

ח ערכת החינוך היא כלי מרכזי בידי המדינה המודרנית לעיצוב זיכרון קולקטיבי אחיד ורשמי. חשיבותו של הזיכרון הקולקטיבי, המונחל בבתי הספר בטקסים, בטוילים, בהוראת היסטוריה, אזרחות ובמקצועות אחרים, היא שהוא מעניק לתלמידים נרטיב וחוויה של רצף בין הווה לעבר. הנרטיב מקנה לגיטימציה למדינה ולמעשי הקבוצה הלאומית השולטת בה.

עיצוב הזיכרון הקולקטיבי כרוך בסילוק נרטיבים מתחרים לצורך הבניית זהות לאומית לכידה וחפה מסתירות. זהו מאמץ בלתי פוסק, שכן לעומת הנרטיב ההגמוני מתייצבות גרסאות שונות של "זיכרון נגד" – נרטיבים המעניקים לאירועים היסטוריים מרכזיים משמעויות אחרות. בדברים שלהלן אטען שההכחשה המתמשכת של הזיכרון הפלסטיני בידי מדינת ישראל אינה מחזקת את הלגיטימציה של המדינה, אלא להפך – מעמידה אותה בסימן שאלה תמיד. הכחשת הזהות הפלסטינית פוגעת בסיכוי לחיים משותפים של יהודים ופלסטינים ולשייכות שוויונית במולדת אחת.

עוד אטען שהאיסור ללמוד על הנכבה והסתעפויותיה מקבע את זיכרון העבר הפלסטיני במצב של היעדר ומקשה על המורים והתלמידים הפלסטינים בישראל לעבד אותו. מצב זה, שבו ההיזכרות מועדת לסנקציות והזיכרון מודחק, מוביל לזהות פלסטינית מסוגרת, נוקשה ובלתי מתפשרת. כדי שהזהות הפלסטינית תיפתח לרפלקטיביות, לביקורת עצמית, לדיאלוג ולהשלמה, יש לאפשר לה מרחב שבו היא תוכל להתאבל על האובדן ההיסטורי שלה ולעבד אותו. מערכת החינוך היא אחת הזירות המרכזיות שבהן יש לאפשר את האבל והעיבוד הללו. "השלמה היסטורית בין פלסטינים ויהודים בישראל", אמר פעם מישוהו, "תאפשר רק כאשר הקברים בבתי הקברות של הכפרים העקורים יקבלו מצבות עם שמות". ואני מוסיף: השלמה תאפשר רק כאשר יינתן לפלסטינים בישראל להתאבל על הנכבה שלהם בזירה הציבורית, גם ובעיקר במערכת החינוך.

עיבוד אחר

"מה שקרה לי אינו מגדיר מי אני, שהרי אנו עם של אמונה, לא של גורל", כתב הרב והלורד יונתן זקס, רבה הראשי של בריטניה, בספרו (זקס 2007, 167). אך במציאות הישראלית של העשורים האחרונים מתחולל מעבר מראיג מתפיש של "עם אמונה" לתפיש של "מדינת אמונה"; מדינת ישראל מתנהגת כתנועה ולא כמדינה.

הגיונה התנועתית מכתוב לה דחיקה, הצרה וכיתור של כל מרחב וסימן גבול פלסטיניים, בין שהם פיזיים ובין שהם הכרתיים. בשונה מהעם היהודי, שנמנע לאורך הדורות ממייסונריות דתית-יהודית, מדינת ישראל מפעילה מיסיונריות לאומית-יהודית: לא המרה דתית אלא המרה לאומית, המדכאות ומעוותת את זהותם של אחרים.

התכנית לסיפוח אזורי C בגדה המערבית וריקונם מתושביהם הפלסטינים, פרויקטים של ייחוד הגליל והנגב, סיורי מורשת לחברון, שכתוב ספרי הלימוד באזרחות ובהיסטוריה, כל אלה ועוד, הם סימניה של ההיגיון התנועתית, של המייסונריות הלאומית, של מדינת ישראל.

איימן אגבאריה

תנו לנו להתאבל!

זהות פלסטינית ומדיניות החינוך

◀ הזהות הפלסטינית צומחת באופן מעוות בגלל האיסור שמדינת ישראל הטילה על תושביה הערבים להתאבל על הנכבה ולעבד אותה

◀ בעקבות האיסור התקבעה הנכבה בתודעת הפלסטינים כאירוע טרנס-היסטורי נוכח תמיד

◀ מערכת החינוך הישראלית משבשת בדרכים שונות את צמיחתה הטבעית של הזהות הפלסטינית

◀ זהות פלסטינית משובשת אינה מאפשרת לפלסטינים להיפתח ולהתפתח

◀ **מסקנה:** מדינת ישראל ומערכת החינוך שלה צריכות לאפשר לפלסטינים אזרחי ישראל לעבד את הזיכרון ההיסטורי שלהם כדי להיחלץ ממנו; זה טוב לערבים וגם טוב ליהודים

ד"ר איימן אגבאריה הוא מרצה למנהיגות ומדיניות בחינוך באוניברסיטת חיפה וחבר סגל במכון מנדל למנהיגות חינוכית

אותך לפלסטיני חוץ מזה שנולדת להורים פלסטינים?".
 התשובה שלו, כמו תשובות של סטודנטים אחרים, נגעה להיסטוריה ולתרבות המשותפים של הפלסטינים; לזיקה הפנימית למרחבים, לנופים ולתושבים של מולדתם; לאופן שבו אחרים – ערבים, יהודים, אירופים – תופשים אותם כפלסטינים; ולתחושות עמוקות של ייאוש וחוסר אונים מול מוסדות המדינה, הנתפשים כמכחישים את הפלסטיניות שלהם, ומול הציבור היהודי, שנתפש כחדור עוינות, גזענות והתנשאות או במקרה הטוב – פשוט אדיש למצבם.
 מדינת ישראל נכחה בכל הסיפורים והפרשנויות של הסטודנטים שלי, ואילו המולדת פלסטין נעדרה. בסיפורים שהביאו הסטודנטים כדי להמחיש את זהותם הפלסטינית, הצטלבו סוגיות של מעמד, מגדר, דתיות ולאומיות. אך מעל לכול בלט היסוד הישראלי. יסוד זה – שמקצת הסטודנטים אימצו כטבעי ואחרים דחו ככפוי – סייע להם להסביר את מעמדם הסוציו-פוליטי.
 להלן מספר היגדים לדוגמה: "האפליה והגזענות של המדינה היא בגלל שאנחנו ערבים"; "המדינה לא בוטחת בנו כי אנחנו פלסטינים"; "אין לנו ייצוג במוסדות השונים כי אנחנו אזרחים סוג ב"; "אנחנו מקבלים יחס שונה בעמאן ובקהיר כי אנחנו נחשבים

מצב זה, שבו ההיזכרות מועדת לסנקציות והזיכרון מודחק, מוביל לזהות פלסטינית מסוגרת, נוקשה ובלתי מתפשרת

לערבים ישראלים"; "צריך לדעת לשחק את המשחק הישראלי כדי להתקדם בחיים"; "האלימות בכפרים הערביים נובעת מכך שאנחנו חיים בישראל. בשטחי הרשות אין תופעות כאלה"; "המדינה מאפשרת לאלימות בכפרים לחגוג"; "רוצים שנזכור את השואה, אבל מה לגבי הנכבה שלנו?"; "אני יודע יותר על ההיסטוריה של המדינה מאשר על ההיסטוריה של העם שלי"; "אני יודע הרבה דברים על היהודים, ויודע מעט על הישראלים"; "בשבילי להיות פלסטיני זה להיאבק על הזכויות, על השוויון ועל השפה שלי במדינה"; "אני פלסטיני כי אני בן למיעוט הפלסטיני בישראל".
 היגדים אלה ואחרים מעידים שמדינת ישראל נוכחת בעוצמה בזהות הפלסטינית, אך פלסטין המולדת נעדרת.

זהות משובשת

מערכת החינוך מטפחת זהות פלסטינית מעוותת, מקוטעת ומוכחשת; מערכת החינוך מונעת את התפתחותה של זהות פלסטינית שבכוחה להתכתב ואף להשלים עם היסוד הישראלי שבה. היא עושה זאת כאשר אינה משקיעה די משאבים פדגוגיים בחיבור התלמידים הערבים לזהות הלאומית הפלסטינית ולזהות האזרחית הישראלית שלהם.

בשונה מהעם היהודי, הפלסטינים הם עם של גורל שחוויות מפתח – החשובה שבהן היא הנכבה – עיצבו את זהותו. בחיפוש הטרגי שלו אחר גורל משותף איבר העם הפלסטיני את שלמותו הפוליטית ואת הרצף הגאוגרפי של ארצו; את התפתחותו ההיסטורית הטבעית קטעו חוויות קשות של קולוניאליזם, גירוש, פליטות, ממשלים צבאיים, פלגנות פוליטית, הדרה, אפליה ועוד.

חוויות אלה חיבלו קשות באופן שבו תופשים הפלסטינים את עברם. ואף על פי שהצליחו שלא להישכח ולא להפוך ל"אינדיאנים", ואף חזרו להיות שחקנים ראשיים במאבק על זכותם להגדרה עצמית, תפישתם את העבר נפגמה ודימוי המולדת שלהם השתבש.

הקשר הילידי בינם לבין מולדת פלסטין, קשר שאפשר להם לקרוא לגבעות בשמות של פרחים, לשכונות בשמות של המשפחות שגרות בהן ולמרחבים שונים בשמות של עצים, ריחות וצלילים, מולאם ומאויים כיום. שמות מהתנ"ך ומהקוראן, שמות של מצביאים ו"שהידים", של פושעי מלחמה ושל קורבנות מלחמה מאכלסים את הנוף וחוסמים כל אפשרות לחידוש הקשר הטבעי למולדת. יוזמות חינוכיות של החברה האזרחית הפלסטינית בישראל מדיגשות דווקא את הקשר הזה, הילידי, התרבותי, לא בהכרח הפוליטי, ולא בכדי. בהיעדר גורל פוליטי משותף לעם הפלסטיני, הגורל המשותף הוא אולי תרבותי.

עבודתם של ארגונים בתחום החינוכי רואה בזהות הפלסטינית, בכיטוי ובעיבוד שלה, מוקד חשוב של עבודה פוליטית – ולא רק פלטפורמה לתביעת זכויות של שוויון. אולם בניסיונות אלה מוצגת ההיסטוריה הפלסטינית כעבר אחיד ומולאם. יתר על כן, הנכבה מתקבעת לא רק כטראומה, אלא כחוויה טוטלית שהכול מתחיל ומסתיים בה, יוצא ממנה וחוזר אליה. הנכבה הופכת לנקודת אפס היסטורית שההיסטוריה הפלסטינית כולה מצטמצמת אליה.

ועוד: הנכבה מבנה את אופי הכאב של הפלסטינים ומקבעת את יחסם לקבוצה היהודית האחרת לה. ולכן זהו אינטרס פלסטיני, וגם ישראלי, לחתור לעיבוד אחר של הזהות הפלסטינית.

מיהו פלסטיני

ביסודו של עיבוד אחר, רפלקטיבי וביקורתי, של הזהות הפלסטינית והנכבה הניצבת במרכזה מתבקש לשאול את השאלה "מדוע אני פלסטיני?".

לא מצאתי תשובה טובה יותר על שאלה זו מתשובתו של הרב-לורד זקס. על השאלה "מדוע, אם כן, אני יהודי?" הוא משיב: "אני יהודי כיוון שבהיותי בן לעמי, אני שומע את הקריאה להוסיף את הפרק שלי לסיפור הלא גמור שלו. אני שלב במסעו, חוליה המחברת בין הדורות. חלומותיהם ותקוותיהם של אבותי חיים בתוכי, ואני השומר על הפיקוד שהותירו היום ובעתיד" (זקס 2007, 167).

שאלה דומה הפניתי לסטודנטים הפלסטינים שלי באוניברסיטת חיפה: "מדוע אתם פלסטינים?". התשובות הראשונות שקיבלתי היו מהסוג: "לא בחרנו להיות פלסטינים, נולדנו כאלה".

בעיני הסטודנטים, כמו בעיני זקס, הזהות היא ביטוי למטען בין-דורי. נרמה היה להם שהשאלה שלי ביקשה לברר את מידת הבחירה שלהם בזהות הפלסטינית; פחות את מידת האחריות שלהם כלפי זהות זו, ועוד פחות מזה את האופן שבו הם חווים את הפלסטיניות שלהם.

אבל אותי פחות עניינה הזהות לשמה. עניין אותי יותר להבין את תהליכי הויהו וההזדהות של הסטודנטים ואת האופן שבו הם מפרשים את זהותם. לכן התעקשתי ושאלתי את אחד הסטודנטים: "מה עושה

מערכת החינוך מטפחת זהות פלסטינית מעוותת, מקוטעת ומוכחשת; מערכת החינוך מונעת את התפתחותה של זהות פלסטינית שבכוחה להתכתב ואף להשלים עם היסוד הישראלי שבה

מתכניות הלימודים בבתי הספר הערביים ולאסוף את כל עותקיו של ספר הלימוד "בונים מדינה במזרח התיכון", שהציג לראשונה בתולדות ספרי הלימוד בישראל את טענת הפלסטינים שב-1948 בוצע בהם טיהור אתני. המשרד אסר גם ללמד את ספר ההיסטוריה "ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר", שכתבו מחברים ישראלים ופלסטינים מתוך ניסיון להציג את שני הנרטיבים – הישראלי והפלסטיני. מעל לכול מרחף "חוק הנכבה". להזכיר למי ששכח: במאי 2009 אישרה ועדת השרים לענייני חקיקה הצעת חוק האוסרת לציין את הנכבה כיום אבל או צער וגווירת שלוש שנות מאסר על כל מי שפועל בניגוד לחוק. ההצעה זכתה לתמיכת הממשלה, אך בעקבות לחץ ציבורי הוסכם על נוסח חלופי – הסעיף הפלילי הוסר והענישה מתבטאת בשלילת מימון ציבורי מגופים שיצינו את "יום העצמאות או יום הקמת המדינה כיום אבל". מדובר בגופים המקבלים תמיכה כלכלית מהמדינה, וביניהם רשויות מקומיות ומוסדות חינוך. החוק עבר בקריאה שנייה ושלישית במליאת הכנסת במרץ 2011.

עסק לא פתור

לפי דומיניק לה קפרה (2006), טראומות היסטוריות וקבוצתיות מותירות לקונה, חסר, שהיא מקור קבוע לאי-נחת ולערעור תמידי על הזהות. התרחשויות היסטוריות טראומטיות כמו הנכבה מקבלות שתי צורות של זיכרון: "היעדר" (absence) ו"אובדן" (loss). כאשר לא מתאפשרת הכרה באובדן ההיסטורי של הקורבן ולא מאפשרים לו לעבד אותו ולהתאבל עליו, הזיכרון נותר בצורת היעדר. במקרה כזה הופך העבר למקור של כאב חוזר ונשנה ולהתקרבנות בלתי פוסקת. מניעת העיבוד משאירה את העבר במצב של היעדר; התוצר של מצב זה הוא זיכרון לא גמור, חשבון פתוח וחזרה כפויה ומתמשכת להתנסות הטראומטית במטרה – בלתי מושגת – להבין מה קרה. מכאן, החוקת פלסטין במצב של היעדר קוטעת באפו כל תהליך של עיבוד האובדן ההיסטורי של העם הפלסטיני.

ועוד: מצב היעדר מטשטש את ההבנה בין אז ועכשיו, הבחנה המאפשרת לאדם לזכור מה קרה לו בעבר ולהבין בה בעת שהוא חי במציאות של "כאן ועכשיו", בהווה הצופן לו אפשרויות עתידיות אחרות. כך הופך העבר הפלסטיני לעסק לא פתור עבור "העצמי" הפלסטיני. כך הופכת הנכבה למשהו שאינו "אירוע", אלא מעין רוח

מערכת החינוך מטפחת את השכנוע העצמי הכוזב של הפלסטינים בישראל שהם מכירים היטב את החברה הישראלית. הפלסטינים בישראל יודעים לדבר עברית אבל לא ישראלית. הם מכירים את מותגי המזון, הביגוד והתקשורת, אך אינם יכולים למנות סופרים, מחזאים, פילוסופים, מוזיקאים או שחקני קולנוע ישראלים. הם צופים בתכניות הריאליטי באחד מערוצי הטלוויזיה הישראלית, מתעניינים בספורט הישראלי, אבל מנוכרים לעולם התרבותי היהודי-ישראלי. עולם זה מתרחש בזירות שהערבים אינם רוצים ואינם יכולים להיות שותפים בהן, כגון הצבא ותנועות הנוער הציוניות.

זהותו של התלמיד הערבי מתעצבת לא רק בניתוק מהחברה ומהתרבות היהודית-ישראלית, אלא גם בניתוק מתרבותו הערבית ומהציוויליזציה האסלאמית שלו. התרבות הערבית נלמדת בבתי הספר הערביים בישראל כפולקלור, והציוויליזציה האסלאמית נלמדת כדת. שניהם מוגשים לתלמידים בגרסאות פשטניות ורדילות שאינן מצריכות התמודדות אינטלקטואלית וביקורתית עם המסורת הערבית והמורשת האסלאמית, לרבות עם הביקורת הגלומה בהן עצמן.

מערכת החינוך משבשת גם את המשמעות של להיות פלסטיני ישראלי וחוסמת כל ניסיון להבין את המשותף בין ילד פלסטיני באום אל-פחם לילד פלסטיני בג'נין או בח'אן יונס או במחנות הפליטים בלבנון, בירדן או בסוריה.

אף שוועדות נחשבות¹ בחברה הישראלית פרסמו דוחות שבהם הדגישו (אמנם בזהירות ראויה) את חשיבות ההכרה בזהות הקיבוצית של החברה הערבית בישראל, משרד החינוך ממשיך לדבוק במדיניות של הכחשת הפלסטיניות של תלמידיו ומוריו.

מצד אחד יש במערכת החינוך הכרה רפה בצורך "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל" כחלק ממטרות החינוך בישראל, כלשון חוק החינוך הממלכתי בסעיף 2 (11).

ומצד אחר מתנהלת מתקפה בלי פוסקת על הלגיטימציה של הזיכרון הקיבוצי הפלסטיני. מצד אחד קבע בית המשפט העליון כי "מטרות החינוך נוגעות לעולם התוכן ממנו הגיע התלמיד ולתרבותו, הן נוגעות למורשתו ולאורח חייו, ועל מוסדות החינוך לאזן בין הצורך להקנות כלים ומיומנויות [...], לבין הצורך התרבותי, הערכי והלאומי לגבש את אופיו של התלמיד ולהנכו לאור זהותו הלאומית ומורשת אבותיו"²; ומצד אחר החליט משרד החינוך להסיר את הנכבה

כדי שהזהות הפלסטינית תיפתח לרפלקטיביות, לביקורת עצמית, לדיאלוג ולהשלמה, יש לאפשר לה מרחב שבו היא תוכל להתאבל על האובדן ההיסטורי שלה ולעבד אותו

הכתב שהביא את דבריו של השר באותו כנס הסיק כי השר מתכנן לשנות את מדיניות קודמו בתפקיד, השר גרעון סער, שאסר ב-2009 על לימוד הנכבה. "ייתכן כי דבריו של השר מרמזים על אפשרות להחזרת הנכבה לתכנית הלימודים במגזר הערבי", הוא כתב. אך תגובת משרד החינוך לא איחרה לבוא: "מדובר בפרשנות מוטעית של הכתב לדברי השר".

האם השר הנוכחי רק השתעשע בהפרחת רעיונות "מתקדמים" בלי כוונה ליישם אותם? האם הוא רוצה ולא יכול, או ולא רוצה? אינני יודע, וגם אין לי עניין להשתתף בספורט של להתאכזב משרי חינוך "נאורים" (זוכרים את יולי תמיר?!). שאינם מצליחים לגשר בין כוונותיהם לכאורה למדיניותם למעשה. מה שברור הוא שמדיניות החינוך בישראל עדיין עקבית בהתכחשותה לזהות הפלסטינית.

מצער להיווכח שקביעתו של ד"ר סאמי מרעי מסוף שנות השבעים עדיין תקפה. לטענתו החינוך הערבי בישראל נועד "להחדיר בצעירים הערבים תחושת נחיתות וזלזול עצמי; לנטרל את זהותם הלאומית ובפרט את זהותם הפלסטינית; וללמד אותם לפאר את תולדותיו, תרבותו והישגיו של הרוב היהודי" (Mari 1978, 37).

משרד החינוך חייב לאפשר למורים ולתלמידים הערבים ללמד וללמוד את הנכבה כאמצעי לעיבוד עברם. לא די במתן היתר בשתיקה למיעוט הפלסטיני לטפח את הנרטיב ההיסטורי הייחודי שלו; יש גם לאפשר לאותו נרטיב להתייצב במרחב הציבורי – במיוחד במערכת החינוך – כנרטיב לגיטימי הראוי להכרה, לתמיכה ולנגישות למשאבים ציבוריים.

בסופו של דבר, מבחינת פלסטינים רבים, לא משנה אם פלסטין היא במדינה דו-לאומית אחת או בשתי מדינות, בפרדריה או בקונפדרציה, בממלכה או באיחוד אמירויות; פלסטין היא מולדת ומסגרת שייכות שגבולותיה הסימבוליים רחבים יותר מגבולותיה הפיזיים של המדינה, כל מדינה, ומגבולותיה הפוליטיים של האזרחות, כל אזרחות. ■

שרודפת את ההווה ומכבירה בנוכחותה על העתיד; הנכבה הופכת למגה-קיום ולתהליך טרגס-היסטורי; הנכבה לעולם אינה נגמרת, היא נוכחת תמיד; הנכבה היא כאן ועכשיו כל הזמן.

לה קפורה מבחין בין שתי תצורות של התמודדות תרבותית ופוליטית עם טראומות היסטוריות: "הפגן" (acting out) – חזרה לא מודעת ובלתי נשלטת של תסמינים פוסט-טראומטיים בחיים הפוליטיים, החברתיים והתרבותיים; ו"עיבוד" (working through) – מידה מסוימת של שליטה ביקורתית בטראומה, שעשויה לשמש בלם כנגד החזרה הכפייתית הפוסט-טראומטית.

טראומה שלא עובדה עלולה לכלוא חברות ופרטים במעגל התנהגויות הרסני ובלתי רצוי מבחינה מוסרית ופוליטית, מעגל שקשה לפתח מודעות ביקורתית כלפיו ולהיחלץ ממנו. בהקשר זה טענתי היא שמדיניות החינוך מתחזקת את העבר הפלסטיני כמצב של היעדר ומונעת ממורים ומתלמידים את הזכות ואת האפשרות לעבד אותו. בהיעדר עיבוד, המורים והתלמידים נוטים לנסח נרטיב פלסטיני מטא-היסטורי שאינו פתוח לרפלקטיביות ולביקורת עצמית.

תגובות הפגן למצב של היעדר מקבעות את הזהות במקום בלתי תלוי, דטרמיניסטי, שמשמש מקור להסברים פשטניים ומשועתקים של "כוחות אור" נגד "כוחות אפל". במצב שאין בו אפשרות להיזכר ולהתאבל, קשה להנך לתפישת הזהות כתוצר ולא רק כמניע; קשה להנך לביקורתיות ולהבנת תפקידם של תהליכי שכתוב, מחיקה, השתקה, הבלטה והתנגדות בעיצוב הזהות. במילים אחרות, קשה ללמד שזהות צריכה להיות מוסברת בעצמה ולא רק להסביר את החיים החברתיים-פוליטיים. במצבים של היעדר, הזהות יציבה מדי, חזקה מדי ומסוגרת מכדי להיפתח לאחר ולהתפתח.

דיבורים ומעשים

ככנס באוניברסיטת תל אביב אמר שר החינוך הרב שי פירון: "אנחנו מספיק אמיצים ומספיק בטוחים בהיותה של המדינה יהודית ודמוקרטית על מנת לתת לאוכלוסיות שונות לבטא את האתוס שלהן"; "יש לאפשר אוטונומיה תרבותית בחינוך במגזר הערבי"; וכן: "מדינת ישראל לא יכולה להרשות לעצמה מתחים מיותרים. צריך להיות מקום מרווח יותר בעיצוב גיבוש תוכני הלימודים. הדברים כרוכים במידה רבה של אמון הרדי"³.

הערות

1 דוח ועדת החקירה הממלכתית לביורר ההתנששויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים באוקטובר 2000 (דוח ועדת אור, 2003); דוח הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בנושא הילד והמשפט ויישומם בחקיקה (דוח רוטלוי, 2003); דוח כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (ד"ח דברת, 2005).
2 בג"ץ 1067/08 עמותת "נוער כהלכה" נגד משרד החינוך ומועצה מקומית עמנואל, 6 באוגוסט 2009, פסקה 13.
3 <http://www.mako.co.il/news-israel/education/Article-7b6d521cec30241004.htm>