

חינוך קיבוצי ופדגוגיה של תיקון חברתי

במחקר ובמעשה החינוכי רווחת ההתעמקות בממדי יעילות ומועילות. רבים ממקדים את מבטם בשיטות, במודלים ובשלל מנגנונים להערכתם ולמדירתם. אני מבקש לכוון כאן אלומת אור לזירה מדוברת קצת פחות, שיש מקום להעניק לה יתר תשומת לב ודעת – זירת מטרת החינוך.

ברצוני לפתוח בניתוחו הקלאסי של פרופ' צבי לם (2000) של האידיאולוגיות החינוכיות. לם מייין את שלל הפרקטיקות והתפיסות החינוכיות לשלוש משפחות אידיאולוגיות. לטענתו, משפחות אלה סותרות האחת את רעותה באופן שמחייב כל איש חינוך להכריע ביניהן, ולכל הפחות לסדרן על פי סדר עדיפויות. האידיאולוגיות שהציג הן: אידיאולוגיית הסוציאליזציה שבבסיסה מונחת השאיפה להכין את הדורות הבאים להשתלבות יעילה בחברת ההווה על מאפייניה ותביעותיה; אידיאולוגיית האקולטורציה שמתחייבת לעמוד אש ערכי-תרבותי קונקרטי ומבנה את המעשה החינוכי ככזה שאמור להטמיע את עיקריה בלבבות תלמידיה באופן שיוביל אותם להגשמתם המלאה והשלמה; אידיאולוגיית האינדיבידואליזציה שמעמידה את הילד במרכז ומבקשת לכוון עבורו שטח חינוכי סטרילי שיאפשר לכל פרט לאתר, לפתח ולממש את רבדיו האוטנטיים ולהגן עליו מפני השפעות אינדוקטרינריות גלויות וסמויות. כאמור, לם טען שאידיאולוגיות אלו סותרות האחת את רעותה ושכל אחת מהן מתחייבת או משתעבדת ל'אדון' אחר: הסוציאליזציה לאדון ה'חברה', האקולטורציה לאדון ה'תרבות' והאינדיבידואליזציה לאדון ה'יחיד'. במאמר מוסגר אציין, כי בערוב ימיו מיתן פרופ' לם את גישתו המבססת סתירה מהותית ועקרונית בין האידיאולוגיות והכיר באפשרויות לשילובים ביניהן. הספר האחרון שהוציא נשא את הכותרת "במערכולת האידיאולוגיות" שביטאה את הגישה הזו (לם 2002). יחד עם זאת, גם בגירסה הממותנת, עדיין ראה לם בשלוש האידיאולוגיות נבדלות מהותית האחת מרעותה ומכילות את כלל מגוון התפיסות והגישות החינוכיות האפשריות.

מול עמדה זו, אני מבקש לטעון שלא זו בלבד שאידיאולוגיות אלה אינן מוציאות האחת את רעותה, אלא אף שרב המשותף בהן על המפריד ביניהן. ברצוני לטעון כי שלוש האידיאולוגיות הללו מסתופפות תחת כנפיה של ציפיה לקבלה ולהשתלבות ב'קיים' או ב'עכשווי'. בשלושתן, עולם המבוגרים מבקש להטמיע בדור ההמשך את המטען הדרוש להשתלבות במציאות הרלוונטית לחייהם או לקהילתם.

ראשית, אני נדרש לנמק את טענתי, ואם אצליח לשכנעכם, עלי להציב מול שלוש האידיאולוגיות המשותפות, תפיסה אלטרנטיבית. נתחיל בהנמקה: אעבור כעת על שלוש האידיאולוגיות ה'למיות' ואראה איך כל אחת משרתת את אותו אתוס של השתלבות בקיים. באידיאולוגיית הסוציאליזציה והאקולטורציה זה ברור וטריוויאלי. בראשונה מדובר על היענות לצורכי החברה – לתביעות עולם התעסוקה והכלכלה, לאימוץ הנורמות החברתיות המקובלות, לרכישת שפות שיאפשרו תקשורת ותפקוד מיטביים. בשנייה, מדובר על קידושה של תפיסת עולם ערכית מסוימת אותה מצופה מהילד לקבל ולהפנים. בשתי האידיאולוגיות הללו התלמיד צריך לקבל על עצמו עול תורה ומצוות, בין אם מדובר על כאלו פונקציונליות או על רוחניות. נראה לי, שאין כל מחלוקת על כך שמדובר בשתי אידיאולוגיות ההופכות את הצעירים לקולטנים פסיביים למדי של הגיונות עולם המבוגרים. הבוגר הראוי של שתי האידיאולוגיות הללו הוא המגשים בצורה מלאה עד כמה שניתן את אותן ציפיות מעשיות ו/או ערכיות הקיימות. הניסיון להכליל גם את אידאולוגיית האינדיבידואליזציה לצד שתי אחיותיה במשפחת החינוך לקיים, כבר פחות מתבקשת מאליה ודרושה הבהרה. ההתמקדות ביחיד ובניית מרחב מוגן עבורו הם לכאורה אלה המאפשרים ליחיד לפתח את עצמו כשהוא משוחרר וחופשי במידה רבה מהשפעתו של עולם המבוגרים. הנטייה הטבעית, גם זו המוצהרת על ידי נושאי האידיאולוגיה הזו היא שגישה זו אמורה להצמיח חשיבה עצמאית, ביקורתית, יצירתית המתגברת על אילוצי והתניות ההווה. כאמור, אני מבקש לטעון כי גם האינדיבידואליזציה מהווה מכשיר להסללת הדור הצעיר לאימוץ עיוור של הוויית העולם המציאותי. אמנם היא מספקת אשליה של שחרור אך למעשה מותירה את התלמידים להסללה דומה לזו של האידיאולוגיות הסוציאליזטורית והאקולטוריסטית. היא עושה זאת בשני אופנים: ראשית היא מספקת אשליה מתעתעת של שחרור שמתירה את הצעירים חסרי יכולת לעמוד בפני השפעות של אופנות חשיבה או אינטרסים. שנית, בהקשר של ההווה הכלכלית-חברתית העכשווית בתוכה היא פועלת, היא אף משמשת לאינדוקטרינציה ניאורליברלית. אפרט בקצרה את שני התפקודים הללו:

ברובד הבסיסי האינדיבידואליזציה מספקת אשליה של שחרור. הרברט מרקוזה (1970) בספרו "האדם החד ממדי", ספר שהיה למעין מניפסט של מחאת הקיץ של הצעירים בפריז של שנות השישים, מציג את הרעיון הבסיסי של אותה אשליית החירות. מרקוזה (1970) מנתח את העמקת הדכאנות התודעתית המתעצמת בד בבד עם התפתחותה של חברת השפע ובאמצעות אשליית הבחירה שהיא משווקת. החד-ממדיות לדעתו היא מניעת אפשרות לחריגה תודעתית וממילא גם מעשית למחוזות של דימיון מציאות אחרת, שבהשראתה אפשר לבקר את המציאות הקיימת ולתקנה. החופש, על פי מרקוזה, אינו מוביל לשחרור, אלא אף מהווה מכשיר משוכלל ומסווג להרדמת התודעה ולצמצומה עד לכדי היעדר אפשרות לביקורת או לתיקון חברתי.

בספרו מציג מרקוזה דוגמאות רבות לאותה אשליית חירות דכאנית מעולמות הפוליטיקה (צמצום הבדלים בין מפלגות), התרבות והתקשורת (רידוד ופופולאריזציה), העבודה (תחרות וריבוד) ועוד. לחיזוק העמדה החושדת בחירות ובתפקודה המדכא ניתן להסתמך גם על כתביו של ישעיהו ברלין ועל ההבחנה החשובה שסיפק בין חירות שלילית לחיובית. ברלין הגדיר את החירות השלילית כחירות מ'משהו', כלומר כתחום שבו הפרט פועל באופן חופשי כשהוא מוגן מהתערבות של הזולת, כחופשי מכפייה כלשהי. חירות חיובית היא לעומת זה החירות ל'משהו', כלומר החופש להגשים יעדים מסוימים, להיות נאמן לערכים מסוימים. הטענה היא שהחירות השלילית, זו שמשחררת את הפרט מכפייה או התערבות, מותירה אותו למעשה להשפעות של לחצים חברתיים, אופנות או יצרים. כלומר, בהיעדרו של חוט שידרה ערכי מחייב, החופש כאן הופך את הפרט לאובייקט מושפע ולא לסובייקט מעצב. החירות החיובית לעומתה, לכאורה נתפסת כפחות חופשית, אך למעשה היא זו שמאפשרת לפרט לממש עצמו מתוך מודעות לבחירותיו ולעמדותיו. מרקוזה וברלין מסייעים אפוא בהבנה שאידיאולוגיה חינוכית המקדשת את חופש הבחירה ואת המימוש העצמי, מייצרים אשליה של חופש אך למעשה מכפיפים את הפרט לערכי עולם המציאות.

אל זה מצטרף האופן השני של הצגת האינדיבידואליזם כמסלילה לאימוץ המציאות הקיימת. האינדיבידואליזם לא רק משחררת את הצעירים להשפעה בלתי מודעת של רוחות ההווה, אלא אף מספקת להם מצע אידיאולוגי להצדקתו ולשימורו. בעשורים האחרונים אנחנו חיים בהווייה חברתית כלכלית ניאורליברלית. מגמות של הפרטה, תחרותיות, אחריותיות והישגיות מושלות בכיפה. מחאת קיץ 2011 העלתה לחזית סדר היום את המציאות המפוערת, את שחיקתו של מעמד הביניים, את דלדולם של השירותים הציבוריים המסופקים על ידי המדינה ועוד. כשבכוחות הדהדה הקריאה 'העם דורש צדק חברתי' – היא נישאה על גב התסכול המתגבר מהוויה זו. אך מציאות זו לא נוצרה כתוצאה מכוחות טבע אלא כמדיניות שהובלה על ידי מנהיגות פוליטית וכלכלית. מדיניות שנשענה על אתוסים ליברליים של 'חופש', 'בחירה', 'מימוש עצמי', שכדי להטמיעה ולחזק את שורשיה, נדרשה גם הפצת ערכיה.

במאמר בעיתון הארץ, ביקר גדי טאוב¹ את רב המכר באדולפינה מאת גבי ניצן. טאוב חיבר בין החיפוש הניואייגי לאושר ומשמעות פנימית לבין המדיניות הכלכלית הניאורליברלית וטען שהחיפוש הפנימי הבאדולפיני נועד להרחיק את הפרטים מהספירה הציבורית ומהפוליטיקה ולהעביר את האחריות כולה לפרטים ולבחירותיהם. באדולפינה הניצנית מתחברת לפרויקט 'מהות החיים' וסיסמת ה'אושר מתחיל בתוכי' מבית המדרש של שרי אריסון ולשלל רוחות אסקפיסטיות המרחיקות מהעולם הפוליטי מכאן ומתעצמות בזכות הבלי הריאליטי משם.

1. טאוב, ג', "מיליוני אנשים לבד", הארץ 27.5.2003.

אידאולוגיית האינדיבידואליזם משמשת כזרוע החינוכית של האתוס הניאו-ליברלי הלז. בנקודה זו חשוב לי להבהיר שיש תרומה חינוכית אדירה לתפיסת ה'ילד במרכז' – גם בהיבט המוסרי (זכויות הילד), גם בהיבט הפדגוגי (בוחר משמע לומד במלוא הווייתו), וגם בהיבט החברתי (התנסות דמוקרטית) – אך מתריע כאן בפני קידושו.

אידאולוגיית האינדיבידואליזם משמשת איפוא גם היא כסוכנת להשתלבות במציאות גם בכך שהיא משרה אשליית בחירה מתעתעת וגם בכך שמחנכת באופן מוצהר וגלוי לערכי היסוד שמאפשרים את שימורו של המבנה החברתי הקיים.

מול שלוש האידיאולוגיות המשתלבות בקיים, אני מבקש להציב תפיסה חינוכית אלטרנטיבית המציבה במרכזה שאיפה לתיקונה של המציאות הקיימת לאור תפיסת ראוי חברתית. את התפיסה הזו אני מכנה בשם 'פדגוגיה חברתית', אותה אציג בשלושה רבדים: ברובד הרעיוני, ברובד הפדגוגי, וברובד המעשי.

ברובד הרעיוני, הפדגוגיה החברתית מתבססת על מושג ה'אוטופיה'. למושג זה שתי משמעויות, זו הרווחת שנשענת על היותה של האוטופיה 'אין מקום', והאחרת, אותה אני מאמץ כאן, המפרשת את האוטופיה כ'מקום הראוי'. פרשנות זו נגזרת מהגדרותיהם של הוגים כגון מרטין בובר (1983, תש"ז) שראה באוטופיה מקום אידיאלי שהאדם יכול לעצב. כלומר העניק לה אופי ריאליסטי, או ארנסט בלוך (Bloch, 1986), שתבע את עקרון התקווה, תקווה מלומדת. עולם טוב יותר הניתן להגשמה, או על נתיב האופטימיות החברתית שהוגדר על ידי ההיסטוריון יוהאן הויזנחה (2008). הויזנחה תיאר שלושה שבילים נבדלים שהוליכו בכל הדורות אל החיים האידיאליים:

שביל דתי: שביל הפרישה מן העולם שבו שלמות החיים יכולה להיות מושגת רק מעבר לתחום העמל והעונג הארציים.

שביל פיוטי: שביל החלום על גביו בוראים אשליה של הרמוניה.

שביל האופטימיות החברתית: השבחתו של העולם עצמו על ידי שיפור מדעת של מוסדות ותנאים מדיניים, חברתיים ומוסריים.

ניסוח מדויק אחר לאותה אוטופיה ארצית, ניתן על ידי ההיסטוריון יוסף גורני, שהכתיר את הציונות כ'ריאליזם אוטופי', כלומר כתנועה שפעלה להגשמה מעשית של רעיונות נשגבים. ייעודה של הפדגוגיה החברתית – הוא איפוא – לנסח את אותו ריאליזם אוטופי. לאפשר ללומדים הרחקת ראות מלומדת – רעיונית, היסטורית ותודעתית. לכוון את המעשה החינוכי לטיפוחה של חשיבה מעצבת ומתקנת מציאות.

הרובד הפדגוגי של הפדגוגיה החברתית צריך לעסוק בבירור הראוי – ניסוחו של עמוד אש ערכי; בנייתו המצוי – בבחינה ובניתוח ביקורתיים של המציאות הקיימת לאור אמות

המידה שנוסחו וניסוח נתיבי התיקון – תכנון וסלילת דרכים לצמצום הפער בין המצוי לראוי. שלוש המרכיבים הללו צריכים לבוא לידי ביטוי הן בתוכן והן באופני המעשה החינוכי. התוכן יקנה תשתית השכלתית רחבה הנעה על ציר האורך ההיסטורי, ציר הרוחב החברתי וציר העומק הרעיוני. השילוב של שלוש הצירים הללו יוליד בסיס עשיר שהוא תנאי הכרחי בדרך לעיצוב מושכל של זהות וחזון ערכי המוכוון לפעולה. התוכן צריך לכלול לימודי אמנות המעניקים לרגש ולחוויה מרכזיות בתהליכי העיבוד והפיתוח האישיותי והערכי. (שונים מלימוד באמצעות אמנויות, אליו אתייחס ברובד אופני הלמידה). לימודי האמנות מעשירים את הטנא הלימודי בחשיפה שיטתית ומושכלת לרפרטואר של הישגי היצירה בתחומים שונים של תיאטרון, מוסיקה, מחול, קולנוע, ציור, אמנות פלסטית ועוד. היטיב לנסח את תרומתה של האמנות לחינוך בשירות התיקון החברתי חוקר החינוך ניל פוסטמן, שאמר ש"אין מקצוע מתאים יותר לשחרר אותנו מרודנות ההווה מאשר הלימוד ההיסטורי של אמנות" (פוסטמן 2003, עמ' 164). אופני הלמידה צריכים להפוך את הלומדים לפעילים, יצירתיים ומעורבים. בהקשר לכך ברצוני להדגיש שתי נקודות שצריכות לאפיין את אותה למידה חברתית:

1. **למידה אקטיבית מוכוונת סוגיות** – הלימוד צריך להיות שופע בתהליכי חקר עיוניים, בהיכרות בלתי אמצעית עם המציאות מחוץ לגדר בית הספר ובהתנסות מעשית סדירה בפעילות קהילתית וחברתית. למידה כזו צריכה לעמוד אל מול הנטייה הרווחת במציאות החינוכית של ימינו, ליצור חיץ בין פעילות 'לימודית' לפעילות 'חינוכית' או 'ערכית'. באופן הזה יש להבנות יחידות למידה מעובות העוסקות בסוגיות רלוונטיות והחוקרות אותן באופנים המשלבים למידה תיאורטית, מחקרית, התנסותית ואף יזמית. חשוב להגיד במאמר מוסגר כי בהקשר זה לשינוי ארגוני יש חשיבות לא פחותה מזו של השינוי התכני או המתודי הטהורים.
2. **למידה מטפחת חשיבה פוליטית** – הלמידה צריכה לאפשר העמקת ההיכרות עם השדה הפוליטי, ולטפח גישה אוהדת לספרה הציבורית של קבלת הכרעות. כמו כן הלמידה צריכה לספק הזדמנות לגיבוש זהות ועמדה אישיים. חשוב לציין שמרכיבים אלה אמורים להיות חלק מהותי מכל חינוך לאזרחות דמוקרטית באשר הוא אך המציאות בבתי הספר שונה – כאשר מחד יש ניסיון לסטריליזציה פוליטית של הלמידה ומאידך ישנם תהליכי טיבעות (נירמול) של חיזוק גישות ותפישות עולם קונקרטי. חינוך פוליטי כזה צריך לחשוף את התלמידים למגוון רחב של עמדות, לנתח באופן ביקורתי עמדות שונות ולקיים דיון מושכל בסוגיות אקטואליות. פוריותו של הדיון טמונה בפתיחותו ובכוללותו – צנזורה של תכנים או של עמדות סותרת פתיחות רצויה זו. חשוב שהמחנך יופיע בפני תלמידיו כבעל עמדה, המעמיד אותה לבחינה ולניתוח בשוק הרעיונות הכיתתי. אסור שהמורה יתפקד כאינדוקטרינטור בין אם מודע ובין אם בלתי מודע אבל גם לא כמנחה נייטראלי וחסר חוט שידרה ערכי. על המורה להופיע כמחנך המקנה לתלמידיו דוגמה של אישיות פוליטית דמוקרטית מעורבת.

ברובד המעשי אבקש לתת שתי דוגמאות דווקא מעולם האקדמיה. דוגמה אחת להוראה המחזקת ומשכפלת חדר-ממדיות מחשבתית, ודוגמה שניה לתוכנית המהלכת על קווי המיתאר שנוסחו לעיל.

הדוגמה הראשונה עוסקת בלימודי הכלכלה באוניברסיטאות בישראל. אפתח את הדוגמה בציטוט מתוך דברים שנשא לפני כמה שנים בוגר החוג לכלכלה באוניברסיטת תל אביב בטקס הענקת תארים:

רק התיאוריה הכלכלית הניאו-קלאסית נלמדת בבית הספר. תיאוריות אחרות, דעות שונות וביקורת על התיאוריה הניאו-קלאסית אינן נשמעות בבית הספר כלל וכלל. מדינת רווחה, סוציאליזם, מארקסיזם וכלכלה סביבתית הם מושגים שלא מוזכרים פה.

למה גורם הלימוד החד-גוני? ראשית הוא משעמם. מלמדים אותנו תורה בכפית ומצפים שנדע ליישם אותה במבחן בלי שום ביקורת עליה ועל יסודותיה. אך שיטה זו גורמת לדבר חמור הרבה יותר. היא אינה מעוררת אצל הסטודנט ביקורתיות וחשיבה עצמית. הסטודנט מכיר גישה כלכלית אחת ויחידה ועלול לחשוב שאין אחרות, ושזו הנלמדת היא היחידה הנכונה. בלי ביקורתיות וחשיבה עצמאית, הסטודנט לא יוכל בעתיד לפתח כלים בעצמו לבעיות שלא נלמדו בבית הספר, או בעיות חדשות שהתיאוריה טרם התמודדה עימן.

לביקורת זו שותפים גם מרצים בכירים בחוגים לכלכלה באוניברסיטאות כגון פרופ' אביה ספיבק מהאוניברסיטה העברית שכיהן גם כמשנה לנגיד בנק ישראל ובקיץ 2011 הוביל ביחד עם פרופ' יוסי יונה את ועדת המומחים של המאבק החברתי, או חתן פרס ישראל, פרופ' אריאל רובינשטיין מאוניברסיטת תל אביב.

למרות הביקורות הרבות, המציאות בלימודי הכלכלה לא השתנתה באופן מהותי. הפקולטות לכלכלה המשיכו ללמד בעיקר דוקטרינה כלכלית אחת מבית המדרש של אסכולת שיקגו. (מילטון פרידמן, דן פטנקין). בעיקר מטרידה העובדה שעבור הסטודנטים הישראלים אותה אסכולה נתפשת כאמת מדעית באופן שכלל לא ניתן להרהר או לערער עליה.

לאחרונה יצאו שני מחקרים בנושא שנתנו גושפנקא לטענות הללו. אחד המחקרים הוזמן על ידי המועצה להשכלה גבוהה² והשני יצא במכון ון ליר.³ לטענת המחקרים, לימודי הכלכלה לא מחוברים למציאות, לא עוסקים בהקשרים מקומיים, ובעיקר חסרים ממד ביקורתי.

2. Committee for the Evaluation of Economics Study-Programs (Nov. 2008)

3. כלכלה למעשה – נייר עמדה בנושא לימודי הכלכלה בישראל (דצמבר 2010).

התמונה של לימודי הכלכלה מאפיינת במידה רבה את רוח הלימודים בבתי הספר ומהווה מעין תמונת ראי של הפדגוגיה החברתית המתוארת כאן.

דוגמה שנייה אבקש להביא מבית סמינר הקיבוצים. בשנים האחרונות פיתחנו תוכנית ייחודית למעורבות חברתית.⁴ תוכנית זו מבקשת לטפח את פרחי ההוראה כשליחים חברתיים ומתוך כך היבנתה שלושה מעגלי יישום: המעגל הראשון הינו הדרכה פדגוגית מעורבת בקהילה – כלומר במסגרת ההתנסות המעשית השאיפה היא להוציא את הסטודנטים אל מחוץ לכיתת ההוראה הדיסציפלינארית, אל זירות קהילתיות ובלתי פורמליות. המעגל השני הינו מעורבות חברתית חובה – שבמסגרתה כל הסטודנטים במכללה מחויבים לפעול בארגונים חברתיים ולהשתתף בקורס מלווה שעוסק בהמשגה ובמיקום הפעילות ברובד התיאורטי והפוליטי, והמעגל השלישי הינו דמוקרטיזציה של הקמפוס שמבקש לאפשר לסטודנטים להיות מעורבים, פעילים ומשפיעים על חיי הקמפוס בכל רבדיו. השילוב של שלושת המעגלים, מאפשר את טיפוחה של תודעה פוליטית היונקת מתוך חיבור של לימוד תיאורטי ושל התנסות מעשית. השילוב הזה, כך אנו מקווים, יאפשר גם לכושרינו לתפקד כמנהיגות חינוכית מובילת שינויים ולא להשתלב כפועלי הוראה נטולי אמירה או השפעה.

דוגמה זו מתאימה לרוחה של הפדגוגיה החברתית בכך שהיא מכוונת לתיקון חברתי וחינוכי.

סיכום

אחרי שהצגתי את תפישת הפדגוגיה החברתית כמייצגת את אידיאולוגיית החינוך לאוטופיה וכעומדת מול אידיאולוגיות ההשתלבות בקיים, נותרת כמובן שאלת יישומה של התפישת הזו במערכת החינוך. באיזו מידה יש מקום לתפישת כזו בבתי הספר ובכיתות הלימוד של ראשית המאה ה־21?

המורשת ההיסטורית של החינוך הקיבוצי מהווה לדעתי דגם חי מרשים ביותר להגשמתה של פדגוגיה חברתית כזו. אם רק נרשה לעצמנו להתחכך עם ארכיונים היסטוריים או עם מחנכי מופת שמסתובבים בינינו – נוכל לשאוב מהם לא מעט דוגמאות מעשיות מרתקות לתהליכי הוראה, למידה וחינוך חברתיים כאלה.

לראובני, החינוך הקיבוצי עבר בעשורים האחרונים מהלך של אקדמיזציה או ליתר דיוק של בגרותיזציה, שהרחיק אותו מהמודלים ההיסטוריים ההם. יחד עם זאת נדמה לי שאין חולק שגם בתוך תהליכים אלה, הרוח הפדגוגית החברתית הייחודית עדיין נותרה בחדרי הלימוד של

4. הוכרה כתוכנית ניסויית על ידי גף ניסויים במשרד החינוך וזכתה לפרס המזכירות הפדגוגית של הסדרות המורים.

הגנים ושל בתי הספר הקיבוציים. כשמדברים על שיבה לחינוך הקיבוצי, קיימת נטייה לזכור או לאמץ בעיקר את מרכיב הצבתו של הילד במרכז. בין שני הקטבים האלה – זה הבגרותי המנוכר, וזה האינדיבידואלי העוטף, יש להציב את האופק החברתי המשמעותי. מתוך כך לא נותר לי אלא לקרוא לכם – מחנכי התנועה הקיבוצית – להציב את הקוטב של ההתבוננות החברתית המושכלת, המעורבת, הפעילה, הביקורתית, המחוברת – במוקד של השיבה לאותו חינוך קיבוצי. במהלך כזה, החינוך הקיבוצי יוכל לעצב מודל חינוכי חדשני, לא רק עבור עצמו אלא עבור מערכת החינוך כולה. אותה קריאה ל'צדק חברתי' שהדהדה בקיץ 2011 בכל קיבוץ, כפר וקרת, תהפוך מסיסמה לתוכנית חינוכית ובמקום רק 'לדרוש' אותה נוכל לקדמה באופן מעשי.

ביבליוגרפיה

- בובר, מ' (1983). **נתיבות באוטופיה**. תל אביב: עם עובד.
- ברלין, י' (תשל"א). **ארבע מסות על חירות** (עברית: יעקב שרת), תל אביב: רשפים, גורני, י. (תשנ"א). "הריאליזם האוטופי בציונות" בתוך: רינה שפירא ואריה כשר (עורכים) רשפים – **היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב. עמ' 37-49.
- הויזנחה, י' (2008). **סתיו ימי הביניים**. (תרגום: קרלה פרלשטיין). ירושלים: כרמל.
- לם, צ' (2000). **לחץ והתנגדות בחינוך**. תל אביב: ספרית פועלים.
- (2002). **במערכולת האידיאולוגיות – יסודות החינוך במאה העשרים**. מאגנס: ירושלים.
- מרקוזה, ה' (1970). **האדם החרממדי**. תל אביב: ספרית פועלים.
- פוסטמן, ג' (2003). **טכנופולין – כניעתה של התרבות לטכנולוגיה**. תל אביב: ספריית הפועלים.
- Bloch, E. (1986). **The Principle of Hope**, Cambridge, Mass: MIT Press.

e-mail: nir-mic@smkb.ac.il

as comprehensive, from morning to night, from formal to informal and from infancy to adulthood. It also sought to return to the community the responsibility of education on all levels and stages.

Kibbutz education molded educational patterns innovative in their times, and somewhat surprisingly perceived innovative even today. The significance of returning kibbutz school and education to the center, as expressed in the title of the conference, is an attempt to focus on the social building blocks and values of collective kibbutz education, which with the advent of change and privatization of the collective communities, were abandoned and to try to bring them to life while adapting them to these changing situations. Against the tendency for adopting and emulating the modes of learning and education standards (literally) the conference aspired to see those unique educational dimensions of the collective as such that should be returned to the center of activity and design them as the exemplary model for society and its education system.