

”העתיד כבר כאן”

חינוך ביתי חופשי כמודל חינוכי מאתגר

תוכן עניינים

2	הקדמה אישית
4	מבוא
6	פרק א: ניתוח תיאורטי
6	א.1 רקע: תופעת החינוך הביתי בדגש על ישראל
17	א.2 ביקורות מרכזיות כלפי החינוך הביתי
24	א.3 איכויות החינוך הביתי
27	א.4 מהי למידה טובה?
33	פרק ב: ניתוח, פרשנות ודיון
33	ב.1 מתודולוגיה
37	ב.2 מאפייני הלמידה בחינוך ביתי חופשי בישראל
48	ב.3 תוצרי הלמידה בקרב בני נוער בוגרי חינוך ביתי חופשי בישראל
58	סיכום
59	טבלאות ראיונות ותצפיות
61	ביבליוגרפיה
66	נספחים

הקדמה אישית

אבקש לפתוח בהקדמה אישית ורפלקסיבית, משום שהפרויקט שלי מהווה במידה רבה סיכום (ביניים) של מסע אישי אותו אני עוברת בשנים האחרונות.

מאז שעמדתי על דעתי הגדרתי את עצמי כאדם רציונאלי ובטוח בעצמו. החיים שלי מגיל 18, כחלק מגרעין בתנועת נוער משימתית וחברתית, רק חיזקו בי את התכונות האלו. הייתה בי אמונה גדולה באמת מוחלטת ובצדק חברתי, שתורגמה להשקפת עולם לא סדוקה וחד משמעית. כשהחלו להתגלות בקיעים באמונה, או יותר נכון באופן היישום שלה, עזבתי עם קבוצת חברים את המרחב האידיאולוגי למרחב התל-אביבי שמסמל כביכול את ההפך המוחלט – "אסקפיזם-נהנתני", בו בריאת המשמעות היא מעשה אישי ויומיומי....

ואז הפכתי לאם, ותהליך השינוי שהתחולל בי היה מדהים. מתוך אותה ראייה ביקורתית שפיתחתי בנערוטי התחלתי לחקור ולקרוא, והגעתי לאלטרנטיבות שנראו לי ראויות. אבל האלטרנטיבות האלו לא הגיעו מהמרחב החברתי (באמצעותו הגדרתי את עצמי עד אז), אלא דווקא מהמרחב הלכאורה מנוגד לו – המרחב הביתי. התהליך לא כלל רק ביקורת על ה"מיינסטרים", תחביב אהוב שלי זה מכבר, אלא שינוי בהתכוונות ובסדרי העדיפויות. מצאתי את עצמי מתפעמת מראשית היווצרותו של אדם חדש וחושבת מחדש על אמונות ו"שיטות חינוכיות". עד להפיכתי לאם, הגיל הרך (כפי שהוא מכונה, ולא בכדי) היה עבורי עולם רחוק שנראה לי משעמם במיוחד לאחר שצפיתי איך חברות שלי שהפכו לאמהות מאבדות מהדחף המשימתי, ושוקעות, להגדרתי דאז, בשיממון "עקרות-ביתי". העשייה החינוכית שלי התמקדה בבני נוער, בעצם אנשים כמעט בוגרים שנמצאים בשלב של התלבטויות ותהיות. הרגשתי אז שמטרתי כמחנכת היא לחשוף בפניהם את "מרחב המובן מאליו" בו חיו עד אז ולתרגל איתם חשיבה משחררת וחתרנית. אם הצלחתי בכך או שיצרתי דיכוי מסוג אחר – אשאיר זאת לדיון אחר. אולם רק כשהפכתי לאם התחדדה עבורי השאלה: האם תהליך השחרור יכול להתחיל מנקודה אחרת? האם קיים חינוך המתכוון ושואף לגדל ילדים מגיל אפס לחירות ולאונטיות? מחשבה זו הולידה שורה חדשה-ישנה של שאלות: מה זה אומר על תהליכי הלמידה? האם צריך ללמד או האם הילד לומד לבד? מה מקומו של הידע? האם צריך לכוון? ואם כן, אז למה ואיך?

במקביל הבנתי עד כמה קל לתבנת ולדכא ילד רך בשנים ועד כמה כמעט כל מערכת (באופן אימננטי להיותה מערכת) מסרסת את ההתפתחות האישית שלו. ברמת התיאוריה עברתי בעצם משפה משימתית-מודרניסטית לשפה פוסט-מודרניסטית, הרואה בכל מערכת איום פוטנציאלי דכאני על הפרט.

בתקופה זו נחשפתי לרעיון החינוך הביתי, ובעיקר למספר של נשים דומיננטיות שבחרו להישאר בבית, לא מתוך ביטול עצמי כי אם מתוך תהליך של מימוש עצמי והעצמה. בסוגריים אומר שאין בכוונתי לתאר בפרויקט שום דבר בצורה סופרלטיבית. ברור שיש חסרונות ונקודות לביקורת, אליהן גם אתייחס בהמשך.

עברתי טלטלה עזה, רעיונית ורגשית. עד אז חשבתי בעיקר במונחים של מהפכה חברתית, והרגשתי, ועדיין אני מרגישה, מחויבת לעני ולגר שבשערי החברה שלי. מצאתי את עצמי חושבת גם במונחים של חינוך ביתי, חינוך שעל פניו נראה סותר ואף מנוכר לכל חשיבה חברתית.

את הסתירה שבין המגמות השונות שבנפשי כמחנכת וכאישה לא יישבתי לגמרי, אך הצלחתי למקם אותה על ציר של מתח ניגודי משלים¹ במקום על ציר של התנגשות. המפתח לכך הייתה ההבנה כי מתקיים תהליך של צמיחה והשתנות מתמדת, תהליך זה נכון הן עבורי כאדם והן כאם. כאם ההורות לילד קטן תובעת זמן שהולך וקטן (ביחס הפוך למורכבות הקשר) עם גדילתו של הפעוט. התמסרות להורות אינה קטיעה של "קריירה חינוכית", אלא עוד שלב בתוכה, שכמו שלבים אחרים מזמן למידה, התפתחות, הצלחות וכישלונות. הפעוט אינו נשאר לנצח במצב של "שייכות סימביוטית", כפי שמגדיר זאת דני לסרי (לסרי 2005), אלא מתפתח וגדל לחוויה של "שייכות דיאלוגית" כאדם נפרד. צרכיו הראשוניים מתפתחים לכלל צרכים חברתיים מורכבים, אך חווית השייכות הביתית הבסיסית שלו תשפיע רבות על יכולתו לחוש בן בית בעולם.

ההבנה כי מדובר בתהליך מהווה התמודדות עם ביקורות פמיניסטיות מחד גיסא, המוחות כנגד שיבתה של האישה ל"כלא הביתי", וכנגד ביקורות חברתיות מאידך גיסא המוחות כנגד בידולם של הילדים ממרחב הסוציאליזציה החברתי (אל שני סוגי הטענות אחזור בהמשך בממד התיאורטי). במובן האישי אומר כי בשנתיים האחרונות, מקום הלמידה והצמיחה המשמעותי ביותר עבורי היה המרחב הביתי. הדילמות החינוכיות כאם, ההוויה והלמידה היום יומית, היו חזקות יותר מכל השפע במרחב החיצון. לדוגמא, בסוף היום (ולא משנה כמה דברים אחרים קרו בו) הסיפורים שבחרתי לספר לבן זוגי היו בעיקרם סיפורים מ"יום קטנות" עם הילדים. מעניין אגב, כי נדמה לי שרבים, ובעיקר רבות, מרגישים תחושות דומות אולם אינם קושרים אותן לצעד אקטיבי, שהינו לא נורמטיבי באופן מאיים, של הישארות בבית.

בהקשר החברתי גיליתי (ואולי זה אחד מגילויי המפתח בחינוך הביתי) כי דברים קורים בעיקר, ואולי אף יותר, כשלא מגבילים אותם במסגרת. כל יציאה לרחוב מהווה מפגש, כל אדם בכל גיל ובכל מצב מביא עימו משהו ייחודי, והמפגשים האלו – בניגוד למפגשים היזומים במרחב הבית ספרי -- מייצגים את החברה ממש.

ראיית החינוך הביתי כתהליך שיכול לאפשר פעילות חינוכית-חברתית נוספת בצידו, ומתוכו יכולים לצמוח אנשים פתוחים ומודעים לחברה בה הם חיים, מהווה הנחת ייסוד לפרויקט שלי.

כמשתמע, קיימת קרבה ביני כ"חוקרת" לנושא המחקר בו אני מתנסה במידות כאלו ואחרות כסובייקט. כך שבאופן מודע בעודי עובדת מצויים סביבי ילדי. הטשטוש שבין עולם המבוגרים לעולם הילדים, בין העבודה לבית, הם חלק מההתנסויות שבחרתי לעצמי בתקופה זו.

2005-2006

¹ מושג שנמצא אצל: צבי לניר, **קיבוץ צעיר במשבר מושגי**, (ירושלים, תשמ"ט).

מבוא

לאורך רוב שנות ההיסטוריה האנושית לא התקיימו בתי ספר. ילדים חיו בבתיהם ובקהילותיהם ולמדו מתוך השתתפות ישירה בחיי המבוגרים את המקצוע והתפקידים המיועדים להם. ראשיתו של בית הספר המודרני באמצע המאה ה-19 היווה מהפכה תודעתית, אך כמו במקרים רבים ניכסה מהפכה זו את זיכרונות העבר ועד מהרה נדמה היה כי קיימת הלימה מוחלטת בין המושג "למידה" למושג "בית ספר".

בשנים האחרונות קיימת תנועת מטוטלת המאופיינת בכרסום מתמיד בראיית בית הספר כמוסד האחראי על הקניית הידע וההכנה לחיים. התופעה הרדיקאלית ביותר המייצגת זאת היא הגידול המתמשך במספר ההורים הבוחרים להפוך עצמם למחנכים הראשיים של ילדיהם, ולבחור בחינוך ביתי כדרך לחינוך ילדיהם.

גוין הולט (Holt, 1982, p.57) ההוגה המרכזי של החינוך הביתי, כתב כי:

ניתן לסכם בקלות מה נדרש מההורים הרוצים לחנך את ילדיהם מהבית. ראשית עליהם לאהוב את ילדיהם, ליהנות מחברתם, ליהנות מנוכחותם הפיזית, מהאנרגיה שלהם, מהילדותיות ומהלהט שלהם. עליהם ליהנות מדיבורם ומשאלותיהם של הילדים ובאותה מידה ליהנות מניסיונם שלהם להשיב לשאלות אלה. עליהם לחשוב על ילדיהם כעל חברים, חברים קרובים מאוד, עליהם להרגיש שמחים יותר במחיצתם ולהתגעגע אליהם כשהם רחוקים. על ההורים לתת אמון בילדיהם ולכבדם, להתייחס אליהם באדיבות וברצינות. עליהם ללמד אותם לסמוך על עצמם ולפתח בקרבם ספקנות כלפי "מומחים". הורים אלה צריכים להבין שהם שונים ממרבית האנשים בעצם לקיחת האחריות על לימוד ילדיהם.

תיאור זה של יחסי הורים-ילדים קוסם לרבים, עם זאת, מעלה רעיון החינוך הביתי הסתייגויות וביקורות רבות מצידם של בכירים במערכת החינוך והורים כאחד. נראה כי רעיון "הפקעת החינוך" מידי המדינה, או אפילו מידי קבוצה מסוימת בתוכה (כמו במקרה של בתי ספר ייחודיים), והעברתו לידי הפרט, שובר מוסכמות תודעתיות עמוקות. אמנם מערכת החינוך הקיימת מעוררת ביקורת מקיר לקיר ומעטים רואים בה את המודל האידיאלי לחינוך, אך הנטייה הרווחת (המתבטאת בשורה מתמשכת של רפורמות חינוכיות), היא לנסות ולתקן את מערכת החינוך, בעוד שהחינוך הביתי קורא תגר על עצם קיומה של המערכת.

מערכת החינוך מהווה גורם בעל משמעות גדולה בתהליכי השימור והקיום של חברה נתונה (פוסטמן, 1998). בישראל, מטרות החינוך כפי שהוגדרו על ידי משרד החינוך, אמורות ליצור קולקטיב ישראלי המושתת על ערכים משותפים. על מנת להשיג מטרות אלו הוקמו מוסדות החינוך במטרה ליצור נורמטיביות גבוהה ביותר ביחס למטרות החינוכיות של החברה. המחנכים מן הבית פורצים במובן זה את גבולות הנורמטיביות החברתית ובכך מהווים איום על המערכת כולה, אם לא מבחינה מספרית בוודאי שמבחינה תודעתית.

בעבודה זו לא אתמקד בביקורת מערכת החינוך, שכן זו כבר נכתבה והתבררה בספרים רבים. לעומת זאת אנסה לחשוף פנים נוספות בתופעת החינוך הביתי, שלפחות בארץ נמצאת בחיתוליה הן מבחינת היישום והן מבחינה מחקרית.

אפתח בהצגת רקע מושגי והיסטורי על החינוך הביתי בכלל ובישראל בפרט. ליבת הפרויקט נחלקת לשניים ומתמקדת בבחינה של תהליכי הלמידה בחינוך הביתי החופשי (הבהרה

מושגית בהמשך). החלק הראשון הוא תיאורטי בעיקרו: אתאר בו מספר תפיסות למידה ואגדיר על בסיסן את מהותה של הלמידה הטובה (האיכותית) לעניות דעתי. בחלק השני אתמקד לעומק בבחינת תהליכי למידה בחינוך הביתי באמצעות תצפית מקרוב לאורך זמן על משפחות המקיימות חינוך ביתי (המחקרים הקודמים התבססו על ראיונות), וכן ראיונות עם בני נוער שהתחנכו בחינוך הביתי. מחקר מעין זה לא נעשה עד כה בישראל, והוא ייחודי גם במתודה שלו וגם בדגש על נושא הלמידה. במחקר אנסה לפרוט את איכותה של הלמידה כפי שהיא מתבטאת בפועל בהוויית החינוך הביתי ואת תוצריה, ולברר כיצד (באמצעות אילו פרקטיקות) נוצרת איכות חינוכית מעין זו? במהלך הדיון אנסה להתמודד עם ביקורות מהכיוון הפמיניסטי, החברתי והמערכתי.

החינוך הביתי מעצם טבעו אינו דרך להמונים, אולם ניתן לדמות אותו **כחלוץ לפני המחנה** מתוכו ניתן לשאוב השראה לחינוך איכותי ולתפקיד ההורים כמחנכים. למושג חלוץ יש מובן שולל ומובן מחייב: החלוץ קורא תגר על המערכת הקיימת ומדרבן אותה להשתפר, הוא גם מצביע על אפשרויות נוספות ללמידה ולהתחנכות ובמובן הזה הוא פורץ דרך. המחנכים מן הבית, כמו חלוצים אחרים, נהנים מהילה מסוימת מחד גיסא וזוכים לביקורת רבה מאידך גיסא.

בפרויקט זה אני מבקשת לתמוך בתהליך ההעצמה של החינוך הביתי בישראל, מתוך אמונה כי העמקה בנושא זה והויכוחים שהוא מעלה עימו נושאים עמם סיכוי, ולו קטן, לאתגר את השיח החינוכי בישראל.

פרק א: ניתוח תיאורטי

א.1 רקע: תופעת החינוך הביתי בכלל ובישראל בפרט

רקע כללי

ראשית הבחנה מושגית:

Homeschooling – שם כללי לתופעה. נוצר על דרך הניגוד בין ההולכים לבית הספר על מנת ללמוד לבין הנשארים בבית לשם אותה מטרה. בנוסף משמש לתיאור אחת הדרכים ליישום חינוך ביתי במובן של קיום בית ספר עם תוכנית לימודים, מערכת שעות והערכה.

Unschooling – מושג שנטבע על-ידי ג'ון הולט ומתאר חינוך ביתי המנותק מסממני בית ספר ומתרחש מתוך ההוויה המשפחתית היומיומית.

בפרויקט שלהלן תרגמתי את המושג Homeschooling ל**חינוך ביתי**, משום שזהו המושג השגור ביותר בהתייחסות לתופעה זו בארץ וכן כי מדובר בחינוך שהמרחב המרכזי להתהוותו הוא המרחב הביתי (לא רק במובן הפיזי כמשתמע למשל מ"חינוך בבית"). בפרויקט זה אתמקד ב-Unschooling אשר בחרתי לכנותו להלן **חינוך ביתי חופשי**. משום שמהותו היא למידה מתוך חופש ללא קוריקולום או מסגרת מחייבת.

נהוג לנתח את ראשיתה של תנועת החינוך הביתי בארצות הברית בשנות השישים והשבעים של המאה העשרים, כחלק ממחאה כנגד מערכת החינוך הממוסדת. תהליך זה התרחש באקלים של רעיונות חינוכיים חדשים, שהתבטאו בכתביהם של הוגים כמו: א"ס ניל, ג'ון הולט, פאולו פררה ואיווין איליץ.² הוגים אלה העלו רעיונות לרפורמה באופני הלימוד הנהוגים ובמבנה בית הספר. לקראת שנות השבעים החלו להישמע קולות, ובראשם זה של ג'ון הולט, שטענו כי דין כל הרפורמות להיכשל במפגש עם מבנה כה ממוסד ואלים (בעל סדירויות המקבעות היררכיות וכוח) כמו בית הספר, והתשובה טמונה ביצירת אופני חינוך אחרים ולא בניסיונות לתיקון הקיים. בספרו *Instead of Education* הציע הולט להורים למלט את ילדיהם מבית הספר כאקט של מרי חברתי שיוליד מתוכו תנועה של שינוי חינוכי. בראשית הדרך היה החינוך הביתי מנוגד לדרישות חוק חינוך חובה, ולכן חייב את ההורים לפעול במחתרת, כאשר חלקם משלמים על כך בעונשי מאסר. לאחר פרסום הספר, נוצר הד ציבורי שאפשר את יצירתו של כתב עת בשם: *Growing Without Schooling* שהווה אמצעי קשר בין משפחות שבחרו לקיים חינוך ביתי. בארצות הברית ניתן לחלק את המחנכים בבית לשני מחנות עיקריים: המחנה הנוצרי-דתי והמחנה הפדגוגי-רדיקלי. הראשון נוקט בדרך כלל בבניית תוכנית לימודים סדורה והשני מצדד בחינוך חופשי (מעניין כי בארץ דווקא כמה מהנושאות בדגל הרדיקלי ביותר הינן משפחות דתיות).

² פירוט הספרים ברשימה הביבליוגרפית.

אמדן מספרי ומעמד חוקי

חשוב לציין כי אין אמדן מדויק של המשפחות המחנכות מן הבית (בישראל ובעולם כאחד) שכן חלק מן המשפחות אינן מדווחות על מעשיהן, או רושמות את ילדיהן לבית הספר אך אינן שולחות אותם אליו בפועל. בין ההערכות שונות קיימים פערים גדולים הנובעים, בין היתר, מנגישות גבוהה או נמוכה יותר לנחקרים. ההערכות שאני מציגה מתייחסות למדינות בעלות שיעור גבוה יחסית של מתחנכים בבית. בתחילת שנות ה-80 היו בארצות הברית כ-15,000 ילדים שלמדו מן הבית. ב-1994 גדלה אוכלוסייה זו לכמיליון, כ-2% מהילדים בגיל חינוך חובה. הערכות מסוימות מדברות על קצב גידול שיכול להגיע ל-10% מכלל אוכלוסיית הלומדים בארצות הברית שילמדו בבית באופן מלא או חלקי בעתיד הקרוב. באנגליה נספרו 20 משפחות שחינכו בבית בשנת 1977, בשנת 1994 נמנו 10,000 וב-1997 25,000, כלומר כ-1% מן הילדים מתחנכים בבית. הנתונים בקנדה מורים על כ-30,000 משפחות ב-1997 ובאוסטרליה כ-60,000, כלומר כ-1%. (מייחן, 1997; Ray, 2004; נוימן, 2003).

ניתן לחלק את המדינות השונות לשלוש קטגוריות מרכזיות לפי יחסן המשפטי לחינוך ביתי: מדינות המאפשרות חינוך ביתי תוך פיקוח, מדינות המאפשרות חינוך ביתי ללא פיקוח, ומדינות האוסרות על חינוך ביתי פרט למקרים מיוחדים (Geleyn, 2005). לקבוצה הראשונה משתייכות בין היתר מדינות כגון בלגיה, איטליה, איסלנד, אסטוניה, אירלנד, צרפת, נורווגיה, אנגליה, אוסטרליה וקנדה. בצרפת למשל נקבעה תקנה מנהלית שקבעה כי הידע של ילד בחינוך הביתי צריך להקביל לזה של בן גילו במערכת החינוך וכי הפיקוח על החינוך הביתי מתקיים ברמה המחוזית. באנגליה דורש חוק החינוך מכל הורה להבטיח שהילד מקבל חינוך מלא ויעיל המתאים ליכולותיו, או בדרך של שליחה לבית הספר או באמצעים אחרים. רשויות החינוך המקומיות מפקחות על המתחנכים בבית. באוסטרליה דרישות חוק חינוך חובה יכולות להתממש במגוון חלופות, והזכות לחנך בבית מעוגנת בחוקה המבטיחה את זכות ההורים לקבוע את טיב החינוך של ילדיהם. פסיקה של בית המשפט העליון מ-1954 קבעה שלא ניתן להציב גבולות על החינוך הביתי, במובן זה שלא כל תא משפחתי מחויב ללמד רק את ילדיו, כלומר יכולות להתאגד קבוצות הורים ולחנך מספר ילדים. בדרך זו הוקמו באוסטרליה בתי ספר אלטרנטיביים רבים. עם זאת הפטור מחינוך חובה ניתן רק כאשר החינוך שווה ערך לזה הניתן בחינוך הציבורי (ההורים צריכים להציג תוכנית לימודים) והידע של הילד בקוריקולום הלאומי נבחן בכל סוף שנה. בקנדה הזכות לחינוך ביתי מבוטאת בסטטוס המשפטי של כל אחת מעשר הפרובינציות, יש הכרה המעוגנת בחוק מ-1982 בזכות ההורים להקנות לילדיהם חינוך ברוח אמונותיהם. בניו-זילנד החינוך הביתי חוקי מ-1914 והחל כמענה לילדים שגרו הרחק מבתי ספר. ההורים מקבלים מענק שנתי לרכישת חומרי לימוד. דוגמא מעניינת מכיוון שונה מתרחשת בפיליפינים, שם החינוך הביתי מקודם בצורה אקטיבית באזורים העירוניים כמענה לתלמידים עובדים, לנערי רחוב ולצפיפות בבתי הספר. התלמידים בבית מקבלים חומרי לימוד ומטלות שבועיות ונפגשים בסופי השבוע עם מורים. ארצות הברית מהווה מקרה ביניים שכן במדינות שונות יש יחס שונה לחינוך הביתי. ככלל חל בשני העשורים האחרונים שינוי ביחס ארצות הברית לתופעה, ובהתאם חל שינוי בהגדרת חוק חינוך חובה. בעשור שבין 1982-1992 שינו 34 מדינות את חוקי החינוך שלהן והתירו את החינוך מן הבית, וכיום בכל המדינות בארצות הברית החינוך מן הבית הוא חוקי.

חלק מן המדינות אף מכירות בזכותם של הלומדים מן הבית לקבל סיוע כספי או אחר מן המדינה לצרכי למידה (לדוגמה רכישת ספרי לימוד או השתתפות בחלק מן הפעילויות הבית ספריות). בתוך החוקים קיימות גם דרישות שונות לפיקוח של המדינה. הדרישות נעות בין הצהרת כוונות בלבד להגשה של תוכנית מפורטת ועמידה במבחן.

בנוסף למדינות מסוימות בארצות הברית לא קיימות מדינות רבות המאשרות חינוך ביתי ללא פיקוח. דוגמה יוצאת דופן היא פינלנד, בה חוק חינוך חובה אינו מחייב נוכחות בבית הספר ואינו כפוף לפיקוח של השלטונות.

בקבוצה השלישית נכללות מדינות כגון: ספרד, דרום אפריקה, שוויץ, אורוגוואי, גרמניה, שוודיה, ארגנטינה, קובה וישראל. מידת האכיפה של חוק חינוך חובה ושל מתן האישורים לחינוך ביתי משתנה בחומרתה בין המדינות. בספרד חינוך ביתי מותר לילדים אשר אינם יכולים להימצא בבית הספר עקב נסיבות מיוחדות. בשוויץ הבסיס לחינוך אינו "הזכות להתחנך" אלא "החובה להיות נוכחים בבית הספר". עם זאת, בכמה קנטונים ניתנים אישורים לחינוך ביתי בפיקוח המדינה. בגרמניה החוק מאפשר חינוך ביתי רק בנסיבות רפואיות. בשוודיה כל הילדים חייבים להתחנך בחינוך הציבורי או בחינוך פרטי מאושר. בקובה חינוך ביתי ופרטי אינו חוקי. בארגנטינה חינוך בבית ספר הוא חובה, וההורים יכולים לבחור מבין האלטרנטיבות החינוכיות המאושרות על ידי המדינה. חינוך ביתי מתאפשר רק במקרים של מחלה או היעדרות מהמדינה בתנאי שהתלמידים יוערכו מרחוק.

רקע היסטורי-משפטי בישראל

מערכת החינוך הישראלית כפי שהוגדרה בחוק החינוך הממלכתי ב-1953 התאפיינה בריכוזיות שהדירה הן את המפלגות והן את ההורים ממעורבות ממשית בתכניה ובאופן התנהלותה (דגני, 2003). אמנם פתח בחוק אפשר למוסדות חינוך לקיים תוכנית משלימה בהיקף של עד 25%, אולם תהליך זה כמעט ולא התרחש בפועל. הרפורמה החינוכית של שנת 1968 (המכונה גם "האינטגרציה") צמצמה עוד יותר את זכות ההתערבות של הורים בחינוך ילדיהם מתוך מגמה ליצירת חינוך אחיד ומאחד. החל בראשית שנות ה-70 התחזקה התפיסה האינדוידואליסטית שהתפתחה בהלימה למגמות כלכליות וחברתיות בעולם המערבי. בהשפעת מגמות אלו שגובו בלחצים של קבוצות הורים, חלחלה אידיאולוגיה חדשה למשרד החינוך שהניחה כי ריכוזיות המערכת אינה עונה על הצרכים המורכבים של החברה הישראלית. מתוך כך צמחה התפיסה של הגברת האוטונומיה הקהילתית והבית ספרית. האם אוטונומיה זו הייתה ממשית או מס שפתיים? על כך חלוקת הדעות, אך אין חולק כי עצם התהליך אפשר להורים לקחת חלק פעיל יותר בחינוך ילדיהם. בחירת ההורים בבית הספר ומגמת "החינוך האפור" שצברו תאוצה בשנות השמונים שיקפו את המשך המגמה של הרחבת האוטונומיה. תהליכים אלו חידדו את המחלוקת שבין קבוצות הורים שונות לבין משרד החינוך. המחלוקת בעלת כמה רבדים, והיא נושאת עימה מטענים היסטוריים וביטויים משפטיים. השאלה המהותית הניצבת בבסיסה היא מי המחליט בנוגע לחינוך דור העתיד. בפסקי דין של השנים האחרונות נוטה בית המשפט להגדיל את הכוח המוענק להורים לגבי

חינוך ילדיהם,³ דבר המערער מטבע הדברים את כוחה של המדינה ככוח הסוציאליזטורי המרכזי. תהליך זה בא בהלימה לתהליך ההפרטה הכלכלי והתודעתי (כלומר ראיית הפרט כאינדוידואל כקודמת להיותו חלק ממערך חברתי) שעובר על מדינת ישראל ומעלה איתו שורה של בעיות כגון חינוך פרטי המותנה בעוצמה הכלכלית ופגיעה בסולידאריות החברתית.⁴ במהלך שנות השמונים התעצם תהליך הקמת בתי ספר ייחודיים על ידי עמותות של הורים. עמותות אלו פעלו בחסותו של סעיף 11 לחוק חינוך חובה, המגדיר קטגוריה של בית ספר מוכר שאינו רשמי. מסוף שנות השמונים הולך וגדל בהדרגה מספרן של המשפחות בישראל המבקשות לקיים חינוך ביתי מתוך אידיאולוגיה ולא עקב צרכים פרטניים (כגון ילד מחונן או מוגבל). ההורים מבקשים לקבל פטור חוקי עבור ילדיהם על סמך סעיף 5-ב בחוק חינוך חובה, בו נכתב כי:

5. פטור [תיקון: תשל"ב]

(א) השר רשאי להורות, בהוראה שתפורסם ברשומות, כי ההורים של ילדים ושל נערים, וכן הנערים עצמם, הלומדים באופן סדיר במוסד חינוך המתואר באותה הוראה, ואינו מוסד חינוך מוכר – יהיו פטורים מן החובות המוטלות עליהם לפי סעיף 4.

(ב) (1) השר רשאי להורות, בהוראה כללית או מיוחדת, כי ההורים ונותן העבודה של ילד או של נער, וכן הנער עצמו, יהיו פטורים מן החובות המוטלות עליהם לפי סעיף 4, אם –

(I) קיימים, לדעת השר, טעמים מיוחדים לכך שהילד או הנער לא ילמד במוסד חינוך מוכר, והילד או הנער מקבל באופן פרטי לימוד שיטתי המניח את דעת השר; או

(II) השר משוכנע שאין הילד או הנער מסוגל ללמוד באופן סדיר במוסד חינוך מוכר.

(2) בהוראה לפי סעיף קטן זה רשאי השר לקבוע כל תנאי וכל סייג הנראים לו.

כתוצאה מעלייה במספר הפניות למתן אישורים לחינוך ביתי אשר הגיעו למחוזות השונים וחייבו אותם להגיב,⁵ מינה שר החינוך אמנון רובינשטיין בשנת 1994 ועדה בראשותו של פרופ' דויד גורדון, יו"ר המזכירות הפדגוגית דאז, במטרה ללמוד את הנושא ולהשיב על שלוש שאלות מרכזיות: באילו נסיבות ועל פי אילו קריטריונים יש להתיר קיום של חינוך ביתי; מה צריכה להיות הפרוצדורה ומי הגורם המכריע; האם יש צורך בתיקונים בחקיקה לשם כך? מתוך מורכבות הנושא החליטה הועדה להמליץ המלצות ביניים ולקיים מעין "פיילוט" לגבי יישומן למשך שנה (ועדת ביניים, 1996) בהמלצות נכתב בין היתר:

1. בקשת ההורים לחינוך ביתי מן הראוי שתהיה מבוססת או נגזרת מתפיסת עולם מגובשת, מתפיסות חינוכיות מבוססות של ההורים [...] אין להתיר חינוך ביתי על בסיס קונפליקט עם ביי"ס מסוים [...].

³ לדוגמא- פסק דין בית ספר עתיד- בית ספר סינטולוגי שקיבל היתר לפעילות בעקבות פסיקה של בג"ץ, עת"מ (תל-אביב-יפו) 1294/01 בית ספר עתיד ו- 32 אח' נגד משרד החינוך.

⁴ ביקורת מרכזית בהקשר זה נשמעת מיפי דני גוטווין, חוקרי מכון אדווה ועוד.

⁵ נמסר בראיון שקיימתי עם דבורה כהן קב"סית מחוז מרכז.

2. ההורים יתבקשו להגיש בקשה בכתב, בה יפורטו הנימוקים וגם התוכנית האופרטיבית להפעלה.
3. ועדה בת שלושה חברים (מפקח כולל, מנהל בית ספר ופסיכולוג חינוכי) תראיין את ההורים, תערוך ביקור בביתו של הילד ותשוחח עימו. חלק מהשיחה יהיה לא בנוכחות ההורים.
4. המלצת הועדה ונימוקה יועברו לפרורם ארצי [...]
5. אישור כזה יינתן לשנה בלבד [...]
9. בשלב זה כאשר התופעה עדיין בחיתוליה, איננו ממליצים על תהליך חקיקה [...]

יהודית דנילוב, יו"ר המזכירות הפדגוגית, אשר ישבה בוועדה, תיארה כי זו הייתה תקופה של פתיחות במשרד החינוך ורעיונות חדשים מצאו בו אוזן קשבת (ראיון דנילוב, 2005). פרסום התקנות במחוזות גרר אחריו שורה של התנגדויות ממנהלי המחוזות. הם טענו לעומס על המפקחים ולחוסר יכולת לטפל בצורה ראויה בנושא. עם זאת מאחורי ההתנגדויות עמדו לדעת דנילוב גם חששות מעצם רעיון החינוך הביתי. דוגמא לחששות אילו ניתן לראות במזכר שהוציא ד"ר דורון מור, מנהל מחוז צפון, לפרופ' גורדון (מור, 1996). מור כתב בין היתר כי:

1. לילדי החינוך הביתי תחסר מאוד הסוציאליזציה, חיי החברה, שיתוף פעולה ועבודת צוות עם ילדים אחרים. קיימת סכנה של יצירת טיפוסים סגורים, מבודדים, אינדוידואליסטים, אגוצנטרים ושונאי זולתם [...]
3. תחת כנפי חינוך ביתי כזה יכולות להתפתח מגמות פונדמנטליסטיות, אנרכיסטיות ומסוכנות אחרות (אחד הנוכחים שאל: "מה נעשה אם יסתבר לנו במסגרת לימודי הכימיה בבית לומד הילד להכין חומרי נפץ?") [...]
5. הנהגת "חינוך ביתי" יכולה לתת לגיטימציה לתופעת הנשירה מבתי הספר ולהרחבתה, בניגוד לעמדת המשרד [...]

בראיון שערכתי עם דפנה לב (ראיון לב, 2005), מנהלת מחוז מרכז של משרד החינוך, היא השמיעה ביקורת דומה. בין היתר טענה כי הילדים מצויים בבידוד חברתי וכי השהות האינטנסיבית בקרב המשפחה היא בעייתית בחברה שהנורמות שלה הן אחרות. לב טענה גם, כי המניעים של חלק מההורים הינם סגרגטיביים ו"גזעניים". למרות שציינה כי למדה את הנושא, מבחינתה החינוך הביתי קם מתוך צרכים גיאוגרפיים בחו"ל, וההפיכה שלו למהות אידיאולוגית הינה עיוות. היא חששה מכך שהילדים ימרדו בהוריהם וישתלבו בחברה ללא כלים מחד או יהפכו למבודדים ומנוכרים מאידך.

התגובות השליליות מאנשי השטח במשרד החינוך חברו למגמה הפוליטית שהשתנתה בעקבות המהפך השלטוני והתמנותו של פרופ' עוזר שילד ליו"ר המזכירות הפדגוגית. הוא ביטל את ההנחיות, ושוב השר עצמו צריך היה להחליט האם לפטור ילדים מחובת הלימודים בבית הספר בהתאם לפטור המקורי שבחוק חינוך חובה. הדבר יצר קושי בשטח ושונות בין המחוזות השונים, אשר יכלו להקשות או להקל בהתאם לעומדים בראשם. במהלך שנות התשעים שוב הלכו הפניות והתרבו, ולכן הוקמה ועדה בראשות אילנה זיילר על מנת לתקן תקנות חדשות. הוועדה פרסמה חוזר מנכ"ל שיצא בשנת 2002. בחוזר נכתב בין היתר כי:

1. כללי

עמדת מערכת החינוך בישראל היא שמקומם של התלמידים בגיל חינוך חובה הוא במסגרות הלימוד הממוסדות. על רשויות החינוך – הרשויות המקומיות ומשרד החינוך – לעשות את כל האפשר כדי להתאים מסגרת לימודים הולמת לכל תלמיד. לפיכך תאושרנה בקשות לחינוך ביתי אך ורק במקרים חריגים ביותר, שבהם אפשר להוכיח מעל לכל ספק שהבקשה להקניית חינוך ביתי נגזרת מתפיסת עולם מגובשת השוללת חינוך במסגרת ממוסדת כלשהי, וכן שקיימות נסיבות יוצאות דופן, מיוחדות וחריגות ביותר שבעטיין ילד אינו מסוגל ללמוד במוסד חינוך מוכר [...]

2.3 [...] לבקשה תצורף תכנית לימודים שתכלול את פירוט התחומים והמקצועות/ הנושאים שילד ילמד בביתו; את פירוט התוצרים הצפויים שאפשר יהיה ללמוד מהן שהלמידה אכן מתרחשת; את פירוט האחראים להוראה [...]

2.4. תפקיד הועדה לוודא שהליד אכן מקבל חינוך ראוי בביתו [...]

2.8 [...] הדוחות יוגשו על ידי קצין הביקור הסדיר או על ידי עובד פדגוגי אחר שימונה על ידי מנהל המחוז לעקוב אחר יישום תוכנית החינוך הביתי [...]

2.10 ילד שאושר לו חינוך ביתי יצטרך לעמוד בסטנדרטים של מערכת החינוך וישתתף במבחני המיצ"ב [...]

דנילו ספרה כי בוועדה נשמעו עמדות שמרניות ועמדות פתוחות יותר. היא לדוגמא אינה חושבת שצריך לחייב ילד שלומד באופן שונה לעמוד בבחינות כלשהן של משרד החינוך. איילנה זיילר, ראש הוועדה, אמרה לי בראיון (ראיון זיילר, 2005) שהיא רואה בחוק חינוך חובה הישג של מדינת ישראל כמדינת רווחה מתוקנת, ולכן הוועדה שבראשותה רצתה להבהיר כי פטור מחוק חינוך חובה יתקבל רק במקרים יוצאי דופן. הפרמטרים המרכזיים אותם הגדירה הוועדה הם: אידיאולוגיה מוצהרת המתבטאת בתרבות משפחתית לא נורמטיבית שאינה מאפשרת לילד השתלבות במערכת הרגילה, והצורך לבדוק שהילד לא יהפוך לנטל על החברה בבגרותו. הורה שרצה לקיים חינוך ביתי התבקש לרשום את ילדו לבית ספר ובכך להבטיח את מקומו במקרה שלא תאושר בקשתו. בנוסף התבקש ההורה להגיש בקשה מסודרת עם הנימוקים לבקשה ועם הפירוט של תכני הלימוד, זאת ע"פ זיילר על מנת שלא יקרה מצב שילדים יתבעו את המדינה על כך שלא סיפקה להם כלים להשתלב בחברה.

התקנות עוררו הדים הן בקרב אנשי המשרד והן בקרב הורים. בשנים שחלפו מאז הוצאת התקנות הראשונות צבר הגרעין הקשה של משפחות החינוך הביתי ידע והעמיק את עמדותיו בנושא, ובו בזמן הקצין ביחסו לשיתוף הפעולה עם המשרד. כך שאם בתחילה הסכימו ההורים לתהליך הערכה ולביקורת של המשרד, עם השנים הם החלו להדגיש את החינוך החופשי שחלק ממהותו הוא למידה ללא מבחנים ובוודאי שללא הערכה חיצונית על ידי קב"ס (קצין ביקור סדיר) שאינו מוכשר בתחום. הפער התבטא כבר בהנחות יסוד שונות ביחס ל"למידה הראויה" ול"ידע ההכרחי".⁶ במכתב שנשלח לפרופ' עוזר שילד (בתגובה למכתבו של ד"ר דורון מור) על ידי רני כשר, אבי אחת המשפחות הראשונות בארץ שהחלו בחינוך ביתי ועורך הירחון "באופן טבעי", נכתב כי (כשר, 1996):

⁶ ניתן לראות התבטאויות שונות בהקשר זה באתר של "באופן טבעי" www.beofen-tv.co.il/cgi-bin/chiq.pl

בניגוד למשתמע החינוך הביתי אינו כת, אגודה או כל קבוצה של אנשים שמאוגדים בצורה כלשהי בעלי השקפות דומות [...] בקרב משפחות החינוך הביתי יש יוצאי קיבוצים, חרדים, עירוניים ומושביניקים, וכל אחד יכול להתקיים בתוך "בועת האידיאולוגיה" שלו ללא שום בעיה. דווקא החיבור הרעיוני שקיים בנושא לקיחת האחריות על החינוך, הוא זה שיוצר כעין שותפות גורל, אשר הינה גורם מאחד ולא גורם מפלג או אנרכיסטי [...]. ההתלהמות או החשש האמיתי בפני התפתחות מגמות קיצוניות ואנרכיסטיות, הן חסרות שחר ומעידות על צביעות רבה מצד אומרון, ההקצנה שקורית בעת האחרונה בעם משקפת מגמה אשר כל בוגריה הינם בוגרי בית ספר ממוסדים. זאת ועוד. בכמה מגזרים באוכלוסיה, הקיצוניות וחוסר הסובלנות הינם נר לרגליהם ובכל זאת הם מקבלים הן גושפנקא חוקית והן הטבות מהמדינה [...].

באתר האינטרנט "באופן טבעי" מתקיים דיון ער ביחס לדרך הראויה להתמודד עם משרד החינוך ונשמעות עמדות שונות הקוראות לשיתוף או לאי שיתוף פעולה. רוב המשפחות הותיקות המקיימות חינוך ביתי (כבר כעשור) הפכו רדיקליות יותר ויותר עם השנים, והן מסרבות לשותף פעולה עם דרישות משרד החינוך. תחת הכותרת "מי שם את משרד החינוך לשופט" נכתב בין היתר כי:

אני מסכימה שמשרד החינוך צריך לדעת, שילדים אלה-ואלה הם בחינוך ביתי, כדי שידע שהם "במערכת חינוך אחרת". ממש כמו שמי ששולח את הילד שלו לאיזה מוסד חינוך חרדי לא מוכר של איזו כת חרדית קיצונית צריך להיות רשום, שהילד לא "מוזנח" ולא "מסתובב ברחובות" [...] לכן מגוחך בעיני שאנחנו צריכים "לבקש אישור לחינוך ביתי". בניגוד לזה, הגיוני בעיני שאני אשלח הודעה רשמית למשרד החינוך, שאני מתכבדת להודיעם, כי ילדי מתחנכים מן הבית ולכן אני מוותרת בשלב זה על שירותי משרדם ומוסדותיהם. אגא רשמו לפניכם, תודה.

מה פתאום שאני "אבקש" מהם אישור לא להיעזר בשירותיהם? והם גם "יסרבו"? כאילו, הם יודיעו לי שאני לא יכולה לגדל את הילדים שלי בעצמי? הם יכולים לאסור עלי ללדת? הם יפקיעו את ילדי מרשותי? (כזכור, הם = משרד החינוך) מה זה הקשקוש הזה? לא יכולים לסרב לתת אישור לחינוך ביתי. זאת דעתי. אין להם זכות ורשות. הם לא יכולים להכריח אף אחד לשלוח את ילדו לבית ספר כלשהו בניגוד לרצונו. מה, יבוא שוטר עם אקדח ויכריח את ההורה והילד לצעוד אל בית הספר? לכן, מלכתחילה מגוחך ואבסורדי שהם חושבים שהם יכולים לשלול את האישור לחינוך ביתי. משרד אחר כן יכול לבדוק אם מדובר ב"חינוך מן הבית" או שמדובר בכלל במשפחה עם בעיה "סוציאלית". במקרה של בעיה "סוציאלית" [...] אין לזה קשר למשרד החינוך או לחינוך הביתי, וזה צריך להיות מטופל בהקשר האמיתי של זה (קרי: ההקשר של טיפול במשפחה עם ילדים במצוקה, לא ההקשר החינוכי ובטח שלא ההקשר של החינוך הביתי).

למען נושא זה, משפחות החינוך הביתי יכולות להסכים לביקור חד פעמי של מישהו שיבדוק, אבל המישהו הזה לא יכול "לבדוק" את הלימודים של הילדים או את הידע של הילדים משום בחינה. זה לא נושא ששייך לזיהוי הני"ל [...] ⁷

⁷ בשמת אבן-זהר, מתוך "מי שם את משרד החינוך שופט", אתר "באופן טבעי", 21.7.05.

הפערים בעמדות גרמו לחלק ניכר מן המשפחות להפסיק לשתף פעולה עם משרד החינוך, אשר התגלה מצידו כחסר אונים ביכולותיו לאתר את המשפחות ולאכוף את התקנות, ללא סנקציות ממשיות, כפי שטענה דפנה לב. גם שליחת ההורים לבית הסוהר כפי שנעשה בשנות השבעים בארה"ב אינה אפשרות ריאלית, אם כי קיימות מספר משפחות אשר נמצאות בהליכים משפטיים מתוך כך שלא אושר להן לקיים חינוך ביתי אך הן ממשיכות בדרכן. בחודשים האחרונים התרקם מהלך בקרב קהילת המחנכים מן הבית, ומספר משפחות מרכזיות של החינוך הביתי התאגדו לשם הגשת בג"ץ כנגד משרד החינוך במטרה לדרוש ממנו להגדיר מדיניות ברורה המכירה בחינוך הביתי. במכתב המקדים שנשלח ללימוד לבנת נכתב בין היתר כי:

כתוצאה מן המצב החקיקתי האמור, ניתנים אישורים לחינוך ביתי במשורה, לתקופה קצובה של שנה, ובתנאי שהן ההורים והן הילדים יעמדו בדרישות שונות שמציב משרד החינוך. דרישות כאמור יוצרות התערבות מופרזת של משרד החינוך בחינוך הביתי, מחייבות את ההורים ללמד את ילדיהם דווקא את התכנים שנקבעים ע"י משרד החינוך, ולמעשה מעקרות את הרעיון שבבסיס החינוך הביתי, המושתת על בחירה משותפת ואוטונומית של ההורים והילדים. לדינו, הקריטריונים בהם נדרשות לעמוד משפחות המחנכות בחינוך ביתי, אשר נקבעו ע"י משרד החינוך ונבחנים על ידו, אינם יכולים להיות הקריטריונים לאישור חינוך ביתי, שכן מלכתחילה הם מבוססים על שיטת חינוך אחרת - זו המוקנית ע"י משרד החינוך, אשר בדיוק בה בחרו מרשינו שלא לבחור (ההדגשה במקור) [...].

מעבר לפן החוקי-פורמאלי, ראוי ביותר להדגיש את הפן העקרוני-ערכי שבהסדרת נושא החינוך הביתי והכרה בו ע"י המדינה כאפשרות לגיטימית. הכרה כאמור כבר ניתנה ברבות ממדינות המערב, אשר הבינו בעשורים האחרונים, כי להורים קיימת זכות לבחור כיצד לחנך את ילדיהם, וכי תפקידה של המדינה הוא לאפשר (ההדגשה במקור) להורים לחנך על פי אמונתם [...]. מכל מקום, ההבנה כי זכותם של ההורים לקביעת סוג החינוך שיעניקו לילדיהם היא זכות ראשונים, והמדינה היא בעלת חובה לאפשר את החינוך בו הם בוחרים, חדרה אל התודעה הציבורית בעולם המערבי כבר לפני כמה עשורים.⁸

במקביל לתהליך הגשת הבג"ץ, הנמצא בראשיתו, הוקמה שוב הועדה בראשותה של אילנה זיילר, על מנת לבחון שנית את התקנות. זיילר הסכימה כי בתקנות שיצאו בשנת 2002 הוגדרו מספר תנאים שהתבררו כבעייתיים במהלך השנתיים האחרונות, ומתוך כך נערכה הועדה להוצאת חוזר מנכ"ל חדש בנושא. היא סיפרה לדוגמא כי היה מחוז שהפקידות בו החליטה על דעת עצמה שלא מאשרים חינוך ביתי לילדים בכיתה א. מקרים כגון אלה מבקשת הועדה למנוע, ולהגדיר לכל מחוז תנאים בהירים לאישור. כלומר שלא יכול להיות אדם אחד, אלא צוות שלם, הבודק את הבקשה ומראיין את ההורים והילד. מאידך תיארה זיילר משפחות שנחשפה אליהם בהם ראתה ילדים חסרי מעש, שהיא לא בטוחה שהחינוך הביתי הוא בחירה שלהם. לדבריה המשרד מחויב לבדוק את המשפחות תוך מחויבות לטובתו של הילד. היא הייתה מודעת לכך שהבקשה לפגוש את הילד ולבקר בביתו נתפסת בעיני ההורים כחזרה בוטה לפרטיות, למרות זאת טענה כי בנקודה זו אסור למשרד לוותר. זיילר אמרה כי היא מבינה את תחושת ההורים החוששים משיפוטיות ומזלזול של פקידי המשרד, וכי בכונת

⁸ משרד עורכי דין, כבירי-נבו-קידר, 29.11.2005.

המשרד לתדרך את הצוותים המבקרים ולהכשיר אותם, אך לא להסיר את הפיקוח. בהקשר של ההערכה שותפה זיילר לעמדתה של דנילוב כי אין שום טעם שהילדים ייבחנו במי"צב, והיא גיבתה את מחאת ההורים בהקשר הזה. הועדה הנוכחית מנסה לתת מענה לסוגיה הזאת. עוד סוגיה שעלתה מהשטח, עימה התמודדת הועדה, היא האם ילד בחינוך ביתי יכול לקחת חלק בפעילות בית ספרית. על פי זיילר זו בעיה, כי למרות שההורים לא רוצים שהילד יהיה בבית הספר הם כן רוצים שישתתף בחלק מהפעילויות החברתיות. אולם מנהלי בתי הספר אינם מוכנים לקחת אחריות על ילד שאינם מכירים ושאינו מבוטח בבית הספר. יש פה משחק גומלין עדין, והועדה התקשתה להחליט מה לעשות לגביו. זיילר טענה כי שום חוזר מנכ"ל לא יצליח לענות על כל המורכבויות שמציבה סוגיית החינוך הביתי. לסיכום טענה כי המערכת חייבת לשמור על עצמה מפני סחף, שמא כל הורה שבית ספר לא ימצא חן בעיניו מסיבה כזו או אחרת יוציא את ילדיו והמערכת תתמוטט או שתתמלא בבתי ספר פרטיים והמרקם החברתי יישבר.

באפריל 2006, בעקבות ההתכנסות המחודשת של הועדה, יצא תיקון לחוזרי המנכ"ל הקודמים. חוזר זה מבטל את קודמיו, וקובע נהלים מעודכנים (חוזר מנכ"ל ס/8(א), ד' בניסן התשס"ו, 2 באפריל 2006).
בחוזר נכתב בין היתר כי:

תאושרנה בקשות לחינוך ביתי אך ורק במקרים שבהם אפשר להוכיח מעל לכל ספק שהבקשה להקניית חינוך ביתי נגזרת מתפיסת עולם מגובשת, השוללת חינוך במסגרת ממוסדת כלשהי, או שקיימות נסיבות יוצאות דופן, מיוחדות וחריגות ביותר, שבעטיין ההורים מבקשים שילדם לא ילמד במוסד חינוך מוכר. בכל מקרה מדובר בחינוך של ילדי משפחה אחת ולא בהתכנסות ילדי כמה משפחות יחד. חילוקי דעות או סכסוכים בין ההורים לבית הספר לא יישמשו עילה לאישור חינוך ביתי.

3.4 לבקשה תצורף תכנית לימודים שתכלול -

את פירוט התחומים/הנושאים שהילד ילמד בביתו ;

את פירוט התוצרים הצפויים שאפשר יהיה ללמוד מהם שהלמידה אכן מתרחשת ;

את פירוט האחראים להוראה (היינו מי ילמד את הילד בפועל).

3.5 במחוז שבו תוגש בקשה לחינוך ביתי ימנה מנהל המחוז ועדה שתורכב מבעלי התפקידים האלה: מנהל המחוז או נציגו, המחמ"ד – כאשר הדיון נוגע לתלמיד בחינוך הממ"ד, מפקח כולל שמונה על ידי המחוז כרפרנט לחינוך ביתי, מנהל בית ספר או סגן מנהל, פסיכולוג חינוכי או יועץ, הממונה על הביקור הסדיר, נציג הרשות המקומית, וכן חברים נוספים, על פי החלטת מנהל המחוז.

תפקיד הוועדה לוודא שהילד אכן יקבל חינוך ראוי שיאפשר לו תפקוד אישי וחברתי נורמטיבי גם בבגרותו. על הוועדה לקיים פגישת הכנה בנוכחות כל החברים שמטרתה דיון במסמכים שהוגשו על ידי ההורים ואישור ראשוני של תכנית הלימודים המוצעת על ידי ההורים. לאחר מכן יבקר אחד מחברי הוועדה (המפקח הרפרנט לנושא במחוז, שיצרף אליו עפ"י שיקול דעתו חברים

נוספים) בבית הוריה הילד או במקום שבו יוקנה לו החינוך הביתי. מטרת הביקור בבית המשפחה או במקום שבו יתקיימו הלימודים היא לוודא כי אכן מתקיימים כל התנאים המאפשרים עמידה בתכנית המוצעת על ידי ההורים. בתום הביקור הביתי או במועד סמוך לו תיפגש הוועדה שוב בהרכב מלא לגיבוש המלצותיה. ההמלצה לאישור תלווה בלוח מועדים למעקב תקופתי ולבדיקת תוצרי הלמידה.

3.6 הוועדה תעביר את המלצותיה המנומקות אל המנהל הכללי, שהשר אצל לו את הסמכות לאשר או לדחות את הבקשה. החלטת המנהל הכללי תהיה סופית.

3.7 הודעה בדבר ההחלטה שנתקבלה תועבר בכתב לידיעת ההורים, מנהל המחוז ומנהל המחלקה לחינוך ברשות המקומית.

3.8 אם אושרה הבקשה לחינוך ביתי, תכלול ההודעה להורים את פירוט הדרישות והתנאים שעל ההורים לקיים, ובכלל זה שליטה במיומנויות יסוד כפי שפורטו בתכנית ההורים.

3.9 אם יבקשו הורים להחזיר את ילדיהם לבית ספר, הם ישולבו בכיתה המתאימה להם לאחר שיעמדו במבחן בהתאם לתכניות הלימודים ולסטנדרטים כפי שהם מפורטים באתר האינטרנט של האגף לתכניות לימודים.

3.10 האישור לחינוך ביתי יינתן בכל שנה לשנת לימודים אחת בלבד. ההורים יחזרו ויבקשו הארכת אישור לשנת לימודים נוספת במועד הרישום למוסדות החינוך. הארכת תוקף האישור מותנית בקבלת דוחות המעקב התקופתיים בהתאם ללוח הזמנים שנקבע, ובכלל זה בדיקת תוצרי הלמידה. הדוחות יוגשו על ידי המפקח הרפרנט שימונה על ידי מנהל המחוז בכל מחוז לעקוב אחר יישום תכנית החינוך הביתי לגבי כל תלמיד במחוז שקיבל אישור לכך.

3.12 מומלץ שיתקיים קשר בין הילד לבין בית הספר שבו הוא אמור היה ללמוד לצורך קבלת שירותים כגון שימוש בספרייה או במרכז המשאבים של בית הספר. תינתן לילד אפשרות, אם רצונו בכך, להשתתף בפעילויות חברתיות של בית הספר. ההשתתפות מותנית בהסכמת מנהל בית הספר. הסכמה כזו תתקבל בכל מקרה לגופו, ולאחר שההורים יודאו שהילד מבוטח בתכנית לביטוח מפני תאונות המקובלת במערכת החינוך.

ניתן לראות כי בחוזר החדש אכן נערכו מספר שינויים. החשובים שבהם הם ביטול המחויבות לעמוד במבחני המי"צב וההתייחסות לכל ילדי משפחה בחינוך הביתי במקום לילד בודד. גם נהלי הגשת הבקשה והאישור שונו לנוהל פשוט יותר מחד, ושרירותי פחות מאידך. בנוסף החוזר מכיר בכך שהחינוך הביתי אינו חייב להתקיים דווקא בבית, תוך יצירת סייג שימנע הקמה של בתי ספר, או קבוצות לומדים תחת האצטלא של החינוך הביתי. נקודה חשובה נוספת היא ההמלצה המופיעה בחוזר ליצירת אפשרויות שילוב של ילדי החינוך הביתי בחלק מהפעילויות בבית ספר. בהקשר זה עוקב החוזר אחר מדינות בהן החינוך הביתי זכה לגיטימציה מוסדית. למרות השינויים, חילוקי הדעות העיקריים נותרו בעינם – במקום עמידה במבחני המי"צב נדרש בחוזר כי ההורים יגישו תוכנית לימודים מסודרת ויוכיחו בקיאות במיומנויות יסוד. זוהי נקודת מחלוקת מהותית בין עמדת משרד החינוך לבין עמדת מרבית המשפחות, שבחרו לקיים חינוך ביתי חופשי המנוגד ליצירת כל סרגלי למידה והערכה.

דרישת המדינה לקבל תוכנית לימודים ולפקח על תוצרי הלמידה מובנת, בהיותה נגזרת מהצהרת המטרות של הועדה להבטיח "שהילד אכן יקבל חינוך ראוי שיאפשר לו תפקוד אישי וחברתי נורמטיבי גם בבגרותו". אולם עצם הגדרה זו משקפת את הסתירה העמוקה בין הגישות בשלוש נקודות יסוד. האחת: הורי החינוך הביתי החופשי רואים בעצמם את האחראים הבלעדיים על החינוך הראוי של ילדיהם; השנייה: לדידם הדרך ליצירת חינוך ראוי אינה Schooling כי אם Unschooling, והשלישית: עצם הגדרת החינוך הראוי במונחים של סוציאליזציה אינה עולה בקנה אחד עם ערכי החינוך החופשי (ועל כך אפרט בהמשך). פערי העומק הללו יוצרים קושי ממשי למצוא שביל ביניים בין הדרישות הסותרות של המדינה לבין אלה של המשפחות, שכן בנוסף לחילוקי הדעות העקרוניים שהצגתי כאן קיימים גם מטענים אידיאולוגיים ופסיכולוגיים המנחים את שני הצדדים. כך בעוד שרוב ההורים בחינוך הביתי רואים במשרד החינוך גוף שמרני בירוקרטי המחבל בכל חדשנות חינוכית, רואים רוב פקידי המשרד הרלוונטיים במשפחות החינוך הביתי קבוצה של תימהונים, המזיקה לילדיה ומהווה איום פוטנציאלי על המערכת כולה. בנוסף משרד החינוך לא השכיל ליצור שיח עם הורי החינוך הביתי, שהינם ברובם אנשים חושבים וביקורתיים, ולנסות להגיע להסכמות משותפות סביב נקודות עקרוניות.

פרופיל המשפחות:

קיים קושי לאפיין את המשפחות המחנכות מן הבית, שכן הבחירה בחינוך ביתי יכולה לנבוע מהיבטים שונים ואף מנוגדים, והיא מהווה חלק מסוים בלבד מתוך סדר יום משפחתי מקיף יותר. למרות זאת אנסה לסמן דפוסים משותפים:

ואן-גלן (Van Galen, 1988) הבחינה במחקרה בין שתי קבוצות עיקריות המחנכות מן הבית. היא כינתה אותן קבוצות אידיאולוגיות וקבוצות פדגוגיות. המשפחות האידיאולוגיות עזבו את החינוך הציבורי מתוך חוסר הסכמה עם התכנים או האווירה, אך הן מאמצות את אופני הלימוד הנהוגות בו. המשפחות הפדגוגיות מבקשות ליצור הן תכנים והן פדגוגיה חלופית. בארץ הרוב המוחלט של המשפחות הן מהסוג השני.

מדובר על כמה מאות משפחות (כ-400) (ברק, 2006), שברובן מרושתות זו עם זו באמצעות אתר אינטרנט ועלון בשם "באופן טבעי", המשמש במה להחלפת מידע ומהווה קהילה וירטואלית וממשית. חלקן של המשפחות מהווה שופר לרעיון החינוך הביתי בבמות שונות, וחלקן מבקש לשמור על אנונימיות מתוך כך שהוא מקיים חינוך ביתי שאינו מאושר על ידי משרד החינוך. המשפחות מפוזרות על פני יישובים רבים ברחבי הארץ, אולם קיימים גרעינים של משפחות שהתלכדו למעין קהילות באזור ראש-פינה, ירושלים, גוש שגב ועוד. רוב המשפחות יושבות באזורים פריפריאליים ומקיימות עוד היבטים של חיים לא ממסדיים, בתחום הפרנסה, התזונה ואורח החיים.⁹

⁹ שיטוט באתר יכול לספק מידע רב על אופי הקהילה שמקיימת גם מספר כינוסים הפתוחים לקהל הרחב במהלך השנה. בשנים האחרונות לקחתי חלק במספר רב של פעילויות מעין אלו.

א.2 ביקורות מרכזיות כלפי החינוך הביתי

החינוך הביתי מעורר ביקורות מהיבטים שונים. בארץ הנושא בחיתוליו, וכך גם השיח האקדמי בנושא, אולם בארה"ב מתרחש בשנים האחרונות שיח אקדמי ער, הדן ביתרונות ובחסרונות של החינוך הביתי. אנסה להתמקד בכמה מן הביקורות המרכזיות הנשמעות בשיח זה, בעיקר מהכיוון החברתי, בהיבטים שונים. בביקורת על תפיסת הידע והלמידה בחינוך הביתי החופשי אתמקד בהמשך.

בראיונות שקיימתי עם בכירים במשרד החינוך, חזרו מספר הנחות ביקורתיות ביחס לחינוך הביתי. בין היתר טענה לדוגמה לב, שהילדים עלולים לפתח פערי למידה בלתי ניתנים לסגירה וחוסר יכולת להשתלב בחברה והם עלולים להיזק נפשית. דנילוב ציינה כי גורמים רבים במשרד אינם יכולים להסכין עם שיטות לימוד שאינן ברות מדידה וחוששים לגדילה של ילדים בורים (שלא עברו תהליך של אקולטורציה) שייפלו למעמסה על החברה בבגרותם (בעלי סוציאליזציה פגומה). כמו כן מוצאים פקידי המשרד בעייתיות רבה בלמידה ללא פיקוח ממוסד.

ביקורות דומות נשמעות גם במחקר. לדוגמה החוקרת סוזן פרנזוסה (Franzosa, 1991) טענה כי הבחירה בחינוך ביתי משמעה העמדת האינדיווידואליזם לפני המחויבות לחברה והאחריות כלפיה. היא הסבירה זאת באובדן האמון בבית הספר ובניכור שחש האדם כלפי החברה בתקופה המודרנית. טענה דומה נשמעת גם אצל פוסטמן (Postman, 1998), אשר קרא לשינוי בית הספר ולא לביטולו, מתוך חשש כי ניתוק של ילדים מחברת בני גילם עלול להוביל לאינדיווידואליזם בוטה ודאגה עצמית בלבד. ביקורת נוספת (סבירסקי, 1990) רואה בחינוך הביתי מעשה אליטיסטי המרחיב את הפערים החברתיים בדומה לבתי הספר הייחודיים. בהקשר זה חשובה ביקורתו של מייקל אפל (Apple, 2005), כתיאורטיקן מרכזי של החינוך. ברצוני להתמקד בכמה טיעונים מרכזיים שהוא מעלה. אפל טען כי יש לראות את המגמה לחנך בבית (כמו שינויים חינוכיים אחרים) כחלק ממגמה חברתית רחבה יותר. שינויים אלו יכולים להיות לכיוון של דמוקרטיזציה וזכויות אדם או לכיוונים הפוכים, של שמרנות ופגיעה בזכויות. אפל קשר את החינוך הביתי לשינויים מהסוג השני. חשוב לציין כי ביקורתו מתמקדת בעיקר בפלג הגדול ביותר בארצות הברית של מחנכים מן הבית, הוא הפלג הנוצרי-שמרני, אך חילצתי מבין טיעונו כאלו שאני חושבת כי הם נכונים גם במובן הרחב יותר. אפל מיקם את תנועת החינוך הביתי בתוך מגמה שקרא לה "שמרנות מודרנית", וכלל בתוכה זרמים שונים, ביניהם: זרם ניאו-ליברלי הרואה את הטוב באינדיווידואל ואת הרע בקולקטיב וזרם ניאו שמרני המחפש משמעות וידע "אמיתיים". המחנכים הביתיים רואים את המשפחה כמוסד המרכזי וכגוף המשמעותי ביותר בחברה (Kintz, 1997). אפל ראה בתהליך זה את המקבילה הקיצונית של תהליך "היציאה לפרוורים". החינוך הביתי דומה לקהילות הסגורות ולהפרטה של השכונות, הגנים ושאר השירותים הציבוריים בכך שהוא מהווה איזור מוגן פיזית ואידיאולוגית. הוא מהווה דחייה של "רעיון העיר" לא רק במובן של המפלט מבעיות העיר אלא גם מהשונוות ומהאחרות התרבותית והאינטלקטואלית והמרתו רעיון העיר בחיפוש אחר הטבעיות והפשטות. אפל ראה בתהליך זה השתבללות פנימה והסתגרות שמופיעה הן בבתי ספר פרטיים בו דומים לומדים עם דומים והן בהתכנסות הביתה. עם זאת, גם במרחב הביתי ההתכנסות אינה שלמה. החינוך הביתי נשען על

הטכנולוגיות החדשות ויוצר לעצמו "קהילות וירטואליות" המאפשרות לצרוך אינפורמציה ולהוות מקור מפגש. אבל המפגשים הוירטואליים, על פי אפל, אינם יכולים להחליף את המפגש האנושי המגוון והממשי. בהקשר זה טען אנדרו שפירו (Shapiro, 1999, p.12) כי אפילו בתי ספר גרועים מספקים סוג של דבק חברתי, יוצרים תרבות משותפת והתייחסות לתרבויות השונות. למול זה הדוגלים בחינוך ביתי, בשם חופש הבחירה, יוצרים בעצם סגרגציה. אפל קשר את צמיחת החינוך הביתי להתקפות כלפי המדינה המסמלת את המרחב הציבורי. התקפות אלו יצאו בעצם כנגד הלגיטימציה של המדינה שהתבססה בעקבות מלחמת העולם השנייה, והחל מאמצע שנות השמונים לערך קראו תגר על תפיסתה של המדינה כמבטאת "טוב ציבורי". בית הספר כמוסד ציבורי הפך לאחת ממטרות הביקורת המרכזיות, מתוך היותו מוסד הנמצא במגע יום יומי עם אוכלוסייה רחבה. אפל טען שההתקפות על בית הספר הועצמו עקב אופן הצגתו בתקשורת ויצרו תחושה אצל הורים רבים שביית הספר מאיים על נפשם של ילדיהם כתוצאה מהדלות והריקנות הרעיונית, וחמור מכך – מסכן את גופם בשל האלימות הגואה. תמונת מצב זו חיזקה את דימוי הבית המגונן אל מול הגיוגל הבית ספרי ואת הזמינות הטכנולוגית ורשתות התמיכה כגורם מרכזי המסייע להורים לנתב את הדחייה מבית הספר לפרקטיקה ממשית של חינוך בבית (Bromley & Apple, 1999). גם בישראל ניתן לראות כי הקהילה הוירטואלית (וכתולדה ממנה – הממשית) מהווה מקור תמיכה וסיוע למתלבטים ולמתחילים בחינוך ביתי. למרות שאפל הסכים עם חלק ניכר מהביקורת כלפי מערכת החינוך וטען כי היא מחויבת לבחינה ביקורתית ולהשתנות, הוא טען כי החינוך הביתי מחזק קבוצה מסוימת על חשבון קבוצה אחרת. על פיו ההשפעה של החינוך הביתי תהיה דומה לזו של פוליטיקות נאו-ליברליות אחרות בחינוך שכבר נחקרו: מתן תוקף מחודש להיררכיות של מעמד וגזע (Witty, Power, Halpin, 1998). כלומר החינוך הביתי מקנה הטבות דיפרנציאליות ומחזק קבוצות בעלות הון תרבותי וכלכלי על חשבון החלשת המערכת הציבורית המשרתת את הקבוצות החלשות יותר (הן מתוך אי שליחת הילדים למערכות הציבוריות, והן מתוך מגמות של חוסר רצון לשלם מסים, או להשתמש בכספים ציבוריים לחינוך הפרטי). בהקשר הזה נקשר החינוך הביתי לפוליטיקה של הכרה של קבוצות ויחידים המבקשים להרחיב את בחירתם ולהעמיק את זהותם, אך פוגעים בכך בפוליטיקה של החלוקה-מחדש המנסה ליצור שוויון הזדמנויות לכלל האוכלוסייה. טיעונים דומים השמיעו גם כריסטופר לובינסקי (Lubienski, 2000) וולטר פיינברג (Feinberg, 1999). לובינסקי טען כי המגמה לכיוון של חינוך ביתי מבטאת איום על הטוב הציבורי ונסיגה מהשתתפות בשירותים הציבוריים. תהליך זה מבטא בריחה מהייצוג החברתי של ערכים בחברה פלורליסטית. פיינברג טען, באופן דומה, כי הנסיגה לבתי ספר פרטיים, ועל אחת כמה וכמה – לחינוך ביתי, מבטאת הרחקה מתהליך ההבניה של הקונצנזוס הדמוקרטי.

מבקר מרכזי נוסף של החינוך הביתי הינו רוב רייך (Reich, 2005). רייך קרא לרגולציה משמעותית של החינוך הביתי, ובתוך כך העלה כמה נקודות ביקורת חשובות. רייך ציין כי קיימת שונות רבה בין המחנכים מן הבית, אך יש ביניהם מכנה משותף בכך שרובם הגדול מתנגד לרצון הרשויות לפקח על החינוך הביתי. מגמה זאת של התנגדות לפיקוח מאפיינת גם את המחנכים בבית בישראל והיא חלק מהטיעונים הנמצאים בבסיס תביעותיהם. רייך קרא להגבלת סמכות ההורים בחינוך ילדיהם בהסתמך על שני טיעונים מרכזיים: טיעון אזרחי

וטיעון החופש. הטיעון האזרחי נסמך על כך שהילדים הם האזרחים הצעירים של המדינה, ולמדינה יש אינטרס מובהק להבטיח שהם יקבלו חינוך אזרחי. ניתן לטעון כי יש מחלוקת בשאלה מה הערכים האזרחיים אותם יש להנחיל לילדים, אך דבר זה אינו מבטל את האינטרס של המדינה להעביר כמה רעיונות בסיסיים הקשורים לאזרחות באמצעות חינוך, כמו גם תחומי דעת בסיסיים נוספים, זאת על מנת להבטיח כי שהילדים, לכשיגדלו, יהיו אזרחים פרודוקטיביים ובעלי מסוגלות לחיים שאינם נסמכים על המדינה. טיעון החופש מסתמך על כך שאחד מערכי הייסוד של הדמוקרטיה הליברלית הוא להבטיח ולהגן על החופש של האינדוידואל. חופש זה הוא המפתח לשונות חברתית ולפלורליזם. מתוך הנחה זו, פגיעה בחופש של הורים לחנך את ילדיהם נראית מופרכת, אך יש לבחון זאת במבט עומק. החשיבה הליברלית טוענת כי ניתן להגביל חופש של אדם אחד באם הוא פוגע בחופש של אדם אחר. בהקשר הזה ניתן לראות בכל ילד אינדוידואל בעל אינטרס לחופש בדיוק כמו מבוגר. הדמוקרטיה הליברלית צריכה להגן על זכותם של ילדים לחופש על מנת שיצמחו להיות מבוגרים אוטונומיים. אינטרסים אלו זהים בחשיבותם לאינטרסים של ההורים לחופש ולאוטונומיה. טיעון החופש רוצה להבטיח שהילדים יקבלו את היכולת לנווט את חייהם בצורה עצמאית ללא שליטה של אנשים או מוסדות אחרים. רייך חשש כי חינוך של ילדים במרחב משפחתי, במיוחד ללא פיקוח, יכול לאפשר גדילה של ילדים שלא נחשפו לשונות חברתית ולפלורליזם, ובכך לצמצם את יכולתם להפוך למבוגרים אוטונומיים. על פיריך, ילדים בחינוך הביתי חשופים לסכנה של סגירות ושל בידול באופן שילדים הלומדים בבית הספר לעולם לא יהיו חשופים להם. הורים יכולים להגביל את הסביבה החינוכית, לשלוט בקוריקולום וליצור סביבה הומוגנית בה ערכי הורים מועברים בצורה בלעדית ללא חשיפה לרעיונות סותרים. התחנכות כזו יכולה לצמצם את אופקיהם של המתחנכים ואת הבחירה שלהם כמבוגרים, ולהגביל את היכולת שלהם לדמיין צורת חיים אלטרנטיבית.

הביקורות שהצגתי להלן נחלקות לשני סוגים: הראשון מדגיש את חוסר האחריות החברתית שבקיום חינוך ביתי, והשני חרד להתפתחות החברתית ולהשתלבות בחברה של ילדים הגדלים בחינוך הביתי. אתייחס ראשית לביקורות מן הסוג הראשון.

רוני אבירם (אבירם, 1999) טען כי התחזקות המגמה של החינוך מן הבית הינה בלתי נמנעת מתוך ההווה הפוסט מודרנית (המטילה ספק בצורך בחינוך סוציאליזטורי והגמוני מחד וההופכת את אמצעי הידע לנגישים וזמינים יותר מאיך). הוא ראה מגמה זו כחיובית, אך התייחס גם לביקורות ולסכנות שעלולות לנבוע ממנה. לתפיסתו אין להגביל את התהליך, אלא לטפח אותו במקביל ליצירת הבלמים הנדרשים. אבירם טען כי התחרות, בגבולות הגזרה של הדמוקרטיה הליברלית, מועילה למערכת החינוך ומחייבת אותה להשתפר. במקביל יש לאפשר נגישות הן כלכלית והן תודעתית לשכבות רחבות כלפי האפשרויות החינוכיות השונות הניצבות בפניהן. בנוסף ניתן לטעון כי מערכות החינוך הציבוריות, על פי כל המחקרים, רחוקות מלהוציא מתוכן בוגרים בעלי אחריות חברתית ומחויבות חברתית רחבה, ועל כן תקיפה של החינוך הביתי כמבטא חוסר אחריות חברתית, כאשר מערכת החינוך הציבורי מהווה צינור לריבוד וליצירת היררכיות חברתיות, מהווה במידה מסוימת בריחה מהתמודדות עם מצבה העגום של מערכת החינוך. לדעתי, יצירת דיכוטומיה בין שיפור החינוך הציבורי ליצירת מסגרות חלופיות הינה מוטעה, וכפי שציין אבירם ניתן ורצוי לאפשר את שני

התהליכים במקביל. כפי שציינתי, בארצות הברית הביקורת כלפי החינוך הביתי מתמקדת בקבוצה הגדולה של שמרנים-נוצרים שנתפסים כאיום על המרחב הדמוקרטי. בישראל לעומת זאת רובן המכריע של המשפחות שייכות לזרם של החינוך הביתי החופשי ומזוהות עם ערכים הומניסטיים וליברליים. להבדיל, בישראל זוכים החרדים (שהינם בעלי פרופיל דומה לקבוצה הנוצרית השמרנית ומהווים קבוצה משמעותית בגודלה) לאוטונומיה חינוכית בעוד שהחינוך הביתי שמונה מאות מועטות נתפס כאיום על המערכת.

לדעתי לא ניתן כיום להיאבק על הטוב הציבורי באמצעות מניעה של התאגדויות חברתיות וחינוכיות. אני חושבת כי דווקא עידוד של מגוון של התאגדויות, תוך יצירת הפריה הדדית ביניהן, יכול לשפר ולהעשיר את מערכת החינוך. אני מסכימה בהקשר זה עם טיעונו של רייך כי יש צורך ביצירת רגולציה של החינוך הביתי על מנת לבדוק שלא נוצרת סתירה מהותית בין ערכי החברה לערכים המשפחתיים. בהקשר זה אני עוקבת אחר השיח הרב-תרבותי שמתייחס להסדרה של היחסים בין קבוצות שונות למדינה.¹⁰

לגבי הביקורת מהסוג השני טען אבירס כי בניגוד לביקורות המוצאות סתירה בין האחריות של הפרט כלפי החברה לבין החינוך הביתי, חינוך ביתי מעודד את האדם ללקיחת אחריות על חייו ונותן לו כלים המתאימים לחיים בסביבה פוסט מודרנית (כגון גמישות ופיתוח נקודות חוזק אישיות). בנוסף החינוך הביתי מחייב משפחות ליצור צורות שונות של התאגדויות ובכך יוצר פרקטיקה דמוקרטית ומעודד אזרחות פעילה. טיעונים דומים השמיע בריאן ריי (Ray, 2004) כאשר הראה במחקר רחב שערך שבוגרי חינוך ביתי הינם בעלי מחויבות חברתית רבה ומעורבות ציבורית גבוהה.¹¹ ריי סייג ואמר כי מעורבות זו באה לידי ביטוי בהתאגדויות מסוגים שונים ולא דווקא בגופים ציבוריים של המדינה. המחקר מראה כי המתחנכים בבית מעורבים מאוד בקהילותיהם ובחיים האזרחיים. במחקר נוסף (Webb, 1999) נמצא שילדים שהתחנכו בבית הינם עצמאים בטוחים בעצמם ובעלי חופש מחשבה. בראיונות שקיימתי עם בני נוער בוגרי חינוך ביתי בישראל מצאתי דברים דומים.

ביקורת מרכזית נוספת שעלתה במחקרים שציטטתי מאשימה את החינוך הביתי בהגדלת פערים כלכליים. ביחס לכך ניתן לטעון כי גם המערכות הציבוריות לא הצליחו בצמצום הפערים. כלומר יומרני לדרוש מהחינוך הביתי לעמוד במדדים שגם המערכת עצמה נכשלת בהם. נכון יותר, לדעתי, לבחון את החינוך הביתי במסגרת הפתרונות החינוכיים הריאליים במצב הנתון בישראל כיום. בנוסף, רבות ממשפחות החינוך הביתי בוחרות לוותר על משכורת אחת (ולעיתים לצמצם באופן ניכר את השנייה) והן חיות בצניעות רבה. כלומר "ההון" של משפחות המקיימות חינוך ביתי הוא בעיקרו הון תרבותי ולא הון כלכלי. דוגמא לכך ניתן לראות בציטוט הבא, שמופיע בתוך דיון על "פשטות מרצון" באתר "באופן טבעי":

אני אנסה לתאר איך צמצמנו את ההוצאות בחצי. גם אצלנו זה תהליך של שנים. זה התחיל לפני חמש שנים כשהטלביזיה התקלקלה לנו, לא היה זמן לתקן ואחרי חודש ראינו שאיכות חייו השתפרה בצורה מדהימה - החלטנו לנסות להמשיך ואחרי מספר חודשים זה פשוט הפריע בעין ואז הוצאנו את הטלביזיה מהבית - עד היום. זה כבר חסכון אדיר בכסף -

¹⁰ על השיח הרב תרבותי כתבו בין היתר: יוסי יונה, יהודה שנהב, יואב פלד ועוד.
¹¹ על מחקר זה ומחקרים נוספים שמוזכרים כאן בקצרה אפרט לעומק בתת-פרק הבא.

מכיוון שלא חשופים כל הזמן לפרסומות ולגירויים. כמובן שזה גם חוסך אגרת טלוויזיה וכבלים. אחרי מספר חודשים - כנראה מתוך קשב לגוף שלי ויותר מודעות לעצמי - החלטתי שנמאס לי לטייל בין רופאים שלא יודעים למה הגוף שלי כמו של בת שישים - והתחלתי לשנות את התזונה שלי. שינוי התזונה חסך לי כסף רב - מכיוון שהלכתי לפחות מסעדות, וירקות ופירות עולים הרבה פחות ממעדנים, עוגות, גבינות שמנות וכו' [...] כשעברנו לגדרה שוב ההוצאות הצטמצמו במידה ניכרת - כי כבר לא עוברים ליד חנויות - בשביל לקנות משהו צריך לקחת את הרכב - ולצאת לקניות. אז: אין כמעט מסעדות - עושים ארוחות גורמה עם חברים בבית. לא קונים כמעט ספרים - נרשמנו לספרייה. כמעט ולא קונים בגדים. צמצמנו בצורה משמעותית (שוב) את הקניות בסופר/מכלת/ירקן. קונים רק מה שצריך באוכל - וזה מדהים לגלות - כמה אוכל זרקנו. לא רואים סרטים בקולנוע - אנחנו רואים DVD במחשב.¹²

מציטוט זה עולה בצורה ברורה המתח שבין הון תרבותי להון כלכלי. המשפחה המתוארת חיה בצורה שאם תימדד במדדים כלכליים בלבד תמוקם באחד העשירונים התחתונים. עם זאת, ניתן לראות בהנחות היסוד של המשפחה תכנון רציונאלי הנובע מתוך השקפת עולם ערכית ולא מצוקה הנובעת מתרבות עוני שאין בה ממד של בחירה. ההבחנה בין השניים חשובה כי החינוך הביתי נכנס לקטגוריה של חינוך חוץ ממסדי המואשם תדיר באליטיזם כלכלי. אולם במקרה של החינוך הביתי, שלא כמו בבתי הספר הייחודיים, הגובים תשלום רב עבור תלמיד, מתחדדת האבחנה בין אפשרויות כלכליות לאפשרויות תודעתיות. הבוחרים בחינוך ביתי הם בעלי ראייה ביקורתית כלפי המרחב החינוכי הנתון ובעלי אמונה עצמית ביכולותיהם ליצור באופן עצמאי אלטרנטיבה, וזה הדבר המקנה להם את עוצמתם. הבנה זו מעוררת שאלה מעניינת: האם ניתן במשפחות מעוטות אמצעים, בהן נמצאת האם לעיתים קרובות בבית לפחות בשנות החיים הראשונות של הילד, לעורר תודעה עצמית של חינוך ביתי ולהפך את הקשר המורכב שבין מצוקה כלכלית למצוקה תרבותית?

בהקשר זה מעניין לציין מחקר חדש המדווח על עליה בחינוך הביתי אצל אפרו-אמריקאים בארצות הברית (Taylor, 2005). טיילור טענה כי דווקא החינוך הביתי מהווה הזדמנות לצמצום פערים ולהתמודדות עם פער מתמשך בהישגים המאפיין את מערכת החינוך הרגילה. בעוד שמערכת החינוך הרגילה משמרת דיכוי מתמשך כלפי קבוצות אוכלוסיה מסוימות ובכללן האפרו-אמריקאים, הן בשל נחיתות כלכלית והן בשל תיוגם כלומדים מוכשרים פחות, מאפשר החינוך הביתי להצמיח את הלומדים ולאפשר להם נקודת פתיחה טובה יותר בחייהם הבוגרים. טיילור טענה כי הגורם הכלכלי אינו מכשול בל יעבור וכי ניתן לקיים חינוך ביתי גם במשפחות מעוטות אמצעים ואפילו חד הוריות.

בהיבט הכלכלי, הסכים אבירם, החינוך מן הבית יכול לפגוע בשוויון בכך שהוא מוציא מבית הספר את התלמידים המוכשרים יותר או את אלו שהוריהם בעלי מודעות ומוטיבציה ללמד אותם, דבר שעלול להחליש את בית הספר ולגרור עזיבה נוספת של תלמידים, וחוזר חלילה. לשם כך הציע אבירם להקים מנגנונים שיסייעו להורים משכבות חלשות לקיים חינוך ביתי הן בתמיכה כלכלית והן בתמיכה לימודית. במקביל הציע לשכלל ולפתח את בית הספר עד להפיכתו לגורם תחרות משמעותי.

¹² רקפת ברגנר, מתוך "פשטות מצוין", אתר "באופן טבעי", 8.9.03.

ביקורת נוספת ביחס לחינוך הביתי היא כלפי העברת הסמכויות המועצמת מהסוכנים החברתיים אל המשפחה, וכלפי השלכותיה על חלוקת התפקידים במשפחה. הטענה היא כי בדרך כלל המבוגר הנשאר בבית הוא האישה, דבר המחזיר לחלוקת התפקידים השמרנית בין הגבר לאישה, מדיר את האישה משוק העבודה וכולא אותה במרחב הביתי. בתהליך זה נפגמת התפתחותה המקצועית והאישית של האישה, והיא מגדירה עצמה במונחים אימהיים בלבד. טענה זו מעניינת במיוחד, משום שרבות מבין הנשים הבוחרות לחנך בבית הן נשים משכילות שהיו במהלכה של בניית קריירה משמעותית. על מנת להתמודד לעומק עם טענה זאת יש להיכנס לשיח הפמיניסטי והפוסט-פמיניסטי, שאינו מרכזו של חיבור זה,¹³ ולכן בחרתי לתאר את הביקורת ואת התגובות לה בקצרה. את טיעוני הביקורת המרכזיים מבטא הציטוט שלהלן (רותם, 2002):

[...] כזו היא גם האופנה של החזרת תפקיד האם למרכז המשפחה, או כפי שמגדירה זאת הפרופ' דפנה יזרעאלי, ראש החוג ללימודי נשים באוניברסיטת בר אילן, "פולחן האמהות הטוטלית". לדעתה, ולדעת חוקרות פמיניסטיות רבות, אפשר לראות ברומנטיזציה של האמהות וההנקה תגובת-נגד למהפכה הפמיניסטית. והשאלה למה נשים מקדמות את התנועה הזאת היא שאלה מעניינת בהקשר זה. למשל "עקרון הרצף", שפיתחה הפסיכותרפיסטית האמריקאית ג'ין לידלוף, ואשר לו חסידות רבות בישראל. לשיטתה של לידלוף, ילד שיישאו אותו כל הזמן בידים ויניקו אותו עד גיל שלוש בערך יהיה ילד מאושר ובעל ביטחון עצמי, לעומת ילד שאמו עובדת והננטש ומטופל בידי נשים זרות. כלומר, מודל האשה המצטיינת על פי לידלוף הוא של מעין אמא אדמה, הרואה בגידול ילדיה (ובהנקה) את הגשמתה העצמית. אפשר לראות באשה המסתובבת כשתינוק כרוך אליה במנשא - שהרי התפקיד הזה מוטל על האשה - גם מטאפורה לאשה הקשורה לבית ולילדים.

הד"ר דיאנה לוצטו מהחוג לעבודה סוציאלית באוניברסיטת תל אביב מסבירה את הקשיים בתקשורת בין גברים לנשים בעקבות המהפכה הפמיניסטית כרקע לפריחת ספרים מסוגו של "לדעת להיכנע". "אני לא אומרת שנשים לא נעשות שתלטניות, אבל זה לא נפוץ, כי התרבות והספרות קבעו לנו את הכללים ליחסים המסורתיים. הסיטואציה החדשה שינתה זאת, וזה בילבל את הגברים והנשים. בעיקר את הנשים, שהן המפסידות העיקריות". במלים אחרות, הן עדיין לא קנו להן חופש, אך הפסידו את כל ההטבות. "נשים שואלות את עצמן, מה הרווחתי מהמהפכה? פמיניסטית היא עדיין שם גנאי, משהו וולגרי עם קונוטציות שליליות. אין פרגון מנשים אחרות ויש המון לחצים" [...] לוצטו מסבירה שעניין האמהות המושלמת מגיע בגלים בד בד עם תנודות בחוזק ובשליטה הנשית [...] היום השיח הסוציולוגי החליף את הרעיונות הפרוידיאניים בעניין הזהות הנשית. זהות נשית שווה אמהות. "אין לי שום ספק שהילד מבסוט מזה, אך כל עניין הקשר בין האם לילד, החיסון הטבעי בהנקה, טובת האשה המממשת את עצמה באמהות, כל העניין החדש ברעיונות דרוויניסטיים המדברים על הטבע הנשי האמהי - זו בעיה. רעיונות אלה נועדו לחזק את רגש האשמה של האשה. מה אשה תעשה, תלך נגד הטבע שלה? זה מסדר לכולם את החיים. נשים משתמשות בתירוץ הזה כדי להתרחק מהעולם הברוטלי".

¹³ על השיח הפמיניסטי כתבו בין היתר: ארנה קזין, דיאנה לוצטו, עמליה זיו ועוד.

ואכן, הנשים המחנכות בבית מגדירות עצמם במונחים פוסט-פמיניסטיים כנשים שבחרו באופן מודע את המרחב הביתי למימוש עצמם ונשיותן. עבורן הבחירה להישאר בבית זהה בערכה לבחירה לנהל קריירה מצליחה, כשבשני המקרים קיימים מחירים מסוגים שונים. הן מצדדות בטענה כי גם לאחר המהפכה הפמיניסטית הנשים נמצאות בעמדת נחיתות בשוק העבודה והן נתבעות לשלם מחירים נפשיים כבדים ופעמים רבות לא משתלמים כלכלית על השילוב בין אמהות לקריירה. המרחב הביתי, לעומת זאת, נתפס כמאפשר שילוב מעצים יותר של אמהות המלווה בהתפתחות אישית. נשים רבות הנמצאות בבית מפתחות קריירה חלופית המשתלבת ביתר קלות עם ההורות בתחומים כגון: רפואה אלטרנטיבית, ייעוץ הנקה וכו'. רבות יוצרות קבוצות מפגש, שיח ותמיכה הדדית המספקות הן את צרכי הילדים בחינוך הביתי והן את צרכי האמהות. חשוב לציין כי בעוד שהשיח הפמיניסטי היווה קריאת תגר חברתית, הנשים שבחרו להישאר בבית מנסחות את עמדתן בצורה אישית ולא כמניפסט חברתי. להלן מספר דוגמאות מאתר "באופן טבעי"¹⁴:

כשאנו מדמיינים אישה פמיניסטית, אנו רואים אותה כאישה אסרטיבית, המכוונת ומנהלת את חייה על פי בחירתה. בשבילי, חיים באופניים, במקרה שלי בעיקר מכיוון החינוך הביתי, גרמו לי להרגיש הרבה יותר דומיננטית, לוקחת אחריות, משפיעה וקובעת על חיי וחיי המשפחה שלי, וזה בעצם פמיניזם [...]. אני מרגישה שיש כאן באתר עידוד והכוונה להרבה נשים לקחת אחריות על כל תחומי החיים. לחשוב על הדברים, להחליט בדברים שאנו רגילות שמחליטים בשבילנו כמו חינוך הילדים, בריאות המשפחה, תזונה ואופנה. לכן אני מוצאת כאן הרבה יותר נשים פמיניסטיות המעזות להגשים את חלומותיהן מאשר נשים הנגררות עם הזרם והמוטו המכתיב את חייהן הוא "אין ברירה, זה העולם כיום".

אמהות מלאה היא הגשמה של נשיות בעיני. היא מהות הפמיניזם בהגדרה הפרטית שלי. להסתדר כלכלית במקרה של משבר, זו בעיה בכל מצב. זה עלול להיות קשה לכל אחד, לא משנה איזה בחירות עשה [...]. הדברים כאן, אפשר לראות בהם ניסיון של איזון מול הטעיית הציבור הגורפת שמתרחשת ב"מיינסטרים". הלחץ המופעל על נשים להשתוות לגברים בכל, בשם הפמיניזם [...]. זו הטעייה חמורה של הציבור! בתי אב (מה זה הביטוי הזה?! רבים סובלים מהיעדר עיקר הבית. המשפחה נפוצה לכל עבר משבע בבוקר עד חמש אחר הצהריים לפחות, ומטעים אותנו לחשוב שזה בסדר. הכנת האוכל, ניקוי הבית וטיפוחו, השהיה יחדיו בסביבה המשפחתית [...]. כל אלה הם עמודי התווך של בריאות נפשו של אדם. וכשהם נעשים על ידי זרים, בשכר, הם לא נושאים את האיכות הזאת. אבל אנחנו מוטעים תדיר לחשוב שאין לאלה משמעות. על ידי כוחות גדולים. הממסד, הפרסומות. צו החברה. אז קצת "הטעייה" מאזנת מפי נשים שכותבות כאן יכולה רק להועיל.

הביקורת אותן הצגתי בחלק זה חשובות מאוד, לדעתי, שכן הן מעלות סוגיות חשובות שיש להתמודד איתן אם רוצים ליצור לגיטימציה לחינוך הביתי. חלק מהנתונים בחלק הבא מתייחסים לביקורות אילו.

¹⁴ אמא בבית, מתוך "האם חיים באופנים מנוגדים לפמיניזם", אתר "באופן טבעי", 24.1.2006; אמת הארץ, שם, 25.1.2006.

3.א איכויות החינוך הביתי

בחלק זה אנסה לסכם תוצאות של מספר מחקרים שבדקו את איכות החינוך הביתי במספר משתנים. ניסיתי לחלק את המחקרים לתחומים שונים, ולהתייחס במיוחד לסוגיות המעוררות ביקורת נרחבת כאשר מדובר בחינוך ביתי כגון: כשרים חברתיים ואזרחות פעילה. יש לציין כי מתוך כך שמושא המחקר הינו חמקמק (כלומר יש קושי לאתר את כלל המשפחות, למדוד במדדים אחידים וכו') קיימות השגות תמידיות על מהימנותם של המחקרים. רייך לדוגמא טען כי קיימת הטעייה ביחס לחינוך הביתי כפי שמשקף באמצעות המדיה, שם מציגים בדרך כלל מקרים יוצאי דופן לחיוב ולשלילה, בעוד שעל הלומד הממוצע בחינוך הביתי ידוע מעט מאוד. הוא טען כי למרות העלייה הגדולה במספר המתחנכים מן הבית לא גדל מספר המחקרים בנושא בצורה משמעותית, שכן יש התנגדות של המתחנכים מן הבית למחקרים חיצוניים. דבר זה משפיע אפילו על ההערכות המספריות לגבי מספר המתחנכים בחינוך הביתי. לדוגמא: בעוד שנתונים ממחלקת החינוך של ארצות הברית מעידים על 1.1 מיליון מתחנכים בבית ב-2003 (NCES, 2004), ריי, העומד בראש ארגון המחקר של המתחנכים מן הבית בארה"ב (NHERI), מעריך את מספרם בין 1.7 ל-2.1 מיליון (Ray, 2004). מתוך כך, השתדלתי לבחור במחקרים המתבססים על מספר רב של נתונים ומשתמשים במתודות מדעיות. מורכבות נוספת היא שחלק גדול ממושאי המחקר בארצות הברית הינם בוגרי חינוך ביתי שאינו חופשי דבר המקשה להשליך ממחקרים אלו על המצב בישראל.

כשרים חברתיים ומעורבות אזרחית

באחד המחקרים הראשונים בנושא בחנה מונטגומרי (Montgomery, 1989) את הברות והחברתיות של בני 10-21, והראתה שהם אינם מבודדים מהחברה ולוקחים חלק בפעילויות חברתיות וקבוצתיות רבות עם עוד בני נוער ובוגרים. פעילויות אלו כללו: ספורט, חוגים, מחנות קיץ, שיעורי נגינה, ועוד. במחקר נוסף (Shyers, 1992) שהשווה בין 70 ילדים בחינוך הביתי ל-70 ילדים בבתי ספר פרטיים באנגליה נמצא כי ההתנהגות החברתית שלהם דומה, וכי "התנהגות בעייתית" רווחת יותר בקרב ילדי בית ספר מאשר בקרב ילדים המתחנכים בבית. שירס נימק זאת בכך שילדים בבית מחקים את התנהגות הוריהם, בעוד שילדים בבית הספר מחקים את הקודים הנהוגים בו. במחקר נוסף השווה תומס סמדלי (Smedley, 1992) בין 20 ילדי חינוך ביתי ל-13 ילדי בית ספר בארצות הברית תוך הקפדה על התאמה במאפיינים דמוגרפיים, ומצא כי ילדים המתחנכים מן הבית הינם בוגרים יותר ובעלי מיומנויות חברתיות מפותחות יותר מילדים הלומדים בבית-ספר. הוא נתן לכך מספר נימוקים, כגון: הכיתה מאפשרת בעיקר תקשורת חד כיוונית ומלאכותית בעוד שהחינוך הביתי מבוסס על תקשורת משמעותית; בבית הספר קיימת סטנדרטיזציה בעוד שחינוך ביתי מעודד שונות; בתי ספר מבוססים על הפרדה גילאית מלאכותית שאינה מכשירה את התלמידים לאינטראקציות מגוונות הקיימות ב"עולם החיצוני" בעוד שהחינוך הביתי מזמן מפגשים רב גילאיים בדומה לסיטואציות חברתיות אמיתיות; אופני הלימוד בבית מפתחים

אצל הלומדים אוטונומיה ומכשירים אותם לגמישות הדרושה בעולם משתנה תדיר. במחקר שערך גרי נוולס (Knowles, 1993) בארצות הברית על 53 מבוגרים שהתנסו בחינוך מן הבית הוא מצא שיותר מ-75% של הנבדקים חשו כי החינוך מן הבית הגדיל את יכולת התקשורת שלהם עם אנשים מקבוצות חברתיות שונות. הנבדקים עצמם עמדו בכל הפרמטרים של קבוצת הגיל שלהם מבחינת עיסוקים ומצב משפחתי. במחקר חדש על 5,254 בוגרי חינוך ביתי (Ray, 2004), עליו ארחיב בהמשך, נמצא כי 71% מהם פעילים בשירות הקהילה (בהתנדבות בגופים שונים וכו') בהשוואה ל-37% בני גילם בארצות הברית (יש לשים לב כי הנתונים להשוואה אינם מאותו מדגם, דבר המגביל את מהימנותם). 88% היו חברים בארגון כלשהו ו-87.3% קראו עיתון פעם בשבוע לפחות. ריי טען כי בניגוד לביקורות שהניחו כי בוגרי החינוך הביתי יגדלו להיות מנוכרים לחברה ולפעילות אזרחית, לא ישתתפו בדיון הציבורי ולא יהיו סבלניים לדעות שאינם דעותיהם של הוריהם, נמצא כי בוגרי החינוך הביתי מעורבים יותר מהבוגר הממוצע בארצות הברית בכל אחת משש הקטגוריות שהוגדרו (תרמו כסף פוליטית, נכחו במפגשים ציבוריים, כתבו או חתמו על עצומה, התנדבו או עבדו בהקשר פוליטי, השתתפו במחאה, הצביעו). לדוגמה בקבוצת הגיל של 18-24 13% התנדבו בהקשר פוליטי ו-73% הצביעו בבחירות (לעומת 29% בני גילם). ממצאים אלו נתמכו גם במחקרים נוספים. מתוך המשתתפים במחקר חשבו רק 4% כי הפוליטיקה מסובכת מדי להבנה (מול 35% מכלל הציבור), ו-6% הזדהו עם האמירה כי למשפחתם אין השפעה על הממשלה (מול 44% מכלל הציבור). החשש המתבקש כי המעורבות הגבוהה מעידה על פעילות ערה בקהילות דתיות סגורות אשר מעידה על חוסר בסובלנות ופתיחות לאחר מתבדה בנתונים על-פיהם 92% הסכימו עם האמירה כי "צריך לתת לאדם לדבר כנגד הכנסייה והדת" (אל מול 88% בציבור), 96% חשבו כי "צריך להרשות לאדם לנאום נגד שימוש במיסים לתשלום לעזרה רפואית ולהאכלת אנשים".

הישגים לימודיים

הישגיהם הלימודיים של המתחנכים מן הבית הוכחו במספר מחקרים. לדוגמה: על-פי נתוני יחידת המחקר של הקולגים בארצות הברית (American College Testing, 1997) התוצאות של 1926 סטודנטים בוגרי חינוך ביתי מהשנתון שסיים את לימודיו ב-1997 הינם מעל הממוצע באנגלית, קריאה ובאופן כללי. היה הבדל מזערי לרעה בכישורי ההבנה שלהם. במחקר שנערך על מבחני SAT מבחני הקבלה לקולג' בארצות הברית, (Barber, 2001) נבדקו ציוני המבחן של 5,663 בוגרי חינוך ביתי בשנתון של 1999-2000 והם השיגו ממוצע ציונים גבוה יותר בהבעה, בלשון ובמתמטיקה מזה של בוגרי בתי הספר הציבוריים. מחקר חדש יותר שבדק את הישגי המתחנכים בבית ב-SAT, (Belfield, 2005) ניסה להסיק מסקנות רחבות יותר. בילפילד טען כי החינוך הביתי הינו מגוון ביותר ומורכב משיטות חינוך שונות וממתחנכים שהתחנכו בבית למשך תקופות שונות. אם בעבר פולחה קטגוריית החינוך הביתי לשתי קבוצות עיקריות – האידיאולוגית והפדגוגית, היום הפילוח מורכב יותר וכולל מאפיינים מורכבים המשפיעים על הישגי המתחנכים בבית. הזמינות של ציוני ה-SAT הינה משמעותית כי היא מספקת נתונים מדויקים של מבחן זה הנעשה בתנאים שווים. אם כי חשוב לסייג שמדובר על אוכלוסיית המתחנכים מהבית הבוחרת להיבחן, דבר המהווה פילוח

מסוים בעצמו. מכלל הנבחנים היוו המתחנכים מהבית 0.5%, כלומר פחות משיעורם באוכלוסייה. הציונים שקיבלו גבוהים ב-0.4 מאוכלוסיית בתי הספר הציבוריים ונמוכים ב-0.15 מתלמידי בתי הספר הפרטיים. ההישגים שלהם גבוהים במיוחד במבחני השפה וטובים פחות במתמטיקה. בסיכומו של דבר הפער אינו משמעותי לשני הכיוונים. בילפילד טען כי, בדומה לכלל הנבחנים, גם תוצאות הבחינה של המתחנכים בבית מושפעות משמעותית מההשכלה ומרמת ההכנסה של המשפחה. הוא מסכם בטענה כי המסקנות הנן אקווילנטיות. מי שנבחן מקבל ציונים גבוהים מספיק, אך אין לגזור מכך כי החינוך הביתי הוא מצע לימודי אפקטיבי ככלל.

במחקר שערך רדנר (Rudner, 1999) על למעלה מ-20,000 ילדי חינוך ביתי הוא מצא כי במבחן הסטנדרטי המקובל בבתי ספר רבים בארה"ב (Lowa) חציון הציונים שלהם היה בין האחוזון ה-75-85 אל מול האחוזון ה-50 בבית ספר ממלכתיים וה-65-75 בבתי ספר פרטיים. עם זאת רייד כתב כי מחקר זה, שמצוטט תדיר על מנת לתקוף את השיגי המתחנכים בבית, מתעלם מהביקורת שהחוקר עצמו העלה כשכתב כי: "בגלל שהמחקר לא היה מבוקר הוא אינו מצביע על כך שהחינוך הביתי נעלה על החינוך הציבורי או על החינוך הפרטי, ויש לפרש את התוצאות בזהירות" (p.33). במחקר נוסף שנעשה על קבלה של בוגרי חינוך ביתי לאוניברסיטאות הבכירות בארצות הברית (IVY League) נמצא כי בסה"כ קיימת פתיחות לקבלה של בוגרי חינוך ביתי וכי הם משתלבים בצורה טובה (Marean & Ott & Rush, 2005).

מחקר נוסף (Havens, 1999) מראה כי למרות שבמקרה של חינוך ביתי רוב ההורים אינם מוכשרים פורמאלית למקצוע ההוראה, הישגי ילדיהם גבוהים מהממוצע. ההסברים המוצעים לכך הם בין היתר: יחס מספרי נמוך בין תלמיד למורה; הקשר ההדוק שבין הלומדים בתוך המשפחה; היכולת ללמוד במגוון שיטות ולהתאים את אופני הלמידה ללומד; ומעורבות ההורה בתהליך הלמידה.

ווב (Webb, 1999) מצאה כי בוגרי חינוך ביתי (באנגליה) שהמשיכו לאוניברסיטה הצליחו בלימודיהם, היו בעלי חברתיות טובה ולרוב לא נתקלו בבעיות במציאות עבודה. היא מצאה גם כי בוגרי החינוך הביתי היו עצמאיים ובטוחים בעצמם, לא עדריים ובעלי חופש מחשבה. לסיכום ניתן לומר: המחקרים מראים כי הישגי המתחנכים בחינוך ביתי אשר הוערכו במבחנים השונים גבוהים או משתווים לאלו של בני גילם הלומדים במערכות החינוך השונות. כלומר, נראה כי הביקורת על איכות הלמידה בחינוך הביתי אינה עומדת במבחן המציאות ולראייה, בארצות הברית מתחזקת עם השנים הפתיחות כלפי בוגרי החינוך הביתי בקבלה למערכת החינוך הגבוהה.

לאחרונה התפרסם מחקר גדול וחלוצי על בוגרי חינוך ביתי במספר פרמטרים (Ray, 2004), ברצוני להתייחס לעיקרי המאמר. ריי ביצע את המחקר ב-2003, והתייחס בו ל-5,254 משיבים אשר התחנכו בבית לפחות שבע שנים וסיימו חינוך על יסודי. הגיל הממוצע של הנחקרים היה ראשית שנות העשרים. גם בהתייחס למחקר זה יש לשים לב כי ההשתתפות הייתה וולונטרית ולכן קיימת הטיה מסוימת בנתונים, אם כי ריי מציין שגם בוגרי חינוך ביתי עם יחס ביקורתי לחינוכם ענו על השאלון. חשוב לציין גם כי ריי עצמו משתייך לפלג הדתי של המתחנכים

בבית, וסביר להניח שחלק נכבד מהמשיבים שייכים לקטגוריה זו. יחד עם זאת, מדובר במחקר חשוב, שכן הוא הגיע למדגם רחב של בוגרי חינוך ביתי ובחן את עמדותיהם כלפי מספר רב של נושאים. אציג מספר נתונים מרכזיים: המשתתפים העלו מספר נימוקים מרכזיים לחינוכם בבית: 79.5% הצביעו על שאיפה לחינוך טוב יותר, 76.7% סיבות דתיות, 73.5% מחויבות לערכים ולהשקפת עולם, 69.2% שאיפה לפיתוח אישיות ומוסר, 61.7% התנגדות למה שבית הספר מלמד. המשתתפים התייחסו גם לשיטת הלימוד המרכזית בה התחנכו: 34% התחנכו במגוון של שיטות, 25% בשיטה הבית ספרית בליווי עבודות ומבחנים, 22% בצורה אקלקטית מכוונת הורים (יש לציין כי הרוב הגדול של המשיבים, 83.7%, הגדירו עצמם כפרוטסטנטים).

מבין המשיבים 20% היו בעלי בגרות או שווה לה, 45% היו בוגרי קורסים בקולג', 22% היו בעלי ב.א., ו-49% סטודנטים. המשתתפים במחקר ביטאו גישה חיובית כלפי אופן התחנכותם: 95% אמרו כי הם שמחים שהתחנכו בבית, 88% אמרו שחינוכם הקנה להם יתרון בחייהם הבוגרים, ו-82% אמרו כי בכוונתם לחנך את ילדיהם בבית. כ-5% טענו כי החינוך הביתי צמצם את הזדמנויות ההשכלה שלהם והגביל את אפשרויות התעסוקה שלהם.

4. מהי למידה טובה?

מגמות חינוכיות עכשוויות

בשנים האחרונות גוברת הביקורת בקרב אנשי חינוך רבים, הטוענים כי הלמידה הבית ספרית הופכת פחות ופחות רלוונטית, כך לדוגמא טען ריצ'ארד נורת' (North, 1987):

אין עוד צורך להאביס בכוח את הילדים בידע: הם חיים בעולם כשהם מוקפים במקורות מידע. ישנן 500 שעות טלוויזיה ורדיו בשנה בכל בית-ספר במדינה זו, ישנם מיליוני ספרים בספריות ציבוריות. ישנם מוזיאונים בכל עיר. ישנה זרימה קבועה של מידע חינם או בעלות נמוכה מאמצעי התקשורת השונים, ובכלל זה מרשת האינטרנט [...] האדם הזקן, המוגבל, הצעיר מאוד, כולם זקוקים לילדים בחייהם, כולם זקוקים לסוג העזרה והדאגה שצעירים מסוגלים להעניק, וכל אחד מהווה מקור מידע על העולם ויכול להעניק אותו לכל ילד שאינו נעול מאחורי שערי בית הספר.

ציטוט זה הוא נר לרגליהן של קבוצות שונות ברחבי העולם המנסות לפתח רעיונות חדשניים הקשורים ללמידה. חלק מהרעיונות עוסקים בלמידה בעולם ללא בתי ספר, אשר תהליכי הלמידה בו נעשים בתוך הקהילה, בסיוע חונכים ומוסדות שונים.¹⁵ כל היוזמות נובעות מביקורת חריפה על המוסד הבית ספרי, ומטילות ספק בזכות הקיום שלו במתכונתו הנוכחית. כלומר, יש לראות את החינוך הביתי כחלק מביקורת גורפת יותר כלפי אופני הלימוד בבית הספר כפי שמתבטאת בציטוט שלהלן (Fiske, 1991, p. 14):

עלינו להכיר בכך שכל מה שהוא פחות משינוי יסודי, מבני, של בית הספר, הוא חסר תועלת. אנו מנסים להשתמש במוסד של המאה התשע-עשרה להכנת צעירים לחיים במאה העשרים-ואחת.

¹⁵ פירוט על כך נמצא, לדוגמא, בספרו של רולנד מייהן **החינוך מן הבית**, עמ' 85-95.

בתי הספר הציבוריים באמריקה צמחו סביב המודל התעשייתי המוקדם, שמיצה את עצמו בחינוך כשם שמיצה את עצמו בתעשייה שיצרה אותו. חידוש החינוך הציבורי דורש לא פחות מהתקפה חזיתית על כל [ההדגשה במקור] המרכיבים של החינוך הבית ספרי: על הדרכים שבהן אנו מנהלים מחוזות, מארגנים כיתות ושיעורים, משתמשים בזמן, מודדים הישגים, מפעילים תלמידים, מקשרים בין בית הספר לסביבתו ומטילים אחריות על אנשים.

ציטוט זה מתאר את המציאות בארצות הברית, אולם ע"פ יורם הרפז (הרפז, 2000) הולכת ומשתרשת ההכרה גם בקרב מעצבי מדיניות החינוך בישראל בדבר התאמתו של התיאור למציאות בחברה הישראלית. הרפז טען כי למרות היותו של בית הספר מוסד בעל כוח שימור גדול, קיימים תהליכים החותרים תחתיו תוך כרסום מתמיד ברלוונטיות שלו. בין התהליכים האלה: אפשרויות טכנולוגיות חדשות הקשורות בעיקר למהפכת התקשוב, התפתחות תעשיית הידע והדרישות הנובעות ממנה, מהפכה במצב הידע (התפוצצות הידע, התיישנותו ונגישותו) ובתמונת הידע (הרלטיוויזציה של הידע, תפישתו כיחסי). התגברות התודעה הדמוקרטית בקרב הורים ותלמידים, תפיסתם את עצמם כבעלי זכות להשפיע על מערכות החינוך ואף כ"צרכנים" התובעים שירות, במקביל לחשיפה לתיאוריות חדשות של למידה המיתרגמות לבתי ספר חלופיים, מחלישים אף הם את מערכת החינוך.

מתוך כל אלו ניתן להניח כי בית הספר צפוי לשינויים מרחיקי לכת ביותר בעתיד הנראה לעין. על פי הרפז, החינוך הבית ספרי מבוסס על ארבע תמונות יסודיות: "ללמוד זה להקשיב; ללמד זה להגיד; ידע הוא חפץ; להיות תלמיד מחונך זה להיות תלמיד שידוע (תכנים בעלי ערך)" (הרפז, 2000). הנחות אלו אינן מועברות בצורה הצהרתית אלא מיתרגמות לדפוסים המבוטאים בכל המרחב הבית ספרי. כך למשל לומדים התלמידים בצורה פרונטאלית כאשר הם נתבעים להקשיב ולשנן את דברי המורה שמייצג את תמונת הידע; השליטה בידע נמדדת באמצעות בחינה; הידע מקודד לדיסציפלינות המועברות במרחב וזמן נתונים. המבנה הארגוני-בירוקרטי של בית הספר משרת גם הוא את אותן הנחות ביוצרו מרחב של שליטה, המעורר ניכור ותחרות, ומכשיר את התלמידים לחיים הצפויים להם על פי תמונת העולם המודרניסטית (סרסון, 1982). תמונת העולם הבית ספרית הינה מתעתעת, שכן לאמתו של דבר מצוי בית הספר בתוך סערה כאשר הוא עסוק בהדיפת הגלים הנהדפים אל תוכו, מאבק שהינו, על פי אבירם, אבוד מראש (אבירם, 1999). הרפז טען כי לא ניתן לחזות את כל השינויים שיתחוללו בבית הספר, אך אפשר לחזות את המגמה הכללית שלהם: "בית הספר ייאלץ להגמיש את המבנה שלו (ויש שיאמרו כי 'בית ספר גמיש' זו סתירה בגוף המושג) ולהתאים עצמו לצרכים המיוחדים של הלומדים ולתפישות חדשות, 'כאוטיות' יותר, של למידה והוראה" (הרפז, 2000).

החינוך הביתי החופשי נשען על מערכת של הנחות ותמונות המהוות במידות רבות תמונת ראי הפוכה לזו הבית ספרית, לדוגמא: ראיית האדם כיצור לומד; למידה בכל מקום ובכל זמן; למידה מתוך הנעה והנאה; סוציאליזציה מתוך החיים המתווכת באמצעות הקהילה בה אתה חי, ועוד. בהיותו תואם במידות רבות את השינויים המתבקשים בשדה החינוכי של ימינו סביר להניח כי ימשיך לצבור תאוצה, ועל סמך תחזיות יכול להגיע ל-10% ואף יותר מהאוכלוסייה בחברות המערביות, דבר המחייב חשיבה עמוקה של מחנכים וקובעי מדיניות.

מהי למידה טובה?

על מנת להגדיר מהי למידה טובה יש לחדד את האבחנה שבין **למידה לבין הוראה** (הרפז, 2000, א). תיאורית ההוראה ע"פ ברונר (Bruner, 1966) היא נורמטיבית ופרסקרפטיבית, כלומר נובעת מדימוי ערכי של התוצר החינוכי הראוי, בעוד שתיאורית הלמידה היא דסקרפטיבית כלומר מתארת את עצם תהליך הלמידה. בשנים האחרונות, עקב מספר גורמים, התעצמה המגמה הרואה את הלמידה, ולא את ההוראה, כעיקר התהליך החינוכי. מגמה זו שהושפעה מהפסיכולוגיה הקוגניטיבית דגלה בהתמקדות בהבנת תהליכי הלמידה ועל בסיסם בבניית החינוך "מלמטה", בלשונו של מראזנו (מראזנו, 1998) החוקרים נסמכו על הידע המחקרי המסביר את טיבעה של הלמידה ואת התנאים המיטביים להתרחשותה, ובהתאם לכך הגדירו את דרכי ההוראה האפקטיביות. במהלך זה נתפסה ההוראה כתוצר נלווה למהלך המדעי של הבנת תהליכי הלמידה, ועל כן ככפופה להם.

אולם בחינת עומק מראה שהתמונה מורכבת יותר. צבי לם (לם, 1972, ועל כך ארחיב בהמשך) טען כי ההוראה אינה כלי נטרלי אלא משרתת אידיאולוגיות שונות ומתאמת להן. כלומר, כאשר הוראה מגדירה מה ואיך יש ללמד היא גוררת אחריה סוג מסוים ומובחן של למידה. למידה, על פי תפיסה זו, היא מושג מורכב ומרובה פירושים, שכן למידה יכולה להיות של ידע, של התנהגות, של כושר רגשי חברתי ועוד. מתוך הבנה זו נגזרת על פי הרפז מערכת יחסים מעגלית בה ההוראה משפיעה על כיוון חקר הלמידה, וזו בתורה גוזרת דפוסי הוראה מועדפים. תהליך זה מתרחש משום שההוראה היא בסופו של דבר הבבואה של הערכים והנורמות של חברה נתונה המגדירים מה ולשם מה צריך ללמוד. בהתאמה לכך, תורות הלמידה השונות, המתיימרות לחקור את "הלמידה כשלעצמה", משקפות ומעצימות במידות רבות מבלי דעת השקפה חברתית תרבותית מסוימת. זיקה הדדית זאת תורמת הן ללמידה והן להוראה שכן היא מקנה להן אצטלה מדעית ומבססת את שתיהן.

אבחנה זו חשובה כפתיח, שכן במידה רבה כאשר אני מגדירה את הלמידה הטובה בעיני בהסתמך על תיאוריות למידה כאלה או אחרות, מטבע הדברים גם אני נסמכת על הנחות ייסוד אידיאולוגיות בבחירה שלי בתיאוריה כזו ולא אחרת, וזו מועצמת, שכן התיאוריה כשלעצמה מכילה באופן אימננטי מטען ערכי.

לם טען כי תיאוריות הוראה מהוות הסוואה לאידיאולוגיות שונות הניצבות בבסיסן. הוא חילק את האידיאולוגיות לשלוש קטגוריות מרכזיות: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיבידואליזציה. הראשונה מכוונת להסתגלות הפרט למערכת חברתית נתונה, השנייה לעיצוב הפרט ברוח הערכים של עולם תרבותי-ערכי מסוים, והשלישית מכוונת את הפרט להתפתחות וליצירה עצמית. כל אידיאולוגיה כזו מתרגמת את עצמה לשפה לימודית רלוונטית: חיקוי, הפנמה ויצירה בהתאמה. על פניו, במרחב הביתי ניתן לממש כל אחת מהאידיאולוגיות, ואף לשלב ביניהם (שילוב, אשר במרחב אינטימי יתכן שאינו יוצר סתירה פנימית כה עזה כפי שטען לם בנוגע למרחב הבית ספרי). אולם בהיות החינוך הביתי מעצם טיבעו חינוך הנובע מתוך סדר יום מובחן של ההורים קיימת ברוב המקרים הבחנה ברורה בין האידיאולוגיות השונות. ישנם הורים (אשר בארה"ב לדוגמא הם בעיקר מהמחנה הנוצרי-דתית), המתמקדים בסוציאליזציה ובאקולטורציה. הם יוצרים בדרך כלל דגם מובנה של לימודים, אשר במקום להתרחש בבית הספר מתרחש בבית אך מכוון באופן מובהק לתרבות ולקהילה מסוימת.

דוגמא לאפשרויות השונות מצויה בדבריו של רני כשר (כשר, 1996):

הבסיס המשותף היחיד שישנו לכל אלו המעוניינים לחנך את ילדיהם בבית, הוא בכך שהם רוצים לקחת את האחריות לחינוך ילדיהם על עצמם, במקום להטיל זאת על משהו אחר. צדדים משותפים אחרים קשה יהיה למצוא משום שרוב השונה על המשותף. לדוגמא, ישנן משפחות שאינן מסכימות לרמה הבלתי מספקת של רכישת הידע והמיומנות הניתנת בבית ספר, והן מעוניינות לעשות זאת כך שילדיהן ירכשו השכלה ויכוחו מצוינות בצורה טובה הרבה יותר. לעומתן ישנן משפחות אשר רכישת הידע והמיומנות הניתנת בבית ספר כלל אינן מהוות כלל את עיקר החינוך. הן מעוניינות שילדיהן ילמדו מתוך החיים עצמם, ואילו רכישת הידע אינה תופסת מקום נכבד במטרות החינוך.

במקרה של חינוך ביתי חופשי הקורלציה בין אידיאולוגיה לתפיסות למידה היא ברורה ומוצהרת, כפי שניתן לראות בהקדמה לאוסף המאמרים על חינוך ביתי שיצאו במסגרת "באופן טבעי" (כשר ושפרון, 2003, מבוא):

הבחירה בחינוך ביתי כדרך חיים היא הזמנה למסע משותף. הורה מזמין את ילדו למסע בו אין מסלול קבוע מראש. לעיתים ההורה מוביל, לעיתים הילד. בדרך המפותלת והישרה נקרית ההזדמנות להורה לפגוש את ילדו. באותה הדרך פוגש הילד את ההורה. ניתנת לשניהם ההזדמנות להיות אדם. אדם שלם. על סגולותיו וחולשותיו [...] הבחירה בחינוך ביתי מאפשרת לילד לחיות בחברת אדם-ההורה, החי את חייו על פי מיטב אמונתו והכרתו ומכך תפתח לילד האפשרות לבחור את דרכו בכנות, בשלמות [...] יש בה בבחירה זו, הבטחה לחיים אותנטיים ומשמעותיים [...].

לאחר שהצגתי בקצרה את המורכבות והשרירותיות המסוימת הניצבת בבסיסה של כל הגדרה שהיא ללמידה טובה, אבקש להציג בקצרה את רכיבי היסוד שניצבים בבסיס הגדרתי ללמידה טובה. מכיוון שחלק זה אינו מהווה את מרכז המחקר שלי, בחרתי לעקוב במדויק אחר הגדרתו של הרפז, המהווה סיכום ממצה בעיניי של חלק מרכזי משלל ההגדרות ללמידה טובה המתכנסות תחת הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית.¹⁶ הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית נתמכת על ידי הרוב המכריע של העוסקים בחינוך בעשורים האחרונים, והם מגדירים באמצעותה את התהליך ואת התוצר החינוכי הראוי כאחד. על סמך הגדר זו אבחן בפרק הבא את החינוך הביתי החופשי בישראל.

¹⁶ מכון ברנקו וייס הוציא אוסף ממצה של מאמרים על גישות קונסטרוקטיביסטיות בתחום הלמידה ("חינוך החשיבה", גיליון 19).

תנאים למידה טובה	הסבר
הנעה	
הנעה פנימית	אנשים לומדים היטב כאשר הם עוסקים בנושא מתוך עניין (הנעה פנימית) ולא משום שהם רוצים פרס או חוששים מעונש (הנעה חיצונית) (השוו Nicholls, 1989; קפלן ועשור, 2001).
ערעור	אנשים לומדים היטב כאשר הם מעורערים, כאשר העולם סותר את הסכמות (מושגים וציפיות) שלהם; אנשים מעורערים-קוגניטיבית מונעים ללמוד ברצותם לשקם את האיזון הקוגניטיבי שהופר (השוו לם, 2000, Fosnot, 1996)
בעיות אותנטיות	אנשים לומדים היטב כאשר הם עוסקים בבעיות משמעותיות המתקשרות לתוכניות החיים שלהם; כאשר הם מתפקדים כשוליות במצבי חיים אמיתיים (השוו Gardner, 1991; Lave & Wenger, 1995).
התאמה	
אזור ההתפתחות הקרובה	אנשים לומדים היטב כאשר הנושא הנלמד נמצא ב"אזור" שאליו הם יכולים להגיע בעזרתו של אדם אחר; כאשר הנושא הנלמד הולם את השלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים (ויגוצקי, 2003).
אתגר אופטימלי	אנשים לומדים היטב כאשר האתגר שניצב לפניהם מצריך מאמץ שהם מסוגלים לו; כאשר אתגר בר-השגה דורך את שכלם (השוו ברנדט, 2000).
אינטליגנציות וסגנונות למידה	אנשים לומדים היטב כאשר התכנים הנלמדים מתאימים לפרופיל האינטליגנציות שלהם; כאשר שיטת ההוראה מתאימה לסגנון הלמידה והחשיבה שלהם (השוו גרדנר Sternberg, 1997; 1996).
ייחוס	
ייחוס עצמי	אנשים לומדים היטב כאשר הם מייחסים את הישגיהם וכישלונותיהם לעצמם ולא לאחרים, לנסיבות או למזל (השוו, מרזנו, 2002).
לומדי הצטברות	אנשים לומדים היטב כאשר הם "לומדי הצטברות" – מייחסים הישג למאמץ ולהצטברות איטית של ידע וניסיון (בהבדל מ"לומדי כמות" הסבורים שהישג הוא דבר שיש לי או אין לי) (השוו, Deweck, 2000).

האינטליגנציה ניתנת לשינוי; הידע נוצר	אנשים לומדים היטב כאשר הם מתייחסים לאינטליגנציה כאל ישות ניתנת לשינוי; כאשר הם מתייחסים לידע כאל ישות נוצרת ולפיכך יכולה להיווצר גם על ידם (השון, 2000, Dewck).
סביבה	
סביבה דיאלוגית	אנשים לומדים היטב כאשר הם נמצאים בסביבה דיאלוגית, סביבה שבה מקיימים כללים של שיחה, הקשבה והנמקה (השון, 1991, Lipman; שור ופריירה, 1990).
סביבה תומכת	אנשים לומדים היטב כאשר הם נמצאים בסביבה שאינה מענישה אותם על טעות ואף מעודדת אותם לטעות; כאשר הם פועלים באקלים רגשי חיובי (השון, רוג'רס, 1973; ברנדט, 2000).
סביבה מספקת משוב	אנשים לומדים היטב כאשר הם נמצאים בסביבה המספקת להם משוב מתמשך ומעצב (השון, פרקינס, 1998; ברוקס וברוקס, 1997).

בפרק הבא אבחן את החינוך הביתי החופשי למול הגדרה זו של הלמידה הטובה.

פרק ב: ניתוח, פרשנות ודיון

ב.1 מתודולוגיה

המחקר שלהלן הינו מחקר איכותני-קונסטרוקטיביסטי (שקדי, 2004), וככזה הוא מתאפיין בשלוש הנחות יסוד בדבר אופייה של המציאות; היחסים בין היודע למושא הידע; הדרכים למציאת הידע כפי שיפורט בהתאמה:

1. הוא מתייחס באופן הוליסטי (אשר אינו מנסה ליצור היררכיות או לפרק לחלקים) אל תופעת החינוך הביתי. הנחת היסוד היא כי "קיימות מציאויות רבות הנוצרות על ידי הבנייה חברתית שאינן מנוהלות על ידי חוקים טבעיים, סיבתיים או אחרים" (Guba & Lincoln, 1989, p.83)
2. לא מתקיימת בו הפרדה גורפת ביני כחוקרת לבין מושא החקירה: "הצופה הוא חלק ממה שנצפה ולא נפרד ממנו. מה שהצופה רואה, מעצב את מה שהוא יגדיר, ימדוד וינתח" (Charmaz, 2000, p.524) אני מתעניינת באופן אישי כמחנכת וכאם בחינוך הביתי. באופן התנהלות המחקר הייתי שותפה פעילה למפגשים של הורים המקיימים חינוך ביתי ולקחתי חלק בקהילת החינוך הביתי בישראל. שותפות זו נבעה מתוך הבנה כי חוקרים איכותניים "נמצאים בפנים, מטמיעים את עצמם בהקשר החברתי ובראשם של המשתתפים" (Sciarra, 1999, p.43).
3. במחקר איכותני בוחר החוקר "להשתמש בעצמו ובאנשים אחרים ככלי העיקרי לאיסוף המידע" (Guba & Lincoln, 1989, p.39) המחקר האיכותני מניח שהדרך המשמעותית ביותר להבין אנשים היא לדבר איתם ולהשתתף איתם בפעילותם בתוך סביבתם הטבעית. מתוך הבנה זו לקחתי חלק פעיל במפגשי הקהילה של "באופן טבעי", בקבוצות הורים ובפורום באינטרנט. במחקר משתתף בו יש קרבה בין החוקר למושא המחקר, מציע וודס (Woods, 1996) לשמור על מרווח חברתי המאפשר בחינה ביקורתית ומהימנת של התופעה ללא רומנטיזציה שלה. מתוך קירבתי המוצהרת למושא המחקר לקחתי את המלצתו היטב לתשומת ליבי. על מנת לאסוף את הנתונים למחקר נעזרתי במספר שיטות המקובלות במחקר האיכותני: תצפיות, ראיונות וסקירת מסמכים. חלק מהחומרים נאספו באופן ישיר מהשדה תוך תצפיות, אחרים דרך ראיונות עם האינפורמנטים, ואחרים דרך איסוף חומרים כתובים מהאינפורמנטים. האפשרויות לשלב בין חומרים מסוגים שונים מייחדת סוג זה של מחקר. המחקר הנתון מתבסס על:

- 13 ראיונות משני סוגים: האחד עם שבעה בני נוער בגילאי 16 ומעלה שהתחנכו או מתחנכים בחינוך ביתי. בחרתי בגילאים אלו מתוך כך שמדובר בנערים ונערות בוגרים המסוגלים לנתח את חווית הלמידה ואת אופן התחנכותם בצורה רפלקטיבית. המספר אינו גדול כי החינוך הביתי נמצא עדיין בחיתוליו ומספר הבוגרים שהתחנכו בחינוך ביתי בארץ הינו מועט, אולם הגעתי לרובם ככולם של בני נוער אלו. בנוסף קיימתי שישה ראיונות עם אמהות המקיימות חינוך ביתי והן בעלות ילד אחד לפחות בגיל בית הספר. הסיבה שהתמקדתי בפילוח זה היא כי קיים מספר גבוה יותר של אמהות הנמצאות בחינוך הביתי אך עם ילדים שנמצאים מתחת לגיל

חינוך חובה, או ממש בראשיתו. רציתי לבחון את החינוך הביתי מפרספקטיבה מובהקת יותר, כלומר כאשר הבחירה בחינוך הביתי הופכת לבחירה לחיים ומחייבת גם התמודדות עם הרשויות.

- תצפיות על מספר משפחות (עם חלקן גם קיימתי את הראיונות) הנפגשות באופן קבוע בימי ראשון לשהות משותפת במרכז ממ"ש (מרכז משפחתי) ברמת החייל. הסיבה שבחרתי לקיים את התצפיות מחוץ לבית היא כי מדובר במרחב בו מצויים מספר בוגרים ומספר ילדים והנוכחות של מבוגר נוסף הינה פחות מורגשת מאשר כניסה של זר למרחב הביתי. בנוסף, מכיוון שמדובר במקום מפגש קבוע ההוויה והדינמיקה בו דומות מאוד לאלו המתרחשות בחינוך הביתי והוא מאפשר גם לבחון את האינטראקציות שבתוך חברת הילדים. כמו כן, רוב המשפחות המקיימות חינוך ביתי בארץ נפגשות לפחות עם קבוצה קבועה אחת, כך שהמפגש מעצם מהותו הינו חלק מהוויית המתחנכים בבית.¹⁷

- חומר כתוב שנאסף באמצעות "יומני למידה" שתעדו עבורי משפחות בעקבות פרסום דף באתר של "באופן טבעי". "באופן טבעי" הינו אתר פתוח המתנהל בצורה אנרכית, כלומר כל אחד מוזמן להוסיף ולמחוק כאוות נפשו. אני ביקשתי לתעד עבורי תהליכי למידה המתרחשים במסגרת החינוך הביתי, וזכיתי להיענות של כ-20 אמהות ששיתפו אותי בחוויות למידה המתרחשות בבתיהן.

- תצפיות באירועים מרכזיים של קהילת "באופן טבעי", כדוגמת טיולים וימי עיון. בתצפיות מעין אלה ניתן לראות מספר מרובה של אינטראקציות בין ילדים לבין עצמם ובין ילדים למבוגרים, וכן ללמוד יותר על אופי והווי קהילת המתחנכים מן הבית.

ע"פ מריאם (Merriam, 1985) למחקר איכותני-קונסטרוקטיביסטי חמישה סוגי נתונים הינם רלוונטיים ביותר: 1. תקשורת מילולית בין הנחקרים; 2. תקשורת מילולית בין הנחקרים לבין החוקרים; 3. התנהגות לא מילולית; 4. דפוסי פעולה ואי פעולה; 5. תיקי ארכיון, חפצים ומסמכים. במחקר שערכתי השתמשתי בכל סוגי הנתונים על מנת לנסות ולהגיע לתמונה מציאות מורכבת ועשירה ככל הניתן. בתוך המחקר האיכותני-קונסטרוקטיביסטי קיימות אסטרטגיות מחקר שונות:

- פנומנולוגית, המנסה לחקור את מבנה המודעות בחוויה האנושית ומתמקדת בהבנת המשמעויות עבור האינפורמנטים. הדרך השימושית ביותר למחקר כזה היא הראיון.
- אתנוגרפית, הלומדת מאנשים באמצעות התבוננות בהם בסביבתם, ובאמצעות כך לומדת על תרבותם ועל ההקשר בתוכו הם פועלים. הדרך השימושית ביותר למחקר כזה היא התצפית.

אני בחרתי לשלב בין שתי האסטרטגיות מתוך כך שהמשפחות המקיימות חינוך ביתי הינן משפחות בעלות אידיאולוגיה שגרמה להן לבחור בחינוך הביתי והן מסוגלות להצדקה מעמיקה ולסיפוק תובנות רפלקטיביות על הדרך בה בחרו. כמו כן, החינוך הביתי מהווה סוג של תת-תרבות (דגני, 2003) והינו בעל קודים פנימיים של מפגש ושל שיח, ולכן התצפית הינה

¹⁷ ניתן למצוא חלק מקבוצות המפגש ואת ימי המפגשים באתר האינטרנט של "באופן טבעי".

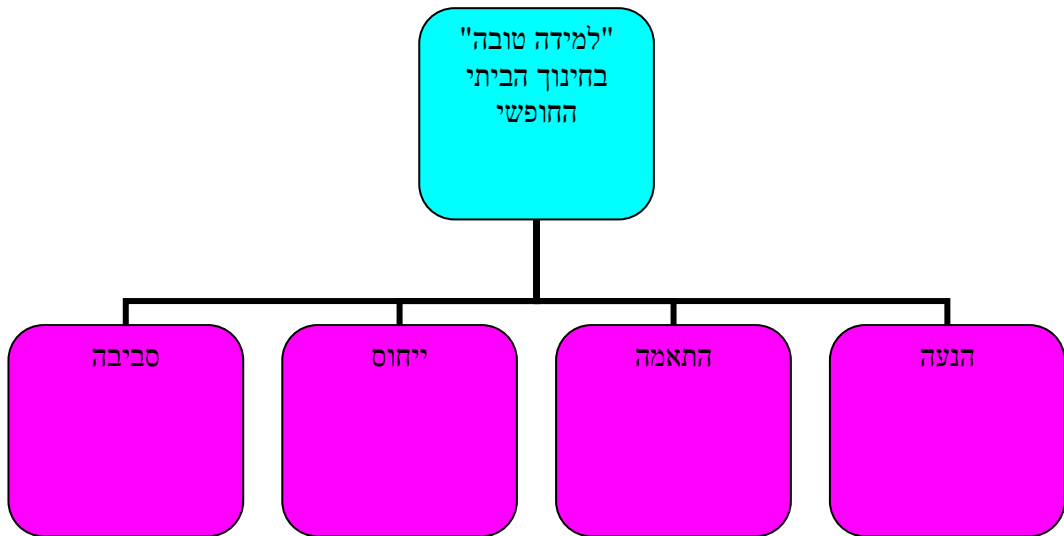
משמעותית על מנת לקבל תמונה שלמה. מתוך כך לא הגדרתי קדימות לאחת משתי האסטרטגיות והן שזורות זו בזו במחקר.

בביצוע ראיונות נקטתי בשיטה של ראיונות עומק שבבסיסם, כפי שהגדיר סידמן (Seidman, 1991), עומד הרצון להבין את החוויה של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה הזאת. קיימות פרקטיקות שונות של ראיון הנעות בין מובנות גבוהה לראיון פתוח דמוי שיחה (שקדי, 2004) במחקר זה הראיון הינו ראיון עומק, בו מתקיימת שיחה ביני לבין האינפורמנטים, במהלכה מועלות שאלות שונות. הראיונות ארכו כשעה וחצי: פרק זמן משמעותי לשיחת עומק, אך לא מעייף מדי. פתחתי את הראיון בשאלה רחבה, אשר לאינפורמט קל להשיב עליה, לספר על עצמו ועל הרקע שלו, ומכאן המשיכה השיחה להתגלגל. בכל השיחות חידדתי נקודות שהתמקדו בתהליכי הלמידה, מאפייניהם ותוצריהם.

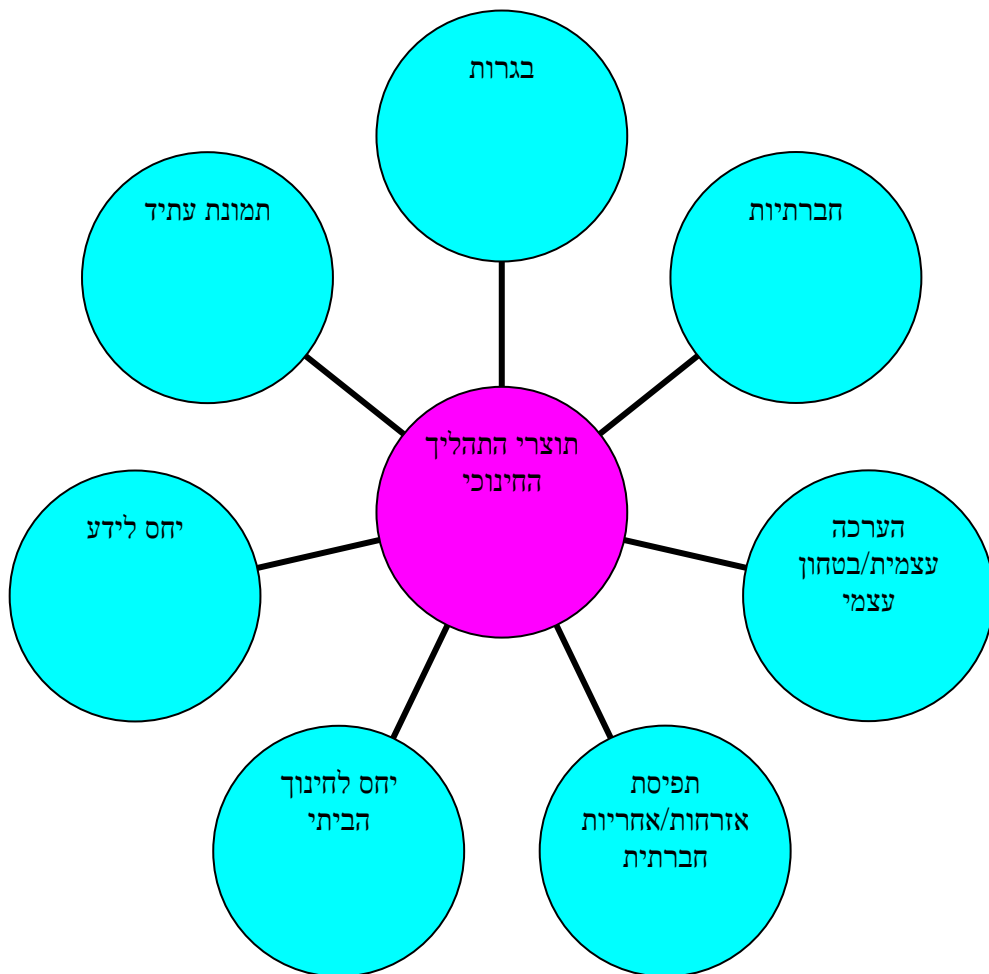
גם לגבי התצפיות קיימות מספר פרקטיקות רווחות אשר ניתן למקם על ציר שבקצהו האחד השתתפות טהורה ובקצה השני תצפית טהורה (שקדי, 2004). המחקר האיכותני-קונסטרוקטיביסטי נע על הנקודות האמצעיות בציר: התצפית המשתתפת והתצפית המעורבת. תצפית משתתפת מאפיינת מחקר אתנוגרפי כאשר החוקרים משתתפים פעילים בחברה אותה הם חוקרים. תצפית מעורבת אורכת בדרך כלל זמן קצר יותר והיא פאסיבית יותר מבחינת ההשתתפות של החוקר בשדה המחקר (צבר-בן יהושע, 2001) תצפית מעורבת נבחרת לעיתים כתולדה של אילוץ של חוסר זמן, ובמקרה כזה חשובה קירבתו של החוקר למושא המחקר, על מנת להצליח להבין עד כמה שניתן את התרבות הנחקרת.

התצפיות אותן ערכתי נעו על הציר שבין תצפית מעורבת לתצפית משתתפת. הייתי שותפה באופן קבוע במפגש של משפחות של חינוך ביתי, יום בשבוע במשך מספר חודשים. בנוסף, הגעתי למפגשים הגדולים של הקהילה הממשית (פירוט בהמשך) ולקחתי חלק בקהילה הוירטואלית, הפעילה מאוד, באמצעות האתר. הקירבה שלי לתחום המחקר איפשרה לי להשתלב בשיח באופן פעיל. מתוך התצפיות והראיונות ניסיתי ליצור קטגוריות שיאפשרו לי להציג את תוצרי המחקר בצורה בהירה יותר. חומרי הגלם המרכיבים את הקטגוריות הם תכנים שעלו מהאינפורמנטים אשר פרשתי באופן מסוים וארגתי סביב התמה של למידה טובה. המושג למידה, כאמור, מכיל בתוכו למידה של ידע, אולם הוא מכוון גם לערכים, להתנהגויות ולעיצוב דמות האדם הבוגר.

ראשית אבחן את חוויות ההתחנכות והלמידה בחינוך הביתי כפי שעלו הן מהראיונות והן מהתצפיות. החינוך הביתי החופשי הינו מרחב של חיים הוליסטיים, וככזה כל חלוקה קטגורית כזו או אחרת שלו הינה שרירותית במובן מסוים. עם זאת חלוקה לרכיבים שונים מאפשרת התמקדות והבנה עמוקה יותר של תהליכי הלמידה. בחרתי להתמקד בכמה מתנאי היסוד המופעים בהגדרה התיאורטית של הלמידה הטובה, המשקפים, להבנתי, את מהות הלמידה אצל האינפורמנטים בחינוך הביתי בדגם החופשי. כפי שבאים לידי ביטוי בדיאגרמה הבאה:



לאחר מכן אתמקד בתוצרי התהליך החינוכי אותם הגדרתי מתוך התייחסותם של האינפורמנטים ובהתייחס לציפיות הנורמטיביות מאזרחים בחברה. כפי שבאים לידי ביטוי בדיאגרמה הבאה:



ב.2 מאפייני הלמידה בחינוך ביתי חופשי בישראל

הנעה

למידה מתוך הנעה פנימית

בחינוך הבית החופשי מקור הלמידה הדומיננטי ביותר הינו ההנעה העצמית. ההורים עוקבים במידות רבות אחר הסקרנות והרצון ללמוד של הילד ואינם מנסים להכתיב תכנים ואופני למידה מוגדרים. הסביבה החינוכית מציבה שלל גירויים אפשריים בפני הילדים, והם נמשכים למה שמעניין אותם בתקופה נתונה. להלן מספר דוגמאות הממחישות למידה מתוך הנעה עצמית:

אני אוהב לראות ערוץ דיסקברי, לומד משם הרבה אינפורמציה [...] הרבה אנשים לא יסכימו אבל אני לומד הרבה דרך משחקי וידאו. בהרבה משחקים יש מפות, אני עושה ולומד [...] למדתי תכנות מחשב [...] יש לי דמיון פורה. אני יכול לחשוב על גיבור ולהמציא לו סיפור ואז אני חושב על המשחק ועל סטטיסטיקות. למשל כמה חיים נשארו לגיבור, כמה נזק היריב יכול לגרום לו וכמה נחלש בעקבות הפציעה ומה הסיכויים שלו בכל זאת לנצח (ראיון ברינקל, 2005).

כשהייתי קטנה לא אהבתי חשבון אבל עכשיו יודעת. יש לכל דבר זמן שלו. יש לי אח שלמד לקרוא בגיל תשע ואח שלמד בגיל שנתיים. אם נותנים למישהו את הזמן שלו הוא לומד. ילדים רוצים לדעת דברים ולהיות מבוגרים ולדעת (ראיון טרכטמן, 2005).

חושב שעוד לפני גיל בית ספר היה לי דחף, סקרנות כזו. אני קורא כל מיני אנציקלופדיות וזוכר. פשוט כי מעניין אותי ידע כללי. הדחף הזה, אני חושב, קיים אצל כולם. יותר ספציפי למשל כינור. לא יודע מאיפה בא הרצון. זוכר שרציתי לנגן על משהו, ובמשפחה חשבו שמתאים לי כינור [...] אז התחלתי לנגן וככה חצי שנה נדנדתי לאמא. בהתחלה חשבה שזה גחמה ואז ראתה שאני מתעקש והתחילה לחשוב ונזכרה שלדודה שלה יש חברה מורה לכינור בכרמיאל [...] התחלתי בגיל 12 לנסוע לכרמיאל ושנה אחרי זה גם לאולפן מוסיקה בעברון (ראיון שפרון, ר', 2005).

בגיל 6-7-8 הייתי משחקת שעות בלגו עם רוני (גדול בשנתיים). ניגנתי בכל מיני תקופות לאורך השנים. היו ימים שיותר וימים שפחות. בעיקר זוכרת ששיחקתי. לא היו אלמנטים של למידה מובנים. היה גיל שהתחלתי לנסוע. לדודה, לסבתא ואח"כ המעגל התרחב לעוד אנשים [...] ניהלתי את עצמי מבחינת קניות במכולות ועוד בגיל 13 [...] הייתה תקופה ארוכה שקראתי הרבה רומנים היסטוריים, עניין אותי מה קרה לפני קום המדינה. הלכתי למוזיאון אבל לא מעבר. לא זוכרת למידה מובנה [...] (ראיון שפרון, נ', 2005).

זוכרת שנורא אהבתי לבשל ולנקות עם אמא שלי, עבודות בית וגם לתפור. אמא למדה לתפור ולמדתי ממנה והחלטתי שכשאגדל אהיה מעצבת אופנה. וגם רקדתי איזה שנה בבית ספר למחול בתל-חי (ראיון שפרון, ג', 2005).

רוב הזמן עשיתי כייף, האכלתי את החיות וגם קראתי הרבה מדע בדיוני והיסטוריה. אני אוהב אוטוביוגרפיות של אנשים לא מפורסמים, למשל חיל אחד במלחמת השחרור. זה נותן לי הרגשה שאני יודע משהו שלא הרבה אנשים יודעים [...] כשרציתי ללמוד על רובוטים ביקשתי מההורים

והם הביאו לי ספרים וערכות [...] מצאתי הרבה חומרים באינטרנט, ככה למדתי שפות ואני גם מתאמן בקליורפיה [...] (ראיון מילר, 2006).

הכנו לילדים (7 91) דיסק עם שירי ארץ ישראל לתקופותיה. הילדים התאהבו בשיר על יצחק שדה והשיר על הרצל. בשבת היינו בת"א, הצעתי שאולי נקפוץ לבית שהיה ליצחק שדה. הילדים מאוד התרגשו, נסענו, עמדנו ליד הבית מול הים וניהלנו שיחה על יצחק שדה – גדוד עבודה, התקופה – בשיר אומרים "והוא היה לאגדה" דברנו על מי ולמה הופך לאגדה. המשכנו עם השיר הרצל לרחוב הרצל, הוספנו היסטוריה של ת"א אחוזת בית משם ירדנו לנווה צדק. והכול בא מהם דרך השירים.¹⁸

כבר בסביבות גיל שנתיים ראיתי שמעיין (5.5) מתעניין באותיות ולימדתי אותו. אחרי זה ראיתי שבאותיות אנגליות. הוא למד לקרוא עוד לפני שידע לדבר. אח"כ הוא ביקש ברוסית וביוונית. היום הוא יודע לקרוא בעשרים שפות (ראיון טמיר, 2006).

מתוך הדוגמאות שלהלן עלות מספר הנחות שעומדות בבסיס הבחירה לקיים חינוך ביתי חופשי. הנקודה הראשונה היא כי הרצון לדעת הוא רצון בסיסי של האדם שלא צריך לעודד אותו אלא פשוט לא לחסום אותו.¹⁹ מכאן נובעת המוכנות לאפשר תהליכי למידה דיפראנציאליים ולא מוגבלים בסד של זמן או של תוכן. התכנים הנלמדים יכולים להיות כאלה שמיוחס להם "ערך" בעולם החיצוני, כגון מתמטיקה ואנגלית, או תכנים אלטרנטיביים. דבר זה חושף הנחת יסוד נוספת של החינוך הביתי החופשי (המאפיינת את החינוך החופשי ככלל) בדבר חוסר המוכנות להגדיר את עולם הידע במונחים היררכיים של ידע ראוי יותר ופחות. בקרב המרואיינים ניתן היה לראות כי היו כאלו שהעשירו את ידיעותיהם בצורה הקרובה יותר לזו של החינוך הקונוונציונלי ואחרים שעסקו בפיתוח כשרים אחרים. בהקשר הזה מתעוררת השאלה האם יש בעיתיות בכך שהמתחנכים מן הבית אינם מתחנכים בהתאמה לליבה מסוימת המחייבת אותם ללמוד תכנים המוגדרים כמהותיים על ידי הסביבה בה הם חיים. שאלה נוספת שעולה היא האם אין בעיתיות שהילדים בעלי המנוע ה"חלש" יותר לא מעודדים בצורה אקטיבית יותר ללמידה. על שתי השאלות אנסה להשיב בהמשך.

בעיות אותנטיות

החינוך הביתי החופשי משתמש בהתרחשויות החיים היום יומיות כמצע ללמידה, במנוגד לתפיסה המעריכה את הידע דווקא כידע המנותק מהחיים. ההנחה של המתחנכים היא כי חיי היומיום מספקים את ההקשרים הרלוונטיים להבניית הידע ולהפנמתו. להלן מספר דוגמאות:

שיעור חשבון: הילדים סידרו את החדר. הצעיר (3) לא שיתף פעולה אז הבכור (9) סידר חלק ואמר: "אמא, השארתי לצעיר 1/3 מהבלאגן לסדר." הצעיר: "אמא, 1/3 זה הרבה או מעט?" אז הוצאנו דפים קטנים וחילקתי בטוש לשניים (1/2), דף נוסף לשלוש (1/3) ודף אחר לארבע (1/4).

¹⁸ שרית אמיר, מתוך "יומני למידה", אתר "באופן טבעי", 17.11.05.

¹⁹ גישה מעין זו זאת מבטאים למשל הוגים כגון א"ס ניל וקרל רוג'רס, ובארץ – יעקב הכט ודני לסרי.

הראיתי לו שכשמחלקים שלם ל-3, לכל חלק קוראים שליש, והוא קיפל את הדף לפי הקווים ואמר לי: "נשאר לי לסדר מעט בחדר, הבכור סידר את הרוב".²⁰

נסענו במעלית ואז עומר (8.5) אמר "מה זה pass?" אז הסברתי שזה קיצור של passengers נוסעים. ומתוך דברים כאלה הוא לומד אנגלית שואל על עוד ועוד מילים (בוקעי, תצפית 1).

תכלת ידעה לחבר אותיות בגיל 5 אבל זה לא פרץ. בשנה שעברה רצתה להצטרף למקהלה (הייתה כאילו בכיתה ב). ואז מתוך המקהלה זה פתאום פרץ (ראיון ליון, 2006).

בשביל הבישולים קנינו לרוני (8.5) משקל. צריך למדוד ואז לחשב כמות וכמות כפולה. והיא מתאמצת עד שהיא מגיעה לתשובה הנכונה (דנקנר, תצפית 3).

שיעור בפיזיולוגיה. היום נסענו לראות את השלג ברמת הגולן. עצרנו בדרך, להכין תה, ומיכל הגז של הגזיה נגמר. בנווגי הצית את השארית, והכנסנו את המיכל לתא המטען. ריח רע מילא את האוטו. אז הסברתי שלגז הבישול, בוטן או פרופן, מוסיפים באופן מלאכותי ריח, כדי שנוזהה שיש בריחה של גז. לבוטן יש אפיניות יותר גבוהה מאשר לחמצן לכדוריות הדם, ולכן הוא מסוכן. אם נושמים אותו אפשר להחנק. מה זה אפיניות? זה הרצון להקשר. ומה זה מלאכותי? לגז אין ריח אז מוסיפים לו במיוחד. זה לא מריח באופן טבעי. ויש תמונות של כדוריות דם, ולמה הן שטוחות? ומה זה שטח פנים? וכו' [...] שיעור בחשבון, אני מבקשת מהגדולה שתביא פחית טונה. היא חוזרת עם אחת שעולה חמישה שקלים. אני מבקשת שתסתכל על האריזות של רביעיות. אמא, ארבע עולים שש עשרה, ואני: אז כמה אחת? והיא אומרת ברביעיה יותר חסכוני [...]. היום בטיול, הגדולה (8.5) פתחה את מגדיר הציפורים ושאלה אותנו חידות, אבא אמא ציפור בס? אנחנו מנחשים, ויש הרבה שאנחנו לא מכירים או לא זוכרים אז היא מוסיפה פרטים, זה עוף מים וכו' ככה היא מתאמנת בקריאה.²¹

הגדולה (9) שאלה מה זה שבר בחשבון. עניתי לה ששבר הוא חלק משלם. "אבל אמא, יש גם שברים כששברים משהו!" היא הזדעקה. בדיוק היום הקטן (6) שבר כוס. "נכון. אם את קוראת לכוס שאחיד שבר בבוקר 'שלם', השברים שנוצרים הם 'חלק מהשלם'. אפשר להגיד ששברים את המספר השלם." הסברתי לה. היא מלמלה משהו לעצמה. "אבל מה זה חצי ושליש?" היא שאלה.

"חצי זה כשמחלקים את השלם, או את הכוס, לשני חלקים זהים. שליש זה כשמחלקים את הכוס ל[...]"

"לשלוש!" היא הכריזה באושר.

"ומה זה רבע?" שאלתי אותה.

"כשמחלקים לארבעה חלקים!" היא אמרה והלכה לעיסוקיה. בארוחת הצהריים, היא חתכה את מקל הציפס לשני חלקים.

"אמא, זה חצי וזה חצי!" היא הצביעה על כל אחד מהחצאים. אמרתי לה שהיא צודקת.

"אבל אם אני מחלקת כל אחת מהחתיכות לעוד חצי, אז יש לי ארבעה חלקים בדיוק אותו דבר.

אז חילקתי לרבעים!" היא שאלה.

²⁰ אביב חדש, מתוך "יומני למידה", אתר "באופן טבעי", 16.11.05.

²¹ יעל אבמ, מתוך "יומני למידה", אתר "באופן טבעי", 17.2.06.

"נכון. התהליך הזה נקרא הרחבה." סיפרתי לה.

"ואם אני מחלקת כל אחד מהרבעים לשני חצאים, חילקתי לשְׁמִינִים?" היא שואלת, תוך כדי חתיכת חלקי הציפס.

"שמיניות, או שמינית." אני מתקנת ומשתדלת לא להתלהב יותר מדי.

"ואם אני מחלקת כל אחת מארבע החתיכות לעוד ארבעה רבעים, כלומר, אם יש לי ארבע חתיכות וכל אחת מהן מחולקת לרבעים, אז, אז, יש לי שישה עשר חלקים!" היא חישה בראש, בלי להיעזר בציפס, וכך זה נמשך [...] ²²

למשל הלכנו ברחוב והייתה פרסומת עם המילים של הרצל בעברית, אנגלית, רוסית ואמהרית, והבן שלי קפץ ושאל מה האותיות האלה. אז בדקתי באינטרנט והוצאתי לו אותיות אמהריות והוא הבין את השיטה והתחיל לכתוב [...] (ראיון טמיר, 2006).

בימינו יש כל כך הרבה מה לדעת, ובבית הספר מחליטים עבור הילדים "מה חשוב לדעת", והילדים לומדים [...] אבל רוב מה שהם יודעים הם שוכחים. ומדוע? משום שהם לא משתמשים בזה!!! הינה הילדה שלנו יודעת בדיוק מה ההבדל בין נמלה לעכביש. מדוע? משום שהיא פוגשת את שני היצורים האלה כל יום בבית, ולומדת להבדיל ביניהם. את זה היא לא תצטרך ללמוד כשתגיע לשיעורי הזואולוגיה, משום שהיא לומדת מהחיים. ומה שאנחנו לומדים מהחיים עצמם, אי אפשר לשכוח, משום שזה הופך לחלק מעצמנו. ואיך נדע מה כדאי ללמד את ילדינו אשר אינם פוקדים את בית הספר? נלמד אותם מה שמעניין אותם, מה שמעניין אותנו, ומה שנראה לנו חשוב כדי לנהל חיים מהנים ופוריים. למשל נלמד אותם להעביר תחנות ברדיו. נלמד אותם לערוך חשבון על מחשבון, כדי לתכנן את התקציב [...] אם נרצה, נסביר גם מעבר ללימוד עצמו. ואם אנו לא יודעים – נלמד (כשר ושפרון, 2003).

ההורים שראיינתי יכלו לתת שפע של דוגמאות על למידה מתוך התמודדות עם בעיות אותנטיות, דבר המעיד על כך שהם ערים להיווצרותם של "חלונות למידה" אצל ילדיהם במצבים שונים ונענים להם. שאלה מתבקשת בהקשר הזה היא האם יכול להיות ידע שאינו נגיש מתוך החיים, אך עדיין בעל ערך? ושאלה נוספת האם הידע הנלמד בהקשר של בעיות אותנטיות יהיה שמיש גם בהקשרים אחרים?

אתחיל בשאלה השנייה. במחקר פסיכולוגי שביקש לבדוק התמודדות עם שאלה מתמטית אבסטרקטית אל מול התמודדות עם שאלה מתמטית המתנסחת בהקשר של תמונת עולם אישית, נמצא כי במקרה השני כמות התשובות הנכונות הייתה גבוהה בהרבה, הן במדגם אוכלוסיה מייצג והן בקרב אוכלוסיה של סטודנטים. דבר זה נתמך בשורה ארוכה של מחקרים (Lave, 1991) עם זאת התברר כי פתרון הבעיה בהקשר הקונקרטי לא מספק כלים להתמודדות איתה בהקשר האבסטרקטי. מכאן בעצם אנו מגיעים לשאלה הראשונה שהיא במידות רבות שאלה ערכית. ההנחה שלי היא כי ברוב המקרים עבור רוב האנשים הידע המשמעותי הוא הידע לו הם נדרשים במהלך חייהם (לסיפוק צרכיהם החומריים והרוחניים כאחד). הצורך הקונקרטי מספק את המרחב הרלוונטי לרכישה וליישום של ידע כאחד. ההנחה האקולטוריסטית גורסת כי קיים מרחב ידע שכל בן תרבות חייב להיחשף אליו, ללא

²² יערא פל, מתוך "יומני למידה", אתר "באופן טבעי", 15.3.06.

קשר ליישום כזה או אחר, אלא כהתוודעות ל"פסגות הרוח האנושיות". המכשלה בעמדה זו היא כי היא מניחה שניתן לפתות באמצעות תהליך חינוכי ולגרום לאהבת ידע נתון כזה או אחר. אני סבורה, דווקא מתוך אהבת הידע, כי הדרך אליו היא דרך החופש. ילד שיגדל תוך אהבת הידע, מתוך כך שהוא גדל מתוך חרות, ימצא את הדרכים השונות להגיע לתחומי ידע נוספים. הפחד האקולטוריסטי שמא יחמיץ משהו הינו עקר במידות רבות שכן דחיסת "הידע הקנוני" מובילה ברוב המקרים לתוצאות הפוכות (צריכת תוצרים טלוויזיוניים לדוגמא). ההנחה שלי כי סביבה עשירה בתרבות תעודד את הילד למצוא את דרכו בעצמו ללא צורך בהפעלת פדגוגיה ישירה. כאשר הילד יבקש להעמיק בתחום כזה או אחר קיימת חשיבות גדולה לדמות חונכת ומלווה, אולם זו צריכה לעקוב את הילד ולא ההפך.

שוליות

החינוך הביתי משתמש רבות בלמידה שוליאית הן על ידי ההורים והן שימוש בגורמים נוספים כפי שמתבטא בדוגמאות הבאות:

יש חבר של דני שלמד ביסול בקורדון בלו. בא ולימד את רוני לאפות לחם. שבע שעות עבדה איתו כשוליה. הילד מסמן מה הוא אוהב ואתה עוזר לו להשיג את זה (ראיון דנקנר, 2006).

אחותי הייתה גאונה, היא למדה קוונטים כשהייתה בת 12. היא קראה לי ספרים בפיזיקה לפני שינה [...] דודה שלי מורה למתמטיקה בקולג' אז למדתי איתה מתמטיקה ועם אבא שלי שהוא איש מחשבים- מחשבים. אבא שלי הוא גם נגר ועבדתי איות הרבה ביחד (ראיון מילר, 2006).

אמא שלי תופרת במקצועה, לפעמים הבת שלי (9) מבלה איתה ימים שלמים במתפרה וכמובן שסבתא צריכה למצוא דרכים להעסיק את הנכדה שלה ולכן היא מלמדת אותה לגזור ולתפור (בעיקר ביד). מעולם לא השקעתי בזה המון מחשבה אבל אני משערת שתוך כדי העיסוק הזה מעבר ללימוד התפירה עצמה, לומדים גם מתמטיקה ופיזיקה (חוזק חומרים) וכמובן כימיה ובטח עוד המון דברים שלא חשבתי עליהם.²³

ביתי הבכורה (12) היא שוליה לאביה הוטרניר. פעמיים-שלוש בשבוע, כשמתחשק לה, היא נוסעת איתו למרפאה בבוקר ועוזרת לו: היא מחזיקה את בעלי החיים כשצריך, מנקה במטלית את שולחן הטיפולים, מביאה את החומרים הדרושים. לרוב ה"עבודה" שלה מתרכזת במשחק עם החיות וליטופן [...] מה היא לומדת מזה? ביולוגיה, רפואה (בעיקר איך משתמשים בכל מיני כלים רפואיים שמשמשים גם לרפואת חיות וגם לרפואת בני אדם), קצת כלכלה, יחסים עם בני אדם, יחסים עם בעלי חיים, כבוד לבעלי חיים, ועוד. כמובן שהתועלת הגדולה ביותר שהיא מפיקה מהעניין הזה היא ההנאה מהדבר והסיפוק שהיא שואבת מהידיעה שעזרה, אפילו במעט, ליצור חי.²⁴

²³ מיכל שץ, מתוך "יומני למידה", אתר "באופן טבעי", 27.4.06.

²⁴ עלי דפנה, מתוך "יומני למידה", אתר "באופן טבעי", 4.5.06.

למשל יונתן (7.5) מאוד אוהב כימיה. במשך היום יש לו זמן לעבר מחשבות, לאסוף ידע. ואז כשדני חוזר מהעבודה הוא מציג שאלות והם מחליפים ידע. לאחרונה הוא ביקש מורה לכימיה, להעמיק [...] ועכשיו יש לו מורה דוקטורנט לכימיה מהטכניון (ראיון דנקנר, 2006).

אני אנטי ספורט, שונאת ספורט [...] עדיין יצאה לי ילדה מה זה ספורטאית – טרפזאית [...] לא אהבתי, זה לא מדבר אלי, אבל לא אשאיר את זה ככה, אני אמצא מי שילמד אותה ויקדם אותה (ראיון טמיר, 2006).

החניכה השוליאית נעשית על ידי ההורים בתחומי המומחיות שלהם, ובתחומים אחרים היא מחייבת את ההורים לגייס "מומחים" מקרב המשפחה או הקהילה. בדרך זו נעשות גם "החלפות" בין משפחות בקהילה כאשר כל הורה מלמד מתחום מומחיותו את בני המשפחה האחרת.

התאמה

אינטליגנציות וסגנונות למידה

החינוך הביתי החופשי מעצם מהותו נצבע בצבעים של כל ילד וילד. דבר זה מאפשר להביא לידי ביטוי את מגוון האינטליגנציות של כל לומד. ההורה בחינוך הבית אינו דומה למורה במודל הבית ספרי, אך בפועל הוא מתאים את התגובות שלו (אופני ההוראה שלו) לסגנון האישי של כל ילד. להלן מספר דוגמאות:

אני חושבת שלאדם (7) יש יותר למידה אקטיבית. אולי כי הוא בן. שואל "איך אומרים את זה באנגלית" ותכלת כל היום בבובות והצגות. היא שרה את החיים שלה, חיה במחזמר. הוא באינטרנט או במחשב ורוצה ללמוד לספור ועוד. אני עוצרת את עצמי מלרצות ממנה ללמוד [...] מאמינה באישיות של הילד, לחנוך ילד על פי מה שמתאים לו (לוי, תצפית 2).

יונתן (7) מנגן מדהים. ואמא שלי אומרת: "הוא לא יודע לקרוא תווים". אבל הוא לומד מלראות. לומד דברים של באך נורא מסובכים וגם לומד אצל מורה. חלק משמיעה וחלק אינטגרציה של דברים שאנחנו מראים לו. יש פסנתר בבית שלנו והוא הגיע לזה לבד (ראיון דנקנר, 2006).

אנחנו עושים חינוך ביתי כי חושבים שלא צריכים בית ספר, ושיכולים ללמוד הרבה כמשפחה וכפרטים ובית ספר לא כדאי לנו. לא טוב למשפחה. אנחנו לא צריכים ללמוד מספרים אלא אם משהו רוצה קונה ספר. הרבה לומדים מאחיות ומאחים (ראיון טרכטמן, 2005).

לדבר עברית (עולים חדשים, ל"מ) למדתי חודש באולפן, ואז רק מדבר עם אנשים. לקרוא כל אחד למד אחרת. אני למדתי מאח שגדול ממני בשנתיים. ראיתי איך הוא לומד ולמדתי איתו (ראיון טרכטמן, 2005).

אני באופי שלי פחות נמשכתי לתחום העיוני ובחינוך ביתי אפשר לפתח דברים אחרים (ראיון שפרון, ג', 2005).

יש המון בחירה בשיטת לימוד, היא מותאמת אישית לכל ילד. יש ילד שירצה יותר עזרה, יש ילד שיעדיף לעשות בעצמי [...] לפעמים למידה נעשית מהקשה לקל, מגדול וסתום למובן וטריוויאלי. למשל קודם רוצה לדעת מה זה היקום ומה זה כוכב איקס ורק אח"כ שואל על כדור הארץ וכוח הכבידה. והקצב והסדר הזה של הלמידה הוא לא דבר שאפשר לעשות בבית הספר, כי אז לומדים מאלף עד תו ויש סדר מסוים [...] שיושיבו אותך ללמוד משהו שאתה לא רוצה זה יהיה קשה. אבל זה לא חייב להיות קשה [...] כשלומדים מתוך משחק, מתוך אהבה, זה לא קשה (ראיון דנקנר, 2006).

היכולת ללמד בצורה דיפרנציאלית אינה תלויה רק בתשומת הלב האישית אותה יכול לקבל כל ילד במרחב הביתי, אלא במידות רבות גם במוכנות לקבל ולהתמודד עם ילדים ש"אינם לומדים לפי הספר" בלא לנסות להכפיף אותם לסגנון למידה מסוים.

ייחוס

היחס לידע

היחס לידע מהווה את אחד ממושאי הביקורת המרכזים כלפי החינוך הביתי החופשי וכלפי חינוך חופשי בכלל. במערכת החינוך הממלכתית הידע מחולק לדיסיפלינות ומסודר על פיסרגל המגדיר מה יש ללמוד מתי. הנחה זו של למידה כמהלך של העברת ידע דיסיפלינארי מתקשה לקבל (ואף נוטה לזלזל) בלמידה שאינה כזו. הביקורת בהקשר של החינוך הביתי החופשי נשמעת לא רק בהקשר הבית ספרי או האקדמי (מרבית ההורים במשפחות אותן חקרתי הינם בעלי תואר אחד לפחות), אלא בעיקר באמצעות קרובי משפחה ושאר מפגשי יומיום המתקשים לקבל את ההוויה הכביכול לא לימודית ולראות בה תחליף הולם לבית הספר. תפיסה זו מחלחלת פעמים רבות גם להורים עצמם וגורמת להם לחיבוטים לגבי דרכם החינוכית, כפי שמתבטא בחלק מהדוגמאות הבאות:

אנחנו אוהבים לעשות את פרשת השבוע. דני עושה את זה מובנה. יום אחד עשינו את זה אצל ההורים והייתה שם דודה. והיה לחשב כמה בני ישראל יצאו ממצריים ודני אמר להם תביאו ניירות ובואו נחשב. אז הדודה שאלה "זה שיעור תנ"ך או חשבון?" (דנקנר, תצפית 3).

לא רוצה להזריק ידע. מרוב שמעריצים ידע בעולם המודרני מנסים להזריק אותו כל הזמן. יכולת קיבול אצל הילד זה כמו חלונות שנפתחים. כולנו מעריצים ידע ומפחדים שהילדים שלנו יהיו בורים [...] מה שמנחה אותי זה לא להחדיר באופן מלאכותי, רק אכילה טבעית. גם אני שבויה. מלחיץ אותי שלא ידעו מספיק [...] גם אני חונכתי "שצריך לעשות משהו עם עצמך". זה משהו שמתחבטת בו (לוי, תצפית 2).

אני פועלת מהבטן, לא לפי סיבות שכליות. יכולה לתת סמוכים תיאורטיים ואידיאולוגיים [...] כל הזמן קוראת ספרים ויחד עם זה אי אפשר להיאחז בידע בציפורנים כי אז אתה שבוי יותר מאשר במערכת (ראיון לוי, 2006).

בגלל שאני אדם מודע על גבול הדידקטי, אם במטבח יש הזדמנות להראות שלימון זה חומצה וחלב בסיס, אני אראה מה קורה שמערבבים, למשל בתה. אני עושה את זה בכוונה, אבל אם הם לא יתעניינו אני אפסיק [...] בהרבה תחומים זה גורם יותר לרצות [...] היה לי חבל שהבת

שלי לא רוצה ללמוד אנגלית, אכלתי את עצמי, אבל לא הכרתי. עזבתי אותה והשתמשתי בעצמי באנגלית כשהיה צורך, אבל לא אמרתי לה בצורה של שמחה לאיד "אם היית יודעת יכולת לבד", ופתאום עכשיו היא רוצה ללמוד (ראיון טמיר, 2006).

האתגר התמידי המלווה הורים ב Unschooling הוא ללמוד מחדש על הלמידה. אנחנו שגדלנו עם למידה המתרחשת רק בבית ספר ולא במקום אחר, למידה נעזרת במחברת, בשולחן ובלוח, בספרים ובסיכומים, במבחנים ובמורה, אנחנו צריכות להתמודד יום יום עם ראיות שלמידה משמעותית מתרחשת, בעצם, אחרת, וצריכות לוותר כמעט באופן קבוע על תפיסה זו או אחרת מתקופת הלמידה הפורמאלית והפרונטאלית שלנו [...] טוב אנחנו אומרות לילד זה או אחר בניסיון להיות אמהות מבינות: עבודה בחוברת לא ממש מעניינת אותך [...] כשאתה קורא משהו לא עולה בדעתך לסכם ולעשות עבודה בעניין, כשאתה מברר איך לעשות אחוזים, לא בא לך לתרגל תרגילים [...] טוב, אנחנו אומרות במעין השלמה, ובעצם חושבות לעצמנו: כך הם לא ילמדו! מי אמר? בית הספר מדבר מתוכנו ומערער את ביטחוננו. לאט, מאוד לאט, ילדינו מחנכים אותנו מחדש [...] ילדינו אינם עושים הפרדה בין חלומות עתידיים לחיים עכשוויים, בין המשחק, לחיים שמחוץ למשחק, בין חומר לימודי לחומר אחר, בין גיאוגרפיה לאנגלית או לחשבון, בין גיל ארבע לגיל שש או עשר, בין טלוויזיה לספר [...] מבחינתם כל מה שמסביב (כולל אכילה, שינה, רחצה) הכל כלול, הכל נכנס להרפתקה המופלאה הזו הנקראת חיים, והכל משחק אחד גדול שיוביל אותם בסופו של דבר להיות גדולים ולהמשיך לשחק במשחקים לא פחות מעניינים (כשר ושפרון, 2003).

הכי קשה בחינוך ביתי שהורים יתגברו על רצון להורות ושלא ישפטו בהייה כחוסר מעש. בעצם אילו הדברים הכי משמעותיים (לוי, תצפית 4).

למשל אצלנו קטע של קריאה מאוד מתעכב ונקטתי כוח אדיר כדי לא ללחוץ. כי אני ברמת "אמא תקראי לי" וזה מלחיץ. מצד שני ההיגיון אומר שזה לא אמור [...] אסור להאיץ תהליכים, לא לעודד היפוך, לא זחילה, שום דבר. אפילו כשילד הולך לשירותים בהתחלה, לא להגיד "יופי", אלו תהליכים טבעיים, שלא יקבל פרס לדברים טבעיים. אנרגיות טובות הוא מקבל בכל מקרה. כשיבשיל ילמד גם לקרוא, בדיוק כמו ללכת (ראיון לוי, 2006).

נראה כי גם משפחות החינוך הביתי החופשי, הרואות את עצמן כקוראות תגר על תפיסת הלמידה הבית ספרית, אינן מצליחות להשתחרר לגמרי מהציפיות של המרחב הנורמטיבי. אחת מנקודות המחלוקת המרכזיות במאבקן של המשפחות לשינוי הנהלים להכרה בחינוך ביתי הייתה הצורך בהערכה (מיי"צב או בחינה דומה). עם זאת למרות ההתנגדות הגורפת להערכה חיצונית, הרצון ללמד והפחד מבורות נמצאים במודעות של המחנכים בבית, והמאבק הפנימי המרכזי כפי שתיארו בפני כמה אמהות הוא להרפות מהרצון ללמד ולתת ללמידה להתנהל בצורה חופשית. אמירות מעין אלו מלמדות שאנשי החינוך הביתי החופשי אינם בזים לידע כפי שיש נטייה לחשוב אלא רואים באופן החופשי של רכישת הידע והבנייתו את מהות תהליך הלמידה.

לומדי הצטברות

ביחס להערכת תהליכי הלמידה חזרו אמהות רבות על האמירה כי הלמידה היא תהליך חמקמק אשר מתגלה בהבלחים בלבד. עם זאת, המרחב הביתי מאפשר שפע של זמן משותף להורים ולילדים, וכך ניתן לראות הצטברות של תהליכי למידה איטיים, ולהעריך אותם שלא באמצעות מבחנים. להלן מספר דוגמאות:

לא יודעת מה הם יודעים עד שזורקים משהו לחלל האוויר. למשל תום אמר שחבר שלי שעכשיו בן 9 יהיה בן 11 אני אהיה בן 9. ואז אני חושבת: וואלה, מאיפה הוא למד את זה (בריסקר, תצפית 3).

למידה היא דבר נסתר. הלמידה העמוקה לא נגלית לעין. סיטואציה שפתאום ילדה לפני שנתיים כשהייתה בת 5 שאלה: "נכון ש 89 ועוד 11 זה מאה?". שאלה שאלות ופתאום יצאה התשובה. לא דיברתי איתה על זה. עניתי על שאלה פה שאלה שם. אחד הדברים שלאנשים שבאו מבית ספר תקוע שלמידה יושבים ושופכים חומר ושזה צריך להיות נורא קשה. והיום אני רואה למידה כמו פירורים שמצטברים להם (דנקר, תצפית 4).

"אמא, מה העבר של see? – שאל אותי הבכור (10). "saw" – אני אומרת. "אז גם זה יוצא דופן. יש המון יוצאי דופן באנגלית." ככה זה, ילד, מה לעשות. "ומה השלישי שלו?" (הוא מתכוון ל-third tense, משהו שהוא הכיר רק לאחרונה) ואני אומרת "seen", שזה גם משהו שראיתי כבר, וגם דבר שראו אותו. הוא ממשיך לברר על עוד כמה מלים, לגלות ש-y הופך ל-i כשמוסיפים אחריו ed, ואחר כך אנחנו עוברים לדברים אחרים.²⁵

היום ראינו בבית פרק מסדרת טלביזיה אירית בבי. בי. סי פרייס. שם הייתה אחת שהזמינה בריכה ללידת מים. הבת שלי שאלה, בדיוק כמו הגבר בסדרה (הקדימה אותו בשנייה) איך אפשר שהתינוק ייצא למים, איך הוא יוכל לנשום? אז אמרתי לה, הרי ברחם הוא נמצא בתוך מים, כל זמן שהוא בתוך מים הוא עוד לא יתחיל לנשום (הזכרתי לה ידע שכבר בעצם יש לה, אבל קישרתי אותו לשאלה חדשה שעלתה לה בראש כשראתה איך נראית בריכת לידה). אחר כך היא שאלה למה ללדת במים בעצם. הזכרתי לה שזה מקל על הכאבים, הרי היא הייתה איתי בלידה כשנכנסתי לאמבטיה שלנו כדי להקל על כאבי הצירים. אחרי זה הזכרנו שוב לקטן איך הוא נולד פה, בדיוק בנקודה שהוא ישב על השטיח כדי לצפות איתנו, ודיברנו עוד על הלידה שלו ועל דברים שקשורים ללידה. כל הזדמנות כזאת מחזקת אצלם ידע קודם, ומלמדת אותם ידע נוסף בהקשר חדש. זה גם נבע מהשאלות שלהם, מההתעניינות שלהם.²⁶

למדתי לטינית לבד, מצאתי ספר וגם אתר שמוקדש ללימודי יוונית ולטינית. ואמא מצאה בנערן ספר לימוד שמוקדש ללימודי לטינית. וכל פעם התחלתי ונטשתי. פעם ראשונה רציתי ללמוד כי שמעתי את הרקוויאם של מוצרט בלטינית ורציתי לדעת מה הם אומרים. אז הסתכלתי בספר פעם ראשונה ולא הבנתי כלום ונטשתי ואחרי כמה זמן שוב הסתכלתי ושוב נטשתי. עד שיום אחד הבנתי את הדקדוק ולאט לאט נכנס לי לראש [...] עכשיו כבר קרוב לסיים ספר והתחלתי ללמוד

²⁵ יונת שרון, מתוך "יומני למידה", אתר "באופן טבעי", 16.11.05.
²⁶ בשמת אבן-זהר מתוך "יומני למידה", אתר "באופן טבעי", 25.11.05.

ספרדית על בסיס זה. יותר קל לי כי זה מאוד דומה ומצאתי תוכנה שמלמדת (ראיון שפרון, ר', 2005).

סביבה

סביבה דיאלוגית תומכת

אחד הדברים הבולטים ביותר שראיתי במהלך התצפיות שלי במרכז ממ"ש ובכינוסים נוספים של קהילת "באופן טבעי" הוא הסביבה הנעימה בה מצויים הילדים. בכינוס בפארק הירדן ובטיול במדבר, שבשניהם התרוצצו עשרות ילדים, לא ראיתי כמעט ריבים (בין ילד לילד או בין ילד למבוגר). גם במפגשים האינטימיים יותר בממ"ש, הסביבה החמה והמרגיעה נוכחת מאוד. היא מתבטאת בהרבה מגע בין הורים לילדים ובין הילדים לבין עצמם, בגילויים של חיבה בין אח בוגר לאח צעיר ובהרבה כבוד לילדים הצעירים מצידם של הבוגרים יותר. לשם השוואה ממסגרות אחרות, כמעט כל הורה חווה את אי הנעימות (בלשון המעטה) שבללכת עם ילד למקום מפגש מרובה ילדים. בדרך כלל האווירה עצבנית והטונים גבוהים. לעומת זאת במפגשים של משפחות חינוך ביתי משחק משותף בין גדולים לקטנים, כאשר אחד מלמד את השני, הוא דבר נפוץ. בתצפיות שלי ראיתי מספר פעמים משחק המתהווה בין קבוצת ילדים רב גילאית, אשר לאחר דעיכת העניין מתפזרת ואיש איש חוזר לעיסוקיו. גם בראיונות הדגישו רבים את משמעות הסביבה כטריגר לתהליך הלמידה:

יכולה להגיד שמוסיקה היא חלק גדול מחיים. בעיקר בגלל אחים שלי שמנגנים. ויש תקופה שגוני למדה אנגלית והיינו קוראות ביחד. אני חושבת שהרבה מזה שאני יודעת להתנהל בבית זה כי חייתי עם הרבה אחים ואנשים. אני מנסה לחשוב על יחסים בינינו. לחברות בגילי אין יחסים עם האחים שלהם כמו לי [...] אבל זה כאילו נורא תלוי במשפחה ולא דווקא בחינוך (ראיון שפרון, נ', 2005).

אנחנו כל הזמן ביחד, יש לי שישה אחים. הם החברים הכי טובים שלי, עושים את כל הדברים יחד. לא מפריע שלא אותו הגיל. אני חושבת שזה אחד הדברים שלומדים בבית לא חושבים על גיל. אנחנו גם בקבוצת תיאטרון בירושלים ויש לנו הרבה חברים מבוגרים וגם בני שמונים. נראה לי יותר טבעי להיות עם אנשים לא רק באותו הגיל (ראיון טרכטמן, 2005).

הסביבה לא מפריעה וזה המון. כל ילד יכול לטפח את תחומי העניין שלו. אם רוצה לטפס כל הזמן על עצים ומזה להעמיק ביכולת יציבה, בלדעת את גבולות הכוח שלו, אף אחד לא מפריע לו לעשות זאת [...] גם הזמן שמוגדר כזמן שעמום הוא זמן יקר וחשוב שבו ילד בוחן את העולם מסביבו וגם בודק ומעמיק תחומי עניין. בזמן שלא עושים כלום, בניגוד להלעטה, צומחות המון תובנות (ראיון דנקר, 2006).

אולי לילדים בבית ספר הסקרנות הטבעית נפגעת, אבל לא נראה לי שהיא נהרסת. אנחנו בבית כי אני חושבת שביית ספר רגשית הוא עקר, וזו סיבה שבחרתי בחינוך הביתי. העקרונות והניכור (ראיון לוי, 2006).

יש הבדל מאוד קטן, דק כמו נייר, בין איך שאני מסבירה לבת שלי על ראשנים לשיעור בכיתה ה. לפעמים מבחינת הידע היא תספוג אותו דבר, לפעמים אשאל אותן שאלות ואקבל אותן תשובות.

אבל בביה"ס ימלאו חוברת עם תשובה על ראשנים. הילדים שלי לא תמיד. אחד מת על חוברות ואחת לא סובלת. אחד רוצה לכתוב ואחת לא. בבית הספר מחייבים שיהיה דידקטי, במובן החיצוני של דידקטי, ובבית לא [...] לבן שלי לא אכפת לקבל סמכות העיקר שישגי את הידע, הבת שלי לא אוהבת דידקטיקה וסמכות [...] אין לי אגינדה ללמד בדלת אחורית, גם אני לא רואה בזה שיעור, עצם התצפית כמה למדו לא טובה, התצפית מקלקלת את התוצאה (ראיון טמיר, 2006).

חשיבותה של המסגרת המשפחתית, בין אם בחינוך ביתי או בחינוך ממלכתי, כמעט אינה מוטלת בספק.²⁷ עם זאת בחינוך הביתי מהווה המשפחה את היחידה המרכזית הן מבחינת כמות הזמן בה נמצאים הילדים והן מבחינת הפונקציות המורחבות אותן היא מבקשת למלא. כל המרואיינים ציינו את החשיבות הגדולה שהם מייחסים למשפחה כמקום ההתחנכות המרכזי. בהקשר זה עלתה בצורה עקבית המשמעות של האחים ביצירת סביבה חברתית, ומתוך כך גם התפיסה של סביבה רב גילאית כסביבה פורה ומעשירה. בחלק מהמקרים ציינו מרואיינים כי בתקופות מסוימות של חייהם הרגישו כי הסביבה צרה מדי, אולם הם שמו את הדגש בעיקר על תחושת החריגות הנורמטיבית ולא על חוויה של בדידות. בדיעבד טענו המרואיינים כי דבר זה דחף אותם למצוא לעצמם חברים שלא על בסיס מפתח גילאי אלא על בסיס תחומי עניין:

היו זמנים שהייתי לבד. זמנים ארוכים רק עם המשפחה. היה זמן שהיה לי קשה שלא היו לי חברים. קשה מבחינה נורמטיבית. הרגשתי שאנשים שואלים "מה, היא כל היום לבד?". אבל זה לא היה נכנס אם לא היה שם משהו. אם מסתכלת היום אין לי הרבה חברים בגיל שלי. חברים יותר מבוגרים. התחברתי ע"פ חיבור (ראיון שפרון, נ', 2005).

למרות שנפגשים עם פחות ילדים, לי זה לא היה חסר. לא היה חסר לי החבר'ה. אולי שאיפה למצוא משהו לדבר איתו על בובר. לא סבלתי. חושב שלנגה היה הרבה יותר קשה [...] הייתי הרבה בפורומים באינטרנט. למשל באתר של באופן אני ונגה כתבנו עם הרבה יותר מבוגרים. כתבנו שטויות, הומוריסטי. אבל גם דברים יותר פילוסופיים (ראיון שפרון, ר', 2005).

חיפשתי חברה. היה לי קשה לתקשר והייתי שונה. מלא שיחות שלא בא לי לעשות לפני שמתחברים. אתה לא רגיל וילדים קטנים קשה להכיל ילדה שלא בבית ספר [...] תמיד יש אימגי של חברה שלא היה לי [...] לא היה לי חסר עם מי להיות, כי היינו מאוד מחוברים בבית, אלא השונות. נכנס לי מבחוץ. לא רצון פנימי אלא הכנעות לאיך שהעולם נראה. רואה את נטע ואת האחים הקטנים שלא היו במערכת כל כך שלמים עם חינוך ביתי, גדלו לזה. לא יודעים אחרת וגם מכירים קהילה. זה שונה לגמרי. לא רואה שום ספק כמו שהיה אצלי (ראיון שפרון, ג', 2005).

שאלת הסביבה היא מרכזית גם בהקשר הרחב יותר של סוציאליזציה. אחת מן הביקורות המופנית כלפי החינוך הביתי היא הטענה כי ינבעו מתוכו אנשים מבודדים וא-סוציאליים. לטענה זו אתיחס בהמשך.

²⁷ אם כי לאחרונה יצא ספר של ג'ודית רייץ, **מיתוס גידול הילדים**, הטוען כי ההשפעה המכרעת הינה לסביבת המגורים ולא להורים.

ב.3 תוצרי הלמידה בקרב בני נוער בוגרי חינוך ביתי בישראל

הדבר המורגש ביותר בראיונות אותם קיימתי עם בני הנוער בוגרי החינוך הביתי, הוא העצמיות החזקה שהם משדרים. הייתה לי תחושה של מפגש עם בני אדם מיוחדים המודעים ליכולותיהם ולמגבלותיהם, רפלקטיביים וביקורתיים. לא ערכתי מחקר השוואתי, אולם מתוך שעות שיח רבות כמחנכת עם בני נוער בוגרי מערכת החינוך הממלכתית, אני יכולה לומר כי האפשרות לצלול לשיחת עומק עם בני הנוער בוגרי החינוך הביתי זמינה הרבה יותר, והשיח במידות רבות נטול "תשובות מצופות". הדבר מתחדד במיוחד במשפחות בהם ראייתי שני אחים או יותר. השוני והייחוד של כל נער ניכרים במובהק למרות שיצאו מבית גידול אינטנסיבי משותף.

חשוב לציין כי עקב ראשוניותה של תופעת החינוך הביתי בישראל, בני הנוער המרואיינים הם צעירים, ולכן לא ניתן לבדוק את תוצרי החינוך הביתי בגילאים מבוגרים יותר כמו במחקרים שנעשו במדינות אחרות. דבר זה מתבטא גם ביכולתם לצייר תמונת עתיד, ולהתייחס לנושאים כגון קריירה ומשפחה. מתוך כך שמספר המרואיינים קטן יחסית, אין בכוונתי להציג הכללות גורפות אלא להדגיש היבטים מרכזיים שחזרו על עצמם במספר ראיונות. כמו כן, חשוב לציין שוב כי הראיונות שערכתי אינם מתייחסים לפרמטרים של הערכה והערכה חלופית²⁸ אלא משקפים את הרפלקסיה של המרואיינים ואת השיח שקיימנו.

הערכה עצמית/בטחון עצמי

כל בני הנוער אותם ראייתי ציינו כי הם מרגישים שביכולתם להתמודד עם העולם ולהצליח ביעדים אותם הם מציבים לעצמם. הם ניתחו בצורה מרשימה את היכולות שלהם ואת המכשלות הניצבות בפניהם. להלן מספר דוגמאות:

אם היום אני רוצה יותר אני בהתכוונות להשיג יותר. לא חושב שהחמצתי, לא מרגיש שהחמצתי שלא עשיתי כשהייתי צעיר [...] אם הייתי בבית ספר לא הייתי משיג יותר, רק מבזבז זמן על שיעורים אחרים. עכשיו מרגיש יותר צורך במסגרת. בעבר לא הרגשתי [...] אם יהיה לי מספיק חשוב ללכת לאקדמיה למוסיקה, אנסה כל דרך ואפילו אעשה בגרויות [...] לא נראה לי מסובך, כך שיכול להשיג את זה אם רואה שצריך או רוצה (ראיון שפרון, ר', 2005).

יש לי בטחון בעצמי. עוד לא יודעת מה אעשה. אחרי זה (הצבא, ל"מ) או אלך ללמוד באוניברסיטה, או משהו. ממש אוהבת דברים מצמר או מחמר, אולי ללמוד טווייה [...] נראה לי שאני יכולה להיות גם רופאה וטרינרית או אמנית [...] אני חושבת שהיה לי טוב הדיפלומה. ראיתי שאני יודעת כמו בבית ספר. קיבלתי 96. לא יודעת אם הייתי עושה אם לא בשביל הצבא, אבל זה טוב שעשיתי. אני חושבת שאני יודעת מה אני יודעת וגם ההורים יודעים (ראיון טרכטמן, 2005).

²⁸ דוגמאות לספרות בנושא הערכה: ארמסטרונג, תומס (1996), אינטליגנציות מרובות בכיתה. ירושלים: ברנקו וייס; בירנבוים מנוחה (1997), חלופות בהערכת הישגים. תל-אביב: הוצאת רמות; לוי, אריה (1996), פוסטמודרניזם בתחום מבחני הישגים בתוך: אריה לוי (עורך), הערכה חלופית: הלכה למעשה. תל אביב: מכון מופת. 11-37; משרד החינוך והתרבות (1995) חינוך בראש על-יסודי: הערכה בית ספרית. ירושלים: המינהל הפדגוגי.

לפעמים (כשדוחים אותך, ל"מ), זה קשה, מתסכל. פוגע בערך העצמי. אבל עוברים את זה. לא מסתכלת כאל טראומה [...] היום אני יכולה ללמוד מה שאני רוצה. לדוגמא אני לומדת צרפתית ואני אחת מהכי טובות וקולטת כל כך טוב והמסגרת קלה לי וכיפית לי [...] אם היו מושיבים אותי ללמוד מוקדם היה משנה לי את האיכויות שמקבלת עכשיו, כשבא לי ללמוד. [...] אנשים אומרים שאני קצת שונה ומיוחדת [...] גאה שאני בוגרת חינוך ביתי, שלמה עם מה שאני. מרגישה שחשוב שאוציא את זה, שאנשים יראו מה יוצא מזה [...] אני לא רוצה לדבר ולספר על זה כל היום אבל כן גאה בזה (ראיון שפרון, ג', 2005).

אני חושב הרבה על מה אעשה כמבוגר ומנסה להכין את עצמי לזה. אני רוצה להיות מוזיקאי, וגם להיות נגד ואומן, במיוחד לכתוב ולצייר [...] יש לי בטחון בעיקר מההורים שלי [...] היו זמנים שרציתי ופחדתי שלא אוכל ובסוף הצלחתי. וגם ההורים דחפו אותי לזה (ראיון מילר, 2006).

בגרות

חלקם של המרוויינים עזבו את הבית בגיל צעיר יחסית (14-15), שתיים חיו עם בני זוג כבר מגיל 16 פחות או יותר. דבר זה עורר בי תחושת אי נוחות בסיסית שכאשר ניסתי לנתח את שורשיה, הבנתי כי היא נובעת בחלקה מהבחירה הרווחת כיום אצל בני נוער למצות את גיל הנעורים ההולך ומתארך ולחיות עם יותר זכויות ופחות חובות. המציאות הבית ספרית משקפת אמנם את ערכי עולם המבוגרים, אולם יוצרת חיץ פיזי בין חברת הילדים לחברת המבוגרים ויוצרת תהליך השתלבות הדרגתי שעיקרו מעבר ממסגרת אחת למסגרת אחרת עד לגיל +20. היציאה ממסגרת בית הספר מאפשרת להתפתחות של כל נער ונערה להתרחש בקצב שלה שלא בהלימה לנורמה הסובבת. למרות זאת, ברפלקסיה על התגובה הראשונה שלי חשתי בשיפוטיות הנובעת מתחושה כי "מוקדם מדי" לנערה צעירה לעזוב את הבית ולצאת לעולם. במבט שני הבחנתי כי בני נוער אלו, גם לאחר שעזבו פיזית את הבית, מייחסים לו חשיבות רבה ונמצאים בדיאלוג עמוק עם הוריהם. לעומת סיטואציה רווחת של בני נוער שנמצאים "בגלות פנימית" בביתם שלהם. חשוב לציין כי עזיבת הבית היא בחירה ולא הכרח, בקרב המרוויינים היו גם כאלה שבחרו להישאר במסגרת המשפחתית עד גיל 18 ויותר. כלומר מרחב האפשרויות קיים והבחירה מותנה באופי וברצונות של כל נער ונערה. אין כאן משיכה דטרמיניסטית לכיוון של עצמאות מוקדמת מתוך החוסר במסגרת גילאית נורמטיבית. הבגרות מתבטאת לא רק בניהול עצמאי של החיים, אלא גם ביכולת התבוננות רפלקטיבית עליהם. להלן מספר דוגמאות:

חינוך ביתי זה החיים שלי. לא יכולה לתאר את עצמי הולכת לבית ספר. החיים שלי הם חיים. לפעמים כואבים, לפעמים לא פשוטים. לא היית מחליפה. ברור לי שזה נכון לי, אולי כי במידה רבה זה מה שההורים שלי חושבים. ישבתי עם תמר שאני מטפלת בה בשעה שיצאו ילדים מבית ספר, יותר גדולים ממני או בגילי, אני עשיתי כבר 10,000 דברים, החיים שלי עד כמה שלפעמים קשה, חיים עצמאיים ובוגרים. עבודה וחשבון בנק וכספומט [...] והם סוחבים עד הבגרות (ראיון שפרון, נ', 2005).

חודשיים אחרונים אני עובדת חמישה ימים בשבוע בין שמונה לעשר שעות ביום. יש לי חבר, אני גרה בתל אביב. זה כאילו חיים של אנשים אחרים. אני עייפה בערב כי כל היום עבדתי (כאופר-ל.מ). קצת התברגנתי. מרגיש לי מסובך, לא יודעת. אני לא בבית די הרבה זמן. כבר שנתיים. מסתובבת, עובדת. אבל עכשיו עזבתי בית לדירה אחרת (ראיון שפרון, נ', 2005).

כרגע אני לא כל כך עצמאי כמו נגה וגוני, אין לי דחף לעבור לגור לבד. עזבתי את נערן כי לא נוח לחיות שם. מצד שני אצל סבא וסבתא מאוד נוח. לא יצאתי מתחום של ילד. אני לא עובד (ראיון שפרון, ר', 2005).

החינוך הביתי מאוד מבגר. גורם לקבל אחריות על החיים מגיל צעיר. בדרך כלל מקבלים אחרי צבא. מצד שני חינוך ביתי גורם למבוגרים להישאר ילדים. מרשים לעצמם לשחק ולהיות ילדים. שומר על איכות של ילדותיות [...] מרשים לעצמנו חיים. לא כמו ילדים שיוצאים מבית ספר לצבא ואז משתחררים ונוסעים לחו"ל, ואז לימודים באוניברסיטה, והכול מצופה. אצלנו שונה מקבלים אחריות מגיל צעיר וממשיכים לעשות דברים שאוהבים ושטויות (ראיון שפרון, ג', 2005).

בגיל 15, אחרי שעבדתי במפעל חצי שנה וחסכתי כסף, אז התחלתי להיות אחראית לעצמי ולהתפרנס. רציתי ללמוד משהו או מוסיקה ברימון כי ניגנתי או משהו פיזי [...] ואז הגעתי לבית הספר לקרקס וזה היה חלומי [...] ההורים שכרו לי דירה ואני עבדתי בביביסיטר ושילמתי כלכלה ואח"כ לא יכלו לשלם אז סידרתי את המערכת אחרת ועבדתי כאופר [...] ואז שילמתי לבד ומאז אני לבד (ראיון שפרון, ג', 2005).

חברתיות

אחת מהביקורות המרכזיות ביחס לחינוך ביתי היא כלפי בידול הילדים מחברת בני גילם. ההנחה המקובלת (ובישראל במיוחד) היא שילד צריך לגדול מגיל צעיר בחברת ילדים. בראיון עם דפנה לב היא טענה כי ילד שלא הולך לגן כבר בגיל שנה מפתח פערים בהתפתחות החברתית שלו ביחס לנורמה (ראיון לב, 2005). בראיונות עם בני הנוער הם התייחסו לנושא החברתי בצורה מורכבת. חלקם טענו כי הרגישו בדידות בתקופות מסוימות, אחרים לא. כולם ציינו כי הצורך בחברה הוא במידות רבות תולדה של מידת החברתיות שלהם כפרטים. הם היו מודעים לכך כי יתכן שחשיפה לחברה הייתה מפתחת בהם כישורים חברתיים, ומאידך יכלו להצביע על נזקים אפשריים בהימצאות בקרב קבוצת השווים חלקים נרחבים משעות היום. חלק מהמרואיינים העידו על עצמם כי קשה להם בחברה וכי הם נוטים לפתח קשרים אישיים חזקים ומועטים להבדיל מ"חברה". הם תלו זאת בתכונות האופי שלהם, אך ייתכן כי החיים במרחב ביתי מצמצם יחסית לא סייעו ליצירת תחושה של נינוחות במרחב חברתי. מעניין כי המרואיינים יכלו להתייחס בצורה עמוקה להתנהלות החברתית שלהם ביחס למה שהם הגדירו כעצמיות האותנטית שלהם, אבחנה שאינה מובנת מאליה. כולם ציינו כי בחייהם הבוגרים הם אינם חשים במצוקה חברתית וחלקם ציינו כי אף להפך, מתוך כך שרכשו כישורים חברתיים שאינם מופנים לבני גילם בלבד. להלן מספר דוגמאות:

בבית ספר לא היו לי חברים לא היה לי קל. היו שנים שלא היו לי חברים ולא הפריע לי. עכשיו אני מרגיש שאני רוצה ויש לי חברים. זה הסתדר. לא בטוח שבית ספר היה מספק לי כשרים

חברתיים. אני ביישן בצורה קיצונית, ובמיוחד כילד. אני חושב שקשה להתחבר ככה (ראיון בריןקל, 2005).

רואה איך שאני מתנהל בתזמורת (תזמורת בני הקיבוצים שנפגשת כמה פעמים בשנה, ל"מ). אני רואה שבבית ספר אולי הייתי מתנהג כמו בתזמורת. סוג אחר של רונון. אולי זה היה יומיומי. יותר גמיש חברתית. אולי הייתי מתחבר יותר בקלות, היום לוקח לי זמן. מצד שני יכול להיות שלא הייתי קורא בובר. בתזמורת אני יותר חברתי אבל פחות רפלקטיבי (ראיון שפרון, ר, 2005).

בארה"ב היו הרבה אנשים שלא הלכו לבית ספר. הרבה חברות באותו גיל. בארץ לא היו לי הרבה חברות ולא היה לי חסר כי למדתי יותר להיות עם אנשים בכל הגילאים. נראה לי שאנשים מבוגרים מחפשים תחומי עניין משותפים ולא הגיל [...] נראה לי שבבית ספר פחות קשורים למשפחה ויותר בתוך חברה, ויותר חושבים בצורה של חברה. אני בחברה לא של אותו גיל. נראה לי שזה טוב שיש אנשים שונים (ראיון טרכטמן, 2005).

היו כמה נקודות שרציתי ללכת לבית ספר, אבל אף פעם לא הייתי נחושה בזה. בעיקר כי הייתי שונה מכולם וגם החברה שחיפשתי. הייתי מאוד חברותית בבית ספר ואפילו יותר מידי נכנעת ללחץ חברתי. מוזר לצאת מזה לחוסר אינטראקציה. בדיעבד זו אינטראקציה שאז נראתה לי טוב. היום אני לא בטוחה. זה הנמיך את הרצונות שלי וגרם לי לרצות להיות כמו כולם [...] היו כמה תקופות קשות, אך מצאתי חברים. המון באינטרנט [...] לא ידעו מי אני ודיברתי עם כל מיני אנשים שלא ידעו בת כמה אני. וגם דרך חוגי סיירות וטיולים [...] עכשיו לחלוטין לא מפריע לי בשום צורה [...] יש לי יותר מדי חברים. המון זמן משקיעה בזה (ראיון שפרון, ג', 2005).

אף פעם לא הייתי ילדה של חברה [...] הספיקה לי חברה אחת. עכשיו יש לי הרבה חברים, גם בתנועת הנוער. אבל לא הפריע לי כשהיו לי פחות. גם כשהייתי בבית הספר (למדה עד כיתה ד, ל"מ) היו לי חברה אחת או שתיים וזה הספיק לי (ראיון רוזנפלד, 2006).

אין לי הרבה חברים. תמיד לפחות אחד [...] למשל משהו שגר ברחוב ליד, ואח"כ עוד חבר שאמא שלו עזרה לנקות אצלנו [...] הרגשתי שזה גודל נכון עבורי [...] פעם אחת היינו בפלורידה, הכרתי בחור וכמה דקות אח"כ מאוד התחברנו ואנחנו עדיין מתכתבים [...] הרבה מזה ממני אבל גם איך שגדלתי. החסרונות הן שאין לי הרבה חברים, אבל ככה אני לא צריך לחזור על עצמי, קשה לי לדבר עם אנשים [...] איפה שנולדתי (וורמונט, ל"מ הייתה קהילה של חינוך ביתי, לא עשינו הרבה ביחד כי הם רצו להיות ביחד ואני תמיד אהבתי לעשות דברים אחרים (ראיון מילר, 2006).

תמונת עתיד

ביקורת מקובלת נוספת, כפי שציינתי בחלק הראשון, היא הדאגה שמא ייפלו בני הנוער בוגרי החינוך הביתי למעמסה על החברה, אם מתוך כך שיהיו חסרים כישורים לסוציאליזציה או מתוך כך שלא יצליחו להשתלב בשוק התעסוקה בשל פערים בהשכלה. מהראיונות שערכתי נראה כי בני הנוער הם בעלי אמביציה להשתלב בחברה הסובבת וכי תחושת העצמיות שלהם אינה מהווה בסיס לניכור אלא רצון להשתלבות מתוך נקודות החוץ שלהם. בארץ, מתוך כך שהחינוך הביתי בחיתוליו, מציבה המערכת לא אחת קשיים בתהליך ההשתלבות בכך שאינה מכירה בחינוך הביתי כאלטרנטיבה לימודית בקבלה למוסדות חינוך או לצבא. לכן נאלצים

בני הנוער בחינוך הביתי למצוא לא אחת "דרכים עוקפות". דבר זה מהווה בעיה, למרות שהמרואיינים ציינו כי אם רצונם להשתלב במערכת מסוימת יהיה חזק מספיק הם מאמינים ביכולת שלהם לעמוד בסטנדרטים הנדרשים. עם זאת, יתכן כי הבחירה בדרכים עוקפות מהווה גם מפלט מהצורך להוכיח את עצמך בפרמטרים מקובלים. מספר המרואיינים קטן מכדי להכליל בצורה גורפת, אך שאלה שחשוב לברר במחקר עתידי היא האם אין משיכה מוגברת של בוגרי חינוך ביתי לתחומים שאינם מצריכים השכלה גבוהה. במחקרים שנעשו בחו"ל לא נמצאה העדפה כזו ואף להפך, אחוז גבוה יחסית של בוגרי חינוך ביתי שהמשיכו ללימודים גבוהים. אני מעריכה כי במהלך השנים הקרובות, בדומה למה שהתרחש במדינות אחרות, ייקבעו סטנדרטים שיקלו על תהליך ההשתלבות. להלן מספר דוגמאות לתמונות עתיד של המרואיינים²⁹:

אני יודע איזה עבודות ארצה. התמודדות עם מחשבים. תכנון מחשבים. אני טוב אומנותית. אוהב לעצב מחשבים ואנימציה וגם רעיונות לסיפורים. יש לי הרבה אפשרויות שארצה לעשות. לא חשבתי על דרך לשם. אני טוב בזה ויכול ללמוד. אם לא יישכרו אותי אלא אם יהיה לי דף של מבחן- אעשה מבחן [...] אני רוצה להישאר פה (עולה חדש מארה"ב, ל"מ), אני אוהב את ישראל, לא רוצה לעזוב (ראיון ברינקל, 2005).

אני רוצה שתהייה לי חווה. אני לא צריכה בגרויות. אני רוצה לעבוד עם סוסים ועם חיות [...]. בשביל זה לא צריך בגרויות צריך בעיקר ניסיון. אם הייתי צריכה בגרויות הייתי עושה (ראיון רוזנפלד, 2006).

יודעת איך לנהל בית ולטפל בילדים. אבל רוצה לעשות זאת עם ילדים שלי, לא עבודה שאוהבת לעשות. עוד לא יודעת מה שכן אוהבת לעשות. כמו שרואה היום, יכול להיות שישתנה. אני הולכת על קריירה שאחרי הילדים. לא כל החיים. תוך 20 שנה זה נגמר [...] יכול להיות שאלך ללמוד. אני לא יודעת אם רוצה א ב או ג. (ראיון שפרון, נ', 2005)

השתחלתי לחיים בכל מיני דלתות, בכל מיני מסלולים עוקפים. חושב שיכול להמשיך ככה. לגבי עתיד אני לא יודע עדיין. חושב על זה, חושב אולי ללמוד פילוסופיה באוניברסיטה. יכול לעשות תואר באוניברסיטה הפתוחה ואז להמשיך הלאה [...] יש אפשרות שאלך לאקדמיה למוסיקה. צריך מבחנים ובגרות במוסיקה. אולי אעשה. אבל בתקופה האחרונה לא בטוח שרוצה ללכת לשם. לא בטוח שמוסיקה מתאים כעיסוק מקצועי. לא בטוח שרוצה להפוך לעבודה (ראיון שפרון, ר', 2005).

אין לי תעודת בגרות. המיינסטרים חסום. נעדיף ללכת בדרכים עוקפות. יותר קל. אחרי שירות לאומי חשבתי לעשות מכינה של השלמת בגרויות [...] הלכתי לברר ואמרו שצריך 10 שנות לימוד [...] בסוף החלטתי שאני לא רוצה. אם הייתי רוצה הייתי מוצאת דרך. זה קשה. חבל שדווקא מחינוך ביתי לא מקבלים כי יש לי איכות למידה יותר גבוהה משל נער שסתם לא עשה בגרויות בגלל החבריה [...] כשאנשים יודעים מה אני שווה אין לי בעיה. הבעיה שאין הכרות כמו בקבלה לצבא [...] היום אני הולכת להתקבל לבית ספר לקרקס מודרני בצרפת [...] רוצה לעשות את זה

²⁹ באופן מתבקש היו הבדלים מובהקים ביכולת לשרטט תמונת עתיד בין בני ה-16 לבני 18, עם ההתבגרות העיסוק בתמונת העתיד היה מרכזי יותר.

ולחיות באירופה, לנסות להופיע עם להקה או בן זוג ולחזור לארץ ולפתח את זה (ראיון שפרון, ג', 2005).

אני לומד לקבל דיפלומה (עולה מארה"ב, ל"מ), דרך וורמונט [...] החלטתי לעשות את זה וגם אחים שלי, כי אני רוצה שמשרד החינוך יפסיק להציק וגם כי אחותי עשתה מבחן מעולה וגם אחי ואני רוצה להצליח כמוהם. רוצה לדעת שאני יכול לעשות, למרות שלא נבחנתי קודם (ראיון מילר, 2006).

אחריות חברתית

החשש מחוסר סוציאליזציה אפשרי של בוגרי החינוך הביתי משמעותי בישראל במיוחד בשל היותה, למרות תהליכי ההפרטה, חברה מגויסת במידה רבה. דבר זה נמדד ראשית לכל במוכנות להתגייס לצבא. גם כאן, בשל הקבוצה המצומצמת קשה להכליל ולהשוות לקבוצת בני גילם (מהמעמד הבינוני), אשר גם בה, כפי שמדווחים העיתונים חדשות לבקרים, קיימת ירידה מתמדת בכמות ובמוטיבציה של המתגייסים. בקרב המרואיינים שאלת האחריות החברתית נתפסה שלא רק בהקשר הצבאי, ולכן טענו חלקם כי הם מעדיפים לתרום שלא במסגרת הצבא. אין בכך בכדי להפתיע שבוגרי חינוך ביתי חופשי יתקשו לראות את עצמם במסגרת של הצבא, במיוחד כאשר זה אינו מכיר בשנות הלימוד בחינוך הביתי ומציע מגוון תפקידים הנע בין נהג לפקידה. עם זאת, היו כאלה שצינו שהם עומדים להתגייס מתוך חובה אזרחית, אחרים התייחסו למסגרות חלופיות או לתרומה אישית שלא בתוך מסגרת. בנושא הזה, כמו בנושאים אחרים, קיימת חשיבות לבית בו גדלו המרואיינים. שלושת המרואיינים שהשתייכו למשפחות אמריקאיות שעלו לישראל מתוך מניעים ציוניים ראו את הגיוס כמהלך הכרחי, גם אם לא בהכרח רצוי. שלושת ילדי משפחת שפרון, על אף שהם נבדלים מאוד זה מזה, היו בעלי עמדות קרובות יותר בנושא הצבאי. המרואיינים מיקמו את עצמם בצורה רפלקטיבית על ציר המתח שבין הפרט לחברה. להלן מספר עמדות בנושא:

לא נלהב ללכת לצבא, לא נשמע לי כחוויה נעימה. אבל אני השלמתי עם זה שאעשה זאת. אני לא אנסה לצאת מזה. (מושך בכתף, ל"מ) לא יודע. מה שאני אנסה לעשות זה להשיג עבודה עם מחשבים שלא אהיה בשטח (ראיון ברינקל, 2006).

צבא לא מתכוונת לעשות. אם לתרום – עדיף שרות לאומי. צבא לא משמעותי [...] שירות לאומי נראה לי אופציה טובה. אם הקטע לתרום אז לאו דווקא במסגרת הצבא. עכשיו התחייבתי לעבודה לחודשיים וקשה לי, אז שנתיים? (ראיון שפרון, נ', 2006).

ואם יש פחות אינדיווידואליזם אז יש יותר טוב משותף? [...] אם כל אחד דואג גם לעצמו וגם לשאר זה הכי טוב. אני עובדת בשכר של 14 ש"ח לשעה אצל אנשים שצריכים עזרה. אני לא יודעת מה זה בחוץ, אני רואה בני אדם. בכל מקום יש אנשים שצריכים עזרה. צריך למצוא עזרה שתאים ושאני יכולה לתת (ראיון שפרון, נ', 2005).

לא מרגיש שמחויבות לחברה זה דרך הצבא. חלק מהסיבה שלא הלכתי היא כי אני מהסיפורים ומהחוויה שלי בלשכת גיוס לא מרגיש שיכול לתרום כלום. בגלל שלא הלכתי לבית ספר סיכוי גדול שאעשה עבודות רס"ר. לא רואה צורך לתת זמן מחיי בשביל זה. לגבי שאלה כללית של

מחויבות, כל דרך החיים שלי לא נפרדת ממחויבות ואחריות. זה נמדד ביומיום. [...] אני לא חושב שלהתנדב וללכת לצבא זה מה שתורם [...] חושב שאחריות אישית לשכן שלך היא תורמת ויותר מתאימה לי. בעצם כל החיים שלי מתנהלים ככה [...] (ראיון שפרון, ר', 2005).

החלטתי ללכת לצבא כי אני חושבת שאני רוצה להיות יותר בתוך חברה ותרבות בישראל. נתנו לי קב"א (קבוצת איכות) נמוך והציעו לי דברים לא טובים, נהיגה או פקידה. חושבת שאני בודקת אם אפשר להחליף [...] להגיע אליהם ולדבר. עשיתי בשביל זה דרך המחשב דיפלומה מארה"ב [...] אני חושבת שיהיה לי טוב לראות צורה אחרת. עוד חוויה (ראיון טרכטמן, 2005).

רציתי לעשות צבא והתלבטתי כן ולא. ידעתי שלא אקבל תפקיד מבחינת קב"א ונורא רציתי מד"סניקית או משהו [...] עשיתי פסיכוטכני ואמרו לי כל"צ (כלל צה"לי). דיכא אותי. קשה מאוד להיות שונים, ולא יודעים לשבץ. ואז גיליתי גרעין אומנויות של הנח"ל, ובסוף קיבלתי פטור על עודף בנות אבל עשיתי שירות לאומי (ראיון שפרון, ג', 2005).

מהכרות שלי עם עצמי, אני לא הכי חברתית. מצד אחד משהו מאוד סוציומטי, זה האופי שלי [...] מצד שני לאנשים שאוהבת נותנת בלי חשבון [...] מבחינת ההתייחסות כל כך הרבה בני נוער, זורקים לכלוך, משאירים מקום מלוכלך, משקרים. אני בכל מקום מנסה ללמוד, להיות רצינית, הדברים הכי קטנים. לא לעשות צחוקים שלא מתאים. להיות מרוכז ורציני. לי זה פשוט בא טבעי, לא מאולץ. אנשים בוגרים שלא מובן לי מאיפה וגם בני נוער בלי שום משמעת. לא מזמן עשיתי סדנאות לסמינר של מועצת תלמידים כיתה י"א-י"ב. כל כך קשה להדריך ולעבוד איתם [...] ובהום-סקולינג אנשים יותר רציניים בחברה. הכול מתחיל מכאן (ראיון שפרון, ג', 2005).

לגבי הצבא, זה בעייתי. מפריע לי שאהיה רכוש של משהו. כרגע לא הייתי רוצה ללכת כי לא אהיה אדם חופשי [...] מאוד מדבר אלי תרומה לחברה. כל הקטע של תנועת הנוער הוא לתרום לחברה שסביבי [...] אני לא צריכה להיות רכוש בשביל לתרום למישהו. אני רוצה לעשות שנת שירות (ראיון רוזנפלד, 2006).

אני רוצה ללכת לצבא מכמה סיבות: מעשה טוב לעשות, זה יהיה קשה ויהווה אתגר, וגם יעזור לי ללמוד עברית כי אהיה חייב (עולה חדש, ל"מ). וגם עוד אנשים עשו צבא ואני רוצה לעשות טוב כמותם. וגם משלמים לך בשביל לירות [...] גם אם אהיה ג'ובניק זה עדיין חלק מאימון לחיים-שאיני חייב לעבור (ראיון מילר, 2006).

יחס ללמידה ולידע

מתוך כך שהמרואינים גדלו כולם בחינוך ביתי חופשי, הם לא למדו את הקוריקולום הבית ספרי המקובל בישראל. יחסם לנושא הלמידה של המרואינים מורכב. מחד גיסא ציינו חלקם כי הם מרגישים שהם בורים בתחומים מסוימים וכי במסגרת מוגדרת (לאו דווקא בית ספר) יתכן והיו לומדים יותר. מאידך גיסא ציינו כולם כי האופן שבו למדו גרם להם לרצון ללמוד ולאהבת הלמידה ויתכן שבאופן למידה אחר היו מאבדים את זה. כל המרואינים ציינו כי הם מרגישים שביכולתם להגיע לידע באם הם מרגישים בו צורך, אך במקביל ציינו חלקם כי יתכן שעם דחיפה נוספת בצעירותם היו מגיעים לידע בשלב מוקדם יותר. אצל רוב המרואינים לא חשתי בהתנגדות או בבוז לנושא הידע, אלא תפיסה שלו כרכיב במכלול שלם של כלים ויכולות

מתוכו הם מגדירים את עצמם. בנוסף, תפיסת הידע הייתה של תהליך למידה מתמשך במהלך כל החיים שאינו מוגבל דווקא לגילאי בית הספר. איש מהמרוויינים לא הצטער על שלא למד בבית ספר. הביקורת, אם נשמעה, התמקדה במידת החופש בחינוך הביתי החופשי.

אני די בטוח שהייתי לומד בבית ספר כי היו מחייבים אותי, אבל לא הייתי שמח ללמוד. אם יש דברים שאהיה צריך, אלמד אותם. אם אני ארגיש שצריך ידע אשיג אותו [...] אני יודע על כל מה שקורה – פיזיקה כימיה ביולוגיה. אנחנו הולכים למוזיאון. הם טובים בלעשות את הלמידה לכיף. אתה לא יכול להתעלם מדברים (ראיון ברינקל, 2005).

אנגלית היום אני מדברת בסדר. יש לי אוצר מילים לא גדול, שנתקע. לקרוא יכולה אבל דורש מאמץ ולא עושה את זה ויש לי ספלינג נורא. למדתי אנגלית מחוסר ברירה כי היו לנו חברים שלא ידעו עברית. אם היה חשוב לי הייתי לומדת ואם לא אז לא (ראיון שפרון, נ', 2005).

אני הרבה יותר נתפסת למצבים ולקשרים עם אנשים. לקח לי הרבה זמן לקלוט. אוהבת אנשים. זה משהו שלמדתי: כשרים חברתיים. זו לא משוואה שלמדתי יותר איקס ופחות וואי. במצב נתון העדפתי להיות עם חברים מאשר לקרוא ספר. העניין הוא העדפה אישית [...] קשה לי עם הגדרה של ידע חשוב, ידע ככוח, ידע שרוכשים כך או אחרת. אני רואה איך קורה נורא בקלות להמון אנשים שרואים מישהו חכם ויש להם רגשי נחיתות סביב ידע. זה נורא חזק. יש בי משהו קיצוני שאומר, עזבו אותי משטויות. תחיו, עזבו את הידע (ראיון שפרון, נ', 2005).

הייתי מגלה שאוהב שפות בכל מקרה [...] עד לפני כמה חודשים לא ראיתי במקורות (כמובילה ללמידה, ליימ) שום פגם. אם זה מה שקורה זה מה שצריך לקרות. זה מה שאני פוגש, ואם אפגוש בעתיד משהו, שאיחרתי את הרכבת וכבר מאוחר מדי כמו נגיד בספורט, אז אין מה לעשות. במישורים אחרים יותר בר תיקון. יכול להיות שיקרה ואני אסתדר. עכשיו אני כבר לא בטוח כל כך לא בהרד קור (ראיון שפרון, ר', 2005).

אולי אני לא יודעת אותו מספר עובדות כמו בבית ספר. נראה לי שמה שאני רוצה לדעת אני יכולה לדעת. אם אני רוצה לדעת אני קוראת או דרך האינטרנט (ראיון טרכטמן, 2005).

אולי אם היינו קצת משקיעים באנגלית היה יותר טוב. כי לילד קשה לדחוף למידה של עצמו. אבל לא יודעת אם הייתי נהנית במסגרת של בית [...] בבית ספר הייתי תלמידה טובה, צריך להוכיח. לבית זה לא מתאים [...] קשה להגיד מה אז היה לי טוב. בדיעבד יכולה לחשוב כמה דברים אני לא יודעת שאפשר היה ללמוד יותר. להחליט שקוראים תנ"ך. אני לא מכירה בכלל חלק מהמקצועות שנראה לי חשוב היום. מעניין אותי לשון ולא יודעת כלום [...] אבל היום לא נראה לי סיפור. כשאני מתעניינת בעברית – העברית שלי משתפרת. משתמשת ביותר מילים (ראיון שפרון, ג', 2005).

אני לומדת עכשיו ביולוגיה עם מורה פרטית [...] זה עניין אותי מאז ומתמיד, זה טבוע בי [...] אני לומדת לפי מה שאני רוצה. ביולוגיה וצילום מעניינים אותי ואנגלית פשוט רציתי לדעת [...] מה שעניין אותי עודדו אותי ללמוד, לא ניסו לגרום לי להתעניין בדברים אחרים [...] אני לא חושבת שבבית ספר הייתי נחשפת לעוד דברים, כי כשהלמידה היא חובה זה הרבה פחות מעניין. מדכא

את הרצון והסקרנות. הרבה אנשים (ששומעים חינוך ביתי חופשי, ל"מ) חושבים שאין לי גישה לדברים שביה"ס חושף, אני לא מרגישה ככה (ראיון רוזנפלד, 2006).

לא מזמן, כשהייתי בקורס מיתרים של נגינה במזרע, אז ניגנתי כל יום והרגשתי שאם הייתי במסגרת אז גם היה לי קשה אבל גם כל יום פידבק והייתי חייב להתאמן. הרגשתי רצון שזה היה חסר לי לפני ועדיין חושב שאם הייתי קודם במסגרת סביר להניח שהייתי ברמה יותר גבוהה היום, אבל לא בטוח שזה מה שאני רוצה. ניסיתי לעשות בבית אבל בלי מסגרת ופידבק זה לא הולך. אולי אם יש משפחה יותר דורשת אבל המשפחה שלי לא מתפקדת בצורה של עבודה קשוחה (ראיון שפרון, ר', 2005).

כשהגעתי (בת 15, ל"מ) לבית ספר לקרקס בטבעון הייתי עם קבוצה של בוגרי צבא [...] היה לי חבר שגדול ממני והוא מאוד אדם של השכלה [...] וכשהייתי שם היה לי קשה שאין לי ידע. היו מדברים ואני לא השתלבתי [...] הרגשתי מפגרת. באומנות הרגשתי טוב שיכולתי לשחות בשפה ובשיחות אינטלקטואליות הרגשתי מפגרת [...] כשנפרדנו הלכתי לשירות לאומי עם 12 חבריה בני גילי [...] זה היה גרעין אומנויות. ואז אני הייתי אחראית על הכול וראיתי שאני בכמה רמות מעליהם ברמה של ידע וארגון עצמי. קיבלתי בטחון. ראיתי הבדלים מטורפים. הם היו ילדים. זה נתן לי פרופורציות וביטל את התחושות. חבריה בוגרי תלמה ילון, משכילים, ולא הייתה לי שום נחיתות. מה שלא ידעתי שאלתי. פשוט היה לי ידע שונה (ראיון שפרון, ג', 2005).

מעדיף למוד בבית כי אז אני לומד כי אני רוצה לא כי מכריחים אותי. כשאנשים, לא מהמשפחה, אומרים לי מה לעשות ומה לדעת זה מכעיס אותי. הדרך בה למדתי הכי טובה לי, לא יודע אם גם לאחרים [...] באופן אישי לא מאוחר מידי להיות מקצועי בכל גיל ובכל שלב. לפעמים קשה לי להתאמן אבל מרגיש שאם אצטרך את זה תמיד אוכל לעשות (ראיון מילר, 2006).

יחס לחינוך הביתי

בהתייחסותם אל האופן שבו התחנכו הציגו המרואיינים תמונה מורכבת. מחד גיסא כולם היו שלמים ואף גאים בדרך בה התחנכו. מאידך גיסא הם לא דיברו "כמאמינים שוטים" והציגו עמדות ביקורתיות כלפי היבטים שונים בחייהם. כל המרואיינים, נערים ונערות כאחד, אמרו כי הם שוקלים בצורה רצינית חינוך ביתי לילדיהם (למרות שבכל הבתים מרכז החינוך הביתי היה על כתפי האם). אין בכך, כמובן, משום הבטחה מחייבת, שכן מדובר בבני נוער שעוד דרך ארוכה בפניהם לפני שיקימו משפחות משלהם, אולם יש בכך משום עדות ליחס העצמי שלהם לאופן גידולם. הנימוקים שנתנו המרואיינים לבחירה בחינוך ביתי חופשי לא נבעו מצורך לעמוד בנורמות (כמו במקרה של בני נוער רבים שמגדירים את החוויה הלימודית שלהם בבית הספר כרעה, אך נשארים במסגרת מתוך הנחה כי אין ברירה אם רוצים להשתלב בחברה) אלא מתובנה כי זו דרך החינוך הראויה לתפיסתם.

אני בטוח ארצה לחנך את ילדי. עם קריירה. חשבתי על זה. אצטרך למצוא הרבה זמן עם ילדים אבל גם ארצה קריירה [...] אני מרגיש שארצה יותר זמן עם ילדים מאשר אבא איתי היום אבל קשה לדמיין איך בדיוק זה יראה (ראיון ברינקל, 2006).

יש משהו מפתה בבית הספר, שיגידו לך מי את. רציתי ללכת לפעמים. יש משברים. שאת בוכה ואומרת מה הייתי צריכה הורים כאלה. לא הייתי צריכה לחשוב יותר מידי. אבל אז בטח היו לי בעיות אחרות [...] אני רואה בעצמי בת של חלוצים, מרגישה צורך לדבר ולהציג את הנושא. (ראיון שפרון, נ', 2005)

בעבר הייתי מאוד קיצוני, אולי יותר מההורים שלי. לפני כמה זמן נחתה עלי ההבנה שאולי (חינוך ביתי, ל"מ) לא דרך יחידה. הסתובבתי באתר של האנציקלופדיה לפילוסופיה [...] קראתי תקופה ארוכה כתבים של בובר והייתי מאוד שבוי ברומנטיקה בובריאנית. ואז באנציקלופדיה קראתי, ופתאום היה מאמר לא כל כך אוהד עליו, ואז באה לי המחשבה שיש סימטריה בתפיסות עולם שונות שכל צד חושב אותו דבר על צד שני, ואז אמרתי לא יכול להיות שצד שלי תמיד צודק. הייתה לי קרקע פורייה לזה [...] משם התחיל להתגלגל הלאה, רפלקציה שלי, כי המחשבה והחיים חלק בלתי נפרד. כל מה שעשיתי היה חלק מתפיסת העולם שלי [...] אני זיהיתי וחיברתי אן-סקולניג עם בובר וכשזרקתי אחד גם השני [...] ברור לי שלא רוצה לשלוח ילדים שלי לבית ספר, לפחות לא בהתחלה. אבל גם לא רוצה לשלול. (ראיון שפרון, ר', 2005)

נראה לי שאעשה חינוך ביתי אבל עוד לא יודעת, יש לי עוד זמן (ראיון טרכטמן, 2005).

לא בטוחה שאעשה חינוך ביתי. אולי אעשה בחו"ל שזה יותר מוכר. אולי עד גיל מסוים ואז מסגרת פתוחה [...] בטוח לא בית ספר רגיל (ראיון שפרון, ג', 2005).

רואה את עצמי עושה חינוך ביתי גם כי אני אוהב ילדים ורוצה להיות איתם וגם כי בתי ספר יכולים להיות לפעמים טובים ולפעמים לא, אבל ילדים אחרים יכולים להיות אכזריים. לא רוצה שהילדים שלי ילמדו אכזריות אני רוצה להגן עליהם [...] על פי הניסיון שלי הם יהיו חזקים מספיק כשיגדלו. (ראיון מילר, 2005).

אני רוצה ילדים הכי מאוחר בגיל 23. נראה לי נורא כייף. אמא שלי לידה אותי בגיל 20 ואני נורא נהנית מזה. בלי שום ספק ושום מחשבה ברור לי שהילדים שלי לא ילכו לשום מוסד (חינוכי, ל"מ). זה לא נראה לי מקום שטוב להיות בו. הצורה שאני מתחנכת בה טובה בעיני אז למה לשנות? (ראיון רוזנפלד, 2006).

סיכום

בפרויקט זה ניסיתי להתבונן בנושא החינוך הביתי, ובפרט החינוך הביתי החופשי, ממספר היבטים. ראשית ביקשתי לעמוד על היקף התופעה, גורמיה והמחלוקות התיאורטיות שהיא מעלה. בהקשר זה גיליתי עד כמה הספרות המחקרית בארץ הינה דלה בנושא זה, אל מול שיח תיאורטי רחב המתקיים בעיקר בארצות הברית. אני מעריכה כי בשנים הקרובות תגבר החשיפה של החינוך הביתי באמצעי התקשורת השונים, ובהיותו נושא מושך תשומת לב ומעורר תגובות מיידיות, יתרבו גם בארץ המחקרים בנושא. אני מקווה כי הפרויקט שלי, (באדפטציה אקדמית), יוכל להוות את אחד ממחקרי היסוד ביחס לחינוך הביתי בישראל.

בהיבט השני עמדתי על היחס המורכב של משרד החינוך אל החינוך הביתי לאורך השנים. נושא זה מעניין משום שהוא מעלה עימו שורה של שאלות יסוד כלפי מהות החינוך וכלפי האחריות על התהליך החינוכי. מעניין יהיה להמשיך ולעקוב אחר הנושא שמגיע לצומת מעניינת עם ההתארגנות להגשת הבג"ץ מצד חלק ממשפחות החינוך הביתי מחד והרחבת האפשרויות להידברות עם בחירתה של יולי תמיר לשרת החינוך מאידך.

בחלק הארי של הפרויקט ניסיתי לבחון את איכויות החינוך הביתי החופשי באמצעות מפגשים וראיונות עם מחנכים ומתחנכים מן הבית. במהלך המפגשים השונים נחשפתי לשאלות ולהתלבטויות רבות הנובעות מתוך ההתנסות הממשית בחינוך הביתי. כמו בכל נושא, ההיבט התיאורטי המתייחס למספרים הגדולים ומצמיח מסקנות עקרוניות הינו בעל איכות שונה מאוסף החוויות וההתנסויות המתרחשות בתהליך התחנכותו של פרט אחד. ואולי זוהי עצם המהות של החינוך הביתי החופשי, שמנסה להביט בעולם כולו מתוך עדשה צרה המכוונת לפרט ומאמין שמתוך כך יצמח הפרט לחיים מלאים בעולם הסובב.

בפרויקט הזה לא ניסיתי להכריע או לבטא עמדה חד משמעית. עברתי תהליך של למידה ארוך שאני מרגישה עדיין בעיצומו (ובכך הסיכום הזה הנו סיכום ביניים בלבד), בו גיליתי כמה חוזקות משמעותיות של החינוך הביתי החופשי וגם כמה ביקורות חשובות שלא ניתן להתעלם מהן. שאלה מרכזית שאני לוקחת עימי כמחנכת כצידה לדרך היא האם וכיצד ניתן ליצור סביבה פדגוגית חופשית שמאפשרת, לדעתי, מרחב למידה עשיר ומשמעותי עבור המתחנך גם בתוך מערכת החינוך, ולא רק במרחב הביתי.

לדעתי, החינוך הביתי החופשי הינו תופעה חשובה שבמקום להתעלם ממנה ולפטור אותה כשולית, ניתן ללמוד באמצעותה תובנות שיכולות לחלחל אל מערכת החינוך כולה. יותר מכך – זוהי תופעה שלא ניתנת לעצירה (בהתבסס על נתונים ומחקרים ממקומות שונים בעולם) ומכאן שם הפרויקט: "העתיד כבר כאן". לכן קובעי המדיניות ואנשי החינוך נתבעים לגבש עמדה ביחס אליה. הדרך ליצירת הידברות של אמת בין המערכת לבין ההורים עוד ארוכה ומפותלת, אך אני מקווה שפרויקט זה, והכנס שערכתי לצידו (ראו נספח א) יהוו גשר להמשך ההידברות.

טבלת ראיונות

שם	תאריך לידה	תאריך ראיון	עיסוק
1. מיכל דנקנר	לא רלוונטי	9.4.2006	מחנכת בבית
2. בשמת אבן זהר		18.4.06	מחנכת בבית
3. טל לוי		26.4.06	מחנכת בבית
4. יונת שרון		20.5.06	מחנכת בבית
5. רונית טמיר		21.5.06	מחנכת בבית
6. אורנה שפרון		18.5.06	מחנכת בבית
7. שולה שמאי		20.10.05	מפקחת תל אביב
8. דבורה כהן		20.10.05	קבס"ית מחוז מרכז
9. דפנה לב		30.10.05	מנהלת מחוז מרכז
10. אילנה זיילר		20.12.05	מנהלת אגף חינוך א קדם יסודי. ראש הועדה לקביעת תקנות לחינוך ביתי
11. נגה שפרון	19.11.89	9.11.05	מתחנך בבית
12. רוזי טרכטמן	24.9.87	14.11.05	מתחנך בבית
13. רונן שפרון	3.11.87	4.12.05	מתחנך בבית
14. גוני שפרון	12.3.86	7.12.05	מתחנך בבית
15. אליעזר ברינקל	7.6.88	20.12.05	מתחנך בבית
16. זכריה מילר	29.8.88	21.206	מתחנך בבית
17. שירה רוזנפלד	10.6.90	26.5.06	מתחנכת בבית

טבלת תצפיות

מספר	מקום	תאריך
.1	ממ"ש	6.11.05
.2	ממ"ש	20.11.05
.3	ממ"ש	27.11.05
.4	טיול מדברי	9-11.12.05
.5	ממ"ש	4.12.06
.6	ממ"ש	11.12.06
.7	ממ"ש	18.12.06
.8	חוה חקלאית מודיעין	26.4.06
.9	פארק הזוחלים יגור	10.5.06
.10	יום עיון באופן טבעי	18.5.06
.11	סוף שבוע בים	15-17.06

ביבליוגרפיה

ספרים ומאמרים

- אבירם, ר', **לנווט בסערה**, רוני אבירם, 1999.
- איליץ, א', **ביטול בית הספר**, מסדה, תל-אביב, 1970.
- ברוקס, ז' ומ' ברוקס, **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה**, מכון ברנקו וייס, 1997.
- ברנט, ר', "למידה רבת-עוצמה", בתוך י' הרפז (עורך), **למידה: גישות חדשות, חינוך החשיבה**, חוברת 19, מכון ברנקו וייס, 2000.
- גרדנר, ה', **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה**, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 1996.
- גרינברג, ד', **לגדול במקום אחר**, המכון לחינוך דמוקרטי, תל-אביב, 2002.
- הלר-דגני, ח', "חינוך ביתי" בישראל – התחלות, רמות, תל-אביב, 2003.
- הכט, י', **החינוך הדמוקרטי – סיפור עם התחלה**, כתר, ירושלים, 2005.
- הרפז, י', **חכה פיתיון ודגים גישות לחינוך החשיבה**, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 2005.
- "לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה", בתוך, **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב, חינוך החשיבה**, חוברת 18, מכון ברנקו וייס, ירושלים, ינואר 2000, עמ' 6-31.
- דבר העורך, בתוך יורם הרפז (עורך), **למידה: גישות חדשות, חינוך החשיבה**, חוברת 19, מכון ברנקו וייס, 2000.
- ויגוצקי, ל', **מחשבה ותרבות**, מכון ברנקו וייס, 2003.
- כשר, ר' וח' וא' שפרון (עורכים), **חינוך ביתי**, באופן טבעי, קריית חיים, 2003.
- לם, צ', **ההגינות הסותרים בהוראה**, ספרית פועלים, 1972.
- "הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך", בתוך לם, **לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**, ספרית פועלים, 2000, עמ' 9-31.
- לסרי, ד', **חינוך בביצת הפתעה**, אנסופיה, 1998.
- **פינוקיו יורד מהפסים**, באופן טבעי, ראש פינה, 2004.
- **שאלת העוצמה**, אנסופיה, 2000.
- מייחן, ג', **החינוך מן הבית**, רוני אבירם, 1999.
- מרזנו, ר', **ממדי הלמידה: לקראת הוראה מושכלת**, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 1998.
- נוימן, א', **חינוך מן הבית בישראל**, מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון, 2003.
- ניל, א' ס', **בית הספר סאמרהיל/ ילדות אחרת**, כתר, ירושלים, 2003.
- סבירסקי, ש', **חינוך בישראל, מחוז המסלולים הנפרדים**, ברירות, תל-אביב, 1990.
- פוסטמן, נ', **קץ החינוך - הגדרה מחודשת למטרות בית הספר**, ספרית הפועלים, תל-אביב, 1998.
- פריהר, פ', **פדגוגיה של מדוכאים**, מפרש, תל-אביב, 1981.
- פרקינס, ד', **לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה**, מכון ברנקו וייס, 1998.

— "מהי הבנה?"; בתוך, פרקינס, **נופי החשיבה**: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה, מכון ברנקו וייס, ירושלים, 2000.

צבר-בן יהושע, נ', **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**, דביר, אור יהודה, 2002.

קפלן, א' וא' עשור, "מוטיבציה ללמידה בבית הספר – הלכה ומעשה", בתוך יורם הרפז (עורך), **הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה**, חינוך החשיבה, חוברת 20, מכון ברנקו וייס, 2001.

רוג'רס, ק', **חופש ללמוד**, ספרית פועלים, 1973.

שור, א' ופאולו פ', **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך**, מפרש, 1990.

שקדי, א', **מילים המנסות לגעת מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**, רמות, אוניברסיטת תל אביב, 2004.

עלונים, מסמכים ואינטרנט

ברק, ע', "על משפחות שמחנכות מהבית", בתוך **הארץ**, מוסף "עידן התמימות", 18.4.2006.

כשר, ר' וחי', א' שפרון, (עורכים), **באופן טבעי**, עלון דו-חודשי בנושאי חינוך, הורות טבעית ואורח חיים אקולוגי, אשר יוצא לאור מאז 1995.

מור, ד', מסמך אל פרופ' דוד גורדון, 1996, בתוך **באופן טבעי** מס' 9, 1996.

תקנות ועדת הביניים, בתוך **באופן טבעי** מס' 9, 1996.

רותם, ת', "סתמי את הפה ותהיי מאושרת", **הארץ**, 8.3.2002.

שבת, ר', "אבי מורי אמי מורתי", בתוך, **מקור ראשון**, 15.8.2003.

לסרי, דני 2005 <http://www.makom.org.il>

www.beofen-tv.co.il/cgi-bin/chiq.pl

American College Testing. ACT High School Profile: Home Schooled Composite Report: HS Graduating Class 1997. Iowa City, L.A: Author, 1997.

Apple, Michael W. Educating the "Right" Way, RoutledgeFalmer, New York, 2001.

— "Away with All Teachers: The Cultural Politics of Homeschooling", in, Bruce S. Cooper (ed.), Home Schooling in Full View, Fordham University, U.S.A, 2005, pp. 69-75.

Barber, Richard A. "Why a functional definition of religion is necessary if justice is to be achieved in public education", in, James T. Sears and James C. Carper (eds.), Curriculum, religion, and public education, Teachers College press, New York, 1998, pp. 105-115.

- Belfield, Clive R. "Home Schoolers: How well do they Perform on the SAT for college Admissions?" in, Bruce S. Cooper (ed.), *Home Schooling in Full View*, Fordham University, U.S.A, 2005, pp. 167-179.
- Bromley, H & Apple M.W (eds.), *Democratic schools*, Association for supervision and curriculum Development, Washington, DC, 1995.
- Bruner, John, *Schools for Thoughts: A Science of Learning in Classroom*, A Cambridge, Massachusetts: Bradford Book, 1993.
- Charmaz, K. "Grounded Theory: Objectivist and Constructivist methods", in, N.K Denzin and Y.S Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, London, 2000, pp. 509-535.
- Dweck, Carol, *Self Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*, Taylor Francis, 2000.
- Feinberg, Walter, "on the question of cultural evaluation", in Ray, Brian, *Home Educated and Now Adults*, NHERI Publications, Oregon, 2004, pp. 76.
- Fosnot, Catherine (ed.), *Constructivism: Theory, Perspective, and Practice*, Teachers College Press, 1996.
- Fiske, Edward, *Smart Schools, Smart Kids*, A Touchstone Book, 1991.
- Franzosa, S.D, " the Best and Wisest Parent: A Critique of John Holt's Philosophy of Education," in, J. Van-Galen and M.A Pitman (eds.), *Home Schooling – Political, Historical, and Pedagogical Perspectives*, Norwood, New Jersey, 1991, pp. 121-136.
- Havens J.E. "Parent Educational Levels as They Relate to Academic Achievment among Home Schooled Children," in, *Home School Researcher*, 10, 1994, pp. 9-15.
- Holt, John, *Teach your own*, Lighthouse Books, Brightlingsea, 1982.
- *How Children Learn*, Lawrence, New York, 1982.
- *How Children Fail*, Lawrence, New York, 1982.
- *Instead of Education*, Sentient Publication, 1988.
- Glenn, Charles, D., " Homeschooling: WorldWide and Compulsory State Education," in, Bruce S. Cooper (ed.), *Home Schooling in Full View*, Fordham University, U.S.A, 2005 pp.45-69.
- Guba, E.G and Lincoln, Y.S, *Effective Evaluation*, Jossey-Bass Inc, San Francisco, 1981.

- Kintz, L, *Between Jesus and the Market*. NC: Duke University Press, Durham, 1997.
- Knowles, J.G. *Homeschooling and socialization*, University of Michigan, School of Education Study Press Release, Michigan, 1993.
- Lave, Jean & Etienne Wenger, *Situated Learning*, Cambridge University Press, 1991.
- Lipman, Matthew, *Thinking in Education*, Cambridge University Press, 1991.
- Lubienski, C, "Whither the common good? : A critique of home schooling," in, *Peabody Journal of Education*, 75, 2000, pp. 207-232.
- Marean, Joy marc Ott, and Matthew J. Rush, " Homeschooled Student and the IVY League: Gaining Admissions to Highly Selective Universities in the United States", in, , Bruce S. Cooper (ed.), *Home Schooling in Full View*, Fordham University, U.S.A, 2005, pp. 179-199.
- Montgomery, Linda R. "The Effect of home schooling on the leadership skills of home schooled student", in, *Home School Researcher*, 5(1), 1989, pp. 1-10.
- Nicholls, John, *The Competitive Etos and Democratic Education*, Harvard University Press, 1989.
- North, R. *Schools of tomorrow*, Green Books, Hartland, 1987.
- National Center for Educational Statistics, *Issue briefs*, NCES 2004-115, Washington, DC: US Department of Education.
- Ray, Brian, D., *Home Educated and Now Adults*, NHERI Publications, Oregon, 2004.
- *Worldwide Guide to Homeschooling*, Broadman, Tennessee, 2005.
- Reich, Rob, "Why Home Schooling Should Be Regulated", in, Bruce S. Cooper (ed.), *Home Schooling in Full View*, Fordham University, U.S.A, 2005, pp. 109-121.
- Rudner, L. "Scholastic achievement and demographic characteristics of home schooled student in 1998", in, *Education Policy Analysis Archive*, 7(8), 1999, 56-74.
- Sarson, S, *The Culture of School and the Problem of Change*, Allyn and Bacon, 1982.
- Shapiro, A, " The net and the binds", *The Nation*, 268, 21.7.1999, pp.11-15.
- Shyers, Lary, "A Comparison of Social Adjustment between Home and Traditionally Schooled Students", in, *Home School Researcher*, 11(3), 1992.

- Smedley, Tom, " Socialization of Home School Children", in, Home School Researcher, 11(3), 1992.
- Sternberg, Robert, Thinking Styles, Cambridge University Press, 1997.
- Taylor, Venus L. " Behind the Trend: Increases in Homeschooling among African American Families", in, Bruce S. Cooper (ed.), Home Schooling in Full View, Fordham University, U.S.A, 2005, pp.121-135.
- Van Galen, J.A, "Ideology, curriculum and pedagogy in home education," in, Education and Urban Society, 21, 1988, pp. 52-68.
- Webb, Julie, Those unschooled minds: Home-educated children grow up. Education Herectics Press, Nottingham, 1999.
- Witty,G, Power, S & Halpin, D Devolution and choice in education, Open University Press, Philadelphia, 1998.
- Woods, P. Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use, Routledge, London, 1996.