

קהילה הוגנת בבית הספר

יעל ברנהולץ

הקדמה

תכנית ההתערבות החינוכית על פי גישת "קהילה הוגנת", פותחה בידי לורנס קולברג ועמיתיו במטרה להביא להתפתחות החשיבה המוסרית וההתנהגות המוסרית-חברתית של תלמידים. מחקריו של קולברג בחקר התפתחות החשיבה המוסרית התבססו על מחקריו של פיאז'ה בהתפתחות החשיבה האנושית, ובכלל זה החשיבה המוסרית. מעבר לחקר התפתחות החשיבה המוסרית פיתח קולברג, מאז תחילת שנות השבעים, גישה חינוכית ייחודית המבוססת על ממצאי מחקריו הפסיכולוגיים בחשיבה המוסרית, והמסתייעת בגישה של דיואי. שניהם ראו בהתפתחות מטרה מרכזית של החינוך (Kohlberg & Mayer, 1981).

לשם כך, סבר קולברג, יש לפתח בבית הספר קהילה שתשמש סביבה אנושית אכפתית, המעמידה את ערכי ההוגנות, הכבוד והאחריות ההדדית כנורמות התנהגות מקובלות. אימוץ עקרון "למידה תוך התנסות" של דיואי היה מפתח ביצירת קהילה הוגנת בבית הספר, שחברים בה באופן רצוני מורים ותלמידים, החווים יחדיו דמוקרטיה השתתפותית (participatory democracy) בחיי היום-יום בבית הספר, כפי שפעל יאנוש קורצ'אק (1996) בבית ספרו בוורשה (אדן, 1976, 2001). הרעיון הוצג לראשונה לכלל מערכת החינוך בישראל במסגרת הנושא המרכזי "חינוך לדמוקרטיה" בשנת תשמ"ג, 1983. נראה היה שגישת "קהילה הוגנת" עונה על הצורך שהוגדר במשרד החינוך לטפח ערכים ההולמים חיים בחברה דמוקרטית. הרעיון אומץ במחלקה לחינוך חברתי באגף הנוער (המופקד על החינוך החברתי-ערכי ועל החינוך הבלתי פורמלי בישראל), ויושם בבתי הספר העל-יסודיים. גישת הקהילה הוגנת שולבה בתכניות שהופעלו במסגרות החינוך החברתי, ביניהן: תכניות לשיפור האקלים החברתי בבית הספר, תכניות לעידוד תלמידים לפעול במסגרת מועצות תלמידים, תכניות תרומה לקהילה במסגרת תכנית המחויבות האישית, וכן תכניות מובנות לעיסוק בנושאים אקטואליים ובסוגיות חברתיות ערכיות.

¹ החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה, עורכים מרים שמידע ושלמה רומי, עמ' 432-411, הוצאת מאגנס, ירושלים, תשס"ז

התפתחות גישת קולברג בחינוך מוסרי

התפתחות החשיבה המוסרית

מחקריו הראשונים של קולברג התמקדו בממד הקוגניטיבי של השיפוט המוסרי של האדם (Kohlberg, 1958). במטרה להגיע לחקר החשיבה המוסרית של האדם, העמיד קולברג את נחקריו במצב של קונפליקט מוסרי באמצעות כמה דילמות מוסריות (לפי הגדרת קולברג, דילמה מוסרית היא מצב שבו יש התנגשות בין ערכים מוסריים ונדרשת הכרעה). המרואיינים במחקריו התבקשו לנקוט עמדה לגבי הדרך לפתרון הקונפליקט המוצג בסיפור הדילמה, ולנמק את עמדותיהם. בנייתן תשובות המרואיינים מצא קולברג כי החשיבה של בני האדם מתפתחת בשלבים, וזיהה שישה שלבים השונים זה מזה במהותם. השוני בחשיבה בין שלב לשלב התבטא בנימוקים שהאדם נתן להצדקת עמדתו. סלמן הגדיר במקביל את שלבי התפתחות של הפרספקטיבה החברתית (להלן לוח המציג את שלבי החשיבה המוסרית על פי קולברג, והפרספקטיבה החברתית על פי רוברט סלמן, כפי שהתפרסמו ב-1989 (Power, Higgins & Kohlberg, 1989)).

לוח 1

שלבי החשיבה המוסרית על פי קולברג, והפרספקטיבה החברתית על פי

סלמן:

שלב החשיבה	מאפייני החשיבה המוסרית (והמניע העיקרי לפעולה) - קולברג	הפרספקטיבה החברתית - סלמן
שלב 1- אוריינטציה של עונש וציות	- הימנעות מעונש, ורצון לקבלת גמול. - ציות לסמכות חזקה.	נקודת מבט אגוצנטרית: לאדם נקודת מבט של פרט בודד, הרואה את טובת עצמו בלבד. הפרט אינו מסוגל להכיר בכך שלזולת צרכים השונים משלו.
שלב 2 אוריינטציה של כדאיות	- הפרט "רואה" את הזולת רק אם עשוי להועיל לו לסיפוק צרכיו, "שמור לי ואשמור לך".	נקודת מבט אינדיבידואליסטית קונקרטי: הפרט מודע לכך שלכל אדם אינטרס שהוא שואף להשיג. "הטוב" הוא יחסי מנקודת המבט הקונקרטי של טובת הפרט.
שלב 3 אוריינטציה של שותפות בין-אישית בקבוצה	- רצון להיות "אדם טוב" המקובל בקבוצה ורגיש לצורכי חבריה - קונפורמיות לנורמות הקבוצה - יחסי קרבה בין חברי הקבוצה על בסיס כבוד, נאמנות, אמון והכרת תודה	נקודת מבט של היחיד בקשריו עם פרטים אחרים: הפרט מתמקד בשייכות שלו לקבוצה מוגדרת. מגלה מודעות לרגשות, להסכמות ולציפיות הדדיות בקבוצה, המקבלים עדיפות על פני האינטרס האישי. לפרט אין עדיין יכולת לראות מערכת חברתית שלמה.
שלב 4 אוריינטציה לחברה ולחוקיה	- מחויבות לשמירה על החוק לשם הבטחת הסדר החברתי התקין - תרומה לטובת החברה	הפרט מסוגל להבחין בין טובת החברה לבין מוטיבציות בין-אישיות: הפרט לוקח בחשבון את המערכת החברתית כולה, הקובעת את החוקים ואת התפקידים. מתייחס לפרטים על פי מקומם בחברה כולה.

<p>נקודת מבט של פרט, המודע לערכים ולזכויות שעליהם מבוססים הסדרים חברתיים: הפרט מתייחס לנקודות מבט חוקיות ומוסריות, מבין שלעתיים יש התנגשות ביניהם, ומתקשה לשלב ביניהם.</p>	<p>- מחויבות לערכים כפי שהוסכמו באמנה חברתית, כמו בחוקה האמריקנית. - החברה דנה בתיקונים לחוקים מתוך מחויבות לערכים ועל פי העיקרון של "הטוב הרב ביותר למספר הגדול ביותר של אנשים"</p>	<p>שלב 5 אוריינטציה חברתית על בסיס ערכי</p>
<p>נקודת מבט של ערכים מוסריים שעליהם מושתתת החברה, וראיית הסדר המוסרי האוניברסלי: הכרה במהות המוסריות או בעובדה שיש להתייחס לבני האדם כמטרה בפני עצמה</p>	<p>- מחויבות לערכים מוסריים אוניברסליים של צדק, שוויון ערך האדם וכבוד האדם</p>	<p>שלב 6 אוריינטציה לצדק אוניברסלי</p>

על מנת לבסס את ממצאיו קיים קולברג, בסיוע עמיתים, רימר (Reimer, 1977), ניסן (Nisan

1982, Kohlberg &) ולאיי (Lei, 1990), לבד מבארצות הברית, כחמישים מחקרים במדינות רבות ברחבי העולם, בהן: טורקיה, ישראל, טיוואן, הודו, הונדורס, קנדה, בריטניה ועוד. מחקרים אלו הראו כי שלבי החשיבה המוסרית הם אוניברסליים, מעבר למאפייני התרבות המקומית.

ההשלכות לחינוך מוסרי

מחקרים אלו היו בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית, ולא נגעו לתחום החינוך. מי שעורר בקולברג עניין לגבי משמעות ממצאיו לתחום החינוך היה תלמידו, משה בלאט (Blatt, 1969; Blatt & Kohlberg, 1975), אשר בעבודת הדוקטור שלו מצא כי ניתן לקדם חשיבה מוסרית באמצעות התערבות חינוכית שיטתית בדרך של דיונים בדילמות מוסריות. מחקרו של בלאט התקיים בבתי ספר יהודיים בשיקגו ובבוסטון. הוא חקר קבוצת ניסוי, שעמה קיים דיונים בדילמות מוסריות אחת לשבוע במשך שנת לימודים שלמה, וקבוצת ביקורת שבה לא התקיימו כל דיונים. התלמידים בשתי הקבוצות עברו אבחון בשלבי החשיבה המוסרית של קולברג בתחילת שנת הלימודים ובסופה. בקבוצת הניסוי התקדמו רוב התלמידים בשלבי החשיבה באופן ניכר, בעוד שבקבוצת הביקורת לא הייתה כל התפתחות בפרק זמן זה. לבקשת קולברג חזר בלאט על הניסוי שנה נוספת והגיע לממצאים זהים (Blatt & Kohlberg, 1975). בעקבות ממצא זה של בלאט על השפעת דיוני דילמה על חשיבת התלמידים, נערכו קולברג ועמיתיו ליישום המסקנות, באמצעות מענק של קרן סטון.

פרופ' אדווין פנטון מאוניברסיטת קרנגי-מלון בפיטסבורג פיתח יחד עם תלמידו (Fenton, 1980) שיטה לניהול דיונים בדילמות מוסריות וסדנה להכשרת מורים לניהול דיונים בכיתותיהם. לפי השיטה, בדיונים בדילמות מוסריות מתנסים המשתתפים בהליך שבו מוצגת בפניהם דילמה, והם מתבקשים לנקוט עמדה על הפעולה המוסרית הראויה, לנמק עמדתם ולעמת עמדותיהם עם

חבריהם לקבוצה. לחידוד ההבנה וההתייחסות לסוגיה המוסרית שעל הפרק מציג מנחה הדיון שאלות הבהרה סוקרטיות. הדילמות עסקו הן בתחומים חברתיים כלליים הן בעולם התוכן של מקצועות ההוראה, כגון: היסטוריה, לימודי חברה, ספרות ואזרחות (אפק ואינטרכט, 1983; ברנהולץ ופלג, 2003; Fenton, 1980; Gomberg, Cameron, Fenton, Purtek & Hill, 1980). במשך שנה התנסו מורים מבתי ספר רבים ברחבי ארצות הברית ביישום השיטה בהתלהבות רבה, אך במעקב שקיימה קרן סטון שנה לאחר ביצוע הניסוי התברר שרוב המורים לא המשיכו להשתמש בשיטת דיוני הדילמה, וכפי שהגדיר קולברג: "הניתוח הצליח אך החולה מת". לדעתו של קולברג הדילמות לא היו קשורות דיין לריאליה של עבודת המורים, ומסקנתו הייתה שיש לערב אותם בכתיבת דילמות המקושרות יותר לתכניות העבודה שלהם (Power et al., 1989).

הקשר בין חשיבה מוסרית לבין התנהגות מוסרית

בעיה נוספת שהתעוררה הייתה שאף שלדיונים בדילמות המוסריות הייתה השפעה על החשיבה המוסרית, לא היה ברור מהי ההשלכה של שלב החשיבה המוסרית על ההתנהגות המוסרית. כפי שטען מנהל בית הספר שבו עבד בלאט: "מדוע עוסק בלאט בדילמות של 'מדע בדיוני', כאשר אני מתמודד כאן עם ונדליזם ואלומות". ביקורת זו הביאה את קולברג לחקור את הזיקה שבין שיפוט מוסרי לבין ההתנהגות המוסרית. ממסקנות המחקר עלה כי שיפוט מוסרי ברמה גבוהה יותר הוא תנאי הכרחי, אך לא מספיק, להתנהגות מוסרית יותר (Kohlberg & Candee, 1984). העניין הרב בהתנהגות המוסרית והצורך להשפיע על התנהגות מוסרית בבית הספר עוררו את קולברג ועמיתיו לחפש דרכים ליצירת יתר הלימה בין החשיבה המוסרית להתנהגות המוסרית. חיפוש שהביא בסופו של דבר לפיתוח הגישה של "הקהילה הצודקת" לחינוך מוסרי. ביקור בקיבוץ בישראל הביא את קולברג להכרה כי לא יוכל לבנות מודל של חינוך מוסרי מתאוריה פסיכולוגית בלבד. אף שבנה את התאוריה שלו על ההתפתחות המוסרית של הפרט, האמין קולברג כי היחידה המשמעותית (האפקטיבית) של החינוך איננה היחיד אלא הקבוצה. בכך התבסס קולברג על התאוריה של הסוציולוג הצרפתי אמיל דירקהיים ועל המודל של החינוך בקיבוץ הישראלי, שראו את קבוצת הגיל של בני הנעורים (חברת הילדים) כקבוצת שייכות שיש לה חוסן מוסרי. קולברג סבר כי תפקיד המורה להסתמך על דוגמת המדריך בחברת הנוער בקיבוץ, כדי ליצור אקלים חברתי חינוכי-מוסרי יותר בבית הספר. בשלב זה הגיע קולברג להכרה כי לתכנית הלימודים החבויה יש השפעה רבה על אקלים המוסד החינוכי, אך לא היה לו ברור כיצד הדבר מתרחש (Kuhmerker, 1995; Reed, 1997;).

גישת קהילה צודקת: חיי יום-יום בבית הספר על פי עקרונות הוגנות וצדק

החיפוש אחר מאפייני השפעת האווירה המוסרית והנורמות הקבוצתיות על התנהגותו המוסרית של היחיד, הנחה את ההתערבויות הניסיוניות בבית הסוהר לנשים במסצ'וסטס, שהחלה ב-1971 (Kohlberg, 1981). המסקנות המעודדות על השפעת האקלים המוסדי על התנהגות היחיד עודדה את קולברג לניסוי בין כותלי בית ספר. וכפי שכתב במאמר רפלקטיבי על דרכו בחינוך מוסרי (Kohlberg, 1994, p. 17): "אמונתי בדמוקרטיה ככלי ליצירת קהילה של צדק ואכפתיות היא מרכזית לכל העשייה שלי [...] כדי שתלמידים יקחו ברצינות חשיבה או דיון בעניינים מוסריים צריכים הדיונים להיות בעלי השפעה על החלטות בעניינים המתרחשים במוסד החינוכי. עבורי, פירוש הדבר קהילה המתנהלת כדמוקרטיה השתתפותית בה לכל אחד קול אחד בהחלטה".

קולברג הגיע למסקנה כי שייכות לקהילה המתנהלת על פי עקרונות דמוקרטיים, השתתפות פעילה בתהליך קבלת ההחלטות ואכיפתן, ובפתרון בעיות חברתיות ומוסריות מחיי היום-יום, מפתחת מחויבות לקהילה ולערכים של אכפתיות ואחריות הדדית. השתתפות פעילה במערכת חברתית כזו, המכירה בזכויות בסיסיות שוות, מהווה גירוי להתפתחות המוסרית ועשויה לתרום לצמיחה מוסרית חברתית ולהעצמה.

עם זאת, היה ברור לקולברג כי צמיחה כזו תתרחש רק אם תהיה התערבות חינוכית שיטתית המכוונת לכך. לפיכך, הינחה קולברג את בתי הספר להבנות את ההתנסות ולמסד מסגרות קבועות לניהול שיח של הוגנות בקהילה (Codding & Arnella, 1981; Hirsh, Paolito & Riemer, 1978; ; Wasserman, 1977; Kuhmerker, 1994, Power et al., 1989):

מטרות ההתערבות:

1. להביא להתפתחות מוסרית חברתית של התלמידים.
 2. לפתוח ערוצים נוספים של פתיחות, אכפתיות ושל הוגנות ביחסי מורים ותלמידים.
 3. לאפשר לתלמידים התנסות בהליכים דמוקרטיים.
 4. להביא ליתר מעורבות ושותפות של מורים ושל תלמידים בתהליך קבלת החלטות ובאכיפתן במסגרת הקהילה.
 5. פיתוח תפיסה קהילתית בבית הספר.
- בתי הספר הראשונים שהתנסו ברעיון הקהילה הצודקת:
- בית הספר הציבורי בקיימברידג' שכונה "קלסטר",** כיוון שפעל כ"בית ספר בתוך בית ספר". במודל זה השתתפו בקהילה הצודקת כמאה תלמידים וחברי צוות, אשר בחרו להצטרף לקהילה. הם היו יחידה נפרדת בתוך בית הספר הציבורי. הקהילה פעלה על פי העיקרון של דמוקרטיה ישירה –

דמוקרטיה אתונאית. אחת לשבוע התקיימה אסיפה כללית בהשתתפות כל חברי הקהילה. בדיונים ובהחלטות היה לכל אחד, תלמידים ואנשי צוות כאחד, קול אחד שווה, וההחלטות חייבו את כולם. הקהילה פעלה יחדיו כ-12 שעות שבועיות, שבהן התקיימו הפעילויות הבאות: קבוצת חינוך שמנתה כ-20 תלמידים ומורה-חונך, אסיפה כללית, שיעורים במקצועות האנגלית ולימודי חברה. את שאר המקצועות הם למדו בבית הספר עם שאר התלמידים.

באותה עת התקיימה התנסות בהנחיית פרופ' רלף מושר מאוניברסיטת בוסטון **בבית הספר**

הציבורי בברוקליין (Mosher, 1980). מודל זה היה שונה בתפיסה החינוכית שלו, כשהדגש היה

יותר על חינוך דמוקרטי ופחות על חינוך מוסרי.

בית הספר האלטרנטיבי בסקסדייל, ניו יורק: בית ספר קטן הפועל כקהילה צודקת עצמאית מאז

1980. בבית ספר זה יושמה גישת קהילה צודקת במלואה, על פי עקרונות קולברג. בית הספר שימש

כמעבדה לניסוי ומחקר ושימש כמודל לחיקוי לבתי ספר מתעניינים באזור ניו יורק בעידוד מנהל

הפיקוח האזורי.

בית הספר למדעים לתלמידים מצטיינים ברובע הברונקס, ניו יורק, פעל לפי המודל של "קלסטר".

אוכלוסיית תלמידים במודלים ראשונים אלו הייתה אליטיסטית למדי, ובעקבות ביקורת

ספקנית ששאלה באיזו מידה יכולה הגישה להתאים לתלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך ורמות

הישגים לימודיים נמוכים, החל קולברג בניסוי **בבית הספר הציבורי על שם רוזולט ברובע הברונקס**

בניו יורק. כמו במודלים האחרים היה קולברג מעורב אישית בליווי המורים ביישום הגישה. הניסוי

בברונקס היה דמוי הניסוי ב"קלסטר", ובמהלך השנים הוקמו בבית הספר שתי קהילות. האחת,

לאוכלוסיית התלמידים הרגילה בבית הספר, שרוב בוגריו אינם מגיעים ללימודים גבוהים, וקהילה

שנייה, לתלמידים שהיו על סף נשירה מבית הספר.

את ההתנסויות הללו ליוו תלמידי מחקר של קולברג, אשר הפעילו שיטות מחקר איכותיות

וכמותיות כאחד. הם תיעדו את הפעילות באמצעות תצפיות, צילומי וידיאו וראיונות, וחקרו את

ההתפתחות המוסרית של התלמידים באמצעות כלי המחקר על פי סולם השלבים של קולברג.

מן המחקרים שליוו את ההתנסויות התברר שנוסף על התפתחות בחשיבה המוסרית, הייתה

שביעות רצון רבה של מורים ותלמידים מההתנסות. הם ציינו כי נוצרו ביניהם יחסי קרבה, וכי

מורים ותלמידים כאחד גילו נכונות רבה יותר לתרום למען בית הספר. בקרב תלמידים חלשים

בלימודים אף ניכרה השפעה על ההנעה (המוטיבציה) ועל ההישגים הלימודיים (Markman 2001;)

(Power et al., 1989; Wasserman, 1977).

במעקב אחר הניסוי בבית הספר על שם רוזולט בברונקס, אספו קולברג, היגנס וצוות המחקר

נתונים, כמותיים ואיכותניים, על התפתחות הניסוי בבית הספר ובד בבד הדריכו את צוות המורים

בעבודתם עם תלמידיהם בהפעלת עקרונות הקהילה הצודקת. הצוות שיתף את המורים בממצאי המחקר וסייע למורים לעקוב אחר הצמיחה המוסרית-חברתית של תלמידיהם במהלך ההתנסות, וכן סייע למורים לפתח יכולת רפלקטיבית במהלך התפתחות התכנית בבית הספר. עם המידע (משאלונים ומראיונות אבחון חשיבה מוסרית) על אודות התפתחות התפיסה המוסרית של התלמידים ועל עמדותיהם כלפי בית הספר, כלפי המורים וכלפי התלמידים האחרים, אספו קולברג, היגנס וצוות המחקר מידע באמצעות ראיונות ותצפיות איכותניים. כך, משקף הדוח על ממצאים אלו הן את התרומה של ההתנסות במסגרת הקהילה להתפתחות המוסרית-חברתית של תלמידי הברונקס (גם על פי תחושת ההישג שלהם), הן את סוג השיח שהתנהל בקהילה.

להלן קטע מהדוח של היגנס (Higgins, 1987): "בקהילה צודקת יש ציפייה שהחברים ישתתפו באופן פעיל. ציפייה זו מבוססת על ההנחה שכל החברים יכולים להשתתף. כלומר, שיש להם הכלים המילוליים והחברתיים, שיש להם מוטיבציה, שיש הזדמנות לכך ושיש להם האומץ ודימוי העצמי הנחוץ כדי לקום ולדבר בפני מאה תלמידים ומורים. וודאי שאין הדבר כן לגבי תלמידים רבים, במיוחד בתחילת התהליך. לגבי כמה מהם פירוש הדבר ללמוד לא לדבר, להקשיב לאחרים, 'לקחת' את הפרספקטיבה של האחרים. זה מה שלמדו רבים מהמנהיגים החזקים ביותר של הקבוצה בשנה הראשונה של התכנית. לגבי אחרים היה פירוש הדבר להיעשות למעוניינים, לחשוב שאפשר לתרום לקבוצה, להתייחס ברצינות לדעה של עצמם כמו לדעות של אחרים, ולבסוף, להביע דעתם בפומבי, להשתתף באופן אקטיבי בפגישות ובאסיפה הכללית.

מה שמאפיין את הלמידה של שני הכישורים, הבעת עמדה והקשבה לאחרים, הוא התהליך של 'לקחת-תפקיד' מוסרי.

פדרו, נער היספני, אמר בתחילת ההשתתפות בתכנית שמה שרצה להפיק מהתכנית היה להגיע להישגים לימודיים ולהיות מקובל בחברה. ואכן פדרו הפך להיות פופולרי בתוך הקהילה הצודקת וגם בבית הספר כולו. הוא למד לקחת בחשבון את נקודת המבט של האחרים, להקשיב לאחרים, תוצאה שלא ציפה לה מראש ותפקוד שהיה קשה לו בעבר. באופן ברור נראה שעבור פדרו, הקהילה הצודקת היא התנסות המקדמת צמיחה מוסרית והבנה עצמית כאחד: 'הצטרפתי כדי לרכוש ניסיון. מאז שאני זוכר את עצמי אני תמיד מדבר. נהגתי לדבר בשיעורים ונכנסתי לצרות בגלל זה. המורים אמרו שלא היה לי מה לומר, ייתכן שאז זה היה כך, אבל כעת יש לי מה לומר [...] לפני שנה נהגתי להתחצף למורים, למרוח זמן ולא להכין שיעורים. הייתי שואל שאלות וכך בזבזתי את הזמן. בקהילה הצודקת החלטתי להתחיל לעבוד ולהפסיק לדבר. לפני שישה חודשים, בקהילה הצודקת, שיניתי כמה מדעותיי, אני מקשיב יותר לאנשים כעת'.

פדרו שיקף בתיאור שלו את תהליך השינוי המתרחש בדיון דמוקרטי: הכרזת העמדה, הקשבה לאחרים, הסכמה או אי הסכמה עם הדעות שהושמעו, התייחסות לנקודת המבט של האחרים, שינוי עמדה עצמית, ניסוח מחדש של העמדה האישית והקשבה מחדש לאחרים.

אך תהליך החינוך המוסרי אינו זהה לגבי כל פרט. למרות שהם חווים את אותן חוויות בקהילה, ומשתתפים באותן אסיפות דמוקרטיות, האופן בו הם הופכים להיות משתתפים, אם בכלל, הוא שונה. להלן דוגמה של נערה שלגביה תהליך החינוך המוסרי היה כמעט הפוך ממה שתיארתי לגבי פדרו.

מריה, תלמידה היספנית, אמרה שהתכונה הבולטת ביותר שלה היא הביישנות וכי ההתלהבות הגדולה באסיפות הכלליות בלמו את השתתפותה הפעילה במהלך השנה הראשונה (1985). בסתיו 1986, מריה התנדבה לדבר בפני קבוצה של שמונים מועמדים לקהילה צודקת חדשה מבית הספר התיכון שלה. מריה הציעה ניתוח ביהביוריסטי של השינוי שחל בה, אותו ייחסה להשתתפותה בתכנית החברה ההוגנת. במשך השנים היא לא רק פיתחה עניין אמתי בדעות של האחרים, אלא גם הגיעה למסקנה כי חבר טוב בקהילה הוא מי שיש לו מחויבות להתעניין בדעות של האחרים. מריה בחרה לשתף את הקהל שלה בתהליך התגברותה על הביישנות שלה: 'כשהצטרפתי לקהילה הצודקת, דיברנו על נושאים רבים בהם הייתי בקיאה. חבל שלא היה לי האומץ שיש לי היום להרים אצבע ולהתבטא, אז ישבתי בשקט והקשבתי. התחלתי להבין שאם אני מנחה דיון בקבוצה הקטנה, יותר קל לי אחר כך להתבטא באסיפה הכללית, הגדולה [...] ועצתי לכם, אל תפחדו להביע את דעתכם, ייתכן שאף אחד אחר לא חשב על הרעיון שיש לכם, אי אפשר אף פעם לדעת [...] ייתכן שהרעיון שלכם הוא בדיוק מה שנחוץ לקהילה!'

ההשתתפות הפעילה של מריה בדיונים בקבוצת השייכות הקטנה שלה, בסביבה תומכת שבה הכירה את כל המשתתפים, קידמה את המעבר שלה מפחד להיות באור הזרקורים, לשאיפה שלה להיות שותפה תורמת בשיח המתמשך בקהילה הצודקת. התנסות זו שכנעה אותה כי להיות אחראית לקהילה פירושו להוסיף את זווית הראיה הייחודית שלה לדיונים. ההתפתחות של מריה היא דוגמה של אכפתיות ואחריות.

התפתחות זו של מריה וחבריה היא, בין היתר, פרי ההתערבות החינוכית הייחודית האופיינית

לקהילה ההוגנת."

ההיערכות ליישום קהילה הוגנת בארץ

המסקנות החיוביות מהתנסויות קולברג ועמיתיו בארצות הברית ביישום רעיון קהילה צודקת כמודל בחינוך מוסרי (The Just Community Approach to Moral Education), והצורך שהוגדר במערכת החינוך בישראל בחינוך ערכי, בחינוך למעורבות חברתית ולמחויבות אזרחית לערכי

דמוקרטיה, הניעו את אגף הנוער במשרד החינוך לנסות ליישם את הרעיון בבתי ספר על-יסודיים בארץ, בשנת 1984. כפי שציינתי, הוצגה הגישה בארץ בפני צמרת משרד החינוך כולה במסגרת העיסוק בנושא השנתי "חינוך לדמוקרטיה". בפועל יושם הרעיון בישראל באמצעות האגף המופקד על החינוך החברתי-ערכי, אגף הנוער, ולא בידי המערכת המופקדת על החינוך הפורמלי. החינוך החברתי מגדיר את תפקידו בחינוך ערכי של כלל בני הנוער על פי מטרות החינוך בישראל (אדן, 1976; ברלב, 1999). במסגרות פעולת החינוך החברתי בבית הספר מתרחשת למידה חברתית המתאפיינת, בין השאר, בהתנסות מתוך עשייה ובמכוונות להתנהגות ההולמת את התפיסה הערכית ולהשפעה על אורח החיים בבית הספר (ברנהולץ ופלג, 2003). החינוך החברתי ראה בגישת קולברג מענה לצורך בבסיס תאורטי ומעשי לחינוך ערכי ודמוקרטי².

הקמת מערך ארגוני

ליישום עקרונות קהילה הוגנת בנתה המחלקה לחינוך חברתי מערך של הדרכה והנחיה של מפקחים, אשר ליוו את צוותי בתי הספר שהצטרפו לניסוי (1984--1987). הוקם צוות היגוי ארצי שתפקידו, מעבר לליווי הפעילות בבתי הספר, היה להתמודד עם הקשיים ביישום ובהתאמת התכנית למציאות הישראלית ולצרכים המקומיים.

נפתחו קורסים ארציים לצוותי ניהול להכרות עם הגישה החינוכית ועם כלי היישום שלה. מנהלי בתי ספר שבחרו להצטרף לתכנית התחייבו לקיים השתלמויות לצוותי המורים וליצור קבוצת תמיכה לליווי ההתנסות במשך השנה.

במהלך השנים נותחו ההתנסויות, הוסקו מסקנות, גובשו מחדש מטרות התכנית ופותחו מודלים ליישום התכנית באופן ההולם את מערכת החינוך הישראלית. מאז ועד היום יישמו את הגישה כשישים בתי ספר, חלקם ממשיכים בכך עד היום אך לא תמיד פועלים תחת הכותרת "קהילה הוגנת".

ההתאמה למציאות הישראלית

יחד עם ההכרה ברלוונטיות של גישת קהילה הוגנת למערכת החינוך בישראל היה ברור כי יהיה צורך בהתאמות למציאות הישראלית. כך נעשה עם סדנת פנטון בניהול דיונים במוסריות, כאשר בצד תרגום תכנית הסדנה והבסיס התאורטי והדידקטי שלה לעברית, נכתבו דילמות מוסריות הלקוחות

² במאמצים לקדם את החינוך לאזרחות ודמוקרטיה הוקמה ועדה בראשות מרדכי קרמניצר והדוח (1996) כולל גם המלצה ליישם את גישת קהילה הוגנת כאמצעי להשגת המטרה.

מהמציאות הישראלית ומתכני ההוראה של בית הספר הישראלי (ברנהולץ ופלג, 2003). לדוגמה, בין התכנים מהמציאות הישראלית המטופלת על ידי החינוך החברתי נכתבו דילמות במגוון תחומים: במסגרת תכניות הכנה לשירות בצה"ל - טוהר הנשק; הכשרת מנהיגות נוער; במסגרת חיי היום-יום בבית הספר - טוהר הבחינות, הגינות בספורט, עיסוק באקטואליה חברתית וקהילתית, ועוד³. במסגרת תכני הוראה נכתבו דילמות להוראת התנ"ך וכן דילמות להעמקת הבנת ערכי הדמוקרטיה במציאות הישראלית, שניתן להשתמש בהן גם במקצוע האזרחות. במקרה של קהילה הוגנת נבע הצורך בהתאמה מצרכים שמעבר לתכנית הלימודים, הן בהיבט של המבנה הארגוני של בית הספר הן בתפיסה התרבותית של יישום ערכי דמוקרטיה בחיי בית הספר.

להלן כמה סוגיות שהצריכו התאמה:

א. בארץ נקראת התכנית "לקראת קהילה הוגנת בבית הספר", כשלמעשה התרגום המילולי לגישה של קולברג הוא "קהילה צודקת". השינוי נעשה בעקבות ההסתייגות שהעלו אנשי השדה מהשם האמריקני. הם ראו ב"צדק" מונח הקשור יותר לעולם המשפט, הדת או הסדר החברתי הכללי ולא לפעילות היום-יומית בבית הספר. במהלך הניסוי התברר כי השיח המרכזי בבתי הספר סבב סביב הוגנות ביחסים הבין-אישיים בקהילת בית הספר, וכך העדיפו מורים את הביטוי קהילה הוגנת. כמו כן חשו הנסיינים צורך להדגיש, כבר בכותרת, שמדובר בהתערבות חינוכית תהליכית המתבצעת מתוך שאיפה מתמדת לפתח קהילה הוגנת בבית הספר, ולכן נבחר השם "לקראת קהילה הוגנת בבית הספר".

ב. בהיבט הארגוני עלו שתי סוגיות. האחת, סוגיית מודל ההפעלה - התייחסה להיקף ומבנה ההשתתפות בקהילה. כלומר - האם הקהילה תהיה חלק ממבנה בית הספר (דוגמת "קלסטר" האמריקני) או שכל בית הספר יתפקד כקהילה הוגנת. סוגיה שנייה עסקה באופן ההצטרפות לקהילה - אם התלמידים יצטרפו מבחירה חופשית, אם לאו. להלן מוצגות שתי הסוגיות, הכרוכות יחדיו:

סוגיית מודל ההפעלה: בשלבי הניסוי הראשונים בארץ נעשו שני ניסיונות ליישם את המודל

האמריקני של "קלסטר" ("בית ספר בתוך בית ספר"). בית ספר אחד היה תיכון שש שנותי, שם הורכבה הקהילה מכיתה ז אחת וכיתה י אחת. בית ספר שני היה חטיבת ביניים, שם מנתה הקהילה שתי כיתות, ח וט.

במבחן המציאות, לאחר תקופת פעילות של הקהילה כיחידה נפרדת, התגלה קושי להפעיל קהילה הוגנת בחלק קטן מתוך אוכלוסיית בית הספר. נשמעה טענה שאין זה הוגן שרק חלק מאוכלוסיית בית הספר תזכה בתנאים מועדפים, ומעניין לציין שטענה זו הושמעה הן מפי תלמידים

³ ניתן למצוא טקסטים מלאים של הדילמות באתר "מנהל חברה ונוער" באינטרנט, לפי מילות מפתח "דילמה/דילמות

חברי הקהילה הן מפי תלמידים שלא נכללו בה. גם למורים היה קושי לתפקד על פי קודים שונים בשתי ישויות חינוכיות במוסד אחד, כאשר השיח עם חברי הקהילה היה מקורב ושיתופי על בסיס החלטות משותפות ולקיחת אחריות, בעוד שעם שאר התלמידים היה השיח הייררכי יותר.

סוגיית הצטרפות התלמידים לקהילה על פי בחירה: ההצטרפות ל"קלסטר" הייתה על פי

עיקרון של בחירה חופשית, ולכל תלמיד בבית הספר התיכון הציבורי (כיתות ט--יב) הייתה זכות להגיש בקשה להצטרף. לפי עקרון המבנה הרב-גילי נקבע כמה תלמידים מתוך כל שכבת גיל יוכלו להיכנס, כשהמספר הכללי לא יכול היה לעבור את המאה. וכך, על בסיס אישי, כל הקודם זכה, בתנאי שהסכים/ה לקבל על עצמו את עקרונות הקהילה הצודקת, זכויות כחובות.

מבנה מערכת החינוך הממלכתית הישראלית שונה מזה של בית הספר האמריקני. שלא כבבית הספר האמריקני התלמידים משתייכים לכיתה אם ובמסגרתה לומדים יחד את רוב המקצועות, למעט מגמות. כדי לא לשבור מבנה זה היה היישום בארץ שונה, ובחירת תלמידים להצטרף לקהילה לא הייתה על בסיס אישי, אלא באופן חלקי. הרעיון של הפעלת הקהילה בחלק מבית הספר הוצג לבחירת תלמידי שכבת גיל שלמה ולא לבחירה אישית, וכך, כיתה שבה מספר התלמידים שהיו מעוניינים להצטרף היה הקרוב ביותר למאה אחוז, נבחרה להיכלל בקהילה ההוגנת. תלמידים בודדים שלא הביעו עניין להצטרף יכלו לעבור לכיתה מקבילה או להישאר עם חבריהם אף על פי שלא ממש בחרו להשתתף.

ההתאמה ופיתוח מודל ישראלי של "קהילה הוגנת"

במהלך השנים, עקב קשיים אלו, הפסיקו מודלים אלו להתקיים והתפתח מודל חדש של הפעלת קהילה הוגנת בכלל בית הספר. בדרך כלל החל היישום בהדרגה בשכבת גיל אחת, ולאחר מכן נשקלה החלה לכלל בית הספר. פתרון ארגוני זה גרר עמו קושי ליישם את העיקרון של דיון פומבי עם כל חברי הקהילה ככלי לקידום תחושת קהילה, אכפתיות, ואחריות הדדית על בסיס הוגן. המודל שהתפתח יצר קהילה גדולה מאוד, דבר שלא אפשר שיח ישיר בין חבריה. בעיני קולברג, ההשתתפות בשיח של הוגנות היא הבסיס לחשיפה לטיעונים מוסריים מורכבים, ובכך היא מעוררת לצמיחה מוסרית חברתית.

ההתאמה בסוגיה זו הייתה בכיוון של שינוי המבנה הפנימי של מסגרות הפעולה, ושל מתודות העבודה שהיו נהוגות בהן.

בהיבט הארגוני, היה צורך להקים כמה מסגרות ייצוגיות לקבלת החלטות, ובמקום הדיון הישיר עם כל חברי הקהילה באספה הכללית התקיים שיח של הוגנות⁴ באופן שיטתי בכל המסגרות. כך ניתן מענה לעיקרון שיש להעמיד את כל התלמידים בפני אתגרים ערכיים מוסריים של חיי בית הספר. בעיות כיתתיות נידונו במסגרת הכיתה, ואילו סוגיות שהיו להן השלכות לשכבת גיל או לאורח החיים של קהילת בית הספר, הועברו לדיון במועצת שכבה או במועצת בית הספר על ידי נציגי הכיתות (כגון: החלטות על טיולי שכבות גיל, על פעילות נציגות חברת התלמידים, בניית תקנון בית הספר ודרכי אכיפתו, ועוד). כאשר הנושא לדיון העלה צורך בקבלת החלטה, הייתה הסוגיה חוזרת לדיון בכיתות לפני הכרעה סופית בגוף המייצג.

בהיבט המתודי, בכל המסגרות נעשה שימוש במתודת הדיון של מהלך פתרון הוגן, לפיה נחשפו התלמידים לטיעונים מגוונים של הוגנות, גם אם לא השתתפו בכל הדיונים באופן בלתי אמצעי. מעבר למטרה של פתרון הקונפליקטים באופן הוגן, היה המהלך מכוון להוביל לפיתוח יכולת ראייה חברתית מוסרית יותר (גירוי לצמיחה מוסרית). אם בדיון רגיל בקונפליקט או בבעיה המתעוררת בבית הספר מסתפקים בבירור הבעיה ומחפשים דרכים לפתרונה, הרי בקהילה הוגנת כולל המהלך צעדים נוספים המיועדים לעורר תשומת לב להיבט המוסרי ולמחויבות ההדדית להתחשבות בצרכי האחרים, חברי הקהילה.

בתי הספר השונים התאימו את המבנה לצרכים שלהם אך מבחנה של ההתאמה היה במידת הסכמת הצוות עם ארבעת עקרונות היסוד של גישת "קהילה הוגנת", כפי שנוסחו במהדורה הישראלית, כנגזרת ממטרות קהילה הוגנת (ברנהולץ ופלג, 1998):

- **צמיחה מוסרית חברתית:** התפתחות האדם משלב של ראייה אגוצנטרית לשלב שבו הוא רואה את טובת הכלל.

- **ערכים של צדק, הוגנות, כבוד הדדי, אכפתיות:** טיפוח יחסים בין כל חברי הקהילה בהשראת הערכים האלה.

- **שייכות קהילתית:** התנסות בחיי קהילה מתוך התחשבות הדדית.

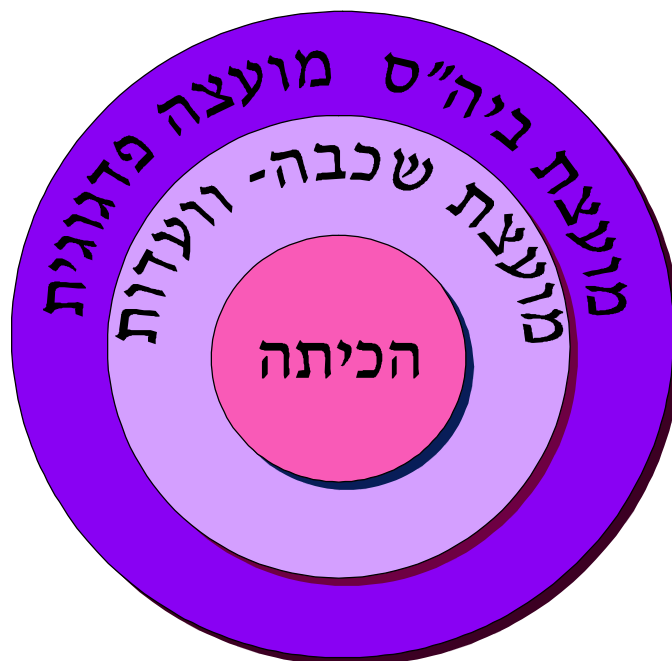
- **העצמה:** הענקת סמכות ואחריות ביצועית למתבגרים מתוך אמונה ביכולתם להשפיע. אורח החיים בבית ספר הפועל על פי גישה זו אמור להתנהל לאור ערכים של הוגנות וכבוד הדדי, בכוונה להביא לצמיחה מוסרית אישית וחברתית. התלמידים ישתתפו בדיונים על היבטים מוסריים של סוגיות מחיי היום-יום בבית הספר, בקבלת החלטות ובאכיפתן. התהליך החינוכי יהיה מובנה ויתנהל במסגרות קבועות וידועות. בכל בית ספר יוצבו גבולות למעורבות התלמידים, אך יתאפשר כר נרחב להתנסות ולהפקת לקחים.

⁴. שיח של הוגנות פירושו שכל הקהילה מתייחסת לפן ההוגן בחיי בית הספר ושואפת להגיע לפתרונות הוגנים לסוגיות

על מנת להסדיר התחשבות בצורכי הכלל והתייחסות אליהם, ייבנה מערך של קבלת החלטות בבית הספר כך שישתתפו בו נציגי תלמידים, מורים, הנהלה והורים. מסגרות הפעולה ייבנו כך שיאפשרו ששיח זה יהפוך לחלק אינטגרלי של אורח החיים בבית הספר. במהלך השנים פותחו מודלים של יישום, בהם מסגרות פעולה מגוונות, כמענה לתפיסת הקהילה ההוגנת. צוותי בתי הספר והתלמידים בחרו להפעיל מסגרות על פי צרכיהם. לא בכל בית ספר פעלו כל המסגרות, ולא כל המסגרות הופעלו באופן מידי. היו בתי ספר שפיתחו מסגרות ייחודיות להם, ומשהתגלו כיעילות והולמות את הגישה היו שאומצו על ידי בתי ספר אחרים ונכנסו ל"מודל הישראלי".

המודל הישראלי: מסגרות ומעגלי הפעולה בבית הספר

מסגרות הפעולה מחולקות לשלושה מעגלי הפעלה: מעגל כיתת האם, מעגל שכבת הגיל ומעגל כלל בית הספר. בכל מעגל כמה מסגרות פעילות, קבועות או מזדמנות, על פי הצורך הקהילתי: המודל הישראלי בנוי על כך שתיווצר הלימה בין עקרונות הפעולה בכל המסגרות והמעגלים. השתתפות חברי הקהילה במגוון של מסגרות בעת ובעונה אחת יקדם קשר של שייכות בין חברי הקהילה ממעגל הכיתה וממעגלי השכבה וכלל בית הספר כאחד:



מסגרת כיתת האם

שעת חברה: במערכת החינוך בישראל מודגשת חשיבותה של הכיתה כמסגרת חברתית חינוכית, ומחנכי הכיתות ממלאים בה תפקיד מרכזי ומשמעותי. הם אחראיים לניהול שיח ודיונים בסוגיות חברתיות ערכיות, בנושאים שעל סדר היום בבית הספר, בעניינים הנוגעים לפרט ולכיתה כקבוצה וכתא חברתי, ובעניינים הדורשים דיון והחלטות הנוגעים לכלל קהילת בית הספר. לפעילות במסגרת הכיתה בקהילה הוגנת יש זיקה לחיי בית הספר כולו, שכן הדיונים בה קשורים גם לבעיות ולצרכים המשותפים לכלל תלמידי בית הספר. במקרה של צורך בקבלת החלטות הקשורות לכיתות אחרות, מסתיים הדיון בהצעות החלטה. הצעות אלו מובאות באמצעות נציגי הכיתה לדיון במסגרות הרלוונטיות (ראה להלן). לעתים חוזר הנושא למסגרת הכיתה לקבלת החלטה סופית.

בידי המחנכים תכנים, מתודות וכלים ליישום ההתערבות בתהליכים החברתיים בכיתה, אשר מאפשרות פיתוח מיומנויות חברתיות ויחסים של הגינות וכבוד הדדי.

לקידום אורח החיים בבית הספר על בסיס עקרונות קהילה הוגנת, על המורים לבנות את התהליך החינוכי באופן עקבי ושיטתי, הן לשם רכישת מיומנויות השתתפות בקהילה הן לקידום הצמיחה המוסרית-חברתית של התלמידים. כך הוגדרו כמה תכני עוגן לכל הכיתות בכללן:

יצירת אקלים של אמון וקבלה הדדית, התארגנות הכיתה כקבוצה, דיון בסוגיות של הוגנות ושייכות ובדרכים למציאת פתרון הוגן לבעיות ולקונפליקטים המתעוררים בחיי היום-יום.

פגוש את הצוות: מפגש מובנה בין תלמידי כיתת אם והמורים המלמדים אותם:

נוסף על הדיונים בין המחנך/ת לתלמידי הכיתה מוצע לקיים מפגש לניהול שיח עם כלל המורים המקצועיים, במטרה לפתור בעיות יום-יומיות באופן ישיר. מפגש מסוג זה יכול להתקיים כמה פעמים במהלך השנה, על פי הצרכים. היזמה לקיום דיון במסגרת זו יכולה לבוא מתלמיד/ה בודד/ת בכיתה, מהכיתה כקבוצה, או מחברי צוות בית הספר. חברי הקהילה מחליטים על נוהלי קיום הדיון, נושא, מקום וזמן, וקובעים מי ינהל את הדיון וכיצד יפעלו בעקבות הדיון, אם ביישום החלטות אם בקיום דיונים נוספים.

מסגרות כלל בית ספריות

מועצת שכבה: אספה קבועה של נציגי הכיתות והמורים בשכבה, שמטרתה לדון בנושאים ובעיות מענייני היום-יום של בית הספר ולקבל החלטות הנוגעות לכלל השכבה. בבתי ספר מסוימים משמשת מסגרת זו תחליף לאסיפה הכללית, כדי לאפשר דיון ישיר עם כלל חברי הקהילה (כשקהילה הוגנת מופעלת בשכבה אחת או שתיים). בבתי ספר גדולים, כשכל החלטות מתקיימות באמצעות נציגים, ניתן לשקול קיום אסיפות שכבתיות עם קבוצת נציגים גדולה מכל שכבה, ובכך לאפשר יותר מעורבות מהאפשרי במועצה כלל בית ספרית.

מועצת בית הספר : לתיאום ההחלטות בין מועצות השכבות השונות, הכיתות, והוועדות

השונות. בבתי ספר קטנים די במועצה הבית-ספרית, ואין צורך במועצות שכבתיות.

אספה כללית: אספה של כלל התלמידים וחברי הצוות (חברי קהילת בית הספר) על פי המודל

האמריקני המקורי. באסיפה הכללית מתקיים שיח, דיון וקבלת החלטות בעניינים הנוגעים לחיי בית הספר ונושאים בעלי עניין לכל חברי הקהילה. במקרה של צורך בקבלת החלטות בתום האספה, מתקיימת הצבעה דמוקרטית, כאשר לכל אחד קול אחד שווה. במקרים של צורך לשנות סעיפים בתקנון בית הספר, העניין מובא לדיון בכיתות ולהצבעה באסיפה.

המודל המקורי של אסיפה כללית בארצות הברית היה של כמאה חברים. בארץ, התקיימו

אסיפות כלליות רק בבתי ספר שבהם פעלה התכנית במסגרת חלקית של בית הספר, או שהתקיימו אסיפות לשכבות הגיל בנפרד.

ועדה מסדרת: ועדה המורכבת מנציגים מכל הכיתות להכנה לקראת הדיונים במועצה, באספה

הכללית, ב"פגוש את הצוות" או בפורום בית ספרי אחר. על הוועדה לקבוע את סדר היום עם השותפים, להכין הצעות החלטה, לנהל את הדיונים, את תהליך קבלת ההחלטות ואת דרכי האכיפה.

ועדת הוגנות: ועדה משותפת למורים, תלמידים והנהלה לדיון במקרים שנגרם עוול לתלמיד,

למורה או למבוגר אחר בבית הספר. בוועדה זו מספר חברים קבוע, 5--7 מורים ותלמידים, המתחלפים ברוטציה בזמן קבוע מראש.

ועדות אד-הוק: ועדות משותפות לטיפול בנושאים, בבעיות ובאירועים העולים במסגרות

השונות.

במת דיון: במה לדיון פומבי בנושאים אקטואליים, המעניינים מורים ותלמידים. מסגרת זו

אינה נציגותית ומשתתפים בה כל המעוניינים בכך, מתוך שכבת גיל אחת או מכלל אוכלוסיית בית הספר. מסגרת זו לא הייתה מוגבלת בהיקף המשתתפים כיוון שעיקר הדיון התקיים על הבמה והשתתפות הקהל הייתה מוגבלת.

מבט רפלקטיבי אל שדה העשייה, ומשהו על הערכה

במהלך שנות הניסוי לא התקיים מחקר אקדמי על ההתנסות ביישום קהילה הוגנת בישראל. מפקחי מנהל חברה ונוער אשר ליוו את ההתנסויות בבתי הספר והדריכו את צוותיהם, השתתפו במקביל בסדנת הנחיה לעיבוד רפלקטיבי של ההתנסות ולהפקת לקחים מהמודלים השונים של היישום.

בשנים אלו היתה הסתייעות בממצאי המחקר של קולברג ועמיתיו, כפי שהתפרסמו בכתב (Higgins,

1991). את המחקר האחרון, שנעשה בחסות אוניברסיטת הרווארד, ערך אן היגנס עם עמיתים

ובליווי קולברג - עד פטירתו - בבית הספר הציבורי על שם רוזוולט, ברובע הברונקס שבניו יורק.

ממצאי המחקרים היו בסיס תומך בשלב הניסוי כמו כן, התקיימו התייעצויות אישיות עם קולברג ועמיתיו: עם טד פנטון, אשר ביקר בארץ כאורח מכון ון ליר ומשרד החינוך, והנחה את צוותי אגף הנוער דאז, בדרכי הכשרת מורים לניהול דיוני דילמות מוסריות. אלסה ווסרמן סייעה בצעדים הראשונים של היישום בבתי הספר על פי ניסיונה בבית הספר "קלסטר", ובביקורה בישראל קיימה סדנה להכשרת מנחים לעבודה עם צוותי בתי הספר. התנסות זו אף סייעה בקביעת אמות מדה להצלחה ביישום התכנית. עם קולברג, עד פטירתו ב-1987, ועם אן היגנס היתה ההתייעצות על ההיבטים התאורטיים והמעשיים של ההתאמה למציאות הישראלית. כמו כן התקיימה למידה ממחקרים על אודות התנסויות מחוץ לארצות הברית, כמו עבודתו של פריץ אוזר בגרמניה (Oser, 1992). בד בבד היתה התייעצויות עם נציגים מהקהילה האקדמית בארץ, שעבודתם נשקה למרחב התאורטי והמעשי של גישת קהילה הוגנת בחינוך מוסרי.

במסגרת משרד החינוך לא התקיימו מחקרים מלווים להפעלת התכנית אך התקיימו תיעוד ומעקב באמצעות המנחים שליוו את הפרויקטים בשלב הניסוי וגם מעבר לכך ברחבי הארץ. במהלך השנים (מאז 1984) הופעלה התכנית בכשישים בתי ספר על-יסודיים.

להלן אירועים שתיעדו המנחים בבתי ספר שיישמו את עקרונות קהילה הוגנת והובאו כרפלקסיות על העשייה במפגשים הארציים למפעילי התכנית. אירועים אלו ממחישים את אורח החיים בקהילה הוגנת ואופן התפקוד של חלק מהמסגרות ונחשבים כ"סיפורי הצלחה". ההצלחה התבטאה בכך שתלמידים ומורים גילו את היתרון שבקיום דיאלוג של הוגנות (Lickona, 1991) במגוון נושאים, שבדרך כלל הם מקור למתח וקשיים ביחסי מורים ותלמידים וביחסים שבין תלמידים לבין עצמם:

במסגרת כיתות האם: פגוש את הצוות. בכיתה י"ב שבה רוב התלמידים אינם ניגשים לבחינות בגרות, פעל צוות המורים לעודד תלמידים לגשת לבחינות. המורים עשו מאמץ מיוחד בהוראה, שכלל מערך של שיעורי עזר ושעות נוספות. הכוונות היו טובות אך הביצוע היה בעייתי. אל מחנכת הכיתה הגיעו תלונות של מורים שלמרות מאמציהם התלמידים אינם מגיעים לשיעורים, המורים חשו שמזלזלים בהם וכי הם עמלים לשווא. התלמידים דיברו על הקשיים שלהם וחששם להיכשל והתלוננו כי המורים מרבים לנזוף בהם, וכי הם מתוחים ופגועים.

המחנכת החליטה שיהיה זה רעיון טוב להפעיל את "פגוש את הצוות", להפגיש את התלמידים והמורים ישירות כדי להביא לפתרון הוגן של הבעיה שהוגדרה כנושא המפגש: "איך עוברים את התקופה הקשה עם מינימום נזקים?":

וכך תיארה המחנכת את ההתנסות בפגישת הסיכום של שנת הפעילות: "הפעלתי בכיתי את המסגרת 'פגוש את הצוות', כדי לנסות לפתור את בעיית התפקוד בכיתות לקראת בחינות הבגרות

הקרבות. הייתה אווירה חגיגית בערב זה והורגשה התרגשות רבה מעצם חוויית המפגש הלא-שגרתי בין המורים לתלמידים. הכיתה נחלקה לקבוצות קטנות מעורבות של מורים מקצועיים ותלמידים, אשר דנו יחדיו בציפיותיהם ובעיות המטרידות אותם.

בתום הדיון הוחלט על הקמת ועדה משותפת של מורים ותלמידים שתדון בבעיות המתעוררות ויחפשו יחד פתרונות הוגנים. אחת ההצעות הייתה לארגן ימים מרוכזים ללימוד המקצועות לבחינה ולהפסיק את מהלך הלימודים הרגיל. הייתה הבנה משותפת כי הסדר כזה יכול לפתור את הבעיה רק אם התלמידים יתחייבו להשתתף באופן מלא וסדיר – ואכן, בסופו של דבר, ההסדר עבד לשביעות רצון הכול. יכולתי להבחין בעליל בשינוי יסודי בהתנהגות התלמידים לאחר מפגש זה.”

במסגרת הכיתה ושכבת הגיל: תיאום ציפיות לקראת טיול. בדברי סיכום בתום שנת ההתנסות הראשונה ב”קהילה הוגנת”, אמר מורה: “אני רואה בתכנית ‘קהילה הוגנת’ מכשיר חינוכי המאפשר פתרון בעיות צפויות שבעבר כמעט לא היה להן פתרון. לדוגמה, לקראת הטיול השנתי של כיתות יא שיתפנו את התלמידים בהכנת הסכם לשמירה על נוהלי הטיול, והתוצאה הייתה אווירה טובה מאוד בטיול ועמידה בכל ההסכמים. עשרים שנה אני מלווה טיולים וזו לי הפעם הראשונה שישנתי בלילה.”

במסגרת כלל בית ספרית: התקנון במבחן המציאות - עגיל, עגילים - מה ההבדל? מנהלת בית הספר נכנסה לאחת הכיתות והבחינה בתלמיד שענד על אוזניו כמה עגילים. לדרישת המנהלת הסיר התלמיד את העגילים ומסר אותם לידיה. בהפסקה שלאחר תום השיעור פנה התלמיד אל המנהלת וביקש ממנה להחזיר לו את העגילים, בטענו: “זה לא הוגן, למה לקחת לי את העגילים? הרי זה מותר על פי התקנון!”

עיון משותף של התלמיד והמנהלת בתקנון בית הספר העלה כי התקנון מאפשר לענוד עגיל אחד בלבד. התלמיד טען כי התקנון מיושן ויש לשנותו. כך עלה הצורך בדיון עקרוני בנושא: מתי וכיצד ניתן לשנות סעיפים בתקנון?

השאלה עלתה לדיון במועצת בית הספר⁵. ההורים, חברי המועצה, טענו כי ההחלטה צריכה להתקבל במועצה כיוון שזהו הגוף המייצג את כל אוכלוסיית בית הספר: ההנהלה, המורים והתלמידים. מורים ותלמידים טענו שתהליך השינוי בתקנון צריך להתבצע באופן זהה לתהליך קביעת התקנון ולאפשר לכל באי בית הספר לקחת בו חלק פעיל. לאחר דיון ממושך הוחלט לדון בנושא בכל הפורומים ולסיימו בהליך הצבעה דמוקרטי.

הערת הבהרה: מעניין לציין כי התלמידים, שהיה בידם הכוח לקחת סמכות ולקבוע את תהליך השינוי בחרו באופציה שמשותפת גם את חבריהם בכיתות. הם לא לקחו לעצמם את הסמכות כולה,

⁵ במועצת בית הספר נציגות לתלמידים, חברי מועצת התלמידים, מורים, חברי הנהלה והורים

בהכירים בזכות של כולם להשתתף בתהליך. למפעילי התכנית בבית הספר הייתה הרגשה של הישג, שכן ההליך הדמוקרטי וההוגן נבחר כעדיף אף שדרש השקעת זמן ועבודה רבה יותר מאשר דיון במועצה.

באסיפה הכללית - התלבשות האחידה ממבט של הגינות. באספה החגיגית הפותחת את הפעלת התכנית החדשה לקראת קהילה הוגנת בבית הספר, הכריזה מנהלת בית הספר כי מורים ותלמידים יהיו שותפים בתהליך קבלת ההחלטות ובאכיפתן. מקהל המשתתפים עלו ביטויים שהביעו ספקנות וחוסר אמון שלוו גם בתנועות גוף ליתר הדגשה. תלמיד אחד העז ושאל באי-אמון: האם גם נוכל לבטל את התלבשות האחידה?

תשובתה החיובית של המנהלת הביאה לתהליך חינוכי ארוך ומורכב שהחל בדיונים בכיתות, באספות המורים ובאספות הורים. בכל הקבוצות דנו בנושא בניסיון למצוא פתרון הוגן הלוקח בחשבון את הצרכים הלגיטימיים של הנוגעים בדבר. עלו הצרכים של תלמידים להתלבש על פי טעם אישי, של אחרים שאין להם אפשרות כלכלית להתלבש בבגדים אופנתיים ויוקרתיים, של הורים שהעלו את המצוקות שיעלו בעקבות הפערים שיתגלו, את הקושי להחליט כל בוקר מה ללבוש, ועוד. באספה האחרונה, שבה נערכה ההצבעה הקובעת והרוב נטה לביטול התלבשות האחידה, העיר

תלמיד כיתה ז': "ומה יהיה על בעל חנות הבגדים שרכש כל כך הרבה חולצות?"
הטיעון הפתיע את כל המשתתפים, מבוגרים וצעירים כאחד, הצורך של בעל החנות לא עלה עד כה בדיונים, שהתמקדו בצרכים של אוכלוסיית בית הספר בלבד. ההערה נתקבלה בהבנה והתקבלה החלטה לדחות את ביטול התלבשות למועד מאוחר יותר, כדי לאפשר לבעל החנות להיערך בהתאם למצב החדש.

קשיים ומסקנות

מבחינת מערכת החינוך, התעוררו כמה קשיים בהפעלת קהילה הוגנת בבית הספר העל-יסודי. הקושי העיקרי נבע מהמגמה שהסתמנה ביישום קהילה הוגנת בבית הספר כולו, ולא על פי מודל "בית ספר בתוך בית ספר" שהפעיל קולברג בארצות הברית. המעבר להפעלה במסגרת בית ספר שלם היה בבחינת יצירה שונה מהמקור וחייבה התייחסות לסוגיות של החדרת שינוי. לא עוד קבוצה של מורים ושל תלמידים הבוחרים להצטרף לקהילה ההוגנת, אלא יישום במבנה שלם שבו מתפקדים אלה בצד אלה - אנשי חינוך השלמים עם הרעיון ומוכנים ליישמו, ומורים המתנגדים לדרכי ניהול שיח פתוח עם תלמידים ושיתופם בקבלת החלטות ואכיפתן בבית הספר. לטעמם של המתנגדים זהו שיח המתאים יותר למסגרות של חינוך בלתי פורמאלי ולתנועות הנוער (Kahane, 1997).

אמנם היה זה פתרון לקושי ליישם "בית ספר בתוך בית ספר" בבית ספר ממלכתי אך עם זאת עלו שאלות עקרוניות שעסקו בשאלה כיצד לנהוג במקרה שמורים אינם מוכנים להשתתף בקהילה הוגנת. בתי ספר התמודדו עם סוגיה זו באופנים שונים, והיו שהפסיקו את ההשתתפות בתכנית כאשר גבר משקלם של המתנגדים לגישה.

קושי נוסף, הקשור בסוגיה הראשונה, היה ההשקעה הרבה שנדרשה בהכשרת הצוות. ההיערכות ליישום התכנית דורשת הכשרת לבבות לשינוי, בצד השתלמות מעשית להפעלת שיטת התערבות חינוכית שונה מזו שהמורים היו רגילים בה, ואשר את עקרוניתה לא למדו במסגרות הכשרתם להוראה.

מהניסיון (משנת 1984 ועד היום), עלה כי שלב ההיערכות, שכלל השתלמות, הדרכה וליווי הצוות החינוכי בהפעלת התכנית, היה תובעני ביותר. עם זאת, בתי הספר שבחרו להתנסות בתכנית, ראו את הצורך בהיערכות נכונה ליישום ונענו ברצון להשקיע זמן בלמידה ובהטמעה שיטתית של התכנית הן בחופשות הן במהלך שנת הלימודים. הקושי התעורר כשהתברר הצורך בתחזוקה מתמדת, בהתמודדות עם סוגיות משתנות ובצורך בהדרכת הצוות המשתנה משנה לשנה.

בשנים הראשונות הוקצה תקציב לניסוי במנהל חברה ונוער, בסיוע של החינוך העל-יסודי, אך תקציב זה הוגבל לשנתיים עד שלוש, כשהגישה הייתה שלאחר תקופת ניסוי צריך בית הספר המעוניין בכך, לספוג את עלויות ההפעלה הן בהקצאת זמן מורה לדיון והטמעה הן בהקצאת זמן תלמיד להפעלת מסגרות השיח של הקהילה.

עם תום שלב הניסוי, שנמשך בין שנתיים לשלוש שנים, התברר כי בתי הספר לא יכלו להמשיך לבדם "לתחזק" את הפעלת התכנית, כלומר, להקצות זמן לדיון ותמיכה בצוות החינוכי וגם, במקרים שהייתה נכונות כזו, לא תמיד יכול היה המשרד להקצות כוחות הדרכה במידה מספקת. וכך, רק בתי ספר שבהם הכוחות הפנימיים הצליחו להצמיח בעלי תפקידים שידריכו את המורים וינהלו את הקהילה ההוגנת בעצמם, הצליחו להתמיד בתכנית, אך בדרך כלל, ללא הטענה

והתחדשות וקשר מובנה עם נציגי בתי ספר עמיתים שיישמו את התכנית, הייתה ירידה מתמדת במידת האינטנסיביות של הישום.

במודל האמריקני היה יישום של עקרונות הקהילה ההוגנת גם במקצועות ההוראה הדיסציפלינרית, אם בשימוש בדילמות מוסריות המתבקשות מתכני ההוראה (בלימודי אנגלית, לימודי חברה ואזרחות) אם באופן שיתוף תלמידים באחריות ללמידה בבחירת נושאי לימוד ובדרכי הערכה. במודל הישראלי היה חלק זה מינורי ויושם רק בבתי ספר מעטים.

ייתכן שהעובדה שרעיון קהילה הוגנת בראייה הוליסטית הגיע ארצה בראשית שנות השמונים, בשלב מוקדם מדי לנכונות יישום. רעיון בתי הספר האוטונומיים שהוביל דוד פור, יו"ר המזכירות הפדגוגית לא צלח אז. יעברו עוד כעשרים שנה עד שגישת בתי ספר בניהול עצמי החלה "לתפוס תאוצה", וייתכן שזוהי שעה יפה ליישום הוליסטי ומחודש של גישת קהילה הוגנת בבית הספר העל-יסודי, גישה המשלבת ממד מוסרי-ערכי בד בבד עם קידום אקדמי.

השפעת גישת קולברג על החינוך החברתי-ערכי-קהילתי בישראל

עם הקשיים שהוזכרו לעיל חשוב לציין כי לגישת קולברג יש השפעה רבה על התכניות החינוכיות שפותחו במנהל חברה ונוער עבור אוכלוסיית תלמידים ובני נוער בגיל בית הספר העל-יסודי. המתודה של שימוש בשאלות סוקרטיות לדיון בסוגיות שעל סדר היום הציבורי הפכה לכלי מרכזי הנותן מענה לצורך בשיח על בסיס ערכי ללא אינדוקטרינציה, כפי שהולם חברה דמוקרטית. "לקראת קהילה הוגנת בבית הספר" הפכה לגישה עקרונית ותכנית חינוכית חברתית המאפשרת למידה חברתית ערכית ויישום ערכי מוסר ודמוקרטיה, והמוצגת בכל מסגרות ההכשרה לרכזי חינוך חברתי. אמנם אין כיום תקצוב ייחודי להפעלת התכנית במסגרת ניסוי מוגדרת, אך רכזי החינוך החברתי, בוגרי השתלמויות אלו יכולים להפעילה כיזמה מקומית ובהסתייעות בניסיון הרב שהצטבר בחינוך החברתי ובחברות ההדרכה שנכתבו עבור צוותי המורים (ברנהולץ ופלג, 1992).

(1998).

לגישת "קהילה הוגנת" בחינוך חברתי מוסרי הייתה השפעה משמעותית על כמה תכניות שפותחו במנהל חברה ונוער מאוחר יותר, מאז שנות התשעים. לדוגמה:

- בהפעלת בית הספר הקהילתי העל-יסודי, לקידום מתן מענה לצורכי בית הספר והקהילה, מתוך שותפות ואחריות הדדית של התלמידים, המורים, ההורים ונציגי הקהילה.
- בפיתוח התכנית "מנהיגות בני נוער בבית הספר ובקהילה", אשר כוונה לטפח תרבות של הנהגה של בני נוער בבית הספר ובקהילה. התכנית מדגישה העצמת תלמידים לשותפות בקבלת החלטות, לקיחת אחריות משותפת בחיי היום-יום בבית הספר ובקהילה, טיפוח תרבות של הנהגה על בסיס עקרונות הדמוקרטיה וערכי הוגנות וצדק.
- בפיתוח מודל של דיון באירועים אקטואליים, מודל שבו נעשה שימוש מתמיד בדיוני דילמות מוסריות.
- בפיתוח תכנית "אקלים חברתי מצמצם אלימות", תכנית התערבות על פי גישתו של דן אולוויס.

נראה כי לגישת קהילה הוגנת, הנוגעת בליבת מטרות החינוך בישראל, פוטנציאל לפיתוח עתידי של תכניות בחינוך חברתי-מוסרי-ערכי, על פי הצרכים המשתנים בחברה הישראלית.

רשימת מקורות

- אדן, ש. (1976). **מטרות החינוך בישראל**. תל אביב: מעלות.
- אדן, ש. (2001). הנריק גולדשמיט – יאנוש קורצ'אק. ירושלים: אגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל.
- אפק, י., ואינטרכט, א. (1983). **חינוך ערכי – ניהול דיוני דילמה לפי הגישה הקוגניטיבית-התפתחותית**. משרד החינוך והתרבות.
- ברנהולץ, י., ופלג, ח. (1992). **לקראת קהילה הוגנת בבית הספר על פי הגישה ההתפתחותית בחינוך מוסרי של פרופ' לורנס קולברג**. ירושלים: משרד החינוך והספורט, מינהל חברה ונוער.
- ברנהולץ, י., ופלג, ח. (1998). **טיוטה מחודשת להשתלמות מורים**. מסמך פנימי, מינהל חברה ונוער.
- ברנהולץ, י., ופלג, ח. (2003). **ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית: על פי התיאוריה של לורנס קולברג להתפתחות החשיבה המוסרית**. ירושלים: משרד החינוך והספורט, מינהל חברה ונוער.
- קורצ'אק, י. (1996). כתבים. בתוך ש. אדן (עורך), **איך לאהב ילד, רגעים חינוכיים, זכות הילד לכבוד**. האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל, בית לוחמי הגטאות והוצאת הקיבוץ המאוחד. (מפולנית סנד י., וסנד, א.).

- Blatt, M. (1969). *The effects of classroom discussion on the development of moral judgment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129—161.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment, Vol 1: Theoretical foundations and research validation; Vol. 2: Standard issue scoring manual*. New York: Cambridge University Press.
- Codding J., & Arnella, A. (1981). Supporting moral development with a curriculum of ethical decision making. *Moral Education Forum*, 6, 14--23.
- Oser, F. (1992). The Pilot Project: Democracy and Education in the School (DES) in Northrhine-Westphalia. *Moral Education Forum*, 17(2), 1--4.
- Gomberg, T. H., Cameron, D. K., Fenton, E., Purtek, J., & Hill, C. L. (1980). *Leading dilemma discussions: A workshop*. Pittsburg. Pittsburgh: Carnage Mellon University.
- Higgins, A. (1987). The just community educational program: The development of moral role-taking as the expression of justice and caring. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*. New York: Wiley.
- Higgins, A. (1991). The Just Community Approach to Moral Education: Evolution of the Idea and Recent Findings. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, *Theory*). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth*. Berlin and New York: Walter DeGruyter.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of thinking and choices in years 10 to 16*. Unpublished Dissertation, University of Chicago, IL.

- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development :moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row
- Kohlberg, L. (1994). My personal search for universal morality. In L. Kuhmerker (Ed.), *The Kohlberg legacy for the helping professions* (pp. 11—17). Birmingham, AL: Doxa Books.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In L. Kohlberg (Ed.), *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (pp. 498--581). San Francisco: Harper & Raw.
- Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1987). A Longitudinal Study of Moral Judgment in U.S. Males.” In *The Measurement of Moral Judgment*, vol. 1, ed. A. Colby, L. Kohlberg, B. Speicher, A. Hewer, D. Candee, J. Gibbs, C. Power. New York: Cambridge University Press, 1987.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1981). Development as the aim of education: The Dewey view. In L. Kohlberg (Ed.), *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice* (pp. 49--96). San Francisco: Harper & Raw.
- Kohlberg, L., Snarey, J., & Reimer, J. (1987). The development of moral reasoning among Kibbutz adolescents: A longitudinal study. In A. Colby, L. Kohlberg, B. Speicher, A. Hewer, D. Candee, J. Gibbs & C. Power (Eds.), *The measurement of moral judgment* (vol. 1, pp. 77--117). New York: Cambridge University Press.
- Kuhmerker, L. (1995). The foundations of participatory democracy. *Moral Education Forum*, 20(4), 35—43
- Lei, T. (1990). A longitudinal study of Chinese character change with special reference to young adulthood. In Chinese Culture University, *Proceedings of CCU-ICP International Conference. Moral Values and Moral reasoning in Chinese Societies* (pp. 250-276). Chinese Culture University. Taipei (Taiwan).

- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Markman, L. B. (2001). *The impact of school culture on adolescents' prosocial motivation*. PhD. dissertation, Fordam University.
- Mosher, R. L. (1980). *Moral education: A first generation of research and development*. New York: Preager.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and cross-cultural variation in moral development: A longitudinal and cross-cultural study in Turkey. *Child development, 53*, 865--876.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Reed, D. R. C. (1997). *Following Kohlberg: Liberalism and the practice of democratic community*. Notre Dame, IN: Notre Dame Press.
- Reimer, J. (1977). A study in the moral development of Kibbutz adolescents. PhD. dissertation, School of Education, Harvard Graduate.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Orlando, FL: Academic Press.
- Wasserman, E. R. (1977). The development of an alternative high school based on Kohlberg's just community approach to education. Doctoral dissertation, Boston University, Boston.