



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 5 מאי 2015

ניתן לקריאה באתר המכללה:
<http://www.dyellin.ac.il>

**מחשבות על טבעם הפוליטי של המושגים "פורמלי"
ו"בלתי פורמלי" בתחום החינוך**

בועז צבר

מחשבות על טבעם הפוליטי של המושגים "פורמלי" ו"בלתי פורמלי" בתחום החינוך

בועז צבר¹

תקציר

במאמר נבחן טבעם הפוליטי של המושגים "פורמלי" ו"בלתי פורמלי" בתחום החינוך בכלל ובבית הספר הציבורי בפרט. תחילה מובהרות הסכנות הטמונות ביומרת הפרוגרסיביזם של הקוד הבלתי פורמלי ובנטייה לתפוס אותו כערוכה לקיומו של חינוך אמנציפטורי ומעצים. על רקע זה ממשיך המאמר לדיון במגוון יתרונותיו הפוליטיים והפדגוגיים של בית הספר הציבורי ושל הקוד הפורמלי, המסורתי שמפעיל אותו הנובעים מטבעו האנכרוניסטי. בהמשך לכך נטען כי ארגוני חינוך, פורמליים ובלתי פורמליים, צריכים להשתדל לוותר על היומרה האידיאולוגית לבסס את עצמם כמרחבים פדגוגיים "מושלמים" ו"אוטופיים", שבהם יכול הילד להתנהל ללא חיכוך וללא הפרעה, מתוך הרמוניה מלאה בינו לבין המוסד. לעומת זאת, מרחב פדגוגי מעצים הוא לעולם מרחב "עמום" (בניגוד לאוטופי) שבו יכולים הילדים להיאבק על זרותם ועל ייחודיותם ולשמש במקביל כסובייקטים וכאובייקטים, כתומכים וכמתנגדים, כיחידים וכחלק מן הכלל. תאריכים: פדגוגיה ביקורתית, חינוך פוליטי, בית הספר הציבורי, חינוך פורמלי, חינוך בלתי פורמלי

הקדמה

במאמר נבחן טבעם הפוליטי של המושגים "פורמלי" ו"בלתי פורמלי" בתחום החינוך בכלל ובבית הספר הציבורי בפרט. כמורה בקורסים לפילוסופיה של החינוך ולפדגוגיה ביקורתית, הרביתי להציג בפני סטודנטים את הביקורות המקובלות על אודות הגיונו הפדגוגי והפוליטי של החינוך הפורמלי בבתי הספר הציבוריים. במסגרת זו ניתחנו את דפוסי הסמכות וההיררכיה שמאפיינים את בית הספר הציבורי, את תפיסת הדעת המיושנת והבלתי רלוונטית הנהוגה בו ואת פוטנציאל הדיכוי שטמון במנגנוניו הפדגוגיים והארגוניים. טענות ביקורתיות אלו נסמכו על הגות פרוגרסיבית מזה, ועל הגות ביקורתית מזה, שבמסגרתה נתפס בית הספר הציבורי כמוסד אנכרוניסטי ובלתי רלוונטי, ולעתים אף כמשעתק (כמנגנון שמשכפל את יחסי הכוח מדור לדור) וכמדכא. אלא שלצד הביקורות התיאורטיות ומתוך עבודתי כמורה במהלך השנים (במסגרות פורמליות ובלתי פורמליות), חשתי כי סביבת בית הספר הציבורי – על הגיונה הפורמלי המיושן ועל שלל מגרעותיה הארגוניות – מצליחה לשמר איזושהי "כנות פוליטית" שהיא בעלת ערך פדגוגי בלתי מבוטל. במאמר ייבחנו הגיונה של אותה כנות פוליטית וערכה הפדגוגי. לצורך כך נבחן במבט ביקורתי את הגיונו הפוליטי של הקוד הבלתי פורמלי הנהוג בחלק מצורות החינוך ואת אידיאל ביטול יחסי הסמכות בתהליך החינוכי. בהמשך לכך אשתדל להבהיר את טענתי בזכות אידיאל של נראות פוליטית ואציג את היתרונות הגלומים בהגיונו הפוליטי הגלוי (והמיושן...) של הקוד הפורמלי הנהוג בבתי הספר הציבוריים.

הביקורת על טבעו האנכרוניסטי של הקוד הפורמלי בית הספר הציבורי

מגמה של ביקורת עזה על הגיונו הפורמלי של בית הספר הציבורי מלווה את השיח החינוכי במאה השנים שחלפו. נוהגיו של בית הספר הציבורי והנחותיו האונטולוגיות והאפיסטמולוגיות, נתפסים כבלתי רלוונטיים מבחינה היסטורית, אנכרוניסטים מבחינה אפיסטמולוגית, וגם כמדכאים מבחינה תרבותית וחברתית. תביעה נחרצת לרפורמה פדגוגית מקיפה, תמיד מרחפת מעל פני המים. מגמות ביקורתיות אלו מתכתבות עם מי שנחשבים ל"אבותיה הרוחניים" של הפדגוגיה המודרנית: ז'אן ז'אק רוסו וג'ון דיואי שביקשו, כל אחד בדרכו, להעמיד את הפרט במרכז הפרדיגמה

1 ד"ר בועז צבר, ראש החוג לחינוך במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין ומרצה בחוג לחינוך באוניברסיטה העברית

החינוכית.² קביעתו המפורסמת של רוסו (2009: 111) על כי "הכול נעשה טוב בידי האל והכל מושחת בידי האדם" ושל דיואי (תש"ך) בדבר "מהפכה קופרניקאית, שבה נעשה הילד למרכז שסביבו נעים אמצעי החינוך", תורגמה לדרישה פדגוגית לבסס את הפעולה החינוכית על רעיון ה"חופש" ו"מימוש העצמי", ולהאשמה חריפה כנגד הגיונו הפוליטי של החינוך הישן, המסורתי (בצורתו ה"פורמלית") שנתפס כאוטוריטטיבי ומדכא.

דרישה זו התייחסה לצמצום היררכיות חינוכיות בין מורים ותלמידים עד כדי ביטולן; להפעלת פרקטיקות בלתי פורמליות המדגישות התנסות חושנית פעילה ומשחקית; אל יצירת יחסים אישיים בלתי פורמליים בין מורים לתלמידים; לעידוד לימוד משותף נטול מגבלות זמן ומקום; לביטול הקיטוע וחוסר האורגניות שמאפיין את תפיסת הדעת בבית הספר ולהדגשת חשיבות האינטרס הטבעי והעניין האישי בתהליך הלמידה. על בסיס הגיונות אינטרניזיים אלה הצהירו אנשי החינוך המודרני, כי חינוך זה נמנע משיקולים חיצוניים ואובייקטיביים ככל האפשר, וכי מטרתו החינוכית מתגשמת בתהליך של "מימוש עצמי" שבו מגשים התלמיד פוטנציאלים פנימיים הטמונים בו זה מכבר (דוגמת יצירתיות, סקרנות, חיוניות וכך הלאה).³

הגיונותיה של הרפורמה הנדרשת נוסחו בידי הוגים דוגמת ג'ון דיואי וממשיכיו בפדגוגיות הפרוגרסיביות ופאולו פריירה וממשיכיו בפדגוגיות הרדיקליות, מתוך ביקורת נחרצת, אפיסטמולוגית ופוליטית, על מאפייניו של החינוך הפורמלי. זה נתפס לא רק כאנכרוניסטי וכמנוגד לטבעו החינוכי והמתפתח של האדם, אלא גם כבעל פוטנציאל מנכר, מסרס ומדכא. על פי היגיון ביקורתי זה, נתפס החינוך המסורתי כאחראי לקרע האפיסטמולוגי והאקזיסטנציאלי שבו שרוי האדם בזמן המודרני: על מצבו המנוכר של הפרט בחברה, על חוסר יכולתו לחוש סיפוק ולפעול למימוש עצמי ועל תודעתו הנוטה לחשיבה דיכוטומית ואנכרוניסטית. הקדמת היסודות הפנימיים והפרטיים בפדגוגיה המודרנית והעדפתם, וביטולו של הקוד הפורמלי בחינוך, ביקשה לבטל את מצב הניכור והסתירה שעומד בבסיס הפדגוגיה המסורתית באמצעות שינוי הרדיקלי של המרחב הפדגוגי. שינוי זה השליך על כל מרכיביה של הפעולה החינוכית: על אופי היחסים שבין המורה והתלמיד (שנעשו דיאלוגיים ומתחשבים יותר), על אופי המוסד (שנעשה פלורליסטי ודמוקרטי), על צורת הלמידה (שהתבססה מעתה על ניסיון וחוויה) ועל מעמד הידע הנרכש (שנעשה סובייקטיבי ויחסי יותר).

ביסוד מגמת הפרוגרסיביות עמדה השאיפה לביטול מצב הסתירה שבין הסובייקט והאובייקט, בין הילד ובין אמצעי החינוך (המורה, הדעת, המוסד, הכיתה). ביטול המתח והאחדת היסודות באמצעות מגוון הפרקטיקות הפדגוגיות של האינדיבידואליזם החינוכי, נתפס כמהלך פדגוגי בעל איכויות אמנציפטוריות מובהקות.⁴ חזון ה"הרמוניה" של הפדגוגיות הפרוגרסיביות ביקש לצמצם – ואף לבטל – את יסוד הכוח, הדיכוי והמניפולציה שטמון בפעולה החינוכית.

לפי תומכי פדגוגיות אלו, עם ביטולה של "סתירת היסודות", יוכל טבעו האמתי של התלמיד להביאו לממש את עצמו במרחב פדגוגי מושלם (גם אם רק באידיאל) ללא הפרעה וללא סטייה. מרחב שכזה יהיה מרחב שבו מתקיימת זהות

2 על הגיונותיו הרומנטיים של המודל הביולוגי נוסח רוסו ועל הגיונותיו הפרגמטיסטים של המודל הפרוגרסיבי, נוסח דיואי, ראו צבר, 2012.
 3 בהתאם לכך סרטט דיואי (1959: 16) את קווי היסוד להבדל שבין בית הספר "הישן" ובית הספר ה"חדש": "לעומת הכפייה מלמעלה מעמידים את הביטוי והטיפול של אישיות הפרט. כנגד משמעת חיצונית דוגלים בפעילות חופשית. מול הלימוד מספרים ומפי מורים עומד הלימוד מתוך הניסיון. במקום רכישת מיומנות וכושרי עשייה מבודדים בעזרת אימון דורשים את רכישתם כאמצעים להשגת תכליות בעלות עניין חיוני וישיר. כנגד הכנה לעתיד רחוק פחות או יותר, מעמידים את ניצולן של הזדמנויות החיים בהווה, באופן המלא ביותר, ומול מטרות ותומרים סטטיים מועמדת הכרתו של עולם משתנה".

4 מפרספקטיבות שונות ואף מנוגדות תקפה כל פדגוגיה מודרנית היבט אחר של "סתירת היסודות" שיוחסה לחינוך המסורתי-פורמלי. ביטול מצב הסתירה נתפס אז כתכלית חינוכית המתגשמת, באופנים פדגוגיים שונים, בצורת הרמוניה בין הילד וצרכיו הטבעיים או האוטנטיים (כפי שאלה נתפסו בידי האידיאלוגיה המפרשת) ובין המוסד/הדעת/המורה/הקבוצת השווים. בהתייחס לסתירת הפרט-כלל, ביקשו בתי ספר דמוקרטיים לבטל את דפוס ההיררכיה הלינארית שמאפיין את יחסי הסמכות החינוכית בבית הספר "הישן" ולבסס במקומו דפוס של מעורבות ובחירה אישית; בהתייחס לסתירת הפנים-חוץ ביקשו בתי ספר ניסויים לערער על מעמדה "האובייקטיבי" והאקסטרניזי של הדעת המנוחלת מן החוץ ולהחליפה במודל המתבסס על עניין פנימי, על חקירה עצמית ועל התנסות חופשית; בהתייחס לסתירת הטבע-תרבות ביקשו פדגוגיות בעלות גוון רומנטי-נטורליסטי, להפחית את היסודות העיוניים ולבסס את החינוך על התנסות חושנית ולמידה התנסותית חווייתית וטבעית. בהתייחס לסתירת החופש-דיכוי חתרו בתי ספר ברוח הפדגוגיה הביקורתית לבטל את פוטנציאל הניכור וההדרה שמאפיין את תפיסת הדעת בבתי הספר הציבוריים ולבסס מודל דיאלוגי שיחתור להעצמת ערכם העצמי באמצעות עידודה של מחשבה ביקורתית משנת מציאות.

פוטנציאלית מלאה בין הילד ובין המוסד החינוכי, שנענה לכל צרכיו. במרחב שכזה מתבטלות ההיררכיות בין מורים לתלמידים, נעלם הפחד מפני הישגים והערכה, מתבטלת התחרות, והלימוד נעשה "מעניין" ו"רלוונטי". במרחב פוטנציאלי שכזה, הפרט מרגיש שייך ומחויב, הוא מזהה את מקומו בכלל הכיתתי והבית ספרי, שמקבל אותו ומכיל אותו על ייחודיותו הסגולית. במרחב שכזה מתאחדים הרצונות הפרטיים והכלליים ומתבטלות תחושות הניכור והזרות שמאפיינות את בתי הספר הציבוריים, הפורמליים, המסורתיים.

על הגיונו הפוליטי של הקוד הבלתי פורמלי בחינוך

הגיונו האפיסטמולוגי והמתודולוגי של ה"חינוך החדש" התגלם בכמה מאפייניו הפדגוגיים העיקריים של החינוך הבלתי פורמלי (כפי שזה בא לידי ביטוי בפעולתן של תנועות נוער, מרכזים קהילתיים וכיוצא באלה). בהתאם לכך טענו גרינפלד ולייב (Greenfield & Lave, 1982) כי בעוד שמאפייניו של החינוך הפורמלי (formal) טמונים בהיותם מובחנים מחיי היום-יום ומכוונים בידי עקרונות כלליים שמקורם בתחומי ידע ממודרים וקבועים מראש, מאופיין החינוך הבלתי פורמלי (non-formal) כתהליך חינוכי המתרחש כחלק אינטגרלי מחיי היום-יום, על בסיס ידע משותף, ללא מידור מובחן בין תחומי הידע, ותוך הסתמכות על מתן דוגמה אישית ויחס חברי של דמויות קרובות. ברוח דומה ציין כהנא (Kahane, 1997) ממדים עקרוניים אחדים, דוגמת וולונטריות, רב-ממדיות, סימטריות ומורטוריום, שהדגישו את מאפייניו הפרוגרסיביים והאינדיבידואליסטים של הקוד הבלתי פורמלי בחינוך.⁵

אלא שבניגוד לנביאי החינוך החדש – שתפסו את רעיונות החופש, הסימטריה וההתנסות העצמית כחלק מאידיאולוגיה כוללת (בבחינת אמצעי ומטרה) – התברר הגיונו של הקוד הבלתי פורמלי בעיקר כבעל מאפיינים "אסטרטגיים" (a means to an end). כהנא (Kahane 1997) ציין כי מאפייניו של הקוד הבלתי פורמלי מכוונים לסייע בגיוס תחושת המחויבות של הפרט לתנועה שאליה הוא משתייך.

גם הגדרת החינוך הבלתי פורמלי ב"לקסיקון החינוך וההוראה" (קשתי ואחרים, 1997: 192) הדגישה את היבטו האינסטרומנטלי של הקוד:

בבסיסה של תפיסת החינוך הלא פורמאלי טבועה ההנחה שניתן ורצוי לממש מטרות חינוכיות וחברתיות בסיוע עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה, המשוחררים מהתניות מבניות ופורמליות הקיימות בדרך כלל בבית הספר.

ואמנם, הטמעת הקוד הבלתי פורמלי (in-formal education) במסגרת בתי הספר הציבוריים הפורמליים, התבררה כפרקטיקה שגורה ואפקטיבית (דרור, 2001: 237). תכניות "חינוך משלים" ("בלתי פורמליות למחצה" ו"אקס קוליקולריות") שאמצו לעצמן פרקטיקות ומאפיינים בלתי פורמליים, החלו פועלות בבית הספר על בסיס קבוע, בייחוד בתחומים הקשורים לפרויקטים של החינוך הערכי וחינוך ל"חיזוק הזהות" (למשל: היהודית, הישראלית, הדמוקרטית וכיוצא באלו).⁶

בנקודה זו החל מתברר אופיו הפוליטי המיוחד של השימוש בקוד הבלתי פורמלי במסגרתו של חינוך המקיים תכליות סוציאליזטוריות.

5 ממד הוולונטריות קשור ליכולתו של החניך לבחור אם ברצונו להצטרף, להישאר או לעזוב את המרחב הפדגוגי ואת מידת המעורבות שלו במסגרתו. ממד הרב-ממדיות, קשור לטווח הרחב של אפשרויות ההבעה שעומדות בפני חברי התנועה להבעת רצונותיו, כישורנותו ויכולותיו. ממד הסימטריות מגלם את היעדר ההיררכיה והשוויון העקרוני שבין השותפים במעשה החינוכי (מורה-תלמיד). ממד המורטוריום, מתייחס לאפשרות הניתנת לתלמיד להתנסות בבחירה ופרקטיקות התנסותיות שונות מבלי לשאת בתוצאות.

6 לפני שניציג את התובנות שעלו מתוך העיון בתחום, חשוב שאציין כי גילוייו של הקוד הבלתי פורמלי בחינוך הם רבים ומגוונים מאוד (תנועות נוער, מפעליים חינוכיים, חוגי אחר הצהריים וכך הלאה), ואין בכוונתי לטעון, על דרך ההכללה, כי מאפייניהם הפוליטיים זהים; יתרה מכך, כיום מופעל הקוד הבלתי פורמלי, על דרך שגרה, גם במוסדות פורמליים לעילא – כך שמרבית התובנות הביקורתיות העולות במאמר חלות גם על אותם ארגונים (ואולי אף ביתר שאת).

את יסודו העמוק של היגיון זה אבחן לם (2000 : 9) :

המחנכים מבקשים לחנך יותר ממה שהחניכים רוצים להתחנך, מכאן שהמבקשים לחנך חייבים להתגבר על חוסר הנכונות של חניכיהם להתחנך [...] רבים מפרקי העיון של תורות החינוך אינם למעשה אלא בגדר הצעות כיצד להתגבר על חוסר נכונות זה.

התברר אפוא כי איכויותיו הניסוייות, החופשיות והסימטריות של הקוד הבלתי פורמלי, אינן משמשות ערובה לקיומה של פדגוגיה דיאלוגית-סימטרית במובנה האינדיבידואליסטי (תמיכה בהתפתחותו הספונטנית של החניך), אלא עדות לניסיונה של המערכת לבסס ולהגביר את אחיזתה בחניכים באמצעות אסטרטגיה של "חופש". להלן נבחן את גבולותיה של אפשרות מטרידה זאת.⁷

על פוטנציאל הדיכוי שטמון ב"הגיון הסימטריה והחופש" של הקוד הבלתי פורמלי

טשטוש נראותם של מרכיבי הכוח (האקסטרניזם) בפרדיגמה החינוכית, והעמדת הפנים להחלתו של "שינוי" בעל מאפיינים פרוגרסיביים במערכת, נעשו יסוד רווח בפדגוגיה המודרנית. "עד כדי כך התמסד השינוי", כתב לם (1983 : 7), "שגם מי שאינו רוצה בו מתחזה פעמים רבות כמבקש שינוי, בהציעו בדרך כלל תכניות של תכניות מדומות – עד שאפילו את הלא שינוי לא ניתן לקיים בחינוך בימנו, אלא באמצעות העמדת פנים שמנסים לשנות בו משהו".

הגיון פוליטי זה מסביר את התלהבותם הרבה של מוסדות חינוך פורמליים לאמץ פרקטיקות "בלתי פורמליות", כאות וכסימן לקיומם של תהליכי שינוי והתחדשות פרוגרסיביים בקרבם. אלא שכפי שצינו הוגים ביקורתיים כבר בשנות השבעים של המאה ה-20, פרקטיקות בעלות אופי פרוגרסיבי עלולות להתברר כאצטלא לתהליכים של אינדוקטרינציה.⁸ תפיסתו של הקוד הבלתי פורמלי כמנגנון להסוואת יחסי השליטה במערכת החינוכית, חושף ממילא גם את ממד האלימות הנסתרת שגלום בה (זאת לעומת אלימותם הגלויה יחסית של המנגנונים בבית הספר הפורמלי). נסתרותה של האלימות משכללת את אחיזתה של הפרדיגמה החינוכית, משום שהיא מנטרלת את יכולתם של השותפים במעשה החינוכי להתנגד לה.

בהתאם להגיון זה כתב גור-זאב (1999 : 13) :

ככל שהחינוך יעיל יותר כן מבוצרת אי נראותו. שקיפותה של הפוליטיקה של החינוך היא אות לחולשתה ולסכנת התפוררות וקריסה. הפנמת הדיכוי והשכחת תעודתו של האדם להיות יותר מתוצר המערכות שבמסגרתן הוא פועל הם סודה הכמוס של הנורמליות, כלומר של האלימות החינוכית שעשתה חיל.

בהמשך לכך ראוי להצביע, גם אם באופן כללי ביותר, על אותן מערכות שיש להן עניין בהשכחת "תעודתו של האדם" ו"בנרמולו" (בלשונו של גור-זאב (1999) : מערכת אחת היא המערכת המוסדית, הפורמלית שמבקשת להשתמש בנוכחו האינדיבידואליסטי (האינטרניזם) של הקוד הבלתי פורמלי כאמצעי לטשטוש אופיו האקסטרניזם והאליים של פרויקט הנחלת הזהות הכללית (לאומית, דתית, אזרחית) והבנייתה. תכליתה של מערכת זו היא יצורו של האדם כאזרח מסור,

7 תובנות רדיקליות אלו מתכתבות עם תפיסתו הפרדוקסלית של ה"חופש החינוכי" בשיטתו הפדגוגית של רוסו, כפי שאלו באו לידי ביטוי בספרו "אמיל" (רוסו, 2009). בעניין זה ציין אוהנה (תשנ"ט), כי יומרת החופש וההתנסות העצמית שהציג רוסו בספרו, גילמה את פוטנציאל שעבוד רצונו הפרטי של הילד לרצונו הכללי של מחנכו. באופן זה התבררו שלל הפרקטיקות האינדיבידואליסטיות שבאמצעותן הפעיל רוסו את חניכו (החינוך השלילי, ביטול מעמד התכנים המסורתיים, קידוש ההתנסות, ההסתמכות על החוויה החושית) כלא יותר מאמצעים אינסטרומנטליים שנועדו להסתיר את דמותה האמיתית של פעולת הדיכוי. הגיונה הסופי של פדגוגיה זו בא לידי ביטוי בהמלצתו המצמררת של רוסו: "הניחו לו [לחניך] להאמין כי הוא השולט על אף שאתה הוא תמיד בעל השליטה, [שכן] אין הכנעה [שעבוד] כה מלאה כמו זו המופיעה במסווה של חופש: בדרך זו משתלטים גם על רצונו".

8 "מעשה הסולל", כפי שצינו באוולס וג'ינטס (Bowles & Gintins, 1976: 254-255), "את הדרך לעידן הכיתה הפתוחה, למינימיזציה של ציונים והפנמת הנורמות ההתנהגותיות אשר העסיקו רפורמטורים חינוכיים כה רבים במשך מאה שנים לפחות – אולם כמו במקרה של התנועה הפרוגרסיבית, אידיאולוגיית השחרור החינוכי עלולה להפוך למכשיר של שליטה".

מזדהה ובלתי ביקורתית. מערכת אחרת היא המערכת התרבותית, הקפיטליסטית שמשמשת בנוסף החופש והתנסות של הקוד הבלתי פורמלי כדי לייצר תודעה חד-ממדית, נינוחה ומתמסרת שאיננה ערוכה להתנגדות ולהטלת ספק אלא להיענות ולהתמסרות. תכליתה של מערכת זו היא יצורו של האדם כצרכן נלהב ונאמן.

ביטוי מרתק להגיון הפוליטי של דיכוי במסווה של חופש הציג פוקו (Foucault, 1975) בספרו המפורסם "לפקח ולהעניש" (discipline and punish). הוא הציג את תכנית "הפנופטיקון" של ג'רמי בנתהם כמנגנון שליטה נעדר מוקד גלוי. במקורו, שימש הפנופטיקון כפרוגרמה לבנייתו של בית כלא שצורתו עגולה וכל פתחיו פונים אל נקודת מרכז, רדיוס, שבה בנוי מגדל שמירה ובו שומר יחיד. מן המגדל משוגרות במשך כל שעות היממה אלומות אור חזקות אל התאים, כך יכול השומר במגדל לעקוב אחר מעשייהם של האסירים, אולם הם עצמם אינם יכולים לראות אותו. מתכנית פשוטה זו נגזרת האפשרות להמיר את שליטתו הגלויה, היקרה והבלתי יעילה של מנגנוני האלימות הגלויה, בשליטה נסתרת, זולה ויעילה בהרבה ממנגנוני האלימות הנסתרת.⁹

את הגיון השליטה של הפנופטיקון אפשר להחיל על פרקטיקות הפעולה של הקוד הבלתי פורמלי; טשטוש נראותו הגלויה של מוקד הכוח והמרת השליטה החיצונית (הכפויה) בשליטה פנימית (עצמית), מתבררים כמרכיבי מפתח בהגיון פעולתו של הקוד הבלתי פורמלי בחינוך. היקרויות השליטה החיצונית, הגלויה והבוטה של הקוד הפורמלי (היררכיה בין מורה ותלמיד, קיומם של חוקים והגבלות חיצוניות וכך הלאה) הומרו במערכת של פיקוח וענישה פנימית, נסתרת שמתגלמת בהפנמתו של החיצוני פנימה, ללא התנגדות.

מתברר כי תחושתו של החניך במסגרת הבלתי פורמלית על היותו בעל דעה חופשית ויכולת הכרעה עצמית (Kahane, 1997), מסייעת פרדוקסלית לעיצוב קשיח של תודעתו וזהותו מן החוץ. חניך שחש כי גיבש את תפיסותיו הערכיות בחופשיות, ללא כפייה ועל בסיס שיקול עצמי – יהיה מחויב להכרעותיו שהושגו, כביכול, אישית. באופן זה הדגיש בקרמן (2000: 15) את הקשר הדוק שמתקיים בחינוך הבלתי פורמלי בין אוטונומיה לאחריות "אישית".

היבט נוסף להגיונו הפוליטי של הקוד הבלתי פורמלי בחינוך מתגלם בעצם "הארכיטקטורה" של המנגנון הפנופטיקוני. פוקו (Foucault, 1975) הדגיש, כי אפקט השליטה של המערכת נובע באופן אימננטי מעצם אופיו וצורתו של הפנופטיקון. על פי הגיון זה יכול התלמיד להרגיש שהוא חופשי להכריע באיזה כיוון יבחר לפסוע, אלא שלמעשה בחירותיו מוגבלות ולפיכך הן גם מותנות מעצם צורתו (הארכיטקטונית) הקבועה מראש של המבנה. במסגרת שכזו אין זה גם משנה מהי המוטיבציה שגורמת לילד לפעול בתוך המערכת ואין חשיבות מיוחדת לתכנים המועברים במסגרתה.

המוטיבציה החינוכית יכולה להשתנות בהתאם לצרכיו "האישיים" כביכול של החניך, כל עוד הוא נשאר פעיל במסגרת התהליך החינוכי. ברוח זאת הדגיש פוקו (Foucault, 1975: 207), כי הפנופטיקון איננו משמש לפתרון בעיה מסוימת, אלא הוא משמש כסביבת עבודה שלמה המאפשרת רפרודוקציה חיה של יחסי הכוח במערכת.¹⁰ על רקע זה אפשר להבין את נטייתם של ארגוני חינוך בלתי פורמליים להדגיש את חשיבותו של "התהליך הפדגוגי" על חשבון התכנים והציונים.

בהקשר זה בחן בקרמן (2000) (באמצעות ניתוח איכותי של ראיונות עומק) את האופנים השונים שבהם המערכת מבנה את הזהות של מדריכים וחניכים בארגון לא-פורמלי העוסק בתחום החינוך האידיאולוגי-ערכי:

ברור להן [למנחות במסגרת הבלתי פורמלית] שמרכז ההדרכה אינו סובב סביב התוכן. כך מברילות המנחות את עבודתן מעבודת ההוראה – אצלנו הן אומרות, התהליך הוא הקובע, התהליך הוא המרכז, אותנו, הן טוענות, לא ההישגים מעניינים אלא התפתחות האדם והקבוצה (בקרמן, 2000: 16).

9 המנגנון הפנופטיקוני הוא, כפי שכתב פוקו (Foucault, 1977: 209): "General principle of a new political anatomy whose object and end are not the relations of sovereignty but the relation of discipline."

10 פוקו (Foucault, 207: 1977): "The panoptic mechanism is no simply a hinge a point of exchange between a mechanism of power and function. It is a way of making power relation function in a function and of making function through these power relations".

על פי היגיון זה, ככל שהתלמידים יהיו פעילים יותר במסגרתה של המערכת, וככל שמוקד הכוח שלה יהיה מפורז וקשה יותר לזיהוי, כך יתעצם גם כוחה הדיספלינרי (המתחך, המנרמל, הממשטר).

חשוב לציין כי הגיונו הפוליטי של הפנופטיקון איננו פועל רק על החניכים במסגרת החינוכית הבלתי פורמלית כי אם גם על המנחים והמדריכים שעובדים במסגרתו. ברוח מאפייניו הפרוגרסיביים מבקש הקוד הבלתי פורמלי להמיר את תפקיד ה"מורה" ב"מנחה" – טיבה המרוכך של פעולת ההנחיה, שהיא "מלווה" ו"מיילדת" נועד להעיד על מעמדו העדיף של החניך בתהליך החינוכי.

בקרמן (2000: 10) כתב כי "נקודה זו של אי מתן ביטוי לדעה אישית של המנחה מודגשת אין ספור פעמים בראיונות. כל המרואיינות משוכנעות שביטוי לעמדה האישית במהלך הדיון איננו דבר רצוי. חלקן מציינות שמדיניות זו נקבעה על ידי המוסד שבו הן עובדות".

מדיניות מוצהרת זו של "הנחיה פסיבית" איננה מסתפקת בדרישה (הרדיקלית כשלעצמה) לקיומו של "דיאלוג סימטרי" בין מורה וחניך, והיא מגדילה ומבקשת אחר ביטולם והעלמתם המוחלטת של יחסי הכוח והסמכות מן התהליך החינוכי. אלא שתביעתו של הארגון מן המנחים לפסיביות ולהימנעות מנקיטת עמדה אקטיבית היא מחושבת ופוליטית לחלוטין: תביעתו של הארגון הבלתי פורמלי מן המורים להיות "מנחים", מגלמת את רצונו של הארגון לצמצם למינימום את האיום הנובע מקיומה של אישיות מחנכת פרטית, שתהיה מובחנת מן "התהליך" הארגוני (!). כך נמצא גם המנחה שבוי במסגרת הארכיטקטורה של המוסד שבמסגרתו הוא משמש, ואותה המניפולציה של חופש מדומה שמופעלת על החניכים מופעלת, ביתר שאת, גם עליו ובאמצעותו.

פוטנציאל פוליטי נוסף הנובע מן הקוד הבלתי פורמלי, בא לידי ביטוי במתודת "הדיאלוג הביקורתית" שמזוהה לעיתים קרובות עם פרקטיקות הפעולה של החינוך הבלתי פורמלי. גם מתודת "הדיאלוג" מייצגת את מגמת ביטול יחסי הכוח וההיררכיות מן המעשה החינוכי. בגרסאותיה הרדיקליות של הפדגוגיה הביקורתית, משמש הדיאלוג כביטוי עמוק להיות הפדגוגיה שיח פוליטי של חירות.¹¹

כפי שציין גובר (תשנ"ו: 134), מאפייניו הפדגוגיים של הדיאלוג התגלמו בטענה כי "הלימוד איננו מתבטא בכפייה של תכנים ידועים מראש על התלמידים, אלא בתהליך הנרקם מתוך מצב דיאלוגי שבו מתבררים האינטרסים והמצבים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים כלכליים של הלומדים". קונטקסט פרוגרסיבי זה סלל את דרכו של ה"דיאלוג הביקורתית", כשהוא מופשט ממשמעויותיו הרדיקליות, אל רשימת האסטרטגיות המועדפות של החינוך בכלל ושל הפרקטיקה הבלתי פורמלית בפרט. הדיאלוג הביקורתי נתפס אז כמתודה פלורליסטית המאפשרת לתלמיד להשתתף אקטיבית בשיח הכיתתי ולהשמיע את קולו הפרטי והאותנטי (בניגוד להגיונו הפרונטלי, הכללי והחד-סטרי של הקוד הפורמלי בחינוך).

עם זאת, גם יומרת החופש של פרקטיקת הדיאלוג הנהוגה בחינוך הבלתי פורמלי עלולה להתברר כאצטלה להפעלת יחסי כוח מדכאים. לצורך ניסוחה של הביקורת הזאת, יש להידרש בקצרה לאבחנה שערך היידגר (ראו אצל סיגד, תשל"ה: 175) בין "שיח ממשי" לבין "להג ריק". היידגר הבחין בין שיח אותנטי, המביא לידי ביטוי את מצב קיומו האמיתי של האדם, ושיח שהוא בחזקת פטוט או להג ריק, שהוא אופן דיבור שתפקידו לטשטש את התלבויותו האמיתיות של האדם – התלבויות שישודן ביחסי כוח מסוימים הקיימים במציאות.

מטרתו האותנטית של הדיאלוג היא יצירת קומוניקציה אותנטית שתכליתה שיתוף הזולת בהוויה המתגלה באמצעות הדיאלוג ובמהלכו (צבר, 2013). הסכנה בדיאלוג, וביטויו בבחינת "להג", היא שעצם קיומו של הדיבור יתפוס את מקום ההבנה (הקיומית) שאותה בא הדיאלוג לחשוף. במצב זה יכול השיח הערכי והאישי – שאותו מעודד החינוך הבלתי פורמלי – להתברר כלהג ריק, כשיח שטחי, שכל כוחו בא לידי ביטוי במתן הרגשה עקרה ומזויפת של עשייה

11 "מעשה התעצמות של הפרט", בלשונם של שור ופריה (1990).

דרך ויכוח ודיון.¹² ה'דיאלוג' עלול אפוא להתברר כפרקטיקה המשמשת כדי להשכיח את יחסי הכוח הממשיים מן השיח ולהעלימם ולמנוע את ייתכנותו של דיון אמיתי (עם נופך אקזיסטנציאלי, ביקורתי ומשנה מציאות). נקודה זו דורשת הדגשה, משום שפריירה (1981: 37) ציין במפורש כי מובנו האמנציפטורי של הדיאלוג (כפרקטיקה) מתגלם בהיותו משמש לחשיפת יחסי הכוח במציאות. במובן זה מתגלה נוסחו ה"מלהג" של הדיאלוג כפרקטיקה אנטי דיאלוגית, ולפיכך מדכאת במהותה.

לסיכום עניין זה אבקש לטעון, כי יומרת ההרמוניה והיעדר ההיררכיות של הקוד הבלתי פורמלי בחינוך, נושאת בחובה פוטנציאל מובהק לדיכוי פוליטי. הקוד הבלתי פורמלי מבקש לבטל את התנגדותם של התלמידים לחינוכם באמצעות יצירת הרמוניה (מדומה) בין הילד לבין הארגון המחנך. מרחב בלתי פורמלי, "חופשי" ונעדר סתירות (בין הילד ובין המוסד על מוריו, נהליו ותכניו) הוא מרחב שבו כל צורכי הילד נענים ולכן אין לו כל סיבה להתנגד לחינוכו, להרגיש כועס או משועמם. במרחב הרמוני שכזה המורה הוא חבר, החוקים מגלמים רצונות וצרכים טבעיים, וחומרי ההוראה לעולם רלוונטיים ומעניינים. אלא שדווקא בנקודה זו של הרמוניה נעשה החניך חשוף למניפולציה החינוכית, משום שבדיוק בה מתבטלת גם האפשרות להתנגדות.

במרחב הרמוני שבו מתבטלת ההפרדה שבין הילד לבין המוסד המחנך, אי-אפשר לזהות עוד את סוכני הכוח וממילא אי-אפשר גם להתנגד להם. במרחב שכזה, שבו מטושטשים ההבדלים שבין מורה לבין תלמיד ובין משחק לבין עבודה, אובדת, מנייה וביה, גם יכולתו של הילד לזהות את עצמו (הסובייקט) ביחס לאובייקט (המוסד, הדעת, הכיתה).¹³ אז עלול להתברר כי אובדת גם האפשרות להבחין בין חופש לבין שעבוד: אובדת החירות להיות חריג ולא שייך; אובדת האפשרות להתנגד.

מרחב חינוכי נטול היררכיות וסימנים של כוח ושררה, עלול להתברר אז כמרחב "חד-ממדי", קרקע אידיאלית להפעלת דיכוי, המונחל במסווה של חופש. בנקודה זו חשוב לחזור ולהדגיש כי פוטנציאל הדיכוי של המערכת הבלתי פורמלית איננו תלוי ברצונם הטוב של המחנכים בארגון או בכנותם הפוליטית ולא באיכותה הדידקטית של פרקטיקה כזו או אחרת. טענתי היא כי פוטנציאל הדיכוי הוא אימננטי למערכת הבלתי פורמלית, משום שהוא מבטל, בעצם קיומו, את התנאים לייתכנות ההתנגדות ולאפשרות החריגה (לעניין זה נתייחס ביתר קונקרטיים בהמשך).

בזכות הגיונו הפורמלי של בית הספר הציבורי

לעומת אידיאל העלמתם של יחסי הכוחות מן המרחב הפדגוגי וטשטושם, מתבקש לטעון כי דווקא הנכחת נראותם של יחסי הכוח בפעולה החינוכית היא המפתח לכינונה של מערכת פדגוגית כנה, ולפיכך גם אמנציפטורית ומעצימה. על פי הגיון זה, כרוכה חירות באפשרות להתנגדות ולשלילה, וזו תלויה ביכולת לזהות את טבעה הפוליטי של המציאות ולחוש בחוסר הנוחות הנובע ממנה (מרקוזה, תש"ל: 19-26). רק בהתרחקות ובהבדלת עצמו מן ה"אובייקט" נעשה האדם, באופן דיאלקטי, לסובייקט חופשי (פריירה, 1981: 88).

סביבה חינוכית המבקשת לתמוך בהתפתחותו של האדם, בהעצמתו ובחירותו, אינה יכולה למנוע מן התלמיד את "הזכות הגדולה לומר לא" (אופנהיימר, תשס"ד). כדי שתוכל לאפשר את תנאי השלילה היא צריכה להיות גלויה ומפורשת ולאפשר למתחנכים במסגרתה לזהות את מוקדי הכוח הפועלים בה ואת גבולותיה. במערכת פדגוגית שכזו צריך שיהיה אפשר לאתר את נציגיו של בעלי הכוח, את אופני פעולתה של המערכת ואת הרווחים ואת הסנקציות שהיא מעניקה או מטילה על אלה שפועלים במסגרתה. מערכת שהגיונה הפוליטי גלוי, איננה עוסקת בהסתרה; יומרותיה האקסטרניזיות גלויות. היא איננה טרודה בניסיון מתמיד לטשטש את עקבות הכוח ואיננה עוסקת בהכרח בריצויו של התלמיד. בסביבה

12 בעניין זה ראו סיגר, 1999.

13 לעניין זה ראו התייחסות בהרחבה ובהעמקה Tsabar, 2014.

שכזאת התלמיד מקיים את עצמיותו הנבדלת במרחב פדגוגי שהוא בלתי מושלם, דרך התנסות בשלל מתחים, אנומליות ודיסוננסים המתגלעים בינו (הסובייקט) ובין מגוון אבריה של המערכת החינוכית (האובייקט).¹⁴ בנקודה זאת אבקש "להחזיר את הכדור אל המגרש" של הקוד הפורמלי בחינוך ואל ביטויי הפוליטיים והפדגוגיים במסגרת בית הספר הציבורי. הטעון שלהלן הוא כי הגיונו הפוליטי הגלוי והכנה של בית הספר הציבורי מקיים סביבה פדגוגית בעלת פוטנציאל מעצים (גם אם לא באופן המקובל).¹⁵ בית הספר הציבורי הוא מוסד רצוף בסתירות אידיאולוגיות וארגוניות: מחד גיסא, מעמדו המוסדי איתן ורוב הציבור תופס אותו כאמצעי למוביליות חברתית, ומאידך גיסא הוא כבר איננו נתפס בעיני הורים ותלמידים כסמכות מוסדית שאין לערער עליה. בתי ספר ציבוריים אמנם עוסקים ב"חינוך לערכים" והם מתיימרים להקנות לתלמידיהם מערכות הכרה אידיאולוגיות כאלו או אחרות, אלא שברוב המקרים מערכות אלו מתבררות כאנכרוניסטיות וכבלתי רלוונטיות והן מונחלות באופן מילולי, בלתי יעיל ובלתי עקיב.¹⁶ גם יומרת הקניית הכישורים והמיומנות של בתי הספר הציבוריים אינם מרשימים במיוחד: בית הספר מלא בסיסמאות על "חינוך למצוינות", על "למידה משמעותית" ועל "טכנולוגיה בכיתות חכמות", אלא שעל פי רוב מדובר בניסיון נקודתי ובעל גוון פרסומי שמגמתו לשדר חדשנות ותחכום ללא כיסוי אמיתי.

בית הספר הציבורי אינו מתבסס בדרך כלל על מערכת אידיאולוגית שיטתית ועקיבה; הגיונו האידיאולוגי הוא סוציאליזטורי-פונקציונאלי ופרקטי, והוא נוטה להתאים את ערכיו, את שיטותיו ואת מטרותיו בהתאם לנוהגיה של החברה, לצרכיה ולערכיה המשתנים תדיר.¹⁷ גם אופיו הארגוני של בית הספר הציבורי אינו תומך בכינונה של אוטופיה פדגוגית מסודרת וערוכה: גודלה העצום של מערכת החינוך, ריבוי אנשי המקצוע שבה והמנגנונים והפונקציות שעליהם אחראי בית הספר הציבורי, מבייח את קיומן של סתירות פנימיות מתמידות בערכיו ובפעולתו (בפעור בין אמירה לבין מעשה).

במערכת בית הספר הציבורי מתקיימות אמנם היררכיות ברורות להלכה (בין מנהלים, מורים ותלמידים), אלא שאופייה המבוזר של המערכת איננו מאפשר אכיפה קפדנית של יחסי הכוח ובפועל מניעים אותה יחסי כוחות שונים ומגוונים (שלעתים קרובות אין דבר בינם לבין הצהרות המערכת). גם סגל המורים בכית הספר הציבורי רחוק מלהיות הומוגני, משום שעל פי רוב אין המורים שבו נבחרים למשרתם על בסיס מחויבות אידיאולוגית-פדגוגית ייחודית, אלא על בסיס צורכי ההעסקה המשתנים של המוסד. באופן זה משרתים בו יחדיו מורים מבוגרים וצעירים, מסורים יותר או פחות, פרוגרסיביים ושמרניים, נלהבים ואפתיים, ידענים מופלגים ו"מלמדי מיקודיות". במרחב עשיר ומבולגן שכזה, חוקי המוסד הפדגוגי, ערכיו וסוכניו יכולים לשמש קרקע פורייה להתפתחות זהות אמנציפטורית, נבדלת ומתנגדת. לפני שאמשיך אל פירוט היבטי הפוטנציאל הטמון בבית הספר הציבורי, חשוב שאדגיש כי אין בכוונתי לטעון כי כל חולשה של מערכת החינוך הממוסד היא בהכרח יתרון. נוסף לכך, גם אינני מתכוון לטעון כי בית הספר הציבורי צריך להעצים את חולשותיו ולהדגישן כדי שאלו ישמשו כר פורה לצמיחה שיסודה במרד ובהתנגדות. גם אינני טוען כי כל איכות פרוגרסיבית של החינוך האלטרנטיבי, הבלתי פורמלי היא בהכרח מניפולציה מרושעת בתחפושת; מה שאני מבקש לטעון בהקשר זה, הוא כי יש לחולשותיו המבניות של בית הספר המוסדי: לנראותם הגלויה של יחסי הכוח שבו, וכי לטבעו האנכרוניסטי יש ערך פדגוגי ואנושי שראוי לתת עליו את הדעת.

14 לדיון מעמיק יותר ביסודותיה הפילוסופיים של עמדה זו, ראו צבר, 2012.

15 חשוב להדגיש כי אין להקל ראש בעוצמתו של הקוריקולום הסמוי בבית הספר הציבורי – בחירת תכני ההוראה, הקבצות הלימוד, יחס דיפרנציאלי לתלמידים מקבוצות שונות, וכך הלאה. הגיונו הפוליטי של הקוריקולום הסמוי, מצריך התייחסות ביקורתית נפרדת, שבה מרבים לדון במסגרת הפדגוגיה הביקורתית (ראו לדוגמה אצל גובר, תשנ"ו). עם זאת מרבית היבטיו של הקוריקולום הסמוי אינם מכוונים לריצויו של התלמיד, אלא להסללתו. פיתוחה של עמדה ביקורתית יכולה לסייע דווקא בהזרתו של המרחב הפדגוגי הפורמלי ובהגברת ההתנגדות אליו. בכל אופן טענתי לצורך העניין היא כי מרבית יחסי הכוח בבית הספר הציבורי הם גלויים ומוצהרים ומספקים קרקע עשירה להתנסות פוליטית-פדגוגית מהסוג המתואר בחיבור.

16 ראו בעניין זה רוני אבירם, 1996.

17 ראו בעניין זה לם, 2000 – במערכת האידיאולוגיות.

א. היבט אחד: נראות יחסי הכוח

ביטוי ראשון לפוטנציאל האמנציפטורי הנובע מטבעו הפורמלי של בית הספר הציבורי, מתגלם בנראותם הגלויה של יחסי הכוח הפועלים במסגרתו. בבית הספר הציבורי, יחסי הכוח ובעליו גלויים ומפורשים: "מנהלת בית הספר", "רכז השכבה", "בחינת המתכונת", "השעמום בשיעור ספרות" וכך הלאה. נראות יחסי הכוח בבית הספר, כנותם היחסית והאפשרות להתנסות ולהתנגד להם, מקיימת מעין שדה של "מורטוריום פוליטי" – מרחב שבו יכולים הילדים להתנסות ביחסי הכוח מבלי שייפרעו מהם (מבלי שייטבעו לשלם מחיר על "חטאם").¹⁸ מרחב התנסות שכזה איננו תיאורטי, הוא נושא השלכות במציאות, וכרוך בתחושות אמיתיות של סכנה ושל התרגשות (אם נתפסת מעשן, תושעה מן הלימודים ואם המורה תבחין ב"שליף" (פתק ובו תזכורות לחומר הבחינה) שהכנת, תכשל בבחינה). תהליך התנסותו של הילד בגבולות שמציב בית הספר מתברר אז כתהליך בעל איכויות אמנציפטוריות של גילוי עצמי והתמודדות מול גורמי הכוח.

כוחו של רעיון זה נכון גם ביחסו של התלמיד אל מוריו. סימון (1983: 68) ציין כי בתהליך התבגרותו הבריאה של הנער מתקיימת דיאלקטיקה מתמדת בין "התמסרות" ו"התפכחות": התקרבות והתרחקות, קבלה ודחייה. תהליך זה מאפשר לילד לעלות בסולם שיפוטיו ותפיסותיו העצמיות מתוך תהליך מורכב של קבלה ראשונית, ואז מתוך התנכרות והתנגדות לאותו ערך שהתקבל בשלב הראשון.¹⁹ גם סמילנסקי (1989) הדגיש כי תהליך ביסוסה של זהות אוטונומית וקול אישי בגיל ההתבגרות, כרוך ביכולתו של המתבגר לצאת כנגד הסדר השולט, וכי במידה רבה נועדות שנות ההתבגרות, שבהן נפרד הילד מעולם הילדות, להתנסויות בצורות מרי שכאלו.

מתברר, כי התפתחות עצמית כרוכה ביכולתו של התלמיד להתנגד למחנכיו ולחפש בהם פגמים, משום שרק בתהליך דיאלקטי של שלילה, יוכל התלמיד לחזור ולתפוס את הערכים באופן שיהיה עצמאי וממשי (אם בכלל). תובנה זו מהדהדת את טענתו של סרטור (Sartre, 1966) על כי "אנו נעשים למה שהננו רק באמצעות הסירוב הרדיקלי והעמוק למה שאחרים עשו מאתנו". אין בכך כדי לטעון, כפי שהדגיש סימון (1983), כי הנער חייב לדחות בהכרח את השפעת הסביבה עליו, אלא להדגיש כי כדי שיוכל לצמוח, עליו להשיג שליטה על תהליך התפתחותו ועל סינון הגורמים המשפיעים על התעצבותו.

ברוח זאת ביקר צ'רלס בינגהם את אידיאל "המורה המושלם" (super teacher):

תלמידים רבים חוו חוויות חינוכיות "בלתי מופתיות", ששימשו אותם בכל זאת כגורמים מניעים. תלמידים יכולים לפרוח בנסיבות הבלתי צפויות ביותר. לעיתים הם פורחים בדיוק מכיוון שהם יודעים "להשתמש" במורה מסוים [או בסיטואציה מסוימת] באופן שיענה לצרכיהם. באופן זה מתברר כי די למורים שיהיו "טובים דיים" ואין צורך שיהיו מושלמים (Bingham, 2008: 93-95).

מרחב פדגוגי "טוב דיו", הוא מרחב שתומך בהעצמתו של התלמיד דרך התנסותו במגוון יחסים אנושיים והתנסויות חינוכיות. על פי הגיון זה התנסויות פדגוגיות, כמו גם מורים בעולמו של התלמיד, לא צריכים להיות "טובים" במובן זה שיכילו את הילד ויתאימו לכל דרישותיו, צרכיו וציפיותיו ללא סתירה בכל זמן ובכל מקום. מורה "טוב דיו" הוא נתון פדגוגי, הוא אמצעי שדרכו מתעצם הילד ומשכלל את טווח התנסויותיו, את חירותו, את יצירתיותו את רגישותו, את עומק מחשבותיו ואת הכרתו העצמית. לעתים קרובות כרוכה התעצמות מעין זו בהבנה כי אנשים מסוימים, שיעורים מסוימים, מצבים מסוימים או צורות הוראה מסוימות, אינם טובים בעבורו וכי כדי שיוכל להתפתח ולצמוח,

18 לדוגמה, אמנם אסור לעשן בבית הספר ומי שייטפס ייענש, אבל אפשר ל"חתוך" לפינה נסתרת, ספק מותרת ספק אסורה (המכונה לא-פעם: "מחששה") ולעבור שם את העברה; חשוב אמנם לשמור על כבודם של המורים, בייחוד בפניהם, אבל אפשר לצייר בסתר את פרצופו הרוחח של המורה על שולחן הכיתה או להציג את דמותו בגיחוך מחויך, בהצגת סוף השנה.

19 "בגיל ההתבגרות משווה הצעיר את האם ואת האב לדמויות אישים הנראים לו אידיאליים באמת, בראשונה לדמויות מורים ומדריכי נוער, ולאחר שגם אלו אינם עומדים במבחן – לדמויות מנהיגים פוליטיים או גיבורים היסטוריים. על ידי כך חורג הצעיר מן העולם הקרוב, הנתון להסתכלות ישירה ולביקורת חריפה, לעולם הרחוק, שאינו נתון להסתכלות ולביקורת כאלו" (סימון, 1983).

עליו לדעת כיצד לעזור את אותם גורמים, לעקוף אותם, להתעלם מהם, להילחם עמם או להסתדר עמם. באופן זה מתברר כי לטבעו הבלתי מושלם של בית הספר הציבורי, ולהתנסות ביחסי הכוח שהוא מזמן, ישנם היבטים פרודוקטיביים מובהקים.

ב. היבט אחר: אנכרוניזם ששכרו בצדו

ממד אמנציפטורי נוסף מתגלם מתוך טבעו האנכרוניסטי של בית הספר הציבורי ושל הקוד הפורמלי שמפעיל אותו. בתי ספר ציבוריים הם מוסדות מיושנים בהגדרתם; הם משמרים "דפוסי ארגון": היררכיות, הסדרים, דרישות ותביעות שנראים כמנותקים לחלוטין ממצואות חייהם של ילדים בימינו.²⁰ טענתי הנוספת בזכות הגיונו הפוליטי של בית הספר הציבורי, היא כי אופיו האנכרוניסטי של הארגון הבית ספרי מייצר (אף אם שלא מדעת) תנאים אקולוגיים שמאפשרים התפתחותם הבריאה של ילדים ובני נוער ואף מגנים עליהם.

ניל פוסטמן טען בספרו "אבדן הילדות" (Postman, 1982: 99) כי בעידן הטלוויזיה ותקשורת ההמונים הולך ומטשטש מעמדה המובחן של הילדות כתקופה נפרדת בעלת מאפיינים וצרכים מיוחדים. פוסטמן טען כי טבעם האייקוני של התכנים המשודרים בטלוויזיה ויכולתם של ילדים לקלוט אותם ספונטנית, ללא תיווך וללא פרשנות, ביטל את יחסי התלות והסמכות שאפיינו את עידן הספר. הטלוויזיה משדרת את אותם התכנים במשך 24 שעות ביממה, ללא הבחנה בין מבוגרים וילדים. אל מול עוצמתם המפתה של המסכים המרצדים, מופקרים הילדים, ללא הגנה, להיבטיו הקשים ביותר של עולם המבוגרים.

עוצמתו הפסיכולוגית (אופייו המפתה והמתחנף) של המדיום הטלוויזיוני ועוצמתו האסתטית (הקצב הקליפי והעושר הגרפי והקולי), היא חסרת תקדים. חשיפת "סודותיו" ומוראותיו של עולם המבוגרים בטרם זמן, מצמצמת את הילדות ומטשטשת את ייחודיותה כתקופה מובחנת שיש לה מאפיינים, צרכים, זכויות וחובות המיוחדים לה. העלמת הילדות ודחיקתה אל עולם הבגרות, נושאת פוטנציאל מדכא, משום שהיא מונעת את התפתחותם הטבעית והמדורגת של הילדים, והיא תומכת בהפיכתם לאובייקטים נטולי תודעה ביקורתית ("משהו" ולא "מישהו", בלשונו של גור-זאב (1999)).

על רקע זה עשוי להתברר, כי דווקא טבעו האנכרוניסטי ודפוסי המיושנים של בית הספר הציבורי תומכים בכינון מרחב אלטרנטיבי שבו אפשר יהיה להתמודד עם תהליכי שחיקתה והעלמתה של הילדות. יש לזכור כי במסגרת חוק חינוך החובה ויום הלימודים הארוך, מבליים ילדים (בני 3-18) את חלק הארי של יומם בין כתליו של בית הספר הציבורי. על פי הגיון זה מקיימים תנאיו האקולוגיים וארגוניים של בית הספר הציבורי את התנאי החשוב ביותר לקיומה של הילדות: ההפרדה מעולם המבוגרים. על פי היגיון זה, ביטויי הארגוניים והמוסדיים המיושנים והאיטיים של בית הספר הציבורי מבדילים אותו מהגיונה התזזיתי, המתחנף, חובק הכול, של התרבות הפופולרית ומייצבים אותו כמעין "שמורת טבע", שבה אפשר לאפשר את קיומה של הילדות כתקופה מובחנת ובעלת ערך.

הפרדה בין עולם המבוגרים ועולם הילדים מושגת בבית הספר הציבורי באופנים אחדים שכולם קשורים, בצורה זו או אחרת, בהגיונו הפורמלי של המוסד ובקוד האנכרוניסטי שמפעילו. הגיונו האפיסטמולוגי של בית הספר תומך במציאות שכמעט אינה קיימת עוד בחיי הילדים מחוץ לכיתות. תרבות בית הספר הציבורי נסמכת על המילה הכתובה ועל מיומנויות אורייניות הדורשות תיווך ופירוש מתמיד של עולם המבוגרים. הגיונו הארגוני של בית הספר תומך בהתפתחותם ההדרגתית של התלמידים באמצעות חלוקה גילאית לכיתות ולהקבצות ובאמצעות התאמת חומרי ההוראה למשלב הרגשי והקוגניטיבי של התלמידים.

20 כפי שציין דיזאי (1959: 14), דפוסי ההוראה המסורתית מתבססים על דגמים אפיסטמולוגיים נוקשים וחד סטריים ועל נכונות "ללמוד, לקבל ולציית". דרישות אלו מושגות באמצעות ארגון תחומי דעת בקבוצות נפרדות, בהוראת שיעורים פרונטליים ובקיום סמסטרים נפרדים.

אחריותם הבלתי ניתנת לערעור של המבוגרים על התהליך, ותלותם של התלמידים במורים לצורך תיווך חומרי ההוראה, מייצרת היררכיה ברורה שמכוננת הפרדה ברורה בין העולמות. בהמשך לכך מצליח בית הספר הציבורי לקיים דפוס סמכות לינארי ולהצדיקם, שגם הוא כמעט אינו מתקיים עוד בחייהם של הילדים מחוץ לבית הספר. דפוס זה מתאפשר, משום שהילדים בבית הספר תלויים במוסד הבית ספרי כדי לצלוח את השלבים השונים בדרך לקבלת תעודות הגמר שלהם. תלות זו גוזרת יחסי כוח והיררכיות שבמסגרתם רשאי בית הספר להגדיר נורמות התנהלות, התנהגות ומחשבה, ולפקח עליהן בהתאם. מתברר כי לילדים בבית הספר אין חופש אמיתי, ולכן אין להם גם אחריות אמיתית (רוב שיח "האחריות" בבית הספר אינו אלא להג ריק, למשל "הצלול", כפי שמורים מקפידים להזכיר לתלמידים, "נועד בשביל המורים").

לסיכום נקודה זו נטען, כי הגיונו הפורמלי של בית הספר הציבורי ואופיו האנכרוניסטי מקיימים מציאות אקולוגית שתומכת בשימורה של הילדות כתקופה נפרדת ומובחנת מזו של עולם המבוגרים. תפיסת הדעת והלמידה ואופיו הארגוני "המסורתי" של הארגון מאפשרים לילדים, בתפקידם כ"תלמידים", להיכנס ולנווט את דרכם בהדרגתיות ולשיעורין, אל עולם המבוגרים. הדרגתיות מעין זו, מתווכת, כפי שנטען קודם, בהתנגדות להיררכיות, לציפיות, ליחסי כוח ולצורות של שליטה ומניפולציה של "עולם המבוגרים", ומאפשרת להם לפתח עצמיות מובחנת וביקורתית. שימור הילדות כתקופה מובחנת, יכול להתברר אז כביטוי העצמה מובהק.

ג. היבט שלישי: מחסום מפני הגיונה הגורף של תרבות הצריכה והמדיה

אופן נוסף שבו נפרד עולם הילדים בבית הספר הציבורי מעולם המבוגרים שמחוצה לו, מתגלם בקוד התרבותי השונה בתכלית שמפעיל אותו. שגרת היום-יום האפרורית של בתי הספר הציבוריים, איננה תומכת באתוס הקפיטליסטי של "אושר" כמקסימיזציה של התענוגות אינדיבידואליסטיות.

בעולם של תרבות צריכה המבוססת על חנופה, על סיפוקים מהירים ועל אין-סוף אפשרויות, חוויות וריגושים, בתי הספר הציבוריים הם אנומליה מוחלטת. מסדרונותיהם הארוכים וחלונותיהם המסורגים, שגרת יומם הקבועה ויחסי המשמעת ההיררכיים הנהוגים בהם, מעוררים תחושות בלתי נעימות של זרות ושל תסכול. בתי הספר אינם מתוכננים להנעים ולרצות את לקוחותיהם (גם אם הם מרבים, ברוח הזמן, להצהיר שזה כך). לעומת התפתחותה הנחשונת של המדיה במאה השנים שחלפו, לא השתנתה כמעט האקולוגיה של בית הספר. הארכיטקטורה, הפדגוגיה ואופיו הארגוני של בית הספר הציבורי מובנת באופן ש"מאמן" את הילד לסבול שעמום, להשהות סיפוקים ואף להשעותם.

בהמשך לכך נאלצים ילדים בבית הספר הציבורי להתמודד עם מציאות חומרית שאיננה מוכרת להם, על פי רוב, מחוץ לבית הספר. הם אינם יכולים להימלט מן האסתטיקה האפרפרה של הכיתה אל תוכני הטלוויזיה המסוכרים; הם לא יכולים לברוח מן השעמום המעיק בשיעור ספרות אל שיטוט מענג וחסר תכלית באינטרנט שבחדרם הפרטי; הם נאלצים להתקיים יחדיו בסביבה מעוטת משאבים: בכיתה בלתי ממוזגת, בשולחנות לימוד צרי מידות ובשני כדורי רגל בלויים למשחק בהפסקה קצרה (שאחריה אסור לאחר לכיתה).

נוסף לכך מזמנת מציאות בית הספר אתגריים חברתיים לא-פשוטים לילדים, שהרי רוב ההתרחשות החברתית בבית הספר היא התרחשות המתקיימת במרחב הציבורי (בבית הספר כמעט אי-אפשר למצוא מרחביים פרטיים; אפילו חדרי השירותים בו אינם בטוחים לגמרי). במובן זה מתעקש בית הספר לקיים מציאות חברתית "אנכרוניסטית", שבה מחויבים הילדים להתעמת עם נוכחותו הפיזית והרגשית של הזולת במרחב, עם רצונותיו, עם חולשותיו ועם עוצמותיו, ועם תחושותיו. בפרהסיה שמקיים בית הספר, לא מתאפשרת אותה חירות מפוקפקת של אנונימיות הנהוגה באתרי האינטרנט ובחדרי הצ'אט שמהם מנהלים ילדים בימנו את חייהם החברתיים מחוץ לבית הספר. מציאות זו מחייבת את פיתוחה של רגישות חברתית ובין אישית שהיא בעלת ערך אמנציפטורי בלתי מבוטל.

תנאיו האקולוגיים, הפיזיים, הגלויים והמוחשיים, של בית הספר הציבורי יכולים לשמש אז קרקע פורייה להתפתחותן של מיומנויות חברתיות מורכבות. יסודן של מיומנויות ונטיות אלו מתהווה מתוך תנאים ומתוך צרכים ממשיים של פרקסיס,

ולא מתוך הפשטות תיאורטיות-מוסרניות המוכתבות מלמעלה בצורת סיסמאות ריקות (למשל: "הזכות לכבוד החובה לכבד", "האחר הוא אני" וכך הלאה).²¹ בעיית זמינותו של מגרש הספורט בחצר בית הספר ומצבם הרעוע של המתקנים בו, לדוגמה, היא ממשית לחלוטין, משום שהיא משקפת מתחים וצרכים אותנטיים של התלמידים בכיתות השונות – מפגש פנים אל פנים, זכות לייצוג עצמי, הכרה בצורך של הזולת, הבנת מערכת יחסי הכוח והשימוש בו. פתרונה של הבעיה דרך קביעת נהלים והסדרים ודרך התארגנות ספונטנית ואותנטית לפעולה משותפת (כנגד הממסד?), היא במידה זאת ביטוי מובהק של העצמה ושל אפשרות לכינונה של סולידריות אותנטית בין תלמידים לבין עצמם ואולי גם בין תלמידים ומורים (10 דקות הפסקה זה לא מספיק ואנחנו דורשים שבית הספר יקנה סוף סוף כדורגל חדש!).²²

סיכום

במאמר ביקשנו לבחון את היבטיהם הפוליטיים של המושגים "פורמלי" ו"בלתי פורמלי" בחינוך. בחלקו הראשון של המאמר נערך ניסיון להבהיר את הסכנה הטמונה ביומרת הפרוגרסיביזם של הקוד הבלתי פורמלי ובנטייה לתפוס אותו כערובה לקיומו של חינוך אמנציפטורי ומעצים. לצורך כך נותחו בביקורתיות יומרות הסימטריה והדיאלוג של הקוד הבלתי פורמלי והוצגה הבעייתיות הנובעת מן החתירה לטשטוש יחסי הכוח בפעולה החינוכית. בשלב זה הטענה הייתה כי חינוך טוב צריך לאפשר את קיומם של מגוון מתחים אימננטיים, דוגמת המתחים פרט-כלל, חופש-שיעבוד, סובייקט-הרמוניה בין הילד לבין המוסד החינוכי, אלא פרקסיס שבו יכול הילד להתנסות במגוון יחסים ומצבים קוגניטיביים, חברתיים ואנושיים. מתוך התנסות מורכבת זו, יוכל החניך לשכלל את יכולותיו ואת מיומנותיו האישיות והחברתיות, את חוש הצדק שלו, את חשיבתו הביקורתית, את מודעותו לזולת, את כושר הארגון שלו וכך הלאה.

לאחר מכן הוצג טיעון בזכות יתרונותיו הפוליטיים והפדגוגיים של בית הספר הציבורי ויתרונות הקוד הפורמלי שמפעיל אותו. לפי גישה זו, בית הספר הציבורי הוא מוסד בעל מאפיינים אנכרוניסטיים: הוא נטול אידיאולוגיה קוהרנטית, הוא איננו אחיד בכוח ההוראה שלו ובמתודות שבאמצעותן הוא מחנך, והגיונו הארגוני מנותק מחייהם החברתיים והתרבותיים של הילדים כשהם מחוצה לו. אלא שדווקא תכונות ומאפיינים אלה מקיימים בו מידה של פוטנציאל אמנציפטורי שיש לתת עליו את הדעת: ראשית כל, יחסי הכוח הגלויים שבו מאפשרים לילדים להתנסות בפרקטיקות של ביקורת, של התנגדות ושל גילוי עצמי. שנית, טבעו הפדגוגי המשמר היררכיות והפרדות, מקיים ומגן על מושג ה"ילדות" כמרחב מיוחד ונפרד מעולם המבוגרים. שלישית, הגיונו הארגוני, האיטי והתובעני, של בית הספר הציבורי, סותר את הגיונה התזזיתי והמתחנף של תרבות הצריכה.

בהמשך הועלתה הטענה כי ארגונים חינוכיים, פורמליים ובלתי פורמליים, צריכים להשתדל לוותר על היומרה האידיאולוגית לבסס את עצמם כמרחבים פדגוגיים מושלמים ואוטופיים, שבהם יכול הילד להתנהל ללא חיכוך וללא הפרעה מתוך הרמוניה מלאה בינו לבין המוסד. לעומת זאת, מרחב פדגוגי מעצים הוא לעולם מרחב "עמום" (בניגוד לאוטופי) שבו יכול הילד לשמש במקביל כסובייקט וכאובייקט, כתומך וכמתנגד, כיחיד וכחלק מן הכלל. בבסיס הגיונו של פרקסיס מעין זה, עומד אידיאל פדגוגי שאותו כינה קארל פרנקשטיין (1981), אידיאל של "עמימות". פרנקשטיין (שם: 8), טען שאת מושג העמימות נהוג לפרש כרב-משמעות או כחסר בהירות. אלא שלמעשה יש לתפוס אותו כמצב של "קיום ביחד של מצבים מנוגדים, של תכונות מציאות מנוגדות". הגדרת העמימות מתייחסת אז להגדרת המשמעות במונחים אנטי דיכוטומיים של ריבוי משמעויות ושל ריבוי נקודות המבט.

21 בהקשר זה יש לציין כי בתי הספר הציבוריים משמשים את כלל אוכלוסיית השכונה. עובדה זו הופכת את בית הספר הציבורי לקהילה אינטגרטיבית, שמסגרתה הסגורה מאלצת את התלמידים לפגוש ולשהות עם ילדים השונים מהם, שבהם הם לא בחרו. למציאות שכזאת יש ערך, בייחוד בעידן תת-תרבותי הנישה של קבוצות האינטרנט וחוגי אחר הצהריים, שבהם נפגשים ילדים רק עם אלו הדומים להם.

22 בהקשר דומה ציין קאמי (1999) כי פוטנציאל "המרד" מוליד מתוכו את גילויי רגש הסולידריות עם האחר. המרד מעורר את ההכרה המשותפת כי תנאי המצב הבעייתי הם בבחינת כורח המשותף לרבים ולא רק ליחיד. יתרה מכך, המרד מאפשר את ההבנה כי המצב הבעייתי איננו רק נחלתו של המדוכא אלא גם של המדכא. באופן זה נוצר שדה שיח חדש היוצר מרחב פוטנציאלי לשינוי הדדי.

במושג העמימות "מובלעת ניגודיותם של הערכים, העדר האחדות והמתיחות הנובעת מהעדר אחדות זה" (שם). המושג "עמימות" מאשר את תחושתו הפנימית החצויה של החניך על כי הוא בה בשעה פרט וחלק מן הכלל, כי הוא סובייקט ואובייקט בו-בזמן – וכי אין לחתור אל ביטולה והאחדתה של החלוקה דרך סינתזה. היגיון העמימות תומך אז בכינונה של תודעה שתהה ערה למורכבותה של המציאות (ולמורכבותה שלה עצמה) ולחוסר האמת שטמונה ביומרה לקיומה של חד-משמעויות.²³ אל היתרונות הגלומים בהפיכת העמימות ל"אידיאל חינוכי מעצים יש להידרש, כך אני סבור, בעתיד.

נציין כי התובנות העולות מן המאמר יכולות להתברר כבעלות ערך להכשרת סטודנטים להוראה (בחינוך בכלל ובמסלול הבלתי פורמלי בפרט), משום שהן מסייעות לפיתוחה של תודעה רפלקטיבית וביקורתית בקרב המתכשרים להוראה. דיון ביקורתי מעין זה, כאשר הוא נתמך בדוגמאות ובניתוח פרקטיקות מתוך עבודתם והתנסותם השוטפת של הסטודנטים, עשוי לתרום להתפתחות תפיסת עולם פדגוגית מורכבת, ערנית ורגישה שתהה ערה לניואנסים ולטונים המיוחדים של המפגש החינוכי. בהמשך לכך ראוי שמדריכים פדגוגים ומורים מאמנים יתנו דעתם על ממדיו הפוליטיים של המרחב הפדגוגי שבו הם פועלים – על פוטנציאל ההגבלה שמתקיים בו, על אופני פעולתו ומנגנוניו המיוחדים ועל אפשרויות החריגה וההתנגדות לכוחו המדכא. פיתוחה של מודעות פוליטית ליחסי הכוח הקיימים במרחב החינוכי היא לטעמי יסוד חשוב בתהליך התפתחותם של סטודנטים והתמצקותם לאנשי חינוך ביקורתיים ואקטיביים. תובנה זאת נכונה לטעמי, וביתר שאת, בנוגע לפדגוגיות המתימרות לנסח את עצמן בשפה של חופש וחירות והתנגדות אל "הפורמאלי".

23 פרנקנשטיין (1981) כתב כי "אשליה זו [אשליית קיומה של האמת המוחלטת] מסלפת את תפיסת המציאות ואת התפיסה העצמית, וסילוף זה הוא הניגוד לאמיתיות. עמימות היא יסוד האמת. חד-משמעויות היא יסוד האשליה, השקר". בהמשך לכך הביא פרנקנשטיין את ניתוחה של אלזה פרנקל על "אי-סובלנות של עמימות" שרואה "קו אישיות רצוי ביכולת לתפוס, להכיר ולקבל את הקיום יחדיו של תכונות חיוביות ושליליות באותו האדם. מנוגדת לסובלנות זו בנטייה להשתמש בחיצויים (שיפוטים דיכוטומיים) ובסטריאוטיפים, מנוגדת לה הנקשות התוקפנית וההחלטית, במה שאדורנו קורא האישיות האוטוריטטיבית".

מקורות

- אבירם, ר' (1996). מערכת החינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי. בתוך א' גור-זאב (עורך), *חינוך בעידן השיח הפוסט מודרני* (עמ' 101-120). ירושלים: מאגנס
- אוחנה, ד' (תשנ"ט). 'אמיל' והמחנכים: ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות. בתוך ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), *חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים* (עמ' 215-245). ירושלים: מרכז זלמן שזר
- אופנהיימר, י' (2003). *הזכות הגדולה לומר לא – שירה פוליטית בישראל*. ירושלים: מאגנס
- בקרמן, צ' (2000). רוקדות עם מילים: נרטיבים בחינוך הלא פורמלי. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 17, 106-89
- גובר, נ' (תשנ"ו). הפדגוגיה הביקורתית במחשבת החינוך כיום. בתוך צ' לם (עורך), *עיצוב ושיקום*, ירושלים: מאגנס
- גור-זאב, א' (1999). *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל*. תל אביב: זמורה-ביתן
- דיואי, ג' (1959). *ניסיון וחינוך*. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך
- דרור, י. (2001). תכניות פורמליות ובלתי פורמליות לחינוך ערכי בישראל ובעולם – בכיתה, בבית הספר ובקהילה. בתוך י' עירם ואחרים (עורכים), *ערכים וחינוך כחכרה הישראלית*. ירושלים: משרד החינוך
- לם, צ' (2000). הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך. בתוך י' הרפז (עורך), *לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות* (עמ' 9-23). תל אביב: ספריית פועלים
- לם, צ' (2002). *במערכולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים*. ירושלים: מאגנס
- מרקוזה, ה' (תשל"ל). *האדם החד-ממדי – מסה על השיחורור*. מרחביה: ספריית פועלים
- סיגד, א' (1999). הוראה דיאלוגית – דרך חינוכית או אחיזת עיניים? בתוך מ' ברלב (עורכת), *ערכים וחינוך לערכים* (עמ' 241-269). ירושלים, האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.
- סיגד, ר' (תשל"ה). *אקסיסטנציאליזם: המשך ומפנה בתולדות התרבות המערבית*. ירושלים: מוסד ביאליק
- סימון, א"ע (1983). *הזכות לחנך החובה לחנך*. תל אביב: ספריית פועלים
- סמילנסקי, מ' (1989). שלבים ודפוסים בתהליך ההתבדלות – אינדיבידואציה של ילדים והורים לאורך רצף החיים. בתוך מ' סמילנסקי, *אתגר ההתבגרות* (כרך ג', עמ' 19-55). תל אביב: רמות
- פריירה, פ' (1981). *פדגוגיה של מדוכאים*. ירושלים: מפרש
- פרנקשטיין, ק' (1981). *עמימות*. תל אביב: ספריית פועלים
- צבר, ב' (2012). סתירה והתנגדות – על הגיונו האידיאולוגי של המודל הנגטיבי בחינוך. *דפים – כתב עת להכשרת מורים*, 55, 11-28
- צבר, ב' (2013). עמל של אהבה – על הגיונה של השנייה השש-עשרה במלאכת חינוך הכיתה. *גילוי דעת – כתב עת רב-תחומי לחינוך, חברה ותרבות*, 4, 77-96
- קאמי, א' (1999). *האדם המורד*. תל אביב: עם עובד
- קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (עורכים) (1997). *לקסיקון החינוך וההוראה*. תל אביב: רמות
- רוסו, ז"ז (2009). *אמיל או על החינוך*. ירושלים: מאגנס
- שור, א' ופריירה, פ' (1990). *פדגוגיה של שחרור – דיאלוגים על שינוי בחינוך*. תל אביב: ספרי מפרש

Bingham, C. (2008). *Authority is relational – Rethinking educational empowerment*. Albany: State University of N.Y Press

Bowles, H. & Gintis. S. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books

Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. New York: Random House

- Greenfield, P.M. & Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. In D. Wagner & H.W. Stevenson (Eds.), *Cultural perspectives on child development* (pp. 181-207). San Francisco: Freeman
- Kahane, R. (1997). *The Origins of Postmodern Youth: Informal Youth Movements in a Comparative Perspective*. Berlin & New York: de Gruyter
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books
- Sartre, J.P (1966). *Preface to Fanon, F. The Wretched of the Earth*, New York: Grove
- Tsabar, B. (2014). Resistance and imperfection as educational work: going against the "harmony" of individualistic ideology. *Other Education*. January, 3(1)