

מדריך להוראת מקצוע האזרחות

כתיבה : חנה אדן, ורדה אשכנזי

עריכה : חנה אדן

ייעוץ : הערכה – גב' צופיה יועד, האגף לתכנון לפיתוח תכניות לימודים
דידקטיקה – גב' איילה קמון, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית
בירושלים

קראו והעירו :

אתי אבו חצירה, מדריכה

כמאל אגבריה, מדריך

ג'נאן בשארה, מדריכה

בלהה אלפרסון, מדריכה

שרה וידר, מפמ"ר להוראת אזרחות בביה"ס הממ"ד

צופיה יועד, סגנית מנהלת האגף לת"ל ומנהלת גף תכנים באגף

ד"ר רוזנברג יהושע, מתאם תכניות לימודים במינהל לחינוך הדתי

חיה שמעוני, מדריכה

חנה שפיר, מפמ"ר להוראת אזרחות בביה"ס המ"מ

תודות

לגב' ריטה גרשון, מדריכה להוראה בכיתות הטרוגניות, על תרומתה בתחום

הדידקטיקה להוראת מקצוע האזרחות בכיתות הטרוגניות.

לגב' אהרונה מזור, הטלויזיה החינוכית, שהכינה את רשימת הקלטות המתאימות

לנושאי הלימוד השונים (ראו עמ' 263).

עריכת הלשון : ליאורה הרציג

הדפסה : סיגי אלאוף

טיפול בזכויות יוצרים : ז'קלין אגם

צילום לוחות : ארט פלוס בע"מ

תוכן העניינים

הקדמה / 4

מבוא

רציונל / 6

מטרות כלליות / 7

על ספר הלימוד / 8

דרכי ההוראה והלמידה

דרכים להשגת המטרות / 12

דרכי התמודדות עם קשיים בתהליך ההוראה-למידה של מקצוע האזרחות / 14

מטרות הוראת האזרחות : מטרות אופרטיביות

מבוא : הרקע הגיאופוליטי וההיסטורי להקמת מדינת ישראל / 25

הקדמה : הכרזת העצמאות – מסד למשטר במדינת ישראל / 25

מהי מדינה יהודית (לבתי ספר יהודיים) / 27

מהי מדינה יהודית (לבתי ספר ערביים ודרוזיים) / 37

מהי דמוקרטיה / 43

המשטר והפוליטיקה בישראל / 65

הערכה כמעצבת הוראה

מבחן / 101

מטלת ביצוע / 117

עבודת-חקר / 125

מיזם / 130

מאמרים רלוונטים להוראת האזרחות / 139

אתרי אינטרנט

ארגונים אזרחיים וולונטריים / 251

חינוך לאזרחות / 261

קלטות וידאו רלוונטיות להוראת האזרחות / 263

ספרים רלוונטים למקצוע האזרחות / 264

רשימת סרטים רלוונטים למקצוע האזרחות / 267

ביבליוגרפיה / 272

הקדמה*

המדריך להוראת האזרחות הוא כלי עזר לתכנון ההוראה וליישום מטרות תכנית הלימודים בתהליך ההוראה-למידה באזרחות.

מה במדריך:

- מטרות הוראת המקצוע
 - (1) מטרות כלליות (עמ' 7-8).
 - (2) מטרות בתחום המיומנויות.
- התפיסה הרעיונית של ספר האזרחות **להיות אזרחים בישראל – מדינה יהודית ודמוקרטית** כנושא חובה (שתי יחידות לימוד).
- דרכי ההוראה והלמידה – כיצד יושגו המטרות (עמ' 12-13).
- דרכי התמודדות עם קשיים בתהליך ההוראה-למידה של מקצוע האזרחות (עמ' 14-24).
- מטרות הוראת האזרחות בכל אחד מנושאי הלימוד – מטרות אופרטיביות (עמ' 25).
- למידה תוך פעילות התנסותית: פעילות חוץ-כיתתית – מטלת ביצוע ועבודת חקר. **במטלת ביצוע**: תיאור מטלת הביצוע, מאפיינים, מטרות, דרישות חובה מהמורים והתלמידים, דוגמאות (עמ' 117; בפרק המיזם, עמ' 130). **בעבודת חקר**: תיאור מאפייניה של עבודת חקר באזרחות, מטרות ודרישות חובה (עמ' 125).
- הערכה כמעצבת הוראה – שילוב כלי הערכה שונים בתהליך ההוראה-למידה. ההתמקדות היא **במבחן**: מאפייני המבחן באזרחות, מטרות, ניתוח, דוגמאות וכיצד ניתן להשתמש במבחן לעיצוב ההוראה (עמ' 101).
- המיזם: הפרויקט היישומי באזרחות – מטלת ביצוע המהווה את היחידה השלישית (עמ' 130-138).
- מאמרים המשקפים עמדות ודעות הרווחות בחברה בישראל בסוגיות שונות. ניתן לשלב את הכתוב בהם בתהליך ההוראה-למידה בנושאים הרלוונטיים. המאמרים הכלולים במדריך:

אסא כשר, **פגיעה ברגשות וטובת הכלל במדינה יהודית ודמוקרטית**. המאמר יסייע בנושא "רגשות הציבור" בזיקה להתנגשות בין זכויות לבין ערכים, או בין זכויות לבין יעדים אחרים של החברה במדינה דמוקרטית; כמו כן בנושא "טובת הכלל" (ראו המאמר עמ' 215).

* לנוחיות הקריאה נקטנו בחלק מפרקי הספר לשון זכר-יחיד. כמובן, הכתוב חל על תלמידים ותלמידות, מורים ומורות.

חיים ה' כהן, **יהודיותה של מדינת ישראל**. המאמר מציג את עמדת השופט בדימוס בסוגיה "יהודיות ודמוקרטיה". המאמר יסייע בסוגיות: ערך כבוד האדם, ערכים דמוקרטיים ביהדות, ה"סטטוס קוו" (ראו המאמר עמ' 184).

משה הלינגר, **יהדות ודמוקרטיה: סינתזה רעיונית**. המאמר יסייע בנושא השילוב בין מדינה יהודית לערכים דמוקרטיים. מומלץ להיעזר בו במיוחד בחלק "מהי דמוקרטיה", פרק ב: "גישות שונות לדמוקרטיה"; "בערכים דמוקרטיים בדתות המונותאיסטיות" וכמו כן בחלק השלישי, פרק יב: "ישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית סוגרים מעגל" (ראו המאמר עמ' 238).

סאלס גיבוראן, **נחיצותה של דרך לאומית חדשה לאוכלוסייה הערבית בישראל**. המאמר דן בשסעים בחברה הישראלית – השסע הלאומי ויסייע בסוגיה: "גישות שונות למדינת ישראל" (ראו המאמר עמ' 144).

ישעיהו תדמור, **ערכים דמוקרטיים – הבחנות מושגיות**. רלוונטי להוראה-למידה של עקרונות הדמוקרטיה (ראו המאמר עמ' 139).

תמר הרמן, **בין חברה למדינה, או: על החברה האזרחית**. יסייע בנושאים אלה: מהות שלטון העם – השתתפות אזרחית, מהי המשמעות להיות אזרחים, חובות וזכויות, רשויות השלטון (מרכזי ומקומי), אחריות וחובות כלפי האזרחים, מערכת היחסים בין רשויות השלטון והאזרחים, הגבלת השלטון בישראל (ראו המאמר עמ' 148).

דוד הד, **סירוב פוליטי או מצפוני** (או: "היש גבול בין מרי אזרחי לסרבנות מצפונית?") יסייע בנושא "שלטון החוק וגבולות הציות לחוק" בזיקה לסוגיות: מרי אזרחי – "עבריינות אידאולוגית-פוליטית, סרבנות מטעמי מצפון", ומה בין מרי אזרחי לבין סרבנות מצפונית (ראו המאמר עמ' 230).

• המלצות לשילוב מגוון אמצעי הוראה-למידה:

ספרים, סרטים וקלטות התורמים להוראת אזרחות.

גופים וולונטריים העוסקים בנושאים אזרחיים.

אתרים באינטרנט העוסקים בחינוך לאזרחות.

אנו מקוות שמדריך זה יסייע בהשגת מטרות ההוראה ויהפוך את לימודי האזרחות למאתגרים, משמעותיים ורלוונטיים לתלמידים.

הכותבות

חנה אדן ו ורדה אשכנזי

מבוא

רציונל

חינוך לאזרחות הוא תהליך הכרחי בחברה דמוקרטית. הזיקה בין אזרחות לחינוך היא מהותית-ערכית, שכן היא מושתתת על תפיסת החינוך כאחד מערכי היסוד של הרעיון הדמוקרטי. רק באמצעות הוראה סדירה ומובנית, המשלבת תהליכים חינוכיים-התנסותיים פעילים, ניתן להקנות את המיומנויות הדרושות לחיים בחברה דמוקרטית ולטפח אדם ואזרח הרוצה לחיות בחברה זאת ולהתנהג על פי ערכיה ועקרונותיה. כאשר אין מכינים את האדם לחיים בחברה דמוקרטית, יש סכנה להיווצרות ניכור, אדישות, אנוכיות ועוינות כלפי הממסד הפוליטי ואף התנגדות לעצם הרעיונות והערכים הדמוקרטיים. היעדר חינוך לאזרחות גם עלול להוביל יחידים וקבוצות בממסד הפוליטי לנצל את עמדתם וכוחם להשגת טובות הנאה על חשבון החברה. החינוך לאזרחות במסגרת שיעורי האזרחות נועד לטפח אזרחים אוטונומיים ובעלי ערכים –

המסוגלים להפעיל שיקול דעת;
הפועלים באופן מושכל* מתוך חשיבה ביקורתית;
המסוגלים לשפוט ולהכריע בשאלות חברתיות ופוליטיות על פי כללי משחק מוסכמים, המבוססים על ערכים שמבטאים את אופי המדינה;
המחוסנים ככל האפשר מפני השפעות דמוגיות;
המסוגלים להבחין בין הערכים והעקרונות הקבועים לבין השינויים המתרחשים במציאות החברתית-הפוליטית והמסוגלים להתמודד עם שינויים אלה;
בעלי רגישות חברתית, הנוקטים יזמה למעורבות אזרחית;
פעילים ואחראים, הנושאים באחריות לנעשה בקהילה ובמדינה ובאחריות אישית להחלטותיהם ולפעולותיהם.

לאור האמור לעיל, חשוב לשלב בתהליך ההוראה-למידה **התנסויות מגוונות** בבית הספר, בקהילה ובמדינה, התנסויות שבהן התלמידים מיישמים את הידע וההבנה שרכשו להבניית ידע חדש; התנסויות המזמנות לתלמידים שילוב של למידת חקר עם פעילות ומעורבות אזרחית (ראו "עבודת חקר", עמ' 125; "מטלת ביצוע", עמ' 117). במסגרת שתי יחידות החובה, מומלץ לשלב למידת חקר ומטלות ביצוע*, בייחוד בנושאים כמו: רשויות השלטון (מרכזי ומקומי), עקרון הגבלת השלטון בישראל,

* מושכלות – יכולתו של הפרט לתפוס מצב או סביבה ממספר היבטים, ליצור הבחנות חדשות ולבדוק עובדות או מידע בהקשרים מצביים שונים (לנגר, 1989; סלמון, 1991 [ראו הפרק "הערכה", עמ' 96]); יכולת התלמידים לפתח תובנות חדשות ושליטה עצמית בתהליכים קוגניטיביים, תוך-אישיים ובין-אישיים, המעצבים את תפיסתם (גרדנר, 1995).

שלטון החוק, החברה הישראלית, זכויות האדם והאזרח וזכויות המיעוטים בישראל, תרבות פוליטית.

מטרות ההוראה-למידה: כלליות**

1. פיתוח זיקה ומחויבות למדינת ישראל.
2. הכרה בהיות מדינת ישראל מדינה יהודית ודמוקרטית, טיפוח זהות אזרחית ישראלית משותפת לצד שמירת הזהויות הלאומיות הייחודיות של הקבוצות השונות בחברה הישראלית.
3. הכרה בפלורליזם ובסובלנות כערכי יסוד בחברה דמוקרטית.
4. הכרה בלגיטימיות של הבדלי השקפה בשאלות יסוד בחברה הישראלית.
5. הכרה בקיומן של קבוצות שונות מבחינה לאומית ותרבותית, עדתית ודתית בתוך החברה הישראלית.
6. הכרה בעקרון כבוד האדם וחירותו ובעקרונות השוויון והצדק החברתי כערכי יסוד בחברה ובמדינה.
7. כיבוד החוק ושמירה על זכויות האדם והאזרח.
8. טיפוח סובלנות כלפי הזולת, פתיחות וכבוד הדדי ליחידים ולקבוצות שונות; עידוד שיח ביניהם והכרה בחשיבותו של יישוב מחלוקות בדרכי שלום.
9. טיפוח מעורבות ואחריות חברתית ואזרחית.

מטרות בתחום המיומנויות

1. יכולת להבין, לנתח ולהעריך את המציאות המורכבת בישראל – הפוליטית והחברתית.
2. ניתוח אירוע, הליך או התנהגות במציאות הפוליטית והחברתית, המבטאים את היות ישראל מדינה יהודית ודמוקרטית.
3. ראיית מכלול ההיבטים של בעיה על מלוא מורכבותה והערכת פתרונות שונים לבעיה על פי העקרונות והערכים של מדינת ישראל היהודית והדמוקרטית.
4. פיתוח כישורים של לומד עצמאי בעל מיומנויות חשיבה כמו: ניתוח, יישום והערכה באמצעות דרכי הוראה-למידה מגוונות (שימוש במאגרי מידע, קריאה

* ראו עמ' 117.

** מטרות אלה הן ליבת המקצוע.

- ביקורתית, צפייה ביקורתית באמצעי תקשורת-המונים, סרטי תעודה, בימות דיון, משחקי תפקידים והדמיות, למידה חוץ-כיתתית).
5. ניתוח ופירוש טקסט בהקשר שלו: היכולת לפרק את השלם למרכיביו להבהרת מערכת היחסים בין הרעיונות והמושגים; הבחנה בין עובדות להשערות ועמדות, גילוי הנחות סמויות, הבחנה בין סיבות לתוצאות ולמסקנות, הבחנה בין מידע רלוונטי למידע שאינו רלוונטי.
6. הבחנה בין טקסטים שונים המבטאים עמדה לבין מאמרים המוסרים מידע, תמונת מצב או אירועים.
7. השוואה – הבחנה בין נקודות הדמיון והשוני, עיבוד המידע והסקת מסקנות.
8. יישום – היכולת להשתמש בעקרונות, הכללות, רעיונות, חוקים ושיטות שונות במצבים חדשים, למשל: היכולת לנתח את המציאות הפוליטית והחברתית במדינה באמצעות העקרונות והמושגים שנלמדו.
9. הערכה – שיפוט של איכות ואמינות באמצעות קריטריונים: היכולת להעריך, על פי אמות מידה דמוקרטיות, מציאות פוליטית, התנהגויות, השקפות עולם או אידאולוגיות שונות הרווחות בחברה ובמדינה וכן את מידת הלגיטימיות שלהן.
10. צרכנות ביקורתית – היכולת לצרוך מידע באופן ביקורתי ומושכל.

על ספר הלימוד "להיות אזרחים בישראל – מדינה יהודית ודמוקרטית"

לספר שלושה חלקים. שני החלקים הראשונים דנים בערכים, במושגים ובהגדרות הנוגעים למהות המדינה היהודית, ובערכים והעקרונות הקשורים למהותה של מדינה דמוקרטית. החלק השלישי דן במשטר, בחברה ובפוליטיקה בישראל וביישום של שני ערכי היסוד של מדינת ישראל – **היהודיות והדמוקרטיה**, שעליהם מושתת המשטר במדינת ישראל במציאות החברתית והפוליטית במדינת ישראל. מאפייניו של הספר:

- בכל אחד משלושת חלקיו של הספר מוצגים ונלמדים ערכים ועקרונות ואופן יישומן. הצגת העקרונות והבנת משמעותם מקושרים לנתוני מידע, לתיאור תופעות ואירועים. הדוגמאות והנתונים הם מקרים פרטיים של העקרונות הכלליים ואינם עומדים בפני עצמם. במבנה זה באה לידי ביטוי אחת ממטרותיה המרכזיות של תכנית הלימודים באזרחות: התלמידים יבינו את הקשר בין הנושא הספציפי הנלמד לבין עיקרון או כלל או חוק המגולמים בו.
- הספר בנושאים השונים אינו רק מציג עמדה אחת ואינו קובע עמדה חד-משמעית לגבי הפרשנות הנכונה או הראויה של אירועים ומצבים. הנושאים מוצגים בו על כל מורכבותם, ומובאות גישות ועמדות שונות לדוגמה: "מדינה יהודית: גישות שונות" (בחלק "מהי מדינה יהודית", פרק ב); "המדינה הדמוקרטית: הגדרות שונות" (בחלק "מהי מדינה דמוקרטית", פרק ב); "חוקי היסוד, חוקה בהתהוותה?" (בחלק "משטר ופוליטיקה בישראל", פרק א). לעתים העמדות המובאות מנוגדות וסותרות זו את זו, ולעתים הן משלימות זו את זו. השיקול בהצגת ריבוי עמדות בספר הוא שהתלמידים ידעו ויבינו שבמציאות החברתית הפוליטית ייתכנו בו-זמנית היבטים שונים לתופעה אחת ושאינן אמיתות מוחלטות. הספר חותר לכך שהתלמידים, כאזרחים החיים בחברה דמוקרטית, יפתחו מודעות ללגיטימיות של דעות שונות, יעמדו על הדומה בין הגישות ועל השונה ביניהן ויגבשו עמדה מנומקת לגבי הסוגיות שעל סדר היום בחברה ובפוליטיקה בישראל.
- הספר משקף את הגישה הספירלית בתהליכי הוראה-למידה. עולם המושגים, העקרונות והתכנים נבנה בהדרגה, נדבך על גבי נדבך. בכל אחד מחלקי הספר דנים במושגים המרכזיים ובעקרונות בהקשר הרלוונטי לתכנים ולמטרות של כל פרק. המושגים המרכזיים שבים ונלמדים, וכך מתאפשר לתלמידים לעמוד על השונה והדומה במשמעותם של המושגים והעקרונות בהקשרים השונים בפרקים השונים.

לדוגמה: הנושא "מגילת העצמאות" – ספר הלימוד פותח וסוגר בהכרזת העצמאות המהווה מסד למשטר במדינת ישראל, מדינה יהודית ודמוקרטית.

הקביעה הנובעת מהכרזת העצמאות לגבי אופיה של מדינת ישראל, כלומר שמדובר במדינה יהודית ודמוקרטית, וכן העקרונות והערכים המוצגים בהכרזת העצמאות, מטופלים בשלושת חלקי הספר בהקשרים שונים ומנקודות מבט שונות. החלק "מהי מדינה יהודית", הדן ביסוד הראשון שעליו מושתתת מדינת ישראל, מביא קטע מההכרזה "אנו מכריזים בזאת על הקמת **מדינה יהודית** בארץ-ישראל, היא מדינת ישראל", ומבררים בו מהי יהודיותה של המדינה באמצעות דיון בגישות השונות באשר להגדרתה של מדינת ישראל. באותו חלק עצמו (פרק ד בספר בעברית; ופרק ב בספר בערבית), יש דיון על יחסי הגומלין בין מדינת ישראל והעם היהודי בתפוצות: "מדינת ישראל – מדינת העם היהודי". הדיון מתבסס על הקטע מהכרזת העצמאות המבטא את הקשר בין מדינת ישראל ליהודי התפוצות: "מדינת ישראל תהא פתוחה לעלייה יהודית ולקבוצ גלויות", "אנו קוראים אל העם היהודי בכל התפוצות להתלכד סביב היישוב בעלייה".

החלק "מהי דמוקרטיה" דן בערכי הדמוקרטיה שהם היסוד השני שעליו מושתתת מדינת ישראל. בפרק הדן בזכויות האדם והאזרח ובזכויות מיעוטים: זכויות קבוצה – התלמידים מתבקשים לזהות בהכרזת העצמאות את מחויבות המדינה והחברה למימוש של זכויות קבוצה וזכויות אדם.

חלקו השלישי של הספר, הדן במשטר ובפוליטיקה בישראל, פותח בנושא היסודות החוקתיים של מדינת ישראל, ובין היתר הוא עוסק בהכרזת העצמאות כיסוד חוקתי ובמעמדה המשפטי של הכרזת העצמאות. בפרק האחרון בחלק זה, "מדינת ישראל, מדינה יהודית ודמוקרטית – סגירת מעגל", חוזרים ודנים בקטעים רלוונטיים ממגילת העצמאות.

- לכל פרק מתלווה תרגול שבונה את תשתית הידע וההבנה בתהליך ההוראה-למידה (עליו יש להוסיף טקסטים ודוגמאות אקטואליות בכל נושא ונושא). התרגול מאפשר לתלמידים לבדוק באיזו מידה הבינו והפנימו את הנושא הנלמד, ולמורים הוא מאפשר לבדוק באיזו מידה הושגו המטרות בתהליך ההוראה למידה. לדוגמה: בפרק ההקדמה לספר הלימוד, "הכרזת העצמאות – מסד למשטר במדינת ישראל", אנו מבקשים להשיג מטרות בתחום התוכן ובתחום מיומנויות הזיהוי, המיון וההבחנה. המטרה (עמ' 25) מנוסחת באופן הבא: "התלמידים יכירו את הכרזת העצמאות, תוכנה וחשיבותה: שבהכרזה בא לידי ביטוי אופייה הרצוי של מדינת ישראל, המשלב שני יסודות, היסוד היהודי והיסוד הדמוקרטי". בתרגול יש שאלה המבקשת להשיג מטרות אלה: "ציינו את הביטויים בהכרזת העצמאות המבטאים: א. מחויבות לקיומה של ישראל כמדינה דמוקרטית ב. מחויבות לקיומה כמדינה יהודית".

שאלות רבות הכלולות בתרגולים מבקשות לטפח מיומנויות חשיבה של ניתוח, יישום והערכה. לדוגמה: בפרק "סוגיית הזהות של אזרחי ישראל", בחלק "מהי מדינה יהודית", מתבקשים התלמידים לבצע מטלה ברמה של ניתוח, זיהוי ויישום: "קראו את שלושת הקטעים שלהלן והסבירו אילו מרכיבי זהות באים לידי ביטוי בכל אחד מהקטעים".

מורים המבקשים לבדוק אם התלמידים הבינו את הכתוב ברמה של ידע בלבד ואינם מוצאים בתרגול שאלות הבדקות זאת, ינסחו שאלות נוספות בהתאמה לרמה של תלמידיהם.

• בחלק "מהי דמוקרטיה" משולבים מקורות^{*} מהיהדות, מהאסלאם ומהנצרות, המבטאים ערכים העולים בקנה אחד עם ערכי הדמוקרטיה. מקורות אלו שולבו להשגת המטרות שלהלן:

- הכרה בכך שבדעות המונותאיסטיות יש ערכים העולים בקנה אחד עם ערכים ועקרונות דמוקרטיים ליברליים.
- חינוך לסובלנות ולכבוד בני הדתות השונות, שכן בישראל חיים נוסף לאזרחים היהודים גם אזרחים נוצרים, מוסלמים ודרוזים.
- נוסף למטרות האלה, יש מטרות ייחודיות לבני הדתות השונות:

לתלמידים היהודים

- חיזוק הזיקה למורשת ולתרבות היהודית כחלק מהזהות הלאומית (לא רק הדתית) של התלמידים החיים במדינה יהודית ודמוקרטית.
- הכרת ערכים ועקרונות יהודיים שהם נכסי צאן ברזל של התרבות הלאומית.
- התוודעות למקורות יהודיים המאזכרים והמתבטאים בחקיקה ובפסיקה הישראלית.

לתלמידים הערבים

- חיזוק המרכיב התרבותי הערבי, שכן הדת המוסלמית היא מרכיב בתרבות הערבית.

לתלמידים הדרוזים

- חיזוק הזהות הדרוזית והזיקה למורשת הדרוזית.
- להשגת המטרות מומלץ לקרוא עם התלמידים את הטקסטים ולנתחם במסגרת דיון כיתתי.

* פירוט לגבי המקורות הספציפיים, ראו בהמשך המדריך.

כמו כן עיינו במאמרו של שופט בית המשפט העליון חיים כהן ז"ל, "יהדותה של מדינת ישראל", עמ' 184; ובמאמרו של ד"ר משה הלינגר "יהדות ודמוקרטיה: סינתזה רעיונית", עמ' 238.

דרכי ההוראה והלמידה

כיצד יושגו המטרות

לאורך כל תהליך ההוראה-למידה יש להבחין בין עקרונות/רעיונות/ערכים, שהם בבחינת הרצוי שאליו אנו שואפים להגיע, לבין המצוי שהוא מימוש העקרונות בפועל ברמות שונות.

- הוראת המקצוע תיעשה **בגישה ספירלית**, שעל פיה עולם המושגים והנושאים נבנה בהדרגה, נדבך על גבי נדבך. במהלך ההוראה שבים ועוסקים במושגי היסוד לשם הרחבתם ולשם העמקת הדיון בהם בהקשרים שונים. (על פי גישה זו נכתב ספר הלימוד).
- בתכנון ההוראה יש לשים לב לשימוש החוזר במושגים "המובן הפורמלי" ו"המובן המהותי" בנושאים השונים ובהקשרים השונים כמו: דמוקרטיה במובן הפורמלי ובמובן המהותי, השוויון במובן הפורמלי ובמובן המהותי ושלטון החוק במובן הפורמלי ובמובן המהותי. ניתן להשתמש במושגים אלה כיסוד מארגן בהוראת החלק "מהי דמוקרטיה". כמו כן יש לשים לב למשמעות השונה של המושג "**פורמלי**" כשדנים במנגנוני פיקוח פורמלי-מוסדי ומנגנוני פיקוח בלתי פורמלי.
- תלמידים בכל הרמות **יתמודדו בכוחות עצמם** (בהנחיית המורה) עם מגוון הטקסטים שבספר הלימוד ועם טקסטים נוספים רלוונטיים, כולל חזותיים. בדרך זו יפתחו כישורים של לומד עצמאי: חשיבה ביקורתית, מבוססת ומנומקת, יכולת הבנה, ניתוח והערכה של עמדות ושל מידע המתפרסמים בתקשורת הכתובה, המשודרת והאלקטרונית וגם היכרות עם החברה הישראלית באמצעות סרטי תעודה. **יש להימנע** מדרך הוראה שבה המורה מסביר את הטקסטים למיניהם בלי לתת לתלמידים אפשרות להתמודד עמם בכוחות עצמם. מורים המסבירים את הטקסטים עשויים להחמיץ את השגת המטרות המרכזיות בתכנית.
- תלמידים **יבצעו את התרגולים** הנלווים לכל נושא ונושא בספר הלימוד. התרגולים מסייעים בהשגת מטרות הנושא, בונים את תשתית הידע וההבנה ומזמנים לתלמידים אפשרויות מגוונות לבירור עמדותיהם.
- נוסף לקריאת הטקסטים מספר הלימוד ולביצוע התרגולים, ישולבו במהלך ההוראה-למידה **דוגמאות אקטואליות** בכל נושא ונושא. באמצעות המושגים, העקרונות והרעיונות שנלמדו בכיתה יוכלו התלמידים להתמודד עם תהליכים המתרחשים במציאות הפוליטית והחברתית בישראל, על מכלול ההיבטים והמורכבות של מציאות זו, ויהיו מסוגלים לבחון מתוך פתיחות את הפתרונות השונים לסוגיה זו או אחרת.

תהליך ההוראה-למידה באמצעות דיונים בכיתה יתבסס על התרגול שביצעו התלמידים ועל דוגמאות אקטואליות. כמו כן מומלץ לשלב בימות דיון* גם ניתן לשלב מערכי הפעלה שהכין מט"ח ב"נכון לעכשיו".**

- מומלץ לגוון את דרכי ההוראה-למידה ואת סביבות הלמידה ולשלב אמצעים חזותיים כמו סרטים וקלטות וסביבת למידה מתקשבת. במדריך רשימות של סרטים, קלטות ואתרי אינטרנט שרלוונטיים למקצוע האזרחות ושתורמים לתהליך הלמידה.
- בתהליך ההוראה-למידה תשולב למידה חוץ-כיתתית שתכלול **התנסויות של התלמידים במעורבות אזרחית** כפרויקט אישי, במסגרת עבודות חקר או מטלות ביצוע.*** התנסויות כגון אלו חשובות במיוחד בלימוד הנושאים הבאים: המשטר ורשויות השלטון בישראל, הגבלת השלטון, החברה הישראלית: חברה רבת-שסעים, עקרון שלטון החוק, תרבות פוליטית דמוקרטית.
- **דרכי הערכה** – **** דרכי הערכה יהיו מותאמות לדרכי ההוראה-למידה הנהוגות בכיתה ולמטרות בתחום התוכן ובתחום כשירויות החשיבה והמיומנויות. לשם כך יוכנו כלי הערכה שונים, וחשוב שיכללו מיומנויות חשיבה ברמות שונות – ברמה של ידע, הבנה, זיהוי, מיון, יישום והערכה. לדוגמה: מבחן ככלי הערכה יכלול תיאור קצר של אירוע אקטואלי; התלמידים יתבקשו לנתח את האירוע ולהעריך האם הוא משקף כללי משחק דמוקרטיים. במטלה מעין זו מיישמים התלמידים ידע, מושגים ועקרונות שנלמדו בכיתה. (בכיתות שבהן ההוראה מתבצעת באמצעות הרצאות של המורה בלבד, ספק אם תלמידים יהיו מסוגלים להתמודד עם מטלה של ניתוח אירוע במבחן). חשוב שכלי ההערכה יוכנו על ידי כל צוות מורים לאזרחות ולא על ידי מורה יחיד.

* "בימות דיון", ראו אתר האינטרנט של "מרכז הלמידה גילה" באוניברסיטה העברית בירושלים: gilocenter.mscc.huji.ac.il. ניתן להזמין מנחים אצל מרכז פרויקט בימות דיון ("שיח ושיג") דורון שולצינר, טל' 02-5882267, 050-807812.

** "נכון לעכשיו" מפתח נושאים והפניות למורה לאזרחות בחטיבה עליונה ומערכי הפעלה בנושאי אקטואליה ערכיים. רואה אור במט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית), היחידה לאקטואליה ולחשיבה ערכית. להזמנות טל' 03-6460075.

*** ראו דוגמה, עמ' 120.

**** ראו עבודת חקר, עמ' 125; ומטלות ביצוע, עמ' 117.

דרכי התמודדות עם קשיים בתהליך ההוראה-למידה של מקצוע האזרחות

בפרק זה יוצגו קשיים בולטים בהוראת המקצוע, ולצדם מספר דרכי התמודדות. הצגת הקשיים נועדה ליצור מודעות ורגישות למהות המקצוע.

• הבנת מושגים ועקרונות המהותיים למקצוע האזרחות

מקצוע האזרחות בנוי מ"שפה" המורכבת מעקרונות ומושגים המהותיים לתחום. בתהליך הלמידה, התלמידים נדרשים לדעת ולהבין את משמעות המושגים שבונים את **מקצוע** האזרחות, כדי שיוכלו ליישם ולהשתמש בהם בבהירות וביעילות בכל יחידת-תוכן הנלמדת באזרחות, וכן לעשות בהם שימוש מושכל כאזרחים במדינה. דוגמה למושגים המרכיבים את "השפה": לאום, חברה ומדינה, ריבונות, שלטון, שלטון פרלמנטרי, שלטון נשיאותי, דמוקרטיה, פלורליזם, סובלנות, חוק. שפת המקצוע כוללת מושגים שעשויים לעורר אי-נחת אצל התלמידים ואף להציפם רגשית ולהסעירם. המדובר במושגים כמו: הפליה, צדק ואי-צדק, חברה מעמדית.

דרכי התמודדות

יש מספר דרכים להתמודד עם קושי של תלמידים בהבנת משמעותם של המושגים והעקרונות ובהבנייתם. דרך אחת היא הוראה **בשיטה האינדוקטיבית**, שבה התלמידים, בסדרה של התנסויות עצמיות חיוביות, מגיעים להכללה של המושג או העיקרון. דרך אחרת היא הוראה **בשיטה דדוקטיבית**, שבה המורים מציגים לפני התלמידים הגדרה של המושג או העיקרון שברצונם ללמד. בתהליך ההוראה בשיטה הדדוקטיבית, המורים והתלמידים מביאים דוגמאות ומבררים בדרך של הבחנה בין הדומה והשונה מה הן הדוגמאות המתאימות להגדרה שהוצגה.

השיטה האינדוקטיבית

מבוססת על תהליכי חשיבה ברמה גבוהה, על ההנחה שהתלמידים מסוגלים להבין את הנושא, לפרק לחלקים את הנושא הנלמד, או את המושג, ולבצע תהליכי חשיבה של הפשטה והכללה להסיק מסקנות בכוחות עצמם וכן לנסח שאלות חדשות. לדרך הוראה זו מספר שלבים: המורה מציג מושג, רעיון, עיקרון בלי להגדירו ולפרט אותו, והתלמידים מביאים דוגמאות למושג (סיעור מוחין) שהן עדיין בגדר של רעיונות לא מגובשים. לאחר מכן נעשית בחינה ביקורתית של הרעיונות על פי קריטריונים שהתלמידים מחליטים עליהם או על פי קריטריונים נתונים שהמורה מביא. בדרך הוראה זו, המטרה היא שהתלמידים **ינתחו** באמצעות הקריטריונים את הדוגמאות

שהם מעלים: כלומר יגלו את הצדדים המשותפים, ינפו את הדוגמאות הבלתי מתאימות, ובסופו של התהליך יגיעו בכוחות עצמם לניסוח של הכללה, להגדרה של המושג ולהסקת מסקנות.

♦ דוגמה: בנושא "מהי מדינה ריבונית", המטרה היא שהתלמידים יגיעו בכוחות עצמם להבנת משמעות המושג "מדינה ריבונית". המורה יפתח את השיעור בפעילות של סיעור מוחין ויבקש מהתלמידים להביא דוגמאות או רעיונות בהקשר למושג זה (למשל דגל, צבא, גבולות, ממשל). בשלב השני יתקיים דיון בכיתה על הדוגמאות הללו בדרך של ניפוי הדוגמאות הבלתי מתאימות. בסופו של התהליך התלמידים אמורים להבין שהמושג "מדינה ריבונית" מבטא מספר תנאים הכרחיים, ובמילים אחרות – למושג "מדינה ריבונית" ארבעה מרכיבים, וכל מרכיב הוא תנאי הכרחי אך בלתי מספיק. בשיטה זו, האחריות על הלמידה מוטלת על התלמידים. היא מתאימה לתלמידים המסוגלים להתנסות בהצלחה ובכישלון בעת איסוף המידע. מורים שעובדים עם תלמידים בשיטת הוראה זו, מניחים שתלמידיהם מסוגלים להתמודד עם רעיונות ומושגים ברמת חשיבה של גילוי, אנליזה וסינתזה ולהגיע להפנמה של המושג.

השיטה הדוקטיבית

מבוססת על מיומנויות חשיבה של **בדיקה ואימות**. בשיטה זו מספר שלבים: המורה מציג בפני התלמידים הגדרה (דידקטית) של עיקרון או של כלל מופשט. בשיח עם התלמידים בכיתה, מפרקים את ההגדרה בעזרת דוגמאות שהתלמידים מביאים. בתהליך של ניפוי הדוגמאות הבלתי מתאימות, התלמידים מבינים את המושג ומיישמים את ההגדרה בתוכני הלימוד.

הגדרה דידיקטית* – על מנת שהשיטה תיושם בדרך הטובה ביותר מומלץ לבנות הגדרה דידיקטית. ההגדרה הדידיקטית מצביעה על מהותו של הנושא הנלמד ותפקידה לעזור לתלמידים לארגן את חשיבתם. בדרך של אימות ועימות יעמדו התלמידים על המשמעות של התוכן הנלמד. הגדרה מסוג זה היא חלקית וראשונית, בשונה מהגדרה מדעית-פורמלית (מילונית) שהיא סופית ומושלמת.

♦ דוגמה: בנושא "עקרון הפלורליזם", המורה יפתח את השיעור בהגדרה דידיקטית ברישום כותרת: "מהות הפלורליזם – הכרה בשונה ובמשותף". נושא השיעור מוצג אפוא כעיקרון כללי, שיבוא לידי ביטוי ספציפי בתכנים שיידונו במהלך השיעור. בהגדרה דידיקטית, המורים מגלים לתלמידים את התשובה לשאלה "מהו פלורליזם", במקום לבנות אותה צעד-צעד, כמו בשיטה האינדוקטיבית.

* צילה רון (1993). הוראה דיאלוגית, גישה חלופית להיערכות המורה לשיעור, כרמל, ירושלים.

דוגמה להכנת הגדרה דיסקטית בנושא "מהי מדינה יהודית?" –

לנושא זה שתי מטרות לימודיות: "התלמידים ידעו שבחברה הישראלית רווחות גישות שונות בדבר אופייה הרצוי של מדינת ישראל"; "התלמידים יכירו את הגישות השונות".

מורים המבקשים לדון עם תלמידיהם במשמעות המושג "גִּישָׁה" בהקשר לנושא "גישות שונות למדינה יהודית", יגבשו הגדרה שתציג את מהות המושג. דוגמה: במושג "גִּישָׁה" אנו מתכוונים להשקפת עולם של פרטים המזדהים עם קבוצה מסוימת ושרצונם הוא לממש את השקפת עולמם בציבוריות, בחברה.

בהגדרה זו נוצרה הכללה, המהווה את מוקד השיעור למורה ולתלמידים.

לאחר מכן יכין המורה דוגמאות מתחומים שונים בזיקה להגדרה שהוצגה, שמטרתן ליצור בכיתה את ההבחנות הדרושות להבנת המושג "גִּישָׁה" כפי שהוגדר לעיל.

♦ דוגמה: "בעבר, ביטאו החיים בקיבוץ השקפת עולם, עמדה, גישה של שוויוניות, שיתופיות, סוציאליזם. זאת לעומת החיים בעיר, המבטאים בין היתר מימוש השקפת עולם או ביטוי עמדה ורצון לחירות כלכלית, לְיִזְמָה אישית, לאינדיבידואליות".

ריבוי של דוגמאות מסביב למושג המופשט "גִּישָׁה" יעזור לתלמידים להפנים את מטרות השיעור כפי שהוצגו לעיל.

חשוב להכין דוגמאות מראש, כי בשטף ההוראה קיים קושי להעלות באופן ספונטני דוגמאות ההולמות את תחום התוכן הנלמד, לזהות את ההבחנות הרלוונטיות, לנתח ולשער את תגובות התלמידים.

• מקצוע דינמי הנתון לשינויים תכופים והמחייב התעדכנות

מקצוע האזרחות הוא מקצוע דינמי. הנושאים המייצגים אותו, בכלל, והבאים לידי ביטוי בספר הלימוד, בפרט, משתנים בעקבות שינויים במציאות החברתית והפוליטית. השינויים המתחוללים מעת-לעת בפוליטיקה ובחברה מתבטאים בסדרי שלטון וחקיקה ומצריכים התעדכנות בכיתה: יש להתייחס לאקטואליה הן כנושא העומד לניתוח באמצעות הידע, המושגים והעקרונות שנלמדו בשיעורים והן כהמחשה לנושאים שנלמדו. השינויים התכופים במערכת הפוליטית בישראל יוצרים מורכבות המקשה על חלק מהתלמידים. כתוצאה מכך, גם מתוך רצון לפשט את העניינים, התלמידים נוטים להתעלם מחלק מהנתונים.

♦ דוגמה: נושא מתחום הפוליטיקה והחברה בישראל, שלאחרונה חלו בו שינויים הוא "שינוי שיטת הבחירות בישראל" – משיטת בחירות כפולה לכנסת ולראש הממשלה (1996-2001) לשיטת בחירות אחת לכנסת (2001).

בנושא הבחירות חלו שינויים רבים בתקופת זמן קצרה יחסית, ולכן ההוראה והלמידה של הנושא מציבות קשיים. תלמידים מתקשים להבחין בין הקבוע למשתנה – בין

מאפייני היסוד הקבועים בבחירות דמוקרטיות, כלומר העקרונות הדמוקרטיים שאינם משתנים ושהם תנאי הכרחי לכל שיטת בחירות דמוקרטית (כמו בחירות כלליות, חשאיות, שוות), לבין מאפיינים של השיטה שהם פרי בחירה של כל חברה והם נתונים לשינוי (כמו מערכת בחירות כפולה מול מערכת בחירות אחת; בחירות יחסיות או רוביות).

דרך התמודדות

שאלות הבחנה – תפקידן לעודד את התלמידים להשוות בין התופעות, כלומר לעמוד על הדומה והשונה, להבחין בין הקבוע למשתנה (למשל, להעמיד את הדוגמה המוכרת להם מהמציאות מול כלל או חוק).

תפקידן של שאלות ההבחנה הוא לערער את המוכר לתלמידים מתוך ניסיונם או למידתם הקודמת. בכך מתגברים על נטיית התלמידים להתעלם מחלק מהנתונים שיוצרים מצב של מורכבות.

♦ דוגמה: "מהם מאפייני היסוד ההכרחיים לקיום בחירות דמוקרטיות, שהם קבועים במשטר דמוקרטי, לעומת מאפיינים משתנים ממדינה למדינה?"

• הצפה ריגושית

בשיעורי אזרחות מטפלים בנושאים ובמושגים טעונים מבחינה רגשית כמו: שוויון ואפליה, צדק חברתי, אי-ציות לחוק ותופעות של עבריינות אידאולוגית ושלטונית, אלימות, היחס בין יהודים לבין הערבים, היחס בין דתיים לחילוניים. לא אחת, תלמידים מגיבים לנושאים הנידונים בכיתה בדרך של העלאת אסוציאציות ריגושיות, נותנים תשובות לא-רציונליות ומפגינים חשיבה סטראוטיפית, מלווה בדעות קדומות, שמעוותת את הפרשנות לאירוע/לתופעה. עקב כך חל עיוות בהבנת מהות הרעיון או המושג הנידונים בשיעור.

♦ דוגמה: בעת הדיון בסוגיה "זכויות קבוצה וזכויות אדם ואזרח לערבים אזרחי ישראל", נזרקות לעתים לחלל הכיתה אמירות כגון אלה: "הם לא אזרחים, כל הערבים הם אויבים", "אחי משרת בצבא והוא יודע את העובדות האמתיות". כלומר, התלמידים מכניסים לדיון השתמעויות אישיות חזקות על חשבון חשיבה רציונלית ואחראית, והמורה מתלבט כיצד לנטרל את הביטויים הריגושיים ולהבליט במקומם יסודות חשיבה רציונליים.

דרך התמודדות

נטרול ריגושים – יש להבחין בין "ריגושים", שהם אי-רציונליים והשפעתם על תהליכי החשיבה היא הרסנית, לבין "רגשות" שמקורם רציונלי ומקומם בחשיבה הוא לגיטימי. נטרול, משמעו "לתרגם" את האסוציאציות האישיות בעלות המטען הריגושי למושגים רציונליים, להשתמש במיומנויות של השוואה, הבחנות או הצגה של חלופות לרעיון הנדון.

♦ דוגמה: בשיעור בנושא "השסע העדתי", נשמעות לעתים אמירות אישיות כגון אלה: "לא התקבלתי למקום יוקרתי בשירות לאומי או ליחידה יוקרתית בצבא כי אני מזרחי/ת", "לא התקבלתי לעבודה כי אני ערבי/יה".

נטרול של אמירות מסוג זה ייעשה על ידי פיתוח חשיבה ביקורתית באמצעות דיון עם התלמידים על המושג "שוויון" והבחנות הנגזרות ממנו, כמו אפליה פסולה לעומת הבחנה והעדפה מתקנת. בדרך זו של הוראה-למידה התלמידים אמורים לפתח חשיבה רב-כיוונית, להתוודע לרב-משמעות של המושג "שוויון" ולהבין שהנושאים הנלמדים הם סבוכים ושהמציאות היא מורכבת ואיננה חד-משמעית. המורים יפתחו את הדיון בהתאם לאמירות שמושמעות בכיתה.

♦ דוגמה נוספת: בנושא "מהי מדינה ריבונית" דנים במשמעות המושג "טריטוריה" – שטח מדינה בגבולות מוגדרים. חלק מהתלמידים מסרבים להפנים ולהבחין בין התיישבות יהודית בגבולות מדינת ישראל לבין התיישבות יהודית מחוץ לגבולות המדינה בשטחי ישי"ע. הבחנה מסוג זה בכיתה מעוררת בתלמידים כעסים המופנים לא אחת אל המורה ומלווים באמירות ריגושיות כמו: "איך מעזים לומר לי שהמקום שבו נולדתי ושהורי נולדו בו אינו שייך לי ואינו חלק ממדינתנו".

לפנינו מקרה של הצפה ריגושית, והמורים יכולים לנטרלו באמצעות הבחנה בין קשר רגשי למקום, שהוא טבעי ומובן ונוצר על ידי הגרים במקום, לבין מעמד משפטי של המקום, שנקבע על פי חוק על ידי גורמים חיצוניים כמו רשויות השלטון. ההבחנה במקרה זה נותנת לתלמידים לגיטימציה בתחום הרגש ומאפשרת להם להבין את ההבדל בין זיקה רגשית למקום לבין מעמד חוקי-משפטי למקום.

• הבחנה בין עמדה לעובדה, בין דוגמה להכללה

בשיעורי האזרחות התלמידים נדרשים לקרוא טקסטים מסוגים שונים, כמו חוקים, פסקי דין, מאמרים וקטעי עיתונות. בקריאת מאמר בעיתון, יש תלמידים שמתקשים להבחין בין ביטויים שהם עמדת כותבי המאמר על מציאות מסוימת, לבין ביטויים של עובדות על אירועים שקורים במציאות. יש תלמידים שאינם מסוגלים להגיע להכללה

מושגית או להסיק מסקנות על נושא המאמר על סמך דוגמאות שמובאות במאמר (טקסט). קושי זה מונע מהם לפתח חשיבה ביקורתית ויכולות הבנה וניתוח.

♦ דוגמה: בדיון בכיתה בסוגיה "מדינה יהודית – גישות שונות", הובא מאמר על צביונה של השבת בישראל, ובו דוגמאות רבות שביטאו את עמדת הכותב לגבי צביון זה. התלמידים הבינו את הדוגמאות ואף התווכחו ביניהם, אך התקשו לזהות את עמדתו של כותב המאמר לגבי צביונה הרצוי של ישראל כמדינה יהודית.

דרך התמודדות

יש כמה וכמה טכניקות להתגבר על קשיי קריאה והבנת טקסטים: פירוק הטקסט על ידי תרשימי זרימה; זיהוי של מושגים מרכזיים ועקרונות שנלמדו בשיעור; שאילת שאלות ממוקדות ומנוסחות במשפטים קצרים וברורים. גם כדאי להתאים את הטקסטים לרמה וליכולת של התלמידים. כשהטקסט הוא טוב ומתאים למטרות השיעור, אך יש בו מושגים קשים ומילים קשות, יש תחילה להסביר את המילים והמושגים הללו. גם כדאי לשקול הצגתם של חלקים מהטקסט, הרלוונטיים לנושא והמשרתים את המטרות שהמורים הציבו לעצמם, ולא את הטקסט במלואו.

- היכולת לקבל את הקיום יחדיו של מצבים מנוגדים במציאות והיכולת להפנים את הלגיטימיות של אי-הוודאות

בלימודי האזרחות דנים בסוגיות שנויות במחלוקת בחברה הישראלית. לדוגמה: גישות שונות בסוגיה "מהי מדינה יהודית", גישות שונות ל"מהי דמוקרטיה", סוגיית הזהות של אזרחי ישראל, האם חוק השבות הוא חוק מבחין או חוק מפלה. הטיפול בסוגיות אלה הוא בדרך של הבאת מגוון דעות, השקפות עולם שונות וטיעונים של הצדדים בוויכוח. חלק מהתלמידים מתקשים להבין שמחלוקת בחברה מקורן בהשקפות עולם שונות ובתפיסות ערכיות שונות. לתלמידים אלה **קשה לקבל נקודות ראות השונות משלהם בנושא מסוים, לקבל השקפות עולם שונות** שמהן נובעות טענות מנוגדות וסותרות ועם זאת "נכונות" בה-במידה. לכן, לעתים נשמעת בכיתה הדרישה לקבל מהמורה תשובה חד-משמעית או פתרון חד-משמעי בנושא השנוי במחלוקת. **קושי נוסף של חלק מהתלמידים הוא להבין שיש נושאים שאין להם פתרון מוחלט ושאינם ניתנים להכרעה, שאין עליהם תשובה חד-משמעית.** מקורו של קושי זה הוא אי-היכולת להתייחס אל קיום יחדיו של מרכיבים והיבטים שונים ואף מנוגדים, כמו עובדות ומשמעויות, חוקים מופשטים ומציאות מוחשית. קושי זה בולט בדיונים בעקרון זכויות האדם והאזרח, בנושא ההתנגשויות בין ערכים או בין זכויות, לדוגמה:

* חשוב לתכנן במשותף את מהלכי ההוראה עם המורים ללשון והבעה.

הזכות שלי לעשן במקום ציבורי מתנגשת עם זכותו של האחר לחיים – כלומר לבריאות.

קושי נוסף של חלק מהתלמידים הוא להכריע בנושאים קונפליקטואליים תוך קבלת אחריות. דוגמה: בנושא ההתנגשויות בין זכויות, התלמידים צריכים להבין שהזכויות המתנגשות במציאות הן שוות ערך, ושעליהם להכריע על פי שיקול דעתם לאיזו זכות נותנים עדיפות במקרה הספציפי.

דרך התמודדות

מומלץ לשלב מסגרות של רב-שיח קבוצתי בהנחיית המורה ובפיקוחו ועל ידי כך לפתח כישורים לניהול רב-שיח. יש להסביר לתלמידים שבמציאות חיים עם התלבטויות/התנגשויות שנובעות מעקרונות מנוגדים, ושהדרך להתמודד עמן היא איזון ושקלול; כלומר, במצבים קונפליקטואליים אין תשובה או פתרון חד-משמעי. התלמידים אמורים לנסח ולנמק את תשובותיהם בזיקה לקונפליקט הנידון. זאת בהתבסס על השקפת עולמם ועל הידע שרכשו ולא דווקא תוך הסתמכות על תשובת מורה, כי אין תשובת מורה אחת, נכונה וחד-משמעית.

• המתח בין הגלוי לסמוי

העיסוק באקטואליה יוצר אצל חלק מהתלמידים קשיי הבחנה בין האירוע (האקטואליה) המתרחש במציאות, שהוא חד-פעמי, לבין העקרונות או הכללים האוניברסליים, הרעיון או התהליך שביסוד האירוע. במילים אחרות, הקושי הוא להבחין בין המציאות לבין המשמעות שמאחורי תופעות או אירועים. לדוגמה: בנושא זכויות האדם והאזרח מתקיימת לעתים התנגשות בין זכויות, כאשר המובן הרעיוני הוא יחסיות של זכויות.

דרך התמודדות

מומלץ לקיים ניתוח ביקורתי של אירועים מהמציאות (הגלוי), שבו התלמידים נדרשים לזהות (לגלות את הסמוי) את הערכים, העקרונות, המושגים והרעיונות שבאירוע. דוגמה: בנושא "עקרון זכויות האדם והאזרח" – הפקעת קרקע פרטית לסלילת כביש ראשי מדגימה התנגשות בין הזכות לקניין ובין טובת הציבור.

• פער בין תאוריה למציאות, בין הרצוי למצוי

בעיני חלק מהתלמידים, הלימוד נתפס כמנוכר ואינו מתקשר למציאות. לדעתם, המציאות החברתית והפוליטית אינה מבטאת ערכים, עקרונות או תאוריות שנלמדו

בכיתה, שהרי במציאות קיימות אינספור דוגמאות של אי-ציות לחוק מצד פרטים וקבוצות, ואף מצד השלטונות. לא אחת, לנוכח תופעות של עבריינות שלטונית, נשמעות בכיתה תגובות ציניות וביקורתיות, ולצדן תגובות ריגושיות, המבטאות אי-אמון במערכת הפוליטית: נבחר ציבור ועובדי ציבור, המופקדים על שלטון החוק והמטיפים לכבד את החוק, מפירים את החוק בעת מילוי תפקידם בכוונה אמתית או מזויפת לשרת את טובת המדינה או את טובתו של ציבור מסוים.

דרך התמודדות

יש לתת לגיטימציה לתגובות של התלמידים ולביקורת העולה מתגובותיהם. יש לקבל את גילויי הציניות והאכזבה כאשר הערכים/העקרונות הדמוקרטיים נפגעים בצורה בוטה על ידי רשויות השלטון והחברה, ולעבוד עם התלמידים על דרכי התמודדות עם המציאות מחד גיסא ושינוי המציאות מאידך גיסא. אשר לשינוי המציאות, יש לעודד את התלמידים למעורבות אזרחית פעילה בהתאם לכללי המשחק הדמוקרטי. במקביל יש להעמידם על החסרונות שבהתמודדות צינית גרדא, כמו אטימות והיסגרות לחשיבה המחפשת חלופות למציאות הפגומה.

• זיהוי החדש גם כשהוא דומה למוכר

בלימודי האזרחות קורה שמושגים זהים מקבלים משמעויות שונות בהקשרים שונים. דוגמה: המושג "שלטון" – שלטון העם במשמעות של שלטון האזרחים, שונה מהגבלת השלטון במשמעות של הגבלת הכוח. חלק מהתלמידים מתקשים להבחין בין משמעות המושג "שלטון" בהקשר לעקרון שלטון העם לבין משמעותו בהקשר לעקרון הגבלת השלטון.

דרך התמודדות

יש לעמוד על השווה והשונה בין המושגים בהקשרים השונים ולהראות שהמושג מטופל בצורה אחרת בזיקה לכל נושא ונושא.

• סתירה בין השקפת עולמם הפוליטית-חברתית של המורים לבין

מטרות ההוראה של תכנית הלימודים בתחום של עמדות וערכים

נוסף לקשיים שמזמן מקצוע האזרחות לתלמידים, הוא מזמן קשיים גם למורים. דוגמה: מורים שאינם מזדהים או מסכימים עם חלק ממטרות תכנית הלימודים בתחום התכנים והעמדות; מורים שעמדתם האישית אינה מתיישבת עם הדרכים המוצעות להתמודדות עם הסוגיות הנידונות.

קושי נוסף של המורים הוא התייחסות לתלמידים ולעמדותיהם בכבוד ובסובלנות גם כאשר התלמידים מציגים עמדות שנויות במחלוקת או שאינן עולות בקנה אחד עם השקפת עולמם של המורים. גם יש להימנע לחלוטין מלבטא הסתייגות מדעות התלמידים באמצעות סוג וגובה הציון.

דרך התמודדות

פרופ' צבי לם* עוסק במעמדה של דעת המורים בשאלות פוליטיות הנדונות בכיתה.** לטענתו, אין יתרון לדעתם של המורים על דעות תלמידיהם. דעתו האישית של המורה מחייבת רק אותו, באותו מובן שדעת התלמיד אמורה לחייב אותו בלבד. מטרת שיעורי האזרחות איננה ללמד דעות, אלא איך יוצרים דעה, מגבשים ובוחנים אותה. המטרה היא לחשוף את התלמידים לדעות שונות בדרך של בחינה ביקורתית. ניתן לעשות זאת באמצעות אסטרטגיות ההוראה המגוונות המוצעות במדריך זה.

היערכות המורה לקראת ההוראה

תהליך ההוראה-למידה של מקצוע האזרחות ראוי שייעשה בדרך של דיאלוג רב-כיווני. בשלב התכנון יתקיים דיאלוג בין המורים לתוכן שהם מבקשים ללמד, ובכיתה יתקיים דיאלוג בין המורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם על יחידת התוכן הנלמדת. ניהול שיעור בדרך של דיאלוג הוא תנאי להצלחת **ההתמודדות** עם נושאים שהם לרוב קונפליקטואליים ועוסקים בדילמות ערכיות. הוראה בדרך זו כרוכה בהכנה של שאלות כלליות ובדין וחשבון שהמורים נותנים לעצמם על העקרונות, הערכים והחוקים המתגלים בתוכני הלימוד. דרך זו של תכנון השיעור מבטיחה שהתכנים שיילמדו בכיתה יהיו משמעותיים.

להלן קבוצת שאלות כלליות שרצוי שהמורים ישאלו את עצמם בעת תכנון ההוראה. שאלות אלה יסללו את הדרך להתמודדות מוצלחת עם הקשיים הצפויים בתהליך ההוראה-למידה.

- **מה משמעותו ומהותו של התוכן הנלמד לגבי המורה?** לפני כניסתם לכיתה, המורים יבררו לעצמם את מהותו ותוכנו של הנושא ברמה הקוגניטיבית-הכרתית וברמה האישית-רגשית. מה ההד שהתכנים מעוררים בהם? אילו חלקים מדברים אל שכלם ואילו אל לבם? מה בחומר הלימודים חשוב גם להם ולא רק

* פרופסור צבי לם, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

** צבי לם (תש"ס 1999). "פוליטיקה בחינוך, מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים", **נייר דיון מס' 3**, מכון מופ"ת, תל אביב.

לתלמידיהם? המטרה היא להגביר את מעורבות המורים בתוכני ההוראה וליצור בסיס שממנו יוכלו להמשיך ולשער תגובות אחרות, חלופיות, מצד התלמידים לתוכן הנלמד.

דוגמה: היערכות להוראה של שיעור בנושא עקרון הפלורליזם

מה משמעותו ומהותו של התוכן לגבי כמורה?

עקרון פלורליזם במשטר דמוקרטי כולל הן את ההכרה (הלגיטימציה) בשונות והן את ההכרה במשותף (ההסכמיות). כדי לעמוד באופן מעמיק על משמעותו של המושג פלורליזם, על המורים להכיר ולהבין תחילה את מטרות ההוראה של יחידת התוכן ואת המושגים המהותיים הקשורים אליה (כמו: לגיטימציה, קבוצות, השקפת עולם, שונות, הסכמיות, בו-זמניות). אחר כך עליהם לברר איך מטרות ההוראה והמושגים באים לידי ביטוי בתוכני ספר הלימוד ומה מבין המטרות והמושגים יעזרו להם לנסח בכיתה את מהות התוכן של עקרון הפלורליזם.

בשלב הבא יבחן כל מורה ומורה את עמדתו ביחס למושג פלורליזם: מהי המשמעות של ההכרה בשונה ובמשותף אצל קבוצות בחברה? האם הוא מרוצה מההכרה בקיומן של קבוצות שונות בחברה? אולי יש קבוצות שמפריעות לו כי הן שונות בתפיסת עולמן ובאורח חייהן מהקבוצה שהמורה משתייך אליה? האם המורה, כחבר בקבוצה מסוימת, מוכן לוותר על חלק מהגשמת משאלותיו ורצונותיו לטובת קבוצה שונה ממנו? האם ייתכן שהמורה עשוי להפיק תועלת מעצם קיומן של קבוצות שונות? כיצד ניתן לקיים את השונות? מהם היסודות המשותפים לכל הקבוצות בחברה? במה הקבוצות השונות דומות אחת לשנייה? האם לצד ההכרה בקבוצות שונות בחברה, יש אולי ניסיון מצד קבוצות חזקות בחברה לקבע את מעמדן החברתי של הקבוצות הפחות חזקות ללא יכולת תזוזה או שינוי?

עיקר מטרתן של שאלות אלו הוא לחדד את מודעותו של המורה לעמדותיו בנוגע לעקרון הפלורליזם על מנת שיוכל לגבש דרכי הוראה על פי מטרות ההוראה.

מהן הבעיות המשוערות שעלולות לצוץ במפגש התלמידים עם נושא הלימוד ותכניו?

בשלב זה המורה נותן את דעתו על התגובות הצפויות של התלמידים בתחום החשיבה והרגש. מתוך היכרות עם התלמידים, המורה יוכל לצפות קשיים אפשריים במהלך השיעור. שאלות שהמורה שואל את עצמו הן כגון אלה: מהן התגובות הצפויות של התלמידים בנושאי סטראוטיפיות, דעות קדומות, דיכויים? אילו משמעויות הם עלולים להחמיץ או לסלף? מהן ההבחנות

הדרושות להבנת הנושא שהתלמידים לא יוכלו להגיע אליהן בכוחות עצמם: ההנחה היא שככל שהמורים יצליחו לשער את תגובות התלמידים ויתכננו את ההתמודדות עם תגובות אלה כחלק ממהלך השיעור, תהיה התייחסות משמעותית מצדם לתגובות התלמידים במהלך השיעור ותימנע התייחסות חד-ממדית, שיפוטית לתגובות תלמידים כ"נכונות" או "בלתי נכונות". דוגמה: בנושאי שבות ואזרחות בסוגיה "מיהו יהודי", יש חשש שתלמידים ייצמדו למוכר להם. לשאלתו של המורה: "מיהו יהודי", הם עשויים לענות: "אני יהודי" בלי להבחין במורכבות ובעייתיות בהגדרת "מיהו יהודי". מורים שמצפים לתשובה אפשרית מסוג זה, יכינו מראש שאלות שמטרתן להבהיר את המורכבות והבעייתיות בהבחנה בין דת ולאום, מהי הגדרה סובייקטיבית או אובייקטיבית וכדומה. דוגמה לשאלות אפשריות של המורים: האם מי שלא שומר מצוות נחשב ליהודי? האם כל אדם שהתגייר נחשב ליהודי?

דוגמה נוספת לקשיים צפויים של תלמידים היא בגישות השונות למדינה יהודית. תלמידים מתקשים להבחין בין הגישה של מדינת יהודית דתית-לאומית לבין הגישה של מדינת לאום יהודית-תרבותית. הקושי מורכב הן מאי-הבנה של המושג "**תרבות**" והן מאי-היכולת להבחין בין יהדות במובן של דת לבין יהדות במובן של תרבות (יהודית-תרבותית). לשאלתו של מורה: מהי תרבות? תלמידים עשויים להשיב: "בשבילי תרבות זה נימוסים", או: "תרבות זה תרבות רייטינג". לאור התשובות הצפויות, מומלץ שמורים יכינו שאלות שמטרתן הבחנה בין המשמעויות השונות של המושג "**תרבות**", שאלות המתבססות על עולם הידע של התלמידים: מוזיקה, תאטרון, תרבות של עם, תרבות יהודית (שכוללת מרכיבים כמו מסורת, מורשת, היסטוריה, ספרות, ספרי הלכה, חגים, ימי זיכרון) ועוד. המורים גם יכינו שאלות שמטרתן לברר עם התלמידים מה המשותף לבעלי הגישה הדתית-לאומית ולבעלי הגישה התרבותית-לאומית, ובמה הם שונים.

מטרות הוראת האזרחות: מטרות אופרטיביות

(הנגזרות מתכנית הלימודים)

לפניכם פירוט מטרות ההוראה האופרטיביות בזיקה לנושאים ולמטרות הכלליות שבתכנית הלימודים. אף שהמטרות הובאו כשוות ערך, בחלק מהנושאים יש מטרות כוללניות לצד מטרות פרטניות. על כן, בעת תכנון תהליך ההוראה-למידה וקביעת היקף השעות לכל נושא, יש להביא בחשבון גם את היקף המטרה, בנוסף לאוכלוסיית התלמידים.

מבוא: הרקע הגאופוליטי וההיסטורי להקמת מדינת ישראל*

- התלמידים יכירו בצורה כללית ביותר את הרקע להקמת מדינת ישראל מנקודת המבט הערבית.

לתשומת לבכם:

אין הכוונה ללמד בהרחבה את הנושא כפרק בהוראת ההיסטוריה, אלא להציג בפני התלמידים רקע כללי ביותר בהיקף של 1-2 שיעורים בלבד, שיבהיר להם איך עברו הערבים מאוכלוסיית רוב בארץ ישראל לקבוצת מיעוט במדינת ישראל ואיך התהוותה בעיית הפליטים.

הקדמה: הכרזת העצמאות – מסד למשטר במדינת ישראל

(היקף הוראה מומלץ: 2-3 ש')

1. התלמידים יבינו את זכותו של העם היהודי להקמת מדינת ישראל כמדינת לאום יהודית ואת הלגיטימציה לקיומה על סמך:
 - הקשר ההיסטורי והתרבותי בין עם ישראל וארץ ישראל.
 - הכרתם של גופים בינלאומיים בזכותו של העם היהודי להגדרה עצמית, כפי שבאה לידי ביטוי בהצהרת בלפור, במנדט הבריטי ובהחלטת האו"ם מ-1947.
2. התלמידים יכירו את הכרזת העצמאות – תוכנה וחשיבותה:
 - בהכרזת העצמאות הוקמה המדינה (כמו מדינות אחרות).
 - בהכרזה בא לידי ביטוי אופייה הרצוי של מדינת ישראל, המשלב שני יסודות: היסוד היהודי והיסוד הדמוקרטי.

* פרק המבוא, "הרקע הגאופוליטי וההיסטורי להקמת מדינת ישראל", כלול רק בספר הלימוד לבתי הספר הערביים.

- בהכרזת העצמאות נקבע שמדינת ישראל היא מדינתם של :
היהודים החיים בישראל – אזרחי המדינה.
המיעוטים החיים בישראל – הערבים, הדרוזים והצ'רקסים – אזרחי המדינה.
היהודים החיים בתפוצות מחוץ לישראל – שאינם אזרחי המדינה.
- בהכרזת העצמאות נקבע שהמיעוטים החיים בישראל הם אזרחים שווי-זכויות במדינה.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

לגיטימציה, הכרזת עצמאות.

לתשומת לבכם:

- ההוראה-למידה תותאם למטרות הנ"ל. אין להרחיב את ההוראה-למידה לנושאים אחרים הקשורים להכרזת העצמאות, למשל: מעמדה המשפטי של ההכרזה.
- בתרגול (עמ' 15 בספר בעברית, עמ' 23 בספר בערבית) לשאלה 2, שבה התלמידים נדרשים לזהות מאפיינים דמוקרטיים בהכרזה, אין להעמיק בלימוד עקרונות דמוקרטיים אלה, אלא להסתפק בזיהוי המאפיינים על סמך ידע אישי.
- מומלץ להשתמש באמצעים נוספים כעזרי הוראה-למידה כמו :
- קלטת וידאו – בסדרה **הכול אנשים** (ענת זלצר ומודי בר-און), בפרק "דוד בן גוריון 72 שעות לפני... מאי 1948", בהפקת הטלוויזיה החינוכית (הקלטות של הסדרה נמצאות בפסגות).
- **אנו מכריזים בזאת, היסטוריה וטלוויזיה וזיכרון**, מדריך למורה לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בבית הספר הממלכתי והממלכתי דתי, משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים (תשס"ג).

לבתי ספר יהודיים

מהי "מדינה יהודית"? (חלק ראשון בספר הלימוד)

פרק א – לאום ומדינת לאום (היקף הוראה מומלץ: 3-4 שעות)

1. התלמידים יכירו את ארבעת התנאים החייבים להתקיים יחד על מנת שתיכון מדינה ריבונית, ויבינו שכל אחד מהם הוא תנאי הכרחי לקיומה של מדינה ריבונית, אך אינו תנאי מספיק.
2. התלמידים יבחינו בשווה ובשוונה בין המושג **קבוצה אתנית** למושג **לאום**.
3. התלמידים יבינו שהשתייכות ללאום מבוססת על יסודות המשותפים לבני אותו לאום.
4. התלמידים יבינו שיש שני סוגים של יסודות משותפים לבני לאום אחד: "יסודות שיוכיים" – יסודות אתניים שאינם פרי בחירה; ו"יסודות פוליטיים" – יסודות שהם פרי בחירה.
5. התלמידים ידעו לקשר בין היסודות המשותפים של הלאום לבין הגדרת הזהות הלאומית שלו, ועל ידי כך יבינו את המושגים "לאומיות אתנית" ו"לאומיות פוליטית".
6. התלמידים יבינו שבהות הלאומית של כל מדינה משולבים יסודות פוליטיים עם יסודות אתניים, ויבינו שהשוני בזהות הלאומית של מדינות נובע מהדגש שכל אחת מהמדינות נותנת לכל אחד מסוגי היסודות האלה.
7. התלמידים יבינו שעל הציר האתני-פוליטי יש סוגים שונים של מדינות לאום.
8. התלמידים יכירו דגמים שונים של מדינות, יבחינו בין מדינות לאום שונות ויבינו כי השוני בין המדינות נובע מהשוני בזהותן הלאומית של המדינות – זהות שבאה לביטוי בחוקים ובסמלים של כל מדינה.
9. התלמידים יבינו את ההבדלים בין הגדרת מדינה כ"מדינת-כלל-אזרחיה" לבין הגדרת מדינה כ"מדינת לאום".
10. התלמידים יבינו את ההבדל בין "אזרחות" לבין "השתייכות לאומית".
11. התלמידים יבינו שהן ב"מדינת-כלל-אזרחיה" והן ב"מדינת לאום", המדינה היא מדינתם של כל האזרחים – קבוצת הרוב וקבוצות המיעוט.
12. התלמידים יבינו את הקשיים במימוש שאיפתו של כל לאום להגדרה עצמית ולהקמת מדינה ריבונית משלו, ויבינו את הגורמים לכך שבמדינות לאום יש

קבוצות מיעוט לאומי שאינן משתייכות לקבוצת הלאום הדומיננטית שהמדינה מזוהה איתה.

13. התלמידים יבינו שמדינת ישראל היא דוגמה למדינת לאום הכוללת קבוצות מיעוט לאומי.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

מדינה ריבונית, לאום אתני, לאום פוליטי, מדינת לאום, מדינת-כלל-אזרחיה, לאומיות, אזרחות, קבוצות מיעוט.

לתשומת לבכם:

- פרק זה מיועד להקנות לתלמידים הבנה בסיסית של המושג "מדינת לאום" כדי שיבינו שישאל היא מקרה פרטי של מדינת לאום (אתני). לכן אין הכוונה בפרק זה להרחיב ולהעמיק במורכבות הסוגיה של מדינות לאום.
- היות ופרק זה דן בסוגים של מדינות לאום ובהיווצרותם של מיעוטים במדינות שונות, מומלץ להשתמש במפה בעמ' 25 בספר הלימוד: "רוב ומיעוט במדינות אירופה", הממחישה את הנושא.
- נושא זכויות המיעוטים – זכויות קבוצה – נדון בהרחבה בחלקו השני של הספר: "מהי דמוקרטיה", בפרק ג – "זכויות מיעוטים: זכויות קבוצה"; וכן בחלקו השלישי: "המשטר והפוליטיקה בישראל", בפרק ח – "זכויות אדם ואזרח וזכויות המיעוטים בישראל". לכן אין להרחיב ולהעמיק בנושאים אלה בשלב הנוכחי של ההוראה.

פרק ב – מדינת ישראל, גישות שונות

(היקף הוראה מומלץ : 7-8 שעות)

1. התלמידים ידעו שבחברה הישראלית רווחות גישות שונות בדבר אופייה הרצוי של מדינת ישראל.
2. התלמידים יבינו את הקשר בין המושג "לאום אתני" הכולל בתוכו את היסודות: מוצא, דת, שפה, תרבות, היסטוריה, לבין הגישות למדינה יהודית שכל אחת מדגישה יסוד אחד בלאומיות האתנית.
3. התלמידים ידעו שבשאלת אופייה של מדינת ישראל – **כמדינה יהודית** – רווחות גישות שונות המתבססות על ערכים, אמונות ותפיסות יסוד.
4. התלמידים יבינו שכל אחת מהגישות השונות היא גישה לגיטימית.
5. התלמידים יבינו שהגישות השונות יוצרות הגדרות שונות **למדינה יהודית**.
6. התלמידים יכירו את הרצף שעליו מצויות ההגדרות השונות ל"מהי מדינה יהודית" (על פי קריטריון של זיקה לדת היהודית):
 - מדינת התורה;
 - מדינה דתית-לאומית;
 - מדינת לאום יהודית תרבותית;
 - מדינת העם היהודי;
 - מדינת היהודים.
7. התלמידים יכירו את הגישות השונות ל"מהי מדינה יהודית" ויבינו את המאפיינים של כל אחת מהגישות.
8. התלמידים יבחינו בין המאפיינים המשותפים לגישות השונות לבין המאפיינים הייחודיים לכל גישה (ראו תרשים בעמ' 36, בספר הלימוד בעברית).
9. התלמידים יבינו שהמשותף לכל ההגדרות ברצף הוא: מדינה **שהרוב** בה הוא יהודי.
10. התלמידים יכירו ויבינו את המאפיינים המייחדים כל גישה:
 - **מדינת התורה** (מדינה דתית לא-ציונית) – צביון המדינה ייקבע על פי ההלכה היהודית; חוקי המדינה ומוסדותיה יהיו על פי חוקי התורה.
 - **מדינה דתית-לאומית** (מדינה דתית-ציונית) – צביונה היהודי של המדינה יתבסס על ההלכה היהודית, ועל כן יש לשלב מחוקי התורה והמשפט העברי בחוקי המדינה החילונית ובעיצוב צביונה. כלומר, יש מקום מרכזי להלכה בחיים הציבוריים (בפרהסיה).

- **מדינת לאום יהודית תרבותית** (מדינה חילונית-ציונית) – צביונה היהודי של המדינה נובע מהזיקה למורשת, למסורת ולהיסטוריה היהודית. לצביון זה יהיה ביטוי בחקיקה וגם בסמלים.

התלמידים יבינו שהמזדהים עם הגישה שמדינת ישראל היא **מדינת לאום יהודית תרבותית**, נבדלים מאלה המזדהים עם הגישה **הדתית-לאומית**. יחסם של הראשונים אל המסורת והמורשת היהודית, מקורו בהרגשת השתייכות וזהות לאומית שלא על בסיס דתי, כלומר שלא מתוך אמונה דתית ומחויבות לקיום מצוות, אלא מתוך בחירה של ערכים יהודיים שמקורם ובמסורת במורשת היהודית והציונית. חסידי הגישה של מדינת לאום יהודית תרבותית שונים מחסידי הגישה הדתית-לאומית ביחסם לחקיקה דתית ולצביון הדתי של המדינה. הם אינם שואפים לשלב את המשפט העברי בחקיקה בכנסת, ועל כן סביר שלא יזמו חקיקה דתית, אך ייתכן שחלקם לא יתנגדו לחקיקה דתית.

- **מדינת העם היהודי** (מדינה ציונית) – ישראל היא מדינתם של כל בני העם היהודי בארץ ובתפוצות. קיימות זיקה ומחויבות הדדית בין ישראל לתפוצות על בסיס של זהות לאומית משותפת. בישראל חקיקה המתאחדת לזיקה זו ומוסדות המשותפים ליהודים בישראל ובתפוצות.

- **מדינת היהודים** (מדינה חילונית-ציונית) – המאפיין אותה הוא קיומו של רוב יהודי בישראל, ועל כן צריך להבטיח בחקיקה את הרוב היהודי (חוק השבות). צביונה התרבותי ייקבע על ידי הרוב.

11. התלמידים יבינו שכל אחת מהגישות בסוגיה "מהי מדינה יהודית" יכולה לאמץ את הכותרת "מדינת ישראל – מדינת העם היהודי" בלי שתיפגע ייחודיותה.

12. התלמידים יבינו שהגישות המבטאות את **מדינת ישראל מדינת לאום יהודית – מדינה דתית-לאומית, מדינת לאום יהודית תרבותית, מדינת העם היהודי ומדינת היהודים** – הן גישות ציוניות ברוח הכרזת העצמאות.

13. התלמידים יבינו שהגישות הציוניות נמצאות על פני רצף, על פי קריטריון של זיקה לדת. כמו כן יבינו שכל אחת מהגישות מכילה את המרכיבים הייחודיים לה כמדינה יהודית וכן מרכיבים של הגישה המצויה אחריה על פני הרצף, כאשר הרצף מתחיל ב"מדינה דתית-לאומית" ומסתיים ב"מדינת היהודים".

מדינה דתית-לאומית כוללת את המרכיבים הייחודיים לה וכן את המרכיבים של "מדינת לאום יהודית תרבותית", "מדינת העם היהודי" ו"מדינת היהודים".
מדינת לאום יהודית תרבותית כוללת את המרכיבים הייחודיים לה וכן את המרכיבים של גישת "מדינת העם היהודי" ושל גישת "מדינת היהודים".

14. התלמידים יבינו שהיות ויש הגדרות אחדות ל"מדינה יהודית", נטוש ויכוח בחברה הישראלית באשר להגדרה הרצויה. ויכוח זה יוצר מתחים ובעיות בין החברה הדתית לבין החברה החילונית והמסורתית.
15. התלמידים יבינו ש"מדינת ישראל – מדינת לאום יהודית ודמוקרטית" משמעה מדינה המזוהה עם הרוב היהודי, אך היא גם מדינתם של כל האזרחים הישראלים הלא-יהודים, כולל קבוצות המיעוט: ערבים, דרוזים, צ'רקסים.
16. התלמידים יבינו שהגדרת מדינת ישראל כ"מדינת לאום יהודית" מקשה על האזרחים שאינם יהודים – ערבים, דרוזים וצ'רקסים – להזדהות עם סמלי המדינה ולקבל חלק מחוקיה, למשל חוק השבות.
17. התלמידים יכירו את הגישה השואפת לראות במדינת ישראל מדינת לאום פוליטית (מדינה דמוקרטית שאינה מזוהה רק עם הלאום היהודי), כלומר "מדינת כלל אזרחיה", וידעו את המאפיינים שלה.
18. התלמידים יעריכו כל אחת מהגישות על פי תפיסת עולמם ויגבשו לעצמם עמדה מנומקת.
19. התלמידים יבינו שאין הגדרה אחת מוסכמת למדינה יהודית ושחובה עליהם לכבד את כל בעלי הגישות השונות, גם אם אינם מסכימים לגישה או מתנגדים לה.
20. התלמידים יפתחו סובלנות כלפי גישות השונות מהשקפת עולמם ויכירו בלגיטימיות של כל אחת מהן.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

מדינת התורה, מדינה דתית-לאומית, מדינת לאום יהודית תרבותית, מדינת העם היהודי, מדינת היהודים, מדינת-כלל-אזרחיה.

לתשומת לבכם:

- כדי שהתלמידים יבינו את מהות הגישות השונות, עליהם לקרוא ולנתח הן את המקורות, הכלולים בפרק זה בספר הלימוד והן מקורות נוספים. בעת בחירת קטעי המקורות יש להקפיד שרמת הקושי של הטקסטים תתאים לרמת התלמידים.
- כדי שהתלמידים יבינו את הזיקה בין היסודות של לאום אתני לבין הגישות השונות, מומלץ להראות כיצד כל גישה למדינה יהודית מדגישה יסוד אחד של

* בספר הלימוד קיימת הבחנה בין המושג "מדינת לאום יהודית ומדינתם של כל אזרחיה" לבין המושג "מדינת-כלל-אזרחיה", שמשמעו שהמדינה אינה מזוהה עם הלאום היהודי, אלא זהותה הלאומית היא פוליטית.

המושג **"לאום אתני"**. לדוגמה: הגישה הדתית-לאומית מדגישה את יסוד הדת. הגישה התרבותית לאומית מדגישה את היסודות היסטוריה, תרבות, מורשת. הגישה מדינת היהודים; ומדינת העם היהודי מדגישה את המוצא המשותף.

- בעת ההבחנה בין הגישות השונות בסוגיה "מהי מדינה יהודית", יש להדגיש בכל אחת את המרכיבים העשויים להיכלל גם בגישות האחרות ואת המרכיבים הייחודיים לה.
- ריבוי הדעות הגלום בלימודי הגישות השונות, מזמן לא רק הרחבת הדעת והבנת המציאות הישראלית, אלא גם דיון מעמיק בשאלות של היחיד והציבור השאובות מניסיונם ומעולמם התרבותי והרעיוני של המורים והתלמידים.
- יש לעבוד עם התרשים בספר הלימוד (עמ' 36) המדגים את רצף הגישות בסוגיה "מהי מדינה יהודית" והמבחין בין הגישות הציוניות לבין גישת מדינת התורה, וכן בין הגישות למדינת לאום יהודית לבין מדינת-כלל-אזרחיה.

פרק ג – סוגיית הזהות של אזרחי ישראל

(היקף הוראה מומלץ : 2 שעות)

1. התלמידים יבינו שזהות היא מכלול של מרכיבים, חלקם שיוכיים שהאדם "מביא" עמו מלידתו כמו: מוצא ומין, וחלקם נרכשים וניתנים לשינוי כמו: מקצוע, דת ואזרחות.
2. התלמידים יבינו שהאדם מגדיר לעצמו את זהותו באמצעות מרכיבים שונים, בנסיבות שונות ובמעגלים שונים כמו: במשפחה, במקום עבודה, בחברה ובמגעיו עם רשויות השלטון.
3. התלמידים יזהו בזהותם של אזרחי ישראל את המרכיב האזרחי, המרכיב הלאומי והמרכיב הדתי.
4. התלמידים יבינו ש"זהות" משקפת שונות בין בני אדם. בהקשר זה, שונות היא חברה מגוונת המורכבת מפרטים שונים ומקבוצות שונות.
5. התלמידים יהיו מודעים לכך שיש להימנע מחשיבה סטראוטיפית, הכוללת דעות קדומות על פרטים וקבוצות בעלי זהות השונה משלהם. חשיבה כזו עלולה לגרום בעקבותיה יחס והתנהגות שליליים כלפי הפרטים בקבוצה.
6. התלמידים יבינו שהגדרות הזהות השונות של אזרחי ישראל משקפות את הגישות השונות של האזרחים בשאלת אופייה הרצוי של מדינת ישראל.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

זהות, זהות אזרחית, זהות לאומית, זהות אתנית, זהות דתית.

לתשומת לבכם:

- בנושא "כיצד אזרחי ישראל מגדירים את עצמם", מומלץ להשתמש בסרטים העוסקים בסוגיית החברה הישראלית כמו "איסתקלאל" וסדרת "תקומה" שניתן להשיגם במרכזים הפדגוגיים.
- אין הכוונה להרחיב את הדיון במתחים שבחברה הישראלית כחברה רבת שסעים, שכן נושא זה יידון בהרחבה בחלק השלישי, בפרק ב: "החברה הישראלית – חברה רבת-שסעים".
- נוסף לעיסוק בתכנים יש להתייחס למשמעויות וההשלכות של התכנים על עמדות התלמידים והתנהגותם במה שנוגע לדעות קדומות ולחשיבה סטראוטיפית.
- בתרגול הנלווה לקטע מס' 1, עמ' 43 בספר בעברית ולקטע מס' 2 בעמ' 204 בספר בערבית, הכותבת מציגה עמדה אישית למושג "ישראליות" בשני מובנים: במובן של אזרחות ובמובן של לאומיות. כיהודייה החיה במדינת ישראל, הכותבת אינה מבחינה בין לאומיות לבין אזרחות ישראלית. את הלאומיות שלה היא מגדירה – ישראלית, ואילו במה שנוגע לאוכלוסייה הערבית, היא מבחינה בין לאומיות ואזרחות ומגדירה את הישראליות כאזרחות בלבד.

פרק ד – מדינת העם היהודי (היקף הוראה מומלץ: 4-5 שעות)

1. התלמידים יבינו שבהכרזת העצמאות נקבע שישראל היא מדינת העם היהודי ושהיא שייכת גם לבני הלאום היהודי החיים מחוץ למדינה ושאינם אזרחי המדינה.
2. התלמידים יבינו את חשיבות חוק השבות שיסודו בהכרזת העצמאות, המבטא את ההכרה בזכותו של כל יהודי לעלות לישראל.
3. התלמידים יכירו את המסגרות המשותפות, המעוגנות בחוק, למדינת ישראל וליהדות התפוצות.
4. התלמידים יבינו שהגישה המתגלמת במילים "מדינת העם היהודי" מבטאת את שותפות הגורל והאחריות ההדדית בין מדינת ישראל לבין העם היהודי בתפוצות.
5. התלמידים יבינו שמגישה זו נובעת מחויבותה של מדינת ישראל לגורלם של יהודי התפוצות.
6. התלמידים ידעו להבחין בין מרכיבי הזהות של יהודים החיים בתפוצות – זהות אזרחית, זהות לאומית וזהות דתית – ויבינו שמרכיבי זהות אלה משפיעים על זיקתם של יהודי התפוצות למדינת ישראל ועל יחסם אליה.
7. התלמידים יכירו את הזרמים הדתיים שאליהם משתייכים היהודים בקהילה היהודית בתפוצות (למשל יהודי ארה"ב), יעמדו על הדומה והשונה בין זרמים אלה ויבינו את יחסם של זרמים אלה למדינת ישראל.
8. התלמידים יבינו שריבוי הזרמים הדתיים אצל יהודי ארה"ב מבטא פלורליזם דתי.
9. התלמידים יבינו את מורכבות יחסי הגומלין בין ישראל לבין יהודי התפוצות בשני נושאים:
 - בנושא המחויבות ההדדית בין ישראל והתפוצות: יכירו את מגוון הדעות בישראל ובתפוצות בנושא זה.
 - בנושא מעורבות יהודי התפוצות בפוליטיקה הישראלית: יכירו את העמדות בוויכוח שמתנהל בישראל ובתפוצות בנושא זה.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

תפוצה, זרמים דתיים אצל היהודים בתפוצות (אורתודוקסים, רפורמים, קונסרבטיבים), הסוכנות היהודית.

לתשומת לבכם:

- חשוב ליצור את הזיקה בין חוק השבות לבין הגישה "מדינת העם היהודי" ולהתייחס רק לסעיפים הרלוונטיים בחוק כפי שהם באים לידי ביטוי בספר הלימוד. הסוגיות הנוספות של חוק השבות מטופלות בחלק השלישי, פרק א: "היסודות החוקתיים", ובפרק ב: "החברה הישראלית" (השסע הדתי והשסע הלאומי).
- יש להקפיד על הוראה המשלבת קריאה במקורות הכלולים בספר הלימוד וניתוחם וכן על שימוש בתרשימים המצויים בו.
- חשוב להתחקות אחר הדינמיקה של מערכת היחסים בין ישראל והתפוצות כפי שהיא מצטיירת בתקשורת ובמאמרים עדכניים.
- מומלץ לשלב סרטים בהוראת הנושא "העם היהודי בימינו" ראו רשימת סרטים בעמ' 269-271.
- קלטות, ספרים ועזרים נוספים בנושא ניתן להשיג בפסגות (מרפ"דים) ובספריית הוועד היהודי-אמריקני, בית מוזס, רח' מסילת ישרים 11, ירושלים, טל' 02-6255281.

פרק ה – מאפייניה של מדינת ישראל כמדינה יהודית

(היקף הוראה מומלץ : 3 שעות)

1. התלמידים יבינו שמאפייניה של ישראל כמדינה יהודית באים לידי ביטוי בסמלים, במוסדות ובחקיקה ומשקפים את הגישות השונות בסוגיה "מהי מדינה יהודית".
2. התלמידים יזהו את הערכים היהודיים בחוקים, בסמלים ובמוסדות המאפיינים את מדינת ישראל כמדינה יהודית.
3. התלמידים יכירו ויבינו מהו "הסדר הסטטוס-קוו".
4. התלמידים יבינו את חשיבות הסדר הסטטוס-קוו בנושאי דת ומדינה כאמצעי גישור בין בעלי הגישות השונות, המאפשר חיים יחד למרות חילוקי הדעות.
5. התלמידים יבינו את עמדת הטוענים שהסדר זה עדיף על פני חקיקה.
6. התלמידים יבינו את ההשלכות של היות ישראל מדינת לאום יהודית על האזרחים הערבים, הדרוזים והצ'רקסים.
7. התלמידים יכירו ויבינו את הקושי של האזרחים הלא-יהודים בישראל להזדהות עם סמלי המדינה.
8. התלמידים יכירו את הטיעונים השונים בוויכוח האם במדינה דמוקרטית חובה שסמלי מדינה רשמיים יבטאו את המשותף לכלל אזרחי המדינה.
9. התלמידים יעריכו את הטיעונים השונים בוויכוח הנ"ל ויגבשו עמדה אישית מנומקת.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

הסדר הסטטוס-קוו.

לתשומת לבכם:

- יש לקשור פרק זה עם הגישות השונות למדינה יהודית שנדונו בפרק ב – "מדינת ישראל: גישות שונות", ובפרק ד – "מדינת ישראל מדינת העם היהודי". התלמידים יתבקשו להתאים בין הגישות השונות למדינה היהודית למאפייניה של מדינת ישראל כמדינה יהודית.
- אין צורך להעמיק בנושא "מוסדות המדינה: ביטוי למדינה יהודית", אלא להתמקד בו רק בזיקה למטרות הפרק כפי שהוצגו לעיל.
- חשוב להדגיש את ההסכמה הקיימת בחברה היהודית לגבי ערכים יהודיים שמקורותיהם בהיסטוריה, במסורת ובתרבות היהודית וכן להדגיש שחילוקי הדעות הם בנושא יחסי דת ומדינה.
- בדיון בסוגיית "הסדר הסטטוס-קוו", מומלץ לעיין במאמרו של חיים ה' כהן "יהודיותה של מדינת ישראל" (ראו עמ' 184-215).

לבתי ספר ערביים ודרוזיים
מהי "מדינה יהודית"? (חלק שני בספר הלימוד)
פרק א – לאום ומדינת לאום (היקף הוראה מומלץ: 3-4 שעות)

1. התלמידים יכירו את ארבעת התנאים החייבים להתקיים יחד על מנת שתיכון מדינה ריבונית, ויבינו שכל אחד מהם הוא תנאי הכרחי לקיומה של מדינה ריבונית, אך אינו תנאי מספיק.
2. התלמידים יבחינו בשווה ובשונה בין המושג **קבוצה אתנית** למושג **לאום**.
3. התלמידים יבינו שהשתייכות ללאום מבוססת על יסודות המשותפים לבני אותו לאום.
4. התלמידים יבינו שיש שני סוגים של יסודות המשותפים לבני לאום אחד: "יסודות שיוכיים" – יסודות אתניים שאינם פרי בחירה; ו"יסודות פוליטיים" – יסודות שהם פרי בחירה.
5. התלמידים ידעו לקשר בין היסודות המשותפים של הלאום לבין הגדרת הזהות הלאומית שלו, ועל ידי כך יבינו את המושגים "לאומיות אתנית" ו"לאומיות פוליטית".
6. התלמידים יבינו שבהיות הלאומית של כל מדינה משולבים יסודות פוליטיים עם יסודות אתניים, ויבינו שהשוני בזהות הלאומית של מדינות נובע מהדגש שכל מדינה נותנת לכל אחד מסוגי היסודות האלה.
7. התלמידים יבינו שעל הציר האתני-פוליטי יש סוגים שונים של מדינות לאום.
8. התלמידים יכירו דגמים שונים של מדינות, יבחינו בין מדינות לאום שונות ויבינו כי השוני בין המדינות נובע מהשוני בזהותן הלאומית של המדינות – זהות הבאה לידי ביטוי בחוקים ובסמלים של כל מדינה.
9. התלמידים יבינו את ההבדלים בין הגדרת מדינה כ"מדינת-כלל-אזרחיה" לבין הגדרת מדינה כ"מדינת לאום".
10. התלמידים יבינו את ההבדל בין "אזרחות" לבין "השתייכות לאומית".
11. התלמידים יבינו שהן ב"מדינת-כלל-אזרחיה" והן ב"מדינת לאום", המדינה היא מדינתם של כל האזרחים – קבוצת הרוב וקבוצות המיעוט.
12. התלמידים יבינו את הקשיים במימוש שאיפתו של כל לאום להגדרה עצמית ולהקמת מדינה ריבונית משלו, ויבינו את הגורמים לכך שבמדינות לאום יש קבוצות מיעוט לאומי שאינן משתייכות לקבוצת הלאום הדומיננטית שהמדינה מזוהה אתה.

13. התלמידים יבינו שמדינת ישראל היא דוגמה למדינת לאום הכוללת קבוצות מיעוט לאומי.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

מדינה ריבונית, לאום אתני, לאום פוליטי, מדינת לאום, מדינת-כלל-אזרחיה, לאומיות, אזרחות, קבוצות מיעוט.

לתשומת לבכם:

- היות ופרק זה דן במשמעות של מדינות לאום ובסיבות להיווצרותם של מיעוטים במדינות שונות, מומלץ להשתמש במפה בעמ' 179 בספר הלימוד: "רוב ומיעוט במדינות אירופה", הממחישה את הנושא.
- יש לקשור את הנלמד בפרק זה בנושא זכויות המיעוטים – זכויות קבוצה – עם מושגים שנדונו בהרחבה בחלקו הראשון של הספר: "מהי דמוקרטיה?", בפרק ג – "זכויות מיעוטים: זכויות קבוצה". הנושא יידון גם בחלקו השלישי של הספר, בפרק ח – "זכויות אדם ואזרח וזכויות המיעוטים בישראל".

פרק ב – מדינת ישראל מדינת לאום יהודית

(היקף הוראה מומלץ : 3 שעות)

1. התלמידים ידעו שבחברה הישראלית רווחות גישות שונות בדבר אופייה הרצוי של מדינת ישראל.
2. התלמידים ידעו שבסוגיית אופייה הרצוי של מדינת ישראל – **מדינה יהודית** – רווחות בחברה הישראלית גישות שונות, המתבססות על ערכים, אמונות ותפיסות יסוד.
3. התלמידים יכירו את הגישות השונות בסוגיית אופייה היהודי של מדינת ישראל: מדינת התורה, מדינה דתית-לאומית, מדינת לאום יהודית תרבותית, מדינת העם היהודי, מדינת היהודים.
4. התלמידים יבינו שהגישות השונות יוצרות הגדרות שונות למדינה יהודית.
5. התלמידים יבינו שהמשותף לכל ההגדרות הוא מדינה שבה הרוב הוא יהודי.
6. התלמידים יבינו שמכיוון שיש הגדרות אחדות ל"מדינה יהודית", נטוש ויכוח בחברה הישראלית באשר להגדרה הרצויה. ויכוח זה יוצר מתחים ובעיות בין החברה היהודית הדתית לבין החברה היהודית החילונית והמסורתית.
7. התלמידים יבינו שהגדרת מדינת ישראל כ"מדינת לאום יהודית" מקשה על האזרחים שאינם יהודים – ערבים, דרוזים וצ'רקסים – להזדהות עם סמלי המדינה ולקבל חלק מחוקיה, למשל את חוק השבות.
8. התלמידים יכירו את הגישה השואפת לראות במדינת ישראל מדינת לאום פוליטית – מדינת-כלל-אזרחיה – ויכירו את מרכיביה.
9. התלמידים יפתחו סובלנות כלפי גישות שונות ויכירו בלגיטימיות של כל אחת מהן.
10. התלמידים יבינו שבהכרזת העצמאות נקבע שישראל היא מדינת העם היהודי, השייכת גם לבני הלאום היהודי החיים מחוץ למדינה ושאין אזרחי המדינה.
11. התלמידים יבינו את חשיבות חוק השבות ליהודים במימוש זכותו של כל יהודי לעלות למדינת ישראל ולחיות בה ברוח הכרזת העצמאות.
12. התלמידים יכירו את המסגרות המשותפות, המעוגנות בחוק, למדינת ישראל וליהודי התפוצות.
13. התלמידים יבינו שגישה זו מבטאת את שותפות הגורל והאחריות ההדדית בין מדינת ישראל לבין העם היהודי בתפוצות.
14. התלמידים יבינו את סוגיית מעורבות יהודי התפוצות בפוליטיקה הישראלית ויכירו את העמדות בוויכוח שמתנהל בישראל ובתפוצות בנושא זה.

מידע למורה – הרחבה בנושא הגישות לאופייה היהודי הרצוי של מדינת ישראל

- **מדינת התורה** (מדינה דתית לא-ציונית) – חוקי המדינה יהיו חוקי התורה, צביון המדינה ייקבע על פי ההלכה היהודית.
 - **מדינה דתית-לאומית** (מדינה דתית-ציונית) – חלק מחוקי התורה והמשפט העברי ישולבו בחוקי המדינה החילונית ובעיצוב צביונה.
 - **מדינת לאום יהודית תרבותית** (מדינה חילונית-ציונית) – צביונה היהודי של המדינה, המתבטא בחקיקה ובסמלים, נובע מהזיקה למורשת ולמסורת היהודית.
 - **מדינת העם היהודי** (מדינה ציונית) – ישראל היא מדינתם של כל בני העם היהודי בארץ ובתפוצות. קיימות זיקה ומחויבות הדדית בין ישראל לתפוצות ומתקיימת בה חקיקה המתייחסת לזיקה זו. בישראל מוסדות המשותפים ליהודים בישראל ובתפוצות.
 - **מדינת היהודים** (מדינה חילונית-ציונית) – המאפיין אותה הוא קיומו של רוב יהודי בישראל, ועל כן צריך להבטיח בחקיקה את הרוב היהודי (חוק השבות). צביונה התרבותי של המדינה ייקבע על ידי הרוב.
- המזדהים עם הגישה שמדינת ישראל היא **מדינת לאום יהודית תרבותית**, נבדלים מאלה המזדהים עם הגישה **הדתית-לאומית** ביחסם כלפי חקיקה דתית וכלפי הצביון הדתי של המדינה. השוני הוא בכך שיחסם של בעלי הגישה **מדינת לאום יהודית תרבותית** אל המסורת והמורשת היהודית מקורו בהרגשת השתייכות שאינה נובעת מאמונה דתית ומחויבות לקיום מצוות. בשל זיקתם למסורת היהודית, ייתכן שחלק מבעלי גישה זו לא יתנגדו לחקיקה דתית ספציפית, כמו חוק בתי דין רבניים. בשונה מבעלי הגישה הדתית-לאומית, הם אינם שואפים לשלב את המשפט העברי בחקיקה בכנסת, ועל כן סביר להניח שלא יזמו חקיקה דתית.
- כל אחת מהגישות בסוגיה "מהי מדינה יהודית", תוכל לאמץ את הגישה "מדינת ישראל – מדינת העם היהודי" בלי שהייחודיות שלה תיפגע.
- הגישות המבטאות את רוח הכרזת העצמאות – **מדינת ישראל מדינה יהודית, ציונית ודמוקרטית; מדינה דתית-לאומית; מדינת לאום יהודית תרבותית; מדינת העם היהודי; מדינת היהודים** – נמצאות על פני רצף, וכל אחת מכילה את המרכיבים הייחודיים לה וכן מרכיבים של הגישה המצויה אחריה על פני הרצף. במילים אחרות: **מדינה דתית לאומית** כוללת את המרכיבים הייחודיים לה וכן את המרכיבים של "מדינת לאום יהודית תרבותית", "מדינת העם היהודי" ו"מדינת היהודים"; **מדינת לאום יהודית תרבותית** כוללת את המרכיבים הייחודיים לה וכן את המרכיבים של גישת "מדינת העם היהודי" ו"מדינת היהודים".

פרק ג – מאפייניה של מדינת ישראל כמדינה יהודית

(היקף הוראה מומלץ : 3 שעות)

1. התלמידים יבינו שמאפייניה של ישראל כמדינה יהודית באים לידי ביטוי בסמלים, במוסדות ובחקיקה ומשקפים את הגישות השונות בסוגיה "מהי מדינה יהודית".
2. התלמידים יבינו שהסדר הסטטוס-קוו בנושאי דת ומדינה בישראל מבטא הסכמיות בין חילונים לדתיים.
3. התלמידים יבינו את ההשלכות של היות ישראל מדינת לאום יהודית על האזרחים הערבים, הדרוזים והצ'רקסים.
4. התלמידים יכירו ויבינו את הקושי של האזרחים הלא-יהודים בישראל להזדהות עם סמלי המדינה.
5. התלמידים יכירו את הטיעונים השונים בוויכוח האם במדינה דמוקרטית חובה שסמלי מדינה רשמיים יבטאו את המשותף לכלל אזרחי המדינה.
6. התלמידים יעריכו את הטיעונים השונים בוויכוח הנ"ל ויגבשו עמדה אישית.
7. התלמידים יבינו שההכרה של מדינת ישראל בסמכות בתי הדין של העדות הדתיות השונות מבטאת הכרה בזכות הקבוצה וכן עקרונות דמוקרטיים כמו פלורליזם ושוויון.

לתשומת לבכם :

- אין צורך להעמיק בנושא "מוסדות המדינה", אלא להתמקד בו רק בזיקה למטרות הפרק כפי שהוצגו לעיל.
- בפרק זה מוצגים בתי הדין של הדתות השונות, היות ומדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית חוקקה בכנסת חוק הקובע שהמעמד האישי בכל העדות הדתיות בישראל יהיה על פי דין הדת.
- יש ליצור זיקה בין ההכרה של מדינת ישראל בסמכות בתי הדין של העדות הדתיות בענייני המעמד האישי, לבין נושא זכויות הקבוצה, לבין עקרונות דמוקרטיים כמו פלורליזם ושוויון.

פרק ד – סוגיית הזהות של אזרחי ישראל

(היקף הוראה מומלץ: 2 שעות)

1. התלמידים יבינו שזהות היא מכלול של מרכיבים, חלקם מרכיבים שיוכיים שהאדם "מביא" עמו מלידתו כמו: מוצא ומין, וחלקם נרכשים וניתנים לשינוי כמו: מקצוע, דת ואזרחות.
2. התלמידים יבינו שהאדם מגדיר לעצמו את זהותו באמצעות מרכיבים שונים, בנסיבות שונות ובמעגלים שונים, כמו: במשפחה, במקום עבודה, בחברה ובמגעיו עם רשויות השלטון.
3. התלמידים יזהו בזהותם של אזרחי ישראל את המרכיב האזרחי, המרכיב הלאומי והמרכיב הדתי.
4. התלמידים יבינו ש"זהות" משקפת שונות בין בני אדם. בהקשר זה, שונות היא חברה מגוונת, המורכבת מפרטים שונים מקבוצות שונות.
5. התלמידים יהיו מודעים לכך שיש להימנע מחשיבה סטראוטיפית, הכוללת דעות קדומות על פרטים וקבוצות בעלי זהות השונה משלהם. חשיבה כזו עלולה לגרום בעקבותיה יחס והתנהגות שליליים כלפי הפרטים בקבוצה.
6. התלמידים יבינו שהגדרות הזהות השונות של אזרחי ישראל משקפות גם את הגישות השונות של האזרחים בשאלת אופייה הרצוי של מדינת ישראל.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

זהות אזרחית, זהות לאומית, זהות אתנית, זהות דתית.

לתשומת לבכם:

- בנושא "כיצד אזרחי ישראל מגדירים את עצמם", מומלץ להשתמש בסרטים העוסקים בסוגיית החברה הישראלית כמו: "איסתקלאל" וסדרת "תקומה" שניתן להשיגם במרכזים הפדגוגיים.
- אין הכוונה להרחיב את הדיון במתחים שבחברה הישראלית כחברה רבת-שסעים, שכן נושא זה יידון בהרחבה בחלק השלישי, בפרק ב: "החברה הישראלית – חברה רבת-שסעים".
- נוסף לעיסוק בתכנים, יש להתייחס למשמעויות וההשלכות של התכנים על עמדות התלמידים והתנהגותם במה שנוגע לדעות קדומות ולחשיבה סטראוטיפית.
- בתרגול הנלווה לקטע מס' 2, עמ' 204, הכותבת מציגה את עמדתה האישית למושג "ישראליות" בשני מובנים: במובן של אזרחות ובמובן של לאומיות. כיהודייה החיה במדינת ישראל, הכותבת אינה מבחינה בין לאומיות ובין אזרחות ישראלית. את הלאומיות שלה היא מגדירה – ישראלית, ואילו במה שנוגע לאוכלוסייה הערבית היא מבחינה בין לאומיות ואזרחות ומגדירה את הישראליות כאזרחות בלבד.
- יש להתייחס גם למתחים שעלולים להיווצר בין המרכיבים השונים של הזהות.

לבתי ספר יהודיים מ"מ וממ"ד, ערביים ודרוזיים

מהי דמוקרטיה? (חלק ראשון בספר הלימוד לבתי ספר ערביים ודרוזיים; חלק

שני בספר הלימוד לבתי ספר יהודיים)

פרק א – הרעיון הדמוקרטי (היקף הוראה מומלץ : 2-3 שעות)

1. התלמידים ילמדו ויבינו את המושג "דמוקרטיה" על שתי משמעויותיו: דמוקרטיה כצורת ממשל – דמוקרטיה ניהולית; ודמוקרטיה כערך – כהשקפת עולם וכאורח חיים.
2. התלמידים יבינו שדמוקרטיה היא מכלול של עקרונות וערכים.
3. התלמידים יבינו שיש עקרונות וערכים הכרחיים, שבלעדיהם דמוקרטיה אינה יכולה להתקיים – לא כצורת ממשל ולא כערך.
4. התלמידים יבינו שדמוקרטיה כצורת ממשל – דמוקרטיה ניהולית מכילה ערכים ועקרונות הכרחיים בלבד.
5. התלמידים יבינו שדמוקרטיה כערך מבטאת מחויבות לערכים ולעקרונות ההומניסטיים, נוסף לעקרונות ולערכים ההכרחיים לקיומה של דמוקרטיה כצורת ממשל.
6. התלמידים יבינו שביסוד הרעיון הדמוקרטי עומד האדם ולא גורם אחר – אדם שנולד חופשי ושווה זכויות לכל אדם אחר, ולכן יש לו זכויות טבעיות מיום היוולדו.
7. התלמידים יבינו את חשיבות הערכים **חירות ושוויון**, שבלעדיהם דמוקרטיה אינה יכולה להתקיים לא כצורת ממשל ולא כערך.
8. התלמידים ילמדו ויבינו את שתי המשמעויות של הערכים "חירות" ו"שוויון":
 - חירות ושוויון במשמעות הפוליטית.
 - חירות ושוויון בזיקה למדיניות כלכלית וחברתית.
9. התלמידים יבינו את רעיון "**האמנה החברתית**" שעליו מיוסדת המדינה המודרנית. לפיו, המדינה היא פרי החלטה של בני אדם להתאגד יחד מתוך הסכמה ולבנות מסגרת מדינית שתפעל על פי כללים ושיובטחו בה חירויות האדם.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

דמוקרטיה כצורת ממשל, דמוקרטיה כערך, האדם כערך מרכזי, זכויות טבעיות, אמנה חברתית, חירות ושוויון.

לתשומת לבכם:

- פרק זה הוא פרק מבוא. המטרה היא להבהיר את שתי המשמעויות של "דמוקרטיה" ואת המושגים המהותיים הקשורים בה שיועמקו ויורחבו בהמשך תהליך ההוראה-למידה.
- על מנת שהתלמידים יפנימו את הייחודיות של השקפת העולם הדמוקרטית ההומניסטית, מומלץ להשוות השקפת עולם זו עם השקפות עולם אחרות.
- חשוב לדון ברעיון "האמנה החברתית" (על פי לוק) כתנאי להבנת עקרונות המשטר הדמוקרטי והרעיון הדמוקרטי: המדינה היא פרי החלטה של בני אדם, ומכאן נובע עקרון שלטון העם – העם הוא הריבון במדינה הדמוקרטית; מכאן גם נובעת ההסכמות – בני האדם מחליטים מתוך הסכמה על הכללים (החוקים) המחייבים את כולם. חשוב להדגיש שמכאן גם נובע הצורך בויתור – כדי להגיע להסכמה, כל אחד צריך לוותר.
- בסוגיית האמנה החברתית ביהדות, בהשוואה לרעיון האמנה החברתית במדינה המודרנית, מובא להלן קטע המבהיר והמחדד את משמעות המושג "אמנה חברתית ביהדות". הקטע יסייע לתלמידים להבין את קטעי המקורות היהודיים בעמ' 89-90 בספר בעברית וכן יסייע להם בתרגול בעמ' 91, שבו מתבקשים התלמידים להשוות בין רעיון האמנה החברתית במדינה המודרנית לבין רעיון האמנה החברתית ביהדות ולמצוא נקודות דמיון ושוני ביניהם.

רעיון האמנה החברתית ביהדות

העם כשותף במשטר*

רעיון יסוד הקובע את המחשבה המדינית בעמנו במשך הדורות הוא שהעם הוא נושא המדינה. אמנם לא העם בלבד קובע את צורת השלטון ואת מהות החוקה, כי ישנם עקרונות דתיים ומוסריים שניתנו מפי הגבורה ושאינם להתנות עליהם. אך פרטי סעיפי החוקה ותקנותיה מובאים לפני העם ונציגיו, ורק אחרי הסכמתו הפרינציפיונית יהיה לה תוקף. בשום פנים אין כופים** את החוקה ואת השלטון על העם; התנגדות מוחלטת הובעה תמיד לכל צורה של עריצות במדינה. המדינה נוצרת אפוא ומתנהלת תוך שותפות בין שני גופים: המחוקק העליון והעם.

כביטוי לצורה מיוחדת זו של שותפות בשלטון משמש ביהדות הרעיון של הברית. ה' כרת את הברית בראשונה עם אברהם (ברית בין הבתרים) לשם יצירת העם, והוא דורש ממנו ומבניו נאמנות לערכי היסוד של הברית. הברית

* פנחס רוזנבלט (תש"ט). "בעיות יסוד של חוקת המדינה היהודית", מתוך: פנחס צמיר-וולמן (עורך),

בעיות המדינה בישראל, קובץ אקדמאי דתי, כרך ג', תל אביב.

** דוגמה לכך היא שעם ישראל בימי שמואל רצה מלוכה וקיבל מלך למרות התנגדותו של שמואל.

מתגשמת בהכרעתו החופשית של העם לפני הר סיני ("נעשה ונשמע"), ומתחדשת מיד פעם בפעם אחרי הפרות ממושכות, כמו יאשיהו או כמו האמנה בין עזרה ובין העם (נחמיה י). ותוך הערכה זו את העם, כשותף לשלטון במדינה, החשיבו החכמים במיוחד את הפסוק במגילת אסתר: "קיימו וקיבלו היהודים עליהם ועל זרעם ועל כל הנלווים עליהם..." (שם ט, כז) כפירוש חז"ל "קיימו מה שקיבלו כבר", כלומר: קבלה חופשית מחודשת של החוקה על ידי העם. אותו הרעיון מתבטא גם בפרק המסיים את התורה: "תורה ציווה לנו משה מורשה קהילת יעקב; ויהי בישורון מלך נלפי פירושים שונים: "ויהי" – מכון למשה או לה' או לחוקת התורה] בהתאסף ראשי עם יחד שבטי ישראל", כלומר השלטון נוצר על ידי התכנסותו של העם וראשיו ועל ידי קבלתו החופשית את השלטון עליהם. פסוק זה שימש יסוד לכל הישיבות באספות הקהל בארצות המזרח. וכך גם תוקף ההלכות והתקנות שהותקנו בכל דור ודור בזמן התלמוד ובתקופת הפוסקים, הותנה במפורש בהסכמת כל ישראל עליהם. מציאותם של שני מקורות החקיקה האלה מרומזת בביטוי: "כדת משה וישראל" או בנוסח הידוע: "על דעת המקום ועל דעת הקהל". כל חוק שהיה מבוסס על הסכמת הקהל, חייב כל פרט ופרט, דוגמת גזרת המלך או קביעה על ידי הסנהדרין. אף בקביעת השבת והמועדים מתגלים שני הגורמים השונים האלה: בשעה שהשבת קבועה ועומדת מבראשית על ידי אלקים, הרשות לעם ולראשיהם לקבוע את זמני המועדים ואף לדחותם, כפי הצורך. מצב עובדתי זה מצא את ביטוי המשפטי בברכה המסיימת את התפילה בחג שחל בשבת: "מקדש השבת, ישראל והזמנים". ישראל – נזכר באמצע הואיל והעם מותנה בשבת, אך מצדו הוא שוב קובע את מועד החגים.

ההכרעה בעניינים מדיניים או משפטיים ניתנה אפוא למוסדות הציבור, אך בהתחשב עם חילוקי דעות המצויים בכל בירור, נקבע הכלל שיש תמיד ללכת אחר הרוב. הכרעת הרוב כוחה יפה כהכרעת הציבור כולו, והיא מחייבת את המיעוט. זהו כלל גדול, אשר לפיו נהגו בזמן קיום בית דין הגדול בירושלים ובמוסדות ההנהגה של הציבור היהודי בכל הדורות, ואף בגזרות "אין גזרין גזרה על הציבור אלא אם כן רוב הציבור יכולין לעמוד בה".

פרק ב – המדינה הדמוקרטית: הגדרות וגישות

(היקף הוראה מומלץ: 3 שעות)

1. התלמידים יבינו שיש הגדרות שונות ל"מדינה דמוקרטית", ובכל הגדרה מודגשים ערכים ועקרונות דמוקרטיים שונים.
2. התלמידים יבינו שהשוני בין מדינות דמוקרטיות מתבטא במידה שבה כל אחת מהן מדגישה את הערכים ההומניסטיים-הדמוקרטיים המתגשמים בה. לכן יש מודלים שונים של מדינות דמוקרטיות.
3. התלמידים יבינו שהגדרות שונות משקפות גישות שונות לדמוקרטיה.
4. התלמידים יבינו שלמרות ריבוי הגישות, יש הסכמה לגבי העקרונות ההכרחיים שחייבים להתקיים בכל מדינה דמוקרטית כדי להבטיח שהמשטר בה יהיה דמוקרטי.
5. התלמידים ידעו שיש עקרונות ליברליים הומניסטיים המשותפים לכל הדמוקרטיות המערביות.
6. התלמידים יכירו שתי גישות של מדינה דמוקרטית בתחום של מדיניות כלכלית-חברתית: הגישה הליברלית המדגישה את ערך החירות, והגישה הסוציאל-דמוקרטית המדגישה את ערך השוויון.
7. התלמידים יבינו שהשוני בין שתי הגישות נובע מהמשקל שכל אחת מייחדת לחירות ולשוויון בתחום הכלכלי-חברתי.
8. התלמידים יבינו שיש משמעות שונות לערך השוויון במשמעות כלכלית חברתית ובמשמעות פוליטית.
9. התלמידים יבינו את המתח הקיים בין **חירות לשוויון*** כפי שהוא בא לידי ביטוי בגישה הליברלית ובגישה הסוציאל-דמוקרטית.
10. התלמידים יעמדו על השווה והשונה בין הגישה הליברלית לבין הגישה הסוציאל-דמוקרטית בתחום הפוליטי ובתחום הכלכלי-חברתי.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

דמוקרטיה סוציאל-דמוקרטית, דמוקרטיה ליברלית, חירות, שוויון.

לתשומת לבכם:

- גם פרק זה הוא מבוא לחלק "מהי דמוקרטיה", היוצר תשתית להמשך הלמידה בהתאם לתפיסה הספירלית הנהוגה בספר.
- המטרה המרכזית בפרק זה היא להעמיד את התלמידים על קיומם של סוגים (מודלים) שונים של מדינות דמוקרטיות, ובמקביל על קיומם של עקרונות-יסוד דמוקרטיים הכרחיים, שבלעדיהם מדינה אינה נחשבת לדמוקרטית.
- חשוב לציין את העקרונות המשותפים לדמוקרטיות המערביות – ראו המסגרת בעמ' 94 בספר בעברית, עמ' 36 בספר בערבית. יש לחזור למסגרת זו במהלך ההוראה השוטף על פי עקרון הספירליות.
- בתרגול הנלווה לשאלה מס' 1, עמ' 94 בספר בעברית; בעמ' 36 בספר בערבית – הכוונה היא לקריטריונים אלה: שלטון, פרטים, חברה.
- אין לדרוש מהתלמידים **להבדיל** בין "ערך" לבין "עיקרון".

* ראו מאמר מאת ישעיהו תדמור, "ערכים דמוקרטיים – הבחנות מושגיות", עמ' 139-143 בספר זה.

פרק ג – עקרונות המשטר הדמוקרטי*

עקרון שלטון העם (היקף הוראה מומלץ: 2-3 שעות)

1. התלמידים יבינו שהמדינה הדמוקרטית שבה אנו דנים בשיעורי האזרחות היא פרי רעיון "האמנה החברתית": הריבון השליט בה הוא העם.
2. התלמידים יבינו שמתוקף האמנה החברתית, האזרחים מוסרים מרצון ובהסכמה את מוסרות השלטון – בתנאים מסוימים ולתקופת זמן מוגבלת – לידי נציגיהם.
3. התלמידים יבינו שבמושג "עם" בעקרון "שלטון העם" מתכוונים לכלל האזרחים במדינה – לכל הפרטים והקבוצות, לרוב ולמיעוט במדינה – ולא למושג "עם" במובן של לאום אתני.
4. התלמידים יבינו שעקרון שלטון העם הוא תנאי הכרחי לקיום דמוקרטיה, אך בלתי מספיק, שכן בצד כל עיקרון דמוקרטי חייבים להתקיים עקרונות דמוקרטיים נוספים.
5. התלמידים יבינו ששלטון העם במדינה הדמוקרטית בא לידי ביטוי בהשתתפות הפוליטית של האזרחים ויבחינו בין הרמות השונות של השתתפות פוליטית.
6. התלמידים יבינו ששלטון העם יכול לבוא לידי ביטוי באופן ישיר – "דמוקרטיה ישירה", במשאל עם; או באופן עקיף – "דמוקרטיה עקיפה", "דמוקרטיה ייצוגית"; ובצורות ממשל שונות, כמו ממשל נשיאותי, משטר פרלמנטרי או ממשל מעורב.
7. התלמידים יבינו את השוני בין סוגי הממשל הייצוגיים – פרלמנטרי, נשיאותי, מעורב.
8. התלמידים יכירו ויבינו מדוע רוב המדינות הדמוקרטיות הן דמוקרטיות עקיפות-ייצוגיות.
9. התלמידים יבינו שב"דמוקרטיה ישירה" האזרח משתתף בתהליך קבלת ההחלטות, ואילו ב"דמוקרטיה ייצוגית" רק נציגי העם הנבחרים משתתפים בתהליך קבלת ההחלטות.
10. התלמידים יבינו שגם במדינות שבהן מתקיימת דמוקרטיה ייצוגית, אפשר לבטא דמוקרטיה ישירה, למשל באמצעות משאל עם.
11. התלמידים יבינו את הטיעונים השונים בעד ונגד בוויכוח על השימוש במשאל עם במדינה דמוקרטית מודרנית.

* ראו מאמר מאת ישעיהו תדמור, "ערכים דמוקרטיים – הבחנות מושגיות", עמ' 139-143 בספר זה.

12. התלמידים יבינו שבדמוקרטיה ייצוגית, שבה מקבלי ההחלטות וקובעי המדיניות הם קבוצה קטנה, יש לעובדה זו השלכות על מידת ריבונותו של העם. בעקבות כך הם יבינו את חשיבות ההשתתפות האזרחית-הפוליטית של כלל האזרחים במדינה לחיזוק ריבונות העם.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

עם, ריבונות העם, דמוקרטיה ישירה, דמוקרטיה עקיפה-ייצוגית, משאל עם, ממשל פרלמנטרי, ממשל נשיאותי, ממשל מעורב, השתתפות אזרחית.

לתשומת לבכם:

- בפרק זה אין צורך להיכנס לפרטים ולהעמיק בצורות הממשל הייצוגיות, אלא להסתפק בהכרת כל צורת ממשל בזיקה לשלטון העם.
- יש להפנות את התלמידים לתרשים הפרמידה בתרגול בעמ' 104 בספר בעברית, ובעמ' 46 בספר בערבית. תרשים הפרמידה מראה שבדמוקרטיה ייצוגית, קובעי ההחלטות והמדיניות הם קבוצה קטנה מתוך כלל אזרחי המדינה, ועולה אפוא השאלה האם שלטון העם – ריבונות העם, אכן מתקיים במשטר ייצוגי. לכן כבר בשלב זה חשוב לחנך את התלמידים להשתתפות אזרחית פעילה במדינה דמוקרטית.
- יש לקשר את המושג "שלטון העם" עם המרכיבים של מדינה ריבונית המופיעים בספר בעברית, חלק ראשון, פרק א, עמ' 20; ובספר בערבית, חלק שני, פרק א, עמ' 174.
- בהתאם לשיטת הספירלה, נושא שלטון העם במובן של דמוקרטיה ייצוגית יילמד בהקשרים שונים בהמשך ההוראה (בחלק "מהי דמוקרטיה", פרק א-פרק ד – "עקרון הגבלת השלטון"; בחלק "המשטר והפוליטיקה בישראל", פרק א – "היסודות החוקתיים של מדינת ישראל", פרק ד – "בחירות בישראל", פרק ה – "המשטר ורשויות השלטון בישראל", פרק ו – "השלטון המקומי: רשויות מקומיות", בפרק י"א – "תרבות פוליטית בישראל").
- יש להדגיש שהאזרחים במדינה דמוקרטית הם הריבוניים והם אינם יכולים לוותר אפילו מרצון על הריבונות שלהם ולהעבירה לידי שליט שלא יהיה מחויב בפני ציבור האזרחים. ויתור על ריבונות העם משמעו משטר לא-דמוקרטי.
- בסוגיית ריבונות העם, מומלץ לשלב את המאמר מאת ד"ר תמר הרמן "בין חברה למדינה, או: על החברה האזרחית" (עמ' 148 בספר זה) הדן בין היתר בסוגיית ריבונות העם.

עקרון הפלורליזם, סובלנות והסכמיות

(היקף הוראה מומלץ : 2-3 שעות)

פלורליזם

1. התלמידים יבינו כי פלורליזם מבטא את המובן המהותי והערכי של הדמוקרטיה והוא ערך מרכזי במדינה דמוקרטית.
2. התלמידים יבינו כי עקרון הפלורליזם משמעו הכרה בשונות של הפרטים והקבוצות במדינה וכן הכרה בלגיטימציה של כל קבוצה לשמור על ייחודה ועל השונות שלה ולפעול בהתאם להשקפת עולמה.
3. התלמידים יבינו כי תנאי למימוש עקרון "הפלורליזם הוא הכרת המדינה בעיקרון זה, הכרה שבאה לידי ביטוי גם בחקיקה.
4. התלמידים יבינו שתנאי למימוש עקרון הפלורליזם במדינה הוא אימוץ הסובלנות כערך על ידי השלטון, החברה וכל אחד מהפרטים בחברה.
5. התלמידים יבינו שממוש עקרון הפלורליזם אינו מוחלט, שכן חייבים להתקיים עקרונות דמוקרטיים נוספים כמו הכרעת הרוב והסכמיות.
6. התלמידים יבינו שלעתים עקרון הפלורליזם מתנגש עם יעדים אחרים של המדינה.
7. התלמידים יבינו שההכרה בלגיטימיות של כל אחת מהגישות השונות בדבר צביונה הרצוי של מדינת ישראל ובסוגיה "מהי מדינה יהודית", מבטאת את עקרון הפלורליזם ואת הסובלנות.

סובלנות

1. התלמידים יבינו שסובלנות נובעת מההכרה בכבודו של האדם כערך ובזכותו להיות שונה מאחרים. על כן חובה עלינו כבני אדם לנהוג סובלנות בכל אדם.
2. התלמידים יבינו שסובלנות משמעה אימוץ צורת התנהגות המכבדת כל אדם באשר הוא אדם, סובלת את דעותיו ואת השקפת עולמו גם כאשר הן מעוררות התנגדות, כעס ואי-נוחות.
3. התלמידים יבינו שאימוץ סובלנות כערך הוא תנאי למימוש עקרונות דמוקרטיים במובן המהותי כמו פלורליזם, חירויות האדם וזכויותיו, זכויות של קבוצה – זכויות של מיעוט.
4. התלמידים יפנימו את המחויבות להתנהגות סובלנית בבית הספר ומחוצה לו כדי לשפר את אקלים הכיתה, בית הספר והחברה.

הסכמיות

1. התלמידים יבינו כי תנאי לחיים יחד במדינה ולמימוש עקרון הפלורליזם הוא הסכמה רחבה בין הפרטים והקבוצות בחברה – בינם לבין עצמם ובינם לבין רשויות השלטון במדינה – על כללי המשחק (הסדרים) שהחברה קובעת ועל נושאים מהותיים.
2. התלמידים יבינו כיצד **ההסכמיות** נגזרת מרעיון "האמנה החברתית" הנובע הוא עצמו מהרעיונות ההומניסטיים המכירים בערך האדם ובמרכזיותו.
3. התלמידים יבינו שהן הסכמיות והן האמנה החברתית מבטאות נכונות לויתור.
4. התלמידים יבינו שבהיעדר הסכמיות בין הפרטים והקבוצות בחברה לבין רשויות השלטון (על כללי המשחק, הערכים ונושאים מהותיים), נשקפת סכנת אנרכיה במדינה.
5. התלמידים יבינו שתנאי הכרחי לקיום עקרון הפלורליזם במדינה דמוקרטית הוא הסכמה על נושאים מרכזיים ועל כללי המשחק.
6. התלמידים יבינו שההסכמיות יכולה להתבטא ברמות שונות בתחומים שונים.
7. התלמידים יבינו שיש זיקה בין מידת ההסכמיות לבין רמת היציבות של המשטר; ככל שרמת ההסכמיות במדינה עולה, היציבות גדלה.
8. התלמידים ידעו להבחין בין **ביטויים לגיטימיים של אי-הסכמה** במשטר דמוקרטי לבין **ביטויים של אי-הסכמה שאינם לגיטימיים** במדינה דמוקרטית.
9. התלמידים יבינו ששימוש בביטויים של אי-הסכמה שאינם לגיטימיים מסכן את הדמוקרטיה ואת יציבות המשטר.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

פלורליזם, סובלנות, הסכמיות, הסדר, הסכמה רחבה.

לתשומת לבכם:

- בשל חשיבות הפנמת העקרונות פלורליזם, הסכמיות וסובלנות במובן הערכי-התנהגותי, מומלץ להביא לכיתה מגוון דוגמאות מניסיונם האישי של התלמידים, מהעיתונות הכתובה והמשודרת ומהקולנוע. התלמידים ינתחו את הדוגמאות בניתוח ביקורתי מושכל.
- בהוראה-למידה של עקרונות הפלורליזם וההסכמיות (המבטאים את הדמוקרטיה כערך במובן המהותי המעמיד את האדם במרכז), יש לחזור לרעיון הדמוקרטי ולרעיון "האמנה החברתית" ולבחון כיצד העקרונות נובעים מרעיונות אלה. יש להדגיש שפלורליזם כערך כולל לגיטימיות לדעות שונות, לתרבויות שונות וכן

מאפשר ליחידים ולקבוצות לבחור בין מגוון ההשקפות, מעשיר את עולמם ומסייע להם לגבש את זהותם.

- יש להדגיש שפלורליזם כולל בתוכו את עקרון שלטון העם, כלומר את שלטון כלל האזרחים והקבוצות, ומשמעותו של הפלורליזם היא ההכרה בזכות קיומן של דעות וקבוצות שונות. על כן כל היגד שיש בו עמדה מכלילה המתייחסת לשלם כמייצג של כולם (למשל "העם עם הגולן"), אינו מבטא פלורליזם (ראו תרגול עמ' 117 בספר בעברית; עמ' 59 בספר בערבית, שאלה 4).
- בהוראה-למידה בבית הספר היהודי, יש ליצור קשר בין **גישות שונות** וזרמים דתיים יהודיים בארה"ב (ראו בחלק הראשון של ספר הלימוד) לבין פלורליזם וסובלנות; בין הסדר הסטטוס-קוו (ראו בחלק הראשון) לבין העיקרון הדמוקרטי – הסכמיות, שכן הסדר הסטטוס-קוו מבטא הסכמה על כללי המשחק למרות חילוקי הדעות.
- יש להדגיש כי בהיעדר הסובלנות אי-אפשר לממש פלורליזם שכן פלורליזם משמעו הכרה בזכות קיומן של דעות וקבוצות שונות, ואילו סובלנות משמעה שהחברה והמדינה חייבות ברמת ההתנהגות לסבול ולכבד גם את הדעות שגורמות להן אי-נוחות.
- בעזרת דוגמאות שהביאו התלמידים, יש לדון בקושי להיות סובלני לדעות או לקבוצות שאין סובלים ואיך מתמודדים עם קושי זה.

עקרון הכרעת הרוב (היקף הוראה מומלץ: 2 שעות)

1. התלמידים יבינו **שעקרון "הכרעת הרוב"** הוא אחד מכללי המשחק הדמוקרטי. לפיו, הכרעות פוליטיות והכרעות בין חילוקי דעות יתקבלו בדרכי שלום, לאחר משא ומתן, בדרך של הכרעת הרוב. כלומר, הכרעת הרוב היא אמצעי להכרעת ויכוח.
2. התלמידים יבינו **שעקרון "הכרעת רוב"** במדינה דמוקרטית הוא לגיטימי כל עוד אינו **שולל** באופן מוחלט את **עקרון "זכויות האדם והאזרח"** ואינו שולל מהמיעוטים את הייצוג בבית הנבחרים ואת זכותם להיאבק על דעותיהם.
3. התלמידים יבחינו בהבדל בין **"הכרעת רוב לגיטימית"** לבין **"הכרעת רוב לא-לגיטימית"** במדינה דמוקרטית.
4. התלמידים יבינו ש**"הכרעת רוב לא-לגיטימית"** משמעה שהרוב מפר את כללי המשחק הדמוקרטי: מבטל את הבחירות הדמוקרטיות, את חופש ההתארגנות לכול, את חופש הביטוי ואת חופש ההפגנה, ועל ידי כך שולל מהמיעוט את האפשרות לשכנע את הציבור בעמדתו.

5. התלמידים יבינו **שעקרון "הכרעת הרוב"** בא לידי ביטוי בעקרונות דמוקרטיים כמו: "שלטון העם", "הגבלת השלטון", "בחירות".
6. התלמידים יבינו **שעקרון "הכרעת הרוב"** בא לידי ביטוי בדרכים אחדות: בחירות, הצבעה בנושאים שונים בפרלמנט ובמשלה, הכרעות בבתי משפט ועוד.
7. התלמידים יבינו כי מצב של **רוב ומיעוט** אינו מצב קבוע; הוא בר-שינוי והוא תלוי-זמן ותלוי-נושא.
8. התלמידים יבינו שבתהליך קבלת החלטות ב"הכרעות רוב", יש שיטות שונות לקביעה **מהו רוב**: "רוב רגיל", "רוב מוחלט".

מושגים מהותיים-מרכזיים:

הכרעת רוב, רוב, רוב רגיל, רוב מוחלט, תנאי הכרחי אך לא מספיק.

לתשומת לבכם:

- אין צורך להרחיב ולפרט בנושא שיטות הבחירות, שכן הוא יילמד בהמשך: בפרק ד – **עקרון "הגבלת השלטון"**; ובחלק השלישי, פרק ד – **בחירות בישראל**.
- יש להעמיד את התלמידים על כך **שעקרון "הכרעת הרוב"** הוא תנאי הכרחי לדמוקרטיה, אך אינו מספיק.
- יש להבחין בין **הכרעת רוב דמוקרטית**, שלעתים עשויה לפגוע בעיקרון דמוקרטי או באחת מזכויות האדם והאזרח (כפועל יוצא של התנגשות בין ערכים ועקרונות לבין זכויות) – ובין **הכרעת רוב לא-לגיטימית**, שמשמעה שלילה מוחלטת של עיקרון דמוקרטי או זכות.
- יש להדגיש שהכרעת רוב אינה האמצעי הבלעדי להתמודד עם חילוקי דעות. בחברה דמוקרטית מעדיפים לעתים אמצעים נוספים כמו **הסדריות** (ראו הסדר הסטטוס-קוו) **וגישור** – כלומר, ההחלטות מתקבלות לאחר שגובש נוסח פשרה המוסכם על הכול. על ידי כך מונעים פילוג ומפחיתים מתחים בין הרוב לבין המיעוט.

עקרון זכויות האדם והאזרח (היקף הוראה מומלץ: 8 שעות)

1. התלמידים יבינו שזכויות האדם והאזרח הן זכויות טבעיות השייכות לאדם באשר הוא אדם. הן אינן מוענקות לאדם על ידי השלטון ואינן ניתנות לביטול.
2. התלמידים יבינו שעקרון זכויות האדם מקורו ברעיונות הומניסטיים, שלפיהם לכל בן אנוש זכויות טבעיות, ללא קשר לדתו, לצבע עורו או למינו.

3. התלמידים ידעו שערך **כבוד האדם** הוא המקור לכל זכויות האדם, ויבינו שרעיון זכויות האדם מבוסס על הרצון להבטיח קיום אנושי בכבוד לכל בני האדם ולמנוע פגיעה בזכויותיהם הטבעיות.
4. התלמידים ידעו ש**זכויות האזרח** הן חלק מזכויות האדם הטבעיות, ויבינו שייחודן של זכויות האזרח הוא בהיותן מגדירות את זכויותיו של האדם כאזרח במדינתו.
5. התלמידים יבינו שלכל אחת מזכויות היסוד המרכזיות: לחיים, לחירות, לשוויון, לקניין, לכבוד ולהליך הוגן – יש משמעויות שונות הבאות לידי ביטוי בזכויות הנגזרות מכל אחת מהן.
6. התלמידים יכירו ויבינו את המשמעות של כל אחת מזכויות היסוד המרכזיות ואת נגזרותיהן וידעו לזהותן: למשל, "הזכות לחירות" והנגזרת – "חופש תנועה".
7. התלמידים יבינו כי בצד ההכרה ב**זכויות הטבעיות** של כל אדם באשר הוא אדם, יש להכיר ב**חובות** החלות על כל אדם כאדם וכאזרח.
8. התלמידים יבחינו בין **חובות האדם** כאדם לבין **חובות האדם כאזרח**.
9. התלמידים יבינו שכבני אדם וכאזרחים, נוסף על חובותיהם הנובעות מתוקף חוק, יש להם גם חובות מוסריות ביחסם לזולת הנובעות מהיותם בני אדם; וכן חובות אזרחיות ביחסם לחברה, לפוליטיקה ולמדינה הנובעות מהיותם אזרחי המדינה.
10. התלמידים יבינו שזכויות האדם והאזרח אינן זכויות מוחלטות: הן מתנגשות בינן לבין עצמן ובינן לבין ערכים, יעדים ואינטרסים של החברה, ולכן זכויות אלה הן יחסיות במהותן.
11. התלמידים יבינו כי מימוש זכויות האדם והאזרח וההגנה עליהן הם תנאי הכרחי לקיומה של הדמוקרטיה במובן המהותי.
12. התלמידים יבינו שבכל מדינה דמוקרטית יש חוקים, מנגנונים ומוסדות (כמו בתי משפט וארגוני מתנדבים), שתפקידם לדאוג למימוש זכויות האדם והאזרח ולהגן עליהן.
13. התלמידים יבינו שההכרה בזכויות האדם היא פרי מאבקים ותוצר של התפתחות היסטורית. על כן ההכרה בזכויות הטבעיות היא תהליך דינמי מתפתח, תלוי-חברה ותלוי-זמן הנמשך גם כיום.
14. התלמידים יבינו שכדי לממש את השוויון במובן המהותי, נוקטים מדיניות של הבחנה או העדפה מתקנת.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

זכויות טבעיות – זכויות יסוד, זכויות אדם, זכויות אזרח, אפליה פסולה, הבחנה, העדפה מתקנת.

זכויות חברתיות

1. התלמידים יכירו את הזכויות החברתיות.
2. התלמידים יבינו שזכויות חברתיות מוענקות על ידי המדינה ליחיד, בשונה מזכויות אדם ואזרח שהן זכויות טבעיות של האדם באשר הוא אדם, שהמדינה אינה מעניקה אלא מחויבת להגן עליהן ולממשן.
3. התלמידים יבינו שהענקת זכויות חברתיות על ידי רשויות השלטון במדינה, משקפת את המדיניות החברתית-כלכלית הנהוגה בכל מדינה על פי הגישה הליברלית או על פי הגישה הסוציאל-דמוקרטית.
4. התלמידים יבינו שיש ויכוח במדינה דמוקרטית באשר למחויבות המדינה לממש את הזכויות החברתיות.
5. התלמידים יבינו שהוויכוח בנושא הזכויות החברתיות נובע מההכרה בערך "כבוד האדם", שלפיו לכל אדם נדרשת רמת חיים בסיסית כדי לחיות כאדם חופשי, המסוגל לחשוב ולקבל החלטות רציונליות, להעריך ולבקר את השלטון.
6. התלמידים יבינו שיש ויכוח בשאלה "מהי רמת חיים בסיסית הדרושה לשמור על כבוד האדם".
7. התלמידים ידונו ויגבשו עמדה בשאלה "מה צריך להיכלל ברמת חיים בסיסית".

מושגים מהותיים-מרכזיים:

זכויות חברתיות, רמת חיים.

זכויות מיעוטים-זכויות קבוצה

1. התלמידים יבינו ש**זכויות מיעוטים** הן זכויות של קבוצות הרוצות לשמור על זהותן הייחודית בשונה מזהותה של **רוב** האוכלוסייה במדינה. לדוגמה: קבוצה לאומית, קבוצה תרבותית, קבוצה דתית, קבוצה אתנית.
2. התלמידים יכירו את זכויות הקבוצה השונות ויבחינו בין לבין זכויות אדם ואזרח.
3. התלמידים יבינו ש**זכויות קבוצה** מוענקות לאדם רק מתוקף היותו חלק מקבוצה ולא מעצם היותו אדם, שכן זכויות אלה אמורות לשמור על זהותה הייחודית של הקבוצה.
4. התלמידים יבינו שמקור **זכויות קבוצה** של מיעוטים לאומיים אינו עצם היות האדם אדם, אלא מקורו בהתעוררות של התנועות הלאומיות באירופה.
5. התלמידים יבינו ש**זכויות קבוצה** מוענקות לקבוצות מיעוט על ידי שלטונות המדינה בהתאם להשקפת העולם ולאינטרסים של השלטון; ומכאן גם יבינו שלא כל המדינות מכירות ב**זכויות קבוצה**.

6. התלמידים יבינו שהקשר בין **זכויות קבוצה** לזכויות האדם והאזרח הוא **הזכות לחירות**, כי לכל אדם החירות להחליט אם הוא רוצה ליהנות מזכויות הקבוצה אליה הוא משתייך.
7. התלמידים יבינו שבמדינות הדמוקרטיות קיימות שלוש גישות בדבר ההכרה בזכותם של המיעוטים לשמור על זהותם ועל צביונם.
8. התלמידים יכירו את הגישות השונות ויגבשו עמדה לגבי הגישה העדיפה בעיניהם.
9. התלמידים יבינו את ההבדל בין זכויות קבוצה שמטרתן לשמור על הזהות הייחודית של הקבוצה, לבין זכויות אדם ואזרח שהן זכויות אוניברסליות ושייכות לכל אדם ואדם כפרט ולא כחלק מקבוצה.
10. התלמידים יבינו שלעמים קבוצות בחברה מתארגנות כדי להשיג שוויון (לדוגמה: נכים, נשים, שחורים). אולם קבוצות אלו אינן מתארגנות להשגת זכויות ייחודיות כדי לשמור על ייחודן, אלא על מנת להשיג שוויון לפרטים בקבוצה. לכן במקרה זה מדובר בזכויות אדם ואזרח ולא בזכויות קבוצה-זכויות מיעוט.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

זכויות קבוצה, פדרליזם, אוטונומיה, אוטונומיה טריטוריאלית, אוטונומיה קהילתית-אישית.

לתשומת לבכם:

- במהלך ההוראה של נושא הזכויות יש לחזור לפרק א: "הרעיון הדמוקרטי", ובמיוחד לקישור בין הדמוקרטיה כערך – כהשקפת עולם וכאורח חיים – לבין הזכויות כביטוי למהות הדמוקרטיה.
- לקראת הדיון בכיתה בנושא כבוד האדם, מומלץ לקרוא את המאמר מאת חיים ה' כהן "יהודיותה של מדינת ישראל" (עמ' 184 בספר זה) ולהיעזר בו בדיון בכיתה נוסף לדיון בקטע מאת רות גביון הכלול בספר הלימוד.
- חשוב לדון בכיתה במבוא של "ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם", כאחד מלקחי הניסיון ההיסטורי הנורא של מלחמת העולם השנייה.
- בהוראת נושא ההתנגשויות בין זכויות האדם והאזרח לבין ערכים אחרים, יש לדון ולברר את סוגיית ההתנגשויות בין זכויות האדם והאזרח לבין רגשות הציבור וכן בהתנגשויות בין זכויות האדם והאזרח לבין האינטרס הציבורי, טובת הכלל. להרחבה והבהרה של סוגיות אלו, ראו מאמר מאת אסא כשר (2002). "פגיעה ברגשות וטובת הכלל במדינה יהודית ודמוקרטית", בתוך: **רוח איש**, עם עובד, תל אביב (עמ' 215-229).

- יש לדון בחשיבותה של רמת חיים נאותה כתנאי חיוני לקיומו של אדם חופשי אוטונומי, המסוגל לחשוב ולקבל החלטות הגיוניות ולתפקד כאזרח מושכל במדינה.
- יש להדגיש את הקשר בין מימוש הזכויות של כל אחד מאזרחי המדינה לבין תחושת ההשתייכות והמחויבות של כל אזרח לחברה ולמדינה.
- יש להדגיש שאזרחות מחייבת: הכרה וכיבוד זכויות האחר והשונה, הכרה בזכות המיעוט לשמור על ייחודו ולהשמיע את קולו בלא שיישללו ממנו זכויותיו.
- חשוב להתמודד ולטפל בכיתה עם דעות המבטאות חשיבה סטראוטיפית בזיקה לנושאי הזכויות.
- חשוב לקשור בין נושא הזכויות לבין העקרונות הדמוקרטיים האחרים שנלמדו עד כה.
- חשוב לקשור במהלך ההוראה-למידה בין נושא **זכויות המיעוטים-זכויות קבוצה** לבין פרק א: **לאום ומדינת לאום** (חלק ראשון בספר בעברית; חלק שני בספר בערבית).
- חשוב לקשור במהלך ההוראה-למידה בין נושא **הזכויות החברתיות** לבין פרק ב: **המדינה הדמוקרטית: גישות שונות** שכבר נלמד.
- בנושא הזכות לקניין, יש להדגיש את ההבדל בין קניין חומרי לבין קניין רוחני.
- בנושא זכות הציבור לדעת, יש להדגיש את הזיקה בין זכות זו לבין עקרון שלטון העם והגבלת השלטון – כלומר, כריבונים במדינה שנתנו לנבחריהם את המנדט לשלוט, זכות של האזרחים לדרוש מידע ולקבל מידע, שכן המידע הוא נכס השייך לציבור. על מנת למלא את חובותיו האזרחיות מתוך שיקול דעת במדינה דמוקרטית, האזרח חייב לדעת על תפקודן ופעילותן של רשויות השלטון ושל נושאי תפקידים ציבוריים. על "זכות הציבור לדעת", ראו גם חלק שלישי, פרק י – "תקשורת ופוליטיקה בישראל".

פרק ד – עקרון הגבלת השלטון (היקף הוראה מומלץ : 7-8 שעות)

1. התלמידים יבינו את חשיבותו של **עקרון "הגבלת השלטון"** שנועד להגביל את העצמה המרוכזת בידי השלטון ולמנוע ממנו לפעול בדרך של עריצות, שרירותיות ופגיעה בזכויות האדם והאזרח.
2. התלמידים יבינו שלשלטון כוח ושליטה על משאבים רבים, ושיש סכנה שהשלטון יעשה שימוש בכוח זה לטובת יחידים וקבוצות שיש לו זיקה אישית אליהם; או שהוא עלול לעשות שימוש בהם לטובתו-הוא ולא לטובת המדינה והחברה.
3. התלמידים יבינו שהמושג **"שלטון"** כולל: חברי כנסת, שופטים, שרים, ראשי רשויות מקומיות, הדרג המינהלי הפקידותי – עובדי ציבור הפועלים במשרדי הממשלה, בחברות הממשלתיות ובכל הגופים הביצועיים השייכים לממשלה ולרשויות המקומיות.
4. התלמידים ינתחו ויעריכו דוגמאות שונות המשקפות פעולות של רשויות השלטון, וישוו בין פעולות המכוונות לטובת הפרטים והחברה לבין פעולות שאינן מכוונות לטובת הפרטים, אלא לאינטרסים של הנבחרים הפועלים ברשויות השלטון. זאת, כדי שיהיו מסוגלים להעריך ולבקר את נורמות ההתנהגות של נבחרי ציבור ועובדי ציבור, המייצגים והמשרתים את כלל האזרחים.
5. התלמידים יבינו שהפרדת רשויות, בחירות דמוקרטיות וקביעת חוקה נועדו להגביל את השלטון. התלמידים יבדקו אם כל אחד מהאמצעים האלה אכן מגביל את השלטון ובמה הוא מגביל אותו.
6. התלמידים יבינו שכל אחד מהאמצעים להגבלת השלטון הוא תנאי הכרחי לקיום דמוקרטיה, אך כשהוא לעצמו אינו תנאי מספיק.
7. התלמידים יבינו שהכוח שהעם במדינה דמוקרטית נותן לשלטון הוא מוגבל באמצעות מנגנוני פיקוח וביקורת: ביקורת מוסדית פורמלית וביקורת בלתי-פורמלית.
8. התלמידים יבינו שציבור האזרחים, שהם הריבון במדינה דמוקרטית, אמורים לעקוב אחר מעשי המנהיגים כדי להבטיח שהריבונות תישאר בידי הציבור ולדרוש מהם דין וחשבון על החלטותיהם ופעולותיהם.
9. התלמידים יבינו שמחובתם האזרחית למחות נגד החלטות שלטוניות הנראות להם בלתי ראויות, בתנאי שהמחאה תיעשה במסגרת החוק ועל פי כללי המשחק הדמוקרטי.

הפרדת רשויות

1. התלמידים יבינו **שעקרון "שלטון העם"** בא לידי ביטוי בהעברת מוסרות השלטון מהעם לנציגיו ברשויות השלטון.
2. התלמידים יבינו את חשיבות **הפרדת הרשויות** להבטחת חירותו של האזרח מפני עריצות השלטון.

3. התלמידים יבינו **שעקרון "הפרדת הרשויות"** אין משמעו הפרדה מוחלטת בין הרשויות. הרשויות קשורות זו בזו בהתאם לחוק, ומתקיימים ביניהן יחסי איזון, ריסון ובקרה.
4. התלמידים יכירו צורות שונות של הפרדת רשויות במדינות שנהוגות בהן דמוקרטיה שונות – דמוקרטיה פרלמנטרית או דמוקרטיה נשיאותית – ויבינו כיצד הפרדת הרשויות מגבילה את השלטון בכל סוג של מדינה דמוקרטית.

בחירות דמוקרטיות

1. התלמידים יבינו שהבחירות הן הליך מרכזי במשטר דמוקרטי והן תנאי הכרחי לקיומה של דמוקרטיה.
2. התלמידים יבינו שבהליך הבחירות באים לידי ביטוי עקרונות דמוקרטיים מרכזיים כמו: שלטון העם, זכויות האדם והאזרח, הסכמה רחבה על כללי המשחק, פלורליזם.
3. התלמידים יבינו שבבחירות דמוקרטיות, כל אזרח מממש את זכות היסוד הפוליטית לבחור ולהיבחר שהיא חלק מזכויות האדם והאזרח הטבעיות.
4. התלמידים יבינו שמימוש הערכים של חירות ושוויון הוא תנאי הכרחי לקיומה של מערכת בחירות דמוקרטית.
5. התלמידים יבינו בין תנאים הכרחיים לבחירות דמוקרטיות לבין מאפיינים של שיטות בחירה שונות.
6. התלמידים יבינו כיצד בחירות דמוקרטיות מגבילות את השלטון.
7. התלמידים ידעו שקיימות שיטות בחירה שונות, יבינו שבכל שיטה יש ביטוי לערכים ולאינטרסים של החברה ושכל חברה בוחרת לעצמה את שיטת הבחירות המתאימה לה וקובעת אותה בחוק.
8. התלמידים יבינו ששיטות הבחירה השונות מנסות ליצור איזון בין עקרון הייצוגיות של הבוחרים לבין האינטרס הציבורי של יציבות השלטון הנבחר ויעילות תפקודו.
9. התלמידים יכירו שיטות בחירה שונות: שיטת הבחירות הרובית, שיטת הבחירות היחסית, השיטה המעורבת.
10. התלמידים יבינו את היתרונות והחסרונות של כל שיטה.
11. התלמידים יבינו שההבדל בין שיטות בחירות במדינות השונות נובע מהמשקל שכל מדינה נותנת לעקרון הייצוגיות וליציבות השלטון.

מנגנוני פיקוח וביקורת

1. התלמידים יבינו שיש שני סוגים של מנגנוני פיקוח וביקורת על השלטון : מנגנונים מוסדיים-פורמליים הפועלים מכוח חוק, מנגנונים בלתי-פורמליים הפועלים מכוח זומה של אזרחים וקבוצות.
2. התלמידים יבינו את חשיבותו של כל אחד מהמנגנונים להגבלת השלטון וידעו כיצד כל מנגנון מגביל את השלטון.
3. התלמידים יבינו מדוע נחוצים במדינה דמוקרטית מנגנוני פיקוח בלתי-פורמליים לצד מנגנוני פיקוח פורמליים.

חוקה

1. התלמידים ידעו מהי חוקה ויכירו את מאפייניה.
2. התלמידים ידעו ויבינו מהם תפקידי חוקה במדינה דמוקרטית ואת חשיבותה.
3. התלמידים יבינו מדוע לחוקה מעמד מיוחד ויבינו את ההבדל בין מעמדו של חוק רגיל לבין מעמד של חוקה.
4. התלמידים ילמדו ויבינו את ההבדלים בין חוקה פורמלית לחוקה מטריאלית.
5. התלמידים יבינו שחוקה מבטאת את ההסכמיות.
6. התלמידים יבינו שקיומה של חוקה הוא תנאי חשוב אך בלתי מספיק לקיום משטר דמוקרטי.

מושגים מהותיים-מרכזיים :

מנגנון פיקוח מוסדי-פורמלי, מנגנון פיקוח וביקורת בלתי-פורמלי, שיטת בחירות יחסית, שיטת בחירות רובית, שיטת בחירות מעורבת, חוקה פורמלית, חוקה מטריאלית.

לתשומת לבכם :

- בנושא הגבלת השלטון, יש ליצור את הקישוריות לאמנה החברתית ולעקרון שלטון העם – כלומר שהריבון במדינה הדמוקרטית הוא העם. מכאן חשיבותן של ההשתתפות האזרחית והמחויבות האזרחית לעקוב אחר פעולות רשויות השלטון ולמחות נגד החלטות שלטוניות הפוגעות באינטרס הציבורי. מחד גיסא יש להדגיש את אחריותן ומחויבותן של רשויות השלטון, כנציגי העם, לפעול לטובת האינטרס הציבורי (לשם כך בידי רשויות השלטון משאבים רבים וסמכויות פעולה נרחבות), ומאידך גיסא – את הסכנה שרשויות השלטון ינצלו לרעה את העצמה הרבה שבידיהן עד כדי פגיעה באינטרס הציבורי לטובת אינטרסים צרים של הנמצאים בשלטון.
- יש להדגיש כי אם הנבחרים לא מילאו את חובתם כלפי ציבור הבוחרים או ניצלו את סמכותם לרעה, יש להחליפם בנציגים אחרים.
- מומלץ לשלב בהוראה קטעים מהמאמר מאת תמר הרמן (עמ' 140-183 בספר זה) הדנים בנושא הגבלת השלטון – מנגנוני פיקוח וביקורת.

פרק ה – עקרון שלטון החוק במדינה דמוקרטית

(היקף הוראה מומלץ : 5-6 שעות)

1. התלמידים יבינו ש**שלטון החוק** במדינה דמוקרטית מבטא את **האמנה החברתית** בין כלל אזרחי המדינה, שכן החוק הוא ביטוי להסכמה על כללי המשחק בין האזרחים לבין השלטון.
2. התלמידים יבינו שבמדינה דמוקרטית מודרנית, מקור החוק הוא העם (כל האזרחים), והחוק נחקק על ידי נציגי העם במוסדות השלטון הנבחרים.
3. התלמידים יבינו שבמדינה דמוקרטית, החוק הוא עליון. המשתמע מעיקרון זה הוא **שרשויות השלטון**, כמו שאר **האזרחים**, שוות בפני החוק, כפופות לחוק ומחויבות לציית לחוק.
4. התלמידים יבינו ששלטון החוק במדינה דמוקרטית משמעו חובת האזרחים לציית לחוקים שהתקבלו בהסכמה – בהליך דמוקרטי.
5. התלמידים יבינו שבמשטר דמוקרטי, התכנים של החוקים אמורים לשקף את העקרונות ואת הערכים הדמוקרטיים.
6. התלמידים יבינו את הקשר בין **שלטון החוק** לבין עקרונות דמוקרטיים אחרים כמו: **הסכמיים, שלטון העם, פלורליזם, זכות לשוויון**, עקרון **הכרעת הרוב** ועקרון **הגבלת השלטון**.
7. התלמידים יבינו בין שלטון חוק במדינה דמוקרטית במובן הפורמלי לבין שלטון החוק במובן המהותי.
8. התלמידים ידעו להבחין בין הסוגים השונים של עבריינויות (השווה והשונה): פלילית רגילה, שלטונית, אידאולוגית-פוליטית.
9. התלמידים יבינו את המשמעות של אי-ציות לחוק מטעמי מצפון.
10. התלמידים יבינו במה אי-ציות לחוק מטעמי מצפון שונה מעבריינות אידאולוגית-פוליטית.
11. התלמידים יבינו שיש מדינות דמוקרטיות המכירות בזכותו של אדם לא לציית לחוק מטעמי מצפון ואינן רואות בו עבריין.
12. התלמידים יתמודדו עם הדילמה "האם מדינה צריכה להכיר בסרבנות מצפונית" ויבינו מדוע יש מדינות המכירות בסירוב מטעמי מצפון.
13. התלמידים יבינו את חשיבות הציות לחוק ואת הסכנה הנשקפת לחברה ולמדינה מעבריינות פלילית: רגילה, אידאולוגית-פוליטית, שלטונית.
14. התלמידים יבינו מהי "פקודה בלתי חוקית בעליל" ואת משמעות המושג "בעליל" – באופן מובהק, ברור, חד-משמעי. כלומר, שפקודה בלתי חוקית בעליל היא

פקודה שאין ויכוח לגבי אי-חוקיותה, וכל אדם רואה בבהירות איך היא נוגדת במובהק את הערכים ההומניסטיים.

15. התלמידים ידעו ויבינו את ההבחנות בין **פקודה בלתי-חוקית לבין פקודה בלתי-חוקית בעליל**.

16. מדוגמאות בתקשורת הכתובה והמשודרת, התלמידים ידעו לזהות סוגים שונים של עבריינות (פלילית רגילה, אידאולוגית-פוליטית, שלטונית), אי-ציות מטעמי מצפון, פקודה בלתי חוקית ופקודה בלתי חוקית בעליל.

17. התלמידים יבינו את ההבדל בין שלטון החוק במדינה דמוקרטית לבין שלטון החוק במדינה לא-דמוקרטית.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

שלטון החוק במובן המהותי, שלטון החוק במובן הפורמלי, חובת הציות לחוק, עבריינות פלילית רגילה, עבריינות אידאולוגית-פוליטית, עבריינות שלטונית, אי-ציות מטעמי מצפון – סרבנות מצפונית, פקודה בלתי חוקית, פקודה בלתי חוקית בעליל.

לתשומת לבכם:

- בלימוד המושג "**חוק**", חשוב להדגיש שחוק אמור להיות קבוע, אך הוא ניתן לשינוי בהתאם לצורכי החברה והמדינה.
- חשוב שהתלמידים יקראו וינתחו את המאמר "עליונות החוק" מאת יצחק זמיר **בשלמותו** כדי לעמוד על חשיבותו של עקרון שלטון החוק ולהבין את הסכנות הנשקפות לחברה ומדינה הדמוקרטית מכל אחד מסוגי העבריינות המתוארים במאמר.
- חשוב להדגיש כי חילוקי דעות אמורים להיות נדונים ומיושבים על פי כללי המשחק הדמוקרטי. אין להשתמש באמצעים לא-חוקיים ואסור להפעיל כוח למי שאין לו הסמכות לכך.
- בספר הלימוד לא התייחסנו למושג "**מרי אזרחי**", ועם זאת חשוב לדעת שמרי אזרחי הוא עבריינות אידאולוגית-פוליטית – הוא מעשה פומבי לשינוי חוק/מדיניות שפונה לדעת הקהל ושמציע מוכנים לשאת בעונש. מאחר שמדובר בעבריינות אידאולוגית-פוליטית המתייחסת לסוגיה חברתית-פוליטית, ואין המטרה לערער על שלטון החוק, העבריינים משתדלים לשוות למחאתם צביון לא אליס. ואכן, המושג "מרי אזרחי" הוא אי-ציות שהוא civil הן במובן "אזרחי", בהקשר של חברה אזרחית, והן במובן "מנומס" בניגוד לאליס (ראו מאמר מאת דוד הד, "סירוב פוליטי או מצפוני", עמ' 230 בספר זה).

- חשוב להבהיר לתלמידים שחרות המצפון איננה רק במובן של פציפיזם, אלא גם סוגיה אמונתית.
 - חשוב לדון בסכנה הנשקפת לחברה ולמדינה הדמוקרטית מעבריינות אידאולוגית-פוליטית. במסגרת זו יידון רצח ראש הממשלה יצחק רבין ז"ל.
 - מומלץ לשלב התנסויות לימודיות (מטלות ביצוע/עבודות חקר) על מנת שהתלמידים יפנימו את חשיבות עקרון שלטון החוק במדינה דמוקרטית ויתנהגו על פי עיקרון זה.
- מהלכי למידה המשלבים התנסות כלולים במטלות ביצוע (עמ' 117) ועבודות חקר (עמ' 125).

פרק ו – גבולות בדמוקרטיה (היקף הוראה מומלץ : 2-3 שעות)

1. התלמידים יבינו שבמקרים חריגים הכרח להשתמש באמצעים לא-דמוקרטיים הפוגעים בחירויות אזרח ובעקרונות הדמוקרטיה, אם כדי להגן על הדמוקרטיה מפני קבוצות אנטי-דמוקרטיות המסכנות את המשך קיומה, או כאשר נשקפת סכנה לביטחון המדינה.
2. התלמידים ידעו שקיימות שתי תפיסות שונות המתמודדות עם התופעה של קבוצות המנסות לפגוע בדמוקרטיה והמסכנות את קיומה, ויעמדו על ההבדלים ביניהן: התפיסה של "דמוקרטיה מתגוננת" והתפיסה שדוחה את העיקרון של "דמוקרטיה מתגוננת".
3. התלמידים ידעו ויבינו את הסכנות האורבות לדמוקרטיה ולערכיה באימוץ כל אחת מהתפיסות הנ"ל.
4. התלמידים יגבשו עמדה אישית מנומקת לגבי כל אחד משתי התפיסות.
5. התלמידים יכירו דוגמאות בתחום החקיקה הפוגעות בזכויות אדם, שמופעלות בעתות חירום ובעתות מלחמה כאשר נשקפת סכנה לביטחון המדינה. דוגמאות אלה מבטאות את גישת "הדמוקרטיה המתגוננת".

מושגים מהותיים-מרכזיים:

דמוקרטיה מתגוננת, מעצר מנהלי.

לתשומת לבכם:

- יש להדגיש את הסכנות הנשקפות לחברה ולמדינה הדמוקרטית מקבוצות גזעניות ואנטי-דמוקרטיות, במיוחד לאור הניסיון ההיסטורי.
- מומלץ להמחיש את הנושא באמצעות סרטים כמו: "סקוקי".*
- יש להתעדכן בשינויים שחלים במדינות השונות בנושא של "גבולות בדמוקרטיה", למשל שינויים בארה"ב בעקבות התקפת הטרור ב-11 בספטמבר 2002.
- בתשס"ג **תוקן סעיף 7א בחוק יסוד: הכנסת**, שדן במניעת השתתפות רשימת מועמדים בבחירות לכנסת. להלן התיקון: "רשימת מועמדים לא תשתתף בבחירות לכנסת ולא יהיה אדם מועמד לבחירות לכנסת, אם יש במטרותיה או במעשיה של הרשימה או במעשיו של האדם, לפי העניין, במפורש או במשתמע, אחד מאלה:
 - (1) שלילת קיומה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית;
 - (2) הסתה לגזענות;
 - (3) תמיכה במאבק מזוין, של מדינת אויב או של ארגון טרור, נגד מדינת ישראל".

* ראו רשימת הסרטים בעמ' 267 בספר זה.

פרק ז – למה דמוקרטיה? (היקף הוראה מומלץ : 2 שעות)

1. התלמידים יעלו נקודות לדיון ויבהירו לעצמם במה עדיפה הדמוקרטיה על פני משטרים לא-דמוקרטיים.
2. התלמידים יבינו את משמעות ההיגד: "כל עיקרון דמוקרטי הוא תנאי הכרחי אך לא מספיק".
3. התלמידים יבינו שדמוקרטיה היא צירוף של כל העקרונות, ומכאן מורכבותה.
4. התלמידים יבינו שהמדינות הדמוקרטיות השונות מיישמות את העקרונות הדמוקרטיים באופן שונה.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

תנאי הכרחי אך לא מספיק.

לתשומת לבכם:

- פרק זה מסכם את חלקו השני של הספר הנושא את הכותרת "מהי דמוקרטיה".
- להמחשת הסוגיה "למה דמוקרטיה עדיפה על פני משטר לא-דמוקרטי", מומלץ לקיים בימות דיון ולשלב סרטים כמו: "בעל זבוב", "הנחשול", "חוות החיות".

**לבתי ספר יהודיים מ"מ וממ"ד, ערביים ודרוזיים
המשטר והפוליטיקה בישראל (חלק שלישי)**

**פרק א – היסודות החוקתיים של מדינת ישראל
(היקף הוראה מומלץ : 6 שעות)**

1. התלמידים יבינו שיסודות חוקתיים הם עקרונות היסוד של המשטר והחברה, המבטאים את הערכים והעקרונות שהחברה מעוניינת לחיות על פיהם. יסודות אלה קובעים את צביונה של המדינה ומנחים את רשויות השלטון בעבודתן.
2. התלמידים ידעו שבישראל, כמו בכל מדינה, יש יסודות חוקתיים נוסף לחקיקה הרגילה.
3. התלמידים יכירו את היסודות החוקתיים בישראל – הכרזת העצמאות, חוקי היסוד, חוק השבות וחוק האזרחות – ויבינו שגם בהיעדר חוקה יש למדינת ישראל יסודות חוקתיים.
4. התלמידים יבינו את חשיבותה של הכרזת העצמאות כמסמך חוקתי המדריך ומכוון את רשויות השלטון בעבודתן.
5. התלמידים יכירו את נושא מעמדה המשפטי של הכרזת העצמאות מאז קום המדינה.
6. התלמידים יכירו את הטיעונים **בעד ונגד** נחיצותה של חוקה פורמלית בישראל ויבינו את טיבה של הצעת הפרשה – **חוקי יסוד**.
7. התלמידים יבינו שהוויכוח על כינון חוקה משקף חלק מהגישות השונות הקיימות בחברה לגבי **אופייה הרצוי של מדינת ישראל**.
8. התלמידים ידעו להבחין בהבדלים בין **חוק יסוד** לבין הוראת חוק רגילה על פי המאפיינים: מעמד, תוכן וצורה.
9. התלמידים יבינו שחוק רגיל צריך להיות בהלימה לחוק יסוד ואסור שיתור חוק יסוד.
10. התלמידים יבינו את נושא הוויכוח "האם התרחשה בישראל מהפכה חוקתית בעקבות חקיקת חוקי היסוד משנת 1992", יבינו שמדובר בוויכוח על היקף השינוי שהתרחש, יכירו את טיעוני בעד ונגד בוויכוח ויגבשו עמדה מנומקת בנושא.
11. התלמידים יכירו את חוקי היסוד בישראל, יבחנו את המאפיינים החוקתיים – תוכן, מעמד וצורה – בכל אחד מהחוקים ויבינו שבחוקי היסוד מעוגנים הערכים, הנורמות והכללים של המשטר בישראל.
12. התלמידים יבינו את חשיבות חוקי היסוד בהגנה על ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.
13. התלמידים יבינו מדוע **חוק השבות וחוק האזרחות** הם חלק מהיסודות החוקתיים של מדינת ישראל.
14. התלמידים יבינו את טיעוני הצדדים בוויכוח האם **חוק השבות הוא חוק מבחין או חוק מפלה** ויגבשו את עמדתם בסוגיה זו.

15. התלמידים יבינו שהמושג "אזרחות" משמעו מערכת היחסים שבין היחיד והחברה למדינה ובין הפרטים בינם לבין עצמם – מערכת יחסים המתנהלת על פי כללים מוסכמים.
 16. התלמידים יבינו שבמושג "אזרחות" יש ביטוי לרעיון האמנה החברתית שלפיו החברה והמדינה הם פרי הסכמה בין בני אדם – בינם לבין עצמם ובינם לבין המדינה.
 17. התלמידים יבינו את המובנים השונים של מחויבות האזרחים כלפי המדינה והחברה.
 18. התלמידים יבינו שחובות האזרחים בישראל, כמו בכל מדינה דמוקרטית, נועדו לממש זכויות. לדוגמה: תשלום מסים נועד להבטיח את רווחת האזרחים, שירות ביטחון נועד להבטיח ולהגן על הזכות לחיים ולביטחון.
 19. התלמידים יכירו את התנאים לזכאות לאזרחות על פי חוק האזרחות הישראלי ויבחינו בין התנאים לקבלת אזרחות המבטאים את היות ישראל מדינת לאום יהודית, לבין התנאים לקבלת אזרחות המבטאים עקרונות המקובלים בכל מדינה ריבונית.
 20. התלמידים יבחנו את השאלה השנויה במחלוקת, האם בסעיף א בחוק האזרחות, המקנה אזרחות מכוח שבות, יש פגיעה בעקרון השוויון.
- לתלמידי בתי הספר היהודיים**
21. התלמידים יבחנו את הטענות במחלוקת שקיימת בציבור היהודי בישראל לגבי הגדרת המושג **יהודי** ויגבשו עמדה משלהם.
 22. התלמידים יבינו את ההשפעה של פסיקת בג"ץ בעניין רופאייזן ובעניין שליט על **תיקון חוק השבות בנושא מיהו יהודי** (שנת 1970 – סעיף 4א' ו-4ב').
 23. התלמידים ידעו לקשור בין הגישות השונות לגבי אופייה הרצוי של המדינה לבין הטענות במחלוקת בנושא **מיהו יהודי**.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

חוק השבות, יסוד חוקתי, חוק יסוד, דין הדם, דין הקרקע, אזרחות, חוק האזרחות.

לתשומת לבכם:

- יש להעמיד את התלמידים על כך שסעיף 4א' וסעיף 4ב' בחוק השבות (עמ' 265 בספר הלימוד בעברית ועמ' 231 בספר הלימוד בערבית) הם תיקונים שהוכנסו לחוק השבות בשנת 1970.
- יש להדגיש כי ביסוד האזרחות במדינה הדמוקרטית קיימת ההסכמה להפקיד את הסמכות השלטונית בידי הנבחרים בהנחה כי הנציגים ישרתו את העניין הכללי ואת האינטרס הציבורי. סמכות זו תישלל מהנציגים הנבחרים אם לא מילאו את ציפיות בוחריהם או אם חרגו מתנאי המנדט שניתן להם וניצלו סמכותם לרעה.

פרק ב – החברה הישראלית: חברה רבת-שסעים

(היקף הוראה מומלץ לכל שסע: 5-6 שעות)

מטרות כלליות

1. התלמידים יכירו את החברה הישראלית ואת מורכבותה: חברה הטרוגנית המורכבת מקבוצות שונות זו מזו, חברה רב-עדתית ורב-תרבותית.
2. התלמידים יבינו שמדינת ישראל מממשת את עקרון הפלורליזם וזכויות הקבוצה ומכירה בזכותן של קבוצות שונות לשמור על ייחודן.
3. התלמידים יבינו שהחברה הישראלית מורכבת ממגוון רחב מאוד של קבוצות בעלות תפיסות שונות בתחומים שונים.
4. התלמידים יכירו בלגיטימיות של הבדלי השקפות בשאלות יסוד בחברה הישראלית.
5. התלמידים יבחינו שבחברה הישראלית יש שסעים חברתיים הגורמים למתח בין הקבוצות.
6. התלמידים יבינו את משמעות ההבדל בין חברה פלורליסטית לבין חברה רבת-שסעים ויעמדו על הדומה והשונה בין שני מושגים אלה.
7. התלמידים יכירו את המושגים "שסעים צולבים" ו"שסעים חופפים" ויבינו כיצד כל אחד מסוגי השסעים משפיע על עוצמת המתח בין הקבוצות השונות בחברה.
8. התלמידים יבינו את הסכנות הנשקפות לחברה הישראלית מהיותה חברה רבת-שסעים, יבינו שהמתחים בין הקבוצות השונות עלולים להצמיח דפוסי חשיבה סטראוטיפית שלילית של כל קבוצה בנוגע לקבוצות האחרות, ויהיו מודעים לסכנות הנשקפות מכך לחברה הישראלית.
9. התלמידים יבינו את הגורמים להיווצרותו של כל אחד מהשסעים ואת דרכי הביטוי של כל שסע.
10. התלמידים יכירו את המנגנונים השונים שפותחו במדינה כדי להפחית את המתחים שמקורם בשסעים החברתיים, ויבינו כיצד כל אחד מהמנגנונים תורם להפחתת המתחים.
11. התלמידים יכירו את הגורמים במציאות הישראלית המקשים על פרטים ועל קבוצות במדינת ישראל לממש את זכויותיהם.
12. התלמידים יבינו שהיות ישראל מדינה רבת-שסעים משפיע על המערכת הפוליטית ועל השיח הפוליטי בחברה.

13. התלמידים יגבשו עמדות מנומקות לגבי כל אחד מהשסעים: האם ניתן לבטלו או האם ניתן לפחות להקטין את המתחים בין הקבוצות וכיצד.
14. התלמידים יטפחו הבנה, סובלנות וכבוד לקבוצות השונות ויקבלו את בני הקבוצות כשווים בחברה.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

חברה פלורליסטית, שסעים צולבים, שסעים חופפים, כור היתוך, חברה הטרוגנית – רב-תרבותית.

לתשומת לבכם:

- יש להתייחס למטרות הנ"ל בתהליך ההוראה-למידה של כל אחד מהשסעים. במיוחד יש לשים לב לטיפול הבנה, סובלנות, פתיחות וכבוד כלפי הקבוצות השונות וקבלת בני הקבוצות כשווים בחברה.
- יש לעודד מפגשים ושיח בין הקבוצות השונות כתשתית לטיפול הבנה, סובלנות, פתיחות וכבוד, לקבלת האחר וליישוב מחלוקות בדרכי שלום.
- מומלץ לשלב בתהליך הלמידה מטלת ביצוע הכוללת מפגשים בין תלמידים מקבוצות שונות כדי לצמצם את המתח וליצור דיאלוג בין הקבוצות השונות (ראו דוגמה, עמ' 120).

מטרות בסוגיית השסע הלאומי

1. התלמידים יכירו את מאפייני החברה הערבית ואת מאפייני החברה הדרוזית בישראל.
2. התלמידים יכירו את הגורמים השונים לשסע הלאומי ויבינו את מורכבותו של כל גורם וגורם.
3. התלמידים יכירו ויבינו את דרכי הביטוי של השסע הלאומי: אפליה ממוסדת בחקיקה ובחלוקת משאבים ואפליה חברתית.
4. התלמידים יעריכו באיזו מידה כל אחת מדרכי הביטוי היא אפליה פסולה או הבחנה לגיטימית וידעו לנמק את הערכתם.
5. התלמידים יבינו שיש מתאם בין השסע הלאומי לבין השסע הכלכלי-חברתי ושמדובר בשסעים חופפים.
6. התלמידים ינתחו לוחות סטטיסטיים ויסיקו מסקנות.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

שסע לאומי, מסורתיות-מודרניזציה, אפליה ממוסדת, אפליה חברתית.

לתשומת לבכם:

- יש להדגיש את היות הערבים והדרוזים אזרחים במדינה הזכאים לשוויון זכויות מלא.
- כדי להשיג את המטרות ולבנות תובנות לגבי גורמי השסע הלאומי, יש לקשור את גורמי השסע ואת ביטויי השסע עם מה שנלמד: בהקדמה "הכרזת העצמאות – מסד למדינת ישראל", בחלק "מהי מדינה יהודית", פרק א: "לאום ומדינת לאום" בפרק ה הדרן ב"מאפייניה של מדינת ישראל כמדינה יהודית". כמו כן יש לקשור בין הנלמד בפרק זה בסוגיית השסע הלאומי לבין עקרונות הדמוקרטיה ובמיוחד פלורליזם, סובלנות, הסכמיות, הזכות לשוויון זכויות מיעוטים.
- יש לדון בסוגיית הפקעת הקרקעות ובמשמעותו של "יום האדמה" במגזר הערבי.
- מומלץ לעיין במאמר מאת סאלס ג'ובראן "נחיצותה של דרך לאומית חדשה לאוכלוסייה הערבית בישראל (עמ' 144 בספר זה).

מטרות בסוגיית השסע הדתי

1. התלמידים ילמדו ויבינו את הגורמים השונים לשסע הדתי.
2. התלמידים יעריכו את דרכי הביטוי השונות לשסע הדתי, יבחינו בין דרכי ביטוי לגיטימיות במשטר דמוקרטי לבין דרכי ביטוי שאינן לגיטימיות.
3. התלמידים יבינו באיזו מידה הסדר הסטטוס-קוו מבטא הסכמיות.
4. התלמידים יבחנו את הסדר הסטטוס-קוו כאמצעי להתמודדות עם השסע הדתי.
5. התלמידים יכירו ויבינו את הטענות בוויכוח על יחסי דת ומדינה בישראל.
6. התלמידים יגבשו עמדה מנומקת בסוגיית מקומה של הדת במדינת ישראל.

לתלמידי בתי ספר יהודיים

7. התלמידים יכירו את המאפיינים של הקבוצות השונות בחברה היהודית: הקבוצה הדתית (הזרמים האורתודוקסי, הקונסרבטיבי, הרפורמי), הקבוצה המסורתית, הקבוצה החילונית.
8. התלמידים יכירו את הזרמים הדתיים בקרב יהודים בישראל ויבחינו בהבדלים בינם לבין זרמים הנושאים אותם שמות ביהדות ארה"ב (ראו חלק ראשון, פרק ד).

מושגים מהותיים-מרכזיים:

שסע דתי, קבוצה דתית, קבוצה מסורתית, קבוצה חילונית.

לתשומת לבכם:

- יש לקשור פרק זה עם עקרונות הדמוקרטיה, במיוחד **פלורליזם, סובלנות, הסכמות, זכויות אדם ואזרח וזכויות קבוצה** שנלמדו בחלק "מהי דמוקרטיה" (חלק ראשון בספר בערבית, חלק שני בספר בעברית).
- בבתי ספר יהודיים, יש לקשור בין גורמי השסע הדתי ודרכי ביטוי לבין הנלמד בחלק הראשון בפרקים: "מדינת ישראל – גישות שונות", "מדינת ישראל – מדינת העם היהודי".

מטרות בסוגיית השסע העדתי

1. התלמידים יכירו את המבנה החברתי-כלכלי בישראל ואת המושג "ריבוד חברתי".
2. התלמידים ידעו ויבינו את הגורמים להיווצרות השסע העדתי ואת התחומים השונים שבהם הוא בא לידי ביטוי.
3. התלמידים יבחנו ויעריכו את דרכי ההתמודדות של החברה בישראל לצמצום הפערים בין מרכיביה השונים.
4. התלמידים יבינו את המתאם הקיים בין השסע העדתי לשסע הכלכלי-חברתי – שסעים חופפים.

לתלמידים בבתי הספר היהודיים

5. התלמידים יכירו ויבינו את המאפיינים של העולים ממדינות חבר העמים ומאתיופיה בתחום התעסוקה ובתחום החברתי-תרבותי.
6. התלמידים יכירו ויבינו את קשיי הקליטה של העולים.
7. התלמידים יעמדו על דרכי ההתמודדות של העולים עם קשיי הקליטה בארץ.
8. התלמידים יבינו את החשיבות והתרומה של העולים למדינת ישראל.
9. התלמידים יגבשו דרכי סיוע לעולים בהשתלבותם בארץ וינסו ליישם דרכים אלה.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

אשכנזי, מזרחי, ריבוד חברתי, ניידות חברתית, שסעים חופפים, סטראוטיפים.

לתשומת לבכם:

בפרק זה יש לקשור עם הנלמד בחלק "מהי מדינה יהודית": לפרק ב – **מדינת ישראל: גישות שונות**, ולפרק ה – **מאפייניה של מדינת ישראל כמדינה יהודית**; בחלק "מהי דמוקרטיה" – לפרק ג – **עקרונות המשטר הדמוקרטי**: פלורליזם וסובלנות; ובחלק השלישי – לפרק א – **היסודות החוקתיים – אזרחות בישראל**.

מטרות בסוגיית השסע האידאולוגי-פוליטי

1. התלמידים יבינו את מהות המחלוקת על גבולות מדינת ישראל ואת השינויים שחלו בסוגיה זו מאז קום המדינה.
2. התלמידים יבינו שהמחלוקת על גבולות מדינת ישראל היא בין היהודים לערבים-הפלסטינים ובין היהודים לבין עצמם.
3. התלמידים יבינו את הקשר בין פתרון הסכסוך הישראלי-ערבי והישראלי-פלסטיני לבין השסע האידאולוגי-פוליטי.
4. התלמידים יזהו את הזרמים הפוליטיים, **היונים והנצים** (ימין שמאל), בוויכוח הנטוש כיום על גבולות המדינה ועל זכותם של הפלסטינים להגדרה עצמית במדינה ריבונית, ויבינו את עמדותיהם של כל אחד מהצדדים במחלוקת.
5. התלמידים יכירו ויבינו את הגורמים לשסע האידאולוגי-פוליטי.
6. התלמידים יגבשו עמדה מנומקת בסוגיה זו.
7. התלמידים יכירו את דרכי הביטוי השונות של השסע האידאולוגי-פוליטי ויבחינו בין פעולות לגיטימיות לבין פעולות שאינן לגיטימיות.
8. התלמידים יבינו את חשיבות פתרון הסכסוך בדרכי שלום גם על רקע הערכים והעקרונות הדמוקרטיים.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

יונים-נצים, רעיון ארץ ישראל השלמה, פשרה טריטוריאלית, הזכות להגדרה עצמית.

לתשומת לבכם:

- יש להדגיש כי חילוקי דעות יש ליישב על פי כללי המשחק הדמוקרטי, לא בכוח, ובאמצעים חוקיים בלבד. גם יש להדגיש את הסכנה הנשקפת לחברה ולמדינה הדמוקרטית ממתן לגיטימציה לאלימות ולשימוש באמצעים בלתי חוקיים (שעלולים להקצין עד לרצח ראש ממשלה).

- מומלץ להיעזר בספר **הארץ לגבולותיה סביב** (2003). האגף לת"ל וכרטא ישראל, ירושלים.

מטרות בסוגיית אי-השוויון בין המינים – בין נשים לגברים

1. התלמידים יבינו את חשיבות לימוד הנושא ואת הסכנה הנשקפת לחברה הישראלית עקב היחס הלא-שוויוני לנשים.
2. התלמידים יבינו שקיים פער בין חקיקה המתייחסת באופן שווה לנשים ולגברים לבין יישום החוקים בפועל.
3. התלמידים יכירו את התחומים השונים במציאות הישראלית שבהם קיימת אפליה פסולה – היעדר שוויון בין נשים גברים במציאות הישראלית.
4. התלמידים יבינו את הסיבות השונות לאי-שוויון בין המינים בישראל שמקורו באפליה פסולה.
5. התלמידים יגבשו הצעות לפתרון סוגיית אי-השוויון לנשים בחברה בישראל וליחס החברה לנשים בכלל.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

שוויון, אפליה פסולה, אבחנה, העדפה מתקנת, מעמד אישי.

לתשומת לבכם:

- יש לקשור נושא זה עם ערך **כבוד האדם** ועם **הזכות לשוויון** שנלמדו בספר הלימוד בפרק "זכויות האדם".
- בתהליך ההוראה-למידה של סוגיית השסעים בכלל יש לשלב פעילויות ומטלות המטפחות אמפתיה לקבוצות השונות, רגישות כלפי הזולת והתנהגות סובלנית מתוך כבוד הדדי.
- מומלץ לשלב צפייה בפרקים מסדרת הטלוויזיה "תקומה" הרלוונטיים לשסעים בחברה הישראלית (ניתן לרכוש ברשות השידור, שווק טל' 02-5015646).

פרק ג – מפלגות בישראל (היקף הוראה מומלץ : 3-4 שעות)

1. התלמידים יבינו את חשיבותן של המפלגות לקיום הדמוקרטיה ואת היותן תנאי הכרחי אך בלתי מספיק לקיומה של מדינה דמוקרטית.
2. התלמידים יבינו את תפקידי המפלגות במדינה דמוקרטית.
3. התלמידים יזהו עקרונות דמוקרטיים הבאים לידי ביטוי בתפקידיהן ובפעולותיהן של המפלגות.
4. התלמידים יבינו את הקשרים בין הנושא שנלמד : "ישראל – חברה רבת-שסעים" לבין הנושא "מפלגות בישראל". הם יבינו שחלק מהמפלגות בישראל נותנות ביטוי לשסעים הקיימים וחלקן צמחו מתוך שסעים אלה.
5. התלמידים יזהו במפלגות השונות ביטוי לשסעים השונים.
6. התלמידים יכירו את מאפייני המערכת המפלגתית בישראל.
7. התלמידים יבינו את השינויים שחלו בעשור האחרון במערכת המפלגתית בישראל ואת הגורמים להם.
8. התלמידים יבינו מהן בחירות **מקדימות** (= פריימריס) וינתחו את היתרונות ואת החסרונות של שיטה זו.
9. התלמידים יבחנו ויעריכו על פי עקרונות הדמוקרטיה איזו מבין השיטות לקביעת רשימת מועמדים (**פריימריס** או **ועדה מסדרת**) עדיפה בישראל כמדינה דמוקרטית.
10. התלמידים יבינו מהי **קבוצת אינטרס** ויעמדו על ההבדל בינה לבין קבוצת אנשים מאורגנת שאינה קבוצת אינטרס.
11. התלמידים ישוו (השווה והשונה) בין **קבוצת אינטרס** לבין **מפלגה**.
12. התלמידים יבינו את חשיבותן של **קבוצת אינטרס** לקיום הדמוקרטיה במדינה.
13. התלמידים יזהו סוגים שונים של **קבוצת אינטרס**.
14. התלמידים יבחנו בין ביטויים לגיטימיים לבין ביטויים שאינם לגיטימיים בפעולות של **קבוצות אינטרס**.
15. התלמידים יבינו כיצד קבוצות אינטרס ובחירות מקדימות משפיעות על ירידת מעמדן של המפלגות בישראל.
16. התלמידים יבחנו לפי אמות המידה של תפקיד מפלגות במדינה דמוקרטית, באיזו מידה המפלגות השונות בישראל ממלאות את תפקידן.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

מפלגה, מפלגה דומיננטית, מפלגת לוויין, מפלגת לשון מאזניים, קבוצת אינטרס, בחירות מקדימות.

לתשומת לבכם:

- מומלץ לשלב התנסויות של תלמידים באמצעות מטלת ביצוע, * עבודת חקר, ** בימות דיון. ***
- מומלץ להיעזר ולשלב קטעים מהמאמר של ד"ר תמר הרמן "בין חברה למדינה, או על: החברה האזרחית" בדיון על המפלגות בישראל.

* ראו מטלת ביצוע, עמ' 117.

** ראו עבודת חקר, עמ' 125.

*** בימות דיון – שיח ושיג, האוניברסיטה העברית בירושלים, מרכז גילה לחינוך אזרחי ודמוקרטיה, דורון שולצינר מרכז הפרוייקט 050-807812, 02-5882267.

פרק ד – בחירות בישראל (היקף הוראה מומלץ : 3 שעות)

1. התלמידים יבינו את חשיבות ההצבעה של כל אזרח ואזרח בבחירות כסוג של השתתפות פוליטית שיש לה השפעה על החיים הפוליטיים במדינה ואף יכולת לשנות.
2. התלמידים יבינו כי הזכות לבחור והזכות להיבחר הן זכויות פוליטיות – זכויות אזרח שהן חלק מהזכויות הטבעיות של האדם.
3. התלמידים יבינו באמצעות דוגמאות שמימוש הזכות לבחור ולהיבחר אינו מוחלט והוא מוגבל בחוק.
4. התלמידים יבחינו בשיטת הבחירות הנוהגת בישראל בין מאפיינים שהם תנאי הכרחי לכל שיטת בחירות דמוקרטית, לבין מרכיבים שהם פרי בחירה של החברה הישראלית.
5. התלמידים יבינו את הסיבות לכך ששיטת הבחירות לכנסת בישראל היא יחסית ולא רובית.
6. התלמידים יגבשו עמדה מנומקת בסוגיה **מהי שיטת הבחירות הרצויה לחברה בישראל** בזיקה ליתרונות ולחסרונות של כל שיטה, בזיקה לאופייה של החברה הישראלית ובזיקה למערכת הרב-מפלגתית.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

מאפיינים של בחירות דמוקרטיות, שיטת בחירות רשימתית, בחירה אישית, שיטת בחירות ארצית, שיטת בחירות יחסית, שיטת בחירות רובית.

לתשומת לבכם:

- יש לקשור את ההוראה-למידה של פרק זה עם עקרונות הדמוקרטיה שנלמדו בחלק "מהי דמוקרטיה": בפרק א – **האמנה החברתית**; בפרק ג – **עקרון שלטון העם, עקרון הכרעת הרוב, פלורליזם, הסכמיות**; ובפרק ד – **עקרון הגבלת השלטון – בחירות דמוקרטיות**.
- מומלץ לקיים דיון המשלב הוראת עמיתים של התלמידים ובימות דיון בסוגיה "מהי שיטת הבחירות הרצויה לחברה בישראל" (ראו מטרה 6 בעמוד זה). כמו כן מומלץ לשלב עבודה באתרים רלוונטיים באינטרנט, ובתקופת בחירות לעודד הכנת מטלות ביצוע ועבודות חקר בסוגיות כמו "פעילות של מפלגות", "מצעי מפלגות".
- להזכירכם! בתשס"ג תוקן סעיף 7א' בחוק יסוד: הכנסת, המגדיר את התנאים שבהם תימנע השתתפות רשימת מועמדים או מועמד בודד בבחירות לכנסת (ראו פירוט השינוי בעמ' 63, "גבולות בדמוקרטיה").

פרק ה – המשטר ורשויות השלטון בישראל

(היקף הוראה מומלץ : 30 שעות)

המשטר בישראל – משטר פרלמנטרי טהור

1. התלמידים יכירו את מאפייני המשטר הפרלמנטרי בישראל.
2. התלמידים יבינו שסוג המשטר הנוהג בישראל קובע את יחסי הגומלין בין שלוש רשויות השלטון ומעצב את עקרון הפרדת הרשויות במדינה.
3. התלמידים ידעו ויבינו שלשלטון במדינה דמוקרטית מחויבות כלפי האזרחים לממש ולהגן על זכויותיהם, לפעול לטובת האינטרס הציבורי – טובת הציבור. מחויבות זו מעוגנת גם בחוקים שונים.

לתשומת לבכם :

- בהתאם לעקרון הספירליות, בפרק זה אנו בונים את התשתית להבנת עקרון הפרדת הרשויות בישראל. בשלב זה יש אפוא להתמקד בתפקיד ובסמכויות של כל אחת מהרשויות, ורק לאחר מכן ייבחן עקרון הפרדת הרשויות בישראל ויחסי הגומלין בין הרשויות.
- מומלץ לשלב מטלת ביצוע או עבודות חקר מוגבלות, שבאמצעותן תתבצע למידה תוך התנסות פעילה חוץ-כיתתית של התלמידים ברשויות השלטון השונות. למידה במתכונת זו תזמן יישום התאוריה, תהפוך את הנושא לרלוונטי ואקטואלי עבור התלמידים ותפתח את החשיבה הביקורתית. למידה תוך התנסות גם תטפח את יכולת התלמידים לנתח סוגיות פוליטיות, להיות אזרחים ביקורתיים המסוגלים לראות בעיות במלוא מורכבותן והמסוגלים לבקר את תפקודם ופעולותיהם של נבחרי הציבור ושל רשויות השלטון ולהציע פתרונות שונים לסוגיה פוליטית. זאת, על פי פרמטרים של אחריות נבחרי השלטון כלפי ציבור האזרחים, דאגה לאינטרס הציבורי, שמירה על זכויות אדם ואזרח, מנהל תקין.

הרשות המחוקקת: הכנסת

1. התלמידים יבינו שהכנסת – בית הנבחרים – מבטאת את ריבונות העם ומייצגת את רוב הקבוצות בחברה. בכך באים לידי ביטוי עקרון שלטון העם ועקרון הפלורליזם – ייצוגיות.

2. התלמידים יבינו שלכנסת עליונות על שתי רשויות השלטון האחרות מכוח חוק יסוד: הכנסת ויבינו שעליונות זו באה לידי ביטוי בתפקידיה כרשות מכוננת וכרשות מחוקקת.
3. התלמידים יכירו את עבודת הכנסת ויבינו שהיא מתנהלת בהתאם לכללי המשחק הדמוקרטי בדרך של משא ומתן בדיונים במליאה ובועדות ובהכרעת רוב המתבטאת בהצבעה.
4. התלמידים יבינו את חשיבותה של החלוקה לאופוזיציה ולקואליציה בעבודת הכנסת ויבינו שללא קיומה של אופוזיציה פעילה אין קיום לדמוקרטיה.
5. התלמידים יבינו את השלכותיה של החלוקה לאופוזיציה ולקואליציה על עבודת הכנסת.
6. התלמידים יבינו את חשיבות הליך חקיקת חוק בשלבים.
7. התלמידים יזהו את העקרונות הדמוקרטיים בכל אחד משלבי החקיקה.
8. התלמידים יבינו שהליך החקיקה מבטא את שלטון החוק במובן הפורמלי במדינה דמוקרטית.
9. התלמידים יבינו (באמצעות דוגמאות של חוקים) שהליך חקיקת חוק בהתאם לנוהלים אינו מבטיח שתוכן החוק יהיה ראוי במובן המהותי, כלומר יעלה בקנה אחד עם הערכים הדמוקרטיים.
10. התלמידים יבינו מהי חסינות ויעמדו על ההבדלים בין חסינות עניינית לחסינות אישית.
11. התלמידים יבינו את חשיבותו של עקרון החסינות ויכירו את הסיבות המצדיקות הענקת חסינות לחברי כנסת.
12. התלמידים יבינו שעקרון החסינות מנוגד לעקרון השוויון בפני החוק, אך נועד להבטיח את חירות הפעולה של ח"כ במילוי תפקידו.
13. התלמידים ידונו בנושא "האם יש לבטל את חסינותם האישית של חברי הכנסת" ויגבשו עמדה מנומקת.
14. התלמידים יגבשו עמדה בנושא הזכויות וההגבלות של חברי הכנסת.
15. התלמידים יבינו וידעו לזהות כיצד עקרונות הדמוקרטיה באים לידי ביטוי בסמכויותיה ותפקודיה של הרשות המחוקקת – הכנסת.
16. התלמידים יעריכו האם ובאיזו מידה עבודת הכנסת מתנהלת בהתאם לעקרונות הדמוקרטיה.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

בית נבחרים, רשות מכוננת, רשות מחוקקת, סיעה, אופוזיציה, קואליציה, מליאה, ועדת כנסת, חקיקה ראשית, חקיקת משנה, הצעת חוק ממשלתית, הצעת חוק פרטית, חסינות אישית, חסינות עניינית.

לתשומת לבכם:

- פרק זה אינו עוסק ביחסי הגומלין רשות מחוקקת/רשות שופטת/רשות מבצעת. יש אפוא ללמד את הנושא "הרשות המחוקקת: הכנסת" בצמוד למטרות.

הרשות המבצעת: הממשלה

- התלמידים יבינו שהמושג **רשות מבצעת** כולל סמכויות ותפקידים רבים של הממשלה מכוח היותה רשות עצמאית, ולא רק מכוח היותה רשות המבצעת חוקים שהתקבלו בכנסת.
- התלמידים יבינו שבפעולת הרשות המבצעת יש ביטוי לעקרונות דמוקרטיים כמו עקרון שלטון העם, פלורליזם והסכמיות.
- התלמידים יבינו שהממשלה כרשות שלטונית מחויבת לפעול לטובת הציבור ואחראית כלפי ציבור האזרחים שהם הריבון במדינה.
- התלמידים יבינו את הסיבות להקמת ממשלה קואליציונית בישראל ואת היתרונות של **קואליציה רחבה** על פני קואליציה רגילה.
- התלמידים יכירו את העקרונות הדמוקרטיים שבאים לידי ביטוי בקיומה של ממשלה קואליציונית.
- התלמידים יכירו את מבנה הממשלה הקואליציונית המכהנת בזמנם, ינתחו את פעולותיה ויעריכו את מידת התאמתן לעקרונות הדמוקרטיה, למנהל תקין ולאינטרס הציבורי.
- התלמידים יבינו את מעמדו של ראש הממשלה בישראל בממשלה ובכנסת, ויבחנו את סמכותו ותפקודו לאור חוק יסוד: הממשלה.
- התלמידים יבינו שמקור עצמתה של הממשלה נובע מסעיף 32 של חוק יסוד: הממשלה ומסמכותה הבלעדית לקבוע **תקנות לשעת חירום ותקנות הגנה (שעת חירום)**.
- התלמידים יבינו שסמכויות הרבות של הממשלה בקביעת תקנות הגנה ותקנות לשעת חירום מקנות לה עצמה רבה.

10. התלמידים יבינו שתקנות מסוג זה עלולות לפגוע בדמוקרטיה בישראל בכלל ובזכויות האדם והאזרח בפרט, ועל כן מוטלות הגבלות על קביעתן.
11. התלמידים יעמדו על ההבדלים בין אחריות ממשלתית – אחריות משותפת של הממשלה (ראש הממשלה והשרים) כלפי הכנסת – לבין אחריות מיניסטריאלית של כל שר כשלעצמו כלפי הכנסת, ויבינו שעקרון האחריות של הממשלה והשרים בפני הכנסת מבוסס על עקרון הפרדת הרשויות בישראל ועל עקרון הגבלת השלטון.
12. התלמידים יכירו את סמכויותיו של היועץ המשפטי לממשלה ואת תפקידיו ויבינו את חשיבותה של משרת היועץ המשפטי לממשלה לשמירה ולהגנה על הדמוקרטיה בישראל.
13. התלמידים יבחנו את סמכותו הרחבה והעצמאית של היועץ המשפטי לממשלה בנושא העמדה לדין, ויבינו שסמכות רחבה זו עלולה לפגוע בשלטון החוק.
14. התלמידים יבינו את חשיבותם של מנגנוני פיקוח וביקורת על עבודת היועץ המשפטי לממשלה.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

ממשלה קואליציונית, סעיף 32 לחוק יסוד: הממשלה, תקנה, חקיקת משנה, תקנות לשעת חירום, תקנות הגנה, אינטרס ציבורי.

לתשומת לבכם:

- חשוב לשלב בנושאי הלימוד את הסעיפים הרלוונטיים בחוק יסוד: הממשלה למטרות הנ"ל.
- חשוב להראות כיצד הסמכויות והתפקידים של הרשות המבצעת מבטאים עקרונות דמוקרטיים, ובמקביל לבדוק באיזו מידה הפעולות השונות של הרשות המבצעת מתבצעות בהתאם לעקרונות הדמוקרטיה, המנהל התקין וטובת הציבור.

הרשות השופטת: בתי המשפט

1. התלמידים יבינו את החשיבות של היות הרשות השופטת רשות עצמאית ובלתי תלויה ביתר רשויות השלטון, לקיום שלטון החוק ולמנהל תקין במדינה דמוקרטית.
2. התלמידים יבינו שכל מערכת משפטית במדינה דמוקרטית מתבססת על עקרונות ועל ערכים שהחברה קובעת, ובישראל היא מתבססת על ערכים יהודיים ודמוקרטיים ככתוב בהכרזת העצמאות.

3. התלמידים יבינו שהמערכת המשפטית בישראל, כמו בכל מדינה דמוקרטית, פועלת על פי חוק המבטא את ערכיה של המדינה.
 4. התלמידים יבינו שבשראל, כמדינה יהודית ודמוקרטית, מקורות המשפט מתבססים בין היתר על מקורות תרבותיים והיסטוריים יהודיים כמתבטא ב"חוק יסודות המשפט".
 5. התלמידים יבינו את תפקידו של **חוק יסודות המשפט** במערכת המשפט הישראלית כאשר יש חֶסֶר (לְקוּנָה) בחקיקה.
 6. התלמידים יבינו כיצד מימוש הזכות להליך משפטי הוגן מבטיח מערכת משפטית הוגנת, המגינה על זכויות האדם והאזרח; ומכאן חשיבותה של זכות זו.
 7. התלמידים יבינו שעבודת **הרשות השופטת** מונחת על ידי עקרונות דמוקרטיים, כמו **שלטון החוק, שוויון בפני החוק והכרעת רוב**, וידעו לזהותם.
 8. התלמידים יבחנו את הכללים המבטיחים את עצמאותה של הרשות השופטת.
 9. התלמידים יבינו את מהות הוויכוח הציבורי בנושא "בחירת שופטים", ידונו בטיעונים המושמעים בוויכוח זה ויגבשו עמדה מנומקת.
 10. התלמידים יעמדו על ההבדלים בין הגישה **האקטיביסטית** לגישה **הפורמליסטית** בהכרעה משפטית של השופטים ויגבשו עמדה מנומקת כלפי כל אחת מהגישות.
 11. התלמידים יכירו את סוגי המשפט בישראל (הפלילי, האזרחי) ואת מערכות השפיטה.
 12. התלמידים יעמדו על ההבדלים בין שני תפקידיו של בית המשפט העליון **כבית משפט עליון לערעורים** ו**כבית משפט גבוה לצדק**.
 13. התלמידים ידונו ויבינו את חשיבותו של **בית המשפט הגבוה לצדק** לדמוקרטיה הישראלית: כמגן על **זכויות האדם והאזרח** ועל **זכויות הקבוצה** בישראל, כשומר על **שלטון החוק**, כמפקח על פעולות **רשויות השלטון** וכמגביל אותן באמצעות ביקורת שיפוטית.
 14. התלמידים יבינו שפעולותיו הרבות והחשובות של בג"ץ הן תגובה לזִזְמָה של אזרחים או של רשויות שלטון, הפונים אליו בעתירה, ולא זִזְמָה שלו עצמו.
 15. התלמידים יעלו טיעונים **בעד ונגד** מעורבות בית המשפט וסמכותו לדון ולהכריע בנושאים ערכיים השנויים במחלוקת בחברה בישראל, שהיא מדינה יהודית ודמוקרטית, ויבססו את טיעוניהם בעזרת דוגמאות אקטואליות.
- לתלמידי בתי הספר היהודיים**
16. התלמידים יבינו את המושג **מורשת ישראל** המופיע **בחוק יסודות המשפט** ויעיינו בפרשנויות השונות הניתנות לו.

17. התלמידים יבינו שהפרשנויות השונות למושג **מורשת ישראל** מבטאות גישות שונות למושג **מדינה יהודית**.
18. התלמידים יגבשו עמדה מנומקת בסוגיית הפרשנות ל**מורשת ישראל**.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

משפט חוקתי, לקונה, הזכות להליך משפטי הוגן, בית משפט גבוה לצדק (בג"ץ), עקרון הסובידיציפה, בתי דין מיוחדים, אקטיביזם שיפוטי, מורשת ישראל.

לתשומת לבכם:

- חשוב להדגיש את משמעותו וחשיבותו של הליך משפטי הוגן, וכיצד הוא מתבצע בפועל בישראל.
- מומלץ לבקר בבתי משפט, לצפות בדיונים ולבחון באיזו מידה מתקיים הליך משפטי הוגן. על ידי כך התלמידים יעריכו את עבודת הרשות השופטת באמצעות רשימת קריטריונים שתוכן מראש לקראת הצפייה.
- חשוב להראות כיצד הסמכויות והתפקידים של הרשות השופטת מבטאים עקרונות דמוקרטיים, ובמקביל לבדוק באיזו מידה הפעולות השונות של הרשות השופטת מתבצעות בהתאם לעקרונות הדמוקרטיה ולמנהל תקין.

הפרדת הרשויות בישראל: פיזור העצמה, איזונים ובלמים

1. התלמידים יכירו את מערכת היחסים בין שלוש הרשויות הפועלת בדרך של איזונים ובלמים, ויבינו שמערכת יחסים זו, המבטאת את עקרון הפרדת הרשויות, נועדה להגביל את השלטון.
2. התלמידים יבינו שמערכת היחסים בין שלוש הרשויות, הפועלת בדרך של איזונים ובלמים, מוגדרת בחוק.
3. התלמידים יבינו שהחוק הוא עליון ושכל רשויות השלטון כפופות לחוק, ושכך באים לידי ביטוי עקרון שלטון החוק ועקרון הגבלת השלטון.
4. התלמידים יבינו שבישראל, במסגרת מערכת היחסים בין שלוש רשויות השלטון, יש גם עירוב סמכויות ותפקידים שמטרתו לייעל את עבודת הרשויות.
5. התלמידים יבינו את משמעות ההיגד: "לכל רשות יש סמכות ייחודית, אך לא סמכות מוחלטת" וידעו להדגים אותו מהמציאות הפוליטית.

הרשות המחוקקת והרשות השופטת: יחסי גומלין

1. התלמידים יבינו שמערכת היחסים בין הרשות המחוקקת והרשות השופטת מעוגנת בחקיקה כמו חוק יסוד: הכנסת וחוק יסוד: השפיטה.
2. התלמידים יבינו שהסמכות המוקנית לכל רשות להגביל את פעילותה של הרשות האחרת, מאפיינת את יחסי הגומלין בין שתי הרשויות ומבטאת את עקרון הגבלת השלטון.
3. התלמידים יבינו שהסמכות של הרשות השופטת לבקר (ביקורת שיפוטית) את עבודת הכנסת כרשות מחוקקת, נובעת מעקרון שלטון החוק במחוקק, כלומר ממחויבותה של הכנסת לפעול רק על פי חוק.
4. התלמידים יבינו את הדילמה של הרשות השופטת בקשר למעורבותה בעבודת הכנסת: שמירה על שלטון החוק מול כיבוד עצמאותה של הכנסת.
5. התלמידים יבינו את השיקולים של הרשות השופטת, באילו מקרים בית המשפט מתערב בעבודת הכנסת ובאילו מקרים בית המשפט נמנע מלהתערב.
6. התלמידים יבינו שסמכות ההכרעה של בית המשפט במחלוקות אידאולוגיות וערכיות מקורה בחקיקה של הכנסת (בפסקת ההגבלה בשני חוקי היסוד שחוקקה הכנסת – חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו וחוק יסוד: חופש העיסוק).
7. התלמידים יבחנו אם מעורבות הרשות השופטת בעבודת הכנסת יש בה פגיעה בעקרון הפרדת הרשויות.
8. התלמידים יגבשו עמדה מנומקת באשר למעורבות הרשות השופטת בעבודת הכנסת בנושאים שקיימת לגביהם מחלוקת אידאולוגית וערכית בחברה בישראל.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

פסקת הגבלה, שריון, ריבונות, ריסון, איזון ובקרה.

הרשות המחוקקת והרשות המבצעת: יחסי גומלין

1. התלמידים יבינו שיחסי הכוחות המתקיימים בין הממשלה והכנסת מעוגנים בחוקים כמו חוק יסוד: הכנסת וחוק יסוד: הממשלה.
2. התלמידים יבינו שיחסי הכוחות בין הממשלה ובין הכנסת הם פועל יוצא של המשטר הפרלמנטרי.
3. התלמידים יבינו כיצד כוחה של הממשלה בכנסת בא לידי ביטוי בפועל ויבחנו את יעילותם של כל האמצעים שבידי הכנסת לבקר את עבודת הממשלה ולפקח עליה.

4. התלמידים יבחנו את **עקרון הפרדת הרשויות** בזיקה למערכת האיזונים והבלמים שמתקיימות בפועל בין שתי הרשויות.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

הצעת אי-אמון, שאילתה, הצעה לסדר היום, "כנסת לעומתית".

הרשות המבצעת והרשות השופטת: יחסי גומלין

1. התלמידים יבינו ששלטון החוק ושמירה על מנהל תקין הם הבסיס ליחסי הגומלין בין שתי הרשויות.
2. התלמידים יבינו שהרשות המבצעת מוגבלת על ידי הרשות השופטת באמצעות ביקורת שיפוטית.
3. התלמידים יבינו שהביקורת השיפוטית מתבצעת רק בעקבות פנייה לבית המשפט מצד אזרחים, אגודות למיניהן ונציגי רשויות השלטון, ולא בזממת הרשות השופטת.
4. התלמידים יבינו את התנאים להתערבות ולא-התערבות של בית המשפט בעבודת הרשות המבצעת במסגרת הביקורת השיפוטית.
5. התלמידים ינתחו את הטענות **בעד ונגד** התערבות בית המשפט בעבודת הממשלה בתחום הפוליטי והמנהלי ויגבשו עמדה מנומקת בסוגיה זו.
6. התלמידים יבינו את ההבדל בין יחסי הגומלין: **רשות מחוקקת – רשות שופטת**, שהם הדדיים, לבין יחסי הגומלין: **רשות מבצעת – רשות שופטת**, שהם חד-סיטריים.

לתשומת לבכם:

- חלק אינטגרלי בלימוד הפרק הוא התרגול המוצע בסוף כל נושא. בנוסף לכך יש לשלב דוגמאות אקטואליות וקטעים רלוונטיים מפסקי דין.
- מומלץ לשלב התנסויות לימודיות כמו בימות דיון ועבודות חקר על מנת שהתלמידים יבינו את המורכבות של יחסי הגומלין בין הרשויות ואת משמעות מערכת האיזונים והבלמים שמתקיימת בפועל בין רשויות השלטון.

פרק ו – השלטון המקומי: רשויות מקומיות

(היקף הוראה מומלץ: 7 שעות)

1. התלמידים יבינו את חשיבותו ונחיצותו של **שלטון מקומי** לצד **שלטון מרכזי** במדינה דמוקרטית.
2. התלמידים יבינו כיצד **שלטון מקומי** מבטא עקרונות דמוקרטיים ויזהו בו עקרונות דמוקרטיים.
3. התלמידים יכירו את מאפייני שיטת הבחירות הנהוגה **בשלטון המקומי** ויבינו כיצד שיטת הבחירות משפיעה על יחסי הכוחות בין "ראש הרשות המקומית" ובין "מועצת הרשות המקומית".
4. התלמידים יכירו את סמכויותיהן ותפקידיהן של הרשויות המקומיות ויבינו שהן אמורות לשרת את ציבור התושבים ברשות המקומית ולדאוג לאינטרסים שלו.
5. התלמידים יבינו את הטיעונים של הגישות השונות לגבי **מעמדו של השלטון המקומי במדינה דמוקרטית** – **זרוע מנהלית** או **גוף שלטוני אוטונומי** – ויגבשו עמדה בסוגיה זו גם בהסתמך על המציאות ברשות המקומית שבה הם גרים.
6. התלמידים יכירו את מנגנוני הפיקוח והבקרה על עבודת הרשויות המקומיות ויבחנו באמצעות דוגמאות את מידת יעילותם של מנגנונים אלה בהגבלת פעילות השלטון המקומי להבטחת מנהל תקין ושמירת האינטרס הציבורי – טובת הכלל.
7. התלמידים ידונו בסוגיה האם חיוני שבמדינה דמוקרטית יהיה "שלטון מקומי" לצד "שלטון מרכזי" ויגבשו עמדה בסוגיה זו נוכח המציאות ברשות המקומית שבה הם גרים.
8. התלמידים ישוו – הדומה והשונה – בין חשיבות השלטון המקומי לאוכלוסייה הערבית במדינה לבין חשיבות השלטון המקומי לאוכלוסייה היהודית.
9. התלמידים יכירו ויבינו את הקשיים הייחודיים שבפניהם עומדות הרשויות המקומיות והערביות.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

שלטון מקומי, רשות מקומית, מועצת הרשות, מועצה לעומתית, ועדה קרואה, חוקי עזר, יישובים בלתי מוכרים, מרכז השלטון המקומי.

לתשומת לבכם:

- כדי שהתלמידים יעריכו נכונה את עבודת הרשות המקומית, יש ליצור זיקה בין לימוד העקרונות והתאוריה בכיתה לבין המציאות ברשות המקומית שבה הם

מתגוררים. מומלץ אפוא לשלב למידה חוץ-כיתתית ולהטיל על התלמידים משימות ברשות המקומית במסגרת של מטלת ביצוע, כמו למשל בדיקת יכולת ההשפעה של מבקר הרשות על ניהול תקין של הרשות:

תיקון ליקויים שנתגלו; דאגה לקבוצות חלשות ברשות; שימור הסביבה ועוד.

מעורבות אזרחית בנושאים ציבוריים שמעניינים אותם בתחומי הרשות המקומית, תפתח אצל התלמידים מודעות לתפקידם כאזרחים ביקורתיים.

פרק ז – מוסד הנשיאות בישראל (היקף הוראה מומלץ : 2 שעות)

1. התלמידים יבינו את משמעותו של **מוסד הנשיאות** בישראל ואת חשיבותו לחברה הישראלית בכלל.
2. התלמידים יבינו את ההבדל בין מעמד הנשיא בישראל, שנהוג בה **משטר פרלמנטרי**, לבין מעמדו של נשיא **במשטר נשיאותי** (למשל בארה"ב).
3. התלמידים ידעו מה הם התנאים הנדרשים למינוי נשיא בישראל והקבועים **בחוק יסוד: הנשיא** ויבחנו באיזו מידה תנאים אלה מבטאים עקרונות דמוקרטיים.
4. התלמידים יכירו את שני סוגי **החסינות** שמהם נהנה הנשיא ויגבשו עמדה מנומקת לגבי נחיצותה של **חסינות** הנשיא בישראל כמדינה דמוקרטית.
5. התלמידים יבחינו בין תפקידי הנשיא, שבהם אין לו סמכות להפעיל שיקול דעת, לבין תפקידים שבהם החוק מסמיך אותו לפעול בהתאם לשיקול דעתו.
6. התלמידים יבינו את חשיבות מנגנון **החנינה** ואת הנימוקים המצדיקים את קיומו של מנגנון זה לצד עבודת הרשות השופטת.
7. התלמידים יבינו את הסוגיה בוויכוח: "סמכות החנינה של הנשיא בזיקה לעקרונות הדמוקרטיה", ויגבשו עמדה מנומקת בסוגיה זו.
8. התלמידים יבינו את הסוגיה בוויכוח: "מעורבות הנשיא בנושאים פוליטיים שבתחום סמכותן של רשויות השלטון", ויגבשו עמדה מנומקת בסוגיה זו.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

חנינה, חסינות עניינית, חסינות דיונית.

לתשומת לבכם:

- יש להתמקד במיוחד בשלוש סוגיות:
 1. חשיבות מוסד הנשיאות במשטר הפרלמנטרי בישראל.
 2. סוגיית סמכות החנינה וקיומו של מנגנון חנינה במקביל עבודת הרשות השופטת.
 3. סוגיית מעורבות הנשיא בבחירת ראש הממשלה מתוך סמכותו החוקית.
- מומלץ ללמוד נושא זה באמצעות עבודות חקר בסוגיות המרכזיות הנ"ל ולשלב למידת עמיתים במליאת הכיתה על סמך עבודות החקר. כן מומלץ לשלב בימות דיון בסוגיות שבמחלוקת (סוגיית החנינה, מעורבות הנשיא בנושאים פוליטיים).

פרק ח – זכויות אדם, זכויות אזרח וזכויות המיעוטים בישראל

(היקף הוראה מומלץ : 4 שעות)

1. התלמידים יבינו את מחויבותה של ישראל לשמור על זכויות אדם וזכויות קבוצה, כפי שהיא באה לידי ביטוי ביסודותיה החוקתיים ובחוקים רגילים, ויכירו את הזכויות המוגנות.
2. התלמידים יבינו את השוני בין מחויבותה של מדינת ישראל לשמירת זכויות האדם הנובעת מכוחן של חקיקה ופסיקה, לבין מחויבותה הנובעת מכוחן של אמנות בין-לאומיות שחתמה עליהן ואשררה אותן.
3. התלמידים יכירו צורות שונות של הגנה בישראל על זכויות האדם ועל זכויות המיעוטים, כמו חקיקה ופסיקה של בתי המשפט ופעילותם של ארגוני מתנדבים למימוש הזכויות האלה.
4. התלמידים יכירו את החוקים המגינים על זכויות האדם ועל זכויות המיעוט בישראל ויבחינו בין שני אופנים של הגנה עליהן: האחד בהימנעות השלטון מהתערבות והשני במימוש חובת השלטון להתערבות.
5. התלמידים יכירו חוקים בישראל שיש בהם פגיעה בזכויות האדם והאזרח ויבינו את הסיבות השונות לחקיקתם למרות הפגיעה בזכויות.
6. התלמידים יבינו שלמרות שאין חוקה המעגנת את כל זכויות האדם והאזרח בישראל, בג"ץ יוצר בפסיקותיו תקדימים המגינים על זכויות אלה והמהווים מעין **מגילת זכויות אדם שיפוטית**, שמנחה את רשויות השלטון לפעול על פיהם. בתקדימים אלה, בית המשפט העליון קובע נורמות חברתיות ותרבותיות.
7. התלמידים יכירו את **הצהרת זכויות הילד** ויהיו מודעים לזכויותיהם.
8. התלמידים יבחנו את הפער הקיים בין המחויבות של ישראל להעניק שוויון זכויות מלא לכל אזרחיה, לרבות **זכויות קבוצה** למיעוטים החיים בה, לבין מימוש מחויבות זו במציאות, ויבחינו בין אפליה פסולה, לבין הבחנה, לבין העדפה מתקנת.

לתשומת לבכם :

- חשוב מאוד לעבוד על התרגולים הנלווים לפרק זה כבסיס לקיום דיון בכיתה, שכן הם מזמנים לתלמידים אפשרויות מגוונות לבירור עמדותיהם בנושא חשוב זה.
- חשוב לטפל ולהתמודד בכיתה עם דעות המבטאות חשיבה סטראוטיפית בזיקה לנושא זכויות האדם והקבוצה.

- כדי שהתלמידים יפנימו את ערך כבוד האדם והמחויבות להבטיח את מרב המימוש של זכות האדם והאזרח לכל אדם ואזרח, יש לחזור לנושא זכויות האדם והקבוצה להתנגשויות ואיזונים בין זכויות, שנלמדו בחלק "מהי דמוקרטיה", פרק ג "עקרונות המשטר הדמוקרטי".
- בנושאי "מימוש זכויות אדם בישראל" בכלל והזכות לשוויון בפרט, יש להתייחס גם לכתוב בחלקו השלישי של הספר, בפרק ב, ובמיוחד לסעיפים שעניינם "השסע הלאומי" ו"אי-שוויון בין המינים".
- בנושא עקרון השוויון, יש לדון במדיניות הפקעת קרקעות וההתנגשות בין הזכות לקניין לבין יעדים שונים של החברה והמדינה. כמו כן יש לבדוק כיצד המדינה מאזנת התנגשות זו. כמו כן יש לברר האם, ובאיזו מידה, מדיניות ההפקעה נעשית בהתאם לעקרונות הדמוקרטיה.
- יש להביא לדיונים בכיתה דוגמאות אקטואליות מתחומים שונים כדי לבדוק את מצב זכויות האדם, האזרח והקבוצה בישראל.
- מומלץ לשלב מטלת ביצוע או עבודת חקר קטנה בנושא מימוש זכויות האדם והאזרח בישראל.
- חשוב להכיר עמותות* שונות הפועלות למען זכויות האדם והאזרח וזכויותיהן של קבוצות מיעוט. יש לבדוק את דרכי עבודתן ובאיזו מידה הן אכן מצליחות להגן על זכויות האדם והאזרח ועל מימוש זכויות קבוצות המיעוט בישראל.

* לרשימת אתרי אינטרנט של ארגונים וולונטריים, ראו עמ' 251.

פרק ט – הגבלת השלטון: פיקוח וביקורת

(היקף הוראה מומלץ: 4-5 שעות)

1. התלמידים יבינו את חשיבות קיומם של מנגנוני הפיקוח במדינה לשמירה על האינטרס הציבורי, להגנה על זכויות האדם והאזרח ולהבטחת מנהל תקין.
2. התלמידים יבחנו אילו עקרונות דמוקרטיים באים לידי ביטוי בעקרון הגבלת השלטון.
3. התלמידים יבינו את חשיבותם של זכות הציבור לדעת וחופש הביטוי ואת הצורך להגן על זכויות אלה כדי להבטיח את עקרון הגבלת השלטון.
4. התלמידים יבינו כיצד יחסי הגומלין בין הרשויות – איזונים ובלמים, המבטאים את עקרון הפרדת הרשויות בישראל, מגבילים את כוחו של השלטון, ויבינו את נחיצותה של הפרדת רשויות זו.
5. התלמידים יכירו את מנגנוני הפיקוח בישראל, יבחינו בין מנגנוני פיקוח פורמליים ובלתי פורמליים וינתחו כיצד כל אחד מהם מגביל את רשויות השלטון.
6. התלמידים ידונו בנושא: "מדוע חשוב שבמדינה יהיו מנגנוני פיקוח בלתי-פורמליים נוסף על מנגנוני פיקוח פורמליים?"
7. התלמידים יבדקו ויעריכו את יעילותם של מנגנוני הפיקוח בישראל בשמירה על האינטרס הציבורי ובהגנה על זכויות האדם והאזרח ועד כמה הם מבטיחים מנהל תקין.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

מבקר המדינה, נציב תלונות הציבור, חופש הביטוי, זכות הציבור לדעת.

לתשומת לבכם:

- כדי שהתלמידים יבינו את המשמעות והחשיבות של הגבלת השלטון, יש ליצור זיקה בין הנושא הנלמד בפרק זה לבין עקרונות שנרכשו בחלק "מהי דמוקרטיה", פרק ד – "עקרון הגבלת השלטון"; וכן ליצור זיקה בין נושא הגבלת השלטון בישראל לבין החלק השלישי, פרק ה: "המשטר ורשויות השלטון בישראל".
- מומלץ לשלב מטלות ביצוע שבאמצעותן יבדקו התלמידים ויעריכו האם ועד כמה יעילים מנגנוני הפיקוח והביקורת ויגבשו פתרונות לייעול מנגנונים אלה.
- יש לעודד את התלמידים לפעילות ומעורבות אזרחית במסגרת מנגנוני פיקוח בלתי פורמליים, כמו מכתבים למערכות עיתונים, עצומות, התארגנות כקבוצת מחאה ויציאה להפגנות, מכתבים (פניות ומפגשים) למשרתי ציבור ונבחרי ציבור, פנייה לתקשורת.
- בדיון בסוגיית הגבלת השלטון בכלל ובמנגנוני פיקוח וביקורת בפרט, מומלץ לשלב קטעים מתוך מאמר מאת של תמר הרמן "בין חברה למדינה, או: על החברה האזרחית" (ראו עמ' 148-183 בספר זה).

פרק י – תקשורת ופוליטיקה בישראל

(היקף הוראה מומלץ : 6-7 שעות)

1. התלמידים יבינו את חשיבותה של **תקשורת חופשית** כתנאי הכרחי למדינה דמוקרטית.
2. התלמידים יבינו את משמעותן של הזכות לחופש הביטוי וזכות הציבור לדעת ואת חשיבותן של זכויות אלה.
3. התלמידים יבינו את הקשר ההכרחי בין מימוש זכויות היסוד **חופש הביטוי וזכות הציבור לדעת** לבין קיומה של תקשורת חופשית במדינה דמוקרטית.
4. התלמידים יבינו שתקשורת חופשית היא אחד ממנגנוני הפיקוח הבלתי פורמליים המרכזיים במדינה דמוקרטית.
5. התלמידים יבחינו בין מקורות המידע השונים שמהם התקשורת שואבת מידע, ויבינו שמגוון מקורות המידע תורם להיותה תקשורת חופשית.
6. התלמידים יבינו את משמעות המושג **הבניית המציאות** ויבינו שהתקשורת פועלת בדרך של הבניית המציאות.
7. התלמידים יבינו את מקורות כוחה של התקשורת ויעריכו את ההשלכות החיוביות והשליליות של כוח זה על החברה ועל הממסד הפוליטי בישראל.
8. התלמידים יבינו שבישראל, כמו בכל מדינה דמוקרטית, התקשורת מוגבלת ואינה חופשית באופן מוחלט בשל התנגשות בין זכויות, חוקים, הסדרים, פסיקת בתי המשפט, בעלויות שונות וכיוצא באלה.
9. התלמידים יבדקו את מידת עצמאותה של התקשורת בישראל לאור ההגבלות שחלות עליה, מחד גיסא, וההגנה שמקבלת התקשורת, מאידך גיסא.
10. התלמידים יעריכו את התקשורת בישראל כתקשורת חופשית בהשוואה לחופש התקשורת במדינות לא-דמוקרטיות.
11. התלמידים יבחנו באיזו מידה התקשורת בישראל ממלאת את תפקידה כמנגנון פיקוח וביקורת על רשויות השלטון.
12. התלמידים ילמדו לצרוך בצורה ביקורתית ומושכלת את אמצעי התקשורת הכתובה והאלקטרונית :
 4. יהיו מודעים לכך שהתקשורת פועלת בדרך של הבניית המציאות.
 5. יהיו מודעים למניפולציה אפשרית של כלי התקשורת על ציבור הצרכנים.
 6. יבחינו בין עמדות לבין עובדות המובאות בתקשורת.
 7. ישוו בין כלי תקשורת שונים לגבי מידע מסוים.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

חופש הביטוי – זכות עילאית, זכות הציבור לדעת, תקשורת המונים, הדלפה, הבניית המציאות, סדר-יום ציבורי, תעמולת בחירות, "הסכם ועדת העורכים", "הסכם הצנזורה", תקשורת ממלכתית-ציבורית, תקשורת פרטית.

לתשומת לבכם:

- כדי להבין את המורכבות והחשיבות של התקשורת במדינה דמוקרטית, בחלק "מהי דמוקרטיה", יש לשלב בהוראה-למידה את פרק ג – זכויות אדם ואזרח, פרק ד – עקרון הגבלת השלטון; ומן החלק השלישי, את פרק ח – זכויות אדם ואזרח וזכויות מיעוטים בישראל, פרק ט – הגבלת השלטון – פיקוח וביקורת.
- בדיון על כוחה של התקשורת יש להתייחס גם לאינטרנט כמקור תקשורתי.
- חשוב מאוד לבצע את התרגולים הנלווים לפרק זה, המפתחים חשיבה ביקורתית וצריכה ביקורתית של אמצעי התקשורת השונים.
- בדיון על התפקיד והחשיבות של תקשורת במדינה דמוקרטית, מומלץ להיעזר במאמר מאת תמר הרמן "בין חברה למדינה, או: על החברה האזרחית" (ראו עמ' 148-183 בספר זה).
- מומלץ להפיק עיתון בית ספרי כמטלת ביצוע.

פרק י"א – התרבות הפוליטית בישראל

(היקף הוראה מומלץ : 8-10 שעות)

1. התלמידים יבינו את המושג **תרבות פוליטית**, יבינו **תרבות פוליטית** היא חלק מרכזי מתרבותה של כל מדינה ושכל מדינה צומחת **תרבות פוליטית** ייחודית לה.
2. התלמידים יבינו כיצד מתהווה **תרבות פוליטית** במדינה ויבינו **שתרבות פוליטית** משקפת יחסי גומלין בין הפרט, החברה והשלטון במדינה.
3. התלמידים יבינו שבמדינות שונות יש דרכי ביטוי שונות ל"תרבות פוליטית" ברובד הפורמלי-ממסדי וברובד הנורמטיבי-התנהגותי (כללי המשחק).
4. התלמידים יבינו שמידת ההלימה בין השקפת העולם והערכים של הרובד הפורמלי-הממסדי לבין השקפת העולם והערכים של הרובד הנורמטיבי-התנהגותי משפיעה על אופייה של התרבות הפוליטית ועל יציבות השלטון במדינה.
5. התלמידים יבינו שתנאי הכרחי לקיומה של **תרבות פוליטית דמוקרטית** במדינה הוא מחויבותם של הפרטים, החברה, האליטות והשלטון במדינה לערכים הדמוקרטיים.
6. התלמידים יבינו שמחויבותם של הפרטים, החברה, האליטות והשלטונות לערכים הדמוקרטיים באה לידי ביטוי בדרכים אחדות, ויכירו דרכים אלה.
7. התלמידים יבינו **שתרבות פוליטית דמוקרטית** היא תנאי הכרחי ליציבות השלטון וליציבות הדמוקרטיה במדינה.
8. התלמידים יכירו את שלושת הסוגים של **תרבות פוליטית דמוקרטית** וידעו להבחין ביניהם – השונה והדומה.
9. התלמידים יבינו באיזו מידה כל אחד מסוגי התרבות הפוליטית משפיע על יציבות השלטון ועל הדמוקרטיה במדינות השונות.
10. התלמידים יכירו את **יסודות התרבות הפוליטית בישראל** ויבחינו בין יסודות דמוקרטיים לבין יסודות לא-דמוקרטיים.
11. התלמידים יבינו את המושג "כללי המשחק" ברובד הנורמטיבי-התנהגותי ואת כללי המשחק הנוהגים בישראל.
12. התלמידים יבחנו כיצד כללי המשחק באים לידי ביטוי בישראל כדי להעריך ולבקר את נורמות ההתנהגות של הנבחרים ועובדי הציבור ושל כלל הפרטים בחברה.
13. התלמידים יבחנו את **התרבות הפוליטית** הנוהגת בישראל בשני רבדים – בממסד הפוליטי ובחברה, ויעריכו באיזו מידה היא תרבות פוליטית דמוקרטית.

14. התלמידים יטפחו מחויבות להתנהגות על פי כללי המשחק הדמוקרטי בכיתה, בבית הספר ומחוצה לו כדי ליצור אקלים של סובלנות ויחס של כבוד הדדי בין הפרטים והקבוצות.

מושגים מהותיים-מרכזיים:

תרבות פוליטית, תרבות פוליטית-דמוקרטית, כללי משחק, השתתפות פוליטית, אליטה, קבוצות משנה, חברות פוליטית, שיח פוליטי, יציבות שלטונית.

לתשומת לבכם:

- יש ליצור את הזיקה בין עקרונות הדמוקרטיה שנלמדו בחלק "מהי דמוקרטיה" לבין נושא פרק זה, בהתאם למטרות.
- יש לשלב דוגמאות אקטואליות ולא להסתפק בתרגול שבספר.
- מומלץ להיעזר במאמר מאת תמר הרמן (עמ' 148-183 בספר זה) "בין חברה למדינה, או: על החברה האזרחית", במיוחד בנושא הזיקה בין החברה האזרחית והמדינה – התרבות האזרחית.
- מומלץ לעודד את התלמידים לבצע עבודות חקר בהיקף מצומצם כדי ליישם את המטרות 11-14 (עמ' 92) שעניינן הדנות בתרבות הפוליטית בישראל.
- מומלץ לקיים רב-שיח, בימות דיון והוראת עמיתים כדי שהתלמידים יפנימו ככל האפשר מהי תרבות פוליטית דמוקרטית.

פרק י"ב – ישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית, סגירת מעגל

(היקף הוראה מומלץ: 10-12 שעות)

1. התלמידים יבינו שבישראל נטוש ויכוח על אפשרות שילובם של היסודות **יהדות** ו**דמוקרטיה**.
2. התלמידים יבינו שבפרק זה מוצגת הגישה שניתן לשלב בין שני היסודות במדינה: יהדות ודמוקרטיה. (בשונה מפרקים אחרים בספר, שבהם הוצגו גישות שונות לכל אחד מהנושאים הנדונים, איננו מביאים בפרק זה את הגישות המתנגדות לשילוב).
3. התלמידים יבינו שהדיון בסוגיית השילוב בין שני היסודות במדינה בא לידי ביטוי בעמדות, בחקיקה ובפסיקה.
4. התלמידים יבינו כי צורות השילוב השונות – בעמדות, בחקיקה ובפסיקה – בין שני היסודות המוצגים בפרק זה משקפות את הגישות השונות בשאלות "מהי מדינה יהודית" ו"מהי דמוקרטיה".
5. התלמידים יבחנו אילו מהגישות בשאלה "מהי מדינה יהודית" יכולות להתקיים בדגם המשלב בין שני היסודות, יהדות ודמוקרטיה, שמציגה רות גביון במאמר בפרק זה; ואילו עקרונות דמוקרטיים הכרח שיתקיימו במדינה על פי דגם זה.
6. התלמידים יבחנו איזו גישה למדינת ישראל מוצגת במאמרו של עאדל מנאע ויגבשו עמדה בשאלה האם העמדה המוצגת במאמרו מאפשרת שילוב בין שני היסודות – יהדות ודמוקרטיה.
7. התלמידים יבחנו איזו גישה למדינת ישראל מוצגת במאמרו של סאלם ג'ובראן* ויגבשו עמדה מנומקת בשאלה האם עמדה זו מאפשרת שילוב בין שני היסודות הנ"ל.
8. התלמידים יגבשו עמדה מנומקת בסוגיה: האם הדגם המשלב בין יהדות לדמוקרטיה שמציעה רות גביון יכול להתקבל גם על ידי עאדל מנאע וסאלם ג'ובראן בהתבסס על עמדתם המובאת במאמריהם.
9. התלמידים יגבשו עמדה מנומקת בשאלה "האם ניתן לשלב בין שני היסודות של מדינת ישראל: **יהודית** ו**דמוקרטית**".

* המאמר בשפה הערבית כלול במהדורה החדשה, תשס"ג, של ספר הלימוד באזרחות בערבית, עמ' 537. המורים מתבקשים לצלם מאמר זה ולחלקו לתלמידים.

לתלמידי בתי הספר היהודיים

10. התלמידים יבינו את עמדתו של אליאב שוחטמן, הטוען שגם על פי התפיסה ההלכתית, יהודים דתיים יכולים לחיות כאזרחים במדינת ישראל ולקחת חלק פעיל בחיים הפוליטיים.
11. התלמידים יבינו שיש צורות שונות של שילוב **המשפט העברי** במערכת החוקים ובמערכת המשפט בישראל.

לתשומת לבכם:

- חשוב לשלב את נושא סגירת המעגל במדינה יהודית ודמוקרטית עם הגישות השונות בשאלת "מהי מדינה יהודית" ו"מהי דמוקרטיה" כדי שהתלמידים ידונו ויבררו לעצמם אלו מהגישות יכולות להשתלב במדינת ישראל כיהודית ודמוקרטית.
- חשוב לאפשר לתלמידים להציע, על פי תפיסת עולמם, צביון רצוי למדינת ישראל, ולשם כך מומלץ לקיים רב-שיח, בימות דיון והוראת עמיתים.
- בדיון בסוגיית השילוב בין שני היסודות – יהודית ודמוקרטית, מומלץ להיעזר במאמר מאת משה הלינגר "יהדות ודמוקרטיה: סינתזה רעיונית" (עמ' 238-259 בספר זה).

הערכה כמעצבת הוראה

הערכה היא חלק אינטגרלי מתהליכי ההוראה-למידה. בתהליך זה של הוראה-למידה-הערכה צריך שתהיה הלימה בין מטרות ההוראה, דרכי הביצוע (אסטרטגיות הוראה-למידה) ודרכי הערכה.

בהערכת הישגים של לומדים, יש שני שלבים: הערכה מעצבת והערכה מסכמת. הערכה מעצבת היא "הערכה לשם למידה", ומטרתה קבלת משוב מפורט לקידום תהליך הלמידה וההוראה. הערכה מסכמת היא "הערכה של הלמידה", ומטרתה סיכום, דין וחשבון על רמת ההישגים של הלומדים בצורת ציון.

הערכה מעצבת – הערכה לשם למידה

הערכה מעצבת מאופיינת בכך שאינה אירוע חד-פעמי המכוון רק לקביעת ציונים כוללים, אלא היא חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה והלמידה. מטרתה היא איסוף מידע על רמת הבקאות של התלמידים בנושאי הלימוד, על יכולת הפעלתם של כישורים קוגניטיביים* ברמות חשיבה שונות ועל שליטה במיומנויות שונות. הערכה מעצבת גם בודקת את המידה שבה הושגו מטרות ההוראה (מטרות תכנית הלימודים). הערכה זו מאפשרת למורים לבדוק את מידת התקדמותם של כל תלמיד ותלמידה בנפרד ושל הכיתה בכלל.

חשוב לשלב הערכה מעצבת בהוראה, שכן תוצאות ההערכה יסייעו למורים ולתלמידים לאתר נקודות חוזק ונקודות חולשה, וכן קשיים וכשלים העלולים לנבוע הן מתהליך הלמידה והן מתהליך ההוראה. לאור תוצאות הערכה גם תיבחן מידת השגתן של מטרות ההוראה. על פי נתוני ההערכה שמתקבלים בתהליך ההוראה-למידה, המורים מפעילים שיקולי דעת, מקבלים הכרעות, ובמידת הצורך מכניסים שינויים מתאימים

* "כשירות קוגניטיבית: פתרון בעיות, חשיבה ביקורתית, חשיבה לוגית, המצאה/ יצירתיות, הבעה בכתב ובעל-פה, הגדרת נושא, שאילת שאלות, שימוש יעיל במידע, עיבוד המידע, מיזוג וארגון, ניסוח השערות למחקר, התבוננות/תצפית, שימוש נכון במכשירים, ניתוח נתונים, הצגת נתונים באופן מתקשר, הסקת מסקנות, שיפוט/הערכה..."

"כשירות מטה-קוגניטיבית: תכנון מהלך הפעולה, בחירת אסטרטגיה מתאימה, פיקוח על ההבנה, הערכת יעילות האסטרטגיה, הפעלת אסטרטגיית תיקון, רפלקסיה, הערכה עצמית..."

"כשירות חברתיות: תקשור עם הסביבה, ניהול שיחה/דיון, שכנוע, הנהגה, עבודה בצוות, הקשבה, שיתוף פעולה, סובלנות, כיבוד הזולת..."

"כשירות בניהול משאבים: חיפוש מידע רלוונטי, ניהול לוח-זמנים, חיפוש סיוע..."

"איכויות אישיות: הנעה פנימית, נקיטת יזמה, סקרנות, פתיחות, עמידה במצבי תסכול, נטילת אחריות, אמונה ביכולת האישית, עצמאות, התמדה, כושר ריכוז, הסתגלות לשינויים..."

מתוך: מ' בירנבוים (1997). **חלופות בהערכת הישגים**, רמות, תל אביב, עמ' 24.

בתכנית ההוראה, בחומרי הלמידה ובארגון הסביבה הלימודית, ובכך מעצבים מחדש את ההוראה.

מומלץ שהתלמידים יהיו שותפים בהערכת הישגיהם במהלך הלמידה ועל ידי כך ישפרו את ביצועי ההבנה שלהם בחומר הנלמד. בתהליך הערכה אמורים התלמידים לדעת ולהבין מראש מה מצפים מהם בתחומי התוכן ובתחום מיומנויות הלמידה והחשיבה, כלומר כבר בתחילת תהליך ההוראה-למידה יוצגו בפניהם מטרות ההוראה בכל אחד מנושאי הלימוד. ממצאי ההערכה מזמנים דיאלוג בין המורים לתלמידים ורפלקציה של התלמידים עצמם על ביצועיהם ועל מהלך התקדמותם. על ידי כך עשויים להשתפר תפקודי המורה והישגי התלמידים.

תהליך הערכה מעצבת כולל את השלבים שלהלן:

- הצבת המטרות שאת מידת השגתן מבקשים להעריך – מה מצפים מהתלמידים בתחומי התוכן ובתחום מיומנויות הלמידה והחשיבה.
- הכנת מטלות/משימות.
- הכנת מחוון שבו קובעים קריטריונים להערכה ומפרטים את רמות ביצוע.
- הערכת הביצוע של התלמידים וקבלת משוב (באמצעות מחוון) – כולל שילוב התלמידים בתהליך ההערכה.
- ביצוע רפלקציה על ידי המורה ועל ידי כל אחד מהתלמידים בעקבות ההערכה.
- עיצוב ההוראה-למידה בעקבות ניתוח תוצאות ההערכה.

ההערכה מתבצעת במספר צמתים בתהליך ההוראה-למידה:

בעת תכנון פעולות ההוראה-למידה (בזיקה למטרות התכנית ובהתאם לצורכי התלמידים) – הערכה היא איסוף מידע על ידע קודם של התלמידים בתחום התוכן והמיומנויות. זאת כדי לקבוע באילו נושאי לימוד ומיומנויות יש צורך להרחיב או לצמצם בתהליך ההוראה ואילו אסטרטגיות ופעולות הוראה-למידה כדאי לאמץ.

בעת התרחשות הפעילות הלימודית – הערכה היא פעולת משוב למורים ולתלמידים על תהליך הלמידה שהתרחש בכיתה, שגם בודקת באיזו מידה הושגו המטרות באמצעות האסטרטגיות ופעולות ההוראה-למידה שהמורים נקטו. כך הערכה משמשת כלי מעקב מתמיד אחר תהליך ההוראה-למידה וכלי לעיצוב ההוראה.

בסיום התהליך הלימודי – הערכה היא כלי לסיכום תהליך ההוראה-למידה ולקבלת משוב על התהליך. על סמך ממצאי ההערכה, המורים מתכננים את מחזור ההוראה הבא.

ההערכה תכלול הכנת מטלות משמעותיות ומאתגרות, שתתבצענה בסביבות למידה מגוונות. מומלץ לשלב בתהליך ההוראה-למידה באזרחות מגוון כלי הערכה המציג בפני המורים תמונת מצב מקיפה יותר ביחס להישגי התלמידים, והמאפשר להתייחס לתלמידים מזוויות ראייה שונות בהתאם להצלחותיהם, לכישלונותיהם ולנטיותיהם. על ידי כך נענים לצורכי התלמידים – ליכולותיהם, לאינטליגנציות השונות ולסגנונות הלמידה השונים. המורים ישתפו את התלמידים בבחירת כלי ההערכה, יציעו דרכי הערכה שונות לתלמידים שונים ובכך יעודדו את התלמידים להשתתף באופן פעיל בלמידה. מעורבות התלמידים בתהליך הלמידה תגבר, והלמידה תהיה משמעותית יותר ונתונה לאחריותם בצד אחריות המורה. דרכי ההערכה שלהלן הן מרכזיות במיוחד בהוראת יחידות הבחירה של מקצוע האזרחות: יחידות שלישית, רביעית וחמישית.

להלן דוגמאות לכלי הערכה המאפשרים להעריך הן את תהליך הלמידה והן את תוצרי הלמידה:^{*}

- מטלת ביצוע;
- יומן תיעוד הלמידה (תיעוד ורפלקציה);
- תלקיט (פורטפוליו);
- עבודת חקר.
- מבחן

^{*} דוגמאות למטלות ביצוע, למחווים, ליומני תיעוד הלמידה, לתלקיטים ולכלים נוספים בהערכה ניתן למצוא אצל:

איך עושים את זה – מדריך מעשי לחלופות להערכת הישגים, (תשס"ד). האגף לת"ל, האגף לחינוך על-יסודי, משרד החינוך, מעלות, ירושלים ותל אביב.
 מ' בירנבוים (1997). **חלופות בהערכת הישגים**, רמות, תל אביב.
 מ' בירנבוים (עורכת) (1999). **הערכה מושכלת – מתאוריה למעשה**, רמות, תל אביב.
 בירנבוים, יועד, כ"ץ וקימרון (בהפקה). **סביבת למידה מתוקשבת לפיתוח מקצועי של מורים בנושא טיפוח הכוונה עצמית בלמידה למורים**, משרד החינוך, ירושלים.

מטלת ביצוע*

מטלת ביצוע היא כלי להערכת יכולתם של התלמידים ביישום התכנים שלמדו תוך הפעלת מיומנויות חשיבה גבוהות: תכנון, ארגון ומיזוג מידע, הסקת מסקנות, ביקורתיות ועוד. מטלת ביצוע גם מזמנת טיפוח כשירויות חברתיות,** כשירות בניהול משאבים,** איכויות אישיות** ויצירתיות.

יומן תיעוד הלמידה (תיעוד ורפלקציה)***

יומן תיעוד הלמידה הוא אחד מכלי הלמידה וההערכה המעודדים הסתכלות פנימה של התלמידים על תהליכי הלמידה והבנת החומר הנלמד. היומן מכיל אוסף הערות ומחשבות שהתלמידים כותבים על תהליך למידתם ועל הישגיהם. הנחיית התלמידים לחשיבה וכתובה רפלקטיבית, מאפשרת להם להתבונן ממרחק של זמן על המהלכים שעברו ועל תוצאותיהם. החשיבה והכתובה הרפלקטיבית ביומני תיעוד הלמידה, ממקדות את הכותבים בניתוח הנעשה, באיתור מהלכים מוצלחים ובהבנתם, באיתור היבטים המצריכים חיזוק בלמידתם ובתכנון השיפור הנדרש. באמצעות יומני תיעוד הלמידה, המורים מנהלים דיאלוג כתוב עם תלמידיהם, ואילו התלמידים מנהלים דיאלוג פנימי עם עצמם, וחיצוני – עם מוריהם, ולעתים אף עם עמיתיהם. דיאלוגים אלה הם סוג של ראיות משמעותיות שהתלמידים מספקים לעצמם ולמוריהם על תהליכי למידתם ועל מידת הבנתם את הנלמד.

תלקיט (פורטפוליו)****

תלקיט הוא אוסף מכוון של חלק מעבודות התלמידים שנבחרו על ידם במהלך השנה בקפידה כראיות למהלכי הלמידה ולביצועי ההבנה שלהם בחומר הלימוד. התלקיט משקף את מאמציהם, התקדמותם והישגיהם של התלמידים במקצוע הנלמד. התלקיט משמש מכשיר להערכה מתמשכת של תהליך הלמידה ותוצאותיה ומעיד על הבניית הידע של התלמידים במהלך למידתם. מאחר שהתלקיט נבנה על ידי כל תלמיד ותלמידה בכוחות עצמם, הוא משמש אמצעי לביטוי אישי וייחודי.

* ראו פירוט, עמ' 117-124.

** ראו הערה, עמ' 96.

*** צופיה יועד, (תשס"ג). "דרכי הערכה ובדיקה", תכנית הלימודים במקרא למערכת החינוך

הממלכתית מגן הילדים עד כיתה יב, האגף לתכנון ולפיתוח תכנית לימודים והפיקוח בחינוך הממלכתי,

ירושלים, עמ' 99-100.

**** צופיה יועד, שם, שם.

עקרונות בניית התלקיט :

- התלמידים יקבעו וינסחו עם המורים קריטריונים ברורים לבחירת החומר שייכלל בתלקיט, וכן קריטריונים ברורים לשיפוט החומר.
 - התלמידים יהיו אחראים לניהול התלקיט לאורך שנת לימודים ולבחירת הראיות שייכללו בו. בתלקיט ניתן לכלול פריטים מסוגים שונים: פריטים כתובים, מוקלטים, חזותיים (כגון: שיעורי בית, מבחנים); תוצרי מטלות ביצוע; תוצרי חקירה עיונית; תוצרים כמו: דו"ח, דגם, מצגת, עיתון; רפלקציה והערכה עצמית; הערכות עמיתים; תצפיות.
 - כל פריט שייכלל בתלקיט ילווה בנימוק לבחירתו, בהסבר מה הוא אמור לייצג, איך נוצר, מה היו קשיי הביצוע, כיצד התגברו על הקשיים, מה הערך המוסף של פריט זה לעולם הידע של התלמידים וכדומה.
- קיימים שלושה סוגים עיקריים של תלקיטים :
- תלקיט עבודות נבחרות** שבו התלמידים מציגים את העבודות הטובות ביותר שביצעו לאורך השנה.
- תלקיט תהליך** שבו התלמידים כוללים דוגמאות המבטאות את תהליך למידתם, ולכן הוא כולל עבודות טובות וטובות פחות, ובתנאי שִׁיצגו את התפתחותם של התלמידים בתהליך הלמידה.
- תלקיט משולב** – משלב את שני הסוגים הנ"ל.
- חשוב מאוד שהמורים והתלמידים יגדירו מראש מהי מטרת התלקיט וינסחו במשותף קריטריונים ברורים להערכתו.*

* לבניית תלקיט והערכתו, ראו איך עושים את זה? מדריך מעשי לחלופות בהערכת הישגים, (תשס"ד).
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, האגף לחינוך על-יסודי, משרד החינוך, מעלות, ירושלים ותל אביב.

מבחן*

המבחן ככלי הערכה הוא חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה-למידה. בתהליך זה של הוראה-למידה והערכה צריכה להיות הלימה בין מטרות ההוראה, דרכי הביצוע (אסטרטגיות הוראה-למידה) ודרכי הערכה.

המבחן עשוי לשמש את המורים באופנים שונים ולמגוון יעדים:

- כלי מאבחן לתכנון פעולות ההוראה למידה בהתאם לצורכי התלמיד/ה.
- משוב למורה ולתלמידים על תהליך למידה שהתרחש בכיתה והתפתחות החשיבה של התלמידים.
- כלי מעקב מתמיד אחר תהליך ההוראה-למידה לעיצוב ההוראה.
- כלי לסיכום תהליך ההוראה-למידה.

המבחן אמור לכלול מגוון שאלות שמשקפות דגימה רחבה של תכנים וכן מיומנויות ותפקודי חשיבה המנוסחים במטרות ההוראה של תכנית הלימודים, שאת מידת השגתם מבקשים להעריך. לשם כך ייבנה מבחן שיש בו תקיפות גבוהה – כלומר הוא בודק את מרב מטרות ההוראה והנושאים שנלמדו בכיתה.

בכל מבחן באזרחות התלמידים מתבקשים –

- לזהות ערכים ועקרונות.
- לנקוט עמדה ולנמק אותה.
- לנתח פרטי מידע שנאספו ממקורות שונים.
- להשוות בין פרטי המידע.
- להציג יתרונות וחסרונות של עניין מסוים או של דרך פעולה מסוימת ולנמק אותם.
- להשתמש במיומנויות שרכשו כדי להתמודד עם משימות המוטלות עליהם במבחן.

ניסוח כל אחת משאלות המבחן נקבע על פי מטרות ההוראה שאת השגתן מבקשים לבדוק. לפיכך יכול המבחן שאלות ברמות חשיבה גבוהה – הערכה, שיפוט, יישום, מיון מידע – לצד שאלות הבודקות מיומנויות של ידע והבנה ברמה נמוכה, או שאלות המשלבות רמות חשיבה שונות. אין להסתפק במבחן המכיל שאלות שמתבססות על זיכרון ושינון בלבד.

* ראו "מבחן הישגים", איך עושים את זה? מדריך מעשי לחלופות בהערכת הישגים, (תשס"ד). האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, האגף לחינוך על-יסודי, משרד החינוך ומעלות, ירושלים ותל אביב, עמ' 175-229.

במבחן, התלמידים מתבקשים להפגין ידע ושליטה ברמות שונות של חשיבה:

ידע – יכולת ליצור אינטראקציה בין הידע הפנימי הטבוע בכל אחד מהתלמידים (ידע והתנסויות קודמים), לבין המידע החיצוני (חומרי הלימוד), לבין המציאות בפועל.

הבנה – היכולת להציג מידע נלמד, להסבירו ולפרשו בהקשר כלשהו.

יישום – היכולת לעשות שימוש בידע נרכש במצבים חדשים שאינם מוכרים לתלמידים.

ניתוח – היכולת לפרק את נושא הלימוד השלם לחלקיו כדי להבהיר את היחסים בין החלקים השונים ואת היחס שבין החלקים לשלם.

סינתזה – היכולת לבצע ארגון מחדש של יסודות ומרכיבים של הנושא השלם כדי ליצור מבנה שונה, כלומר יצירה חדשה אחרת, המבוססת על רעיונות ותכנים שנלמדו.

הערכה – שיפוט של רעיונות, עמדות, מצבים ופעולות לפי קריטריונים שנבנו על העקרונות והערכים שנלמדו.

מילות הוראה לשאלות מבחן:

ציין – הבאת דברים בשמם ללא הסבר. (ידע)

למשל: "ציין חוק המבטא את היות מדינת ישראל מדינה יהודית".

הגדר – תיאור מדויק של פריט (תופעה או מושג) לשם זיהויו והבדלתו מפריטים אחרים: הבהרת הכוונה של המשתמש במושג. (זיהוי)

פְּרֹט – הבאת תיאור העובדות, שלבי התהליך, השתלשלות העניינים וכד'. (הבנה)

למשל: "פרט תהליך חקיקת חוק בישראל וכיצד התהליך אמור להבטיח שהחוק הוא ראוי".

הַצֵּג – הבאת הדברים סביב גורם מארגן או רעיון. (הבנה)

למשל: "הצג את מאפייני הגישה הדתית-לאומית".

הסבֵּר – מתן הבהרה, פירוש ומשמעות העניין הנדון. היכולת ליצור קשר בין סיבה לתוצאה. (הבנה)

נִמֵּק/בסס – הבאת הסיבות, המניעים או הגורמים לעניין הנדון, הצדקה של טענה, קביעה או בחירה, ביסוס הטענה על ידי קישוריות לטקסט או לנתונים סטטיסטיים. (אנליזה, הערכה)

הדגֵם – המחשה של נושא נדון (עיקרון, תופעה) באמצעות סיפור או אירוע קונקרטי, הבהרת כלל באמצעות אירוע ספציפי. (יישום)

השווה – בדיקת הדומה והשונה על פי קריטריונים בשני פריטים או יותר והסקת מסקנות. (ניתוח)

סוגי שאלות

- שאלות "אמיתיות" – שאלות שאין עליהן תשובות ידועות מראש והן מצריכות עיבוד של ידע וניסוח עצמאי של תשובה. על שאלות כאלה תתקבלנה תשובות מגוונות, מקוריות ויצירתיות בתוך תחום הידע הנלמד ולא דווקא תשובות ידועות מראש שהמורים מצפים להן. חובה לנמק את התשובות לשאלות.
- שאלות המתייחסות לטקסט שלא נלמד בכיתה (unseen), המצריכות התמודדות עם תוכן חדש וכן עם מגוון של פעילויות קוגניטיביות כמו: יישום ידע (מיומנויות), הבנת מושגים מרכזיים, ניתוח הטקסט, העלאת השערות ואימותן, ביקורת על הטקסט.
- שאלות שבהן התלמידים מתבקשים לנמק עמדה.
- שאלות שבהן התלמידים מתבקשים לאסוף פרטי מידע ממקורות שונים ולנתח אותם, להשוות בין פרטי מידע, להציג יתרונות וחסרונות של עניין מסוים.
- שאלות שבהן התלמידים מתבקשים ליצור אינטגרציה בין נושאים.

א. שאלות "אמיתיות" (דוגמאות לשאלות מבחינות הבגרות)

בשאלה מסוג זה מוצג אירוע המתבסס על מציאות פוליטית וחברתית. האירוע הוא צילום מצב בלי פרשנות, והוא לא נידון בכיתה. על סמך הידע וההבנה שרכשו בתהליך הלמידה, התלמידים מתבקשים: לנתח את האירוע, לזהות עקרונות דמוקרטיים או ערכים יהודיים הבאים לידי ביטוי באירוע, לנמק את תשובתם. בנימוק, התלמידים מתבקשים לבסס את תשובתם על האירוע.

• המטרות הנבדקות:

- יכולת התלמידים לנתח את המציאות הפוליטית והחברתית, להבינה ולהעריך אותה.
- הבנת העקרונות והערכים שביסוד הגדרת מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.
- יכולת התלמידים, תוך יישום העקרונות שנלמדו בכיתה, להעריך את מדיניותם, התנהגותם ופעולותיהם של נבחרי ציבור ועובדי הציבור הפועלים במסגרת רשויות השלטון.

• מיומנויות החשיבה הנבדקות:

- יכולת הבנת האירוע, ניתוח האירוע, זיהוי, יישום, הערכה, הבנת ההקשרים בין נושאים שונים, היכולת ליצור אינטגרציה בין נושאים.

• **בדיקת הבחינה:**

באמצעות תשובות התלמידים על שאלות הבחינה, בודקים האם ובאיזו מידה הושגו המטרות הנ"ל שהוצבו מראש בעת תכנון הבחינה (מטרות, ראו עמ' 103).

דוגמה לשאלת אירוע

חברת כנסת הגישה הצעת חוק שעל פיה יש לאפשר לטלויזיה ולרדיו לשדר את כל הדיונים הנערכים בבתי המשפט. הצעת החוק עוררה התנגדות.

- על איזה עיקרון/זכות יכולה חברת הכנסת לבסס את הצעת החוק שהגישה? נמקו.

- על איזה עיקרון/זכות יכולים להתבסס המתנגדים להצעת החוק? נמקו.

ב. שאלות המתייחסות לטקסט שלא נלמד בכיתה (unseen)*

שאלות מסוג זה בנויות מטקסט וסעיפי שאלות הנלווים לו.

הטקסט מבטא עמדות, דעות, או סוגיה מורכבת.

כדי לענות על סעיפי השאלות, התלמידים נדרשים לנתח את הטקסט תוך יישום העקרונות שלמדו בנושאים שונים, לחשוף את עמדת הכותב, לזהות דעות או טיעונים של אנשים שהכותב מביא בטקסט, ו/או למיין ולהעריך את העמדות ואת הגישות הבאות לידי ביטוי בטקסט ולנמק את תשובתם. כל אלה, על סמך הבנת הטקסט והידע וההבנה שרכשו בתהליך הלמידה.

• **המטרות הנבדקות:**

- יכולת התלמידים לקרוא טקסט קריאה ביקורתית. (עיתון)
- יכולת התלמידים להשתמש בעיתון ככלי לקבלת מידע, להבנת המציאות ולהערכתה.
- יכולת התלמידים לקרוא מאמרים פובליציסטיים המשקפים את תוכני מקצוע האזרחות ולהבין את העמדות המוצגות בהם.
- יכולת התלמידים לגבש עמדה מנומקת.
- יכולת התלמידים ליישם את העקרונות שנלמדו בכיתה בניתוח הטקסט ובמתן התשובות.

* הגדרת סוגי שאלות, ראו עמ' 103.

• **מיומנויות החשיבה הנבדקות:**

הבנת טקסט בהקשר שלו, ניתוח טקסט, זיהוי, מיון, יישום, הערכה, יכולת להתמודד עם טיעונים לוגיים, הבנת ההקשרים בין נושאים שונים, היכולת ליצור אינטגרציה בין נושאים.

• **בדיקת הבחינה:**

באמצעות תשובות התלמידים על שאלות הבחינה, בודקים האם ובאיזו מידה הושגו המטרות הנ"ל שהוצבו מראש בעת תכנון הבחינה (מטרות, ראו עמ' 104).

דוגמה לשאלת טקסט

בשנת 2001 הועלו מספר סוגיות קיומיות הנוגעות לעתיד המדינה והחברה בישראל, כגון הפערים חברתיים והכלכליים, האבטלה, מעמדם של האזרחים הערבים בישראל. סוגיות אלה מעוררות רגשי מצוקה קשים, וגרמו לאזרחים חילוניים ודתיים, ערבים ויהודים, להקדיש שעות רבות למפגשים ולדיונים על עתידם המשותף. מפגשים אלה מתקיימים בחסות ארגונים אזרחיים שונים. הוויכוח האזרחי בסוגיות אלה מפגיש סביב שולחן אחד בני עדות ודתות שונות. יושבים יחד ומדברים על עצמם ועל החברה שבה הם חיים ומתייחסים לנקודות כואבות מאוד, בלי להתעלם מהאחר, מהשונה ומהמרגיז ומתוך ריסון עצמי. החברה האזרחית לא רק מדברת, אלא גם עושה. היא מגייסת קהלים רחבים לפעולות התנדבותיות וחברתיות שמנסות להתמודד עם מצוקת החברה. פעולות אזרחיות כאלה הן מבורכות, אולם לדעתי, עדיף שהדיון והטיפול בסוגיות כאלה יתקיימו בממשלה ובכנסת.

(מעובד על פי מאמר בעיתון **הארץ**)

1. ציינו שני ערכים/עקרונות דמוקרטיים הבאים לידי ביטוי בקטע, והסבירו כיצד כל אחד מהם בא לידי ביטוי בקטע.
2. עפ"י טענת כותבת המאמר, עדיף שהדיון והטיפול בסוגיות קיומיות, הנוגעות לעתיד המדינה והחברה בישראל, יטופלו בממשלה ובכנסת. הביאו שני נימוקים לטענה זו על סמך החומר שלמדתם.

דוגמה לשאלת טקסט

הצביון היהודי של מדינת ישראל

עמדתי היא שצריך לשנות את הנוסח הקיים של חוק השבות ולחזור לנוסח הישן של החוק מ-1950.

כדי לבסס עמדה זו, ברצוני לחזור על טענות שהועלו כשנחקק החוק ב-1950 וכשהוכנס התיקון לחוק ב-1970. ב-1950, במהלך חקיקת חוק השבות בכנסת, הועלתה הטענה שהגבלת זכות העלייה בסייגים דתיים מעוותת לחלוטין את החזון הציוני – הרי הרצל לא רצה לבנות בית לאומי ליהודים כשרים על פי ההלכה בלבד, אלא לכל מי שהוא ו/או סביבתו רואים אותו כיהודי ושמרגיש משום כך נרדף, מאוים או חסר מולדת. זכותו ההיסטורית של כל יהודי באשר הוא לשוב ולהתיישב בישראל.

ב-1970 הוכנס התיקון לחוק השבות ובו נקבע: "יהודי – מי שנולד לאם יהודייה או שנתגייר, והוא אינו בן דת אחרת". בדיון בכנסת שקדם לתיקון זה, הועלתה טענה דומה לזו שהועלתה ב-1950, שאין לגעת באופיו החילוני-ציוני של החוק ואין להכניס לתוכו דרישות דתיות ונוסחאות הלכה בשום צורה שהיא.

(מעובד על פי מאמר בעיתון **מעריב**, 10/12/99)

1. ציינו אחת מבין הגישות השונות שלמדתם באשר לאופייה היהודי של מדינת ישראל, שמתאימה לעמדתו של כותב המאמר. נמקו.
2. ציינו אחת מבין הגישות שלמדתם באשר לאופייה היהודי של מדינת ישראל, שמתאימה לעמדת יוזמי התיקון מ-1970. נמקו.

ג. שאלות שבהן התלמידים מתבקשים לנמק עמדה

בשאלות מסוג זה מוצג היגד קצר המציג טיעון או תיאור מצב (לא מורכב). התלמידים נדרשים להבין את משמעות הטענות או המצב המתואר בהיגד, להעריך את הטענות, לנמק את עמדתם ולשלב בתשובותיהם פרטי ידע רלוונטיים להיגד; או שהם נדרשים לזהות את העיקרון המודגם באמצעות המקרה המוצג ולנמק את תשובתם על סמך הידע וההבנה שרכשו בתהליך הלמידה בכיתה; או שהם נדרשים ליישם את העקרונות שלמדו על ידי הבאת דוגמאות להיגד מהמציאות הפוליטית והחברתית בישראל.

• המטרות הנבדקות:

- יכולת התלמידים לשלב פרטי מידע שנרכשו במהלך הלימוד ולדעת להשתמש בהם.
- יכולת התלמידים למיין את פרטי המידע שרכשו ולהבין באילו הקשרים הם רלוונטיים.
- יכולת התלמידים לזהות בטקסט את העקרונות שלמדו בכיתה וליישם בתשובותיהם.
- הבנת משמעות טיעון שמוצג, הערכה שלו והנמקה.

• מיומנויות החשיבה הנבדקות:

שחזור ידע והיכולת להשתמש בו ולשלבו במקומות הרלוונטיים, הבנה, זיהוי, יישום.

• בדיקת הבחינה:

באמצעות תשובות התלמידים על שאלות הבחינה, בודקים האם ובאיזו מידה הושגו המטרות הנ"ל שהוצבו מראש בעת תכנון הבחינה.

דוגמה להיגד

הממשלה מכונה "הרשות המבצעת", אך כינוי זה אינו מבטא במדויק את כל סמכויותיה. נמקו קביעה זו.

דוגמה להיגד

החברה הישראלית היא חברה רבת-שסעים. לכן שימוש במשאל עם בישראל כאמצעי להשגת הכרעות עלול להחרیف את המתחים בחברה. נמקו עמדה זו.

ד. שאלות שבהן התלמידים מתבקשים לאסוף פרטי מידע ממקורות שונים ולנתח אותם, להשוות בין פרטי מידע, להציג יתרונות וחסרונות של עניין וליצור אינטגרציה בין נושאים שלמדו

בשאלות מסוג זה התלמידים מתבקשים להסביר את התשובה על סמך הידע שרכשו בתהליך הלמידה של ספר הלימוד: **להיות אזרחים בישראל – מדינה יהודית**

ודמוקרטיה. השאלה עשויה להיות אינטגרטיבית, כלומר להתייחס לנושאים אחדים ולא דווקא לנושא אחד.

● **המטרות הנבדקות:**

- ידע והתמצאות בנושאים שנלמדו בכיתה על פי ספר הלימוד.
- הבנת מורכבותם של העקרונות והסוגיות שנלמדים במקצוע האזרחות על פי תכנית הלימודים.
- הבנת הזיקות והקשרים בין הנושאים השונים, הערכים והעקרונות.

● **מיומנויות החשיבה הנבדקות:**

ידיעת התכנים והבנתם, מיון פרטי מידע, השוואה בין פרטי המידע, שילוב נכון של פריטי המידע, הבנת טקסטים בהקשרם, הבנת הקשרים והזיקות בין הנושאים השונים.

● **בדיקת הבחינה:**

באמצעות תשובות התלמידים על שאלות הבחינה, בודקים האם ובאיזו מידה הושגו המטרות הנ"ל שהוצבו מראש בעת תכנון הבחינה.

דוגמה

ציינו זכות אדם ואזרח אחת וזכות קבוצה אחת שבאות לידי ביטוי בהכרזת העצמאות. הביאו דוגמה למימוש כל אחת מזכויות אלה במדינת ישראל.

שיקולי דעת בעת הכנת שאלות המבחן*

- כל שאלה משאלות המבחן תנוסח באופן ברור, ממוקד, חד-משמעי ואינו ניתן לפרשנויות אחדות.
- בשאלות שבהן התלמידים מתבקשים להסביר, לנמק או להביא דוגמאות, יש לציין את מספר ההסברים/נימוקים והדוגמאות הנדרשים.
- ניסוח השאלה יאפשר תשובה עליה רק לבקיאים בחומר הלימוד.
- אין להסתפק בשאלות המצריכות שחזור דברים שנלמדו בכיתה או שנאמרים במפורש בטקסטים העומדים לרשות הלומדים והכלולים בספרי הלימוד.
- יש ליצור התאמה בין משך הבחינה למשך הזמן הדרוש לתלמידים לקריאת השאלות, לבחירת שאלות לתשובה ולכתיבת התשובות.

* על פי: "מבחן הישגים", בתוך: איך עושים את זה? מדריך לחלופות בהערכת הישגים, עמ' 181-182.

- יש לשלב במבחן שאלות מדרגות קושי שונות תוך התחשבות בהטרונגיות של אוכלוסיית התלמידים.
- בעת קביעת הניקוד לכל אחת מהשאלות, תובא בחשבון דרגת הקושי של השאלה. צוות המורים יחליט האם לתת ניקוד גבוה לשאלה קשה ובכך לתגמל את התלמידים החזקים, או האם לתת ניקוד גבוה לשאלה קלה ובכך לתגמל תלמידים חלשים.
- בעת ניסוח השאלות, חשוב להיות ערים לקשיים אצל הנבחנים שאינם נובעים מאי-ידיעת חומר הלימוד, אלא מניסוח לא מוצלח או בלתי ברור של שאלה או מטלה. למשל:
 - שאלה המכילה הוראות, מילים או מונחים שאינם מוכרים לנבחנים.
 - שאלה המציגה פריטים מתוך טקסט בהקשרים לוגיים השונים מאלה שבטקסט.
- יש להימנע משאלות מסוג זה:
 - שאלות "שרשרת" התלויות אחת בשנייה.
 - שאלות חופפות חלקית.
 - שאלות שיש בהן הטיה, המעוררת התייחסות רגשית והעלולה לפגוע בחשיבה העניינית של התלמידים.
 - שאלות המהוות תשובה לשאלות אחרות במבחן.
 - שאלות המזמינות תשובות "כן" או "לא" בלבד.
- רצוי שכל שאלה תכלול כשתי דרישות בלבד. צרור דרישות עלול להכביד ולטשטש את ההבחנה בכל אחד מהפרטים שהתלמידים נדרשים לתת עליהם את הדעת.
- כאשר שאלה פותחת בהיגד, יש לוודא שהוא נחוץ ורלוונטי לשאלה.

הערכת המבחן

מחווון

- לכל כלי הערכה בכלל ולמבחן בפרט יש לבנות מחווון. המחווון הוא כלי המאפשר להעריך את הישגי התלמידים והוא כולל: קני מידה (קריטריונים) להערכת הביצוע ולקביעת הציון (בהתאם למטרות), ראשי פרקים של מרכיבי תוכן התשובה (תשובון), מספר הנקודות הקצוב לכל אחד ממרכיבי התשובה. מומלץ לשתף את התלמידים בקביעה ובהכנה של הקריטריונים (קני המידה) להערכת המבחן, ובכך לאפשר דיאלוג בין התלמידים למורים.

- המחונן מאפשר לתלמידים להעריך ולשפוט את המבחן בכוחות עצמם, ובכך להגביר את אחריותם לתשובותיהם, וכן לקיים **שיח בין המורים לתלמידים** המתבסס על ניתוח תשובות התלמידים לשאלות המבחן.
- להגברת מהימנות ההערכה, מומלץ לבנות מחונן מפורט ומדויק, המאפשר הערכה אחידה, גם אם אין בודקים את כל המבחנים במועד אחד. מחונן מפורט ומדויק גם מאפשר הערכה נוספת על ידי מעריכים-עמיתים, שהערכתם אמורה להניב תוצאות דומות.
- המחונן מספק למורים "הגנה" על הציון שנתנו לתלמידים, שכן ההערכה מתבצעת על פי קריטריונים גלויים.

שימוש מושכל בתוצאות המבחן לעיצוב ההוראה-למידה

ניתוח תוצאות המבחן ייתן תמונה מלאה על מידת "שליטתו" של כל תלמיד בכל אחת מהמטרות והתכנים שביקשנו לבדוק במבחן. מידע כזה יסייע למורים לזהות נקודות תורפה בתהליך ההוראה שלא נצפו מראש ולעצב מחדש את ההוראה וכן להתמודד נכונה עם הנושאים והמיומנויות שבהם הישגי תלמידים רבים היו נמוכים. הוא גם יסייע לכל תלמיד ותלמידה למקד את מאמציהם בנושאים ובמיומנויות שבהם הישגיהם היו נמוכים. בעקבות ניתוח התוצאות, גם תתקבל תמונה מהימנה על מידת התקדמותם של התלמידים ועל הנקודות או הנושאים שבהם עליהם להגביר את מאמציהם.

למשל: אם יסתבר שתלמידים רבים השיבו תשובות שגויות או חלקיות לשאלה מסוימת או לחלק ממנה, המורים יבדקו את ניסוח השאלה. אם הניסוח התברר כנכון ומדויק, יש לבדוק האם המשימה התאימה ליכולת התלמידים, וכן האם היא משקפת את תהליכי ההוראה-למידה שהתקיימו בכיתה. בהתאם לתוצאות הבדיקה, יחליטו המורים אם יש מקום לשנות את דרכי ההוראה ולנסות אסטרטגיות הוראה-למידה חדשות כדי לשפר את הישגי התלמידים.

דוגמאות מבחינת הבגרות באזרחות

שאלה 1

בשכונה דתית הוצבו שלטי פרסומת ובהם תמונות של נשים בבגדי ים. תושבי השכונה עתרו לבג"ץ כדי שיורה לחברה שהציבה את שלטי הפרסום להסיר מיד את השלטים.

I. איזה עיקרון/זכות יכולים התושבים להציג בבית המשפט כדי לבסס את דרישתם להסרת השלטים? נמקו.

II. על איזה עיקרון/זכות יכולה החברה שהציבה את השלטים לבסס את התנגדותה להסרת השלטים? נמקו.

ניתוח השאלה

I. מה השאלה בודקת

המטרות הנבדקות:

- יכולת התלמידים לנתח את המציאות החברתית, להבינה ולהעריך אותה.
- הבנת העקרונות והערכים שביסוד הגדרת מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.

מיומנויות החשיבה הנבדקות:

הבנת אירוע, ניתוח האירוע, זיהוי, יישום, הבנת ההקשרים בין נושאים שונים, יצירת אינטגרציה בין נושאים.

ב. לאיזה ביצוע אנחנו מצפים? (על פי המחווה)

זיהוי – התלמידים יזהו את העקרונות הבאים: עקרון הפלורליזם, זכות הקבוצה (מיעוט), פגיעה ברגשות הציבור הדתי, עקרון הרוב, עקרון החירות/חופש הביטוי. נימוק – התלמידים יבטאו הבנת העקרונות שזיהו וידעו לנמק את בחירתם. קישור – התלמידים יקשרו בין האירוע לבין העקרונות שזיהו.

תשובה מצופה

סעיף א

עיקרון/זכות שהתושבים יכולים להציג בבית המשפט כדי לבסס את דרישתם להסרת השלטים:

- עקרון הפלורליזם/פגיעה ברגשות הציבור הדתי: מדינה דמוקרטית מכירה בזכותן של קבוצות שונות לשמר את זהותן הייחודית – לקיים את אורח החיים הייחודי להן. לכן יש לאפשר לתושבי השכונה לשמור על אורח החיים הייחודי שלהם כשכונה דתית, בלי שייפגע על ידי הצגה בציבור של תמונות אנשים חשופים.
- עקרון הרוב: רוב התושבים בשכונה הם דתיים ורוצים לשמור על צביונה הדתי של השכונה.

סעיף ב

עיקרון/זכות שהחברה שהציבה את השלטים יכולה לבסס עליהם את התנגדותה להסרת השלטים:

- עקרון החירות/חופש הביטוי: זכותה של החברה לבחור בכל דרך ביטוי הנראית לה לפרסם את מוצריה.

ג. ניתוח התשובות – בדיקת ביצועי התלמידים

האם התלמידים ידעו לזהות את העיקרון/זכות המתאים לאירוע?
האם הבינו את משמעות העיקרון/זכות – ידעו להסביר אותם?
האם יישמו את שלמדו בנושא העקרונות הדמוקרטיים?
האם יכלו לנמק את בחירתם – האם ידעו לקשור את העקרונות לאירוע?

מהו הפירוש שאנחנו נותנים לביצועי התלמידים

אנו מנתחים את תשובות התלמידים ומבררים אילו מהמטרות לא הושגו. דוגמה: אם רוב התלמידים, כולל תלמידים חזקים, ציינו עקרונות אך לא ידעו להסביר את בחירתם, נסיק מכך שבתהליך ההוראה-למידה בנושא זכויות האדם היה קושי בהבנת הנושא. גם ראוי לבדוק באיזו מידה מקור הקושי הוא היכולת ליצור קשר בין העקרונות לבין האירוע.

מסקנות הניתוח בנוגע להוראה הן אלה: אם המורים זיהו שמקור הקושי הוא בהבנת משמעות עקרון הפלורליזם; ביכולת התלמידים ליישם את הנלמד בהבנת השאלה ובמתן התשובה לה – יש לחזור וללמד את הנושא בדרך חלופית.

שאלה 2

האופי היהודי של מדינת ישראל

"ראש עיריית הרצליה הודיעה על כוונתה לאשר את פתיחת הקניון החדש בהרצליה בשבתות.

"בדיון שנערך בעקבות זאת עם ראש העירייה, חברי ואני הבאנו כמה נימוקים נגד פתיחת הקניון בשבתות.

"כמוני, אנשים רבים בציבור בישראל רוצים שביום שבת האווירה ברשות הרבים (פרהסיה) תהיה שונה מהאווירה ביום חול. אנחנו תומכים בפעולות תרבות, ספורט ובילוי בשבתות, אך שוללים פתיחת עסקים ומפעלים לא חיוניים בשבת.

"כאשר נעשו ניסיונות בקרב יהודים לקבוע יום מנוחה ביום אחר, הכול חזרו תמיד אל יום המנוחה דווקא בשבת.

"נימוק נוסף שהעלינו בדיון היה שפתיחת הקניון בשבת תביא לכך שמקומות עבודה (בקניון) ייסגרו בפני הציבור הדתי.

"כמו כן פתיחת הקניון בשבת תגרום, לדעתנו, לפגיעה ב'סטטוס-קוו', וכתוצאה מכך יתערער הקיום המשותף בין דתיים וחילוניים במדינה."

- א. ציינו אחת מבין הגישות באשר לאופייה היהודי של מדינת ישראל, שמתאימה לעמדתו של כותב המאמר. נמקו את קביעתכם בעזרת הכתוב.
- ב. ציינו עיקרון דמוקרטי אחד שעלול להיפגע בגלל פתיחת הקניון בשבת. נמקו את תשובתכם על פי טענותיו של כותב המאמר.

ניתוח השאלה

I. מה השאלה בודקת

המטרות הנבדקות:

- יכולת התלמידים לקרוא קריאה ביקורתית בעיתון.
- יכולת התלמידים להשתמש בעיתון ככלי לקבלת מידע, להבנת המציאות ולהערכתה.
- יכולת התלמידים לקרוא מאמרים פובליציסטיים ולהבין את העמדות המוצגות בהם.
- יכולת התלמידים לגבש עמדה מנומקת.
- יכולת התלמידים ליישם את העקרונות שנלמדו בכיתה בניתוח הטקסט ובמתן התשובה.

מיומנויות החשיבה הנבדקות:

הבנת טקסט בהקשר שלו, ניתוח טקסט, זיהוי, מיון, יישום, הערכה, היכולת להתמודד עם טיעונים לוגיים, הבנת ההקשרים בין נושאים שונים, היכולת ליצור אינטגרציה בין נושאים.

ב. לאיזה ביצוע אנחנו מצפים? (על פי המחווה)

סעיף א

זיהוי – התלמידים יזהו את הגישה: מדינה יהודית – מדינת לאום תרבותית.
הסבר – התלמידים יסבירו את הגישה שזיהו.
הנמקה – התלמידים ידעו לנמק את בחירתם (הגישה שזיהו) על בסיס הבנת הטקסט.
קישור – התלמידים יקשרו בין הטקסט לבין הנושא: "גישות שונות למדינה יהודית".

סעיף ב

- התלמידים יזהו את אחד העקרונות: עקרון השוויון, עקרון ההסכמיות, עקרון הכרעת הרוב.
- התלמידים יסבירו את העיקרון וידעו לקשר את העיקרון (בדרך של הנמקה) לאירוע המתואר.

תשובה מצופה

סעיף א

גישה באשר לאופייה היהודי של מדינת ישראל שמתאימה לעמדתו של כותב המאמר:
זיהוי הגישה: מדינה יהודית – מדינת לאום יהודית תרבותית.
הנימוק: על פי גישה זו, מדינת ישראל היא מדינה ציונית חילונית, שצביונה מושפע מהמורשת ומהמסורת היהודית.
 הגישה מתאימה לעמדתו של כותב המאמר, שמעוניין לשמור על אוירת שבת כיום מנוחה בזיקה למורשת היהודית, ולכן הוא מתנגד לפתיחת החנויות בקניון בשבת. עם זאת, הוא תומך בפעולות תרבות, ספורט וביולוי בשבת גם כאשר הן כרוכות בחילול שבת לפי ההלכה היהודית.
 הנימוק כולל שני מרכיבים: (I) הסבר הגישה; (II) התאמת הגישה לעמדת כותב המאמר.

סעיף ב

עיקרון דמוקרטי שעלול להיפגע בגלל פתיחת הקניון בשבת, והנמקה על

פי טענותיו של כותב המאמר:

זיהוי העיקרון: עקרון השוויון.

קישור לקטע והנמקה:

- פתיחת הקניון בשבת תיצור מצב שבו בעלי העסקים בקניון יעדיפו להעסיק עובדים לא דתיים, ובכך תיווצר אפליה לרעה של מועמדים דתיים.
 כדבריו של כותב המאמר: "פתיחת הקניון בשבת תביא לכך שמקומות עבודה בקניון ייסגרו בפני הציבור הדתי".

זיהוי העיקרון: עקרון ההסכמיות.

קישור לקטע והנמקה:

לדעת כותב המאמר, פתיחת הקניון בשבת תפגעה ב"סטטוס-קוו" – הסדר שמבטא הסכמה בין דתיים וחילוניים ו/או הסדר שמבטא הסכמה על הכללים המאפשרים חיים בצוותא למרות חילוקי הדעות.
זיהוי העיקרון: עקרון הכרעת הרוב.

קישור לקטע והנמקה:

לדעת כותב המאמר, רוב הציבור במדינה רוצה שהאוירה ברשות הרבים תהיה שונה מהאוירה ביום חול, כלומר פתיחת החנויות בקניון בשבת תפגע ברצון הרוב.

ג. ניתוח התשובות – בדיקת ביצועי התלמידים

סעיף א

הבנת טקסט בהקשר האם התלמידים הבינו את הטקסט:

זיהוי – האם ידעו לזהות את הגישה?

הבנה – האם הבינו את הגישה?

יישום – האם יישמו את אשר למדו בנושא: "גישות למדינה יהודית"?

הנמקה – האם יכלו לנמק את בחירתם?

תשובת תלמיד לסעיף א

הגישה שמתאימה לצמדתו של הכותב היא – מדינה דתית-לאומית.
גישה זו תואמת בשיתוף פעולה בין הדתיים ובין החילוניים – "כתוצאה מכך
יתאזרח הקיום המשותף בין דתיים וחילוניים במדינה".
כמו כן גישה זו תואמת בכך שממדת השבת והכשרות תישאר במקומות ציבוריים
בלבד ולא מתכוונת להכריח את כולם בשמירת המצוות.
"אנשים רבים בציבור בישראל רוצים שביום שבת האווירה ברשות הרבים (פרהסיה)
תהיה שונה מהאווירה ביום חול".

המסקנות מניתוח תשובת התלמיד לסעיף א

- התלמיד לא הבין את הטקסט בשלמותו בהקשר שלו, אין לו היכולת לראות את השלם המורכב מחלקיו.
- התלמיד לא ידע לזהות את הגישה שמתאימה לעמדת הכותב.
- התלמיד גם לא מבין את כל מרכיבי הגישה שציין (הגישה "מדינה דתית-לאומית" שאינה מתאימה לעמדת הכותב).
- התלמיד לא ידע לקשור בין הטקסט לבין הנושא "גישות שונות למדינה יהודית".

ד. מסקנות לעיצוב ההוראה

- אם ניתוח רוב תשובות התלמידים, כולל התלמידים החזקים, העלה מסקנות הדומות למסקנות הנ"ל, יש לחזור על תהליך ההוראה-למידה של הנושא: "גישות שונות למדינה יהודית". המורים יגבשו אסטרטגיות הוראה שבאמצעותן התלמידים:
- יבינו את הגישות השונות למדינה יהודית, את המשותף לגישות השונות ואת הייחודי לכל גישה וגישה.
 - יוכלו לנתח טקסטים בנושא ולראות הן את השלם והן את חלקיו.
 - יוכלו לזהות גישות שונות בטקסטים השונים.
 - ינמקו את בחירתם.
 - יקשרו בין הטקסט לבין הנלמד בנושא "גישות שונות למדינה יהודית" ויוכלו ליישם את הנלמד בניתוח טקסט בלתי ידוע.

סעיף ב

האם התלמידים ידעו לזהות את העיקרון המתאים לאירוע ולהסביר את העיקרון?

האם ישמו מה שלמדו בנושא "עקרונות דמוקרטיים"?

האם יכלו לנמק את בחירתם?

האם ידעו לקשור את העקרונות לטקסט?

תשובת תלמידה לסעיף ב

ציקרון דמוקרטי שצולל להיפגז באלף כתיחת הקניון בשבת הוא:

ציקרון ההסכמיות (קונסנזוס).

ישנו הסדר שנקרא "הסדר הסטטוס-קוו" שהוא בא להסכמיות על 4 דברים מרכזיים

שאותם חייבים לקיים כדי שהקבוצות השונות (החילוניים והדתיים) יוכלו לחיות יחד

למרות ניהול אינטרסים ודעות שונות.

הצניינים המזכירים ב"הסדר הסטטוס-קוו" נזכרים גם במאמרו של הכותב.

לדוגמה:

• שמירת שבת במקומות ציבוריים (פרהסיה) – מהקטע: "שוללים כתיחת צסקים

ומפצלים לא חיוניים בשבת".

המסקנות העולות מניתוח תשובת התלמידה לסעיף ב

- התלמידה ידעה לזהות את עקרון ההסכמיות.
- התלמידה לא ידעה להסביר מה היא הסכמיות, אך קישרה זאת עם המושג "הסדר הסטטוס-קוו".
- התלמידה לא ידעה ליישם מה שלמדה בנושא העקרונות הדמוקרטיים כי לא השכילה לקשור בין הסכמיות, לבין הטקסט, לבין המושג "הסדר הסטטוס-קוו". לאור זאת, הנימוק שהביאה אינו מלא.

מטלת ביצוע¹

מטלת ביצוע באזרחות היא מטלה אותנטית, שבה התלמידים משתמשים בידע שהבנו במהלך הלמידה לחקר של בעיה/תופעה ולהצעת פתרונות מתאימים. במהלך המטלה, התלמידים נדרשים לגייס עקרונות ומושגים שנלמדו וליישם אותם בהצעותיהם לניתוח הבעיה ולמתן פתרונות רצויים. המטלה קשורה לאירועים ולמצבים שבהם התלמידים עשויים להיתקל במהלך חייהם כאזרחים במדינה.

מאפייני מטלת ביצוע:

- אותנטית ;
- משלבת חקר ופתרון מעשי ;
- תהליכית, מתבצעת לאורך זמן ;
- מורכבת, מאפשרת פתרונות מספר או דרכי פתרון שונות לבעיה שנוסחה ;
- אינטגרטיבית, משלבת נושאים שונים מתחום התוכן של מקצוע האזרחות, מנקודות מבט שונות, ועשויה לכלול היבטים נוספים מתחומים כמו: כלכלה, משפט ותקשורת ;
- רלוונטית, בעלת משמעות ללומד, מעניינת ומאתגרת ;
- מעריכה מיומנויות חשיבה ברמה גבוהה (יישום, תכנון, העלאת השערות, ארגון מידע, ביקורתיות, מסקנות, הערכה ושיפוט) ;
- מזמנת ללומדים אפשרות להערכה עצמית, להערכת עמיתים ולרפלקציה.

שלבים במטלת ביצוע:

- המטלה כוללת סיפור מסגרת* והגדרת המטלה שהמורה מבין, ועבודה של התלמידים הכוללת הגדרת בעיה, חקר בעיה והצעת פתרון מעשי לבעיה שחקרו.
- המורה מציג את סיפור המסגרת, את המטרות והדרישות להשגת יעדי המשימה.
 - התלמידים נדרשים לנסח בעיה העולה מסיפור המסגרת שבה ירצו להתמקד בעבודתם. הם מתכננים את מהלך העבודה, מפעילים שיקולי דעת בבחירת מהלך החקר ובבחירת כלי החקר המתאימים ומביאים לידי ביטוי את הידע שרכשו כדי למצוא פתרון מעשי לבעיה שניסחו.
 - התלמידים צריכים לנמק ולהגן על הפתרון המעשי שהציעו בהתבסס על מה שלמדו בשתי יחידות הלימוד הראשונות בתכנית הלימודים באזרחות.

¹ ראו באתר קובץ "מטלת ביצוע כמטלת הערכה באזרחות – טיוטה לאחר ניסוי" * ראו דוגמה לסיפור מסגרת עמ' 121 בספר זה.

IV. הפתרון המעשי שיציעו הלומדים במסגרת עבודתם יתבטא בתוצרים כמו אלה:
נייר עמדה, עיתון, סרט וידאו, חקיקת חוק, ביום משפט, עתירה לבג"ץ, פיתוח
אתר אינטרנט, פרסום מסמך דו"ח.

לתשומת לבכם:

- יש להקפיד על הלימה בין סיפור המסגרת לבין תהליך החקר ולבין הפתרון המעשי שהתלמידים מציעים כמענה לבעיה שניסחו.
- מטלת ביצוע היא מטלה קבוצתית המזמנת עבודה שיתופית שמשלבת למידת/הוראת עמיתים. במקביל, יידרש כל אחד מהתלמידים לתת ביטוי אישי וייחודי למהלך העבודה ולהוכיח את תרומתו האישית והייחודית לידע המצטבר ולתוצר הקבוצתי.

המהלכים הנדרשים מהמורים בחיבור המטלה ובהנחיית התלמידים (רצוי לעבוד בצוות מורים):

- הגדרת תחום המטלה – הגדרת נושא הקשור לתכנית הלימודים, הגדרת אופי המטלה ומטרותיה וכן כתיבת סיפור המסגרת. המטלה תהיה בהתאמה למטרות המיזם כפי שנוסחו במדריך זה (ראו עמ' 131-133).
- הגדרת נושא המטלה: נושא אקטואלי, רלוונטי לעולמו של התלמיד ובזיקה לחברה, לקהילה, או לבית הספר.
- קביעת התוצר המצופה מהתלמידים.
- קביעת מסגרת העבודה (קבוצתית, זוגות).
- קביעת נוהלים אדמיניסטרטיביים כמו:
זמן ומקום: משך ביצוע העבודה, מקום ביצוע המטלה; היקף;
קביעת צמתי מפגש עם קבוצות התלמידים:
- לאישור נושא העבודה.
- לאישור שאלת החקר.
- לאישור תכנון העבודה ומהלכה הכולל ראשי פרקים, כלי מחקר, ביבליוגרפיה, תכנית עבודה.
- במהלך או בתום איסוף הנתונים.

נוסף לאמור לעיל, יפעיל המורה שיקול דעת לגבי נחיצותם של מפגשים נוספים בהתאם לצורכי התלמידים.

- זיהוי מראש של הצמתים שבהם ניתן לשלב הוראת עמיתים.
- הנחיית התלמידים בטכניקת הוראת עמיתים.
- הצגת כלי מחקר לביצוע המטלה (שאלון, ריאיון, תצפית) ולימוד השימוש בכלים אלה.
- בניית מחוון להערכת התהליך והתוצר על פי קריטריונים וציון שייקבעו בשיתוף עם התלמידים.

- הבטחת זיקה בין המטרות שרוצים להשיג, לבין המטלה, לבין המחווה שלפיו תתבצע הערכה. במהלך המטלה ייבדק המחווה ויעודכן לפי טיוטות העבודה, הרפלקציות המלוות אותה ותוצרי העבודה.
- קיום דיאלוג רפלקטיבי כתוב עם התלמידים באמצעות יומן למידה אישי של כל תלמיד. כל מורה יחליט כל כמה זמן הוא מעוניין לקרוא את יומן הלמידה ולהגיב לנכתב.
- הערכת תהליך העבודה ותוצריה באמצעות המחווה נוסף להערכת התלמידים את עבודתם. (יש לאפשר לתלמידים להעריך את עבודתם על פי המחווה המתוקן).

המהלכים הנדרשים מהתלמידים:

- תכנון מהלך העבודה בהלימה למטרות והצגתו בפני המורה לקבלת אישור (כולל חלוקת תפקידים במסגרת העבודה הקבוצתית). התלמידים יציגו בפני המורה את הבעיה שניסחו ואת תכנון מהלך העבודה בקבוצה ויקבעו במשותף את הצמתים שבהם יפגשו במהלך ביצוע העבודה ואת מועדיהם (ראו פירוט המהלכים הנדרשים מהמורים).
- תכנון מהלך המחקר ונימוק בחירתם של כלי המחקר: שאלון, ריאיון, תצפית וכו'.
- דיווח למורה על ההתקדמות בביצוע המשימה **בצמתים** שנקבעו בשלב התכנון.
- בנייה (בשיתוף המורה) של מחווה להערכת התהליך והתוצר על פי קריטריונים מפורטים וציינון.
- ביצוע המטלה – הלכה למעשה:
 - איתור מקורות מידע מגוונים (לפחות שלושה מקורות).
 - איסוף נתונים, עיבודם, דיון בהם והסקת מסקנות.
 - גיבוש הצעות לפתרון, נימוק והגנה על הפתרון שגובש כראוי וכמעשי.
 - הצגת הפתרון שגובש בצורה משכנעת בפני הגורמים הרלוונטיים לנושא המטלה הספציפית.
 - הצגת תוצר העבודה (תוצר הלמידה): נייר עמדה, סרט, בימות דיון, הצעות חוק, משפט מבויס, עתירה לבג"ץ, כתיבת מאמר לעיתונות, הפקת עיתון, הוצאה לפועל של פרויקט חברתי (תכנון וביצוע). כל זאת, בהתאמה למטלה ולבעיה שניסחו התלמידים.
 - תיעוד תהליך העבודה במסמך כתוב, הכולל טיוטות ויומן רפלקטיבי כתוב (יומן תיעוד למידה).

הערכה:

- עבודה המוגשת להערכה מסכמת תכלול: תיעוד תהליך העבודה, יומן תיעוד הלמידה (רפלקציה), תוצר הלמידה.

- הערכת המורה והערכת התלמידים תיעשה על פי מחוון ותתייחס הן לתהליך ביצוע המטלה והן לתוצר.

מחוון להערכת ביצוע*

המחוון הוא כלי ציינון המארגן קריטריונים לביצוע של מטלה ומתארם בדירוגים של איכות – נקודות קבע (benchmarks). הצבת הקריטריונים ונקודות הקבע מאפשרת ללומדים לדעת מראש מה מצופה מהם בביצוע המטלה וכיצד תתבצע ההערכה. נקודות הקבע (benchmarks) מתארות מה יימצא בעבודות התלמידים בדרגות ביצוע שונות של איכות, ביחס לכל אחד מהקריטריונים שהוצבו. נקודות הקבע מנוסחות במונחים התנהגותיים, בשפה בהירה ומובנת לתלמיד, וכוללות דוגמאות. סולם הערכה זה מאפשר הן למורים והן לתלמידים להעריך את ביצועה של המטלה בקריטריונים של איכות.

המחוון יכול לשפר את ביצועי הלומדים, משום שהציפיות מהם ברורות ומוגדרות. ללומדים מתאפשר לשפוט את איכות עבודתם ואף את ביצועי העבודה של עמיתיהם. בדרך זו גם גדלה אחריותו של הלומד לעבודתו.

המחוון הכלול במדריך זה הוא מחוון חלקי מסוג אנליטי, המפרט "ממדים" (הנושא, התחום) ו"קריטריונים להערכת הממדים" ו"רמות הביצוע": רמה גבוהה – הושג היעד, רמה בינונית – מתקדם, רמה נמוכה – תחילת הדרך. ממדי ההערכה והקריטריונים במחוון מתייחסים לידע של תחום-תוכן האזרחות ולביצועי חשיבה ולמידה כמפורט במטרות המטלה (ראו מטרות המיזם, עמ' 131-133 והמטרות בדוגמה שלהלן).

דוגמה למטלת ביצוע בנושא "החברה הישראלית – חברה רבת-שסעים" (לשילוב במסגרת ההוראה-למידה של שתי יחידות החובה)

מטרות המטלה:

מטרת-העל

- לטפח נכונות לפעול למען מטרות אזרחיות וחברתיות לטובת הפרט ולטובת הכלל בחיים הפוליטיים והחברתיים מתוך הרגשת השתייכות – ערבות ומעורבות.

מטרות אופרטיביות

- לבדוק באיזו מידה רשויות השלטון (המרכזי, הרשויות המקומיות, הקהילה, בית הספר) ממלאות את תפקידן ומחויבותן כלפי האזרחים ומקבלות אחריות לתפקודן ולמעשיהן כרשויות שלטון במדינה דמוקרטית (ראו מטרות שלטון מרכזי, עמ' 83-76 ; שלטון מקומי, עמ' 84-85).

* מ' בירנבוים (1997א'). חלופות בהערכת הישגים, רמות, תל אביב.

מ' בירנבוים (1997ב'). ערכה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בדרך החקר, משרד החינוך, ירושלים.

H. Goodrich (1996). Understanding Rubrics, in: Educational Leadership (4), pp. 14-18.

- להגיב על עולות חברתיות ופגיעה בזכויות אדם בכלל ובזכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט, ולפעול לתיקון.
- ביצוע משימות אזרחיות וחברתיות.
- לטפח פתיחות, סובלנות וכבוד כלפי בני הקבוצות השונות וקבלתם כשווים בחברה.
- לגבש דרכים להפחתת המתח בין הקבוצות השונות וליצירת דיאלוג ביניהן.
- ליישם מיומנויות וכישורים של לומד עצמאי (לומד בעל הכוונה עצמית בלמידה, ראו הערה עמ' 96 ועמ' 126-127).
- ליישם ידע נלמד מתחומי תוכן: "החברה הישראלית – השסע הלאומי/הדתני", "אזרחות", "רשויות השלטון (מרכזי, מקומי) – תפקידים, סמכויות ואחריות", "זכויות אדם ואזרח וזכויות המיעוטים בישראל".

דוגמה לסיפור המסגרת:

בישראל, במציאות חברתית ופוליטית של חברה רבת-שסעים, יש ויכוחים ואי-הסכמות בין הקבוצות השונות בנושאים אלה: יחסי דת ומדינה, שאלת "מיהו יהודי", צביון השבת בפרהסיה, הסדר הסטטוס-קוו, סוגיית האזרחות, חוק השבות. שסע יוצר קיטוב ומתח בין קבוצות שונות באוכלוסייה, המחזיקות באמונות ובתפיסות עולם שונות. במציאות כזו, חשוב שכל קבוצה תכיר את יתר הקבוצות. על ידי כך אפשר למנוע חשיבה סטראוטיפית, המלווה חשדנות ואף עוינות כלפי האחר, השונה והבלתי מוכר.

כדי להתמודד עם מציאות זו, החליטו ההנהלה וצוות המורים לאזרחות בבית ספרכם לקיים סדרת מפגשים בין תלמידים יהודים דתיים וחילוניים או בין תלמידים יהודים ותלמידים ערבים. מטרת המפגשים היא לקיים דיאלוג, להקטין את המתחים בין הקבוצות השונות בחברה הישראלית וליצור חברה אזרחית בעלת מכנה משותף. עליכם לגבש תכנית פעולה לסדרת המפגשים. (המטלה משלבת עבודה אישית ועבודה קבוצתית).

דף הנחייה לתלמידים

שלב I

במסגרת עבודת הצוות בקבוצה עליכם:

1. להחליט על מסגרת ונושא שאתם מעוניינים לעסוק בו (הגדרה ראשונית של הבעיה).
2. לתכנן את מהלך העבודה הראשוני ולהציגו בפני המורה לאישור (כולל חלוקת תפקידים בעבודה קבוצתית).
3. להסביר את השסע המסוים שבחרתם ולחקור את מקורותיו. לשם כך עליכם:

* סיפור המסגרת הוא חלק בלתי נפרד מהמטלה. את סיפור המסגרת מחבר המורה ומציג לתלמידיו.

- I. לאסוף מידע ממקורות כתובים מגוונים, הרלוונטיים לנושא הנחקר (חמישה מקורות לכל הפחות; כל תלמיד יקרא לפחות מקור-מידע אחד), ובהמשך להביא לידיעת הקבוצה כולה את תוכני המקורות (הוראת עמיתים).
- II. למזג את המידע שנאסף מהמקורות השונים ולסכמו במסמך אחד.
- III. להגדיר ולמקד את הבעיה שברצונכם לחקור בהסתמך על עיבוד המקורות שקראתם.
- IV. לנסח דרכי פתרון לבעיה, להציע דרך אחת נבחרת ולנמק את הבחירה.
- V. להציג בפני המורה ומליאת הכיתה את הבעיה הממוקדת שניסחתם, המצריכה פתרון, בעיה הנובעת מסיפור המסגרת ומתבססת על המידע שאספתם ועיבדתם.
4. לבנות את המחווה (המורה וכל התלמידים) ולקבוע את הקריטריונים להערכת תהליך העבודה ולהערכת התוצר. מהלך זה יתבצע כבר בשלביה הראשונים של העבודה.
5. לתכנן סדרת מפגשים עם גורמים רלוונטיים לנושא בהתאם למטרות ובהתבסס על המידע שאספתם. להגדיר חלוקת עבודה בין חברי הקבוצה ולהציג את תכנון מהלכי העבודה בפני המורה לאישור. לקבוע עם המורה צמתים שבהם תמסרו לו דיווח על התקדמותכם בביצוע המטלה.

שלב II

במסגרת עבודה בין-צוותית (בין הקבוצות) עליכם:

1. לקיים את המפגשים שתוכננו כדי להגיע לפתרון הבעיה שניסחתם. לשם כך עליכם:
 - I. להציע סדרת מפגשים. תכנון המפגשים יכלול הכנת מסמכים, הצעות לקיום דיאלוג משמעותי, סדר יום, לוחות זמנים, תוכני המפגשים, הצעות למשוב והערכת המפגשים.
 - II. לקיים את המפגשים ולהעריכם.
 - III. לתכנן כיצד תציגו את תוצאות המפגשים בפני הנהלת בית הספר, המורים ותלמידי השכבה, ולהכין מסמכים מתאימים לקראת הפגישה עמם.
2. לתעד את תהליך עבודתכם בכתב. התיעוד יכלול רפלקציה כתובה של כל תלמיד על תהליך העבודה, הסברים על חלקו של כל תלמיד במהלך העבודה מן ההיבט האישי וכן תרומתו היחסית לעבודה בקבוצה מבחינת התוכן ומבחינת התפקיד שמילא בקבוצה.
3. להעריך בכתב את עבודת הקבוצה לפני הגשתה, על פי המחווה המוסכם שייבנה בשלביה השונים של העבודה בשיתוף המורה. על פי הערכה עצמית זו, ובמידת הצורך, יוכנסו תיקונים בעבודה וייערכו השלמות נדרשות.
4. לגבש, לארגן ולכתוב את התוצר הסופי להגשה, שיכלול גם את הרפלקציות וההערכה העצמית והקבוצתית וכן את תרומתו הייחודית של כל אחד מכם לידע שנבנה על ידי הקבוצה.

**דוגמה למחווון חלקי**

המחווון מציג חלק מהממדים והקריטריונים להערכת תהליך ותוצר (המחווון מתייחס לחלק מהמטרות)

המחווון המוצע בנוי מהמרכיבים האלה: ממדים, קריטריונים ושלוש רמות ביצוע (רמה גבוהה – הושג היעד; רמה בינונית – מתקדם; רמה נמוכה – תחילת הדרך)

ממדים	קריטריונים	רמה גבוהה	רמה בינונית	רמה נמוכה
השתתפות פעילה במפגש	• תקשורתיות פעילה דיאלוגית: - שמירת קשר-עין עם הדוברים. - הגבה. - הקשבה, סובלנות וסבלנות כלפי דוברים אחרים. - שמירה על זכות הדיבור של כל אחד מחברי הקבוצות.	• הפניית הגוף אל הדובר. • הסתכלות בעיני הדובר במבט מתעניין. • תגובה בתנועות ראש. • הקשבה והתייחסות לדעות האחר. • הקשבה מרוכזת מתוך עניין לרעיונות והצעות של אחרים והגבה לדבריהם. • הצגת שאלות לדוברים להבהרת כוונותיהם.	• הפניית הגוף אל הדובר. • הסתכלות בעיני הדובר במבט מתעניין רק בחלק מהמפגשים. • הקשבה חלקית לרעיונות ולהצעות של אחרים. • אין עניין במתן תגובה.	• הפניית עורף אל הדובר. • התעניינות מועטת. • אי-הקשבה לדעות המיעוט. • הצגת שאלות מקניטות לדוברים.
	• קידום השיח לעבר המטרה: - העלאת נקודות רלוונטיות. - הצגת מגוון טיעונים. - הבהרת עמדות.			



ממדים	קריטריונים	רמה גבוהה	רמה בינונית	רמה נמוכה
שליטה בתחום-התוכן				
בחירת בעיה, מיקודה וניסוחה				
תכנון לוחות זמנים ועמידה בהם				
איסוף מידע וארגונו				
עיבוד מידע				
ארגון העבודה – התוצר והצגתו				
עבודה בצוות				

עבודת-חקר

עבודה זו מבוססת על חומר עיוני מתחום-הדעת של האזרחות, ובה התלמידים מתמודדים באופן עצמאי עם סוגיה מסוימת – "בעיה", "נושא לבדיקה" – שאין עליה תשובה מן המוכן ושהם נדרשים להעמיק בה, להבהירה ולנסח שאלת חקר. תהליך העבודה מזמן לתלמידים ניווט עצמאי של תהליכי הלמידה שמשמעו קבלת אחריות על תהליך הלמידה.

החקר משלב עבודה עיונית עם עבודת שדה, שבה התלמידים מיישמים את הידע וההבנה שרכשו בשיעורי האזרחות על היבטים שונים של המציאות הפוליטית והחברתית בישראל. העבודה היא אישית או קבוצתית ומתבצעת במתודולוגיה של "מחקר איכותי" או "מחקר כמותי".

מחקר איכותי – חקר מקרה/תופעה/אירוע שבו בוחנים תהליכים שונים בעת התרחשותם, או היבטים שונים של מציאות. שאלת החקר היא כללית וגמישה ונבנית עם התקדמות העבודה.

הנתונים נאספים באמצעות ראיונות, תצפיות וניתוח מסמכים, ומעובדים באמצעות ניתוח תוכן ומציאת קטגוריות מכלילות.

ניתוח הנתונים מוצג בדרך תיאורית וכולל ציטוטים מתוך ראיונות ומסמכים שונים: תעודות אישיות, רישומי פרוטוקולים וכדומה.

מחקר כמותי – בחינת תאוריות ומציאת קשר בין משתנים מוגדרים, אישוש השערות או הפרכתן. שאלת החקר ממוקדת וחייבת לכלול לפחות שני משתנים (מושגים) שונים שיש ביניהם קשר.

הנתונים הם כמותיים, ועיבוד הנתונים מתבצע באמצעות פרוצדורות סטטיסטיות.

בשונה ממטלת ביצוע, עבודת החקר אינה חייבת להציע פתרון מעשי, אלא היא מתמקדת בחקר הסוגיה.

מאפייני שאלת חקר:

- אין עליה תשובה מן המוכן ;
- מזמנת חיפוש מידע במקורות מגוונים ;
- מעוררת חשיבה ;
- מזמנת שימוש בכלי מחקר ;
- בודקת השפעות, טיעונים, הקשרים וכדומה ;
- מבוססת על טענה, השערה, או הנחה שיש לחקור ולבדוק ;
- רלוונטית ובעלת משמעות לעולמם של התלמידים, מעניינת ומאתגרת ;

- אינטגרטיבית, מורכבת ומשלבת נושאים שונים במקצוע האזרחות, מאפשרת חקר מהיבטים שונים.

מטרות-על

- טיפוח נכונות לפעול ולהתנהג על פי הערכים המבטאים את אופייה של המדינה.
- טיפוח עניין בחיים הפוליטיים והחברתיים ומעורבות במדינה בקהילה/בבית הספר.
- טיפוח נכונות לפעול למען מטרות אזרחיות וחברתיות הן לטובת הפרט והן לטובת הכלל מתוך הרגשת השתייכות – ערבות ומעורבות.
- טיפוח יכולת הערכה של המציאות הפוליטית בזיקה לערכיה של מדינת ישראל ונכונות להציע הצעות תיקון.

מטרות אופרטיביות

- בדיקת היבטים שונים במציאות הפוליטית, החברתית והאזרחית ובאיזו מידה הם מתיישבים עם ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.
- איתור עוולות חברתיות ופגיעה בזכויות אדם בכלל וזכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט והצעת תיקונים.
- בדיקה והערכה של תרומת ארגונים וולונטריים במדינה בנושאים: זכויות אדם ואזרח, רווחה.
- בדיקה והערכה באיזו מידה רשויות השלטון (המרכזי, הרשויות המקומיות, הקהילה, בית הספר) ממלאות את תפקידן ומחויבותן כלפי האזרחים ומקבלות אחריות למעשיהן (בנושא שנבחר לעבודה).
- פיתוח מיומנויות הכוונה עצמית בלמידה (לומד עצמאי):
 - ניסוח שאלת החקר.
 - הגדרת מטרות העבודה.
 - יכולת לצרוך מידע באופן ביקורתי ומושכל:
 - ניצול יעיל של סביבת החקר;
 - איתור מקורות מידע;
 - איסוף ומיון נתונים, הצגתם וניתוחם;
 - עיבוד מידע מנתונים שנאספו;
 - מיזוג מידע וארגונו;
 - הסקת מסקנות והצגת הממצאים.

- עבודה עם כלי מחקר :
- בחירה שקולה של כלים לאיסוף נתונים (ריאיון פתוח/סגור, תצפית, שאלון, סקר, ניסוי מבוקר) ושימוש מושכל בכלים אלה.
- תפקוד בסביבות למידה ממוחשבות: שיוט באינטרנט, איתור מידע, מיון המצאי.
- שיפוט והערכה.
- קבלת החלטות: הכרעות שקולות על פי קריטריונים מנומקים.
- ניהול זמן: יעילות בעבודה ועמידה בלוחות זמנים.
- הצגת התוצרים בבהירות: ניסוח המשימה למסמך קריא, המשקף את מטרות המשימה.
- יכולת עבודה בצוות:
- שיתוף פעולה בין חברי הצוות;
- חלוקת תפקידים;
- קבלת החלטות;
- סובלנות לדעות שונות בצוות;
- קבלת ביקורת;
- מתן משוב וביקורת בונה;
- הקשבה;
- קבלת אחריות על עבודת צוות ועל התוצרים.
- ניהול שיחה ודיון:
- האזנה והקשבה – שמירה על זכות הדיבור, הגבה לנאמר, השתתפות בשיח, מיקוד נושא השיח, הצגת מגוון טיעונים מנומקים, קידום השיח לעבר המטרה.

המהלכים הנדרשים מהתלמידים בשלבים השונים של מהלך העבודה

- בחירה והגדרה של נושא (מתחום-תוכן האזרחות: אקטואלי, רלוונטי לעולם, בזיקה לחברה/לקהילה/לבית הספר).
- קישור הנושא לידע קודם בתחום האזרחות (רצוי באמצעות מיפוי).
- הגדרת מטרות החקר וניסוחן.
- תכנון תהליך החקירה וראשי פרקים בהלימה למטרות.

- הגדרת מסגרת העבודה – אישית או קבוצתית (כולל חלוקת תפקידים בעבודה קבוצתית), מהם מקורות המידע, מהו לוח הזמנים.
- הצגת הנושא שהוגדר (ראשי הפרקים והמטרות) ותכנית העבודה לאישור המורה.
- שאילת שאלות ומיון, ניסוח שאלת חקר מרכזית שעליה תתבסס העבודה.
- הצגת שאלת החקר לאישור המורה וקביעה משותפת של הצמתים והמועדים שבהם ייפגשו התלמידים והמורה במהלך ביצוע העבודה.
- בחירה מנומקת של כלי המחקר : שאלון, ריאיון, תצפית וכדומה.
- איסוף מידע ומיזוגו, הצגת ממצאים, מתן פרשנות לממצאים והסקת מסקנות.
- מתן דיווח למורה המנחה על ההתקדמות בעבודת החקר בצמתים שנקבעו בשלב התכנון.
- הערכת העבודה לאורך כל התהליך באמצעות רפלקציה כתובה (יומן למידה).
- תיעוד תהליך העבודה בכתב (תיק תיעוד).
- השתתפות (עם המורים) בבניית מחוון להערכת תהליך העבודה ותוצר העבודה על פי קריטריונים מפורטים וציינונים.
- גיבוש תוצר סופי של עבודת החקר (יתבטא במגוון דרכים, אולם חייב לכלול גם מסמך כתוב).

הערכה:

ההערכה כוללת את התהליך ואת התוצר.
לשם כך ייבנה **מחוון** המשמש כלי הערכה.
במחוון מגדירים את המרכיבים האלה: "ממדים" – הנושא, התחום;
"קריטריונים" להערכת הממדים; "רמות ביצוע": גבוהה, בינונית, נמוכה.

דוגמה להערכת תוצר (ממד אחד):

הממד: מהותה של שאלת החקר.

קריטריונים: מיקוד שאלת החקר (האם השאלה ממוקדת?); האם השאלה –

קושרת בין שני מושגים;

מנוסחת ברור;

מקושרת לבסיס העיוני;

מקורית;

כוללת פירוט של השערות/הנמקות.

דירוג לשלוש רמות ביצוע:

רמה גבוהה: השאלה ממוקדת – קושרת בין שני משתנים (מושגים); מנוסחת בבירור; מבוססת על מקורות מידע אמינים; מקושרת לבסיס העיוני (תאורטי); מקורית; כוללת פירוט של השערות/הנמקות.

רמה בינונית: השאלה קושרת בין שני משתנים, אך אינה מנוסחת בבהירות מספקת; מלווה בסקירת הבסיס העיוני, אך יש קושי למצוא את הקשר בינה לבין הבסיס העיוני; אינה מקורית; כוללת השערות/הנמקות.

רמה נמוכה: השאלה אינה ממוקדת; אין קישור בין שני משתנים, אלא מוצג רכיב אחד בלבד; מבוססת על ידע אישי יותר מאשר על מידע מקצועי ואמין; ההנמקות לבחירת השאלה שטחיות ואינן משכנעות.

מיזם – יחידה שלישית (90 שעות)

רציונל

הזיקה בין אזרחות לחינוך היא מהותית-ערכית, שכן היא מושתתת על תפיסת החינוך כאחד מערכי היסוד של הרעיון הדמוקרטי. רק באמצעות תהליכים חינוכיים אפשר להקנות את המיומנויות הדרושות לחיים בחברה דמוקרטית, לטפח אדם ואזרח הרוצה להיות בחברה כזאת ולהתנהג על פי ערכיה ועקרונותיה. על כן חינוך לאזרחות הוא תהליך הכרחי.

בהיעדר הכנה לחיים בחברה דמוקרטית, יש סכנה להתהוותם של רגשי ניכור, אדישות, אנוכיות ועוינות לממסד הפוליטי ואף התנגדות לעצם העקרונות והערכים הדמוקרטיים. היעדר חינוך לאזרחות גם עלול לגרום לכך שיחידים וקבוצות בממסד הפוליטי יחפשו טובות הנאה לעצמם על חשבון החברה.

מטרותיו של החינוך לאזרחות במסגרת שיעורי האזרחות הן רב-תכליתיות:

לטפח תלמידים אוטונומיים, בעלי ערכים ובעלי הכוונה עצמית בלמידתם, המסוגלים להפעיל שיקול דעת, הפועלים באופן מושכל מתוך חשיבה ביקורתית, בעלי יזמה למעורבות אזרחית ורגישות חברתית, בעלי יכולת הסתגלות מתמדת לשינויים המהירים והתכופים המתרחשים בחברה דמוקרטית וכן בעלי יכולת לשאת באחריות אישית להחלטותיהם ולמעשיהם; וכן לטפח אזרחים פעילים ואחראים המחויבים לנעשה בקהילה, בחברה ובמדינה.

לאור כל זאת, יש לשלב בשיעורי האזרחות התנסויות בפועל של תלמידים, המיישמות את הידע וההבנה שנרכשו ביחידות הלימוד הקודמות. מיזם הוא מודל להתנסות מסוג זה.

המיזם הוא פרויקט יישומי בהיקף של יחידה אחת, שמתקיים במהלך שנת לימודים. במסגרתו התלמידים עוברים התנסות המפגישה בין הלמידה העיונית לבין המציאות בבית הספר/בקהילה/בחברה. תהליך זה מזמן לתלמידים מעורבות אזרחית מושכלת, המתבססת על שתי יחידות המשטר והפוליטיקה שנלמדו.

המיזם כולל עבודה עיונית המשולבת בעבודת שדה. בדרך זאת התלמידים מיישמים הלכה למעשה את הידע וההבנה שהבנו בשיעורי האזרחות במטרה לבדוק את המציאות החברתית והפוליטית, לתרום לה ואף להעלות הצעות לתיקון ולשיפור במידת הצורך.

המיזם יבוצע באמצעות **מטלת ביצוע*** במסגרת קבוצתית, המשלבת למידה ועבודה אישית ייחודית של כל אחד מחברי הקבוצה.

* ראו פירוט, עמ' 117-124.

באמצעות עבודה שיתופית בקבוצה ניתן לפתח אצל התלמידים כשירותים קוגניטיביים, חברתיות ואישיות. עבודה קבוצתית תורמת להעמקת ההבנה הן באמצעות הדיון הקבוצתי המתקיים בה והן באמצעות הערכת עמיתים ומהלכים רפלקטיביים של התלמידים על למידתם.

מטלת ביצוע באזרחות* היא מטלה אותנטית, המתייחסת למצבים אמיתיים או להדמיה של מצבים כאלה, והיא בעלת משמעות וערך לתלמיד כאזרח במדינה דמוקרטית. התלמידים נדרשים לגייס עקרונות ומושגים שנלמדו ולהחיל אותם על מצבים שונים במציאות החברתית והפוליטית. המטלה חייבת להיות בהלימה לתוכני הלימוד של מקצוע האזרחות.

מטלת ביצוע היא מטלה פתוחה ומורכבת, המאפשרת התבוננות מנקודות מבט שונות ומתן פתרונות שונים לבעיה אחת. היא מעודדת תהליכי חשיבה מורכבים ואמורה להוות אתגר לתלמידים.

מטרות המיזם

מטרות-על

- טיפוח נכונות לפעול ולהתנהג על פי הערכים המבטאים את אופייה של המדינה.
- טיפוח סובלנות וכבוד כלפי השונה ופתרון אי-הסכמות ומתחים בדרכי שלום ונועם.
- טיפוח נכונות לפעול למען מטרות אזרחיות וחברתיות הן לטובת הפרט והן לטובת הכלל מתוך הרגשת השתייכות – ערבות ומעורבות.
- טיפוח האחריות בתהליך קבלת החלטות ובביצוע משימות אזרחיות וחברתיות.
- טיפוח יכולת הערכה של המציאות הפוליטית בזיקה לערכיה של מדינת ישראל ונכונות להציע הצעות שיפור.
- טיפוח עניין ומעורבות בחיים הפוליטיים והחברתיים במדינה/בקהילה/בבית הספר.

מטרות אופרטיביות

הלומדים יהיו מסוגלים :

- לבדוק היבטים שונים במציאות הפוליטית, החברתית והאזרחית ובאיזו מידה הם מתיישבים עם ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.

* ראו דוגמאות, עמ' 120-124, עמ' 133-138.

- להגיב על עוולות חברתיות ופגיעה בזכויות אדם בכלל וזכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט והצעת תיקונים.
- לבדוק ולהעריך תרומת ארגונים וולונטריים במדינה למימוש זכויות האדם, לצמצום פערים חברתיים, לפיקוח וביקורת על רשויות השלטון.
- לבדוק ולוודא שרשויות השלטון (המרכזי/הרשויות המקומיות/הקהילה/בית הספר) ממלאות את תפקידן ומחויבותן כלפי האזרחים ומקבלות אחריות במקרים של אי-סדרים וכישלונות.
- לקבל החלטות, לבצע משימות אזרחיות וחברתיות.
- להתמודד עם אי-הסכמות ומתחים בדרכי שלום.

מטרות בתחום המיומנויות והכישורים

- יישום מיומנויות וכישורים של לומד עצמאי (לומד בעל הכוונה עצמית):
- הפעלת אסטרטגיות חשיבה רב-כיוונית וביקורתיות – לראות בעיה או תופעה על כל צדדיה ומנקודות מבט שונות.
- מיקוד והגדרת שאלת החקר הנגזרת מסיפור המסגרת של המטלה, וניסוחה (שאלה מקורית, מורכבת).
- תכנון מערך העבודה.
- שימוש מושכל בכלי מחקר מגוונים המותאמים לשיטת המחקר (כמו: ריאיון, תצפית, שאלון, סקר, ניסוי).
- ניצול יעיל ומושכל של סביבת החקר.
- איתור מידע ושימוש במקורות מידע מגוונים.
- עיבוד מידע ומיזוגו.
- ארגון המידע והסקת מסקנות.
- דיון (בכתב ובעל-פה) בממצאים תוך השמעת הקול האישי של כל תלמיד ותלמיד.
- תפקוד בסביבות למידה ממוחשבות: שיוט באינטרנט, איתור מידע מהימן, מיון המצאי.
- קבלת החלטות – הכרעות שקולות על פי קריטריונים מנומקים.
- שיפוט והערכה עצמית משולבים בתהליכי רפלקציה.
- ניהול זמן – יעילות בעבודה ועמידה בלוחות זמנים.
- יכולת פנייה לממסד בכתב ובעל-פה (שימוש בתקשורת בין-אישית מקובלת).

- כתיבת עבודה ממוקדת ובהירה בהתאם למטרות העבודה שהוגדרו מראש ועל פי תכנון העבודה.
- הצגת התוצרים בבהירות: ניסוח המשימה למסמך קריא, המשקף את מטרות המשימה.
- יכולת עבודה בצוות:
 - שיתוף פעולה בין חברי הצוות;
 - חלוקת תפקידים בצוות;
 - קבלת החלטות בצוות;
 - סובלנות לדעות שונות בצוות;
 - קבלת ביקורת ויכולת ליישמה;
 - מתן משוב וביקורת בונה;
 - הקשבה לחברי צוות ולדעות מנוגדות;
 - פתרון קונפליקטים בצוות;
 - קבלת אחריות על עבודה בצוות: הכנה, ביצוע, תוצרים.
- הוראת עמיתים, למידה מעמיתים, הערכת עמיתים.
- לקיחת חלק פעיל בשיחה ובדיון במליאה.

דוגמה למטלת ביצוע בנושא "מדיניות רווחה"

מטלת הביצוע המוצגת להלן מכילה: מטרות, סיפור מסגרת, הנחיות לביצוע, מחוון חלקי.

באמצעות המטלה ניתן להעריך את הידע וההבנה שרכשו התלמידים במהלך לימוד יחידות 1 ו-2 בתכנית הלימודים באזרחות (תפקידים, סמכויות ואחריות של רשויות השלטון [המרכזי והמקומי] בסוגיות פוליטיות חברתיות) ואת יכולת התלמידים ליישם ידע זה הלכה למעשה.

יתרה מזאת: באמצעות מטלת הביצוע, נושאים אלה הופכים לרלוונטיים לתלמידים ואמורים לעודד אותם למעורבות והתעניינות בחיים הפוליטיים והחברתיים במדינה. כל זאת לא היינו משיגים לו הסתפקנו רק במבחן ככלי הערכה.

להזכירכם! מטלת ביצוע תיעשה לאחר השלמת לימוד הפרקים הרלוונטיים (על פי תכנית הלימודים) – כלומר, לאחר בניית תשתית הידע.

כדי שהמטלה תהיה רלוונטית ובת-ביצוע, המורים צריכים לוודא שהמטלה והמחוון מובנים לתלמידים.

מטרות המטלה:

- לטפח נכונות לפעול למען מטרות אזרחיות וחברתיות הן לטובת הפרט והן לטובת הכלל מתוך הרגשת השתייכות – ערבות ומעורבות. (מטרת-על)
- ליישם מיומנויות וכישורים של לומד עצמאי (לומד בעל הכוונה עצמית). (מטרות בתחום המיומנויות והכישורים)
- ליישם ידע נלמד מתחומי תוכן: "השסע החברתי-כלכלי, המעמד", "מדיניות רווחה", "רשויות השלטון (מרכזי, מקומי) – תפקידים, סמכויות ואחריות".
- לבדוק באיזו מידה רשויות השלטון (המרכזי, הרשויות המקומיות, הקהילה, בית הספר) ממלאות את תפקידן ומחויבותן כלפי האזרחים ומקבלות אחריות לתפקודן ולמעשיהן כרשויות שלטון במדינה דמוקרטית.
- לבדוק ולהעריך את תרומתם של ארגונים וולונטריים הפועלים בתחומים שונים במדינה.
- להגיב על עוולות חברתיות ופגיעה בזכויות אדם בכלל ובזכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט ולפעול לתיקונם.
- לבצע משימות אזרחיות וחברתיות.
- לגלות עניין ומעורבות בחיים הפוליטיים והחברתיים במדינה.

סיפור המסגרת:

הממשלה החליטה על קיצוץ נרחב בתקציב הרווחה שיוביל לקיצוץ תקציבי הרווחה ברשויות המקומיות. כתוצאה מכך תיפגענה במיוחד אוכלוסיות חלשות. אוכלוסיות אלה נעזרות בשירותי הרווחה של הרשויות המקומיות, המטפלים במשפחות במצוקה, בילדים ובנוער המצויים במצוקה ובסיכון, בקשישים ובקבוצות חריגות עם צרכים ייחודיים. ראשי הרשויות והמועצות המקומיות קיימו דיוני חירום על אופני ההתמודדות עם גזרת הקיצוץ.

עליכם, תלמידים, להציע פתרון לבעיה, שיבטא את התכנים והעקרונות שנלמדו בשתי יחידות החובה: "שסעים בחברה הישראלית", "מדיניות רווחה", "רשויות שלטון מרכזי ומקומי ומערכות היחסים ביניהן".

- הפתרון יתבסס על התכנים שלמדתם וינומק על פיהם.
- הפתרון יוצג מזוויות ראייה שונות.
- הפתרון יוצג באופן שישכנע את ראשי הרשות לבחור בו.

דף הנחיות לתלמידים

שלב I

במסגרת עבודת הצוות עליכם :

1. להחליט על מסגרת הנושא שאתם מעוניינים לעסוק בו (הגדרה ראשונית של הבעיה).
2. לתכנן את מהלך העבודה הראשוני ולהציגו בפני המורה לאישור (כולל חלוקת התפקידים בעבודה קבוצתית).
3. לחקור את הנושא מהיבט של מדיניות הרווחה העירונית (המקומית) והארצית ולהגדיר במדויק את הבעיה שברצונכם להציע לה פתרון. לשם כך עליכם :
 - I. לאסוף מידע ממקורות כתובים מגוונים, הרלוונטיים לנושא הנחקר (חמישה מקורות לכל הפחות; כל תלמיד יקרא לפחות מקור-מידע אחד) ולהביא לידעת הקבוצה כולה את תוכני המקורות (הוראת עמיתים).
 - II. למזג את המידע שנאסף מהמקורות השונים ולסכמו במסמך אחד.
 - III. לארגן את המידע ולעבד אותו.
 - IV. להגדיר ולמקד את הבעיה שברצונכם לחקור בהסתמך על עיבוד המקורות שקראתם.
 - VI. להציג בפני המורה ומליאת הכיתה את הבעיה הממוקדת שניסחתם, המצריכה פתרון, בעיה הנובעת מסיפור המסגרת ומתבססת על המידע שאספתם ועיבדתם.

שלב II

4. לתכנן את מהלך העבודה בהתאם למטרות ובהתבסס על המידע שאספתם. להגדיר חלוקת עבודה בין חברי הקבוצה ולהציג את תכנון מהלכי העבודה בפני המורה לאישור. לקבוע עם המורה צמתים שבהם תמסרו לו דיווח על התקדמותכם בביצוע המטלה.
5. לבנות את המחווה (המורה וכל התלמידים) ולקבוע את הממדים, הקריטריונים ונקודות הקבע להערכת תהליך העבודה ולהערכת התוצר. מהלך זה יתבצע כבר בשלביה הראשונים של העבודה.
6. לבצע את המטלה עד לגיבוש פתרון שתוצו להציג בפני ראש הרשות המקומית. לשם כך עליכם :
 - I. לתכנן ולקיים מפגשים עם הגורמים הרלוונטיים לנושא שבו אתם מתמקדים (מספר המפגשים, תוכנם וכלי המחקר שבהם תשתמשו).

- II. לאסוף נתונים ממקורות מגוונים תוך שימוש בכלי המחקר שבחרתם (עבודת שדה).
- III. לעבד את הנתונים שאספתם.
- IV. לגבש מספר פתרונות, לבחון כל פתרון ולשקול את יתרונותיו וחסרונותיו.
- V. לבחור בפתרון הרצוי ולנמק את בחירתכם.
- IV. לתכנן כיצד תציגו את פתרונכם בצורה משכנעת בפני חברי ועדת הרווחה של הרשות המקומית ולהכין מסמכים מתאימים לקראת הפגישה.
7. לתעד את תהליך עבודתכם בכתב. התיעוד יכלול רפלקציה כתובה של כל תלמיד על תהליך העבודה, הסברים על חלקו של כל תלמיד במהלך העבודה מן ההיבט האישי ותרומתו היחסית לעבודה בקבוצה מבחינת התוכן ומבחינת התפקיד שמילא בקבוצה.
8. להעריך בכתב את עבודת הקבוצה לפני הגשתה, על פי המחווה המוסכם שייבנה בשלביה השונים של העבודה בשיתוף המורה. על פי הערכה עצמית זו, ובמידת הצורך, יוכנסו תיקונים בעבודה וייערכו השלמות נדרשות.
9. לגבש, לארגן ולכתוב את התוצר הסופי להגשה, שיכלול גם את הרפלקציות וההערכה העצמית והקבוצתית.

דוגמה למחווון חלקי (לא שלם) המציג חלק מהממדים והקריטריונים להערכת תהליך ותוצר

המחווון המוצע בנוי מהמרכיבים האלה: ממדים, קריטריונים, שלוש רמות ביצוע (רמה נמוכה – תחילת הדרך; רמה בינונית – מתקדם; רמה גבוהה – הושג היעד).

ממדים	קריטריונים	רמה נמוכה	רמה בינונית	רמה גבוהה
בחירת בעיה, מיקודה וניסוחה	• זיהוי הבעיה – הבעיה נגזרת מסיפור המסגרת וקשורה לנושא המוגדר (מדיניות רווחה) בזיקה לתחום-התוכן של מקצוע האזרחות.	• זוהתה בעיה הנגזרת מסיפור המסגרת, אך אינה קשורה לנושא מדיניות הרווחה (לדוגמה: נוער בסיכון מהיבטים פסיכולוגיים) ואינה קשורה לתחום התוכן של מקצוע האזרחות.	• זוהתה הבעיה כנגזרת מסיפור המסגרת וקשורה לתחום-התוכן המוגדר (מדיניות רווחה), אך חסר קישור לתחום-תוכן של מקצוע האזרחות; או – קשורה לתחום-תוכן האזרחות אך חסר קישור לתחום המוגדר (מדיניות רווחה).	• זוהתה הבעיה כנגזרת מסיפור המסגרת וקשורה לתחום-התוכן המוגדר (מדיניות רווחה) ובזיקה לתחום-התוכן של לימודי האזרחות.
• ניסוח הבעיה – התייחסות לכל תת-הנושאים המרכזיים המופיעים בסיפור המסגרת. • הבעיה ממוקדת ומובילה לפתרון יישומי.	• ניסוח עמום של הבעיה, שאינו מכיל את תת-הנושאים המרכזיים של סיפור המסגרת ומתמקד בפרטים שוליים; או – אינו מכיל את כל הנושאים המרכזיים. • מניסוח הבעיה לא ניתן לגבש פתרון יישומי.	• ניסוח הבעיה אינו מכיל את כל תת-הנושאים המרכזיים של סיפור המסגרת. • ניסוח הבעיה אינו ממוקד, אך ניתן לגבש פתרון יישומי.	• ניסוח הבעיה מכיל את כל תת-הנושאים המרכזיים של סיפור המסגרת. • ניסוח הבעיה ממוקד ומוביל לפתרון יישומי.	• ניסוח הבעיה מכיל את כל תת-הנושאים המרכזיים של סיפור המסגרת. • ניסוח הבעיה ממוקד ומוביל לפתרון יישומי.

ממדים	קריטריונים	רמה נמוכה	רמה בינונית	רמה גבוהה
	שימוש במקורות מידע מסוגים שונים – מחקר מדעי, מאמר פובליציסטי, נייר עמדה, מסמך רשמי. מינימום חמישה מקורות עד מקסימום שבעה מקורות שיהוו תשתית לניסוח הבעיה.	- מספר מקורות המידע פחות מהמינימום הנדרש. - אין מגוון במקורות מידע. - הסתמכות בעיקר על ידע אישי.	מינימום מקורות מידע. המקורות כולם מסוג אחד ושאינו מדעי.	- מקסימום מקורות מידע ואף יותר. - מקורות המידע מגוונים ועדכניים.
תחום-התוכן : מדיניות רווחה				
תכנון לוח זמנים ועמידה בו				
איסוף וארגון מידע				
עיבוד מידע				
הצעה מנומקת לפתרון				
ארגון העבודה, התוצרים והצגתם				
עבודה בצוות				
ניהול יומן למידה (כתיבה רפלקטיבית על תהליך הלמידה)				

מאמרים רלוונטים להוראת האזרחות

ערכים דמוקרטיים* / ישעיהו תדמור

הבחנות מושגיות

ערכים הם אמות מידה – לא עובדות
 ערכים אינם עובדות, אינם המצוי. ערכים הם התכוונות: מושגים, אידאות, אידאליים
 שאנו מאמינים בהם וחותרים להגשמתם, ומתוך כך הם מהווים אמות מידה, "מצפן"
 להתנהגות.

תבונות והסכמיות כבסיס לערכים הדמוקרטיים

הערכים בחברה הדמוקרטית הם תבוניים והסכמיים. לפיכך, כתנאי מוקדם לחינוך
 לערכים בחברה דמוקרטית יש לחנך להכרה בכך שהערכים הם **תבוניים**, ולהסכמה
 מראש שהערכים הדמוקרטיים הם **הסכמיים**. ניתן להדגים טיעון זה באמצעות בחינה
 של שני ערכים: השוויון והחירות.

השוויון הוא יסוד עיקרי בתפיסה הדמוקרטית. נהוג לומר כי "כל בני האדם שווים".
 וניתן לשאול: האמנם כל בני האדם שווים? הרי יש בהם חכמים וטיפשים, בעלי מנת
 משכל גבוהה ובעלי מנת משכל נמוכה; משכילים ובורים; מתקדמים ושמרנים;
 יצירתיים ואטומים; חרוצים ועצלנים; טובי לב ורשעים; ויש ביניהם חזקים וחלשים;
 בעלי צבע עור שונה; ויש בהם המחזיקים בדעות שונות ובאמונות שונות. כלומר, בכל
 ממד אפשרי בני אדם אינם שווים; בכל ממד אפשרי בני אדם שונים. במה אפוא
 ובאיזה מובן בני אדם שווים?

ניטול את ערך **החירות**. מקובל לומר: "בני אדם הם חופשיים". ועולה הקושיה:
 האמנם כך? האם בני אדם חופשיים? האם הם בני חורין? הרי בני אדם רבים
 משועבדים לכוח, כפופים למרות, כפויים על ידי כפייה.

נאמר, אם כן, **ששוויון וחירות** – שני היסודות האלה של הדמוקרטיה הליברלית – אינם
 תיאור של המציאות, אלא ערכים שמקורם באדם, פרי רוחו, והם **תבונניים והסכמיים**.

תבונניים – משמע, שהם תפוקה של תבונת האדם. האדם הוגה אותם וממשיג אותם,

כלומר תופס אותם כמושגים וכערכים, מכוח תבונתו. יש להוסיף, שקיימת מעין

הסכמה גם ביחס למושג התבונה עצמו. שכן, התבונה בהקשר שלנו איננה תבונתו של

* ישעיהו תדמור (תשנ"ט). "חינוך לדמוקרטיה באמצעות תרבות בית הספר", **מילים מחנכות** – לקט
הרצאות ומאמרים, קדם בע"מ, תל אביב.

אדם מסוים, פלוני או אלמוני, אלא תבונת האדם – התבונה האידאלית, המרבית, של האדם, כפי שהוא יכול וצריך להגיע אליה.

ואשר להיות הערכים **הסכמיים** – הכוונה היא לכך, שלאחר שהמשגנו את הערכים בתבונתנו – כלומר, לאחר שהערכים הופקו על ידי התבונה – יש להם ממד של תקפות והכרחיות, ואנו מקבלים אותם כמוסכמים וכמחייבים.

נרחיב עתה את הדוגמה בעניין החירות והשוויון. בני אדם רבים אינם בני חורין. אבל אנחנו בתבונתנו, מייחסים לבני האדם חירות ראשונית מוחלטת – לא כעובדה מדעית, אלא כערך. על בסיס החירות הזאת, היינו על בסיס ההנחה הערכית, הלא-מדעית – שכל בני האדם נולדו בני חורין – אנו קובעים, בתבונתנו, כמסקנה, שכדי שבני האדם יחיו חיים חברתיים, שבהם תתממש החירות במיטבה, הם צריכים להסכים, כל אחד מהם, על העברה של חלק מסוים מחירותם המוחלטת לטובת מוסדות החברה (המחוקקים, המבצעים והשיפוטניים) שבכוחם להבטיח את החירות המיטבית, האופטימלית, לכל בני האדם. זוהי, למעשה, תמצית רעיון "האמנה החברתית" שמוכר לנו מכתביהם של הוגי הדעות הליברליים כמו ג'ון לוק וג'ון סטיוארט מיל.

בנוסף לכך אנו קובעים, על פי תבונתנו, שבני אדם, אף על פי שאינם שווים בכל ממד אפשרי, הם בכל זאת שווים. במה? ראשית, בזכותם לממש את החירויות שלהם במלואן, וזאת בתנאי אחד: שחירויותיהם של האחרים לא תיפגענה. ושנית, בני אדם שווים בזכותם להגדיר באורח עצמאי מה טוב להם ומה טוב לחברה ולהיאבק על כך: כלומר, בני אדם שווים בשני ממדים: בחירויות שלהם ובכוח הפוליטי שבידיהם.

עקרונות הנובעים מהתבונות ומההסכמיות

מהתבונות ומההסכמיות נגזרים מספר עקרונות:

- I. עקרון ההנמקה – כל ערך בדמוקרטיה טעון הסבר ומחייב דיאלוג ושכנוע בנימוקים רציונליים. גם אם יש בערך יסוד בלתי רציונלי – וכמעט אין לכם ערך שאין בו יסוד מיתי – היסוד הזה צריך להיות מודע, מוגדר ומשוקלל באורח רציונלי.
- II. עקרון הכילול (מלשון כלל) – כיוון שבני אדם שווים, אזי אם הגדרתי משהו כטוב בעבורי, עלי להכיר בכך שגם זולתי, שהוא שווה לי בזכויות, זכאי לאותו הטוב. כלומר, מה שנחשב לטוב, צריך להיעשות כלל – צריך להיות "משוכפל" – כלפי כולם. זה הדבר שמופיע במקורותינו (מתורגם): "מה ששנוא עליך לא תעשה לחברך". ואנו מוצאים את ניסוחו של העקרון הזה גם אצל הפילוסוף עמנואל קנט, ב"ציווי הקטגורי" הראשון שלו: "עשה מעשיך רק על פי אותו הכלל המעשי, אשר בקבלך אותו תוכל לרצות גם כי יהיה לחוק כללי".

III. עקרון החוקיות – החוק מבטא את התבוננות ואת ההסכמיות. חקיקת החוקים נעשית בדרך חוקית, ומשחוקקו הריהם בעלי מעמד-על במדינה. הכל כפופים להם, לרבות מי שנושאים במשרות שלטון, וכל עניין שהחוקים נוגעים בו – מהותי או פרוצדורלי – חייב להתנהל על פיהם.

מן ההסכמיות בדבר שוויון וחירות עולים העקרונות הבאים:

I. עקרון הכרעת הרוב. כיוון שאנו מסכימים לכך שבני אדם שווים – לפחות באותם המובנים שצינו – אין דרך אחרת אלא להעדיף באורח יחסי את מספר הרצונות המשותפים הגדול יותר. פעמים רבות אנו חשים שהרוב טועה, שהרוב פועל בניגוד להיגיון, או בניגוד לצדק. אבל אנו "בולעים את רוקנו". כיוון שהסכמנו לכך שכל בני האדם שווים, אנו נותנים לאריתמטיקה להכריע.

II. עקרון ההגנה על המיעוט. הואיל וההסכמיות מניחה שמלכתחילה, במצב הטבעי, חירותו של כל אדם היא בלתי מוגבלת, וכיוון שבני אדם נאלצים לוותר מחירותם כדי שהחברה, באמצעות מוסדותיה, תשמור על חירותם במידה המיטבית, אזי, יחד עם עקרון הכרעת הרוב נובע גם תפקידו ההכרחי של הרוב להגן לא רק על עצמו, אלא על כולם. חובה עליו לרסן את כוחו, המוקנה לו מהיותו רוב, לבל יהווה "רוב עריץ" המדכא את המיעוט ופוגע בחירויותיו. הוגי דעות המכונים "התועלתנים", כמו ג'רמי בנתהם וג'ון סטיוארט מיל, הציעו את הנוסחה הבאה למוסריות: "מרב האושר למרב בני האדם". נוסחה זאת עלולה להיות מושגת במחיר של התנכרות לאושר, ואפילו הוא מזערי, של המיעוט.

תפיסות הנובעות מהערכים שוויון וחירות

מערכי השוויון והחירות נובעות התפיסות הבאות:

I. תפיסת האדם האוטונומי. כל אדם – כעקרון מוסכם – הוא אדם שלם (להבדיל ממושלם) בכך, שיש בו כל הרכיבים המרכיבים את האדם, כלומר זכויות ותבונתיות, במידה שווה לכל בני האדם. על כן, רצונותיו, שיפוטו והכרעותיו של האדם הם בלבדיים שלו. שום כוח חיצוני איננו זכאי לכוונם ולשעבדם. יתר על כן, האדם האוטונומי הוא אדם שתבונתו איננה משועבדת גם לדחפים, ליצרים ולנטיות לב המצויים באדם עצמו והעלולים להטותו מתבונתו.

אנשי החינוך מכירים את התפיסה הזאת ממשנותיהם של ז'אן פיאזה, לורנס קולברג ואחרים.

II. תפיסת האדם כתכלית. האדם איננו רק אמצעי אלא תכלית בפני עצמה. המושג הזה פותח על ידי עמנואל קנט. בספרו "הנחות יסוד למטפיסיקה של המידות" הוא

אומר: "האדם וכל יצור בעל תבונה בכלל ישנו בתור תכלית לעצמה: לא רק אמצעי הוא, שרצון זה או אחר יוכל להשתמש בו כחפצו, אלא, הוא צריך להיחשב גם כתכלית".

III. תפיסת האדם כסובייקט. זו פותחה בהרחבה ובמקורות על ידי מרטין בובר. כידוע, הוא מבחין בין יחסי סובייקט אל סובייקט לבין יחסו של אדם אל אובייקט. יחסי סובייקט אל סובייקט מכונים בפי בובר יחסי "אני-אתה", ואילו יחסו של אדם לאובייקט – לחפץ, לאמצעי – שהוא יכול לנצלו, מכונה בשם "אני-הלו".

מראיית האדם כסובייקט נובעות שלוש תפיסות:

I. תפיסת הפלורליזם כערך. על פי תפיסה זו, הריבוי נתפס מלכתחילה כערך חיובי. אנו מרבים לומר: "האחדות היא ערך". ואמנם היא כזו, אלא שיש להוסיף תנאי והוא, שאחד מיסודות האחדות וממגדירה יהיה העידוד לשוני, לגיון ולפרשנויות שונות, אחדותיות סגורה מדי – אוניפורמית, מונוליתית – חשודה בכך שהיא מגבילה את החירות. כמובן שגם לפלורליזם יש גבולות. חברה רשאית ואף חייבת להתנגד לכל עמדה המסכנת את עצם קיומה כחברה ואת ערכיה היסודיים.

II. הכרה בפתרונות יחסיים. ערכים כמו השוויון והחירות נתפסים, כל אחד מהם, כערך מוחלט על פי התבונה. אבל אפילו שני ערכי יסוד אלה יש ביניהם, בהתממשותם במציאות החברתית, מתח וניגוד מסוימים. שוויון מוחלט במציאות פוגע בחירות. חירות מופלגת במציאות מחריפה את אי השוויון ועלולה להביא לאנרכיה. על כן החברות הדמוקרטיות מנסות ליישב, כל אחת בדרכה, את המתח בין שני הערכים האלה. בדמוקרטיה, דווקא משום שבני אדם מאמינים, כל אחד על פי השקפתו, בערכים מסוימים כמוחלטים, הדרך לחיות בצוותא נבנית במקרים רבים על פתרונות יחסיים, ועל הסדר ופשרה בין ערכים.

III. סובלנות. משמעה הוא, הכרה בזכותו של הזולת להאמין באמונה מסוימת גם אם אני מתנגד לה ומתקומם נגדה, ובזכותו של הזולת להתנהג בצורה שאני מסתייג ממנה ואפילו בוחל בה. זוהי זכותו של הזולת. אני מתרסן מול מה שאני מתנגד לו מכוח התבונה, האומרת לי שאין דרך לחיות חיים חברתיים אלא על פי סובלנות. זוהי סובלנות מתוך עצמה פנימית. כמובן, שאם מעשה של הזולת פוגע באושייותו של המוסר האנושי – כגון פגיעה בחיי אדם, פגיעה בגופו ופגיעה בכבודו – אין מקום לסובלנות. אם יש עמידה מנגד במקרים כאלה – אין זו סובלנות אלא פחדנות ופשיטת רגל מוסרית.

חיזוק ערך האחוה

המהפכה הצרפתית טבעה שלושה ערכים: שוויון, חירות ואחוה. השניים הראשונים עמדו במרכזן של תפיסות אידיאולוגיות ופוליטיות. היו סביבם ויכוחים, מאבקים ומלחמות, כגון בין הדמוקרטיה הליברלית, המנסה לבטא את החירות במיטבה יחד עם שוויוניות במיטבה, לעומת "הדמוקרטיות העממיות" שדיכאו את החירות בשם השוויוניות; אלא שגם השוויוניות לא הייתה שוויונית בהן.

בעשורים האחרונים מוסבת תשומת הלב בחשיבה הפילוסופית הפוליטית לערך האחוה, הערך שהוזנח. האחוה רכה יותר. היא איננה פורמלית כחבריה ערכי השוויון והחירות, היא פחות נוקשה. האחוה נובעת לא רק מהתבונה, אלא גם מהרגש האנושי. ואפשר לומר שבערך האחוה, מכירה התבונה בקיומו של הרגש ותומכת בו.

מהם ביטוייה של האחוה?

- I. רגישות לזולת – אמפתיה, הזדהות אנושית, רצון לעזור.
 - II. הגינות – עיקר הרעיון הוא, שבמציאות הלא-שוויונית ובמציאות שבה גם מידת החירות שבין בני האדם איננה שווה, תתממש, עד כמה שניתן, מידה של צדק. העקרון הוא, שבכל חלוקה של הכוח ושל המשאבים והתגמולים, שבמציאות לעולם איננה שוויונית – שבה לעשירים יש יותר, למשכילים יש יותר, לחזקים יש יותר, ושבה יש מי שמקבלים פחות – יחושו אלה שמקבלים פחות, שבחלוקה הבלתי שוויונית מתגלית בכל זאת מידה של התחשבות, של צדק ושל הגינות. רעיון זה פותח על ידי הוגה הדעות בן זמננו, ג'ון רולס.
 - III. אחריות – כאדם יש לי אחריות לאדם באשר הוא אדם, ובמיוחד לאדם החלש, הנזקק, הסובל והחריג.
- האחוה מאפיינת את מדינת הרווחה המודרנית, שבצד קיום אופטימלי של ערכי השוויון והחירות, היא משתדלת לחזק גם את הסולידריות האנושית ואת המוסריות בין בני אדם בחברה.

נחיצותה של דרך לאומית חדשה לאוכלוסייה הערבית בישראל*

סאלם ג'ובראן

המיעוט הלאומי הערבי-פלסטיני במדינת ישראל עבר בחמישים השנים האחרונות תהליכים מואצים של שינויים כלכליים, חברתיים, פוליטיים ותרבותיים.

עם הפקעת הרוב המכריע של הקרקעות הפכה החקלאות ממקור פרנסה עיקרי, כמעט יחיד, למקור שולי ביותר. יחד עם היעלמות החקלאות הלך ונעלם אורח החיים הכפרי, הסטאטי, השמרני, וגלי כוח העבודה הערבי זרמו לעבוד במשק היהודי, בתעשייה, בבניין ובשירותים.

יחד עם זאת, מערכת החינוך הלכה והתרחבה כל הזמן, והפכה לסוכן אקטיבי של מודרניזציה, של אימוץ אורח חיים אורבני ומודרני, תוך יצירת שכבה חדשה של אינטליגנציה. בד בבד התפתחה תודעה לאומית, ערבית כללית תחילה, ומאז שנות השבעים תודעה לאומית פלסטינית מלווה בהזדהות עם מאבק התנועה הלאומית הפלסטינית (אש"ף) לעצמאות.

כל השינויים הנזכרים התחוללו בעוד השלטון לא שינה באופן יסודי את יחסו המפלה והדוחק לשוליים של האוכלוסייה הערבית. היה ונמשך המצב של שליטה יהודית טוטאלית מבלי לתת שיתוף מינימאלי אמיתי של הערבים בחיי המדינה.

אנחנו מואשמים כל הזמן שלא מתייחסים ברצינות לאזרחות שלנו במדינת ישראל. האמת לאמיתה היא שהמדינה והממסד אף פעם לא התייחסו אלינו ממש כאזרחים על כל המשתמע.

המשבר העמיק משהלכו וגדלו דרישות הערבים כתוצאה מהתהליכים שציינתי לעיל אולם מה שהציעה הממשלה נותר כפי שהיה וכך הלכה ונפערה התהום בין שאיפותינו הטבעיות לבין מה שמוצע לנו, והמשבר הכלכלי-חברתי הלך והחמיר משנה לשנה.

אין ספק כי העובדה שהאדם הערבי גילה את זהותו הלאומית והתרבותית הייתה טבעית ואף הכרחית, אך מדיניות האפליה וההדחקה דחפה את הערבים לבטא ולהפגין שייכות לאומית גם כאקט של מחאה, של אי השלמה עם המצב הכלכלי הבלתי נסבל.

העובדה שאנחנו ערבים פלסטינים, וגם אזרחים ישראלים כאשר נמשך הסכסוך, החמירה והחריפה עוד יותר את מצבנו, וזה התבטא בתודעה, וללא ספק, גם בהתנהגות. מאורעות אוקטובר 2000 החריפים מאוד לא היו רק, או בעיקר, תגובה לביקור אריאל שרון במתחם מסגד אל-אקצא, אלא תגובה רועמת נגד אפליה מצטברת והשפלה יומיומית. המאורעות לא היו הפתעה אלא התפרצות של מצבור אדיר של

* סאלם ג'ובראן, סופר ועיתונאי, הרצאה שנישאה בכנס "הערבים בישראל – סדר יום לאומי חדש", שנערך על-ידי התכנית לחקר הפוליטיקה הערבית בישראל, אוניברסיטת תל-אביב, ב-19 דצמבר 2001.

רגשות קיפוח ותסכול והדחקה על רקע יחס מוסדות המדינה והציבור היהודי אלינו. המשבר החמור עד קריסה של תהליך השלום תרם תרומה גדולה למתח בין האוכלוסייה הערבית לבין הממסד השלטוני והרוב היהודי במדינה. חמישים שנה שאלתם אותו: האם אתם נאמנים למדינה, כן או לא? ועכשיו אנחנו שואלים: האם המדינה נאמנה לנו, מכירה בנו בכלל, כן או לא? עכשיו כאילו שקט. אבל כל המבקר בימים האלה במגזר הערבי רואה את המשבר הכלכלי, את האבטלה המסיבית, את ריכוז העוני והמצוקה, את החמרת האלימות והפשעה. החיבור בין המצוקה הלאומית הסוציאלית הוא חומר דליק, מסוכן ביותר. אנחנו חיים במולדתנו, אבל ישנה הצדקה מלאה לשאול אם אנחנו חיים במדינתנו, בעיקר מנקודת ראותה של המדינה עצמה. אפשר אחרת, באופן שונה, באופן מהותי. והיוזמה לשינוי והיכולת לשינוי היא בעיקר בידי החזק, בידי הרוב, בידי היהודים ומוסדות המדינה. יחד עם זאת, אני רוצה להתייחס, בהמשך, לאחריותנו אנו, ליוזמתנו או אי יוזמתנו אנו. לא ייתכן שאנו רק קולטים ולא משדרים. האינטרס שלנו מחייב שלא נחיה סבילים אלא אקטיביים, יוזמים, לוחצים, מחדשים, מפתחים פוליטיקה אמיצה וחכמה, רדיקלית וריאליסטית, לאומית בקומה זקופה ודמוקרטית, הומניסטית ושחרת שלום ודו-קיום בשפה לא מגמגמת, נקייה מסיסמאות דמגוגיות קיצוניות וממסחור הרגשות הדתיים והלאומיים. אוקטובר 2000 הוא תחנה המחייבת בדיקה ושינוי מהותי, הן מצד השלטון והיהודים, והן מצידנו, הערבים אזרחי ישראל. הערבים לא יסכימו בשום אופן שהעניינים ימשיכו כפי שהיו. אבל זה מחייב אותנו בבדיקה יסודית ובמאמץ לאמץ דרך חדשה. השינויים הדרושים אצלנו אין מטרתם להנמיך את המאבק, להתקפל ולסגת, אלא דווקא להגביר את המאבק בניסוחים בהירים אשר מטרתם בין היתר, לחדור למצפון היהודי, לדעת הקהל היהודית, ולגייס למאבק שאומר: ביטול האפליה ושיתוף הערבים על בסיס שווה ואקטיבי הוא אינטרס לערבים, אינטרס ליהודים, ואינטרס לחברה המשותפת.

אני רואה צורך קיומי דחוף לנקוט במימוש הכיוונים הבאים:

1. אנו חייבים בהגדרה פוליטית בהירה ולא עמומה ולא מעורפלת של מעמדנו, מיעוט לאומי במדינת ישראל, וליחס למדינת ישראל במסגרת שלום ישראל-פלסטיני וישראל-ערבי. אנחנו לא "ערביי 48", לא "ערביי הפנים" ולא "ערביי פנים-הפנים". אנחנו מיעוט לאומי ערבי פלסטיני – במדינת ישראל. ישראל קמה על בסיס זכות ההגדרה העצמית, האסון הוא לא בהקמתה אלא באי הקמת מדינת פלסטין לידה.

כל מרחץ הדמים הנמשך יותר מחמישים שנים בין יהודים וערבים מקורו באי מימוש ההגדרה העצמית של העם הפלסטיני. בעיניי, היום יותר מאי פעם, הסיסמא האסטרטגית "שתי מדינות לשני עמים" היא חיונית ונכונה. אל לנו לפזר סיסמאות עמומות ומעורפלות אשר עלולות לדחוף את הדור הצעיר בדרך מסוכנת.

2. אנחנו, לאומית ואזרחית, זקוקים למפגש, לדיאלוג, לשיתוף היהודי-הערבי. אנחנו זקוקים לגייס איתנו את כל המתקדם ושומר השוויון, את הנאור והליברלי בעם היהודי, והבדלנות היא ירייה ברגליים שלנו, אולי גם בחזה ובראש. כל אפיק של שיתוף, על כל רמה אפשרית, חשוב בפני עצמו והוא גם כלי חשוב לקידום מאבקנו לשוויון, לאזרחות שווה.

עלינו לגבש אסטרטגיה של מאבק שיוליך ליציאה מן השוליים אל המרכז, מן הסיסמה אל העשייה. אנחנו לא צריכים להיות צופים מן הצד בפוליטיקה הישראלית המרכזית, אלא חייבים להיות חלק ממנה. זאת לא "אחוזה של לבנה וחומס" אלא אחווה של מאבק משותף למען מימוש מטרות משותפות. הגזענים האנטי-ערבים בחברה היהודית, כולל חסידי הטרנספר, הם הם אשר מעוניינים בנתק בין היהודים והערבים, ואל לנו לשחק לידיהם.

3. השיח הפוליטי של הפוליטיקה הערבית חייב שינוי מהותי ויש לנקות אותו מכפל הלשון. האסטרטגיה שלנו, הצודקת והחיונית מחייבת שיח בהתאם. ענייננו הצודק מחייב לדבר אל האחר, ליהודי, בצורה משכנעת, מתוחכמת, מקרבת ולא דוחה ומרחיקה. אנחנו חייבים לפעול לגייס אחרים לימינו ולא להפחיד במלל מתלהם, בדרך כלל קיצוני ללא כיסוי אמיתי, ורק מזיק.

עלינו להעמיד את האדם היהודי ואת המצפון היהודי במבחן: האם הוא מסכים כי בשמו יעשה עוול ועלבון לערבים, או שהוא מורד בקונסנוס הלאומני ומכריע אצלו השיקול ההומני והדמוקרטי על השיקול הלאומני, המסתגר, המתנשא והשונא.

עלינו להילחם כדי להיכנס לכל פינה אפשרית, לדעת הקהל, לתקשורת, ללחוץ על השלטון, לנהל דיאלוג עם הפוליטיקה היהודית בישראל. זה חייב להיות יעד תמידי אשר נדבוק בו ונשכלל אותו כל הזמן.

החנפנות וההתרפסות בפני השלטון והעם היהודי, מעמדה של רגש נחיתות – פסולה לחלוטין ולא באה בחשבון. אך גם הבדלנות והחשדנות והזלזול בחברה היהודית אפילו מתוך ייאוש, הם פסולים ומזיקים.

4. אנחנו לא קטינים ולכן עלינו לגלות אחריות ואומץ לבדק עצמי נוקב וממצה של כל פינות חיינו.

אנחנו זקוקים לדמוקרטיזציה, למודרניזציה, לחיסול השימוש בדת ובלאום כאמצעי למטרות פוליטיות, אגואיסטיות צרות, למאבק עקבי אידיאולוגי ומעשי נגד החמולתיות הפוליטית והעדתיות הפוליטית. המאבק לדמוקרטיזציה ושקיפות של כל מוסדותינו, לשוויון אמיתי של מעמד האישה, לחופש הביטוי, לפלורליזם, לסובלנות, להעמקת מושג האזרחות והשוויון בין האזרחים, למניעת שחיתות ו"מוכתרות" במוסדות, לעקירת "תרבות העדר" מחיינו, כל זה ועוד הוא מטרה בפני עצמה לשיפור איכות חיינו, והוא גורם מכריע בהצלחתנו במאבק לשוויון ושותפות.

המודרניזציה שלנו אסור שתתבטא בבניין המפואר ובמכונית, והיא חייבת להתבטא קודם כל בחשיבה, בהתנהגות, ובעשייה ובערכים המדריכים אותנו בחיינו.

הסיסמא הפוליטית המתלהמת איננה תחליף לפרנסה, לעבודה, לשיפור השירותים המוניציפאליים ולהעלאת רמת החינוך. לכן הפוליטיקה הערבית חייבת לשלב את הלאומי והחברתי, את החלום האסטרטגי הנכון והצודק עם דאגה לחיי היומיום.

אני מבקש לסיים את דבריי בציטטה מדבריו של הגיבור הלאומי האפריקאי נלסון מנדלה. הוא אמר בשיא המאבק לחופש :

"אנחנו לא צריכים, בשום אופן, להגיב על שנאה בשנאה. שום שנאה אינה כשרה ומוצקת. מטרותנו, כולנו, חייבת להיות לייבש את השנאה."

ייבוש השנאה הוא מרכיב חיוני בהשגת המאוויים הלאומיים והאזרחיים של שני העמים, ותנאי הכרחי לשיתוף ביניהם, החברה המשותפת.

בין חברה למדינה, או: על החברה האזרחית* / תמר הרמן

"אין חידוש באמירה שבני כל ארץ שהיא [...] רק לעיתים רחוקות יקבלו דעה מוטעית בנוגע לאינטרסים שלהם, ויחזיקו בה בלי לנסות ימין ושמאל במשך שנים רבות" (מדיסון וג'יי, הפדרליסט, מס' 3).

מבוא

מטרתו של מסמך זה היא לדון בסוגיית תפקידם ומעמדם של אזרחים במשטר דמוקרטי בכלל ובמדינת ישראל בפרט ובמערכת היחסים ביניהם לבין מוסדות השלטון הנגזרות מתפקיד ומעמד אלה. הדיון אינו "לשם שמיים", אלא הוא מחויב המציאות, נוכח אי ההלימה הגלויה לעין כל והנדונה בהרחבה כיום שבין הגדרת הדמוקרטיה כ"שלטון העם" לבין המצב בפועל. בישראל כמו במדינות רבות אחרות, בשל מכשולים מבניים ותפיסתיים, מידת השיתוף וההשתתפות של האזרחים במעשה השלטוני והשפעתם על תהליכי קבלת ההחלטות היא נמוכה מן הדרוש על מנת ליצוק תוכן מעשי בהגדרה הפורמאלית של הדמוקרטיה.

במקביל, קוראת לנו המציאות גם להתמודד עם הנסיקה במספרן וברמת פעילותן של ההתארגנויות האזרחיות החוץ-ממסדיות למיניהן, או במילים אחרות עם ההתחזקות הבולטת בעשורים האחרונים של החברה האזרחית אל מול המדינה. תופעה זו של פעילות אזרחית ענפה במסגרות אלטרנטיביות מרמזת על כך, כי הריחוק הרגשי והמעשי של הציבור מהממסד ורמת ההשתתפות והשיתוף הנמוכה בתהליך הפוליטי אינם תוצאה של אדישות – או לחלופין של שביעות רצון מלאה – מתפקוד מערכות הממשל. מקורם, ככל הנראה, בניכור או במנגנוני הרחקה אחרים, שקיומם פוגם או לפחות עלול לפגום במהות הדמוקרטית של המערכת, גם אם כלפי חוץ יציבות השלטון איננה נפגעת.

נקודת המוצא של מסמך זה היא כי לתחושת השייכות האזרחית, הנבנית על שיתוף של האזרחים בתהליך השלטוני, חשיבות רבה בכל הנוגע לחיזוק הלגיטימציה והגברת היציבות בכל משטר דמוקרטי. ואולם, יש לה חשיבות מיוחדת במדינה כישלאל,

* קטעים מתוך תמר הרמן (יוני 2002). מסמך ועידת אזרחים שלישית בישראל, המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי, ירושלים, היחידה לדמוקרטיה השתתפותית.
ד"ר תמר הרמן, המחלקה למדע המדינה, האוניברסיטה הפתוחה ומכון שטייניץ, אוניברסיטת תל אביב.

שחייה מתנהלים על מים סוערים, הן מבית הן מחוץ. במערכות פוליטיות שבהן הפעילות במרחב הציבורי זורמת בלא הפרעה ועל מי מנוחות, כאשר הבעיות העומדות על סדר היום הציבורי הן שגרתיות, ריחוק שנוצר בין האזרח לשלטון, גם אם אינו מבורך – אינו מזיק במידה קיצונית. ואולם, כאשר הקולקטיב הלאומי מתמודד עם בעיות קשות, פנימיות או חיצוניות, ולא כל שכן עם שני הסוגים גם יחד כפי שהדמוקרטיה הישראלית נאלצת לעשות מימיה הראשונים ועד היום, ריחוק שכזה עלול לפגוע פגיעה של ממש במידת ההזדהות של ציבור האזרחים עם המדינה, מוסדותיה ויעדיה ומכאן ביכולת לגייסם למשימות לאומיות, המחייבות התמודדות בצוותא. ריחוק כזה מונע יצירת יחסי שיתוף פעולה פוריים בין מנהיגים למונהגים, כאשר הנסיבות האובייקטיביות הקשות מחייבות זאת, והתוצאה עלולה להיות כרסום בחוסן הלאומי והחברתי. כלומר, אם לא מטעמים עקרוניים, המחייבים כי במשטר דמוקרטי תתקיים מערכת יחסים של אימון ושיתוף בין הנבחרים לבוחריהם, הרי שאפילו מטעמים של תועלת, נתק ביניהם הוא בעל השלכות שליליות על יעילות התפקוד של המערכת במצבי משבר ועל יכולתה להתמודד עם אתגרים קיומיים.

ואולם, גם החסידים הנלהבים ביותר של שיתוף אזרחי, אינם יכולים להעלים עין מן הטיעונים נגד מעורבות שוטפת אינטנסיבית של האזרחים בתהליכי קבלת ההחלטות הפוליטיות. כך, קשה לדחות כלאחר יד את הטיעון שכמות המידע שבידי הציבור לגבי חלק ניכר מענייני הכלל, ובמיוחד כאשר מדובר בעניינים של "פוליטיקה גבוהה", כמו יחסי החוץ של המדינה או נושאי בטחון, היא נמוכה, שקבלת ההחלטות בנושאים מדיניים מחייבת מומחיות שאינה ברוב המקרים נחלתו של האזרח הממוצע, שתהליך קבלת החלטות אינו יכול להיות חשוף לעיני כל בכל שלב ושלב שכן נחוצה מידה מסוימת של הצנעה בשלבי התכנון כדי שאפשר יהיה להגיע לתוצר אשר לכשיושלם יוצג לציבור כמכלול מגובש, ומעבר לכך – כי שיתוף אזרחים הוא תהליך מסורבל ומאט את קצב הדיון והביצוע גם יחד. מעבר לכך, מן הראוי לשקול במלוא כובד הראש את הטענה כי מעורבות פעילה ואינטנסיבית מדי של הציבור בתהליך הפוליטי לשלביו עלולה להיות גורם מערער יציבות ולפגוע באיכות ההחלטות המתקבלות, משום שעל מקבלי החלטות יופעל לחץ תמידי חזק מדי "מלמטה". מונעים על-ידי רצונם להיבחר שוב, הם יענו לדרישות אלה בשל שיקולים קצרי טווח ולא בהכרח שיקולים שהם לטובת העניין עצמו. משוואת החליפין שמציגים התומכים בהפחתת המעורבות האזרחית היא אפוא יעילות תמורת שיתופיות, אם כי יש אחרים הטוענים כי בטווח הארוך, שיתופיות רבה יותר מבטיחה גם רמה גבוהה יותר של יעילות. זאת שכן בהיעדר שיתופיות בשלב התכנון, יורדת נכונות האזרחים לשתף פעולה בשלבי הביצוע, מה שפוגם בסופו של דבר בעליל ביעילות התהליך הפוליטי.

אזרחות דמוקרטית מהי?

מקור המושג דמוקרטיה הוא, כידוע, ביוון העתיקה: דמוס (ביוונית – עם) קרטוס (– שלטון או כוח). דמוקרטיה, היא אפוא שלטון העם או הרבים. זאת להבדיל משלטון מונרכי (מלוכני) או רודני (טיראני), ומשלטון קבוצות נבחרות וסגורות – שלטון אוליגרכי למינוי (למשל, אריסטוקרטיה – שלטון האצולה, פלוטוקרטיה – שלטון העשירים, או תיאוקרטיה – שלטון אנשי הדת).

... אם כי כמה וכמה מעקרונות היסוד של הדגם האתונאי היו שונים מן העקרונות המנחים של המשטרים הדמוקרטיים דהיום, ולמרות שלא היה רצף היסטורי בין הדמוקרטיה העתיקה לזו המודרנית, והקישור הרעיוני ביניהן נוצר רק בדיעבד, בעיקר במאה ה-19 בניסיון – שהצליח – להעניק לצורת משטר חדשה-ישנה זו "לגיטימציה היסטורית", נוהגים לראות בדמוקרטיה האתונאית את "האם הקדומה של הדמוקרטיה" מבחינה רעיונית. כאן פותח לראשונה המושג של אזרח, הזכאי להשתתף בניהול ענייני הכלל, בתוקף היותו חלק מהגוף הריבוני – העם. זאת להבדיל מנתין, במשטר לא דמוקרטי, הכפוף לשליט או השליטים, שהריבוניות המוחלטת נתונה בידם בחדס האל, בכוח הכוח או מכל סיבה אחרת שהיא, ולפיכך אינו זכאי לקחת חלק בתהליך השלטוני, אלא אם הריבון יבחר, כראות עיניו, לשתפו בשלב זה או אחר. באתונה גם נולד הרעיון של אזרחים המכהנים בתפקידי ממשל לתקופות קצובות, ומפנים אחר כך את מקומם בצמרת לאחרים. לא פחות חשובה היא האפשרות שהייתה נתונה בידי אזרחי אתונה, שהייתה בלתי מתקבלת על הדעת בממלכת פרס באותן שנים למשל, להחליף את מושליהם, אם אלה לא מילאו את תפקידם על-פי ציפיות גוף האזרחים.

תנועת ההשכלה של המאות ה-17 וה-18 תרמה לדמוקרטיה המודרנית את הנחת היסוד כי האדם, ללא תלות במוצאו, במינו, בהשכלתו, בהכנסתו או באמונותיו, הוא מעצם הווייתו יצור תבוני. הכרה זו בתבוניותם, של כל בני האדם, היא התשתית להכרה בזכותם של מי שהוכרו כאזרחים,² אם בשל זכויות מלידה או משום שעברו תהליך

² יש להדגיש כי גם במשטרים דמוקרטיים לחלוטין לא לכל מי שמתגורר במדינה ברגע נתון מוקנית הזכות החוקית לקחת חלק בתהליך הפוליטי הממוסד (איש לא יכול למנוע מהם להשתתף בפעילויות לא ממסדיות, בהפגנות למשל). כך, למשל, תיירים או תושבים ארעיים או אפילו ותיקים שאין להם אזרחות אינם רשאים להשתתף פוליטית, למשל להצביע בבחירות. ההחלטה מיהו אזרח וכיצד ניתן לקבל אזרחות היא אפוא בעלת משמעות מרחיקת לכת לגבי הקביעה מי יכול או יוכל להשתתף פוליטית. ככל שהקריטריונים לקבלת אזרחות נוקשים יותר, כך קטן יותר מספרם של מי שזכאים חוקית להשתתף פוליטית ביחס למספר המתגוררים במדינה. חוק השבות הקובע כי כל עולה חדש יהודי יקבל אזרחות ישראלית מייד עם עלייתו, היא דוגמה קיצונית להקלה במתן מעמד של אזרחות. בארה"ב, למשל, מהגר

התאזרחות, להשתתף באופן שוויוני וחופשי בתהליך הפוליטי. על-פי התפיסה הדמוקרטית, ההשתתפות מתמצה בזכות להיבחר או לבחור³ את בעלי התפקידים במוסדות השלטון ולפקוח עין על תפקודם של הנציגים בתקופת כהונתם. רעיון זה מוצג באופן יפה ביותר בפתיח לחוקה האמריקנית:

"[ש]כל בני האדם נולדו שווים, שהבורא העניק להם זכויות מסוימות שאי-אפשר לשלול מהם וביניהן הזכות לחיים, לחירות, ולרדיפת אושר. כדי להבטיח זכויות אלה מוקמות מקרב בני אדם ממשלות אשר סמכויותיהן הצודקות נובעות מהסכמת הנמשלים. שבכל מקרה שצורת ממשל כלשהו נעשית מנוגדת למטרות אלה, זכותו של העם לשנותה או לבטלה ולייסד ממשל חדש [...]."

... למרות הדגש החזק המושם בהצבעה בבחירות כמעשה דמוקרטי מרכזי, הרי כפי שנראה ביתר הרחבה בהמשך, אזרחות דמוקרטית אמיתית כוללת הרבה יותר מאשר השתתפות בתהליך האלקטורלי בלבד. היא מחייבת: הכרה וכיבוד זכויותיו של האחר והשווה, הכרה בזכות המיעוט לשמור על ייחודו ולהשמיע את קולו בלא שישללו ממנו זכויותיו, הכרה בזכות למחות נגד החלטות שלטוניות לא מקובלות מבלי להיענש ובתנאי שהמחאה נעשתה במסגרת החוק, כיבוד החלטות לא רצויות של הדרג הנבחר וציות להן אם הן התקבלו על-ידי בעלי הסמכות ובהליך הוגן, ומעל לכל – ההכרה כי חילוקי דעות אמורים להיות נדונים ומיושבים בהליכים המקובלים, ובלא שימוש באמצעים לא חוקיים או הפעלת כוח על-ידי מי שאינו מוסמך לכך. האזרח הדמוקרטי אמור לעקוב אחר מעשי מנהיגיו ולדרוש מהם דין וחשבון על החלטותיהם, כך שבשום שלב לא יישמט הרסן מידי הריבון האמיתי בדמוקרטיה, הלא הוא ציבור האזרחים.

העיקרון התהליכי המנחה את קבלת ההחלטות במסגרת דמוקרטית הוא הכרעת הרוב, כאשר הרוב נחשף בדרך כלל על-ידי תהליך הצבעה כזה או אחר. כלומר, כאשר יש חילוקי דעות, וכמעט תמיד יהיו, המדיניות שתיקבע תהיה זו שמעדיף הרוב. עם זאת, על הכרעת הרוב מוטלת מגבלה יסודית ברורה אחת: אין הרוב רשאי לנצל ביוזמים את יתרונו כדי לפגוע במיעוט, שכן והיה וכך יקרה, אנו עוברים מתחום ההכרעה הדמוקרטית אל תחום "עריצות הרוב". במילים אחרות, יש החלטות שגם אם הרוב תומך בהן, הן בלתי דמוקרטיות בעליל ומשום כך לא לגיטימיות.

הרוצה בקבלת אזרחות, חייב לעמוד – וגם זאת רק לאחר תקופת שהות מסוימת במדינה – בבחינות להוכחת ידיעת השפה וידע בסיסי בהיסטוריה האמריקנית ונהלי השלטון.
³ יש לציין כי אין בהכרח חפיפה בין שתי זכויות אלה. כך, בישראל זכאי לבחור כל אזרח מעל גיל 18 שעה שלהיבחר זכאים רק בני 21 ומעלה. בארצות הברית, למשל, גיל הבחירה הוא 21 אך גיל ההיבחרות לקונגרס הוא 25 בצירוף התנאי שמדובר במי שהיה אזרח אמריקני לפחות שבע שנים ולסנאט חייב הנבחר להיות לפחות בן 30. יש לציין כי כנשיא ארה"ב יכול להיבחר רק מי שהוא אזרח אמריקני מלידה.

ואולם, גם בדמוקרטיה, ותהא קרובה לכלל שלמות ככל שתהא, בפועל הרבים עצמם אינם שולטים, אלא הם מוסרים את מוסרות השלטון, בתנאים מסוימים ולתקופת זמן מוגבלת, לידי נציגיהם. זאת מרצון ובהסכמה, בתוקף מה שהוגי הדעות הנחשבים לאבות הדמוקרטיה המודרנית, בעיקר ג'ון לוק וז'ן ז'ק רוסו, מכנים "האמנה החברתית". ביסוד האזרחות הדמוקרטית עומדת אפוא ההסכמה להפקיד את הסמכות השלטונית או המנדט השלטוני בידי הנבחרים בהנחה כי אלה ישרתו את העניין הכללי. ואולם, כשם שמנדט זה מוענק, כך הוא גם יכול כמובן להישלל, אם הנבחרים לא מילאו את ציפיות בוחריהם או חרגו מתנאי המנדט שניתן להם וניצלו את סמכותם לרעה. במילים אחרות, האזרחות הדמוקרטית לעולם אינה יכולה לכלול ויתור, ואפילו מרצון, על ריבונות העם ולהעבירה לצמיתות לידי שליט שלא יהיה מחויב בפני הציבור.

יש לציין כי הגבלת הדמוקרטיה להיבט המבני או אפילו המבני-תהליכי של המשטר היא תפיסה צרה ביותר. יש רבים הסבורים כי דמוקרטיה היא תרבות שלמה, אורח חיים, והעקרונות המנחים אותה ישימים לכל רמת קיום ופעולה: ... על פי תפיסה זו, דמוקרטיה הינה תפיסה מהותית של הקיום האנושי הקולקטיבי, ולכן לא ניתן להסתפק בהחלטה על תחום אחד בלבד, כמו התחום השלטוני, שעה שבתחומים אחרים יתפקד הפרט במסגרות סמכותניות (אוטוריטריות) או רודניות (טוטליטריות). אי אפשר לצפות מן האזרח להיות אוטונומי ופעיל בעיצוב גורלו ברמה אחת, אך סביל וכפוף לתכתיבים ברמות אחרות. כך, אם במקום העבודה יש רמה גבוהה של שיתוף עובדים, יצפו הללו גם לרמה גבוהה של שיתוף כאשר מדובר, למשל, בהחלטות בענייני הקהילה, העיר או המדינה שאליהן הם שייכים.

... ההבדלים בתכנים שיוצקים במושג דמוקרטיה הם בין השאר הסיבה לכך, שישנם משטרים דמוקרטיים מסוגים שונים. כך למשל, אפשר להבחין בין משטרים נשיאותיים למשטרים פרלמנטריים. ... האבחנה החשובה ביותר לענייננו כאן היא זו בין סוגי משטרים דמוקרטיים על-פי מידת ההשתתפות הפוליטית של האזרחים בהם בתהליכי עיצוב המדיניות וקבלת ההחלטות הלאומית. בעניין זה מדובר ברצף, שמצידו האחד מצוי המודל ה**נציגי** (representative) ומצידו האחר הדגם ה**השתתפותי** (participatory) הטהור, או הדמוקרטיה הישירה כאשר בתווך עומד הדגם ה**הִיוֹעָצוּתִי** (deliberative). יש לציין כי במציאות אף אחד מאבות טיפוס אלה אינו קיים בטהרתו, וכי רוב המשטרים מציגים תערובת מסוימת של הדגמים.

... כל הדמוקרטיה כיום, וישראל בתוכן הן דמוקרטיות ייצוגיות ולא דמוקרטיות ישירות, כפי שהייתה למשל אתונה בשעתה – ציבור האזרחים בוחר את נציגיו לבית המחוקקים (וכאמור במקרים מסוימים, למשל במשטר נשיאותי נוסח ארה"ב אף את ראש הרשות המבצעת – הנשיא) והם המופקדים על ניהול ענייני המדינה בין מערכת בחירות אחת לאחרת. כך גם ברמות ממשל נמוכות יותר – תושבי העיר בוחרים את ראש העיר או את מועצת העיר, העובדים בוחרים את ראש האיגוד המקצועי שלהם או את ועד העובדים והסטודנטים את נציגיהם לאיגוד הסטודנטים וכדומה. הנציגים, חברי בית המחוקקים או כל מי שנבחר לתפקידו הפוליטי, הם אלה שפועלים בשם הציבור בסמכות וברשות. הם המתכנסים, הם המחליטים, ובמקרים מסוימים הם גם המבצעים של המדיניות או לכל הפחות המופקדים על ביצועה. במילים אחרות, כל המסגרות הדמוקרטיות בנות זמננו, ללא יוצא מן הכלל, הן במידה זו או אחרת דמוקרטיות "עקיפות".

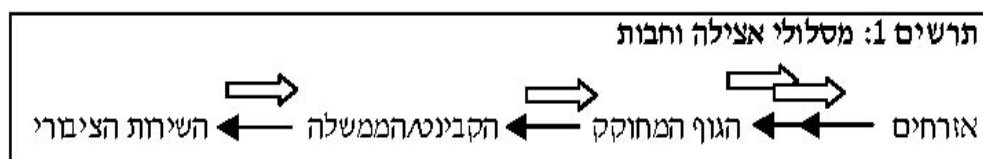
אֲצִילָה (delegation) וְחֲבוּת (accountability)

המהות הדמוקרטית נוצקת לשלטון הנציגי על ידי שני מנגנונים הכרחיים: אצילת הסמכות מן האזרחים לנציגיהם הנעשית בדרך כלל על-ידי בחירות והחבות של הנציגים כלפי שולחיהם לאחר שנבחרו.

אצילת הסמכויות באמצעות בחירות הוא הליך ברור ומידתי יישומו או אי יישומו ניתנת בקלות לבדיקה. לעומת זאת הנושא של החבות, כלומר, התהליך שבו הבוחרים יכולים לפקח על נציגיהם, והנציגים – למסור לבוחריהם דין וחשבון על מעשיהם ומעשי מבצעי המדיניות מטעמם, הוא מושג מעורפל הרבה יותר וכך גם תרגומו לשפת מעשה. עם זאת, אפשר להכליל ולקבוע כי מנגנון החבות תומך ביכולת הממשל:

- לקבוע מטרות ותחומי אחריות
- לתכנן מה צריך להיעשות כדי להשיג את המטרות ולמלא את תחומי האחריות
- לבצע את מלאכת הממשל ולפקח על התהליך
- לדווח על התוצאות לציבור
- להעריך את התוצאות ולספק משוב.

יש לשים לב, כי למסלול האצילה ולמסלול החבות אותן "תחנות", אם כי בכיוונים הפוכים: האצילה היא מלמטה – מן האזרחים – כלפי מעלה – מקבלי ההחלטות, ואילו החבות מלמעלה – מן הנציגים כלפי מטה, אל האזרחים:



נגישות (accessibility) ושקיפות (transparency)

נושא החבות קשור הדוקות לשני מושגים אחרים שהם מרכזיים בדמוקרטיה: הנגישות והשקיפות. מושג הנגישות הוא מורכב מאוד, ובהקשר שלנו מתייחס לשני היבטים שונים:

- I. הנגישות של האזרח למקבלי ההחלטות, כלומר מגוון הדרכים שבאמצעותן הוא יכול להעביר אליהם את העדפותיו ולקבל מהם דין וחשבון על פעולותיהם.
- II. הנגישות למידע רלוונטי אשר יאפשר לאזרחים לגבש את העדפותיהם הפוליטיות באופן מושכל.

בכל הנוגע לנגישות משני הסוגים יש הבדלים עמוקים בין המסגרות הפוליטיות הדמוקרטיות השונות: יש מסגרות "פתוחות" שבהן רמת הנגישות גבוהה ויש מסגרות "סגורות" שבהן יכולתו של האזרח להגיע למקבלי ההחלטות ולמידע על אודות פעילויות השלטון היא קטנה או כלל לא קיימת. מטבע הדברים ככל שמדובר במסגרת פוליטית קטנה יותר, כך רב הסיכוי שהנגישות תהיה קלה יותר. כך, במדינה קטנה בשטח ובאוכלוסייה, כמו ישראל, האפשרות של כל אזרח להגיע או למצוא מסילות לנבחריו היא מטבע הדברים גבוהה יותר מאשר, נאמר בארה"ב או ברוסיה, על מאות מיליוני אזרחיהן ושטחן העצום. אבל בעיקר בעידן הטכנולוגיה המודרנית וריבוי כלי התקשורת הגודל הדמוגרפי והגיאוגרפי קובע פחות מאשר קיומם או היעדרם של חסמים מבניים ואחרים בין הציבור ונבחריו. כך למשל, בחברה היררכית או מעמדית פחות, כמו הודו, גם אם המשטר הוא דמוקרטי, קטנה יחסית האפשרות של בני מעמדות נמוכים להגיע לנבחרים, שהם רובם ככולם בני המעמדות הגבוהים. שיטת הבחירות הנהוגה גם היא משמעותית לעניין זה: בחירות אזוריות מגדילות את אפשרויות הנגישות, שכן לכל אזרח יש "כתובת" בממשל: נציג מחוז הבחירה שלו, ואין זה משנה האם האזרח המסוים הצביע או לא הצביע עבורו. זאת לעומת ישראל, למשל, בה אין לחברי הכנסת כל מחויבות מיוחדת לתושבי מחוז בחירה זה או אחר (אם כי יש בכל זאת מחויבות מגזרית, למשל של חברי הכנסת ממפלגות העולים לבוחרים שהם יוצאי חבר המדינות או לחברי כנסת מקבוצה חרדית מסוימת לבני אותה קבוצה).⁴

⁴ הצורך בהידוק הקשר לצורך הגברת החבות הוא אגב אחד הנימוקים החזקים ביותר של מי שתומכים בחלוקת ישראל לאזורי בחירה. הבעיה היא כי חלק ניכר מן המגזרים החברתיים-פוליטיים אינם מרוכזים גיאוגרפית ולכן אם אכן תהיה חלוקה כזו הם יאבדו מייצוגם. הדבר נכון למשל לגבי התנועה הקיבוצית ואפילו לגבי הקבוצות החרדיות. בשני המקרים חלוקה לאיזורים תוריד את הסיכוי בהשוואה

המפלגות הפוליטיות נועדו להוות גורם שיקל על הנגישות בין הציבור לנבחריו. ואולם, הן איבדו מיכולתן לעשות כן הואיל ורובן ככולן עברו תהליך התמסדות, ופיתחו מנגנונים היררכיים משוכללים כך שברוב המקרים הן הפכו למעשה לגורם חוצץ, ולא מקשר, בין הנבחרים לבוחריהם. בעבר, השתמשו אזרחים רבים בדואר כדי לעקוף את החסמים בינם לבין הנציגים, אם כי תהליך כתיבת מכתב, שליחתו, והציפייה למענה במקרים רבים בושש להגיע, הוא מתאים רק לאנשים מרקע חברתי, השכלתי וכלכלי מסוים ולא לאחרים. למשל, מי שאינם יודעים קרוא וכתוב כמעט שאינם יכולים להשתמש באמצעי זה (בארצות בעלות שיעור גבוה של אנלפביתיות יש "כתבני מכתבים" לצורך זה). גם מי שאינם דוברים את שפת הארץ, מצב שכיח בארצות הגירה כמו ישראל למשל, אינם יכולים להשתמש באפיק גישה זה למקבלי ההחלטות. כך מתברר כי הכותב הממוצע לפוליטיקאים הוא גבר, בארה"ב לבן ובישראל אשכנזי, בעל הכנסה בינונית ומעלה, עירוני, השכלה בינונית ומעלה, בגיל הביניים.

כיום, יש עלייה במשתמשים ברשת האינטרנט כדי להגיע אל הנבחרים ולזכות מהם בתשובה מהירה יחסית. ואולם, שוב מדובר באמצעי קומוניקציה העומד רק לרשות מספר מוגבל יחסית של אנשים, מי שיש להם מיומנות השימוש במחשב והאמצעים הטכניים כדי לשלוח דואר אלקטרוני (לכל חברי הכנסת יש כיום כתובת דואר אלקטרוני המצויה באתר הכנסת). דרך אחרת להגיע למקבלי ההחלטות היא על-ידי פניה קבוצתית בבקשה לפגישה או פעולה קבוצתית המושכת את תשומת הלב של הפוליטיקאי, אשר מיוזמתו ייצור קשר עם הפעילים, במקרים שיש לו עניין אמיתי בנושא שהם עוסקים בו או שצפוי כי הוא יכול לגייס את תמיכתם ותמיכת אחרים בבחירות. ואולם, באופן כללי אנו יודעים כי ברוב הדמוקרטיות התחושה הרווחת של האזרחים היא כי יכולת הנגישות שלהם אל מקבלי ההחלטות היא קטנה, לעיתים התחושה אף ממעיטה ביכולת לעומת המציאות. הדבר עולה בקנה אחד ואף תורם להעמקת תחושת הניכור והריחוק מן השלטון, ומוכן שהוא פוגם במהות הדמוקרטית של המערכת.

באשר לנגישות המידע, הרי שמידת נכונותו של השלטון לפתוח לאזרחים צוהר לנעשה "בפנים" היא חיונית לעניין זה. המאפיינים הבסיסיים של "מידע חבוי" (accountability information), כלומר מידע שרשויות השלטון מוסרות מרצון לאזרחים כדי שיוכלו לפקח על תפקודן, הם: שניתן יהיה להבינו שכן אחרת לא יוכלו האזרחים

למצב הקיים כי למגזרים אלה יהיה ייצוג בכנסת שכן הם יהיו בטלים בששים באיזורי הבחירה שלהם ונציגיהם לא יוכלו לקבל את הרוב הדרוש כדי לזכות במושב בכנסת.

להפיק ממנו שום טובה שהיא, שהמידע יהיה רלוונטי, מהימן ושניתן להשוותו למידע קודם או מאוחר יותר. כמו כן מומלץ לשמור על כך שעלות אספקת המידע, לא תעלה על התועלת הצפויה ממסירתו. במילים אחרות, אם כדי לפקח על שימוש נכון בסמכות התקצוב, למשל, יש לספק מידע שעלות אספקתו עולה על הסכום שאפשר יהיה לחסוך בתקציב, יש ליקוי בסיסי בתהליך והחטאה של הרעיון הבסיסי של חבות.

אפילו במשטרים דמוקרטיים לחלוטין, האזרחים עומדים בפני בעיה קשה, כאשר הם מעוניינים להפוך להיות מיוזעים פוליטית: הם זקוקים למידע שאינו מגיע מן השלטונות כדי להבין מהם בדיוק האינטרסים שלהם, אבל לחיפוש אחר מידע אמין יש עלות גבוהה בזמן ובכסף. לכן, רוב האזרחים פונים לחפש מידע אצל אזרחים מן השורה המצויים בסביבתם, והמידע שהם מקבלים בדרך זו הוא לעיתים קרובות מוטא או אף מוטעה. דרך אחרת להשיג מידע היא אמצעי התקשורת. כאן נוצרת בעיה חמורה עוד יותר, שכן גם כאן לא פעם המידע מוטא או מוטעה, אלא שהאמינות המיוחסת למוסרי המידע היא גבוהה מאוד – שהרי "אמרו ברדיו" או "כתבו בעיתון" הן ערובות טובות כביכול לנכונות המידע, אם כי זה אינו בהכרח המצב לאמיתו של דבר.

ואף על פי כן, אין ספק כי כלי התקשורת ממלאים תפקיד ראשון במעלה בחיזוק החבות הדמוקרטית, וזאת על ידי הגברת הנגישות של האזרחים למידע והגברת השקיפות של פעילות השלטון. אמצעי התקשורת ממלאים מספר תפקידים בהקשר זה: הם מתפקדים כסוכני חיברות פוליטי בכך שהם מסייעים לגיבוש עמדות הציבור בנושאים פוליטיים וחברתיים, הם מתפקדים ככלי להעברת מידע והפצתו, הם מתפקדים כערוצי זרימה של דעות – כלי התקשורת הם כלי יעיל מאוד להזרים מידע ודעות בין הציבור הרחב לבין האליטות השונות או בין קבוצות שונות בתוך הציבור או בתוך האליטה.

... יש המכנים את התקשורת "כלב השמירה של הדמוקרטיה": אנשי התקשורת אמורים לשמור על הנבחרים ולדווח לציבור, להתריע, או "לנבוח" כלשון הדימוי, על סטיות וחריגות מן הנהלים התקינים, כפי שנקבעו בחוק או במסגרת "הסכמות" בין הציבור לנבחרי. בהתחשב בכך, אין זה מפתיע כי כלי התקשורת מרבים בפרסום ידיעות בעלות תוכן שלילי או ביקורתי לגבי תפקוד מערכות השלטון, ואינם נוטים לפרסם שבחים או לתאר מקרים של תפקוד שלטוני תקין. אחד המקרים הידועים ביותר של "תקשורת נושכת", היא החשיפה בעיתונות האמריקנית (בניו יורק טיימס ובוושינגטון פוסט) בשנת 1971 של מסמכים הקשורים במעורבות האמריקנית במלחמת וייטנאם, אשר ממשל ניקסון ניסה למנוע בנימוק של פגיעה בביטחון המדינה,

פרשה הידועה בשם "מסמכי הפנטגון". בהצבעה של 6 נגד 3 מנע בית המשפט העליון האמריקני ניסיון של הממשל למנוע את הפרסום, וביצר בכך עוד יותר את זכות חופש הביטוי ואת מעמד התקשורת "ככלב השמירה" של הדמוקרטיה. ככל שיש לשלטונות שליטה רבה יותר על אמצעי התקשורת, כך יכולתם למלא את הפונקציה הביקורתית היא כמובן קטנה יותר. משום כך במדינות דמוקרטיות רבות מוטלות מגבלות חוקיות על מידת השליטה הזו, מגבלות היוצרות "מרחב מחייה" לכלי תקשורת, שבו יש מקום לריבוי מקורות ודעות. ואולם, התקשורת, כפי שקבע בשעתו העיתונאי וחוקר התקשורת האמריקני הנודע וולטר ליפמן, אינה תחליף לעבודת המוסדות אלא היא רק:

"מעין זרקור מגשש הנע ללא הרף הלוך ושוב, ומוציא לרגע אפיזודה כזו או אחרת מן האפילה. אנשים אינם יכולים לבצע את המלאכה לאור זרקור כזה בלבד. הם אינם יכולים לשלוט בחברה על-ידי אפיזודות, אירועים והתפרצויות. כדי לעבוד הם זקוקים לעבוד לאור הקבוע, כך שברגע שהעיתונות תפנה אליהם את הזרקור שלה, יתגלה מצב שהוא ברור דיו להכרעה עממית".

יתרה מזו, מתעוררת השאלה, מי, מתי ובאילו תנאים הפקיד את כלי התקשורת על השמירה על הדמוקרטיה, ומהם כללי "החזקה" בעניין זה ביניהם לבין הציבור. הרי אנשי התקשורת מעולם לא נבחרו לתפקידם ולהם עצמם אין כל "חבות" ממוסדת, פרט אולי לכללי האתיקה העיתונאית. ואכן, אנשי ממשל, במיוחד כאלה "שנשכו" על ידי התקשורת מנסים לכרסם במעמדה על-ידי העמדת סימני שאלה לגבי זכותה לדבר בשם הציבור או לבקר את השלטון. ביקורת מסוג אחר ומכיוון אחר על תפקוד התקשורת בהקשר זה מצביעה דווקא על הקשרים הדוקים מדי בין עיתונאים ושדרנים לבין אנשי שלטון ואילי ממון, במסגרת מה שמכונה "קשר האליטות". לפי גישה זו, כלי התקשורת, הנשלטים על-ידי בעלי הון שהם בעלי אינטרס ישיר בשמירת היציבות הפוליטית ולא פעם עומדים בקשרים הדוקים עם אנשי השלטון. לפיכך, כלי התקשורת אינם יכולים לבקר באמת את השלטון בבחינת "שמור לי ואשמור לך".

יש לציין, כי מייסדי הדמוקרטיה האמריקנית היו מודעים מאוד לקשר ההדוק שבין דמוקרטיה, חבות ונגישות למידע על אודות פעולות השלטון. גיימס מדיסון, לימים הנשיא הרביעי של ארה"ב, תמצת את חשיבות הקשר הזה באזהרתו המצוטטת לעיתים תכופות כל כך: "שלטון העם ללא מידע בידי העם או האמצעים להשיג מידע כזה הוא רק המערכה האחרונה של פארסה או של טרגדיה, או אולי של שתיהן גם יחד". ואכן, בדמוקרטיות מתוקנות ישנם חוקים ותקנות המבטיחים את זכות האזרחים לצפות ולהעריך את ההחלטות השלטוניות ואת אורח התנהגותם של נושאי

המשרות. נגישות קלה למידע מאפשרת לאזרחים לקרוא תיגר על פעולות השלטון שלהן אין הם מסכימים. נגישות כזו אף מרתיעה את בעלי התפקידים מפני התנהגות שאינה הולמת ומחזקת בהם את תודעת החבות. החוק הידוע ביותר בארה"ב בעניין זה הוא חוק חופש המידע (The Federal Freedom of Information Act) חוק זה מחייב כי סוגים מסוימים של מסמכים יחשפו באופן שגרתי, מבלי שתוגש בעניין זה בקשה מיוחדת, ויועמדו לרשות הקוראים בחדרי קריאה ציבוריים. בין המסמכים האלה נכללים הכללים והתקנות של משרדי הממשל וסוכנויותיו, מדריכים וספרי הנחיות פעולה המשפיעים ישירות על הציבור וכדומה. הרעיון הוא כי לפחות הסטנדרטים שנקבעו לפעולות פקידי הממשל יהיו שקופים לכל. חוק נוהל הממשל (Administrative Procedure Act) קובע, כי סוכנויות ממשל המציעות חוק או תקנה חדשים חייבים לפרסמם ב-Federal Register, פרסום תקופתי היוצא לאור על-ידי המדפיס הממשלתי האמריקני ומופץ לספריות או למנויים. כל המסמכים הממשלתיים והרישומים הממשלתיים האחרים נחשבים ציבוריים, ואפשר לקבלם על-פי בקשה. המבקשים אינם צריכים לנמק את בקשתם או להסביר איזה שימוש הם עומדים לעשות במסמכים אלה.

המהפכה האלקטרונית הגבירה עוד יותר את הנגישות של הציבור האמריקני למידע שבידי השלטונות, וחדרי הקריאה הציבוריים הפכו במידה רבה וירטואליים, כך שאפשר להשיג את כל המידע בעזרת מחשב מרוחק ככל שיהיה. על פי חוק משנת 1996, הסוכנויות השונות חייבות להציג את המסמכים הרלוונטיים כך שאפשר יהיה לעיין בהם בעזרת האינטרנט. החקיקה האמריקנית מבטיחה נגישות גם בעזרת הקביעות לגבי עריכת ישיבות של גופים פדרליים רבים בדלתיים פתוחות ואכן, בכמה וכמה מדינות בארה"ב נחקקו בעשור האחרון "חוקי אור שמש" (sunshine laws), המחייבים, בין השאר, כי כל הישיבות וההחלטות של גופים ציבוריים או תאגידים לסוגיהם יהיו פתוחים לציבור. בארה"ב גם מובטחת הגנה חוקית על "מתריעים בשער", כדי שאזרחים שחשפו שחיתויות או דרכי פעולה לא תקינים לא יינזקו. חוק הגנת הפרטיות מאפשר לכל אזרח נגישות למידע האגור אודותיו במסמכי גופים ציבוריים, ונועד גם הוא להגן עליו מפני התנכלויות של השלטון או שימוש לא הוגן במידע פרטי במקרה, למשל, שהוא או היא יממשו את זכותם לחופש ביטוי בניגוד לאינטרס השלטוני. בעלי תפקידים ציבוריים בארה"ב, מצדם, צריכים לוותר על מידה רבה של פרטיות. כך עליהם לדווח תכופות על הכנסותיהם וכן על מי שסייעו להם כספית במסעות הבחירות שלהם.

גם בישראל נחקק בשנת 1998 חוק חופש המידע אך הוא מוגבל יותר מזה האמריקני. על-פי החוק הישראלי לכל אזרח ישראלי או תושב הזכות לקבל מידע מרשות ציבורית. "קבלת מידע" כוללת עיון, צפיה, האזנה, העתקה, צילום, קבלת פלט מחשב או בכל דרך אחרת בהתאם לסוג המידע וצורת החזקתו. הרשויות הציבוריות המחויבות במסירת מידע הן: הממשלה ומשרדי הממשלה; לשכת נשיא המדינה; הכנסת; מבקר המדינה, בתי משפט, בתי דין, לשכות הוצאה לפועל, רשות מקומית; וכל גוף אחר, הממלא תפקיד ציבורי. על ראש הרשות הציבורית למנות מקרב עובדי הרשות, ממונה על העמדת מידע לרשות הציבור. כמו כן קובע החוק, כי כל רשות ציבורית תפרסם דין וחשבון שנתי, שיכלול מידע על אודות פעילותה ותחומי אחריותה והסבר על תפקידיה וסמכויותיה. על פי אותו החוק, רשות ציבורית תעמיד לעיון הציבור את ההנחיות המינהליות הכתובות שעל פיהן היא פועלת. הבקשה לקבלת מידע מוגשת בכתב לממונה או למי שהוסמך לכך על ידו וגם בישראל אין המבקש חייב לציין את הטעם לבקשתו. על הרשות הציבורית להודיע למבקש המידע לא יאוחר מ-30 ימים מקבלת הבקשה, על החלטתה בבקשתו. והיה והחלטתה חיובית יועמד המידע לרשות המבקש תוך 15 יום. החליטה הרשות הציבורית לדחות את הבקשה, תשלח למבקש הודעה בכתב שתפרט את נימוקי ההחלטה, ותיידע אותו על זכותו לעתור נגד ההחלטה.

רשות ציבורית בישראל רשאית לדחות במקרים מסוימים בקשה לקבלת מידע, למשל, אם הטיפול בה מצריך הקצאת משאבים בלתי סבירה; אם המידע נוצר או נתקבל בידה למעלה משבע שנים לפני הגשת הבקשה ואיתורו כרוך בקושי של ממש, אם התברר לה שלא ניתן לאתר את המידע, אם המידע פורסם ועומד לרשות הציבור או לעיונו וכדומה. רשות ציבורית בארץ גם פטורה ממסירת מידע אשר בגילוי יש חשש לפגיעה בבטחון המדינה, ביחסי החוץ שלה, בבטחון הציבור או בבטחונו או בשלמו של אדם או מידע שגילוי מהווה פגיעה בפרטיות. הרשות גם לא תמסור מידע אשר גילוי עולל לשבש את התפקוד התקין של הרשות הציבורית, מידע על אודות מדיניות הנמצאת בשלבי עיצוב, מידע שהוא סוד מסחרי או סוד מקצועי, למעט מידע על חומרים שנפלטו, שנשפכו, שסולקו או שהושלכו לסביבה, תוצאות של מדידת רעש, ריח וקרינה.

הוראות חוק זה אינן חלות, מטעמים של בטחון המדינה, על הגופים שלהלן: מערך המודיעין של צבא-הגנה לישראל, ויחידות צבאיות נוספות אשר שר הבטחון קבע אותן בצו: שירות הבטחון הכללי, המוסד למודיעין ולתפקידים מיוחדים; הוועדה לאנרגיה אטומית ומרכזי המחקר הגרעיני שבאחריותה; ועוד גופים העוסקים בנושאים הקשורים בבטחון הלאומי, כמו מערכי המודיעין והחקירות של משטרת ישראל,

שירות בתי הסוהר וכו'. החוק קובע כי לא תיקבע אגרה בעד בקשת מידע, ואולם ניתן לקבוע אגרה או תשלום עבור העתקת המידע או הדפסתו ועבור משלוח המידע למבקש.

יש לציין כי גם לישראל הגיעה המהפכה האלקטרונית, אם כי אין בחוק חובה להשתמש באמצעי זה להפצת מידע: באתר הכנסת, למשל, יכול האזרח לראות את כל הצעות החוק שהוגשו ולעמוד על השלב שבו הן מצויות. יש גם ספר הצעות חקיקה לא אלקטרוני המכיל מידע דומה וכידוע כל חוק המתקבל חייב להופיע ב"רשומות" כך שיהיה גלוי לכל סעיפיו ופרטיו לעיני כל.

אם כי סביר להניח כי חוק חדש יחסית זה תרם את חלקו לריבוי המידע שבידי האזרחים, אך מחקרים אמפיריים מורים כי גם לפני שנחקק, הציבור הישראלי הפגין ומפגין רמה גבוהה של ידע פוליטי. הישראלים, "חיים פוליטיקה", טוען מדען המדינה הישראלי אשר אריאן. הישראלים משוחחים לעיתים קרובות על נושאים פוליטיים, צורכים חדשות באופן שוטף ובשיעורים גבוהים מהמקובל בדמוקרטיות מערביות אחרות, קוראים מודעות תעמולה לפני הבחירות וצופים בשידורי תעמולה בטלוויזיה ועוד כהנה וכאלה פעילויות שנועדו לאסוף מידע על הזירה הפוליטית. במילים אחרות, מדובר בציבור מתעניין ומידע, וכפי שכבר ציינו גם משתתף פוליטית בשיעורים גבוהים, לפחות בבחירות. העובדה כי החברה הישראלית היא אינטימית יחסית גם מקשה על שמירת סודות ממסדרונות השלטון, כך שהאפשרות לחפות על תקלות או להסתיר שחיתויות היא נמוכה יחסית.

כפי שהזכרנו לעיל, מושג אחר הקשור הדוקות לנושא החבות הוא השקיפות, כלומר מידת הניכאות (מלשון להראות) הבלתי מתווכת של פעילות הממשל. כך למשל מגדיר את מטרותיו ארגון חוץ-ממשלתי אמריקני הקרוי Government Accountability הפועל בווינגטון, בסמוך ללב הפועם של הממשל:

"מטרת הפרויקט היא לסייע בשיפור ההחלטות התקציביות והמדיניות של הממשל בעזרת הגברת השקיפות של היתרונות הציבוריים המושגים בעזרת משאבים ציבוריים. שקיפות מוחלטת מביאה עמה הלל ושבח או ביקורת כל התפוקות, ובסופו של דבר שינוי, בהתבסס על מכסימליזציה של התוצאות ומיזעור של ההוצאות. [...]"

מומחים לנושא תקינות המידות בשלטון טוענים שוב ושוב כי כאשר תהליך קבלת ההחלטות הוא לחלוטין בלתי שקוף, קשה לגלות שחיתות בצמרת. שקיפות היא אפוא בעיניהם האבטחה הטובה ביותר מפני קילקול המידות. הספרות בנושא עוסקת ברוב

המקרים בדרכים להגברת השקיפות והתגברות על גורמים המערפלים את הראות כשמדובר בפעילות השלטון. ואולם, יש אחרים הטוענים כי עודף שקיפות יכול להיות בבחינת בומרנג: שקיפות רבה מאוד מזהה וחושפת בדיוק את אנשי המפתח, את מקבלי ההחלטות המעורבים בתהליך לכל שלביו. במצב כזה, מי שמעוניין ללכוד אותם ברשת כדי לקדם את ההחלטות המועדפות בעיניו, יודע בדיוק סביב מי עדיף לו לטוות את הקורים. במילים אחרות, שקיפות יתירה עלולה לפי גירסה זו להגביר דווקא את הסיכוי לשחיתות.

נעבור כעת לדון באבחנה בין שלושה אבות טיפוס של משטרים דמוקרטיים, אבחנה המבוססת על הבדלים בזיקה בין הבוחרים לנבחרים וברמת ההשתתפות השוטפת של הציבור בתהליכי קבלת החלטות. שלושת הדגמים הם: הנציגי, ההיוועצותי וההשתתפותי. אפשר להכליל ולקבוע כי ככל שהממשל הדמוקרטי קרוב יותר לדגם הנציגי הטהור, כך נושא האצילה מרכזי יותר והחבות השוטפת מרכזית פחות, אם כי בהחלט ייתכן שבסמוך למועד הבחירות הנציגים והציבור יתקשרו אלה עם אלה כדי לבדוק באיזו מידה עמדו הנבחרים בתנאי "החוזה" עם בוחריהם והאם הציבור מצדו מעוניין לחדש את ההתקשרות עם אותם נבחרים או שמא להחליפם באחרים. ככל שהמשטר הדמוקרטי הוא בעל סממנים היועצותיים ויותר מכך השתתפותיים, כן החבות השוטפת היא מרכיב מרכזי יותר ביחסי השלטון עם האזרחים והאצילה היא סוחפת פחות.

הדגם הנציגי

למעשה, מאז ימי הדמוקרטיה האתונאית ועד היום יש חילוקי דעות בשאלה באיזו מידה אמור הנציג להיות כפוף לתכתיבי בוחריו לאחר שניכנס לתפקידו. הדעות בנושא זה הן חלוקות. יש הגורסים כי הנציג חייב להיות למעשה "שליח" (delegate) של בוחריו. כלומר, להיות קשוב להם לאורך כל תקופת כהונתו, לקיים עימם קשר מתמיד ולייצג את העדפותיהם, גם אם אלה אינן מתאימות לדעותיו והעדפותיו הוא. כלומר, הוא אמור להיוועץ עימם לאורך כל הדרך. אך היו וישנם גם כאלה התופסים את תפקיד הנציג הנבחר בצורה שונה. הנציג, על פי תפיסה זו אינו שליח, או ה"פה" של בוחריו, חברי מפלגתו או אנשי מחוז הבחירה שלו, ואין הוא אמור לייצג רק את האינטרסים הצרים שלהם. תחת זאת, מרגע שנבחר, הוא חייב ללכת על פי הגיונו והבנתו את טובת הכלל כולו. הוא אמור אפוא להיות "נאמן" (trustee) של האינטרסים הכלליים. הנציג אמור לראות את התמונה בשלמותה ולא רק לשקול ולהביא בחשבון את טובתם של מי שממש בחרו אותו לתפקידו, כפי שהציג זאת ההוגה הפוליטי הבריטי אדמונד בורק (Burk). בנאום בריסטול הידוע שלו (בשנת 1774) ניסח היטב את ההיגיון של תפיסת הנבחר כ"נאמן", העומדת במוקד הדגם הנציגי הטהור: הפרלמנט,

כך קבע, אינו "קונגרס של שגרירים המייצגים אינטרסים שונים ועוינים, ... אלא ... אסיפה מתייעצת של אומה אחת, עם אינטרס אחד, זה של הכלל – כאן לא המטרות המקומיות, לא הדעות הקדומות המקומיות אמורות להנחות, אלא טובת הכלל, הנובעת מן ההיגיון הכללי של השלם".

אותה הזכות, ולמעשה אף החובה של הנציג לפעול על פי שיקול דעתו באופן עצמאי, היא זו המבדילה בינו, כנאמן האינטרס הציבורי הכולל, לבין הנבחר שאינו אלא השליח של בוחריו ומציית לתכתיביהם המושפעים, על פי תפיסה זו בעיקר משיקוליהם הצרים. על-פי תפיסה זו לא ראוי, למשל, שראש ועדה כלשהי בכנסת, ישתמש בסמכות שניתנה בידו בתוקף תפקידו, כדי להפעיל לחץ על הבית לקבל החלטות שנועדו לשרת את ציבור הבוחרים שלו עצמו, שכלפיהם חבותו היא חזקה וברורה, שכן הוא אמור לפעול על פי טובת כלל הציבור, ובכלל זה אלה שלא הצביעו עבורו.

חסידי הדגם הנציגי הטהור, שיש המאשימים אותם – ולא בלי בסיס – באליטיזם, יוצאים נגד מה שהם מכנים "הפוליטיקה של ההמון", כלומר, נגד מעורבות פוליטית מתמשכת של הציבור הרחב בין מערכת בחירות אחת לאחרת. כך ניסח זאת, למשל, גוסטב לה-בון בשלהי המאה ה-19, עת הדמוקרטיה הרחבה הלכה והיכתה שורש, בין השאר בצורת הפעילות ההמונית של תנועות הפועלים הסוציאליסטיות שהביאו אל הזירה הפוליטית אנשים שלפני כן לא ראו עצמם ולא נתפסו על ידי אחרים כבעלי זכות דיבור בענייני הכלל:

"כושר השיקול של ההמון דל ביותר, אך כושר הפעולה שלו גדול. כיום, ארגונו הופך את כוחו [...] השליטה בחד האל של ההמון תבוא במקום השליטה בחד האל של המלך. עד עכשיו, התבטא תפקידו הברור ביותר של ההמון בהרס ציוויליזציות שנס ליחן. ההיסטוריה מלמדת, שבשעה שכוחות המוסר – שלד הפלדה של כל חברה מפסיקים לפעול, בא פירוקה בידי אותם המוני אדם קלי דעת וברוטליים [...] עד עכשיו נוצרו והונהגו ציוויליזציות בידי קומץ אריסטוקרטים אינטלקטואלים, ומעולם לא בידי ההמונים. אלה אין בכוחם אלא להרוס".

הדגם הנציגי הטהור קנה לו אוהדים רבים באמצע המאה ה-20, לאור הניסיון המר של הפאשיזם והנאציזם (ויש האומרים גם הסטליניזם), משטרים שעלו על גל התמיכה ההמונית, במקרים מסוימים תוך שימוש במנגנונים דמוקרטיים, אשר אותם חיסלו לאחר מכן. משטרים אלה עסקו במשך כל שנות קיומם בגיוס פוליטי בלתי פוסק של הציבור הרחב. לאור כך, לאחר שהובסו, צמחה הדעה כי השתתפות הציבור אינה

מבטיחה את הדמוקרטיה, אלא צפויה להעלות דווקא תפיסות ומנהיגים אנטי-דמוקרטיים. בשנות ה-50, לאחר הניצחון על הפאשיזם והנאציזם קנתה לה אפוא אוהדים רבים הגישה כי אי מעורבות, אולי אפילו אדישות אזרחית וכניסה לא תכופה מדי של הציבור לתהליך הפוליטי היא המתכון הרצוי לייצוב המערכת הדמוקרטית. כדי שמשטר דמוקרטי יתפקד כהלכה ולאורך זמן, מוטב אפוא שלא להרביץ בהמונים אידיאולוגיה כלשהי ולא לגייסם לפעילות פוליטית, אלא לעודד אותם לעשות לביתם ולעסוק רוב הזמן בענייניהם הפרטיים, כאשר את ההשתתפות יש לצמצם להצבעה בבחירות. לגישה זו היו גם מקרים קשים שטענו כי מדובר במזימה להרחיק את הריבון הדמוקרטי – העם – מן השלטון. היו אף שהרחיקו לכת וטענו, כי הדבר נעשה באמצעות הגברת הפיתוי הצרכני ועידוד חברת הצריכה, כך שאזרחים ישקעו בשפע חומרי ובתחרות על נכסים וירדפו כל העת אחר מוצרי צריכה, עד שדעתם תוסח מן הנעשה בדרכי השלטון השונים.

גם אם אין מקבלים את הסבר המזימה הזה, נותרת בעינה השאלה כיצד מתמודדים עם הדילמה הנובעת מן הצורך לקיים מערכת מוסדרת ויעילה של קבלת החלטות, שאינה יכולה להתקיים אלא אם כן יוגבל מספר המשתתפים בתהליך למספר קטן של נציגים ובה בשעה לא להשאיר את כלל הציבור ברקע בלבד, אלא לתת לו "קול". במילים אחרות כיצד ניתן להגיע ליעילות סבירה מבלי לעקר את הדמוקרטיה מתוכנה ומבלי שיהיה על האזרחים לפנות לדרכי מחאה כאלה או אחרות כדי להשפיע?

הדגם ההיוועצותי

כיום נפוץ מאוד השימוש במונח דמוקרטיה היוועצותית או הדיינותית (deliberative democracy) לתיאור שלטון דמוקרטי ייצוגי, המציב במרכזו את תהליך הדיון הפוליטי הרציף בהשתתפות הציבור. דמוקרטיה היוועצותית היא סוג של פוליטיקה דמוקרטית, בה ההחלטות וקווי המדיניות שואבים את הצדקתם מתהליך של דיון תמידי בין אזרחים חופשיים ושווים לבין עצמם ובין האזרחים לבין נציגיהם, האמורים לתת להם דין וחשבון. הנחת היסוד היא, כי במשטר דמוקרטי תקין חייב להתנהל שיח תמידי והאזרחים חייבים זה לזה הצדקה לחוקים שהם כופים זה על זה. הנימוק לחקיקת חוק זה או אחר אינו יכול להיות נוהלי בלבד ("כי הרוב החליט") או אפילו מהותי בלבד ("כי זו זכות אדם בסיסית"), אלא חייב להתבסס על עקרונות מוסר אשר אזרחים, בבקשם אחרי כללים הוגנים לשיתוף פעולה, יכולים לקבל.

אפשר להצביע על חמישה נימוקים עיקריים בספרות בזכות הדמוקרטיה ההיוועצותית: הנימוק הראשון מדגיש את הערך החינוכי-ציבורי של תהליך הדיון

ההיוועצותי המתמיד. ההשתתפות בשיח הפוליטי באופן שוטף מחנכת, לפי תפיסה זו את האזרחים בכיוון הדמוקרטי, והופכת את היחידים לטובים יותר מבחינה מוסרית ומעשית. הנימוק השני בזכות הדמוקרטיה ההיוועצותית הוא כי עצם תהליך ההיוועצות יוצר תחושה של קהילה או מחזק אותה, שכן הוא מאשש הלכה למעשה את הנורמה של חברות שיוויונית וחיפוש הצדקות למדיניות מועדפת בהסתמך על מונחים ונימוקים הקבילים על האחרים בקהילה ולא רק בהסתמך על מונחים ונימוקים הקבילים על המציע או המציעים. הנימוק השלישי מדגיש כי ההתדיינות וההיוועצות עם הציבור כשלעצמם משפרים את מהות התהליך הדמוקרטי ואת תוצאותיו, בהופכם אותם יותר הוגנים. הנחת היסוד כאן היא כי אם התהליך הוא הוגן, בהיותו מושתת על האפשרות השווה של כל מי שעשוי להיות מושפע מן התוצאה להשתתף בהיוועצות, התוצאה תהיה בהכרח הוגנת גם היא. הנימוק הרביעי דומה לשלישי, אלא שאינו מדגיש את התהליך, אלא דווקא מבחין בין הוגנות התהליך להוגנות התוצאה, כאשר האחד אינו מבטיח את האחר. כאן ההנחה היא שההיוועצות הציבורית תורמת באופן חיובי לאיכות ההחלטה הדמוקרטית במונחים של שיפור הרציונליות שלה: דיונים ציבוריים עוסקים בחיפוש אחר הדרך הטובה להסדרת ענייני הכלל, כאשר הדרך "הטובה ביותר" נקבעת לפי אמת המידה של רציונליות אובייקטיבית ההולכת וגדלה ככל שבתהליך משתתפים יותר ויותר אנשים.⁵ הנימוק החמישי, אשר יש הסוברים כי הוא החזק מכולם, גורס כי הדגם ההיוועצותי הוא היחיד המשקף את המהות הדמוקרטית האמיתית בייצגו את העיקרון של "מי אנו". הוא המגלם את ההכרה כי שיקול אוטונומי הוא מרכיב מרכזי של המהות האנושית, את העיקרון כי פומביות היא בעלת חשיבות ראשונה במעלה וכי כל אחד, בעיקרון, זכאי לכבוד שווה כ"סוכן מוסרי" אוטונומי, בעל השקפת עולם מובחנת ועצמאית ומשום כך יש לפתוח בפניו דרך להשתתף בתהליך ההיוועצותי.

הדגם הדמוקרטי ההיוועצותי מושתת על ההנחה, כי בחברות פלורליסטיות מודרניות אי הסכמות פוליטיות משקפות לעיתים קרובות אי הסכמות מוסריות או עקרוניות, ולפיכך יש להציע דרך מעשית כדי להתמודד עם אי הסכמות מוסריות אלה. התהליך

⁵ הנמקה מסוג זה עמדה למשל במוקד ההחלטה לשתף את נציגי השכונות בתכנונים שנעשו במסגרת פרויקט "שיקום השכונות" בישראל בשנות ה-80. כיום, יש חילוקי דעות, באיזו מידה הייתה זו היוועצות של ממש ועד כמה יכלו נציגי השכונות אכן להשפיע על ההחלטות שהתקבלו או שמא היה מדובר יותר בתהליך מתוחכם של קואופטציה, כלומר, שילוב נציגים בולטים כדי למנוע מהם לעמוד בראש קבוצות מחאה במקומות השונים. כך גם התהליך של פתיחה לתגובות הקהל של תכניות בינוי ותכנון עירוני, אשר מעקב אחריו מוביל למסקנה העגומה למדי שבסופו של דבר יכולת הציבור המפולג לא פעם בהעדפותיו להביא לשינוי התכניות היא מזערית אם לא אפסית.

ההיוועצותי אמור אפוא להוות לא רק מכניזם לתיקון עצמי אלא אף לשינוי מהותי של השיטה הנובע מתוכה עצמה ולא מבחוץ, במהלך אותו דיון מתמיד בין האזרחים.

הדגם ההשתתפותי

הדמוקרטיה האתונאית הקלאסית הייתה דמוקרטיה ישירה, כלומר, מי שהוגדרו כאזרחים השתתפו ישירות ובאופן שוטף וקבוע בתהליך קבלת ההחלטות ואף מילאו את המשרות הפוליטיות ברוטציה (אגב, הקביעה מי יהיו נושאי המשרות באתונה נעשתה באמצעות הטלת גורל ולא באמצעות בחירה כמקובל היום). ההכרה כי בשל גודל היחידות הלאומיות בזמננו וסביכות הנושאים העומדים על סדר היום, כמו גם בשל החששות שהזכרנו ממעורבות פוליטית לא מבוקרת והרסנית של הציבור הרחב מולידה את המסקנה כי לא ייתכן ואף לא רצוי כי כל האזרחים יתכנסו, ידונו בענייני הכלל ויכריעו לכאן או לכאן בדבר המדיניות המועדפת או מי ימלא את התפקידים הציבוריים. ואף על פי כן, בעשורים האחרונים התפתחה אסכולה שלמה, הדוגלת בחזרה מסוימת לדגם ההשתתפות הישירה, בהתחשב באילוצי ההווה כמובן.

לפי אסכולה זו, הקרויה הדמוקרטיה ההשתתפותית, ובגרסתה הרדיקלית יותר – הדמוקרטיה הישירה, תהליך ההיוועצות גם הוא אינו מספיק כדי למלא את הדמוקרטיה בתוכן אמיתי ולהביא את האזרחים למיצוי הווייתם זו. חסידיה גם אינם מסתפקים ב"מדגמים" של הציבור, התפיסה העומדת למשל בבסיס חבר המושבעים בתהליך השיפוט בארצות הברית האמור להביא לידי ביטוי את הצדק "של הציבור", אלא תובעים לשתף אזרחים רבים בהחלטות רבות ככל האפשר וכל המרבה הרי זה משובח.⁶

חסידי הדגם ההשתתפותי טוענים כי הסיבות להגבלת הדמוקרטיה בת ימינו לפרקטיקות ייצוגיות או אפילו היוועצותיות אינן לאמיתו של דבר טכניקות (למשל, עניין גודל היחידות הפוליטיות שהזכרנו לעיל) אלא הן פוליטיות במהותן – ההעדפה של בעלי העוצמה להותיר את רוב הציבור מחוץ למעגל המשתתפים הפעילים בתהליך הפוליטי. הדמוקרטיה בצורתה המוכרת לנו, הם אומרים, איננה אלא מסווה לשלטון האליטות. הם גם סבורים כי תהליך החיברות הפוליטי כפי שהוא נעשה כיום מכשיל בידועים השתתפות אזרחית אפקטיבית, משום שהאזרחים לומדים באמצעותו לא רק

⁶ יש לציין כי בדיונים על האפשרות המעשית של יישום טכניקת הדמוקרטיה ההשתתפותית מובאת לעיתים קרובות הדוגמה הישראלית של אסיפות הקיבוץ, אשר במידה רבה תואמות את המודל הטהור של דמוקרטיה ישירה, שכן כל חברי הקיבוץ זכאים לקחת חלק באסיפת הקיבוץ, לדבר בפני הכלל, ולבסוף, להשתתף בהכרעה על-ידי ההצבעה, שבה לכל חבר וחברה קול שווה.

לקבל ללא עוררין את שלטון הנציגים, אלא גם לאמץ את ערכי האינדיווידואליזם הרדיקלי, שמקורם בדמוקרטיה הליברלית, במקום ערכים שעניינם טובת הכלל. התוצאה היא שמירב האנרגיות שלהם ומשאביהם מופנים לכיוון של הישגים אישיים, שעה שפעולה למען הישגים ואינטרסים כלליים נחשבת פחותה במעלה אם לא מיותרת. יתירה מזו, אומרים חסידי הדמוקרטיה ההשתתפותית, יש כאן משום גניבת הדעת משום שמטעמים אינטרסנטיים, משכנעים את האזרחים כי בהימנעם מעיסוק פוליטי שוטף הם משרתים לכאורה את הדמוקרטיה.

הדגם הדמוקרטי ההשתתפותי עלה לכותרות בתקופה הסוערת של שנות ה-60, אם כי שורשיו הרעיוניים מצויים כבר בכתביהם של הוגים מן המאות ה-18 וה-19, כגון רוסו וג'ון ס. מיל. הסטודנטים המורדים של העשור ההוא וממשיכי דרכם, קראו בזכות פעילות אזרחית רציפה וענפה, שתפקיע – ולו חלקית – את הפוליטיקה מידי הפוליטיקאים. קריאה זו הייתה במידה רבה תוצאה של משבר האימון העמוק כלפי המערכת הפוליטית שפרץ בעוצמה הרבה בארה"ב לאחר פרשת ווטרגייט, שהטילה צל כבד על יושרם של ראשי הממשל, ובכלל זה הנשיא ניקסון עצמו, שנאלץ בסופו של דבר להתפטר מתפקידו בטרם יודח. יש לציין כי האימון בשלטונות של הציבור האמריקני, שהיה באופן מסורתי מוגבל, לא שוקם למעשה במלואו עד היום, גם אם אין לכך ביטוי ברמה גבוהה במיוחד של השתתפות אזרחית ישירה בתהליך הפוליטי.

גם במדינות אחרות, ובכלל זה ישראל, אנו עדים לשחיקה משמעותית ברמת האימון הציבורי, תהליך שתומך בדרישה לשתף את הציבור יותר ויותר ובאופן ישיר בתהליכי עיצוב המדיניות וקבלת ההחלטות. יש לציין כי התפיסה ההשתתפותית גם מדברת על הרחבה מכסימלית של מעגלי המשתתפים ודוגלת בהטלת מגבלות מינימליות בלבד על זכות ההשתתפות. על בסיס זה בוטלו, למשל, בשנות ה-60 מחסומי הצבע בבחירות במדינות דרום ארה"ב ובשנות ה-90 בוטל האפרטהייד בדרום אפריקה. כיום יש התובעים הענקת זכות השתתפות פוליטית לצעירים מתחת לגיל 18 בטענה כי הנוער היום בשל ובוגר יותר מבעבר, ויש אף הגורסים כי יש להעניק סמכויות השתתפות לתושבים שאינם אזרחים לאחר מספר שנות שהיה במקום.

בדומה לדגם ההיוועצותי, גם בזה ההשתתפותי הדגש הוא על ערכה החינוכי של ההשתתפות, ערכה לבניית קהילה ולחיזוק ההגדרה העצמית של המשתתפים כ"סוכנים מוסריים". הרעיון הוא הֶעֱצָמָה (empowerment) של ציבור האזרחים בהתבסס על ההנחה כי לאזרח הזכות וגם החובה להשתתף בהחלטות שיכריעו את גורלו לימים יבואו, בין אם מדובר במדיניות חוץ ובין אם מדובר במדיניות סביבה,

מדיניות כלכלית או תכנון העיר או השכונה שבה הוא גר. חסידי הדגם ההשתתפותי מצביעים על מספר מניעים שדוחפים את היחידים להשתתף באופן פעיל יותר בתהליך קבלת ההחלטות: המניע הראשון הוא השאיפה לשליטה רבה יותר על העתיד הלא וודאי. המניע השני הוא רצונם של היחידים להביא לשיפור העולם והקהילה שבהם הם חיים. המניע השלישי הוא ההכרה של האזרחים בצורך להתמודד עם היחסים החברתיים-פוליטיים המתערערים והולכים תחת לחצי החברה המודרנית ההישגית והצרכנית.

התהליך הפוליטי ההשתתפותי שונה לדעת חסידיו מן התהליך הפוליטי השגרתי בכמה וכמה ממדים: בעוד שההליך השגרתי מתרכז יותר בהגעה לפתרונות במהירות, התהליך ההשתתפותי מתמקד יותר בהגדרה – ואם יש צורך גם בהגדרה מחדש – של הבעיות העיקריות המטרידות את החברה והמדינה. בלב התהליך השגרתי עומדת ההנחה, כי יש צורך במנהיגים על מנת שינסחו את הפתרונות, בעוד שהפוליטיקה ההשתתפותית מדגישה את הצורך של האזרחים, שעברו הֶעָצְמָה, לקחת את האחריות לידיהם ולנסח את הפתרונות בעצמם. הפוליטיקה האזרחית ההשתתפותית מדגישה את הצורך בדפוסים חדשים של עוצמה בכל הרמות של הקהילה, שעה שהפוליטיקה השגרית ממליצה על שימוש מושכל במערכי העוצמה הקיימים והעצמת מיעוטי העוצמה. המשאבים העומדים לרשות הפוליטיקה השגרית הם בעיקרם חקיקתיים וכלכליים, שעה שהפוליטיקה ההשתתפותית רואה באזרחים את המשאב הפוליטי העיקרי שלה. הפוליטיקה השגרית מקדישה זמן ניכר להערכת צרכי האנשים, שעה שהפוליטיקה האזרחית מתמקדת בהערכת יכולותיהם. השפה המתוקשרת עם הפוליטיקה השגרית היא שפת הסינגור והניצחון, שעה ששפת הפוליטיקה האזרחית היא שפת פתרון הבעיות ובניית היחסים. בעיני הפוליטיקה השגרית הציבור הוא נמען למתן דין וחשבון מצד הנבחרים, שעה שבעיני הפוליטיקה ההשתתפותית, האזרחים הם המקור להכוונה. הפוליטיקה השגרית מנסה ללמד את כישורי הפעולה הפוליטית היעילה שעה שהפוליטיקה האזרחית חותרת להרחבת המידע הציבורי.

הרעיון ההשתתפותי קשור הדוקות לרעיון הדמוקרטיה הישירה (direct democracy).⁷ התומכים בו טוענים כי אפשר גם אפשר לשתף מספר עצום של אזרחים באופן שוטף תוך הסתמכות על הטכנולוגיות המודרניות, ובמיוחד טכנולוגיות התקשורת, החל מן הטלפון, עבור בטלוויזיה וכלה ברשת האינטרנט. אלה עשויים לשמש כ"כר העיר" הוירטואלית. הטכנולוגיה היא גם אחת הדרכים להתגבר על בעיות אובייקטיביות של ריחוק ואי רצון של אנשים לצאת מן הבית כדי להשתתף באסיפות ובפעילויות פוליטיות אחרות. לאחרונה אפילו מדובר על בחירות באמצעות האינטרנט (E voting) ועריכת משאלי עם תכופים דרך הרשת כדי לשתף באופן שוטף את הציבור בתהליך הדמוקרטי.*

כאמור, אין בנמצא מערכת דמוקרטית אמיתית שהיא לחלוטין נציגית או כזו שהיא לחלוטין השתתפותית. מדובר אפוא ברצף תיאורטי, כאשר השאלה היא האם המשטר במדינה מסוימת בתקופה ידועה קרוב יותר לקוטב האחד או לאחר. מה אומרות אפוא העובדות באשר לישראל?

... ישראל היא דמוקרטיה נציגית, בעלת מכניזמים היועצותיים והשתתפותיים מעטים יחסית. החוק בישראל אינו מחייב את מקבלי ההחלטות לקיים שיג ושיח עם האזרחים בין מערכת בחירות אחת לאחרת. כך, למשל, מעולם לא התקיים בישראל משאל עם וכן אין שום חובה חוקית לקיימו. שלא כמו במקומות אחרים, למשל בארה"ב, אין גם נוהל הדחה מסודר של אנשי ציבור שסרחו. כמו כן, מספר התפקידים השלטוניים בדרגים השונים העומדים לבחירות אינו גדול, כך שהרוב המכריע של אנשי הממשל הם ממונים ולא נבחרים, ומשום כך גם מידת החבות שלהם לציבור נמוכה ביחס לארה"ב למשל.

תהליך ירידת המפלגות ועליית מספרם ורמת פעילותם של הקבוצות האזרחיות והארגונים הלא-ממשלתיים הם שני מרכיבים בלבד של שינוי פוליטי עמוק, העובר בשנים האחרונות על ישראל, ושעבר גם על דמוקרטיות ליברליות אחרות. יש המכנים

⁷ חסידי הדמוקרטיה הישירה שהם לרוב מיעוט בארצותיהם, מוצאים תמיכה בקשרים חוצי גבולות עם תומכי הרעיון ברחבי העולם. כך, התכנס בפראג, באוגוסט 1998 הקונגרס הבינלאומי הראשון לדמוקרטיה ישירה. המשתתפים הגיעו מ-14 ארצות, חלקם כאזרחי מדינותיהם וחלקם כנציגים של אוניברסיטאות ומוסדות אחרים המתמקדים בשיפור הדמוקרטיה. שוב, בהתאמה לעידן האלקטרוני, הוחלט להמשיך את הפעילות באמצעות האינטרנט, על ידי ייסוד אתר בית לקבוצה המכנה את עצמה "הקונגרס הבינלאומי המתמשך של הדמוקרטיה ההשתתפותית" בשם טלדמוקרטיה (Teledemocracy).
* מומלץ להעלות סוגיה זו לדיון בכיתה.

שינוי זה עליית הפוליטיקה החדשה או "המהפכה בחצר האחורית" (backyard revolution). מדובר בשינוי שבמרכזו שקיעה במעמדה של הפוליטיקה השגרתית על גופיה השונים ועלייתה של הפוליטיקה העממית, או מה שקרוי באנגלית grassroots politics.

המושג "המהפכה בחצר האחורית", הממקם את הפוליטיקה העממית בירכתיים, ולא בחזית, מתקשר לאחת השאלות המרכזיות ביותר בחקר משטרים פוליטיים ומערכות חברתיות והיא היכן ובידי מי מרוכזת העוצמה, שכן ההגדרה הממצה ביותר של הפוליטיקה היא המאבק להשגת עוצמה ומכאן – השפעה. אבחנה סוציולוגית-פוליטית מקובלת מאוד הרלוונטית לעניין זה היא בין "מרכז" ל"פריפריה". הכוונה איננה למיקום הגיאוגרפי קרוב או רחוק, אם כי מכאן מקור המושגים הללו, אלא בהשאלה לתפקידים, קבוצות, ארגונים ואנשים המרכזים בידיהם את המשאבים החומריים והלא חומריים בחברה או במדינה הנדונה, והמסוגלים בתוקף שליטה זו להכתיב את העדפותיהם לכלל. הם המהווים את "המרכז" הפוליטי-חברתי שעה שאלה שהמשאבים הללו אינם מצויים בהישג ידם או מצויים בכמויות מיזעריות, ומשום כך יכולת ההשפעה שלהם על ענייני הכלל היא מעטה או אפסית הם "הפריפריה" או "החצר האחורית". כך, ברצותו לאפיין את הקבוצה שהיוותה במשך שנים ארוכות, ויש האומרים עד עצם היום הזה את "המרכז" הפוליטי-חברתי בישראל, טבע לאחרונה הסוציולוג ברוך קימרלינג את המושג אחוסל"ם – אשכנזים, חילוניים, ותיקים, סוציאל-לאומיים, יונים. אחרים מעדיפים את המונח המוכר יותר "האליטות הישנות". יהיו המונחים שבהם נשתמש אשר יהיו – הכוונה היא זהה, להבחין בין המוסדות והקבוצות בעלי העוצמה בחברה לבין הארגונים והקבוצות החלשות יותר.

"המהפכה בחצר האחורית", שעיקרה התארגנות של גופים וקבוצות מן הפריפריה בתביעת שלווה, לעיתים קרובות, במעשים שלא הותירו מקום לספק בדבר רצינותה, להעביר לידיהם נתחים מעוגת העוצמה שהחזיק בידיו המרכז ולשתפם בקבלת ההחלטות בענייני הכלל, צברה תאוצה בשנות ה-70 וה-80. היקפה ותפוצתה של קריאת התיגר מלמטה, מן הציבור, נגד המדינה, הביאה חוקרים מסוימים למסקנה, כי מדובר בחלק מרכזי משינוי גלובלי של דפוסי הסמכות הפוליטית:

"הסדר החדש יסודו בהגדרה עדכנית של אמות מידה ללגיטימציה פוליטית ובהעסקה של סמכות, ששינוי ללא הכר את תפקידיהם של ממשלות ואת ניהול החיים הציבוריים. [...] כשם שלגיטימציה קשורה כיום יותר ויותר במעשיהם של ממלאי תפקידים ולא בהרגלי ציות מסורתיים, כך גם הסמכות הועברה לידי

ישויות פוליטיות המוכשרות יותר לפעול ביעילות. העתקה זו של הסמכות התפתחה בשני כיוונים – "כלפי מעלה", אל עבר ארגונים בינלאומיים. ו"כלפי מטה", אל עבר התארגנויות וקבוצות תת-לאומיות. התוצאה היא שממשלים לאומיים מסוגלים פחות ופחות לטפל בבעיות חשובות הטורדות את מנוחתם של אזרחיהן ולפתור אותן [...]. אמנם בעולם שהמדינה במרכזו החזקים עדיין שולטים על החלשים, אולם, בעולם רב-המרכזים ובפעילות הגומלין בין שני העולמות המבנה ההיררכי הולך ומטשטש".

כך קמו אזרחים בקליפורניה ותבעו להקפיא (freeze) את תכניות החימוש הגרעיני האמריקני, בעלי אדמות בבריטניה התארגנו בהצלחה נגד ההחלטה להציב טילים גרעיניים בסמוך לנחלותיהם, קונים התארגנו והטילו חרם צרכנים נגד חברות ענק שהתברר כי עשו את רווחיהם על גב העובדים, רובם ילדים ונשים, בשכר רעב באסיה, ואלפים רבים התכנסו ובאו מרחבי העולם והפגינו בסיאטל, פראג, גנואה ובמקומות רבים אחרים נגד החלטות כלכליות של המדינות העשירות שנועדו להגביר את עושרן על חשבון כבשת הרש של מדינות חצי הכדור הדרומי העשירות. נשים קמו והפגינו בכל העולם המערבי נגד קיפוחן בתחומי התעסוקה ונגד ההיתר שבשתיקה של מעסיקים ובעלי סמכות להטריד מינית את הכפופות להן, ובארגנטינה יצאו האמהות של כיכר מאיו נגד המשטר הצבאי שחטף והעלים מבלי להותיר עקבות צעירים רבים שנחשדו באהדה לכוחות מהפכניים. מיליון גברים שחורים צעדו בחוצות וושינגטון נגד אפליית השחורים ובישראל התקבצו ובאו מאות אלפים בתביעה מהממשלה להקים ועדת חקירה באשר למה שהתרחש במחנות הפליטים סברה ושתילה. במקביל קמו ברחבי העולם מיליוני ארגונים ששמו להם למטרה לספק לאנשי המקום שירותי תמיכה הדדית וסיוע, חינוך ובריאות לאחר שהמדינה נסוגה בה ממתן שירותים אלה בהותירה אחריה אדמה חרוכה.

האבחנה בין השלטון הלאומי להתארגנויות והקבוצות התת-לאומיות שמוזכרת בפסקאות שלעיל חופפת במובנים מסוימים לאבחנה הנפוצה בין המדינה לבין החברה האזרחית. להבדיל מן המערכת המדינתית, החברה האזרחית היא מצבור כל אותם ארגונים והתאגדויות אשר אינם חלק מן המערך השלטוני או מן השוק הכלכלי. למרות שאין הגדרה מקובלת וממצה של המושג, והשימושים בו רבים ושונים, מקובל להסכים על כך שהוא מתאר את תחום יחסי הגומלין החברתיים המוגנים או המצויים מחוץ לשליטת המדינה והשוק הכלכלי. אפשר גם לומר כי החברה האזרחית היא מרחב הפעולה החברתי, שיחידים והתארגנויות מתחרים בו על מימוש ערכיהם בלי התערבות השלטונות וכוחות השוק.

החברה האזרחית הייתה קיימת מקדמת דנא. ואולם, יחסי הכוחות בינה לבין המדינה נמצאים בתהליך שינוי מתמיד, ואפשר לומר, אף בתנועת מטוטלת, כאשר בתקופות מסוימות ידה של המדינה על העליונה ובתקופות אחרות מתחזקת החברה האזרחית. מדינת הלאום הלכה והרחיבה במהלך המאות ה-19 וה-20 את תחומי עיסוקה, כשהיא מרכזת בידיה יותר ויותר עוצמה בשל שליטתה בחלקים הולכים ומתרחבים של המארג החברתי-פוליטי-כלכלי. במיוחד מדינת הרווחה הלכה והעמיקה את מעורבותה בתחומים שהיו מעבר לתחום השגתה ואחריותה, כמו חינוך, בריאות, רווחה וכיוצא באלה, שטופלו באופן מסורתי על-ידי ארגונים של החברה האזרחית. שירותי בריאות ממלכתיים, חינוך ממלכתי או לשכות רווחה של המדינה הם דוגמאות קלאסיות להרחבת תפקידי המדינה כך שהיא חדרה, ובעוצמה רבה, אל מארג החברה האזרחית והשתלטה עליו.

ואולם, בהדרגה, התברר כי המדינה אינה יכולה למלא ביעילות מספקת ובעלויות סבירות את כל מגוון התפקידים שלקחה על עצמה, אם מטעמים של חוסר משאבים, מטעמים של חוסר רגישות לגיוון הדרישות של צרכני השירותים או בשל הקושי לענות על צרכים ספציפיים של מגזרים בעלי דרישות ייחודיות. הדרישה לשירותים מסוג אחר או ברמה אחרת והרמת הידיים של המדינה, גם אם לא הודתה פומבית בכישלונה, תרמו לצמיחת ארגונים וולונטריים ומקצוענים עצמאיים המספקים את השירותים החסרים. כך, הקימו לעצמן קהילות או קבוצות דתיות בתי ספר משלהן או מערכי סיוע ורווחה משלהן, בלי להיזקק לעזרת המדינה ובכך הביאו לביזור העוצמה בין המדינה לחברה האזרחית שהלכה והתעצמה. החברה האזרחית כוללת ארגונים לא ממשלתיים (NGOs – Non Governmental Organizations). ארגונים עממיים, ארגוני תרבות וחינוך, כנסיות, כלי תקשורת עצמאיים, תנועות חברתיות, התארגנויות קהילתיות וכדומה, המאוחדים ברצונם לשמור על ריחוק מן המדינה. התחזקות החברה האזרחית גם תורמת תרומה רבה לחיזוק המודעות לחבות הדמוקרטית שבה דנו לעיל. ואכן, בארצות הברית ובאירופה, ובשנים האחרונות גם בישראל, במסגרת אותה "מהפכה בחצר האחורית", התרבו הארגונים האזרחיים הרואים את תפקידם העיקרי לפקח על מעשי השלטון.

התעצמות דומה ניכרת גם אל מול המשק או החברות הכלכליות הגדולות. כך, למשל, ארגונים חברתיים כאלה ואחרים שצמחו ברמת החברה האזרחית ופעיליהם אינם פוליטיקאים מקצוענים, ומשום כך הם מכונים כאמור grassroots organizations יוצאים חוצץ נגד חברות אלה, ובעיקר התאגידים הבינלאומיים הגדולים, כמו י.ב.מ,

מיקרוסופט, מקדונלד'ס, ואחרים, הזוכים לא פעם גם לסיוע מבעלי ברית בתוך מסדרונות הממשל. זאת בטענה כי הם והפוליטיקאים הנותנים להם חסות, מונעים אך ורק על-ידי שיקולים כלכליים, ומשום כך אין הם מייחסים כל חשיבות לעובדה שפעולתם גורמת נזק לסביבה הגיאוגרפית או האנושית. כך, הארגונים האזרחיים פועלים נגד בירוא יערות למשל או השחתת הסביבה על-ידי מזהמים תעשייתיים. נגד תנאי עבודה מחפירים של ילדים ונשים, נגד פרסומת ההופכת את האנשים לצרכנים כפייתיים ועוד כהנה וכהנה פעולות נגד השחקנים הכלכליים, ובמיוחד כאמור נגד התאגידים הגדולים הפועלים בכל רחבי העולם תחת מטריית הגלובליזציה. קבוצות וארגונים אלה גם יוצאים נגד תהליכי הפרטה מרחיקי לכת, אשר יוצרים מראית עין של נסיגת המדינה מתחומים רבים, אלא שאלה אינם עוברים לרשות גופים בעלי עניין בהטבת המצב אלא לידי בעלי אינטרסים כלכליים, לדוגמה, הפרטה של בתי הכלא והעברתם לידיים פרטיות, כפי שנעשה בכמה ממדינות ארה"ב, הביאה לכך כי לחברות המתפעלות את בתי הכלא לא יהיה עניין בהדברת הפשיעה, שכן אם יצומצם הפשע ישארו המתקנים ריקים, והפסדיהן ירקיעו שחקים.

ארגוני החברה האזרחית טוענים כי הם אינם פועלים לפי שיקולים פוליטיים קונוונציונליים ואינם מונעים על-ידי שיקולי רווח כלכלי, אלא על-ידי השאיפה להפיץ ולממש ערכים, ולכן הפרמטרים למדידת הצלחתם הם שונים. הצלחה אינה מתבטאת במאזן כספי חיובי או בהשגת עמדות כוח. ולכן, יש חוקרים ומשקיפים המדברים לפיכך על צמיחתה של "פוליטיקה חדשה".

"הפוליטיקה החדשה"

מה מייחד אפוא את הפוליטיקה "החדשה" מזו "הישנה"? ראשית, הפוליטיקה החדשה מותחת ביקורת כוללנית על הסדר המודרני ועל פרויקט הפיתוח, הצמיחה והגידול העומד במרכז סדר זה. צמיחה כלכלית שוב איננה הערך המרכזי כמו, למשל, בתקופת ה"בוס" הכלכלי שלאחר מלחמת העולם השנייה. אדרבא, במרכז סדר היום מעמידה הפוליטיקה החדשה נושאים לא כלכליים בעליל, כמו הפגיעה בזכויות האדם, בזכויות מיעוטים, בזכויות בעלי החיים, זיהום הסביבה, החור באוזון ושאר חוללים סביבתיים ואחרים, אשר להערכת הפעילים נגרמו בין השאר בשל מחויבותה של המדינה המודרנית להרחבת האפשרויות הכלכליות בכל מחיר אקולוגי ואנושי. בנוסף לכך, בניגוד לפוליטיקה הישנה שהעמידה במרכז מערכות אידיאולוגיות סגורות – קפיטליזם, סוציאליזם, קומוניזם וכיוצא באלה, מדברת זו החדשה על פלורליזם של רעיונות וערכים שאינם בהכרח מתקבצים לכדי מערכת מחייבת ולכידה אחת.

הפוליטיקה החדשה מותחת, כאמור, ביקורת על אופייה הריכוזי של המדינה ועל האופי הביורוקרטי, הפורמלי והאינסטרומנטלי של הפוליטיקה הישנה, ובכלל זה של המפלגות הפוליטיות המוכרות לנו. תחת זאת היא מציעה טכניקות חדשות של גיוס וחברות בארגונים, שהן פורמליות הרבה פחות, וכן שיטות אחרות של פעילות פוליטית, ובכלל זה אי-אלימות ואי-ציות אזרחי.

הארגונים המייצגים את הפוליטיקה החדשה נוטים להיות פתוחים, חסרי היררכיה מובהקת ומבוזרים. הגדלת הארגון אינה ערך מרכזי, אלא השמירה על ייחודיותו ועל מערכת היחסים הבלתי אמצעית בין חבריו. להתארגנויות של הפוליטיקה החדשה גם אין בסיס מעמדי מוצהר, בניגוד למשל, לתנועות הפועלים הישנות. עם זאת, יש המדברים על "המעמד החדש", שהוא המעמד הבינוני, המשכיל, העירוני, של אנשים שאינם "צווארון לבן", עורכי דין, רופאים, רואי חשבון וכיוצא באלה. כאן אפשר למצוא הרבה סטודנטים, אנשי אקדמיה, אמנים, עיתונאים, מורים, פעילי ציבור ועובדים בשכר בארגונים חברתיים, אנשים המועסקים בשירות הציבורי אך המקדישים את מירב זמנם לא לקידום הקריירה האישית שלהם אלא לקידום ענייני ציבור, שלהם הם חשים מחויבים. בין הפעילים בפוליטיקה החדשה אפשר גם למצוא כאלה שוויתרו מראש וביוזעין על קריירה במובן הקלאסי של המילה, והם חיים מהכנסות מזדמנות או מוגבלות, כדי להותיר בידיהם זמן מספיק כדי לעסוק בפעילות חברתית-פוליטית. הוויתור המודע על קריירה משתלב גם היטב עם ההתנגדות להצלחה כלכלית כאמת המידה לערכו של הפרט, ותפיסת ההישגיות החומרית כ"עגל זהב" שעל מזבח מוקרבים לא פעם האדם והסביבה.

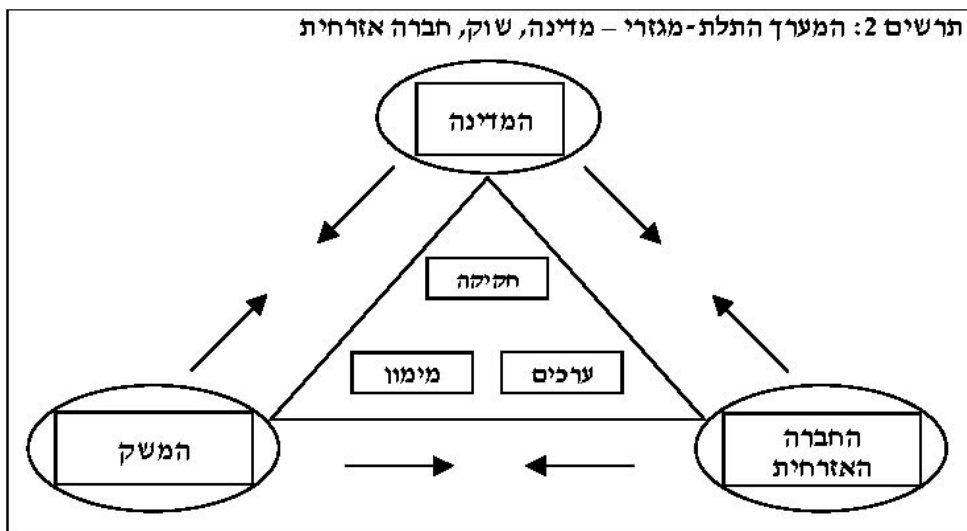
ולבסוף, שעה שהארגונים שפעלו במסגרת הפוליטיקה הישנה חתרו לשינוי המרכז הפוליטי-חברתי, הרי שארגוני הפוליטיקה החדשה חותרים דווקא להשיג אוטונומיה מן המרכז הזה. ריבוי הארגונים, הקבוצות והתנועות, הפועלים לכאורה ללא יד מתאמת ביניהם נתפס אפוא בפוליטיקה החדשה כמצב חיובי, שכן הוא מונע אפשרות של שליטה מרכזית ויצירת מרכז כח דומיננטי שידכא קבוצות, התארגנויות והשקפות עולם קטנות יותר.

כיום מרבים במדינות המערב לדבר על "התרבות הפוליטית החדשה", או על "התרבות הבתר-תעשייתית" (post industrial political culture). תרבות פוליטית זו, שהתפתחה אחרי ה"בוים" הכלכלי שלאחר מלחמת העולם השנייה, והחלה לעלות על פני השטח באמצע שנות ה-60, שונה מקודמותיה שכן היא התפתחה על רקע של שפע כלכלי לרוב האזרחים במדינות המפותחות. לפי גישה זו ההשתתפות הפוליטית היא תוצאה של

ביקוש אחרי ערכים במחסור. בתקופות שפל כלכלי – ההשתתפות תנסה לקדם השגת משאבים חומריים, או "מטריאליסטיים", מזון, מלבוש, מחסה וכיוצא באלה. כאשר צרכים אלה כבר אינם במחסור – היעד העיקרי של ההשתתפות יהיה ערכים מסוג אחר, "פוסט-מטריאליסטיים", למשל, איכות סביבת הקיום, כבוד עצמי, ביטוי זהות וכדומה.

הפוליטיקה החדשה, בניגוד לזו הישנה, שצמחה כאמור בעידן של שפע כלכלי, מתמקדת לפיכך בערכים לא חומריים ומערכות אידיאולוגיות תלויות זהות, כמו שמירת הסביבה, זכויות אדם ואזרח, פמיניזם, אתניות, ובתשתיתה שסעים חברתיים שונים מבעבר, לא עוד, למשל, מעמד במובן הכלכלי-פוליטי, מרקסיסטי של המילה, אלא זהויות כמו מְגֵדֵר (הבדל בין המינים על בסיס חברתי) או אתניות. מעבר לכך, בעוד שבתרבות הפוליטית הישנה השתתפות הייתה כלי להשגת הערכים החומריים, הרי שבתרבות הפוליטית "החדשה" ההשתתפות האזרחית היא ערך מרכזי העומד בפני עצמו, שכן באמצעותה אמור האזרח להביא לידי ביטוי במרחב הציבורי היבט מרכזי – פוליטי – של מהותו האישית.

ריבוי התנועות והקבוצות הפועלות על-פי הקווים המנחים הללו של הפוליטיקה החדשה ושיתוף הפעולה ביניהם יוצר חברה אזרחית חזקה. התחזקות החברה האזרחית הופכת אותה לכוח חברתי עצמאי, לכוח שלישי, לצד הגורמים השלטוני והמשק הכלכלי. עלייתה יוצרת מאזן כוחות חדש שהוא תלת-מגזרי. מערך זה מחייב את יצירתם של איזונים ושותפויות של גופים מכל שלושת המגזרים הללו, והוא מחליף את מאזן הכוחות הקלאסי הדו-מגזרי של מדינה מול השוק הכלכלי. משום כך יש המכנים את ארגוני החברה האזרחית "המגזר השלישי".



לא במפתיע, החברה האזרחית אינה תחומה וחתומה בגבולות מדינת הלאום, אלא היא גולשת אל מעבר להם וחוצה אותם. התוצאה היא היווצרות של חברה אזרחית עולמית, שמצאה את ביטויה למשל במאבק בגלובליזציה, כפי שהראו אירועי סיאטל (דצמבר 1999), פראג (אוקטובר 2000) וגנואה (יולי 2001), לשם זרמו עשרות אלפי מפגינים שמחו נגד מנהיגי שמונה המדינות התעשייתיות העשירות בעולם – ארה"ב, קנדה, בריטניה, צרפת, איטליה, גרמניה, יפן ורוסיה (המכונות ה-G8), נגד התאגידים הגדולים ונגד הארגונים הבינלאומיים, כמו ארגון הסחר העולמי (WTO) המשתפים ביניהם פעולה. היווצרות החברה האזרחית המקומית והגלובלית כאחת נעזרת במידה רבה בתקשורת האלקטרונית, ובראש ובראשונה ברשת האינטרנט. זוהי קהילה וירטואלית ענקית ורבת משתתפים המקושרת באמצעות הרשת לכדי קהילה כמעט אינטימית, למרות שמדובר בארגונים, קבוצות ואנשים רבים מספור ברחבי המדינה ועל פני הגלובוס. בעזרת הרשת מופצים רעיונות ומידע ומאורגנים קמפיינים חובקי עולם. הרשתות הגלובליות של החברה האזרחית הגיעו לממדים ולכיסוי גיאוגרפי חסר תקדים בהיסטוריה, ואין פלא אפוא כי ממשלות רבות חשות מאוימות מעצם קיומה.

מן הראוי לציין, כי לא כל הגופים הפועלים תחת מטריית החברה האזרחית הם בעלי תפיסות עולם דמוקרטיות או ליברליות. יש בנמצא גופים אזרחיים שמרנים מאוד, כמו כנסיות קיצוניות וכתות דתיות, מסוג הכת של דיוויד כורש, שאנשיה החמושים התבצרו בוויקו טקסס (אפריל 1993) עד אשר סוכנויות הביטחון האמריקניות פרצו למתחם תוך גרימת אבדות כבדות בנפש. מדובר גם בארגונים פוליטיים לא דמוקרטיים בעליל, כמו הקו-קלקס-קלאן או המיליציות הלבנות, הניאו נאציות בארה"ב. כך למשל, פיצוץ בניין הממשל באוקלהומה באפריל 1995 בידי טימוטי מקויי, שהוצא על כך להורג ב-2001, היה במפורש אקט של פעולה אזרחית בהשראת אחת המיליציות הללו נגד המדינה. מדובר בקרטל הטרור העולמי, ובארגונים כמו אל קעידה, שהיה אחראי לפיגוע במרכז הסחר העולמי ב-11 בספטמבר 2001. יש גם לציין, כי קיימות גם הערכות שמאחורי פעילותם של ארגוני איכות הסביבה למיניהם עומדים גופים ושיקולים מסחריים ואחרים, אשר מנצלים לעיתים את תמימותם של הפעילים ומשתמשים בהם כדי לקדם את האינטרסים הכלכליים והאחרים. ישנם גם ארגונים שלא מתנהלים לפי כללים של דמוקרטיה השתתפותית, למרות שהם ארגונים של החברה האזרחית. כך למשל ארגון איכות הסביבה Green Peace שהוא ארגון מאוד היררכי ובירוקרטי. במילים אחרות, הנטייה הטבעית לצדד בארגוני החברה האזרחית כדויד הניצב ללא חת בפני גולית – המדינה – מן הראוי שתביא בחשבון גם את העובדה כי לצד הארגונים הפועלים למען שיפור חיי הכלל, צומחים גם עשבים שוטים, שכל תפיסה דמוקרטית או הומניטרית היא מהם והלאה.

החברה האזרחית בישראל

גם בישראל אנו עדים בעשורים האחרונים להתחזקות של חברה אזרחית אל מול המדינה, תהליך שהוא בבחינת שינוי של ממש במקבילית הכוחות הפנימית. כפי שצינו בקצרה לעיל, בשנים שלאחר הקמת המדינה המטרה העיקרית והמוסכמת על ההנהגה ורוב הציבור הייתה ביסוס המערכת המדינתית והרחבת תחומי אחריותה. יעד ייצוב הבכורה של המדינה מצא את ביטויו באידיאל הממלכתיות שעמד בראש מעייניו של דוד בן גוריון, למשל, כאשר הורה על פירוק כל המחתרות והקמת צבא אחד – צה"ל, שיהיה כפוף אך ורק למרות שר הביטחון, או על ביטול הזרמים השונים בחינוך והנהגת מערכת חינוך ממלכתית אחת. במובנים רבים הושגה המטרה – מדינת ישראל הרחיבה והעמיקה במידה מפליגה וכמעט בלי הפרעה את מעורבותה במארג החברתי ובשוק הכלכלי, הרחק מעבר למקובל בדמוקרטיות ליברליות. כך, משך שנים ארוכות היה לה מונופול לא רק על גופים שכל המדינות שומרות בדיהן את השליטה עליהם, כמו הצבא והמשטרה, אלא גם על שידורי הטלוויזיה והרדיו, על מערכת החינוך (למעט הזרם העצמאי של המגזר החרדי) למן גן הילדים ועד לאוניברסיטה, על מערכת התקשורת הטלפונית, ועוד. גם גופי המשנה הרחיבו את פעילותם – כך למשל עסק הצבא בביעור הבערות או בקליטת עלייה.

מידת מעורבות השלטון במשק הישראלי הייתה גם כן עמוקה ביותר. למעשה, עד היום הממשלה היא הגורם הגדול ביותר בכלכלת ישראל בתוקף שליטתה במגזר הציבורי המורכב מיחידות שירותים ממשלתיים, מפעלים עסקיים של המדינה וחברות ממשלתיות. תהליך ההפרטה שדובר בו כה רבות בעשורים האחרונים כתרופת הפלא לחולי המשק הישראלי, יושם באופן חלקי ביותר ולא שינה מהותית את מרכזיות המדינה בחיי הכלכלה. אדרבא, יש האומרים כי ההפרטה רק אפשרה למדינה להעביר פעילויות כאלה ואחרות ל"קבלני משנה" ולפרוק מעליה את האחריות החברתית לביצוען התקין.

ואולם, כאמור, חל שינוי בפני הדברים ככל שהדבר נוגע ליחסי מדינה-חברה אזרחית בישראל. בהדרגה התברר כי המוסדות הפוליטיים והכלכליים המרכזיים שוב אינם מסוגלים לענות על הציפיות של הציבור בעיקר בתחום מתן השירותים, אך גם

בתחומים של אבטחת העתיד הסביבתי והחברתי, ובמידה ידועה גם הפוליטי. משברים כלכליים חוזרים ונשנים ותקופות של אינפלציה דוהרת או לחילופין אבטלה גואה, מערכות רפואיות שבשל מחסור בהזרמת משאבים ממשלתיים לא יכלו לספק את הטיפול הרפואי העדכני ביותר בתנאים סבירים ותוך פרק זמן מתקבל על הדעת, בתי ספר שעל מנת ללמד את שנחוץ כדי שבוגריהם יוכלו להשתלב בשוק, כמו מחשבים, שפות וכיוצא באלה, לא יכלו להסתפק בתקציבים שהעמיד לרשותם משרד החינוך ופנו להורים כדי לממן את השיעורים הנחוצים, עלייה מתמדת ברמת הפשיעה, הזנחה של אוכלוסיות חלשות משום שלא היה בכוחן לתבוע את המגיע להן, נכים, קשישים, חולים, עולים חדשים, כל אלה הביאו לכרסום אימון הציבור ביכולתה ואף ברצונה של המדינה לעמוד במחויבויות שנטלה על עצמה.

ואכן, כפי שמורה הטבלה הבאה, התחושה הרווחת בציבור בארץ היא כי משהו לקוי מאוד בכל הנוגע ליעילות ותקינות התפקוד של המוסדות העיקריים של הדמוקרטיה הישראלית – הכנסת, הממשלה והמפלגות הפוליטיות:

טבלה 2: הערכת המוסדות הפוליטיים השונים (באחוזים) (%) מכלל המדגם)

מפלגות פוליטיות	כנסת	ממשלה	ביהמ"ש העליון	
מבצע תפקידו טוב מאוד או די טוב	17.9	19.8	34.8	61.4
פועל על פי כללי מנהל תקין	15	20.1	29.2	69.3
יש אימון רב או די אימון	17	26.4	35.9	67.2

הנתונים שלעיל מורים בבירור כי הניכור בישראל בין הציבור הרחב והמוסדות הפוליטיים המרכזיים הוא עמוק. רק כשליש סבורים כי הממשלה מבצעת את תפקידה כראוי ואף פחות מכך מעריכים כי היא פועלת על-פי כללי מנהל תקין. אין אפוא פלא כי הרוב המכריע מצהירים כי אין להם אימון ברשות המבצעת. חמור עוד יותר מצבה של הרשות המחוקקת – הכנסת. רק כחמישית מהאזרחים סבורים כי המוסד מתפקד כראוי ולפי כללי מנהל תקין וכרבע בלבד רוחשים אימון כלפיו. בתחתית הסולם – עם כששית מהציבור המחזיק דעה חיובית בנושא מבחינת הערכת התפקוד הן מבחינת האימון – נמצאות המפלגות הפוליטיות, האמורות על פי המודל הייצוגי להוות את הגורם המתווך שבין הציבור למוסדות הפוליטיים. השיעורים הגבוהים של מי שביטאו הערכה גבוהה לתפקודו ולניקיון כפיו של בית המשפט העליון והביעו בו אימון, מצביע על כך שלא מדובר בחברה "לא מפרגנת" או חשדנית במהותה, אלא בחברה ששופטת כל מוסד לגופו.

במקביל לשחיקת האימון הציבורי במוסדות השלטון, וכתוצאה מכך, החלו לצוף כפטריות לאחר הגשם ארגונים אזרחיים שהציעו את השירותים החסרים ושירותים שבעבר לא היה להם ביקוש או צורך. כך קמו מערכות חינוך אלטרנטיביות וייחודיות למגזרי אוכלוסייה מסוימים: בתי הספר הדמוקרטיים ובתי הספר לאומנויות וטבע מחד גיסא ורשת החינוך "מעין החינוך התורני" מאידך גיסא הן דוגמאות מובהקות לכך. התפתחו גם ביטוחי בריאות פרטיים ושירותי בריאות חלופיים לאלה הציבוריים. נוכח אוזלת היד הממשלתית קמו ארגוני עזרה ותמיכה הדדית, כמו יד שרה, מעונות לנשים מוכות או ער"ן. תחילה באופן פיראטי ואחר כך באופן חוקי הוקמו תחנות רדיו עצמאיות ששברו את המונופול הממלכתי על השידור ולאחר מכן, תוך היענות ללחצים ציבוריים, גם ערוצי טלוויזיה מסחריים. בשכונות קמו ועדי שכונות והתארגנויות קהילתיות כדי לשפר את חזות המקום, לספק שירותי חינוך משלים לא פורמלי במתנ"סים ובמועדוניות בשעות אחר הצהריים כדי שילדים לא יסתובבו ללא מעש ברחובות, או כדי לדאוג לאספקת ארוחות חמות למי שידם אינה משגת או שאינם יכולים לדאוג לצרכי עצמם. כך מנתחת את המצב פרופ' יעל תמיר, לשעבר שרת הקליטה בממשלת ברק:

"מדובר בסוגיות הרות גורל. נדמה כי המקומות הנכונים לדון בהן הם הממשלה והכנסת. אלא שהחברה האזרחית הישראלית מאוחדת בתחושה, שהמערכת הפוליטית אינה מסוגלת לתת מענה לשאלות המציקות לה. [...] החברה האזרחית מנסה אפוא להנהיג את עצמה, להירתם לפעילות חברתית וציבורית ולהתמודד עם שאלות יסוד. [...] בידעם את מגבלות כוחם ובהכירם בכך שאינם נבחרים, פועלים אנשי החברה האזרחית בזהירות, תוך כדי חיפוש לגיטימציה בקרב קהלים רחבים. אין להם מונופול כמו לממשלה ולא כוח אכיפה, והם צריכים להשיג לגיטימציה באמצעים של שיתוף ויצירת הסכמות רחבות. הם יודעים שיש להם מתחרים ולכן מנסים להיות יעילים, מעניינים ויצירתיים. [...] הפעילות האזרחית העכשווית מתייחדת בכך שאינה נאבקת בממשלה, היא מתעלמת ממנה, או מתייחסת אליה כאל שותפה זוטרה שיש לסייע לה. כך נולד מצב חברתי חדש, שבו הממסד הפוליטי מפגר אחרי החברה האזרחית הן בהבנת הבעיות והן בהצעת הפתרונות".

מחקר מיפוי שנעשה בשנים האחרונות במרכז הישראלי לחקר המגזר השלישי, ואשר התמקד בארגוני המגזר הרשומים במשרדי רשם העמותות, העלה את הממצאים הבאים: בישראל של 1998 היו רשומים כ-29,000 ארגוני מגזר שלישי, אם כי רק כשליש מהם פעילים. מאז שנת 1980, אז נכנס לתוקפו "חוק העמותות", נרשמים בישראל בממוצע כ-1,500 ארגונים חדשים. התפלגות הארגונים הרשומים לפי תחומי

פעילות עיקריים מראה כי התחומים הבולטים ביותר הם חינוך (29%), דת (15%), תרבות (19%) ורווחה (12%), כאשר לאחריהם בסדר יורד באים התחומים: פילנטרופיה (10%), שיכון ופיתוח (6%), פוליטיקה וחוק (4%), איגודי מסחר ומקצוע (3%) ובסוף – סביבה, פעילות בינלאומית והנצחה (1% כל תחום). מספר הארגונים והקבוצות הלא רשומות בכל אחת מן הקטגוריות הללו ובקטגוריות נוספות הוא כמובן גדול יותר, אלא שאין אפשרות לעמוד עליו במדויק.

התפלגות נוספת, לפי הפונקציה הארגונית המרכזית מראה שהרוב המכריע של הארגונים הרשומים עוסקים במתן שירותים (כ-66%). ואולם, החברה האזרחית בישראל הצמיחה לא רק ארגונים נותני שירותים, אלא גם ארגוני מימון – כ-10%, ארגוני סינגור (advocacy organizations) – 3% - שיעדם הפעלת לחץ על השלטונות בנושאים שונים: לטיפול ופיתוח שכונות מצוקה, הגנת זכויות אזרח ואדם, זכויות נכים, זכויות הומסקסואלים ולסביות, הגנה על עובדים זרים, נשים מוכות, וכדומה. כמו גם קואליציות של ארגונים: נגד הקמת כביש חוצה ישראל, נגד מלכודות הדגים במפרץ אילת, קואליציית נשים לשלום, ועוד. גם במישור הפוליטי המובהק כמו מאות אם לא אלפי ארגונים אזרחיים שונים, חלקם בשמאל וחלקם בימין, חלקם בעלי אוריינטציה קפיטליסטית וחלקם בעלי אוריינטציה סוציאליסטית, חלקם חילוניים בעליל וחלקם דתיים במובהק. כמו בישראל גם ארגונים אזרחיים שנועדו במוצהר להיות "נושפי המשרוקיות" המתריעים נגד פעולות מזיקות או לא כשרות של מוסדות השלטון, למשל, התנועה למען איכות השלטון בישראל, הפועלת כאן מאז ראשית שנות ה-90. וכך מגדירה התנועה את מטרותיה:

"התנועה למען איכות השלטון בישראל פועלת לחיזוקה של תרבות פוליטית, המבוססת על ערכי הדמוקרטיה, שלטון החוק, טוהר המידות ואיכות השלטון. התנועה היא א-פוליטית ועצמאית ונשענת על אלפי חבריה ועל מאות המתנדבים שלה. היא החלה דרכה בתקופת המשבר הקואליציוני, במרץ 1990, כתנועת מחאה, עם קומץ שובתי רעב, מפגינים ואזרחים מן השורה, שרצו שינוי ומשטר פוליטי תקין. מאז היא פועלת בשתי זרועות: הזרוע המשפטית והזרוע החינוכית. [...] במשך השנים הפכה התנועה ל"עותר הציבורי" החשוב בישראל ובאמצעות "קו הטוהר" זכתה לאימונם של אזרחים רבים בארץ, המבקשים מזור לקלקול המידות ולמנהל ציבורי בלתי תקין ופונים אליה בבקשה לטפל בתלונותיהם. התנועה מעלה נושאים בעלי חשיבות על סדר היום הציבורי ע"י פעילות הסברתית רחבה".

חברה אזרחית פעילה מחייבת חינוך בלתי פוסק של האזרחים לערנות והשתתפות. ואכן, פעילות כזו הפכה שכיחה יותר ויותר, ובמיוחד היא בולטת ברשת האינטרנט. הצצה חטופה אפילו במנועי החיפוש, מגלה בארץ עשרות אתרים שזו מטרתם. כך למשל, מגדירה את מטרותיה באתר הבית שלה תכנית אומ"ץ, אזרחות ומעורבות ציבורית, שהיא מיזם משותף של התנועה למען איכות השלטון בישראל והמרכז לטכנולוגיה חינוכית הפונה לתלמידי חטיבות הביניים והתיכון:

"החברה הדמוקרטית שבה אנו חיים, נוצרה על-ידי בני אדם שחברו יחד וביקשו לשמור על חירויותיהם ואת היכולת להשפיע במירב התחומים על חייהם – תוך קיום חברה רבת-גוונים. כדי לקיים את אותה חברה נדרשות: גישה מוסרית (להבחנה בין טוב לרע, צודק ובלתי צודק); הסכמה על דרך נבחרת על-פיה מתנהלים הדברים; הסכמה על האפשרות לשינוי דרך בהתאם לנסיבות. [...] בחברה דמוקרטית מוזמן כל אזרח (כן, גם את ואתה) להיות ער למתרחש סביבו, להרחיב ולהעמיק את ידיעותיו על שלטון החוק, תרבות שלטון, מוסדות המדינה, זכויות האזרח וחברה אזרחית. כן מוזמן האזרח לבחון את נורמות ההתנהגות והעבודה של נבחריו הציבור ואנשי השירות הציבורי, לקיים דיאלוג עם הרשויות ולממש את זכותו להיות מעורב ומשפיע".

לאחרונה דווח בעיתונות על ריבוי ארגונים אזרחיים בעלי אוריינטציה פוליטית מובהקת המייצגים את האינטרסים של המעמד הבינוני "שספג מכה אנושה בשני העשורים האחרונים: אנשים צעירים ברובם, המתעבים את מה שקרה בפוליטיקה ולמרות זאת מוכנים לטבול בשלולית המעופשת לכנסת הבאה". לטענת הכותבת היעדר הפגנות ושאר ביטויי מחאה בישראל של השנים האחרונות לאחר שנים שבהם היינו עדים להפגנות של חסרי דיור ומתנגדי הכיבוש, שוחרי חוקה והתובעים לפרק את הכור הגרעיני, היא מציאות מתעתעת, המסתירה את התסיסה האזרחית המבעבעת מתחת לפני השטח. להערכתה מדובר בשלושה סוגים עיקריים של התארגנויות: האחד מעוניין להשיב את הסדר אל כנו מבלי לגרום לתהפוכה חברתית מבנית (למשל, תנועת "התעוררות" המדברת על חלוקה שוויונית יותר של נטל המילואים). הסוג השני רוצה מדיניות חדשה, שבמרכזה מעורבות גדולה של המדינה במשק כדי לעצור את קריסת השירותים החברתיים הציבוריים ואף לשקם אותם (למשל, קבוצת יסו"ד – ישראל סוציאל דמוקרטית, הקוראת לכינון סדר יום סוציאל-דמוקרטי חדש שיחזיר ליושנה את עטרת מדינת הרווחה). סוג ההתארגנויות השלישי הוא שונה במהותו מן השניים הקודמים ומשקף את ניסיון האליטות הכלכליות-פוליטיות הישנות החשות בסכנת רעידת האדמה להקדים תרופה למכה, כדי שלא לאבד את ההגמוניה שלהם בכלכלה

ובפוליטיקה (למשל, קבוצתו של דב לאוטמן, המנסה לכונן ו"לשווק" תחת שם מותג אחר את מפלגת העבודה).

עם זאת מן הראוי לציין כי הדעות בין החוקרים חלוקות באיזו מידה החברה האזרחית בישראל היא אכן "אזרחית", או שמא המערכת בכללותה עדיין נשלטת על ידי שני השחקנים המרכזיים האחרים: המדינה והממסד הפוליטי מצד אחד והארגונים הכלכליים מהצד האחר. לנדרשים לשאלה זו מעניין מאוד הוא עניין המימון של ארגוני המגזר השלישי. אותו מחקר של המרכז הישראלי לחקר מגזר זה שהזכרנו לעיל מראה כי פרדוקסלית, מעורבות המדינה במימון ארגונים אלה היא גבוהה ביותר – 64% מתקציבם מגיע מן המגזר הציבורי, רק 26% מהכנסות עצמיות ו-10% מתרומות. מה שאומר כמובן דרשני בנוגע למידת ההפרדה האמיתית בין החברה האזרחית למדינה בישראל. יעל ישי, החוקרת תנועות חברתיות בישראל גם מצביעה על כך כי ההיבדלות בין התנועות הללו למפלגות הפוליטיות הממוסדות, על אף שהיא בעלייה, עדיין איננה מקיפה, וכי אחיזתן של המפלגות בתנועות היא עדיין ניכרת. המפלגות, כפי שנדון ביתר פירוט בהמשך אכן נחלשו במידה ניכרת בעשורים האחרונים, אך התנועות האזרחיות לא תפסו את מקומן במרכז הבמה הפוליטית-חברתית. אדרבא, התנועות רואות בזירה המפלגתית קרש קפיצה להשפעה פוליטית.

ביקורת חריפה עוד יותר על אי יכולתם או למעשה כשלונם של הארגונים האזרחיים, העמותות והתנועות השונות בישראל ליצור חברה אזרחית של ממש מותח החוקר אורי בן אליעזר. לדבריו, בחברות בעלות מורשת קולקטיביסטית, כמו החברה הישראלית, מוטיב ההשתתפות מטופח ואף הופך לפולחן מבלי שתהיה בהכרח השפעה ציבורית בצידה של השתתפות זו. המושג "חברה אזרחית" הוא לדבריו ניסיון ליצור חומת מגן סביב חיים אזרחיים מחדירה של המדינה, הקפיטליסטית או הסוציאליסטית, על-ידי כינונו של תחום חדש של פעולה ותודעה. ואולם, להערכתו, ההתארגנויות האזרחיות בישראל אינן מפתחות תודעה של "סדר חברתי" לעומת "מערכת מדינתית". ולכן, ישראל אמנם מאבדת את אופייה כחברה פוליטית, אך לא הופכת לחברה אזרחית אלא לחברה "של אזרחים". בן אליעזר אף מציע שאולי השינוי שעוברת ישראל אינו למעשה כה מהותי כפי שהוא וכי למעשה:

"דומה שמדובר לא בשינוי כולל, לא "במשבר המדינה", אלא במבנה מדינת הגמוני המשכיל לא רק לספוג את הפוליטיקה של העמותות, אלא גם להגמיש ולהתאים עצמו אליה. כך, יד ביד, העמותות צועדות עם מנגנוני המדינה ועם

כוחות השוק לעבר ישראל שהיא ליברלית יותר אך לא בהכרח חופשית יותר. במובן זה ייתכן שהעמותות מהוות תקווה שנכזבה".

דפוסי השתתפות

מחקרים אמפיריים מוכיחים כי קיים "אפקט גלישה" (spillover effect) בין פעילויות לא פוליטיות ופוליטיות. כך נמצא כי בחברות שבהן רב מספר הארגונים הוולונטריים ברמת הקהילה ורמת ההשתתפות בהם גבוהה, גם שיעור ההשתתפות הפוליטית בהן גבוה בדרך כלל. המחקרים גם מורים כי אנשים העובדים במקומות עבודה שבהם משותפים העובדים בקבלת ההחלטות, ייתו גם להתעניין ולהשתתף יותר ברמה הפוליטית. הוא הדין לגבי אנשים המעורבים מאוד בקהילה הדתית שלהם. עוד נמצא כי התארגנויות לא-פוליטיות, כמו ועדי שכונות, ועדות בבתי תפילה שונים, התארגנויות לצורך מתן סיוע ותמיכה לנזקקים, מספקות לעיתים קרובות תשתית ארגונית חיונית לגיוס פוליטי בשלב שני. כלומר, מהן צומחות בשלב מסוים התארגנויות פוליטיות.

בחיבורו הקלאסי "השתתפות פוליטית" מציג מדען המדינה לסטר מילברט' מִדְרָג רציף של דפוסי מעורבות פוליטית של אזרחים, כאשר הוא מחלק את דפוסי ההשתתפות המקובלים בהקשר האמריקני, שאינו שונה מהותית לעניין זה מן הישראלי, לשלוש קטגוריות עיקריות, על-פי האינטנסיביות היורדת של הפעילות הנדרשת – את הקבוצה הראשונה (קטיגוריות 1-6), הפעילה ביותר, הוא מכנה "פעילויות גלדיאטוריות", את השנייה רמת הביניים (7-9) – "פעילויות שינוי", ואת הקבוצה השלישית, שרמת הפעילות שהיא דורשת היא הנמוכה ביותר (10-14), הוא מכנה "פעילויות צפייה". על-פי ניתוח זה אלה המשתתפים בפעילויות ברמה הגבוהה ביותר – "הגלדיאטורים" – הם השחקנים הראשיים במחזה הפוליטי, כאשר אלה הנוקטים בפעילויות מן הסוג השלישי הם הצופים, מרחוק, בהם ובמתרחש בזירה. קטגוריות ההשתתפות, על פי מילברט' הן:

תרשים 3: סוגי השתתפות פוליטית של האזרחים

פעילויות גלדיאטוריות	1. מילוי משרה ציבורית או משרה מפלגתית
	2. מועמדות לתפקיד ציבורי או ממשלתי
	3. גיוס כספים למטרות פוליטיות
	4. השתתפות בכינוסי מרכז מפלגה או בשיבות צוות אסטרטגי
	5. הצטרפות כחבר פעיל במפלגה
	6. הקדשת זמן למסע מפלגתי
פעילויות שינוי	7. נוכחות באספה פוליטית או אירוע פוליטי רב משתתפים
	8. מתן תרומה למפלגה או למועמד מפלגתי
	9. יצירת מגע עם נושא משרה ציבורית או מנהיג פוליטי
פעילויות צפייה	10. ענידת כפתור או סיכה פוליטית/הדבקת סטיקר על המכונית
	11. ניסיון לשכנע מישהו אחר להצביע בדרך מסוימת
	12. יזימת ויכוח פוליטי
	13. הצבעה
	14. חשיפה עצמית לגירויים פוליטיים

מטבע הדברים, ככל שעולה רמת הפעילות הנדרשת, כן קטן יותר מספר האזרחים הלוקחים זאת על עצמם. במונחיו של מילברט' אפוא, מספר ה"גלדיאטורים" יהיה תמיד קטן, במיוחד בהשוואה למספר הצופים בהתגוששותם. כן מציע מילברט' כמה וכמה אמות מידה כלליות לסיווג פעילויות פוליטיות: פעולות בהצנע, או במרחב הפרטי לעומת פעולות פומביות; פעולות שמקורן ביזמה עצמית לעומת פעולות על פי הוראות "מלמעלה"; פעולות מקוטעות לעומת פעילויות רציפות; פעולות מילוליות לעומת פעילויות לא מילוליות ועוד כהנה וכהנה.

אבחנה חשובה אחרת היא פעילות הנעשית במסגרות הפוליטיות הממסדיות, בעיקר מפלגות פוליטיות, לבין הפעילות הנעשית במסגרות חוץ-ממסדיות, כמו ארגוני זכויות אדם, תנועות חברתיות וכדומה. כאשר מדובר בפעילות חוץ-ממסדית, קריטריון חשוב הוא מידת הציות לחוק. כך למשל, בעוד תנועת "שלום עכשיו" חזרה והצהירה לאורך כל השנים על מחויבותה שלא לעבור על החוק, תנועת "יש גבול", הקוראת לסרבנות שרות, אינה נרתעת מחציית גבול זה, ורואה בסירוב, שהוא בלתי חוקי במובהק, מעשה ראוי בהקשר הפוליטי הנוכחי, שבו החוק משרת לדעת חברי התנועה מטרות בלתי מוסריות.

תרשים 4: דוגמאות לסוגי השתתפות פוליטית חוץ-ממסדית על-פי מידת חוקיותם ואלימותם				
1	2	3	4	5
עצומות	חרם קונים	שביתות ללא היתר	הפגנות לא חוקיות	טרור ומלחמת גרילה
פוליטיקה ממסדית: הצבעה, פריימריס, חברות במפלגות, משאלי עם	ציור גרפיטי	מרי מסים	תפיסה לא חוקית של בניינים	חטיפת מטוסים
	הפגנות ברשיון		חבלה ברכוש ציבורי	הטמנת פצצות
				מהפכה
פעולה חוקית		פעולה לא חוקית		

יש לציין כי מעבר למובן מאליו, יש הבדלים ניכרים בין חברה לחברה ובין מדינה למדינה בהגדרה מה מותר ומה אסור לעשות במסגרת פעילות אזרחית. לכל מסגרת חברתית-פוליטית יש אפוא "מרחב השראה" משלה, אשר החריגה ממנו מצדיקה שימוש בסנקציות חוקיות או חברתיות. כפי שאפשר ללמוד מן הטבלה הבאה, רוב מכריע של אזרחי ישראל מחזיקים בדעה, כי השתתפות אזרחית צריכה להיעשות אך ורק במסגרת החוק – מחאה לא חוקית, אפילו לא אלימה ולא כל שכן אלימה, איננה קבילה בעיניהם.

יהודיותה של מדינת ישראל* / חיים ה' כהן

מדינת ישראל היא מדינה יהודית – אך מה היא יהודיותה? יהודיות המדינה אינה זהה עם יהודיות אזרחיה היהודים – שהרי אזרח-אזרח ויהודיותו שלו, לפחות בכוח: במדינה דמוקרטית אין כופים על אדם אמונות ודעות: כל אחד והשולחן ערוך שלו. איש המשפט ינסה לגלות יהודיות המדינה, כמו יתר סגולותיה, בחוקתה ובחוקיה, בהכרזותיה וביתר מקורות המשפט – ובניהם בולטים לעניין זה ההכרזה על הקמת מדינת ישראל ("מגילת העצמאות"), החקיקה "הדתית", חוק יסודות המשפט, וחוק יסוד: כבוד האדם וחירותו. אנסה להראות שמתוכם משתקפת יהודיותה של המדינה בכל זוהרה ועל כל בעיותיה.

א

מגילת העצמאות פותחת ומזכירה כי "בארץ-ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה חי חיי קוממיות ממלכתית, בה יצר נכסי תרבות לאומיים וכלל-אנושיים" והוריש לעולם כולו את "ספר הספרים הנצחי". "קשר היסטורי ומוסרתי" קשר את העם היהודי לארץ-ישראל בכל הדורות. "חידוש מדינה יהודית בארץ-ישראל" בא לפתור את "בעיית העם היהודי", על-ידי שהיא "תפתח לרווחה את שערי המולדת לכל יהודי". ובקטע האופרטיבי: "מדינת ישראל תהא פתוחה לעלייה יהודית ולקיבוץ גלויות... תהא מושתתת על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונם של נביאי ישראל...". מצויים בה חמישה יסודות יהודיים: ראשית, המורשה התרבותית; שנית, הגורל היהודי המשותף ("הבעיה היהודית"); שלישית, המולדת שבארץ-ישראל; רביעית: קיבוץ גלויות; וחמישית, החזון הנבואי של חירות, צדק ושלום.

מכאן שיהודיות המדינה אמורה לבוא לידי ביטוי והגשמה בשטח תרבותי-היסטורי, גיאוגרפי, פוליטי, דמוגרפי ומוסרי-משפטי. על ההיבטים הגיאוגרפי, הפוליטי והדמוגרפי ניתן לומר, שיותר מאשר על מדינה יהודית מצביעים הם על מדינת היהודים – או, לשון אחרת, מבססים יהודיותה של המדינה על מיקומה והרכבה ולא דווקא על תכניה. אך ההבטחה שהמדינה תהא מושתתת "על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונם של נביאי ישראל" יורדת לשורשה של יהודיות תוכנית – ומורשת התרבות הלאומית מצטרפת לחזון הנבואי כמקור נוסף של זיהוי ערכי יהודי. בעלי המגילה בחרו בנביאי ישראל כדובריה המובהקים והנשגבים של האתיקה היהודית. ויש דברים בגו

* מאמר שהתפרסם ב**אלפיים, כתב עת רב תחומי לעיון, הגות וספרות**, קובץ 16, תשנ"ח 1998.

חיים ה' כהן היה ממלא מקום נשיא בית המשפט העליון (בדימוס).

שלא ראו להזכיר דבר האלוהים או תורת משה כמקור לחירות או לצדק או לשלום – פן יראו בכך הפניה דתית. ודוק שלפי המגילה לא רק המשפט מושתת על יסודות אלה, כי אם המדינה כולה; לא רק מחוקקיה ושופטיה, כי אם גם ממשלתה וצבאה. (ברם, ההטפות הנבואיות לא נפלו אצלנו תמיד על אוזניים קשובות – וכבר התרעמו הנביאים עצמם על האטימות והעיקשות שנתקלו בהן בדורותיהם.)

אמרתי, "הבטחה": בעלי המגילה לא התיימרו לכתוב חוקה לישראל. לא היתה בפייהם אלא הבטחה, או פרוגרמה, למה שהמדינה עתידה לחוקק ולעשות. שלא כמו היסודות הפוליטיים, הגיאוגרפיים וההיסטוריים שבמגילה שהם בבחינת הצהרות עובדתיות הצופות את העבר, הרי חירות, צדק ושלום, וגם קיבוץ הגלויות, צופים פני העתיד – ומי יכול היה לדעת מה יילד יום. ערכי יהדות הטמונים בחזון נביאי ישראל, כמו גם הערכים היהודיים שבקיבוץ גלויות, הם בגדר אידיאלים שהמדינה תשאף להשיגם – וכל עוד לא השיגתם, אולי מוטב שתימנע עוד מלקשוט עצמה בנוצות יהודיות אלו. מגילת העצמאות מעידה על תוכנית, לא על הגשמתה – והאופי היהודי של המדינה צריך אולי להיקבע לא על-פי הרצוי כי אם על-פי המצוי בלבד. לעניין קיבוץ הגלויות ניתן לומר שהמדינה קיימה הבטחת המגילה: חוק השבות הוא המגלם קיום הבטחה זו, ורבבי-רבבות היהודים שעלו ארצה, יוכיחו.

אך גם בהכרזה הצופה פני העבר יש משום הבטחה לעתיד. תרבות ישראל ומורשתה לא רק קיימת מדור דור, אלא המדינה היהודית מצווה שלא להתכחש לה, כי אם לטפח אותה ולהנחילה לדורות הבאים. עם עם ותרבותו, עם עם ותולדותיו – והעם היהודי אינו שונה לעניין זה מכל עם. נהפוך הוא: תמיד התפארו שאנחנו עם סגולה מכל העמים. דמותו של העם היהודי, "הרוחנית, הדתית והמדינית", עוצבה במרוצת הדורות, לא רק בארץ-ישראל אלא בכל מקומות פיזוריו. הגנים של אבות אבותינו טבועים בנו, בין אם נרצה ובין אם לאו. אדם המכבד את עצמו משתדל לדעת לא רק היכן הוא עומד ולאן הוא הולך, אלא גם מאין הוא בא. מורשת ישראל – במשמעותה הרחבה ביותר – היא ירושה שהמדינה זכתה בה כאילו מטבע ברייתה, והיא אשר עושה אותה למדינה יהודית כאילו מאליה.

יבוא וישאל השואל, באיזו מידה ובאיזו צורה מגלה המדינה את יהודיותה, ולו גם בתורת יורשת בלבד. תשובה אחת, המתבקשת מאליה, היא הלשון העברית: עם כל ההבדלים הגדולים בין השפה המדוברת כאן ועכשיו לבין שפת נביאינו וחכמינו משכבר הימים, הרי היא אותה השפה שבאה אלינו בירושה כנכס תרבותי יהודי; ואין בכך כלום שלשון הקודש הפכה בשווקים וברחובות ללשון חולין. או טול את השבת: יום

שבת קודש נעשה ליום המנוחה הרשמי; ואין זה גורע מיהדותה של השבת, שיום המנוחה הרשמי אינו מחייב שמירת שבת כהלכתה על פרטיה ודקדוקיה. ואולם, כאמור, מורשת התרבות ורצף ההיסטוריה אינם טעונים מעשים גלויים לעין: הם קיימים ומשפיעים בעל-כורחנו. יהודיותה של המדינה מושתתת עליהם, בין אם מי מאזרחיה, או אף רובם, בוחר להתעלם ממנה ובין אם חוקרים ולומדים לשמם או לשם יהדותם. "ארון הספרים היהודי" המקבל בימים אלה הד נרחב, מסמל תחושת רבים וטובים שאוצרות הרוח של קדמונינו מונחים, לאמיתו של דבר, ביסוד תרבותנו והווייתנו שלנו כיום, ושיש בהם מעין אקטואליות אשר לא נס ליחה גם במדינה דמוקרטית.

בין נכסי התרבות היהודיים תופסת האמונה הדתית ועבודת האלוהים, מקום בראש, משחר היותנו לעם. "ספר הספרים הנצחי" שהמגילה מרימה על נס כמתנת ישראל לעולם, אינו אלא אפוס אדיר של אלוהי ישראל; חוקי המקרא – כולל מצוות שבין אדם לחברו – נועדים כולם לעשות רצון האלוהים; והספרים הנבואיים וההיסטוריים סובבים כולם סביב גדולתו, צדקתו, רחמיו וזעמו של האל; גם התורה שבעל-פה והספרות הדתית שנכתבה לאחר מכן ספוגות כל כולן אהבת אלוהים ויראתו. מכאן אמרו שמדינה יהודית הנושאת דגלו של ספר הספרים ומורשת ישראל חייבת להיות מדינה דתית. אפילו בחרו רוב אזרחיה שלא לשמור מצוות הדת, עדיין אופיה וזהותה של המדינה כמדינה יהודית מחייבים שתהא לה דת ממלכתית-רשמית – היא דת משה וישראל.

טענה זו נשמעה כבר בעת ניסוח מגילת העצמאות. משנדחתה הצעה לקבוע למדינה היהודית דת רשמית, דרשו לכלול במגילה לפחות הודיה לאלוהי ישראל שהגיענו עד הלום, ותפילה לאל שיפרוש כנפיו על המדינה וישים לה שלום. בכך, חשבו, יהא משום הכרה חגיגית ומחייבת בזיקת המדינה לרחמי בורא העולם. לבסוף הסכימו לפייס את החוגים הדתיים בחתימת המגילה "מתוך ביטחון בצור ישראל" – שאלה ראו בכך רמז לאלוהים, ואלה פירשו את "צור ישראל" כרמז לכוחו ולנצחיותו של עם ישראל. בעלי המגילה לא רצו במדינה דתית אלא במדינה חילונית – וחילוניותה של המדינה, היא, בעצם, היותה דמוקרטית. האופי הדמוקרטי של המדינה אמנם לא נקבע מפורשות במגילת העצמאות; אך ממה שנאמר בה, כי המדינה "תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין; תבטיח חופש דת, מצפון, לשון, חינוך ותרבות; תשמור על המקומות הקדושים של כל הדתות; ותהיה נאמנה למגילת האומות המאוחדות" – משתמעת הדמוקרטיה ושוויון כל הדתות. זאת דמוקרטיה לא

מבחינת הצורה אלא מבחינת התוכן: הצורה של ממשל דמוקרטי אינה באה אלא לשמש את המטרות הדמוקרטיות.

לכאורה, יהדות ודמוקרטיה אינן עולות בקנה אחד. במשמעותה המקורית הדתית, היהדות היא לעולם תיאוקרטית, תיאוצנטרית – כולה מכוונת ורתומה לעבודת אלוהים; ואילו דמוקרטיה היא אנתרופוצנטרית – כולה מכוונת ורתומה לצורכי אדם. יש אומרים שאין סתירה בין עבודת האלוהים לבין סיפוק צורכי אדם; ואף יתרה מזו, שאין לך סיפוק צורכי אדם מועיל או מוסרי כי אם תוך כדי עבודת אלוהים.⁸ ויש אומרים שדמוקרטיה, במשמעות הגשמתו של רצון העם, מתמזגת יפה עם היהדות: שכשם שאלוהים בחר לו את ישראל לעם, כך בחר העם, מרצונו הטוב והחופשי, את אלוהיו,⁹ כאילו סמכותו האבסולוטית של האלוהים נבעה מן הברית אשר העם ראה לכרות עמו, ולולא הסמכתו בידי העם, לא היו מצוותיו מחייבות אותו.¹⁰ אכן רבים ראו ביהדות המקראית והתלמודית יסודות היסטוריים או רעיוניים למושגי דמוקרטיה, וכבר נשברו על כך קולמוסין הרבה.¹¹ אין עיני צרה ביהודים דמוקרטים נלהבים אלה, ואין אני בא לחלוק עליהם. אדרבה: כל נקודה של חפיפות בין יהדות ודמוקרטיה רק מוסיפה חיזוק לטיעוני שמדינה יהודית ודמוקרטית אינה סתירה כלל.

כדי להגיע לידי סימביוזה בין יהדות ובין דמוקרטיה, אין מנוס מלמקם יהודיותה של המדינה במסגרת כללי הדמוקרטיה ובכפוף להם. מגילת העצמאות כבר החלה במשימה זו: בהבטיחה שוויון זכויות לכל אזרחיה בלי הבדל דת, גזע ומין, היא הוציאה מכלל יהודיותה של המדינה את ההגמוניה של הדת – המוסדות הדתיים, האמונות הדתיות והפולחנים הדתיים. לשון אחר: יהודיותה של המדינה אינה משתרעת על ענייני דת ומצפון, ולא על זכות כל אדם לאוטונומיה מצפונית ולשוויון "גמור". לכן אין יהודיותה של המדינה זהה ליהדות כמשמעותה הדתית-מקורית: יהודיות מיוחדת זו היא פרי מבחר, הנבחר לשמה ולצרכיה בלבד, מכלל ערכי היהדות ואוצרותיה. והמדינה

⁸ זאת תורתו של ז. פלק בספריו: **ערכי משפט ויהדות** (תש"ס), **יהדות ודמוקרטיה** (תשמ"ב), **דת הנצח**

וצורכי השעה (תשמ"ו); (1981) *Law and Religion*.

⁹ דברים כו, יז-יח. וכן יהושע כד כב: "עדים אתם בכס כי אתם בחרתם לכם את ה' לעבוד אותו".

¹⁰ המדרש המפורסם שאלוהים "כפה עליהם הר כגיגית", ועל כן יכולים לטעון שהתורה אינה מחייבתם ("מודעא רבה לאורייתא", ופירש רש"י, "שאם יזמינם לדין, למה לא קיימתם מה שקיבלתם עליכם, יש להם תשובה שקיבלוה באונס") – מצביע גם הוא על הצורך בהסכמת העם: שבת פח עא.

¹¹ רשימה ביבליוגרפית של הספרים והמאמרים שנכתבו בנושא זה, צירפתי למאמרי, "ערכיה של מדינה יהודית ודמוקרטית: עיונים בחוק יסוד: כבוד האדם וחירותו", **הפרקליט ספר היובל** (תשנ"ד) עמ' 19, הערה 42.

צריכה להיות מוסמכת, מכוח ריבונותה, והיא חייבת למען תיקון העולם, לבחור לה מתוכם ככל שהשעה צריכה והעניין מחייב.

את הבחירה הראשונה עשו כבר בעלי מגילת העצמאות. חזונם של נביאי ישראל לא יאיר את דרך המדינה אלא במידה שהוא חזון של חירות, צדק ושלוש. הטפותיהם הדתיות, וזעמם על עזיבת אלוהיהם, אינם בכלל זה. ויש דברים בגו שהצדק בא בפי נביאי ישראל לא פעם כאנטי-תיזה לעבודת האלוהים: תפילות וקורבנות וצום מעוררים סלידה ושנאה אצל אלוהים, אם ידי עושיהם "דמים מילאו" ומוכתמות במעשי עוולה, דיכוי ועושק. אין להניח שהנביאים התכוונו לבטל מצוות התפילה, הצום והקורבנות; הם התכוונו לקבוע סולם של עדיפויות: עד שתקיים את המצוות שבין אדם למקום, מוטב שתקיים את המצוות שבין אדם לחברו תחילה. החירות, הצדק והשלוש מועדפים בפי הנביאים על פני כל הערכים הדתיים-פולחניים; וגם בקביעת סולם עדיפויות יש משום בחירה. בעלי המגילה אימצו להם אותם ערכים מועדפים בלבד, וכל השאר השאירו לחופש הדת והמצפון וחירות הפרט.

נמצא שכל הגדרה של "יהדות" שנעשתה למטרה אחרת כלשהי, או קביעת תוכנה ומשמעותה של "יהדות" לצרכים ומהיבטים דתיים, אינן מעלות ואינן מורידות לעניין הגדרתה ומשמעותה של יהודיות המדינה. אין זאת כי אם יהודיות המדינה תופעה מיוחדת היא במינה. *sui generis*, ועל כן אין אני נוקט לשון "יהדות" המדינה אלא יהודיותה. אל "היהדות" המקורית והמקיפה מתייחסת היהודיות של המדינה כייחוס צאצא או תולדה לאבותיו. משל ליורש שקיבל מאבותיו ירושה גדולה: הוא יחזיק וישמור ויטפח כל אשר נראה לו יפה ומועיל לשימושו ולהנאתו; מה שמכוער או מיושן או מיותר בעיניו, הוא גונז ונוטש.¹² ברם, לא רק יהודיותה של המדינה כך: גם "יהדותם" של ציבורים יהודיים גדולים, בארץ ובתפוצות, התרחקה מן היהדות המקורית עד כדי שנעשתה "יהדות" (דתית) חדשה ומתחדשת. ולא רק יהדותם של ציבורים כך, אלא גם יהדותם של פרטים: כל יהודי ויהדותו שלו. ורובם טוענים ליהדותם שלהם שהיא היהדות הכשרה והאותנטית. אין המדינה נוקטת עמדה עקרונית בוויכוח המר בין "יהדות התורה", על גווניה וזרמיה השונים, לבין כל אותן צורות חדשות של "יהדות" לגווניהן ולזרמיהן (אלא אם כן מצליחים נציגי "יהדות" אחת להשליט רצונם על הרוב בכנסת) – לא רק באשר אין היא עוסקת בתיאולוגיה, אלא באשר היא – וחייבת להיות – מדינת כל היהודים, היא טיב "יהדותם" כאשר יהא: חופש הדת והמצפון פירושו אי-התערבות המדינה במושגיהם הדתיים ובהשגותיהם המצפוניות של אזרחיה.

¹² משל זה מצאתי באחד ממאמריו של עמוס עוז.

ומכאן אף גם זאת, שיהודיות המדינה למעשה אינה ניתנת להגדרה אפריורית. אילו יהודיות המדינה היתה מתמצית בהיותה מדינת יהודים בארץ-ישראל, אולי אפשר היה למצוא לה הגדרה במגילת העצמאות. אבל כבר אמרנו שיהודיות המדינה אינה מתמצית בנתונים דמוגרפיים או גיאוגרפיים, אלא מקיפה גם תכנים מוסריים ותרבותיים יהודיים. מן הבחינה התוכנית, כל ניסיון להגדיר יהודיות המדינה צריך היה להתמקם במצב השורר בעתו: המשפט, למשל, כפי שהוא עומד ביום פלוני, מכיל אלה ואלה אלמנטים שניתן לזהותם כיהודיים. אך היהודיות שתוגדר בדרך זו עשויה להשתנות כרצון המחוקק וכפסיקת השופטים: היא דינמית ולא סטטית. וכשם שיש כוח בידי הפרט לשנות טיב "היהדות" שלו מדי פעם, על-ידי שיוסיף עליה או יגרע או יתנער ממנה, כן הכוח בידי המדינה לשנות טיב יהודיותה או היקפה ככל שיעלה בדעת המחוקק. מה שאין בכוח המדינה לעשות, הוא להתנער כליל מיהודיותה: חוק הוא שמי שמציע לבטל יהודיותה של המדינה, פסול מלהיבחר לבית-המחוקקים; וכפי שנראה, ערכי היהדות מעוגנים עתה בחוקי יסוד כערכיה של מדינת ישראל.

¹³ ב

בשנת 1947 הבטיח דוד בן-גוריון למפלגות הדתיות כי במדינה היהודית שתוקם לא יחולו שינויים בנוהגים שהיו נהוגים בארץ-ישראל המנדטורית בענייני הדת היהודית. מתן הבטחה זו היה התנאי שהתנתה אגודת-ישראל להימנעותה מלהתנגד להקמת המדינה: המוסדות הלאומיים היו מעוניינים להציג חזית יהודית מאוחדת ואחידה לפני אומות העולם. בן-גוריון קיים הבטחתו במלואה: בהסכם הקואליציוני הראשון (1949), ששימש בסיס לקווי היסוד של הממשלה, נקבע כי השבת ומועדי ישראל ייקבעו בחוק כימי מנוחה ליהודים (למעשה נקבעו כך עוד קודם לכן, מיד אחרי קום המדינה): כי כל מטבח ממשלתי ליהודים (בהדגשה במקור) תישמר בו הכשרות; כי "צורכי הדת הציבוריים" יסופקו על-ידי המדינה או הרשויות המקומיות, "אולם לא תהיה כפייה בענייני דת מטעם המדינה"; כי לא ייעשה חוק של נישואין וגירושין אזרחיים, אלא החוק הקיים יישאר בתוקפו; וכי "הזרמים המוכרים בחינוך ייהנו גם להבא ממעמדם האוטונומי במערכת החינוך של המדינה". זה הסטטוס קוו המקורי: בקביעתו וביישומו יצאה הממשלה ידי כל חובה, מדינית או מוסרית (חובה משפטית לא היתה קיימת כלל), שאולי היתה מוטלת עליה כלפי המפלגות הדתיות.

באותו הסכם קואליציוני נקבע גם כי "יובטח חופש הדת וחופש המצפון, זאת אומרת, כל אדם במדינה יכול לשמור על-פי דרכו את מנהגי דתו, ולא תהיה מבחינה זו כל כפייה מצד הממשלה. כמו כן יובטח לכל איש חופש המצפון לפעול לפי הכרתו הפנימית, בתנאי שלא יפגע בחוקי המדינה ובזכויות הזולת". ואולי כדי לסתום מראש

¹³ פרק זה הועתק ברובו ממאמרי, "כיצד מרקדין לפני הכלה", משפט וממשל ג (1995), 338-321.

פי העתידים לטעון שמתן זכויות שוות לאיש ולאשה עשוי לשנות מן הסטטוס קוו, הוסיפו וקבעו שם לאמור: "המצב החוקי של האשה במדינת ישראל ישווה בכל העניינים האזרחיים, הסוציאליים, המדיניים, הכלכליים והתרבותיים לזכויות הגבר, ושוויון זה יחייב את בתי-הדין הדתיים כשיפסקו בשאלות המצב האישי, ירושה, מזונות וכו'". גם המזרחי והפועל המזרחי, גם אגודת-ישראל ופועלי-אגודת-ישראל סמכו ידיהם על כל ההוראות האלו: מוסכם היה על כולם שגם הן חלק אינטגרלי של הסטטוס קוו הדתי.

"סטטוס קוו", שהוא קיצור – נבער אך נפוץ – של Status quo ante, משמע מצב או מעמד ששררו קודם לכן ולא השתנו, ואינם משתנים, עם שינוי העתים והנסיבות. לשמור על הסטטוס קוו פירושו להמשיך בקיים ולא להביא בו שינוי. ואמנם נשמר וקוימו כל הדברים שבדת אשר שררו בשעת הקמת המדינה ונקבעו כמחייבים אותה: חוק ימי המנוחה בזוהרו עומד; הכשרות נשמרת בכל מטבח ממשלתי (ולא רק ליהודים בלבד); שירותי הדת היהודיים ממומנים בידי המדינה והרשויות המקומיות: לא נעשה חוק נישואין וגירושין אזרחיים; והזרמים האוטונומיים בחינוך פורחים והולכים. יהודיותה של המדינה, כפי שהמפלגות הדתיות דרשוה מלכתחילה, התמצתה בקיום הסטטוס קוו הדתי: מה שהיה, נשמר ונשאר, ואיש אינו זומם ברצינות לגרוע ממנו.

חיש מהר התברר שהסטטוס קוו לא כשמו כן הוא: במקום להישאר כמות שהוא, הוא הלך וגדל והשמין, והשתנה ומשתנה מדי פעם בניגוד גמור לטבע ברייתו (האטימולוגי). תחילה נחקק חוק שיפוט בתי-דין רבניים (נישואין וגירושין), שהרחיב בהרבה את סמכות שיפוטם של בתי-דין רבניים ותחולת דין התורה; והאשה ששוויונה המלא צריך היה לחייב את בתי-הדין הרבניים, נעשה שם לחוכא ואטלולא. כל ההפלות החמורות לרעת האשה בדין התורה נעשו – בניגוד גמור למוסכם תחילה, אך כאילו היה הדבר מובן מאליה – חלק אינטגרלי מן הדין אשר לפיו שופטים בתי-הדין ההם. יהדותו כביכול של אי-שוויון בין איש ואשה גברה על דמוקרטייתו של השוויון בין המינים: לא רק הסטטוס קוו הופר, כי אם גם ההבטחות שבמגילת העצמאות.

היתה זאת מעין אוורטורה רבת-מצלול למערכות רצופות של הרחבת אותו גוף יהודיות המדינה, ללא התחשבות לא עם הסטטוס קוו ולא עם ערכים דמוקרטיים: נתוספו לה גם הפטור של בחורי ישיבות ושל בנות דתיות משירות הצבא; איסור גידול חזירים; איסורי ההעבדה וההעסקה בשבתות; המלחמה במיסיון הנוצרי; הגבלות האנטומיה והפתולוגיה וההפלות; המכשולים בדרך הארכיאולוגיה; כשרות הבשר המיובא; ועוד היד נטויה להוסיף ולהעמיס על "הסטטוס קוו" ערכי דת יהודיים. ההסכמה ההדדית המקורית שלא תהיה במדינה שום כפייה דתית, כאילו נשכחה מן הלב.

הסטטוס קוו הוא, מטבע ברייתו, בגדר כפייה דתית. "חופש הדת והמצפון" פירושו הבטחת הזכות לקיים מצוות הדת והזכות שלא לקיימן, כולן או מקצתן או בכלל. לגבי שומרי המצוות, אין שום רע או רבותא בכפייה דתית: נהפוך הוא, יש בעצם הכפייה משום קיום מצווה דתית, שהרי כל ישראל ערבים זה לזה ונושאים באחריות הדתית לקיום המצוות בידי כל ישראל. ואילו הרוב החילוני מחולק בגישותיו: יש המקבלים כפייה דתית זו באהבה, אם למען הגבר יהודיותה של המדינה, ואם כדי לפייס את המפלגות הדתיות שלא יהא עמהן ריב ומדון; ויש המקבלים כפייה דתית זו בדלית ברירה, שהכפייה היא תנאי להקמת קואליציה ממשלתית או להמשך קיומה; אך יש רבים שאינם מוכנים לקבל כל כפייה דתית או מצפונית ומתקוממים נגדה – אלא חסרי-אונים הם למונעה. הרוב שהושג בכנסת להעברת "חוקיקה דתית" שכזאת היה, בדרך-כלל, אנוס על-פי המשמעת הקואליציונית. וכך זכינו לחוקים "יהודיים" שיש בהם משום הפרה של חופש הדת והמצפון ושל כבוד האדם וחירותו. אשר לחופש הדת והמצפון, אולי מותר להניח שבעלי מגילת העצמאות, שכבר היו מודעים להבטחה שיישמר הסטטוס קוו בענייני דת, התכוונו להבטיח חופש זה רק בכפוף להבטחה ההיא; או שמא כסבורים היו (בצדק) שהמדינה הריבונית ומחוקקיה לא יהיו עוד קשורים בה. על כל פנים, כבר ראינו שקווי היסוד של הממשלה הראשונה אימצו את הבטחת הסטטוס קוו ובאותה נשימה עצמה התחייבו שלא תהיה כפייה דתית בישראל. מן הבחינה המשפטית הסטטוס קוו מתחלק לשניים: חלק אחד המעוגן בחוקים ובתקנות, וחלק אחד המשתקף בנוהגים שהשתרשו בממשלה או בציבור. נוהג ממשלתי לבש, בדרך-כלל, צורה של מדיניות: המונופול של הממשלה, למשל, ליבוא בשר, הונהג בתוקף מדיניותה שלא להרשות יבוא בשר לא-כשר המתחייב מן הסטטוס קוו. דוגמה של נוהג ציבורי היא התחבורה הציבורית בשבתות, שהיא מותרת בחיפה ואסורה בכל יתר הערים ובתנועה הבין-עירונית – והוא לפי המצב שהיה קיים בארץ ערב הקמת המדינה. אך בנוסף לציבור ולרשות המבצעת, יכול גם בית-המשפט לקיים את הסטטוס קוו בענייני דת, או להוסיף עליו או לגרוע ממנו: אמנם לא נפסק מעולם, ברחל בתך הקטנה, מה נכנס במסגרת הסטטוס קוו ומה אינו נכנס; הוא פירש חוקים ותקנות כמיטב פרשנותו, וכתוצאה ממנה יכול שחוק או תקנה יהיו נמצאים מפגרים אחרי הסטטוס קוו או מוסיפים עליו, ותמיד יש בפרשנות זו סיכון או סיכוי לשנותו. אמת, נכון הדבר שנעשו בסטטוס קוו הדתי גם "כרסומים" למיניהם. הסטטוס קוו בענייני השיפוט הרבני, למשל, "כורסם" בידי בית-המשפט העליון על-ידי הכפפת בתי-דין רבניים לכללי הצדק הטבעי (האנגליים). הכרת המחוקק בזכויותיה הממוניות של אשה "הידועה בציבור", פגעה אף היא, במידת-מה, בסטטוס קוו. כל הפרה – או חשש הפרה – בסטטוס קוו מעוררת את המפלגות הדתיות לתגובות של זעם וחימה, שתוצאתן – הצפויה והרצויה להם – היא לא פעם מתן מעין פיצוי בדרך

הענקת קונצסיות דתיות חדשות; ואין צריך לומר שגם קונסציות אלו מתווספות מיד ואוטומטית לסטטוס קוו. לעומת המחאות הדתיות על כל "כרסום", הרי הפרת הסטטוס קוו על-ידי הרחבתו אינן מעוררות, בדרך-כלל, מחאה חילונית של ממש; ואם נמצא מי שמוחה, נעשית מחאתו בקול ענות חלושה ואינה נשמעת.

"הכרסומים" לכאן ולכאן עושים את הסטטוס קוו, כלשון השופט מישאל חשין, ל"מושג עמום ומעורפל וגמיש; האוחזים בו מזה ומזה ימשכו אותו כל אחד מהם לעברו הוא – והרי הוא כחומר ביד היוצר, מי המרחיב ומי המקצר".¹⁴

"אוחזים מזה ומזה": המחנה החילוני נאחז בקש הסטטוס קוו בבחינת הרע במיעוטו: המפלגות הדתיות שואפות להשליט את דין התורה על כרעיו ועל קרביו; ובמקום להיות למדינה תיאוקרטית ("מדינת הלכה"), מוטב לפייס את הדתיים בסטטוס קוו. החילונים רואים עצמם חייבים להפחית ככל האפשר מן הסטטוס קוו, והדתיים רואים עצמם חייבים להוסיף עליו כהנה וכהנה. התוצאה היא שאין לסטטוס קוו מידה ואין לו פנים.

מלומד אחד ראה בסטטוס קוו "עיקרון מנחה הבא למנוע הבאתן מחדש של בעיות קשות ורגישות לתחום הדיון הציבורי-פוליטי, ומציע להן, באמצעות התקדים המחייב, פתרון נוח החוסך מריבות וטורח".¹⁵ בתמונה אידיאלית זו יש אולי תיאור נכון של כוונת ממצאיו של הסטטוס קוו, בן-גוריון וחבריו ויועציו ובעלי-דברו הדתיים. בינתיים הפך "העיקרון המנחה" האמור להשכין שלום בישראל, למעין מצודה (תרתי משמע) של גדודי המפלגות הדתיות, שמעוזיה וחימושה מתחזקים ומתעצמים מעונה לעונה. למעשה לא הצליח הסטטוס קוו בחמישים שנות צמיחתו למנוע או למתן מריבות וחיכוכים בין היהודים על אמונותיהם ודעותיהם השונות. נהפוך הוא: הסטטוס קוו מילא (וממלא) תפקיד מצער בליבוי המחלוקות בין דתיים וחילוניים: יש בו כדי לפגום באחדות העם ולא לעודדה. ככל שהסטטוס קוו מתרחב ומעמדו מתחזק, מורת-הרוח והעוינות מצד חילוניים נגד דתיים הולכות ומתעמקות; ככל שהקונצסיות (ולו גם ההכרחיות) למפלגות הדתיות מתרבות, תחושת העלבון והפגיעה בחירויות יסוד מורגשות יותר. וכן להיפך: שום מידה של כפייה דתית מוצלחת לא תספיק לרכך את שאט-הנפש שבלב הדתיים על החילוניים. כמפשר בין היריבים בעם וכמביא שלום לעולם, נכשל הסטטוס קוו כישלון נחרץ.

לאחרונה הפליג גם הפרופסור אביעזר רביצקי בשבחו של הסטטוס קוו.¹⁶ הוא רואה בו מעין אמנה חברתית, בלתי-כתובה, שבאמצעותה הושג "שיתוף-פעולה בתנאים של מחלוקת תיאולוגית ואידיאולוגית", ועיקר הצלחתו בכל שהסכימו שלא להכריע

¹⁴ בג"צ 5324/94, ולנר נגד יו"ר מפלגת העבודה הישראלית (טרם פורסם).

¹⁵ ח. דון יחיא, **הדת בישראל** (1975), 15.

¹⁶ "דתיים וחילוניים בישראל", נייר עמדה מטעם המכון הישראלי לדמוקרטיה (1997).

בעימות שבין העמדות הערכיות השונות או לפחות להשהות הכרעה זו. גם לאחר השינויים הרבים שחלו במציאות הישראלית, "וכתוצאה מזאת איש אינו מוצא עוד בהסכם המקורי את טביעת אצבעותיו החברתיות והאידיאולוגיות" – אין לסגת ממוסד הסטטוס קוו: יש להגדירו מחדש בהסכמה כללית המבוססת על "הריאליה הקיומית".

אילו אפשר היה להגיע לידי הסכמה שכזאת, אולי כדאי היה לעשות את הניסיון של סלילת דרך לחיי שלום, שתביא גם דתיים וגם חילוניים על סיפוקם. אך האפשרות להשיג הסכמה שכזאת רחוקה היא מן המציאות, כמעט אוטופית – ומה גם שאין סיכוי סביר שמאן דהוא יצליח לרסן את הקנאים המקנאים קנאת אלוהיהם בכוח הזרוע. ואין אני משלה עצמי באשליה שהתיזה שלי על יהודיות המדינה תזכה להסכמה מצד אנשי הדת: הם אינם בנויים לויתורים, וקונצסיות היו ויהיו תמיד על חשבון החילוניים בלבד.

כי בשביל האדם הדתי אין "יהדות" אלא תורת משה וישראל. בעיניו יש רק בחקיקה דתית כדי לעשות את המדינה יותר "יהודית"; ולא אכפת לו שיהדות זו נקנית בדרך הכפייה. סוף-סוף ההלכה כולה שיטה של כפייה היא, ודין הוא שהמסרב לקיים מצווה, כופין אותו עד שיאמר רוצה אני. מקובל שאלוהים עצמו כפה את התורה על ישראל "הר כגיגית".¹⁷ בשביל האדם החילוני יש בכפייה הדתית כדי להרחיקו מן היהדות: אם יהודיותו תלויה בקיום מצוות, הרי כבר התנער ממנה; וכשם שבעיניו יהודיותו אינה יכולה להיות תלויה בקיום מצוות, כך יהודיותו אינה יכולה להיות תלויה בכך שהוא יקיים את המצוות. בכל זאת, גם יהודיותו שלו – כמו כל היהדות – ניזונה מן הדת: כבר הצבענו על השבת כסימן היכר של יהודיות: גם מי שאינו שומר תלי-תלים של הלכות שבת, ומימיו לא שמע עליהם, לא יתכחש לאופי היהודי של השבת. רוב היהודים החילוניים בחרו להם מן המסורת הדתית נוהגים לבטא בהם יהודיותם: זה מדליק נרות שבת וזה מדליק נרות חנוכה; זה צם ביום הכיפורים וזה עורך סדר פסח; וכולם מלים את בניהם. לא זו בלבד שהמסורת הדתית בתורה שכזאת אינה פסולה בעיניהם – רובם מכבדים ומקיימים לפחות מקצתה ומחזיקים ממנהגי אבותיהם בידיהם. אבל הם מתקוממים נגד הכפייה הדתית, נגד התערבות המדינה ורשויותיה בחייהם הפרטיים. כבודם – הוא האוטונומיה שלהם – מחייבם לעמוד על זכותם היסודית להחליט ולקבוע לעצמם כיצד יחיו, במה יאמינו, ובאיזו מידה – אם בכלל – לשלב גם מסורות דתיות במסלול חייהם. נמצא שכמו שיהודיות המדינה אינה ניתנת

¹⁷ שבת פח עב. וראה הערה 3, לעיל.

להגדרה מראש, וכמו הסטטוס קוו הפושט צורה ולובש צורה, כך גם יהודיותו של היהודי החילוני: אין לה מסגרת קבועה מראש, ואין כלל שניתן להחילו על כולם. ברם, המחוקק מקפיד שלא לכפות על הציבור הלכות דתיות כמות שהן – אם כדי להפגין חילוניות החוק, אם כדי שלא לשים עצמו פוסק הלכות, ואם כדי לקיים "חופש הדת", לאמור, גם אם תמלא אחר הוראות החוק, עדיין לא שמרת מצווה דתית. ושוב: טול את המצוות הקשורות בשמירת שבת: אמנם שבת ומועדי ישראל הם ימי המנוחה הרשמיים ליהודים, אבל בין יום המנוחה הרשמי לבין שמירת השבת כהלכתה אין ולא כלום: לא זו בלבד שרשאי כל אדם לחלל את השבת כאוות נפשו, אלא שאין בס דמיון בין שבת של חולין שבחוק המדינה, לבין שבת קודש שבתורה שבכתב ושבועל-פה. או טול איסור גידול חזיר: החוק קובע איסור לגדל, להחזיק ולנחור חזירים (והאיסור אינו חל על יישובי הנוצרים, על מוסדות מחקר ומדע ועל גני-חיות ציבוריים). ברור הוא שמטרת החוק היא מטרה דתית: אבל איסור התורה הוא, שהחזיר – באשר הוא טמא – אסור באכילה;¹⁸ ודווקא אכילת בשר חזיר לא נאסרה בחוק המדינה: רשאי אדם לאכול בשר חזיר כאוות נפשו. מה שהחוק אוסר הוא גידול חזירים, וספק גדול הוא אם גידול חזירים עולה כדי עבירה הלכתית.¹⁹ יש להניח שהמחוקק נמנע מלאסור אכילת חזיר, לא משום שלא ידע מה הוא האיסור הדתי, אלא משום שידע גם ידע. הוא הדין בחוק האוסר חמץ בפסח: איסור התורה הוא על אכילת חמץ, ועל הימצא חמץ בבתיכם;²⁰ אבל מה שהחוק אוסר הוא רק הצגת חמץ למכירה בפרהסיא, ומבחינת החוק יכול אדם לאכול ולהחזיק חמץ בפסח כאוות נפשו. גם החוק החדש המתנה יבוא בשר מחוץ-לארץ בתנאי כשרות, אמנם אוסר (לעת עתה לתקופה מוגבלת) יבוא בשר לא-כשר, אך אינו אוסר אכילתו. ואשר לשחרור בנות מן השירות הצבאי, אילו רצה המחוקק לאמץ לעצמו איסור מן התורה, היה מעניק שחרור לכל הבנות ולא רק לבנות דתיות בלבד: לא היתה זאת אלא קונצסיה לדרישות המפלגות הדתיות להפלות בנותיהן שלהן לטובה.

"המטרה הדתית" של החוק נגזרת מן המטרה הדתית של יוזמיו ומציעיו. אלה דורשים חקיקה דתית כדי שהמדינה תהיה יותר "יהודית", שבעיניהם יש זהות בין יהודית לבין דתית-יהודית. אך אם יש בסטיות החוק מן ההלכה פגם ביהדותו, אין פגם זה גורע מן הכפייה הדתית שבפעולת החוקה. בין אם זה תואם את ההלכה ובין אם לאו, המטרה הדתית שבחקיקה אינה עולה בקנה אחד עם חופש הדת והמצפון המובטח במגילת

¹⁸ "מבשרם לא תאכלו", ויקרא יא ח.

¹⁹ "אמרו חכמים, ארור האיש שיגדל חזירים" (בבא קמא פב עא, סוטה מב עב), ויש דברים בגו שקללה זו מצויה בכפיפה אחת עם "ארור האיש שילמד את בנו יוונית". ואצל הרמב"ם משתרע אותו האיסור גם על גידול כלבים (הלכות נזקי ממון ה, 6).

²⁰ שמות יב טו, יט.

העצמאות. ואולם גם המטרה הדתית נופלת בגדר סמכותו הריבונית של המחוקק, וכשהוא נענה לדרישות דתיות ועושה חוקי כפייה דתית, חוקיו חוקים המחייבים את הכל. גם הסטטוס קוו עצמו אינו חסין בפני רצון המחוקק – וזאת סיבת המאמצים החוזרים ונשנים לעגן את הסטטוס קוו בחוקה המצריכה רוב מיוחס לשינוייה. אך מה שלא יהא המעמד המדיני של הסטטוס קוו, אין הוא יכול לחייב את המחוקק לחוקק או להימנע מלחוקק ככל שרצה; אף-על-פי-כן השפיעה – ועוד עלולה להשפיע – עובדת קיומו של הסטטוס קוו על שיקול-הדעת החופשי של המחוקקים לגופם של ענייני דת: אצל רבים מהם, "המטרה הדתית" אינה מטרה חקיקתית לגיטימית, אבל הם רואים עצמם נאלצים לקיים את הסטטוס קוו – ומדי פעם גם להוסיף עליו.

מקום שהמחוקק מאמץ לו נורמות של ההלכה ואין כל מטרה דתית לנגד עיניו, אין הוא מוסיף ולא כלום על יהודיותה של המדינה. לא תרצח ולא תגנוב, למשל, הם כידוע מצוות התורה; אך איסורי הרציחה והגניבה שבחוק העונשין, שלא באו לשום מטרה דתית, בלתי-רלוונטיים הם ליהודיות המדינה – לא מפני שהם אוניברסליים, אלא מפני שמטרת חקיקתם היא פלילית וחברתית בלבד. גם כשהמחוקק או שופט בוחרים ללכת אחר תקדימים הלכתיים, לא רק בשל יהדותם אלא בעיקר בשל יושרם וצדקם, אולי יעלו בכך רמתם החקיקתית או השיפוטית, אך המדינה לא תהיה בשל כך בלבד יותר יהודית – כשם שהמדינה לא תהיה פחות יהודית, אם המחוקק או שופט יאמצו להם נורמות מסוימות משיטות משפט זרות. המצב שונה, כמובן, כששופט מקיים מצוות המחוקק לפסוק לפי ההלכה באשר היא יהודית: כבר אמרנו שחוק שיפוט בתי-דין רבניים או חוק יסודות המשפט מוסיפים, מעצם טבעם, על יהודיותה של המדינה.

ג

חוק יסודות המשפט (1980) קובע שכשמתגלה בחוק או בדין חסר אשר בית-המשפט צריך למלאו, יתמלא החסר מתוך "עקרונות החירות, הצדק, היושר והשלום" של מורשת ישראל. כמו במגילת העצמאות, גם פה נבחרו מתוך כלל העקרונות האפשריים רק אלה של חירות, צדק ושלום – והוסיפו עליהם, לצרכים שיפוטניים, גם את העקרונות של יושר. ושוב: מכלל בחירה חיובית זו אתה שומע שלילה ודחייה של כל העקרונות האחרים המצויים במורשת ישראל. העיקרון הגדול והיסודי מכל, הוא אמיתות האל ושלטונו, לא מצא מקומו בין העקרונות שהועמדו לרשות בתי-המשפט; ואם מצויים במורשת ישראל גם עקרונות של עבדות, הפליה, נוקשות וקנאות, הרי אלה פסולים בעיני המחוקק מלהיכלל במשפט המדינה. מה שנאמר על תורת ישראל,

הפוך בה והפוך בה, שהכל בה,²¹ ניתן לומר מקל וחומר על מורשת ישראל; וכדי לגלות ולזהות את העקרונות הראויים והרצויים לספק את "האור" לבתי-המשפט בישראל, ראה המחוקק עצמו נאלץ לעשות סלקציה תחילה, בחינת מה לתבן את הבר. המחוקק בחר בלשון "מורשת ישראל" – וחידש חידוש גדול בחקיקה הישראלית. כשהתכוון להלכה המחייבת לפי הדת היהודית, נקט לשון "דין תורה". משלא נקט לשון זו בחוק יסודות המשפט, סימן וראיה שהפעם לא התכוון להלכה הדתית – או לפחות לא להלכה זו בלבד, או המחוקק יכול לנקוט לשון "משפט עברי" – הוא המונח שהשתרש אצלנו לציין בו את הקורפוס יוריס היהודי להלכותיו ולדורותיו. גם לשון "מורשה" שהמחוקק חפץ ביקרה, היה יכול להגביל, ככתוב, ותורה אשר ציווה לנו משה²² – "מורשת התורה", למשל, במקום "דין תורה", היתה אולי יכולה להתפרש ככוללת לא רק הלכה כי אם גם אגדה, לא רק פוסקים כי אם גם דרשנים ובעלי-מוסר.

לשון "מורשת ישראל" מצטיינת בשלושת אלה: ראשית, היא גורפת ומקיפה את כל נכסי התרבות שבאו אלינו בירושה מאבותינו שבכל דור ודור ובכל אתר ואתר; שנית, היא מונח לא-משפטי, לא-טכני, ואינה מצביעה על אחד ממקורות המשפט המוכרים; ושלישית, אין לה משמעות דתית. גם מורשה משפטית, גם מורשה לבר-משפטית; גם מורשה דתית וגם מורשה לא-דתית במשמע.

הראיתי במקום אחר²³ שמורשת ישראל, שממנה יש לדלות עקרונות חירות, צדק, יושר ושלוש, כוללת לא רק מקורות דת, שהם המקרא והתלמודים והמדרשים ופרשניהם לדורותיהם, ולא רק פוסקי ההלכה, בעלי-המוסר או מורי הנבוכים שבכל דור ודור, כי אם גם מחשבת ישראל הלא-אורתודוקסית והאפיקורסית, החל בשפינוזה ועד למבקרי המקרא ולאנשי הרפורמה.

העובדה שמושגיהם של אלה או מקצת מאלה על חירות וצדק, יושר ושלוש, אינם מעוגנים במקורות הראשוניים של הדת, ואף אינם עולים לעתים בקנה אחד עם מושגים דתיים מקודשים, אינה גורעת מכשרותם להיכנס גם הם לטרקלין של "מורשת ישראל". הנחה זו נתקלת בהתנגדות נמרצת מצד כל אלה הרואים במורשת ישראל אך את המורשה הדתית בלבד: בהתאם למסורת הדתית, אין הם מוכנים גם לעניין זה לצאת מארבע האמות של ההלכה; ולא זו בלבד שהם מסתייגים מכל מורשה אפיקורסית, אלא הם גם נמנעים מלהתעניין ומלהסתכל בה, פן יציצו לפרדס שבו תיפגע אמונתם. כשם שאמרו על הרשעים (הכופרים) השם הוציאו עצמם מכלל ישראל, כן הוציאו תורתם שלהם ושל כמותם מכלל מורשת ישראל. לטענתם צריך להיות לכל

²¹ אבות ה כב.

²² "תורה ציוה לך משה מורשה קהילת יעקב": דברים לג ד.

²³ "דן שויר", שנתון המפלט העברי יג (תשמז) 285-306 (נדפס מחדש במבחר כתבים, 1991, 247-271).

נכסי התרבות שבמורשת ישראל מכנה משותף אחד – בחינת ישראל וקודשא בריך הוא חד הם; ואין זולת הבחינה הדתית שום מבחן תקף לישראליותה של המורשה. ויש אחרים האומרים שהיקפה של מורשת ישראל צריך להיקבע בהסכמה כללית לאומית; אלא חוששני שהדתיים אינם יכולים להסכים שהבחון האחד והיחיד שלהם נתון למיזוג עם מבחנים אחרים.

ואמנם קיימת הסכמה כללית שכל אותם הערכים הדתיים הכתובים בכתבי-הקודש ושהיו נשמת חייה של האומה במשך אלפי שנים, נכללים, כדבר המובן מאליו, במורשת ישראל, ואף תופסים בה מקום בראש. אף-על-פי-כן אמרנו, שאין למורשת ישראל משמעות דתית: והוא, ראשית, מפני שהערכים הדתיים אמנם תופסים מקום ראשון, אך אינם ממצים את מורשת ישראל כל עיקר; ושנית, כי גם התכנים הדתיים שבמורשתנו אינם מחייבים גישה דתית, לא להשראתם ולא להערכתם.

רבים מאנשי הדת משוכנעים בכך שמי שאינו מאמין באלוהים או אינו שומר מצוותיו אינו מסוגל כלל לרדת לעמקי יופיה וסודותיה של המורשה הדתית. טענה זו נטענה כבר נגד אחד העם, והוא השיב שמאחר והוא מלא רוח היהדות מנעוריו, הוא מרגיש בנפשו כי הרוח הזאת עודנה חיה וקיימת בלבו, אף-על-פי שהשקפותיו הדתיות "כבר נשתנו הרבה" – סימן וראיה שיש "רוח לאומי לישראל שאינו מוגבל באמונות דתיות".²⁴ מותר להוסיף שגם מי שלא ספג רוח היהדות בנעוריו, מסוגל ללמוד ולהקנות לעצמו הבנה ואהבה לרוח זו ולפירותיה. שכשם שבעלי-תשובה מסוגלים לכך, כן הוכיחו חוקרים וסופרים, רבים טובים, יהודים ונוצרים, שאין לך דבר העומד בפני הרצון ללמוד "מדעי היהדות" ולהחכים ולעשות בהם גדולות ונצורות.

נמצא שמורשת ישראל היא מושג אחד למאמינים ולשומרי מצוות, ומושג אחר ושונה לזולתם. ההגדרה שהצענו לה טובה לצרכינו, אך היא אינה הולמת את מורשת ישראל כמשמעותה אצלם. למעשה, ההגדרה שלנו אינה מחייבת איש: זכותו של כל אחד ואחד הוא לראות במורשת ישראל את אשר הוא בוחר לכלול בה. אין צריך לומר שגם ההגדרה שהוא מגיע אליה בתהליך זה של בחירה ודחייה, אינה יכולה לחייב איש זולתו. כשם שכל אדם זכאי לקבוע לעצמו מה היא יהודיותו, כן צריך הוא להיות זכאי לקבוע לעצמו מה היא המורשה הנכללת ביהודיותו. ומה שאמרנו על הפרט חל גם על הכלל: ציבורים יהודיים, כמו הקונסרוטיבים והרפורמים ותת-זרמיהם השונים, רשאים לקבוע לעצמם ולצאן מרעיתם לא רק מה היא יהדותם, כי אם גם מה היא מורשתם. גם המחוקק יכול היה לקבוע למדינה מה היא יהודיותה ומה היא מורשתה; ואילו הגדיר המחוקק, היתה הגדרה זו מחייבת את כולם, לפחות לצורך יישומו של אותו החוק. כפי שראינו, בחר המחוקק לעשות בחירה במקום הגדרה, ומן הבחירה

²⁴ "המוסר הלאומי", כל כתבי אחד העם (תשי"ג), עמ' קס.

הזאת נמצאנו למדים, ראשית, שהמורשה ניתנת לניפוי; ושנית, שעקרונות חירות, צדק, יושר ושלוש על-כל-פנים כלולים בה.

מאחר והמונח "מורשת ישראל" מופיע בחוק כמקור משפטי, נמצאו משפטים מלומדים שטענו כי כוונת המחוקק בנוקטו לשון זו היתה אך למורשת המשפט בלבד. ואולם, ראשית, כבר אמרנו שאילו התכוון המחוקק למשפט העברי, היה יכול וצריך לומר זאת; שנית, במשפט העברי, במשמעותו הטכנית-מקצועית, עקרונות מפורשים של חירות, צדק, יושר ושלוש נדירים מאוד: בדרך-כלל צריך להסיקם במשתמע מנורמות שימושיות וקזואיסטיות; ושלישית, והוא עיקר: סביר הוא להניח שלשם גילוי עקרונות אלה המצויים במקורות יהודיים, התכוון המחוקק לפתוח אפשרויות רבות ומגוונות ככל שניתן. ואולם לא מן הנמנע שבית-המשפט העליון יפרש, בבוא היום, את המונח "מורשת ישראל" על דרך הצמצום ולא על דרך ההרחבה ויקבל את הטענה שמורשה זו זהה עם המשפט העברי. גם אז לא יהא בכך כדי לגרוע במאומה מן העובדה כי "מורשת ישראל" זכתה לזכות אזרחות בחוקי המדינה: יהא פירושו של מונח זה לצרכים שיפוטיים כאשר יהא, יש מעתה לראות במורשת ישראל, אף במשמעותה הרחבה והנדיבה ביותר, אחד היסודות של יהודיות המדינה.

ודוק: כשמורשת ישראל מנותקת מהקשרה המשפטי, והעקרונות שנבחרו מתוכה לצרכים שיפוטיים שוב אינם אלא דוגמאות בלבד, אין לייחס עוד לגישה או לתפישה זו או אחרת עדיפות ערכית. הגישה האורתודוקסית שווה וחשובה בעיני המדינה לא פחות, אבל גם לא יותר, מן הגישה האפיקורסית. מטבע מדינה דמוקרטית הוא שכל הדעות והגישות השונות יכולות, וצריכות, לחסות תחת כנפיה, אף כשהן סותרות או מוציאות זו את זו (ועוד נראה שאותם הדברים עצמם אמורים גם במדינה "יהודית"). לעניין זהותה היהודית של המדינה אין נפקא מינה שיש חילוקי-דעות על טיבה והיקפה של אותה מורשת שהונפה כדגל יהודיותה. בעצם הימנעות המחוקק מלהגדיר מורשה זו מה היא, פתח פתח לרווחה לחילוקי-הדעות והעניק לגיטימיות לכל אחת מהן. לעניין יהודיות המדינה, "מורשת ישראל" משמשת מעין גג, בטוח אך גמיש, לכל נכסי התרבות ששם ישראל יכול להיקרא עליהם אליבא דמאן דהוא.

זהות יהודית אינה מתמצה ברציפות ביולוגית-גנטית: חשובה ממנה הרציפות הרוחנית-תרבותית. הראשונה יש בה כדי לזהות את המדינה כמדינת יהודים; השנייה מזהה אותה כמדינה יהודית. אין סתירה בין שתי הזהויות הללו: הן משלימות זו את זו, ואולי אף מותנות ותלויות זו בזו. אך אמיתותה ואמינותה של הרציפות הביולוגית-גנטית (הגזענית) מוטלת בספק מדעי גדול, ולא זה המקום להאריך בזאת; ואילו הרציפות הרוחנית-תרבותית היא בגדר אומדנה מוכחת. לעניין זה אין המדינה

היהודית שונה מכל המדינות: אין אומה שלא בנתה ונבנתה על עברה התרבותי – גם מבלי להיות תמיד מודע לכך, מזדהה כל עם – וכל אדם – בהשתייכותו התרבותית שסימנה החיצוני המובהק הוא הלשון. ולא אנחנו זיהינו את מורשת ישראל כאמת-מבחן ליהודיות, כי אם כל הוגי הדעות היהודים, וביניהם גם ציונים לא-אורתודוקסים (כאחד העם וביאליק, ברנר וקאופמן), שלפני קום המדינה – וניתן לומר שאמת-מידה זו עצמה מורשה היא בידינו מימים ימימה. גם אילולא אימץ לו המחוקק את "מורשת ישראל" לצורך חוק יסודות המשפט, לא היינו יכולים או רשאים להתעלם ממנה כסימן היכר של יהודיות המדינה. העובדה שראה לנקוב בשמה המפורש, משמשת מעין עדות מסייעת לחשיבות שיש לייחס לה בקביעת יהודיות זו.

ד

עם חקיקת שני חוקי היסוד, על חופש העיסוק ועל כבוד האדם וחירותו, נפתח צוהר חדש ליהודיות המדינה. בחוקי יסוד אלה מכריז המחוקק על זכויות האדם המפורטות בהם, שהן נמנות עם "ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית" ושחוקי היסוד באים לעגן אותן בתור שכאלו. כבר אמרנו שהדמוקרטיה היא מעין תנאי מוקדם ליהודיות המדינה; אך כאן ועתה אין לנו עניין בדמוקרטיה, כי אם באותם ערכים שהם ערכי המדינה היהודית והדמוקרטית באשר הם ערכים יהודיים.

לפי חוק היסוד מתבטא "כבוד האדם", **ראשית**, באיסור הפגיעה בחייו ובזכותו להגנה על חייו, קדושת החיים היא כידוע ערך על של היהדות. המסורת היהודית היא שלא ניתנו מצוות לישראל אלא לחיות בהן, שנאמר, "אשר יעשה אותם האדם וחי בהם" – וחי בהם ולא שימות בהם, שאין כל דבר העומד בפני פיקוח-נפש.²⁵ בתורת ישראל לובשת זכות זו צורת חובה: לעניין חיי עצמו, "ונשמרתם מאד לנפשותיכם",²⁶ ולעניין חיי הזולת, "לא תעמוד על דם רעך": חייב אדם להציל חיי רעהו.²⁷ המחוקק נמנע מלכלול את הערך היהודי של כבוד המת: הוא נקט לשון "כבוד האדם" כקיצור לכבוד האדם החי.

למראה הפרעות אשר כיתות קנאי הדת עורכים בארכיאולוגים, עדים אנו לניסיון אווילי להעלות ערכו של כבוד המת בסולם ערכי היהדות אף לדרגה גבוהה יותר מזו של כבוד האדם החי, כאילו למען כבוד מתים (יהודים) מותר לפגוע בגופם, בקניינם ובכבודם של אנשים חיים. המחזה העצוב של מלחמת הדת בארכיאולוגיה אינו מוסיף על יהודיותה של המדינה אלא רק גורע ממנה.

²⁵ תוספתא שבת טו יז, על-פי ויקרא יח ה.

²⁶ דברים ד טו.

²⁷ ויקרא יט יז; ספרא קדושים ד.

כבודו של האדם החי – לרבות גם עובר במעי אמו. פרייה ורבייה היא ערך יהודי מובהק, ולכאורה הפסקת ההריון אינה עולה בקנה אחד עם החובה להוליד ולהחיות. ואם כי פוסקי ההלכה חלוקים בדעותיהם על היקפו ותחולתו של איסור זה, אין ספק שהמחוקק החילוני הכיר בו כערך יהודי, כאשר עשה את הפסקת ההריון, אם לא קוימו התנאים והסייגים המפורטים בחוק, לעבירה פלילית.²⁸

איסור הפגיעה בחי אדם – גם איסור הטלת עונש מוות במשמע. יש טוענים שהערך היהודי של "מות יומת הרוצח"²⁹ גובר על כל ערך אפשרי של ביטול עונש המוות. ואולם כבר חכמי המשנה עשו ככל יכולתם להבטיח ששום פושע לא יומת: אין זאת כי אם סלדו מעונש המוות ומוכנים היו לדחות מצוות ההוצאה להורג מפני הצלת חי אדם. חכמים המציאו כל מיני תחבולות להכשיל כל אפשרות סבירה לדון אדם למוות, כמו חיוב ההתראה מפי שני עדים כשרים מיד לפני המעשה.³⁰ ויש דברים בגו שעם חורבן בית המקדש בטלו דיני נפשות מישראל: לא זו בלבד שעונש המוות חדל להיות ערך יהודי, אלא ניתן לומר שפסילת עונש המוות נעשתה כבר אז לערך יהודי. ויש אומרים שמעשה אלוהים יוכיח: כשקין הרג את הבל, לא הרג אותו האלוהים אלא העניש אותו בנדידת עולם ואף שם לו אות על מצחו כדי למנוע הריגתו בידי מוציאים להורג מתחסדים. את הסתירה הבולטת בין מעשה אלוהים בקין ובין מצוותו לשפוך דם הרוצח, ניסו לתרץ תירוצים שונים – אף הדוגמה המעשית האלוהית בעיניה עומדת.

שנית, כבוד האדם מתבטא בחוק היסוד כאיסור פגיעה בגופו של אדם ובזכותו להגנה על שלמות גופו. מסורת יהודית היא שאין אדם מרים ידו על חברו – והמרים יד נקרא רשע.³¹ היחיד הרשאי להלקות הוא בית-הדין; אך משציוותה התורה שלא להוסיף ולהכות את הפושע יתר על ארבעים מכות, אמרו שאם הזהירה תורה שלא להוסיף ולהכות את החוטא, קל וחומר שאסור להכות את מי שלא חטא.³² כל פגיעה בגוף האדם שלא על-פי צו בית-הדין, היתה עבירה שדינה מלקות או קנס, או עוולה שדינה פיצויים.³³ אם כי שימשו מלקות בידי בתי-הדין לא רק לשם ענישה אלא גם לשם אכיפת החוק ולשם אזהרה "כשהשעה צריכה לכך" (מכת מרדות), הוזהרו הדיינים

²⁸ סעיפים 312-318 לחוק העונשין.

²⁹ במדבר לה טו. כיוצא בזה: "שופך דם האדם באדם דמו יישפך": בראשית ט ו; או "ונתת נפש תחת נפש": שמות כא כג.

³⁰ על ההתראה כאמצעי למנוע הוצאות להורג, הארכתי את הכתיבה במקומות שונים. ראו, למשל, ספרי, **המשפט** (מהדורה שנייה 1996) 115-117: "עונש מוות – ערך יהודי?" עומד להופיע מטעם אוניברסיטת בר-אילן.

³¹ סנהדרין נח עב.

³² רמב"ם, הלכות חובל ומזיק ה א על-פי דברים כה ב-ג.

³³ רמב"ם שם ג-ד, ז-ח.

שבהטילים מלקות לא יעלו, אף בגבול הארבעים, על מידת כוח הסבל של הנלקה, ולא יחרסו "כבוד האדם, ואל יהיה כבוד הבריות קלה בעיניהם".³⁴

החשופים ביותר לפגיעה בגופם הם חשודים בעבירות חמורות המוכים או המעונים בידי חוקרים עד שידו; נשים המוכות בידי בעליהן; וילדים המוכים בידי הוריהם ומוריהם. פגיעה בגופם של חשודים-נחקרים נוגדת ערכי היהדות, שהרי לפי דין תורה לעולם אין מרשיעים אדם על-פי הודאתו, וממילא אין מקום לסחוט ממנו הודאה באמצעים אלימים – ולא מן הנמנע שכל האיסור כולו להרשיע אדם על-פי הודאתו לא בא אלא ליישם איסור להכותו כדי לסחוט ממנו הודאה. ואשר לנשים, לפי המסורת היהודית יאהב אדם את אשתו כגופו ויכבד אותה יותר מגופו.³⁵ הכתוב, "אלמנה ויתום לא תענון" העלה תמיהה, וכי מותר לענות אדם בכלל? אלא הכתוב ייחד אלמנה ויתום "לפי שהם תשושי כוח, ודבר מצוי לענותם".³⁶ אם אסור לענות את אלה שבנוהג נפסד שבעולם רגילים לענותם, קל וחומר אסור לענות את האחרים.

ואשר לילדים, יש בספר משלי אמרות אחדות המעודדות אבות להכות ילדיהם לשם חינוכם.³⁷ גם בחוקים מודרניים, וחוקי מדינת ישראל בכלל זה, עדיין שמורה להורים ולמורים הרשות להכות בניהם ותלמידיהם לשם חינוכם. "במידת הנחיצות הסבירה למען ייטיב (המוכה) דרכו".³⁸ אלא רשות האב להלקות בנו ורשות המורה להלקות תלמידו דומות בטעמם התועלתית והסמכותית לרשות בית-הדין להלקות עבריינים. אך כשם שהמלקות בדרך ענישה או אכיפה עברו-חלפו מן העולם מבלי שערכים יהודיים כל שהם ייפגעו, נראה לי שהגיע הזמן להעביר מן העולם גם את המכות כאמצעי חינוך, לא רק משום שיודעים כיום שהמכות עלולות להביא לידי תוצאות שליליות ביותר בנפש הילד, אלא בעיקר מפני שהחינוך במכות לא ייטיב דרכו של הילד אלא יחנכו וירגילו לאלימות.

על-כל-פנים מלמדנו חוק היסוד שאיסור הפגיעה בגוף האדם וחובת השמירה על שלמותו, "באשר הוא אדם" – נמנים עם ערכיה של מדינה יהודית.

שלישית: אין צריך לומר שכבוד האדם נפגע על-ידי פגיעה בשמו הטוב ובצלם אנושיותו. ("כבוד" מופיע במקרא בעשר משמעויות שונות, וגם בלשוננו עמוסה היא משמעויות רבות – אך משמעו הפשוט והראשוני הוא חשיבותו של אדם). בסולם ערכי היהדות (הדתית) נדחה כבוד האדם מפני כבוד האלוהים; אבל בכפוף לו, ואף בסמוך

³⁴ מכות כג עא, כתובות פו עא-עב; רמב"ם, הלכות סנהדרין פד י.

³⁵ יבמות סב עא.

³⁶ שמות כב כא, ורש"י שם; מכילתא, משפטים יח.

³⁷ למשל: "חוסך שבטו שונא בנו" (יג); "איוולת קשורה בלב נער, שבט מוסר ירחיקה ממנו" (יג כד);

"אל תמנע מנער מוסר, כי תכנו בשבט לא ימות" (כג יג).

³⁸ פקודת הנוזיקין, סעיף 23.

לו, תופס כבוד האדם מקום כבוד משלו: "ותחסרהו מעט מאלוהים, וכבוד והדר תעטרהו".³⁹ לא זו בלבד שכבוד האדם זוכה לגושפנקא אלוהית,⁴⁰ אלא הוא מתבקש כמסקנה הכרחית מסיפור הבריאה שהאדם נברא בצלם אלוהים.

על מעמדו של כבוד האדם בסולם הערכים של היהדות מעיד הכלל, "גדול כבוד הבריות שדוחה לא תעשה שבתורה".⁴¹ כנראה נבהלו חכמים ממימד הכלל הגדול שיצא מפיהם: על-כל-פנים פירשו את "לא תעשה שבתורה" על דרך הצמצום, לאמור, המדובר הוא רק בלא תעשה אחד שבתורה, והוא "לא תסור מן הדברים אשר יגידו לך".⁴² החכמים: כבוד הבריות דוחה רק דברים שקבעו רבנן והמחייבים מכוח "לא תסור", להבדיל מאיסורים שבתורה שבכתב שגם מפני כבוד הבריות אינם יכולים להידחות. הטעם הוא שמה שחכמים אסרו, יכולים הם גם להתיר. הדעת היתה נותנת שאמנם נדחים כל האיסורים מדרבנן מפני כבוד הבריות; אבל הלכה למעשה צומצמו העניינים הספציפיים שבהם הותר לסטות מן ההלכה לדברים של מה בכך – והוא כשקיים חשש שהציות להלכה פלונית עלול להביא אדם לידי ביזיון או בושה או מיאוס. אין זאת כי אם הכלל הגדול של "גדול כבוד הבריות" נועד, בראש וראשונה, להצהיר על ערך חינוכי-מוסרי חשוב או על כלל קונסטיטוציוני יסודי – כמו ערכים אחרים שזכו בכינוי "גדול" (ושעוד נחזור אליהם).

יש במסורת היהודית אנשים שחייבים בכבודם, כמו זקנים, חכמים, מלכים, נשיאים, כוהנים, צדיקים, עשירים, הורים ומורים, ועוד; אבל יש במקורות גם כבודם של עבדים, עניים, תלמידים – ובמושגי הימים ההם שייך לקטיגוריה זו גם כבודן של נשים. נקודת המוצא לכבודם של בני-האדם היא כבודן בעיני עצמך: כבוד חברך צריך להיות שווה בעיניך לכבוד עצמך; "ואיזהו מכובד – המכבד את הבריות".⁴³ מצוות "ואהבת לרעך כמוך" באה גם היא להמריצך להעניק אותה אהבה ולחלוק אותו כבוד לרעך שאתה מצפה להם מאיתו.⁴⁴

ואולם אין ההלכה מתעלמת מן העובדה שכשם שבני-האדם שונים זה מזה בפרצופיהם, דעותיהם, גישותיהם ומעשיהם, כן שונים הם זה מזה בכבודם. כבודו של רב ותלמיד-חכם אינו דומה לכבודו של בור ועם-הארץ; כבוד נשיא או דיין גדול מכבודו של אזרח מן השורה; ואף כבודם של עשיר או גביר אינו דומה לכבודם של עני ואביון.

³⁹ תהלים ח ו.

⁴⁰ למשל: "הקב"ה חס על כבודן של בריות": ספרי, דברים קצב.

⁴¹ ברכות יט עב, ועוד.

⁴² דברים יז יא.

⁴³ אבות ב י, ד א.

⁴⁴ ויקרא יט יח. יונתן בן עוזיאל מתרגם: "אהוב את חברך שלא תעשה לו מה שאינך רוצה שיעשה לך". ומכאן תורתו של הלל, מה ששנוי עליך אל תעשה לחברך: שבת לא עא. וראה להלן, ליד הערה 63.

לכן מוצאים אנו כמה דירוגים של זכויות וחובות "לפי כבודו" – בדומה לדירוג של דמי הבושת אשר המזיק חייב לשלם לניזק, "הכל לפי המבייש והמתבייש". לכאורה יש צדק בדירוגים אלה, שהרי פגיעה באדם חשוב חמורה יותר בנזקה ובקלונה מן הפגיעה באדם בלתי-מוכר; ועשיר הפוגע בחברו יכול לעמוד בדמי פיצויים גבוהים יותר מן העני שאין ידו משגת לשלם. הפליה זו, צודקת ככל שתהיה, אינה גורעת מן הייחוס שאפילו "עניים בישראל רואים אותם כאילו הם בני חורין שירדו מנכסיהם שהם בני אברהם יצחק ויעקב".⁴⁵

בעיני חכמים קדמונים לא היתה פגיעה מגונה ומאוסה בכבוד האדם מאשר לשון הרע עליו ועלבונו בפניו. בין "הכתרים" שעל ראשו של אדם – והם-הם כבודו – תופס "כתר שם טוב" מקום בראש: הוא עולה אף על כתר תורה וכתר מלכות.⁴⁶ הפגיעה בשמו הטוב של אדם – כל אדם – הושוותה לפשעים חמורים ביותר וזכתה להוקעה חריפה ובלתי-פשרנית.⁴⁷ העובדה שלשון הרע, חירופים וגידופים, ואלימות מילולית על כל גווניה, חדרו לחיינו הפוליטיים והחברתיים ומאיימים להשחית כל חלקה טובה, ושנשי הדת, שומרי ההלכה, הולכים בפשע זה חלוצים לפני המחנה, אינה גורעת לא מערכיותה ולא מיהדותה של הוקעתם.

רביעית: הפגיעה בכבוד האדם מתבטאת גם בפגיעה בקניינו. לא משום שקניינו של אדם הוא כבודו, אלא משום שהפגיעה בקניינו ללא הסכמתו פוגעת בשלטון האדם על נכסיו ובאוטונומיה של רצונו: לא הוא עוד המחליט מה יעשה בשלו, אלא מישהו אחר מחליט במקומו. הערך היהודי של זכות האדם לקניינו משתקף לא רק באיסורי הגניבה והגזילה והסגת-גבול וממצוות השבת אבידה, כי אם גם בחובת המזיק לפצות אדם על כל נזק שגרם לנכסיו.

הקניין נחשב כברכה משמים.⁴⁸ בלשון המקרא מרבים "עושר וכבוד" ללכת יחדיו, ללמד שמי שאלוהים מעניק לו עושר זוכה לכבוד. אבל ברוב עושר טמונה גם סכנה:⁴⁹ ההתנשאות מכאן, והיצר הרע של התעשרות יתר מכאן. לא בכדי הוזהרנו למנות

⁴⁵ מאמר של רבי עקיבא, בבא קמא ח ו.

⁴⁶ אבות ד יג.

⁴⁷ למשל: "כל המספר לשון הרע, אומר הקב"ה, אין אני יכולים לדור בעולם"; "המספר לשון הרע, כאילו כפר בעיקר"; "כל המספר לשון הרע מגדיל עוונות עד לשמים"; "כל המספר לשון הרע ראוי לסקלו באבן"; ועוון לשון הרע גדול אפילו משפיכות דמים: ערכין טו-טז. ואשר להיעלבות, "המלבין פני חברו ברבים, אין לו חלק לעולם הבא": אבות ב יא; וגם אותו רואים כאילו הוא שופך דמים: בבא מציעא נח עב. הארכתי בנושא זה במאמרי, "לא תלך רכיל בעמך: מקצת רכילות ולשון הרע מהלכה ואגדה", בן-זאב (עורך), **רכילות** (96-126) 1993.

⁴⁸ "ושמחת בכל הטוב אשר נתן לך ה' אלוהיך ולביתך": דברים כא יא.

⁴⁹ "מן תאכל ושבעת, ובתים טובים תבנה וישבת, ובקרד וצאנך ירביו, וכסף וזהב יהיה לך, וכל אשר לך ירבה ורם לבבך": דברים ח יב-יד.

לשופטים אך "שונאי בצע" בלבד. ואין צריך לומר שהעושר, כברכת אלוהים, שבשל כך בלבד יכול להיחשב כערך יהודי, אינו כולל עושר שנעשה "ולא במשפט" ושעליו מובטח עונש מידי האלוהים.⁵⁰

עיקר גדולתו של הקניין כערך יהודי הוא בהגבלותיו – בחוקיותו של הפגיעות בו. הקניין בקרקע ובעבד מוגבל על-ידי דין היובל; הקניין בחובות נתבטל בשנת השמיטה; ומעמסת המסים שהיתה מוטלת על בעלי נכסים היתה קשה לא פחות מעול המיסוי המודרני. לכשיבוא המחוקק להוסיף ולהטיל מסים לצורכי הכלל, על-כל-פנים לא יעמוד לו למכשול שום ערך-יהודי.

הרעיון שאדם רוכש קניינו לא למען עצמו בלבד כי אם גם למען יוכל להיטיב לזולתו, מצא ביטוי קולע במה שאמרו, "האומר שלי שלי ושליך שלך", הוא בעל "מידת סדום": הדעת נותנת (וסברה אחת אומרת) שבנוהג שבעולם, אדם סביר "שאינו לא צדיק ולא רשע", יראה את שלו כשלו ואת שליך כשליך (וזו על כן "מידה בינונית"): אלא מי שעומד על שלו ואינו מוכן לוותר על שום דבר, ואינו מוכן להתחשב בזולתו גם אם לעצמו יש הכל ולזולתו אין מאומה – אינו נוהג כאיש יהודי: הוא נוהג כאחד מאנשי סדום. ההלכה היא, "כופין על מידת סדום", כלומר כופים אדם שלא ינהג בחברו מידת סדום, ובפרט כשהוא יכול להביא תועלת לזולתו מבלי לגרום לעצמו הפסד ניכר.⁵¹

לעניין הפקעות והחרמות לצורכי ציבור, ההלכה היהודית היא כי מותר למלך לחרוץ עציים ולהרוס בתים לשם בניית דרכים או גשרים. אך הדברים אמורים רק "במלך שמטבעו יוצא", הוא מלך שעושה מעשיו וגוזר גזירותיו בהסכמת "בני אותה הארץ"; אבל אם אינו "מטבעו יוצא", הרי הוא כגזלן בעל זרוע וכמו חבורת לסטים מזוינים שאין דיניהם דין, וכן מלך זה וכל עבדיו "גזלנים לכל דבר". ברם, לצורכי מלחמותיו רשאי המלך לקחת הכל, ובלבד שישלם דמיו של כל אשר לקח.⁵² הפיצוי אינו שולל את הפגיעה, אך ממתיק אותה.

חמישית: הפגיעה בכבוד האדם מתבטאת גם בפגיעה בפרטיותו. הפרטיות כערך יהודי משתקפת כבר בהבחנה בין רשות היחיד לבין רשות הרבים, שבזו הרבים אין להם רשות, ובזה זכויות היחיד כפופות לזכויות הרבים. המושג "היזק ראייה" מציין את הנזק (הנפשי) שאדם עלול לסבול על-ידי הצצה זרה לתוך ביתו; וההוראות המפורטות שהתקינו למנוע הצצות שכאלו מעידות על החשיבות שחכמים ייחסו לזכות הפרטיות. ובין התקנות ("החכמים") שהתקין רבנו גרשום מאור הגולה לפני אלף שנים ויותר, נמצא גם חכם האוסר לפתוח ולקרוא מכתבים המיועדים לזולת; ואילו חזה את

⁵⁰ ירמיה יז יא.

⁵¹ אבות ה', ורש"י, שם; בבא בתרא יב עב, נט עא.

⁵² רמב"ם, הלכות גזילה ואבידה ה יח, הלכות מלכים ד ו.

הטלקומוניקציה, בוודאי היה אוסר גם את הציתות לשיחותיהם של אחרים. כבר בתלמוד השוו את המאזין לשיחה לא לו לגנב: כמו גנב כן הוא רוצה ליהנות ממה שאינו שלו ולא הועד לו. יוצא מכלל זה המאזין לשיחת תלמידי-חכמים בדברי תורה, והורו כי "המתגנב אחר חברו הולך ושונה פרקו, אף-על-פי שנקרא גנב זכה לעצמו".⁵³ והסגת גבולו של אדם, שהיא אסורה מן התורה, נתפרשה לא רק מילולית כהסרת סימני חלוקת הקרקע בין אדם לשכנו לשם הרחבת גבולו של המסיג, כאילו גבולות השכן "נסוגו אחור", אלא גם מטפורית כהפרת זכות יוצרים וכל חדירה לרשות היחיד ולפרטיותו ללא הסכמתו. והאיסור של "לא תלך רכיל בעמך" היה לבניין-אב של איסורים רבים (בנוסף על רכילות ולשון הרע), וביניהם איסור גילוי סודות של אחרים וחובת שמירתם.

ושישית: כבוד האדם מתבטא, אולי בראש וראשונה, בחירותו. החירויות המפורטות בחוק היסוד מתמצות בחירות "אישית", היא חירותו של אדם ממעצר, מאסר, הסגרה וכיוצא באלה, וכן חופש התנועה שהוא זכות כל אזרח להיכנס לישראל וזכות כל אדם לצאת מישראל. יכול שהחירות והכבוד משמשים בידי המחוקק שמות נרדפים: כל פגיעה בחייו, בגופו, בקניינו ובפרטיותו של אדם היא פגיעה בחירותו האישית, וכל מאסר ומעצר או כליאה אחרת, והגבלת חופש התנועה, הם פגיעה גם בכבודו של אדם. לעניין סיווגם כערכי המדינה היהודית והדמוקרטית, וכן לעניין ההגנה מפני כל הפגיעות הללו, אין נפקא מינה אם נפגעו הכבוד או החירות או שניהם גם יחד. הכלל הוא שאין לאסור ואין לעצור אדם: כל דיני העונשין והענישה, סדר הדין הפלילי וחוקי ההסגרה אינם אלא יוצאים מן הכלל. אם קיים חשש שמרוב היוצאים מן הכלל יישכח הכלל, הרי זה כשלעצמו סיבה טובה לחוקק את הכלל בצורה מפורשת וחגיגית – ולחוקקו לא רק בספר החוקים כי אם גם בלבבות האזרחים. שופטים, שוטרים וסוהרים שוללים חירות אישית בתוקף תפקידם – לא לשם שלילת החירות, אלא לשם קיום חוק וסדר; אך תהא מטרתם כשרה כאשר תהא, ויהיו מעשיהם חוקיים וחיוניים ככל שיהיו, אין הם גורעים מן הערך היסודי של חירות האדם: חוק היסוד בא ללמדנו כי ערך זה בעינו ובתפארתו עומד, וכל החריגים והסטיות ממנו הם בגדר הכרח אשר לא יגונה.

מותר לראות בחירות הגוף ערך יהודי מובהק – ולו מן הסיבה בלבד שאם כי ידעו בני ישראל על עונשי מאסר שהיו נהוגים אצל עמי קדם, ולא פעם גם חזו אותו על בשרם, לא הכירה בו התורה כדרך ענישה לגיטימית. במקרא מצויים עונשי מאסר שבחוקי המצרים, הפלשתים והפרסים; אך אצלנו לא קיבל המאסר – להבדילו מן המעצר

⁵³ תוספתא בבא קמא ז יז.

שלפני המשפט והכליאה המנהלית-בריאותית –גושפנקא חוקית. רק בתקופת התלמוד אימצו להם את העונשים הפרסיים שעזרא הוסמך להטילם מטעם מלך פרס;⁵⁴ אך לא שמענו שבת-דין קדומים הטילו עונש זה בפועל. שמענו על מאסרים שהטילו מלכי ישראל ויהודה בשרירות-לבם, כנראה בתוקף שלטונם האבסולוטי – אך אפילו בהנחה ששלטון זה מעוגן בחוק המקראי, אי-אפשר לראות בו ובהפעלתו "ערך" יהודי. במעצר שלפני המשפט ובכליאה מנהלית יש לראות – כמו אצלנו כיום – חריג מן הכלל הגדול שאין אוסרים אדם. עצתו המפורשת של יהושע, שמשה "יכלא" את המתנבאים שלא כדון, נתפרשה כאילו לא התכוון שיאסרום בבית-כלא, אלא שיטיל עליהם צורכי ציבור עד כדי "שהן כלין מאליהן"; או גם שהכוונה היתה "לכלוא" את שפתייהם על-ידי שתילקח מהם רוח הקודש.⁵⁵ כל הפירושים כשרים, ובלבד שלא יהא מאסר.

במרוצת הדורות, בתפוצות הגולה, השתרש גם המאסר כדרך ענישה ויש גורסים שמאחר שהרמב"ם ופוסקים רבים סמכו ידיהם עליו, יש לראות דווקא במאסר "ערך" יהודי". לדידי נאלצו פוסקי ימי-הביניים להשתמש גם במאסר, כמו בעונשים משונים אחרים, לצורכי השעה של מניעת פשעים חמורים ומסוכנים, ושימושם במאסר אינו מעיד על שום "ערך" יהודי אלא נעשה, על אף הערך היהודי הנוגד והסותר, אך לשם פיקוח-נפשות בלבד.

גם המאסר "האזרחי", לשם כפיית פירעון חוב, נוגד את הערכים היהודיים. גם הוא הונהג אצלנו לראשונה בסוף ימי-הביניים.⁵⁶ הרמב"ם פסק שאם אין לו ללווה ממה לשלם חובו, "דין התורה" הוא שיילך לדרכו, ואין אוסרים אותו. ואין אומרים לו, הבא ראייה שאתה עני, ולא משביעים אותו כדרך ש"דין הגויים".⁵⁷ הפוסקים להתיר מאסר בשל אי-תשלום חוב נשענו על כך שפריעת חוב מצווה היא, וכופים, כפי שראינו, לקיים מצווה. שמענו שלצורך כפיית המצוות מכים מרדות, אבל לא שמענו על מאסר מרדות. ואפילו מצווה היא לפרוע חוב, ואפילו מכים לאכוף את קיומה, הרי מי שאינו פורע מחמת שאין לו, דינו צריך להיות דין אנוס – והתורה פוטרת את כל האנוסים. ואכן הגבילו רוב הפוסקים את היתרם למאסר בשל אי-תשלום חוב, ובעקבותם גם שופטים דהאידנא הרואים במאסר כזה "ערך" יהודי, רק לחייבים שהבריתו נכסיהם ושאינם פורעים חובותיהם בזדון ולהכעיס, אף-על-פי שיש או שהיה להם ממה לשלם. הגבלה זו נותנת למאסר "האזרחי" גוון עונשי מובהק, כאילו נענשים על שעברו עבירה.

⁵⁴ מועד קטן טז עא. "הכיפה" הנזכרת בסנהדרין ט ה היתה מיועדת למעצרים ולא למאסר שלאחר המשפט; אך כנראה לא הופיעה מעולם.

⁵⁵ במדבר יא כח, ויונתן בן עוזיאל ורמב"ן, שם, על-פי תהלים מ י; סנהדרין יז עא.

⁵⁶ לראשונה כנראה על-פי פסק הלכה של הריב"ש, ר' יצחק בן ששת, במאה ה-14.

⁵⁷ הלכות מלוה ולוה ב א. וכך פסק גם רבי יוסף קארו במאה ה-16: שולחן ערוך חושן משפט צד טו.

העולה מן המקובץ: חוקים המתירים או המחייבים מאסר, אף לשם ענישה כדין, יכול והוא יעיל ונחוץ ואף חיוני – אך אין הם משקפים ערכים יהודיים (ולא ערכים דמוקרטיים). חוק היסוד משאיר אותם בעינם, לא רק באשר נחקקו לפני תחילתו, אלא משום שנעשו לתכלית ראויה ובמידה הסבירה להשגת התכלית, ואינם סותרים ערכים יהודיים אלא אך יוצאים מכללם.

חירותו של אדם אינה מוגבלת לחירותו הפיטית. אם בחר לו המחוקק אך אותה בלבד לציון מפורט, אין זאת כי אם משום שהיא המשמשת, בדרך-כלל, נושא לחקיקה – להבדילה מכל החירויות הרבות המגיעות והמובטחות לאדם, אף ללא חקיקה מפורשת, בתורת זכויות יסוד: ומה גם שחירות הגוף אינה שלמה, ולרוב אף אינה מועילה, אם לא תשרור תחילה חירות הרוח.

חירות הרוח נמנית עם ערכי-על של היהדות (ושל הדמוקרטיה). כל היהדות מתחילה ביציאה מעבדות לחירות.⁵⁸ אך עיקר הערך היהודי של חירות הוא בלשון המשפט. החוק שהיה "חרות על הלוחות" הוא שנעשה לחירות⁵⁹ – ולמדנו שרק במסגרת החוק (הלוחות) מוגנת חירות הפרט. חירות שמחוץ למסגרת המשפט הופכת לאנרכיה: בעולם של כל דאלים גבר, ואין דין ואין דין, נדחית חירות הפרט מפני עריצות ורודנות ודיכוי. אלה מושכלות ראשונים. הם תיאורטיים או אידיאולוגיים גרידא, שהרי חירות אמיתית אינה תלויה בקיומם של חוקים כי אם בתוכם; וטיב החירות מעבדות וייסורים תלוי בתחליפיהם. והנה משיצאנו מעבדות מצרים קיבלנו על עצמו עבדות לאלוהים⁶⁰ – לא רק עבדות הגוף, שחייבים לשמור כל המצוות שבין אדם למקום, פולחניות, ריטואליות ומעשיות, אלא גם עבדות הרוח, שחייבים להאמין באלוהים וליראה אותו ולאזהבו, "בכל לבבך ובכל נפשך ובכל מאדך". אמת נכון הדבר כי עצם "העבדות" הזאת נתפרשה כהתגלמות החירות ולא כשלילתה: בלשון יהודה הלוי, "עבד ה' הוא לבד חופשי"; ומן הבחינה הסובייקטיבית עבדי אלוהים בוודאי חשים שעבדותם זו מזכה אותם בחירות של אמת. לעומתם מרגישים אלה שאינם מאמינים ואינם שומרי מצוות, והמכונים בפי האורתודוקסים "פורקי עול", כי דווקא האמנציפציה מעול זה היא שזיכתה אותם בחירותם שלהם. אלה טוענים שרק החירות שבעבדות לאלוהים כשרה כערך "יהודי"; ואלה טוענים שרק השחרור מכל מין של עבדות יכול להביא חירות, ואם לא יכירו בה כערך "יהודי" ספציפי, הרי אין בנמצא שום חירות אמיתית אחרת.

⁵⁸ נחלקו חכמים, חירות ממה: זה אומר, חירות מן המלכויות; זה אומר, חירות מן היסורים; וזה אומר, חירות ממלאך המוות (היא כנראה הזכות למות מוות טבעי): ויקרא רבה יח ב.

⁵⁹ "אין כל אומה ולשון שולטת בהן (בישראל), שנאמר חרות – אל תקרי חרות אלא חירות": עירובין נד עא.

⁶⁰ "כי לי בני ישראל עבדים, עבדי הם אשר הוצאתי אותם מארץ מצרים": ויקרא כה נה.

ואולם ניתן למצוא גם לחירות המחשבה והמעשה סימוכין נכבדים במקורות היהדות. כל אדם הוא בן-חורין לבחור לו דרך חיו: רוצה – הולך בדרך טובה, רוצה – הולך בדרך רעה; "ועושה כל מה שהוא חפץ, ואין מי שיעכב בידו מלעשות הטוב או הרע – ודבר זה עיקר גדול הוא, והוא עמוד התורה והמצווה".⁶¹ אין צריך לומר שהמאמינים (והרמב"ם בראשם) מאמינים שההולך בדרך הטוב יבוא על שכרו, וההולך בדרך הרע יבוא על עונשו מידי אלוהים "הגומל לרעים ולטובים"; ואילו הלא-מאמינים יודעים שבין אם תבחר בדרך זו ובין אם תבחר בדרך אחרת, גורלך תלוי תמיד במזלך, בכישוריך ובנסיבות חייך בלבד.

חירות הרוח – או: חופש הדעה – כערך יהודי באה לידי ביטוי יפה בהלכה הקובעת כי "הרואה אוכלוסין (המונים), אומר ברוך חכם הרזים: שאין פרצופותיהן דומות זה לזה, ואין דעותיהן דומות זו לזו": על שינוי הפרצופים וריבוי הדעות יש לברך את האלוהים שטבע רב גוניות זו בטבע האדם – שהוא "חכם הרזים" – היחיד היודע כל מחשבות אדם.⁶² וממה שכתוב, "לעשות לרוח משקל",⁶³ דרשו בעלי האגדה שלפני מותו ביקש משה מן האלוהים שימנה לעם מנהיג "שיהא סובל כל אחד ואחד לפי דעתו"⁶⁴ – כלומר, ייתן לדעתו של כל אחד ואחד את המשקל הראוי לה. ויסבול הבעת דעות אף אם אינן נראות בעיניו, ולא ישתיק אותן ולא יעניש בגינן. המדובר הוא במנהיג בשלטון תיאוקרטי: ואם בשלטון תיאוקרטי כך, בשלטון דמוקרטי על אחת כמה וכמה. בחברה תיאוקרטית, אלוהים הוא הפורש כנפיו על חופש הדעה וממנה למנהיגיה סובלנים המוכנים ליישם חופש זה; בחברה דמוקרטית, "האוכלוסין" עצמם, על-ידי נבחריהם, מצווים לשמור על הפלורליזם ועל חירות הרוח – לא רק באשר הם ערך דמוקרטי, כי אם גם באשר הם ערך יהודי.

ה⁶⁵

יהודיותה העניינית של המדינה מושתתת, על-פי חוקי היסוד, על "ערכים" יהודיים המסוגלים והראויים לשמש תשתית לחקיקה, לשפיטה ולמנהל במדינה יהודית ודמוקרטית. חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו, המונה כאמור כמה ערכים שכאלה, אינו

⁶¹ לשון הרמב"ם, הלכות תשובה ה א-ג.

⁶² ברכות נח עא, תוספתא ברכות ז ב.

⁶³ איוב כח כה.

⁶⁴ מדרש תנחומא, פנחס א. הארכתני בנושא זה במאמרי, "על חופש הדעה והדיבור במסורת ישראל", ג. פרישטיק (עורך), **זכויות האדם ביהדות** (תשנ"ב) 179-202; ובספרי, *Human Right in Jewish Law* (1984) 107 ואילך.

⁶⁵ הרבה מן הטענות והתיזות בפרק זה פיתחתי וניתחתי לראשונה במאמרי, "על ערכאות של גויים ועל ערכים של יהודים", **משפט וממשל ד** (1997) 299-330.

ממצה, אלא משאיר מקום להוסיף עליהם: גם ערכים שעוד אינם מעוגנים בחוקי יסוד או במעשי חקיקה או שפיטה, יכול ויהיו כשרים להימנות עם ערכיה של מדינה זו.

סקירתנו כבר הראתה שלא כל שנחשב בעיני יהודי פלוני לערך יהודי, יכול להיות כשר לבוא בשער ערכיה של המדינה היהודית והדמוקרטית – וכבר אמרנו שאין מנוס מעשות סלקציה מבין ערכי היהדות: עלינו לבחור מאוצר הערכים האלה ערכים שנוכל לחיות עמם ולהתפאר בהם גם במדינה דמוקרטית.

אין צריך לומר שכל ניסיון לעשות סלקציה שכזאת יהיה לצנינים בעיני רבים משלומי אמוני ישראל. עצם העובדה שערך כלשהו "יהודי" הוא, באשר הוא נובע מכתבי-הקודש או מן ההלכה, דיה בעיניהם למנותו עם הערכים האובליגטוריים של מדינה יהודית. אך הסלקציה דרושה גם מבחינתם שלהם: יש ערכים שסותרים זה את זה, ויש להעדיף אחד מהם. הערך היהודי של קדושת החיים, למשל, עומד בהתחרות (אידיאלית) גם ערך יהודי כביכול של עונש המוות; הערך היהודי של כבוד הבריות אינו עולה בקנה אחד עם ערך יהודי כביכול של חרמות ונידויים ושנאת כופרים; הערך היהודי של חירות הרוח אינו מתיישב גם עם ערך יהודי כביכול של כפיית אמונות ודעות. במסגרת ההלכה ערכים סותרים שכאלה יכולים לחיות בכפיפה אחת, מפני שההלכה אינה מורכבת מערכים אלא מנורמות קזואליסטיות; אך בחיפוש אחר ערכים שיהודיות המדינה מושתתת עליהם, מציאת ערכים הסותרים זה את זה לא תשיג את המטרה: יהודיותה של המדינה אינה נורמטיבית כי אם אידיאולוגית.

ההנחה הראשונה היא שהעובדה שמושג או מוסד הוא יהודי, אינה אומרת שהוא גם "ערכי". כשמזדמנת לנו, בהקשר חקיקתי, שיפוטי או אף אקדמי, תורה או תיאוריה המוצגת לנו כערך מערכי היהדות, עלינו לבדוק ולברר לא רק את יהודיותה כי אם גם את ערכיותה; והיה אם יתברר שאין בה מן היהדות, או שאין בה מן הערכיות, כי אז לא ניתן לה דריסת-רגל בין ערכי המדינה היהודית והדמוקרטית.

כדי שנוכל לגלות ערכי אמת יהודיים, גרס מנחם אלון כי "שומה על המעיין המבקש דעת להבחין בין דברים שנאמרו לשעתם ולזמנם, לבין דברים שנאמרו לדורות; בין דברים שביטאו דעה מקובלת, לבין דברים שהם בעלי משמעות חורגת, וכיוצא באלה הבחנות ומשמעויות".⁶⁶ לדידי ניתן לגלות ערכים של אמת גם בדברים שנאמרו לשעתם, ובוודאי בדעות של יחידים שלא נפסקה הלכה כמותם; כשם שיש דברים שנאמרו לדורות או שיקפו דעות מקובלות, שהערכיות שלהם מוטלת בספק גדול. אין זאת אומרת שההבחנה בין דבר לשעתו לבין דבר לדורות, בין דעת היחיד לבין דעת הרוב, אינה רלוונטית: היא רק אינה קונקלוסיבית. במקום אחר פסק השופט אלון כי עלינו

⁶⁶ "חוקי היסוד: דרכי חקיקתם ופרשנותם – מאין ולאן?" מחקרי משפט יב (תשנ"ו) 253, 260.

לחפש ולמצוא ערכי היהדות "מתוך עיון בפרשנותם של ערכי היסוד במקורות מורשת ישראל ומורשת היהדות"⁶⁷ – ואולי התכוון במורשת היהדות למקורות ההלכה, ובמורשת ישראל למקורות לבר-הלכתיים. אך הוא מדגיש – ואני מקבל – שיש לגלות ערכי היהדות מתוך הסתכלות "בערכי היסוד".

אמרנו שאין זהות בין הלכה לבין ערכי היהדות. אמנם אמורה ההלכה לשקף ולממש ערכי היהדות; אבל יש הלכות רבות שלא זו בלבד שאינן משקפות ואינן מממשות ערכים אלה, אלא שעלולות הן להביא את תורת היהדות לידי ביזיון. אם לעניין טיבה והוראותיה הספציפיות של ההלכה אנו חיים מפי הפוסקים המוסמכים, לעניין ערכיה של היהדות לא מפיהם אנו חיים. עתה נעשתה קביעת ערכים אלה לעניין שבפרשנות חוקי היסוד – פרשנות שהיא עניין לשופטים ולא לרבנים. ומאחר והשופטים מצווים, כאמור, למדוד לא רק יהדותם של הערכים אלא גם ערכיותם, הרי אמת-המידה השיפוטית לקביעת ערכיות שכזאת אינה מצויה בגדר ההלכה דווקא.

שניות זו בין ההלכה ובין ערכי היהדות באה לידי ביטוי חריף בפסקים ובהכרזות של רבנים פוסקי הלכה שבאו והורו להצדיק, מדין תורה, מעשי נבלה ופשע חמורים ביותר שזעזעו כל בעל מצפון בעולם. לא רק רציחת המתפללים המוסלמים במערת המכפלה, אלא גם רציחת ראש הממשלה מצאו להן, לפני המעשים המחרידים ואחריהם, סימוכין כביכול בהלכה (כמו "דין רודף" או "דין מוסר", או מצוות הריגת אויבים) שנתפרשה באופן מגמתי, פוליטי ואנכרוניסטי, עד כדי להצדיק – ובעיני הרוצחים ומסיתיהם גם לחייב – שפיכות דם נקיץ וכיוצא באלה הלכות רחמניות יותר, המתירות או מחייבות רגימת אבנים לשם מחאה על חילול שבת; תקיפת אנשי מדע לשם מחאה על חילול (מדומה) של כבוד מתים; הצתת תחנות וחנויות, ותקיפות נשים, לשם מחאה על חילול (מדומה) של הצניעות; שריפת ספרים לשם מחאה על ספרות "תועבה" או על כתיבת ספרי קודש בידיהם הטמאות של (רבנים) בלתי-מוסמכים; ועוד כאלה מעשי יום-יום של טרור ואלימות, חירופים וגידופים, חרמות ונידויים וקללות, הנעשים במחאה על חילולים (מדומים) אלה או אחרים. אין אני אומר, כי אין אני מוסמך לומר, שהלכה המתירה או המחייבת מעשים כאלה אינה הלכה, כשם שאין אני אומר שמעשים נפשעים שכאלה אינם נעשים בכוונה כנה לקנא קנאת אלוהים. אני אומר אך זאת בלבד, שאין להם ולא כלום עם ערכי היהדות, ויש בהם כדי לבזות ולחלל כבוד התורה.

אמת שהלכות כגון אלו מעולם לא נפסקו על דעת הפוסקים כולם, במעין קונסנזוס הלכתי; ואמת שיש פוסקי הלכה צדיקי-עולם שבפסיקותיהם ובאורחות-חיהם מסתייגים מן ההלכות ההן ואף לפעמים מוקיעים אותן. אין בכך כדי לגרוע מן הנזק

⁶⁷ למשל: ערעור אזרחי 506/88, שפר נגד מדינת ישראל, פסקי-דין מח (1) 87, 106.

שנגרם על-ידי פרסום אותן הלכות בדמות דיני תורה אותנטיים. אין צריך לומר שאי-אפשר להחיות נרצחים: אי-אפשר גם לתקן את המעוות שבהצגת ההלכה כשיטה של עוולות. הקהל הרחב אינו יודע על דין רודף או דין מוסר אלא זאת בלבד, שדינים הם מן ההלכה שהצדיקו או חייבו מעשי קנאות אכזריים ובלתי-אנושיים, עד כדי רצח. העובדה שיש גם דעות הלכתיות אחרות אינה מגיעה לתודעתו, שהרי עניינו אינו בסתרי ההלכה ובמחלוקות הפוסקים כי אם בזוועת הרציחה. גם התקשורת (החילונית) אינה עוסקת בחקירות הלכתיות – אך היא הדגישה הלך והדגש את הצידוק ההלכתי שהרוצחים ומורי-דרכם טענו לו.

בבשרנו חזינו שיש בקנאות הדתית משום סכנת נפשות. זעמם של קנאים בריונים לוחמי הדת עלול להתלקח שוב כל אימת שיעשה מעשה אשר פוסק מיליטנטי יוקיע כעבירה שדינה מוות – וכל הקודם לקיים מצוות ההוצאה להורג הרי זה משובח. מי לידינו יתקע שביום מן הימים לא יתעורר פרשן-פשטן של ההלכה שדין אפיקורוס ליהרג⁶⁸ – הלכה נהדרת שתאפשר סילוקם של כל הכופרים, ורוב השרים והשופטים בכלל זה, מן העולם. אם את הגויים מותר להרוג, ואת האפיקורסים ראוי להרוג, ואת המוסרים אדמת ארץ-ישראל לידי תושביה הפלשתינאים חייבים להרוג – לא נשאר שריד ופליט מ"לא תרצח" או מקדושת החיים. ואילו תורת ישראל תורת חיים היא: שפיכות דמים סותרת כל ערכיה.

נראה לי שלקביעת לגיטימיותו של ערך כלשהו כערך יהודי של אמת, עלינו לצאת מן ההנחה שאמנם קיימים ערכי יסוד, שרובם ככולם מוסכמים על הכל: כל ערך הטוען לערכיות יהודית צריך לעלות בקנה אחד עם ערכי יסוד אלה ולא לסתור אותם או מקצתם – משל לתורתו של קלזן שכל הנורמות צומחות מנורמה יסודית. "ערך" הנלמד מהלכה פלונית, אף שכל עצמה מקובלת היא ומחייבת את שומרי המצוות, אינו ערך יהודי של אמת אם תוכנו או תכליתו נוגדים את ערכי היסוד או מקצתם – ואין נפקא מינה לעניין זה אם הערך נלמד ממה שכתוב בתורה ("מדאורייתא") או ממה שהורו חכמים ("מדרבנן").

רבים מערכי יסוד אלה כבר נבחרו וצוינו ככאלה מפי חכמי התלמוד; ואין אני חושב שצריך להוסיף עליהם אלא אותם ערכים יהודיים הנובעים מתחיית העם בארצו. אחד הכינויים לערך יסוד תלמודי הוא "כלל גדול שבתורה": כינוי זה נתן רבי עקיבא למצוות "ואהבת לרעך כמוך", ואילו תלמידו בן-עזאי ראה כלל גדול זה בבריאת האדם, זכר ונקבה, בצלם אלוהים.⁶⁹ אין צורך בניתוח המחלוקת שביניהם ולנסות להכריע בה: שתי הדעות מבטאות ערכי יסוד של אמת: גם לגרסתו של זה וגם לגרסתו

⁶⁸ רמב"ם, הלכות רוצח ושמירת נפש ד י.

⁶⁹ ספרא, קדושים ד יב; ירושלמי נדרים ט ד.

של זה, המדובר הוא בכלל גדול שבתורה: לא אנחנו אלא חכמינו הקדמונים קבעו שאין כאהבת הבריות ושוויונם וכבודם ערך יסודי ביהדות.

כיוצא בזה תורתו המפורסמת של הלל הזקן: מה שלא תרצה שיעשו לך – אל תעשה לזולתך – "זאת היא כל התורה כולה"⁷⁰; או, בלשוננו, זהו הערך היסודי ביהדות, בה"א הידיעה. "ואידך זיל גמור" – כל יתר הערכים נגזרים מערך יסודי זה. ולא בכדי בחר גם הלל בצו האנושיות כערך היסוד של תורת ישראל.

ויש שחכמים ביטאו ערכי יסוד כאותם הדברים אשר עליהם העולם עומד: התורה, העבודה, גמילות חסדים, הדין, האמת, השלום⁷¹ – עולם היהדות אמנם עומד גם על אלה וגם על אלה. ויש שערכי יסוד מובאים בתלמוד בלשון "גדולה": גדול השלום, גדול כבוד הבריות, גדולה הצדקה, גדולה המלאכה, ועוד; וכבר אמרנו שלשון "גדולה" מצביעה על ערך חינוכי, מוסרי, חוקתי מיוחד.

גם בתורה שבכתב יש עקרונות כלליים שצריך לראות בהם ערכי יסוד בעולמה של היהדות: "ועשית הישר והטוב"; "צדק צדק תרדוף"; "תועבת ה' כל עושי עוול"; "קדושים תהיו"; "משפט אחד יהיה לכם כגר כאזרח יהיה"; ועוד כיוצא באלה הוראות משפט ומוסר גורפים ויסודיים.

וגם בריבוי האנפין יש לראות ערך יסודי של היהדות: שיטתה של התורה שבעל-פה היא שכמעט אין לך עניין – משפטי, מוסרי, פולחני – שהדעות עליו אינן מחולקות. כל דעה היא לגיטימית, גם אם לא נפסקה (או תיפסק) הלכה כמותה; כאילו כולן "דברי אלוהים חיים" הן, כולן צריכות לימוד, וכולן ראויות להשתמר לדורות⁷² – אפילו אמרותיו של אלישע בן אבויה, האפיקורס הראשון.⁷³

ומה שאמר החכם באדם על תורת ישראל, "דרכיה דרכי נועם וכל נתיבותיה שלום", פירשו חכמים, "כל התורה כולה מפני דרכי שלום היא", וכל "מה שנכתב בתורה לשום שלום הוא נכתב".⁷⁴ הנועם הוא שתלמיד-חכמים מנעימים זה לזה, וכולם לעם, את תורת היהדות;⁷⁵ והשלום – הפנימי והחיצוני – הוא המצפן שלפיו מתיישרים כל ערכיה. ערכיה של מדינת ישראל, אלה המעוגנים כבר בחוקי יסוד ואלה אשר טרם חוקקו ואולי לא ייחקקו, הם ערכי האמת של היהדות ושל הדמוקרטיה. כולם מפליגים בשבח ערכי הדמוקרטיה, אף שרבים וחשובים מהם אינם נראים לעין ואינם מופעלים

⁷⁰ שבת לא עא. קדם לו ספר טוביה ד טז; וחזר אחריו ישו הנוצרי: מתי 7: 12, לוקס 6: 31.

⁷¹ אבות א ב, א יח.

⁷² חגיגה ג עב; עדיות א ד-ה.

⁷³ אבות דרבי נתן כד; אבות ד כ.

⁷⁴ גיטין נט עב; תנחומא, צו ח; על-פי משלי ג יז.

⁷⁵ סנהדרין כד עא.

למעשה. הגיע הזמן לגלות לפני העם סוד ערכי האמת של היהדות – שיתגאה ביהדותו ויתפאר במדינתו שאלה הם ערכיה.

ערכיה של מדינת ישראל, אלה המעוגנים כבר בחוקי יסוד ואלה אשר טרם חוקקו ואולי לא ייחקקו, הם ערכי האמת של היהדות ושל הדמוקרטיה. כולם מפליגים בשבח ערכי הדמוקרטיה, אף שרבים וחשובים מהם אינם נראים לעין ואינם מופעלים למעשה. הגיע הזמן לגלות לפי העם סוד ערכי האמת של היהדות – שיתגאה ביהדותו ויתפאר במדינתו שאלה הם ערכיה. בשביל רבים מן החילוניים שכל מכמני היהדות זרים ונסתרים בעיניהם וכאילו מוטב להתרחק מהם, ערכים אלה הם אמנם בגדר סוד, וגילויים עשוי להפתיע אותם. כפי שיוסף דן הראה לאחרונה, הרוב החילוני הגדול בישראל חי באשליה שאין יהדות אמת אלא אותה "יהדות" הניכרת באמונותיהם ודעותיהם, אורחות-חייהם וחוסר סובלנותם של החוגים הדתיים, ובפרט הדתיים הקיצוניים ("החרדים");⁷⁶ כאילו "היהדות" שבפיהם ובידיהם היא היהדות המקורית האמיתית ואין בלתה. מן הצד השני, כפי שכבר אמרנו בהקשר אחר, גם הדתיים משוכנעים ("מאמינים באמונה שלמה") שאין בעולם יהדות אמת זולת יהדות התורה והמצוות. קונסנזוס מעוות כזה חותר תחת אשיות מדינה יהודית ודמוקרטית, שלא יהודיותה ולא דמוקרטייתה יכולות (וראויות) להיבנות על תשתית שרוב אזרחיה אינם מכירים בה ואינם יודעים מה היא.

האמת היא שאילו המדינה היתה מושתתת אך על ערכי האמת של היהדות בלבד, לא היתה משלימה לא עם אי-שוויון ולא עם גזענות, לא עם אלימות ולא עם קנאות, לא עם דיכוי החופש ולא עם סתימת פיות. החידושים שהכניסה יפיפות הדמוקרטיה לאוהלי היהדות מתמצים בשלושת אלה: ראשית, שחוקי המדינה נעשים לא מגבחה אלא על-פי רוב נבחר העם כולו, וכשם שהם נעשים, הם משתנים ומתחלפים ומתבטלים ככל שהשעה צריכה; שנית, שלא הממשל ולא כל רשות אחרת ולא כל אדם רשאים לפגוע בזכות הזולת אלא על-פי חוק כפי שנתפרש בידי בתי-משפט מוסמכים ("שלטון החוק"); ושלישית, שערכי דת, וכל המצוות שבין אדם למקום, וכל האמונות והדעות, מסורים למצפנו ולטעמו ולבחירתו החופשית של כל איש ואיש. אבל היהדות אינה צריכה ללמוד מן הדמוקרטיה לא אנושיות ולא מוסר, לא יושר ולא צדק, לא פיקוח-נפש ולא כבוד הבריות.

בקובענו מהי יהודיותה של המדינה, אין אנו מתיימרים למנוע כל אדם מלדבוק בערכים שהוא רואה אותם כערכי אמת היהדות: המדינה לחוד, וכל פרט ופרט לחוד. גם אין בכך כלום שערכי היהדות הדתיים, או ערכים אחרים, אינם עולים בקנה אחד עם אותם הערכים שאנו רואים בהם ערכי אמת או ערכי יסוד של היהדות. אבל לא

⁷⁶ "החרדיות המשחררת: תוצר של ישראל החילונית", אלפיים 15 (1997) 234-253.

ניתן אף לא לאיש להכתים ולטנף ולפסול לנו דבר מאותם הערכים הנשגבים שבהם
הכרנו ערכי האמת של היהדות: לא שאנו רואים עצמנו ברי-סמכא ייחודיים לגלות
אמיתותם של ערכי היהדות: אלא רק אלה בלבד עשויים – ומובטחים – לפאר ולרומם
את שם ישראל בשל יהודיותה. והעובדה שערכי הצדק והמוסר היהודיים היו לנחלת
אומות נאורות רבות, היא הנותנת שערכי היהדות לא בשמים הם, לאמור, מי יעלה לנו
השמימה וייקחם ויביאם לנו, ושהדברים קרובים מאוד בפינו ובלבנו לעשותם.⁷⁷

⁷⁷ דברים ל יב.

פגיעה ברגשות וטובת הכלל*

במדינה יהודית ודמוקרטית / אסא כשר

הערות פילוסופיות בעניין מישראל

החברה העותרת פנתה פעמים רבות אל הרשויות המוסמכות בבקשה להתיר לה לייבא לישראל בשר קפוא. כל פניותיה נענו בשלילה. בעבר התבססו ההחלטות על מדיניות שעל-פיה, מטעמים של חיוניות המצרך והצורך בהחזקת מלאי חירום ממנו, יבוא הבשר רוכז בידי הממשלה. למעשה, הממשלה נוהגת לייבא בשר כשר בלבד. לימים נשתנתה מדיניות זו ואומצה עמדה חדשה, שעל-פיה יש להביא להפרטה של יבוא הבשר. ואולם, משסברו הרשויות המוסמכות כי לא יוכלו להתנות מתן רשיונות לגופים פרטיים בייבוא בשר כשר בלבד, הוחלט לעכב את ביצוע המדיניות החדשה עד שהעניין יוסדר בחוק. בתשובה לעתירה שהוגשה כנגד החלטה זו ציינו הרשויות כי הן עומדות על מדיניות ההפרטה, אך הן מבקשות לדחות את יישומה עד שהכנסת תקבל חוק שיאפשר להתנות מתן רשיונות יבוא בייבוא בשר כשר בלבד. הגבלת הייבוא לבשר כשר דרושה – כך נטען – כדי למנוע פגיעה ברגשותיו של הציבור הדתי, וכן כדי לקיים הסכם קואליציוני שבו התחייב ראש הממשלה לפעול למניעת יבוא של בשר לא כשר. בקבלו את העתירה פסק בית המשפט העליון, בין השאר, כי בהעדר הסמכה בחוק אסור לרשות המוסמכת לשקול שיקולים הבאים למנועי פגיעה ברגשות דתיים, זולת אם הפגיעה ברגשות אלה ברורה ומוכחת, ולא צפוי נזק משמעותי לחלק החילוני של הציבור בעקבות הצעד אשר נועד למנוע את הפגיעה בחלק הדתי שלו. בהסכם קואליציוני אין כדי להתיר שיקולים שהיו אסורים בלעדי ההסכם. כל עוד לא שינתה הכנסת את החוק – שינוי הזקוק לרוב מיוחס, בהתאם לאמור בחוק-יסוד: חופש העיסוק – על הרשויות המוסמכות לפעול על יסוד הדין הקיים.

פסק-הדין של בית-המשפט העליון בעניין **מישראל** (בג"צ 3872/93 מישראל בע"מ נ' ראש הממשלה ושר הדתות, מר יצחק רבין ואח') מתבסס על עקרונות אחדים. הללו הם כה יסודיים וכלליים עד שיש בהם עניין לא רק מנקודת-המבט הנורמטיבית של הדין, זו שמשפטנים רגילים בה, אלא גם מנקודת-המבט הנורמטיבית של הצדק, זו שפילוסופים אמונים עליה. רשימה זו נכתבת מנקודת-המבט של עקרונות הצדק האמורים לעמוד ביסוד של המשטר הדמוקרטי, שעה שהוא מתפרש כמסגרת הוגנת לקיום השותפות האזרחית.

* אסא כשר (2000). **רוח איש**, עם עובד ו"עמותת יהורז", תל אביב.

אסא כשר הוא פרופ' לפילוסופיה באוניברסיטת תל אביב.

פגיעה ברגשות

בלבו של עניין **מישראל** עומדות טענות בדבר מה שמתואר כ"פגיעה ברגשות דתיים". כדי שנוכל לברר היטב את טיבה המוסרי של טענה בדבר פגיעה כלשהי, צריך להיות לפנינו תיאור ברור של הפגיעה האמורה, על מרכיביה השונים: מי הנפגע, מי הפוגע ומהי הפגיעה. נקדים, אפוא, בירור מהותו של מה שמתואר כ"פגיעה ברגשות" כלשהם או כ"פגיעה ברגשות דתיים" לבירור מעמדן המוסרי של טענות בדבר מעשים המתוארים כ"פגיעה ברגשות" כאלה או אחרים.

הנפגע: הביטוי הרווח, המופיע גם בפסק-הדין שלפנינו, "פגיעה ברגשותיו של הציבור הדתי", אינו כה תמים כפי שהוא שגור. אפילו אם נעלים עין מן העמימות הבעייתית של הביטוי "הציבור הדתי", עדיין ישאלו השאלות, מה פירוש "רגשותיו של ציבור" כלשהו, כיצד מזהים על בוריים את מה שמכנים כ"רגשותיו של הציבור", מה פירוש "פגיעה ברגשותיו של ציבור" זה או אחר וכיצד מזהים פגיעה כזאת במידה הדרושה לשם ביסוס טענות נורמטיביות כלשהן.

ביטויים המייחסים לציבור שלם היבט של חיי היחיד אינם נדירים: "וירא העם כי בושש משה לרדת", בלשון התורה, "ואחר כך באו בניך... וקבעו שמונת ימי חנוכה אלו", בלשון סידור התפילה, ו"העם החליט", בלשון ימינו. אולם ככל שהביטויים הללו רווחים, כך אין משמעותם מחוורת: האם "וירא העם" פירושו שראה כל אחד ואחד מבני העם? האם "באו בניך וקבעו" פירושו שקבעו אחדים מבניך ומה שקבעו התקבל על דעת האחרים? האם "העם החליט" פירושו שהחליט כל אחד מתוך רוב העם?

כדי לעקוף את הבעיות הסבוכות של פרשנות הביטויים הללו, נניח שהביטוי "פגיעה ברגשותיו של הציבור הדתי" מתפרש כמו הביטוי "פגיעה ברגשותיו של אדם דתי אופייני". הנפגע בדיון שלנו יהיה, אפוא, אדם יחיד ומה שיעמוד על הפרק יהיו טענות בדבר פגיעה ברגשותיו של אדם יחיד. עם זאת, האדם שנתאר לעצמנו לשם הדיון לא יהיה בגדר יחיד ומיוחד, יוצא-דופן בתוכן רגשותיו או במידת רגישותו, אלא מי שכמוהו כרבים אחרים באותו ציבור, בכל הנוגע לרגשותיו הדתיים.

הפוגע: גם זהותו של זה, בעניין שלפנינו, אינה נהירה כפי שנדמה במבט ראשון. אם הפגיעה שמדובר בה היא זו שלדעת המשיבים "עלולה להיגרם בעקבות פתיחת השער לייבוא רחב של בשר בלתי כשר ארצה", בלשון פסק הדין, הרי "פתיחת השער" אינה אלא זו שבעקבותיה עלולה להיגרם הפגיעה, דהיינו, לכאורה, "ייבוא רחב של בשר בלתי כשר ארצה". אלא שלא ייתכן, כי "ייבוא רחב" כזה יהיה הוא עצמו אותה פגיעה ישירה, אם אין הוא יבוא רחב המוליד שיווק רחב המוליד צריכה רחבה של בשר בלתי כשר. העניין הדתי השלילי בבשר בלתי כשר יכול להשתרע עד אותה "פתיחת שער" בידי הממשלה, אבל ראשיתו ועיקרו באיסור הדתי על אכילת בשר כזה.

הפוגע ברגשותיו של אותו אדם דתי אופייני אינו, אפוא, לא הממשלה, "הפותרת שער", לא החברה, האחראית הישירה ל"יבוא רחב", גם לא רשת השיווק, המתווכת בין היבואן לבין הצרכן, אלא זה האחרון עצמו, יהודי שנזקק לבשר בלתי כשר על שולחנו. **הפגיעה:** אם "הפוגע" הוא יהודי כלשהו, שעה שהוא אוכל בשר בלתי כשר, ואם "הנפגע ברגשותיו" הוא יהודי דתי אופייני, הרי כדי שתהיה לפנינו פגיעה של ממש, שהפוגע מעולל לנפגע, עלינו למצוא לפנינו שרשרת סיבתית ברורה, שבקצה האחד שלה הפוגע מחולל אותה, או לפחות תורם באופן משמעותי להיווצרותה, ובקצה השני שלה הנפגע סובל מתוצאותיה הטבעיות.

היכן היא השרשרת הסיבתית הדרושה? מה קושר בחוליות סיבתיות את מעשהו של "הפוגע", המגיש אל פיו בשר בלתי כשר, בצנעת ביתו, אל רגשותיו הפגועים של "הנפגע", בביתו שלו, בסוד בני קהילתו, או בעיבורה של עירו? הדעת נותנת שאין כלל חוליות סיבתיות שכאלה ואין כלל שרשרת סיבתית שכזאת. בסיפור הרגשות הפגועים של "הנפגע", מה שמחולל אותם אינו מעשה מסוים של סעודה בלתי כשרה, אלא ההופעה, בתודעתו של "הנפגע", של הטענה העובדתית כי מעשים כאלה, של סעודות בלתי כשרות, הם בנמצא בין היהודים.

מה חלקו של "הפוגע" בהופעה כזו של אותה טענה עובדתית? אמנם ייתכן שאדם יטרח להוציא לעצמו שם כזה או אחר, לפי טעמו. לכן, ייתכן שאדם יתן מהלכים לטענה העובדתית כי הוא נזקק לבשר בלתי כשר. אולם, בדרך כלל, אין הבריות טורחים לפרסם ברבים את פרטיה של שגרת התפריט שלהם. נמצא, אפוא, שאין "הפוגע" נושא באחריות להופעתה של טענה עובדתית בדבר מזונותיו בתודעתו של "הנפגע".

לפיכך, יחס "הפגיעה" בין "הפוגע" לבין "הנפגע", בעניין שלפנינו, אינו יחס הפגיעה הרגיל, כגון זה שבין השודד לבין קרבנו, אלא היחס המיוחד הבא:

1. טענה עובדתית מופיעה בתודעתו של אדם דתי;
2. משעה שטענה עובדתית זו הופיעה בתודעתו, נפגעו רגשותיו והריהו "הנפגע";
3. לפי הטענה העובדתית, יש יהודים הנזקקים לבשר בלתי כשר;
4. פלוני הוא יהודי הנזקק לבשר בלתי כשר והריהו "הפוגע";
וכמו כן:
5. למרות שפלוני, "הפוגע", מאמת באכילת בשר בלתי כשר את הטענה העובדתית, כי יש יהודים הנזקקים לבשר בלתי כשר, אין זו טענה עובדתית אודותיו;
6. למרות שפלוני, "הפוגע", מאמת באכילת בשר בלתי כשר את הטענה העובדתית, כי יש יהודים הנזקקים לבשר בלתי כשר, אין הוא אחראי להופעתה של טענה עובדתית זו בתודעתו של "הנפגע".

במוקד "הפגיעה" עומדת, אם כן, טענה עובדתית. כיוון ש"הפוגע" עושה מה שהוא עושה, טענה עובדתית זו היא אמיתית. שעה שטענה עובדתית זו מופיעה בתודעתו של אדם דתי אופייני, רגשותיו נפגעים והוא "הנפגע". עד כמה תהיה מוצדקת קובלנה של "הנפגע" כנגד "הפוגע", בדבר "פגיעה" שכזו, עוד נברר להלן, אולם כבר עתה ניכר ב"פגיעה" שלפנינו שאינה מקבילה לפגיעה במתכונת הרווחת.

הפגיעה ברגשות: המשמעות הכוללת של הביטוי "פגיעה ברגשות" נראית לנו מובנת מאליה ותמימה. אדם שילעג ליצירה מעשה ידיו של זולתו, בנוכחותו, עלול לפגוע בכך ברגשותיו. אדם שידבר בגנות אופיו של ילד, בנוכחות הוריו, עלול לפגוע בכך ברגשותיהם. הפוגע ברגשותיו של הזולת, מסב לו הרגשה רעה, מעין עלבון, מעין כאב. לאמתו של דבר, הביטוי "פגיעה ברגשות" מזמין אותנו לחשוב על המצב המתואר באמצעות תמונה מפקפקת שלו. פגיעה של ממש בבריאותו של הזולת כרוכה בהקטנת הערך של רכוש, פגיעה בחירותו של הזולת לעשות כרצונו מקטינה את השפעת רצונו על מעשיו, מצמצמת את הביטוי המעשי של חירותו. בכל אחת מן הפגיעות הללו, הזולת מצטייר כמי שיש לו דבר-מה (בריאות, רכוש, חירות) וזה ניזוק בידי הפוגע. פגיעה ברגשות אינה מצטיירת כך היטב. פגיעה ברגשות אינה כרוכה בהסבת נזק לרגשות, אינה מקטינה את ערכם של הרגשות או מצמצמת את הביטוי המעשי שלהם. אדרבה, פגיעה ברגשות דתיים לא זו בלבד שאינה כרוכה בהסבת נזק לרגשות הדתיים של הנפגע, היא עשויה להעמיק אותם, לא זו בלבד שאינה מקטינה את ערכם, ייתכן שהיא מגדילה אותם, ובוודאי שאין היא מצמצמת את הביטוי שלהם, אלא מרחיבה אותם. דיון בסוגיה כלשהי של "פגיעה ברגשות" ראוי, אפוא, שלא יתנהל על רקע תמונה מטעה של רגשות האדם, כאילו הם דומים לבריאותו, רכוש או חירותו ופגיעים כמותם. במקום התמונה המשדלת של "פגיעה ברגשות", מוטב שתעמוד תמונה של יצירת הרגשה לא רצויה.

פגיעה ברגשות דתיים: פגיעה ברגשות הדתיים של אדם היא הסבת הרגשה רעה, מעין כאב נפשי, על רקע דתי. אדם דתי יכול להחזיק בדעה, כי ההלכה מחייבת את כל היהודים ולא רק את הדתיים שביניהם, מבלי שתתעורר בו הרגשה רעה למראה יהודים שאינם נוהגים בהתאם להלכה. עם זאת, אין זה מן הנמנע שיהיה אדם דתי, שמראה יהודי האוכל בשר בלתי כשר יסב לו הרגשה רעה. ואף אין זה מן הנמנע שיהיה אדם דתי שיחוש מעין כאב נפשי, שעה שישווה בנפשו את הטענה העובדתית כי ישנם יהודים האוכלים בשר בלתי כשר, בודעו כי היא אמיתית. אינני יודע עד כמה רווחת הנטייה לחוש מעין כאב נפשי כזה, אולם אינני רואה טעם לכפור בקיומה. "הנפגע", בסוגיה שלפנינו, יהיה אדם דתי, אופייני, שכזו היא נטייתו הנפשית, לחוש מעין כאב, שעה שהוא נזכר בעובדה, כי ישנם יהודים האוכלים בשר בלתי כשר.

כאמור, במוקד "הפגיעה", אותה הרגשה לא רצויה, מעין כאב נפשי, על רקע דתי, עומדת טענה עובדתית בדבר תופעה כזו או אחרת, בהתנהגותם של יהודים שאינם דתיים. טענה עובדתית זו היא אמיתית, כפי שעולה, לדוגמה, מתוך כך ש"הפוגע" עושה מה שהוא עושה. שעה שטענה עובדתית זו מופיעה בתודעתו של אדם דתי אופייני, כטענה אמיתית, נוצרת בו הרגשה רעה, בדומה להרגשת כאב, והוא "הנפגע".

פגיעה ברגשות דתיים: זכויות האזרח

על רקע הבנה זו של טענות בדבר "פגיעה ברגשות דתיים", נעסוק בשאלות המרכזיות שטענות כאלה כרוכות בהן, ברובד הבסיסי של עקרונות הצדק שביסוד כל משטר דמוקרטי הראוי לשמו.

השאלה הראשונה העולה על הפרק היא, האם ההסדרים הרצויים בתחום הזכויות הבסיסיות של האזרחים נותנים מקום לשיקולים של הגנה מפני "פגיעה ברגשות דתיים". עוד לפני שנכנסים לעוביה של קורה זו, ברור כי ההגנות, העומדת בלבם של עקרונות הצדק, אינה מאפשרת לתת מקום לשיקולים מיוחדים של הגנה מפני "פגיעה ברגשות דתיים" דווקא. בתחום הזכויות הבסיסיות של האזרחים לא יכול להיות הבדל בין מה שנעוץ בהשקפת-עולם אחת לבין מה נעוץ בהשקפת-עולם אחרת, בין מה שמתבקש או מתחייב על פי אורח-החיים של אורתודוקסיה דתית לבין מה שמתבקש או מתחייב על פי אורח-חיים של הומניזם חילוני, בין רגשות של מעין כאב נפשי על רקע דתי לבין רגשות של מעין כאב נפשי על רקע צמחוני או אחר. הווה אומר, יש מקום לשיקולים של הגנה מפני "פגיעה ברגשות דתיים" אך ורק אם יש מקום לשיקולים של הגנה מפני "פגיעה ברגשות" על רקע השקפה, טעם או אורח-חיים כלשהם. נשאלת, אפוא, השאלה, האם ההסדרים הרצויים בתחום הזכויות הבסיסיות של האזרחים נותנים מקום לשיקולים של הגנה מפני "פגיעה ברגשות" כלשהם.

לכאורה, עדיף מצב שבו אין לאדם הרגשה של "פגוע" על פני מצב שבו יש לאדם הרגשה כזאת, כל עוד לדידו זוהי הרגשה רעה, לא רצויה. אכן, אילו ניתן היה להגן על האדם ולמנוע ממנו למצוא את עצמו במצבים המסבים לו הרגשה שאינה רצויה בעיניו, הרי בוודאי מן הראוי היה לעשות זאת, כל עוד ניתן היה לעשות זאת מבלי לפגוע בזולתו. אם אכילת בשר כלשהו יוצרת באדם הרגשה רעה, מן הראוי להגן עליו מפניה, על ידי הכנה והספקה של מזון חלופי, כל עוד ניתן לעשות זאת מבלי לפגוע בזולתו. דא עקא, לעתים קרובות, ניתן להגן על אדם מפני מצבים כאלה, המסבים לו הרגשה שאינה רצויה בעיניו, רק על-ידי כך שמסבים לזולתו הרגשה רעה כזו. אם המראה של אטליז ואפילו המראה של שלט ועליו התיבה "אטליז" יוצרים באדם הרגשה רעה, שאינה רצויה בעיניו, ניתן להגן עליו על ידי סילוק האטליזים מן העולם, אלא שבכך יוצרים הרגשה רעה אצל בעליהם ואצל הנזקקים לשירותיהם.

השאלה הבאה העולה על הפרק היא, אפוא, כיצד מיישבים באופן הוגן קונפליקטים כאלה, בין אזרח אחד, המבקש הגנה על עצמו מפני מצבים הגורמים לו הרגשה רעה, לבין אזרח אחר, המבקש גם הוא הגנה כזו על עצמו. אחד מעקרונות הצדק, האמורים להתממש במשטר דמוקרטי, קובע, בלשונו של Rawls:

“Each person is to have an equal right to the most extensive basic liberty compatible with a similar liberty for other.”*

הווה אומר, אין הצדקה מוסרית להגבלה כלשהי של הזכויות הבסיסיות של האזרחים, אלא מתוך כורח להגביל זכות אחת כדי לאפשר לכל האזרחים ליהנות ממנה, כולם במידה שווה, או כדי לאפשר להם ליהנות מזכויות בסיסיות אחרות, כולם במידה שווה.

לפיכך, יש הצדקה מוסרית להטיל הגבלה על זכותו של אזרח לפעול כרצונו, בנימוקים של הגנה על זולתו מפני הרגשה רעה, רק אם הגבלה כזו עומדת בשלוש דרישות:

(I) ההגנה על אדם מפני הרגשה רעה היא הגנה על חירותו בתחום בסיסי של חייו;

(II) ההגבלה היא ממין ההכרח, לשם הגנה זו: אין מנוס ממנה או משכמותה;

(III) ההגבלה היא שוויונית.

כיוון שהגנה על זכות בסיסית באמצעות הטלת הגבלה על זכות בסיסית אחרת היא פגיעה בזכות אחת לשם הגנה על זכות אחרת, מן הראוי לדרוש מהגבלה זו שתעמוד גם בדרישה נוספת:

(IV) ההגבלה אינה מוציאה את שכרה בהפסדה, כלומר, הפגיעה שהיא מונעת מן הזכות האחת, עליה היא מגינה, ראויה להיחשב חמורה יותר מן הפגיעה שהיא מסיבה לזכות האחרת, אותה היא מגבילה.

צירוף הדרישות הללו מוביל לכמה מסקנות מעשיות:

ראשית, אין הצדקה מוסרית להטלת הגבלה על האזרחים, בתחומים בסיסיים של חייהם, בנימוקים של פגיעה בעלמא ברגשות דתיים. דרישה (ד) מחייבת לבדוק, שמא פגיעתה של ההגבלה המוטלת חמורה מן הפגיעה הנמנעת ברגשות הדתיים האמורים. לדוגמה, אפשר להעלות על הדעת יהודים דתיים שיש להם הרגשה רעה שעה שהם מהרהרים בטענה העובדתית הנכונה, כי יש יהודים כוהנים הנשואים ליהודיות גרושות. מגבלה על נישואי כוהן וגרושה תוכל לחסן אותם יהודים דתיים מפני אותה הרגשה רעה, אלא שנקל להבין כי שכרה ייצא בהפסדה: גדולה תהיה פגיעתה של מגבלה זו בבני-הזוג מאשר הפגיעה שמגבלה זו נועדה למנוע מאותם יהודים דתיים. גדולה

* J. Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge Mass, 1971.

הפגיעה הנגרמת מן הפגיעה הנמנעת, מפני שההחלטה של אדם להקים משפחה עם בן-זוג זה ולא אחר, חזקה עליה שהיא ממלאת בחייו מקום יותר מרכזי מן המקום שתופסת בתודעתו של יהודי דתי כלשהו הנורמה הדתית האוסרת מראש ולא בדיעבד נישואי כוהן וגרושה. חזקה על כל אדם, שהשאלה עד כמה חייו שלו מבטאים את ערכיו ואת טעמו תהיה בעיניו שאלה יותר מרכזית משאלות בדבר היבט מסוים באורח חייהם של זרים, לא מוכרים ואפילו לא מסוימים.

שנית, לפי דרישה (ג), אין הצדקה מוסרית להטלת הגבלה על האזרחים, בתחומים בסיסיים של חייהם, בנימוקים של הגנה על אנשים דתיים, מפני הרגשה רעה הנוצרת בהם בנסיבות מסוג מסוים, על רקע הערכים הדתיים שלהם, אלא אם כן מוטלת מגבלה כללית, על כל האזרחים, בתחומים בסיסיים של חייהם, בנימוקים של הגנה על כל אזרח, מפני הרגשה רעה הנוצרת בו בנסיבות מאותו סוג, על רקע הערכים שלו. לדוגמה, מגבלה על השימוש בבעלי-חיים מסוימים למאכל, על רקע השקפה דתית שיש בה נורמה האוסרת על אכילת בשרם של בעלי-חיים אלה, לא תוכל להיות מוצדקת באופן מוסרי, אם לא תהיה נגזרת ממגבלה כללית שתיגזר ממנה גם המגבלה על השימוש בבעלי-חיים מסוימים במסגרת טקס "הכפרות" של ערב יום הכיפורים, על רקע השקפה צמחונית שיש בה נורמה האוסרת על פגיעה לרעה בבעלי-חיים שאינם מזיקים.

שלישית, הצירוף של הדרישות (ג)-(ד) מוביל אותנו למסקנה, כי לא תיתכן הצדקה מוסרית להטלת מגבלה מטעמים של הגנה על אנשים דתיים, מפני הרגשה רעה הנוצרת בהם על רקע אמונתם הדתית, בנסיבות המיוחדות של "הפגיעה ברגשות דתיים", במתכונת הרווחת, כלומר כאשר במוקד "הפגיעה" עומדת טענה עובדתית ושעה שטענה עובדתית זו מופיעה בתודעתו של אדם דתי אופייני, רגשותיו נפגעים והוא "הנפגע". זיקתו של "הפוגע" אל "הנפגע" היא עקיפה ולא-סיבתית. כיוון ש"הפוגע" עושה מה שהוא עושה, הרי הוא אחד מאותם אנשים שמעשיהם הופכים את הטענה העובדתית האמורה לטענה אמיתית. כזכור, אין "הפוגע" עצמו אחראי לעצם הופעתה של אותה טענה עובדתית בתודעתו של "הנפגע". לא תיתכן הצדקה מוסרית להטלת מגבלה כזו בנסיבות הללו, כיוון שהטלת מגבלה כזו באופן שוויוני, על פי דרישה (ג), תגרום לפגיעות קשות מנשוא ובוודאי פסולות, על פי דרישה (ד).

שהרי אילו ההרגשה הרעה נגרמת לאדם כלשהו, על רקע הערכים שהוא מחזיק בהם, שעה שהוא מהרהר בטענה עובדתית כלשהי, שהיא טענה בדבר תופעה אנושית כלשהי, הייתה בה עילה מספקת להטלת איסור על כל פעולה שמתגלה בה אותה תופעה, כי אז הייתה עילה כזו להטלת איסור על כמעט כל פעולה אנושית. רבים הם האידאלים הממלאים את לבותיהם של הבריות ורבים הם הבריות הדואבים את ההכרה בקיומם של הפערים בין המציאות לבין האידאלים שלהם. אילו חסנו על כולם, עד כדי הטלת

איסורים שבכוחם לחסן את כל הבריות מפני כל מכאובי-הלב של כל חסידי האידאליזם המותרים, כי אז דומה כי היינו עוצרים את העולם מלכת.

בכך נעוץ אחד מן הטעמים לשימוש בהבחנה בין רשות הרבים לבין רשות היחיד, הבחנה העומדת במרכזו של אחד מטעונו של השופט חשין בפסק הדין שלפנינו. אין קושי לקיים שליטה שוויונית של כל אזרח ואזרח בדל"ת האמות של רשות היחיד שלו. בביתו שלו יכול כל אזרח לנהל את חייו, בינו לבין עצמו, כלבבו. לעומת זאת, שליטה ממשית ושוויונית של כל אזרח ואזרח בנעשה בפרהסיה תביא כליה על רעיון רשות הרבים. אין פרהסיה המסוגלת לעמוד באותה מידה בדרישותיו של כל אזרח ואזרח לחסן אותו מפני הרגשה רעה העלולה להיגרם לו ברשות הרבים אם ייתקל בתופעה שאינה לרוחו.

בעניין **מיטראל** ניתן, אפוא, להסיק, כי לא ניתן להצדיק, על בסיס עקרונות הצדק של המדינה הדמוקרטית, איסור על יבוא בשר בלתי כשר, מטעמים של הגנה על אזרחים מפני פגיעה ברגשותיהם הדתיים, כפי שקובע גם פסק הדין שלפנינו.

אם אין הצדקה מוסרית להטלת מגבלות בנסיבות המיוחדות של "הפגיעה ברגשות דתיים", במתכונת המנותחת לעיל, עדיין ייתכן, כי יש הצדקה מוסרית להטלת מגבלות בנסיבות אחרות, בהן עומדת על הפרק גרימה של הרגשה רעה, על רקע של הנאמנות לערכים מסוימים.

נסיבות שיש בהן הסכמה כללית, כי אדם אחד נושא בהן באחריות ישירה לגרימתה של הרגשה רעה, באדם אחר, על רקע ערכיו של זה, הן נסיבות שלגביהן יש מקום לבדוק את האפשרות להטיל מגבלה מונעת, לא פחות משיש מקום לבדיקת אפשרות כזאת, כשהמדובר ב"קנינו של אדם", ב"כבודו", ב"צנעת חייו" או ב"סוד שיחו", ככתבו וכרוחו של **חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו**. לפי המסקנות שהגענו אליהן לעיל, כל הצעה להטיל בנסיבות אלה מגבלה מונעת, תהיה חייבת לעמוד בדרישות האמורות, (ב)-(ד).

נקל לעמוד בדרישות הללו, כאשר המגבלה המונעת היא אפקטיבית ומרוסנת, מצד אחד, ואינה יוצרת פגיעה של ממש, מצד שני, ובלבד שתהיה נגזרת מעיקרון כללי שוויוני להטלת מגבלות כאלה. לפיכך, מה שמתואר בפסק-הדין שלפנינו כ"התחשבות של רשות תמרוך הקובעת הגבלות תנועה ברגישותם של באי בית כנסת" (בג"צ 174/62 הליגה למניעת כפיה דתית נ' מועצת עיריית ירושלים) יהיה מוצדק, רק אם לא זו בלבד שהמגבלה המונעת תעלים ממתפללי בית הכנסת, במהלך תפילות השבת שלהם, פעולות שהם רואים בהן, לפי השקפתם, משום "חילול שבת", ותגן עליהם כך מפני גרימת הרגשה רעה מסוג מסוים; ולא זו בלבד שהמגבלה המונעת תהיה מרוסנת ותחול רק בקטע של הרחוב הסמוך ורק בשעות מסוימות; ולא זו בלבד שהמגבלה המונעת לא תגרום לאיש "נזק משמעותי", בלשון פסק הדין שלפנינו; אלא שיתקיים במגבלה

מונעת זו עקרון השוויוניות והיא תהיה בגדר נגזרת מסוימת של עיקרון כללי שוויוני להטלת מגבלות כאלה. אם מרכזים מובהקים של פעילויות לא-דתיות, כגון: צמחוניות או פמיניסטיות, לא יזכו להגנה מונעת מקבילה, בנסיבות המקבילות, כי אז אי אפשר יהיה לראות בהתחשבות של רשות התמרון במתפללי בית הכנסת משום נגזרת מעיקרון כללי שוויוני, אלא משום אפליה בלתי מוצדקת.

נסיבות שבהן המגבלה המונעת המוטלת על אזרח אינה גורמת לו שום נזק כלל או אינה גורמת לו שום נזק משמעותי הן נסיבות קיצוניות. נסיבות שבהן עומדת על הפרק הצעה להטיל מגבלה מונעת שתגרום נזק משמעותי מזמינות אותנו להעמיד את המגבלה המוצעת במבחן הדרישות האמורות לעיל. הדוגמה, עד כמה שנפשי נוקעת מהקריאות "רבין בוגד" ומשריפת תמונתו של ראש הממשלה ושר-הביטחון, לא יהיה מקום להגן על כבודו של מר רבין ועל רגשותיו באמצעות הטלת איסור על פעולות כאלה, מפני שזה לא יעמוד בדרישה (ב), שהרי אין ממין ההכרח. אפשר להתגונן מפני הקריאה "רבין בוגד" באמצעות קריאות מנוגדות, הפגנות תמיכה, מאמרי שבח וכיוצא באלה, כשם שאפשר להתגונן בפני תוצאותיה של שריפת התמונה על-ידי גינוי השריפה, גינוי השורפים, תליית תמונות נאות של מר רבין ופעולות רבות אחרות בזכותו. [יהיה ראוי לאסור שריפת תמונות, בהקשר שבו מעשה זה מוביל לאיום על חייו של האדם, לא רק על כבודו ורגשותיו]. לעומת זאת, עד כמה שהנפש יכולה לסלוד מן המעשים שעשה עבריו לפני מותו, יהיה מקום להטיל מגבלה מונעת על פעולות שיבטאו סלידה ממנו או ממעשיו, בעיצומה של הלווייתו. אי אפשר להגן אחרת על קרוביו ומכריו, בשעת צערם. אירועים חד-פעמיים, בעלי משמעות רבה או טעוני רגשות עמוקים, ראויים להגנה, מפני שפגיעה במהלכם היא מעוותת שלא יוכל לתקון. בנסיבות כאלה, מגבלה מונעת מתאימה אכן תהיה מסוגלת לעמוד בדרישה (ב).

פגיעה ברגשות: מדינה יהודית ודמוקרטיה

הטיעונים שהעלינו עד כאן היו נעוצים כולם בעקרונות הצדק של המדינה הדמוקרטית, כפי שהעקרונות הללו מצטיירים מנקודת-המבט המוסרית וכפי שהדמוקרטיה מצטיירת מנקודת-המבט הפרשנית. הדיון הפילוסופי יכול היה להיות מופשט וכללי, מתאים למדינה דמוקרטית אחת כשם שהוא מתאים למדינה דמוקרטית אחרת. כאן מתעוררת בעיה יסודית וחשובה, הנוגעת גם לעניין שלפנינו וגם לעניינים רבים אחרים. מדינת-ישראל אמורה להיות לא רק מדינה דמוקרטית אלא גם מדינה בעלת זיקה מיוחדת לעם היהודי. חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו בא "להגן על כבוד האדם וחירותו, כדי לעגן בחוק-יסוד את ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית." זיקה דומה מופיעה במפורש בחוק הבחירות לכנסת (נוסח משולב, תשכ"ט 1969) ומשתמעת בבירור מתוך חוק יסודות המשפט (התש"ס 1980). גם בית

המשפט העליון נותן לה ביטוי מובהק. למשל, בבוא הנשיא אגרנט למנות את "הנתונים הקונסטיטוציוניים" השייכים לשאלה מסוימת, הוא אומר, כי "לא יכול להיות ספק בדבר... כי לא זו בלבד שישראל היא מדינה ריבונית, עצמאית, השוחרת חופש ומאופיינת על-ידי משטר של שלטון העם, אלא גם שהיא הוקמה "כמדינה יהודית בארץ ישראל"... " (ע"ב 1/56 יעקב ירדור נ' יושב ראש ועדת הבחירות המרכזית לכנסת השישית, פ"ד יט (3), 385, 365).

הבעיה הכללית היא, אפוא, עד כמה יש בתואר "מדינה יהודית ודמוקרטית" כדי לצמצם את מה שנכלל בתואר "מדינה דמוקרטית", כמובנו מנקודת-המבט הפרשנית ומנקודת-המבט המוסרית ששימשו אותנו עד כאן. הבעיה המיוחדת, בעניין **מישראל** וכיוצא בזה, היא עד כמה ניתן להצדיק הטלת מגבלה על יבוא בשר בלתי כשר מנימוקים הנעוצים בהיותה של ישראל "מדינה יהודית", במובן מסוים.

בצד הביטוי "מדינה יהודית" מוכרים לנו, מהקשרים שונים, גם הביטויים "מדינת היהודים" ו"מדינתו של העם היהודי". לכאורה, ניתן היה להבחין בין הביטויים הללו ולראות בכל אחד מהם גילוי מדויק של קונספציה מסוימת בדבר טיבה של הזיקה שבין מדינת-ישראל לבין העם היהודי. אלא שהביטויים הללו שימשו במהלך השנים קונספציות שונות ולעתים מנוגדות, עד שאין טעם לדקדק בביטויים הללו כשלעצמם, לפחות בהקשר הנוכחי.

הבעיה הכללית ראויה, כמובן, לדיון מקיף ומעמיק. כיוון שאין כאן מקום להאריך בזה, נסתפק בהצגה תמציתית של הפתרון הרצוי, מנקודות-המבט המשמשות אותנו. תמצית זו תאפשר לנו להגיע למסקנה מעשית בעניין **מישראל** וכיוצא בזה.

על רגל אחת, מדינה "יהודית ודמוקרטית" אמורה להיות גם ראויה לתואר "מדינה יהודית" במובן רציני של הביטוי וגם ראויה לתואר "מדינה דמוקרטית" מנקודת-המבט המוסרית. השאלה העומדת כאן על הפרק היא שאלה של זהות יהודית: על יסוד מה יכולה המדינה הדמוקרטית הראויה לשמה להצטייר גם כמדינה בעלת זיקה מובהקת אל העם היהודי? לכאורה, לא ייתכן שמדינה כלשהי תהיה

I. דמוקרטיה, הראויה לשמה;

II. בעלת זיקה מובהקת לעם מסוים;

III. בעלת מיעוט של בני עם אחר.

לכאורה, זיקה מובהקת לעם מסוים באה לידי ביטוי בחוקתה של המדינה, בחוקיה או בדיניה, או במדיניות ממשלתה, באופן הנותן לאזרחים בני אותו עם יתרונות לעומת אזרחים בני עם אחר. כיוון שיש במדינה אזרחים בני עם אחר, הרי מתן יתרונות לזולתם על פניהם, פירושו אפליה שלהם לרעה, בחוקה, בחוק, בדין או במדיניות. לא ייתכן, אפוא, שתהא זו מדינה דמוקרטית, הראויה לשמה. זהו הפרדוקס של מדינת-הלאום הדמוקרטית. אין מנוס מוויתור על אחד מן התנאים (א)-(ג), אבל לאמתו של

דבר אפשר להפיג את הפרדוקס בלי לוותר על אף אחד מהם, מפני שיסודו של הפרדוקס לא בצירוף שלושת התנאים (א)-(ג), אלא בצירוף שלושתם וההנחה, כי אפשר לקיים את תנאי (ב), רק אם מקיימים גם את התנאי (ד), שהובלע לעיל:

IV. כדי שמדינה תהיה בעלת זיקה מובהקת לעם מסוים, עליה לכלול ביטוי של זיקה זו בחוקת המדינה, חוקיה או דיניה, או במדיניות הממשלה שלה.

לטעמנו, מדינה יכולה להיות בעלת זיקה מובהקת לעם מסוים, גם אם אין לזיקה זו ביטוי בחוקת המדינה, חוקיה או דיניה, או במדיניות הממשלה שלה. הנחה (ד) אינה נכונה. למדינה יש זיקה מובהקת לעם מסוים, גם כאשר בני העם הזה מהווים רוב מכריע ויציב בחברת האזרחים של המדינה. זוהי זיקה חברתית ולא פוליטית, אבל אין בה פגם. הרוב המכריע והיציב של האזרחים, הנמנה על עם מסוים, שולט בכל המימדים של החיים החברתיים במדינה ויוצר בכך זיקה מובהקת בין המדינה לבין העם. בניגוד לזיקה הפוליטית, שההנחה בדבר נחיצותה יצרה את הפרדוקס של מדינת-הלאום הדמוקרטית, הרי הזיקה החברתית בין המדינה לבין העם עולה היטב בקנה אחד עם היות המדינה דמוקרטית הראויה לשמה.

המדינה היהודית הדמוקרטית היא, אפוא, מדינה דמוקרטית, המגלמת במשטר שלה את עקרונות הצדק, כנדרש מנקודת המבט המוסרית, וחברת האזרחים שלה כוללת רוב מכריע ויציב של בני העם היהודי. יש, כמובן, מקום לשאלה, מה רשאית המדינה היהודית הדמוקרטית לעשות כדי לשמר את הרוב המכריע של בני העם היהודי בין אזרחיה. את התשובה לשאלה זו מן הראוי לגזור מן התשובה לשאלה הכללית, מה רשאית מדינת-הלאום הדמוקרטית לעשות כדי לשמר את הרוב המכריע של בני אותו הלאום בין אזרחיה. זו הדרך שבה הלכנו, בהזדמנויות אחרות, בהקשר של חוק השבות, ולא נרחיב על כך כאן את הדיבור. נסתפק במסקנה, כי גם כאשר יש במסגרת העקרונות של מדינת-הלאום הדמוקרטית מקום לשמר את הרוב המכריע של בני אותו לאום, באמצעות החוק או המדיניות, בלא לפגוע בעקרונות הצדק, עדיין אין הצדקה לחרוג מן הגבולות של המותר לשם שימור הרוב אל עבר מחוזות אחרים של החיים האזרחיים.

ברור, כי אין כל קשר בין שימור הרוב היהודי בין אזרחיה של מדינת-ישראל לבין חוק או מדיניות בדבר יבוא בשר בלתי כשר, ומכיוון שכך אין דרך לבסס הגבלה בתחום הייבוא של בשר בלתי כשר על אדניה של המדינה היהודית הדמוקרטית.

בעקבות פסק-הדין בעניין **מיטראל** עלתה ההצעה להוסיף **לחוק יסוד: חופש העיסוק** סעיף מטרה בנוסח סעיף 1 של **חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו**, הבא "לעגן בחוק-יסוד את ערכיה של מדינת ישראל במדינה יהודית ודמוקרטית." אלא שהגבלת חופש העיסוק, בתחום הייבוא של בשר, כשם שאין היא מוצדקת, שעה שמנסים לבסס אותה על שיקולים של חשש לפגיעה ברגשות דתיים או על "הסכם פוליטי או שיקול

קואליציוני" (בלשון תצהירו של שר המסחר והתעשייה, המשיב השלישי), כך לא תהיה הגבלה כזו מוצדקת, שעה שינסו לבסס אותה על תפיסה ראויה של "מדינה יהודית ודמוקרטית".

צביון החברה וטובת הכלל

באופן כללי, כל מגבלה על חירותו של האזרח שיסודה בשיקולים של מתן צביון יהודי למדינת-ישראל תהיה ראויה לבדיקה, שמא היא חורגת מן הגבולות של המותר לשם שימור הרוב היהודי בין אזרחיה של המדינה ופולשת אל האסור במדינה הדמוקרטית. הצביון היהודי של חברת האזרחים במדינת-ישראל הדמוקרטית אמור להיות תוצר הפעילות החופשית של האזרחים היהודיים, במסגרת המדינה הדמוקרטית, בהנחה הטבעית שבהיותם רוב מכריע של אזרחי המדינה, יהיה להיבטים רבים של אורח חייהם, כדוגמת שפתם העברית, מעמד חברתי דומיננטי, שונה מזה שיהיה להיבטים המקבילים של אורח חייהם של בני המיעוט, כדוגמת שפתם הערבית. למרות שהעברית והערבית הן שפותיה הרשמיות של המדינה, אין ספק כי המעמד החברתי של העברית שונה מזה של כל שפת אחרת, בעיקר משום שזו אמורה להיות השפה הראשונה או אחת מן השפות הנוספות של כל יהודי והיהודים מהווים רוב מכריע של בני חברת האזרחים בישראל.

לעתים, אין מנוס מפעולה של חקיקה או של הנהגת מדיניות שבין התוצאות שלה ישנה גם תרומה בלתי נמנעת לצביון החיים של אזרחי המדינה. טבעי הוא שיום המנוחה השבועי במדינת-ישראל יהיה יום השבת ואין ספק בדבר תרומתם של ההסדרים החוקיים בדבר השבת לצביונה היהודי של המדינה, במובן תרבותי ולא דווקא דתי של "צביון יהודי". אלא שאין דומים ההסדרים בדבר השבת כיום המנוחה השבועי להסדרים המגבילים יבוא בשר בלתי כשר. הכל יודו שהסדרים בדבר יום מנוחה רשמי לכלל האזרחים הם הסדרים לטובת הכלל והכל יודו שאין מנוס מהכרעה לטובתו של יום מסוים על-פני שאר הימים. בהקשר זה, מתן עדיפות ליום השבת על פני שאר ימות השבוע אין פירושו הטלת מגבלות על האזרחים כדי להשליט על מעשיהם נורמות דתיות שיתנו לחייהם צביון יהודי. לעומת זאת, ודאי הוא שלא הכל יראו הסדרים בדבר תפריט רשמי לכלל האזרחים הסדר שהוא לטובת הכלל ואין מקום מקביל להכרעה בדבר טיבו של תפריט רשמי כזה, האם יהיה כשר או בלתי כשר, או אולי צמחוני או טבעוני.

בעניין **מיטראל**, לא זו בלבד שאין מקום לראות בהסדרים שיש בהם הטלת מגבלות על יבוא פרטי של בשר בלתי כשר הסדרים שהם לטובת הכלל, אלא אדרבה, דווקא הסדרי ההפרטה של יבוא הבשר שהם אמורים להיות לטובת הכלל. כך קובעת ועדה

בינמשרדית של הממשלה (ועדת סדן) וכך מחליטה הממשלה עצמה כמפורט בפסק-הדין שלפנינו (בתוך דברי השופט אור).

טעמים של טובת הכלל אמורים לעמוד ביסוד כל פעולה מפעולותיה של הממשלה. אמנם, הממשלה נתמכת רק על-ידי רוב הכנסת ולא כל בית הנבחרים. כלומר, בעקיפין, על ידי רוב האזרחים ולא כולם, אבל עובדה זו לא מפחיתה מחובתה של הממשלה לעגן את כל מדיניותה אך ורק בשיקולים של טובת הכלל וגם אין היא מערערת את החזקה שפעולה מפעולותיה של הממשלה אכן נעשתה אך ורק משיקולים כאלה. העימותים המתחוללים בזירה הפוליטית של המדינה הדמוקרטית אמורים לשקף ניגודים בין השקפות שונות בדבר טובת הכלל. כל אימת שאין מנוס מהכרעה בין השקפות כאלה, כיוון שמדובר בהכרעה קולקטיבית בדבר מדיניות משותפת, אין מנוס מהכרעה הוגנת לטובתה של השקפה אחת וכנגד ההשקפות האחרות. בתחום ההחלטות הקולקטיביות שאין מהן מנוס, עקרון "שלטון הרוב" הוא מעקרונות הצדק, כאשר הוא מופעל באופן הוגן. אשר על כן, הממשלה נוקטת בפעולות המשקפות את מדיניותה, מפני שהרוב אותה, אבל היא חייבת לעשות זאת וחזקה עליה שהיא עושה זאת מטעמים של טובת הכלל.

אולי אין זה מן המותר להטעים, כי טובת "הכלל" אינה טובתה של ישות נפרדת, "הכלל", שהיא בעלת קיום משלה וערכים, מטרות ואינטרסים משלה. טובת הכלל אינה נבדלת מטובת כל האזרחים, מטובתו של כל אזרח ואזרח. אמנם ייתכן כי אזרח אחד יהנה ממדיניות שהיא "לטובת הכלל" יותר משהינה ממנה אזרח אחר. אבל כל עוד ניתן להצדיק הבדל כזה, מתוך עקרונות הצדק, אין בהבדל זה עילה לפסילתה של אותה מדיניות. כך, לדוגמה, מדיניות בדבר אזרחים מגיל מסוים ומעלה תוכל להיחשב מדיניות שהיא לטובת הכלל, חרף העובדה שהיא באה להיטיב רק עם חלק מן האזרחים, מפני שהתקווה היא שכל אזרח יגיע לאותו גיל ויוכל גם הוא, לימים, ליהנות מאותה מדיניות.

תפיסת הממשלה בדבר טובת הכלל, כפי שהיא באה לידי ביטוי בקווי-היסוד שלה, בהחלטותיה ובמעשיה, יכול שתהיה מבוססת על השקפה כוללת, ידועה וברורה, ממנה נגזרת עמדת הממשלה בכל סוגיה עקרונית. ממשלה קואליציונית אינה יכולה להציג תפיסה כזו בדבר טובת הכלל. ההסכם בין הסיעות המרכיבות את הממשלה מביא לידי ביטוי תפיסה המורכבת מן ההשקפות השונות של הסיעות הללו. בתפיסה מורכבת כזו לא תבוא לידי ביטוי מלא וצלול אף אחת מן ההשקפות של אותן סיעות, אבל בכל זאת תבוא בה לידי ביטוי מגובש תפיסה מסוימת, לגיטימית, בדבר טובת הכלל. סיעה הנמצאת בעיצומו של משא ומתן קואליציוני מוכנה לא לממש חלקים מסוימים של השקפתה, כדי שתוכל לממש חלקים אחרים של אותה השקפה, על דעת השותפות הקואליציוניות שלה. יש מקום להניח, כי גם טיב הוויתורים הללו וגם היקפם נעוצים

באותה השקפה, בסדר העדיפויות הפנימי שלה. מתוך סדרי העדיפויות של הסיעות, כל אחת ואחת על-פי השקפתה ועל-פי כוחות המיקוח שלה, עולה סדר העדיפויות המשותף של הממשלה הקואליציונית והעובדה שכך הוא גובש אינה נותנת בו כשלעצמה שום טעם לפגם, מנקודת-המבט של עקרונות הצדק.

בפסק-הדין בעניין **מיטראל** עומד השופט אור על ההתנגשות ש"בין החובה להפעיל את סמכות הממשלה לפי מדיניות הרצויה לדעתה, לבין המחויבות למלא הבטחה קואליציונית שלא ליישם מדיניות זו" ומגיע למסקנה, כי משעה שהגיעה הממשלה למסקנה, כי מדיניות ההפרטה על יבוא הבשר "ראויה ורצויה היא", כי אז אין הצדקה לעיכוב ביצועה של ההפרטה על יסוד שיקולים של התחייבות קואליציונית. השיקולים הללו עצמם "אינם שיקולים לגיטימיים ואינם עומדים במבחן הביקורת השיפוטית, ועל כן החלטת הממשלה הנשענת עליהם אינה תופסת."

לשון אחרת, כיוון שהחלטת הממשלה בדבר ההפרטה שיקפה את תפיסתה בדבר טובת הכלל, הרי סטייה ממדיניות ההפרטה לא תיתכן, אלא על יסוד שיקולים מיוחדים וכבדי-משקל בדבר טובת הכלל על פי אותה תפיסה. כיוון ש"התמונה הברורה המצטיירת היא", כדבריו של השופט אור, "שלאחר ובעקבות לחצים של גורמים דתיים, הן שותפים קואליציוניים והן כאלה שמחוץ לקואליציה, החליטה הממשלה לסגת מהחלטתה הקודמת ולא להפריט את הענף", הרי נמצא שהממשלה פינתה את דעתה בדבר טובת הכלל מפני לחצים של אחרים על פי השקפתם. אכן, לא ייתכן שתהיה הצדקה לוותר על טובת הכלל כדי לרצות קבוצה זו או אחרת של אזרחים ולא מן הראוי היה שהממשלה תעכב את החלטתה.

כאן נשאלת השאלה, האם החלטת ממשלה שלא להפריט את ענף יבוא הבשר הייתה פסולה, מנקודת-המבט הנוכחית, אילולי לבשה את הצורה השלילית, של נסיגה מהחלטה בדבר הפרטה, כראוי על-פי שיקולים של טובת הכלל, לפי תפיסתה הנוכחית של הממשלה, אלא הייתה בעלת צורה חיובית, של החלטה שלא להפריט את הענף, על-פי שיקולים של טובת הכלל, אבל לא לפי תפיסתה הנוכחית של הממשלה, אלא לפי תפיסה אחרת של טובת הכלל, שיכולה הייתה לאמץ לעצמה מראש.

לאמתו של דבר, התשובה לשאלה זו צריכה להיגזר מניתוח כללי של מושג "טובת הכלל", על שורשיה וגבולותיה. כיוון שלא נוכל להיכנס כאן לעוביה של קורה זו, נזכיר רק הבחנה אחת, שהיא ממין העניין שלפנינו, וממנה תעלה התשובה לשאלה בעניין הפרטת יבוא הבשר.

למרות שגם חוקיה של מדינה דמוקרטית וגם המדיניות של ממשלתה אמורים להיות לטובת הכלל, הרי יש הבדל עמוק בין מה שנדרש משיקולים של טובת הכלל במישור החוקה, החוק והדין, לבין מה שנדרש משיקולים של טובת הכלל במישור המדיניות הממשלתית. במישור הראשון אמורים השיקולים של טובת הכלל להיות נקיים מנטייה

לטובתה של השקפה מסוימת, אפילו היא רווחת מאוד בציבור. כאשר מדובר ביבוא מזון, שיקולים של טובת הכלל יוכלו להביא בחשבון את מגוון המוצרים, איכויותיהם, טיב אריזותיהם, מחיריהם וכיוצא באלה, שכן שיקולים כאלה הם ניטרליים מבחינה השקפתית. לעומת זאת, במישור השני, שיקולים של טובת הכלל יוכלו להיגזר מתוך השקפה מסוימת או מתוך פשרה בין השקפות מסוימות, הגם שתמיד יהיה מקום להעמיד את המדיניות במבחן כנות אובייקטיבי ולבדוק, האם אכן ניתן לראות בה, על פי תוכנה, מדיניות שהיא לטובת האזרחים כולם. הווה אומר, שיקולים של טובת הכלל, במישור האחד, חייבים להיות נקיים ממשוא-פנים השקפתי, שעה ששיקולים של טובת הכלל, במישור האחר, רשאים להיות נעוצים בהעדפה השקפתית מסוימת, אבל חייבים לעמוד בדרישות המושגיות של מבחן הכנות האובייקטיבי של "טובת הכלל".

לפיכך, מדיניות ממשלתית שביצועה מותנה בפעולותיו של גורם הנוגע בדבר על-פי החוק חייבת לרסן את זיקתה להשקפה מסוימת או להשקפות מסוימות, עד כמה שהיא נזקקת לפעולותיו של אותו גורם, שכן זה חייב לפעול על יסוד שיקולים הנקיים מזיקה מיוחדת אל השקפה מסוימת. מדיניות הממשלה יכולה להיות נעוצה בהשקפה הדתית של אחת מן הסיעות המרכיבות אותה, אבל אסור לה לפלוש אל תחום השיקולים של רשות זו או אחרת, הפועלת על פי חוק, שכן אלה נדרשים להיות נקיים מזיקה כזו לאותה השקפה דתית. אם מדיניות הממשלה בעניין כלשהו אינה יכולה להתבצע אלא באמצעות אותה רשות, אין לממשלה מנוס מריסון שיקוליה בדבר טובת הכלל בגבולות השיקולים המותרים על פי החוק, דהיינו גבולות השיקולים הנקיים מזיקותיה של הממשלה להשקפה דתית כלשהי או להשקפות מסוימות אחרות.

בפסק הדין בעניין **מיטראל** מדגישים השופטים אור וחשין את הפסול שבהעלאת שיקולים הנעוצים בהשקפה דתית כלשהי במסגרת הפעלת חוקים כדוגמת פקודת הייבוא והייצוא [נוסח חדש] התשל"ט 1979. השיקולים המותרים על פי פקודה זו, קובע השופט חשין, "אינם אלא שיקולים שמתחום הכלכלה, וכך הייתה הלכה מאז ומתמיד". אולי יש מקום להטעים, כי מנקודת-המבט של עקרונות הצדק, השיקולים המותרים לרשות המוסמכת למתן רשיונות יבוא הם רק שיקולים מתחום הכלכלה, לא מכיוון שחיי האזרחים מאורגנים במעין מגירות, מגירה מגירה וענייניה, מגירה מגירה ושיקוליה, אלא מכיוון שחוק בדבר יבוא אמור לכונן הסדרים בדבר יבוא שלא על בסיס השקפה כזו או אחרת. שיקולי דת כלשהי או השקפה אחרת הם שיקולים זרים בעולמו של חוק בדבר יבוא, מפני שהם שיקולים זרים בכל מקום שבו דורשת ההגיונות (המתבטאת בעקרונות הצדק) העדר משוא-פנים השקפתי. רק שיקולים בריאותיים ושיקולים כלכליים שאין בהם משוא פנים כזה יעמדו בדרישת ההגיונות, כאשר על הפרק עומד יבוא מזון.

סירוב – פוליטי או מצפוני* / דוד חד

(או: היש גבול בין מרי אזרחי לסרבנות מצפונית?)

בספרות הפילוסופית העוסקת בעשורים האחרונים בשאלת הסירוב לציית לחוק, ההבחנה בין מרי אזרחי (civil disobedience) לבין סרבנות מצפונית (conscientious objection) כמעט מובנת מאליה כמסגרת לכל דיון בנושא. חסידי ההבחנה הזאת לא התקשו להמחיש אותה בדוגמאות ברורות: הצתה פומבית של צווי גיוס בזמן מלחמת וייטנאם היא בעיניהם דוגמה למרי אזרחי, וסירובם של חיילים יהודיים דתיים בצבא האמריקני להסיר את הכיפה היא דוגמה לסרבנות מצפונית. הניתוח של תופעת הסירוב לציית לחוק הוכיח שהשימוש בהבחנה הזאת הוא פורה ומאיר-עיניים, לאו דווקא לגבי השאלה המעשית הדוחקת של **גבול** הציות, אלא בעיקר במישור העיוני של ניתוח מניעי הסירוב, תכליתו, צידוקו והתגובה ההולמת עליו.

קיימים כמובן עוד סוגים של אי-ציות לחוק. יש הפרת חוק עבריינית – העבריין מניח את קיומה של מערכת חוקים שרוב האזרחים מצייתים לה, אך מפר אותה לתועלתו האישית. וכנגד זה יש מרד מהפכני – המורד מבקש לערער מן היסוד את אותה מערכת עצמה, אך לא לתועלתו האישית, אלא משום שהיא נחשבת בעיניו כחסרת תקנה מבחינה מוסרית. בשני המקרים כאחד אין מפר החוק מוטרד לא משיקולים של **הגינות** כלפי הזולת ולא משיקולים של **חובת הציות** לחוק. שני סוגים אלה של אי-ציות דוחים – כל אחד בדרכו – את הרעיון של שלטון החוק: הראשון מסתלק מן **הנאמנות** לבני החברה האחרים, שרק שיתוף-פעולה עמם בציות לחוק נותן תוכן לקיום החוק, השני מסתלק מן המחויבות לחוקי החברה כמערכת.

ההבחנה בין מרי אזרחי לסרבנות מצפונית מנסה להבדיל בין שני סוגים של אי-ציות **בתוך** מסגרת המקבלת את הרעיון של שלטון החוק, כלומר דוחה את הנסיונות לערער את מערכת החוק, בין שהם נעשים מטעמים פרטיים-אנוכיים, ובין שהם נעשים מתוך התנגדות עקרונית לאופיה של מערכת החוקים כמערכת. גם במרי אזרחי וגם בסרבנות מצפונית **המניעים** לאי-הציות הם עקרוניים (כמו במרד מהפכני) אך מושאיו של אי-הציות הם סלקטיביים (כמו בעבריינות). אך גם במסגרת הרעיון של אי-ציות סלקטיבי מטעמים עקרוניים יש להבחין, לדעת רבים, בין הפרת חוק מטעמי מצפון לבין הפרת חוק שטעמיה פוליטיים.

* מתוך: ישי מנוחין (עורך) (1990). **על דמוקרטיה וציות**, "תנועת יש גבול" וספרי סימן קריאה, ירושלים ותל אביב.

דוד חד הוא פרופ' לפילוסופיה באוניברסיטה העברית בירושלים.

נזכיר את תמצית ההבחנה המקובלת. מרי אזרחי הוא אי-ציות לחוק שמניעו פוליטיים בדרך-כלל, כלומר רצון להביא לשינוי חוק מסוים בתוך מערכת חוקים (שבעיקרה נחשבת כצודקת). כדי להביא לשינוי כזה, הפרת החוק נעשית בפומבי, ולעתים קרובות מתוך שיתוף-פעולה עם אזרחים אחרים. כדי להדגיש את "עקרוניותו" של המעשה פועלים מבצעיו באופנים המבטאים את נכונותם לשאת בתוצאות, כלומר להיענש. כמו כן, מאחר שאין הם מבקשים לערער על שלטון החוק בכללותו, הם משתדלים לשוות למחאתם צביון לא-אלים. אי-הציות הוא civil הן במובן של "אזרחי" (בניגוד ל"צבאי") והן במובן של "מנומס" (בניגוד ל"אלים"). המרי האזרחי הוא מעשה **פוליטי** מכמה סיבות: הוא מונחה על-ידי שיקולים חברתיים רחבים הניתנים להכללה, ופעיליו מבקשים להעביר מסר לשלטון ולשאר האזרחים; אי-הציות נושא אופי הפגנתי ויזום על-פי-רוב; ובעיקר, מטרתו לשנות סדרי חברה וחוק בעניינים שאינם נוגעים אישית לפרט המפר את החוק. מרי אזרחי יכול להתבטא במעשים המעכבים באופן ישיר ביצוע מדיניות מסוימת (כגון חסימת כביש במחאה על סדרי הבטיחות הלקויים בו), או במעשים שהם עצמם אינם משפיעים ישירות על ביצוע המדיניות אך מסיבים את תשומת הלב הציבורית לעוולה שבאותה מדיניות (כגון חסימת כביש גישה למשרד ממשלתי במחאה על מדיניות המשרד).

לעומת זאת, סרבנות מצפונית היא מטבעה פעולה שמניעה אישיים ועל-פי-רוב אינם ניתנים להכללה. הסרבן מסרב למלא הוראה שאינה עולה בקנה אחד עם ערכיו הדתיים, המוסריים או האישיים. תכלית הסירוב אינה שינוי ההוראה או החוק אלא שמירה על נקיון-כפיו של המסרב, על שלמותו המוסרית. לכן אין הסירוב פעולה יזומה של הפרט, אלא תגובה פסיבית על הנסיבות. ועוד: מאחר שאין המסרב מנסה להעביר מסר ולהשפיע על אזרחים אחרים שינהגו כמוהו, הוא יכול לעשות את מעשהו בחשאי, ולעתים אף להתחמק או להימנע מן הציות בלי שהממונים עליו ישגחו בזה כלל. נכונותו של סרבן המצפון לשאת בעונש אינה חלק ממעשה הפרת החוק, לכל היותר הוא מביא בחשבון את האפשרות שייענש.

כפי שהערנו בתחילת הדברים, ההבחנה בין מרי אזרחי ובין סרבנות יכולה לתרום להבהרת הדברים על ידי מיון של מעשי אי-הציות לחוק. מיון זה יש לו חשיבות מעשית, שכן הוא מטיל על הסרבן לברר היטב את מניעי סירובו ואת צידוקם המוסרי וגם תובע מן המימשל לעצב את תגובתו על הפרת החוק על-פי תכליתו של הסרבן ומניעיו. ואולם דווקא המקרים הנפוצים והמעניינים של סירוב מעמידים בספק גדול את תקפותה של ההבחנה הזאת. כך, למשל, הסירוב לשרת בצבא בנסיבות מסוימות, כגון הנסיבות שנוצרו בישראל בזמן מלחמת לבנון או בדיכוי ההתקוממות בשטחים. גם מצעה של תנועת "יש גבול" וגם אופן פעולתה מעידים שההבחנה בין מרי אזרחי לסרבנות מצפונית אין בכוחה למיין מיון ממצה לא את מניעי הסירוב ולא את אופני

התגובה של המימשל. ונשאלת השאלה מדוע – האם משום שיש בלבול רעיוני כלשהו במחשבתם של אנשי "יש גבול", או שמא יש ליקוי תיאורטי בהבחנה הפילוסופית? בעקרוניותה של תנועת "יש גבול" אפשר למצוא דו-משמעות מהותית, שבאה לידי ביטוי גם בהתנהגותם של סרבני השירות בשטחים. תנועת "יש גבול" מתנגדת לשירות בשטחים משני טעמים: מן הצד האחד, מפני שמעשי הצבא בשטחים – "שבירת עצמות" ושימוש ברוטלי בכוח נגד אזרחים (שחלקם חפים מכל אשמה) – פוגעים בעקרוניות-יסוד של המוסר; ומן הצד האחר, מפני שהשירות בשטחים יש בו משום מתן יד למדיניות שאינה קבילה מן הבחינה הפוליטית, מדיניות שחוסמת, לדעת אנשי "יש גבול", כל סיכוי להגיע להסדר מדיני ולשלום באזור. המניע העקרוני לאקט הסירוב הוא אפוא גם מצפוני ("ידי לא תהיה במעל הזה") וגם אידיאולוגי ("המדיניות של החזקת השטחים הכבושים היא בעיני מוטעית ו/או חסרת סיכוי").

הדו-משמעות של מניעי הסירוב באה לידי ביטוי גם באופן התנהגותו של הסרבן. מה שחשוב לו לסרבן בראש ובראשונה הוא שהוא עצמו לא ייקח חלק במעשה הדיכוי, ולכן רבים מן הסרבנים נחה דעתם אם אינם נתבעים לעשות זאת: אילו היו שלטונות הצבא נמנעים מלזמנם לשירות, לא היו יוזמים שום פעולה. אחדים נוקטים בשיטות שונות של דחייה והתחמקות כדי לפטור את עצמם מן הדילמה המוסרית של הצורך לסרב. אחדים מגיעים להסכם על שירות חליפי בגבולות הקו הירוק. ואף-על-פי-כן יש רבים המודיעים מראש, באופן פומבי והפגנתי, על סירובם לשרת בשטחים, ובכך קוראים תיגר, עוד לפני הסירוב בפועל, על סמכותו של הצבא לגייסם לשירות כזה. ויש הקוראים לאחרים לנהוג כמותם, כלומר שמים להם יעד להגדיל את מעגל המסרבים ורואים בזה חלק מן המאמץ הפוליטי להשפיע על מדיניות הממשלה ודעת הקהל.

תנועת סירוב כ"יש גבול" מתנוודדת בין הגבלת ייעודה למתן סעד, הדרכה והגנה למי שסירבו מטעמי מצפון ונכלאו, ובין הרחבת פעילותה לארגון התנגדות יזומה ונרחבת ככל האפשר לגיוס אזרחים למטרות שיטור ודיכוי ברצועה ובגדה. אמנם אחת הסיבות להימנעותה של התנועה מקריאה פומבית לסירוב היא אי-חוקיותה של קריאה כזו, אולם טעות היא לחשוב שזו הסיבה היחידה. בניגוד לתנועות פוליטיות בעלות מצע והצעות לפתרון מדיני, תנועת "יש גבול" רואה את עצמה כתנועה המאגדת אזרחים הנבדלים לא רק בהשקפותיהם הפוליטיות, אלא גם בעמדותיהם לגבי הסירוב עצמו (היקפו, תנאיו וכו'). במילים אחרות, התנועה נמנעת מהטפה מפורשת לסירוב לא רק מתוך חשש מפני הפרת החוק, אלא גם מתוך ראיית אקט הסירוב כעניין מצפוני, כלומר, עניין אישי מטבעו.

הספק אם לסווג את הסירוב לשרת בשטחים כמרי אזרחי או כסרבנות מצפונית נובע מההתלבטות המוסרית של הסרבן, הנקרע בין מחויבותו (העמוקה לעתים) למדינה ולשירות הצבאי הדרוש להבטחת קיומה, ובין התנגדותו (העמוקה לא פחות) לאופן

השימוש בכוח הצבאי בשטחים. התלבטות זו קשה יותר מן ההתלבטות שהייתה מנת חלקם של סרבני מלחמת וייטנאם, שלא הרגישו מחויבות כללית לשרת בצבא ארצות-הברית. בפני הסרבן האמריקני לא עמדה הדילמה שכוח ההרתעה הצבאי של ארצו עלול להיחלש בזירות עימות אחרות, אשר לגביהן היה לבו שלם עם מדיניות ממשלתו. ואילו בישראל, רוב סרבני הגיוס בשטחים לא זו בלבד שהם מוכנים להשתתף במלחמה נגד מדינה ערבית שתפתח במתקפה על ישראל, הם אף מחשיבים את השמירה על כוח ההרתעה של צה"ל כאמצעי למנוע מתקפה כזו ומוכנים לתרום לחיזוקו של כוח ההרתעה הזה. מלבד זה, חלקם של הסרבנים מוטרדים מכך שסירובם להשתתף בפעילות יחידותיהם עשוי להגדיל את העומס המוטל על כתפי חבריהם. דאגה זו לחלוקה צודקת של נטל הגיוס האופיינית רק למי שיש לו מחויבות בסיסית לעצם קיומה של מערכת צבאית, המושתתת, בין השאר, על נאמנות אישית חִבֵּרית לנושאים במאמץ המשותף. ידוע שקושי זה הוא אחד המחסומים הפסיכולוגיים המעכבים אנשים רבים מלממש את מחשבות הסירוב שלהם.

קושי זה יש לו גם היבט מוסרי-עקרוני המעניין אותנו כאן. אם מגדירים את אי-הציות כסירוב מצפוני, מתעוררת שאלת נקיון-הכפיים (dirty hands). מבחינה מוסרית, הדבר המיוחד לשיקול מצפוני מסוג זה הוא בעצם השימוש בגוף ראשון ("אני לא מוכן לנהוג כך"). מאחר ששיקולי המוסר הם כללים ובני-הכללה על-פי-רוב, (לכל אדם במצב הדומה דמיון רלבנטי למצב שאני – השוקל – שרוי בו), הרי השיקול ה"אישי" של שמירה על נקיון-הכפיים שלי דווקא, יש בו שמץ של התייפופות ובריחה מאחריות. אחת הטענות החזקות נגד השיקול הזה היא שאת המלאכה שאני מסרב לעשות יעשה אחר, ואף בצורה רעה ומזיקה יותר. דווקא סרבן הגיוס יכול היה, אילו התגייס, לצמצם את גודל העוול שיחידתו מועדת לגרום. יתר על כן: השימוש בטיעון של ניקיון-כפיים יוצר חיץ בין קבוצות בעלות רמה מוסרית שונה ויש בו משום התנשאות: "נקי-הכפיים" רואה את עצמו שייך לאליטה מוסרית, ועולה על מי שאין לצפות מהם לאותה המידה של רגישות מוסרית. רבים מאלה השוקלים לסרב נרתעים מן החיץ הזה, אם משום שאין הם סבורים שריבוד מוסרי כזה מאפיין את החברה הישראלית, ואם משום שאין הם רוצים, במעשה הסירוב, לתרום ליצירתו.

מטעם זה, בין השאר, מוטב אולי להגדיר את הסירוב כאקט פוליטי דווקא, כלומר בהפגנת מחאה על מדיניות שגויה, מסוכנת, לא-צודקת. ויכוח פוליטי, אפילו אם הוא נוגע לערכי יסוד, להשקפת עולם, לאידיאולוגיה, אינו יוצר חיץ כזה בין קבוצות בעלות רמה מוסרית שונה. אך ראיית הסירוב כמרי אזרחי אף היא אינה נקייה מבעיות. ראשית, בניגוד לסרבנות המצפונית, צורה זו של אי-ציות קוראת במפורש תיגר על סמכותו של החוק, אף כי באופן סלקטיבי. סרבנות שירות בנסיבותיה של המציאות הישראלית, אפילו היא סרבנות סלקטיבית, מאיימת על יכולתו של הצבא לבצע את

משימותיו האחרות או העתידיות. הקושי גדל עוד מחמת ההפרדה, המקובלת על רוב הסרבנים, בין סירוב לציית לפקודות הצבא ובין סירוב לקיים את מדיניות הממשלה. הסרבן מבקש למחות על מדיניות הממשלה, אך נאלץ לעשות זאת דרך הפרת פקודה צבאית. במילים אחרות, סירובו הוא צורה של מרי אזרחי עקיף. אף כי אין פסול עקרוני במרי עקיף, הרי יש בעיה מוסרית (ואף פוליטית) בשימוש בהפרת פקודה כאמצעי להבעת מחאה פוליטית וכניסיון להביא לשינוי מדיניות בדרג הממשלתי. מרי אזרחי עקיף עושה על-פי-רוב שימוש בהפרת חוק בתחום שהוא נייטרלי מבחינת העניין הנידון (כמו חסימת כביש), ואילו סרבנות השירות קשורה קשר אמיץ למדיניות שמוחים נגדה, ועל-כן יש שנרתעים ממנה מתוך שאיפה לשמר ולהבליט את ההבחנה בין אחריותה של הממשלה לבין תפקידו ואחריותו של צבא. לעומת זאת, יש הרואים דווקא בקשר שבין מדיניות הממשלה ובין מעשי הצבא את ההצדקה לסירוב, המחבל במעשים האלה ועל-ידי כך יכול לשמש אמצעי לחץ יעיל על הממשלה.

אך ברגע ששיקולי יעילות מצטרפים לכלל השיקולים, מכביד עוד קושי אחד על ההחלטה לסרב. ברמה התיאורטית כבר העירו פילוסופים, שמאחר שהמרי האזרחי הוא צורה של אי-ציות סלקטיבי לחוק, המניחה את קבלת סמכותו הכללית של החוק, אין מפר החוק פטור מלבחון את ההשלכות של התנהגותו על שלטון החוק בחברה. במילים אחרות, יש מידה **מוגבלת** של סירוב שהחברה יכולה לסבול בלי שיתערער שלטון החוק כולו. בעניין הסירוב לשרת בשטחים נוצר מעין פרדוקס: ככל שירבו החיילים המסרבים לשרת בשטחים כן תגבר יעילות מחאתם, כי יהיה קשה יותר להתעלם מקיומם. מאידך גיסא, אם יעלה מספר המסרבים על שיעור מסוים (שקשה לחשבו מראש, כמובן), נשקפת למערכת הצבאית סכנת התמוטטות, כלומר המרי יהפוך למרד ממש, שיסכן את עצם קיומו של המשטר. בישראל אנחנו רחוקים מן המצב הזה בשל המספר הנמוך יחסית של סרבני השירות, אך תנועה החורתת על דגלה את הסירוב אינה יכולה להתעלם מן האפשרות שבתנאים מסוימים הצלחתה עלולה להיות גדולה מדי, כלומר לסתור את ההנחה שהמרי מכון לשמר את המערכת הקונסטיטוציונית ולא להורסה. גם מטעם זה, כמדומה, נמנעים מלהציג את הסירוב במונחים פוליטיים טהורים של מרי אזרחי, ורואים בו עניין מצפוני.

במחנה הסירוב בישראל מוצאים קשת רחבה למדי של עמדות, הנבדלות זו מזו במידת הסלקטיביות של אי-הציות, דהיינו, בהתוויית גבולות הסירוב. גם בעניין זה אין "יש גבול" קובעת מסמרות. יש סרבנים שאינם מוכנים כלל לשרת בצבא (הם אינם שייכים למחנה הסירוב הנידון כאן); יש המסרבים סירוב מוחלט לשרת מעבר לקו הירוק; יש המסרבים למלא בשטחים משימות של שיטור ומשימות שכרוכות במגע עם האוכלוסייה המקומית, אבל מוכנים לשמור על מיתקני צה"ל באיזור; ויש המוכנים למלא משימות שיטור, אך מסרבים לעשות פעולות מסוימות, למשל להכות אנשים,

לפוצץ בתים, להטיל עונשים קולקטיביים. יש המסרבים מראש להתגייס, ויש המתגייסים אך מסרבים למלא פקודות מסוימות הניתנות להם בשטח. באופן כללי ניתן לומר שככל שהסירוב הוא סלקטיבי יותר וגבולותיו ספציפיים יותר, כך סביר יותר שהוא שייך לתחום הסרבנות המצפונית. לעומת זאת, סירוב גלובלי יותר הוא מטבעו ביטוי למחאה פוליטית, שמטרתה חורגת מגבולות שמירת נקיון-כפיו של הפרט. לכן ההתנודדות של הפרט ושל תנועת הסירוב בין קוטבי הקשת של סוגי הסירוב מהווה עוד עדות מעניינת לקושי לסווג באופן ברור את הסירוב כמרי אזרחי או כסרבנות מצפונית.

גם בתגובת השלטון על מעשי הסירוב לגבי שירות בשטחים מוצאים אנו היסוס תיאורטי ומוסרי הקשור בקושי לקבוע אם הם עניין מצפוני או פוליטי. מן הצד האחד, לשלטון (ממשלה או צבא) קל יותר להתייחס לסירוב כאל עניין מצפוני וכך לפטור את עצמו מן הצורך להתחשב בו בהחלטותיו המדיניות. מן הצד האחר, דווקא בתחום הרגיש של פעולת הצבא בקרב אזרחים בשטח כבוש אין השלטון מעוניין לחזק בציבור את הלבטים לגבי מוסריותם של המעשים שנוקט הצבא. משום כך עדיף בעיניו להציג את תופעת הסירוב כהתנהגות של מיעוט המבטא עמדה פוליטית ואידיאולוגית שולית בחברה, עמדה שאפשר להתעלם ממנה בשם הקונסנסוס הרחב השולל אותה. על רקע זה קל להבין את ההיסוס במדיניות הענישה הנקוטה כנגד הסרבנים: אמנם הם נענשים על סירובם, אך חלקם יוצאים פטורים בעונש קל בלבד, או אף מניחים להם, בהסדר לא-רשמי, לשרת שירות חליפי. גם הציבור הרחב, שאינו מזדהה עם הסרבנות, מתחבט בין עוינות כלפי מי שמחבל במאמץ לאומי משותף בגלל דעותיו הפוליטיות ובין יחס של כבוד (לפחות במידת-מה) כלפי מי שפועל על-פי צו מצפוני ואמות-מידה מוסריות מחמירות גם במחיר אישי כבד.

סיבה נוספת לקושי לסווג את הסירוב לשרת בשטחים כמרי אזרחי או כסרבנות מצפונית היא הקשר בין המגבלות המוסריות החלות על אופן ניהולו של מאבק צבאי ובין הצדק שבמטרותיו הכוללות. בתחום הדיון על מוסר המלחמה, ידועה ההבחנה הקלאסית בין צדק של מלחמה (jus ad bellum) ולבין צדק של אופן ניהול המלחמה (jus in bello). לגבי מלחמה ממש, ההבחנה בין שני סוגי הצדק המוסרי קלה יותר: יש מלחמות צודקות המנוהלות באופן לא-צודק, ויש מלחמות לא-צודקות שנשמרות בהן דווקא, בלחימה עצמה, אמות-מידה מוסריות מינימליות. אולם לגבי שלטון צבאי-למחצה על אזרחים העוינים את כובשיהם, כאן יש תלות רבה יותר בין האמונה בצדקת המטרה לבין הנכונות לנקוט צעדים מסוימים להשגתה. כך, למשל, במלחמה צודקת (כגון מלחמת הגנה עצמית), פיצוץ בתים, פגיעה ברכוש פרטי, ועוד פעולות אלימות נגד אוכלוסייה אזרחית, כולל אנשים חפים מפשע, הם אולי מעשים מותרים, אך כאשר מעשים אלה תכליתם לקיים שלטון מתמשך על טריטוריה כבושה ועל יושביה, צדקתם

המוסרית מוטלת בספק. ודאי, אפשר להביא נימוקים להצדקת השליטה בטרטוריה ההיא, אך אי-אפשר לנתק את הנימוקים האלה ממחיר השליטה, בין השאר המחיר המוסרי. כך אפשר בהחלט לטעון שיש צידוק רעיוני או היסטורי לסיפוח כל שטחי ארץ ישראל למדינת ישראל, ובה-בעת לטעון שאם סיפוח זה כרוך בדיכוי אלים ומתמשך של האוכלוסייה המקומית המתנגדת לסיפוח, אין המטרה יכולה לקדש את האמצעים. להוציא מעשים בלתי-מוסריים שהדעת אינה סובלתם **בשום תנאי**, יש לבחון תמיד את הלגיטימיות של המעשים על-פי צדקת המטרה שהם משרתים. אין דומה החזקה בשטחים בגלל צרכים בטחוניים חיוניים להחזקתם מטעמים כלכליים; ואין דומה החזקה בשטחים בשל סירוב עיקש של האויב לשאת ולתת על שלום להחזקתם בשעה שהאויב נכון לשאת ולתת. ואמנם, הסייגים המצפוניים המולידים את הסירוב לשרת בשטחים רגישים לנסיבות הפוליטיות שברקע. עובדה זו מוסיפה גם היא על הקושי (וגם של הסרבן עצמו) לקבוע אם הסירוב הוא פוליטי במהותו (אי-הסכמה עם המדיניות הנקוטה) או מוסרי (אי-נכונות להשתמש באמצעים מסוימים), שכן הצד הפוליטי והצד המוסרי שזורים זה בזה.

מהו הלקח שצריך להפיק מן הדיון בקשיי ההבחנה בין מרי אזרחי לסרבנות מצפונית? שתי אפשרויות עולות: או שההבחנה התיאורטית עצמה לקויה, או שיש בלבול בטיעונים המקובלים בארץ בשנים האחרונות בנוגע לסרבנות. הדילמה הזאת קשורה בקושי הפילוסופי הכללי לבחון את ההתאמה בין עקרונות מוסריים (תיאורטיים) ובין האינטואיציות המוסריות הקונקרטיות שלנו. כפי שכבר ניסח זאת ג'ון רולס*, מן הדין לחתור למציאת "איזון רפלקטיבי" בין התיאוריה לאינטואיציה. כלומר מן הצד האחד יש לבחון את שיפוטנו המוסריים לאור המושגים, ההבחנות והצידוקים שהתיאוריה מספקת לנו; ומן הצד האחר יש להתאים תדיר את התיאוריה למציאות המוסרית, המעוררת עם הזמן בעיות שאין התיאוריה הקיימת יכולה להסבירן, לסווגן ולשמש מסגרת לקביעת פתרונן ההולם.

למרות קשיי היישום של ההבחנה בין מרי אזרחי ובין סרבנות מצפונית, דומה שהיא נותנת, גם בהקשר הדיון שעניין אותנו כאן, כלים מושגיים טובים לבדד באמצעותם את היסודות הרלבנטיים להכרעה ולצידוק. עם-זאת אין ספק שלפנינו דוגמה ממשית מאוד ו"לא נקייה" של סירוב עקרוני לציית לחוק, דוגמה ששיקולים פוליטיים ומוסריים, ציבוריים ואישיים, אידיאולוגיים ומצפוניים מעורבים בה לבלי הפרד. נוסח העצומה של תנועת "יש גבול" מעיד היטב על העירוב הזה. העצומה פותחת בהכרזה פוליטית מובהקת שגם נוקטת עמדה לגבי מצב קיים וגם מניחה שיש אפשרות לשנותו, והאפשרות הזאת לא מוצתה. מן הרקע הפוליטי הזה עוברת העצומה במישרין למחיר

* Rawls J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard University Press, 48-51

המוסרי הכרוך במצב הקיים, ומכריזה על אי-נכונות לשאת באחריות (המוסרית) לאמצעים הנדרשים להבטחת הצלחתה של המדיניות הרשמית לשמרו. העצומה מציגה אפוא עירוב תחומים טיפוסי: היא קוראת לשמור על נקיון-כפיים אישי על רקע אי-הצלחתה של מדיניות ועם זאת היא שואפת להביא לשינוי המדיניות על-ידי פנייה לציבור, המפנה את תשומת לבו לא רק לאי-הצלחתה של המדיניות, אלא בעיקר למחירה המוסרי.

אין כמובן לתבוע מתנועה או ארגון כ"ש גבול" להיצמד להבחנות עיוניות. תנועה כזאת רשאית להתעלם ביוזעין מהבחנות אלה מתוך שיקולים פרגמטיים הקשורים בשאיפתה לאגד בתוכה סרבני שירות מסוגים שונים. אולם מן הפרט אנו רשאים לצפות שייתן לעצמו דין-וחשבון על מניעי הסירוב שלו, שכן מהות הצידוק להפרת החוק קשורה במישרין למניעים. התשובה לשאלה אם בסיס הסירוב הוא פוליטי או מוסרי אינה רק מהותית לסוג הצידוק, אלא גם מחייבת רגישות לתנאים המשתנים בשטח. הצורך ברגישות כזאת בולט במיוחד במקרים שבהם העמדה הפוליטית נקבעת בחלקה על-פי שיקולים של מחיר מוסרי, ובמקרים שבהם הצידוק המוסרי של צעדים מסוימים נקבעת על-פי צדקת המטרה המדינית. מאחר שרבים מסרבני השירות בשטחים רואים בתלות דו-סטריית זו גורם רלבנטי לשיקוליהם, ההכרעה בעניין הסירוב צריכה לנתח את הלגיטימיות של הסירוב לאור ההבחנה (המועילה כשלעצמה) בין מניעים מוסריים לפוליטיים – מבלי להתחייב לסווג את המעשה סיווג מוחלט וטהור באחת משתי הקטגוריות – היינו, סרבנות מצפונית או מרי אזרחי. ההבחנה הקלאסית יכולה לשמר את פוריותה ואף למנוע בלבול בקרב הנזקקים לה אם יראו בה מסגרת מושגית לדיון מורכב ותלוי-הקשר.

יהדות ודמוקרטיה: סינתזה רעיונית* / משה הלינגר

הדמוקרטיה המערבית היא דמוקרטיה ליברלית. מאז תחילת "הגל השלישי" של דמוקרטיזציה וליברליזציה (במונחי סמואל הנטינגטון), משנות ה-70 ואילך, המשטר הדמוקרטי-ליברלי הופך דומיננטי מבחינת משקלו בעולם, אף כי ברוב הארצות המשטרים המדיניים רחוקים עדיין מדגם זה. בעבר נהגו חוקרים להדגיש את היבט הממשל בדמוקרטיה, ועד היום חוקרים שונים, בנסותם לצמצם את המתחים בין יהדות לבין דמוקרטיה, מנסים להציג דגם "רזה", ממשלי ביסודו, של דמוקרטיה. במציאות העכשווית כיוון זה אינו מומלץ. הדמוקרטיה נתפסת כמערכת ערכים יותר מאשר כמערכת עקרונות ופרוצדורות ממשליות, כמו בחירות חופשיות, קיום תחרות בין שתי מפלגות לכל הפחות, קבלת הכרעת הרוב, וכדומה. מבחינה פוליטית, הציביליזציה המערבית מתבטאת יותר מכל בדגם "מלא" של משטר דמוקרטי. יתרה מזו, דווקא דגם זה הוא המתאים לבחינת האתגרים העומדים על סדר יומה של חברה המחוברת למודרנה ויונקת מן המסורת בעת ובעונה אחת.

יסודות הדמוקרטיה הליברלית

הדמוקרטיה הליברלית מורכבת משלושה רבדים. נעמוד על כל אחד מהם בנפרד, אף שבפועל הם מעורבים זה בזה.

הרובד העליון, החיצוני: ממשל. רובד זה עוסק בקיום בחירות חופשיות (יחסיות או רוביות), בתחרות בין מפלגות (שתיים או יותר), ובקבלת הכרעת הרוב כדרך המרכזית לקבלת החלטות. ההבדלים המשמעותיים בין שיטת ממשל נשיאותית (אמריקה), לבין השיטה הפרלמנטרית (בריטניה), אינם משנים את הבסיס המשותף, בדמות ההפרדה לשלוש רשויות: מחוקקת, מבצעת ושופטת.

רובד הביניים: עקרונות יסוד. עקרונות אלה, המתבטאים גם ברובד החיצוני, הממשלי, משלבים בין המורשת הדמוקרטית לבין המורשת הרפובליקנית, ובינן לבין המורשת הליברלית. המורשת הדמוקרטית ראתה בקולקטיב את העיקר, בהשתתפות עממית נרחבת ערך חשוב, ובעם את הגורם היחיד המחליט בשאלות מדיניות, כלכליות ומשפטיות עליונות. המורשת הרפובליקנית הרומית ראתה אף היא בדאגה לקולקטיב את העיקר. אולם בניגוד למורשת הדמוקרטית, האתוס הרפובליקני, המשלב את התפיסות הרפובליקניות הרומיות עם משנתו המוסרית-פוליטית של אריסטו, מדגיש את העליונות האנושית האריסטוקרטית, המעמידה את הדאגה לטובה **האמיתית** של

* מתוך המאמר: משה הלינגר (דצמבר 2000). "התנועה הציונית הדתית בפתח המאה ה-21: בין גסיסה לבין תחייה אפשרית", **אקדמות, כתב עת למחשבה יהודית**, בית מורשה, ירושלים.
ד"ר משה הלינגר הוא מרצה למדע המדינה באוניברסיטת בר-אילן.

הציבור בראש. הרפובליקניות אף מעלה על נס את חשיבות "המשטר המעורב", המקיים מידת איזונים בין רשויות הממשל, בניגוד לעקרון ריבונות העם שאינו ניתן לחלוקה במורשת הדמוקרטית. עיקרון רפובליקני חשוב נוסף היונק מאריסטו הוא חוקתיות. המורשת הרפובליקנית בעידן המודרני, עוברת כחוט השני מהגותו של מקיאבלי ועד לאבות החוקה האמריקנית.

הליברליזם, כפי שפותח על ידי הוגים כמו ג'ון לוק במאה ה-17, ג'ון סטיוארט מיל במאה ה-19, ואחרים, מעמיד במרכז את האינדיבידואל, ורואה את המדינה כאמצעי, אף כי חיוני, לשם הגנה על חייו, על חירותו ועל קניינו. הליברליזם, מעצם טיבו הוא קפיטליסטי. חירות הקניין היא אחת החירויות החשובות ביותר בעולם הליברלי, בין אם ההגנה עליה היא מכוח הזכויות הטבעיות (לוק), מתוך ראייה תועלתנית (מיל), או מתוך ראייה קנטיאנית (נוזיק). גם הזן הליברלי השמאלי, הרווחתי, אינו חותר לביטול כלכלת השוק, אלא לוויסותה ולהגבלתה לאור עקרונות צדק חלוקתי.

מתוך הסינתזה של המורשת הדמוקרטית, המורשת הרפובליקנית והמורשת הליברלית, עלו המשטרים המערביים המודרניים.

עקרונות כמו ריבונות העם והכרעת הרוב הם דמוקרטיים במובהק, אף כי ביטויים בדמוקרטיה מודרנית עקיפה שונה עד למאוד מכפי שהיה בדמוקרטיה הקלסית של אתונה. עקרונות כמו שלטון החוק ושוויונות (אזרחית ומשפטית, אך לא כלכלית) הם דמוקרטיים וליברליים כאחד. ההדגשים החוקתיים הדומיננטיים במערב היום, המבטאים השפעה אמריקנית, יונקים מהמורשת הרפובליקנית ומהמורשת הליברלית כאחת. לעומת זאת, עקרונות כמו הגבלת השלטון (דרך הפרדת הרשויות למשל), חירויות הפרט וזכויות המיעוטים, סובלנות ופלורליזם, הם ליברליים (באשר להגבלת השלטון, גם רפובליקניים), ובמידה רבה אנטי-דמוקרטיים.

שילוב שני הרבדים, הממשלי והעקרוני, הוא שמעלה לפנינו את הדגם המערבי של משטר דמוקרטי. עם זאת, ראוי לזכור כי דמוקרטיה יכולה להיות אנטי-ליברלית. משנותיהם של רוסו ושל מרקס חותרות בדיוק לכך. ליברליזם יכול גם להיות אנטי-דמוקרטי. משטרים מערביים שונים (בריטניה, ארצות הברית ועוד) פיתחו מאפיינים ליברליים מובהקים במאה ה-19, בטרם הפכו לדמוקרטיים (במאה ה-20 - בלבד). המתחים בין עקרונות ליברליים כמו חירות והגבלת השלטון, לבין עקרונות דמוקרטיים כמו ריבונות העם והכרעת הרוב, הם מציאות יומיומית שעמה מתמודדות מדינות דמוקרטיות מערביות. באותה עת קיימת מתיחות **בתוך** יסודות מוסכמים. מתוך עקרון השוויונות ניתן לפתח תפיסה הדוגלת באפליה מתקנת, כשם שניתן לפתח תפיסה הפוכה. בכל מקרה, המשטר הדמוקרטי המודרני אינו חותר להגשמת גן עדן אוטופי כאן ועכשיו (כמו משטרים טוטליטריים בעבר), אלא "רק" למנוע גיהנום ארצי. ואכן, על אף כל הבעיות הפוליטיות, החברתיות, הכלכליות, המוסריות

והרוחניות המלוות את המשטר הדמוקרטי המערבי, ניתן לקבוע כי מעולם לא היה מצבם של בני אדם טוב יותר מכפי שהוא במסגרת המשטר הדמוקרטי הליברלי.

הרובד השלישי: תשתיות נורמטיביות. זהו הרובד העמוק ביותר העומד בבסיס הדמוקרטיה הליברלית. הדמוקרטיה הליברלית, לאור הדגשיה הליברליים – המלווים את המערב מאז המאה ה-17, ושורשיהם מצויים כבר בתקופת הרנסנס – מעגנת את מסגרותיה הפוליטיות בשלוש הנחות יסוד אקסיומטיות: אינדיבידואליזם, אוניברסליזם, רציונליזם. אקסיומות אלה באשר לדמות האדם הן **ליברליות**, אם כי הרציונליזם מבטא השקפה דמוקרטית כשם שהוא מבטא השקפה ליברלית, שהרי הדמוקרטיה המודרנית מתבססת על שיקול דעת הגיוני, במיוחד בדיונים פומביים, מתוך ניסיון להגיע לפשרות מוסכמות. המפגש של הדמוקרטיה עם הליברליזם הוביל להחלשת סממנים קולקטיביים בדמות הדמוקרטיה. העליונות של הליברליזם על הדמוקרטיה מתבטאת גם בהנחת תשתית נוספת, העוסקת בדמות **המדינה** – מדינה מינימליסטית. בוויכוחים העכשוויים בין שמאל ליברלי לבין ימין ליברלי מוסכמת הנחה זו על שני הצדדים. הוויכוח הוא באשר לתחום. השמאל רוצה מדינה מינימליסטית בתחום של קביעת ערכים ואתוס ציבורי, ואילו הימין רוצה מדינה מינימליסטית בעיקר בתחום הכלכלי. על שני האגפים מוסכם כי המדינה נועדה לשרת את הפרט ולא להפך.

בשני הדורות האחרונים מדגישה הדמוקרטיה הליברלית היבטים אינדיבידואליסטיים במידה הולכת וגוברת, ואלה חוברים באופן טבעי להדגשת היבטים אוניברסליסטיים. הערך המקובל כקודש הקדשים של הדמוקרטיה הליברלית העכשווית – זכויות האזרח – מבטא את השילוב של שני היבטים אלה (שראשיתו בעולם ההלניסטי, במיוחד בתפיסת "חוק הטבע" של הסטואה). המחיר הוא פגיעה בזהות הקולקטיבית – ועל רקע זה ניתן להבין את צמיחת התיאוריה הקומוניטרית (קהילתית), המדגישה את הזהות הקהילתית ואת המחויבות לקהילה. הוויכוח בין ליברל שמאלי כמו ג'ון רולס לבין ליברטיאניסט ימני כמו רוברט נוזיק, הוא ויכוח בין שני טיפוסים של הגות דמוקרטית-ליברלית אינדיבידואליסטית. הוויכוח בין שניהם לבין הוגים כמו מייקל וולצר ואמיתי עציוני הקומוניטריים, הוא בין דמוקרטיה ליברלית אינדיבידואליסטית לבין דמוקרטיה ליברלית קהילתית, המכילה יסודות מן המורשת הרפובליקנית (שילוב בין אריסטו, קיקרו, מקיאבלי ורוסו). ראוי עם זאת לציין כי הוגים קומוניטריים "נוקשים" (כמו אלסדיר מקינטייר), מבקרים את הליברליזם בחריפות יתרה.

דגמים של דמוקרטיה ליברלית

בשיח המערבי הליברלי הנוכחי עולים מספר דגמים. מאחר שבשני הדגמים הראשונים עסקנו לא מעט לאורך המאמר, נרחיב לגבי האחרים.

הדגם הראשון, הליברלי-אינדיבידואלי, מדגיש עקרונות כמו חירויות הפרט, שוויונות, חוקתיות וניטרליות ערכית של המדינה. הוא נשען על תשתית אינדיבידואליסטית אוניברסליסטית מוצקה, בדמות המופשטת של ה"אני" האנושי.

הדגם השני, הליברלי-רפובליקני, מזוהה בעיקר עם הוגים קומוניטריים, אך גם הוגים כמו ליאו שטראוס ותלמידו אלאן בלום ניתנים להתפרש כשייכים אליו. דגם זה מקבל את עקרונות החירות והשוויון, אך בגרסה מתונה המשולבת עם הדגשת האתוס הציבורי. כאן שיח הזכויות נפגש בשיח המחויבויות. דגם זה מנסה לבלום את המחיר הציבורי הנובע מנסיגת הקהילה במציאות העכשווית. הנחת התשתית של זרם זה היא: אין "אני" מופשט שאינו מעוגן בזהות קהילתית כוללת (בדרך כלל לאומית או דתית).

הדגם השלישי, הרב-תרבותי, אף הוא מבקר את ההתמקדות בזכויות הפרט בדגם הליברלי האינדיבידואליסטי הדומיננטי; אולם בניגוד לדגם הקומוניטרי, הוגים רב-תרבותיים כמו ויל קימליקה אינם מעלים על נס קהילה לאומית אחת, אלא ריבוי קהילות במסגרת מדינה אזרחית אחת. תפיסתם היא ליברלית-אינדיבידואליסטית ביסודה, אלא שבעיניהם תרבות מאפשרת לפרט לבחור "דרך חיים" הולמת בעבורו (קימליקה), או מעניקה משמעות עמוקה לחייו (אבישי מרגלית ומשה הלברטל). טיעון רב-תרבותי שכיח הוא: הזכות לתרבות ייחודית אינה נופלת מזכויות יסוד אחרות, כמו חופש הביטוי והמצפון. האתגר העומד בפני קומוניטריסטים ליברלים הוא מניעה של האחדת יתר כופה של קהילה אחת (לאומית בדרך כלל). האתגר בפניו ניצבת האסכולה הרב-תרבותית הוא קביעת הגבולות של זכויות הקבוצה התרבותית הייחודית במקרה שהן מתנגשות בחירויות הפרט ובטובת הציבור.

הדגם הרביעי, הליברלי פוסט-מודרניסטי, בדומה לרב-תרבותיים – המושפעים באופן עמוק ממשנתו הפלורליסטית של ישעיהו ברלין, שמדגישה את קיומם של ערכים ראויים המתנגשים זה בזה, וממנה מפתחים גישה המחייבת ריבוי תפיסות תרבותיות – גם פוסט-מודרניסט ליברל כמו ריצ'רד רורטי, מושפע עמוקות מברלין, שאותו הוא לוקח למחוזות רחוקים יותר. רורטי מתנגד לביסוס הליברליזם על עקרונות אוניברסליסטיים ורציונליסטיים מטפיזיים. לדעתו, האמיתות הן מקריות, ומבטאות פרספקטיבה אנושית (כפי שסבר ניטשה) ומשחק שפה חברתי (כפי שטוענים ויטגנשטיין המאוחר ודוידסון). למרות זאת, היחיד יכול להתחייב לערכי חירויות הפרט, ואף לסולידריות חברתית, מתוך בחירה אנושית שאינה ניתנת להוכחה.

הדגם החמישי, הסוציאל-דמוקרטי-ליברלי, בשונה מהאחרים, הוא אירופי בעיקרו. הוא יונק מהמשנה הדמוקרטית הסוציאליסטית הקלסית, ובמיוחד מהמשנה

המרקסיסטית, אולם מתוך רביזיה סוציאל-דמוקרטית שנעשתה בה בעקבות אדוארד ברנשטיין, וזאת תוך חיבורה לתפיסות דמוקרטיות ליברליות. דגם זה הוביל לתפיסת מדינת הרווחה הסוציאל-דמוקרטית באירופה. משנתו הדמוקרטית-דיאלוגית של יורגן הברמאס, היא אולי הביטוי המשמעותי ביותר בימינו לתפיסה כזו. הברמאס יוצא מתוך ביקורת מרקסיסטית של החברה הקפיטליסטית ברוח "אסכולת פרנקפורט", ביקורת המצביעה על הפגיעה בדמוקרטיה, הנעשית בחברה חד-ממדית שנשלטת על ידי כלכלת שוק חופשי, ושיוצרת עצמה כלכלית הפוגעת בעולם החיים הפרטי והקהילתי. אולם הברמאס מפנים ערכים ליברליים כמו חירות ושוויון אזרחי, ונמנע מנטייה מהפכנית נגד המשטר הדמוקרטי המערבי. הוא חותר לעשייה קומוניקטיבית, שבה "עולם החיים" התרבותי והחברתי יתבסס על דיאלוג והבנה הדדית רציונליים וכנים, באופן לא מנוכר.

מבחינה דמוקרטית, הבעייתיות הקשה ביותר של דמוקרטיה ליברלית היא: כיצד ניתן לקיים רוח דמוקרטית אמיתית של מעורבות ואחריות אזרחית, במציאות של חברת המון שבה האזרח הפשוט הופך לפסיבי, ומנווט על ידי השלטון ועל ידי מנגנון השוק הקפיטליסטי. בעייתיות זו מלווה את ההגות הדמוקרטית גם בהיבטיה הליברליים הקלסיים (למשל בהגותו של ג'ון סטיוארט מיל), וגם בהיבטיה הדמוקרטיים הלא מרקסיסטיים. הוגים שונים (פטמאן, ברבו, גולד ועוד) מדגישים את הצורך בחיזוק הדמוקרטיה הראשונית, ההשתתפותית.

דמוקרטיה בהלכה: מקורות, פרשנות ומוטיבציה

מתוך המקורות היהודיים, על פי פרשנויות הלכתיות, ניתן להגיע הן לתפיסות דמוקרטיות והן לתפיסות אנטי-דמוקרטיות במובהק. הרובד הראשון של המשטר הדמוקרטי-ליברלי ושני העקרונות הקשורים בו – ריבונות העם והכרעת הרוב, הוא הפחות בעייתי בהתנגשות שבין יהדות על פי ההלכה לבין הדמוקרטיה הליברלית. ניתן לאתר עמדות שונות בסוגיית דמות המשטר הרצוי במקורות יהודיים קלסיים (תנ"ך, חז"ל, ההגות היהודית בימי הביניים, וכדומה). לעומת מקורות שמהם עולה העדפת המשטר המונרכי, עולים מקורות המצדדים ב"מלכות שמים" (במונחי מרטין בובר), היוצרת בפועל ריבונות עממית, בניגוד לפרשנותו המיוונית, התאוקרטית, של יוסף בן מתתיהו. עקרון ריבונות העם מתנגש בתפיסה מלוכנית, הסבורה כי המשטר האידאלי על פי התורה הוא מלוכני. אולם מול עמדתו המלוכנית של הרמב"ם, ניתן להציב את עמדתו הרפובליקנית של האברבנאל. בתווך עולה עמדה הטוענת כי התורה השאירה לעם לקבוע את דמות הממשל בו הוא חפץ (הנצי"ב, הרב חיים דוד הלוי). זו עמדה דמוקרטית ביסודה.

נושא חשוב נוסף הוא משקלו הרב של רעיון הברית המקראי וגלגוליו. דניאל אלעזר תרם רבות במחקריו להבנת המרכזיות של רעיון הברית במסורת הפוליטית היהודית, וחשיבותו הרבה למסורת הפוליטית האנגלו-סכסית המודרנית, אשר תרגמה את רעיון הברית המקראי למושגי האמנה החברתית, החוקה והפדרליזם. רעיון הברית הוא תא-פוליטי, באשר הוא מדגיש יסודות פוליטיים של הברית התאולוגית שבין עם ישראל לבין האל, ובה בעת הוא נותן "עודף" תאולוגי (במונחי אלה בלפר) לברית הפוליטית הארצית בין בני האומה. מתוך תפיסת הברית המקראית ניתן לעצב עמדה דמוקרטית-ליברלית, שמדגישה יסודות כמו ריבונות העם, הסכמת האזרחים, וכדומה. לעומתה, דברי ר' אבדימי (שבת, פ"ח) על "כפה עליהם הר כגיגית", מציגים דגם אנטי-דמוקרטי מובהק.

בעולם הקהילה היהודית בימי הביניים התגלגל רעיון הברית למשמעויות מקומיות. לתקנות הקהילה היה ערך רב ביותר, כבסיס לעיגון עקרונות כמו ריבונות העם, הכרעת הרוב ושלטון החוק. ראוי לציין כי בעולם ההלכה (בעקבות הרשב"א, הרא"ש ואחרים) התבססה הגישה שלפיה ניתן לראות את תקנות הקהילה כבסיס לניווט חיי החברה בימי הביניים. הן ינקו את כוחן ממושג "בני העיר", או מראיית הקהילה כגוף מעין-משפטי, בעל סמכויות של בית דין. בכך נסללה למעשה דרך המאפשרת מתן לגיטימציה לחקיקת הכנסת, כפי שהראה כבר הרב עוזיאל. דרך נוספת היא התבססות על "משפט המלך", או על "דינא דמלכותא דינא", אשר לדעת חלק מהראשונים חל גם בישראל. בכל מקרה, כפי שהראה ידידיה שטרן, ההלכה נתנה תמיד לגיטימציה למסלול ציבורי מקביל, אשר בכוחו להכריע בשאלות מדיניות, חברתיות וכלכליות, לעתים בניגוד לפסיקה ההלכתית המקובלת.

עקרון הכרעת הרוב, בניסוחו היותר עממי ומאוחר בעולם הקהילה בימי הביניים, נושא בתוכו היבטים דמוקרטיים לא מבוטלים. החברות המערביות פיתחו לאורך מאות שנים יסודות דמוקרטיים גולמיים שהיו קיימים כבר בתפיסה הפאודלית המאוחרת. העם היהודי לא עבר תהליך ארוך של הבשלה דומה, אולם אפשר לעשות קפיצת דרך, על מנת לעגן תפיסות דמוקרטיות מודרניות על בסיס עקרון הכרעת הרוב הקהילתית, הקדם-מודרנית. עקרון הגבלת השלטון המודרני במערב, ינק הרבה מן השילוב שבין ההסדרים הפאודליים ותורת שתי החרבות הנוצרית, ואף מן המאבק בין מלך לבין נביא במקרא. מושג שלושת הכתרים, שעליו עמד סטיוארט כהן, נושא בחובו יסודות שמהם ניתן לעצב ולפתח עמדה ליברלית-רפובליקנית. לשם ההגינות, ראוי להדגיש כי בכל אלה ניתן לומר גם דברים הפוכים. מול הכרעות הרוב, עולה חשיבות "אדם חשוב" בו יש להתחשב. כמו כן עולה סוגיית הרוב האיקותי (רוב מניין לעומת רוב בניין). כל אלה יכולים להוביל לכיוון אנטי-דמוקרטי. כפיפות המלך לנביא בשאלות שונות, יכולה להוות בסיס לחיזוק כוח בית המשפט העליון הבולם את הכנסת ואת הממשלה, אך גם

בסיס לעצמת רבנים שאינם מקבלים את דין המלכות. בכל אלה עולה פרשנותו האישית של הפוסק, כפי שטען כבר הרב חיים דוד הלוי. המסקנה העולה מתוך הדברים עד לשלב זה: כבמקרים אחרים, המוטיבציה היא הקובעת. מוטיבציה דמוקרטית-ליברלית תוביל להדגשת טקסטים ה"נוחים" יותר לשם מתן לגיטימציה למשטר דמוקרטי-ליברלי, ולמדרש דמוקרטי-ליברלי בטקסטים אחרים. מוטיבציה אנטי דמוקרטית-ליברלית תוביל למהלכים הפוכים.

התנגשות בין יהדות לבין דמוקרטיה

הסוגיה הקשה ביותר שבה מצויה התנגשות בין יהדות לבין דמוקרטיה היא סוגיית השוויונות. אמנם התורה קובעת עקרון-על שוויוני: "משפט אחד יהיה לכם", אך בפועל, בשתי סוגיות יסוד – מעמד האישה, ועוד יותר מעמד הלא-יהודים – מצוי מתח לא מבוטל בין עולם ההלכה לבין התפיסות הדמוקרטיות המודרניות. על אף האמור, דווקא התשתית האינדיבידואליסטית והאוניברסליסטית המצויה במקרא, החוברת לתשתית הקולקטיביסטית (עם ישראל), מאפשרת צמצום פעים. הנחת היסוד שלפיה כל אדם, זכר ונקבה, נברא בצלם האל, מאפשרת את חיזוק השיח השוויוני. פוסקים ציונים דתיים כמו הרב הירשנזון והרב עוזיאל פסקו לטובת זכותן של נשים לבחור ולהיבחר, לכהן כשופטות וכדומה, בניגוד לעמדת הרב קוק. סוגיית יכולת הלא-יהודי לכהן בכנסת נדונה כבר על ידי פוסקים כמו הרב הרצוג ונענתה בחיוב. כבסוגיות אחרות, ניתן בקלות לבסס דעות שונות על בסיס מקורות הלכתיים, ולשאלת המוטיבציה יש תפקיד מרכזי. פרשנותו האלגורית של הרמב"ם לפסוקים שונים הונעה ממוטיבציה מודרניסטית (לזמנו) ואוניברסליסטית (פילוסופית). הביקורת הטוענת שכיוון כזה הוא מלאכותי, חוטאת בחוסר הבנה של הזיקה שבין תרבות לבין פרשנות. באותה מידה ניתן לומר כי פרשנות נוסח "חדש אסור מן התורה" היא חדשנית, מלאכותית, ולוקה בחוסר אותנטיות לעקרונות יסוד הלכתיים, אנטי-קראים, המדגישים את כוח המדרש ההלכתי היוצר. הבולט שבהרמנויטיקנים המודרניים, גדמר, מצביע על תהליך "מיזוג האופקים", שבעזרתו מתנהל דיאלוג טבעי בין "עולם החיים" שבתוכו חי ופועל פרשן, לבין המקורות שמהם הוא ניזון ושלחם הוא מחויב. אבי שגיא, בניתוחו הפנומנולוגי את עולם ההלכה, ומשה הלברטל בקריאתו ההרמנויטית את מדרש ההלכה, הראו עד כמה תהליך זה עומד למעשה בבסיס תפיסת התורה שבעל פה הקלסית, ההופכת את התורה לתורת חיים.

התחום הבעייתי ביותר בהתנגשות שבין יהדות הלכתית לבין עקרונות דמוקרטיים ליברליים הוא סוגיית הסובלנות והפלורליזם. באשר לסובלנות, ניתן להראות שתפיסה הלכתית סובלנית קלה יחסית לעיצוב, כפי שמוכיחה משנת הרב קוק. הבעיה היא בעמדות פלורליסטיות. כפי שהראה אבי שגיא, הפלורליסט, גם ה"חלש", הדוגל

בחתימה לעבר האמת שאינה יחסית, אינו סובל. הלגיטימציה לעמדות שונות בתכלית בסוגיות כמו אתאיזם, הומוסקסואליות וכדומה, אינה עולה בקנה אחד עם עמדות דתיות מקובלות. גיון היק בעולם הפרוטסטנטי, ואבי שגיא במסגרת השיח ההלכתי היהודי, מנסים להניח תשתית לעמדות פלורליסטיות, אולם דומה שזו משימה קשה ביותר, במיוחד ביהדות, הרחוקה מפרשנויות אישיות פרוטסטנטיות ותוחמת את הפלורליזם נוסח "אלו ואלו" לתחומי בית המדרש ההלכתי בלבד. בכל מקרה, הסינתזה בין יהדות הלכתית לבין דמוקרטיה ליברלית לא אמורה לחפות על מתחים אלא לצמצם אותם. כך הרי קורה גם במתח שבין יהדות במשמעותה הלאומית, הציונית, לבין דמוקרטיה אזרחית, שאינו יכול להיפתר אלא כביטול הקוטב הלאומי או הדמוקרטי. אליעזר שביד מן הצד החילוני, ואבי רביצקי מן הצד הדתי, הם בין הבולטים שמנסים למצוא סינתזה כזו בפעילותם המחקרית והציבורית.

עד לשלב זה עסקנו בשני הרבדים הבולטים לעין – הממשלי והעקרוני. מסקנת הדברים היתה, כי ניתן לעגן השקפת עולם דמוקרטית ואנטי-דמוקרטית כאחת, על בסיס מקורות יהודיים קלאסיים. אולם הרובד המשמעותי ביותר לדיון הוא השלישי, התשתיתי. דמוקרטיה ליברלית אינה מתיישבת, כפי שראינו, עם הנחות יסוד אקסיומטיות קולקטיביסטיות במובהק. הדמוקרטיה הליברלית מחלישה ראייה קולקטיביסטית-פרטיקולריסטית על ידי התקפה משולבת משני אגפיה: האינדיבידואליסטי מכאן, והאוניברסליסטי מכאן.

המסורת היהודית מקיימת מתח מפרה בין יסודות אינדיבידואליסטיים לבין יסודות קולקטיביסטיים, ובין יסודות אוניברסליסטיים לבין יסודות קולקטיביסטיים-פרטיקולריסטיים. מצד אחד, האדם כאינדיבידואל, זכר ונקבה, נברא בצלם האל. כל אדם חביב משום ש"נברא בצלם" ועליו נאמר: "זה ספר תולדות אדם". לפיכך אמרו חכמים, וכך גם פסק הרמב"ם, כי "כל המקיים נפש אחת מן העולם כאילו קיים עולם מלא" (במקור לא מופיעה המלה "מישראל", כפי שהראה כבר אפרים אורבך). כל אלה מבטאים שילוב אינדיבידואליסטי-אוניברסליסטי של השלכות רבות באשר לעקרונות כמו שוויונות, כבוד האדם וזכויות האדם האוניברסליות.

מצד שני, המורשת היהודית רואה בעם ישראל "עם סגולה", שנועד להיות "ממלכת כהנים וגוי קדוש". נביא מבין האומות ראה את ייחודיות עם ישראל כ"עם לבדד ישכון ובגויים לא יתחשב". החיבור שבין חברי הקולקטיב היהודי, נתפס במקורות היהודיים כהרבה יותר משיתוף פעולה תועלתני שבין יחידים, נוסח האמנה החברתית ההובסיאנית. הערבות ההדדית של חברי הקולקטיב היהודי מביאה לכך שהציבור משלם על חטאי היחיד (פרשת עכן), והיחיד נענש בשל חטאי הציבור. כל אלה הם יסודות קולקטיביסטיים-פרטיקולריסטיים היוצרים זיקה עמוקה בין חברי "כנסת ישראל", ופער ברור בין יהודים לבין לא-יהודים.

כל הזרמים ביהדות מחויבים ליסודות מנוגדים אלה. המבדיל בין אסכולות שונות הוא שאלת ההדגשים. מתוך ההגות היהודית ניתן לאתר שני כיוונים מחשבתיים בולטים. הזרם הקולקטיביסטי-פרטיקולריסטי, אשר בעולם חז"ל נמנים בין מייצגיו בית שמאי ובמיוחד רבי שמעון בר-יוחאי ("אתם קרויים אדם"), מגיע לשיאו בהגותם של רבי יהודה הלוי, המהר"ל מפראג, ועוד יותר בקבלת האר"י והיונקים ממנה (מבעל התני"א ועד לרב חרל"פ). הזרם השני, הנוטה יותר לכיוונים אינדיבידואליסטיים-אוניברסליסטיים, אשר בין מייצגיו בעולם חז"ל נמנים בית הלל, בן עזאי ורבי יהודה בן אילעי, מגיע לשיאו בהגות הפילוסופית הימי-ביניימית, מהרס"ג ועד הרמב"ם. הוגים כמו הרש"ר הירש, ה"תפארת ישראל" והרב עמיאל, נמנים אף הם על שורותיו. סוגיה זו חוברת לסוגיה נוספת של התשתית לדמוקרטיה-ליברלית – רציונליזם מול אי-רציונליזם. כפי שהוזכר לעיל, הדמוקרטיה המודרנית והליברליזם מתבססים על הנחת יסוד רציונלית. המסורת היהודית מעלה מתוכה כיוונים שונים בסוגיה זו. בהכללה ניתן לומר שגישות קבליות, אשר מעצם טיבן מדגישות (כמו ריה"ל) את מוגבלות התבונה האנושית, נוטות לעמדות קולקטיביסטיות פרטיקולריסטיות. במיוחד בולטים הדברים בקבלת האר"י ובזרמים היונקים ממנה, כפי שהראו ישעיהו תשבי ומשה חלמיש במחקריהם. מאחר שקבלת האר"י הפכה לגורם המשמעותי ביותר בהגות היהודית מאז שלהי המאה ה-16, גבר כיוון זה. עם זאת, ראוי לציין כי השפעות קבליות אינן מחייבות עמדות אנטי-אוניברסליות, ומשנתם של הרב בן אמוזג והרב עוזיאל תוכיח. זרמים פילוסופיים שיונקים מהרמב"ם, המפתחים במובהק הדגשים רציונליסטיים, נוטים גם לעמדות יותר אינדיבידואליסטיות ואוניברסליסטיות.

היחס לדמוקרטיה בציונות הדתית

ניתוח המשנה הציונית הדתית במאה ה-20 מצביע על קיומם של שני "טיפוסים אידאליים" (במונחי מקס ובר) של מודלים להתמודדות עם סוגיית יהדות ודמוקרטיה: מודל הדמוקרטיה היהודית; ומודל היהדות הדמוקרטית. חסידי המודל הראשון נוטים לקרוא את הדמוקרטיה במשקפיים "יהודיות" בלבד, ללא ביקורת עצמית היונקת מפתיחות לערכים חיצוניים. מודל זה תואם את דגם ההתמודדות בין הלכה ומודרנה, שלו קורא ישעיהו ליבמן בשם "הרחבה והשתלטות" של הפנים על החוץ. כאן נטען כי ערכים כמו כבוד האדם, שוויון, הכרעת הרוב וכו' הם יהודיים. מודל זה אינו נותן לגיטימציה לעקרונות דמוקרטיים-ליברליים כשלעצמם. ברובד התשתית, האקסיומות הבסיסיות מדגישות את הממד הקולקטיביסטי-פרטיקולריסטי על חשבון הממד האינדיבידואליסטי-אוניברסליסטי. כמו כן נטען כי רציונליזם מוקצן אינו נוגע באמיתות הגדולות. לא במקרה, מקורות ההשפעה המרכזיים המעצבים תפיסות יסוד בקרב חסידי מודל זה הם ריה"ל, הרמב"ן, המהר"ל, קבלת האר"י, התני"א וכדומה.

לשיא פיתוחו של מודל זה הגיעה אסכולת "מרכז הרב", מבית מדרשם של הרב חרל"פ והרב צבי יהודה קוק, אף כי יסודות לכיוון זה מצויים כבר במשנתו של הרב ריינס. המודל השני, מודל היהדות הדמוקרטית בצורתו היותר מובהקת, קורא את היהדות במשקפיים דמוקרטיים-ליברליים. כאן חסרה הקריאה ההפוכה, "היהודית", הביקורתית כלפי ערכים מערביים. ערכים אלה מאומצים, ובעזרתם מפורשת המסורת היהודית. במודל זה, המודעות לצורך בהדגשת ערכי החירות והשוויון גבוהה. התשתית הנורמטיבית נותנת משקל רב יותר לערכים אינדיבידואליסטיים, אוניברסליסטיים ורציונליסטיים. כאן ההשפעות הבולטות הן של הפילוסופיה היהודית בימי הביניים, רש"ר הירש וכדומה. האורתודוקסיה המודרנית האמריקנית, מבית מדרשם של הוגים כעמנואל רקמן ודוד הרטמן, היא זו שהביאה מודל זה למיצוי.

בתווך מצויים דגמי ביניים, הנוטים אל הקוטב האחד או אל משנהו. המחיר של מודל הדמוקרטיה היהודית הוא התנגשותו שבפועל עם העקרונות הבסיסיים ביותר של הדמוקרטיה המערבית, כריבונות העם והכרעת הרוב. ההתנגשות עם עקרונות ליברליים כשוויון אזרחי, חירויות הפרט, זכויות המיעוטים ופלורליזם, חריפה עוד יותר. המחיר של מודל היהדות הדמוקרטית הוא נטייתו לקבל בקלות יתרה את העולם המערבי, ולסגל אתה היהדות אליו. בכך הוא מתקרב לפרשנויות לא אורתודוקסיות. ואכן, במונחי ליבמן, ניתן לכנות דגם זה של התמודדות בין הלכה לבין מודרנה בשם "הסתגלות" (של ההלכה למודרנה).

יהדות ודמוקרטיה ליברלית: לקראת דיאלוג מורכב

ניתן להציע מודל שלישי, מורכב יותר, המאפשר "קריאה כפולה" של היהדות ההלכתית במשקפיים דמוקרטיים-ליברליים מכאן, ושל העולם הדמוקרטי-ליברלי במשקפיים "יהודיות" מכאן. מודל זה יאפשר קיום מידה רבה של ביקורתיות כלפי הדמוקרטיה המערבית, ובאותה עת ישאב השראה מהישגיה הגדולים. חיזוק מדינת ישראל כמדינה יהודית-דמוקרטית-ליברלית מחייב קריאה כפולה שכזו. בדיוננו לעיל על יסודות דמוקרטיים וליברליים בעולם ההלכה, ראינו למעשה כיצד ניתן לבצע "קריאה דמוקרטית-ליברלית" של מקורות הלכתיים. כעת נצביע על האפשרות ההפוכה: "קריאה יהודית" של העולם הדמוקרטי המערבי. נעמוד על שתי נקודות מרכזיות:

א. מבחינה היסטורית, הדמוקרטיה הליברלית יונקת רבות מהמורשת המקראית. ראשיתה בעולם המחשבה האנגלו-סכסי הפרוטסטנטי במאה ה-17 וה-18. הפרוטסטנטיות, בעיקר הפוריטנית, חזרה לעולם המקרא. לליברליזם אין דמות-על כמו זו של קרל מרקס בעולם הסוציאליסטי. עם זאת, ניתן לראות בגיון לוק, בן המאה ה-17, את החשוב שבאבותיו. לוק, כפי שהראה אחד מגדולי מפרשיו, ג'ון דאון,

בהשראת שורשיו הפורטניים, ביסס את תפיסות החירות והשוויון האזרחי במשנתו על דמות האדם שנברא בצלם האל. אבות המהפכה האמריקנית עיצבו גם הם את יסודות "הדת האזרחית" בארצות הברית על בסיס שילוב המורשת היהודית-נוצרית.

תחום מרכזי נוסף החשוב לענייננו, הוא המוסר. הציביליזציה המערבית עומדת כידוע על שתי רגליים מרכזיות – הקלסית (יוונית, הלניסטית, רומאית), והיהודית-נוצרית. בתחומים שונים בולטת רגל אחת על חשבון רעותה, ובאחרים יש שילוב. בתחום האסתטי והמדעי ניכרת בעיקר השפעת העולם הקלסי ("אתונה") על המערב. בתחום המוסרי, ניכרת בעיקר השפעת המסורת היהודית-נוצרית ("ירושלים"). בתחום הפוליטי בולט השילוב. ברובד הממשל של הדמוקרטיה הליברלית, ניכרת ההשפעה הקלסית בשילוב של המורשת הדמוקרטית האתונאית, המורשת ה"מערבית" הספרטנית, והמורשת הרפובליקנית הרומאית. אולם על רובד העקרונות, ויותר ממנו על רובד התשתיות הנורמטיביות, בולטת השפעת המורשת היהודית-נוצרית, אף כי גם כאן קיימת השפעה הלניסטית חשובה (סטואית). לתפיסה המוסרית המערבית, היונקת רבות מהמקרא, יש משקל רב בפיתוח "עולם החיים" הדמוקרטי-ליברלי. קריאה "יהודית" של הדמוקרטיה הליברלית אינה מלאכותית אפוא, כפי שנדמה למתבונן השטחי. להפך, היא אינה מתעלמת מתרומת היהדות לציביליזציה המערבית. העימות בין "פנים" (יהדות) ו"חוץ" (המערב, הגויים) לובש דמות אחרת אם החוץ עצמו הושפע מהפנים.

ב. "קריאה יהודית" של הדמוקרטיה הליברלית מתבטאת גם בסלקטיביות. התנגשות בין דמוקרטיה ליברלית אינדיבידואליסטית קיצונית לבין הציביליזציה היהודית המדגישה את ערכו של הפרט שנברא בצלם האל, אך גם את המחויבות הקהילתית והזהות הלאומית, היא חריפה ביותר. היהדות, על כל גווניה, אינה יכולה לקבל את חלוקת החברה למונאדות או לאטומים. מבחינה זו, התהליך שאותו עובר חלק מהציבור הישראלי בהשפעת האמריקניזציה והגלובליזציה, זר לחלוטין למורשת היהודית, גם בפרשנותה הרפורמית או החילונית. לעומת זאת, כיוונים דמוקרטיים-ליברליים מתונים יותר, כמו הקומוניטריזם ה"רך" שאינו אנטי-ליברלי, או הסוציאל-דמוקרטיה הליברלית, נוחים יותר לסינתזה עם המורשת היהודית, גם על פי פרשנותה ההלכתית.

"קריאה יהודית" של הדמוקרטיה הליברלית תהיה ביקורתית כלפיה, לא פחות משתגלה מוכנות לקבל את יתרונותיה. במציאות הקיימת, נוצר שילוב בין הקצנה דמוקרטית לבין הקצנה ליברלית, תוך סילוק היסוד הרפובליקני המרסן. מצד אחד, הדמוקרטיה העכשווית מתבטאת בתרבות המונים רדודה ובנלית, המגולמת בתקשורת ההמונים הפופולרית (ערוץ 2) ובקדחת הצריכה הקניונית. הנטיות הדמגוגיות גוברות ככל שלהמוניות יש משקל משמעותי יותר. זאת הבינו המעמיקים שבמבקרי

הדמוקרטיה האתונאית הקלסית (תוקידידס, אפלטון ואריסטו), אך גם אבי הדמוקרטיה העקיפה המודרנית, ג'ון סטיוארט מיל. חסרונות אלה מאפילים, לפחות באופן חלקי, על היתרונות החברתיים והמוסריים של משטר דמוקרטי ביחס לכל האלטרנטיבות הקיימות. מצד שני, הדמוקרטיה הליברלית הקיצונית השלטת בהווה, מתקשה בהצבת גבולות. לעתים דומה כי ערך זכויות הפרט הפך למולך מסוג חדש. בתהליך המטוטלת, הוחלפה החברה המדכאת הישנה בחברה הדוניסטית, משוחררת כביכול. הריק הרוחני, חוסר הגבולות בין מותר ואסור, התפרקות התא המשפחתי, אבדן יחס הכבוד של ילדים כלפי הורים המלווה באבדן הרצון של הורים לפעול ולהתייצב מול ילדיהם, היעלמות דמות המנחך מבתי הספר, האלימות הגוברת הנובעת לא אחת דווקא משובע – כל אלה יכולים גם להוביל, כפי שכבר היטיב לתאר אפלטון, אויבה המושבע והקיצוני של הדמוקרטיה לפני כ-2,400 שנה, לכמיהה למנהיגות חזקה ולמסגרות אוטוריטריות. יש צורך להחזיר ערכים רפובליקנים מרסנים, ובראשם חינוך למצוינות אזרחית, המעדיפה את טובת הציבור על פני אינטרסים פרטיים או קבוצתיים.

ישעיהו ברלין מבחין כידוע בין משמעות שלילית לבין משמעות חיובית של המושג חירות. חירות שלילית (חירות מ...) משמעה מניעת כפייה של יחיד או של החברה על רצונו החופשי של אדם. זו התפיסה המקובלת בעולם הליברלי, שלפיה אדם הוא בן חורין ככל שאפשרויות הבחירה העומדות לפניו מרובות יותר. משמעות חיובית של חירות (חירות ל...) רואה בחיים המממשים את הפוטנציאל הפנימי העמוק של האדם, חיים בעלי ערך. תפיסות מסוג זה מצויות בדתות הקלסיות, בהגותם של רוסו ושל קאנט, במחשבה המרקסיסטית, באקזיסטנציאליזם ועוד. כאן החירות האנושית נתפסת דווקא כבלימת אפשרויות ונטיות טבעיות. הבעיה של החירות השלילית היא כיצד ניתן לקבוע גבולות אשר ימנעו אנרכיה. הבעיה של החירות החיובית היא מניעת כפייה מוגזמת בשם מימוש הפוטנציאל ה"אמיתי" של האדם. ברלין רואה, בצדק, בצמיחת המשטרים הטוטליטריים במאה ה-20, ביטוי להקצנה של תפיסת חירות חיובית. אולם אין הוא צודק בביקורתו השלילית על תפיסה זו כשלעצמה. במציאות העכשווית, דומה שהחירות השלילית הלכה רחוק מדי. הידוע שבהוגים הליברליים, ג'ון סטיוארט מיל, נתפס בעיני ברלין כמזוהה עם תפיסת החירות השלילית. חששו מעריצות הרוב, המובילה לפגיעה בחירויות הפרט, הוא העומד בבסיס תפיסת החירות הידועה שלו. אולם מיל, שהושפע גם מקאנט, הטיף לכך שעל חברה דמוקרטית להביא לחינוך שכבה רחבה של אזרחים בעלי מודעות ואקטיביות ציבורית, אשר לא יעשו כרצונם. כאן עולים היבטים של חירות חיובית.

סינתזה יהודית-דמוקרטית תשלב בין ערכי החירות השלילית המתונה לבין ערכי החירות החיובית המתונה, באופן לא כופה ודכאני. סינתזה זו יכולה אף להציע שביל

זהב, שאינו פשרה חלקית והססנית, אלא דרך מורכבת המותקפת משני האגפים – היהודי האנטי-דמוקרטי ליברלי מזה, והדמוקרטי-ליברלי הקיצוני מזה – ובכל זאת מציעה אלטרנטיבה. ראוי לזכור כי "אמריקה", המהווה מקור השראה בעבור מצדדי הדמוקרטיה הליברלית הקיצונית, רחוקה מלייצג את אמריקה האמיתית. הבחירות הנוכחיות בארצות הברית ממחישות עד כמה הכמיהה לערכים המזוהים עם המורשת היהודית-נוצרית, כמו אמונה טרנסצנדנטית, מחויבות לקהילה, חשיבות המוסר הציבורי, ערכי המשפחה וכדומה, מתחזקת והולכת. זו שזרה בנוסטלגיה לעבר טהור יותר, אמיתי או מדומה. בביטוייה הקיצוני, יכולה כמיהה זו להתגלגל לפונדמנטליזם; בביטוייה השכיח, יש בה יסודות שמרניים מובהקים. אולם היא יכולה גם לחתור לשילוב בין פתיחות ליברלית ומחויבות דמוקרטית לבין אמונה בערך הדת ו/או המסורת לשם תפקוד בריא של חברה.

המעבר הקבוע בין "קריאה יהודית" של העולם המערבי הדמוקרטי, לבין "קריאה דמוקרטית-ליברלית" של עולם ההלכה, צריך להעשות בבחינת "רצוא ושוב": הדיאלוג המורכב היהודי-דמוקרטי יעשיר את דמותה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, ויצמצם פערים והתנגשויות. בכל מקרה, דיאלוג שכזה בין פנים לבין חוץ חיוני לתחייתה של הציונות הדתית, אשר במצבה העכשווי מיטלטלת בין כיוונים פונדמנטליסטיים לבין כיוונים חילוניים. למצער, רבים בתוכה חיים בשני עולמות נפרדים ("מידוריים" במונחי ליבמן).

אתרי אינטרנט*

אתרי אינטרנט של ארגונים וולונטריים

פלורליזם, סובלנות והסכמיות

סובלנות

[/http://www.tolerance.co.il](http://www.tolerance.co.il)

"סובלנות" היא תנועה לא מפלגתית של מתנדבים הפועלת למען קידום וטיפוח התנהגות סובלנית בחברה, שואפת ליצור אווירה של הקשבה, כבוד הדדי והתחשבות בדעת הזולת. התנועה יוזמת פעילות למניעת אלימות מילולית ופיזית כאחד. מדוע הוקמה תנועת "סובלנות"?

התנועה מאמינה כי אמנות החיים בחברה המתאפיינת במגוון רחב של קבוצות חברתיות, היא לחפש דרכים של הקשבה וכבוד הדדי ושל התחשבות בזולת. התנועה מאמינה בהימנעות מהקצנה, בחתירה לפשרות ולהסדרים ידידותיים, בשמירה על כבוד האדם ובנכונות להעניק לזולת את אשר אנו תובעים לעצמנו. שימו לב כי האתר גדוש במאמרים מצוינים שניתן לעשות בהם שימוש.

צו פיוס

<http://www.tzavpius.org.il/index.asp>

"צו פיוס" הוקם בשנת 1996 על ידי קרן אבי חי (ע"ר) והחל את דרכו כמסע הסברה בעקבות רצח יצחק רבין. התגובות שהגיעו לארגון בעקבות מסע ההסברה העידו כי רבים בחברה הישראלית רואים בפיוס ובהידברות בתוך הציבור היהודי צורך קיומי. תגובות אלה הביאו להרחבת פעילות הארגון ולהקמת פרויקטים לקידום הסובלנות וההקשבה בחברה.

"צו פיוס" פועל בשני מישורים:

- גיבוש וליווי קבוצות הידברות הכוללות משתתפים שמשתייכים למגזרים שונים בקרב הציבור היהודי בישראל. כמו כן תומך הארגון בקבוצות דומות המוקמות על ידי ארגונים שונים.
- הפקת מסעות הסברה ופרסום המעודדים סובלנות והקשבה בקרב מגזרים שונים בציבור היהודי בישראל.

* הוכן על ידי מרים דרמוני, תמי"ד (תקשוב מורים, ידע ודידקטיקה) האוניברסיטה הפתוחה ומט"ח.

חוקה בהסכמה

<http://www.idi.org.il/hebrew/constitution/>

יזמה של המכון הישראלי לדמוקרטיה בעקבות דאגה לגורלה של החברה הישראלית במצב של שסעים חברתיים מחריפים. לדעת אנשי המכון הישראלי לדמוקרטיה: חוקה בהסכמה עשויה להעמיד גשר מעל תהומות, ליצור אחדות אזרחית-דמוקרטית ולהוות בסיס איתן להמשך קיומה של המדינה. היא גם תייצב ותשפר באופן משמעותי את הדמוקרטיה הישראלית. כמו כן, חוקה בהסכמה תקבע ותחזק את הלגיטימציה לכללי המשחק ולמוסדות הממלכתיים והיא צפויה לתרום תרומה מכרעת לגיבוש זהות קולקטיבית מאחדת ומקרבת, בשונה מהשסעים המעמיקים בין מרכיבי החברה בישראל.

הגבלת השלטון

התנועה לאיכות השלטון

<http://www.mqg.org.il/>

התנועה לאיכות השלטון בישראל פועלת לחיזוקה של תרבות פוליטית המבוססת על ערכי הדמוקרטיה, שלטון החוק, מנהל תקין, טוהר מידות ואיכות שלטון. התנועה היא א-פוליטית ועצמאית ונשענת על אלפי חברים ועל מאות מתנדבים לה. התנועה פועלת בשתי זרועות: הזרוע המשפטית והזרוע החינוכית. מצד אחד היא פועלת באמצעות עתירות לבג"ץ, לביטולן של נורמות פסולות ולהנהגת נורמות שלטוניות ראויות; ומצד שני היא פועלת בתחום החינוך לדמוקרטיה ולמעורבות ציבורית באמצעות תכניות חינוך.

עוגן

<http://www.oggen.co.il/>

"עוגן" היא עמותה רשומה, בלתי מפלגתית וללא כוונות רווח, שמטרתה לסייע לעובדים שחשפו שחיתות במקום עבודתם. העמותה הוקמה על ידי קבוצת אנשים שערכי הדמוקרטיה הישראלית יקרים ללבם, כדי למגר שחיתויות במגזר הציבורי והפרטי בישראל.

זכויות האדם והאזרח

כללי

האגודה לזכויות האזרח בישראל

<http://www.acri.org.il/hebrew-acri/engine/index.asp>

"האגודה לזכויות האזרח בישראל" הוקמה בשנת 1972 כגוף בלתי מפלגתי ובלתי תלוי במטרה להגן על זכויות האדם והאזרח בישראל ובשטחים הנתונים לשליטתה. הנחת היסוד להקמת האגודה היא שגם במשטר דמוקרטי נחוצים ארגונים הפטורים מזיקה לשלטון ומאינטרסים שונים, שיעמדו על משמר זכויות האדם. במדינת ישראל צורך זה חשוב שבעתיים, שכן ענייני הביטחון והמאבק הקיומי המתמשך דחקו לעתים את זכויות האדם והאזרח לקרן זווית. באתר שפע מידע מאורגן בנושא זכויות האדם והאזרח (או הפרתן...) בישראל. האגודה מתמחה בעתירות לבג"ץ בנושאים עקרוניים ופועלת בשיתוף פעולה עם ארגוני שטח.

זכויות נשים

נעמ"ת

<http://www.naamat.org.il/>

נעמ"ת היא גלגולה הצעיר של תנועת הפועלות, שנוסדה על ידי חלוצות העלייה השנייה והשלישית. החלוצות היו שותפות להקמת הסתדרות העובדים הכללית ומוסדותיה ב-1920, אך לאכזבתן הרבה לא זכו להכרה ולייצוג, ולא הייתה התייחסות ראויה לבעיותיהן הייחודיות. תחומי הפעילות העיקריים של נעמ"ת אז והיום הם אלה: תעסוקה לנשים, הגנה לאם העובדת, הכשרה מקצועית לנשים, מסגרות חינוך וטיפול לילדי אמהות עובדות, לנערות ולנערים. נעמ"ת פועלת בכל מגזרי האוכלוסייה. הנושאים הבולטים על סדר היום של נעמ"ת: הזכות למעמד אישי לאישה השווה למעמד הגבר, זכות האישה על גופה ומיגור האלימות כלפי נשים, ייצוג שווה לנשים בכל התחומים, הכרה בכל דפוסי המשפחה. נעמ"ת מעסיקה כיום כ-5000 עובדות ועובדים.

שדולת הנשים

<http://www.iwn.org.il/iwnH.asp>

שדולת הנשים בישראל הוקמה בשנת 1984 כגוף עצמאי ובלתי מפלגתי הפועל למען קידום מעמד האישה, באמצעות חקיקה, לובי בכנסת הגברת המודעות הציבורית, חינוך ומחקר. השדולה פועלת להרחבת מעגל הנשים הפעילות וחיזוק המודעות לצורך בשינוי, בעיקר בפריפריה ובקרב אוכלוסיות ייחודיות. כמו כן היא מעודדת נשים להגיע לעמדות מנהיגות ולתפקידים נבחרים.

חופש דת, חופש מדת וחופש בנישואין

התנועה ליהדות מתקדמת

<http://www.reform.org.il/>

היהדות המתקדמת היא הזרם הליברלי (הרפורמי) ביהדות. "התנועה ליהדות מתקדמת" בישראל היא חלק מתנועה עולמית שראשיתה לפני כ-200 שנה באירופה; כיום היא התנועה הדתית הגדולה ביותר בעולם היהודי. התנועה רואה עצמה כממשיכת דרכם של נביאי ישראל ושל חכמי התורה שבעל-פה. התנועה מייחסת חשיבות רבה להתאמת אורחות החיים היהודיים וההלכה לתנאי הזמן והמקום. "התנועה ליהדות מתקדמת" פועלת רבות לקירוב החילוניים לדת וליציקת משמעות ייחודית בחגים ובטקסים כגון בר-מצווה ובת-מצווה ונישואין.

משפחה חדשה

<http://www.newfamily.org.il/>

המוטו של הארגון הוא זה: לכל אדם הזכות להקים משפחה בישראל ולכל המשפחות בישראל זכויות שוות בפני החוק. הארגון עוסק בזכויות של משפחות שאינן משפחות "קלאסיות": חד-הוריות, הומוסקסואלים ולסביות, זוגות מעורבים.

המרכז לפלורליזם יהודי

<http://www.irac.org/>

"המרכז לפלורליזם יהודי" הוא הזרוע הציבורית והמשפטית של "התנועה ליהדות מתקדמת" בישראל. הוא פועל לקידום פלורליזם, סובלנות, זכויות הפרט וצדק חברתי בישראל, על בסיס גישה יהודית ליברלית וערכי הדמוקרטיה. מאז הוקם בשנת 1987, נמנה המרכז עם הגופים הפעילים בישראל במאבק למען חופש דת ומצפון. במרכז מחלקה משפטית, מרכז מידע ייחודי בנושאי דת ומדינה ומדורים לפעילות ציבורית, חינוך והסברה. המרכז לפלורליזם מפעיל מרכזי סיוע משפטי לעולים בירושלים, בתל אביב, בחיפה ובבאר שבע.

עמותת רות

<http://www.amutat-ruth.org.il/or.htm>

הארגון הוקם באוגוסט 1998 ומטרתו לסייע לזוגות מעורבים ולפעול לכינון נישואים אזרחיים בישראל.

זכויות ילדים

אל"י

<http://www.eli.org.il/Content/index.asp>

עמותה העוסקת באופן ייחודי בנושא התעללות בילדים – גופנית, מינית ונפשית – ובהזנחה. באתר חומר בנושא, טלפונים של מוקדי חירום, דיווח על מקרי התעללות ובקשת עזרה און-ליין ואפשרות להתנדבות ותרומה.

אב"י – האגודה הבינלאומית לזכויות הילד (די.סי.איי)

<http://www.dci.org.il/>

הארגון הוא סניף ישראלי של ארגון בינלאומי. הוא מתמקד בעידוד זמנות של שירותים על ידי פיתוח פרויקטים ניסיוניים לקראת קידוםם הלאה. ארגון די.סי.איי ישראל מעורב מאז 1992 בפרויקטים ניסיוניים להפיכת היעוץ המשפטי לנגיש לקטנים. בשנת 1995 הוקמו מרכז מידע ושירותי נוער באשדוד (כיום פרויקט משותף עם המחלקה לעבודה סוציאלית). בשנים האחרונות היה הארגון מעורב בפרויקטים סוציו-לגאליים כגון "מקבץ מארג" (של המרכז לקידום נוער במזרח ירושלים) ו"הפוך על הפוך", שהנם רשת של מרכזים פתוחים בפיתוח ארגון אלם.

זכויות המיעוט הערבי בישראל

עדאלה

<http://www.adalah.org/>

עדאלה ("צדק" בערבית) הוא המרכז המשפטי הערבי הראשון בישראל. המרכז נוסד בשנת 1996, והוא משרת את האוכלוסייה הערבית בישראל המהווה כ-20% מאוכלוסיית המדינה. הארגון פועל להשגת שוויון זכויות לאוכלוסייה הערבית ולהגנה על זכויותיה כמיעוט בתחומי דיור, קרקע, חינוך, תעסוקה, שפה, זכויות פוליטיות, זכויות נשים, זכויות אסירים וזכויות תרבותיות ודתיות. באתר מידע על פעולותיו של המרכז בהווה ובעבר, הצעות לתכניות התמחות במרכז, רשימת פרסומים וקישורים לארגונים ישראליים ופלסטיניים, לארגונים בינלאומיים העוסקים בזכויות מיעוטים ובמזרח התיכון, לאוניברסיטאות פלסטיניות ולארגוני זכויות אדם וכן הפניה לכתבי עת.

מרכז מוסאוא

mosawa@rannet.com

מטרת הארגון היא לקדם את מימוש זכויות אזרחי ישראל הערבים, להילחם בגילויים של אי-שוויון ובביטויי גזענות כנגד האוכלוסייה הערבית בישראל.

אגודת ה-40-

<http://www.assoc40.org/hebrew/main.html>

אגודה הנאבקת בהתעלמות הממסדית בישראל מן "הכפרים הבלתי מוכרים" שבהם מתגוררים ערבים ישראלים. היעדר מעמד מוכר למקום יישוב מונע מתושביו זכויות לתשתיות פיזיות וחברתיות.

ITIJAH

<http://www.ittijah.org>

ארגון-הגג של ארגוני זכויות האוכלוסייה הערבית בישראל. פועל בתחום הסנגור, גיוס משאבים ויצירת שיתופי פעולה.

זכויות של בעלי מוגבלויות

בזכות

<http://www.bizchut.org.il/>

מרכז לזכויות אדם של אנשים עם מוגבלויות. עוסק בתחומים כמו דיור, תעסוקה, סיוע משפטי וכד', וכן קידום יזמות חקיקה ויישומן.

ארגון-הגג של ארגוני הנכים בישראל

<http://www.disabled.org.il/>

ארגון הגג של ארגוני הנכים ונכים בלתי מאוגדים הוא ארגון א-פוליטי, המייצג למעלה מחצי מיליון אנשים בעלי נכויות ומוגבלויות – ציבור המהווה 10% מאוכלוסיית המדינה. מרבית הנכים מאוגדים ב-30 ארגונים, וארגון-הגג משמש להם "מטרייה".

זכויות של קשישים

<http://www.elderlaw.org.il/>

מטרת העמותה היא לקדם את זכויותיהם ומעמדם של קשישים בישראל, להעניק להם ייעוץ וייצוג משפטי, לשנות וליצור חקיקה ישראלית בתחום זכויות הקשישים.

זכויות של עובדים זרים

מוקד סיוע לעובדים זרים

<http://www.hotline.org.il/>

המוקד הוא ארגון א-פוליטי, ללא מטרות רווח, שהוקם בשנת 1998 והוא פועל להגנה על זכויותיהם של מהגרי עבודה וקרבתנות הסחר בנשים. המוקד פועל במספר מישורים:

עזרה פרטנית, סנגור ומתן סיוע הומניטרי; פעילות לשינוי מדיניות הממשלה; הגברת מודעות הציבור. פעילות המוקד מבוססת בעיקר על עבודת מתנדבים.

זכויות של הומוסקסואלים ולסביות

הקו הלבן

<http://planet.nana.co.il/dvd/>

"הקו הלבן" הוא קו תמיכה להומוסקסואלים, לסביות, בי-סקסואלים, טרנסג'נדרס, חבריהם, בני משפחותיהם ולמתעניינים בנושא. הקו הלבן הוא זרוע של אגודת ההומוסקסואלים, הלסביות, הבי-סקסואלים והטרנסג'נדרס בישראל. בין הפונים יש בני נוער, דתיים, ערבים, עולים ואחרים. האוכלוסיות הללו, המתקשות להסתייע בשירותים אחרים של הקהילה, עושות שימוש משמעותי ומועיל בקו.

מעבר לקשת

<http://www.brainbow.co.il/index.asp>

מרכז ייעוץ ומידע לנוער הומו-לסבי.

זכויות של פלסטינאים בתחום הרשות הפלסטינית

בצלם

<http://www.btselem.org/>

"בצלם" הוא מרכז המידע הישראלי לזכויות האדם בשטחים. הוקם בשנת 1989 על ידי אנשי רוח, משפטנים, רופאים, עיתונאים וחברי כנסת. מטרותיו העיקריות הן אלה: להיאבק נגד הפרות זכויות האדם בשטחים באמצעות תיעודן והבאתן לידיעת הציבור הרחב וקובעי המדיניות; להילחם בתופעות ההדחקה וההכחשה בהקשר זה בחברה הישראלית; לתרום ליצירת תרבות של זכויות אדם בישראל. כארגון ישראלי, מייחד "בצלם" את עיקר מאמציו לשנות את מדיניותה של ממשלת ישראל בשטחים שכבשה, להעמידה על חובתה לשמור על זכויות האדם של כל תושביהם ולקיים בקפדנות את הוראות המשפט הבינלאומי.

זכויות חברתיות

ידיד

<http://www.yedid.co.il/hebrew/>

מרכז זכויות בקהילה. מטרת מייסדי העמותה היא להעצים את השכבות החלשות בחברה ולקרב אותן לערכים של דמוקרטיה, פלורליזם, אזרחות פעילה, שלום, שוויון, צדק וקדמה, תוך בניית גשר בין לבין קבוצות אחרות באוכלוסייה.

סנגור קהילתי

<http://www.advocacy.org.il/>

עמותת סנגור קהילתי הינה ארגון מתנדבים קהילתי הפועל להגברת מודעות התושבים לזכויותיהם החברתיות, למימוש וקידום כביטוי להעצמתם הן כפרטים, כיחידים והן כקהילה.

מטרות הארגון :

1. ללמד תושבים הנמצאים במצבי מצוקה כיצד לממש את השירותים והזכויות העומדים לרשותם, כאמצעי לחיזוקם ולקידום פתרון בעיותיהם.
2. לעודד ולאפשר את מימוש הפוטנציאל ההתנדבותי של התושבים כאמצעי להידוק הקשרים ההדדיים בקהילה, להגברת האחריות והמחויבות ההדדית בקהילה, להגברת האינטגרציה בין קבוצות שונות באוכלוסייה, לחיזוק יכולת הקהילה לסגור על תושביה.
3. להכשיר תושבים לאזרחות פעילה ומעורבת על ידי שיתופם בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לחייהם ולקידום זכויותיהם.

קו לעובד

<http://www.kavlaoved.org.il/>

עמותה ללא כוונת רווח שמטרתה להגן על זכויות העובדים המקופחים ביותר במשק הישראלי: עובדים זרים, פלסטינים מהשטחים, עובדי חברות כוח אדם ועולים חדשים.

לתת

<http://www.latet.org.il/index1.htm>

ארגון ישראלי לסיוע הומניטרי בארץ ובעולם, יזמה יפה של קבוצת עולים חדשים מצרפת. מטרת הארגון היא לסייע לאוכלוסיות במצוקה ללא הבדל, דת, גזע, מין או לאום תוך דגש על ערכי סובלנות בחברה הישראלית. "לתת" מפעילה מבצעי התרמה מזון ברשתות השיווק וכן פעולות התרמה עבור נזקקים באזורים שונים בעולם.

רופאים לזכויות אדם

<http://www.phr.org.il/>

עמותת "רופאים לזכויות אדם" פועלת לקידום ויישום זכויות אדם בתחום הבריאות בישראל ובשטחים שבשליטתה. באתר מידע על הפרויקטים הרבים של העמותה: הזכות לבריאות וחופש תנועה בשטחים הכבושים ובמזרח ירושלים, זכויות בתחום הבריאות למהגרי עבודה (עובדים זרים), אסירים ועצירים, ערבים אזרחי ישראל ועוד.

השסע הדתי

גשר

<http://www.gesher.co.il/>

עמותה שעוסקת במפגשים בין דתיים לחילוניים מאז 1970. "גשר" חותרת לגשר על הפער הגדל בין דתיים לחילוניים, ובמקביל היא פועלת לעיצוב חברה המושתתת על ערכים יהודיים משותפים. שני כיוונים אלה קשורים זה בזה. לדעת אנשי "גשר", הטרגדיה של החברה הישראלית היא שהתרבות היהודית, אשר איחדה את העם היהודי בכל פזורותיו, מהווה במדינת ישראל גורם מרכזי במחלוקת בין הקהילות. החזון של העמותה: עיצוב מדינה יהודית-דמוקרטית, שבה לכל אזרח הזדמנות למימוש עצמי בעל משמעות אנושית ויהודית גם יחד.

ארגונים המגנים על בעלי חיים

אנונימוס

<http://www.anonymous.org.il/>

מדי שנה מענים בישראל מאות מיליוני בעלי חיים באופן ממוסד ומתועש. מטרות הארגון היא למנוע את סבלם של בעלי חיים. אי-יכולתם לדבר ולחשוב כמונו או לתבוע מאתנו את זכויותיהם, אינה מצדיקה גרימת סבל, כל עוד מדובר בבעלי חיים המסוגלים לחוש סבל והנאה.

ארגונים למען איכות הסביבה

אדם, טבע ודין

<http://www.yarok.org.il/>

עמותת "אדם, טבע ודין" הוקמה ב-1990 על ידי אנשי מקצוע מתחומי המדע, המשפט והתכנון כגוף מקצועי, בלתי תלוי, שידאג לאינטרס הציבורי בשמירה על איכות הסביבה בישראל. בעמותה צוות עובדים הכולל עורכי דין, מדענים, מתכננים, אנשי תקשורת ולובי ואחרים. היא פועלת במטרה להרחיק ולמנוע מפגעים סביבתיים וסכנות לציבור, לקדם חוקים סביבתיים ולפקח על אכיפתם, להגביר באמצעות חינוך והסברה את מודעות הציבור לצורך האמיתי בשמירה על הסביבה ועל המשאבים הטבעיים ולקדם את האינטרסים הסביבתיים של מדינת ישראל. תחומי פעילות: זיהום אוויר, שימור חופים, שטחים פתוחים, טיפול בפסולת, איכות מי השתייה.

במקום – מתכננים למען זכויות תכנון

<http://www.bimkom.org/>

"במקום" הוקמה במאי 1999 על ידי מתכננים/ות ואדריכלים/ות אשר שמו להם למטרה לחזק את הקשר בין זכויות האדם ומערכות התכנון במדינת ישראל. נקודת המוצא היא שתכנון מרחבי משפיע על הקהילה והחברה ועל זכויות האדם הבסיסיות. הקשר בין תכנון ובין זכויות אדם ואזרח אינו תמיד ברור מאליו: תכנון נתפס כמעשה שלטוני המוכתב מלמעלה ומגדיר מציאות מרחבית לפרט ולקהילה. דווקא בשל כך, חשוב להדגיש כי לאזרחי המדינה ותושביה יש זכויות בתחום ההליכים התכנוניים, וכי הם עלולים להיפגע מתכנון מרחבי שאינו מביא בחשבון את צורכיהם. כגוף מקצועי, חותרת העמותה למימוש הזכות לשוויון ולצדק חברתי בנושאי תכנון ופיתוח ובהקצאת משאבי קרקע, ומסייעת לקהילות בעמדת נחיתות מקצועית, כלכלית או אזרחית לממש את זכויותיהן בתחום זה.

אתרי אינטרנט שעניינם בחינוך לאזרחות ודמוקרטיה

קהילת תמי"ד למורים לאזרחות

<http://www.tamid.cet.ac.il/tamid/civics/>

בתמי"ד (תקשוב מורים, ידע ודידקטיקה) שפע משאבים למורים ולמורות לאזרחות: עדכון שוטף על הוראת המקצוע, מערכי שיעור, קישורים למאמרים ולאתרי אינטרנט רלוונטיים, קשר ישיר עם הפיקוח על הוראת האזרחות, פורום "בונים מבחנים יחד" ופורום "כיכר העיר". באמצעות האתר ניתן להירשם לקורסים מתוקשבים.

אזרחות ב"אביב" (לתלמידים)

<http://www.aviv.org.il/civil/scripts/default.asp>

אתר חדש לתלמידי אזרחות בחטיבה העליונה. פותח על ידי אורט אביב ומשרד החינוך. פיתוח התוכן נעשה על ידי בלהה אלפרסון (מכותבות הספר **להיות אזרחים**, מדריכה בכירה ומנחה בתמי"ד). שימו לב להפעלות ולמשחקי התפקידים הנחמדים שממחישים את נושאי הלימוד בדרך משעשעת. גם יש פורום שאלות ותשובות לתלמידים לפני מבחן.

כנסת צעירה

<http://www.youngknesset.org.il/>

אתר חינוכי של היחידה לאקטואליה במט"ח בשיתוף עם אתר הכנסת. מדי חודשיים, מעלים נושא על סדר היום, בליווי מאמרים, פעילויות וקישורים.

המעורר

<http://www.meorer.co.il>

מרכז להדרכה ולימודים חלופיים שקם לפני שבע שנים בקיבוץ רביד. מדריכי "המעורר", רובם ככולם, הם בוגרי תפקידי הנהגה מרכזיים בתנועת הנוער, ומטרתם המרכזית היא בעקבות הגותו של ברנר לעורר ולהעלות מחשבות ועמדות ערכיות בקרב בני הנוער הישראלים. "המעורר" מציע מגוון פעילויות חינוכיות הכוללים מפגשים שמטרתם לחשוף מציאות, לשאול שאלות ו... לעורר. שימו לב לסקירת אקטואליה ולפעילויות.

אומ"ץ

<http://ometz.cet.ac.il/ometz/>

מרכז מתקשב לחינוך אזרחי. באומ"ץ עוסקים בענייני היום והשעה לומדים, חוקרים, משוחחים ומלמדים. במרכז אומ"ץ נפגשים עמיתי אומ"ץ – מנחים, מומחים, תלמידים ומורים מבתי ספר בכל רחבי הארץ. במרכז אומ"ץ חוברים מגזרים שונים בישראל: ממלכתי-עברי; ממלכתי-ערבי; ממלכתי-דתי; וההתיישבותי – מהחינוך הרגיל ומהחינוך המיוחד. שימו לב ל"חדשות אומ"ץ".

המרכז הבין-תחומי ללימודי אזרחות באוניברסיטת חיפה

<http://civics.haifa.ac.il/>

פרויקט משותף של הפקולטה למשפטים והפקולטה לחינוך. ניתן למצוא בו "עדכונים" מעניינים וקישורים למאמרים רלוונטיים לתכנית הלימודים באזרחות.

מרכז גילה לחינוך אזרחי ודמוקרטיה באוניברסיטה העברית בירושלים

gilocenter.mscc.huji.ac.il

עיתונות

www.politicsnow.co.il

www.globes.co.il

www.maariv.co.il

www.haaretz.co.il

www.ynet.co.il

www.walla.co.il

קלטות וידאו הרלוונטיות למקצוע האזרחות*

קלטות שפותחו בטלוויזיה החינוכית

- "כללי המשחק" (בעברית ובערבית). מתאימה לנושא הלימוד "מהי דמוקרטיה?". הסדרה מציגה היבטים שונים של הדמוקרטיה – הדמוקרטיה כערך וכאורח חיים והדמוקרטיה כצורת ממשל. כל אחד מששת הפרקים עומד בפני עצמו, ועם זאת הוא נדבך בתוך הסדרה. כל תכנית מורכבת מארבעה קטעים, המציגים את הנושא מנקודות מבט שונות: קטע תיעודי, קטע מומחז; דיון באולפן בהשתתפות מומחים בנושא; ולסיום, קטע אמנותי, המאיר מזווית נוספת את התופעה הנדונה.
- 1. למה דמוקרטיה – כיצד מקיימת מדינת ישראל משטר דמוקרטי על אף בעיותיה הקיומיות.
- 2. זכויות הפרט – האם ניתן להגן על זכויות הפרט בפני הכרעת הרוב?
- 3. יחסי רוב ומיעוט – האם לגיטימי במדינה דמוקרטית קיומו של מיעוט בעל דעות שונות מדעת הרוב?
- 4. עריצות הרוב – כיצד ומתי עלולה החלטת הרוב להפוך לעריצות הרוב?
- 5. הציות לחוק – מהות החוק במשטר דמוקרטי וגבולות הציות לחוק.
- 6. עיתונות וחופש הביטוי – חשיבותה של עיתונות חופשית לקיומה של הדמוקרטיה.
- "סובלנות – אני לא כזה". מתאימה לנושא הלימוד "החברה הישראלית – חברה רבת שסעים".
- בסדרה שמונה אפיזודות שבוחנות מוקדי מתיחות בחברה הישראלית. בצד העיסוק בסטראוטיפים, מביאים המשדרים דעות, עמדות ורגשות של השותפים להתרחשויות שמתוארות באפיזודות.
- "סובלנות". קלטת ובה סרטים תיעודיים שעוסקים בשסעים בחברה הישראלית.
- "מצה נקניק וגבינה צהובה" – השסע הדתי.
- "כלימאת" פוליטיקה לא בחשבון של אף אחד" – השסע הלאומי.
- "קול הזכויות". אנימציות בנושא זכויות האדם והילד.
- פרקים מתוך תכניות הטלוויזיה "תיק תקשורת" שמתאימות לנושא הלימוד "תקשורת ופוליטיקה בישראל".

* הקלטות שמורות במרפ"דים השונים וזמינות לצפייה ולהשאלה לכל דורש.

ספרים ופרסומים שרלוונטיים למקצוע האזרחות*

- אבו עסבה ח'אלד (1997). **מערכת החינוך הערבית בישראל**, המכון לחקר השלום, גבעת חביבה.
- אברם אליהו (עורך) (תשנ"ז, 1997). **המדריך לאזרח – מדריך לזכויות ולחובות האדם והאזרח בישראל**, סיכוי – העמותה לקידום שוויון הזדמנויות, האגודה לזכויות האזרח, מהדורת ניסוי.
- אדלר חיים, ישראלית רובינשטיין, אילנה פלזנטל וקרי רוק (עורכים) (תשס"ג). **רב-שיח עם הדמוקרטיה – עקרונות וכללי משחק**, רמות, אוניברסיטת תל אביב, (4 כרכים).
- אוסצקי-לזר שרה, גאנאס אסעד (עורכים) (2003). **עדויות אור: שבע חוות דעת מקצועיות שהוגשו לוועדת אור**, המכון לחקר השלום, גבעת חביבה.
- אייזנשטט שמואל. **הדמוקרטיה ונפתוליה**, פרדוקסים בדמוקרטיה המודרנית. אריאן אשר (1997). **הרפובליקה הישראלית השנייה**, זמורה-ביתן, תל אביב.
- ברק-ארז, דפנה (עורכת) (1996). **מדינה יהודית ודמוקרטיה**, רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- גבזון רות, הקר דפנה (עורכות) (תש"ס, 2000). **השסע היהודי-ערבי בישראל: מקראה**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.
- גבזון רות, קרמניצר מרדכי, דותן יואב (תש"ס). **אקטיביזם שיפוטי בעד ונגד – מקומו של בג"ץ בחברה הישראלית**, ידיעות אחרונות (ספרי חמד), הוצאת ספרים ע"ש י"ל מגנס באוניברסיטה העברית, תל אביב וירושלים.
- גבזון רות, יעקוב מידן (תשס"ג, 2003). **מסד לאמנה חברתית חדשה בין שומרי מצוות וחופשיים בישראל**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.
- גירבי איריס, גל לוי בהנחיית רות גבזון (אוגוסט 2000), **השסע החברתי-כלכלי בישראל**, "נייר עמדה חדש", המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.
- דאל א' רוברט (תש"ס). **על הדמוקרטיה**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.
- דוד יוסי (עורך ומראיין) (2000). **מדינת ישראל בין יהדות לדמוקרטיה**, קובץ ראיונות ומאמרים, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.
- דנאל ד' אדם, (2003). **מדינה יהודית ודמוקרטיה: מבט רב תרבותי**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.

* מומלץ לעקוב אחר הפרסומים של "מכון שלם" www.azure.org.il; ו"המכון הישראלי לדמוקרטיה", מחלקת פרסומים www.idi.org.il, היחידה לאקטואליה ולחשיבה ערכית של מט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית) www.cet.ac.il.

- ווינשטיין יהושע (עורך) (1998). **אי-ציות ודמוקרטיה**, מרכז שלם, ירושלים.
- כהן אשר, זיסר ברוך (תשס"ג). **מהשלמה להשלמה**, שוקן, תל אביב.
- כשר אסא (2000). **רוח האדם**, עם עובד ו"עמותת יהורז", תל אביב.
- לוי-נאור איילת (2002). **בדרך לחוקה בהסכמה**, מדריך למורה, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.
- מאוטר מנחם, שגיא אבי, שמיר רונן (עורכים) (1998). **רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**, רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- מנהל החינוך הדתי, דרך ארץ, דת ומדינה, אסופת מאמרים והרצאות בנושא יהדות, שלטון וערכים דמוקרטיים**, יסודות (המרכז לליבון ענייני תורה ומדינה), משרד החינוך.
- מנוחין ישי (עורך) (תש"ן). **על דמוקרטיה וציות**, ספרי סימן קריאה, ירושלים.
- נויברגר בנימין, בן עמי אילן (עורכים) (1997). **דמוקרטיה וביטחון לאומי בישראל**, מקורות ראשונים, האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב.
- נורברטובוביו (תשס"ג). **עתידי הדמוקרטיה**, המכון הישראלי לדמוקרטיה בשיתוף אוניברסיטת בר-אילן, ירושלים.
- "נכון לעכשיו", מפתח נושאים והפניות למורה לאזרחות בחטיבה העליונה. מערכי הפעלה בנושאי אקטואליה ערכיים** (2003). מט"ח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית, היחידה לאקטואליה ולחשיבה ערכית, תל אביב. (ניתן לרכוש בטלפון 03-6460075).
- עציוני-הלוי חוה (1997). **מקום בצמרת, אליטות ואליטיזם בישראל**, ציריקובר, תל אביב.
- עציוני-הלוי חוה (2000). **ארץ שסועה**, אריה ניר-מודן, תל אביב.
- קאופמן אדי (תשס"ג). **זכויות האדם והאזרח**, האוניברסיטה המשודרת.
- קווים מנחים להוראת הנושא: העם היהודי בימינו שייכות ומחויבות** (תשס"ד). האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים והאגף לקשרי חינוך ישראל-תפוצות, משרד החינוך.
- קורן דני, שפירא בועז (1997). **קואליציות – הפוליטיקה הישראלית**, זמורה-ביתן, תל אביב.
- רביצקי אביעזר (1998). **דת ומדינה במחשבת ישראל**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים.
- רובינשטיין אמנון, ברק מדינה (1996). **המשפט הקונסטיטוציוני של מדינת ישראל**, מהדורה חמישית מורחבת, שוקן, תל אביב.

כתבי-עת:

"אלפיים" – כתב עת רב-תחומי לעיון, הגות וספרות, עם עובד בע"מ, תל אביב.

"דת ומדינה בישראל" – המרכז לפלורליזם יהודי (ירחון בנושאי חקיקה, פסיקה ומדיניות בתחום דת ומדינה). (לפרטים: 02-6256261 Irac@irac.org)

"פוליטיקה" – כתב עת למדע המדינה וליחסים בינלאומיים, המכון ליחסים בינלאומיים ע"ש ל' דייוויס, האוניברסיטה העברית בירושלים, האגודה הישראלית למדע המדינה. (רואה אור פעמיים בשנה, עוסק בנושאי פוליטיקה בישראל, מחשבה מדינית ועוד).

"פנים" – רבעון לתרבות, חברה וחינוך, הוצאת הסתדרות המורים בישראל, הקרן לקידום מקצועי ועמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך. www.itu.org.il

"תרבות דמוקרטית" – אוניברסיטת בר אילן והמכון הישראלי לדמוקרטיה.

סרטי קולנוע וטלוויזיה הרלוונטיים להוראת האזרחות*

שם הסרט	הנושאים מתחום האזרחות
עונת יובש לבנה	זכויות האדם בדרום אפריקה, חופש הביטוי
בעל זבוב	שלטון דמוקרטי טוטליטרי
הנבחר	בחירות אישיות בארה"ב
בשם האב	זכויות האדם
חומות של תקווה	זכויות האדם – הליך משפטי הוגן
סקוקי	חופש הביטוי
אחד מול כולם	זכויות האדם בדרום אפריקה
הנעדר	זכויות האדם בצ'ילי
הנחשול	משטר טוטליטרי
חוות החיות	משטר טוטליטרי
הסינדרום הסיני	זכות הציבור לדעת
נורמה ריי	זכות ההתאגדות, זכות השביתה
יול	זכויות מיעוטים
ברדל	זכויות נשים
ללא כוונת זדון	תקשורת ופוליטיקה
משפט הקופים	חופש הביטוי
בשם החוק	שלטון החוק
ביאטריס קלרספלד	תקשורת
כל אנשי הנשיא	תקשורת ודמוקרטיה
מיסיסיפי בוערת	הפרת זכויות האדם ושלטון החוק בארה"ב
חמסין	גזענות
לני	חופש הביטוי
אוונטי פופולו	חובת ציות
אחד משלנו	חובת ציות, חופש הביטוי
מסע אלונקות	חובת ציות
סילקווד	חופש הביטוי
עולם נפרד	חופש הביטוי
נשמתה של ציירת	חופש הביטוי
מאחורי הסורגים	חופש הביטוי

* ניתן להשיג באוזן השלישית ובחנניות וידאו.

חופש הביטוי	ערוצים של זעם
חופש הביטוי	מסע העסקים של אבא
חופש הביטוי	נבגד
חופש הביטוי	להתראות לנין
חופש הביטוי	1984
חופש הביטוי	בלאדי סאנדיי
חופש הביטוי	יום מיוחד
חופש הביטוי	שלום לפילגש
חופש הביטוי	פרדייז – גן עדן אבוד

רשימת סרטים בנושא "העם היהודי בימינו" (רשימה מוערת)

סרטים חינוכיים וחוויתיים הם אמצעי יעיל ומגרה בלימוד הנושא "העם היהודי בימינו".

להלן רשימת סרטים המוצעים להשאלה במרכזים הפדגוגיים ברחבי הארץ.

1. **"העם היהודי בימינו: שייכות ומחויבות"** – לקט סרטים (80 דקות). בלקט שבעה סרטים שצולמו בשנים האחרונות במקומות שונים בעולם: ישראל, ארה"ב, רוסיה והולנד.

הסרטים הם אמירה אותנטית וישירה של נוער יהודי ברחבי העולם בנושאים הנוגעים ליהדותו ולקשר שלו עם מדינת ישראל. הסרטים ממחישים את הפעילות, את הלבטים ואת העשייה בנושא זהות יהודית וקשרי חינוך ישראל-תפוצות. מתאימים במיוחד לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה. הקלטת הופקה בידי האגף לקשרי חינוך ישראל-תפוצות בשיתוף עם המרכזים הפדגוגיים במשרד החינוך.

2. **Distant Friends (12 דקות)** – קלטת וידאו וחוברת הכוללת הפעלות ומאמרים באנגלית.

בסרט מדברים תשעה בני נוער מזרמים שונים ומרמות מחויבות שונות על יהדותם ועל הקשר שלהם לעם היהודי. הסרט יכול להשתלב כיחידה בלימודי אנגלית. הסרט מתאים להפעלה בבית הספר העל-יסודי הממלכתי והממלכתי-דתי. הפקה: הפדרציה היהודית של לוס אנג'לס ומשרד החינוך בישראל. לפרטים: משרד החינוך, אגף המרכזים הפדגוגיים, רח' כנפי נשרים 22, גבעת שאול, ירושלים 91911.

"אנחנו שנינו מאותו העם" גרסה עברית ל-Distant Friends (12 דקות) – קלטת וידאו באנגלית מלווה כיתוביות בעברית וכן חוברת הכוללת הפעלות ומאמרים בעברית. ניתן להיעזר ביחידה בשיעורי חברה, היסטוריה ואזרחות. הפקה: הפדרציה היהודית של לוס אנג'לס ומשרד החינוך. לפרטים: משרד החינוך, אגף המרכזים הפדגוגיים, רח' כנפי נשרים 22, גבעת שאול, ירושלים 91911. לרכישה, טל' 02-5601351.

3. **"להכיר את עצמנו, להכיר אתכם"** (12 דקות) – קלטת וידאו שהוכנה בידי תלמידים מתל אביב לתלמידים מלוס אנג'לס. הילדים מציגים את עצמם ואת ההווי שלהם מנקודת מבטם, ללא מעורבות מכוונת. הסרט יכול לשמש בסיס לדיון בשיעורי חברה ובשיעורי תקשורת על זהותו של התלמיד הישראלי.
לפרטים: "חושבים", טל' 03-5754020.
4. **"קרובים רחוקים"** (כ-180 דקות) – סדרת טלוויזיה על יהודי ארצות הברית בימינו. זרמים שונים ביהדות ארצות הברית מציגים את יחסם ליהדות ולמדינת ישראל.
הפקה: מיכאל קרפין.
לפרטים: הוועד היהודי האמריקני, ת"ד 37068, ירושלים 91370,
טל': 02-6255281, פקס': 02-6256527.
5. **"מבט אחר"** (כ-30 דקות) – עיבוד לסרט "קרובים רחוקים". ערכה ובה קלטת וידאו, חוברת הפעלה, חומר רקע על יהדות ארצות הברית ורשימה ביבליוגרפית באנגלית.
הפקה: הוועד היהודי האמריקני בשיתוף עם "מוחות" ומשרד החינוך,
טל': 02-6255281, פקס': 02-6256527.
6. **ציונות כאן ועכשו – שאלות בלתי פתורות, 1997** – הסרט מזמין להתייחסות ולמחשבה על הציונות במלאת מאה שנה לקונגרס הציוני הראשון.
בצד ההישגים, ובראשם הקמת מדינת ישראל, יש עדיין מקום לשאלות אקטואליות: מהו טיבו של הקשר בין מדינת ישראל לתפוצות? האם מדינת ישראל היא "מדינה יהודית" או "מדינת היהודים"? מדינת ישראל רק בארץ ישראל? (קלטת וידאו).
7. **שלח את עמי** – פרק 18 בסדרה "תקומה", המספרת את קורות העם היהודי במדינת ישראל מאז הקמתה.
מלחמת ששת הימים הביאה להתעוררות לאומית עזה בקרב מיליוני יהודים בברית המועצות. שאיפות העלייה של היהודים נתקלו בסירוב השלטונות עד לקריסת ברית המועצות. מאז עלו ארצה מאות אלפי יהודים, ששינו את פני המדינה במידה רבה (קלטת וידאו).

8. **בבל וירושלים** – פרק 19 בסדרה "תקומה". עם הקמת מדינת ישראל התגייסו לעזרתה יהודי ארצות הברית ותרמו בכך תרומה משמעותית מאוד להישגיה. ישראל היוותה לגביהם מוקד של הזדהות וגאווה. לאחר מלחמת "שלוש הגלילות" התגלעו חילוקי דעות והתעוררו שאלות שנשאלות עד עצם היום הזה (קלטת וידאו).

9. **מסע הקסם הציוני** – מיצג בתמונות ודברי שירה. מלווה את ד"ר הרצל, חוזה המדינה, במסע דמיוני הסוקר את ההישגים, את הרגעים הקשים ואת החברה היהודית בימינו, שעדיין מתלבטת בשאלות יסוד ומתמודדת עם אתגרים רבים (קלטת וידאו).

ביבליוגרפיה

- אזרחי י' (1978). **הכנת מבחנים**, חוברת הסברה של אוניברסיטת בר-אילן.
- איך עושים את זה – מדריך מעשי לחלופות להערכת הישגים** (התשס"ג). האגף לתכניות לימודים, האגף לחינוך על-יסודי, משרד החינוך, מעלות, ירושלים ותל אביב.
- בירנבוים מ' (עורכת) (1999). **הערכה מושכלת – מתאוריה למעשה**, רמות, תל אביב.
- בירנבוים מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**, רמות, תל אביב.
- בירנבוים מ' (1997ב'). **ערכה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בדרך החקר**, משרד החינוך, ירושלים.
- בירנבוים, יועד, כ"ץ וקימרון (בהפקה). **בהבניה מתמדת – סביבת למידה מתוקשבת לפיתוח מקצועי של מורים בנושא טיפוח הכוונה עצמית בלמידה למורים**, משרד החינוך, ירושלים.
- דורון ר' (1987). "כיצד לבנות ולציין מבחנים מעוגנים בקריטריון מבנק של פריטים", **מגמות ל' (2)**.
- האגף לתכניות לימודים, (התשנ"ג). **שעת מבחן**, מעלות, ירושלים ותל אביב.
- וגנר מ' (1991). **יש מבחן**, מכון סאלד ומשרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- לוי י' (1979). **הישגים לימודיים – הערכה ומדידה**, דקל, תל אביב.
- לם צבי (1999). **פוליטיקה בחינוך מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים**, נייר דיון מס' 3, מכון מופ"ת, תל אביב.
- נבו ד' (1986). "הערכה בחינוך: מהות, תפקידים ושיטות", **מגמות כ"ט (4)**.
- נרדי נ' (1971). **תורת המבחנים הלכה למעשה**, כתר, ירושלים.
- עופרן מ' (1990). **מה יש פה להבין? רכס**, אבן יהודה.
- פרנקנסטיין קרל (1987). **הם חושבים מחדש, פרקים בתורת ההוראה המשקמת**, עם עובד, תל אביב.
- רון צלה (1993). **הוראה דיאלוגית, גישה חלופית להיערכות המורה לשיעור**, כרמל, ירושלים.
- שרמר עודד, קמון אילה (ניסן תשנ"ט – יוני 1999). "ה'הוראה משקמת', התאוריה והשיטה בהתפתחותן", **מקבץ**.
- H. Goodrich (1996). Understanding Rubrics, in: **Educational Leadership** (4), pp. 14-18.