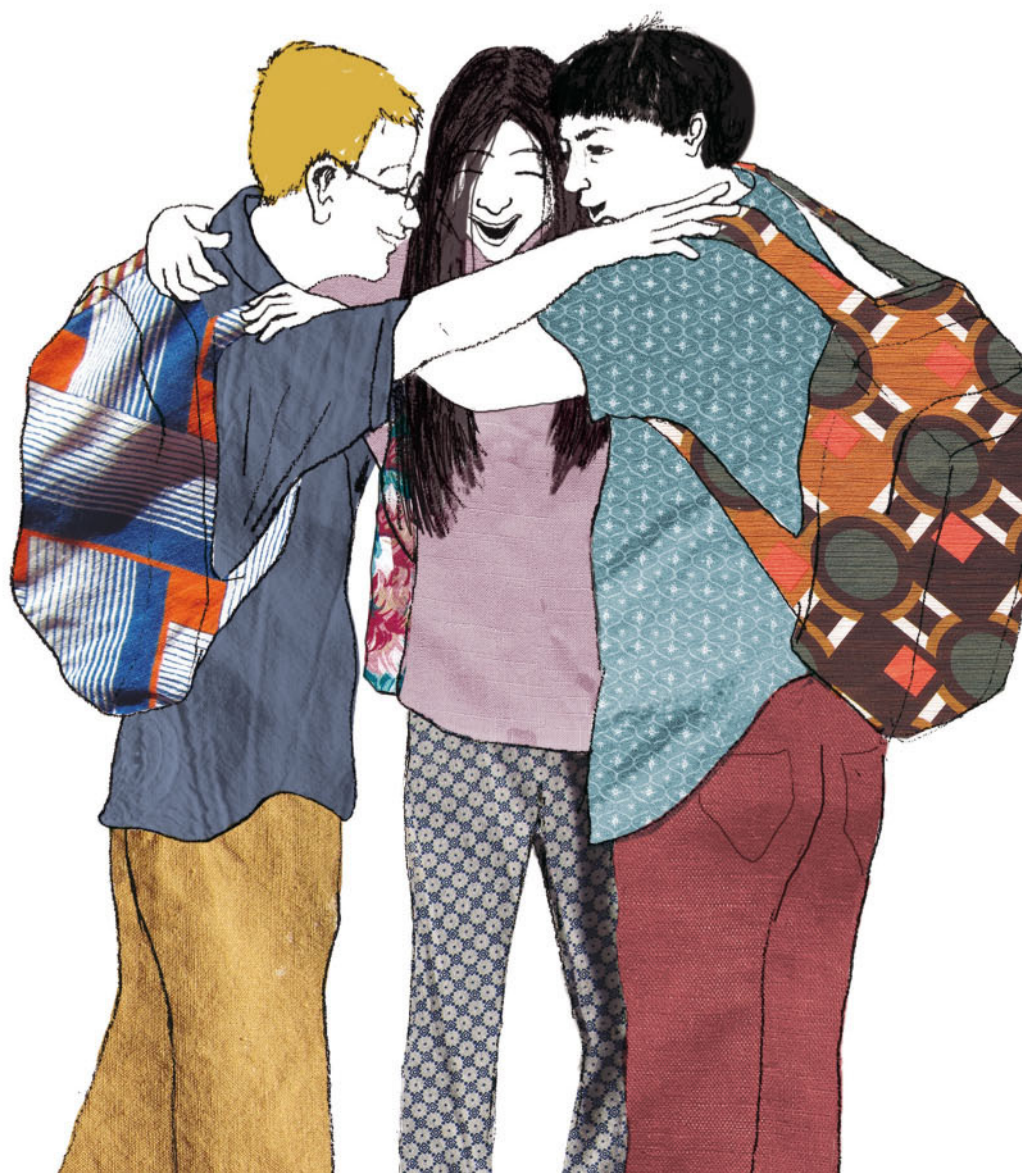


HANADI & CHRISTIAN



Reflective Cosmopolitanism:

Educating Towards Inclusive Communities through Philosophical Enquiry

The texts included in this volume are the products of the EU project PEACE Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement

www.peace.tugraz.at

ORGANIZATIONS INVOLVED:

University of Naples Federico II – Department of Humanities

(www.unina.it), Naples (Italy)

CFpN – Association Center of Philosophy for Children

(www.filosofiaparaninos.org), Madrid (Spain)

Garua - Cooperativa de Iniciativa Social

(www.garuacoop.es), Madrid (Spain)

ACPC – Austrian Center of Philosophy with Children

(www.kinderphilosophie.at), Graz (Austria)

Topaz – Leading Social Innovation

(<http://www.topaz.org.il/Eng>), Topaz, Bnei Brak (Israel)

EXTERNAL QUALITY ASSURANCE COMMITTEE

Gerhild Bachmann (University of Graz),

Patricia Hannan (SAPERRE – Society of Inquiry),

Arie Kizel (Haifa University),

Paolo Orefice (University of Florence).

EDITOR: Ediciones La Rectoral

ISBN:



Project number: 527659-LLP-1-2012-1-IT-COMENIUS-CMP

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the view only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

הנאדי

מאת: חואן קרלוס לאגו, אדולפו אגונדז, איגנאסיו גרסיה פדראזה

פרק 1: במחנה

זאת הפעם הראשונה שאני יוצאת למחנה קיץ. אני זוכרת ששמעתי על קבוצות שמארגנות פעילויות כמו זאת במרוקו, אבל אני חושבת שאין שם הרבה כמו פה, והן פופולריות פחות.

הגעתי לספרד לפני שנתיים, אבל עד היום מעולם לא יצאתי למחנה קיץ. בשנה הראשונה שלי פה, לא הכרתי אף אחד ולא שלטתי בשפה. בשנה השנייה לא העזתי לצאת. אבל השנה... השנה אלנה וסילביה (החברות הכי טובות שלי בשכונה) יוצאות, והן שכנעו אותי לבוא איתן.

המקום מצא חן בעיניי מיד. הוא יפה מאוד. לא רחוק מפה יש נהר, והאנשים בכפר נראים נחמדים מאוד. אם לשפוט על פי המראה, אני בטוחה שהם באמת נחמדים. אבל אני אוהבת בעיקר את ההרים המתנשאים שאפשר לראות מהאוהלים. הם ודאי לא רחוקים מפה, כי ביום השני ראיתי את הילדים הבוגרים יותר (רובם מאקוודור) יוצאים לדרך בעקבות מדריך שקראו לו צ'מה. הם אמרו שהם יוצאים לטיול אל ההרים ויחזרו ביום האחרון של המחנה.

לפני שהגעתי לכאן, חשבתי שהעיקר שבאתי עם חברות, אבל עכשיו, כשאני כאן, אני חושבת שהיה שווה לבוא אפילו אילולא הן היו באות. יכול להיות שמקומות חשובים לי יותר מחברים? אני תופסת את עצמי מתלבטת בשאלה כשאני שומעת את חוזה ואת סילביה, שהתקרבו אליי בשקט בלי ששמתי לב. "כמה אני מקנא. תארו לעצמכן, להיות שם למעלה בהרים כל היום", אומר חוזה. "הלוואי שהם היו נעלמים. רק תחשבו שהקבוצה של הילדים הגדולים כבר בטח שם... אתן יודעות, לא רע להיות גדול יותר. תראו איזה כיף להם. זה פשוט לא הוגן! היו צריכים להרשות לכולנו ללכת". "טוב, אני די שמחה שאני עדיין צעירה. לא הייתי רוצה ללכת כל כך הרבה, או לישון בשטח בהרים. זה מפחיד אותי ממש, כי חיות בר עלולות לטרוף אותך!" אומרת סילביה. "מבחינתי, טיול להרים היה מטלה, או אפילו עונש, ולא זכות", היא אומרת ועושה פרצוף מצחיק. סילביה אוהבת מגרשים. ובעיקר מגרשי כדורגל. היא אוהבת כל סוג של ספורט, העיקר שיהיה שם כדור.

ואז אני אומרת: "בסדר, סילביה! אבל היינו צריכים לקבל את הזכות לצאת, ואם מישהי כמוך לא רוצה לצאת, היית יכולה לוותר על הזכות הזו ולהישאר במחנה, וזהו. הבעיה נפתרה". אבל המחשבות שלי עדיין מבולגנות בכל מה שקשור להרים ולחברים שלי. "ברור", אומר חוזה, "שילמנו את אותו הסכום כדי לצאת למחנה הזה, ממש כמו הילדים הגדולים".

"נהדר, חוזה!" אומרת סילביה. "ואת, הנאדי, לזה אני קוראת להיות חברה טובה. אבל לפי הטענות שלך, אילו הייתי היחידה שלא רוצה לצאת כי אני מפחדת, מי היה נשאר פה עם אלו שלא רוצים לצאת? מה היית עושה אז? וחשוב יותר: מה אני הייתי עושה במקרה הזה?" "אחד המדריכים היה צריך להישאר איתי. זאת חובתו", עונה חוזה במהירות, שמח לראות שהתייחסנו ברצינות לעמדתו.

חוזה, כמו כולם, אוהב שלוקחים את העמדה שלו בחשבון. "ולהם אין זכות לצאת להרים?" סילביה עונה.

מאיטה, המדריכה, שלנו, מגיעה ברגע זה ושומעת את ההערה האחרונה. היא עונה בחיוך: "זכויות, חובות... החיים מלאים בזכויות שמהן משתמעות חובות ומחויבויות. למשל, האם אתם חושבים שזו זכותכם שיהיו לכם שירותים נקיים? למי יש זכות להשתמש בשירותים נקיים?"

אנחנו מביטים זה בזה, ואז בוהים בה, לא יודעים אם להניד ראש בהסכמה. בימים הספורים שעברו מאז שהגענו, למדנו להכיר אותה, ואנחנו יודעים שהיא תמיד מספרת בדיחות ברגעים הכי פחות צפויים. היא תמיד מצחיקה אותנו, אבל הבדיחה תמיד על חשבוננו. "לכולם, נכון? לכולכם יש זכות כזאת. איך יתכן שלא? אז קדימה. בואו נמלא את חובתנו בעניין השירותים". היא מחייכת, קורצת, ומצביעה על המגבים ועל הדליים שעד עכשיו לא הבחנו בהם. "היום אתם הצוות שאחראי לוודא שהשירותים יהיו מצוחצחים. אז בואו נתחיל לעבוד! אני מקווה שנהניתם מארוחת הבוקר".



כריסטיאן

מאת לוסיה סיינס (Sainz), חואן קרלוס לאגו (Lago) ואיגנסיו גרסייה פדרסה (García Pedraza)

פרק 6

הקיץ חלף מזמן וכולנו כבר הספקנו לשכוח את החופשות שלנו כיוון שעכשיו שנת הלימודים בעיצומה. מזג האוויר עדיין לא קר מאוד ואנו מבלים הרבה מזמננו ברחובות. אנחנו מתאמנים בחצרות כמה ימים בשבוע וגם אם יחסינו עם האקוודורים המבוגרים לא הכי טובים, זה עדיין בסדר. לא היו לנו בעיות גדולות. כבר כמה ימים שאנחנו מנסים לחשוב איך לארגן את הליגה המקומית עם הילדים החדשים, ולראות אם נוכל להשתתף בליגה העירונית.

"אבל מה אנחנו הולכים לעשות?" שואל קווין.

קווין משחק בקבוצת הילדים הבוגרים יותר. הם קוראים לו "פרו" כי המשפחה שלו פרואנית, אבל הוא תמיד מסתובב עם אקוודורים (אם אף אחד לא היה קורא לו "פרו" היינו כולנו חושבים שהוא מאקוודור. ממש קשה להבחין בין פרואנים לאקוודורים). בהתחלה הוא לא כל כך התעניין בכדורגל, אבל כיוון שיותר ויותר אנשים (בעיקר בנות) באו להסתכל, הצטרף גם הוא.

"מה קורה?" שואל צ'מה.

"שתי בנות נרשמו לליגה." קווין עונה בעצבנות.

"? מה הבעיה?" עונה צ'מה.

"למה את מתכוון? ה ב ב ב ב ע י ה?" קשה היה לו לבטא את המילים. או אולי, הרעיונות לא הצליחו לצאת לאוויר העולם. "זה דבר אחד לקבל אותן בתור קהל, שצופה במשחק, אבל דבר אחר להסכים שהן ישחקו אתנו!"

"ומה אתי?" אומרת סילביה, בכעס. "יש לך איזושהי בעיה אתי? או שאתה לא יודע מה שאתה אומר, או שהייתה לך בעיה אתי מאז שהתחלתי לשחק, ולא רצית לומר לי."

"אתך זה לא אותו דבר... את שונה", עונה קווין, מעט לא בטוח בעצמו, "את אחת מאתנו, והיית כאן מהתחלה."

"אוקיי", אומר צ'מה, מדריך הנוער במרכז, "כפי שקווין אמר עכשיו, שתי בנות ושני בנים הצטרפו לליגה. כך שבסך הכל יש חמישה-עשר, כלומר שלוש קבוצות קטרגל. היה לנו מזל עם המספרים, כי כך ייצא לכולכם לשחק. ואם תהיו טובים מספיק והליגה הקטנה שלנו תעזור לכם להתאמן ברצינות, נוכל לארגן קבוצת כדורגל, של אחד-עשר שחקנים, למשחקי הליגה העירונית באביב. עד אז, לכל השחקנים הצעירים ביותר כבר ימלאו אחת-עשרה ואתם כולכם, הבוגרים

יותר, עדיין תהיו בני שלוש-עשרה, כך שנוכל לרשום את כולכם לאותה קבוצה. נראה להם איך אנחנו משחקים כדורגל במקום הזה. הרבה זמן עבר מאז שהייתה לנו קבוצה בליגות העירוניות." אומר צ'מה.

"עם הבנות?" שואל קווין, תוך שהוא מביט בסילביה מזווית עינו.

"כמובן", אני אומר, תומך בסילביה. היא תמכה בי בהתחלה אז אני מרגיש שאני חייב לה משהו.

חלפו כמה שבועות, גשם כבד יורד ואנחנו לא יכולים להתאמן. כולנו, כל החמישה-עשר, מחכים ביחד מתחת לגגון לראות אם הגשם ייפסק. פרו וחואן קרלוס מדברים על הבעיות שהם צופים בקבוצת הכדורגל, ועכשיו הם חולקים אתנו את מחשבותיהם.

"אם הבנות ישחקו, נפסיד על בטוח, אז הייתי מציע שנשמור אותן כל הזמן כמחליפות..." אומר קווין.

"טוב, אפשר לומר אותו דבר על הספרדים. אם הם ישחקו, גם כן נפסיד. אז למי שנשאר, שלא תעזו לפספס משחק," אומר חואן קרלוס.

"אני חושבת שהדרך הכי טובה להחליט מי ישחק ומי יהיה מחליף היא לראות מי השחקנים הכי טובים, בלי קשר למקום שבו הם נולדו או למגדר שלהם." אומרת סילביה בעודה מנסה להסתיר את זעמה על מה שנאמר על הבנות. סילביה אוהבת כדורגל והיא רוצה לשחק.

...

"זה לא צריך להיות ככה." אומרת אלנה, אחת הבנות שהצטרפו לליגה. "לכולנו יש זכות לשחק ולנסות להפיק מעצמנו את המיטב. הכללים לרישום לליגה אומרים שכל מי שגר בשכונה יכול לשחק בקבוצה. הכללים לא אומרים שום דבר על מגדר או על השתייכות לקבוצה מסוימת. הם רק אומרים שצריך להיות כאן. זאת המגבלה היחידה. אם אתה או את חיים בשכונה, יש לכם את הזכות לשחק."

"אוי, באמת! מה זה אומר? 'הזכות לשחק'? את משווה את הזכות לשחק עם הזכות לחיים או הזכות ללכת לבית ספר? אני לא יכול לדמיין את עצמי הולך לבית משפט להגן על זכותי לשחק כדורגל. מה שחשוב הוא שנשחק כדי לנצח, ולעולם לא ננצח אם אתן הבנות תשחקו." צועק חואן קרלוס.

"אני יודעת שאתה לא רוצה לתת לי לשחק כי אני ילדה, אבל אני יכולה לשחק טוב יותר מרוב הבנים שאני מכירה, אז אני לא רואה למה אני לא יכולה לשחק... תאר לעצמך אותנו מחליטים שאתה לא יכול לשחק כי אתה נמוך מדי. אם היו לנו אחד-עשר שחקנים נמוכים, היינו מפסידים הרבה גולים מבעיטות קרן. איך היית מרגיש עם זה?" אמרה האנאדי, הילדה השנייה שרוצה לשחק.

"טוב, נראה איך אנחנו יכולים לפתור את הבעיה הזאת. מה שאנחנו צריכים לעשות כרגע הוא להתאמן ברצינות, כי צ'מה כבר רשם אותנו לליגה של הרובע ואנחנו רוצים להיות מוכנים למשחק הראשון."



REFLECTIVE COSMOPOLITANISM

Educating towards
inclusive communities
through
philosophical
enquiry



מבוא לתוכנית PEACE ללימוד פילוסופיה

תוכנית לימודים זו היא חלק מהפרויקט החינוכי "חקירה פילוסופית המקדמת מחויבות קוסמופוליטית" (באנגלית: Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement, ובקיצור – PEACE). הפרויקט עלה מתוך מציאות חיינו בעולם ההופך לגלובלי. הפרויקט מגיב לצורך באסטרטגיות חינוכיות חדשות אשר באמצעותן נוכל להתמודד עם האתגרים הנוצרים עקב נידות מוגברת של אנשים, הגירה ומגוון תרבותי – כולם תוצרי הגלובליזציה. מטרתנו בפרויקט ה-PEACE אינה למחזר את רעיון הקוסמופוליטיות, "אזרחות העולם", כתופעה מאחדת, כי אם להתמקד במתחים העשויים לעלות מקוסמופוליטיות (בין המקומי לגלובלי, בין מסורת וחידוש), כדי להציע דרך אותנטית יותר לבנייה עצמית הן בתוך הקהילה והן עם אחרים, תוך תמיכה באינטגרציה חברתית ובשיפור הדדי. אנו מציעים לפתח אסטרטגיות חינוכיות חדשות הממוקדות בדיאלוג פילוסופי בין-תרבותי, שבו אנו מבקשים למצוא את האפשרות לבנות זהויות חדשות דרך מפגש עם אחרים.

פרויקט ה-PEACE אינו ממוקד רק בחיים ובלומדים בין-תרבותיים בצוותא. תוך שימוש בדיאלוג פילוסופי בקרב קהילה החוקרת הפילוסופית, הוא מכוון לעבודה עם ילדים (במיוחד אלו הנתונים בסיכון להדרה) סביב מגוון תחומים, כולל נושאים וכישורים של חשיבה ביקורתית, שיאפשרו להם הן להעלות שאלות לגבי מציאות חייהם הקיימת, והן לחוות מציאות קוסמופוליטית מנקודת ראות ביקורתית.

יעדו הסופי של פרויקט PEACE הוא הפצת הרעיון כי אנו יכולים לתרום לפיתוחה של זהות קוסמופוליטית באמצעות עידוד של הידברות בין ילדים (בין אזרחים לעתיד), ותוך שימוש במשאבי למידה מועילים חדשים. כך, יעדו העיקרי ל הפרויקט הוא יצירת שישה סיפורים קצרים המיועדים לשימוש ככלים מסייעים בחשיבה ובדיון על עניינים שקשורים לקוסמופוליטיות ובין-תרבותיות. סיפורים אלו מכוונים להניח את הבסיס לדיון פילוסופי, אשר בתורו יבקש לעודד הבנייה של מושגים כגון "גלובלי ומקומי", "מסורת וחידוש" ו"פרט וקהילה". המטרה אינה ללמד או להעביר את המושגים האלה, אלא יותר לעודד חשיבה על אודותיהם באמצעות יצירת קישור בין החוויות האישיות של המשתתפים לבין התפתחותם האישית כבני אדם.

בנוסף, אנו שואפים לעבוד על פיתוח מגוון מיומנויות ויכולות אינטלקטואליות שנדרשות לצורך השכלה בין-תרבותית וקוסמופוליטית, כגון אותם הליכים, כישורים, יכולות, אסטרטגיות וטכניקות, החיוניים לחשיבה הפילוסופית באשר היא עוסקת בבין-תרבותיות ובקוסמופוליטיות. גישה זו כוללת לא רק את הכישורים הפילוסופיים המעורבים בצורת חשיבה פורמלית; היא מקיפה גם כישורים קוגניטיביים (כגון הבאת נימוקים, ביסוס הבדלים וקווי דמיון, המצאת חלופות וכו') וכישורים של רגישות חברתית (כגון היכולת לשים את עצמך במקום אחרים, לפתח אמפתיה, החלטיות, וכו'), אשר חיוניים לפיתוח של גישה אוהדת והלך רוח הנוטה לחוויית חשיבה קוסמופוליטית. ללא הכלים הבסיסיים האלו היינו מתקשים מאוד לנהל חקירה הולמת כלשהי, לא כל שכן להצליח לחשוב בדרך ביקורתית ואוטונומית.

תוכנית לימודים

הדגש של פרויקט PEACE הוא עיצוב, בחינה ואימות של תכנית לימודים חדשה בתחום הפילוסופיה לילדים (P4C), המתמקדת במעורבות קוסמופוליטית ובדיאלוג בין-תרבותי. תכנית PEACE תשפיע על פרקטיקות חינוכיות בכך שתעניק למחנכים פיתוח מקצועי מתמחה, אסטרטגיות לימוד וחומרי לימוד חדשים, וכן תשפר את כישורי החשיבה והתקשורת של ילדים. באמצעות ההנגשה של אסטרטגיות, תכניות לימוד ומשאבי לימוד חדשים בהקשרים אחרים ובמדינות אחרות, נוכל להרחיב את ההיקף של פרויקט PEACE ולקדם מודעות קוסמופוליטית. המטרה העליונה של פרויקט PEACE היא להפיץ בקרב חלקים כמה שיותר נרחבים של החברה את הרעיון שיש באפשרותנו לתרום לפיתוח של נטייה קוסמופוליטית ומעורבות בקרב אזרחי העתיד באמצעות פרקטיקות וכלים חינוכיים המיועדים לכך.

רקע

התפתחות הקוסמופוליטיות כרעיון.

קוסמופוליטיות הוא מושג בעל היסטוריה ארוכה, ששורשיה נעוצים עוד בעת העתיקה. המילה עצמה מגיעה מיוונית, קוסמופוליטס (Kosmopolites), והיא מיוחסת לדיוגנס מסינופ, אשר תיאר את עצמו כ"אזרח הקוסמוס". בהקשר המערבי הקדום התקשר המונח קוסמופוליטיות לשני היבטים: שאיפה לחופש (חופש מכבלי התרבות ומכבליהן של ההשתייכויות הפוליטיות המקומיות) והזדהות עם העולם שמעבר למרחב הפעולה המקומי של הפרט. שני היבטים האלו המשיכו להיות שזורים כחוט השני במורשת המערבית של קוסמופוליטיות. כעבור מאה שנה, במאה השלישית לפנה"ס, פיתחו אנשי האסכולה הסטואית צורה של קוסמופוליטיות שהייתה למעשה פוליטית. במקום להתמקד בביטול השייכות של לקהילה, הדגישו חברי האסכולה הסטואית את המחויבות המוסרית שלנו לבנייה מחדש של הקהילה בהתאם לעקרונות הקוסמופוליטיים – בנייה מחדש של הקהילה תוך התבססות לא על מסורות ושייכויות מקומיות, אלא על ערכי המוסר ועל אהבת האדם באשר הוא¹. כאן הושם הדגש על המכנים המשותפים לכל בני האדם. ממד זה של הקוסמופוליטיות פרח בתקופת הנאורות והפך לאוניברסליזם, ובכלל זה הרעיון של "הצהרת זכויות האדם והאזרח" מ-1789 ורעיון "חבר הלאומים" של קאנט². תפיסת הקוסמופוליטיות בגרסת הנאורות גורסת כי אנו מחויבים לאחרים החולקים עמנו את כדור הארץ, מעבר לקבוצות ההשתייכות המקומיות שלנו, כיוון שכולנו בני אדם וחיינו שזורים זה בזה במובנים רבים. במילותיו של וולטר: "ניזונים מתוצרת אדמתם, לבושים באריגיהם... מדוע איננו מבינים לנפשו של אותן אומות, שהסוחרים האירופאים נודדים ביניהן מאז שמצאו דרכים להגיע אליהן?"³ במאה ה-18 נודעה חשיבות רבה לתפיסת הקוסמופוליטיות: "לא רק הערך הכללי של חיי אדם, אלא ערך חייהם של בני אדם מסוימים, כלומר התעניינות בפרקטיקות ובאמונות המייחדות אותם. אנשים שונים זה מזה, כך יודעים הקוסמופוליטנים, ויש הרבה מה ללמוד מאותם הבדלים"⁴.

לכל אורך ההיסטוריה ועד היום הדגישו גרסאות שונות של קוסמופוליטניות: א. את ההכרה בהבדלים בין בני אדם. ו-ב. את המחויבות המוסרית כלפי האחר בדרכים שונות. בעקבות המפנה הלשוני והביקורת שהוליד כלפי האוניברסליזם, צצו דרכים חדשות להבניית היחסים בין המקומי לעולמי, בין הספציפי לבין האוניברסלי – דרכים אשר ביקשו לצאת מנקודת המוצא של ההכרה בשונות ובהתענגות. תפיסות חדשות של קוסמופוליטיות החלו להתפתח. תפיסות אשר ניסו להתמקד באופן שבו נוכל להבנות מרחב חברתי מוסרי (קהילה מקומית ועולמית) בעלת הכרה מלאה בשונות ובהתענגות האנושית (רגישות קונטקסטואלית).

אופנים חדשים של קוסמופוליטיות ביקורתית חורגים מהתפיסה הרב-תרבותית של קוסמופוליטניות, המתבטאת בהקשבה הרמניוטית לאחר (כזו המדגישה את הדיאלוג בין תרבויות, את ההבנה האמפטית של האחר ואת ההכרה במצב האנושי המהווה מכנה משותף בין התרבויות כולן), ומדגישים את האופן שבו משתנה העצמי כתוצאה מהמפגש עם האחר. המחויבות המוסרית לקבל את ההבדלים בין בני אדם כיוון שהם מובילים ל"העשרה" של ההבנה שלנו את האדם (רב-תרבותיות כהקשבה הרמניוטית) שולבה כעת ברעיון שיש לנו מחויבות מוסרית לעסוק בביקורת רפלקסיבית של העצמי, אשר מתאפשרת באמצעות המפגש שלנו עם האחר. התפתחות זו מוסיפה גם מרכיב הערכתי במהותו לחשיבה הקוסמופוליטית.

¹ See Gerald Delanty, *The Cosmopolitan Imagination*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, pp.20-21 and Martha Nussbaum, *The Fragility of Goodness*, Cambridge, Cambridge University Press, 2nd edition, 2001.

² Kwame Anthony Appiah, 2006, *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, New York, W. W. Norton & Company, p.xiv

³ Quoted in Appiah, 2006, p.xv

⁴ Ibid

החקירה הפילוסופית בהקשר של קהילה חוקרת מתייחסת לשני ההיבטים הללו, של תודעה קוסמופוליטית אוניברסלית ובת זמננו, אשר תורמים לפיתוח הנטייה הקוסמופוליטית מהסוג שאליו שואף פרויקט זה. מחד, קהילה חוקרת מעודדת מעורבות מול האחר, תוך הקשבה לאפיונו הייחודי של האחר והכרה במחויבות המוסרית שלנו לגישור על הבדלים הללו בדרכים מכריעות, יצירתיות ואכפתיות, הן כדי לפתח תפיסה מורחבת של האפשרויות האנושיות, והן כדי ליצור (על פי האסכולה הסטואית) סדר חברתי פוליטי חדש (כזה המבוסס על עקרונות דמוקרטיים ועל ערכי מוסר). מנגד, קהילה חוקרת מטפחת גם הערכה מחודשת וביקורתית של העצמי, שבמסגרתה מציב בפנינו המפגש עם האחר דרישה מוסרית לבקר ולאתגר את המחויבויות וההבנות שלנו בעוד אנו מחפשים אחר האמת וההבנה ועוסקים במשימה של הבניית הזהות שלנו ביחס לאחר (כיחידים וכקהילה). התחושה הזו של תיקון העצמי, תפיסה מרכזית בפילוסופיית החקר עם ילדים, היא תנאי הכרחי למימוש של חזון הקוסמופוליטיות, אשר שואף לייצר "נאמנות רפלקסיבית כלפי המוכר ופתיחות רפלקסיבית כלפי החדש"⁵. ההיבט הרפלקסיבי של ביקורת העצמי הופכת את הקהילה החוקרת מתהליך של מפגש תרבותי (הבנת האחר כאחר) לתהליך של יצירת אפשרויות חדשות לצמיחה ולשינוי העצמי באמצעות המפגש.

מוקדי עניין יסודיים במסגרת גישות שונות לקוסמופוליטיות:

ג'רארד דלאנטי מגדיר ארבעה מוקדי עניין מרכזיים במסגרת המחשבה הקוסמופוליטית, אשר מגדירים אופנים שונים של קוסמופוליטיות.⁶

- קוסמופוליטיות כפילוסופיה פוליטית נוגעת לעקרונות נורמטיביים העוסקים לתפיסה של אזרחות העולם ומשילות עולמית. תפיסות כלל-עולמיות של זכויות וצדק חוברות למחויבות פוליטית לדמוקרטיה ככלי שבאמצעותו אפשר להתקדם אל מעבר למדינת הלאום.
- קוסמופוליטיות כרב-תרבותיות בדגש על פלורליסטיות, הבנה הרמניוטית של האחר, וקבלת ההבדלים במסגרת קהילה פוליטית פוסט-לאומית.
- קוסמופוליטיות כטראנס-לאומיות בדגש על זהויות מעורבות (פזורה, מוצא מעורב). כאן מושם דגש על תרבות גלובאלית ועל תהליכים טראנס-לאומיים (למשל אלו הבאים לידי ביטוי בדפוסים כלל-עולמיים של צריכה ואורח חיים). הסכנות בכך – אורח החיים של האליטות.
- קוסמופוליטיות כשיטה שבאמצעותה אפשר להתייחס למציאות בחברה בת-זמננו. הדגש כאן אינו על תיאור, אלא על אפיון שיטה של תגובה לחיים בעולם שהוא מקומי וגלובאלי בו זמנית. ניתן לאפיין אותה כ"שיטה שבאמצעותה אפשר לבנות תיאוריה של שינוי הסובייקטיביות במונחים של יחסים עם העצמי, עם האחר ועם העולם". שיטה זו כוללת "היבטים קוסמופוליטיים של דפוסי חשיבה, הכרה ותחושה אשר אינם נגזרים מהתרבות שבה נולדנו או מתרבותו של האחר, אלא מתוך האינטראקציה בין שתיהן".⁷ בכך נתפסת הסובייקטיביות כיחסית במהותה, והתחום החברתי נתפס כמרחב של יחסים חברתיים ופעילות אינטר-סובייקטיבית ולא דווקא כאובייקט ("חברה").

⁵ David Hansen, *The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education*. New York, Routledge, 2011. Also see: "Introduction: Rethinking Globalization, Education and Citizenship", *Teachers College Record*, 113 (10), 2011.

⁶ The following four characterizations are summaries of conceptions of cosmopolitanism in Gerard Delanty, *The Cosmopolitan Imagination*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009

⁷ Ibid, p.11

התיאור האחרון הזה של קוסמופוליטיות כשיטה וכתהליך מועיל במיוחד להבנה של מעורבות קוסמופוליטית כאידיאל חינוכי. באמצעותו אפשר להתבונן בקוסמופוליטיות כאוריינטציה, דרך התמודדות עם העולם, ולא דווקא כזהות מוגדרת.⁸ כך אנו יכולים להתבונן בקוסמופוליטיות דרך עדשה אקזיסטנציאלית ולא סוציולוגית. ההבטחה הטמונה בחקירה פילוסופית במסגרת קהילה חוקרת נובעת מיכולתה לגלם באופן מעשי את האידיאל הקוסמופוליטי. תפיסה זו מספקת שיטה חינוכית שבאמצעותה אפשר ליצור "מציאות חברתית של אפשרויות אימננטיות", כך שהתלמידים יכולים לפתח יכולת להרהר באופן ביקורתי, יצירתי ואכפתי על האופי המרובה, הזורם והאינטראקטיבי של המציאות החברתית שבה הם חיים. באמצעות פעילות כזו יכולים ילדים להבנות מחדש את החברה כצורה חדשה של קהילה קוסמופוליטית, אשר גם אלו שנמצאים בסכנת הדרה משתייכים אליה כחברים שווי זכויות. במסגרת הקהילה של חקר פילוסופי יכולים ילדים להימצא במרחב שבו יש להם האפשרות להבנות מחדש את הזהויות שלהם באמצעות טראנסאקציה בין העצמי, האחר והעולם, תוך התבססות על "נאמנות רפלקסיבית כלפי המוכר ופתיחות כלפי החדש". תהליך זה נמשך לכל אורך חייהם.

הדחף המוסרי או האינסטינקט המוסרי משותף לכל בני האדם, אך הוא בא לידי ביטוי באופנים שונים אצל כל אדם ובכל תרבות. חינוך למוסר מתבונן בטבעו של הדחף או האינסטינקט הזה, ובתנאים המעוררים אותו לפעולה. ההתייחסות לקוסמופוליטיות כנטייה או שיטה (וכן כאל גישה ספציפית לבני אדם) הופכת על פיו גם את המודל החברתי של מרכז-פריפריה, שעל פיו השונה מתבונן מבחוץ בעוד אלו ש"כמו כולם" נמצאים בפנים, כך ש"שונות" עלולה לגרום להדרה. ברגע שהחברה נתפסת כאוסף של אינטראקציות ולא כמרחב מוגדר, ה"נוכחות" במרחב הציבורי יכולה להיות מוגדרת מחדש כך שתסמל מספר רב של מרחבי מעורבות חופפים – מכאן נובע שהכלל החברתי יהיה מורכב ממספר רב של קהילות או מרחבים חברתיים חופפים, וזהויות בנות-כלאיים, מורכבות ומודעות לריבוי יהפכו לנורמה. כוחות גלובאליים ינהלו מגעים עם כוחות מקומיים באופן שיהיה מרובה וחופף, חדיר ומטושטש – "לא ניתן לשרטט גבולות ברורים בין הפנים לחוץ, בין הפנימי לחיצוני", וזהויות פרטיות או קבוצתיות יהיו מעורבות וחופפות ולא הומוגניות.⁹

מעורבות קוסמופוליטית מסוג זה תגרור פרובלמטיזציה של התהליך, פלורליזציה שלו (יצירת ממדים מרובים) ושינוי מתפתח, כך שעצם הפעולה של הסברת העצמי לאחרים תהווה פעולת תרגום שבאמצעותה ניתן יהיה לפתוח את העצמי ולשלב בו מרכיב של תרבות האחר, וכך להציג את האפשרות של תרבות שלישית – מרחב מאפשר הנוצר בין זהויות פרטיקולריות של הנוכחים ומכיל אפשרויות חדשות הצצות מתוך המפגש הקבוצתי.¹⁰

אנו מכירים בעובדה שהתרגום עצמו הוא מעשה מורכב, מוקצב וחלקי, בין אם מדובר בתרגום רעיונות להצעות, או בתרגום מהקשר לשוני אחד לאחר. לשם כך, הבהרת המשמעויות שאותן אנו מבקשים להעביר בדברינו דורשת חשיבה פילוסופית זהירה.

מטרות:

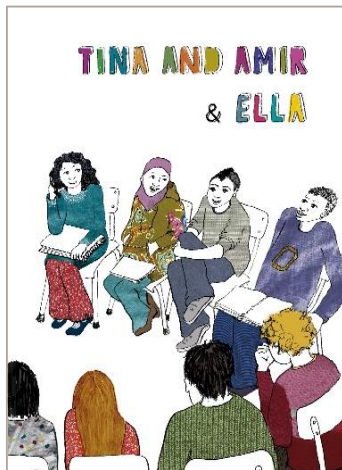
- לסייע ללמידים ולמורים לפתח מסגרת חשיבה קוסמופוליטית בשילוב פתיחות כלפי השונה והחדש, לצד תחושת אותנטיות ונאמנות לתרבות ולזהות המקורית
- לפתח תודעה של אזרחות אירופית תוך התבססות על הבנה וכבוד כלפי זכויות אדם ודמוקרטיה

⁸ For example, as described by Hansen and Delanty.

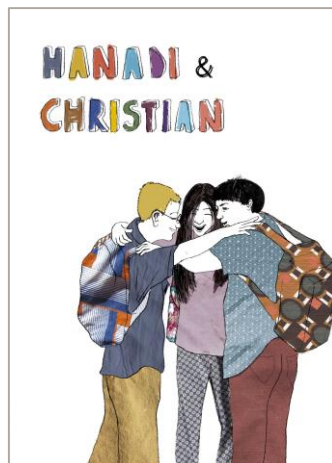
⁹ Delanty, *ibid*, p.7.

¹⁰ *Ibid*.

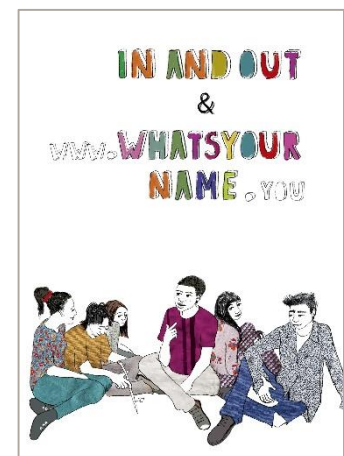
- לטפח את המיומנויות הקוגניטיביות והרגשיות של תלמידים כדי שיוכלו להתמודד עם האתגרים של חיים משותפים בחברות רב-תרבותיות.
 - לטפח את המיומנויות הקוגניטיביות והרגשיות של תלמידים כדי שיוכלו להתמודד עם האתגרים של חיים משותפים בחברות רב-תרבותיות.
 - לשפר את איכותו של ההיבט האירופי בהכשרת המורים
 - לקדם שיפורים בגישות הפדגוגיות לנושאים גלובליים, קוסמופוליטיים וחברתיים
 - לקדם מודעות לחשיבות המגוון התרבותי והלשוני בתוך אירופה, וכן מודעות לצורך להלחם בגזענות, בדעות קדומות ובשנאת זרים
 - לקדם שוויון ותרומה למאבק באפליה על כל צורותיה: מגדר, גזע, מוצא אתני, דת או אמונה, מוגבלות, גיל או נטייה מינית
 - ליצור תנאים שיצמצמו את תופעת הנשירה מבתי הספר של ילדים בסכנת הדרה (על רקע תרבותי, חברתי או כלכלי)
- מבחר מתוך תוכנית לימודים זו תורגם לעברית ולערבית לצורך בחינתה בישראל. קישורים למבחר המתורגם מובאים כאן בהמשך. למעוניינים לבחון את חומר הלימוד, אנא פנו בדוא"ל לד"ר ג'ן גלסר: glaserjen@gmail.com
- תוכנית הלימודים המלאה זמינה באנגלית מקישור זה: <http://peace.tugraz.at>



(Age 8-10)
The spine is
cosmopolitanism as a
concept and way of being
in the world



(Age 10-12)
The spine is
cosmopolitanism as
a cosmopolitan
culture and ethics



(Age 12-14)
The spine is
cosmopolitanism as a
cosmopolitan politics.

הנאדי (מדריך)

פרק 1: במחנה.

רעיון מנחה 1: זכויות וחובות

מאז ה"הכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם" ב-1948, יש עניין נרחב בנוכחות של תוכני ההכרזה במסגרות חינוך לילדים ונוער. זהו עניין שהתפתח בד בבד עם הליכי החשיבה שחוללה ההכרזה. במשך שנות החמישים והשישים של המאה ה-20, היעד העיקרי של לימוד זכויות האדם וחינוך לזכויות אדם כוון לחינוך הן למען זכויות פרט (אזרחיות ופוליטיות) שכונו "זכויות דור ראשון", והן למען זכויות כלכליות, חברתיות ותרבותיות (המכונות "זכויות דור שני"). אך מאז שנות השבעים חל שינוי מסוים ביעדי החינוך לזכויות אדם, הנגזר מעניין כללי ב"זכויות דור שלישי" שממוקדות בעידוד כבוד הדדי ושיתוף פעולה בין אנשים שונים בקהילה הבינלאומית. כך התגוון החינוך לזכויות אדם לכדי הכלת תכנים שלא נכחו בהכרזה ב-1948. בין התכנים החדשים האלו אנו יכולים לזהות מיקוד בזכויות סביבתיות, בזכויות שקשורות לחיים בשלום, וכן בזכויות שממוקדות במגוון חברתי ותרבותי, אשר כולן מקודמות בהקשר החינוכי.

בכל אופן, אף ש"ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם" בת יותר משישים כעת, עדיין אין בידינו "הכרזה בדבר חובות האדם" שתשלים את קודמתה. מקובל להניח כי איננו יכולים לדון בזכויות מבלי להתייחס, בה בעת, לחובות. ז'וזה סאראמאגו, חתן פרס נובל לספרות לשנת 1998, מת בעת שעבד על "הכרזה בדבר חובות". מנקודת השקפתו של הסופר הפורטוגלי – אשר על פיה זכויות מקבלות את מלוא משמעותן רק בזיקתן לחובות – יכולנו להציג את השאלה הבאה: אילו חובות אדם הן אוניברסליות דיין כדי להיכלל ב"הכרזה"? מייטי, בסוף הפרק הראשון של "הנאדי", מציגה את היחס הזה בין זכויות וחובות (הקישור הזה הוא יעדה הסופי, והיא משתמשת בתירוץ של השירותים הנקיים כדי להעלות, בדרך הומוריסטית, את העניין החשוב של זכויות וחובות).

משאבי למידה נוספים על המושג "זכויות" תוכלו למצוא במדריך ל**כריסטיאן**, פרק 7, רעיון מנחה 1; ובמדריך ל**אלה**, פרק 6, רעיון מנחה 3, ותוכנית הדיון על "זכויות", וכן במדריך ל**טינה ואמיר**, פרק 1, רעיון מנחה ותוכנית דיון על "זכויות של ילדים".

תוכנית דיון: מהי זכות? מהי חובה?

1. האם יש לנו את הזכות לבריאות?
2. האם מוטלת עלינו חובה להיות בריאים?
3. האם יש לנו את הזכות להתייחסות מכבדת?
4. האם חובה עלינו לכבד את עצמנו?
5. מה בדבר החובה לכבד אחרים?
6. האם יש לנו את הזכות לחיות בארץ שבה נולדנו?
7. האם מוטלת עלינו חובה לחיות בארץ שבה נולדנו?
8. האם יש לנו את הזכות לחיות בארץ שבה לא נולדנו?
9. האם חובה עלינו לחיות בארץ שבה לא נולדנו?
10. האם יש לנו את הזכות לחשוב באופן שונה? ומה לגבי החובה לחשוב אחרת?
11. האם יש לנו הזכות להתנהג באופן שונה? האם מוטלת עלינו חובה לעשות כן?
12. מהי זכות?
13. מהי חובה?

פעילות/תרגיל: ההכרזה לכל באי עולם בדבר זכויות האדם

אנו מקבלים באופן כללי את הרעיון שזכויות אדם שלובות מעצם קיומן בחובות מסוימות. אנחנו לא יכולים לדבר על זכויות מבלי לדבר על חובות. מייטי, המדריכה שעובדת במחנה הקיץ של הנאדי, אומרת משהו דומה בסוף הפרק, כאשר היא אומרת: "זכויות, חובות... החיים מלאים בזכויות שמרמזות על חובות מסוימות ועל בעלות/בעלי אחריות מסוימים (...)" היא מתייחסת לסעיף כ"ט של ההכרזה, שאומר: "כל אדם יש לו חובות כלפי הכלל, כי רק בתוך הכלל נתונה לו האפשרות להתפתחות החופשית המלאה של אישיותו". אך אין בהכרזה התייחסות נוספת לחובות של בני המין האנושי לקהילה. כדי לחקור את רעיון החובות, אנו מציעים שהתלמידים ינסו לגלות איזו חובה או אילו חובות כרוכות בכל אחת מן הזכויות המופיעות בהכרזה.

התרגיל ניתן לביצוע כפעילות:

- ❖ חלקו את התלמידים לארבע קבוצות שיעבדו עם זכויות שונות. כל קבוצה תחשוב על החובות הכרוכות בכל אחת מהזכויות.
- ❖ כל אחת מן הקבוצות תיצור הצגה קצרה מאוד או פסל (אפשר גם צילום, אך עם התלמידים כמשתתפים בפסל או בצילום) שמייצגים חובה מסוימת שנדונה.
- ❖ אחר כך, על פי הסדר (חובה אחת לכל קבוצה), הם יאמרו לאחרים מהי הזכות, ויציגו (באמצעות הצגה קצרה או פסל) את החובה. התלמידים בשאר הקבוצות יצטרכו לנחש מהי.



כריסטיאן (מדריך)

פרק 6: גיבוש הקבוצה. הבנות רוצות להשתתף.

רעיון מנחה 1: הבחנה והפליה

מנקודת המבט הקוסמופוליטית שאיתה אנו עובדים, מגוון מובן כקיומם של רקעים שונים, התומכים בזיהוי אנשים תוך מודעות להשתייכותם לתרבות מסוימת, לזמן מסוים, למערכים חברתיים ומקומיים מסוימים, משפחה או קבוצות שווים מסוימות וכו'. מעורב בכך זיהוי של מצב "טבעי", המבוסס על הנתונים והעובדות המגדירים את זהותם. מכך משתמעת התייחסות להבדלים מנקודת מבט טבעית, וידיעה כיצד לעשות הבחנות מבלי לשפוט, תוך נתינת משקל מסוים לעובדה שאנו שונים או דומים (ומשמעות הדבר איננה ש"כל מה שבא מבחוץ טוב יותר כי מבפנים תמיד רע יותר", או להיפך). אפליה משמעה בחירה שמבוססת על הבדלים, תוך נתינת משקל מסוים להבדלים אלו.

אנחנו כל הזמן מקבלים החלטות או עושים שיפטים בהתבסס על ההבדלים או קווי הדמיון בין הברירות העומדות לפנינו. כשמדובר באפליה, הבחירה בדרך כלל נעשית, לאור הברירות, מתוך התחשבות במאפיינים כלליים של הקבוצות (מבלי להקדיש תשומת לב למאפיינים אישיים). במסגרת החשיבה הקוסמופוליטית, בעייתי מאוד להפלות מטעמי גזע, דת, נטייה מינית, תרבות או השקפות פוליטיות, בהקשרים או במצבים שבהם למאפיינים אלו אין שום קשר לבחירה שעל הפרק. נוכל למצוא דוגמה לכך ב**כריסטיאן**, כאשר ילדה אינה מורשית לשחק כדורגל בקבוצה פשוט בגלל מינה, ללא התחשבות בתבחין החשוב יותר של יכולתה לשחק כדורגל. במקרה זה, התלמידים האחרים מניחים שבנות הן שחקניות נחותות מבנים, והם מיישמים את ההכללה הזאת על הילדה עצמה. במצב זה, התלמידים האחרים מניחים כי עצם היותה ילדה הוא תבחין רלוונטי לקבלת החלטה אם ילדות מתאימות או אינן מתאימות לקבוצה.

באופן שמתקשר לרעיון של צורך וצדק שכבר פגשנו בפרקים קודמים, כמה מדינות ביססו הליך שנקרא אפליה מתקנת כלפי מיעוטים מסוימים, אשר מסיבות היסטוריות סובלים ממצבים של קיפוח, ולכן זקוקים ליותר תמיכה או להזדמנויות טובות יותר.

תוכניות הדיון והתרגילים הבאים מכוונים לעזור לתלמידים להרהר בהבדלים, בקווי דמיון, ביחסם לזהות, ולבסוף, ברעיון האפליה המתקנת.

תרגיל: קווי-דמיון והבדלים.

נתחו את מדת הרלוונטיות של קווי הדמיון וההבדלים בין חלקי המשפטים הבאים, באופן הבא: העלו על הדעת הקשרים כלליים לכל טענה, וחפשו תבחינים שעשויים להפוך את קווי הדמיון או את ההבדלים האלו לרלוונטיים. חשוב מאוד לדעת לא רק כיצד לבסס קווי דמיון והבדלים, אלא גם לדעת אילו מהם יותר נוגעים לעניין, ולהגדיר את מדת הרלוונטיות של קווי הדמיון או ההבדלים לצורך ההשוואה שעל הפרק. לדוגמה, מחשב ומייבש שיער פועלים שניהם על חשמל, אך פרט זה לרוב אינו רלוונטי להשוואה ביניהם, אלא אם אנו זקוקים לשניהם וזמין לנו רק שקע חשמל אחד. כך גם לגבי הבדלים; לדוגמה, אם אורכו של סרט אחד 90 דקות ושל אחר 110 דקות, ההבדל במשך הסרטים אינו משמעותי לצורך ההשוואה ביניהם, אלא אם, לדוגמה, אנו צופים בסרט ממחשב נייד שנותר עם זמן סוללה של 95 דקות בלבד.

תרגיל: קווי-דמיון והבדלים.

1. לוחות כיתה ולוחות כיתה לבנים שונים אלו מאלו, כי ללוחות לבנים יש הרבה חלקים בעוד ללוחות (שחורים או ירוקים) אין כמעט חלקים נוספים.
2. מצפן וכוכב הצפון דומים זה לזה, כי שניהם מורים לנו היכן הצפון.
3. תאומים זהים דומים זה לזה כי הם לובשים את אותם בגדים.
4. ספרים ועיתונים דומים, כי השימוש בשניהם דורש מאתנו לדעת לקרוא.
5. כל התינוקות דומים, כי הם קטנים ומוטלת עלינו האחריות להשגיח עליהם.
6. כדורי בשר והמבורגרים שונים זה מזה, כי כדורי בשר כדוריים והמבורגרים לא.
7. מכוניות ואופנועים דומים, כי הם מאפשרים לנו לנוע ממקום למקום.
8. טלפון נייד וטלפון חכם דומים, כי שניהם משמשים כדי לדבר עם אחרים.
9. טלוויזיה ורדיו דומים, כיוון שבשניהם משודרות תוכניות מוזיקה, חדשות וכו'.
10. אופנועים ואופניים שונים זה מזה, כי אופנועים מונעים ע"י מנועים ואופניים מונעים ע"י אנשים.
11. קציצות עוף ובקר דומות זו לזו כי לשתייהן אותה צורה והן עשויות מבשר.
12. מורים והורים דומים, כי גם מורים וגם הורים מלמדים ילדים.

תוכנית דיון: אפליה מתקנת

פתחו בהצגת מצבים דוגמת אלו שאנו מפרטים ברשימה המובאת בהמשך, שבהם תלמידים יכולים לזהות מצבים של אפליה מתקנת אפשרית. תלמידים צריכים לשקול אם מצבי העניינים צודקים או הולמים. השתמשו בתשובותיהם ובשאלות המוצגות בסופו של כל פריט, כדי לנתח אם אמצעים וקווי מדיניות אלו הנם בעלי ערך והוגנים.

1. יש תלמיד חדש בכיתה שאינו מדבר בשפתכם. המורה מאפשרת לתלמיד אחר שדובר את שפת התלמיד החדש לעזור לתלמיד החדש בתרגול השאלות בבחינה, ובתרגום התשובות שהתלמיד החדש מוסר לתלמיד המתרגם. האם אתם חושבים שזה הוגן? האם זה לא נותן לו יתרון על התלמידים האחרים?
2. אתם עומדים לשחק כדורגל נגד ילדים גדולים מכם בשנתיים. לפני המשחק, הם נותנים לקבוצה שלכם יתרון התחלתי של שני גולים. זה נראה לכם הוגן?
3. כדי לעודד השתתפות של בנות, המאמן מחליט שחמישה מתוך חמישה-עשר שחקנים בסך הכל, יהיו בנות, אפילו אם משמעות הדבר היא הותרת שחקנים מיומנים יותר מחוץ לקבוצה. האם לדעתכם זהו אמצעי הוגן?
4. העירייה החלה בהליך גיוס לאיוש כמה משרות פנויות. כדי להיטיב עם מועמדים בעלי מוגבלויות, כל מועמד נכה יזוכה בשתי נקודות נוספות בתהליך. האם אתם חושבים שזוהי החלטה צודקת?
5. האם אתם חושבים שמישהו הופלה לרעה במקרים הקודמים שתוארו?
6. האם, לדעתכם, הוענק יתרון לאנשים שאינם זקוקים לו?
7. האם אתם חושבים שאפליה לטובת אנשים עם קשיים עשויה להיות הוגנת במקרים מסוימים? באילו מקרים ומדוע?
8. האם אתם חושבים שאפליה עוזרת להפוך את המצב הראשוני על פיו ולמנוע מהנהנים ממנה לסבול מאי-שוויון או מהדרה בעתיד?
9. האם אתם חושבים שאפליה מתקנת טובה לנזקקים או למודרים, או שמא זוהי למעשה דרך להכתים אותם בסטיגמה ולחזק את דחיקתם לשוליים, בתיוגם כ"קורבנות" וכ"מפסידנים"?

רעיון מנחה 2: זכויות

קיים קשר הדוק בין זכויות, עשיית צדק, וחוקים או נורמות. ישנן גישות שקובעות כי זכויות הן רק אלה המוכרות ככאלה ע"י החוק. מבחינתן, דבר-מה הוא צודק, אם הוא חוקי או נמצא בתחום הנורמות המשפטיות. גישות אחרות דורשות מידה מסוימת של אי-תלות בין צדק לחוקיות, ובין זכויות אישיות לבין המשפט כמערך של חוקים. על פי אנשים אלו, עשויה להיות התנהגות לגיטימית וצודקת שמתנגשת עם חוקיות מבוססת. עשויות להיות זכויות שאינן מוכרות על ידי חוקים מסוימים, מה שמביא אותנו אל העניין כי חוקים שאינם מכירים בזכויות אינם חוקים לגיטימיים. אם החוק אינו מכיר בזכויותיי, החוק צריך להשתנות.

בהעדר חוק או נורמות משפטיות כתובות, נוהג עשוי לצבור תוקף של חוק, ולהפוך את הזכויות והחובות של קהילה לאובייקטיביות (להפכן לדין הנוהג). זהו מושג חשוב כאשר אנו דנים בזכויות מנקודת מבט קוסמופוליטית.

משאבי למידה נוספים על המושג "זכויות" תוכלו למצוא במדריך לאלה, פרק 6, רעיון מנחה 3, תוכנית הדין "זכויות" ו"זכויות של ילדים"; ובמדריך לטינה ואמיר, פרק 1, רעיון מנחה 1, תוכנית דיון ותרגיל "זכויות של ילדים".

תוכנית דיון: זכויות

התחילו בהצגת שאלות ספציפיות יותר על תחומים מסוימים שזכויות חלות בהם (הזכות לרכוש, הזכות למזון, זכות הבחירה, הזכות לעבודה וכו'), ואז, תוך שימוש בתשובותיהם, הציגו את השאלות המאוחרות יותר והכלליות יותר, הממוקדות במקורותיהן של זכויות ובמעמדן.

1. המורה מחלקת כרטיסים לקולנוע וכל אחד בקבוצה מקבל כרטיס. אם אלנה חברה בקבוצה, האם יש לה זכות לכרטיס?
2. מספר הכרטיסים הזמינים קטן באחד ממספר האנשים בקבוצה, ובלתי אפשרי להשיג כרטיס נוסף. האם אלנה עדיין זכאית לכרטיס?
3. אלנה לא רוצה לחכות עד שהרמזור יתחלף לירוק, אז היא חוצה את הכביש בעוד הרמזור אדום. האם יש לה זכות לעשות זאת?
4. כשאלנה חוזרת הביתה, היא מתחילה לקרוא את מדור הבדיחות בעיתון, אבל אחיה התאום פדרו חוטף ממנה את העיתון. האם יש לו זכות לעשות זאת?
5. הכלב של אלנה, פריץ, מזדקן, והוריה מחליטים לסיים את חייו. האם יש לפריץ זכות לחיות?
6. פדרו, בן ה-12, רואה את אביו מעשן ורוצה לנסות גם הוא. האם יש לו הזכות לנסות?
7. חואן בדיוק סיים תיכון. האם יש לו זכות לקבל משרה?
8. מתקיימת פגישת ועד בשכונה וקווין, שגר באזור, רוצה לדבר. האם יש לו הזכות לכך?
9. מתקיימת פגישת ועד בשכונה וקווין, שאינו גר באזור, רוצה לדבר. האם יש לו הזכות לכך?
10. האם יש זכויות שאנו נולדים אתן, וזכויות אחרות שאנו רוכשים כאשר אנו מתבגרים?
11. מאין נובעות זכויות?
12. האם יש דברים שמהווים זכויות בקהילה או במדינה מסוימת, אך לא בקהילה או במדינה אחרת?
13. האם זכויות של אנשים מסוימים עשויות לבטל זכויות של אנשים אחרים?
14. האם קיימות זכויות כלשהן שלא יוכלו להיות מבוטלות בשום מקרה?