

סקירת ספרות בנושא:

## חינוך לאתיקה ומוסר על פי תכניות הלימודים בישראל<sup>1</sup>

ד"ר אריאל שריד

פברואר 2012

---

<sup>1</sup> סקירה מדעית זו הוזמנה על ידי ועדת המומחים לנושא "מחקר מתווה-דרך : הצעה לארגון לימודים מחדש", מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שתשמש חומר רקע לדיוני הוועדה. הדברים מתפרסמים על דעת המחבר ובניסוחו. בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן: שריד, א. (2012). חינוך לאתיקה ומוסר על פי תכניות הלימודים בישראל, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת המומחים לנושא "מחקר מתווה-דרך : הצעה לארגון לימודים מחדש" <http://education.academy.ac.il>

## תוכן עניינים

3.....	תקציר	
6.....	הקדמה	1
7.....	מבוא : גישות מרכזיות בתחום החינוך המוסרי ותפיסת האדם המונחת ביסודן	2
9.....	מושגי יסוד ואמצעים מרכזיים לפיתוח אישיות מוסרית	3
14 .....	מצב החינוך הערכי במערכות חינוך בעולם ובמערכת החינוך הממלכתית בישראל	4
14 .....	רקע : "משבר הערכים" בחברות פוסט-מודרניות	
16 .....	תמונת מצב של החינוך המוסרי בארצות הברית, בבריטניה ובאוסטרליה	
22 .....	תמונת מצב של החינוך המוסרי במערכת החינוך הממלכתית בישראל	
29 .....	סיכום : נקודות למחשבה בעניין עיצוב מדיניות בתחום החינוך המוסרי ופיתוח אישיות מוסרית	5
31 .....	ביבליוגרפיה	6
34 .....	נספחים	7

## תקציר הסקירה

מטרתה של סקירה זו היא לתאר את הידע בתחום החינוך המוסרי ולעמוד על מצב החינוך המוסרי במערכת החינוך הממלכתית בישראל, וזאת על מנת לספק לוועדת המומחים את הידע הנדרש בגיבוש מושכל של מדיניות בתחום זה. הסקירה מחולקת לשלושה חלקים: א) הגישות המרכזיות בתחום ודיון במטרות המרכזיות, במושגי היסוד ובמימוניות השונות שבאמצעותם הגישות השונות מבקשות לפתח, כל אחת לשיטתה, אישיות מוסרית. ב) מצב החינוך המוסרי במספר מדינות החברות ב-OECD ובעיקר במערכת החינוך הממלכתית הישראלית, כפי שהוא משתקף במדיניות משרד החינוך, בתכניות "חינוך לערכים" המתקיימות בה, בחוזרי מנכ"ל ומתוך מידע שנוגע ישירות לתחום הידע. ג) נקודות למחשבה על מדיניות בתחום החינוך המוסרי, לאור הדיון בשני החלקים הראשונים. הסקירה אינה עוסקת ביישום המדיניות בפועל בבתי הספר.

הסקירה מצביעה על ארבע גישות מרכזיות לחינוך מוסרי או ערכי בספרות המחקרית העכשווית. הגישה הראשונה היא תפיסת "השיפוט המוסרי". גישה זו מבוססת על תפיסה מודרניסטית (הנאורות) של האדם האוטונומי – הרוצה באדם בראש ובראשונה יצור הניחן בכושר חשיבה ופעולה על פי אמות מידה תבוניות-אוניברסליות. גישה זו ממוקדת בפיתוח יכולות לשיפוט מוסרי **אוניברסלי לפי שלבי התפתחות האדם**. הגישה השנייה היא "גישת ההוקרה". על אף שניתן לעשות חלוקה בתוך גישה זו לכמה תת-גישות מרכזיות שונות, יש מה שמאחד את כל תת-הגישות הכלולות בה: הביקורת על התפיסה המודרניסטית-רציונליסטית של האדם האוטונומי. תת-הגישות המרכיבות את גישת ההוקרה הן הגישה הקהילתנית, המניחה כי הבוגר הראוי או האדם הראוי הוא זה שמקיים את ערכיה של החברה או הקבוצה שבה עבר תהליכי חברות. תת-גישה נוספת היא הגישה הפמיניסטית, המבקשת להדגיש או לכלול את המרכיב ה"נשי" על ידי מיקוד המבט ביחסים בין-אישיים המושתתים לא על שיפוט אלא הבנה ודאגה הדדית. תת-הגישה השלישית היא גישת האוטונומיות, המתירה מקום לביטוי אוטונומי של אמונות והעדפות מוסריות של כל פרט או קבוצה במסגרת הדיון על שאלות מוסריות. בכל שלוש תת-הגישות, החינוך המוסרי אמור לצקת **תוכן** קונקרטי לתהליך ההתפתחות האישיותית וזאת בניגוד לעמדה הפורמלית או הצורנית של גישת "השיפוט המוסרי",

לפיה יש להשהות בעת הדיון בענייני מוסר כל תוכן הקשור לזהות קונקרטי. גישה שלישית היא הגישה הפוסט-מודרניסטית שתפקידה לחשוף באופן ביקורתי את מנגנוני הכוח והדיכוי הפועלים על בני אדם ולגרום אצלם לשינוי תודעתי שיוביל לפתיחות לשונות, לחשיפה לריבוי משמעויות ולשבירתן של דיכוטומיות פשטניות נהוגות. הגישה הרביעית היא הגישה הביקורתית שמציבה את שחרור האדם מדיכוי כמטרת-העל העיקרית של החינוך. היא מבקשת לעודד תהליכי לימוד שוויוניים יותר, מעורבות והשתתפות-יתר של הלומדים לא רק בתהליך הלימוד אלא גם בקביעת מדיניות חינוכית. בבסיס תהליכי הלימוד מציבה הגישה הביקורתית את ביקורת התרבות ואת העמקת המודעות לחוסר שוויוניות ולפגיעה בחירויות הטבעיות של הלומדים והמלמדים. כל אלה נעשים במטרה לחנך לחברה שוויונית ופתוחה יותר שאזרחיה מעורבים יותר בעיצוב המרחב הציבורי ולכן גם הפרטי.

חשוב לציין כי ארבע "גישות-העל" שהוצגו כאן משקפות טיפוס אידאלי. קיימות גם גישות משלבות, השואבות את מרכיביהן מגישות-העל. ניתן להביא כאן דוגמאות של **גישות אינטגרטיביות** המנסות ליישב תחת קורת גג אחת מרכיבים מכמה גישות שונות.

בעקבות החלוקה המתוארת לעיל של הגישות השונות לחינוך מוסרי, הסקירה מגדירה כמה מושגי יסוד של תחום הידע הקרוי חינוך מוסרי. המושגים הללו הם: **אוטונומיה** (לרבות שיפוט מוסרי ומוטיבציה מוסרית), **דאגה ל"אחר" ואמפתיה**, **בחירה**, **מימוש עצמי ופיתוח זהות אותנטית**, **ביקורתיות חברתית ודיאלוג**. מושגי היסוד האלה הם התשתית המושגית של תחום החינוך המוסרי. יש לציין כי גישות שונות לחינוך המוסרי כוללות התייחסות למספר מושגים הנזכרים כאן ועל כן אין לראות רשימה מושגית זו כמייצגת או משקפת רשימה של גישות שונות. עם זאת, לאור הדיון הפותח בגישות השונות לחינוך המוסרי, ניתן לומר על דרך ההכללה כי כל אחת מהגישות מושתתת על מושג יסוד אחד שממנו נגזרים המושגים האחרים ומשמעותם.

הסקירה ביקשה להפנות את תשומת הלב למשבר הערכים שמאפיין חברות מודרניות. אפשר לטעון במידה מסוימת של זהירות כי משבר הערכים הביא משרדי חינוך במדינות ה-OECD לקדם באופן מואץ תכניות לחינוך מוסרי לאחר תקופה של מחסור יחסי בתוכניות מסוג זה במחצית השנייה של המאה ה-20. הסקירה בודקת את מדיניות החינוך המוסרי של שלוש מדינות החברות ב-OECD

(ארה"ב, בריטניה, ואוסטרליה) בעיקר בעשור האחרון. הסקירה מגלה כי בעשור האחרון הגבירו מדינות אלו את הפיתוח והתקצוב (וההערכה המדעית) של תכניות לחינוך מוסרי ברמה הלאומית ובאמצעותן ביקשו להתמודד עם תופעות של פיחות מוסרי שמחקרים מצביעים עליהן. כך המצב גם בישראל. בשנים האחרונות מקדם משרד החינוך יוזמות רבות לקידום החינוך המוסרי, לרבות הכללת שיעורים בנושא בתכנית הליבה. הסקירה בחנה תכניות כגון "כישורי חיים", "מפתח הל"ב", מקצוע חדש הנקרא מורשת ותרבות ישראל וכן סיורים ברחבי הארץ. כמו במדינות האחרות שנסקרו, משרד החינוך מזהה פיחות מוסרי בקרב הנוער ולכן מבקש להתמודד עם תופעה זו באמצעות הכללת התכניות בתוכנית הליבה. כן מבקש משרד החינוך לחזק במדיניותו את הזהות היהודית ואת החיבור של הלומדים לארץ ישראל ולמורשת ותרבות היהודית.

לסיכום, הסקירה מראה כי התכניות המוקדשות לטיפול בנושא ההתפתחות האישיותית המוסרית בעולם ובישראל מרוכזות בעיקר בקידום ולימוד של כללי התנהגות נאותה (מניעת אלימות, סובלנות, קבלת האחר וכיוצא באלה) ובבריאות נפשית (למשל מניעת השימוש בסמים), או באופן כללי, במה שמכונה "כישורי חיים". בהכללה, רוב התכניות של חינוך לערכים בישראל מיישמות את גישת החינוך להוקרה (בניגוד לגישת החינוך לשיפוט) ובייחוד הגישה הקהילתנית-לאומית שבאמצעותה מערכת החינוך מבקשת להנחיל ערכי תרבות ומורשת ישראל. שלישית, בקרב מקבלי ההחלטות ומנסחי התכניות קיימת תמימות דעים לגבי חשיבות ההפנמה המלאה של ערכים. מוסכם שיש לעודד צעירים לא רק ללמוד אלא אף לפעול וליישם את הערכים שהוקנו להם.

## 1 הקדמה

סקירה זו מוגשת לאור פנייה של היזמה למחקר יישומי בחינוך, הפועלת בחסותה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. הסקירה מהווה חלק מההכנה לעבודתה של ועדת מומחים העוסקת "בגיבוש מושכל של מדיניות ותכנון מיטבי של התערבויות" לשיפור החינוך, בהתבסס על ידע מחקרי. כל זאת על מנת להתאים את "מערך ההוראה-למידה במדינת ישראל לתנאים ולדרישות שיחולו על העשייה החינוכית בדור הבא". סקירה זו עוסקת בהיבטים מרכזיים של החינוך המוסרי תוך הדגשת ההקשר הישראלי. בטרם אפנה לתיאור מבנה הסקירה ומטרותיה, יש להתייחס למורכבותו של תחום עיסוק זה ולבעיות בקביעת גבולות הדיון בו (ללא התייחסות להבדלים המהותיים בין המגזרים ותת-המערכות בחברה ישראלית).

עיצובה של אישיות מוסרית עומד ביסוד המעשה החינוכי בכללותו. מעצם הגדרתו, ולאור תפקידו כסוכן סוציאליזציה מרכזי לחברה נתונה, "חינוך" מניח ביסודו השקפה מוסרית (גלויה או סמויה) על אודות תפיסת האדם "הרצוי" – תפיסה שממנה נגזרת תכנית הלימודים כולה. לשם ההמחשה, עצם קביעת תחומי הידע של תכנית הלימוד, האופן שבו מועבר (או מובנה) הידע בתחומים אלו והאופן שבו מודדים הצלחה כבר מגלמים מערכת ערכים והנחות יסוד על אודות דמות האדם או הבוגר "הראוי". יתרה מזו, כל מורה מתמודד במסגרת עבודתו עם שלל דילמות אתיות (למשל, סוגיות של סמכות ומשמעת) שההתייחסות אליהן מחייבת נקיטת עמדה אתית. על כן, בפועל, ההבחנה הדיכוטומית בין מורה (האמון על העברת ידע בתחום מקצועי נתון) למחנך (האמון בין השאר על הנחלת ערכים ועל עיצוב דמותם של תלמידים) אינה מעשית. כך שמנקודת מבט מערכתית-שיטתית, תחום עיסוק זה שזור בתחומי הדעת השונים העומדים לבחינת ועדת המומחים ולמעשה אמור לשמש בסיס לבחינתם. גיבוש מושכל של מדיניות ותכנון מיטבי של החינוך מחייבים ניסוח של מערכת ערכים והשקפה ברורה על אודות טיבו של האדם האמור להתעצב במסגרת התהליך החינוכי.

על אף כל האמור לעיל, "חינוך מוסרי" הנו תחום ידע מובחן. מטרתה של סקירה זו היא לתאר את הידע בתחום זה ולעמוד על מצב החינוך המוסרי במערכת החינוך הממלכתית בישראל, וזאת על מנת לספק לוועדת המומחים את הידע הנדרש לגיבוש מושכל של מדיניות בתחום זה. הסקירה תחולק לשלושה חלקים: (א) תיאור הגישות המרכזיות בתחום ודיון במטרות המרכזיות, במושגי היסוד ובמיומנויות השונות שבאמצעותם הגישות השונות מבקשות לפתח, כל אחת לשיטתה, אישיות מוסרית. (ב) תיאור מצב החינוך המוסרי במספר מדינות החברות ב-OECD ובעיקר במערכת החינוך הממלכתית הישראלית כפי שעולה ממדיניות משרד החינוך, מתכניות "חינוך לערכים" המתקיימות בה, מחוזרי מנכ"ל וממידע הנוגע ישירות לתחום הידע כפי שהוגדר בחלק הראשון של הסקירה. (ג) לספק נקודות למחשבה, לאור הדיון בשני החלקים הראשונים, למדיניות בתחום החינוך המוסרי.

הסקירה תיעשה בתיאום עם סקירות שונות בתחומי ידע רלוונטיים ובראשם לימודי האזרחות; היא אינה עוסקת ביישום המדיניות בפועל בבתי הספר.

## 2 מבוא: גישות מרכזיות בתחום החינוך המוסרי ותפיסת האדם המונחת ביסודן

כפי שנאמר בדברי ההקדמה, חינוך, מעצם הגדרתו, מניח תהליך עיצוב של אישיותו של אדם על פי מטרות ערכיות לאור תפיסת "טוב" נתונה, או לאור תפיסה של "הבוגר הראוי". לפיכך, הביטוי "חינוך לא מוסרי" או "חינוך שאינו ערכי" הוא מושג סתירתי. כל תהליך למידה המתקיים במסגרת מערכת חינוכית משקף באופן גלוי או סמוי מערכת של ערכים וציפיות לגבי בוגרי המערכת. לפיכך, בחינה של החינוך הערכי או המוסרי של כל מערכת חינוך נתונה מחייבת ניתוח של תכנים מוסריים המועברים הן באופן הסמוי או המעשי (למשל, העדפת תחומי דעת מסוימים על פני תחומי דעת אחרים, שיטות ההוראה, תפיסת סמכות ויחסי כוח, ושיטות הערכה – כלומר כיצד מודדים הצלחה של תהליך למידה וכיוצא בזה), הן על דרך תכניות מפורשות אשר מטרתן להקנות ידע מוסרי או תכנים ערכיים באופן מפורש או מכוון. הואיל וסקירה זו עוסקת בתחום הידע המכונה "חינוך מוסרי", ניתן לתחום את גבולות הדיון לבחינה וחקירה של הגישות המרכזיות בתחום ידע זה ושל הביטויים הקונקרטיים של החינוך המוסרי במערכת החינוך הממלכתית בישראל כפי שהם באים לידי ביטוי בהצהרות, בחוזרי מנכ"ל ובתכניות "חינוך לערכים" המתקיימים בה.

ניתן להצביע על ארבע גישות מרכזיות לחינוך מוסרי או ערכי בספרות המחקרית העכשווית. הגישה הראשונה לחינוך מוסרי היא תפיסת 'השיפוט המוסרי' (אבינון, 1999). גישה זו שואבת ממשנתם של לורנס קולברג ולארי טוריאל (Kohlberg, 1971; Turiel, 1983), המבססים את עמדתם על תפיסה מודרניסטית של האדם האוטונומי – תפיסת הנאורות, הרואה באדם בראש ובראשונה יצור הניחן בכושר לחשוב ולפעול על פי אמות מידה תבוניות-אוניברסליות. לדידם של חוקרי גישה זו, מודעות מוסרית חוצה תרבויות, מסורות וחברות פרטיקולריות; קיימים ערכים ונורמות מוסריות שחלים בכל מקום ובכל זמן. לפיכך, גישה זו ממוקדת בפיתוח יכולות לשיפוט מוסרי אוניברסלי לפי שלבי התפתחות האדם. תפיסת האדם המונחת ביסוד גישה זו היא תפיסת האדם הרציונלי – אדם בעל כושר תבוני (מתפתח בשלבים) להעריך באופן רציונלי טענות בתחום המוסר, המסוגל להבחין בין שיפטים מבוססים ושאינם מבוססים באמצעות היכולת 'להשהות' אמונות, תפיסות או עמדות המשקפות מרכיבי זהות פרטיקולריים. אחד מנציגי המרכזיים של גישת השיפוט המוסרי כיום הוא לארי נוצ'י (Nucci 1989, 1997), הידוע בפיתוח וקידום 'תפיסת השדה' (domain approach) שמבחינה בין מוסר לקונוונציות חבריות. לפי נוצ'י, יש להבחין בין השדות הללו על מנת לקדם שיפוט מוסרי החורג מהנורמות או מהעמדות המקובלות בחברה נתונה; כאמור, שיפוט מוסרי – לדעת נוצ'י ותומכי גישת השיפוט המוסרי – מחייב אימוץ של נקודת מבט אוניברסלית.

הגישה השנייה היא 'גישת ההוקרה' (אבינון, 1999). על אף שניתן לחלק גישה זו למספר תת-גישות מרכזיות שונות, המאחד את כל תת-הגישות הכלולות בה הוא הביקורת על התפיסה המודרניסטית-רציונליסטית של האדם האוטונומי המונחת ביסוד תפיסת 'השיפוט המוסרי' (תפיסה המשהה ביטויים של זהות פרטיקולרית בנוסח 'המצב הראשוני' של ג'ון רולס [John Rawls]) – ועל כך שהיא משתיתה את בחינתן ואת ניתוחן של תופעות מוסריות על אמות מידה אוניברסליסטיות – דהיינו, אמות מידה החורגות מעבר למקובל או למוסכם בחברה נתונה או בקרב קבוצת זהות נתונה. תת-הגישה הראשונה היא **הגישה הקהילתנית** (communitarian), שביסודה הטענה כי ה'עצמי' הוא "תבנית נוף מולדתו" – כלומר, תוצר של תהליכי חברות-סוציאליזציה המתקיימים בהקשר היסטורי-תרבותי נתון. לפי התפיסה הקהילתנית, נקודת המבט המוסרית של המודרנה היא אשלייתית ופוגענית שכן היא מדירה מהעיסוק בענייני מוסר נקודות מבט פרטיקולריסטיות-תרבותיות. לפיכך, הגישה הקהילתנית מניחה כי הבוגר הראוי או האדם הראוי הוא זה שמקיים את ערכיה של החברה או הקבוצה שבה עבר תהליכי חברות (Etzioni, 1993). תת-גישה שנייה היא הגישה **הפמיניסטית**, שלפיה גישת השיפוט המוסרי מבטאת תפיסה גברית (לבנה) כוחנית המדירה מהעיסוק בסוגיות מוסריות את נקודת המבט הנשית, שמאופיינת ביתר אופייה ודאגה כלפי הזולת. לפי גישה זו, על העוסקים בענייני מוסר ואתיקה (לרבות חינוך) להדגיש או לכלול את המרכיב ה'נשי' על ידי מיקוד המבט ביחסים בין-אישיים המושתתים לא על שיפוט אלא על הבנה ודאגה הדדית (Noddings, 1992). תת-גישה שלישית היא גישת **האותונטיות** (הכוללת בתוכה גם את החינוך הדתי לסוגיו השונים), המותירה מקום לביטוי אותנטי של אמונות והעדפות מוסריות של האישיות במסגרת הדיון על שאלות מוסריות (Cuypers & Haji, 2007; Splitter, 2008). בכל אותן שלוש תת-גישות, החינוך המוסרי אמור לצקת **תוכן** קונקרטי לתהליך ההתפתחות האישיותית, וזאת בניגוד לעמדה הפורמלית או הצורנית של גישת 'השיפוט המוסרי' – אשר לפיה בעת הדיון בענייני מוסר יש להשהות כל תוכן הקשור לזהות קונקרטית.

גישה נוספת היא **הגישה הפוסט-מודרניסטית**, הביקורתית כלפי עצם השימוש במושג 'חינוך מוסרי' – מושג המשקף, לפי גישה זו, כפייה כוחנית של עמדה או של מערכת סדורה של ערכים (אידאולוגיה) על לומדים. גישה זו מבקרת הן את תפיסת האדם המונחת ביסוד גישת השיפוט הן את זו המונחת ביסוד 'גישת ההוקרה', שכן לדידה של גישה זו ה'עצמי' או הסובייקט הנו תוצר מלאכותי-אשלייתי של מבני כוח או משטרי כוח הפועלים על יחידים בהקשרים שונים, ושל 'משחקי שיח' משתנים (Foucault, 2000); תפקידו של החינוך הוא לחשוף באופן ביקורתי את מנגנוני הכוח והדיכוי הפועלים על בני אדם ולגרום לשינוי בתודעתם ביחס לדיכויים פשטניות נהוגות (שפוי/בלתי שפוי, נורמלי/בלתי נורמלי, מותר/אסור). חינוך המושתת על האתיקה הפוסט-מודרנית מציב עקרונות לשחרור האדם, אך אין הוא מציב תאוריה או מודל חלופי שלפיהם יש להקנות ערכים במסגרת ציבורית (Wain, 1996). היות שהאתיקה הפוסט-מודרנית מבקשת תדיר להטיל ספק מקורות הסמכות של החברה (בשלטון, בכלכלה וביחסים בין-אישיים) ולבקר אותם, היא מבקשת לשנות באופן רדיקלי



את יחסי הכוח בין יחידים. בהקשר הישראלי, העמדה שביטא ס' יזהר (1974, 1991) בקריאתו להטיל ספק בעצם הניסיון לחנך לערכים משקפת חלק מהנחות היסוד של הגישה הפוסט-מודרנית, אם כי הוא מציע אלטרנטיבה שאיננה בהכרח פוסט-מודרניסטית ברובה.

לבסוף, הגישה הרביעית לחינוך מוסרי היא הגישה ה**ביקורתית** על מגוון ביטוייה. הנציג המובהק והרדיקלי של גישה זו הוא פאולו פריירה (Friere, 1970), שהעמיד את שחרור האדם מדיכוי כמטרת-העל העיקרית של החינוך. פריירה קרא לתהליכי לימוד שוויוניים יותר, למעורבות וליתר השתתפות של הלומדים לא רק בתהליך הלימוד אלא בקביעת מדיניות חינוכית. הגישה הביקורתית מציבה את ביקורת התרבות בבסיס תהליכי הלימוד והעמקת המודעות לחוסר שוויוניות ולפגיעה בחירויות הטבעיות של הלומדים והמלמדים; זאת מתוך שאיפה לחברה שוויונית ופתוחה יותר שבה אזרחים מעורבים יותר בעיצוב המרחב הציבורי ובעקבות זאת גם בעיצוב המרחב הפרטי (גור זאב, 1999). ניתן לייחס לגישה הביקורתית נוסח פריירה עקרונות המקדמים את החינוך הדמוקרטי בצורתו הרדיקלית.

חשוב לציין כי ארבע הגישות המוצגות כאן משקפות טיפוס אידאלי (בלשונו של מקס ובר). במילים אחרות, יש גישות נוספות המכילות מרכיבים שונים של הגישות השונות, וכל אחת מהגישות שהוצגו משמשת מקור להשראה עבורן. ניתן להביא כאן דוגמאות של **גישות אינטגרטיביות** המנסות ליישב תחת קורת גג אחת מרכיבים ממספר גישות שונות. דוגמה ידועה בהקשר הישראלי היא גישתו ההומניסטית ההוליסטית-אינטגרטיבית של נמרוד אלוני (1998), אשר מציג מודל רב-שכבתי של חינוך המושתת על ערכים כגון ביקורת, שיפוט (אוטונומיה), אותנטיות, דאגה ועוד. על אף קיומן של גישות אינטגרטיביות לחינוך ערכי בספרות (דוגמה נוספת היא Lickona, 1996), יש לציין כי גישות מעין אלו עשויות להכיל בתוכן מתחים פנימיים – מתחים הנובעים מהנחות יסוד שונות מאוד לגבי טבע האדם ולגבי החברה הרצויה, שקיימות בכל אחת מהגישות שנוכרו לעיל.

### 3 מושגי יסוד ואמצעים מרכזיים לפיתוח אישיות מוסרית

בהתבסס על החלוקה לארבע הגישות הנזכרות לעיל, אפנה כעת להציג את מושגי היסוד של החינוך המוסרי על שלל ביטוייו ואת האמצעים המרכזיים שבאמצעותם הגישות השונות מבקשות לפתח אישיות מוסרית. הדיון כאן ייעשה במידה רבה בהתאמה עם אופן הצגת הגישות השונות בחלק הראשון; עם זאת, ייתכנו חפיפות בין הכלים השונים ובין הגישות השונות.

### אוטונומיה: שיפוט מוסרי ומוטיבציה מוסרית

למושג "אוטונומיה" מובנים רבים.<sup>2</sup> בהקשר של גישת 'השיפוט המוסרי', אוטונומיה, או היכולת לכיוון עצמי, קשורות בפיתוח הכושר לחשוב על סוגיות ודילמות מוסריות ולדון בהן באופן רציונלי (באמצעות טענות תוקף) בהתאם לשלב ההתפתחותי של הלומד. גישה זו מעמידה במרכז החינוך המוסרי מספר אמצעים שתפקידם לפתח בקרב תלמידים תודעה מוסרית מפותחת ויכולת התדיינות רציונלית ומושכלת בשאלות מוסריות – כאשר היעד הרצוי (בשלב התפתחות מאוחרים – שלב שקולברג מכנה "השלב הפוסט-קונוונציונלי") הוא אימוץ נקודת מבט אוניברסלית החורגת מדפוס החשיבה או מהקונוונציות הנהוגות או המקובלות בהקשר היסטורי-תרבותי נתון. לארי נוצי,<sup>3</sup> במאמריו השונים (Nucci, 1989, 1997), מצביע על מספר עקרונות מרכזיים הנובעים מ"תפיסת השדה" (domain approach) שפיתח על בסיס מחשבתם של קולברג וטוריאלי. ראשית, לאור ההבחנה בין מוסר (המוגדר כערכים הניתנים לאוניברסליזציה) ובין קונוונציות חברתיות – מערכת של נורמות חברתיות המקובלות או מוסכמות בהקשר היסטורי-תרבותי נתון – העיקרון הראשון מחייב כי החינוך המוסרי יתמקד בפיתוח מודעותם של הלומדים למושגים "זכויות", "הוגנות" (או צדק) ו"רווחתם של אחרים".<sup>3</sup> שנית, פיתוח מודעות מוסרית (או פיתוח היכולת לחשוב באופן תבוני ומושכל בשאלות של מוסר) נעשה בהתאם לשלב ההתפתחותי שבו מצויים הלומדים. שלישית, טיפוח התפתחות מוסרית נעשה באמצעות דיין מוסרי שחלים עליו כללי הדיון הרציונלי (למשל, דיון המתנהל בהתאם לחוקי הסתירה) ובאמצעות פתרון בעיות מוסרי (moral problem solving). היעד הוא להציע את הפתרון ההוגן ביותר כלפי כל הצדדים המעורבים. רביעית, יש לקדם רפלקסיה-עצמית בקרב לומדים ולהשתמש במושגים או במודלים מוסריים להעצמת הקשר בין אישיות הלומדים ובין הסוגיות המוסריות הנלמדות. בהקשר זה עולה סוגיית המוטיבציה המוסרית. נוצי מדגיש כי הדיון המוסרי יעסוק בסוגיות הקשורות לחיי היומיום של הלומדים ולבעיות קונקרטיות. לבסוף, יש לאפשר התמודדות עם סוגיות שנויות במחלוקת, התמודדות אשר עלולה ליצור מתחים בין הצדדים השונים המעורבים בחיי בית הספר (הנהלה, קולגות והורים). לדעת נוצי, ללא הטלת ספק, ביקורתיות והתמודדות משמעותית עם סוגיות שנויות במחלוקת יתקשו המורים והלומדים להתעמת עם פרקטיקות ותפיסות מוסריות המאופיינות בחוסר הוגנות בבית הספר ובחברה בכלל. בהקשר

<sup>2</sup> השווה בהקשר זה את תפיסת האוטונומיה בחינוך של אבירם (1999). המושגת על חשיבה רומנטית מוקדמת ועל משנתם של הוגים כגון ניטשה ומיל.

<sup>3</sup> לדעת נוצי, רק מושגים אלו נכללים בתחום המוסרי (ניתנים לאוניברסליזציה), ואילו כל שאר ההתנהגויות ודרכי הפעולה קשורות בקונוונציות חברתיות. הוא ממשיך את עמדתו של ג'ון רולס בעשותו החפפה בין מושג הצדק למושג ההוגנות.

הבית-ספרי, חינוך מוסרי על פי גישתו של נוצי אמור לאפשר הזדמנויות ליטול חלק בתפקידים המעודדים יזמה ואחריות מוסרית הן בהקשר הבית-ספרי הן בהקשר הקהילתי.

### דאגה ל'אחר' ואמפתיה

מושג הדאגה ל'אחר' עומד במרכז משנתה של נל נודינגס (Noddings, 1992) כעיקרון-על אתי חלופי לזה של השיפוט המוסרי. מושג 'הדאגה' או 'יחסי דאגה' (caring relations) נולד מתוך ביקורת נוקבת כלפי תפיסות 'השיפוט' כמו זו של נוצי. נודינגס מעלה שלוש טענות ביקורתיות מרכזיות על החינוך הליברלי (ולזה השלכות מרחיקות לכת על תפיסת החינוך המוסרי האמור להתקיים במסגרתו): ראשית, הוא מדגיש יתר על המידה חשיבה רציונלית ופורמלית (אבסטרקטית), שנית, הוא מקדם – ללא הצדקה – את האמונה שלפיה מצוינות אקדמית עדיפה על יכולות אחרות, ולבסוף, הוא מפחית מערכם של ערכים ויכולות המשויכים באופן מסורתי לנשים. כתיקון לגישת השיפוט, נודינגס מציבה את המושג 'יחסי דאגה' כעיקרון יסודי או מארגן של החינוך בכלל ושל החינוך המוסרי בפרט. באמצעות מושג זה, נודינגס מבקשת להשתית את כל תהליכי הלימוד בבית הספר על הדרישה ("must")<sup>4</sup> לטפל בצרכים האישיים (והשוניים) של כל אחד מהלומדים, ולשם כך נדרשים המורים להיות קשובים ואדיבים כלפי תלמידיהם ולראות בלומד 'שותף' מלא בתהליך הלימוד. יחס דאגה מצד מורה כלפי תלמידו מפתח בקרבו הבנה כיצד להתנהל מול אחרים השונים ממנו, ומטפח עיצוב שלם יותר של מכלול אישיותו של הלומד (בניגוד למתרחש בגישת השיפוט המוסרי, המתמקד בעיקר על טיפוח הצדדים הקוגניטיביים). היות והמושג 'יחסי' (relation) עומד ביסוד הגישה, קידום הזדמנויות לקיים 'דיאלוג' משמעותי המושתת על יחסי דאגה מהווה אם כן ציר מרכזי של החינוך המוסרי. דיאלוג אמפתי וסובלני בהנחיית המורה מפתח כישורים חברתיים ומודעות מוסרית שלמה המקבלת ומעודדת למידה משמעותית. 'דאגה' כתשתית מוסרית משנה באופן מהותי לא רק את האופן שבו מורים וצוותי בתי הספר מתייחסים אל הלומדים ומעריכים את הישגיהם, אלא גם את האופן שבו לומדים תופסים את מוריהם; כאשר נוצרים יחסים המושתתים על הקשבה הדדית ואמון הדדי עולה האפשרות כי הלומדים יעריכו את מוריהם ויהיו פתוחים יותר לקבל את אשר הם מלמדים. לבסוף, מושג הדאגה ל'אחר' משויך למה שכינינו 'גישות ההוקרה', דהיינו, גישות המבקשות לעצב את כלל אישיותו של האדם ולצקת תכנים קונקרטיים-פרטיקולריים (בניגוד לתכנים הפורמליים – כגון פתרון בעיות מוסריות – שמטופחים לרוב בגישת השיפוט המוסרי) לתהליך עיצוב האישיות המוסרית. שאלת המוטיבציה המוסרית איננה נחשבת כבעיה, שכן תהליך הלימוד קשור

<sup>4</sup> נודינגס מבחינה בין "דאגה טבעית" ובין "דאגה אתית": הראשונה מתרחשת באופן ספונטני וללא התכוונות או מודעות מיוחדת, ואילו השנייה **דורשת** מאדם להתייחס לאדם אחר באופן אמפתי (התחשבות ברגשותיו ובצרכיו) גם כאשר הדבר אינו נובע מקרבה בין האנשים או מקשר משפחתי-חברי.

באופן ישיר ומכוון בזהותו של כל תלמיד ובקידומן של פרקטיקות המקדמות פעולה מתוך דאגה ל'אחר'.

### **בחירה, מימוש עצמי ופיתוח זהות אותנטית**

מושגי יסוד נוספים בדיון על החינוך המוסרי קשורים בצורה זו אחרת בהתפתחות האישיותית המיטבית של האדם כיצור בעל זהות או אישיות ייחודית (בין כאינדיווידואל ובין כחבר בקהילה או בקבוצת זהות נתונה). בהקשר זה, ניתן להתייחס לשלושה מושגים שמשמעותם והיחס ביניהם משתנים בהתאם לאופן שבו מגדירים או מפרשים 'זהות' והתפתחות אישיותית **מיטבית**. מושגים אלו הם בחירה, מימוש עצמי ואותנטיות. ראשית, תפיסות הומניסטיות המעמידות את האינדיווידואל היחיד ואת רצונותיו, צרכיו והעדפותיו במרכז המעשה החינוכי (בהשראת הפסיכולוגיה ההומניסטית של קרל רוג'רס (Carl Rogers) ואברהם מסלאו (Abraham Maslow)), מבקשות לקדם את הרחבת תחום ההזדמנויות לבחירתו האישית של הלומד (במגוון פרמטרים של המעשה החינוכי כגון בחירת תחומי דעת, אופיים של תוצרי הלימוד, שותפות כזו או אחרת בעיצוב מדיניות בית הספר וכיוצא בזה). פתיחת מרחב הזדמנויות רחב לבחירה לפי העדפותיו, רצונותיו וצרכיו של הלומד מאפשרת ללומד לבטא במידה המיטבית את זהותו הייחודית והודות לכך לממש את עצמו (ראו לדוגמה הכת, 2005). העמדה שלפיה כל אדם שונה וייחודי מגלמת תפיסה פלורליסטית-דמוקרטית – המעשה החינוכי כולו, לרבות החינוך המוסרי, אמור לתמוך בחירות הפרט לכוון את עצמו ולקדם את מטרותיו הוא.

פיתוח זהות **אותנטית** מובן גם באופנים שונים מאוד. למשל, בתפיסות הרואות את הזהות התרבותית-דתית-חברתית כקודמת לאינדיווידואל היחיד (הן קונספטואלית-עובדתית הן מוסרית) החינוך המוסרי אמור לשרת את האמונות, הערכים והציפיות החברתיות של קבוצת הזהות, הדת או החברה שאליה משתייכת קבוצה של אנשים. מלבד הנאמנות לזהותם הייחודית של האדם היחיד (יזהר, 1991; אבירם, 1999; הכת, 2005), הקהילה-הלאום (Etzioni, 1993) או האמונה הדתית (Rosenak, 1987; פישרמן, 2002), גישות בתחום החינוך לאותנטיות מבקשות לקשור את תוכני הלימוד לבעיות או לשאלות בעולם האמיתי – למציאות החברתית הקיימת – ולעולמם האישי של כל אחד מהלומדים (Newmann, 1996). למרות ההבדלים הגדולים בין התפיסות השונות לגבי מושגי היסוד הללו (בחירה, מימוש עצמי ואותנטיות), ניתן לאחדם באותה קטגוריה או משפחה של מושגי יסוד, שכן כולם מבקשים לקדם חינוך מוסרי התומך באופן זה או אחר בטיפוח דמותו וכלל אישיותו של הלומד לפי תכנים פרטיקולריים – ואחת היא אם אלו מוגדרים על פי מפתח סובייקטיבי, חברתי או דתי.

### ביקורתיות חברתית ודיאלוג

מושג הביקורת הנידון כאן שונה מהפירוש שנתנו לו מצדדי גישת 'השיפוט המוסרי'. לדעתם של אלו, ביקורת היא אמצעי רציונלי לנכש תפיסות מוטעות וסתירות מהחשיבה, ותנאי הכרחי לאימוץ נקודת מבט אוניברסלית ניטרלית – שמהה כל נאמנות לערכים חברתיים פרטיקולריים. מנגד, גישת הביקורת החברתית המוצגת כאן שואבת מהתיאוריה הביקורתית מבית מדרשה של 'אסכולת פרנקפורט' וממשיכי דרכה העכשוויים.<sup>5</sup> תכליתה לשנות מן היסוד את המבנה החברתי כדי לקדם מידה רבה יותר של שוויוניות פוליטית-חברתית ואזרחות פעילה. בתחום החינוך המוסרי, התפיסה הביקורתית הרדיקלית של פאולו פריירה זכתה להשפעה רבה מאוד. פריירה התנגד באופן נחרץ לתפיסה הרואה בתלמיד כלי ריק שיש למלאו בידע בדרך של העברת ידע חד-כיוונית (מורה לתלמיד). פריירה טען כי יש לקדם ערכים של שוויוניות והשתתפות פעילה של תלמידים בתהליך החינוכי כדי להבטיח טיפוח של לומדים חושבים התורמים לתהליך הלימודי ושותפים בבניית הידע החברתי. קידום של ערכי השוויוניות וההשתתפות הפעילה היא בראש ובראשונה פעולה של **שחרור** – הן תודעתית הן פוליטי. 'השתתפות פעילה', כמובן, מניחה את הצורך בקיום **דיאלוג** משמעותי בין המשתתפים בתהליך החינוכי וביצירת מסגרת ארגונית-חינוכית התומכת בו. מכאן שלפי הוגים ביקורתיים פיתוח יכולות לניהול דיאלוג ביקורתי היא תשתית לקיום חברה שוויונית וצודקת יותר. בדומה לתפיסתה של נודינגס, חינוך מוסרי לפי התפיסה הביקורתית קשור ב'פרקטיקה' – הוא אמור להשתקף מבעד לפעילותם ולאופן התנהלותם של אנשי החינוך. עם זאת, בשונה מגישתה של נודינגס, הממוקדת ביצירת יחסי 'דאגה' הדדיים, הפרקטיקה בהקשר זה קשורה בטיפוח מודעות פוליטית-חברתית (ומעמדית) ובשחרור האדם מכבלי אידאולוגיות מדכאות.

לאור מרכזיות מושג הדיאלוג ומושגים נוספים בעלי 'דמיון משפחתי' (כגון השתתפות, יחסים, דיון, וכיוצא באלה) שעלו בהקשר כל הגישות שתוארו לעיל, חשוב לציין כי למושג 'דיאלוג' משמעויות רבות ואף שונות המושתתות כל אחת על ערכי יסוד שונים (Sarid, 2011), וכי המשמעות הנתונה משפיעה בצורות שונות על אופן יישומו של הדיאלוג, וכפועל יוצא – על הפרמטרים השונים של התהליך החינוכי (כגון שיטות ההוראה, שיטות ההערכה, מטרות הלימוד, תפיסת **הסמכות** של המורה וכיוצא באלה). ההבדלים בין תפיסותיהם של פריירה ונודינגס ביחס למושג הדיאלוג הם אינדיקציה אחת מני

<sup>5</sup> 'אסכולת פרנקפורט' הייתה קבוצה של חוקרים והוגים שפעלה בגרמניה מראשית שנות העשרים של המאה העשרים ועסקה במחקר בין-תחומי תחת השפעה ביקורתית-מרקסיסטית, שבמרכזה ביקורת נוקבת של השיטה הקפיטליסטית ושל תרבות ההמונים המודרנית. בין חבריה המקוריים והמרכזיים נמנו מקס הורקהיימר, תיאודור אדורנו, הרברט מרקוזה וולטר בנימין. בין ממשיכי הדרך של אסכולת פרנקפורט נמנים הוגים כגון יורגן האברמאס ואקסל הובית.

רבות לצורות השונות שבהן 'דיאלוג' יכול לבוא לידי ביטוי. עם זאת, מושג הדיאלוג מניח מספר עקרונות החוצים במידה רבה את כל המשמעויות השונות; להלן המרכזיים שבהם:

(1) דיאלוג איננו רק כלי להעברת ידע או ליצירת תקשורת בין-אישית אלא מושג נורמטיבי-מוסרי העומד בבסיס עיצוב זהותו ואישיותו של האדם (לכן מידור מדיאלוג הוא פגיעה במהותו של האדם);

(2) לכל לומד יש הזכות להשמיע את קולו במסגרת התהליך הלימודי (בכפוף למגבלות וכללים מוסכמים);

(3) יחסי הכוח או הסמכות בין המורה לתלמידים משתנים (הסמכות נתונה, במידה זו אחרת, במיקוח מתמשך).

### **סיכום מושגי יסוד**

מושגי היסוד הנ"ל מהווים התשתית המושגית של תחום החינוך המוסרי. יש לציין כי גישות שונות לחינוך המוסרי כוללות התייחסות למספר מושגים הנזכרים כאן ועל כן אין לראות רשימה מושגית זו כמייצגת או משקפת בהתאמה רשימה של גישות שונות. עם זאת, לאור הדיון הפותח בגישות השונות לחינוך המוסרי, אפשר לומר על דרך ההכללה כי כל אחת מהגישות מושתתת על מושג יסוד אחד שממנו נגזרים המושגים האחרים ומשמעותם. נציין גם כי מושגים רבים לא נכללו בסקירה זו, על אף שמורים מרבים להשתמש בהם במסגרת הקנית חינוך מוסרי לתלמידיהם וגם הוגים העוסקים בסוגיות של חינוך מוסרי מרבים להתייחס אליהם – בעיקר בהקשר הישראלי. אפשר לטעון כי מושגים אלו (כגון "אהבת הארץ") נכללים במושגי היסוד שנזכרו כאן או נגזרים מהם.

## **4 מצב החינוך הערכי במערכות חינוך בעולם ובמערכת החינוך הממלכתית בישראל**

לאחר דיון בגישות המרכזיות בתחום החקר המכונה 'חינוך מוסרי' ובמושגי היסוד של תחום דיון זה, אבקש כעת לסקור את מצב החינוך המוסרי או החינוך הערכי במערכת החינוך הממלכתית בישראל ובעולם (ארצות הברית, בריטניה ואוסטרליה). לשם כך אתאר בקצרה את ההקשר ואת הרקע החברתי שבתוכם מתקיים חינוך מוסרי בבתי הספר, ולאחר מכן אתאר את המדיניות הנהוגה כיום בתחום החינוך המוסרי (חינוך חברתי-ערכי) ואת התכניות השונות לפיתוח אישיות מוסרית המתקיימות במערכת החינוך בישראל ובשלוש המדינות הנזכרות.

### **רקע: משבר הערכים בחברות פוסט-מודרניות**

בשנים האחרונות, חוקרים העוסקים בחינוך בכלל ובחינוך מוסרי בפרט מתארים מצב של משבר ערכים בחברות 'מערביות' (אלוני, 1998; אבירם, 1999). לפי חוקרים אלה, החברה הישראלית, בדומה למדינות אחרות בעולם המערבי, מאופיינת במשבר ערכי חמור; צעירים חווים אבדן משמעות,

ומנהלים את חייהם ללא מצפן ערכי ברור. חשוב לציין כי יש חוקרים המטילים ספק בטענת 'משבר הערכים' או 'הפיחות המוסרי' של הדור הנוכחי בחברות מודרניות (Kohn, 1998; Hunter, 2000). ואכן, ביסוס הטענה שלפיה הדור הנוכחי סובל מפיחות מוסרי או ממשבר ערכי דורש הוכחות נוספות ובירור מעמיק. למשל, ניתן לטעון כי הטלת הספק בנורמות חברתיות ובציפיות נורמטיביות אינה אלא אחד הביטויים לאינדווידואליות ולביקורתיות – ערכים נעלים כשלעצמם בחברות דמוקרטיות-מודרניות. יחד עם זאת, קשה להתעלם מהעדויות הרבות לתופעת משבר הערכים בספרות המקצועית הענפה – לרבות עדויות על התרחבות הולכת וגוברת של דיכאון נעורים שמקורו, בין השאר, באבדן משמעות, על שימוש גובר בסמים ובאלכוהול וכיוצא באלה.

ניתן להצביע על מספר רב של גורמים המשפיעים על ירידת קרנו של החינוך המוסרי – ביניהם האצה של תהליכי חילון, העדפה של לימודים מדעיים-פרופסיונליים, האדרתם של סטנדרטים אחידים בחינוך כיוצא בזה (Purpel, 2000). לאור תהליכים אלו, דומה כי השאלה המרכזית המעסיקה היום את העוסקים בחינוך מוסרי איננה מהו טיבו של החינוך המוסרי שאמור להתקיים במציאות הקיימת אלא האם בכלל אפשר/רצוי להקנות ערכים בחינוך (Purpel, 2000; אבינון, 1999). אחת הסיבות למשבר זה היא התפשטותן של תפיסות חשיבה שניתן לכנותן פוסט-מודרניות, הרווחות מאוד בציבור הישראלי ובעולם המערבי (Smith et al., 2011). לפי התפיסות האלה, המוסר הוא יחסי (לתרבות או ליחיד) ועל כן למערכת החינוך אין הסמכות לקבוע מהם הערכים או המטרות הערכיות שעל פיהם אמורים צעירים לעצב את חייהם. תפיסות אלו כבר קיימות מזה מספר עשורים (יזהר, 1974), אולם דומה כי התופעה אינה מצטמצמת עוד לתחומם של חוקרים ואקדמאים אלא הפכה לנחלתו של ציבור הולך וגדל בחברות מערביות, ואף הוטמעה במידה זו אחרת במערכת החינוך הפורמלית בעולם המערבי ובישראל. יתרה מזו, מחקרים מביעים דאגה לנוכח זאת שמתבגרים מתקשים כיום לחשוב באופן קוהרנטי ומושכל על סוגיות מוסריות עקב מחסור במיומנויות חשיבה בסיסיות (Smith et al., 2011).<sup>6</sup> החוקרים טוענים כי האחריות למחסור זה נוקפת לחובתם של מוסדות ציבוריים ובעיקר לחובת החינוך בבית ובבתי הספר. לזה ניתן להוסיף תהליך מתמשך של ירידה בריכוזיות משרד החינוך והענקת אוטונומיה גוברת לבתי ספר להנהיג מדיניות עצמאית בנושאים הקשורים לחינוך ערכי או מוסרי. לבסוף, בהינתן האוטונומיה הגוברת של בתי ספר להכריע בשאלות של עיצוב מדיניות

---

<sup>6</sup> אפשר לטעון כי גם אם אכן נתונים אלו מייצגים היבט מרכזי אחד של מציאות חייהם של נערים כיום, הטענה שלפיה נקיטת עמדה ביקורתית כלפי נורמות חברתיות שרווחת כיום מייצגת 'שבירה טבעית' של דור אחד מקודמו (כפי שמתרחש פעמים רבות) אינה מייצגת את התופעה לאמיתה: מדובר כיום בתופעה ייחודית שבה דור צעיר מבקר את הנורמות הקיימות ללא תשתית מחשבתית עקבית או מבוססת.

בתחום זה, דומה כי הפער בין ההנחיות או המדיניות של משרד החינוך ובין היישום בפועל הולך וגדל.<sup>7</sup>

אפשר לטעון כי סממן או היבט נוסף של משבר הערכים הנו הקושי ביצירת הסכמה סביב ניסוח קוד אתי למורים. במסגרת המאמצים לקדם פרופסיונליות של העוסקים בהוראה, הקימה עמותת המורים ב-1995 ועדה לניסוח קוד אתי לאנשי הוראה. הניסיון לקדם קוד אתי נעשה גם באמצעות פרסום מאמרים בנושא (אלוני, 1997; צבר ודושניק, 1997). לאחר שלוש שנות עבודה ניסחה הוועדה טיוטה של קוד אתי והפיצה אותה לבתי הספר לדיון וליצירת הסכמה. אולם, עד היום לא הגיעו להסכמה לגבי הטיוטה, דבר המעיד על הקושי הרב לגבש הסכמות בתחום האתיקה בין העוסקים בהוראה, ועל היעדר מנהיגות – החיונית לקידום סוגיית הקוד האתי – בקרב ארגוני המורים, מנהלים ומשרדי החינוך.

לאור מציאות זו ומשבר הערכים המאפיין אותה, בשנים האחרונות עושה משרד החינוך בישראל מאמצים לקדם את נושא החינוך החברתי-ערכי בבתי הספר בכל שכבות הגילאים במסגרת תכנית מחייבת (תכנית הליבה). כעת תציג הסקירה בקצרה תמונת מצב של החינוך המוסרי בארצות הברית, בבריטניה ובאוסטרליה – שלוש מדינות המשוות לעתים קרובות למדינת ישראל גם בתחומים אחרים, ולאחר מכן תעבור להציג את תמונת המצב במערכת החינוך הממלכתית בישראל.

### **תמונת מצב של החינוך המוסרי בארצות הברית, בבריטניה ובאוסטרליה**

בטרם נפנה לתיאור מצב החינוך המוסרי בישראל, נסקור בקצרה את מצב החינוך המוסרי במערכות החינוך של שלוש מדינות החברות ב-OECD – ארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי. סקירה זו מתייחסת לחינוך המוסרי בשלוש מדינות (ארצות הברית, בריטניה ואוסטרליה), אשר ביצעו רפורמות משמעותיות בתחום החינוך הערכי בייחוד בעשור האחרון, ואשר מתאפיינות ברב-תרבותיות הולכת וגוברת. מדינות אלו משקפות, פחות או יותר, את הלך הרוח שקיים במדינת ישראל לגבי חשיבות קידומו של החינוך המוסרי (לאור הפיחות שחל בו במהלך העשורים הקודמים).

### **ארצות הברית**

מחקרים שנעשו בשנים האחרונות בארצות הברית מצביעים על 'שחיקה' מוסרית בקרב בני הנוער; ניכרת מגמה גוברת המראה נטייה בקרבם לגנוב, לשקר ולרמות, יש עדויות לאלימות גוברת, לשחיקה של סמכות הורית ומורית ולהתנהגות 'הרסנית' באופן כללי (Smith, 2008; Likona, 1996 Josephson). בהינתן ממצאים אלו, חוקרים מאפיינים את המצב בארצות הברית כמצב

<sup>7</sup> אינדיקציה אחת מני רבות ניתן לראות בהבדלים העצומים בין בתי ספר שונים בנוגע לאופן הציון של יום הזיכרון ליצחק רבין בשנה האחרונה. ראו למשל תחקיר שנעשה בנושא זה בעיתון הארץ. ניתן להבחין בפערים בין ממצאי התחקיר ובין ההנחיות שיצאו בנושא ציון יום הזיכרון ליצחק רבין בחוזר מנכ"ל תשעב/3(ב), ד' בחשוון התשע"ב.



של משבר ערכי (Hudd, 2004). בהקשר זה, משרד החינוך הפדרלי – באמצעות ה- No Child Left Behind Act – פרויקט חקיקה שיזמה האדמיניסטרציה של הנשיא ג'ורג' בוש הבן ב-2001 ועודכן בידי האדמיניסטרציה הנוכחית (של ברק אובמה) – יזם תכנית פדרלית שמטרתה לקדם טיפול בסוגיות הקשורות בהתפתחות אישיותית מיטבית ובהתנהגות מוסרית רצויה. היות שהמושג 'חינוך מוסרי' (moral education) כרוך בקונוטציה דתית-שמרנית – כלומר, אינדוקטרינציה – נהוג בארצות הברית להשתמש במושג חינוך לאישיות (character education), שמטרתו לפתח בקרב צעירים מידות של התנהגות ראויה וטיפול אישיות מיטבית המשקפת נורמות חברתיות רצויות. בעקבות החוק, ולאור תמיכה ציבורית הולכת וגוברת (McClellan, 1999), הממשל הפדרלי שילש את הוצאותיו על תכניות לחינוך מוסרי ועל כלים להערכתן (דהיינו, בחינה מדעית של מידת יעילותן) (Hudd, 2004).

התכנית הפדרלית ביסודה עוסקת בקידום סטנדרטים אחידים בחינוך בכללותו, ובניתוח כמותי של הישגים אקדמיים ותוצרי לימוד. מיקוד זה בסטנדרטים משליך, אפוא, גם על יישום תכניות לחינוך מוסרי ועל הופעתם של מספר גדל והולך של מחקרים וכלים לבחינה כמותית של תכניות לחינוך מוסרי (Berkowitz & Bier, 2004, 2005). החוק מציין במפורש כי רק תכניות שתעמודנה בסטנדרטים מדעיים תזכינה לתמיכה פדרלית (NCLB, 2001). בעקבות דרישה זו, התכניות השונות מעוצבות במעין אריזות 'מוכנות מראש'. לכך יש יתרון משום שמתכונת זו מאפשרת יישום נרחב יותר ונגישות לקהל רחב יותר, אולם יש חוקרים ואנשי חינוך המביעים חשש כי התכניות הללו טכניות ופורמליות מדי, וכי הדגש על מדידה כמותית אינו מעודד חשיבה מעמיקה והתמודדות עם סוגיות מוסריות מורכבות (Hudd, 2004).

בהקשר זה, ראוי לדון בקצרה במחקר האמפירי על אודות תכניות לחינוך מוסרי או חינוך לערכים. ראשית, באופן כללי, יש לציין כי קיימת מחלוקת בקרב חוקרים לגבי שאלת יישומה של גישת 'מחקר מבוסס-מדעי' (scientifically based research) – SBR – או 'מחקר מבוסס-עדויות' (evidence based research) – המוזכרות כהנחיה (guidelines) בתכנית הפדרלית (Franco, 2007). לשם המחשה, המונח SBR מוזכר בתכנית NCLB למעלה ממאה פעמים (Franco, 2007). אולם, למרות ההנחיה המפורשת, ניכר מחסור משמעותי במחקרים הבוחנים באופן אמפירי את הקשר בין תכניות לחינוך לערכים או לחינוך מוסרי ובין היעילות שלהן בשינוי תודעה והתנהגות (Leming, 1993; Berkowitz & Bier, 2005). ידוע מעט מאוד על הקשר בין התכניות ובין ההתנהגות בפועל. סיבה אחת למיעוט היחסי של המחקרים עשויה לנבוע מהקושי ומהמורכבות הגדולה הכרוכים באפיון מדויק של מכלול המשתנים האישיותיים שאמורים לבוא לידי ביטוי בתהליכי השינוי בתכניות לחינוך לערכים ומהצורך בבחינה של התנהגות הן בתוך כותלי בית הספר הן מחוצה להם (Hudd, 2004). יש הטוענים כי הבעיה העיקרית בגישה המדעית לחינוך לערכים (המאופיינת בניסיון להפכו לניתן לכימות, בשאיפה לקידום 'תפוקות' וכיוצא באלה) היא שגישה זו מונעת התפתחות של חשיבה ביקורתית ויצירתית על סוגיות

אתיות (Hudd, 2004). המחקרים המעטים שנעשו בתחום אף מציינים יחס שלילי באפקטיביות של תכניות מסוג זה (Lockwood, 1993; Leming, 1993; Hunter, 2000).

עם זאת, למרות הקשיים שצוינו זה עתה, המחקרים האמפיריים המעטים הבוחנים את האפקטיביות של תכניות לחינוך לערכים בעת האחרונה מצביעים על מספר גורמים מרכזיים המקדמים אפקטיביות של תכניות (Antes & Norton, 1994; Leming, 1993; Berkowitz & Bier, 2005): למשל, שימוש בשיטות לימוד שיתופיות (cooperative learning), יצירת קשר משמעותי בין הלימוד בכיתה ובין החינוך בבית, קידום שיח משמעותי וביקורתי על הנעשה בבית הספר, עידוד של חשיבה מורכבת על אודות סוגיות אתיות ודיון בדילמות מוסריות ועוד.<sup>8</sup>

הנחת המוצא של התכנית הכוללת היא שחינוך אמור לא רק להקנות ידע דיסציפלינרי אלא לעצב את אישיותו של הלומד על בסיס תפיסה ערכית מגובשת על אודות הבוגר הראוי.<sup>9</sup> לצורך תמיכה בהערכת התכניות השונות (לרבות תכניות חינוך מוסרי) הקים הממשל הפדרלי ב-2002 באמצעות המכון למדעי החינוך (IES) גוף הממונה על בחינה כמותית והערכה של התכניות וניתוח יעילותן (What Works Clearinghouse – WWC).<sup>10</sup> ה-WWC פיתח פרוטוקול לבחינתן של תכניות והתערבויות שונות של חינוך מוסרי (או חינוך לערכים). ה-WWC פרסם ב-2007 סקירה של תכניות התערבות שנערכו בין השנים 2005-2006. במסגרת הסקירה בדק ה-WWC תשעים ושלושה מחקרים שעסקו בארבעים ואחת תכניות של חינוך לערכים. הסקירה בחנה תכניות התערבות המבקשות במכוון ובאופן ישיר לפתח את אישיות התלמידים על ידי לימוד של ערכים בסיסיים כגון: כבוד, הוגנות, דאגה, אחריות ואזרחות. מתוך סך כל המחקרים רק שבע עמדו בסטנדרטים, אחת-עשרה עמדו בסטנדרטים בהסתניגויות מסוימות, ושבעים וחמש לא עמדו בסטנדרטים. נתון זה מלמד כי לפי ה-WWC רובם הגדול של המחקרים העוסקים בתכניות לחינוך ערכי אינם עומדים בסטנדרטים הדרושים. מתוך שלוש-עשרה התכניות שאכן נבדקו נמצאו עדויות מעורבות לגבי האפקטיביות של תכניות לחינוך ערכי על שלושה ממדים – התנהגות, ידע-גישות-ערכים, הישגים לימודיים. נמצא שלחמש מתוך שלוש-עשרה התכניות לא הייתה השפעה מובחנת אף לא על אחד מהממדים הללו.<sup>11</sup> נוסף על כך, הנתונים

<sup>8</sup> ראו נספח א' - טבלה מתוך מחקרם של ברקוביץ ובייאר (Berkowitz & Bier, 2005), המתאר משתנים לקידום אפקטיביות של תכניות לחינוך מוסרי המבוסס על ספרות מחקרית קיימת.

<sup>9</sup> <http://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.pdf>

<sup>10</sup> שמו של הפרוטוקול הוא: WWC Evidence Review Protocol for Character Education Interventions  
ראו:

<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/document.aspx?sid=23&pid=29>

<sup>11</sup> על סקירה זו ראו באתר של ה-IES:

[http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/character\\_education/topic/](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/character_education/topic/)

מגלים כי בין ההתערבויות בעלות ההשפעה הגדולה ביותר היו אלה שהתמקדו בהצבת עקרונות פעולה ערכיים על בית הספר כולו, הכללת נושא החינוך הערכי בתכנית הלימודים (ובמקצועות הלימוד), מיקוד ביחסי דאגה ופיתוח מושאים (מודלים) לחיקוי.

לאור מבנה הממשל בארצות הברית, לכל מדינה מידה רבה של אוטונומיה לפתח את תכניות החינוך המוסרי על פי צרכיה. עם זאת, מדיניות משרד החינוך הפדרלי הוא לקדם מספר נושאים בוערים, ונושאים אלו זוכים למימון ולתמיכה פדרלית. התכנית עצמה מכילה דגשים עיקריים הדומים מאוד לדגשים הקיימים בתכנית הישראלית 'כישורי חיים' (ראה כאן סעיף 3.3.2):

- מניעת אלימות ושימוש בסמים ובאלכוהול
- קידום של תכניות לאזרחות דמוקרטית
- תכניות לקידום רווחה ובריאות נפשית.<sup>12</sup>

### **בריטניה**

דומה לנעשה בארצות הברית, הממשל הבריטי מאפשר לכל בית ספר לעצב לעצמו את תכניות החינוך המוסרי המתקיימות בו. עם זאת, הממשל מקדם יזמות ותכניות המיועדות לטפח ערכים והתנהגות מיטבית, כגון תכניות להתפתחות רוחנית, מוסרית, חברתית ותרבותית (SMSCD) ותכניות לקידום רווחה חברתית ונפשית (Social & Emotional Aspects of Learning –SEAL). עם זאת, דומה כי לעתים קרובות יותר קידום של תכניות לחינוך ערכי נעשה באמצעות יזמות פרטיות.<sup>13</sup> נראה שהמצב בבריטניה דומה למצב בארצות הברית גם לאור מחקרים המצביעים על פחות מוסרי בקרב צעירים, המשתקף בנתונים המראים כי בקבוצת הגיל 14-24 נמדד מספר העברות הגדול ביותר ונמצאה בה נטייה גוברת לאלימות, שימוש בסמים, שיעורי הפלות גבוהים ושיעור ההשתתפות הנמוך ביותר בבחירות (British Social Trends, 2002). לנוכח מצב זה, מקבלי החלטות בשנים האחרונות החלו לעודד ולקדם תכניות לחינוך מוסרי, שבמידה רבה נעדרו עד כה מתכנית הלימודים בבריטניה (Arthur, 2005). הואיל ומצב החינוך המוסרי בבריטניה נעדר אחידות ומדיניות מוצהרת, קידום הממשל הבריטי בשנת 1999 – במסגרת פיתוח תכנית לימודים חדשה לשנת 2000 – הכרה במערכת של ערכים ועקרונות האמורים להנחות את תכנית הלימודים ולהיות מיושמים בה (Department for Education and Employment, 1999). הממשל קידם אפוא במסגרת תכנית הלימודים החדשה ליבה מחייבת העוסקת בקידום ערכים. התכנית החדשה כללה, בין השאר, פיתוח אחריות חברתית, פיתוח

<sup>12</sup> ראו הסבר על התכניות, חומרי עזר והדרכה:

<http://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>

<sup>13</sup> ראו לדוגמה את מחקרם של Nesbit & Henderson, 2003, המתאר שורה של יזמות מעין אלו.

יחסים משמעותיים, סובלנות וכבוד לאחרים, אמון, צדק, יושר וכיוצא באלה. מלבד אזכור של התפתחות מיטבית, רווחה נפשית ותחושת מסוגלות עצמית, עיקר הדוח עוסק בזכויות ובאחריות. לצד זה, לאור המדיניות החדשה פיתח הממשל תכנית מחייבת (ליבה) של לימודי אזרחות הכוללת ממד מוסרי מובהק (ראה דוח קריק<sup>14</sup>). בדוח זה מובאות מספר הנחיות לקידום עקרונות מוסריים כגון סובלנות (ההנחיה דורשת לא רק הבנה אלא יכולת יישום), קבלת אחריות ונכונות לפעול באופן כללי על פי קוד מוסרי – אם כי קוד זה אינו מובהר דיו (Arthur, 2005).<sup>15</sup> עם זאת, חוקרים כגון גיימס הנטר טוענים כי לאור התפיסות הרווחות בציבור, תכניות מחייבות ללימוד ערכים אינן יעילות ואינן משיגות את יעדיהן בשל הפער הגדול בין הבנה טכנית-תיאורטית להפנמה ויישום בפועל (Hunter, 2000). תכנית הלימודים החדשה, ובכללה התכנית ללימודי האזרחות, מיושמת במלואה משנת 2002 ומשמשת בסיס לקידום ערכים ולפיתוח אישיותי מיטבי לכלל בתי הספר בבריטניה. לצד תכנית הלימודים הלאומית החדשה, הממשל הבריטי מקדם בשנים האחרונות מדיניות מקדמת-פרסונליזציה (personalisation) של מוסדות ושירותים ציבוריים, ובתוכם החינוך. מדיניות זו אמנם אינה עוסקת במישרין בחינוך מוסרי, אך נודעות לה השלכות משמעותיות על תפיסת האדם המונחת ביסוד המערכת החינוכית הציבורית והיא מקדמת גישה חינוכית המטפחת את הצרכים, הרצונות והיכולות של כל לומד אינדיווידואלי (ראה לדוגמה Miliband, 2006). בהקשר זה, גישה זו מקדמת ערכים הקשורים באוטונומיה ובחירות אישית, בטיפוח ייחודיות, ובעיצוב זהות ייחודית מתוך מוטיבציה פנימית. דוחות שונים כגון דוח טומלינסון (Tomlinson, 2004) קידמו מדיניות של לימוד מכוון-פרסונליזציה. למרות האסטרטגיה לקידום פרסונליזציה שהחלה ב-2003 והתבטאה בייחוד בנאומים, בהצהרות פומביות ובפרסומים של ראש הממשלה ושל שר החינוך הבריטי, היישום של תכניות אלו נשאר ברמה המקומית בלבד.

### אוסטרליה

משרד החינוך האוסטרלי הקדים את ארצות הברית ואת בריטניה וקידם תכנית לניסוח מטרות החינוך למאה העשרים ואחת למערכת החינוך האוסטרלית עוד לפני תחילת המילניום (1999). במסמך המטרות המכונה [The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the 21st Century](http://www.teachingcitizenship.org.uk/downloads/crickreport1998.pdf) (1999) הודגשה המחויבות הגדולה לנושא קידום הערכים בחינוך. בעקבות מסמך המטרות קידמה המועצה המיניסטריאלית לחינוך, תעסוקה, הכשרה וענייני נוער (MCEETYA) ביולי 2002 מחקר בנושא ערכים לאומיים בחינוך; המחקר התפרסם בשנת 2003 תחת השם The 2003 Values

<sup>14</sup> ראו דוח: <http://www.teachingcitizenship.org.uk/downloads/crickreport1998.pdf>

<sup>15</sup> לתיאור של מספר מושגי מפתח ודוגמאות ליישום ראו:

[http://www.foodforum.org.uk/curriculum/Citizenship\\_and\\_Values-Pri+Str-KS3+KS4+Post.shtml#subject](http://www.foodforum.org.uk/curriculum/Citizenship_and_Values-Pri+Str-KS3+KS4+Post.shtml#subject)

Education Study. מחקר זה מצא מגוון רחב ומשמעותי של תכניות לקידום ערכים בחינוך בבתי הספר ברחבי המדינה. המחקר אף פירט מספר של תכניות מצטיינות (best practice). במסגרת המחקר עלו מספר ערכים שמצאו ביטוי מרכזי בבתי הספר המשתתפים: דאגה וחמלה, חירות, הגינות ויושר, אחריות ועוד. כל אותם הערכים השתקפו במסמך מטרות החינוך משנת 1999. המחקר גם מצא שבתו ספר שנבחנו הביעו רצון גובר להעמיק את העיסוק בהקנייה ישירה של ערכים באמצעות תכניות ייעודיות לכך. המחקר מצא כי שיתוף פעולה של בית הספר עם הקהילה בכלל ועם הורים בפרט הנו מרכיב מרכזי בהצלחתן של תכניות לחינוך מוסרי. עם זאת, המחקר מצא שיש מקום לשיפור החינוך המוסרי בבית הספר, והצביע בייחוד על הצורך בקידום תרבות בית-ספרית שלמה המעודדת ערכים, בהכללת ערכים בתחומי לימוד מרכזיים, בהרחבת מעורבותם של תלמידים בבתי הספר ובהעמקת תחושת השייכות שלהם, בהתמודדות עם בעיות של אלימות ושימוש בסמים וכיוצא באלה.

בעקבות המחקר פיתח משרד החינוך האוסטרלי בשנת 2005 את "המסגרת הלאומית לחינוך ערכי בבתי ספר אוסטרליים" (National Framework for Values Education in Australian Schools), ובה חזון להרחבת החינוך המוסרי בבתי הספר. המסגרת מציגה רשימה של תשעה ערכים שמשרד החינוך מבקש להציב כמשקפים באופן המובהק ביותר את החזון – ערכים הנובעים ישירות ממסמך המטרות הלאומיות (ראה נספח ב). המסגרת מציבה גם עקרונות מנחים ליישום אפקטיבי של תכניות לחינוך מוסרי ומציגה, בין השאר, את הטענה כי חינוך מוסרי אפקטיבי תלוי במורים שהוכשרו לשימוש באסטרטגיות למידה שונות ומתרחש כאשר נוצר שיתוף פעולה משמעותי עם התלמידים, המשפחות והקהילה, כאשר תלמידים מגלים מעורבות ואחריות, כאשר תכנית הלימודים מותאמת יותר לצרכים האינדיווידואליים של הלומדים, כשקיים תהליך שיטתי של ביקורת והערכה של התכניות וכיוצא באלה (לרשימה המלאה של העקרונות המנחים ראה מסמך המסגרת, עמ' 5). לבסוף, מסמך המסגרת מפרט אלמנטים מרכזיים ליישום מיטבי של תכניות לחינוך ערכי בהתאם לעקרונות המנחים שהוזכרו זה עתה. יש לציין כי המסמך מציין במפורש כי האחריות לעיצוב ולפיתוח מערכי השיעור ותכני התכניות מונח על כתפיהם של בתי הספר.

בעקבות ניסוח המסגרת הלאומית בשנת 2005 ועם החלפת מסמך "מטרות החינוך" משנת 1999 במסמך מטרות מעודכן שנקרא "הצהרת מלבורן על אודות מטרות חינוכיות לצעירים אוסטרליים" ([Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians](#)) ב-2008, החל משרד החינוך ליזום מספר תכניות לאומיות לקידום החינוך המוסרי בבתי ספר אוסטרליים. אחת התכניות המובילות בהקשר זה היא תכנית ערכים בפעולה בבתי ספר (Values in Action Schools – Project – VASP). מטרת-העל של VASP היא לפתח את הבסיס המחקרי המבוסס-עדויות לקידום יישום מיטבי של מדיניות ולהפעלה של תכניות לחינוך מוסרי. התכנית החלה בשנת 2008 כשלב שלישי של תכניות קודמות לקידום החינוך הערכי (VEGPSP), ודוח סופי של ממצאי התכנית פורסם בשנת 2010 (Commonwealth of Australia, 2010). המחקר בדק שמונים ושישה בתי ספר שבהם הופעלו התכניות לחינוך מוסרי וזיהה חמש השפעות-מפתח (impacts): (1) תכניות אלו הביאו ל**מודעות גוברת**

בקרב לומדים, מורים והורים לחשיבותם ולכוחם של ערכים ללמידה ולחיים (מעבר למשמעות השטחית). (2) תכניות לחינוך מוסרי הביאו לשיפור **רווחתם** (well being) של תלמידים. (3) השפעה נוספת היא פיתוח צורות שונות של **סוכנות אישית** (agency). (4) המחקר גילה כי השפעה נוספת של תכניות לחינוך לערכים היא **חיבוריות** (connectedness) או שיתופיות גוברת בין לומדים, מורים והורים. (5) ההשפעה האחרונה שנמצאה היא **שינוי** – התכניות לחינוך ערכי הביאו לשינוי התפיסות של בתי הספר ולשינוי משתנה של תכניות הלימודים. לסיכום, המחקר מצייין כי תכנון ויישום שיטתי ומערכתי של תכניות לחינוך ערכי עשוי לשפר את מעורבותם של לומדים בבתי הספר, משפר הישגים לימודיים, ומשפר את רווחתם החברתית והרגשית של לומדים.

משרד החינוך האוסטרלי פרסם מספר מסמכי מדיניות וחומרי עזר נוספים התומכים בבית הספר ביישום של תכניות לחינוך מוסרי. מסמך מרכזי אחד הנו "חינוך ערכי ותכנית הלימודים האוסטרלית" (Values Education and the Australian Curriculum), ובו הנחיות כיצד לעגן הקניה של ערכים (בעקבות מסמך המטרות של מלבורן והמסגרת הלאומית משנת 2005) בתוך תכנית הלימוד, ובייחוד במקצועות הליבה (אנגלית, מדעים, חשבון והיסטוריה).<sup>16</sup>

#### **תמונת מצב של החינוך המוסרי במערכת החינוך הממלכתית בישראל**

בשנים האחרונות, וביתר שאת בשנתיים האחרונות, משרד החינוך מקדם מספר תכניות ויזמות על מנת לקדם בקרב לומדים חינוך לערכים וטיפוח התפתחות אישיותית מוסרית. תכנית הלימודים המחייבת (תכנית הליבה) כוללת בתוכה שתי תכניות מרכזיות לקידום חינוך לערכים בבתי הספר הממלכתיים: 'מפתח ה"ב" ו'כישורי חיים'. בהקשר הערכי תכנית הליבה מבקשת לקדם את הערכים/העקרונות הבאים (ראו חוזר מנכ"ל תשס"ו/3(א)):

- זהות יהודית/ערבית/דרוזית ודמוקרטית
- תרבות יהודית/ערבית/דרוזית כללית והומניסטית
- כבוד האדם
- סקרנות, יצירתיות, יעילות, דיוק, יושר, חשיבה עצמאית, מודעות עצמית, הגינות, אסתטיקה, אתיקה, מוסריות ואחריות הדדית, מסוגלות, צדק חברתי, דו-קיום וסובלנות.

משרד החינוך מבקש לקדם ערכים אלו באמצעות התכניות הנ"ל. כמוכן, בבתי הספר הממלכתיים והממלכתיים-דתיים מופעלות תכניות רבות שמטרתן לקדם חינוך לערכים. דוגמה מרכזית אחת היא

<sup>16</sup> נספח ג' מציג – בצורת טבלה – דוגמה ליישום תכנית להקניית ערכים במקצועות הליבה.

תכנית "המחויבות האישית", אשר במסגרתה תלמידים המגיעים לכיתות י' מתנדבים במוסד כלשהו או יוזמים פעילות למען הקהילה כתנאי לזכאות לתעודת בגרות. למרות חשיבותן, תכנית זו ותכניות אחרות אינן נידונות בסקירה זו שכן הקריטריון העיקרי להצגת התכניות כאן היא הכללתן בתכנית הליבה, המציבה אותן כחלק בלתי נפרד מתכנית הלימודים המחייבת. התכניות הכלולות בתכנית הליבה זוכות ליישום הנרחב ביותר ברמה הארצית, ומשקפות את מדיניות משרד החינוך בנושא הערכי ברמה הארצית. שיקול נוסף שהכריע לטובת הצגת תכניות בסקירה זו הוא הדגש הרב שמשרד החינוך שם כעת על סיורים והכרת המורשת היהודית. מהפרסומים הגוברים בכלי התקשורת ומהחשיפה הרבה שתכניות אלו זוכות לה מתבקשת התייחסות בסקירה זו, שכן הן משקפות מדיניות מוצהרת ופומבית של משרד החינוך הנוכחי.

### מפתח ה"ב

תכנית 'מפתח ה"ב' היא תכנית שפותחה כמענה למשבר הערכי הפוקד את החברה הישראלית בשנים האחרונות. כך נכתב ברציונל של התכנית:

מדינת ישראל היא מדינה יהודית ודמוקרטית ומדינה הקולטת עלייה, ומערכת החינוך שלה נעה מאז הקמתה ממדיניות של כור היתוך למדיניות של הכרה בגיוון ההולך וגדל של אוכלוסיית הלומדים, כמו גם הכרה בשונות התרבותית והחברתית הקיימת בחברה בישראל. במהלך השנים מאז שקמה המדינה השתנו פני החברה מחברה שבה הסולידריות החברתית והדאגה לרווחת הקולקטיב הן מאושיות קיומה לחברה סקטוריאלית, מתוחכמת ואינדיווידואליסטית, שבה הערכים הקולקטיביים כמעט נעלמו לחלוטין, והרווחה האישית של הפרט מאפיינת היום את החברה הישראלית על חשבון הסולידריות הקולקטיבית. התפתחויות אלה הביאו להכרה בחיוניות של גיבוש תשתית חינוכית ותרבותית משותפת שבה מכנים משותפים חינוכיים וערכיים לכלל החברה בישראל באמצעות תכנית יסוד מחייבת (תכנית ליבה) - תכנית שתשמש בסיס לחיזוק של המשותף בחברה, תוך מתן אפשרות לקבוצות החברתיות השונות להגשים את מטרותיהן הספציפיות.<sup>17</sup>

הצורך בגיבוש ליבה ערכית הוא זה שהוביל את משרד החינוך לפתח תכנית זו לבתי הספר היסודיים ולנסות לקדם במסגרתה טיפוח ערכים ומיומנויות חברתיות בחיבור למעגלי הליבה החברתית-ערכית:

<sup>17</sup> תיאור זה לקוח מתוך נייר העמדה "זרקור על הצורך בגיבוש תכנית יסוד (ליבה)", המבוסס על חוזר מנכ"ל 3/10(א), כ"ט בתשרי התשס"ו, 1 בנובמבר 2005. ראו:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/MafteachHalev/>

מעגל קשרי פרט-קבוצה (שבו מושם דגש על ערכים ומיומנויות), מעגל החיים הכיתתי (שבו מושם דגש על הבניית הכיתה כקבוצה חברתית), מעגל החיים הבית-ספרי (שהדגש מושם בו על ריטואלים בית-ספריים) ומעגל החיים הקהילתי והלאומי. התכנית נותנת מענה יישומי למצרך הסטנדרטים בתרבות ובאקלים הבית-ספרי, תוך התמקדות בלמידה ותוך התנסות ועשייה רציפות ומתפתחות במסגרות שונות בכיתה, בוועדה, בשכבה, בבית הספר ובקהילה. הפעלתה של התכנית במסגרת שעת הליבה – 'שעת חינוך' – לצד העמקת התפיסה החברתית-ערכית במסגרות ובזמנים נוספים, מאפשרת לצוות החינוכי לתת מענה ליעדים החינוכיים הניצבים בפניו. התכנית מאפשרת מסגרות מגוונות ויישומים מסוגים שונים, בהתאם להקשר הבית-ספרי הנתון.

במסגרת התכנית התלמידים לומדים כל חודש ערך נבחר; הלימוד מותאם לרמה ההתפתחותית ולצורכי בית הספר. באתר משרד החינוך מוצגים חומרי עזר והנחיה ליישום התכנית בכל שכבת גיל. להלן פירוט של נושא הלמידה הראשון – "שיתוף והשתתפות" (מתוך אתר משרד החינוך):

#### סילבוס לחודש תשרי - בדגש על "שיתוף והשתתפות"

קבוצת השווים מספקת לחבריה התנסות בניהול קשרי גומלין המבוססים על שוויון, הדדיות, שיתוף והשתתפות פעילה. עם הבשלתם של תהליכים חברתיים בקבוצה ובמקביל עם ההתקדמות שחלה ברכישת מיומנויות התקשורת החברתית הולכת ומתבססת קבוצת השווים כמקור לתמיכה ולשיתוף וכמסגרת המאפשרת לכל חבריה השתתפות פעילה.

השיתוף וההשתתפות הפעילה של כל חבר בקבוצה באים לידי ביטוי בנטילת תפקיד, בלקיחת חלק בפעילויות שונות ובשיתוף במסרים אישיים.

טיפול היכולת לשתף במסרים אישיים ולהשתתף באופן פעיל בקבוצה ובכיתה תורם להתפתחותם של חברי הקבוצה במגוון היבטים:

- בהיבט של הבעה אישית: מתן ביטוי לרגשות, לצרכים, לאמונות, למחשבות, לציפיות, לבקשות, להצעות ולמשאלות לב.
- בהיבט של עולם הידע: חשיפה לידע נרחב ולמגוון דעות ונקודות מבט.
- בהיבט החברתי-ערכי: מתן הזדמנות לברר ערכים, צרכים ועמדות תוך היכרות עם הזולת, מתן לגיטימציה לשונות, בירור המייחד והמאחד בין החברים ושיפור התקשורת הבין-אישית.

למידע נוסף על נושא זה ועל שאר הנושאים הנלמדים במסגרת תכנית **מפתח הל"ב** ראה באתר התכנית:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/Hevra/MafteachHalev/>



### כישורי חיים

תכנית 'כישורי חיים' היא תכנית התפתחותית המבקשת לטפח מידות ומיומנויות מעשיות על מנת לתמוך בהתפתחות אישיותית מיטבית, כשירות רגשית-חברתית וחיזוק היכולת להתמודד עם מצבי חיים שונים. מדובר במערכים מובנים לשיחות עם תלמידים (בכל שכבות הגיל – כיתות א'-י"ב) על חייהם, על התנסותם במשימות הגיל, על גיבוש זהותם, על מיניותם, על המפגש שלהם עם התנהגויות סיכון ועל מצבי חיים שונים שבהם הם מתנסים. מדובר בתכנית המקנה כלים מעשיים להתמודדות עם מצבי לחץ, אלימות, סוגיות הקשורות להתפתחות מינית וכיוצא בזה. התכנית ביסודה מקדמת התפתחות מיטבית; נקודת המוצא שלה היא שימיטביות נובעת מהתפתחותה של השקפת עולם ערכית אצל הלומדים – השקפת עולם המביאה לבריאות נפשית ומאפשרת התקדמות אישית.

התכנית 'כישורי חיים' מיישמת את תפיסת הפסיכולוגיה החיובית. תפיסה זו יוצאת מתוך ההנחה כי חיזוק כוחותיו של התלמיד וסיוע לתלמיד בפיתוח כישורים ומיומנויות להתמודדות במצבי חיים שונים תורמים לקידום הרווחה הנפשית שלו וליכולתו ללמוד וליצור ולהסתגל למציאויות מגוונות. בשני העשורים האחרונים עסקה המערכת החינוכית בארץ בשאלת דמותו של הבוגר הרצוי ובדמותה של המערכת החינוכית העתידית שצריכה ליצור את התנאים המתאימים לחינוכו של הבוגר הרצוי (שדמי, 2007; אבירם, 2001, 2003; אלוני, 1994; גורדון, 1994; סלומון, 1994; עשור, 1994). מתוך ניירות העמדה של החוקרים שעסקו בשאלה עולה תיאור של האדם במיטבו:

אדם במיטבו הוא אדם אוטונומי, בעל השקפת עולם ערכית, מוסרית המכוונת את האדם למציאת משמעות; בעל תחושת השתייכות, בעל יכולת ליצור קשרים בין-אישיים ולפעול למען הזולת, בעל מודעות עצמית לכוחות, לחולשות, לסיכויים ולסיכונים, לגבולות הפנימיים ולגבולות החיצוניים; אדם במיטבו הוא בעל הנעה פנימית, בעל יכולת לממש את נטיותיו ואת יכולתו, בעל יכולת לגמישות בהתמודדות עם שינויים ועם מצבים משתנים, בעל כישורים לניהול עצמי הכוללים אקטיביות, יכולת להבעה, יכולת לניהול ולוויסות רגשות, שליטה עצמית ומנהיגות; בעל יכולת בחירה בחיים המכוונים על-ידי מחשבה מעמיקה ומשחררת; בעל כישורים לרכישת ידע, לארגונו, ליצירת ידע, בעל חשיבה ביקורתית; בעל יכולת לכוון את חייו על-פי המטרות שהציב לעצמו.<sup>18</sup>

התכנית 'כישורי חיים' מכוונת להתפתחות של אדם במיטבו. תוכני הלימוד מותאמים אם כן לשלב ההתפתחותי של הלומדים ומכוונים להתפתחות מלאה של הלומד, לרבות התפתחותו הרגשית וגיבוש

<sup>18</sup> כל האמור לעיל לקוח מתוך עלון הסבר של תכנית כישורי חיים:  
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/7A3B0D47-83D4-4CB7-B335-E20B14F7BC2F/82974/introductory.pdf>

זהות אותנטית מתוך התנסות, ויצירת דיאלוג מפרה בין לומדים לבין עמיתיהם ובין הלומדים למורים.<sup>19</sup>

לשם המחשה, להלן חלוקת שעות הלימוד בחטיבות הביניים במגזר הממלכתי-העברי:<sup>20</sup>

האשכול	המקצוע	כיתה ז'	כיתה ח'	כיתה ט'
"שפות יסוד"	שפת אם	3	3	2
	מתמטיקה	4	5	4
	מדעים (ביולוגיה, כימיה, פיזיקה, מדעי כדור הארץ והיקום) וטכנולוגיה	4	5	5
	אנגלית	4	4	4
	תוספת על פי צורכי ביה"ס למקצועות החובה באשכול זה	10 ש"ש על פי החלטת ביה"ס (לדוגמה: 4 בכיתה ז', 3 ב-ח' ו-3 ב-ט')		
"ליבה חינוכית"	חינוך לאזרחות	-	-	2
	חינוך יהודי (תרבות ישראל)	1	2	-
	חינוך (חינוך חברתי + כישורי חיים)	2	1	1
	חינוך גופני	2	2	2
"ליבה חינוכית אקדמית: רוח וחברה"	תנ"ך	לפחות 6 שעות על פני 3 שנים		
	היסטוריה	לפחות 6 שעות על פני 3 שנים		
	ספרות	לפחות 6 שעות על פני 3 שנים		
	גיאוגרפיה	לפחות 6 שעות על פני 3 שנים		
"שפות נוספות ולימודי בחירה"	ערבית/צרפתית	2+1	2+1	2+1
	מקצוע בחירה	2 שעות על פני 3 שנים		
סה"כ שעות ב-3 שנים		107		

<sup>19</sup> לפירוט תוכני הלימוד ואופן יישומם לפי שכבות גיל ראו:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytavuyut/KishureiHaimLaHativa.htm>

<sup>20</sup> לקוח מתוך חוזר מנכ"ל תשס"ט/8(א)

### מקצוע מורשת ותרבות ישראל

במסגרת המדיניות של משרד החינוך לקדם ולהעמיק את העיסוק בחינוך לערכים, פיתח המשרד מקצוע חובה חדש: 'מורשת ותרבות ישראל' (על כל האמור לעיל ראה חוזר מנכ"ל תשע"א/1). מקצוע זה מיועד לתלמידי כיתות ד'-ט' ונלמד בשנת תשע"א בכיתות וי-ח', והחל משנת תשע"ב גם בכיתות ה'. בין הנושאים הנלמדים במקצוע: היצירה היהודית, זיקת עם ישראל לארץ ישראל לאורך הדורות, דמותה של מדינת ישראל כמדינת העם היהודי, זהות יהודית-ישראלית בעולם משתנה, חגי ישראל, מגילת העצמאות ועצמאות כמחויבות, השבת, תפילות מהסידור, אורחות חיים במעגל החיים היהודי, חוק השבות, קיבוץ גלויות, השפה העברית ועוד. חומר הלימוד במקצוע משקף עקרונות מנחים של הבניית ידע ויצירת מערך לימודי רחב וכוללני, פתוח לפרשנות ולביטוי ערכי. חומרי הלימוד מבוססים על נושאים מארגנים המהווים שלד לתכנית הרב-שנתית. נושאים אלו מתייחסים לתרבות היהודית באופן רחב: היצירה היהודית, מחזור הזמנים, זיקת עם ישראל לארץ ישראל ודמותה של מדינת ישראל בימינו. עיסוקה הנרחב של התכנית בתחום הציונות נובע מן ההבנה שהשיח הציוני נולד מתוך שיח יהודי רחב והוא בעל זיקה אליו.<sup>21</sup>

מטרות-העל של התכנית הן:

- הקניית ידע והתמצאות בתרבות ישראל
- יצירת תחושת שייכות ואחריות לעם, למדינה ולתרבות ישראל
- טיפוח מחויבות מוסרית כלל-אנושית
- הכרה במגוון דרכים לפרש את תרבות ישראל ולחיות לאורה
- יצירת פתיחות ועיצוב אורחות חיים המבטאים את תרבות ישראל
- הקניית כלים לעיצוב השקפת עולם אישית.

התכנית מתאפיינת בתפיסה רעיונית ופדגוגית רחבה הכוללת ליבת ידע מאחדת היוצרת זיקות גומלין פוריות בין תחומי הדעת השונים. לתכנית מוקצות 2 שעות שבועיות בכל שכבת גיל, ותהליך ההטמעה יתבצע באמצעות המטה לתרבות ישראל.

נוסף על כך, כחלק מתכניתו של שר החינוך גדעון סער לחזק את הזהות הציונית והישראלית במערכת החינוך ולהגביר את הזיקה לערכים ולמורשת, נקבעה תקנה חדשה הקובעת כי בשנת הלימודים

<sup>21</sup> ראו תיאור של התכנית באתר: <http://www.gideonsaar.com/167979>

הקרובה (תשע"ב) יינתן דגש על חינוך לערכים יהודיים בגני הילדים. במסגרת תכנית 'תרבות ומורשת ישראל' שיזם השר, כל גני הילדים הממלכתיים הרשמיים במדינה ילמדו את סמלי מדינת ישראל, לרבות ההמנון הלאומי. כמו כן, כל שבוע בגן הילדים יפתח בהנפת דגל ישראל ובשירת 'התקווה'. היעד הוא שעד ליום העצמאות כל ילדי הגנים ידעו את ההמנון. מתוך ההנחיה של משרד החינוך לגנים: "הגנת תפתח את השבוע בהנפת הדגל ושירת ההמנון. עד יום העצמאות כל הילדים יכירו את המילים של המנון המדינה, הגנת תכיר ותלמד את הילדים את סמלי המדינה (סמל, דגל, המנון) בהקשרים הרלוונטיים ובאירועים שונים בגן אחת לשבוע. הגנת תטפח את הזהות ואת תחושת השייכות החברתית-לאומית והמסורתית של הילדים לאורך כל השנה".<sup>22</sup>

לאחרונה הצהיר שר החינוך גדעון סער שבכוונת משרד החינוך לפתח תכנית אב רב-שנתית לקידום 'חינוך לערכים ומידות' בכלל בתי הספר בישראל. במהלך כנס הצדעה חגיגי למחנכים ואנשי חינוך של המועצה האזורית שומרון ציין שר החינוך כי התכנית, שנמצאת בשלבי גיבוש מעשיים במשרד החינוך, היא המשך לפעילותו להעניק תוכן ציוני ויהודי לתלמידי ישראל.<sup>23</sup>

### תכניות לסיורים בארץ

בהמשך לפיתוח מקצוע החובה 'מורשת ותרבות ישראל' יזם משרד החינוך שתי תכניות נוספות להעמקת הקשר של לומדים במגזר הממלכתי-יהודי לארץ ישראל ולאתרים המרכזיים של העולם היהודי.<sup>24</sup> תכנית אחת היא 'ביקורים בארץ האבות', ובמסגרתה יבקרו תלמידים במערת המכפלה בחברון (ובמקומות שונים בגוש עציון<sup>25</sup>), וכך יכירו את השורשים ההיסטוריים של עם ישראל בארץ. התכנית 'ביקורים בארץ האבות' הייתה אמורה להתחיל לפעול בשנת הלימודים תשע"ב, אך עקב הביקוש הרב מצד בתי ספר הוחלט לאפשר לכמה מהם לקיים את הביקורים כבר בשנת תשע"א. תכנית נוספת היא 'נעלה לירושלים'. מטרת התכנית להעצים את ההיכרות, את תחושת השייכות ואת האהבה לירושלים בירת ישראל, ובמסגרתה מחויב בית הספר לדאוג לכך שכל תלמיד (מכל המגזרים) יבקר לפחות שלוש פעמים בעיר ירושלים במהלך שתיים-עשרה שנות לימודיו. לצורך

<sup>22</sup> ראו: <http://www.gideonsaar.com/167979>

<sup>23</sup> ראו: <http://www.kipa.co.il/family/%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A/45503.html>

<sup>24</sup> יש לציין שהתכניות המוזכרות כאן **מתווספות** לסיורים ולטיולים המתקיימים בבתי הספר בכל המגזרים (לרבות המגזר הערבי). מידע על הטיולים המתקיימים בבית הספר ניתן למצוא במינהלת הטיולים במשרד החינוך, המקדמת "למידה מחוץ לבית הספר". על עקרונות ומטרות ועל התהליך החינוכי המתקיים בטיולים ראו:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tiyulim/lemida/>

<sup>25</sup> "במסגרת התכנית יערכו תלמידי מערכת החינוך בישראל סיורים בגוש עציון, שם ישמעו על סיפורי תש"ח של המקום, ישתתפו בחיזיון אור-קולי בכפר עציון, יערכו תצפית בגבעת הקרב (מקום נפילת הל"ה) וסיירו במערת המכפלה ובמוזיאון בית הדסה". ראו:

<http://www.moresheet.co.il/web/news/news1.asp?x=55225&kategory=1100>

יישום התכנית הקצה משרד החינוך, במסגרת תכנית היעדים שהוצגה לפני כחצי שנה לממשלה ולכנסת, תקציב כולל של 15 מיליון שקלים חדשים, דבר שהביא להגדלה משמעותית במספר התלמידים המסיירים בירושלים.

## **5 סיכום: נקודות למחשבה בעניין עיצוב מדיניות בתחום החינוך המוסרי ופיתוח אישיות מוסרית**

אף על פי שסקירה זו עוסקת בתיאור המצב הקיים בתחום החינוך המוסרי (בספרות המקצועית ובמדיניות מערכת החינוך בעולם – בארצות הברית, בריטניה ואוסטרליה – ובישראל), אבקש להעלות מספר נקודות למחשבה על עיצוב מדיניות בנושא החינוך המוסרי במערכת החינוך הממלכתית בישראל. בטרם אפנה לנקודות אלו, אציין – כסיכום – מספר ממצאים מרכזיים שעלו בסקירה זו. ראשית, מחקרים בעולם ובארץ מראים כי צעירים בני ימינו מתקשים לחשוב על סוגיות מוסריות באופן מושכל, וכי חסרים להם הכלים או המושגים הבסיסיים שבאמצעותם יש להבין סוגיות ובעיות בתחום המוסר ולהתמודד עמן. שנית, תופעת 'משבר הערכים' – גילויים גוברים של התנהגות בלתי מוסרית בקרב צעירים – המתווספת להיעדר הכלים לחשיבה מושכלת על המוסר ולאבדן המשמעות, הביאה מערכות חינוך ומקבלי החלטות בתחום החינוך בעולם (במקרה שלפנינו, ארצות הברית, בריטניה ואוסטרליה) להגדיל תקציבים ייעודיים בתחום זה בשנים האחרונות, ולקדם תכניות של חינוך מוסרי שתכליתן לעצב ולטפח הבנה והפנמה של ערכים ופיתוח המודעות וההתפתחות המוסרית בקרב צעירים. סקירה זו מראה כי התכניות המוקדשות לטיפול בנושא ההתפתחות האישיותית המוסרית בעולם ובישראל מתרכזות בעיקר בקידום לימודים ויישומם של כללי התנהגות נאותה (מניעת אלימות, 'סובלנות', קבלת ה'אחר', וכיוצא באלה) ובהבטחת בריאות נפשית (למשל, מניעת השימוש בסמים), או באופן כללי, במה שמכונה 'כישורי חיים'. שנית, בהכללה, מרב תכניות החינוך לערכים בישראל מיישמות את גישת "החינוך להוקרה" ובעיקר את הגישה הקהילתנית-לאומית, שבאמצעותה מערכת החינוך מבקשת להנחיל את ערכי מסורת ומורשת ישראל. שלישית, קיימת הבנה בקרב מקבלי החלטות ומנסחי התכניות לחשיבות ההפנמה המלאה של ערכים – עידוד צעירים לא רק ללמוד אלא אף לפעול וליישם את הערכים המוקנים להם. בהינתן תנאים אלו, אבקש להציע שלוש נקודות למחשבה כבסיס לעיצוב מדיניות בתחום החינוך המוסרי:

### **• פיתוח והפעלת תכנית/מקצוע שתכליתו לפתח את הכלים לחשיבה ושיפוט מוסרי.**

מסקירה זו עולה הצורך לפתח את מחשבתם של צעירים ולקדם דיון רציונלי בשאלות ובעיות מוסריות. בקצרה, מתכונת המקצוע היא שיעור בתחום החשיבה המוסרית או הפילוסופיה של המוסר, ויישום הנלמד בהתאם לשלב ההתפתחות. מיותר לציין כי לבד מייעודו של מקצוע זה לשמש בסיס לחשיבה בתחום המוסר הוא אמור גם לספק את הכלים הבסיסיים לחשיבה מושכלת ומעמיקה

ולהתמודדות עם טענות וטיעונים שונים, ולפתח בקרב צעירים חשיבה תבונית-ביקורתית המושתתת על הכרה של כללי הארגומנטציה. בהקשר זה, חשוב לציין כי נמצאו עדויות מעטות לפיתוח חשיבה ביקורתית בקרב צעירים במערכת כיום – הן במובן השיפוט הערכי והן במובן החברתי-רדיקלי (בנוסח פריירה). על כן, במסגרת שיעור זה יש להתמקד בטיפוח החשיבה הביקורתית באמצעות קיום 'דיאלוג'. על אמצעי זה נרחיב בנקודה הבאה.

• **קידום 'דיאלוג' בבית הספר בכלל ובקרב צעירים בפרט.** רוב הגישות בתחום החינוך המוסרי רואות ב'דיאלוג' מושג מרכזי ובסיסי ותנאי הכרחי להתפתחות אישיותית מוסרית ולתרבות דמוקרטית תוססת. למרות המשמעויות השונות של 'דיאלוג' בספרות המקצועית והיישומים השונים מאוד שלו בפועל, יש לקדם 'תרבות שיח' בבתי הספר ולדאוג שהשימוש הנרחב במושג 'דיאלוג' לא יישאר בגדר סיסמה חלולה. על מנת לקדם דיאלוג יש ליצור את התנאים האופטימליים לקיומו, ולהקנות לצעירים בסיס לקיים דיאלוגים המפרים את המחשבה, מעודדים יצירתיות ועם זאת מתנהלים על פי 'חוקי משחק' אחידים ומוסכמים. דוגמאות ידועות, אך נדירות יחסית, הן קידום תרבות של עימותים מושכלים (debates) – שבהם ילמדו את תורת הרטוריקה לצד הבנה מעמיקה כיצד לשכנע אחרים באמצעות טיעונים 'טובים' (good reasons), וקיום מתכונות לימוד המעודדות שיח בין-אישי מעמיק ואינטימי. מתכונת שניתן להשתמש בה היא מתכונת '**בית המדרש**': לימוד בחברותות, בחירת נושאים לחקירה ולימוד מעמיק המונחה על ידי שאלות 'פוריות'.

על אף שסקירה זו הוגבלה לדיון בתכניות/מקצועות ייעודיים לקידום חינוך מוסרי במסגרת המדיניות המוצהרת, חשוב לפתח מודעות מוסרית ולקדם התמודדות עם סוגיות מוסריות במסגרת תכנית הלימודים בכללותה – בכל תחומי הדעת. אין ספק כי סוגיה זו חורגת מגבולות הדיון הנוכחי ודורשת חשיבה אסטרטגית מערכתית ומקיפה לקידום תחום החינוך המוסרי בתכניות להכשרת מורים ובבתי ספר. המספר המועט ביותר של שעות המיועדות לנושא זה בתכנית הלימודים המחייבת (תכנית הליבה) אינן מספקות על מנת לפתח תודעה מוסרית ולהביא לשינוי ולהתמודדות מספקת עם 'משבר הערכים' המאפיין את תקופתנו. עם זאת, יש לציין כי הנקודות המובאות כאן אינן מבקשות בהכרח לשנות מן היסוד את מצב החינוך המוסרי המתקיים כעת, אלא להעמיק ולטפח התפתחות אישיותית מוסרית.

## 6 ביבליוגרפיה

- אבינון י. (1999). האם חשוב לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת? *ערכים וחינוך לערכים*, י-ם, האוניברסיטה העברית, עמ' 35-43.
- אבירם, ר. (1999). *לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית*. תל אביב: מסדה
- אלוני, נ. (1998) *להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד
- אלוני, נ. (1997). אתיקה מקצועית למורים ותפקודם כאליטה משרתת. בתוך: א. פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן*, עמ' 383 – 391. תל אביב: רמות
- גור זאב, א. (1999) *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל*. בהוצאת זמורה ביתן.
- הכט, י. (2005). *החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה*, הוצאת כתר
- סמילנסקי, י. (1991), "הורדת גשם בהשבעות ריקות", *הארץ*, 11 בינואר 1991.
- סמילנסקי, י. (1974). על חינוך ועל חינוך לערכים, תל-אביב: עם עובד – תרבות וחינוך, תשל"ה
- פישרמן, ש. (2002). גיבוש הזהות האמונית (עולם הערכים הדתי) על-ידי התלבטות, ערעור וחשיבה ביקורתית. בתוך: נ. מסלובטי וי. עירם (עורכים) *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים*. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן. 375-396.
- פריירה, פ. (1981) *פדגוגיה של מדוכאים*, ירושלים: מפרש
- צבר בן יהושע, נ' ודושניק, ל' (1997). "לעשות את הדבר הנכון" - דילמות אתיות של מורים בישראל. בתוך: א' פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן*, עמ' 391-410. תל-אביב: רמות.

Antes, R. L., & Norton, M. L. (1994). Another view of school reform: Values and ethics restored. *Counseling and Values*, 38, 215-222.

Arthur J. (2005) The Re-Emergence of Character Education in British Education Policy, *British Journal of Educational Studies*, v53 n3 p239-254 Sep 2005

Berkowitz, M. & Bier M. (2004). Research-Based Character Education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591: 72-85.

Berkowitz, M. & Bier M. (2005). Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders. *Character Education Partnership*.

British Social Trends (2002) No. 32, London: HMSO.

Commonwealth of Australia (2010). Giving Voice to the Impacts of Values Education: The Final Report of the Values in Action Schools Project

Commonwealth of Australia (2011). Values Education and the Australian Curriculum.

Cuypers, S. E., Haji, I. (2007) Authentic Education and Moral Responsibility, *Journal of Applied Philosophy*, 24.1, pp.78–94

Department for Education and Employment (1999) National Curriculum for England, London: The Stationary Office.

Etzioni, A. (1993) *The spirit of community: rights, responsibilities, and the communitarian agenda* (New York: Crown)

Foucault, M., (2000), 'The Ethics of the Concern for the Self as a Practice of Freedom' in *Ethics: Essential Works of Foucault 1954-1984*, ed by Paul Rabinow, Volume 1 of three volumes, London, Penguin Books. pp. 281-301.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Franco, Suzanne (2007). Reauthorization of NCLB: Time to Reconsider the Scientifically Based Research Requirement. *Nonpartisan Education Review / Essays*, 3(6). Retrieved from <http://npe.educationnews.org/Review/Essays/v3n6.pdf>

Hudd, S. S. (2004) Character Education in Contemporary America: McMorals? Taboo: The *Journal of Culture and Education*, v8 n2 p113-124 Fall-Win 2004

Hunter, J. D., (2000) *The Death of Character: Moral Education in an age without good or evil*, New York: Basic Books.

Josephson Institute for Ethics. 2004. Character Counts! <http://www.charactercounts.org>.

Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. In G. Lesser, ed. *Psychology and educational practice*. Scott Foresman.

Kohn, Alfie. 1998. *What to Look for in a Classroom and Other Essays*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leming, J. (1993). Synthesis of Research: In Search of Effective Character Education. *Educational Leadership*, 51 (3), 63-71.

Lickona, Thomas. 1996. Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Moral Education* 25: 93-100.



- Lockwood, A. (1993). A Letter to Character Educators. Educational Leadership, 51 (3)
- Nesbitt, Eleanor; A. Henderson (April 2003). "Religious Organisations in the UK and Values Education Programmes for Schools". Journal of Beliefs and Values, 24 (1): 75–88
- Newmann, Fred et al. (1996a) *Authentic achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality* (San Francisco: Jossey-Bass)
- Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools: an alternative approach to education* (Teachers College Press).
- Nucci, L. (Ed.) (1989) *Moral development and character education: A dialogue* (Berkley, CA: McCutchan)
- Nucci, L. (1997) *Moral development and character formation*, in: H. J. Walberg & G. D. Haertel, (Eds.) *Psychology and educational practice* (Berkeley: MacCarchan), pp. 127-153
- Purpel, D. E. (2000) *Moral education*, in: D. A. Gabbard (Ed.) *Knowledge and power in the global economy: politics and rhetoric of school reform* (Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates), pp. 247-255.
- Rosenak, M. (1987). *Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society*. Jewish Publication Society.
- Sarid, A. (2011), *Systematic Thinking on Dialogical Education*. *Educational Philosophy and Theory*. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00757.x
- Smith, C. et al (2011). *Lost in Transition: The Dark Side of Emerging Adulthood*, Oxford University Press
- Splitter, Laurence J. (2008) *Authenticity and constructivism in education*, *Studies in Philosophy and Education*. Accessed at: <http://www.springerlink.com/content/53t61n7634849x58/fulltext.pdf>
- Turiel, E. (1983). *"The Development of Social Knowledge: Morality & Convention."* New York: Cambridge University Press.
- Wain, K. (1996) Foucault, education, the self and modernity. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 30, No. 3, 345-360.

נספח א : משתנים לקידום תכניות אפקטיביות לחינוך מוסרי.

## *Research Based Character Education*

### **What Works In Character Education: A report for policy makers and opinion leaders<sup>1</sup>**

Character Education Partnership  
Marvin W. Berkowitz, Ph.D.  
Melinda C. Bier, Ph.D.  
University of Missouri-St. Louis  
February 2005

#	Factor	Examples and reference cited by Berkowitz & Bier
1	Quality of Implementation	Fidelity to implementation including professional development (PD) and mobility issues; exposure effects outcomes (Solomon, Watson & Battistich 2001)
2	Multifaceted character Education	CE is multifaceted; models incorporating classroom management, curricular, social skill building, parent involvement and school reform are desired (Hawkins et al. 1992)
3	Student bonding to school	Emotional attachment to school is critical mediating factor in CE (Berkowitz & Bier forthcoming; Osterman 2000); attachment is a predictor of risk behavior (Besnick et al. 1997)
4	Leadership is key	School principal's role is essential (DeRoche & Williams 2001; Lickona 1991); school leaders must commit to the Why (head), How (hand) & motivation (heart) to lead a CE initiative effectively (Nance et al. 2003)
5	Character education is good education	CE is based on central tenets on quality education; shared governance, interpersonal respect, collaborative learning, student reflection, application of course content to real life; leads to academic gain (Battistich & Hong 2003)
6	Character education is prevention	CE programs reduce violence and substance use (Battistich et al. 2000); reduce risky behavior and promote positive character development & life skills (Kan, Greenberg & Walls 2003)
7	Staff development	Staff must know the initiative and believe in it to implement it (Kam, Greenberg & Walls 2003)
8	Direct skill building	Training of interpersonal, emotional and moral skills is critical to effective CE (Hawkins et al. 2001)
9	Parent involvement	Parental involvement promotes academic achievement and character development (Patrikakou et al. forthcoming)
10	Student reflection	Moral reasoning is promoted by peer moral discourse (Berkowitz (1985)
11	Adults as role models	Students imitate what significant adults in their lives model; positive modeling promotes increased self regulation (Ryan & Patrick (2001)

<sup>1</sup>Character Education Partnership [www.character.org](http://www.character.org)

**נספח ב: תשעה ערכים מתוך "במסגרת הלאומית לחינוך ערכי בתי ספר אוסטרליים" משנת 2005****Nine Values for Australian Schooling**

1. Care and Compassion  
Care for self and others
2. Doing Your Best  
Seek to accomplish something worthy and admirable, try hard, pursue excellence
3. Fair Go  
Pursue and protect the common good where all people are treated fairly for a just society
4. Freedom  
Enjoy all the rights and privileges of Australian citizenship free from unnecessary interference or control, and stand up for the rights of others
5. Honesty and Trustworthiness  
Be honest, sincere and seek the truth
6. Integrity  
Act in accordance with principles of moral and ethical conduct, ensure consistency between words and deeds
7. Respect  
Treat others with consideration and regard, respect another person's point of view
8. Responsibility  
Be accountable for one's own actions, resolve differences in constructive, non-violent and peaceful ways, contribute to society and to civic life, take care of the environment
9. Understanding, Tolerance and Inclusion  
Be aware of others and their cultures, accept diversity within a democratic society, being included and including others

## נספח ג : הכללת חינוך לערכים בתכנית הלימודים האוסטרלית

מתוך Commonwealth of Australia (2011), p. 5

Table 1 Values education resources – links to the Australian Curriculum: teacher resources

Values education resource	Links to learning areas Phase 1 learning areas (Phase 2 and 3 areas)	Links to general capabilities	Links to cross-curriculum priorities
<i>Values for Australian Schooling: Building Values across the Whole School – Teaching and Learning Units (primary)</i>	<p>These units of work are designed to assist teachers to integrate values teaching and learning within the learning areas of the Australian Curriculum.</p> <p><b>Early years</b>  <i>Animal care</i> – science; English (geography, ICT; the arts) – year 1  <i>Come, join our team</i> – English, science (geography) – year 2  <i>Everyone is special</i> – English, (languages; health and physical education; ICT) – year 2  <i>I spy technology</i> – English (ICT, civics and citizenship; health and physical education) – year 2  <i>The big, Big, BIG book</i> – English (the arts) – year 2  <i>Values in the spotlight</i> – English (the arts; languages, ICT) – year 2  <i>Wise ways with water</i> – science; English (geography) – year 2  <i>You, me and us</i> – English (health and physical education; the arts) – Foundation – year 2</p>	<p>There are strong links in the primary units to the general capabilities. Integral to a number of the units is the development of ICT competence. There are links in each unit to the literacy capabilities of Listening and Speaking, and across the units to Reading, Writing and Viewing. Links to other general capabilities can also be seen in the units:</p> <p><b>Early years</b>  <i>Animal care</i> (ethical behaviour; personal and social competence)  <i>Come, join our team</i> (critical and creative thinking; personal and social competence)  <i>Everyone is special</i> (intercultural understanding; personal and social competence)  <i>I spy technology</i> (critical and creative thinking; personal and social competence)  <i>The big, Big, BIG book</i> (personal and social competence)  <i>Values in the spotlight</i> (intercultural understanding; personal and social competence)  <i>Wise ways with water</i> (critical and creative thinking; personal and social competence)  <i>You, Me and Us</i> (ethical behavior; personal and social competence)</p>	<p>There are links in this resource to Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures, to Asia and Australia's engagement with Asia and to sustainability.</p> <p>Asia and Australia's engagement with Asia (<i>Everyone is special, Values in the spotlight</i>)</p> <p>Sustainability (<i>Animal care, Wise ways with water</i>)</p>