

# חינוך מבוגרים ערוי בארץ קטנה

*Andragogical Studies –  
Journal for the Study of Adult Education and Learning,  
Broj, July 2012*

## רחל טוקטלי

כתב העת הנסקר כאן יוצא לאור בהונגריה, ומדרך הטבע, מרבית המאמרים הכלולים בו כתובים בלשון ההונגרית, שלצערי אין לי גישה אליה. ארבעה מהמאמרים תורגמו לאנגלית, ואנו נעיין בהם.

**ג'ורג' קולאוזידס, במאמרו: Understanding the Frame of Reference Through Educational Biography**, מדווח על מחקר שערך לזיהוי פרספקטיבות של משמעות ותהליך של יצירת משמעות בקרב לומדים מבוגרים בהתייחסותם ללימודיהם. הוא חקר את הסיבות לנשירה מבית הספר בגיל צעיר ואת הסיבות לחזרה ללימודים בגיל מבוגר במסגרת 'בית הספר להזדמנות שנייה' (להלן: בה"ש). הבה"ש מקנה תעודות שוות-ערך להשכלה תיכונית ברמת כיתה י' בתום תוכנית לימודים הנמשכת שנתיים. בשיטת מחקר איכותנית, שהתבססה על ראיונות, ניתח המחבר סיפורי חיים של שבעה מבוגרי בה"ש בלאריסה אשר ביוון. המדגם כלל אנשים בעלי פרופיל חברתי מגוון: גברים ונשים, מועסקים ומובטלים, גימלאים ועקרות בית, מבוגרים וצעירים. שניים מהסיפורים מובאים ביתר פירוט, אך המסקנות מבוססות על מידע שנתקבל מהקבוצה כולה.

הסיפור הראשון הוא של **תיאודורה**, עובדת ניקיון שגדלה בכפר, נשואה לקצין צבא, אם לשניים. הזיכרון הראשון שלה מבית הספר הפורמלי, בהיותה ילדה קטנה, קשור בהתנהגות אלימה מתמשכת מצד המורה כלפיה. כשבתשובה לשאלת המורה לשמה אמרה ששמה 'דורה', כפי שכינהו כולם בכפר, חטפה מכות. בהיותה בת למשפחה כפרית פשוטה, היא לא למדה בגן ולא הכירה את הא"ב בהגיעה לבית הספר, וגם על כך נענתה באלומות. בתיכון, מאמציה להתמודד עם דרישות הלימודים לא צלחו והיא נכשלה. בית הספר לדידה היה מקום קשור לאלימות ולדחייה, והיא מחקה תקופה זו מזיכרונה. מאחר שהיא נחשבה בקרב סביבתה הקרובה לטיפשה שלא הצליחה בלימודים, היא הוכנסה לעול האחריות של נערה מבוגרת, שהעדיפות הבאה למענה היו נישואים טובים, שאינם מצריכים חינוך פורמלי. תמיד חשה שהדרתה ממערכת החינוך הייתה כתם שיש להסתירו מסביבתה החברתית. רק עם בעלה דיברה על כך בגלוי. מעבר לציפיותיה, הוא תמך בה וקיבל על עצמו את מטלות הבית והטיפול בילדים, כדי שהיא תוכל ללכת ללמוד אחר הצהריים. הוא גם הציע לספר לאמו (חמותה) שאשתו קיבלה עבודה נוספת בשעות אחר הצהריים. דורה סיפרה בצער על מאמציה להסתיר את העובדה שנשרה מבית הספר ועל אובדן

ילדותה. היא הייתה אסירת תודה לבעלה שעזר לה ואפילו יזם 'קונספירציה' נגד אמו כדי שהיא תוכל להתמיד בלימודים. היא סיימה את בה"ש ומתכוונת להמשיך ללמוד כדי להשיג עבודה טובה יותר.

הסיפור השני הוא של **סמפסון**, רווק בן 48. סמפסון גדל במשפחה בת חמישה ילדים בכפר. אביו היה נהג מונית ואימו עבדה בניקיון ובחקלאות. בבית הספר חייו היו קשים: הוא התנסה במכות, באפליה מצד המורים, בהתעללות מצד הילדים הגדולים. הימים היו ימי דיקטטורה צבאית והחיים בבית הספר שיקפו, לדעתו, את המצב הפוליטי. הוא תפס את הלימודים כאמצעי כפייה ולא כמכשיר לקידום אישי. גם בתיכון, אלימות וכפייה מצד המורים היו מקובלות. הוא לא אהב את הלימודים הטכנולוגיים, שאליהם שלחו אותו הוריו. לבסוף – נשר. מאוחר יותר הוא גם נזכר שנהג לקרוא ספרות בלא הדרכה ושהיו לו גם מורים טובים שעודדו אותו. אבל הזיכרון שהיה לו ממורה אכזר היה כנראה חזק יותר... הוא סבל מדעות קדומות מצד בוגרי תיכון, שבעיניהם נתפס כבער. במשפחתו חווה קשיים כלכליים. הוריו אהבו אותו, אבל גידלו אותו בדעה שהלימודים הם לוקוס למעמדם הכלכלי ושצריך לרכוש מקצוע. הוא אהב מוסיקה, רצה לנגן בפסנתר, אבל הוריו, שהתייחסו אליו בחוס ובאהבה, יכלו רק לקנות לו בוזוקי, כלי נגינה שמתאים למעמד העובדים. אהבתו למוסיקה עזרה לו להתפרנס מנגינה, אך זה לא הספיק. הוא נרשם לבה"ש כשהבין שלא יוכל להתקיים רק ממוסיקה. חברה הראתה לו מודעה בעיתון שבישרה על ייסוד בה"ש בלאריסה. תחושת חסר קוגניטיבי ליוותה אותו כל חייו, אך הוא לא ראה בכך מכשול לחייו האישיים. מה שדרבן אותו היה הקשר בין העדר השכלה לבין המצב הכלכלי הקשה של המשפחה. מאוחר יותר תיאר איך נוכח לדעת שבערותו יצרה אצלו תחושת ריק. בה"ש היה שבבילו פיצוי להעדר הזדמנות נאותה בילדותו.

בסיפוריהם של כל המרואיינים נמצאו מוטיוויים מקבילים: חסר בהון תרבותי-לימודי במשפחות; סביבה חברתית קטנה וסגורה, כפרית או חצי-עירונית, שמנציחה את ערכיה: ייעוד לתפקידים מגדריים (אמהות ואחזקת-בית לאישה, עצמאות כלכלית לגבר), ותפיסה שהחינוך נועד לילדים. הם גדלו בצל הלחצים הכלכליים שבהם הייתה נתונה המשפחה והתבגרו מוקדם. בבית הספר הם חוו התנסויות שליליות ונוצר במוחם דימוי עצמי נמוך במה שקשור להשכלה. כל המרואיינים פרט לאחד דיברו בכאב על אובדן הילדות. בחזרה ללימודים הם קיפו למצוא אותה מחדש. ההתנסות בה"ש הייתה חיובית לכולם. נשירה הייתה קשורה לאובדן הילדות. מעל לכול, הלימודים נקשרו עם תיקון אי-הצדק שחוו בילדותם. נוסף לכך היה התמריץ להשיג תעודה או הכשרה לקריירה משופרת, אמצעי להשיג הכרה חברתית, לבנות מחדש דימוי עצמי חיובי. הם התייחסו בחיוב ללימודיהם בה"ש, שמילאו תפקיד חשוב בסוציאליזציה הפונקציונלית שלהם. לאחדים, הלימודים בה"ש היו התנסות במבנה חינוכי יותר דמוקרטי מבעבר, שפיתח אחריות אישית. כל הנחקרים ראו בה"ש התנסות חיובית ובונה, בעיקר בשל התשובה שנתן לאי-הצדק החברתי, אך גם בשל ההישגים הפורמליים שהושגו.

**הערה:** הצער על אובדן הילדות שנגרם בגלל נשירה מבית הספר, ותיקון העוול במוסדות המעניקים הזדמנות שנייה להשכלה תיכונית, מוכרים גם בישראל. עם זאת, ראוי לציין את התופעה הייחודית בישראל של 'החזרת הילדות' לנשות תהלי"ה, שמערכת המרכזים שהוקמה בשבילן שילבה אלפאבית'זציה ואוריינות עם חוויה קהילתית הספוגה חיים חברתיים ותרבותיים. על כך העידו הלומדות עצמן בפני מחנכי מבוגרים שהגיעו לסיור בארץ בשנות ה-80. בתשובה לתהייתם על המראה המאושר שלהן, אמרו: 'החזירו לנו את הילדות שלא הייתה לנו'.

**Roles, Competences and Training:** במאמרה. **System of Adult Education in Hungary**, היא מתווה קווים לגיבוש התחום של למידת מבוגרים כפרופסיה. בימינו, כשידע מתיישן במהירות וידע חדש מציף את חיינו בלא הרף, למידה משמעותית רבה בתחומים מגוונים מתרחשת גם בגיל מבוגר. על כן, חשיבות רבה נודעת להכשרת מחנכי מבוגרים כאנשי פרופסיה. בהונגריה פועלים שני סוגים של מחנכי מבוגרים: מורים בבתי הספר שעובדים עם מבוגרים בזמנם הפנוי; ואנשי מקצועות שונים שמעבירים הרצאות בתחום התמחותם. הביקוש הגמיש והבלתי יציב לשירותים אלה אינו מאפשר העסקת מחנכי-מבוגרים במשרה מלאה. אמנם באחרונה התקבל בהונגריה חוק חינוך מבוגרים והכשרתם, המאפשר הענקת תואר אקדמי בחינוך מבוגרים, אך חוק זה אינו מגדיר כישורים הנדרשים ממי שעוסקים בפועל בתחום.

כתוצאה משינויים חברתיים, כלכליים וטכנולוגיים, חלו תמורות בכל הקשור בפרופסיה של חינוך מבוגרים. בעיקר הודגש המעבר מחינוך כללי ללמידה מותאמת למבוגרים בעלי רקע מקצועי שונה וניסיון חיים מגוון. העוסקים בחינוך מבוגרים שוב אינם סתם מעבירי ידע; יותר ויותר הם מנחים ותומכים, המעודדים, ממריצים ומסייעים ללקוחותיהם בתהליך הלמידה. תפקידם מורכב, משלב מטלות מגוונות, המשתנות בהתאם לצורך. עליהם להיות לא רק מומחים במקצועותיהם; הם נדרשים לשזר בעבודתם עקרונות פרופסיונליים ואישיותיים. במסגרת הכישורים הפרופסיונליים הנדרשים, עליהם להיות מסוגלים להעביר תרבות ואתיקה מקצועיים. במסגרת הכישורים האנדרגוגיים, עליהם להציב את השליטה בטכניקות ובמתודולוגיות לפיתוח יכולות לימודיות ולחיזוק הביטחון העצמי של הלומדים. נוסף לאלה, נדרשות מיומנויות תקשורתיות ואינטראקטיוויות. העוסקים בתחום זה גורסים שאת היחסים הסמכותיים, המקובלים בהוראה לתלמידים ילדים, יש להחליף ביחסי שותפות דו-צדדית, המבוססים על עבודה משותפת ומתחשבים בניסיונם הקודם של הלומדים.

היא בנתה אינוונטר של הכישורים המאפיינים מחנכי מבוגרים מעולים, כלהלן: **כישורים פרופסיונליים, כישורים אנדרגוגיים, כישורים חברתיים, כישורים מתודולוגיים וכישורים אישיים.** רשימה זאת, המחברת קובעת, עשויה להיות בסיס לתוכניות להכשרת מחנכי מבוגרים ומורי אנדרגוגיה בעלי תעודה ותואר ומוכרים על ידי החוק. בשנת 2009 הונהגו בהונגריה לימודים

אקדמיים לתואר שני להכשרתם של מורי אנדרגוגיה. יישום התוכניות בצורה מפורטת ומותאמת לתפקודים המגוונים והמשתנים מחייב הכשרה מתאימה של המורים והסדרה בחוק שמגדירה את המינימום האקדמי והפרופסיונלי הנדרש כתנאי להעסקה כמחנכי מבוגרים.

**הערה:** הכישורים, המפורטים באינוונטר שהכותבת מציעה, מוכרים עקרונית כדרישות אידאליות בחוגי העוסקים בהכשרת מחנכי מבוגרים במסגרות השונות. עם זאת, התביעה להציב השגת תואר אקדמי בחינוך מבוגרים ובאנדרגוגיה כדרישה מוקדמת לכל מי שעוסק בתחום אינה ראלית, דווקא בשל הנוזלות, הגיוון וההשתנות המתמדת בשוק העבודה הזה. אפשרות כזאת תיתכן רק במוסדות מסודרים ומתמידים, כגון בתי-ספר קבועים להכשרה מקצועית, בתי ספר להזדמנות שנייה, ובישראל: אולפנים להנחלת הלשון.

**אלנה קונדרטנקו ומרינה נ' קורדיומובה, במאמרן *Methods of Faculty Training in the System of Extended Education*, סוקרות שיטות להכשרת סגל בחינוך המורחב, המקיף תחומי לימוד נרחבים, מעבר למסגרות הפורמליות האקדמיות. פיתוח כלכלי וחברתי מצריך עריכת השתלמויות לסגל בחינוך המורחב, לרענון הידע ולהתעדכנות. אולם, בפועל, מי שמעביר את ההשתלמויות הללו הם מומחים במקצועותיהם, לא בחינוך. משום כך, הם משחזרים שיטות הוראה מיושנות המוכרות להם. דבר זה בולט בעיקר בתחומי הלימוד הטכנולוגיים. המחברות מציעות מודל של תוכנית להכשרת אקדמאים ומורים צעירים חסרי ניסיון בהוראה. התוכנית מורכבת משני צברים של דיסציפלינות, (1) פרופסיונלי כללי; (2) דיסציפלינות מיוחדות הקשורות להוראה ולהדרכה.**

חסמים וקשיים פסיכולוגיים וחברתיים הם אופייניים ללומדים מבוגרים. כדי להתמודד עם סוגיה זו, סומנו עקרונות כלליים, המהווים יסוד לתאוריה של למידה אנדרגוגית. המחברות מפרטות טכנולוגיות מתאימות להכשרת הלומדים על פי העקרונות הללו, כלהלן: חקר אירוע, עבודה על פרויקט, עבודה קבוצתית, משחק תפקידים.

**פטר האורת' (Haworth) ולידיה וסילביץ' ממליצים על פסיכודרמה ושיטות של למידה פעילה בחינוך. בכך, הם טוענים, ניתן להעלות את ערכם של אירועים חינוכיים גם מבחינת המנחים וגם מבחינת הלומדים. כפי שטען מורנו, אביה של שיטת הלמידה הפעילה, טכניקות של פעולה מעודדות ספונטניות, יצירתיות, ביטחון עצמי ותקשורת בין-אישית, ומונעות בידוד וחרדות. דבר זה נכון בעיקר למבוגרים שחוו טראומות שונות בילדותם בבית הספר.**

המחברים מונים שיטות שונות ומסבירים את מהלכן ואת התועלת הטמונה בהן. השיטות שהוצגו: תרגיל חימום; תרגיל אטום חברתי, שבו המשתתפים משרטטים סביב עצמם מבנה חברתי המורכב מאחרים בקבוצה שהם חשים קרבה אליהם; סוציוגרמה של פעולה, המתארת את התפקידים בקבוצה כולה ואת היחסים ביניהם; ספקטוגרמה, המתארת את מיקומם העצמי

של המשתתפים על רצפים בסולם עולה או יורד לפי ממדים כגון: ניסיון בנושא הנלמד, ועוד; סוציודרמה, המכוונת לפיתרון בעיות ביחסי אנוש מנקודת מבט קבוצתית; פסיכודרמה, המסייעת ביצירת פתיחות ללימוד בין-אישי; למידה פעילה, משחק תפקיד, היפוך תפקידים, פרויקציה לעתיד, חימום קבוצתי, וגישה אינטגרטיבית המשלבת סגנונות למידה שונים.

**הערה:** ראוי לציין כי בקרב לומדים מבוגרים, למידה פעילה כפי שתוארה לעיל עשויה להתאים בעיקר לסוגים מסוימים של למידה, בעיקר ללימודים לא פורמליים, או כהכנה להכשרה מקצועית, או כהכנת קבוצות ללימודים פורמליים. ספק אם היא יעילה בהתכנסויות של מבוגרים שעיקרן שמיעת הרצאות במסגרות רבות משתתפים.