

שער שני: הבית

תהליכי טיפוח תודעה ביקורתית בקרב מורות ומורי חותם: מפגש בין האישי לפוליטי

אילנית פינטו דרור

פרק זה נכתב מנקודת מבט אישית, נקודת המבט שלי כמובילת בית בהכשרת חותם נעמי. עניינו הוא טיפוח תהליכי תודעה ביקורתית בקרב מורים ומורות בכלל ובקרב מורות ומורי חותם המלמדים אוכלוסיות מוחלשות בפרט, ויוצגו בו גם כמה עקרונות בהכשרה המממשים את האפשרות לטיפוח תודעה זו. הנחת היסוד היא שתודעה ביקורתית תשנה בהכרח את הפעולה החינוכית המורכבת שהחותמיסטים והחותמיסטיות נדרשים אליה במציאות של אי־שוויון ופערים חברתיים, ותשמש מנגנון לשינוי חברתי.

תהליך טיפוח התודעה הביקורתית הוא מפגש בין האישי לפוליטי, בין הפרטי לחברתי; מסע לתוך תהליכים סובייקטיביים, שנע מן הפנים אל החוץ ותר אחר קשרים בין החוויה האישית ובין החברתי והציבורי. בחינת העצמי על רקע בחינת ההקשר החברתי־תרבותי מאפשרת להבין שאנחנו תוצר של חינוך שלעיתים הוא מדכא. זה תהליך כואב ונוקב, אבל הוא גם מרפא, משום שהוא מאפשר יצירת אלטרנטיבה ובנייה של משמעויות חדשות הבוחנות מחדש את מה שהתקבע בתודעה שלנו כאמת מוחלטת. בתהליך זה אפשר להגיע לתודעה משוחררת מדיכוי ולשנות את המציאות שבה פועלים מנגנונים המשמרים עוולות חברתיות. עבורי תהליך זה הוא הניסיון המתמשך להסביר לעצמי באופן רפלקטיבי ומתפתח את הזהות האישית ואת הביוגרפיה, ועל רקע המציאות החברתית־תרבותית לתת מענה לשאלות כמו מי אני ואיך הגעתי למה שאני היום.

מסע התפתחות התודעה שלי עובר דרך תחנות רבות. בתחנה הנוכחית התאפשרה לי בחינה קרובה של תהליכי התפתחות התודעה הביקורתית בקרב אלו העוסקים ועוסקות בחינוך של אוכלוסיות מוחלשות. בשנה הראשונה שהובלתי קבוצת בית היו החותמיסטים והחותמיסטיות בני הפריפריה הצפונית, ובשנה השנייה הובלתי קבוצה מעורבת של יהודים, יהודיות, ערבים וערביות מיישובי הנגב.

סוגיות הקשורות לצדק חברתי ותהליכים רגשיים של התפתחות אישית הם שני תחומי עניין הקרובים לליבי ושזורים בעשייה החינוכית שלי. בהיבט החברתי מדובר בביטוי של היעדר שוויון הזדמנויות בחינוך, הסללה, תיוג והדרה של אוכלוסיות מוחלשות. בהיבט הרגשי מדובר בתהליכים רגשיים־אישיים שמטרתם שיפור הרווחה הרגשית של תלמידים ותלמידות ושל מורים ומורות במערכת החינוך. בשלב מסוים מצאתי כמה נקודות ממשק של שני אלה – החברתי והאישי. אחד הממשקים נוגע בתהליכי טיפוח התודעה הביקורתית של מי שעוסקים ועוסקות בחינוך. אף על פי

שפרק זה מתייחס לעוסקים ולעוסקות בחינוך של אוכלוסיות מוחלשות, עקרונית תקפים לכל מי שעוסק בחינוך ושואף להומניזציה של המעשה החינוכי.

פייר בורדייה (2005) כותב כי להבין פירושו להבין תחילה את השדה שאיתו ושכנגדו אדם נבנה. הבנת השדה, הדמויות המרכזיות, החוקים הפועלים בו, התגמולים והסנקציות משמעה הבנת האדם. הניסיון להבין את עצמי על רקע השדה החברתי-תרבותי שגדלתי והתחנכתי בו היה עבורי תהליך של הבנת ההקשר החברתי הרחב יותר והבנת המיקום שלי בתוכו. להבנות אלה יש כוח לפעול על הנפש, לייצר תודעה משוחררת מדיכוי, ויתרה מזו – לשנות את האופן שאני פועלת בשדה החינוך.

תהליך שינוי התודעה מתואר על ידי פאולו פריירה (1981) כתהליך התפתחות התודעה של האדם המדוכא והפיכתו מאובייקט לסובייקט המעורה בהיסטוריה החברתית והפוליטית, מפרש אותה, מבקר אותה, יוצר אותה מחדש ומשנה את המציאות. מדובר אפוא בתהליך אישי של שחרור והתפתחות תודעה, המביא לידי רצון לשינוי מציאות חברתית.

מורי ומורות חותם מגיעים להוראה חדורי תחושת שליחות, והם בעלי מוטיבציה לעשייה חינוכית הומניסטית ולשינוי המציאות. עד מהרה הם מגלים את הפער בין החלומות והאידיאלים ל"עולם האמיתי". אפשר להעלות לדיון את השאלה אם בשלב המורכב ביותר בקריירה של מורים ומורות, שלב של מאבקי הישרדות לביסוס מקום, נכון לעסוק בתכנים של פדגוגיה ביקורתית, תכנים המערערים ויוצרים דיסוננס קוגניטיבי. עם זאת, שלב זה מאופיין גם בבניית הזהות החינוכית האישית. חשיפה לעקרונות שיוצגו בהמשך הדברים היא בעלת משמעות דרמטית לתהליך גיבוש הזהות החינוכית.

ייחודיותה של תוכנית ההכשרה, הדוגלת במנהיגות מחוללת שינוי חברתי ובליווי צמוד לאורך שנת ההוראה הראשונה, טומנת בחובה את האפשרות לצמצם את הפער בין התאוריה של הפדגוגיה הביקורתית ובין האפשרות ליישמה במציאות. כל מי שהוקסם מעוצמתה של פדגוגיה זו וייחל ליישומה הלכה למעשה, נתקל בקושי להופכה למתודולוגיה סדורה במציאות הבית-ספרית. פער זה הותיר את הפדגוגיה הביקורתית מעורפלת, מופשטת מבחינה מושגית ורחוקה מיישום במסדרונות בית הספר ומקיום של אותה תודעה של שחרור והעצמה. כמובילת הקבוצה נדרשתי לבחון מה יכול להפוך את התאוריה הרחוקה והבלתי מושגת מהלכה למעשה בהכשרת מורים ומורות. כלומר, היה עליי לבחון את המרכיבים שיכולים להפוך את הפדגוגיה הביקורתית לזמינה, נגישה ומעורפלת פחות, כך שתהיה ישימה, מעצימה ומקרבת למען שינוי המציאות החברתית.

השאיפה לשינוי המציאות החברתית והמחויבות לפעול לצמצום פערים ולקידום שוויון הזדמנויות בחינוך הן חזונה של תוכנית חותם. תוכנית זו מבקשת להעניק לילדים וילדות משכבות חברתיות-כלכליות נמוכות הזדמנות לנתב את חייהם להצלחה ולבחור את עתידם ללא קשר להכנסה, להשכלה או למעמד החברתי של הוריהם. במילים אחרות, תוכנית חותם מבקשת לשנות מציאות.

על פי חוק, מערכת החינוך במדינת ישראל מחויבת ליצירת שוויון הזדמנויות ולצמצום פערים בחינוך. אחת ממטרות החינוך הממלכתי היא "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה ותומכת בו" (חוק חינוך ממלכתי התשי"ג-1953). אכן, מדיניות החינוך מכוונת לצמצום פערים ולתקצוב דיפרנציאלי של בתי הספר על פי מדד הטיפוח, אך בפועל הבדלים בהישגים הלימודיים של תלמידים מקבוצות אתניות ומעמדיות שונות מלמדים על יציבותם של הפערים החברתיים (גלבו, 2010). מורים ומורות בעלי תודעה ביקורתית הקוראים את המציאות, חושפים את המנגנונים הסמויים מן העין המשמרים את אי-השוויון ובוחנים מיתוסים שהורגלו לתפוס כאמת מוחלטת – חשיבותם מכרעת לשינוי המציאות, שיש בה קשר הדוק בין הרקע החברתי-כלכלי לאפשרות למוביליות חברתית.

במרכז הדיון שלושה עקרונות הקיימים בהכשרה: חשיפה לדיסציפלינות הסוציולוגיה והפסיכולוגיה ולמתח ביניהן, טיפוח תהליכים רפלקטיביים ופרקטיקה הקודמת לתאוריה. המשותף לשלושתם הוא התבוננות על ההקשר החברתי, התרבותי והפוליטי שבו הפעולה החינוכית מתקיימת. מלבד ההצעה לפעולה מודעת לשם טיפוח תודעה ביקורתית, אציע דגשים ליישום ולמימוש העקרונות שנבחרו, שיהיו קרקע פורייה לטיפוח תודעה כזו. הפרק עוסק גם באופן שעקרונות אלה נתפסים, מפורשים ונחווים על ידי מורי ומורות חותם ובהשפעה שלהם על העשייה במציאות הבית-ספרית ועל ההנמקות לפעולה בשדה החינוך.

התפתחות התודעה הביקורתית של מורים ומורות

לתהליך התפתחות התודעה הביקורתית של מורים ומורות יש משמעות מכרעת בתפיסת התפקיד, בזהות המקצועית ובמחויבות לשינוי המציאות. תודעה זו מתפתחת בתהליך מקביל של מורים-מורות ותלמידים-תלמידות הנעשה בדיאלוג. דיאלוג זה משמש מנגנון לשינוי חברתי. פריירה (1981) מתייחס בכתביו לתלמידות ולתלמידים כמדוכאים ומדגיש כי המחנכות והמחנכים, ובפרט אלה העוסקים בחינוך אוכלוסיות מוחלשות, נדרשים לעבור מסע של שינוי תודעה, וכי מוטלת על כתפיהם האחריות המוסרית לתהליך זה. לדברי מייקל אפל (Apple, 2012), חינוך מורים ומורות צריך להיות ביקורתי מעצם טבעו. מורים ומורות אינם יכולים לחנך לביקורתיות אם אינם ביקורתיים בעצמם. לטענתו, מורים ומורות צריכים לקחת סיכונים פדגוגיים ולהיות דיאלוגיים.

את משמעות האחריות המוסרית לטיפוח תודעה ביקורתית הבנתי בשנים שניהלתי תיכון של החינוך המיוחד המיועד לבני נוער המאובחנים כבעלי הפרעות נפשיות קשות. במהלך שנים אלה נחשפתי לאופן שעולם האבחונים וועדות ההשמה פועל. במסגרת עבודתי נפגשתי עם בני נוער רבים שהיו קורבנות של מציאות חברתית. על פי רוב הם הופנו מהחינוך הרגיל, כלומר בתי ספר המחזיקים בדרך כלל בדימוי של מקום מטיב והומניסטי פעלו בדרך המשעתקת את הריבוד החברתי ומסלילה ילדים וילדות לשוליים החברתיים או, במקרה הזה, היישר לזרועות החינוך המיוחד על בסיס של אבחון פתולוגיות. כך, לדוגמה, ילדים וילדות מופנמים שסבלו מהצקות,

מבריונות ומחרם חברתי שנמשכו שנים בלי שקיבלו מענה חינוכי מותאם, אובחנו כבעלי חרדה חברתית, ובני נוער המגיעים מנסיבות חיים של עוני ותחושת כישלון אופיינו כסובלים מבעיית התנהגות או מאישיות מרדנית. היה בהם כעס, ולא פעם חשבתי שזהו הרגש הפוליטי ביותר. קשה לחשוב על מהפכות חברתיות ללא כעס. הסיבות שלהם לכעס היו מוצדקות, אך ההתמקדות במקור הנפשי והאישי, שלעיתים לא היה בו ממש, עיקרה כל אפשרות לדיון חברתי או פוליטי.

הניסיון האישי שלי מלמד שלהסללה ולתיג השפעה עמוקה על תפקודים קוגניטיביים ורגשיים. הם מחלחלים לתודעה של התלמידים והתלמידות, שוללים את האפשרות לסיפוק הצורך הבסיסי בשייכות ופוגעים ביכולתם להאמין בעצמם ולהצליח במערכת הפורמלית. הדבר בא לידי ביטוי בהתנהגויות ובהפנמת דימוי עצמי של חוסר ערך, ואלה מאפשרים ביתר קלות את הוכחת התיג כאמת לאמיתה ואת ההנחה כי מקור חולשתם הוא תוצר של ליקויים קוגניטיביים, תרבותיים, התפתחותיים ואחרים. תהליך זה פועל כמנגנון של היזון חוזר.

ביסוס למציאות זו שחווייתי בשנות ניהול בית הספר מצאתי במחקר מרתק שבדק את ההשפעה של הדרה חברתית על תפקוד רגשי וקוגניטיבי (Baumeister, Twenge, & Ciarocco, 2003). במחקר זה נמצא כי הדרה חברתית עלולה להפוך את האדם לטיפש, אנוכי, אימפולסיבי וחוסר רגשות. בשל התשוקה הבסיסית להשתייך לקבוצה, הזהות החברתית של האדם משפיעה על הזהות האישית יותר מכפי שנוטים לחשוב.

המבט הביקורתי על תהליכי ההסללה, התיג וההדרה בהקשר של בית הספר הייחודי שניהלתי התעצב גם בהשראתו של הפילוסוף מישל פוקו (1972). פוקו מבקש לחשוף את הדרכים שבהן הכוח נשזר בתוך מתווה שתי וערב של מארג חברתי. הוא קושר בין השיגעון לסדרים של כוח וידע ולמאפייני הדיכוי וההדרה, הגלויים והסמויים, של הלוקים במה שנתפס כמחלת נפש. פוקו העלה לסדר היום את השאלות הנוגעות לתפקיד החברתי של שרטוט קו התיחום בין השפוי ללא שפוי, ואלה השפיעו על הפעולה החינוכית שלי שהייתה בבחינת אלטרנטיבה למקובל בעבודה חינוכית בבתי ספר דומים.

האלטרנטיבה החינוכית שהצבנו לעצמנו כחזון (שלא תמיד התממש הלכה למעשה) הייתה התייחסות הומניסטית השואפת לשנות את האופן שילדים וילדות אלה מגבשים את הדימוי העצמי ואת תפיסת המציאות שלהם. העיסוק בקטלוג של התלמיד או בניתוח "סיבתי" של גורמי המצוקה שלו לא היו מעניינינו על פי רוב. אנו בבית הספר שאפנו לשנות את תפיסתם את עצמם אחרי שהמערכת איבדה את אמונה בהם. הפעולה למימוש מטרה זו הביאה לידי הצלחות לימודיות, ונקודת המוצא הייתה החירות שלהם לבחור את עתידם. לתודעה הביקורתית המתפתחת שלי הייתה השפעה על אופן הפעולה בבית הספר, אך היא הייתה רחוקה ממתודולוגיה סדורה.

בהתבוננות רפלקטיבית על העשייה, בניסיון להבין את ההנמקות לפעולה חינוכית בקרב אוכלוסיות מוחלשות ואת השלבים של התפתחות תודעה ביקורתית, נדמה כי הבחירה שלי לפעולה נבעה מאינטואיציה חזקה ורצון להטיב. התודעה הביקורתית והרצון לפעול ברוח הפדגוגיה המשחררת

לא נכחו בתחילת דרכי החינוכית אלא התפתחו במרוצת השנים. אינטואיציה זו נתמכה בתאוריה שפיתחה נל נודינגס (Noddings, 2005), **הפדגוגיה של האכפתיות והדאגה**. נודינגס פיתחה תפיסה פמיניסטית שעל פיה ההתכוונות הראשונית של מורים ומורות נובעת מתחושת אחריות מוסרית-רגשית כלפי התלמידים והתלמידות.

כאמור, בצד האהבה והאכפתיות התפתחה בי גם תודעה ביקורתית החותרת לפעולה לשינוי המציאות. חן למפרט (2008) טוען כי הקשר האנושי הוא הבסיס לעשייה החינוכית. מבט של מבוגר, המאפשר לילד או לילדה לזכות בדימוי עצמי של "היות בעל ערך", והיות המבוגר מבוגר משמעותי הם כלי רבעוצמה ביצירת מציאות חינוכית אלטרנטיבית. מציאות זו מובילה בהכרח להתבוננות ביקורתית על המציאות ובמקרים רבים גם לפרקסיס של שינוי חברתי. "התודעה המהפכנית" היא תוצאה של תהליך הכרתי-רגשי. על פי למפרט, חמלה עמדה פעמים רבות בהיסטוריה בבסיס הקריאה הרדיקלית לשינוי סדרי עולם, לתיקון עוולות ולמאבק על זכויות.

לדיו של מרסלו וקסלר (2005), המחויבות של מורים ומורות להצלחה לימודית של התלמידים והתלמידות המוחלשים היא הצעד הראשון לשינוי התודעה. אם תלמידות ותלמידים מוסללים ומתווגים מצליחים להגיע להצלחות לימודיות שאינן חד-פעמיות, אזי הגיון ההסללה אינו תקף. משמעות הדבר עבור מוריהם ומורותיהם היא שבית הספר משעתק את איהשוויין. אף על פי כן במקרה כזה על המחנך והמחנכת לשתף פעולה עם דרישות המערכת הפורמלית, וזה עומד בסתירה להגיון החינוך הביקורתי המצפה כי המורים והמורות יקראו את המציאות טרם כניסתם לתהליך החינוכי ויבינו את סיבות הדיכוי על היבטיו השונים.

פריירה (1981) תיאר את תהליך התפתחות התודעה הביקורתית. תודעה ביקורתית במקום תודעה נאיבית מאפשרת התקדמות לקראת פירוק מנגנוני הדיכוי. מדוכאים ומדוכאות עוברים כמה שלבים בתודעה שלהם עד להפיכתם לסובייקטים. שלבי התפתחות התודעה הביקורתית נעים מתפיסה פטליסטית של המציאות לתפיסה הקושרת בין הניסיון האישי למציאות החברתית-תרבותית:

1. **שלב התודעה המאגית.** מציאות הדיכוי מפורשת על בסיס של אמונות לא רציונליות ודטרמיניסטיות. לאדם אין כמעט אפשרות להשפיע על הסובב אותו, והתחושה היא שמה שהיה הוא מה שיהיה. פריירה מציין כי האדם הוא אובייקט של ההיסטוריה ולא סובייקט מודע.

2. **שלב התודעה הנאיבית.** האדם מתחיל לפרש את המציאות הסובבת אותו אך אינו מאמין שביכולתו לעשות זאת לבד אלא שעליו להסתמך על כוחות חיצוניים, בייחוד של בעלי הכוח והשליטה בחברה. תפיסת המציאות שלו כוללת רק את המציאות הקרובה לחייו, לסביבתו המיידית, ואין הוא מבצע הכללות על המציאות. לדוגמה, מורה מזהה כי תלמיד חווה מצוקה רגשית, היא פועלת להטיב אך אינה קושרת מצוקה זו למציאות החברתית הרחבה יותר ולנזקים הרגשיים של איהשוויין וההדרה. בשלב זה חסרה היכולת לבקר את החברה

כולה ואת האופן שמנגנוני שליטה המופעלים בידי אליטות תרבותיות-חברתיות פועלים, ומכאן חוסר היכולת להביע סולידריות עם אחרים מדוכאים ומדוכאות. זהו שלב ביניים בין השלב המאגי לשלב הביקורתי.

3. **שלב התודעה הביקורתית.** בשלב שהתודעה הביקורתית מתפתחת מורים ומורות בוחנים את הקשר בין החוויה הרגשית והניסיון האישי שלהם ושל תלמידיהם ותלמידותיהם ובין האופן שמערכת החינוך פועלת, על שלל הפרקטיקות והמנגנונים שלה, כדוגמת מדיניות חינוכית, שיחים, פדגוגיות רווחות בבתי ספר ממעמדות שונים ואינטראקציות. מנגנונים אלה מייצרים חוויות חיים שונה במרחבים מעמדיים שונים, וזו משעתקת את הריבוד החברתי. בשלב זה מתרחשת בחינה של המציאות ופירוש מחדש שלה. שלב זה טומן בחובו את האפשרות ליצור הכללות בנוגע לשלל המנגנונים ולבנות את ההיסטוריה כסובייקט מודע בתהליך דיאלקטי מתמיד ועקבי. התודעה הביקורתית המתפתחת מאפשרת הבעת סולידריות עם אחרים וחיפוש אחר אופן פעולה אחר שישנה את המציאות (וקסלר, 2005; פריירה, 1981).

תהליך שינוי התודעה לכיוון השלב הביקורתי הוא תהליך דינמי ומתמשך ואינו לינארי. ההנחה היא שהאדם הוא יצור חברתי ושהבנת המציאות מושפעת גם מעמדות, תפיסות, אמונות ומעשים של אחרים ואחרות סביב. התפתחות התודעה הביקורתית כרוכה בבחינה רפלקטיבית של אלו (וקסלר, 2005; שור ופריירה, 1990).

שלב התודעה הביקורתית אינו נתפס אצל פריירה כשלב של שלווה נפשית ושל שחרור מכבלי המציאות הדכאנית, משום שזהו מעשה של פרקסיס תמידי ולא אירוע חד-פעמי. מחויבות אמיתית לבחינת האופן שמנגנוני הדיכוי וההסללה פועלים נוצרת באמצעות מעורבות בפעילויות קבוצתיות וביחסים בין-קבוצתיים משמעותיים. ליחסים אלה השפעה מכרעת על תהליכי התפתחותה של תודעה ביקורתית.

כשם שלפדגוגיה הביקורתית חסרה פדגוגיה יישומית, מעשית וברורה, גם המתודולוגיה של התפתחות התודעה של אנשי ונשות חינוך היא מעורפלת. למרות היעדרה של מתודולוגיה ברורה, מתוך ניסיון לתור אחר מתאם חיובי בין רעיונותיה התאורטיים של הפדגוגיה הביקורתית ובין הפעולה במציאות שבה פועלים החותמיסטים והחותמיסטיות, זיהיתי שלושה עקרונות בהכשרה, שהטמעתם יכולה לשמש קרקע פורייה לצמצום הפער בין הרעיונות התאורטיים של הפדגוגיה הביקורתית ובין המתודולוגיה הבלתי ברורה. עקרון העל המתקיים בגרסאות שונות בשלושת העקרונות הוא התבוננות על ההקשרים החברתיים-תרבותיים שבתוכם אנו פועלים ופועלות.

תנאים המאפשרים התפתחות תודעה ביקורתית

חוקרת החינוך ג'ין אניון כתבה: "בית הספר הוא מוסד שבעיותיו המרכזיות משקפות וחושפות משברים אחרים הרווחים בערים: עוני, אבטלה, עוולות ציבוריות, הפרדות גזעיות, מעמדות

ותרבותיות" (Anyon, 2005, p. 177). ואכן, הכשרת חותם מביאה בחשבון את ההקשר החברתי בד בבד עם המורכבות הכרוכה בעשייה חינוכית המבקשת לשנות מציאות עיקשת של אישוויון. מבונים מסוימים הכשרה זו היא פרוגרסיבית, משום שהיא אינה מנתקת את בית הספר מן ההקשרים התרבותיים, הכלכליים והחברתיים שהוא צומח ופועל בתוכם.

שלושה עקרונות המתקיימים בהכשרה של חותם מדגימים את החיבור שלה להקשרים אלה. ההתייחסות להקשרים היא בבחינת מרכיב חשוב בטיפוח תודעה ביקורתית. יישום העקרונות המוצעים, בשינויים המוצעים וכפעולה מודעת ומוצהרת יממשו את הפוטנציאל לטיפוח מחנכים ומחנכות בעלי תודעה ביקורתית. כאמור, אף על פי שפרק זה מתמקד בהכשרת חותם, העקרונות תקפים לתוכניות הכשרת מורים באופן כללי. העקרונות הם **מפגש בין הדיסציפלינות הסוציולוגית והפסיכולוגית, תהליכים רפלקטיביים ופרקטיקה קודמת לתאוריה**.

מפגש בין דיסציפלינות: הפסיכולוגיה והסוציולוגיה

תוכנית הכשרת מורים ומורות הכוללת חשיפה לדיסציפלינות הסוציולוגית והפסיכולוגית ולהשלכות שלהן, ובכלל זה בחינה של האידאולוגיות הפדגוגיות, ההקשר ההיסטורי והאופי המשתנה שלהן במערכת החינוך, היא בעלת פוטנציאל לפתח תודעה ביקורתית.¹ מהלך עיוני כזה יכול לעודד למחשבה החושפת את מימדיו הפוליטיים של השיח החינוכי.

במערכת החינוך, כמו במוסדות להכשרת מורים, יש העדפה לשיח פסיכולוגי. על פי ניסים מזרחי (2009), הפסיכולוגיה נהנית ממעמד על של מדע היסוד של הפדגוגיה. השיח הפסיכולוגי מעדיף הסברים אישיים-פרסונליים על פני הסברים חברתיים-מערכתיים. גם בנושאים הקשורים לאי-שוויון יש העדפה להסברים פסיכולוגיים (Shoshana, 2017).

אפשר למצוא הסבר למצוקות של ילדים וילדות במערכת החינוך באמצעות הפסיכולוגיה, והיא מציעה תאוריות ופרקטיקות המאירות מרחבים חשוכים ועמומים בנפש האדם. עם זאת, כשההסברים להצלחות או לכישלונות של תלמידים ותלמידות במערכת החינוך נסמכים על הסברים פסיכולוגיים בלבד, מדובר בעצם בפעולה המטילה רק על הפרט עצמו את האחריות למצבו. פעולה זו מטשטשת את ההקשר החברתי ואת האחריות החברתית לקיום התופעה מראש.

על פי אווה אילוז (2012), התפיסה הפסיכולוגית מתרחבת ומבססת את מעמדה. היא דומיננטית בשלל מרחבים ובמוסדות רשמיים, בהם גם בתי הספר. השיח הפסיכולוגי מקדם ייחוסים אישיים-פרסונליים וניתוק מייחוס מבני-קולקטיבי. יש לו השפעה דרמטית על תפיסת העצמי של היחיד,

¹ לשם ההמחשה, תפיסות פדגוגיות שהתבססו על עליונות ונחיתות תרבותית בעשורים הראשונים לאחר הקמת המדינה הזינו את מעצבי מערכת החינוך והיו למדיניות רשמית של מערכת החינוך. תפיסות אלה יצרו מערכת ציפיות נמוכה מאוכלוסיות מוחלשות שפעלה כנבואה המגשימה את עצמה. חשיפה לתפיסות אלה מעודדת להבנת הממדים הפוליטיים של השיח החינוכי והשפעתו על החינוך בפריפריה.

והוא משמש מכניזם סמוי בשיעתוק איהשוויון. הפסיכולוגיה מסבירה את חולשתן של הקבוצות המודרות בגורמים אובייקטיביים כביכול כדוגמת ליקויים קוגניטיביים, תרבותיים והתפתחותיים, האחראים לפערים הלימודיים. לטענת הנרי ז'ירו (Giroux, 1992), האסטרטגיות הפדגוגיות המסורתיות הנגזרות מתפיסה זו הן טיפוליות ופסיכולוגיות. כמו כן מתפיסה זו עולה כי בעיית ההדרה או ההישגים הנמוכים של קבוצות באוכלוסייה היא בעיה נייטרלית, כמעט מדעית, המייצגת עמדה אפוליטית. לפיכך האסטרטגיות הפדגוגיות מוגדרות במונחים פסיכולוגיים טיפוליים ומנותקות מהסדר החברתי ומהבניות חברתיות המייצרות את הפערים החברתיים מלכתחילה.

חשיפה לתאוריות סוציולוגיות המספקות התבוננות על מבנים חברתיים ועל מנגנונים המשמרים את יחסי הכוח ואת הריבוד החברתי יכולה לצמצם תיוג והסללה של ילדים וילדות הנובעים משימוש במונחים פסיכולוגיים, וכן לטפח תודעה ביקורתית.

עיקרון זה של המפגש בין הדיסציפלינות בא לידי ביטוי (גם אם לא באופן אופטימלי) במהלך העבודה המשותפת של מובילי ומובילות הבית על יחידת הלימוד העוסקת בנוער בהדרה. למובילי ומובילות הבית מתאפשר מרווח תנועה ויש להם השפעה על תוכני ההכשרה. המתווה הכללי מוכתב, אך חלקים מיחידות ההכשרה נבנים בשותפות כקהילה מקצועית לומדת.

בתהליך בניית יחידת "נוער בהדרה", לקראת לימוד הנושא בקבוצות הבית, התפתחה מחלוקת באשר לתאוריות שיש לעסוק בהן ביחידה זו. מצד אחד הדרך המסורתית היא עיסוק בנושא באמצעות הדיסציפלינה הפסיכולוגית. מצד שני, עיסוק בפריזמה הסוציולוגית מפנה את המבט מייחוסים אישיים למבנים חברתיים ולשאלה איזה תפקיד ממלאת מערכת החינוך בשיעתוק הפערים החברתיים-מעמדיים. הפרספקטיבה הסוציולוגית מניחה כי החיים החברתיים אינם מקריים ואינם נתונים בכאוס אלא מתקיים בהם דפוס שיטתי של פעולה. יתרה מזו, עיסוק בנושא באמצעות תאוריות סוציולוגיות חותר להבנה של חוויית העצמי השונה כל כך במעמדות השונים ובדרכים שזהות מעמדית מכוננת ומתחזקת על ידי מבנים חברתיים וסדירותיות בית-ספריות. כמו כן העיסוק בנושא "נוער בהדרה" באמצעות תאוריות שיסודותיהן בפדגוגיה הביקורתית מאפשר את תפיסת בית הספר כמוסד חברתי המשמש חלק ממבנה העל של החברה וכמוסד שתפקידו להבטיח את שימור יחסי הייצור החברתיים. הפדגוגיה הביקורתית אינה מפרידה בין הפרקטיקות שבית הספר עושה בהן שימוש ובין המצוקה והדימוי העצמי של תלמידים ותלמידות בתוכו.

החשיפה לפריזמות השונות במהלך העבודה על נושא "נוער בהדרה" עוררה ויכוח רם וסוער בקבוצת מובילי ומובילות הבית. בסיומו לא הגענו להכרעה באשר לדרך הוראה המקובלת על כולנו ובאשר לנקודת הממשק של הפסיכולוגיה והסוציולוגיה, אך דיון זה עורר אותנו למחשבה והרחיב את האפשרויות לעסוק בנושא זה ובנושאים נוספים תוך כדי חשיפה לתפיסות השונות ולאידאולוגיות שלהן.

ההנחה שלי היא שבתהליכים מקבילים, חשיפה של החותמיסטיות והחותמיסטים לדיסציפלינות שונות אלה ולהנחות היסוד הסותרות שלהן מעלה למודעות את המתח בין חזון הצדק החברתי ובין

המצב הנוכחי בשטח. חשיפה כזו מאפשרת בחינה של מה שהתקבע כאמת מוחלטת. בדוגמה המתוארת, לימוד נושא "נוער בהדרה" באמצעות שילוב של תאוריות סוציולוגיות ביקורתיות ופסיכולוגיות מקדם התייחסות לעולם הרגשי בצד התבוננות על ההקשר והנסיבות של הדרה חברתית. שתי נקודות מבט אלה מביאות לידי מפגש אנושי משמעותי – התבוננות מודעת שבהכרח משנה את הפעולה החינוכית.

תהליכים רפלקטיביים

תהליכי החשיבה הרפלקטיבית נמצאו קריטיים בכינון התפתחות חשיבה ביקורתית ובמחויבות לשינוי המציאות בקרב סטודנטים וסטודנטיות ומורים ומורות לעתיד (Landreman, King, & Rasmussen, & Xinquan Jiang, 2007). עם זאת, תהליכי רפלקציה עלולים להישאר אפולייטיים, טכניים או ברמה של תפיסה הומניסטית כללית. תהליכים רפלקטיביים הבוחנים את החוויה האישית בהקשר נרחב של נושאים המושפעים על ידי כוחות חברתיים, פוליטיים או תרבותיים מתמשכים מאתגרים את ההנחות הקודמות ומביאים לידי הבנה מורכבת ועמוקה יותר של התופעה. במובן זה, תהליכים רפלקטיביים הם תהליכים מערערים (Chittooran, 2015).

בהכשרת חותם נעמי מוטמעים היבטים רפלקטיביים כעניין של שגרה. להיבטים אלה שלל מופעים: כתיבת יומן רפלקטיבי שבועי, כתיבה בעקבות שיעור, התייחסות רפלקטיבית לתהליך הובלת שינוי בבית הספר ועוד. ההיגיון העומד מאחורי כתיבת יומן רפלקטיבי הוא התבוננות רטרוספקטיבית על הפעולה החינוכית. בפעילות אנושית כזו האדם מהרהר מחדש על ניסיונו, מעריך אותו ולומד ממנו (זילברשטיין, 1988). על פי ג'ון דיואי (Kramer, 2016), חשיבה רפלקטיבית קשורה למצב של ספק, היסוס, בלבול או קושי מנטלי שבו נוצרת החשיבה. כמו כן זהו אקט של חיפוש, ערעור וחקירה כדי למצוא פתרון לספק זה.

ההנחיות לכתיבה הרפלקטיבית השבועית בהכשרה סובבות סביב השאלה הנוגעת בזהויות הקבועות והמשתנות של החותמיסטים והחותמיסטיות: מי אני כאדם, כמורה וכמנהיג מוביל שינוי או מנהיגה מובילת שינוי. נוסף על כך, הכתיבה נעשית על בסיס אירוע מזמן. תהליך התבססות הכתיבה הרפלקטיבית הוא הדרגתי, ואופני הכתיבה מגוונים. ישנם וישנן אלה שבתהליך כתיבה עקבי בוחנים את החוויה הסובייקטיבית במפגש עם המערכת הבית-ספרית, וישנה גם כתיבה הנשארת ברמת הדיווח התיאורי והטכני.

על מנת להבטיח שתהליכים רפלקטיביים בהוראה יהיו מכוונים לרפלקציה המפתחת תודעה ביקורתית המובילה לשינוי המציאות, יש לקחת בחשבון את ההקשר הסוציולוגי של הלמידה נוסף על ההקשר של תוכנית הלימודים והפדגוגיה. רפלקציה מסוג זה מתמקדת בפרט, בחוויות ובמודעות לחתירה לשחרור ולצורך בפעולה חברתית. בחינה אישית של התהליכים ההתפתחותיים אצל מי שנמצא או נמצאת בהכשרה להוראה, של הניסיון האישי שלהם ושל השקפתם החינוכית

על רקע ההקשר הבית-ספרי, ההיסטורי, התרבותי והחברתי מקדמת תהליכי חשיבה העוסקים באופן שבית הספר משעתק את הריבוד החברתי.

על פי פריירה (1981), בעל התודעה הביקורתית מודע לקיומם של הקשר חברתי-תרבותי של המצב ושל מיקום עצמי בתוך ההקשר הזה בהתחשב במגוון זהויות בשלל היבטים קיומיים (כגון מגדר ומעמד). הבנה של המיקום העצמי בתוך ההקשר היא בעצם רפלקציה, והיא מסייעת בהבנת יחסי הכוחות החברתיים.

השראה נוספת לכינון של רפלקטיביות המטפחת תודעה ביקורתית אני שואבת מהסוציולוג בורדייה. בספרו **סקיצה לאנליזה עצמית** (2007) הוא עוסק בסוציאנליזה עצמית. סוציאנליזה היא הבנה של הסובייקט ותכונותיו בתוך המרחבים החברתיים או השדות שהוא פועל בהם. בורדייה דן בסובייקט כיציר קבוצת ההשתייכות שלו ובאופן שסדרי החברה מכתיבה לו את פעולותיו. תהליך של סוציאנליזה, כפי שמתאר בורדייה, מעודד בחינה של חוויות אישיות בד בבד עם התבוננות על הסדרים והמבנים החברתיים.

דוגמה לסוגיה העולה בכתיבה הרפלקטיבית של החותמיסטיות והחותמיסטים ומעודדת, בתהליך מתמשך, את טיפוח החשיבה הביקורתית היא סוגיית ביסוס הסמכות בכיתה. בבתי הספר מורי ומורות חותם נדרשים לאמץ סמכות תקיפה, "להחזיק כיתה" ו"להשליט משמעת". השפה הנהוגה היא לעיתים צבאית או לקוחה מעולמות הניהול, והמודלים הנפוצים הם מודלים ביהיוריסטיים-רציונליסטיים. בשלב מסוים ועל בסיס בחינה עצמית רפלקטיבית, הם מבינים כי סמכות מסוג זה מרחיקה אותם ואותן מאותה מחויבות רדיקלית לאדם ומהמקור האנושי של העשייה החינוכית: הקשר הבינאישי והרצון ליצור מרחב הומניסטי ומשחרר עבור התלמידים והתלמידות. הלוא אלה הן הסיבות שבגינן בחרו בשינוי מקצועי ונכנסו לעולם החינוך. מחלחלת בהם ההבנה שתגובות רגשיות והתנהגויות שלהם ושל תלמידיהם ותלמידותיהם דחוסות במשמעות ונטועות בהקשר: הם מכירים בכך שפעמים רבות האלימות המילולית או הפיזית של תלמיד או תלמידה מחליפה את השפה המילולית ואת התקשורת, והם מבינים כי במקרים מסוימים תגובות אלה הן אסטרטגיה להישרדות. בצד הבנות אלה, חשיפה במהלך ההכשרה לבתי ספר שונים, בהם גם בתי ספר שלומדים בהם בני ובנות מעמד כלכלי-חברתי גבוה, וחשיפה לתפיסות ההומניסטיות המקובלות בבתי ספר אליטיסטיים אלה מעלות שאלות הנוגעות להבדלים בשיטות ההוראה במרחבים מעמדיים שונים ולהשפעה של שיטות אלה על חוויית העצמי של תלמידים, תלמידות, מורים ומורות במרחבים אלה.²

² מחקרים העוסקים ב"תוכנית הלימודים הסמויה", מושג שטבעה אניון (1980), בבתי ספר של מעמדות שונים חושפים כי בתי ספר ממעמד כלכלי-חברתי נמוך נוהגים משמעת נוקשה וקפדנית ומחנכים לצייתנות, לעומת בתי ספר במעמד כלכלי-חברתי גבוה הדוגלים באינדיווידואליזם "רך" המציב את הצרכים הרגשיים של התלמיד במרכז. פרקטיקות אלה משפיעות על היכולות הקוגניטיביות ועל מיומנויות לא קוגניטיביות כמו ערך עצמי ותחושת נוחות מול דמויות סמכות (Kerstetter, 2016; Kusserow, 1999).

תהליכים רפלקטיביים מתמשכים של בחינת הפעולה שליעצמי לעומת החינוך הראוי ולנוכח הפרקטיקות הקיימות במערכת הבית-ספרית והאידאולוגיה שמאחוריהן מפתחים את היכולת לזהות אצל התלמידים והתלמידות את החיפוש אחר קשר אנושי ואת הצורך בתקשורת לא פורמלית ו"בגובה העיניים". הבנה כזו מובילה למחויבות לשינוי המציאות. רפלקציה הנטועה בהקשר מניעה לחיפוש אחר דרכים פדגוגיות המאתגרות את המבנים הקיימים וחותרות לשינויה.

פרקטיקה קודמת לתאוריה

על פי נמרוד אלוני (2008), המתח השכיח ביותר בעולם הכשרת המורים והמורות הוא המתח שבין התאוריה למעשה, בין הרעיונות של הפילוסופיה ההומניסטית למציאות ההיררכית והסמכותית שהמורים והמורות פוגשים בבית הספר. מתח זה מתחדד ומקבל משנה תוקף כשעוסקים בתאוריות של הפדגוגיה הביקורתית ובניסיונות לתרגמן לפדגוגיה ברורה ומעשית. לטענת פיטר מקלארן (McLaren, 1998), הפדגוגיה הביקורתית אינה יכולה להסתפק בהפשטות תאורטיות ובחקירת טקסטים, אלא עליה "לחיות ברחובות", לגלות מעורבות ממשית בקהילה ולהשקיע מחשבה ומאמץ בתרגום תובנותיה למעשה פדגוגי ממשי בכיתה. מתאם חיובי בין הרכיב העיונית-אורטי ובין הפעולה בכיתה מטפח תודעה ביקורתית.

התרגום המאומץ של התאוריה למעשה הפדגוגי נוכח בהכשרה שלנו. רוח הכשרת חותם נעמי היא "מהאידאול אל המעשה". השיח על הפער בין הראוי והמצוי ועל הדרך לצמצם אותו הוא ציר מרכזי בהכשרה. כשמדברים בהכשרה על "הראוי", מדברים על שליחות ועל הומניזציה של בית הספר, ונדמה שיש בסיס רעיוני משותף. כשמדברים על "המצוי", מדברים על הקשיים, על המהמורות ועל ההוראה המסורתית. העיסוק בהכשרה בראוי, במצוי ובפער שביניהם מחייב את צמצום הפער בין התאוריה למעשה.

המחויבות ליישום התאוריות הלכה למעשה, בחינת דרך הפעולה שלהן בכיתות הלימוד ובחינת היכולת לממשן ולהפעילן בכיתה מבטאות את המחויבות לשינוי המציאות בכיתה. מחויבות זו לפעולה נמצאת בהלימה לתפיסתו של פריירה ושל ממשיכי דרכו. לדברי פריירה (1981) איאפשר לשנות מצב נתון רק באמצעות מודעות לקיומו, אלא יש לתרגם אותו לפעולה.

מפגשי הלמידה בהכשרת חותם נעמי נוגעים בבעיות ובדילמות ממשיות המתעוררות בבית הספר ומעסיקות את החותמיסטים והחותמיסטיות. על פי רוב תוכני הלימוד אינם נשארים מעורפלים, מופשטים או ברמה התאורטית, אלא ביחידות הלימוד נעשית חשיבה על הפרקטיקות הפדגוגיות הנותנות מענה לקשיים וניתנות ליישום בכיתה. איתור הפתרונות הפדגוגיים הוא הכיוון הנכון, אך הפתרונות הפדגוגיים האוניברסליים ("כלים", בשפת ההכשרה) אינם מתודולוגיה של הרעיונות הביקורתיים. תאוריות ביקורתיות שמות את הדגש בניסיון להבין את המציאות בהתאם לתלמיד מסוים או תלמידה מסוימת ובהתייחס להקשרים נקודתיים ולעיתים אקראיים. אף על פי

שהפדגוגיה הביקורתית אינה עוסקת בכלים ובפרקטיקות, אין די במודעות לבדה, כאמור, ויש גם לפעול בכיוון של מציאת פרקטיקות שייתנו מענה ברוח הפדגוגיה הביקורתית.

דוגמה ללמידה תאורטית המניעה לפעולה מתקנת, לאתגור המציאות ולפעולה לשינוי והעצמה התרחשה בזמן לימוד נושא "ההנעה ללמידה" (מוטיבציה). בחינה של הצרכים האנושיים העומדים בבסיס ההנעה (קשר, שייכות, תחושת מסוגלות, בחירה ומצפן פנימי) הובילה לחשיבה ולמציאת פתרונות פדגוגיים קונקרטיים בד בבד עם מוכנות לשינוי המציאות בכיתה. החותמיסטים והחותמיסטיות עסקו בשאלה כיצד לייצר מרחב לימודי שתתקיימנה בו פרקטיקות לימודיות המקדמות אוטונומיה של תלמידים ותלמידות, מצמצמות אווירת תחרות ואינדיווידואליזם, מקדמות יחסים בין-אישיים ומייחסות משנה חשיבות לתהליך הלמידה ולמאמץ. באופן זה הם שחזרו את מנגנוני התפעול ואת הסדירויות הבית-ספריות הקיימים ובחנו דרכים חדשות לסיפוק הצרכים האנושיים העומדים בבסיס ההנעה, דרכים המובילות להומניזציה במערכת הבית-ספרית. כל אחד ואחת מהחותמיסטים והחותמיסטיות נדרש לבחור כיתה או תלמיד או תלמידה או תלמידה קונקרטיים, ובהתאם לחוזקות האישיות של התלמיד או התלמידה או של הכיתה כולה היה עליהם לחשוב על מענים פדגוגיים מותאמים שיש בכוחם להעצים ולקדם ערכים של סקרנות, יצירתיות ומרחב לביטוי אישי.

אין חינוך נייטרלי, אומר פריירה, ויש להגביר את המודעות לאופיו הפוליטי של המעשה החינוכי ואת המחויבות לשינוי המציאות בפועל על ידי ניסוח הפרקטיקות בהתאם להקשר שבו הן מיושמות, למטרה שלהן ולמשמעויות הנובעות מהן.

סיכום

המחויבות לשינוי המציאות שבה קיים קשר הדוק בין מעמד חברתי-כלכלי למוביליות חברתית מצריכה תוכנית להכשרת מורים ומורות המטפחת תודעה ביקורתית. התהליכים לטיפול תודעה זו נכללים במערכת של קשרים פסיכולוגיים וסוציולוגיים וקשורים בתהליכי טרנספורמציה אישית של מורים ומורות. המודעות של מורים ומורות למנגנונים הסמויים והגלויים המשמרים את אי-השוויון מקדמת פעולה חינוכית שיכולה לשנות את המציאות.

פעולה מתוך אהבה ואכפתיות היא בבחינת תשתית למוטיבציה לפעולה, אך אין בה די לצורך שינוי. בד בבד יש לטפח תהליכי תודעה ביקורתית. בהכשרת חותם נעמי קיימים כמה עקרונות למימוש הפוטנציאל לטפח בהדרגתיות תהליכים אלה, שמטרתם להביא לידי שחרור והעצמה הן של החותמיסטים והחותמיסטיות והן של תלמידיהם ותלמידותיהם בכיתה. זהו תהליך מורכב ועדין, משום שכפי שצינתי, שנת ההוראה הראשונה היא התקופה המורכבת ביותר בקריירת ההוראה, ומשום שתהליך זה מערב היבטים רגשיים מורכבים של החותמיסטים והחותמיסטיות שיש לקחתם בחשבון.

המשותף לשלושת העקרונות שהוצגו במאמר – מפגש בין הדיסציפלינות הפסיכולוגית והסוציולוגית, תהליכים רפלקטיביים ופרקטיקה קודמת לתאוריה – הוא ההתבוננות בהקשר. ההקשרים החברתיים, התרבותיים והפוליטיים שבהם הפעולה החינוכית מתקיימת וחיבורם להקשר הרחב פותחים את האפשרות לטפח בתהליך איטי תודעה ביקורתית. **עקרון המפגש בין הפסיכולוגיה והסוציולוגיה** מציע חשיפה לתפיסות עולם סותרות ובחינה של השיח הפסיכולוגי הרווח ושל ההשלכות האידאולוגיות והפדגוגיות שלו. **עקרון הרפלקטיביות** מציע לעגן את כתיבת החוויות האישיות בבית הספר ביומן רפלקטיבי בהתייחס למבנים מערכתיים, לנורמות ולסדירויות בית-ספריות. פעולה זו חותרת להבנת ההיגיון וההנמקות העומדים מאחורי מבנים אלה ולהבנת השפעתם על החוויה הסובייקטיבית של הפרט בבית הספר. על אף הכשל המובנה בפדגוגיה הביקורתית, **עקרון הפרקטיקה הקודמת לתאוריה** עוסק במציאת המענים הפדגוגיים הקונקרטיים בהתאם לתלמיד או לתלמידה ולסיטואציה בהתחשב בייחודיותם במקום הבחירה המסורתית במענים פדגוגיים אוניברסליים.

ובמילותיו של פריירה (2016, עמ' 23):

תהליך ההוראה הנושא בחובו תהליך חינוכי, מכיל "תשוקה לדעת" ומביא אותנו לחיפוש מהנה, אך לגמרי לא פשוט. לכן, בין היתר, נדרשת תעוזה בעבור מי שרוצה להיות מורה, מחנכת. על המחנכת להיות בעלת נכונות להיאבק על הצדק, על הזכויות, כדי שיווצרו התנאים שיאפשרו שמחה בבית הספר.

מקורות

אילוץ, א' (2012). **גאולת הנפש המודרנית: פסיכולוגיה, רגשות ועזרה עצמית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלוני, נ' (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

בורדייה, פ' (2005). **שאלות בסוציולוגיה**. תל אביב: רסלינג.

בורדייה, פ' (2007). **סקיצה לאנליזה עצמית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

גלבע, י' (2010). **האם מצטמצמים הפערים בחינוך? ירושלים: מכון ון ליר, התוכנית לכלכלה וחברה**.

וקסלר, מ' (2005). שינוי תודעה בקרב מורים לתלמידים מוחלשים. **מניתוק לשילוב**, 14, 31–41.

זילברשטיין, מ' (1988). הוראה רפלקטיבית: הבהרה קונצפטואלית לתכניות הכשרה והשתלמות מורים. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 15–42). תל אביב: מכון מופ"ת.

- חוק חינוך ממלכתי (תיקון מספר 6), התשי"ג–1953, ס"ח 2.
- למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפתי כביקורת הניאורקיטליזם**. תל אביב: רסלינג.
- מזרחי, נ' (2009). לא רוצים סוציולוגיה: פדגוגיה ללא חברה בשדה החינוך בישראל. **אלפיים: כתב עת רב-תחומי לעיון, הגות וספרות**, 34, 42–64.
- פוקו, מ' (1972). **תולדות השיגעון בעידן התבונה**. ירושלים: כתר.
- פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. ירושלים: מפרש.
- פריירה, פ' (2016). **מכתבים למורה: לאלו המעזים ללמד**. תל אביב: דרור לנפש.
- שור, א' ופריירה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך**. תל אביב: מפרש.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policy, urban education, and new social movement*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. (2012). *Knowledge, power and education*. New York, NY & London: Routledge.
- Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Ciarocco, N. (2003). The inner world of reflection: Effects of social exclusion on emotion, cognition and self-regulation. In J. P. Forgas & K. D. Williams (Eds.), *The social self: Cognitive, interpersonal & intergroup perspectives* (pp. 161-174). New York, NY: Psychology Press.
- Chittooran, M. M. (2015). Reading and writing for critical reflective thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 143, 79-95.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Kerstetter, K. (2016). A different kind of discipline: Social reproduction and the transmission of non-cognitive skills at an urban charter school. *Sociological Inquiry*, 86(4), 512-539.

- Kramer, J. (2016). A Deweyan reflection: The potential of hospitality and movement in the classroom. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 18(1-2), 75-87.
- Kusserow, A. S. (1999). De-Homogenizing American individualism: Socializing hard and soft individualism in Manhattan and Queens. *Ethos*, 27(2), 210-234.
- Landreman, L. M., King, P. M., Rasmussen, C. J., & Xiquan Jiang, C. (2007). A phenomenological study of the development of university educators' critical consciousness. *Journal of College Student Development*, 48(3), 275-296.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Shoshana, A. (2017). Ethnographies of "a lesson in racism": Class, ethnicity, and the supremacy of the psychological discourse. *Anthropology & Education Quarterly*, 48(1), 61-76.