

חינוך מבוגרים באירופה - קרוב-רחוק

*European Journal for Research on the education
and Learning of Adults*

Vol. 7, Issue 1, 2016

רחל טוקטלי

לשולחן המערכת הגיע הגיליון האחרון של כתב העת האירופי למחקר בחינוך ולמידת מבוגרים. להלן תמצית המאמרים העיקריים שבו.

Ted Flening :Reclaiming the Emancipatory Potential of Adult Education:
Honnet's Critical Theory and the Struggle for Recognition ,pp13-24 .

פלנינג דן בתאוריה של הונט על הפוטנציאל המשחרר של המאבק להכרה בחינוך מבוגרים. תאוריות ביקורתיות בנושא למידת מבוגרים דנו בעיקר בשחרור האדם הלומד ובפיתוחו. הונט מוסיף עליהן תאוריה טרנספורמטיבית, המסייעת להבין את הקשר בין התאוריה הביקורתית לבין חינוך מבוגרים. התאוריה הטרנספורמטיבית מפנה את תשומת הלב לתפיסת האחרים בסביבה את האדם הלומד בשלושה ממדים:

- א. ביטחון עצמי המתפתח מיחסי אהבה וחברות;
- ב. כבוד עצמי בחברה המכירה בזכויות הפרט כאדם בוגר;
- ג. הערכה עצמית, המועצמת על ידי הכרה הדדית ביכולות הפרט בקרב הקהילה, במשפחה, במקומות העבודה ובמקומות ציבוריים שונים.

למידה חברתית לשם פיתוח ה'אנחנו' והשיח הדמוקרטי החופשי היא תפקיד חיוני של חינוך מבוגרים.

במחקרים שנערכו בשבע מדינות נמצא כי הכרה אינטר-סובייקטיבית היא מושג מפתח בדיווח של לומדים על המוטיבציה שלהם להמשיך ללמוד. הערכה של הסביבה להשתלבות בלימודים של המורים המבוגרים הגבירה את המוטיבציה שלהם להמשיך.

הונט מודה בצדקת מבקריו שטענו כי התאוריה שלו אינה מתייחסת לאפליה מטעמים מעמדיים, מגדריים, גזעניים ואחרים, אפליה שהיא משמעותית כגורם מפריע לתהליך של עיצוב עצמי. בתגובה הוא מציע לא לוותר על הרפלקסיה הביקורתית המדגישה אינדיווידואליזם, אך להוסיף עליה את התאוריה הטרנספורמטיבית, המדגישה את חשיבות החירות וההכרה החברתית והמטפחת חופש, צדק, אכפתיות קהילתית, שוויון במשפחה, בחוק ובעבודה, מתוך הדדיות מכבדת וסולידרית. למורים למבוגרים הוא מציע לאזן את טכנולוגיות ההוראה הדומיננטיות, בעלות האופי הפונקציונלי-אינסטרומנטלי, באמצעות הוראה טרנספורמטיבית משחררת.

הערות הסוקרת:

למידה ברוח הגישה המשלבת את פיתוח הפרט עם פתיחות והכרה חברתית סביבתית - הייתה דרך חיים בפרויקט תהיל"ה, שהיה בעיקרו מערכת לא פורמלית. מרכיביה של הגישה הביקורתית, הדוגלת בפיתוח הפרטים שתנאי חייהם לא היו נוחים להשתתפות בלימודים סדירים, התמוגו היטב עם מרכיביה של הגישה הטרנספורמטיבית, המקדמת ביטחון עצמי, כבוד עצמי והערכה עצמית במסגרת סביבתית המעניקה יחסי אהבה וחברות, הכרה בזכויות הפרט והכרה הדדית ביכולות הפרט. עם זאת, התנהלו בתהיל"ה לימודים סדירים בתחומי דעת המקובלים בחינוך הפורמלי, מה שתרם לכישורים שחסרו ללומדות בחברה הקוראת-כותבת, ובשל כך הוסיף להערכתן העצמית ולהעצמתן.

בתוכניות של למידה לקראת השתלבות במערכות פורמליות, כגון מוסדות להכשרה מקצועית או לחינוך גבוה, וכן גם בתוכניות המבוססות על הרצאות פרונטליות לרבים, מימוש הגישה הטרנספורמטיבית הוא קשה אם לא בלתי אפשרי. בתוכניות אלו אפשר לקיים לכל היותר שיח פתוח, מכבד ומקבל.

ייתכן שהוראה במתכונת טרנספורמטיבית אפשרית יותר במערכות ממוחשבות של למידה מרחוק – וזאת בתנאי שיתקיימו מפגשים תדירים פתוחים בין כל המעורבים: מורים, לומדים, מארגנים...

Victor Vesterberg: Exploring misery discourses: Problematical Roma in labor market projects, pp. 25-40

למרות השאיפה הפוליטית בשבדיה לקיים רווחה כללית ופוליטיקה המכוונת לאינטגרציה, שתי קבוצות באוכלוסייה מסומנות בארץ זו על בסיס אתני או לאומי: הסומלים והצוענים. בגישה ההיסטורית-המסורתית התייחסו לצוענים כאל נציגי תרבות ירודה, שצריך לקלוט בתרבות הנאורה. הצוענים נמצאים בשבדיה מאז המאה ה-16. ועדה מטעם האיחוד האירופי, שבחנה את מצבם בארצות אירופה השונות, קבעה כי יש לראותם כאזרחים אירופים בעלי זכויות יסוד שוות. אולם אף כי לשונם ותרבותם הוכרו במרוצת הזמן, תרבותם הפכה לשם נרדף לבעיות חברתיות.

וסטרברגר מציע לבחון את הנושא במונחים של עוצמה וידע. הוא חקר את מהות הלמידה לצורך הכשרה לתעסוקה בקרב מובטלים בתוכנית ROMA (צוענים) בשבדיה, הממומנת על ידי הקרן הסוציאלית האירופית ESF. קרן זו מממנת בשבדיה, בשיתוף הרשויות השלטוניות השונות, למעלה מ-90,000 פרויקטים, שמשותפים בהם למעלה ממיליון בני אדם. נוכח רמת הנשירה הגבוהה מבתי הספר היסודיים בקרב הצוענים, ניתנה בפרויקטים של ESF המופעלים באוכלוסייה זו עדיפות ראשונה לחינוך מבוגרים, במטרה לסייע ללומדים לצאת ממעגל העוני.

בדוח ממשלתי משנת 1956 על סוגיית הצוענים בשבדיה, סווגה אוכלוסייה זו כקבוצה אתנית נפרדת ומבודדת, שאורח החיים שלה היווה בעיה חברתית-פוליטית. הכינוי 'צועני נודד' היה לשם נרדף לבעיה חברתית. כיום, הצוענים עדיין מהווים בעיה חינוכית ותעסוקתית, אף כי כבר אין מתייחסים מפורשות לאורח חייהם. הדגש מושם על בעיות היחיד, על נושאים כגון הערכה עצמית וחסימים פסיכולוגיים – ומכאן: על חיזוק היחידים והעצמתם. לצורך שילובם של 'הצוענים הנודדים' בשוק העבודה ובחברה, הוקמו מסגרות מיוחדות, שבהן ניתן להתמודד עם החסימים הספציפיים שלהם. כדי לחקור ולנתח את הנושא, הוגדרו ארבעה סוגי מצוקות: 1. דלות סוציו-כלכלית, 2. דלות חינוכית, 3. דלות גופנית-רפואית, 4. דלות מגדרית.

בעוד שבעבר הסתפקו תוכניות לחינוך מבוגרים בקרב אוכלוסיות מצוקה בהוראת הקריאה והכתיבה ובהכשרה מקצועית כלשהי, הרי שבתוכניות של ה-ESF הלימוד מתקיים בקבוצות לא קונוונציונליות, כשהדגש מושם תחילה על עידוד מוטיבציה ושינוי עמדות ולאחר מכן על הכשרה לתעסוקה, שתסייע להתמודד עם הדלות הסוציו-כלכלית. בד בבד מטפחים חינוך לבריאות. דגש נוסף מושם על חינוך להעצמתן של לומדות צעירות, כדי שיוכלו לגבור על מעמדן הירוד בחברה הצוענית הפטריארכלית המסורתית.

וסטרברג טוען כי הפרספקטיבה השלטונית, שבה למידה מובנת כהסדרת התנהגותם של הלומדים כנשלטים וככשירים לתעסוקה וללמידה, מנציחה את מצוקותיהם ואת בידודם. על כן, תחילה יש להכיר את האנשים, לעודדם לנסח את שאיפותיהם ואת מטרותיהם – כדי להיענות בהתאם. הלימודים בקרב אוכלוסיות ייחודיות צריכים להקיף את כל היבטי החיים, להתייחס לאדם השלם, לקדם רווחה פיזית ורגשית, להתייחס לחיי המשפחה, לזהות המגדרית ולמצבם הסוציאלי-כלכלי של הלומדים. בפרויקטים של ESF הלימודים נמתחים לאורך ולרוחב החיים. לסיכום, המחבר משבח את העידוד הניתן על ידי הוועדה האירופית ואת השתתפות משרד התעסוקה השבדי בפרויקטים של ESF לפיתוח מסגרות של חינוך מבוגרים לצוענים, כתרופה לבעיותיהם החברתיות והכלכליות ולחיזוק זכויותיהם האזרחיות.

הערות הסוקרת

אין ספק שהפעילות בפרויקטים של ESF היא מבורכת ומניבה תוצאות טובות. אולם וסטרברג קובע סדר קדימויות בפעילות במסגרת התוכניות המופעלות - לפי הסדר שבו הוא דירג את המצוקות שמצא בקרב הצוענים: סוציו-כלכלית, חינוכית, גופנית-רפואית ומגדרית. לטענתו, העצמה אישית ושינוי עמדות קודמים להכשרה לתעסוקה, וזו קודמת ללימודים. הניסיון הישראלי מוכיח כי שילוב בו-זמני של השתתפות בלימודים עם פעילויות המכוונות ישירות להעצמה אישית מניב תוצאות טובות יותר. לדעתי, התייחסות בו-זמנית לסוגי הדלות השונים עשויה להיות אפקטיבית יותר.

יתר על כן, תוכנית המשלבת את ההיבטים השונים בו-זמנית עשויה לאפשר הכשרה לתעסוקה והשתלבות בעבודה, בד בבד עם המשך הפעילות המכוונת להעצמה אישית, לחינוך רפואי-בריאותי ולהעצמה מגדרית.

Paulina Alenius: Informal learning processes of migrants in the civil society: a transnational perspective, pp. 41-55.

פאולינה אלניוס בחנה תהליכים של למידה לא פורמלית ושל עיצוב הזהות בקרב מהגרים, במיוחד בהיבט של קשריהם החברתיים באגודות, בקבוצות לא-פורמליות וברשתות חברתיות בינלאומיות במרחב אסטוניה-פינלנד. המסגרת התאורטית של המחקר מתייחסת למסורת של למידה סוציו-תרבותית בסיטואציה הלימודית. כמו כן נבחנו מחקרים שונים בנושא הגירה בינלאומית.

ב-98 ראיונות עם מהגרים אסטונים המצויים במרחב הפיני-אסטוני, נבדקו נושאים הקשורים למעורבותם של היחידים בקבוצות חברתיות מגוונות. החוקרת הרחיבה פרספקטיבות במטרה להבין תפיסות חברתיות ומנהגים שמאפיינים את המרוואיינים השונים. היא התייחסה לקשרים חברתיים בין יחידים שאינם בעלי תפקידים פורמליים, לפעילויות לא פורמליות, להתנסויות, לפרספקטיבות ולזהותם של האנשים מעבר לגבולות מדינתיים.

שאלות המחקר היו:

1. איך מהגרים משתלבים בפעילויות וולונטריות במרחב הפיני-אסטוני?
2. מהם תהליכי הלמידה שחווים מהגרים בפעילויותיהם החברתיות?

הקרבה הגאוגרפית והלשונית מקלה על ניידות חוצה-גבולות בין שתי המדינות. קריסת בריה"מ והחברות באיחוד האירופי הגבירו את הניידות ההדדית. אסטוניה עברה ממשטר קומוניסטי למשטר נאו-ליברלי ולכלכלת שוק חופשי. בפינלנד נהוגה מדיניות רווחה (עכשיו פחות), וכלכלתה משגשגת יותר. חברות פיניות מעסיקות כוח-אדם אסטוני, והחוק הפיני משנת 2000 מעודד ניידות באמצעות פירמות מעסיקות. הלמידה ההדדית מתנהלת לא בהקשרים חינוכיים פורמליים אלא בעיקר על ידי השתתפות בקהילות שונות בחיי היומיום, הן בתוך המדינה והן במרחב הבינלאומי, ברשתות ובקהילות בינלאומיות.

בהמשך לסקירת הספרות המחקרית וגישות תאורטיות באשר ללמידה לא פורמלית של מהגרים בארץ הקולטת ובארץ הקולטת, פאולינה אלניוס פוסלת את המונח 'טרנס-נציונליזם', השגור באשר לקליטת מהגרים והעלול לשקף אידאולוגיה, ומציעה במקומו 'טרנס-נציונליות' לתיאור פעילויות של התחברות וולונטרית במרחבים בינלאומיים ושל טיפוח וולונטרי של היקלטות במדינה הקולטת.

ממצאי המחקר: ארגונים לא ממשלתיים, קבוצות אזרחיות לא פורמליות ורשתות בינלאומיות מספקים סביבות חברתיות נוחות ללמידה לא פורמלית. השתתפות באגודות מזמנת לימוד על פעילות אזרחית ועל מסורות היסטוריות וסוציו-תרבותיות. הנחקרים דיווחו על אפשרויות להתארגנות רב-חברתית פתוחה. היו שהשתתפו בפעילויות במסגרות של אגודות, ארגוני ספורט, ארגונים דתיים, איגודים מקצועיים וחברות אתניות. כך יכלו המהגרים לקדם שיתופי-פעולה, להרחיב הון חברתי, ללמוד את השפה והתרבות של הארץ הקולטת, ליצור חברויות חדשות וגם: לחזק את הקשר עם הקהילה האתנית שלהם.

עם זאת, נחקרים שפנו לפעילות באגודות פוליטיות דיווחו כי באגודות הללו התעלמו מידיעותיהם המקצועיות וכי בתעמולת הבחירות האירו המארגנים את רקע המהגר שלהם – מה שהפחית מההזדמנויות הפתוחות לפנייהם להשתלבות מלאה.

למרות ההשתלבות במערכות החברתיות השונות, היו שדיווחו כי הצורך להתאמה בו-זמנית לחיים כפולים בשתי חברות הציב אתגר מתמיד וצורך ברפלקסיה עצמית מתמדת על בירור הזהות האישית ועל הקושי בניית זהות טרנס-לאומית ורב-תרבותית. אחדים דיווחו על אפליה אתנית או מגדרית, אולם מאחר שהאסטונים מקובלים בפינלנד יותר ממהגרים אחרים, הדיווח על אפליה והדרה היה מזערי.

מסקנות המחקר: יש לבחון את נושא האינטגרציה לא רק מצד הקולטים אלא גם מצד הנקלטים, הנדרשים לבנות זהות חדשה, מורכבת. השתלבות בקבוצות חברתיות רב-תרבותיות משפיעה על בניית הזהות. למידה לא פורמלית של מהגרים מתנהלת גם ברמת המיקרו, באמצעות קבוצות חברתיות שונות, וגם ברמת המקרו של חברת ארץ המקור וחברת הארץ הקולטת.

הערות הסוקרת

בשל הקרבה הפיזית והלשונית בין פינלנד ואסטוניה, וכן בשל האינטרס המשלים של שתי המדינות בתחום הכלכלי-תעסוקתי, ההיקלטות של מהגרים אסטונים בפינלנד קלה במיוחד. זהו מקרה ספציפי למדי, שלא ניתן להסיק ממנו על בעיות ההגירה הקשות שהמדינות המפותחות נתקלות בהן בימינו. במבט היסטורי, היקלטותם של מהגרים בארצות זרות הייתה כרוכה מאז ומתמיד בקשיים שהתעצמו ככל שהפערים בין חברת המוצא לחברה הקולטת גדלו. גם קליטתם של עולים יהודים בישראל אינה דומה לנידון כאן, למרות השתייכותם של העולים לעם אחד, בשל המגוון הלשוני והתרבותי בארצות המוצא.

לוציו-וילגאס קובע כי המושג המקובל 'חינוך מבוגרים' הוא נרחב, מגוון וערטילאי, מחויב לקידום מעמד העובדים ולשחרור אנשים פשוטים במאבקם לחיים טובים יותר – 'כאבן מתגלגלת בחשכת הפרקטיקות של לימוד לאורך החיים'. חינוך מבוגרים הוא מגוון בשל הרב-גוניות של המשתתפים בו: קשייהם, יכולתם לתפקד ולתקשר, תרבותם, גילם, מצבם הכלכלי, צרכיהם, שאיפותיהם, דתם, השתייכותם האתנית, מגדרם, יכולתם לתקשר, גישתם לחינוך, להכשרה ולעבודה, מוגבלויותיהם, דרגת החופש בסביבתם, ההקשר שבו הם מגיעים לפעילות של למידה... המחבר שואל: האם חינוך מבוגרים הוא תוכנית, מתודולוגיה, ארגון, מדע, מערכת, תהליך, פרופסיה? הגדרת התחום על ידי אונסקו מקיפה היבטים פורמליים ובלתי פורמליים: פיתוח יכולות, העשרת ידע, שיפור הישגים טכניים או מקצועיים, חינוך פורמלי, חינוך לא פורמלי ולימוד אקראי בחברה רב-תרבותית לומדת. הגדרה זו מכילה ממד תרבותי וכן ספקטרום רחב של פעילויות, ומקשרת בין פיתוח אישי ונסיבות קהילתיות, אך אינה מתייחסת לפרטים המשתתפים בתהליך, לתכנים המילוליים המשמשים לקריאת העולם, למתודולוגיה, לעיתוי ולמקומות שבהם האנשים לומדים.

לוציו-וילגאס מחדד הגדרות מוכרות: לימוד פורמלי – מתקיים במוסדות חינוך ומטרותיו מוגדרות בהירות; לימוד נון-פורמלי – מתקיים במוסדות לא חינוכיים אך מטרותיו חינוכיות ברורות; ולימוד בלתי פורמלי – מתקיים במוסדות לא חינוכיים ומטרותיו אינן מוגדרות כחינוך. ההבחנות אינן חד משמעיות, שכן בבית-ספר ייתכנו התנסויות לא פורמליות, וחינוך פורמלי יכול להתקיים במקומות עבודה שאינם מוסדות חינוך.

לוציו-וילגאס מציע הגדרה לחינוך מבוגרים, המבוססת על הממדים הבאים: דיאלוג, השתתפות, גישה קולקטיבית, התנסות, גיוון, אוטונומיה ושחרור. דמוקרטיה משתתפת מחייבת רכישת מיומנויות להבנת הכללים והתהליך של ההשתתפות. הבנה כזאת מושגת בתהליך משחרר, שמציב אתגר למערכת הממוסדת ההגמונית ובונה ידע מועיל המבוסס על יחסים חברתיים שונים. השתתפות מטפחת אזרחות, תנועות חברתיות ודמוקרטיה. תפקיד המורה במפגשים כאלה הוא דיפוזי, ולעתים אפשר ללמוד בלי מורה. המטרה במפגשים כאלה אינה להשיג תעודה. הלמידה מבוססת על ייצור קולקטיבי של ידע ועל הבנת תפקיד המורה כמקדם צדק חברתי ומוסדות דמוקרטיים – לא על פיתוח יכולות וכישורים המופנים לשוק העבודה, המשרת את היצרנים ולא את הצרכנים.

המחבר בחן שלוש התנסויות בחינוך מבוגרים, שנערכו במרחבים לא מסורתיים ושהיו קשורות לצדק סוציאלי: הראשונה עסקה בהעלאת זיכרונות ממלחמת האזרחים והדיקטטורה בספרד; השנייה דנה בפעילות דמוקרטית בתוך ומחוץ לתנועות חברתיות שלא היה בהן מבנה היררכי; השלישית התייחסה להעלאת זיכרונות של המשתתפים, מורים ולומדים שבאו מאותו

כפר, על טריטוריה כפרית שהייתה שלהם. המטרה באירועים אלה הייתה רפלקסיה ושחרור, בד בבד עם יצירת התנסויות לימודיות חדשות. בשלוש ההתנסויות שנבחנו, יחידים התחברו לאחרים כדי למצוא תשובות יצירתיות לסקרנותם ולשאיפתם לדעת וללמוד. למידה משותפת של מורים ולומדים סייעה למשתתפים לבנות בהתמדה חינוך מבוגרים משחרר, המתייצב מול נטיות לאחידות, הנובעות ממדיניות ומפרספקטיבות מקובלות של חינוך מבוגרים. ההתנסויות הללו מכוונות לבנייה מחדש של ההיסטוריה העצמית על ידי האנשים עצמם.

הערות הסוקרת

גישתו המהפכנית של לוציו-וילגאס מרתקת. אין ספק שפעילות ברוח הדמוקרטיה המשחררת שהוא מתאר מסייעת לטיפוח מבורך של אישיות המשתתפים כיחידים וכקבוצה. עם זאת, קשה להסכים לגישתו המבטלת חינוך מבוגרים שמטרתו השתלבות ב'מערכות הממוסדות של החברה ה'הגמונית', הכוללות חינוך לקראת תעודה והמשך לימודים, הכשרה מקצועית לקראת השגת עבודה, הכנה להשתלבות בקהילה ובחברה, וכד'. אין לצפות דווקא מן האנשים הנזקקים ביותר שיוותרו על הזדמנויות העשויות לקדם אותם בתוך הקהילה והחברה ולהביאם לפעול כדי למגר את תחלואיה ולשנותה מן היסוד.