



ד"ר ערן גוסקוב,
המרכז האקדמי לוינסקי-
וינגייט, המחלקה לחינוך.
דוא"ל:
erangus@gmail.com

לציטוט (מדעי החברה)
– גוסקוב, עי (תשפ"ב).
ילדי המחאה – הרהורים
מפרספקטיבה ישראלית
על שיתוף ילדים בהפגנות.
חמדעת, טז.

מילות מפתח:
הפגנת ילדים; חינוך
פוליטי; חינוך אידאולוגי;
אינדוקטרינציה

ילדי המחאה הרהורים מפרספקטיבה ישראלית על שיתוף ילדים בהפגנות

ערן גוסקוב

תקציר

המאמר שלפניכם מבקש לטעון כי לרוב שיתופם של ילדים ובני נוער בפעולות מחאה ציבוריות של מבוגרים נראה דרך משקפיה של מחשבת החינוך כחינוך אידאולוגי, כשטיפת מוח או כאינדוקטרינציה ולא בגדר של חינוך פוליטי, כפי שאלה יוגדרו במאמר.

במאמר יוצגו דוגמאות לשיתופם של ילדים בהפגנות בישראל ובעולם, יובהר מהו חינוך פוליטי ותיעשה הבחנה בינו לבין חינוך אידאולוגי ואינדוקטרינציה. בהמשך יצביע המאמר על הסיבות האפשריות לצירופם של ילדים להפגנות בידי הוריהם או מוריהם, והוא יראה שאין בצירוף זה משום חינוך פוליטי. בפרט ייעזר המאמר בחנה ארנדט ובמאמרה המפורסם Reflections on Little Rock על מנת לטעון שאין לשתף ילדים בהפגנות, אלא אם זכו הם קודם לכן בחינוך פוליטי ובהכנה הולמת.

מבוא

המאמר שלפניכם מבקש לטעון כי לרוב שיתופם של ילדים ובני נוער בפעולות מחאה ציבוריות של מבוגרים נראה דרך משקפיה של מחשבת החינוך כחינוך אידאולוגי, כשטיפת מוח או כאינדוקטרינציה ולא בגדר של חינוך פוליטי, כפי שאלה יוגדרו במאמר. טענה זו צנועה בהיקפה: אין בה כדי לקבוע באופן קטגורי שמבחינתה של מחשבת החינוך אסור להורים ולמורים לשלב או לשתף צעירים במחאה חברתית, אין היא פוסלת בהכרח כל גילוי של אינדוקטרינציה במעשה החינוכי, ואין היא נוקטת עמדה בשאלת הלגיטימציה של מחאה עצמאית של בני נוער. היא מסתפקת בקביעה שבדרך כלל אין בשילוב ובשיתוף אלה משום חינוך פוליטי. זו טענה שמקומה במגרש החינוכי, והיא אינה עוסקת ברובד המשפטי של זכויות ההתארגנות, ההפגנה או המחאה של ילדים וגם לא במישורה של המחשבה הפוליטית.

גם אם הדוגמאות שיובאו להלן מאירות בעיקר על המציאות הישראלית, הטענה היא כללית ורלוונטית לכל מקום שבו משתתפים ילדים בהפגנות.

רקע

ילדים משתתפים בפעולות מחאה נגד רשויות המדינה וכן בהפגנות תמיכה פוליטית למיניהן, בהתכנסויות של הזדהות עם רעיון או בתהלוכות שמבקשות לקדם סדר יום ציבורי מסוים. הילדים בולטים לעיני המשתתפים בכל אלה כמו גם לעיני הצופים בהתרחשויות באמצעי התקשורת החזותיים. הדוגמאות לכך רבות, הן במקרה הישראלי והן בעולם הרחב, הן בעת הזאת והן בשנים עברו.

כך למשל השתתפו ילדים, בליווי הוריהם, בהפגנות של שנת 2020 שכוונו נגד ראש הממשלה דאז, בעמידת מחאה בצמתים ובגשרים ואף בהפגנה השבועית מול בית ראש הממשלה בירושלים:

לונה בת ה־7 השתתפה עד כה בכ־40 הפגנות ברחבי הארץ, במסגרת המחאות נגד התנהלות הממשלה והעומד בראשה, בנימין נתניהו. [...] וכשמתאפשר היא נוסעת עם הוריה ואחותה הקטנה קסנדרה בת השנתיים וחצי להפגנות ואירועי מחאה בתל אביב וגם ליד מעון ראש הממשלה ברחוב בלפור בירושלים. "אני חושבת שזה חשוב להפגין כדי שתהיה לנו מדינה טובה שנוכל לחיות בה", היא אומרת (דטל וניר, 2020).

אימה של לונה בת השבע הסבירה את ההיגיון שביסוד צירוף בנותיה למחאה: "יש ילדים רבים בהפגנות, מכיוון שהמחאה היא של כל העם – של הורים, ילדים ומבוגרים" (שם). גם עשור קודם לכן, במחאה החברתית של שנת 2011, שותפו ילדים ובלטו בהשתתפותם. תמיכה בהשתתפותם במחאה נמצאה, בין היתר, באתר מחלקת החינוך של האגודה לזכויות האזרח בישראל:

מחאת האוהלים גרמה למאות אלפי בני אדם לצאת לרחובות בחודש האחרון, ביניהם אלפי אנשי חינוך, ילדים ובני נוער. באגודה לזכויות האזרח נשמעו לקולות שעלו מן השטח, שחייבים ליצור המשך טבעי לאחד המאפיינים הבולטים של מחאת האוהלים, והוא השיתוף ההולך ומעצים של הדור הצעיר בישראל בשיח הציבורי סביב הזכויות החברתיות-כלכליות של כולנו (האגודה לזכויות האזרחי בישראל, 2011. ההדגשה שלי).

כמה שנים קודם לכן, לקראת מועד פינוי היישובים מחבל עזה ומצפון השומרון בקיץ של שנת 2005 (במסגרת "תוכנית ההתנתקות"), התקיימו בישראל אירועי מחאה נרחבים שבהם השתתפו בני נוער וילדים רבים שהשתייכו בעיקר לציבור הדתי-לאומי. בנוגע לאירועים אלה נשאל הרב יובל שרלו שאלות שעלו מהציבור הדתי ושעליהן התבקש לתת תשובות הלכתיות, בין היתר בכל הקשור בשיתוף בני נוער במחאה (שרלו, 2010). הרב התייחס לצד הבטיחותי של ההשתתפות באירועים וסבר שמותר לאדם להביא את ילדיו עימו לכל מקום שבו הוא נמצא, אלא אם כן מצויה במקום סכנה של ממש, ולמען שלום ילדיו ומשום פיקוח נפש אל לו להביאם למקום שבו מצויה סכנה ברורה לבריאותם הפיזית. מן הבחינה החינוכית נטה הרב להשקפה שטוב שהילדים ישתתפו בהפגנות, ואפילו אם ישנו חשש שהם ייעצרו בידי המשטרה. הוא הוסיף שלדעתו, אם הסוגיה שבשלה מתקיימת המחאה היא "מהותית ויסודית לחיים אין התנגדות ההורים עומדת בפניה" (שם, עמ' 93), אך הוא הציע לילדים להתאמץ ולהגיע להסכמה עם הוריהם לגבי גבולות פעולות המחאה שאותן הם יכולים לנקוט.

סביב אותם אירועים העלה רב מרכזי אחר בציונות הדתית, הרב שלמה אבינר, את השתתפותם של בני הנוער במחאה לדרגה של מסירות הנפש:

כל הכבוד לבנות ולבנים לנערות ולנערים החזקים והאמיצים והמאמינים בצדקת הדרך, המוסרים נפשם לשבת על הכביש, להפסיד בגרויות ואף להיעצר. ודאי כוונותיהם

רצויות, ומכוונות טובות עולה ריח ניחוח לדי' (מצוטט אצל כלפה, 2020, עמ' 85).

במחאה זו נגד תוכנית ההתנתקות היו ילדים ששילמו מחירים אישיים כבדים, כמו למשל ילדות שנעצרו על שלא הכירו בסמכותו של בית המשפט הישראלי להורות להן לחתום על שחרורן. כך, על פי החלטת שופטת בבית המשפט העליון נעצרה ילדה בת 14 עד תום ההליכים, וזאת משום שחזרה ושבחה לפעילויות מחאתיות אלימות גם לאחר מעצר קודם שלה. בעקבות אירועים אלה נערך דיון בוועדה לשלום הילד של הכנסת. לענייננו בחיבור זה מעניינת במיוחד התייחסותו בדיון של חבר הכנסת הדתי לאומי (ושר החינוך לשעבר) יצחק לוי שסבר שיש להזהיר את ההורים שילדיהם יוצאו מחזקתם אם לא יהיו ערבים להם, וכי אין לקבל מצב שהורים מנהלים מערכה אידאולוגית באמצעות הילדים (שלג, 2007, עמ' 60–61).

השתתפותם של בני נוער במחאה לא הייתה רק אל מול מוסדות השלטון. כך לדוגמה בשנת 1995, בעקבות ידיעה שבית הספר "קדמה" שבשכונת התקווה בתל אביב מתכוון להוסיף בטקס הזיכרון לשואה "נר שביעי" שתפקידו להזכיר את שנאתם, רדיפתם והשמדתם של כל ה"אחרים" הלא יהודים שבהם פגעו הנאצים, הובילה חברת הכנסת דאז לימור לבנת (לימים שרת החינוך) משמרת מחאה של חניכי תנועת הנוער בית"ר מול בית הספר וקראה לשר החינוך לסגור את המוסד (שטרית, 2011, עמ' 282–285).

תנועת הנוער בית"ר אינה התנועה היחידה ששיתפה ומשתפת את חניכיה הצעירים בהפגנות למען רעיונות פוליטיים. בוועידה ה־28 של המפלגה הקומוניסטית הישראלית שהתקיימה באוקטובר 2021 בשפרעם השתתפו חברי תנועת הנוער של המפלגה מצוידים בחולצות לבנות, עניבות אדומות ותופים (בר־און, 2021). יש להזכיר כאן כי תנועות נוער אידאולוגיות שהקמתן ומימונן היו מטעם המדינה או המפלגה ושהחברים בהן גויסו להפגנות תמיכה בשולחיהן היו נפוצות במזרח אירופה הקומוניסטית ואף בגרמניה הנאצית (Sterrett, 2012).

השתתפות ילדים במחאה פוליטית, ובפרט במחאה אלימה, אינה ייחודית לילדי ישראל. "במצרים, בסוריה, בתימן, בלוב ובבחריין, ילדים כיכבו בחזית הפעולה הפוליטית כשחקנים אקטיביים, ועשו זאת לרוב בתמיכת המבוגרים" (גבעוני, 2012, עמ' 211). אף ילדים פלסטינים נטלו ונוטלים חלק במחאה אלימה כנגד ישראל (וראו על כך למשל מסאלחה, 2012). אכן, מנהיגי תנועות חברתיות בכל רחבי העולם מכירים בהשפעה של מראה ילדים על דעת הקהל הכללית, ולכן הם משתמשים בהם בהפגנות, בתהלוכות ובמחאות לשם הוספת

תשומת לב וגילויי סימפטיה ציבורית למטרותיהם (Rodgers, 2005; 2020). רוג'ר הארט (Hart, 1992) כינה את שיתופם של הילדים קישוט (decoration) של ההפגנה. יש דוגמאות רבות ל"קישוט" כזה של הפגנות:

בשנת 2012 השתתפו ילדים בברצלונה בהפגנות למען עצמאות קטלוניה, לאחר שמוריהם אישרו להם את ההשתתפות ולמעשה עודדו אותם לכך (Sant, 2021); בשנת 2017 השתתפו ילדים ברומניה בגל מחאה כלל ארצי בנוגע לענייני חקיקה, שחיתות ציבורית ולעצמאות בתי המשפט (Popa, 2019); בשנת 2017 נערכה בארצות הברית תהלוכה הפגנתית שכותרתה "ילדים צועדים למען המדע", והשתתפו בה ילדים צעירים ותלמידי תיכון. התהלוכה התקיימה במקביל לתהלוכה דומה של מבוגרים בווינגטון, בירת ארצות הברית. לכאורה הייתה זו התאספות של "אוהבי מדע" שאפשר היה לתארה כעניין שאינו פוליטי במובן הצר של המילה, אך למעשה הייתה זו הפגנה פוליטית שכוונה נגד נשיא ארצות הברית דאז דונלד טראמפ (Durnova, 2019, pp. 36-37). נדמה שלא יהיה מופרך להניח שלפחות חלק מהילדים המשתתפים באותה תהלוכה למען המדע לא הבינו שהם מפגינים למעשה נגד נשיאם ולא ידעו שאין זו הפגנה תמימה שבאה לחזק נושא שמוסכם על הכול.

אם כן, במקומות רבים בעולם משמשים ילדים כשחקנים מן המניין במשחק הפוליטי של ההפגנה, המחאה, התהלוכה וכדומה, ואין זו המצאה ישראלית.

דומה שבנקודה זו צריכה מחשבת החינוך הישראלית, כמו גם זו הכללית, לבחון אם השתתפות זו רצויה מבחינה חינוכית ואם היא ראויה מן הבחינה האתית.

בחינה מושגית: מהו בעצם "חינוך פוליטי"?

חינוכו הפוליטי של התלמיד הישראלי לקראת היותו "חיה פוליטית" (Aristotle, ca. 350 B.C.E/2008, p. 28), כלומר למי שבעתיד ייטול חלק פעיל כאזרח־משתתף במשחק הפוליטי במדינה, היא אחת ממשימותיו המפורשות של החינוך הממלכתי בישראל (ראו למשל אדן ואח', 2016). ברוח זו קובעים חוקרי חינוך ש"הכיתה הפוליטית" היא מי שמסייעת לתלמידים אזרחי העתיד לפתח את יכולותיהם לקראת קבלת החלטות משותפות על אודות דרך החיים הרצויה במדינה (McAvoy & Hess, 2013).

מישל פוקו הרחיב את מושג "הפוליטי" וכלל בו למעשה את כל עושר עשייתנו האנושית-

חברתית. הוא סבר שמלאכת הפוליטיקה היא הנושא המכריע ביותר לקיומנו. זאת מפני שעניינה מתמקד בחברה שבה אנו חיים, ביחסים הכלכליים שבתוכם החברה מתפקדת ובמערך הכוח שמגדיר את צורות ההתנהגות הרגילות שלנו – כלומר בהיתרים (במה שאנו רשאים לעשות, במה שהכוח החברתי מאפשר לנו) ובאיסורים (באותן פעולות שהכוח החברתי אינו מתיר לנו לעשותן) שלפיהם אנו מתנהלים במרחב הציבורי (Chomsky & Foucault, 2006, p.37).

עשייה פוליטית היא עשייה אקטיבית שיש לה ביטוי פומבי, מול הרבים. כיום היא נעשית באגורה המודרנית, הפיזית או הווירטואלית. עשייה פוליטית אקטיבית אינה מוגבלת באופני הצגתה והיא באה לידי ביטוי בדרכים מגוונות, ככל שעולה בדמיונו של הפעיל הפוליטי: למשל בהפגנות, בתהלוכות ובעצרות, שעומדות במרכזו של מאמר זה; במופע של ספוקן וורד אקטיביסטי (Chepp, 2022); בכתיבת "מכתבים למערכת" (ראו Levy & Berenson, 2022); ביצירתה של אומנות (פוליטית) חזותית ברחוב (Trajtenberg, 2021); בכתיבת גרפיטי על קירות תחנת הרכבת (Cappelli, 2020); בהתערטלות מתריסה, ואפילו אם היא נעשית באותה תחנת רכבת (Hunt, 2018) או אף בהימנעות מופגנת מנטילת חלק באירוע פומבי – איהשתתפות שניתן לה פרסום כך (ועל מנת) שאחרים יהיו מודעים וקשובים לה.

המושג "חינוך פוליטי" אינו בהכרח מוסכם בקרב מלומדי החינוך, והוא גם אינו נראה באותו האופן מנקודת המבט של קהילות פוליטיות שונות (Sant, 2021).

חינוך פוליטי ליברלי-דמוקרטי

חינוך פוליטי המתאפיין ברוח ליברלית-דמוקרטית הוא זה שמאפשר לתלמידים להפנות מבטם גם אל החברה ואל צרכיה. הוא, כפי שכתב ג'ון סטיוארט מיל עוד במאה ה-19, "חינוכם הפוליטי של אנשים חופשיים, המוציא אותם מן המעגל המצומצם של האנוכיות האישית והמשפחתית ומרגילם להבין מהם אינטרסים משותפים ולנהל מפעלים משותפים" (2006, עמ' 131). חינוך פוליטי ברוח זו בא לפתח את "כישוריו האינטלקטואליים ורגישותו המוסרית של התלמיד לצורך הפעלתם במצבים המזמינים נקיטת עמדות בעניינים פוליטיים" (לם, 2000, עמ' 344). לם סבר שבניגוד ליריבו, החינוך האידאולוגי, החינוך הפוליטי מבקש לחנך תלמידים כך שיוכלו לעצב לעצמם עמדות עצמאיות בשאלות פוליטיות קיימות או בכאלה שיפגשו בעתיד, ללא מחויבות לאידאולוגיה כלשהי. הדגש הוא

בעצמאות מחשבתית ובחשיבה ביקורתית של התלמידים, וכן בכך שהכרעותיהם יתקבלו באופן אוטונומי על ידם בלי להכפיף את עמדתם לעמדת הקבוצה שאליה הם משתייכים, לדעת הוריהם או לדעת מוריהם וחכמי הדת שלהם.

ההוגים הליברלים שתומכים בקו זה סבורים שהחינוך הפוליטי הוא חינוך ברוח הדמוקרטיה המהותית, כלומר כזה שאינו מסתפק בהיותו טכני-פרוצדורלי. זהו חינוך שמלמד ומכשיר את התלמידים להתמודד עם קונפליקטים וויכוחים בחברה ליברלית, פתוחה ודמוקרטית ולפתור אותם בדרך של דיון ומשא ומתן פוליטי ולא באלימות, תוך הישענות על הכרעת הרוב, מבלי לשלול את זכויותיהם של מי שאינם משתייכים למחנה הרוב; חינוך שמחויב לזכויות אדם ומתנגד נחרצות לגזענות ולאפליה כלפי כל אדם (נווה, 2017); חינוך שמבקש, יחד עם הדיון הפוליטי שבא בעקבותיו, לעצב את התלמידים ולהופכם לאנשים בעלי חשיבה רציונלית עצמאית, אקטיביים וביקורתיים ללא מורא, שמשמשים בכוחם הפוליטי באופן אתי. מחנכים ליברלים מלמדים בבתי הספר אזרחות דמוקרטית שמבוססת על ידע ועל תבונה ולא על רגש. הם מדגישים במיוחד ידע של פוליטיקה מקומית ולאומית, הכרת מערכות משפט וממשל והבנת הערכים הדמוקרטיים וזכויות וחובות הפרט שנלוות לערכים אלה (Sant, 2019).

בהתאם לרוח זו מסבירה ההגות הפוליטית שבמרכזה הדמוקרטיה הדייוני (deliberative democracy) שמקיימת את אותו דיון פוליטי ליברלי-דמוקרטי כי הדמוקרטיה זוכה ללגיטימיות שלה לא (רק) על בסיס הכרעת הרוב, אלא, ראשית לכול, על בסיס ההתדיינות הפומבית, הפתוחה לכל והרציונלית (Gutmann, 1999; Rawls, 1999; Sant, 2019). ה"מרחב הציבורי" הוא המקום שצריך לאכלס את אותה התדיינות דמוקרטית, פומבית, רציונלית וסובלנית של כל האזרחים שרוצים בכך, והם חופשיים בהתדיינותם מאימת השלטון ומנסיים לשכנע זה את זה בצדקת מחשבתם הפוליטית (Habermas, 1962/1991). כישורי הדיון, שיקול הדעת וההערכה נלמדים (או צריכים להיות נלמדים) בבית הספר (או בבית ההורים) דרך תרגול מעשי בדיונים שעניינם מצבים של חילוקי דעות. בדיונים דיאלוגיים אלה אפשר להשמיע ולבטא עמדות שונות, ועל הילדים להקשיב להן ולכבד אותן ואת המשמיעים אותן (Samuelsson, 2016). בסופו של דבר, מטרת הדיון היא להגיע לקונצנזוס רציונלי בין מי שמחזיקים בתפיסות שונות של הטוב הציבורי (Sant, 2019). ואכן, הוויכוח והעלאת הדעות המנוגדות חשוב לתומכי החינוך הפוליטי ברוח הדמוקרטיה

המהותית, גם אם אלה אינם מדברים בקול אחד. כזה הוא החינוך הפוליטי ברוח לם, שמעודד השמעת דעות מגוונות ומחייב את הוויכוח בין המחזיקים בעמדות השונות. על פי לם המורה נדרשת להציג, וביושר, בפני התלמידים עמדות שונות המתייחסות לכל שאלה פוליטית שנדונה בכיתה ועליה: "להציג לפחות שתי נקודות מבט על אותן סוגיות... נקודת מבט אחת משעבדת; שתיים משחררות" (לם, 2000 עמ' 363).

לכן שיתופם של ילדים בהפגנות ובמחאות, שבהן באה לידי ביטוי עמדת צד אחד בלבד, אינו יכול להיחשב כחינוך פוליטי ברוח דמוקרטית וליברלית. אין בשיתוף זה התדיינות פתוחה ותבונית. אין בו כיבודן של עמדות יריבות והקשבה להן. אין בו משום יציאה מ"המעגל המצומצם של האנוכיות האישית והמשפחתית" ואין בו פיתוח יכולת של מחשבה עצמית שאינה מחויבת לאידאולוגיה או למבוגרים שמבקשים לקדם אידאולוגיה.

חינוך פוליטי ביקורתי ואגוניסטי

לחינוך הפוליטי הליברלי-דמוקרטי קיימות עמדות נגד דמוקרטיה ביקורתיות. אך גם עמדת הנגד העקיבה של חינוך פוליטי דמוקרטי ברוח האגוניזם (agonism), אשר מתנגד לחינוך פוליטי ברוח ההתדיינותית הדמוקרטיה-הליברלית כפי שתואר לעיל, לא תראה בשיתופם של ילדים בהפגנות חינוך פוליטי או חלק מחינוך פוליטי, אלא אם יזכו הילדים קודם לכן לחינוך פוליטי שתואם את ההשקפה האגוניסטית (שמתוארת, למשל, אצל Knight Abowitz & Mamlok, 2020; Mouffe, 2000; Ruitenberg, 2009). להלן יוצגו נקודות המחלוקת העיקריות בין הגישה האגוניסטית לבין זו הליברלית, אך לבסוף ייטען כאן כי גם הראשונה דורשת את חינוכם הפוליטי של המפגינים הצעירים.

בניגוד לתאוריה הפוליטית הליברלית מחשבת האגוניזם מדגישה דווקא את חשיבות אי-ההסכמה, העימות, המאבק והקונפליקטים בין יריבים בחיים הפוליטיים. אלה מעניקים חיות וחיוניות לדמוקרטיה, ולכן הם עדיפים בעיני הוגי זרם זה על פני חיפוש פשרות וניסיונות להגיע לקונצנזוס, לשלום בית ולשמירה על הסדר הקיים. לדעתם, רק בדרך מתעמתת ניתנת ההזדמנות למי שאינו חלק מההגמוניה להשמיע את קולו. מכאן ברור שהאגוניזם הוא למעשה יריב חינוכי ופוליטי לדמוקרטיה הדיונית והפרוצדורלית, שנלמדת בדרך כלל בבתי הספר בישראל ובעולם המערבי במסגרת החינוך לאזרחות.

אכן האגוניזם מצדד במאבק פוליטי. בהפגנת מחאה או בצעדת מחאה באה לידי ביטוי

מובהק הלעומתיות שבמאבק הפוליטי ברוח האגוניזם. השקפה זו אינה מעוניינת לקיים במרחב הציבורי שיג ושיח במטרה להגיע לקונצנזוס. היא פוסלת את הצעת הקונצנזוס של Jürgen Habermas, משום שעבורה הקונצנזוס הרציונלי שהוא מציע הוא למעשה בלתי אפשרי מבחינה מושגית, כי אין אפשרות להגיע לקונצנזוס ללא הדרה. האגוניזם רואה בקונצנזוס את רישומה הברור של מחשבת ההגמוניה, שמדירה או מסתירה מחשבות אחרות: "אכן, דיון ציבורי חופשי ולא כפוי של כולנו על עניינים של דאגה משותפת הוא בלתי אפשרי מבחינה מושגית, מכיוון שצורות החיים, שמוצגות כמי שמונעות את הדיון הזה (ההדרה) הן למעשה תנאי האפשרות שלו (קונצנזוס ללא הדרה). בלעדיהם שום תקשורת ושום דיון לא יתקיימו" (Mouffe, 2000, p. 13).

הפגנה אינה מבקשת להגיע לקונצנזוס, וכתב על כך השופט חיים כהן: "עשויה כל הפגנה לעורר תגובות אלימות או הפגנות שכנגד: בעיקר אמורים הדברים בהפגנות פוליטיות, שמטבען מעוררות מחלוקת מפלגתית או אחרת; אבל בכל הפגנה יש משום ניסיון להפגין 'כוח' ומתנגדי המפגינים חשים שעליהם להפגין את ה'כוח' השווה" (כהן, 1996, עמ' 541). הפגנה היא מרחב מובהק שבו אין רצון לנהל משא ומתן, אלא להשמיע את העמדה האחת, שאינה הגמונית, מבלי שתיפתח אפשרות להגיע להסכמה בין העמדות (יאסון, 2022). עם זאת, האגוניזם מתייחס ליריבים במחלוקות פוליטיות כאל יריבים ולא כאל אויבים מוסריים.

כמו כן האגוניזם מבקש להדגיש במיוחד את חשיבות הקבוצה ותחושת השייכות לקבוצה על פני האינדיווידואל וחירותו – מי שמצויים במרכזם של הדמוקרטיה הדיונית, הליברליזם הפוליטי ובעיקר של הניאו-ליברליזם. כאשר מתקיימות הפגנה קבוצתית או מחאה קבוצתית, האינדיווידואל וחירותו כלל אינם בולטים.

האגוניזם גם מדגיש את חשיבות הרגש הפוליטי של האזרחים, ואילו הדמוקרטיה הדיונית מזניחה את הרגש כשהיא מניחה במרכזה את התבונה. ואומנם במחאות פוליטיות למיניהן הרגשות וההתלהבות משגשגים.

למרות התנגדויות אלו לעקרונות מרכזיים במחשבה הליברלית, יש לטעון שגם על פי השקפת האגוניזם נדרשת הכנה חינוכית של הצעירים לאקטיביזם הפוליטי. הכוונה להכנה בדמות חינוך פוליטי שאמור ללמדם להבין ולפענח את הסדר החברתי הקיים במונחים פוליטיים, וכן להציג בפניהם את קווי המחלוקת על אודות הפרשנות של מושגי החירות

והשוויון ושל היחסים החברתיים בין מי שמחזיקים בהון החברתי ההגמוני לבין האחרים. אין זה אותו חינוך פוליטי ליברלי, וההשקפה האגוניסטית מעודדת צורות חדשות של חינוך פוליטי שמערב גם רגשות פוליטיים ושמאפשר לתלמידים לשקול צורות מעורבות יותר לעומתיות, אם כי לא אלימות, ושמקדם תפיסות של אוריינות פוליטית ביקורתית. חינוך פוליטי אגוניסטי אינו חינוך ניטרלי, שכן, כפי שמדגישה רויטנברג (בעקבות פאולו פריירה), הניסיון לשמור על ניטרליות מחזק את ההגמוניה (Ruitenberg, 2009), והמורה יכולה וצריכה להביע את עמדת הנגד שלה. אולם כשהיא מחנכת לקראת יריבות פוליטית, עליה להסביר לתלמידיה את ההקשרים המשתנים שבהם היריבות הפוליטית מתקיימת, וכך, למשל, להאיר את עיניהם בהסבר על אודות טבעם הלא קבוע של המחנה הפוליטי "הימני" ו"השמאלי" בסוגיות פוליטיות שונות. עליה להסביר להם את הממדים השונים של מושג הכוח ותפקודו בחברה. עליה לוודא שתלמידיה מבחינים בין מושגי הפוליטי והמוסרי. כלומר עליה ללמדם אוריינות פוליטית ביקורתית.

המחאה כ"משחק פוליטי"

דיאן רודג'רס (Rodgers, 2005; 2020) חילקה את השתתפותם של הילדים באותו "משחק פוליטי" של ההפגנה והמחאה לשלושה סוגים:

הסוג האחד הוא "השתתפות אסטרטגית", שבה למעשה המבוגרים מנצלים את הצעירים לצורכי הפצת רעיונותיהם בקרב הציבור הרחב בניסיון לשכנעו בצדקת דרכם. התהלכה שתוארה כאן למעלה שכותרתה "ילדים צועדים למען המדע" מדגימה את הכוונה ב"השתתפות אסטרטגית".

הסוג השני הוא השתתפות של הילדים כ"ברירת מחדל" – ההורים מצטרפים להפגנה, והילדים שצמודים אליהם משתתפים בה בלית ברירה. לונה בת השבע ואחותה הצעירה, שהוזכרו כמפגינות בתחילת המאמר, מדגימות השתתפות ילדים בהפגנות כ"ברירת מחדל".

הסוג השלישי הוא השתתפות פעילה של ילדים, כמו זו שהתגלתה בעת השתתפותם הפעילה עד מאוד של הצעירים במחאה שנזכרה לעיל כנגד "תוכנית ההתנתקות".

נדמה שקל לאתר ולהסכים על פגמים אתיים באותה "השתתפות אסטרטגית" בלשונה של רודג'רס. הארט (Hart, 1992), שביקש להתייחס לצד האתי של השתתפות ילדים במחאה, שרטט עבור קרן החירום הבינלאומית של האומות המאוחדות לילדים (UNICEF) סולם

ערכי שמעריך את השתתפותם של ילדים בחיים האזרחיים והפוליטיים. בתחתית הסולם, בדרגה האתית הנמוכה ביותר של השתתפות ילדים, הוא הציב את המניפולציה שעושים מבוגרים בילדים כשהם משתפים אותם בהפגנות, מתוך מחשבה שמטרת ההפגנה מקדשת גם שימוש בילדים כאמצעים. הארט קבע שאם לילדים אין שום הבנה על הנושאים שבעטיים נערכת הפגנה, ומכאן שגם אין הם מבינים את פעולתם, הרי זו מניפולציה שנעשית בהם או למצער טעות בשיקול הדעת של המבוגרים. מניפולציה זו באה למשל לידי ביטוי בדבריו של רגב קונטס, אחד ממארגני המחאה הישראלית של 2011: "אם יביאו ילדים תהיה לזה תהודה מטורפת [...] וגם לא תהיה האלימות שתמיד יש בהפגנות האלה. מהפכה לכל המשפחה" (שכטר, 2012, עמ' 37). הארט סבר שאין זו הדרך הראויה להציג בפני ילדים תהליכים פוליטיים, ויש להסכים איתו כי המניפולציה שעושים המבוגרים בשיתוף ילדים במחאה על מנת לזכות בדעת קהל אוהדת אינה ראויה מבחינה אתית. לעומת זאת גבעוני (2012) דווקא מצאה בשיתוף הילדים במחאה הישראלית של 2011 צד חיובי שהיא מכנה "פוליטיקה של תום". בהחלט ייתכן שתום מלוא החופן נמצא באותם ילדים ששותפו במחאות, אבל קשה לגלות סימן כלשהו של תום בקרב אותם מבוגרים ששיתפו את הילדים ולא ביקשו את "טובת הילדים", אלא השתמשו בהם לחיזוק מאבקים כמבוגרים.

ייתכן שאין בשיתוף הילדים בהפגנה כ"ברירת מחדל" (הסוג השני לפי חלוקתה של רודג'רס) משום חיסרון אתי. שיתוף כזה עשוי לשמש להורים תחליף פרקטי לצורך בשמרטפות, ונדמה, בעיקר במשפחות עם ילדים קטנים, שזהו מצב שכיח. אולי אף יש בשיתוף הילדים תרומה לגיבוש משפחתי באווירה מעט קרנבלית: "משחק תפקידים שעיקרו בהפעלה המשותפת של הדמיון" (גבעוני, 2012, עמ' 218), אך ודאי שאין בשיתוף הילדים כ"ברירת מחדל" אף לא שמץ של התכוונות לחינוכם הפוליטי של הילדים.

על פי רודג'רס, כאשר ההשתתפות בהפגנות ובמחאות פוליטיות היא "השתתפות פעילה" (הסוג השלישי על פי חלוקתה), הרי שהילדים לוקחים את השתתפותם ברצינות, כשהם מודעים לכך שהם לא רק משתתפים, אלא גם שהם נדרשים להבין את משמעות השתתפותם הן לטובת עצמם הן למען התנועה המחאתית שלטובתה הם התגייסו. גבעוני (2012), שסברה שיש להעניק את קרדיט ההשתתפות הפעילה לילדי ישראל וליכולותיהם, תקפה את חנה ארנדט על שהאחרונה ביקשה להרחיק ילדים מהפוליטיקה משום שלדעת ארנדט הם חסרים את היכולת לפעולה אזרחית. לפי גבעוני, בקשתה של ארנדט עומדת בניגוד למחשבה הליברלית שמחייבת ראשית לכול את הימצאותו של הסובייקט כשהוא חופשי

ותבוני, מבלי שהחברה תתערב, תרסן, תמשמע אותו ותורה לו כיצד עליו לנהוג.

טענת חיבור זה היא שרודג'רס טועה בהנחתה שילדים מבינים היטב את משמעות השתתפותם במחאה, גם אם הם אכן לוקחים ברצינות את ההשתתפות. מכאן שטעות ביד גבעוני כשהיא מוצאת בילד המפגין סובייקט חופשי ותבוני. לונה בת השבע, שהוזכרה בפתיחת הדברים כמשתתפת בהפגנות, אינה סובייקט חופשי ותבוני. היא אינה יכולה להבין באופן מלא את משמעות השתתפותה בהפגנה, ואין היא מסוגלת לרדת לשורשי חילוקי הדעות שמצויים בין המפגינים לבין מושא הפגנתם.

חנה ארנדט על הפגנת ילדים

בשנת 1954 פסק בית המשפט העליון האמריקני בפסק דין חשוב כי ההפרדה הגזעית בבתי הספר הציבוריים מנוגדת לחוקה (Brown v. Board of Education). בניסיון להעמיד במבחן מעשי את הפסיקה וביוזמת האיגוד הלאומי לקידום אנשים צבעוניים (NAACP) ביקשו בארבעה בספטמבר 1957 תשעה תלמידים אפרו-אמריקנים להיכנס בשערי בית הספר התיכון המרכזי בליטל רוק (Little Rock), ארקנסו. מושל המדינה גייס את המשמר הלאומי על מנת למנוע את כניסתם של תלמידים אלה לבית הספר, אך בהמשכו של החודש שלח הנשיא אייזנהאואר כוח פדרלי על מנת לאפשר להם ללמוד בבית הספר הכולל לבן ולקיים את אותה פסיקה של בית המשפט העליון. ואומנם הילדים האפרו-אמריקנים המשיכו את לימודיהם באותו בית ספר תיכון. פרשה זו, שבמרכזה סוגיית זכויות האזרח של אזרחים אפרו-אמריקנים, עוררה עניין רב בקרב הציבור האמריקני, ובפרט עורר עניין אקדמי מאמר שאותו כתבה חנה ארנדט (Arendt, 1959) שכותרתו Reflections on Little Rock, שהיה שנוי במחלוקת וזכה לביקורת נוקבת רחבה (ראו למשל Benhabib, 2003). הדברים כאן מבקשים להתעלם מעיקר הרעיונות שעלו במאמרה (ובראשם דרישתה להבחין בין התחום הפוליטי, החברתי והאישי בכל הנוגע להתייחסות אפשרית לענייני הפרדה גזעית, הבחנה שהביאה אותה להתנגד לכפייה בחוק של האינטגרציה בין שחורים ולבנים) ולהאיר רק היבט אחד שעלה במאמר, אשר רלוונטי לפרק זה: ביקורתה על הורי התלמידים שעשו לדעתה שימוש פסול בילדיהם לצורכי קידום האינטרסים הפוליטיים שלהם.

ארנדט הדגישה את שנדמה כמובן מאליו והוא שמצב המצוקה של הילדים שנשלחו על ידי הוריהם לבית הספר שבו הם אינם רצויים הוא קשה מנשוא, והיא כתבה את המאמר, בין

היתר, מתוך כעס מוסרי על ההורים שדחפו את ילדיהם לשאת על גבם את נטל המאבק בגזענות (Young-Bruehl, 1982). הסופר האמריקני ראלף אליסון, הבולט מבין מבקרי דבריה של ארנדט ב־Reflections on Little Rock, הגיב על כך:

[...] בכל מקרה, גם זה היה חלק מ"הכושי האמריקני", ואני מאמין שאחד הרמזים החשובים למשמעות הניסיון של הכושי האמריקני טמון ברעיון אידיאל ההקרבה. כישלונה של חנה ארנדט להבין את חשיבות האידיאל הזה בקרב הכושים בדרום גרם לה להתרחק [...] ולהאשים את ההורים הכושים בניצול ילדיהם במהלך המאבק לאינטגרציה בבתי הספר. אבל אין לה מושג מה עובר במוחותיהם של הורים כושים כשהם שולחים את ילדיהם דרך קווים אלה של אנשים עוינים (מצוטט אצל Benhabib, 2003, p.154).

בספרו המפורסם של אליסון, אדם בלתי נראה (Invisible man), גיבורו של הספר מעיד על עצמו שהוא בלתי נראה מהסיבה הפשוטה שהלבנים מסרבים לראותו. הגיבור ממשיך וטוען שלראייתם יש נטייה להסתכל דרכו מבלי להבחין בנוכחותו, עד שהוא לעיתים מפקפק אם בכלל הוא קיים, ועליו להיאבק על מנת שיכירו בו (Ellison, 1952/1995). אפשר להבין שאליסון סבר שעל מנת שייראה, נדרש האדם האפרו-אמריקני להפגין, להיאבק ואף להקריב כבר מגיל צעיר. בעקבות הביקורת ארנדט נסוגה במעט מנחרצות דבריה והשיבה לאליסון במכתב שבו הודתה שהיא לא הבינה את "רעיון ההקרבה" הזה (see Benhabib, 2003, p. 154).

אם כן, ניתן לראות בסיפור אמריקני זה את קיומן של שתי עמדות מנוגדות בסוגיה שלפנינו. העמדה האחת סבורה שישנם מקרים שבהם העוול כה גדול, עד שהניסיון להסירו מצדיק גם מעשי הקרבה מצידם של ילדים. כך סברו ההורים בליטל רוק, וכך גם סברו הורים ומחנכים שעודדו את הצעירים להשתתף במחאה נגד "תוכנית ההתנתקות".

העמדה האחרת מבקשת שלא להעמיס על כתפי הילדים את כאבם של ההורים, גדול ככל שיהיה, ודורשת להרחיקם ממעשי מחאה שבהם הם עשויים להינזק פיזית ונפשית.

גם מי שכמו חנה ארנדט הם חסרי מושג לגבי משמעות האידיאל של ההקרבה בקרב הורים שחורים באמריקה הגזענית של מחצית המאה העשרים, יכולים לפקפק בהישגם החינוכי של הורים שמקריבים את אושרם של ילדיהם (ואולי גם את בריאותם הנפשית לעתיד

לבוא) על מזבח אידיאלים ורעיונות שבהם הם, ההורים, אוחזים. אפשר אומנם להבין את עמדתם של ההורים שגורסים שמאבקם הוא כה חשוב שמוצדק שיחידים, ואפילו אם הם ילדיהם, יקריבו קורבן אישי בהשתתפות במאבק, אולם אין לקבל את עמדתם זו. מן הבחינה האתית ברור שהורים אלה דוחים את הצו הקטגורי של קאנט, שאותו הוא ראה כעיקרון תבוני ואובייקטיבי: "עשה פעולתך כך שהאנושות, הן שבך והן שבכל איש אחר, תשמש לך לעולם גם תכלית ולעולם לא אמצעי בלבד" (קאנט, 1785/1996, עמ' 95).

בליטל רוק היו הילדים השחורים ואנושיותם אמצעים לפעולת ההורים ולא תכליתה. את המטרה הראויה מאוד, הצודקת והברורה מאליה של הנחיצות בשוויון בחינוך היה צריך לנסות להשיג בדרכים אחרות, גם אם ניצול הילדים אכן תרם בפועל תרומה חשובה להצלחת המאבק להשגת המטרה החשובה והראויה. על כל פנים, מקרה זה לא היה בגדר חינוכם הפוליטי של הילדים.

הפגנה כחינוך

אפשר למצוא היגיון בטענה של הורים ושל מורים – טענה שמצויה בשדה החינוכי והיא אינה פוליטית או אתית – שלפיה שיתוף ילדים בהפגנה מלמד את אותם צעירים עיקרון חשוב בפוליטיקה: עיקרון המעורבות. זהו העיקרון המכריז שעל האזרח הטוב להיות מעורב ולהפגין נגד החלטות שלטוניות שנדמות בעיניו כפוגעות או לתמוך בהחלטות אחרות שלדעתו נדרשת תמיכה בהן וחזוקן או למחות כנגד מעשים שנעשים במרחב הציבורי ומשפיעים או עשויים להשפיע לרעה על הציבור הרחב. כלומר הורים ומורים אלה טוענים כי שיתוף ילדים בהפגנה הוא למעשה פרק בין פרקי החינוך הפוליטי שראוי להעבירו לדור האזרחים הבא. כך, למשל, נהגו הורים ברומניה שרצו להעביר לילדיהם באמצעות הדוגמה האישית את חשיבות הפעולה הפוליטית של מעורבות והשתתפות בהפגנות. הם ביקשו לבטל בכך את חוויית הפחד מלהפגין שהושרשה בילדים כחלק מהתרבות הרומנית עוד מזמן השלטון הקומוניסטי (Popa, 2019). ואומנם ישנם מחקרים שמצביעים על השפעה בין-דורית ברורה על אופני ההשתתפות במחאות (וראו למשל Gonzalez et al., 2020).

כלומר ייתכן שלפחות בכמה מהדוגמאות שנסקרו עד כאן ואף במקרים נוספים סברו ההורים, המורים, הרבנים, מנהיגי הפוליטיים של תנועות הנוער ואולי אף אנשי אקדמיה

כי יש להתייחס לשיתוף ילדים בהפגנות פוליטיות של מחאה או של תמיכה כאילו היה זה בגדר של חינוכם הפוליטי – הכשרתם לשחק במשחק הפוליטי שההפגנה והמחאה הן מהלכים אפשריים בו.

ברוח זו הצביעה גבעוני (2012) על הממד המשחקי של הפעילות הציבורית, עודדה את כניסתם של ילדים למשחק הפוליטי כמי שמשפיעים על אופייה המשחקי של הפוליטיקה וכמי שמושפעים ממשחק זה והתעודדה ממקומם הבולט כל כך של ילדי ישראל במחאה של שנת 2011.

אולם, גם אם ההורים (או המורים) אכן מגיעים להפגנה מלווים בילדים מתוך מטרה כנה ללמד את ילדיהם שעל האזרח הטוב להפגין בעד רעיונות או פעולות שהוא תומך בהם או נגד רעיונות או פעולות שאותם הוא דוחה, אין בכך כדי להצביע על התקיימותו של חינוך פוליטי כפי שזה יאופיין בסעיף הבא. הטענה כאן היא שאין בהשתתפות אסטרטגית, בהשתתפות כברירת מחדל ואף לא בהשתתפות פעילה של ילדים בהפגנות (על פי חלוקתה לעיל של רודג'רס) משום חינוכם הפוליטי של הילדים בידי ההורים או המורים.

עם זאת, אין למצוא כל פסול בשיתופם של ילדים בהפגנות לאחר שעברו חינוך פוליטי, בפרט בכל הנוגע להכרה ולהבנה של התכנים הרלוונטיים לכל הפגנה והפגנה, ובתנאי שהילדים מצויים בגיל מתאים לכך. כלומר שיהיו גדולים דיים על מנת לעצב לעצמם עמדות עצמאיות בנושאים שבהם עוסקת ההפגנה, ושיהיו בעלי יכולת להתדיינות פתוחה ותבונית סביב נושאים אלה. אף לא מן הנמנע שיש בשיתוף מעין זה משום תוספת חשובה לחינוכם הפוליטי.

ייתכן שיש להעלות סייג נוסף ולהבחין בין השתתפות ילדים בהפגנות ובמחאות שנוגעות להם ולטובתם כילדים לבין השתתפותם במאבקים פוליטיים כלליים. כלומר ייתכן ששיתוף ילדים בהפגנה נגד עוול שנגרם להם עצמם או לילדים כמותם עשוי להיחשב בראייה דמוקרטית-ליברלית כחינוך פוליטי שמציע למי שנפגע מעוול באופן אישי למחות על כך ולנסות לשנות את רוע הגזרה. רודג'רס (Rodgers, 2005) הביאה כדוגמה להשתתפות ילדים בהפגנות שעניין הישיר הוא טובתם של ילדים את המחאה הבינלאומית הרחבה שהתקיימה בשנת 1998 נגד השימוש בילדים ככוח עבודה (Global March Against Child Labour, שם, עמ' 243). כפי שנטען לעיל, חינוך פוליטי נדרש לבחינה תבונית של העמדות הרלוונטיות הסובבות את הנושא הנדון, כך שגם אם אין כל פגם אתי במחאה עצמית

ועצמאית של ילדים, הרי שהיא אינה משמשת בהכרח ביטוי לחינוך פוליטי.

נקודה נוספת שיש לתת עליה את הדעת בעניין זה של הפגנה כחינוך היא זו שהעלה פילוסוף החינוך ההולנדי מייקל מרי: יש לשים לב כי מול אותם מקרים שכיחים יחסית שבהם מחנכים מעודדים תלמידים לצאת ולהפגין ברחובות, רק במקרים נדירים מאוד ניתנת לתלמידים האפשרות להפגין בתוך גבולות הקמפוס הבית-ספרי (Merry, 2020, p. 108).

חינוך אידאולוגי

לעומת החינוך הפוליטי, חינוך אידאולוגי הוא "שימוש בתוכני החיים הפוליטיים האקטואליים ובתכנים של תכניות הלימודים לגיוס תמיכתו של התלמיד בעמדה פוליטית שמעדיפים מחנכיו או המוסד שבו הוא מתחנך" (לם, 2000, עמ' 203). מכאן ששיתופם של התלמידים בהפגנות או הנעתם לכך בידי מוריהם-מחנכיהם (והוריהם-מחנכיהם) יהיה בגדר של חינוך אידאולוגי. החינוך האידאולוגי הוא למעשה אינדוקטרינציה שמלמדת את הערכים ותפיסת העולם הנכונים בעיני המורה, לעיתים בגלוי ולעיתים באופן סמוי (לם, 1999). לם (1973) אף הבחין בין הוראה, מצד אחד, לבין אינדוקטרינציה, אילוף או התניה, מן הצד האחר, גם אם בוודאי הכיר בכך שגם האינדוקטרינציה מחוללת למידה. דומה שבנקודה זו יש לאפיין בקצרה למה הכוונה בשימוש במושג האינדוקטרינציה ולהראות כיצד שיתוף ילדים בהפגנה הוא למעשה בגדר של אינדוקטרינציה.

אינדוקטרינציה והפגנה

בספרות הענפה של מחשבת החינוך שדנה במושג האינדוקטרינציה לא מצוי אפיון יחיד ומוסכם שלו. במאמר זה, אינדוקטרינציה היא אופן העברתם של אמונות (beliefs), ערכים ודעות לתלמידים בהתבססות על שכנוע ריגושי. זאת בניגוד למתודה תבונית שמציגה נאמנה גם אמונות, ערכים ודעות חלופיים, שמביאה ראיות, הוכחות והצדקות לטענותיה, שהיא פתוחה לבחינה ביקורתית ומאפשרת לתלמידים לעצב בעצמם את עמדותיהם והשקפותיהם כשהם בוחנים את כלל הראיות, הטיעונים והנימוקים הרלוונטיים לסוגיה שעומדת לפניהם.

אם נבחן את האינדוקטרינציה כשיטה, הרי שהיא מראה רק צד אחד של המטבע ומסתירה

צדדים נוספים, כשהיא בוחרת עובדות ורעיונות שיתאימו לצד שאותו היא מעוניינת לקדם ובכוונת מכוון אף מציגה עובדות שקריות. בדרך מניפולטיבית היא משתמשת בסיסמאות רגשיות ומשלהבות, והיא מטיפה במקום ללמד (Chazan, 2022).

האינדוקטרינציה מערבת בהכרח חוסר כבוד לרציונליות של התלמיד (דהאן, 2018; Barrow & Woods, 2006). יש במתודה זו בעייתיות מוסרית כיוון שהיא פועלת נגד הרצון החופשי והאינטליגנציה הביקורתית של התלמיד ונגד ההכרה בהיתכנותה של טעות מצד המורה, והרי רצון חופשי, ביקורתיות והכרה באפשרותה של טעות נדרשים לשיח מוסרי (אלכסנדר, 2012).

על פי רוב אינדוקטרינציה מתרחשת בתוך מערכות חברתיות מורכבות, ואי אפשר להבין אותה רק בהתמקדות צרה במערכת היחסים שבין הילד המסוים למי שמבצע את פעולת האינדוקטרינציה. יש לבחון אותה בבית הספר בתוך הקשר רחב יותר מזה של יחסי המורה והתלמידים, הקשר שכולל שחקנים נוספים שמשפיעים על תהליך האינדוקטרינציה: המשפחה וערכיה, הקהילה וערכיה והחברה הכללית וערכיה (Taylor, 2017).

יש לזכור שלאידאולוגיה הדתית, הפוליטית, החינוכית או המוסרית שאוחז כל אדם אין בסיס רציונלי. לכן מידה מסוימת של אינדוקטרינציה, במובנה כמסירת השקפה שלא על בסיס תבוני, מצויה בכל מעשה חינוך, ולא נוכל ואף לא נרצה להימנע ממנה לחלוטין. כל חינוך לערכים הוא במידה רבה אינדוקטרינציה במובנה זה. שהרי כאשר המחנך מבקש מתלמידיו, בוודאי הצעירים שבהם, לאמץ את ערך האמת, אין הוא עורך השוואה או עימות בין ערכי האמת והשקר, למשל ברוח הדיון הקאנטיאני במוסר של חובה; או כאשר המחנך מנסה לנטוע בתלמידיו את ערך אהבת המולדת הוא אינו בוחן איתם בצורה שכלתנית את אפשרותה של אהבה למולדת חלופית שהם עשויים לבחור לעצמם בעתיד. שתי דוגמאות אלה אינן מתבססות על התבונה. ברוח זו של הידרשות מסוימת לאינדוקטרינציה כמקדימה את ההסבר הרציונלי סברו נודינגס וברוקס (Noddings & Brooks, 2017) שכל חשיבה ביקורתית רציונלית חייבת להיות מודרכת בידי מחויבות מוסרית, שאינה מתבססת בהכרח על תבונה טהורה.

אולם מהעובדה שהבסיס לערכינו אינו תמיד רציונלי, והוא יכול לנבוע, לדוגמה, גם מרגשות, אין להסיק כי כל התכנים הערכיים וכל המתודות שבהן התכנים מועברים הם אפשריים ורצויים, ושאינן להעבירם גם למשפט התבונה. לכן מתן האפשרות לתלמיד לבחון

בלי מורא את ערכיו ועמדותיו, ובפרט להשוותם עם ערכים ועמדות מתחרים, ועידודם ופיתוחם של מחשבה עצמאית וחופשית ושל רצון עצמי מצביעים לעבר דרך של חינוך ולא לדרך האינדוקטרינציה.

האינדוקטרינציה אינה רק התוכן שמועבר ואופן העברתו, אלא גם הכוונה להטמיע בקרב התלמידים אמונות בלתי מעורערות. כל עוד כוונת ההורה או המורה אינה לטעת בראש הילדים אמונה בלתי מעורערת בנכונותה של טענה מוסרית שבה הם דנים, הרי שאין הם פועלים ביודעין בדרך של אינדוקטרינציה. אך אם כוונתם להקנות לילדים אמונה, ערך או דעה מבלי שיתנו את דעתם על הראיות שתומכות בכל אלה או על הראיות שסותרות אותם, מבלי שראייה סותרת כלשהי תוכל לשנות או לערער את עמדתם ומבלי שיוכלו להרהר בסוגיה שעל הפרק ולהחליט באופן עצמאי על עמדתם בנוגע אליה, הרי שהם נוקטים את דרך האינדוקטרינציה.

גם אם ספרות מחשבת החינוך מתקשה להגדיר במדויק את מושג האינדוקטרינציה ולהבחינו ממושג החינוך, אפשר להניח שלא נמצא איש חינוך ראוי לשמו שמבקש לקיים את כל חינוכו בדרך של אינדוקטרינציה במשמעה כ"שטיפת מוח". על פי הנחה זו לכל איש חינוך ישנו קו פדגוגי דמיוני שעד אליו הוא מתיר לעצמו לחנך את התלמיד בדרך של אינדוקטרינציה שהוא מוצא אותה כחיובית, כלומר כהוראה, ומעבר לאותו קו דמיוני האינדוקטרינציה תהיה עבורו "שטיפת מוח" שהיא אסורה מבחינה חינוכית (ווילסון אצל שפירא, 2005). הבעיה כאן היא כמובן שאנשי חינוך שונים עשויים לשרטט את הקו הפדגוגי הזה במקומות שונים, ומעשה שייראה לאחד כהוראה וכחינוך ייראה לאחר כאינדוקטרינציה. דומה שמנקודת ראות ליברלית מידת שליליותו של מעשה האינדוקטרינציה בהחדרת תוכן מסוים בקרב ילדים ותלמידים נמדדת ביחס הפוך למידת הוודאות של תוכן זה. כלומר, קבלה ללא עוררין של עמדות מדעיות בידי התלמידים כאמיתיות תיראה בעיניים ליברליות כמורה פחות מקבלה ללא עוררין של עמדות פוליטיות שנויות במחלוקת.

גם מחנכים דמוקרטים, ליברלים והומניסטים מבינים שנדרשת מידה מסוימת של אינדוקטרינציה בחינוך בבית הספר, ובפרט בחינוך תלמידי הכיתות הנמוכות. כך לדוגמה סבר לורנס קוהלברג (Kohlberg, 1978) כי לא ניתן להמתין עם החינוך המוסרי עד לשנת הלימודים החמישית בבית הספר, ואין מנוס למורים אלא לערב אינדוקטרינציה בחינוכם המוסרי של הילדים הצעירים יותר, גם אם עליהם לעדנה ככל שהם יכולים בשמירה על

זכויות הילדים ובהקפדה על עקרונות דמוקרטיים, כמו שיתוף התלמידים בתהליך קביעת הערכים שיש לתמוך בהם. נמרוד אלוני קבע כי "ברי לנו, שכל חינוך ראשיתו ביסודות מסוימים של אינדוקטרינציה ושל סוציאליזציה, אך החינוך הנאות והראוי לשמו אינו אלא זה אשר לעולם משאיר את רוח התלמידים חופשיה לחקרנות, פרשנות, ביקורתיות, יצירתיות והגדרה עצמית" (2013, עמ' 69).

דומה שלצורכי חיבור שעניינו הפגנות פוליטיות ניתן להפריד בין אינדוקטרינציה שמשורבבת לתוך חינוך לערכים, שהוא חינוך נדרש והכרחי, שהרי אי אפשר לשלוח ילדים לעולם בלי שיצוידו בערכים, לבין אינדוקטרינציה שנוטלת חלק בחינוך ציבורי-פוליטי מפלגתי (Arendt, 1961).

הדברים כאן הם עקרוניים וכלליים ואינם תלויים בהצלחה או בכישלון של הוראה אינדוקטרינרית (רבקה טיילור סברה אחרת, ולדעתה ישנה חשיבות לשאלה אם צלח מעשה האינדוקטרינציה אם לאו, וראו Taylor, 2017). למרות זאת חשוב לציין כאן שהצלחת מעשה האינדוקטרינציה תיבחן במידת אמונתם המוחלטת של התלמידים באמונות ובדעות שהועברו להם, גם אם מוצגות בפניהם הוכחות לטעויות שנמצאו בהן; בקבלת סמכותם האפיסטמית המוחלטת של אלו שנתפסים בעיניהם כמחנכים ואשר הטמיעו בהם את האמונות והדעות הללו ובבקשם לסלק כל ביקורת שנמתחת עליהן. בלשון הסמכות החינוכית הרי הצלחת האינדוקטרינציה בידי המורה או ההורה נדרשת לכך שהתלמיד יקבל על עצמו את סמכותם האפיסטמית או האינטלקטואלית (וראו Taylor, 2017).

הדגמת האינדוקטרינציה האידיאלוגית

ברי כי בחירה בהגדרות אלה של החינוך הפוליטי ושל החינוך האידיאלוגי היא בחירה אידיאלוגית, וכי אין זה הכרח לוגי לסבור שעל חינוך פוליטי להציג בפני התלמידים יותר מעמדה אחת בכל סוגיה שנויה במחלוקת או לחשוב שמעשה האינדוקטרינציה שונה בתכלית השינוי מהמעשה החינוכי. ברי שקיימות בחירות אידיאלוגיות אחרות שעבורן אפיונו של חינוך פוליטי, ובמיוחד היחס להשתתפות בהפגנות, שונה לחלוטין. כזה הוא לדוגמה כל חינוך פוליטי שמבקש לשעתק לדור הבנים את ההשקפה הפוליטית של דור ההורים. הדגימה זאת שיטת החינוך האינדוקטרינרית של תנועת הנוער "השומר הצעיר", שידעה לנסח את "עשרת הדיברות של השומר" שבהן מגולמות הנחותיה האידיאלוגיות של התנועה והן שמחייבות את חברי התנועה (לם, 1998, עמ' 78). דוגמה אחרת היא דרך החינוך

הפוליטי שהציע המחנך הביקורתי הידוע מייקל אפל (Apple, 2019). אפל ביקר בנחרצות את השיעתוק האידאולוגי (ideological reproduction), שלדעתו המדינה מבקשת לקיים במוסדות החינוך שלה. אולם הוא עצמו ניסה להטמיע בתלמידיו (ובקוראיו) אידאולוגיה פוליטית ביקורתית-שמאלית מבלי שהציג בפניהם וביושר את עמדות הנגד הימנית או הניאו-ליברלית. כך גם יש להתייחס לחינוך הפוליטי הממלכתי-ידתי כפי שהוא משתקף מעניו של רב ומנהל בית ספר תיכון לבנים בירושלים:

בעיה נוספת שהחינוך הממלכתי-ידתי מתמודד אתה היא פוליטיזציה של בתי הספר – מאחר שתפיסת עולם יונקת ממקורות דתיים, פעמים רבות תפיסת עולם פוליטית ימנית היא הקו החינוכי של בית הספר. לפיכך השתתפו בעבר רבים מבתי הספר הדתיים בהפגנות פוליטיות. בתי הספר ממעטים לאפשר פרשנויות דתיות מתונות יותר המובילות למחשבה פוליטית אחרת, ולתלמידים בעלי השקפה מרכזית יותר קשה מאוד להביע את דעתם, שהרי היא נוגדת כביכול את הקו הדתי של בית הספר (סטביסקי, 2014, עמ' 440).

ברוח זו מבקש החינוך החרדי להרגיל את הלומדים להישמע להוראות הרבנים שאותם הם מחשיבים כרבותיהם ואשר מכירים ומבטאים עבורם את "דעת תורה", כלומר את האמת והדרך הראויה – זאת גם בשאלות הלכתיות וגם בשאלות אקטואליות פוליטיות-ציבוריות ופרטיות (זיכרמן, 2014). ואכן תלמידים חרדים השתתפו ומשתתפים בהפגנות (ראו לדוגמה לויצקי, 2006).

אם כן, החינוך האידאולוגי תואר כאן כפי שהוא נתפס מנקודת מבט חינוכית ליברלית-דמוקרטית. על פי תיאור זה הורים ומורים שמשתפים ילדים בהפגנות ובמחאות מקיימים בכך חינוך אידאולוגי, אינדוקטרינציה או "שטיפת מוח" ברעיונות ובהשקפות שאותם, לדעת מבוגרים אלה, על הצעירים להפנים.

סיכום

שיח פתוח וקשוב לעמדות השונות נעדר במציאות בת הזמן הזה. מציאות זו מתאפיינת בקיטוב, שהוא מצב עניינים שבו נשמעים בציבור רק קולות קיצוניים שהשמיעים אותם אוטמים אוזניהם מלהקשיב לקולות אחרים. ההפגנה היא אחת הזירות הבולטות שבהן בא הקיטוב לידי ביטוי. הקיטוב אינו מאפשר לשמוע קולות מן המרכז ולא נמצא בו מקום לניסיון לגשר ולמצוא פשרה בין העמדות השונות. הקיטוב מביא לאי-אמון הדדי שמגביר בתורו את הקיטוב וחוזר חלילה (Hess & McAvoy, 2015). הקיטוב וחוסר ההקשבה מאפיינים במיוחד את המצב הישראלי, ובתרבות הפוליטית הישראלית רווחת האמונה בצורך בהשתקת עמדות מתחרות (זלצברגר ועוזלצברגר, 6002, עמ' 23-33).

אני סבור שהאפשרות להיחלץ מהתרבות הפוליטית המקוטבת שבה משוקעות מדינות רבות ובכללן ישראל מצויה בדרך החינוך הפוליטי, שיטמיע בקרב אזרחי העתיד את הרצון ואף את הצורך להקשיב ולהבין את טיעוני הצדדים במחלוקות פוליטיות ושייצור אצל הצעירים פתיחות מחשבתית. לעומתו, החינוך האידיאולוגי יותר על כנם את המחנות היריבים החירשים זה לזה.

צירופם של ילדים להפגנת הוריהם או מוריהם, כמו גם התקבעותם באקטיביזם לשם אקטיביזם שאינו מכיר בצורך בהבנת כלל הטיעונים הרלוונטיים לנושאים שעל סדר היום, מחזקים את אותה תרבות פוליטית קלוקלת, אטומה ומקוטבת ותורמים תרומה חשובה להתבצרותה ולהמשכיותה. חינוך אידיאולוגי יוצר סגירות מחשבתית.

חברה דמוקרטית ליברלית שדואגת להישרדותה ככזאת מחנכת את אזרחי העתיד שלה להשתתפות פוליטית פעילה. היציאה אל הרחוב של אזרחים בוגרים לשם הבעת תמיכה או מחאה ציבורית, ובפרט ההשתתפות בהפגנות, הן בגדר מימוש זכויות יסוד של חופש הביטוי וחופש ההתאגדות בחברה זו, כפי שנקבע, למשל, בסעיפים י"ט-כ בהכרזת האו"ם בדבר זכויות אדם, שלפיה כל אדם זכאי לחירות הביטוי ולחירות ההתאספות וההתאגדות בדרכי שלום. ייתכן שניתן אף להתייחס ליציאה אל הרחוב ולהשתתפות בהפגנה של אזרחים בוגרים כאל חובה אזרחית.

אזרחים בוגרים הם אזרחים חושבים, שהרי כבר למדנו מקאנט ש"חוסר בגרות הוא אי יכולתו של האדם להשתמש בשכלו בלי הדרכת הזולת" (קאנט, 1997/1784, עמ' 54).

שיתוף ילדים בכל אלה לא ייחשב אינדוקטרינציה ושטיפת מוח אלא יהיה חלק מחינוכם

הפוליטי רק אם הילדים יזכו להכנה פוליטית נדרשת בדמות הסבר ישר והגון על דמותן של התפיסות האלטרנטיביות בנוגע למושא ההפגנה, כאשר ב"ישר והגון" כוונתי להסבר שיהיה מוסכם על בעלי התפיסות היריבות כמייצג אותם נאמנה; רק אם הילדים שישותפו יהיו מסוגלים מבחינת בגרות תפיסתם להבין את העמדות השונות ואת ההבדלים ביניהן; ורק אם הילדים יצטרפו להפגנה מבחירה, מתוך רצונם החופשי, ללא כפייה גלויה או סמויה מצד הוריהם או מוריהם.

רשימת מקורות

- אדן, ח', אלפרסון ב', דובי ת' ושטרקמן ד' (2016). להיות אזרחים בישראל: במדינה יהודית ודמוקרטית. משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.
- אלוני, נ' (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. הקיבוץ המאוחד; מכון מופ"ת.
- אלכסנדר, ח' (2012). אידיאולוגיה ואתיקה בחינוך. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), חינוך: מהות ורוח (עמ' 232–239). מכון מופ"ת.
- בר-און, ד' (2021, 14 באוקטובר). המפלגה שיש לה פתרונות לכל הבעיות מחפשת חברים חדשים. הארץ. <https://www.haaretz.co.il/magazine/.premium-HIGHLIGHT-MAGAZINE-1.10291261?ts=1634414547124>
- גבעוני, מ' (2012). משחק ילדים. בתוך א' הנדל, א' אדלמן, מ' גבעוני, נ' יורן וי' קני (עורכים), קריאת המחאה: לקסיקון פוליטי (עמ' 210–220). הקיבוץ המאוחד.
- דהאן, י' (2018). צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך. מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- דטל, ל' וניר א' (2020, 13 בנובמבר). ילדי המחאה – "הבת שלי קמה בבכי ואמרה: 'אם שוטרים מתנהגים ככה, מי ישמור עלינו'". *The Marker*.
- <https://www.themarker.com/news/education/.premium-MAGAZINE-1.9305283?ts=1633900309364>
- האגודה לזכויות האזרח בישראל (2011). המחאה החברתית תמשיך להדהד גם בבתי הספר. <https://law.acri.org.il/he/15775>
- זיכרמן, ח' (2014). שחור כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל. משכל.
- זלצברגר, ע' ועוז-זלצברגר, פ' (2006). מסורת חופש הביטוי בישראל. בתוך מ' בירנהק (עורך), שקט, מדברים! התרבות המשפטית של חופש הביטוי בישראל (עמ' 27–69). רמות.
- יאסון, י' (2022). לא מרימים ידיים: מחאות ואלימות כלפי המדינה בישראל. רסלינג.
- כהן, ח"ה (1996). המשפט (מהד' ב). מוסד ביאליק.

כלפה, ז' (2020). מאירועי ההתנתקות ועד לאירועי "תג מחיר": האכזבה של רבני הציונות הדתית ותגובתם לנסיגתה של מדינת ישראל מרצועת עזה (2005-2015) [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת פוטסדאם]. Publish.UP. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/47446/file/khalfa_diss.pdf

- לויצקי, נ' (2006). העליונים: בתוככי בית-המשפט העליון. הקיבוץ המאוחד.
- לם, צ' (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה: ההגיונות הסותרים בהוראה. ספרית פועלים.
- לם, צ' (1998). שיטת החינוך של השומר הצעיר: סיפור התהוותה. מאגנס.
- לם, צ' (1999). פוליטיקה בחינוך: מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים. מכון מופ"ת.
- לם, צ' (2000). לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (י' הרפז, עורך). ספרית פועלים.
- מיל, ג'ייס (תש"מ). על החירות (א' סימון, מתרגם). מאגנס. (המקור פורסם בשנת 1859)
- מסאלחה, מ' (2012). צמיחתו של 'דור האינתיפאדה': היבטים מבניים, אידיאולוגיים וחינוכיים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי (עמ' 445-471). רסלינג.
- נווה, א' (2017). עבר בסערה: מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל. מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- סטביסקי, י' (2014). אחווה וסולידריות: פרספקטיבת מערכת החינוך. בתוך י"צ שטרן ובי פורת (עורכים), מסע אל האחוה (עמ' 437-447). המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- קאנט, ע' (1996). הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות (מ' שפי, מתרגם). מאגנס. (המקור פורסם בשנת 1785)
- קאנט, ע' (1997). תשובה לשאלה: נאורות מהי? (י' פלס, מתרגם). בתוך ע' בשארה (עורך), הנאורות – פרוייקט שלא נשלם? שש מסות על נאורות ומודרניזם (עמ' 45-52). הקיבוץ המאוחד. (המקור פורסם בשנת 1784)
- שטרית, ס' (2004). המאבק המזרחי בישראל: 1948-2003. עם עובד.
- שכטר, א' (2012). רוטשילד: כרוניקה של מחאה. הקיבוץ המאוחד.

שלג, י' (2007). המשמעות הפוליטית והחברתית של פינוי יישובים בישי"ע 5002: הינתקות כמקרה מבחן (מחקר מדיניות 27). המכון הישראלי לדמוקרטיה. https://www.idi.org.il/media/4494/pp_72.pdf

שפירא, י' (2005). חינוך של פתיחות ממקורות היהדות: על בעיית האינדוקטרינציה בחינוך. בהוצאת המחבר. <https://daat.ac.il/daat/chinuch/shapira/shaar-2.htm>

שרלו, י' (2010). שו"ת ההתנתקות. משכל.

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.

Arendt, H. (1959). Reflections on Little Rock. *Dissent*, 6(1), 45–56.

Arendt, H. (1961). The crisis in education. In H. Arendt (Ed.), *Between past and future: Six exercises in political thought* (pp. 173–196). The Viking Press.

Aristotle. (2008). *Politics*. Cosimo Books. (Original work published ca. 350 B.C.E)

Barrow, R., & Woods, R. (2006). *An introduction to philosophy of education* (4th ed.). Routledge.

Benhabib, S. (2003). *The reluctant modernism of Hannah Arendt* (Rev. ed.). Rowman & Littlefield Publishers.

Cappelli, M. (2020). Black lives matter: The emotional and racial dynamics of the George Floyd protest graffiti. *Advances in Applied Sociology*, 10(9), 323–347. <https://doi.org/10.4236/aasoci.2020.109020>

Chazan, B. (2022). *Principles and pedagogies in Jewish education*. Palgrave Macmillan.

Chepp, V. (2022). *Speaking truths: Young adults, identity, and spoken word activism*. Rutgers University Press.

Durnova, A. (2019). *Understanding emotions in post-factual politics: Negotiating*

truth. Eduard Elgar Publishing.

- Ellison, R. (1995/1952). *Invisible man*. Vintage International.
- Gonzalez, R., Alvarez, B., Manzi, J., Varela, M., Frigolett, C., Livingstone, A. G., Carvacho, H., Castro, D., Cheyre, M., Cornejo, M., Jimenez-Moya, G., Rocha, C., & Valdenegro, D. (2020). The role of family in the intergenerational transmission of collective action. *Social Psychological and Personality Science*, 12(6), 856–867. <https://doi.org/10.1177/1948550620949378>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education* (Rev. ed.). Princeton University Press.
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger & F. Lawrence, Trans.). The MIT Press. (Original work published 1962)
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Knight Abowitz, K., & Mamlok, D. (2021). #NeverAgainMSD student activism: Lessons for agonist political education in an age of democratic crisis. *Educational Theory*, 70(6), 731–748. <https://doi.org/10.1111/edth.12451>
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1978(2), 83–87. <https://doi.org/10.1002/cd.23219780207>
- Levy, I., & Berenson, A. (2022). Green criminology and rhetoric of public opinion: Online commenting on gas rigs near Israel's coast. *Environmental*

Communication. <https://doi.org/10.1080/17524032.2022.2026799>

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>

Mouffe, C. (2000). *Deliberative democracy or agonistic pluralism*. Institute for Advanced Studies Vienna (IHS). https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjW_LGyqpD3AhUND-wKHQQdA7QQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ihs.ac.at%2Fpublications%2Fpol%2Fpw_72.pdf&usg=AOvVaw35w4YHVyx-4oVDHF6Mjcs8

Noddings, N., & Brooks, L. (2017). Teaching controversial issues: *The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.

Popa, L. A. (2019). Children, media and democracy. Romanian children participating in protests. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), *Education European proceedings of social and behavioural sciences: Vol. 67. Facing contemporary world issues* (pp. 1543–1554). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.189>

Rawls, J. (1999). *The law of peoples: With “The idea of public reason revisited”*. Harvard University Press.

Rodgers, D. M. (2005). Children as social movement participants. In D. A. Kinney & K. Brown Rosier (Eds.), *Sociological studies of children and youth* (Vol. 11, pp. 239–259). Emerald Group Publishing. [https://doi.org/10.1016/S1537-4661\(05\)11009-5](https://doi.org/10.1016/S1537-4661(05)11009-5)

Rodgers, D. M. (2020). *Children in social movements: Rethinking agency, mobilization and rights*. Routledge.

Ruitenbergh, C. (2009). Educating political adversaries: Chantal Mouffe and

- radical democratic citizenship education. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 269–281.
- Samuelsson, M. (2016). Education for deliberative democracy: A typology of classroom discussions. *Democracy and Education*, 24(1), Article 5.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Sant, E. (2021). *Political education in times of populism: Towards a radical democratic education*. Palgrave Macmillan.
- Sterrett, I. Z. (2012). *The Pied Piper in power: Ideological resources and the authoritarian youth group* [Master's thesis, Boston College]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/openview/14c1d9811e990ca4893bbc04771ce8b4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Taylor, R. M. (2017). Indoctrination and social context: A system-based approach to identifying the threat of indoctrination and the responsibilities of educators. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 38–58. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12180>
- Trajtenberg, G. (2021). Widening the margins of political participation: The political effect of street art on civil society. *Journal of Civil Society*, 17(3–4), 238–255. <https://doi.org/10.1080/17448689.2021.1994201>
- Young-Bruehl, E. (1982). *Hannah Arendt — For love of the world*. Yale University Press.

Children of Protests Israeli Reflections on Children's Participation in Demonstrations

Eran Gusacov

Abstract

I argue that, as a rule, having children and adolescents participate in adult public protests, in terms of educational thought, is ideological education, brainwashing or indoctrination, and not political education, as will be defined in this essay. I will present examples of children's participation in demonstrations in Israel and in the world, clarify the concept of political education, and differentiate between this and ideological education and indoctrination. I will then point to the possible reasons that parents or teachers take their children to demonstrations and explain how this action is not political education. In specific, I will base my argument on Hanna Arendt's well-known article, "Reflections on Little Rock," in order to assert that children should only be taken to demonstrations if beforehand they received political education and suitable preparation for what they will be experiencing.

Keywords: children's demonstration; political education; ideological education; indoctrination