

ילדים ב"סיכון" -

עיצוב הילדות בתוכנית הפדרלית ללמידה קהילתית במסגרות משלימות

במרכזי למידה קהילתיים (21st Century Community Learning Centers) מופעלות תוכניות פדרליות של למידה לאחר שעות הלימוד בבית הספר, המיועדות לתמוך בתלמידים עניים שהשיגיהם נמוכים. מה השפעתן של תוכניות אלה? איך הן מעצבות את הילדות, איך נבנית הקהילה בעזרתן? מה משמעות החינוך שמקבלים הילדים ואיזה ידע מועבר בו? המחבר מנתח את הטקסטים המנחים תוכניות אלה, חומרי הלמידה ומסמכי המדיניות. נקודת המוצא היא, שעיצוב הילדות הוא מבנה מכונן, שבו משתקפים דגמים תרבותיים בוגרים ובכללם פחדים, תשוקות וערכים מנחים.

לפי הגדרות של משרד החינוך האמריקני, מרכזי הלמידה מיועדים לתלמידים המתאפיינים ברמת עוני גבוהה ובהישגים לימודיים נמוכים. מרכזי הלמידה נועדו לסייע להם לעמוד בסטנדרטים אקדמיים באמצעות תוכניות השלמה מגוונות. הצלחה של התוכנית נמדדת באמצעות שיפור התנהגותי של המשתתפים - נוכחות סדירה בבית הספר, עלייה בהישגים הלימודיים, ירידה בעבירות משמעת ובהתנהגויות מסוכנות. אפשר לראות, כי על פי הגדרות אלה התלמידים מסווגים, ממוינים ומתויגים כבעלי לקות או פגם; סטנדרטים חינוכיים חיצוניים, לפיהם בית הספר וכלליו הם מטרת-על, מונעים זיהוי גורמים חברתיים בעלי השפעה, ומסכלים הלכה למעשה את השתלבותם של התלמידים וטמיעתם בחברה הכללית. התוכנית הפדרלית (NCLB No Child Left Behind) שמסווגת דורשת עמידה בסטנדרטים אחידים של כל התלמידים, בכל מקום בארה"ב, והיא מוליכה את מוסדות החינוך לפעולה דפוסית וחד-ממדית. התוכנית משווה בין תלמידים ומעריכה אותם על סמך תוצאות מבחנים ייחודיים. תוכניות החינוך המשלים, המופעלות לאחר שעות הלימודים בבית הספר מכוננות שיח מבדל ומבחין. מדיניות ה-NCLB מניחה, כי תלמידים פעילים ומצליחים מבחינה אקדמית רק כשהם משתתפים בתוכנית חינוכית מממוסדת. תלמידים שאינם משתתפים בתוכניות כאלה מוגדרים כפסיביים, לא יעילים ולא יצירתיים. קשה לשער כי אמנם כך הם פני הדברים; הרי לא ייתכן כי כל מי שלא לוקח חלק בפעילות הוא אמנם פסיבי ובלתי יצירתי. במקורן, תוכניות ההשלמה התבססו על שיח אחר, לא זה המדגיש קיומן של תופעות כעוני, הדרה, ניתוק וניכור, אלא תוך התבססות על קריטריונים מגוונים, לא דווקא מספריים - יכולת חשיבה ביקורתית ויצירתית, פתיחות לדיאלוג, מחויבות חברתית, אכפתיות, ועוד.

לפי מסמכי המדיניות הכתובים בתוכנית הפדרלית, הלקות המיוחסת לתלמידי בית הספר אינה נוגעת רק להישגים או למצב הכלכלי-חברתי. גם המשפחות הן, למעשה, "לקויות"; מעורבות קהילתית, לפי אותם המסמכים, פירושה הזמנה של המשפחות להשתתף בתוכניות של חינוך למבוגרים. אין בכך כדי לעודד את השתתפות הילדים, להפך: הרחבת הפיקוח גם אל המשפחה מצמצמת את המרחב החופשי של הילדים. ההוויה הכוללת שלהם נתונה בתוך רשת פיקוח מנרמלת אחידה - בבית הספר ומחוצה לו, בבית, במשפחה, בקהילה. המורים והמנחים נתפסים כגורמי הידע והפיקוח. הם בעלי השררה, בעלי הסמכות לייעץ להורים כיצד לנהוג עם ילדיהם.

בדרך זו המערכת משמרת באופן מחזורי את הנורמות שלה, חוזרת עליהן ומעצימה אותן בדפוסים המשועתקים מדור לדור.

קריאה במסמכי מדיניות ובתוכניות לימודים מלמדת, כי לזמן ולמרחב יש שימושים ידועים וקבועים מראש. ילדות היא ואקום, שעתיד להתמלא בתכנים, בערכים ובעיקר בקריטריונים שאושרו על ידי המדינה. משעות אחר הצהריים נגזלים מילדים המתגוררים בשכונה מוחלשת מאפייני הילדות בזמן ובמרחב. המרחב עוצב מחדש, כמרחב שכיניו "בטוח ונטול סיכונים". פירוש הדבר – פיקוח מתמיד, תוך הקפדה על הימנעות מוחלטת מן החטא הגדול של הבטלה; פסיביות היא עבירה חמורה – על כולם להיות פעילים כל העת. ילדות אחרת נתפסת חריגה מן המסגרת הרצויה, שעלולה להפריע למדינה מלהצמיח עובד ממושמע בעתיד. המדינה נוכחת בכל מקום שבו נמצאים ילדים, מטפלת בהם, מפקחת עליהם, מעניקה להם ציון – באיזו מידה הם מתקרבים לאידיאל "הילדים הטובים" שהיא ייעדה להם במדדים שהיא קבעה. מיותר לציין, כי התמונה האמיתית מורכבת הרבה יותר. אף אם יש ילדים ובני נוער בסיכון שחשים בלתי בטוחים ומשועממים בהיעדר פיקוח מבוגרים, עדיין מצויים רבים אחרים, שעשויים למלא את הזמן בפעילות חיובית, אף אם עצמאית.

המחקרים שנעשו בתום שנת הפעילות הראשונה של מרכזי הלמידה שהופעלו במסגרת ה-NCLB מצאו, כי התוכנית לא הגבירה את תחושת הביטחון של הילדים ולא הפחיתה את השימוש בסמים בקרב בני הנוער. מתברר, כי התעלמות ממורכבות אינה מצמצמת את הפער בין עקרונות כתובים לבין המציאות. הגברת פיקוח המבוגרים על הזמן, המרחב ופעילויות הילדים אינה משפיעה באמת ובאופן עמוק על חוויותיהם; הבעיה נעוצה בתוך הפרדיגמה הקיימת. רק שינוי הפרדיגמה והתבוננות בנרטיב של הילדים עצמם יכולים לבסס מדיניות חינוכית. כדי להבין את העולם התרבותי והפיזי של בני נוער יש צורך בניתוח של אי השוויון המובנה. את המבנים והמרכיבים של מדיניות הילדות הנורמטיבית צריך לבחון אל מול מגוון אפשרויות-ילדות אחרות.

גם הסיוע הכלכלי המיועד לתוכניות החינוך המשלים בעייתי מאוד. התוכניות נבנות על ההנחה כי המיומנויות והכשרים שהילדים יפתחו יסייעו להם לשפר את עצמם ואת קהילתם המוחלשת, למרות הנטל הכבד של העוני הכלכלי. המימון ניתן לשלוש עד חמש שנים. כיצד ניתן לדרוש מקהילות מוחלשות ועניות לקחת על עצמן אחריות לאורך זמן לביצוע רפורמות, שאותן לא יכלו לבצע קודם לכן? מה גם, שעצם הגישה כאילו לאחר שנות סיוע כספי ספורות הקהילה תאמץ את הערכים ה"רצויים" ותמשיך בהם בכוחות עצמה, היא גישה מתנשאת ופטרנליסטית, שאינה מכירה כלל בהון החברתי והתרבותי העצמאי של אותן קהילות.

התפתחות הילדים הופכת להיות אמצעי להשגת המטרה – שיפור ההישגים האקדמיים. תכונות חיוביות הן אלה שתסייענה לתלמידים לקדם את היעד של התקדמות בהתאם למדדים במבחנים הסטנדרטיים. תוכניות החינוך המשלים נועדו, למעשה, להפוך את התלמידים למשהו שונה ממה שהם באמת, לעיתים בניגוד ישר לערכים ולעמדות של הקהילות המקומיות שלהם. מסגרת התוכניות ודרך התקצוב מחזקות היררכיה קשוחה בין ידע שנחשב לגיטימי, כמו אוריינות בסיסית, לבין פעילויות שחשיבותן להשכלה פחותה. הידע הלגיטימי והמוערך הוא ברובו כללי ומופשט, דבר המקשה לבנות גופי ידע שאינם מוגבלים על ידי מגדר, מעמד והיסטוריה. מרכזי הלמידה, הקהילתיים עסוקים בחינוך הבלתי פורמלי, אך יונקים מחזון ההשכלה הכללית הפורמלית,

בהתאם לשיח החברתי הדומיננטי. לדוגמה, אפילו תוכניות העשרה באמנות מהוות גשר לאוריינות תרבותית מנרמלת, מנותקת מתרבות הקהילה, שנתפסת כלקויה. תוכניות החינוך המשלים הבלתי פורמלי מופעלות לאחר שעות הלימודים בבית הספר ומוצגות כמיועדות לרווחת החברה, מכשיר להענקת סיוע לקהילות ומקור של העברת משאבים חינוכיים לילדים ולבני נוער. אך בחינת משמעותן הנגלית של התוכניות, מתוך ניתוח השיח שבו נעשה שימוש, מגלה כי מדובר בתפיסה של לקות, הרואה את ילדיהן של קהילות עניות כמנותקים מהוויה "אמיתית" כלשהי, כזקוקים להכוונה חברתית "נכונה", לכינון ילדות מחודש. המשברים המלאכותיים, הרואים בקהילות ה"לקויות" איום על היציבות החברתית, מביאים ללחץ ציבורי ותקשורתי לקראת פתרון מדומה של ניהול ילדות של ילדים עניים באמצעות פיקוח מבוגרים מוגבר ועל ידי הרחבת מסגרות בית הספר. חוויות הילדות האוטנטיות של הילדים, הנבנות על יסוד תרבותם וזהותם הקהילתית מוערכות ונשפטות מתוך השקפה מנרמלת, כאילו הייתה השקפה בלעדית.

גישה אחרת הייתה מציעה אלטרנטיבה בדמות שיח הנטוע בהקשר המקומי וההיסטורי. מערך של החינוך המשלים בתוכנית החליפית צריך להיבנות מתוך עולמם של הילד ושל קהילתו. אימוץ תפיסה כזו דורש מעורבות עמוקה של הקהילה בתהליך החינוכי, תוך הגדרה מחדש של יעדיה הממשיים בכל הקשור להתפתחות הילד. בפרדיגמה החליפית בית הספר אינו גורם מרכזי שנועד לנרמל, אלא גורם-שותף, יחד עם אחרים. מערכת החינוך המשלים אינה מכוונת לצמצום פערים תוך אימוץ ערכי מעמד הביניים, אלא לפיתוח ולשינוי באמצעות מעורבות לאורך החיים. תפיסת החינוך כמערך לפיתוח קהילתי מערבת את הילדים בקהילה ובחברה מסביב, ומערבת את הקהילה המקומית בתכנון הזמן והמרחב של ילדיה. התפתחות אישית קשורה באופן עמוק למעורבות קהילתית, ולהפך: הקהילה נבנית על ידי הפרטים המרכיבים אותה, ובה בעת היא בונה אותם.

תוכניות השלמה באמנות ברוח זו הן רפלקטיביות, גמישות ומבטאות את מגוון התרבויות הקיימות. החינוך האסתטי צריך להיות קשור להעמקת הזהות העצמית של ילדים; אומנויות עשויות לשמש מסגרת אפיסטמולוגית ראשונה במעלה להכרת העולם וביטוי עצמי בו. מסגרת כזו מתווכת לילד את העולם כנבנה מתוך ההקשר המקומי, על רצף ההוויה שלו. הוצאת לימוד האמנות מן התוכנית המנכרת והמרחיקה תגביר את מעורבות התלמידים והקהילות בתוכניות האמנות של החינוך. כיום, קיימות כמה מסגרות המקיימות תוכניות ברוח זו במרכזי למידה אחדים, אך אלה עדיין קולות בודדים, שאינם מהווים חלק ממדיניות מודעת. חינוך אסתטי ביקורתי בהקשר המקומי עשוי לפרק את הקשר בין כוח, זכויות ואי-שוויון, ולתרום לעיצוב החוויות החינוכיות על בסיס קהילתי.

התקציר מבוסס על המאמר:

Chapell, S. V. (2006). "Children at risk": Constructions of childhood in the 21st Century Community Learning Centers federal after-school program. *Art Education Policy Review*, 108 (2), 9-16.