

האוניברסיטה הפתוחה
המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה
היחידה להשתלמות עובדי הוראה

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים

החינוך לאזרחות בתכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות

סקירת ספרות

דוד מצר
נאוה רוזן

אדר התשס"ט
מרץ 2009

סקירת הספרות בוצעה עבור האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים,
המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך
לפי מכרז 61/10.06 (מתן שירותים מקצועיים, טכניים ולוגיסטיים
לצורך הערכת תכניות לימודים ועזרי למידה/הוראה)

© כל הזכויות שמורות למשרד החינוך

אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי
אלקטרוני, אופטי או מכני (לרבות צילום והקלטה)
ללא אישור בכתב ממשרד החינוך

עריכה אקדמית: ד"ר אמירה רום
עריכת לשון: טלי גלברט
עיצוב עטיפה: נאוה שנקמן

סדר ועריכה במחשב: ההוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה
נדפס במרכז הדפוס הדיגיטלי של האוניברסיטה הפתוחה

אדר התשס"ט
מרץ 2009

תוכן העניינים

5	פתח דבר
7	מבוא
17	החינוך לאזרחות באנגליה
56	החינוך לאזרחות בקנדה
77	החינוך לאזרחות באוסטרליה
94	החינוך לאזרחות בהונגריה
	כתבה : נאוה רוזן
114	החינוך לאזרחות בגרמניה
	כתבה : נאוה רוזן
141	סיכום

פתח דבר

סקירת ספרות זו עוסקת בנושא החינוך לאזרחות בחמש מדינות נבחרות – אנגליה, קנדה, אוסטרליה, גרמניה והונגריה.

מטרת העבודה היתה לסקור את התהליכים שהיו כרוכים בפיתוח תכניות לימודים באזרחות במדינות אלה ואת הרציונל שהנחה את פיתוחן, מתוך כוונה ללמוד מנסיון בהתמודדות עם סוגיות חברתיות בעלות זיקה הדוקה לחינוך לאזרחות בעידן של תמורות פוליטיות, כלכליות, תרבותיות וחברתיות מואצות ובקנה מידה גלובלי.

התכניות המוצגות בדוח זה אמנם נתונות עדיין בתהליכי בחינה והערכה, אך אף על פי כן ניתן להפיק מהן תועלת רבה, ולא פחות מכך – ממערכת החומרים המלווים את התכניות והמנחים את ההוראה ואת הלמידה. הדוח מפנה למקורות אלה בכל מקום שמצאנו לנכון ולא עלה בידינו להציגם במסגרת הסקירה מפאת היקפם.

מחקר הספרות הוזמן ומומן על ידי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך. את המחקר ליוותה ועדה מטעם האגף ועם חבריה נמנו ד"ר צופיה יועד – מ"מ מנהלת האגף, ד"ר נעה אבולעפיה – מרכזת המחקר באגף בחלק ניכר מתקופת המחקר וגב' חנה אדן כנציגת תחום הדעת. מטעם האוניברסיטה הפתוחה ליוו את המחקר גב' ציפי יעקב – מנהלת היחידה להשתלמות עובדי הוראה, ד"ר אמירה רום – חוקרת ועורכת אקדמית וד"ר דוד מצר – מרכז המחקר ויועץ מתודולוגי.

אנו מבקשים להודות לחברי הוועדה באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים על היוזמה, על ההנחיה ועל ההדרכה שנעשו ברוח ידידותית נעימה ופורה. תודה לעורכת הלשון טלי גלברט, לצוות שסייע בהפקה ובמיוחד למידענית גב' אינגריד מסיקה שסייעה באיתור החומרים.

דוד מצר

אמירה רום

מבוא

החינוך לאזרחות צובר תאוצה מאז שנות ה-90 של המאה הקודמת, ודומה שיותר ויותר מדינות חוברות לתהליך זה. הדבר נכון לגבי מדינות מפותחות של העולם המערבי, ואף לגבי מדינות המוגדרות כמתפתחות. מדינות נוספות שהצטרפו לתהליך זה הן אלה המצויות מאז ראשית שנות ה-90 בתהליכי שינוי פוליטיים וחברתיים, במיוחד מדינות מזרח אירופה.

הרקע לחשיבותו של החינוך לאזרחות בתקופה הנדונה מוסבר בספרות המחקרית הדנה בכך בעזרת כמה גורמים:

- תהליכי גלובליזציה כלכלית, חברתית ותרבותית בעלי השפעה כלל עולמי בין מדינות אך גם בתוך מדינות;
- תהליכי הגירה בתוך המדינות ובין המדינות מעלים סוגיות חברתיות, תרבותיות, אתיות ורב-תרבותיות שאינן פשוטות;
- התפרקות הגוש המזרחי, ההתעוררות הלאומית והמעבר ממשטרים טוטליטריים לחברה המושתתת על תפיסות דמוקרטיות;
- הידרדרות מוגברת באיכות הסביבה בקנה מידה גלובלי;
- התפתחות מואצת של אמצעי התקשורת והטכנולוגיה השוברים את מחסומי הזמן והמרחב;
- תחושה מסוימת של אובדן ה"יחד החברתי" ועימו גם האמונה ב"טוב המשותף";
- העלאת סוגיות אתיות הנוגעות לאדם כפרט ולחברה בכלל בעקבות הקדמה המדעית ברפואה ובתחומי הביו-טכנולוגיה (Cogan, 2000).

ההתמודדות עם סוגיות אלו היא של האזרח הבודד ושל החברה כולה, ועל הפרט להיות שותף בגיבוש עמדה ביחס לסוגיות האלה.

חוקרים הדנים בשאלות החינוך לאזרחות סבורים כי נתוני קונטקסט אלה מעמידים מספר לא מבוטל של מדינות ושל חברות בפני אתגרים לאומיים למשך 20 השנים הקרובות. ואמנם כדאי לציין כמה מקורות שדנו בסוגיה זו:

- המחקר של IEA, הסוקר את החינוך לאזרחות בקרב 24 מדינות, והתפרסם בספרם של טורני-פורטה, שוויל ואמדאו (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999);
 - ספרם של קוגן ודריקוט (Cogan, & Derricott, 2000), הדן בסוגיית החינוך לאזרחות בטווח של 25 השנים הראשונות של המאה ה-21 ב-9 מדינות;
 - המחקר של חברי קבוצת קריק – (Crick, 1998) אשר התווה לראשונה את התכנית לחינוך לאזרחות באנגליה.
- בנוסף לאלה, קיים מחקר רחב ופורה בסוגיות החינוך לאזרחות ברמה המדינית או בשאלות ספציפיות.

הגדרות המושג

קודם שנציג בדוח זה את תכניות החינוך לאזרחות של המדינות, ראוי שנבחן את נקודת המוצא לתפיסה של חינוך לאזרחות, כפי שהיא באה לידי ביטוי בהגדרה של המושג. לשם כך נציג כמה גישות או מודלים המנחים את החינוך לאזרחות, ונתייחס לממד הערכי שלהם.

הסוציולוג האמריקאי מרשל (Marshall, 1950) היה אחד מהוגי הדעות הראשונים שעסק בהגדרת המשמעות של המושג "אזרחות" Citezenship. הוא טען כי ל"אזרחות" יש שלושה מרכיבים – המרכיב האזרחי, המרכיב הפוליטי והמרכיב החברתי.

המרכיב האזרחי מתבטא בחופש הפרט: חופש המחשבה והדיבור, חופש האמונה, הזכות לבעלות על רכוש והזכות למשפט צודק. המערכת הממסדית הקשורה לממד זה של האזרחות היא, כמובן, מערכת בתי המשפט.

המרכיב הפוליטי מתבטא בזכות להשתתף באחד ממוקדי הכוח כבוחר או כנבחר. המוסדות המייצגים ממד זה הם בית הנבחרים ומועצות מקומיות.

המרכיב החברתי מתבטא בזכות לרווחה כלכלית ולביטחון ובזכות להיות שותף למורשת החברתית ולסטנדרטים המאפיינים את החברה המסוימת. המוסדות המייצגים ממד זה הם מוסדות מערכת החינוך והשירותים החברתיים.

קבוצת קריק (Crick Group, 1998) קיבלה על עצמה להכין את דוח המחקר אשר ינחה את פיתוח התכנית לחינוך לאזרחות באנגליה, ולשם כך הגדירה את תפיסת האזרחות באמצעות שלושה מרכיבים:

1. אחריות מוסרית וחברתית המטפחת ביטחון עצמי והתנהגות אחראית בחברת התלמידים בבית הספר;
2. מעורבות חברתית המעניקה ידע קהילתי ומזמנת אפשרויות להשתתף בצורה פעילה בקהילה;
3. אוריינות פוליטית המעניקה ידע, מיומנויות וערכים, ומאפשרת לצעירים לתרום לחיים הציבוריים במישור המקומי והגלובלי.

על פי קבוצת קריק, תפיסה זו מציגה חינוך לאזרחות בשלוש מגמות השזורות זו בזו. הדברים משתקפים היטב בתכנית של אנגליה לחינוך לאזרחות. קיירנס (Cairns, 1999) הגדיר במאמרו את המושג בצורה מעניינת וטען כי לאזרחות יש שני ממדים – **ממד אנכי וממד אופקי**.

בממד האנכי ציין קיירנס את המודעות להשתייכות למדינה – את תחושת השייכות לארגון המתכוון להתקיים לדורות. הגישה הזו איננה תכליתית בלבד, היא מערבת גם ערכי נאמנות וזיקה למולדת, והיא המעניקה לגיטימציה למדינה.

בממד האופקי ציין קירנס את הזדהות האזרחים אלה עם אלה כבני אותה חברה. תפיסה כזו ניזונה מערכים של אמפתיה ושל סולידריות הנתמכים במנגנונים פורמליים של המדינה ומצביעים על זהות ושייכות. במובן זה "אזרחות" במיטבה היא מבנה המקשר את האזרחים אלה לאלה ולמדינה כולה.

להערכתנו, לתפיסה כזו של חינוך לאזרחות יש משמעות כשמחליטים על פעולות ועל תכנים שייכללו בתכניות החינוך: פעולות חינוך "רוחביות" לעומת "אנכיות" השונות אלה מאלה לגמרי.

פטי, סייד וויטלי (Pattie, Seyd & Whiteley, 2004) הוסיפו הגדרה מעניינת בספרם שבו דנו בסוגיית האזרחות באנגליה בהיבט הערכי ובהיבט ההשתתפות הדמוקרטית. המחברים הגדירו אזרחות כמערך של נורמות, של ערכים ושל פרקטיקות שנועדו לפתור בעיות המשותפות לאזרחים, תוך כדי ביטוי של הכרה בזכות ובחובה לעשות כן כדי להבטיח את הפתרון הראוי. הגדרה זו נראית לנו מעשית, ערכית, דמוקרטית ותכליתית, והולמת חברות פלורליסטיות שבהן השותפות החברתית מהווה אמצעי לתכלית האזרחות. דומה כי העקרונות הללו, המשתקפים בהגדרות אלה, מוצאים את ביטויים באופנים שונים בתכניות האזרחות של המדינות המערביות שנבחנו לצורך דוח זה.

גישות לחינוך לאזרחות

לאור הצגת ההגדרות למושג האזרחות שהבאנו ועל בסיס הדיון בגישות השונות לחינוך לאזרחות שהובאו בדוח זה, ניתן ללמוד כי שאלת בחירתו של המודל הרצוי לחינוך לאזרחות ראויה היא שאלה שאין לה תשובה פשוטה וחד משמעית: היא מותנית באוריינטציה המדינית-חברתית הרווחת במדינה הנדונה על כל המשתמע ממנה. פרספקטיבה היסטורית מורה כי מודלים לחינוך לאזרחות התפתחו לאורך ההיסטוריה של החשיבה המדינית מאז ימי יוון העתיקה ועד לימינו. דיון כזה ניתן למצוא במאמרם של הברט ווילקינסון (Hebert & Wilkinson, 2002).

גישה אחרת אנו מוצאים אצל רוו (Rowe, 2001) שהציע שלוש קטגוריות של מודלים העשויים לשרת את מערכות החינוך: מודלים קוגניטיביים, מודלים אפקטיביים ומודלים התנסותיים.

המודלים הקוגניטיביים כוללים את המודלים הבאים: המודל התחקיתי, המודל הפטריסטי, מודל ההורים, המודל הפלורליסטי-ערכי ואף את המודל המושתת על עיקרי הדת.

המודלים האפקטיביים מכוונים את החינוך לאזרחות דרך חינוך הרגש ופיתוח אמפתיה לזולת, שהרי האזרחות במהותה עוסקת בבני אדם ובאיכות חייהם בחברה.

המודלים ההתנסותיים מתחשבים בהיבטים הקוגניטיביים של החינוך לאזרחות וכמובן בהיבטים הערכיים, החווייתיים והרגשיים של ההתנסות האזרחית. שני המודלים המצוינים בקטגוריה זו הם מודל האתוס הבית ספרי ומודל האזרחות הפעילה בקהילה.

במודל הראשון, מודל האתוס הבית ספרי, בית הספר אמור לייצג ארגון פלורליסטי, המכבד את זכויות חבריו ומצפה שמוקדי הכוח שלו יפעלו מתוך גילויי אחריות, במסגרת של כבוד וצדק תוך התייחסות אנושית לחוקים ולכללים הן מצד המורים והן מצד התלמידים. אמנם האתגר הוא לעצב את המוסדות הבית ספריים כך שיאופיינו בערכים של אזרחות דמוקרטית, אבל השאלה המרכזית היא עד כמה בתי ספר עשויים לפעול באורח דמוקרטי. לדעת כותב המאמר, אין תשובה חד משמעית לשאלה זו.

המודל השני, מודל האזרחות הפעילה בקהילה, מתבטא בקהילה מחוץ למוסד החינוכי, אך מיישם בו את הידע ואת הערכים שנרכשו במהלך תכנית הלימודים. הפעילות הקהילתית היא פעילות המעצבת ומבנה את מרכיבי תכנית החינוך באישיות התלמיד באורח ניסיוני-חווייתי.

מחבר המאמר סבור כי מטרתם העיקרית של בתי הספר בשנים האחרונות היא להנהיג תכניות חינוך לאזרחות המובילות לסוציאליזציה, ולא מעבר לכך, וגם זה נעשה במדינות רבות מתוך בחירה, אך ללא בסיס תאורטי מספק ובהשקעת אמצעים מוגבלים.

ווסטהיימר וקהן (Westheimer & Kahne, 2004) דנו במאמרם בסוגיה של החינוך לאזרחות למען הדמוקרטיה. הם מציגים טיפולוגיה של אזרחים בשלוש קבוצות, כל קבוצה מייצגת דימוי של אזרח בעל אפיונים משלו ומהווה תוצר מוגדר של גישת החינוך לאזרחות. הקבוצות הן:

1. **האזרח האחראי** – אזרח כזה פועל באופן אחראי בקהילתו, מציית לחוקים, משלם מיסים, תורם ומתנדב בעתות מצוקה.
2. **הנחות היסוד** – כדי לפתור בעיות חברתיות וכדי לשפר את החברה על האזרחים להיות בעלי אופי חיובי, הוגנים, אחראים ונשמעים לחוק החברתי.
3. **האזרח המשתתף** – אזרח כזה פעיל ומשתתף בחברה ובארגונים, שותף למאמצים למען החלשים ומקדם התפתחות כלכלית, הוא בעל ידע ברזי השלטון ובאופן תפקודו ובקיא באסטרטגיות של מילוי תפקיד.
4. **הנחות היסוד** – כדי לפתור בעיות חברתיות ולשפר את החברה על האזרחים להשתתף באופן פעיל במשימות ולמלא תפקידי מנהיגות במערכות ממוסדות ובמבנים חברתיים.

3. **האזרח החותר לצדק** – אזרח כזה בוחן באורח ביקורתי מבנים חברתיים, פוליטיים וכלכליים כדי להבין לעומק את המתרחש, בודק מקרוב סוגיות של אי-צדק, בקיא בתנועות חברתיות ויודע כיצד להביא לשינוי מערכתי.

הנחות היסוד – כדי לפתור בעיות חברתיות וכדי לשפר את החברה – האזרחים נקראים לחקור, לפעול ולהביא לשינוי של מערכות ממוסדות ושל מבנים המתפקדים באורח בלתי צודק.

תכניות חינוך הפועלות לעיצוב אזרח אחראי בקהילתו מדגישות ערכים, כמו יושר, הוגנות, משמעת פנימית ונכונות לעבודה קשה. בין יתר התכניות השואפות לקדם אחריות אזרחית יש כאלה שמקדמות פעולות התנדבות.

תכניות חינוך הפועלות לעיצוב אזרח המשתתף באורח פעיל בחיים החברתיים והעסקיים במישור המקומי, הארצי או הממלכתי, מתמקדות בידע של אזרחות. ידע זה קשור לאופן הפעולה ולאופן הארגון של מוסדות, מעודד להשתתפות ומטפח קשרים ויכולות להשתתפות פעילה בארגון ובביצוע משימות ועוד.

תכניות חינוך הפועלות לעיצוב אזרח החותר לצדק חברתי מתמקדות בניתוח ובבחינה של מצבים חברתיים, פוליטיים או כלכליים כדי להבין את יחסי הכוחות הפועלים בהם, אזרח הרגיש במיוחד לסוגיות של צדק חברתי. יש דמיון בין המודל השני למודל השלישי – שניהם נותנים ביטוי למעורבות חברתית פעילה; אך המודל השני חותר ל"פתרון הבעיה" בעוד שהמודל השלישי חותר ל"שינויים חברתיים" שיביאו למניעת הבעיה.

המודל השלישי מושתת על פעילות ועל חשיבה ביקורתית. המודל קושר את הזהות האזרחית למבנים חברתיים תוך שהוא בוחן מוקדי כוח אסימטריים או כאלה היוצרים הפליה, וקורא לתיקונם בעזרת ביקורת, בעזרת דיונים, ויכוחים ועוד.

המודל השלישי של החינוך לאזרחות מכונה על ידי דז'אג'ה (Dejaeghere, 2007) המודל או הגישה הביקורתית לסוגיות חברתיות וסביבתיות. החינוך ברוח זו מחייב הפעלה של רמות חשיבה גבוהות המצריכות ידע קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי של תהליכים ושל אסטרטגיות פעולה. אוסטרליה מאמצת את הכיוון, אם כי ההתפתחות בכיוון זה היא אטית ומחייבת מנהיגות חינוכית-מקצועית ברמה גבוהה מאוד.

ערכים וחינוך לאזרחות

החינוך לערכים בכלל ולערכים בתחום האזרחות בפרט איננו פשוט כלל וכלל. בניגוד לידע בתחום האזרחות, שאותו ניתן ללמוד, את הערכים יש לחוות, ואף שלא ניתן להקנותם יש לטפחם, לבחון אותם, לדון בהם, לאתר אותם, להעריכם, לשפוט אותם ועוד.

קר (Kerr, 1999) ציין במחקר של 16 מדינות באזרחות את ההבחנה בין ערכים ניטרליים לבין ערכים מוגדרים ומוסברים באופן ברור. מדינות הנוקטות בעמדה ערכית

ניטרלית בהקשר לחינוך לאזרחות נוטות לפלורליזם חברתי ולהאצלת סמכויות לרשויות החינוך השונות, ומותירות את קבלת הערכים לשיקוליו של הפרט הבודד. ערכים ניטרליים הם אולי נוחים מבחינה פוליטית, אך הם משקפים התעלמות מן העיקר בחינוך לאזרחות. עם מדינות אלה נמנות קנדה, הולנד, ארה"ב ואנגליה (בעבר).

מדינות הנוקטות בעמדה המגדירה את הערכים ומבטאת אותם באופן ברור הן מדינות צנטרליסטיות-מרכזיות. אלה מקפידות להבהיר את מטרותיהן בהקשר לחינוך לאזרחות ואת עולם הערכים הנלווה להן. לדעת קר, יש הרואים בכך סכנה של הטיה (bias) לצד ערכי ברור, ואולי אף תחושה של אינדוקטרינציה. יחד עם זאת, יש בכך כדי להקל על הגדרת המטרות והערכים הכלולים בתכניות החינוך לאזרחות. עם מדינות אלה נמנות מדינות המזרח הרחוק, יפן, קוריאה וסינגפור. לנוכח האתגרים וחוסר הוודאות המאפיינים תחומים רבים בחינוך ובעולמנו רווחת הנטייה להגדיר היטב את הערכים הכלולים בתכניות החינוך לאזרחות.

במחקרם על פיתוח ערכים באזרחות איתרו קוגן ומוריס (Cogan & Morris, 2001) שמונה מקבצים של ערכים:

- ערכים דמוקרטיים (שוויון וחופש לסוגיו);
- ערכים חברתיים ואזרחיים (זכויות הפרט, צרכים מקומיים, "הטוב המשותף");
- ממשל הוגן, צודק (השתתפות, שירות, הוגנות, איזונים);
- זהות לאומית (אחדות, עצמאות, גאווה לאומית);
- לכידות חברתית/שוויון (סובלנות, צדק חברתי, קבלה, "הטוב המשותף");
- התנהגות ערכית/תרבותית (אמת, ציון, הוגנות, עזרה לזולת, אדיבות);
- התנהגות כלכלית (תחרות, קפיטליזם, עושר, שוק חופשי);
- התנהגות ערכית במשפחה (כבוד, תמיכה, הגנה, התנהגות מוסרית, "יחד").

החינוך לערכים באזרחות צריך להיעשות בזיקה לתכנים ולסוגיות הנלמדות או המטופלות. אופן עבודה זה מתקיים באוסטרליה, שאכן שילבה את התכנית לחינוך לערכים בתכנית החינוך לאזרחות.

החינוך לאזרחות ותהליכי הגלובליזציה

תהליכי הגלובליזציה הפוקדים חברות ומדינות בעולם הרחב הולכים ומעמיקים, ולדעת חוקרים, בעשורים הקרובים יבואו לידי ביטוי ביתר שאת. הכלכלה הלאומית תלך ותאבד את חותמה הלאומי; האמצעים הטכנולוגיים והתקשורתיים יעצימו את בעלי הכוח והמשאבים ויעמיקו את הפערים החברתיים והתרבותיים; ניידות האוכלוסייה תגבר ועימה גם גידול האוכלוסייה שילך ויהווה עומס על המשאבים הטבעיים שנהרסים וכלים.

קוגן (Cogan, 2000) ציין ארבע השלכות של תהליכי הגלובליזציה :

1. ומתהווה בעולם התייחסות לגלובליזציה כאל שלב בקפיטליזם או כאל אימפריאליזם מערבי מעוררת לעתים קרובות משקעי עבר לא רצויים.
2. תהליכי הגלובליזציה אינם משפיעים באופן שווה על האוכלוסייה, אלא הם מגדילים את הפערים החברתיים: החזקים ממשיכים להתחזק, והעניים מוסיפים להיחלש.
3. גלובליזציה מאפילה על הערכים של אחריותיות שכן קשה לזהות את האחראים לתופעות המתרחשות בעקבותיה ולעקוב אחריהם.
4. גלובליזציה יוצרת פרדוקס ואף תהליכים הפועלים כנגדה. ההומוגניות הגלובלית ההולכת הרחב מעוררת מגמות מקומיות של חיזוק זהויות אתניות, דתיות ואף לאומיות, על פי (Baylis & Smith, 1997).

קוגן סבר שיש לעצב מודל חדש של חינוך לאזרחות אשר יכשיר את הצעירים להתמודדות יעילה בתנאים הולכים וגוברים של תהליכי גלובליזציה.

קובו, גרוסמן ונינומיה (Kubow, Grossman, & Ninomiya, 2000) מציעים מודל המנחה לחינוך לקראת אזרחות רב-ממדית. המודל עשוי לתת מענה הוליסטי לבעיית האזרחות המורכבת, ואמור לטפח זהות אזרחית שתכלול גם את המרכיב הגלובלי. להלן שמונה מאפיינים שאיתם אמור להתמודד החינוך לאזרחות רב-ממדית:

1. היכולת לבחון בעיות ולהתמודד עמן כבן/בת החברה הגלובלית;
2. היכולת לעבוד במשותף עם אחרים ולקבל אחריות על התפקידים שאותם הפרט ממלא;
3. היכולת להבין, לקבל, להעריך ולגלות סובלנות כלפי הבדלים תרבותיים;
4. היכולת לחשוב באורח ביקורתי ובאופן שיטתי;
5. הרצון והנכונות לפתור קונפליקטים בדרכי שלום;
6. הרצון והנכונות לשנות את אורח החיים ואת אופני הצריכה למען שימור הסביבה;
7. היכולת לגלות רגישות אנושית ולהגן על זכויות האדם ללא הבחנות מגדריות וללא הפליית מיעוטים אתניים;
8. הנכונות והיכולת לקחת חלק בהנהגה הפוליטית ברמה המקומית, הממלכתית והבין-לאומית.

המודל המוצע כולל ארבעה ממדים:

1. **הממד האיש** – יטפח את היכולת האישית למחויבות אזרחית ואתית המאופיינת בביצוע פעולות מתוך אחריות אישית וחברתית.
2. **הממד החברתי** – יטפח יכולות, כישורים ונכונות לקחת חלק במגוון הפעילויות המחייבות מעורבות בחברה האזרחית, כיוון שמשמעותה של האזרחות היא פעילות חברתית שנועדה לפעול יחד כדי להשיג יעדים אזרחיים.

3. **הממד המרחבי** – יטפח את יכולת ההתבוננות המרחבית על אף שהזהות והנאמנות הלאומיים ימשיכו לעמוד במרכז החינוך לאזרחות. החברה הגלובלית הופכת למעורבת יותר ויותר ומאפייני התלות ההדדית מתגברים בה בשל הצרכים ובשל האתגרים הצפויים במאה ה-21 שיחרגו הרבה מעבר לגבולות הלאומיים של המדינות.

4. **ממד הזמניות** – יטפח בקרב הצעירים את היכולות לבחון את ההווה על בעיותיו ועל אתגריו בכלים שאינם זונחים את העבר ובוודאי לא את העתיד. אמנם הנטייה האנושית היא להתבונן במציאות העכשווית ולזנוח את משמעויות העבר והעתיד, אך ההווה הוא בר חלוף והופך לעבר בעוד שהעתיד מציב צרכים חדשים.

מצאנו לנכון להביא את המודל המוצע משום שחלקים ממנו כבר מופיעים במכלול הצרכים העולים בתהליכי החינוך בכלל ובאזרחות בפרט. יישומו ומימושו של המודל הם כבר עניינים הקשורים בפיתוח יעדים ומטרות, בפיתוח תכניות לימודים וגם בהכשרת המורים, ועניין זה כבר מחייב מחקר אחר. בפרקים הבאים אנו מציגים את החינוך לאזרחות בחמש מדינות נבחרות: באנגליה, בקנדה, באוסטרליה, בהונגריה ובגרמניה.

רשימת מקורות

- Baylis, J., & Smith, S. (1997). *The globalization of world politics*, Oxford, UK, Open University press.
- Cairns, A.C. (1999). Introduction. In A.C. Cairns, J.C. Courtney, P. MacKinnon, H.J. Michelmann & D.E. Smith (Eds.), *Citizenship diversity and pluralism: Canadian and comparative perspectives*. Montreal, McGill-Queens University Press.
- Cogan, J.J. (2000). Citizenship education for the 21st Century: Setting the context. In J.J.Cogan & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st Century: An international perspective on education*. London, Stylus Publishing Inc.
- Cogan, J.J. and Morris, P. (2001). The development of civics values: An overview. *International Journal of Educational Research*, 35, 1-9.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London, QCA.
- Dejaeghere, J.G. (2007). Inter cultural meanings of citizenship in the Australian secondary curriculum: between critical contestations and minimal constructions. In E.D. Stevick & B.A.U. Levinson (Eds), *Reimagining civic education: How diverse societies form democratic citizens*. Lanham, MD, Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Hebert, Y.M., & Wilkinson, L. (2002). Analysis of models of democratic citizenship. In Y.M.Hebert, (Ed.), *Citizenship in transformation in Canada* (pp. 249-257). Toronto, University of Toronto Press.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship education: An international comparison*. A review of curriculum and assessment frameworks project. (the INCA report).
- Kubow, P., Grossman, D. & Ninomiya, A. (2000). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st Century. In J.J.Cogan & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st Century: An international perspective on education*. London, Stylus Publishing Inc.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Pattie, C., Seyd, P. & Whiteley, P. (2004). *Citizenship in Britain: Values, participation and democracy*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Rowe, D. (2001). Value, pluralism, democracy and education for citizenship. In J. Collins, K. Insley, & J. Soler (Eds.), *Developing pedagogy: Researching practice* (pp. 173-186). London, Paul Chapman Publishing..
- Torney-Purta, J., Schwille, J.& Amadeo, J.A. (Eds.) (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam, IEA.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, vol. 41 (2), pp. 237-269.

החינוך לאזרחות באנגליה

רקע

מבחינה היסטורית החינוך לאזרחות באנגליה לא היה מעולם מנותק מסדר היום הפוליטי והחינוכי של הממלכה (Kerr, 2003).¹ מערכת החינוך האנגלית חסרה מסורת של תכנון לימודים באזרחות הן בגלל היעדר הסכמה על משמעות המושג "חינוך לאזרחות", ובמיוחד בגלל הזיקה המורכבת שבין פירוש המושג "אזרחות" לבין משמעות "החינוך לאזרחות".

בשנות ה-80 ובראשית שנות ה-90 של המאה הקודמת עלה הצורך לגבש תפיסה של חינוך לאזרחות. ואכן, הממשל השמרני של אותן השנים עיצב תפיסה של אזרחות שהושתתה על אינדיבידואליזם בקונטקסט השוק החופשי והדגישה את חשיבותה של אזרחות פעילה, המקבלת על עצמה אחריות אישית.

התפיסה תמכה במדיניות שעודדה את הבעלות הפרטית ואת זכויות הפרט כצרכן בכל תחומי החיים ובכלל זה גם בחינוך. תכנית הלימודים הממלכתית שהונהגה באנגליה בשנת 1988 לא כללה את החינוך לאזרחות כאחד ממקצועות החובה, אלא כאחד הנושאים שיש לשלב באורח אינטגרטיבי בהוראת התחומים האחרים הנלמדים.

ממשל הלייבור שעלה לשלטון בשנת 1997 הנהיג תפיסה שונה למושג האזרחות, ובתוך כך גם לחינוך לאזרחות. התפיסה הדגישה את המוסר האזרחי ואת מחויבות האזרח לשותפות עם הממשל, וכמו כן ראתה את התרומה לחברה במובן הרחב כערך מוביל. בסוף שנות ה-90 נערך באנגליה מחקר רחב (שקיבל מאוחר יותר את הכינוי The Crick Group Report) בהנהגתם של פרופ' ברנרד קריק וקבוצתו (Crick, 1998, 2000). קבוצת מחקר זו קיבלה את מינויה בשנת 1997 ממזכיר הממלכה והופעלה על ידי מערכת החינוך לצורך בחינת שאלות החינוך לאזרחות באנגליה.

בקבוצה השתתפו חמישה עשר חברים וביניהם אנשי מדיניות ואקדמיה, אנשי משפט ונציגי קהילה, מורים ראשיים/מרכזי מקצוע ומפקחים בחינוך. ליד הקבוצה פעלו שלושה נציגים בתפקיד גוף מיעוץ ומעיר – נציג המשרד לפיתוח סטנדרטים, נציג הסוכנות להכשרת מורים ונציג המחלקה לחינוך ולתעסוקה.

קבוצת המחקר נעזרה בסקרים מקיפים ובמחקרים שנעשו בזיקה לחינוך לאזרחות, ניתחה מסמכים וגיישה מסמך שהציג הגדרה של חינוך לאזרחות: צרכים ומטרות, יעדים והמלצות. דוח הקבוצה שימש כמסמך המנחה את הממשל ואת המופקדים על תכניות הלימודים, כמו גם את הפיתוח של חינוך לאזרחות ושל הוראת התפיסה של דמוקרטיה בבתי הספר.

¹ www.sowi-online.de/journal/2003-2/england_kerr.htm

קר (Kerr, 2008) הציג במאמרו ארבעה מניעים שהובילו לצורך בהקמת קבוצת קריק:

1. החשיבות ההולכת וגוברת של החינוך לאזרחות בכלל ובאנגליה בפרט;
2. הצורך בבחינה מחדש של תפקיד החינוך לאזרחות בתכניות הלימודים של מערכות החינוך, ובמיוחד בחינת השפעותיו של החינוך לאזרחות על עיצוב התפיסה הדמוקרטית ועל התפתחותה בתרבות הפוליטית בחברה (Crick, 2000);
3. העניין ההולך וגובר ברמת המעורבות וההשתתפות של אזרחים במשימות החברה הדמוקרטית ברמה המקומית, האזורית והממלכתית;
4. היעדר עניין וחוסר מעורבות של צעירים בחיים הפוליטיים, דבר שכונה "דפיציט דמוקרטי" (Putnam, 2000).

משימתה הראשונה של קבוצת מחקר זו הייתה להגדיר את מושג האזרחות, ואכן כך עשתה הקבוצה. הגדרתה הושפעה לא מעט הן מהתפיסה הליברלית-אינדיבידואליסטית שרווחה בממשלה השמרנית והן מהגישה החברתית שהחליפה אותה בעקבות הקמת ממשלת הלייבור בשנת 1997.

שלושה מרכיבים הונחו ביסוד ההגדרה: מרכיב האזרחות, המרכיב הפוליטי והמרכיב החברתי. מתוך אלה גובשה גם התפיסה של חינוך יעיל לאזרחות הכולל שלוש מגמות שזורות זו בזו:

1. חינוך לאחריות מוסרית וחברתית;
2. מעורבות חברתית תוך כדי שירות לקהילה;
3. אוריינות פוליטית החותרת למעורבות ציבורית יעילה, ועל כן מבוססת על ידע, על מיומנויות ועל ערכים של אזרחות.

כל אלה מכינים לקראת פתרונות יעילים של בעיות בחיים הציבוריים ובתהליכים של קבלת החלטות ברמה המקומית, הממלכתית או הגלובלית.

קבוצת קריק הציגה בעבודתה סדרה של המלצות למערכת החינוך כדי שתנהיג חינוך לאזרחות החל בכיתות היסוד וכלה בכיתות בית הספר התיכון (נספח 1).

ההמלצות שהוגשו נחשבות לגמישות במידת מה, ולמרות זאת הן מציגות הנחיות פעולה קפדניות בהחלט (Kerr, 2008). עיקרי ההמלצות קוראים לבתי הספר ולמכללות לפתח תכניות חינוך יעילות לאזרחות פעילה. על תכניות אלה לענות על הצרכים של בתי הספר ושל המכללות ולהתאים עצמן הן להקשר שבו בתי הספר והמכללות פועלים והן לפוטנציאל הנתון בהם. על מוסדות החינוך מוטלת האחריות למסד שותפות עם הקהילה המקומית לצורך פיתוח תפיסת חינוך לאזרחות המושתתת על היבטים פרקטיים והתנסותיים של כלל הצעירים בקהילתם.

במסגרת המלצותיה ציינה קבוצת קריק כי החינוך לאזרחות בכל שכבות הגיל ובכל הכיתות לא יקיף יותר מאשר 5% מכלל שעות ההוראה. בכיתות היסוד לא הוגדר החינוך לאזרחות כחובה, אך הומלץ לקיימו בשילוב המקצועות הנלמדים האחרים. לעומת זאת, בכיתות בית הספר התיכון החינוך לאזרחות מחייב ומעוגן בחוק, אך משאיר לבתי הספר חופש פעולה ביחס לאופן שבו התכנית תופעל.

המסמך המתייחס לפיתוח תכניות החינוך (נספח 2) כולל ארבע קטגוריות של מרכיבי התוכן ושל ההישגים המצופים המחייבים את מוסדות החינוך להשלים עד לסוף שנת הלימודים ה-11, ואלה הן:

1. מושגי מפתח באזרחות;
2. מערכת ערכים ועמדות לאזרחות ראויה;
3. מיומנויות ויכולות להשתתפות פעילה בחיים הציבוריים;
4. ידע והבנה של סוגיות אזרחות: מקומיות, ארציות וגלובליות.

מושגי המפתח המנחים את תכניות החינוך הם: דמוקרטיה ואוטוקרטיה, קונפליקט ושותפות, שוויון ושוונות, הוגנות, צדק, חוק ותחיקה, זכויות פרט בסיסיות-הומניות, חופש וציות, פרט וחברה, כוח וסמכות, חובות וזכויות (Derricott, 2000). בהמשך יפורט ביטויים של מושגים אלה בתכניות.

קבוצת קריק הניחה בדוח שלה תפיסה רחבה של החינוך לאזרחות המשתקפת במובאה הבאה והמצוטטת במסמכים רבים. תפיסה זו הנחתה את ניסוח הצו לחינוך לאזרחות:

We aim at no less than a change in the political culture of this country both nationally and locally: for people to think of themselves as active citizens, willing, able and equipped to have an influence in public life and with the critical capacities to weigh evidence before speaking and acting to build on and to extend radically to young people the best in existing traditions of community involvement and public service, and to make them individually confident in finding new forms of involvement and action among themselves.

מתוך: Qualifications and Curriculum Authority, (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, Final Report of the Advisory Group on Citizenship (London, QCA).

על פי הצו המסדיר את תחולת החוק ללימודי אזרחות במערכת החינוך באנגלית, נמצא כי לימודים אלה הם בגדר רשות לתלמידים בני 5–11 ומכונים בהנחיות החינוכיות "שלב 1–2". על פי אותו צו, לימודי האזרחות הינם חובה לתלמידים בני 11–16 ומכונים "שלב 3–4" (McLaughlin, 2000).

חובת החינוך לאזרחות מאפשרת גמישות הן באופן הלימוד והן בשיטות שעל פיהן יתקיימו לימודי האזרחות. אין הצו מחייב לימודי אזרחות כמקצוע נפרד, ואף על פי כן יש מוסדות שבחרו באפשרות זו בשל הגמישות שניתנה להם.

החינוך לאזרחות בפועל הונהג בשנת 2002, ומתלווה אליו מחקר אורך לשלבים 3 ו-4 שכולל את המרכיבים הבאים:

1. סקר אורך המלווה גם שנתון תלמידים במדגם בתי ספר החל בגיל 11 ועד 18 וגם מורים;
2. ארבעה סקרי חתך של מורים ושל תלמידים במדגם שונה של בתי ספר, שנערכים אחת לשנתיים בתקופת המחקר;
3. שנים עשר ניתוחי מקרה, המקיפים מורים, תלמידים ובעלי תפקידים נוספים;
4. סקירת ספרות בנושא החינוך לאזרחות.

הממצאים שיובאו בדוח זה מבוססים על דוח המחקר החמישי שנערך בשנים 2005–2006 במדגם של 287 בתי ספר ומכללות וכלל 6360 תלמידים, 915 מורים ו-258 מנהלים. כמו כן, הממצאים כוללים מידע שנאסף מ-12 ניתוחי מקרה (Kerr et al. 2007).² דוח המחקר המלא עתיד להתפרסם בשנת 2010.

התכנית לחינוך לאזרחות – רציונל ומטרות

הרציונל המנחה את פיתוחה של תכנית הלימודים באזרחות ואת הפעלתה מנוסח בשלושה חלקים במקביל לשלושת מרכיבי התכנית המומלצים בדוח קריק. "כבר בראשית תהליכי למידתם רוכשים ילדים ביטחון עצמי, התנהגות חברתית, מוסרית ואחראית, המופגנת בין כותלי הכיתה ומחוץ לה, הן כלפי בעלי הסמכות והן כלפי חבריהם".

"למידה ומעורבות מועילה של צעירים בחיי הקהילה כוללים למידה דרך מעורבותם הפעילה בה ותוך כדי השירות למענה".

"צעירים לומדים על עצמם ועל האופן שבו הם יכולים להיות יעילים בחיים הציבוריים באמצעות ידע, מיומנויות וערכים" (Advisory Group on Citizenship, 1998, pp. 11-13).

קר (Kerr, 2008) מיצה את הרעיון שברציונל בעזרת המשפט:

"הידע וההבנה המאפיינים אזרחים שותפים ומעורבים, נרכשים ומופעלים תוך כדי פיתוח מיומנויות חקר, תקשורת, השתתפות ופעולה מתוך אחריות" (עמ' 4). רציונל זה אמור להנחות את המורים בכל שלבי הטיפול בחינוך לאזרחות, וממנו גם נגזרות מטרות תכנית החינוך שנוסחו בהקשר זה.

² <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR845.pdf>

פירוט המטרות:

1. לעצב אזרחים צעירים מעורבים, חושבים ואחראים המודעים לחובותיהם ולזכויותיהם;
2. לקדם את התפתחותם הרוחנית, המוסרית, החברתית והתרבותית של הצעירים כדי שיהיו בוטחים בעצמם ואחראים במסגרת כיתתם וגם מחוץ לה;
3. לעודד תלמידים ליטול חלק התומך בשגרת בית הספר וסביבותיו, בקהיליה שאליה הם שייכים ובסוגיות המעסיקות את העולם הרחב;
4. להקנות לצעירים ידע על כלכלת אנגליה, על המוסדות הדמוקרטיים ועל הערכים המנחים את החברה;
5. לעודד את התלמידים לכבד בני לאומים שונים, בני דתות שונות ובעלי זהות אתנית שונה;
6. לעודד צעירים להשתתף בדיונים בסוגיות חברתיות ובסוגיות פוליטיות שונות ולהפעיל חשיבה מעמיקה ורפלקטיבית.

תכנית החינוך לאזרחות לשלבים 1–2³ (מקבילים לכיתות א–ו)

התכנית לחינוך לאזרחות לשלבים 1 ו-2 לבני 5–11 שנים איננה תכנית חובה. היא משאירה בידי המוסדות את חופש הבחירה של יחידות הלימוד, את היקף ההפעלה ואת אופן ההוראה. הרשות לכשירויות ולפיתוח תכניות לימודים המהווה סמכות במערכת החינוך, פיתחה שתיים עשרה יחידות לימוד לאזרחות. כל יחידה מפרטת יעדים, פעילויות, דגשים ראויים ותוצרים מצופים. יחידות הלימוד מתאימות לטווח הגילים 5–11 שנים, חלקן מיועד ליותר צעירים וחלקן לבוגרים יותר. כל יחידה כוללת המלצות הפעלה לגיל המתאים וחופש התאמה למורים על פי הצורך.

להלן פירוט היחידות:

1. **נטילת חלק** – היחידה עוסקת בפיתוח מיומנויות תקשורתיות ובהשתתפות בחיי בית הספר בתהליכי קבלת החלטות, השתתפות בוועדות ועוד.
2. **חופש בחירה ומבחר** – היחידה דנה באפשרויות בחירה בין דברים שאנו אוהבים לבין כאלה שאיננו אוהבים ומבחינה בין "נכון" "ללא נכון". כמו כן היא עוסקת בקבלת החלטות ובוחנת השפעות של עמיתים והתנגדות להן, מאפשרת פיתוח המודעות לזכויות ופיתוח האחריות להחליט על בסיס שימוש במידע לצורך זה.
3. **בעלי חיים ואנחנו** – היחידה עוסקת בזיהוי צרכים שלנו ושל בעלי חיים, דנה באופן שבו אנו בוחרים בעלי חיים, מי הם הגורמים המעוניינים בבעלי חיים וכיצד יש לקבל אחריות מעשית לפעולה כדי לשמר את עולם החי.

³ <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks1-2citizenship>

4. **המשטרה המקומית** – היחידה עוסקת בשאלות, כגון: מי הם המסייעים לנו בקהילה? כיצד אנו יכולים לסייע לשמירת הביטחון בקרב הקהילה? היכן ומה מתרחש במוקד השיטור? מהי מידת האחריות של הקהילה לביטחון? כיצד ניתן להשפיע בקהילה?
5. **העולם שבו אנו חיים** – היחידה עוסקת בזהויות שונות ובקהילות שונות. דרך הפעילויות הלימודיות הילדים בוחנים דמיון, שונות והבדלים, ויחד עם זאת לומדים כי בני אדם שווים והם בעלי צרכים וזכויות בסיסיים שיש לכבדם.
6. **פיתוח מרחב בית הספר** – היחידה עוסקת בדרכים לתכנון ולפיתוח יוזמות לשיפור סביבות בית הספר, ובאמצעות פעילות זו הילדים עובדים בקבוצות: דנים, יוזמים, מתכננים ויוצרים.
7. **זכויות ילדים (זכויות אדם)** – היחידה עוסקת בזכויות הבסיסיות של כל אדם, ועומדת על ההבחנות בין צרכים, שאיפות וזכויות. בין היתר הילדים לומדים על הגופים העוסקים בשמירה על זכויות הילדים, וכיצד הדברים באים לידי ביטוי בבית הספר ובקהילה.
8. **כיצד תקנות וחוקים משפיעים עלינו?** – היחידה עוסקת בארבע שאלות עיקריות:
 - מדוע אנו נזקקים לתקנות?
 - מי הם הקובעים תקנות?
 - כיצד הפרלמנט מחוקק חוקים?
 - כיצד אנו פועלים מתוך אחריות?
9. **שמירת רכוש** – היחידה עוסקת בחשיבות של שמירת רכוש הזולת והרכוש המשותף, ובין היתר עוסקת בסוגיות הבאות:
 - הפשע ותוצאותיו;
 - כבוד לרכוש המשותף;
 - האחריות האישית למרחב הציבורי.
10. **דמוקרטיה ברמה המקומית ובקרב אזרחיה הצעירים** – ביחידה זו הילדים בוחנים מקרוב את הקהילה המקומית ואת האופן שבו הם יכולים לתרום לה. בין היתר הם דנים בערכי הייצוג הדמוקרטי.
11. **על המדיה ועל מה שמתחדש** – ביחידה זו התלמידים בוחנים את תפקידם החשוב של אמצעי התקשורת בקרב הציבור, ומפעילים מיומנויות חקר ותקשורת בתהליכי איסוף המידע באמצעים השונים.
12. **לקראת השלב הבא** – היחידה עוסקת בהכנה של הצעירים לקראת המעבר לרמת הלימודים הבאה. כאן הם בוחנים התמודדות עם שינויים ותהליכי מעבר אפקטיביים.

סדרת יחידות הלימוד המוצעת למורים מכונה בלשון המקצועית "סכמות עבודה". הגם שאין חובת הוראת אזרחות עד גיל 11, הנושאים מוצגים כחשובים כיוון שהם מכינים את הלומדים לשלבים המאוחרים יותר שבהם לימודי האזרחות הינם חובה על פי חוק, היינו לגיל 11–16.

בכל שלבי החינוך לאזרחות בבית הספר היסודי ובבית הספר התיכון רוב הנושאים נלמדים במסגרת החינוך לבריאות אישית וחברתית המהווה מרכיב בתכנית הלימודים (PSHE-Personal, Social & Health Education).

תכנית החינוך לאזרחות – שלבים 3–4 (מקבילים לכיתות ז–יא)

תכנית החינוך לאזרחות בשלבים אלה נועדה לבני 11-16 שנים ומחייבת את הלומדים על פי חוק החינוך שנכנס לתקפו בשנת 2002. "סכמות העבודה" אינן מחייבות, אך הטיפול בנושאים בהחלט מחייב, אם כי המורים חופשיים לטפל בהם בהתאם לתפיסתם ולצרכים המקומיים.

סכמת העבודה לשלב 3 כוללת 21 יחידות לימוד, ואילו סכמת העבודה לשלב 4 כוללת 12 יחידות לימוד. חלק מיחידות הלימוד הן הרחבה של אלה שנלמדו בשלב קודם, וחלקן – חדשות.

פירוט יחידות הלימוד לשלב 3⁴ (גילי 11-14 שנים):

- מהות האזרחות** – יחידה זו מניחה את הבסיס להבנת משמעותה של אזרחות פעילה. התלמידים בוחנים במסגרת זו חובות וזכויות ודנים בסוגיות של הוגנות בחברה שאליה הם משתייכים. בכך הם עומדים על מהות תפקידו של האזרח בחברה דמוקרטית ועל כללי היסוד לניהול דיונים באורח פורה. התלמידים בוחנים את ניסיונם האישי בנושא חובות וזכויות האזרח בבית הספר או במסגרות אחרות, וכיצד מעורבות התלמידים בחברה הולכת ומשתנה ככל שהם מתבגרים.
- הפשע ותוצאותיו** – יחידה זו מהווה המשך לנלמד בשלבים 1 ו-2 במסגרת החינוך לאזרחות בנושא זה. ביחידה התלמידים בוחנים כיצד הפשע משפיע על חיי הצעירים; הם מבחינים בין פשע לבין עברה אזרחית וכיצד החוק מתייחס לשניהם; דנים בפשע ובעברות אצל צעירים והיחס אליהן מבחינת החוק. ביחידה נכללים נושאים, כמו: הפשע והשפעתו על קורבנותיו, כיצד זכויות אדם בסיסיות וזכויות האזרח מגינות עליו מפני מעצר שרירותי, ומהם ההליכים המבטיחים משפט הוגן לנאשמים בפשיעה.
- זכויות האדם** – ביחידה זו דנים עם התלמידים בזכויות האדם ובחובותיו על רקע התייחסות לניסיונם האישי. במסגרת זו הם בוחנים את חוק זכויות האדם שנחקק באנגליה בשנת 1998, המבטיח הגנה על הזכויות הבסיסיות של כל אדם באנגליה. בין היתר בוחנים מצבים שבהם זכויות של פרטים עשויות להתנגש בזכויות פרטים אחרים או בזכויות החברה. הלקח הנלמד הוא כי רוב זכויות האדם אינן מוחלטות. התלמידים בוחנים מקרים ברחבי העולם שבהם נפגעו או הופרו זכויות פרטים

⁴ www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/

ועמים וחוקרים את ניסיונם של פליטים. שאלת זכויות האדם נבחנת בקונטקסט מקומי, לאומי וגלובלי.

4. **אנגליה והשונויות החברתיות** – ביחידה זו תלמידים בוחנים את זהותם ואת הזהות של לאומים, של תרבויות, של דתות, של קהילות ושל קבוצות אתניות שונות שאליהן הם משתייכים. המוקד ביחידה זו הוא ההכרה בשונות והתייחסות של כבוד כלפיה בחברה. עיקר הפעילויות הלימודיות מכוונות להתבוננות רפלקטיבית בניסיונם האישי של התלמידים. מדיניות שוויון ההזדמנויות בבית הספר מהווה נקודת מוצא טובה לדיון בסוגיות הכבוד ההדדי וההבנה. בהפעלת היחידה יש חשיבות למעורבות התלמידים והמורים בבחינת שאלות המדיניות וההיבטים הפרקטיים שלה. אחד הלקחים החשובים ביחידה זו הוא התובנה כי חברות שונות נמצאות ביחסי תלות הדדיים.

5. **החוק המגן על בעלי חיים – התייחסות מקומית וכלל עולמית** – ביחידה זו נדונות סוגיות של שמירה, של הגנה ושל רווחת בעלי החיים במישור המקומי, הלאומי והגלובלי, ונבחנים החוקים המסדירים הגנה כזו. היחידה מקנה ידע, הבנה ומיומנויות שיסייעו ללומדים להיות אזרחים שותפים בטיפול הרעיון של שמירה ושל הגנה על בעלי החיים. נושאים ייחודיים הנדונים הם: החוק המגן על חיות המחמד, החוק המגן על רווחת בעלי החיים, הסוגיות הנדונות בנושא זה בפרלמנט וההיבט הבין-לאומי בסוגיה זו.

6. **הממשל – בחירות והצבעות** – יחידה זו מתמקדת בתפקיד הממשלה במערכת הבחירות ובחשיבות ההצבעה בחברה דמוקרטית. היחידה חושפת את התלמידים למאפיינים העיקריים של משטר פרלמנטרי, וכן דנה בצורות ממשל אחרות הרווחות במדינה. התלמידים בוחנים את ההיבטים הארגוניים של הממשלה ואת אופני התקצוב והשפעתם החברתית. כמו כן, התלמידים לומדים על טיבה של מערכת הבחירות, על העקרונות הדמוקרטיים המנחים אותה ועל תפקיד המפלגות. היחידה מדגישה את ההבנה שכוחה של הממשלה מותנה בתמיכת הפרלמנט, שהוא בתורו מהווה גוף נבחר. הלמידה היא למידת חקר בקבוצות, בדיונים ובדיווחים לכלל הכיתה.

7. **דמוקרטיה מקומית** – ביחידה זו התלמידים בוחנים סוגיות המעסיקות את הקהילה שבה הם חיים, ומתבוננים מקרוב בתפקידם של ראשי הרשות המקומית בחיי היום-יום. התלמידים מבררים את המדיניות הנהוגה במדורים השונים של הרשות ולומדים אילו מהם אחראים לסוגיות השונות. כמו כן, באמצעות פעולות חקר הם מבינים את תהליכי קבלת ההחלטות ואף משתתפים באורח פעיל בתהליכים המתקיימים ברשות המקומית. דרכי הלמידה כוללות מרכיבים שונים: למידה שיתופית, הצגת נתונים וסקירת ספרות, סקרים, דיונים, חקר וניתוח מידע.

8. **ספורט ופנאי בקהילה** – יחידת לימוד זו עוסקת בהיצע של מרכיבי התרבות, הפנאי והספורט הניתן לחברי הקהילה ובניצולו. היחידה מאפשרת לתלמידים לבחון תהליכי קבלת החלטות של הקהילה בתחום זה וכן ללמוד על ההשפעות של החלטות אלה. בין היתר נבחנים התפקיד של החוק והשפעותיו בתחום זה בקרב חברי הקהילה, והמחויבות שיש לסמכויות השלטון המקומי לכבד ולקיים את חוק תרבות הפנאי. תלמידים בוחנים סוגיות מורכבות הקשורות לתחום זה, כמו אופן קבלת ההחלטות על מרכיבי התרבות והשיקולים העומדים מאחורי מדיניות חלוקת המשאבים ובחינת השאלה אם צריך לקיים בקרה על הפעלת תחום זה. התלמידים בונים את הפעילות על בסיס היכרות הנושאים בשלבי הלמידה הקודמים, וביחידה זו הם דנים, מנתחים, מפעילים חשיבה ביקורתית ומנצלים את ניסיונם האישי.

9. **משמעות המדיה בחברה** – יחידה זו עוסקת בתפקיד אמצעי התקשורת והמשמעות המיוחסת להם בקונטקסט המקומי, הלאומי והבין-לאומי. התלמידים בוחנים כיצד אמצעי התקשורת השונים מציגים סוגיות ונקודות מבט שונות בעניינים הנדונים; כיצד ניתן לנצל את התקשורת לצורך הנחת הרקע למסעות הסברה; תפקיד התקשורת בכיסוי אירועי תרבות או ספורט ועוד. היחידה דנה בשאלות שונות, כמו אתיקה ותקשורת, הגנה על הפרטיות ועוד. לתלמידים ניתנת ההזדמנות להיות מעורבים בפעילות תקשורתית, לתרום לה, להציג נקודות מבט של צעירים ואף להיות יצירתיים. בין היתר התלמידים בוחנים את טווח האפשרויות והביטוי של אמצעים טכנולוגיים בשירות המדיה.

10. **דיון (עימות) בסוגיה גלובלית** – יחידה זו נועדה לטפח בקרב הצעירים את המודעות לסוגיות גלובליות בתחומים שונים: בתחום החברתי, בתחום הבריאותי או בתחום הגיאוגרפי. לדוגמה: השמדת היער הטרופי בברזיל, פגיעה בזכויות אדם, מלחמה באיידס ובסחר בסמים. היחידה מציגה את השינויים המתחוללים ביער הטרופי בברזיל ואת השאלות: האם מדובר בהריסת הטבע או בפיתוח אזורי? מה תפקיד האדם בעיצוב עתיד בר קיימא? כיצד ניתן ליישב קונפליקטים מסוג זה? התלמידים מתמודדים עם שאלות של שימור ושל שינוי סביבתי בקנה מידה גלובלי, מפעילים דיונים מדומים בסוגיות אלה ומטפחים מיומנויות חקר ולמידה תוך מעורבות והשתתפות בנושאים אמיתיים ומנקודת המבט של הקהילה שאלה הם משתייכים.

11. **הקושי בשמירת השלום העולמי כיום** – יחידת לימוד זו נועדה לאפשר לתלמידים ללמוד על מוקדי קונפליקט ביבשת אירופה או במזרח התיכון, בפרספקטיבה היסטורית. חשוב להדגיש את הצורך להבין את מקורות הקונפליקט מן ההיבט החברתי, התרבותי, הכלכלי או כל היבט אחר. כמו כן חשוב שהתלמידים יבחנו נקודות התייחסות שונות לסוגיה זו ויהיו ערים לתוצאות העגומות הנגרמות לאוכלוסייה בעקבות קונפליקטים אלימים. השאלות הנדונות הן: מה הם מוקדי

הקונפליקט כיום בעולם? מה עולה בגורל האוכלוסייה המעורבת בקונפליקט מסוים? מה הם שורשי הקונפליקט? כיצד ניתן אם בכלל לצדד באחד הצדדים המעורבים? כיצד ניתן ליישב קונפליקטים שבהם אנו דנים? מדוע קשה לשמור על השלום?

12. **זכויות מגדריות בבחירות באנגליה** – יחידה זו עוסקת במאפיינים העיקריים של הממשל באנגליה ובבחינה של מערכות בחירה שונות של המועמדים לבית הנבחרים. ביחידה מתייחסים לתוצאות האפשריות של מניעת זכות הבחירה הן לקבוצה והן לחברה בכללותה. התלמידים מקיימים דיונים פומביים בסוגיות אלה ומעריכים את למידתם. בין הנושאים הנדונים: בעלי זכות הבחירה באנגליה בשנת 1831, משמעות הכוח בתהליכי הבחירות, מדוע לנשים לא ניתנה זכות בחירה בשנת 1831? מי היו אלה שנאבקו למען שינוי פוליטי במחצית הראשונה של המאה ה-19? כיצד השפיעה המאה ה-19 על שאלות האזרחות הנכונות להיום? מדוע הורחבה הזכות לבחירה במחצית השנייה של המאה ה-19? עד כמה השתנו העמדות כלפי זכויות הנשים במהלך המחצית השנייה של המאה ה-20? מי וכיצד פעל למען זכויות הבחירה של הנשים בתקופה זו? מדוע הוענקה לנשים זכות הבחירה רק בשנת 1918? מדוע עדיין נמנעת הזכות לבחירה מחלקם של בני שני המינים?

13. **כיצד להתמודד עם קונפליקטים** – יחידת לימוד זו בוחנת את מהותם של הקונפליקטים ואת הדרך שבה הם נפתרים, כיצד דתות שונות מתייחסות לסלחנות, ואיך הן תופסות את חשיבות החינוך בנושא זה. הלמידה מעודדת יישום של ניסיון אישי וניתוח של דוגמאות היסטוריות בולטות ביישוב קונפליקטים. שאלות ונושאים לדיון: מהי מהות הקונפליקט? מה חלקה של הסלחנות ביישוב קונפליקטים? האם סלחנות ויישוב קונפליקטים אפשריים? ירושלים – בין קונפליקט לפיוס.

14. **פיתוח מיומנויות של השתתפות דמוקרטית** – יחידת לימוד זו נועדה לזמן אפשרויות לפיתוח מיומנויות ותהליכי קבלת החלטות דמוקרטיות. התלמידים בוחנים מגוונים קיימים של מעורבות תלמידים בארגונים כמו מועצת התלמידים בבית הספר או במכללות, וכיצד גופים אלה פועלים בבית הספר במובן הרחב ובחברה בכלל. התלמידים מתנסים בתהליכים דמוקרטיים ובוחנים היבטים של איכות המנהיגות ואופני ביטוי בתחום האחריות. התלמידים נדרשים למיומנויות של השתתפות, של תקשורת ושל פעולה מתוך אחריות.

15. **פשע ומודעות לביטחון** – סוגיה חברתית זו נבחנת באמצעות יום עיון בית ספרי המתוכנן ומאורגן על ידי התלמידים, ובו משובצות סדנאות עיון ודיון במקרים שונים. נציגים מקצועיים של רשויות העוסקות בתחום הפשע והגברת המודעות לביטחון מנהלים את הסדנאות ואת הדיונים הללו. בין היתר נבחנים גם הנושאים הבאים: היקף הפשע באזור, תכנון פעילות להגברת המודעות לביטחון, השתתפות פעילה באירועים המתוכננים והלקחים שנלמדו מיום הפעילות.

16. **מעורבות בימי עיון כלל בית ספריים** – פעילויות באזרחות לכלל בית הספר – יחידה זו נועדה להפעיל את הצעירים בבית הספר באירועים מרכזיים בעלי משמעות לחינוך לאזרחות. בין האירועים ניתן לכלול: יום בין-לאומי לזכויות האדם החל ב-10 בדצמבר בשנה, יום הזכרון לשואה שנקבע ל-27 בינואר בשנה, יום חבר העמים הבריטי שנקבע לחודש מרס ויום אירופה שנקבע ל-9 במאי בכל שנה. הפעילויות כוללות מעורבות צעירים ומבוגרים בקביעת המהות של ימי פעילות כלל בית ספריית כזו ובהחלטה על התכנים שלהם, תכנון הפעילויות האפשריות ובחירה של אחדות רצויות, מעורבות בהפעלת התכניות ובהערכתן.

17. **הפעלת קשרים בין בתי ספר** – יחידת לימוד זו נמשכת לאורך כל שנת הלימודים, ועיקרה הקמת קשרים בין בתי ספר. מטרת היחידה לפתח בקרב התלמידים מיומנויות תקשורת ומיומנויות חקר ורפלקציה המתייחסות לעמדותיהם של אנשים אחרים במקומות שונים. היחידה מסייעת לתלמידים להתמודד עם סטריאוטיפים קיימים ולהתחיל לבחון את תפקידם ואת אחריותם כאזרחי החברה הגלובלית – באיחוד האירופי, באומות המאוחדות ועוד. קודם הפעלת פרויקטים של קישור כאלה המורים בוחנים יחד עם עמיתיהם את האפשרויות הקיימות. בין היתר התלמידים מתמודדים עם שאלות, כגון: עם אלו בתי ספר אפשר לפתח קשרים ומדוע? כיצד או על איזה בסיס יש לקיים קשר? אילו הצלחות אותרו אגב ניסיונות הקשר הראשוניים? מהי קהילה במקרה זה? מה ניתן ללמוד אלה מאלה? כיצד ניתן לשתף אחרים בתפוקות של קשרים כאלה?

18. **פיתוח סביבתי של מרחב בית הספר** – במהלך יחידה זו התלמידים מקבלים על עצמם את האחריות לתכנון ולהפעלה של מגוון אפשרויות לשיפור מרחב בית הספר. התלמידים מפעילים תהליך תכנון הכולל את המרכיבים הבאים: סקר צרכים, מחקר, ייעוץ, דיון וניתוח. כל אלה מובילים לאסטרטגיות פעולה העונות לצורכי בית הספר מחד גיסא ולצרכי הקהילה הרחבה יותר מאידך גיסא. התלמידים רוכשים מיומנויות של משא ומתן, של איזון בין צרכים ודרישות של פרטים ושל קבוצות. בשיא הפעילות התלמידים מיישמים באופן דמוקרטי תכנית מוסכמת לשיפור ולשינוי מרחב בית הספר. תכנית זו כוללת בין היתר זיהוי צרכים בית ספריים וכלל חברתיים, הפעלת שיקולים של עדיפויות לפיתוח, היענות לצרכים, תכנון שנויים והפעלתם בקנה מידה מרחבי.

19. **הערכת ההתקדמות וההישגים בשלב 3** – יחידה זו עוסקת במהותה בהערכת ההישגים שהושגו במגוון הנושאים והפעילויות שבהם התלמידים השתתפו. תלקיט המתאר את הפעילויות ואת ההישגים עשוי לשקף יפה את תוצרי החינוך לאזרחות בשלב זה. ביחידה זו באות לידי ביטוי יכולות של עבודת צוות ומודגשת ההכרה בחשיבות מגוון הכישורים שעל חברי הקבוצה להפגין. פעילות ההערכה מגלה את רמות ההבנה שהתלמידים השיגו בנושאי האזרחות. התלמידים מפתחים יכולת הסתכלות הוליסטית על תכנית הלימודים, ובשיתוף עם המורים הם קובעים

קריטריונים להערכת ההישגים וביטויים. הצגת ההישגים כוללת: הישגי פרט וקבוצה בתחומים של מיומנויות חקר ותקשורת, דיונים בסוגיות חברתיות ומוסריות, וביכולות של ארגון ושל ביצוע ימי עיון לתלמידים אחרים ולחברי קהילה.

20. **בעניין הציבור** – ביחידה זו נכללות סוגיות נבחרות אשר עומדות על הפרק מבחינת עניין הציבור. לדוגמה: סוגיית תרומת האיברים והשתלות, היבטים משפטיים הקשורים בסוגיות דומות, בטיחות בייצור ואחסון מזון ועוד. הסוגיות משיקות תחומי דעת שונים, ולפיכך מומלץ לשלב את הנושאים במסגרת המתאימה להם מבחינת תכנית הלימודים. הסוגיות שנדונות עשויות להעלות עמדות נוגדות זו את זו, עמדות יחידים שאינן עולות בקנה אחד עם עמדות הציבור. התלמידים נוכחים לדעת כי מחלוקות בסוגיות שונות בקרב הציבור או בין בני האדם הן דבר טבעי, ולעתים אין חוות דעת המומחים עשויות ליישב מחלוקות אלה. התלמידים מזהים את מקבלי החלטות בענייני מדיניות ציבורית, ונוכחים לדעת כי לפעמים החלטות אלה מתקבלות ללא בסיס מדעי ודאי. התלמידים מאתרים מידע ממקורות שונים, מנתחים אותו ולומדים על שונות הדעות הרווחת בחברה. בין היתר הם נחשפים לאופנים השונים שבהם אמצעי התקשורת מציגים לציבור את מוקדי הקונפליקט בסוגיות הנדונות.

21. **אדם וסביבה** – יחידת לימוד זו מזמנת לתלמידים את האפשרות לבחון מקרוב סוגיות מורכבות שבהן ערכים ומרכיבים מדעיים חוברים להם יחדיו. במוקד הפעילות הלימודית עומדים יחסי הגומלין שבין אדם לסביבה. תוך כדי הערכת התנהגות האדם התלמידים מבינים את הצורך לשנות אורח חיים בהווה לקראת העתיד. כנקודות מוצא ללמידה התלמידים עומדים על החובות ועל הזכויות של קבוצות בני אדם שונים בחברה. הם בוחנים את מה שיש לעשות בקונטקסט מסוים, ובו הם מבדילים בין ערכים של בני אנוש לראיות מדעיות. הם לומדים להעריך דעות שונות משלהם ורוכשים מיומנות בניסיון להזדהות עם דעות אחרות. הם גם לומדים את כללי הדיון הבסיסיים ובניית טיעונים מבוססים על ראיות מדעיות. כוח וסמכות הם מושגים הנדונים ביחידה, כמו כוחה של התקשורת והאופן שבו היא מדווחת על התרחשויות. בין היתר הם מבינים כיצד ועד כמה הם יכולים להשפיע על קבלת החלטות. התכנים הבאים משרתים את היחידה: מקורות אנרגיה, טיפול נכון בפסולת, שימור הטבע, סלילת דרכים, בינוי באתרים ירוקים וייצור מזון. גם נושאים אלה ניתנים ללימוד בשילוב תחומי דעת, כמו: טבע, גיאוגרפיה ומדעים אחרים.

מרבית יחידות הלימוד בשלב זה חושפות את התלמידים לטווח רחב של תכנים ושל תופעות בתחום האזרחות, תוך דגש על הכרת התופעות החברתיות בבית הספר ומחוצה לו הן בקהילה והן בהתייחסות גלובלית. רמת ההשתתפות והמעורבות הנדרשת מהתלמידים כרוכה בפיתוח מיומנויות דיון, חשיבה, חקר ותקשורת, ארגון, יוזמה

ואחריות. התכנים הנלמדים מפגישים את התלמידים בין היתר עם סוגיות ערכיות ומוסריות שיש להן זיקה לתחומי דעת אחרים.

פירוט יחידות הלימוד לשלב 4⁵ (גיל 14-16 שנים)

בעוד שיחידות הלימוד בשלב 3 מדגישות את תיאור התכנים והתופעות בתחום האזרחות, יחידות הלימוד בשלב 4 מדגישות יותר את ממד הניתוח שלהן ואת משמעותן החברתית (Arthur & Davies, 2005). חלק מהיחידות המופיעות בתכנית הלימודים הן הרחבה של אלה שטופלו בשלב קודם, וחלקן האחר חדשות. אלה כוללות:

1. **זכויות אדם** – ביחידה זו נדונות ההתפתחויות ההיסטוריות שהביאו לגיבוש המושג "זכויות האדם", נדון ההבדל שבין הצהרת זכויות האדם האוניברסלית משנת 1789 שאינה ניתנת לאכיפה לבין האמנה האירופית לזכויות האדם משנת 1950 הניתנת לאכיפה באמצעות בית המשפט. התלמידים בוחנים את מהותן של הזכויות ואת המשמעות של פגיעה בהן. כמו כן דנים בשאלה מהי החשיבות לשמירת זכויות האדם בחברה של היום.
2. **הפשע בקרב צעירים** – ביחידה זו דנים בנושאים שונים: סיבות וגורמים לפשיעה בחברה, בתי המשפט לנוער, המניעים לפשעים הכרוכים בכלי רכב או ברכוש, כיצד החברה נוהגת בעבריינים צעירים, בגופים או בארגונים ותפקידם של אלה בטיפול במקרים של פשיעה.
3. **גזענות והפליה** – ביחידה זו התלמידים לומדים על מקורות השונות התרבותית והאתנית, על הסיבות להגירה לאנגליה ועל הקשר למדינות חבר העמים הבריטי. נושאים נוספים: משמעות הגזענות, כיצד החוק מגן על האזרח מפני הפליה או מפני רדיפה גזענית? כיצד מתמודדים עם בעיית הגזענות?
4. **כיצד ומדוע מתקבלים חוקים?** – ביחידה זו התלמידים בוחנים את הצורך בחוקים, דנים באופנים שבהם מתקבל החוק, בהבדל בין חקיקת בית משפט לבין חקיקה פרלמנטרית, לומדים כיצד חוקים משתנים, לומדים על חוק ונוער, על זכות הדיבור, על חוקים ועל נהלים במסגרת בית הספר והחברה בכלל ועל תרומתם בחברה הדמוקרטית.
5. **כיצד הכלכלה פועלת?** – יחידה זו מתמקדת באופן שבו הכלכלה פועלת ודנה בתפקיד הפרטים, העסקים והממשל בהפעלת המערכות הכלכליות. נושאים שנדונים ביחידה: ההכנסה האישית ושימושיה, כיצד הרמה הכלכלית נשמרת? מה מהותם של הקשרים הכלכליים שבין אנגליה ליתר מדינות העולם?

⁵ www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks4citizenship/

6. **עסקים ומפעלים** – יחידה זו נועדה לאפשר לתלמידים לבחון מקרוב את האופן שבו עולם העסקים מתנהל, וכיצד המערך הכלכלי המקומי פועל. תלמידים סוקרים עסקים באזור מגוריהם, לומדים כיצד העסק מתנהל, ומה הם האתגרים שעמם הוא מתמודד. בין היתר ניתנת לתלמידים האפשרות לבחון מקרוב מרכז כפרי לפיתוח כלכלי ולהיות מעורבים בקבוצות בעבודה או בקבלת החלטות.
7. **השתתפות במאמץ תכנוני – תכנון אירוע בקהילה** – ביחידה זו התלמידים מקבלים על עצמם את האחריות לתכנון וליישום של אירוע חברתי. הם פועלים בצוותים בתפקידים שונים ובכלל זה גם בתפקידי מנהיגות. ביחידה מדגישים את החובה להתייחס בכבוד ובהערכה לדעות הזולת ולתרומותיו. התלמידים בוחנים את תרומת האירוע בבית ספרם ובקהילה ורוכשים התנסות פרטית וקבוצתית בהנהגת שינויים חברתיים. ביחידה נכללים ההיבטים הבאים: המיומנויות הנחוצות לעבודת צוות יעילה, זיהוי פעילי מפתח בקהילה ופיתוח יחסי שותפות עמם, שיפור רמת הביצוע באמצעות ניתוח ביקורתי והערכה.
8. **הפקת חדשות** – ביחידה זו התלמידים בוחנים מגוון של תפקידי תקשורת המספקים מידע לציבור בקונטקסט של חברה דמוקרטית. התלמידים מיישמים משחקי תפקיד שונים, כגון עורכי חדשות, שדרני רדיו ומקבלי החלטות עריכה בכתבות שונות ופועלים בתנאי אמת של לחצי זמן. הם בוחנים סוגיות שונות מנקודות ראות שונות, למשל חופש הדיבור, הזכות לשמירת הפרטיות או צנעת הפרט ועוד. הפעילויות כוללות הפקת תשדירי חדשות וסרט טלוויזיה, הפקת מהדורת עיתון וכדומה.
9. **זכויות צרכנים וחובותיהם** – היחידה דנה במהותה של הצרכנות הנכונה כמו גם בחובות ובזכויות שיש לצרכנים. התלמידים בוחנים במיוחד את תפקידם של הצרכנים בשוק ובכלכלה במובן הרחב. הנושאים הנלמדים ביחידה זו הם: בחירה צרכנית ותוצאותיה, התנהגות צרכנית, יעילותם של מסעות הסברה לצרכנות, האם בית הספר הנו צרכן מעודכן ואחראי? מי הם המפיקים תועלת מתיירות? בחינת הסוגיה של סחר הוגן ומשמעויותיה להחלטות צרכנים.
10. **חובות וזכויות בעולם העבודה** – יחידת לימוד זו עוסקת בעולם העבודה ההולך ומשתנה ומנסה לבחון כיצד החינוך לאזרחות תורם לחיי עבודה. היחידה דנה בחובות ובזכויות של מעסיקים ושל מועסקים. התלמידים בוחנים היבטים שונים של עולם העבודה באמצעות פעולות חקר, עבודה קבוצתית, משחקי תפקיד ופעילויות הכרוכות במיומנויות תקשורת והשתתפות. הנושאים הנלמדים: משמעות העבודה, חובות וזכויות בעולם העבודה, הכרת נושאים אותנטיים בעזרת מרצים אורחים מטעם הקהילה, וחשיבות הקשר בין החינוך לקריירה.
11. **אירופה – מי המחליטים?** – ביחידה זו נבחנות סוגיות הקשורות ליחסיה של אנגליה עם מדינות אירופה, וכן נבחנים היבטים של קבלת החלטות בדרגים הממשלתיים. הנושאים הנדונים ביחידה זו הם: החברות באיחוד האירופי, מטבע האירו המשותף

לעומת מטבע הפאונד – יתרונות וחסרונות לגבי יחידים ולגבי ארגונים. תלמידים אוספים נתונים באמצעות התקשורת ובאמצעות השתתפות בפורומים עם תלמידים במדינות אחרות ומקיימים דיונים בקבוצות הלימוד המסתיימים בהצבעה.

12. **סוגיות גלובליות ופעולות במישור המקומי** – ביחידת לימוד זו התלמידים בוחנים כיצד פעולות תכנון וביצוע שונות הנעשות במישור המקומי מושפעות מסוגיות גלובליות. התלמידים מתמודדים עם היבטים אלה באמצעות פעולות חקר ובחינת עדיפויות ותהליכי בקרה הנהוגים בתחומי התפתחות מקומיים. הם גם לומדים כיצד לתרום לקבלת החלטות במישור המקומי, החלטות שבכוון להשפיע על איכות החיים והסביבה בעתיד. נושאים גלובליים הנדונים ביחידה זו הם: בריאות ומניעת מחלות, מדיניות סחר והסכמים לסוגיהם.

הנושאים בשלב 4 עוסקים בהיבטים רחבים יותר של החברה, כמו: היבטים ערכיים, מוסריים, תקשורתיים, כלכליים ואף פוליטיים. בנוסף לכך, בשלב זה יש ניסיון להתבונן במה שמתרחש מחוץ לממלכה, בארצות שכנות אחרות ביבשת. חשוב לציין שבמהלך כל השלבים קיימת מגמה לעסוק בנושאים אותנטיים החשובים להווה אך גם חשובים לעתיד. הנושאים האלה בתכנית נלמדים באמצעות התנסות פעילה, משתפת, יוזמת ותקשורתית.

החינוך לאזרחות מעל גיל 16 שנים (שנת הלימודים ה-12 וה-13)

חוק חינוך חובה באנגליה מקובל עד גיל 16 ובכלל, וכולל את שנת הלימודים ה-11. כיוון שהמשך הלימודים לאחר גיל זה איננו בגדר חינוך חובה, תכנית הלימודים באזרחות איננה יכולה להיות מחייבת. יחד עם זאת דוח קבוצת קריק סבור שמערכת החינוך איננה יכולה לפטור את עצמה מחינוך לאזרחות דווקא בגיל שבו הצעירים בוחנים הזדמנויות למידה, מנסים לבדוק רכישת מקצוע ולבחון כיצד הם עתידים להשתלב בעולם העבודה. הדוח ממליץ אפוא על תכנית רשות לחינוך לאזרחות שהמרכיב העיקרי בה הוא "מרכיב ההשתתפות". מרכיב זה מאפשר לצעירים מתבגרים לממש את ההישגים הלימודיים (באזרחות) ולקבל הכרה על כך דרך אזרחות פעילה בקהילתם.

מערכת החינוך הציגה אפוא **מסגרת-על** לתכנית לימודים המיועדת לכיתות המשך בבית הספר התיכון והקולג' ולמסגרות הכשרה מקצועית. לתכנית שלוש מטרות עיקריות:

1. התלמידים ילמדו לזהות חשיבה ביקורתית, יחקרו אותה ויפגינו אותה בדיון בתופעות שונות בתחום האזרחות, כמו גם בבעיות ובסוגיות המצריכות עיון מעמיק.
2. התלמידים ייחשפו לתהליכי קבלת החלטות של השתתפות בפעולות מוגדרות תוך מעקב אחר היישום.

3. התלמידים ירחיבו את התכנים באזרחות שנלמדו קודם לכן ויבחנו אותם שוב בתהליך שבו יפעילו חשיבה רפלקטיבית.

מטרות אלה מתורגמות ל-10 יעדי הוראה שהמאפיין אותם הוא ממד ביצועי מובהק:

- התלמידים יבטאו ויפגינו ידע והבנה בסוגיות אזרחיות.
- תלמידים יגלו הבנה של מושגי מפתח באזרחות, כמו: חובות וזכויות, ממשל ודמוקרטיה, זהות אישית וקהילתית.
- התלמידים ינתחו מקורות מידע, יזהו הטיות לטובת גורם כל שהוא ויגיעו להחלטות מתאימות.
- התלמידים יבחנו סוגיות חברתיות, מוסריות ואתיות התואמות מצבים ייחודיים.
- התלמידים יפגינו הבנה וכבוד לשונות וידחו דעות קדומות או מפלות.
- התלמידים ידונו בסוגיות של אזרחות.
- התלמידים יבטאו עמדה אישית בפני האחרים ויצדיקו אותה.
- התלמידים יציגו עמדה מטעמו של גוף אחר.
- התלמידים יגלו שליטה במיומנויות של משא ומתן וישתתפו בפעולות חברתיות.
- התלמידים יפעלו מתוך אחריות אישית או מתוקף אחריות המואצלת עליהם על ידי גוף ממונה.

ליעדים אלה נלוות הן הצעות ל"פעולה בתחום האזרחות" והן דוגמאות למושאי הפעולה. ההצעות והדוגמאות מיישמות את המטרות ואת היעדים. דוגמאות לפעולה בתחום האזרחות:

- דיון או ויכוח בסוגיה אזרחית;
- הנהגת שינוי או שינויים;
- דחייה בתוקף של מעשה בלתי צודק;
- פעולה לגיוס נציגים;
- תגבור של נציגות מסוימת;
- מתן שירות או סיוע לגוף אחר לצורך הצלחתו;
- העצמה עצמית או העצמת הזולת;
- התנגדות לשינוי בלתי רצוי;
- הצגת אפשרויות בחירה בין ברורות קיימות בעניין מסוים, וביצוע נאמן על פי החלטות הבחירה;
- השתתפות בתהליכים דמוקרטיים לצורך השפעה בקבלת החלטות.

דוגמאות למושאי הפעולה:

- ניסוח מקרה או אירוע שיעמוד במרכז הדיון;
- מתן יעוץ, ניהול הצבעה או בחירות;

- ארגון כנס, פורום, מפגש חברתי או דיון ;
 - ייצוג של ארגון ;
 - מעורבות בגיבוש מדיניות חברתית ;
 - הפעלה של מערכת תקשורת באמצעות מכתבים, באמצעות אתר מחשב או באמצעי אחר ;
 - ארגון של אירוע והפעלתו, כמו יום פתוח ועוד ;
 - הדרכה של פעילים במיומנויות ובתהליכים דמוקרטיים.
- (על פי נספח 2 ב-Crick, 1998)

שיטות הוראה ודרכי הפעלה

מאז הפרסום של דוח קבוצת קריק בשנת 1998 פיתחה הרשות לכשירות ולפיתוח תכניות לימודים (QCA) סדרה של חומרי הנחיה והדרכה שמטרתם לסייע לבתי הספר ולמורים לפתח את תכניות הלימודים שלהם. כמה דוגמאות לחומרי הנחיה :

- סכמות העבודה הכוללות יחידות לימוד מפורטות ליעדים, לפעילויות ולתוצרים ;
- מדריכים למורה, לשלב שלוש⁶ ולשלב ארבע⁷ ;
- דוחות הערכה של הוראת האזרחות בשנים הראשונות של הפעלת התכנית המחייבת.

הדברים המובאים להלן לקוחים בעיקר משני המסמכים הראשונים.

שיטות ההוראה ודרכי ההפעלה המוצעות לכיתות היסוד (שלבי ההוראה 1-2, גיל 5-11 שנים)

שיטות ההוראה והפעילויות המומלצות להוראת האזרחות בשלבים אלה אינן שונות משיטות ההוראה המקובלות בכיתות אלה. הן עוסקות במישור הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי ומתחשבות בניסיון האישי של התלמידים. זאת תוך הדגשה רבה של סוגיות ושל בעיות אותנטיות.

שיטות ההוראה הן מגוונות ומשלבות פעילויות במטלות אישיות, זוגיות, קבוצתיות או כלל כיתתיות. הסיפור, המשחק והפעילות היצירתית תופסים חלק חשוב במיוחד בכיתות הגיל הרך. מבין ההמלצות המופיעות ביחידות הלימוד ובמדריכים למורה נציין את הפעילויות הבאות :

1. סיעור מוחות ;
2. דיונים בקבוצות קטנות וסיכומים במליאת הכיתה ;
3. סיפור ומשחק הכוללים שיחות ודיונים קוגניטיביים וערכיים, המלווים לעיתים גם בהצבעה ;

⁶ <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks1-2/citizenship/>

⁷ http://www.standards.dfes.gov.uk/pdf/secondaryschemes/ks4_teachers_guide.pdf

4. ניתוח אירועים ;
5. פתרון בעיות ;
6. משימות רפלקטיביות ;
7. שילוב אישיות אורחת ;
8. מטלות יצירתיות, כמו ניסוח של "מגילת זכויות", של "זכויות הילד", של "המשפחה" וכדומה.

הגם שתכנית החינוך לאזרחות איננה מחייבת בגילים אלה ובכיתות אלה, הנושאים משתלבים בדרך כלל בלימודי מקצועות אחרים, כמו היסטוריה, גיאוגרפיה ומדעים. עוד במעגל ההוראה הראשוני של החינוך לאזרחות התכנית מתייחסת למיומנויות חברתיות בסוגיות השונות (דתית, תרבותית, לשונית, אתנית), ומנסה לטפח עמדות של הכרה, של קבלה, של סובלנות ושל הזדהות ואמפטיה.

שיטות ההוראה ודרכי ההפעלה המוצעות לכיתות בית הספר התיכון (שלבי ההוראה 3-4 לגיל 11-16) (תכנית מחייבת)

נזכיר כי תכנית הלימודים בשלבי ההוראה 3 ו-4 באזרחות מחייבת על פי חוק, והיא נבנית על התנסויות לימודיות שנכללו בכיתות הראשונה עד לשישית ובכלל. נזכיר את מטרות העל בהוראת האזרחות בשלבים 3 ו-4 :

1. הקניית ידע וטיפול ההבנה של אזרחים מעורבים ;
2. פיתוח מיומנויות חקר ותקשורת ;
3. פיתוח מיומנויות של מעורבות/השתתפות, וקבלת אחריות לפעולה.

המדריכים למורה בכל אחד מהשלבים 3 ו-4 מפרטים את דרכי ההוראה והלמידה האפשריות ומציעים פעילויות למימוש המטרות. נציג אותן בנפרד לכל שלב.

שיטות ההוראה ודרכי ההפעלה בשלב 3 :

- סיעור מוחות כיתתי ובקבוצות קטנות ;
- רישום/ציור ותיאור בכתב של תופעה או סוגיות (ללא ידע מוקדם בתוכן הנלמד) ;
- דפי עבודה סביב סיסמאות/ציורי קיר (גרפטי) ;
- שיחות ודיונים באמצעות מקורות שונים, כמו : תמונות, צילומים, כתבות בעיתונים ועוד ;
- תלמידים מראיינים תלמידים ; ביצוע פעולות חניכה שונות בקרב תלמידים צעירים יותר ;
- סבב של תלמידים להפקת מידע בסוגיות הנדונות.

הפעילויות המוצעות במסגרת שיטות אלו כוללות את המרכיבים הבאים :

- דיונים במטרות ובתוצרים מצופים ;

- ניתוח צרכים ;
- זיהוי שאלות חקר למחקר, לסקר או לפרויקטים ;
- איסוף מידע ממקורות קהילתיים, ארגוניים ועוד ;
- ביטויים רפלקטיביים בסוגיות חברתיות אותנטיות ;
- ניהול תלקיט-פורטפוליו אישי לתיעוד הלמידה האישית ולתכנון פעולות עתידיות ;
- מעורבות בדיונים בשאלות אותנטיות בית ספריות או כלליות במסגרת מועצת התלמידים או המועצה המקומית ;
- בחינה מקרוב של אופן הדיווח באמצעי התקשורת השונים ;
- משחקי תפקיד ומנהיגות שונים ;
- פעולות סימולציה הכוללות תהליכי בחירות, משפטים ציבוריים, ישיבות מועצה, ישיבות ממשלה, דיונים במליאת האומות המאוחדות ועוד (בפעולות אלה המרכיב הרפלקטיבי הוא העיקר) ;
- יחסי גומלין עם נציגי ציבור ועם אורחים בבית הספר או מחוץ לו, כגון : נציגי תעשייה, קהילה, שומרי חוק ומשפט, נציגי המועצה המקומית, נציגי בריאות ועוד ;
- מעורבות או שותפות בתהליכי קבלת החלטות ברמות שונות של החיים הציבוריים בבית הספר ובקהילה ;
- פעולות התנדבות של תלמידים על פי העניין שלהם – פעולות התרמה, השתתפות בפרויקטים לאיכות הסביבה ועוד ;
- פעולות המזמנות הן הערכת הישגים והתנסויות פורמליות ובלתי פורמליות בהפעלת תכניות הלימודים והן חשיבה רפלקטיבית על התנסויות אלה, ובכלל זה הפקת לקחים ותובנות לעתיד.

המדריך למורה מקדיש נספח מיוחד להוראת סוגיות הדנות בשונות החברתית על רקע שפה, גזע, מוצא אתני, מגדר או דת. המטרה של פעילויות אלה היא להכיר בלגיטימציה של השונות ולהפיק ממנה את החיובי לצורכי הפרט והחברה. המדריך למורה מציע שורה של פעילויות אפשריות כדי לחשוף את התלמידים לסוגיות הללו, לסייע להם לטפל בעמדות החיוביות ולהגביר אצלם את המוטיבציה הלימודית.

שיטות ההוראה ודרכי ההפעלה בשלב 4

שיטות ההוראה ודרכי ההפעלה שיושמו בשלב 3 של הוראת נושאי האזרחות תקפות גם לשלב זה, אך בהרחבה ובהעמקה ההולמים את דרגות הכיתה המתקדמות, בעיקר ה-10 וה-11. נזכיר כי בשלב קודם מרבית נושאי האזרחות נלמדו באורח שיטתי, על כן בשלב הנוכחי מהווה ההשתתפות הפעילה את הציר המוביל להתפתחותם הלימודית והניסיונית של הצעירים. הזדמנויות להשתתפות פעילה בוועדות, במועצות, בארגונים של בית הספר ושל מוסדות חינוך מקבילים בממלכה ומחוץ לה באופן ישיר או וירטואלי הן רבות ונרחבות יותר. המוטיבים של אחריות, של יוזמה ושל קבלת החלטות שולטים באופן בולט לאורך כל התכנית.

המעורבות בחיים הציבוריים של הקהילה ובחברת התלמידים של בית הספר בולטת אף היא. צעירים מתנדבים לפעולות חונכות של הגילים הצעירים יותר, יוצרים רשתות קשר ואתרי פעילות ומפתחים אותם, וכמו כן מובילים פעילויות למניעת אלימות, לשמירת איכות הסביבה ועוד.

בין היתר "מנהיגים צעירים" מארגנים "מיני משחקים אולימפיים" או "מיני שוק משותף" שבהם משתתפים גם תלמידים צעירים יותר. בנוסף לכך, הם מארגנים אירועים דומים בימים לציון ערכים של אזרחות, כמו: "יום לציון זכויות האדם", "יום לציון זכרון השואה" ועוד.

גם בשלב זה המדריך למורה מקדיש נספח מיוחד לנושאי ההטרוגניות החברתית והשונויות התרבותיות על כל גווניה. בתחום זה מוצע למורים לעודד תלמידים לאתר בעיות ודילמות חברתיות על רקע אתני, דתי או מגדרי וליזום פעולות להפגת מתחים, להגברת המודעות לשוויון ולהפנמת השינויים הרצויים. אתר ⁸ QCA מציג פעילויות במסגרת הקהילה ובמסגרות רחבות יותר שבהן צעירים עשויים להיות מעורבים וליטול אחריות בהפעלה.

להלן התפתחות הלמידה בשש סוגיות מרכזיות בתכנית החינוך לאזרחות ברמות 3 ו-4:

- **הסחר העולמי** – מיפוי ענפי המסחר, זיהוי הקשר של הענפים עם שווקים בעולם הרחב, בחינת שאלות מימון, תחיקה ותנאי עבודה, כיצד עסקים משפיעים על תנאי העבודה במישור המקומי ובחוץ לארץ? מי מרוויח ומי מפסיד? אילו פעולות מתרחשות במישור הבין-לאומי, הלאומי, המקומי והפרטי? מהו ארגון הסחר העולמי?

מה תלמידים חושבים על כך? מה ניתן לעשות? מהן ההתפתחויות הצפויות? בחירת עיסוק ודיון בהיבטים אתיים של צרכנות ושל השקעות.

- **איכות חיים** – מיפוי ידע התלמידים והשפעתם על אחרים בקהילתם. מיפוי בית הספר והקהילה המקומית ובמקביל זיהוי ארגונים ועסקים שיש להם קשר מחוץ לממלכה.

התלמידים בוחנים היבטים של מדיניות ואת אפשרויות השפעתם עליה (מדיניות ממשלתית, הסכמים בין לאומיים). דיון בשאלות: האם אורח החיים נשמר לאורך זמן? מה יש לשנות במישור הבין-לאומי, הלאומי, המקומי והפרטי? מהן הפעולות שיש לנקוט בהן? כיצד הדברים עשויים להתרחש? נקיטת פעולה – בחירה בסגנון או באורח חיים מסוים.

⁸ www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/ks4citizenship/participation-online

- **זכויות אדם** – בחינת זכויות הילדים בבית הספר, האם הן נשמרות? השוואת זכויות ילדים לעומת אלה של מבוגרים, זכויות ילדים באנגליה לעומת זכויות ילדים בארצות אחרות, האם יש הקבלות? ניתוח אירועים במגוון מקומות והתייחסות לנסיבות, בחינת כנס האומות המאוחדות בנושא זכויות הילד, כיצד הדברים מתייחסים לילדים בכלל ובבית הספר בפרט? מה יש לשנות במישור הבין-לאומי, הלאומי, המקומי ובמישור הפרטי? נקיטת פעולה: פנייה כתובה בעניין זה למעצבי מדיניות מחד גיסא ומעורבות בגוף פעיל ברמה המקומית מאידך גיסא.

- **עוני וחסרי בית** – סיעור מוחות בסוגית העוני ואיתורו. האם סוגיה זו קיימת במישור המקומי? מהם הסימנים לכך? ניתוח דוגמאות של עוני במישור המקומי והשוואתן לדוגמאות מארצות אחרות. כיצד אנגליה מושפעת ממצב העוני בארצות אחרות? כיצד התרחשויות מיוחדות באנגליה משפיעות על העוני בארצות אחרות? האם עוני הוא תופעה בלתי נמנעת?

מהו תפקידם של ארגונים לא ממשלתיים בעניין העוני? במה שונה גישתם בסוגיה זו? מה יש לשנות במישור הבין-לאומי, הלאומי, המקומי והפרטי בעניין זה? נקיטת פעולה: תמיכה בארגון המסייע לחסרי בית, מעורבות במסעות הסברה לצמצום העוני, עידוד לעבודה ועוד.

- **הקונפליקט** – איתור מקורותיו של הקונפליקט בבית הספר וזיהויו, בחינת סוגיות קונפליקט בחיי תלמידים, משחקי תפקיד בהצגת אירועי קונפליקט ופתרוןם, דיון או ויכוח בתוצאותיו של מקרה שבו הקונפליקט הוא מרכזי ולקוח מן המציאות, בחינה של עמדות שונות ביחס לסוגיה, מה צפוי להתרחש ביחס לסוגיות קונפליקט במישור הבין-לאומי, הלאומי, המקומי ובחי הפרט? נקיטת פעולה: פיתוח מיומנויות תיווך במקרים התואמים סוגיות קונפליקט.

- **שונות ושוויון** – מיפוי השונות בתחומי בית הספר והקהילה המקומית, בחינת מקורות השונות ומיפוי עוצמותיה, דיון או ויכוח בסוגיות השונות באמצעות ניתוחי מקרה, בחינת שאלות הזהות והשייכות, דיון ביחס לתפקיד המדינה באכיפת חוקי גזע.

מה ראוי להתרחש בסוגיה זו במישור הבין-לאומי, המקומי והפרטי? למשל בתחום המדיניות הבית ספרית? נקיטת פעולה: יצירת קשרים עם ארגונים ועם קהילות מקומיות.

לסיכום דרכי ההפעלה המוצעות למורים בהפעלת התכנית לאזרחות בשלבים 3 ו-4, ניתן לומר כי התכנים הנלמדים הם עיוניים בחלקם, בעיקר בשלבים הראשונים של לימוד הנושאים, וביצועיים ברובם. הרציונל המנחה את התכנים הוא של אזרחות פעילה ומשתתפת על כל משמעויותיה, לפיכך מטלות הביצוע מלוות את הפעלת התכנית בהיקף ניכר: מהן קטנות ואישיות ומהן גדולות, מורכבות ודורשות הפעלה של

קבוצות או של צוותים ולאורך זמן. דוגמה למטלה שנועדה לטפח מיומנויות הדיון בקבוצה מובאת בנספח 3. חשוב מכל הוא שהמטלות הן אותנטיות ומשקפות צרכים אמיתיים במציאות הפוליטית-חברתית לגוניה. נראה כי הרציונל הדידקטי שהתגבש בהוראת האזרחות מאופיין בחמישה שלבים:

חשיפה למודעות ← התעדכנות במידע ← הבנה של הסוגיות ← גיבוש עמדה אישית ← נקיטת פעולה (Brownlie, 2001)

הערכת ההוראה והלמידה

הערכת ההישגים הלימודיים באזרחות משולבת במועדים של הבחינות הממלכתיות שנקבעו לכלל המערכת. הערכת הישגים בשלבים 3 ו-4 של הלמידה מתוכננת לסוף שנת הלימודים ה-9 ולסוף שנת הלימודים ה-11, השנה שבה הבוגרים מוסמכים כבוגרי בית הספר התיכון בתעודת גמר (GCSE).

בנוסף לשני עיתויים ממלכתיים אלה, המורים נקראים לקיים בכל אחת משנות הלימודים הערכות פנימיות משל עצמם בהסתמך על הסטנדרטים שפורסמו ומופיעים "בסכמות העבודה" בתוך יחידות הלימוד המוצעות.

הערכת ההישגים השוטפת, לפחות פעם בשנה, איננה מחייבת דיווח לרשויות המוסמכות, אך מחייבת דיווח להורי התלמידים על התקדמות הלמידה על פי התכנית. המשוב השוטף בהערכות אלה הנו בעל חשיבות למטרות הערכה מעצבת של הלמידה כדי לסייע לתלמידים לשלוט היטב ביעדי החינוך לאזרחות בבחינות הממלכתיות שצוינו.

לשם כך המורים נדרשים לגלות בקיאות בהפעלת כלי הערכה מגוונים ובניתוח הממצאים על פי הקריטריונים שנקבעו. פעולות הכשרה והשתלמות מוצעות למורים במהלך עבודתם לשם השגת יעדים אלה. הערכה עצמית, הערכת עמיתים והשימוש בתלקיט הן דרכי הערכה מומלצות ביותר למורים, והפעלתן עולה בקנה אחד עם מטרות החינוך לאזרחות.

בכל אחד משלבי הוראת האזרחות שנסקרו מציג המדריך למורה הנחיות לתכנון פעולות הערכה יעילות ואלה הן:

1. פעולות הערכה של הישגים יהיו חלק בלתי נפרד מתהליכי ההוראה-למידה.
2. פעולות ההערכה יאפשרו לתלמידים לקבל משוב על התקדמותם והנחיות מתאימות להמשך הלמידה.
3. התלמידים ישתפו בדיון במטרות ההוראה ובתוצרים המצופים.
4. תלמידים יהיו מעורבים בפעולות הערכה עצמית והערכת עמיתים.

5. פעולות ההערכה יספקו ראיות לרכישת מיומנויות השתתפות במשימות חברתיות וכן ראיות לשליטה בידע תואם ולהבנתו.
6. פעולות ההערכה יאפשרו ליצור פורטפוליו של אזרחות המעיד על פרופיל של הישגי התלמיד בבית הספר.

דרכי ההערכה בשלב 4 של התכנית תואמות במהותן את ההנחיות שתוארו לעיל; הן מקיפות יותר את ההיבט של מעורבות חברתית פעילה בפרויקטים שונים, ומכאן גם הצורך בהערכה של הממדים, כמו שותפות, מעורבות ויוזמה שהתלמידים מגלים בשלב מתקדם של החינוך לאזרחות. הערכה זו באה לידי ביטוי בתעודות הסמכה בית ספריות המוענקות לבוגרים ואף בפרסים ובתעודות הוקרה מטעם הקהילה או מטעם הארגונים שהצעירים היו פעילים בהם.

ראוי לציין שמערכת החינוך פיתחה קורס קצר באזרחות הכלול בקורסי הבחירה של מדעי החברה לצורך צבירת נקודות זכות לתעודת בוגר בית הספר התיכון. מסתבר כי יחסית לשנה הקודמת, בשנת הלימודים 2003/4 חל גידול של יותר מפי שלושה בכמות התלמידים אשר בחרו בקורס זה לצורך הסמכה לקראת תעודת בוגר.

לצורך הערכת הישגי התלמידים בנושאי האזרחות המורים נקראים לכלול מטלות ביצוע הדומות במהותן לאלה ששימשו את פעולות ההוראה והלמידה. פעולות ההערכה של ההישגים הלימודיים אינן מותנות אפוא רק במבחני ההישג אלא בסדרה של כלי הערכה אישיים או קבוצתיים, ועל פיהם ניתנת ההערכה המשוקללת והסופית.

מיסוד ההוראה והכשרת הסגלים

בפרק הזמן שהפריד בין פרסום דוח קבוצת קירק בשנת 1998 לבין החלת חוק החינוך לאזרחות בשנת 2002 נערכו פעולות הכנה והכשרת סגלי החינוך להוראת נושאי האזרחות. שני הגופים העיקריים במערכת החינוך שלקחו חלק במשימה זו הם:

1. המחלקה לחינוך ולמיומנויות (DFES)
2. הרשות לכשירויות ולפיתוח תכניות לימודים (QCA).

ליד גופים אלה פעל המשרד לסטנדרטים בחינוך (OFSTED) אשר עיצב מסגרת להערכת ההישגים בהוראת האזרחות ולפיקוח עליהם.

הרשות לכשירויות ולפיתוח תכניות לימודים פרסמה בתקופה זו שני מדריכים מקיפים ומפורטים למורים לשלבים 3 ו-4 המחייבים את הוראת האזרחות. כמו כן פרסמה הרשות מערכות לימוד שכונו "סכמות עבודה" וכללו יחידות לימוד מפורטות, הצעות לפעילויות, דגשים והישגים מצופים.

המחלקה לחינוך ולמיומנויות פיתחה אתר ייעודי לחינוך לאזרחות אשר מספק מקורות וחומרים להוראת האזרחות ומשמש גם כמקור מידע למורים, להורים, לתלמידים ולבעלי תפקידים ציבוריים.

קר (Keer, 2003) ציין במאמרו כי הצורך לפתח קהילות של בעלי עניין המדגישות את ההיבטים המעשיים של החינוך לאזרחות הופך להיות חיוני ביותר עבור החברה הבריטית. ללא פתיחות, ללא מעורבות וללא שותפות של הקהילות השונות לא ניתן יהיה לאפשר לצעירים לבטא הלכה למעשה את ערכי האזרחות הנלמדים.

הסוכנות להדרכת מורים הפועלת ברחבי הממלכה פיתחה תכנית למשך שנת לימודים שלמה להדרכת מורים ומנחים לאזרחות וגם הקימה אגודה להוראת האזרחות. אגודה זו מוציאה לאור כתב עת ומקיימת כנס שנתי בנושא. המחלקה לחינוך ולמיומנויות הנהיגה דרגה חדשה למורה מומחה להוראת האזרחות (AST) אשר ינחה מוסדות בהוראת הנושאים.

על אף ההיצע הרב בחומרי ההדרכה טען קר (Kerr, 2003) שבסיס ידע מספיק רחב בתחום החינוך לאזרחות חשוב כדי להיענות לקצב המהיר של התפתחות התחומים. הוא הצביע במיוחד על הצורך לפתח את הידע הפרקטי של מורים ושל מוסדות, ידע המבטיח חינוך יעיל לאזרחות.

החינוך לאזרחות – ממצאי מחקרים

פרק זה סוקר שני מקורות מחקר עיקריים: האחד הוא של המשרד לסטנדרטים בחינוך במערכת החינוך באנגליה (OFSTED), והשני הוא דוח המחקר החמישי שנערך באופן שוטף בזיקה לתכנית החינוך לאזרחות (Kerr, Lopes, Nelson, White, Cleaver, & Benton, 2007).

המקורות ששימשו את המחקר החמישי דלעיל הם:

1. סקר החתך השלישי
2. שנים עשר ניתוחי מקרה.

המחקר שממצאיו מדווחים בפרק זה מתייחס לשנת הלימודים 2005/6, והוא מתבסס על נתונים מקרב 287 בתי ספר ומכללות, 6360 תלמידים, 915 מורים ו-258 מנהלים. המחקר נתמך על ידי הקרן הממלכתית למחקר בחינוך (NFER) ובשיתוף המחלקה לחינוך ולמיומנויות של מערכת החינוך (DFES).

ממצאי המשרד לסטנדרטים בחינוך⁹ (OFSTED, 2006)

נמצא כי בתי הספר נענו ליישומה של תכנית האזרחות בדרכים שונות ומגוונות. מיעוט של בתי ספר עשה זאת בהתלהבות ופעל במאמצים בולטים למיסוד הנושא בתכניות הלימוד השוטפות, ולעומתו מיעוט אחר של בתי הספר עשה מאמצים דלים ביותר בתהליכי יישום התכנית. לדעת החוקרים, הסיבה לכך היא בשל היעדר הבנה מספקת של כוונות התכנית, ולעתים אף בשל תפיסה מוטעית שלפיה בתי הספר ממילא עוסקים בנושאי אזרחות. במספר קטן של מוסדות נמצא כי קיימת התנגדות להוראת נושאי אזרחות או קיימת תפיסה כי הנושא ילך וידעך במשך הזמן. בין הקצוות המנוגדים האלה נמצאים מרבית בתי ספר, אשר שילבו באורח משמעותי מרכיבים שונים של החינוך לאזרחות, אך טרם מיסדו תכנית מלאה.

בתי הספר אימצו אופנים שונים לשילוב נושאי האזרחות בתכניות הלימודים, ויש לציין מתוכם את האופנים הבאים:

- הוראת האזרחות כנושא נפרד;
- הוראת הנושא כחלק ממכלול החינוך האישי, החברתי והחינוך לבריאות (PSHE);
- הוראת הנושא במשולב עם תחומי דעת אחרים;
- הוראת הנושא באמצעות ימי עיון או בפרקי זמן מרוכזים.

עוד נמצא כי רוב המורים אינם פועלים כמומחים להוראת האזרחות, והדבר בולט במיוחד כאשר עולות סוגיות הנתונות במחלוקת. כמו כן, נמצאו מורים רבים אשר לא הבינו היטב מהם הסטנדרטים שיש לצפות מהתלמידים בחינוך לאזרחות הן בממדים של ידע, מיומנויות ותקשורת והן בנכונות להירתם לפעולה ממשית בהקשר זה. מימוש סטנדרטים בהוראה בולט יותר בדיונים מאשר בהבעה בכתב, להוציא במקרים שבהם הנושא נלמד במסגרת הקורס הייחודי לאזרחות.

מימוש סטנדרטים ברמה טובה יותר בכיתות בית הספר התיכון ובתכניות לגיל 16 ומעלה, אך כפי שנאמר הנושא טרם ממוסד באופן מלא.

פירוט הממצאים

- בבתי הספר אשר נרתמו למשימה בהתלהבות החינוך לאזרחות השתלב בתכניות הלימודים באופן ראוי.
- החינוך לאזרחות נתמך באופן מספק על ידי המערכת ומזמן אפשרויות הדרכה גם בהיבט המעשי.

⁹ http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/towardsconsensus.doc

- החינוך במסגרות לגיל 16 ומעלה מעיד על הצלחה ומלמד על האפשרויות להרחבתו בעתיד.
- טרם הושגה תמימות דעים בקנה מידה רחב לגבי כוונות החינוך לאזרחות, לעיתים מחוסר הבנה מספקת.
- הגמישות ביחס להוראת הידע באזרחות וביחס להבנתו התגלתה רק במוסדות מעטים מבין אלה שנחקרו.
- שלוש המגמות ברציונל התכנית: (1) ידע, הבנה ומעורבות; (2) פיתוח מיומנויות חקר ותקשורת; (3) מעורבות, השתתפות וקבלת אחריות לפעולה – טרם הובנו כראוי.
- ברבים מבתי הספר העיסוק בשאלות האזרחות ברמה המקומית, הממלכתית והבין-לאומית אינו מספיק מנקודת המבט הפוליטית שלהן.
- בתי הספר נוהגים בדרכי הוראה מגוונות בנושאי האזרחות. אצל המצליחים ביותר מביניהם ניתן לאתר ליבה של נושאים שאותם מובילים מומחים בתחום.
- הוראת האזרחות לא נמצאה מספקת בקרב רבע מכלל בתי הספר שנסקרו בשנת הלימודים 2005/6.
- נמצא קשר הדוק בין בתי הספר הלוקים ברמת היישום של התכנית לבין היעדר מחויבות למשימה אצל המנהיגות הניהולית והמקצועית של אותם מוסדות. יש בתי ספר שאינם מודעים לחולשותיהם.
- החינוך לאזרחות מציב תובענות ייחודיות אצל מורים. חלקם של המורים חסרים כישורים מספיקים לכך, במיוחד בגלל היעדר מומחים בתחום הדעת והכשרה בלתי מספקת.
- סטנדרטים של הישגים נמצאו גבוהים ברמות הדיון לעומת אלה שנמדדו במיומנויות הכתיבה.
- סטנדרטים של הישגים נוטים להיות גבוהים יותר בקרב בתי ספר שבהם התלמידים לומדים בקורס הייחודי המכין לאזרחות בתעודת ההסמכה (GCSE).
- באופן כללי, הציפיות להישגים בתחום האזרחות אינן משתוות לאלה של תחומי דעת אחרים, וההתקדמות הלימודית בנושאים איננה עקבית.

המלצות המשרד לסטנדרטים מופנות לשלושה גורמים

1. המלצות לבתי ספר ולמכללות:

- על בתי הספר ועל המכללות לבחון דרכים לפיתוח רמת המומחיות בהוראת האזרחות, בכלל זה גיוס מומחים ופיתוח הצוות הקיים.
- על בתי הספר לנצל את הידע הקיים בקורסים הניתנים על ידי המחלקה לחינוך ולמיומנויות, לאמן מורים בחינוך לאזרחות ולהפיץ את התכנים הנלמדים לצוותי חינוך אחרים במערכת.
- על בעלי התפקידים הבכירים במוסדות למסד שיטות בקרה, למידה והערכה של החינוך לאזרחות, ולשאוף להגדרת מערכת ציפיות של הישגים לימודיים בתחום זה.

- כמרכיב בהערכה העצמית על המוסדות לבחון את מידת היישום של חוק החינוך לאזרחות, להעריך תכניות והישגיהן, לעמוד על נקודות החוזק והתורפה ולהנהיג את השינויים המתבקשים בהם.
- יש להפיק לקחים למיסוד התכניות ולהתוויית המשכן העתידי על בסיס ההצלחות במסגרות החינוך של גילי 16+ בנושא האזרחות.

2. המלצות למחלקה לחינוך ולמיומנויות (DFES):

- על המחלקה לחינוך ולמיומנויות להרחיב את מספר האתרים לאימון מורים בתחום החינוך לאזרחות ולהגביר את מודעות בתי הספר לחשיבות גיוסם של מורים כאלה.

3. המלצות לרשות לכשירות ולפיתוח תכניות לימודים (QCA):

- מומלץ לרשות לבחון מחדש את תכנית הלימודים לשלב 3 באזרחות על סמך הלקחים המתגבשים ממחקר זה.
- מוצע לרשות (בתמיכת המחלקה לסטנדרטים) להמשיך בפיתוחם של הסטנדרטים ובעיצוב דרכי הערכה מעשיות למדידת הוראת האזרחות.
- מומלץ לרשות לבחון בהקדם האפשרי את מערך הקורסים השונים באזרחות ולהפיץ מידע מעשי לגבי המומלצים שביניהם.
- מומלץ לפתח בהקדם את הקורס הייחודי באזרחות לקורס שלם יותר ולהציעו כקורס המוביל לחינוך לאזרחות לגילי 16+.
- מומלץ לגופים העוסקים בהכשרת מורים לחבור לסמכויות הממלכתיות ולשתף עימן פעולה להגדלת מספר המורים המשתלמים בחינוך לאזרחות.

ממצאי המחקר החמישי¹⁰ (Kerr et al., 2007)

הממצאים מובאים בחלוקה לחמישה סעיפים מקבילים לחמש שאלות מחקר שהנחו את החוקרים.

גישות ומודלים להוראת האזרחות

- תפיסות של חזון ופרגמטיזם מכריעות בבחירת המודלים להוראת נושאי התכנית.

ארבע גישות עיקריות (מוסדיות) אותרו בהפעלת תכנית האזרחות

1. הגישה המתמקדת בתכנית הלימודים: מדגישה את התכנים, אך זונחת את עקרון ההשתתפות החברתית (אותרה בקצת יותר מ-1/4 מבתי הספר).
2. הגישה המדגישה את יעילות הלמידה של התלמיד ואת הצלחתו: מפגינה רמה גבוהה של התייחסות להצלחת התלמיד, אך מתייחסת פחות לפעולות מעבר לתכנית הלימודים ולמרכיבים השונים של התכנית עצמה (אותרה ב-1/4 מבתי הספר).

¹⁰ <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR845.pdf>

3. הגישה המעמידה במרכז התכנית את ההשתתפות: מפגינה רמה גבוהה של השתתפות פעילה, אך התלמידים חשים רמה נמוכה של יעילות לימודית, והחשיבות המיוחסת לתכני התכנית בינונית בלבד (אותרה בקרב 14% מבתי הספר).
4. הגישה המדגישה הוראה עשירה של הנושא: היבט היעילות וההצלחה מודגשים לא פחות מההשתתפות ומהתכנים הקוריקולריים של האזרחות. גישה זו מצטיינת באיזון בין יעדי ההוראה (אותרה ב-1/3 מבתי הספר).

שלושה מודלים בולטים בהוראת נושאי האזרחות

1. שילוב של התכנים כמודולות בחינוך האישי והחברתי ובחינוך לבריאות (PSHE). נמצא בקרב 2/3 מבתי הספר שנסקרו.
2. הוראת נושאי האזרחות כמקצוע נפרד. אותרה רק ב-1/3 מבתי הספר שנסקרו.
3. הוראת נושאי האזרחות בשילוב רחב עם מקצועות הלימוד וכן בכינוסים רחבים של תלמידים. אותרה בקרב מחצית בתי הספר שנסקרו.

ממצאים נוספים

- השפעת המנהיגות המוסדית נמצאה כמכריעה בבחירת הגישות ודרכי הוראת הנושא.
- המניעים להעדפת גישה זו או אחרת נובעים מתפיסה פילוסופית חינוכית של תחום החינוך לאזרחות: מתפיסה צרה של התחום ושל חשיבותו עד לתפיסה רחבה וכוללת של חשיבות הנושא.
- בתי הספר מתמודדים עם מכלול גורמים המשפיעים על הטמעת נושאי האזרחות בתכנית הלימודים והם:
 1. הקצבת זמן/שעות הוראה לנושא;
 2. מעמדו של הנושא ביחס לתחומי לימוד אחרים;
 3. איתור צוות מתאים ונלהב להוראת הנושאים;
 4. זמינות משאבים לנושא;
 5. הנעת התלמידים ללימוד הנושאים;
 6. החלטות ביחס לתוצרי התכנית שיוערכו והאופן שבו ידווחו.
- להלן גורמים קונטקסטואליים המשפיעים על הטמעת התכנית:
 - מידת הבקאות והמודעות לנושא המאפיינים את בית הספר;
 - מומחיות מתפתחת של צוות ההוראה;
 - מדיניות חינוכית מוסדית;
 - זיקה וקשר לקהילה;
 - גורמים בית ספריים וזיקתם לתכנון הכולל – הערכה עצמית, ניצול הזמן, בעיות צוות ומשאבים ועוד.

המחקר מלמד שמצב ההטמעה של התכנית בחינוך לאזרחות נתון בתהליך מתפתח. במוסדות אחדים התפתחות זו ניכרת ובולטת בהיקפה, אך בקרב מוסדות רבים עדיין התפתחות כזו היא מזערית ואף זניחה.

בשנים הראשונות להפעלת התכנית, 2003–2006, חלו מספר תהליכים בקרב המוסדות שראוי לצייןם:

1. מודל הוראת האזרחות כמקצוע נפרד הלך ואיבד ממעמדו ומוסדות ניסו מודלים אחרים.
2. פחות בתי ספר ייעדו צוותי הוראה לאזרחות.
3. חל גידול בהפעלה של תכניות חוץ קוריקולריות בהוראת הנושא בקבוצות גדולות.
4. חלה ירידה בטווח הנושאים שנהוג היה ללמדם בשילוב מקצועות לימוד אחרים.
5. בתי ספר טוענים שהמעמד של נושאי האזרחות, אמינות הנושאים והבולטות שלהם – מהווים אתגר גדול יותר.
6. בתי ספר מדווחים על היעדר משאבי זמן בתכנית הלימודים לכיסוי כל הנושאים.
7. פחות ופחות הזדמנויות ניתנות למורים להשתתף בהשתלמויות חוץ בנושאי אזרחות.
8. ניכרת נטייה לזנוח ספרי לימוד ולהעדיף משאבים מתקשבים, דיונים ועבודה בקבוצות.
9. ניכרת ירידה במספר נציגי ציבור המופיעים בפני תלמידים.
10. חל גידול בתכניות להערכת הישגים באזרחות: שימוש בהערכה עצמית, בהערכת עמיתים ובמצגות.

לדעת החוקרים, התפתחויות אלה מצביעות יותר על "פיחות" בהפעלת התכניות לחינוך לאזרחות מאשר על "שכלול" שהיה מצופה מטבע הדברים. הדבר משקף אולי מתח תמידי הקיים בין חזון לפרגמטיזם המאפיינים את הקונטקסט הבית ספרי. השאלה היא שאלת האיזון. אף על פי כן ועל סמך חקרי המקרה החוקרים טוענים שבבתי ספר המצטיינים ברמת ביצוע גבוהה של תכנית האזרחות, המנהיגות הניהולית חזקה ומובילה, וצוותי ההוראה ממשיכים לצבור מומחיות ותנופה. אין הדבר כך בכל בתי הספר, ובבתי ספר שבהם רמת הביצוע חלשה הדבר אף הפוך.

עמדות מורים ואנשי מעשה

- מורים נוטים לייחס הוראה יעילה של אזרחות לאתוס בית ספרי תומך המעודד פעולות רחבות היקף עם תלמידים, ופעילויות חוץ קוריקולריות.
- ניתוחי המקרה מלמדים על החשיבות של צוותי הוראה הנלהבים בעבודתם.
- נמצא כי צוותי הוראה המכירים בחשיבות ההשתלמויות בתחום, מעריכים אותן כאשר ניתנת להם האפשרות להשתתף בהן. כמו כן הם מטיבים להבין את הקשיים

- שבהם בתי ספר נתונים, פועלים באופן ריאליסטי וממשיכים לראות אתגר במשימתם.
- מסתבר כי ארבע שנים מאז החלת חוק החינוך לאזרחות מחצית מקרב המורים טרם הוכשרה להוראת נושאי האזרחות. כמו כן ניכר הקשר שבין היעדר הכשרה לבין מידת הביטחון שהמורים חשים בהוראת הנושאים.
- הנתונים מלמדים כי קיים מתאם חיובי בין רמת הביטחון העצמי בקרב מורים לבין תחושת התלמידים באשר לחשיבות או לרלבנטיות של הנושאים הנלמדים.

המודלים של הוראה שנמצאו יעילים

- הממצאים בסעיף זה מותנים באופן שבו נמדדת היעילות.
 - יעילות במובן של כיסוי מרבי של הנושאים – בתי הספר שנמנו במדגם של ניתוחי מקרה טענו כי יש להם כיסוי רב של נושאי הלימוד פרט לנושאי "המדיניות", נושאים הקשים להוראה מבחינת הידע ומבחינת העניין שיש לתלמידים בהם. מורים אלה גם טענו שכאשר היעד הוא "כיסוי החומר" הנלמד על פי התכנית, קיימת מגבלת זמן לתחומים אחרים כמו פיתוח מיומנויות ועוד.
 - במוסדות אשר כללו את הקורס המקוצר לאזרחות (קורס בחירה להסמכה) טענו המורים כי הם כיסו יותר נושאים בשלבים 3 ו-4 יחסית למורים שלא בחרו בקורס זה. יחד עם זאת, המבחנים בסוף שלב 4 גוזלים את הזמן מפעולות הוראה מגוונות אחרות.
 - יעילות במובן מעמד המקצוע, בולטות ואמינות בקרב תלמידים ומורים – נמצא כי שיטת ההוראה המשרתת באופן הטוב ביותר יעד זה היא הוראת המקצוע באופן נפרד. במודל זה גם גובר הסיכוי שתלמידים יירשמו לקורס המקוצר המכין לבחינות הסמכה באזרחות.
 - יעילות במובן של התנסות ושל פיתוח מיומנויות – תלמידים שנסקרו וכן תלמידים שהשתתפו במחקר ניתוחי מקרה טענו כי הניסיון הטוב ביותר ניתן דרך למידת הנושאים באחת משתי הדרכים הבאות: כמקצוע נפרד או כנושא העומד בזכות עצמו, אך משולב במודולות של החינוך האישי והחברתי ושל החינוך לבריאות. תלמידים שנסקרו בשלבים 3 ו-4 של חינוכם טענו כי הם מעדיפים הוראה ולמידה אינטראקטיביות באמצעות דיונים וויכוח, עבודה קבוצתית ולמידה מתוקשבת.
 - המודל הפחות יעיל שדווח על ידי מורים ועל ידי תלמידים הוא המודל המשלב את נושאי האזרחות במסגרת שיעורים בתחומי הדעת האחרים בגישת החונכות וכן הוראה בקבוצות גדולות. במודלים אלה נוהגים להשתמש בחומרים שהוכנו על ידי מומחים.
 - מחברי המחקר מוצאים לנכון להעיר כי לכל מודל יש יתרונות וחסרונות. למודל הוראת האזרחות כמקצוע נפרד יש חסרונות אחדים:
1. הגישה מעודדת הוראה מסורתית.

2. הגישה מפעילה דרכי הערכה מסורתיות.
3. הגישה מגבילה גמישות תוך כדי ההוראה.

לעומת זאת, בהוראה/למידה פעילה אינטראקטיבית יש לקחת בחשבון מספר היבטים קריטיים:

1. הוראה ולמידה עשויים להיות טובים ככל שמומחיות המורה באה לידי ביטוי.
2. הוראה בקבוצות קטנות יש לתכנן ולנהל היטב.
3. כל שימוש מוגזם באחת משיטות ההוראה עלול להיות פחות מידי יצירתי.
4. הוראה ולמידה באזרחות (ואולי בכלל המקצועות) אמורות לאזן את צורכי התלמיד בתחומים של ידע, של הבנה ושל פיתוח מיומנויות, זאת לצד אזרחות פעילה והתנסויות לימודיות תואמות. ממצאי המחקר מלמדים כי קשה להשיג את האיזון המתבקש.

מחברי המחקר טוענים גם כי מודל ההוראה איננו הגורם היחיד הקובע את יעילות יישום התכנית. גורמים נוספים משפיעים על היעילות והם:

- הוראת הנושאים על ידי צוותים קטנים ייחודיים לכך;
- הוראת אזרחות המלווה במנהיגות חינוכית ברורה ומכוונת;
- הוראת אזרחות עדכנית ונתמכת בתכניות טובות ובמשאבים מתאימים.

משמעות הדברים היא כי כל מודל שמכיל את המרכיבים האלה יכול להיות יעיל באותה מידה ביישום התכנית.

הניסיון המצטבר בהפעלת תכנית החינוך לאזרחות והשפעתו על סדר היום במדיניות החינוך

- לדעת החוקרים, על בסיס הממצאים העיקריים של ניסיון ההפעלה ניתן יהיה לצפות לשינויים הבאים במדיניות החינוכית וביוזמות הקשורות לחינוך לאזרחות:
- הגברה של הוראה ולמידה פעילה המתמקדת בדיונים, בוויכוחים ובעבודה בקבוצות קטנות;
 - מתן הזדמנויות רבות יותר להשמעת ה"קול האישי" של התלמידים;
 - גיוון רב יותר בטכניקות של הערכת הישגים – הערכה עצמית, הערכת עמיתים ומצגות תלמידים.

התפתחויות בכיוון זה רק יועילו למערכת החינוך ובמקביל גם להטמעת תכנית החינוך לאזרחות במוסדות. כדי להשיג יעד זה יש לתאם היטב בין הגופים המעורבים בהפעלת התכנית.

המלצות

באופן כללי ניכר הצורך להבטיח עקביות ולכידות בקרב הארגונים השונים הלוקחים חלק בחינוך לאזרחות כדי להביא לתועלת הדדית. כמו כן ניכר הצורך לחזק את הקשרים שבין יוזמות במישור המדיניות לבין תכנית הלימודים באזרחות, כך שבתי הספר יזכו להכוונה ולמשאבים נאותים.

המלצות למחלקה לחינוך ולמיומנויות

- יש לבחון מחדש ולהגביר את פעולות ההסברה לבתי הספר בנושא תרומת החינוך לאזרחות במישור מדיניות החינוך והיזמות ובכך לקדם למידה אישית והשתתפות בקהילה.
- יש לאפשר משאבים והכוונה נאותים ולקדם בכך את תרומת החינוך לאזרחות לפיתוח אסטרטגיות ממלכתיות.
- צריך להעריך ולבחון מחדש את המידע המצטבר ואת הלקחים מן הניסיון כדי לקבל החלטות מתאימות להמשך ההפעלה של התכניות, וגם לשפר את ההיבטים השונים ולתקנם, ובכללם:
 1. היעדר מעמד ופולטות של נושאי האזרחות;
 2. פינוי זמן הוראה מתאים לנושאי האזרחות בקוריקולום;
 3. היעדר צוותי הוראה מאומנים לנושאים הנלמדים;
 4. הענקת עדיפויות הולמות להוראת הנושאים;
 5. אי-בהירות ביחס לתוצרים ולסטנדרטים מצופים.
- יש לסגור את הפערים שנתהוו בנושאים מסוימים במיוחד במגמת האוריינות הפוליטית שכוללת את הנושא "בחירות והצבעות" ואת הסוגיות הקשורות ליבשת אירופה.
- רצוי להבטיח היצע מתאים וישים להמשך ההתפתחות המקצועית של המורים.

המלצות לרשות לכשירות ולפיתוח תכניות לימודים (QCA)

- צריך לסייע לבתי ספר לחזק סטנדרטים של חינוך לאזרחות ולהביא להתפתחותן של פרקטיקות הערכת הישגים, רישום ודיווח.
- יש להבטיח בחינה מחדש של תכניות הלימודים, במיוחד לשלבים 3 ו-4 כדי להשיג איזון מתאים בתחומים השונים של החינוך לאזרחות, קרי: ידע, מיומנויות, מרכיבי הפעלה ונושאים רלבנטיים יותר או פחות.
- חשוב להסביר היטב את תרומת החינוך לאזרחות לתכנית הלימודים הכללית, לכלל בית הספר ולקהילה.
- יש להבהיר כי ל"אזרחות" יש משמעות רחבה הרבה יותר מאשר לנושאים בתכנית הלימודים הממלכתית. "אזרחות" כוללת פעילות בית ספרית וקהילתית, ופעילות זו מהווה מרכיב בהגדרה של האזרחות המקובלת על רוב בתי הספר.

- יש לקיים התייעצויות עם תלמידים ועם מורים בכל שלבי הוראת הנושאים כדי להנהיג שינויים והתאמות בתכנית הנדרשים לצורך התקדמות לימודית נאותה.

המלצות למשרד הסטנדרטים בחינוך (OFSTED)

- מומלץ לאמץ הגדרת אזרחות רחבה יותר, הגדרה הכוללת אזרחות פעילה ברמה כוללת של בית הספר ושל הקהילה ברמות השונות. כמו כן מומלץ לכלול תפיסה זו במערך הפיקוח של המשרד בכל מסגרות החינוך.
- יש לידע היטב את בתי הספר לגבי הנדרש מהם מהפיקוח על מימוש חוק האזרחות.
- יש להתייחס יותר לפעולות של ההערכה העצמית במוסדות ובגופים הנוספים הנוטלים חלק בתהליכי הפיקוח כדי להאיר את תרומת החינוך לאזרחות הן בבתי הספר והן מחוצה להם.
- צריך לשמש דוגמה בהתייעצות עם הגורמים השונים כחלק מתהליכי הפיקוח על מנת לעודד ולחזק את קולם של התלמידים ואת הממשק שבין בתי הספר לקהילותיו.
- צריך למקד מאמצים רבים יותר בסוגיות של המשכיות ושל התקדמות בתכניות לא רק בין שלב לשלב אלא במיוחד גם בין בית הספר היסודי ובין התיכון.

המלצות לסוכנות לאימון ולהתפתחות (מקצועית) לבתי הספר (TDA)

- יש צורך לחזק את הקשרים עם המכללה הממלכתית למנהיגות בבתי הספר (NCSL) כדי לחבור לתכניות הכשרה למנהלים ולטיפוח חינוך יעיל לאזרחות.
- יש לתאם עם גורמים שותפים אחרים את פעולות ההכנה וההדרכה הראשוניות הניתנות למורי האזרחות, על בסיס הלקחים שהצטברו מן הניסיון עד כה.
- יש לנקוט בפעולה מיידית כדי להיענות לצורכי האימון וההכשרה השוטפים כפי שמורים העלו במחקר זה, במיוחד בתחומים של עדיפויות בהערכה, ידע של תכנים וסגנונות הוראה.
- רצוי לבחון עם גורמים שותפים נוספים דרכים חדשניות לאימון בנושאי אזרחות.

המלצות לאנשי המעשה (מורים, מנהלים, רכזים)

- מוצע לגורמים אלה לערוך בחינה מחדש של דרכי ההוראה שהופעלו ביישום התכנית; בבדיקה זו כדאי להתייחס לנימוקי הבחירה וההעדפה של המודלים, ליעילות ולדיווח על הממצאים.
- באמצעות המורים שלימדו את נושאי האזרחות יש לבחון את מערך המיומנויות, את רמת המומחיות ואת המשאבים הנדרשים למילוי המשימה. זאת כדי לעצב את תכניות ההכשרה, את ההכנה ואת המקורות הנדרשים לביצוע התכנית.
- יש להבנות קשרים ברורים יותר בין דרכי הוראת האזרחות לבין תרומת הנושא ליוזמות כלל בית ספריות וקהילתיות בתחומי האזרחות ולהקנות לתכנית מעמד ראוי ובולטות מתאימה.

- יש לתת עדיפות למפגשים מקצועיים, לאימוני הכשרה ולבחינת צרכים של משאבים בראייה של דרכי הוראה חדשניות, המשתפות גורמי קהילה ונציגי ציבור שונים בהוראה השוטפת.
- יש להיוועץ באופן שוטף עם תלמידים כדי להבטיח התחשבות בעמדותיהם ביחס לתכנית האזרחות ולהבטיח את השתתפותם הפעילה, ובכך לחזק את מעמדם ואת יעילות הלמידה שלהם.

המלצות לקהילה ולסוכנויות תומכות

- מומלץ לגורמים אלה לבחון את אופן מעורבותם כדי להבטיח כיסוי של נושאים, במיוחד אלה הקשורים באוריינות של מדיניות החינוך לאזרחות.
- יש לאפשר הזדמנויות נוספות להתנסות באזרחות פעילה ובהוראה אינטראקטיבית הן בבית הספר והן מחוצה לו.
- מוצע לגורמים אלה לבחון דרכים יעילות שבהן ניתן לסייע למורים בצורכי האימון וההדרכה שלהם כדי שנושאי הלימוד יהיו מעניינים יותר ורלבנטיים לתלמידים.
- על הגורמים המעורבים להכיר בתרומתם להעלאת המעמד של מקצוע האזרחות, האמינות והבולטות שלו, הן בבית הספר והן בקהילה הרחבה, ובכך להקנות לחינוך לאזרחות את התפקיד של הגברת המודעות החברתית לחשיבותם בקרב הצעירים.

לסיכום פרק הממצאים, יש לציין ששינויים בתכניות החינוך לאזרחות, במיוחד בשלב 3 (שהנו חובה על פי חוק) יהיו בתוקף כבר בסתיו 2008. הדוח הסופי לפרויקט נרחב זה צפוי בשנת 2010, ובעקבותיו יתקבלו בוודאי החלטות תואמות.

פרק הממצאים רחב, שכן נראה שניתן ללמוד מניסיונה של אנגליה בהנהגת תכנית מבוססת דיה מבחינה רעיונית, אך מצריכה גיבוי במשאבים מחד גיסא וליווי צמוד לאורך זמן מאידך גיסא, וכל זאת תוך התאמה לצרכים מתפתחים.

רשימת מקורות

- Advisory Group on Education and Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools (Crick Report)*. London, QCA.
- Arthur, J., & Davies, I. (2005?). *Teaching and learning citizenship in English schools*. Canterbury, UK, Canterbury Christ Church University.
- Brownlie, A. (2001). *Citizenship education: The global dimension, guidance for key stages 3 and 4*. London, Development Education Association.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London, QCA.
- Crick, B. (2000). *Essays on citizenship*. London, QCA.
- Derricott, R. (2000). National case studies of citizenship education. In J.J. Cogan, & R. Derricott (Eds), *Citizenship for the 21st Century: An international perspective on education* (pp.23–45). London, Stylus Publishing Inc.
- Kerr, D. (2008). *A best fit? Evolving approaches to citizenship education in secondary schools in England*. Paper presented at the 2008 American Educational Research Association Conference. New York.
- Kerr, D. (2003). Citizenship in England: The making of a new subject.
www.sowi-online.de/journal/2003-2/england_kerr.htm
- Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E., & Benton, T. (2007). *Vision versus pragmatism: Citizenship in the secondary school curriculum in England: Citizenship education longitudinal study: 5th annual report*. Research report no. 845. England, NFER
<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR845.pdf>
- McLaughlin, T. H. (2000). Citizenship education in England: The Crick report and beyond. *Journal of philosophy of education*, Vol. 34 (4), 541-570.
- Office for Standards in Education (2006). *Towards consensus? Citizenship in secondary schools*. HMI Report 2666. London, OFSTED
http://www.ofsted.gov.uk/assets/Internet_Content/Shared_Content/Files/towardsc onsensus.doc
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: Civic disengagement in America*. New York, Simon and Schuster.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London, QCA.
<http://www.teachingcitizenship.org.uk/downloads/crickreport1998.pdf>

נספח 1

המלצות קבוצת Crick לקראת הנהגת תכנית חינוך לאזרחות באנגליה

- * החינוך לאזרחות הינו זכות המעוגנת בחוק והכלולה בתכנית הלימודים בכל שלביה (1-4, גילאי 5-16)
- * מקומו של החינוך לאזרחות, מעבר לגיל 16, ייבחן מחדש (איננו מחייב בשלב זה)
- * לכל אחד משלבי החינוך במערכת החינוך, יפותחו תוצרים ייחודיים של החינוך לאזרחות.
- * תוצרים אלה יוגדרו באופן קפדני וישמשו גם את גורמי הפיקוח (Ofsted)
- * החינוך לאזרחות יכול ידע, מיומנויות וערכים ומעורבות בקהילה המקומית ובקהילה הרחבה יותר
- * החינוך לאזרחות לא יכול יותר מאשר 5% מזמן תכנית הלימודים, בכל אחד משלבי החינוך (1-4)
- * ניתן לשלב את החינוך לאזרחות במקצועות לימוד אחרים
- * הקשר שבין החינוך לאזרחות והחינוך לבריאות אישית וחברתית, וכן הזיקה למערכת החינוך הערכי (רוחני, מוסרי, חברתי ותרבותי) ראוי שייבחן
- * תוצרי תכנית הלימודים בחינוך לאזרחות המוצעת, יופעלו בין שנת 2000 לשנת 2004 באופן הבא :
 - שלב 1 ב 2001
 - שלבים 2 ו 3 ב 2002
 - שלב 4 ב 2004
- * לכל הקבוצות – פוליטיקאים, אנשי חינוך, הורים ותלמידים תנתן הגדרה ברורה המתייחסת לחינוך לאזרחות ולתפקידיהם במסגרתו
- * כל גופי הציבור יתבקשו לבחון את תחומי האחריות שלהם בהקשר לחינוך לאזרחות
- * הרשות לכשירותיות ולפיתוח תכניות לימודים תנהל את שילובה של התכנית לאזרחות בתכנית הלימודים הממלכתית, בכל אחד משלבי החינוך, ותעקוב אחר הפעלתה
- * תוקם ועדה לחינוך לאזרחות אשר תעקוב אחר התקדמות התכנית ותמליץ על שינויים רצויים בהתייחסות לתוצרים, לפיקוח ולהכשרת המורים

על פי :

Derricott, R.(2000). National case studies of citizenship education. In: J.J. Cogan and R. Derricott, *Citizenship for the 21st Century*. p.38

נספח 2

מרכיבי התוכן של תכניות החינוך לאזרחות באנגליה וההישגים המצופים מהן על פי המלצת קבוצת Crick

מושגי מפתח

- * דמוקרטיה ואוטוקרטיה
- * שותפות וקונפליקט
- * שוויון ושונות
- * הוגנות
- * צדק
- * שלטון החוק
- * צווים וחוקים
- * זכויות אדם
- * חופש ומחויבות לסדר
- * פרט וחברה
- * כוח וסמכות
- * חובות וזכויות

ערכים ועמדות

- * דאגה ל"טוב המשותף"
- * אמונה בשוויון ובכבוד האדם
- * דאגה לפתרון קונפליקטים
- * נכונות לפעול עם אחרים באהדה ומתוך הבנה
- * נכונות לפעול מתוך אחריות: דאגה עצמית ולאחרים, כוונה להתחשבות בתוצאות

האפשרויות של הפעולה והשפעתן על האחרים

- * נכונות לקבלת אחריות לתוצאות קשות או בלתי צפויות
- * טיפוח סובלנות
- * פעולה ושפיטה על פי קוד מוסרי / התנהגות על פי קוד מוסרי
- * האומץ להגן על עמדה
- * הנכונות לשינוי עמדה לנוכח ראיות או דיון ותוצאותיו
- * יוזמה אישית ומאמץ לקראתה
- * התייחסות בכבוד לשלטון החוק
- * החלטיות לפעולה באמות מידה של צדק
- * מחויבות לשוויון הזדמנויות
- * מחויבות לאזרחות פעילה
- * מחויבות לשרות התנדבותי
- * דאגה לזכויות האדם
- * דאגה לאיכות הסביבה

יכולות ומיומנויות

- * היכולת להציג טיעון בעל פה ובכתב
- * היכולת לשתף פעולה ולעבוד ביעילות עם אחרים
- * היכולת לשקול ולהעריך את ניסיונם ועמדותיהם של האחרים

- * היכולת לפתח גישה לפתרון בעיות
- * היכולת להפיק מידע באמצעי תקשורת וטכנולוגיה חדשניים ובאורח ביקורתי
- * התייחסות ביקורתית לראיות מוקדמות ונכונות לבחון ראיות עדכניות
- * היכולת להבחין בביטויים מניפולטיביים ומשכנעים
- * היכולת לזהות, להגיב ולהשפיע מבחינה חברתית ומוסרית במצבים או אתגרים פוליטיים

ידע והבנה ב/של:

- * סוגיות ונושאים העומדים על הפרק במישור המקומי, הלאומי, והאירופי, וכן סוגיות בין לאומיות וכאלה הנוגעות למדינות חבר העמים הבריטי
- * מהותן של חברות דמוקרטיות ובכלל זה אופן תפקודן והיענותן לשינויים
- * יחסי התלות שבין פרטים, בין רשויות מקומיות ובין קהילות מתנדבים
- * טבעם של חילוקי דעות וקונפליקטים חברתיים, טבעה של השונות
- * חובות וזכויות על פי חוק ומוסר של פרטים ושל חברות
- * טבעם של האתגרים החברתיים, מוסריים-אתיים ופוליטיים, עמם מתמודדים פרטים וחברות
- * ביטוין של המערכות הפרלמנטאריות, הפוליטיות והתחיקתיות, במישור המקומי, הלאומי ובין לאומי, האירופי ובחבר העמית הבריטי. בכלל זה אופן תפקודן והיענותן לשינויים
- * טבען של הפעילויות הפוליטיות וההתנדבותיות בחברות
- * חובותיהם וזכויותיהם של האזרחים כצרכנים, כמעסיקים ומועסקים, כבני משפחה וכחברי קהילה
- * סוגיות נבחרות בזכויות אדם
- * תמיכה לפיתוח וסוגיות סביבתיות

על פי:

Derricott, R.(2000). National case studies of citizenship education. In: J.J. Cogan and R. Derricott, *Citizenship for the 21st Century*. p.42

נספח 3

דוגמה למטלת ביצוע שמטרתה פיתוח מיומנויות הדיון (ויכוח) בקבוצה.

הרקע

המועצה המקומית, בישוב עירוני קטן, קיבלה החלטה לפתח את המרכז המקומי לתרבות הפנאי והתיאטרון. בריכת השחיה שבמקום יקרה באחזקה, ואיננה מנוצלת די. שני התיאטראות בעיר הקטנה מתקשים להשיג "כוכבים" מפורסמים שביכולתם להביא ולרתק קהל צופים. שיעור גדול של מיסי המועצה מוקדשים ליעדים שאין צורך בהם יותר. חברה עסקית מצליחה שהתגייסה לטובת העניין בשם "פנאי מלהיב" מציעה לקדם את העניינים על ידי הקמת קזינו ומלון יוקרתי במקום. התושבים המקומיים הגישו עצומה כנגד הרעיון, הם טוענים כי מרכז התרבות המקומי עונה לצורכיהם ואילו הרעיון החלופי של קזינו ומלון רק יוביל לרווחיות החברה העסקית שתביא עמה שכרות ורעש במיוחד בסופי שבוע.

המטלה לתלמידים

* הקמת קבוצות קטנות בנות ארבעה נציגים מתוך:

1. חברי המועצה
 2. תושבי העיר
 3. נציגי החברה העסקית המציעה
 4. תצפיתנים
- על חברי הקבוצה להכין מצע לויכוח מעמת – Debate המציג את עמדתם.
 - התצפיתנים יתעדו במהלך הוויכוח בכל קבוצה, שני היבטים: מה נאמר, ובאיזו יעילות.
 - לכל אחד מחברי הקבוצה ניתנת הזדמנות להציג את עמדתו במשך דקות ספורות; יתר המשתתפים רשאים להציג שאלות הבהרה.
 - בתום הצגת העמדות של המתעמתים, ניתן לפתח דיון חופשי בסוגיה.
 - בסיום הפעילות בכל הקבוצות הקטנות, התצפיתנים ידווחו לכיתה כולה על מהלך הפעילות ובעיקר בשני ההיבטים שצוינו לעיל.
 - בסיום שלב זה ניתן לפתוח את הדיון עם כל הכיתה בשאלה: "מה מידת ההשפעה האפשרית (בקבלת החלטות) בעקבות הצגת עמדות הדוברים".

על פי: Arthur, J. & Davies, I. (2005). *Teaching and learning citizenship in English schools*

החינוך לאזרחות בקנדה

רקע

קנדה היא קונפדרציה של עשר פרובינציות (מחוזות מנהליים) ושלוש טריטוריות המאוחדות בה, ומייצגת פדרציה פלורליסטית שוויונית השואפת למעורבות פעילה של אזרחיה. זאת הסיבה שידע, מיומנויות וערכים פלורליסטיים מנחים את החינוך לאזרחות ומהווים את הגרעין המשותף לכל הפרובינציות. בספרות המחקרית קנדה מייצגת מודל אידיאלי של פלורליזם שיש בו חינוך לאזרחות בעידן פוסט מודרני (Sears et al., 1999).

כבר בשנת 1900 היטיבו להבין אדריכלי הקונפדרציה שהחינוך בבתי הספר עשוי לטפח תודעה של אזרחות קנדית, שנתפסה באותן השנים כצירוף של נאמנות למולדת, של זהות לאומית, של מסורת בריטית ושל אוריינות פוליטית.

המנהיגות החינוכית דאז סברה כי תפקיד החינוך לאזרחות, בין היתר, עשוי לקדם את החברה הקנדית ההולכת ומתהווה לחברה אורבנית ותעשייתית של ראשית המאה ה-20.

תפיסת האזרחות הקנדית מראשיתה הייתה אנגלו-קנטרית; תפיסה שהתכוונה להבטיח עצמאות קנדית בעלת זיקה לבריטניה ובדלנות מסוימת מארה"ב. לפיכך בעוד שארה"ב חתרה לאחידה מירבית בין המדינות, אימצה קנדה גישה הפוכה והעדיפה לבסס את הזהות הלאומית שלה על עקרונות של ביזוריות, של רב-תרבותיות ושל דו-לשוניות אנגלית וצרפתית (Case, Osborne, & Skau, 2000).

הפרובינציות אמנם משתייכות לקונפדרציה הקנדית, אבל הרגשת השייכות והנאמנות הלאומית מהווה בעיה בקרב שלושה פלחים ברורים של האוכלוסייה: תושבי קוויבק, תושבי יתר הפרובינציות הדוברות אנגלית ואוכלוסיית הילידים של קנדה, אוכלוסייה ההולכת ומתעוררת מבחינה פוליטית-דמוקרטית בשנים האחרונות.

הרצון לשמר את השורשים האתניים בכל אחת משלוש הקבוצות הללו הביא לכך שהסמלים הלאומיים שהתקבלו הם לא רבים: דגל, המנון, חגים ומועדים. בעקבות כך הלכידות הלאומית חלשה למדי, ומצבה אף מחמיר בעשורים האחרונים (Case, Osborne & Skau, 2000).

חוק האזרחות הראשון התקבל בקנדה בשנת 1947, וזאת 80 שנה לאחר הקמת הקונפדרציה בשנת 1867. חוק האזרחות השני התקבל בשנת 1976, והוא מרחיב את זכויות האזרח וכולל אוכלוסייה נרחבת יותר בקונפדרציה ובתוכה נשים, ילידים וקבוצות מיעוט נוספות. האוטונומיה המוענקת לפרובינציות, במיוחד בתחומי חברה וחינוך, והשוונות התרבותיות והאתניות יצרו מגוון של ישויות פוליטיות נפרדות בעלות

נאמנות נבדלת, ובכך התרחקה האוכלוסייה הקנדית מכל ניסיון ליצור זהות לאומית אחידה (Morton, 1993).

טיילור (Taylor, 1993), הוגה דעות ופילוסוף פוליטי, הצביע על שני דגמים בולטים שעיצבו את האזרחות הקנדית. בדגם הראשון שהושפע מהמהפכה האמריקאית והצרפתית, האזרח במדינה הדמוקרטית הוא פרט בעל חובות וזכויות, והוא הבוחר לעצמו את ייחוסו הקולקטיבי. תפיסת אזרחות כזו רווחת אצל רוב אזרחי קנדה.

בדגם השני האזרחים במדינה דמוקרטית משתייכים לישות המדינה באמצעות חברותם בקהילות הייחודיות שלהם. המדינה איננה עוסקת בפרטים באופן נפרד אלא מטפלת בהם דרך קהילותיהם. לדעת טיילור, תפיסה זו רווחת אצל חלק מהאוכלוסייה הקנדית: תושבי קוויבק והילידים. אלה סבורים ששייכותם האזרחית צומחת מתוך קהילתם ההיסטורית. מצב זה יוצר דואליזם חברתי, ולא רק במשמעות האזרחית שלו.

קנדה נחשבת לאחת המדינות הביזוריות ביותר מבין המדינות המערביות, ולדעת חוקרים, מגמה זו הולכת ומתחזקת (Lipset, 1991). מדיניות חברתית וחינוך הם שני התחומים הבולטים ביותר במגמת ביזור זו. אף על פי כן מעורבות המדינה באה להבטיח ששירותים חברתיים שונים, כגון תשלומי העברה (ביטוח לאומי, דמי אבטלה), חינוך ושירותי בריאות אכן יגיעו לכלל האוכלוסייה ללא הבחנה וללא הפליה מכל סוג שהוא. המבנה המיוחד של קונפדרציה זו השפיע במידה רבה על התפיסה של ערך האזרחות ושל אופן יישומה.

החינוך בקנדה

שני משרדים פדרליים בקנדה אחראים באורח רשמי לחינוך לאזרחות: "המשרד לאזרחות ולהגירה" ו"המשרד למורשת הקנדית". באורח מעשי בכל אחת מעשר הפרובינציות ומשלוש הטריטוריות מערכת החינוך אוטונומית להנהיג חינוך לאזרחות על פי תפיסתה. גופים נוספים הנוטלים חלק בחינוך לאזרחות או תומכים בו הם הסקטור ההתנדבותי וסקטורים פרטיים נוספים. כל אלה מעוניינים לקדם השתתפות ומעורבות חברתית, פוליטית ותרבותית בחברה הקנדית (Hebert & Sears, 2004).

בהיעדר משרד חינוך פדרלי העשוי ליזום, לעצב ולממן מדיניות חינוכית כלל ממלכתית, ומאחר שהממשל הפדרלי מייחס חשיבות לחינוך לאזרחות, התפתחו בקנדה כלים פדרליים כדי לדרבן מדיניות של חינוך לאזרחות. כלים אלה הם בעיקר תקציביים אבל גם מעודדים שיתוף פעולה עם ארגונים המקבלים על עצמם לפתח תכניות חינוך שהן מעניינה של המדינה ואף לנהל אותן. כיווני התערבות מסוג זה רווחים בתחומים של הקניית שפה שנייה, של חינוך לרב-תרבותיות, של זכויות אדם ועוד. במסגרת מעורבות מסוג זה גם עורכים כנסים רחבים של מורים מן הפרובינציות בנושאים שהם מהותיים.

בשנת 1967 נוסדה בקנדה מועצת שרים המאגדת את כל שרי החינוך של עשר הפרובינציות ושתי הטריטוריות (CMEC). מועצה זו אחראית לחינוך היסודי, לחינוך העל יסודי ולחינוך המבוגרים. היא פועלת באופן רשמי כמשרד חינוך ממלכתי המושתת על עקרונות של שיתוף פעולה מוסכם בין הפרובינציות בסוגיות החשובות לכולן. פעולה כזו בתחום החינוך נעשתה בשנת 1993, ובמסגרתה פותחה סדרה של אינדיקטורים בשישה תחומי דעת ובכללם גם באזרחות, והתגבשה מערכת של כנסים מקצועיים-פדגוגיים גדולים כדי לדרבן לפעילויות משותפות שיביאו להאחדה של מדיניות חינוכית.

במשך השנים התפתחה בקנדה תפיסה דו-כיוונית של חינוך לאזרחות. הכיוון האחד גורס כי האזרח הרצוי הוא משכיל ובקיא בהיסטוריה הלאומית ובפרטים הטכניים של פעילות מוסדות ציבור; אזרח כזה נאמן למדינה, נשמע לסמכויות, בקיא בסמלי הלאום, בטקסים המקובלים בו ובמיתוסים הלאומיים. מכאן שהחובה הנעלה ביותר של האזרחות היא להיות מעודכן ככל שניתן בסוגיות הציבוריות העומדות על הפרק, ועל סמך זאת לבחור בנציגים המתאימים ביותר בבוא העת. הכיוון השני הוא הכיוון הפעיל שמכונה אקטיביזם. כיוון זה נוקט פעולה ותומך באזרחות המתבטאת בשיתוף פעולה מצד כל האזרחים תוך חתירה לייצוג חברתי דמוקרטי מלא. לדעת מומחים, אקטיביזם מסוג זה מאפיין תנועות חברתיות שהתגבשו כדי לתקן עיוותים חברתיים שהחברה יצרה במשך השנים, למשל: פמיניזם או תנועות סטודנטים רדיקליות (Resnick, 1990). אזרחות מסוג זה המשתפת פעולה בקהילה או בעניינים ממלכתיים היא בעלת ערכים של מחויבות ושל דמוקרטיה, דוגלת בהענקת שוויון בשיח הציבורי, בהשתתפות בו ובחלוקה שוויונית של מוקדי הכוח.

תפיסה דו-כיוונית כזו של אזרחות נתפסת על ידי חוקרים כגישה אליטיסטית בשל היותה הולמת שכבה מוגדרת מאוד באוכלוסייה (Osborne, 1997; Resnick, 1990). ברור כי החינוך לאזרחות ברוח זו אמור להיות שמרני מאוד (Osborne, 1995). למרות שהחינוך לאזרחות בקנדה אכן נטה לאליטיסטיות, בשנים האחרונות ניכרת מגמה לאקטיביזם רב יותר ולאוריינטציה פלורליסטית, לפחות במדיניות הרשמית ובתכנית הלימודים המחייבת. לדעת חוקרים, האידיאולוגיה הרווחת כיום בחינוך מצביעה על החשיבות המיוחדת באזרחות פעילה ובהשתתפותם המלאה של כלל האזרחים (Sears, & Hughes, 1996).

החינוך לאזרחות ותכניות הלימודים

המושג "כור היתוך" מאפיין את האידיאל של החברה האמריקנית, לעומת זאת המושג המתאים לקנדה הוא "מדינת פסיפס" על שום רב-גונית האוכלוסייה שבה ועל שום מגוון המאפיינים התרבותיים שלה (Case, Osborne & Skau, 2000).

ידע, מיומנויות וערכים של השתתפות חברתית הם מן התכנים הבסיסיים והמשותפים כמעט לכל הפרובינציות. אנגלית וצרפתית הן השפות הרשמיות של המדינה, ותכניות לימודים באנגלית או בצרפתית עבור הפרובינציות המתאימות הן מוקד למעורבות ולתמיכה של הממשל הפדרלי, מעורבות שבאה לטפח את הדואליות הלשונית והאתנית שבקרב האוכלוסייה. ואכן ב-15 השנים האחרונות השפות הרשמיות האלה הן מן המאפיינים הבולטים של הזהות הקנדית.

שינוי חשוב שיש להצביע עליו הוא היחס לאוכלוסיית ילידי המקום; מזה כשני עשורים תכניות הלימודים ברוב הפרובינציות כוללות חומרי למידה והנחיות הוראה המדגישים את זכות הראשונים שיש לילידי המקום בייסוד הקונפדרציה.

רב-תרבותיות הוא ערך נוסף המשמש מרכיב חשוב בתכניות הלימודים. בפרובינציות אחדות מציינים ערך זה בתכניות באופן נחרץ בניסוח היעד המצופה שאליו יגיעו בוגרי בית הספר התיכון בסיום לימודיהם. על הבוגרים לגלות סובלנות כלפי אנשים שונים בתרבותם, בגזעם, בדתם, במינם ובגילם או כלפי קבוצות חברתיות שונות, וכן עליהם להתייחס לבעלי מגבלות פיזיות או חברתיות כחלק מהחברה הנורמטיבית.

לדעת החוקרים סירס ויוז (Sears & Hughes, 1996), תכניות הלימודים הרשמיות אכן מצביעות על מגמה של אזרחות פעילה ועל תפיסה של הכלה חברתית, אבל אין הדבר מלמד כי הדברים אמנם מתממשים למעשה. לדעתם, בקנדה קיים פער בין המדיניות המוצהרת לבין זו המתבצעת בפועל. החינוך לאזרחות מוטל על בתי הספר כמטלה כוללת, ואין הוא מהווה מקצוע נפרד, אלא משתלב ברוב בתי הספר במסגרת לימודי מדעי החברה. בחלק מהפרובינציות החינוך לאזרחות הנו חלק מלימודי היסטוריה, גיאוגרפיה, משפט, כלכלה או מדעי המדינה.

החינוך לאזרחות בפרובינציית אונטריו¹¹

החל בכיתה השביעית לימודי הגיאוגרפיה וההיסטוריה בבית הספר מאורגנים כתחומי דעת נפרדים. הלימודים באותם תחומים בכיתות התשיעית והעשירית ניתנים בשני מסלולים: במסלול העיוני ובמסלול היישומי. ההבחנה בין שני המסלולים ברורה היטב. כך למשל, אם במסלול העיוני תלמידים נדרשים לנתח את השפעת תנועת הנשים בקנדה, במסלול היישומי התלמידים נדרשים רק לסכם את תרומותיה של התנועה בקנדה. תכנית הלימודים איננה מנמקת את הצורך בקיומם של שני המסלולים, אך מקריאת היעדים והתכנים הנלמדים ברור כי במסלול העיוני רמות החשיבה הנדרשות מן הלומדים הן גבוהות מאלו של המסלול היישומי. לדעת כותב פרק זה, נראה כי רב-

¹¹ www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr.pdf

גוניותה האתנית והתרבותית של קנדה הובילה לאפשרות זו. שני המסלולים מאפשרים קבלה ללימודים בכיתה ה-11.

נושאי האזרחות אינם משולבים בתכנית הלימודים בלימודי הגיאוגרפיה, אך בלימודי ההיסטוריה בכיתה העשירית משולבים נושאי האזרחות והמורשת בשני המסלולים המוזכרים לעיל.

מטרות בהוראת נושאי האזרחות במסלול העיוני

היסטוריה כתחום דעת נלמד מורכב מחמישה תת-תחומים. אזרחות ומורשת מהווים אחד מהם. שתי מטרות מקיפות מוגדרות לתת תחום זה:

1. התלמידים ינתחו את תרומתן של התנועות הפוליטיות בקנדה מאז שנת 1914.
2. התלמידים יעריכו את תרומתם של פרטים ושל קבוצות להתפתחותה של קנדה ולעיצוב זהותה המדינית.

הנושאים הנלמדים במסלול העיוני

- השפעותיה של תנועת הנשים בקנדה;
- השפעותיה של תנועת העבודה בקנדה;
- השפעות הארגונים הפציפיסטיים, ארגוני זכויות האדם והתנועה לזכויות האזרח על החברה הקנדית;
- הישגיהם של ארגוני הילידים מאז ההכרה בזכויותיהם האזרחיות;
- תרומתן של תנועות בקנדה אשר ייסדו מפלגות פוליטיות;
- תרומתם של אישים נבחרים לפיתוח הזהות הקנדית;
- השתקפות האמנות בזהות הקנדית;
- תרומתם הייחודית של מנהיגים פוליטיים קנדיים.

המטרות והנושאים הנלמדים במסלול היישומי זהים כמעט לחלוטין לאלה של המסלול העיוני, אך הרמה שבה הם נלמדים היא יישומית-פרקטית ומסתכמת בתיאור, בזיהוי, בסיכום ובמעט השוואות. אין ציון של היקף הזמן המוקדש לנושאים האלה. למען שלמות הדיווח אנו מביאים את המטרות ואת רשימת הנושאים במסלול היישומי.

מטרות בהוראת האזרחות במסלול היישומי

1. התלמידים יתארו את השפעתן של התנועות הפוליטיות והחברתיות הבולטות על החברה הקנדית.
2. התלמידים יתארו את האופן שבו אישים קנדיים תרמו לפיתוחה של קנדה ולעיצוב זהותה הלאומית המתהווה.

הנושאים הנלמדים במסלול היישומי

- התרומה העיקרית של תנועת הנשים בקנדה;
- זיהוי מאבקה העיקריים של תנועת העבודה בקנדה ותרומתה;
- תיאור הגורמים שעיצבו את חייהם של קבוצות הילידים בקנדה מאז שנת 1914 (ניידות, עיור, חינוך, היטמעות);
- השוואה של מאפייני ערכים ואמונות בקרב קבוצות פוליטיות שצמחו על רקע תנועות פוליטיות;
- תיאור תרומתם של אישים בולטים לצמיחתה של קנדה ולזהותה הלאומית;
- השתקפות עבודתם האמנותית של אמנים נבחרים בזהות הקנדית.

לנוכח הגברת הצורך בחינוך לאזרחות, ההכרה בחשיבותו והמודעות אליו על סף המאה ה-21 הנהיגה פרובינציית אונטריו בשנת 2000 לתלמידי הכיתה העשירית קורס חובה באזרחות בהיקף של 55 שעות לימוד המעניק חצי נקודת זכות. הקורס פתוח לכל התלמידים בכל אחד משני המסלולים – העיוני והיישומי, הוא ייחודי וניתן בנוסף ללימודי האזרחות המשולבים בלימודי ההיסטוריה, שתוארו קודם לכן.

הרציונל של קורס החובה באזרחות

- רציונל הקורס מושתת על שלושה ממדים המאפיינים את דמות האזרח הקנדי הרצוי:
- ממד האזרח המעורב (מקפיד להיות מעודכן במידע אודות שאלות אזרחות, מושגים, מבנים ותהליכים בסיסיים, המאפיינים חברה הנתונה בתהליכי שינוי);
- ממד האזרח התכליתי (מודע למוסר ולערכים אישיים המנחים את חשיבתו ואת פעולותיו כאזרח מן השורה);
- ממד האזרח הפעיל (בעל כישורים ומיומנויות של השתתפות פעילה בענייני הקהילה).

המטרות של קורס החובה באזרחות

- הבנת הצורך בקבלת החלטות באורח דמוקרטי;
- הבנה של מערכת החובות והזכויות באזרחות הקנדית;
- תיאור המבנים והתפקודים העיקריים של העיר, של הפרובינציה ושל הממשל הפדרלי בקנדה והבנתם של כל אלה;
- הבנת המשמעות והחשיבות של היות אזרח במציאות גלובלית;
- הבנת מערכת האמונות והערכים המנחים את האזרחות הקנדית ואת פעולותיה;
- תיאור השונות החברתית בהיבטים של אמונות ושל ערכים בקרב פרטים ובקרב קבוצות בחברה הקנדית;
- ניתוח של תגובות ברמה המקומית, הממלכתית והבין-לאומית כלפי סוגיות רב-גוניות של אזרחות;
- יישום מיומנויות חקר בסוגיות בעלות חשיבות לאזרחות;

- הבנת האופן של קבלת החלטות, של פתרון קונפליקטים בעלי חשיבות אזרחית ומודעות לאופן שבו אזרחים משתתפים באופן פעיל בתהליכים אלה. תשע מטרות ייחודיות אלו נגזרות משלושת הממדים שצוינו ברציונל.

נושאים ותכנים הנלמדים בקורס החובה

- **קבלת החלטות באורח דמוקרטי** – מהן הסיבות לקונפליקטים חברתיים? כיצד תהליכי קבלת החלטות, מבנים ותהליכים, עשויים למנוע קונפליקטים כאלה או לענות עליהם? יתרונות וחסרונות בביטויים דמוקרטיים ובביטויים סמכותיים בתהליך קבלת החלטות, כולל דוגמאות מן המציאות; שונות ודמיון באופן חלוקת כח ועצמה בין קבוצות, בין מוסדות ובין חברות.
- **חובות וזכויות באזרחות הקנדית** – חובות וזכויות של האזרח הקנדי כפי שהן משתקפות במגילת הזכויות; האופן שבו חובות וזכויות מופעלות בבתי ספר, בקהילות ובאומה; פתיחות, אחריותיות וחופש המידע לעומת חיסיון המידע בממשל הדמוקרטי; באיזה אופן מערכת המשפט מגנה על זכויות הפרט והחברה; ניתוח מקרים של הפרת זכויות הפרט – רקע וסיבות לכך.
- **התפקידים השונים של שלוש רמות השלטון** (עירונית, פרובינציאלית ופדרלית) – השוואה של תפקידי שלוש רמות השלטון האלה; כיצד חוקים, תקנות, מדיניות ציבורית והחלטות מתקבלים ונאכפים ברמת הישוב-העיר, ברמת הפרובינציה וברמה הפדרלית; תהליכי בחירת השלטון בקנדה; תפקידן של המפלגות הפוליטיות בתהליכים הפרלמנטריים; כיצד תהליכים אלה עשויים להשתנות בתנאי רוב ומיעוט, ובתנאים של קואליציות שלטוניות; תפקידם של נציגים נבחרים; קבוצות עניין ואמצעי התקשורת בתהליכים הפוליטיים.
- **אזרחות בקונטקסט הגלובלי** – משברים גלובליים או סוגיות בעלות משמעות בין-לאומית (בראות, רווחה, אסונות טבע, זכויות אדם, התפתחות כלכלית, איכות הסביבה, טרור); חובות וזכויות האזרח בקונטקסט גלובלי כפי שמשתקפות בהכרזה של האומות המאוחדות משנת 1948 ובאמנה הבין-לאומית לזכויות הילד משנת 1989; הערכה של פעולות בתחום האזרחות של פרטים ושל ארגונים אשר הביאו לשינויים בקנה מידה גלובלי.
- **אמונות וערכים בקונטקסט דמוקרטי** – תיאור של אמונות בסיסיות ושל ערכים באזרחות בעלת אופי דמוקרטי (שלטון החוק, כבוד האדם, חופש ההבעה, חופש דת, עבודה למען ה"טוב המשותף", כבוד לזכויות הזולת, מודעות לאחריות כלפי אחרים); ערכים ואמונות (בקונטקסט הדמוקרטי) כפי שמשתקפים בהתנהגות האזרחית (כמו בימי חג וזיכרון); ביטוי של האמונות ושל הערכים האישיים בהקשר של אזרחות דמוקרטית.

- **שונות בתחומי האמונה והערכים** (בחברה) – השוואה של אמונות, של ערכים ושל תפיסות האזרחים הקנדים בנושאים בעלי עניין ציבורי (למשל: חופש המידע, צנזורה, מימון שירותי בריאות, זיהום אוויר, איכות המים, עוצמה גרעינית ועוד); ביטויי האמונה והערכים בהגדרתם העצמית של גופים ושל קבוצות בחברה; ניתוח של סוגיות ושל תופעות בחברה הקנדית המערבות דעות מנוגדות, פרספקטיבות שונות ויעדים אזרחיים שונים; כיצד ניתן לגשר על פני שונות בערכים ובאמונות למען השתתפות ולמען יעדים משותפים.

- **סוגיות באזרחות והמענה הראוי להן** – הערכת התרומה של יחידים ושל קבוצות בחברה למען היעדים המשותפים לקהילה; הבנה של תפקיד האזרח לנוכח תנועות וקבוצות בלתי דמוקרטיות (למשל: פשיזם, גזענות, סטליניזם); תיאור של דוגמאות שבהן יש הפרה של זכויות אדם והערכת היעילות של התגובה הניתנת לה; ניתוח ההתפתחות של ההשתתפות הקנדית במשפטים בין לאומיים (נירנברג ומשפטים של פשעי מלחמה).

- **מיומנויות חקר בסוגיות אזרחות** – ניסוח שאלות מחקר; איתור מקורות מידע; זיהוי רעיונות מרכזיים; איסוף ראיות תומכות (בניית טיעון); בחינת תפיסות שונות והטיות בחומרים הרלבנטיים; ארגון המידע בעזרת כלים ושיטות שונות; דיווח של ממצאי המחקר באמצעים מגוונים ובזיקה לסוגיות האזרחות.

- **פתרונות לסוגיות הנוגעות לציבור ולהשתתפות אזרחית** – בחינה של דרכים שונות לפתרון עימותים; ניתוח מקרים חשובים של סוגיות שהצליחו לפתור אותן באמצעות הדרכים הבאות: עיצוב מדיניות ציבורית הולמת, תהליכי קבלת החלטות מתאימים ומתוך התחשבות בעקרונות דמוקרטיים; הבנה שניתן לקבל מידע והסברים אודות עניינים חשובים בתחומי האזרחות באופנים שונים; השוואה בין ההשפעות השונות שיש לסגנונות שונים של מעורבות אזרחית בלתי אלימה; טיפוח הנכונות להבנה של האחריות האישית והאזרחית במישור המקומי, הלאומי והגלובלי כלפי פרויקט (שיש בו עניין אישי או חשיבות אזרחית), וכל זאת תוך כדי יישום של ידע ושל מיומנויות בתחום האזרחות הפעילה.

כל הנושאים האלה מופיעים בתכנית הקורס בצורה רחבה ומפורטת. ראוי להדגיש שקנדה מייחסת חשיבות רבה לחינוך לאזרחות בקונטקסטים השונים: המקומי, הלאומי והגלובלי, ובהיבטים השונים: הפוליטיים, הכלכליים, המוסריים והסביבתיים.

תכנית הלימודים באזרחות בקולומביה הבריטית¹²

פרובינציית קולומביה הבריטית הנהיגה בשנת 2005 קורס חובה באזרחות הנלמד לשם קבלת הסמכה של בוגרי בית הספר התיכון. היקף התכנית הוא 120 שעות לימוד, וההשתתפות בתכנית מזכה בארבע נקודות זכות. הקורס מכונה "אזרחות 11", ושלושה עקרונות הנחו את פיתוחו:

1. למידה פעילה;
2. הוראה ולמידה על פי סגנונות שונים;
3. למידה יחידנית ולמידה שיתופית.

רציונל התכנית

התכנית מאפשרת הזדמנויות למידה שבהן הלומדים מעצבים את שיקולי הדעת שלהם ביחס לסוגיות באזרחות, משתתפים באורח פעיל בפרויקטים ובלמידה אותנטית (המשתקפת בסוגיות הלקוחות מהמציאות). כל אלה מכוונים לטיפוח מודעות של אזרח ראוי.

התכנית מאפשרת לתלמידים לקשר בין התכנים הנלמדים בבית הספר לבין חובותיהם וציפיותיהם האזרחיות; היא מחזקת את שותפותם החברתית ומגבירה את יכולותיהם לקבל על עצמם תפקידים נוספים כאזרחי קנדה והעולם הרחב.

מטרות התכנית

לתכנית ארבע מטרות (נספח 1):

1. התכנית תקנה לתלמידים ידע בנושאי האזרחות ותקדם את מודעות התלמידים לחשיבות הקשר בין האזרחים לעולם הרחב ולחובותיהם כחברים בקהילה המקומית והגלובלית.
2. התכנית תאפשר לתלמידים נגישות למידע בעניינים מגוונים ותטפח חשיבה ביקורתית על תפיסות של סוגיות שונות בתחום האזרחות.
3. התכנית תטפח אצל התלמידים מיומנויות של קבלת החלטות מבוססות על מידע בענייני ציבור, ותנחה אותם להעריך את ההחלטות האלה.
4. התכנית תחשוף את התלמידים למאפייני האזרחות הקנדית באורח פעיל ואחראי, ובאמצעותה הם ילמדו לראות את עצמם סוכנים של שינוי.

ארבעה ממדים משמשים כמארגנים את תכנית הלימודים

1. ממד מיומנויות ותהליכים בלימודי האזרחות;
2. ממד של אזרח מעורב המעודכן במידע באופן שוטף (Informed Citizenship);
3. ממד של אזרח חושב המפעיל שיקולי דעת בסוגיות האזרחות;
4. ממד האזרחות הפעילה.

¹² www.bced.gov.bc.ca/irp/civ11.pdf

ארבעת הממדים מתוארים כמעגלים (נספח 1): א) החותכים זה את זה; ב) המעגל של ממד האזרחות הפעילה חותך את שלושת האחרים.

שישה עקרונות יסוד מנחים את הפיתוח של התכנים ושל המיומנויות בתכנית הלימודים באזרחות. בנוסח הקנדי הם מכונים "גורמים המגדירים את הזהות הקנדית של אזרחיה" (נספח 2). להלן העקרונות:

1. אזרחות פעילה – תפקידי הפרט בחברה;
 2. שורשי הממשל ויישומיו הפוליטיים והתחיקתיים;
 3. חובות וזכויות (סוגיות שוויון, זכויות אדם, מעמד והכללה של האזרחות, נידות והגירה);
 4. תרבות, שפה, חברה ומורשת (רב תרבותיות של ילידים, של בריטים ושל צרפתים);
 5. סביבה וגיאוגרפיה;
 6. יחסים בין-לאומיים.
- גורמים אלה מהווים מסגרת לשש יחידות הלימוד היוצרות את תכנית הלימודים.

רשימת המיומנויות ורשימת הנושאים והתכנים (נספח 2) מפרטים את התכנים הכלולים בארבעת המעגלים שתוארו בנספח 1.

מיומנויות ותהליכים בלימודי האזרחות

- מיומנויות של חשיבה ביקורתית;
- מיומנויות חקר ואוריינות תקשורתית;
- מיומנויות תקשורת והצגת נושאים (בכתיבה, בעל-פה, באמצעים גרפיים);
- מיומנויות ותהליכים של אזרחות פעילה.

נושאים ותכנים – האזרח המעורב

- הממשל הקנדי ומערכת המשפט;
- אידיאולוגיות פוליטיות;
- שליטה, פיקוח ובקרה בעניינים בין-לאומיים;
- חובות וזכויות.

נושאים ותכנים – האזרח החושב, המפעיל שיקולי דעת בסוגיות אזרחות

- עקרונות היסוד של הדמוקרטיה;
- משמעות כוח והשפעה;
- משמעות ערכים ואמונות;
- מערך נושאי הביטוח הממלכתי;
- תפקידה של קנדה בסוגיות בין-לאומיות;
- מהותה וטבעה המשתנים של האזרחות הקנדית.

נושאים ותכנים – אזרחות פעילה

- תפקיד הפרט בתהליכים של אזרחות פעילה ועצמתו (הפוליטית);
- מרחב השיקול והבחירה לקראת פעולה (אופציות של פרטים ושל קבוצות);
- נגישות למשאבים לקראת פעולה;
- תפיסות פילוסופיות של תגובה אזרחית (ציות, פעולה ישירה, התנגדות או הפרה, שיח או דיאלוג);
- אתיקה וקבלת החלטות;
- תכנון ויישום תכנית לאזרחות פעילה בסוגיה נבחרת.

המיומנויות, הנושאים והתכנים מתוארים כתוצרים מצופים, ולצידם מתוארים אינדיקטורים מפורטים של הישגים, אינדיקטורים המשמשים בתהליכי הערכת ההישגים.

דרכי ההפעלה והפעילויות

דרכי הפעלת התכנית נשענות על העקרונות הבאים:

1. היענות לצרכים מקומיים;
2. מעורבות הורים ואפוטרופוסים;
3. הנהגת אקלים כיתתי נוח;
4. סודיות וחיסיון;
5. הכלה, נגישות ושוויון;
6. שיתוף בית הספר והקהילה;
7. שיתוף פעולה עם קהילת הילדים;
8. הפעלה של אמצעים טכנולוגיים למידע ולתקשורת;
9. הבטחת זכויות יוצרים.

שיטות ההוראה המומלצות

שיטות ההוראה המומלצות נועדו להתאים את ההוראה ואת הלמידה לצרכים המגוונים של הלומדים. בכללן ניתן לציין את השיטות הבאות:

- ניתוחי אירוע;
- משחקי תפקיד;
- מרצים אורחים;
- המחשות באמצעות מפות ותרשימים;
- פרויקטים של מחקר/שיטות מחקר;
- יומנים רפלקטיביים;
- סיעור מוחות;
- מצגות;
- דיונים;
- דפי עבודה;

- פוסטרים ודגמים ;
- הדמיות ;
- ויכוח/דיון.

דרכי ההפעלה של התכנית ושיטות ההוראה המוצעות הן מגוונות וכוללות הוראה ולמידה המדגישות היבטים של ביצוע, של חשיבה ושל שיקולי דעת ברמות גבוהות ביחד עם שימוש בדוגמאות מן המציאות.

דרכי ההערכה

התכנית להוראת האזרחות מציעה שלושה יעדים להערכה המלווים את תהליך ההוראה השוטף.

1. הערכה לשם למידה (Assessment for Learning) – הערכה זו כוללת פעולות הערכה המכוונות לשפר את הלמידה ולהשלים אותה באמצעות הכלים הבאים: תהליכים מעצבים, מתן משוב שוטף ופעולות הערכה עצמית.

2. הערכה כלמידה (Assessment as learning) – גם הערכה זו נחשבת להערכה המעצבת את הלמידה, אך היא מציגה את פעולות ההערכה כחלק בלתי נפרד מן הלמידה. בעיקרה היא הערכה עצמית הנעזרת בכלים מתאימים, כגון: מחוונים וכלים רפלקטיביים.

3. הערכת הלמידה (Assessment of learning) – הערכה זו היא בעיקרה הערכה מסכמת ומטרתה לאסוף מידע מסכם על ההישגים בחומר הנלמד. בהערכה זו תוצרי הלמידה מושווים לאינדיקטורים של הישגים אשר נוסחו במקביל לנושאים, לתכנים ולתוצרים המצופים מהם. התכנית המפורטת רואה לנכון לציין שהאינדיקטורים אינם מחייבים, אך הם משמשים את המורים הן כאמצעי לקביעת רמת ההישגים שהושגה והן לקביעת האופן שבו ניתן לשפרה. חשוב להוסיף שהערכות מסכמות הניתנות על ידי המורים מהוות 20% מהציון הסופי של קורס החובה במבחן החיצוני. תהליכי ההוראה וההערכה מהווים מקשה אחת, והם מנוהלים באמצעות שש יחידות לימוד המכסות את מכלול הנושאים והתכנים של התכנית.

פירוט יחידות הלימוד ומסגרת הזמן המוצעת

- יחידה 1 – אזרחות פעילה: התפקידים והאחריות של הפרט – 20 שעות ;
- יחידה 2 – שורשי הממשל ויישומיו (ברמה העירונית, הפרובינציאלית, הפדרלית ועוד) – 20 שעות ;
- יחידה 3 – חובות וזכויות – 20 שעות ;
- יחידה 4 – תרבות, שפה, חברה ומורשת – 20-25 שעות ;
- יחידה 5 – גיאוגרפיה ולימודי הסביבה – 20-25 שעות ;

יחידה 6 – יחסים וקשרים בין-לאומיים – 20 שעות.
סדר היחידות איננו מצביע על סדר ההוראה, וניתנת גמישות רבה למורים הן באופן והן בדרך בהוראת היחידות.

ארבעת הממדים המשמשים כמארגנים של נושאי תכנית הלימודים משוקללים לצורך הציון הסופי הבית ספרי באופן הבא :

1. מיומנויות ותהליכים – 30% ;
2. האזרח המעורב – 20% ;
3. האזרח החושב – 20% ;
4. אזרחות פעילה – 30%.

לכל אחד מהממדים מוצעות גם דרכי הערכה. המתכננים דוגלים בדרכי הערכה המופעלות בזיקה לתהליכי ההוראה, לכן הם מציינים כי ניתן להפעיל פעולות הערכה אלה במשולב עם דרכי ההוראה המגוונות, כמו :

- דיונים בקבוצות לימוד ובמסגרת הכיתה ;
- ויכוחים (בהדמיה של ויכוחים במועצות, בפרלמנט, במשפט הציבורי ועוד) ;
- פרויקטים של מחקר ;
- ניתוחי אירוע ;
- סיעור מוחות בקבוצות או ברשת
- פוסטרים, הדבקים (קולאז'ים), דגמים ואתרים ;
- מפות ותרשימים לסוגיהם ;
- הצגת נושאים בעל-פה ובמצגות ;
- הוראת עמיתים ;
- תכניות פעולה.

כלים ושיטות להערכה

- תצפיות ושימוש ברשימות תיוג ובמחווים ;
 - הערכה עצמית בסיוע מחווים וסולמות הערכה ;
 - הערכת עמיתים בסיוע מחווים וסולמות הערכה ;
 - דפי יומן רפלקטיביים – יומן למידה ;
 - תיעוד הביצוע באמצעים מוקלטים, וידאו ועוד ;
 - מבחנים בכתב ובעל-פה ;
 - דפי עבודה ;
 - תלקיטים ;
 - מפגשי מורה-תלמיד.
- פעולות הערכה מסכמות בית ספריות מזכות את התלמידים ב-20% של הציון הסופי ;
בחינת הישגים חיצונית בקורס לצורך הסמכה בתעודת הגמר מזכה ב-80% הנותרים.

ממצאי מחקר

הספרות המקצועית הדנה בחינוך לאזרחות בקנדה (Hebert & Sears, 2004) מבחינה בארבע תקופות ברורות שבהן עוצב החינוך לאזרחות:

בין השנים 1890–1920 – חינוך החובה נתפס כאמצעי או כמנוף ללאומיות.

בין השנים 1920–1950 – החינוך לאזרחות התמקד יותר בהכנה לחיים הדמוקרטיים ולרוב לא במשמעות הפוליטית של המושג, אם כי לא זנח את ערך הלאומיות. הוא הדגיש ברובו את השירות לחברה, את החובות, את האחריות ואת האינטגרציה החברתית.

בין השנים 1960–1980 – בקנדה היו מודאגים בעיקר מכך שהצעירים יודעים כה מעט על מדינתם, ולכן ניתן דגש רב להקניית ידע ולהכנה על קנדה הגדולה. בתקופה זו חל המפנה ממגמה של הטמעה חברתית למגמה של רב-תרבותיות קנדית.

החל משנת 1990 החוקרים מציינים כי חלה נסיגה כלשהי ביעדי החינוך לאזרחות, והחלה הדגשה של ההיבטים הכלכליים, של היזמות ושל התחרות ככלים שיש להעניק לצעירים למען הצלחת ההתמודדות שלהם במרחב הגלובלי. ההנחה שקיים קשר בין בית הספר לבין הצלחה כלכלית החלה רווחת, אך המציאות הוכיחה שאין הדברים מתרחשים בדיוק כך. לכן מערכת החינוך חתרה לחיזוק מקצועות היסוד: מחשבים, יזמות ועבודת צוות. מגמות אלה דחקו הצידה שאלות וסוגיות חברתיות כיוון שהאזרח נתפס יותר כצרכן והתלמיד כלקוח.

החוקרים סירס, קלרק, ויוז (Sears, Clark & Hughes, 1999) טענו כי רוב הפרובינציות בקנדה עיצבו תכניות לימודים המאופיינות ברב-תרבותיות, וההצהרות הפדרליות מעידות על מגמות ברורות של הכלה חברתית ושל פעילות מוגברת בתחום אזרחות פעילה.

התכניות החדשות שהוצגו בפרק זה הונהגו בפרובינציות רק בשנת 2000 ובשנת 2005, והן אכן מאמתות את המגמה הרווחת שצוינה לעיל. לעומת זאת כפי שכבר צוין במקום אחר, קיים פער בין ההצהרות והמדיניות לבין הביצוע בפועל. נכון לשנים האחרונות החלו פרובינציות בודדות להנהיג לימודי אזרחות כחובה. בחלקן הנהיגו לימודים אלה בשילוב עם מקצוע ההיסטוריה, ובודדות הנהיגו קורס חובה המעניק נקודות זכות לקראת הסמכה.

פרובינציית אונטריו הנהיגה קורס חובה המזכה בחצי נקודת זכות, ומהווה תנאי לכניסה לכיתה ה-11. קולומביה הבריטית הנהיגה קורס חובה בהיקף של 120 שעות לימוד שנכלל בין מקצועות החובה להסמכה.

לעומת זאת רווחת בקנדה התפיסה כי חינוך לאזרחות אינו צריך להוות מקצוע נפרד אלא תחום המשולב בדיסציפלינות אחרות כמו בשפות ובלימודים הומניים. יש גם

הסבורים כי המשימה של אזרחות פעילה היא אתגר שיש לראותו באחריות בית ספרית כוללת (Hebert & Sears, 2004).

עמדות המורים בשאלות אלה מלמדות כי אין להם די זמן לדון באופן יסודי בנושאי האזרחות, והמלצות המחקר שנביא בהמשך אכן מחזקות טענות אלה.

בשנת 2004 (Turcotte, 2005) נערך מחקר שבדק את שיעורי ההצבעה בקנדה בין השנים 1984–2004. במחקר נמצאה ירידה בשיעורים של מ-75% בשנת 1984 ל-61% בשנת 2004. לדעת פרשנים, הירידה מיוחסת לצעירים מתחת לגיל 30. מחקרים אחרים הבוחנים מעורבות של צעירים בחיים הפוליטיים, מלמדים על חוסר העניין שיש לצעירים הן במידע והן במעורבות פעילה ובהצבעה (O'Neil, 2001).

לפי החוקרים לוולין ואחרים (Llewellyn et al., 2008) אשר בחנו ארבעה מוסדות חינוך באוטווה הבירה, נראה כי 50% מהצעירים לא יצביעו בבחירות הקרובות. הצעירים טוענים שיש להם מידע מועט מאוד על תהליכי הממשל ועל סוגיות העומדות על הפרק, והם גם חשים שאינם משתייכים למפלגה כלשהי.

לעומת זאת במחקר אשר טרם פורסם (Stolle, & Cruz) נמצא כי שיעורי המעורבות וההתנדבות בתחומי חברה בקרב צעירים בני 15–19 שנה גבוהים הרבה יותר מאשר בקרב צעירים בני 20–24 שנה: 37% לעומת 22% בהתאמה.

במחקרם של לוולין ואחרים שצוין לעיל מורים מייחסים הבדלי מעורבות אלה לתכניות החינוך לאזרחות החדשות שהונהגו בפרובינציית אונטריו. יחד עם זאת, אין הצעירים רואים במעורבותם התקשרות ארוכת טווח. לדעת החוקרים, אין הסכמה בקרב הציבור באשר לחוסר הנכונות למעורבות חברתית של צעירים; הדעות נעות על ציר של חוסר עניין בתחום המדיני-פוליטי מצד אחד ועד לצורך בהגדרה מחודשת של משמעות המושג מעורבות אזרחית בצד השני.

לדעת החוקרים, חוסר המעורבות של הצעירים הוא תוצאה של הנתק הקיים בין פוליטיקאים ואנשי ציבור לבין הצעירים, וגם תוצאה של תפיסת הרואה את מדיניות הממשל כמדיניות שאיננה רלבנטית לצעירים. לעומת זאת המחקר מצביע גם על עניין רב שיש לצעירים בשאלות של איכות הסביבה, של מלחמה ושלוש ושל סוגיות העוני. כדאי לתת את הדעת להתייחסות מעניינת נוספת של החוקרים המבוססת על עמדות המרואיינים. זו מלמדת כי בעידן של תקשורת מהירה, הצעירים כנראה מעורבים הרבה יותר ופעילים בדרכם. למשל באמצעים טכנולוגיים יותר מאשר באמצעות תקשורת מובנית של הבירוקרטיה הפרלמנטרית הארוכה, האטית והמתישת. יחד עם זאת, יש בהחלט יסוד להניח שצעירים קנדיים לא מעטים חסרים מידע פוליטי כדי להיות מעורבים יותר.

סקר שערך קובו (Kubow, 1997) מלמד כי המיומנויות הנדרשות למעורבות פוליטית או חברתית ברורות למדי. בין המיומנויות האלה הוא מונה את היכולת להבין, לקבל ולגלות סובלנות להבדלי תרבות, את היכולת לפעול במשותף עם אחרים ולקבל אחריות במשימות חברתיות, את הנכונות לשנות אורח חיים למען שימור הסביבה, את הרצון לפתור עימותים בדרכי שלום, את היכולת להפגין רגישות כלפי זכויות אדם ואת היכולת להפעיל חשיבה ביקורתית באורח שיטתי.

המחקר שערכו לוולין ואחרים אכן תומך בממצאי הסקר של קובו. בשאלונים שהועברו לתלמידים ציינו 2/3 מן המשיבים כי רחשי כבוד לזולת ולמדינה הם מן הביטויים החשובים לדמות האזרח הראוי. אותם משיבים ציינו בחיוב את תרומת החינוך בבית ספרם לערכים של רב-תרבותיות, של חופש הדיבור ושל שמירת השלום.

החוקרים אשר בחנו גם תכניות בית ספריות סבורים כי תכניות החינוך לאזרחות מציגות ערכים טובים ונכונים לאזרחות ראוי, אך לעיתים רחוקות הן מציגות לדיון סוגיות שנויות במחלוקת המהוות בסיס לכל תהליך דמוקרטי. כמו כן התכניות אינן מזמנות דיון בשאלות של מוקדי כוח בחברה ובשאלות של הדרך לקדם צדק חברתי.

המחקר מלמד כי תלמידים מעוניינים להבין את תפקידם כצעירים בתהליך קבלת החלטות, והם גם מעוניינים לחוות את התהליכים הפוליטיים-חברתיים יותר מאשר ללמוד עליהם.

החוקרים מצביעים על כך שבתי הספר מעדיפים לעסוק בסוגיות ניטרליות יותר מאשר לדון בבעיות סבוכות הנתונות במחלוקת, לכן המציאות האמיתית נותרת מחוץ לדיון ומחוץ לחברת התלמידים.

אין חילוקי דעות על כך כי יש להקנות ידע, לטפח מיומנויות של חשיבה, של דיון, של השתתפות ושל אחריות, אך עם זאת יש לחוות את המציאות הפוליטית והחברתית בשלמותה. החוקרים סבורים עוד כי מודל של חינוך לאזרחות המושתת על צדק חברתי, רצוי שיערב אידיאולוגיות שונות ויאפשר פרשנויות שונות לערכים של אחריות וצדק. בנוסף לכך, כדאי אולי לפתוח סוגיה זו לדיון רחב עם כל שכבות החברה, כולל מורים ותלמידים.

החוקרים מעלים בין ההמלצות הנוספות את הצורך בהכשרת מורים לחינוך לאזרחות. אלה אכן נזקקים להכשרה רחבה ומעמיקה בנוסף לזו הנדרשת בבית הספר התיכון. זאת ועוד, חינוך לאזרחות מצריך זמן רב יותר ללימוד אזרחות פוליטית בכיתות המתקדמות של בית הספר התיכון. החוקרים תומכים בצורך להעשיר את הלמידה במודלים פעילים שיוכלו להדגים את המציאות האמיתית. בתי ספר אמורים להשתתף באופן פעיל בפרויקטים חברתיים, ליצור קהילות תומכות של מורים, של מנהלים ושל הורים ולדון בסוגיות השנויות במחלוקת. אוריינות אזרחית עומדת בניגוד

לסטנדרטיזציה, הזנחת את השונות החברתית ואת המציאות התרבותית המגוונת של אזרחי קנדה.

דומה כי הפרובינציות בקנדה מכירות בצורך להנהיג שינויים קוריקולריים בתחום החינוך לאזרחות, וחלקן אף עשה זאת בזמן האחרון. האתגר הקשה העומד בפני מערכות החינוך הוא להפעיל תכניות הנתמכות במשאבים הנכונים באופן מבוקר, ולהקטין את הפער שבין ההצהרות לבין מימושן.

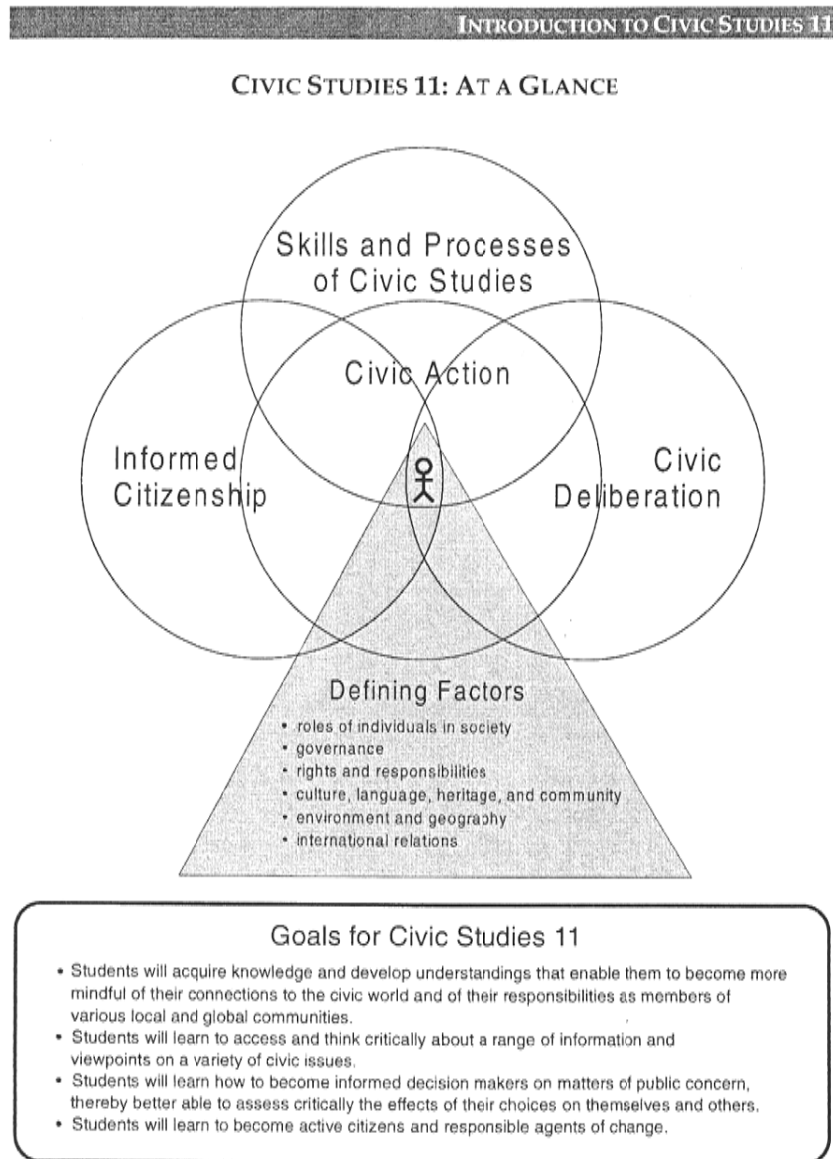
רשימת מקורות

- Canada. Ontario. Ministry of Education. (2005). *The Ontario curriculum grades 9 and 10: Canadian and world studies*.
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr.pdf>
- Canada. Province of British Columbia. Ministry of Education. (2005). *Civic studies 11: Integrated resource package 2005*.
<http://www.bced.gov.bc.ca/irp/civic11.pdf>
- Case, R., Osborne, K. & Skau, K. (2000). Canada. In J.J.Cogan & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st Century: An international perspective on education*. London, Stylus Publishing Inc.
- Hebert, Y. & Sears, A. (2004). Citizenship education.
www.cca-ace.ca/media/en/Citizenship_education.pdf
- Kubow, P.K. (1997). *Citizenship education for the 21st Century: Insights from social studies teacher preparation students in three countries*. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago.
- Llewellyn, K.R., Cook, S., Westheimer, J., Molina-Giron, L.A. & Suurtamm, K. (2008). *School-based programs to promote democratic and political participation: Lessons from Canada*.
- Lipset, S. (1991). *Continental divide: The values and institutions of the United States and Canada*. New York, Routledge.
- Morton, D. (1993). Divided loyalties? Divided country? In W. Kaplan (Ed.), *Belonging: The meaning and future of Canadian citizenship*. Montreal, McGill Queens University Press.
- O'Neill, B. (2001). Generational patterns in the political opinions and behavior of Canadians: Separating the wheat from the chaff. IRPP Policy Matters. Vol. 2 (5).
- Osborne, K. (1995). *In defense of history: Teaching the past and the meaning of democratic citizenship*. Toronto, Educational Foundation.
- Osborne, K. (1997). Citizenship education and social studies. In I. Wright and A. Sears (Eds.), *Trends and issues in Canadian social studies*. Vancouver, Pacific Educational Press.
- Resnick, P. (1990). *The masks of Proteus: Reflections on the Canadian state*. Montreal, McGill Queens University Press.
- Sears, A.M., Clarke, G.M. & Hughes, A.S. (1999). Canadian citizenship education: The pluralist ideal and citizenship education for a post modern state. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J.A. Amadeo (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (pp. 111-135). Amsterdam, IEA.

- Sears, A. & Hughs, A. (1996). Citizenship education and current educational reform. *Canadian Journal of Education*, 21 (2), 123-142.
- Taylor, C. (1993). *Reconciling the solitudes: Essays on Canadian federalism and nationalism*. Montreal, McGill Queens University Press.
- Turcotte, A. (2005). Different strokes: Why young Canadians don't vote? *Electoral Insight*.

נספח 1

מטרות התכנית "לימודי האזרחות" 11 בקולומביה הבריטית ותאורה



בתוך:

Ministry of Education, Province of British Columbia, (2005). *Civic Studies 11 Integrated Resource Package* 2005. p. 14

www.bced.gov.bc.ca/irp/civic11.pdf

נספח 2

נושאים ותכנים בתכנית "לימודי האזרחות" 11

STUDENT ACHIEVEMENT

KEY ELEMENTS

Students develop knowledge, skills, and attitudes as identified by the prescribed learning outcomes while developing and applying understandings of a range of historical and contemporary defining factors of Canadian civic identity, including

- roles of individuals in society
- governance—roots and applications of legal and political systems
- rights and responsibilities—equality issues, human rights, citizenship status and inclusion, rights and responsibilities of citizenship specific to groups and individuals, migration and immigration
- culture, language, heritage, and community—including Aboriginal, English, and French; multiculturalism; the social safety net
- environment and geography
- international relations.

SKILLS AND PROCESSES OF CIVIC STUDIES	
• critical thinking skills • research skills, media literacy • communication and presentation skills (written, oral, graphic) • skills and processes of active citizenship	
INFORMED CITIZENSHIP	CIVIC DELIBERATION
• Canadian government and legal system • political ideologies • international governance • rights and responsibilities	• fundamental principles of democracy • power and influence • values and beliefs • Canadian social safety net • Canada's role in international issues • changing nature of citizenship
CIVIC ACTION	
• citizen's role in civic processes and the power of the individual • options for individual or group action (local, regional, provincial, national, global) • accessing civics-related resources • types and philosophies of civic action (e.g., non-violent, boycott, lobbying, civil disobedience, direct action) • methods of civic discourse and dialogue • ethics in decision making • designing and implementing a plan for civic action on a selected issue	

בתוך:

Ministry of Education, Province of British Columbia, (2005). *Civic Studies 11 Integrated Resource Package* 2005. p. 31

www.bced.gov.bc.ca/irp/civic11.pdf

החינוך לאזרחות באוסטרליה

רקע

בעשורים האחרונים אוסטרליה עוברת שני תהליכי שינוי הפועלים במקביל זה לזה. הראשון קשור בשינויים בהרכב האוכלוסייה ביבשת, והשני קשור בשינויים כלכליים, פוליטיים וחברתיים המושפעים מתהליכי הגלובליזציה. הגירה פנימית היא הגורם העיקרי שהביא לשונות תרבותית בקרב האוכלוסייה. בשנת 2005 נמצא כי 24% מהאוכלוסייה האוסטרלית מקורה בארצות חוץ. מוקדם יותר ב-1990 נמצא ש-14% מקרב האוכלוסייה היו מהגרים מארצות שאינן דוברות אנגלית. שיעור הילידים (Aboriginals) נאמד ב-2% מאוכלוסיית היבשת.

לפי דז'אגר (Dejaeghere, 2007), השינויים החיצוניים לצד השינויים הפנימיים מעידים כי החברה האוסטרלית נאבקת על מציאת הדרך המתאימה לעיצוב הדימוי של אזרחות. דימוי זה צריך להלום את הדינמיקה הרב-תרבותית המאפיינת את אוסטרליה. חוקרת זו מציינת גם כי מאז שנות ה-60 של המאה הקודמת ועד לעשור האחרון זכה החינוך לאזרחות לתשומת לב מעטה מאוד של מערכת החינוך האוסטרלית. ההתעוררות בתחום זה צמחה בד בבד עם הנהגת תכנית הלימודים הלאומית בשנת 1990. בתכנית זו שולבו לימודי האזרחות במסגרת לימודי מדעי החברה ובמסגרת לימודי הסביבה בכל דרגות הכיתה.

תכנית הלימודים בחינוך לאזרחות עוצבה במהלך השנים האחרונות בשני כיוונים שונים המסמנים גם מגמות שונות.

הכיוון הראשון מוגדר כ**מינימלי** והוא חותר לעיצוב דמות של אזרח המודע לסוגיות חברתיות העומדות במרכז ההתעניינות של החינוך לאזרחות באוסטרליה. אזרח בדמות זו מבין את המרקם החברתי המרכיב של אוסטרליה, שנובע מהרקע הגיאוגרפי וההיסטורי שלה ומודע לערכים ולאמונות המאפיינים את החברות השונות שמרכיבות אותה. הגישה הזו חותרת לעיצובה של תרבות בחברה האוסטרלית המכירה את שורשיה ושואפת להבין את המאבק לזכויות של הקבוצות האתניות השונות.

הכיוון השני מאופיין בגישה **ביקורתית**. גישה זו קושרת את הזהות ואת ההתנהגות האזרחית הן למבנים חברתיים והן לצורך לבחון את מוקדי הכח האסימטריים המבחינים בין המבנים האלה. הגישה שואפת לנתח את תפיסותיהן של קבוצות תרבות שונות על יתרונותיהן ועל חסרונותיהן, ובנוסף לכך היא חותרת לגיבוש אסטרטגיות כדי להתמודד עם שינויים חברתיים עבור קבוצות צרכנים שונות. ולבסוף, הגישה מציעה גם פתרונות לקונפליקטים בין-תרבותיים.

בעוד שהכיוון הראשון חותר הן להכרת המבנה של החברה האוסטרלית ולהבנתו והן למעורבות ולשותפות בחברה, הגישה הביקורתית חשובה להבניית אזרחות פעילה

בחברה הנתונה לשינויים תמידיים בתוכה ולשינויים בתוך המערך הכלל עולמי (Dejaeghere, 2007).

לדעת החוקרים, קיימת נטייה במערכת החינוך האוסטרלית לעבור מן הגישה המינימליסטית לחינוך לאזרחות לגישה הביקורתית. נטייה זו משקפת התרחקות מתפיסה פשטנית של למידה, שבמהלכה רוכשים מיומנויות ומטפחים עמדות התואמות את צורכי החברה מחד גיסא, והתקרבות לתפיסה שמטרתה לטפח רמות חשיבה יצירתיות כדי להבנות חברה התואמת את רצון חבריה מאידך גיסא.

הגורמים שהביאו לבחינה מחודשת של החינוך לאזרחות באוסטרליה

החוקרים פרינט וגריי (Print & Gray, 2000) טענו שיש לבחון מחדש את תכניות החינוך לאזרחות באוסטרליה בגלל מספר רב של גורמים ולנוכח מצבו המתדרדר של החינוך לאזרחות מאז שנות ה-60 של המאה הקודמת. באותן שנים זכו מדעי החברה שהונהגו כתחום לימודים לדגש העיקרי בתכניות החינוך בעוד שמהחינוך לאזרחות נמנעה תשומת הלב הראויה לו כמקצוע עצמאי בתכניות הלימודים.

בעקבות דוחות מטעם הסנאט לקראת סוף שנות ה-80 גילה הממשל האוסטרלי את חולשתו של החינוך לאזרחות ובעיקר את חוסר העניין שביטא הדור הצעיר בנושאים כמו תולדות העם ורזי הממשל, כמו גם את היעדר המודעות שלו לתפקידו במדינה דמוקרטית.

תופעה זו לא התרחשה רק באוסטרליה, אלא גם במדינות מערביות נוספות שהחלו באותן שנים להתייחס לשאלות של זהות לאומית, של מעורבות אזרחית ושל נכונות להיות מחויבים לקהילה.

לא לה נוספו גורמים כלל עולמיים אשר דחפו לבחון את תכניות החינוך לאזרחות, כמו נפילת חומת ברלין, התמוטטותם של המשטרים הטוטליטריים במזרח אירופה והתגבשותן של דמוקרטיות חדשות. גם התהוותם של אזור הסחר החופשי בצפון אמריקה ושל השוק האירופי המשותף העמידו אתגרים כלכליים לא פשוטים בפני קברניטי המדינה. ראוי לציין גם את ניצני הדמוקרטיזציה שהחלו לצמוח במזרח, בסין ובמדינות נוספות, והיוו גורם כלכלי בעל משמעות.

תהליכי הגלובליזציה הכלכלית והתרבותית והתפתחות אמצעי התקשורת היעילים צמצמו את מחסומי הזמן והמרחב והגבירו את הצורך בגיבוש דימוי של זהות לאומית שתתמודד באופן יעיל הן עם האתגרים הפנימיים של המדינה והן עם צורכי החוץ שלה.

החוקרים מציינים כי את התנופה לעיצוב תכנית החינוך לאזרחות נתן ראש הממשלה Paul Keating. הוא הקים קבוצת מומחים (CEG) שפרסמה בשנת 1994 דוח שהציג

תכנית חדשה לחינוך הממלכתי. תכנית זו כללה בין היתר גם תכנית חינוך לאזרחות המשולבת במדעי החברה והסביבה.

ציוני דרך בתחיקה האוסטרלית על סף שנות ה-90 ובשנות ה-90 של המאה ה-20 בחינוך לאזרחות

דז'אגה (Dejaeghere, 2007) הציגה במאמרה ציוני דרך בתחיקה האוסטרלית בתחום החינוך לאזרחות. יש לציין ששנות ה-90 הצטיינו בפעילות תחקיקתית וביוזמות פדרליות, במיוחד לקראת שנת ה-100 להיווסדה של אוסטרליה (נוסדה בשנת 1901).

בשנת 1989 – הוקמה ועדה מתמדת מטעם הסנאט. תפקידה היה לבחון את תפקידיו של בית הספר בהכנת הצעירים לחיים האזרחיים ולהכין המלצות לאופנים השונים שבהם יש לחזק את החינוך לאזרחות, במיוחד בממד הפעיל שלה.

בשנת 1989 – התפרסמה הצהרת הוברט (Hobart Declaration)¹³ שכללה עשר מטרות ממלכתיות למערכת החינוך האוסטרלית. מטרה 7, למשל, מנחה לפתח אצל התלמידים ידע, מיומנויות, עמדות וערכים שיאפשרו להם להתעדכן במידע ולהשתתף באורח פעיל בחברה הדמוקרטית האוסטרלית, גם בתוכה וגם בהקשר הבין-לאומי.

בשנת 1999 – עודכנה הצהרת הוברט בתחיקה שכונתה Adelaide Declaration¹⁴. על פי הצהרה זו, החינוך הממלכתי יסייע לצעירים לתרום להתפתחותה של אוסטרליה מבחינות שונות: חברתית, תרבותית וכלכלית הן בקונטקסט המקומי והן בקונטקסט הגלובלי. הישגיהם של הצעירים יסייעו להם לפתח עמדות לקראת המשך החיים כדי שיוכל ליישם את זכויותיהם ואת חובותיהם כאזרחי המדינה.

בשנת 1990 – הוסדרו יעדים ורפורמה חינוכית לטיפולם של ילידי אוסטרליה (Aboriginals) ושל בני האיים הצפוניים בעזרת חקיקה.

בשנת 1994 – הוקמה קבוצת מומחים לאזרחות (CEG) שתפקידה היה לבחון את סוגיות החינוך לאזרחות. בעקבות הדוח שהכינה הותוותה תכנית לחינוך ממלכתי בלימודי החברה והסביבה הכוללת גם חינוך לאזרחות.

עוד בשנת 1994 – פורסם מסמך הצהרות בעל תוקף ממלכתי מטעם מועצת החינוך האוסטרלית. מטרת מסמך זה הייתה להסדיר את יעדי החינוך לאזרחות ולתכנים תואמים במסגרת חינוך רב תרבותי, חינוך לבני המקום, חינוך גלובלי וחינוך סביבתי. שנה מאוחר יותר התפרסם מסמך ממלכתי שהצביע על אינדיקטורים של הישגים בחינוך לאזרחות.

בשנת 1997 – פרסם הממשל הפדרלי הצהרה בכינוי "Discovering Democracy". מסמך זה עסק בחינוך לאזרחות וקיבל מאוחר יותר פירוש של חומרי למידה לבתי ספר יסודיים ותיכונים.

מסמך הצהרה זה חשוב כיוון שהוא ביטא את עמדת הממשל הפדרלי ביחס לחשיבות החינוך לאזרחות, דבר המשתקף בתקציב שיועד לכך (17.5 מיליון \$ לארבע שנים).

¹³ www.curriculum.edu.au/mceetya/hobart_declaration.11577.html

¹⁴ www.curriculum.edu.au/mceetya/adelaide_declaration.11576.html

מרכיבי המסמך Discovering Democracy מתווים תכנית פעולה למימוש היעדים הבאים:

- פיתוח חומרים המקיף את נושאי הלימוד באזרחות לכל בתי הספר;
- הכשרת מורים לשימוש בחומרי למידה אלה;
- מערך תמיכה מוגבל לחינוך הגבוה, לחינוך המקצועי ולחינוך הקהילתי כדי לחזק את החינוך לאזרחות;
- מיסודה של קבוצת המומחים לאזרחות אשר תפקח על ההיבטים של החינוך לאזרחות מטעם הממשל.

מטרות על לחינוך לאזרחות

מטרות החינוך שעודכנו בעשור האחרון (Ministerial Council, 1999) לקראת המאה ה-21 מתייחסות באופן ישיר למטרות החינוך לאזרחות.

מטרה 1.3 – החינוך לאזרחות יטפח בקרב הצעירים יכולות להפעיל תהליכי שפיטה מתוך אחריות בענייני מוסר, אתיקה, וצדק חברתי, וכן יפתח את היכולת של הצעירים להפיק משמעות מחייהם בתהליכים של חשיבה, של מודעות ושל קבלת החלטות הנוגעות להם מתוך אחריות לפעולותיהם.

מטרה 1.4 – החינוך לאזרחות יטפח מודעות לחשיבות המידע והאזרחות הפעילה בקרב הצעירים מתוך הבנה והערכה למערכת הממשל האוסטרלית ולחיים האזרחיים.

מטרה 3.4 – החינוך לאזרחות יטפח הבנה שתרבות בני המקום ובני האיים הצפוניים תורמת לחברה האוסטרלית ויגרום לצעירים להתייחס אליה בהערכה. כמו כן, התלמידים ירכשו ידע, מיומנויות והבנה כדי להפיק תועלת מהפיוס עם בני המקום ואף לתרום לה.

מטרה 3.5 – החינוך לאזרחות יטפח אצל התלמידים את ההבנה לשונות התרבותית והלשונית, ויעודד אותם להתייחס אליה בהערכה. התלמידים ירכשו ידע ומיומנויות של הבנה כדי להפיק תועלת מן השונות החברתית האוסטרלית והבין-לאומית ולתרום לה.

כאן המקום להבהיר כי המושג **חינוך לאזרחות** באוסטרליה נוסח במילים Civics and Citizenship Education. כוונת המושג Civics היא לרכישת ידע המתייחס לנושאים הבאים: הדמוקרטיה האוסטרלית ותולדותיה, מסורות התרבות הדמוקרטית האוסטרלית, מבנים ותהליכים שמנהלים את החברה, כל אלה בעזרת אילו גופים ולקראת אילו יעדים.

המושג **Citizenship** מתייחס לפיתוח מיומנויות, עמדות, אמונות וערכים כדי להניע את התלמידים להיות שותפים ומעורבים בחברה, בתרבות ובדמוקרטיה האוסטרלית. ללא בסיס של ידע מתאים ונכונות למעורבות אין אדם יכול לממש אזרחות ראויה ומועילה (Mellor, 2004).

רציונל התכנית לחינוך לאזרחות

למרות שהרציונל של תכנית הלימודים איננו מצוין במפורש, ניתן ללמוד מתוך המטרות והיעדים הדנים בחינוך לאזרחות כי הרציונל של תכנית הלימודים שואף לעצב סביבות למידה המקנות ידע המתייחס לדמוקרטיה האוסטרלית, לתולדותיה, לתרבותה, לאופי הממשל שלה וליעדיה. כמו כן התכנית מטפחת מיומנויות, עמדות וערכים הנחוצים לאזרחות פעילה הנובעת מתוך הכרה של שותפות ואחריות כלפי החברה על השונות שבה ברמה המקומית, הפדרלית והגלובלית.

מאפיינים של האזרחות האוסטרלית (Print & Gray, 2000)

מחברי המאמר ציינו חמישה מאפיינים של האזרחות האוסטרלית המעניקים למושג משמעות אקלקטית ואלה הם:

1. משמעותה של האזרחות חורגת מגבולותיה הממלכתיים של המדינה וכוללת גם סוגיות אזרחיות וכלל עולמיות.
 2. המושג אזרחות הוא מושג מכליל ומערב באופן הרמוני את מכלול הקבוצות – את בני המקום ואת קבוצות התרבות השונות.
 3. האזרחות מדגישה את ממד החובות והזכויות בשותפות פוליטית בקונטקסט ליברלי ודמוקרטי, פנימי וגלובלי.
 4. האזרחות מושתתת על עקרונות החברה האזרחית שבה הנתינים מעוניינים להתקיים במשותף, באופן יעיל ובמסגרת הסייגים שהחברה מעמידה.
 5. האזרחות מקדמת את ערך ההשתתפות לטובת החברה המקומית והאזרחית.
- המחברים ראו לנכון לציין כי מאפיינים אלה אינם סופיים, שכן סוגיית האזרחות דינמית ומתפתחת כל הזמן.

מטרות ויעדים המנחים את פיתוח תכניות הלימודים במדינות אוסטרליה

בשנת 2006 הושלם תהליך הפיתוח של סדרת יעדים המנחים את פיתוח תכניות הלימודים באזרחות במדינות אוסטרליה (Curriculum Corporation, 2006). יעדים אלה¹⁵ (Statement of Learning) פותחו במאמץ של רשויות החינוך במדינות השונות ובטריטוריות של אוסטרליה. מטרת היעדים הייתה ליצור אחידות ביעדים המצופים בתחום האזרחות. לאחידות זו חשיבות רבה לנוכח שיעורי הניידות הגבוהים של האוכלוסייה המאפיינים את היבשת. חשוב לציין שיעדים כאלה פותחו בעוד ארבעה תחומי לימוד – אנגלית, מתמטיקה, מדעים ומדעי המידע, תקשורת וטכנולוגיה.

מטרות היעדים מכוונות לטפח בקרב הצעירים את היכולות הבאות:

- היכולת להבין וליצור מחויבות למערכת הממשל הדמוקרטי של אוסטרליה, לחוק ולחיים האזרחיים;

¹⁵ www.mceetya.edu.au/verve/resources/SOL_Civicscitizenship.pdf

- היכולת לבחון באורח ביקורתי את העקרונות ואת הערכים העומדים ביסוד הדמוקרטיה האוסטרלית ואת האופן שהם תורמים לחברה צודקת ולעתיד יציב;
- היכולת לרכוש ידע, מיומנויות וערכים, התומכים באזרחות פעילה והמאפשרים לפעול כאזרחים מעורבים ואחראים;
- היכולת להעריך את החובות ואת הזכויות המאפיינות את החיים האזרחיים ברמות השונות: המקומית, האזורית, הארצית, הממלכתית והגלובלית;
- היכולת להעריך את המורשת של בני המקום (Aboriginals) ושל תושבי האיים הצפוניים
- (Torres Strait Islander), את ניסיונם ואת השפעתם על הזהות האזרחית של החברה האוסטרלית;
- היכולת להעריך את ייחודה של אוסטרליה כחברה רב-תרבותית ולהתחייב לתמוך בהבנות בין תרבותיות בקונטקסט של הדמוקרטיה האוסטרלית;
- היכולת להבין את הביטויים שבהם אזרחים וממשלות תורמים לשימור הסביבה ברמה המקומית והגלובלית, וכן להכיר במחויבות לערכים, להתנהגות ולאורח חיים הנדרשת להבטחת העתיד;
- היכולת להעריך את השפעותיהן של מערכות המידע, של התקשורת ושל הטכנולוגיה על השקפותיהם ועל פעולותיהם של האזרחים ושל מערכות השלטון;
- היכולת להבין את תרומתו של הממד ההיסטורי להתפתחותה של אוסטרליה כאומה דמוקרטית;
- היכולת להבין את האופנים של צורות שלטון אחרות במדינות שדומות לדמוקרטיה האוסטרלית או שונות ממנה.

יעדי הלמידה בחינוך לאזרחות

יעדי הלמידה המתוארים בפרסום זה נועדו להנחות את מדינות אוסטרליה בפיתוח תכניות הלימודים שלהם. היעדים מציגים הזדמנויות למידה כפי שפותחו על ידי סמכויות החינוך שחברו יחד בתהליך הפיתוח וכפי שהסכימו עליהם. היעדים פרוסים על פני ארבעה מסלולים או שלבי לימוד: בסוף השנה השלישית, בסוף השנה החמישית, בסוף השנה השביעית ובסוף השנה התשיעית. שני השלבים האחרונים הם השלבים המתקיימים בבית הספר התיכון.

יעדי הלמידה בכל אחד מהשלבים שצוינו לעיל מאורגנים בשלוש קטגוריות:

1. יעדים בתחום הממשל והחוק;
2. יעדים של אזרחות ראויה ושל דמוקרטיה;
3. יעדים העוסקים בהיבט ההיסטורי ובהשפעתו על החברה האוסטרלית.

מדינות אוסטרליה התחייבו לפתח את תכניות הלימודים באזרחות ולהנהיגן בארבעת המסלולים המתוכננים עד לשנת הלימודים 2008, לכל המאוחר.

תיאור היעדים

כל אחד מן היעדים שפותחו בנוי משני חלקים: החלק הראשון מתאר את הידע, את המיומנויות, את ההבנות ואת היכולות שהיעד מזמן לטיפוח וללמידה. החלק השני מציג עיבוד אופרטיבי ליעד הנלמד תוך התייחסות לתחום האזרחות.

להלן דוגמאות אחדות ליעדי הלמידה:

1. בתחום הממשל והחוק, לסוף השנה השלישית:

תיאור:

התלמידים יבחנו כיצד אנשים מקבלים החלטות משותפות ומדוע.

עיבוד אופרטיבי:

- התלמידים יבינו כי נקבעו מקומות מוסכמים שבהם מתקיים דיון בסוגיות לקראת קבלת החלטות.
- התלמידים ידונו במצבים שבהם אנשים מביעים את דעותיהם באופן ישיר ובמצבים שבהם נציגיהם מקבלים החלטות בשמם.
- התלמידים יגלו שתהליך ההצבעה אינו אלא דרך המשקפת קבלת החלטות.
- התלמידים יבחנו היבטים של אחריות, של איכות המנהיגות ושל תפקידה בחברה.
- התלמידים יבחנו דוגמאות מוכרות של שירותים שבאחריות הממשל.

תיאור:

התלמידים יבינו שחוקים וכללים הם המפתח לתמיכה בערכי החברה כיוון שהם מבטיחים את זכויות הפרט ומגדירים את חובותיו.

עיבוד אופרטיבי:

- התלמידים ידונו במטרותיהם של חוקים ושל כללים בהקשרים שונים.
- התלמידים יבחנו את המושגים של חוק או של כלל צודק או בלתי צודק מהיבטים שונים.
- התלמידים יעריכו את המשתמע מפגיעה בחוקים ובכללים ויסיקו בעקבות כך כי אפשר לתבוע פיצויים.

2. בתחום האזרחות הראויה והדמוקרטיה לסוף השנה התשיעית:

תיאור:

התלמידים יעריכו את החברה האוסטרלית הפלורליסטית ויבחנו את חובותיהם ואת תרומתם של מתבגרים לחברה מלוכדת ודמוקרטית.

עיבוד אופרטיבי:

- התלמידים יגדירו חובות וזכויות של צעירים מתבגרים ויעריכו אותן, ובכלל זה יתייחסו גם למושג "שיתוף הפעולה למען טובת הכלל".

- התלמידים יעריכו את יעילותה של החברה האוסטרלית בחקיקה האזרחית המתקבלת לעתים ברוב קולות ולעתים דווקא בגלל עמדות של קבוצות מיעוט.
- התלמידים יכירו באפליה שנוצרת בעקבות פעולות גזעניות ודעות קדומות ויפעלו בדרכים מתאימות כדי למנוע פעולות ודעות אלה.
- התלמידים יפתחו מיומנויות של קבלת החלטות באופן משותף שיסייע להם לפעול בתחום האזרחי.

תיאור:

התלמידים יבינו את המשמעות של היות " אזרח בדמוקרטיה" בהיבט האזרחי, הגלובלי והסביבתי.

עיבוד אופרטיבי:

- התלמידים יבחנו דרכים שבהן אירועים והתפתחויות בין-לאומיים עשויים להשפיע על קשריה של אוסטרליה במרחב הפסיפי של אסיה ובאזורים אחרים.
- התלמידים יבחנו דרכים שבהן שינוי עמדות כלפי סוגיות של הסביבה משפיע על מהלכים פוליטיים של ארגונים ממשלתיים או אחרים.
- התלמידים יעריכו דרכים שבאמצעותן הממשל מטפל בסוגיות של קיום לאורך זמן או של שימור סביבתי לסוגיו השונים.
- התלמידים יחקרו כיצד אזרחים משפיעים על הממשל בסוגיות הסביבתיות ויבחנו דרכים מתאימות לנקיטת פעולה.

תיאור:

תלמידים ינתחו כיצד באה לידי ביטוי השפעתם של אמצעי תקשורת ושל מידע וטכנולוגיה.

עיבוד אופרטיבי:

- התלמידים יעריכו דרכים שבהן פרטים, קבוצות וממשלות משתמשים באמצעי התקשורת כדי לעצב דעת קהל ולטפל בסוגיות שנויות במחלוקת.

מתוך הדוגמאות ניתן ללמוד כי יעדי הלמידה המתוארים מנחים באופן ברור את תהליכי הפיתוח של תכניות הלימודים ואף מצביעים, בין היתר, על רמות החשיבה (ניתוח, השוואה, הערכה, חקר ועוד) שיש להפעיל בהוראה.

נושאים ותכנים¹⁶

הנושאים והתכנים מאורגנים ב-18 יחידות לימוד: שמונה יחידות לשני המסלולים בבית הספר היסודי ועשר יחידות לשני המסלולים בבית הספר התיכון (לשנה השמינית והעשירית).

¹⁶ www.curriculum.edu.au/ddunits/units/units.htm

18 היחידות מאורגנות בארבעה נושאים כלליים תחת הכותרת Discovering Democracy והם :

1. מי השולט או המושל?

הנושא עוסק בשאלת הריבונות, בהתפתחות מוקדי הכח, בהאצלת כח ובהגבלתו על ידי גורמי הממשל, בתולדות התפתחות הדמוקרטיה האוסטרלית ובעקרונותיה, בחובות ובזכויות האזרח ובאופנים שבהם אזרחים מבטאים את סמכותם בדמוקרטיה.

2. חוק ומשפט

הנושא כולל תהליכי תחיקה, תפקיד החוקה, הפרלמנט ובתי המשפט.

3. האומה האוסטרלית

הנושא כולל את מיסודם של המוסדות הדמוקרטיים באוסטרליה ואת השינויים בזהות האזרחית שחלו בעקבות הזמן.

4. החיים הציבוריים והאזרח

הנושא כולל סוגיות של השתתפות אזרחים בחיים הציבוריים ושל ההשפעה שלהם בהנהגת שינויים בדמוקרטיה האוסטרלית.

התכנית הושלמה בשנת 1998 ושולבה בכל מערכת החינוך האוסטרלית. חומרים אלה הם המרכזיים בהוראת נושאי האזרחות. 18 יחידות הלימוד מפורטות כל אחת בנפרד לתכנים; לכל אחד מהתכנים מוצעות פעילויות למידה ומפורטות ההכנות להפעלה; בדרכי ההפעלה מוצעות פעולות הערכה המשולבות בהוראת הנושא.

להלן פירוט יחידות הלימוד בהוראת האזרחות:

בשני המסלולים – לבית הספר היסודי

1. **עמים ומושלים** – שלטון הכוח המחלט, מושלים ומקבלי החלטות, מצרים העתיקה, מונרכיה, חובות וזכויות, יוון העתיקה, דמוקרטיה ישירה, בחירות רוביות, דמוקרטיה ייצוגית, הממשלה האוסטרלית, אזרחות אוסטרלית.
2. **חוקים וכללים** – הגדרת החוק, תוצאות של פגיעה בחוק, עקרונות השוויון, הכבוד וההוגנות, החוק הרומאי, חוקים "טובים" וקריטריונים לחוק טוב, החוק הציבורי, חוק פרלמנטרי ותהליך החקיקה.
3. **"אנו זוכרים"** – הגדרת סמלים, סמלים מקומיים, סמלים ממלכתיים, הדגל, סמלים פרלמנטריים, טקסים וימי זכרון, כיצד סמלים משתנים?
4. **חבירה לקבוצות** – מטרות והצטרפות לקבוצות עמיתים, תהליכים בהקמת קבוצות עמיתים, תפקוד הקבוצות, נוהלי פגישות ותקנונים, תכנון פרויקטים, מבני ועדות, הערכה של משימות הקבוצה, הממשל המקומי וחבירה אליו.

5. **בית הנבחרים לעומת מלוכה** – מהותה של מונרכיה כשלטון מוחלט, המלך ג'ון ו"המגנה כרטה", ממשל פרלמנטרי, דוגמאות מן ההיסטוריה האנגלית, מלוכה קונסטיטוציונלית, הצהרת זכויות, הממשל הנוכחי, השוואה בין שתי שיטות המשטר.
6. **חוק ומשפט** – הצורך בחוקים, עובדות וראיות, בתי משפט, שופטים, מושבעים, שימוע הוגן, עקרונות משפט צדק, החוק הבריטי באוסטרליה, אוסטרליה כמושבת עונשין, התחיקה בדמוקרטיה פרלמנטרית, עצמאותם של שופטים ומושבעים, חקיקה מודרנית, עקרונות החוק והתחיקה.
7. **העם והאומה** – תהליך התפתחותה של אוסטרליה לפדרציה של מדינות, רמות הממשל, בית הנבחרים.
8. **כח העם** – תנועות למען שוויון וחופש, שאלות תעסוקה, עבודה ושכר, שוויון הזדמנויות בין המינים, הנהגת שינויים על ידי תנועות חברתיות.

בשני המסלולים – לבית הספר התיכון

1. **האם על העם למשול?** – גורמי ההשפעה על הממשל בדמוקרטיה, צורות ממשל: מונרכיה, אריסטוקרטיה, טירניה, דמוקרטיה, אורח החיים, הממשל והאזרח באתונה העתיקה לעומת אלה בספרטה, דמוקרטיה ייצוגית, הסנאט ובית הנבחרים, בחירות העדפה, דמוקרטיה ישירה באוסטרליה.
2. **תהליכי תחיקה** – חקיקה, מקורות החוק, סוגי חוקים, החוקה, החוקה האוסטרלית, הגנה על סוגיה משפטית ספציפית, החוק האזרחי והחוק הפלילי.
3. **המאבק הדמוקרטי** – מבוא ליסודות הדמוקרטיה, התנועות שייצגו את המאבק לזכויות דמוקרטיות במאה ה-19 באנגליה והישגיהן, תנועת הנשים באוסטרליה והמאבק לזכות הבחירה, מאבק הילידים לזכות הבחירה.
4. **סוגיית המגדר בחיים הפוליטיים** – פירוש מושגים, ניתוח מצבים פוליטיים, אישים מפורסמים באוסטרליה ידועים כאקטיביסטים פוליטיים, יום בחייו של ראש ממשלה, תכונות נדרשות לתפקיד ראש ממשלה, נקודות ציון במאבק הנשים לזכויות, השוואה בין ראשי המפלגות הגדולות – המפלגה הליברלית ומפלגת הליבור, ייצוג הנשים בפרלמנט האוסטרלי כיום, יום בחייהם של פעילי ארגונים (מחוץ לפרלמנט).
5. **מפלגות, בית הנבחרים, תהליכי בקרה** – מבוא, עמדת הציבור לגבי מפלגות פוליטיות, מפלגות וייעודן, הקמת ממשלות, הסיבות לקיומן של המפלגות, משמעת מפלגתית, המפלגות הפוליטיות באוסטרליה, "שמאל" ו"ימין" במפה הפוליטית של אוסטרליה, מעמד ה"מרכז", תפקידי התקשורת בבחירות, סוגיות נבחרות, תהליך ההצבעה בבחירות.
6. **עקרונות הדמוקרטיה וגורמים המסכנים אותה** – עקרונות המשטר הדמוקרטי, מה עלול לסכן דמוקרטיה? הרקע להקמתה ולהריסתה של הדמוקרטיה הגרמנית, המפלגה הנאצית, תעמולה מדיניות ואידיאולוגיות, קבוצות שתמכו בנאצים, רצף ההתרחשויות שמוטטו את הדמוקרטיה הגרמנית, ההתנגדות ותוצאותיה, כיצד

המדיניות הנאצית תרמה להתמוטטות הדמוקרטיה? השפעותיה של מדיניות זו על חיי האזרחים, עקרונות דמוקרטיים באוסטרליה ובמדינות אחרות, התבוננות רפלקטיבית על הדמוקרטיה האוסטרלית ועל הריסתה בגרמניה.

7. **זכויות אדם** – הגדרת המושג ומשמעויותיו הערכיות, החובות המקבילות לזכויות, זכויות אדם בחדשות, הצהרת זכויות האדם והאזרח, הצהרת זכויות האדם האוניברסלית על ידי האומות המאוחדות בשנת 1948, זכויות אדם בתרבות האנושית, מיסוד הזכויות בחוקה האוסטרלית, התחיקה האוסטרלית בהקשר לזכויות אדם, בכלל זה מינוי נציב לקבילות הציבור, מיסוד תהליכי שיפוט בסוגיית הזכויות, ארגונים המגנים על זכויות אדם, סוגיית חופש הדיבור, טיעונים בעד ונגד מגילת הזכויות, סוגיית הילידים – ביטוי למקומם בחוקה וזכויותיהם, החוקים החדשים שהתקבלו להבטחת זכויות הילידים, חקר מקרה של זכות אחת: חשיבותה, האופן שבו היא מובטחת, דוגמאות לפגיעה בזכות זו, הצדקת הפגיעה, תגובות הציבור, תגובות מדינות אחרות או ארגונים לפגיעה בזכות הייחודית.

8. **תקומת האומה האוסטרלית** – מבוא למלחמת העצמאות של אמריקה, דגש על הכרזת העצמאות, הקמת מושבות אוסטרליה, הנאמנות לאנגליה, טיעונים בעד ונגד פדרציה של מדינות, השוואה בין החוקה האוסטרלית לחוקת ארה"ב, הסיבות לאי-הכללת חוק הזכויות בחוקה האוסטרלית, האיזון השלטוני בין מדינות חבר העמים הבריטי, מדינת אוסטרליה והחבלים שלה, מלחמת האזרחים בארה"ב, פרישתה של וושינגטון, סקירה על מהות יחסיה של אוסטרליה עם בריטניה החל משנת 1901 ועד לזמננו, טיעונים בעד ונגד הפיכתה של אוסטרליה לרפובליקה.

9. **אופייה של האומה האוסטרלית** – הדימוי של התרבות ושל החוויה האוסטרלית, שיעורי הגידול של האוכלוסייה, מדיניות ההגירה – מדיניות אוסטרליה הלבנה, מדיניות הגידול של האוכלוסייה לעומת צמצומה והיעלמותה, חברה רב-תרבותית, שינוי מדיניות – מהטמעה לשילוב, שינויים בחברה האוסטרלית, עבודה ומגמות בתעסוקה, שוק התעסוקה, שכר הוגן ומתגמל, השוק הבין-לאומי, עשירים ועניים, תולדות חברת הרווחה, הפרט והאחריות הממשלתית, חברת רווחה לעומת ביטחון סוציאלי, מבט אל העתיד.

10. **התמודדות ועשייה** – דרום-המערב כדיוקן אזורי, אסטרטגיות של קבוצות עבודה של אזרחים, מושגי יסוד: מפלגות פוליטיות, מדיניות ציבורית, ערכים פוליטיים, מוקדי כוח, הערכים הפוליטיים של מפלגת הליבור והמפלגה הליברלית, השוואה בין המפלגות ביחס לזכויות ולשאלות הכוח, פיתוח מדיניות ציבורית, הפרלמנט, קבוצות עניין, השירות הציבורי, אמצעי התקשורת, התפתחות כלכלית ושימור הסביבה, פרויקטים ממלכתיים – סכר פרנקלין, עמדה ממלכתית-פדרלית לעומת עמדת המדינה, מפלגות פוליטיות והתקשורת, חברת אזורי הפרא והתקשורת, אוסטרליה כפדרציה של מדינות, בית המשפט הגבוה בעימותים שבין מדינה לממשלה פדרלית, פסיקת בית המשפט הגבוה בסוגיית סכר פרנקלין – טיעונים בעד ונגד הפסיקה ומקורות לטיעונים.

פירוט לדוגמה של יחידת הלימוד "זכויות האדם" (לשנת הלימוד העשירית)

פירוט התכנים	דרכי הפעלה
המשמעות הערכית של המושג	דירוג של זכויות האדם; השוואה לתפיסות של תרבויות אחרות
המושג ומשמעותיו	ניתוח מקרה; מיון של זכויות
זכויות וחובות מקבילות	פיתוח סט של חובות למקבץ נתון של זכויות
זכויות האדם בחדשות	מטלת ביצוע : זיהוי של סוגיית זכויות אדם באמצעי תקשורת וניתוחה
הצהרת זכויות האדם והאזרח	ניתוח של ההצהרה והאופן שבו היא עונה לעיוותים של טרום המהפכה הצרפתית
הצהרת זכויות האדם האוניברסלית באו"ם – בשנת 1948	השוואה של הצהרת הזכויות של האו"ם להצהרת זכויות האדם והאזרח; הכנת פוסטר המתאר ומסביר את זכויות האדם
זכויות אדם בתרבות האנושית	השוואת בין תפיסתו של קונפוציוס באשר לחמשת היחסים לבין הצהרת האו"ם על זכויות האדם; הכנת פוסטר של מערכת קשרים/יחסים משפחתית בזיקה לשאלת הזכויות
זכויות שמוסדו בחוקה האוסטרלית	ניתוח מקרים
תחיקה של בית הנבחרים בסוגיית הזכויות; הכרעה של בתי משפט	ניתוח מקרים
ארגונים נוספים המגנים על זכויות האדם	ניתוח מקרים
חופש הדיבור – המקרה של David Irving	יישום עקרון זכויות האדם במקרה של סוגיית חופש הדיבור
בעד ונגד מגילת הזכויות	ניתוח מצבים המיישם טיוטה של מגילת הזכויות לקביעת יתרונות וחסרונות; מטלת ביצוע – הכנה לויכוח: האם אוסטרליה נזקקת למגילת זכויות האדם?
בני המקום באוסטרליה ושאלת האזרחות בראי החוקה האוסטרלית	שימוש במקורות המזהים פגיעה של זכויות בני המקום בעבר
בני המקום וזכויות האדם	ניתוח מקרים מתאימים של פגיעה בזכויות
הנהגת שינויים בחוק ובמשפט להגנת זכויות בני המקום	מטלת ניתוח : חוק למניעת הפליה גזעית
חקר זכות אחת וחשיבותה; כיצד היא מוגנת באוסטרליה	מטלת הערכה : פעולת חקר של הזכות הנבחרת; דיווח ממצאי המחקר

דרכי ההפעלה

בתיאור יחידת הלימוד העוסקת בזכויות האדם ראינו כי נעשה שימוש במטלות ביצוע מגוונות שכללו את השלבים הבאים: תהליכי ניתוח מסמכים, ניתוח מקרים אותנטיים, תהליכי מיון ויצירה של מסמך או של תוצר מסוג אחר, השוואות והסקת מסקנות. בדרכי הפעלה אלה נעשה שימוש בתכנים מתרבויות אחרות, הובאו לידי ביטוי עובדות היסטוריות והוצעו פעולות לימוד קבוצתיות, כגון ויכוח בעד ונגד.

ביחידות לימוד אחרות הוצעו פעילויות, כמו: הכנת פוסטר, הצגה בעל-פה, מיפוי, הפקת עיתון קבוצתי, מטלות ריאיון, משחקי תפקיד, הכנת נאום, הכנת סיכומים, פיתוח דיאלוג ועוד.

ברמות בית הספר היסודי הוצעו דרכי הפעלה שכללו בין היתר: הכנת מפת מושגים, הכנת רשימות של פרטי מידע, הכנת דוחות, הכנת תקליטור של מידע, הדמיה של תהליך הצבעה, יישום קריטריונים ותהליכי שפיטה, תכנון פעולת בחירות, פיתוח משחק או תחרות בנושא רלבנטי, הכנת רשימות תיוג, הערכת חוקים, ניסוח חוקים, פרשנות של טקסטים, תרשימים ועוד.

גם דרכי ההפעלה המוצעות לבית הספר היסודי הן למידה פעילה אותנטית שיוצרת עניין בקרב הלומדים.

פעולות הערכה

בהערכת החינוך לאזרחות באוסטרליה יש להבחין בין הערכה פנימית של הלמידה השוטפת, המתנהלת תוך כדי ההוראה, והיא הערכה מעצבת בעיקרה, לבין הערכה חיצונית שנועדה לבחון את מימוש הציפיות מתכנית החינוך לאזרחות. הערכה זו היא במהותה מסכמת אך עשויה לתרום לפעולות מעצבות בטווח הרחוק.

פעולות הערכה פנימיות נערכות בצמוד להוראה כפי שראינו בתיאור המפורט לדוגמה של יחידת הלימוד "זכויות האדם". במהלך יחידה זו הופעלו מטלות ביצוע בהיקפים שונים לצורכי הערכה מעצבת.

בנוסף לפעולות הערכה פנימיות הנערכות באחריותם של המורים החלו מדינות אוסטרליה ביוזמה לפיתוח מחוונים להערכה המותאמים לתכנית החינוך לאזרחות (Print & Gray, 2000). מדינת טסמניה פיתחה מערכת של אינדיקטורים לסטנדרטים המתייחסים למטרות החינוך, ובהן גם מטרות הנוגעות לתחום האזרחות.¹⁷

¹⁷ <http://www.education.tas.gov.au/annualreport/06-07/strategic/benchmark>

מערכת של פעולות הערכה ובקרה המתייחסת להפעלת התכנית לחינוך לאזרחות טרם מוסדה באוסטרליה ונמצאת בשלבים הראשונים של הפעלתה (Prints & Hughes, 2001).

בשנת 2001 הוקם כוח משימה ממלכתי להערכה ולבקרה של הוראת האזרחות במדינות אוסטרליה. כוח משימה זה הוקם במרכז למחקר ולהוראה של האזרחות בסידני (Print & Hughes, 2001). לצורך משימה זו פיתחו החוקרים סדרה של מדדי ביצוע באזרחות – KPMs – אשר נוסו ועוצבו במבחני חלוץ בשיתוף המדינות. מדדים אלה פותחו בשני תחומים של הוראת האזרחות:

1. מדדים המתייחסים לידע ולהבנה בנושאי האזרחות במובן הרחב;
2. מדדים המתייחסים לסוגיות ערכיות באזרחות פעילה ולמיומנויות השתתפות.

המדדים שפותחו תואמים את יעדי ההוראה ששימשו לפיתוח תכניות הלימודים במדינות, וכן את מערכת הנושאים והתכנים הכלולים בתכנית Discovering Democracy שהצגנו בדוח זה.

בנוסף למדדים שפותחו, גובש סולם הערכה בין חמש דרגות. דרגה שתיים בסולם סימלה את הרמה המצופה מתלמידים אשר למדו בשנת הלימודים השישית, ואילו דרגה שלוש בסולם סימלה את הרמה המצופה מתלמידים שלמדו בשנת הלימודים העשירית. מחקר ההערכה נערך באוקטובר 2004, וכלל מדגם מייצג של 10,712 תלמידים בשנת הלימודים השישית מ-318 בתי ספר ו-9,536 תלמידים בשנת הלימודים העשירית מתוך 249 בתי ספר.

עיקרי הממצאים¹⁸

התפלגות ההישגים של תלמידי השנה השישית מלמדת כי 50% מכלל התלמידים השיגו את הרמה המצופה או אף גבוהה ממנה (42% ברמה שתיים ו-8% ברמה שלוש), 39% מכלל התלמידים בשנת לימודים זו השיגו רמה אחת בסולם שהיא מתחת לרמה המצופה. 11% השיגו רמה נמוכה מרמה אחת. בקרב תלמידי השנה העשירית נמצא כי 40% מהם השיגו את הרמה המצופה – שלוש בסולם ואף מעבר לה (35% ברמה שלוש ו-5% ברמה ארבע).

לעומת זאת, 60% מתלמידי השנה העשירית פעלו מתחת לרמה המצופה. באופן כללי הנתונים מצביעים על כך כי בנות השיגו הישגים טובים יותר מאשר הבנים בשתי דרגות הכיתה.

אשר להבדלים בין הישגיהם של בני המקום (Aboriginals) ובני האיים הצפוניים לבין עמיתיהם, נמצא כי הישגיהם היו נמוכים באופן מובהק מעמיתיהם בשתי דרגות הכיתה.

¹⁸ http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/Civics_and_Citizenship_Years_6_10_Report.pdf

באופן כללי החוקרים מציינים כי הישגי התלמידים בשתי דרגות הכיתה היו נמוכים מן המצופה, והדבר קיבל אישוש גם בתשובות לשאלות פתוחות שנכללו בשאלונים. מושגים ועניינים שבהם המשיבים גילו קשיים בולטים היו:

- מהות "הטוב המשותף";
- כיצד פרטים עשויים להשפיע על המערכות לרווחת החברה כולה;
- ידע של סמלים ומשמעותם.

בכיתות היסוד מרבית השאלות היו שאלות של זיהוי, של תיאור ושל הבנת התכנים שנלמדו, למשל: זיהוי של מאפייני הדמוקרטיה האוסטרלית או הבנת המניעים והתהליכים הקשורים בשינוי והתאמה של כללים וחוקים. בכיתות בית הספר התיכון נשאלו התלמידים שאלות זיהוי והבנה של תכנים, אך גם של ניתוח סוגיות באזרחות, למשל: ניתוח תפקידה של אוסטרליה כאומה בחברה הבין-לאומית או ניתוח תפקידה של אזרחות ביקורתית בדמוקרטיה האוסטרלית. לדעת החוקרים, יש לקיים למידה ממוקדת יותר בנושאים אלה.

על אף התוצאות המאכזבות יש לתת את הדעת כי בשתי דרגות הכיתה, גם בשיטת וגם בעשירית, היו תלמידים שהישגיהם היו מעל לרמה המצופה. 5% בכיתה העשירית ו-8% בכיתה השישית. אך אין לדעת אם הצלחה זו היא תוצאה של ההוראה/למידה או של הניסיון היום יומי. יחד עם זאת, לנוכח אופי השאלות יש יסוד להניח כי להוראה טובה ויעילה יש סיכוי לקדם את התלמידים להישגים טובים יותר.

מחקר הישגים זה יש בו כדי לשמש בסיס נתונים למחקר הערכה מאוחר יותר. מחקר נוסף נערך בשנת 2007, אך ממצאיו טרם פורסמו.

¹⁹ **ממצאי מחקרים נוספים**

במחקר הישגים בינלאומי שערך IEA – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) בתחום החינוך לאזרחות בשנת 1999 נכללו 90,000 תלמידים בני 14 מקרב 28 מדינות משתתפות.

אנו מביאים את עיקרי הממצאים המתייחסים לאוסטרליה. רצוי להעיר כי בשנת 1999 היה כבר החינוך לאזרחות ברמת הפעלה מתקדמת, אך ניתן להניח שהתכנית עדיין לא מיצתה את הפוטנציאל שבה. רק בשנת 1998 הונהגו יחידות הלימוד שנתנו כיסוי ליעדי ההוראה שעליהם דיווחנו בעבודה זו.

להלן הממצאים:

- אוסטרליה דורגה במקום ה-11 בהישגיה מבין 28 המדינות המשתתפות. באותה קבוצה נמנו המדינות הבאות: הונגריה, גרמניה, סלובניה, דנמרק, רוסיה, אנגליה, שוודיה, שווייץ ובולגריה.

¹⁹ <http://www.acer.edu.au/news/010320.html>

- ממצאי המחקר מעידים כי רוב תלמידי המדינות המשתתפות גילו הבנה בסיסית לערכי הדמוקרטיה ולמוסדותיה, ולעומת זאת "ההבנה המעמיקה" הייתה בעייתית. ממצאים מוקדמים על תלמידי אוסטרליה מעידים כי 75% מהם מכירים בחשיבות קיומה של יותר ממפלגה פוליטית אחת. שיעור זה היה דומה לשיעור במדינות אחרות בעולם.
 - 89% מבין המשיבים האוסטרליים סבורים כי הצבעה בבחירות לשלטון הינה חשובה, 85% סבורים שהם יצביעו בבחירות הקרובות, 55% סבורים כי הם למדו בבית הספר על חשיבות ההשתתפות בהצבעה.
 - תלמידי אוסטרליה, בדומה לנבדקים אחרים במחקר, אינם מתכוונים להשתתף בפעילויות פוליטיות פרט להצבעה בבחירות. 89% מהתלמידים אינם סבורים שיצטרפו למפלגה כלשהי. 76% מהם אינם מצפים שיפנו בכתב למערכת עיתון בעניין פוליטי או חברתי, ו-87% מהם אינם סבורים שיהיו מועמדים לתעסוקה במשרד ברשות מקומית או עירונית. אף על פי כן תלמידי אוסטרליה ציינו כי הכינו אותם למעורבות בחיים האזרחיים. 62% ציינו כי הם מוכנים לאסוף כספים למען מטרה חברתית.
 - עבור 80% מתלמידי אוסטרליה שבמחקר החדשות בטלוויזיה מהוות מקור מועדף למידע, כשני שלישים מהם מוסיפים לקרוא בעיתונים אודות ההתרחשויות במדינה ובמדינות אחרות. 62% מאזינים לחדשות ברדיו. עוד נמצא כי צפייה בחדשות בטלוויזיה עומדת בקשר קורלטיבי עם ידע גבוה בנושאי אזרחות. באוסטרליה ממצא זה בולט יותר מאשר בקרב מדינות אחרות.
 - ברוב המדינות המשתתפות תומכים תלמידים בזכויות הפוליטיות של נשים ושל מהגרים. באוסטרליה נמצא כי 90% מהמשיבים סבורים שלנשים אמורות להיות אותן זכויות כמו לגברים. 93% מסכימים כי נשים זכאיות לתשלום זהה לזה של גברים באותם תפקידים.
 - בקרב תלמידי אוסטרליה הממוצע בידע באזרחות היה נמוך יותר מן הממוצע הבין-לאומי, והנכונות למעורבות הייתה נמוכה אף היא יחסית לכלל המדגם. מעורבותם של תלמידי אוסטרליה במסגרת בית הספר מטפחת את תחושת הנאמנות לערך ההשתתפות בפעילות החברתית. מדד זה נמצא במתאם עם הידע שלהם באזרחות ועם נכונותם להשתתף בהצבעה בבחירות. החוקרים מסכימים וממליצים למורים לתת את הדעת לממצאים אלה, שהרי בכוחם להשפיע ולטפח את ערכי האזרחות.
- לדעת כותב הסקירה, נראה כי התכנית לחינוך לאזרחות מקיפה דיה. היא מתמקדת, באופן יחסי, יותר בהיבט ההיסטורי של התהוות האומה האוסטרלית והדמוקרטיה שלה ופחות בביטויים של מעורבות באזרחות פעילה. אמנם התכנית מדגישה באורח עיוני את הממד הערכי של האזרחות בדמוקרטיה, אך חשוב לתת לכך ביטוי התנסותי בולט יותר. דרכי ההפעלה של התכנית מעידות על נטייה לחשיבה ברמות גבוהות ועל למידה פעילה ויצירתית.

רשימת מקורות

- The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century* (1999). <http://www.curriculum.edu.au/mceetya/default.asp?id=11576>
- Australian Council for educational research (2001). Civic education, a must for Australian schools. (IEA Study). <http://www.acer.edu.au/news/010320.html>
- Curriculum Corporation (2006). *Statements of learning for civics and citizenship*. www.mceetya.edu.au/verve/_resources/SOL_Civicscitizenship.pdf
- Dejaeghere, J.G. (2007). Inter cultural meanings of citizenship in the Australian secondary curriculum: between critical contestations and minimal constructions. In: Stevick and B.A.U Levinson (Ed.), *Reimagining civic education: How diverse societies form democratic citizens*. Lanham, MD, Rowman and Littlefield Publishers Inc.
- Discovering Democracy Units*. (1998). www.curriculum.edu.au/ddunits/units/units.htm
- The Hobart Declaration on Schooling* (1989). <http://www.curriculum.edu.au/mceetya/default.asp?id=11577>
- Mellor, S. (2004). Solving some civics and citizenship education conundrums. www.civicsandcitizenship.edu.au/cce/default.asp?id=9318
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (2006). *National assessment program – civics and citizenship, years 6 and 10, report*. http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/Civics_and_Citizenship_Years_6_10_Report.pdf
- Print, M. & Hughes, J. (2001). *Key performance measures in civics and citizenship education*. Sidney, Center for Research and Teaching in Civics University of Sidney.
- Print, M. & Gray, M. (2000). *Civics and citizenship education: An Australian perspective*. www.abc.net.au/civics/democracy/ccanded.htm
- Tasmania. Department of Education. (2008). Tasmania together: Benchmark summary. www.education.tas.gov.au/annualreport/06-07/strategic/benchmark

החינוך לאזרחות בהונגריה

כתבה: נאווה רוזן

רקע

החינוך לאזרחות מעסיק מאוד את החברות המערביות המודרניות במיוחד מאז השינויים הגלובליים שהתרחשו באירופה בשני העשורים האחרונים. אחד השינויים החשובים הוא הקמת האיחוד האירופי שאגד בתוכו מדינות דמוקרטיות מסוגים שונים, מדמוקרטיה פורמליות ועד לדמוקרטיות מהותיות. האיחוד מחד גיסא והגלובליזציה מאידך גיסא מדגישים יותר ויותר את הצורך בשפה משותפת.

דמוקרטיה היא תהליך דינמי ומתפתח באופן קבוע. השאלה 'עד כמה יכול האדם להתמיד בשאיפתו לחיות חיים חופשיים' היא כנראה שאלה לא פשוטה, וככל הנראה אף התשובה לה היא מורכבת לא פחות. גנדל ופיין (Gandal, & Finn, 1992) סברו כי התשובה לשאלה זו מורכבת במיוחד בקרב דמוקרטיות חדשות, ועל כך הם כתבו:

"ילדים בדמוקרטיות צומחות שלמדו בבתי ספר אשר מנעו מהם רעיונות דמוקרטיים יוכלו להבין דמוקרטיה ולהעריכה רק אם מערכת החינוך תשתנה במהירות. שינוי כזה הנו חובה חיונית במקומות שבהם מורים ומנהלים לא חוו דמוקרטיה ואפילו לא הורשו ללמוד אותה, במקומות שבהם ספרי לימוד וחומרי הוראה אחרים עוצבו במטרה לדכא רעיונות דמוקרטיים."

חובה חיונית זו מיושמת בשנים האחרונות בהונגריה (Ridley et al. 1997 p.62).

רציונל

ייחודו של החינוך לאזרחות הוא בהכנת הנוער לתפקיד אזרח פעיל ואחראי במערכת הפוליטית, החברתית והכלכלית במדינה ובחברה הדמוקרטית.

בעקבות חילופי המשטר בראשית שנות ה-90 של המאה הקודמת עוברת הונגריה שינויים פוליטיים, חברתיים וכלכליים. היא מעצבת את זהותה הדמוקרטית מחדש, ולחינוך יש תפקיד משמעותי בתהליך של עיצוב התרבות האזרחית-דמוקרטית. נושא זה מעסיק לא רק את מקבלי ההחלטות ואת בעלי התפקידים במדינה, אלא גם את הציבור.

החברה ההונגרית על מרכיביה השונים עוסקת בשאלות שונות, כמו: מהו תפקידה של מערכת החינוך בנושא חינוך לאזרחות? מאיזה שלב יש להתחיל ללמד את הנושא? באילו שיטות ובאיזה אופן עליה לעורר את העניין ואת הרצון של התלמידים להשפיע ולהיות מעורבים בחברה האזרחית?

הדמוקרטיזציה של החברה ההונגרית מצריכה תהליך ארוך מאוד ושנוי במחלוקת: בתוך המסגרת המוסדית עדיין קיימים תנאים מסורתיים, סמי-פיאודליים ואוטוריטריים, כמו גם פרדיגמות של חשיבה ושל פעולה. על אף שבהונגריה מונהגת דמוקרטיה פרלמנטרית, החיים המעשיים בפוליטיקה המרכזית והמקומית עדיין מצביעים על יחסים פטרנליסטים בתחומים רבים. אמנם פותחה כלכלת שוק, אבל רבים חווים פילוג חברתי וצמצום הסולידריות החברתית. החשיבות של ערכים אזרחיים, מוסריים וחוקיים שמתבססים על הדדיות ועל שיתוף פעולה חברתי, מודגשת יום-יום אבל רבים אדישים לערכים אלו. הונגריה הצטרפה לאיחוד האירופי, אבל לא כל ההונגרים הפכו לאזרחים אירופיים על פי תפישתם (European Commission, 2005).

החינוך לאזרחות בהונגריה עבר שינוי גדול מאוד בשנים שלאחר חילופי המשטר של שנות ה-90 במאה הקודמת. השינוי הגדול היה בהחלפת המודל האינדוקטריני בהוראת אזרחות וביישום תיאוריות אנליטיות הכוללות שיטות הוראה שונות, כמו עבודות חקר, מטלות ביצוע, מחקרי שדה, ראיונות וניתוח אירועים.

ההתפתחות המדעית והאתגרים שהחברה האנושית מציבה בפני האזרחים שינו את התפקידים של בתי הספר ושל המורים כמאמנים. חלק מן המיומנויות החדשות שייך למספר מקצועות, לכן יש צורך לאמץ גישה אינטר-דיסציפלינרית בהוראה ולפתח נושאים חדשים כדי לענות על צורכי התלמידים, ובכלל זה לאפשר לתלמידים לגלות את הפוטנציאל האישי שלהם ולאתגר אותם באמצעות יצירת חוויה מהותית בבית הספר או מחוצה לו.

בית הספר מהווה אך זירה אחת במכלול של זירות החינוך השונות, ותפקידו להכשיר את התלמידים להכיר את כללי המשחק בזירות אלו כדי שיעצבו בהדרגה את ערכיהם ויתרמו לחיי בית הספר, הקהילה והמדינה (Hungary, Ministry of Education and Culture, 2006).²⁰ תכנית הלימודים הלאומית מאפשרת הטמעת גישה כזו בזכות האוטונומיה הרחבה בבניית תכנית לימודים שניתנת לכל מחוז.

מטרות

היעד המרכזי של החינוך לאזרחות הוא לחתור למודל המיישם יכולות של התבוננות (גישה תצפיתית) בסוגיות האזרחות המתרחשות במציאות החברתית. מודל כזה יסייע לתלמידים לבחון את הסוגיות הללו ולהעריך מנקודות מבט שונות. המטרה היא לעניין את התלמידים בנושאים שונים, כמו מדיניות כלכלית-חברתית עכשווית, שלטון החוק ומוסדות הממשל, כמו גם לאפשר להם לרכוש ידע שיסייע בידם לעצב את השקפת עולמם. במהותה גישה זו מקרבת את התלמידים לאזרחות פעילה ומשתפת, הבוחנת את המציאות בדרך ביקורתית. זו גישה השואפת להקנות לתלמידים כלים

²⁰ www.okm.gov.hu/main.php

לשפוט את דרכי ההתנהלות של מקבלי ההחלטות במדינה בסוגיות ובדילמות הנתונות להכרעה בחברה ההונגרית הנוכחית. לדעת מטראי (Matrai, 1999), מערכת החינוך ההונגרית טרם בשלה כדי להשיג יעד זה, אך היא יכולה כעת לבסס היטב את החינוך לאזרחות בגישה התצפיתית המיישמת התבוננות רב-כיוונית תוך חשיפת הדילמות, למידתן והשוואתן לחברות אחרות.

כמו בכל המדינות המזרח אירופאיות שהצטרפו לאחרונה לאיחוד האירופי, אחת המטרות המרכזיות של הרפורמה החינוכית בהונגריה היא הכשרתם של אזרחים צעירים להשתתפות פעילה ויעילה בחברה הבין-לאומית והאירופית. הרפורמה במערכת החינוך הציבורי קיבלה את השראתה מהמסורת האירופית של ערכים פוליטיים, תרבותיים ומוסריים המשפיעים על זכויות אדם ואזרח, על שלטון החוק, על פלורליזם ועל סובלנות. כשאר מדינות מזרח אירופה לשעבר מייחסת הונגריה חשיבות לחיזוק הלכידות החברתית (European Commission, 2005).

עקרונות מנחים

משרד החינוך ההונגרי פרסם תכנית לימודים לאומית בעשרה תחומי תרבות; תכנית ראשונה התפרסמה בשנת 1995, ותכנית שנייה עודכנה בשנת 2003. התכנית מלווה בעקרונות מנחים וביניהם נושאי התכנית ומספר שעות לימוד שיש להקצות לכל תחום. תכנית זו מהווה את המסמך הגבוה ביותר המסדיר את נושאי הלימוד שמחייבים את כל סוגי בתי הספר בהונגריה בכל שלב (European Commission, 2005).

מטרתה העיקרית של תכנית הלימודים הלאומית היא להניח את היסודות לשיטות ההוראה והתפיסה החינוכית של החינוך הציבורי, אך גם לשמור על האוטונומיה של בתי הספר בבחירת תכני הלימוד. התכנית מציבה את היעדים הבאים:

1. הגדרת המטרות הלאומיות לחינוך הציבורי;
2. זיהוי תחומי הידע המרכזיים החשובים;
3. הגדרת קווים מנחים לאופן הפצת הידע ברמות השונות של החינוך הציבורי;
4. הגדרת משימות מפתח של פיתוח ברמות השונות.

מתוך החוק 243/2003 (7:17) העוסק בפרסום, בהכרה וביישום תכנית הלימודים הלאומית, ניכרת התייחסות לתחום האזרחות:

"רוח תכנית הלימודים נקבעה על ידי החוקה ההונגרית, על-ידי החוק הציבורי, על-ידי התקנות הלאומיות והבין-לאומיות הקיימות בנוגע לזכויות אדם, לזכויות ילדים, לזכויותיהם של מיעוטים לאומים ואתניים ולהזדמנויות שוות לנשים ולגברים. הערכים הללו הם מרכזיים בעקרונות הדמוקרטיה, ההומניזם, הכבוד לאדם ולהתפתחותו, ומקדמים את שיתוף הפעולה בין קהילות גרעין (משפחה, מדינה, אירופה והעולם), את השוויון בין המינים, את הסולידריות ואת הסובלנות.

תכנית הלימודים היא כלי לאומי בשל היותה מקדמת ערכים לאומיים משותפים. היא מדגישה מאוד את הרחבת הידע על המדינה, על האזור מסביב, על האגן הקרפטי, על קידום ועל שמירה של מסורות לאומיות ושל זהות לאומית, כולל של מיעוטים לאומיים ואתניים במדינה. בכל רמה בחינוך הציבורי תלמידים חייבים להכיר את התרבות ואת ההיסטוריה המשותפת של מיעוטים לאומיים שמרכיבים את הלאום. בד בבד תכנית הלימודים מגדירה משימות להתמקדות בערכים אירופיים ובערכים הומניים ובמשמעותיותיהם, שיסייעו לנו לחזק את תחושת השייכות לאירופה."

תכנית הלימודים הלאומית מבטיחה עקביות ולכידות בחינוך הציבורי בהגדרת רמת הידע הגרעיני ובהגדרת מיומנויות הבסיס הנדרשות מתלמידי בתי הספר. תכנית זו מנחה את המחברים ואת העורכים של ספרי הלימוד, את אנשי המחקר והפיתוח של המבחנים הארציים בפיתוח כלי הערכה ומדידה, ובעיקר את המורים בבתי הספר האחראים לפיתוח או לעריכה של תכניות הלימודים המקומיות.

תכנית הלימודים הלאומית, משמעותה הקניית יסודות בתרבות ובהקניית ידע כללי בכל מערכת החינוך: מבית הספר היסודי ועד לבית הספר התיכון, כולל חינוך של בני מיעוטים לאומיים ואתניים ושל תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

תכנית הלימודים המקומית של בתי הספר מווסתת את תכני ההוראה, והיא חייבת להלוו את דרישות תכנית הלימודים הלאומית. לצוותי ההוראה ניתנות שלוש אפשרויות בהכנת תכניות הלימודים הבית ספריות:

- א. בית הספר רשאי לאמץ את כל מסגרת תכנית הלימודים.
- ב. בית הספר רשאי לערוך את תכנית הלימודים שלו ולהיעזר בתכנית הלימודים הזמינה, בתכניות חינוכיות ובחבילות חומרים.
- ג. בית הספר רשאי לפתח תכנית לימודים משלו.

מגוון האפשרויות המוצע לבתי הספר במחוזות השונים מאפשר לכל בית ספר להתאים לצרכיו תכנית לימודים שתשרת את המציאות המקומית שלו וכן תסרטט פרופיל מוסדי עצמאי לצד יצירת בסיס חינוכי משותף (Hungary, Ministry of Education and Culture, 2006).²¹

נושאים ותכנים

בעקבות הבחירות הדמוקרטיות הראשונות באביב 1990 החלה המודרניזציה של מערכת החינוך שבה הייתה הסכמה רחבה על הצורך בתכנית לימודים לאומית חדשה, אך היו חילוקי דעות בקשר לתכניה. רידלי ואחרים (Ridley et al. 1997) המסתמכים על ממצאי מחקרה של פולדש-טראברס (Foldes-Travers, 1995) מציינים:

²¹ <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6982&ctag=articlelist&iid=1>

"העובדה שחוק חינוך ציבורי לא אושר במשך שלוש שנים אחרי הבחירות הדמוקרטיות הראשונות על אף מספר תיקונים שהציעו זאת, ושילוב תכנית לימודים לאומית שהוצעה אחרי הטיוטה החמישית משנת 90 עדיין מחכה לאישור רשמי של הפרלמנט, משקפת את אי-ההסכמה הפוליטית שפגעה ברפורמה של מערכת החינוך בשנים הראשונות לשינוי הדמוקרטי." (p. 64)

הוויכוח הפוליטי הממושך על יישום תכנית הלימודים הלאומית אמנם גרם לדחיית ביצוע הרפורמה בחינוך, אבל הוא גם סיפק שהות למורים ולבתי ספר להתאים את עצמם ואת תגובתם למסגרות החדשות.

תכנית הלימודים הלאומית היא מסמך חדשני. במדינה בעלת מסורת ארוכת שנים של חינוך בעל אוריינטציה של משמעת ושל ירידה לפרטים הציגה התכנית גישה אקדמית חדשה לגמרי. המסמך נותן אוטונומיה גדולה ומשאיר החלטות אקדמיות חשובות לבתי הספר ולמורה עצמו. במקום לדבר על מתמטיקה, על היסטוריה או על ספרות הוא מציג קטגוריה של "תחומי תרבות". תחומים אלה (עשרה תחומים בגרסה האחרונה של תכנית הלימודים הלאומית) כוללים את כל הנושאים החשובים שמוכרים היום, אבל התכנית לא הורתה כיצד יש ללמד נושאים אקדמיים אלה בבתי הספר. כמו כן הגישה היא רב-תחומית; עשרת התחומים מוגדרים כך שכל אחד מהם כולל יותר מנושא אחד. תכנית הלימודים הלאומית מגדירה מטרות תוכן בסיסיות, סטנדרטים ורמות מינימום של ביצוע בגילאים השונים. הקושי נובע מהעובדה שהתכנית לא הבהירה כיצד יש לממש את עשרת התחומים האלה לתכנית לימודים ספציפית וכן לא ציינה לוח זמנים.

תכנית הלימודים הלאומית מהווה מחצית מתכנית הלימודים של בית הספר; המחצית השנייה מוגדרת ונקבעת על ידי בית הספר ומוריו. פולדס-טראברס (Foldes-Travers, 1995) דיווחה במחקרה ברוח זו:

"מטרת התכנית הייתה לפרט מטרות ידע בסיסיות בתחומים רחבים ברמה הלאומית ולתת לשלטונות ברמה המקומית את הכוח לקבוע תכניות לימודים ספציפיות ולבחור חומרים לתכנית הלימודים".

"המאפיין החשוב של תכנית הלימודים הלאומית הוא שבירת הגישה האידיאולוגית הקודמת החד-צדדית ומתן ההיתר לבתי ספר לפעול על פי אידיאולוגיות שונות בתוך המסגרת החוקתית... חשיבות מיוחדת נתונה לחינוך למתן כבוד לזכויות האדם, חינוך המכין את הפרט ואת הקבוצה לחיים בדמוקרטיה ומסייע לפיתוח הרגישות לבעיות חשובות של האנושות." (pp.186-187)

תכנית הלימודים הלאומית מכוונת ליצירת ערכים משותפים לאומיים, אירופיים וגלובליים אצל התלמידים במהלך כל שנות לימודי בבית הספר.

רוח תכנית הלימודים הלאומית נקבעת על ידי החוקה ההונגרית, על ידי חוק החינוך הציבורי ועל ידי ההסדרים הבינלאומיים והלאומיים הקיימים הנוגעים לזכויות אדם, לזכויות ילדים, לזכויות של קבוצות מיעוט ולשוויון הזדמנויות לגברים ולנשים. מודגשים ערכים של דמוקרטיה, של הומניזם, של כבוד האדם וחירותו, של קידום שיתוף פעולה בקהילות גרעיניות (משפחה, מולדת, אירופה והעולם), של שוויון בין המינים, של הסכמה הדדית ושל סובלנות.

"אדם וחברה"

החינוך לאזרחות משולב בתחום "אדם וחברה" כתת-נושא המוגדר כ"ידע חברתי ואזרחי". תחום זה כולל מטרות ידע ייחודיות לחינוך לאזרחות: הבנת מערכות השלטון הדמוקרטיות, שיטת הבחירות, רשויות הממשל המקומיות, פרלמנט, זכויות האזרח וחובותיו, זכויות אדם ובעיות חברתיות. הכללת החינוך לאזרחות בתכנית חשובה מכיוון שהיא מחייבת את בתי הספר לנסח תכנים אלה בתכניות הלימודים, כפי שדורש החוק (Ridley et al., 1997).

הנושא "אדם וחברה" עוסק במרחב האנושי, והוא כולל את שלושת ההיבטים הבאים: ההיבט ההיסטורי, היבט חקר האדם והיבט חקר החברה (בהווה).

ההיבט ההיסטורי – המטרה המרכזית היא לספק בסיס משותף לתקשורת ולהבנה של הקהילה הצרה והרחבה (מהבית אל האומה ואל האנושות). כדי להשיג זאת חייבת להתפתח תחושת שייכות עמוקה מאוד לקהילה ובמיוחד לזהות הלאומית והאירופית. הבנת תהליכים היסטוריים היא הבסיס להתפתחות ההכרה ההיסטורית, שפירושה: ההכרה שמצד אחד, ההווה (כולל חיינו האישיים) הוא מבחינות רבות תוצר של אירועי העבר, ומצד שני, חיינו היום ישפיעו על גורל הדורות הבאים.

היבט חקר האדם והתפיסות העיקריות של אתיקה, של אנתרופולוגיה ושל פסיכולוגיה – המטרה המרכזית היא הבנה עמוקה יותר של ה'אני'. נושא זה מאפשר לבחון באופן מעמיק את עולם היחסים האינטלקטואליים של בני האדם בינם לבין עצמם ובינם לבין אחרים. כמו כן מסייע הנושא לטפח ערנות לדילמות המוסריות שבחיי האדם, מסייע להכיר את המתודולוגיה הדרושה לטיעונים בוויכוחים מוסריים, לשפר עמדות וכישורים החיוניים לחקר עצמאי, לקבל החלטות אחראיות ולהבין דעות שונות משלנו.

היבט חקר החברה – המטרה המרכזית היא ללמוד יותר על החברה, על הכלכלה ועל הפוליטיקה של חיי היום-יום ושל התקופה, כמו גם לפתח רגישות לנושאים חברתיים ולשפר את המיומנויות הנחוצות לזיהוי קונפליקטים. תחום זה מטפל בנושאים עכשוויים של הקהילה, של הלאום, של אירופה ושל העולם הגלובלי, ובדרך זו מכין את התלמידים להשתתפות מודעת ודמוקרטית בחיים הציבוריים.

מטרות החינוך לאזרחות בתכנית הלימודים הלאומית

א. **טיפוח הלאומיות** – התכנית משרתת ערכים לאומיים משותפים: מדגישה מאוד את הכרת המולדת, הגיאוגרפיה, ההיסטוריה, הספרות והתרבות הלאומית על ידי למידה על חייהם ועל פועלם של חוקרים הונגרים בולטים, של ממציאים, של אומנים, של סופרים, של משוררים ושל דמויות מרכזיות בהיסטוריה ההונגרית: היא מקדמת מסורות לאומיות וזהות לאומית, וביניהן זהותם של פרטים מקבוצות מיעוט לאומיות ואתניות. בכל רמות החינוך בבתי הספר ילדים צריכים ללמוד על תרבויות של קבוצות המיעוט המהוות חלק מהמדינה, כמו גם על ההיסטוריה המשותפת.

החווייה והלמידה הפעילה האישית והקבוצתית אמורות לסייע לתלמידים להכיר את ביתם, את מקום מגוריהם, את מולדתם, את מדינתם ואת אנשיה ולהחדיר בהם כבוד והזדהות עם כל אלה. עליהם ללמוד את המסורות ואת המאפיינים של חיי העיר והכפר (Hungary, Ministry of Education and Culture, 2006²²).

ב. **חיזוק תחושת השייכות לאירופה** – התכנית מתמקדת בחיזוק תחושה זו כיוון שבמובן הרחב יותר אירופה היא המולדת של ההונגרים. התלמידים אמורים ללמוד את ההיסטוריה של האיחוד האירופי ואת התפתחותו; להכיר את החוקה ואת אופן התארגנות האיחוד האירופי לצד המאפיינים העיקריים של מדיניות האיחוד. עליהם להפוך לאזרחים אירופים תוך שמירת זהותם כהונגרים. אחת ממטרות החינוך לאזרחות היא להבטיח שבתקופת שנות לימודי החובה בבית הספר ירכשו התלמידים השכלה וניסיון אישי שיסייע להם למצוא את מקומם בחברות האירופאיות הדמוקרטיות. יחד עם חיזוק הזהות האירופית חשוב גם לעודד פתיחות לקבלת תרבויות הנמצאות מחוץ לאירופה.

ג. **עיסוק בנושאים גלובליים של האנושות** – על התלמידים ללמוד להיפתח ולהיות סובלניים לשונות, כולל למנהגים שונים, לסגנון חיים אחר, לתרבויות שונות ולאמונות דתיות אחרות. עליהם להיות מודעים לבעיות הגלובליות שמהן סובלת האנושות כולה, כמו גם לשיתוף הפעולה הבין-לאומי של הטיפול בבעיות אלה. עליהם לפתח רגישות למהות הבעיות ולסיבותיהן וללמוד כיצד לחפש ולגלות פתרונות אפשריים. לבתי הספר ולתלמידים צריך היות תפקיד ישיר בקידום יחסים בין-לאומיים.

ד. **פיתוח המודעות לאיכות הסביבה** – מודעות זו תבטיח את היכולת של הדורות הבאים למנוע את החמרת המשברים שבעקבות פגיעה באיכות הסביבה באמצעות שמירה על איכות החיים של חברות וקבוצות בסביבתן.

תכנית הלימודים המופעלת במשך כל שנות בית הספר היסודי והתיכון נועדה לטפח צעירים פעילים בעלי ידע ויכולת יצירתית בחיפוש אחר פתרונות לבעיות איכות הסביבה. תלמידים אלה יהיו מעורים בסוגיות חברה, משפט וכלכלה וינהלו את

²² <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6982&ctag=articlelist&iid=1>

פעולותיהם האישיות והקבוצתיות באופן מושכל ואחראי. העיקרון המוסרי שיקבע את אורח חיי התלמידים הוא מודעות הפרט והציבור לאיכות הסביבה המבוססת על הבנת חוקי הטבע, ופעולה מתוך אחריות אישית. המודעות והאחריות הללו הן המובילות את התלמידים למעורבות בסביבתם הקרובה והרחוקה.

ה. **פיתוח המודעות לתקשורת המונים** – בתי ספר צריכים לסייע לתלמידים להבין את ההשפעה של מנגנוני התקשורת האלקטרונית, להכיר את דרכם בסבך התקשורת, לאתר את המידע הנחוץ ולהשתמש בו באופן מודע, ביקורתי וסלקטיבי. תרבות המידע והצריכה היא גורם מרכזי בהתפתחות חברתית של היחיד, ביצירת אינטראקציה חברתית ובטיפול סובלנות וכבוד לאחר.

ו. **פיתוח מיומנויות למידה** – זוהי המשימה הבסיסית של בית הספר. על המורים לטפח את ההתעניינות של תלמידיהם בתחומים הנלמדים, להקנות להם קווים מנחים וגישה לידע ובכך לכוונם בהדרגה להיות לומדים עצמאיים.

קיימות שלוש תכניות, כמעט אוטונומיות, בהוראת אזרחות שצמחו מאז 1989 (Matrai, 1999):

א. **Civitas (1993) The Jo Polgar approach** – זו תכנית למיזם הרציני הראשון שהיה מכוון הן לכתבת ספר שישמש מקור לעיון אקדמי והן להכשרת צוותי חינוך ואנשי מקצוע (חוקרים, אקדמאים ומנהלי חינוך). ראשיתו הייתה בשיתוף פעולה עם המרכז המזרח אירופי לחינוך דמוקרטי, וכיום התכנית מופעלת באמצעות עמותה פרטית בתמיכה אמריקנית.

התכנית מקיפה 12 שנות לימוד בחינוך הציבורי. **לתלמידי בית הספר היסודי** – יושמה תכנית המיזם "להיות אזרח" (Project Citizen) שהתבססה על מודל אמריקאי לתלמידים בני 9-13. התכנית תורגמה ויושמה בהונגריה בשנים 1998 – 1999.

בבית הספר היסודי התלמידים מתמקדים בנושאים מקומיים: עליהם לבחור נושאים של מדיניות רשמית, לחקור את הגורמים למדיניות זו, להציע פתרונות אלטרנטיביים, להעריכם ולנסות להשפיע על שינוי במדיניות. תכנית זו יעילה מאוד להונגריה משתי סיבות: 1. התלמידים רוכשים מיומנויות חשובות למציאת הדרכים כדי ליצור קשר עם גופים ממשלתיים במטרה להשפיע על המדיניות הרשמית. 2. בהונגריה לא הייתה קיימת בעבר תכנית לחינוך לאזרחות לתלמידים בקבוצת גיל זו.

לתלמידי בית הספר התיכון (שש שנתי) – התכנית הושקה בשנת 2002. באוגוסט 2001 הושקה תכנית פילוט, "מחנה הדמוקרטיה" (Democracy Camp), לבית ספר תיכון בבודפשט. יותר מ-30 תלמידים השתתפו בתכנית זו שהתמקדה במנהיגות, באזרחות פעילה ובמועצות תלמידים. הפעילויות כללו סדנאות, סימולציות וביקורים במוסדות

הדמוקרטיים של הממשל ההונגרי. הוזמנו מומחים שהרצו על ניהול בית ספר, על זכויות תלמידים, על מדיניות משרד החינוך ההונגרי ועל התנהלותו. המרצים היו מן האקדמיה, מהשלטון המקומי ומהפרלמנט. ההרצאות והפעילויות סיפקו לתלמידים הזדמנות ללמוד על זכויות היסוד שלהם ובמיוחד על חוקים ועל מדיניות בתחום של מועצות תלמידים. כמו כן הם למדו על זכויות מיעוט, על מוסדות דמוקרטיים ועל ערכים דמוקרטיים. בעקבות ההרצאות יכלו התלמידים לשאול שאלות בפורום לא פורמלי של דיון, ובכך ניצלו את ההזדמנות ליישם את התאוריה בחיי היום-יום. התלמידים הדגימו את הידע ואת המיומנויות שרכשו בסדנאות בפעילויות קבוצתיות של משחקי תפקידים ובדיונים.

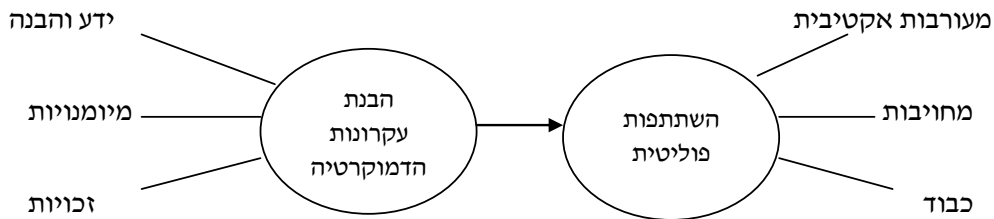
תחרות אקדמית של תלמידים "אזרח בדמוקרטיה" – בהונגריה הונהגה תחרות המבוססת על תכנית הלימודים "אנו העם...האזרחים והחוקה" האמריקאית; תכנית זו ייחודית להונגריה בפיתוח שלה וכן בתכניה והיא מתמקדת בתנאים הייחודיים של דמוקרטיה צומחת. הגרסה ההונגרית מתמקדת בחוקה, בפוליטיקה, בזכויות אדם ובהצטרפות לאיחוד האירופי. התלמידים נדרשים לקרוא, לכתוב, לדון, להתווכח ולמלא משימות של פתרון בעיות באופן פרטני ובקבוצה במשך היום. תחרויות מקומיות ואזוריות מתנהלות לפני הגמר בבודפשט. משנת 1996 השתתפו בתכנית זו למעלה מ-7000 תלמידים בתיכון השש שנתי (11-18). התכנית זוכה לחשיפה תקשורתית ולתמיכתם של אישים חשובים בפוליטיקה, כמו הנשיא וחברי פרלמנט.

הפעילויות בתחרות הגמר מדגישות מיומנויות של פתרון בעיות: התלמידים נדרשים להפיק מידע חדש מחוץ להקשר של השאלה המקורית כדי להגיע לפתרונות ישימים וכדי להבחין בין עיקר וטפל תוך קישור לפתרונות שלהם. ברמה אחרת התלמידים צריכים להעביר אלמנטים מוחשיים למבנה היפותטי או מופשט, תוך הצגת כמה פתרונות הגיוניים ומנומקים. כך הופכות תובנה ואינטואיציה לכלים חשובים להצלחה בסימולציה זו.

התחרות מאפשרת הערכה אותנטית כיוון שהנושאים המרכזיים לקוחים מן החיים הדמוקרטיים בהונגריה. התרגול אינו מלאכותי: השאלות המועלות הן חשובות ואפשרויות הפתרון רבות, כי הרי גם לשופטים אין כל התשובות. כל הפעילויות מכוונות לאתגר את התלמידים לשיפור מיומנויותיהם בפתרון בעיות.

בסקר שנערך בקרב המורים והתלמידים שהשתתפו בתהליך נבחן הקשר בין הבנה של עקרונות הדמוקרטיה ובין מעורבות פוליטית. המשתתפים התבקשו לדרג בסולם בן ארבע דרגות את עמדתם בהיבטים הקוגניטיביים, הריגושיים וההתנהגותיים של הסוגיות באזרחות. כך למשל המשתתפים התבקשו להעריך את המידה שבה התכנית "אזרח בדמוקרטיה" העמיקה את הבנתם בתולדות הונגריה ובעקרונות הדמוקרטיה שלה. כמו כן בחנו השאלות את המידה שבה התכנית הגבירה את העניין של המשתתפים בסוגיות הפוליטיות. המידע מהסקר גובש במודל המוכיח כי קיימת זיקה

הדוקה בין ההישגים הקוגניטיביים של התלמידים לנטייתם להיות מעורבים בתהליכים פוליטיים. להלן המודל:



מממצאי הסקר עלה כי תכנית הלימודים באזרחות צריכה להעמיק את הטיפול בנושאים ככל האפשר ולשלב לימוד שימושי/מעשי וחוויתי בנושאים המרכיבים את הליבה של החינוך הדמוקרטי לאזרחות. ככל שהתחרות התפתחה היא הפכה פחות רשמית וקיבלה תבנית אינטראקטיבית וספונטנית שהתאימה יותר לחיים האזרחיים בהונגריה.

השותפים לתכנית מאמינים שגישה חדשנית זו של שיתוף פעולה מסייעת לכל המשתתפים להפיק תועלת בהיבטים של התכנים ושל הפדגוגיה. צוות Civitas מאמין שתלמידים שהשתתפו בתהליך שיפרו מאוד את הידע ואת המיומנות שלהם, ויצרו מחויבות לחברה הדמוקרטית שלהם למשך כל חייהם (Cornett, J.W. et al., 2002, pp. 72-85).

שתי התכניות הבאות מתוארות על ידי רידלי ואחרים (Ridley et al. 1997).

ב. The Szanticska Project (1993)

מטרתה של תכנית זו הייתה "ליצור מעורבות של התלמידים בלימודים סוציו-פוליטיים ומוסריים" בנוסף לתכנית הלימודים הרגילה שלהם. התכנית שילבה את התלמידים בלימוד ההיסטוריה ובפיתוח מחדש של כפר שננטש בתקופת הקומוניזם ההונגרי. מיזם זה לא נמשך לאחר המחזור הראשון, אך רואים בו מודל אפשרי לעתיד.

ג. The Isokolapogar (School Citizen) Project

מטרתה של תכנית זו הייתה להעמיק את האווירה הדמוקרטית בבתי הספר ולקדם את זכויות התלמידים. בתכנית זו אורגנו "ימי אמת" ("Days of Truth") בבתי הספר; במסגרת ימים אלה עסקו התלמידים בניהול קונפליקטים. הוקמה בבית הספר מועצה שתפקידה היה להיות אחראית על טיפול בקונפליקט ועל פתרונו. המיזם כלל גם תרגום של מסמכי זכויות ילדים.

לצד תכניות אלו קיימות חמש תכניות חלופיות בתחומי חברה וכלכלה המתייחסות גם לחינוך לאזרחות.

אחת המטרות של תכנית הלימודים הלאומית היא לשלב את החינוך לאזרחות כבר בשנה הראשונה של בית הספר היסודי ולהמשיך אותו לאורך עשר שנות לימוד בשלושה אשכולות:

1. כיתות א-ח – דגש על מדעי החברה וסוציולוגיה;
2. כיתות ז, ט-י – דגש על אזרחות;
3. כיתות ט-י – דגש על כלכלה.

תכנית זו היא מענה לתופעה מדאיגה שהתגלתה בסקרים שנערכו בהונגריה בשנים 1994-1995 בקרב בני נוער בני 14-18. בסקרים אלה נמצא כי למרות התמיכה הגדולה של האוכלוסייה בשינויים הפוליטיים שעברו על הונגריה, גילו רוב הצעירים חוסר עניין בנושאים פוליטיים ורק חלק קטן היה מעורב בפעילות פוליטית (Matrai, 1999).

דרכי ההפעלה

טכניקות הלמידה כוללות גיוס של ידע קיים וניסיון קודם, פיתוח שיטות לימוד יחידניות ובקבוצות, שיתוף פעולה של קבוצות עבודה, חיזוק הזיכרון, פיתוח שיטות יעילות לרישום המידע, שיפור החשיבה והכרת הצורך בלמידה לטווח רחוק (פיתוח מיומנויות קריאה, כתיבה, פיתוח ותפיסה מתמטית). גם התפתחות מקורות המידע האלקטרוני והטכנולוגי יצרה שינוי משמעותי בתהליך הלמידה, ונדרשות מיומנויות חדשות לשימוש יעיל במקורות אלה.

ההוראה אמורה לשלב מיומנויות חשיבה המתבססות על ניסיון החיים האמיתיים או על הדמיות מתאימות, על הסבר ועל הכללות של פתרון בעיות. כמו כן, על ההוראה להדגיש מיומנויות של ניתוח, של סינתזה, של השוואה, של הכללה, של המחשה ושל יישומיהם בחיי היום-יום ולחזק מיומנויות אלה. הידע המצטבר אמור להתאים לשימוש במצבים חדשים, ולשם כך חשוב להתמקד ברעיונות חדשים ובשיפור החשיבה היצירתית. במקביל לכך, הכוונה היא לאפשר לתלמידים להתנסות בתהליך של קבלת החלטות, של בחינת אלטרנטיבות, של חישוב סיכונים, של הערכה, של בניית טיעונים ושל הפעלת שיקולי דעת בבחירת האפשרות הטובה ביותר. השאיפה היא להעמיק את יכולת החשיבה הביקורתית של התלמידים ואת מיומנויות ניהול הקונפליקטים שלהם (Hungary, Ministry of Education and Culture, 2006²³).

החינוך לאזרחות נכלל בתחום התרבות "אדם וחברה". **בבית הספר היסודי** התכנית "אדם וחברה" נלמדת באופן הבא:

- כיתות א-ד: 4-8 אחוזים משעות הלימוד של מדעי החברה;
- כיתות ה-ו: 4-8 אחוזים משעות הלימוד של מדעי החברה;
- כיתות ז-ח: 10-15 אחוזים משעות הלימוד של מדעי החברה ואזרחות.

²³ <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6982&ctag=articlelist&iid=1>

גם בתחום התרבות "העולם שלנו וסביבתנו" וכן ב-"חיי היומיום ומיומנויות מעשיות" יש התייחסות מסוימת לנושאים בתחום האזרחות. בכיתות הנמוכות משחקים, וניתוח מקרים אמיתיים מסייעים לתלמידים לרכוש ידע חדש וניסיון חברתי.

בבית הספר היסודי מקצוע האזרחות נלמד במסגרת השיעורים הבאים: היסטוריה וחינוך לאזרחות, הסביבה שלנו, מולדתנו ועמנו ואנתרופולוגיה, סוציולוגיה ואתיקה על פי החלוקה הבאה (לפי שעות):

נושא/כיתה	א	ב	ג	ד	ה	ו	ז	ח
היסטוריה, חינוך לאזרחות					74	74	74	74
סביבתנו	37	37	74	74				
מולדתנו ועמנו					18	18		
אנתרופולוגיה, סוציולוגיה ואתיקה							37	

בבית הספר התיכון התכנית "אדם וחברה" נלמדת באופן הבא:

כיתות ט-י: 10-15 אחוזים משעות הלימוד של כלכלה ואזרחות;
כיתות יא-יב: 9 אחוזים משעות הלימוד.

בכיתות הגבוהות עובר הדגש בהדרגה לחקר עצמאי; למעקב אחר נטיות שונות – פוליטיות, חברתיות וכלכליות; לגיבוש דעות אישיות; לדיונים ולפיתוח ההתנהגות של אזרחות דמוקרטית.

מקצוע האזרחות בבית הספר התיכון נלמד במסגרת השיעורים הבאים: היסטוריה וחינוך לאזרחות, הסביבה שלנו, מולדתנו ועמנו וסוציולוגיה על פי החלוקה הבאה (לפי שעות):

נושא/כיתה	ט	י	יא	יב
היסטוריה, חינוך לאזרחות	74	55.5	111	96
אנתרופולוגיה, סוציולוגיה ואתיקה			37	
סוציולוגיה	18.5	18.5	18.5	16

תכנית הלימודים על פי נתוני Eurydice בשנים 2004-2005 (European Commission, 2005):

נושאי לימוד	מעמד מקצוע אזרחות	
לימודי סביבה, ספרות והיסטוריה	נלמד במסגרת שיעורים אחרים ואינו נלמד כמקצוע עצמאי	בית ספר יסודי
אתיקה ומדעי החברה	נלמד במסגרת שיעורים אחרים ואינו נלמד כמקצוע עצמאי	חט"ב ותיכון

נושאים בעייתיים

תכניות הלימודים באזרחות כוללות נושאים, כמו: הוראת מהות הדמוקרטיה והמשטר הדמוקרטי, הזהות הלאומית, סובלנות, לכידות ושסעים בחברה ההונגרית וכלכלה. הקשיים בהפעלת נושאים אלה:

– **מקום בתכנית הלימודים:** הקושי הגדול ביותר של החינוך לאזרחות הוא העובדה שאין לו מסורת ארוכה בתכנית הלימודים, לכן התומכים בו מתקשים להוסיף לתכניות הלימודים העמוסות. מורים ומנהלים המחויבים לחינוך לאזרחות מדווחים לעיתים קרובות שמאמציהם נכשלים בגלל ההתנגדות החזקה של עמיתיהם בצוות בית הספר ובישיבות של צוות פיתוח תכנית הלימודים הבית ספרית. ההתנגדות אינה קשורה לפוליטיקה או להתנגדות אידיאולוגית לרעיון, אלא לעובדה שלכל תחום דעת יש מכסת שעות בתכנית הלימודים, לכן כל שינוי משמעותי של הוספת נושא חדש פירושו נגיסה בשעות הלימוד של תחום דעת אחר.

– **הכשרת מורים:** זהו מכשול משמעותי נוסף בחינוך לאזרחות. רוב המורים המלמדים אזרחות הם מורים להיסטוריה המתייחסים לאזרחות כאל מקצוע משני. המורים חסרים את הידע התאורטי ואת שיטות ההוראה הנחוצים לשינוי בהוראת אזרחות. המורים "אולפו" לאורך שנים להימנע מדיון בדילמות בכיתה, והתפיסה הרווחת אצל רוב המורים לאזרחות היא ש"יש להשאיר נושאים רגישים מחוץ לכיתה". בשנים האחרונות החלו חלק מהאוניברסיטאות והסמינרים למורים בהכשרה למקצוע אזרחות כדי להתגבר על בעיית הכשרת מורים מתאימה. מטרת הקורסים והסמינרים היא לספק את המידע הנחוץ, את המיומנויות ואת המתודולוגיה של הוראה אפקטיבית בחינוך לאזרחות. טכניקות חדשות הן לדוגמה: דיון (debate) בנושאים פוליטיים, הצגת כל העמדות הקשורות לנושא, כולל העמדות הבעייתיות, וסיום השיעור ללא תשובה "נכונה". טכניקות אלה דורשות מיומנויות וגישות שחסרות לרוב המורים, משום שבעבר הן לא היו נחוצות.

מורים רבים מכירים בצורך בשינוי ולכן הם עוברים הכשרה. ההצלחה של יוזמות ההכשרה בשנים האחרונות היא אינדיקציה ברורה שמורים רבים מעוניינים ללמוד תחומים חדשים ודרכי הוראה חדשות ולנצל לשם כך הזדמנויות חדשות. כיום הכשרת המורים בתחום האזרחות עדיין מתנהלת במסגרת השתלמויות מורים ולא כמקצוע עצמאי במוסדות להכשרת מורים (European Commission, 2005). קורסים אלה מילאו תפקיד חשוב בפיתוחן של תכניות לחינוך לאזרחות בבתי ספר שונים, אבל הם אינם יכולים להחליף הכשרת מורים לחינוך לאזרחות ברמה של תואר ראשון.

תכנית הלימודים הלאומית פיתחה קורסים להכשרת מורים להוראת אתיקה ולהוראת האדם והחברה, שהם הנושאים הקרובים ביותר לחינוך לאזרחות (Education for Democratic Citizenship in Hungary, LLL ECD Study, 2005).

אגודת Civitas בהונגריה קיבלה מימון לשלוש שנים למיזם שלה מהמועצה האמריקאית לחברות לומדות לצורך הכשרת מורים במרכז אירופה. Civitas יזמה תכניות להכשרת מורים שיתקיימו בחמש אוניברסיטאות בהונגריה. כיום יש כבר מספר בוגרים בעלי תעודה מהאוניברסיטה ומאגודת Civitas, המעידה שהם השלימו קורס מיוחד בידע באזרחות ובמיומנויות אזרחיות, וכך הם מתחילים את הקריירה שלהם.

– **נגישות להשכלה גבוהה:** החינוך הגבוה ההונגרי הנו תחרותי מאוד. כשני שלישים מהמועמדים ללימודים גבוהים נדחים בכל שנה. בשנים האחרונות מערכת החינוך הציבורי מקדישה מאמץ כדי לאפשר המשך לימודים גבוהים למועמדים רבים יותר. באווירה כזו קשה להעלות את יוקרתם של מקצועות כמו אזרחות כיוון שאינם נדרשים במבחני הבגרות או בבחינות הכניסה למוסדות ההשכלה הגבוהה.

– **קיומן של גישות שונות:** עובדה זו מעשירה את הנושא הן מבחינה מתודולוגית והן מבחינה מהותית-עיונית. יחד עם זאת, קיומן של גישות שונות הנו בעייתי. היעדר הגדרה ברורה של רכיבי החינוך לאזרחות ושילובו בתכנית הלימודים הבית ספרית ובתכניות ההשכלה הגבוהה יוצר קושי, בעיקר כשיש להחליט על הקצאת שעות לימוד לכל מקצוע (Ridley et al. 1997).

– **הוראת דמוקרטיה והמשטר הדמוקרטי:** בבדיקה של ספר הלימוד הנלמד בתכנית הלימודים הלאומית לבני 14-15 אין אזכור לנושא התקשורת, ומעט מאוד מוקדש לנושא זכויות וחובות האדם והאזרח (27 עמודים בלבד). בבית הספר התיכון נלמד נושא הדמוקרטיה בשנה האחרונה רק בהשוואה למדינות בעולם ובהקשר היסטורי, למשל ביחס לסוגי דיקטטורות. חסר דיון במוסדות הדמוקרטיים העכשוויים של הונגריה. בספר הלימוד של כיתה יב קיימת התייחסות לנושא הדמוקרטיה ב-24 עמודים בלבד, ולמעשה תלמידים בני 18 נחשפים לנושא זה פחות מבני 14-15. בתכנית הלימודים הלאומית בפרק "אדם וחברה" נלמדים הפרקים על מוסדות דמוקרטיים, על זכויות האדם ועל חובותיו בכיתות ז-ח במסגרת שיעורי מדעי החברה, ובכיתות ז-י בשיעורי אזרחות. אין פרק המתייחס לתקשורת בדמוקרטיה. בעתיד ילמדו התלמידים על דמוקרטיה בהדרגה לאורך השנים מתחילת לימודיהם בבית הספר היסודי בהתאם לתכנית הלימודים המקומית שתיבחר על ידי בית הספר.

– **דרכי הוראה:** בעיה מרכזית בהוראת דמוקרטיה היא היעדר הזדמנויות לתרגול מעשי של הזכויות הדמוקרטיות. השיעורים הנם פרונטליים והתלמידים אינם נדרשים למלא תפקיד פעיל בחיי בית הספר. גם בית הספר וגם הקהילה אינם משמשים כמעבדה לתרגול הנלמד בתאוריה.

בתכנית הלימודים הלאומית ובתכנית Civitas יש תרגילים המובילים להשתתפות פעילה של התלמידים (Matrai, 1999).

– **הזהות הלאומית:** השינויים הפוליטיים העלו את הצורך להתמודד עם שאלת הזהות הלאומית, והיה הכרח לשקם את התחושה הזו ולמתן את ההשפעה האידיאולוגית של העבר הקומוניסטי בהונגריה (Education for Democratic Citizenship in Hungary, LLL ECD Stud, 2005).

בעיני הציבור ההונגרי הדיון בלאום ובזהות לאומית הנו דיון פוליטי-היסטורי ולא דיון תרבותי. הדעות והעמדות השונות בנושא של הלאומיות (ערכים לאומיים-נוצריים לעומת ערכים סוציו-ליברליים) אינם באים לידי ביטוי בתכני הלימוד ובחומרי ההוראה. הפרקים העוסקים בלאומיות ובזהות לאומית מובאים באופן תאורטי אחד ללא חשיפה לגישה רבת פרספקטיבות. תלמידים אינם לומדים להכיר דעות שונות, אין באפשרותם לעצב את זהותם ואת דעותיהם ו/או להתמודד מול דעות שונות. מורים מעדיפים תכניות ניטרליות מבחינת ערכים לאומיים כדי שלא ייאלצו לחשוף את דעותיהם בנושאים רגישים מבחינה פוליטית (Matrai, 1999). הגדרת הזהות הלאומית צריכה להתמודד עם עיצובה לאור הגלובליזציה של המאה ה-21.

– **סובלנות, לכידות ושסעים בחברה ההונגרית:** ספרי הלימוד מציגים נושאים אלה באופן שונה מהאופן שבו הם מוצגים בתכנית הלימודים הלאומית. בתכנית הלימודים באזרחות מדגישים את הנושאים של סובלנות ושל לכידות חברתית, ובמדעי החברה מדגישים את השסעים בחברה ההונגרית. תכנית הלימודים מנסה לאזן בין שניהם. יש נושאים שאינם זוכים לטיפול בתכניות הלימודים על אף שהם עשויים לטפל בבעיית השסעים בחברה ולהעלותה למודעות. למשל ההבדלים התרבותיים בין ההונגרים לבין הצוענים, תופעת האנטישמיות או קשיים שהתעוררו בגלל קליטת זרים במדינה לאחר שינוי המשטר. הסיבה העיקרית היא העובדה שמורים מעדיפים להימנע מלדון בכיתות בנושאים המדגישים את השסעים, ונוטים להדגיש דווקא את הנושאים המדגימים את הסובלנות ואת הלכידות בחברה ההונגרית (Matrai, 1999).

– **כלכלה:** הוראת נושאים כלכליים הקשורים לחינוך לאזרחות אינה משקפת את השינויים הכלכליים שעברו על החברה ההונגרית מאז שינוי המשטר בראשית שנות ה-90 של המאה הקודמת. נושאים מרכזיים שונים אינם מופיעים כלל או מוזכרים במרומז, כמו תהליך ההפרטה, יצירת מערכת בנקאית, בורסה וניירות ערך והמעבר מכלכלה ריכוזית לכלכלת שוק. לעומת זאת, כל ההתייחסות לנושא הכלכלה בספר הלימוד של מדעי החברה מסתכם בבעיות הכלכליות הקשורות למערכת האקולוגית (משאבים מוגבלים וזיהום אוויר סביבתי).

בתכנית הלימודים הלאומית מדגישים יותר את הנושאים הנוגעים לכלכלה. הפרקים המוקדשים לכלכלה הם במסגרת שיעורי מדעי החברה בכיתות ה-ו ובדגש על הכלכלה המקומית; במסגרת שיעורי אזרחות בכיתות ז-ח ובדגש על גישות כלכליות-חברתיות; במסגרת שיעורי כלכלה במהלך כיתות ט-י ובדגש על כלכלת מיקרו ומקרו.

כיום לא קיימת גישה המשווה בין תכניות הלימודים הנהוגות, התכנית הלאומית והתכניות החלופיות; גישה שתציג את השינויים שהתחוללו בכלכלה ההונגרית ואת הגורמים לשינויים אלה. הסיבה העיקרית לכך היא שרוב המורים לאזרחות הם מורים

להיסטוריה שלא קיבלו הכשרה בכלכלה. בעתיד תוקדש תשומת לב רבה יותר בתכנית הלימודים לנושאי כלכלה (Matrai, 1999)).

הבעיות במערכת החינוך בתחום החינוך לאזרחות בעקבות ההפרטה (Matrai, 1999)

א. **ספרי הלימוד** – ההפרטה יצרה שוק ספרים שהוצאו גם על ידי מו"לים פרטיים שהייתה להם השפעה על תכני הלימוד. במחוזות שבהם ניתנה מראש אוטונומיה גדולה בלימוד אזרחות הוצאו לאור ספרים שונים ללא פיקוח.

ב. **היעדר פיקוח על תכנית הלימודים המרכזית** – הדבר עלול לגרום לירידה באיכות ההוראה. הפתרון שהונהג הוא הצגת תכנית לימודים לאומית שבה הוגדרו עשרה תחומי תרבות ללא הנחייה המחייבת אילו נושאים יש ללמד ובאילו שנות לימוד.

ג. **הבחינות באזרחות, במדעי החברה ובכלכלה אינן בחינות נפרדות** – הדבר גורם לכך שמעמדו של מקצוע האזרחות אינו גבוה. הכללת מקצועות אלו בבחינות הבגרות תעלה אולי את מעמדו של המקצוע.

שיטות ההוראה – על פי מטראי (Matrai, 1999), השיטה הרווחת כיום בחינוך לאזרחות היא השיטה התיאורית-אנליטית (descriptive-analytical). שיטה זו מתארת את התופעות החברתיות ומנתחת אותן באמצעות כלים, כמו יישום עבודת שדה, משימות חקר, ראיונות ועוד. לדעת מטראי, שיטה זו איננה מספיקה כדי לבסס את החינוך לאזרחות ברוח הגישה התצפיתית (observational approach) – גישה המתבוננת בתופעות של המציאות החברתית כדי לבחון אותן, לחקור אותן ולהעריך מנקודות מבט שונות. בכוונתה של הגישה הזו לעורר בתלמידים עניין בנושאים כגון מדיניות כלכלית-חברתית, סוגיות שלטון ומוסדות הממשל, וכן לאפשר להם לרכוש ידע שיסייע בידם לעצב את השקפת עולמם. שיטת הוראה זו קרובה לגישה המשתפת את הצעירים באזרחות פעילה (participatory), הבוחנת את המציאות בהתייחסות ביקורתית ושואפת להקנות כלים כדי לשפוט את דרכי ההתנהלות של מקבלי ההחלטות במדינה בסוגיות ובדילמות הנתונות להכרעה בחברה ההונגרית הנוכחית. שיטת הוראה זו עדיפה ומקובלת כיום בפדגוגיה בחינוך לאזרחות. האידיאל הוא לאמץ את הגישה המשתפת, אבל נראה כי גישה זו לא תתקבל באופן גורף בהונגריה בעתיד הקרוב. תכניות הלימודים במערכת החינוך הפורמלית וכן בתכניות החלופיות אינן מעודדות אזרחות פעילה ומעורבות אזרחית. בתי הספר והקהילה אינם מתגייסים כ"מעבדה" חברתית לבחינה מקרוב של עקרונות המשחק הדמוקרטי-האזרחי. מצב זה נובע מכך שפוליטיקאים וכן חלק גדול מן החברה אינם תומכים בגישה שתפקיד בית הספר לחנך לאזרחות פעילה, שכן מעורבות פוליטית נתפסת כדבר שלילי.

לדעת מטראי, הפתרון הוא לבסס היטב את החינוך לאזרחות בגישה התצפיתית, המיישמת התבוננות רב כיוונית באמצעות חשיפת הדילמות והשוואתן לחברות אחרות, ובתקווה כי בעתיד מערכת החינוך ההונגרית תהיה בשלה דיה ליישום שיטת ההוראה המשתפת את הצעירים לאזרחות פעילה.

פעולות ההערכה

בכל מדינה מפתחים דרכי הערכה ומדידה כדי להסיק מסקנות ולשפר את איכות רמת החינוך. בתחום החינוך לאזרחות ניתנת תשומת לב רבה ליישומם של כלי הערכה ומדידה על ידי קובעי מדיניות באירופה. המטרה היא לשפר את איכותה של הוראת האזרחות ואת השפעתה על התלמידים, כולל רכישת ידע, הקניית ערכים והתנהגות דמוקרטית ובניית אקלים בית ספרי דמוקרטי.

הערכת תלמידים – ההערכה בבתי הספר בהונגריה היא הערכה פנימית הנקבעת ומופעלת על ידי בתי הספר באחריות ההנהלה והמורים לאזרחות. חשיבות רבה ניתנת לשיטות העבודה של התלמידים, ליוזמות תלמידים, לעבודת הצוות ביניהם (באמצעות ניהול יומן עבודה), למעורבות התלמידים בדיונים ולקבוצות עבודה ולפעילותם האזרחית בבית הספר.

ההערכה בודקת הן את הידע התאורטי והן את עמדות התלמידים ואת התנהגותם האזרחית-דמוקרטית. הבדיקה מתבצעת באופנים שונים: מבחנים בכתב ובעל פה, עבודה מעשית ורפראטים. ברוב המקרים המורה אוטונומי להחליט באלו אמצעים תיערך הערכת התלמידים בכיתתו.

הידע התאורטי נמדד בתהליך מתמשך על ידי המורה באמצעות הכלים הבאים: שיעורי בית, בחנים ומבחנים פנימיים, עבודות ומבחנים חיצוניים. בהונגריה לא מתקיים מבחן בגרות באזרחות.

עמדות התלמידים והתנהגותם האזרחית-דמוקרטית נמדדות בתהליך מתמשך לאורך כל שנות לימודיהם באמצעות כתיבת עבודות, מטלות ביצוע ומיזמים בתחום החינוך לאזרחות. בהונגריה התלמידים הפעילים בחיי בית הספר באופן בולט, מוערכים באופן רשמי בפני כל קהילת בית הספר: תלמידים, מורים והורים בסוף שנת הלימודים (European Commission, 2005).

הערכת בתי הספר – בהונגריה לא מתקיים תהליך של הערכה חיצונית על ידי הפיקוח (European Commission, 2005).

הדמוקרטיזציה היא תהליך מורכב גם במדינות בעלות תהליכים דמוקרטיים ומסורות של שנים, ובוודאי במדינות שרק מתחילות בתהליך. ההרהורים שהעלו מחנכים בהונגריה בתחילת השינוי לדמוקרטיה במדינתם צריכים להישמע בכל הדמוקרטיות, ולא משנה באיזה שלב של ההתפתחות הן מצויות:

"אם נאפשר לתהליכים בחברות דמוקרטיות פוליטיות להתפתח באופן ספונטני, לא נהיה בטוחים בתוצאות, לכן עלינו לחשוב היטב ובאופן מעמיק כיצד ליישם חינוך דמוקרטי פוליטי. זו לא משימה בלתי אפשרית. במדינות דמוקרטיות חינוך פוליטי הוא חלק מתכנית הלימודים הבית ספרית" (European Commission, 2005).

סיכום ומסקנות

לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר בהונגריה הדגש ניתן לפיתוח אוריינות פוליטית. במסגרת אוריינות זו התלמידים לומדים תיאוריות של זכויות אדם ודמוקרטיה, מכירים מוסדות פוליטיים וחברתיים ומכבדים את השונות התרבותית, החברתית וההיסטורית, מפתחים גישות וערכים הנחוצים לאזרח אחראי בחברה דמוקרטית, כמו הזכות לכבוד והחובה לכבד, פתרון סכסוכים בדרכי שלום, פלורליזם וסובלנות. עם זאת אין התייחסות באף שלב בתכנית הלימודים לחיזוק מיומנויות של השתתפות פעילה בחיי הקהילה (European Commission, 2005).

סקר של Eurydice בדק את השתתפות התלמידים בגופים בית ספריים בכל הרמות: מבית הספר היסודי ועד לבית הספר התיכון. הסקר מלמד כי החל בשנת הלימודים הראשונה התלמידים משתתפים בבחירות למועצות התלמידים הכיתתיות, הבית ספריות והארציות. מגמה זו מאפשרת לתלמידים ליישם ערכים ועקרונות דמוקרטיים שנלמדים באופן תאורטי (European Commission, 2005).

חשוב לזכור שיש הבדל בין חינוך פוליטי שהוא כלי חינוכי מהותי במדינה דמוקרטית לבין אינדוקטרינציה פוליטית שהיא כלי במדינה טוטליטרית.

מדינות מזרח אירופה לשעבר, שהן חברות חדשות באיחוד האירופי, מוצאות עצמן במצב מיוחד בתחום פיתוח תרבות דמוקרטית אזרחית בבתי הספר. מאז נפילת הקומוניזם עברה כל מערכת החינוך שינוי מהותי, והתלמידים שולבו בקבלת החלטות בבתי הספר באופן פתוח ודמוקרטי. האתגר הגדול ביותר היה המחויבות שהוטלה על המורים ללמוד וללמד ערכים באזרחות וליישם כדי ליצור אווירה חינוכית דמוקרטית.

עם זאת עדיין נראה שברוב מוסדות החינוך אין יחסי שיתוף פעולה אמיתיים של תלמיד-מורה, וקיימת עדיין השפעה של האופי הפרוסי במערכת החינוך. נעשים ניסיונות לשתף תלמידים והורים בחיי בית הספר, אבל הדבר מוביל בעיקר לגישה של אי-התערבות/יחסי חופשית, שבה לא המורה ולא התלמידים מצייתים לחוקים חברתיים מקובלים ומתנהלים על בסיס דמוקרטי.

שניים מהאתגרים לעתיד במערכת החינוך לאזרחות בהונגריה הם הערכת הישגי תלמידים בתחום האזרחות ומדידת תפקודם של בתי הספר.

בדיקת רמת הידע התאורטי של התלמידים היא פשוטה יחסית, אבל בדיקת השינוי של עמדות ושל ערכים אזרחיים בקרב התלמידים היא מורכבת מאוד, כך גם בנוגע למדידה ולהערכה של בתי ספר כסוכני שינוי חברתיים.

מאז התחלף המשטר בשנות ה-90 הפנתה הונגריה משאבים רבים לביסוס החינוך לאזרחות. הוכנסה תכנית לימודים חדשה, נעשו שינויים בהכשרת מורים והוקצו תקציבים, אך נושא זה עדיין איננו חובה בבחינות הבגרות. שינויים חברתיים ואזרחיים מטבעם הם תהליך ארוך ומתמשך; הונגריה צועדת קדימה בתהליך זה אבל בצעדים מדודים ומהוססים.

לסיכום, ב-40 שנות שליטה של "הדמוקרטיה הקומוניסטית של העם" איבדו תפיסות חשובות רבות מחשיבותן ואפילו המילה "דמוקרטיה" ירדה מערכה. שאלות רבות עולות בעקבות השינוי הפוליטי והכלכלי שחל בהונגריה: כמה זמן דרוש כדי למלא מסגרות דמוקרטיות חדשות בתכנים דמוקרטים אמיתיים? כיצד לסייע לאזרחים להפוך לשומרי חוק? כיצד לחזק את ההכרה האזרחית, את תחושת הריבונות, את האחריות של הפרט לעצמו ולקהילה? כיצד לקדם ולשפר התנהגות תרבותית, הכרה חברתית לצד חשיבה בוגרת, אחראית ועצמאית? השינוי שהתרחש במערכת הפוליטית ובעקבותיו שינוי המדיניות הכלכלית לא הותיר די זמן לעיבוד מחדש של המשמעות האמיתית של התפיסות המוזכרות לעיל. התפיסות על מהות המדינה, האזרח, העוצמה, השוויון בפני החוק, הבעלות הפרטית והקהילה לא היו ברורות לפרט הממוצע. גם בין מקבלי ההחלטות בפוליטיקה ובחינוך עד היום אין דרישה חד משמעית, שאפשר לתרגמה למעשה בשטח, ושתפקידה לרענן מושגים ותפיסות אלו ברמה כלשהי או בכל סוג של חינוך. הדבר נכון הן לגבי בוגרים צעירים בחינוך הפורמלי והן לגבי המשתתפים במערכת הבלתי פורמלית (Education for Democratic Citizenship in Hungary, LLL ECD) (Study, 2005).

רשימת מקורות:

- Cornett, J.W., Dziuban, C.D., Abisellan, E., Setenyi, J., Burroughs, S., & Palmer, J. (2002) Civic Education Project in Hungary: A Civitas Partnership with Iorida, Texas and Mississippi.. *International Journal of Social Education* Vol.17, Part 2, 69-86.
- Education for Democratic Citizenship in Hungary. *Stock-taking study & lifelong learning for Democratic Citizenship through Adult Education. LLL EDC Study* (2005) pp. 1-7.
- European Commission. (2005). *Citizenship Education at School in Europe*, Brussels, Eurydice
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=055EN>
- Foldes Travers, E. (1995). The Challenges for Civic Education in Hungary. In: J. Sayers ed. *Developing Schools for Democracy in Europe: an Example of Trans-European Cooperation in Education*. Wallingford, UK, Triangle Books. Pp.177-212
- Gandal, M. & Finn, C.E. (1992). Teaching democracy. In W. Hall (Ed). *Freedom papers Series*. Washington D.C., United States Information Agency.
<http://usinfo.org/enus/media/pressfreedom/freedom2.htm>
- Keller, S. (1996). *Civic Education: Tradition and Change in Florida and Hungary*. pp. 3-11.
- Matrai, Z. (1999) In transit: Civic education in Hungary. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J.A Amadeo, (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project* (pp. 341-370). Amsterdam, IEA.
- Hungary. Ministry of Education and Culture, *Role of the National Core Curriculum in the regulation of the content of public education*.pp.1-8.
www.okm.gov.hu/main.php
- Pepper, K., Burroughs, S., Groce, E. (2003). Teaching Civic Education in a Democratic Society: A Comparison of Civic Education in Hungary and the United States. *Educational Foundations*, vol. 17. pp. 1-3.
- Ridley, H.S., Hidveghi, B., & Pitts, A. (1997) Civic Education for Democracy in Hungary. *International Journal of Social Education*. 12 (2), 62-72.

החינוך לאזרחות בגרמניה

כתבה: נאווה רוזן

רקע

גרמניה המאוחדת היא פדרציה בת 16 מדינות, ולכל מדינה בפדרציה יש אוטונומיה תרבותית ומערכת חינוך עצמאית. בשנים האחרונות נעשו מאמצים להביא להאחדה במערכת החינוך, אך עדיין קיימים הבדלים ייחודיים בין המדינות השונות בהיבטים של ארגון מערכת החינוך, של מקצועות הלימוד, של מספר שעות הלימוד ושל התכנים הנלמדים. הבדלים אלה קיימים גם בתחום החינוך לאזרחות. משנות ה-60 הפכה הגישה למקצועית יותר לאחר שמיסדו את ההכשרה האקדמית לחינוך לאזרחות (Abs et al., 2006).

פירוקה של גרמניה המזרחית בשנת 1989 והאחדת שתי הגרמניות בשנת 1990 הביאו לתהליכי שינוי; במזרח החלו תהליכי דמוקרטיזציה, ובמערב – תהליכים של בניית חברה דמוקרטית מאוחדת. בתהליכים אלו עודדו את הצעירים ליטול חלק פעיל בעשייה הפוליטית, האזרחית והחברתית.

למקצוע האזרחות יש היסטוריה של כ-100 שנים במערכת החינוך הגרמנית, והבנת מצבו של החינוך לאזרחות בגרמניה היום קשורה לחמש תקופות בהיסטוריה (Händel, 2002):

1. **תקופת המונרכיה האוטוריטרית (עד שנת 1918)** – התקיים חינוך לאזרחות פוליטי שמטרתו הייתה לחנך נתינים צייתנים שיכבדו סמכות וימלאו את חובותיהם כחברים באומה הגרמנית במדינה אוטוריטרית.
2. **רפובליקת ויימאר הפלורליסטית (1918–1933)** – התקיים חינוך לאזרחות שמטרתו הייתה לחנך אזרחים משכילים, ובחוקה נקבעו עקרונות דמוקרטיים, כמו: שוויון פוליטי וחברתי, הזכות לבחור והזכות לחינוך.
3. **תקופת השלטון הנאצי (1933–1945)** – הופעל "עקרון המנהיג" בחינוך לאזרחות בבתי הספר, ומטרתו הייתה לחנך את החבר הלאומני להקריב קרבן למען המנהיג.
4. **הדיקטטורה הפרולטרית-הריכוזית בגרמניה המזרחית (1949–1989)** – התקיים חינוך לאזרחות בבתי ספר שמטרתו הייתה לחנך את החבר המחוּב לרעיון הסוציאליסטי ולפתח בו את האישיות החברתית בעלת ההשכלה הכללית.
5. **הדמוקרטיה הפלורליסטית בגרמניה המערבית (1949 ואילך)** – התקיים חינוך סלקטיבי וליברלי לאזרחות בבתי הספר שמטרתו הייתה ונשארה לחנך אזרח בשל מבחינה אזרחית-פוליטית; למחוק את התקופה ואת האידיאולוגיה הנאצית; לפתח רגש אחריות אזרחי ולהפנים את אורח החיים הדמוקרטי (Abs et al., 2006).

מקצוע האזרחות נלמד כיום כחלק ממקצועות לימוד אחרים, כמו: היסטוריה, גיאוגרפיה, דתות, הלשון הגרמנית וכלכלה. יש לו מספר שמות: מדעי העבר (Gegenwartkunde), מדעי הקהילה (Gemeinschaftskunde), מדעי החברה (Gesellschaftskunde), מדעי פוליטיקה העולם (Politische Weltkunde). המונח המקובל בגרמנית למקצוע האזרחות הוא Political Education = Politische Bildung.

על סמך הסקר של הנדל ואחרים (Händle et al., 1999) שבחן את מטרות החינוך לאזרחות ואת יישומן, נמצא כי מערכת החינוך הגרמנית מייחסת חשיבות רבה ל"סדר הדמוקרטי" כערך בחינוך לאזרחות.

במערכת החינוך בגרמניה מונהגות תכניות לימודים לכל לימודי החובה. פיתוח התכנית הוא באחריותו של משרד החינוך והתרבות של כל מדינה מ-16 מדינות הפדרציה, והוא נמשך בין שלוש לארבע שנים. לאחר ששר החינוך מאשר את התכנית, מתקיימות השתלמויות למורים ומתפרסמים מכרזים להכנת ספרי לימוד. מקצוע האזרחות הוא מקצוע בחירה מתוך אשכול מדעי החברה ואינו מקצוע חובה לבחינת הבגרות. תלמיד בתיכון חייב ללמוד 20 שעות שבועיות של מקצועות חובה ו-10 שעות של לימודי בחירה.

בכל אחת ממדינות הפדרציה מונהגות תכניות לימודים המגדירות את מטרות הלימוד של המקצוע, את עקרונות ההוראה והלמידה, את דרכי העבודה, את מגוון שיטות ההוראה ואת דרכי המדידה וההערכה. תכנית הלימודים והמדריך למורה מחייבים את כל בתי הספר בכל המדינות, אבל למורה ניתנת אוטונומיה להתאים את התכנית לצורכי כיתתו לפי החלוקה הבאה: 70% לפי תכנית הלימודים ו-30% לפי שיקול דעתו של המורה. **בכל זאת**, קיימת ביקורת בגרמניה על תכנית הלימודים השמרנית, המונעת למידה אינטר-דיסציפלינרית וחשיפה לשיטות למידה מודרניות.

ספרי הלימוד – ספרי הלימוד חייבים לקבל אישור של ועדת ספרי לימוד של משרד החינוך, התרבות והמדע בכל אחת מהמדינות. בכל מדינה מפרסם משרד החינוך את רשימת ספרי הלימוד המאושרים במדינתו. בדרך כלל הספרים יוצאים לאור על ידי גורמים מסחריים פרטיים שזו התמחותם. צוות המורים בכל בית ספר בוחר את ספר הלימוד המתאים לו ממגוון הספרים שהתפרסמו.

רציונל

החינוך לאזרחות על פי הנדל (Händel, 2002) ייחודי כתחום דעת בהיבטים הבאים:

1. החינוך לאזרחות מושפע מן המערכת הפוליטית והחברתית יותר מכל מקצוע אחר.
2. החינוך לאזרחות נרכש גם מחוץ לבית הספר באמצעותם של כלי התקשורת, של אירועים פוליטיים ושל נושאים המטרידים את הציבור.

3. החינוך לאזרחות מהווה חלק מתחומי דעת אחרים הנלמדים בבית הספר, כמו גם חלק מהתרבות הבית ספרית ומפעילויות העשרה בלתי פורמליות.
4. החינוך לאזרחות ייחודי בהיבט של אופי השיעורים; אלה מתייחסים לאקטואליה ולתנאים פוליטיים, חברתיים וכלכליים המשתנים כל הזמן. הכנת השיעורים דורשת נגישות למידע שוטף ומעודכן והבאת החומרים לכיתה בעודם רלבנטיים. מידע ועזרי הוראה באזרחות קיימים בגרמניה ללא עלות במרכז הארצי להכשרה לאזרחות-פוליטית (Bundeszentrale / Landeszentrale fuer Politische Bildung).

על פי הנדל, המקצוע מלווה בדרישות גבוהות, אך מוקצות לו במערכת החינוך בגרמניה מעט מאוד שעות לימוד. בדרך כלל תלמידים נחשפים למקצוע רק משנת הלימודים השביעית או השמינית ובהיקף של שעת לימוד שבועית אחת. כיום המורים דורשים שעות רבות יותר ללימוד מקצוע האזרחות כדי לקדם מיזמים ויוזמות אזרחיות וכן כדי לתרגל מתודולוגיות חינוכיות שישפרו את הפנמת החינוך לאזרחות.

מטרות ועקרונות מנחים

בין המדינות השונות ולעתים גם בתוך המדינה עצמה לא הייתה הסכמה על התכנים שיש להדגיש בתכנית הלימודים מאז שהחינוך לאזרחות הוגדר כמקצוע בשנות ה-50. לאחרונה מסתמנת מגמה של הסכמה בין מדינות הפדרציה בתחום החינוך בכלל ובחינוך לאזרחות בפרט, במיוחד על רקע ההישגים הנמוכים באזרחות במבחני פיזה בגרמניה.

בשנת 2003 ביקשה ועדת השרים לענייני חינוך לפתח תכנית שתציג את היעדים בסיום חטיבת הביניים במקצועות שונים. אגודת חוקרים בתחום החינוך לאזרחות הכינה טיוטה שבה קבעה מדדים של הישגי תלמידים בוגרי מערכת החינוך הגרמנית; התלמידים נמדדים כאזרחים לפי יכולת שיפוט אזרחית-פוליטית, לפי פעילות אזרחית-פוליטית ולפי יכולות מתודולוגיות. מסקנות האגודה עוררו ויכוח על הדגשים שיש להציב בחינוך לאזרחות.

החינוך לאזרחות הוא תהליך ממושך שמתחיל בגיל צעיר ומלווה את הפרט לאורך כל חייו, ובגרמניה יש לו שלוש מטרות מרכזיות:

1. פיתוח אוריינות פוליטית אצל הלומדים – הקניית ידע על המערכת הפוליטית, הכרת התהליכים הדמוקרטיים במערכת המוסדית והבנתם. בדרך כלל נרכש הידע בהוראה פרונטלית, בעיקר בשיעורי היסטוריה ומדעי החברה.
2. פיתוח גישות וערכים הדרושים לאזרח אחראי בחברה דמוקרטית – הזכות לכבוד והחובה לכבד, פתרון סכסוכים בדרכי שלום, פלורליזם, סובלנות והסכמה.

3. פיתוח מעורבות חברתית אצל הלומדים – מתן אפשרות למעורבות בחיי בית הספר והקהילה המקומית ופיתוח מיומנויות הנדרשות כדי לתרום באופן בונה ואחראי לחיים הציבוריים. יש לעודד את הלומדים ולפתוח בפניהם הזדמנויות ליישם באופן עצמאי את עקרונות הדמוקרטיה. השמירה על איכות הסביבה נחשבת ליעד בחינוך לאזרחות (European Commission, 2005).²⁴ המעורבות מתוך תחושת אחריות אצל התלמידים נוצרת באמצעות קיום דיונים משותפים בכיתות. בדיונים התלמידים מציגים עמדות שונות בנושאים פוליטיים שנויים במחלוקת ומפתחים תרבות של כבוד הדדי ושותפות בקבלת החלטות בכיתה ובבית הספר. בעקבות כך גם עבודת צוות מתפתחת (Diedrich, 2006).

ואכן, כבר לפני שנת 2002 נשקלה בגרמניה רפורמה פדגוגית במטרה להחיל שינויים שיאפשרו למידה חברתית משתפת ומשלבת. מטרת הרפורמה בחינוך לאזרחות אמורה למסד את ערך הדמוקרטיה לא רק כצורת ממשל (ההיבט הפורמלי) אלא גם כדרך חיים (ההיבט המהותי). החינוך לאזרחות ילמד תוך כדי שיתופם ושילובם של התלמידים בחיי היום-יום בבית הספר (Händle, 2002).

תכנים ותכניות לימוד

על פי הסקר שערך הנדל בשנת 1999 (Händle et al., 1999), מסגרת הלימודים כוללת את הנושאים הבאים: יחסים חברתיים, צמיחת הרעיון הדמוקרטי, עידוד הנוער למחויבות לחיים האזרחיים ולפעולה פוליטית, שלטון החוק, תקשורת, כלכלה ומדיניות כלכלית, יחסים בין-לאומיים והשוואה בין מערכות פוליטיות שונות.

תכנית הלימודים על פי נתוני Eurydice שנאספו בשנים 2004–2005 (European Commission, 2005):

נושאי לימוד	מעמד מקצוע אזרחות	
בית ספר יסודי	גיאוגרפיה, מדעים וטכנולוגיה	נלמד במסגרת שיעורים אחרים ואינו נלמד כמקצוע עצמאי
חטיבת ביניים ותיכון	מדעי החברה ופוליטיקה	נלמד במסגרת שיעורים אחרים ואינו נלמד כמקצוע עצמאי

באפריל 2002 החלה הוועדה לתכנון לימודים ולקידום המחקר של מדינות הפדרציה בהרצת תכנית פיילוט בשם "ללמוד ולחיות דמוקרטיה" שבה השתתפו 13 מתוך 16 מדינות הפדרציה. למיזם זה היו שתי מטרות עיקריות: "ללמוד דמוקרטיה" באמצעות

²⁴ http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055EN.pdf

קידום של מיומנויות דמוקרטיות ואזרחיות, ו"לחיות דמוקרטיה" באמצעות פיתוח תרבות דמוקרטית בבית הספר (European Commission, 2005).

האגודה לדידקטיקה של הוראת האזרחות וחינוך לאזרחות לנוער ולמבוגרים (GPJE) הציגה מיוזמתה בסוף שנת 2003 טיוטה בנושא סטנדרטים ארציים בחינוך לאזרחות בגרמניה. הטיוטה הייתה מכוונת הן לציבור קובעי מדיניות החינוך והן למומחים במקצוע – מחברי תכניות לימודים וספרים ומורי המקצוע. הסטנדרטים מנוסחים באופן שמכוון לתהליך של התמקצעות החינוך לאזרחות ולהתפתחותו האיכותית. להלן מרכיבי הטיוטה:

א. הטיוטה מדגישה את האופי הדמוקרטי של החינוך לאזרחות, וקובעת שחינוך לאזרחות תומך בהבנתם של עקרונות הדמוקרטיה. התהליך מתחיל בהקניית זכויות אדם ואזרח, וממשיך בהבניית מערכת ערכים שבאמצעותה יוכלו התלמידים לזהות את האינטרסים שלהם כחלק ממכלול האינטרסים הקיימים בחברה שוויונית. פרספקטיבה אוניברסלית זו תואמת את הרעיונות הבסיסיים המודרניים במדינות הדמוקרטיות.

ב. הטיוטה מדגישה את העיקרון שבדמוקרטיות יש דרכים לגיטימיות שונות לחיות כאזרח. בדמוקרטיות מנהיגים מתחלפים ותפקידי האזרח משתנים. יש אזרחים שלאורך כל שנות חייהם יהיו צופים במשחק הדמוקרטי וישתתפו רק כבוחרים, לעומתם יהיו אחרים המעורבים בעשייה הפוליטית.

ג. הטיוטה מציינת שהפרט, כבעל מיומנויות באזרחות המבין את כללי המשחק, יוכל ליטול חלק בחיים הדמוקרטיים.

סנדר (Sander, 2006) מציין כי הטיוטה הדנה בסטנדרטים בחינוך לאזרחות מתייחסת לשלושה תחומי יכולות:

- הפעלת תהליכי שפיטה פוליטיים;
- היכולת לפעול בממד הפוליטי;
- המיומנות לפעול באורח שיטתי.

ההנחה היא שתלמידים ברמות השונות של החינוך לאזרחות במערכת החינוך יממשו סטנדרטים אלה ברמות שונות. סנדר סבור שכשם שהנהגת סטנדרטים בחינוך בכלל הינה סוגיה השנויה במחלוקת, בחינוך לאזרחות היא עשויה להוות סוגיה מורכבת עוד יותר, כפי שעולה בדוח זה.

תפקיד החינוך לאזרחות להכשיר את האזרח האחראי, הפעיל והמודע לאורח החיים הדמוקרטי.

החינוך לאזרחות נמשך לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר ונעשה מורכב משנה לשנה. התלמיד עובר תהליך המעצב את ערכיו ואת השקפת עולמו בחברה הדמוקרטית, והוא רוכש מיומנויות חיוניות לתפקוד כאזרח ראוי בחברה (Sander, 2006).

גרמניה כמדינת מיעוטים

גרמניה היא מדינת מיעוטים ועליה לעצב מדיניות הגירה, לא כמדיניות חוץ אלא כמדיניות פנים: עליה לשלב את המיעוט בחברה הגרמנית על ידי הכרה בזכויותיו ועל ידי צמצום הפערים החברתיים. מדיניות זו חייבת להשתקף גם בחינוך לאזרחות, אך טרם קמו מוסדות חינוך שהגיבו כראוי לאתגר של שילוב קבוצת המיעוט בגרמניה.

הקבוצות השונות של מיעוטים בגרמניה הן:

זרים – אנשים ללא אזרחות גרמנית (עובדים זרים ומשפחותיהם)

פליטים – המונים יותר ממיליון איש.

זרים ופליטים מוגדרים בספר החוקים הגרמני במעמד של "אזרחים סוג ב".

תושבים חוזרים – מאז נפילת הקומוניזם בראשית שנות ה-90 חוזרים תושבים רבים לגרמניה, ועל אף היותם בעלי אזרחות גרמנית ובעלי זכויות מלאות עדיין מתעוררות בעיות אינטגרציה בגלל היעדר שליטה בשפה הגרמנית, בגלל הבדלים תרבותיים, ובגלל קשיים במציאת עבודה. התושבים החוזרים מוגדרים באופן רשמי כגרמנים, אבל מצבם החברתי אינו בר השוואה למצבם החברתי של האזרחים הגרמנים (Ahlemeyer, 2004).

לפי אהלמיייר, בחינוך לאזרחות של המיעוטים יש להתחשב בגורמים הבאים:

א. המדיניות כלפי זרים בגרמניה איננה מותאמת לעקרונות הדמוקרטיה, והם נחשבים ל"אזרחים סוג ב".

ב. למיעוטים בגרמניה מוענק רק חלק מהזכויות הפוליטיות. זכויות כמו חופש ההפגנה וחופש ההתאגדות, שהן הזכויות הנוגעות להבעת ביקורת כלפי השלטון, מוגבלות בחוק יסוד. כמו כן חל איסור מטעם משרד החוץ על פעילות פוליטית של זרים. החינוך לאזרחות בתחום זה מתמודד עם משימה קשה שבה דמוקרטיה מחנכת ומעודדת למעורבות אזרחית-פוליטית, אבל למעשה הזרים המהווים מרכיב באוכלוסייה, אינם יכולים להיות שותפים במשחק הדמוקרטי בשל מוצאם. החינוך לאזרחות אינו יכול לפצות על ההזנחה של המדיניות הממשלתית, אך יש באפשרותו להתמקד בבעיה ולדון בדרכים ליצור אינטגרציה פעילה ומדיניות של שוויון זכויות מלא.

ג. משימת האינטגרציה מוטלת על האוכלוסייה החלשה – רוב הזרים חיים באזורים של אוכלוסייה ענייה. משימת האינטגרציה, שהיא משימה הדורשת הפנמה עמוקה של העקרונות הדמוקרטיים, מוטלת על אוכלוסייה קשת יום שאינה מתאפיינת בהבנת עקרונות הדמוקרטיה.

ד. קבוצות הלחץ של הזרים נאבקות בקשיים ייחודיים – מאמצע שנות ה-70 הזרים השתתפו בקבוצות לחץ כדי לייצג את ענייניהם ולהילחם למען זכויותיהם. נציגים של קבוצות לחץ כאלה אינם יכולים לחבור לאנשים משפיעים בפרלמנט או בממשל ולהשפיע מתוך שדולה פנימית.

למרות הבעיות המהותיות הכרוכות בסוגיית הזרים ובמעמד במדינה, באחדות ממדינות הפדרציה בעיית הזרים נבחנת במערכת החינוך מן הזווית האנושית. מיזמים העוסקים בשאלות של רב-תרבותיות ושל קונפליקטים בין קבוצות הטרוגניות מתנהלים באמצעים יצירתיים, כמו מוסיקה, תיאטרון ועוד.

החינוך לאזרחות בחברות מהגרים בגרמניה ייחודי בנושאים ובאופנים הבאים:

- כנסים בנושא הזהות הלאומית, גזענות ולאומנות ימנית
- עבודה עם התאגדויות של מיעוטים
- ביטויים בהמחזה או בתערוכות המשקפים בעיות אינטגרציה או שסעים חברתיים
- תחרויות בנושאי היסטוריה של מהגרים ואפשרויות החיים ביחד של קבוצות אתניות-תרבותיות שונות.

החינוך לאזרחות, לדברי אהלמיייר, ממלא תפקיד חשוב בתהליך האינטגרציה של צעירים ושל מבוגרים. מצד אחד עליו להקנות ערכים, כמו פלורליזם, סובלנות וקבלת האחר, ומצד שני עליו לעודד את חברי קבוצות המיעוט ליטול חלק באחריות הכוללת לחברה שבה הם חיים. על כן החינוך לאזרחות כה חשוב בחברת המהגרים.

דרכי הפעלת התכניות

הנדל (Händle, 2002) מציינת במאמרה כי החינוך לאזרחות עד ראשית המאה ה-20 נחשב רק ל"גישא" בהוראת המקצועות האחרים, כמו גיאוגרפיה והיסטוריה, או כמקצוע אינטר-דיסציפלינרי, אך לא כמקצוע עצמאי או נפרד.

בכל סוגי בתי הספר בגרמניה מוקדשת למקצוע כמות שעות מעטה מאוד. עובדה זו סותרת את הדרישות הגבוהות בתכנית הלימודים. על המורים להחליט החלטות על רקע ההבדלים הקיימים בהוראת האזרחות בין המדינות השונות, בין סוגי בתי הספר ובין הכיתות באותם מוסדות.

תכניות הלימודים – בגרמניה יש לפחות 16 תכניות לימודים השונות ממדינה למדינה, ולעתים אף בתוך אותה המדינה.

חינוך לאזרחות נלמד במסגרת שיעורים במדעי החברה בכיתות ז-ט ושיעורים במדעי העולם בכיתות ט-י במשך שעותיים שבועיות. בית הספר אוטונומי להחליט מהי חלוקת השעות למקצועות הבאים: גרמנית, גיאוגרפיה, היסטוריה ומדעי העולם. תכנית הלימודים הכללית מכוונת ליצור נקודות ממשק בין מדעי החברה ומדעי העולם לבין נושאים אחרים, כמו גיאוגרפיה, גרמנית והיסטוריה, כלומר לימוד אינטר-דיסציפלינרי. במקביל לכך מתקיימות פעילויות בלתי פורמליות המחזקות מגמה זו, למשל עבודה עם הורי התלמידים, טיפוח קשרים עם נוער ממדינות אחרות, קידום

מיזמים אזרחיים ייחודיים בבתי הספר, קיום תחרויות בית ספריות וארגון קבוצות עבודה בית ספריות לאחר שעות הלימוד (Abs et al., 2006).

הכשרת מורים – בחמישים אוניברסיטאות בגרמניה מתקיימת תכנית להכשרת מורים לאזרחות, ובדרך כלל היא נקראת "מדעי הפוליטיקה" (Politikwissenschaften). הסילבוס בתכנית זו מורכב מארבע יחידות לימוד על פי החלוקה הבאה:

יחידת לימוד 1	מבוא למדעי הפוליטיקה מבוא לדידקטיקה במדעי הפוליטיקה מבוא לנושאי משנה במדעי הפוליטיקה
יחידת לימוד 2	המערכת הפוליטית בגרמניה תאוריות פוליטיות תרבות פוליטית
יחידת לימוד 3	סוגים של חוקה וצורות שלטון תכנון וניתוח הוראת אזרחות בכיתות פוליטיקה אירופית ויחסים בין-לאומיים
יחידת לימוד 4	אמצעי תקשורת ושיטות גישות ומושגים בדידקטיקה של אזרחות שינויים חברתיים ופיקוח פוליטי

עם תום הלימודים המורים חייבים בהכשרה מעשית הנמשכת שנתיים בטרם ימלאו תפקיד של מורה עצמאי בבית ספר. במהלך כל שנות ההוראה המורים משתתפים בהשתלמויות המתמקדות בכלים לפיתוח תרבות דמוקרטית בבתי הספר.

בכל מדינה יש אקדמיה או מכון להכשרת מורים, ובנוסף לכך קיימות אפשרויות להשתלם באזרחות במסגרת התכנית "לומדים וחיים דמוקרטיה" שהוועדה הפדרלית מקיימת. נושאי ההשתלמות מתמקדים בין היתר גם בחינוך לאזרחות, בלימוד בצוותא, בהערכה עצמית ובהכנת צוותים המייעצים לבתי הספר בתכניות חינוך מקומיות או בפיקוח הפדרלי.

קיימות אגודות גרמניות שונות הפועלות באופן עצמאי ומספקות תכניות להכשרת מורים, לקיום כנסים ולפיתוח חומרים הקשורים להוראת אזרחות ודמוקרטיה (Abs et al., 2006).

מעורבות התלמידים – כל המדינות בפדרציה תומכות ברעיון של "בית ספר דמוקרטי" שבו כולם מעורבים הן בניהול והן בקבלת ההחלטות ומיושמות בו דרכי הוראה דמוקרטיות. ברוב המדינות מתמקדים בזכויות התלמידים, כולל חופש הביטוי. זכויות התלמיד כוללות גם את חובות התלמיד: חובת הנוכחות בשיעורים, החובה ללמוד בחריצות, החובה לציית לתקנות בית הספר, החובה לשמוע להוראות המורים והחובה לשמור על ציוד בית הספר.

בגרמניה קיימת רשת של מועצות תלמידים בכל שנות הלימוד בבית הספר. רשת זו כוללת את המסגרות הבאות: מועצת כיתה, מועצת שכבה, מועצת בית ספר ומועצות אזוריות וארציות. מערכת זו מאפשרת לתלמידים להשתתף בגופי שלטון בית ספריים, ובכך ניתנות לתלמידים הזדמנויות לטפל בנושאים הקשורים לחיי היום-יום של בית הספר.

התלמידים מעורבים בפעילויות הבאות:

- תרומה לחיי בית הספר באופן כללי (בהחלטות הקשורות לתקנון בית הספר, לתלבושת אחידה או לארוחות במזנון בית הספר)
- סיוע בהכנת מערכת שעות הלימוד: הבעת דעה על מטרות המערכת, על תכניה ועל דרישותיה
- שיתוף פעולה עם בתי ספר אחרים ברמה ארצית ובין-לאומית
- העצמת התנהגות חיובית ומניעת אלימות וגזענות
- מעורבות בנושאי משמעת וסיוע בטיפול בתלמידים שיש להם בעיות התנהגות
- ארגון מיזמים תרבותיים ופעילויות ספורט בפיקוח בית ספרי.
- לצד הזדמנויות להשתתף בפעילויות של גופים פורמליים יש לתלמידים אפשרויות נוספות: הם יכולים להתארגן בקבוצות כדי לדון בנושאים שנוגעים לכלל התלמידים באותו בית ספר.

מעורבותן של מועצות התלמידים יחד עם נציגות של הורים בשנות חינוך החובה בגרמניה בשנים 2002–2003 באה לידי ביטוי בשלוש הקטגוריות הבאות:

1. שותפות בקבלת החלטות – בתכנית הלימודים הבית ספרית ותכנית ההעשרה התרבותית של בית הספר, בתקנות הנוגעות להתנהלות היום-יומית של בית הספר, בהצעת שיעורי בחירה, ברכישת ספרי לימוד ועזרי לימוד
2. מתן ייעוץ בלבד – בהחלטות הנוגעות לתכני הלימוד
3. היעדר שיתוף – בהשעיה והרחקה של תלמידים, בגיוס מורים ופיטורי מורים (European Commission, 2005).

החינוך לאזרחות בגרמניה כולל גם פעילויות שמחוץ לתכניות הלימודים:

בגימנסיה: מתקיימות פעילויות העשרה ייחודיות, כמו: קבוצות עבודה, כתיבת מיזמים ואירועים בבית הספר, הצגת פעילויות התלמידים בתערוכות המיועדות לכל תלמידי בית הספר ולהורים. הבעיה בפעילות זו: רק קבוצה קטנה של תלמידים נחשפת לפעילויות אלה.

בבתי ספר שאוכלוסיית תלמידיהם הטרוגנית מבחינה תרבותית: בתי ספר אלה מדווחים על אירועי אלימות וונדליזם, לכן מתעורר בהם הצורך לטפח הכרה וסובלנות לתרבויות שונות על ידי אירועים בבית הספר, במיוחד בתיאטרון ובמוסיקה.

בבתי ספר שש שנתיים (הרמה הנמוכה ביותר): חלק מן המטרות בבתי ספר אלה הן לשפר את האווירה בבית הספר ואת ההזדמנויות שניתנות לצעירים. רוב בתי הספר מאמצים שיטת לימוד מעשית הכוללת מיזמים משותפים עם מיזמים עסקיים. ידע בסיסי באזרחות על כלכלה ועל פוליטיקה נלמד תוך ביצוע המיזמים, באירועים ובמשחקי תפקידים (Händle et al., 1999).

ברוב המדינות מסגרת תכנית הלימודים מהווה קו מנחה, יכולתה כמחייבת מצומצמת בלבד. צוות המורים אחראי להכנת תכנית הלימודים בכל בית ספר, והוא קובע אלו ספרים ואלו חומרי למידה יאושרו. מאז שנות ה-70 אפשרה תכנית הלימודים שימוש במקורות נוספים בנוסף לספרי הלימוד (Händle et al., 1999).

מידת האוטונומיה החינוכית של המורה הגרמני היא גבוהה מאוד בכל המקצועות בכלל ובמקצוע האזרחות בפרט משום שאינו מקצוע חובה לבחינת בגרות. המורה מרגיש חופשי להתמודד עם נושאי אקטואליה שלדעתו הם חשובים ומעוררים. ואכן נושאים אקטואליים נכללים בשיעורי האזרחות באמצעים שונים וברמות שונות בהתאם לנקודת המבט של המורה בכיתה (Abs et al., 2006).

הערכה

מנגנוני ההערכה לבדיקת יישומן של תכניות הלימודים

כל מדינה מפתחת את דרכי ההערכה והמדידה כדי להסיק מסקנות ולשפר את איכות רמת החינוך. תשומת לב רבה ניתנת ליישומם של כלי הערכה ומדידה בתחום החינוך לאזרחות על ידי קובעי מדיניות באירופה. המטרה היא לשפר את איכות הוראת האזרחות ואת השפעתה על התלמידים, כולל רכישת ידע, הקניית ערכים והתנהגות דמוקרטית ובניית אקלים בית ספרי דמוקרטי.

בגרמניה מתבצעת הערכה בית ספרית המתחשבת בהישגים על פי המטרות שהוצבו בתכנית הלימודים או על פי היבטים אחרים הקשורים לחינוך לאזרחות, כמו: אווירה דמוקרטית, תחושת הביטחון בבית הספר ותרבות בית הספר. בגרמניה מדגישים בהערכה את יישומן של תכניות האזרחות הפעילה ואת השתתפות התלמידים בהן וכן את מעורבותם בקהילה (European Commission, 2005).

כאשר מדובר במקצוע שאינו נכלל בבחינות הבגרות, כמו אזרחות, כמעט שאין פיקוח על המורה: לא על תכנית הלימודים שלפיה הוא פועל ולא על הדרך שבה הוא מעריך את כישורי האזרחות. למורי האזרחות ניתן חופש פעולה רחב בבחירת הנושאים שילמדו, בדגשים ובמידת הדבקות בתכנית הלימודים. על כן קשה מאוד להעריך את איכות תכנית הלימודים באזרחות ואת רמת ביצועה שכן חסר מידע ביחס למטרות התכנית ולתכניה במוסד המסוים (Abs et al., 2006).

הערכת תלמידים – בגרמניה הערכה בית ספרית נקבעת ומופעלת על ידי בתי הספר באחריות ההנהלה והמורים לאזרחות. חשיבות רבה ניתנת לשיטות העבודה של התלמידים, ליוזמותיהם, לעבודת הצוות ביניהם (בדיקה באמצעות ניהול יומן עבודה), למעורבותם בדיונים, לקבוצות עבודה בהן הם פעילים ולפעילותם האזרחית בבית הספר.

ההערכה בודקת את הידע התאורטי שרכשו התלמידים, את עמדותיהם ואת התנהגותם האזרחית-דמוקרטית.

הבדיקה מתבצעת באופנים שונים: מבחנים בכתב ובעל פה, עבודה מעשית ורפרטים. ברוב המקרים המורה אוטונומי להחליט באילו אמצעים תתבצע הערכת תלמידיו.

הידע התאורטי נמדד על ידי המורה בתהליך מתמשך בכלים הבאים: בשיעורי בית, בבחנים ובמבחנים פנימיים, בעבודות ובמבחנים חיצוניים וללא מבחן בגרות באזרחות.

עמדות התלמידים והתנהגותם האזרחית-דמוקרטית נמדדות בתהליך מתמשך לאורך כל שנות לימודיהם באמצעות כתיבת עבודות וכן בביצוע משימות ומיזמים בתחום החינוך לאזרחות.

במספר מדינות בפדרציה המורים אחראיים על הערכת ההתנהגות החברתית של התלמידים. התנהגות זו כוללת דייקנות, שקדנות, עבודת צוות, שיתוף פעולה ואחריות לצד פעילות בחיי בית הספר ותרומה לקהילה הבית ספרית. ההערכה זו נעשית בין השנה השנייה לשנה העשירית של הלימודים בבית הספר. במדינות אחרות בפדרציה תלמידים המתחייבים למשימות התורמות לקהילה הבית ספרית (משמשים כנציגים במועצת התלמידים או מסייעים לתלמידים צעירים בלימודים) מקבלים בדרך-כלל תעודה המעידה על תרומתם בנוסף לתעודת הסיום של בית הספר (European Commission, 2005).

הערכת תכנית הרפורמה החמש שנתית "לומדים וחיים דמוקרטיה"

המכון הגרמני למחקר חינוכי בין-לאומי שאחראי על הערכת התכנית, קיים שני סקרים: בשנת 2003 ובשנת 2006. אחת המטרות המרכזיות הייתה לבדוק את התנאים לפיתוח התכנית בבית הספר. השאלות הופנו לתלמידים מכיתות ח-י, למורים ולמנהלים. בתכנית השתתפו כ-160 בתי ספר.

שאלות לתלמידים – בשאלות אלה נבדקו כישורים באזרחות פוליטית, כישורים חברתיים ואישיים והשתתפות פעילה בבית הספר. בסקר השתתפו כ-6,700 תלמידים.

שאלות למורים – בשאלות אלה נבדקו: תחושותיהם של המורים בעקבות פעילותם בבית הספר, רמת שיתוף הפעולה עם הקהילה והתפתחות התכנית. בסקר השתתפו כ-3,350 מורים.

שאלות למנהלים – בשאלות אלה נבדקו: תחושותיהם של המנהלים ביחס לשיתופי פעולה בבית הספר, היקף ואיכות המעורבות בקהילה, פיתוח התכנית ועמדתם ביחס לדמויות מפתח בבית הספר.

בהיעדר כלים מתאימים לאיסוף הנתונים פותחו כלי הערכה ומדידה לבחינת ערכים וכישורים באזרחות דמוקרטית. להערכת איכות הממצאים נוסחה מערכת קריטריונים הבוחנים את ליבת התכנית העוסקת בכישורים של מעורבות בהיבטים של אזרחות דמוקרטית. להלן הקריטריונים:

1. ידע באזרחות פוליטית: הכרה של שבעה עקרונות דמוקרטיים – סובלנות ושוויון זכויות; תפיסת העצמי לגבי כישורים ונכונות להשתתפות פוליטית (שמונה פריטים).
2. שילוב זרים: "לזרים יש זכויות שוות כמו לכל אחד אחר בגרמניה" (שישה פריטים).
3. אינטרסים פוליטיים: "עד כמה אתה מתעניין בפוליטיקה?"
4. מחויבות למעורבות פוליטית, למשל: חתימה על עצומות, השתתפות בהפגנות פוליטיות או כתיבת מכתבים למערכות עיתונים.
5. צריכת מידע פוליטי, למשל: קריאת מאמרים העוסקים בפוליטיקה (שלושה פריטים).

פעולות ההערכה נערכו תוך התחשבות בגורמים הבאים: קבוצות הגיל השונות, השונות האתנית של התלמידים (על פי השפה המדוברת בבית), משאבים ורכוש (מספר הספרים בבית) ומסלול בית הספר. פעולות ההערכה נועדו לבחון בין היתר גם את תרבות בית הספר וזאת על פי דיווחי המורים.

תלמידים נדגמו בחלוקה לשלוש קבוצות:

- בתי ספר שבהם התלמידים הם בעלי מיומנויות של אזרחות פעילה ברמה גבוהה;
- בתי ספר שבהם התלמידים הם בעלי מיומנויות של אזרחות פעילה ברמה נמוכה;
- בתי ספר המסווגים בין שני הקצוות המתוארים לעיל.

סקר התלמידים בחן את תרבות בית הספר על פי תפיסתם וכלל התייחסות למרכיבים הבאים:

1. הפתיחות לדיונים בכיתות: "המורה מעודד תלמידים להביע עמדותיהם" (שישה פריטים);
2. ההזדמנויות להשתתפות: "יש לי אפשרות להשתתף בקבלת החלטות הנוגעות לכיתה" (שישה פריטים);
3. תחושת היעילות של הדיונים: "למעשה, אני יכול להשתתף רק בקבלת החלטות שוליות" (תשעה פריטים);

4. רמת האלימות: אחד עשר פריטים הקשורים באלימות פסיכולוגית, פיזית ובוונדליזם;
5. מידת הדמוקרטיזציה: "בבית הספר אני לומד שלכל התלמידים יש זכויות שוות" (שבעה פריטים).

כשלתלמידים יש כישורים של מעורבות דמוקרטית נתפסים בתי הספר שהם לומדים בהם כבעלי אווירה כיתתית פתוחה לדיונים, כנותנים הזדמנויות רבות יותר למעורבות בחיי בית הספר. הדיונים בהם נתפסים כיעילים ובתי הספר כבעלי מידה גבוהה של דמוקרטיזציה.

הסקרים שנערכו לא הצביעו על קשר ישיר בין תרבות בית הספר, כפי שעלה מסקר המורים, לבין כישורי האזרחות הדמוקרטית אצל התלמידים. בבדיקה של עמדות התלמידים נמצא קשר חזק בין תפיסת בית הספר כמקום ללמידה וליישום עקרונות דמוקרטיים לבין הכישורים של אזרחות דמוקרטית בקרב התלמידים.

הסקרים גילו כי כאשרבית הספר מתמקד ביצירת הזדמנויות לשיתוף התלמידים בקבלת ההחלטות ומאפשר להם לתרום ולהשפיע באופן משמעותי בחיי בית הספר, הוא משמש סוכן חברות משמעותי בתהליך החינוך לאזרחות ולדמוקרטיה בקרב בני הנוער (Diedrich, 2006).

ממצאים

הסקר של הנדל ואחרים (Händle et al., 1999) ומחקרים נוספים שנערכו על החינוך לאזרחות בגרמניה איתרו את הבעיות הבאות:

א. פער בין היעדים המוצהרים לבין מימושם – יש פער ברור בין מטרות הוראת האזרחות לבין מימושן בבתי הספר. הפער גדול במיוחד בתחום של מיומנויות חברתיות ושל אחריות חברתית. המטרה להפוך את בית הספר לדמוקרטי יותר אינה מושגת באמצעות החינוך לאזרחות בבית הספר.

פערים אלה נובעים מהסיבות הבאות:

- מעט שעות לימוד מוקצות להוראת אזרחות;
- ההוראה מוגבלת לשעות הלימודים בלבד, וקיימת עדיפות להוראת הנושא באופן פרונטלי;
- בני הנוער אינם מתעניינים באזרחות ואינם מעוניינים לממש מטרות שאפתניות;
- בבתי הספר קיימת מודעות סמויה להוראה המכוונת להצלחה במבחנים. למטרה סמויה זו יש הצלחה גדולה יותר מתכנית הלימודים הרשמית.

כדי לשפר את המצב הקיים המחקר ממליץ לנקוט בצעדים הבאים:

- לעודד שיתוף פעולה עם מקצועות לימוד אחרים, וזאת על ידי השקת מיזמים משותפים למקצועות, כמו: היסטוריה, ספרות, גיאוגרפיה ודת;
- להרחיב את מספר שעות הלימוד המוקצות להוראת אזרחות;
- לערוך סדנאות משותפות באזרחות עם בתי ספר שונים;
- לצמצם את ההוראה הפרונטלית-הסבילה ולהדגיש את הלימוד החוויתי-הפעיל באמצעות כלים שונים: עבודות חקר, סיורים לימודיים ומפגשים עם דמויות מובילות בחברה;
- לפתח תפיסה חינוכית הרואה בבית הספר לא רק "מקום לימוד" (Lernort), אלא "מקום שבו חיים" (Lebensort) (Händle et al., 1999).

ב. חוסר תיאום בין מדינות הפדרציה – המבנה הפדרלי של גרמניה והאוטונומיה התרבותית של כל מדינה הביאו למצב שבו אין אחידות במטרות ההוראה בתכניות הלימודים, גם בגלל מבנה מערכת בתי הספר (שלושה סוגי בתי ספר) וגם בגלל רשימת נושאי הלימוד ושעות הלימוד השבועיות המוקדשות לכל מקצוע. הבדלים כאלה בולטים במיוחד בהוראת אזרחות. מטרות הוראת האזרחות כתחום דעת נכללות במטרות ההוראה הכלליות של בתי הספר, שעל פיהן יש לשלב את מקצוע האזרחות במקצועות לימוד אחרים, כגון: היסטוריה, גיאוגרפיה, דת, גרמנית וכלכלה.

העובדה שבבתי הספר בגרמניה לומדים חצאי ימים מגבילה את החינוך החברתי משום שעקב חוסר זמן בית הספר מתמקד בהוראת המקצוע בשיטה מסוימת, לרוב באופן סביל.

ג. הפער בין גרמניה הפדרלית לבין גרמניה המזרחית – קיים פער בין מערב למזרח בסוגיות כמו שיתוף פעולה בין הורים ובין גורמים בקהילה בשאלות החינוך לאזרחות. במערב היעדים והציפיות ברורים בהחלט, בעוד שבמזרח הם הרבה פחות ברורים, אם בכלל.

אזרחי מזרח גרמניה תוהים על הדרישה הבאה מן המערב להטמעת הערכים המערביים ועל כך שדוחים את המסורות שלהם; לעומתם אזרחי מערב גרמניה מאשימים את אזרחי המזרח בכפיות טובה ובמחיר שהם נאלצים לשלם בשל האיחוד. מופעלות יוזמות בין בתי ספר במערב ובמזרח כדי לצמצם את הפער המורגש בין שני הצדדים במטרה לקדם הבנה הדדית (Händle et al., 1999).

ד. אדישות הנוער למעורבות אזרחית, פוליטית וחברתית – בגרמניה קיימת אדישות אזרחית, חברתית ופוליטית בקרב בני הנוער והתנערות מאחריות דמוקרטית. מצב זה בולט בשטחי גרמניה המזרחית לשעבר מאז איחודה עם המערב (Händle, 2002).

על סמך הסקר של הנדל ואחרים (Händle et al., 1999), בני הנוער מעדיפים להקדיש את שעות הפנאי לבילויים יותר מאשר למעורבות ולפעילות אזרחית-חברתית. בני נוער שהשתתפו בסקר סיפקו תשובות לסיבות המסבירות את אדישותם:

א. האפשרות להשפיע על מקבלי ההחלטות במדינה היא מוגבלת. צעירים מרגישים שאין מתחשבים ברצינות באינטרסים שלהם ובתפיסתם את החיים.
ב. קיימת התעלמות מאינטרסים מוצדקים של קבוצות בחברה, במיוחד של ילדים ושל נוער.

ג. הפוליטיקה נגועה באופורטוניזם ובשחיתות. פוליטיקאים ומפלגות דואגים מעל לכל לשמור על משרותיהם, ועל כן האמון כלפי מוסדות השלטון נפגע.

תוצאות אלו, על פי הנדל, חושפות את היעדר האמון של בני הנוער בתרבות הפוליטית התקינה בגרמניה המערבית.

ממחקרי סקר השוואתיים עולה שההזדמנות להתארגנות עצמית והאפשרות להשתתף במיזמים אזרחיים-פוליטיים מעודדות התעניינות ורצון להיות מעורבים מבחינה פוליטית-חברתית גם מחוץ לכותלי בית הספר.
לדעת החוקרים, קיימים כמה פתרונות אפשריים והם:

א. לבסס את התמיכה באינטגרציה חברתית במערכת בתי הספר התיכוניים במקום להפריד תלמידים בגיל עשר לרמות שונות של בתי ספר;
ב. להרחיב את הפעילות האזרחית לשעות אחר הצהריים.

רוב המורים לאזרחות בגרמניה מועסקים היום עוד משנות ה-70 ויפרשו לגמלאות בשנים הקרובות, לכן הדור הצעיר של המורים אמור להשפיע על החינוך לאזרחות בשנים הבאות, והוא עתיד להביא עמו אל בתי הספר את התפיסה החינוכית החדשה בתחום (Händle, 2002).

רובו של הדור הצעיר גדל בגרמניה המאוחדת. הדור שהחל ללמוד בבית ספר בראשית שנות ה-90, חווה את המיתון הכלכלי שפגע בתלמידים ושגרם לצמצום טיולי בית הספר, לצמצום במגוון חומרי הלימוד, לכיתות גדולות וצפופות ולנטישת מורים צעירים את המערכת. הדור הצעיר חי את הקיצוצים בסיוע הכלכלי ואת עליית מחיריהם של ביטוח הבריאות והפנסיה. אדישות בני הנוער נובעת מכך שהפוליטיקאים נתפסים לא כמשרתי ציבור אלא כאנשים הדואגים למשרותיהם ובנוסף לכך, מושחתים בהתנהלות הפוליטית. הדור הצעיר רואה את העתיד במבט פסימי הן מבחינת המצב החברתי והן מבחינת המצב האקולוגי. בני הנוער מעדיפים לבלות את זמנם החופשי עם בני גילם, ואינם מעוניינים להיות מעורבים בחיים הפוליטיים ולקשור עצמם למוסדות פורמליים. לעומת זאת הם פעילים בתנועות חברתיות ובאירועי הפגנה, רובם תומכים בחברה רב-תרבותית ורובם אף למדו מניסיונם לחיות עם מיעוטים אתניים בשכונתם בחופשה או בחילופי סטודנטים. בנוסף לכך החלה להתפתח בדור זה מודעות גלובלית המתפשטת אל מחוץ לגבולות המדינה.

ה. שמרנות בדרכי הוראה – בבתי הספר של מזרח גרמניה עדיין קיימים שרידים של למידה סבילה על אף שדווקא למידה פעילה נתמכת על ידי מערכת החינוך. שיטות הוראה חדשניות הדורשות הבנה ויישום למידה פעילה עדיין נדונות בגרמניה ומיושמות אך מעט מאוד. בבתי הספר בגרמניה מציעים מעט מאוד הזדמנויות לשיתוף פעולה של התלמידים בחיי בית הספר, וברובם לומדים רק חצי יום ומגבילים את הזמן לפעולות ולמעורבות אזרחית-חברתית. מועצות התלמידים מקבלות אפשרויות מעטות לפעול ואחריות מעטה בלבד, לכן בני נוער אינם נלהבים להשתתף בהן. זאת בניגוד להתנהלות בני הנוער בהיבטים אלה במדינות אחרות באירופה (Händle, 2002).

ו. סלקטיביות מערכת החינוך – בגיל עשר התלמידים מתפזרים בין שלושה סוגי בתי ספר המקבעים את הפערים. 30% ממשיכים ללמוד בבית ספר תיכון עיוני המכין לאוניברסיטה (Gymnasium), 30% ממשיכים ללמוד בחטיבת ביניים של עשר שנות לימוד (Realschule) וכ-40% ממשיכים ללמוד בבית ספר תיכון שש שנתי שהוא ברמה נמוכה (Hauptschule).

נכונותם הדלה של בני הנוער לתמוך במעורבות לשילוב הזרים בחברה, מנציחה את התפיסה של מערכת בתי הספר הסלקטיביים. המערכת הבית ספרית בגרמניה בולמת אינטגרציה ושילוב של בני 14. המחקר מצביע על כך שהמחויבות לשילוב חברתי, לסובלנות ולמעורבות חברתית ופוליטית בקרב בני 14 בגרמניה היא נמוכה מאוד בהשוואה לבני נוער במדינות אחרות. מחקרים בין-לאומיים השוואתיים תומכים ברפורמות פוליטיות-חינוכיות שמכוונות לפעילויות חברתיות רבות יותר ולהשתתפות בשילוב בבתי הספר, אבל גרמניה עדיין לא יישמה רפורמה זו (European Commission, 2005).

ז. סמכויות המורים ותמיכה בהם – למורים יש תפקיד חשוב הן במימוש המטרות של מדיניות החינוך לאזרחות מן התאוריה אל המעשה והן בהקניית השקפת עולם דמוקרטית באמצעות עידוד העשייה החברתית-אזרחית. יש מורים המלמדים אזרחות כמקצוע נפרד, ויש מורים המלמדים אזרחות כמקצוע המשולב בכל תחומי הלימוד. לשם כך, בבתי הספר המקיפים ניתנת למורים תמיכה מקצועית על ידי צוותי הוראה מוסמכים להוראת האזרחות באורח משולב.

ח. הכשרת מורים – המורים חייבים להיות בעלי השכלה אקדמית בגרמניה שבה מלמדים אזרחות החל בבית הספר היסודי עד לבית הספר התיכון, כפי שקיים במדינות אירופה. בבית הספר היסודי המורים מלמדים מספר מקצועות ללא התמחות במקצוע מסוים; בחטיבת הביניים ובתיכון המורים חייבים להיות בעלי מומחיות באחד או בשניים ממקצועות ההוראה.

בבית הספר היסודי שיעורי האזרחות ניתנים על ידי מורים כלליים, ואילו בחטיבת הביניים ובבית הספר התיכון – על ידי מורים למדעי החברה, להיסטוריה, לפילוסופיה

ולאטיקה. כיום תחום הכשרת המורים באזרחות עדיין מתנהל במסגרת השתלמויות מורים ולא כמקצוע עצמאי במוסדות ההכשרה למורים (European Commission, 2005).

המועצה הפדרלית לחינוך לאזרחות (The Federal Agency for Civic Education) תומכת ומסייעת למורים לאזרחות. יחד עם זאת, למרות קיומן של תכניות להכשרת מורים לאזרחות באוניברסיטאות בגרמניה רק 50% מצוותי ההוראה הם בוגרי המסלולים האלה. במציאות המורים המתמחים במקצועות אחרים, כמו היסטוריה, מדעי החברה וגיאוגרפיה, מלמדים אזרחות לאחר שקיבלו השלמה קצרה בתחום. מצב זה נוצר בגלל מחסור במורים שהתמחו באזרחות (Händle, 2002).

מורים המלמדים בבתי ספר מקיפים או בתיכונים השש שנתיים ברמה הנמוכה מחליטים לעתים קרובות ללמד אזרחות גם אם אין להם הכשרה מתאימה. זו דרך שבאמצעותה הם מצליחים להוסיף לעצמם שעות הוראה בכיתותיהם וכן הזדמנות לפתח תרבות למידה ומיזמים אינטר-דיסציפלינריים (Händle et al., 1999).

כל המורים בכל תחומי הדעת זכאים להשתתף בקורסי השלמה כדי לקבל הכשרה להוראת אזרחות. המורים במדינות החדשות (שהיו בעבר גרמניה המזרחית) רכשו את מיומנויות ההוראה שלהם באזרחות בדרך הבאה: מורים שלימדו אזרחות בגרמניה המזרחית לא הורשו בדרך כלל ללמד מקצוע זה לאחר האיחוד. מורים אחרים הוכשרו בקורסים מיוחדים להוראת אזרחות, אבל לרוב מסיבות פרגמטיות (למשל מורים ביסודי יכלו בדרך זו ללמד בתיכון או מורים בתיכון יכלו כך ללמד מקצוע נוסף) ולא מתוך עניין במקצוע.

המורים בגרמניה המערבית – בדרך כלל המחנך לימד אזרחות ללא התמחות במקצוע משום שכך יכול היה להיפגש עם תלמידי כיתת האם שבאחריותו למשך זמן רב יותר. שעות אלה נוצלו גם למשימות ולפעילויות של גיבוש חברתי-כיתתי. לרוב הוראת אזרחות על ידי המחנכים הייתה באוריינטציה חברתית.

ט. פער בין לימוד המקצוע לבין הדרישות בבית הספר – קיים פער גדול בין דרישות הסילבוס בפקולטה למדע המדינה באוניברסיטאות לבין הדרישות מן המורים לאזרחות בבתי הספר. מגוון הקורסים ותכנית הלימודים האוניברסיטאית כמעט ואינם רלבנטיים לתכנית הלימודים הבית ספרית. סטודנט צריך להשלים שנתיים נוספות של הכשרת מורים לאזרחות כדי להכיר את הדרישות של מקצוע האזרחות לבתי הספר (Händle, 2002).

י. היעדר פיקוח ותיעוד – יש מידע רב על הפעילויות הבלתי פורמליות המתקיימות בתוך בתי הספר, אבל אין די מידע על התדירות שבה מתקיימות הפעילויות בתוך המערכת הפורמלית: עד כמה הן מותאמות למטרות תכנית הלימודים באזרחות ומה

מידת השפעתן (Abs et al., 2006). אין די מחקרים הבודקים את יעילות ההוראה והחומרים המתלווים לה.

על אף שבגרמניה לא הוגדרו המטרות, התכנים או הכישורים שנרכשים בחינוך לאזרחות ברמה הלאומית, מטרות ההוראה ודרכיה מוגדרות בתכנית הלימודים ובמדריך למורה של כל מדינה ומדינה בפדרציה.

הגדרת המטרות מתבצעת ברמות שונות, ולא לכל המטרות בסיס מדעי. בנוסף לכך כל מדינה מתרגמת את ההנחיות באופן שונה. המורים מעריכים את תוצאות הבחינות המסכמות על פי קריטריונים אישיים שלהם. מרכז הבחינות אינו נדרש לעמוד באמות מידה של אובייקטיביות, של תקפות ושל מהימנות. עדיין קיימת בגרמניה תפיסה שאין צורך לבחון את החינוך לאזרחות.

תכניות הלימודים שונות ממדינה למדינה, וכל מדינה מחליטה על חומרי הלמידה ועל ספרי הלימוד. המורים ורכזי המקצוע נפגשים עם ועדות שרים לענייני חינוך ותרבות, אך אנשי אקדמיה בחינוך לאזרחות משתתפים לעתים נדירות.

במשך שנים מתנהל בגרמניה ויכוח ציבורי בנושא החינוך לאזרחות, בעקבות זאת בשנת 2004 פרסמה "החברה הגרמנית לחינוך לאזרחות ולדידקטיקה לנוער ומבוגרים" נייר עמדה ביחס למטרות המקצוע. נייר עמדה זה כשל במספר נקודות מרכזיות והן:

- א. נייר העמדה אינו תואם את דרישות החינוך ואת הוראת המקצוע.
 - ב. תחום הידע הנדרש באזרחות נשאר לא ברור: אין עקרונות ברורים לידע הנדרש, חסרה הגדרה של תכנית הליבה הנדרשת באזרחות, חלק מן המיומנויות הנדרשות אינן מוגדרות לפי נושאים ברורים, כמו: שיפוט ומיומנויות של קבלת החלטות.
 - ג. המודלים שהוצגו בתחום רכישת מיומנויות חסרים בסיס אמפירי בשל מחסור במחקרים.
 - ד. לא פותחו משימות לימוד המכוונות לפיתוח מיומנויות.
- משימות שהוצגו כמשימות מבחן אינן ניתנות לבדיקה (Richter, 2006).

אבס ואחרים (Abs et al., 2006) העלו במאמרם את הדילמות הבאות:

א. תכנית "לומדים וחיים דמוקרטיה" (גישה מהותית) או חינוך פוליטי (גישה פורמלית) – התכנית פורסמה כדי להשיג כמה מטרות, ביניהן השאיפה להדביק את הפער הקיים בין החינוך בגרמניה לחינוך לאזרחות בעולם ולהשלים פערים שנוצרו בחינוך הפוליטי הגרמני המסורתי שאופיין בהקניית ידע בלבד בנושאים, כמו מוסדות השלטון, זכויות, שלטון החוק ותהליכים דמוקרטיים. גישה זו נתפסת היום כ"צרה מדי". התכנית "לומדים וחיים דמוקרטיה" יישמה את הרעיון לחנך לאזרחות בדרך מעשית, והיא מתמודדת בניתוח אירועים, בלמידה תוך התנסות בקהילה ובסיוע בלימודים. מומחים בתחום החינוך לאזרחות טוענים שתחומי התכנית אינם מותאמים

לנושאים באזרחות, אלא לנושאים הקשורים במדעי החברה, וחסרים בה נושאים הקשורים לממשל ולשלטון החוק.

יש מומחים הטוענים שהתכנית "לומדים וחיים דמוקרטיה" עלולה לרוקן מתוכן את ההיבטים הפוליטיים של הדמוקרטיה כי זו מתמקדת יותר מדי בקהילה ובהתנהגות חברתית ראויה במקום לסייע לתלמידים וללמדם להגיע לשיפוט פוליטי רפלקטיבי (משקף). שיפוט מסוג זה אינו צריך להסתמך רק על מיומנויות חברתיות בקהילה אלא על הבניית אחריות אישית-עצמאית.

הוויכוח הוא בין שתי גישות לתרגום מושג החינוך לאזרחות: האחת – הגישה האינטר-פרסונלית הבנויה על ההנחה שדמוקרטיה במהותה מובנת כדרך חיים במערכות יחסים של פרטים. השנייה – הגישה הטרגנס-פרסונלית שהיא מופשטת יותר ומדברת על זכויות, על חוקים ועל מוסדות. בהקשר הזה הדמוקרטיה מובנת במובן הפורמלי כצורת משטר.

התכנית "לומדים וחיים דמוקרטיה" פועלת על פי הגישה האינטר-פרסונלית, ואילו המומחים לחינוך לאזרחות מכוונים לגישה השנייה.

אכן, לדעת החוקרים, צמצום החינוך לאזרחות לרמה האינטר-פרסונלית עלול להביא להוראת תפיסה לא שלמה של הדמוקרטיה. הנושא עלול להיות מובן בטעות כמחנך להתנהגות חברתית טובה ללא כל היבט מהותי של הממד הפוליטי-אזרחי בדמוקרטיה הכולל נושאים, כמו זכויות אדם ואזרח, הזכות לחירות, צדק ושלטון החוק. חשוב להדגיש שגם בגישה זו יש לכוון להבנה שהדמוקרטיה היא מצד אחד בעלת היבט פורמלי-מוסדי המדבר על מוסדות, על נהלים ועל צורת משטר, אך מצד שני יש מקום לביקורת ולהשתתפות פעילה של האזרח במשחק הדמוקרטי, וזוהי אחריותו וחובתו. יש ליצור אינטגרציה בחינוך לאזרחות בין שני ההיבטים האלה של הדמוקרטיה: הפורמלי והמהותי.

יב. היבטים קוגניטיביים ורגשיים בחינוך לאזרחות – הדילמה הקשורה בסוגיה זו מוצגת על ידי החוקרים ראישינבאך וברייט (Reichenbach & Breit, 2005). הם שאלו עד כמה יש לקשור בין הממד הרגשי לממד הקוגניטיבי בהוראת נושאי האזרחות. זאת בגלל החשש כי התחרות והמאבקים הפוליטיים עלולים לעתים ליצור מתחים ומצבים הטעונים מבחינה רגשית שירתיעו צעירים ממעורבות בעשייה הפוליטית. מצבים טעוני רגשות עלולים להגביל את תהליכי הלמידה הקוגניטיביים הרצויים בתחום. מאידך גיסא, התעלמות ממצבים פוליטיים טעוני רגשות המשקפים את המציאות החברתית עלולה להביא להחמצה של טיפוח היכולת לשיפוט אובייקטיבי במצבים השונים.

יג. **שילוב תלמידים מהגרים** – תוצאות מבחני פיזה הצביעו על פערים גדולים בחינוך בין תלמידים ממוצא גרמני לבין תלמידים שהם בני מהגרים. בעיה זו מחריפה לאור הוויכוח הקיים בנושא האלימות בבתי הספר בעיקר בין בני נוער מהגרים (מעל 80%

מהמקרים). במרץ 2006 יצאו ההנהלה וצוות המורים של בית ספר תיכון בברלין במחאה וקראו לסיוע משום שאיבדו שליטה נוכח האלימות המחמירה בין כותלי בית הספר. כתוצאה מכך חברו כל הגורמים לפעולה כדי להביא לשילוב חברתי טוב יותר של תלמידי מהגרים, במיוחד באמצעות הוראת השפה הגרמנית כבר מגיל הגן (Abs et al., 2006).

ריכטר (Richter, 2006) בסקירת המחקר שלו העלה את הממצאים הבאים:

יד. מעט מחקרים תקפים – יש מחקרים מועטים בנושא החינוך לאזרחות. רק בסוף שנות ה-80 החלו לדבר על "שינוי אמפירי בדיקטיקה של החינוך לאזרחות", ורק בראשית המאה ה-21 החלו לערוך מחקרים השוואתיים בין-לאומיים, כמו מבחני פיזה ו-TIMSS. מחקרים אלה הניעו את תחום החינוך לאזרחות מבחינה אמפירית, ובעקבותיהם החל בגרמניה דיון ברמת החינוך, בכישורים ובהערכה של נושא זה. לדוגמה: עלתה השאלה כיצד יש לבדוק "עיצוב שיקול דעת אזרחי-פוליטי"? במה הוא נבדל משיקולי דעת בתחום אחר? האם אפשר למדוד זאת? כיצד נראים ל שיקולי דעת ברמות שונות באזרחות פוליטית? האם ניתן לטפח אותם בהדרגה לאורך שנות הלימוד בבית הספר? אלו הן שאלות חדשות שעלו בהקשר לחינוך לאזרחות, ועדיין לא קיבלו מענה מספק.

למרבה הצער, מחקר בסיסי לא נערך וחסרים מחקרי פעולה או מחקרים אחרים הבוחנים תוצרים והשפעותיהם. מסתבר כי גם התנאים הכלליים שבהם מתנהל המחקר האמפירי הינם מורכבים, זאת משום שיש מעט מאוד חוקרים בתחום החינוך לאזרחות, ואין מרכז המתאם בין מחקרים בתחום הדידקטיקה לבין החינוך לאזרחות.

ריכטר התייחס למחקר ה-IEA בחינוך לאזרחות (The international civic education study) משנת 2001, וסבר כי המחקר מעניין משום שהוא סוקר מספר רב של ניסויים. להלן הממצאים שעלו ממנו והמתייחסים לתלמידים בני 14 בגרמניה:

- א. ההזדהות עם הערך הדמוקרטי מאוד מבוססת, אך הידע באזרחות פוליטית היה בינוני ולכן לא מספיק.
- ב. ההזדהות הלאומית והנכונות לאזרחות פעילה היו מתחת לממוצע.
- ג. על אף שהמורים מרגישים עצמם מוכשרים דיים מבחינה מקצועית, הרי שבתחום ההוראה הם מייחסים חשיבות מעטה לתאוריות דידקטיות באזרחות.

תוצאות אלו אינן מבהירות דבר על השפעותיו של החינוך לאזרחות. יתרה מזו, המחקר לא בחן הנחות סיבתיות המתייחסות להשפעות החינוך לאזרחות. בנוסף לכך, השאלות שנשאלו במחקר לא הותאמו לתכנית הלימודים הגרמנית. כיום קיימת האפשרות ללמוד מניסיון של מדינות אחרות על התפתחויות חינוך לא רצויות, לדוגמה הצורך להימנע מ"הוראת המבחן" בכיתה או הצורך להפגין זהירות במשמעות המיוחסת למבחנים קובעים – High stake tests.

ממצאים נוספים מסקירת המחקר של ריכטר (Richter, 2006) מצביעים על הדברים הבאים:

טו. הוראה לא פוליטית של אזרחות – צוותי ההוראה מציגים קושי להימנע מעמדות פוליטיות בשיעורי אזרחות. כמו כן, שליטת הפרט בידע של עובדות פוליטיות אינו מוביל בהכרח לחשיבה של אזרחות פוליטית. תובנה זו מעוררת שאלות ביחס לאיכותן של מטרות החינוך וביחס למחסור בספרות העוסקת בדיקטיקה של המקצוע: האם זהו לימוד הקשור למדעי החברה או לאזרחות? איזו תפיסה פוליטית, רחבה או צרה, תספק את הבסיס הרצוי להוראה? מהי הזיקה של הוראת האזרחות למדעי החברה? מחקרים אמפיריים חשפו מחסור בתאוריות המתייחסות לדיקטיקה בחינוך לאזרחות.

טז. שקיפות במקום עמימות – בהוראת האזרחות טיפוח ההבנה צריך להיות תהליך מתמשך ועליו לכלול שלבים של משא ומתן, של עבודה קבוצתית ושל חשיבה ביקורתית ביחס לידע שנרכש. הידע באזרחות צריך להיות פתוח לבחינה מחודשת בהקשרים שונים. בתהליך הקניית הידע יש להתקדם מידע קיים שאינו מבוסס דיו לעבר ידע מגובש ומבוסס. כמו כן, יש להציג את הנושאים כנושאים תאורטיים שעל התלמיד להטיל בהם ספק ולחקור אותם. בכיתות רבות אין הדבר כך. רוב הדיונים בכיתות מלווים במעורבות מופרזת של המורה שיוצרים הליך דוגמטי של הקניה ושל רכישת ידע. כך נמנע מהתלמידים תהליך של ויכוח; תהליך חיוני בהפנמת רעיונות, בהבנת דעות שונות, בטיפוח עמדות ובחשיבה ביקורתית. לעתים קרובות יש אי הבנות, הסכמות חפוזות או הכללות שרירותיות של דעות ושל עמדות שמונעות דיונים פוריים. בפדגוגיה החינוכית קיימת תאוריה הגורסת שתהליכי חינוך נבנים באמצעות הצגת אפשרויות שונות ופרשנויות מגוונות. לכן העמימות בהוראת האזרחות עלולה לבלום תהליכי חינוך רצויים.

יז. אינדוקטרינציה לעומת הבניה – שיעורי אזרחות מתנהלים לעתים קרובות בשיטה אינדוקטרינית: הטפת מוסר והשתלטות המורה על הדיון. מצב זה אינו מסייע לתלמידים לרכוש ידע ואין הוא עונה על הצורך החינוכי לפתח אישיות דמוקרטית. ידע באזרחות מעורב בהיבטים אתיים וחברתיים, ובכלל זה צדק וכבוד האדם. כמו כן, הפקת משמעות מן הידע מסייעת בהבניית אישיות של אזרחית-פוליטית. בהוראת האזרחות מעורב הגורם האנושי לא רק בשל ההתרחשות בכיתה התלמידים, אלא מפני שדילמות שונות עשויות לחשוף ערכים שונים ותפיסות עולם שונות. טכניקות של ניהול שיעור חייבות להיבחן מחדש מנקודת המבט של הוראת דילמות. יש לבנות שיעור שבו מוצגות דילמות ללא תשובה חד-משמעית; יש להציג בו היבטים שונים ועמדות שונות כלפיהן. בשיעור כזה ניתן להטיל ספק גם בעמדות המורה, כשהוויכוח המבוסס על ידע הבא בעקבותיו הנו לגיטימי בהחלט.

יח. חוסר בהירות בשיטת ההוראה בכיתה – לעתים קרובות התלמידים מתרגמים את משימות ההוראה לא בהתאם לכוונת המורה. התלמידים מפתחים בדרך כלל תפיסת לימודים מוגבלת שמכוונת לרכישת עובדות ורעיונות קלים לזיכרון. באזרחות יש ליישם מטרות הוראה ברמות חשיבה גבוהות ולהשיג רמה נאותה של הפשטה באמצעות פתרון בעיות, למידת חקר, הבניית ידע וזהות ערכית. יש אפוא להבהיר היטב לתלמידים את מטרות ההוראה כחלק מן המשימות. הדבר קריטי כאשר לא התוכן או התוצר הם יעד השיעור הנלמד, אלא חשיפת התלמידים לתהליכים המטה-קוגניטיביים המרחשים אגב ביצוע המשימה.

יט. הבדלים תרבותיים – שיטות הוראה הכוללות דיונים פתוחים בדילמות בכיתה תוך הבעת ביקורת כלפי עמדות שונות, כולל עמדות המורה, אינן מקובלות במדינות אסיאתיות וערביות. במדינות אלו מערכת היחסים בין מורה לתלמיד מתאפיינת בהיררכיה ברורה ונוקשה, שבה אסור לבקר את דברי המורה, והתנהגות כזו עלולה להתפרש כחצופה. מורה המאפשר דיונים ומעמיד את דבריו לביקורת התלמידים נתפס כחסר כישורים מתאימים להוראה, לכן מורים המלמדים אוכלוסיות מהגרים חייבים להתאים את שיטות ההוראה שלהם ולהגמישן.

תוצאות מבחני פיזה שהתפרסמו בגרמניה בשנת 2000 היו מאכזבות. הישגי התלמידים בגרמניה בהשוואה לשאר מדינות אירופה היו נמוכים, ולכן שרי החינוך של מדינות הפדרציה החליטו להציג סטנדרטים בחינוך לכלל גרמניה. ביוני 2002 החליטה ועידת שרי החינוך הגרמנים לפתח סטנדרטים ארציים בחינוך. החלטה זו התכוונה לשנות את השיטה שהייתה נהוגה בגרמניה והתאפיינה בסתירות פנימיות. מערכת החינוך הייתה באותו עת גם פדרלית וגם ריכוזית; מדיניות החינוך נתונה לאחריות כל מדינה בפדרציה ולממשלת גרמניה אין כל השפעה על ההחלטות הנוגעות למדיניות זו. גישה דה-צנטרליסטית זו שונה לחלוטין מהשיטה הריכוזית הקיימת בתוך כל מדינה.

בתי הספר בכל מדינה שייכים למערכת היררכית שבה ניתן להם חופש פעולה מועט בתהליכי קבלת החלטות. זהו מודל שליטה הנקרא "שליטה בתשומות" (input-control), והוא מאפשר לכל מדינה לפקח על מערכת החינוך על ידי קביעת הנחיות לבתי הספר: מה לעשות וכיצד להשיג זאת. בניגוד לכך תפוקות בתי הספר נמדדות בקושי, לא מתקיימים מבחני הישגים כפי שמתקיימים בארה"ב, המורים הם עובדי מדינה מוגנים מפני פיטורין, ומכאן גם חולשת הפיקוח על עבודתם. למעשה, התפתחה כאן שיטה שנהוגים בה נהלים בירוקרטים נוקשים מחד גיסא, ואילו מאידך גיסא, בעבודה המעשית היום-יומית ניתנים למורה עצמאות רבה וחופש פעולה נרחב בכיתה. על כן, למרות הנהלים הרבים קשה להגיע להסכמה בגרמניה בקשר להישגים בבתי הספר בתחומים מוגדרים.

רשימת מקורות

- Abs, H.J., Schmidt, A., Huppert, A. & Breit, H. (2006). *EU-Socrates Project INFCIV (The development of active citizenship on the basis of informal learning at school). Context report on civic and citizenship education in Germany.* Frnkfurt/Main, German Institute for International Research (DIPF).
- Ahlemeyer, U. (2004). *The importance of the citizenship and ethnical connections for the educational work with (young) immigrants in the Federal Republic of Germany.* Short version of a paper presented at the Conference on Civic Education and Politics in Democracies: Comparing International Approaches to Educating New Citizens, San Diego CA.
- Diedrich, M. (2006). Connections between Quality of School Life and Democracy in German Schools. In A. Sliwka, M. Diedrich & M. Hofer (Eds.) *citizenship education Theory, research, practice.* New York, Waxman Münster. pp. 121-134.
- European Commission (2005). *Citizenship education at school in Europe.* Brussels, Eurydice. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055EN.pdf
- Händle, C., (2002). *The Burden of History? Civic Education at German Schools.* http://www.sowi-online.de/journal/2002-2/germany_haendle.htm
- Händle, C., Oesterreich, D. & Trommer, L. (1999). Concepts of civic education in Germany based on a survey of expert opinion. In J. Torney-
- Purta, J. Schwille, & J.A. Amadeo. *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project.* Amsterdam, IEA. pp. 257-284.
- Reichenbach, R. & Breit, H. (2005). *Skandal und politische Bildung. Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls.* Logos Verlag.
- Richter, D. (2006). *A review of research: What do we know about civic education in classrooms in Germany?* Paper presented at the German-American Conference "Democracy-Promotion and International Cooperation", Denver CO.
- Sander, W. (2006). *Standards and citizens' role: What are the basic goals of the development of standards for political education in Germany?*
- Torney-Purta, J., Lehmann, R. Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen.* Amsterdam, IEA.

נספח

תכניות הלימודים במדינות ברלין והמבורג מהוות מדגם המייצג:

- א. ערי מדינה גדולות בעלות שטחים אורבניים רחבים
- ב. ערים בעלות מהגרים ומיעוטים.

ברלין – תכנית הלימודים משנת 2000 נכללת בתכנית הלימודים של "מדעי החברה/מדעי העולם" המיועדת לכיתות ז-י.

הנושאים הכלולים במדעי החברה:

- חיי מתבגר בחברה;
- תקשורת ואמצעי התקשורת;
- זכויות אדם ואזרח;
- חיים יחד וחיים בקהילה;
- דמוקרטיה כעיקרון חברתי ופוליטי;
- שלטון החוק והרשות השופטת.
- הנושאים הכלולים במדעי העולם:
- עבודה, כלכלה, צריכה;
- שלטון החוק והרשות השופטת;
- דמוקרטיה כעיקרון והשקפת עולם;
- החברה הבין-לאומית.

שיעורי האזרחות מתמקדים בעיקר בהוראת ראשי פרקים אלו לצד טיפול בנושאי אקטואליה ועידוד להשתמש באמצעי תקשורת חדשים במהלך השיעורים.

מטרות החינוך לאזרחות בברלין:

- א. חינוך לאזרחות מסייע להכשיר תלמידים להבין ולהפנים את מהות היותם אזרחים בדמוקרטיה, לספק להם כלים, ידע ומיומנויות שיאפשרו להם להיות שותפים אחראים ומלאים במשחק הדמוקרטי
- ב. חינוך לאזרחות מסייע לגרות ולהניע את האזרח הצעיר להשתתף בפעילות פוליטית כדי לחזק את יסודות החברה הדמוקרטית.
- ג. חינוך לאזרחות מסייע בבניית דרך חשיבה רציונלית-אנליטית אצל הלומדים ומקדם עמדות וערכים דמוקרטיים בקרב התלמידים (Abs et al., 2006, p. 4).

משרד החינוך בברלין מצהיר שהוא תומך בפעילות חינוכית דמוקרטית ובפיתוח תרבות דמוקרטית באמצעות התנסויות בהתנהגות דמוקרטית. דרכי ארגון מערכת בתי הספר וההוראה בכיתות הן האחראיות לשקף את הרעיון הגרעיני של חברה דמוקרטית.

בית הספר צריך לאפשר לאזרח הצעיר ליישם התנהגות של אזרח עצמאי לצד משימות רכישת ידע. ככל שהתלמיד מתבגר עליו להיות מוכן ומסוגל להיות אחראי למעשיו ולאזן את המתח שבין מימוש עצמי לבין חיים עם פרטים אחרים בעלי זכויות ואינטרסים אחרים.

ההיבטים המתודולוגיים של הוראת אזרחות:

השיטה	האמצעים
עבודה בעזרת מקורות	טקסטים, עיבוד נתונים סטטיסטיים, מפות, דיאגרמות
משחקי לימוד	משחק תפקידים, משחק עסקי
תפוקות	מכתבי קוראים, דוחות, פוסטרים, פליירים (עלוני פרסומת), עיתון קיר
תקשורת	דיאלוגים, דיונים, במות דיון, ראיונות, אינטרנט

המבואר – תכנית הלימודים משנת 2003 נכללת בתכנית הלימודים של "היסטוריה / פוליטיקה לחטיבות הביניים ותיכון" לכיתות ז-ט.

הנושאים הבאים כלולים בשיעורי אזרחות במסגרת תכנית הלימודים בהיסטוריה:

- החברה התעשייתית והבורגנית;
- כלכלה וצריכה;
- הלאום והשלטון במאות ה-18 וה-19 (אבסולוטיזם, המהפכה הצרפתית, מדינת הלאום);
- ההגירה באירופה במאות ה-18 וה-19;
- עימותים בין-לאומיים ומלחמות (מלחמת האזרחים האמריקאית, מלחמת העולם הראשונה);
- הרשות השופטת;
- אמצעי התקשורת: איסוף אינפורמציה ושימוש בה;
- לאום ושלטון בגרמניה במאה ה-20: מרפובליקת ויימר עד לאיחוד גרמניה ולהצטרפות לאיחוד האירופי;
- הגישה הסוציאל-דמוקרטית, דמוקרטיה סוציאלית והנוער בחברה פלורליסטית;
- מלחמות ופוליטיקה בין-לאומית (מלחמת העולם השנייה, המלחמה הקרה);
- נדידת אוכלוסיות במאה ה-20 (מלחמות, פינוי וגירוש, מהגרי עבודה);
- קונפליקטים עכשוויים: אסטרטגיה, מלחמות ומניעת מלחמות באמצעים של פתרון סכסוכים בדרכי שלום.

לכל ראש פרק מצורפת רשימה של מושגי יסוד ותכניהם. המדריך למורה נותן הצעות לדוגמה כיצד להשתמש במושגי היסוד (Abs et al., 2006, p. 4).

מטרות החינוך לאזרחות בהמבורג:

- א. תכנית הלימודים באזרחות מדגישה את הצורך בעיון גלוי של ההיסטוריה הגרמנית כדי לעצב את האזרח הטוב.
- ב. תכנית הלימודים באזרחות מיועדת לחשוף את התלמידים לידע המאפשר הערכת מבנים פוליטיים, חברתיים וכלכליים; הערכת יחסים חברתיים ותהליכים פוליטיים, כלכליים וחברתיים ופעולות בתחומים אלו בעבר ובהווה.
- ג. התכנית תפתח אצל התלמידים ערכים בנושא זכויות אדם ואזרח ובנושא החוקה הגרמנית, ובנוסף לכך גם את היכולת להעריך באופן עצמאי ערכים אלה.
- ד. התכנית תטפח את עיקרון הסובלנות, הפתיחות וההסכמה ההדדית, על ידי כך שהתלמידים יעצבו את מטרותיהם, את דעותיהם ואת רצונותיהם במקביל להבנה ולהכרה שיש גם לפרטים האחרים מטרות, דעות ורצונות שיש לכבדם.
- ה. התכנית תפתח את חוש האחריות של אזרח ראוי: תעצב אזרח פעיל ואחראי המעורב בתחום החברתי.
- ו. התכנית תפתח את יכולת הביטוי וההבעה של עמדות מנומקות ואת שיתוף הפעולה עם פרטים אחרים.
- ז. התכנית תפתח את היכולת לבקר ולהשתמש נכון באמצעי התקשורת.

דרכי הפעלה ייחודיות בחינוך לאזרחות בנוסף לתכנית הלימודים

א. התכנית "לומדים וחיים דמוקרטיה" – הוועדה הפדרלית לתכנון מדיניות החינוך והמחקר השיקה בשנת 2003 תכנית זו ב-13 מדינות בפדרציה והשתתפו בה כ-170 בתי ספר.

שתי מטרות מרכזיות של התכנית היו:

- לקדם מיומנויות וכישורים של התנהגות האזרח בדמוקרטיה כדי שבני הנוער יהיו מעורבים יותר בפעילות החברה;
- לפתח תרבות דמוקרטית בבתי הספר כדי ליצור בכיתות אקלים לימודי דמוקרטי.

התכנית מיועדת להשפיע על מערכת החינוך כולה, ועל בתי הספר לבחור מתוך מגוון רחב של פעילויות והשתלמויות למורים. ברמה המערכתית התכנית מנסה להיות אפקטיבית באמצעות עיצוב יחידות הכשרה ופיתוח דרכי הערכה ומדידה המתאימות לכל מדינה.

התכנית מסייעת לצוותי ההוראה בתחומים הבאים: ייעוץ לגבי התהליכים, שיתוף בניסיון המשתתפים האחרים בתכנית, שיתוף פעולה בין בתי ספר המשתתפים בתכנית, סמינרים וסדנאות, פיתוח מיומנויות, הערכה עצמית ותיעוד.

דוגמה זו היא אחת מני רבות המדגימה כיצד המדינה תומכת בפיתוח מיומנויות אזרחיות.

בית ספר תיכון בברלין המשתתף בתכנית "לומדים וחיים דמוקרטיה" פיתח במסגרת תכנית זו מיזם ייחודי בשם "מחויבות לקהילת בית הספר". אקלים בית הספר היה

רווי קונפליקטים בגלל האוכלוסייה המגוונת מבחינה תרבותית. נציגי הכיתות הכינו רשימת חוקים שנועדו ליצור אווירה בטוחה ושלווה יותר בבית הספר. בכל כיתה התקיים דיון בחוקים, ולאחר שאושרו החוקים בכיתה, התחייב כל תלמיד לקיים את החוקים האלה על ידי חתימה על אמנה בית ספרית. כיום התלמידים מגלים הזדהות גדולה יותר עם בית הספר ונענים בחיוב לאחריות על הנעשה בחיי בית הספר.

גם גופים האחראים על עבודה עם בני נוער מפתחים תכניות לחינוך לאזרחות. עבודה זו עם בני הנוער בבתי ספר ממומנת על ידי גורמים מקומיים או על ידי קרנות מיוחדות של ממשלת הפדרציה. בשנים 2001–2006 הושקו שלוש תכניות פדרליות גדולות: "Entimon", "Xenos" ו-"Civitas". תכניות אלה מתמקדות בעיקר בחינוך אנטי-גזעני ובהפנמת רעיון הסובלנות לחיים ביחד בחברות הטרוגניות מבחינה תרבותית ומבחינה לאומית. ארגונים אזרחיים שחברו ל"יוזמה משותפת של ארגונים למען חינוך לאזרחות לנוער" (GEMMI) מבצעים את התכניות. ארגונים אלה מעורבים בעבודה חינוכית במסגרות בלתי-פורמליות עם בני נוער יותר מאשר עם עבודת בתי הספר. חלק מהתכניות הללו אינן משפיעות על בית הספר, אחרות משפיעות רק בעקיפין, ויש שמשתפות פעולה עם בית הספר.

ב. המגמה העתידית המסתמנת בגרמניה היא להרחיב את שעות השהייה בבית הספר עד לשעות אחר הצהריים, והדבר יאפשר לארגוני הנוער להשפיע יותר בעתיד (Abs et al., 2006).

גרמניה מתמודדת עם בעיות שונות מאז ראשית שנות ה-90, כמו: האיחוד עם מזרח גרמניה, בעיות מהגרים, בעיות זהות לאומית והיסטוריה בעייתית. החינוך לאזרחות מהווה אמצעי משמעותי בתהליך ההתמודדות הזו, ולכן קיימים מודעות ורצון לפתח ולייעל את החינוך לאזרחות כדי להבטיח את חיזוק המבנה הדמוקרטי של המדינה ואת חסנה החברתי עם הכניסה למאה ה-21.

סיכום

במהלך ההיסטוריה של המדינות שנבחנו לצורך דוח זה באו לימודי האזרחות לידי ביטוי ברמות שונות ובהתאם לאוריינטציה הפוליטית של כל מדינה. במערכות החינוך דהיום מהווה החינוך לאזרחות נושא לימוד חדש באופן יחסי.

בקנדה הנהיגה פרובינציית אונטריו בשנת 2000 לימודי חובה באזרחות בהיקף של 55 שעות לימוד, ואף קולומביה הבריטית הלכה בעקבותיה והנהיגה בשנת 2005 לימודי חובה בקורס של 120 שעות הנכלל בין הקורסים להסמכה לקראת תעודת גמר.

אנגליה הנהיגה לראשונה לימודי חובה באזרחות בכיתות הראשונות של בית הספר התיכון רק בשנת 2002, ובבית הספר היסודי אמנם קיימת תכנית באזרחות, אך היא תכנית רשות.

באוסטרליה התקבל החוק להוראת אזרחות במערכות החינוך של מדינות היבשת בשנת 1999, אך יושם באורח הדרגתי. בשנת 2006 הושלם מסמך של יעדים המנחים את המדינות בפיתוח תכניות הלימודים שלהן, והמדינות חויבו לממש הנחיות אלה בתכניות לימוד ולהפעילן עד שנת 2008. חומרי למידה כבר עמדו לרשות המוסדות.

בשלוש מדינות אלה התכניות אכן מופעלות, אך הן נמצאות בשלבים שונים של התפתחות ושל מיצוי הפוטנציאל שלהן.

ניתן להבחין במרכיבים משותפים בתכניות הלימודים של שלוש מדינות אלה. בכולן ניתן להצביע על מרכיב רחב של ידע באזרחות, על מרכיב של מיומנויות, של יכולות ושל ערכים, של מעורבות חברתית וכן על מרכיב של אזרחות פעילה.

בשלוש התכניות קיימת מדיניות חינוכית פלורליסטית וביטויים של רב-תרבותיות. יש לזכור כי אוסטרליה וקנדה נחשבות למדינות מהגרים, והן מן המובילות בעולם המערבי בשיעור המהגרים בקרב האוכלוסייה. כמו כן ניכר בשתי מדינות אלה כי בתכניות הלימודים מכירים בחשיבות תרומתן של קבוצות הילידים לתרבות, למורשת ההיסטורית ולזהות הלאומית של המדינות ומדגישים אותה.

לדעת מעצבי המדיניות באותן מדינות, החינוך לאזרחות הוא הדרך הראויה להביא ללכידות חברתית מסוימת בקרב האוכלוסיות. עם זאת ולנוכח התנאים הגיאוגרפיים הן של אוסטרליה והן של קנדה המדיניות שאומצה היא ביזורית בהחלט.

דיוויס ואיסיט (Davies & Issitt, 2005) ציינו כי המכנה המשותף הכלכלי היווה מניע משמעותי למתן חשיבות לחינוך לאזרחות. אנגליה, קנדה ואוסטרליה הן אמנם מדינות

מבוססות מבחינה כלכלית, אך יחד עם זאת כל אחת מהן שואפת לטפח צעירים שיהיו גמישים דיים כדי להתמודד עם צורכי הכלכלה במציאות של שינויים מואצים, הן מקומיים והן גלובליים.

גורם משותף נוסף לשלוש מדינות אלה הוא הנכונות הדלה למעורבות פוליטית בקרב הצעירים, מה שמכונה באוסטרליה "דפיציט אזרחי". ההנחה היא כי חינוך לאזרחות שיכלול גם היבטים של מעורבות פעילה עשוי לתרום נופך חיובי למציאות זו.

מבחינת ההישגים הלימודיים בלימודי האזרחות חשוב לציין, שהתכניות המופעלות מלוות במחקרי הערכה לאורך זמן, במיוחד באנגליה, והממצאים אכן מנחים את המתכננים לפעולות שיפור והתאמה (מחקר הערכה מסכם על אנגליה עתיד להתפרסם בשנת 2010).

ממצאיהם של שני מחקרים על אנגליה שהובאו בדוח זה מצביעים על חוסר שביעות רצון כללית מן ההישגים: המגמות אמנם חיוביות, אלא שתכניות הלימוד טרם מוצו בבתי הספר באופן המצופה.

גם מחקרי ההערכה שנעשו בקנדה ובאוסטרליה וצוינו בדוח זה טרם מצביעים על הצלחות בולטות. חשוב לציין, שמחקרי הערכה אלה נעשו בטווחי זמן קצרים מאוד מאז שהתכניות החדשות הופעלו. בשלוש מדינות אלה אזרחות היא אחד ממקצועות הלימוד הכלולים בבחינות הרשמיות להסמכה בתעודת הגמר הרשמית.

תיאור התכניות מצביע על כך שהן מבטאות את מטרות החינוך לאזרחות הן בתכנים והן בחומרי למידה מפורטים הכוללים יעדים מצופים, אינדיקטורים או סטנדרטים.

שיטות ההוראה ודרכי ההפעלה מבוססות על תפיסות אלטרנטיביות עדכניות של הוראה ושל הערכה. יחד עם זאת, יש לציין כי מרבית המורים טוענים שלא עומד לרשותם זמן ראוי ומספיק כדי לקיים דיונים בסוגיות רלבנטיות. באנגליה רק שליש מבתי הספר שנסקרו נוהגים ללמד את המקצוע באופן נפרד, דבר המבטיח את מיצוי הזמן המוקדש לאזרחות.

אחת הבעיות הקריטיות העולות בשלוש המדינות קשורה בהכשרת המורים: אוסטרליה איננה מקיימת בשלב זה הכשרה ייחודית למורים להוראת נושאי האזרחות; אנגליה מתמודדת עם צורך כזה ואף שואפת למסד הסמכה להוראת המקצוע; גם בקנדה צורך זה עלה באופן בולט.

החינוך לאזרחות בהונגריה ובגרמניה מעניין במיוחד שכן מאז ראשית שנות ה-90 מדינות אלה ידעו מהפך אידיאולוגי ממשטר טוטליטרי למשטר דמוקרטי. כך בהונגריה ובגרמניה המזרחית שגם נאלצה להתמודד עם אתגר האיחוד של שתי הגרמניות.

האידיאולוגיה המנחה את הדמוקרטיות החדשות בכלל היא השאיפה הן ללכידות חברתית והן לחינוך לאזרחות שיהדק את הזיקה של המדינה למדינות אירופה.

הונגריה הנהיגה ליבה מחייבת של לימודי אזרחות גם בכיתות היסוד וגם בכיתות בית הספר התיכון בשיעורים הנעים בין 10% ל-15% מסך כל שעות הלימוד השבועיות. לימודי האזרחות משולבים בלימודי ההיסטוריה, בעיקר בנושאי "אדם וחברה" וכלכלה. הנושאים דומים לנושאים הנכללים בתכניות מערביות, כמו נושאים גלובליים, שימור איכות הסביבה, תקשורת המונים ואזרחות פעילה, ונשענים על תפיסה של חינוך לטווח ארוך. יחד עם זאת, נראה כי המהפך היה חד מדי ואולי אף מהיר מדי, וסוגיות רבות מהוות מוקדים פדגוגיים-דידקטיים בעייתיים, למשל הוראת מהות הדמוקרטיה, גישות כלכליות עדכניות, שינוי הזהות הלאומית ועוד. לכך מתווספת בעיה נוספת של היעדר חומרי למידה מעודכנים שיבטאו את התכנים החדשים של תכנית הלימודים. בשלב הנוכחי חסר פיקוח מרכזי על ביצוע תכנית הלימודים, ומקצוע האזרחות אף אינו נכלל בבחינות הגמר. יש יסוד להניח כי היעדר פיקוח יוצר את הפער שבין התכנון לביצוע.

החבירה של גרמניה המזרחית לגרמניה הפדרלית איננה פשוטה למערכת החינוך. הגם שאוריינות פוליטית היא אחת ממטרות החינוך לאזרחות, לימוד מהות הדמוקרטיה באורח עיוני בלבד איננו יוצר אזרחים חדורי תפיסה דמוקרטית כדרך חיים. מטרות תכנית הלימודים מתאימות ואף מספקות, אבל השאלה היא כיצד הדברים נלמדים ובאיזה הקשר.

בשנת 2002 הנהיגה גרמניה מיזם בשם "ללמוד לחיות דמוקרטיה" האמור לענות על הצורך בהתמודדות הערכית עם נושאי האזרחות. במיזם השתתפו 13 מתוך 16 מדינות גרמניה. בגרמניה קיימות שלוש קבוצות מיעוט היוצרות בעיות אינטגרציה לא קלות: זרים, פליטים, ותושבים חוזרים. שאלת הזכויות איננה דומה בכל קבוצות המיעוט האלה. דבר היוצר תחושות הפליה בקרב מיעוטים הנהנים מזכויות חלקיות בלבד.

תכנית האזרחות נלמדת במסגרת מדעי החברה ומדעי העולם, בהיקף של כשעתיים שבועיות, והמגמה היא ללמד את נושאי האזרחות באורח אינטגרטיבי במקצועות אחרים.

גרמניה הנהיגה הכשרת מורים לאזרחות ברמה אקדמית בתכנית הנושאת אופי של "מחשבה מדינית ותקשורת", אך מחייבת גם שנתיים של הכשרה מעשית לפני הסמכה להוראה.

חלקם של התלמידים בפעילויות של מעורבות חברתית הן בבית הספר והן מחוץ לו מגוון ביותר ומאפשר בהחלט לטפח את ממד האזרחות הפעילה.

גם בגרמניה לימודי האזרחות אינם מהווים מקצוע חובה לבחינות הבגרות, ובסמכות המורה לקבוע תוכן, היקף וחומרים הרלבנטיים להוראת הנושאים.

מטרות ההערכה אמנם מכוונות לשיפור הוראת האזרחות, אך הדגש מושם בעיקר בתחומים של האזרחות הפעילה בקהילה. גם כאן האוטונומיה של המורים רחבה ביותר.

על סמך מחקר סקר שנערך בשנת 1999 אותרו הבעיות הבאות:

- פער בין היעדים המוצהרים לבין מימושם בפועל;
- חוסר תיאום בין מדינות הפדרציה;
- פער בין גרמניה הפדרלית לבין גרמניה המזרחית;
- אדישות בני הנוער למעורבות פוליטית וחברתית;
- שמרנות בדרכי הוראה;
- מערכת חינוך סלקטיבית מאוד;
- האפקטיביות של החינוך לאזרחות מותנית בנכונותו של המורה וביכולותיו;
- צורך בהכשרת המורים בהשתלמויות בעיקר בשלב הנוכחי;
- חוסר הלימה בין לימודי מדע המדינה באקדמיה לבין הנדרש בהוראת האזרחות בפועל בבתי הספר;
- היעדר פיקוח ותיעוד;
- פער גדול בהישגים הלימודיים בין בני מהגרים לבין תלמידים ממוצא גרמני;
- מיעוט המחקרים בנושאי החינוך לאזרחות.

מעניין לציין כי מחקר של IEA (2001) שבחן את הישגיהם של תלמידים מקרב 28 מדינות מצא בגרמניה את הנתונים הבאים:

- ההזדהות עם דמוקרטיה היא מבוססת מאוד אך הידע האזרחי-פוליטי בינוני ואינו מספק.
- ההזדהות הלאומית והנכונות להיות פעיל היו מתחת לבינוני.
- המורים מייחסים חשיבות מועטה לתאוריות דידקטיות באזרחות.
- היעדר בהירות בשיטות ההוראה.

- בלא ספק ממצאי הסקר המצוינים לעיל מחייבים התערבות מהותית במערכת החינוך בגרמניה בדרכי ההוראה, בהכשרה, בהערכה ובפיקוח. זה איננו מהלך מהפכני, אלא תהליך איטי מתחייב.

לסיום, חשוב להציג את ההתייחסות לממד האזרחות הפעילה המהווה מרכיב כה מרכזי ברוב תכניות החינוך. במחקר שערכו נלסון וקר (Nelson & Kerr, 2006) שהקיף 14 מדינות, ביניהן אוסטרליה, קנדה, אנגליה והונגריה, נמצא כי אין אחידות בתפיסה ובאופן הביטוי של המושג "אזרחות פעילה".

לאמתו של דבר, האזרחות הפעילה היא אקט של השתתפות בהבניה של תוצר חברתי משותף. זהו אקט קונסטרוקטיביסטי במהותו המלווה בתהליכי חשיבה קוגניטיביים ורפלקטיביים מסדר גבוה (Dam & Volman, 2004). חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות הן מן המאפיינים של המודל הביקורתי להוראת אזרחות שהזכרנו במבוא.

דס וולמן ציינו במאמרם: *"ללמוד לחשוב באורח ביקורתי, משמעותו רכישת יכולת להשתתף באופן ביקורתי בקהילות ובפעילויות חברתיות שעמן נמנה הפרט"* (שם, עמ' 375). כלומר, איכות ההשתתפות משתפרת תוך כדי תהליכים רפלקטיביים. מתוך הדברים ניתן להסיק כי כדי שאזרחות פעילה תתרום באופן הראוי, עליה להביא לידי ביטוי דרכי חשיבה מסדר גבוה.

פיתוח מיומנויות מסוג זה מצריך עבודה פדגוגית השואלת שאלות נכונות, מציגה בעיות אותנטיות, בוחנת פתרונות, מעריכה ומבקרת אותם ובונה באורח משותף פתרונות נבחרים. תהליכים מסוג זה יש ליישם בלמידה באמצעות מטלות אותנטיות ובאמצעות האזרחות הפעילה.

דברים אלה מובילים לסוגיה של הכשרת המורים והדרכתם. מרכיבי החשיבה לסגנונותיה צריכים לבוא לידי ביטוי בהכשרה הכוללת של המורים לחינוך לאזרחות, והדבר הוא מעבר להכנת חומרים ללמידה, כפי שראינו בתכניות השונות.

בתי הספר מהווים את המסגרת החברתית הראשונה שבה מרכיבי האזרחות הדמוקרטית אמורים לבוא לידי ביטוי. הגם שלא כל מרכיביה של מסגרת זו הם דמוקרטיים, היא בבואה לחברה הרחבה. לפיכך חשוב בחינוך לאזרחות דמוקרטית שבית הספר יהווה דוגמה נאותה לחברה דמוקרטית בזעיר אנפין, שהאקלים בו יהיה הולם ושבעלי התפקידים ישמשו מודל הראוי לחיקוי.

רשימת מקורות

- Nelson, J. & Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices and outcomes, final report*. Oxford, NFER.
- Dam, G.T. & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Davies, I. & Issitt, J. (2005). Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*., vol. 42 (4), 389-410.
- Torney-Purta, J. Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, IEA.