

4 צדק חינוכי

ממערכת מפוערת למערכת מפוארת

שלמה סבירסקי

ד"ר שלמה סבירסקי הוא המנהל האקדמי של מרכז אדוה,
מחבר הספר **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**.

מצב החינוך בישראל

ראשית יש להבהיר: דיון ב"איכות החינוך" ודיון ב"שוויון בחינוך" אינם היינו הך. דיונים אלה נבדלים זה מזה הן בסוגיות הנדונות והן בחלקי המערכת שאליהם הם מתייחסים.

בהקשר הישראלי, הדיון ב"איכות החינוך" מתמקד בדרך כלל בשליש העליון, המוביל, של המערכת, אותו שלישי של בתי הספר המשרת את התלמידים המיועדים לתפקידי ממשל, פיקוד, ניהול ותקשורת. אלה בתי הספר העומדים במרכז הדיון הציבורי בסוגיות כדוגמת החינוך ההומניסטי, הדמוקרטיה, הוראת האבולוציה, ההדתה, הפוליטיזציה, חופש הביטוי וכיו"ב. אלה גם בתי הספר העומדים באור הזרקורים כאשר מדובר בסוגיות מערכתיות כדוגמת תשלומי הורים או אוטונומיה בית-ספרית.

למה שלישי? לפני שנים התבקשתי לבחון את התוכניות לחינוך לדמוקרטיה, שהונהגו בעקבות רצח פעיל "שלום עכשיו" אמיל גרינצוויג. מצאתי כי תוכניות אלה, שיועדו לכאורה לכל בתי הספר, הונהגו בפועל בלא יותר משליש מהם, כאשר במגזרים שלמים של המערכת כלל לא שמעו עליהן או שמעו אך לא התכוונו להנהיגן, למשל בתי ספר מקצועיים ובתי ספר חרדיים. ברבות הימים מצאתי כי

חלוקה זאת יפה גם לסוגיות אחרות במערכת החינוך – בדרך כלל, סוגיות של "איכות החינוך" – ומאז היא משמשת אותי ככלל אצבע. הדיון ב"שוויון בחינוך" הוא שונה. מבחינת התוכן, הוא מתמקד – בישראל מאז שנות השישים – בפערי ההישגים בין מזרחים לאשכנזים, ובעשור־שניים האחרונים גם בפערי ההישגים בין יהודים לערבים. בתי הספר שבמוקד הדיון בשוויון הם בתי הספר בשכונות "דרומיות", בעיירות הפיתוח ובבתי הספר הציבוריים ביישובים הערביים. גם בהקשר הבינלאומי יש הבדל בין "איכות החינוך" ו"שוויון בחינוך". "איכות החינוך" מתייחסת ליכולת של מערכות החינוך בארצות השונות להכין את תלמידיהן ל"עולם המחר" בתחומי המדע, הטכנולוגיה, התרבות והפעילות הציבורית, וזאת בהתבסס על הישגים במבחנים בינלאומיים בנושאים הנחשבים לחיוניים לצורך תפקוד בעולם זה, כדוגמת מתמטיקה. ואילו "שוויון בחינוך" מתייחס לשאלה, מה המרחק בין קבוצות שונות בתוך אותה ארץ בכל הנוגע להישגים במבחנים הבינלאומיים.

כיצד איכות ושוויון קשורים זה בזה? כאשר מדובר בפרט או במיעוט פריויליגי, הדרך לאיכות עוברת דרך סינון, ייחודיות ומצוינות. כאשר מדובר במערכת שלמה, הדרך לאיכות עוברת דרך שוויון. בישראל, הפערים בין קבוצות שונות של תלמידות ותלמידים הם כידוע גבוהים מאוד יחסית לארצות החברות בארגון ה-OECD. ופערים אלה אינם "תוצר טבעי" של מערכת שבה יש מצליחים ויש נכשלים, אלא של מערכת שהפערים הם מרכיב בסיסי של אופן פעולתה. מערכת החינוך היא מערכת מפוערת (מלשון פער).

הגורמים למצב החינוך בישראל

ההיסטוריה ידועה. עד למלחמת העצמאות ב-1948 הצליח היישוב הציוני להקים מערכת חינוך טובה למדי. אף על פי שהמערכת הייתה מפוצלת מבחינה פוליטית – הזרם הכללי, זרם העובדים, זרם המזרחי (המפד"ל) ואגודת ישראל – היא הייתה אחידה למדי הן מבחינת האיכות והן מבחינת השוויון. על רקע התוצאות העגומות

של תלמידי ישראל במבחנים בינלאומיים כיום, מעניין לציין שברוך בן יהודה, מי שהיה ב-1948 למנכ"ל ראשון של משרד החינוך, קבע כי "החינוך היה מסודר לפני קום המדינה [...] . רמת בית הספר שלנו בהשוואה למדינות אחרות היא גבוהה [...] . בגן הילדים הננו תופסים אחד המקומות הראשונים בעולם. בית הספר היסודי ובתי הספר התיכוניים לכל סוגיהם השיגו רמה המשביעה מאוד את רצונם של הפדגוגים בעולם" (הארץ, 28.12.49). חוקר החינוך משה סמילנסקי הגדיר אותה מערכת כמבוססת על "שוויון פורמלי": כל התלמידות והתלמידים יושבים באותה כיתה, כל התלמידות והתלמידים לומדים את אותה תוכנית.

מערכת החינוך היישובית לא הייתה מוכנה לעלייה הגדולה, ובמיוחד לא לזו של יהודי ארצות האסלאם. ברבים מן היישובים החדשים לא היו בתי ספר; במעברות ילדים הסתובבו שנה ושנתיים ללא לימודים; צבא המורות היה רחוק מלתת מענה מספק ועל כן הועסקו מורות לעת מצוא, דוגמת מורות חיילות; ניכור רב שרר בין המורות להורי התלמידים; תוכנית הלימודים לא שיקפה את עולמם הלשוני, הדתי, התרבותי וההיסטורי של רבים מן העולים; ספרי לימוד חולקו במשורה. נוסף על כך, הילדים העולים, שרובם מזרחים, היו נושא למאבק בין המפלגות הציוניות הגדולות – ובעיקר בין המזרחי (לימים המפד"ל), אגודת ישראל ותנועת העבודה. ילדים רבים המתינו חודשים ארוכים עד שגורל שיוכו המפלגתי של בית ספרם יוכרע. ברוך בן יהודה חשש שמא העלייה תנמיך את רמת בית הספר; בבתי ספר ותיקים רבים, עולים הופנו לכיתות נפרדות.

כל זה התבטא עד מהרה בכישלון: מערכת החינוך לא הצליחה להעניק לתלמידים החדשים את החינוך שזכו לו התלמידים הוותיקים. התוצאה הייתה הישגים נמוכים להחריד של ילדי העולים: שיעור גבוה של נשארם כיתה; שיעור גבוה של נושרים, כולל לצורכי פרנסת המשפחה; שיעור נמוך מאוד של מגיעים לתיכון; שיעור זניח של מגיעים לאוניברסיטאות. ב-1957, 92.2 אחוזים מתלמידי י"ב בבתי ספר עיוניים היו אשכנזים.

המערכת כשלה. ייתכן שכל מערכת הייתה נכשלת בתנאים שכאלה. הבעיה היא שההסבר שראשי המערכת נתנו לפערים הגדולים היה שהכישלון הוא לא של המערכת אלא של ילדי העולים. הסבר זה קיבל גיבוי מתפיסות סטריאוטיפיות שליליות לגבי ההבדל בין הציוויליזציה המערבית לזו האסלאמית, ולגבי יכולותיהם האינטלקטואליות (הנמוכות) של הערבים בכלל ושל יהודי ערב בפרט. הדבר הוביל להגדרה של סוג חדש של תלמיד: תלמיד "טעון טיפוח". בהגדרתו היה זה תלמיד מזרחי – בן לאב יוצא אסיה או אפריקה עם משפחה גדולה והשכלה מועטה. תלמידים טעוני טיפוח נתפסו כמי שאינם עומדים באמות המידה של בתי הספר הוותיקים ועל כן זקוקים לטיפוח מיוחד, במסלול נפרד.

כך התחיל עידן "האי־שוויון הפורמלי" בחינוך, אם להשתמש במונחים של משה סמילנסקי: התלמידות והתלמידים אינם יושבים עוד כולם ביחד, אלא במסלולים נפרדים – כל מסלול ותוכנית הלימודים שלו. מערכת מופערת.

האי־שוויון הפורמלי קיבל ביטויים רבים: נורמה ב' – ציון מעבר נמוך יותר במבחני הסקר, שנועדו לקבוע זכאות ללימודים בתיכון; הקבצות – שנועדו להבטיח שבכל מחזור יהיה לפחות שלישי אחד שיגיע להישגים נורמטיביים, כדי שלא יירשם כישלון מוחלט וכללי; פנימיות – שנועדו ליטול מיעוט קטן ולהעניק לו הכשרה לשמש אליטה מזרחית המצויה בתרבות ההגמונית; מסלולים נפרדים בתיכון – עיוני ומקצועי; ואפילו אגף נפרד במשרד החינוך, אגף שח"ר – שירותי חינוך וחרבה, שהיה מעין "משרד חינוך מזרחי" בזעיר אנפין.

הסבר זה קיבל גיבוי מתפיסות סטריאוטיפיות שליליות לגבי ההבדל בין הציוויליזציה המערבית לזו האסלאמית, ולגבי יכולותיהם האינטלקטואליות של הערבים בכלל ושל יהודי ערב בפרט.

כיום הטרמינולוגיה של "טעוני טיפוח" פסה מן העולם, אבל המסלולים הנפרדים קיימים גם קיימים, והם הופעלו במהלך השנים גם על העולים מברית המועצות לשעבר, על העולים מאתיופיה ועל הערכים אזרחי ישראל.

ברבות הימים הועתק המבנה הממוסלל של החינוך היסודי והתיכון גם אל מערכת ההשכלה הגבוהה, שם נעשתה הבחנה ברורה בין אוניברסיטאות המחקר ובין מכללות, ובעיקר אלה הציבוריות. פירמידה בתוך פירמידה.

היום התווספו שני גורמים נוספים הפועלים להפערה בחינוך: האחד הוא הדגש הרב הניתן לייחודיות ולמצוינות ובמקביל – להליכי סינון קפדניים. הגורם החדש השני הוא הכסף הפרטי, המשמש בין השאר להבטחת הצלחה בהליכי הסינון ובמסגרות הייחודיות. הכסף רוכש שיעורים פרטיים והכנה למבדק הפסיכומטרי, והוא גם מעשיר את תוכנית הלימודים בבית הספר באמצעות תשלומי הורים. הכסף הפרטי גם פותח שערים למכללות פרטיות.

בשני המקרים מדובר בהכרזה על ייאוש מחינוך איכותי לכול. זה גם סימן לתרבות פוליטית וכלכלית המקדשת בכל תחום נתון את המאיון העליון. משל היה כל גורלה של ישראל תלוי במספר קטן של גורמים – יחידה 8200, חיל האוויר, קומץ סטארט-אפים והבנקים הגדולים.

אז מה עושים?

התשובה היא במישור הפוליטי ולא במישור הפדגוגי. כאשר הכישלון של המערכת היישובית בקליטת העולים איים להפיל את שלטון מפא"י, הזדרזה הממשלה והנהיגה את תוכניות "הטיפוח" השונות. כאשר האוניברסיטאות לחצו לקבל סטודנטים בעלי הכשרה עמוקה יותר במתמטיקה ובאנגלית, התגייסה הממשלה והנהיגה את תוכנית הרפורמה של 1968, שהעניקה שש שנות הכנה להשכלה גבוהה, במקום ארבע שנים כפי שהיה עד אז. כאשר גברה הדרישה העממית להשכלה גבוהה, אישרה המועצה להשכלה גבוהה את הקמתן של מכללות.

מהפכה של שוויון במערכת החינוך, במסגרת מאמץ לאומי לשרדג את איכות המערכת, מצריכה התגייסות ומחויבות ארוכות טווח של המדינה לשרדוג של כל מוסדות החינוך המתפקדים כיום מתחת לסף הנורמטיבי. דוגמה לצעד שכזה היא קביעה בחוק של יעד ממלכתי שיהיה בעל מעמד דומה לזה של יעד הגירעון או יעד האינפלציה.

צעד חיוני נוסף הוא השתתת כל מערכת החינוך הציבורי על תקצוב ציבורי בלבד. פירוש הדבר, ביטול אפיקי המימון הלא ציבוריים הנפוצים כיום ובראשם תשלומי

הורים, גיוס תרומות על ידי עמותות שליד בתי הספר, הפעלה עסקית של בתי ספר, ומימון של תוכניות לימודיות פורמליות ובלתי פורמליות על ידי תאגידים עסקיים – כל אלה אפיקים המעצימים את האי־שוויון בין בתי הספר. במקום זאת, המימון הציבורי צריך להיות גבוה דיו כדי להעניק לכל

כיום הטרמינולוגיה של "טעוני טיפוח" פסה מן העולם, אבל המסלולים הנפרדים קיימים גם קיימים.

בתי הספר את האפשרויות הפדגוגיות השמורות כיום רק לבתי ספר הנהנים ממקורות מימון לא ציבוריים.

ובאשר למישור הבית ספרי: בעבר המשימה של חינוך של ילדים "טעוני טיפוח" נתפסה כההליך קשה ומסובך. משהו דומה לניתוח מוח. קרל פרנקנשטיין קרא לזה "שיקום החשיבה החבולה". הסוציולוגית רבקה בר יוסף כתבה בשנות החמישים מאמר תחת הכותרת "דה־סוציאליזציה ורה־סוציאליזציה" – למחוק מן הזיכרון את כל מה שהיה בראשם של הילדים המזרחים ולהטעין אותו בידע חדש.

היום השתחררנו במידה רבה מאותן גישות ותפיסות. הצטברו די הרבה ידע וניסיון איך עושים את זה אחרת. למשל מסגרות החינוך של מכון ברנקו וייס, קדמה ועמותת יכולות: כיתות קטנות, שתי מורות בכיתה במקצועות הליכה, סגל הוראה המחויב לתמיכה מקפת בכל תלמידה ותלמיד.

אז מה הבעיה?

אין זה ברור כלל וכלל שהכול מסכימים על כך שאפשר וצריך לשנות את המערכת. המעמד הבינוני איבד את האמון במערכת החינוך הממלכתית והתאים את עצמו לחיים בצל "שתי משכנתאות" – זו של הדירה וזו של "חינוך חנם". משרד החינוך פועל במתכונת מגזרית דתית-לאומית ומפתה את המעמד הבינוני העירוני והחילוני באמצעות מסלולים "ייחודיים" – שהרוב כושלים בניסיונות להתקבל אליהם. הרשתות של חינוך תיכון מקצועי, החולשות על רוב מוחלט של בתי הספר בפריפריה, צברו כוח כלכלי ופוליטי רב ובדרך כלל הן מתנגדות לשינויים בכיוון הנדון כאן. המועצה להשכלה גבוהה חוזרת שוב ושוב על הקביעה כי המערכת מיצתה את פוטנציאל הגידול שלה, בעיקר בגלל קיפאון בגידול של מספר מחזיקי תעודת בגרות המקנה כניסה לאוניברסיטה. שוק העבודה למד להתפצל לשניים – שוק העבודה של "מדינת הסטארט-אפ" וכל השאר.

ישראל אינה משוכנעת עדיין שהגיע הזמן לעבור ממערכת מפוערת למערכת מפוארת.

שוויון מהותי, לא טכני

חילי טרופר ומיכאל ביטון

.....
חילי טרופר ומיכאל ביטון הם שדים בממשלת ישראל
מטעם מפלגת כחול לבן. טרופר היה מנהל מחלקת החינוך בירוחם.
ביטון היה ראש עיריית ירוחם.

בשיח על איכותה של מערכת החינוך קיימת נטייה להתמקד במדדים מקובלים דוגמת ממוצע הציונים בכחונות ארציות וכינלאומיות. אלה המעמיקים קצת יותר פונים למדדים אחרים, למשל לאקלים החינוכי. מדדים אלה ואחרים חשובים, אך לא בהכרח החשובים ביותר. מדד חשוב מאוד, הנפקד לעיתים קרובות מהדיון, הוא עומק הפערים במערכת החינוך. כיצד אפשר לדון באיכותה של מערכת חינוך בלי לדון בסוגיה זו באופן עמוק וכן?! נוח יותר לדון באיכותה של מערכת החינוך מבעד למדד של ממוצע הציונים, אך "הממוצע" מייצר אשליה ש"המצב טוב באופן כללי", ומונע התבוננות נוקבת במקום הכואב ביותר – בפערי ההישגים העצומים במערכת החינוך שלנו ובזיקתם לסביבה שבה התלמיד נולד.

במערכת החינוך של מדינת ישראל אין שוויון הזדמנויות! הנתונים לא מותירים מקום לספק: אם תלמיד נולד וגדל בפריפריה סוציולוגית או גיאוגרפית, סביר שהישגיו הלימודיים נמוכים יותר מאלה של תלמיד שנולד ב"מרכז", וסביר שמגוון האפשרויות שלו להשכלה ולתעסוקה מוגבל יותר. ובעיקר, וכאן זה לא עניין לסבירות אלא לעובדות מוצקות ומדידות, מדינת ישראל לא תעניק לו הזדמנות שווה.

אכן, מחקרים מראים שלילד ממשפחה מבוססת בעיר מבוססת יש סיכויים גדולים בהרבה להצליח מאשר לילד מבית לא מבוססת ברשות מקומית לא מבוססת. מה עושה המדינה נוכח נתון זה? במקרה הטוב – כמה פעולות מיטיבות בשוליים; במקרה הרע – מחמירה את הבעיה.

נכון, ישנם תלמידים רבים שמתגברים על הזיקה למקום גידולם ו"מגיעים רחוק", אך לצידם יש רבים יותר, הרבה יותר, שנותרים מאחור. וכאשר מתבוננים על משאביה של עיר פריפריאלית, ירוחם למשל, שבה ישנה הצלחה מתמשכת של תלמידים ובוגרים, מגלים שהיא נובעת מ"חירוף נפש" של אנשי החינוך והטיפול ומשותפויות ומנדבנות זמניות. אלה לא משאבים שאפשר לבסס עליהם מדיניות חינוך לאורך זמן; ובוודאי שהם אינם משחררים את המדינה מאחריותה. ערים ושכונות פריפריאליות מצליחות "עשו זאת" לא בזכות המדיניות התקציבית של מערכת החינוך אלא חרף מדיניות זו. אנו דנים לכאורה בסוגיה תקציבית אך סוגיה זו נובעת מסדרי עדיפויות, וסדרי עדיפויות נובעים מסולם ערכים. הסוגיה היא אפוא סוגיה ערכית במהותה.

כיצד מערכת החינוך מחלקת את העוגה התקציבית? כמעט שווה בשווה. כל ילד, לא משנה היכן הוא מתגורר ומהו מצבה הסוציו-אקונומי של משפחתו, מקבל פרוסה תקציבית דומה מדי. לכאורה שוויון למופת, אך בפועל הגדלה שיטתית של הפערים. מדוע? משום שברעננה, למשל, מוסיפה הרשות המקומית לכספי המדינה יותר מ־9,000 ₪ בשנה לתקציבו של כל תלמיד בבית הספר היסודי, ובחורפיש, לדוגמה, מוסיפה הרשות 1,300 ₪ בלבד. וכל זה עוד לפני הכסף שהורים מבוססים משקיעים בחינוך ילדיהם. כך נוצר הפער והוא ילך ויגדל עם השנים.

לא חשפנו כאן נתונים סודיים. הנתונים גלויים לעין כול. על פי נתוני פיזה 2012, למשל, ישראל היא במקום הראשון בעולם המערבי בפערי ההישגים בין בתי הספר. הנתונים מפורסמים על ידי משרד החינוך עצמו. על פי דו"ח השקיפות של משרד החינוך משנת 2015,

בתי הספר באזורים המוחלשים ביותר לא מקבלים את התקציב הגבוה ביותר, ובמקרים מסוימים אף מקבלים פחות מבתי ספר באזורים איתנים.

חשוב להדגיש: ישנן כוונות והתחלות טובות, אך הן אינן מתכנסות למאמץ שיטתי ומרוכז – למשימה לאומית. כדי לשבור את מעגל הפערים המתרחב במערכת החינוך, מדינת ישראל חייבת להכריז על סגירתם כעל משימה לאומית, לגייס משאבים ולנסח מדיניות חדשה. העיקרון המנחה של מדיניות זו הוא **תקציב דיפרנציאלי**. שר החינוך לשעבר, שי פירון, התחיל ליישם אותו בחינוך היסודי, אך יש להרחיבו לחינוך העל-יסודי ולחינוך הלא-פורמלי.

יש לעשות דברים נוספים, כגון עידוד מורים טובים להגיע לפריפריה, הרחבת פרויקטים תוספתיים כגון "בתי ספר בחופשים" ועוד.

אז מה צריך כדי ליצור שוויון הזדמנויות מהותי במערכת החינוך שלנו, לא שוויון טכני (כולם מקבלים אותו הדבר, "לפי הספר")? קובעי המדיניות בחינוך ובכלל צריכים לאזור אומץ כדי להוביל מהלך לאומי לצמצום פערים משמעותי בחינוך ובכלל. אך אין להטיל את האחריות כולה על הדרג הפוליטי; האחריות היא של מוקדי כוח נוספים בחברה הישראלית. למשל, ראשי הרשויות החזקות, המתנגדים לחלוקה תקציבית אחרת, שוויונית והוגנת יותר. האחריות לפערים חלה אפוא על גורמים רבים בחברה ובסופו של דבר – על החברה כולה. החברה הישראלית אימצה ללבה מושגים כוחניים מהעולם העסקי-קפיטליסטי – מושגים שמעצבים גם את מערכת החינוך שלנו. חברה שבה הורים, קהילות ומנהיגים מקומיים עסוקים רק ב"ילדים שלהם", בעיקר בציונים במיצ"בים ובבגרויות שלהם, ומתעלמים מ"ילדים אחרים", מסכנת לא רק את איכות חייה, אלא את חייה עצמם. חברה בלתי סולידרית, ובוודאי חברה "שבטית" המתמודדת עם בעיות ביטחוניות קיומיות כמו זו שלנו, תתקשה לשרוד. ילדים שהשערים ננעלו בפניהם משום המקום שבו נולדו, יגדלו להיות בוגרים מנוכרים שאינם שותפים במלוא כוחם בבניית החברה.

הפריפריה אינה מצפה לחמלה; היא דורשת צדק חברתי, הזדמנויות חינוכיות שוות. עלינו לחשוב על ילדים שמקבלים פחות, הרבה פחות, משום שנולדו במקום כלשהו; עלינו לחשוב על עתיד החברה שלנו; עלינו לדאוג לכך שמערכת חינוך מצוינת – הוראה חדשנית, למידה פעילה, תוכניות לימודים מתקדמות,

**חברה שבה הורים,
קהילות ומנהיגים
מקומיים עסוקים
רק ב"ילדים
שלהם" מסכנת לא
רק את איכות חייה,
אלא את חייה
עצמם.**

תנועות נוער, חוגי העשרה – תיתן לכל הילדים הזדמנויות הוגנות ללמוד ולהתפתח. חינוך טוב בונה חברה טובה; חינוך טוב שובר את הקשר בין מקום מגורים לבין עתידו של אדם; חינוך טוב הוא תוצר של אחריות חברתית כוללת; חינוך טוב מחנך לאחריות חברתית כוללת, בין השאר לשוויון הזדמנויות מהותי בחינוך.

מצוינות חינוכית ושוויון חברתי: הילכו השניים יחדיו?

מרים בן פרץ

מרים בן פרץ היא פרופסור אמריטה
של אוניברסיטת חיפה וכלת פרס ישראל

הדילמה שוויון-מצוינות בחינוך צומחת מהקונפליקט הפנימי בין החתירה האנושית לצדק חברתי ולשוויון ובין השאיפה האנושית להתקדמות ולהישגים גבוהים יותר. המאמץ להשיג את שתי המטרות, שוויון ואיכות, כרוך בבעיות רבות המאתגרות את קובעי המדיניות ואנשי המעשה (Guri, 1986).

המושגים שוויוניות ומצוינות בחינוך נמצאים לכאורה בניגוד פנימי. המושג מצוינות מבטא מצב של הישגים ברמה הגבוהה ביותר בתחום כלשהו. בדרך כלל מצוינות בהישגים נמדדת יחסית למכלול ההישגים ונוצר מדרג – מההישגים הנמוכים ביותר לגבוהים ביותר. בעלי ההישגים האחרונים הם המצוינים. קיום המדרג אומר שההישגים אינם שוויוניים. המושג שוויון בחינוך נוטה לעמימות: האם הכוונה שמערכת החינוך תזמן לכל התלמידים את אותם התכנים והמיזמוניות במקצועות הלימוד השונים, או שהכוונה היא לכך שבסופו של תהליך החינוך יהיו הבוגרים בעלי סיכוי דומה להצליח בחייהם המבוגרים על בסיס ידע שרכשו במהלך לימודיהם?

נראה שמדינת ישראל אימצה את התפיסה של שוויוניות בסיכויים האישיים של התפתחות הלומדים. חוק חינוך ממלכתי תשי"ג (1953) אכן קובע שמערכת החינוך אמורה להעניק שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים. בין מטרות החינוך הממלכתי בסעיף 2(8) כתוב: "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו". זוהי הגדרה מעניינת בהתחשב בתקופה שבה נקבעה מטרה זו, עם הקמת המדינה לאחר מלחמת העצמאות. ניתן לראות בהגדרה זו התחשבות במגוון האתני והדתי המאפיין את האוכלוסייה הישראלית. כמו כן, משקפת הגדרה זו את המצב הקיים במערכת החינוך מתקופת המנדט הבריטי כאשר הוענקה עצמאות חינוכית למגזרים האתניים והדתיים השונים במדינה. הגדרה זו מאפשרת קיום משותף של מגזרים אתניים ודתיים מבלי לכפות מסגרת חינוכית אחידה על כלל הלומדים. מצד אחד מתאפשרים חיים בצוותא של בעלי זהות אתנית ודתית שונה, ומצד שני לא מתפתחת זהות משותפת של "אזרח המדינה". שוויון הזדמנויות הוא עיקרון חשוב במדינה דמוקרטית ואינו מונע מצוינות. את המושג שוויוניות (equity) ניתן להגדיר באמצעות שני ממדים: הגינות (fairness) והכלה (inclusion). במושג הגינות הכוונה היא שמרכיבים אישיים או סוציו-אקונומיים, כמו מגדר, לאום וכדומה, אינם מונעים הצלחה בלימודים. בהכלה מתכוונים לכך שכל התלמידים מגיעים לפחות לרמה בסיסית של מימונויות. מערכות חינוך שוויוניות הן גם הגונות וגם מכילות. הן תומכות בלומדים להגיע לפוטנציאל הלימודי שלהם ללא מכשולים פורמליים או אחרים (Schleicher, 2014).

במושג מצוינות אנחנו מתכוונים להישגים הגבוהים ביותר במקצוע נלמד. שלייכר (Schleicher, 2014) מציג נושאים נבחרים מהוועידה הבינלאומית של ה-OECD, שם נקבע שבמדינות ה-OECD כ-3% מהתלמידים מפגינים מצוינות במתמטיקה. המקומות שבהם מגיעים לדרגה של מצוינות הם, לדוגמה, שנחאי – מצוינות במתמטיקה של 30% מהתלמידים. הישגים גבוהים מאוד במתמטיקה

יש גם בסינגפור, בהונג קונג ובקוריאה. חשוב לציין, שבממוצע של כל מדינות ה-OECD כעשירית מהתלמידים מגיעים לפחות לרמה השנייה – לדרגה חמש במבחני פיזה. לאור זאת, ניתן לכנות תלמידים אלה מצוינים.

זמן הוראה

בלום (Bloom, 1974) טוען שהישגים של ידע כתוצאה מתהליך לימודי הם, בין השאר, תולדה של הזמן שמוקדש לרכישת ידע זה. כאשר מוקדש מספיק זמן לתהליך הלמידה, 90 אחוזים מהתלמידים עשויים להגיע להישגים המבוקשים. גורם הזמן הקובע הוא הזמן המוקדש לעיסוק במשימות הלמידה (time on task). לפיכך, על מנת להשיג שוויוניות בתוצאות של הלמידה נדרש זמן למידה שונה לתלמידים שונים.

בית הספר איננו בנוי בדרך כלל לסוג זה של הוראה יחידנית והמורים מקדישים זמן זהה של הוראה לכל התלמידים בכיתה. זמן למידה זהה אינו מבטיח שוויוניות. המבנה הרגיל של בית הספר, הממייך את התלמידים בדרך כלל לפי גיל ומזמן לכל קבוצת גיל תנאי למידה שווים, גורם לכך שהתוצאות לא תהיינה שוויוניות. בית ספר שמעוניין להביא את כל התלמידים לדרגת הישגים זהה חייב לזמן להם תנאי למידה דיפרנציאליים. בתי הספר נוטים לפתור בעיה זו של היחס בין תנאי למידה להישגים על ידי יצירת קבוצות למידה על פי יכולת הלומדים. כך ניתן למצוא בתי ספר שבאותה רמת גיל יש כיתות חלשות וכיתות של מצטיינים. לחילופין, התלמידים מחולקים באותה כיתה לקבוצות לימוד על פי יכולתם. תנאי הלמידה הדיפרנציאליים האלה אמורים לספק תוצאות שוויוניות בהישגים.

זמן ההוראה הניתן לתלמידים מוגבל מעצם מבנה בית הספר, שמעביר את הלומדים מכיתה לכיתה בקבוצות גדולות המונות שלושים עד ארבעים תלמידים. כאשר התלמידים בכיתה אינם עומדים בהישגים הדרושים הם נדרשים לפעמים לחזור פעם נוספת על אותה רמת לימוד, מה שקרוי "להישאר כיתה". פתרון זה נהוג בבתי ספר

שונים, אך המגמה המתפתחת היא להימנע מהדרישה שתלמיד יחזור על אותה רמת לימוד שנה נוספת, בגלל היבטים חברתיים ובגלל ההשפעה על המוטיבציה ללימודים והאמונה של הלומדים ביכולתם. פינלנד היא דוגמה למדינה שמונעת את הצורך בחזרה של תלמידים על אותה שנת לימוד. פחות מ-2 אחוזים של התלמידים, שמשלימים את הלמידה עם סיום של תשע שנות הלימוד המחייבות, נדרשו לחזור פעם נוספת על אותה שנת לימוד. לעומת זאת, במדינות אחרות חזרה על אותה שנת לימוד נפוצה יותר; בצרפת 40 אחוזים ובגרמניה ובשווייץ רבע מהתלמידים חזרו פעם אחת על אותה רמת כיתה (Väljjärvi & Sahlberg, 2008).

שילוב בין שוויוניות למצוינות

בספרות החינוכית יש הדים לרצון של מערכות חינוך לשלב בין שתי המטרות הללו, שוויוניות ומצוינות. ב־OECD בדקו את המדיניות החינוכית השואפת לשוויוניות עם מצוינות במדינות שונות. הדיווח עוסק בשלושה נושאים: השגת מצוינות של לומדים, שוויוניות בחינוך

המנסה להבטיח לכל הלומדים רמה

**בית ספר שמעוניין
להביא את כל
התלמידים לדרגת
הישגים זהה
חייב לזמן להם
תנאי למידה
דיפרנציאליים.**

בסיסית של ידע ומיומנויות ללא קשר לנסיבות האישיות או הכלכליות שלהם, ולבסוף, הכלה של כל הלומדים מבחינת הזדמנויות הלמידה והדרישה להישגים (Schleicher, 2014). על מנת להשיג מטרות אלה יש לקדם הוראה ברמה גבוהה. חשוב לציין שהדרישה למצוינות ולשוויוניות אינה בחזקת שאיפה מוסרית או

אלטרואיסטית. בחיים המודרניים, המדינות זקוקות לאוכלוסייה משכילה שיודעת להתמודד עם טכנולוגיה מתקדמת ועם הצרכים של חברה הטרוגנית ורב־תרבותית.

פרגוסון (Ferguson, 2010) כתב על המלצות במדיניות ובמעשה

החינוך, שאמורות לסגור את הפער בין שוויוניות למצוינות. ההמלצות הן:

1. לבטל ההנחה שקיימים הבדלים מוטיבציוניים בין תלמידים;
2. לטפל בחוסר מיומנויות מיוחדות;
3. להתמיד בעידוד תלמידים בתהליכי למידה;
4. לספק חוויות למידה וגישה למשאבים לפי צורכי התלמידים.

דוגמה למסגרת חינוכית שמאפשרת שילוב של שוויון ומצוינות היא האוניברסיטה הפתוחה בישראל, המקבלת את כל התלמידים באופן שוויוני (Guri, 1986). המדיניות של קבלה פתוחה ללא הגבלה בגיל, בהשכלה קודמת או בתעודות, היא תגובה לצורך בשוויון בהזדמנויות למידה לכלל האוכלוסייה. המצוינות מושגת באוניברסיטה הפתוחה על ידי מערכת בקרת איכות קפדנית שבודקת כל קורס לפי קריטריונים של תכנים ודרכי הוראה. כל קורס באוניברסיטה הפתוחה עובר שלבים אחדים של בקרת איכות עד לסיום פיתוחו.

האם ניתן להבטיח שוויוניות בחינוך?

על פי בלום (Bloom, 1974) למידה לקראת שליטה בידע (mastery learning) עשויה להבטיח השכלה הולמת הנדרשת בתקופתנו. למידה לקראת שליטה דורשת זמן רב. לא רק הזמן החינוכי הדרוש להשגת מצוינות לכול הוא רב ביותר, גם גורמים אחרים בחינוך חייבים להשתנות אם זו המטרה העליונה. לדוגמה, יש לפתח דרכי הוראה והערכה שתתאמנה למגזרים שונים באוכלוסייה במסגרת הדרישה לשוויון. כל מבנה בית הספר עשוי להשתנות, לא עוד כיתות מרובות תלמידים שלומדים תוכנית לימודים אחידה לכולם, אלא יצירת קבוצות למידה רב-גילאיות המחולקות על פי נושאי הלימוד ורמת ההישגים הנדרשת. יש לשנות גם את דרכי ההערכה ממבחן משותף לפתרון בעיות אישי; מהצגת ידע באופן מילולי להצגה מגוונת, למשל הכנת סרט או המחזת ידע; מהכרת חומר תיאורטי ליכולת ביצוע משימות מעשיות.

אחד הפתרונות שמערכת חינוכית עשויה לתת להגברת השוויוניות בין תלמידים היא לוותר על ציונים ולהסתפק בציון "עובר" על כל מבחן או משימה. הקושי בפתרון זה נובע מכמה סיבות: (א) בני אדם מעוניינים לקבל הערכה מפורטת יותר על עבודתם; (ב) מקומות עבודה גם כן מעוניינים בהערכה מפורטת של כוח העבודה שלהם; (ג) הערכה מורכבת שאינה מסתפקת במילה אחת מסכמת מאפשרת לאדם לעסוק בשיפור באופן מתוכנן ולאמור את ההתקדמות שלו (Lipnevich & Smith, 2009). בישראל נהוגות בחינות בגרות משותפות לכלל התלמידים, האמורות להבטיח את נושא השוויוניות. עם זאת, קיימות מסגרות לימוד מיוחדות למצטיינים, המאפשרות טיפוח מצוינות. חשוב להדגיש, כי הכללת לומדים במסגרות למצטיינים נובעת משיקולים אובייקטיביים של הצלחתם בלימודים ויכולת קוגניטיבית.

כאשר מדובר במערכת החינוך הישראלית, יש לזכור כי ישראל היא מדינת הגירה מובהקת. בשנת 2003-2004 היו בישראל כ-1,050,000 תלמידים ומהם כ-150,000 עולים חדשים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006). אי לכך, תלמידים באותה כיתת לימוד עשויים לבוא מרקע תרבותי שונה לחלוטין, למשל תלמידים

ממוצא אתיופי עם תלמידים ממוצא צפון אמריקאי ותלמידים עם רקע מקומי. מבחינת בית הספר שבו לומדים תלמידים אלה מתעוררת השאלה לאיזו שוויוניות ולאיזו מצוינות מתכוונים. האם הכוונה שכל התלמידים יגיעו לרמת שליטה דומה בחומר הנלמד וכך תושג שוויוניות? נושא השוויוניות הוא עקרוני במדינות הגירה, על מנת לסייע לתלמידים מרקע שונה להתחנך כאזרחים שווי ערך במדינה המשותפת. כאשר למצוינות, האם

**דוגמה למסגרת
חינוכית
שמאפשרת שילוב
של שוויון ומצוינות
היא האוניברסיטה
הפתוחה בישראל,
המקבלת את כל
התלמידים באופן
שוויוני.¹**

הכוונה היא להישגים שהם מעבר למצופה על פי הגדרת מטרות הלמידה? המצוינות יכולה להתבטא במכלול הישגים בתחומים רבים, או בהישגים יוצאי דופן מבחינת שכיחותם בקהילה הלומדת. ככל שסביבת החיים נעשית מורכבת יותר מבחינת התעשייה, המדע, החקלאות ועוד, ודורשת מגוון יכולות ומיומנויות נרחב יותר, כך גם עשוי לגדול מרחב ההגדרה של המצוינות.

סיכום

על מנת להשיג שוויוניות בהישגים של לומדים ניתן להיעזר בדרכים האלה: (1) לאפשר זמן לימוד דיפרנציאלי ללומדים שונים; (2) לגוון את דרכי ההוראה על מנת להתאימן לסגנונות למידה שונים. על פי קולב (Kolb, 1984) בני אדם נבדלים ביניהם באופן שבו הם לומדים. קולב מבחין בין ארבעה סגנונות למידה כדלקמן: התנסות מוחשית (concrete experience), המשגה עיונית (abstract conceptualization), ניסוי פעיל (active experimentation) ותצפית רפלקטיבית (reflective observation); (3) לגוון את דרכי ההערכה על מנת להתאימן לדרכי ביטוי שונות. לדוגמה, מעבר למבחן הרגיל בנייר ועיפרון אפשר להציע שתלמידים יביעו את תשובותיהם באמצעות ציורים או המחזות.

כאשר הדגש מושם על מתן הזדמנויות שוות לתלמידים על מנת להצליח בלימודיהם עלולות להתעורר כמה בעיות: (א) על מנת לקדם שוויוניות הקריטריון להצלחה יהיה ברמה נמוכה של הישגים; (ב) המסגרת הלימודית תימנע מלעודד ביטויים מקוריים של ידע והבנה, אשר המורים יתקשו למצוא קריטריונים להערכתם. לדוגמה, כאשר התלמידים מציגים מושגים באנגלית כגון שם עצם ופועל בצורת המחזה. ככל שהמסגרות הלימודיות מעודדות הצגת ידע בדרכים מגוונות, כן יש סיכוי שהמושגים יובנו בצורה מעמיקה והלומדים ידעו איך להשתמש בהם.

מושג השוויוניות חשוב במיוחד במדינות הגירה, כאשר התלמידים באים מרקעים שונים מבחינה כלכלית ותרבותית. המושג שוויוניות

אומר שלכל אדם, בלי קשר למגדר, מצב כלכלי, צבע עור ועוד תהיינה הזדמנויות שוות לרכוש ידע ולהגיע למיצוי יכולתו. אסיים בדוגמה הלקוחה מהמציאות הבית הספרית. לא כל הילדים ניחנו בשמיעה מוזיקלית או בכישורים באחת האמנויות, אך יש בתי ספר שבהם כל הילדים באחת הכיתות הנמוכות לומדים לנגן בחלילית. הדגש הוא על המושג לומדים; לא כולם יצליחו. אבל לכולם תינתן הזדמנות לפתוח פתח לאחד העולמות של העשייה האנושית דהיינו, המוזיקה.

הדילמה החינוכית בין שאיפה למצוינות לבין הענקת מערכת שוויונית לכול איננה קלה לפתרון. את השוויוניות יש לטפח על ידי הצעת מערכת חינוכית שאינה מפלה בין הלומדים על פי יכולותיהם ומעמדם הסוציו-אקונומי. צריך לשאוף לכך שלכל הלומדים תהיה הזדמנות שווה להגיע לשליטה בידע

ולפיתוח יכולותיהם. כאמור, מטרה זו ניתן להשיג על ידי הקצאת זמן לימוד שונה של נושא לימודי התלמידים שונים, וכן על ידי גיוון בדרכי ההוראה וההערכה.

בנושא המצוינות יש לטפל קודם כול על ידי הגדרת צורות שונות של מצוינות. מצוינות הלומדים יכולה להתבטא בשליטה בידע, באופני שימוש

בידע, בחיפוש ידע נוסף, אך גם בהיבטים של תרומה לחברה וביחסים בין-אישיים. בית הספר אומנם נועד להקנות ללומדים ידע בתחומים שונים, אבל גם לטפח את אישיותם. לדוגמה, כאשר המורה מחלקת את הכיתה לקבוצות למידה במתמטיקה או בלשון, התלמידים לומדים גם לפעול בקבוצה מבלי לוותר על הקול האישי שלהם. חלק גדול מחיינו הבוגרים עובר עלינו כמסגרת של קבוצות אנושיות: משפחה, עמיתים לעבודה, חברים בשעות הפנאי ועוד. בתקופת הלימודים יש אפשרות ללמוד כיצד לנהוג בקבוצה בסיוע המורים. תכונות

מושג השוויוניות חשוב במיוחד במדינות הגירה, כאשר התלמידים באים מרקעים שונים מבחינה כלכלית ותרבותית.

כמו אחריות, דבקות במשימה ויצירת קשרים בין־אישיים תסייענה ללומדים בחייהם הבוגרים. במקומות רבים נהוג שבתעודות יצוינו גם התנהגויות שאינן קשורות בידע במקצועות הנלמדים, אלא בפעולות חברתיות כגון סיוע לחברים וכדומה. את לימודי האלגברה ניתן לשכוח, אך הידע והניסיון בשמירה על חברות ישרתו את האדם כל חייו.

פרופסור בן פרץ ז"ל נפטרה במהלך העבודה על הספר.

מקורות

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2006). תלמידים עולים במוסדות חינוך – תשס"ד. ירושלים: הלמ"ס.

- Bloom, B. S. (1974). "Time and Learning". In: *American psychologist*, 29(9). (pp. 682-688).
- Ferguson, R., & Stellar, A. (2010). Toward excellence with equity: an emerging vision for closing the achievement gap. In: *Evidence-Based practice articles*, 7(2). (pp. 56-58). <http://doi.org/10.1002/pam.20419>
- Guri, S. (1986). Equality and excellence in higher education — is it possible? In: *Higher education*, 15(1-2). (pp. 59-71).
- Ikeda, M., & García, E. (2014). Grade repetition. In: *OECD Journal: Economic studies*, 2013(1). (pp. 269-315).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper saddle river, New Jersey: Prentice Hall.
- Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn: students' perspectives on the effectiveness of the

- differential feedback messages. In: *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(4). p. 347.
- Schleicher, A. (2014). Equity, excellence and inclusiveness in education: policy lessons from around the world. In: *OECD Publishing*. International summit on the teaching profession. <http://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Väljjarvi, J., & Sahlberg, P. (2008). Should "failing" students repeat a grade? Retrospective response from Finland. In: *Journal of educational change*, 9(4). (pp. 385-389).

חזרה למקורות: על הזיקה שבין צדק חברתי לצדק נפשי בחינוך

יוסי יונה

פרופסור יוסי יונה הוא מרצה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון.

אחת הטרוניות השכיחות של סטודנטים רבים הנאלצים להשתתף בשיעורי פילוסופיה כחלק מחובותיהם בלימודי התואר נוגעת לתועלת הזניחה, לדעתם, של תחום דעת זה. "מה יצא לנו מהקורס הזה?" חזרה ועלתה המחאה מצדם. תמיד סירבתי לנקוט עמדה אפולוגטית ביחס לטרוניה זאת וסיפקתי מענה פרובוקטיבי – "לא כלום!" אך בתוכי ידעתי שאין לדחות על הסף את מחאתם של הסטודנטים, שכן מה מועילה להם למידה שאין בצדה תועלת חומרית מוכחת? מה מועילה ההתעמקות בכתבי אפלטון או בשירת ימי הביניים בחברה הבזה לתחומי דעת הומניים? בהמשך ארחיב בעניין זה.

נקודת המוצא של כל חקירה פילוסופית בעלת ערך, גרסו אבות הפרגמטיזם האמריקאי, נדרשת להתמודד עם בעיה העולה ממציאיות פוליטית קונקרטית, ואז לבחון דרכים שונות לפתרונה. כוונתם של הוגים אלה לא הייתה לעסוק בזוטות, אלא בבעיות יסוד קיומיות התובעות עיון מעמיק ופתרונות מעשיים. דומה שזאת הפרספקטיבה שגם מחברי האסופה הנוכחית הניחו לפתחנו, המשתתפים בה. "מה צריכה מערכת החינוך לעשות", התבקשנו

להשיב, "כדי להימנות עם מערכות החינוך המובילות בעולם. מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות," התבקשנו להמליץ, "כדי לקדם באופן משמעותי ביותר יעדים של מצוינות ושוויון חברתי?"

אף כי ניתן למנות בעיות ואתגרים נוספים שעמם על מערכת החינוך להתמודד כגון ירידת קרנו של החינוך ההומניסטי, הטיות מגדריות שונות, אלימות הפושה בקרב בני הנוער, ובעיקר, דמות הבוגר של בית הספר, אין ספק שהמחקרים הרבים העוסקים בשדה החינוך בישראל מעידים שיש טעמים טובים להתמקדותם של מחברי האסופה באתגרים שהציבו בפנינו – קידום של מצוינות ושל שוויון חברתי בחינוך.

בין מצוינות אישית, שוויון חברתי ותועלתנות בחינוך

על פי פרשנות מקובלת העוסקת ביחסי הגומלין בין שני ערכים אלה, שוויון חברתי ומצוינות, קיים ביניהם מתח פנימי עמוק.²² אך לא זאת בלבד, יש גם האוחזים בגישה תועלתנית בשדה החינוך וגורסים שיש לתת קדימות לערך של מצוינות על פני הערך של שוויון. "חברה המבקשת להבטיח צמיחה כלכלית בת קיימא ומחויבת לטפח את תרבותה ולקדמה," יאמרו המצדדים בגישה זאת, "נדרשת להקדיש את מרב משאביה לבעלי יכולות וכישורים גבוהים וייחודיים; הם אלה שבידם מופקד עתידה של החברה ורק הם יכולים להבטיח את שגשוגה."

עיון מושגי בסיסי במושג "מצוינות" מלמד שמצוינות כרוכה בקיומו של מדרג ביכולותיהם של יחידים בתחומי פעילות שונים. זאת ועוד, למושג זה יש "זיקה משפחתית" למושג אחר – "הצטיינות". כלומר, המצוינות מעידה על מאמץ שהיחיד נדרש

Gutmann, A. (1988). Distributing primary schooling. in: *Democratic education*. (pp. 127-139). Princeton University Press.

לעשות כדי לפתח ולשכלל את יכולותיו בתחומי פעילות כלשהם.²³ הספורט על מופעיו השונים מספק דוגמאות מובהקות למצוינות.²⁴ הפילוסוף הבריטי התועלתן, ריצ'ארד הר, גייס אנלוגיה משדה הקרב כדי לספק הצדקה לאופן שיש להקצות את משאבי החינוך: "אין לספק תחמושת שווה לחיילים בשדה הקרב אלא להעדיף את אלה שיכולים לעשות בה שימוש מיטבי."²⁵ הדימוי של הקטר הסוחב אחריו את הקרונות מציע מטפורה רווחת יותר מקודמתה להצדקה מסוג זה.

עם זאת, בין אלה האוחזים בעמדה שקיים מתח בין הערך של מצוינות לערך של שוויון חברתי בחינוך יש הגורסים כי המצוינות אינה מנוגדת בהכרח לערך של שוויון הזדמנויות בחינוך.²⁶ כל עוד מספקת החברה נקודת זינוק שווה לתלמידים, הם יאמרו, קיימת הצדקה מוסרית למתן משאבים עודפים לבעלי יכולות גבוהות, משאבים הנדרשים כדי לפתח אותן, שכן הקצאה זאת משלכת בין שני ערכים משלימים: מימוש עצמי של היחיד והתועלת הצומחת לחברה מפיתוחן של יכולות אלה.²⁷

*

23 לעיתים המאמצים הנדרשים להבטיח מצוינות מעטים או בלתי נדרשים כלל. גאונות היא תופעה שבה המאמץ האישי לעיתים אינו נדרש משום שהיכולת או הכישרון באים לעולם באופן מוגמר (fully fledged).

24 ניתן לחשוב על המושג "מצוינות" באופן מעט שונה, וזאת כאשר ההשוואה אינה בין-אישית (interpersonal comparison) אלא ההשוואה היא תוך-אישית (intrapersonal comparison). במקרה זה ההצטיינות אמורה להשתקף ביכולתו של היחיד למצות במידה רבה את היכולות הגלומות בו. מצוינות זאת באה לביטוי שכיח בהפצרות של מורים בתלמידיהם להתאמץ. הם נוטים להשתמש לשם כך במטבע הלשון הזאת: "אנו מצפים מכם ליותר"; "אתם מסוגלים ליותר." התביעה למאמץ מצדם של התלמידים אינה מניחה בהכרח השוואה ביחס לתלמידים אחרים או ביחס לאידיאל חיצוני אלא ביחס לפוטנציאל משוער הגלום בהם.

25 Hare, R.M. (1977). Opportunity for what? some reflections on current disputes on equality in education. in: *Oxford Review of education*, (3).

26 Green., S. J. D. (1989) Competitive Equality of Opportunity: A Defense. In: *Ethics*, 100 (1) (pp. 5-32).

27 שם.

יש שיוסיפו ויאמרו כי משעה שמערכת החינוך מבטיחה שוויון בנקודת הזינוק של כלל הילדים, אין לראות גם ביתרונות הכלכליים הנלווים לפיתוח היכולות הגבוהות של מקצת התלמידים עוול מוסרי; אין להלין, לדעתם, על כך שהשוני ביכולות מולדות מוביל לאי-שוויון חברתי, דבר שמתבטא בהשתלכות מיטבית של בעלי היכולות הגבוהות בשוק העבודה ובהכנסות הגבוהות הנלוות לה.

הבחינה של תהליכים ארוכי טווח שמאפיינים את האתוס התרבותי של החברה הישראלית בעשורים האחרונים מלמדת שתפיסה ערכית ניאורליברלית זאת אכן מושלת בכיפה. "מגיע לנו!" יאמרו בעלי ההכנסות הגבוהות, שכן הכנסות אלו מהוות גמול ראוי לכישרונותינו הייחודיים ולמאמצים הכבירים שנדרשים מאיתנו לשם פיתוחם. חמור אף יותר, קברניטי מערכת החינוך, רבים מראשי רשויות מקומיות ורבים מהורי התלמידים מסתייגים אף מהעמדה המחייבת מתן נקודת זינוק שווה לכלל הילדים. אין מדובר בדרך כלל בעמדה מפורשת ובמדיניות מוצהרת, אך הממצאים הרבים מלמדים על נסיגה רחבה ממנה. כך לדוגמה, רבים מהורי התלמידים מביעים נכונות להשקיע הרבה מזמנם ומכספם כדי להבטיח שילדיהם יזכו בחינוך איכותי שיעניק להם יתרונות במרוץ אל פקולטות יוקרתיות המבטיחות השתלבות מיטבית במקצועות מבוקשים. למעשה אנו נכנסים לעידן, כפי שטוען פיליפ בראון, שבו שוויון ההזדמנויות המריטוקרטי מפנה את מקומו לפארנטוקרטיה (parentocracy). כלומר, אם עד כה התיימרה מערכת החינוך לפעול לאור העיקרון המריטוקרטי הקובע ש"כל מי שיכול ורוצה – מצליח", הרי שמעתה שולט העיקרון הפארנטוקרטי, המשתקף במעורבות הורים (בעיקר) אמידים בחינוך, שמטרתה להבטיח לילדיהם מסגרות חינוכיות בדלניות המעניקות מסלולי הזדמנויות סלקטיביים, המובילים אותם בכטחה מגן הילדים אל החוגים היוקרתיים באוניברסיטה.²⁸

*

Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. in: *British journal of sociology of education* 11 (1) (pp. 65-86).

אך גם אם מערכת החינוך הייתה מחויבת להבטחת נקודת זינוק שווה לכלל התלמידים, דבר הכרוך בקשיים מעשיים ופילוסופיים רבים שעל חלקם לא ניתן, ואולי אף לא רצוי, להתגבר, ²⁹ עדיין גישה זאת לוקה בחסרונות פילוסופיים ופדגוגיים חמורים. ראשית, היא נרתמת לקדם באופן בלעדי תחומי ידע הכפופים להגיונו של שוק העבודה וצרכיו. היגיון צר זה מצמצם את חופש הבחירה של הילדים הנאלצים לבחור תחומי דעת "מועילים" האמורים להבטיח להם עצמאות כלכלית בחברה רווית פערים כלכליים. ג'ון דיואי היטיב לתאר את הכשל הפדגוגי הכרוך בגישה זאת:

קיימת סכנה חמורה שמחמת הדגשתה [של יעילות חברתית כמטרת החינוך] כל התנאים והמידות הכלכליים הקיימים יתקבלו כמוחלטים, כבלתי ניתנים להשתנות. קנה מידה דמוקרטי מחייב אותנו לפתח את כושרו של אדם עד שיהא מוכשר לבור ולסול לו בעצמו את דרכו. אימתי עוברים על עיקרון זה? בשעה שמשתדלים להכשיר בני אדם מלכתחילה לאומנויות מסוימות, הנבחרות לא על פי הכישרונות הטבעיים שלהם, שטופחו ואומנו, אלא על פי עושרם או מעמדם החברתי של הוריהם.³⁰

שנית, למרות שלמצוינות מופעים שונים, רבים ממופעיה אינם זוכים לתגמול כלכלי זהה. על פי מדרג חברתי, שרירותי במהותו, הצטיינות במקצוע, הוראה למשל, אינה שוות ערך בשוק העבודה עם מצוינות בהנדסה למשל; הצטיינות בספרות כללית אינה שווה בערכה הכלכלי למצוינות בתחום טכנולוגיית הסייבר. כלומר, כאשר מערכת החינוך נרתמת לקדם באופן בלעדי תחומי ידע המעניקים לאוחזים בהם

Gutmann, A. (1988). Distributing primary schooling. in: *Democratic education*. (pp. 127-139). Princeton University Press.

30 דיואי, ג' (1960). דמוקרטיה וחינוך. (עמ' 97). ירושלים: מוסד ביאליק.

יתרונות בשוק העבודה, היא משלימה עם קיפוח סיכויי החיים של תלמידים רבים במישור הכלכלי. נכון, אין חדש בקיומם של פערי

הגמול בין תחומי העיסוק השונים, אך

פערים אלה הולכים וגדלים בעשורים

האחרונים. הסיבה לכך, כפי שכותבת

הפילוסופית האמריקאית מרתה

נוסבאום, המבכה את ירידת קרנם של

מדעי הרוח והאמנויות במערכת חינוך

האמריקאית, היא "דרישות השוק

העולמי [...] שגרמו לכול להתמקד

בכישורים מדעיים וטכניים ולראות

בהם את יכולות המפתח." לצד זה,

היא מוסיפה, "מדעי הרוח והאמנויות

נתפסים יותר ויותר כמותרות לא

מועילים שאפשר לקצצם כדי להבטיח

שהמדינה תישאר תחרותית.³¹

שלישית, לא זאת בלבד שהעדפה של תחומי עיסוק המתמקדים

בכישורים מדעיים וטכניים פוגעת בתחושת המסוגלות והערך

העצמי של תלמידים הנעדרים כישורים אלה, היא גם מקריבה על

מזבח המצוינות החד־ממדית את התפתחותו של הבוגר מבחינת כלל

המופעים של החיים האנושיים – האינטלקטואליים, החברתיים,

הערכיים, הרגשיים והאסתטיים. במקום שבית הספר יפעל כמרחב

חינוכי שבו ניתנת ליחיד האפשרויות להיחשף למגוון רחב ועשיר

של חוויות שדרך הוא מתוודע ליכולותיו הייחודיות ושבאמצעותן

הוא מעצב את העדפותיו, בית הספר פועל, על פי גישה זאת,

כמנגנון המשרת את שוק העבודה התחרותי. המאמץ הבלתי נלאה

לפיתוח כישוריו ויכולותיו של היחיד תחת התכתיב הצר של שוויון

הזדמנויות תחרותי, מצמצם את אנושיותו והופך אותו, כפי שכותב

31 נוסבאום, מ' (2017). לא למטרות רווח, מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח. (עמ' 122). תל אביב: מכון מופ"ת, קו אדום סמינר הקיבוצים.

הפילוסוף הבריטי ברנרד ויליאמס, למצע גרידא הנושא עליו יכולות וכישורים.³²

יתרה מזאת, גישה זאת מקריבה על מזבח היעילות הכלכלית את התפתחותו של הבוגר לאזרח – אדם בעל חשיבה ביקורתית השותף בחייה הפוליטיים של הקהילה שבה הוא חי ובעיצובה.

החזון: בין צדק חברתי לצדק אישי בשדה החינוך

יש להציב חזון אחר למערכת החינוך, חזון שוויוני, הומני ודמוקרטי. היה זה אפלטון שכרך לראשונה באופן שיטתי בין צדק חברתי לצדק בתוככי נפשו של היחיד. הוא ביקש להציג גישה המזהה תלות הדרתית בין שני קטבים אלה: האישי והחברתי. לא ייתכן צדק פנימי בנפשו של האדם, כך טען, מבלי שתתקיים חברה צודקת, ולהפך.

מבלי להתחייב לשיטתו של אפלטון בעניין זה, הזיקה שערך בין שני הקטבים, האישי והחברתי, ניצבת בבסיס החזון החינוכי המנוסח כאן במשיחת מכחול רחבה. בבסיסו של חזון זה ניצבת הטענה שרק מדיניות רווחה פרוגרסיבית החותרת לצדק חברתי וכוללת את אחריותה של המדינה לספק לאזרחיה רשת ביטחון חברתי בתחומים של בריאות, דיור, חינוך, עבודה (כלומר, הבטחת רמת הכנסה סבירה) ושירותי רווחה אחרים, יכולה לענות על החסרים המהותיים של הגישה הקושרת בין יעילות כלכלית ומצוינות בחינוך. רק מדיניות רווחה פרוגרסיבית יכולה להרחיב את האפשרויות העומדות בפני אזרחיה לבחור תחומי ידע ותעסוקה הנותנים ביטוי אופטימלי ליכולותיהם הייחודיות ולנטיות ליבם (צדק אישי-פנימי). רק כאשר החברה משחררת את אזרחיה מדאגות קיומיות בסיסיות, כפי שהדבר נעשה במדינות רווחה פרוגרסיביות, יכולים בוגרי בית הספר לממש את חירותם ולבחור אפיקי לימוד ותעסוקה ההולמים את נטיות לבם וכישוריהם. ולהפך, כאשר המדינה הולכת ומתנערת מאחריותה למתן שירותים אלה, כפי שהיא עושה כיום, ומטילה אותה

Williams, B. (1973). The idea of equality. in: *Problems of the self*. 32 University Press. p. 247. Cambridge University Press.

על יחידים, חירותם לבחור תחומי דעת ותעסוקה ההולמים את נטיות לבם וכישוריהם הולכת ומצטמצמת.

זאת יש לזכור: "קנה המידה הדמוקרטי" שאותו מעלה דיואי על נס, קנה המידה שמחייב את מערכת החינוך "לפתח את כושרו של אדם עד שיהא מוכשר לבור ולסול לו בעצמו את דרכו", הוא מסימניה של החברה המודרנית ושל מדינת

הרווחה שבאה לצידה. כלומר, אין מדובר באידיאל פילוסופי או פדגוגי המנותק ממציאות פוליטית וכלכלית קונקרטית הממוקמת על ציר זמן ומרחב.

העדפה של תחומי עיסוק המתמקדים בכישורים מדעיים וטכניים מקריבה על מזבח המצוינות החד־ממדית את התפתחותו של הבוגר מבחינת כלל המופעים של החיים האנושיים.

ואומנם, עד לבואו של העידן המודרני, הפריווילגיה של היחיד לפתח את כושרו כך שיהיה בידו "לבור ולסול את דרכו" מבלי להיות טרוד בשאלות קיומיות, הייתה נחלתה של אליטה מצומצמת ביותר. כך היה ביוון הקדומה, שבה רק מספר מועט של גברים נהנה

מחופש כלכלי ומפנאי שאיפשרו להם "לימוד לשם עצמו" והתמסרות ל"חיי העיון" (*vita contemplativa*), התמסרות שאין ייעודה להניב תועלת חומרית לבעליה. וכך גם היה אופיים של מוסדות ההשכלה הליברלית (*Liberal Art Institutes*) באנגליה ובארצות הברית כמשך שנים ארוכות; הם התמקדו בתחומי הדעת ההומניים והעניקו את שירותיהם לבני אצולה הפטורים מטטרדות קיומיות.

הופעתה של מדינת הרווחה, לצד תהליכי התיעוש המואץ ועלייתה של מדינת הלאום בעת המודרנית, סייעו לתהליכי דמוקרטיזציה של תחומי הידע השונים ולמקורות התעסוקה הנלווים להם. "בפעם הראשונה מאז נוצר האדם," כתב הכלכלן ג'וזף מיינרד קיינס באופטימיות יתרה, "הוא ניצב לפני הבעיה האמיתית והמתמדת שלו:

כיצד לנצל את החופש שניתן לו מעול הדאגות הכלכליות הדוחקות, כיצד למלא הפנאי שלו, זה שהמדע והריבית דריבית השיגו למענו, כדי שיוכל לחיות בחוכמה, בנעימים והיטב.³³ במבט לאחור, החופש שעמד לרשותו של האדם בעקבות התפתחויות אלו לא שחרר אותו לחלוטין מדאגות כלכליות דוחקות, אבל אין ספק שמדינת הרווחה הגדילה באופן משמעותי חופש זה. היא הבטיחה סף הכנסה ראוי לכל אדם ללא הבדל של תחומי ידע ומקורות תעסוקה, דבר שהרחיב את האפשרות שלו לבחור בהם, על פי נטיות ליבו וכישוריו, מבלי שבחירה זאת תפגע בתנאי הקיום הבסיסיים שלו.

דומה שמדינת הרווחה שייכת לעידן שהולך וחולף בחלקים רבים של העולם. רבות מהגישות הפרוגרסיביות בחינוך, השואבות את השראתן מעקרונות ההשכלה ומערכי הנאורות ומעלות על נס את היחיד, את האוטונומיה שלו, את עצמאותו ואת החשיבות הרבה בפיתוח אישיותו של האדם על שלל גילוייה ומופעיה, למדו לאטום את אוזניהן להדהודים המגיעים מהעבר הרחוק, מהפילוסופיה היוונית. הן נוטות להתעלם מהזיקה העמוקה שבין צדק חברתי לצדק נפשי, להרמוניה בתוך נפשו של האדם. הן מציגות לראווה את הגיבור של העידן החדש, "האדם הכלכלי", *homo economicus* – אדם שכולו יצרנות ויזמות כלכליות; אדם המעוצב בידי האידיאל הניאו-ליברלי ש"מונע על ידי הרצון ליצור וליזום בסביבה תחרותית."³⁴ המצוינות שעל פיה אדם זה נבחן אמורה לבוא לידי ביטוי בהתנהלותו כצרכן חופשי ויעיל, היודע למקסם את יכולותיו שעמן הוא נושא ונותן בשוק הסחורות.³⁵

*

Keynes, J. M. (1932). Economics possibilities for our grandchildren. 33
in: *Essays in Persuasion*, (p. 368). New York: Harcourt, Brace &
Company.

Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: lectures at the College de* 34
France (1978-9). (G. Burchell Trans., M. Senellart Ed.). (p. 147). New
York: Palgrave MacMillan.

35 שם, עמ' 67.

השקפות עולם אלו, המדריכות את ריסוקם של מבנים חברתיים שנסודו בדי עמל במהלכן של שנים ארוכות, מציבות אתגרים כבדי משקל בפני האפשרות למימושו של החזון החינוכי שנפרש כאן במשיחת מכחול רחבה. עיקרן הוא שובה של סולידריות אזרחית הנדרשת לשיקומה של מדינת הרווחה המודלדלת. שיקומה של מדינת הרווחה היא הערובה היחידה לאפשרות קיומו של סובייקט אנושי בעל מוטת כנפיים רחבה, סובייקט שעומדת בפניו בחירה משמעותית בסוג המצוינות ההולמת את נטיות ליבו וכישוריו.

ואומנם, לצד דלדולה של מדינת הרווחה בחברות שונות, נבחנים בשנים האחרונות רעיונות מהפכניים הפוסעים אף מעבר לדפוסי פעילותה המסורתיים. המשותף לרבים מרעיונות אלה הוא הדרישה להבטחת הכנסה אוניברסלית בסיסית לכלל האזרחים (basic universal income)³⁶.

דרישה זאת מבקשת לפרום את הקשר ההדוק בין השתתפותם של יחידים בשוק העבודה לבין הכנסתם. בין שבגלל הכחדתם של דפוסי ייצור מסורתיים או בשל העברתם ממדינות העולם הראשון למדינות העולם השלישי, מצד אחד, ובין שהמעבר לתעשייה עתירת ידע המייתר את הצורך בידיים עובדות, מן הצד האחר, מקורות התעסוקה הופכים למשאב שהולך ומצטמצם.

רוברט רייך, שכיהן כמזכיר העבודה בממשל קלינטון, סיפק תיאור ציורי להתפתחויות אלו: "אם שינויי אקלים, עימותים גרעיניים, טרולים רוסיים, איומי טרור ודונלד טראמפ בבית הלבן לא יגרמו לכם

36 Charles Murray, C. (2006). *In Our Hands: A Plan to Replace the Welfare State*, Washington, DC: AEI Press.; Stern A. (2016). *Raising the Floor: How a Universal Basic Income Can Renew Our Economy and Rebuild the American Dream*. Vol. 8 Special Issue; van Parijs, P. & Vanderborght, Y. (2017). *Basic Income: A Radical Proposal for a Free Society and a Sane Economy*, Cambridge, MA: Harvard University Press.; Lowrey, A. (2018). *Give People Money: How a Universal Basic Income Would End Poverty, Revolutionize Work, and Remake the World*. Crown.

תחושות של אסון ההולך ומתרגש עלינו", הוא כתב, "הבה ונחשוב על אינטליגנציה מלאכותית. אני לא מתכוון רק לרובוטים עתירי-מוח שמשתלטים על התרבות האנושית,

אלא על האפשרות הממשמשת ובאה שהם ישתלטו על מקורות העבודה שלנו.³⁷ הבטחת הכנסה אוניברסלית בסיסית אמורה להתמודד עם אוכדן זה. אך לא רק זאת, היא גם תאפשר לאנשים, כפי שטוען לדוגמה, אנדרו יאנג, יזם אמריקאי, להתמסר לעיסוקים

העולים בקנה אחד עם נטיות ליבם וכישוריהם הייחודיים, עיסוקים שלחלקם תרומה לאיכות חייה של הקהילה שבה הם חיים ופועלים.³⁸ עוד ארוכה הדרך עד ליישום המוצלח של צעדים מסוג זה, אבל היעדרם של הסדרים חברתיים המאפשרים הלימה בין כישוריהם הייחודיים ונטיות ליבם של הסטודנטים לבין כושר ההשתכרות שלהם ימשיך להזין את תסכולם של הסטודנטים על כי הם נאלצים להשתתף בלמידה שאין לצידה תועלת חומרית מוכחת. רבים מהם היו נענים ברצון מן הסתם להשתתף בלמידה מסוג זה לו חיו בחברה המאפשרת להם להתמסר ללימוד שעניינו הרחבת אופקיהם והתנסות בחוויות חיים מגוונות ("experiments in living"). רק באמצעותן של חוויות אלה, כפי שמציע ג'ון סטיוארט מיל,³⁹ הם יכולים לפתח עד תום את אישיותם הייחודית, וזאת מבלי שיחששו שהתמסרות כזאת תפגע ביכולתם להבטיח לעצמם תנאי קיום סבירים.

שיקומה של מדינת הרווחה היא הערובה היחידה לאפשרות קיומו של סובייקט אנושי בעל מוטת כנפיים רחבה.

Reich, R. (July 9, 2018). What if the Government Gave Everyone a 37 Paycheck? *The New York Times*.

Yang, A. (2018). *The War on Normal People: The Truth About America's 38 Disappearing Jobs and Why Universal Basic Income Is Our Future*. New York: Hachette Books.

Mill, J. S. (1859) 1955) *On Liberty*. (p. 67). Chicago: Great Books. 39

המלצות למערכת חינוך שוויונית ומשיגה

נחום בלס

נחום בלס הוא איש חינוך וחוקר בכיר במרכז טאוב לחקר מדיניות

הקדמה

מזה זמן מפעם בי רצון לסכם את הניסיון והידע שצברתי בתחום התכנון החינוכי ולחלץ ממנו המלצות למערכת החינוך, על כן נעניתי ברצון לאתגר שהציבו בפני עורכי האסופה. חמישים שנות עיסוק אינטנסיבי בסוגיות שונות של תכנון חינוכי בישראל נותנות לי פרספקטיבה רחבה המתירה לי לנסח המלצות למערכת החינוך. עם זאת, אין לי פתרון פלא. ספק אם למישהו יש.

בכל שנות עבודתי השתדלתי להשפיע בשני מישורים. האחד הוא גיבוש מדיניות שמטרתה היא שוויון הזדמנויות בחינוך וצמצום פערים לימודיים וחברתיים, והשני הוא ייעול מערכת החינוך, כאשר המכריע בין השניים – אם בכלל צריך להכריע – הוא המישור של שוויון הזדמנויות בחינוך. תמיד סברתי, וכך אני סבור גם היום, שלא צריכה להתקיים התנגשות בין השניים, אולם אם וכאשר היא מתקיימת ראוי לשלם מחיר של יעילות במטרה לקדם את עקרון השוויון.

כאשר אני מנסה להבין מה הניע אותי להקדיש את עבודתי ומרצי לנושאים אלה אני מוצא שהושפעתי משני מקורות בעברי. את הדחף והאמונה בשוויון בין בני אדם שאבתי מהאידיאולוגיה של תנועת

השומר הצעיר שבה הייתי חבר בנעורי, ואת הצורך לנצל בצורה היעילה ביותר את המשאבים העומדים לרשות מערכת החינוך רכשתי בחינוך ובהכשרה שקיבלתי במחלקה לכלכלה באוניברסיטה העברית. שתי השפעות אלה – היונקות לעיתים קרובות מעולמות ערכיים שונים ואף מנוגדים – מעצבות את חשיבתי ומדריכות אותי גם בניסוח מסמך זה.

הנחת העבודה של מסמך זה היא שהשגת מטרתה העליונה של מערכת החינוך – צמצום פערים במקביל לשיפור ההישגים הלימודיים והחינוכיים – היא אפשרית. אין לקבל – לא ברמה הערכית ולא ברמה העובדתית – את ההנחה שחתיירה לשוויון פוגעת בהכרח בהישגים הלימודיים והחינוכיים. עם זאת, כאשר נוצרת מציאות, שבה בדרך הארוכה והקשה להשגת שוויון הזדמנויות בחינוך יש צורך להאט את קצב ההתקדמות של שיפור ההישגים, ראוי ונכון לשלם את מחיר ההתקדמות המהירה של המעטים על מנת להשיג התקדמות כללית, גם אם איטית יותר, של הרבים. הדבר נכון בכל חברה ובחברה הישראלית במיוחד.

הגדרת הבעיות

- הבעיות העיקריות שמערכת החינוך בישראל ניצבת בפניהן הן לדעתי:
1. קיומם של פערים בהישגים הלימודיים והחינוכיים בין השכבות החברתיות השונות.
 2. אי-עמידה של המערכת בציפיות החברה בכל הקשור לרמת ההישגים הלימודיים ולאקלים החינוך בבתי הספר.
 3. תפעול כלכלי לא יעיל של מערכת החינוך, כלומר ניצול לא יעיל של המשאבים העומדים לרשותה.

הצעות לצמצום הפערים הלימודיים

צמצום הפערים במשאבים העומדים לרשות תלמידים בעלי נתוני רקע סוציו-אקונומיים שונים ובהישגיהם הלימודיים והחינוכיים הוא בעדיפות עליונה. התקדמות בתחום זה תגביר את הצדק החברתי,

תשפר את ניצול הפוטנציאל האנושי של כל תלמיד ושל החברה הישראלית בכללה ותשפר את מיקומנו בדירוג במבחנים הבינלאומיים (עניין חשוב מאוד בעיני רבים ופחות חשוב בעיני). להלן יוצגו כמה וכמה צעדים שכל אחד מהם יכול לתרום תרומה של ממש להתמודדות עם סוגיה זאת.

א. סל שירותים דיפרנציאלי לתלמיד

הדרך היעילה ביותר להגדלה משמעותית של המשאבים המוקצים ישירות למוסדות המשרתים בעיקר אוכלוסיות תלמידים יוצאי שכבות חברתיות כלכליות חלשות היא הפעלת סל שירותים דיפרנציאלי לתלמיד בכל מערכת החינוך (בגני הילדים, בחינוך היסודי, בחינוך העל-יסודי, ולא פחות חשוב – בחינוך הלא פורמלי), תוך גיבוש נוהלי עבודה שיבטיחו שהסל המוגדל המיועד לאוכלוסיות אלה אומנם יגיע אליהן וישמש את המטרות שלהן נועד. שיטת סל השירותים הדיפרנציאלי לתלמיד תתבסס על עקרונות אלה:

1. הסל יתייחס לכל השירותים לתלמיד, בשונה מהתקן הדיפרנציאלי לתלמיד שהתייחס רק למרכיב שעות ההוראה.

2. הסל יהיה דיפרנציאלי; הקריטריון הבלעדי (למעט בחינוך המיוחד) להבדל בין הקצאה לתלמיד אחד להקצאה לתלמיד אחר יהיה הרקע הכלכלי-חברתי של התלמיד.

3. עקרון ההקצאה החדש יבטיח תקצוב מינימלי שיאפשר קיום תוכנית לימודים ופעילות חינוכית ברמה שמערכת החינוך תגדיר כרמה הנדרשת, גם במקומות שבהם מסיבות דמוגרפיות ואחרות מספר התלמידים בכיתה הוא קטן.

צעד כזה יהיה בר ביצוע רק אם

אין לקבל – לא ברמה הערכית ולא ברמה

העובדתית – את ההנחה שחתירה לשוויון פוגעת בהכרח בהישגים הלימודיים והחינוכיים.

יוחלט על הקצאת משאבים נוספת מעל לקיימת למטרה זאת. הסיבה לכך היא הניסיון המצטבר בארץ ובעולם שלפיו לא ניתן לבצע העברה מסיבית של משאבים בין מגזרים שונים בחברה תוך כדי, ובמקביל, להקטנת העדפה שניתנה בעבר לחלקים חזקים של החברה. הדבר נכון במיוחד בחברה הישראלית כאשר סל השירותים הדיפרנציאלי מחייב – אם לא יוקצה תקציב נוסף לשם כך – העתקת משאבים מהמגזר היהודי למגזר הערבי ומהחינוך הממלכתי לחינוך החרדי.

ב. תשלום דיפרנציאלי למורים המלמדים תלמידים יוצאי שכבות חברתיות כלכליות חלשות

כל תוספת שכר שיוסכם עליה תחלק לשניים: תוספת שכר אחידה למורים בעלי מאפיינים זהים, ותוספת שכר ייחודית למורים העובדים בתנאים קשים יותר מהמוצע. הטבות שכר משמעותיות למורים המלמדים תלמידים משכבות סוציו־אקונומיות חלשות יכולות לתרום רבות לגיוס מורים מעולים להוראת תלמידים אלה ולצמצום הפערים הלימודיים בינם לבין תלמידים משכבות מבוססות.

ג. מניעת נשירה

למרות כל המאמצים הניכרים של מערכת החינוך תופעת הנשירה קיימת ורווחת בקרב הקבוצות החלשות ביותר מבחינה סוציו־אקונומית. מוצע על כן לנקוט בצעדים האלה:

1. זיכוי מוסד הקולט תלמיד שהוגדר כנושר בחינוך העל־יסודי בתוספת תקציב בגובה שכר לימוד שנתי.
2. חיזוק המסגרות החינוכיות לטיפול באוכלוסיות של תלמידים נושרים ופיתוח מסגרות ייעודיות חדשות למטרה זו.
3. תגמול מוסדות המצטיינים בעבודתם למניעת נשירה ונקיטת צעדים חריפים יותר כנגד מי שאינו פועל על פי הנהלים שנקבעו בנושאים אלה ואף פועל בניגוד אליהם.

ד. חקיקת חוק זכויות אזרח לחינוך מומלץ לחוקק חוק זכויות האזרח לחינוך. החוק יתבסס על שלושה נדבכים:

זכאות ללימודים חינם להשלמת 12 שנות לימוד.
אין סיבה שהמדינה "תרויח" מהעובדה שנער או נערה נשרו מהלימודים בנעוריהם.

זכאות ללימודים על חשבון המדינה לצורך זכאות לתעודת בגרות.
כל אזרח יהיה זכאי ללימודים על חשבון המדינה (שכר לימוד) לקראת השגת תעודת הבגרות. בנוסף, התלמיד יהיה זכאי לקבל הלוואה בתנאים מיוחדים (ראו בהמשך) להמשך ללימודים גבוהים.

זכאות ללימודים גבוהים ולימודי המשך מקצועיים.
יש לעשות כל שניתן על מנת שההשכלה הגבוהה תהפוך להיות לנחלת הכלל כשם שהחינוך העל-יסודי הפך לכזה. לשם כך צריך להגדיל את הנגישות של תלמידים זכאי תעודות בגרות להמשך הלימודים באחד ממוסדות ההשכלה הגבוהה. צעד משמעותי בכיוון הסרת המכשולים הכספיים בפני תלמידים יוצאי שכבות חברתיות כלכליות חלשות הוא הקמת מערך הלוואות שפירעונן מותנה בכושר ההשתכרות העתידי של הלווים. מקבלי הלוואות יחויבו בהתחלת תשלומי ההחזר שלהן עם כניסתם לעבודה מקצועית מסודרת ובקצב תשלומים ההולם את הכנסותיהם.

שיפור הישגים הלימודיים

א. שיפור איכות המורים
קיימת הסכמה כללית בין כל העוסקים בחינוך כי הגורם הבית ספרי המשפיע ביותר על הישגיהם החינוכיים והלימודיים של התלמידים הוא איכותם המקצועית של המורים. מדיניות כוח אדם של משרד

החינוך צריכה לכלול גיוס מועמדים מעולים להוראה, מניעת נשירתם של המורים הטובים והקלה על פרישתם של המורים הגרועים. הסכמי השכר החדשים הלכו כבר דרך ארוכה לקראת שיפור מעמד מקצוע ההוראה יחסית למקצועות האחרים. בהסכמי השכר החדשים יש להקדיש חשיבה להצעות הבאות:

השכלה. מוצע לא להעניק תוספות שכר אוטומטיות על השכלה אקדמית או על השתלמויות בתחומים שאינם רלוונטיים לעבודתו הספציפית של המורה. מחקרים רבים מצביעים על כך שהקשר בין הצלחה בהוראה להשכלה הפורמלית הוא חלש מאוד.

בחינה חיצונית לקבלת תעודת הוראה. מוצע לקיים בחינות ארציות חיצוניות בשתי רמות: בכניסה להוראה ובמעבר לדרגות בכירות. קביעת מבחנים כאלה תתרום גם להעלאת רמת הדרישות במוסדות להכשרת עובדי הוראה.

ותק. המחקר מצביע על כך שאיכות עבודתם של המורים עולה במהירות רבה בשנים הראשונות לכניסתם לעבודה, מתייצבת לאחר מכן ונשארת יציבה או יורדת בשנות העבודה האחרונות. מוצע שהוותק ייצבר מחדש בכל אחת מהדרגות בסולם השכר. כך ששיא הוותק בכל דרגה יעמוד על חמש שנים בלבד. מורה שאינו עובר במהלך התקופה לדרגה גבוהה יותר, שכרו יישאר קבוע ברמה הגבוהה ביותר שאליה הגיע.

תגמול קבוצתי על עלייה בהישגי התלמידים. מוצע לגבש הסדרי תגמול קבוצתי למורים על היבטים שונים של שיפור העבודה החינוכית בבית הספר, החל ברמת הציונים הממוצעת של כלל התלמידים, עבור בצמצום בפערים בהישגים של קבוצות תלמידים שונות, בצמצום ממדי נשירה, בהגברת מעורבות והתנדבות של הורים ותלמידים ועוד.

עידוד הליכי פרישה מוקדמת, בצמוד למתן אפשרות למורים שפרשו לעבוד במשרות חלקיות. מסלול הקריירה המקצועית של מורים שונה במידה רבה ממסלולי קריירות מקצועיות אחרות בכך שהוא מביא את המורה במשך מספר שנים מועט יחסית לשיא היכולת

המקצועית שלו, בשעה ששכרו הולך וגדל לאורך הרבה שנים. רצוי להסיר את המגבלות על פרישה לפנסיה מוקדמת מצד אחד, ולאפשר למורים שיצאו לפנסיה לעבוד במשרות חלקיות מצד שני. יש לשכנע את המורים הטובים שפרשו לחזור למערכת החינוך.

ב. מועצה ציבורית לחינוך

למרות הדיבור הרווח על חשיבות החינוך, דיון ציבורי בסוגיות היסוד של מערכת החינוך נעדר כמעט לגמרי. מדיניות חינוך נבונה ויעילה זקוקה לדיון כזה. ראוי על כן למסד מסגרת ארגונית נאותה שתוכל להבטיח דיון כזה ולקדם אותו. לפיכך יש להקים מועצה לאומית ציבורית לחינוך שחבריה ימונו על ידי שר החינוך והתרבות, והרכבה ייצג את כל המגזרים בחברה הישראלית. למועצה יינתנו כלים לעורר ולהנחות דיון ציבורי כמו גם כלים לדיונים מעמיקים של המועצה עצמה.

ג. מדידה והערכה בבתי הספר

כל מערכת ציבורית זקוקה להערכה ולמדידה. הבעיה מתחילה כאשר צרכני ההערכה אינם מודעים להשפעות נלוות של ההערכה, ובייחוד כאשר הם מתעלמים משימושים בתוצאות ההערכה, שיכולים לפגוע במטרות שלמען מבצעים את ההערכה, ובמטרות אחרות שהן לפעמים לא פחות חשובות.

השימוש במבחנים ארציים ובינלאומיים הוא חיובי כאשר האחראים על מערכות החינוך ברמה הלאומית והמקומית, וכן המנהלים, המורים, התלמידים וההורים, יכולים לזהות את נקודות החוזק ולחזקן, ולאתר את נקודות החולשה ולהתמודד איתן. שימוש נכון בתוצאות המבחנים יכול לכוון את הפעילות החינוכית, וליצור תמריצים חיוביים בקרב כל הנוגעים בדבר. אולם עלולים להיות גם שימושים אחרים שהשלכותיהם מזיקות. כאשר המבחנים הם עתירי סיכון לעתידו האקדמי והמקצועי של הנבחן (התלמיד והמורה) נוצר תמריץ חזק לכוון את הלימודים לבחינות ואף לרמות בהן. מוצע אפוא:

1. **מבחני המיצ"ב.** במקום מבחנים הבוחנים כל שנה שליש מהתלמידים במספר מקצועות מצומצם, עדיף לבחון מדגמית מספר הרבה יותר קטן של בתי ספר, כולל חטיבות עליונות, במספר מקצועות רב יותר. השאלונים, כולל סולמות להערכה בהתאם לנתוני הרקע של בתי הספר, יועמדו לרשות בתי הספר שיהיו מעוניינים לבחון את עצמם ולראות את מצבם יחסית לבתי ספר אחרים דומים להם.

2. **מבחני הבגרות.** יש להפחית למינימום את בחינות הבגרות החיצוניות ולערוך אותן באופן ממוחשב מחוץ לבתי הספר במרכזי בחינה ארציים. המקצועות שבהם ייבחנו תלמידים במבחנים חיצוניים יהיו עברית, אנגלית, אוריינות מחשב ואזרחות. הציונים בשאר מקצועות החובה והרשות יהיו ציוני בית הספר שיתבססו על ממוצע הציונים הרב-שנתי בכיתות י"ב, עבודות אישיות ומבחנים מסכמים. איכות ורמת ציונים אלה תתוקף על ידי מידת ההתאמה בינם לבין הציונים בבחינות החיצוניות. כמו כן יש לכלול בתעודת הבגרות את הערכות צוות המורים לפעילות החברתית של התלמיד בבית הספר, ולמרכיבים של התנהגותו.

3. **הערכת מורים.** בהערכת המורים יש לתת משקל ראוי להישגים הלימודיים של התלמידים בממוצע רב-שנתי (שלוש שנים לפחות). כמו כן יש לתת משקל רב יותר לגיליון הערכה אישי שיהיה גלוי למורה ויכלול הערכות מאת הפיקוח, המנהל, מורים עמיתים, הערכה עצמית של המורה וכן מאת תלמידים והורים.

ד. **הוספת "אבני בניין חדשות" למבנה הארגוני של בית הספר** ארגונו של בית הספר מבוסס על הכיתה. מוצע להוסיף "קבוצות עמיתים" – קבוצה המונה עד עשרה תלמידים ומונחית על ידי "מבוגר משמעותי" שעמו היא נפגשת לפחות שעה ביום. מנחה הקבוצה אחראי לרווחתו האישית של כל עמית ולתפקודו בבית הספר. מסגרת כזאת תסייע לצמצום האלימות, להפחתת הנשירה ולהתאמת תוכני ההוראה ושיטתה לצורכי התלמיד.

ניצול טוב יותר של משאבי מערכת החינוך

א. היקף התקציב הנדרש

כדי לקדם את מערכת החינוך שלה לרמה המקובלת במדינות OECD מדינת ישראל חייבת לאמץ את כלל היסוד הזה: כל עוד יש גידול בתמ"ג לנפש, תקציב הממשלה לתלמיד יגדל בשיעור גבוה יותר מהתמ"ג; וכאשר יש ירידה בתמ"ג לנפש, תקציב הממשלה לתלמיד יקטן בשיעור נמוך יותר מהירידה בתמ"ג.

יש להפחית

למינימום את

בחינות הבגרות

החיצוניות ולערוך

אותן באופן

ממוחשב מחוץ

לבתי הספר,

במרכזי בחינה

ארציים.

כלל זה, אם ייושם, יבטא מדיניות המציבה את החינוך בראש סדר העדיפויות הלאומי.

ב. ניצול מלא של התקציב

המקור הראשון והמידי ביותר לתוספת משאבים למערכת הוא ניצול טוב יותר של התקציב הקיים. זה שנים רבות, שיעור ניצול התקציב של משרד החינוך נע בין 95 ל-96 אחוזים. המשמעות היא, שמדי שנה רשומים יותר ממיליארד שקלים

וחצי בתקציב משרד החינוך שאינם מנוצלים. העובדה שהתופעה חוזרת על עצמה מדי שנה בשנה מצביעה על כך שהתקציב המנוצל בפועל אכן נמוך, במצטבר, ממה שהכנסת מעמידה לרשות המשרד. שיפור הניצול התקציבי, אפילו באחוז אחד בלבד, יגדיל את היקף ביצוע התקציב כמעט ב-400 מיליון שקלים.

ג. חשיבה מחדש של תקציב משרד החינוך

תקציב משרד החינוך נערך זה שנים רבות על עקרון ההמשכיות. כלומר, מבנה התקציב אינו משתנה באופן יסודי. מה שמשתנה הוא הסכומים, בעקבות התאמות מסוגים שונים. מעולם לא נעשה ניתוח תיאורטי של השאלות מה הוא הסכום שמדינת ישראל יכולה

להשקיע בחינוכו של תלמיד – בגן, בבית הספר היסודי, או בחטיבה העליונה; מהם התחומים הנוספים שבהם משרד החינוך צריך להשקיע את תקציביו; האם משרד החינוך צריך להשקיע תקציב במוסדות להכשרת מורים; מה צריכה להיות החלוקה בין השקעה פרטית להשקעה ציבורית בכל אחד מתחומי החינוך; מה צריכה להיות החלוקה בין חלקה של המדינה לחלקו של השלטון המקומי במימון מערכות החינוך המקומיות. אלה הן רק דוגמאות לשאלות יסוד שעל מתכנני מערכת החינוך ומפעיליה לשאול את עצמם, ולתת תשובות.

ד. שינוי מבנה שנת הלימודים

יש לשקול מחדש את האפשרות לעבור למבנה אחר של שנת הלימודים, מבנה המאפשר את הפעלת בתי הספר לאורך כל השנה. העיקרון המנחה הוא הפעלת בית הספר לאורך כל השנה ובכל פרק זמן רק חלק מהתלמידים לומדים בו. לשיטה זאת כמה יתרונות חשובים ביותר, בין השאר: היא מאפשרת חיסכון רב בבנייה; היא מאפשרת למורים המעוניינים בכך לעבוד בהוראה פרקי זמן ממושכים יותר במקום לחפש עבודות מזדמנות בחודשי הקיץ; היא מקטינה את רמת הפגיעה במבנה ובציוד של בתי הספר (ונדליזם). הקושי ביישום עיקרון זה נובע בעיקר מאינרציה.

ה. הקפדה על ניצול מלא של ימי הלימוד ושעות התקן

המועברות לבתי הספר

המשאב העיקרי שמשרד החינוך מעמיד לרשות בתי הספר הוא שעות לימוד. אך שעות רבות אינן מנוצלות לצרכים שלהן יועדו. התמודדות עם תופעה זאת מחייבת תשומת לב רבה מצד משרד החינוך לגיבוש נהלים שימנעו ביטול ימי לימוד ושעות לימוד לצרכים שאינם חיוניים. חשוב במיוחד להדגיש את הנהלים בדבר איסור ביטול ימי לימוד לפני טיולים ובחנינות, ואחריהם.

לסיכום, במסמך זה ניסיתי לתמצת תפיסת עולם, ידע ותובנות שגיבשתי במשך חמישים שנה. אני מקווה שבקרב קובעי המדיניות בתחום החינוך יהיה מי שימצא לנכון לשקול ולבחון את המלצותיי, או לכל הפחות – לעשותן מצע לדיון רציני.

חינוך מוטה חברה: חינוך לחיים משותפים

אילנה פאול־בנימין, וורוד ג'וסי

.....

ד"ר אילנה פאול־בנימין היא דיקנית הפקולטה לחינוך במכללה האקדמית בית ברל. ד"ר וורוד ג'וסי היא ראש המרכז לקידום חברה משותפת במכללה האקדמית בית ברל.

חינוך מוטה עתיד

השיח החינוכי עסוק ב"פדגוגיה מוטת עתיד" – בהקניית "מיומנויות המאה ה-21" לדורות ה-Y, ה-Z וה-"אלפא" ובהכשרתם ל"עולם חדש מופלא" הנשלט על ידי ביו־טק ואינפו־טק; אך בינתיים, בעוד החינוך מהפנט על ידי עתיד מדומיין, העולם הממשי, "כאן ועכשיו", משתנה לרעה: דמוקרטיה נחלשות, מיקור חוץ ובינות מלאכותיות מחריבים מקורות פרנסה ותיקים, סכסוכים ושינויים אקלימיים מאיצים "נדידות עמים", מפלגות ימין לאומניות־גזעניות מתחזקות וקהילות מאוימות מסתגרות כדי להגן על זהותן והישגיהן (Kymlicka, 2010).

שני המהלכים האלה – מערכת חינוך הנערכת לעתיד "מזהיר" וחברת הווה חרדה ועוינת – מתרחשים בו זמנית, אך נראים כשני קווים מקבילים. מערכת החינוך מתעלמת מחברת הווה המעורערת שבתוכה היא נטועה ובורחת אל "החינוך של המאה ה-21". אך באיזו חברה יחיו בוגרי בית הספר? היכן הם יממשו את "מיומנויות המאה ה-21" שלהם ויתפעלו את הכלים הדיגיטליים המשוכללים שלהם? לאן הם ינתכו את החדשנות והיזמות שלהם?

הפער הזה בין עתיד מדומיין, שממנו נהנים בודדים, להווה ממשי, שממנו סובלים רבים, מתקיים גם אצלנו. ב"אומת הסטארט-אפ" שלנו הפערים בין עשירים לעניים הולכים וגדלים, העוינות בין המגזרים – "שבטים" בלשון נשיאנו – מתעצמת ומתנהלת בין אלימות וירטואלית ברשתות החברתיות לאלימות פיזית ברחוב. ערכים דמוקרטיים ומוסדות דמוקרטיים מאוימים ו"נלחמים על הבית"... ומערכת החינוך שלנו מחלקת טבלטים, מתקינה לוחות חכמים, ומתנאה ב-PBL, ב"כיתות הפוכות", ב"למידה מרחוק" ובשיטות הוראה "מוטות עתיד" אחרות.

מערכת החינוך שלנו בורחת מהחברה שבה היא פועלת, במיוחד מהמגמות המדאיות המתרחשות בה. היא "מוטת עתיד" משום שהיא בורחת מההווה; היא מתנהלת ללא הקשר חברתי. חינוך ללא הקשר חברתי אינו חינוך, הוא פנטזיה.

מערכת חינוך מוטת יחיד

וכאשר מערכת החינוך שלנו מרפה את מבטה מן העתיד המרצד, היא מעתיקה אותו אל היחיד – יחיד "אטומי" נטול הקשר חברתי. בשיח החינוכי השולט "התלמיד במרכז". אך שוב, באיזו חברה היחיד הזה אמור לממש את עצמו? האם יוכל לממש עצמו ללא זיקה לחברה שבה הוא חי? וכאשר מערכת החינוך מביאה בחשבון איזה צל צילה של חברה, היא מדברת על "חינוך למנהיגות". אך מנהיגות של מה ולשם מה? באיזה חברה בדיוק המנהיגים הצעירים אמורים להנהיג ולקראת איזו חברה? מערכת החינוך מנטרלת עיסוק בסוגיות חברתיות אמיתיות, מהותיות, בוערות, באמצעות תיוגן כ"בעיות פוליטיות" – ו"אסור להכניס פוליטיקה לכיתה". יש כמה מנהלים אמיצים המעודדים שיח פוליטי בבית ספרם, אך הם היוצא מהכלל המאשר את הכלל; והכלל הוא בתי ספר כ"סטרייליים לפוליטיקה", כלומר לחברה על כל סכסוכיה, פעריה ועוולותיה (Gindi, & Erlich-Ron, 2018).

הסוגיה החברתית הטעונה ביותר היא יחסו של הרוב היהודי אל המיעוט הערבי – מיעוט ילידי גדול אך "נוכח נפקד". דו"ח מבקר

המדינה לשנת 2016 עסק בחינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות. נכתב בו בין השאר: "הנהלות משרד החינוך לאורך השנים לא נקטו את מכלול הצעדים הנדרשים ליצירת תשתית ארגונית, פדגוגית, אופרטיבית ותקציבית מספיקה להתמודדות מערכתית ארוכת טווח לקידום נושא החינוך לחיים משותפים ומניעת גזענות במערכת החינוך". המלצותיו של מבקר המדינה מלמדות על החשיבות הרבה שהוא מייחס לנושא ועל

הסכנות האורכות לחברה הישראלית מהיעדרה של התייחסות רצינית ושיטתית לעניין זה. המלצות הדו"ח מאיצות לערוך חריש עמוק בנושא ולראות בו גרעין מחייב בתוכנית הלימודים ולא מיזם או פרויקט נקודתי: "באופן הזה יובטח שכל

התלמידים במערכת החינוך ייחשפו לנושא על היבטיו השונים לכל אורך הרצף החינוכי". המבקר מפנה משימה זו למוסדות המכשירים אנשי חינוך תוך הטלת אחריות על משרד החינוך ועל המועצה להשכלה גבוהה.

מערכת החינוך מנטרלת עיסוק בסוגיות חברתיות אמיתיות, מהותיות, בוערות, באמצעות תיוגן כ"בעיות פוליטיות" – ו"אסור להכניס פוליטיקה לכיתה".

חברה חסונה

חינוך מוטה עתיד ומוטה יחיד המתעלם מהחברה שבה העתיד אמור להתרחש והיחיד אמור להתממש דומה לכניית פנטהאוז מפואר בראש מגדל שייסודותיו רעועים. חברה שסועה ורווית מתחים, חברה שבה הפערים מתעצמים והדמוקרטיה נחלשת, עלולה להתדרדר למלחמת אחים. חברה המורכבת מקבוצות המקיימות קשרים חברתיים נמרצים בתוכן אך לא ביניהן היא חברה בעלת חוסן נמוך. יחידים בחברה כזו אינם נרתמים לטובת הטוב הכללי ולפיכך היא צפויה למשבר בעת מבחן – ועת כזאת

אורבת בקביעות לחברה שלנו. חברה שבה מתקיימים קשרים משמעותיים בין יחידים וקבוצות ללא קשר למוצאם, מעמדם ושיוכם חסונה יותר במצבי משבר. בחברה כזאת יחידים וקבוצות נוטים להירתם למען החברה בכללה. תכונה זו מוגדרת בספרות כ"הון חברתי מגשר" (Rahman&Yamao, 2007); ניתן להגדיל אותו באמצעות חינוך.

חוסן חברתי מוגדר כמידת יכולתה של חברה להתמודד עם שטעים וקונפליקטים פנימיים, והוא מתבטא במאפיינים כלליים של החברה בתחום החינוך, הרווחה, הכלכלה, זכויות קולקטיביות וסוג המשטר. על מנת שיחידים יהיו מוכנים להירתם לפעילות למען הקולקטיב מרצונם החופשי הם צריכים לחוש אמון במוסדות המדינה, לחוש הוגנות בחלוקת הנטל ובקבלת הזכויות כפרטים וכקבוצות ולחוש שייכות לחברה.

ההון החברתי כולל אפיונים ארגוניים-חברתיים כמו קשרים חברתיים עתירי אמון בין יחידים ובין קבוצות, נורמות חברתיות ורשתות חברתיות שמשפרים ומייעלים את תפקודה של החברה באמצעות שיתוף פעולה למען תועלות הדדיות. קיומו או העדרו של הון חברתי עשוי להשפיע על השגשוג הכלכלי של החברה. אמון בין קבוצות ויחידים הוא המפתח לחוסן חברתי (Amit & Fleischer, 2005).

איזה תוקף או קיימות יש לחינוך מוטה חדשנות, המצאתיות, יזמות וכו' בחברה נטולת אמון, הון חברתי וחוסן? מה ערכם של הישגי יחידים – "אקזיטים" מדהימים, פרסי נובל, ספר או סרט עתיר פרסים – בחברה מתפוררת?

חינוך לחברה משותפת

ההפרדה המבנית במערכת החינוך גורמת לכך שילדים ובני נוער אינם פוגשים בשנים המעצבות את זהותם ותפיסת עולמם ילדים ובני נוער השונים מהם מבחינה לאומית, דתית ואתנית. הם לומדים על "אחרים" דרך אמצעי התקשורת ולרוב בהקשר שלילי. מערכת

החינוך הסרגטיבית שלנו מנציחה את הניכור ואת העמדות הסטריאוטיפיות, ומחפה על כך באמצעות סיסמאות חלולות כמו "האחר הוא אני" או "אחדות וייחודיות". וקצת מעבר להפרחת סיסמאות, נושאים אלה מטופלים באופן שטחי ונקודתי במסגרתם של "פרויקטים" קצרי טווח.

אם החברה הישראלית חפצת חוסן חברתי עליה למקד את החינוך גם, לא רק, בידיעת החברה לשם שינוי החברה. ככלות הכול, חינוך הוא מעשה אופטימי; גלומה בו אפשרות לשנות את החברה לטובה (Banks, 2013; Sleeter, 1996).

מערכת החינוך הסרגטיבית לא תתפרק מרצונה, ולכן יש לפעול במסגרתה תוך חתירה לטשטוש גבולות בין־מגזריים באמצעות טיפוח והעצמה של בתי ספר בין־מגזריים כמו בתי הספר הדו־ לשוניים ובתי הספר המשלבים דתיים וחילוניים. את בתי הספר האלה יש להגדיר כבתי ספר מועדפים משום שהם דואגים לעתידה של החברה הישראלית.

יש לעודד הוראה בין־מגזרית ולחשוף את התלמידים למורים מהמגזר האחר: מורים ערבים בבתי ספר יהודיים ולהפך; מורים חילוניים בבתי ספר דתיים ולהפך.

יש להטעין את תוכניות הלימודים מגיל הגן ועד למוסדות הכשרת מורים בתכנים חברתיים תוך מתן דגש לתכנים של חברה משותפת; לעודד היכרות עמוקה עם "אחרים" והנרטיבים העומדים בבסיס זהותם. ככל שגיל הלומדים צעיר יותר כן ייטב, בטרם יתקבעו דעות קדומות והתנכרות. חשיפה לשפה זרה ממתנת את הפחד מפני הזרות (Paul-Binyamin & Jayusi, 2018). ראו את המודל של הגנים הדו־ לשוניים שמספרם בשנת 2018 הגיע לעשרים וחמישה.

חשיבות רבה נודעת לחיזוק הדמוקרטיה, שהיא המכנה המשותף הרחב ביותר והמנגנון היעיל ביותר לניהול וליישוב סכסוכים פנימיים. יש להפוך את הדמוקרטיה הפרוצדורלית לדמוקרטיה מהותית ולהנהיג חינוך לערכים של זכויות אדם, שוויון, סובלנות, כבוד לזולת ואחריות הדדית.

מנהלי בתי ספר הם דמויות מפתח בהובלת המהלך הזה. יש לרתום אותם אליו באמצעות השתלמויות ובנייה משותפת של תהליכים חינוכיים רלוונטיים.

**יש לעודד הוראה
בין־מגזרית ולחשוף
את התלמידים
למורים מהמגזר
האחר: מורים
ערבים בבתי ספר
יהודיים ולהפך;
מורים חילוניים
בבתי ספר דתיים
ולהפך.**

עלינו לזכור שחינוך לחיים משותפים אינו אינטרס של קבוצות מיעוט לשיפור תנאי חייהם אלא של החברה כולה. ללא הבנה זו של אינטרסים משותפים וללא דיון מקדם סולידריות והכרה עמוקה בתפיסת הטוב האזרחי, שחלקו נפרד וחלקו משותף למגזרים השונים, לא ניתן יהיה לבנות אזרחות משותפת לטובת כל אזרחי המדינה.

חינוך לחברה משותפת הוא דרך חיים הוליסטית המחייבת תחזוקה שוטפת. בהמשך לטענתם של רוזן ופרקינס (Rosen & Perkins, 2013) המבוטאת היטב בכותרת מאמרם, *Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs* ("שורשים רופפים דורשים השקיה רצופה: האתגר של השפעה בת־קיימא בתוכניות חינוכיות"), חינוך לחברה משותפת בקרב אוכלוסייה שאינה מזדהה בהכרח עם ערכים אלה, מחייב השקיה מתמשכת, מגיל הגן ועד למוסדות להכשרת מורים.

מקורות

Amit, K., & Fleischer, N. (2005). Between Social Resilience and Social Capital. *The Concept of Social Resilience* (Haifa: The Technion Samuel Neaman Institute, 2006), 84-109.

- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into practice*, 52(sup1), 73-82.
- Gindi, S., & Erlich-Ron, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching & Teacher Education*, 70, 58-66.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International social science journal*, 61(199), 97-112.
- Paul-Binyamin, I & Jayusi, W (2018). The Bilingual School — An Educational Model for Civic Equality in a Divided Society, Intercultural Education. DOI:10.1080/14675986.2018.1438370
- Rahman, M. H., & Yamao, M. (2007). Status of Social Capital and Community Empowerment. *Journal of Rural Problems*, 43(1), 246-251.
- Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 91.
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Suny Press.

חלון הזדמנויות היסטורי-אקולוגי: האם מערכת החינוך תיכנס בעדו?

לימוד אלוף

לימוד אלוף היא אחת המובילות של השיח האקולוגי בישראל בשלושת העשורים האחרונים.

היעדר רצון להישיר מבט לתרחישי עתיד מערערים ולבחון מולם את דפוסי החשיבה וההתנהגות שלנו, הנו חלק מדינמיקה המאפיינת כל אדם וחברה הנדרשים לשינוי. וכאשר מדובר בשינוי רדיקלי של מערכת החינוך המקובעת שלנו, הרצון להישיר מבט לעתיד נעדר עוד יותר ומוחלף בהונאה עצמית ובהתחמקות מהשינוי הנדרש.

התובנה כי אנו מתחזקים משטר כלכלי המוביל את האנושות לעתיד דיסטופי, מופנמת בהדרגה על ידי חלק קטן מהציבור בעוד שרובו דוחה אותה. אך תובנה זו מתפשטת ברחבי העולם בעזרת תמלול מתומצת ובהיר שעשתה תלמידת בית ספר אחת לדו"חות המורכבים של מדעני האו"ם. התמצות של גרטה טונברג אומר בפשטות: אנו בעיצומה של הכחדה המונית. הבית שלנו עולה באש. המבוגרים, בעיקר המנהיגים שבהם, נמנעים מהמדיניות המתבקשת, וממשיכים לספר לעצמם ולאחרים סיפורי מעשיות על צמיחה כלכלית נצחית.

הפגנות המונים בהובלתו של הדור הצעיר – חלקו תלמידי בית ספר – הן הצהרות איקונוקלסטיות. הן אומרות כי השיטה הקיימת

מובילה אותנו לאברון, ושאת המבנים האידיאולוגיים המתחזקים אותה יש לנתץ. זוהי קריאה למהפכה של דור צעיר המסרב לשעבד את עתידו לכרוניקה ודאית של כאוס אקלימי והתמוטטות אקולוגית, שיביאו לקץ הציוויליזציה במאה ה-21. אל מול תנועה עולמית צעירה זו, עומדות הנהגות מבוגרות, אנוכיות ופחדניות, המסרבות להבין כי אנו עומדים על שפת התהום. אכן, השינוי הנדרש מאיים על מבני כוח מבוססים ותובע מהלך מהפכני כבר בעשור הנוכחי.

בראש ובראשונה נדרשת מהפכה תודעתית דחופה שעיקרה ערעור ההגמוניה של האדם על מערכות הטבע. המהפכה החלה והיא מנכיחה אימה מסוג חדש. הטבע, ישות מוכחשת, נוכחת-נעדרת, שהייתה קיימת ברקע אך לא קיבלה קול או במה בתרבותנו, מתהפכת עלינו, מהדהדת את חוויית האל-ביתי (unheimlich) שעליה עמד זיגמונד פרויד: סביבה טבעית שהיתה מוכרת וביטית הופכת פתאום למאימת. אכן, אנחנו חיים בסרט מעיק ומבהיל של דייוויד לינץ'. מכאן ואילך, בכל אשר נפנה, תלווה אותנו כעננה תחושת אל-ביתיות בסביבה הטבעית המאימת להרוס אותנו.

ובתוך כל זה, בעיצומו של המטא-נרטיב המתערער על קדמה כלכלית אינסופית, נמצאת מערכת החינוך שלנו, סוכנת נרטיבים מוסמכת, הממשיכה למחזר נרטיבים שחוקים, המבטיחים את חדלונם של החיים בכדור הארץ, בכלל זה חיי תלמידיה. מגפת הקורונה הקפיצה לכאורה את מערכת החינוך אל העתיד, אל הוראה ולמידה דיגיטליות, אך דפוסי ההוראה והלמידה ותכניה נותרו כמות שהם – מנותקים מן המציאות, מן האתגר המהפכני שהדור הצעיר יכול ומוכן להיענות לו. למערכת החינוך יש חלון הזדמנויות היסטורי-פדגוגי-אקולוגי להצטרף לתלמידיה, המבקשים להבטיח את עתיד החיים על כדור הארץ, להנחותם ולחזקם. האם היא תיכנס בעדו?

נקודת מוצא למפנה תודעתי היסטורי מצויה בדו"חות של מדעני האו"ם, בתוכנות החדשות של בכירי המדענים בעולם החוקרים את השפעות המין האנושי על האקלים, על המגוון הביולוגי, על האדמה והימים. תוכנות אלו מורות כי להתנהלות הכלכלית שלנו ישנן תוצאות

אקולוגיות הרסניות המערערות את בסיס קיומנו. המדענים מציירים תמונת הרס שיטתי של המערכת האקולוגית בידי החברה האנושית, המתיימרת לשלוט על מערכת שמעבר לשליטתה ולהבנתה. בניגוד למנהגנו לכבד את המגבלות הטכנולוגיות של המערכות המכניות המשרתות אותנו, איננו מכבדים את המערכות האקולוגיות המווסתות את האקלים, מטהרות את האוויר והמים, בונות אדמה פורייה ומציעות ספרייה גנטית עשירה ומגוונת. כמו ילדים סיפרנו לעצמנו אגדה מנחמת על מערכת טבעית כול יכולה, המסוגלת להזרים לנו משאבים ללא הגבלה, לעבד כל סוג של פסולת ולהתחדש בצורה מופלאה – פרפטום מופלגה. התעלמנו מחוקי התרמו־דינמיקה המורים בדיוק את ההפך: המערכת האקולוגית מוגבלת בהיותה כבולה לרפוס המחזורי של חומריה; שמירה על סביבה תומכת חיים דורשת איזון בכמות ובאיכות הזרימות היוצאות ונכנסות אליה. בתחושת שליחות אדנותית

יצאנו לכבוש ולרסן את הטבע ולשעבדו לשירות האדם. לא עצרנו לרגע לצורך לימוד המערכת שבה אנו תלויים, להבין את מגבלותיה, לכבוש ולרסן את עצמנו. לא רצינו להבין כי חוק שימור החומר וחוק האנטרופיה, הגוזרים על כל החומרים לשנות צורה, לאבד מאיכותם ולהתפזר בסביבת החיים שלנו, הם בעלי הבית האמיתיים, הם קובעים מה מותר ומה אסור. תוך כדי התעלמות מוחלטת מהדינמיקה המחזורית של כדור הארץ, הכופה עלינו לחיות עם מה שיצרנו ופיזרנו בסביבתנו, כרינו חומרים מקרום כדור הארץ – מינרלים, מתכות, דלקי מאובנים – והשתמשנו

בהם לתהליכים ולמוצרים שהעלו את מידת ריכוזם בסביבה עד כדי סכנת חיים. העדפנו לשכוח כי דווקא סילוקן ההדרגתי של המתכות

**מגפת הקורונה
הקפיצה לכאורה
את מערכת החינוך
אל העתיד, אך
דפוסי ההוראה
והלמידה ותכניה
נותרו כמות שהם
– מנותקים מן
האתגר המהפכני
שהדור הצעיר יכול
ומוכן להיענות לו.**

הכבדות מהאטמוספירה לפני מאות מיליוני שנים ושקיעתן אל קליפת כדור הארץ, הם אלה שסייעו לו להפוך את כוכבנו מסביבה רעילה לכוכב עשיר ומסביר פנים למאות מיליוני מינים. במעברות שלנו ייצרנו תרכובות חדשות ופתחנו תיבות פנדורה של חומרים יציבים שאינם מתפרקים לחומרי מוצא טבעיים, והם מתגלגלים לרקמות שומניות במארג המזון ומתיישבים בתוך גופנו. לא הבאנו בחשבון כי איננו היצרנים הראשיים של איכות החיים בכדור הארץ, וכי זהו תפקידם של הסוכנים היצרניים של המערכות האקולוגיות – מהמפרקים המיקרוסקופיים באדמה, המעבדים פסולת למקורות חיים, ועד התאים הירוקים שבצמחים המספקים לנו, באדיבות הפוטוסינתזה, את אבני הבניין של קיומנו. פגענו באופן פיזי בסוכני טבע מחדשים ומשקמים אלה על ידי הסבתם של שטחי טבע לאדמות חקלאיות ולאטרי בנייה.

וכעת אנו קוצרים את אשר זרענו; מקבלים מהסביבה הטבעית חשבון כבד מנשוא על ההיכרס שלנו. דו"חות מדעיים בדוקים מראים כי שינינו את ההרכב הכימי של האטמוספירה ויחד איתו את היציבות האקלימית של 11,700 השנים האחרונות. הייתה זו תקופה של מרחב אקלימי אידיאלי – טמפרטורה ממוצעת של 14 מעלות צלסיוס – שאיפשרה את התפתחות הציוויליזציה שלנו. שינינו גם את האיזון הכימי של האוקיינוסים שהפכו חומציים והכחירו עד כה שליש מהיונקים הימיים והחריבו שליש משוניות האלמוגים, ביתם של רבע מהמינים החיים בים. כמאתיים השנים האחרונות ביראנו שליש מיערות העולם, השתלטנו על שלושה רבעים משטחי הטבע בעולם והתנענו צונאמי של הכחדת מינים – תהליך בלתי פוסק המכחיד מינים רבים בכל יום. זהו קצב הכחדה שטרם נודע כמותו בתולדות ההיסטוריה האנושית. בנוסף, נמצא כי לכימיקלים החדשים שיצרנו לתעשייה, לחקלאות, לתעשיית המזון ולקוסמטיקה, ישנן השפעות הרסניות על מערכות שונות בגופנו ובנפשנו – על ההתפתחות, הפוריות, הקוגניציה, המטבוליזם, מערכת החיסון והאיזון הנפשי. ספקטרום הסימפטומים של כימיקלים אלה כולל בין השאר פמיניזציה

של מינים בטבע, ירידה בפוריות, הופעתם של סרטן, אוטיזם, הפרעות קשב וריכוז, השמנה ודיכאון. השורה התחתונה: צורת ההתנהלות שלנו, המתעלמת מחוקי המשחק של המערכת הטבעית, הורסת את התנאים המאפשרים חיים, בכללם חיינו שלנו, על פני כדור הארץ. תחושת החירום המשודרת בדרו"חות של מדעני האו"ם נובעת מחקר אופייני הלא-ליניארי של המערכות הטבעיות. מערכות אלה נוטות לנוע בפתאומיות מנקודת שיווי משקל אחת לאחרת. המדענים חרדים מפני תגובת שרשרת בלתי הפיכה שעלולה להתרחש כאשר ייחצו ספים מכריעים – נקודות קריטיות של אל-חזור הפזורות במערכות האקולוגיות – ויתרחש מעבר לשיווי משקל חדש, עוין לחיים על פני כדור הארץ, מעבר מחיים של התפתחות ושגשוג לחיים של מלחמת הישרדות.

ההשפעות האקולוגיות המערערות את בסיס קיומנו אינן תולדה של תאונה, תקלה מקרית, אי שמירת חוק, או חוסר אחריות מצד תאגידים כוחניים המנהלים מדיניות אינטרסנטית. למרות רצוננו למצוא "אנשים רעים" (bad guys) ו"חשודים מידיים" (usual suspects), מדובר דווקא בתולדה של התנהלות תקינה לגמרי, שומרת חוק. החוקים שחוקקנו הם האחראים למצב האקולוגי המוגדר בידי המדענים כ"מצב חירום". השיטה שכווננו התעלמה, וממשיכה להתעלם, מהגיונה של המערכת הטבעית – מערכת סגורה שבה כל החומרים נעים במחזוריות. היא לימדה אותנו להקים ארובות כדי להעביר פסולת מולקולרית לאוויר, לבנות צינורות שפכים כדי להזרים פסולת נוזלית לים, ולהסב שטחי טבע לאתרי קבורה של פסולת מוצקה. אותה שיטה מעודדת אותנו לשרוף פחם, נפט וגז להזנת מערכות האנרגיה והתחבורה שלנו, למרות הקונצנזוס המדעי שהתוצאה הבלתי נמנעת של שרפה זו היא התחממות אקלימית. חוקי השיטה מאפשרים לנו לפגוע בחלקים היצרניים של כדור הארץ על ידי פעילות תקינה, חוקית לגמרי: דיג תעשייתי המביא לקריסת 90 אחוזים ממאגרי הדגה בעולם; בירוא יערות, המכונים "יערות עד", לטובת תאית לנייר טואלט; זיהום מקווי מים בסיבי פלסטיק המתחרים

ככמותם עם הפיטופלנקטון, בסיס מארג המזון הימי. מערכת התקינה של השיטה שלנו מאשרת ומכשירה מוצרים המכילים רעלנים המתגלגלים למגזרים רגישים – מדבורים ודו-חיים ועד לתינוקות ונשים הרות.

השיטה החוקית לעילא שלנו, המחריבה מערכות אקולוגיות מקיימות חיים, מעידה על כשל חשיבתי עמוק הנמצא בבסיס התרבות שלנו.

ההתחממות הגלובלית והתמוטטותן

של המערכות האקולוגיות הן בנות

חוקיות להתנהלות כלכלית מוסכמת

וסימפטומים של עיוורונה האקולוגי

של הציוויליזציה שלנו. העוצמה

התעשייתית והמדעית שרכשנו עם

השימוש המסיבי בדלקי מאובנים

בתחילת המאה ה־19, ועם פיצוח

האטום במחצית הראשונה של המאה

ה־20, תוך כדי התעלמות מהתלות שלנו במערכות האקולוגיות, הביאו

אותנו לרגע קריטי זה שבו אנו נתבעים לחשוב מחדש על יחסינו עם

הטבע אך קצת מעט לפני שיהיה מאוחר מדי.

משברים קיומיים הם הזדמנות לחשוב על הנחות יסוד ולתת מבט

רטרוספקטיבי אל נקודות מפנה שהביאונו עד הלום. גיאולוגים

מסמנים את 16 ביולי 1945, שבו נעשה הניסוי הגרעיני הראשון, ניסוי

טרניטי (Trinity test), במסגרת פרויקט מנהטן לפיתוח פצצת

האטום. זוהי לדעתם ראשיתו של עידן האנתרופוקן (The Age of

Anthropocene), עידן האדם. זהו רגע אייקוני המסמל את ניצחון

האדם על הטבע והפיכתו לכוח אבולוציוני כביר המשנה את סביבת

החיים שלו. המושג "עידן האנתרופוקן" הוא מושג מכובס לעידן של

תחכום טכנולוגי מדהים לצד בערות אקולוגית מדהימה לא פחות.

בבסיסה של בערות זאת צרובה תמונה מושגית בעלת שורשים עתיקים

של פירמידה שבראשה ניצב האדם ותחתיו כל יתר המערכות

האקולוגיות, על בעלי החיים והדוממים שלהן, שכל ייעודן הוא

**וכעת אנו קוצרים
את אשר זרענו;
מקבלים מהסביבה
הטבעית חשבון
כבד מנשוא על
ההיבריס שלנו.**

לשרתו. הצבת האדם מעל לכל צורות החיים האחרות בכדור הארץ היא תפיסה אנתרופוצנטרית ואגוצנטרית שהמציאו ומתחזקות דתות אברהם. המשכה בפילוסופיה, המעוגנת בדואליזם הקרטזיאני, המפצלת בין האדם לטבע ומנהיגה חשיבה אנליטית-דיסציפלינרית המפרקת את העולם לחלקים ואת הידע לתחומים נפרדים המתמחים בחקירתם. המסורת הדתית הרעיונית הזאת הביאה אותנו למבוי סתום הרסני. חשיבה אקולוגית, לעומת זאת, היא חשיבה הוליסטית ואינטר-דיסציפלינרית, שכן המערכות האקולוגיות הן רשתיות והן פועלות ומגיבות באופן אוטונומי וספונטני מתוך אינטראקציה מתמדת עם סביבתן המשתנה. קשרי גומלין מורכבים ודינמיים מתקיימים במערכות אלו בין צמחים, בעלי חיים ומיקרואורגניזמים ובין המערכות שבתוכן הם חיים. בתודעתנו שולט עדיין מודל מנטלי המציב את הטבע כישות חד-ממדית, אטומה, נפרדת ומובחנת מאיתנו. מודל זה אינו יכול לתפוס את היותנו חלק ממארג אקולוגי ואת תלותנו המוחלטת בו – לא רק בנשימה, בשתייה, באכילה, באנרגיה, בעיבוד הפרשותינו והפסולת שאנו מייצרים, אלא תלותנו במארג האקולוגי המאפשר לנו, וליתר המינים, חיים. המודל השולט בתמונת העולם שלנו מכחיש את הסימביוזה בינינו לבין הטבע והופך את הטבע

למשאבים, למקורות ולסחורות, המיועדים לצריכה ולניצול. המודל המנטלי הזה, הפרדיגמה המושגית-ערכית הזאת, מובילים במסלול ישיר לקריסה אקולוגית.

תפיסה מפצלת, דואליסטית ודיכוטומית, בין טבע לתרבות עומדת בשורש היחסים האובדניים שלנו עם המערכות האקולוגיות. מושגינו משקפים את תפיסת עולמנו המפצלת. מושג כגון "איכות הסביבה" וגלגולו

העדכני במושג "הגנת הסביבה" מסגירים פיצול בינינו לבין הטבע

**השיטה החוקית
לעילא שלנו,
המחריבה מערכות
אקולוגיות מקיימות
חיים, מעידה על
כשל חשיבתי עמוק
הנמצא בבסיס
התרבות שלנו.**

הנתפס כחיצוני לנו ונזקק ל"איכות" או ל"הגנה". מילים המשקפות את יחסנו לטבע – "כיבוש", "ניצול", "שימוש", "תרבות", "ביות", "אילוף", וכן "תחרות בין המינים", "רק החזקים שורדים" וכדומה – מסגירות תפיסה עצמית שלנו, התרבותיים, לעומת הטבע האחר, הפראי, ומגלמות יחס אדנותי, קולוניאליסטי, לטבע.

לפי ג'ורג' לייקוף ומרק ג'ונסון (Lakoff & Johnson, *Metaphors We Live By*, 1980) החשיבה והמעשים שלנו מונחים בחשאי על ידי מטפורות. אנו זקוקים למערך חדש של מטפורות ביחסנו אל הטבע. מערך מקרב, מאחד, ממזג, במקום המערך המפריד והמתנשא. דו"חות מדעני האו"ם, על טבלאות הנתונים המכומתים שלהם, לא יחדרו לתודעתנו ללא תיווך מטפורי. עובדות מדעיות אינן מספיקות כדי לערער תפיסת עולם דומיננטית; הן זקוקות לעיבוד מטפורי היכול לגעת ברגשות ולהניע לפעולה. גם מושגי המפתח של השיח הסביבתי – "קיימות", "מקיים" וכו' – לא עושים את העבודה ואינם מצליחים ליצור זיקות רגשיות ומוסריות החיוניות לפעולה. צריך מערך מטפורי חדש; יותר מכך – צריך נרטיב חדש ומשכנע האורג מושגים, מסביר, מדריך, נוטע תקווה ומחליף נרטיבים שגויים שאחריתם אסון אקולוגי.

אנו סובלים ממצב מנטלי של היפוקוגניציה (hypocognition) ביחסינו להתמוטטות האקולוגית – מושג שהציע האנתרופולוג רוברט לוי, המבטא היעדר ייצוג למצבים בעולם או למצב העולם. אנו – התרבות, החברה, המנהיגים הפוליטיים, אנשי האקדמיה, אנשי התקשורת, מערכת החינוך – סובלים מחסך במסגרת מושגית היכולה לתפוס את המציאות החדשה, לחבר את דו"חות המדענים לתמונה שיטתית אחת ולהניע תגובה הולמת. הסימפטומים לכך הם אילמות, גמגום, התעלמות, הכחשה, הגחכה, התעסקות בטפל, בריחה לבידור.

פיתוח חשיבה אקולוגית חברתית הוא אפוא משימה לא פשוטה. מטפורות חזקות עשויות לערער נרטיבים מקובעים ולפלס את הדרך לקוגניציה הולמת, מאוזנת, מסונכרנת עם המציאות. למשל המערכת

האקולוגית כאורגניזם-על, מטפורה המכוונת לכך שכל פגיעה באחד מאבריו של אורגניזם זה – יערות, נהרות, ימים, אדמות, אוויר – כמוה כפגיעה באחד מאברי גופנו. אפשר גם "צבא הגנה למין האנושי" או "מכונת הנשמה אולטימטיבית". ייתכן שהמשוררים – ממציאי המטפורות המהוננים ביותר – יכולים לסייע כאן.

אנו זקוקים למערך חדש של מטפורות ביחסנו אל הטבע. מערך מקרב, מאחד, ממזג, במקום המערך המפריד והמתנשא.

מישל פוקו אמר שכל תקופה בהיסטוריה מחליטה מה נכנס לשיח ומה נשאר מחוצה לו. שרטוט גבולות השיח, על המטפורות המכוונות שלו, קובע את התנאים הבסיסיים לכינונה של אמת. לפי שעה אנו מצוידים בשיח מיושן, מקובע, טרום-קורונה, שאינו יכול לכונן אמת מקיימת חיים. אנחנו ממשיכים לדבר על הצורך לאזן

בין דרישות הסביבה לדרישות הכלכלה כעל איזון בין שתי ישויות מפוצלות, סביבה וכלכלה, פיצול שהביא ויביא להרס הדדי של הסביבה והכלכלה. אנו צריכים שפה חדשה הממזגת את התובנות המדעיות האקולוגיות בשיח ומציבה אותו בדרגה מוסרית גבוהה יותר.

מרד, לפי הפילוסופית והאקטיביסטית גרייס לי בוגס (Boggs), הוא ערעור על הקיים, ביקורת המבקשת להתערב, לשבש התנהלות שגויה ולתקנה. מהפכה, לעומת זאת, אינה מסתפקת בכך; היא שאפתנית יותר, חותרת ליצירת מבנה חדש, לניסוחם וליישומם של עקרונות מנחים חדשים. ברגע קריטי זה, טעות גדולה היא להסתפק במרד – בשיבוש התנהגות שגויה ובתיקונה. האסון האקולוגי שהבאנו על עצמנו דורש מהפכה; דה-קונסטרוקציה של נרטיבים מושרשים והחלפתם בנרטיב חדש עתיר מודלים מנטליים מתאימים ומטפורות מרגשות, המסוגל להניע אנשים לחולל שינוי מבני בסדר החיים החברתי. עם פחות מזה אנחנו צפויים לאבדון. עלינו לצאת מהמערה

האפלטונית, מעולם הדימויים השקרי המהבהב על הקיר, ולסובב ראשינו אל האור – אל עתידנו המחשיך.

מערכת החינוך מחנכת את תלמידיה במערה, מקנה להם מודלים מנטליים ומטפורות המסגלים אותם למצב החברתי המתעתע, האסוני. התלמידים הצעירים, רובם בעלי תודעה סביבתית ברמה כזו או אחרת, חשים בכך ומדווחים בנוסחים שונים על בית ספר מנותק, הזוי ובלתי רלוונטי. אכן, מערכת החינוך הגיעה לצומת; היא זקוקה לסיעור מוחות מטלטל. עליה לשאול עצמה אם ייעודה הוא להיגרר אחרי החברה עד אובדנה, או להוביל את החברה ולהתגייס להצלתה – להצלת עתידם של תלמידיה.