

## מקומו של החינוך החברתי במסגרת הבית-ספרית: תחום בלתי-פורמלי הפועל במסגרת פעולה פורמלית

### תקציר

תחום החינוך החברתי, הפועל בבתי-ספר – כולל מגוון רחב של תכניות ופעילויות מתחומי-דעת שונים ובעלי-מאפיינים ייחודיים. במאמר זה נעשה ניסיון להגדיר את תחום החינוך החברתי של בתי-הספר – כתחום בלתי-פורמלי, הפועל במסגרת חינוכית פורמלית. הגדרתו של החינוך החברתי כתחום בלתי-פורמלי – התבצעה באמצעות שמונת המרכיבים המבניים, המנסחים את הצופן הבלתי-פורמלי, שהגדיר כהנא. הניתוח הרעיוני של החינוך החברתי – מלמד על התאמה חיובית בין מרכיבי-הצופן הבלתי-פורמלי לבין תכניות מסגרת חינוכית זו.

המסקנה העולה מתוך התבוננות בתחום באמצעות מרכיבי הצופן הבלתי-פורמלי, היא, כי בבתי-ספר מתקיימת מערכת של החינוך הבלתי-פורמלי, המאופיינת באותם צפנים ייחודיים של הבלתי-פורמליים. לצד מערכת זו, פועלת מערכת-חינוך פורמלית, המנוגדת בעקרונותיה ובמהותה לחינוך החברתי, אך עם זאת, משלימה אותה. שתי המערכות, הפועלות זו לצד זו – תורמות בתהליכי עיצוב דמות הבוגר והבניית עולמו האישי בעולם הפוסט-מודרני. עצם קיומן של שתי גישות חינוכיות בו-זמנית במסגרת אחת – מאפשרת פיתוח כישורים ומיומנויות ייחודיים בקרב התלמידים. הם מתנסים במערכות-חיים שונות במהותן ובהרכבן, ומתמודדים עם גישות-חשיבה המשלימות זו את זו.

**מילות מפתח:** חינוך בלתי-פורמלי; חינוך חברתי; מרכיבי-הצופן הבלתי-פורמלי.

### התפתחות החינוך החברתי בבית-הספר

תחום החינוך החברתי הקיים בבתי-ספר, הנו תחום מרכזי ורחב, שבמסגרתו פועלות תכניות ופעילויות רבות ומגוונות, מתחומי-דעת שונים ובשיטות-פעולה שונות (משרד החינוך, 2009). במאמר זה מוצג מבט חדש לתחום החינוך החברתי הפועל בבתי-ספר – כתחום ייחודי, אשר במסגרתו מיושמים עקרונות החינוך הבלתי-פורמלי שהגדיר כהנא (Kahane & Rapoport, 1990). מאמר זה הנו נחשון בניסיון לבחון תכניות, השייכות לתחום הבלתי-פורמלי ופועלות בבית-הספר באמצעות כלים של הקוד הבלתי-פורמלי.

כבר בראשית המאה העשרים החלו ניצנים ראשונים של הבנה כי בבתי-הספר מתרחשים תהליכים חינוכיים מעבר ללימודים הפורמליים המתקיימים בו. החוקר סקוט (Scott, 1908) טבע את המושג 'חינוך חברתי' (Social Education) בארצות-הברית. הוא הגדיר את המונח 'חינוך חברתי' כאוסף של תהליכים חברתיים, המתרחשים בבית-הספר באופן סמוי. בשנות ה-30 וה-40 של אותה מאה – התפרש המונח 'חינוך חברתי' כאינדוקטרינציה, כלומר תהליך של הנחלת-דעות, עמדות, רעיונות, אמונות או השקפות-עולם (Wilson, 1964). דיואי (Dewey, 1944) הגדיר את החינוך החברתי בבית-הספר כחינוך המבוסס על תכנים המאפשרים הכנה לחיים באמצעות התנסות פעילה של התלמידים ולא רק מתוך לימוד תאורטי של אמונות, רגשות וידיעות. גישתו זו של דיואי הובילה להבנה כי החינוך החברתי בבית-הספר חיוני ורלוונטי לחיי היומיום, ואכן כבר במחצית השנייה של המאה העשרים הלכו והתמסדו פעילויות החינוך החברתי בבית-הספר כתכניות נפרדות מהחינוך הפורמלי הפועלות בו זמנית זו לצד זו.

כך בשנות ה-60, הגדיר גוד (Good, 1959) פעילויות שמחוץ-לתכניות-הלימודים כאותן תכניות, אשר מטרתן לשעשע, להורות ולתת ביטוי לתחומי התעניינותם וכישרונותיהם של התלמידים. בדומה, לדעת צדקיהו (2007), הפעילות האקסטרה-קוריקולרית הנה מונח מקיף ורחב המתייחס לכל תחומי החיים בבית-הספר, והכולל את כל הפעילויות המתקיימות בבית-הספר שלא בזמני ההוראה הפורמליים, ומתרחשות בשעות-חברה, בהפסקות ומחוץ-לזמנים המוגדרים כשיעורים.

בשנות ה-70 וה-80 תחומי הפעולה של החינוך החברתי הלכו והתפתחו לתחומים רבים ומגוונים: תרבות, חברה, ערכים, קהילה ועוד אחרים. באותן שנים הגדירו חוקרים את הפעילות החברתית בבתי-ספר כפעילות בלתי-פורמלית, המתרחשת מחוץ לשעות-הלימודים, ונקראת גם בשם 'פעילות שמחוץ לתכניות-הלימודים', 'פעילות אקסטרה-קוריקולרית' (extra-curricular activities) או בשם 'חינוך חברתי' (צדקיהו, 1988; שמידע, 1979).

הגישות החינוכיות שהתפתחו במאה הקודמת לתחום של החינוך החברתי נשאו דומות גם במאה הנוכחית, המאה העשרים ואחת. ניתן לראות כי עדיין ישנה חלוקה דיכוטומית בין תחום החינוך הפורמלי לבין תחום החינוך הבלתי-פורמלי, החינוך החברתי. עדיין קיימת ההבנה כי החינוך החברתי משמש כהעשרה תרבותית, מכשיר את התלמידים לחיי חברה וקהילה טובים ומקנה להם ערכים ומיומנויות חברתיות בהתאמה לתקופה הפוסט-מודרנית. ג'פס (Jeffs, 2001) סובר, כי החינוך החברתי בבתי-ספר כולל מסגרות של פעילויות-תרבות, שאינן כלולות בתכנית-הלימודים. לשיטתו, מטרת-החינוך החברתי בבית-הספר היא להעשיר את הרקע התרבותי של המשתתפים, ובמיוחד – להעשיר את האוכלוסיות החלשות יותר. עם זאת, עדיין החינוך החברתי מתקיים בספונטניות, מתוך היעדר סטנדרטיזציה ומתוך אינטואיציה חינוכית של הצוות החינוכי בבתי-הספר.

מרבית התכניות והליכי-ההוראה המתקיימים בבית-הספר, פועלים על-פי העקרונות והמרכיבים של החינוך הפורמלי וסטנדרטים מוגדרים ובנויים היטב. לצד החינוך הפורמלי, ייחודיות זו של החינוך החברתי מעלה שאלות חינוכיות וארגוניות רבות ביחס למאפייני תחום זה, דרכי יישומו ותרומותיו לתלמידים ולמערכת-החינוך.

## החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי בבית-הספר

מרבית החוקרים, שעסקו בחקר החינוך הבלתי-פורמלי – התמקדו לרוב בתיאור מסגרות שמחוץ לבתי-ספר, כגון תנועות-נוער ומסגרות וולונטריות (Kahane, 1997). מעטות ההתייחסויות של חוקרים לפעילויות בלתי-פורמליות המתרחשות בתוך בתי-ספר, אף-על-פי

שהן רבות ומגוונות. למעשה, קיים פער משמעותי בין העשייה המרובה הקיימת בשדה בתחום החינוך החברתי בבתי-ספר – לבין מיעוט התאוריות והמחקרים שנערכו בנושא עד כה (זמיר ולסרי-רוש, 2013; כלפון, 2012). מקור הפער טמון בעיסוק המרובה של חוקרים בחקר החינוך הפורמלי המתרחש בבית הספר. למעשה, ייתכן שחוקרים ואנשי-חינוך כאחד, לא ראו בתחום הבלתי-פורמלי המתקיים בבית-ספר תחום המחייב את המערכת, אלא לדעתם הוא פועל בבסיסו על-פי שיקולי דעת אינסטינקטיביים של צוות ההוראה בכל בית-ספר, ולכן לא מצאו מקום לחקור אותו בהשוואה לתחום הפורמלי, המחייב את כולם. ואכן, קיימים הבדלים מהותיים בין שתי שיטות החינוך המתקיימות במערכת חינוכית אחת: שיטת החינוך הבלתי-פורמלי, הידועה כבעלת אפיונים ייחודיים ושיטת החינוך הפורמלי. לכל אחת משתי השיטות יש מהות שונה, מרכיבים שונים ופוטנציאל השפעה משלה. שילוב של שתי השיטות במוסדות-חינוך – מביא עמו הפריה הדדית וקונפליקטים בו-זמנית.

לשם חידוד הייחודיות של שיטת החינוך הבלתי-פורמלי והבנת מרכיביה – מוצגות להלן גישות שונות של חוקרים, שדנו בהבדלים שבין שתי שיטות החינוך הפועלות בו-זמנית בבית-הספר, ובקונפליקט הקיים ביניהן (כלפון, 2012). בהשוואה ביניהן דנו החוקרים בהיבטים ובממדים השונים: המהות והעקרונות של כל שיטה, אופי התכנים וסגנונם, סוגי הפעילויות, ההישגים הנדרשים ודרכי הערכתם.

כבר בשנות ה-70, הגדיר לם (1975) את בית-הספר כמערכת-חינוך פורמלית ושמרנית, המקפידה על קיום אורחותיה הפורמליים על-פי נורמות סטנדרטיות נוקשות. הוא מתאר את המורים כקבוצה בעלת אופי שמרני, הִדְבָּקָה בתכניות-הלימודים ובשיטות-ההוראה שהורגלה להן, וככזו השואפת לשמור על הסדרים הקיימים. עם זאת, ערים המורים לצורך בהטמעת חידושים בשיטות-ההוראה ובגישות החדשות בחינוך. לם אפיין את מערכת-החינוך הבלתי-פורמלית המתנהלת בבית-הספר – ככלי היכול לסייע בהחדרה ובהטמעה של אותם שינויים חדשניים, הנדרשים כל כך לבתי-הספר, בעיקר בתחום הפורמלי הקיים בהם.

על-פי סימקינס (Simkins, 1977), קיים קושי לערוך הפרדה דיכוטומית וברורה בין שתי השיטות בפעילויות השונות המתרחשות בבית-הספר. לדעתו, ניתן לזהות מאפיינים של החינוך הבלתי-פורמלי גם כשהפעילויות מתרחשות בכיתה, ולהפך, ניתן למצוא מאפיינים של החינוך הפורמלי גם כשהפעילויות מתרחשות מחוץ-לכיתה.

בדומה, ערכה שמידע (1979) הבחנה בין שתי השיטות, ומצאה כי הן פועלות מתוך מניעים שונים. מטרת החינוך הפורמלי היא יישום ההוראה בהתאם לתכניות-הלימודים, ואילו מטרת החינוך הבלתי-פורמלי היא הפעלת פעילויות ותכניות, שאינן מוגדרות בתכניות-הלימודים. כמו כן, שמידע ערכה השוואה בין שתי שיטות החינוך ומצאה הבדלים בעקרונות חינוכיים מהותיים המחזקים את השונות בין השתיים:

א. החינוך הפורמלי מושתת על עקרון הסמכות הממסדית, המאפיין את בית-הספר, ומנגד – החינוך הבלתי-פורמלי מושתת על עקרון הפעילות העצמאית של התלמידים מתוך אחריות אישית.

ב. המערכת הפורמלית פועלת מתוך קיבעון, בהתאם לתכניות-הלימודים שהוגדרו בארגון – לעומת המערכת הבלתי-פורמלית הפועלת בגמישות, מתוך נטייה להיענות לצרכים האינדיבידואליים של התלמידים ולסיפוק תחומי התעניינותם.

ג. הלמידה בחינוך הפורמלי מתבצעת בשיעורים קבועים, והישגי התלמידים מוערכים בכלים פורמליים – תוך פיקוח ומדידה. לעומת זאת, בחינוך הבלתי-פורמלי מטרת השתתפות

התלמידים בתכניות ובאירועים איננה כדי לקבל ציונים או לקבל הערכה באמצעות כלים אחרים. בניגוד ללם, שמידע סוברת כי מפגש בין שתי שיטות חינוך אלה במוסד אחד – עלול להיות מקור לקונפליקטים במישור הפדגוגי-רעיוני, כאשר מורים נוקטים עמדות שונות ואף סותרות לגבי הערכת כל אחת מהן.

באופן דומה לשמידע, לה-בל (La Belle, 1981) סובר, כי לכל אחת משתי השיטות: פורמלית ובלתי-פורמלית – יש הדגש חינוכי ייחודי משלה, אולם בה-בעת כל אחת מהן יכולה לפעול על-פי הדגשים חינוכיים של השיטה השנייה. גם לה-בל מציין, כי ייתכנו מקרים שבהם יימצאו סתירות פנימיות בין שתי השיטות, העלולות להוביל למצב של קונפליקט.

לייב ונג'ור (Lave & Wenger, 1991) ערכו הבחנה בין מהות החינוך הפורמלי ובין מהות החינוך הבלתי-פורמלי: גם לדעתם, החינוך הבלתי-פורמלי, להבדיל מהחינוך הפורמלי – אינו מבוסס על תכניות-לימודים קבועות ואינו נשלט בידי מרכיבים הוראתיים אחרים – כמו מערכת-שעות ומערכת-בחינות. כמו-כן, הלמידה במסגרת החינוך הבלתי-פורמלי מתבססת על מצבים משתנים – תוך כדי התנהלות של משא ומתן בין המדריכים לחניכים.

שמידע ורומי (2007) התייחסו לתפיסת-הזמן והמקום של שתי שיטות החינוך:

בשונה משיטת החינוך הפורמלי – הרי בשיטת-החינוך הבלתי-פורמלי תהליך-הלמידה אינו קשור ללוחות-זמנים קבועים, המוגדרים ליחידות זמן כמו 'חודשים', 'שבועות', וכן אין הגבלה של מסגרת שיעורים קבועים והפסקות מתוכננות מראש. מקום התרחשות הפעילויות הלא-פורמליות אינו מוגבל למרחב מסוים, ואין חיוב במסגרת מבנית קבועה, כמו כיתה או מעבדה.

לסיכום, ההבדלים המוצגים בשיח המחקרי בין שתי השיטות מביאים להבנה, כי קיים בלבול וקיימת חוסר יכולת לערוך הפרדה ברורה ושיטתית בין שני התחומים. עם זאת, מספר מדדים בולטים וחוזרים על עצמם בהבחנה בין שתי השיטות: שמרנות מול פתיחות, קיבעון מול גמישות, תכניות מוגדרות מול תכניות מזדמנות, מדידה והערכה מול ספונטניות. אין ספק שכל אלה מזמנים את הצורך להעמיק בחקר של מקור ההבדלים ביניהן ובבחינת האפשרויות לשלב בין שתי השיטות באותה מסגרת חינוכית – כך שישלימו זו את זו ויתרמו לתהליכי הכשרת התלמיד להיות אדם רוכש-ידע ובוגר מעורב, תורם לחברה ולכלל ומתמודד מול מורכבות מתמדת עם מספר עולמות וערוצים שהוא פועל בהם בו בזמן.

### הגדרת החינוך החברתי באמצעות מרכיבי החינוך הבלתי-פורמלי

מסגרות הפעולה של החינוך החברתי הפועלות בבתי-ספר – מאופיינות בעקרונות החינוך הבלתי-פורמלי, כפי שהגדיר כהנא. הוא מצא, כי ארגונים בלתי-פורמליים בנויים על-פי הצופן הבלתי-פורמלי (code of informality), וכוללים סדר חברתי של צפנים התנהגותיים ייחודיים (Cohen, 2001). המונח 'צופן' (קוד) מתייחס למערך של עקרונות, העומדים בבסיס המשמעות של תופעות. אותם עקרונות מְבְנִים את משמעות הפעולה, והם ניתנים לביטוי במגוון צורות-התנהגותיות (כלפון, 2012; Kahane, 1997).

כהנא הגדיר שמונה מרכיבים מבניים פנימיים, המנסחים צופן זה (Kahane, 1986, 1988, 1997; Kahane & Rapoport, 1990): 1. התנדבותיות (voluntarism); 2. מודולריות (modularity); 3. סימטריות (symmetry); 4. דואליות (dualism); 5. ניסוי וטעייה (moratorium); 6. רב-ממדיות (multiplexity); 7. אינסטרומנטליזם הֶבְעָתִי (expressive instrumentalism); 8. סמליות פרגמטית (symbolic pragmatism).

לדעת כהנא, מסגרות בלתי-פורמליות נבדלות זו מזו בהתאם למאפיינים של המסגרות השונות. האפיון נקבע על-פי מידת ההדגשה של המרכיבים השונים, הנעשית בהתאם למטרות ולתכנים של כל מסגרת ובהתאם לאוכלוסיה הפועלת בתוכה (כהן, 2012).

במאמר זה – נעשה ניסיון להגדיר את תחום החינוך החברתי, הפועל בבתי-הספר כתחום בלתי-פורמלי, הפועל במסגרת חינוכית פורמלית. לשם כך, סווגו המסגרות החינוכיות והפעילויות השונות של החינוך החברתי, על-פי שמונת המרכיבים של הצופן הבלתי-פורמלי, שהגדיר כהנא (Kahane, 1986, 1988, 1997; Kahane & Rapoport, 1990). באמצעות מרכיבי-הצופן הבלתי-פורמלי – ננסה להגדיר את מאפייני אותן מסגרות ואת ניגודן למאפייני-החינוך הפורמלי, המצויים במרבית מסגרות-הפעולה בבתי-הספר.

להלן מוצגים שמונת מרכיבי הצופן הבלתי-פורמלי, כפי שהם מבוטאים במסגרות-הפעולה של החינוך החברתי. בכל אחד משמונת המרכיבים יוצגו הגדרת המרכיב ואפיונו, ומיד בסמוך – ייבחן תחום החינוך החברתי הפועל בבית-הספר באמצעות מרכיב זה, והשוואתו לתחום הפורמלי, אשר הוא התחום המרכזי המתקיים בבית-הספר.

## הגדרת החינוך החברתי באמצעות שמונת מרכיבי הצופן הבלתי-פורמלי

### 1. מרכיב ההתנדבותיות (voluntarism)

על-פי הגדרתו של כהנא, מסגרת בלתי-פורמלית מאופיינת במרכיב בחירה חופשית של הצטרפות למסגרת, השתייכות אליה והשתתפות בפעילויות בתוכה או עזיבתה במועד שייבחר (Kahane, 1997). בחירה חופשית מגדילה את שליטת הצעירים בתחומי-העשייה שלהם, ומעלה את הסיכוי להתאמה בין הכישרים ותחומי-העניין של הצעירים – לבין ההיצע של המסגרת החברתית (כהנא, 2012).

בבתי-ספר מוגדרת הצטרפות פעילה של תלמידים למסגרות של החינוך החברתי – כוולונטרית במרבית המקרים:

לדוגמה, הצטרפות למועצת-התלמידים או לוועדות בית-ספריות בתחומים שונים אכן נתונה להחלטת התלמידים. חופש-הבחירה שלהם למעורבותם ולהשתייכותם הנו מלא וחופשי: התלמידים רשאים לבחור, אם להצטרף כתלמידים פעילים למסגרות החברתיות הללו, האם להימנע מכך או אולי לפרוש, כשירגישו צורך בכך.

מתוך עיון בספרות המקצועית – ניתן לזהות שלוש מטרות אופרטיביות, אשר לשמן מעודד משרד החינוך את חופש-הבחירה של התלמידים להשתייך למסגרות אלו:

א. פיתוח החשיבה העצמאית של התלמידים ויכולתם להפעיל שיקולי-דעת במצבי-בחירה שונים.

ב. הגברת המוטיבציה והמחויבות של התלמידים להיות מעורבים ולתרום למסגרות, הפועלות בתוך בית-הספר (משרד החינוך, 2009).

ג. העלאת הערך העצמי וביטחונם האישי של התלמידים – מתוך תחושות של סיפוק אישי ושותפות לעשייה (משרד החינוך, 2001).

אם נרצה להשוות את התחום הלימודי הפורמלי, המתקיים בבית-הספר במרכיב זה, נראה, כי קיימת נוכחות-חובה. בשיעורים הפורמליים כל התלמידים מחויבים להשתתף בהתאם לתכניות שהוגדרו עבורם, ולמעשה, אין ביכולתם לפרוש או להימנע משיעורים אלו, כשיבחרו

או ירגישו צורך בכך. כלומר, קיים ניגוד ברור בין מאפייני מרכיב זה בתחום החינוך החברתי – בהשוואה לחינוך הפורמלי בבית-הספר.

## 2. רב-ממדיות (multiplexity)

מרכיב הרב-ממדיות מאופיין בטווח רחב של פעילויות אפשריות, השונות בתוכן, אולם שוות בערכן ובחשיבותן (Kahane, 1997). מרחב גדול של תחומי-הפעילות במסגרת החינוכית – מאפשר למספר גדול של משתתפים להשתלב בפעילויות השונות, בהתאם לכישוריהם ובהתאם לנטיית-לבם. על-פי כהנא, מרחב-פעילויות רחב מסייע בהגשמת המימוש העצמי של הצעיר, מקדם את הצטיינותו האישית ומסייע בביסוס תחושת הערך העצמי שלו כמתבגר (כהנא, 2012).

ואכן, למעשה, מסגרות חברתיות בבתי-ספר מופקדות על טווח רחב של פעילויות אפשריות: אירועי-תרבות, פעילויות-מועד וחברה, פעילויות התנדבות, מגוון תכניות להנחלת-ערכים, בימות-דיון, קידום זכויות תלמידים, מנהיגות תלמידים, פעילויות בשיתוף הורים ועוד רבים נוספים. במרכיב זה של ה"רב-ממדיות" מושם דגש בגיוון הרחב של הפעילויות, העומד לרשות התלמידים, וברמת-החשיבות, שבית-הספר נותן לכל פעילות. תחומי-הפעולה ניתנים לסיווג על-פי ארבעה ערוצים, כאשר כל בית-ספר בוחר אילו תכנים להכניס, מה היקף הפעילות ומתי לקיימה:

א. ערוץ-פעולה **אישי** – פיתוח כישורים אישיים וחברתיים של התלמיד, שבאמצעותם יוכל לתקשר עם סביבתו בהתאמה לחיים בחברה דינמית משתנה. ערוץ-הפעולה האישי כולל פעילויות-למידה פרונטליות וחוייתיות, כגון פיתוח כישורי תקשורת בין-אישית, פיתוח כישורי-מנהיגות, פיתוח הדימוי העצמי של התלמיד, ניתוח נכון של מצבים חברתיים, שליטה ברגשות, שליטה במצבי-תגובה והקניית-ערכים ומידות אישיות, כגון יושר, צדק וכדומה.

ב. ערוץ פעולה **כיתתי** – פעילויות, המתקיימות במסגרת הכיתתית או במסגרת של ועדות כיתתיות, כגון ועד כיתה, הממונה על פעילויות חברתיות כיתתיות ועל משחקי-חברה (צדקיהו, 2007; Barenholtz, 2005); ועדת-קישוט, הממונה על עיצוב סביבה לימודית ואסתטיקה סביבתית; ועדת-תרבות הממונה על מסיבות ועל טיולים. המסגרות הכיתתיות נועדו לסייע בשיפור האקלים הכיתתי, בגיבוש הכיתתי, בהעמקת הקשרים הבין-אישיים ובחשיפת התלמידים לעקרונות המוסר, הערכים והחברה.

ג. ערוץ-פעולה **בית-ספרי** – מגוון פעילויות בית-ספריות, מועצות-תלמידים, ועדות בית-ספריות, אירועי-תרבות, סמינריונים, ימי-שיא, יוזמות חינוכיות, קיום אספות כלליות ובימות-דיון (Barenholtz, 2005).

ד. ערוץ-פעולה **קהילתי** – פעילויות המתקיימות ביציאה אל הקהילה, ופעילויות הנערכות בשיתוף עם בתי-ספר אחרים או מוסדות-פעולה חוץ-בית-ספריים. הפעילויות כוללות יציאה לסמינרים חינוכיים, התרמות, התנדבויות במוסדות-ציבור ובגופים פרטיים, מפגשים עם מועצות-תלמידים יישוביות ואזוריות ומפגשים עם בני-נוער מבתי-ספר בעלי משתני רקע דומים ושונים.

חשוב לציין, כי הפעילויות המגוונות המופעלות אמנם שונות בתוכן, אך עשויות להיות שוות בערכן ובחשיבותן בהתאם למדיניות של בית-הספר. כל בית-ספר אוטונומי להחליט מה יהיה היקף הפעילויות, מה תהיה מידת חשיבותן ומה מידת תדירותן.

נושא השפעת מרכיב המודולריות על התפתחות התלמידים נבחן על-ידי חוקרים אחדים (כלפון, 2012). בדיון על הנושא עלה, כי קיום מגוון-אפשרויות רחב של מסגרות ופעילויות חברתיות בבית-הספר – עשוי לתרום באופן משמעותי לפיתוח כישוריהם החברתיים של התלמידים, לאיכות התקשורת הבין-אישית שלהם, להגברת תחושת השייכות והמעורבות ולהגברת תחושת המסוגלות וההערכה העצמית שלהם (משרד החינוך, 2009).

כל ארבעת הערוצים תורמים באופן ישיר לשיפור האקלים החינוכי בבית-הספר ולצמצום האלימות. מרכיב זה של הרב-ממדיות הוא המרכיב היחיד, שניתן לומר כי הוא מאפיין גם את החינוך הפורמלי. החינוך הפורמלי משופע אף הוא במגוון של תכניות-לימוד ובמגוון-טכניקות להוראה. גם בחינוך הפורמלי מוצע מגוון של תכניות ופעילויות, שמטרתן העמקת-הידע והגברת הלמידה של התלמידים במספר רב של ערוצי פעולה ודיסציפלינות שונות.

### 3. מרכיב המודולריות (modularity)

מסגרות בלתי-פורמליות מאופיינות במודל מבני הכולל כמה יחידות-פעולה, אשר ניתן להחליפן או לסדרן בהתאם לצרכים, לנסיבות ולאינטרסים המשתנים (כהנא, 2012; Kahane, 1997). ההשפעה של מרכיב זה על הצעירים, מתבטאת בפיתוח הגמישות ההתנהגותית שלהם וביכולתם לאלתר ולהפיק תועלת ממצבים מזדמנים (כהנא, 2012).

כאמור לעיל, במרכיב ה"רב-ממדיות" – מסגרות החינוך החברתי, הפועלות בבתי-ספר, אכן בנויות ממספר גדול של תחומי-פעילות, שניתן להחליפם או לסדרם בהתאם לצרכים ולמצבים המשתנים של כל בית-ספר. פעילויות במסגרת החינוך החברתי כוללות אוסף גדול של תכניות ופעילויות העוסקות בחברה, בתרבות, בפעולות הנאה וחוויה או בפעולות להטמעת ערכים דמוקרטיים, חברתיים, ערכיים, קהילתיים ולאומיים (משרד החינוך, 2001, 2009). כל בית-ספר מפעיל את שיקוליו ואת העדפותיו ביציקת-התכנים ובהובלת הפעולות (Cohen, 2004; Cohen & Ifergan, 1999). בית-הספר מחליט אילו נושאים להוביל, אילו פעילויות ליזום, והכול בהתאם למדיניות בית-הספר ולצרכיו ובהתאם לרמת המוטיבציה שיש לו (משרד החינוך, 2009).

הדגש במרכיב זה של ה"מודולריות" מושם בעקרון האקלקטיות של מרחב הפעילויות; בהתאם לצרכים ולנסיבות – נקבעת מידת החשיבות, שבית-הספר מעניק לכל פעילות ופעילות. התאמת התכניות והפעילויות לצורכי-בית-הספר, לנסיבות או לאינטרסים השונים – מתאפשרת במיוחד לאור העובדה, שאין בנמצא תכניות-לימודים מוגדרות לתחום של החינוך החברתי בבית-הספר. כל בית-ספר בונה לעצמו את מרחב-הפעילויות שלו בתחום – בהתאם לשיקולי הצוות החינוכי. אם נרצה להשוות בין מרכיב המודולריות, המתקיים במסגרת תחום-החינוך החברתי בבית-הספר כפי שהוצג – לבין הימצאותו בתחום הפורמלי, נראה, כי גם במרכיב זה קיימת ניגודיות בין שני התחומים, הפועלים בבית-הספר בו-זמנית. מרכיב המודולריות אינו רלוונטי בתחום הלימודי הפורמלי, אשר מצויות בו הגדרות מדויקות לדרישות-משרד-החינוך בתחום. המשרד מחייב תכנון, יישום, ביצוע והספק על-פי תכניות-הלימודים, שהוגדרו בתחומי-הידע השונים ובהתאם ליכולותיו ולהישגיו של התלמיד. יש צורך לעמוד בסטנדרטים מדויקים המוגדרים מראש והמחייבים את מערכת-החינוך לשאוף אליהם – מה שאין כן בתחום החברתי; שם הדברים גמישים ומאפשרים אוטונומיה כמעט מוחלטת. הדבר ניכר היטב במערכת המדידה של מבחנים וציונים, המוכרים וההכרחיים בתחום הפורמלי, לעומת חוסר המדידה והבקרה המצויים בתחום

הבלתי-פורמלי. מרכיב המודולריות מחדד היטב את הניגודיות הקיימת בין התחום הפורמלי לבין הבלתי-פורמלי.

#### 4. סימבוליזם פרגמטי (symbolic pragmatism)

מרכיב זה כולל מתן משמעות סמלית-ערכית לתחומי-הפעילויות ולנושאים המתבצעים במסגרות בלתי-פורמליות (Kahane, 1986, 1997). מהותה של הסמליות מתבטאת בהצגת מציאות מסוימת – כמרמזת על מציאות אחרת, שהיא בעלת-משמעות של המציאות המסומלת. מתן משמעות רחבה לסמלים – מסייעת למתבגרים להזדהות עמם (שמידע ורומי, 2007), ולהפוך אותם כמושאים לזהותם האישית (כהנא, 2012).

במסגרת החינוך החברתי מקבלות קבוצות ומסגרות הפועלות בבית-הספר – משמעות סימבולית למציאות המתרחשת בו. כך, למשל, הופכות ועדות בית-ספריות או כיתתיות לבעלות-משמעות מסומלת במסגרת הבית-ספרית. התלמידים, החברים בוועדות אלו – מקבלים אישור רשמי לפעולה מכוח-סמכותם בתפקיד, ולמעשה מקבלים מעמד של נבחר-ציבור על כל המשתמע מכך. באופן דומה, בחירה ומינוי של "מועצת-תלמידים" – יוצרים הקסמה ומקנים לקבוצה הנבחרת ולחבריה משמעות חדשה (Kaba, 2001): התלמידים הנבחרים מקבלים מעמד רשמי של נציגים, הפועלים כבעלי-סמכות רשמית, שהעניקה להם בחירתם הדמוקרטית למועצה, והם רשאים לפעול למען הפרט והכלל באותה מסגרת שהוגדרה להם. גם נושאי-הפעילויות יכולים לקבל משמעות סימבולית פרגמטית. יעילותם של הסמלים מתבטאת בעיקר בהסמלה ובהמחשה של ערכים מופשטים ערכיים ומוסריים – כמו מעורבות חברתית, התנדבות, זהות לאומית, צדק או דמוקרטיה (כהנא, רפפורט וזוסמן, 1975; Kahane, 1986).

אחת ממטרותיו של החינוך החברתי בבית-הספר היא קידום ערכים והנחלתם – באמצעות יישומם באופן פעיל ובזעיר-אנפין במסגרות החינוך החברתי. באמצעות התנסות פעילה של היבטים ערכיים ומוסריים אלו – מוטמעים הערכים בתלמידים, וכך מכינים אותם להיות בוגרים ערכיים, התורמים לחברה ויוצרים סביבה בריאה וקהילה מצמיחה בעתיד (כלפון, 2012).

אם נרצה להשוות לחינוך הפורמלי המתקיים בבית-הספר, נראה כי השימוש בסימבוליזם פרגמטי איננו נפוץ בתכניות-הלימודים, המתקיימות במסגרת-הלימודים הפורמלית. החינוך הפורמלי מאופיין בקיום מערכות מוגדרות, המשקפות את המציאות הקיימת: מספור ודירוג של כיתות-הלימוד, הגדרת קבוצות לימוד, הגדרת תכניות-הלימודים, מיקום מעמדי של מורה ותלמיד וכיוצא בזה. בתחום הפורמלי, ממעיטים לבצע שימוש של מערכת-הסמלה ליצירת מציאות אחרת; זאת – כדי לשמור על הנהלים ועל החוקים, ועל-ידי זה תתאפשר למידה מקסימלית. כל אלה מחזקים את הניגודיות הקיימת בין החינוך הפורמלי לבלתי-פורמלי באותה מסגרת חינוכית ממש.

#### 5. סימטריות (symmetry)

במסגרות בלתי-פורמליות, יחסי-הגומלין בין המשתתפים מבוססים על יחסי-שוויון ועל תיאום הדדי בין עקרונות וציפיות – ללא אפשרות של כפייה (Kahane, 1997). מרכיב זה מסייע בקבלת נורמות וערכים אוניברסליים מוסכמים בקרב הצעירים (כהנא, 2012). אחת ממטרות-היסוד של מסגרת החינוך החברתי בבית-הספר היא יצירת דיאלוג מתמיד,



פתוח ומאפשר שיח בין המבוגרים, בעלי-הסמכות בבית-הספר – לבין הצעירים, בין הנהלת בית-הספר לבין התלמידים. בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך, שעוסק כולו בתחום החינוך החברתי – נכתבה המלצה לקיים את מסגרות החינוך החברתי בתיאום הדדי ובשותפות מלאה עם התלמידים, גם בקבלת ההחלטות שיתקבלו בתחום וגם בביצוע היעדים שנקבעו (משרד החינוך, 2009). מעורבות גבוהה של התלמידים וקיום מתמיד של שיח, המבוסס על שיוויון חשיבתי ותיאום הדדי – יסייעו בשיפור תחושת השוויון בין התלמידים לבין המבוגרים, יעודדו תלמידים להשפיע על המתרחש בבית-הספר ולהיות שותפים ומעורבים בנעשה בין כתלוי. בדרך זו תתקבל הסכמה של התלמידים לקבל נורמות וערכים, שנקבעו ומתקיימים בבית-הספר. רמת ההתנגדויות של התלמידים למדיניות בית-הספר – תצטמצם, וכך נפתח את הפתח בעתיד לכניסת-אזרחים מעורבים יותר ואחרים לחברה ולקהילה, שותפים בהחלטות, משפיעים על הנורמות החברתיות, מתוך תחושת שותפות ולא מתוך תחושת התנגדות (Ryan, 1976).

מרכיב הסימטריות מבליט את ההבדלים הקיימים במהות ובגישות בין שני תחומי החינוך המתקיימים בו זמנית בבית-הספר, התחום הפורמלי והתחום הבלתי-פורמלי, ומוביל את הדיון למרכיב השישי, מרכיב הדואליות.

## 6. דואליות (dualism)

משמעותה – קיומן של שתי מגמות בו-זמנית, וייתכן שאף סותרות, במסגרת בלתי-פורמלית אחת. הדואליות מאפשרת למשתתפים להתנסות בנורמות חלופיות ולנסות ליישמן באופן בררני במגוון של מצבים (Kahane, 1997). מרכיב זה מאפשר לצעירים להתנסות בדפוסים מנוגדים של התנהגות (כהנא, 2012).

בתחום החינוך החברתי בא לידי ביטוי מרכיב הדואליות בערכים ובפעילויות המוטמעות ופועלות בבית-הספר. מטרתן של הפעילויות והתכניות החברתיות היא לחנך ולהטמיע בקרב התלמידים ערכים שונים, שלעתים מנוגדים זה לזה.

לדוגמה: למועצת-התלמידים בבית-הספר קיימים מטרות ויעדים רבים ומגוונים: אחת ממטרותיה של המועצה היא קידום זכויות התלמיד ורווחתו. מטרה נוספת היא קידום מעורבות והתנדבות בקהילה. שתי אלה עלולות להיות סותרות.

המטרה הראשונה מתבטאת בדאגה לתלמיד, לזכויות-הפרט וליחיד, והכול מתוך נקודת-מבט אגוצנטרית.

לעומת זאת, המטרה השנייה מתבטאת בדאגה לכלל, לחברה ולקהילה (כלפון, 2012).

זוהי דוגמה למסגרת, המחנכת את החברים בה לשני ערכים מנוגדים, לשתי-נקודות-מבט: התלמיד מול הקהילה, הפן האישי – מול הפן הציבורי.

הפן האישי – סיפוק צרכים אישיים של היחיד – כמו מימוש עצמי וחיזוק תחושת השייכות לבית-הספר, ומנגד, הפן הציבורי – השאיפה לקדם את צורכי-בית-הספר ואת זכויות כלל התלמידים בתחומים שונים (צדקיהו, 1982). שני ערכים אלה, המתקיימים בו-זמנית באותה מסגרת – מאפשרים לחבריה להתנסות בהתנהגויות שונות בו-זמנית.

באמצעות מרכיב זה של הדואליות – מעניין יהיה להתבונן גם במערכת-היחסים הדואליות, המתרחשת בבית-הספר בין שני תחומי החינוך הקיימים בו: התחום הפורמלי והתחום הבלתי-פורמלי.

כאמור, בכל בתי-הספר פועלות בו-זמנית שתי המערכות, המנוגדות זו לזו בגישתן ובבסיס מהותן:

המערכת הראשונה כוללת את כל תכניות הלימודים הפורמליים, והמערכת השנייה כוללת את כל הפעילויות של החינוך החברתי.

המערכת הראשונה מקיימת מערכת-שיעורים פורמליים, ומבוססת על הדירוג ההיררכי של מורה-תלמיד ושמירה על גבולות ברורים לכל גורם במערכת; מערכת, אשר בה המורים הנם בעלי-זכות בלעדית לקבלת-החלטות ולניהול-תכניות.

לעומת זאת, המערכת השנייה מושתתת על שיתוף-תלמידים מתוך הדדיות ושוויון מעמדי כמעט מלא, כלומר מסגרת, השואפת לצמצם הייררכיות ומאפשרת לתלמידים להיות פעילים בעלי זכות השפעה לגיטימית – כמקבלי החלטות וכמפעילי התכניות. במסגרת-החינוך החברתי רמת-המעורבות של התלמידים גבוהה ובעלת-משקל גדול באופן משמעותי – בהשוואה לתכניות הפורמליות הקיימות בבית-הספר.

מכל האמור עד כה – ניתן לומר, כי אכן קיימים הבדלים מהותיים בין שני התחומים, ועובדה זו מצריכה בירור נוסף בקשר לאינטראקציה המערכתית המתקיימת ביניהם.

### 7. ניסוי וטעייה (moratorium)

מצב, שבו מחויבויות חברתיות נדחות, וסטייה זמנית מנורמות מקובלות הנה לגיטימית (Kahane, 1997). ניסוי וטעייה יוצרים מצבים של התנסות במגוון רחב של תפקידים ומטלות – על הזכויות והחובות הכרוכות בהם, ומסייעים בבחינת אמתות שונות לפני קבלת התחייבות ובפיתוח התנהגות נורמטיבית וחדשנית (כהנא, 2012).

תחום החינוך החברתי, הפועל בבתי-ספר – מאפשר לתלמידים להתנסות במסגרות שונות ובמגוון-תפקידים. התלמידים הפעילים מתנסים בארגון ובניהול של תכניות ופעילויות – כמו תרבות וחברה; הם שותפים לדיונים בפורומים שונים; הם שותפים בגיבוש-מדיניות או בהגדרת חוקים וזכויות; הם נפגשים עם דמויות פוליטיות, והם גם פעילים בפעולות-התנדבות שונות.

מרחב המסגרות החברתיות בבית-הספר מאפשר לתלמידים הפעילים לקיים ניסוי וטעייה, תוך כדי דחיית מחויבויות, ומסייע ביצירת מצבים להתנסות במגוון רחב של תפקידים ומטלות – על הזכויות והחובות הכרוכות בהם. התנסויות אלה מאפשרות לתלמידים לבחון אמיתויות שונות לפני קבלת התחייבות ומסייעת להם לפתח התנהגות נורמטיבית וחדשנית.

אם נשווה לשיטת החינוך הפורמלית, נראה כי יש בה פחות מרחב אפשרויות לדחיית-מחויבויות, יש דרישה לעמידה בסטנדרטים ברורים המוגדרים מראש, ולכן פחות מאפשרת ניסוי וטעייה. מסגרות החינוך הפורמלי דורשות עמידה בהוראות הנכתבות על-ידי המבוגרים, וכן עמידה בלוח-זמנים מוגדר, ללא אפשרות של שינוי הנתונים שהוגדרו. זאת בניגוד, כאמור, למסגרות הבלתי-פורמליות.

### 8. אינסטרומנטליזם הִבְעָתִי (expressive instrumentalism)

משמעותו – הבחנה בין היבטים הבעתיים ואינסטרומנטליים בהתנהגות ובמשמעת האנושית המקובלת. כלומר, פעולות המכוונות בו-זמנית להשגת סיפוקים מידיים ולהבטחת רווחים עתידיים. פעולות אלה משפרות את יכולת הביצוע של האנשים במטלות ארוכות-טווח

(Kahane, 1997) ומקדמות את היכולת לדחות סיפוקים מידיים (כהנא, 2012).

תלמידים, השותפים במסגרות חברתיות המעודדות מעורבות ופיתוח כישורים חברתיים – מרוויחים שני רווחים:

**האחד**, הם נהנים מפעילויות חווייתיות מהנות, הפועלות בבית-הספר תוך מעורבות **גבוהה שלהם** בפעילות, **והשני**, הם לומדים מהן דרישותיה של חברה בריאה ואיכותית להתקיים הודות לתרומה של כל פרט ופרט השייך אליה. התלמידים לומדים להיות מודעים לצורכי-בית-הספר, כך תהיה השהייה בו נעימה ומכילה, והם גם לומדים באילו אופנים יש להיות מעורבים – כאזרחים בוגרים בעתיד.

בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך, העוסק כולו בתחום החינוך החברתי – מודגשת ההבנה, כי על מנת לחנך תלמידים לנהל אורח-חיים חברתי קהילתי – יש לאפשר להם התנסות בסביבה דומה בתוך בבית-הספר (משרד החינוך, 2009). ההכרה של הצוות החינוכי של בית-הספר בצורך לפעול כקהילה אוטונומית, והכול – מתוך אמונה ביכולתם של תלמידים לנהל את ענייניהם בדרך עצמאית ואחראית (צדקיהו, 1988), היא שמספקת בו-זמנית מענה על הצרכים המידיים של התלמידים, והצמחתם כמנהיגים וכאזרחים, החיים בחברה דינמית בטווח הרחוק – כבוגרים. בעיקרון זה ניתן למצוא משותף עם החינוך הפורמלי, במקרה שבו התלמידים חשים כי הלימוד ממלא סיפוק מידי עבורם, אף-על-פי שבמרבית המקרים קשה יהיה לקיים עיקרון זה בחינוך הפורמלי כפי שהוא בנוי.

## סיכום

במאמר זה נעשה ניסיון להגדיר ולאפיין את תחום החינוך החברתי, הפועל בבתי-הספר – כתחום בלתי-פורמלי, הפועל במסגרת פורמלית. האפיון התבצע באמצעות שמונת המרכיבים המבניים המנסחים את הצופן הבלתי-פורמלי שהגדיר כהנא, המשמשים עד היום לבחינה וניתוח של גופים ומסגרות חוץ-בית-ספריים.

במאמר זה נעשה ניסיון ראשוני לבחון תחום, הפועל בתוך כותלי-בית-הספר באמצעות מרכיבים אלה. ואכן, מתוך הניתוח הרעיוני, שנערך לתחום החינוך החברתי במהלך המאמר – נראה, כי קיימת התאמה חיובית בין מרכיבי-הצופן הבלתי-פורמלי לבין תכניות ופעילויות, השייכות לחינוך החברתי. תחומי-הפעילות השונים מאפשרים לצעירים לבחון מרחב רחב של התנסויות חברתיות, קהילתיות ולאומיות. הן מאפשרות התנסויות ספונטניות מתוך ניסוי וטעייה, מתוך בחירה על-פי הצרכים של התלמיד ובית-הספר ומתוך וולונטריות מתמדת של התלמיד.

במרבית המקרים, התכניות פועלות בראייה סימטרית ושוויונית בין התלמידים למוריהם, ונעשה בהם אינסטרומנטליזם הבעתי רחב, כך שהתלמידים מקבלים הכשרה עתידית וכלים המותאמים לחברה דינמית ומעורבת כפי שמתקיימת במאה העשרים ואחת. והכול במקביל למערכת גדולה הבנויה בשיטות מדויקות – מערכת החינוך הפורמלית של הלימודים.

למעשה, מתקיימות בבתי-הספר שתי מסגרות חינוכיות, המנוגדות זו לזו: פורמלית ובלתי-פורמלית, והן משלימות זו את זו בתהליכי עיצוב דמות הבוגר והבניית עולמו האישי בעולם הפוסט-מודרני. עצם קיומן של שתי גישות חינוכיות בו-זמנית במסגרת חינוכית אחת – מאפשר לפתח בקרב התלמידים כישורים ומיומנויות ייחודיים שישמשו אותם בחייהם כבוגרים בחברה מורכבת ודואלית, ולמעשה הם מתנסים במערכות-חיים שונות במהותן ובהרכבן, כך שהן משלימות זו את זו.

תכניות ומסגרות השייכות לחינוך החברתי בבית-הספר מסייעות בהטמעת תהליכים חברתיים הקיימים בעולם הפוסט-מודרני, ותרומתן לצד תכניות החינוך הפורמלי – רָבָה ומשמעותית. במקום, שמתקיימות שתי גישות חינוכיות המנוגדות זו לזו, פורמלית ובלתי-פורמלית – מתקיימת השלמה של שתי המערכות, זו לצד זו, בבניית עולמם העכשווי והעתידי של התלמידים.

מאמר זה משמש תחילת מסע מחייב ומעמיק לקראת קיום מחקרים אמפיריים לבחינת ממדי הקוד הבלתי-פורמלי בתכניות המתרחשות בבתי-ספר, בחינוך החברתי ובתחום הבלתי-פורמלי כולו המתקיים בבית-הספר.

## ביבליוגרפיה

- זמיר, ש' ולסרי-רוש, י' (2013). מה חושבים מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי על המסגרת הפורמלית בחינוך? **שאנן**, 19, 149-161.
- כהן, א"ה (2012). ניתוח מבני רב-ממדי של הקוד הבלתי פורמלי: היבט סינכרוני ודיאכרוני. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 519-543). תל-אביב: רסלינג.
- כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הניעורים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 21-44). תל-אביב: רסלינג.
- כהנא, ר', רפפורט, ת' וזוסמן, י' (1975). **קיום ועקרונות לתכנון ולהפעלה של מפעלי-קיץ כמסגרות חינוך בלתי-פורמלי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- כלפון, א' (2012). **מועצות תלמידים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים וממלכתיים דתיים: בניית טיפולוגיה, זיהוי מאפיינים ובדיקת השפעה בתחומי אקלים בית ספרי, חינוך לדמוקרטיה, זכויות תלמידים, התנדבות בקהילה ומנהיגות תלמידים** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- לם, צ' (1975). החינוך המשלים בתורת מנגנון לשינוי החינוך הממוסד. בתוך י' מיוחס (עורך), **ספר החינוך המשלים** (עמ' 38-44). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך (2001). **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע סב/1**. ירושלים: המחבר.
- משרד החינוך (2009). **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע תשע/3**. ירושלים: המחבר.
- צדקיהו, ש' (1982). **מועצת תלמידים על ידי תלמידים ולמען תלמידים: פרקים לחברי מועצת תלמידים בבית-הספר העל יסודי**. תל-אביב: אורט ישראל.
- צדקיהו, ש' (1988). חינוך חברתי ומועצת תלמידים כמנוף לחינוך לדמוקרטיה. בתוך ש' צדקיהו (עורך), **החינוך לדמוקרטיה ומעורבות היועץ** (עמ' 8-24). ירושלים: משרד החינוך.
- צדקיהו, ש' (2007). החינוך החברתי בבית-הספר: יציבות מול שינוי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 379-398). ירושלים: מאגנס.
- שמידע, מ' (1979). **חינוך חברתי בבית-הספר העל יסודי**. תל-אביב: אחיאסף.
- שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11-28). ירושלים: מאגנס.
- Barenholtz, Y. (2005). **The just community approach to moral education in religious public schools in Israel: A case of adaptation** (doctoral dissertation). The Jewish Theological Seminary of America, New York.
- Cohen, E. H. (2001). A structural analysis of the R. Kahane code of informality: Elements toward a theory of informal education. **Sociological Inquiry**, 71(3), 357-380.
- Cohen, E. H. (2004). Components and symbols of ethnic identity: A case study in informal education and identity formation in diaspora. **Applied Psychology: An International Review**, 53, 87-112.
- Cohen, E. H., & Ifergan, M. (1999). **Israel experience madrichim: A living Israel Diaspora relationship**. Jerusalem: Taglit, Birthright-Israel International and the Department for Jewish Zionist Education, Jewish Agency for Israel.
- Dewey, J. (1944). **Human nature and conduct**. New York: H. Holt.
- Good, C. V. (Ed.). (1959). **Dictionary of education**. New York: McGraw Hill Books.
- Jeffs, T. (2001). First lessons: Historical perspectives on informal education. In L. D. Richardson & M. Wolf (Eds.), **Principles and practice of informal education** (pp. 34-51). London: Routledge Falmer Press.

- Kaba, M. (2001). "They listen to me...but they don't act on it": Contradictory consciousness and student participation in decision-making. **The High School Journal**, 84(2), 21-34.
- Kahane, R. (1986). Informal agencies of socialization and the integration of immigrant youth into society: An example from Israel. **International Immigration Review**, 20(1), 21-39.
- Kahane, R. (1988). Multicode organizations: A conceptual framework for the analysis of boarding schools. **Sociology of Education**, 61, 211-226.
- Kahane, R. (1997). **The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective**. Berlin & New York: De Gruyter.
- Kahane, R., & Rapoport, T. (1990). Informal youth movement and generation of democratic experience: An Israeli example. In O. Ichilov (Ed.), **Political socialization, citizenship education and democracy** (pp. 221-240). New York: Teacher's College Press.
- La Belle, T. J. (1981). An introduction to the non-formal education of children and youth. **Comparative Education Review**, 25(3), 313-329.
- Lavey, Y., & Wengr, E. (1991). **Situater kearning: Legitimate peripheral partieipation**. New York: Cambridge University Press.
- Ryan, C. (1976). **The open partnership equality in running the schools**. New York: McGraw Hill Book Company.
- Scott, C. A. (1908). **Social Education**. New York: Ginn & Company.
- Simkins, T. (1977). **Non-formal education and development**. Manchester: University of Manchester.
- Wilson, J. (1964). Education and indoctrination. In T. H. Hollins (Ed.), **Aims of education** (pp. 34-51). Manchester: Manchester University Press.

