

כבוד בפנינת החי? השלכות חינוכיות של מפגש תלמידים עם חיות שבויות

אריאל צבל¹

מבוא: שליטה וכבוד

אומרים שהכוח משחית, כלומר שהשליטה בזולת מערערת את כשירותו המוסרית של השליט, ובכלל זה גורעת מן הכבוד שהוא רוחש לנשלט. מעט מאוד נכתב על התובנה האינטואיטיבית הזו בהקשר של יחסי אדם-חיה, אך המחקר מאשש אותה בדרך כלל ביחס לתפקידי שליטה בין בני אדם. מנהיגים פוליטיים, מנהלים, פקידים, סוהרים וכיוצא באלה – כולם נוטים לפתח זלזול בכפופים להם, הערכה עצמית מופרזת ואמונה בטבעיותם ובצדקתם של יחסי השליטה.² תופעה דומה, אם כי מרוסנת יותר, זוהתה גם בתפקידי שליטה שמטרתם טיפולית או חינוכית, למשל ברפואה, בסיעוד ובהוראה.³ מדובר בתגובה אנושית לעמדת כוח שאינה תלויה בזהותו של הנשלט, ולכן סביר להניח שהיא מאפיינת גם שליטה של בני אדם בחיות. על רקע ההנחה הזו אבחנו את פיתוח הכבוד לחיות שבויות ואת פיתוח היפוכו – הזלזול. אסקור הצהרות מוסדיות ומחקריות שלפיהן המפגש בין תלמידים לחיות שבויות הוא אמצעי לפיתוח רחשי כבוד בתלמידים, אבחנו את הגדרות המושג "כבוד" בטקסטים אלה, אבדוק מי הם מושאי הכבוד במיזמים החינוכיים, ואציג את מסקנותיי המשלימות אך הבלתי תלויות זו בזו: (א) הטענות בדבר פיתוח כבוד כלפי החיות השבויות אינן תקפות; ו-(ב) התוצאה המשוערת של המפגש עם חיות שבויות היא פיתוח זלזול בהן.

¹ ד"ר אריאל צבל, אורנים, המכללה האקדמית לחינוך

² Zimbardo, 2007; Blaug, 2010; Garrard & Robinson, 2016

³ Pillemer & Moore, 1989; Gallop, 1998; Khoury-Kassabri, 2006; Griscti et al., 2017

במאמר אשתמש במושג "שבי" ובהטיותיו. אפשר להגדיר שבי כ"מצב שבו מישהו מונע מבעל חיים לנוע בחופשיות כמו בטבע, למשל באמצעות החזקתו בכלוב או במקום מגודר".⁴ הגדרה זו מתארת מצב גשמי גרידא, ללא התייחסות לכוונות שהובילו אליו: מצב הוא שבי בין אם תכליתו היא בידור או הכנה להרג ובין אם מדובר בגרעין רבייה או בשיקום חיה פצועה. לפי הגדרה זו, מושג השבי אינו נושא בהכרח משמעות מוסרית שלילית: שיקול שיטתי לפי עקרונות מוסר מוגדרים עשוי להוביל במקרים מסוימים להוקעת השבי ובמקרים אחרים (אומנם שכיחים פחות) להצדקתו. יתרה מזו, השבי אינו כרוך בהכרח בחוויה רעה לשבוי, ותנאי שבי מצוינים עשויים להיות נעימים יותר מחיי חופש המחייבים מאבק קיומי קשה במיוחד. עם זאת, מניעת תנועה חופשית כרוכה בדרך כלל בצמצום קיצוני של טווח התנועה ושל המשאבים העומדים לרשות החיה השבויה, ובמניעת אינספור התנהגויות שהחיה נוטה לבחור בהן בנסיבות טבעיות. לכן יצירת תנאי שבי מצוינים היא אתגר גדול יותר מכפי שאפשר להסיק בטעות מהנחיות נפוצות להחזקת חיות בשבי.⁵ ההבחנה בין שבי לחופש אינה חדה, ובמקרה של חיות מבויטות היא מסובכת במיוחד. לא זו בלבד שמעמד השבי/החופש של חיה אינו ברור אם היא קשורה או כלואה מדי פעם בלבד, או כשהשטח המגודר שהיא מוחזקת בו דומה בגודלו ובתכולתו לתחום המחיה הטבעי של המין, אלא גם הברירה המלאכותית של חיות ממינים ומגזעים רבים פגעה ביכולת הישרדותן העצמאית והן נהפכו ל"שבויים" של תכונותיהן הגנטיות – נושא מורכב מכדי שאוכל לדון בו כאן. אסתפק אפוא בהתייחסות לשבי כהגבלת תנועה תמידית באמצעות מבנים ואביזרים.

ליחסי השליטה צפויה השפעה מכרעת על עמדת האנשים הפוגשים בחיה השבויה, אך תכליתו של השבי והצהרות על התכלית הזו עשויים אף הם להשפיע: להגביר את הזלזול בחיה – למשל כשמצהירים שהיא נועדה לקידום מטרות לימודיות, או לעורר רחישת כבוד לה במידה העשויה להתחרות בהשלכותיו של השבי – למשל כשמצהירים שהחיה נכלאה כדי להצילה ממוות בטוח. התמונה מסובכת עוד יותר, כי פיתוח כבוד כמעלה מוסרית נלווה בדרך כלל לפיתוח מעלות מוסריות אחרות, כגון אמפתיה וחמלה, אף שבעצם מדובר במעלה נפרדת ולעיתים מנוגדת למעלות האחרות. למשל, מניעת סבל מהזולת, מתוך חמלה, עלולה להיעשות בכפייה – ללא התחשבות ברצונו ובבחירותיו. ניתוח הזיקה שבין המעלות השונות חורג ממסגרת המאמר הזה; עם זאת, חשוב לציין שמקורות העוסקים בחינוך הומני (חינוך

⁴ התבססתי על הגדרה מילונית עם תיקונים קלים (המקור: "מצב שבו בעל-חיים מוחזק בכלוב או במקום מגודר, ואינו יכול לנוע בחופשיות כמו בטבע". רב-מילים, ללא תאריך, הגדרה 2).

⁵ לדוגמה, ההנחיות העדכניות ביותר של משרד החינוך להקמת פינות חי (דבש ורדו, 2005: 5, 14) ממליצות להחזיק חמורים בצפיפות גבוהה פי 909 מצפיפותה של אוכלוסיית החמורים הצפופה ביותר שנמדדה בארבעה מחקרים על חמורים חופשיים (Rudman, 1998: 221), ולהחזיק חמישה גרבילים בצפיפות גבוהה פי 515-437.5 מצפיפותן הממוצעת של קבוצות חברתיות (שני פרטים לפחות) שנמדדה בעונות שונות בגרבילים חופשיים. (Wang et al., 2011: 135)

לטיפוח יחס "טוב" לזולת, ובפרט לחיות), אינם מסייעים להבנת הנושא כי הם מתייחסים לכבוד כדרך אגב בין מטרות הומניות אחרות, מבלי לעמוד על הסתירה האפשרית בין ובין טיפוח הכבוד. יתרה מזו, הספרות בתחום זה מתעלמת מן האפשרות שלמפגש עם חיות שבויות יש השפעה המנוגדת למטרותיו המוצהרות של החינוך ההומני⁶ (וממילא הנחלת ערכים אנטי-הומניים עלולה להסתמך על התנהגות ספונטנית שאין מהרהרים בה ולא דווקא על הנחיות מוצהרות, מצב העלול להביא להזנחתה בשיח הפדגוגי).

הצהרות חינוכיות על פיתוח כבוד באמצעות חיות שבויות

מוסדות שונים נוהגים להפגיש תלמידים עם חיות שבויות. רבים מן המוסדות האלה, כגון פינות חי, פינות לטיפול וגני חיות, הם גופים מסחריים שאינם מספקים נימוקים חינוכיים או ערכיים למפגש עם החיות אלא מפרסמים אותו כבילוי, בדומה למתקני משחקים ולאתרי נופש. גם בתי הספר, גני הילדים והמוסדות הפועלים בשיתוף עם גופי החינוך הרשמיים ממעטים לפרסם הצהרות על הערך החינוכי של החזקת חיות בשבי ושל מפגשי ילדים עימן. עם זאת, מוסדות חינוך המפגישים ילדים עם חיות שבויות ומפרסמים הסבר לכך, טוענים שהמפגש נועד לפתח כישורים מוסריים כגון אמפתיה, חמלה וכבוד, כישורים אחרים כגון ידע ומוסר עבודה, ולספק תגמול רגשי. במאמר זה אתמקד בהצהרות על פיתוח כבוד ולא אתייחס לתגמולים האחרים שהמוסדות מצהירים עליהם.

פינות החי הבית ספריות ("מרחבים זואולוגיים") פועלות ברובן הגורף מבלי לפרסם הסבר ואינן מספקות אפוא בסיס להבחנה בין מניעים בידוריים למניעים חינוכיים בהחזקת החיות. בין אתרי האינטרנט הבית ספריים בשפה העברית מצאתי אחד-עשר המספקים הסבר כלשהו על מטרות פינת החי שבבית הספר. שלושה מהם מצינים פיתוח כבוד: "חינוך לשמירה על כבוד האדם והחי; קבלת אחריות ודאגה לחי" (בית ספר אלחריזי, תל-אביב); "לקיחת אחריות, מחויבות והתמדה, כיבוד האחר וקבלת השונה, דאגה לחלש ועזרה לזולת, שמירה על זכויות בעלי-החיים" (בית ספר ברטוב, רעננה); ו"מניעת אלימות, כבוד לחיים, אחריות, יחסי גומלין [...] רגישות לזולת, עזרה לחלש, טיפוח החריג, התנדבות [...] התמודדות עם דילמות ערכיות כגון ניסויים בבעלי-חיים בעד נגד, הכחדת בעלי-חיים" (בית

⁶ Ascione, 1997; Unti & DeRosa, 2003; Jalongo, 2014. גם הטיפול הרגשי בעזרת בעלי חיים הניב דיון ביחסי אדם-חיה, אך תוך התעלמות מעמדתו הערכית של האדם (המטופל) כלפי החיה. אפילו מעמדן של החיות כנשלטות מוזכר בדיון זה רק לעיתים נדירות, וזאת בדגש על יתרונות רגשיים שמקנה השליטה למטופל, למשל Trotter et al., 2008: 255; לביקורת חריגה על השלכות רגשיות של השליטה ראו חכים אשר, 2019: 6.

ספר קורצ'אק, רמת גן).⁷ חברות המניידות חיות שבויות למוסדות חינוך מספקות לעיתים נדירות הסבר למטרת המפגש עם החיות. אחת מהן - "מפגשי טבע",⁸ טוענת שתוכניותיה מטפחות כבוד לסביבה ולבעלי החיים. ככל הנראה, הגישה לנושא זה בישראל אינה מיוחדת, אך הבדלים במינוח המקובל במדינות שונות מקשים על השוואה ישירה בין מצבים באותן מדינות.⁹ בצפון אמריקה בולט שיווק נמרץ של חיות לכיתות לימוד על-ידי נאמנות הטיפול בחיות מחמד (PCT), עמותה המנוהלת בידי תעשיית חיות המחמד והמזון לחיות מחמד. לפי עמותה זו, הצפייה בחיה והטיפול בה מבססים תחושה של אחריות וכבוד לחיים.¹⁰ טענה דומה פותחה בהרחבה במסמך שמימנה PCT עבור אחת העמותות הוותיקות והמוכרות ביותר לרווחת בעלי חיים, ההתאחדות ההומנית האמריקנית (AH), תחת הכותרת "מחקר בעלי-חיים בכיתה". כפי שסוכמו הדברים במבוא למסמך, חיות מחמד כיתתית מלמדת ילדים ערכים חשובים כמו חמלה, אמפתיה וכבוד.¹¹ גישה זו, ובמיוחד הרעיון של פיתוח "כבוד לחיים" דרך הטיפול בחיות בכיתות הלימוד, מפותחת במיוחד ביפן.¹²

מפגשים רבים של תלמידים עם חיות שבויות מתקיימים בגני חיות גדולים המפעילים תוכניות חינוך כלליות ותוכניות מיוחדות לבתי ספר. תוכניות כאלה פועלות גם בישראל, אך באתרי גני החיות המקומיים אין התייחסות לכבוד. כמה ארגונים בין-לאומיים של גני חיות מזכירים פיתוח כבוד: התאחדות גני החיות והאקווריומים בצפון אמריקה (AZA) טוענת בהסבר על מדיניות החינוך שלה ש"החיות צריכות תמיד להיות מוצגות בדרכים המעודדות כבוד לחיות בר ולטבע"; ההתאחדות הבריטית והאירית של גני החיות והאקווריומים (BIAZA) מצהירה בדף השער שלה שחבריה מחויבים "להעלות מודעות, להגדיל כבוד וידע על חיות בר ועל עניינים עולמיים, ולערב בכך ולחבר אנשים בכל הגילים לעולם הטבעי"; וגם התאחדות גני החיות של דרום מזרח אסיה (SEAZA), הנודעת ברמת האחזקה הנמוכה של גני החיות בקרב חבריה, ציינה שהיא מחנכת את ציבור המבקרים

⁷ אלחריזי, 2014; ברטוב רעננה, ללא תאריך; קורצ'אק, ללא תאריך. שלושה בתי ספר מציינים מטרת ערכיות ברוח דומה, ללא אזכור כבוד: הדמוקרטי (לב השרון); ישגב (תל-אביב); מתן (מתן). חמישה בתי ספר אינם מציינים מטרת ערכיות הממוקדות בחיות: ארלוזורוב (קריית חיים); גלים (חדרה); נתיב (הרצליה); רמת החייל (תל-אביב); שחף (בת ים)

⁸ "מפגשי טבע", חוגי טבע וסביבה (ללא תאריך)

⁹ למשל, ל"פינת חי" (וגם ל"מרחב זואולוגי" המשמש את משרד החינוך כיום) אין תרגום הולם לאנגלית, ול-classroom pet אין תרגום הולם לעברית. ההבדלים הלשוניים משקפים במידת מה הבדלים מעשיים.

¹⁰ Pets in the Classroom, n.d.

¹¹ American Humane Association, 2015

¹² Nakajima, 2017: 3

בדבר "הצורך הדחוף בשימור סביבתי באופן התומך בכיבוד (respect) ובכבוד (dignity) של חייית הבר".¹³

ההתייחסות לכבוד במקורות המצדדים בתצוגה של חיות שבויות, במגע איתן ובטיפול בהן במסגרות חינוכיות דומה להתייחסות המקובלת לכבוד במקורות המצדדים בפעילות הכוללת פגיעה בוטה בחיות למטרות חינוכיות (למותר לציין שפגיעה כזו זרה לחלוטין לרבים ממוסדות החינוך המחזיקים חיות בשבי). בארצות הברית, בדברי מבוא להנחיות לשימוש בחיות ובכלל זה עריכת ניסויים בהן, טען המוסד למשאבי חיות מעבדה (ILAR) ש"החזקת חיות מחמד כיתיות בגני ילדים ובבתי-ספר עשויה ללמד כבוד לכל המינים האחרים".¹⁴ ההתאחדות הלאומית למורים למדע (NSTA) היא הארגון הגדול בעולם למורי מדעים, ובנייר עמדה שכותרתו "שימוש אחראי בחיות חיות ודיסקציה [נתיחת חיות מתות] בכיתות מדע" מצהיר על תמיכתו הנחרצת בהחלטתם של מורים לכלול חיות בשיעורי מדעים, בטענה ש"הצפייה והעבודה הישירה עם חיות עשויות להצית את התעניינותו של התלמיד במדע וגם לעורר כבוד כללי לחיים".¹⁵ אופי "העבודה הישירה עם חיות" אינו מפורט במסמך, אך NSTA מציג ברוח דומה תמיכה בדיסקציה כ"מפתחת הערכה רבה יותר למורכבות החיים" והמלצה לבצע דיסקציה "מתוך מחשבה על האורגניזם והערכה כלפיו", אף-על-פי שדיסקציה כרוכה לעיתים קרובות בהרג חיה.¹⁶ ארגונים אחרים משתמשים במושג כבוד בהקשר של ניסויים בחיות. למשל, ההתאחדות האמריקנית למדע חיות מעבדה (AALAS) טוענת שהשימוש בחיות בבית הספר "מקדם את ההתפתחות והצמיחה של תחושת האחריות והכבוד של התלמיד לכל היצורים החיים".¹⁷ בישראל אין כיום קישור מוצהר בין החזקת חיות בשבי לעריכת ניסויים בהן בבית הספר, בעקבות האיסור שקבע ב-1999 שר החינוך על עריכת ניסויים כאלה.¹⁸ עם זאת, לפני קביעת האיסור הפגינה המפקחת המרכזת על הוראת הביולוגיה דאז תמיכה בעריכת ניסויים בבעלי חיים בבתי הספר, ואחד העיתונים ציטט את דברי ההסבר שלה: "לנתיחה יש השפעה חיובית על נפש התלמיד. כך ניתן להקנות לו את ערך החיים ואת כיבוד החיים. זה הכלי ללמדו לשמור על הטבע, לכבד את דרכי בעלי-החיים ולשמור על זכותם לחיות".¹⁹

¹³ Association of Zoos and Aquariums, n.d.; British and Irish Association of Zoos and Aquariums, n.d.; Moss & Esson, 2013: 14

¹⁴ Institute of Laboratory Animal Resources, 1989: 1

¹⁵ National Science Teachers Association, 2008: 1

¹⁶ שם: 2

¹⁷ American Association for Laboratory Animal Science, n.d.

¹⁸ ניסויים בבעלי-חיים בבתי-ספר, 2003. ראו גם: משרד החינוך, 2013: סעיף 15

¹⁹ לי, 1995, מתוך: ניסויים בבעלי-חיים בבתי-ספר, 2003

ההצהרות שלעיל מתייחסות לחיות התלויות לחלוטין בבני אדם. חיות אלה כלואות בתנאים שלעיתים קרובות מונעים מהן לממש נטיות טבעיות ומסבים תסכול ואי-נוחות, והן סופגות מגע העלול לגרום להן מצוקה ולעיתים אף עינויים ומוות – וכל זאת עבור המשימה החינוכית. ההנחה שאפשר לטפח כבוד באמצעות חשיפת תלמידים לחיות במצבים כאלה מעוררת שאלות, וביניהן: (א) מהי משמעות המושג "כבוד" בטקסטים האלה? (ב) את מי בדיוק אמורים התלמידים ללמוד לכבד? ו-(ג) מהם המדדים לכך שכבוד אכן התפתח אצל התלמידים? בסעיפים הבאים אתיחס לשאלות אלה.

משמעות המושג "כבוד"

לפני שאעמוד על משמעותו של המושג "כבוד" בטקסטים שסקרתי, יש להבהיר אילו מבין משמעויותיו הרבות אינן רלוונטיות לדיוננו. פיתוחו ההיסטורי של המושג נעשה בדרך כלל במחשבה על יחסים בין בני אדם,²⁰ ובנסיבות מסוימות אף התמקד בקבוצות אנושיות מסוימות או ביחסים שבין האדם לאלים.²¹ ואולם הקשר פיתוחו של המושג אינו קובע את השימוש המקובל בו כיום. המאמץ המתמשך שלא להותיר בני אדם כלשהם מחוץ לשיח הכבוד הניב המשגה כללית ומופשטת עד כדי כך שמשמעויות מודרניות של כבוד הולמות היטב גם מושאים לא אנושיים, ביניהם חיות.

אומנם, לא כל המשמעויות הנפוצות של כבוד פתוחות באופן כזה, וכאן נחוצה הבחנה בין כבוד כתכונה של דברים (dignity) ובין כבוד כהתייחסות לדברים (respect). כתכונה של דברים עלולה הגדרת המושג לכלול הגבלות המותירות מושאים רבים, וחיות בכלל זה, ללא כבוד. עמנואל קאנט, שהשפיע במידה מכרעת על שיח הכבוד המודרני, טען שכבוד משמעו שלמישהו יש "ערך פנימי" או שהוא "תכלית כשהיא לעצמה", כלומר שלבעל הכבוד יש ערך מיוחד בין אם אחרים מכירים בכך בין אם לאו,²² ומעמד זה כרוך בהכרח בתבונתו המעניקה לו יכולת להגות חוקי מוסר.²³ מן התנאי האחרון (ומהגבלות שמקורן בתורות מוסר שבמרכזן רעיון האמנה החברתית) עולה שלאיש אין אחריות מוסרית ישירה כלפי ישויות שלא ניחנו בתבונה הנדרשת – ובכלל זה בני אדם רבים (כגון תינוקות) וכל שאר החיות – יהיו פגיעים, תלויים ונזקקים ככל שיהיו. כדי לחלץ את תורת המוסר הקאנטיאנית מהשלכות אלה, הציע הפילוסוף טום רייגן לייחס 'ערך פנימי' לכל יצור שניחן במקבץ מסוים של תכונות נפשיות בסיסיות, בלתי תלויות בתבונה מן הסוג המכריע בעיני קאנט, בהנחה ש"עלינו להתייחס לאותם פרטים שיש להם ערך פנימי בדרכים המכבדות את

²⁰ Giorgini & Irerra, 2017; Cvetek & Cvetek, 2018: 860-866; Dillon, 2018

²¹ Giorgini & Irerra, 2017: chap. 1; Cvetek & Cvetek, 2018: 856-860

²² קאנט, תשמ"ח [1785]: 92-93

²³ שם: 91-111

ערכם הפנימי".²⁴ אומנם, גם תורתו של רייגן – הניסיון הידוע ביותר להכליל חיות במסגרת קאנטיאנית בעיקרה – מגבילה את רשימת בעלי תכונת הכבוד ואף תובעת מאמץ מחקרי בזיהוי חיות שניחנו במקבץ התכונות הנפשיות הרצוי לעומת חיות שלא ניחנו בהן. לעומת זאת, כבוד במובן של התייחסות לדברים (respect) מציין מצב של סוכן מוסרי, ללא הגבלת תכונותיו של מושא התייחסות. כבוד במובן זה הוא מושג אוניברסלי במלוא מובן המילה, והחלתו על חיות פשוטה ונוחה. ההתבטאויות שציטטתי כהצהרות חינוכיות על פיתוח כבוד באמצעות חיות שבזכותן אכן הולמות כמעט כולן את מושג הכבוד במובנו הזה. יש להעיר כאן שאין בטקסטים שסקרתי רמז לרעיון שהדיון על כבוד לחיות (או לטבע, לחיים וכו') מציין בעצם רחישת כבוד עקיפה לדברים אחרים – האפשרות היחידה לרחוש כבוד לחיות לפי קאנט.²⁵ גם משמעויות נפוצות אחרות של המושג כבוד זרות לאותם טקסטים: 'לכבד' אין משמעו כאן לקבל כלל מסוים או לציית לו, וגם לא לחוש יראה או להיזהר מחשש שמישהו יפעיל עליך כוח.²⁶ בדרך כלל, גם גרסה מרוככת של יראה אינה רלוונטית: כבוד בשיח הזה איננו תחושת חוסר חשיבות והתנהגות כנועה של האדם המכבד לנוכח הדבר המכובד.

מהי, אם כן, משמעותו של כבוד בטקסטים שלעיל? הדברים אינם מנוסחים בבהירות, אך פירוש סביר שלהם מתמקד בהתכוונות או בפעולה של התלמידים ושל צוות ההוראה: אלה מכבדים דבר-מה כשהם מייחסים לו ערך, מתפעלים ממנו או מאמינים שעליהם לפעול מתוך התחשבות בו (החדות הפילוסופית מחייבת להוסיף כאן "בזכות מה שהוא בפני עצמו ולא כביטוי לשימושיו בידי אחרים", אך איני משוכנע שתוספת זו נאמנה לטקסטים הנידונים). אם נרמז שיש לדברים כבוד כתכונה (dignity), כבודם במובן הזה נגזר מן התייחסות אליהם ואינו מותנה בתכונות עצמאיות מוגדרות שלהם (אין להסיק מכך שהכותבים אדישים לתכונות המקנות 'ערך פנימי' קאנטיאני, רייגניאני או אחר; אדרבה, הם ודאי לא יתנגדו לרעיון שיחס מכבד צריך להביא בחשבון את תכונותיו המיוחדות של מושא הכבוד, אך הם אינם קובעים תכונות שבלעדיהן אין המושא ראוי לכבוד). טענות העשויות להתקבל על דעתם של רבים ממחברי הטקסטים שציטטתי מתחלקות לשלושה תחומים. כשהם טוענים שדבר-מה מכובד, כוונתם עשויה להיות (א) שעלינו להשקיע בהגנה על המשך קיומו, ואולי שהוא בעל זכות קיום; (ב) שעלינו להשקיע בהגנה עליו מפני פגיעה בשלום, בשלמותו, בתקינותו או ברווחתו, ואולי שהוא זכאי להתקיים בשלום, בשלמות, במצב תקין

²⁴ Regan, 1983: 249. לעניין התכונות הנפשיות שלדעת רייגן מקנות ערך פנימי, ראו סעיף 7.5

²⁵ Kain, 2018: 221-228

²⁶ האפשרויות שפסלתי כלא רלוונטיות תואמות בקירוב את מובני הכבוד שסיווג הפילוסוף ג'ואל פיינברג כ-reverentia וכ-respekt, בהתאמה. המובן הרלוונטי יותר קרוב למה שהגדיר פיינברג כ-observantia. ראו Feinberg, 1973

או ברוחה; ו-ג) שעלינו לשמור על מרחק ממנו מבלי להתערב בהתנהלותו העצמאית, להפריע לה או לשנותה (כלומר עלינו להימנע מפגיעה באוטונומיה שלו), ואולי שהוא זכאי להתקיים כמות שהוא – ללא התערבות או הפרעה וללא שינוי התנהלותו העצמאית (כלומר יש ערך לאוטונומיה שלו). בקיצור, המושג והטיותיו עוסקים בתודעה ובפעולה כלפי עצם קיומו של דבר-מה, כלפי רווחתו וכלפי העדפותיו.

מושאי הכבוד

למי מיועד הכבוד בשיח התומך בהצגת חיות שביות ובעריכת מניפולציות שונות בהן במסגרות חינוך? המקורות שמצאתי מרבים לציין את בעלי החיים כמושאים של רחישת כבוד, אך זהותם המדויקת אינה ברורה בדרך כלל: האם מדובר בחיות מסוימות שנעשה בהן שימוש במסגרת החינוכית? בחיות אחרות מאותם מינים? בחיות ממינים אחרים? בחיות בכלל? בטבע או בסביבה שחיות ממינים אלה הן לכאורה חלק מהם? ואולי במינים ביולוגיים ולא דווקא בחיות ממשיות? הטקסטים דלים ומעורפלים מכדי לספק תשובות מדויקות, אך ראוי לציין שלא מצאתי אף הצהרה חד-משמעית על פיתוח כבוד כלפי החיות השביות כאינדיבידואלים, ולעומת זאת בולטת הנטייה להתרחק מהצהרה על כבוד לפרט לטובת הצהרה על כבוד למושא כללי או מופשט יותר.

מגמה זו בולטת על רקע ריבוי ההצהרות בדבר פיתוח "כבוד לחיים". מהי המשמעות של כבוד לחיים שאינם חייה הממשיים של אף ישות מסוימת? אפשר לפרש זאת כאילו מדובר בהערכת דברים חיים באשר הם חיים ובמחויבות להשקיע בהגנה עליהם מסכנת מוות, אך לא מצאתי בטקסטים רמז לפלורליזם כזה במחשבה ולמסירות כזו במעשה. ייתכן שהכוונה היא לכבוד כלפי תכונת החיים כהפשטה ולא כלפי מימושה בחייהן של ישויות מסוימות; אם כן, מה אמורים לחשוב, להרגיש ולעשות מי שמכבדים את החיים? (מדובר בתהייה כללית: מה אמורים לחשוב, להרגיש ולעשות מי שמכבדים את המוות, את הגרביטציה או כל מאפיין אחר של דברים אמפיריים, בהיעדר התחייבות לזהותם של דברים בעלי מאפיין זה בפועל?). אומנם, אפשר שהכותבים פשוט מניחים שפיתוח כבוד מתייחס בהכרח לישויות ממשיות מסוימות. למשל, כשמדובר בפיתוח "כבוד לחיים" באמצעות ניסויים בחיות במסגרת מסלול חינוכי שנועד לכאורה להכשיר חוקרים לתועלת האדם, אולי כוונת הכותבים היא כבוד לחייהם של בני אדם בלבד. אם זוהי כוונתם, הם אינם חושפים אותה ומטבע הדברים גם אינם מנמקים אותה.

אם הצגת החיות השביות ועריכת המניפולציות בהן אכן נועדו לפתח בתלמידים רחשי כבוד, אז אין מדובר בכבוד לחיה הממשית שפוגש התלמיד אלא לחיות אחרות ולחיים אחרים. הגדרת מושא הכבוד נשענת על הכללה ועל הפשטה, והיא מכוונת לחיות בכלל,

לסביבה, לחיים או אפילו אינה מופנית במפורש כלפי דבר – משל היה מדובר בפיתוח מידה טובה שאינה תלויה במושא. כך מורחק השיח מן החיה הממשית שפוגש התלמיד, ונמנע הרושם המוטעה כאילו מתיימרים לפתח כבוד כלפיה עצמה. בהיעדר הרחקה כזו מאותה חיה שנמצאת בפועל בחלל אחד עם התלמיד, הטענות שסקרתי לעיל בדבר פיתוח כבוד עלולות להתפס כסיסמאות אבסורדיות: הרי ההרג המקובל לקראת נתיחות וכחלק ממדיניות הטיפול בחיות 'עודפות' בפינות חי מסוימות מנוגד בעליל לפיתוח הכבוד לחייו של קורבן ההרג; החזקת חיות בכלובים קטנים ודלים וטלטולן לשם תצוגה ולמידה או עריכת ניסויים בהן מנוגדים לפיתוח הכבוד לשלומן ולרווחתן; וכל המעשים האלה מנוגדים לפיתוח כבוד לאוטונומיה של החיה (במובן של התנהלותה העצמאית בהתאם להעדפותיה). אין כאן שום מקום לכבוד: החיה הממשית אינה נחשבת כ"תכלית כשהיא לעצמה" אלא האוטונומיה שלה, רווחתה ואפילו חייה נחשבים ככלי בשירותה של תכלית זרה.

למותר לציין שהכשרה ליחס לא מכבד כלפי חיות מסוימות לשם פיתוח כבוד כלפי מושאים אחרים היא תוכנית בעייתית, ולא רק בגלל עצם השימוש הפוגעני בחיות. סביר להניח ששימוש בחיות מסוימות לתכלית זרה להן תוך פגיעה באוטונומיה שלהן, על חשבון רווחתן ולעיתים אף במחיר חייהן, יפתח בראש ובראשונה חוסר כבוד כלפיהן כפרטים. תוצאה אפשרית של תהליך זה היא הרחבת חוסר הכבוד כלפיהן אל מושאים אחרים – אותם מושאים שהמיזם מתיימר לפתח כבוד כלפיהם. בנקודה זו עשויה להועיל הקבלה לחינוך בתחום מפותח וממוסד יותר – טיפוח כבוד לבני אדם, ובמיוחד ל'אחרים' מוחלשים: מובן מאליו שאנשים אינם מוחזקים בשליטת בית הספר ותלמידיו לטובת מיזמים חינוכיים כאלה, ואילו היה משהו מעלה הצעה כזו, היא הייתה נפסלת מיד כאבסורד מוסרי וחינוכי. ביקורת זו עולה בקנה אחד עם הגישה הרשמית שהתגבשה בשנים האחרונות במשרד החינוך בישראל. בדברי המבוא של חוזר המנכ"ל האחרון²⁷ על "בעלי-החיים במוסד החינוכי" נכתב שאנשי מערכת החינוך "העוסקים בתחום של בעלי-חיים כאמצעי חינוכי וטיפול" מתמקדים "ביחס של חמלה ורגישות לבעלי-חיים ובהקניית התפיסה ההומנית כי חובתנו לתת לבעלי-החיים כבוד ויחס הוגן ולספק להם הגנה ותנאים הולמים תוך הכרת אורחות חייהם וצורכיהם". הצהרה זו מתייחסת במפורש לחיות ממשיות שאנשי מערכת החינוך עשויים להשפיע על גורלן, כפי שמגלים סעיף 2.1 בחוזר המתריע על המצב בפינות חי במוסדות חינוך: "אנו מדווחים על מקרים של פגיעה בבעלי-חיים ועל התאכזרות אליהם, על הזנחתם או על חוסר כבוד וחוסר התחשבות בהם ובצורכיהם", וסעיף 6.1: "הפגיעה בעופות למטרת הגידול (קיצוץ כנפיים או מקור וכדומה) אסורה. מעשה זה נוגד את עקרונות

²⁷ חוזר מנכ"ל משרד החינוך, 2013

הכבוד והחמלה לבעלי-חיים".²⁸ גם האיסור הזמני שקבע משרד החינוך על הקמת מתקנים חדשים להחזקת חיות דרך קבע ("מרחבים זואולוגיים") ועל ביקור חיות (למעט כלבים) במוסדות חינוך ממוקד ברווחתן של החיות הכלואות או המובלות (אומנם ללא הצהרה בדבר כיבודן).²⁹ הוראות אלה עוסקות בחיות המסוימות שהתלמידים פוגשים ולא במושאים רחוקים וכלליים.

מדדים לכבוד

הבעייתיות בגישתם של המצדדים בשימוש בחיות שבויות אינה פוסלת בהכרח את תוכניתם החינוכית. באופן תאורטי, אין זה מן הנמנע שמעשים מסוימים הכרוכים ביחס בלתי מכבד לחיות מסוימות יפתחו בתלמידים רחשי כבוד כלפי מושאים אחרים כגון אלה שפורטו לעיל. אפשרות זו טעונה בדיקה אמפירית, וכאן חשוב להדגיש: תנאי מקדים לכל דיון באפשרות הזו הוא הכרה בכך שהפעילות המתוכננת עלולה לא רק להועיל אלא גם להזיק שלא במתכוון. זהו תנאי מועיל בהקשרים רבים ושונים:³⁰ אילו ביקשתי לשכנע שמיזם חינוכי כלשהו יפתח בתלמידים חמלה, למדנות או פטריוטיות, היה הוגן ורצוי לדרוש שאוכיח כי המיזם לא יגרום מבלי משים גם אכזריות, שנאת לימודים או זלזול במדינה.

לאחר מילוי התנאי המקדים נחוצים שלושה סוגי נתונים: (א) מדדים לפיתוח כבוד ולניווט כבוד, כלומר תסמינים לשינוי ברחישת הכבוד מצד התלמידים; (ב) נתונים אמפיריים על השינויים (לטובה ולרעה) שעברו התלמידים לפי המדדים האלה – אם אומנם עברו שינויים; (ג) שקלול התועלת החינוכית (רחשי כבוד מוגברים למושאים מסוימים) מול הנזק החינוכי (רחשי כבוד מופחתים למושאים מסוימים). לנתונים אלה רצוי להוסיף: (ד) שקילת תוצאותיו של התהליך מול תוצאותיהם של תהליכים פדגוגיים-פסיכולוגיים חלופיים לאור מאזן התועלת/נזק שלהם; ו-(ה) הסבר של המנגנון הפדגוגי-פסיכולוגי המעודד את כיבודם של מושאים מסוימים באמצעות פעילות הכרוכה ביחס מזלזל כלפי חיות מסוימות.

כמה מחקרים אמפיריים עשויים להצטייר כרלוונטיים לדרישות האלה. אחד מהם, שהזכרתי לעיל, "מחקר בעלי-חיים בכיתה" שנערך על-ידי AH ו-PCT, מתבסס על שאלון שמילאו 1,131 מורים, והוא נכשל כבר בתנאי המקדים שהצבתי.³¹ לעומתם, דאלי וסוגס (Daly & Suggs, 2010) כנראה עומדות בתנאי המקדים, אך לא בתנאים האחרים.

²⁸ שם

²⁹ בירן, 2017

³⁰ Weiss, 1998: 126-127, 323-324; Vedung, 1997: 56-59; Scriven, 2011: 95-96
³¹ American Humane Association, 2015. לבעיה דומה אך ללא פירוט רב ראו זסלוף ואחרים (Zaslloff, Hart & DeArmond, 1992) וכן נק'ימה (Nakajima, 2017). לעומתם, דאלי וסוגס (Daly & Suggs, 2010) כנראה עומדות בתנאי המקדים, אך לא בתנאים האחרים.

הכיתתית. למשל, בשאלה 19 יש להשלים את המשפט "חיית המחמד הכיתתית סייעה לתלמידים שלי..." בסיומות כגון "ללמוד אמפתיה וכבוד כלפי אחרים". שאלה 21 נועדה כביכול לאזן את השאלון, אך היא קצרה יותר ומנוסחת כך: "מה הם האתגרים שהתנסית בהם בהחזקת חיית מחמד בכיתה?" המינוח 'אתגרים' (ולא 'נזקים' למשל) לעומת 'תועלת', 'סיוע' ו'שיפור' מטה את התשובות. כמו כן, רוב האתגרים המוצעים הם טכניים וניהוליים – לא חינוכיים – תוך התעלמות מן האפשרות שהחזקת חיה שבויה בכיתה תפתח בתלמיד חוסר כבוד, אדישות, אכזריות או גישות שליליות אחרות (סיווג הסעיף "ניהול האינטראקציות של התלמידים עם החיה" כאתגר הוא הרמז היחיד בכיוון זה). אין פלא אפוא שמחקר זה הניב רשימות תועלת ארוכות לעומת רשימות 'אתגרים' קצרות. יתרה מזו, הוא אינו מציג שום מדד לפיתוח כבוד או יתרונות חינוכיים אחרים (מדדים כאלה מובטחים בעתיד) אלא מסתפק ברשמי המורים. אם המורים האמינו מראש ביתרונותיה החינוכיים של חיית המחמד הכיתתית ולא בחנו את הצלחת עבודתם במדדים אובייקטיביים, במחקר המתואר לעיל מוצגת אמונתם כאילו היא מעידה על הצלחה חינוכית בפועל.

תחום אחר של מחקרים אמפיריים רלוונטיים הוא הערך החינוכי של גני חיות. בתחום זה נערכו לא מעט מחקרים, אם כי רובם אינם עוסקים בפיתוח כבוד אלא בהקניית ידע על חיות ועל סביבתן ובפיתוח מודעות ומחויבות לשמירה על הטבע.³² מחקרים אלה לוקים בכשלים הדומים לאלה שסקרתי במחקר של AH ו-PCT: החוקרים בוחנים את מאמצי החינוך וההסברה שנעשים בגני חיות לאור הנחתם שטווח ההשפעה של מאמצים אלה משתרע בין היעדר כל השפעה להשפעה חיובית רבה, מבלי להביא בחשבון שהשפעתו של גן החיות על מבקריו עלולה להיות שלילית, כלומר שתצוגת חיות שבזכות מספקת לגיטימציה ללכידת חיות בר, להחזקתן בשבי, להצגתן בפני קהל גם כשהתצוגה פוגעת בהן, ולהרס בתי הגידול הטבעיים (שגני החיות עשויים להצטייר כחלופה להם). למשל, בסקר שנעשה מטעם ארגוני גני חיות אמריקניים מציינים החוקרים שהורים המביאים את ילדם לביקור בגן חיות מבקשים לתרום בכך להתפתחותו המוסרית. לעיתים קרובות חשים ההורים ש"גני חיות מאפשרים ללמד ילדים כבוד לחיות ולטבע. ההורים חשבו שרמה כזו של כבוד חיונית להיותו של אדם טוב והומני, וחשו שגן החיות משמש ככלי מרכזי להקניית הכבוד, האמפתיה ותחושת המוסריות האלה בילדיהם".³³ ואולם סקירת השאלון שהשיבו

Swanagan, 2000; Pringle et al., 2003; Ballantyne et al., 2007; Falk et al., 2007; Smith, Broad ³² כולם אינם עומדים בתנאי המקדים שהצבתי. אריק Weiler, 2008; Fraser & Sickler 2009a ג'נסן, לעומתם, שוקל בעיון "שינויים שליליים" שהתקבלו בשאלון שהציג לילדים שביקרו בגן חיות, אך השאלון מתעלם מהשבי ומעודד התייחסות לחיי בר ולשימור מינים. (למשל Jensen, 2010)

Fraser & Sickler, 2009a: 108 ³³

עליו 2,381 הורים מגלה שהשאלות על השפעתו הערכית של הביקור בגן החיות מציננות כולן השפעות חיוביות (למשל, ההורים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם המשפט "שם אני יכול ללמד את ילדיי כבוד לכל היצורים החיים").³⁴ השאלון כלל רשימה של השפעות חיוביות נוספות, ולעומת עשרות השאלות האלה נשאלו ההורים שאלה אחת בלבד תחת הכותרת "ביקורת מוסרית", שאלה שאף לא עסקה בהשפעות של הביקור בגן החיות אלא רק בעמדתו האתית של ההורה בנוגע להחזקת חיות בגן חיות או באקווריום.³⁵ ניתן לומר שהסקר נעשה מבלי להביא בחשבון את האפשרות שביקורים בגני חיות מסבים לילדים נזק חינוכי. נוסח השאלון מעודד הסכמה עם טענות בדבר תועלת חינוכית ותועלת אחרת, ואין בדו"ח מדדים לאומדן השפעת הביקורים בגן החיות על הילדים.

השיח המחקרי מלא אפוא בעבודות מוטות בעליל,³⁶ אך ההטיה אינה מחויבת המציאות. קל לנסח שאלות הבוחנות שלילת כבוד בהשפעת מיזם חינוכי, למשל: "האם בעקבות ההיכרות עם חיית המחמד הכיתתית ביקשו הילדים ללכוד חיה כלשהי כדי להחזיקה בכיתה או בבית?" ו"האם גן החיות הוא מקום מתאים כדי ללמד את ילדך שמוטב לבעלי החיים לחיות בניהולו של האדם?". מעבר להכרה באפשרות שפעילות הכוללת שימוש בחיות גורמת מבלי משים גם נזק חינוכי, נחוצים חמשת סוגי הנתונים שהצעתי לעיל, ואיתורם אפשרי אף שאינו פשוט. זיהוי סממניה החמקמקים של רחישת כבוד מחייב תשאלו ישיר של התלמידים ולא דווקא הסתמכות על הערכות המחנכים. אם אומנם מסתמכים על הערכות כאלה, הן צריכות להתבסס על מדדים התנהגותיים לרחישת כבוד, כגון פעולות מוגדרות של שמירת טבע או פגיעה בו, או פעולות מוגדרות לרחישת כבוד כלפי מהגרים או נגדם, שהתלמידים עשו ביוזמתם (קשה לקבוע מדדים כאלה כשאינן לתלמידים קשר ישיר עם מושא הכבוד המובטח; רשמיהם של מורים והורים על הצלחה חינוכית בעקבות החזקת חיית מחמד בכיתה, ניסוי בחיה או ביקור בגן החיות עלולים להעיד על כוונתם החינוכית ועל משאלות לבם, ולא על הצלחה).

כדי לזהות רחישת כבוד מוגברת או מופחתת, אפשר לשאול תלמידים על ההשקעה או על הוויתור שלדעתם יש לעשות לטובת מושא הכבוד המיועד. כזכור, לא מדובר בחיות

Fraser & Sickler, 2009b: 54, 68³⁴

שם: 83³⁵

³⁶ הבעיה אינה מיוחדת לשיח העוסק בשימוש בחיות. למשל, בדו"ח רשותי על למידה משמעותית בבת-הספר בישראל (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, 2018), מפורטות בפרק 6 שאלות רבות שנשאלו תלמידים, מורים ומנהלים – רובן בוחנות רמת הסכמה עם היגד המציג את הלימודים ואת השפעתם באור חיובי מובהק, חלקן טכניות, ורק שלוש (למורים ולמנהלים בלבד) בוחנות רמת הסכמה עם היגד שלילי על המצב בבית הספר. הדו"ח מציג אפוא תמונה מוטת של התוכנית שהוא מתיימר להעריך. ואולם בהנחה שתוכניות ללמידה משמעותית אינן מבוססות על שיטות המנוגדות למטרתן ולכן אינן מועדות להניב תוצאות הפוכות מן המתוכנן, ההטיה כאן פחות בולטת מההטיה בתוכניות שנועדו לפתח כבוד באמצעות מפגש עם חיות שביות.

עצמן אלא בסביבה הטבעית של מין ביולוגי מסוים, בזולת באשר הוא, בחיי אדם וכדומה. השאלות יתמקדו בתשומת לב, בעבודה, בכסף, בשטח וכיוצא באלה משאבים שאפשר לכמת, כדי לאפשר לנשאלים לבטא שינוי ביחסם למושא הנידון לפני פעילות חינוכית ואחריה. למשל, לאור ההבטחה שפינת החי הבית ספרית מטפחת כבוד לטבע או למיני בר, אפשר לשאול: "הממשלה הקציבה 100,000 ₪ לשימור בית הגידול של דו-חי נדיר. האם לדעתך סכום זה גבוה מדי, מוצדק או נמוך מדי?" ולאור ההבטחה שפינת החי מטפחת כבוד לזולת, אפשר לשאול: "במזנון בית הספר מוצעות עשר מנות, ואחת מהן הוכנה בהתאם להרגלי התזונה של משפחה מנפאל, שילדיה לומדים בבית הספר. כמה מנות נפאליות ראוי לדעתך להציע במזנון: פחות מההיצע הנוכחי, ללא שינוי או יותר?". אומנם הטיית רציונות חברתית, ובפרט הפגנת 'נדיבות' כוזבת בתשובות, מחייבת עבודה מורכבת יותר מכפי שמרמזות הצעות אלה – כגון הערכה נפרדת של ההטיה, פיצול הבדיקה של כל סוגיה לכמה שאלות שניסוח כל אחת מהן מבטא עמדה ערכית שונה, וניתוק השאלון מכל זיקה גלויה למיזם החינוכי.

קביעת מדדים לשינוי ברמת הכבוד, הבחנה בין כבוד לגישות ערכיות אחרות ובידוד השפעתה של פעילות חינוכית מסוימת מהשפעות אחרות הם אתגרים גדולים בהערכת כל תוכנית לטיפוח רגישויות וערכים שנועדו ליישום הרחק מנסיבות הלימודים. קל הרבה יותר להעריך השפעה חינוכית מקומית, כגון השפעתו של מפגש תלמיד-חיה שנועד לפתח רחשי כבוד כלפי אותה חיה. על רקע מיזם כזה אפשר לשאול את התלמידים על עמדתם כלפי החיות שפגשו, למשל: "כדי לאפשר לארנבונים לחיות בכבוד בשטחו המוגבל של בית הספר, האם צריך לדעתך להגדיל את שטח המחיה שלהם בפינת החי על חשבון מגרש המשחקים, האם אפשר להגדיל את מגרש המשחקים על חשבון שטח המחיה שלהם, או רצוי שלא לשנות דבר?". הזהירות מהטיה לטובת השבי מחייבת להציג גם שאלות הקוראות תיגר על המפגש החינוכי ("אם השרקנים שבפינת החי אינם מעוניינים בביקורי התלמידים, באיזו תכיפות תרצה/י לבקר אותם, אם בכלל?"), ואף על עצם החזקתן של החיות בשבי ("בהנחה שתוכים מעדיפים להתעופף למרחקים גדולים, מה לדעתך צריך לעשות לטובת הדררות שבפינת החי: לקחת אותן הביתה, לשחרר אותן, להשאירן במקומן או להגדיל את הכלוב שלהן?").

סיכום: השימוש בחיות שבויות צפוי לפתח זלזול בהן

אין טעם בחינוך לכבוד מבלי לברר לטובת מי מייצגת התוכנית את הכבוד ועל מי היא פוסחת, מה הם המדדים לשינוי ברחישת הכבוד, מהו המחיר (החינוכי, המוסרי ועוד) של תוכנית החינוך לעומת התועלת שבה, ומהו ערכה הכולל לעומת ערכן של תוכניות מתחרות. פעילות חינוכית המתבססת על מפגש עם חיות מתיימרת במקרים רבים לפתח רחשי כבוד (לצד כישורים רגשיים וקוגניטיביים אחרים) לדברים אחרים, על חשבון אותן חיות, אך הצהרותיהם של תומכי תוכניות החינוך האלה בדבר הצלחתן אינן מתבססות על שום מדד סביר, ולכן אין שחר להערכות מסכמות בדבר התועלת הגלומה בהן. אומנם מחקרים אמפיריים שלכאורה מציגים תועלת כזו נוצרו בידי אנשי מקצוע והתפרסמו על במות נכבדות, אך סקירה ביקורתית שלהם מגלה שמדובר פחות בהערכות אובייקטיביות ויותר בעבודת שיווק או יחסי ציבור של מיזמים המשתמשים בחיות (עבודה שבמקרה הטוב עשויה להניע תיקונים נקודתיים במסגרת הנורמות הקיימות). מן הסתם, החוקרים האמינו שעבודתם היא חסרת פניות ולא היו מודעים לתפקודה השיווקי. אך מאחר שהתעלמו כליל מסוגיות העלולות לשמוט את הקרקע מתחת לשימוש בחיות כפי שהוא מקובל עליהם, יש לפסוק שמחקריהם מועדים להטיה גורפת.

קרוב לוודאי שחוקרים אלה, מממניהם ותומכיהם בקרב ציבור המחנכים ימהרו לזהות כל הטיה הפוכה, כלומר מחקרים אמפיריים הבוחנים למשל את ההשפעות השליליות של פינות חי על ערכים בקרב תלמידים, כשאפשרויות המענה והניתוח משתרעות כולן על פני הטווח שבין היעדר השפעה להשפעה שלילית רבה. שאלות כאלה, הדומות במבנה שלהן לשאלות שבמחקרים הממשיים אך עמדתן הפוכה בעניין השימוש בחיות, ייפסלו מיד. למשל, "בעקבות השיעורים בפינת החי, עד כמה את/ה מזדהה עם המשפטים הבאים? בעלי החיים צריכים לשתף פעולה בשיעור גם כשזה לא מתאים להם; הוויתור על בנייה בשטחי בר לטובת חיות בר מיותר כי אפשר לשמר אותן בגני חיות; המוות אינו נורא כי לכל יצור חי יש תחליף; קידום המדע מחייב ניסויים ללא הגבלה, גם באסירים". כמובן שלא מצאתי משפטים כאלה במחקרים ממשיים. הביקורת על השימוש בחיות במסגרות חינוך אומנם אינה נדירה, אך לא נלווים אליה אמצעי מימון למחקר. לכל היותר, ההתנגדות לשימוש בחיות מניבה טקסטים תאורטיים כלליים, כמו מאמר זה, והיא כמעט שלא חדרה למחקרים אמפיריים. השיח המחקרי על השלכות המפגש עם חיות שבויות לא עבר אפוא ליטוש חיוני באמצעות מחלוקת, והוא משרת, במתכוון או בתמימות, מוסדות המקיימים מפגשים כאלה. בהיעדר נתונים אמפיריים משכנעים על השפעתו של השימוש החינוכי בחיות שבויות, אני דוחה את הטענות בדבר "כבוד לבעלי חיים", "כבוד לסביבה", "כבוד לחיים" וכיוצא באלה רחשי כבוד שמתיימרים תומכי השימוש בחיות לפתח אצל תלמידים. חסרים

גם נתונים אמפיריים שיוכיחו כי שימוש בחיות שבויות גורע מרחשי הכבוד למושאים רחוקים אלה. אך כשמדובר בפעילות הנסמכת על שליטה בתנאי חייהן של חיות מסוימות, ובמיוחד כשנלווים לכך גרימת אי-נוחות ומצוקה, או אף עינוי ונטילת חיים, סביר להניח שפעילות זו מפתחת בקרב תלמידים זלזול בחיות שהם פוגשים ובחיות דומות בנסיבות דומות (ואולי גם במושאים רחוקים יותר). סבירותה של הנחה זו מתחדדת כשמהרהרים במיזם דמיוני של פיתוח כבוד באמצעות מפגש עם בני אדם המוחזקים בשבי במיוחד לשם כך. מבחינה מתודולוגית אין קושי לבדוק את ההנחה בדבר פיתוחו של זלזול בחיות, אף שגיוס מוסדות שיסכימו להשתתף בבדיקה כזו עלול להיות מסובך. על כל פנים, בניגוד לדבריהם של תומכי התוכניות, הסכמתם של רוב ההורים והמחנכים עם תוכניות חינוך הכוללות שימוש בחיות אינה מעידה על הצלחתן הערכית.³⁷ אדרבה, ייתכן שהיא מבטאת את הנזק הערכי שגרמו תוכניות חינוך דומות בעבר, וההסכמה היא אפוא חלק מהבעיה שיש לחקרה.

על רקע חולשתו של הדיון האמפירי, אני מוצא עניין מיוחד בדברי הפילוסוף הסביבתי דייל ג'יימסון, במאמר תאורטי המנמק את הקריאה לסגירתם של גני החיות:

גני חיות מלמדים אותנו תחושה כוזבת של מקומנו בסדר הטבעי. אמצעי הכליאה מסמנים הבחנה בין בני-אדם לחיות. הן נמצאות שם להנאתנו, כדי שנשתמש בהן למטרתנו. המוסר ואולי אף עצם הישרדותנו מחייבים שנלמד לחיות כמין אחד בין רבים אחרים ולא כמין אחד מעל לאחרים. כדי לעשות זאת, עלינו לשכוח את מה שאנו לומדים בגני חיות.³⁸

אפשר להרחיב את טענתו של ג'יימסון גם לפינות חי בית ספריות ולשימושים אחרים בחיות שבויות למטרות חינוכיות. בהיעדר נתונים משכנעים סותרים, סביר להניח שהשימוש בחיה למטרה לימודית מנחיל לגיטימציה לשימוש בה למטרה זו. בפרט המסר היסודי שצפויה פינת חי בבית הספר להעביר הוא שהחזקת חיות בשבי במשך כל חייהן, עם הדלות הסביבתית והכפייה האופייניות לשבי ועם הסכנות הנשקפות לחיות הכלואות, מוצדקת לטובת השימושים המקובלים בפינת החי – תצפית פה ושם, ביקור בידורי מזדמן, חוויית השותפות בעבודות האחזקה או טיפול רגשי. אין סיבה להניח שתלמידים לומדים על החיות דרך הסורגים; קרוב לוודאי שהם לומדים עליהן עם הסורגים, כאילו השבי הוא חלק מהווייתן. ומאחר שהשימוש הקבוע והממוסד בחיה לתכלית זרה (ולא כ"תכלית כשהיא לעצמה") הוא התגלמות חוסר הכבוד כלפיה, נראה שפינות חי מחנכות את התלמידים

Fraser & Sickler, 2009b: 29, 81³⁷
Jamieson, 1985: 117³⁸

לחוסר כבוד, לשלילת כבוד ולזלזול, ושימושים אחרים בחיות שבזכותן במסגרות חינוך צפויים אף הם להנחיל ערכים דומים.

לסיים, חשוב לציין שלא כל מפגש עם חיות במסגרות חינוך צפוי לתפקד בצורה כזו אלא רק מפגשים שיש בהם כפייה ושימוש בחיות לתכלית זרה להן (וכאמור במבוא, יש מקרי ביניים מבלבלים בין מפגשים כאלה למפגשים מסוגים אחרים). תצפית בחיות חופשיות מרחוק – בעין חשופה, בעזרת ציוד הגדלה או דרך מצלמות – עשויה לעודד רחשי כבוד כלפיהן, וכן שורה של כישורים רגשיים וקוגניטיביים, ללא סכנת נזק משמעותית. פעולה ישירה להגנה על בתי גידול של חיות בר מפני זיהום והרס עשויה אף היא להביא לתוצאות כאלה, וכך גם מפגש עם חיות בר או חיה מבויתת המשתתפת במפגש מרצונה החופשי. גם החזקת חיות בשבי עשויה לפתח בתלמידים רחשי כבוד כלפיהן אם מדובר במקלט ולא בפינת חי. כלומר אם החזקתן בשבי נועדה להצלתן ולשיקומן והיא מתקיימת בתנאים הטובים ביותר שאפשר לספק להן, ואם התועלת החינוכית היא תוצר לוואי משמח של המיזם ולא תכליתו המרכזית. יתרה מזו, סביר להניח שמאמץ חינוכי לכבד את הצרכים, את הנטיות הטבעיות ואת הבחירות שיכולות להיות לעשות בתנאי השבי יפעל במידה זו או אחרת נגד שלילת כבודן אפילו בפינת חי. ואולם בכל מצבי השבי, מעמדו של הכבוד רעוע במיוחד: ייתכן שאפשר לפתח אמפתיה, חמלה ואחריות או פשוט ללמוד על חיה גם כשהיא כלואה וסובלת, אך כבוד אינו משגשג בתנאים כאלה. כל תלות של חיה באדם נוטה לגרום מהכבוד שרוחשים לה.

ביבליוגרפיה

- חכים אשר, ג' (2019). מבט פסיכואנליטי על מהלך ההתפתחות הנפשית בטיפול פסיכולוגי הנעזר בבעלי חיים: ממצבים מנטליים ראשוניים ועד ביסוס יחסים טריאדיים. **שיחות**, 33(2), 1-8.
- לי, ו' (20.10.1995). המורה נורא אוהב לראות לב מפרפר של חולדות. **עיתון תל-אביב**, עמ' 17-18.
- קאנט, ע' (תשמ"ח [1785]). **הנחת יסוד למטפיסיקה של המידות** (תר': מ' שפי). ירושלים: י"ל מאגנס.
- Ascione, F.R. (1997). Humane education research: Evaluating efforts to encourage children's kindness and caring toward animals. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(1), 57-77.
- Ballantyne, R., Packer, J., Hughes, K., & Dierking, L. (2007). Conservation learning in wildlife tourism settings: Lessons from research in zoos and aquariums. *Environmental Education Research*, 13(3), 367-383.
- Blaug, R. (2010). *How power corrupts: Cognition and democracy in organisations*. London: Palgrave MacMillan.

- Cvetek, R., & Cvetek, M. (2018). The concept of respect in the Bible and in modern sciences: A descriptive model of respect in interpersonal relations. *Bogoslovni Vestnik*, 73(3), 855-869.
- Daly, B., & Suggs, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: Implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39(1), 101-112.
- Dillon, R.S. (2018). Respect. In: E.N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* Retrieved from <https://plato.stanford.edu/>
- Falk, J.H., Reinhard, E.M., Vernon, C.L., Bronnenkant, K., Heimlich, J.E., & Deans, N.L. (2007). Why zoos and aquariums matter: Assessing the impact of a visit to a zoo or aquarium. Silver Spring, MD: Association of Zoos and Aquariums.
- Feinberg, J. (1973). Some conjectures on the concept of respect. *Journal of Social Philosophy*, 4(3), 1-3.
- Fraser, J., & Sickler, J. (2009a). Measuring the cultural impact of zoos and aquariums. *International Zoo Yearbook*, 43(1), 103-112.
- Fraser, J., & Sickler, J. (2009b). *Why zoos and aquariums matter: Handbook of research key findings and results from national audience surveys*. Silver Spring, MD: Association of Zoos and Aquariums.
- Gallop, R. (1998). Abuse of power in the nurse-client relationship. *Nursing Standard*, 12(37), 43-47.
- Garrard, P., & Robinson, G. (Eds.). (2016). *The intoxication of power*. London: Palgrave Macmillan.
- Giorgini, G., & Irrera, E. (Eds.). (2017). *The roots of respect: A historic-philosophical itinerary*. Berlin: de Gruyter.
- Griscti, O., Aston, M., Warner, G., Martin-Misener, R., & McLeod, D. (2017). Power and resistance within the hospital's hierarchical system: The experiences of chronically ill patients. *Journal of Clinical Nursing*, 26(1-2), 238-247.
- Jalongo, M.R. (Ed.). (2014). *Teaching compassion: Humane education in early childhood*. Dordrecht: Springer.
- Jamieson, D. (1985). Against zoos. In: P. Singer (Ed.), *In defense of animals* (pp. 108-117). New York: Basil Blackwell.
- Jensen, E. (2010). *Learning about animals, science and conservation: Large-scale survey-based evaluation of the educational impact of the ZSL London Zoo Formal Learning programme*. London: ZSL London Zoo – Regent's Park.
- Kain, P. (2018). Kant on animals. In: P. Adamson & G.F. Edwards (Eds.), *Animals: A history* (pp. 211-232). New York: Oxford University Press.

- Khoury-Kassabri, M. (2006). Student victimization by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 30(6), 691-707.
- Moss, A., & Esson, M. (2013). The educational claims of zoos: Where do we go from here? *Zoo Biology*, 32(1), 13-18.
- Nakajima, Y. (2017). Comparing the effect of animal-rearing education in Japan with conventional animal-assisted education. *Frontiers in Veterinary Science*, 4, article 85. DOI: 10.3389/fvets.2017.00085
- Pillemer, K., & Moore, D.W. (1989). Abuse of patients in nursing homes: Findings from a survey of staff. *The Gerontologist*, 29(3), 314-320.
- Pringle, R., Hakverdi, M., Cronin-Jones, L., & Johnson, C. (2003). Zoo school for preschoolers: Laying the foundation for environmental education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)* (Chicago, April 21-25, 2003).
- Regan, T. (1983). *The case for animal rights*. Berkeley: The University of California Press.
- Rudman, R. (1998). The social organisation of feral donkeys (*Equus asinus*) on a small Caribbean island (St. John, US Virgin Islands). *Applied Animal Behaviour Science*, 60 (2-3), 211-228.
- Scriven, M. (2011 [1975]). Evaluation bias and its control. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(15), 79-98.
- Smith, L., Broad, S., & Weiler, B. (2008). A closer examination of the impact of zoo visits on visitor behavior. *Journal of Sustainable Tourism*, 16(5), 544-562.
- Swanagan, J.S. (2000). Factors influencing zoo visitors' conservation attitudes and behavior. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 26-31.
- Trotter, K.S., Chandler, C.K., Goodwin-Bond, D., & Casey, J. (2008). A comparative study of the efficacy of group equine assisted counseling with at-risk children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3), 254-284.
- Unti, B., & DeRosa, B. (2003). Humane education: Past, present, and future. In: D.J. Salem & A.N. Rowan (Eds.), *The state of the animals II: 2003* (pp. 27-50). Washington, DC: Humane Society Press.
- Vedung, E. (1997). *Public policy and program evaluation*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Wang, W., Liu, W., Wang, G., Wan, X., & Zhong, W. (2011). Home-range sizes of social groups of Mongolian gerbils *Meriones unguiculatus*. *Journal of Arid Environments*, 75(2), 132-137.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation research: Methods for studying programs and policies* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Zaslloff, R.L., Hart, L.A., & DeArmond, H. (1992). Animals in elementary school education in California. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 4(4), 347-357.

Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil*. New York: Random House.

מן המרשתת

אלחריזי (בית-ספר קהילתי). (2014, 2 ביולי). **פינת החי שלנו**. <https://www.tlv-edu.gov.il/sites/alharizi/Pages/default.aspx>

בירן, ע' (2017, 3 באפריל). **הנחיות בנושא מרחבים זואולוגיים במוסדות החינוך**. ירושלים: מנהל פדגוגי, משרד החינוך. <http://ecatmate.education.gov.il>

ברטוב ועננה (בית-ספר ממלכתי לתיירות). (ללא תאריך). **פינת החי**. [/https://bartov.tik-tak.net](https://bartov.tik-tak.net)
 דבש, ב' ורדן, ר' (2005, 1 בנובמבר). **הקמה אחזקה וטיפול בבעלי-חיים בפינות חי וסביבת לימוד במוסדות חינוך** (מהדורה 2). נספח 1 לחוזר מנכ"ל משרד החינוך סו/3(ג). <http://cms.education.gov.il/>

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה), משרד החינוך. (2018). **"למידה משמעותית": תפיסות של תלמידים, מורים ומנהלים בשנים תשע"ד-תשע"ז**. <http://meyda.education.gov.il>

מפגשי טבע חוגי טבע וסביבה. (ללא תאריך). **מי אנחנו**. <http://www.teva-y.com>
 משרד החינוך. (2013). **בעלי-החיים במוסד החינוכי** (חוזר מנכ"ל תשע"ד/ב3). <http://cms.education.gov.il>

ניסויים בבעלי-חיים בבתי-ספר: הניסויים, המאבק, ההישג והמלצות לפעולה. (2003). **זכויות בעלי-חיים. השבוע, 92-90**. <https://anonymous.org.il>

קורצ'אק (בית ספר). (ללא תאריך). **פינת חי**. <https://korchak.tik-tak.net>
 רב-מילים (ללא תאריך). **שבי**. <https://www.ravmilim.co.il/>

American Association for Laboratory Animal Science (AALAS). (n.d.). *Use of animals in precollege education*. Retrieved from <https://www.aalas.org/>

American Humane Association (AH). (2015). *Pets in the classroom study: Phase I findings report*. Retrieved from <http://www.americanhumane.org/>

Association of Zoos and Aquariums (AZA). (n.d.). *Conservation education standards and policies*. Retrieved from <https://www.aza.org/>

British and Irish Association of Zoos and Aquariums (BIAZA). (n.d.). *Learn*. Retrieved from <https://biaza.org.uk/>

Institute of Laboratory Animal Resources (ILAR) (Washington, DC). (1989). *Principles and guidelines for the use of animals in precollege education*. Reprinted 2004, National Academy of Sciences (Washington, DC). Retrieved from <https://nabt.org/>

National Science Teachers Association (Arlington VA). (2008). *Responsible use of live animals and dissection in the science classroom* (rev. ed.), NSTA Position Statement. Retrieved from <https://www.nsta.org/>

Pets in the Classroom, The Pet Care Trust. (n.d.). *Benefits of classroom animals*. (Washington, D.C.). Retrieved from <https://www.petsintheclassroom.org/>

