

חינוך בלתי-פורמלי

מירי גולדרט*

מילות מפתח: חינוך בלתי-פורמלי, חינוך משלים, חינוך חברתי, פנאי, תנועות נוער

החינוך הבלתי-פורמלי אינו תופעה חדשה, ועדויות לקיומו נמצאות כבר ביוון העתיקה (ברובאכר, 1966). נהוג להבחין מהחינוך הלא פורמלי שמתייחס לידע ולכישורים הנרכשים באופן ספונטני מהאינטראקציות של הפרט בחיי היום-יום. בספרות ניתן להבחין בין חוקרים המתמקדים בחינוך הבלתי-פורמלי כפעילות חינוכית לבין אלו המגדירים אותו כתפיסה. לפי המנחם ורומי (1997, עמ' 192):

החינוך הבלתי-פורמלי הוא תפיסה חינוכית-פדגוגית שהתפתחה בארגוני חינוך וקהילה חוץ בית ספריים, הפועלים בדרך כלל בזמנם הפנוי של קהלם ומכוונים למצטרפים לפעילויות באופן חופשי ביוזמתם ועל פי בחירתם. בבסיסה של תפיסה זו טבועה הנחה שניתן ורצוי לממש מטרות חינוכיות וחברתיות בסיוע עקרונות, תכנים, ארגונים וכלים בעלי רמת מיסוד גמישה.

למעלה משני עשורים לאחר שנטבעה, הרחיב רומי (בדפוס) הגדרה זו והוסיף שלתפיסת החינוך הבלתי-פורמלי יש גם ביטוי במסגרות בית ספריות בתחום החברתי ובתחום של"ח וידיעת הארץ. חוקרים המייחסים חשיבות גם להיבטים הארגוניים, מגדירים את החינוך הבלתי-פורמלי כפעילות חינוכית מאורגנת המתרחשת מחוץ למערכת החינוך הפורמלית והפועלת בקבוצות אוכלוסיות מוגדרות - מבוגרים וילדים כאחד (קליבנסקי, 2008; Coombs & Ahmed, 1974; La Belle, 1982). לפי קליבנסקי (שם, עמ' 34), "זהו דפוס חינוך המתאפיין בקוד ייחודי ושיטת חינוך ייחודית המדגישה התאמה למשתתפים ודרכי פעולה ההולמות את המטרות". לטענתה, המאפיינים המרכזיים של החינוך הבלתי-פורמלי: בחירה חופשית בהצטרפות לפעילות, גמישות, גיוון ומרכזיות המשתתפים - מאפשרים מתן ביטוי ומענה לצרכים המגוונים של פרטים ושל קבוצות באמצעות התאמה בין צורכיהם לבין יעדי המסגרת החינוכית.

גם כהנא (2012), שבחן את המבנה הייחודי של ארגונים בלתי-פורמליים, ראה בחינוך הבלתי-פורמלי מערכת פעולה בעלת מבנה חברתי סגולי. לטענתו, חינוך בלתי-פורמלי אינו

שלילת החינוך הפורמלי ואינו גרסה חלשה שלו, אלא שיטה חינוכית ייחודית המתאפיינת בעקרונות התנהגות שהם צפנים (codes) שונים מאלה של החינוך הפורמלי, משמשים דרכי ביטוי אותנטיות לבני הנעורים ונותנים משמעות לחוויותיהם ולניסיונותיהם. על פי גישתו הסוציולוגית-מבנית של כהנא (שם) לחינוך הבלתי-פורמלי שמונה מאפיינים:

(1) וולונטריות (התנדבותיות): בחירה חופשית למדי של ההצטרפות למסגרת, עזיבתה ופעילויות בתוכה.

(2) רב-ממדיות: מרחב גדול של תחומי פעילות ומומנויות מגוונות, שוות ערך מבחינת החשיבות וההערכה החברתית.

(3) סימטריה: מגע גומלין המבוסס על יחסי שוויון או על שוויון ערך של משאבים ועל תיאום הדדי בפיתוח של עקרונות וציפיות, ללא אפשרות של כפייה.

(4) סמליות פרגמטית: מתן משמעות סמלית למעשים, לשמות ולתכנים הקיימים או השייכים למסגרת.

(5) מורטוריום: דחייה זמנית של מחויבויות והחלטות המאפשרות ניסוי וטעייה בטווח רחב, בתוך גבולות מוסדיים ומחוצה להם.

(6) מודולריות: אגדי פעילויות שאפשר להחליפם זה בזה. הבניית הפעילות נעשית באופן אקלקטי בהתאם לנסיבות ולאינטרסים משתנים.

(7) אינסטרומנטליות-אקספרסיבית: כיוון יצרני וכיוון הפגתי משולבים; שילוב פעילות המתוגמלת מייד, הפגתית בעיקרה, ופעילות יצרנית המכוונת בעיקר להשגת תוצאות בעתיד.

(8) שניות (דואליזם): קיום של מגמות מנוגדות בכפייה אחת, כגון תחרות ושיתוף פעולה. לפי כהן (2012) ייצוגם הגרפי של רכיבי הקוד מבטא את תהליך ההשפעה של החינוך הבלתי-פורמלי: הזדהות, התנסות ומחויבות. בייצוג הגרפי של כהן, הרכיב דואליזם נמצא במרכז ונתפס כמאפשר לערכים סותרים להתקיים בו-בזמן.

מחקרה של גולדרט (2013) אישש את התשתית הערכית של החינוך הבלתי-פורמלי והמחיש שהרכיבים הבלתי-פורמליים מתכנסים למבנה הדומה למפת הערכים של שוורץ (Schwartz, 1992). הדואליות שנמצאה מוסברת כמכוונות בה בעת לשני הצירים של תיאוריית הערכים: ציר השימור לעומת הפתיחות

* ד"ר מירי גולדרט, מרצה בקריה האקדמית אונו בתוכנית לתואר ראשון בחינוך וחברה ובתוכנית לחינוך וספורט, ומלמדת באוניברסיטת בר-אילן בתוכנית לתואר שני בניהול ופיתוח מערכות חינוך בלתי-פורמליות, יועצת ארגונית בשיטת תורת האילוצים ורכזת אקדמית של תוכניות הכשרת מנהיגות מובילה במנהל חברה ונוער, משרד החינוך.

3. **חינוך פורמלי למחצה:** גל (1985) התייחס לפעילויות הבלתי-פורמליות הבית ספריות כצורות פעולה חינוכיות, פורמליות למחצה, המתקיימות בבית הספר עצמו, ותכליתן קידום מטרות חינוכיות שאינן נכללות בפעולתו הלימודית הרגילה.

4. **חינוך נוסף / חלופי / משלים:** אוואנס (Evans, 1981) הבחין בין שלוש קטגוריות: חינוך בלתי-פורמלי שמשלים את תוכנית הלימודים בבית הספר (complementary); חינוך בלתי-פורמלי שנוסף ללימודים במועד מאוחר יותר ובמקום אחר (supplementary); וחינוך חלופי לזה המתקיים בביה"ס (replacement). לקטגוריה הרביעית - המיזוג (merge) של החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי בחייהם של הלומדים - בחר אוואנס לא להתייחס משום שבתקופתו היא הייתה חדישה יותר ולא התייחסה לשורשיו של החינוך הבלתי-פורמלי.

5. **פעילויות שמחוץ לתוכנית הלימודים:** לפי שמידע (1979) מונח זה הוא תרגום מילולי למונח האנגלי extracurricular activities, ופירושו: "תוכניות ואירועים שאינם מזכים את המשתתפים בהם בנקודות זכות, ואשר מתוכננים ומבוצעים ביוזמתם של התלמידים או של המוסד החינוכי במטרה לשעשע, להורות או לתת ביטוי לתחומי התעניינותם ולכישרונותיהם של התלמידים" (עמ' 9).

יאיר (2006) תיאר את המסגרות הבלתי-פורמליות על רצף שבין מסגרות בעלות כיוון מעשי-עיתידי לבין מסגרות שהדגש בהן הוא הפגתי-הנאתי. עם המסגרות המכוונות לעתיד הוא מונה מסגרות המציעות תוכניות העשרה בשפה, תוכניות הכשרה, כגון קורס מד"צים או כאלו הממוקדות בהכשרה מקצועית. במרכז הציר - מסגרות ממוסדות של תנועות הנוער ושל מסגרות התנדבותיות. בקצה ההפגתי נמצאים חוגי יצירה, אומנות וספורט, המתמקדים בעיקר בהתפתחות האישית של המשתתפים. סילברמן-קלר (2007) תיארה את הפדגוגיה הבלתי-פורמלית כפרקטיקות המחוללות דימויי זמן ומקום ייחודיים וכפרקטיקות המחוללות את מערך ההוראה-למידה הבלתי-פורמלי במסגרת דיונים או הפעלות קבוצתיות. לטענתה, נמצא בהן אמביוולנטיות המדגישה הנגדות לוגיות בין הגדרות מקובלות של למידה כנגד לא למידה, רצינות כנגד לא רצינות, פעילויות חינוכיות מכוונות כנגד לא מכוונות וכן הלאה. בהתייחסה אל המקום, טענה סילברמן-קלר (2007) שהחינוך הפורמלי מתקיים רק בבית הספר ואילו החינוך הבלתי-פורמלי מתקיים במוסדות חינוך מסוגים שונים. רומי (בדפוס) פירט את מגוון המסגרות המקובלות של החינוך הבלתי-פורמלי, וביניהן תנועות נוער וארגוני נוער, מסגרות חלופיות לנוער מנותק, ובתי נוער, כמו גם מרכזים קהילתיים, קבוצות התנדבות, מרכזי יום לקשישים ולמבוגרים, מוזיאונים חינוכיים וקבוצות פעולה פוליטיות, קבוצות התנדבות,

לשינוי, לצד ציר ההתעלות מעל העצמי לעומת ציר הקידום העצמי (Goldratt & Cohen, 2016).

בישראל זכה שדה הפעולה החינוכי הבלתי-פורמלי למעמד גבוה יחסית, בעיקר הודות לתנועות הנוער הציוניות שפעלו כבר בתקופת היישוב ושהפכו לייצוג מובהק של האתוס הלאומי. לפי קליבנסקי (2008) שלוש גישות השפיעו על עיצוב החינוך הבלתי-פורמלי בתקופת היישוב והן שהשפיעו על התפתחותו גם לאחר קום המדינה וקבעו את ייחודו הלאומי-חברתי בישראל: גישה אידיאולוגית-לאומית, גישה טיפולית-חברתית וגישה חינוכית. הגישה האידיאולוגית-לאומית אפיינה את תנועות הנוער החלוציות. לצידה התפתחה מגמה של טיפול סוציאלי, ולפיה החינוך המשלים מהווה אמצעי לטיפול ילדים מאוכלוסיות חלשות ומסגרותיו משמשות למילוי זמן פנוי כאמצעי פיקוח ומניעת שוטטות. הגישה החינוכית - "התנועה למען הנוער" - ראתה בחינוך בלתי-פורמלי השלמה לבית הספר. על פי גישה זו, לתנועות הנוער היו שני מאפיינים בעלי משמעות באשר למדיניות הממלכתית: האחד, היותן ארגונים אידיאולוגיים, והשני, היותן תרבות נוער. כארגון אידיאולוגי היו רוב תנועות הנוער קשורות לתנועות חברתיות ופוליטיות שראו בחברי התנועות עתודה לבניית דור המשך ושדרשו מהם מחויבות אידיאולוגית ומעשית - הגשמה. תנועות הנוער חניכו להגשמה באמצעות קבוצות חינוכיות ושמירה על רציפות דורית והמשכיות. עם - או למרות - זיקה זו, גילמו תנועות הנוער תרבות נוער מאורגנת במבנה ארצי ובראש כל תנועה - הנהגה מרכזית.

מגישות אלו עולה הקושי לתחום את החינוך הבלתי-פורמלי בגבולות של הגדרה קלאסית. שמידע ורומי (2007) פירטו את ריבוי השמות הניתנים לו וסקרו שש הגדרות משנה:

1. **חינוך בלתי-פורמלי תוך בית ספרי וחינוך בלתי-פורמלי**

חוץ בית ספרי: דרור (2007) הבחין בין חינוך חברתי-ערכי תוך בית ספרי (יסודי ועל-יסודי) לחוץ בית ספרי. החינוך התוך בית ספרי כולל חינוך ערכי, גנ"ע, של"ח, מורשת יהדות המזרח וספרד, בתי ספר קהילתיים ומועצות תלמידים ונוער. בחינוך החברתי-ערכי החוץ בית ספרי נכללים תנועות וארגוני הנוער, חינוך משלים בבתי התלמידים, במועדונים ובבתי הנוער - ולימים מרכזים קהילתיים.

2. **חינוך בלתי-פורמלי ממלכתי:** קליבנסקי (2007) הבחינה

בין רמות הפיקוח על החינוך וטענה שגם המדינה נותנת חינוך בלתי-פורמלי - אותו היא כינתה חינוך בלתי-פורמלי ממלכתי. אחת הדוגמאות לכך היא התפתחותם של קורסי המד"צים (מדריכים צעירים) הפועלים בפיקוח מנהל חברה ונוער והצומחים לתנועות נוער עירוניות, כגון קצ"ב (קבוצות צעירי בת-ים).

המקורות

- אגבריה, א' (2007).** החינוך הבלתי-פורמלי בחברה הפלסטינית בישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 295-314). מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- ברובאכר, ג' ס' (1966). **בעיות החינוך בהתפתחותן ההיסטורית** (כרך ב', פרק 12, עמ' 413-440). יחדיו.
- גולדרט, מ' (2013). **תפקיד החינוכאי במפגש בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי-פורמלי. חקר מקרה: "מודל בת-ים לחינוך אישי"**. [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה] בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- גרוס, ז', וגולדרט, מ' (2017). **השפעת החינוך הבלתי-פורמלי על משתתפיו: סקירת ספרות המוגשת ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך**. אוניברסיטת בר-אילן.
- גל, מ' (1985). החינוך הבלתי-פורמלי בישראל: מסגרות מקריות או מערכות הממלאות תפקידים חברתיים חינוכיים ייחודיים. בתוך ו' אקרמן, א' כרמון, וד' צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית, כרך ב**, עמ' 666-601. הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- דרור, י' (2007). החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב"ישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 29-71). מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- המנחם, א', ורומי, ש' (1997). חינוך לא פורמלי. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי, וש' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 193-192). רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- חדאד חאג'ל-יחיא, נ', ורודניצקי, א' (2018). החינוך הבלתי-פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה. **מחקר ומדיניות, 122**, המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית**. ספריית פועלים.
- כהן, א' (2012). ניתוח מבני רב ממדי של הקוד הבלתי-פורמלי: היבט סינכרוני ודיאכרוני. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי-פורמלי** (עמ' 519-543). רסלינג.
- כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי-פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי-פורמלי** (עמ' 21-44). רסלינג.
- מנדל-לוי, נ', וארצי, א' (2016). **חינוך בלתי-פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה, דוח פעילות**. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- סילברמן-קלר, ד' (2007). הפדגוגיה של החינוך הבלתי-פורמלי. בתוך ש' רומי, ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 97-120). מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי-פורמלי לכול. **מפנה, 58**, 33-38.
- רומי, ש' (בדפוס). חינוך בלתי-פורמלי. בתוך א', כשר (עורך), **האנציקלופדיה העברית**, מהדורה שנייה, הוצאת שוקן.
- שמידע, מ' (1979). **חינוך חברתי בבית-הספר העל-יסודי**. אחיאסף.

שנת שירות (ש"ש), קבוצות שיתופיות וגרעיני משימות, מכינות קדם-צבאיות וגרעינים תורניים.

לחינוך הבלתי-פורמלי יתרונות רבים דווקא בעידן הפוסט-מודרני וזאת בגלל הייחודיות שלו, הגיוון, חוסר המיסוד ודרגות החופש הרבות שהוא מציע (Romi & Schmida, 2009). לפי קליבנסקי (2008) החינוך "הבלתי-פורמלי בקרב קהילות מבוססות נתפס גם כפעילות פנאי ונופש לפיתוח הפוטנציאל האישי וכתכלית בעלת חשיבות לכשעצמה. בקרב מיעוטים ושכבות מוחלשות הוא לובש לעיתים צורה של חינוך בלתי-פורמלי 'משחרר' המבקש להביא לשינוי חברתי" (עמ' 34). ההתמודדות עם בעיות חברתיות שעל סדר היום, כגון אלימות, סמים, מהגרים, אבטלה ובריאות לצד רצון לקדם אזרחות פעילה והעלייה במודעות לפנאי תרמו לעליית קרנו של החינוך הבלתי-פורמלי. גרוס וגולדרט (2017) סקרו את תרומת ההשתתפות בחינוך הבלתי-פורמלי על רכישת מיומנויות אישיות וחברתיות, תחושת שייכות, ביטוי עצמי, שימוש באינטליגנציות שונות, יצירת קשרי חברות, התנסות בפתרון בעיות, גיבוש זהות וחינוך לערכים. ממצאיהן העלו ארבעה צירי השפעה של החינוך הבלתי-פורמלי על משתתפיו: אישי, בין-אישי, חברתי ומקצועי.

תרומתו של החינוך הבלתי-פורמלי זוכה להכרה גוברת בעולם (European Commission, 2017). בישראל מיוחסת תרומה זו לאוכלוסייה היהודית ובשנים האחרונות גובר העניין גם במגזר הערבי. לפי אגבריה (2007) תוכניות החינוך הבלתי-פורמלי נועדו לענות על שני צרכים הנגזרים ממצבו של המיעוט: הצורך בשליטה והצורך באוטונומיה, ובייחוד באוטונומיה תרבותית. במרץ 2011 אושר בכנסת חוק ולפיו בכל רשות מקומית שבתחומה 1,000 ילדים ונערים לפחות, ימונה מנהל יחידת נוער שאחראי לחינוך הבלתי-פורמלי, כן עוגן בחוק מעמדה של מועצת הנוער העירונית ונקבע שהרשויות המקומיות ומנהל חברה ונוער הם הגורם המרכזי במתן שירותי חינוך בלתי-פורמלי. אולם היעדר הסדרה של תחומי הסמכות והאחריות בין השלטון המקומי לשלטון המרכזי והשונוות במצבן הכלכלי של הרשויות המקומיות יוצרים הבדלים בהיקף ובאיכות התוכניות של החינוך הבלתי-פורמלי (מנדל-לוי וארצי, 2016). חדאד חאג'ל-יחיא ורודניצקי (2018) מנו את הערכים ששזורים בתהליך הפיתוח וההטמעה של החינוך הבלתי-פורמלי בחברה הערבית: קהילתיות, שמירה על מסורת לצד צמיחה והתחדשות, מקצועיות, דיאלוג בין שותפים, חברה משותפת ופיתוח תודעה ליצירת אזרחות פעילה ולחזיק הזהות והמורשת התרבותית הערבית.

מחקרי המשך ירחיבו המשגה זו ויתארו את המשך התהוותו של החינוך הבלתי-פורמלי בישראל במציאות המשתנה שכוללת, בן היתר, פיצולו של החינוך הבלתי-פורמלי בין משרדים ממשלתיים והעברת האחריות לתנועות ולארגוני הנוער, למחלקות הנוער, לגרעיני הצעירים ולשנת השירות ממשרד החינוך למשרד הממשלתי החדש להשכלה גבוהה ומשלימה במאי 2020.

שמידע, מ', ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי-פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי, ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11-28). מאגנס, האוניברסיטה העברית.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Johns Hopkins University Press.

European Commission; ICF (2017). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. EC Publications Office.

Evans, D.R. (1981). *The planning of nonformal education*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Goldratt, M., & Cohen, E. H. (2016). The values-based infrastructure of non-formal education: A case study of personal education in Israeli school. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 5-26.

Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 164). Academic Press.