

ספרות לילדים: חינוך לדמוקרטיה ולאוריינות פוליטית בגיל

הרך

ד"ר סלינה משיח

תקציר

נקודת המוצא של המאמר היא העובדה שספרות לילדים ולנוער היא פוליטית מטבעה ונמעניה, פעוטות וצעירים, מתנהלים בדומה למבוגרים, בתוך שדות כוח פוליטיים, שכן אין הילדים מחוץ לפוליטיקה.

למרות עובדה זו, לא נוסחה פרקטיקה מפורטת לקריאה פוליטית בספרות לילדים ולנוער. פרקטיקה המתקנה במה לניתוח ולפרשנות ספרותית שנקודת התצפית שלה פוליטית, ובתוך כך עומדת על טבעה של פוליטיקה ומקדמת חינוך לדמוקרטיה ולהשכלה פוליטית. לאור זאת, המאמר מנסח לראשונה מתווה לקריאה פוליטית בספרות לילדים, בדגש על דמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף. לצד ניסוח מתווה לפרשנות ספרותית, הקריאה הפוליטית מבקשת להעניק הכשר ל"אני" הפוליטי של הקוראים הצעירים, לעורר בהם מודעות עצמית להיותם סובייקטים פוליטיים החיים בחברה דמוקרטית ומעורבים מרצון או מכורח, בפוליטיקה.

חלקו הראשון של המאמר סוקר הגדרות שונות למושגים דמוקרטיה, חינוך לדמוקרטיה, פוליטיקה והשכלה פוליטית. המעבר מההלכה אל המעשה מתואר בחלקו השני, היישומי, של המאמר, המציג פרקטיקה מעשית לקריאה פוליטית בשלושה סיפורים לילדי הגיל הרך (גן חובה וכיתות א'–ב').

המתודה כוללת פרשנות ספרותית שנקודת התצפית שלה פוליטית, ושאלות לדיון שמשולבים בו ספרות, פוליטיקה ודמוקרטיה. מטרת השאלות להתניע דיון סביב פוליטיקה וערכים דמוקרטיים, ומושגים דוגמת צ'ילדזם, יחסי כוח, קונפליקט, אינטרס פוליטי, חירות, שוויון, חמלה, זכויות אדם, אחריות, מחלוקות אתיות ומוסריות ועוד.

מילות מפתח: דמוקרטיה, פוליטיקה, אוריינות פוליטית, אתיקה ומוסר, חמלה, כוח, קונפליקט, אינטרס, עוני ואי שוויון כלכלי.

מבוא

בשבעה לחודש העשירי שנת עשרים ועשרים ושלש הושלכה ילדה קטנה אל טרקטור.
חייל מדמם לרגליה.
"מה קרה לאיש שנשפך באדום?" שואלת ילדה קטנה'.
אש מטפסת בקירות בארי.
חרב ברזל בלב הדמוקרטיה: אלה אומרים "שלי! שלי!".
אלה אומרים "לי! לי!".
האם נדע להסביר לילדה קטנה מהי דמוקרטיה?
ולעצמנו?
איך נדע להגן על הדמוקרטיה מפנינו?

*

ארבע הנחות עבודה עומדות בבסיס המאמר "ספרות לילדים: חינוך לדמוקרטיה ולאוריינות פוליטית בגיל הרך".

ההנחה הראשונה: לדמוקרטיה ולאירועים פוליטיים, גלובליים ומקומיים, השלכות על חיי המבוגרים וגם על חיי הילדים. "אין ילדים מחוץ לפוליטיקה" (משיח, 2018). ילדות וילדים "מצויים בין שהם רוצים בכך ובין שלא, בתוך שדות כוח פוליטיים" (שניר, 2022, עמ' 88).

ההנחה השנייה: בכל אינטראקציה חברתית קיים ממד פוליטי: ביחסי הגומלין הפוליטיים בין פעוטות וילדים, במשפחה, בגן, בבית הספר ובקהילה (קימרלינג, 1995). אוריינות פוליטית וחינוך הילדים לערכי הדמוקרטיה, הכרחיים לקיומה של מדינה שערכיה הפוליטיים הם דמוקרטיים (לם, 1999; אלוני, 2005; מיכאלי, 2018).

ההנחה השלישית: קיים קשר בין ספרות ופוליטיקה. הכרה בחשיבות החיבור בין שתי הדיסציפלינות מצביעה על ערכה של הספרות היפה בחקר ובהוראת מדעי המדינה. (נוסבאום, 2003; Whitebrook, 1995; Whitebrook 1993; Crick, 1992; Nussbaum, 2010). לספרות הילדים והנוער, בהיותה ספרות, תפקיד בחקר ובהוראת פוליטיקה ודמוקרטיה לילדים.

ההנחה הרביעית: ספרות לילדים ולנוער משקפת ערכים דמוקרטיים ומציאות פוליטית באמצעות "נושאי על" כגון מלחמה ושלוש, שוויון והדרה, רודנות וחירות, עצמאות ולאומיות (משיח,

1 מתוך כאן/ חדשות. ערוץ 11. תיעוד מבית החולים שניידר. מחלקת הילדים ששוחררו משבי החמאס (10.12.2023).

2000). הפוליטיקה משתקפת גם ביחסים בתוך המשפחה ובקבוצת השווים (משיח, 2018; משיח וורטה-זהבי, 2021).

ואף על פי כן, לא נוסחה פרקטיקה מפורטת לקריאה פוליטית בטקסטים ספרותיים לילדים, העומדת על טבעה של "פוליטיקה" ומקדמת חינוך לדמוקרטיה ולהשכלה פוליטית.

מטרת המאמר להציע פרקטיקה מעשית לקריאה פוליטית בספרות לילדים. המתודה תשמש אמצעי לפרשנות ספרותית וגם דרך לקידום מודעות לפוליטיקה ולערכי הדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף.

בחלק הראשון של המאמר אסקור הגדרות שונות המשקפות את הדחיפות בשילוב חינוך לדמוקרטיה ואוריינות פוליטית בתוכנית הלימודים. בחלקו השני אציע פרקטיקה מעשית לקריאה פוליטית בספרות לילדים בגן חובה ובכיתות א'–ב', בתוך דיון בשלושה סיפורים לילדים: "המגדל בבבל" מאת לוין קיפניס, **החתונה** מאת נורית זרחי ו**מוכרת הגפרורים הקטנה** מאת האנס כריסטיאן אנדרסן. קריאה מנקודת תצפית פוליטית תכלול פרשנות לסיפורי ילדים ושאלות לדיון שמשולבים בו ספרות, פוליטיקה ודמוקרטיה. במרכז הדיון ערכים דמוקרטיים ומושגים דוגמת יחסי כוח, קונפליקט, אינטרס פוליטי, חירות, שוויון, חמלה, זכויות אדם, אחריות אזרחית, מחלוקות אתיות ומוסריות, צ'ילדזם ועוד.

גבולות המאמר והצעות למחקר, להעמקה ולהרחבה:

א. "פוליטיקה" היא מושג מורכב ומרובד. לצורך ניסוח פרקטיקה לקריאה פוליטית בספרות לילדים בגיל הרך, לא אדון בהיבטים כגון אידיאולוגיה, מבנה מוסדות השלטון והמשטר, מפלגות וארגונים הנוטלים חלק בביצוע הפעילות הפוליטית. היבטים אלה ניתנים ליישום בקריאה פוליטית בטקסטים המיועדים לתלמידי חטיבת הביניים והתיכון.

ב. מסגרת ההתייחסות לקריאה פוליטית ביצירות ספרות לילדים, היא החלוקה לפוליטיקה ברמת המקרו (יחסי אזרח-מדינה, יחסים בין מדינות), ופוליטיקה ברמת המיקרו (בתוך המשפחה, בקבוצת השווים, בקהילה). על בסיס זה ניתן להרחיב ולהגדיר קריאות נוספות, כגון פוליטיקה מגדרית, פוליטיקה כלכלית-חברתית, ביופוליטיקה, פוליטיקה של לקות ומוגבלות ועוד.

*

פריכות הדמוקרטיה: דמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף

אלפיים וחמש מאות שנים לפני השבעה לחודש העשירי שנת עשרים ושלוש סח סוקרטס לגלאוקון, אחי אפלטון: "חירות מופרזת, גם בפרט וגם במדינה, בהכרח שתביא בעקבותיה עבדות מופרזת... מוצאו של שלטון רודני איננו אלא ממשטר דמוקרטי" (אפלטון, 1999, עמ' 492).

ההכרה שבלב הדמוקרטיה מוכמנים זרעי הרס עצמיים המצמיחים דיקטטורות, שבה ומהדהדת במאה העשרים ואחת המשתוממת לנוכח "הדרך שבה דמוקרטיה מתות היום...הידרדרות דמוקרטיה היום מתחילה בקלפי" (Levitsky & Ziblatt, 2018, p. 5). תופעת ההיחלשות של משטרים דמוקרטיים והאופן שבו סדר מדיני מתפוגג, מסב את תשומת הלב לעובדה שדמוקרטיה היא יותר ממושג מילולי המונח לפתחם של תלמידים המשננים "חומר לבגרות".

קיימת הבנה ש"דמוקרטיה" איננה מציינת צורת משטר בלבד, אלא את "הדמיון בין המדינה ובין האיש" (אפלטון, 1999, עמ' 577). כלומר את האופן שבו משטר פוליטי משתקף בצדודית הפסיכולוגית, הערכית והאישיותית של היחיד ושל הקולקטיב, בהיותם חלק מהמשטר ו"חלק מהאנושות כולה" (Moghoddam, 2016, p. 200). ניתן לומר, אפוא, שכשם שהשאלה "מהו צדק" הקדימה בחקירתו של אפלטון, את השאלה מהו המשטר המדיני המועדף, כך השאלות "מי אנחנו?" ו"מה הערכים שלי/ שלנו?" מקדימות את התשובה לשאלה "מהי דמוקרטיה?", שכן דמוקרטיה איננה רק בחירות. אופיו ושרידותו של המשטר הדמוקרטי הם פועל יוצא של התשובות שנציע לשאלה מהם ערכי הזהות האישית והקולקטיבית של הקהילה הבוחרת בדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף.

לדעת הפסיכולוג ואיש החינוך ג'והן דיואי "דמוקרטיה היא יותר מסתם צורה של ממשל. היא בעיקרה אורח חיים משותפים" (דיואי, 1960, עמ' 72), ולכן מנשרים, חוקים, כללים ועקרונות החוקים בהצהרות ובחוקות מדיניות, אינם ערבים לשרידותו. משטר דמוקרטי נדרש גם לנורמות חברתיות בלתי כתובות, דוגמת ערכים, סנטימנטים ודפוסי התנהלות המוטמעים ביחיד ובחברה. אלה עשויים להציל אותה מפני תהליכי הרס פנימיים כמו קיטוב קיצוני "היכול להרוג דמוקרטיה" (Levitsky & Ziblatt, 2018, p. 9) או ריקון "עיקרון הכרעת הרוב" באמצעות שימוש מעוות בסיסמאות כגון: "הרוב בחר", "אנחנו", "כולנו", "שלנו", "ביחד", והפיכת הרשות המחוקקת "לחותמת גומי" (בלאנדר, 2020). באחת, דמוקרטיה היא בחירה בערכים שישמרו עליה ועל הבוחרים בה, שכן בניגוד למשטר רודני הנשמר בידי רודן וקבוצות אינטרס המגנים על השלטון, הדמוקרטיה "אינה שומרת על עצמה [ו] אם לא נשמור עליה היא לא תשמור עלינו" (אהרון ברק, אצל אלוני, 2005, עמ' 392).

התפיסה שדמוקרטיה היא אורח חיים פוליטי משותף הנדרש להגנה מפני בחירות לא ערכיות, הובילה את שני חוקרי מדעי המדינה, לוויצקי וזיבלט למסקנה "שגורלה תלוי בכולנו" (Levitsky & Ziblatt, 2018, p. 230). מכאן הסתת המטוטלת החוקרת את הצד המבני-פרוצדורלי של הדמוקרטיה אל עבר החינוך, האמור לטפח בצעירים "אני" פוליטי-דמוקרטי. "אני" היוצר זיקה בין הפרטי והציבורי, האינדיבידואלי והקולקטיבי, שהרי אזרחים, ובהם ילדים, אינם נולדים עם תודעה פוליטית, אף לא עם ערכים. ערכים וגם תודעה פוליטית נדרשים לטיפוח, להוראה, להכוונה ולחינוך הבאים לידי ביטויים האקטואלי והממשי באורח חיים המכיר בשוויון בין בנות ובני האדם, ושואף לכינון "חברה הגונה...שאיננה משפילה את כבודם האנושי של מי שנתונים למרותה" (מרגלית, 2016, עמ' 10). חינוך המחייב סובלנות כלפי דעות שונות ומנוגדות, מקדם את שלטון החוק, מעודד

מעורבות חברתית, חמלה, חשיבה ביקורתית ועוד "דפוסים נלמדים, שהחפצים שהחברה שלנו תושתת עליהם צריכים לעמוד קשה ולאורך זמן כדי ללמדם ולהנחילם לדורות הצעירים" (אלוני, 2013, עמ' 308). בהקשר זה, חשוב לציין שהפיחות שחל בהוראת הספרות ולימודי ההומניסטיקה מציבים את "עתיד הדמוקרטיה בעולם על כף המאזניים" (Nussbaum, 2010, p. 2), שכן ספרות ואומנויות, סוברת נוסבאום, הן המעוררות את כישורי הדמיון הנדרשים לטיפול רגשות רחמים כלפי הזולת, לצד דיון וחשיבה ביקורתית, ההכרחיים לקיומה של תרבות דמוקרטית.

חינוך למודעות פוליטית ולדמוקרטיה: מושגים והבחנות

ההכרה בממד הפסיכולוגי של הדמוקרטיה הובילה את קברניטי החינוך בישראל ובעולם לדרוש בשאלת חשיבות החינוך האזרחי-ערכי, כלומר בשאלה כיצד ראוי לחנך לדמוקרטיה. החל משנות התשעים גבר בישראל העניין "בחינוך לאזרחות הן בנושא למחקר והן בהיבט של מדיניות חינוכית ופיתוח תוכניות לימודים" (פינסון, 2005, עמ' 181). הכרה זו קיבלה ביטוי ממסדי בפניית שר החינוך פרופ' אמנון רובינשטיין ז"ל, שקרא בשנת 1955 להקמת ועדה, שתמליץ על תוכנית פעולה להנחלת לימודי האזרחות בבתי הספר בישראל. בבסיס הפנייה עמדה ההכרה שמשטר דמוקרטי תלוי באזרחים המחויבים לערכים דמוקרטיים ושתודעה אזרחית היא החוט המקשר בין כל אזרחי המדינה: "ההיגד 'אני אזרח' משותף לצעירים ולמבוגרים, לנשים ולגברים, ליהודים ולערבים, לדתיים ולחילונים, לעולים ולוותיקים אזרחי ישראל, ולכן הוא מכנה משותף כלל-חברתי." (קרמניצר, 2019). מסמך מכונן ברוח זו נוסח בידי ועדה שבראשה עמד המשפטן פרופ' מרדכי קרמניצר ופורסם בשנת 1996 תחת הכותרת: "להיות אזרחים: חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל". הדגשת המושג "אזרחות", כרעיון המכיל בתוכו שותפות, אחדות, שוויון וערכים דמוקרטיים, ביקש לחזק את "חולשת האזרחות כמסד המשטר המדיני בישראל" (אבנון, 2005, עמ' 5), ולייצר מכנה משותף כאמצעי המגשר על פערים חברתיים רווחים בתחום העדתי, הדתי, המגדרי והתרבותי. מטרת הוראת מקצוע האזרחות הייתה, אם כן, לפתח כלי ליצירת זהות אזרחית משותפת באמצעות גישה חינוכית הכוללת "הקניית ידע, הבנה, יכולת שיפוט, ניתוח ודיון בסוגיות חברתיות ופוליטיות, הפנמה של ערכי המדינה, מחויבות למשטר הדמוקרטי ועידוד אזרחות פעילה" (קרמניצר, 2019).

אולם על אף חשיבות המסמך, היקפו, עומקו והתקבלותו בקרב אנשי המחקר והחינוך, יישומו בפועל נתקל בקשיים ורק חלק מהמלצותיו סוגלו. היו שמצאו קושי בהטמעת מושג ה"אזרחות" שנתפס כמורכב, חמקמק ונתון להגדרות שונות תלויות זמן, תרבות ומקום. תוכנית החינוך לאזרחות לא עמדה במבחן המציאות ובמקום לייצר מכנה אזרחי משותף הייתה בפועל ל"זירה למאבקים פוליטיים, זאת משום הפרשנות השונה המוענקת לו על ידי אידיאולוגיות וקבוצות שונות" (פינסון, 2005, עמ' 181). אך למרות המכשולים שבהטמעת התוכנית, התנערות רבתי ממנה לא התחוללה, והדחק להמשיך ולמצוא נתיב הולם להנחלת רעיון החינוך לאזרחות לא נמוג (וורגן, 2007; הופמן, 2020; אלוני, 2011; ברק, 2009; ממון, 2018). הוקמו ועדות חינוך שונות שביקשו לתת מענה לרעיון

(ועדת כ"ץ, 2003; "ועדת דוברת", 2005; "הוועדה לחיים משותפים בין יהודים לערבים בישראל", 2009 ועוד), ואל החינוך לאזרחות חברו מושגים נושקים דוגמת "חינוך לדמוקרטיה", "חינוך פוליטי", "חינוך אזרחי" (איכילוב, 2003, עמ' 3), "אוריינות פוליטית", "חינוך לתודעה פוליטית" או "חינוך פוליטי לאזרחות דמוקרטית". המושגים המשיקים היטלטלו על קו מתוח בחיפוש אחר נתיב לכינון "חינוך אזרחי-ערכי שלא יהפוך לפוליטי במובן אידיאולוגי" (ממן, 2018). כלומר חינוך שיעקוף מכשולים הקשורים לאינדוקטרינציה, להטיות מפלגתיות ופוליטיות ולהתמקדות בידע דיסציפלינרי בלבד, וידון בחשיבה ביקורתית, במעורבות חברתית ובהנחלת תכנים מבוססי ערכים דמוקרטיים.

להלן הגדרות אחדות העשויות להדגים את הדמיון ואת הגיוון בין המושגים ובתוך כך, לשקף את הלבטים שביצירת מתווה חינוכי בחברה שלא הגדירה עדיין את חוקתה ואת ערכי היסוד של מדינתה, ובכל זאת, מבקשת בכל מאודה לרקום תוכנית חינוכית המשלבת את הפוליטי עם הערכי והדמוקרטי. בראש הרשימה שני מושגים המהווים ציר מרכזי שעליו סובבות ההגדרות כולן: "דמוקרטיה" ו"פוליטיקה".

א. דמוקרטיה: מיוונית, "שלטון העם" (demos - עם; kratos - שלטון, כוח). המדובר במושג שהלך והשתרש בלשון העברית אף ש"המלה 'דמוקרטיה' או נגזרותיה אינה מוזכרת בהכרזה של עצמאות ישראל. היא גם לא תורגמה לעברית" (אבנון, 2005, עמ' 6). הדמוקרטיה כצורת ממשל, מייצגת את אזרחיה בכל הקשור להפעלת סמכות וכוח פוליטי. ילדים הם אזרחים משוללי זכות בחירה, ייצוג והשפעה פוליטית, לכן יש מי שקוראים לבחון מחדש את מעמדם כאזרחים שווי זכויות (שניר, 2022), ולאפשר ייצוג פוליטי גם לילדים (Wall, 2014; 2012).

- בלב הדמוקרטיה המודרנית שלושה ערכים שטבעה המהפכה הצרפתית: חירות, שוויון, אחווה. שני הערכים הראשונים, חירות ושוויון, הם הסכמיים, תבוניים ומבוססים על ציות לחוקים. אחווה, לעומת זאת, קשורה לתחושת השתייכות ללא תנאי למשפחת האדם (קשר בין אחים), והיא מתבטאת באמפטיה, חמלה, רגש אחדות, שאותם קשה יותר לעורר או לאכוף.

- חירות: בני אדם נולדו חופשיים. בידם החירות לבחור בשליטים, וגם להחליף אותם ואת הכללים שלפיהם המערכת מתפקדת. מאחר שנציגי העם הם המייצגים אותו בגוף המחוקק, הרי ש"חיוניות לדמוקרטיה הן אפוא בחירות חופשיות... של נציגים הנבחרים על פי תוכנית מדינית המוצגת על ידם והנושאת אחריות... כלפי העם, אשר יכול להחליפם באחרים" (ברק, 2004, עמ' 38).

- עליונות החקיקה, ערכים וזכויות אדם: "מעל לכל, תנאי לדמוקרטיה היא שמירה על זכויות אדם... דמוקרטיה אמיתית אינה רק שלטון הרוב ועליונות החקיקה... היא מבוססת הן על עליונות החקיקה והן על עליונותם של ערכים, עקרונות וזכויות אדם" (ברק, שם; שם).

- שוויון: "בדמוקרטיה המודרנית השותפות המדינית מעוצבת כשותפות שביסודה יחידים שווים. שווים כבני אנוש ושווים כאזרחים [...] שוויון במובן הדמוקרטי אינו מאפשר אפליה או העדפה על רקע דת, גזע, או מין". (אבנון, 2005, עמ' 2).

- אחווה: רענת (ידידות), אחדות, ערבות הדדית, חמלה. "אחווה" היא "המלה הקרובה ביותר לסולידריות בעברית. קרבה במחשבה, ברגש ובמעשה בין בני הקבוצה. 'אחווה' היא מונח כללי הנגזר מ'אח'" (רוזנטל, 2014, עמ' 75).

"האחווה אינה מתמקדת בפרט ובזכויותיו (חירות) ולא בשוויון הסגולי של כל הפרטים...אלא בחיבור בין חברי הקהילה, על הסולידריות, הקרבה, האינטימיות והטוב המשותף שיוכלו לייצר יחדיו. היא העוגן שעליו ניתן לקיים חברה עם ערבות הדדית ותחושת שייכות" (לוי ושחרית, 2020, עמ' 8). עם זאת, דגם הזיקה המשפחתית בין אחיות ואחים טומן בחובו קושי למימוש הרעיון "שחברת המונים אלמונים עשויה להתבסס על קשר משפחתי כזה" (מרגלית, 2016, עמ' 198).

- דמוקרטיה היא אורח חיים פוליטי משותף: ערכי הדמוקרטיה ובהם שותפות וחמלה מקנים לדמוקרטיה ממד הקשור לדרך חיים. לפיכך, הדמוקרטיה מציינת סוג של משטר וגם אקלים חברתי, אורח חיים ורצון משותף להיות אחראים לקיומה.

- חמלה: חמלה היא סגולה מחייבת בתרבות דמוקרטית. "ראיית הסבל האנושי ותלאות האדם...והיענות בחמלה...(ל)מצוקת האחר הם מרכיבים חיוניים בכל תרבות ציבורית דמוקרטית בת-קיימא" (נוסבאום, 2003, עמ' 13).

- חמלה ורחמים: ביטוי ל"רגשות ישירים כלפי אחר מסוים" (Whitebrook, 2002, p. 530). רחמים מייצגים רגש א-סימטרי הנובע מתוך תחושת עליונות אינהרנטית כלפי האחר. חמלה לעומת זאת "היא יחס בעל פוטנציאל סימטרי" (מרגלית, 2016, עמ' 233), המבטא שוויון ערך בין חומל וסובל ומעורר את החומל לפעול על מנת להקל את סבלו של האחר.

חינוך לדמוקרטיה: חשיבותו של החינוך לדמוקרטיה בהיותו "כלי להגברת הידע על מוסדות ועל הליכים פוליטיים ואמצעי לחינוך לנאמנות ולאזרחות פעילה ולהגברת מודעות הפרט לחובות ולזכויות האזרחיות שלו ושל האחרים" (איכילוב, 2003, עמ' 3).

- "חינוך לדמוקרטיה מניח את היסודות להכרה בזכויות אדם ולהבנה של מהות החוק בחברה דמוקרטית [...] החינוך האזרחי והחינוך הדמוקרטי יתבססו על שלושה רכיבים משלימים: ידע, מיומנות וערכים. רכיבים אלה קיימים במערכת החינוך באופנים שונים אך אינם מאורגנים תחת מסגרת החינוך לדמוקרטיה" (הופמן, 2020).

- "חינוך לדמוקרטיה הוא אמונה בחופש ובשוויון...ללא אפליה המבוססת על גזע, מין או אמונה. שמירה על זכויות הפרט, חופש הדיבור, חופש העיתונות, חופש ההתאגדות, חופש הדת. הגבלת כוחן של ממשלות ומטרותן הגנה על זכויות האזרחים" (בנט אצל מיכאלי, 2018, עמ' 98).

חינוך דמוקרטי: "חינוך דמוקרטי המושתת על מידול (modeling) של דמוקרטיה בבית הספר ובכיתה, קשור לפדגוגיה פרוגרסיבית, מעורבות תלמידים בתוכנית הלימוד, בחירה אישית של חומרי לימוד... חינוך דמוקרטי הוא אפוא חינוך באמצעות דמוקרטיה... חינוך לדמוקרטיה, לעומת זאת מתמקד בלימוד תכנים וערכים דמוקרטיים במגוון אמצעים שאינם פעולה דמוקרטית דווקא" (ברק ועופרים, 2009, עמ' 9-10).

חשיבות רבה נודעת, כפי שיובהר בהמשך, לשילוב בין חינוך לפוליטיקה ובין חינוך לדמוקרטיה "הכולל הכרת ערכי יסוד דמוקרטיים: חירות, שוויון, אחווה. סוגיות בדמוקרטיה: כלכליות, תרבותיות, זהותיות, ערור עמדות מגוונות המבוססות על עובדות והנמקות רציונליות, מעורבות והתנסות ישירה בפעולות בחברה, גיבוש עמדות ותפיסות עולם בסוגיות אקטואליות אישיות" (מיכאלי, ללא שנה, עמ' 108).

ב. פוליטיקה: מיוונית, "מדינה", "ציבורי" (polis ; politikos). פוליטיקה כאומנות הממשל: "פוליטיקה היא התחום הציבורי... המארגן את חיי הכלל באמצעות הפעלת עוצמה, ומימוש אינטרסים של פרטים שונים בחברה... פוליטיקה דמוקרטית מבקשת להשתמש בכוח פוליטי כתחליף לאלמות... לקבל בצורה מושכלת פשרות, וזאת תוך התחשבות בהכרעות הרוב ושמירה על זכויות המיעוט" (נווה, 2011, עמ' 324).

- מאפייניה המרכזיים של הפוליטיקה הם כוח, אינטרס וקונפליקט (פירוט בהמשך). הפעלת כוח במשטר דמוקרטי מקבלת לגיטימציה באמצעות הליכים חוקתיים ומשפטיים משותפים.

- פוליטיקה היא שותפות חברתית שנועדה להשיג טוב משותף: "אנו רואים שכל מדינה היא סוג של שותפות, ושכל שותפות נוצרת למען טובה כלשהי... ברור אפוא שכל שותפות מכוונת אל הטוב" (אריסטו, 2009, עמ' 23).

- "פוליטיקה, על פי הגדרתנו, מתקיימת בכל מקום. השאלות 'מי מקבל מה, מתי וכיצד'" (קימרלינג, 1995, עמ' 14), הן חלק מהפוליטיקה של יחסים חברתיים ושל אינטרסים הקיימים במשפחה, בכיתה, בקהילה או במדינה. לפוליטיקה במדינה היבט מוסדי והיבט אזרחי. ההיבט המוסדי קשור בשלטון, בבחירות, בחוק ובמשפט ואילו ההיבט האזרחי מתייחס לתחום הציבורי וליחסי הגומלין שבין אדם וחברה: במשפחה ובקהילה.

- פוליטיקה היא אתיקה - אומנות ההסכמה ללא שימוש באלמות ובכפייה: "פוליטיקה היא סוג של פעילות מוסרית. זו פעילות חופשית ואנושית" (Crick, 1964, p. 141). פוליטיקה היא יחסי גומלין בין בני האדם, והיא כוללת מידה מסוימת של "שליטה, השפעה, כוח או סמכות" (Dahl, 1976, p. 3), אך השימוש בכוח מתבטא בשכנוע ובהשפעה ולא באלמות ובכפייה.

- פוליטיקה כפעילות אתית לפתרון קונפליקטים במישור הפרטי והציבורי: "אנשים צריכים להסכים, או לקבל את הפתרון של בעיות חברתיות על-ידי אמצעים פוליטיים וחוקיים" (שם; עמ' 28).

145). במובן זה פוליטיקה היא המרחב הציבורי שנועד לפתור קונפליקטים, לגשר בין אינטרסים מנוגדים ולתקן עוולות חברתיים באמצעות החוק.

- חמלה כמַעֲלָה פוליטית: "חמלה כמרכיב בחיים הפוליטיים משמשת לחיזוק הקשר בין הספרה הפרטית והציבורית [...] (היא) יכולה לשלב את האחריות לפעול, עם אחריות לאחרים". (Whitebrook, 2002, p. 539).

חינוך לתודעה פוליטית: במובן הצר, הכוונה לתחום הידע הפורמלי על אודות פוליטיקה. במובן הרחב, ניתן להתייחס לתחומים נוספים דוגמת "תחום הזהות, תחום הערכים ותחום ההתנהגות... כל אחד מהתחומים הוא בגדר אבן יסוד של החינוך לתודעה פוליטית... בהיבט הפרקטי אין חובה שהוא יכיל תמיד את כל ארבעת התחומים" (נווה, 2014, עמ' 315).

- חינוך לתודעה פוליטית הוא חינוך לאתיקה ולמוסר: "חינוך לתודעה פוליטית חותר לראיית הפוליטיקה כתחום שאיננו יכול להיות מנותק מתחום המוסר והצדק [...] (ה)ממד האתי של הפוליטיקה, שאף כי לעולם לא יתגשם במלואו, לעולם יישאר קריטריון למדידה ולהערכה, לביקורת ולהצדקה של הפוליטיקה הדמוקרטית." (נווה, 2014, עמ' 318).

חינוך לאזרחות: (Civic Education): חינוך לאזרחות מבקש להטמיע בתלמידים ידע על אודות המערכת המשפטית והפוליטית של המדינה. גישה אחת של חינוך לאזרחות דבקה ברעיון שיש לנתק את החינוך מן הפוליטיקה ולהדגיש את הוראת "המערכת הרשמית" בלבד (ברק ועופרים, 2009, עמ' 9). גישה אחרת דוגלת באוריינות פוליטית שבמרכזה "לימוד של קונפליקטים חברתיים ושל מגוון נרטיבים היסטוריים." (שם; שם).

- מכאן שחינוך לאזרחות אמור לכלול "הקניית ידע, הבנה ויכולת ניתוח, שיפוט והכרעה בשאלות חברתיות ופוליטיות, הפנמה של ערכי המדינה, יצירת מחויבות למשטר הדמוקרטי ונכונות להגן עליו, מסוגלות ורצון להיות אזרח פעיל, מעורב ואחראי" (קרמניצר, 2019). ובכלל זה עיסוק במסגרת בית ספרית "באקטואלי ובשנוי במחלוקת". (קרמניצר, 2019).

חינוך אזרחי (Citizenship Education): בניגוד לחינוך לאזרחות, חינוך אזרחי מבקש לשמש אמצעי לחינוך פוליטי שאיננו מתמקד בידע פורמלי בלבד, אלא בערכים המשותפים לבני אותה החברה. מכאן שאין החינוך האזרחי עוסק בהיבטים חוקתיים או מבניים של המדינה והמשטר, אלא מפתח "כלים להשתתפות ולמעורבות וכן עמדות וערכים דמוקרטיים דוגמת סובלנות וזהות דמוקרטית." (ברק ועופרים, 2009).

- חינוך אזרחי מדגיש את חשיבות ההוראה של "סוגיות פוליטיות, מעורבות ציבורית וחשיבה ביקורתית ועצמאית". (kisby, 2017, p. 17).

- "הפנמה של הבסיס האוניברסלי וההדדי של זכויות ושל היחס בין זכויות לבין חובות." (קרמניצר, 2019).

- הבלטת ערכים דמוקרטיים אוניברסליים וחינוך "לאורחות חיים במדינת ישראל כמדינה יהודית דמוקרטית" (קרמניצר, 2019).

- חינוך אזרחי כולל הקניית שפה אזרחית שמטרתה לאגד ריבוי של זהויות ואתיקה תרבותית. שפת אזרח תבטא ערכים אתיים משותפים "תומכי ריבוי – כבוד האדם, סובלנות, קבלת 'השונה' ו'האחר' – ובכך תעגן אותה בעקרון יסוד של המערכת החברתית והמדינית, עקרון הפלורליזם." (אבנון, 2005, עמ' 14).

חינוך פוליטי (Political Education): "חינוך פוליטי הוא חינוך לאקטיביזם פוליטי הנשען על ביקורת חברתית, מכון מצד אחד לצדק חברתי, ומספק כלים לפעולה פוליטית. חינוך פוליטי מבקש להבהיר את יחסי הכוחות ולבחון אסטרטגיות יעילות להשפיע על המציאות הפוליטית. לפיכך הוא מתמקד בפיתוח כלים של ניתוח מצבים, הגדרת דרכי פעולה ויצירת שינוי במבנה הפוליטי." (ברק ועופרים, 2009, עמ' 9). בשנות השבעים והשמונים תיאר מושג זה "אוריינות פוליטית" (שם; שם).

- חינוך פוליטי מכשיר את הלומדים "לניתוח יסודי של בעיה חברתית על היבטיה השונים... עליו לצייד את הבוגרים ביכולת לגבש לעצמם השקפת עולם פוליטית... השקפת עולם שיש בה להעניק משמעות ערכית לחיים." (קרמניצר, 2014, עמ' 3).

- חינוך פוליטי היא "פעילות שמטרתה היא טיפוח האוטונומיה של היחיד [...] תוך הישענות מזערית אפשרית על מוסכמות ומקובלות, על הכוונה של דעת קהל, על אופנות ותעמולה, על פרסומת, על מנהיגים ועל גורמים אחרים המבקשים להשתלט על חייו." (לם, 1999, עמ' 10).

- "יש לעסוק בחינוך פוליטי בכל המקצועות הרלוונטיים [...] להציג לפחות שתי נקודות מבט על אותן סוגיות...שתי דעות סותרות, מנומקות כראוי, 'נכונות' באותה מידה." (לם, 2000, עמ' 204).

אוריינות פוליטית/ השכלה פוליטית (Political Literacy): אוריינות פוליטית או השכלה פוליטית מבקשת לפתח רגישות לממדים הפוליטיים הקיימים בהתנסויות של חיי היום-יום: במדינה וגם במשפחה, בקבוצת השווים, או בכיתה. מכאן, היכרות עם דעות שונות, קונפליקטים ומחלוקות **כתנאי מקדים** להוראת ידע הקשור למנגנונים הממסדיים והממשלתיים, לסוגי משטר, לאופי המפלגות ולחוקים. בדומה לחינוך לערכים, המדובר בהכרת אמונות ותפיסות פוליטיות הכוללות "נקודות תצפית שונות, מי מחזיק בהן, מדוע ובאיזה הקשר." (Crick, 1978, p. 4).

- אוריינות פוליטית מתייחסת לממד הפוליטי בכל אינטראקציה אנושית, כלומר לקונפליקטים הנובעים ממחלוקות רעיוניות: "לימוד על המחלוקות הפוליטיות הבסיסיות ואופן השפעתן עלינו." (שם, עמ' 33).

- אוריינות/השכלה פוליטית תטמיע נורמות של סובלנות כלפי דעות שונות, מושגים ושפה: "הבנה של מושגים ותפיסות הלקוחות מלשון וחיי היום-יום [...] לצורך קיום שיח פוליטי מנומק ולא רק ככוח מסית או מתגרה." (שם, עמ' 32).

מתוך ההגדרות שהוצגו לעיל, יוצא שהמושגים השונים העומדים על משמעות החינוך לדמוקרטיה ולפוליטיקה, מצביעים בעיקר על שני עניינים: מחד גיסא, על קושי בניסוח הגדרות מתוחמות המשקפות באופן מובהק תכנים שונים ונבדלים, ומאידך גיסא, על נקודות השקה המאפשרות לתחום את המושגים הללו במסגרת קונספטואלית אחת. ניתן לראות ב"חינוך לתודעה פוליטית", כפי שנוסח בידי ההיסטוריון ואיש החינוך אייל נווה, מעטפת קונספטואלית הכוללת ארבעה תחומי דעת האוצרים בתוכם את התכנים המתוארים בהגדרות שהוזכרו לעיל, כאשר כל אחד מהם נוטל חלק בחינוך הכללי למודעות פוליטית (נווה, [2008], 2014): התחום האפיסטמולוגי – ידע על הפוליטיקה (צורות משטר, צמיחת הדמוקרטיה, מבנה מוסדות השלטון, שימוש פוליטי בדת או באומנות); תחום הזהות (טיפוח זהות פוליטית כחלק מקולקטיב, לא כחלק ממפלגה, נטילת אחריות, התייחסות להיבטים ציבוריים); תחום האתיקה והמוסר (חיזוק הקשר בין אתיקה ופוליטיקה, ראיית המוסר והצדק כאמות מידה להערכת הדמוקרטיה); תחום ההתנהגות (התנסות בהתנהגות ציבורית אקטיבית, קבלת החלטות, עידוד פעילות דמוקרטית ישירה של התלמידים בבית הספר, התמודדות עם קונפליקטים בדרך לא אלימה).

ככל שהדבר קשור לחינוך למודעות פוליטית בגיל הרך, הרי שאוריינות פוליטית, כפי שנוסחה בידי ברנרד קריק ואלכס פורטר (1978), מהדהדת את שלושת הממדים של החינוך לתודעה פוליטית המתוארים על ידי אייל נווה, ומצמצמת את התחום הקשור לממד האפיסטמולוגי.

קריק ופורטר סבורים שאת תחום הדעת הזה, שעניינו הקניית ידע על אודות סוגי משטר, היסטוריה, שלטון ומפלגות, ראוי לדחות לשלב מאוחר יותר בחינוך הילדים. תפיסה זאת עולה בקנה אחד עם ההנחה שעד גיל שבע, ילדים תופסים פוליטיקה באופן אינטואיטיבי, וככל שהם גדלים הם מבחינים "בין עולם פוליטי וממשל ובין תחומים אחרים בעולם." (Connell, 1971, p. 18).

המאמר שלפנינו מתמקד, כאמור, באוריינות פוליטית ובחינוך לדמוקרטיה בגיל הרך. בדיון בדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף יודגשו לפיכך ההיבטים הבאים:

- התוודעות לפוליטיקה ובה דמוקרטיה, כיחסי גומלין בין בני האדם, אגב הדגשת המהות והמטרה: שותפות לצורך השגת הטוב המשותף.

- לימוד מושגים, ערכים ודילמות אתיות ומוסריות המזינים מחלוקות ונושאים פוליטיים בדמוקרטיה ובחיי היום-יום. השתקפותם בספרות הילדים ובחיי הילדים במציאות.

- ציון יחסי גומלין פוליטיים-דמוקרטיים, שביטויים במישור המדיני: אדם-מדינה, מדינה ומדינות, ובמישור הפרטי: בתוך משפחה, בין ילדים, בגן, בבית ספר ובקהילה.

- חשיפה לדמוקרטיה כסוג של משטר והתנהלות פוליטית (מדינה, רודנות, אזרחים, סמכות, היררכיה, כוח, אינטרס, חוק), ולעקרונות המרכזיים של הדמוקרטיה (חירות, שוויון, אחווה, שיתוף פעולה, חמלה, צדק, שינוי חברתי, סובלנות).

- השמשת מילים ומושגים החיוניים לביטוי מודעות פוליטית דמוקרטית הכוללת מחד גיסא, "הכרח לבחור צד" (גלזר, 2021, עמ' 41), ומאידך גיסא, סובלנות כלפי עמדות הצד שכנגד.

- הארת המושג "סובלנות" כהכלה של "מגוון דעות, רעיונות והשקפות" (ברק, 2004, עמ' 46), החיוניות לקיומה של דמוקרטיה. במובן זה, הדגשת העובדה שסובלנות איננה רק קבלת ה"אחר" השונה בגוף ובצבע, אלא הכרה בחירות הדעת, בשונות הדעת, בתרומתן להעשרת הדעת ולדמוקרטיה.

- חשיבה ערכית ביקורתית: יכולת להעריך, לשקול חלופות שונות, לשפוט ולגבש עמדה אישית בעניינים הנוגעים לזכויות אדם, לאחווה וחמלה, לזהות, למחאה, לסובלנות, למשא ומתן, לחוק ולנושאים אחרים המבטאים את הדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי ומשותף.

אוריינות פוליטית ודמוקרטיה: הלכה למעשה

מטרת המאמר, כאמור, להציע פרקטיקה מעשית, לניתוח ולהוראה של סיפורים מנקודת תצפית פוליטית, בדגש על ערכים ודמוקרטיה. קריאה פוליטית בשלושה סיפורים המיועדים לגילאי ארבע עד שמונה, תדגים את השיטה המוצעת באמצעות פרשנות ספרותית המבוססת על המאפיינים המרכזיים של המושג "פוליטיקה". למותר לציין, שמאפיינים אלה רלבנטיים גם לדמוקרטיה בהיותה צורת ממשל ואורח חיים פוליטי: **כוח** (ומשאבי כוח), **קונפליקט** (סכסוך, מאבק פיזי או רעיוני), **אינטרס** (עניין ב..., מטרה, רצון, תועלת). מאפיינים אלה ישמשו אמצעי לניתוח ספרותי וגם ינהירו סיטואציות פוליטיות בספרות ובחיי היום-יום. "דמוקרטיה" תבחן לאור המושגים הללו, בהיותם הגורם המלווה את הסיטואציה הפוליטית (עלילה), ואת הפעולה הפוליטית הנרקמת בין הדמויות: מניעים, השפעה, תכלית והשלכות אתיות ומוסריות.

כדי לקדם דיון ביקורתי, ובתוך כך להטמיע ולהשמיש מושגי יסוד בפוליטיקה ודמוקרטיה יוצגו שאלות שבמרכזן סוגיות הנגזרות מתוך המושגים הללו.

כוח, אינטרס, קונפליקט: הציר הפוליטי-מוסרי-דמוקרטי

כוח: על ציר הערכים האתי-פוליטי-דמוקרטי, המושג "כוח" עומס משמעויות מנוגדות. כוח פוליטי מבטא שליטה והוא נתפס כרכיב אוניברסלי המתבטא באופן שבו יחידים וחברות פועלים. שימוש בכוח ובחלוקת הכוח מצויים בכל מערכת שיש בה יחסי גומלין (Giddens, 1976): בין עמים ומדינות, בין הורים וילדים, בין ילדים וילדים או בין גברים ונשים. כוח עשוי להתבטא באופן חיובי כאמצעי המכוון סדר, חוק, נורמות התנהגות ומימוש פוטנציאל אישי וקולקטיבי. מנגד, כוח עשוי להתבטא כגורם מזיק כאשר הוא מצמיח אלימות שבאמצעותה נכפים האינטרסים של הצד החזק על הצד החלש. ההשפעה נחשבת אף היא לסוג של כוח כאשר בעל הכוח משפיע וגורם לצד האחר

לעשות דבר מה שלא היה עושה אלמלא כן (Dahl, 1957). חשיבה ביקורתית היא משאב כוח נגדי, העשוי לגונן בפני כוח השפעה מזיק.

יחסי כוח בין ילדים, מבוגרים וספרות לילדים: מערכות היחסים בין מבוגרים, ילדים וספרות לילדים ולנוער, מאופיינות באי-שוויון ביחסי הכוח (Rose, 1984), המתבטא בין השאר, בהחלטות בדבר המידע הרצוי שילדים ייחשפו אליו. גוננות יתר, לדוגמה, עשויה למנוע מהילדים מידע ונרטיבים מסוימים, ובכך לשמר את עליונותם וכוחם של המבוגרים בעיצוב תפישות העולם של הילדים.

אינטרס: אינטרס הוא רצון, איווי, תועלת ומה שניתן להפיק מיחסי גומלין פוליטיים בתחום המדיני, הכלכלי, החברתי או האישי. בקוטב החיובי של ציר הערכים האתי-פוליטי-דמוקרטי אינטרס עשוי לבטא רצון ושאיפה להשגת מטרה שתטיב עם האחר או עם הכלל. אינטרס עשוי לבטא רצון אישי להיטיב עם יחיד/ים בלבד. האינטרס של היחיד או הקבוצה הוא המניע את הפעולה הפוליטית ועל כן, הבנת האינטרסים האישיים או החברתיים, חיונית לצורך קבלת החלטות. שכן, כאמור, אינטרס עשוי להוביל לסולידריות ולבריתות מועילות, אך עשוי גם לחולל עימותים ומחלוקות.

קונפליקט (ניגוד, מאבק פיזי או רעיוני): קונפליקט הוא מחלוקת, עימות, מאבק בין דמויות, או בין רעיונות. קונפליקט מתעורר כפועל יוצא של אינטרסים מנוגדים שאין עליהם הסכמה. סופו – פשרה ופתרון הבעיה, או, התנגשות, דיכוי ומאבק. קונפליקט ומאבק נעים בין שני הקטבים על הציר האתי-פוליטי-דמוקרטי, שעה שהצורך להכריע בין חילוקי הדעות מחייב משא ומתן, פשרה או כפייה הקשורים לשיפוט מוסרי ולקבלת החלטות.

המגדל בָּבֶל: משטר דמוקרטי ומשטר רוֹדֵנִי

עלילת "מגדל בבל" המתוארת בספר **בראשית** (יא, א-ט) מספרת על בני דור הפלֶגָה, שהקימו עיר והחלו לבנות מגדל גבוה "וראשו בשמים". האל שחשד בכוונותיהם, בלל את שפתם, הביא להרס המגדל והפיץ את בני אותו הדור לארבע כנפות תבל.

סופר הילדים לוין קיפניס, שאב השראה מהתורה, מהאגדות והמדרשים, ושילב בסיפורו "המגדל בבבל" (קיפניס, 1972), את דמותו של נמרוד הגיבור. נמרוד, בנו של כוש, נכדו של חם והנין של נוח, היה "גיבור ציד לפני ה'" (בראשית י, ט). הוא הכניע ערים גדולות דוגמת בבל, בנה את נינווה שבאשור ושלט על אנשים ועמים, אך יותר מכל נודע, על פי המדרשים, במרידה באלוהי נוח, בהפצת האלילות ובשאיתתו להידמות לאל.

מיוזג שני הסיפורים לעלילה אחת, בסיפורו של קיפניס, הוסיף לנוסח "מגדל בבל" המקראי נופך דרמטי, אך בעיקר העניק לו ממד פוליטי, שהקשרו מדיני (פוליטיקה ברמת המקור), דמוגרפי ולשוני.

בבת אחת, הפכה העלילה המקראית מסיפור אטיולוגי ואטימולוגי המסביר כיצד נפוצו עמים ונוצרו שפות מגוונות, לאגדה פוליטית שבמרכזה **יחסי כוח, פלגנות ומלחמת אחים, השתעבדות מרצון, משטר רודני – כהיפוכו של משטר דמוקרטי – הפרת זכויות אדם, דיכוי ואינטרס אישי.**

אגדת "המגדל בבבל" פותחת בתיאור גבורתו של נמרוד שהיה בעל כתונת פלאים. כתונת זו גרמה לכל חיות היער ליפול על פניהם ולהשתחוות לנמרוד. ראו זאת בני האדם והחליטו: "הבה נעשה אותו למלך עלינו!" (קיפניס, 1972, ללא ציון עמוד). נמרוד, תאב השלטון הכריז על עצמו כמלך הארץ והשמיים, והציבור שנהה אחריו דרש שיממש את מלכותו וימקם את מושבו בשמיים. קיפניס הסתמך, כאמור, על המקור התנכ"י והרחיב אותו באמצעות מדרשי אגדה דוגמת הבגד המופלא, שהגן על נמרוד וממנו ינק את כוחו. הבגד המיתולוגי היה מתנת הקב"ה, שהוענקה לראשונה לאדם ולחוה. לימים, עברה המתנה בירושה לצאצאים עד שהתגלגלה לידי נמרוד, שהשתמש בבגד לצרכי האישיים ובאמצעותו צבר את כוחו הפוליטי. "ר' יהודה אומר: כתונת הכבוד שעשה הקב"ה לאדם ולעזרו הייתה עם נח בתיבה. וכשיצאו מן התיבה לקחה חם בן-נח והוציאה עמו והנחילה לנמרוד. ובשעה שהיה נמרוד לובש אותה – כל בהמה חיה ועוף שהיו רואים עליו את הכתונת באים ונופלים לפניו על פניהם. והיו בני אדם סבורים שהוא עושה מכוח גבורתו; לפיכך המליכו אותו עליהם" (ביאליק ורביניצקי, תש"ך, עמ' כ"ב).

קיפניס בחר, כאמור, לפתוח את האגדה הפוליטית על אודות המגדל בבבל בגבורת נמרוד כאיש ציד, ומייד לאחר מכן, בתיאור כתונת הפלאים. לצורך עיצוב אישיותו הכוחנית של נמרוד וכדי להעצים את הדרמה, אין קיפניס מספר לקוראים על התרמית הקשורה בבגד הקסמים, דהיינו, שאין כוחו בא לו מתוך עצמו, אלא מכוח קסם כותנתו. ברוח דומה עמעם את הנרטיב הקושר את נמרוד בוויכוח תיאולוגי שהתקיים בינו ובין אברהם, במרידה באלוהים ובהשלכת אברהם לכבשן האש, והדגיש את המוטיב הפלאי הקשור לכוח העצור בכתונת הפלאים.

תחת רושם הגבורה והכוח נהגו בני עמו של נמרוד כמנהג החיות. הם כרעו לפניו ברך, השתעבדו לו מרצון ובהשפעתו אימצו את תפישת עולמו המדינית, הדתית והכוחנית. האם הקסים אותם בקסם כותנתו?

"אך זהו גיבור!" אמרו, "גם הארי מפחד מפניו! גם הדוב משתחוה לו! – הבה נעשה אותו למלך עלינו! [...]" היה נמרוד למלך, וכל האנשים נופלים לפניו על פניהם ארצה, וקוראים:

נמרוד, נמרוד,

גיבור ציד –

מלך אדיר

בכל הארץ.

הָעָם, אִם כֵּן, הוּא זֶה שֶׁהֶעֱרִיץ אֶת עוֹצְמָתוֹ שֶׁל נִמְרֹד וְהֶעֱנִיק לוֹ אֶת כּוֹחוֹ. שׁוֹלֵט מִכּוֹחַ הָעָם, הַשִּׁיב נִמְרֹד לִקְרִיאַת הַהֶמוֹן: "מֶלֶךְ אֲדִיר בְּכָל הָאָרֶץ" בְּמִילִים: "אֲנִי מֶלֶךְ אֲדִיר גַּם בְּשִׁמְיִים!" וּבִכֵּךְ בִּיטָא אֶת רְצוֹנוֹ לִנְמֹרֵד בָּאֵל וּלְמַלּוֹךְ תַּחְתָּיו. מִכָּאֵן וְאִילָךְ, בִּיּוֹזְמַת הַמֶּלֶךְ, הַחֲלוּ הַכּוֹל בְּבִנְיַת מִגְדַּל שְׂרָאשׁוּ בְּשִׁמְיִים וּמִטְרָתוֹ לְבַסֵּס אֶת שְׁלֹטוֹנוֹ שֶׁל נִמְרֹד כְּשִׁלִּי וְאֵל עֲלִיוֹן.

אִישִׁיּוֹת שֶׁל נִמְרֹד כִּמְנַהֵג פּוֹלִיטִי מְעוֹצְבֶּת בְּאוֹרֵחַ חִיצוֹנִי: בְּגַד פְּלָאִי וְשֵׁם תּוֹוִית – נִמְרֹד. שֵׁם הַרְמוֹז עַל מְרִי בְּסִמְכוֹת הָאֱלֹהִית וּמְרִי בָאָדָם בָּאִשֶּׁר הוּא אָדָם. כְּלוֹמֵר בְּסִירּוֹב לְהַעֲמִיד בְּרֹאשׁ סֹדֵר הָעֲדִיפוּיּוֹת מוֹסַכְמוֹת חֲבֵרָתִיּוֹת הוֹמִנִיסְטִיּוֹת הַמְשַׁמְשׁוֹת מִסֵּד לְעֶרְכִי הַדִּמּוֹקְרָטִי: אַחוּוָה, אַחַדוֹת, שׁוֹתָפוֹת, חֲמֵלָה.

אִישִׁיּוֹת שֶׁל נִמְרֹד מִתְבַּטָּאֵת בְּאוֹרֵחַ פּוֹעֲלִי, בְּמִלְאֶכֶת הַצִּיד שֶׁלּוֹ, בְּהִיּוֹתוֹ צַד בְּעֲלֵי חַיִּים וְגַם "צַד דַּעֲתָן שֶׁל בְּרִיּוֹת" (רִש"י) בְּעוֹרְמָה וְתוֹךְ הָעֵלְמַת סוּד כּוֹחוֹ. הַכּוֹחַ שֶׁצָּבֵר מִתּוֹקֶף תִּפְקִידוֹ כְּמֶלֶךְ, גֵּרֵם לְנִמְרֹד לְהִשְׁתַּמֵּשׁ בְּאַמְצָעִים כּוֹחֲנִיִּים נֶגֶד בְּנֵי עַמּוֹ וּמִטְרָתוֹ אַחַת: בִּיסוֹס שְׁלֹטוֹנוֹ. מִתְעַלֵּם מִמִּצּוֹקֶת הָאֲזָרְחִים וּמֵהִשָּׁע הַפְּנִימִי שֶׁהֵלֵךְ וּפִילַג אוֹתָם, עֵמֵד בְּרֹאשׁ הַמִּגְדַּל וּפָקֵד עַל הַבְּנָאִים: "לֹא דִּי! לֹא דִּי! הַמְשִׁיכּוֹ אֶת הָעֲבוּדָה, אֵל תִּפְסִיקוּ אֶף לְרַגַּע! הִגַּעְנוּ עַד הָעֲנָנִים – נִגִּיעַ עַד הַשִּׁמְיִים".

הַפְּלַגְנוּת הַפְּנִימִית וְהַשְׁחָתָה הַחֲבֵרָתִית הִיִּיתָה מִדְּבָקָתָהּ. הִיא הִשְׁפִּיעָה עַל הָעָם שֶׁאִמָּץ לְעַצְמוֹ אֶת דְּפוּסֵי הַהִתְנַהֲגוּת שֶׁל הַמֶּלֶךְ: חֲטָא הִיּוֹהָרָה וּגְבַהּוּת הַלֵּב הַמְדַּרְבְּנִים אֶת הָאָדָם לַעֲשׂוֹת לָהֶם "שֵׁם", לַהֲיִיּוֹת כְּאֱלֹהִים (זְקוּבִיץ וּשְׁנָאן, 2001, עִמ' 86). בְּגֵרֶסֶת קִיפְנִיס, הָאוֹמָה כּוֹלָה הִיִּיתָה שְׁטוּפָה בְּתַאוּוֹת כּוֹחַ, בְּאַכְזָרִיּוֹת נְטוֹלֹת חֲמֵלָה וּבְדְבָקוֹת בְּחוֹמְרֹנוֹת טֶכְנֹלוֹגִית.

הַמִּגְדַּל שֶׁהָיָה אֲמוֹר לִיִּיצַג אַחַדוֹת וּלְכִידוֹת הָיָה לְסִמֵּל שֶׁל פְּלַגְנוּת, יוֹהָרָה וְדֵה-הוֹמִנִיצִיָּה.

רַגֵּשׁ הַחֲמֵלָה לְזוּלָתָהּ, אֲבָן יִסוּד בְּדִמּוֹקְרָטִיָּה דַּעֲךְ:

"אִם נָפַל בֶּן אָדָם מֵעַל הַמִּגְדַּל וְנִהָרַג – לֹא שְׁמוֹ לֵב אֱלֹוִי. אֲךָ אִם נָפַלָה לְבֵנָה מֵעַל הַמִּגְדַּל הָיָה בּוֹכִים:

לְבֵנָה נָפְלָה, לְבֵנָה לְבָנָה

בְּכֹו בְּכָה –

כִּי אֵינָה...

כִּמָּה עֲבוּדָה שֶׁקִּעְנָנוּ בָּהּ,

כִּמָּה עֵמֶל עֵמֶלְנוּ בָּהּ,

כִּמָּה טוֹרַח טֹרַחְנוּ בָּהּ,

כִּמָּה יָגַע יָגַעְנוּ בָּהּ,

עַד אֲשֶׁר הָעֲלִינוּ אוֹתָהּ לְמַעֲלָה! [...]"

אין זאת אלא שתאוות הכיבוש והחומרנות תפסו את מקום **החמלה, האחוה וזכויות האדם**. את הבלבול וחוסר התקשורת העומדים בלב הסיפור המקראי ייחס קיפניס לפערי המעמדות שבין הבנאים. הפועלים שעמסו לבנים בתחתית המגדל, לא שמעו את בקשת העובדים בראש המגדל, ופערים מעמדיים אלה הובילו להתפרצויות זעם, לאלימות ולמלחמת אחים: "התחילו רבים העליונים בתחתונים, רבים ומכים והורגים זה את זה".

קריאה מנקודת תצפית פוליטית, מציגה לפנינו מיתוס פוליטי על **משטר רודני ושליט סמכותני**, המפר זכויות אדם, שהקרין את הנורמות השלטוניות שלו על יחסי הכוח בין האזרחים, עד שהובילו לקרע פנימי ולמלחמת אחים.

בהקשר פוליטי, חידושו של קיפניס בדרך שבה הציג את **הסכסוך הפוליטי**: הקואליציה בין נמרוד והעם שמרד באל התבססה על מטרה משותפת, אך היא טופחה באמצעות המרצת מאבקי כוח פנימיים, פילוג וקיטוב שכרסמו **באחדות, ברעות** וברגש **החמלה** כלפי הזולת. הבנאים שעמדו בראש המגדל החברתי התקוטטו והרגו בפועלים שבתחתית המגדל. הפערים החברתיים הועצמו:

"ואם קרא איש בקול גדול מלמעלה – לא נשמע קולו מלמטה [...] התחילו רבים העליונים בתחתונים, רבים ומכים והורגים זה את זה". מלחמת האחים וההשחתה החברתית הובילה לחורבן כללי.

המרי הפוליטי של מי שכוון נורמות של שעבוד פוליטי; הציד שצבר את כוחו מתוך פילוג העם שבחר בו, הסתיים בחורבן השליט והנשלטים. קיפניס שנמנע מלהיכנס לפוליטיקה הקשורה למלחמת דת, הדגיש את ההיבט ההומניסטי של מי שהיו מדרס לרגלי תאוות השלטון וההירדות של המלך, אך שבו והתנהגו כמוהו: טבח, הרגו ומרדו איש באחיו. היה זה הקב"ה שהתערב והרס את המגדל שדם אדם נמהל בלובן לבניו:

חלק מן המגדל נשרף ונהרס,

חלק מן המגדל נבלע באדמה,

וחלק מן המגדל נשאר קיים

האגדה מסתיימת בנימה מחויכת ובאקורד ציני וביקורתי, כמו ביקש הסופר לומר לקוראיו: השליט שביקש להגביה על כנפי היוהרה, התנדף מהעולם: "ונמרוד שעמד בראש המגדל – נעלם ולא נמצא לא בשמיים ולא בארץ". הגיבור הכוחני והערכים שייצג התפוגגו ו"מאז חדלו האנשים לבנות את המגדל." הנרטיב של אלוהי אברהם השולט בשמיים ובארץ שב להיות הנרטיב הדומיננטי של האגדה, תוך שהוא מעמעם את הנרטיב על אודות עליונות החומר (הטכנולוגיה), הקשורה לדה-הומניזציה, ערפול רגש החמלה ומלחמת אחים.

קריאה פוליטית במיתוס הפוליטי "המגדל בבבל" תבחן את האופן שבהם **כוח** ומשאבי כוח, **אינטרס** ו**קונפליקט** ממסגרים את הסיטואציה הפוליטית בהקשר של יחסי אזרח, מדינה וערכי הדמוקרטיה. דיון סביב המשמעות הפוליטית של המאפיינים הללו יציג לפחות שתי עמדות מנוגדות, ואת הנגזרות של כוח, מאבק ואינטרס, בהן: דמוקרטיה וזכויות אדם, רודנות (הפרת זכויות אדם), קיטוב ומלחמת אחים, אחדות, חמלה, בחירות, מנהיגות, תועלת אישית וציבורית, לקיחת אחריות, מחאה ושינוי פוליטי.

כוח ומשאבי כוח

לנמרוד, הצייד הגיבור, הייתה כתונת קסמים שמכוחה נכנעו לו חיות היער. בני האדם הושפעו מהתנהגות החיות והחליטו לבחור במשטר שבו נמרוד הוא מלך המדינה והארץ. המלך פקד על האזרחים לבנות לו כס מלכות במרומים. העבודה הייתה מסוכנת ומתישה. אנשים נפלו ונהרגו, אך המלך הרודן נהג בכוחניות ובעריצות, התעלם ממצוקת האזרחים וכרסם בכוחם באמצעות פילוג, קיטוב ומחלוקות. במקום שליט נאור ומגן, הקהילה התנהלה תחת הדיקטטורה של שלטון רודני ואלים.

לאור הסיטואציה הפוליטית שראשיתה דמוקרטית (בחירות מתוך רצון חופשי והסכמה כללית) וסופה משטר רודני, עולות השאלות הבאות:

- מהם משאבי הכוח של מלך במשטר רודני?
- האם הכוח של המלך נמרוד מתבטא באלימות?
- מהם יחסי הכוח בין השליט והנשלטים במשטר רודני?
- האם לאזרחים במשטר רודני יש כוח?
- מהם משאבי הכוח של האזרחים במשטר דמוקרטי? האם יש להם זכויות?
- על סמך אלו תכונות בוחרים מנהיג/מלך?
- למה האזרחים בחרו בנמרוד למלך? למה צריך מלך?
- האם לבגד יש כוח?
- האם להשפעה יש כוח?
- האם לחוק יש כוח? כיצד מתבטא "כוח" במשטר דמוקרטי ומה ביטוי בדיקטטורה (משטר רודני)?
- האם לאחדות/חמלה/ אחווה יש כוח?
- איך הכוח בידי המלך/ הממשלה/ המנהיג עלול להזיק לאזרחים? כיצד הוא עשוי להועיל?
- מהו הכוח שבאמצעותו אזרחים במדינה דמוקרטית יכולים להחליף את השלטון?

- באיזה אופן האזרחים יכולים להחזיר לידיהם את הכוח?
- האם אפשר להיאבק בכוח מזיק?
- למי יש יותר כוח במשטר דמוקרטי? למנהיגים (שרים, ראש ממשלה, נשיא, מלך [בדמוקרטיות שיש בהן עדיין בית מלוכה]), או לאזרחים?
- האם למלך יש זכות לשעבד את האזרחים בכוח? לבטל את זכויות הפרט שלהם? הם זה חוקי?
- האם המלך / המנהיג והאזרחים שווים בפני החוק?

קונפליקט (ניגוד, מאבק, סכסוך)

האזרחים לא נאבקו להפלת המלך הרודן. המלך עודד מאבק פנימי בין הפועלים שעבדו בראש המגדל ואלה שעבדו למרגלותיו. לשיטתו, ערכה של לבנה שנשברה היה גדול מערך חיי אדם. האזרחים נענו לתפיסה הרואה בחומר ובלבנים (טכנולוגיה) ערך עליון, מה שעמעם את ערך האחדות הפנימית, האחווה והחמלה כלפי הזולת. סופו של הניגוד הפנימי – אי-הבנה, פלגנות ושנאה שהובילו למלחמת אזרחים, למיטוט המגדל ולחורבן כללי.

- האם במשטר רודני קיימת שותפות בין השליט והאזרחים?
- האם האזרחים פעלו מתוך חירות (חופש) או מתוך שעבוד?
- למה האזרחים בבבל לא התקוממו נגד המלך?
- האם הייתה שותפות ואחוה בין האזרחים?
- למה המלך לא מנע את הפלגנות / הקונפליקט בין האזרחים?
- מה גרם לקונפליקט? האם האזרחים קיבלו אחריות על מעשיהם? והמלך?
- האם אפשר היה לפתור את הקונפליקט בין האזרחים ובין עצמם?
- איזה משא ומתן היה אפשר לנהל כדי לפתור את מלחמת האזרחים הפנימית?
- האם נאמנות, ידידות, אחווה, חמלה היו עשויים למנוע את המריבות הפנימיות?
- אלו זכויות אדם הופרו בעת המאבק הפנימי?
- מי צודק יותר, המלך או האזרחים?
- מתי יש לציית לחוקי המלך ומתי חובה להתנגד להם?

אינטרס (היות בעל/ת עניין, תועלת, מטרה)

האינטרס הראשוני של האזרחים היה לבחור מנהיג גיבור ובעל כוח שיגן עליהם מפני סכנה קיומית, ויהפוך את הממלכה למעוז של כוח. לצורך זה היה להם אינטרס להשתעבד למלך ולטכנולוגיה המסמלת את עוצמתו ואת עוצמתם.

למלך היה עניין לממש את כוחו באמצעות שליטה מוחלטת באזרחים ובעולם כולו. האזרחים הזדהו, כאמור, עם האינטרסים של המלך, אך בתוך כך התעלמו מן המחלוקות הפנימיות ומן האינטרסים המנוגדים שהתגלו בתוכם. במקום לגשר על פניהם, הם העמיקו אותם.

- איזו תועלת אישית ביקש המלך להפיק ממגורים בבית בשמיים? "מה יצא לו מזה?"
- האם המלך הפיק תועלת מהפלגנות והקיטוב בעם?
- האם היה למלך אינטרס/עניין בנטילת החירות והשוויון מהאזרחים?
- האם היה למלך אינטרס/עניין לדאוג לזכויות האזרחים?
- מה הייתה התועלת שהאזרחים ביקשו להפיק מהכתרת נמרוד למלך?
- איזו תועלת ביקשו האזרחים להפיק מבניית המגדל הגבוה?
- איזו תועלת ניתן להפיק מקיומה של הנהגה/ שלטון/ מלך / מדינה? האם מועיל יותר לחיות ללא הנהגה?
- איך האזרחים צריכים לפעול כדי שהמלך / ראש הממשלה יביאו תועלת לציבור?
- האם הערצת הכוח וסגידה למלך הם אינטרסים המועילים לאזרחים?
- איך אפשר להתגונן מפני התנהלות שלטונית שאיננה דואגת לאינטרסים ולזכויות הכלל?
- האם יש להעדיף את האינטרס של היחיד (לי, שלי), או של הכלל (לנו, שלנו)?
- האם יש תועלת בחשיבה ביקורתית ובהבעת עמדה אישית?
- האם ניתן להפיק תועלת מעזרה הדדית, שותפות וחמלה כלפי אחרים?
- איזה אינטרס (תועלת) יכולים האזרחים להפיק ממשטר רודני?
- איזה תועלת יכולים האזרחים להפיק ממשטר דמוקרטי?

החתונה: האישי הוא פוליטי

בעת שסיפור "המגדל בבבל" משקף את יחסי הגומלין הפוליטיים בין אזרחים, את המשטר ואופיו של המשטר (פוליטיקה ברמת המקור), סיפור **החתונה** מאת נורית זרחי (זרחי, 2002), מאיר אפיזודה מחיי הילדים בגן, ומתאר את יחסי הגומלין הפוליטיים בקבוצת השווים (פוליטיקה ברמת המיקרו). מנקודת התצפית של המבוגרים, מערכת היחסים והקונפליקט בין הנפשות הפועלות בסיפור עשויים

להיראות תמימים. הרגשות מחויכים והסוף טוב. קריאה פוליטית תחשוף משולש אהבה המשקף תכונות אופי אישיות ואינטראקציה חברתית שיש לה זיקה לחיים פוליטיים ולדמוקרטיה. כפי שנראה, במפגש שבין חינוך האישיות וחינוך לפוליטיקה ולדמוקרטיה, האישי הוא פוליטי, בהיותו מבטא אינטרסים, מחלוקות, כוח, שליטה, סמכות, ציות, הפרה, שינוי של נורמות וחוקים, חירות המחשבה והבחירה, שוויון, זכויות וחובות, שותפות, אחווה ועוד.

גיא-גיא, גיבור הסיפור, מקדים להגיע לגן כי הוא רוצה לפגוש ראשון את אילאיל. בבוקר, כשהיא מגיעה לגן, הוא מנחם אותה לפני שהיא נפרדת מאימה, ומציע שתבוא לפינת התחפושות, לראות את שמלת הכלה.

"ילדים", אמרה הגננת, "זו שמלה של כלה אמיתית, ומי שרוצה יכול להתחתן".

אילאיל לבשה את השמלה. גיא-גיא חשב שהיא הילדה הכי יפה בעולם ושיחק איתה כל היום. למוחרת, לבשה אילאיל שוב את שמלת הכלה וכשהגננת מחתה ואמרה, "היום משהו אחר צריך להתחתן. אי-אפשר כל יום אותו זוג", התחכמה אילאיל והשיבה שהיא תתחתן בכל פעם עם ילד אחר. כך תמלא אחר התנאי של הגננת. באותו היום התחתנה אילאיל עם אופיר, עדי, יותם ועם עוד ילדים, וגיא-גיא מציץ נכלם מעבר לדלת.

למוחרת בבוקר נמצאה שמלת הכלה מושחתת וקרועה. לשאלת הגננת מי השחית את השמלה, אילאיל הסגירה את החתן הראשון: "זה גיא-גיא עשה את זה". הגננת פסקה: "על זה צריך לקבל עונש". האיור מציג את הילדים הנבוכים ובהם ילדה קטנה בעלת צמות וחולצה אדומה. גיא-גיא נענש ונגזר עליו לשחק כל השבוע רק בחצר. המבט מתמקד שוב בנועה, הילדה בעלת הצמות והחולצה האדומה, העומדת בחלון ועיניה תרות אחריו. ילדי הגן אינם חוברים אל גיא, חוץ מנועה, שיצאה ואמרה: "טוב מאוד שגזרת את השמלה". לדעתה, שמלת הכלה הייתה מכוערת וגם ארוכה מדי. גיא הופתע ונועה הפתיעה אותו בשנית כששאלה: "אתה רוצה להתחתן אתי?" "אי-אפשר", אמר גיא "מפני שאין שמלה". נועה ידעה איך מתגברים על הקושי. הביאה מפינת התחפושות שתי קסדות כבאים והסבירה: "גם כבאים מתחתנים ואפשר להתחתן בכל מיני צורות". גיא השתכנע. הוא חבש את כובע הכבאי וכשנועה הסבירה שצריך להתנשק כפי שעושים הכבאים כשהם מתחתנים, הוא היסס, אך לאחר שווידא שאין מי שמציצים בהם, נעתר להצעה.

לפנינו סיטואציה פוליטית בזעיר אנפין, מעין כמוסה של יחסי גומלין פוליטיים שמתוכם ניתן לעמוד גם על ערכי הדמוקרטיה. קריאה פוליטית לא תוכל להתעלם מ**אינטרסים אישיים** ובהם השאלות **מי נותן למי ומי לוקח ממי**, והאופן שבו **משאבי כוח** אישיים משתתפים בהשגת המטרה. **כוח ואינטרס** סובבים על ציר ה**קונפליקט** שנוצר בין הציפיות של גיא-גיא ובין ה**אינטרסים המנוגדים** של אילאיל, ומנגד, בין התגובה ה**כוחנית** של גיא ודין הגננת המבקשת להשיב את **כללי החוק והסדר** שהופרו לנוכח השחתת הרכוש בגן.

במערכת היחסים הפוליטית שבין גיא ואילאיל, גיא הוא האוהב, **החומל** על אילאיל הבוכה כשהיא נפרדת בכל בוקר מאימה. יש לו אינטרס מובהק להיות חבר של אילאיל, אך אילאיל, בניגוד לו, מונעת על ידי אינטרסים אחרים: חשוב לה לשמור על כוחה: להיות מלכה-כלה, וללבוש שמלה יפה וכתר. לצורך זה אין היא בוחלת במניפולציות, אף לא מתחשבת ברגשות הזולת. היא **מתמרנת** את הגננת ומוצאת דרך מקורית לשוב ולהיות כלה-מלכה, גם כשהגננת, השומרת על **זכויות** ילדי הגן, חושבת **שלכל ילדה וילד הזכות** להיות כלה/ חתן. זאת בתנאי שישמרו הערכים המגולמים במושג ההסכמי: **"תור"**.

עקרון ה**"תור"** מהותי לדמוקרטיה המבוססת על החלפה של מוקדי הכוח והעברתם לסירוגין מאדם לאדם ומקבוצה לקבוצה, באופן שהכוח לא יישמר בידי אדם אחד או קבוצה אחת לאורך זמן. בחירות חופשיות משקפות היטב את העיקרון הדמוקרטי הזה. עקרון ה**"תור"** כולל את הזכות **לבחירה חופשית, לשוויון, לשמירה על חוק, סדר, הוגנות** ואת הזכות **למשחק ולפנאי**. זכותה של כל ילדה וזכותו של כל ילד, אם יבחרו בכך, לשחק ב**"כלה וחתן"** על פי **תור**. אלא שהגננת לא דאגה לאכוף את הכלל הזה שהוא נשמת אפה של הדמוקרטיה.

לאילאיל חשובה תשומת הלב וחשובה **השליטה**. אילאיל הבוכה בכל בוקר בעת שהיא נאלצת להיפרד מאימה ולהיכנס לגן, חשה אולי נשלטת. במשחקי הגן היא מחזירה לעצמה **בכוח (מניפולציה)** את עמדת השליטה והופכת מפסיבית לאקטיבית. בעת שהיא צריכה להיפרד מהחברים בגן, היא שוב בוכה. האם תוכל לגשר על פני הנאות הכוח של השולטת וחרדת אובדן הכוח של הנשלטת?: **"אני לא רוצה ללכת הביתה"**.

נקודת המפגש של **האינטרסים המנוגדים** בין גיא ואילאיל עומדת בלב **הקונפליקט** החושף את הציפיות, את המטרות ואת הנרטיבים המתנגשים של שני הצדדים, שהפכו מידידים לאויבים. **הקונפליקט** הבלתי פתיר מביא להפרת מאזן הכוחות בין הילדים, והוא הגורם המאיץ את התגובה האגרסיבית של גיא הקורע את שמלת הכלה. במעשה האלים הילד מפעיל **כוח פיזי**, הוא **"שובר את הכלים"**, מפר את הכללים ההסכמיים, אך מבטיח שאילאיל לא תוכל להתחתן **"לעולם"**, שכן ללא שמלת כלה – אין חתונה.

אילאיל שגילתה שהאובייקט (שמלת כלה) הושחת, הבינה שבאובדן השמלה והכתר אבדו לה כל טובות ההנאה הנלווים: **הכוח, הסמכות והשליטה** והיא מסגירה את גיא-גיא, שבגללו אבד לה כל הטוב הזה. ה**"הלשנה"** חושפת את חרדותיה, אך גם את הדבקות ב**תועלת אישית**, את חוסר ההתחשבות ברגשות הזולת, היעדר הדחף להדדיות, לכנות, לחמלה ולשותפות.

הסכסוך הפוליטי מגיע לנקודת מפנה כשהפתרון נמצא בצלע השלישית שהצטרפה למשולש היחסים הפוליטי בקבוצת השווים. גם לנועה הקטנה אינטרסים. בין אם קנאה באילאיל ש**"השתלטה"** על שמלת הכלה ובין אם **חמלה** על גיא הנענש, גם היא בעלת עניין ומכוונת מטרה. היא משתמשת ב**משאבי כוח** פנימיים הכוללים הזדהות רגשית, **אחוזה**, פקחות, יוזמה ואומץ. נועה פועלת מתוך

חירות, תוך ביטוי הזכות לנהל את מעשיה (מבלי לפגוע בזולת), **הזכות לחופש מחשבה והזכות להיות שונה**. היא מכוננת נורמה דמוקרטית לפיה לכל ילדה וילד **הזכות לבחור**. ילדות וילדים חופשיים לבחור באופן חופשי, **שוויוני** ומבלי לפגוע בזולת, האם להתחתן, עם מי להתחתן ואיך להתחתן. בעקבות הדמוקרטיזציה של טקס החתונה נועה קובעת את הכלל שלא התלבושת ונורמות חברתיות הן הקובעות את כשרות החתונה, אלא הזכות להביע **דעה אישית**, לפעול מתוך **חירות הדעת והמעשה** ולהיות שונה.

נורית זרחי מתארת סיטואציה חברתית הכוללת **קונפליקט, אינטרס, כוח**, המשקפים תכונות אופי אישיות בזיקה לפוליטיקה ולדמוקרטיה. הסופרת **מותחת גבולות לכוח**, מדגימה מה מותר ומה אסור, מצביעה על **סנקציות ועל ענישה** ומראה כיצד ערכי יסוד בדמוקרטיה ובהם **רעות אחווה וחמלה**, ומנגד, פלגנות, אנוכיות וחוסר התחשבות, משולבים במערכת **יחסי הגומלין הפוליטיים** בין הילדות והילדים בקבוצת השווים.

מערכת היחסים שבה האישי הוא פוליטי, מזמנת פגישה עם נורמות וערכים דמוקרטיים ובהם **עקרון ה"תור"** כרכיב עקרוני בדמוקרטיה, **החופש לבחור, שוויון, הוגנות, חוק וצדק, חירות המחשבה והמעשה, חמלה, הסכמה, שינוי, זכויות וחובות** כחלק מהערכים ודפוסי ההתנהגות הדמוקרטיים. קריאה פוליטית בסיפור **החתונה** תבחן את האופן שבהם **כוח** ומשאבי **כוח, אינטרס וקונפליקט** ממסגרים את הסיטואציה הפוליטית, מתניעים את העלילה, מאפיינים את מערכת היחסים הפוליטית בין הדמויות, ומעוררים דילמות מוסריות הקשורות לערכי הדמוקרטיה.

כוח ומשאבי כוח

לגננת, לאילאיל, לגיא, לנועה ולכל ילדי הגן, **כוח ומשאבי כוח**. לגננת סמכות וכוח לקבוע ולאכוף נורמות וחוקים בגן. לאילאיל פקחות, ותחמנות, שליטה וכוח רצון. כוחה של נועה בחשיבה מקורית, יכולת שכנוע, תעוזה, **כוח לחולל שינוי, רעות וחמלה**. גיא נוהג באלימות. יש לו **כוח פיזי וגם כוח להרגיש**, ליטול אחריות ולהשתנות. לילדי הגן **כוח** לשותף פעולה, להביע ולנקוט עמדה מוסרית. משאבי **כוח פנימיים וחיצוניים** עשויים לייצג ערכים שהדמוקרטיה מבקשת לקדם, או למנוע ולעכב.

- האם לחוק ה"תור" יש כוח? האם הוא דמוקרטי?
- האם חוק ה"תור" נותן כוח לכל הילדים?
- האם אי אכיפת חוק ה"תור" פוגע בעקרון השוויון בין הילדות והילדים בגן?
- האם הפרת חוק ה"תור" פגעה בזכויות הילדות והילדים? האם זוהי התנהגות הוגנת?
- האם ליכויות יש כוח? מה הכוח (זכויות) שיש לילדים בגן?
- האם זכויות בחברה דמוקרטית מעניקות כוח?

- האם יש לגנות זכות לקבוע חוקים וכללים בגן? האם זה דמוקרטי?
- האם הגנת נהגה בהגנות כשהענישה רק את גיא?
- האם לילדי הגן זכות וכוח לקבוע חוקים/כללים בגן?
- האם הגנת אכפה את כלל/חוק ה"תור"?
- האם יש כוח טוב ויש כוח רע? (כוח להרע וכוח להיטיב)
- אילו משאבי כוח יש לאילאיל? לנועה? לגיא?
- האם לילדי הגן כוח להביע את רגשותיהם ורצונותיהם או לפעול במשותף?
- האם הזכות להיות חופשי (חירות) נותנת כוח?
- האם הזכות להביע דעה אישית (חירות הדעת) נותנת כוח?
- למי יש יותר כוח? לבני אדם שרגשותיהם ודעותיהם דומים, או לבני אדם השונים ברגשותיהם ובדעותיהם?
- האם לרגשות חמלה יש כוח?
- האם השחתת שמלת הכלה (אלימות), היא ביטוי לכוח או לפחד?

אינטרס (היות בעלי עניין, תועלת, מטרה)

- האם הגנת הביאה את שמלת הכלה במטרה להפיק תועלת אישית, או כדי להועיל לכל הילדות והילדים בגן?
- איזו תועלת הפיקה הגנת מהענישה של גיא? האם נהגה באופן דמוקרטי?
- האם לגנת היה אינטרס להשפיל את גיא?
- איזו תועלת ניתן להפיק משמירה על כללי ה"תור"?
- איזו תועלת הפיקה אילאיל מכך שלא שמרה על כללי ה"תור"? האם ההתחכמות שלה הייתה מוסרית?
- מה מוסרי יותר: לפעול מתוך תועלת אישית או להביא תועלת לכלל?
- האם אילאיל הביאה תועלת לעצמה או לכל ילדי הגן?
- איזו תועלת הפיקה אילאיל מן ה"הלשנה" על גיא?
- איזה תועלת הפיק גיא מהשחתת שמלת הכלה?
- איזו תועלת הפיקה נועה כש"המציאה" כלל חדש לטקס החתונה?
- איזו תועלת עשויים ילדי הגן להפיק משיתוף פעולה נגד מה שנתפס כלא הוגן ("לא פייר")?
- האם שיתוף פעולה ומחאה אפשריים במשטר דמוקרטי? ותחת שלטון דיקטטורי?

קונפליקט (ניגוד, סכסוך, מאבק, מחלוקת)

- מה הסיבות ליצירת סכסוך?
- מה הסיפור שכל אחד מהצדדים ב"חתונה" מספר על היריב/ה?
- האם השחתת שמלת הכלה הובילה לפתרון הסכסוך?
- האם הגננת אשמה במחלוקת שנוצרה בין גיא ואילאל?
- למה הגננת לא פתרה את הסכסוך בין גיא ואילאל?
- האם הגננת התייחסה באורח שוויוני כלפי אילאל וכלפי גיא?
- האם ילדי הגן היו יכולים לפתור את הסכסוך בין אילאל וגיא באופן דמוקרטי?
- האם בסכסוך שנוצר יש אשמים יותר ואשמים פחות?
- מי מרוויח ומי נפגע מסכסוך ומאבק?
- האם ניתן לפתור מחלוקות ומאבקים באמצעות משא ומתן ושכנוע, או רק בכוח?
- האם גיא לקח אחריות על המעשה שלו?
- האם אילאל הייתה צריכה לחלוק באחריות על תוצאות הסכסוך? האם התנהגה בהגינות?
- מה האחריות של ילדי הגן בפתרון הסכסוך? האם הביעו רגשות שותפות ואחווה?

מוכרת הגפרורים הקטנה: עוני ופוליטיקה של "טובת הילדים"

עוני ואי-שוויון כלכלי אינם פועל יוצא של כשירות ביולוגית, אלא של החלטות פוליטיות הקובעות את הקדימויות, את התקצוב ואת סדרי העדיפויות של המדינה. העוני הוא פועל יוצא של "מציאות חברתית, שמתנהלים בה מאבקים בין פרטים וקבוצות על חלוקתם של משאבים ותגמולים שונים" (שפירא ובן-אליעזר, 1989, עמ' 135). מכאן זיקתו לפוליטיקה ולדמוקרטיה.

ילדים הגדלים בתנאים השוללים מהם את הזכות למזון, לבריאות, לחינוך ולפנאי, היו ועודם חלק ממציאות החיים בעבר ובהווה, ואכן, קלסיקונים דוגמת צ'ארלס דיקנס, יוהנה ספירי, אדמונד דה-אמיצ'יס, קרלו קולודי, אריך קסטנר, האנס כריסטיאן אנדרסן ואחרים, לא היססו לתאר את השלכות אי-השוויון המעמדי בפני הקוראים צעירים. אך ככל שמדובר בספרות הילדים הישראלית העכשווית, נושא העוני הפך לבלתי רלוונטי. יש המציינים את גוננות היתר כלפי הילדים כנורמה תרבותית שהובילה לרתיעה מפני גילומים של עוני ועניים בספרות הילדים הישראלית (גובר, 2021, עמ' 140). אחרים מציינים את השפעת סרטי דיסני "המשלבים שליטה כלכלית עם השפעה חינוכית" (Giroux, 1999, p. 157) כגורם שהוביל לדיסניפיקציה של תרבות הילדים, ולחוסר עניין בנושא.

מוכרת הגפרורים הקטנה (1845) שכתב הסופר הדני האנס כריסטיאן אנדרסן, מזכיר ברוחו את הספר **אוליבר טוויסט** (1838) מאת צ'ארלס דיקנס האנגלי. לפנינו כתבי אשמה כלפי חברה

שהפנתה עורף לחיים בשוליה: ילדות וילדים שחיו במציאות שבה עבודת ילדים, רעב, ניצול, התעללות, החלשה ודיכוי היו נורמות שכיחות. האם הנורמות הללו נעלמו מחיינו? שלושה נושאים בהקשר זה הם בעלי זיקה לפוליטיקה ולדמוקרטיה: צ'ילדים, "טובת הילדים" וחמלה.

צ'ילדים הוא מושג מרכזי בתאוריה ביקורתית המתייחסת, בדומה לפמיניזם, לסקסיזם או לגזענות (racism), למעמד הילדים כקבוצה חברתית שהודרה אל שולי החברה. ייחודה של התאוריה העוסקת בצ'ילדים הוא הצבת הילדים כציבור חסר קול. קבוצה הנתונה לדיכוי ולאפליה שהם פועל יוצא של יחסי כוח בלתי שוויוניים בין ילדים ומבוגרים. את המושג צ'ילדים טבעו לראשונה הפסיכולוגים פירס ואלן שסקרו צורות שונות של דיכוי ואפליה כלפי הילד (המייצג את הילדים כקבוצה), "רק משום היותו ילד" (Pierce & Allen, 1975, p. 18). המושג פותח וזכה להתקבלות רחבה בעקבות מחקרה של הפסיכואנליטיקאית אליזבת יאנג-ברול, שתארה צ'ילדים כדעה קדומה כלפי הילדים שנתפסו כרָעִי לב מטבע ברייתם, בעלי תאוה מינית, יכולת פיתוי ומי שהם בבחינת רכוש ההורים. דעות קדומות, סוברת יאנג-ברול, הניבו דימויים וסטריאוטיפים ילדיים שמטרתם, בדומה לדעות קדומות כלפי המבוגרים, "השמדה, ניצול מיני ומחיקת זהות" (Young-Bruehl, 2009, p. 251) הרווחים גם בימינו. המשותף לשלושת החוקרים ולממשיכיהם, הוא שימוש במושג "צ'ילדים" כביטוי ליחס שלילי, מפלה ומתנשא של מבוגרים כלפי ילדים. אך יש מי שהשתמשו ב"צ'ילדים" לתיאור **הלך רוח חיובי**, שמטרתו קידום נורמות מיטיבות כלפי הילדים. ג'ון וול לדוגמה, חוקר פילוסופיה פוליטית וזכויות הילדים קורא לחשיבה מחודשת בדבר משמעות הדמוקרטיה ומתן זכות לייצוג פוליטי והענקת זכות בחירה לילדים (Wall, 2012). חוקר ספרות הילדים, פיטר האנט תיאר את הצורך ב"ביקורת צ'ילדיסטית" שמטרתה יישום קריאה ביקורתית של ספרות לילדים ולנוער, שנקודת המוצא שלה היא קריאה ילדית. הוא מציע "לקרוא כמו ילד", אך מבלי להתעלם מן הנסיבות ההיסטוריות, הכלכליות והחברתיות של נקודת הזמן שבה מתרחשת הקריאה (Deszcz-Tryhubczaki & Garcia-Gonzalez, 2022, p. 1038).

בשולי הצ'ילדים, ומבלי להתייחס למושג באופן מוצהר, צמחה נורמה של "טובת הילדים", המגולמת בין השאר בהחלטה בנוגע לספרי ילדים "לא חינוכיים" העלולים "לפגוע" בילדים. דוגמה לכך משמש הספור על אודות **מוכרת הגפרורים הקטנה**, המשקף צ'ילדים ומבטא את ההכשר החברתי והפוליטי לקיומו של עוני אבסולוטי, עבודת ילדים והתעללות בתוך המשפחה. בספרות הילדים העכשווית, הנדרשת ל"טובת הילדים", עוני והתעללות בילדים נחשבים, כאמור, כמעט לטאבו, והם מעוררים את השאלה האם מדובר בטובת הילדים או בדיכוי הילדים? שכן "טובת הילדים" נובעת מתפיסה שמקורה ברצון לגונן, אך בה בשעה היא מכשירה שיח התופש ילדים כמי שאינם יכולים להחליט בעצמם, לחקור נושאים מסוימים בעצמם, או להתוודע אליהם בלי תיווך מבוגרים. האם אין זה מתפקידה של הספרות לחשוף את המציאות בפני הקוראים? האם תיתכן חשיבה ביקורתית ללא חשיפה להיבטים הכואבים של המציאות, והאם חינוך לדמוקרטיה אינו

מחויב לערוך רגשות רחמים וחמלה המתבטאים לעיתים בטקסטים המשקפים אי-שוויון, עוול ומצוקה כלכלית?

כפי שהוצג בתחילת המאמר, אין דמוקרטיה ללא אחווה וחמלה. חוקרת מדעי החברה מורין וויטברוק, סוברת שכדי להדגיש את ההיבט האקטיבי של חמלה כרכיב הכרחי בקיומם של צדק חברתי ודמוקרטיה, יש להפריד בין שני המושגים: רחמים (pity) וחמלה (compassion). לדעתה, יש "להתייחס לרחמים כמציינים רגשות בלבד, ולחמלה, כמתייחסת לרגש המלווה בפעולה" (Whitebrook, 2002, p. 530). בהקשר זה, לחמלה ערך פוליטי בעל תפקיד חיוני במרחב הפוליטי-דמוקרטי, שכן מדובר ברגש המתניע שיתוף חברתי ומעניק לאחווה את הממד הפעיל שמתבטא בסובלנות, בצדק, בשוויון ובכבוד הדדי. מבחינה זאת, היעדר העוני כנושא ספרותי, איננו עולה בקנה אחד עם השאיפה לחינוך לדמוקרטיה, שעה שגוננות יתר ו"טובת הילדים", עלולות להוות חסם מפני טיפוח רגשות רחמים וחמלה, שאינם רגשות מולדים ויש לעודד, לעבד ולהטמיע אותם. ספרות ילדים, סוברת הפילוסופית וחוקרת החוק והאתיקה, מרתה נוסבאום, היא אמצעי העשוי להבטיח שהדיבור על דמוקרטיה לא יהיה בבחינת "מס שפתיים", אלא פרקטיקה חינוכית להנחלת ערכי הדמוקרטיה לדור הצעיר, שכן "היכרות עם ספרות והאומנויות עשויה לטפח אהדה ורחמים בדרכים רבות" (Nussbaum, 2010, p.105), ובכך לשמר את רעיון השותפות והאחווה כמסד הדמוקרטיה.

מוכרת הגפרורים הקטנה, הוא סיפור על ילדה קטנה, יחפה וחסרת שם שיצאה בערב חג המולד למכור גפרורים. משלא מכרה את הגפרורים, הדליקה אותם על מנת להתחמם, עד שקפאה למוות למרגלות בתים מוארים, שעה שבחלונות, זורח האור והסועדים מסבים לשולחנות עמוסי אוכל ומטעמים. כפי שנראה, ספרות הילדים העברית לא היססה בראשית דרכה לתאר עוני, מוות ומצוקה. הילדה בסיפור **הנערה הקטנה עם עצי הגופרית**, בעיבודו של הסופר דוד פרישמן, "לא מצאה את לבה לשוב הביתה אל אביה, כי לא מכרה עוד מצרורות עצי הגופרית אף צרור אחד וגם מתנת נדבת כסף לא ניתנה לה עוד, ואביה אף יסר אותה בשוט בשובה אליו ריקם, והקור גם הוא הן גדול וחזק בבית אביה; כי רק גג נטוי על הבית ההוא ממעל, והרוח סוערת ונושבת בעד הפרצים, אחרי שתמם רק את הפרצים הגדולים בתבן ובבלואי סחבות ואת הפרצים הקטנים עזבו. ועצמותיה קפאו כמעט מקור ומקרח" (פרישמן, 1896).

פערים חברתיים ואי שוויון כלכלי מתוארים באורח עובדתי, ובבוקרו של יום, לנוכח הילדה המתה, העוברים והשבים קובעים באדישות נטולת חמלה: "היא ודאי ניסתה להתחמם" (אנדרסן, 2002, עמ' 30). בנוסח דוד פרישמן, שעליו התחנכו ילדי התקופה בראשית המאה העשרים, הסצנה שבמהלכה הילדה הקטנה מדמינת שהיא חבוקה בזרועות סבתה האהובה שמתה, מתוארת במילים הבאות: "והיא מתה, כי קפאה מקרח ותגווע ותמות ביום האחרון מימי חג החנוכה. וכל העובר ואמר: 'רק אין זאת כי חשבה הנערה להתחמם בעצי הגופרית!' [...] והשמש עלה ביום החרף בבקר ויזרח על נבלת גופת הילדה" (שם; שם).

את הקושי בחשיפת הקוראים הצעירים בני זמננו, המורגלים בעלילות מגוננות, מבטא העיבוד שערכה הסופרת נורית זרחי לסיפורו של אנדרסן. לבקשת עורכי פרויקט "מעבורת" (פרויקט שמטרתו תרגום והעברת סיפורים מרחבי העולם אל המרחב הדיגיטלי), וברוח הזמן, נוספו לסיפור שתי סיומות חליפיות: "סוף אנדרסני – למי שאוהב סוף עצוב", ו"סוף אלטרנטיבי – למי שאוהב סוף שמח" (זרחי, 2018). הסוף ה"אנדרסני", העצוב, מתואר במילים הבאות:

[...] והגפרורים הפיצו אור נפלא, בהיר מזה של אור הצהריים. מעולם לא נראתה סבתה גבוהה כל כך ויפה. היא לקחה את הילדה הקטנה על זרועה ושתייהן התעופפו אל תוך האור הבהיר והעליל, גבוה כל כך, אל מעבר לכול – לקור, לרעב, לפחד – שתייהן היו עם אלוהים. (שם; שם).

הסוף השמח מציע לקוראים את האפשרות הזאת:

אז, מבעד לקיר השקוף, יצא בעל הבית בבגדי חג, ואמר לילדה הקטנה: 'מה את עושה כאן בקור הנוראי? בואי היכנסי אלינו הביתה, שם חם ונעים. את לא יכולה להישאר ככה בחוץ, הרי תקפאי מקור'. 'אבל', אמרה הילדה הקטנה, וחזרה ואמרה שוב, 'אבל'. 'אבל – כלום', אמר בעל הבית ומשך בעדינות את הילדה פנימה לחוגג את השנה החדשה. (שם; שם).

שתי הסיומות משקפות את יחסי הכוח בין מבוגרים וילדים ואת הדילמה הפוליטית, החינוכית והתרבותית העומדת בבסיס התפיסה המכונה "טובת הילדים". שכן השליטה על מידע הקשור למציאות, עיכובו או "המתקתו" עשויה לגונן, אך גם לדכא. היעדר החשיפה להיבטים הקשים של המציאות עלול להשפיע על האופן שבו הילדים מבינים את העולם שסביבם ומגיבים כלפיו: לדכא רגשות חמלה, לכרסם בתחושת השותפות ונטילת האחריות כלפי המוחלשים, להשהות ראייה ביקורתית כלפי עוולות חברתיים ולעכב העצמה ושאיפה להפוך את המציאות החברתית לשוויונית וצודקת.

כוח ומשאבי כוח:

אנדרסן מתאר ארבעה מעגלים חברתיים המשקפים יחסי הכוח בלתי שוויוניים. אי שוויון בין ילדים וילדים, בין מבוגרים וילדים, בין הורים וילדים, בין המדינה והאזרחים. קיים חוסר איזון בין יכולות הילדה הרעבה הנאלצת בלילה מושלג לעסוק בעבודת דחק, שעה שהילדים, בעלי היכולת, מסבים לשלחן עמוס מטעמים, בבית חמים ומשפחתי. המבוגרים, האדישים לגורל הילדה מכשירים תפישות צ'ילדיסטיות, ומעמיקים פערים כלכליים וחברתיים בין מי שיש בידם משאבי הכוח לחיות ברווחה ומי שמשאבים אלה נשללו מהם. האפשרות למוביליות חברתית נחסמת ועל חסרי היכולת נגזרות המשמעויות הקשורות לתיוגם כבעלי מעמד סוציו-אקונומי נמוך. הילדה, יתומה מאם וסבתא, נתונה לניצול מחפיר מצד אב מכה, מתעלל ומאיים. כל אלה משקפים מצד אחד את מדיניות

הממשל ומהצד השני את אדישות הציבור, שאיננו פועל למימוש עקרון האחווה, החיוני לקיום שלטון דמוקרטי. הילדה בוחרת לבטא באופן טרגי והרואי את משאבי הכוח היחידים שנותרו לה: הכוח לחלום והכוח לבחור – משאבים פנימיים המבטאים את עצמאותה כאדם.

- מה ההבדל בין כוח ובין אלימות?
- האם לעשירים יש כוח? מהם משאבי הכוח של בעלי היכולת?
- האם לעניים יש כוח? מהם משאבי הכוח של מעוטי היכולת?
- האם המדינה עוזרת לבעלי היכולת לצבור כוח?
- האם המדינה מתייחסת באלימות כלפי מעוטי היכולת?
- האם הכוח שניתן לבעלי היכולת נלקח מחסרי היכולת?
- האם המדינה אחראית להעניק גם לחסרי היכולת משאבי כוח?
- האם פערים כלכליים גדולים של משאבי הכוח עלולים למוטט דמוקרטיות?
- האם טוב למדינה כאשר רק חלק מאזרחיה הם בעלי עושר וכוח והאחרים חסרי כוח ואמצעים?
- כיצד ניתן במדינה דמוקרטית לאזן את המצב הכלכלי בין מעוטי היכולת לבעלי היכולת?
- האם חוסר האזיון במשאבים בין קבוצות האזרחים גורר בעקבותיו אפליה?
- האם אפליה מעניקה כוח לקבוצה אחת וגוזלת את הכוח מהאחרת?
- האם מותר למבוגרים, ובהם הורים, לפעול בכוח נגד הילדים?
- האם חמלה היא משאב כוח, או חולשה?
- האם חוק הוא משאב כוח שניתן באמצעותו לשנות את המציאות?
- האם לילדים יש משאבי כוח?

קונפליקט (ניגוד, סכסוך, מאבק, מחלוקת):

אף שהסיפור איננו מתאר מאבק פעיל בין שתי קבוצות יריבות, העלילה מתפתחת על רקע הניגוד בין מי שנהנים מהמצב הכלכלי ומי שסובלים ממנו. הקונפליקט משתמע מתוך המעמדים המקוטבים בין ילדה קטנה ומוחלשת ואב אלים, ובין שתי קבוצות חברתיות מקוטבות: בעלי המשאבים הכלכליים ומי שהם מיעוטי יכולות כלכליות.

- האם ניגוד וקיטוב חברתי-כלכלי-פוליטי כמו זה המתואר בסיפור, אפשרי במשטר דמוקרטי?
- האם הניגוד בין הילדה הקטנה והרעבה ובין הילדים השבעים והחוגגים מעורר חמלה?

- אלו זכויות יש לילדים עשירים, ואלו זכויות נשללות מילדים עניים? (הזכות לכבוד, הזכות לחינוך ולפנאי, הזכות לחיים ולשלמות הגוף, הזכות להגנה מפני התעללות ואלימות, הזכות לבריאות). (אלמוג, 1997).
- מה ניתן לעשות כדי לעזור לילדה הענייה?
- האם צריך לתקן את הניגוד ואת אי השוויון בין עניים לעשירים?
- למה האב האלים מכה את בתו הקטנה? האם זה צודק?
- האם למיעוטי היכולת יש זכויות? אילו זכויות?
- איך הממשלה עשויה לפתור ניגודים ופערים כלכליים בתוך החברה?
- האם קיימת דרך דמוקרטית להשפיע על הממשלה שתפתור את בעיית הפערים החברתיים?
- האם מעוטי היכולת יכולים לצאת ממעגל העוני בכוחות עצמם?
- האם חובה על האזרחים במדינה דמוקרטית ועל נציגיהם בממשלה לעזור למעוטי היכולת?
- למה בעלי היכולת אדישים לגורל הילדה הענייה? למה אין הם עוזרים לה?
- האם חברה שיש בה ילדים עובדים, רעבים, יחפים וחסרי בית ומנגד ילדים שבעים ומוגנים, היא חברה דמוקרטית צודקת?

אינטרס (היות בעל עניין, רצון, תועלת, מטרה):

הסיפור מתאר שתי קבוצות חברתיות בעלות אינטרסים שונים. מוכרת הגפרורים הקטנה מייצגת את הקבוצה המוחלשת, נטולת משאבי הכוח הכלכלי. כל רצונה לעבוד לפרנסת המשפחה ולשרוד. משהדבר איננו עולה בידה, יש לה רצון אחד, להתאחד עם סבתה האוהבת ולמות. האינטרס המרכזי של המוחלשים הוא השגת צרכים בסיסיים לצורך הישרדות: אוכל, לבוש, מחסה. האינטרס של בעלי היכולת, המתייחסים אל הילדה הענייה כאל כמטרד, הוא לשמור על יתרון הכוח שלהם ועל הסטטוס קוו: העשירים, עשירים יותר, והעניים, עניים יותר.

גם המחבר הוא בעל עניין: מטרתו לתאר בפני הקוראים הצעירים תמונה של אי שוויון כלכלי ואת המשמעות האתיות והמוסריות הנלוות לכך. זאת, על מנת לעורר אמפטיה כלפי המוחלשים ולהבטיח שמקבלי ההחלטות הפוליטיות לא יתעלמו מצורכיהם. למטרה זו נדרשים אזרחים צעירים ומבוגרים, שחונכו מילדות על ערכי חמלה, רחמים, שותפות, אחריות חברתית ואחווה.

- איזו תועלת ניתן להפיק ממצב כלכלי איתן?
- האם גם למעוטי היכולת יש רצונות ואינטרסים?
- האם בדמוקרטיה יש לבעלי ההון עניין בחלוקת משאבים?

- איזו תועלת חברתית, מוסרית ומדינית ניתן להפיק משוויון כלכלי?
- איזה עניין יש לבעלי ההון בסיפור, להתעלם מסבלה של הילדה הענייה ושל העניים כולם?
- מה מידת האחריות המוטלת על האזרחים במדינה דמוקרטית לשנות את המצב הקיים?
- האם יש לחברה עניין בהבטחת זכויות מעוטי היכולת?
- למה יש לאזרחים אינטרס לפתוח במחאה נגד המצב המחפיר שבו חיים אזרחים אחרים?
- איזו תועלת ניתן להפיק מעזרה הדדית, שותפות וחמלה כלפי המוחלשים?
- האם החמלה מעצימה? איזו תועלת אישית וגם חברתית ניתן להפיק ממנה?

סיכום

במאמר זה נוסחה פרקטיקה מעשית לקריאה פוליטית בספרות לילדים. מטרתה להעניק הכשר ל"אני" הפוליטי של הקוראים הצעירים, ולעורר מודעות עצמית להיותם סובייקטים פוליטיים חיים בחברה דמוקרטית ומעורבים מרצון או מכורח, בפוליטיקה.

המדובר במתודה לפרשנות ספרותית שנקודת התצפית שלה פוליטית, והיא מציעה מילון מושגים שבאמצעותו ניתן לדון על דמוקרטיה, לחשוב באופן ביקורתי על סוגיות הקשורות לפוליטיקה ולדמוקרטיה, ולשפוט אירועים פוליטיים באופן מוסרי וערכי.

בחלקו הראשון של המאמר תוארו הגדרות שונות העומדות על טיבם של המושגים דמוקרטיה, פוליטיקה ואוריינות פוליטית. חלקו השני של המאמר עבר מההלכה אל המעשה והוצגה בו קריאה פוליטית בשלושה סיפורים לגיל הרך. הקריאה הפוליטית הדגימה באמצעות ניתוח היצירות ושאלות מנחות, את האופן שבו מאפייני הפוליטיקה המרכזיים – כוח, אינטרס וקונפליקט – מצמיחים מנעד רחב של מושגים פוליטיים המאפיינים את הדמוקרטיה כאורח חיים פוליטי משותף: שלטון ומנהיגות, זכויות הפרט, חירות, אחריות, משאבי כוח, משא ומתן, מחאה, אחווה וחמלה, מוסר וערכים ועוד. מושגים אלה לצד מאפייניה המרכזיים של הפוליטיקה, יוצקים את התשתית לאוריינות פוליטית בגן הילדים ובבית הספר. הם יסייעו לאנשי החינוך לעורר בילדים חשיבה פולמוסית-ביקורתית וליצור שיח פוליטי היוצא מתוך פרשנות וקריאה פוליטית בספרות הילדים, ומתגלגל אל המציאות האקטואלית.

ביבליוגרפיה:

מקורות ראשוניים

אנדרסן, ה"כ [1845] [1896]. **הנערה הקטנה עם עצי הגפרית**, תרגם מאנגלית דוד פרישמן . פרויקט בן יהודה:
<https://benyehuda.org/read/1292/read>

אנדרסן, ה"כ [1845] [2002]. **מוכרת הגפרורים הקטנה**. אירה רחל איזידורה, נוסח עברי רחל עוז, ישראל: כנרת.

אנדרסן, ה"כ [1845] [2018]. **מוכרת הגפרורים הקטנה**. נוסח חדש נורית זרחי.

<https://shortstoryproject.com/he/stories/%D7%9E%D7%95%D7%9B%D7%A8%D7%AA-%D7%94%D7%92%D7%A4%D7%A8%D7%95%D7%A8%D7%99%D7%9D-%D7%94%D7%A7%D7%98%D7%A0%D7%94/>

ביאליק, ח' נ' ורבניצקי י' ח' (תש"ך). **ספר האגדה**. כרך א', תל-אביב: דביר.

זרחי, נ' (2002). **החתונה**. קריית גת: קוראים. אירוסים נורית צרפתי, ללא ציון עמודים. כל הציטוטים מתוך הוצאה זאת.
קיפניס, ל' (1972). "המגדל בבבל", בתוך **מן התורה: ספורים לילדים**. תל אביב: זימזון בע"מ, ללא ציון עמודים. הציטוטים מתוך מהדורה זו.

מקורות משניים

אבנון, ד' (2005). מדוע אין לדמוקרטיה הישראלית שפה אזרחית מפותחת. בתוך: ד' אבנון (עורך) **שפת אזרח בישראל**, עמ' 1-20, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

איכילוב, א' (2003). חינוך לאזרחות בדמוקרטיה: מדיניות ותכנים. בתוך ד' גבתון (עורך), **מדיניות החינוך – החינוך לדמוקרטיה בחברה דמוקרטית**. עמ' 345-367, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, חלק א'.

אלוני, נ' (2005). חינוך לשלום ולדמוקרטיה. בתוך: נ' אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה**, עמ' 384-396. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

אלוני, נ', יוגב, א', מיכאלי, נ', נווה, א' (2011). **לפני שיהיה מאוחר ... על קידום החינוך הפוליטי לאזרחות דמוקרטית לנוכח התגברות של מגמות לאומניות וגזעניות**.

<https://www.akizel.net/2011/06/blog-post.html>

אלוני, נ' (2013). פוליטיקה הומניסטית וחינוך לתרבות דמוקרטית. בתוך ד' אבנון (עורך) **חינוך אזרחי בישראל**, עמ' 307-326. תל-אביב: עם עובד.

אלמוג, ש' (1997). **זכויות של ילדים**, ירושלים: שוקן.

אפלטון (1999). **פוליטיאה. כתבי אפלטון**. כרך שני, ספר ח'. תרגום מיוונית יוסף ג. ליבס, ירושלים ותל אביב: שוקן.

אריסטו (2009). **פוליטיקה**. ספר א'. תרגום מיוונית נורית קרשון, תל-אביב: רסלינג.

בלאנדר, ד' (2020). שברירותה של הדמוקרטיה הליברלית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

<https://www.idi.org.il/articles/32466>

בנט, ו' (2018). אצל מיכאלי, נ'. מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם, עמ' 97-110. נדלה 20.7.2023: https://smkb.ac.il.>media>nir-michaeli_1

ברק, מ' ועופרים, י' (2009). חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים. מיפוי. ירושלים, מכון ון ליר, יוזמות קרן אברהם והמרכז לטכנולוגיה חינוכית, משרד החינוך.

<https://www.vanleer.org.il/wp-content/uploads/2020/04/72-sFileRedir.pdf>

ברק, א' (2004). "על תפקידי כשופט", עמ' 33-52.

<https://law.huji.ac.il/sites/default/files/113mishpat-umimshal-o7-1-033.pdf>

ברק, א' (2005). נמרוד אלוני (עורך). **כל שצריך להיות אדם. מסע בפילוסופיה חינוכית. אנתולוגיה.** תל-אביב: הקבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

גובר, י' (2021). בתוך משיח ס' וורטה-זהבי, ת', **אני ילדה פוליטית. ספרות ילדים ואוריינות פוליטית בגיל הרך**, תל-אביב: רסלינג.

גלזר, ל' (2021). משברים פוליטיים ובחירת צד: המודל של סדרת נרניה. **בין השורות**, 5, עמ' 27-43.

דיואי, ג' (1960). **דמוקרטיה וחינוך. מבוא לפילוסופיה של החינוך.** תרגם י"ט הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק. הופמן, ת' (2020). חינוך אזרחי וחינוך לדמוקרטיה במערכת החינוך. מסמך עקרונות. המכון הישראלי לדמוקרטיה, כנס דמוקרטיה ע"ש ירון האזרחי, אוקטובר 28-29, 2020.

<https://www.idi.org.il/media/15095/civic-education-and-democracy-education-in-the-education-system.pdf>

וורגן, י' (2007). **חינוך לדמוקרטיה. מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט.** הכנסת. מרכז המחקר והמידע. <http://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/315b6b58-feg-/7>

זקוביץ, י' ושנאן, א' (2001). **גם כך לא כתוב בתנ"ך.** תל אביב: ידיעות אחרונות וספרי חמד. לוי, נ' ושחרית, ע' (2020). **אחוזה בחינוך בישראל**, שחרית יוצרים מחנה משותף, פרויקט בתמיכתה של קרן אדמונד דה רוטשילד (ללא ציון מקום).

<https://www.shaharit.org.il/wp-content/uploads/2020/08/Achva.pdf>

לם, צ' (1999). **פוליטיקה בחינוך – מקומה בנושא לימודים בהכשרת מורים**, תל אביב: מכון מופ"ת. לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות.** יורם הרפז (עורך), תל-אביב: ספריית פועלים. מיכאלי, נ' (2018). מאוריינות פוליטית התדיינותית לחינוך פוליטי מוכוון דמוקרטיה: ביקורת על תפיסת החינוך הפוליטי של צבי לם. **גילוי דעת**, 13, עמ' 97-110.

ממן, ר' (2018). **עידן החינוך האזרחי: בין פוליטיקה לחינוך.** עבודת גמר לתואר מוסמך בהנחיית פרופ' דן אבנון. <https://public-policy.huji.ac.il/sites/default/files/public-policy/files/tezarivkamaman.pdf>

מרגלית, א' (2016). **החברה ההגונה.** ירושלים: מולד – המרכז להתחדשות הדמוקרטיה בע"מ. משיח, ס' (2000). **ילדות ולאומיות. דיוקן ילדות עברית מדומיינת בספרות העברית לילדים, 1790 – 1948.** תל-אביב, צ'ריקובר.

משיח, ס' (2018). **אין ילדים מחוץ לפוליטיקה. ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית.** תל אביב: רסלינג. משיח, ס' וורטה-זהבי ת' (2021). **אני ילדה פוליטית. ספרות ילדים ואוריינות פוליטית בגיל הרך.** תל-אביב: רסלינג.

נווה, א' (2011). שיקום אוריינטציה פוליטית-חברתית בהכשרת מורים. בתוך חנה לוק (עורכת), **מורים נבונים חברה. התכנית הניסויית "יש פרק": הכשרת מחנכים מעורבים בחברה ובקהילה**. עמ' 323-332, תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

נווה, א' (2008 [2014]). אפילוג: על הצורך בשיקום החינוך לתודעה פוליטית. בתוך ניר מיכאלי (עורך), **כן בבית ספרנו. מאמרים על חינוך פוליטי**, עמ' 311-320. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת.

נוסבאום, מרתה, ק' (2003). **צדק פואטי. הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים**. תרגם מיכאל שקודניקוב, אור יהודה: אוניברסיטת חיפה/ספריית מעריב.

פינסון, ה' (2005). בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באזרחות. בתוך ד' אבנון (עורך), **שפת אזרח בישראל**, עמ' 191-200. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

קימרלינג, ב' (1995). **בין מדינה לחברה: סוציולוגיה של הפוליטיקה**. כרך א', תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. קרמניצר, מ' (2019). **להיות אזרחים. חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל**. דו"ח הוועדה בראשות פרופ' מרדכי קרמניצר.

http://medya.education.gov.il/files/mazkirut_Pedagogit/Mafe

קרמניצר, מ' (2014). החינוך הפוליטי איננו ניטרלי. **ביטאון מכון מופ"ת**, 54, עמ' 3-4. רוזנטל, ר' (2014). סולידריות, גרסת העברית. בתוך י' צ' שטרן וב' פורת (עורכים), **מסע אל האחוה**. עמ' 72-93. ירושלים, המכון הישראלי לדמוקרטיה.

שניר, א' (2022). ילדים. **מפתח. כתב עת לקסיקלי למחשבה פוליטית**, גיליון 18. <https://mafteakh.org/%d7%99%d7%9c%d7%93%d7%99%d7%9d/>

שפירא י' ובן אליעזר, א' (1989). יסודות הסוציולוגיה, תל-אביב: עם עובד, ספרייה אוניברסיטאית.

Connell, R.W. (1971). *The Child's Construction of Politics*. Australia: Melbourne University Press.

Crick, B. (1992). *Essays on Politics and Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Crick, B. (1964). *In Defence of Politics*. UK: A Pelican Book.

Crick, B. & Porter, A. (eds.), (1978). *Political Education and Political Literacy*. London: Longman.

Dahl, R. A. (1976). *Modern Political Analysis*. New-York: Prentice-Hall.

Deszcz-Tryhubczak, J. & García-González, M. (2023). Thinking and Doing with Childism in Children's Literature Studies. *Children & Society*, 37, pp. 1037-1051. <https://doi.org/10.1111/chso.12619>

Giroux, H. A. (1999). *The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence*. Lanham, Boulder, New-York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Kisby, B. (2017). 'Politics is Ethics done in Public': Exploring Linkage and Disjunctions between Citizenship Education and Character Education in England. *Journal of Social Sciences Education*, 16 (3), pp. 8-21.

Levitsky S. & Ziblatt D. (2018). *How Democracies Die*. UK. Penguin Random House.

Moghaddam F. M. (2016). *The Psychology of Democracy*, Washington, D.C.: American Association.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rose, J. ([1984] 1993). *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Wall, J. (2014). Why Children and Youth Should have the Right to Vote: An Argument for Proxy-Claim suffrage. *Children, Youth and Environments*, 24 (1), pp. 108-123.
- Wall, J. (2012). Can Democracy Represent Children? Toward a Politics of Difference. *Childhood*. 19 (1), pp.86-100.
- Whitebrook, M. (1993). Only Connect: Politics and Literature 10 Years Later, 1982-92. *Political Science and Politics*, 26, (2), pp. 257-262.
- Whitebrook, M. (1995). Politics and Literature? *Politics*, 15, (1), pp. 55-62.
- Whitebrook, M. (2002). Compassion as a Political Virtue. *Political Studies*, 50, pp. 529-544.
- Young-Bruehl, E. (2009). Childism — Prejudice Against Children. *Contemporary Psychoanalysis*, 45, (2), pp. 251 — 265.