

השתקפות המאבק על הדמוקרטיה בספרות ילדים ונוער

אני מאמין בכוחה של הספרות ולכן אנו מתרכזים היום בנושא: תרומתה של הספרות היפה לחינוך לדמוקרטיה. החינוך לדמוקרטיה אינו סוגיה עיונית — ואנו כמחנכים, צריכים להיות מודעים לכך — החינוך לדמוקרטיה זהו אורח־חיים ואינו קשור דווקא בשלטון ובסדריו. בכל דמוקרטיה יש שולטים ונשלטים אין מנוס מכך, וככל שעולים בדרג השלטוני מספר השולטים הוא קטן ביותר ביחס למספר הנשלטים, אחוז השולטים, היינו מקבלי ההחלטות ומטילים על מישהו לבצען, ביחס לאוכלוסיה, גם במדינות דמוקרטיות, נע בין שתי אלפיות האחוז לבין שבע אלפיות אחוז. למשל: בארה"ב מספר האנשים מקבלי ההחלטות הוא 1000, ביחס לאוכלוסיה הם 0.007%. מספר השולטים במדינת ישראל הוא 120, היינו הכנסת כולל השרים. מקבלי ההחלטות ביחס לאוכלוסיה הם הם 0.003%. זוהי עובדה, אין מנוס ממנה. ככל שאנו יורדים בדרג החיים החברתיים, השולטים רבים יותר, ולכן בביה"ס אנו יכולים להגיע למשטר דמוקרטי יותר, שבו אחוז השולטים הרחב משקף יותר את החברה מאשר בדרג השלטוני־ממלכתי. כיוון שכך זהו אורח־חיים ויש בו כמה מן העקרונות שלדעתי אנו צריכים לשים לב אליהם, ולא־דווקא בתחום בחירת המנהיגים והמוסדות, לא זה מה שחשוב מבחינת החינוך לדמוקרטיה.

הוזכרו כאן היום כמה איפיונים לחברה הדמוקרטית שאינם קשורים בשלטון, כי בעצם, מבחינת השלטון, בכל מדינה שולטים היחידים וכוחם כמעט שווה גם במדינות דמוקרטיות וגם במדינות של שלטון יחיד דיקטטורי, ההבדל הוא בתהליך הבחירות, אבל אח"כ, בשעת קבלת ההחלטות כמעט אין הבדל. ושלא אובן שלא כהלכה. אני מודע לאפשרות של ביקורת השלטון, של החלפת השלטון, והשוני בתחומים אחרים שבין שני המשטרים.

האיפיונים של שלטון דמוקרטי הם: קודם כל המחשבה העצמאית של האדם ויכולתו לא להיות נגרר אחרי אחרים או לא להיכנע לדעות קדומות.

האדם הדמוקרטי ניחן ביכולת סובלנות, ויכולת לכבד את דעות הזולת. מחשבה עצמאית אנו יכולים כמובן לפתח גם אצל ילדים צעירים. אמנה כמה מן התכונות והאיפיונים שאנחנו יכולים לפתח גם בגיל הצעיר, אף בביה"ס היסודי, הדרושים כדי לחיות אורח-חיים דמוקרטי. תכונות אלה באות לידי ביטוי בספרות היפה, במקור ובתרגומים, וכל אחד הספרים יכול לשמש לנו אסמכתא לדיון על התנהגות יומיומית, דמוקרטית, ואיני מתבייש לומר שהם, הספרים, בעלי השפעה.

אם אכן הזכות למחשבה עצמאית, במשטר דמוקרטי, הוא דבר ראשוני במעלה, ממילא זו גם זכות להיות שונה מאחרים. זו זכות לבקר את הזולת, גם את הממונים עלי, זו זכות לא לקבל תמיד את דעת הרוב, והזכות להשפיע על קבלת ההחלטות ע"י הרוב. אך יש כמובן גם חובות, והחובות הם, כמובן, כיבוד כללים וחוקים. וחייבים אנו בכל מסגרת של חיים דמוקרטיים לדעת, שיש מסגרות שמחייבות אותנו גם אם אני כפרט אינני משלים איתן, אחרת הדמוקרטיה לא תוכל להתקיים. החובה לקבל משמעת של הרוב, המחוייבות כלפי הזולת, ההכרה כי אורח-חיים דמוקרטי פירושו לא רק לקבל אלא גם לתת; ההכרה בשלטון המוסדות הנבחרים, תהליכי בחירות, ההכרה שיש ניגודי אינטרסים בין יחיד לחברה, ובין קבוצה לקבוצות, ואין פתרון אחר מאשר ויתורים. אורח-חיים דמוקרטי משמעו מחוייבות מוסרית, ובביה"ס יש עימות בתחום זה החל מן הגיל הנמוך ביותר. הנושאים מופיעים במאות ואולי אלפי סיפורים. כגון: מציאת אבידה שלא הוחזרה לבעליה, בגיל גבוה יותר הבחינות וביקורת עליהן, העתקות בסתר והימנעות ממתן עזרה בגלוי. גם הזכות והחובות ביחידה החברתית הראשונית — המשפחה. נעייך לדוגמא בזכות ובחובה לכבד את הזולת ואת החוקים החברתיים. הנושא והבעיה הכרוכה בו עולים בספר "אבא של גידי קיבל עונש" מאת שאול רוזנפרל, הוצ' שוקן 1983.

מסופר על אדם שחשוד בפלילים, רכישת מכשירי טלוויזיה גנובים ומכירתם, וחיפושים הנערכים בבית. במרכז הסיפור עומד הילד, איך הוא מגיב? מה הרגשתו? איך נוהגים בסביבה ובבית לגבי אותו עניין שבו האב נכשל ומסתבר שהוא אכן נכשל — עד שאנו מגיעים אל צו החיפוש, שמשמעותו חדירה לתחום הפרט. הילד, האב והאם מתמרדים נגד העובדה שבאים זרים, משטרה, לביתם ומחפשים. הילד אינו מבין את התופעה ואינו יודע כיצד עליו להגיב. ההסבר שניתן בספר לגבי צו החיפוש והצדקתו, מובילים את הילד למחשבה, שאכן יש סדר וחוק ואי אפשר בלעדיו.

בספר מופיע אלמנט נוסף הקשור בדמוקרטיה ובחיים דמוקרטיים: בית-המשפט, החוק, ההירארכיה של בית-המשפט, כתב אישום, הגנה, ערעור וכן הלאה. אנו לומדים על התנהגות הסביבה והתייחסותה אל החשוד ואל הנאשם, לאחר מתן גזר-דין. בספר מדובר בכל אלה בגילוי לב, ומבחינתנו חשובה המחשבה ההגיונית, העצמאית, המופיעה שם בדין ודברים שבין הילד וסביבתו הקרובה ואני מצטט: "אתה שקרן, הרי גם אביך גנב דברים ואתה למדת ממנו". מודבק לילד תו בגלל

חטאיו של אביו ("אבות אכלו בוסר"...), הסניבה — הילדים, החברים מסיקים מסקנות מן העובדה האחת, שהיא אמת, ומשליכים אותן לתחום אחר, שאינו אמת, כי הילד באמת לא גנב, את הגניבה בכיתה ביצע ילד אחר. (נושא הגניבות נפוץ מאד אצל ילדים ויש לו ביטוי נרחב בספרות לילדים).

בספר עניין נוסף — ובגילים גבוהים יותר ניתנת לנו אפשרות לטפל בו — והוא העיתונות. פירסום שם החשוד בה הוא עניין בעל משמעות דמוקרטית ממדרגה ראשונה. זכות הצבור לדעת ועיצוב דעת הקהל. אך היכן הגבולות, מהו הנזק הנגרם לפרט בשם המקודש "עיתונות חופשית" ?

בביה"ס הדבר נדון ומהדהד. ויש אפשרות ליצור בו התנסות ראשונית של עתונות חופשית. אנו עוסקים בתיאור של מגזר בחברה בישראל וכל הקשור בו — גניבת טלוויזיות צבעוניות על-ידי אזרח, שבעצם לא גנב, אלא קנה סחורה גנובה ומכרה כדי להגיע להישגים חומריים.

אתעכב על ספר אשר בו המשך לאפיון הראשון שהזכרתי, הזכות והחובה למחשבה עצמית, והגיבור הוא הצעיר שאינו נגרר אחרי דעת הקהל. בספר דוגמא קלאסית לבעיית דעת הקהל ולבעייה של דעה קדומה. כוונתי לספר "הגל" של מורטון רו הוצאת עם עובד 1984. (יש גם סרט בנוי על הספר).

הסיפור פשוט. בבי"ס תיכון בארה"ב, נעשה נסיון ע"י מורה, שרצה לעשות תרגיל בפסיכולוגיה ולבדוק באיזו מידה הקבוצה כקבוצה משפיעה על אחרים ומושפעת בעצמה מעצמה. המורה התחיל בתרגיל לגמרי תמים והגיע למשטר טוטאליטרי מוחלט, יש בו אפיונים המשקפים את המשטר הנאצי. תרגיל זה מסביר לנו ההתהוות של המשטר. הוא ראי מהימן של מה שהתחולל בגרמניה. אנו מתחילים להבין דבר שקשה היה להבין: איך יכול היה עם שלם להגיע למה שהגיעו בהשפעת הלחצים הפסיכולוגיים של המשטר שפעל ?

הסיפור המתחיל בתרגיל תמים מוביל צעד צעד להכרה ולהבנה איך כיתה שלמה, ואח"כ בי"ס שלם, נדלק מההשפעה החיצונית המהדהדת, עדי הגיעו לעיוורון, לקנאות והפך לעדר ממושמע, למצביעים פה אחד, הכל בהשפעת אפקטים חיצוניים, שהתחילו כאילו לטובת החברה. למשל: הם אמרו שיש להם אמביציה לעשות דבר זה או אחר ובחרו בסיסמה "כוחנו במשמעת, כוחנו באחדות". לעומקה של מהות המשמעת והאחדות לא חדרו, את הסיסמא כבר לא ניתחו, הסיסמא הראשונית הפכה להיות העיקר. דבקו בה, נתפסו לה, הילדים ראו, כי אכן זה טוב, ומועיל לגבי משחק כדורגל למשל, ומכאן ואילך הלכו ואיבדו את עצמאותם באופן מוחלט, מכאן ואילך הכתיבו את צעדיהם ואת התנהגותם הקנאות וההתייחסות להבות, אלה גרו יצרים ליזום מצידם צעדים להגביר את המשטר הטוליטארי הזה ולראות בו חזות הכל. נער אחד כבר ביקש להיות שומר ראש של המנהיג. אבל נמצאה צדקת אחת בסדום. הדברים לא נתקבלו עד דעתה של נערה, שהיא עורכת עיתון ביה"ס. היא הפסידה את חברה האהוב עליה מפני שהוא נדבק כליכך בקנאות למשטר הטוטאליטרי הזה עד כי הפסיק את קשרי החברות עמה, אבל היא לא נכנעה.

לשמחתנו, נוכחו לדעת בהמשך הפעילות, כי הדבר פסול והשתחררו מהסתבכות שבה נסחף המוסד בזרם מיכניזם וחדל לחשוב, כולם איבדו את המחשבה העצמאית שלהם, וזהו עניינה של הדמוקרטיה המחייבת אותנו להרגיל את הנער, ואת הילד, לא להיגרר אחרי דעת-קהל, ולעמוד איתן על שלו בהפעילו מחשבה עצמאית. בידוע, כי לעתים מאבדים את המחשבה העצמאית כתוצאה מלחץ של דעה-קדומה הפועל עלינו. לעתים אנו נתונים להשפעת הסביבה והרוח הנושבת בה ומקבלים את הלוך-הרוח "ולא צריך לחשוב".

לעניין הדעה הקדומה אפנה את תשומת לבכם לספר 'נאדיה' סיפורה של תלמידה ערבית, מאת גלילה רון-פדר, הוצאת מילוא 1985.

נערה ערבית, שגמרה ב"ס יסודי בכפרה, נרשמה למוסד חינוכי פנימייתי יהודי. אביה כבר השתחרר קצת מאורח-חיים מסורתי, הוא משתמש כבר בטכנולוגיה מודרנית ומחליט שהבת צריכה להיות בעתיד רופאה. הנערה רוצה להיות רופאה משום, שהרופאה המבקרת בכפרה היא בעיניה דמות שכדאי, וצריך, לחקותה. הרופאה היא סמל הקידמה, קידמה לה ולסביבה, אך כדי להתקבל לאחת האוניברסיטאות העבריות, הסיכויים הם טובים יותר אם תהיה לה תעודת בגרות מבית-ספר עברי, ע"כ המסלול הקל ביותר הוא ללכת לבי"ס פנימייתי יהודי, כי בקרבת מקום אין בי"ס יהודי שתוכל להגיע אליו יום-יום ללא קשיים. וכאן עולות כל הבעיות הכרוכות ביחסי יהודים ערבים, לא אביא הרבה מן ההיגדים המפוזרים בספר במקומות רבים, המתייחסים לעניין השוני, הזרות, הדעות הקדומות, אתעכב על שתיים שלוש נקודות.

הנערות העבריות, שצריכות לקבל את נאדיה לחדרן, לגור יחד, משוחחת ביניהן על "הערביה המלוכלכת" ואינן יודעות שנאדיה שומעת את דבריהן. נאדיה ערה לסיטואציה ומהרהרת:

"נשכתי את שפתי, אם היתה שואלת אותי משהו בקשר לשם שלי זה היה הרבה יותר קל הייתי אומרת, אני ערבית, וזהו, כי היא הרי שאלה, אבל עכשיו היא לא שואלת אז מה פתאום אני אגיד את זה? אני עוד עלולה להישמע כאילו אני מצהירה הצהרה, או כאילו זו עמדה או חס וחלילה כאילו זו הזהרה, תשמעי יא תמי, כדאי לך להתרחק ממני כי אני..." (סוף ציטוט).

נאדיה מבטאת רגש הנחיתות שלה, והיא מרגישה נחיתות בצעדיה הראשונים, הלבטים הם גדולים וקשים מאוד ותוך כדי שהייתה בפנימייה אנו שומעים על דעות קדומות. נורית אומרת לחברתה:

"בחייך תמי, היא באה מכפר ערבי, יש לה בטח... מנהגים לגמרי אחרים מאשר לנו, את יודעת בדיוק למה אני מתכוונת, מנהגי נקיון, ריח, כל מיני דברים".

בלא להכיר את הנערה יש להן כבר דעה מגובשת מה צפוי, או במה הן יכולות להתקל אם יגורו יחד עם נאדיה. ותמי מגיבה "מה עובר לך בראש את חושבת שהיא מלוכלכת". הוויכוח הזה, ובדומה לו, מתנהל לאורך כל התקופה הראשונה שבה הנערה צריכה להיות נקלטת בפנימייה.

כל הסיפור כולו משתרע על פני 8 חודשים, יש בו עליות וירידות, מופיעים בו קונפליקטים שבאים לידי ביטוי בצורה החריפה ביותר ואביא דוגמא אחת:

"הערבים הלומדים בארזים", כך אמר מנהל ביה"ס במפגש הראשון שלו עם תלמידיו "הם אזרחי מדינת ישראל בדיוק כמו חבריהם היהודים. נכון אמר דוד גורן הם מיעוט, אך אנחנו שהיינו מיעוט במשך 2000 שנה יודעים עד כמה קשים הם חייו של מיעוט. אני מבקש בכל לשון של בקשה מן התלמידים היהודיים, של ביה"ס לכבד רגשותיהם של התלמידים הערביים ולהתייחס אליהם כשווים אל שווים".

הוויכוח הזה חוזר אח"כ לעתים קרובות: היחס למיעוט, זכויות המיעוט ויחס הרוב היהודי אל המיעוט הערבי. בקיצור בעיית יהודים-ערבים בעייה שהיא אק"טואלית כבר כ-100 שנים.

הספר יכול לשמש בסיס לדיון בנושא זכויות וחובות של מיעוט במדינה, אם כי לדעתי, הספר איננו ממצה את הפרובלימטיקה של המיעוט הערבי במדינת ישראל. מפני שמתעלם מכמה אספקטים בסוגיה זאת ואתעכב על שניים: כשאנחנו היינו מיעוט סובל בגולה, מעולם לא הכרזנו, לא דרשנו, ולא שאפנו להשתלט על הרוב שבקרבו חיינו.

חיינו למעלה משלושה מליון יהודים בפולין. נאבקנו ותבענו זכות מיעוטים אך איש לא העלה על הדעת שנהיה שווים בשלטון, והעיקר לא היתה צפויה סכנת קיום לרוב. לא היתה סכנה שהמיעוט הזה ייהפך לרוב. בשום מקום בעולם המיעוט האתני לא שאף לשנות את ההרכב הדמוגרפי במדינה שבה חי וכתוצאה מכך להביא לשינויים פוליטיים. אצלנו המצב שונה ולא רק בסיסמאות אלא גם במעשים לכן נדמה לי שמהאלמנט הזה המחברת התעלמה.

ועוד הערה לעניין הקיפוח של המיעוט:

בשום מדינה לא נהנה המיעוט היהודי מזכויות שוות בתחום החינוך והתרבות, כפי שנהנה מזכויות אלה המיעוט הערבי במדינתנו — ובדין.

המיעוט היהודי במדינות העולם — בעבר ובהווה — קיים ומקיים את מערכת החינוך שלו על חשבונו (להוציא את ליטא בין שתי מלחמות העולם), והרוצה לתת לבנו חינוך יהודי חייב לשלם מכיסו טבין ותקילין, וזאת אף כי חובות המיעוט היהודי בתחומים אחרים היו שווים לחובותיהם של האזרחים האחרים למשל: יהודים מלאו את השירות הצבאי ואף נלחמו זה בזה מפאת היותם אזרחים במדינות יריבות, נאמנותם למדינה, שבה חיו, גברה על הסולידריות הלאומית-אתנית. לא הבאתי הערותיי אלה אלא כדי להדגיש, כי הנושא לא טופל בהיקפו המלא.

נחזור לעניין הדעה קדומה ביחס לבני המיעוטים. בסופו של דבר מגלים היהודים יחס סובלני אל הנערה הערביה. המנהל, החברה והמדריך קיבלו אותה כראוי. נוצרה הבנה בין הצדדים וגוברת ההכרה של זכות האדם להיות שונה מזולתו. הזכות להיות שונה, כיבוד השוני ובעיות חברתיות המתעוררות בהקשר זה

מופיע בספר של עמי גדליה "יורדים מעבר להר" הוצ' דביר 84. לא ארחיב דברים על ענין זה — הבעייה היא בעיית הפער החברתי בין העדות בישראל בכלל ובגיל מתבגר בפרט. הקונפליקט עולה בחריפות המלאה, וכיון שדשו בו אני פטור מלהתעכב עליו.

ברצוני להצביע על סיפור של חנני "אחד נגד כולם". השם מרמז על התוכן. חנני מרבה לתאר, הווי ילדים וקונפליקטים שלהם בבית-הספר. בסיפור הזה — "אחד נגד כולם", אומר הילד: "אם אני צודק, לא איכפת לי להיות יחיד. אתם עושים עוול לחיים", היינו לאחד הטיפוסים שנגדו מושטת אצבע מאשימה. "אחד נגד כולם" הוא סיפור על עמדת היחיד מול החברה, עד כמה הוא מחוסן ומסוגל לעמוד על דעתו שלו ולא להיגרר מכנית אחרי אחרים. יש שם אפיזודה מעניינת מבחינה חינוכית והיא: תגובת המחנך לחטאו של אחד הילדים, להתחצפותו בשל העזתו לנקוט עמדת מוצא אחרת. מדובר כאן בסטירה. הוויכוח הוא על נקיטת אמצעים שאינם מקובלים בסיטואציה הנתונה, כשצריך היה להגן על כבודו ועל סמכותו של המחנך. כדי לא לערער את כל אושיות המסגרת והשלטון סטר המורה על לחיו של החניך והסטירה נראית בעיניו מוצדקת. אחר כך הצטער. אבל התגובה המיידית — סטירה. הערת אגב: ככלל, בחינוך אסור לתת לדברים להידחק, התגובה המיידית עדיפה על פני שתיקה מוחלטת, או התעלמות, או אי הגבה, מדובר היה על הטלת משמעת באמצעים דרסטיים כדי למנוע הדרדרות.

אומר מלים מספר על בעייה שמופיעה בספר "חמש דקות של פחד" של אוריאל אופק. גם שם נידון עניין של ערעור המשמעת וסיטואציה של לינץ', אחד הדברים החשובים במשטר דמוקרטי, ההחשדה, העלבה והטלת עונש בעקבותיהן. יש נחפזים בהוצאת גזר-דין ולוקחים מיד את החוק בידים. זהו נוהג מסוכן ומערער סדר דמוקרטי תקין. ילד אומר למורה:

"אין לך רשות להעיף סטירות לילדים אמר כרמי למורה", — "אין לי רשות", אומר המורה ומרים את קולו, "על מעשה זה שעשיתם אין לי רשות לכבד אותך ואת חבריך בסטירה, מי אתה שתלמדני אם אין לי או יש לי רשות? אתם הרשיתם לעצמכם לעשות מעשה ברברי ולי אין רשות להעניש אתכם עליו אפילו בסטירה? מה ההבדל בין תפיסת יהודי בחוצות ברלין וגילוח מחצית זקנו לבין תפיסות ילד בביה"ס והורדת מכנסיו, ומדוע בחרתם דווקא את ברלה מכיתה ד' ולא ילד מהכיתה שלכם מכיתה ח'?"

הסיטואציה העולה היא, שילדים מתאכזרים לחלש מהם, בשם הקבוצה רומסים את אחת מאושיות הדמוקרטיה, מותר לי כאילו לנצל את כוחי ולהתעולל במישהו חלש ממני, ועל זה מגיב המחנך ואומר אתם גיבורים ביחס לחלשים מכם. מדוע אתם לא מנסים להתמודד עם אלה השווים לכם.

אורח החיים הדמוקרטי הוא ההתמודדות בין שווים לשווים ועיקרון זה צריך להנחיל גם במסגרת חברת הילדים ולהחדיר בהם, שאלה הם מן הדברים העיקריים. ברצוני להסב תשומת לב לבעיות הדמוקרטיה בחברת הילדים במוסד פנימייתי יהודי. יש בספרותנו המקורית ספרים שדנים בחינוך הפנימייתי העברי והמשטר

הפנימי בבית-ספר שבמוסד זה. אחד הספרים שבהם הנושא עולה הוא "אליפים" מאת אסתר שטרייט-וורצל, הוצ' עמיחי. השם "אליפים" מרמז על תלמידי שנה א' הנקלטים במוסד על-ידי התלמידים המבוגרים יותר. הספר הזה, מלבד היותו ספר המתאר את ההווי הפנימייתי, מצביע על הבעיות של המשטר החברתי בחברת נוער. זהו, נדמה לי, מקום אידאלי המאפשר לנו לעקוב אחרי ההתנסות של נוער בחברה דמוקרטית במסגרת חברת ילדים.

גם שם יש הירארכיה. המדריך הוא בעל כוח רב יותר מהחברה כולה. גם אם משחקים את המשחק של שלטון עצמי, וחופש ההחלטה, וחופש ההכרעה וכדומה, מתברר שהחברה מוגבלת מלכתחילה, וקיבלה על עצמה סייגים לאמור: עד כאן גבולות השלטון העצמי. הם מכירים גם במודע, אך גם שלא במודע, בסמכות והיא כל כך חזקה, שגם הנבחרים, ה"מנהיגים", יודעים שלא כדאי לעשות דברים על אפס ועל חמתם של המבוגרים הממונים עליהם, כי הם, הצעירים, מכירים בתבר-נתם ונסיגונם בחיים. ולפעמים, בעוונותינו הרבים, הם מקבלים את דין המבוגרים גם בגלל חנופה. הנבחר ע"י החבורה שלו לשמש מנהיג, בשל תכונות מסויימות, הוא המנהיג הסמכותי ביחס לחברה, אך ביחס לממונים עליו — היחסים שונים לגמרי והוא בעמדה אחרת, ומכאן רק צעד אחד לתופעה אחרת הנקראת בפי הילדים הלשנה. זהו דבר חמור מאד בעיני הילדים. הסולידאריות מחד גיסא וההלשנה מאידך גיסא. ההלשנה נקראת בפיהם לעתים בגידה — ועליה יש עונשים חמורים ביותר. החברה איננה סובלת בגידה, אינה סובלת שמישהו פורש ממנה, בעיקר כשזה גורם לרעתה. יש בספר הזה תיאור קונפליקטים בין החברה והמנהיג, תכונות המנהיג ועניין המלשינים, שכאמור נחשבים לבוגדים ומוטלים עליהם עונשים חמורים מאד. ויש בספר אלמנט נוסף והוא "הרוב קובע", אין לך ברירה אלא לקבל החלטת הרוב. מדובר על אורח-החיים בחדר שבמוסד הפנימייתי שגרים בו ארבעה, יש במוסד מעגלים מעגלים חברתיים ודמוקרטיים. היחידה הקטנה ביותר — החדר וגרים בו 3-4 חניכים, היחידה החברתית, ובראשה מדריך; במקביל היחידה הכיתית, ויכול ילד להשתייך לכמה מעגלים בעת ועונה אחת והוא עד לקונפליקטים בכל אחד מהם. הוא חניך במוסד כולו והקונפליקטים הולכים ומתרחבים ככל שהיחידה החברתית גדולה יותר. בספר עולה הבעייה של היחס אל השונה, יחס של סובלנות אל מי שחושב שזכותו להיות שונה, לא לקבל את דעת הרוב. הנה אפיזודה: החברה החליטה לרכוש טלוויזיה למועדון הקבוצה בעזרת המדריך. חנה המנהלת אומרת, שהנהלה תשתתף בהוצאות אם הקבוצה תצא לעבוד בשכר ויהיה לה למטרה זאת סכום משלה. ילד אחד, טיפוס ייחודי, שבא מבית הרוס, עצמאי במידה מסויימת, ממורמר ושונה מכלל חבריו, אומר: "אני רוצה להצהיר שלא אעבוד למען הטלוויזיה, אני מתנגד לכל העניין, אינכם יכולים לכפות עלי את דעתכם". מיד פרצה סערה כמוה לא היתה עוד. מה פירוש לא אעבוד, מה פירוש אתנגד, הכך נוהגים בדמוקרטיה? הרוב קובע, אם זה מוצא חן בעיני דודי או לא. דודי אינו יכול לפרוש מן הציבור. הבעייה

באה אח"כ על פתרונה, וזו דוגמא לדיון אימתי רשאי היחיד לפרוש ולעמוד על דעתו ואימתי הוא חייב לקבל את דעת הרוב. בכל משטר דמוקרטי אנחנו עומדים בפני דילמה זאת.

אסיים בספר הנקרא "אוטובוס גדול כמו כל העולם" מאת מריו סימל, תורגם מגרמנית. הייתי מוסיף לשם מלה ואומר "כמו כל העולם הדמוקרטי", כי אכן בעיות הדמוקרטיה בעולם הילדים מרוכז בסיפור קטן זה. השם של הספר אומר כל העולם היינו מתכוון למקרו. מסופר על ילדים בגרמניה, שיצאו לטיול ומלווה אותם אשה מבוגרת. האוטו נתקע בדרך מפאת שלגונים המתגלגלים מההרים. יש צורך לארגן את החיים, להזעיק עזרה לילד חולה שצריך להביאו ליישוב הקרוב ביותר. הילדים צריכים להישאר לבדם, אי אפשר להשאירם ללא ממונה עליהם ואז צריך להחליט מי הממונה ולקבל את מרותו. לשם כך צריך לערוך בחירות ועולה השאלה של קריטריון לפיו בוחרים. על פי אילו תכונות? ואיך בוחרים? המועמד אומר: "אם איני מוצא חן בעיניכם בחרו מישהו אחר". ומתחיל לחץ על הסביבה, הייבחר ילד בעל כוח פיסי, או מי שיש בו תכונות של מנהיגות, או אחד בעל תכונות אחרות: תבונה, מתינות, יכולת השפעה. העניין מתפתח בצורה יפה ומבליטה סידורי דמוקרטיה תקינים. ויש אחד שמתמרד ואינו מקבל את דעת הרוב. הקבוצה מנדה אותו ואחר-כך הוא מתחרט. מגיעים לבעייה של מחסור במזון וחלוקתו. צפויה סכנה שלא יהיה להם מה לאכול. המבוגרים הלכו עם הילד החולה, נער אחד עומד בראש החבורה, עושים קופה משותפת של האוכל, ואחד, בריון, שמן אומר: "אני את שלי לא אתן, כלום צריך אני לרעוב בגללכם?" ועולה השאלה של שוויון בעת צרה, אנו עדים לרוגז ולוויכוחים בעת משבר. השכנוע מביא לסיום טוב והכל מסתדר בצורה טובה וחיובית, הספר משקף פרובלימטיקה של דמוקרטיה: בעיות של שוויון, דעת קהל, מאבק של האגואיסט של הבודד בכלל, הכרעת הרוב, בעיות ואפיונים של תכונות המנהיג, סדרי בחירות, אחריות של ילדים לגבי עצמם, האמביציה החולנית של האחד אשר גורמת מבוכה בקרב החברה כולה, בעיות מסוג זה המשקפות את העולם כולו באוטו הקטן, והם חיים אותן, רגע רגע. זוהי התנסות בחיים דמוקרטיים ונוצרת הזדמנות של הזדהות והתנסות. זהו אורח-חיים דמוקרטי, ולכך התכוונתי בפתיחה באומרי שבמוסד החינוכי לא הדיון העיוני חשוב אלא אורח-החיים הדמוקרטי.

הספרות היפה משלימה את שאין אנו יכולים ליצור ממש במוסד, לפיכך ניעזר בה וזו תרומתה לחינוך לדמוקרטיה.