



אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
הפקולטה למדעי הרוח והחברה
המחלקה לפוליטיקה וממשל
המרכז לחקר פוליטיקה וחברה אירופית

להיות אזרחים בישראל: לימודי האזרחות בישראל בראי גישת "הפילטר התרבותי".

חיבור זה מהווה חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך למדעי הרוח והחברה" (M.A.)

שם הסטודנט : טל ריפא

ת.ז. : 201509015

מנחה : פרופ' שרון פרדו

תאריך : 12.07.2017

אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
הפקולטה למדעי הרוח והחברה
המחלקה לפוליטיקה וממשל

להיות אזרחים בישראל: לימודי האזרחות בישראל בראי גישת "הפילטר התרבותי".

חיבור זה מהווה חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך למדעי הרוח והחברה" (M.A)

מאת: טל ריפא

מנחה: פרופ' שרון פרדו

חתימת הסטודנט: _____
חתימת המנחה: _____
חתימת יו"ר הועדה המחלקתית: _____
תאריך: _____
תאריך: _____
תאריך: _____

יולי 2017

”אין אדם יכול לכתוב דבר שהוא ראוי קריאה,
אלא אם ייאבק בלי הפסק למחות את עקבות אישיותו שלו”
(ג'ורג' אורוול – מדוע אני כותב)

עם הגשת עבודת מחקר זו, ברצוני להודות למספר אנשים אשר ליוו, תמכו והכווינו אותי במהלך כתיבתי. בראש ובראשונה, ברצוני להודות לפרופ' שרון פרדו על שהנחה אותי במקצועיות, סבלנות ואנושיות. השיחות הרבות, ההכוונה והביקורת שיפרו וקידמו הן את מחקרי זה והן אותי כחוקר וכאדם, ועל כך נתונה לך תודתי הרבה.

אני רוצה להודות לחברות ולחברי המרכז לחקר פוליטיקה וחברה אירופית והמחלקה לפוליטיקה וממשל באוניברסיטת בן-גוריון בנגב על היותכם ספסל הלימודים הפורה ביותר עליו ישבתי בחיי. כל אחת ואחד מכם היווה עבורי השראה רבה ואני מודה על השנים אשר שהיתי במחיצתכם.

תודה מיוחדת שמורה לחברי היקר ושותפי לדרך עידו רוזנבלום, אשר היווה כתף תומכת לכל אורך מחקרי זה. נפלה בחלקי הזכות לחלוק את מחשבותי עם אדם כמוך. עזרתך במחקר זה הייתה חשובה לאין ערוך.

תודה גדולה נתונה לנטע, זוגתי היקרה, אשר הכילה, תמכה וכיוונה אותי בכל שלבי כתיבת עבודה זו. מהצעת המחקר, דרך סקירת הספרות והמיפוי האינטנסיביים ועד לכתובה עצמה, היית לי כסלע להישען עליו ברגעי הקשים. תודה על כך שאפשרת להפוך מחקר זה מרעיון למציאות.

תודה אחרונה, אך הגדולה מכולם הינה למשפחתי היקרה - הוריי, אחי ואחותי, אשר הפכו אותי לאדם אשר אני היום.

טל ריפא, יולי 2017.

רשימת טבלאות :

טבלה 1 : קריטריונים לסיווג מופעים במחקרי

טבלה 2 : רשימת הערכים שנותחו

טבלה 3 : ערכים נבחרים ומספר מופעיהם בספר האזרחות משנת 2001

טבלה 4 : ערכים נבחרים ומספר מופעיהם בספר האזרחות משנת 2016, והשינוי (באחוזים) מטבלה 2

טבלה 5 : מספר המופעים של ערכים נבחרים (לא מדינתיים), מבט השוואתי בין הספרים

טבלה 6 : הנרטיבים הדומיננטיים הנוגעים לאתגרי הדמוקרטיה הישראלית, מבט השוואתי בין הספרים

מחקרי מתמקד בניתוח תפיסות ועיוותי תפיסות המופיעות בספרי הלימוד באזרחות בישראל כלפי אירופה, האיחוד האירופי והמדינות החברות באיחוד. ספרי הלימוד ותכנית הלימודים בישראל נמצאים בלב ליבו של פולמוס ציבורי עז. לא לשווא חשיבות רבה כל כך ניתנת ללימודי האזרחות בישראל. ספרי הלימוד בכלל וספרי הלימוד באזרחות בפרט, הינם סוכן חיברות משמעותי בתהליכי "יצירת האזרח" בארצות דמוקרטיות.

מחקרי זה, הבוחן את לימודי האזרחות בישראל, מטרתו הינה העמקת והרחבת גישת "הפילטר התרבותי". אותה מסגרת תיאורטית, אשר פותחה על ידי Catarina Kinnvall בשנת 1995, אף שימשה מאוחר יותר את איאן מאנרס במחקרו פורץ הדרך שפורסם ב-2002 תחת הכותרת: Normative power Europe (NPE): a "contradiction in terms". ההנחה המרכזית אותה אני מאמץ במחקר זה, הינה כי ספרי הלימוד באזרחות בישראל משמשים כ"פילטר תרבותי" המשפיעים על הזהות האזרחית והפוליטית של תלמידי התיכון, לא רק ברמה המקומית, אלא גם כלפי אירופה. כך, התלמידים מסווגים ערכים דמוקרטיים מסוימים כערכים "אירופיים", ומייצרים קשר מלאכותי בין אופייה היהודי של מדינת ישראל לבין אופייה הדמוקרטי. זאת, תוך הישענות על מודל אירופי המבסס הן את ערכיה הדמוקרטיים והן את ערכיה היהודיים של ישראל באירופה.

התרומה העיקרית של מאמר זה הינה הן במימד האמפירי והן בתיאורטי. באשר לתרומה האמפירית, מחקר זה היו הראשון מסוגו החוקר את ההקשר האירופי בספר הלימוד החדש באזרחות (2016). בנוסף, מחקר השוואתי מסוג זה, יעניק הבנה עמוקה יותר על מערכת היחסים הנורמטיבית בין ישראל לבין האיחוד האירופי. התרומה המשמעותית ביותר תהיה זו התיאורטית. מחקר זה יהיה הראשון מסוגו בישראל, הבוחן את "הפילטר התרבותי" בהקשרה של תיאוריית 'אירופה כעוצמה נורמטיבית'. המחקר יתבצע בשני שלבים. הראשון, הוא מיפוי וניתוח איכותניים של ספרי הלימוד באזרחות מהשנים 2001 ו-2016, תוך שימת דגש על מופעים מדיניים אירופיים (מדינות, ערים), ועם התייחסות למופעים שאינם מדיניים הקשורים לאירופה (השוואה, האנטישמיות, הנאציזם, הפאשיזם וכו'). השלב השני, הינו שלב הניתוח האיכותני אשר מזקק את הנרטיבים המרכזיים בכל ספר ובאופן השוואתי בין הספרים

הממצאים שלי מראים כי ספר הלימוד של שנת 2016 סוטה מן הקו האידיאולוגי המוקרן בספר משנת 2001, ובכך מבסס את הטענה כי ספר הלימוד באזרחות משנת 2016, הינו טקסט אפולוגטי, המשתמש ב"פילטר התרבותי" בכדי להצדיק את ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בנוסף לזאת, מחקרי מצא כי הספר מייצר הגדרה אלסטית של אירופה (כמושג נורמטיבי), לצורך ביסוס הצדקת המתח בין ערכיה היהודיים של מדינת ישראל לבין ערכיה הדמוקרטיים. מחקר זה מכיל שילוב ייחודי של מקרה בוחן אקטואלי ורלוונטי ביותר בישראל ומסגרת תיאורטית חדשנית, אשר יכולה לשפוך אור על אחד הנושאים המעניינים ביותר בלימודים האירופיים כיום.

תוכן עניינים :

2	מבוא
5	פרק ראשון : הפילטר התרבותי
5	1.1 –ההקשר האירופי בשיח העוצמה ביחסים בינלאומיים
8	1.2 –אירופה כעוצמה נורמטיבית
15	1.3 –הפילטר התרבותי כמסגרת תיאורטית
21	פרק שני : החינוך לאזרחות כסוכן פוליטי משמעותי
21	2.1 - סוציאליזציה באמצעות בתי הספר
23	2.2 - סוציאליזציה באמצעות טקסטים פוליטיים (ספרי לימוד)
25	2.3 - סוציאליזציה דרך הוראת האזרחות
28	פרק שלישי : החינוך האזרחי והוראת האזרחות בישראל ובעולם
28	3.1 – הוראת האזרחות בישראל –מתקופת היישוב ועד דו"ח קרמניצר
30	3.2 –הפולמוס בהוראת האזרחות בישראל – 1996-2017
33	3.3 – תפיסות מרכזיות בפתרון המתח בין "יהודית" ל"דמוקרטית"
38	3.4 –חינוך לאזרחות במדיניות מערביות
42	פרק רביעי : מהלך המחקר
42	4.1 – תיאור כללי את המחקר
44	4.2 – מטרות, שאלות והשערות המחקר
45	4.3 – כלי המחקר והמהלך המתודולוגי
49	4.4 – מגבלות כלי המחקר
51	4.5 – ממצאים
66	4.6 –הגדרת הדמוקרטיה בשני ספרי הלימוד
67	פרק חמישי : מסקנות ודיון
74	סיכום
77	רשימה ביבליוגרפית :

מבוא

בעיצומה של כתיבת עבודה זו, במהלך חודש פברואר 2016 נכחתי בכנס "הבימה הציבורית לשיח יהודי ודמוקרטי" שנערך באוניברסיטת בר-אילן¹. כנס זה השפיע עליי ועל כתיבת עבודה זו עמוקות. ראשית, הוא התקיים במהלך השלבים המוקדמים של מחקרי, מספר שבועות לפני הגשת הצעת המחקר. וכך במובן מסוים, כנס זה היווה את יריית הפתיחה למחקרי. דובר אשר השפיע עליי במיוחד היה פרופ' אשר כהן מאוניברסיטת בר-אילן, לשעבר יו"ר ועדת המקצוע לאזרחות. כהן עוד יוזכר מספר פעמים בעבודה זו כאחד מקובעי המדיניות הבולטים בתכנית הלימוד החדשה באזרחות. יחד עימו, ישבו אדר כהן, מפמ"ר (מפקח מרכז) מקצוע אזרחות לשעבר ופרופ' יולי תמיר, שרת החינוך לשעבר. סביב שולחן אחד, באופן סימבולי, ישב הפולמוס הציבורי כולו בנוגע לחינוך האזרחי בישראל. מידת הלהט, הרגשות והכעס אשר חשו כל אחד מיושבי השולחן סביב סוגיות החינוך האזרחי בישראל, ביססו עבורי את מידת חשיבותו של מחקר זה, דווקא בתקופה זו. כנסים רבים מסוג זה המשיכו להתקיים עד סוף תקופת מחקר זה, אך למרות שיושבי השולחן לא השתנו בצורה משמעותית בין כנס לכנס, להט זה כמדומני נשמר. אני מקווה שעבודה זו, תעורר בקוראיה את אותן רגשות אשר היא עוררה בי.

בקיץ 2009, פרץ פולמוס ציבורי עז הנוגע ללימודי האזרחות בישראל. לאחר למעלה מעשור בו נלמד במערכת החינוך העל-יסודית בישראל ספר הלימוד "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית" (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001), החליט משרד החינוך, בהמשך לרפורמות רבות בתחום לימודי האזרחות (מצרו ורוזן 2009, 9-14, אבנון 2013, 30), לכתוב מחדש את ספר האזרחות לתלמידי התיכון בישראל. הניצוץ אשר החל את הפולמוס הציבורי, נוצר כאשר ד"ר יצחק גייגר, מורה לאזרחות ולשעבר חבר ועדת המקצוע פרסם דו"ח נוקב מטעם המכון לאסטרטגיה ציונית ובו תיאר את לימודי האזרחות בישראל במילים "אינדוקטרינציה חד כיוונית" (גייגר 2009). בקיץ 2015, הפולמוס הציבורי הגיע לשיאו כאשר אושר להדפסה ספר האזרחות המשוכתב (לאחר שש שנות כתיבה) והמשיך לשאת טון חריף כאשר הוכנס לתכנית הלימודים בכלל זרמי החינוך הממלכתיים כבר בשנת הלימודים תשע"ז (2016-2017). הביקורת על ספר הלימוד החדש, מושתתת על שינוי מוקד הלמידה. אם תכנית הלימודים הקודמת נשענה על ריכוך המתח בין קיומה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, ויצירת ארגז כלים לתלמיד להתמודד עם המתחים הללו, אזי בספר החדש מתקיימת עליונות מובנית להגדרתה של ישראל כיהודית, אל מול הגדרתה כדמוקרטית (Pinson 2014). מצידו השני של המתרס, נשמעה הטענה כי ביסוס הגדרה חזקה ויציבה לציונות ולחזון הציוני של המדינה, הינה מעשה דמוקרטי אשר משרת את רצון הבוחרים (ליבסקינד 2016).

¹ ניתן לצפות בצילום הכנס המלא בכתובת הבאה: <https://www.youtube.com/watch?v=h1Lt0TK2Z-g>

לימודי האזרחות עצמם, כמו רוב רובו של הפולמוס הציבורי, מתמקדים במערכת היחסים המורכבת בין מדינת ישראל כמדינה יהודית לבין מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית (דוידוביץ וסואן 2014). מתנגדי הספר החדש טוענים שבספר זה משקלם של "הטיעונים היהודים" העומדים בבסיס קיומה של מדינת ישראל, גוברים על "הטיעונים הדמוקרטיים" לקיומה. בד בבד, הוויכוח העז אשר מתחולל בפורומים שונים ובפלטפורמות רבות (החל מדיונים ברשתות החברתיות ועד ועדות ובימת הכנסת), מדגיש את מרכזיותו של מקצוע האזרחות – לא רק כאמצעי חינוך משמעותי, אשר מכוון תלמידים צעירים להתמודדות בתוך מציאות פוליטית סבוכה, אלא גם ככלי לניגוח פוליטי-אידיאולוגי והדגשת הפערים הכבדים בניתוח הערכי של המציאות הישראלית.

בית הספר הינו אחד מסוכני החיברות (Socialization) הראשונים אותו פוגש התלמיד ובשנים בהן שוהה התלמיד בו מתגבשת תודעתו וזהותו האזרחית. בתי הספר אינם כלי להעברת ידע גרידא, כי אם מהווים כלי משמעותי להנחלת תרבות, מנהגים, דרכי התנהגות ועמדות פוליטיות המעידות על מהותו של האזרח הטוב בעיני השלטון (Saldana 2013). החלק הארי של העברת הידע החברתי הזה מתבצע באמצעות ספרי הלימוד השונים ולפיהם מתהווה זהותו של "האזרח שבדרך", קרי תלמיד התיכון, אשר צפוי להפוך ביום מן הימים לאזרח פעיל ומועיל לחברה ולמדינה.

בעבודת מחקר זו בכוונתי להתמקד בלימודי האזרחות בישראל מתוך אופיים הייחודי בנוף החינוכי הישראלי. בעוד לימודי היסטוריה, גיאוגרפיה או מתמטיקה נלמדים באופן שונה במגזרים השונים בארץ, לימודי האזרחות מהווים המקצוע היחיד בו התלמידים לומדים תחת אותה תכנית לימודים למגוון המגזרים הממלכתיים: הממלכתי עברי, ממלכתי דתי וממלכתי ערבי (נשר 2013). אם כן, ניתן להניח, כי ביסוס תכנית לימודים אחידה לכלל המגזרים הממלכתיים בישראל, מהווה מתן דגש משמעותי של מוסדות המדינה, ובראשם משרד החינוך, בשליטה על התכנים הפדגוגיים והפוליטיים אליהם נחשף התלמיד במהלך לימודיו התיכוניים. כך, מצופה מן התלמיד לצלוח את לימודיו ולהבין כיצד יכולה להתקיים מדינה אשר מגדירה עצמה גם יהודית וגם דמוקרטית (Pardo and Chaban 2015) והמתח הקבוע בין היות המדינה יהודית ודמוקרטית, שוכך באמצעות העברת ערכים ברורים הנוגעים לכל אחד מן הרכיבים.

מחקרים רבים בחנו את הדרכים בהן תכנית הלימוד באזרחות מפגישה את התלמיד עם המתח בין המימד היהודי למימד הדמוקרטי של ישראל. אחת הדרכים המוצעות, היא אימוץ שיטת "הדמוקרטיה הרזה", אשר שמה דגש על עקרון הכרעת הרוב כתנאי המרכזי לקיומה של דמוקרטיה. אף על פי שהספר מציין את קיומה של שיטת הדמוקרטיה ה"רחבה", השמה דגש על ראיית עולם דמוקרטית ושמירה על זכויות אדם ומיעוטים, תפיסתו של הספר הישן מובילה את התלמיד לאמץ את הדמוקרטיה הפורמלית, מודל אשר מתיישב עם תפיסתה של ישראל כמדינה יהודית כמודל דמוקרטי מספק דיו (קורן 2016, גביון 1999). לעומת זאת, חוקרים נוספים טוענים כי מחלוקת מהותית זו איננה ברת יישוב. מכיוון שמקצוע

האזרחות הינו מקצוע המחייב את התלמיד להתמודד עם בעיות מורכבות ומצריך תהליך חשיבה איכותי, הדיונים העולים מן הספר על מהות המדינה הדמוקרטית אין בידם להגיע למיצו והבנה חותכת. כך, בסופו של יום, ההבנה של התלמידים את המושגים והרעיונות המובאים בספר נשארת ברמה פשטנית הלוקה בחסר (קורן 2016).

מחקרי זה מבקש לנתח מתח זה ויישמו במהדורות השונות של ספר האזרחות בישראל על בסיס מסקנותיו של פרדו (Pardo, 2015), וגישת הפילטר התרבותי (Kinnvall, 1995). פרדו מייחס חשיבות לאזכורים האירופיים המצויים בספר הלימוד הישן (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001), ככלי ליישוב המתח אותו תיארתי קודם. לפי פרדו, מהדורת הספר הקודמת סייעה לתלמיד להתמודד עם המתח האמור באמצעות הצגת המשוואה הבאה: מכיוון שאירופה היא ערש הדמוקרטיה, ומכיוון שהיהדות עצמה צמחה מיבשת אירופה, הרי שמדינה יהודית בהכרח חייבת להיות מדינה דמוקרטית. פרדו מצא שהצידוקים לקיומה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית בספר הקודם נשענו על ההנחה כי הדמוקרטיה הישראלית מושתתת על מודל הדמוקרטיה האירופית (Pardo and Chaban 2015)

על כן, במחקרי זה אבחן באופן השוואתי את התפיסות ואת עיוותי התפיסה (Jervis 2017) של ספר הלימוד החדש (2016), ושל ספר הלימוד הקודם (2001) כלפי אירופה, האיחוד האירופי והמדינות החברות באיחוד בראי תאוריית "אירופה כעוצמה נורמטיבית" (Normative Power Europe - NPE), זאת תוך שימוש בפילטר התרבותי (Cultural Filter), בו עשתה לראשונה שימוש קטרינה קינבאל (Kinnvall 1995) במחקרה את תהליכי הדמוקרטיזציה בסין. שימוש מאוחר יותר בפילטר התרבותי, נעשה על-ידי איאן מאנרס, אבי תאוריית NPE (Manners 2002). בשלב זה אבקש להדגיש כי זהו אינו מחקר בתחום החינוך, אלא מחקר בתחום הלימודים האירופיים אשר דן בספר הלימוד באזרחות כטקסט פוליטי אשר מהווה את שדה מחקרי זה. כך, מחקרי מהווה אינטגרציה אינטר-דיסציפלינרית בין מדע המדינה, יחסים בינלאומיים ולימודים אירופיים (מושא המחקר) לבין חקר החינוך, סוציולוגיה של החינוך וחקר תכניות הלימוד (שדה המחקר).

בנוסף, מחקרי זה יבחן באילו אופנים ערכים ליבראליים מיוחסים למקורות אירופים או מקושרים סמנטית באופן בלעדי לישויות אירופיות. תרומתו האמפירית הברורה של מחקר זה, הינה משמעותית ומקורית בחקר ספרי האזרחות בישראל. זאת עקב העובדה כי עד כה לא בוצע מחקר פוליטי משמעותי על ספר הלימוד החדש וכי מחקרי מספק נקודת מבט חדשה הדנה בפיתוח השיח האקדמי בין "ערכיה היהודיים" של ישראל ל"ערכיה הדמוקרטיים", כפי שבאים לידי ביטוי בתכניות הלימוד השונות באזרחות. מקרה בוחן זה זכה למחקרים רבים בתחום החינוך, אך למחקר זה ישנו תרומה תיאורטית עבור פיתוח, העמקה והן יישום של תיאוריית הפילטר התרבותי. גישה תיאורטית אשר לא נחקרה באופן משמעותי דיו בעולם בכלל ובישראל בפרט. (Björkdahl, et al. 2015, Pardo and Chaban 2015)

פרק ראשון : הפילטר התרבותי

1.1 – ההקשר האירופי בשיח העוצמה ביחסים בינלאומיים²

דיסציפלינת היחסים הבינלאומיים התפתחה כתחום ידע עצמאי בתקופה שבין שתי מלחמות העולם של המאה ה-20, עם צמיחתו של הרצון לחקר המלחמה ולמציאת המדיניות אשר תוביל לשלום בינלאומי. תקופה ראשונית זו יצרה את הצורך למחקר רחב יותר אשר אינו נשאר בתחומי מושג המדינה בלבד, אלא מנתח את מערכת היחסים שבין מדינות. הדיסציפלינה התפתחה כאשר בבסיסה מספר מושגי יסוד, וביניהם מושג העוצמה. המחקר הבלתי פוסק אחר מושג העוצמה מוצג בתפיסתו של האנס מורגנטאו (Morgenthau). לדידו של מורגנטאו, המערכת הבינלאומית מונעת מתהליכים המאופיינים ב"ריאליזם פוליטי". הריאליזם הפוליטי מניח תפיסה פוזיטיביסטית למחקר וגורס כי הפעולה הפוליטית הינה תוצר של אינטרסים המונעים על-ידי עוצמתם של השחקנים. במילים אחרות, נוכל לזהות פעולה פוליטית כאשר נזהה מאבק על עוצמה. בתחילת דרכה, דיסציפלינת היחסים הבינלאומיים הניחה כי המערכת הבינלאומית הינה מערכת "הובסיאנית", בה השחקנים אנוכיים ומונעים על-ידי קידום האינטרסים האישיים שלהם. בנוסף, המערכת עצמה אופיינה כאנרכית, בה אין מתקיימת היררכיה בין השחקנים למעט הבדלי העוצמה שלהם. אי לכך, הדיון בעוצמה הוגבל באותה תקופה לדיון צבאי/כלכלי כסוכני העוצמה בספירה (Sphere) הבינלאומית (איש-שלום 2001).

תפיסה זו הייתה התפיסה השלטת בדיסציפלינה בתקופה שלאחר מלחמת העולם השנייה. הרעיון כי "עוצמה" המופעלת על שחקנים מדינתיים ולא-מדינתיים בתוך המערכת הבינלאומית הינה נגזרת של יכולותיו הכלכליות או הצבאיות של השחקן, הובילה את ההגות הדיסציפלינרית עד לשנות ה-70 של המאה ה-20. בתחילת שנות ה-70, טבע פרנסואה דושן (François Duchêne) את המונח "עוצמה אזרחית". על-פי דושן העוצמה האזרחית מתארת את הפוטנציאל הטמון באירופה בכדי לבסס את עצמה כשחקן משמעותי בזירה הבינלאומית בעולם הגלובלי המתפתח. לטענתו של דושן, אירופה היא עוצמה אזרחית מאחר והיא נעדרת כוח צבאי מבוסס ויציב המשותף לכלל המדינות האירופיות. אך, בהינתן סט ערכים חברתי כלל אירופי של צדק, שלום ושוויון ניתן יהיה, לפי דושן, לקדם אינטרסים כלכליים ולעודד שותפות אשר אינה מבוססת על עוצמה צבאית גרידא. דושן גרס כי אירופה תהפוך לימים לאזור הראשון בעולם בו יחדלו המלחמות והאלימות לשמש כתהליכים לגיטימיים להשגת האינטרסים הפוליטיים של השחקנים, וכינונה של מערכת פוליטית בינלאומית הנשענת על הפוליטיקה של האזרחים השואפים לבסס סדר יום המושתת על ערכים אלו (Duchêne 1972).

² בהמשך מחקרי, המונח "שיח העוצמה" מכוון לשיח העוצמה במחקר היחסים הבינלאומיים בלבד.

תפיסתו של דושן נבעה מפיתוח שיח העוצמה לכיוונים נוספים אשר נוטשים את דיכוטומיית הריאליזם/ליברליזם ששלטה בדיסציפלינה לאחר מלחמת העולם השנייה. עם כניסתם של שחקנים לא מדינתיים לתוך המערכת אשר אינם בעלי יכולת צבאית או כלכלית, הורחב דיון העוצמה במערכת הבינלאומית לפלגים אשר תאמו את המציאות הפוליטית של תחילת שנות ה-70. דושן ממקם את עצמו כהוגה מרכזי בתפיסה הפלורליסטית הטוענת לשיתופי פעולה ותלות הדדית בין שחקנים כאמצעי מרכזי לקידום אינטרסים בתוך המערכת (Orbie 2006). תפיסתו של דושן היוותה מהפכה בשיח העוצמה באותה תקופה. המחשבה כי שחקן בינלאומי יכול להיות גורם משמעותי בתוך המערכת ללא צבא או כלכלה מבוססת נתפסה כמופרכת ובשל כך נתקלה בביקורת רבה. כך, לפי גישתו של הדלי בול, אירופה כיבשת לא נתפסה כשחקן משמעותי בתוך המערכת הבינלאומית, וללא הקמה של צבא אירופי משותף, אירופה לא מסוגלת להשתתף במשחק הפוליטי הבינלאומי (Bull 1982). הגותו של דושן ביססה את תחילתה של התפיסה הממקמת את האיחוד האירופי כשחקן משמעותי בתוך המערכת הבינלאומית, זאת ללא הצורך בביסוס עוצמה צבאית, על לאומית, המבוססת על הקהילה האירופית.

במהלך שנות ה-70 של המאה ה-20, החלו להתפתח תפיסות אשר מערערות את מקומם של הכפייה, הצבא, הכלכלה והאלימות במערכת השיקולים וקבלת ההחלטות של השחקנים המדינתיים. סטיבן לוקס פרס את משנתו עוד בשנת 1974, הנוגעת לשינוי התפיסה המקובלת ביחס למושג העוצמה על ידי ציון שלושה מימדים לשימוש בה. המימד הראשון, המתכתב עם תפיסתו של רוברט דאל למושג העוצמה, גורס כי ככל ששחקן אי' עוצמתי יותר ביחס לשחקן ב', כך שחקן ב' מבצע פעולות אשר לא היה מבצע אלמלא שחקן א'. העוצמה מאופיינת כמפוזרת וברת יכולת חיזוי. המימד השני מרחיב את המימד הראשון בכך שמבהיר כי גם היעדר פעולה מאופיין ביחסי עוצמות בין שחקנים פוליטיים. לפיכך, המניפולציה, ההטעיה וקביעת סדר היום הם תוצר ישיר של הפעלת עוצמה בין שחקנים. כבר בתפיסה זו, ניתן לראות את ההתרחקות מאמצעים צבאיים וכלכליים כאמצעי להפעלת עוצמה על שחקנים. המימד השלישי, והמשמעותי מתוך תפיסתו של לוקס, שכן הוא מהווה את החידוש התאורטי הרחב ביותר, הינו המימד הבלתי נראה, המתאר את העוצמה אשר השחקן עליו מבוצעת הפעולה, בעוד הוא אינו יודע כלל שמופעלת עליו עוצמה. המימד השלישי מתאר את הקונצנזוס וההסכמה כמרחב בו פועלת עוצמה בלתי נראית. גישתו מרחיבה את גבולותיה של העוצמה הפוליטית אל עבר ההבניה החברתית וקובעת כי סט הערכים, האמונות והתפיסות אשר טבועות בכל אדם, הן תוצר של יחסי עוצמה בין שחקנים פוליטיים (Lukes 2004). אף על פי שלוקס עצמו אינו שם דגש רב על הספירה הבינלאומית, ניתן להסיק מהגותו רבות על התנהלות מדינות ללא עוצמה צבאית או כלכלית בתוך הספירה הבינלאומית.

בתחילת שנות ה-90, פיתח ג'וזף נאי את תיאוריית "העוצמה הרכה" לתיאור יכולותיו של שחקן בזירה הבינלאומית: היכולת לגרום לשחקנים אחרים לפעול בדרך מסוימת ללא הפעלת כוח צבאי, כלכלי

או כפייה כלשהי על השחקן השני. תאוריית העוצמה הרכה של נאי התייחסה בעיקר לאופיו התרבותי של השחקן המפעיל עוצמה זו כאלמנט המשמעותי ביותר בקידום פעולות במערכת הבינלאומית (Nye 1990, 2004). הרעיון שעוצמה צבאית וכלכלית הינה עוצמה גלויה ברור מאליו, שכן העוצמה הינה נראית. במצב זה קיימת בנו היכולת לזהות כאשר שחקן מפעיל את אותה עוצמה. העוצמה הרכה, כפי שהסביר נאי, הינה העוצמה לשנות התנהגות בזירה הבינלאומית ללא השימוש באמצעים צבאיים, כפייה או הון מטריאלי, אלא דרך העצמת ההון התרבותי והערכים של אותו שחקן וכך להפוך אותו לנחשק בזירה הבינלאומית. אם כן, העוצמה הרכה באה לידי ביטוי כאשר המדינה מייצרת סך תכונות רצוי ומדינות אחרות מייצרות תלות ברצון לאימוץ אותן תכונות ליברליות המקדמות תלות הדדית בין השחקנים. נאי טוען כי העוצמה הרכה באה לידי ביטוי באופן בו המדינה מוצגת כלפי חוץ. ככל שהמדינה תיתפס כבעלת ערכים ליברליים ודמוקרטיים יותר, כך היא תיתפס כנחשקת יותר ופוטנציאל העוצמה שלה יגדל (Nye 1990, 165-167).

ההקשר האירופי בשיח העוצמה במערכת הבינלאומית התפתח לקראת סוף שנות ה-90 של המאה ה-20, עם הקמתו של האיחוד האירופי באמנת מאסטריכט (1993). מטרתו הראשונית של האיחוד האירופי, הייתה מניעת מלחמות, זאת לאחר אירועי מלחמת העולם השנייה. בשנותיו הראשונות, האיחוד לא נוצר כשיתוף פעולה המייצר תועלת כלכלית, כוח בינלאומי או סחר, אלא כאיחוד אשר ימנע באופן מוחלט את המצב בו אירופה תקיים בשטחה מלחמות עולם נוספות (שרביט 2009, 153-154). ישנן דרכים רבות בהן האיחוד האירופי מצליח לשמר את המצב ולבסס את עצמו כמעצמה אשר הצליחה למנוע מלחמות. הדרך המשמעותית ביותר בה האיחוד האירופי עושה זאת, היא באמצעות ביסוס נורמות דמוקרטיות אותן האיחוד האירופי מפיץ ומקדם. האיחוד האירופי פועל גם בשדות שונים ומפעיל עוצמה על המדינות השכנות לו – זאת בכדי שאותן מדינות תאמצנה את ערכי הליבה האירופיים ותסגלנה לעצמן מודל "אירופי" (שלום, חירות, דמוקרטיה, זכויות אדם ושלטון החוק) (Harpaz 2007).

עם כניסתו של האיחוד האירופי למערכת הפוליטית הבינלאומית, הוגים רבים ניסו להרחיב את תפיסתו של דושן לכדי תיאוריה פוליטית אשר תצליח לזקק את עוצמתו של האיחוד האירופי במערכת הבינלאומית, שחקן אשר היה חסר זהות יחידה ומוחלטת באותה תקופה. האיחוד לא תפקד כפדרציה, או כקונפדרציה, וממשיך לתפקד כך עד היום. בנוסף, האיחוד האירופי מעולם לא החזיק צבא אירופי משותף, ובאותה תקופה לא פעל בו אף אותו מטבע מרכזי משותף. בספרו משנת 1998, דן ריצ'ארד וויטמן בשאלה האם האיחוד האירופי עובר מהיותו בעל עוצמה אזרחית לבעל עוצמת על עולמית (Superpower). בהיעדר עוצמה צבאית (וויטמן מתאר את היעדר היכולת הגרעינית של האיחוד במרכזו של הדיון), וויטמן טוען כי ביסוס מעמדו של האיחוד האירופי נובע ממניעים ביטחוניים השואפים לייצר מימד הגנתי היוצא מגבולות ההגנה הצבאית. בכך מבקר וויטמן את התפיסה הריאליסטית אשר טענה כי האיחוד האירופי אינו יכול להיחשב שחקן משמעותי בתוך המערכת הבינלאומית (R. Whitman 1998).

כך גם קרן סמית טוענת, בהתבסס על טענותיו של וויטמן, שהאיחוד האירופי מפתח את המימד ההגנתי/ביטחוני לעוצמתו האזרחית, זאת עקב העובדה כי לא ניתן לקיים יחסים בינלאומיים במפנה המאה ללא יכולת צבאית/ביטחונית. "כוח אזרחי הינו כלי חסר בעידן בו מנהיגים, קבוצות ומדינות [עדיין] משתמשות בכוח בכדי להשיג את מטרותיהם" (Smith, 2000, 18). לסיכום, עד לתחילתה של המאה ה-21, ניתן היה לראות כיצד הדיון בעוצמה או במימדי העוצמה של האיחוד האירופי המתגבש סבב סביב התכתבות עם תיאורית העוצמה האזרחית של דושן ותפיסת העוצמה הרכה של נאי. את השינוי הפרדיגמטי המשמעותי, אשר הפריד את הדיון בעוצמה האירופית כחלק מהדיון הכללי בעוצמה בתוך דיסציפלינת היחסים הבינלאומיים, יצר איאן מאנרס, במאמרו פורץ הדרך משנת 2001 אשר ביסס את תאוריית "אירופה כעוצמה נורמטיבית".

1.2 – אירופה כעוצמה נורמטיבית³

פיתוחה של תיאוריה הנשענת על עוצמתם של רעיונות, אידיאלים, נורמות ותפיסות, היוותה את המשכו התאורטי של דושן. היה זה איאן מאנרס במחקרו פורץ הדרך משנת 2002, בו הוא הוסיף נדבך תאורטי משמעותי לתאוריית "העוצמה הרכה" של נאי ו"אירופה כעוצמה אזרחית" של דושן. לטענתו, האיחוד האירופי פועל כשחקן בעל "עוצמה נורמטיבית" בזירה הבינלאומית. לגישתו, בבסיסן של מערכות היחסים של האיחוד עם שחקנים שונים במערכת הבינלאומית, מצויים נורמות וערכים המרכיבים את זהותו של האיחוד האירופי, ואלו משפיעים ומבנים את אופיין של מערכות היחסים שהאיחוד בונה עם מדינות שאינן חברות בו. ערכים כגון; שלום, דמוקרטיה, חירות, שלטון החוק וכבוד האדם – ביססו את אופיו הנורמטיבי של האיחוד האירופי בזירה הבינלאומית. באמצעות החדרת נורמות אלו "למטען הגנטי" של האיחוד האירופי, האיחוד מצליח לשנות את דפוסי ההתנהגות של הגורמים איתם הוא בא במגע ומקדם את סדר העדיפויות האירופי לפי אותם ערכים, זאת באמצעות סוכנים ומבנים במדינות אשר אינן אירופיות המקדמים ערכים אלו. במחקרי, אבחן האם ספר הלימוד באזרחות משמש כסוכן זה. אנתח את ספרי הלימוד באזרחות ואראה כיצד ובאילו אופנים חודרות נורמות אירופיות אל תוך אותם ספרי לימוד. תהליך זה מקדם את מעמדו של האיחוד האירופי כשחקן סוציו-פוליטי משמעותי בתוך מערכת היחסים המורכבת בספירה הבינלאומית (Manners 2002, Manners 2006, Harpaz and Shamis 2010)

הדיון בעוצמה הנורמטיבית של אירופה, מחייב דיון מקדים באופייה של אירופה, או נכון במילים מדויקות יותר, בשאלה "ימהי אירופה?". הדיון בגבולותיה הרעיוניים, כמו גם גבולותיה הגאוגרפיים של אירופה, מתקיים כבר מאות שנים. אזרחי היבשת האירופית היו הראשונים להגדיר עצמם ככאלה. "אנו

³אירופה כעוצמה נורמטיבית יופיע בהמשך מחקרי כ - NPE (ר"ת Normative Power Europe).

האירופאים", משפטו המפורסם של פרנסיס בייקון משנת 1623, מציג כיצד הקוראים אליהם פונה בייקון חולקים עימו את אותה זהות אירופית. על אף ההבדלים התרבותיים בארץ המקור, הבדלי השפה האזוריים ולעיתים אף הבדלי הדת, הרעיון של אירופה כיישות ממשית היה חדור עמוק בכל אלו להם קרא בייקון "אנו". השימוש בזהות האירופית באותו ביטחון בו בייקון השתמש בו, דווקא מעצים את הסתירות החבויות בתוך מושג הפכפך זה אשר אותו אנסה להבהיר עתה. ראשית, יש להקדים ולדון באירופה בהקשרה הגאוגרפי: ההפרדה המקובלת כיום בין יבשת אירופה לאסיה, בוצעה במאה ה-18 על-ידי פיליפ יוהאן, גיאוגרף שוודי, אשר קבע את קו הגבול בין אירופה לאסיה לאורך הים האגאי, דרך מיצר ה-דרדנלים, ים מרמרה, מיצר ה-בוספורוס, הים השחור, הקווקז, הים הכספי, נהר אוראל והרי האוראל (Drace-Francis, 2013, 46-48). חלוקה זו, אירופוצנטרית במהותה, נשתמרה עד היום. אך האם חלוקה זו מהווה את גבולותיה של אירופה, לא רק במובן הגאוגרפי, אלא גם במובן הנורמטיבי? גבולותיה במערב, בצפון ובדרום נבנו במהלך ההיסטוריה בעקבות גבולותיה הטבעיים של היבשת. בדרום היבשת, אירופה מובחנת מאפריקה באמצעות הים התיכון, בצפון אירופה מופרדת מהקוטב הצפוני באמצעות האוקיאנוס הארקטי ובמערבה, אירופה מופרדת באמצעות האוקיאנוס האטלנטי. הדיון הגיאוגרפי מסתבך יותר ויותר כאשר נשאבות לדיון מדינות הנמצאות על קווי התפר הגאוגרפיים. גרינלנד ואיסלנד בצפון ובמערב, קפריסין בדרום, טורקיה ורוסיה במזרח ומדינות המזרח התיכון אשר נמצאות על קו התפר בין יבשת אפריקה לאירופה.

גבולותיה של אירופה לא מוצו בתוך הדיון הגיאוגרפי. אחת ההשפעות הרחבות ביותר בדיון על "הרעיון של אירופה" (the concept of Europe), הייתה התנועה האינטלקטואלית אשר עוד מתקופת הרנסאנס יצרה תחושת סולידריות בין גרמנים, איטלקים, צרפתים ובריטים בעיקר. התפתחותה עם השנים ואימוץ דפוסי התנהגות מדיניים דומים, חיברה את מדינות מערב אירופה (וכן בריטניה), תחת תחושת סולידריות ועליונות משותפת. התקופה הקולוניאלית, המהפכה התעשייתית, עליית הלאומיות באירופה ועוד, יצרו כולן תחושת שותפות המאוגדת תחת הרעיון כי בני אדם, קבוצות ומדינות אלו, אשר חווים חוויות דומות, נכללים בקבוצה הקוראת לעצמה "אירופה". עליית ההומניזם ותהליכי הדמוקרטיזציה באירופה בסוף המאה ה-19, חיברו את אותה שותפות גורל עם ערכים המזוהים עם התנועה הליברלית. חופש הפרט, קניין חופשי וחילוניות, כמו גם תיאוריות גזעיות, רצון לשליטה ואלימות – כולם היוו בסיס רעיוני ומוסרי לקידום העשייה הפוליטית והחברתית באירופה של תחילת המאה ה-20. באותה תקופה, המפה המדינית באירופה אופיינה בשליטת האימפריות האוסטרו-הונגרית והרוסית. התודעה האירופית נוצרה כתגובת נגד התפיסה ההומניסטית של גרמניה, צרפת, איטליה ובריטניה למול אימפריות אלו. בתקופה שלאחר מלחמת העולם השנייה, וקבלת עצמאותן של מדינות רבות במרכז ובמזרח של היבשת, השאלה "מיהו אירופי", אופיינה במימדים לאומיים וחלוקתו של הרעיון האירופי לשלושה אזורים: מערב, מרכז ומזרח. כל אזור נתפס כמאופיין בסט שלם של ערכים, נורמות ומעמד (Boer, Bugge and Waver 2005, 14-18; 83-100).

עם תחילתו של פרויקט האינטגרציה האירופי בכינונה של קהילת הפחם והפלדה ב-1951 והסכם רומא משנת 1957, היה ברור כי מטרתו של ז'אן מונה הייתה ליצור אירופה אחת, אירופה מאוחדת (פדרטיבית), אירופה של שלום. יחסי האיבה ששררו בין מדינות מערב אירופה בכלל וגרמניה וצרפת בפרט, הניעו לפעולה את יצירתה של אירופה המשותפת. מטרת הפרויקט הייתה פשוטה: יצירת גרעין מדינות חזק דיו שיוכל למשוך אליו עוד ועוד מדינות אשר יקבלו על עצמן ויתור על יכולות ריבוניות מסוימות לטובת יצירת שלום מתמשך בתוך היבשת (אואן ודיינס 1990). עם השנים, התפתח האיחוד לקהילה הכלכלית האירופית וצירף לאותה קהילה מדינות נוספות ממערב, ממזרח, מזרח ומצפון לגוש המדינות המייסדות, עד להצטרפותה של קרואטיה ב-2013 והגדלתו של האיחוד האירופי ל-28 מדינות. כיום גבולותיו של האיחוד האירופי חולשים עד פינלנד בצפון, אירלנד במערב, קפריסין בדרום ורומניה במזרח⁴.

אם כך, המושג "אירופה" הינו מושג חמקמק, מופשט ויותר מכל, הינו מושג פוליטי המשתנה לפי האינטרס של המשתמשים בו. כיום מתקיימים דיונים⁵ לצירוף של מדינות נוספות לפרויקט האינטגרציה האירופי. מדינות כמו אלבניה, טורקיה, סרביה ועוד, אשר בכוחן לא רק לערער על גבולותיה הגיאוגרפיים של היבשת כפי שהגדיר אותם פיליפ יוהאן, אלא גם לערער על הגבולות הנורמטיביים אשר מוטבעים בתוך תודעתם של אזרחי אירופה כבר מאות שנים. כאמור, גבולות נורמטיביים אלו נקבעו עקב ייחוסם של ערכים ודפוסי התנהגות למיקומו של אדם על פני כדור הארץ. קרי, אדם אשר שייך לישות האירופית, צפוי להחזיק בסט ערכים מסוים ולהיות בעל תפיסת עולם מסוימת. אירופה של המאה ה-18 למשל, דרשה מאותו אדם להיות גם בעל מעמד מסוים, דת מסוימת וצבע עור מסוים. כפועל יוצא מכך, ניתן לומר שהמושג "אירופאי" הינו מושג חברתי ופוליטי, הרבה מעבר להיותו מושג גיאוגרפי. אבקש להבהיר כי אין מחקרי מתיימר לבחון את גבולותיה של אירופה הנורמטיבית, אך עדיין ישנו צורך תאורטי לדון במהותם של הערכים אשר מאפיינים את אירופה, ובמילים אחרות את "הערכים האירופיים".

אך בטרם אדון במושג המאתגר, "ערכים אירופיים", אתחקה תחילה אחר שורשיה של ההגות הגורסת כי ישנה תפיסת מוסר אחידה לבני האדם. האוניברסליזם, תפיסת מוסר המניחה אחדות של ערכים ושאיפה לצדק בין כל בני האדם, הינה תפיסה פילוסופית אשר צמחה באירופה במשך מאות שנים. עוד מתקופת אפלטון, שטען כי ישנה אידיאה אחת אליה יש לשאוף, דרך עידן הנאורות והמהפכה הצרפתית ועד להצהרת שומאן ב-9 למאי, 1950, גרעיניה של הגישה האוניברסלית, נוצרו והתפתחו באירופה. מקור המונח עצמו מגיע מהתיאולוגיה הנוצרית, כאשר פולמוס פנים-נוצרי דן בשאלה האם כל בני האדם זכאים לישועה, או שמע רק באי הכנסייה הנוצרית (קלנר 2016, 39). אל מול תפיסת האוניברסליזם, עומדת תפיסת הפרטיקולריזם, אשר גורסת שאין מוסר אחד וכי שאיפה לכללי צדק עולמיים, משטיחה ומבדלת את

⁴רומניה הינה המזרחית ביותר על הרצף היבשתי באירופה, אך קפריסין נמצאת על קו האורך המזרחי ביותר.
⁵מידע נלקח מהאתר הרשמי של האיחוד האירופי - https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_en

ההבדלים התרבותיים בין קהילות שונות בעולם ומכפיפה אותם לכללי מוסר אותם קבעה הקהילה הנוצרית הלבנה של אירופה ואמריקה במאות ה-19 וה-20 (וולצר 2009). המתח בין אוניברסליזם לבין פרטיקולריזם, הינו אחד הדיונים הבוערים בפילוסופיה של המוסר ואתיקה כיום. אין בכוונתי לפתח דיון זה מעבר לשורות אלו, אך חשוב היה לפרוט את ההקשר האירופי בדיון על מהותו של "הנכון" ו"הצודק", בהמשכו של מחקר זה, ארחיב על המתח בין 'אוניברסליזם' ו'פרטיקולריזם' בהקשרו של החינוך האזרחי ואת מיקומו המרכזי בשיח זה.

ב-9 למאי 1950, הצהיר רובר שומאן, שר החוץ הצרפתי ואחד מהאבות המייסדים של פרויקט האינטגרציה האירופי, על כינונה של קהילת הפחם והפלדה. קהילה זו לא רק שהאצילה את יכולות ייצור הפחם והפלדה של צרפת ומערב גרמניה לכדי ישות על-לאומית אחת, אלא גם הייתה ליריית הפתיחה לכינונה של קהילה אירופית משותפת והקמת האיחוד האירופי, ארבעים ושלוש שנים מאוחר יותר. מטרתה של קהילה הפחם והפלדה הייתה קידום השלום וביטול האיבה ששררה בין צרפת וגרמניה לאחר מלחמת העולם השנייה, זאת באמצעות העברתם של אמצעי ייצור הפחם והפלדה לכדי ישות על-לאומית אחת (זאת בכדי שלא יהיה בידי אף מדינה את היכולת לייצר נשק באופן עצמאי). בהצהרתו הסביר שומאן כי פרויקט זה מטרתו להציע לעולם כולו עתיד טוב יותר הכולל עלייה באיכות החיים וקידום השלום העולמי:

"This production will be offered to the world as a whole without distinction or exception, with the aim of contributing to raising living standards and to promoting peaceful achievement"⁶

בכדי לדון במהותם של הערכים האירופיים, יש להבין תחילה כי ערכים משותפים מחייבים קיומה של קהילה בעלת היסטוריה משותפת, תרבות משותפת ותחושת שייכות לאותה קהילה. בספרו המפורסם, "קהילות מדומיינות", מתאר בנדיקט אנדרסון כיצד האחדות סביב רעיון הקהילה מאפשר לפרטים בתוכו לפעול למען הרעיון המשותף. למרות שבפועל, הדמיון בין תפיסות העולם בין הפרטים הוא מזערי עד אפסי, הרעיון הקהילתי המחבר הוא זה היוצר את סט הערכים המשותף לקהילה המדומיינת (Anderson 2006). כך, ניתן להסיק, שקיומם של ערכים אירופיים מחייבים אותנו להכיר בקיומה של קהילה אירופית. וקהילה זו, כפי שהצגתי קודם לכן, הינה קהילה מדומיינת הן בגבולותיה הגאוגרפיים והן בגבולותיה הפוליטיים/נורמטיביים.

אם כן, מהם אותם ערכים אירופיים? אם נבחן את ההיסטוריה של קהילה האירופית, ניתן לראות כי במשך מאות שנים הערכים והתרבות המשותפת של העמים השונים באירופה הושתתו, בין היתר, על כיבוש קולוניאלי, ניצול, מלחמות והרג. במהלך המאה ה-20 בלבד, נרצחו על אדמת אירופה עשרות מיליוני

⁶מתוך הצהרת שומאן, 9.5.1950. כפי שנלקח מאתר האיחוד האירופי: http://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_en

בני אדם במסגרת שתי מלחמות עולם הרסניות. השלטון הקולוניאלי האירופי הרס קהילות ילידות, גזל משאבים וניצל בני אדם ככוח עבודה זול במשך מאות שנים ברחבי העולם. מסין ועד יבשת דרום אמריקה, כמעט ולא היה שטח קרקע אחד בו גדודי הצבאות של אחת ממדינות אירופה לא פלשו לו. אך לעומת זאת, ערכים אירופים כיום משויכים באופן כללי לחמישה עקרונות בסיסיים: שלום, חירות, דמוקרטיה, שלטון החוק וכבוד לזכויות אדם (Manners 2002). אבקש להדגיש, מאנרס לא קבע מחדש את ערכיה של הקהילה האירופית. האיחוד האירופי עצמו טוען כי אלו הם הערכים העומדים כנר לרגליו ולרגלי האזרחים החברים בו. החל משנת 1981, מועבר בין אזרחי היבשת האירופית סקר דעת קהל בשם "European Values Study", הבוחן את אמונותיהם ותפיסותיהם של חברי הקהילה האירופית כלפי זכויות אדם, פוליטיקה, חברה, כלכלה ועוד. הסקר הינו אחד מסקרי דעת הקהל הגדולים בעולם אשר דוגם למעלה מ-70,000 בני אדם מ-47 מדינות ברחבי היבשת מאיסלנד ואזרבייג'ן, עד פורטוגל ונורבגיה. באופן כללי, הסקר מראה אחידות בין אזרחי הקהילה האירופית (בין אם בתוך האיחוד ובין אם לאו) כלפי תפיסות ליברליות בסיסיות: שלטון החוק והדמוקרטיה כצורות המשטר הרצויות; אלימות ומלחמה כדרך שאינה מועדפת לפתרון סכסוכים; מחויבות לשמירה על זכויות אדם; ציפייה מן האיחוד האירופי לקדם שלום ושלטון דמוקרטי ברחבי העולם ועוד⁷. בנוסף, אמנת אמסטרדם משנת 1997, זו המפרטת את סיבות כינונו של האיחוד האירופי, מחזקת את הטענה כי ישנו סט ערכים משותף אותו חולקים חברי הקהילה האירופית:

The Union is founded on the principles of liberty, democracy, respect for human rights and fundamental freedoms, and the rule of law, principles which are common to the Member States.

ישנה ביקורת מוצדקת כלפי הניסיון של האיחוד האירופי לבטל את עברו האלים, המדכא והאנטי-דמוקרטי באמצעות ניכוס ערכי הדמוקרטיה וזכויות האדם והצמדתן לקהילה אשר רצחה, בזזה וגזלה את חירותם של מיליוני בני אדם ברחבי העולם במשך מאות שנים. עשרות השנים הבודדות שחלפו מתחילתו של תהליך האינטגרציה האירופי, בהשוואה למאות השנים של עברה המדמם של היבשת, מהווים דיון מרתק על ההצדקה הנורמטיבית של ניכוס ערכים אלו לקהילה האירופית. עם זאת, מחקר זה לא מבקש לעסוק בדיון בדבר קיומם האובייקטיבי של סט ערכים אירופי, אלא לתאר כי כיום אזרחים רבים ביבשת אכן מרגישים חלק מאותה קהילה אירופית ותפיסת עולמם מושפעת מהשייכות לאותה קהילה. על אף ההיסטוריה המורכבת שלה, קהילה זו דורשת מחבריה לדגול בדמוקרטיה, בשלום ושיח זכויות האדם כבסיס לזהותם האישית. גישתו התיאורטית פורצת הדרך של איאן מאנרס דרשה דיון מקדים בשני המונחים הבסיסיים בגישתו: "אירופה" ו"ערכים אירופיים". למרות היעדר התשובות הברורות בנוגע לשאלות "מהי אירופה?" ו"מהם ערכים אירופיים?", אני סבור כי סקירה קצרה זו יצרה הבהרה מסוימת בנוגע לאותם המונחים אשר

⁷Europeanvaluesstudy 2008

הינם מהותיים לניתוח במחקר זה.

תפיסת העוצמה של אירופה לפי מאנרס, מהווה לדידו מדיניות מודעת של האיחוד. לאור גישת האיחוד לקידום מערכת יחסים ושותפות בינלאומית, חתימת אמנות ופעילות פוליטית העוסקת בעיקרה בקידום השלום והשותפות בין אירופה לשכנותיה, מאנרס טוען כי האיחוד בחר באופן מכוון גישת עוצמה הזו. תפיסה זו מהווה חידוש מתפיסת העוצמה האזרחית של דושאן ותפיסות אחרות הדנות באיחוד, הגורסות כי בשל היעדר היכולת הצבאית של האיחוד האירופי הוא נדחק בלית ברירה לביסוס עוצמה מסוג אחר. כך למשל שוטח רוברט קאגן (Kagan) במאמרו "עוצמות וחולשות", את ההבדלים בין אירופה, וליתר הדיוק האיחוד האירופי, לבין ארצות הברית במפנה המילניום. באותה תקופה שתי הישויות קידמו בספירה הבינלאומית ערכים של שלום, דמוקרטיה, שלטון החוק וזכויות אדם. קאגן גורס כי לא היתה זו בחירה מודעת של האיחוד האירופי, ודווקא היעדר עוצמה היא זו אשר הכתיבה את התנהגותו בספירה הבינלאומית. זאת להבדיל מעוצמתה של ארצות הברית הממשיכה לבחור בחלחול נורמות של שלום ודמוקרטיה בעולם בהינתן עוצמתה הצבאית הבלתי מעוררת אשר מהווה מינוף משמעותי לאותה פעילות בינלאומית. בשל כך, לדידו של קאגן, אירופה מוצגת כחלשה לעומת ארצות הברית (Kagan 2002). אך בדבר השאלה האם מדיניות זו הינה בחירה מכוונת של האיחוד האירופי או מדיניות "לית ברירה" עקב היעדר היכולת הצבאית, מאנרס גורס כי על אף היעדר עוצמתו הצבאית, האיחוד האירופי בוחר ליישם מדיניות זו. זאת לאור הרצון לייצר עולם אירופוצנטרי המקדם באמצעות נורמליזציה של פעולות את מדיניות החוץ והפנים של האיחוד האירופי (Manners 2006).

הבדל נוסף בין העוצמה הנורמטיבית של מאנרס לתפיסת העוצמה האזרחית העוצמה הרכה שקדמה לתפיסתו של מאנרס, הינה התרחקות מהמדינה כיחידת הניתוח המרכזית. הגישה הרואה את אירופה כעוצמה נורמטיבית קובעת כי אין עוד צורך לדון ביחסי עוצמות בתוך המערכת הבינלאומית כמערכת יחסים בין מדינות שונות, וכעת ניתן לדון במערכת יחסים בין מדינות לשחקנים לא מדינתיים אשר יכולים להפעיל עוצמה משמעותית בתוך השדה הפוליטי (Whitman 2011). יציאה מגבולות "המדינה" כשחקן היחיד במערכת אפשרה את קיום הדיון בעוצמתו של האיחוד האירופי בתוך המערכת הבינלאומית, זאת למרות היעדר העוצמה הצבאית אשר מגבילה את הדיון באיחוד האירופי לפי תפיסות ריאליסטיות יותר של הדיסציפלינה. כך, במעבר מהעוצמה האזרחית לעוצמה הנורמטיבית, ניתן לחלק את רכיבי העוצמה השונים של האיחוד האירופי למימדיו השונים ולאופני הפעולה המגוונים בהם האיחוד האירופי פועל.

ביקורת נוספת לתיאוריה של מאנרס, הינה זו של תואמס דיאז. דיאז טוען כי אין לחקור את עוצמתו של האיחוד האירופי כדיסציפלינה עצמאית, אלא כמקרה יחיד ומיוחד, *sui generis*, בתוך היחסים הבינלאומיים. בידולו של האיחוד האירופי מהיחסים הבינלאומיים, ואימוצה של אירופה כעוצמה נורמטיבית, מכתיבים את גבולות השיח הנורמטיבי בין האיחוד האירופי לבין "האחר" עליו הוא מנסה

להשפיע. היעדר הרפלקסיביות במאמרו של מאנרס, מניח את נורמות האיחוד האירופי כאוניברסליות (Diez 2005). ישנן ביקורות רבות נוספות על תפיסתו של מאנרס את אירופה כעוצמה נורמטיבית. החל מביקורת הטוענת כי לא ניתן לדון על עוצמה ללא עוצמה קשה (צבאית) (Hyde-Price 2006), ועד לביקורת על כך שהאיחוד הינו עוצמה כלכלית המפעיל את עוצמתו באמצעות הסכמי סחר ולא דרך החדרתן של נורמות (Damro 2012). עם זאת, הצדקתה של תיאוריית "אירופה כעוצמה נורמטיבית", קיבלה משנה תוקף עם אמנת ליסבון בשנת 2009. האמנה, אשר יצרה את יסודות האיחוד האירופי כפי שאנו מכירים אותו כיום, הגדירה את תחום פעולה בהתאמה כמעט מוחלטת להגותו של מאנרס:

"The Union shall develop a special relationship with neighbouring countries, aiming to establish an area of prosperity and good neighbourliness, founded on the values of the Union and characterised by close and peaceful relations based on cooperation."⁸

לדידו של מאנרס, אותם ערכים אירופיים עוברים לשחקנים השונים באמצעות תהליך ה"דיפוזיה הנורמטיבית". מאנרס מתאר שישה אלמנטים המאפיינים את התהליך: *הדבקה* – העברתן של נורמות ללא כוונת תחילה מצד האיחוד האירופי. דוגמאות לכך ניתן לראות בדיונים המתקיימים ללא השתתפותו של האיחוד האירופי הדנים בחיקוי אחר אותם ערכים. *העברת מידע* – העברתן של הנורמות באמצעות הצהרות, אמנות ותכניות עבודה של הנציבות האירופית. *דיפוזיה תהליכית* – כלל ההסכמים האזוריים או שיתופי הפעולה בין האיחוד האירופי למדינות שלישיות. *העברה* – כלל התהליכים הכלליים בין האיחוד האירופי לבין המדינות השונות. כך, באמצעות ההסכמים הכלליים, האיחוד האירופי מצליח לחשוף את השחקנים השונים לנורמות האירופיות. *דיפוזיה גלויה* – מתרחשת כאשר נציגות של האיחוד האירופי נמצאת באופן פיזי במדינה מסוימת. האלמנט האחרון הינו *הפילטר התרבותי*, וביטוי פופולרי והחדרת ערכים באמצעות קבלת דפוסי התנהגות, נורמות חשיבה, מדיניות ועוד, אשר נתפסים כאירופיים (Manners 2002, 244-245). מאנרס עצמו מתייחס בקצרה באופן יחסי לפילטר התרבותי, אך ישנה ספרות תאורטית מורחבת (Björkdahl, et al. 2015, Kinnval 1995); בנוגע לתפקידו של פילטר זה כסוכן המשפיע על "חדירתן של נורמות בינלאומיות ולמידה פוליטית במדינות ובארגונים" (Kinnval 1995, 61-71).

Article 8(1) of the Treaty of Lisbon (2009)⁸

1.3 – הפילטר התרבותי כמסגרת תיאורטית

פעולות הטמעת הערכים באמצעות הפילטר התרבותי אינה מתרחשת כתהליך גלוי, אלא כחלק מתהליך סמוי הממצב את אירופה כמודל לחיקוי נורמטיבי. בתוך תהליך זה מתקיימים שני שחקנים מרכזיים: "קולט הערכים" (Norm receiver/taker) ו"משגר הערכים" (Norm sender). חשוב לציין, כי הספרות המחקרית בנושא שמה דגש גיאוגרפי משמעותי בתפיסת תפקידם של משגר הערכים וקולט הערכים. בהקשר של מחקרי, משגר הערכים יהיה האיחוד האירופי (בו כמובן אתמקד במחקרי זה), ומיקומו הגיאוגרפי של קולט הערכים עשוי להשפיע משמעותית על האופן בו תפעל העוצמה הנורמטיבית. הנריק לארסן טוען, כי העוצמה הנורמטיבית האירופית פועלת באופן שונה באזורים שונים של העולם. ממצאי מחקרו מוכיחים, שככלל, אירופה נתפסת כשחקן בינלאומי משמעותי כמעט בכל נושא ואזור בעולם, אך ככל שמפרידים את נושאי השפעתה, הרי שמגיעים למסקנות שונות בהתאם למקומו הגיאוגרפי של קולט הערכים. כך לדוגמה, באזורים שונים, בהם רמת המעורבות של האיחוד האירופי בנושאי מדיניות סביבה הינה גבוהה, אותו אזור יתפוס את האיחוד האירופי כשחקן חשוב בנושאי איכות הסביבה. כך בנוסף, מדינה אשר לא מקיימת מערכת יחסים כלכלית עם האיחוד האירופי, לא תתפוס את האיחוד כשחקן כלכלי משמעותי באזור.

הדגש המשמעותי במחקרו של לארסן, נעוץ בחשיבות הממצאים הללו כהנחת מוצא הכרחית לניתוח תפיסות על פי התאוריה של אירופה כעוצמה נורמטיבית. חוסר האחידות בין אזורים גאוגרפיים שונים בנוגע לאופן שבו האיחוד האירופי נתפס בכל אזור, חייבים לבוא לידי ביטוי בהנחות היסוד המחקריות במחקר זה. זאת ועוד, הניגוד באזורים מסוימים חזק כל כך, עד כי לעיתים נתפס האיחוד כישות דורסנית המפעילה כוח ניאוקולוניאלי – תפיסה הנוגדת לחלוטין הנחות יסוד בתיאורית אירופה כעוצמה נורמטיבית (Larsen 2014). אך למרות השונות הגיאוגרפית, מסתמן דפוס ברור כאשר האיחוד מנסה להטמיע נורמות וערכים לשחקנים אשר נמצאים מחוץ לגבולות האיחוד האירופי.

את מסגרת הניתוח התיאורטית אותה אאמץ במחקר זה, פיתחה קטרינה קינוול (Catarina Kinnvall) (1995), כאשר חקרה את תהליך הדמוקרטיזציה בסין. קינוול יצרה מערכת של קטגוריות שבאמצעותן היא מנתחת את הפילטר התרבותי. כפי שטען מאנרס, חשיבותו של הקונטקסט היא משמעותית ליצירת מערכת קטגוריות נכונה על-פיה יש לנתח את הערכים והנורמות אשר האיחוד האירופי מנסה להעביר. הפילטר התרבותי מהווה את החוליה המקשרת בין בניית הידע, לבין בניית הזהות הפוליטית והחברתית של הפרטים המרכיבים את החברה (Manners 2002, 245). המסגרת התיאורטית אותה פיתחה קינוול, מוכיחה כי הפילטר התרבותי הוא שאחראי ליציקת התוכן התרבותי והטמעתו בתהליך הלמידה היוצר את זהותו של הפרט (Kinnvall 1995, 66). יציקת אותו תוכן תרבותי, מתאפשר באמצעות "הלמידה

הפוליטית", קרי תהליך כינונה של אמת פוליטית המועברת באמצעות תהליכי למידה שונים אל האזרחים. מחקרי זה מתבסס על ההנחה כי כינונה של אמת פוליטית אחת אשר אינה ניתנת לערעור הינו תהליך מסוכן ושגוי הפועל כנגד הנחות היסוד של הדמוקרטיה המערבית. בספרם פורץ הדרך משנת 1980, טוענים לאקוף וג'ונסון כי אמת פוליטית וחברתית הינה תמיד מונח יחסי אשר מתפתח במשך השנים באמצעות יחסי העוצמות הפוליטיים בחברות המערביות (Lakoff and Johnson 2003). לדוגמא, המונח "ארגון טרור" מהווה אמת פוליטית אשר תלויה בלמידה הפוליטית על אותו מונח באזורים שונים. כך, קבוצת אזרחים ממדינה מסוימת תגדיר ארגון מסוים כארגון טרור, אך קבוצה אחרת לאו. אין הדבר נובע, בהכרח, משנאת האחר, גזענות או צביעות, אלא מערכים שונים המגדירים "טרור" בחברות שונות. ניתן להסכים כי אין אמת אחת המגדירה מהו ארגון טרור, או אילו ארגונים שייכים לו, אלא חברות ומדינות שונות מעצבות לעצמן את ההגדרה בעקבות התרבות הפוליטית והחברתית באותו אזור. דוגמא מובהקת לכך הוא השיח בחברה הישראלית בנוגע להגדרתם של ארגוני האצ"ל, הלח"י והחיזבאללה כארגוני טרור⁹. תהליך יצירת האמת וכינון הידע הינם תהליכים אשר מתרחשים בכל מדינה וחברה על פני כדור הארץ. למרות שישנם הבדלים באופן ביצועם במשטרים שונים, הן יצירת האמת והן כינון הידע משמשים כתהליכים משמעותיים בתהליך עיצוב הזהות הפוליטית של האזרח.

בפרק הבא, אדון בתהליכי בניית הזהות הפוליטית בישראל, אך אציין עתה כי מנקודת מבט כללית, הבניית הזהות הפוליטית מתקיימת כאשר החברה מנסה למצוא פתרון לבעיה פוליטית או חברתית. מגוון דרכי הפעולה עוברים תהליך קטגוריזציה נורמטיבי, כך שסוגי פעולה מסוימים נתפסים כבלתי לגיטימיים לפתרון אותה סוגיה, ואילו סוגי פעולה אחרים נתפסים כראויים (נורמטיביים). כך אנו לומדים כי לכל בעיה פוליטית יש פתרון ראוי ופתרון שאינו ראוי. בתהליך מתמשך זה, אנו מאמצים ערכים מסוימים כנעלים ואחרים כנחותים. הפעולה הנורמטיבית של הפילטר התרבותי מתבצעת כאשר ישנם אחרים אשר ניתן להשפיע עליהם ולבצע בהם דיפוזיה של ערכים (Kinnval 1995, 186-187; 205).

בתהליך הדיפוזיה הנורמטיבית באמצעות הפילטר התרבותי, מסתמנות ארבע אפשרויות לאופן הטמעתן של הנורמות בקהילה ובתרבות של מקבל הערכים. תגובות אלו מתקיימות כאשר ישנה התנגשות בין פרקטיות מקומיות לבין נורמות חיצוניות אשר האיחוד מנסה להחדיר באמצעות הפילטר התרבותי. האופציה הראשונה מתייחסת לאימוץ (Adoption) מוחלט ברמה המקומית של הנורמות האירופית. השחקן המקומי משתתף ומיישם את הנורמות האירופיות. במילים אחרות, אימוץ נורמות מתייחס ליצירת קונצנזוס ערכי אצל קולט הערכים, אשר הופך להיות חלק מסט הערכים וההתנהגויות המקובל כלפי סיטואציות פוליטיות. הספרות המחקרית בנושא מראה כי אימוץ שכזה הינו תהליך מורכב ולעיתים בלתי

⁹ מפלגות בל"ד וחד"ש לא הסכימו להגדיר את חיזבאללה כארגון טרור (שעלאן ו קייס 2016). בתגובה נכתבו טורי הדעה המסבירים מדוע חיזבאללה הינו ארגון טרור, אך אצ"ל ולח"י אינם, זאת למרות שפעלו בשיטות לחימה דומות (תדמור 2016)

אפשרי, אפילו במדינות ותיקות בתוך האיחוד האירופי. ניתן לראות כי תגובת האימוץ הינה תגובה חריגה לרוב לכוחו של הפילטר התרבותי ולקייחתה כברורה מאליה במקרים מסוימים אינה תואמת את המחקר בתחום. האפשרות השנייה דנה באופציה שהשחקן מתאים (Adaptation) את הנורמות והערכים לאופי המקומי של אותו שחקן. תגובה זו מחייבת שתי פעולות של קולט הערכים: הראשונה, דורשת כמובן שהנורמות החיצוניות יעברו אדפטציה מסוג כלשהו בכדי להתאים לאופיו של השחקן המקומי. אך הפעולה השנייה מבקשת כי ערך הליבה המקורי יישאר גלוי ומובן. במצב זה, השחקן המקומי מקבל את הערכים האירופיים כ"מודל", אותו הוא מתאים לתרבות הפוליטית המקומית.

האפשרות השלישית מתייחסת לפעולות התנגדות (Resistance) שהשחקן המקומי מפעיל כלפי ניסיון הטמעת הנורמות. במקרה זה, חלק מהנורמות יצליחו להיקלט, אבל באופן חלקי. פעולה זו הינה פעולה הפוכה לפעולת ההתאמה, בכך שערך הליבה אינו משתנה, אך הפרקטיקה של יישום אותו ערך יכול להשתנות ולהציג תמונה המייחסת אימוץ או התאמה לערך החיצוני. האופציה האחרונה הינה אופציית הדחייה (Rejection), בה השחקן המקומי דוחה באופן מוחלט את הניסיון להטמיע נורמות וערכים מצד האיחוד האירופי. מדיניות, פרקטיקה, ערכי ליבה ומערכת היחסים הכללית בין האיחוד האירופי לשחקן הקולט מאופיינת באיבה ועוינות ומתארת את הערכים האירופיים כמנוגדים לערכים המקומיים (Björkdahl, et al. 2015, 1-12, 245-255).

כאשר מנסים לכמת את הגורמים אשר אחראים להטמעת אותן נורמות, הטענה הרווחת בספרות (Manners 2002, Gordon and Pardo 2015, Kinnval 1995) היא שישנה חשיבות להטמעה בקרב הרמה המקומית על-ידי שחקנים מקומיים, הן מצידו של הצד המקבל (-121, John Hopkins and McNeill 2015, 123), והן מצידו של המשגר (Gordon and Pardo 2015, 3-5). הסיבה המרכזית לכך היא כי לא ניתן לא ניתן לקדם ערכים ונורמות באמצעות קידום מערכות יחסים ברמה הבינלאומית גרידא. אמנות, טקסים ודיאלוג בינלאומי פורה, הם כולם מעטפת לחדירה האמיתית של הפילטר התרבותי אל תוך החברה במדינה בה הוא פועל. מערכת החינוך, השיח הציבורי, החברה האזרחית, רגולציה ותקשורת – כולם סממנים מקומיים (הן ברמת המקבל והן ברמת המשגר), אשר ללא מעורבותם, לא תוכל להתבצע קליטה מוצלחת של הנורמות והערכים האירופיים. הדגש המשמעותי ביותר על כוחו של הלוקאלי, הוא ההבדל בין האופן בו האיחוד מטמיע ערכים במרחב המקומי (בתוך גבולות האיחוד האירופי), לאופן בו הוא מטמיע אותם במרחב החיצוני (מחוץ לגבולות האיחוד האירופי). אליטות פוליטיות וכלכליות, שחקנים בינלאומיים נוספים בתוך קולט הערכים, התרבות הפוליטית והנורמות עצמן אותן מנסים להחדיר, כולם משפיעים על האופן שבו השחקן המקומי יצליח (או יכשל) בהשלמת הדיפוזיה הערכית לתוך המוסדות המקומיים שלו.

מערכת היחסים בין משגר הערכים לקולט הערכים הינה מורכבת ממאזן העוצמה בין השחקנים, המרחק הגיאוגרפי והאזור הגיאוגרפי-פוליטי. כל אלו מהווים חלק מרכזי באופן קליטתה של העוצמה

הנורמטיבית. במילים אחרות, לא ניתן לייצר מערך כלים והגדרות אשר ינבא את יכולותיו של שחקן לקלוט או להתנגד לתהליך דיפוזיית הערכים של האיחוד האירופי, טענה המעצימה את כוחם של המוסדות המקומיים וחשיבות ניתוחם בחקר הפילטר התרבותי (Björkdahl, et al. 2015, 247-255). למרות שהגותו של מאנרס לא פיתחה והעמיקה את הפילטר התרבותי בהקשר של תיאוריית אירופה כעוצמה נורמטיבית, התגבשו מחקרים משמעותיים המציבים את הפילטר התרבותי גם כן במרכז התיאוריה של מאנרס.

מחקר נוסף על הפילטר התרבותי הינו מחקרו של תואמס פורסברג (Tuomas Forsberg). פורסברג שינה במקצת את ששת המנגנונים שמאנרס טען שבאמצעותם מתבצעת הדיפוזיה של הערכים (Manners 2002, 244-245), והציג ארבעה מנגנונים מרכזיים אשר באמצעותם מתבצעת אותה דיפוזיה. המשמעותי ביניהם והרלוונטי ביותר למחקר זה, הינו המנגנון הרביעי והוא "עיצוב השיח" – מנגנון דומה אך שונה לפילטר התרבותי אותו תיאר מאנרס. עיצוב השיח על ידי העוצמה הנורמטיבית מגדיר מחדש את ה"נורמלי" ו"האחר" (Forsberg 2011, 1196-1197). פורסברג טוען כי מטרתו של הפילטר התרבותי היא לאו דווקא לגרום לאימוצן של הנורמות, אלא לשינוי תפיסת המבט החברתית, הפוליטית והאישית של האינדיבידואלים במדינה שאליה מכוונת העוצמה הנורמטיבית. הדיון התיאורטי שפורסברג מוסיף, מעבה את המסגרת התיאורטית ומשלים את תפיסת הפילטר התרבותי לא כנדבך שולי לתיאוריית העוצמה הנורמטיבית, אלא כחלק מרכזי, יעיל ומשמעותי בעיצוב התרבות הפוליטית, החברה, הידע והזהות של האינדיבידואלים בתוך המדינות המקיימות מערכת יחסים עם האיחוד האירופי (ibid).

מחקרי זה מאמץ את גישתה של צ'אבן (2015), הגורסת כי תפיסות ועיוותי תפיסות¹⁰ הינן המסמן המרכזי באמצעותו ניתן לחקור את השפעותיו של הפילטר התרבותי במדינה. תפיסה, הינה תהליך מורכב אשר מבצע סינון באופן שבו המציאות מוצגת בפני הפרט (Chaban, Kelly and Holland 2015). תהליך הסינון משתמש בסוכנים כגון זיכרון, חוויות, גישות ורגשות אשר מאפשרים לפרט לייצר בעצמו את מערכת היחסים בינו לבית המציאות. תפיסות כלפי שחקנים בינלאומיים, הינם תהליכים דומים, אך מובדלים בכך שהינם מושפעים גם מהאטרקטיביות או מהאיום של אותו שחקן בינלאומי (Shiming 2010). התפיסות הינן אלמנט הכרחי באופן שבו אנו מבינים את העולם. התפיסות מאפשרות לנו לייצר הגדרות ולשיים תופעות במרחב הפוליטי והחברתי. בנוסף, לתפיסות ישנן היבט נורמטיבי רחב, כאשר התפיסות מאפשרות להגדיר תופעה כ'חיובית' או 'שלילית' (Chaban, Kelly and Holland 2015).

לפני סיכום פרק זה, ומעבר לפרק הבא הדן בתהליכי החיברות שמבצעות תכניות הלימודים בכלל ותוכניות הלימוד באזרחות במדינת ישראל בפרט, יש לדון במקומה של הלמידה הפוליטית במחקר זה והשפעתו של הפילטר התרבותי אל תוך תכניות הלימוד (ויבואן של נורמות אירופיות אל תוך השיח הפוליטי

¹⁰הספרות המחקרית מבדילה בין תפיסות פנימיות (תפיסת האדם את עצמו) ותפיסות חיצוניות (תפיסת האדם את הפעולות החיצוניות לו) (Chaban, Kelly and Holland 2015, 61). תפיסה, במחקר זה, מתייחסת אך ורק לתפיסה חיצונית.

בישראל). לאחר שהמונח "למידה פוליטית" הוגדר כתהליך כינונה של האמת הפוליטית, יש למקם את חקר הלמידה הפוליטית בהקשר האירופי. בישראל, תהליך הלמידה הפוליטית הינו תהליך מורכב אשר חולש על מגוון תחומים בפוליטיקה ובחברה הישראלית. לכן, יש לבצע הבדלה מושגית בין שלושה מושגים תיאורטיים מרכזיים אשר עלולים ליצור חוסר הבנה בהקשר של מחקרי זה: חיברות (Socialization), חיברות פוליטית (Political Socialization) ולמידה פוליטית (Political Learning). המושג הראשון, חיברות, מתייחס באופן כללי ורחב לכלל התהליכים אשר מאפשרים לאדם להפנים את הכללים והמנהגים המייצרים את החברה בה הוא חי ומאפשרים לאותה חברה להמשיך ולהתפתח (Clouse 1968, 5). תיאוריות ביקורתיות ופוסט מודרניות על תהליך החיברות טוענות כי תהליך שימור זה מגן על הסדר הקיים ובכך משעתק את יחסי הכוחות המנצלים בין החזק לחלש בחברה (Hughes, et al. 2006).

בין שני המושגים האחרונים, קרי, החיברות הפוליטית והלמידה הפוליטית, קיימת אי הבהירות הרבה ביותר. במחקרי זה, אאמץ את גישה של קטרינה קינוול ומרבית ההוגים והחוקרים בתחום, המבדילים בתפיסתם את הלמידה הפוליטית מן החיברות הפוליטית. האחרון, ככלל, הינו תהליך כללי חברתי-מדיני, הפועל על כל אזרחי הישות הפוליטית כמקשה אחת. ככזה, תוצאותיו של תהליך החיברות הפוליטית תהיינה תמיד אימוץ של הנורמות והערכים הפוליטיים המשותפים. כינונה של האמת הפוליטית הינו תהליך הטמעה אגרסיבי יותר מתהליך הלמידה. סוכני החיברות הפוליטית אינם מקבלים על עצמם התנגדות או דחייה של הנורמות, ופעולות שכאלו נתקלות לרוב בדיכוי מצד הריבון או השחקן הפוליטי אשר מבצע את תהליך החיברות (McDevitt and Chaffee 2002). למידה פוליטית לעומת זאת, מאופיינת בתהליכי התנגדות, הכלה, שינוי ודחייה אשר מאפשרים ללומד להבין כי תהליך זה הינו תהליך המנסה להשפיע על תפיסת עולמו הפוליטית ושינוי סט הערכים הקיים. היבט נוסף אותו מחקר זה מאמץ, הינו כי חיברות פוליטית הינה נגזרת של הלמידה הפוליטית. כלומר, החיברות הפוליטית נוגעת לתחום מסוים של הלמידה הפוליטית והוא מתייחס למהותו של האזרח הטוב. תהליך הלמידה את טיבה של האזרחות ואופיו של האזרח הטוב הנמצא בתוכה, הם המרכיבים את החיברות הפוליטית, בעוד הלמידה הפוליטית הינה התחום הרחב יותר של הקניית אמונות, ערכים וכללים לקיומה של הפוליטיקה ולפיתוחה של הזהות הפוליטית של האדם (Greenstein 1965, Kinnval 1995, 184-189).

המשגה מבדילה זו הינה חיונית למחקר זה, לאור העובדה שמחקרי נוגע הן בתהליכי החיברות הפוליטית כשדה מחקרי (ספרי הלימוד באזרחות כמהווים את מקורה של הלמידה על "האזרח הטוב"), והן על תהליכי הלמידה הפוליטית כמושא מחקרי (הנורמות והערכים הפוליטיים אותם האיחוד האירופי מנסה להחדיר דרך הפילטר התרבותי). חשוב לצייך, מחקרי אינו נוגע כמושא מחקר, בתהליך הבניית האזרח הטוב בחברה הישראלית דרך ספרי האזרחות. שכן התייחסות זו מהווה מושא מחקר אחר אשר אינו מתקשר לתיאוריית הפילטר התרבותי תחת תיאוריית "אירופה כעוצמה נורמטיבית". מחקרי מבקש להשתמש

בשדה מחקר זה לצורך תיאורטיזציה רחבה יותר של הלמידה הפוליטית את הערכים והנורמות האירופיים. החדרתם של אותם ערכים ונורמות באמצעות תכניות לימוד הינו נושא אשר לא נחקר דיו בהקשרו האירופי, ומספר המחקרים העוסקים בנושא זה תחת תיאוריית הפילטר התרבותי מועטים. אך בכל זאת, ישנם מספר מחקרים מובילים בתחום המתייחסים לניסיון להחדרת נורמות אירופיות באמצעות תכניות לימודים. קבוצת המחקרים הראשונה, נוגעת להחדרתם של ערכים אירופיים בתוך תכניות לימודים קולוניאליות באפריקה ובאסיה (Natsoulas and Natsoulas 2012). תכניות לימודים אלו המנסות לכפות, בזמן שלטון קולוניאלי, את הערכים והתרבות של המדינה הכובשת, אינן מוגדרות תחת תיאוריית הפילטר התרבותי. שהרי, תכניות לימוד אלו אינם תוצאה של עוצמה נורמטיבית, אלא עוצמה קשה הבאה לידי ביטוי בשלטון זר הנוכח במדינה.

אחד המחקרים הבולטים הנוגעים לניסיון החדירה של נורמות אירופיות אל תכניות הלימודים במדינות שלישיות תחת תיאוריית הפילטר התרבותי, הינו מחקרם של שרון פרדו (Pardo) ונטליה צ'באן (Chaban), אשר בחן את ספר הלימוד ללימודי אזרחות בישראל אשר יצא לאור בשנת 2001. מחקרם מייחס חשיבות לאזכורים האירופיים המצויים בספרי הלימוד, ככלי לדיפוזיית הערכים. לפי פרדו וצ'באן, ספר הלימוד באזרחות משמש כפילטר תרבותי אשר מטרתו לייצר דיפוזיית ערכים אירופיים לצורך הצדקתה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, בהינתן המשוואה הבאה: מכיוון שאירופה היא ערש הדמוקרטיה, ומכיוון שהיהדות הציונית עצמה צמחה מיבשת אירופה, הרי שמדינה יהודית חייבת בהכרח להיות מדינה דמוקרטית. פרדו מצא שהספר עושה שימוש בצידוקים לקיומה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית המושתתים על העובדה שהדמוקרטיה הישראלית מושתתת על מודל הדמוקרטיה האירופית (Pardo and Chaban 2015). במידה רבה, מחקרי יקיים דיאלוג ארוך עם מסקנה זו וינסה לבחון את דיפוזיית הערכים בהקשרו של ספר הלימוד משנת 2016.

הפילטר התרבותי כגישה תיאורטית הינה מסגרת מחקר חדשה בתחום הלימודים האירופיים. במהלך פרק זה, ניסיתי לבאר גישה זו בתיאור מקורותיה ההיסטוריים. מכיוון שמחקרי זה עוסק בניתוחו של הפילטר התרבותי בתוך ספרי הלימוד באזרחות במדינת ישראל, ישנה חשיבות לביאור נושא נוסף. החינוך האזרחי בישראל כשדה מחקר בתחום הלימודיים האירופיים אינו מהווה שדה מחקר נפוץ ולעיתים נתקל בביקורת רבה בתפיסתו ככזה. מטרתו של הפרק הבא במחקרי הינה דיון במקומה של הוראת האזרחות בישראל כשדה מחקר בתחום הלימודים האירופיים.

בשיאו של הפולמוס הציבורי בנוגע לתוכנם של ספרי הלימודי באזרחות, ישנם קולות רבים הטוענים כי קיום הפולמוס עצמו הינו מיותר וחסר חשיבות. זאת משום שלימודי האזרחות בישראל אינם מצליחים להוות סוכן חיברות משמעותי בחברה הישראלית. מקור הטענה נובע מתפיסת המורה כסוכן משמעותי יותר בהעברת התוכן לכיתה מאשר תכנית הלימודים, כך שמורים בעלי תפיסות ליברליות יותר יעבירו את התוכן

באופן ליברלי, ומורים בעלי תפיסות שמרניות יעבירו את התוכן באופן שמרני. זאת ועוד, כי מודעותם של המורים לתכני הלימוד באזרחות, יצרו דור של הורים אשר מבקש לחנך את ילדיו באופן עצמאי ולפי המצפן המוסרי העצמי¹¹. אם כך הדבר, אזי ששדה מחקרי הינו עקר. אם ספר האזרחות, תכניות הלימוד השונות ובית הספר באופן כללי, אינם מהווים סוכני חיברות פוליטי משמעותיים בחברה בכלל ובישראל בפרט, כך שאין טעם למחקרי עוד לפני שאבצעו. לכן, בכדי להתמודד עם טענה זו הפרק הבא ידון במקומן של תכניות הלימוד, ספרי הלימוד ובתי הספר בתהליך החיברות הפוליטית של התלמיד, בעולם בכלל ובישראל בפרט.

פרק שני : החינוך לאזרחות כסוכן פוליטי משמעותי

2.1 - סוציאליזציה באמצעות בתי הספר

כשם שצינתי לעיל, פרק זה שם לא למטרה לקיים דיון תיאורטי הכרחי בסוציולוגיה של החינוך. עם זאת, עקב העובדה כי עבודה זו נושקת לדיסציפלינות שונות, יש לחבר את הקווים המשיקים ולהשלים את התמונה התיאורטית הרחבה. כפי שנטען בפרק הקודם, ישנם קולות רבים הממעיטים בחשיבותה המחברתת של הוראת האזרחות. בכדי לנסות להשיב לאותם המבקרים, יש לדון תחילה במקומו של בית הספר עצמו כסוכן חיברות. בית הספר עצמו נחשב בעיני רבים כאחד מסוכני החיברות המשמעותיים והמשפיעים ביותר על בניית תפיסת העולם הערכית של האדם. כפי שנידון בפרק הקודם, סוציאליזציה, הינה בעיקרה תהליך חינוכי, המלמד את הפרט כיצד להתנהג כחלק מחברה. לכן, כלל האינטראקציות החינוכיות אשר עובר הפרט מהוות סוכן חיברות פוטנציאלי. ילדים מאופיינים לרוב כמושא החיברות המשמעותי והמרכזי ביותר בתהליכי החינוך של החברה, זאת עקב היחס ההפוך בין מידת ההשקעה הנמוכה הדרושה על מנת להשפיע או לשנות את דעתם בנושא מסויים (Kochanska 1993, 326-327).

בהינתן זאת, בעידן המודרני ישנם מספר סוכני חיברות המתחרים על מקומם כבעלי ההשפעה הגדולה ביותר: בני המשפחה, מוסד בית הספר, ערוצי המדיה, מוסדות דת וקבוצות השווים. פרק זה אינו מבקש לעסוק בערוצי המדיה כסוכנים ללמידה פוליטית אצל ילדים. ראשית, משום שמחקר זה אינו עוסק בסוכני למידה פוליטית, אלא בפעופעם של נורמות וערכים אירופיים אל תוך תכניות הלימוד. שנית, מטרת פרק זה אינה מבקשת לספק מענה לשאלה "מיהו סוכן החיברות המשמעותי ביותר?", אלא לערוך דיון בעצם קיומו של בית הספר בכלל ותכניות הלימוד באזרחות בפרט כסוכני חיברות. עם זאת, מחקר המשווה בין ממצאיי לממצאי חקר המדיה הפופולארית בראי אירופה כעוצמה נורמטיבית, יכול להוות מחקר המשך מרתק למחקרי זה. לבסוף, ערוצי המדיה כסוכני למידה פוליטית אינם מהווים חלק מהטענות הציבוריות

¹¹הילו גלזר - האם מורים לאזרחות יכולים לדבר חופשי בכיתות? – 18.8.2016
<http://www.haaretz.co.il/magazine/1.3042031>

כלפי היעדר השפעתם של לימודי האזרחות בבתי הספר. הדיון הציבורי מתמקד בטענה אחת, זו אשר מייחסת עליונות למשפחה (כסוכן) אל מול בית הספר בתהליך הלמידה הפוליטית.

טענה זו, מהווה את בסיסו של וויכוח תיאורטי רחב בין תפיסות המניחות את המשפחה כסוכן החיברות המשמעותי ביותר (Erikson 1993, Darling and Steinberg 1993), לבין תפיסות המניחות גורמים חיצוניים, ובראשם בית הספר, כמשפיעים ביותר בתהליך החיברות של הילד (Hello, et al. 2004). אין קונצנזוס בין חוקרים לגבי אילו מבין הגורמים משפיע יותר, אך הוא ישנו בדבר האפשרות כי ניתן לחלק את עוצמת השפעתם של הסוכנים השונים לפי תחומים או סוגי חיברות (Henslin, et al. 2015). מכיוון ומחקרי עוסק בתחום הלמידה הפוליטית, יש לבחון את הספרות הרלוונטית אשר חקרה את אימוצן של תפיסות פוליטיות באמצעות בתי הספר. במחקר זה אאמץ את גישתו של פולט ווגט, אשר טוען כי ישנה חשיבות עליונה לחינוך הפורמלי בגיבוש תפיסות פוליטיות ליברליות אצל הפרט (W' P' Vogt 1997). תהליך זה, אשר נקרא "תרומתו של החינוך לליברליזציה של הפרט" (The Liberalizing Effect of Education), גורס כי למרות שישנו קושי רב בזיקוק הטענה שבית הספר הוא סוכן משמעותי יותר מהמשפחה עקב פרק הזמן הארוך הנדרש לגיבוש תפיסת עולם פוליטית, לחינוך הפורמלי מקום משמעותי בתוך תהליך הלמידה הפוליטית (P. Vogt 2004).

הדיון התאורטי המנסה למצוא את הסוכן המחברת העליון, הינו דיון עקר לטעמי. ראיה לכך, הינה הפסקתם הקרובה למוחלטת של מחקרים במהלך המחצית השנייה של המאה ה-20 (Sapiro 2004). החיברות הפוליטית מהווה תהליך מורכב אשר תוצאותיו ניתנות לניתוח רק מספר שנים לאחר תהליך הלמידה עצמו. אך, אינה זו מורכבותו של התהליך העוצרת את החוקרים מלדון בשאלה חשובה זו, אלא היעדר משמעותה של התשובה. סובייקטים שונים מגיבים באופן שונה בהינתן מערכת יחסי עוצמה בין מחנך לתלמיד (כמו גם בין הורה, מורה או כל סוכן מחנך אחר). אי לכך, ובאימוץ תפיסתו של פוקו את יחסי הכוח בחברה, בית הספר אינו צריך להיבחן בשאלת קיומו כסוכן חיברות, או במידת השפעתו, אלא באופן שבו הוא מפעיל את עוצמתו המחנכת:

"Therefore, power is a condition for the possibility of individual subjectivity. Thus, some students are engaged in enhancing such possibility, while others are engaged in fighting against a constraining possibility, so are teachers and everybody else who engages in the educational system" (Saldana 2013, 230).

2.2 - סוציאליזציה באמצעות טקסטים פוליטיים (ספרי לימוד)

פרק זה ידון בטענה כי ספר הלימוד עצמו אינו מהווה כלי חיברות משמעותי, זאת עקב העובדה כי מורים שונים ילמדו חומר זה באופן שונה בכיתות. לפי טענה זו, תפיסת עולמו של המרצה היא המכריעה בקביעת אופי תהליך הלמידה ולא הטקסט הפוליטי עצמו. לפיכך, הפרק לא ידון במידת הסוציאליזציה בכלל ספרי הלימוד במבט בינלאומי, אלא יתמקד בטענה המקומית כי אופיו של המורה גובר על הפוליטיזציה שנעשתה לספרי הלימוד. אך ראשית, יש לדון בהפיכתו של טקסט לימודי לטקסט פוליטי, או במילים אחרות, לדון בפוליטיזציה של ספרי הלימוד בישראל.

הנחה בסיסית עבור דיון בפוליטיזציה של ספרי הלימוד היא כי ספרי הלימוד בישראל אינם טקסטים העומדים באופן עצמאי כבליל מילים המלמדים את התלמיד את המקצוע הנדרש: ספרי הלימוד הינם נגזרת של תכניות לימודים. את תכנית הלימודים הללו בונה משרד החינוך אשר בראשו עומד שר החינוך, מינוי פוליטי במערכת הממשלתית הישראלית. סט הערכים הקואליציוני והמפלגתי של שר החינוך המכהן, הוא זה המכתיב את פתרון הראוי של דילמות חברתיות ופוליטיות. אי לכך, הפיכתו של טקסט המפוקח על-ידי משרד ממשלתי לטקסט פוליטי הינו כורח המציאות מעצם הגדרתו ככזה (שרמר 1993). בנוסף, משרד החינוך אוכף ומונע הוצאתם לאור של טקסטים אשר אינם תואמים את תכניות הלימודים המאושרות על פיו. (וורגן 2010). בנוסף, כל שינוי בתכנית לימודים הינו תהליך מורכב, המצריך ועדת היגוי וגיוס צוות מקצועי¹². מכך, אין מן הנמנע לקבוע כי כל טקסט רשמי, ודאי כזה העוסק במהותה של האזרחות הישראלית, הינו טקסט פוליטי המשקף את יחסי העוצמה הפוליטיים במדינה, בחברה ובכלכלה הישראלית. בהינתן פיקוח אגרסיבי כל כך על תכניות הלימודים (ובכך גם על ספרי הלימוד), האם אכן ניתן למורה חופש לדון עם תלמידיו באופן ביקורתי בתכניות הלימוד? כבר בשנות ה-70 של המאה ה-20, שאלת תפקידו של המורה כמפעילו של תכנית הלימודים הטרידה מאוד את משרד החינוך. ספרות רבה נכתבה בנושא וישנן תפיסות רבות הנוגעות לאופיו הראוי של המורה הישראלי. למרות הגישות השונות, אשר נעו מיישום עיוור של תכנית הלימודים ועד יכולת התאמה של תכנית הלימודים לתלמידים בכיתה, התפיסה כי המורה צריך ורצוי שישלב את תפיסתו האידיאולוגית בכיתה ולעיתים יבקר ויסתור את תכנית הלימודים לא היוותה אפשרות לגיטימית. על המורה הייתה מוטלת האחריות הכבדה ליישום החלטותיו של משרד החינוך אשר המגדיר את הדרך הראויה לחינוך הילדים (זילברשטיין 1984).

עם עלייתו של הפולמוס הציבורי בסוף שנות ה-80 של המאה ה-20 וההבנה כי נושאים רבים הנכללים בתוך תכניות הלימוד הינם תוצאה של השקפת עולם מסוימת המתכתבת עם השקפת העולם

¹² מתוך האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים - http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/tochniyot_limudim/Portal

הפוליטית של הנהלת משרד החינוך, כיתת הלימוד הפכה למוקד מרכזי למאבקים פוליטיים. מורים רבים הרגישו מחויבות מוסרית לפעול לפי צו מצפונם ולבקר את תכניות הלימודים השונות בבתי הספר. בנוסף לשינוי בלגיטימיות ביקורת המורה, ישנה היכולת של המורה עצמו לשנות את תכנית הלימודים, אשר תלויה בריכוזיות המערכת. מערכת חינוכית ריכוזית יותר, תוביל בהכרח למידה קטנה יותר של סטיות מתכניות הלימודים. מחקרים אשר נעשו בתחום בחנו את מספר השעות השבועיות בהן כל מקצוע נלמד והאם אותו מספר תואם לתקן הנדרש ממשד החינוך (בן-אבות ורש 2004). בתי ספר במגזרים הערבים השקיעו פחות שעות בלימוד ציונות ואהבת הארץ, ואילו בתי ספר במגזרים הדתיים השקיעו יותר שעות מהתקן בלימוד תורה ודת. ככלל, המגזרים שאינם המגזר הממלכתי השקיעו פחות שעות בחינוך האזרחות (שם : 132).

מכך ניתן להסיק, כי מיפוי אופן ההיצמדות של המורים לכללים המנחים את תכנית הלימודים הינה משימה בלתי אפשרית. מחקר אתנוגרפי בבתי הספר אשר יהוו מדגם מייצג למערכת החינוך בישראל ידרוש כוח אדם, תקציבים ושעות מחקר עצומות. כראיה לאתגר מחקרי זה, לא בוצע אף מחקר מקומי בנושא. במילים אחרות, לא ניתן לדעת האם מורים אכן מלמדים את תלמידיהם לפי צו מצפונם, אך ניתן להסיק, בעקבות מחקרם של בן אבות ורש, כי תופעה זו קיימת. למרות ודאות קיומה של תופעה זו, מורים אשר "נתפסו בקלקלתם" כי העבירו ביקורת אידיאולוגית על תכניות הלימודים השונות, פוטרו. אחת הפרשיות המפורסמות בעניין, הינה פרשיית המורה אדם ורטה, אשר טען בפני כיתתו כי צה"ל הוא אינו צבא מוסרי. אחת התלמידות בכיתתו של ורטה התלוננה עליו, ו-ורטה פוטר מתפקידו¹³. הפרשייה עוררה דיון ציבורי עז על מקומו של המורה להביע ביקורת פוליטית על תכנית הלימודים.

בשל כך יש לציין, כי התבטאות פוליטית, כזו הנוגדת את תכניות הלימודים השונות במערכת החינוך בישראל הינה אסורה על-ידי משרד החינוך. מורים המלמדים את תכניות הלימודים באופן החורג מגבולותיה של האמת הפוליטית אותה מבקש משרד החינוך להעביר לתלמידים בישראל, מסתכנים בדיון משמעותי ולעיתים אף בסיום העסקתם כעובדי הוראה :

"חל איסור להעביר בפומבי ביקורת מעליבה או פוגעת על הכנסת וועדותיה, ובכלל זה החלטות וחוקים שנתקבלו על ידה, וכן על הממשלה ומשרדה, ובכלל זה מדיניות הממשלה, או על גופי ציבור ועל גורמי ציבור בכירים אחרים (כלל זה חל על עובד ההוראה גם כאדם פרטי, בעת שהוא מביע את דעתו בתקשורת האלקטרונית והכתובה, במסיבת עיתונאים, בריאיון, בנאום, בשידור, בעיתון, בספר או בכל אמצעי תקשורת או מדיה אחרים)" (חוזר מנכ"ל 3.7 הנחיות כלליות לגבי סייגים לפעילות פוליטית-מפלגתית של עובדי הוראה)

מכאן, שלטענה הגורסת כי הוראת האזרחות בישראל הינה הוראה ליברלית, המאפשרת למורה להתבטא באופן חופשי לפי צו מצפונם, אין ביסוס במציאות השוררת במשרד החינוך כיום. בימים אלו ביקורת פוליטית על תכני

¹³ירדן סקופ, 25.4.2014, אתר עיתון הארץ: "ארבעה חודשים לאחר הסערה: אדם ורטה פוטר מ"אורט".
<http://www.haaretz.co.il/news/education/1.2331358>

הלימוד הינה תופעה חריגה, אשר יכולה להשפיע קשות על המשך העסקתם של המורים המקיימים אותה. כאמור בפרק זה, ניתן להניח קיומו של חופש ביטוי פוליטי במקרים בהם כיתת הלימוד מורכבת מקבוצה הומוגנית של תלמידים המאפשרים שיח פלורליסטי וביקורתי כלפי תכניות הלימוד. אך כתופעה רחבה, אשר מבטלת את הצורך במחקר או בדיון ביקורתי על ספרי האזרחות, הטענה איננה מחזיקה מים. המורים כיום אינם חופשיים לבצע שינויים ערכיים בתכני תכניות הלימודים, ולכן ניתן להסיק כי ברוב הכיתות, ספר הלימוד נלמד כלשונו. קבלתה של טענה זו מבססת את מקומו של ספר הלימוד כטקסט מחברת אשר מהווה סוכן משמעותי במהלך לימודיו של תלמיד התיכון בישראל. בחלקו האחרון של פרק זה, אדון בתהליכי הלמידה הפוליטית גרידא הנובעים מהוראה האזרחות והחינוך האזרחי בארץ בעולם, זאת עבור ביסוס טענתי כי לימודי האזרחות הינם כלי חיברות משמעותי בחברות מערביות.

2.3 - סוציאליזציה דרך הוראת האזרחות

דיון מעמיק בתפקידו של החינוך האזרחי יתבצע בפרק הבא בעבודה זו. מטרת דיוני זה, הינה לבחון את עוצמתו של החינוך האזרחי, או ליתר דיוק, את עוצמתה של הוראת האזרחות. תהליכי החיברות הפוליטית והלמידה הפוליטית, נחקרו באופן אינטנסיבי לאחר מלחמת העולם השנייה. הרצון להבין את אופן היעיל ביותר בו ניתן "לייצר" אזרחים טובים, היווה את הכוח המניע במחקר הפוליטי בתחילת המחצית השנייה של המאה ה-20. החינוך לאזרחות טובה התחלק לשתי אפשרויות המייצגות זרמים פוליטיים-פדגוגיים שונים. הראשון מתייחס לכך שעל הוראת האזרחות להוות "הוראה מבנית" בלבד (דהיינו, הסבר על אופן פעולת הממשל, עקרונות הממשל המקומי וכו'), ואין על בית הספר להתייחס לתהליכים פוליטיים-נורמטיביים הנמצאים בפולמוס הציבורי. הקניית הערכים הפוליטיים נתפסה על-ידי אותם חוקרים כתפקידה של המשפחה בלבד. מבחינת האפשרות השנייה, חוקרים טענו כי חינוך פורמלי אשר נמנע מלשלב דיונים פוליטיים יחד עם ההוראה המבנית, מוביל לירידה ברכישת ידע אזרחי (Civic Knowledge) ומעורבות חברתית (Civic Engagement) (Torney-Purta 2000).

רכישת הידע הפוליטי הינו תהליך מורכב ומסועף, הכולל לעיתים ניגוד אינטרסים רב בין הסוכנים השונים המנסים לקבע את תפיסת "האזרחות הטובה" בקרב הנוער המתחיל לבנות את זהותו הפוליטית והאזרחית. בספרם, What Americans know about politics and why it matters, מתארים דלי קרפיני וקטר (Delli Carpini and Keeter 1997), את חשיבותו של הידע הפוליטי לבנייתה של קהילייה פוליטית מתפקדת. בין אם הערכים הינם ליברליים-דמוקרטיים, או בעלי מאפייני משטר לא-דמוקרטי, טוענים כותבי הספר כי "יותר ידע, הינו מצב טוב יותר מאשר פחות ידע" (ibid: 14-15). טענתם זו מהווה את ההסכמה המחקרית המשמעותית ביותר כיום: ככל שאדם הינו בעל היסטוריה ארוכה יותר של חינוך

פורמלי, האדם הינו בעל ידע פוליטי רב יותר (Dudley and Gitelson 2002, 178).

אכן, חוקרים רבים ערערו ועדיין מערערים על הסכמה זו, וטוענים כי אין המתאם בין שני המשתנים מעיד על קשר של סיבתיות בין חינוך פורמלי לידע פוליטי. לדידם, ברגע ששולטים במשתנים האחרים הקיימים אצל בני אדם בעלי חינוך פורמלי משמעותי (רמת הכנסה, מגדר, גזע, מצב משפחתי וכו'), ניתן לראות כי השפעתו של החינוך הפורמלי הינה זניחה (Luskia 1987). חוקרים נוספים כגון אריק סמית' (Smith 1989) וריצ'ארד מרלמן (Merelman 1980), טענו כי לחינוך הפורמלי השפעה מועטה על תהליך הקניית הידע הפוליטי אצל התלמיד. אך החל מתחילת שנות ה-90 של המאה הקודמת, לא בוצעו מחקרים משמעותיים התומכים בטענה זו. זאת ועוד, חוקרים אלו אינם מצליחים להסביר מה אכן מוביל להבניית ידע פוליטי בקרב תלמידים, אלא רובם טוענים בפשטות יחסית כי בית הספר (או החינוך הפורמלי בכללותו), אינם עושים זאת (Dudley and Gitelson 2002, 179).

במפנה המאה החלו מחקרים רבים לבחון את מידת הידע הפוליטי שרוכשים תלמידים, בהינתן שליטה מלאה על אותם קריטריונים אשר מבקרי ההסכמה הרווחת סברו שמייצרים את המתאם בין חינוכו הפורמלי של התלמיד למידת בקיאותו הפוליטית. מחקרים אלו מצאו שוב כי החינוך לאזרחות הוא אכן גורם משפיע בתהליך החיברות הפוליטית והלמידה הפוליטית של התלמידים. לא רק זאת, החינוך לאזרחות טובה מצליח להטמיע את אותן הנורמות אשר תכנית הלימודים הגדירה כראויות. קרי, הגדרתו של "האזרח הטוב" עוברת באמצעות הלמידה הפוליטית לתלמידים (Niemi and Junn 2005). טענה זו הופכת מורכבת יותר כאשר אותם ערכים אשר החינוך האזרחי מקנים הינם ערכים המנוגדים לתפיסות עולם של סוכני חיברות אחרים. מכאן נשאלת השאלה, האם החינוך לאזרחות מצליח להקנות ערכים אזרחיים בצורה יעילה יותר מהמשפחה? מהתקשורת? ממעגל החברים הקרוב של האזרח?

הניסיון לענות על שאלות אלו הפך, ולא בכדי, את תחום מחקר זה לתחום עקר ומוקצה מחמת מיאוס הן במחקרי סוציולוגיה פוליטית וחינוכית והן במחקרי מדע המדינה. הניסיון הכושל להתמודדות עם שאלה זו בשנות ה-50 וה-60 של המאה הקודמת יצר דור של חוקרים אשר מתרחק מחקר תהליכי חיברות פוליטית. מפנה המאה הוליד קהילת חוקרים קטנה, את חלקה סקרתי בקצרה, אשר ניסתה להתמודד עם שאלות קשות אלו. מחקרים אלו הפצירו בקהילה האקדמית "לכו חקרו את תהליכי הלמידה הפוליטית", אך קריאה זו נותרה ללא מענה (Galston 2001). עם עלייתו של עידן האינטרנט, יותר ויותר חוקרים החלו לנטוש את תחום הלמידה הפוליטית כתהליך והחלו לחקור את סוכני הלמידה הפוליטית עצמם (לרוב את תכניות הלימוד וספרי הלימוד) (Bers 2008). עלייתם של סוכני חיברות רבים (כגון האינטרנט, המדיה, הרשתות החברתיות, עליית נגישותה של האקדמיה ועוד), מנעו מחוקרים לזקק בהצלחה את עוצמתו של סוכן אחד ויחיד. בשל כך, הקהילה המחקרית נטשה את השאלה "האם לימודי האזרחות הינם סוכנים מחברתיים", והפכה אותה להנחת יסוד. בעידן רווי סוכנים, לא נשאלת השאלה "מיהו הסוכן המשמעותי

יותר?“, אלא סוכן כלשהו נבחר על-ידי החוקר אשר בוחן “כיצד סוכן זה, בהינתן קיומו כסוכן חיברות, מבנה לנו את תפיסתנו את הפוליטיקה?”.

סקירה היסטורית ותאורטית קצרה זו, מטרתה הינה דיון בטענות הרבות הנוגעות לבחירת שדה המחקר במחקרי זה. בראש ובראשונה, לא נמצאו טענות עכשוויות התומכות בטענה הכללית כי המשפחה הינה סוכן חיברות משמעותי יותר מבית הספר. כלל הספרות התאורטית, אשר נשארה במחלוקת עד היום, לא הצליחה לבסס עליונות בין אף סוכן חיברות, לא פוליטי ולא חברתי. ארבעת סוכני החיברות המרכזיים (משפחה, בית הספר, המדיה ועמיתים), היו והינם סוכני החיברות המרכזיים בספרות התאורטית בנושא, מבלי שהוכחה עליונותו של סוכן כזה או אחר. לכל אדם ישנה יכולת שונה בקליטת ערכים. יכולת אשר נובעת לא רק ממאפייניו החברתיים והפוליטיים, אלא גם ממאפייניו הפסיכולוגיים. קביעת עליונותו של סוכן חיברות כזה או אחר, אפילו בהקשר נקודתי של הקניית ערכים פוליטיים, תייתר את קיומם של הסוכנים האחרים ותבטל את כלל המחקרים אשר נעשו עד כה המתמקדים בבחינת סוכן אחד.

יתרה מזאת, ההגדרה כי אין סוכן חיברות עליון, אלא עולם רווי סוכנים, אינה נובעת מכישלוננו של המחקר האקדמי המודרני, להיפך. עודף המסקנות אשר נובעות ממחקרים שונים דחפו לשינוי המתבקש. מחקרים רבים אשר מצאו כי בית הספר ותכניות הלימודים באזרחות משפיעות על הידע הפוליטי של התלמיד, הצליחו, בהינתן בידודם של גורמי חיברות אחרים, להראות כיצד השפעתם של לימודי האזרחות איננה זניחה וכי מחקר אקדמי מקיף ראוי שיתבצע על אותם תהליכים. תהליך הלמידה הפוליטית הינו תהליך רווי במאבקי עוצמה. כל גוף בעל סמכות מעוניין בגישה לסובייקטים הפוליטיים הנוחים ביותר לשכנוע ולהשפעה, הלוא הם ילדים ובני נוער. הרצון לייצר אזרחים המאמצים את תפיסת עולמך, הינה, לשיטתי, זיקוקה של הפעולה הפוליטית לצורתה הטהורה ביותר והנראית ביותר. לא בכדי אנו רואים מאבקים ציבוריים רחבים על אופיין של תכניות הלימוד באזרחות. לא רק בארץ, אלא בעולם כולו, שינויים בתכניות הלימודים באזרחות אינם זוכים לעבור ללא דיון ציבורי בנוגע לסט הערכים הבסיסי עליו תכנית הלימודים מושתתת (Petrovic and Kuntz 2014).

הפרק הבא, ידון בגוף הידע השני בו מחקרי עוסק: סקירת הוראת האזרחות בישראל למן ימי היישוב. דיון במקורותיו של החינוך האזרחי בארץ ובעולם, יעצים את חשיבותו הנורמטיבית של מחקר זה בהקשרה של הפוליטיקה הישראלית. כך, לאחר דיון קצר זה בתיאוריות הכלליות הנוגעות לחיברות פוליטית ולמידה פוליטית, אסקור באופן מעמיק את מקורותיו ומהותו של הפולמוס הציבורי העז אשר פרץ בישראל בשנת 2009. דרכו אתייחס לשאלות כגון “מה מטרתו של החינוך האזרחי בישראל?”; “מהם מקורותיו ההיסטוריים?”; “מהו הפולמוס הציבורי בנוגע למקצוע האזרחות בישראל?”. בעוד שמטרתו של הפרק הראשון הייתה למצב את מושא מחקרי בתוך הספרות התיאורטית המתאימה, הרי שפרק זה שם למטרה למצב את שדה המחקר בתוך הספרות התיאורטית הרלוונטית. בנוסף, הפרק שם לו למטרה נוספת את

הבהרתם של מושגים בסיסיים בחקר הוראת אזרחות בתוך ההקשר המחקרי של הלימודים האירופיים. מחקרי זה, המהווה אינטגרציה אינטר-דיסציפלינרית בין מדע המדינה, יחסים בינלאומיים ולימודים אירופיים (מושא המחקר) לבין חקר החינוך, סוציולוגיה של החינוך וחקר תכניות הלימוד (שדה המחקר), ראוי שיקיים דיון יסודי ומעמיק בכלל מושגי היסוד הרלוונטיים למחקר זה.

פרק שלישי : החינוך האזרחי והוראת האזרחות בישראל ובעולם

3.1 – הוראת האזרחות בישראל – מתקופת היישוב ועד דו"ח קרמניצר

אחד ממוקדי הפולמוס הציבורי הגדולים ביותר בתחום החינוך ברחבי העולם הינו שאלת לימודי האזרחות. מקומם של לימודי האזרחות משתנה לפי אופייה של המדינה. לדוגמה, במדינות רבות באמריקה הלטינית, תכלית לימוד האזרחות הינה ללמד את התלמידים את עקרונות הבסיס של הדמוקרטיה (בחירות חופשיות, שלטון החוק ועוד) (Reimers 2007). במדינות אירופה וצפון אמריקה, לימודי האזרחות מהווים כלי חינוכי ליצירת אזרחים טובים יותר, וישנו דגש מופחת בלימוד עקרונות היסוד של הדמוקרטיה, זמן רב מתכנית הלימוד מוקדש לדיון בתפיסה ליברלית יותר של המשטר הדמוקרטי (Branson and Quigley 1998). כפי שנטען קודם לכן, הלימוד האזרחי שואב את קוויו המנחים מתפיסת המדינה את מהותו של האזרח הטוב במדינה. אותם קווים מנחים מייצרים לחברה את זהותה האזרחית אשר משמעות מימושה הינה הגשמת האידיאל האזרחי הצודק. תפיסת האזרח הצודק, מניחה אפוא קיומם של אזרחים, קיומה של חברה וקיומו של סדר חברתי ופוליטי המייצרים בסיס לאותם נורמות וערכים אזרחיים אשר המדינה קובעת כצודקים. אך כיצד ניתן לדון בקיומו של אזרח טוב בהיעדר אזרחות?

בספרה, חינוך לאזרחות בחברה מתהווה (1993), מתארת אורית איכילוב את הקושי לחנך לאזרחות טובה בחברה אשר עוד לא גיבשה את אידיאל האזרח הטוב. לפי איכילוב, החינוך האזרחי התקיים עוד בזמן תקופת היישוב, לפני הקמתה של המדינה. הניסיון לייצר אזרחות ללא אזרחים, הדגישה את החשיבות אשר הנהגת היישוב היהודי העניקה לחינוך לאזרחות. איכילוב מחלקת את התמורות בחינוך לאזרחות לשלוש תקופות. הראשונה, תקופת היישוב, אופיינה בחינוך לציונות, לאומיות ולצדק לעם היהודי. התנועה החלוצית היא זו שקבעה את מאפייניו של האזרח הטוב העתידי במדינה הצפויה לקום. הוראה האזרחות לא התנהלה כמקצוע נפרד, אלא מאפייניה הוטבעו בכל תכניות הלימוד האחרות (תנ"ך, היסטוריה, גיאוגרפיה ועוד). מיקוד תכניות הלימודים היה בגאולת העם היהודי וכיצד על היחיד לוותר על ההגשמה העצמית בכדי להגיע לאותה גאולה – הקמת מדינת היהודים (איכילוב 1993, 40-72).

בתקופה השנייה שהגיעה לאחר מכן, בראשית דרכה של מדינת ישראל, המשיכו לימודי האזרחות לתפוס מקום מרכזי בשיח הציבורי והפוליטי. בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל, מערכת החינוך

התחלקה לשלושה זרמים: הזרם הכללי, העובדים, המזרחי והזרם הדתי (אגודת ישראל), כאשר כל זרם היה משויך למפלגה או תנועה אידיאולוגית אחרת. בשל ששנותיה הראשונות של המדינה התאפיינו בעלייה יהודית רבה, ורוב רובם של עולים אלו היגרו ממדינות ללא מודעות ואורח חיים דמוקרטי, תפקידו של החינוך האזרחי באותה תקופה היה בעיקרו תהליך חיברות למציאות פוליטית דמוקרטית. מדיניות כור ההיתוך עיצבה את דמותו של האזרח הטוב ונשענה על גיוס לצה"ל (דמותו של הלוחם כיהודי והישראלי החדש). החינוך האזרחי, אשר עדיין לא קיים כמקצוע לימוד נפרד, התאפיין בהקניית ערכים ותהליכים דמוקרטיים (עקרון הרוב, הצבעה בבחירות, זכויות שוות לכולם וכו'). חוק החינוך הממלכתי שנחקק בשנת 1953, איחד את הזרם הכללי עם זרם העובדים, הפך את הזרם המזרחי לממלכתי-דתי והפריד את אגודת ישראל לכדי מערכת חינוך אוטונומית חרדית, ויצר, באופן חלקי ולאחר דיונים רבים, מערכת חינוך מאוחדת לכלל אזרחי המדינה הנשענת על הקניית ערכים זהים לכולם (דוידסון 2002, 77-1).

בין השנים 1953 – 1976, בתקופה השלישית לפי איכילוב, החינוך האזרחי בתוך מערכת החינוך היה מורכב בעיקר מלימודי מורשת ישראל ועם ישראל בבתי הספר היסודיים והתיכוניים. עדיין, החינוך לערכים ולאזרחות נכונה, מרכזיים ככל שהיו, לא היוו מקצוע בפני עצמו. ככלל, ההנחה הייתה כי ניתן ללמד את החינוך האזרחי דרך מקצועות אחרים (גיאוגרפיה, היסטוריה ותנ"ך) ובאמצעות אירועים נקודתיים (טיולים, טקסים, ימי עיון ועוד). הערכים המרכזיים אשר מערכת החינוך הטמיעה ככאלו, התמקדו בעיקרם בערכי ההגמוניה השלטת באותם ימים. משרד החינוך לא האמין כי ישנה חשיבות או צורך לדון במקרים במחלקות בחברה הישראלית. כך למדו התלמידים את מוסדות המדינה בשיעורי היסטוריה, את המסורת הדמוקרטית בשיעורי בתנ"ך ואת אהבת הארץ ומורשת ישראל דרך שיעורי הגיאוגרפיה. טיולים, סיורים וטקסים רשמיים היוו גורם נוסף לחינוך התלמידים לדמוקרטיה ולהבנת המבנים הפוליטיים במדינה (סיורים בכנסת, בבית המשפט העליון ודיונים בחשיבות ההצבעה והשירות בצה"ל). הגדרה זו שונתה בשנת 1976, כאשר הוחלט על-ידי משרד החינוך והמרכז לתכניות לימודים לייצר תכנית לימודים נפרדת למקצוע האזרחות וללמדו כמקצוע עצמאי. תכנית הלימודים התייחסה למיעוט הערבי בישראל, לסכסוך הישראלי-פלסטיני ולסוגיות אקטואליות בחברה ובפוליטיקה בישראל, אך עדיין נשאר על כנו הדגש המשמעותי על הבנת המוסדות הפוליטיים. (איכילוב 1993, נויברגר 2002, 2005, Ichilov, et al.)

אם כך, עד תחילת שנות ה-80 של המאה ה-20, החינוך האזרחי בישראל נסוב סביב הקניית ידע על המוסדות הפוליטיים במדינה. בתחילת שנות ה-80, מחקרים טענו והוכיחו כי יוצאי מערכת החינוך הינם חסרי ידע בנוגע לחשיבותם של ערכים דמוקרטיים ולעיתים מפגינים תפיסות אנטי-ליברליות כלפי מיעוטים וקבוצות חלשות בחברה. תפיסות אלו נבעו בעיקרן מהעובדה שמורים רבים לימדו ערכים בכיתות הלימוד לפי הרוב התרבותי בכיתה. כך, קולות או ייצוג של החלש או המיעוט לא יכלו להישמע בכיתות הלימוד והתלמידים חונכו שתרבותם ומעמדם החזק הוא שלהם בזכות. תהליכם אלו יצרו מתחים ושסעים בחברה

הישראלית. קונפליקטים פוליטיים החלו להעמיק בתחילת שנות ה-80, כאשר משרד החינוך התחייב לבצע שינוי ולהחיל חינוך לערכים כחלק מתכנית הלימודים. כפי שטענתי בפרקים קודמים, ניתן להציב את המחלוקות הפוליטיות הרבות בחינוך האזרחי כנובעות מן המתח בהכרעה בין הטמעת ערכים אוניברסליים (דמוקרטיה, ליברליזם וכו'), לבין ערכים פרטיקולריים (יהדות, קהילתנות, לאומיות ועוד). באותו עשור משרד החינוך הכריע כי ערכים אוניברסליים הינם החשובים יותר, והקים את היחידה לדמוקרטיה ודו-קיום. בנוסף, הקדיש את שנת הלימודים 1986, לשנת לימוד בסימן דמוקרטיה (איכילוב 1993, Ichilov, et al. 2005).

בשנת 1989, מונתה ועדת גוטמן אשר נדרשה לנסח תכנית לימודים חדשה באזרחות. הוועדה החליטה כי יש לנטוש את תכנית הלימוד הישנה ולעבור לתכנית לימוד חדשה, המקדמת ערכים דמוקרטיים, ולא רק למראית עין, בלימודי האזרחות (הוועדה מונתה בשנת 1989, אך מסקנותיה יושמו רק בשנת 1994). הטענה המרכזית של הדו"ח הייתה כי תכנית הלימודים משנת 1976 הינה תכנית לימודים אתנוצנטרית אשר שמה את הקיום היהודי בישראל כסובייקט הפוליטי הלגיטימי היחיד ובשל כך אינה מבטאת את זכותן של קבוצות נוספות בחברה אשר אינן יהודיות לקחת חלק בקולקטיב הפוליטי. התכנית דרשה לקיים דיונים במתח בין מדינה יהודית למדינה דמוקרטית, בערכים הדמוקרטיים עליהם נבנתה המדינה ובאופנים השונים בהם חיי היומיום הישראליים מקשים ומאתגרים את קיומם של ערכים אלו. כאמור, התכנית עצמה נכנסה לתוקף רק בשנת 1994 (משרד החינוך תשל"ו, איכילוב 1993).

מכאן, שלמרות ההנחה שהקונפליקט והפולמוס הציבורי הקשורים לתכנית הלימוד באזרחות הינם תהליכים חדשים הנובעים מפוליטיזציה של מערכת החינוך, ניתן לראות שטענות אלו אינן תואמות למציאות החינוכית-פוליטית בישראל. אך בכל זאת, החל מתחילת שנות ה-90, ניתן לצפות בשינוי משמעותי אשר התרחש בתפיסת תפקיד המדינה בכל הקשור לחינוך האזרחי. תחילת שנות ה-90 היוו שנים סוערות לפוליטיקה ולחברה הישראלית. הסכמי אוסלו ורצח רבין דרשו בחינה מחודשת של תכניות הלימוד באזרחות. כך, החל מתקופה זו, ועד תקופתנו אנו, מתקיים המשכו של אותו דיון פוליטיאומסרי הדן בתפקידה ובאופייה של הוראת האזרחות במדינת ישראל, דיון אליו פונה פרק הבא.

3.2 – הפולמוס בהוראת האזרחות בישראל – 1996-2017

שנות ה-90, היוו את "שנות הרפורמה" בלימודי האזרחות. שתי ועדות מרכזיות (ועדת שנהר לבחינת לימודי היהדות וועדת קרמניצר לבחינת לימודי האזרחות), שינו מחד את עליונותם של הערכים האוניברסליים, והעמידו את היהדות והציונות במרכז תכניות הלימוד בישראל (ועדת שנהר, 1994). מאידך, שתי הוועדות הגבירו את ערכו של הלימוד האזרחי ויצרו תכנית לימודים סדורה ואחידה לכלל מוסדות החינוך הממלכתי בישראל (ועדת קרמניצר, 1994). המתח בין הערכים היהודיים לערכים הדמוקרטיים, נדון בכיתה ויושב על

ידי הטענה כי אין צורך שערך אחד יגבר על השני, אלא שניהם יכולים לחיות בהרמוניה משותפת (אבנון 2013, Ichilov, et al. 2005). ישנה חשיבות מחקרית בהתמקדות בוועדת קרמניצר. אמנם מסקנות הוועדה הוגשו כדו"ח ביניים בלבד ומעולם לא הוגש הדו"ח הסופי של הוועדה, אך דו"ח הוועדה מהווה עד היום את אחד מהמסמכים המשמעותיים ביותר בנוגע לאופיו של החינוך האזרחי בישראל.

דוח הביניים של ועדת קרמניצר קובע כי :

"ללא חינוך לאזרחות נמנעת מן הפרט האפשרות לממש את עצמו באופן משמעותי בתחום החברתי והפוליטי. חינוך ראוי לאזרחות נובע אפוא מתכליתו של המשטר לאפשר לפרט מימוש מלא של עצמו תוך זיקה ומחויבות לחברה שבה הוא חי. חוסנו ואיכותו של המשטר הדמוקרטי הם כמידת מחויבותם של האזרחים לרעיון הדמוקרטי וכמידת מסוגלותם ונכונותם של האזרחים להיות אזרחים פעילים ואחראיים. לכן מדובר במשימה ממלכתית שצריכה להינתן לה עדיפות ברורה בכל הרמות: רמת המדיניות, רמת התכנון, הרמה היישומית והרמה של הקצבת משאבים. החינוך לאזרחות צריך להיות נחלתם של כל התלמידים במערכת החינוך, שכן הוא תנאי הכרחי לחיים בדמוקרטיה" (קרמניצר, ואחרים 1996, 10-11).

כאמור, עד אותן שנים, החינוך לאזרחות לא התעמק במימוש האזרחי והפוליטי של אזרחיה העתידיים של מדינת ישראל. כך, לאחר ביסוסו של מקצוע האזרחות כמקצוע לימוד נפרד, בעל בחינת בגרות נפרדת, משרד החינוך הבין את חשיבותו של החינוך האזרחי והקים ועדת היגוי ראשונה למקצוע. חשוב להבין כי ועדת קרמניצר הוקמה לאחר שינוי תכנית הלימוד באזרחות שהתקיים והתבצע בסוף שנות ה-80. דו"ח הביניים המליץ על יישום של מספר שינויים מרכזיים. הראשון, והחשוב מכולם לטעמי, הינו איחודה של תכנית הלימודים באזרחות לכלל המגזרים. לא עוד קיומן של תכניות לימוד מקבילות למגזרים הממלכתיים השונים, אלא תכנית לימודים אחת. זאת מתוך הבנה כי אידיאל האזרח הטוב הינו זהה לכלל שכבות האוכלוסייה ולכן יש צורך לייצר תכנית לימודים זהה, אשר אינה מושפעת מהאינטרסים של כל מגזר. בנוסף, הוועדה גרסה כי יש להרחיב משמעותית את מספר שעות הלימוד באזרחות, לייצר הכשרה ייעודית למורים וליישם את ערכי היסוד המועברים בספרי הלימוד באקלים החינוכי של בית הספר. לבסוף, תמורה משמעותית נוספת שהוועדה דרשה הינה התמקדות במתחים בחברה הישראלית, ודיון חברתי ופוליטי בהבדלים בין המצוי לרצוי במציאות הפוליטית בישראל כיום (קרמניצר, ואחרים 1996). יש לציין כי רעיונות אלו נחשבו מתקדמים ופרוגרסיביים לאותה תקופה. עצם העובדה שתלמידים ידרשו לדון בכיתה באידיאל הדמוקרטי ובאופנים בו המציאות הישראלית מתקשה עם אידיאל זה, הינה רעיון חינוכי ליברלי ומתקדם אשר מיקם את ישראל בחזית החינוך האזרחי (אבנון, חינוך אזרחי בישראל 2013, 14-15).

יישומו של דו"ח קרמניצר התרחש רק בתחילת שנות ה-2000. בשנת הלימודים 2000-2001, כבר בוצעו שינויים בבחינות הבגרות, וחצי שנה לאחר כניסתה של לימוד לבנת לתפקידה כשרת החינוך התרבות

והספורט, מסקנות ועדת גוטמן יושמו באופן חלקי (החל משנת הלימודים 2001-2002). אמנם המסקנות יושמו, אך ללא הגדלה משמעותית לתקני המורים, שעות הלימוד וההכשרה המעשית. כך, הלכה למעשה, הפכה תכנית הלימוד לאזרחות ל"מירוץ לקראת הבגרות". כפי שניתן להבין, לא היה מספיק זמן או תקציבים בכדי לקיים דיונים עמוקים ומשמעותיים על המתחים הפוליטיים הרבים בחברה הישראלית. עם זאת, ולמרות היישום החלקי של מסקנות הוועדה, שינוי אחד אכן התבצע – החלתו של ספר לימוד אחד לכלל מגזרי החינוך הממלכתי בישראל. ספר הלימוד "להיות אזרחים בישראל: מדינה יהודית ודמוקרטית", אשר יצא בשנת 2000 והופץ שנית במהדורה מחדשת בשנת 2001, היווה את ספר הלימוד הראשון בישראל אשר איחד באופן מוחלט את תכניות הלימוד של כלל המגזרים הממלכתיים (יהודי ולא יהודי¹⁴) והמגזר הממלכתי דתי (אבנון 2013).

שנות האלפיים היוו את שיאו של הדיון הציבורי והפוליטי במתכונתם של לימודי האזרחות. היישום המלא למסקנות ועדת קרמניצר, התבצע רק בשנת הלימודים 2008-2009. אך במהלך כל העשור הראשון של המאה ה-21, משרד החינוך והמערכת הפוליטית כולה החלו להסלים את הפולמוס הציבורי בכל הנוגע לתכני הלימוד עצמם. בניית תכנית לימודים זהה וכתובת ספר לימוד זהה לכלל מוסדות החינוך הממלכתי, הובילו לפילוג במערכת החינוך וביקורת רבה על תכנית הלימודים. שני אירועים משמעותיים מהווים את נקודת המפנה ביחסו של משרד החינוך לתכנית הלימודים באזרחות, ואת הגורמים להסלמה בפולמוס הציבורי בנושא. האירוע הראשון, הינו דו"ח שכתב יצחק גייגר מטעם המכון לאסטרטגיה ציונית (גייגר 2009). הדו"ח מפרט ביקורת חריפה על תכנית הלימודים בכללותה ועל ספר הלימוד בפרט. גייגר טוען שספר הלימוד מביא לידי ביטוי את עליונותם של ערכים אוניברסליים על חשבון ערכים קולקטיביים של הקהילה והלאום היהודי. לטענתו, "בספר ניכרות השפעות פוסט-מודרניסטיות ופוסט-ציוניות. את רעיון מדינת הלאום בכלל ואת רעיון מדינת הלאום בפרט הוא [הספר] מציג באופן בעייתי. הוא אף מציג עמדות חד-צדדיות ומוטות בנושאים הניתנים בוויכוח בחברה הישראלית" (גייגר 2009, 4). בדו"ח, גייגר מציע לגנוז את מסקנות ועדת קרמניצר ולבנות תכנית לימוד חדשה לצורך תיקון ליקויים אלו.

דו"ח זה זכה להדים והפולמוס הציבורי התעצם. במהלך שנת 2010 היה זה צבי צמרת, לשעבר יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד הבחינות, אשר הפעיל לחצים על שר החינוך דאז, גדעון סער, לבצע שינויים בתכנית הלימודים באזרחות בכדי שיתאימו לאורח החיים הציוני במדינת ישראל. זו הייתה הפעם הראשונה בה הדיון הפוליטי-ציבורי על אופייה של תכנית הלימודים באזרחות הפך להיות אידיאולוגי-מפלגתי: דעות המזוהות עם הימין המדיני אל מול דעות המזוהות עם השמאל המדיני בישראל, ללא כל אצטלה של תוכן פדגוגי מקצועי, אלא אידיאולוגיה מפלגתית גרידא. תכנית הלימודים אכן שונתה ונקבע כי יש לכתוב מחדש

¹⁴המגזרים בישראל מחלוקים לפי סוג פיקוח: ממלכתי וממלכתי דתי ולפי מגזר: יהודי ולא יהודי (דרוזי, בדואי, ערבי וצ'רקסי). (וייסבלאי 2013)

את ספר הלימוד באזרחות. (אבנון 2013).

למרות הביקורת הציבורית החריפה אשר הופנתה כלפיו, הוטלה על מפמ"ר אזרחות דאז, אדר כהן, המשימה לכתוב את ספר האזרחות החדש. ספר הלימוד "יוצאים לדרך אזרחית" יצא לאור בשנת 2012 ונגזר לאחר חצי שנה לאחר ביקורת נוספת על תכניו¹⁵. כהן פוטר מתפקידו עוד באותה השנה ופיטוריו גרמו לפוליטיזציה נוספת בתהליך קביעת תכנית הלימודים. עם מינויו של נפתלי בנט לשר החינוך בשנת 2015, מינה השר את ד"ר אסף מלאך ליו"ר ועדת המקצוע לאזרחות, זאת לאחר שקודמו, פרופ' אשר כהן, נאלץ להתפטר מתפקידו לאור התמודדותו לכנסת ה-20 ברשימת הבית היהודי¹⁶. באותה שנה הצוות המקצועי במשרד החינוך פרסם מחוון מושגים חדש התואם את תכנית הלימודים משנת 2010, ובשנת 2016 פורסם ספר האזרחות החדש, אשר כפי שהוסבר, עמד במרכזו של דיון ציבורי-פוליטי משמעותי בנוגע לתכניו, אופן כתיבתו ומשמעותו הפוליטית והחברתית. לאחר ההבנה כי תכניו של ספר האזרחות היוו את אחד מהדיונים הציבוריים הסוערים בשנים האחרונות בישראל, מחקרי זה דן במורכבות הפוליטית והתיאורטית באותו מתח מובנה, אשר מהווה את סלע המחלוקת, במובנים רבים, בפולמוס הציבורי המתואר.

3.3 – תפיסות מרכזיות בפתרון המתח בין "יהודית" ל"דמוקרטית"

המתח בין המדינה היהודית לדמוקרטיה, הוא שהכתיב את תכנית הלימודים האזרחות בשנים האחרונות. בכדי להתמודד עם המתח הזה, משרד החינוך כתב וערך בשנת 2000 את ספר הלימוד המרכזי באזרחות "להיות אזרחים בישראל, מדינה יהודית ודמוקרטית". בהיותו תחום הלימוד היחיד המשותף לכלל המגזרים הממלכתיים בישראל (חוזר מפמ"ר אזרחות תשע"ו), מוטלים על מקצוע לימוד זה קשיים שאין בתחומי לימוד אחרים אשר מופרדים לפי מגזרים. בכדי להבין את אופן ההתמודדות עם אותו מתח בין ערכים יהודים לערכים דמוקרטיים, על ספר הלימוד ליצור מציאות בה ערכים דמוקרטיים וערכים יהודיים יכולים לחיות זה לצד זה.

כך, מאז מתחילת שנות ה-90 של המאה ה-20, החלו תלמידי התיכון וחיטבת הביניים להתמודד בכיתות הלימוד, אך עדיין במגזרים נפרדים, שכן איחוד המגזרים החל רק בתחילת שנות ה-2000, עם המתח הפוליטי המשמעותי ביותר בישראל. זהו המתח בין ערכיה היהודים של מדינת ישראל לבין ערכיה הדמוקרטיים: המתח בין ערכים אוניברסליים המגדירים את כל בני האדם כקולקטיב אחד בעל זכויות שוות, לבין ערכי היהדות המגדירים במפורש עם אחד כעם הנבחר.

¹⁵נשר, טלילה. 17.4.2012. "לאחר ביקורת הימין: משרד החינוך פסל את ספר האזרחות". אתר "הארץ".

¹⁶סקופ, ירדן. 4.7.2015 המינוי של בנט ליו"ר ועדת מקצוע האזרחות: איש ימין שטען כי הפלסטינים לא זכאים למדינה. אתר

"הארץ". <http://www.haaretz.co.il/news/education/premium-1.2675848> (ניגש לאחרונה: 23.2.2017)

הספרות המחקרית בנושא דנה רבות בדרכים השונות בהן תכניות הלימודים בישראל מנסות להתמודד עם המתח בין הערכים הפרטיקולריים עליהן נבנתה מדינת ישראל, לבין הערכים האוניברסליים של הדמוקרטיה הליברלית המערבית. ישנם חוקרים הטוענים כי אכן ניתן ליישב את המתח בין מדינה יהודית למדינה דמוקרטית. רות גביון לדוגמא, טוענת כי ניתן ליישב מתח זה, כאשר מאמצים את תפיסת הדמוקרטיה המבנית. לפי תפיסתה של גביון, תפיסות קיצוניות משני קצוות הקשת הפוליטית, הן אלו המבטלות את יכולתה של ישראל להתקיים כדמוקרטיה יהודית: מחד, מדינת הלכה; מאידך, מדינת כל אזרחיה. עוד טוענת גביון, כי מדינת לאום יהודית אינה מהווה סתירה לדמוקרטיה. מיעוט לאומי אשר חש ניכור לשלטון ולקבוצה השלטת אינה תופעה ייחודית לישראל, וזוהי תופעה המתקיימת במדינות רבות בעולם המערבי. לדידה, כאשר מנסים לשלב את המודל הרחב של התפיסה הדמוקרטית, הדורשת זכויות קבוצתיות למיעוטים, חופש ביטוי ועיתונות רחבים, ומעמידה את שיח זכויות האדם כתנאי יסוד לקיומה של מדינה דמוקרטית, אזי ישנן התנגשויות בין ערכי היהדות לאותם ערכים אוניברסליים. אך לא כך צריכה להימדד דמוקרטיה לתפיסתה של גביון. דמוקרטיה צריכה להימדד לפני מימדה הצר ביותר, המבני, התהליכי, אשר מאפשר זכויות פוליטיות חופשיות ושוות לכלל אזרחי המדינה ללא הבדל דת, גזע ומין (גביון 1999; גביון 1998).

תפיסה נוספת הטוענת כי ניתן ליישב את המתח, הינה תפיסתו של אשר כהן, לשעבר יו"ר ועדת המקצוע לאזרחות במשרד החינוך. כהן טוען כי ישראל מתפקדת כמדינת לאום יהודית לכלל אזרחיה ולימודי האזרחות צריכים לשקף מערכת ערכים רב ערכית המשלבת בין היהדות, הציונות והדמוקרטיה כשלושת ערכי היסוד של החברה והפוליטיקה בישראל. כהן טוען כי הסתכלות על ערכים אלו כעל ערכים סותרים נוגדת את התשתית המוסרית, החוקתית והערכית אשר קיימת בישראל. לדידו של כהן, אין סתירה מובנת או מתח בין ערכיה היהודיים של מדינת ישראל לבין ערכיה הדמוקרטיים. הטוענים לאותם מתחים או סתירות מונעים מתפיסות חינוך חד ערכיות המניחות עליונות של ערכים מסוימים על ערכים אחרים. כהן מגדיר את ישראל כמדינת לאום יהודית לכלל אזרחיה, הגדרה המניחה שוויון בין יהדות, ציונות ודמוקרטיה. כך, כל תלמיד מסוגל לבנות לעצמו את זהותו הפוליטית הישראלית אשר מייצגת את מידת אימוצן של כל אחד מערכי היסוד הישראליים (כהן 2016).

מצידו השני של המתרחס, עומדות תפיסות המנציחות את הסתירה בין הערכים, וטוענות כי תכנית הלימודים אינה פותרת את המתח בין שתי תפיסות העולם המנוגדות. לתפיסתה של הללי פינסון, ערכים פרטיקולריים מקבלים עליונות אל מול ערכים אוניברסליים בספר האזרחות. פינסון מנתחת את המתחים בתכנית הלימוד באזרחות ומערערת על הקשר אשר מוצג כאלמנטרי בין מושג האזרחות לבין השייכות הלאומית המלווה לו. פינסון מצביעה במחקרה על סתירה נוספת הנוגעת למתח בין מושג האזרחות כמושג מדיר לבין מושג האזרחות כמושג מכיל. לטענת פינסון, בישראל המתח המהותי מאופיין בקיומם המקביל

של הדרה והכלה. זאת מכיוון שהאזרחות הישראלית יוצרת קהילה מאוחדת מחד ובה בעת מדירה ויוצרת "אחר" גזעי מאידך. בשל כך, מחקרה של פינסון מעלה את השאלה האם בכלל קיימת אפשרות לביסוס תכנית לימודים אחידה ללימודי אזרחות בישראל. גם סדר העדיפויות הערכי בתכניות הלימוד באזרחות בישראל, בנוי על בסיס מאבק הזהויות בישראל, כך שנראה שבלתי אפשרי להצליח לקיים תכנית לימודים באזרחות המושתתת על קונצנזוס. פינסון מציגה תשובות שונות לשאלה זו בבחינתה את התפיסות השונות לדמוקרטיה כטיעונים המצדדים בהכלתו של הנרטיב הפלסטיני בתכנית הלימודים הישראלית באזרחות (Pinson 2007; פינסון 1995)

התפיסה האחרונה הנוגעת לדיון ביישוב המתח בין אופייה היהודי של המדינה לבין אופייה הדמוקרטי, נוגעת להנחה שתכנית הלימוד באזרחות לא מצליחה ליישב מתח זה, אלא רק לטשטש את גבולותיו והגדרותיו. לטענתם של מספר חוקרים (וורמן 2013, קורן 2016, גימאל 2013), מקצוע האזרחות הינו מקצוע מורכב כל כך, עד כי הדיונים הרדודים בכיתה דווקא מטשטשים את הבנתם הפוליטית של התלמידים בכל הנוגע למורכבות המושגים המופשטים אותם הם לומדים. והרי, המונח "דמוקרטיה" עצמו הינו אחד מהמונחים המורכבים ביותר בהגות הפוליטית, החל מיוון עתיקה ועד ימינו אנו. הניסיון של תכנית הלימודים לתווך את מורכבותם של מושגים אלו עבור תלמידי התיכון הינה משימה, אשר לדעת חוקרים אלו, משרד החינוך כשל בה. בין אם במתכוון ובין אם לאו, המתח בין מדינת ישראל כיהודית לבין מדינת ישראל כדמוקרטית, אינו מיתרגם לדיון משמעותי ואיכותי בכיתת הלימוד בישראל. כך, אין תכנית הלימודים מאפשרת דיון משמעותי בהבדלים בין דמוקרטיה כפרוצדורה אל מול דמוקרטיה כערך, וכך הלכה למעשה משאירה את המתח עומד בעינו, לא פתור אך מטושטש ומעורפל. לדוגמא, בספר משנת 2001, ההבדל בין דמוקרטיה כצורת ממשל לבין דמוקרטיה כאורח חיים פוליטי, נדון על פני חמישה עמודים בלבד, מתוך 604 עמודים (אדן, אשכנזי ו אלפרסון 2001, 84-88). בספר החדש, משנת 2016, הדיון מצטמצם עוד יותר ונדון על גבי שלושה עמודים בלבד (מתוך 516 עמודים) (אלפרסון, דובי ו שטרקמן 2016, 123-126). בנפרד לתפיסות תיאורטיות אלו, ישנה תפיסה מעשית אחת המיישבת את המתח בכיתת הלימוד עצמה, דרך האופן בו ספר הלימוד עצמו מאמץ תפיסות דמוקרטיות המבססות את עליונותה של מדינת הלאום על-פני ערכים אוניברסליים העומדים בסתירה לערכים לאומיים. לפני שאדרש לסוגיה זו יש לתת את הדין להבדלים המעשיים בין ספרי הלימוד. בסקירתי הקודמת את התפיסות המרכזיות בספרות, לא התייחסתי להבדלים בין ספר הלימוד משנת 2001, לבין ספר הלימוד משנת 2016. גישתי זו נבעה ממספר סיבות. ראשית, מלבד מספר בודד של מחקרים (אבנון 2014, Pinson), אשר בחנו באופן מעמיק את תכנית הלימוד החדשה (2010) ואת מחוון המושגים החדש (2015), לא פורסמו מחקרים הנוגעים לספר הלימוד החדש ולאופנים בו הוא מתמודד עם המתח בין המדינה היהודית למדינה הדמוקרטית. למרות פרסומים רבים באתרי החדשות והתנהלותם של דיונים אקדמיים וציבוריים בנושא, אין מחקר השוואתי

או אחר, אשר מתאר את יישוב אותו מתח בספר הלימודים החדש. שנית, יש להבין כי ספר הלימוד אשר יצא לאור בשנת 2016, הינו המשכו הישיר של שינוי תכנית הלימודים משנת 2010, והספר החדש מוסיף על אותו קו מחשבה פוליטי-חינוכי. אמנם קיים שוני רב בין שתי תכניות הלימודים, וניתן לראות אימוצם של ערכים לאומניים ודתיים יותר על חשבון הערכים האוניברסאליים (Pinson 2014), אך עדיין תכנית הלימודים אינה נוטשת את הגדרתה של ישראל כדמוקרטיה ורוב ההטמעה של ערכים לאומניים מתבצעת ברובד הסמוי (וורמן 2013). לבסוף, תכנית הלימודים החדשה עדיין מניחה מתח בין היהדות לבין הדמוקרטיה, ואינה מבטלת אותו כפי שביקש כהן שתעשה (כהן 2016). אלא, תכנית הלימודים מאמצת תפיסה דמוקרטית מסוימת אשר מאפשרת לה לתווך את פתרון המתח הזה לתלמידי מערכת החינוך בצורה נוחה יותר. זאת נעשה הן בתכנית הלימוד הנוכחית, והן בקודמת.

בספר הלימוד משנת 2016, בפרק בו נידונו עקרונותיה של המדינה הדמוקרטית, ספר הלימוד מתאר שלושה מודלים של מדינה דמוקרטית-ליברלית. בכך הספר מבקש לבסס את ההנחה כי ישראל הינה דמוקרטיה ליברלית, ואין אלא לסווגה לאחד משלושת המודלים: מודל הדמוקרטיה הליברלית-אינדיבידואלית מניח כי המדינה אינה מכירה כלל בזכויות קבוצתיות ולכן אינה שואפת ליצור זהות קולקטיבית אחת. לעומת זאת, במודל הדמוקרטיה הליברלית-רפובליקנית קבוצת הרוב במדינה היא זו הקובעת את אופייה של הזהות הקולקטיבית של האזרחים. במדינות מסוג זה, אין זכויות קבוצתיות לקבוצות מיעוט ועליהן לאמץ את זהות הקולקטיב בכדי לקבל גישה לטובין החברתיים והפוליטיים. התפיסה הליברלית הרב-תרבותית, הינה המודל השלישי. במודל זה, המדינה מנציחה את הזהות של הקבוצות החיות במדינה ומאפשרת את פיתוחן של הזהות הייחודית לכל קבוצה בחברה, בין אם מיעוט ובין אם רוב. הספר מאמץ את מודל הדמוקרטיה הרפובליקנית כמודל המתקיים במדינת ישראל (אלפרסון, דובי ושטרקמן 2016, 127-134).

הספר הראשון משנת 2001, מציג תפיסה מורכבת יותר לרעיון הדמוקרטי. ראשית, להבדיל מהספר משנת 2016, מוצגת הוצגה בו הגישה הסוציאל-דמוקרטית כגישה פוליטית מלאה, ולא כמדיניות חברתית כלכלית גרידא כפי שעולה מן הספר החדש¹⁷. יחד עם זאת, ספר זה מניח שתי תפיסות בסיסיות לדמוקרטיה (ליברלית אל מול סוציאל-דמוקרטית) ואינו פורט את הזרמים השונים בגישה הליברלית. הספר מתאר את ישראל כמדינה דמוקרטית-ליברלית מערבית, ומסביר לשם כך כי בתוך הגישה הליברלית ישנם מספר דגמים וכי אין הסכמה מה הדגם הרצוי או המצוי בישראל. בנוסף, הספר מאמץ את גישתה של גביזון המאפשרת את קיומה הדמוקרטי של ישראל לצד קיומה היהודי, באמצעות אימוץ המודל הצר של הדמוקרטיה כצורת

¹⁷ הפעם הראשונה בה מופיע המונח "סוציאל-דמוקרטיה" הינו בעמוד 273, בפרק כ"א המתאר גישת חברתיות וכלכליות. זאת לעומת הספר משנת 2001, בו הגישה הסוציאל-דמוקרטית מוצגת כצורת שלטון דמוקרטית אל מול הדמוקרטיה הליברלית תחת פרק ב' המתאר את הגדרותיה של המדינה הדמוקרטית (עמוד 95).

ממשל בלבד (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001, 562-581).

בנקודה זו יש לדון בקצרה, באופן השוואתי, במודל הדמוקרטי אותו מאמצים שני הספרים המשקפים את שתי תכניות הלימוד השונות. כאמור, ההבדל המשמעותי מכולם הינו בהתייחסות השונה למתח בין "יהודית" ל"דמוקרטית". למרות שהספר משנת 2001 מקדיש את הפרק האחרון בו לדיון עמוק ומשמעותי במתחים הקיימים בין היהדות לדמוקרטיה, אבקש לציין כי השורה אחרונה המסכמת את הפרק האחרון ואת הספר בכללותו מעידה לטעמי יותר מכל על היעדר הרצון לפתח תודעה פוליטית עצמאית לכל תלמיד. הספר מסיים בשאלה: "לאור כל מה שלמדתם בפרק זה, האם אתם מסכימים עם אלה הטוענים שמדינת ישראל יכולה להיות מדינה יהודית ודמוקרטית בו-זמנית? נמקו את עמדתכם" (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001, 593). חשוב לציין כי הן תכנית הלימודים והן ספר הלימוד אינם דנים באפשרות כי ישראל אינה "יהודית ודמוקרטית", ושאלה מסכמת זו מאפשרת רק את קיומו הלגיטימי של דיון ביקורתי בנושא בכיתה. לעומת זאת, הפרק האחרון בספר משנת 2016 מסתיים בהצהרה זו: "מטרות הספר, שהן גם המטרות של לימודי האזרחות, הן הפנמת ערכיה של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, טיפוח רגישות להגנה על זכויות האדם והאזרח בכלל ועל זכויותיהן של קבוצות חלשות ופגיעות בפרט, ויצירת מעורבות בענייני הציבור החברה והמדינה" (אלפרסון, דובי וטרקמן 2016, 509). כך, גם הלגיטימיות עבור קיומה של דעה אשר אינה מקבלת את קיומה של מדינת ישראל כיהודית ודמוקרטית נעלמה מדפי הספר.

שנית, בעוד ספר האזרחות משנת 2001 מגדיר את ישראל כדמוקרטיה ליברלית ועוצר בזאת, ספר האזרחות משנת 2016 מבצע ניתוח ואפיון מעמיקים יותר בתוך ההגות הליברלית ובתפיסה המאפשרת שלילת זכויות קבוצתיות ממועוטים והענקתם לקבוצת הרוב. ראוי להדגיש כי אין מחקר זה מטרותו דיון תיאורטי בגישה זו ובהצדקתה אל מול גישות ליברליות אחרות. במחקר זה, אינני מבקר את חוזקן התיאורטי של הטענות הפוליטיות העולות בספר משנת 2016, אלא מניח אותן ובוחן את הצדקותיהן ביחס למציאות הישראלית/אירופית. לבסוף, ולמרות השוני בין המודלים הדמוקרטיים השונים אותם מאמצים שני הספרים, טענתי היא כי אין הבדל מהותי בבסיס היחס למתח בין ערכיה היהודיים של מדינת ישראל לבין ערכיה הדמוקרטיים: שני הספרים מניחים כי ישראל היא אכן יהודית ודמוקרטית (אם כי ישנו הבדל בלגיטימציה לדעות שונות בין שני הספרים), וכי ערכים יהודיים פרטיקולריים אכן מתנגשים עם ערכים אוניברסליים. הספר הראשון מיישב את המתח באימוץ גישתה של רות גביזון, ואילו הספר השני מיישב את אותו המתח באימוץ הגדרתה של ישראל כמדינת לאום אתנו-תרבותית המקיימת משטר דמוקרטי ליברלי-רפובליקני.

אלמנטים אלו שסקרתי עד כה הינם האלמנטים הגלויים אשר הספר מציג. הגותם התיאורטית של פינסון, אבנון, קורן ואחרים מתארת את הרובד הסמוי, אשר ניתן דרכו ללמוד על המשמעותיות הנובעות מאימוצן של הגדרות כאלו ואחרות בנושאי משטר, מוסר, חברה וכלכלה. לפי כך, יש צורך לאפיין את לימודי

האזרחות בישראל באופן השוואתי למדינות אחרות, ולבחון האם לימודי האזרחות והחינוך האזרחי בישראל מהווים מקרה בוחן ייחודי, או שמא מדינות רבות מתמודדות עם דילמות ומתחים אלו כחברה הישראלית. עקב זאת, אפנה עתה לסקירה השוואתית בדבר האופן בו נלמדים תכנים אזרחיים בעולם ואנסה לאפיין את לימודי האזרחות בישראל בהתאם.

3.4- חינוך לאזרחות במדינות מערביות.

לאחר הסקירה ההיסטורית והתיאורטית של לימודי האזרחות בארץ, יש לקיים סקירה ודיון כלליים בתפקידו של החינוך האזרחי במדינות דמוקרטיות. הפולמוס הציבורי העז אשר מתנהל בשנים האחרונות בישראל מעלה שאלות השוואתיות רבות הנוגעות לקווי השוני והדמיון בין החינוך האזרחי בישראל לבין חינוך אזרחי בעולם. אבהיר כי פולמוס ציבורי בנוגע לתכנית הלימודים באזרחות הוא איננו מקרה ייחודי הקיים אך ורק בפוליטיקה והחברה הישראלית. מדינות מערביות רבות אינן מצליחות להגיע להסכמה בנוגע לאופיו של החינוך האזרחי ותכנית הלימודים מושפעות מסממנים רבים של המדינה: האם המדינה הינה דמוקרטיה חדשה או ותיקה? מהם האתגרים הגדולים ביותר העומדים בפני החברה? האם יש צורך בתהליך חיברות אשר שם דגש על הבנת המנגנון הדמוקרטי, או שמא על הדגש להימצא בדיון בסוגיות חברתיות בוערות? (Katunarić 2009, 189). כלל השאלות הללו, מייצרות לא רק את אופייה של תכנית הלימודים באזרחות בכל מדינה, אלא גם אם עצם קיומו של המקצוע. במדינות מסוימות, החינוך האזרחי הינו מקצוע אשר מוטמע במקצועות אחרים ואינו נלמד כמקצוע נפרד (Torney-Purta 2002).

למרות השוני המובהק בתפקיד, בצורך וביישום של החינוך האזרחי במדינות שונות, הספרות מבססת שוני מהותי בין שני סוגים בסיסיים של חינוך אזרחי: החינוך האזרחי במדינות דמוקרטיות והחינוך האזרחי במדינות שאינן דמוקרטיות. במחקרי זה אתמקד בהגדרתה לחינוך אזרחי במדינות דמוקרטיות של ג'ודית טורני-פורטה (Judith Torney-Purta). ממחקרה משנת 2002, טורני-פורטה טוענת כי חינוך אזרחי במדינות דמוקרטיות מורכב משתי משימות מרכזיות. האחת, הכנת התלמיד ליישומן של פרקטיקות והתנהגויות אזרחיות. השנייה, ביסוסן וחיזוקן של המוסדות החברתיים והפוליטיים במדינה (Torney-Purta 2002a). יש להדגיש מספר דברים בהגדרתה של טורני-פורטה. ראשית, הגדרתה קולעת למכנה המשותף הרחב ביותר בין כלל תפקידי החינוך האזרחי. במילים אחרות, הגדרתה של מדינה כדמוקרטיה ליברלית דווקא איננה תנאי הכרחי של החינוך האזרחי הדמוקרטי, שכן מדינות שונות תגדרנה דמוקרטיה באופן שונה. יתרה מזאת, הערכים הדמוקרטיים אשר כל מדינה מחליטה להדגיש הינם ערכים שונים. לעיתים, מדינות דמוקרטיות שונות אף תפעלנה להנחלת ערכים סותרים, ובכל זאת יהיו אלה ערכים אשר המדינות מחשיבות כערכים דמוקרטיים. בהמשכו של פרק זה אקיים דיון בהגדרתה של דמוקרטיה, אך עד

לדיון זה, ישנה חשיבות בהגדרה מושגית זו לתפקידו של החינוך האזרחי המנותקת לחלוטין מתפיסה אוניברסלית לדמוקרטיה.

הגדרת תפקידו של החינוך האזרחי במדינות שאינן דמוקרטיות הינו תהליך מורכב יותר. ראשית, משום שמחקר אקדמי מקומי הן באופן ביקורתי על תפקידו של החינוך לאזרחות במשטרים אוטוריטריים כמעט ואינו קיים. רובם המוחלט של המחקרים אשר בחנו את לימודי האזרחות במדינות שאינן דמוקרטיות התקיימו מחוץ למדינה עצמה. בנוסף, רובן המוחלט של המדינות אשר מקיימות שלטון סמכותני, אינן מקיימות תכנית לימודים סדורה באזרחות, אלא משלבות את תהליך החיברות הפוליטי בתוך תחומי לימוד אחרים אשר מבנים את דמותו של האזרח הטוב, כלימודי דת, או לימודים הקשורים למפלגה השלטת או לשליט עצמו (Abolfazli and Alemi 2013). במדינות רבות בעלות עבר קולוניאלי באפריקה או בדרום אמריקה, למונח חינוך דמוקרטי ישנם הקשרים אחרים הנובעים מהתפיסה כי "דמוקרטיה" הינו תהליך שנכפה על המדינה מבחוץ, ולא נבע מרצון האזרחים עצמם, ובכך מציבות אתגר משמעותי להבנת מהותו של מושג הדמוקרטיה. הספרות מתייחסת למדינות אלו כמדינות בתהליכי דמוקרטיזציה. עבור קבוצה זו של מדינות ישנה משמעות אחרת לחינוך האזרחי, אשר לרוב מקבל את השם "חינוך דמוקרטי" או "חינוך לדמוקרטיה" (Antal and Easton 2009, Reimers 2007). בשל כך, במחקרי זה אאמץ את הגדרתם של Abolfazli and Alemi ואתייחס לתפקידו של החינוך האזרחי במדינות לא דמוקרטיות כחינוך אשר מטרתו לדכא פעילות פוליטית, לעודד משמעת וצייתנות ולשמור את תודעתו הפוליטית של האזרח ככזו אשר אינה חורגת מגבולות הנאמנות לשלטון (Abolfazli and Alemi 2013, 55).

הטענה כי החינוך האזרחי בישראל מצליח לענות על כלל הקריטריונים של חינוך האזרחי במדינות דמוקרטיות-ליברליות, או מדינות סמכותניות לעומת זאת, לוקה בחסר. מחד, אכן החינוך האזרחי בישראל מחנך ושואף לדמוקרטיה. הוא מדגיש, גם אם באופן חלקי, את חשיבותם של עקרונות דמוקרטיים כמו חופש הביטוי והעיתונות, ומקדיש חלקים נרחבים מתכנית הלימודים לתיאור זכויות האדם ואת הערך העליון בשימורם. כל אלו, אינם תואמים חינוך אזרחי באף מדינה בעלת משטר סמכותני. מאידך, אנו כן יכולים להבחין במספר תופעות אשר אינן תואמות את החינוך האזרחי במדינות דמוקרטיות- מערביות. שכן אלו מתאפיינות בעידוד תפיסות ביקורתיות, העצמת שכבות חלשות וביסוסן הלכה למעשה, כחלק לגיטימי מהקולקטיב הפוליטי בחברה (Torney-Purta, Schwille and Amadeo 1999, 13-15). כלל העקרונות הדמוקרטיים האלו, הינן פרקטיקות אשר, בלשון המעטה, לוקות בחסר בתכנית הלימודים באזרחות בישראל.

אל מול זאת, ברורה הטענה כי ביסוסו של מודל אזרחי אחד הינו תהליך הקיים במגוון השיטות לחינוך אזרחי דמוקרטי-ליברלי. זאת למרות שהגדרה אחת ל"אזרחות טובה" מבטלת את השונות הקיימת בקבוצות רבות בחברה אשר לאו דווקא מזדהות עם אותו "טוב" משותף אשר נקבע על-ידי המדינה (Wood

2014). בהינתן הטיעונים שסקרתי בעמודים האחרונים, מחקרו של עמי פדהצור מראה כיצד דפוס החינוך האזרחי בישראל תואם למדינות דמוקרטיות לא-ליברליות. פדהצור מוכיח כי אופייה הלא-ליברלי והאתנוצנטרי של ישראל יוצר כישלון פנימי (Inherent Failing) בניסיונות החוזרים ונשנים לבסס לימודי אזרחות הנשענים על ערכים דמוקרטיים. חינוך לאזרחות במדינות לא ליברליות יוצר פרדוקס בו התפיסות אותן לומדים תלמידי התיכון בשיעורים אינן תואמות למדיניות הממשלה ולהתנהגות החברה באותה מדינה. מערכת חינוך אשר מקדמת עקרונות דמוקרטיים דה יורה, אך דה פקטו פועלת כמדינה לא ליברלית, נתקלת בפרדוקס כאשר היא מתיימרת לחנך אזרחים "טובים יותר". זהו פרדוקס בין חינוך לליברליזם ולדמוקרטיה מחד ומדיניות אנטי-ליברלית מאידך. פתרון לפרדוקס זה אפשרי רק באמצעות תהליך ליברליזציה של מדיניות הממשלה. שורשי הפרדוקס לטענת פדהצור, נעוצים עוד בהכרזת העצמאות של ישראל אשר מגדירה אותה כיהודית ודמוקרטית, הגדרה אשר, לדידו, אינה מאפשרת להימנע מאותו כישלון פנימי (Pedahzur 2001).

סקירה קצרה זו, המתארת את תפקידי החינוך באזרחי במדינות בעלות משטרים שונים, נועדה בכדי לייצר מסגרת ניתוח סדורה לבחינת ספר האזרחות הישראלי. כפי שצינתי בחלקים קודמים במחקרי, יש להדגיש ולחזור על כך כי מחקר זה אינו מהווה מחקר הון באופניו הנורמטיביים של ספר האזרחות ותכנית הלימוד באזרחות בישראל. המחקר הוא בראשיתו מחקר הון בייצוגים האירופיים אשר קיימים בספרי הלימוד ואין בו כוונות תמיכה או ביקורת בתכנית הלימודים עצמה. בהינתן זאת, מחקרי מניח כי אופי תפקידו של החינוך לאזרחות בישראל, כפי שסקרתי לעיל, תואם משטרים דמוקרטיים/דמוקרטיים למחצה דווקא, ולא משטרים סמכותניים/אנטי-דמוקרטיים. הצדקות להנחה זו יובהרו בהמשך פרק זה, אך לבינתיים אסתפק בכך כי עצם קיומה של תכנית לימודים המעודדת שיח דמוקרטי, ערכים דמוקרטיים, ביקורת (בין אם רחבה ובין אם רזה) ועוד, הינה תכנית לימודים אזרחית במדינה דמוקרטית. בנוסף, מבקריה הרבים של תכנית הלימודים באזרחות, מניחים גם הם את קיומה, את או השאיפה, של ישראל לקיים תכנית לימוד המושתת על ערכים דמוקרטיים (וורמן 2013).

ניתוחם של לימודי האזרחות בהקשר הישראלי מחייב אותנו לבחון את לימודי האזרחות בהקשרם הגלובליים. כפי שצינתי קודם לכן, אופיים ויעודם המקומי של לימודי האזרחות הינם נגזרות של הגדרת המדינה את "האזרח הטוב" וצרכיה הפוליטיים של המדינה, ובכללן, האם יש צורך לדון בסוגיות במחלוקת פוליטית במדינה, או שמא החינוך האזרחי צריך להתמקד בעקרונות הדמוקרטיה והמבנים הפוליטיים בלבד. אי לכך, החינוך האזרחי הינו מאבק תמידי בין לוקאלי לגלובלי, בין מתן דגש לצרכים ולסדר העדיפויות הפוליטי במדינה, לבין ניסיון ההצדקה של המשטר בתוך סביבה בינלאומית. כך לדוגמה, תכנית האזרחות בקולומביה דנה רבות במתח בין ליברליזם לדמוקרטיה כשני מונחים סותרים. הליבלארליזם כתנועה המקדשת את הפרט ומונעת ממנו השתתפות בקולקטיב הפוליטי, ודמוקרטיה אשר דורשת שותפות

ולעיתים ויתור על העצמי (self) בכדי להעצים את הקבוצה (Mejia 2014). קונפליקטים מסוג אלו הינם נפוצים כמעט בכל מדינה מערבית. בארצות הברית לדוגמא, הוויכוח הינו בין תפיסות שמרניות המבקשות להכניס תכנים נוצריים ללימודי האזרחות, לבין תפיסות ליברליות מבקשות לחזק את חשיבותו של השוק החופשי; לתת ביטוי לקהילות המהגרים; לפתח פוליטיקה גלובלית ולבסס את הזהות הרב-תרבותית אשר מאפיינת את "החלום האמריקאי" (Heybach and Sheffield 2014).

ישנן דוגמאות רבות למתחים אלו, בין הלוקאלי לגלובלי, בתוך תכניות הלימוד באזרחות ברחבי העולם. בדיון זה, ישראל איננה שונה. הדיון בין הלוקאלי (יהדות) לבין הגלובאלי (דמוקרטיה), מהווה את אחד מההקשרים התרבותיים, הפוליטיים והדתיים אשר קיימים בישראל. כשם שבמדינות אחרות בעולם דיון זה לובש צורות שונות והקשרים שונים, כך גם במקרה הישראלי. הטענה העולה במחקרי הינה כי לימודי האזרחות בישראל אינם מהווים מקרה בוחן יחודי. כך, מתחים פנימיים ומאבקים על השליטה באחד ממנגנוני החיברות הפוליטיים המשמעותיים ביותר במדינה אינם תופעה יחודית בישראל. יתרה מזאת, ניתן לראות כי מתח זה, הינו אינהרנטי למדינת הלאום באשר היא, ללא תלות בצורת השלטון או המשטר אותה היא מבססת.

בחזרה לנקודה המתייחסת לחלוקת תחום הלימוד האזרחי במדינות דמוקרטיות ובמדינות שאינן דמוקרטיות, יש לציין את הטענה המחקרית כי ישראל כלל איננה צריכה להיכלל כמושא מחקר הרואה בישראל מקרה מערבי. כפי שטען זאת סמי סמוחה, ישראל מהווה מודל חצי-מערבי שכן היא מתפקדת כמדינה שאינה מערבית, אך בד בבד היא בעלת מאפיינים גלובליים (Smootha 2005). מחקרי זה אינו מקבל את הנחותיו של סמוחה המגדירות את ישראל כמדינה מערבית למחצה. מדינות מערביות (לפי טענתו של סמוחה) כמו ארצות הברית וספרד, חולקות מאפיינים דומים בפוליטיקה של הבניית תכניות הלימוד עם מדינות שאינן מערביות או מערביות למחצה, כמו ישראל, מקסיקו וקולומביה. כך לטענתי, אין הבדל מהותי בתחום הפוליטיקה של החינוך האזרחי בין מדינות מערביות לבין מדינות מערביות למחצה. מטרתה של סקירה השוואתית זו, הייתה בכדי למקמם את ישראל בתוך שיח לימודי האזרחות העולמי. ניתן לראות, כי בתחום הוראת האזרחות ישראל מקיימת מאפיינים של משטר דמוקרטי לא ליברלי.

לסיכום, פרק זה דן באופן היסטורי ותיאורי בהוראת האזרחות בישראל במרוצת השנים ובגישות השונות בהן נידון המתח בין ערכים אוניברסליים לערכים פרטיקולריים בהקשר הישראלי. יש לציין כי חלקו האחרון של פרק זה, מטרתו הייתה להכניס את הדיון בהוראת האזרחות בישראל לתוך הקשר השוואתי-בינלאומי. כך, ניתן לראות כי החינוך האזרחי בארץ מתמודד, באופן התואם למדינות אחרות, עם מתחים אידיאולוגיים-פוליטיים בנוגע לשליטה על אופיים של הערכים אשר ייכנסו לתכנית הלימודים. הקונפליקט בין שמרנות לליברליות, ובין ערכים פרטיקולריים לאוניברסליים, עוטה צורות שונות בהקשרים שונים, והמקרה הישראלי בהקשר זה אינו יוצא דופן. בשל הטענות האמורות לעיל, ולפי טענותיו של פדהצור, כפי

שהוצגו קודם לכן, ניתן לאפיין את החינוך האזרחי כמתאים יותר למדינות דמוקרטיות שאינן ליברליות. אכן, החינוך לאזרחות הינו נושא מורכב, סבוך ובעל רגישות פוליטית רבה, בעיקר בישראל. עקב זאת יש להעמיק ולחדד את מחקר המדעי בתחום. לאחר הדיון התיאורטי בגופי הידע המרכיבים את מחקרי זה, אפנה לתיאור ולדיון במחקר האמפירי אותו ביצעתי. מחקר אשר, אני מקווה, יאיר באור חדש את סוגיית הוראת האזרחות בישראל בשנת 2017.

פרק רביעי: מהלך המחקר

4.1 – תיאור כללי את המחקר

סקירה תיאורטית וספרותית זו, בחנה את הספרות המחקרית הרלוונטית בשני גופי הידע המרכזיים בהם עוסק מחקרי: הגישה התאורטית של הפילטר התרבותי, כפי שהיא משתקפת בעבודתה המוקדמת של קינוואל ואחר כך בתיאוריה הפורצת הדרך של מאנרס, הבוחן את אירופה כעוצמה נורמטיבית; ותיאוריות הנוגעות בהוראת האזרחות בארץ ובעולם. המחקר עצמו התבצע הן במישור התיאורטי והן במישור האמפירי. מישורו התיאורטי עוסק בפיתוחה והעמקתה של המסגרת התיאורטית של הפילטר התרבותי. מחקר זה ראשון הינו ראשון מסוגו שכן הוא עוסק רובו ככולו במסגרת תיאורטית זו בהקשרם של ספרי הלימוד באזרחות בישראל. נכון להיום, לא בוצעו מחקרים העוסקים בתיאוריית הפילטר התרבותי בהקשר הישראלי-אירופי בכלל ובהקשר תכניות לימודי האזרחות בישראל בפרט. במישור האמפירי, מחקר זה מהווה נקודת מבט חדשנית לדיון הקיים זה שנים רבות בנוגע לתכניות לימוד בכלל ולתכניות לימוד באזרחות בפרט. מחקרי מנתח את התפיסות ועיוותי התפיסות המוצגים בספרי הלימוד באזרחות, ומאמץ נקודות מבט שונות מדיסציפלינת היחסים הבינלאומיים בכדי לבצע את אותו ניתוח. נקודת מבט זו איננה קיימת במחקרים אחרים הבוחנים את ספרי הלימוד באזרחות בישראל. בנקודה זו חשוב לציין כי מחקר בתחום הלימודים האירופים אשר מתקיים בשדה תכניות הלימוד אינו מחזה נפוץ וכך מחקר זה מרחיב ומאתגר את גבולות הדיסציפלינה האקדמית של הלימודים האירופיים. פרק זה יעסוק בעיקרו בדיון בכלי המחקר, שיטת המחקר, שדה המחקר, איסוף הנתונים ואופן ניתוחם לכדי מערך מחקר שלם.

מחקרי התבצע בשני מישורים מרכזיים. הראשון, מתייחס להשלמת הפער האמפירי אשר נוכח במחקרו של פרדו משנת 2015. בעוד מחקרו של פרדו עסק בספר הלימוד באזרחות משנת 2001, במחקרי זה אנתח ואבחן באופן השוואתי הן את ספר לימוד האזרחות החדש, "להיות אזרחים בישראל, מדינה יהודית ודמוקרטית", אשר התפרסם בחודש מאי 2016, והן את ספר האזרחות הישן, "להיות אזרחים בישראל, מדינה יהודית ודמוקרטית", אשר פורסם בשנת 2001. במחקרי מבוצעים ניתוחי טקסט של שני הספרים, בנפרד ובאופן השוואתי זה לזה. את הנתונים לספר משנת 2001, אימצתי מנתוניו של אור בלאן (בלאן 2015)

אשר פורסמו במאמרו של פרדו (2015). ספר האזרחות משנת 2001 יצר עמדה חד משמעית בנוגע למשמעותה ולמקורה של הדמוקרטיה, בכך שטען כי אירופה (מערב אירופה ליתר הדיוק), המוצגת כ"ערש הדמוקרטיה", מציגה ומקיימת מודלים דמוקרטיים צודקים. בד בבד שוזר הספר את היהדות באותם מודלים ויוצר משוואה המאזנת את העקרונות הדמוקרטיים עם העקרונות היהודיים – ובכך מיישב את המתח בין ערכים יהודיים לערכים דמוקרטיים.

המשוואה אותה יצר הספר משנת 2001 מציגה אימוץ מלא ומוחלט של נורמות וערכי ליבה אירופים אל תוך תכנית הלימוד באזרחות בישראל. אימוץ זה מוכיח את הצלחתו של הפילטר התרבותי ואת יעילותה של העוצמה הנורמטיבית האירופית בהקשר זה. כלומר, כאשר ניתן לראות אימוץ של נורמות אשר מזוהות כ"אירופיות" בתוך ספר הלימוד, משמע שבוצע פעפוע מוצלח של נורמות אשר עברו מהמשגר אל המקבל. בנוסף, ניתן לקבוע כי סממנים של אימוץ נורמטיבי מעידים על הצלחתו של הפילטר התרבותי בהקשרה של תיאורית אירופה כעוצמה נורמטיבית. מחקרי זה בחן את ההשוואה בין הנחה זו, לבין התפיסות והערכים אשר עלו בבחינתי את ספר הלימוד החדש משנת 2016. בחינה השוואתית שכזו תענה על הסוגיות שיכולות לערער או לתמוך ביכולתו של הפילטר התרבותי להשפיע על שיח הערכים הנורמטיבי בישראל. כך, אם ספר הלימוד החדש משנת 2016, יכיל בתוכו את אימוץ המשוואה הקיימת בספר משנת 2001, אזי שהפילטר התרבותי הצליח להטמיע שיח ערכים התואם את זה האירופי. אם להיפך, ניתן יהיה לקבוע כי אידאולוגיה פוליטית היא זו המתווה את אופיו של מקצוע האזרחות, והיא גוברת על עוצמתו של הפילטר התרבותי לקדם ערכים במדינה השלישית, במקרה שלנו, ישראל.

המישור השני בו יתמקד מחקרי, הוא בהרחבת הבסיס התיאורטי הבוחן את שימושיו ותפקידיו של הפילטר התרבותי בהקשר תיאוריית אירופה כעוצמה נורמטיבית, בסיס תיאורטי שעדיין לא נבחן באופן מעמיק בכללו בהקשר הישראלי-אירופי בפרט. כך מחקר זה יכול להוות בסיס לקיומם של מחקרים עתידיים בתחום, הכוללים מיפוי מעמיק של ספרי לימודי ישראלים בפרקי זמן שונים. שהרי בפרקי הזמן הללו מגולמים, כפי שראינו, תפיסות עולם פוליטיות אחרות. מחקרים אלו, אשר ישענו על מחקרי זה, יכולים להוות נדבך משמעותי בהבנת הפילטר התרבותי כאמצעי פעפוע של נורמות וערכים אירופים בישראל. הרחבת והעמקת תיאוריית הפילטר התרבותי, תעניק נקודת מבט מלאה והוליסטית יותר על קיומו של האיחוד האירופי כעוצמה נורמטיבית בכלל, ובמקומו של האיחוד האירופי וערכיו בתהליך עיצובו של האזרח בישראל בפרט. בנוסף, הרחבת והעמקת התיאוריה יובילו ליצירת אפיקי מחקר חדשים בתחום הלימודים האירופיים, אשר ירחיבו ויעמיקו את התיאוריות הקיימות בפרט ואת הדיסציפלינה בכלל.

4.2 – מטרות, שאלות והשערות המחקר

מטרתו של מחקרי זה, הינה הבנה מעמיקה יותר של פעולתו הנורמטיבית של הפילטר התרבותי על תכניות הלימוד באזרחות בישראל. לצורך כך, את מחקרי מובילות שלוש שאלות מרכזיות אשר לפיהן ביצעתי את איסוף וניתוח הנתונים האמפיריים:

1. מהן המשמעויות של הייצוגים של אירופה, האיחוד האירופי ו"הערכים האירופיים" בספר הלימוד

באזרחות הישן משנת 2001?

2. מהן המשמעויות של הייצוגים של אירופה, האיחוד האירופי ו"הערכים האירופיים" בספר הלימוד

באזרחות החדש משנת 2016?

3. מה ניתן להסיק מהשינוי (אם הוא אכן קיים) בין משמעויות הייצוגים בין שתי המהדורות?

מחקרי נשען בנוסף על שתי השערות מחקר אשר נוסחו לפני תהליך איסוף הנתונים. השערות מחקר אלו עוצבו עקב תפיסתי את שיח הוראת האזרחות הציבורי, המקצועי והפוליטי, כפי שהוצג בתקשורת בישראל בחודשים שלפני תחילת המחקר. כאמור, בשנים האחרונות השיח שהתקיים על הוראת האזרחות הלך והסלים. באחד הכנסים בהם השתתפתי כמחקר מקדים להליך איסוף הנתונים, נאם פרופ' אשר כהן, לשעבר יו"ר ועדת המקצוע לאזרחות. כהן, אשר מכהן כחבר סגל במחלקה למדע המדינה באוניברסיטת בר אילן, נאלץ לסיים את תפקידו כיו"ר ועדת המקצוע באזרחות עקב החלטתו להתמודד ברשימת מפלגת "הבית היהודי" בבחירות לכנסת בשנת 2015. כהן כיהן כיו"ר ועדת המקצוע בשנים רגישות מאוד בהקשר הוראת האזרחות, סיכם את עיקרי טיעוניו בהצהרתו כי "אנחנו ניצחנו, עכשיו תורנו". משמע, תכנית הלימוד באזרחות הייתה ותמשיך להיות כלי המעוצב לדמותה של המפלגה השלטת. ציטוט זה מסכם לטעמי באופן הפשטני ביותר את הפולמוס הציבורי הנוגע לחינוך האזרחי בישראל. אותו ויכוח, המציג שתי קבוצות הנלחמות זו בזו על הבעלות להגדרת ה"צדק", כאשר אחת "מנצחת" והשנייה "מפסידה", מסמל לטעמי תפיסה רחבה מאוד בציבור הישראלי המשוסע אשר תופס את הפוליטיקה "כמשחק סכום אפס".

חוויות אלו השפיעו רבות על אופן עריכת מחקרי, בשדה הנתפס כזירת מאבק בלתי נגמרת, אשר מאופיינת בניצחון זמני של ההגמוניה האידיאולוגית השלטת בפרלמנט הישראלי לאותה תקופה. במילים אחרות, השערות המחקר שלי נשענו על התפיסה כי כאשר הרכב נציגי הציבור הישראלי הינו בעל תפיסה לאומית יותר, ערכים אלו ישתקפו יותר בספרי הלימוד האזרחות, ולהיפך. תפיסה זו יצרה שלוש השערות מחקר מרכזיות:

1. בין השנים 2001 ל-2016, ניתן יהיה לראות ירידה בייצוגים האירופיים בספרי הלימוד באזרחות.

2. בין השנים 2001 ל-2016, ניתן יהיה לראות שלילה או התנגדות לערכים אירופיים בספרי הלימוד.

3. ספר הלימוד באזרחות משנת 2016, יציג תפיסות מקומיות של אזרחות וישמש כפילטר תרבותי רק במקרים בהם הוא מחזק את הרעיון הציוני-לאומי.

בנקודה זו חשוב לציין כי איסוף וניתוח נתונים ומסקנות על פועלו של הפילטר התרבותי בספרי הלימוד באזרחות בשנת 2001, בוצעו כבר בשנת 2015 במחקרו של שרון פרדו. לכן, מחקר זה נשען על מסד הנתונים הגולמי אותו אסף אור בלאן לצורך אותו מחקר. עבודת איסוף הנתונים של בלאן יצרה את מסד הנתונים הראשון בישראל אשר ניתח ייצוגים אירופיים ובינלאומיים בספרי הלימוד באזרחות. מסמך המסקנות של בלאן, "European Perceptions: בחינת אופן ההצגה והתפיסה של אירופה כפי שהיא משתקפת בספר לימודי האזרחות "להיות אזרחים בישראל: במדינה יהודית ודמוקרטית", היווה את נקודת הפתיחה האמפירית למחקר זה.

4.3 – כלי המחקר והמהלך המתודולוגי

תהליך איסוף הנתונים וניתוחם הינו תהליך מתודולוגי מוקפד אשר מוגדר בספרות המחקרית כ"ניתוח ספרי לימוד" (Textbooks Analysis). אחת מנקודות המפנה המתודולוגיות החשובות ביותר אשר נערכו בתחום זה של ניתוח ספרי הלימוד, התרחש בשנת 1990 עם הוצאתו של UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision. מדריך זה היווה ייצוג של קולות אקדמיים ביקורתיים, בעיקר מתחום החינוך, אשר טענו כי מחקר ספרי הלימוד הינו מחקר הכרחי אשר ממקם את ספר הלימוד כטקסט פוליטי המשמש כגורם מתווך בתהליך החיברות בתוך בית הספר:

"Textbooks exist within a political context no less than do schools; we cannot discuss either as if they were representations of an isolated entity called 'pure knowledge' or 'pure pedagogical practice'" (Purves 1993, 14)

ההבנה כי ספרי הלימוד הינם מושאי מחקר העומדים בפני עצמם (בהינתן ההקשר הפוליטי והחברתי במדינה), הייתה שינוי מתודולוגי אשר התחולל באותה תקופה והרחיב את חקר תכניות הלימוד אל עבר חקר ספרי הלימוד עצמם. מחקרי מאמץ גישה זו המאמינה כי ספרי הלימוד הינם טקסטים פוליטיים ואשר יש לנתחם ככאלו ובאופן נפרד מתכניות הלימוד. כך, מחקרי אינו תופס את ספר הלימוד כטקסט פדגוגי גרידא, אלא כמסמך בעל מטען פוליטי ותרבותי אשר מטרתו לעצב את התלמיד לפי אמת פוליטית, "אמת" אשר קיומה הינו תולדה של מאבקים פוליטיים (Hong 2009). בנקודה זו חשוב לציין כי אין ספרי הלימוד בחינוך האזרחי מתקיימים כטקסטים פוליטיים בלבד. כשם שכל בית הספר עצמו הינו מוסד פוליטי וחברתי, כך גם כלל תכניות הלימוד וספרי הלימוד מתקיימים בנפרד כטקסטים פוליטיים. באופן זה ניתן גם לנתח את ספרי הלימוד במתמטיקה, בכימיה ובפיזיקה, באופן הדומה לניתוח של טקסטים אשר ניתן

לשייכם באופן אינטואיטיבי יותר כטקסטים פוליטיים (Fan, Zhu and Miao 2013).

הספרות המחקרית בנושא מחלקת את ניתוח ספרי הלימוד לשתי קטגוריות מרכזיות: ניתוח כמותני, אשר עוסק בעיקרו במספר ובתדירות המופעים. קרי, כמה פעמים ערך מסוים מופיע ומה תדירות הופעתו במהלך כל הספר. ניתוח זה היווה ניתוח נפוץ בעיקר בתחילת שנות ה-90 של המאה העשרים כאשר תחום ניתוח ספרי הלימוד עסק בניתוח פוזיטיביסטי בלבד של הטקסטים. הניתוח האיכותני לעומת זאת, אינו שם דגש על כמות המופעים, אלא מסווג את המופעים עצמם ל"משמעותיים" ו"בלתי משמעותיים". ישנה ביקורת רבה לסיווג מסוג זה, עקב הסכנה כי החוקר יסווג מופעים משמעותיים ככאלו התואמים לנרטיב המחקרי, ולא משמעותיים ככאלו אשר אינם תואמים לנרטיב המחקרי. בניסיון להתגבר על תופעה זו, המחקר המקובל כיום הינו המחקר המשולב, אשר משלב את ספירת מספר המופעים ותדירותם עם ניתוח הטקסט המבקש "לקרוא בין השורות" (Pingel 2010). את המהלך המתודולוגי למחקרי זה, הנחו ארבע שאלות מרכזיות.

במימד הכמותני:

1. כמה פעמים ובאיזו תדירות הוזכר הערך הנבחר.

2. מהו המשקל הניתן לכל ערך.

שאלות אלו אינן מייצגות את כמות המופעים בלבד, אלא גם את חשיבות אזכורם. כך לדוגמא, אם מדינה מסוימת מופיעה עשרים פעמים במהלך הספר, אך כל עשרים המופעים נמצאים בפרק אחד, משמעות הערך שונה מאשר עשרים מופעים של ערך אחר אשר מפוזרים לכל אורכו של הספר.

במימד האיכותני:

1. מה הטקסט אומר לנו? מה המשמעות של הערך במופע המסוים הזה ומדוע הוא מופיע בתצורה הזו?

2. מהו ההקשר בו הערך נאמר?

שאלות אלו באו להפריד בין מופע "משמעותי" למופע "בלתי משמעותי". כך לדוגמא, אם ערך מסוים מופיע בתור תמונה או דגל, הרי שהוא בעל משמעות שונה מערך המופיע בהקשר מסוים המתאר בצורה נורמטיבית (או ביקורתית) את צורת המשטר במדינה מסוימת. טבלה 1 מציגה את החלוקה הנוגעת לחשיבותם של המופעים. במחקרי, מופעים אשר סווגו כ"בלתי משמעותיים" במימד הכמותני, לא נותחו במימד האיכותני של המחקר.

טבלה 1: קריטריונים לסיווג מופעים במחקרי

מופיע משמעותי	מופיע בלתי משמעותי
הערך מופיע בהקשר השוואתי	הערך מופיע בתוך תמונה, דגל או סמל מדינה
הערך מופיע כחלק מתיאור צורת משטר	הערך מופיע בתוך מפה
הערך מופיע כחלק המתאר פעילות פוליטית	מופעים של בריטניה בהקשר המנדט הבריטי
הערך מופיע בהקשר נורמטיבי	מופעים של יוון ורומא בהקשר ההיסטורי המתאר את יוון ורומא העתיקות
כל מופע אשר מתאר מושג נבחר שאינו מדינתי	הערך מוזכר בהקשרו הגיאוגרפי בלבד (ההסכם נחתם בעיר X, הקרב התרחש במדינה Y וכו')

כפי שציינתי, תהליך המיפוי כולל ספירת המופעים של ערכים מוגדרים מראש הקשורים למערכת היחסים בין ישראל לאירופה ולאיחוד האירופי. הניתוח כלל את שני ספרי הלימוד (הן המהדורה הישנה משנת 2001 והן המהדורה החדשה משנת 2016). הערכים אשר נבחרו לניתוח הינם: שמותיהן של כל אחת מעשרים ושמונה מדינות האיחוד האירופי, מדינות אחרות ביבשת אירופה אשר הספר מגדירן כמדינות אירופיות, האיחוד האירופי עצמו ומוסדותיו, מספר מדינות מחוץ ליבשת אירופה (ארצות הברית, סין, הודו, קנדה ואוסטרליה¹⁸), ערים באירופה ומושגים כלליים¹⁹ כגון דמוקרטיה, אנטישמיות, פאשיזם, נאציזם, מלחמות העולם (הראשונה והשנייה), השואה וקומוניזם.

ספר הלימוד באזרחות מורכב מארבעה חלקים שונים. החלקים מובאים פה לפי סדר הופעתם בספר הלימוד): מהי מדינה יהודית?; מהי מדינה דמוקרטית?; משטר ופוליטיקה בישראל וחברה ופוליטיקה בישראל. בנוסף לספירת המילים עצמן, התבצע ניתוח טקסט ומיפוי לכל חלק בנפרד וכן ניתן לו משקל שונה בניתוח מספר המופעים שעלו בהמשך (לפי מיקום האזכור, אופיו, האם הוזכר כחלק מפסקה/ תמונה/ גרף, האם מתאר תפיסה שלילית או חיובית למילה אותה הוא מייצג ועוד). לדוגמה, אם מספר רב של אזכורים אירופים מופיע בפרק המתייחס לעקרונות הדמוקרטיה, הרי שהדבר משמעותי יותר ממספר אזכורים גבוה המתאר את תקופת המנדט הבריטי בארץ ישראל. החשיבות לחלוקת המיפוי והניתוח לחלקים, נשענת על כך שכל חלק מהווה תחום דעת נפרד ולטעמי אין זה נכון לאחד את אופיים של המופעים לכדי מקשה אחת.

¹⁸ הבחירה במדינות אלו נבעה מהעבודה שהן חמש המדינות המוזכרות ביותר בשני הספרים. מדינות אחרות נספרו אך לאור מיעוט המופעים, לא נכללו בניתוח האיכותני.
¹⁹ כפי שציינתי בטבלה, מושגים אלו הוגדרו באופן אוטומטי כמופעים משמעותיים.

טבלה 2: רשימת הערכים שנותרו

מושגים כלליים	מדינות (או מדינות לשעבר) אשר רק אחד מהמספרים מגדיר כאירופיות אך אינן חברות באיחוד האירופי	מדינות אשר שני הספרים מגדירים כמדינות אירופיות אך אינן חברות באיחוד האירופי ²⁰	מדינות שאינן חברות באיחוד האירופי	מדינות חברות באיחוד האירופי	
אנטישמיות	אוקראינה	איסלנד	אוסטרליה	אוסטריה	.1
דמוקרטיה	ארמניה	ווילס	ארצות הברית	איטליה	.2
השואה	בוסניה והרצגובינה	מקדוניה	הודו	אירלנד	.3
מלחמת העולם הראשונה	ברית המועצות	נורבגיה	סין	אסטוניה	.4
מלחמת העולם השנייה	טורקיה	סקוטלנד	קנדה	בולגריה	.5
נאציזם	קוסובו	סקנדינביה (מופיע כ"מדינות סקנדינביה")		בלגיה	.6
פאשיזם	רוסיה	סרביה		בריטניה/אנגליה	.7
קומוניזם		צ'כוסלובקיה		גרמניה	.8
		צפון אירלנד		דנמרק	.9
		שוויץ		הולנד	.10
				הונגריה	.11
				ותיקן	.12
				יוון	.13
				לוקסמבורג	.14
				לטביה	.15
				ליטא	.16
				סלובניה	.17
				סלובקיה	.18
				ספרד	.19
				פולין	.20
				פורטוגל	.21
				פינלנד	.22
				ציכיה	.23
				צרפת	.24
				קפריסין	.25
				קרואטיה	.26
				רומניה	.27
				שוודיה	.28

המחקר האמפירי בוצע בשני שלבים, בין החודשים ינואר 2016 לינואר 2017. השלב הראשון התמקד בקריאתם של שני ספרי הלימוד ומיפוי של הספר משנת 2016. כאמור, את המיפוי לספר משנת 2001, ביצע אור בלאן במהלך שנת 2015 תחת מחקר דומה בתחום. למרות שאת הנתונים הגולמיים ואת הניתוח הכמותני ביצע בלאן במחקרו, במחקרי זה ביצעתי על נתונים אלה ניתוח איכותני נוסף. המיפוי וקידוד הערכים הנבחרים נעשה לפי פרקים ובצורה השוואתית. כך, הספרים נקראו באופן מדורג – הפרק הראשון בספר משנת 2001 הוא הפרק שנקרא ראשון, והפרק האחרון בספר משנת 2016, הוא הפרק שנקרא האחרון.

²⁰ תחת קטגוריה זו נכללו מדינות שחדלו מלהתקיים, מדינת שאינן חברות באיחוד האירופי, או חבלי ארץ שונים במדינות אירופיות שספרי הלימוד מגדירים אותם כשחקנים מדינתיים.

הקריאה המדורגת נועדה על מנת להיטיב להבין את הנרטיב המרכזי מכל פרק. מכיוון שכל פרק עוסק ביחידת ידע שלמה, הבחינה במבט ההשוואתי מאפשרת נקודת מבט רחבה יותר ומדגישה את ההבדלים הנרטיביים שבין שני הספרים.

השלב השני התמקד בניתוח האיכותני. בשלב זה, מוינו המופעים לפי החלוקה בטבלה 1, ובוצע ניתוח עומק לכל מופע. גם ניתוח זה נעשה באופן מדורג, בכדי לבטא את הנרטיבים המוצגים באופן השוואתי, בין הספר משנת 2001 לבין הספר משנת 2016. ניתוח העומק בוצע אך ורק על המופעים אשר הוגדרו משמעותיים. בנקודה זו חשוב לציין שהמספרים אשר מופיעים בטבלאות בפרק הבא במחקרי, מציינים את כלל המופעים, הן המשמעותיים והן הבלתי משמעותיים. כנטען בפרק הבא למחקרי, מספרם האבסולוטי של המופעים אינו גדול, ולכן צמצום החלק הכמותני להצגת המופעים המשמעותיים בלבד, פוגם בהבנת השינוי המספרי החל בין שני הספרים.

4.4 – מגבלות כלי המחקר

ישנן מספר מגבלות הנוגעות לחקר ספרי לימוד ככלי מחקר. ראשית, מחקר מסוג זה הינו מחקר הדורש זמן רב לאיסוף וניתוח הנתונים. ישנם חוקרים הטוענים שמחקר מסוג זה נעדר ניצול מיטבי של זמנו של החוקר, עקב היעדר היכולת להשתמש בתוכנות מחשב או במסדי נתונים מוכנים לצורך המחקר (Humphries 2013). לטענותיו של האמפריס, ישנו בסיס מוצק, אך מכיוון שמחקרי נערך בהינתן מסד נתונים שלם של הספר משנת 2001, קידוד הנתונים ערך זמן קצר באופן יחסי. ניתן להסכים שניתוח בהיקף רחב של מספר ספרים רב יותר היה דורש זמן ומשאבים רבים אשר היו מאריכים את תקופת מחקרי. בנוסף, מחקר זה מהווה מחקר ראשון מסוגו בישראל, ופורץ דרך גם בפרספקטיבה בינלאומית, באופן בו הוא דן בספרי לימוד מנקודת מבט שאינה מתחום חקר החינוך. לכן, הבחירה במתודולוגיה הרצויה הינה תהליך מורכב המייצר אתגרים במחקר פוליטי. כך לדוגמה, מחקרי אינו מאמץ את הגישה הרווחת בחקר ספרי הלימוד, גישתו של אנדרו ליטלג'ון אשר יצר מסגרת מורכבת יותר העוסקת בה בעת בבחינת ספרי הלימוד עצמם, מערכת היחסים בן המורה לתלמיד בכיתה, אופן העברת הידע, צורת ההערכה ועוד. מסגרת זו מהווה כלי מקובל בקרב חוקרי חינוך רבים (Littlejohn 1998). כאמור, מחקרי מאמץ את הגישה המתודולוגית המוצגת במדריך UNESCO, אשר נתפסת כמצומצמת יותר. הבחירה בשיטה זו נבעה מהעבודה שמחקר זה אינו מהווה בבסיסו מחקר בחינוך, אלא מחקר בדיסציפלינת הלימודים האירופיים. השיטה המשולבת אותה מציג מדריך UNESCO, הינה שיטה אשר מצליחה לגישת, לזקק את הנרטיבים הפוליטיים בצורה מוצלחת יותר מאשר שיטתו של ליטלג'ון המהווה ניתוח עומק בספרי הלימוד המספק מסקנות בנוגע להשלכות הפדגוגיות (ולאו דווקא הפוליטיות) של תכני הספרים.

נוסף על כך, ישנם חוקרים הטוענים שניתוח ספר לימוד בודד אינו מהווה כלי מדויק להבנת

הנרטיבים הפוליטיים והחברתיים אשר תכנית הלימוד מנסה להעביר. בכדי להתגבר על פער זה, חוקרים מציעים לחקור בצורה משולבת מספר ספרי לימוד בכדי לייצר נרטיב אחיד ויציב לנקודת זמן (Aldridge 2006). יש לציין שטענה זו אמנם אינה נפוצה בקרב חוקרים רבים הבוחנים ספרי לימוד, אך היא עדיין מהווה טיעון משמעותי כנגד האופן שבו מחקרי בוחן את ספרי הלימוד. כאמור, הוראת האזרחות בישראל מורכבת מתכנית לימודים אחידה לכלל המגזרים בישראל. לא בכדי כתיבת הספר ערכה זמן רב ולוותה במאבקים פוליטיים רבים. הניסיון להכיל נרטיב פוליטי שלם, קוהרנטי ומורכב בתוך 500 עמודים בלבד, הינו הליך מורכב ומסובך. למרות אי הדיוקים והשגיאות העובדתיות אשר קיימות בספר ונותחו על-ידי חוקרים, הוגים ופובליציסטים רבים, הנרטיב הפוליטי אותו הספר מקדם (על אחת כמה וכמה בנקודת מבט השוואתית אל מול הספר משנת 2001), הינו נרטיב אחיד אשר עליו ארחיב בפרק הבא של מחקרי.

לבסוף, ישנן תפיסות ביקורתיות אשר נמצאות בשוליים של מחקר ספרי הלימוד המבקרות את אמינותו של ספר הלימוד כטקסט אותו יש לנתח בפני עצמו. גישות אלה מאמינות שיש להכיל תפיסה הוליסטית על חקר תכניות הלימוד ושמחקר ספרי הלימוד אינו יכול לעמוד לבדו כמתודולוגיה תקפה (Akincioglu 2012). בנוסף תפיסות אלו מדגישות את הקושי של החוקר לזקק נרטיבים חברתיים ופוליטיים אשר מנותקים מהתפיסות ומההנחות של החוקר עצמו (Humphries 2013). לדידי, ביקורות אלו, הינן הבסיס של המחקר האקדמי. קונצנזוס מחקרי אינו עוזר לפתח ולהעמיק את המחקר האקדמי, אלא מייצר היעדר חקירה וביקורת. אני מקווה שמחקרי זה יצליח, לפחות בהקשר הישראלי, לענות לאותם מבקרים ולקדם את חקר ספרי הלימוד בהקשרם הפוליטי בכלל והאירופי בפרט. הפרק הבא במחקרי יביא לידי ביטוי את ממצאי המחקר.

4.5 – ממצאים

כאמור, ממצאי מחקרי נחלקים לשני חלקים. הראשון, המוצג תחילה, הוא המימד הכמותני של מחקרי.²¹

טבלה 3: ערכים נבחרים ומספר מופיעים בספר האזרחות משנת 2001

מספר מופיעים ²²	ערך
0	האיחוד האירופי
35	אירופה
17	צרפת ²³
21	גרמניה
43	בריטניה ^{24 25}
186	ארצות הברית ²⁶
26	ספרד
18	איטליה
9	בלגיה
34	רוסיה ²⁷
2	טורקיה
5	סין
1	הודו
0	לוקסמבורג
3	פינלנד
10	שוודיה
18	שוויץ
3	נורבגיה
2	ארגנטינה
5	הולנד
5	הונגריה
1	סלובקיה
3	אוסטריה
0	קפריסין
1	צ'כיה ²⁸
0	בולגריה
1	קרואטיה
1	אוקראינה
1	פורטוגל
1	אסטוניה
5	פולין
3	יוון
5	דנמרק
5	אירלנד
0	סלובניה
2	ליטא
3	רומניה
1	לטביה

נתונים לטבלה זו נלקחו מתוך: אור בלאו, 2015

²² נתונים אלו הינם כלל המופיעים (משמעותיים ובלתי משמעותיים), אך ללא ספירה של מפות. בספר משנת 2001 ישנה כמות גדולה יותר של מפות המהווה אתגר לניתוח השוואתי של שני הספרים.

²³ המיפוי המקורי כולל מונחים כגון: המהפכה הצרפתית, החוקה הצרפתית, הלאום הצרפתי ועוד. המספר המוצג בטבלה כולל רק את הערך בהקשר מדינתי.

²⁴ נכלל גם: אנגליה, הממלכה המאוחדת.

²⁵ המיפוי המקורי כולל מונחים כגון: המנדט הבריטי, הכתר הבריטי, השלטון הבריטי. המספר המוצג בטבלה כולל רק את הערך בהקשר מדינתי.

²⁶ נכלל גם: ארה"ב, אמריקה.

²⁷ נכלל גם: ברית המועצות (22), בריה"מ (14).

²⁸ נכלל גם: הרפובליקה הצ'כית.

טבלה 4 : ערכים נבחרים ומספר מופיעים בספר האזרחות משנת 2016, והשינוי (באחוזים) מטבלה 2.

מס.	ערך	מספר מופיעים ²⁹	שינוי ב% מטבלה 3
1.	האיחוד האירופי	9	גדל ב-9 מופיעים ³⁰
2.	אירופה	55	+57%
3.	צרפת	78	+359%
4.	גרמניה	48	+129%
5.	בריטניה ³¹	72	67%
6.	ארצות הברית ³²	74	-60%
7.	ספרד	23	-12%
8.	איטליה	13	-28%
9.	בלגיה	11	+22%
10.	רוסיה ³³	31	-9%
11.	טורקיה	9	+350%
12.	סין	26	+420%
13.	הודו	5	+400%
14.	לוקסמבורג	1	גדל במופע אחד
15.	פינלנד	3	0%
16.	שוודיה	11	+10%
17.	שוויץ	16	-11%
18.	נורבגיה	2	-33%
19.	ארגנטינה	3	+50%
20.	הולנד	7	+40%
21.	הונגריה	14	+180%
22.	סלובקיה	6	+500%
23.	אוסטריה	7	+133%
24.	קפריסין	8	גדל ב-8 מופיעים
25.	צ'כיה ³⁴	0	-100%
26.	בולגריה	2	גדל ב-2 מופיעים
27.	קרואטיה	1	0%
28.	אוקראינה	2	+100%
29.	פורטוגל	1	0%
30.	אסטוניה	1	0%
31.	פולין	7	+40%
32.	יוון	6	+100%
33.	דנמרק	3	-40%
34.	אירלנד	3	-40%
35.	סלובניה	2	גדל ב-2 מופיעים
36.	ליטא	1	-50%
37.	רומניה	1	-67%
38.	לטביה	1	0%

טבלה 5 : מספר המופיעים של ערכים נבחרים (לא מדינתיים), מבט השוואתי בין הספרים

מס.	ערך	מספר מופיעים (2001)	מספר המופיעים (2016)	שינוי באחוזים
1.	דמוקרטיה	969	404	-58%
2.	אנטישמיות	1	15	+1400%
3.	נאציזם	10	34	+240%
4.	פאשיזם	14	2	-86%
5.	קומוניזם	13	19	+46%
6.	מלחמת העולם הראשונה	1	10	+900%
7.	מלחמת העולם השנייה	8	17	+113%
8.	שואה	13	28	+115%

²⁹ הערכים נספרו בהקשרם המדיני בלבד.

³⁰ כאשר מספר המופיעים בטבלה 3 הינו אפס, השינוי יתואר בגידול במספר המופיעים ולא באחוזים.

³¹ נכלל גם : אנגליה, הממלכה המאוחדת.

³² נכלל גם : ארה"ב, אמריקה (אין הספר מציג את "אמריקה" כיבשת, אלא כשחקן מדיני בלבד).

³³ נכלל גם : ברית המועצות (מספר מופיעים : 22), בריה"מ (מספר מופיעים : 14).

³⁴ נכלל גם : הרפובליקה הצ'כית.

טרם ניתוח מהותם של המופעים, אציג באופן מילולי את השינויים במספר המופעים בין שני הספרים. כפי שניתן לראות בטבלה 4, ישנה עלייה חדה במספר המופעים של מדינות אירופיות וירידה חדה במספר המופעים של ארצות הברית. בנוסף, ישנה עלייה במופעים המתארים את מלחמת העולם השנייה, מלחמת העולם הראשונה, נאציזם, שואה ואנטישמיות, אך מוצגת גם ירידה במספר המופיעים לערך "פאשיזם". רק חמישה ערכים, מתוך ארבעים-ושישה ערכים (שלושים-ושמונה ערכים מדינתיים ושמונה ערכים שאינם מדינתיים) לא הציגו שינוי כלל: פינלנד, קרואטיה, פורטוגל, אסטוניה ולטביה.

ירידה באחוזי המופעים ניתן לראות בשלושה-עשר ערכים (אחד-עשר מופעים מדינתיים ושני מופעים לא מדינתיים): ארצות הברית, ספרד, איטליה, רוסיה, שוויץ, נורבגיה, צ'כיה, דנמרק, אירלנד, ליטא, רומניה, דמוקרטיה ופאשיזם. את הירידה הגדולה ביותר במספר האחוזים ניתן לראות בערך "פאשיזם"³⁵, אשר הציג ירידה של שמונים-ושבע אחוזים. את הירידה הקטנה ביותר הציג הערך "רוסיה", אשר ירד בתשעה אחוזים בלבד. את הירידה המספרית הגדולה ביותר ניתן לראות בערך "ארצות הברית", אשר הציג ירידה של מאה ושנים-עשר מופעים³⁶. את הירידה המספרית הקטנה ביותר, ניתן לראות במספר ערכים אשר הציגו ירידה של מופע אחד בלבד (נורבגיה, ליטא וצ'כיה).

עלייה במספר המופעים, כאשר מספר המופעים בספר משנת 2001 היה אפס מופעים, ניתן לראות בחמישה ערכים (כולם ערכים מדינתיים): האיחוד האירופי, לוקסמבורג, קפריסין, בולגריה וסלובניה. מתוכם, את העלייה הגדולה ביותר הציג הערך "האיחוד האירופי", כאשר בספר משנת 2016, הציג תשעה מופעים. את העלייה הקטנה ביותר הציג הערך "לוקסמבורג", כאשר עלייתו מאופיינת במופע אחד נוסף בלבד. שאר הערכים הציגו דפוסים שונים של עליות במספר המופעים. את השינוי הגדול ביותר, באחוזים, ביצע הערך "אנטישמיות", אשר הציג עלייה של אלף וארבע-מאות אחוזים. בספר משנת 2001, הערך אנטישמיות הופיע פעם אחת בלבד, ובספר משנת 2015, הופיע הערך חמש-עשרה פעמים. את העלייה המספרית הגדולה ביותר, ביצע הערך "צרפת" עם עלייה של שישים-ואחד מופעים. ניתן לראות, כי ישנה עלייה ברורה במספר המופעים האירופיים אל מול הספר הקודם. בבחינת המופעים האירופיים לבדם, לא ניתן להעיד על מגמה כזו או אחרת הנוגעת לייצוג המדינות האירופיות בספרי האזרחות, אך בשילוב הירידה התלולה של אזכורי ארצות-הברית ניתן להסיק, עוד טרם הצגת ממצאי הניתוח האיכותני, כי שינוי זה במספר האזכורים מעיד על שינוי איכותני בטקסט עצמו.

על כן, מטרת הניתוח האיכותני שבוצע הייתה לבחון את הנרטיבים השונים אשר הוצגו בספר עצמו. לאור ההבנה כי ישנה עלייה ברורה במספר המופעים של הערכים האירופיים בספר האזרחות משנת 2016, חשיבות עליונה ניתנה לניתוח הנרטיבים בספר. אם ברצוננו לתאר בצורה מוצלחת את תפקידו של הפילטר

³⁵ללא הערך "צ'כיה" שירד ממופע אחד לאפס מופעים, והציג ירידה של 100%.
³⁶לאחר הערך דמוקרטיה, אשר, באופן מובן הציג ירידה גדולה יותר של מופעים

התרבותי בתוך ספרי הלימוד, אין הניתוח הכמותני יכול לעמוד לבדו. כאמור, מטרתה של תכנית הלימודים באזרחות הינה לפתח אצל התלמיד יכולת להתמודד באופן מוצלח עם המתח בין ערכיה היהודיים של מדינת ישראל לבין ערכיה הדמוקרטיים, זאת מתוך ההבנה כי בנקודות רבות של הפוליטיקה הישראלית, ערכים אלו מתנגשים. המתח בין אירועים אלו נחשב ל"משחק סכום אפס". כך, מצופה כי כאשר ערך יהודי בא לידי ביטוי בסיטואציה פוליטית, ערך דמוקרטי יושתק.

לפיכך, ספרי הלימוד באזרחות (הן המהדורה משנת 2001 והן המהדורה משנת 2016), מציגות מספר נקודות במציאות הפוליטית הישראלית אשר מבהירות בצורה מוחשית התנגשות בין ערכיה היהודיים לבין ערכיה הדמוקרטיים של ישראל. כך נבנה הניתוח האיכותני של מחקרי – בחינה מעמיקה של אירועים אשר שני הספרים מגדירים במפורש כמהווים אתגר לדמוקרטיה הישראלית. מקרים אלו הינם: גבולות הדמוקרטיה בישראל (המתח בין ביטחון ודמוקרטיה); היחס ליהודי התפוצות; זכויות קבוצתיות ויחס המדינה למיעוטים; ישראל כמדינת לאום לעם היהודי; ייצוג מיעוטים בפרלמנט (כמדד לעריצות הרוב) וחוק השבות. כל אתגר מוצג בספר תחת פרק אחר.

הדיון בגבולות הדמוקרטיה מוצג בספר משנת 2001 תחת החלק השני- פרק ו', "גבולות בדמוקרטיה", בין העמודים 229-235. הצבת גבולות לדמוקרטיה מהווה לפי הספר, סכנה לדמוקרטיה עצמה: "האם הדמוקרטיה צריכה להגביל את הקבוצות האנטי - דמוקרטיות כדי להגן על המשך קיומה, או שההגבלה של גופים אלה פירושה פגיעה במשטר דמוקרטי וערכיו ולכן היא אינה לגיטימית?" (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001, 229). הספר מתאר כי ישנן שתי גישות בדיון המתייחס לגבולות הדמוקרטיה: הגישה האירופית המקבלת את זכותו של השלטון להציב גבולות לדמוקרטיה. גישה זו נקראת "דמוקרטיה מתגוננת"³⁷. לעומתה נמצאת הגישה האמריקאית, אשר איננה מקבלת את זכותו של השלטון לחסום תנועות פוליטיות בשם היותן "לא דמוקרטיות". הספר טוען כי ישראל מאמצת את הגישה האירופית, ובכך מצדיק מודל אירופי עבור החברה הישראלית. הספר מסכם בטענה כי מדינה דמוקרטית יכולה לשים גבולות לדמוקרטיה, אך יש לשים לב שאין גבול זה מהווה פגיעה בזכויות האדם והאזרח. כך מוסבר בספר: "התפיסה של דמוקרטיה מתגוננת טומנת בחובה סכנה לפגיעה בדמוקרטיה ובערכיה; שכן, בשם העיקרון של ההגנה על הדמוקרטיה עשוי השלטון לנצל את סמכותו ולפגוע שלא לצורך בזכויות האדם והאזרח במדינה. יתרה מזאת, עשוי להיווצר מצב שבו הקבוצות האנטי - דמוקרטיות המוגבלות בפעילותן והמוצאות אל מחוץ לחוק ירדו למחתרת וינקטו אמצעים אלימים העלולים לסכן את יציבותה של הדמוקרטיה" (שם:

(230)

³⁷ חשוב לציין כי הספרות האקדמית מתייחסת לדמוקרטיה מתגוננת בהקשר הישראלי בלבד. למרות שאכן קיימים חוקים במדינות אירופיות המגבילות תנועות פוליטיות (בעיקר, עקרון ה-*wehr-hafte Demokratie* הגרמני, (Cohen-Almagor 1994, 184), לא קיים מחקר אקדמי מעמיק המייחס את המונח "דמוקרטיה המתגוננת" (ואת יישומיו המורחבים הנהוגים בישראל) למשטרים אחרים (נויברגר 2008; פדהצור 2002)

בספר משנת 2016, נושא זה מקבל במה בפרק כ': "גבולות וביטחון בדמוקרטיה" (עמודים: 260-271). בספר זה, הגישות אינן מיוצגות כ"גישת אירופית" ו"גישת אמריקאית", אלא כדמוקרטיה אבסולוטית ודמוקרטיה מתגוננת/לוחמת. ספר זה מודע גם הוא לסכנה הקיימת בקיומם של גבולות לדמוקרטיה: "התפיסה של דמוקרטיה מתגוננת טומנת בחובה סכנה לפגיעה בדמוקרטיה ובערכיה. בשם ההגנה על הדמוקרטיה עשוי השלטון לפגוע שלא לצורך בזכויות האדם והאזרח וביריבים פוליטיים. סכנה אחרת היא מצב שבו הקבוצות האנטי-דמוקרטיות, המוגבלות בפעילותן ומוצאות מחוץ לחוק, ירדו למחתרת וינקטו אמצעים אלימים, שעלולים לסכן את יציבות הדמוקרטיה" (אלפרסון, דובי ו שטרקמן 2016, 262). גם ספר זה, בדומה לקודמו, טוען כי ישראל מאמצת את גישת הדמוקרטיה המתגוננת. אך ניתן לראות, כי פסקת הסיכום הפכה בספר זה לפסקת הפתיחה. בעוד הספר הקודם מסיים את הדיון באתגר זה במעין הרהור, ספר זה מסיים דיון זה בקביעה – אל לגבולות לדמוקרטיה לפגוע במידת הדמוקרטיה הקיימת במדינה: "מדינות דמוקרטיות מתמודדות בדרכים שונות מול סכנות, איומים ומעשי טרור מצד אזרחים וקבוצות. בשונה ממדינות לא-דמוקרטיות, מנסות (מדינות דמוקרטיות, ובתוכן ישראל) לאזן בין השמירה על ערכי הדמוקרטיה ועל זכויות אדם לבין שמירה על קיומו של המשטר הדמוקרטי, קיום המדינה וקיומם של אזרחיה. האיזון הוא תלוי תקופה ותלוי גם באיום הנשקף, ביציבותה של הדמוקרטיה ובתרבות הפוליטית של המדינה." (שם: 269)

ההעתקה של פסקת הסיכום בספר משנת 2001 לפסקת הפתיחה בספר משנת 2016, מספרת את הסיפור כולו. הנרטיב המספר כי יש לשים דגש על הגבולות לדמוקרטיה שמא יפגעו בזכויות האזרח, הוחלף בכך שאמירה זו הינה טענה ולא קביעה, שכן היא מופיעה בפתיחה ולא בסיכום ומוצגת כפרשנות סובייקטיבית למערכת היחסים בין הדמוקרטיה לגבולותיה – מערכת יחסים אשר ניתן לפרשה בצורות שונות. בהקשר האירופי, ניתן לראות כי מדינות רבות מופיעות בחלק זה. בספר משנת 2001, הספר לא מספק דוגמה מובחנת למשטר המקיים מודל של דמוקרטיה מתגוננת, אלא מציין בלבד כי תפיסה זו מקובלת במרבית מדינות אירופה (ללא אזכור של מדינות מסוימות). היעדר דוגמה נקודתית באה להמחיש את חוסר היכולת לייצר הקבלה מתאימה בין צורות המשטר בישראל למדינות רבות במערב אירופה. זוהי טענה המצדיקה את טענתו של פרדו הגורס כי "אירופה" בספר הינה "מערב אירופה" בלבד (Pardo and Chaban 2015). בספר משנת 2016, ניתנות דוגמאות רחבות לכלל סוגי המשטרים. הדוגמה הבולטת ביותר הינה הדוגמה של טורקיה המוצגת כמודל של דמוקרטיה מתגוננת. טורקיה, מדינה אשר בשנים האחרונות מפרה באופן שיטתי זכויות אדם ומדכאת בצורה אלימה כל ניסיון ביקורת כלפי המשטר³⁸, מוצגת בספר האזרחות החדש כדמוקרטיה מתגוננת. ניתן לראות דרך דוגמה זו, כי בין שני הספרים נוצר מעבר בהגדרתה של אירופה

³⁸ טורקיה, אירועי 2015. מתוך: Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/world-report/2016/country-chapters/turkey>

אשר כוללת בתוכה גם מדינות כמו טורקיה אשר מוסיפות להיות מוגדרות כדמוקרטיות.

אתגר נוסף לדמוקרטיה הישראלית לפי תכנית הלימודים, הוא היחס בין ממשלת ישראל ליהודי התפוצות. מדיניות זו זוכה לביקורת מכיוון שהיא מהווה נגזרת של שני אתגרים אחרים לדמוקרטיה – חוק השבות והזהות האתנו-לאומית של מדינת ישראל. לכן, שני הספרים מקדישים פרק שלם לדיון במערכת היחסים המורכבת בין מדינת ישראל לבין העם היהודי החי בתפוצות. בספר משנת 2001, יחסיה של מדינת ישראל עם התפוצות, נדונו בחלק הראשון, פרק ד', "מדינת ישראל – מדינת העם היהודי", בין העמודים 44-61. לפי הספר, יחסיה של ישראל ויהודי התפוצות הינם קרובים. ישראל פועלת ותפעל להבאת יהודי העולם ארצה. הקהילה היהודית הדומיננטית, כמו גם כמעט בלעדית, הנידונה בפרק הינה יהודי ארצות הברית. הספר אינו מתאר מערכת יחסים בין מדינת ישראל לקהילות יהודיות המתגוררות מחוץ לארצות הברית. לפי הפרק, מערכת היחסים המורכבת בין יהודי התפוצות לישראל נובעת בעיקר עקב המחלוקת בציבור הישראלי בנוגע למידת המעורבות אשר יש לאפשר ליהודי ארצות הברית בפוליטיקה ובסדר היום הישראלי. לעומת זאת, הנרטיב המוצג בספר משנת 2016, הינו שונה לחלוטין. הפרק בספר זה הינו פרק ו', "מדינת ישראל – מדינת העם היהודי", בין העמודים 72-85. לפי פרק זה, מדינת ישראל מוגדרת כביתו של כל יהודי בעולם, אך לא כל היהודים בעולם רואים את מדינת ישראל בתור ביתם. בשל כך, המחויבות הראשונה במעלה של מדינת ישראל הינה לבצע עלייה של כל יהודי החי מחוץ לגבולות המדינה. "אחריותה של מדינת ישראל ליהודי התפוצות מבוססת על התפיסה שלפיה יהודי ישראל ויהודי התפוצות חולקים גורל משותף" (אלפרסון, דובי ושטרקמן 2016, 74). עוד מתאר הספר את מדינת ישראל כמדינת הלאום היהודי, וכשם שמדינות דמוקרטיות רבות בעולם מעניקות יחס מועדף לבני הלאום הדומיננטי ודוגלות בהשבת בני הלאום ברחבי העולם למדינת הלאום, כך גם ישראל מבצעת את אותה פעילות. ניתן לראות, להבדיל מהספר הקודם, מימד אפולוגטי דומיננטי מאוד אשר מייצר הצדקה נורמטיבית לפעילות שכזו. בהקשר היהודי, יהודים ברחבי העולם אשר אינם עולים ארצה עלולים לפתח נאמנות כפולה, עקב תופעת ההתבוללות: איפה שאין התבוללות, אין נאמנות כפולה. זאת עקב העובדה כי המימד האזרחי של הזהות הפוליטית של יהודי התפוצות גדל בתהליך ההתבוללות, והמחויבות לזהות הלאומית-יהודית בטלה בפניו. הדוגמא אותה מביא הספר לעניין זה, הינו המקרה של ג'ונתן פולארד. למרות שאינו התבולל, פולארד מהווה לפי הספר, מצב בו הזהות האזרחית של אדם גברה על הזהות הלאומית-יהודית שלו (שם: 75).

בנוסף, לפי הפרק בספר משנת 2016, הקהילה היהודית מחוץ לישראל הינה קהילה מגוונת. לא רק קהילה יהודית אמריקאית אשר פועלה העיקרי הינו תמיכה כספית בישראל, אלא גם קהילה גדולה בצרפת. לפי הספר הקהילה הצרפתית הינה מושא האנטישמיות הגדול ביותר בעולם כיום (אזכורי אנטישמיות כמעט ואינם מוזכרים כלפי קהילות יהודיות אחרות בעולם). כך, למרות העלייה המשמעותית במספר מופעי הערך "אנטישמיות", מתן הדגש בספר החדש הינו לגילויי האנטישמיות באירופה בלבד. למרות מספרן הרב של

תקריות אנטישמיות אלימות בארצות הברית, אין הספר מציין. גם בפרק זה, בדומה לדיון הקודם בגבולות הדמוקרטיה, הספר משנת 2016 מקדם טקסט אפולוגטי בסוף יחידת הלימוד אשר מדגיש כי אין כל קשר בין מידת המעורבות של מדינה עם קהילת התפוצות שלה ובין מידת הדמוקרטיה של אותה מדינה:

“היחסים המיוחדים בין מדינות הלאום לבני הלאום שלהן, שאינם אזרחיהן, מעסיקים יותר ויותר את הקהילה האירופית ואת החברות החדשות בה. מיעוטים לאומיים זוכים בדרך כלל להגנה במסגרת אמנות בינלאומיות או הסכמים בילטרליים [דו-צדדיים] בין מדינות, ועם זאת, מעמדם של המיעוטים נידון לאחרונה גם כעניין משפטי פנימי במדינות המוצא שלהם.

“תשע מדינות אירופיות - אוסטריה, הונגריה, בולגריה, יוון, איטליה, סלובקיה, סלובניה, רוסיה ורומניה חוקקו חוקים אשר נותנים תוקף משפטי ליחסים בינן ובין בני הלאום שלהן, החיים מחוץ לגבולותיהן. סעיף 108 לחוקה היוונית, למשל, קובע שהמדינה תדאג ליוונים החיים בחוץ לארץ ותטפח את קשריהם עם המולדת. ברוח זו מנסה כעת יוון לקדם יוזמה למתן אזרחות כפולה לאלבנים ממוצא יווני - קבוצה אתנית המונה כשלוש מאות אלף איש - והיא מנהלת מגעים בעניין עם הממשלה האלבנית ועם גורמים אחרים בקהילה האירופית”.

(פרופ' אמנון רובינשטיין, “ישראל ומדינות הלאום החדשות”, מתוך הרצאה ב“מרכז שלם”, 24.3.2003 . באדיבות פרופ' רובינשטיין, מתוך האתר שלו) (אלפרסון, דובי ו שטרקמן 2016, 85)

ניתן בבירור לראות כי טקסט זה מנסה להצדיק את מערכת היחסים בין ישראל לתפוצות שלה. עוד ניתן לראות, כי הטקסט הנבחר של רובינשטיין מדגיש את העובדה כי מדינות אירופיות מייצרות מערכות יחסים דומות עם בני הלאום הדומיננטי אשר חיים במדינות אחרות. יתרה מזאת, מרחיב רובינשטיין מי אלו אותן מדינות אירופיות: אוסטריה, הונגריה, בולגריה, יוון, איטליה, סלובקיה, סלובניה, רוסיה ורומניה. גם כאן, רובינשטיין (ובכך גם הספר), מבקש לייצר הקבלה מאוד ברורה: מדינה אירופית הינה מדינה דמוקרטית. אדון בהמשך במידת הדמוקרטיה של אותן מדינות כפי שהספר מבקש לציירן, אך ארצה עתה להתעכב לרגע קל על הגדרת הספר לראשונה את רוסיה כמדינה אירופית – דבר זה נעדר לחלוטין מהספר משנת 2001. בספר הקודם, רוסיה הוגדרה בתור “האחר”, וזכתה לביקורת רבה כלפי המדיניות האנטי-ליברלית של השלטון הרוסי. בספר זה התהפכו היוצרות, ורוסיה הפכה למודל נורמטיבי לחיקוי. דיון מעמיק בשינוי מעמדה של רוסיה יתקיים בפרק הבא, אך חשוב להדגיש פעם נוספת את המעבר הנורמטיבי החד: רוסיה, אשר בספר משנת 2001 הוצגה כמודל נגדי למשטר הישראלי, הופכת להיות מודל לחיקוי נורמטיבי. רוסיה ככלל מוצגת בספר כמדינה אירופית ודמוקרטית ללא כל ביקורת משמעותית על המשטר הרוסי.

הסוגיה השלישית המהווה אתגר לדמוקרטיה, היא מתן זכויות קבוצתיות למיעוטים. בספר משנת 2001, נושא זכויות המיעוטים אינו זוכה לפרק שלם, אלא מקבל התייחסות כנדבך מחלקו השני של הספר, בפרק ג' הדן בעקרונות המשטר הדמוקרטי. הדיון בזכויות מיעוטים נדון בשלושה עמודים בלבד (175-173), אך, גם בדיון קצר זה מתקבל נרטיב מאוד ברור: ניתן לראות כי הטענה הדומיננטית הינה כי ישנן מדינות דמוקרטיות אשר אינן מעניקות זכויות קבוצתיות למיעוטים, אך יש להיזהר ממצב זה, היכול לפגוע

בעקרונות הדמוקרטים. זאת משום שהוא מותיר את קבוצת המיעוט כקבוצה נחותה אל מול הרוב. בספר מתוארות שלוש גישות שונות ביחס למיעוטים הנעות בין מתן זכויות קבוצתיות באופן גורף, לבין אי מתן זכויות כלל. הספר מציג דוגמאות ממדינות שונות כמו ארצות הברית ופינלנד בכדי להראות כיצד מדינות שונות מקיימות יחס שונה כלפי מיעוטים. גם כאן, ניתן לראות כי ישנה הנחת יסוד מובנית מאליה כי המשטרים המתקיימים בארצות הברית ובפינלנד הינם משטרים דמוקרטים. הספר אינו מתאר מה המצב המתקיים בישראל ואינו נוקט עמדה נורמטיבית הנוגעת באופן הראוי בו יש להתייחס למיעוטים.

לעומת זאת, הספר משנת 2016 מקדיש פרק שלם הדן במקומן של הזכויות הקבוצתיות בתוך משטר דמוקרטי. פרק כ"ז, הנקרא "זכויות קבוצתיות", דן בנושא זה בין העמודים 214-207. פרק זה מציג שינוי מוחלט של הנרטיב המוצג בנוגע לזכויות מיעוטים. אם בספר הקודם פגיעה בזכויות מיעוטים במשטר דמוקרטי הינה אפשרית כל עוד היא לוקחת בחשבון את הנזק האפשרי (כפי שנעשה בארצות הברית), ספר זה טוען כי אין כל קשר בין מידת הדמוקרטיה של מדינה, לבין מידת ההכרה בזכויות קבוצתיות במיעוטים. מדינה יכולה להיות דמוקרטיה, ולא להכיר כלל במיעוטים שבה: "ככלל, הענקת זכויות קבוצתיות איננה (דגש במקור) תנאי הכרחי לדמוקרטיה ליברלית." (אלפרסון, דובי ושטרקמן 2016, 208).

חשוב לציין כי מחקרי זה אינו דן בקשר בין צורות שלטון דמוקרטיות לבין הכרה קבוצתית במיעוטים, אך כן יש לתמוה בדבר הקביעה החד משמעית אותה מבצע ספר האזרחות. הרי אם מתן זכויות קבוצתיות למיעוטים אינה אתגר לדמוקרטיה, מדוע הדיון המוקדש לתחום זה הינו רחב משמעותית מהספר הקודם אשר מגדיר במפורש כי נושא זה אכן מהווה אתגר משמעותי לדמוקרטיה. בהקשר האירופי, פרק זה מתייחס לאמנת אירופה משנת 1995 הדנה בהגנה על מיעוטים לאומיים. האמנה (בשמה המלא - The Framework Convention for the Protection of National Minorities: FCNM), אשר נחתמה בשנת 1995 ואושררה בשנת 1998, מעגנת את זכותם של מיעוטים לאומיים לשימור שפתם המקורית, תרבותם ושואפת ליצור שוויון בין המיעוט לרוב בכל הנוגע לגישה לטובין הציבוריים³⁹. הספר מתאר את החשיבות אשר מקנה האיחוד האירופי להגנה על מיעוטים, אך מציג את חוסר יכולתו ליישם את אותן הנחיות עקב היעדר הסכמה בין המדינות החברות על אופן היישום. ניתן לראות, כי גם כאן אירופה נחשבת לרף הנורמטיבי. כך ניתן לראות שאם מציאות פוליטית מסוימת נמצאת תחת המשגה "אירופה", היא באופן אוטומטי נתפסת כדמוקרטית, ללא דיון מעמיק במציאות הפוליטית אליה הטענה מתייחסת. כך גם אין צורך לציין סיטואציה או משטר כלשהם כדמוקרטים, די לסווגם כאירופים בכדי שיתפסו כדמוקרטים.

אלמנט נוסף במציאות הפוליטית המורכבת בישראל, הינו הגדרתה של ישראל כמדינת לאום אתני-תרבותית, או במילים אחרות, מדינת לאום יהודית. במובן מסוים, הגדרה זו מהווה מעין בסיס למתח בין

³⁹ מתוך אתר מועצת אירופה, האמנה בדבר ההגנה על מיעוטים לאומיים: <http://www.coe.int/en/web/minorities/home>

הערכים היהודיים לערכים הדמוקרטיים. כפי שצינתי בסקירה הספרותית, המתח המובנה בין ערכים פרטיקולריים לערכים אוניברסליים מקבל כאן משנה תוקף. אין מדובר בפעילות נקודתית כזו או אחרת אשר המדינה מבצעת, אלא בבסיס זהותה הפוליטית של המדינה – מדינה אשר מושתת על בני לאום אחד, הלאום היהודי. אין בכוונתי לדון בשאלה החשובה הנוגעת למאפייני הגדרת הלאום ולמשמעותה של הדת היהודית כלאום פוליטי. שדה המחקר בו אני מבצע את מחקרי מניח את ההנחה כי יהדות הינה לאום כהנחת בסיס, ולכן אאמצה ככזו. אך כפי שניתן לראות בהתייחסות של שני הספרים לנושא זה, ניתן להבין כי גם כותבי הספרים התקשו רבות עם אותה סוגיה.

הספר משנת 2001, דן בסוגיית אופייה של מדינת הלאום הישראלית כבר בפרק הפתיחה של הספר. החלק הראשון, פרק א', "לאום ומדינות לאום", הנפרס על פני העמודים 28-20, מתייחס לסוגי לאומים שונים ויישומים שונים של מדינות לאום. הפרק מציין כיצד קבוצה אתנית מפתחת הגדרה עצמית במימדה הפוליטי ומתגבשת לכדי לאום. לאחר כינונה של מדינה לאומית בני לאום משותף, המדינה מוגדרת כמדינה לאום. הפרק ממשיך ומציין שישנם סוגים רבים של לאומים ושל מדינות לאום ומספק לשם כך דוגמאות כגון צרפת, אשר הקמתה נעשתה מתוך מאבק פוליטי פנים מדיני. כמו כן, הספר מציג את ארצות הברית שהקמתה בוצעה על-ידי ניתוק מהמסגרת הפוליטית הבריטית וביסוסה של מסגרת פוליטית חדשה. כמובן, אף אחת משתי הדוגמאות לא מתייחסת להרג, לנישול זכויות המקומיים ולמאבקים עם האוכלוסייה הילידה במקום (בשטחה שלה במקרה של ארצות הברית ולהיסטוריה הקולוניאלית במקרה של צרפת). אך כפי שצינתי קודם לכן, ספרי לימוד ידועים בכך שהם מספקים תמונה חלקית (בלשון המעטה), למציאות פוליטית מורכבת. קצרה היריעה מלתאר את כלל אי הדיוקים ההיסטוריים והפוליטיים בשני ספרי הלימוד. בהמשך לדיון הקודם, ספר זה מגדיר ארבעה סוגים של מדינות לאום. ישראל מסווגת כמדינת לאום בעלת רוב לאומי אחד וקבוצת מיעוט אשר עשויה להיות מורכבת ממספר מיעוטים. דגם זה, לפי הספר, הינו הדגם הנפוץ ביותר בעולם מדינות הלאום. הנרטיב אותו מספק פרק זה, הינו כי ישנם סוגים רבים של מדינות לאום דמוקרטיות: בכל מדינות הלאום הזהות הלאומית משלבת רכיב פוליטי ורכיב אתני, אך מידת השפעתו של כל רכיב שונה ממדינה למדינה. ישראל, במקרה זה, מושוות לגרמניה ופולין אשר מציגות מודל אזרחי הנשען על יסודות אתניים:

"ישראל, גרמניה ופולין - במדינות אלה הלאומיות נשענת במידה רבה על יסודות אתניים, כמו שפה, מורשת תרבותית והיסטורית, ובלאומיות הפולנית והיהודית גם הדת. במדינות אלה קשה לקבוצות המיעוט להצטרף ללאום השולט במדינה, משום שהוא מבוסס על יסודות אתניים. ההצטרפות למדינה היא רק על בסיס פוליטי של קבלת אזרחות. במדינות אלה יש הפרדה בין לאומיות לאזרחות. למשל, אזרחות ישראלית אינה הופכת את הערבי הישראלי לבן העם היהודי." (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001, 23)

הספר מציג מעין מודל אשר מחייב אותנו לקבל את המציאות הקיימת. הוא מבהיר כי ישנו קושי לממש את רעיון המדינה הלאומית, ורעיון הלאומיות עצמו מוליד מתחים כלכליים, פוליטיים, חברתיים ותרבותיים בין בני הלאום השולט לבין המיעוטים הלאומיים במדינה. הנרטיב הדומיננטי קובע כי אין זו דרך אידיאלית לממש את הרעיון הדמוקרטי, אך בהיעדר אפשרויות אחרות, ומכיוון שכלל המדינות הדמוקרטיות בעולם מקיימות מודלים כאלו או אחרים של העדפה אתנית, אזי המודל הישראלי אינו שונה משאר המדינות הדמוקרטיות בעולם המערבי.

הספר משנת 2016, מתייחס לסוגיה זו בפרק ג', "לאומיות ומדינות לאום", אשר נסקר בין העמודים 36-48. כבר בשינוי בשם הפרק, ניתן לראות, כי הדגש כבר לא ניתן על הקבוצה הלאומית, אלא על התנועה ועל הרגש הלאומי. המעבר מ"לאום" ל"לאומיות", מדגיש, יותר מכל, את השינוי הנרטיבי בין שני הספרים. גם בפרק זה, הלאום מוגדר כקבוצה אתנית עם שאיפות להגדרה עצמית, אך להבדיל מהפרק הקודם, בו סעיף ההצדקה הפוליטית למדינת לאום היה חבוי יותר, כאן ניתן לראות מתחילת הפרק דיון בצדקתה של מדינת הלאום, ואף מקדיש לכך פרק נוסף שלם (פרק ד'- הצדקות לקיומה של מדינת לאום) הפרק מתאר הן הצדקות ליברליות והן הצדקות שאינן ליברליות למדינת הלאום, ומסכם כי "ראוי להדגיש כי הצדקה לא-ליברלית אינה סותרת בהכרח ערכים ליברליים, גם אם אינה נובעת מהם." (אלפרסון, דובי וטרקמן 2016, 53).

פרק ג' מבצע חלוקה שונה ממקבילו בספר משנת 2001 ומחלק את הלאומיות לשני סוגים, האזרחית והאתנית. חלוקה זו מאפשרת את הצדקתה של הדת היהודית כלאום: "הלאום האתני-תרבותי קדם למדינה, ולכן, גם אם לאום הגדיר את עצמו במדינה ריבונית, הזהות המשותפת של המשתייכים לאותו לאום אתנו-תרבותי אינה תלויה בשאלה אם הם אזרחי מדינת הלאום שלהם. לדוגמה, יהודים שאינם ישראלים: הם משתייכים ללאום היהודי, אם כי הם אזרחי מדינות שונות" (שם: 37). הפרק ממשיך בתיאור עלייתה של הלאומיות היהודית אשר נבעה בעיקרה, מהמאורעות שהתרחשו באירופה. עליית האנטישמיות האירופית, האכזבה ממצבם של היהודים באירופה, בשילוב עם עלייתן של תנועות לאומיות אחרות, יצרה את תנועת הלאומיות היהודית המודרנית. ניתן לראות כי הספר מצייר קו ברור בין "אירופה" לבין "לאומיות יהודית", קרי הלאומיות היהודית אינה שונה מהתנועה הלאומית בצרפת, ספרד, פולין או הונגריה. למרות שכולן התקיימו בנקודות זמן שונות בהיסטוריה, הספר אינו מציין הבדל זה וממקם את הלאומיות היהודית כשווה ללאומיות האירופית. כך נוצר קישור ברור בין צדקתה של מדינת הלאום האירופית לצדקתה של מדינת הלאום היהודית.

לאחר מכן, הפרק מתייחס לסוגים השונים של מדינות הלאום, הנעות על ציר ביחס להגדרתה של המדינה את זהותה ביחסיה לקבוצות הלאומיות שמגדירות אותה. הציר נע בין מדינת לאום אתנו-תרבותית בצידו האחד, ועד מדינת לאום אזרחית בצידו השני. הספר מדגיש כי כלל הסוגים הללו תקפים למדינות

דמוקרטיזציה, וזהו גם הנרטיב הבולט של הפרק, הגורס כי אין כל קשר בין מידת הלאומיות של מדינה (על פי הדגמים של מדינת לאום), לבין היותה דמוקרטית או לאו (שם : 45). הספר מציין כי מדינות שונות באירופה מייצגות דגמים שונים של לאומיות. גם כאן, כמו בספר הקודם, ישראל מופיעה יחד עם רשימה של מדינות המציגות מודל לאומי דומה. אם בספר הקודם המודל הישראלי הושווה לגרמניה ופולין, כאן המודל הישראלי מושווה למספר רב יותר של מדינות אירופיות (יוון, פולין, רומניה, הונגריה, גרמניה, איטליה וישראל), וכמו בפרקים הקודמים, גם כאן כלל המדינות מוצגות כאירופיות :

"היותה של מדינת לאום אתנית-תרבותית נקבעת על פי יסודות אתניים-תרבותיים של קבוצת הרוב הלאומית במדינה. המדינה מזוהה ברמה הקולקטיבית עם לאום אחד, ומעניקה לשפתו, לתרבותו, למערכת הערכים ולאמונות שלו את המקום המרכזי במרחב הציבורי. האוכלוסייה מורכבת מרוב לאומי דומיננטי, וכמעט תמיד גם ממיעוטים לאומיים נוספים. מדינת לאום מתאפיינת במדיניות הגירה, המעניקה עדיפות בהצטרפות לבני הלאום הדומיננטי. כבכל מדינה מתקיימים במדינות אלה גם יסודות אזרחיים, המלכדים את כלל אזרחי המדינה. מדינות רבות בעולם הן מדינות לאום, וביניהן יוון, פולין, רומניה, הונגריה, גרמניה, איטליה וישראל" (שם : 41)

שוב אנו נתקלים בהנחות היסוד המלוות אותנו בכל אתגר המוצג בספר הלימוד משנת 2016. מדינת ישראל ניצבת אל מול מציאות פוליטית סבוכה, וספר הלימוד מצייר נרטיב (אשר לרוב אינו תואם את המציאות הפוליטית במדינה אליה ישראל מושוות), ולפיו מציאות פוליטית זו הינה נחלתן של מדינות דמוקרטיות רבות. ההנחה כי מדינות אלו הינן דמוקרטיות, הינה הנחת יסוד של הספר ומתוארת כאקסיומה פוליטית אשר אין לערער על אמינותה.

אתגר נוסף אשר מציגים שני הספרים, הינו מערכת היחסים המורכבת בין הרוב למיעוט בישראל. מכיוון שבישראל ישנו רוב ומיעוט (אתניים) קבועים, יתכן מצב של עריצות הרוב, אשר יכול לפגוע במרקם הדמוקרטי בישראל. הספר משנת 2001, מציג אתגר זה בחלק השני, בפרק ג', "עקרונות המשטר הדמוקרטי". פרק זה הינו פרק גדול מאוד, ונושא עריצות הרוב מקבל התייחסות בין העמודים 121-130, תחת תת-כותרת "עקרון הכרעת הרוב". הפרק מציין כי ברוב המדינות הדמוקרטיות מערכת היחסים בין הרוב למיעוט משתנה תדיר. הרוב אינו קבוע, ומצב זה מאפשר ממשל תקין ושלטון יציב לאורך זמן. ישראל הינה מקרה יוצא דופן במדינות דמוקרטיות, זאת מכיוון שיש בה רוב ומיעוט קבועים אשר אינם מאפשרים חילופי שלטון בינם. ספר זה מציין שקיומם רוב ומיעוט קבועים מעיד על דמוקרטיזציה שאינה יציבה ולכן יש חשיבות עליונה בשמירה על זכויות מיעוטים וייצוג הולם בפרלמנט. פרק זה אינו מבצע השוואה בין יחסי הרוב והמיעוט בישראל לבין יחסי רוב ומיעוט במדינות דמוקרטיות אחרות.

"חובת הציות של המיעוט לחוק, שהתקבל בהכרעת הרוב, קיימת כל עוד הרוב שומר על כללי המשחק הדמוקרטי, כללים המחייבים את הרוב שלא לנצל את כוחו כדי לשלול מן המיעוט את הסיכוי להפוך לרוב וכן שלא לנצל את כוחו כדי לדכא את זכויותיו הבסיסיות.

כאשר מתכחש הרוב לחובה זו ומפר אותה [...] ועל ידי כך מונע מהמיעוט אפשרות לשכנע את הציבור לעבור לצדו - כאשר הרוב נוקט פעולות ברוח זו, הרי שהוא פועל בעריצות הרוב, ואז פוקעת חובת המיעוט לציית לחוק" (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001, 121-122)

בספר משנת 2016, עקרון הכרעת הרוב מוצג בפרק בפני עצמו - פרק י"ג, "עקרון הכרעת הרוב", אשר נפרס בין העמודים 150-157. בספר זה, כרגיל, התמונה משתנה. רוב ומיעוט קבועים כבר אינם מהווים סכנה לדמוקרטיה, אלא הם חלק מהמציאות הפוליטית היומיומית בחלק גדול מהמדינות הדמוקרטיות בעולם:

"במדינות דמוקרטיות רבות קיימות קבוצות רוב ומיעוט, הנבדלות זו מזו על רקע אתני, תרבותי, גזעי, דתי או לשוני. במקרה כזה הרוב עשוי להיות רוב קבוע, וגם המיעוט נותר תמיד מיעוט. לדוגמה, בהונגריה יש רוב הונגרי ומיעוט סלובקי, בגרמניה הרוב הוא גרמני וקיים לצידו מיעוט טורקי בולט. באנגליה הרוב הוא אנגלי, בצד מיעוטים של אירים, הודים ופקיסטנים. בנוסף, ניתן להבחין בקבוצות רוב ומיעוט קבועות על רקע דתי. במדינות אירופיות רבות האוכלוסייה ברובה נוצרית, ובצידה מיעוט מוסלמי. בישראל יש רוב יהודי ומיעוט ערבי". (אלפרסון, דובי ושטרקמן 2016, 153)

ניתן לראות בבירור את שינוי הנרטיב. כעת, במדינות דמוקרטיות רבות ישנו תמהיל אוכלוסייה המורכב מרוב ומיעוט קבועים. במדינות אלו, יש לשים דגש מיוחד על זכויות מיעוטים וייצוג הולם. להבדיל מהספר הקודם, בספר זה ניתן להבחין באופן בולט במימד האפולוגטי אשר מופיע. המונח "מדינות דמוקרטיות" מקבל יישום קונקרטי בדמותן של מדינות, כולן אירופיות, אשר מציגות מציאות פוליטית התואמת את המציאות הפוליטית בישראל (לטענת הספר). יחסי יהודים-ערבים בישראל, הינם זהים ליחסי אנגלים-אירים-הודים-פקיסטנים, אשר זהים ליחסי הונגרים-סלובקים בהונגריה ועוד. ניתן לראות כי המהלך הלוגי ברור: אם המציאות הפוליטית זהה, אזי המסגרת הפוליטית הינה זהה והרי כלל מדינות אלו נחשבות לדמוקרטיות מתפקדות לחלוטין. מובן מאליו שמשורות אלו עולה זעקה נורמטיבית השואלת, האם המודל ההונגרי הינו המודל אליו שואפת ישראל להידמות? האם זוהי הדמוקרטיה הליברלית המערבית בצורתה הראויה ביותר⁴⁰? לשאלות אלו אנסה לתת מענה בחלקו הבא של מחקרי המסכם את ממצאי המחקר.

האתגר האחרון המודגש בשני הספרים, הינו חוק השבות. באופן מובן, חוק השבות הינו אחד החוקים השנויים ביותר במחלוקת בחברה הישראלית. ספרי האזרחות לא מתעלמים ממחלוקת זו ומעניקים התייחסות מעמיקה לדילמות הפוליטיות העולות מחוק זה. בספר משנת 2001, הדיון בחוק השבות מוזכר בחלק השלישי, פרק א', "היסודות החוקתיים של מדינת ישראל", בין העמודים 265-268 (עמודים אלו מתייחסים לחוק השבות בכלל ולא לכלל תהליך ההתאזרחות או מימדי האזרחות הישראלית). פרק זה מדגיש את חשיבותו של חוק השבות עבור הציבור היהודי בישראל וממקמו כאחד מהחוקים

⁴⁰ - The Guardian view on Hungary and the refugee crisis: Orbán the awful (6/9/2015) - <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/sep/06/the-guardian-view-on-hungary-and-the-refugee-crisis-orban-the-awful>.

החשובים ביותר לקידום הפרויקט הציוני. אך בהינתן זאת, הספר אינו מתעלם מהמחלוקת הגדולה בעם כנגד החוק:

"רוב האזרחים היהודים בישראל רואים במדינת ישראל את מדינת העם היהודי ובחוק השבות חוק שמטרתו לממש את מטרת הציונות: הקמת מדינה לעם היהודי, שרוב אזרחיה יהודים. המצדדים בגישה זו רואים בחוק השבות חוק המקנה עדיפות ליהודים ולא חוק המפלה את האחרים. טיעון נוסף שמעלים אלה הרואים בחוק השבות חוק מוצדק הוא שלכל מדינת לאום יש הזכות הלגיטימית לשמור על הדומיננטיות של בני הלאום שלה במסגרת מימוש הזכות להגדרה עצמית. דומיננטיות זו תושג רק אם בני הלאום יהיו רוב במדינה. מטרתו של חוק השבות היא לשמור על הרוב היהודי במדינה, ולכן הוא חוק לגיטימי. לעומתם קיים מיעוט יהודי קטן ורוב ערבי גדול הסבור שמדינת ישראל היא בראש ובראשונה מדינה דמוקרטית השייכת לכל אזרחיה, ללא הבחנה בין בני דתות ולאומים שונים. המצדדים בגישה זו רואים בחוק השבות חוק מפלה שיש לבטלו ולחוקק במקומו חוק אשר יקבע את תנאי ההגירה וההתאזרחות המתאימים למדינת ישראל, כמו בכל המדינות הדמוקרטיות." (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001, 268)

הנרטיב הבולט גורס כי כל מדינה בעולם קובעת כללים לקבלת אזרחות. כך, חוק השבות הינו אפשרות לגיטימית לקבלת אזרחות ישראלית, אשר, לפי הספר, הינה אפשרות המקובלת בכלל המדינות הדמוקרטיות בעולם. בכל הנוגע להתנגדות או תמיכה בחוק, הרוב היהודי בארץ חושב שחוק השבות אינו גזעני בהעדפתו יהודים. לציוד ישנם מיעוט יהודי ורוב ערבי החושבים כי החוק אינו צריך להעדיף יהודים בקבלת אזרחות. למרות שהספר אינו מתאר זאת במפורש, ישנה הצדקה סמויה לחוק אשר נובעת מההשוואה למדינות אחרות בעולם. אך כמו בפרקים אחרים, גם הפרק הזה אינו מייצר השוואה נקודתית בין ישראל למדינות אחרות בעולם.

גם בפרק זה, הנרטיב המוצג בספר האזרחות משנת 2016, הינו שונה לחלוטין. חוק השבות נידון בפרק כ"ה, "אזרחות ושבות", בין העמודים 329-321 (ללא החלק הדין באזרחות בישראל, אלא רק בחוק השבות). מוטיב ההצדקה האפולוגטית הינו מוטיב שאינו מדלג גם על חלק זה. תחת כותרת המשנה: "האם חוק השבות או חוק מבחין או חוק מפלה?", ניתן לראות כי הספר, להבדיל מפרקים קודמים, מעיד על המחלוקת הציבורית בנושא, אך מבקש ליישב מחלוקת זו באמצעות מתן דוגמאות נקודתיות ממדינות אירופיות המצדיקות את קיומו של חוק השבות בהקשר הישראלי:

"החוק פועל בשם המשפט הבינלאומי, המכיר בשליטתן של מדינות במדיניות ההגירה שלהן כמאפיין עיקרי של ריבונותן. מדינות רבות בעולם נוהגות כישראל, ומאמצות חוק מבחין, המקל על בני הלאום שנמצאים מחוץ לגבולות המדינה לשוב למולדתם. גופים בינלאומיים העוסקים בזכויות אדם הכירו במדיניות זו (למשל, האמנה הבינלאומית נגד כל צורות האפליה הגזעית, שהתקבלה על ידי עצרת האו"ם ב 1965). מדינות אירופיות רבות אימצו מדיניות כזו, ובהן: פינלנד, אירלנד, יוון, פולין, הונגריה, בולגריה, סלובקיה, צ'כיה, סלובניה, קרואטיה, ארמניה, אוקראינה ורוסיה." (אלפרסון, דובי וטרקמן 2016, 325)

וכן:

"חוק ההונגרים: חוק שמעניק זכויות מיוחדות לבני המיעוטים ההונגריים החיים מחוץ להונגריה בבואם להונגריה. החוק מעניק זכויות למי שמוצאו הונגרי, גם אם אינו אזרח הונגרי ואינו מבקש להיות אזרח הונגרי, עם הגיעו להונגריה. למשל, עבודה זמנית." (שם: שם)

שוב ניתן להבחין בהשוואה למדינות באירופה. ציטוט זה מהווה את המגוון הרחב ביותר של מדינות אשר הספר מגדירן כאירופיות. מדינות כגון רוסיה, אוקראינה וארמניה מוגדרות בספר כאירופיות ולפי כך גם דמוקרטיים ומערביים. הנרטיב הבולט בפרק זה מגדיר כדמוקרטיים מדינות רבות באירופה, אשר מחוקקות חוקי אזרחות על בסיס אתני. ישראל אינה שונה מהם, ולכן חוק השבות אינו מהווה אתגר לדמוקרטיה. השוואה רחבה זו מבקשת לבטל את הבעייתיות שבחוק. כפי שהפרק מסכם, מתוך ציטוט של שלמה אבינרי: "אבל חוק השבות - ממש כמו אנדרטת החירות של ניו יורק, הוא מגדלור של אנושיות ומוסריות. מי שמתעלם מכך מראה אטימות מוסרית שקשה להבינה" (שם: 326). כך בדיוק תהליך ההשוואה אשר נוצר בספר מלבין את חוק השבות (וכל אתגר אחר לדמוקרטיה הישראלית המוצג לאורך כל הספר). המציאות הישראלית חופפת למציאות האירופית אשר היא דמוקרטית מטבעה, ולכן לא יתכן מצב בו המציאות הישראלית היא אינה דמוקרטית מטבעה.

את שינוי הנרטיבים אשר הצגתי לאורך פרק זה, ניתן להמחיש בצורה הבולטת מכולן בסיום של כל אחד מהספרים, אותו ציינתי קודם לכן בעבודתי. בעוד הספר משנת 2001, קורא לתלמידיו לדון בכיתה, בבית, עם המשפחה ועם החברים על אופייה הדמוקרטי של מדינת ישראל, ספר הלימוד משנת 2016 מניח אופי זה כהנחת יסוד. במקום פעלים כמו "דונו", מופעים פעלים כמו "הוכחנו", "הראנו" וכו'. במקום קריאה לפעילות פוליטית בכדי לשמר את אופייה הדמוקרטי של ישראל, עקב כל האתגרים העומדים בפניה, הספר החדש שואף לייצר סטגנציה של עשייה פוליטית. המצוי הוא הרצוי. לדוגמא:

"לאור כל מה שלמדתם בפרק זה, האס אתם מסכימים עם אלה הטוענים שמדינת ישראל יכולה להיות מדינה יהודית ודמוקרטית בו – זמנית ונמקו את עמדתכם". (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001, 593)

"נחשפתם בספר לתפיסות תיאורטיות בנושא לאומיות, להשקפות עולם ליברליות דמוקרטיות, לגישות כלכליות-חברתיות ולמודלים של יחסי דת ומדינה. הוצגו בפניכם דוגמאות ממדינות שונות ומישראל לגבי אופן המימוש של אותן תפיסות במציאות." (אלפרסון, דובי וטרקמן 2016, 509)

חשוב לציין שאינני טוען כי הספר משנת 2001, הינו ספר לימוד אשר מגלם בתוכו את מהותה של הדמוקרטיה הליברלית. להיפך, הספר מכיל חלקים רבים המצדיקים את המשכה של המציאות הפוליטית הישראלית כמות שהיא, את יחסיה למיעוטים ואת מערך הכוחות הכללי השורר בחברה הישראלית, אשר לעיתים לא מאשר "בחירת" דעה אחרת המתנגדת לקיומה של ישראל כיהודית ודמוקרטית.

טבלה 6: הנרטיבים הדומיננטיים הנוגעים לאתגרי הדמוקרטיה הישראלית, מבט השוואתי בין הספרים.

הסוגיה	שם המדינה	מספר מופעים (2001)	נרטיב דומיננטי (2001)	מספר המופעים (2016)	נרטיב דומיננטי (2016)			
גבולות הדמוקרטיה (ביטחון ודמוקרטיה)	גרמניה	4	ישנן גישות בעד ונגד גבולות לדמוקרטיה. יש לדאוג לאיזון בין שיקולי הביטחון לדמוקרטיה, שמא הדמוקרטיה תיפגע.	7	האופן בו דמוקרטיה מתמודדת עם איומים בטחונים משתנה בין מדינה למדינה. אין נוסחה לאיזון בין השיקולים, ונושא זה תלוי במספר גורמים.			
	בריטניה	2						
	צרפת	0						
	ספרד	0						
	איטליה	1						
	אירלנד	0						
	אירופה	2						
	ארצות הברית	5						
	טורקיה	0						
	אוסטריה	0						
	יהודי התפוצות	ארצות הברית		1		יחסיה של ישראל ויהודי התפוצות הינם קרובים. ישראל פועלת ותפעל להבאת יהודי העולם ארצה. הקהילה היהודית הדומיננטית (והכמעט בלעדית) הינה יהודי ארצות הברית. ישנה מחלוקת בציבור הישראלי בנוגע למידת המעורבות אשר יש לאפשר ליהודי ארצות הברית בפוליטיקה ובסדר היום הישראלי.	1	מדינת ישראל הינה מדינת חלאום היהודי. מדינות דמוקרטיות רבות בעולם מעניקות יחס מועדף לבני חלאום הדומיננטי ודוגלות בהשבת בני חלאום ברחבי העולם למדינת חלאום. בהקשר היהודי, יהודים ברחבי העולם אשר אינם עולים ארצה עלולים לפתח נאמנות כפולה, זאת עקב תופעת ההתבוללות. איפה שאין התבוללות, אין נאמנות כפולה.
צרפת		0						
ארצות הברית		0						
מדינות אירופיות ⁴¹		0						
זכויות קבוצתיות ויחס המדינה למיעוטים		צרפת	2	ישנן מדינות דמוקרטיות אשר אינן מעניקות זכויות קבוצתיות למיעוטים, אך יש להיזהר כי מצב זה יכול לפגוע בעקרונות הדמוקרטיים בכך שהוא משאיר את קבוצת המיעוט כקבוצה נחותה.	8		אין כל קשר בין מידת הדמוקרטיה של מדינה, ומידת ההכרה בזכויות קבוצתיות במיעוטים. מדינה יכולה להיות דמוקרטית, ולא להכיר כלל במיעוטים שבה.	
		פינלנד	1					
		ארצות הברית	3					
		קנדה	0					
		אירופה	1					
		בריטניה	0					
		בלגיה	0					
	ישראל כמדינת לאום יהודית	אירופה	1		ישנם סוגים רבים של מדינות לאום דמוקרטיות. בכל מדינות חלאום הזהות חלאומית משלבת רכיב פוליטי ורכיב אתני. מידת השפעתו של כל רכיב שונה ממדינה למדינה.	8		אין כל קשר בין מידת חלאומיות של מדינה (דגמים של מדינת לאום), לבין היותה דמוקרטית או לאו. מדינות שונות באירופה מייצגות דגמים שונים של חלאומיות.
		איטליה	1					
		צרפת	3					
		גרמניה	1					
אוקראינה		0						
בלגיה		1						
רומניה		1						
אסטוניה		0						
הונגריה		0						
פולין		2						
רוסיה		1 (בריה"מ)						
יוון	1							
ייצוג מיעוטים בפרלמנט ועריצות הרוב	הונגריה	0	ישראל הינה מקרה יוצא דופן במדינות דמוקרטיות בו יש רוב ומיעוט קבועים אשר אינם מאפשרי חילופי שלטון בין הרוב למיעוט. רוב ומיעוט קבועים מעידים על דמוקרטיה שאינן יציבות ולכן יש חשיבות עליונה בשמירה על זכויות מיעוטים וייצוג חולם.	1	במדינות דמוקרטיות רבות ישנו תמהיל אוכלוסייה המורכב מרוב ומיעוט קבועים. במדינות אלו, יש לשים דגש מיוחד על זכויות מיעוטים וייצוג חולם.			
	גרמניה	0						
	אנגליה	0						
	חוק השבות	דנמרק		1		כל מדינה בעולם קובעת כללים לקבלת אזרחות. הרוב היהודי בארץ חושב שחוק השבות אינו גזעני בהעדפתו יהודים. מיעוט יהודי ורוב ערבי חושב כי החוק אינו צריך להעדיף יהודים בקבלת אזרחות.	0	מדינות דמוקרטיות רבות בעולם מחוקקות חוקי אזרחות על בסיס אתני. ישראל אינה שונה מהם. לכן חוק האזרחות אינו מהווה אתגר לדמוקרטיה.
		ארצות הברית		1				
		הונגריה		1				

⁴¹הספר מתאר תשע מדינות אירופיות: אוסטריה, הונגריה, בולגריה, יוון, איטליה, סלובקיה, סלובניה, רוסיה ורומניה.

4.6 – הגדרת הדמוקרטיה בשני ספרי הלימוד

כפי שניתן לראות, ישנם מספר שינויים משמעותיים בהצגת הנרטיבים הפוליטיים בין שני הספרים. ברובם אדון בפרק הבא העוסק במסקנות המחקר. בחלק זה, ארצה להתייחס לנקודה משמעותית אחת בה עוסקים שני הספרים, וזוהי הגדרתם את הדמוקרטיה. דיון זה הינו דיון משמעותי עקב העבודה שמטרים רבים המוזכרים בספר החדש משנת 2016 (רובם ככולם משטרים הנהוגים באירופה. אך על כך אדון בהרחבה בפרק הבא) מוגדרים באופן טבעי כמשטרים דמוקרטים. השאלה הנדרשת היא "מהי דמוקרטיה?" לפי ספרי הלימוד. ובכן, שני הספרים לא מגדירים באופן ישיר מהי דמוקרטיה. אחד הוויכוחים בין שני הספרים, הינו אותו ויכוח אשר ציינתי קודם לכן במאמריה של רות גביזון, בין דמוקרטיה צרה לדמוקרטיה רחבה. שני הספרים אינם מאמצים באופן מוצהר את אחד המודלים, אך כן מגדירים מהם משטרים שאינם דמוקרטים. הספר משנת 2001, מאמץ הגדרה מצומצמת מאוד של המשטר הלא-דמוקרטי: "מקור הסמכות של השלטון אינו העם, כלומר - העם אינו ריבון. מקור הסמכות של שלטון לא דמוקרטי יכול להיות סמכות מסורתית, אלוהית או כריזמטית. בניגוד לדמוקרטיה, שבה השלטון נבחר על ידי העם, השלטון במשטר לא דמוקרטי מוענק לשליט" (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001, 84). במילים אחרות, ריבונות העם היא הגורם המבדיל בין משטר דמוקרטי למשטר שאינו דמוקרטי.

גם הספר משנת 2016 אינו מגדיר מהו המשטר הדמוקרטי, אלא מגדיר את המשטר הלא-דמוקרטי. להבדיל מהספר הקודם, ספר זה מאמץ גישה רחבה עוד יותר למשטר לא-דמוקרטיה: "משטרים לא דמוקרטיים: משטרים אוטוקרטיים, מונרכיות לא חוקתיות, משטרים טוטליטריים, רפובליקות עממיות קומוניסטיות - חלקם מדכאים את אזרחיהם וחלקם אינם עושים זאת, אבל כל המשטרים שאינם דמוקרטיים מתאפיינים בכך שאינם מתבססים על הערכים הדמוקרטיים והליברליים." (אלפרסון, דובי ושטרקמן 2016, 297). הספר מוסיף בנושא זה את מפת העולם, כפי שמוצגת באתר Freedom House העולמי, אחד מאתרי סיווג המשטרים הגדולים בעולם. המפה המוצגת בעמוד 299, מציגה את מדינות העולם הממוינות לפי מדד החופש של האתר (חופשיות, חצי חופשיות ולא חופשיות). ההגדרה המוצגת בעמוד 297, חופפת כמעט לחלוטין לסיווג המדינות המוצג במפה.

אך הגדרה לחוד ויישום לחוד. חלק מהמדינות המוצגות בספר כמדינות דמוקרטיות, אינן דמוקרטיות כלל לפי אותו המדד אשר הספר מאמץ בעצמו. טורקיה, ארמניה ואוקראינה הוגדרו בשנת 2015 על-ידי מדד Freedom House כמדינות חופשיות באופן חלקי, שכן הן מציגות בעייתיות רבה באימוץ שלטון החוק, תקשורת חופשית, בחירות הוגנות ועוד. רוסיה הוגדרה לפי המדד כמדינה שאיננה חופשית, הממשל הרוסי הוגדר כמבודד מהקהילה הבינלאומית, וכי רוסיה מבצעת הפרות יומיומיות הנוגעות לזכויות הפוליטיות והחברתיות של אזרחיה. אך למרות כל זאת, ספר הלימוד באזרחות החליט להגדיר את רוסיה

כדמוקרטיה אירופית. מדינות אחרות, כגון רומניה, הונגריה, קרואטיה, יוון ולטביה, אמנם הוגדרו כמדינות חופשיות, אך דורגו במקומות נמוכים יותר מישראל (ישראל, בגבולות הקהילה הבינלאומית משנת 1967, ללא רצועת עזה והגדה המערבית) במדדים הנוגעים לחירויות הפוליטיות והחברתיות של אזרחיה (Freedom-House 2015).

ניתן לסכם, כי השינוי הנרטיבי התרחש אפוא במספר מישורים. במישור הכמותני ניתן לראות כי התקיימה מחד גיסא, עלייה באזכורים של מדינות אירופה ואירועים/ערכים לא מדינתיים אירופיים בספר הלימוד משנת 2016. מאידך גיסא, ישנה ירידה משמעותית באזכורים הנוגעים לארצות הברית. נתון זה מעיד כי אין מדובר בעלייה אקראית, אלא במעבר מודע אשר שם דגש על מדינות אירופיות. במימד האיכותני, ניתן לראות מעבר נרטיבי מובהק מליברליזם פדגוגי (חלקי) אשר מדגיש את האתגרים הפוליטיים בישראל לצורך שמירה על צביונה הדמוקרטי, אל עבר נרטיב דטרמיניסטי, ולפיו שילובם של ערכים דמוקרטיים ויהודים אינו יכול להוות סתירה. במילים אחרות, הנרטיב הבולט בספר החדש, הינו הקביעה המוחלטת שישראל הינה דמוקרטית ויהודית. דמוקרטיה – משום שישראל מציגה מאפייני משטר דומה לאלו באירופה (ואירופה, כפי שצינתי, הינה מונח דמוקרטי ביסודו). יהודית – משום שישראל נשענת על המסורת היהודית ומהווה בית לאומי לעם היהודי. מכיוון שאלו אינם סתירה, אזי שישראל יכולה לקיים משטר יהודי ודמוקרטי ללא מתח בין שני המושגים. הסיבות מדוע שילוב זה אינו יכול להוות סתירה, יורחבו בפרק הבא בו אדון במסקנותיי ממחקר זה.

פרק חמישי : מסקנות ודיון

הדיון אותו קיימתי במחקרי זה על הייצוגים האירופיים בספרי הלימוד באזרחות בישראל, הוביל למספר מסקנות, אשר ניתן לחלקן לשלוש מסקנות עיקריות :

מסקנה ראשונה – מהשקטת המתח בין יהדות לדמוקרטיה לאפולוגטיקה

כפי שצינתי קודם לכן, אחת ממטרותיה הרשמיות של תכנית הלימודים החדשה באזרחות, הינה "...חינוך פוליטי לאזרחות טובה ולמעורבות מושכלת בחיים הציבוריים במדינה יהודית ודמוקרטית".⁴² בנוסף, על התלמידים להפנים את "...ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית".⁴³ פתרון המתח הנתון לעיל, בין יהדות לדמוקרטיה, נדון רבות בספרות המחקרית.⁴⁴ החל מגביזון (1999) הטוענת כי יישוב המתח

⁴² http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/MafmarEzrachut/TochniyotLi/TochnitLemudim.htm

⁴³ מתוך: תכנית הלימודים המותאמת לתלמידים המתחילים את לימודיהם בכתה י' החל משנה"ל תשע"ה, תת כותרת: "מטרות בתחום העמדות". עמוד 2.

אפשרי כאשר מאמצים הגדרה צרה יותר לדמוקרטיה, וכלה בקורן (2016) הטוען כי המתח אינו בר יישוב ותכנית הלימודים מציגה שיח חלקי ומעוות בדיון הדמוקרטי-יהודי ובכך מונעת מתכנית הלימודים לייצר תפיסת עולם שלמה אצל התלמיד.

מסקנות מחקרי מציעות התבוננות אחרת על מטרה זו. המתח בין היהדות לדמוקרטיה, נפתר באמצעות ההשוואה למדינות אירופיות אשר הספר מניח, באופן אפרירי, כי מדינות אלו הינן דמוקרטיות. מודל ההשוואה למדינות המערב אינו מודל חדש. השיח הישראלי מרבה לייצר השוואות בין המדינות הישראלית לבין המציאות הפוליטית במדינות אחרות בעולם (רובן ככולן מדינות בעולם המערבי) (Troen 2016). אך הספרות המחקרית איננה מתייחסת ליישום מודל זה בתכניות הלימוד השונות בכלל ובאזרחות בפרט. ספר האזרחות החדש משקיט את המתח על ידי ניתוחי ההשוואתיים של מקרים המהווים אתגר על אופייה הדמוקרטי של ישראל (חוק השבות, היחס למיעוטים, ישראל כדמוקרטיה מתגוננת, ישראל כדמוקרטיה אתנו-תרבותית ועוד). ספר האזרחות משנת 2016, מציג את המקרה הבעייתי ושוטח את העמדות המגוונות הקיימות בציבור בישראל. לאחר מכן, מקיים הספר השוואה למדינות דמוקרטיות בעולם אשר מקיימות פעילות דומה. המדינות בהן הספר עושה שימוש שכזה הינן: אוסטרליה, הונגריה, בולגריה, יוון, קרואטיה, איטליה, סלובקיה, גרמניה, סלובניה, אירלנד, אסטוניה, רוסיה, ארמניה, טורקיה, ליטא, לטביה, צרפת, בלגיה, בריטניה, פינלנד ורומניה. ולבסוף מסכמים המחברים את המקרה בעובדה שעקב השוואה זו, אין סתירה מבנית בין המקרה לבין קיומה של מדינה כדמוקרטית או לא.

מסקנה זו ייחודית משתי סיבות. הראשונה, הספרות המחקרית כמעט ואיננה מתייחסת להגנה על אופייה הדמוקרטי של ישראל בתכניות הלימוד, הבאה לידי ביטוי בהשוואה למדינות המערב. מודל זה נפוץ בעיקר בדיונים פרלמנטרים או תקשורתיים, אך מחקרי מעיד על זליגת מודל זה לתכניות הלימודים באזרחות. זליגה זו מציגה מימד חדש, אשר לא נחקר קודם לכן בפוליטיזציה של תכניות הלימודים באזרחות: לא רק תכנים התואמים סדר יום מפלגתי, לא רק כי תכנית הלימודים באזרחות ככלי פוליטי ברור לייצור אזרחים בעלי אוריינות פוליטית מסוימת, אלא כעת ניתן לראות גם פרקטיקה חדשה להצדקתה של המדיניות הישראלית דרך תכניות הלימוד – פרקטיקה אשר לא נחקרה קודם לכן. הסיבה השנייה לציון ייחודיות המודל האפולוגטי-השוואתי, מדגישה את אופייה החדש והשונה באופן מהותי של תכנית הלימודים הנוכחית באזרחות. לעומת תכנית הלימודים הקודמת, דרך המודל האפולוגטי-השוואתי, ספר הלימוד הנוכחי באזרחות מציג תמונה שונה לחלוטין עבור הדיון הדמוקרטי בישראל. מבט כמותני לבדו אינו מספיק לנו בכדי להבחין בשוני, אלא ניתוח מעמיק בין שני הספרים, כפי שבוצע במחקרי זה, הוא זה שמאפשר לנו להבחין בשינוי מודל ההצדקה. כך לדוגמא, בדיון על חוק השבות, מעלים הכותבים את השאלה

"האם חוק השבות הינו חוק מבחין או חוק מפלה?". בספר משנת 2001, ההצדקה לכך שחוק השבות הוא אינו חוק מפלה, נמצאת בציטוט הבא :

"תנאי ההגירה וההתאזרחות המתאימים למדינת ישראל, כמו בכל המדינות הדמוקרטיות. בכל המדינות קיימים חוקים הקובעים את התנאים להגירה למדינה ולקבלת אזרחות. במרבית המדינות קיימים תנאים מועדפים לאוכלוסיות מסוימות ותנאים מגבילים לאוכלוסיות אחרות." (עמוד 268).

בספר החדש, ההצדקה מתוארת באופן הבא :

"מדינות רבות בעולם נוהגות כישאל, ומאמצות חוק מבחין (...). מדינות אירופיות רבות אימצו מדיניות כזו, ובהן: פינלנד, אירלנד, יוון, פולין, הונגריה, בולגריה, סלובקיה, צ'כיה, סלובניה, קרואטיה, ארמניה, אוקראינה ורוסיה. חוקת גרמניה, לדוגמה, מעניקה אזרחות אוטומטית לאנשים ממוצא גרמני ולצאצאיהם, שהפכו לפליטים ולעקורים בתקופה שבין ינואר 1933 למאי 1945 (ימי שלטונו של היטלר)" (עמוד 325).

ניתן לראות בבירור את המעבר של אירופה למרכז הבמה בדיון על הדמוקרטיה הישראלית. פעם אחר פעם, ספר הלימוד באזרחות משנת 2016, מציג מדינות רבות באירופה כבעלות מאפייני משטר דומים לישראל. אין השוואה זו עומדת לבדה, אלא יחד עם ההנחה הסמויה כי משטרים אלו, כולם, הינם דמוקרטיים ללא כל עוררין. למרות העובדה כי משטרים אלו מציגים מדיניות אנטי-דמוקרטית (לרוב, פחות דמוקרטית מהמדיניות הישראלית בתוך גבולות 1967), הספר מציג אותן פעם אחר פעם כמשטרים דמוקרטיים, ליברליים ומערביים, ולרוב בצימוד עם ההקדמה "מדינה אירופית", לשם חיזוק המימד הדמוקרטי של המדינה. ישנן דוגמאות רבות נוספות להבדלים באופן ההצדקה של ישראל כיהודית ודמוקרטית בין שני הספרים, אשר מעידות על השינוי המהותי בתכנית הלימודים אשר מוצגות בפרק הקודם. המשותף לכלל הדוגמאות הוא השינוי המתודי - לא עוד ההשקטה והערפול אשר היו נפוצים בדיון הנורמטיבי בין יהדות לדמוקרטיה, אלא הגנה שיטתית על עמדות ציוניות המגובות בהשוואות למדינות אירופיות.

מסקנה שנייה – גבולותיה של אירופה אלסטית ומשתנים לצורך ההצדקה של ישראל כדמוקרטיה

ההצדקה עליה דנתי במסקנה הראשונה, נובעת משתי הנחות יסודיות אותן הספר משנת 2016 מניח. הראשונה, מתייחסת לכך שישראל הינה מדינה מערבית, אשר באופן טבעי יש לראותה כחלק מסך המדינות הליברליות, הדמוקרטיות והמערביות בעולם. כך מציע הספר, יש גם לשפוט אותה כאשר דנים באופייה הדמוקרטי. הנחת היסוד השנייה הינה כי המונח "אירופה" מתקשר באופן בסיסי לדמוקרטיה, ליברליזם ומשטר צודק. זוהי הנחת יסוד מכיוון שהספר אינו מוכיח את מידת הדמוקרטיה של המדינות השונות אליהן הוא משווה את ישראל, אלא הוא מקבלן כאקסיומה פוליטית. את הצדקת האקסיומה, הספר מבצע באמצעות הדגשת "האירופיות" של כל אחת מן המדינות. ישנה הנחת יסוד שלישית, שאיננה נורמטיבית אלא מבנית. בכל פעם שמתקיימת השוואה בספר למציאות הפוליטית באחת ממדינות אירופה המתארת דמיון ולא שוני, מטרתה

להצדיק את פועלה של ישראל ולא לבקרה. משמע, כי כל דמיון פוליטי המוצג בספר, בין ישראל למדינה אחרת, הינו דמיון הנשען על הרכיבים הדמוקרטיים בכל מדינה. במילים אחרות, מדובר במשוואה לוגית די פשוטה: אם ישראל דומה לשורת מדינות אירופיות דמוקרטיות, אזי ישראל היא מדינה דמוקרטית. כמו כן, אם ישראל הינה דמוקרטיה, אזי שורת המדינות האירופיות הדומות לישראל, גם הן דמוקרטיות.

ספר הלימוד מייצר חפיפה מושגית בין "אירופה" לבין "דמוקרטיה". חפיפה זו מאפשרת אלסטיות, עקב כפי שצינתי בפרקים הקודמים במחקרי, היעדר גבולות ברורים ל"אירופה" כמושג נורמטיבי. לעומת זאת, ספר הלימוד אינו מייצר את אותה חפיפה בין "האיחוד האירופי" לבין "דמוקרטיה". האיחוד האירופי הינו ישות פוליטית, ואילו אירופה מתוארת כישות נורמטיבית. באופן זה, ספר הלימוד מאפשר להגדיר מדינות שונות כאירופה, וכפועל יוצא מכך, גם כדמוקרטיות. אחת הדוגמאות הבולטות ביותר הינה הדוגמא אשר הצגתי במסקנה הקודמת, אשר מתארת את רוסיה, אוקראינה וארמניה כמדינות אירופיות ודמוקרטיות. הכללת מדינות אלה בין המדינות האירופיות, אינה בגדר הכללה גיאוגרפית גרידא, אלא הכללה נורמטיבית אשר הופכת את המדינות הללו למודל דמוקרטי שיש לשאוף אליו.

במילים אחרות, בתהליך זה מתבצעת נורמליזציה כפולה: בפעם הראשונה ברגע הכללתן של מדינות כמו רוסיה, אוקראינה, טורקיה וארמניה תחת ההגדרה הנורמטיבית האירופית, ובפעם השנייה ברגע השוואתה של ישראל למדינות אלו. חשוב לציין, כי דיון גיאוגרפי גרידא במקרה זה אינו רלוונטי. כפי שצינתי בפרקים הקודמים, הדיון הגיאוגרפי על גבולותיה של אירופה הינו דיון מורכב אשר אינני חושב שייפתר במחקר זה. ניתן רק לשער כי הספר מייצר חפיפה בין הגבולות הגיאוגרפים הרחבים של אירופה (הגובלים בהרי אורל וכוללים הן את טורקיה וארמניה תחת היבשת האירופית), עם גבולותיה הנורמטיביים של אירופה. ההשוואה הנורמטיבית הזו, מאמצת במובלע את המודל של גביוון, אשר גורס כי קיומן של בחירות הינן התנאי ההכרחי והמספיק לקיומה של דמוקרטיה.

בחלקים אחרים של הספר, ניתן לראות הרחבה של המודל הדמוקרטי הזה אף למדינות כמו טורקיה. כך לדוגמא, בחלק הדין בהצדקתה של ישראל כדמוקרטיה מתגוננת, מופיעה דוגמא השוואתית אחת ויחידה, והינה לחוק הטורקי המאפשר פסילה של מפלגות אשר אינן תואמות את אופייה של המדינה. חשוב להדגיש כי השוואה זו לא התקיימה בספר הקודם, ומעידה על התעצמותו והרחבתו של הפילטר התרבותי. עם זאת, יש לציין, כי השוואה זו מתבצעת פעם אחת בלבד על פני הספר כולו (אלפרסון, דובי ושרקמן 2016, 262). בנוסף, רוסיה עצמה (לא ברית המועצות), איננה מופיעה פעמים רבות בספר החדש (שבע פעמים בסך הכל, חמש באופן השוואתי). אך ברוב הפעמים (שלוש מתוך החמש), רוסיה מוצגת כמדינה אירופית. זאת תחת הצדקתה כדמוקרטיה אשר נועדה להוות בסיס השוואתי לישראל. תפיסה זו שונה מהתפיסה בספר הישן, בה רוסיה מוצגת לרוב כאחר האולטימטיבי אל מול הדמוקרטיה והנאורות האירופיות. בספר זה, לא קיים "אחר" אולטימטיבי, אלא מגוון רחב של מדינות דמוקרטיות אשר לכולן יש

פגמים, אך כולן, בכל זאת, דמוקרטיות. כך גם ישראל – דמוקרטיה, אך עם פגמים אשר קיימים בכל מודל דמוקרטי.

לשם יתר הבהרה, כך מוצגת רוסיה בספר הקודם :

"...מוסקווה (ע"ר) . נשיא רוסיה, בוריס ילצין, הזהיר שלשום את המפלגות המתכוננות לבחירות לפרלמנט בחודש הבא, כי יפסיק את שידורי הבחירות שלהן בטלוויזיה אם יתקיפו את הצעותיו לחוקה החדשה. ילצין הודיע כי יילחם בעיתונות בעזרת החוקה, ויעמיד אותה למשאל עם..." (עמוד 196)

"עיינו בקטע 1 (עמ' 196) וציינו : איזה עקרון דמוקרטי, החיוני לקיומה של מערכת בחירות דמוקרטיות, אינו מתקיים ברוסיה ונמקו את קביעתכם בעזרת הכתוב." (עמוד 195)

לעומת זאת, כך מוצגת רוסיה בספר החדש :

מתוך הפרק הדין ביחסה של ישראל ליהודים השוהים מחוץ לגבולותיה :

"תשע מדינות אירופיות - אוסטריה, הונגריה, בולגריה, יוון, איטליה, סלובקיה, סלובניה, רוסיה ורומניה – חוקקו חוקים אשר נותנים תוקף משפטי ליחסים בינן ובין בני הלאום שלהן, החיים מחוץ לגבולותיהן" (עמוד 85).

מתוך : "הידעת" בנושא התנועה הסוציאל דמוקרטית :

"התנועות הסוציאל-דמוקרטיות צמחו במערב אירופה ובמרכזה, במדינות כמו גרמניה, בריטניה וצרפת, כדי להביא שיפור בתנאי עבודתם ובתנאי חייהם של הפועלים. לעומת השינוי החברתי המהיר והכוחני של המהפכה הקומוניסטית ברוסיה ב-1917, במדינות מרכז ומערב אירופה שילבו התנועות הללו אידיאולוגיה דמוקרטית, והצמיחו את התפיסה הסוציאל-דמוקרטית" (עמוד 273).

הבחירה הסלקטיבית בהצגתם (בספר הראשון) של הגורמים המאתגרים את המשטר הרוסי כדמוקרטיה, נובעים מהרצון לבקר את המשטר הרוסי ולבנות עמדה נורמטיבית אצל התלמיד. עמדה הדוגלת בכך שקביעת תכנים פוליטיים לגיטימיים לשידורי הטלוויזיה, ואיום על זרמים פוליטיים אשר חושבים אחרת מהמשטר, אינם תואמים את הערכים אשר יש לקשור למשטר דמוקרטי. דפוסי פעולה אלו של המשטר הרוסי לא השתנו רבות בעשור האחרון, אך תפיסת ספר האזרחות את המשטר הרוסי השתנתה רבות. הכנסתה ל"משפחת העמים האירופיים", מאפשר נורמליזציה של המשטר הרוסי, אשר מייצר קטגוריזציה נורמטיבית ההופכת את המשטר הרוסי לאירופי וכפועל יוצא מכך, דמוקרטי. הפיכתו של המשטר הרוסי לדמוקרטי, הופכת, ברגע ההשוואה, גם את המשטר הישראלי לדמוקרטי. ניתן לראות, כי האלסטיות של גבולותיה של אירופה, הן בין הספרים והן בתוך הספרים עצמם, יוצרת את המשוואה "אירופה=דמוקרטיה", וכל מדינה אשר מוגדרת כאירופית היא דמוקרטית. כך, אם ישראל דומה למדינות רבות כאלו, אזי ישראל גם היא דמוקרטית.

מסקנה שלישית: מדינות אירופיות שונות מפרשות נורמות אירופיות בצורה שונה. הרעיון הדמוקרטי נשמר,

אך היישום משתנה לפי ההקשר המקומי

ניתן לראות, כי הספר אינו מאמץ את הרעיון כי קיים מודל דמוקרטי אחיד לפיו יש לקיים את המשטר הדמוקרטי הצודק. מדינות אירופיות שונות מיישמות באופן שונה את הערכים האירופיים לתוך ההקשר הפוליטי-חברתי-תרבותי- הקיים בתוך המדינה. "קיימת מחלוקת בין התפיסות הדמוקרטיות השונות בשאלת היקף ההגנה הראוי על כל אחד מהערכים הדמוקרטיים." (אלפרסון, דובי ושטרקמן 2016, 125). "מקרים דומים של התנגשות בין זכויות וערכים זוכים לפתרונות שונים במדינות הדמוקרטיות, בהתאם לנורמות הנהוגות בהן ובהתאם למשקל היחסי שהן מעניקות לערכים המתנגשים." (שם: 195). אותם ערכים דמוקרטיים, מוגדרים בספר כך: עקרון שלטון העם, עקרון הכרעת הרוב, סובלנות ופלורליזם, עקרון זכויות האדם והאזרח, זכויות קבוצתיות, עקרון הגבלת השלטון ועקרון שלטון החוק. ערכים אלו חופפים לערכים אותם איאן מאנרס מזהה כערכים "אירופיים".

לעומת זאת, הספר משנת 2001, מאמץ גישה אוניברסלית לצדק, על פיה הרעיון הדמוקרטי הינו אחיד ולא נתון לפרשנות נורמטיבית. שינוי או התפשרות בערכים הדמוקרטיים, משמעם פגיעה בדמוקרטיה. אין זה אומר כי המדינה מפסיקה לשמש כדמוקרטיה, שהרי זוהי הנחת היסוד של ספר זה, אבל המשטר הדמוקרטי-ליברלי הינו אידאה אוניברסלית. "ראינו כי הרעיון הדמוקרטי בשלמותו כולל - נוסף על עקרון ריבונות העם ועיקרון שלטון הרוב - גם שילוב של מערכת ערכים הומניסטיים שעיקרם הפלורליזם, הסובלנות ומתן כבוד לאדם כיצור רציונלי ואוטונומי." (אדן, אשכנזי ואלפרסון 2001, 87). "התנגשות בין זכויות היא עניין מורכב וקשה להכרעה, אולם הדבר החשוב ביותר הוא עצם המודעות לבעייתיות ולצורך לשקול ולאזן בין הזכויות ולהמעט ככל האפשר מהפגיעה בהן. בכל מקרה של התנגשות חשוב לבחון את הזכויות המתנגשות ולהכריע בדרך של שקלול ואיזון." (שם: 171)

אם אכן אנו מאמצים את פריזמת הפילטר התרבותי בה השתמשתי במחקרי זה, אזי ניתן להבין את האיחוד האירופי כמשגר הערכים ואת ספרי הלימוד באזרחות כפילטר תרבותי לאותם ערכים אשר משפיעים על האופן בו אלו מוצגים בספרי הלימוד. חשוב לציין כי מחקר זה לא בחן את תפיסתם של תלמידי בית הספר והבנתם את תכני הספר, אלא את הצגתם בספרים עצמם. אופן יישומי של גישת הפילטר התרבותי על ספרי הלימוד אינה בוחנת את הפרט כמקבל הערכים, אלא את המדינה (במחקרי זה, משרד החינוך ו-ועדת המקצוע לאזרחות). מחקרי המשך נוספים יכולים לבחון את הפרט כסוכן נוסף המשמש כקולט הערכים. באמצעות מסקנות אלו, אשר מציגות כיצד ספר הלימוד באזרחות משנת 2016 משמש כפילטר תרבותי אשר מבצע התאמה לערכיו הנורמטיביים של האיחוד האירופי אל תוך המציאות הישראלית, אנו נוכל להבין באופן מעמיק יותר את אופן הפצת הערכים של האיחוד האירופי. יתרה מכך, מחקרי גורס כי לא

ניתן להבין את אופן הפצת הערכים הנורמטיביים של האיחוד האירופי דרך ספרי הלימוד באזרחות ללא אימוץ גישת הפילטר התרבותי, שכן היא מאפשרת את הבנתה של מערכת היחסים הנורמטיבית בין האיחוד האירופי לישראל.

ניתן לזהות את ההבדלים בין שני הספרים לפי השימוש בפילטר התרבותי. הספר משנת 2001, מציג אימוץ מלא של נורמות אירופיות כדרך היחידה להשגת משטר דמוקרטי. התאמה, התנגדות או דחייה אינן אפשרויות תקפות לכינונו של משטר דמוקרטי-ליברלי בישראל. במילים אחרות, אימוץ המלא של נורמות אירופיות היא הדרך היחידה בה מדינה יכולה להתקיים כדמוקרטיה ליברלית. כאמור, הספר משנת 2016 מציג תפיסה שונה, בה התאמתן של הנורמות האירופיות, כפי שעושות מדינות רבות בעולם, היא הדרך הנכונה לקיומו של משטר דמוקרטי וליברלי (ובמקרה של ישראל, גם יהודי). כך, הפילטר התרבותי מאפשר לנו לקיים דיון בפער בתהליך יישום הנורמה, המתקיים בין הנורמה המשוגרת לנורמה הנקלטת. אותו יישום הינו תהליך הפעפוע הנורמטיבי, וכפי שטוען מאנרס, הינו האופן בו האיחוד האירופי מפעיל את עוצמתו הנורמטיבית. הנורמה האירופית במקרה זה הינה אחת, מעין אידאה אפלטונית אשר הניסיון להגשמה נידון, פעמים רבות, להתפשרות. מתחים והתנגשויות בין זכויות הינם מנת חלקם של כל המשטרים הדמוקרטיים, אך התפשרות זאת פוגעת בדמוקרטיה. על המשטר הדמוקרטי קשה להקפיד על פעולותיו בכדי לשמור על פגיעה מינימלית בזכויות אלו, או שמא האידיאל הדמוקרטי ילך ויתרחק.

כך לעומת הספר משנת 2001, בספר משנת 2016, ניתן לראות תמונה אחרת לגמרי. האימוץ הנורמטיבי והלמידה הפוליטית אינם של הנורמות האירופיות הטהורות. לפי הספר, זהו אידיאל שאינו קיים כלל במציאות. האימוץ הוא של הפרשנות של אותן נורמות. כל מדינה דמוקרטית מבצעת "התאמה", כפי שכינתה קינוול את התופעה, מנורמה אירופית בסיסית אל תוך ההקשר הפוליטי הנקודתי שלה. אם המרקם החברתי במדינה מחייב צמצום זכויות אדם בכדי לשמור על המנהל התקין או הסולידריות החברתית, אזי זוהי פעולה מוצדקת אשר מחזקת את המשטר הדמוקרטי ולא מהווה אתגר לעצם קיומו ככזה. מסקנות מחקרי זה צריכות להיקרא בהקשר הפוליטי בו הן נכתבות, הן מהצד הישראלי והן מהצד האירופי. מהצד הישראלי, השינוי באופן שימוש של הפילטר התרבותי יכול להעיד על תופעה כוללת יותר בחברה הישראלית המעידה על התרחקות מאותן נורמות אירופיות אשר מאנרס מציין. האידיאל הנורמטיבי האירופי מוטל בספק בשיח הציבורי בישראל (אילני 2016), ומחקרי מרחיב את היריעה התיאורטית הנוגעת לרלוונטיות של הפילטר התרבותי בהקשרים אלו. מהצד האירופי, ישנם חוקרים הטוענים שהאיחוד האירופי משתמש באופן שבו הוא נתפס במדינות אחרות כאמצעי ליצירת ה'אירופאי' כקבוצה פוליטית (Lucarelli and Fioramonti 2010). מחקרי זה, אשר מתבצע כמעט עשור לאחר אמנת ליסבון, אשר הבנתה את מאפייניו של האיחוד האירופי כפי שאנו מכירים אותו כיום, יכול לשמש ככלי משמעותי בבחינת כלים לכינונו של שיח חדש בין ישראל לבין האיחוד האירופי, הנשען על גישת הפילטר התרבותי.

סיכום

ספר הלימוד באזרחות משנת 2016, היווה רעידת אדמה פוליטית עם כניסתו אל תכניות הלימוד בחודש מאי 2016. המאבק על תכניות הלימוד הפך להיות כר הלחימה המשמעותי ביותר היום בין ליברלים ללאומנים בישראל. קשה להאמין כי המאבק עתיד להסתיים, והמתחים בין תפיסות עולם אוניברסליות לתפיסות עולם פרטיקולריות ימשיכו כנראה להתקיים גם בתכניות הלימוד הבאות. אין זה חדש שתכניות הלימוד בישראל אינן מהוות ייצוג "אובייקטיבי" לתהליך רכישת ידע, אלא מטרתן הפכה להיות שימור האידיאולוגיה השלטת במדינה. את התופעה הזו חקרו עשרות חוקרי חינוך ומדע מדינה מובילים בישראל, ונראה כי מחקר תחום לימוד האזרחות הגיע למיצוי בשנים האחרונות. מחקרי מנסה לספק זווית ראייה חדשה על תופעה זו. עבודתי מאמצת פרדיגמה מתחום היחסים הבינלאומיים ולימודים אירופיים, אשר דרכה אני בוחן את ספרי הלימוד באזרחות כטקסטים פוליטיים, ולא כטקסטים פדגוגיים.

מחקר זה מצטרף לגוף ידע ההולך וגדל הבוחן את השפעותיו הנורמטיביות של האיחוד האירופי על תהליכי הלמידה הפוליטית במדינות שלישיות. מחקרי מאמץ שינוי תיאורטי משמעותי, לא רק בתפיסתו את מושג העוצמה, אשר מתנתק מיישומו הצבאי או הכלכלי, אלא גם מפרקטיקות היישום אשר מקובלות בנייתוח עוצמתה הנורמטיבית של אירופה. מחקרי מתנער מדיפוזיית הערכים המקובלת אשר נחקרה עד היום במרכזו של השיח על עוצמתה הנורמטיבית של אירופה. מחקרים הרבים העוסקים במנגנוני הדיפוזיה המרכזיים של מאנרס, מתמקדים ברובם במדיניות רשמית, מערכות יחסים ביאומולטי-ליטרליות, הסכמי סחר, דיפלומטיה ועוד, מתעלמים מהפילטר התרבותי והופכים אותו למנגנון דיפוזיה שולי בתיאוריה. מחקרי שם את הפילטר התרבותי במרכזה של הבמה התיאורטית ובכך יכול לספק תובנות חדשות למחקר ספרי הלימוד בישראל ובעולם.

ניתן לראות את סיכומו של מחקר אלו בהפרכה כמעט מוחלטת של השערות המחקר שלי:

1. ההשערה הראשונה, אשר טענה כי בין השנים 2001 ל-2016, ניתן יהיה לראות ירידה בייצוגים האירופיים בספרי הלימוד באזרחות, הופרכה. מספר הייצוגים האירופיים עלו במעבר בין הספרים. לא רק זאת, אלא גם הייצוגים המדינתיים האחרים (ארצות הברית בעיקר), ירדו במספרם.
2. ההשערה השנייה, אשר טענה כי בין השנים 2001 ל-2016, ניתן יהיה לראות שליכה או התנגדות של ערכים אירופיים בספרי הלימוד, הופרכה גם היא. במקומה, הערכים האירופיים לא הופרכו או הוצגו באופן ביקורתי, אלא תוארו כאידיאל טיפוס אותו יש להתאים למציאות הפוליטית והתרבותית בתוך ישראל. שתי מדינות שונות יכולות להציג תמהיל שונה של הערכים האירופיים ועדיין להיחשב

לדמוקרטיה. לפיכך ניתן לראות את המקרה הרוסי כמקרה בו הנורמות האירופיות שאומצו הינן אלו אשר לא סיכנו את הימשכותם של הערכים הרוסים. כך רוסיה מצליחה גם לשמר את קיומה כדמוקרטיה, בהתחשב במציאות הפוליטית המורכבת בה היא נמצאת. כמובן שדוגמה זו תקפה לכלל המדינות, כולל ישראל, אשר הוצגו קודם לכן.

3. ההשערה כי ספר הלימוד באזרחות משנת 2016, יציג תפיסות מקומיות של אזרחות וישמש כפילטר תרבותי רק במקרים בהם הוא מחזק את הרעיון הציוני-לאומי, הופרכה באופן חלקי. אמנם מטרתו של הספר הינה לחזק את הרעיון הציוני-לאומי, אך הוא עושה זאת על ידי יצירת תמהיל מקומי-אירופי של אזרחות. הספר אינו מבטל את קיומם של ערכים אוניברסליים, אלא טוען כי הצורך לקיים משטר דמוקרטי מתפקד, יציב ויעיל מחייב אימוץ משולב של נורמות אירופיות והתאמתן למציאות הפוליטית המורכבת בישראל.

מחקרי פעל בשני מישורים מרכזיים. הראשון, מסקנות המחקר מספקות פתרון חדש לאופן בו תכניות הלימוד באזרחות מתמודדות עם המתח בין הערכים היהודיים לבין הערכים הדמוקרטיים בישראל – מתח אותו תיארת כמרכזי למציאות האזרחית בישראל. לא זאת בלבד, אלא מחקר זה יכול להוות מסגרת ניתוח חדשה לתכניות לימוד במדינות אחרות אשר מתמודדות עם מתחים אלו בין ערכים פריטקולריים לבין ערכים אוניברסליים בתוך תכניות הלימוד שלהן. מחקרי זה הציג גישה הגורסת כי אין די בפתרון אותו מתח על ידי יישום לוקאלי הקשור לתרבות ולמציאות הפוליטית בישראל, וכן לא באופן הפדגוגי בו הספר מאמץ או דוחה גישות של דמוקרטיה. במידה רבה, פתרון מתח זה קשור, לאותו פילטר תרבותי אשר מאפיין את הלמידה הפוליטית-אזרחית בישראל. גישה זו נוצרה באמצעות פריצת גבולות הדיסציפלינה המוכרת של מדע המדינה והיחסים הבינלאומיים, ושילובה עם גופי ידע אחרים. באמצעות אלו, ניתן ליצור כלים חדשים לבחינת שדות מחקר אשר נחקרו באופן אחר קודם לכן.

המישור השני, הינו הרחבת התחום התיאורטי של תיאוריית הפילטר התרבותי כמסגרת תיאורטית עצמאית בתחום הלימודים האירופיים. מחקרי מהווה ניתוח עומק ראשון לפילטר התרבותי בהקשר תכניות הלימוד בישראל. בהינתן העובדה כי תיאוריית הפילטר התרבותי מתפתחת כמסגרת תיאורטית משמעותית בחקר הלימודים האירופיים, אני מקווה כי מחקרי יוכל להוות נקודת מפנה לחוקרים ומחקרים חדשים אשר יבחנו בצורה ביקורתית, מעמיקה ורחבה את השפעותיו של הפילטר התרבותי על תהליכי הלמידה הפוליטית בישראל ובעולם. תחום לימודי האזרחות הינו, אמנם, שדה המחקר הברור והאינטואיטיבי ביותר לבחינת מסגרת תיאורטית זו, אך למידה פוליטית נמצאת באלמנטים רבים בחיינו, בין אם בתכניות לימוד אחרות, ובין אם בשדות מחקר אחרים אשר יכולים לתמוך, לחזק, לבקר ולפתח את המסגרת התיאורטית המרתקת הזו.

אני מבקש לסיים את עבודת מחקר זו בנימה אישית. במהלך למעלה משנה בחנתי, קראתי, חקרתי ושמעתי קולות מגוונים ושונים על עתידו של החינוך האזרחי בישראל. אינני מאמין כי החינוך האזרחי צריך להיות קלף מיקוח בידיהם של הזוכים לשליטה זמנית בבית המחוקקים הישראלי. הערכים עליהם אנו מחנכים את ילדינו אינם צריכים להשתנות מידי מערכת בחירות, אלא לשקף גישות שונות ליישום חינוך אזרחי מגוון, ביקורתי וחופשי. אני מאמין גם כי אל לנו להסתפק בחינוך אזרחי סגור ודטרמיניסטי יאשר מתאים את עצמו לתפיסת העולם של אליטות פוליטיות. מחקרי הראה עיוותי תפיסות חסרי תקדים בנוגע לגבולותיו של המשטר הדמוקרטי, יישומו בשטח והקווים המקבילים בין משטרים אחרים למציאות הפוליטית בישראל ובאירופה. ספר הלימוד משנת 2016, מייצר מציאות בו הקשר בין "יהודית" ל"דמוקרטית" לא חשוב עוד. הדבר היחידי שחשוב, הוא האם עוד מדינות נוהגות כמונו, זאת על ידי יצירת השוואות רופפות והנחות יסוד בעייתיות על משטרים אשר אל לנו לרצות להידמות להם. אני מקווה כי עבודה זו תוכל לתרום, ולו במעט, להבנה מעמיקה יותר של החינוך האזרחי בישראל.

רשימה ביבליוגרפית :

- Abolfazli, Maryam, and Maryam Alemi. 2013. "Promoting Civic Engagement in Schools in Non-Democratic Settings: Transforming the Approach and Practices of Iranian Educators." *Current Issues in Comparative Education* 15 (2): 53-62.
- Akincioglu, Mustafa. 2012. *A Critical Approach to Textbook Analysis: Critical Discourse Analysis (CDA) of two EAP Textbooks*. Doctoral dissertation, University of St Andrews.
- Aldridge, Derrick P. 2006. "The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr." *Teachers College Record* 108 (4): 662-686.
- Anderson, Benedict. 2006. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso Books.
- Antal, Carrie, and Peter Easton. 2009. "Indigenizing civic education in Africa: Experience in Madagascar and the Sahel." *International Journal of Educational Development* 29 (6): 599-611.
- Barak, Mikhal. 2005. "Civic education in Israel." *Adalah's Newsletter* 1-5.
- Bers, Marina Umaschi. 2008. "Civic identities, online technologies: From designing civic curriculum to supporting civic experiences." In *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*, edited by Lance W. Bennett, 139-160.
- Björkdahl, Annika, Natalia Chaban, John Leslie, and Annick Masselot. 2015. "Introduction: To Take or Not to Take EU Norms? Adoption, Adaptation, Resistance and Rejection." In *Importing EU Norms*, by Annika, Chaban, Natalia, Leslie, John and Masselot, Annick Björkdahl, 1-9. Switzerland: Springer International Publishing.
- Boer, Pim den, Peter Bugge, and Ole Waver. 2005. *The history of the idea of Europe*. Edited by Jan Van der Dussen and Kevin Wilson. Routledge.
- Branson, Margaret Stimmann, and Charles N Quigley. 1998. *The role of civic education*. https://www.gwu.edu/~ccps/pop_civ.html.
- Bull, Hedley. 1982. "Civilian power Europe: a contradiction in terms?" *JCMS: Journal of Common Market Studies* 21 (2): 149-170.
- Chaban, Natalia, Seriea Kelly, and Martin. Holland. 2015. "Perceptions of 'Normative Power Europe' in the Shadow of the Eurozone Debt Crisis: Public Perspectives on European Integration from the Asia Pacific." In *Importing EU Norms*, 55-77.
- Clausen, John A. 1968. *Socialization and Society*. Edited by John A Clausen. Boston: Little Brown and Company.
- Cohen-Almagor, Raphael. 1994. *The Boundaries of Liberty and Tolerance: The Struggle against Kahanism in Israel*. Gainesville: University Press of Florida.
- Damro, Chad. 2012. "Market power europe." *Journal of European Public Policy* 19 (5): 682-699.
- Darling, Nancy, and Laurence Steinberg. 1993. "Parenting style as context: An integrative model." *Psychological bulletin* 113 (3): 487-496.
- Delli Carpini, Michael X., and Scott Keeter. 1997. *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.
- Diez, Thomas. 2005. "Constructing the Self and Changing Others: Reconsidering Normative Power Europe." *Millennium-Journal of International Studies* 33(3) 613-636.
- Drace-Francis, Alex. 2013. *European Identity: a historical reader*. Edited by Alex Drace-Francis. Palgrave Macmillan.

- Duchêne, François . 1972. "Europe's role in world peace." In *Europe Tomorrow: Sixteen Europeans Look Ahead*, by Richard J Mayne, 32-47. London: Fonrana.
- Dudley, Robert L., and Alan R. and Gitelson. 2002. "Political literacy, civic education, and civic engagement: a return to political socialization?" *Applied Developmental Science* 6 (4): 175-182.
- Erikson, Erik H. 1993. *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Fan, Lianghuo, Yan Zhu, and Zhenzhen Miao. 2013. "Textbook research in mathematics education: development status and directions." *ZDM* 45 (5): 633-646.
- Freedom-House. 2015. *Freedom in the World 2015*. Accessed 4 11, 2017.
<https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2015#.WOxsqYj5g2x>.
- Galston, William A. 2001. "Political knowledge, political engagement, and civic education." *Annual review of political science* 4 (1): 217-234.
- Gordon, Neve, and Sharon Pardo. 2015. "Normative power Europe and the power of the local." *JCMS: Journal of Common Market Studies* 53 (2): 416-427.
- Greenstein, Fred Irwin. 1965. *Children and politics*. New Haven: Yale University Press.
- Harpaz, Guy. 2007. "Normative Power Europe and the Problem of a Legitimacy Deficit An Israeli Perspective." *European Foreign Affairs Review* 12 (1): 89-109.
- Harpaz, Guy, and Asaf Shamis. 2010. "Normative power Europe and the state of Israel: an illegitimate Eutopia?" *JCMS: Journal of Common Market Studies* 48 (3): 579-616.
- Hello, Evelyn, Peer Scheepers, Ad Vermulst, and Jan RM Gerris. 2004. "Association between educational attainment and ethnic distance in young adults: Socialization by schools or parents?" *Acta Sociologica* 47 (3): 253-275.
- Henslin, James M., Adam M. Possamai, Alpha L. Possamai-Inesedy, Tim Marjoribanks, and Katriona Elder. 2015. *Sociology: A down to earth approach*. Pearson Higher Education.
- Heybach, Jessica A, and Eric C Sheffield. 2014. "Creating Citizens in a Capitalist Democracy: A Struggle for the Soul of American Citizenship Education." In *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities.*, edited by John Petrovic and Aaron Kuntz, 66-86. Routledge.
- Hong, Won-Pyo. 2009. "Reading school textbooks as a cultural and political text: Representations of Asia in geography textbooks used in the United States." *Journal of Curriculum Theorizing* 25 (1): 86-99.
- Hughes, D., J. Rodriguez, E. Smith, D. Johnson, H. Stevenson, and P Spicer. 2006. "Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study." *Developmental Psychology* 42 (5): 747-770.
- Humphries, Simon. 2013. "Western-published versus MEXT-mandated: a comparative textbook analysis." In *Doshisha Studies in English*, 217-238.
- Hyde-Price, Adrian. 2006. "Normative'power Europe: a realist critique." *Journal of European public policy* 13 (2): 217-234.
- Ichilov, Orit, Gavriel Salomon, Dan Inbar, and . 2005. "Citizenship education in Israel—A Jewish-democratic state." *Israel Affairs* 11 (2): 303-323.
- Jervis, Robert. 2017. *Perception and misperception in international politics*. Princeton University Press.
- John Hopkins, W, and Henrietta S McNeill. 2015. "Exporting Hard Law Through Soft Norms: New Zealand's Reception of European Standards." In *Importing EU Norms*, by Annika Björkdahl, Natalia Chaban, John Leslie and Annick Masselot, 115-130. Switzerland: Springer International Publishing.

- Juffermans, Kasper, and Jef Van der Aa. 2011. "Analysing voice in educational discourses." *Tilburg papers in culture studies*.
- Kagan, Robert. 2002. "Power and weakness." *Policy review* 113: 3-21.
- Katunarić, Vjeran. 2009. "Civic education in the European countries." *METODIKA* 10 (18): 188-202.
- Kimmerling, Baruch. 1995. "Academic history caught in the cross-fire: The case of Israeli-Jewish historiography." *History and Memory* 7 (1): 41-65.
- Kinnval, Catarina. 1995. *Cultural Diffusion and Political Learning - The Democratization of China*. Lund: Lund University Press.
- Kochanska, Grazyna. 1993. "Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience." *Child development* 64 (2): 325-347.
- Lakoff, George, and Mark Johnson. 2003. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leech, Beth L. 2002. "Asking questions: techniques for semistructured interviews." *Political Science & Politics* 35 (4): 665-668.
- Littlejohn, Andrew. 1998. "The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse." In *Materials development in language teaching*, 190-216.
- Love, Alison M. 1993. "Lexico-grammatical features of geology textbooks: Process and product revisited." *English for Specific Purposes* 12 (3): 197-218.
- Love, Alison M. 1991. "Process and product in geology: An investigation of some discourse features of two introductory textbooks." *English for Specific Purposes* 10 (2): 89-109.
- Lucarelli, Sonia, and Lorenzo Fioramonti. 2010. "Introduction: the EU in the Eyes of the Others: Why bother?" In *External perceptions of the European Union as a global actor*, edited by Sonia Lucarelli and Lorenzo Fioramonti, 1-11.
- Lukes, Steven. 2004. *Power: A radical view*. 2nd. Palgrave Macmillan.
- Luskin, Robert C. 1987. "Measuring political sophistication." *American Journal of Political Science* 856-899.
- Manners, Ian. 2002. "Normative Power Europe: A Contradiction in Terms?" *JCMS: Journal of Common Market Studies* 40 (2): 235-258.
- Manners, Ian. 2006. "The constitutive nature of values, images and principles in the European Union." In *Values and Principles in European Union Foreign Policy*, by Ian Manners and S Lucarelli, 19-41. London and New York: Routledge.
- McDevitt, Michael, and Steven Chaffee. 2002. "From top-down to trickle-up influence: Revisiting assumptions about the family in political socialization." *Political Communication* 19 (3): 281-301.
- Mejia, Andres. 2014. "Citizenship Education in Colombia: Searching for the Political." In *Citizenship Education Around the World: Local Contexts and Global Possibilities*, edited by John Petrovic and Aaron Kuntz, 180-197. Routledge.
- Merelman, Richard M. 1980. "Democratic politics and the culture of American education." *American Political Science Review* 74 (2): 319-332.
- Myers, Gregory A. 1992. "Textbooks and the sociology of scientific knowledge." *English for Specific purposes* 11 (1): 3-17.
- Natsoulas, Anthula, and Theodire Natsoulas. 2012. "Racism, the school and African education in colonial Africa." In *The imperial curriculum: racial images and education in the British colonial experience.*, edited by James Anthony Mangan, 108-135. Routledge.

- Niemi, Richard G., and Jane Junn. 2005. *Civic education: What makes students learn*. Yale University Press.
- Nye, Joseph Samuel. 1990. "Soft Power." *Foreign Policy* 80: 153-172.
- . 2004. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: PublicAffairs.
- Orbie, Jan. 2006. "Civilian power Europe: review of the original and current debates." *Cooperation and Conflict* 41 (1): 123-128.
- Pardo, Sharon. 2015. *Normative power Europe meets Israel: perceptions and realities*. Lexington Books.
- Pardo, Sharon, and Natalia Chaban. 2015. "Normative Power Europe and Perceptions as Cultural Filters: Israeli Civic Studies as a Case-Study." In *Normative power Europe meets Israel: perceptions and realities*, edited by Shron Pardo, 39-54. Lexington Books.
- Pedahzur, Ami. 2001. "The paradox of civic education in non-liberal democracies: The case of Israel." *Journal of Education Policy* 16 (5): 413-430.
- Petrovic, John, and Aaron Kuntz, . 2014. *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities*. Routledge.
- Pingel, Falk. 2010. *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Unesco.
- Pinson, Haleli. 2014. *From a Jewish and democratic state to a Jewish state, period An Analysis of Modifications to the Civics Textbook "To Be A Citizen in Israel: A Jewish and Democratic State*. Nazareth: Dirassat.
- Pinson, Halleli. 2007. "Inclusive curriculum? Challenges to the role of civic education in a Jewish and democratic state." *Curriculum Inquiry* 37 (4): 351-382.
- Podeh, Elie. 2002. *The Arab-Israeli conflict in Israeli history textbooks, 1948–2000*. Westport: Bergin&Garvey.
- Purves, A.-C. 1993. "Introduction." In *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*, edited by E. B Johnson, 13-17. New York: Oxford University Press.
- Reimers, Fernando. 2007. "Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America." *Citizenship and Teacher Education* 3 (2): 5-21.
- Saldana, Justin. 2013. "Power and Conformity in Today's Schools." *International Journal of Humanities and Social Science* 31 (1): 228-232.
- Sapiro, Virginia. 2004. "NOT YOUR PARENTS' POLITICAL SOCIALIZATION: Introduction for a New Generation." *Annual Review of Political Science* 7: 1-23.
- Shiming, Fan. 2010. "Chinese public perceptions of Japan and the United States in the post-cold war era." In *Getting the triangle straight: Managing China-Japan-US relations*, 269-291.
- Smith, Eric RAN. 1989. *The unchanging American voter*. Univ of California Press,.
- Smith, Karen E. 2000. "The end of civilian rower EU: A welcome demise or cause for concern?." *The international spectator* 35 (2): 11-28.
- Smooha, Sammy. .(2005): 413-442. 2005. "Is Israel Western?." In *Comparing Modernities: Pluralism versus Homogeneity: Essays in Homage to Shmuel N. Eisenstadt.*, edited by Eliezer Ben-Rafael and Yitzak Sternberg, 413-442. Leiden and Boston: Brill Academic Publishers.
- Swales, John M. 1995. "The role of the textbook in EAP writing research." *English for Specific Purposes* 14 (1): 3-18.
- Tadros, Angela. 1985. *Prediction in text*. . Birmingham: University of Birmingham.

- Torney-Purta, Judith. 2000. *Comparative perspectives on political socialization and civic education*. Essay Review, Harvard, 88-95.
- Torney-Purta, Judith. 2002. "The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries." *Applied developmental science* 6 (4): 203-212.
- Torney-Purta, Judith, John Schwille, and Jo-Ann Amadeo, . 1999. *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA Secretariat.
- Troen, Judah. 2016. "“This is what is done abroad”: Model Others and the Construction of National Identity in the Parliamentary Discourse of Israel. ." Ph.D. thesis.
- Vogt, Paul W. 2004. "Education's influence on beliefs, Attitudes, Values and Behaviors." In *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research, and practice.*, edited by Walter G. Stephan and W. Paul Vogt. Teachers College Press.
- Vogt, W. Paul: . 1997. *Tolerance & education: Learning to live with diversity and difference*. Sage Publications, Inc.
- website, European Union Official. n.d. *Member countries of the EU (year of entry)*. Accessed January 31, 2017. https://europa.eu/european-union/about-eu/countries_en.
- Whitman, Richard. 1998. *From Civilian Power to Superpower? The International Identity of the European Union*. Basingstoke: Macmillan.
- Whitman, Richard G. 2011. "Norms, power and Europe: A New agenda for study of the EU and international relations." In *In Normative Power Europe*, 1-22. Palgrave Macmillan .
- Wood, Bronwyn E. 2014. "Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities." *British Journal of Sociology of Education* 35 (4): 578-597.

- אבנון, דן. 2016. "האזרחות החדשה : אתנית, לאומית, רובית." *גילוי דעת* 10 : 165-177.
- אבנון, דן. 2013. *חינוך אזרחי בישראל*. עם עובד.
- אבנון, דן. 2013. *מחקר ומדיניות בהוראת האזרחות במערכת החינוך העל יסודית בישראל, סקירה מדעית*. האגודה הישראלית למדע המדינה.
- אדן, חנה, ורדה אשכנזי, ו בלהה אלפרסון. 2001. *להיות אזרחים בישראל : מדינה יהודית ודמוקרטיה*. ירושלים : משרד החינוך.
- אואן, ריצ'ארד, ו מייקל דיינס. 1990. *אירופה ללא גבולות : 1992*. תל אביב : הוצאת מטר.
- איכילוב, אורית. 1993. *חינוך לאזרחות בחברה מתהווה*. תל אביב : ספריית הפועלים.
- אילני, עפרי. 2016. *עלייתה של אירופה האנטי-ליברלית, אתר הארץ*. 01 27. התבצעה גישה ב- 25 04 2017. <http://www.haaretz.co.il/magazine/the-edge/premium-1.2831784>
- איש-שלום, פיקי. 2001. "חקר היחסים הבינלאומיים : דיסציפלינה במסע למודעות עצמית ולפלורליזם פרדיגמטי." *פוליטיקה : כתב עת ישראלי למדע המדינה וליחסים בינלאומיים* 7 : 97-109.
- אלפרסון, בלהה, תמיר דובי, ו דנה שטרקמן. 2016. *להיות אזרחים בישראל : במדינה יהודית ודמוקרטיה*. ירושלים : משרד החינוך.
- בלאן, אור. 2015. "European Perceptions : בחינת אופן ההצגה והתפיסה של אירופה כפי שהיא משתקפת בספר לימודי האזרחות "להיות אזרחים בישראל : במדינה יהודית ודמוקרטיה". "דו"ח בהנחיית פרופ' שרון פרדו.
- בן-אבות, אהרון, ו נורה רש. 2004. "מה מלמדים בבית הספר? שונות ואחידות ביישום תכנית לימודים רשמית בחטיבות ביניים בשלושה מגזרי חינוך." *מגמות* 1 : 109-144.

- גביזון, רות. 1999. *ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית: מתחים וסיכויים*. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- גביזון, רות. 1998. בתוך: (עורכים). תל אביב: הוצאת רמות. עמודים: 213-279. 1998. "מדינה יהודית ודמוקרטית: אתגרים וסיכונים." *ב- רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית*, בעריכת מנחם מאונטר, אבי שגיא ו רונן שמיר, 213-279. תל אביב: הוצאת רמות.
- גיגר, יצחק. 2009. "לימודי האזרחות בישראל - אינדוקטרינציה חד כיוונית." *המכון לאסטרטגיה ציונית*. .
- גימאל, אמל. 2013. "עקרונות החינוך האזרחי ואתגר האזרחות הדיונית." *ב- חינוך אזרחי בישראל*, בעריכת דן אבנון, 327-360. עם עובד.
- דוידוביץ, ניצה, ו דן סואן. 2014. "חינוך לאזרחות בישראל: היבטים ייחודיים ואוניברסליים בהנחלת ערכי הדמוקרטיה לנוער." *החינוך וסביבתו* ל"ו: 65-79.
- דוידסון, מתי. 2002. *לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג 1953: פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן ציון דינור, 1951-1955*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- וולצר, מיכאל. 2009. *לאומיות ואוניברסליזם*. ירושלים: הוצאת שלם.
- וורגן, יובל. 2010. *הפיקוח על תחום ספרי הלימוד במערכת החינוך*. ירושלים: מרכז המידע והמחקר של הכנסת.
- וורמן, הלל. 2013. *אזרחות בין השורות - מבט ביקורתי על לימודי האזרחות בישראל*. תל אביב: רסלינג.
- וייסבלאי, אתי. 2013. *מערכת החינוך בישראל - סוגיות מרכזיות שנדונו בוועדת החינוך, התרבות והספורט*. דו"ח לוועדת החינוך, התרבות והספורט, מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- זילברשטיין, משה. 1984. "מקום המורה בתכנון הלימודים בישראל." *עיונים בחינוך* 131-150.
- כהן, אשר. 2016. "ציונות, יהדות ודמוקרטיה: רב-ערכיות כתשתית ללימודי אזרחות." *גילוי דעת* 10: 145-152.
- ליבסקינד, קלמן. 2016. *בין השורות: קראתי את ספר האזרחות החדש, התגובות לא מוצדקות*. 1 2016. התבצעה גישה ב- 30 7 2016. <http://www.maariv.co.il/journalists/Article-523953>.
- מצר, דוד, ו נאוה רוזן. 2009. *החינוך לאזרחות בתכנית הלימודים בחמש מדינות נבחרות: סקירת ספרות*. רעננה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- משרד החינוך, התרבות והספורט. תשל"ו. *אזרחות: תוכנית לימודים בחטיבה עליונה לבתי הספר יהודיים ערבים ודרוזים*. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- נויברגר, בנימין. 2008. "דמוקרטיה מתגוננת בישראל 1948-2008." *סוגיות חברתיות בישראל* 6: 68-93.
- נויברגר, בנימין. 2002. "דת ומדינה במדינות דמוקרטיות." *עדכן האוניברסיטה הפתוחה* 37.
- נשר, טלילה. 2013. *משרד החינוך לא תרגם תוכנית לימוד באזרחות*. 7 2. התבצעה גישה ב- 30 4 2016. <http://www.haaretz.co.il/news/education/1.1924280>
- פדחצור, עמי. 2002. "בין" דמוקרטיה מתגוננת" ל" דמוקרטיה מתחסנת" - ישראל במבחן. *תרבות דמוקרטית* 6: 135-164.
- פינסון, הללי. 1995. "בין מדינה יהודית לדמוקרטית: סתירות ומתחים בתוכנית הלימודים באזרחות." *פוליטיקה* 14 (1): 9-24.
- קורן, יעקב. 2016. "השפעת יוזמות חקיקה הפוגעות בזכויות האזרח בישראל על הוראת מקצוע האזרחות." *ב- אזרחות על תנאי: על אזרחות, שוויון וחקיקה פוגענית*, בעריכת שרה אוסצקי-לזר ו יוסף ג'בארין, 383-408. חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- קלנר, מנחם. 2016. *גם הם קרויים אדם: הנכרי בעיני הרמב"ם*. הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- קרמניצר, מדרכי, קלמן בנימני, סעיד ברגות, עופר ברנדס, דוד גורדון, אליעזר דון יחיא, אלוף הראבן, ואחרים. 1996. *להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל*. דוח ביניים. ירושלים: משרד החינוך.
- שעלאן, חסן, ו רועי קייס. 2016. *בבלי"ד וחד"ש מתעקשים: חיזבאללה לא ארגון טרור*. 12 מרץ. התבצעה גישה ב- 05 פברואר 2017. <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4777232,00.html>.

שרביט, דניס. 2009. "בין הפטיש הגלובלי לסדן הרב תרבותי – על הריבונות ומדינת הלאום באיחוד האירופי." ב-
חזרה לפוליטיקה – המדינה המודרנית, לאומיות וריבונות, בעריכת אילן רחום, 153-176. ירושלים: מרכז
זלמן שזר לתולדות ישראל.

שרמר, עודד. 1993. "תכנית לימודים - עיון מושגי." הלכה למעשה בתכנון לימודים 8 : 1-20.

תדמור, ארז. 2016. אסור להשוות: אצ"ל ולח"י לא היו מחבלים. 11 אפריל. התבצעה גישה ב- 05 פברואר 2017.
אתר מידה.

Table of Contents:

Introduction	2
Chapter One: The Cultural Filter	5
1.1 The European context in the 'Power' discourse in international relations	5
1.2 Normative Power Europe	8
1.3 The Cultural Filter as a theoretical framework	15
Chapter Two: Civic Education as a Significant Political Agent	21
2.1 Socialization through schools	21
2.2 Socialization through Political Texts (Textbooks)	23
2.3 Socialization through civic education	25
Chapter Three: Civic education in Israel and the world	28
3.1 Teaching citizenship in Israel – 1930' - 1996	28
3.2 Civic education discourse 1996-2017	30
3.3 Central concepts in resolving the tension between "Jewish" and "democratic"	33
3.4 Civic education in western society	38
Chapter Four: The Study	42
4.1 General description of the study	42
4.2 Objectives and hypotheses	44
4.3 Research tools and methodological process	45
4.4 Limitations of the research tools	49
4.5 Findings	51
4.6 The definition of democracy in both textbooks	66
Chapter Five: Conclusions and Discussion.....	67
Summary	74
Bibliography	77

My research focuses on the analysis of perceptions and mis-perceptions shown in Israeli Civic studies textbooks towards Europe, the EU and the Union's member states. The Israeli Civic Studies Textbook and Curricula are at the heart of a public dispute for the past six years. Not in vain so much importance is attached to civics studies textbooks. Textbooks in general and civic studies textbooks, in particular, are a significant socialization agent in the "citizenship process" in democratic countries.

My study examines the way to deepen the discourse on the "Cultural Filter", a theoretical framework that was developed by Catarina Kinnvall in 1995, which was later used by Ian Manners in his 2002 groundbreaking research titled: "Normative power Europe (NPE): a contradiction in terms". The main hypothesis of this paper is that the Israeli Civic Studies textbooks, are being used as "Cultural Filter" that affect Israeli High School students' national identity, not only on the local level, but towards Europe, categorizing certain democratic values as "European Values", thus compiling an artificial connection between the Jewish character of the state of Israel and Democracy, while relying on a European model of both.

The main contribution of this Paper is both empirical and theoretical. Regarding the empirical contribution, there was no current study in a European context on the new Civic studies textbook (2016), and a comparative study like this one will contribute to the lack of empirical data. The most significant contribution will be the theoretical one. This research is the first of its kind in Israel, studying the local "Cultural Filter" in the context of the NPE theory. The research was conducted in two stages. The first was the quantitative mapping and analysing of the 2001 and 2016 civic studies textbooks, emphasising European references (countries, cities and personas) while also addressing European related references (The Holocaust, Anti-Semitism, Nazism, Fascism etc.). The second stage was the qualitative analysis stage, which refines the main narratives in each book and compares the two.

My findings show that the 2016 textbook is shifting from the ideological line projected in the 2001 book, and thus establishing the hypothesis that the 2016 textbook is an apologetic text, which uses the "Cultural Filter" to justify Israel as a Jewish and democratic state. In addition, my research found that the book is using an elastic definition of Europe (as a normative concept), mostly for the apologetics purposes I mentioned. This research contains a unique combination of a case study which is a crucial and relevant topic in Israel and an innovative theoretical framework that can shed light on one of the most interesting topics in European Studies today.

BEN- GURION UNIVERSITY OF THE NEGEV
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF Politics and Government

Becoming a Citizen: Civic Studies in Israel through the 'Cultural Filter' Prism

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR THE DEGREE OF MASTER OF ARTS

Tal Rippa

UNDER THE SUPERVISION OF Prof. Sharon Pardo

Signature of student: _____

Date: _____

Signature of supervisor: _____

Date: _____

Signature of chairperson

of the committee for graduate studies: _____

Date: _____

July 2017

BEN- GURION UNIVERSITY OF THE NEGEV
FACULTY OF HUMINITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF Politics and Government

Becoming a Citizen: Civic Studies in Israel through the 'Cultural Filter' Prism

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR THE DEGREE OF MASTER OF ARTS

Tal Rippa

UNDER THE SUPERVISION OF: Prof. Sharon Pardo

July 2017