



**פרק 1 | היבטים פילוסופיים
של חינוך מוכוון ערכים**

1. הקדמה

משרד החינוך אימץ את שלושת היעדים של תוכנית הלימודים על פי ארגון ה-OECD: להעביר או להבנות ידע, כישורים וערכים. קיימת הסכמה רחבה בין קובעי מדיניות, חוקרים ואנשי חינוך באשר לשאלה כיצד לומדים ומלמדים ידע וכישורים, וכיצד מודדים ומעריכים הצלחה בתחומים אלו; עם זאת, השאלה כיצד מחנכים לערכים ומעריכים הצלחה בתחום זה נותרה פתוחה. לפיכך פנה משרד החינוך ליוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ולמדעי הרוח בבקשה לכנס ועדת מומחים לנושא חינוך לערכים: קווים מנחים למדידה והערכה. תפקידה של ועדה זו הוא להמליץ על דרכים לעדכון הפרקטיקה ושיטות ההערכה של החינוך מוכוון הערכים, ולהתאימם לסטנדרטים הנהוגים בחינוך בתחום הידע והכישורים.

חשוב להדגיש כי הבעיה המרכזית בנושא זה אינה קשורה למתודולוגיית המחקר בלבד. מומחים בתחום מדעי ההערכה בקיאים היטב בשיטות של מדידה והערכה הניתנות ליישום גם בתחום החינוך מוכוון ערכים. למעשה, השאלה הקשה שמעוררת מחלוקות רבות היא מה משמעות מונח "ערכים" ומה עשוי להיחשב לחינוך מוכוון ערכים. לפיכך נפתח פרק זה בדיון על המשמעויות האפשריות של מונח זה בהקשר של מערכת החינוך הישראלית. לאחר מכן נדון בשאלה מה צריכה לכלול תוכנית הלימודים העוסקת בערכים. כלומר, איזה סוג של ערכים צריך בית הספר לקדם ואיזה לא. לבסוף נוכל לשאול מה פירוש הדבר לחנך לאורם של ערכים אלו, בניגוד לפעילויות רצויות פחות כמו אינדוקטרינציה. לאחר שנבהיר למה כוונתנו בחינוך מוכוון ערכים נוכל להמשיך ולבחון בפרקים הבאים את ההיבטים הפסיכולוגיים, הפוליטיים, החברתיים, הפדגוגיים והקוריקולריים של חינוך זה, ומכאן נמשיך לדרכי המדידה וההערכה. אחת הפעולות המהותיות בפילוסופיה היא הבהרת המשמעות של תפיסות, על כן נקדיש פרק זה להיבטים הפילוסופיים של חינוך מוכוון ערכים, ובמיוחד ההתפתחויות העדכניות בתחום הפילוסופיה החינוכית והפוליטית.

2. מהו ערך?

2.1 סוגים של הגדרות

פילוסופים של החינוך מבחינים לרוב בין שלושה סוגים של הגדרות הקשורים זה לזה: הגדרה דסקריפטיבית (תיאורית), פרוגרמטית (מגמתית) וסטיפולטיבית (קביעתית). הגדרות דסקריפטיביות שואפות לנסח את התנאים הנכונים לשימוש במונחים בהקשרים רלוונטיים, כולל הבחנה בין ניואנסים בשימושים שונים במונח או בשימוש באותו מונח כדי לתאר דברים שונים. הגדרות פרוגרמטיות בוחרות מבין כמה ביטויים כאלו לצורך מטרת מסוימת, כגון תוכנית מחקר או תוכנית לימודים בית ספרית. הגדרות סטיפולטיביות מציינות באופן שרירותי שיש להשתמש במונח מסוים באופן מסוים בהקשר כלשהו, כגון בפלטפורמה פוליטית או בקמפיין בחירות. בהמשך פרק זה, נשרטט מפה קונספטואלית של המשמעויות הדסקריפטיביות של מושג הערך בהקשר של החינוך. המפה תאפשר לנו לקבוע מהם אופני השימוש ההולמים למטרות הפרוגרמטיות של ההוראה, הלמידה וההערכה בבתי הספר בישראל.

2.2 ערכים דסקריפטיביים לעומת ערכים נורמטיביים

למונח ערך יש משמעות רחבה מאוד. הוא משמש, למשל, במובן הדסקריפטיבי או הכמותי כדי לציין דירוג מספרי בכל סקלה סידורית כגון ערכו הכספי של אובייקט כלשהו או הדירוג המספרי בכל סקלה כגון מידת

התועלת בתאוריות כלכליות. משתמשים בו גם במובן האיכותי או הנורמטיבי כדי לציין את ערכו היחסי של דבר מה, כגון עמדה, פעולה או אובייקט. כך למשל, סטודנטים מקבלים ציון מסוים במבחן או משתתפים בסקר שקיבל דירוג מסוים על פי תשובותיהם. אבל הערך היחסי של אותו ציון או דירוג, בין אם הוא טוב או רע, בין אם הוא עומד לבדו או ביחס לאחרים, תלוי בהערכה נורמטיבית או איכותית שתקבע אם הציונים או הדירוגים הם טובים או גרועים. חשוב לזכור כי כאשר אנשי חינוך מתייחסים לחינוך מוכוון ערכים הם בדרך כלל משתמשים במונח "ערך" במובן האיכותי או הנורמטיבי שלו, ולא במובן הכמותי או הדסקריפטיבי שלו. לכן, למען המטרה הפרוגרמטית של דוח זה, נתייחס אליו גם אנחנו כך.

2.3 היגדים אסתטיים לעומת היגדים של רצינות (desirability)³

פילוסופים מבדילים לא פעם בין שני סוגים של היגדים נורמטיביים: היגדים (statements) אסתטיים לעומת היגדים מוסריים או אתיים. ערכים אסתטיים מתייחסים לאיכות היצירה האומנותית או ליופייה בהתאם למסורות מסוימות הקובעות מה נחשב יפה. כך למשל, הסטנדרטים הקובעים מה נחשב יפה שונים זה מזה כשמדובר במוזיקה קלאסית בארוקית, רומנטית או מודרנית, וכך גם בז'אנרים אחרים של מוזיקה פופולרית כגון רוק, קאנטרי או היפ הופ, או במוזיקה שמקורה בתרבויות שונות כגון אירופאית לעומת מזרח תיכונית. מה שנחשב יפה על פי מסורת, סוגה או תרבות מסוימת עשוי להיחשב לא יפה באחרת. אומנים מוצלחים השייכים למסורת, סוגה או תרבות מסוימת רוכשים ידע והבנה של הסטנדרטים הנהוגים במסגרת ההקשרים שלהם, סטנדרטים שנקראים לעיתים טעם טוב או אנינות. לעומת זאת, ערכים אתיים או מוסריים מבטאים קטגוריות, סטנדרטים ודרגות של רציות או חוסר רציות בהתאם לתפיסות הקובעות את המשמעות האפשרית של מושגים כגון אלו. ישנם אומנים חוקרי חינוך המשתמשים במונח "חינוך מוכוון ערכים" במובנו האסתטי, במיוחד כאלו המלמדים אומנות, אולם מרבית תוכניות הלימודים בישראל המושפעות מה-OECD משתמשות במונח ביחס לרציות ולא ליופי. לכן, למטרותיו הפרוגרמטיות של דוח זה נשתמש כאן במונח במובנו זה.

3. תפיסות של רציות

פילוסופים מבחינים לא פעם בין ארבעה סוגים כלליים של היגדים של רציות: כאלו הקשורים לאתיקה המידות (arêteic), למוסריות הדאונטולוגית (deontological), ליחסים דיאלוגיים (relational) ולביקורת חברתית (critical). סוגי היגדים אלו מבטאים ארבע גישות שונות לרציות המכונים: האתיקה של המידות הטובות, הפילוסופיה של המוסר, אתיקה של יחסים דיאלוגיים ותאוריה חברתית-ביקורתית.

אף כי המונחים אתיקה ומוסר משמשים לא פעם כמילים נרדפות בשיח היום-יומי, בשימוש האקדמי האתיקה היא האופן שבו בחנו הפילוסופים היוונים ופילוסופים בימי הביניים את החיים הטובים לפי הגיון של אמצעים-יעדים. גישה זו מכונה לעיתים טלאולוגית, מילה שמקורה במילה היוונית טאלוס ופירושה הטוב העליון או הסופי. מנגד, הפילוסופיה של המוסר מתייחסת לדרכים שבהם הבדילו פילוסופים, החל מעמנואל קאנט, בין טוב לרע בהתבסס על חובתו הרציונאלית של האדם. לאחר שהפילוסוף הגל ביקר את האוניברסליות של המוסר הרציונאלי של קאנט, החיו הפילוסופים של תקופות הנאורות את האתיקה הטלאולוגית באופן כזה או אחר. בקבוצה זו נכללים הוגים שעסקו באתיקה של יחסים דיאלוגיים כגון מרטין

3 רצינות (desirability) היא היותו של משהו רצוי. גישות אלה מתארות ארבע השקפות לגבי סט הערכים הרצוי שעל האדם לחיות לפיו.

בובר (2013), קרול גיליגן (Gilligan, 1982) ונל נודינגס (Noddings, 1984), וגם הוגי הביקורת החברתית (ראו: גוריזאב, 1999) כמו קארל מרקס, הנאו־מרקסיסטיים, הפוסט־מודרניסטים והפוסט־קולוניאליים. היגדים של אתיקת המידות קשורים לראשונה מבין מסורות אלו, היגדים דאונטולוגיים לשנייה, היגדים של יחסים דיאלוגיים לשלישית, ואילו היגדים של ביקורת לרביעית.

כל דרך חשיבה העוסקת ברציות קשורה גם לתאוריה פוליטית מסוימת, המתארת את האופי ואת הצידוק לכוחה של המדינה. הראשונה רפובליקנית, השנייה ליברלית מקיפה (comprehensive liberal), השלישית ליברלית מגוונת (diversity liberal) והרביעית רדיקלית. דוח זה מתייחס לשיטות המדידה וההערכה של חינוך מוכוון ערכים במערכת חינוך ממלכתית. לכן, כדי להבין אילו טענות רציות משרתות באופן הטוב ביותר את מטרתה של תוכנית לימודים בנושא חינוך מוכוון ערכים, נכון יהיה לבחון את אותן טענות ביחס לתאוריות הפוליטיות המקושרות עימן. אנו נטען כי הדרך הטובה ביותר לתאר את ישראל בהקשר זה היא כסוג של דמוקרטיה רפובליקנית ליברלית מגוונת. אם כן, ובלי לבטל את חשיבותן היחסית של יתר דרכי החשיבה על רציות, משתמע מכך שהאתיקה של המוסר והאתיקה של היחסים הדיאלוגיים מתאימות במיוחד למטרה שלפנינו.

4. רציות בהקשר של תאוריות פוליטיות

4.1 אתיקת המידות ורפובליקניזם

המונח ארטטה (arête) מקורו במילה היוונית שפירושה מצוינות או מעלה טובה (virtue). היגדים של אתיקת המידות (ארטה) מתייחסים לאורח חיים מצוין, מוסרי, מעולה או כדאי. היגדים אלו באים לידי ביטוי בהקשר של שאלה רחבה יותר מתחום תורת המוסר מהעת העתיקה: כיצד ראוי לאדם לחיות את חייו או מהו טבעם של חיים טובים? התשובות לשאלות אלו מנוסחות לרוב במונחים של "מעלות" או "מידות טובות", תכונות רציות של האופי האנושי המניעות אותו להתנהגות אתית.

אפלטון (2021) ראה מידות אלו כאבסולוטיות, מידות שיש לגלות באמצעות חשיבה דיאלקטית המטהרת את הנשמה מהשפעות משחיתות ומאפשרת לה להתאחד עם הטוב הנעלה ביותר. מנגד, הבין אריסטו (תשל"ג) את המידות ככאלו המגלמות את הדרך המרכזית, "שביל זהב" בין שתי האפשרויות הקיצוניות, ציות למוסכמות המעמיד את האדם בשורה אחת עם הרציונאליות העומדת בבסיס היקום אותו הוא כינה אלוהים. השקפות אלו, הידועות לפעמים כ-arêteic או כאתיקה של המידה הטובה (virtue ethics), מבססות את ההצדקה למידה כזו או אחרת כטוב העליון או הסופי. המידות שניתנות להצדקה כזו, במובן ההוליסטי הכולל, נקראות לעיתים חזון או תפיסה של "הטוב". לפי גישה זו, אימוץ ערך פירושו גם אימוץ גישה, אמונה או עיקרון המסייע לקידומה, אימוצה, עיבודה או עידודה של המידה האתית המקושרת לערך זה. הפילוסופיה של ימי הביניים שילבה בין אמונה דתית המתבססת על התגלות אלוהית לבין רציונאליות אנושית בסגנון אפלטון ואריסטו, והיא דגלה בגישה של אתיקת המידות, הן ביהדות, כגון הרמב"ם (בן ישראל, תרצ"ה), הן באיסלם ובנצרות.

המסורת הפוליטית המקושרת לתפיסה אתית זו מכונה לרוב **רפובליקניזם**, ולפיה להיות אזרח פירושו להשתייך לקבוצה מסוימת, על כל המשמע מכך מבחינת חובות, זכויות ופריבילגיות. השתייכות זו היא תוצאה של לימוד, בחירה באורח חיים או בתפיסת הטוב שאותה ניתן לכנות **רפובליקניזם אתי או אידיאולוגי**. לפי תפיסתו של אפלטון, למשל, מטרת המדינה היא להבטיח את מימושה של תפיסת צדק אבסולוטית. אזרחות ברפובליקה כזו דורשת שמירת אמונים לתפיסה זו של צדק, שבה הכוח נתון רק בידי מי שמבינים זאת כהלכה, כדי שיוכלו לפקח על הצדק ולהגן עליו. אחת הבעיות של גישה זו היא הצורך שכל האזרחים

יסכימו לתפיסה נתונה של הטוב.

לחלופין, אזרחות במדינה רפובליקנית יכולה גם להיקבע מתוקף שושלת יוחסין, מורשת או השתייכות לתרבות מסוימת. דבר זה מכונה לעיתים **רפובליקניזם לאומי או תרבותי**. בשונה מאפלטון, אריסטו טוען כי המדינה נועדה לשרת את אזרחיה ולא תפיסה מסוימת של הטוב, ועליה לאפשר להם לשגשג במסגרת קהילה פוליטית מתוקף זכות שירשו או בחירה שעשו. אין ספק כי שגשוג של בני אדם דורש מהם לאמץ סט זהה פחות או יותר של מידות המשקף את "שביל הזהב", התואם את טבעו הרציונאלי של היקום. אולם אריסטו מאפשר את קיומו של מעין פלורליזם ראשוני (proto pluralism), באומרו שניתן לבטא את אותן מידות בדרכים שונות, בהתאם לאופי הקהילה או התרבות המדוברת. עם זאת, בסופו של דבר, גם אריסטו סבר שישנה תפיסה אחת בלבד של טוב השלטת בכיפה, תפיסה המוכתבת מטבעו הרציונאלי של היקום.

4.2 חובה רציונאלית וליברליזם מקיף

המונח "דאונטולוגיה" מקורו במילה היוונית חובה. היגדים דאונטולוגיים עוסקים לרוב במתן צידוק רציונאלי של **חובות מוסריות** המוטלות על היחיד בחברה, נוסף על הזכויות הנלוות להן. הבחינה השיטתית והפירוט של הצדקות אלו ידועות כיום כפילוסופיה המוסרית המודרנית. צמיחתה של הסקפטיות המודרנית הולידה שאלות קשות בנוגע לתיאולוגיה האריסטוטלית שעליה הושתה אתיקת המידות או הארטיה הקדם-מודרנית. בתגובה לכך חולל קאנט (תשמ"ד), הפילוסוף של הנאורות, את מה שהוא כינה "המהפכה הקופרניקאית". לפי קאנט הרציונאליות שאריסטו היה סבור כי מקורה ביקום שמחוץ לתודעה האנושית, היא למעשה תנאי מוקדם להכרת דבר כלשהו. תבנית ההכרה האנושית היא בעצמה הרציונאלית אם היא זוכה להכשרה השכלתית וחינוכית ראויה. יתר על כן הוא גרס כי יכולת רציונאלית זו ניתנת ליישום בתבונה המעשית - מוסר ופוליטיקה, ובתבונה הטהורה - המדעים השונים.

המהפכה הקופרניקאית של קאנט הוציאה את הסמכות להחליט החלטות מוסריות מהירארכיות בעלות חוקים משלהן כמו השליטים הפילוסופים, הרבנים, חכמי הדת, האימאמים המוסלמיים והכמרים הקתוליים, והעבירה את הסמכות לידיהם של יחידים אוטונומיים ורציונאליים. קאנט התייחס לעיקרון הליבה של התבונה המעשית בתור "**הצו הקטגורי**" (Categorical Imperative). כלומר, הוא התייחס לבני האדם כאילו הם בעצמם התכלית העליונה ולא אמצעי להגיע למטרות כלשהן, מאחר שהם מקורה של הסמכות המוסרית המעוגנת בתבונה. ערך מוסרי, לפי השקפה זו, הוא גישה, אמונה או עיקרון שניתן לגזור מהציווי הקטגורי, כולל הציווי עצמו המגדיר כל אדם כבעל ערך פנימי משל עצמו. ערכים מסוג זה נחשבים "**אוניברסליים**" משום שהם נובעים מאותו מקור הכרה אפריורי עצמו. מכאן, שכל אדם המממש באופן הולם את היכולות הרציונאליות שלו, יבין ויאמץ את אותם ערכים אוניברסליים. תאוריה זו סובלת מהקושי המוכר ולפיו על האדם לתפוס את ערך התבונה על מנת להגן עליו באופן רציונאלי, ומכאן גם הכשל הלוגי של הנחת המבוקש (assuming the consequent) - הנחה מראש של הדבר שאותו מבקשים להוכיח.

פילוסופיה מוסרית זו נקראת לפעמים **ליברליזם אתי**. התאוריה הפוליטית המקושרת אליה נקראת **ליברליזם מקיף** או אוניברסלי. פילוסופיה פוליטית זו, כמו מקבילתה בתאוריה המוסרית, מניחה את מלוא הסמכות על כתפיהם הדמוקרטיות של אזרחים. לפי השקפה זו, אזרחות היא זכות מוחלטת או בסיסית, ולא פריבילגיה הקשורה לשושלת יחסין או לאורח חיים. החובה להגן על זכותם של אזרחים לבחור בעצמם את מושג הטוב שלפיו הם רוצים לחיות נמנית על חובות היסוד של מדינה ליברלית. דוקטרינה זו, המוכרת גם כ"הזכות קודמת לטוב" ("the Right precedes the Good"), היא הבסיס **לפלורליזם האינדיווידואלי, לסובלנות אוניברסלית ולשוויון בין כל האזרחים** באשר הם.

הפילוסוף הפוליטי ג'ון רולס (2010) תמצת את תפיסת השוויון הזו בשני עקרונות של הצדק: צדק פרוצדוראלי מבטיח שנהלים, שיטות וחוקים ממשלתיים יחולו על כל האזרחים ללא קשר למאפיינים כמו דת, גזע, מעמד, מגדר, מוצא אתני או העדפות מיניות. צדק חלוקתי מבטיח שמשאבים חומריים, תרבותיים ואחרים בעלי ערך יחולקו לאזרחים מקבוצות חלשות מבחינה כלכלית. רולס, שהכיר בכך ששני עקרונות אלו עשויים בעצמם לשקף תפיסה מסוימת של טוב החותרת תחת עיקרון הפלורליזם, הגה תאוריה נוספת ומצומצמת יותר הידועה בשם **ליברליזם פוליטי**. על פי תאוריה זו, קביעת סטנדרטים ציבוריים של צדק בדמוקרטיה ליברלית תתבצע באמצעות מה שהוא כינה "היגיון פומבי". לשם כך יש לבטא במסגרת דיון ציבורי את כל הטענות בעד או נגד הצעה כלשהי באופן המקובל על כולם. אולם יש הטוענים כי גם תאוריה מצומצמת זו מקדמת תפיסה מסוימת של הטוב, ובכך מערערת שוב על הפלורליזם.

בעקבות הקושי הזה בגיבוש תאוריה של פלורליזם ליברלי, התפתחה תפיסת חירות שהיא לכאורה ניטראלית יותר מבחינה ערכית הידועה בשם **נאו-ליברליזם**. תאוריה זו מבוססת על פרשנות קיצונית של אינדיבידואליזם כלכלי, אינה ניטראלית ומעדיפה את מדד העושר האישי על פני מדדים אחרים של רווחת הפרט.

בהתחשב בקושי של הליברליזם הרציונאלי לבסס אפשרות של פלורליזם בתבנית הרציונאלית של ההכרה, חזרו למעשה המאמינים בתורת ה**תוצאתנות** (consequentialists) להשתמש בטלאולוגיה בכך שהגדירו את היעדים האולטימטיביים שהערכים אמורים לשרת. לפי **פילוסופים תועלתנים** כגון ג'רמי בנת'ם וג'ון סטיוארט מיל (תרצ"ג), השאלה לגבי כל מעשה היא "האם הוא מביא את הטוב הרב ביותר למספר האנשים הרב ביותר". הקושי בהשקפה זו הוא שהיא תלויה בהעדפותיהם של יחידים שעשויים להעדיף חוסר סובלנות על פני פלורליזם. על פי הוגים הדוגלים ב**פרגמטיזם**, כגון ג'ון דיואי (תשכ"ט), יעדים אלו מוגדרים במונחים של קהילות חוקרות המבקשות להגביר את היכולת של חבריהן לפתור בעיות. הקושי בעמדה זו הוא בכך שהיא מגדירה קהילה דמוקרטית במונחי הסבר אחיד לטבעה של אותה חקירה.

4.3 אתיקה של יחסים דיאלוגיים וליברליזם מגוון

הוגים הדוגלים באתיקה של יחסים דיאלוגיים מצטרפים לאותה תחייה טלאולוגית זו בכך שהם תופסים את החיים הטובים במונחים של מערכות יחסים. מרטין בובר (תשע"ג), למשל, ידוע באבחנתו בין יחסי אני-לז, אני-אתה. בראשון, אנשים מתייחסים למישהו (או למשהו) מחוץ לעצמם כאל אובייקט, ואל עצמם בלבד כאל סובייקטים, למטרה אינסטרומנטלית; ואילו בשני, פוגשים הסובייקטים אנשים (או דברים) אחרים כסובייקטים בפני עצמם, ללא כל מטרה מלבד הפגישה עצמה. בובר טען כי הערכים החשובים ביותר נגלים בפנינו באמצעות הדיאלוג כאשר אנו פוגשים את הזולת באופן אמיתי וחוזים באמצעותו או באמצעותה בפני האל, המהווה אתה נצחי. ברוח זו טען הפנומנולוג עמנואל לוינס **שהאחריות לאחרים** היא אונטולוגית, ועומדת בבסיס כל חקירה והתקשרות אנושית. לעומת זאת ראו הוגות פמיניסטיות כמו קרול גיליגן (Gilligan, 1982) ונל נודינגס (Noddings, 1984) **ביחסים של דאגה** (caring relations) ביטוי פמיניסטי ייחודי של החיים הראויים.

הוגים הדוגלים ב**קהלתנות** (communitarianism) הלכו בעקבותיו של דיואי בהחיאת תפקידה של הקהילה במדינה דמוקרטית. אולם, הם עשו כן על ידי הגדרה מחדש של היחסים בין היחיד לקהילה ולא באמצעות חקירה. מייקל סנדל טען, למשל, שהעצמי האוטונומי על פי הגדרת הליברליזם הרציונאלי אינו קשור מספיק למשפחה, לתרבות, להיסטוריה ולירושה. צ'רלס טיילור הציע להגדיר את העצמי כסוכן אנושי (human agent) המקיים דיאלוג עם הקהילה (Taylor, 1991). **קהילתנים שמרנים**, כגון אלסדייר מקינטאיר (MacIntyre, 1984), רואים לרוב קהילות אלו כקשורות למסורות דתיות ולמסורות היסטוריות אחרות (Taylor, 1989) ומייקל ולצר בעוד **קהילתנים ליברלים** או פרוגרסיביים כגון סנדל (Sandel, 1998), טיילור (Taylor, 1989) ומייקל ולצר

(Walzer, 1985) סבורים כי קהילות כאלו מוקדשות לסוג כזה או אחר של סולידריות חברתית. הוגים הדוגלים בליברליזם מגוון, כגון ישעיהו ברלין (Berlin, 1969), מקבלים את התפיסה הקהילתנית של העצמי ככזה הנמצא בדיאלוג וכבול לקהילה, אבל מכירים בכך שקיימות אין-ספור קהילות, תרבויות ומסורות שבהן יכול העצמי להתקיים, והן מחזיקות בערכים שונים אשר לעיתים סותרים זה את זה. בהתחשב בעובדה היסטורית זאת, שנקראת לפעמים פלורליזם ערכי (value pluralism), תפקידה של התאוריה הפוליטית הליברלית הוא להגיע לעמק השווה, ל-modus vivendi, באמצעות דיאלוג בין תפיסות שונות של טוב כך שניתן יהיה לחיות יחד בשלום למרות השונות. איימי גוטמן משתמשת במונח דמוקרטיה דיונית (deliberative democracy) כדי לתאר חברות כאלו המבקשות להגדיר את טובת הכלל באמצעות תהליך של דיאלוג או התדיינות (Gutman & Thompson, 1998).

4.4 צדק חלוקתי ותאוריית הביקורת החברתית

היגדים ביקורתיים (critical statements) מסיבים את תשומת הלב להשפעה ההרסנית של חלוקת כוח לא שוויונית במופעיה הרבים. בליבה של תפיסה זו נמצא תיאור מקיף של צדק חלוקתי ולפיו ניתן להשיג צדק פרוצדוראלי רק בהינתן חלוקה שוויונית לחלוטין של הכוח הכלכלי, התרבותי, הפוליטי, המגדרי, הגזעי ועוד. השקפה זו מקורה בפרספקטיבה שלילית ולא חיובית, המשתמשת בצורות ביקורת רבות כדי לחשוף ולפרק הנחות מוקדמות חבויות, סוגי שיח מקובלים ופרקטיקות נפוצות המונעות את הגשמתו של צדק חברתי ושוויון זכויות מלא לכול. לתיאור ביקורתי זה יש שורשים בביקורתו של הגל (2001) על קאנט, ולפיה ההיגיון הוא לא תנאי אפריורי של הכרה (קוגניציה), שכן הוא מוטמע בתהליכים היסטוריים ממשיים של לאומים, שפות ותרבויות. תהליך זה אמור היה להתבצע באמצעות החייאת הרעיון הדיאלקטי של אפלטון (2021): כל דור משתחרר מטעויות הדור שקדם לו עד להשגת שחרור מלא מטעויות.

קרל מרקס תירגם את התפיסה המופשטת והאידיאליסטית של הגל על ההיגיון לתיאור קונקרטי של חוסר צדק חברתי-כלכלי. מרקס הבחין בכך שהפועלים הם שמייצרים בעבודתם את ההון, אך אמצעי הייצור נמצאים בבעלות מעמד מצומצם של קפיטליסטים. לפי המרקסיזם הקלאסי (מרקס, 1947), מטרתה של הביקורת החברתית היא לחשוף את האידיאולוגיות השקריות המצדיקות את קיומם של פערים כלכליים עצומים כדי להקים מדינה קומוניסטית שבה אמצעי הייצור נמצאים בבעלות כל האזרחים. הוגים נאו-מרקסיסטים (ראו: גור־זאב, 1996), כגון תאודור אדורנו, מקס הורקהיימר (Horkheimer & Adorno, 2007) ויורגן הברמס (2016), הסכימו עם מרקס על כך שניתן להשיג צדק חברתי; ואולם, לטענתם על מנת ליצור חברה רב־תרבותית צריך להשוות את יחסי הכוח בין התרבות ההגמונית לתרבות המדוכאת, ולא רק בין מעמדות חברתיים-כלכליים. נאו-מרקסיסטים משתמשים במונח "רב־תרבותיות" במובן פריסקרפטיבי של שוויון זכויות, ולא כתיאור של חברות הכוללות יותר מתרבות אחת, כפי שנהוג להשתמש בו בשיח הפופולרי.

מאחר ששתי ההשקפות הללו טוענות כי שוויון מוחלט הוא סטנדרט אבסולוטי שלפיו ניתן לבקר הנחות קודמות, סוגי שיח ופרקטיקות ביקורתיות, הוגים פוסט־מודרניים (ראו: גור־זאב, 1997) כגון מישל פוקו, ז'אק דרידה וז'אן־פרנסואה ליוטר (1999) ראו בהן תאוריות ביקורתיות-חברתיות מודרניות. לטענתם ההנחה שניתן להגיע לשוויון כולל היא נרטיב כוזב, שכן הכוח מוטמע בכל פעילות אנושית שהיא. ומכאן שהביקורת החברתית יכולה רק לחשוף את מוקדי הכוח ולנסות להקל על השפעותיו המזיקות.

בדומה לכך, הוגים פוסט־קולוניאליים, כגון פרנץ פאנון (2006) ואדוארד סעיד (2000), השתמשו בקטגוריות נאו-מרקסיסטיות ופוסט־מודרניות כגון הגמוניה ודיכוי כדי לחקור את המורכבות של הקולוניאליזם האירופאי באפריקה, במזרח התיכון ובעולם כולו. רבים מהם השתמשו בביקורת חברתית עדכנית, כמו למשל בתאוריה אינטרסֶקְצִיוֹנָלִית (intersectionality) המניחה כי כל מערכות הדיכוי קשורות זו לזו,

וכן בתאוריית הפמיניזם הרדיקלי ותאוריית הגזע הביקורתית המנתחות את יחסי הכוח הבלתי שוויוניים בקטגוריות של מגדר וגזע.

גישות לרציות

גישות לרציות	אתיקת המידות הטובות	הפילוסופיה של המוסר	יחסים דיאלוגיים	ביקורת חברתית
תיאור הגישה לרציות	קיים טוב עליון שיש לחיות לפיו, סט של מעלות טובות קבועות או סגולות של אישיות. יש הטוענים שהן מוחלטות ויש הסבורים שהן מתבטאות בצורות שונות בתרבויות שונות	לכל אדם יש זכות לבחור את דרכו בעזרת יכולתו הרציונאלית, כל עוד שהוא ממלא את חובותיו לפי הצו הקטגורי	קבוצות המאמינות בערכים שונים ומתבססות על הגדרות שונות של יחסים ראויים צריכות לנהל דיאלוג כדי לחיות יחד בשלום, גם אם ערכיהן מתנגשים	על החברה לשאוף לצדק חברתי באמצעות חשיפת עוולות וביקורת על חלוקת כוח ומשאבים לא שוויונית
תאוריה פוליטית תואמת	רפובליקניזם	ליברליזם מקיף	ליברליזם מגוון	צדק חלוקתי
תיאור התאוריה הפוליטית	להיות אזרח פירושו להשתייך לקולקטיב פרטיקולרי, לחיות על בסיס סט ערכים המבטא טוב עליון או לחיות על בסיס חברות בלאום מסוים או קבוצה אתנית מסוימת	הזכות לבחור את אורח החיים קודמת לכול, בתנאי שלא בוחרים אורח חיים השולל את אורח חייו של האחר	על המדינה להכיל קבוצות עם דעות שונות, מנוגדות ואף סותרות, גם אם דעותיהן אינן ליברליות	על המדינה לחלק כוח באופן שווה, הן במישור הכלכלי (למשל, מתן בעלות על אמצעי היצור לכל אזרחי המדינה), הן במישור התרבותי (למשל, לקדם חברה רב-תרבותית)
גישה לחינוך לערכים	חינוך אופי	חינוך מוסרי	חינוך דיאלוגי	פדגוגיה ביקורתית
תיאור הגישה לחינוך לערכים	מאמץ מכוון של משפחות, בתי ספר וקהילות לסייע לצעירים לאמץ ערכים ומוסר ולבנות אישיות יציבה עם תכונות אופי ראויות, מצומצמות או רחבות	פיתוח מודעות לחובות מוסריות רציונאליות ואוטונומיה אישית	חינוך לערכים המתבסס על מערכות יחסים בין דואגים למושאי דאגתם ומעודד דיאלוג בין אנשים המחזיקים באורח חיים שונה או בערכים שונים	חקר משותף של שאלה או נושא דרך דיון בין התלמידים בכיתה על מנת להשתחרר מדיכווי המורה איננו מקור בלעדי של ידע אלא מציע שאלה או נושא לדיון ושומר על זכות הדיבור של כל תלמיד ותלמידה

5. ערכים במדינה יהודית ודמוקרטית

5.1 חוק החינוך

חוק החינוך מ-1953 ותיקוני החוק בשנים 2003 ו-2018, מגדירים את מטרות החינוך הממלכתי כדלקמן:

1. לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו;
2. להנחיל את העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו ולהשקפותיו של הזולת, וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים;
3. ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל;
4. ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה, ולחנך לכבדם;
5. לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כשרונותיהם השונים, להרחיב את אופקיהם התרבותיים ולחשפם לחוויות אומנותיות, והכול למיציא מלוא יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות;
6. לבסס את ידיעותיהם של הילד והילדה בתחומי הדעת והמדע השונים, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה, ובמימוניות היסוד שיידרשו להם בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית, ולעודד פעילות גופנית ותרבות פנאי;
7. לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים;
8. להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו;
9. לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתירה לצדק חברתי במדינת ישראל;
10. לפתח יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית וזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח;
11. להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל;
12. לחנך להכרה בקדושת החיים ולהנחיל תודעת בטיחות וזהירות, לרבות בטיחות בדרכים;
13. לחנך לשירות משמעותי בצבא הגנה לישראל או לשירות לאומי-אזרחי כהגדרתו בחוק שירות לאומי-אזרחי, התשע"ד-2014.

5.2 ישראל כמדינה יהודית

לפי הניתוח שלעיל, כיצד יש להבין את הערכים המפורטים במטרות חוק החינוך? סעיף 2 למשל מדגיש כי בראש ובראשונה אלו הם הערכים של המדינה היהודית והדמוקרטית. אבל איזו מין מדינה היא זו? כמדינה יהודית, היא מאמצת גרסה של התאוריה הפוליטית הרפובליקנית, כלומר קרבה לאתיקת המידות או האתיקה של הארטה במונח הערכי. אולם, לא נראה שמדובר ברפובליקניזם אתי או אידיאולוגי. על אף

שהמדינה היא תוצר של התנועה הציונית, היא אינה מקדמת באופן רשמי אידיאולוגיה ציונית מסוימת, אלא מעודדת את קיומן של עמדות שונות משמאל לימין בתוך הציונות, ואף מעניקה זכויות אזרח לאזרחים לא ציונים ואנטי ציונים, כולל ייצוג בכנסת. נוסף על כך, המדינה אינה מקדמת תפיסה מסוימת של יהדות. זאת על אף שבתקופות שונות החזיקו זרמים שונים ביהדות במוקדי כוח במוסדות ממשלתיים בשל הסכמים קואליציוניים, וזרמים אחרים עדיין לא זכו בהכרה מלאה. באופן עקרוני המדינה מאפשרת לזרמים שנים ביהדות, החל מחילוניים גמורים וכלה בחרדים, להתקיים זה לצד זה.

על כן נראה כי מדובר ברפובליקניזם אתני, תרבותי או לאומי. סעיפים 3 ו-4 במטרות החוק מבהירים כי מדינת ישראל היא ביתו הלאומי והתרבותי של העם היהודי. המדינה נוסדה בארץ מולדתו של העם היהודי, ובה גם דוברת השפה הלאומית, חוברו רבים מהטקסטים המכוננים שלה, ונוצרו חפצי התרבות העיקריים שלה. כל אלו נועדו בין היתר, להגן על המורשת הקולקטיבית, האינטרסים המשותפים והעתיד המשותף של העם היהודי. כל זאת בלי להפחית ממחויבותה של המדינה לאזרחיה הלא-יהודים: סעיף 1 למשל, מבהיר שמדינת ישראל הוקמה, בין היתר, על מנת לאפשר לאזרחיה היהודים לשגשג כבני אדם, ולא רק כיהודים. אזכור השואה והגבורה בסעיף 4 מדגיש את העובדה שחירויות אלו לא היו תמיד אפשריות ליהודים במהלך ההיסטוריה הארוכה של העם ושישנם עוד מקומות בעולם שבהם עדיין זה בלתי אפשרי.

אותה רפובליקה תרבותית ולאומית שהיא מדינה יהודית משמשת מקור למידות אתיות וערכי מוסר הנלמדים בבתי הספר. ואולם, רבים קראו תיגר על הגינותה של מדינה זו, פרי חזונה של התנועה הציונית; בהם אפשר למנות את האסיפה הכללית של האו"ם ב-1971, ועידת האו"ם נגד הגזענות בדרבן ב-2001 וכן חוקרים פוסט-ציוניים ופוסט-קולוניאליים בולטים. אף על פי כן, חשוב להדגיש כי רפובליקניזם מסוג זה מתקיים בעשרות מדינות בעולם ללא כל אזכור של בעיה. נוסף על כך יש לציין כי מדינת ישראל הוקמה על ידי אותה אסיפה כללית של האו"ם במסגרת מסורת פוליטית ארוכת שנים וגאה. אין זה המקום לנתח טענות אלו באופן מפורט המסתמך לרוב על פרשנות מסוימת של תאוריית הביקורת החברתית, או לטעון שבישראל לא קיימת גזענות או לא קיימים אופני דיכוי אחרים, שהביקורת עליהם יכולה רק לחזק את החברה הישראלית.

אולם זהו בהחלט המקום להבהיר כי במסגרת הניסיונות הלגיטימיים להשמיע את קולו של הנרטיב הפלסטיני, ביקורת זו מתעלמת או מכחישה את הנרטיב היהודי, התופס את היהדות כמבוססת גם מבחינה פוליטית ולא רק דתית. במשך מאות שנים שועבד הפן הפוליטי של הזהות היהודית למבעו הדתית בלבד. בין יתר הישגיה, חוללה התנועה הציונית מהפכה ובמסגרתה חזרה הזהות הפוליטית היהודית לשמש נקודת משען ליהדות ואפשרה ליהודים להיות אחראים לגורלם המשותף בארץ אבותיהם. יהודים משני צדי המפה הפוליטית, הן מהשמאל הקיצוני, הן מהימין הדתי הקיצוני, קוראים תיגר על מהפכה זאת. כתוצאה מכך חוו רבים אם לא רוב הפלסטינים את הקמתה של המדינה כקטסטרופה. חוויה זו שנויה במחלוקת עזה בתוך ישראל ומחוצה לה, והיא מורכבת מהיבטים פוליטיים שונים אשר טרם קיבלו התייחסות הולמת. אולם הרעיון הבסיסי שלפיו בניו ובנותיו של עם עתיק יומין שבים ונוטלים שליטה על חייהם הקולקטיביים בארץ אבותיהם ומאפשרים לתרבותם ולחברתם לשגשג, הוא רעיון הראוי לשבח מבחינה מוסרית על פי כל פרשנות סבירה של מושגים אלו.

אם כן, כרפובליקה יהודית, האם ישראל היא רק מדינת היהודים או גם מדינת היהדות? לדעתנו, שתי התשובות נכונות. זוהי מדינה של יהודים ועבורם, על אף שהיא גם מדינה של כל אזרחיה הלא-יהודים ועבורם, ועל אף שהשאלה מיהו יהודי עדיין שנויה במחלוקת. נוסף על כך, ישראל מוקדשת לשמירת היהדות ולקידומה, אולם היא אינה מקדשת זרם מסוים של פרשנות יהודית דתית או תרבותית ופתוחה לכל הזרמים. ככזו, מדינת ישראל משמשת בראש ובראשונה מקור לזהות דתית או תרבותית ולאומית עבור יהודים רבים ברחבי העולם, ביניהם אזרחים ישראלים ולא ישראלים, המתגוררים במדינה ומחוצה לה.

5.3 ישראל כמדינה דמוקרטית

סעיף 2 במטרות חוק החינוך מבהיר גם שישראל היא מדינה דמוקרטית ולא רק יהודית, ושבין הערכים שיש ללמד וללמוד בבתי ספר ממלכתיים נמצאים הערכים הדמוקרטיים שרבים מהם מפורטים שם. אבל איזה סוג של דמוקרטיה הוא זה? על פי סעיפים 8 ו-11 ישראל היא בהחלט דמוקרטיה ליברלית: עקרונית היא מבטיחה זכויות אזרח לכל אזרחיה, גם אם זכויות אלו לא תמיד יוצאות אל הפועל בהתאם לדרישות הצדק.

אולם, לא מדובר בדמוקרטיה ליברלית מקיפה כהגדרתו של קנט, ולא בדמוקרטיה ליברלית פוליטית כהגדרתו של רולס, מאחר שיש לה מחויבות מיוחדת כלפי אזרחיה היהודים, תרבותם ומסורותיהם. יתר על כן, ישראל היא לא דמוקרטיה רב-תרבותית כפי שזו מוגדרת בידי נאו-מרקסיסטים כמו הברמס, על אף שהיא חברה של תרבויות רבות. כמו רפובליקות תרבותיות, לאומיות או אתניות אחרות, היא נותנת פריבילגיות מיוחדות ליהודים הן כיחידים, הן כעם, כולל לשפה הלאומית ולתרבות ההיסטורית של העם הזה כפי שהוזכר קודם לכן.

למעשה ישראל היא, או צריכה לשאוף להיות, דמוקרטיה דיונית, מגוונת וקהילתנית, כהגדרתם של טיילור, סנדל, וולצר, ברלין וגוטמן, קהילה של קהילות, לא רק של יחידים, ודמוקרטיה רפובליקנית בין רפובליקות אחרות. הדבר רומז גם לקרבה לעקרונות האתיקה של היחסים הדיאלוגיים. לפי השקפה זו, מדינות ליברליות מבטיחות את זכותם של אזרחיהן לבחור חזון של חיים טובים, ולכן עליהן לספק לאזרחים מבחר של טובין. בדומה לכך, מאחר שהאזרחים מבססים את ההחלטות שלהם בנוגע למדיניות ציבורית ולאנשי ציבור בחיים שאותם הם בוחרים לעצמם, חייבים אותם טובין שעליהם מגנה ושומרת החברה הליברלית להיות גדושים די הצורך כדי לאפשר זאת.

מסעיף 11 בחוק עולה כי ישראל היא חברה רב-תרבותית, כלומר רב-תרבותית במונח התיאורי ולא במונח הפריסקרפטיבי של המושג. המדינה מקבלת את ההנחה שערכים מתבטאים במסגרת תרבויות ומסורות רבות, ועליה לשמור על החופש לבטא אותם כל עוד הם אינם מונעים את חופש הביטוי של תרבויות ומסורות אחרות. אחד התפקידים החשובים של הפוליטיקה בחברה כזו היא לגשר על הפערים בחברה ולאפשר לכל האזרחים חיים משותפים בשלום. בהקשר זה אחד האתגרים החשובים של מערכת החינוך הוא להכין את אזרחי העתיד למשימה זו.

עיקרון זה של פלורליזם ערכי הוא גם רעיון אתי ולפיו מדינה יהודית יכולה להיות רפובליקה תרבותית, לאומית ואתנית. היא משתמשת במשאבי המדינה כדי להגן על התרבויות והמסורות של עם אחד, ובמקביל מאפשרת גם לתרבויות ולמסורות אלטרנטיביות להתקיים בה ומגנה עליהן.

5.4 סוכנות (עצמאות), דיון וערכים משותפים

למטרת דוח זה נדון בשתי השלכות חשובות של תפיסת דמוקרטיה ליברלית מגוונת זו. ראשית, על פי התפיסה הקהילתנית של העצמי יש להתייחס לילדים הצעירים כבני אדם עם מטען תרבותי כלשהו שלפיו ניתן לעגן סוכנות או עצמאות מוסרית. אותם ילדים אינם יצורים רציונאליים ללא מטען מוסרי כלשהו כהשקפת הליברליזם המקיף או הפוליטי; הם גם לא יצורים לא רציונאליים נטושים כהשקפתה של מסורת פילוסופית אחרת הידועה בשם **אמוטיביזם**, הרואה בערכים ביטויים סובייקטיביים של העדפות רגשיות.

בתגובה לשני תיאורים אלו, מבחין טיילור בין ערכים חזקים וחלשים. **ערכים חזקים** מגדירים איזה מין אדם אנחנו בוחרים להיות, למשל, האם לנסות להציל חבר באש הקרב או להימלט ולהציל את נפשנו. **ערכים חלשים**, לעומת זאת, מבטאים העדפות זמניות, למשל, האם להזמין היום בגלידרייה גלידה בטעם וניל או

בטעם שוקולד. בשונה מערכים חלשים המתבססים רק על תחושת אישיות, גחמות או תשוקות, ערכים חזקים נוצרים בדיאלוג עם גורמים שהם מעבר לעצמי, כגון קהילה, היסטוריה, טבע או אלוהים. דיאלוג מסוג זה הוא הבסיס להגדרת הרכיבים העיקריים של הסוכנות (agency) האנושית: הגדרה עצמית, הבעה עצמית וביקורת עצמית.

ברוח זאת טוען אלכסנדר כי כדי שלערכים חזקים תהיה משמעות אתית, ובמילים אחרות כדי שסוכנים אנושיים יהפכו לסוכני מוסר, יש להניח גם שהם נהנים מחירות, מאינטליגנציה מוסרית ומיכולת לטעות. הכוונה היא לחירות לבחור דרך חיים, לאינטליגנציה להבדיל בין טוב לרע וליכולת לטעות בחיים שבחרו ובמסלולים שבמסגרת חיים אלו. לטענתנו, החינוך בישראל צריך לשאוף לחנך אזרחים כך שיהיו גם בני אדם וגם סוכנים מוסריים, עם יכולת הגדרה עצמית, ביטוי עצמי וביקורת עצמית ובעלי חירות אישית, אינטליגנציה רגשית ויכולת לטעות. כך יהיה בכוחם לגבש ערכים אתיים חזקים, ולא רק העדפות אישיות חלשות. לא מדובר רק בטיפוח היכולת לפתח ערכים חזקים, אלא גם ביכולת לעשות זאת באמצעות דיאלוג ודיונים בנוגע לגרסאות שונות של אותם ערכים.

השלכה שנייה של התפיסה הדמוקרטית הזו קשורה בתקפותו של רעיון הערכים האוניברסליים. ברגע שאנו מחליפים את האדם הרציונאלי או הבלתי רציונאלי נטול המטען המוסרי באדם המעגן את סוכנותו המוסרית או עצמאותו המוסרית בתרבות מסוימת - רעיון הערכים האוניברסליים כבר אינו תקף. זאת משום שלא ניתן עוד להניח רציונאליות אוניברסלית שתצדיק ערכים אלו. ניתן לומר כי הערכים המוצגים בסעיף 2 של חוק החינוך הם ערכים משותפים, מצויים או חופפים. אלו הם הערכים שעוצבו בדיאלוג ובדיונים בין אלטרנטיבות ואפילו בין תפיסות מתחרות של הטוב, כדי לאפשר קיום משותף בשלום.

בעזרת ביטוי שטבע גליברט רייל ושקליפורד גירץ הפך לפופולרי, הבחין מייקל וולצר בין ערכים דקים המשותפים לרוב לקהילות של קהילות, לבין ערכים גדושים יותר המשקפים לרוב מנהגים והרגלים של דרך חיים מסוימת. חשוב ואף חיוני לבחון עד כמה גדושים וחזקים צריכים להיות הערכים המשותפים כשמדובר בדמוקרטיה דיונית ומגוונת כמו זו של ישראל, כדי להבטיח שאזרחיה יחיו יחד בשלום.

מושג הערכים המשותפים הוא גם תגובה לטענה הרווחת שלפיה יהדות ודמוקרטיה אינן יכולות לגור בכפיפה אחת, ושעצם הרעיון של מדינה יהודית ודמוקרטית הוא אוקסימורון. אומנם ישנם זרמים ופרשנויות של יהדות שלא ניתן ליישבם כלל עם היבטים שונים של דמוקרטיה ואומנם קואליציות פוליטיות מעניקות לא פעם לזרמים אלו אפשרות להשפיע יותר מדי על מוסדות המדינה; ואולם באמצעות גישה שקולה ודיאלוג בתוך קהילה של קהילות יהודיות ולא יהודיות כאחת ניתן בכל זאת לשאוף לחיים משותפים בשלום של אזרחים האוחזים בדרכי חיים שונות ואף מנוגדות לעיתים.

5.5 סולידריות, צדק וביקורת

למדינת ישראל מערכת יחסים ארוכת שנים עם סולידריות חברתית, צדק חברתי וביקורת חברתית, החל בהומניזם העברי של אנשי תרבות ציוניים כגון חיים נחמן ביאליק, אחד העם ומרטין בובר ועד לחזון המוסרי של הנביאים העבריים המוזכר בהצהרת העצמאות. מדינת ישראל קמה כחברה סוציאליסטית וגם כיום, לאחר שהותירה מאחור את הסוציאליזם, ניכרים בה עוד שרידיה של מדינת רווחה. רעיונות רבים הקשורים לנושא זה ובאים לידי ביטוי בסעיפים 7, 8 ו-9 של חוק החינוך, נטועים בכמה ממרכיבי תאוריית הביקורת החברתית. לכן, מעבר להצדקת הסמכות הנורמטיבית של ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית למטרת חינוך מוכוון ערכים, יהיה זה חיוני להכיר בחשיבות הביקורת החברתית בבתי הספר הממלכתיים.

על פי סעיף 7 בחוק, הקורא לחזק את יכולות השיפוט והביקורת ולטפח מחשבה עצמאית ומודעות לשינויים, חייבים בתי הספר הממלכתיים לעודד את החופש להעלות רעיונות שונים ולדון בהם, כולל רעיונות המבקרים את המדינה ואת מוסדותיה השונים. ביקורות אלו עשויות להתבסס על סטנדרטים של צדק פרוצדוראלי ושוויון הזדמנויות המוזכרים בסעיף 9, או להתבסס על עקרונות של צדק חלוקתי שמזכירים הוגי דעות העוסקים בביקורת חברתית. הן יכולות גם להתייחס לאינטרסים של קבוצות מודרות בחברה כגון ערבים, אתיופים, מזרחים, נשים, חברי וחברות קהילת הלהט"ב, מבקשי מקלט ועולים חדשים. ניתן גם למתוח ביקורת על מדיניות או על הצעות של מפלגה פוליטית כזו או אחרת, על אידיאולוגיה דתית או על ממשלת ישראל. אולם, יש להציג ביקורת מעין זו במסגרת דיון שבו יעלו השקפות שונות ויתאפשר דיון בנושא. על דיונים כאלה להתנהל במסגרת החוק ובאופן שימנע אינדוקטרינציה. יש להפגין במסגרת דיונים אלו כבוד לשונות ולהכיר בזכותם של כל התושבים בישראל לחיות בביטחון וללא גילויי שנאה.

6. חינוך מוכוון ערכים

6.1 חינוך לעומת אינדוקטרינציה

מה נחשב לחינוך מוכוון ערכים במדינה יהודית ודמוקרטית כפי שזו מתוארת לעיל? כדי לענות על שאלה זו נבחין תחילה בין חינוך לבין סוגים מתועבים מוסרית של אינדוקטרינציה (Snook, 1972, 1975). כדי לחנך לערכים יש לעודד את התלמידים והתלמידות ללמוד ולחקור ערכים באמצעות טיפוח, פיתוח או הבנייה משותפת; לעומת זאת, אינדוקטרינציה מצריכה כפייה כלשהי שגורמת לאדם לאמץ ערכים או אמונות שלא היה מאמץ לולא נכפה עליו הדבר.

אינדוקטרינציה בצורתה הקיצונית מכונה לרוב שטיפת מוח והיא עלולה לכלול גם שימוש בעונשים גופניים או פסיכולוגיים, מניפולציות פרמקולוגיות (באמצעות תרופות) או לחץ חברתי - כולם נועדו לשדל את האדם לאמץ ערכים או אמונות. אבל יש גם צורות אפיסטמולוגיות של אינדוקטרינציה הכרוכות במניפולציה שנועדה לעודד "סגנון לא ראייתי" (non-evidentiary style) של אמונה והתנהגות (ראו: הרפז, 1996; Siegel, 1988). הדבר כולל לימוד של חומר שאינו נתמך בנתונים רלוונטיים, או שימוש בשיטות שנועדו להקנות לאדם אמונות או ערכים גם אם אלו אינם נתמכים בראיות כלשהן.

המשותף לסוגי האינדוקטרינציה השונים הוא הנטייה להגביל את החירות, את האינטליגנציה המוסרית ואת האפשרות לטעות בבחירה, ובמילים אחרות - להגביל את הסוכנות המוסרית של האדם (Alexander, 2015). חינוך מוכוון ערכים, ללא קשר לערך שהוא מבקש להנחיל, חייב לשאוף להגביר את יכולתם של התלמידים לפעול כסוכנים או כבני אדם עצמאיים מבחינה מוסרית. שאם לא כן עצם הרעיון של ערך כפי שהוא מוגדר כאן מאבד את משמעותו.

אם כן, כיצד ניתן להוציא חינוך כזה לפועל? לשם כך נבחן ארבע גישות שונות של חינוך מוכוון ערכים לפי הגישות שפורטו לעיל והתאוריות הפוליטיות המקושרות אליהן:

1. חינוך אופי, המבוסס על אתיקת המידות הטובות ועל רפובליקניזם.
2. חינוך מוסרי, המבוסס על פילוסופיה מוסרית מודרנית ועל ליברליזם מקיף.
3. חינוך דיאלוגי, המבוסס על אתיקה של יחסים דיאלוגיים ועל ליברליזם של גיוון.
4. פדגוגיה ביקורתית, המבוססת על תאוריית הביקורת החברתית.

בלי להמעט בערך תרומתם של החינוך המוסרי ושל הפדגוגיה הביקורתית, ולנוכח מעמדה של ישראל כרפובליקה תרבותית-לאומית ודמוקרטיה מגוונת, לחינוך האופי ולחינוך הדיאלוגי יש פוטנציאל גדול לסייע לחינוך מכוון ערכים בישראל.

6.2 חינוך אופי

המונח **חינוך אופי** משמש לא פעם באופן רופף למדי לתיאור למידה וחינוך המטפחים התנהגות מקובלת חברתית או התנהגות פרו-חברתית, נימוסים ואזרחות טובה. אולם, הגדרה מדויקת יותר כרוכה במאמץ מכוון של משפחות, בתי ספר וקהילות לסייע לצעירים לאמץ ערכים ומוסר ולגבש אישיות יציבה עם תכונות אופי ראויות.

חינוך מהסוג הזה מתאים בקווים כלליים למסגרת האתיקה של המידות (arêteic) ולתאוריה הפוליטית הרפובליקנית. תאוריה זו קשורה מאוד לתנועת הפסיכולוגיה החיובית המדגישה את טיפוח תכונות האופי וחיזוקן. מספר רב של מדינות, חברות פרטיות, מרכזים אקדמיים וארגונים ללא מטרת רווח ברחבי העולם מציעים תוכניות לימודים ושיטות הוראה המדגישות את חינוך האופי.

טרנס מקלפלין ומארק הלסטד (McLaughlin & Halstead, 1999) הבחינו בין שני סוגים של חינוך האופי. **חינוך האופי המצומצם** (non expansive) גורס כי תכונות האופי או המוסר הן יסודיות, ושיטות החינוך הנהוגות בו מדגישות חינוך ישיר, שינון והכשרה מעשית. שיטות אלו כוללות עידוד, שבח ותגמול, הגדרה ותרגול, והן דורשות ציות לנורמות משותפות מקובלות. מנגד, **תפיסות נרחבות של חינוך האופי** (expansive) מציעות הסברים מתוחכמים ומגוונים של דמוקרטיה ליברלית כחלק מהרציונאל שלהן ומקדמות ערכים צומחים לצד ערכים בסיסיים יסודיים. אלו מדגישים, בין היתר, את תנאיה של הסוכנות או העצמאות המוסרית: בחירה חופשית, אינטליגנציה מוסרית ומתן אפשרות לטעות. שיטות הלימוד הנהוגות במסגרת גישה זו מעודדות חשיבה ודיונים על השימוש המתאים בערכים ובתכונות על מנת לפתח את שיקול הדעת בקרב התלמידות והתלמידים. החינוך המצומצם מתאים במיוחד לקהילות רפובליקניות המקדשות מושגים דוגמטיים, נוקשים וצרי אופקים של מושג הטוב, ואילו החינוך הנרחב מתאים יותר למדינה רפובליקנית המקדשת תפיסות דינמיות של טוב, באופן ספציפי ומשותף. תפיסות דינמיות של טוב נתונות לשינוי בהתבסס על ניסיון או דיאלוג עם דעות שונות או מנוגדות.

חינוך אופי מצומצם	חינוך אופי רחב
מאמין בתכונות אופי ומוסר מוחלטים וקבועים שיש לאמץ.	מקדם בחירה חופשית, אינטליגנציה מוסרית ומתן אפשרות לטעות.
חינוך ישיר, שינון והכשרה מעשית.	חשיבה ודיונים - פיתוח שיקול דעת בקרב התלמידים.
מתאים לקהילות רפובליקניות המקדשות סט ערכים קבוע ותפיסה של טוב מוחלט שיש לחיות לפיו.	מתאים למדינה רפובליקנית המקדשת תפיסות דינמיות של טוב.

הבחנה זו בין חינוך מצומצם או נרחב של האופי מתבטאת במיוחד בסוג חינוך פופולרי הידוע בשם **חינוך לאזרחות**. בהקשר זה, מבחין מקלפלין (McLaughlin, 1992) בין **חינוך מינימלי או מקסימלי לאזרחות** בדמוקרטיה מגוונות (diverse democracies). במדינות ליברליות המטפחות חינוך מינימלי לאזרחות נוטים התלמידים להזדהות באופן פורמלי או חוקי בלבד עם המדינה, שכן בפועל מעודדים אותם להפגין קודם כול נאמנות סקטוריאלית. לעומתם, תלמידים המקבלים חינוך מקסימלי לאזרחות נוטים להזדהות חזקה יותר עם המדינה, ואילו ההזדהות עם גורמים אחרים תהיה לרוב חלשה יותר.

על פי מקלפלין, תפיסות אלו של החינוך לאזרחות נמצאות על רצף ולא משני צידי המתרס. חינוך מינימלי במיוחד לאזרחות ממוקם בצד אחד של הרצף ואילו חינוך מקסימלי לאזרחות נמצא בצידו האחר. כשהגישה לחינוך לאזרחות נוטה לצד המינימליסטי של הספקטרום, יהיו הערכים המשותפים שזוכים להסכמה רחבה בקהילה מועטים ומצומצמים יותר. ולהפך, ככל שהגישה לחינוך לאזרחות נוטה אל הצד המקסימליסטי של הספקטרום, יהיו אותם ערכים משותפים איתנים ונרחבים יותר.

תפיסות מינימליות יחסית של אזרחות בחברות מגוונות יעלו בקנה אחד עם נטייה חלשה יותר לפלורליזם וערכים משותפים לצד סובלנות גדולה יותר לנטייה מצומצמת של חינוך האופי בחברות מסוימות. תפיסות מקסימליות יחסית של אזרחות בחברות מגוונות יחפפו תיאורים חזקים יותר של פלורליזם וערכים משותפים ושל סובלנות פחותה לחינוך אופי בסגנון מצומצם יותר בקהילות מסוימות. לדוגמה, מערכת החינוך בישראל נוטה לחינוך מינימלי לאזרחות, דבר המאפשר סובלנות גבוהה יחסית לחינוך האופי בסגנון המצומצם בקהילות מסוימות כמו אלו החרדיות למשל. מדובר באתגר רציני העומד בפני גיבוש סט חזק ורחב של ערכים המשותפים לקהילות שונות, שיאפשר להם לחיות בשלום זו לצד זו.

חינוך מינימלי לאזרחות	חינוך מקסימלי לאזרחות
הזדהות פורמלית עם המדינה הליברלית הדמוקרטית ונאמנות סקטוריאלית חזקה.	הזדהות חזקה עם המדינה הליברלית הדמוקרטית
ערכים מועטים ומצומצמים זוכים להסכמה רחבה	ערכים רבים ונרחבים זוכים להסכמה רחבה
נטייה חלשה לפלורליזם	נטייה חזקה לפלורליזם
סובלנות גבוהה לחינוך אופי מצומצם	סובלנות פחותה לחינוך אופי מצומצם
ידע בסיסי על מרכיבי הממשל (כנסת, ממשלה ובתי משפט) ותפקידיהם של משרדי המדינה	חינוך לשיקול דעת ומיומנויות התדיינות ודיאלוג

6.3 חינוך מוסרי

כמו חינוך האופי, גם המונח "חינוך מוסרי" משמש לא פעם לציון חינוך להתנהגות הולמת. אולם, הגדרה מדויקת יותר מתייחסת לבירורן ולפיתוחן של חובות מוסריות רציונאליות כמקובל במסורת הליברלית הכוללת, עם דגש על אוטונומיה אישית. שתי הגישות החינוכיות הנזכרות לרוב בהקשר זה הן בירור ערכי (values clarification) והתפתחות מוסרית קוגניטיבית.

בירור ערכי הוא פדגוגיה הנטועה בהגדרה רחבה של אוטונומיה אישית המקושרת לאמוטיביזם, ולפיו כל הערכים מבוססים על תחושות סובייקטיביות. לפיכך, מטרת החינוך היא לסייע ללומדים לברר עם עצמם מהי תחושתם באשר לסוגיה כזו או אחרת שבה הם עשויים להידרש להכריע. סוגיות אלו כוללות החלטות אישיות, כגון איפה להתגורר, באיזו קריירה לבחור, איזו אמונה לאמץ או לנטוש, איזה בן זוג או בת זוג לבחור ועוד. סוגיות אלו עשויות גם לעסוק בזירה הציבורית, כגון באיזו מדיניות לתמוך ובמי לבחור (Simon, Howe & Kirschenbaum, 1972).

יש המבקרים פדגוגיה זו וטוענים כי היא מניחה שיש ערכים הטבועים בילדים ועליהם רק לברר אותם, אך הדבר אינו בהכרח נכון ותלוי קודם כול בהשקפה האישית באשר לערכים שעוברים בתורשה. ממשיכי דרכו של טיילור ערערו גם הם על עמדה זו, העוסקת לטענתם בערכים חלשים במקום בערכים חזקים. אולם, בחברות מגוונות כמו בישראל, ילדים מגיעים לפעמים לבית הספר עם ערכים חזקים שהטמיעו בהם המשפחה או הקהילה, בין אם מדובר בערכים תורשתיים ובין אם לא. טכניקת הבירור הערכי עשויה לסייע לצעירים לברר עם עצמם מהם אותם ערכים והאם הם משקפים את האדם שברצונם להיות כשיגדלו. באמצעות בירור ערכי ניתן גם לבחון האם וכיצד אותם ערכים שמקורם במשפחה או בקהילה מגבילים את יכולתנו לחיות יחד בשלום עם אנשים שערכיהם שונים משלנו.

התפתחות קוגניטיבית מוסרית היא תאוריה פסיכולוגית ידועה שנחקרה ויושמה בחינוך מוסרי על ידי לורנס קולברג (Kohlberg, 1981). קולברג טען כי האתיקה של המידות (virtue ethics) ושיטת הבירור הערכי הן יחסיות מדי. אותן תאוריות לא מספקות לדבריו קריטריונים אובייקטיביים לערכים המשותפים שיש ללמד בבית הספר, ומבססות את אותם ערכים על מסורות שרירותיות יחסית של קהילות מסוימות או על רגשות סובייקטיביים של יחידים. לטענתו, החינוך המוסרי צריך להתמקד בפיתוח חשיבה מוסרית, המבוססת על שלבי ההתפתחות הקוגניטיבית שקבע ג'ן פיאז'ה. עבודתו של פיאז'ה תיארה את צמיחתה של המערכת הרציונאלית במוח על פי קאנט בארבעה שלבים: השלב הסנסורי מוטורי, השלב הקדם אופרציונלי, השלב האופרציונלי והשלב האופרציונלי פורמלי.

בעבודתו המוקדמת והידועה קולברג משרטט שישה שלבים של התפתחות מוסרית-קוגניטיבית המתארים את התפתחות החשיבה הנורמטיבית של ילדים. הרמה הקדם קונבנציונלית של החשיבה המוסרית אצל קולברג מקבילה לשלב הקדם אופרציונלי של פיאז'ה, וכוללת (1) אוריינטציה של ציות ועונש ו-(2) אוריינטציה של כוונה אינסטרומנטלית. השלב המוסרי קונבנציונלי של קולברג תואם את השלב האופרציונלי של פיאז'ה. שלב זה דורש (3) כיבוד מוסכמות מתוך שותפות בין-אישית וקונפורמיות (גישת "ילד טוב, ילדה טובה") ו-(4) אוריינטציה של קבלת סמכות ושמירה על הסדר החברתי (מוסר של חוק וסדר). לבסוף, שלב החשיבה המוסרית ברמה הפוסט-קונבנציונלית של קולברג מקביל לשלב האופרציונלי-פורמלי של פיאז'ה. שלב זה כולל (5) אוריינטציה של חוזה חברתי ו-(6) אוריינטציה של עיקרון אתי המושתת על חמישה עקרונות אתיים אוניברסליים.

בעקבות פיאז'ה, קולברג טוען כי ילדים עוברים משלב אחד לשני באמצעות הטמעה של דיסוננסים קוגניטיביים שבין חוויה לחשיבה בכל אחד מהשלבים. על אף שלא כולם מגיעים לשלבים הגבוהים ביותר של חשיבה מוסרית, סדר השלבים הוא אוניברסלי ובלתי הפיך. קולברג ותלמידיו בחנו התפתחות מוסרית

ברחבי העולם באמצעות הצגתן של דילמות מוסריות שונות בפני ילדים צעירים ובדיקת אופן הסקת המסקנות והטיעונים של הנסיינים בכל אחד מהשלב. קולברג טען שבתי ספר ממלכתיים בדמוקרטיה ליברלית צריכים להשתמש בדילמות מוסריות כדי לסייע לתלמידים להתפתח ולעבור משלב מוסרי אחד למשנהו.

בעבודתו המאוחרת יותר, הכיר קולברג בכך ששלבם אלו של התפתחות מוסרית מייצגים תפיסה מסוימת בלבד של טוב ואינם מקובלים בהכרח על כולם במדינה ליברלית. על מנת לפתור בעיה זו הציע קולברג שבתי ספר ממלכתיים במדינות דמוקרטיות יטפחו קהילה שבמסגרתה ניתן יהיה לדון בערכים העולים בכל אחד מהשלב. לטענתו, תהליך מוכוון כזה יכול להוביל את הילדים לשלב הגבוה ביותר - שלב שבע - הקשור למוסריות נשגבה עם אוריינטציה קוסמית. על אף האהדה שבה התקבל השלב הקהילתני של עבודתו זו של קולברג, היו רבים שטענו כי היא לא מרחיקת לכת די הצורך ושהיא ממשיכה, למעשה, לכפות סוג אחד של היגיון וחינוך מוכוון ערכים שייכתן כי אינו חסין בעצמו לביקורת. גישה זו עלולה גם להגביל פלורליזם מהסוג שבו היא לכאורה תומכת.

6.4 חינוך דיאלוגי

תרומה חשובה נוספת לביקורת על התפתחות המוסר הקוגניטיבי תרמו הוגות פמיניסטיות כמו קרול גילגן ונל נודינגס.

גילגן מערערת על גישתו של קולברג אשר, כמו פסיכולוגים התפתחותיים רבים, ביסס את מסקנותיו בנושא התפתחות החשיבה המוסרית רק או כמעט רק על מחקרים שבהם השתתפו נבדקים בנים. כאשר אותן דילמות מוסריות הוצגו בפני נבדקות בנות, הן ביקשו לרוב לנתח אותן על ידי בחינת היחסים בין האנשים המעורבים ולא על ידי החוקים או העקרונות המתאימים.

בהשפעת התאוריה הדיאלוגית של בובר ובהתבסס על ביקורתה של גילגן על התאוריה של קולברג, פיתחה נודינגס את **האתיקה של הדאגה** (ethics of care). אתיקה זו מבוססת על חוויותיהן של אימהות ומיועדת להשמיע את קולן. לפי השקפתה, חינוך מוכוון ערכים מתרחש במסגרת מערכות יחסים בין דואגים למושאי דאגתם: הורים, חברים, בני זוג, מורים, ילדים, תלמידים ועוד. אולם, תפיסת הדאגה של נודינגס לא מצריכה הדדיות מהסוג שנמצא בדיאלוג סובייקט-סובייקט של בובר. אצל נודינגס, הדואגים מסיטים הצידה את הצרכים שלהם כדי "להתעמק" במושאי דאגתם, ומוצאים בהם גרסה טובה יותר של עצמם. על פי גישה זו, ערכים יש לגלם ולא להעביר - יש להמחיש באמצעות דוגמה ממשית של טיפול דואג. ומכאן שמערכות יחסים, ולא חוקים או כללים, הן הדבר שנדרש באמת לחינוך מוכוון ערכים.

בפילוסופיה החינוכית שלו, **פדגוגיה של שונות**, משתמש אלכסנדר באתיקה הדיאלוגית כדי לפתח את מה שניתן לכנות **אתיקה של דאגה בקרב קהילות** בדמוקרטיה דיונית מגוונות (diverse deliberative democracy). אלכסנדר תהה כיצד ניתן להצדיק חינוך המקדם אורח חיים מסוים בחברה ליברלית המקדשת את הזכות של אזרחים לבחור בעצמם את אורח חייהם. לטענתו, דילמה זו עשויה להסביר את החיפוש הרוחני בחברות בנות זמננו, חיפוש המבקש למצוא דרכי חיים אחרות וחדשות. אלכסנדר סבור שאת אחת התשובות לחיפוש הזה ניתן למצוא בחינוך ל"רוחניות אינטליגנטית", כלומר לתפיסות של החיים הטובים המאפשרות דיאלוג עם תפיסות אחרות ושונות, גם כאשר אלו קוראות תיגר על התפיסה המקובלת (Alexander, 2001). חינוך כזה יכול להתבצע באמצעות שתי פדגוגיות משלימות:

הפדגוגיה של המקודש מזמינה את התלמידים להשתתף בדרך חיים "אינטליגנטית" מסוימת על השירים

והסמלים שלה, השפה והספרות, המנהגים והטקסים (Alexander & Ben Peretz, 2001). הפדגוגיה של השונות כרוכה בלימוד אורח חיים שונה מזה של הלומד (Alexander, 2015). הפדגוגיה הראשונה מעודדת תלמידים להכיר מערכת שעשויה להיות שימושית לחייהם, והשנייה מתייחסת ללימוד של השקפה מבחון, באופן פנומנולוגי, מפי מאמיניה או באופן תרבותי בהקשרים ההיסטוריים או הפוליטיים של השקפה זו. כך יכולים התלמידים ללמוד לכבד אורח חיים שונה משלהם. נוסף על כך הם יכולים גם ללמוד למתוח ביקורת לא רק בהתאם לנורמות הפנימיות של ההשקפות שבהם הם מחזיקים או בוחרים להחזיק, אלא גם בהתאם לקריטריונים של השקפה אלטרנטיבית אחת לפחות. ביכולתה של פדגוגיה דיאלוגית מסוג זה להכין את התלמידים לשאת ולתת על ערכים משותפים שהם חזקים מספיק כדי לאפשר דו־קיום בשלום למרות השונות.

6.5 פדגוגיה ביקורתית

המונח "פדגוגיה ביקורתית" נטבע על ידי פאולו פריירה שהיה פילוסוף חינוכי נאו־מרקסיסט. אף על פי כן, היום המונח כולל את החשיבה החינוכית ואת הפרקטיקה של תאוריית הביקורת החברתית כולה, כולל זו המרקסיסטית, הנאו־מרקסיסטית והפוסט־מודרנית, את התאוריה הפוסט־קולוניאליטית, תאוריית הגזע הביקורתית ואחרות. פדגוגיה זו הושפעה מפילוסופיה לילדים ועם ילדים של מתיו ליפמן (Lipman, 1988), שהתאימה את תאוריית ה"קהילה חוקרת" של ג'ון דיואי ללימוד בכיתה. במסגרת פדגוגיה זו, התלמידים חוקרים יחד שאלות שהציבו בפניהם מורים, המשמשים מסייעים ולא מקור של ידע סמכותי. כמו דיואי, גם ליפמן לא אימץ את תאוריית ה"הרמנויטיקה של החשד" הגורסת כי יחסי כוח נסתרים הם שיקבעו את תוצאותיה של חקירה משותפת כזו. היה זה פאולו פריירה (תשמ"א) בספרו "הפדגוגיה של המדוכאים", שטען כי הדיון בכיתה מקבע לרוב מודעות שקרית ושגויה, המשמרת את יחסי הכוח שבאמצעותם משליטה התרבות ההגמונית את ערכיה על הבלתי מיוצגים, המיעוטים, הילידים, המנושלים או המדוכאים באשר הם. לשיטתו של פריירה, מטרתה של חקירה משותפת היא לחשוף את יחסי הכוח הנסתרים ולא לפתור בעיות, כדי לשחרר צעירים מחוסר השוויון הקיים. פריירה נשען על תורתו של אפלטון ומתייחס לסוג כזה של דיאלוג כאל השיטה הסוקרטית. מטרתה של שיטה זו היא לשחרר את ההכרה מהשפעות משחיתות באמצעות שחרורה מחלוקת כוח בלתי שוויונית. היו שטענו שפדגוגיה מסוג זה מתאימה יותר לחשיפת קונפליקטים חברתיים אבל מתאימה פחות לפתרונם. הוגים פוסט־מודרניסטים, למשל, טוענים שחוסר שוויון ביחסי כוח טבוע בכל התנהלות אנושית ולכן יהיה זה נאיבי לחשוב שניתן להתגבר עליו לגמרי ולתמיד.

7. סיכום

בפרק זה טענו כי חינוך מוכוון ערכים עוסק קודם כול בטיפוח העדפות נורמטיביות רצויות, ולא רק בטיפוח העדפות תאוריות או אסתטיות. העדפות אלו מוגדרות לא פעם כטענות הקשורות לאתיקה המידות, להיגדים דאונטולוגיים, להיגדים של יחסים דיאלוגיים ושל ביקורת. כולם מקושרים לתאוריות פוליטיות המוכרות כרפובליקניזם, ליברליזם מקיף, ליברליזם מגוון ותאוריית הביקורת החברתית. עוד טענו בפרק זה כי ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית איננה רק רפובליקה אתנית, תרבותית או לאומית אלא גם דמוקרטיה ליברלית, הנותנת עדיפות לזכותם של האזרחים לבחור לעצמם את דרך חייהם. עם זאת מדובר בגרסה של דמוקרטיה דיונית מגוונת ושל קהילתנות ליברלית, ולא בליברליזם מקיף או פוליטי.

עוד ציינו בפרק זה כי לישראל שורשים עמוקים בגרסאות שונות של תאוריית הביקורת החברתית ויש לייצג אותם בבתי הספר.

ישראל כוללת קהילה של קהילות, ולא רק יחידים. בהקשר זה הבחנו בין ערכיהן של קהילות אינדיווידואליות עם חזון ספציפי של חיים טובים לבין הערכים המשותפים של קהילה בין קהילות. את ההסכמה בנוגע לערכים אלו יש להשיג באמצעות דיאלוג והתדיינויות שיאפשרו דו־קיום בשלום למרות השונות.

נושא נוסף אשר נידון בפרק זו הוא ההבחנה בין ערכים דקים לערכים גדושים יותר. ציינו כי כאשר ערכים של קהילה מסוימת בחברה כזו נוטים להיות גדושים יותר, הערכים המשותפים שעליהם יהיה קל יותר להסכים יהיו דקים יותר. שאלנו עד כמה עבים צריכים יהיו להיות הערכים המשותפים כדי להבטיח דו־קיום בשלום בין קהילות, ומהן המגבלות שהדבר עשוי להטיל על קהילות מסוימות.

בסיומו של הפרק עמדנו על ההבדלים בין חינוך לאינדוקטרינציה, וסקרנו ארבע גישות רחבות יותר לחינוך מוכוון ערכים: חינוך האופי, חינוך מוסרי, חינוך דיאלוגי ופדגוגיה ביקורתית. הצבענו על כמה נקודות חוזק וחולשה בכל אחת מהגישות, ובלי להמעט בתרומתם האפשרית של חינוך מוסרי או פדגוגיה ביקורתית, ציינו גם שחינוך אופי וחינוך דיאלוגי, כאשר הם מתבצעים כהלכה, עשויים להתאים במיוחד לחינוך בישראל שהיא דמוקרטיה רפובליקנית מגוונת.