



החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה

עורכים: שלמה רומי ומרים שמידע ז"ל (2007)

ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית 591 עמודים

בתי זיבצור

נתברכנו לאחרונה בשלושה ספרים הדנים בחינוך הבלתי פורמלי, ויש בכך חידוש מרענן. הכוונה היא לספר שערכו בקרמן, בורבולס וסילברמן-קלר, *Learning in places: The informal education reader* (2006) לספרו המתורגם לעברית של כהנא ז"ל, "נעורים והקוד הבלתי-פורמלי" (2007) ולספר שערכו שמידע ורומי, "החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה". סקירה זאת תתייחס לספר האחרון, שהוא פרי עמלם של כותבים רבים, המתמודדים עם תפיסות שונות של חינוך שאיננו מתקיים בגבולות חינוכיים מוגדרים על פי מטרות קוגניטיביות והישגיות. הספר מנסה להעלות באמצעות 27 המאמרים שנכללו בו את המשמעויות הרחבות והמגוונות של ה"חינוך הבלתי פורמלי" במציאות הישראלית של סוף המאה העשרים.

אסופה זאת מעניקה הזדמנות נדירה לבחינת תפיסת המהות של החינוך הבלתי פורמלי בעיני חוקרים ישראלים, מרצים העוסקים בהוראת התחום ואנשי שטח המיישמים גישות אלו במעשה החינוכי. מכאן שהאסופה מעמידה עצמה כמסמך מרכזי לכל מי שרוצה להבין את מרחבי העשייה, החשיבה והעניין בנושא בתוך החברה הישראלית. היטיבה לבטא זאת אחת מתלמידותיי במסלול לחינוך בלתי פורמלי בבית ברל, שאמרה לי: "איזה ברכה שספר כזה התפרסם!"

ראויים העורכים מרים שמידע ז"ל ושלמה רומי להערכה על עריכת הספר, שכן הם הצליחו לשקף את הזוויות העיקריות של התחום, החל מההיבטים העיוניים, המשך בהתבוננות במעשה החינוכי של החינוך הבלתי פורמלי כשלעצמו וכלה בשילובו במסגרות החינוך הפורמליות.

פרק ההקדמה, שנכתב על ידי העורכים, לא רק מציג את כוונות האסופה, אלא מאפשר לקוראיו לקבל מושג על מגוון הנושאים של המאמרים המופיעים באסופה, דבר ההופך את הקובץ לידידותי ונגיש לקורא. הספר עצמו מסייע להקמת במה לדיון במושג הערטילאי מעט של ה"בלתי פורמליות". העורכים מודעים לאתגר הקיים בתיחום הגבולות של החינוך הבלתי פורמלי, או במילים שלהם: "קושי לקבוע

הגדרה מהותית קלאסית" (עמ' 13). הפתרון שהציעו העורכים בהגדרת תחום הדעת, הוא בפריסה של מגוון רחב של נושאים, אשר הפכו את הספר לבמה לביטויים של שאיפות, רצונות, התיימרויות, התבוננויות וניסיונות, המתמודדים בדרכם עם היעדר גבולות. חידוש משמעותי יש בחלקו האחרון של הספר, המתמקד באוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים, כמו: נכים (המאמר של גולדברג), אוכלוסיית מבוגרים (המאמר של טולקטי) ומסגרות של המגזר השלישי (המאמר של זיכלינסקי ויורק). לכן לכל קורא האפשרות לבחון מחדש את מהות התחום הבלתי פורמלי על פי הבנתו ועל פי תחומי עיסוקו ועניינו המקצועיים.

בחלקו הראשון של הספר העורכים סוקרים גישות שונות המתקשרות בעקיפין או במישרין עם היסודות הבלתי פורמליים בחינוך. לשם כך הם מחלצים הגדרות ממישור תאורטי רחב המאפשר לפתוח את גבולות התחום ולסגור אותם בעת ובעונה אחת. המחברים מציינים את הקושי במציאת "הגדרה חד-משמעית המקובלת על רוב החוקרים" (עמ' 11) ומתמקדים בעיקר בפעולות ופעילויות. אולם כוונת המחברים "לגבש קונספצייה תאורטית של החינוך הבלתי פורמלי" לא ניתנת להשגה בחיבורן של גישות וסקירות אנליטיות שאינן חולקות הנחות יסוד משותפות. עם זאת, יש כאן ניסיון מעניין של מיקוד התרומה הספציפית של כל גישה לתחום. כך המחברים מציעים, על סמך התאוריה של הקשר לחיים, להגדיר את החינוך הבלתי פורמלי כ"חינוך שהילד מקבל מהניסיון שלו מחוץ לבית הספר, תוך כדי השתתפות בהתנסויות אלו ובאמצעותן" (עמ' 17); בעקבות התאוריה של דיואי מודגשת החשיבות של החיים בצוותא כתהליך המחנך, מעשיר ומקנה לצעירים "הרגלים של עשייה, חשיבה והרגשה באמצעות התקשורת הישירה ביניהם לבין החברה הסובבת" (עמ' 18); מהתאוריה של האקולוגיה בחינוך המחברים גוזרים הגדרה של החינוך הבלתי פורמלי כ"פעילות המתבצעת במגוון רחב של מצבים ועל ידי מוסדות חברתיים רבים המחוללים תהליך חינוכי המתמשך לאורך כל חיי האדם" (עמ' 18); מתוך הגישה התאורטית של חינוך משלים, החינוך הבלתי פורמלי נתפס כמגזר חינוכי לימודי ייחודי שפעילותו מתקיימת בעיקר מחוץ למסגרת של בית הספר ושל המשפחה (עמ' 19); בעוד שכהנא מציע מודל אנליטי המאפיין את החינוך הבלתי פורמלי, עקרונות המודל משמשים, עבור עורכי הספר, כדרכי ביטוי אותנטיות לבני הנעורים ונותנים משמעות לחוויותיהם ולניסיונותיהם (עמ' 19); אשר להיבטים הפסיכולוגיים המזקקים את הייחודיות של החינוך הבלתי פורמלי, העורכים פורסים הן צדדים הקשורים להתפתחות של זהות הפרט והן את המסגרות המתמודדות עמה.

החלק הרחב ביותר של הסקירה מוקדש לגישות הדנות ב"פעילויות שמחוץ לתכנית הלימודים". מושג זה, כה כוללני, מוצג מזוויות שונות, שאינן מתגבשות למסגרת אנליטית קוהרנטית.

הסקירה הפדגוגית מסתכמת בציפיות הנתלות בחינוך הבלתי פורמלי: מעורבות חברתית למען הכלל, לביטוי עצמי של צורכי הפרט על ידי פעילויות המתקיימות ב"מסגרות וארגונים בעלי מאפיינים ייחודיים, תכנים טיפוסיים ומתודות פעולה אופייניות" (עמ' 24). למרות החתירה למיצוי הייחודיות של הפעילויות החוץ-לימודיות ולמרות ההבטחה שהן נושאות לפרט ולחברה, אלה נותרים

בגדר חידה ללא פתרון. במילים אחרות, קיים קושי לקורא לחלץ מן הכתוב גישה אנליטית הניתנת ליישום מעבר למקרים ספציפיים.

מאמרו של אריק כהן, הסוקר את הגישות המתודולוגיות, הוא ניסיון שיטתי להענקת גבולות לתחום על ידי בדיקת מאמרים שנכתבו בשפה האנגלית. כותב המחבר: "רוב המחקרים מתארים רק תכניות בלתי פורמליות, או מנסים להעריך את הצלחת התכניות בהשגת מטרות מסוימות. השאלות התאורטיות המונחות ביסוד המחקר כמעט לא נשאלו, קל וחומר שלא נדונו לעומק במחקרים אמפיריים בתחום" (עמ' 176). משפטים אלו של אריק כהן, מאפיינים גם את הנעשה בישראל, העשירה כל כך בהבניה ופיתוח של מסגרות בלתי פורמליות.

ההתפתחות ההיסטורית בישראל מסופרת על ידי דרור, המנתח את התופעה מ-1919 ועד היום. דרור חושף את המתחים הצולבים המשפיעים על הצמיחה, על השינוי ועל ההמשכיות של מסגרות בלתי פורמליות המוצגות ברוב המקרים, ללא התייחסות להקשר הסוציו-חברתי. הניתוח המוצג כאן מזמן תובנות על דילמות מרכזיות של החינוך הבלתי פורמלי, תובנות החוצות את ממד הזמן ההיסטורי. מאמרה של קליבנסקי מתייחס להתפתחות ההיסטורית של החינוך הבלתי פורמלי הממלכתי. הניתוח שלה מחדד את האופי המשתנה של החינוך הבלתי פורמלי ואת יכולות ההגמשה וההתאמה שלו למוקדים לאומיים המוגדרים על ידי המדינה.

תרומת החינוך החוץ-בית ספרי לעיצוב האתוס החברתי והלאומי מוזכרת גם במאמרה של בר-און כהן, הדין בעובד המקצועי בחינוך הבלתי פורמלי ובהשפעת האתוס הציוני על עיצובו. נוסף על המרכיבים החברתיים, הרגשיים והמעשיים של התפקיד, החוקרת בוחנת את הדילמות של התפקיד ומסגרות הכשרתו. בהיעדר תשתית אנליטית למהותו של תפקיד העובד הבלתי פורמלי, קשה להציע דרכים חדשות להכשרתו. ייתכן כי בשל כך המאמר מסתיים במשאלה שניתנת למילוי רק כאשר המקצועיות וההתמחות אינן נתפסות כחלק מחייב במילוי תפקיד העובד הבלתי פורמלי. לכן בר-און כהן נוקקת להדגיש מחדש את תפיסת עולמם החינוכית-הוליסטית של המדריכים: "רק כדמות כזו אשר לעולם אינה מוחקת את ייחודיותו ושלמות אישיותו של החניך ולעולם רואה אותו כזהות שלמה יוכל המדריך לשמש בהצלחה בתפקידו" (עמ' 216).

מגמה בולטת בספר מצביעה על מיעוטם של מחקרים המעניקים משמעות אמפירית למישור הרעיוני ולמישור המעשי כאחד. יתר על כן, הספר מחזק מגמה המאפיינת חלק גדול מהכתיבה החינוכית: מסות המבטאות את הציפיות, הרצונות והתקוות של המחבר בנוגע לתרומתו האפשרית של הנושא הנדון לעיצובם של "תוצרים" חינוכיים רצויים. דוגמה לכך הוא מאמרו של סלומון, הדין בחינוך לדו-קיום ושלום באמצעות סקירת מחקרים המתמודדים עם בעיות אלה. המחבר מייחס לחינוך הבלתי פורמלי פוטנציאל גדול במימוש המטרה, כל עוד התכניות מתבססות על חוויה רגשית עמוקה. כיוון דומה קיים במאמר של רובוביץ, הדין ב"מחויבות אישית", במאמרה של ברנהלוצ' על "קהילה הוגנת" בבית הספר או במאמרה של טוקטלי על חינוך מבוגרים. למרות השוני המהותי ביניהם, המאמרים האלה מייחסים לחינוך הבלתי פורמלי כוח לשינוי והטמעה של תפיסות מהותיות שונות מאלה הקיימות במסגרת הפורמלי. כתיבה

מסוג זה פותחת מרחב רחב לדמיון ולרצונות הכנים של איש החינוך המציג את ה"אני מאמין" החינוכי שלו ואת התוצאות הצפויות אם אמונותיו תתגשמה. מגמה זאת הפותרת עצמה מחובת ההוכחה או מביסוס תאורטי בהקשרו הבלתי פורמלי, מעוררת אמנם מחדש את התקווה בכוחו של החינוך. עם זאת, המגבלה העיקרית היא שכתובה מעין זו לא מעניקה את האמצעים לבחינה ויישום של מהות וגבולות התופעה ולהתבוננות מפוכחת (או אפילו מוסכמת בין החוקרים) בהם. החזון המצופה משתלט במקרים רבים על המציאות עצמה; במקרים אחרים המחויבות ל"מתכון" לעשייה מצמצמת את הראייה הביקורתית, וזו נעדרת כמעט לאורך כל הספר.

תרומה מהותית לתחום יש במאמרה של סילברמן-קלר, המיטיבה לשרטט את אופייה של הפדגוגיה הבלתי פורמלית כנבדלת מכל פדגוגיה אחרת. במחקרה המחברת מעיינת בכמה פרקטיקות מרכזיות הנוכחות בתהליכי הוראה—למידה בלתי פורמליים בפעילויות קבוצתיות. כוחו של ניתוח מסוג זה הוא בניסיון לזקק את מרכיבי הפעולה ללא גלישה לשדה חינוכי זר. כמו כן הוא מאפשר לבחון באור חדש את הקשר בין המטרות, האמצעים והתוצרים של הפעילות הבלתי פורמלית. מסגרתה האנליטית מצביעה על המתחים והדילמות הייחודיים של התחום, המשמשים במקרים רבים כמנוף לשינוי.

קוראים המתעניינים במגזרים שונים בחברה הישראלית, יכולים להיעזר בכמה מאמרים המופיעים באסופה. כך למשל, גילויי התופעה במגזר הממלכתי-דתי (המאמר של נאמן), במגזר החרדי (המאמר של ליוש) ובחברה הפלסטינית בישראל (המאמר של אגבריה) מתוארים על ידי אנשים המציגים את התרשמותם ממנה. בהיעדר מחקר אמפירי שיטתי, תובנות אלה יכולות לשמש כנקודת מוצא למחקרים עתידיים. קוראי הספר יכולים אף למצוא את תחומי העיסוק שבהם החינוך הבלתי פורמלי נתפס כבעל יכולת לעצב, לחולל ולהבנות מציאות חדשה. כאן מתייחסים המאמרים לכוחו של התחום כמנגנון לקירוב בין קבוצות, כמעצב פנאי בצורה יעילה ומספקת, כמעניק משמעות מחודשת לסולידריות החברתית ולזיכרון הקולקטיבי וכמפתח כישורי מנהיגות. גם ההיבטים הארגונים של החינוך הבלתי פורמלי מוצאים את ביטויים במסגרת הספר. נחשפת יכולתם של הפנימייה, הקהילה ובית הספר לאמץ דפוסיים בלתי פורמליים כמרכיב מהותי של המבנה ושל הפעולה המתרחשת בין כותליהם.

במהלך הניסיון לזיקוק המכלול והייחוד שבתחום, חוקרי החינוך הבלתי פורמלי מסתייעים כל פעם מחדש ב"רומן" המתמשך (והמפוקפק) בין החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. סממנים של מורכבות הרומן מופיעים בכל חלקי הספר: במבוא, בחלק הראשון, הדין בהיבטים עיוניים ותאורטיים, ובחלק השני, הפורס את תחומי הפעילות ודרכי הפעולה. לעתים הפרקטיקות הבלתי פורמליות מצטיירות כמסוגלות לשנות את המציאות הקיימת וכבעלות פוטנציאל בהבניה חלופית של העולם הערכי, ולעתים הן נתפסות רק כמשלימות את תהליכי הלמידה המתרחשים בבית הספר.

אסופת הכתבים המוצעת מצביעה, ללא ספק, על הצורך בהעמקת הדיון בשאלות החותרות לתחום את גבולות הטיפול הבלתי פורמלי. השאלות הן רבות: האם תיחום הבלתי פורמליות תלוי בתפקודם של מערכות נורמטיביות מקובלות? האם החינוך

הבלתי פורמלי ממלא תפקיד שונה או משלים מול החינוך הפורמלי? האם החינוך הבלתי פורמלי קיים בזכות עצמו, או כמענה לחללים הנוצרים כתוצאה מתפקוד מוגבל של מסגרות חינוכיות אחרות? האם לחינוך הבלתי פורמלי יש בלעדיות בפיתוח קישורים חברתיים, ערכיים או אידאולוגיים? האם כוחו בשימור הסדר הקיים או בשינוי שלו? מי מופקד על התחום? האם יש בו משהו ייחודי ושונה כל כך שמצדיק טיפול עצמאי מבחינה תאורטית ומבחינה מעשית? מי אחראי על צמיחתו, היחלשותו והתחזקותו? ולמה צמיחה או היחלשות אלו מתחוללות? ולבסוף: היכן ה"מציאות המשתנה", כפי שמבטיחה כותרת הספר? האם הכוונה היא רק לאותם התנאים שבהם פועל החינוך הבלתי פורמלי? האם יש כאן ניסיון לשכפל או לשמר את המציאות המתרחקת מאתנו? בשאלות האלה הספר אינו מקדם את הדיון.

הספר מוקדש לזכרו של פרופסור ראובן כהנא ז"ל, ממניחי התאוריה של החינוך הבלתי פורמלי. עם זאת, מעטים המאמרים הבוחנים או מיישמים את המודל של כהנא. אפשר שהתייחסות אל המודל, ביקורת עליו, יישומו והצבעה על מגבלותיו היו תורמים להבנת גבולות הפרדיגמה שבתוכה התפתח ניסיון החינוך הבלתי פורמלי. אולי מנקודת מוצא שכזו היינו יכולים "לפצח את סודו" של החינוך הבלתי פורמלי והיינו למדים על האפשרויות המסתתרות מאחורי כוחו ומשמעותו במציאות המשתנה: האם סוד השפעתו היא במסגרת הקבוצתית שבה הוא מתחולל? בפדגוגיה המנחה את פעילותה? במבנה הפעילות וביחסים הנרקמים בתוכה? באופן מיסודה של הפעילות? במתח בין המרכיבים או במכלול הגורמים? אפשר שהתמודדות עם שאלות אלה תפתח את הדרך לקראת פרדיגמה מקיפה ומחדשת.

