

## החינוך הביתי: בין כפייה לאוטונומיה

גרניט אלמוג־ברקת ואפרת רוזנברג־שפירא

**החינוך הוא משרתם של שלושה אדונים – היחיד, החברה והתרבות. האם יש באפשרותנו לשרת שלושה אדונים בו זמנית?**

שאלה מרכזית זו, שבה מתחבט צבי לם (1973), מציגה קונפליקטים רבים בתחום החינוך. האומנם עומדות שלוש האידאולוגיות הללו בסתירה זו לזו?

סוגיה זו משתקפת, בין היתר, בדיון על קיומו ומקומו של **חינוך ביתי** בישראל. החינוך מן הבית מוגדר "אלטרנטיבה חינוכית בה הורים מקנים השכלה ראשונה לילדיהם" (Aix 1994).

הדוגלים בחינוך ביתי מייחסים חשיבות רבה לאידאולוגיה האינדיבידואלית וחשיבות פחותה לסוציאליזציה של הילד ולתרבות. לעומתם, השלטון סבור כי החינוך צריך לשרת קודם כול את החברה והמדינה בהתאם למטרות החברתיות והלאומיות שהוגדרו על ידיהן. כלומר, הוא מייחס חשיבות רבה לאידאולוגיות האקולטורציה והסוציאליזציה וחשיבות מועטה לאידאולוגיית האינדיבידואלית. בהתאם לכך הוא נוקט עמדה דטרמיניסטית, שלפיה בסמכותו לקבוע ולהכריע בדרך התוויית תוכניות החינוך והאמצעים למימושן. כל אחת מן הגישות הללו מייצגת תפיסת עולם ערכית ואבסולוטית, במובן זה שאין היא סובלנית לקיומה של האחרת.

במאמר זה נבקש לבחון את תופעת החינוך הביתי בישראל תוך כדי התייחסות לנעשה בעולם ולהציג מודל המגשר על שתי הגישות הללו.

### א. סקירת ספרות

קיומו של חוק החינוך הממלכתי משנת התשי"ג–1953 משקף הסדר חברתי מודרני המתבסס על הסכמה ציבורית רחבה בדבר אחריותה של המדינה לספק את שירותי החינוך ואת מתקני בית הספר. יסודות תפיסה זו נטועים בתפיסות כלכליות שצמחו בבריטניה של אמצע המאה התשע עשרה, המניחות כי הן הצמיחה הכלכלית הנסמכת על פיתוח תעשייתי והן הבטחת המערכת החוקתית הבריטית תלויות בחינוך לכול (mass schooling). במטרה להבטיח חינוך לכול נחקק בבריטניה כבר בשנת 1870 החוק שהניח את היסודות לחינוך הממלכתי. גם בארצות הברית, נושאת דגל הליברליות של התערבות מועטה בחיי הפרט ושהזכות ללמוד אינה מעוגנת בה בחוקה, מתקיימת משנת 1881 מערכת חינוך ציבורית אוניברסלית המוגדרת חובה וחינם. הדבר נובע מן התפיסה שהחינוך הוא שירות בסיסי וחשוב לקיומם ולקידומם של המדינה ושל תושביה (חושן 2004; Neuman and Aviram 2003; Carper 2000).

אף על פי שתפיסה זו של חינוך מקובלת על רוב הציבור, עוד מראשית ימיו של החינוך הציבורי היו קבוצות שראו בחינוך הביתי אפשרות שהולמת טוב יותר את ערכיהן, תפיסות עולמן או את צרכיהן המיוחדים. קבוצות מעין אלו כללו משפחות שהמרחק הפיזי מנע מהן לקחת חלק בחינוך הציבורי או משפחות שהתנגדו לחינוך הציבורי וחששו ממנו (libertarians). בשל היותן קבוצת מיעוט קטנה, ברוב המדינות בעולם משפחות אלו קיבלו אישורים פורמליים או בלתי פורמליים להיעדרות חריגה מהמערכת (Carper 2000; Stevens 2003; Aurini and Davies 2005). בשלושת העשורים האחרונים חל גידול במספר התלמידים הלומדים בחינוך הביתי, ויחד עמו גברה הלגיטימציה והתרבו החוקים המאפשרים חינוך מסוג זה (Neuman and Aviram 2003). עם המדינות שבהן רווחת תופעה זו נמנות ארצות הברית, אנגליה, אוסטרליה, קנדה, ניו זילנד ונורווגיה (Aurini and Davies 2005). ניתן למנות שלושה סוגי גורמים להתפתחות התופעה: גורמים חברתיים, גורמים אופרטיביים וגורמים אישיים ומשפחתיים.

ברמה הראשונה ניתן למצוא תהליכים חברתיים המשפיעים על ההחלטה לאפשר חינוך ביתי. אחד המרכזיים בהם קשור לערעור שחל בשלושת העשורים האחרונים על הקונצנזוס הציבורי באשר לתפקידה של המדינה כספקית הבלעדית של שירותי חינוך (De Waal and Theron 2003). עם הגורמים לכך ניתן למנות שינויים אידאולוגיים, הנובעים מתפיסות נאו-ליברליות, פלורליסטיות ורב-תרבותיות, וכן את כוחו הכלכלי והפוליטי המתעצם של המעמד הבינוני. כל אלה עוררו תפיסות אנטי-ממסדיות שלפיהן חינוך ציבורי הוא מסווה להפקעה כוחנית של זכות הפרט לקבוע בעצמו את דרך החינוך של ילדיו (Whitty and Edwards 1998; Apple 2000; Stein 2001; Wells 2002). למשל, התערבות המדינה בקביעת הרכבי הלומדים, בעיצוב תכניות הלימוד ובהתוויית דרכי ההוראה מצטיירת ככפייה של עמדה אידאולוגית ותרבותית של קבוצת הרוב על קבוצת מיעוט למיניהן (Apple 2000; Stevens 2003; Waal and Theron 2003). כפייה זו מתבטאת בשאיפת המדינה להנהיג סטנדרטים אחידים במערכת, המשתקפים בתכניות לימודים אחידות ובמבחני מיצ"ב. מדיניות זו נתפסת על ידי רבים כפגיעה משמעותית באינדיבידואל (Waal and Theron 2003). עמדה זו הובילה למעורבות גוברת של הורים שבאה לידי ביטוי במינונים שונים: החל בבחירת בית הספר שבו ילמדו ילדיהם וכלה בנטילת אחריות כוללת לחינוך הילדים מן הבית (אבירם 1999; Whitty and Edwards 1998; Ball 1998). בעקבות מגמות אלו עלתה הדרישה מצד קבוצות אינטרסים שונות לרפורמות בחינוך, המציבות את הפרט במרכז התהליך החינוכי והנותנות משקל גבוה יותר לעמדותיו של הציבור בקבלת החלטות ובקביעת מדיניות (Neuman and Aviram 2003).

ברמה השנייה ניתן למצוא גורמים אופרטיביים המשפיעים על התרחבות תופעת החינוך הביתי, במובן זה שהם מפשטים את הנגישות לחינוך ביתי ומקלים אותה. כך למשל מהפכת התקשוב, החשיפה לתקשורת וייסודן של אגודות ארציות העוסקות בתחום זה, הפכו לגורמים משמעותיים שמאפשרים לילדים ולהורים המעוניינים בחינוך ביתי להיות חלק מרשת חברתית המספקת תמיכה ובימה להצפת רעיונות והמאפשרת למידה הדדית (אבירם 1999). כך, הידע שהיה בעבר נחלתו וקניינו של בית הספר, הפך לנחלת הכלל, השגת חומרי הלימוד היא פשוטה והדרך להתקשרות הפכה נגישה וזמינה בעבור המשתמש הבודד. ביטוי ניכר לשינוי זה ניתן לראות בעלונים ובכתבי עת ארציים המכוונים לאוכלוסיית החינוך הביתי והמאפשרים החלפת רעיונות ודעות. יתר על כן, מהפכת התקשוב אפשרה להורים רבים יכולת להעתיק את עבודתם לזירה הביתית, ובמקביל לחנך את ילדיהם (שם).

לאור השינויים המרכזיים לעיל, במדינות רבות החינוך הביתי מאבד מן הסטיגמה שלו כרדיקלי ונתפס כערך חינוכי לגיטימי יותר בחברה.

ברמה השלישית נכללים גורמים אישיים ומשפחתיים המשפיעים על החלטת החינוך הביתי, למשל ההיסטוריה המשפחתית של ההורים. מחקרים מראים כי חוויות של הזנחה, התעללות ואי-השתלבות חברתית עשויות להשפיע על שאיפתם של הורים אלו להעניק לילדיהם סביבה משפחתית ולימודית מוגנת יותר מזו שהם עצמם זכו לה. גם חוויה אישית שלילית של ההורים במערכת החינוך עשויה להשפיע על תפיסתם אותה כמערכת כושלת ומוגבלת, המציעה תכנית לימודים צרה מדי והאוכפת משמעת קשה מדי. לעומתם, יש הורים שחוו ילדות עשירה ומלאת אתגרים וביקשו להעניק לילדיהם חינוך דומה מתוך אמונה שבתי הספר במתכונתם הנוכחית אינם מסוגלים לספק זאת. לבסוף, יש הורים המאמינים כי ביכולתם לספק

לילדיהם אווירה לימודית טובה יותר מאשר בית הספר. קבוצה זו נוטה לכלול שתי תתי-קבוצות עיקריות: הורים לילדים עם ליקויי למידה והורים לילדים מחוננים (Knowles 1988).

### ניתן להבחין בשתי תפיסות מרכזיות בתוך גישת החינוך הביתי:

**Homeschooling** (Ray 2000) – זוהי מסגרת של לימודים, העשויה לכלול זמני לימוד קבועים, רשימת נושאים, מבחנים ושיטות הערכה אחרות, פעילויות שונות, חומרי לימוד, מורים אישיים, חופשות ועוד. הלימודים נערכים בהתאם למסגרת שנקבעה ובהתאם ליכולת המשפחה לעמוד בה. בקרב חלק מן המשפחות המסגרת מוגדרת לפרטי פרטים, ואילו בקרב משפחות אחרות המסגרת פורמלית פחות. בדרך כלל, סוג זה של חינוך ביתי מאפיין משפחות שהושפעו ממשנתם של בני הזוג מור (Moore) ואשר רואות במבנה הבית ספרי אופציה סבירה, אך מתנגדות מסיבות אידאולוגיות לתכנים הנלמדים בבית הספר (Aurini and Davies 2005). לתפיסתן אין להגדיר את החינוך במונחים כלכליים אלא במונחים של ההתפתחות הרוחנית והאתית של הילדים. שלא במפתיע, מרבית המשפחות הנמנות עם זרם זה הן דתיות נוצריות (Hill 2000), אך גם יהודיות (Stevens 2003) ומוסלמיות דתיות. משפחות אלו סבורות כי בתי הספר הציבוריים אינם סובלניים דיים כלפי מאפייניהם המסורתיים וכי שיעורי החינוך המיני מאפשרים מתירנות וחושפים את הילדים לערכים שההורים מתנגדים להם (דגני 2003; Stevens 2003). בהשוואה לקבוצות ההורים האחרות, ההורים המשתייכים לקבוצה זו מאופיינים ברקע חינוכי דל יותר, בשימת דגש על חינוך לאזרחות טובה ולשמירה על מצוות הדת וחוקיה ובתפיסה כי ההכנה לחיי עבודה היא משנית (דגני 1996).

**Unschooling** (Davies and Aurini 2003; Arai 2000) – תפיסה זו של חינוך ביתי חופשי מאופיינת בהורים השוללים את בית הספר כמסגרת היחידה שבה מתרחשת למידה. חברי קבוצה זו, הקטנה מעט מן הקבוצה האידאולוגית הקודמת, מטילים ספק בזכותו וביכולתו של בית הספר לתייג את התלמידים ולסווגם. בהתאם לכך, ביקורתם על מערכת החינוך מתמקדת באופן הלימוד בבית הספר, ופחות בתוכניות הלימודים (Arai 2000). לתפיסתם, בית הספר עשוי להסב נזק לילדיהם מבחינה אקדמית ורגשית (Medlin 2000). הורים אלה הושפעו במידה רבה ממשנתו של ג'ון הולט, ממיסדי התנועה (Lyman 1998), משנה שעליה ניתן ללמוד מן הציטוט הבא:

בתי-הספר נראים לי בין המוסדות הכי אנטי-דמוקרטיים [...] הכי הרסניים והכי מסוכנים בחברה המודרנית. שום מוסד אחר לא גורם יותר נזק, לטווח יותר ארוך וליותר אנשים, או הורס כל כך הרבה מסקרנותם, עצמאותם, אמונם, כבודם, זהותם ותחושת הערך העצמי שלהם. [...] לכולם, כולל ילדים, צריכה להיות הזכות לומר "לא!" לבית-הספר (הולט 1974).

"ההורים הפדגוגיים", כפי שהם מכונים, מעמידים את הילד במרכז ומאמינים כי על המורה/הורה לשמש מנחה ולסייע לילד לגלות בעצמו את העולם (Davies and Aurini 2003). המבוגר – ההורה, הקרוב או חבר משפחה – נמצא שם בעבור הילד ומשמש כמורה לרגע: מסביר דבר שהילד שמע אותם אומרים, עונה על שאלה או מבצע עם הילד פעילות מזדמנת. לרוב מגלים הורים אלה הערכה רבה כלפי כישוריהם האינטלקטואליים של ילדיהם וכלפי יצירתיותם, והם מאמינים כי הלימוד הוא אופטימלי כאשר הילד מגלה רצון ומפתח מוטיבציה ללמידה (Arai 2000). הדוגלים בגישה זו מאמינים כי הילד לומד בכל עת ובכל מקום הן על ידי למידת חקר והן על ידי למידה פסיבית. לפיכך, התנהלותו של הילד חופשית ביותר ונתונה בעיקר בידי. הלימודים הם תהליך בלתי נפסק, שאינו מתוכנן מראש, אלא מתרחש מעצמו: אין ספרי לימוד וחברות עבודה, מותר לשאול שאלות ולגלות סקרנות לגבי כל דבר. ההורים מאמינים כי הילד יתקדם בצורה מספקת בבית, תוך שהוא משוחרר מהשוואה לנורמה או לסטנדרט שהגדירה המערכת. כיוון שחשוב לאפשר לילד ללמוד בסביבה תומכת ואוהבת, הבית הוא הבחירה האולטימטיבית, שכן הוא עשוי לספק לילדים תחושת ביטחון, בטיחות, מוסר ואיכות חינוכית. עם זאת, רוב הזמן הילד לומד ממשחקים, מקריאה, מן הטלוויזיה ומן המחשב (Davies and Aurini 2005; Arai 2000).

מאבקן של המשפחות הנושאות את דגל תפיסת החינוך הביתי החופשי להכרה בזכותן הייחודית נובע בין היתר ממערכת יחסי הכוחות בין המדינה לבין ההורים (Davies and Aurini 2005). ברוב המשפחות חשו הילדים מצוקה בבית הספר,

וההורים הסיקו שמסגרת זו אינה מצליחה למצוא פתרונות לצורכיהם. הנמנים עם קבוצה זו חשים כי ילדים "חריגים" אינם זוכים לטיפול המתאים בביה"ס. עם קבוצת החריגים נמנים ילדים מחוננים, אשר לטענת הוריהם אינם זוכים להתייחסות הולמת לכישוריהם ולצורכיהם, וכן ילדי החינוך המיוחד אשר אינם זוכים לטיפול בצרכיהם הייחודיים, והם מתויגים ומנוגדים (Arai 2000).

מכאן שאין להתייחס לתופעת החינוך הביתי כאל מקשה אחת. האידאולוגיות העומדות מאחורי הזרמים נבדלות לחלוטין, וכך גם הסיבות והמניעים שבגללם בחרים הורים בחינוך הביתי. ברור כי אלו מקרינים על מטרות הלימוד, על דרכי ההוראה ועל אופן הלימוד בבית. עם זאת, המשותף לכל האידאולוגיות הוא תחושת המצוקה, המובילה לתביעה לפתח זרם חינוך חדש שבבסיסו ההכרה כי האחריות לחינוך הילדים מוטלת על כתפי הוריהם. הכרה מהותית זו חותרת תחת הנחת היסוד הבסיסית ביותר של החינוך הקיים, שלפיה המדינה היא האחראית לחינוך הילדים ושמוחבתה לספקו. העובדה שההורים אינם מוותרים על זכויותיהם ומתמודדים אף בבתי המשפט על זכותם לבחור את אופן חינוך ילדיהם מובילה לשינויים בחוקי המדינות. בהתחשב בכך, אין תמה כי העיתונות ורשת האינטרנט מלאות בעצות ובהמלצות באשר לאופני ההתמודדות עם רשויות החינוך: מה לומר לפקידים המופיעים אצלך בבית, כיצד לקשור קשרים בהתכתבות עם בתי ספר פרטיים לאישור הרשויות, איזו תכנית לימודים מתאימה לדרשות הרשויות בכל מדינה, היכן ניתן למצוא עורכי דין, אילו ארגונים מסייעים להורים בהגשת תביעות משפטיות, ועוד (דגני 1996).

## ב. החינוך הביתי כמקרה מבחן בארצות הברית

תנועת החינוך הביתי בארצות הברית היא הבולטת ביותר בהשוואה למדינות אחרות בעולם, אך גם משקפת את התופעה בהקשרה הגלובלי. כיום, החינוך הביתי נתפס כאפשרות לגיטימית וחוקית בחמישים מדינות בארצות הברית. עם זאת, ניכר שוני גדול בין התקנות הנהוגות במדינות השונות, שוני הנובע מזכותה של כל מדינה לחוקק את חוקי החינוך שלה (Stevens 2001). פניותיהם של הורים רבים לסעד מצד בית המשפט במטרה להצדיק את בחירתם בחינוך ביתי מתבססות על שני תיקונים שנערכו בחוקה האמריקנית: הראשון מאפשר חופש דת ופולחן, וממנו משתמע כי אין לכפות על הורים לשלוח את ילדיהם לבתי ספר המנוגדים לאמונתם. השני הוא התיקון הארבעה עשר, המעניק הגנה שווה לאנשים שונים, שממנו משתמע כי להורים בעלי תפיסות שאינן עולות בקנה אחד עם התפיסות הממסדיות יש זכות ליהנות מזכויות שוות לחינוך מחוץ למערכת (Stevens 2001).

לפיכך אין תמה כי התופעה הולכת ומתפשטת. אם בראשית שנות השמונים היו בארצות הברית כ־30,000 משפחות שחינכו את ילדיהן מן הבית (Holt 1974) הרי שכיום לומדים בחינוך הביתי 1.5–2 מיליון ילדים, שהם כ־2% מכלל התלמידים במדינה (אבירם 2005; Aurini and Davies 2005). יש הגורסים שנתון זה נמוך מן הנתון האמיתי, וזאת עקב הבעיה באיתור הלומדים בחינוך ביתי ובהגדרה מיהו נושר זמני ומיהו לומד ביתי קבוע (Bauman 2002). גידול מגמת החינוך הביתי בארצות הברית מנבא תהליך משמעותי שישפיע על כל מדינות המערב הדוגלות בתפיסות חינוך פרוגרסיביות וליברליות.

## ג. ישראל

החינוך הביתי בישראל רחוק מלהיות תופעה המונית. עמי וולנסקי מציין: "במערכת החינוך הישראלית החינוך הביתי הוא סוגיה אזוטריית"<sup>1</sup>. בשנת תשס"ז דובר ב־111 משפחות שבחרו בחינוך הביתי (הודעות דוברות, משרד החינוך, 2.1.2007) ושהוכרו רשמית על ידי משרד החינוך וב־39 משפחות נוספות שלא הוכרו על ידי המשרד. ילדי כל המשפחות הללו היו כמאית האחוז מכלל הלומדים. על פי חוק לימוד חובה, על כל הורה לילד בין הגילאים 3–16 לשלוח את ילדיו למוסדות חינוך רשמיים או מוכרים. עם זאת, סעיף 5 בחוק חינוך חובה מאפשר לשר החינוך לפטור משפחות המעוניינות בכך מן

1 הדברים מתבססים על ריאיון שערכנו בינואר 2006.

החובה לשלוח את ילדיהן לבית הספר. על פי המצב החוקי הקיים, על הורים המבקשים לחנך את ילדיהם בשיטת החינוך הביתי לפנות בבקשת פטור למשרד החינוך ולהגיש תכנית לימודים אלטרנטיבית כדי להימנע מאישום פלילי בגין אי-עמידתם בחובת חינוך ילדיהם (Dgani 2003; Aviram and Neuman 2003). שאר הנהלים באשר לחינוך ביתי פורסמו בחוזר מנכ"ל באפריל 2006 (חוזר מנכ"ל תשסו/8 [א] 26-3.1 חינוך ביתי-נהלים). יש לציין שמן המחקר עולה כי מרבית הבוחרים בחינוך ביתי בישראל מעדיפים את המתכונת השנייה, unschoolers (אבירם 2005).

הזכויות של משפחות הבוחרות בחינוך ביתי קיבלו הכרה לראשונה בשנת 1995 בפסק דין שניתן בבית המשפט העליון על ידי השופט שמגר, שבו הוא מבטא את הצורך באיזון אינטרסים בין זכויות הילד לבין החוק, שקבע כי "זכותם של הורים לגדל ולחנך את ילדיהם כראות עיניהם היא זכות חוקתית יסודית, זכות טבעית הטבועה ועולה מן הקשר בין הורים לצאצאיהם" (דגני 2003). כאשר הצטברו על שולחנו יותר מעשר בקשות כאלה, הורה שר החינוך לשעבר, פרופ' אמנון רובינשטיין, להקים ועדה בראשותו של פרופ' דוד גורדון ז"ל (אז יו"ר המזכירות הפדגוגית), במטרה לבחון את הסוגיה ולהגיש המלצות. הוועדה בחנה את מכלול ההיבטים, והמלצותיה העידו על נטייתה החיובית לתופעה, וכללו כמה המלצות פרקטיות אשר ביקשו לסייע להחיל את השיטה גם בישראל. בשל הצורך להגדרת קריטריונים למתן פטור בנושא זה הציעה הוועדה של משרד החינוך נהלים הנוגעים לחינוך ביתי, אשר פורסמו בחוזר מנכ"ל באוקטובר 2004. ההמלצות התייחסו בין השאר לצורת הפיקוח של מערכת החינוך על ההורים המחנכים מן הבית ולתהליכי קבלת ההיתר. מתוך רצון להקל את התהליך הציעה הוועדה כי היא זו אשר תעניק אישורים לחינוך הביתי (דגני 2003).

המלצות הוועדה עוררו התנגדות בקרב מנהלי המחוזות במשרד החינוך, אשר טענו כי אין באפשרותם לפקח על המשפחות המקיימות חינוך מן הבית בשל מחסור במפקחים. בראש המתנגדים עמד ד"ר דורון מור (מנהל מחוז הצפון) אשר טען כי קיים חשש להתפתחות מגמות אנרכיסטיות קיצוניות, למחסור בחיי חברה ולפגיעה ביכולת הילדים ליצור קשרים עם בני גילם. כן ביטא חשש כי החינוך הביתי משמש מסווה להקמת בתי ספר פרטיים (דגני 2003). זמן קצר לאחר הגשת המלצות הוועדה התקיימו הבחירות לכנסת ישראל, ובעקבותיהן מונה זבולון המר ז"ל לשר החינוך. השר המר החליט לבטל את המלצות הוועדה, וקבע כי על כל בקשה לקבלת היתר לחינוך הביתי לקבל את אישורו (דגני 2003). יתר על כן, ילדים שלמדו בחינוך ביתי חויבו לגשת למבחני המיצ"ב, וזו עדות לרמת פיקוח גבוהה מטעם המדינה (דגני 2003). גישת הוועדה והנהלים של משרד החינוך בעניין זה משקפים את חוסר הנוחות של המדינה בסוגיה זו. נכתב כך בשנת 2004 בחוזר מנכ"ל משרד החינוך:

עמדת מערכת החינוך בישראל היא שמקומם של תלמידים בגילאי חינוך חובה הוא [...] במסגרות הלימוד הממוסדות [...] לפיכך, בקשות לחינוך ביתי תאושרנה אך ורק במקרים חריגים ביותר בהם ניתן להוכיח מעל לכל צל של ספק שבקשה [...] מבוססת או נגזרת מתפישת עולם מגובשת [...] וכן שקיימות נסיבות יוצאות דופן, מיוחדות וחריגות ביותר שבעטיין ילד אינו מסוגל ללמוד במוסד חינוך מוכר.

חוסר נוחות זה נובע מהיותה של ישראל מדינה קטנה עם ממשלה ועם מערכת חינוך מרכזית, המחזיקות בתפיסה שהאחריות לחינוך מוטלת על הממשלה ונמצאת בזירתה. כלומר, החינוך הביתי מבטא את המתח בין כוח המדינה לבין חופש הפרט (Inbar 1986).

יש לציין שבשנים האחרונות חל שינוי בתפיסתו של משרד החינוך את נושא החינוך הביתי. כיום, אין משרד החינוך מחייב את הילדים הלומדים בחינוך הביתי לגשת למבחני המיצ"ב, ומדגיש כי במקום זאת יהדק את המעקב אחר יישום תכנית החינוך הביתי שהגישו ההורים. המשרד הכריז ב־2007 כי הוא עושה "כל מאמץ כדי להתאים לכל תלמידה ותלמיד מסגרת ההולמת את צרכיו" (הודעות דוברות, 2.1.2007).

למרות השינויים בנוהלי משרד החינוך בשנים האחרונות, החוקים בנושא חינוך ביתי בישראל נותרו מן הקשוחים בעולם המערבי. הם מצמצמים את האפשרות לחנך בישראל חינוך ביתי, ואינם מעודדים אותו. החינוך הביתי בישראל אינו נתפס כתחליף שווה ערך ולגיטימי לתהליכים המתרחשים בכיתת הלימוד. דוברי משרד החינוך קבעו ב־2007 כי עדיין

רק "במקרים חריגים מאשר המשרד חינוך ביתי" (הודעות דוברות, 2.1.2007). מצב זה מעיד על התעלמות מן הדרישה הגוברת של משפחות ומן הצרכים הייחודיים שלהן, ומכך שמשפחות רבות דוגלות בתפיסת עולם זו ואף מיישמות אותה. במדיניותו בוחר משרד החינוך להתעלם מאי־ישומם של הנהלים שאותם קבע, וביניהם הגעת הילד לבית הספר באזור הרישום שאליו הוא משתייך.

הכללים קובעים כי תוקם ועדה שחבריה הם בעלי מקצועות מגוונים, ושתפקידם יהיה לבחון היטב את אמתות הבקשה, את אופי הילד, את אופיים של ההורים וכן הלאה. נוקשותם של הכללים באה לידי ביטוי, בין היתר, בדרישה לפירוט רב של נושאי הלימוד, דרכי הלימוד, תוצרי הלימוד וכדומה. דרישה זו נוגדת במהותה את עצם תפיסת החינוך הביתי כתהליך המתקיים באופן טבעי, לא בהכרח בצמוד לנושאים מוגדרים וללא "תוצרים", כפי שנהוג לצפות במערכת הקונבנציונלית (דגני 2003). כן דורשים הכללים שהילד ישמור על קשר כלשהו עם בית הספר שאותו אמור היה לפקוד. בדרישה זו לא רק שאין תועלת, אלא היא עלולה להזיק הן לילד עצמו הן לילדים הלומדים בבית הספר, הנחשפים לראשונה לילד הפוקד את שערי בית הספר לפי רצונו, וזאת בגיבוי המערכת. למקרא נהלים אלה אי־אפשר להימלט מן התחושה כי דרכם מבקש משרד החינוך להנחיל באופן פטרנליסטי את תפיסתו כי חינוך ביתי אינו ראוי (שם).

עקב נוקשותם של כללים אלה בוחרים הורים רבים שלא לפנות כלל בבקשה לאשר את הלימוד בבית. משרד החינוך מודע לכך שמשפחות רבות אינן שולחות את ילדיהן לבתי הספר, ובכך מפרות לכאורה את הוראות חוק לימוד חובה, אך בוחר "להעלים עין" מתופעה זו, כדי שלא לעורר מהומות. התפיסה היא, ככל הנראה, כי כל עוד מדובר בתופעה לא רחבה מבחינה מספרית, אפשר לשמר את הפער שתואר בין הרטוריקה לבין המעשה על ידי התעלמות זו.

## ד. הדילמות המרכזיות

במתכונתם כיום מבקשים בתי הספר לרוב להנחיל שתי אידאולוגיות מרכזיות: הסוציאליזציה והאקולטוריציה (לם 1973). בהקשר זה מועלות כמה טענות המופנות נגד התנהלותם של הדוגלים בחינוך הביתי.

### 1. יכולתם של הלומדים בחינוך הביתי לפתח מיומנויות וכישורים חברתיים

אחת הטענות המרכזיות המועלות נגד החינוך הביתי היא היעדרותם של הילדים מסביבה חברתית של בני גילם. רבים מן המתנגדים טוענים שהילדים מחמיצים הזדמנות חשובה והכרחית לאינטראקציה חברתית, וכי חוסר זה עלול לפגוע בהם בעתיד (Mayberry and Knowles 1989; Knowles et al. 1992). תומכי החינוך הביתי מרבים להציג סימוכין מחקריים, שמהם עולה כי רוב הילדים המתחנכים בשיטה זו מבלים 20–30 שעות חודשיות בפעילות קהילתית עם חברים מחוץ לגרעין המשפחתי, וכי כ־40% מן הילדים אף מבלים כ־30 שעות חודשיות (Wartes 1988). יתר על כן, מחקרים מוכיחים כי ילדים בחינוך ביתי מעורבים יותר בקהילה וגם פעילים יותר פוליטית וחברתית בהשוואה לתלמידים במערכות הציבוריות (Smith and Sikkink 1999; Stevens 2003).

טענה נוספת היא שכיום התפשטות החינוך הביתי גורמת לגיבוש רשתות של חינוך ביתי, ובכלל זאת רשת של תמיכה חברתית, גם אם מצומצמת עדיין (Medlin 2000).

### 2. הצלחתם של בוגרי החינוך הביתי לתפקד ולהשתלב בשוק העבודה

תומכי החינוך הביתי, וכן החוקר נוולס, מרבים להציג אנשים מפורסמים אשר התחנכו במסגרת החינוך הביתי ושהצלחתם אינה מוטלת בספק. עמם נמנים: תומס אדיסון, ווינסטון צ'רצ'יל, אברהם לינקולן, אגתה כריסטי, פרנקלין ד' רוזוולט, פטריק מור ורבים אחרים (Knowles et al. 1992). ממצאיהם של חוקרים רבים מעידים על הצלחות רבות של בוגרי החינוך הביתי הן במישור הקוגניטיבי והן במישור החברתי והרגשי (Fuller and Rubinson 1992; Goldthorpe 1996; Aurini and Davies 2005; Hill 2000). עם זאת, ממצאים אלה עשויים להצטייר בעיני המתבונן מן הצד כניסיון להציג את זרם החינוך הביתי

כמייצג תפיסה אוטופית ובלתי מציאותית. בכל זאת, גם הממצאים החיוביים העולים מן המחקרים הרבים אינם מסייעים להקלת תחושת חוסר הנוחות של הגורמים הממלכתיים, שכביכול לא עשו ככל יכולתם כדי להבטיח את טיפוחו של הילד כך שיהיה אזרח ראוי, פעיל ותורם למדינתו.

### 3. אי־שוויון

סוציולוגים רבים טוענים (Apple 2000; Lubienski 2003) כי הגידול בחינוך הביתי מצביע על מגמה מעודדת אי־שוויון. טענה זו נובעת מן התפיסה שלפיה הגידול במשפחות הבוחרות בחינוך ביתי בשנים האחרונות הוא חלק מתהליך ההפרטה הרחב שמתרחש בחינוך כולו בישראל וגם בשאר העולם. תהליך זה מעיד על שינויים בחינוך, שלפיהם הפרט מקבל אחריות רבה יותר על חינוך ילדיו, ולמדינה יש פחות יכולת ורצון לכפות עליו עקרונות מסוימים. בקצהו הקיצוני של תהליך ההפרטה הגלובלי ממוקמות המשפחות שבחרו בחינוך ביתי, והמסרבות לקבל עליהן את פיקוח משרד החינוך. אחד המניעים העיקריים של משפחות אלו הוא הנחתן כי יש באפשרותן להקנות לילדיהן חינוך ברמה גבוהה יותר מן החינוך הממלכתי (אברם 2002; Rudner 1999). הורים אלה אינם בהכרח בעלי אידאולוגיה ייחודית או צרכים ייחודיים, אך הם דואגים להתקדמותם ולמצוינותם של ילדיהם. ברוב המקרים, רק פנאי של ההורים ויכולת כלכלית גבוהה יכולים להבטיח את קידום המצוינות האקדמית של הלומדים בחינוך הביתי. אם החינוך הביתי ייחשב חלופה לחינוך הממלכתי, תאבד המדינה את שליטתה ברמת השוויון המוצהרת במערכת. ייתכן שלא ירחק היום שבו משפחות ממעמד חברתי גבוה יותר ירשו לעצמן להשתמש באלטרנטיבת החינוך הביתי לחינוך בניהן (Apple 2000; Lubienski 2003).

### ה. המודל המוצע

הדילמות העולות בהקשר החינוך הביתי והקושי לייצר מדיניות אחידה וברורה מול התופעה המתפשטת מחייבים חשיבה מחדש על הנחות היסוד של המערכת בדבר החינוך הביתי. בהתאם לכך, המודל המוצע על ידינו ללמידה בחינוך הביתי מביא בחשבון את הצורך באיזון בין תפיסות של אינדיבידואליזם וקולקטיביזם, תוך כדי יצירת אינטגרציה בין צורכי המעוניינים בחינוך ביתי לבין אילוצי המדינה וצרכיה כאחראית על מתן שירותי חינוך ועל פיקוח עליהם. יתרונותיו של המודל טמונים בכך שהוא יוצר פלטפורמה ידידותית המוצאת מכנה משותף בין כל המעוניינים בחינוך ביתי, תוך כדי שמירה על מאפיינים אינדיבידואליים מחד גיסא, והשלמה עם פיקוח מסוים מצד המדינה מאידך גיסא.

#### 1. הגדרת קהל היעד: אידאולוגיה

(homeschooling or unschooling) – הורים המצהירים כי השקפת עולמם מונעת מהם לשלוח את ילדיהם לחינוך הפורמלי כמקובל במדינת ישראל.

#### 2. הגדרת המודל: "קהילה וירטואלית וליבה חינוכית משותפת"

הבסיס למודל הוא הכרה בשיטת הלמידה מהבית כלגיטימית, ובזכותם של הורים לקבוע את שיטת הלימוד ואת סוג החינוך שיקבלו ילדיהם. יש הכרה בכך כי הבחירה בלמידה מהבית מתוך אידאולוגיה היא הכרעה ערכית, התובעת מן ההורים אחריות הורית גבוהה ומעורבות מתמשכת ועמוקה בחיי ילדיהם, ואינה נובעת, על פי רוב, מהזנחה או מחוסר מעורבות. כפי שציינה מלכה ודיסלבסקי, הממונה על החינוך היסודי במשרד החינוך: "אם הייתי אמא טובה, גם אני הייתי צריכה לבחור בדרך זו". עם זאת, עומדת בבסיסו של מודל זה גם הכרה בהשקפה שאחריותה של המדינה היא לדאוג לרווחת אזרחיה, ובכלל זאת להבטיח שאזרחיה לא ייפלו לנטל על החברה בעקבות מחדלי המדינה, ושיגיעו לבגרות עם מיומנויות בסיסיות שיאפשרו להם לחיות חיים חברתיים תקינים. עקרון טובת הילד, המעוגן בחוקים רבים ובאמנה הבינלאומית לזכויות הילד שאותה אימצה מדינת ישראל, מחייב אף הוא פיקוח מסוים של המדינה שנועד להבטיח כי אין בבחירה זו משום הזנחת החובות ההוריות כלפי הילד. ייתכן חשש אף מגרוע מכך: ניצול הקטין לצורכי ההורה, כגון שילובו המוקדם בכוח העבודה,

הפיכתו לשמרטף לילדים האחרים, או חלילה ניצול או התעללות מסוגים אחרים על ידי שימוש ברטוריקה ערכית של רצון ללמוד מהבית.<sup>2</sup> על כן יש ליצור מנגנון המאפשר למדינה לפקח בדרך מסוימת על מיומנויות ועל תכנים בסיסיים שאותם ירכשו ילדים המתחנכים בשיטת הלמידה מהבית. תכנים ומיומנויות אלה יהיו "הליבה החינוכית", אשר תפורט בהמשך.

על כן, באופן בסיסי, האוטונומיה לקביעת תוכני הלימוד ושיטת הלימוד בעבור ילדים המתחנכים בשיטה זו תישאר בידי ההורים, על פי השקפת עולמם (בין שמדובר ב-homeschooling ובין ש-unschooling), אולם מי שיפנה ויקבל פטור מחוק חינוך חובה יידרש להשתתף באופן פעיל ב"קהילה וירטואלית".

### 3. שילוב סביבת למידה וירטואלית

סביבת הלמידה הווירטואלית שאותה אנו מבקשות להציע שונה מסביבת הלמידה הנורמטיבית המתקיימת בבית הספר. בחינת התכונות והפוטנציאל של הסביבה הלימודית החדשה מצביעה על כך שטכנולוגיית התקשוב אינה עוד טכנולוגיה שעיקרה "מסירה והעברה של ידע", אלא טכנולוגיה המאפשרת עיצוב והבניה קוגניטיבית ושותפות אינטלקטואלית ואינטראקטיבית בין פרט לומד לבין מקורות ידע אלקטרוניים ואנושיים, באמצעות כלים אינטליגנטיים ומשוכללים (סלומון 1996).

מדובר בקבוצת לימוד המורכבת מילדים המצויים כל אחד בביתו (או במתנ"ס, בספרייה או בכל מקום אחר הנגיש למחשב) וממנחה, אשר מנהלים בו זמנית, ותוך כדי תקשורת עם כל המשתתפים, קבוצת לימוד שבועית בנושאים שהם חלק מן הליבה החינוכית שנבחרה, כפי שיפורט להלן (למידה סינכרונית). במקביל, חומר נוסף לעיונם ולרווחתם של משתתפי הקבוצה ימצא בתיקיות מיוחדות, שיהיו זמינות לעיונו ולפעילותו של כל משתתף בכל עת שיחפוץ כדי לתרגל או להעמיק חקור בנושא מסוים (למידה א-סינכרונית).

הלומדים עשויים להיות מרוחקים פיזית זה מזה, אולם הקשר הקהילתי ביניהם נוצר במסגרת הלמידה באמצעות תקשורת מחשבים, המאפשרת תקשורת קולית, תקשורת חזותית והתכתבות אישית.

שילוב של למידה סינכרונית וא-סינכרונית עשוי לאפשר לילדים להתקדם בלימוד בקצב אישי, לתרגל את החומר שנלמד לפי צורכיהם ורצונותיהם, לחזור שוב על תוכני השיעור ועל הרכיבים הגרפיים שלו ככל שיידרש. הכלי מאפשר תקשורת ישירה עם יתר חברי הקהילה ועם המנחה, קבלת יחס אישי, משוב מיידי על ההתקדמות ועל ביצוע המטלות ותחושת שייכות לקבוצה.

הכלי מאפשר ללומד להיות פעיל באיסוף המידע, בארגונו, בעיבודו ובקישורו לידע קודם. כן הוא מאפשר למידה קבוצתית: כל המשתתפים שומעים זה את זה ואת המנחה. עם זאת הם יכולים לשוחח או להחליף פרטים גם בלי ששאר חברי הקבוצה יהיו מעורבים בהתכתבות.

### 4. קהילה וירטואלית

הקהילה הלומדת היא הקהילה המשפחתית, הכוללת את קבוצת התלמידים (ייתכן לימוד רב-גילאי) ואת הוריהם. היא פועלת סביב מיומנויות היסוד המוגדרות על ידי תכנית הליבה וכן סביב נושאים ותחומי עניין המוגדרים על ידי המשתתפים. פיתוח תחומי עניין משותפים והחלפת אינפורמציה עשויים לשמש גורם מלכד לצורך ה"מפגשים" של הקהילה הלומדת. התלות ההדדית שנוצרת משפיעה על קצב ההתקדמות ועל הלמידה של הקבוצה כולה.

הלומדים במסגרת תוכנית זו יחויבו לקחת חלק פעיל במספר מוגדר של שיעורים חודשיים.

ההחלטה על מידת החשיפה והלמידה באמצעות כלי זה ובמסגרת זו מעבר לשעות הנדרשות היא החלטה משפחתית, הנובעת משיקולי ההורים על אודות טובת הילד, רווחתו האישית ורווחת המשפחה כולה בהיבט עתידי. שילוב גילם הצעיר

2 דבריה של יהודית דנילוב ממונה על החינוך הביתי, המינהל הפדגוגי, משרד החינוך, מתוך ריאיון שערכנו בינואר 2006.



של הלומדים עם מורכבות הכלי ועם הניתוק מסביבה שבה ניתן לתרגל באופן שוטף את החומר שנלמד בקרב קבוצת השווים הופך את משפחתו הקרובה של הלומד ואת הלומד עצמו לקהילה בפני עצמה. קהילה זו מעורבת בתהליך הלמידה ויוצרת קשר עם המנחה במהלך השיעור או אחריו בהתאם לצורך. בכפוף לשיקול דעתה של הקהילה תוטל האחריות על הלומד לעבודת ההמשך שלו בין השיעורים, כגון: הכנת שיעורי בית, חזרה על החומר ומוכנות לשיעור הבא. יצוין כי הקהילה הווירטואלית אינה תחליף שווה ערך לתהליכי חברת המרחשים בין פרטים במפגש ביניהם במסגרת הבית ספרית הקונבנציונלית. עם זאת, הקהילה הווירטואלית עשויה להעניק מענה לחלק מן המגבלות החברתיות ולאפשר את קיומם של חיבורים אלה. יתר על כן, קהילה זו מאפשרת איזון בין הצורך באינטראקציה חברתית לבין העובדה שתהליכים אינטנסיביים שחווים ילדים בבתי הספר אינם בהכרח מיטיבים עם כל ילד באשר הוא. להפך, לעתים הם דווקא גורמים לפגיעה, בטווח ארוך, בביטחון העצמי ובכישוריו החברתיים. לפיכך גם בהיבט החברתי מציע מודל הקהילה הווירטואלית איזון ראוי בין צרכים אלו.

## 5. ליבה חינוכית

נקודת המוצא של החינוך הביתי היא כאמור שאין נושאים מוגדרים שאותם מחובתו של הילד ללמוד. עם זאת, "תמורת" נכונותה של המערכת לאשר פרישה ממנה בשם עקרונות החינוך הטבעי, ובשם חובתה של המדינה לדאוג לרווחת אזרחיה ולכך שלא יהיו מעמסה על החברה, יש צורך לוודא כי ילדים אלה יקבלו את הצרכים הבסיסיים שיאפשרו להם לפעול ולהתפתח בחברה המודרנית עם כניסתם לעולם המבוגרים. דרך זו, על פי תפיסתנו, היא הבטחת קיומה של ליבה חינוכית משותפת.

ליבה חינוכית משותפת אמורה להעניק בסיס דומה לכל הלומדים ולסייע להם להגיע ל"קו הסיום" ללא פערים שאינם ניתנים לגישור. הדרישה לליבה משותפת נשענת אפוא על טיעון ערכי אחד שגם התכנים הדרושים ליישומו הם ערכיים: העצמתם של רכיבי תרבות וערכים משותפים לכל הקבוצות בחברה; עם זאת, היא נשענת גם על טיעון ערכי אחר – ערך השוויון, שממנו נובעת החובה לאפשר לכל ילד הזדמנות שווה לרכישת מיומנויות והשכלה (רוטנברג 2006).

בישראל מופעלת כיום תכנית ליבה לבתי הספר היסודיים, הכוללת את הערכים והתכנים החשובים ביותר שאותם יש ללמד ושאותם נדרש כל תלמיד במערכת החינוך לדעת (על פי השקפת המערכת הקונבנציונלית, כמובן). אלו נגזרו מחוק החינוך הממלכתי התשי"ג-1953 ומן התיקונים לחוק החינוך הממלכתי התש"ס-2000 שעסקו במטרות החינוך הממלכתי בישראל.

תכנית הליבה, קובע דוח דוברת, נגזרת מתכנית הלימודים המלאה המחייבת את בתי הספר הציבוריים. תכנית זו "מגדירה מתווה לימודי ברור, מלא ותקני לכל התלמידים במדינה. התכנית קובעת את מטרות הלימוד, את התכנים שיש ללמד ואת מערכת ההישגים המצופה" (דוח דוברת 2005, 85).

אנו ממליצות להקים ועדה אשר תגדיר, בשיתוף נציגי הורים פעילים, ליבה חינוכית גרעינית הכוללת דרישות חובה בתחום הדעת, מיומנויות למידה (מיומנויות יסוד בשפת האם, בשפה זרה ובחשיבה כמותית) וערכים חברתיים הנדרשים להתפתחותם ולצמיחתם של אזרחים, שיהיו מסוגלים לתפקד בצורה נאותה בחברה. ברי כי מדובר בתכנית ליבה השונה מזו המופעלת בבתי הספר הרגילים, בהיותה מותאמת לצורכי ילדי החינוך הביתי, ומספקת כאמור את המכנה המשותף המינימלי הנדרש להשתלבות תקינה בחברה. זאת כדי למזער את ההתערבות בחינוך הביתי, וכדי שלא להפוך אותו לזרוע נוספת של החינוך הקונבנציונלי. דרכי ההוראה והתכנים ייקבעו פרטנית על ידי כל משפחה.

## 6. תהליכי הלמידה

הלמידה מתבצעת תוך כדי דיאלוג, ומתבססת על ההנחה שחלק גדול ממנה נעשה בהכוונה עצמית, שבמסגרתה כל פרט מוביל למצב למידה. לכל ילד ידע קודם אחר, ולכן המשמעות המושגת במצב הלמידה אף היא משתנה מפרט לפרט. הלומד מתבסס על הידע שלו כדי לבנות מסגרת לפרשנות באמצעות הדיאלוג עם התובנות החדשות. כדי לצרפן למסגרת

הקיימת בונה התלמיד משמעות, מפנים תובנות, יוצר קשרים ומגיב רגשית. בעקבות תהליך זה מתמודד התלמיד עם שאלות, רגשות, סתירות ואי־הבנות.

מתוך התפיסה שתהליך הלמידה עצמו הוא בין־אישי לא פחות משהוא תוך־אישי, הלמידה הקבוצתית חושפת את הקבוצה לחשיבתם של המתקדמים, מחייבת אותם להמליל את שיקולי הדעת שלהם, וכך לחשוף ולהבהיר אותם לעצמם וזה לזה (סלומון 2000, 66).

העבודה הקבוצתית מבחירה משמעויות שונות ומסייעת בהבניית רשת המשמעויות. כן היא יוצרת קונפליקטים קוגניטיביים, שהם אחד הגורמים המשמעותיים בלמידה (סלומון 2000; קרומהולץ 2001). ההשוואה לפתרונותיהם של עמיתים מאפשרת ללומד להעריך את הידע ואת ההבנה שלו.

הכלי מספק אפשרויות ביטוי למגוון אינטליגנציות. הוא מאפשר למשתתפים ציור באופן חופשי או באמצעות כלי המחשב, או הבעה עצמית בעל פה ובכתב. החומר מוצג לילדים הן בערוץ קולי (דיבור, מוזיקה ושירה) והן בערוץ חזותי (ציור, איור וטקסט).

התלמידים יכולים לבקש להגביר או להאט את הקצב לפי צרכיהם. שמורה להם האפשרות להתקשרות ישירה ופרטית עם המורה ועם עמיתיהם לכיתה. גם המנחה יכול לפנות אל ילד באופן פרטי, או באופן שהשיחה ביניהם נשמעת לכל הקבוצה. המשוב המידי הוא קולי וויזואלי, והוא מספק לילד אינפורמציה על עבודתו ועל הצלחתו, או הכוונה מה לעשות כדי להצליח. ההכוונה ניתנת בשלב הסינכרוני של הלמידה ובמשוב על שיעורי הבית. החופש ניתן בשלב הא־סינכרוני, שבו הילד מתקדם בקצב האישי שלו, חוזר ככל הנדרש לו על החומר ומפנה לקישורים נוספים באותו נושא.

למידה עצמית (א־סינכרונית) היא למידה יחידנית או קבוצתית, בזמן ובמקום המתאימים ללומד הספציפי. הלומד יכול לגשת לחומרי הלימוד ולמידע נוסף, ולקיים קשר עם המנחה ועם תלמידים אחרים באמצעות האינטרנט. המפגשים הקבוצתיים והתקשורת הבין־אישית מאפשרים השבחת איכות הלמידה, אך באותה מידה הילד יכול לבחור שלא לעשות שימוש בחומרים אלה כלל.

## 7. פרויקט

התלמיד שותף מלא ופעיל בתהליך הלמידה ובהבניית הידע תוך כדי בניית יצירה אישית שלו משתקפת בבניית פרויקט לימודי. נושא שאלת החקר יוגדר על ידי התלמיד. תהליך הלמידה יכלול איתור, איסוף ומיון מידע, ניתוח נתונים, הסקת מסקנות, חשיבה ביקורתית, יכולות מטה־קוגניטיביות כגון תכנון מהלך פעולה, בחירת אסטרטגיה מתאימה, רפלקציה ועוד, יכולות של ניהול משאבים (זמן וחפוש מידע), יכולות אישיות נוספות (כגון יוזמה, סקרנות, התמדה, ריכוז ואחריות).

## 8. תפקיד המנחה

הלומד חולק עם המנחה את תהליכי למידתו והמנחה מאתגר את הלומד בתחום התמחותו, אגב היותו שותף לתהליך אינטלקטואלי באמצעות כלים טכנולוגיים משוכללים. המנחה אינו בבחינת מקור הידע המשמעותי ביותר – "משפך" שתפקידו להעביר חומר לתלמידיו – ומכאן שאינו נושא בתפקיד הבוחן או המבקר. במסגרת תפקידו עליו לסייע ללומדים להתגבר על מגבלות של זמן ומרחב גאוגרפי, להבנות קבוצת דיון אשר בה מתרחשים תהליכי למידה וניהול ידע (כגון מיון סוגי הידע, טיפול בידע וניהול ידע אפקטיבי ודפוס ידע). המנחה נדרש לגלות כישורי הוראה ובקיאיות במגוון רב של שיטות למידה. עליו להיות בעל כושר אבחון (זיהוי תהליכים ובניית התערבויות), פיתוח מערכות תגמול והוקרה, יצירת תרבות ואקלים כיתה וירטואלית, התמודדויות עם דינמיקות קבוצתיות, ויצירת אקלים המעודד את הלומדים להתבטא, תוך כדי ייחוס חשיבות רבה יותר למילה הכתובה, העשויה להפחיד ולהרתיע. המנחה נדרש לפתח ולעודד מנהיגות וחברות, לסייע בפתרון מצבי משבר, וללמד כיצד להתמודד עם קונפליקטים. כן עליו לגלות שליטה ובקיאיות בשימוש בכלים הטכנולוגיים העומדים לרשות הלמידה מרחוק – חיבורים וקישורים לסרטים ולאתרי אינטרנט רלוונטיים במהלך השיעור, והפיכת המדיום לידידותי יותר עבור הלומד.

## 9. הערכה

ההוראה וההערכה נתפסות כשתי פעולות נפרדות אשר אינן קשורות בהכרח זו לזו. במודל שלפנינו נבקש להציע כי הלומד יהיה שותף פעיל בהערכתו, ייטול חלק בקביעת המדדים להערכה (תוך קיום דו־שיח עם ההורה והמנחה), זאת כדי שיהיה מודע לתהליך הלמידה שלו. ההערכה החלופית תשלב אינטליגנציה, מיומנויות וידע.

המטלות אשר הלומד יוכל ליטול על עצמו בגישה זו הן מגוונות ומרובות: מטלות ביצוע, הדמיות, תלקיטים, תצפיות, ראינות, עבודות צוותיות ועוד. התוצר הסופי איננו ציון מספרי, כי אם שרטוט פרופיל ביצועי מפורט המתעד תהליכים ודרכי עבודה, תוך כדי ציון נקודות חוזק ונקודות שראוי ושכדאי להמשיך ולהתחזק בהן.

## 10. חסרונות ומגבלות

המודל מציע פתרון למשפחות הדוגלות בגישת ה־homeschooling, כלומר, המבקשות לחשוף את ילדיהן לתכנים אחרים מאלו הקיימים במערכת החינוך, אך אינן מתנגדות במובהק לקיום מסגרת לימודית.

מגבלות טכניות ותקלות עלולות לפגום בלמידה וביכולת להשתתף בשיעורים. לפיכך אנו מציעות ליצור שותפות עם המנהלים הקהילתיים שבהם קיימות ספריות וחדרי משאבים, במטרה לאפשר לילדים גישות למחשבים.

לבסוף, הלמידה מתבססת על מחויבות אישית של המשפחה לתהליך הלמידה ודורשת מן הלומדים משמעת עצמית. מידת האטרקטיביות והאפקטיביות של הכלי עשויה לתרום במידה רבה לחיזוק מעמדו בקרב המשפחות, זאת בין היתר באמצעות פיתוחו של "קמפוס וירטואלי" שיאפשר ניהול דיאלוגים נוספים בין המשפחות למשל באמצעות: עריכת עיתון אלקטרוני, החלפת רעיונות ומערכי שיעור והעלאת רעיונות לפעילויות.

## 11. סיכום

במאמר זה ביקשנו להציג את עמדתם של הדוגלים בחינוך ביתי, אשר החיפוש אחר מערכת חינוך אלטרנטיבית, החתירה לגילוי משמעות החיים והצורך במימוש עצמי הובילו אותם לבחירה באורח חיים שבו הם מקבלים את האחריות המלאה לחינוך ילדיהם. על פי הגישה של רוב המשפחות האלה בארץ, למידה מתקיימת בכל מקום ובכל רגע נתון. כל התערבות בתכנים או בדרכי הלימוד עשויה לפגוע ביצירתיות של הילד ולבלום את דחפיו הטבעיים ללמידה. על פי תפיסה זו, ילד אשר יחווה את החיים וילמד מהם על פי הקצב הפנימי שלו יהיה בוגר ראוי ומוצלח לאין ערוך מתוצר המערכת הקיימת.

מנגד, הצגנו את עמדתה של המדינה, הרואה את החינוך כמכשיר בידיה וביד החברה לחנך על פי צרכיה. על פי תפיסה זו, קיימת דרך אחת "נכונה" ויעילה להשגת יעדי מערכת החינוך, ולמדינה הזכות להתוות את החינוך בפועל, באמצעות קביעת הליבה החינוכית, תוכניות לימודים פורמליות, הקניית ידע, אפשרות תהליכים של חברות והקניית מיומנויות יסוד מסוימות שעל פי תפיסה זו הכרחיות לאדם הבוגר בחברה המודרנית.

בבואנו לבחון את הגישות הקיימות ואת הדרכים לגשר על הפערים שביניהן למדנו לראות כי בכל אחת מהן קיימת אמת משלה:

מחד גיסא, כמי שאמונות על חופש הפרט, אנו מאמינות כי חובתה של המדינה לאפשר להורה לבחור את מה שלתפיסתו הוא הטוב ביותר בעבור ילדיו. יתר על כן, כאמהות יש ביכולתנו להזדהות עם הרצון לאפשר לילד להתפתח על פי קצבו הפנימי, על פי כישוריו הייחודיים ובאופן בריא ללא התערבות הורסת, ועם התפיסה כי תפקידה העיקרי של מערכת החינוך, בדומה לשבועת הרופא, הוא "קודם כול לא להפריע" להתפתחות הייחודית והאינדיבידואלית של הילד עצמו.

מאידך גיסא, אנו מכירות בחובתה של המדינה לדאוג לכך כי אזרחיה לא ייפלו לנטל על החברה, וכי כל אחד יקבל את צרכיו הבסיסיים כדי לאפשר שוויון הזדמנויות אמתי ב"מירוץ החיים".

כך, על אף העובדה כי על פי המודל המוצע קיימת התערבות מסוימת של המדינה במערכת החינוך הביתי, וכי מן העבר השני ניתנת לגיטימציה מטעם המדינה לדרכי לימוד אחרות, אנו סבורות כי התערבות זו מחד גיסא, והכרה זו מאידך גיסא, אינן פוגעות פגיעה קשה ובלתי מתקבלת על הדעת באף אחד מן הצדדים. יתרה מכך, אנו סבורות כי מודל זה מציע איזון ראוי בין זכויות הפרט של ילדים ושל הוריהם לקבוע את הטוב ביותר עבורם, לבין זכותה, ואף חובתה, של המדינה לדאוג לרווחת החברה ולרווחה מסוימת של אזרחיה, אפילו במחיר כלשהו של התערבות פטרונית.

ההצעה להסדרת המצב הקיים על פי מודל זה מעניקה אפוא לגיטימציה להשקפת העולם של ההורים, גם אם במחיר של ויתור מסוים על אוטונומיה מוחלטת. בד בבד היא מעניקה חופש פעולה נרחב בקביעת אופן החינוך של ילדיהם. הצעה זו גואלת את המערכת ממצב לא רצוי ואף לא דמוקרטי של התעלמות מכוונת מהפרת חוק מתמשכת מצד מספר לא מבוטל של אזרחים, תוך כדי הבטחת זכויותיהם של הילדים לחינוך בסיסי ולשוויון הזדמנויות. להשקפתנו יש לפעול במדינה דמוקרטית מודרנית לאיזון סביר בין חופש הפרט לבין חובות המדינה.

במדיניות שאותה ביקשנו להציע, מודל המשלב קהילה וירטואלית עם למידה מרחוק, אנו רואות שילוב בין שלוש האידאולוגיות שאותן הציג לם. זהו בעינינו טיבו של ה"מעשה חינוכי", המבקש לאזן בין צורכי הפרט לבין מטרות החברה והתרבות.

## ביבליוגרפיה

- אבירם, ר', 1999. לנווט בסערה, חינוך בדמוקרטיה פוסט מודרנית, רמת גן: מסדה.
- , 2002. "על הצורך לוותר על הלמידה לטובת החינוך", *מגמות מד* (1): עמ' 186-195.
- דגני-הלר, ח', 1996. Home-schooling: "מרד בחברה או אליטיזם בחינוך?", עבודת מוסמך לאוניברסיטת תל-אביב, הפקולטה למדעי הרוח, בית הספר לחינוך.
- , 2003. "חינוך ביתי" בישראל: התחלות, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- זוח דוברת, 2005. "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: התכנית הלאומית לחינוך", ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- הולט, ג', 1974. כיצד נכשלים ילדים, רמת גן: מסדה.
- חושן, מ', 2004. בחירה בחינוך, ירושלים: מכון סאלד.
- לם, צ', 1973. ההגינות הסותרים בהוראה, בני ברק: ספרית פועלים.
- סלומון, ג', 1996. "סביבות למידה קונסרוקטיביסטיות חדשניות: סוגיות לעיון", *חינוך החשיבה* 11: עמ' 27-35.
- , 2000. טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע, חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- רוטנברג, נ', 2006. "ליבה חינוכית משותפת לילדי ישראל: מכשולים ופירוקם", בתוך ד' ענבר (עורך), *לקראת מהפכה חינוכית?*, ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

Aiex, N., 1994. "Home Schooling and Socialization of Children," *ERIC Digest* 94:

Apple, M. W., 2000. "The Cultural Politics of Home Schoolin", *Peabody Journal of Education* 75 (1-2): 256-271.

Arai, B., 2000. "Reasons for Home Schooling in Canada", *Canadian Journal of Education* 25 (3): 204- 217.

Aurini, J. and S. Davies, 2005. "Choice without Markets: Homeschooling in the Context of Private Education", *British Journal of Sociology of Education* 26 (4): 461-474.

Ball, S., 1998. "Big Policies/small Worlds: An Introduction to International Perspectives in Education Policy", *Comparative Education* 34 (2): 119-130.

Bauman, K. J., 2002. "Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics", *Education Policy Analysis Archives* 10 (26)

Carper, J. C., 2000. "Pluralism to Establishment to Dissent: The Religious and Educational Context of Home Schooling. *Peabody Journal Of Education*" 75 (1-2): 8-19.

De Waal, E. and T. Theron, 2003. "Homeschooling as an Alternative Form of Educational Provision in South Africa and the USA", *Evaluation and Research in Education* 17 (2-3): 144-156.

Fuller, B., and R. Rubinson, 1992. *The Political Construction of Education*, New York: Praeger.

Goldthorpe, J., 1996. "Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case for Persisting Differentials in Educational Attainment", *British Journal of Sociology* 47 (2): 481-505.

Hill, P. T., 2000. "Home Schooling and the Future of Public Education", *Peabody Journal of Education* 75 (1-2): 20-31.

- Inbar, D. E., 1986. "Educational Policy-Making and Planning in a Small Centralised Democratic State *Comparative Education*" 22 (3): 271–281.
- Knoweles, J. G., 1988. "Parents Rationales and Teaching Methods for Home Schooling: The Role of Biography", *Education and Urban Society* 21 (1): 69–84.
- Knoweles, J. G., E. S. Marlow, and A. J. Muchmore, 1992. "From Pedagogy to Ideology: Origins and Phases of Home Education in the United States, 1970–1990", *American Journal of Education* 100 (2): 195–233.
- Lubienski, C., 2003. "A Critical View of Home Education", *Evaluation and Research in Education* 17 (2–3): 167–178.
- Lyman, I., 1998. *Homeschooling? Back to the future?* Eric Digest
- Mayberry, M., and J. G. Knowles, 1989. "Family Unity Objectives of Parents Who Teach Their Children: Ideological and Pedagogical Orientations to Home Schooling", *Urban Review* (21): 209–225.
- Medlin, R. G., 2000. "Home Schooling and the Question of Socialization", *Peabody Journal of Education* 75 (1–2): 107–123.
- Neuman, A. and H. Aviram, 2003. "Homeschooling as a Fundamental Change in Lifestyle", *Evaluation and Research in Education* 17 (2–3): 132–143.
- Ray, B. D., 2000. "Home Schooling: The Ameliorator of Negative Influences on Learning?", *Peabody Journal of Education* 75 (1–2): 71–106.
- Rudner, L. M., 1999. *The Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998*, Purcellville, VA: Home School Legal Defense Association.
- Smith, C., and D. Sikkink, 1999. "Is private Schooling Privatizing?", *First Things* 92: 16–20.
- Stein, J. G., 2001. *The Cult of Efficiency*, Toronto: Anansi Press Ltd.
- Stevens, M., 2001. *Kingdom of Children: Culture and controversy in the homeschooling movement*, New Jersey: Princeton University Press.
- Stevens, M. L., 2003. "The Normalisation of Homeschooling in the USA", *Evaluation and Research in Education* 17 (2–3): 90–100.
- Wartes, J., 1988. "Summary of two Reports from the Washington Home-school Research Project, 1987", *Home School Researcher* 4 (2): 1–4.
- Wells, A. S., 2002. "Why Public Policy Fails to Live up to the Potential of Charter School Reform: An Introduction", A. S. Wells (ed.) *Where Charter School Policy Fails: The Problems of Accountability and Equity*, New York: Teachers College Press, pp. 1–28.
- Whitty, G. and T. Edwards, 1998. "School Choice Policies in England and the United States: An Exploration of their Origins and Significance", *Comparative Education* 34(2): 211–228.