

מפת הצירים של החינוך הפרוגרסיבי

תקציר: מפת החינוך הפרוגרסיבי מציעה דרך למיפוי בתי ספר פרוגרסיביים והגותם במפגש של שני צירים, המאפיינים מתחים מרכזיים בגלגולים השונים של החינוך הפרוגרסיבי במאה העשרים. המפה עשויה לסייע במיפוי בתי ספר, תפיסות בסיסיות, ודרכי שינוי עבור מחנכים במאה העשרים ואחת. הציר הראשון הוא ציר אידיאולוגי, המתאר מתח בין יחיד לבין חברה והציר השני הוא הציר הפרוגוגי הנע בין פתוח וסגור. המאמר מסביר את התפתחות הצירים מבחינה היסטורית, מדגים מיקומים שונים לזרמי החינוך הפתוח/חופשי והחינוך הדמוקרטי, ומציג אפשרויות עבודה עם המפה.

מילות מפתח: חינוך, פרוגרסיבי, פתוח, חופשי, רדיקאלי, דמוקרטי, דיואי, יחיד-חברה, פתוח-סגור.

מערכת החינוך נמצאת כיום במשבר עמוק ומהותי, הנובע מחוסר התאמה בינה לבין המציאות סביבה (טופלר, 2008; אבירם, 2004). כתוצאה משינויים בעולם התעסוקה ובנגישות לידע ומתוך אכזבה גוברת מתפיסת הסטנדרטיזציה והתרחבות הפערים החברתיים, מסגרות חינוכיות מחפשות פתרונות למשבר. על רקע חיפוש זה, זוכה החינוך הפרוגרסיבי לפריחה מחודשת בשני העשורים האחרונים (Hayes, 2007), כפי שכבר היה בתקופות "חמות" אחרות, בלשונו של צבי לם (2000). אלו תקופות שבהן אי שביעות הרצון ממערכת החינוך הובילה הוגים ופורצי דרך חינוכיים לכתוב רעיונות חדשניים ולהקים מסגרות ניסיוניות. מיתוס החינוך המתקדם,¹ אשר נולד אי-שם בעת העתיקה ולאחר המהפכה התעשייתית, התעצב בפילוסופיה ובהגות שיצאה נגד החינוך המסורתי-לאומי-טכנוקרטי-מנרמל, ובימים אלו הוא זוכה לפירושים רבים, המתאימים עצמם לזמנים המשתנים.

מטרת המפה שתוצג בעבודה זו היא לסייע למסגרת חינוכית פרוגרסיבית (בית ספר או יוזמה) ואף למחנך, לבחון את עצמם בין שני מתחים אופייניים בהיסטוריה לגבי החינוך הפרוגרסיבי. הציר הראשון בוחן את מידת המובנות הפדגוגית והציר השני את הדגש האידיאולוגי המרכזי. כדוגמה, אציג על המפה את החינוך הפתוח והחופשי לעומת החינוך הדמוקרטי.

1. לגבי מיתוס החינוך הפרוגרסיבי המבחין בין ה"אפשרי" ל"רצוי", בין הפרוגרסיבי למסורתי ראה: לוי, ג' (1997). **ההורים על עברו של החינוך הקיבוצי**, אוניברסיטת חיפה.

המפה עשויה להזכיר את המרחב הפרוגרסיבי כולו ביחס למיקום הסובייקטיבי של המחנך, המסגרת החינוכית או הפעילות החינוכית. פרספקטיבה זו יכולה לסייע בביקורת ולאפשר למסגרת החינוכית לסמן מגמה להשתנות. המפה המוצעת במאמר זה היא אפוא כלי שרת לבחינת תפיסות חינוכיות יותר מאשר לתיעוד מיקום מדויק.

א. חינוך פרוגרסיבי וביטוייו הרעיוניים במאה ה-20

השאלה מהו חינוך פרוגרסיבי חזרה על עצמה מספר פעמים במהלך המאה ה-20 (Cremin, 1964; Cuban, 1993). אחת ההיסטוריוניות המובילות בתחום תולדות החינוך, דיאן ראביץ' (Ravitch, 2000), טוענת כי החינוך הפרוגרסיבי מכסה תחום רחב כל כך ואפילו סותר של רעיונות עד שאלה הפכו אותו למושג חסר ערך. למרות זאת, היא מכירה בכך שהיסטוריונים אחרים, שהבולט שבהם הוא לורנס קרמין (Cremin, 1964), לא רק רואים בו מושג מובחן, אלא אף פרק חשוב בהיסטוריה האינטלקטואלית של ארצות הברית. החוקרים הגרמנים רוהרס ולנהארט (Rohrs and Lenhart, 1995) מציגים את החינוך הפרוגרסיבי כתופעה חובקת עולם, ולא רק כתופעה אמריקנית. סול כהן (Cohen, 1999) מציע את ההבחנה הלינגוויסטית, לפיה העדיפויות שניתנות למושגים מסוימים מייצרות את ההפרדה בין מה שמוגדר חינוך פרוגרסיבי למה שיכול להיקרא בשם אחר. הפרדה לינגוויסטית זו, על-פי כהן, מסייעת להבחין בטרנספורמציה שמוסד חינוכי יכול לעבור ממצב לא פרוגרסיבי לפרוגרסיבי ולהיפך. כהן מציע דרך להתבונן על מוסדות שמיישמים חלק מהרעיונות הפרוגרסיביים, דבר שעניין גם את לארי קיובן (Cuban, 1993) במחקרו על השוני בכיתות בארצות הברית לאורך המאה ה-20. לויין (1997) טוען כי ניתן למצוא את עקרונות החינוך הפרוגרסיבי במשנתם של הוגים שונים מימי סוקרטס, וודאי בימיהם של רוסו ופסטולוצי. עם זאת, ברור שעיון הפילוסופיה של החינוך הפרוגרסיבי נעשה על-ידי ג'ון דיואי, במיוחד בספרו "דמוקרטיה וחינוך" שיצא ב-1916. לאורך השנים, ובעיקר כיום, נגזרו מפילוסופיה חינוכית זו שיטות חינוך רבות ומגוונות, שחלקן ממש הפוכות בתפיסת עולמן. עם זאת, ניתן לאפיין כמה היבטים חינוכיים מרכזיים בחינוך הפרוגרסיבי של המאה ה-20, לעומת החינוך המסורתי, השוואה שנהוגה בספרות (דיואי, 1959; Cuban, 1993). היבטים אלו יכולים לבוא לידי ביטוי בכלל המסגרת החינוכית, או אף בפעילות פרוגרסיבית בתוך מסגרת מסורתית:

1. קריאה לשינוי והתנגדות לחינוך הרווח המסורתי (Rohrs & Lenhart, 1995).
2. מרחב אפשרות למורה לעצב את תוכנית הלימוד כך שתהיה רלוונטית לחיי התלמיד והחברה (דיואי, 1959; Hayes, 2006) ולכן יינתן דגש מופחת על השכלה לשם השכלה, דיסציפלינות וסטנדרטיזציה: "כנגד ההכנה לעתיד רחוק פחות או יותר, מעמידים את

ניצולן של הזדמנויות החיים בהווה באופן המלא ביותר".²

3. חיפוש אחר יחסים משמעותיים בין מבוגר וילד (לוי, 1997; Hayes, 2006).

4. למידה חווייתית פעילה, אשר מקיימת דיאלוג על הניסיונות שצברו המשתתפים (לוי, 1997; Rohrs & Lenhart, 1995).

היבטים חינוכיים אלו באו לידי ביטוי במאה ה-20, בעיקר בשתי תקופות או גלים: בשנות ה-20 וה-30 תחת השמות: חינוך פרוגרסיבי או חינוך חדש, ובשנות ה-60 וה-70 במה שנקרא חינוך רדיקלי, חופשי או פתוח. משנות ה-90, ובמיוחד מתחילת המאה ה-21, נראה שמתפתח גל נוסף סביב שמות שונים ומגוונים – חינוך הומניסטי, דיאלוגי, יצירתי, דמוקרטי, ביקורתי, סביבתי, המודל השלישי ועוד (הכט ורם, 2008). בשלושת הגלים נשמרה הרוח הפרוגרסיבית, אך היא קיבלה ביטוי שונה בכל תקופה, מתוקף השתנות החברה. מבחינה זו החינוך הפרוגרסיבי מהווה חלוץ לפני המחנה, המתעמת עם הסוציאליזציה והטכנוקרטיה החינוכית ומאתגר אותה. בגל הראשון, הציב דיואי תיאוריה מגובשת ומהפכנית לקשר שבין חיים דמוקרטיים וחינוך וביקש לראות בחדר הכיתה מיקרוקוסמוס של חברה דמוקרטית, המתייחסת לאינטראקציות בין הניסיונות החינוכיים שכל תלמיד מביא, לצד סוגיות חברתיות משמעותיות שעל המורה להציב: "יש להתחיל בהוראה מן הניסיון שהתלמידים רכשו מכבר. ניסיון זה והכישורונות שפותחו במהלכו, יהוו את נקודת המוצא לכל לימוד מאוחר יותר" (דיואי, 1959).

דיואי היה זה שהכריז על "המהפכה הקופרניקאית בחינוך" בשימו את הילד במרכז במקום את תוכנית הלימודים. הילד הוא התכלית הקובעת, הוא מרכז המעשה החינוכי וסביבו מתארגנים אמצעי החינוך (דיואי, 1960). דיואי ביקש ללמד מיומנויות של פתרון בעיות וראה בחינוך את החיים עצמם ולא תהליך הכנה לקראת החיים. חומר הלימודים צריך, על-פי התפיסה הפרוגרסיבית, להיות מבוסס על חיי התלמיד ועל צרכים חברתיים, ולא על תרגילי שינון ודיסציפלינות.

דיואי, אם כך, כנציגו של הגל הראשון, תפס את היחסים בין האדם לחברה תפיסה הרמוניסטית: "ברייה שיש לפעולותיה נגיעה וזיקה אל זולתה יש לה סביבה חברתית. כל שהיא עושה וכל שהיא יכולה לעשות תלוי בציפיותיהם, בדרישותיהם, בהסכמותיהם, ובגינוייהם של אחרים. ברייה שיש לה קשר עם בריות אחרות אינה יכולה לבצע את פעולותיה בלי להביא בחשבון את פעולותיהם של אחרים, שכן אלה הם תנאים הכרחיים להגשמת מגמותיה שלה. בשעה שהיא נעה היא מניעה בריות אחרות וכן להיפך".³

2. דיואי, ג', (1959). **ניסיון וחינוך**, תרגום: ר. קליינברגר, הוצאת האוניברסיטה העברית.

3. דיואי, ג', (1969). **דמוקרטיה וחינוך**, תרגום: י. ט. הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' 12.

הדמוקרטיה של דיואי היא דמוקרטיה של ספר, בה אנשים חיים בקהילות שצריכות לפתור בעצמן את הבעיות, לחוקק את החוקים לפיהם יחיו, לשתף פעולה למען ביסוס כלכלי ולשמור יחד על ביטחונן. ייתכן שזיקה זאת גרמה לו לראות את חוסר הניגודיות בין היחיד לחברה, או כפי שכינה זאת "נגד שניות זו בחיים"⁴. הקונפליקט אינו הכרחי, לדעתו. החברה מסתגלת ומשתנה בהתאם לתנאים המשתנים. חברה שצרכיה הם צרכיו של היחיד ושל קבוצות המרכיבות אותה. קונל (Conell, 1980) ציין שמבחינת התוכן, החינוך הפרוגרסיבי "הדגיש את צורכי החברה והפרט בתוכה; מבחינה מתודית, עירב כל פרט בפתרון בעיות והתנסות מעשית; ומבחינה ארגונית, טיפח שלטון עצמי וחי קהילה".

לדעת צבי לם (1975) על המחנך להכריע בין אידיאולוגיה השמה את הדגש על היחיד, לבין זאת השמה דגש על החברה. הוא טוען שהיחיד אינו רק תוצר של חייו החברתיים, כשם שהחברה אינה רק סך כל החברים המהווים אותה. שניהם ישויות שאינן מתקיימות זו בלעדי זו, אך קיומם המשותף מבוסס על סתירה הכרחית ביניהם. החינוך הפרוגרסיבי מציג השקפה סוציו-צנטרית מצד אחד, הרואה בחינוך פונקציה של חברה אוטופית, ומנגד, השקפה פידו-צנטרית, הרואה בחינוך תהליך הנגזר מצרכיו ההתפתחותיים של הילד.⁵

החינוך הפרוגרסיבי ידוע לרוב כגישת "הילד במרכז", אך ראינו שהוא קרא גם לשינוי חברתי. האם התנועה הפרוגרסיבית הצליחה לחולל שינוי חברתי? ג'רג' קאונטס, איש החינוך של רוזוולט, (Counts, 1932) טוען שהתנועה הפכה לתנועה שמדברת על שינוי חברתי, אבל ברוב הפעמים שירתה את מעמד הביניים. התקציבים הגדולים שהופנו נדרשו לרווחת ההמונים והניסויים החברתיים הפרוגרסיביים לא שירתו את כלל האוכלוסייה, אלא קבוצה חברתית נבחרת. גם גבריאל קולקו (Kolko, 1963) טוען שבבסיס הרפורמה הפרוגרסיבית עמדו בעלי עסקים ולא הרפורמטורים. התנועה הפרוגרסיבית, על-פי תפיסה זו, שימרה את יחסי הכוחות החברתיים ולא הובילה לשינוי. לטענה זו מצטרף גם הייס (Hayes, 2006).

כפי שהתנועה הפרוגרסיבית ניסתה למצוא איזון בין יחיד וחברה, כך היא ניסתה למצוא איזון גם במתח הפדגוגי שבין פתוח וסגור. מבחינה פדגוגית, מבקשת התפיסה הפרוגרסיבית למצוא איזון בהבניית השיעור. הקוריקולום מבוסס על ניסיונותיהם של תלמידים ומורים, ולכן הוא פתוח ואינו מובנה. עם זאת, דיואי ביקש לא לזנוח לחלוטין נושאים מסורתיים והדרכה של מורים: "המחנך חייב להכיר כל אחד מתלמידיו ולדעת את חומר הלימוד באופן שיוכל לבחור בפעילויות הנוחות לארגון חברתי, שייתן לכל התלמידים הזדמנות לתרום דבר מה, ושפעילויות

4. שם, עמ' 1000.

5. לם, צ', (1975). התפיסה הרדיקלית של המשמעות החברתית של החינוך, בתוך: לם, צ', (2000). לחץ והתנגדות בחינוך, עורך: יורם הרפז, תל-אביב: ספריית פועלים, עמ' 103-104.

המשותפות תשמשנה גורמים עיקריים לפיקוח הדדי".⁶ כלומר, מצד אחד, כל ילד תורם את חלקו לקבוצה ומביא מניסיונו, ומצד שני, הפעילויות האלו מאורגנות ומסודרות על-ידי המורה ובאחריותו.

מאמצע שנות ה-50, ובמיוחד מאמצע שנות ה-60, התחילה לפעול התנועה הרדיקלית, שמצד אחד, המשיכה והוקירה את הוגי החינוך הפרוגרסיבי (לביא, 1978 ; אדן, 1978), אך מצד שני, העמידה את שלילת החברה הקיימת מול התפיסה האופטימית עד כדי נאיביות של הפרוגרסיביים מהגל הראשון, אשר לא הבחינה בין צורכי האדם והחברה. גודמן ראה בחינוך סביבה מעקרת ומכשילה, ולכן טען שהיא צריכה לעבור תהליך של דה-ממסדיות (Goodman, 1960). עיקר פעולתה של התנועה הרדיקלית בחינוך, לפיכך, שלא כמו התנועה הפרוגרסיבית, מתחולל מחוץ למערכת החינוך הממוסדת ומתוך התנגדות אליה. הברוקרטיה והטכנוקרטיה נתפסות במשמעותן האנתרופולוגית ולא במשמעותן הסוציולוגית. מבחינה זו, תנועת החינוך הרדיקלית אינה אלא היבט של תנועת תרבות הנגד (לם, 1975).

בשנות ה-60 וה-70 הסוערות, שבהן התפתח החינוך הרדיקלי, יצא החינוך הפרוגרסיבי מתפיסת ביטול השניות והתפתח לצורות רדיקליות שהתנגדו לממסד וחיפשו אחר האוטנטיות של האדם. מצד אחד, עמדו תפיסות פסיכולוגיסטיות שאפיינו את תנועת בתי הספר החופשיים (Free schools movement), שבין הוגיה המרכזיים עמד ג'ון הולט (Holt, 1964). התנועה הלכה בעקבות חזונו של א. ס. ניל בסאמרהיל (Neil, 1960) והדגישה את החופש של היחיד ואת הלמידה מתוך הזדמנויות החיים. התפיסות הפסיכולוגיות של התקופה כללו גם את הפסיכולוגיה ההתפתחותית (פיאז'ה, 1972) שזיהתה את שלבי ההתפתחות ודרכי הלמידה האקטיביות הנדרשות והפסיכולוגיה ההומניסטית, שנציגיה מסלאו (Maslow, 1954) ורוג'רס (Rojers, 1969) הדגישו את הצורך של האדם במימוש עצמי ובארגון העצמאי של הלמידה בסביבה בטוחה, בקבוצה ובאמצעות קשרי אמת עם מבוגרים.

מנגד, התפתחו קבוצות שביקשו בעיקר שינוי חברתי: הפדגוגיה הביקורתית, שצמחה מרעיונותיו של פאולו פריירה וראתה בחינוך אקט של שחרור חברתי (פריירה, 1981), ורעיונות רדיקליים אשר דרשו לא רק את ביטול בית הספר כולו, אלא רק את הוצאת רעיון הבית ספריות מהחברה, כפי שקרא איוואן איליץ' לספרו – Deschooling Society (1971).

גם מבחינה פדגוגית, התפיסות הרדיקליות, שלא כמו אצל דיואי והוגי החינוך הפרוגרסיבי, הכריעו לרוב במתח שבין פעילות פתוחה וסגורה ובחרו בקצות המתח. מצד אחד, ניתן לראות את בתי הספר הפתוחים כמו רשת בתי הספר סאדברי וואלי (Sudbury Valley) שייסד דניאל גרינברג (Greenberg, 1985), בהם הלמידה נעשית באופן ספונטני וללא כל הבניה מקדמית

6. דיואי, ג', (1959). עמ' 52.

של המחנך. מצד שני, מבחין לם (1975) בקבוצת האנטי-אנטרופיה של ניל פוסטמן, שפעלה בקרב מעמד הביניים ופיתחה מתודולוגיות של חקר מובנה בכיתה (Postman and Weingartner, 1971).

שנות ה-60 הרדיקאליות היו קצרות אך פוריות ומשמעותיות. שנים אלו השפיעו על המערכת בקידום מעורבות הורים בחינוך, בצמיחת החינוך הביתי, שיטת הוואצ'רים, הצ'רטר סקול, הלגיטימציה לניסויים חינוכיים בתוך ומחוץ למערכת ואובדן הצנטרליזם של המדינה, אשר מתבטא גם בהפרטה (Deal & Nolan, 1978, Miller, 2002, לם, 2000; כהן 1993). הביקורת העמוקה של החינוך הרדיקלי סימנה את תחילת ההתערערות של המערכת הציבורית, וגררה יצירה של אלטרנטיבות חינוכיות רבות, בכלל המגזרים.

חלק מהאלטרנטיבות הללו הן פרוגרסיביות במהותן וניתן למקם אותן על מערך של שני הצירים המאפיינים את שני הגלים הגדולים במאה ה-20 – ציר אידיאולוגי המתאר את הדגש החינוכי המרכזי בין יחיד וחברה וציר פדגוגי המתאר את מובנות המערכת בין פתוח וסגור. הגל הראשון, כאמור, אפיין את שני הצירים דווקא מתוך רצון לאזן ולהחזיק את המתח בין הקטבים. הגל השני היה רדיקלי במהותו, "ברח" אל הקצוות וערער את האפשרות של אחזקת המתח בין הקטבים. בסעיף הבא ננסה להרחיב לגבי המשמעויות העולות מהצירים ומהמפגש ביניהם.

ב. מערך הצירים

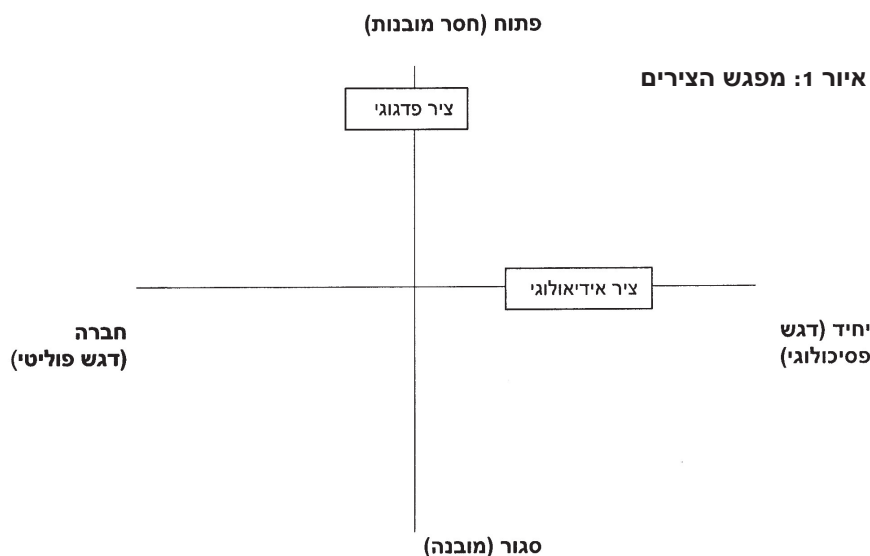
ציר אידיאולוגי – מהו הדגש המרכזי? הציר בוחן עד כמה התפיסה החינוכית פונה אל היחיד או אל החברה. את הקוטב של היחיד ניתן לראות כקוטב פסיכולוגי, או ליברטיאני. פעילות חינוכית העוסקת בשאלה של תחושות היחיד, רצונותיו, משאלותיו ותהליכי העצמתו. פעילות חינוכית בקוטב זה תפתח, לדוגמה, בשאלה "מה נשמע?". את הקוטב החברתי ניתן לאפיין ברדוקציה פוליטית של המציאות נוסח פוקו לדוגמה. הפעילות החינוכית תעסוק בשאלה של יחסי כוח, של מצב חברתי ומעמדות. פעילות חינוכית בקוטב זה תפתח, לדוגמה, בשאלה "האם יש להצטרף למחאה על הדרת נשים?".

אך הציר אינו מסמן רק את נקודת המוצא, אלא גם את המטרה החינוכית המובילה. אם נשתמש במונחיו של צבי לם (1972), הקוטב של היחיד הינו קוטב האינדיבידואליזם והקוטב של החברה על מפת הפרוגרסיבי, מסמל לא את הסוציאליזציה, כפי שכינה אותה לם, אלא את הדה-סוציאליזציה, כלומר, את הרצון לשינוי חברתי. מבחינה זו, כל חינוך פרוגרסיבי רואה במידה רבה את היחיד כחשוב יותר מהחברה ואת ההתרכזות ביחיד כתנאי לחברה הבוחנת את עצמה ומאפשרת השתנות. עם זאת, עדיין ניתן למצוא גישות פרוגרסיביות המדגישות את היחיד, לעומת גישות פרוגרסיביות המדגישות את השינוי החברתי, ולראיה, משנתם של ניל

ורוג'רס בדבר פיתוח האדם ומימושו העצמי לעומת משנתם של פרירה, אפל (Apple) וג'ירו (Giroux) בדבר יצירת מודעות למצב החברתי.

ציר פדגוגי – עד כמה המסגרת מובנית? הציר בוחן עד כמה המסגרת החינוכית (זרם חינוכי, בית ספר, מערך שיעורים או אפילו יחידה חינוכית בודדת) פתוחה או סגורה. בקוטב הפתוח ניתן לאפיין את המפגש הספונטני בחצר, או כל למידה המתרחשת ללא כל מסגרת תומכת ומארגנת. ג'ון הולט כינה זאת – Unschooling, בהתכוונו להוציא את הילדים מבית הספר, ואיוואן איליץ' – Deschooling, במטרה להוציא את בית הספר מהחברה. בקוטב הסגור ניתן לאפיין מסגרות תחומות בזמן, במרחב ובהתנהלות סדורה ומגובשת. לרוב, המורה נמצא מול קבוצת תלמידים ומערך השיעור מחולק לזמנים מוגדרים ויעדים ברורים, כפי שמקובל פעמים רבות בלמידת חקר בעלת מאפייני זמן קבועים ואחזקה ברורה. יש להזכיר כאן כי הכוונה במפת הצירים היא לחינוך פרוגרסיבי בלבד, ולכן הקוטב הסגור יכול להשתמע לעיתים כפתוח ביחס למערכת החינוך והכיתה בבית ספר מסורתי.

הפתיחות של המסגרת מתאפיינת אמנם בסדר היום, אך עשויה, לא בהכרח, להעיד גם על פתיחות המחשבה. מקום חופשי מאפשר אי ודאות לגבי התוצאה ואמונה, יש האומרים עיוורת, ביכולת האדם להתנהל ללא גבולות ברורים. יותר מכך, המחזיקים בעמדה זו יטענו שהגבולות מנכרים את האדם מעצמו ומסביבתו. מנגד, תומכי המסגרות המובנות יותר, רואים בפתיחות אשליה של חופש, וטוענים כי אמנם יש באדם סקרנות שמאפשרת חינוך, אך יש בו גם עצלנות שדורשת חינוך. כלומר, מסגרת מובנית מהווה מקום בטוח ומאתגר, שדורש מהתלמיד ומלווה אותו במסע למידה התובע גם מאמץ.



מפגש הצירים יוצר ארבעה אזורים: יחיד-פתוח, יחיד-סגור, חברה-פתוח, חברה-סגור (ראו איור 1). על מנת למקם תפיסה חינוכית באחד האזורים יש לבחון: מהי הביקורת המרכזית שלה נגד החינוך המצוי, מה הן הנחות היסוד שלה, מה הן המטרות החינוכיות שלה, איזו דיסציפלינה מובילה תפיסה זו, איזו פדגוגיה אופיינית היא מציעה ומהי ההגדרה לתפקיד המחנך שלה. יש לסייג ולומר כי בכל תפיסה חינוכית קיימים תתי-זרמים ותפיסות, אשר יכולים להופיע גם באזורים אחרים, ובכל זאת, עצם הניתוח והדיון במיקומה של תפיסה חינוכית הוא מטרת מפת הצירים ולא דווקא המיקום המדויק עצמו.

ג. דוגמה לתנועה על המפה – מחינוך פתוח וחופשי לחינוך דמוקרטי

לאחר הסקירה ההיסטורית של התפתחות החינוך הפרוגרסיבי, אנסה לזהות תנועה רעיונית על גבי המפה. תחילה נמקם את החינוך החופשי והפתוח ולאחריה את המיקום הרצוי לחינוך הדמוקרטי כיום.

תנועת בתי הספר החופשיים, ה-Free school movement, כללה אלפי בתי ספר שיצרו חוויה של למידה אינטימית, ספונטנית ומלאת חיים, ללא text-book, קוריקולום, דרכי התנהגות נוקשים וללא היררכיה וציונים (Miller, 2002). התנועה ראתה בחופש ללמוד את הדרך הבטוחה ללמידה מתוך מוטיבציה פנימית. התנועה מנתה כ-1,000 בתי ספר בארצות הברית בסוף שנות השישים,⁷ הייתה נפוצה גם בצרפת ובאנגליה והמשיכה את דרכו של רוסו בדבר "חינוך שכולו שלילה",⁸ המתקיים בתוך קהילה קטנה נוסח סאמרהיל.

ראוי לציין, שלמרות השימוש במאמר זה בחינוך החופשי ובחינוך הפתוח כמושגים זהים, הם קיבלו לעיתים משמעויות שונות. בעוד חינוך חופשי מציינ ניסיונות חינוכיים רדיקליים וחדשים, השפעת החינוך הפתוח הייתה גם על כיתות במערכת הפורמאלית. "הכיתה הפתוחה" לא התכוונה לוותר על לימודי הדיסציפלינה והסטנדרטים, אלא לייצר למידה משמעותית דרך חוויה, פעילות, קצב מותאם, חוויית למידה פתוחה יותר בתוך המסגרת הרגילה, מורה שאינו תופס את מרכז הכיתה וכו'. היישומים של החינוך הפתוח הם רבים מספור והובאו בעיקר מאנגליה לארצות הברית ובעיקר בבתי ספר יסודיים (לביא, 1978; קול, 1972). הביקורת המרכזית של התנועה הייתה שהכפייה של תוכניות הלימודים יוצרת ניכור של

7. Miller, R. (2002). *Free Schools, Free People – Education and Democracy after the 1960s*, NY: State University of NY Press, p. 121

8. "חינוך על דרך השלילה" היא התפיסה המיוחסת לתחילתו של החינוך של רוסו, ראו: רוסו, ז' ז' (2009), אמיל או על החינוך, ירושלים: הוצאת מאגנס, ולא לפרשנויות הרואות בחינוך של רוסו חינוך פטריטי, ראו לדוגמה, סיגד, ר' (1983). "רוסו – חירות, אוטופיה, שעבוד" עיון, ל"ב, עמ' 41-55 ורוזנוב, א' (1986). **יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך**, תל אביב: הוצאת רמות.

האדם מעצמו, צביעות וחוסר רצון ללמוד (Neil, 1964). הנחות היסוד שלה הן שהאדם טוב מיסודו והוא יממש את עצמו בסביבה חופשית ובטוחה (רוג'רס, 1969). המטרות החינוכיות הן, לפיכך, מימוש עצמי, צמיחה אישית, אותנטיות ובריאות הנפש, אוטונומיה של הפרט (Maslow, 1954). הדיסציפלינה המרכזית היא הפסיכולוגית.

הפדגוגיה המובילה שנוצרה בחינוך החופשי והפתוח כוללת תהליכי חונכות אישיים, הענקת בחירה מלאה, כיתה שנעה במרחב, למידה ממוקדת לומד, למידה מתוך מוטיבציה פנימית, שילוב אמנות ויצירה בהוראה, כאשר תפקיד המחנך הוא לאפשר ולהכיל (Miller, 2002).

המיקום על מפת הציירים העולה מניתוח זה הוא ברור – הדגש על התפתחות היחיד באופן שינתק אותו מעיצוב החברה ומהמסגרות הפתוחות ממקם זרם זה בקצה היחיד-פתוח.

החינוך הדמוקרטי (הכט, 2005) צמח מתוך החינוך הפתוח. בית הספר הדמוקרטי הראשון בחדרה (1987) אף נקרא בתחילה 'בית ספר פתוח'. עם זאת, כחלק מתפיסת עולמו הפרוגרסיבית והדמוקרטית הוא התפתח ומתפתח (הכט ורם, 2008) בימים אלו למיקום שונה במפה.

הביקורת המרכזית של החינוך הדמוקרטי היא שמערכת החינוך אינה פועלת בצורה דמוקרטית, אלא בצורה היררכית ולכן אינה מכינה את תלמידיה לחיים אזרחיים בחברה דמוקרטית. הנחות המוצא מוסיפות לחינוך הפתוח את ההכרה בזכויות האדם ובדמוקרטיה ואת הדרך הטובה ביותר ליישומן. לכן, המטרה החינוכית של החינוך הדמוקרטי היא ליצור מסגרות חינוכיות, אשר לצד מתן הביטוי לייחודיות של כל אדם, יפתחו מבנה פרוצדוראלי המכבד את התלמיד ושומר על זכויותיו. הדיסציפלינות העומדות בבסיס הרעיון הן לא רק פסיכולוגיות אלא סוציולוגיות ואף פוליטיות.

הפדגוגיה המובילה של החינוך הדמוקרטי באה לידי ביטוי באופן ההתנהלות של הפרדת רשויות, הכולל פרלמנט, ועדות ודרכים לפתרון סכסוכים (רם, 2006), פיתוח יזמות חברתית-סביבתית (יובל, 2007), ואימוץ פדגוגיה קונסטרוקטיבית נוסח למידה מבוססת פרויקטים (רם, 2011). מעורבות בקבלת החלטות הייתה נהוגה כבר בסאמרהיל, אך בתי ספר דמוקרטיים העמיקו את הפרוצדורות ויצרו מרחב המתפקד כמיקרוקוסמוס של מדינה וכולל הפרדת רשויות ענפה שאמורה, מצד אחד, להביא את ייחודיותו של כל אדם לידי ביטוי, ומצד שני, פועלת בשם החברה. קבוצות בחירה ליזמות חברתית-סביבתית, שמאפיינות את הפעילות האזרחית-דמוקרטית במאה ה-21, הן המקום שבו יחיד או קבוצה מקיימים פעילות לשינוי חברתי, הנובעת מתוך מתח עדין בין דחף פנימי לצורך חברתי. הפדגוגיה הקונסטרוקטיבית מאזנת בין הרצון החופשי של התלמיד ללמוד רק את מה שמעניין אותו, לבין שאלות, צרכים ונושאים חברתיים שהמורה מביא. כמו כן, היא מאזנת בין החופש שבו התלמיד פועל למובנות תהליך שמעוררת עבודה עם תוצרים ולוחות זמנים.

תפקיד המחנך בחינוך הדמוקרטי מוסיף על החינוך הפתוח והחופשי רעיונות של תפקיד

האינטלקטואל משנה המציאות, שיש למחנך בתפיסת הפדגוגיה הביקורתית. בכך הוא חוזר במידה רבה לתפקיד המחנך אצל דיואי – להנחות ולארגן את ניסיונותיהם של כלל השותפים תוך שמירה על כבוד הילד ופיתוח תודעה חברתית.

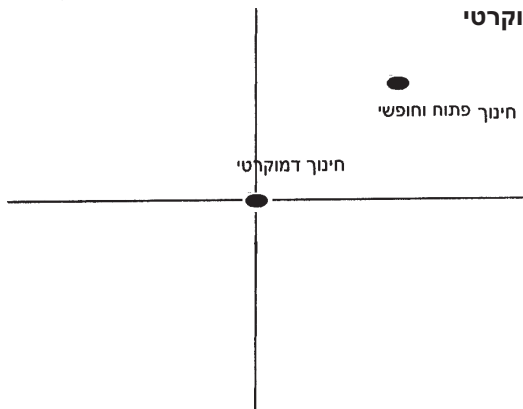
כתוצאה מניתוח זה, נראה שהמיקום של החינוך הדמוקרטי על המפה קרוב יותר אל ראשית הצירים. המיקום השונה נגזר מתפיסת הדמוקרטיה, אשר מבקשת לחזור אל ראשית הצירים ובכך דורשת מהחינוך הפתוח להיות חברתי יותר וסגור יותר מהחינוך הפתוח והחופשי. הדמוקרטיה מאופיינת במתחים ובקונפליקטים ערכיים אימננטיים. מקובל לראות בה את השיטה "הטובה מבין כל הגרועות". היא מעניקה לאדם את החופש לפעול מרצונו, אך לצד זה מנסחת חוקים חברתיים ותרבותיים מחייבים. אדם יכול לנסוע במכוניתו לאשר יחפוץ, אך הוא חייב להישמע לחוקי התנועה. הוא יכול להביא לידי ביטוי את ייחודיותו (חוזקותיו, תחומי העניין שלו ודעתו), אך פועלו זקוק להכרה חברתית ולעיסוקו יש השלכות על הסביבה. הוא יכול להרוויח למחייתו, לדוגמה, ובה בעת נדרש לשלם מיסים ולקחת חלק באחריות על מה שנעשה איתם.

ראשית הצירים מחזיקה מתח ללא הכרעה בין יחיד וחברה ובין פתוח וסגור. חוסר ההכרעה מאפשר ומחייב בחינה תמידית של הפעילות החינוכית בסיטואציה מסוימת, ועל-פי הניסיון המצטבר. לעיתים יש לבחור ביחיד ולעיתים בחברה, לעיתים באופן פתוח ולעיתים באופן סגור. זהו מיקום שמחזיק את הקונפליקט בשיאו ומאופיין לעיתים קרובות בהתנגשות ערכית, אתית ופדגוגית. ההכרעה מתרחשת רק בהתאם לאקטואליות של המקום, הזמן והפרספקטיבה של המחנך. המחנך נדרש לאפיין את הסיטואציה, לבחון את המורכבות, לנסות, להסיק מסקנות ולאפשר השתנות תמידית. הדמוקרטיה באה לידי ביטוי בדיאלוג המתקיים בכל רגע עם המציאות ולא בקידוש תפיסה נטולת הקשר ומקום.

את החינוך הדמוקרטי הרצוי נכנה כחינוך הראוי לפיתוחה של חברה דמוקרטית. כך, שבהקשר זה זהו חינוך שמנסה להכין את הצעירים לחברה הדמוקרטית, לחברה שחיה במתח של הצירים. זהו חינוך שמנסה להחזיק מובנות המאפשרת חופש בגבולות ברורים והעצמה אישית למען אקטיביזם חברתי. החינוך הדמוקרטי הרצוי עומד על אחריות הקהילה להביא לידי ביטוי את ייחודיותו של כל יחיד ורואה בכך תנאי לחברה צודקת ובת-קיימא. ייחודיות היחיד אינה יכולה לבוא לידי ביטוי אלא בתוך אינטראקציה חברתית-סביבתית, ובחינה פוליטית לצד אינטראקציה אנושית ובחינה פסיכולוגית.

החינוך הדמוקרטי, מבחינה היסטורית ורעיונית, לא יכול להיות נזון מהחינוך החופשי והפתוח בלבד, אלא גם מתפיסות חינוך שונות במערך הצירים – כאלו המדגישות את השינוי החברתי, כמו הפדגוגיה הביקורתית והחינוך הסביבתי, וכאלו המדגישות פדגוגיה מובנית יותר כמו למידה מבוססת פרויקטים.

איור 2: מחינוך פתוח וחופשי לחינוך דמוקרטי



המפה שואפת לניתוח מהימן, אלא שהגדרות כמו פתוח וסגור, יחיד וחברה, הן סובייקטיביות. עבור מי שרואה את החיים כדרוקציה פוליטית, ראיית הייחודיות של היחיד ללא קשר פוליטי, עשויה להתפרש כמהלך מנותק מראיית השוליים החברתיים, ועבור אדם מהחינוך החופשי, כל חובה עשויה להתפרש כסגירות מחשבה ופגיעה בזכויות אדם. בהקשר זה חשוב כמובן לשאול: מי הממקם? מהי ראשית הצירים? האם יש אמצע אובייקטיבי?

אני מציע לראות את התנועה כלפי ראשית הצירים, כפי שהוצגה עבור החינוך הדמוקרטי, לא כתנועה אופיינית לו בלבד, אלא כמהלך זהיר מפני רדיקאליות יתר של הרעיון הפרוגרסיבי. זהירות זו חשובה כיוון שהרדיקאליות יכולה להגיע עד לכדי תפיסה דתית, הסותרת את הביקורת והשינוי שהם מיסודות הפרוגרסיביות. הרדיקליות של החינוך נדרשת להיות דיאלוגית עם הקוטב הנגדי לה ועם המקום שבו היא מופיעה.

ניתן גם לראות את התנועה כלפי המרכז כמהלך פוסט-מודרני מטשטש את ההבדל בין יחיד וחברה ובין פתוח וסגור. במידה רבה, המרחב הפוסט-מודרני מטשטש גבולות גם בין זרמים חינוכיים, כך שכל תפיסה חינוכית יכולה לראות את עצמה במרכז מערך הצירים. ככל שהתפיסה החינוכית מתקרבת לראשית הצירים, קל למערכת החינוכית לשלב אותה במסגרת הפורמאלית, אלא שכאן טמונה סכנה בסטנדרטיזציה עבור הרעיון הפרוגרסיבי, שבמהלך ההיטמעות יאבד את המהות. המיתוס הפרוגרסיבי מחייב, מבחינה זו, תנועה לסירוגין מראשית הצירים כלפי חוץ וכלפי פנים, כמו לב פועם, על מנת ליצור את עצמו כל פעם מחדש.

ד. שימושים אפשריים במפה

ד.1. מיקום תפיסות חינוכיות נוספות

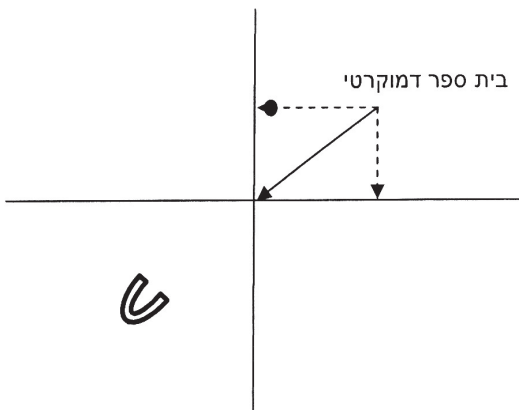
כל מסגרת חינוכית פרוגרסיבית יכולה למקם את עצמה על המפה בניסיון לקבל פרספקטיבה לגבי מקומה ביחס למסגרות אחרות, כפי שהראיתי לגבי החינוך הפתוח והחינוך הדמוקרטי.

לא ניתן בחיבור זה להרחיב לגבי תפיסות נוספות, אך הקוראים מוזמנים לנסות ולמקם את הפדגוגיה הביקורתית, החינוך האנתרופוסופי, תפיסותיהן של תנועות נוער שונות, כמו הצופים והנוער העובד, או תפיסותיהם של הוגים פרוגרסיביים חינוכיים כמו רוסו, קורצ'אק ואחרים. מיקום המסגרות החינוכיות יכול להיעשות בצורה סובייקטיבית, על-ידי מנהלי ועובדי המסגרות, כדי לחשוף את תפיסותיהם החינוכיות. עם זאת, ניתן גם לייצר כלי השואף לאובייקטיביות בסימון מיקום המסגרות, על ידי "שאלון עשר", שבו נציגי מסגרת חינוכית ישיבו על כעשר שאלות שייתנו מקום משוערך של מיקום המסגרת על פני הציר.

ד. 2. סימון תהליך שינוי

לאחר תהליך הסימון, ובהנחה שהמסגרת החינוכית רוצה לנוע על המפה, לכיוון ראשית הצירים או לכיוון אחר, היא יכולה לסמן חץ תנועה ולאחר מכן לאפיין אותו. כך בית ספר דמוקרטי, המרגיש שהוא יותר מדי בריבוע היחיד-פתוח, יכול להצהיר על הקמת מסגרת בוקר של קבוצה, לדוגמה, ולפעול למען מעורבות חברתית בקהילה או הגעה של אוכלוסייה רבת-רבנות למסגרתו. שני אלמנטים אלו יעזרו לו להגיע אל ראשית הצירים החברתית והסגורה יותר. אפשרות אחרת היא להכניס פעילות חינוכית מאזור משלים כדי לאזן את המיקום. פעילות כזאת יכולה להתבצע בבית ספר דמוקרטי, מתחום הפדגוגיה הביקורתית.

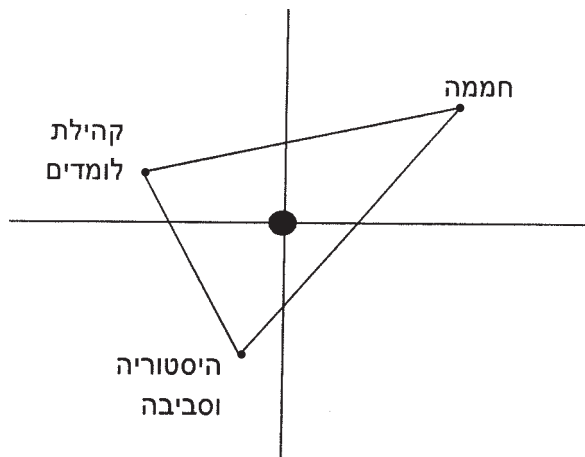
איור 3: סימון תהליך שינוי למסגרת חינוכית (חיצים) או הכנסת פעילות חינוכית משלימה (מגנט)



ד. 3. מציאת מרכז לפעילות חינוכית המורכבת ממספר חלקים

זרמים חינוכיים ואף מסגרת חינוכית מורכבים לרוב ממספר פעילויות חינוכיות שונות, ולכן זה מורכב לסמן מקום אחד כולל. עם זאת, סימון הפעילויות השונות יכול לאפיין מרכז. כך לדוגמה, פעילויות שונות בשנה א' במסלול החממה ליזמות חינוכית בסמינר הקיבוצים יתפזרו

על פני המרחב: סדנת החממה של שנה א' באזור היחיד-פתוח, קהילת הלומדים בחברה-פתוח ולימודי היסטוריה וסביבה באזור חברה – סגור. המתח שייווצר בין הפעילויות החינוכיות באותה מסגרת יגדיר מרכז.



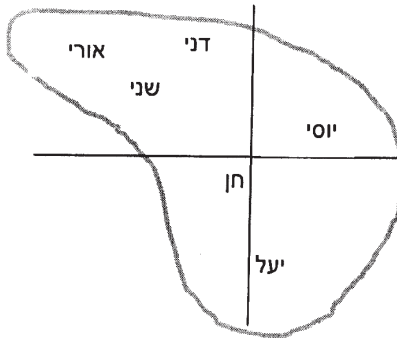
איור 4: סימון מרכז לכמה פעילויות חינוכיות באותה מסגרת או זרם חינוכי

סטודנטים שיעברו מחממה לשיעור היסטוריה ומשם לקהילת לומדים, עשויים לחוות חוויית למידה שונה לחלוטין בכל פעילות באותה מסגרת. אם לא תהיה הכרה והוקרה בין הפעילויות השונות, הסטודנטים עשויים לחוות דיסוננס. כדי לצמצם דיסוננס מוגזם, כל פעילות יכולה לשאוף לכיוון מרכז המשולש, או לחילופין, לעצב את מערכת השעות כך שיהיו תחנות ביניים.

ד. בניית צוותים

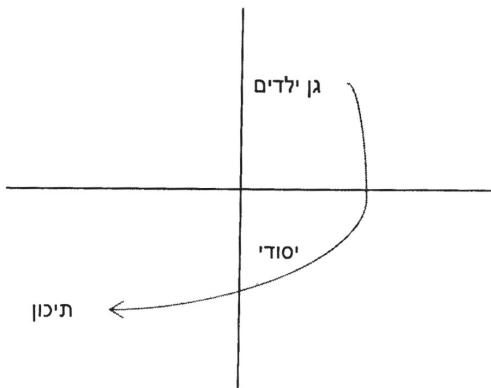
מכיוון שבכל מסגרת חינוכית פועלים אנשים שונים, אזי כפי שניתן למצוא מרכז למספר פעילויות חינוכיות בתוך אותה מסגרת, כך ניתן למצוא מאפיין מרכזי לקבוצת אנשים. באמצעות המפה קבוצת מורים, מנחים, או חברי צוות של פעילות חינוכית מסוימת, יכולים לקבל תמונה של הדרך שבה הם תופסים את הפעילות המועברת, או לחילופין, את תפיסת עולמם החינוכית והפדגוגית. סימון המרחב המשותף יכול לאפשר זווית נוספת על המסגרת עצמה. תהליך שינוי יכול להתקיים גם על ידי הכנסת אנשים נוספים מאזור אחר על מפת הצירים וכך לעצב מחדש את התמונה.

איור 5: צוות מנחים בתוכנית חינוכית דמויונית



ד. 5. סימון מהלך התפתחותי

ניתן לראות על הצירים גם מהלך התפתחותי שמסגרת חינוכית פרוגרסיבית יכולה לעבור, הן מבחינה כרונולוגית והן מבחינת תפיסות יסוד. מגן הילדים הפתוח אל היסודי המובנה אשר מרוכז עדיין ביחיד, אך פחות מאשר בגן הילדים, ובאופן סגור יותר, ומשם אל התיכון החברתי, הסגור במסגרת מקצועות ובגרויות.



איור 6: סימון דוגמה לתהליך חינוכי מתפתח בגיל

מהלך התפתחותי יכול לאפיין גם רעיונות של הגות חינוכית, של זרם חינוכי, או של חזון ופעילות של מסגרת שמשתנה עם השנים. לדוגמה, מהלך שעבר החינוך הסביבתי בשלושת הגלים שלו או שינויים שחלו בהגות של רוסו.

ה. סיכום

מאמר זה הציג את צמיחתה של מפת החינוך הפרוגרסיבי מתוך גלגוליו במאה ה-20. לאחר הסברת מפת הצירים הדגמתי את האפשרות למקם תפיסות חינוכיות על ידי התהליך שעבר החינוך הדמוקרטי מצמיחתו מהחינוך הפתוח. המפה פותחה ככלי מיפוי כדי לייצר שיח בתוך

כל גישה ובין גישות ואולי אף שותפות אפשרית למען יצירת שלם הגדול מסכום חלקיו. תקוותי שמפה זו תסייע לגורמי חינוך שונים ותהווה מצע מחקרי בהמשך.

ביבליוגרפיה

- אבירם, ר', (2004). **בית הספר העתידיני**, הוצאת מסדה.
- אדן, ש', (1978). **הפעלת חידושים בחינוך**, תל אביב: המרכז לתוכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות.
- איליץ, א', (1973). **ביטול בית הספר**, תרגום ע' נצר, רמת גן: הוצאת מסדה.
- דיואי, ג', (1959). **ניסיון וחינוך**, תרגום: ר' קליינברגר, הוצאת האוניברסיטה העברית.
- דיואי, ג', (1960). **הילד ותכנית הלימודים; בית הספר והחברה**, תרגום: ח' ברור, תל אביב: הוצאת אוצר המורה.
- דיואי, ג', (1969). **דמוקרטיה וחינוך**, תרגום: י. ט. הלמן, ירושלים: מוסד ביאליק.
- הכט, י', (2005). **החינוך הדמוקרטי – סיפור עם התחלה**, ירושלים: הוצאת כתר.
- הכט, י', יורם, א', (2008). **הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי: מהעצה אישית לאקטיביזם חברתי**, בתוך: נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- הולט, ג', (2004). **בלמידה מתמדת: איך ילדים קטנים לומדים לקרוא, לכתוב, לחשב ולחקור את העולם בלי שיעורים והוראה**, תל אביב: ראג.
- טופלר, א', (2008). **עושר מהפכני**, תל אביב: עם עובד.
- יובל, א', (2007). **דמוקרטיה בפעולה**, התוכנית הניסויית הדמוקרטית במכללת סמינר הקיבוצים, הוצאת מכללת סמינר הקיבוצים.
- כהן, א', (1993). **מהפכה בחינוך**, תל אביב: רשפים.
- לביא, צ', (1978). **אתגרים בחינוך – לקראת בית ספר פתוח יותר**, תל אביב: ספרית הפועלים.
- לויז, ג', (1997). **הרהורים על עברו של החינוך הקיבוצי**, אוניברסיטת חיפה.
- לם, צ', (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**, ספריית פועלים.
- לם, צ', (1975). **התפיסה הרדיקלית של המשמעות החברתית של החינוך**, בתוך: לם, צ', (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**, עורך: יורם הרפז, תל אביב: ספריית פועלים.
- לם, צ', (2000). **מה נותר מ'שנות השישים'**, בתוך: לם, צ', (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**, עורך: יורם הרפז, תל אביב: ספריית הפועלים.
- סיגד, ר', (1983). **רוסו – חירות, אוטופיה, שעבוד, עיון**, ל"ב, עמ' 41-55.
- פרייה, פ' (1981). **פרגוגיה של מדוכאים**, ירושלים: מפרש.
- רוג'רס, ק', (1997). **חופש ללמוד**, תרגום י' שטרנברג, תל אביב: ספריית פועלים.
- רוזנוב, א', (1986). **יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך**, תל אביב: הוצאת רמות.
- רם, א', (2006). **בין יאוש לתקווה – ביקורת החינוך הדמוקרטי במושגיו של מישל פוקו**. עבודה לקראת תואר מוסמך בהנחיית א' גור זאב וא' בן עמוס, אוניברסיטת תל אביב.
- רם, א', (2011). **קהילת למידה מבוססת פרויקטים: הפדגוגיה לגל השלישי, קריאת ביניים**, 18.

- Cohen, S. (1999). "The Influence of Progressive Education on School Reform in the US: Re-descriptions", in: S. Cohen, **Challenging Orthodoxies**, NY: Lang.
- Connell, F. (1980). **A History of Education in the Twentieth Century World**, Canberra: Curriculum Development Centre.
- Counts, G. S. (1932). **Dare the School Build a New Social Order?**, NY: the John Day Company.
- Cremin, L. A. (1964). **The Transformation of the School: Progressivism in American Education**, NY: Vintage Books, pp.1876-1957.
- Cuban, L. (1993). **How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms**, NY: Teacher College Press, pp. 1890-1990.
- Deal, T. E. and Nolan, R. R. (eds.), (1978). **Alternative Schools: Ideologies, Realities, Guidelines**, Chicago: Nelson-Hall.
- Goodman, P. (1960). **Growing Up Absurd**, NY: Vintage.
- Greenberg, D. (1985). **The Sudbury Valley School Experience**, M.A.: Sudbury Valley School Press.
- Hayes, A. (2006). **The Progressive Education Movement: Is It Still a Factor in Today's Schools?** Rowman & Littlefield Education.
- Kolko, G. (1963). **The Triumph of Conservatism**, NY: The Free Press.
- Maslow, A. (1954). **Motivation and Personality**, NY: Harper & Row.
- Miller, R. (2002). **Free Schools, Free People - Education and Democracy after the 1960's**, NY: State University of NY Press.
- Neill, A.S. (1960). **Summerhill, A Radical Approach of Child Rearing**, NY: Hart Pub. Co.
- Postman, N. and Weingartner, C. (1971). **Teaching as a Subversive Activity**, Delta.
- Ravitch, D. (2000). **Left Back: A Century of Battles Over School Reform**, NY: Touchstone.
- Rohrs, H. and Lenhart, Volker (eds.) (1995). **Progressive Education across the Continents**, Lang.

e-mail: eyaLr@democratic.co.il