

## החינוך הדמוקרטי הממייץ בישראל – תיקון עולם או בדלנות?

החינוך הדמוקרטי הוא אחד האתגרים המשמעותיים שעומדים בפני החינוך הממלכתי בישראל. זו אחת מהגרסאות המתוחכמות ביותר של חינוך האלטרנטיבי, שמבקר בכירור את החינוך המסורתי שמתרכז בתוכניות לימודים ובתעשיית ההערכה שהביאה לביטויי החריף ביותר את החינוך המנרמל (גור־זאב, 1999). מאמר זה מבקש לתרום לדיון במקומו של החינוך הדמוקרטי היום, כפי שבא לידי ביטוי במערכת בתי-הספר הדמוקרטיים בישראל, כמרחב של הזדמנויות ושל מגבלות. המאמר ישלב סקירה היסטורית על אודות הגישה הפילוסופית שבבסיס החינוך הדמוקרטי תוך הדגשת ההזדמנויות שהוא מעניק כמרחב של דיאלוג פעיל וערני, הן בצדדיו הארגוניים והן בממדיו הפדגוגיים, וינסה לברר את המגבלות שהוא מעמיד בפני החברה ובפני הלומדים במסגרתו בעצם היותו מרחב חינוכי ממייץ היוצר סגירות חברתית מתבדלת (קיזל, 2003).

### החינוך הדמוקרטי בפרספקטיבה גלובלית

שלושה גלים עברו על החינוך הפרוגרסיבי במהלך המאה ה-20. הגל הראשון שטף אותו במהלך שנות ה-20 וה-30 וכונה "החינוך החדש" או "החינוך הפרוגרסיבי". הגל השני הגיע במהלך שנות ה-70 וכונה "החינוך הפתוח" או "החינוך החופשי" והגל הנוכחי, שנקרא "החינוך הדמוקרטי", החל בישראל עם הקמת בתי-הספר הדמוקרטי הראשון בחדרה במהלך שנות ה-80, כעשור לאחר הגל השני (הכט, 2005).

החינוך הפרוגרסיבי כתנועה היווה חלק בלתי נפרד מהרפורמה של שנות ה-30 וכיוון במיוחד לבנייה מחדש של הדמוקרטיה האמריקאית (Cermin, 1961). האידיאולוגיה של החינוך הפרוגרסיבי, במיוחד באמצעות הקמת בתי-ספר פתוחים, ביקשה לשחרר את האינדיווידואל מכבלי החברה ומדרישותיה הקפדניות והמנכרות, הבלתי גמישות והבלתי פוסקות, תוך שהיא רואה אותן כביטוי של טכנוקרטיות משעבדת ודכאנית. למידה נראתה למובילי החינוך הפרוגרסיבי כפעולה טבעית של גדילה ושל צמיחה אישית שאינה תובעת בהכרח התערבות בלתי פוסקות מצדם של מבוגרים ועמידה בתנאים מחמירים. חלק מהם ראו בכך המשך להגותו של ז'ן ז'ק רוסו ששם דגש על טבע האדם ועל הטבע החיצוני (רוסו, 2009). המחנכים

הפרוגרסיביים הללו הביעו אמונה בלומד כסובייקט אוטונומי ובאותנטיות שלו. הם דחו את חשיבותם של הממסדים החברתיים ואת ההגמוניות שלהם בתהליך החינוך, ולפיכך זוהו לעתים כרדיקליים. תפיסתם המרכזית היתה שדווקא הם משרתים את החברה ואת קידומה בכך שהם מעמידים את הלומד במרכז (Miller, 2007).

החינוך הדמוקרטי אינו ניסוי מבודד המוגבל לבית-ספר מסוים. למעשה, בתי-הספר הדמוקרטיים שייכים לרשת גדלה ודינמית המתאפיינת בגלובליות והם חלק חי וערני של תנועה המקדישה את עצמה ללמד ילדים ערכים דמוקרטיים של אחריות באמצעות יצירת סביבה דמוקרטית עבורם שבמרכזה הגשמת ערכים של אחריות ושותפות (Gutmann, 1987). בית-הספר הוותיק ביותר המייצג גישה של חינוך פתוח הוא בית-הספר סאמרהיל אשר שנמצא כעת בסאפוק (Suffolk) אנגליה ואשר נוסד בגרמניה ב-1921. הפילוסופיה שלו עוצבה על ידי אלכסנדר סאמרהיל ניל (Neil) שגם ניסח אותה. הוא האמין שאושרו של ילד צריך להיות שיקול מרכזי בקבלת החלטות על אודות תהליך גדילתם של ילדים וחינוכם (Neil, 1996; Croall, 1983), ולדבריו, הכוונה עצמית פירושה זכותו של תינוק להיות בחופש ללא סמכות חיצונית בענייני הנפש והגוף (ניל, 1970). דוגמה נוספת לבית-הספר מגישה דומה הוא סאדבארי וואלי שנוסד בפרמינגהאם מסצ'וסטס ארה"ב ב-1968 והוא ממשיך להיות עד היום מודל עבור עשרות בתי-ספר סאדבארי ברחבי העולם (Greenberg, 1985; Greenberg, 1987). חלק מבתי-ספר אלה שונים זה מזה ומכנים את עצמם "בתי-ספר דמוקרטיים" או "בתי-ספר פתוחים" (Sadofsky & Greenberg, 1994).

מכיוון שהציעו גישה ארגונית ופילוסופיה חינוכית שונה שמאתגרת את הגישה הקלסית בחינוך ההומניסטי (Kelly, 1995; אלוני, 1997), התפשטה במהלך המאה שעברה השפעתם של בתי-הספר הדמוקרטיים ברחבי העולם, הן מספרית והן פדגוגית. יותר מ-100 בתי-ספר בשיטת החינוך הפתוח הוקמו ביפן. יותר מ-200 בתי-ספר דומים הוקמו ברחבי ארצות הברית אשר בה גם החינוך הפתוח זוכה לפריחה כחלק מתגובת נגד למודל החינוכי המכונה "מודל הדרישה" שהוא עמוד השדרה הפדגוגי של בתי-הספר הציבוריים. במסגרת מודל זה על התלמיד לעמוד בתוכנית לימודים קשוחה ובמערכת הערכה שמרנית המואשמת בכך שהפכה, זה זמן, את בתי-הספר למרחבים חינוכיים שאינם מאפשרים את התפתחותם של הלומדים הצעירים ואת צמיחתם האישית.

גם ישראל נחשבת לאחת ממעצמות החינוך הדמוקרטי בעולם עם יותר מ-20 בתי-ספר דמוקרטיים שהוקמו ברחבי הארץ, החל משנות ה-80 המוקדמות. בד בבד נוספו להם בתי-ספר שאליהם הוכנסו שיטות דמוקרטיות באמצעות מודלים מגוונים כמו "בתי-ספר מתקדמים", "בתי-ספר בחינוך אישי" ו"בתי-ספר בחלוץ החינוכי" וכן כאלה שהצטרפו במסגרת "ערי חינוך" (אתר המכון לחינוך דמוקרטי). בנוסף לכך, הוקם גם המכון לחינוך דמוקרטי במסגרת מכללת סמינר הקיבוצים בתל-אביב שבו מתקיימת פעילות רבה הקשורה בהוראה של החינוך

הדמוקרטי, פיתוחו ומחקר שנערך על אודותיו, כמו גם ניסויים חינוכיים מעשירים ונועזים ופרסום ספרות מקצועית בנושא (הכט, 2005; Hecht & Ram).

עקרונות החינוך הדמוקרטי חדרו בהדרגה גם למסגרות של השדרה המרכזית בבתי-הספר ברחבי העולם. עשרות בתי-ספר ברחבי אנגליה מאמצים עקרונות של דמוקרטיזציה בחינוך בדרגות שונות. רובם לומדים מהניסיון רב השנים של סאמרהיל המשמש מודל עבור בתי-ספר רבים ברחבי העולם. בתי-ספר דומים נפתחו כבר בניו-זילנד, בגרמניה, בדנמרק, ברוסיה, בקוריאה, בטיוון, בתאילנד, בנפאל ובהודו.

בתי-הספר הדמוקרטיים הם חלק מארגון בינלאומי לחינוך אלטרנטיבי (Aero) אשר נוסד ב-1989 על ידי ג'רי מינץ. הארגון שם לו למטרה לקדם גישות המעמידות במרכז את התלמיד ואת למידתו. הוא גם תומך ברשת של תקשורת בין מדינות ובין בתי-ספר בעלי אופי דומה ורואה את עצמו כיום כמרכז העולמי לחינוך האלטרנטיבי בעולם המאגד בתוכו גם גישות כמו מונטסורי, אנתרופוסופיה (מבית מדרשם של וולדורף או של שטיינר), בתי-ספר פתוחים, חינוך ביתי, חינוך פתוח, בתי-ספר צ'ארטר, סאדבארי, בתי-ספר הוליסטיים, חינוך וירטואלי וכן סוגים שונים של מסגרות חינוכיות שנקראות אינדיגו, קרישנמורטי, ליברלי, עצמאי, פרוגרסיבי, קהילתני, קואופרטיבי וכן גישת Unschooling הרואה בבית-הספר מסגרת דכאנית ביותר ובגווניה הרדיקליים היא רואה אפילו את החינוך בכלל כמסגרת דכאנית. המשותף לכל המסגרות הללו הוא הניסיון להעמיד אלטרנטיבה למסגרות החינוך הממלכתיות ולמאפייניהן האחידים הבאים לידי ביטוי בתוכנית לימודים מרכזית (לעתים קרובות לאומית) שתוצאתה יישום האחיד, תרבותית ולימודית, של תהליכים ושל הערכה.

### הממדים הדיאלוגיים של החינוך הדמוקרטי

לחינוך הדמוקרטי ולבתי-הספר הפועלים ברוחו אין הוראות הפעלה ספציפיות או תורת חינוך סדורה במובניה הדידקטיים. אין לו תקנונים מחייבים וכל בית-ספר הוא בבחינת קהילה עצמאית של מלמדים ולומדים ובעל היגיון פלורליסטי, מחויבות לבדיקה עצמית מתמדה ושינוי כדרך חיים תוך ניסיון להיות מחויבים ככל האפשר לעקרונות דיאלוגיים המקובלים על כל שותפי החינוך.

החינוך הדמוקרטי מהווה לפיכך חממה דיאלוגית המבקשת לאתגר באופן העמוק ביותר את המונולוגיות של החינוך המסורתי המיוצג בישראל על ידי מסגרות החינוך הממלכתיות מגן הילדים ועד סוף התיכון ושרובו מתנהל על פי הנחיות משרד החינוך, על פי תוכניות לימודים ובהתאם לתהליכי הוראה-למידה והערכה אשר כפופים לרגולציות מדינתיות ממרכזות. מסגרות החינוך הדמוקרטי עוסקות רבות במושג דיאלוג שהפך, בעיקר בשנים האחרונות, למבוקש מצד אחד ולשחוק מהצד השני. במאה ה-20 נקשר שמה של הפילוסופיה הדיאלוגית

בעיקר בשמותיהם של נציגיה הבולטים, מרטין בובר, עמנואל לוינס, כמו גם בפדגוגיה הביקורתית של פאולו פריירה. אליהם גם נוספו הפסיכולוגיה ההומניסטית של קרל רוג'רס, הפדגוגיה של הראגה והאכפתיות של נל נודינגס, ואף ההרמנויטיקה של מיוזג אופקים של הנס גיאורג גאדאמר (אלוני, 2008).

נתן גובר קובע כי "המושג דיאלוג הוא אחד המושגים בעלי העוצמה ה'כישופית', כגרסתו של ויטגנשטיין – כלומר מושג שאם אין אתה מבהיר את משמעותו בעיניך במרחב הדיוק האפשרי, אתה מכשיל הן את עצמך והן את בן שיחך. קל וחומר אם אתה או בת שיחך הם אנשי חינוך. שהרי לפני שנעשה לו בירור מושגים מדוקדק (conceptual analysis), מה טוב ונעים יותר מלהתלהב ולאמץ בחום את מתווה הפעולה העמום הזה, דיאלוג, כמו מושגים כישופיים אחרים, כגון אוטונומיה, חשיבה עצמית, משמעת עצמית, המשמשים מתווי פעולה מובנים מאליהם ומאוד רצויים לכל אדם ולאנשי חינוך לא כל שכן" (גובר, 2008).

גובר ממשיך וקובע ש"בבואנו לדון בדיאלוג בחינוך הבעיה נעשית סבוכה יותר. כי לכאורה, מה לחינוך ולדיאלוג? המורה הרי יודעת את החומר שצריך ללמוד, והתלמיד לא יודע. אז מה פה דיאלוג? תלמד המורה את התלמיד, ולכשיגדל וידע, נראה אם היא והוא ירצו לקיים דיאלוג באיזה מובן שהוא. ואם בכל זאת את מתעקשת ורוצה לקיים דיאלוג חינוכי, אז למה את מתכוונת? האם למצער, לתת אפשרויות לתלמיד לשאול שאלות ולענות לו בסבלנות, תוך התחשבות ביכולותיו ובעמדותיו? או אולי להנחות את התלמיד לגלות את הידע הרצוי בכוחותיו? או שמא להרחיק לכת ומתוך שיחה עם התלמיד לקבוע יחד איתו מהו הידע שראוי שיילמד? או שמא להרחיק לכת עוד יותר, ומתוך השיחה עם התלמיד ללמד אותו רק מה שהוא רוצה ללמוד?" (גובר, 2008).

#### דיאלוג בחינוך: המגמה המרחיבה והמגמה המצמצמת

למרות קשיים אלה בהגדרת המושג "דיאלוג בחינוך", ניתן להצביע על מספר מגמות שהתפתחו סביבו. המגמה הראשונה, המרחיבה, מבקשת לנקוט גישה הנשענת בעיקר על מגמות פוסט-מודרניות, אנטי-סמכותניות היוצאות כנגד היררכיות ודיכטומיות בחינוך. זוהי מגמה כוללת והיא קושרת את הדיאלוג לתחומים כמו תקשורת בינאישית, תקשורת בלתי-אלימה, כבוד בינאיש, עידוד היצירתיות והרחבת מסגרת השותפות שבין בית-הספר לקהילתו. המגמה השנייה, המצמצמת, מבקשת לנסות להגדיר באופן צר יותר את ההבדל בין דיאלוג לגישות סמכותניות, היא אינה מבקשת לשבור את ההיררכיות הבית-ספריות ומנסה לבנות קריטריונים שיהפכו את הדיאלוג הפילוסופי בעיקרו מהגות תיאורטית למתודה אפשרית בפרקטיקה החינוכית. למרות הקושי במעבר בין ההגות לפרקטיקה, מנסות גישות אלה להגדיר את אופן הדיאלוג הרצוי בין מורה לתלמיד ואת אופיו, את אופן בנייתו של שיעור, ואת הפיכתם של

תהליכי הוראה-למידה (ואם אפשר גם תהליכי הערכה) לדיאלוגיים. מנגד, מנסה מגמה זו לפתח ולעודד דיאלוג כדרך עבודה ארגונית ומערכתית סביב קריטריונים מוגדרים מראש, כמו למשל במסגרות של הכשרת מורים (Senge, 1994).

בין התומכים במגמה הראשונה נמצאים אנשי האקדמיה הדיאלוגית מיסודו של דן לסרי (שאף יסד את בית-הספר מיתר בקיבוץ בית אורן). על פי לסרי, לדיאלוג מספר מאפיינים ייחודיים. המרכזי שבהם: בקבוצה דיאלוגית שום דבר אינו מחוץ למשחק, ובפרט לא הצופה על שלל תהליכי יצירת המשמעות שלו. הכוונה היא לא להפוך את הסובייקט לנושא, אלא לערנות עצמית בזמן אמת ותוך כדי תנועה. במובן הזה הדגש אינו על תוצאות בדמות אוסף החומר הנלמד, אלא על העמקת ההבנה הקשורה לזיקה של היחיד לידע זה. זיקה שאינה מתמצה ביחסי בעלות, אלא עוברת על פני כל גווני הנוכחות האנושית, בכלל זה ההתפתחות ההיסטורית, והאחריות המוסרית. לימוד כזה נשען על כבוד עמוק ליחיד. מה הוא לומד, מה הוא חושב, מה הוא בוחר לדעת – זו חירותו. לסרי סבור כי הקבוצה הדיאלוגית במובן זה היא כעין באר אשר כל הצמא יקרב וישתה ממנה. בסופו של דבר, במהלך הדיאלוג גדלות דרגות החופש – פועל יוצא של פריצה מתוך מלכודות מחשבתיות, ותהליכי התחדשות.

עמימותה הרבה של גישה זו מתקיימת תחת רטוריקה פוסט-מודרנית המעודדת פתיחות. הדבר בא לידי ביטוי בהעדר הגדרה מחייבת של מטרות התהליכים, קריטריונים לבחינתם ודרכי הערכה. מסגרת קונספטואלית זו נבנתה בכוונת מכוון: אף כי רוב ההגדרות שלה הן עמומות, יש בה מספר אלמנטים מוגדרים כמו כבוד לאחר (באשר הוא אחר וראיית האחר כבן שיח, כאדם שתמיד ראוי לכבוד), כמו השהיית השיפוט, הקשבה אקטיבית (הן לאחר והן למה שקורה בתוכנו עצמנו) וכמו ריבוי פרספקטיבות.

אם אנו עוסקים במיפוי המגמה המרחיבה, ניתן להכליל גם את מסגרת "מעגלים של קשר" שמעמידה שבמרכזה פיתוח כישורים חברתיים, אינטליגנציה רגשית ותרבות שיח, ובנוסף להם, היא קוראת להמשך הפעילות בכתיבה אישית, ומכאן גם בפיתוח קול אישי, זהות אותנטית ויכולת אוריינית. במישור התוכני מעגל הקשר מזמן מצד אחד התמודדות אינטלקטואלית עשירה עם ידע ציבורי מתחומי הדעת, התרבות והאקטואליה, ומן הצד האחר, הוא מזמן פתיחות, תמיכה בינאישית, אהדה לפלורליזם, לסובלנות ולריסון העצמי והקפדה על קיומם (בן יוסף, 2008).

אל מול גישות מרחיבות אלה מבקשות הגישות המצמצמות להעניק ממדים ברורים יותר וקוהרנטיים יותר למושג הדיאלוג ובמיוחד לתרגומו לשדה החינוכי. לדוגמה, רוברט וואגארף מבצע עבודת מיפוי ראשונית בין הפרדיגמה המונולוגית לפרדיגמה הדיאלוגית. זו המונולוגית מואשמת לדבריו לעתים קרובות בכך שהיא "שמה דגש רחב מדי על כך שידע הוא לעולם לא עצמאית מהקשרים חברתיים, היסטוריים וביולוגיים אשר מעניקים לו משמעות" (Wegerif, 2008), בעוד שהפרדיגמה הדיאלוגית המזוהה לדבריו עם בחטין היא "לא רק שמשתתפים

באינטראקציה מגיבים למה שאחרים עושים, אלא שהם מגיבים בדרך שלוקחת בחשבון את הדרך שבה אחרים יגיבו להם" (שם).

על פי המגמה המצמצמת, הדיאלוג יכול להיות מתורגם למשל לתחום ההוראה בכיתה, כמעשה חינוכי המצייד את המורה בפרקטיקות דיאלוגיות העונות לשאלות כמו מה יש בהן, מה חייבים להבין, מה קורה עם התלמידים, מה המטרה הלימודית ומהי ההגדרה הדידקטית. תפקידה של הוראה דיאלוגית שכזאת הוא לעודד את הלומד לגלות את המשמעות החבויה בתכנים, לחשוף יישומים אפשריים שלה ולטפח חשיבה אלטרנטיבית. מורים המלמדים בשיטה דיאלוגית התגלו כאמפתיים, כגמישים, כממוקדים בתהליכי חשיבה, כבעלי אמונה בפוטנציאל של תלמידיהם וכמודעים למגבלותיהם האישיות (פולברמכר, 2009).

החינוך הדמוקרטי אימץ את העקרונות הדיאלוגיים מהגישה שאותה הגדרתי כמרחיבה, כחלק ממרכיביו ההומניסטיים הבולטים והמוטמעים לתוך מערכת בתי-הספר שלו בישראל. מהות דיאלוג זה הוא בהבנה שהאדם מקיים מערכת יחסים עם עצמו כמו גם עם אחרים ועליו להיות לצורך כך חופשי כסובייקט אוטונומי ומעורב תמיד בעולם שמסביבו. לצורך פיתוח מושג הדיאלוג לפרקטיקות חינוכיות, פורמליות ובלתי פורמליות, מאמץ החינוך הדמוקרטי למידה מתמדת המבוססת על תהליכי רפלקסיה ביקורתיים.

רבים מבתי-הספר הדמוקרטיים נשענים על הפילוסופיה של מרטין בובר שראה בחינוך דיאלוג בין אנשים שאנושיותם נוכחת במלוא הווייתה לבין עצמם (כהן, 1976). רבות מהפרקטיקות של החינוך הדמוקרטי תומכות בהצגת עמדה נחרצת שלפיה שום טכניקת הוראה ושום תוכן לימודי לא יכולים לבוא במקום ההוויה הנוכחת, הספונטנית, המלאה והקונקרטית של אישיותו של המחנך.

מבחינתו של בובר הדבר הפורה ביותר היא הפגישה הפדגוגית כדיאלוג אנושי אמיתי, יחסי "אני-אתה" המסייעים לפרט להתנסות במפגש פתוח, מקיף ורב צדדי עם אנושיותו שלו ועם אנושיות זולתו ולעשות עצמו אדם שיצמח ממעמקיו של המפגש הזה (אלוני, 2003). החינוך הדמוקרטי מיוסד על תפיסתו של בובר שעל פיה, האדם ביסודו הוא "יש בתוך יחס", וזאת בניגוד לתפיסה הקנטיאנית שהאדם הוא "בעל חיים רציונלי" שמפעיל רצון טוב אוטונומי בהליכה אחרי הצו הקטגורי. בובר רואה באדם יצור שבכל מצב נקרא לדו-שיח. כלומר, מקור המוסריות אינו בתבונה המעשית כמו אצל קנט כי אם בזיקה בין בני האדם הנוצרת בדו-שיח (מאיר, 2004). האדם משתתף כל כולו ביחס הזה ורק באמצעותו הוא יכול להגיע לשלמות, שכן זהו יחס ממשי, חיוני ושלם עם הזולת ולא מידע פורמלי או הערמת נתונים עובדתיים על אודותיו. ממדים אלה קוראים לאדם לשלמות ועליו להתנגד לגישות החלקיות המפרקות את האדם לגורמים, וביניהן, הגישות הפסיכואנליטיות, הסוציולוגיות או ההיסטורציסטיות.

בבתי-ספר דמוקרטיים בהם נמצאות כיתות של בעלי צרכים מיוחדים באה לידי ביטוי אותנטי הפילוסופיה של עמנואל לוינס שלטעמו האתה, האחר, קודם לאני. לוינס מפרש את

נוכחות האתה, האחר, בתור דיבור, המופנה אל האדם ודורש תשובה. מכיוון שאתה איננו אובייקט, אי אפשר להישאר בגדר מתבונן באתה (Levinas [1972], 2006). עבור לוינס, עיקר הדיאלוג ומהותו מתגלמים באחריות ולא דווקא בחילופי הדברים בעת השיחה והפגישה. עיקר הדיאלוג או הפגישה משתקפים בפנים, אולם הפנים אינם מביעים הדדיות שלווה. הם קוראים לו, זועקים אליו ומזכירים לו את האחריות שקיבל על עצמו (לוי, תשנ"ז).

### הדיאלוג הדמוקרטי בלמידה קבוצתית

החינוך הדמוקרטי מיישם את הדיאלוג בלמידה בקבוצות שהן בדרך כלל רכיגיליות ורכי תחומיות ובכך הוא נבדל מהחינוך המסורתי. מבחינה זו הוא מהווה המשך ישיר לפרקטיקות שהונהגו על ידי ליאונרד נלסון וגוסטב הקמן כבר בשנות ה-20 של המאה שעברה. נלסון פיתח פילוסופיה חינוכית המתרכזת בלומד בעל הכוונה עצמית. שיטתו התבססה על תהליך למידה-הוראה אשר בו הלומדים אוגרים ידע על אודות החוויות הפנימיות שלהם ועל אודות התובנות ההתפתחותיות שלהם באמצעות הצבת שאלה פילוסופית הקשורה במציאות הכיתתית או הבית-ספרית. הוא כינה את דרך למידה זו "קבוצות שיתוף דיאלוגיות" (Co-Operative Group Dialogue). תהליך למידה זה הונחה על ידי מנחה חיצוני שאפשר את הדיאלוג מבלי לפגוע בדיונים של המשתתפים או להטיל מגבלות על תוכן החקירה העצמית שלהם (Saran & Neisser, 2004).

הקמן, שעבד בגרמניה שלאחר מלחמת העולם השנייה, הרחיב חלק מהרעיונות הדיאלוגיים. רבים מבתי-הספר הדמוקרטיים מאמצים את העקרונות הללו בפעולתם החינוכית, כדלהלן: (1) חשיבות ההגעה לתוצאה: להשיב על שאלה פילוסופית על ידי הגעה לאמת על אודות הטבע של ההשקפות על סובלנות, על חופש, על צדק ועל אחריות. (2) חשיבות השותפות בתהליך: להיות בתהליך שיתופי של חיפוש תשובות לשאלות ולהבין זה את זה באמצעות הגילוי של חוויות קונקרטיות של המשתתפים שבהן בחרו חברי הקבוצה לדון יחד בפירוט. (3) חשיבות העמקת הבנתו של היחיד: להבין שהתהליך הדיאלקטי מתקדם באופן שמאפשר למשתתפים לאחוז בתסבוכת המוסרית של העולם היומיומי. (4) חשיבות הדיאלוג כפרקטיקה בעיצוב חיים חינוכיים: הדיאלוג מאפשר בהירות גדולה יותר של המעשה החינוכי ושכאמצעותו ניתן לעודד את ביטחונם העצמי של משתתפי התהליך במיוחד בכל הקשור להסקת מסקנות על אודות הגישה הרצויה לחיים החינוכיים (Heckmann, 1987).

החינוך הדמוקרטי קובע כי יש ליצור מרחבים של אפשרויות שיביאו את הדמוקרטיה לחיים הבית-ספריים (Bastian et al. 1986; Wood 1988, 1992). הדבר בא לידי ביטוי בשני כיוונים: הראשון הוא יצירת מבנים ותהליכים דמוקרטיים שבאמצעותם בית-הספר מתנהל באורח יומיומי. הכיוון השני הוא יצירת תוכנית לימודים שתאפשר לצעירים חוויות דמוקרטיות,

כדבריה של מקסין גרין: "המחויבות של חינוך דמוקרטי היא להעצים את הצעירים להפוך חברים בציבור, להשתתף במרחב הציבורי ולמלא בו תפקידים מוגדרים" (Greene, 1985). המשתתפים בתהליך החינוך הדמוקרטי מגשימים כך גם את סעיפי ההצהרה הבינלאומית למען זכויות הילד שקוראת לחופש, לסובלנות ולהבנה ושמעודדת עבודה במסגרות יומיומיות שהופכות רעיונות נשגבים אלה למציאות בית-ספרית ממשית, חיה ונושמת. פעולות דמוקרטיות כמו הקמת פרלמנט בית-ספרי, קיום תהליכי חקיקה והפעלתן של רשויות מבצעות מביאים לידי ביטוי עקרונות וזכויות כמו חופש הביטוי, חופש ההתארגנות וכמובן חופש הבחירה, כשכולם חלק מהתבונה, שהתלמיד הצעיר לא רק מתכונן לחיים האמיתיים, אלא חי את החיים האמיתיים בבית-הספר כשותף פעיל. בכך גם באים לידי ביטוי עקרונות של למידה פעילה ולא של פסיביות דכאנית.

גם תהליכי ההוראה-למידה, ובעקבותיהם תהליכי ההערכה בבתי-הספר הדמוקרטיים מתקיימים באופן שונה מהאופן שבו הם מתקיימים בבתי-ספר רגילים. גם הם מעמידים במרכזם את חופש הבחירה של התלמיד כמרחב של עידוד הסקרנות והקשב הגדוש לצרכיו ולשאיפותיו בזמן נתון ולא כהכנה לקראת חיים ראויים בסופו של תהליך. הפילוסופיה החינוכית הדמוקרטית רואה את חייו של התלמיד כמציאות בהווה ולא במכונה לקראת חייו כמבוגר, ומבחינה זו מסייעת בטיפוח האוריינות הדמוקרטית שלו. ערכים דמוקרטיים כמו סובלנות, מחויבות, פלורליזם, חירות ומחויבות חברתית באים כאן לידי ביטוי על ידי מודלינג של חיים בכיתה ובקבוצה.

תומכי החינוך הדמוקרטי סבורים, כי מרכיבים כמו ספונטניות בלמידה, תחושת חמימות בינאישית בין המורה לתלמיד ותחושת פליאה בלמידה צריכים להיות במרכז ההווה הבית-ספרית. הם מאמינים, כי יש להבנות מרכיבים אלה לתוך הסביבה הבית-ספרית באופן שיבואו לידי ביטוי בארכיטקטורה ההוראתית אשר בנויה מלכנים משתנות ולא מקירות סגורים וכן מפרקטיקות שיש בהן שותפות מלאה של התלמידים בתכנון של מהלכי בית-הספר, מהבניית השיעורים ועד תכנון הטיולים.

לצורך הגשמת עקרונות אלה, מופעלות בבתי-הספר הדמוקרטיים בישראל ועדות שבהן התלמידים הם שותפים מלאים בקבלת ההחלטות וביישומן כחלק מהגדרת נתח האחריות שלהם ומהאפשרות הניתנת להם לחיות את החיים הקונקרטיים בהווה. ערכים אלה מחליפים, לדברי תומכי בתי-הספר הדמוקרטיים, את המחויבות לצייתנות ולהשלמה באמצעות ערכים של אחריות ופדגוגיה של אכפתיות, הבנה וחמלה, כפי שמציעה ליסה גולדשטיין (1998) כ"אתיקה של אכפתיות". היא דנה במושג "אכפתיות" בהמשך לדבריה של נודינגס שקובעת, ש"אכפתיות אינה משהו שאתה נמצא בו, אלא דבר-מה שאתה מעורב בו, משהו שאתה עושה" (מצוטט אצל Goldstein, 1998). נודינגס דנה במחויבות המורה לפגוש את האחר באמצעות תשומת לב, תוך הדגשה על האכפתיות כחלק ראשוני ועיקרי מתהליך החינוך (Greene, 1984).



החינוך הדמוקרטי משתמש במתודות הוראה פלורליסטיות שמעניקות מקום מרכזי לייחודו של כל תלמיד ומבוססות על הזכות של כל אדם לבטא את הייחודיות של עצמו (הכט, 2002). הרעיון הבסיסי של הלמידה הפלורליסטית מכיר בזמן מבוזבז כביכול כזמן שבו התלמיד בוחר את תוכני הלמידה שלו, מבטא את עצמו, ויוצר אינטראקציה עם סביבתו בדרכים הנראות לו ולעתים קרובות גם בזמן שנראה לו. ג'ון דיואי היטיב לבטא רעיונות דמוקרטיים אלה במאמרים שכתב כאשר ניסח את הייחודיות והמהפכנות של היחסים בין חיים דמוקרטיים לבין חינוך (Dewey, 1899, 1902, 1916). החזון של דיואי לבית-הספר התבסס על הרעיון שבמסגרתו חברה טובה באה לידי ביטוי בכל כיתה שמייצגת מיקרוקוסמוס של היחסים האנושיים שמבססים קהילה גדולה יותר. דיואי האמין כי בית-הספר כדמוקרטיה קטנה יכול ליצור חברה יפה יותר (Dewey, 1916). רעיון זה מנוגד ללמידה ליניארית-מסורתית שבמהלכה הזמן "מתוכנן היטב" והחומרים הסגורים שמייצגים תשובות נכונות ומתבקשות שהן בבחינת הידע הלגיטימי מוגשים לתלמיד (Hecht, 2002).

יעקב הכט, מקים בית-הספר הדמוקרטי הראשון בישראל בחדרה סבור כי החינוך המסורתי יוצר את בוגריו בתבנית של מרובעים, כאנשים שמקוטלגים על פי דרגת ההצלחה שהם מצליחים להשיג בתוך הריבוע. לדבריו, בתוך אותו ריבוע אנחנו מנסים תמיד למדוד כל אחד ביחס לאידיאל של אותו ריבוע, כלומר, כל אדם רוצה להיות דומה לאחר. התוצאה היא עקומת גאוס שבמסגרתה ילדים נמדדים על פי קריטריונים מסוימים (סטנדרטים) ומתויגים באמצעותם. תלמיד מתויג כמצויין, כבינוני או כחלש על פי התאמתו לאותו ריבוע. לדברי הכט, המסע בתוך הריבוע כולל שש תחנות כדלהלן: (1) יש ידע נכון כביכול שנמצא בידי גורמים מוסמכים. (2) הביטוי האישי או הסקרנות האישי אינם משמעותיים כי הם לא רלוונטיים בכלל ללמידה. (3) העמדה האישי אינה רלוונטית והידע הנכון כביכול שהתגלה על ידי כל אחד מהלומדים נמצאים בידי האנשים הנכונים לכאורה. (4) כל תגלית שאינה מתיישבת עם הידע הנכון כביכול היא בבחינת טעות. (5) מצופה מהלומד להימנע מטעויות. כל טעות מורידה מהלומד נקודות בציון הסופי. (6) על הלומד להוכיח שהוא מחזיק בתשובה הנכונה (Hecht, 2002).

### מעגלי הביקורת על בתי-הספר הדמוקרטיים

כניסתם של כוחות קפיטליסטיים המשעתקים את השיח הניאו-ליברלי למערכות החינוך מתבצע באופנים רבים, חלקם גלויים וחלקם נסתרים. סדר היום שהם פועלים על פיו מבקש להלל ערכים כמו "הצלחה", "שקיפות", "אחריות", "הישגים לימודיים" באמצעים שונים ותחת שמות כמו "מדדים", "הערכה", "מעורבות הורים" ו"הערכת מורים". הקמתם של בתי-הספר הדמוקרטיים בישראל מהווה חזית מתוחכמת במיוחד, אשר באמצעותה חודר השיח הניאו-ליברלי למערכת החינוך במסווה של הטעייה והסוואה ותוך שימוש בטרמינולוגיה

רכה ונעימה לעין ולאוזן ומבקש להדגים באמצעותה את מנגנוני הכוח הנסתרים והחבויים שבמסגרתם פועל השיח הקפיטליסטי במערכות החינוך.

בתי-הספר הדמוקרטיים בישראל מובילים שני מעגלי קיום: המעגל הראשון הוא המעגל הדיאלוגי. בתי-הספר מסורים ומחויבים לשחרורו של התלמיד, לקידומו ולהעמדתו במרכז. מעגל זה הוא המעטפת החיצונית שבאמצעותה מהווה בית-הספר מרחב של חינוך שכנגד, אתר של התפתחות אישית וקבוצתית, של חירות ובחירה. מעטפת זו שמה במרכזה את ההתנגדות למונולוגיות בחינוך. אלה מרכיבי השיח הראשון שאותם אכנה "השיח החיצוני" של בתי-הספר הדמוקרטיים הללו.

אלא שמעגל השיח השני, והוא המטריד יותר מבחינה חברתית, מסתיר את סדר היום החבוי של בתי-הספר הללו. תחת הכותרת "החינוך הדמוקרטי הממייין" הקימו הורים, בדרך כלל מהמעמד הבינוני או המעמד הבינוני-גבוה שמורות טבע מבודדות, נבדלות מהחברה הסובבת אותן ומוגנות היטב (קיזל, 2003). הם משחררים את המצטרפים אליהם מההתמודדות הקשה, היומיומית, עם החברה שבה הם אמורים לחיות ובעיקר מחלקים מסוימים בה, רוצה לומר: התמודדות עם קשיים של אוכלוסיות מסוימות. תחת מסווה של ייחוד ששולל חלקים מ המערכת הקיימת, בונים לעצמם ההורים, שהקימו בתי-ספר אלה בכוחות עצמם, איים של התבדלות והתרחקות אשר יש בהם מסרים סמויים של אי-קבלת האחר ואף יותר מכך, דחייתו והתרחקות ממנו, הן פיזית והן קונספטואלית.

בתי-הספר הדמוקרטיים הללו דוחים את האינטגרציה החברתית ומבקשים ליצור שמורות מוגנות ללא שלטי "אין מעבר", אך עם חוקי קבלה קשוחים וממיינים. הכלי המרכזי למיון היא הדרישה לתשלום כספי שיהווה חלק משכר הלימוד. הטענה הרשמית של הורים אלה היא שהמדינה אינה מממנת את בתי-הספר הללו ולכן עליהם לגבות כספים מההורים. אלא שטענה זו מכילה בתוכה את הדואליות והאמביוולנטיות של השיח הכפול: מצד אחד, למי שאין כסף אין אפשרות ללמוד במקום הזה ומהצד השני, מי שיש לו כסף לא מעוניין במי שאין לו כסף. מקימי בתי-הספר הדמוקרטיים טוענים כי הדרישה לתשלום נובעת מכך שהמדינה לא מעוניינת להעביר אליהם כספים, אלא שהם מצדם אינם מעוניינים בפיקוח של המדינה או בכל קשר עם תוכנית הלימודים שלה כחלק מההתבדלות שלהם.

הבלבול שנוצר בבסיסו של פרויקט הקמת בתי-הספר הדמוקרטיים בישראל הוא רב, מפני שבבסיס התפיסה של בתי-הספר הדמוקרטיים עומד תהליך שהוא בעל מרכיבים חיוביים דווקא ועיקרו מחויבות, במיוחד של ההורים, לחינוך של ילדיהם. בעידן שבו רבים ההורים שרק מבקרים את מערכת החינוך, כותבים נגדה ויוצאים להילחם בה בכל דרך, התהליך הזה הוא תהליך חיובי. קבוצות של הורים שחינוך ילדיהם נמצא בראש מעייניהן יוצאות לדבר על חינוך, לעשות חינוך, להשתתף במלאכה ולהציע אלטרנטיבה לקיים.

בסיסו של תהליך זה הוא דווקא שחרור ממחויבות ולא דווקא מחויבות להצהרות על

עולם נינוח או לטהרנות המבכה את בריחת האדם המודרני מהטבע. ההורים שעומדים מאחורי הקמתם של בתי-הספר הדמוקרטיים מציגים חלופה משמעותית בעידן של שיח מדיני-כלכלי. זו חלופה חינוכית שיש בה רצון לשנות את סדר היום: לא רק לדבר על שינוי אלא לעשותו. הם מאתגרים את מערכת החינוך ויוצאים נגדה כשבסיס אידיאולוגי מוצק הוא נר לרגלי חלק מהם. בבסיסם של בתי-הספר הדמוקרטיים עומדת התפיסה כי בתי-הספר הממלכתיים והמסורתיים סגורים ואינם מאפשרים גירויים אינטלקטואליים לילדים, חונקים את התפתחותם האישית, מסדירים באופן משוכפל למדי את החברתיות שלהם ומקנים להם כלים של אלימות בלתי נראית. התחרותיות הקשה של מבחני ההישגים, טוענים ההורים הללו בצדק, הורסת כל חלקה טובה אצל התלמידים ואינה מאפשרת צמצום ממשי של פערים לימודיים בין השכבות השונות בחברה הישראלית. הורים אלה טוענים גם כי מערכת החינוך הכללית הזניחה ערכים של אסתטיקה חינוכית ופדגוגיה ערכית ומחויבת לתהליכים כלכליים של שוק חופשי שיש בהם מידה לא מבוטלת של אופנתיות. עוד טוענים ההורים הללו, כי מערכת החינוך הסגורה אינה מקנה לתלמיד כלים של שחקן בשדה הדמוקרטי, ולפיכך ראוי להקים את המסגרות שאותן הקימו.

אלא שאני מבקש לטעון כי זוהי המעטפת החיצונית בלבד והיא מעטפת מטעה. המעטפת הפנימית של אותו שיח הורים שמוסתר באופן מתוחכם, הוא תהליך מטריד ככל תהליך קפיטליסטי ניאוליברלי אחר. היכולת של קבוצות חזקות ומשפיעות של הורים וקהילות-הורים להקים לעצמן, תוך שימוש בכלים דמוקרטיים, משפטיים ותקשורתיים ותוך בניית קואליציות של ממוז, כוח והשפעה, בתי-ספר משל עצמם ולעצמם היא המחשת הכוחנות הקפיטליסטית. בתי-הספר הללו הפכו מקלט לבעלי גנטיקה ייחודית, שמשכפלים את עצמם, לא כדי ליצור סקרנות אינטלקטואלית בלבד התלמידים, אלא כדי לברוא חברות שמנותקות מהחברה הישראלית וזאת הבעיה.

בתי-הספר הדמוקרטיים מייצגים תרבות של התבדלות שאינה משנה את מערכת החינוך מבפנים ואינה מוכנה להתמודד עם כללי המשחק הדמוקרטיים שבשמם כוננה את עצמה (Barber, 1988). הבסיס האידיאולוגי העומד לכאורה מאחורי הקמתם של בתי-ספר הללו מתערער, משום שהם הופכים לאיים סגורים עם כללי קבלה והפעלה שונים וסגורים. בכך, הם אינם דמוקרטיים אלא הגמוניים בשירותם של בעלי ממוז (Schutz, 2010).

אולי כדאי לציין, שחלק מהביקורת על בתי-הספר הדמוקרטיים מבוססת גם על ההשקפה כי העדרה של מערכת מפקחת על סוג חינוך זה עלול לייצר דלות אינטלקטואלית מכיוון שבית-הספר מקדיש את עצמו בעיקר לבחירותיו של התלמיד, לעתים קרובות זהו תלמיד צעיר שאינו חשוף מספיק לגופי ידע נרחבים ואינו מתעניין בהם. מצב זה עלול להביא לכך שבית-הספר נתפס כמשרתו של הילד בלבד ללא כל קשר לצרכים חברתיים שיש בהם מחויבות לסולידריות או לתוכנית ליבה כלשהי. דיואי עצמו ביקר גם הוא את הפיכת החינוך לסוג של בידור. בה

במידה שדיואי דחה את שיטות ההוראה המסורתיות ואת פיתוח החינוך החדש המבוסס על הצרכים של הילד הוא גם דחה את הרדיקליות של חלק מהחינוך הפרוגרסיבי (Loss et al., 2002).

על פי יפתח גולדמן, "חסידי החינוך הדמוקרטי כלל אינם מוטרדים ממצבה של הדמוקרטיה הישראלית או מכל מקום אינם רואים קשר בין הדמוקרטיה לבין החינוך" (גולדמן, 2009). לדבריו, הדמוקרטיה בישראל אינה מעניינת את יעקב הכט, אבי החינוך הדמוקרטי בישראל. גולדמן אשר ניתח מאמר של הכט שכותרתו "בית-הספר הדמוקרטי – התשובה החינוכית למאה ה-21" קובע, שלחינוך הזה יש שתי מטרות: לסייע לתלמיד ליצור כלים שיעזרו לו בניסיון להגשים את מטרותיו או לרכוש כלים כאלה, ולחנך אותו לכבוד האדם כפי שהוא מוגדר כמגילת זכויות האדם. לדבריו, מטרות אלה הן מטרות ראויות אמנם, אבל הקשר שלהן לדמוקרטיה רופף למדי: "בבתי-הספר הדמוקרטיים כמו גם במסלולי ההכשרה של מורים לחינוך דמוקרטי אין כמעט עיסוק עיוני בתוכני הדמוקרטיה, בפילוסופיה ובהיסטוריה שלה, בקונפליקטים ובפרובלמטיקות האופייניות לה. מה כן יש במוסדות הללו? בעיקר בחירות. הרבה מאוד בחירות. בחירות אישיות (מה ללמד, האם ללמוד, מתי ללמוד ואיך ללמוד) ובחירות מוסדיות (בפרלמנט בית-הספר). על פי החינוך הדמוקרטי, דמוקרטיה אינה דבר המצריך לימוד. דמוקרטיה היא חוויה" (גולדמן, 2009).

מקימיהם של בתי-הספר הדמוקרטיים יוצאים נגד הסגירות והשמרנות של המערכת הכללית. אלא שמאחורי הקמתם ואופן ניהולם מסתתרת תרבות שיש בה אלימות סימבולית שאיננה דמוקרטית כלל וכלל והיא אומרת: "תן לי את מה שאני רוצה, כי אחרת אינני משתתף במשחק". התלמידים של מערכות אלה, הילדים הצעירים, מבינים מסר זה וקולטים אותו. הם יפנימו אותו ויהפכו את הבדלנות לערך, אם לא ברובד הגלוי, אזי בזה הנסתר, והם יעשו זאת במקומות העבודה, בקניונים וביישובים ייחודיים שוועדות קבלה פועלות בהן. למירוק מצפונם, הם ישתתפו בפעולות צדקה למיניהן שמטרתם לסייע לחלש ולשונה ויגדלו כאן דור נוסף של מתבדלים פוטנציאליים עם מצפון נקי ומחויבות חברתית לכאורה, אבל רק לכאורה. הורים אלה, המונעים על ידי מערכות ניאוליברליות המבקשות לחתור תחת הסולידריות החברתית והערכים של מערכות חינוך ציבוריות, שוללים מהמערכת הציבורית את האפשרות לשפר את עצמה (קיזל, 2004). הם גם לא מאפשרים את קידום שותפות ההורים בתוך בתי-הספר הציבוריים כחלק ממועצות הורים. טענותיהם על כך שהמערכת הציבורית סגורה בפניהם מנותקות מהמציאות. ברבות ממסגרות החינוך הציבורי קיימים ביצועים דמוקרטיים מרשימים למדי אשר מאפשרים מתן יכולת החלטה לתלמידים, או לפחות יכולת בחירה, מתוך התייחסות אליהם כאל צעירים בעלי יכולת גבוהה ומתוך רצון להופכם לאנשים מעורבים, הן ציבורית והן אישית. תפיסה קפיטליסטית זו מבקשת לערער את יסודות קיום החינוך הציבורי כמקום של ביטוי סולידרי והיא נגועה לא אחת בהתנשאות. מטרתם המרכזית היא להוביל תהליך

הפרטה של החינוך שבבסיסו רצון עז כי המדינה תמשוך את ידה מהחינוך ומהאחריות לו וכי הוא יועבר לידי עמותות (בשלב ראשון לידי אנשים אחראיים, ולאחר מכן, מן הסתם, לגופים כלכליים שיקבעו מי יהיה מורה, מה ילמד וכמובן מי יהיה התלמיד), והם מאפשרים הכנסת שוק של היצע וביקוש (בדרך כלל של מורים שאינם מאוגדים באיגודים כלשהם ואשר מטבע הדברים הופכים למגזר פגיע ביותר), מאפשרים הכרעה אופנתית סביב תוכני הלימוד ואינם מקדשים דבר מעבר לבחירתו של התלמיד ובמיוחד יכולת ההשפעה של הוריו. לצורך כך בראו בתי־הספר הדמוקרטיים גופי אכיפה וענישה רבים (פרלמנטים, רשויות, יכולת העמדה לדין כביכול וכמובן עונשים למיניהם) שבהם ניתן, בתוך זמן קצר, לבצע פסק דין. שמותיהם של אותם גופים נעימים אולי יותר לאוזן, אך פעולתם עלולה להיות דרקונית והעיסוק סביבם הופך אותם, לעתים קרובות, לעיקר העיקרים של בית־הספר, למהותו.

בתי־הספר הדמוקרטיים ודומיהם הופכים מבחינה זו לחלק מחרושת ההפרטה שבמסגרתה לומדים התלמידים שאם משהו לא נראה להם ניתן כמובן להחליפו. כך נבראות להן מערכות בריאות עצמאיות־אפורות, מערכות אכיפת חוק עצמאיות־אפורות (משמר אזרחי פרטי בשכונות יוקרה כאלה ואחרות) וכמובן שמורות נוספות. גידול דור של אינדיווידואליסטים צעירים שמתנכרים לתחושת סולידריות באשר היא אינו הפתרון לשיפור פני החינוך והחברה.

מקימיהם של בתי־הספר הדמוקרטיים שוברים את כללי המשחק ומבדלים עצמם מקבוצות אחרות באוכלוסייה באמצעות משאבים כלכליים העומדים לרשותם. אבל מעשה דמוקרטי אמיתי צריך לקבל את כללי המשחק ולפעול בזירה הציבורית־כללית. בעצם יציאתם, המבוססת על מבחני קבלה של חברים נוספים (על בסיס כלכלי בדרך כלל), חורצים מקימי בתי־הספר הדמוקרטיים את דינו של המעשה הדמוקרטי כמהות לחורבן. אי לכך, אל להם להיקרא "דמוקרטיים" אלא עליהם להיקרא "פרטיים ויקרים". אל להם להתפאר בכך שניסו לשנות את המערכת פנימה ונואשו, אלא עליהם להודות שלא ניסו ברצינות של ממש לשנות את המערכת ולכן ברחו ממנה, ולכן עליהם להיקרא "הבורחים מהתמודדות והדואגים לעצמם".

## סיכום

בתי־הספר הדמוקרטיים הם מרחבים של אפשרויות דיאלוגיות הממחישות יציאה נגד סגירות פדגוגית. הם מציגים פרקטיקות שבמרכזן יישום של עקרונות דמוקרטיים כמו בחירה ושותפות כחלק מההבנה שתלמיד צריך לחיות חיים דמוקרטיים בהווה ולא רק להיות מוכן לקראת עתיד דמוקרטי לא ברור. מנגד, הקמת בתי־הספר הדמוקרטיים בישראל על ידי אוכלוסיות מהמעמד הסוציאקונומי בינוני עד גבוה היא צעד נוסף בניסיון של חלק מהאוכלוסיות הללו להפוך עצמן לקבוצות נבדלות שמבקשות לקיים מערכות חינוך פרטיות ונפרדות כחלק משיח ניאו־

ליברלי ולגררם לקריסת החינוך הציבורי. על מנת להגשים מטרה זו, שאינה מטרתן המוצהרת, כמובן, הפכו את החינוך הדמוקרטי לחינוך ממיינ שהוא אנטי דמוקרטי ואנטי דיאלוגי עם אוכלוסיות רבות בחברה הישראלית כשהן מתנגדות לממלכתיות כערך חינוכי מלכד.

## ביבליוגרפיה

אלוני נ' (1997). עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלאסי לפוסט-מודרני. בתוך: א' גור-זאב (עורך). *חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי*. ירושלים, הוצאת מאגנס, עמ' 42-13.

אלוני, נ' (2003). *להיות אדם, דרכים בחינוך ההומניסטי*. תל-אביב, הקיבוץ המאוחד. אלוני, נ' (עורך) (2008). *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי*. תל-אביב, הקיבוץ המאוחד. אתר המכון לחינוך דמוקרטי

<http://www.democratic.co.il/%D7%91%D7%AA%D7%99-%D7%A1%D7%A4%D7%A8/> בן-יוסף, א' (2008). *מעגלים של קשר: על טיפוח תרבות השיח במוסד חינוכי הומניסטי*. תל-אביב, מופ"ת.

גובר, נ' (2008). *הדיאלוג הפרייאני: העצמה, שחרור, אוריינות פוליטית וסולידריות חברתית*. בתוך: נמרוד אלוני (עורך). *דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי*. תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, עמ' 195-213.

גולדמן, י' (10.9.2009). *חינוך לדמוקרטיה? לא בבית-ספרנו*. <http://ygoldman.org/?p=191> גור-זאב, א' (1999). *פילוסופיה, פוליטיקה וחינוך בישראל*. חיפה, הוצאת אוניברסיטת חיפה. הכט, י' *בית-ספר דמוקרטי – התשובה החינוכית למאה ה-21*

<http://onodemocratic.com/Articles/Article1.html>

הכט, י' (2005). *החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה*. ירושלים, כתר. כהן, א' (1976). *משנתו החינוכית של מרטין בובר*. תל-אביב, יחדיו. לוי, ז' (תשנ"ז). *האחר והאחרות, עיונים בפילוסופיה של עמנואל לוינס*. ירושלים, מאגנס.

מאיר, א' (2004). *פילוסופים קיומיים יהודים ברב-שיח*. תל-אביב, שוקן. ניל, א' ס' (1970). *סאמרהיל: גישה רדיקלית לגידול ילדים*. תל-אביב, צ'צ'יק.

פולברמכר, י' (פברואר 2009). *הוראה דיאלוגית בזכות העמימות*. *הד החינוך* מס' 4, עמ' 100-102. קיזל, א' (2003). *החינוך הממיינ: בתי-ספר דמוקרטיים שמורות מוגנות של התבדלות והתרחקות. חברה – כתב עת לענייני חברה, כלכלה, פוליטיקה ותרבות*, גיליון מס' 9.

קיזל, א' (2004). *החינוך הדמוקרטי: קידום הסוציאליזם או הפרטת מערכת החינוך?* חברה – כתב עת סוציאליסטי לענייני חברה, כלכלה, פוליטיקה ותרבות, גיליון מס' 16, עמ' 30-31. רוסו, ז' ז' (2009). *אמיל או על החינוך*. ירושלים, מאגנס.

- Barber, B.R., (1988). *The Conquest of Politics: Liberal Philosophy in Democratic Times*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Bastian, A., Fruchter, N., Gittel, M., Greer, C. and Haskins, K. (1986). *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Cremin, L. (1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education*. New York: Knopf.
- Croall, J. (1983). *Neill of Summerhill - The Permanent Rebel*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Goldstein, L. (1998). More than gentle smiles and warm hugs: Applying the ethic of care to early childhood education. *Journal of Research in Childhood Education* 12(2) 244-262.
- Greenberg, D. (1985). *The Sudbury Valley School Experience*, MA.: Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D.A. (1987). *Free at Last: The Sudbury Valley School*. MA: Sudbury Valley School Press.
- Greene, M. (1985). The Role of Education in Democracy. *Educational Horizons* 63 (Special Issue): 3-9.
- Gutmann, A. (1987) *Democratic Education*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Hecht, Y. and Ram, E. Dialogue in Democratic Education The Individual in the World. *Alternative education* (E-Journal):  
<http://dergi.alternatifegitimdernegi.org.tr/eng//content/view/22/29/>
- Hecht, Y. (2002). Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education. Presentation in *International Democratic Education Conference*.
- Heckmann Gustave (1987). Socratic Dialogue. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 8 (1), pp. 34-37.
- Kelly, A. V. (1995) *Education and Democracy: Principles and practices*. London: Paul Chapman Publishers.
- Levinas, E. ([1972] 2006). *Humanism of the Other*. Urbana: University of Illinois Press.
- Loss, G. H. and Loss, C.P. (2002). Progressive Education. *Encyclopedia.com*.

- Miller, R. (2007), What is Democratic Education, In: *The Directory of Democratic Education*, Bennis, D.M. and Graves I., 2nd ed., AERO.
- Neill, A. S. (1996) *Summerhill School - A New View of Childhood*. New York: St. Martin's Griffin.
- Noddings, N. (1984). *Caring*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Saran, R. and Neisser B. (Eds.) (2004). *Enquiring Minds: Socratic Dialogue in Education*. London: Trentham Books.
- Schutz, A. (2010). *Social Class, Social Action, and Education: The Failure of Progressive Democracy*. NEW York: Palgrave Macmillan.
- Sadofsky, M. and Greenberg, D. (1994) *Kingdom of Childhood: Growing up at Sudbury Valley School*. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.
- Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook- Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Nicholas Brealey Publishing.
- Wegeriff, R. (2008). Reason and dialogue in education. In: Bert van Oers, Ed Elbers, Willem Wardekker, Rene van der Veer (Eds.). *The Transformation of Learning: Advances in Cultural-Historical Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 273-288.
- Wood, G. (1988). Democracy and the Curriculum. In: *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*, edited by Landon Beyer and Michael Apple. Albany: State University of New York Press.
- Wood, G. (1992). *Schools That Work*. New York: Dutton.