

מבדיל ומאחד במערכת החינוך

חיים אדלר ונחום בלס

פרק זה עוסק בחלקה של מערכת החינוך בעיצוב החברה הישראלית כחברה פלורליסטית. החברה בישראל, כהרבה חברות אחרות, היא הטרוגנית מאד. ראשית, בולטת בה החלוקה הלאומית, בין רוב יהודי ומיעוט ערבי גדול; ובתוך הרוב היהודי, קיימות חלוקות על פי צירי הדת, הוותק בארץ, המוצא העדתי (בנוסף, כמובן, לחלוקות הרווחות על פי צירי הריבוד הקיימים בכל חברה). מן הדין לציין גם את קיומם של העובדים הזרים, שאף כי אינם אזרחי המדינה, הם חיים ורוקמים כאן חלק מחיי החברה, התרבות, הדת, המשפחה והחינוך שלהם.

דומה כי שתי שאלות, הקשורות זו בזו, מחייבות ברור מקדים: ראשית, האם ריבוי הקבוצות והגוונים בחברה, כשלעצמו, הופך את החברה בישראל לחברה פלורליסטית? ושאלה שנייה, כיצד לגרום לכך שההטרוגניות והחלוקה בצירים השונים יתרמו לליכודת החברה הישראלית ולא יהפכו לגורמי פירוד?

שאלות אלה מתחדדות עוד יותר על רקע היות החברה הישראלית, חברה חדשה, המושתתת על גלי הגירה מתמשכים, ששאפה להיות שונה בדפוסי חיייה מהדפוסים שעוצבו בגולה, שהחיפוש אחרי מנגנוני גיבוש וליכוד איפיון את שלבי התארגנותה והתהוותה מראשיתם.

את תהליך יצירתה של החברה בישראל איפיינו תהליכים רבים כשהבולטים שבהם היו:

1. המעבר מחברה שחייה ומוסדותיה התנהלו על יסוד הסכמות וולונטריות לחברה המתפקדת באמצעות מערכות ממלכתיות.
2. המעבר מחברה הומוגנית יחסית ומלוכדת, על בסיס אידיאולוגי, לחברה הטרוגנית, המנסה לשמור על לכידותה בעזרת כלים ממלכתיים; או בלשון אותם הימים המעבר "ממעמד לעם".
3. גיבושה של חברה ותרבות לאומיים שבמרכזם השפה העברית, מתוך מגמה להעניק למדינת ישראל צביון של מדינה יהודית.
4. כינון מערכת צבאית חזקה המשלבת שירות סדיר וכוח מילואים כמעט אוניברסלי לנוכח האיום על עצם קיום המדינה וההכרח לחזור ולהילחם (שש מלחמות בחמישים השנה שחלפו).
5. חתירה לחברה בעלת פערים מתונים, ככל האפשר, על רקע האידיאולוגיה השוויונית של האבות המייסדים ולנוכח הצורך הקיומי בסולידריות.
6. המשך והאצה של תהליכי מודרניזציה וחילון שהביאו את החברה הישראלית של היום לשייכות והשתתפות פעילה בציביליזציה התעשייתית המערבית. תהליכים אלה החלו לפני קום המדינה וחלו על כלל אוכלוסיית ישראל (העולים מארצות מזרח אירופה, מארצות אפריקה ואסיה והאוכלוסייה הערבית).

7. מעבר מחברה בתהליך של מהפכה ושינוי בעלת אוריינטציות קולקטיביסטיות בולטות, לחברה המאופיינת על-ידי נטיות אינדיבידואליסטיות גוברות. דבר זה בולט במיוחד במגזר החילוני שאיבד ממרכזיותו בחברה. לעומת זאת, בניגוד ברור לתקופה המוקדמת יותר גוברות הנטיות הקולקטיביסטיות במגזר הדתי (ובמיוחד במגזר הדתי-לאומי).

חלק מתהליכים אלה – בצורות שונות כמובן – התחוללו גם במדינות הגירה אחרות וחלקם ייחודיים לישראל. לכל אחד מהתהליכים היתה השפעה ניכרת הן על יצירת מסגרות משלבות בחברה הישראלית ועל גיבוש הסולידריות של החברה הצעירה המתהווה, והן על עידוד התארגנויות ומהלכים אשר היוו מנוף לפיצול, להתארגנות פרטיקולרית ולניסיונות של גיבוש זהויות (או – תת-זהויות) נפרדות. **באופן כללי עוצמתם של התהליכים המלכדים המקוריים הלכה ונחלשה במהלך השנים, כשקצב ההיחלשות שונה בכל אחד מהם. במקביל הלכה וגברה עוצמתם של תהליכי סקטוריאליזציה ודיפרנציאציה.** במהלך השנים הללו התגבשו כמובן תהליכים נוספים בעלי השפעה ניכרת. חלק מהם פועל בכיוון של הגברת הלכידות, כגון התעצמות חלקם של ילידי ישראל באוכלוסייה, תהליכי חילון, תהליכי השלמה עם המציאות הגיאוגרפית-פוליטית המשלבת אותנו במרחב הים-תיכוני; וחלק אחר פועל בכיוון ההפוך, כגון תהליכים של הגדלת הפערים החברתיים הכלכליים, או הקצנה של החוגים הדתיים. האתגר העומד בפני החברה הישראלית הוא אפוא יצירת מנגנונים חדשים לגיבוש סולידריות על אף (ואולי דווקא באמצעות) תהליכי הפיצול והבידול החברתי.

המושג "פלורליזם" אינו שם נרדף לריבוי קבוצות תרבותיות או חברתיות. **"פלורליזם" בא לציין, בין השאר, הרשאה חברתית ותרבותית לריבוי גוונים ואולי אף תמיכה בכך.** הוא מאופיין על-ידי תמהיל של המרכיבים הייחודיים של הקבוצות השונות בחברה מצד אחד, עם תשתית תרבותית, סמלית, התנהגותית וערכית, המשותפת **לכל** – מעבר להשתייכות לקבוצות – מצד שני. חברה פלורליסטית אינה חברה שבה קבוצות שונות החיות זו בצד זו מקיימות "דו קיום בשלום" או מעין השלמה עם הגורל שגזר עליהן לחיות יחד, כי אם חברה המעודדת את השונות התרבותית והחברתית ונתרמת על-ידה.

בהקשר זה, יש להעיר, כי אף אם המוניזם התרבותי-חברתי שציין את תקופת היישוב ואת ראשית ימיה של המדינה נשחק, והחברה הישראלית בת ימינו מגוונת והטרוגנית יותר, הרי שהסובלנות כלפי הביטויים התרבותיים השונים (בפרט של הקבוצות החדשות והחלשות) עדיין מוגבלת.

יש לכך דוגמאות רבות: אין כמעט מאפיין של ההווי או התרבות של ערביי ישראל אשר השתלב לתוך "אורח החיים הישראלי" או לתוך "תרבות ישראל". הדבר דומה גם לגבי קבוצות משנה בקרב הרוב היהודי – כל עוד הן נתפסות כרחוקות מ"תרבות ישראל"; כלומר, קיימת אמביוולנטיות לגבי היותן חלק אינטגרלי מהמרקם החברתי הישראלי ה"מרכזי". נזכיר, לדוגמא, כי בלשון היום-יום נוהגים לדבר על עולי ברית-המועצות לשעבר כעל "רוסים" ובמערכת החינוך נוהגים לדבר על "ילדים רוסיים" לעומת "ילדים ישראליים"; רבים גם רואים בעין ביקורתית את השימוש הגלוי בשפה הרוסית בקרב העולים שהגיעו בעשור האחרון, ובפרט כשמדובר בפרהסיה של "טריטוריה לאומית", כגון בית-הספר הממלכתי או צה"ל.

חוסר הסובלנות בולט גם בתחום אחר של החיים בארץ: חלק ניכר של הציבור החילוני מגלה מידות שונות של אי נחת והיעדר סובלנות כלפי גילויים של אורח החיים הדתי (על אף שמדובר על כרבע מבין היהודים בישראל), ורוב הציבור הדתי רואה את החילונים כמי שחסרים אלמנטים חיוניים ביהודיותם. למרות האמור לעיל ויחד עם זאת ניתן לטעון, שגם אם ה"אתוס הישראלי" עדיין סגור למדי וממדיו מועטים ושואבים ברובם מן המציאות החברתית-תרבותית של ראשית החברה הישראלית – הרי שבפועל מתרבים ממדים אלה כך שמתגבש "אתוס ישראלי" פלורליסטי.

השאלה העקרונית העומדת על הפרק, היא, מהו המינימום המשותף הדרוש לחברה על מנת לתפקד, ומהו המנגנון החברתי שיש להפעיל, כדי שתהליכי עליית הדגש על ייחודיות קבוצות שונות בחברה, יתרמו ללכידות חברתית ולא יהפכו למנוף לקראת התפוררות חברתית. התשובה לכך, להערכתנו היא, שכאשר בחברה פלורליסטית כל קבוצה מכירה **בזכות** קבוצה השונה ממנה, ובזכות הפרט הבודד בתוכה לייחודיותם, ואילו הפרט והקבוצה מכירים **בריבונות של המסגרת הכללית שבתוכה הם צריכים לבטא את ייחודיותם**, יש סיכוי לכך שהשילוב בין השניים יחזק את החברה ויתרום ללכידותה. כאשר מנסים בשם הלכידות לדכא את השונה והבודד, ובשם הייחודיות לרסק את ריבונות המסגרות והזהויות הכלליות, קיים סיכון משמעותי להתגברות מגמות אנומיות בחברה.

אפשר להצביע על כמה מרכיבים בסיסיים לקיומה של סולידריות מינימלית בחברה: מערכת סמלים משותפת, היסטוריה משותפת, סדר שלטוני לגביו יש קונסנזוס בסיסי וטריטוריה מוסכמת משותפת (ריאלית או נשאלת). למערכת החינוך יש תפקיד נכבד בעיצוב ההסכמות בשלושת המרכיבים הראשונים. היא משרתת את הניסיון להעניק לכל התלמידים את השפה, הסמלים התרבותיים, הזיקות ההיסטוריות ואף את היחס לטריטוריה ולשלטון המשותפים לכל.

בשני העשורים האחרונים אנו עדים למספר התפתחויות במערכת החינוך, על מרכיביה השונים ותת-מערכות בתוכה, המשקפות תהליכים של פירוד. טיפוח הסמלים, הזהויות והסגנונות המאפיין את תת-היחידות של מערכת החינוך (הממלכתית, הממלכתית-דתית והעצמאית) מבלית את המרכיבים של תת-המערכת אליה משתייכים התלמידים בצד הסמלים, הזהויות והתודעה היכולים להיות משותפים לכל. תופעה זו משקפת אותם תהליכים הפוקדים את החברה הישראלית ואת המדיניות שאיפשרה למערכת להתפתח באופן זה ולא עמדה בפרץ. נראה, אולי, שמנהיגי מערכת החינוך הניחו לדברים להתגלגל ולא הבינו את הפנייה לטיפוח סגנונות ואורחות חיים מתבדלים. בחינוך הממלכתי היהודי מתרבות לאחרונה מגמות ליצירת מסגרות המאופיינות על-ידי הרצון והחתימה להעניק חינוך איכותי, מגוון וברמה גבוהה למתחנכים בהן. יחד עם זאת הוא מעמיד דרישות ערכיות ומוסריות כלליות כעיקר ומניח כי זאת הדרך הנאותה להשתלבותו של הפרט בחברה. כשלעצמו, אין הדבר חייב להביא לבדלנות, אולם הטקטיקה השכיחה ביותר הנקוטה להשגת מטרת אלו, היא החתימה ל"הומוגניות" של אוכלוסיית התלמידים באמצעים מגוונים, כגון בתי-ספר על-אזוריים, פתיחת אזורי הרישום, בתי-ספר ניסויים, ייחודיים, ובחירת הורים. כתוצאה מכך חלק מבתי-הספר הממלכתיים משקפים בהרכב אוכלוסיית תלמידיהם את הריבוד החברתי הקיים (ואולי אף תורמים לשמירתו).

בדומה לכך, בחינוך הממלכתי-דתי אנו עדים באחרונה לכמה תופעות כמו נטייה הולכת וגוברת להפרדת בנים ובנות, בדרך-כלל למוסדות שונים; ניהול מתוך גישות בדלניות עד כדי מניעת מפגשים עם בתי-ספר של המגזרים האחרים; טיפוח חינוך אליטיסטי (אולפנות וישיבות תיכוניות) במוסדות נבחרים מחד גיסא, לעומת ויתור במובלע על חינוך כזה במוסדות רבים אחרים מאידך גיסא. המוסדות האליטיסטיים מאופיינים על-ידי תביעה למחויבות כלפי אורח חיים דתי קפדני, ואקטיביזם פוליטי המאפיין את הציבור הדתי-לאומי.

לפיכך, בעוד שבחינוך **הממלכתי** פועלים מנגנוני הבידול לטיפוח נטיות אליטיסטיות המעמידות את הפרט והגשמתו העצמית במרכז, פועלים אותם מנגנונים בחינוך **הממלכתי-דתי** ליצירת מערכת בעלת אפיונים קולקטיביסטיים ברורים.

הדברים שונים לגבי החינוך הערבי. מאז כינונה של המדינה הוחלט לאפשר לבני המיעוט הערבי ללמוד בבתי-ספר נפרדים ביישוביהם וביישובים מעורבים כגון עכו, חיפה, יפו ואחרים. הלימודים בחינוך הערבי מתנהלים בשפה הערבית והם שייכים למגזר החינוך הממלכתי. ההפרדה מאפשרת לציבור הערבי להשתחרר מהקונפליקט הפוטנציאלי הגלום בחשיפה מתמדת לתהליך חינוכי המחייב אימוץ סמלים זרים בעבורם, שבחלקם אף לא מקובלים עליו. התפתחות זאת היא אחד הביטויים

המעניינים של הפלורליזם הישראלי שאיפשר למיעוט הערבי לשמור על זהותו הלאומית תוך השתתפות הולכת וגוברת בחיים הפוליטיים והכלכליים במדינה. יחד עם זאת יש הרואים סימנים להתפתחות מערכת סמלים וזהויות ערבית נבדלת, הנסמכת על תרומתם של בתי-הספר, העלולה להוביל להתפצלות מהקולקטיב הישראלי.

דומה שיסוד פוטנציאלי לבניית אלמנטים משותפים לרוב ולמיעוט הוא התחום האזרחי המשותף לרוב המכריע של האוכלוסייה. בהקשר זה בולטת במיוחד הדרישה לשירות בצה"ל המופנית למרבית אזרחי ישראל היהודים (ובמיוחד הגברים). לפיכך, יש באי גיוסם של צעירי המגזר הערבי והציבור החרדי לצבא, משום פגיעה בסיכוי ליצירת תשתית חינוכית הבונה זהות משותפת לכל, ופגיעה ב"יחידיו" הפוטנציאלי, היות שהשירות בצבא מעניק לכלל המשרתים אלמנטים של זהות אזרחית משותפת ולרבים מהם גם סיכויי מוביליות חברתית.

1. טיפוח לכידות לעומת טיפוח ייחודיות

בדומה למדינות הגירה אחרות, כינונה של מערכת החינוך הישראלית (החל מתקופת היישוב) עמד בסימן התמודדות בו-זמנית עם שני אתגרים, שאינם בהכרח משלימים זה את זה. האתגר האחד הוא, הרצון והצורך לכונן מערכת חינוך מודרנית ומתוחכמת, שתוכל לאמץ את החידושים של מדעי החינוך, כמקובל במדינות וחברות ותיקות יותר המשמשות מודל חיקוי בתחום החינוך. מצד שני, עמדו ועומדות השאלות של גיבוש תרבות לאומית חדשה, עיצוב זהותם הישראלית של בני ובנות המהגרים ("העולים החדשים") ויצירת כלים ומסגרות שיתרמו ללכידות החברתית. מדיניות החינוך השתלבה בתהליכים המרכזיים שעיצבו את התפתחותה של החברה מאז הקמת המדינה והיא נטלה על עצמה תפקידים בתחום הצרכים המרכזיים של חיי הארץ. לצרכים אלה היה משקל נכבד במיוחד על רקע המאבק הביטחוני הרצוף שאיפין את מדינת ישראל בעשורים הראשונים לקיומה. היה קיים חשש, שמה הרקע השונה כל כך של קבוצות אוכלוסייה שונות, והרב-גוניות החברתית-תרבותית, יגרמו לכך שחלק מהקבוצות תהיינה נחשקות פחות בנכונותן להתמודד עם האיום החיצוני המתמיד. חשש זה התייחס בעיקר לאוכלוסיית העולים החדשים והוא התווסף אל אי-הודאות באשר לעמדותיהם, זהותם ונאמנותם של בני ובנות המגזר הערבי, ולידיעה כי הציבור החרדי (הקטן אז עדיין) אינו שותף למהפכה החברתית המתחוללת. בעשור או שניים האחרונים, עם התחזקות ההרגשה שהחברה הישראלית יציבה וכי האיום הקיומי הוסר, עם התפתחות תהליך השלום עם שכנינו הערבים ועם התגברות השפעות שמקורן בעולם המערבי, אנו עדים להיענות גוברת לתביעות הייחודיות וללחצים של קבוצות שונות בצירוף המבקשות הרשאה ולגיטימיות חברתית למידות שונות של תשומות חינוכיות ייחודיות.

השאלה הגדולה שעמדה בעבר, ועומדת גם בהווה בפני מעצבי מדיניות החינוך בישראל היא, מה הם המנגנונים החינוכיים היעילים ביותר לטיפוח הלכידות במערכת. האם ראוי שהמדיניות החינוכית תתבסס על אחדות, ללא התחשבות בשונות בין הקבוצות המרכיבות את החברה הישראלית, מתוך הנחה שזאת הדרך הטובה ביותר למיזוג גלויות. או, שמא ראוי לתת ביטוי מלא ככל האפשר לשונות של הקבוצות, על מנת להגיע ליסודות תרבותיים משותפים ולהישגים לימודיים תקינים בכל קבוצה. בעשורים הראשונים לקיומה של המדינה נטתה המדיניות לכיוון הראשון, בעוד שהיום הגישה השנייה זוכה ללגיטימציה רבה יותר מבעבר.

עם קום המדינה ובעת הגעתם של גלי העלייה האדירים, המדיניות שהונהגה, בעיקרו של דבר, פעלה להשגת אחדות (יוניפורמיות) אגב התעלמות מן המטען התרבותי שקבוצות שונות של עולים הביאו ואף מתוך ביטול ההשכלה שנרכשה על-ידי חלק מהם בארצות מוצאם (בפרט נכון הדבר לגבי עולי ארצות המזרח). החינוך הממלכתי הרשמי (כולל החינוך הממלכתי-הדתי) אמור היה להוות את

המכשיר העיקרי ל"כור ההיתוך", אשר מגמתו המוצהרת ולבטח הסמויה היתה – להעניק לעולים את הישגי המדע, הטכנולוגיה ושאר ביטויי תרבות המערב בגווני ישראל. לקברניטי מערכת החינוך ולמרבית עובדיה היתה בהקשר זה תחושה של שליחות, ושל תרומה משקמת מבחינה תרבותית ביחס למי שהגיעו לכאן ממדינות פחות מפותחות. ממילא, ביטויי ואוצרות התרבות המקוריים והווי המשפחה והקהילה אשר העולים הביאו עימם, לא נתפסו כרלבנטיים למאמץ זה. נהפוך הוא – הם נתפסו כמפריעים ומעכבים.

בשני העשורים האחרונים, ובעיקר עם התחדש גלי העלייה באמצע שנות השמונים (מאתיופיה) ובסופן (ממדינות חבר העמים לשעבר), מסתמן תהליך שונה. הממסד מכריז "אל לנו לחזור על הטעויות של שנות החמישים והששים", והדבר בולט במיוחד ברמת ההצהרה ומתבטא במסמכים של מערכת החינוך. למרות האמור לעיל, אין פירוש הדבר שהצהרות אלה תורגמו באופן שיטתי למדיניות חינוכית חדשה, או באו לידי ביטוי במעשה, כלומר בהתנהגות המורים ומוסדות החינוך כלפי ילדי העולים הרבים שהצטרפו למערכת החינוך (או לאלפי המורים בקרב ציבור העולים). עם זאת אנו עדים היום למידה רבה יותר של פרמסיביות כלפי גילויים של ייחוד או אף נפרדות תרבותית לעומת העשורים הראשונים של המדינה. דוגמא מעניינת לכך מהווים הסדרי החינוך המשלימים אשר הורים לא מעטים, בעיקר מקרב יוצאי חבר המדינות לשעבר, דואגים להעניק לילדיהם בשעות אחר-הצהרים (לרוב בשפה הרוסית). בהקשר רחב יותר, לא דווקא כתוצאה מחידוש העלייה ההמונית, אנו עדים לצמיחתן של תת-מערכות ייחודיות, כגון מערכת תגבור לימודי יהדות (תל"י) בחינוך הממלכתי, הישיבות התיכוניות והאולפנות במסגרת החינוך הממלכתי-יהודי, או צמיחת מערכת "אל המעיין" כתת-מערכת של החינוך העצמאי היונקת מן המסורת והמורשת התרבותית של יהודי המזרח (ובעיקר – צפון-אפריקה).

התפתחויות אלו מייצגות את הוויכוח המתמשך בסוגיית "כור ההיתוך", המוצא את ביטויו בשטחים מרכזיים רבים בתחום החינוך. מהלכים חינוכיים הנראים על פניהם כפועלים בכיוון של הגברת הלכידות פועלים לעתים קרובות גם בכיוון הפוך. טיפול שווה באוכלוסיות בלתי שוות תורם להנצחת פערים לימודיים וחברתיים. ולעומת זאת, מהלכים חינוכיים דיפרנציאליים יכולים לתרום לליכוד חברתי אם וכאשר הם מעניקים טיפול ההולם את הצרכים הייחודיים של אוכלוסיות שונות.

יש לציין, שכבר בשנות השבעים החלה להתערער האחידות שאיפיינה את מערכת החינוך, הן לגבי תכנית הלימודים, הן לגבי הכשרת המורים והן לגבי המסרים התרבותיים וההתנהגותיים שהמערכת ביקשה להנחיל לחניכיה. מעניינת בהקשר זה הקמת מרכז לטיפוח מורשת עדות המזרח על-ידי ובתוך משרד החינוך. מהלך זה, אף שלכאורה ניתן לפרשו כמעניק לגיטימציה לנפרדות תרבותית או כמונע אימוץ התרבות הישראלית והתמזגות בתוכה, סימן למעשה את הכללתה של המורשת הזאת אל תוך הזרם המרכזי של התרבות הישראלית. מותר להניח, שצעד זה תרם להגברת תהליכי ההתמזגות וההשתלבות של עולים (ובעיקר בני עולים) יוצאי ארצות המזרח. אף שהדבר לא נחקר כל צורכו, נראה לנו שמהלך שעיקרו אימוץ חלקים בולטים של הביטויים התרבותיים והמסורתיים של יהודי המזרח ב"סודות תרבות של המרכז החברתי", יש בו לתרום הן ללכידות חברתית ולהגברת תחושת השותפות והן לצמצום הנחשלות והכישלון החינוכיים שחלקם קשורים לתחושה ש"חינוך זה לא נועד עבורנו".

דוגמא נוספת לאותו עניין היא בתחום החינוך הערבי. תכנית לימודים אחידה בעלת גוון ציוני יהודי בלעדי, כפי שהיה הדבר בשנים הראשונות למדינת ישראל, היוותה גורם מעורר תסיסה ושאפות היפרדות בקרב הציבור הערבי, בהיותה ביטוי למה שנתפס כדיכוי והשפלה, ולמצער – קיומו של מיעוט חסר זכויות וכבוד. בשנות השבעים, בין השאר בעקבות עבודת והמלצות "ועדת ראש הממשלה לילדים ובני-נוער במצוקה", והמלצות דו"ח פלד על תכנון החינוך לשנות השמונים, דוללה תכנית הלימודים של המגזר הערבי באשר לנושאים ולתכנים יהודיים וציוניים והוכנסו בה לראשונה אלמנטים

של התרבות הערבית. החששות שליוו התפתחות זאת, שנתפסה על-ידי אנשים רבים כמסכנת את לכידותה של החברה, לא התממשו. ניתן אף לשער השערה הפוכה: מתן האפשרות לביטוי תרבותי ייחודי לבני הלאום הערבי במסגרת בית-הספר הממלכתי הישראלי איפשר להם – או לפחות לא הציב מכשולים – בדרך לעיצוב זהותם הישראלית. ייתכן שיש מקום להכליל ממקרה זה לגבי תהליכי הבידול והגיוון בחברה הישראלית של סוף המאה: מתן אפשרות לביטוי תכנים תרבותיים, לשוניים, דתיים ואידיאולוגיים ייחודיים במסגרת בית-הספר והחברה, הוא פתח לגיבוש זהות קולקטיבית חדשה.

להלן נעמוד על מספר קווי התפתחות מרכזיים בתולדות מערכת החינוך בישראל אשר מצביעים להערכתנו על המתח בין הרצון לתרום לגיבוש ולכידות מחד גיסא לבין מתן מענה לשאיפות הייחודיות של הקבוצות השונות מאידך גיסא.

2. השפה העברית

סוגיית לשון ההוראה היתה מוקד לוויכוח אידיאולוגי ופוליטי מרכזי בשנות העשרים של המאה. לשונות ההוראה בבתי-הספר היהודיים בארץ ישראל בראשית המאה היו לאו דווקא עברית, ונקבעו במידה מכרעת על-ידי הגורם המממן, או על-ידי הקהילה שבניה ובנותיה היוו את רוב תלמידי בית-ספר זה או אחר. בין הלשונות ששימשו כלשונות ההוראה באותה העת היו גרמנית, אידיש, לדינו, אנגלית וצרפתית. הסתדרות המורים העבריים היתה אחראית למאבק עקשני שהסתיים בהצלחה מרובה וגרמה לכך שהעברית תהפוך לשפת ההוראה העיקרית במערכת החינוך היהודית ביישוב. בעקבות זאת, ניתן, אמנם, לייחס לבית-הספר ולמערכת החינוך את הפיכתה של העברית לשפת הדיבור, שפת היצירה הספרותית והמדעית, שפת משחקם של הילדים ושפת הרחוב. קיימים עדיין, אמנם, כמה מוסדות חינוך חרדיים בהם שפת ההוראה היא האידיש, אך אין בכך משום ערעור על ניצחון השפה העברית. שפת ההוראה במגזר הערבי היא ערבית, אך העברית נלמדת ברמה גבוהה למדי (בבתי-ספר מסוימים של המיסיון מלמדים באנגלית או בצרפתית, ואולם הם מעטים מאד ואינם חלק ממערכת החינוך הרשמית בישראל).

דומה שאין לערער על כך, שהפיכת העברית לשפת ההוראה העיקרית בישראל היתה לה ועדיין יש לה השפעה מלכדת מכרעת – "שפה אחת". אם אנו מקבלים את הקביעה שהמדיום הוא המסר, הרי שעולם התוכן התרבותי של רוב ילדי ישראל מתעצב על-ידי מדיום אחד – השפה העברית, כאשר זאת בתורה מתעצבת מדי יום מחדש על-ידי ההוויה המשותפת של כלל תושבי ישראל. השפה העברית הפכה במידה רבה גם לשפתם הראשונה של חוגים וקבוצות שבעבר היתה זרה להם, כמו חלקים נרחבים של החוגים החרדים וחלק גדל והולך של הציבור הערבי.

למותר לציין, שהתבססותה של השפה העברית המודרנית כשפת הדיבור, החינוך, והיום יום הישראלי, תרמה תרומה רבה להתפתחותה של תרבות עברית המאופיינת על-ידי יצירה ענפה ועשירה בתחום הספרות, השירה, התיאטרון וכל תחום אחר שהמילה הכתובה והמדוברת מהווה את אבן היסוד ליצירתו. להתפתחות זאת יש אופי מגשר ומלכד במיוחד בחברת מהגרים חדשה בתרומתה ליצירת עולם משותף.

הנושא חזר להיות מוקד לוויכוח עם התגברות גלי העלייה והתביעה לאפשר שימוש רחב יותר בשפתם. כנגד תביעה זאת יוצאים חוצץ שומרי החומות של השפה העברית. אולם כפי שנאמר לעיל, בהקשר אחר, אין כל עדות לכך ששמירה על תרבות או על שפת המוצא (של עולים ומהגרים), מקטינה את סיכויי השתלבותם החברתית-תרבותית, או מצמצמת את הסיכוי לרכוש את שפת ותרבות המדינה הקולטת. ייתכן מאד שההפך הוא הנכון: האפשרות לגייס ביטחון ונינוחות, בתנאי התווה

ובוהו, המאפיינים את רוב מצבי ההגירה בעולם, על-ידי השימוש החופשי והבלתי מבוקר בשפת האם, מחישה את תהליכי ההסתגלות ומקלה על רבים מבין העולים את ההתמודדות הקשה גם עם לימוד שפה זרה וחדשה. הסובלנות כלפי השימוש בשפת האם של העולים החדשים אין בה משום ויתור על התביעה הנורמטיבית לרכוש את השפה העברית ולשלוט בה. אי שליטה בשפה העברית – או לעניין זה בשפה השלטת בכל מדינת הגירה – מהווה בלם ומכשול בפני מוביליות חברתית (כלפי מעלה) של קבוצות המהגרים (במקרה הישראלי – העולים), המהוות באופן טבעי חלק מהאוכלוסיות החלשות במדינה.

3. ארגון מערכת החינוך

א. סוגיית הזרמים ותת-המערכות השונות במערכת הכללית

מבנה מערכת החינוך היישובית שיקף את רבגוניותה של החברה ואת אופי הפיצול בתוכה, בחלוקתו לשלושה "זרמים": זרם "המזרחי" הדתי, זרם העובדים של תנועת העבודה והזרם "הכללי" של החוגים האזרחיים. ביטוי מבני נוסף להבדלים החברתיים היה בהפרדה לרמות החינוך: בית-הספר היסודי השכונתי (שמונה שנות לימוד) היווה מסגרת אחידה, שבה למדו מרבית הילדים היהודים ולעומתו בית-ספר העל-יסודי לסוגיו (עיוני, מקצועי וחקלאי) היה על-אזורי ונתן פתרון בעיקר לשכבה החברתית הגבוהה יותר.

מעניין לציין, שעל אף ההפרדה לזרמים הנזכרים והחסות האידיאולוגית הנפרדת שהיתה לכל אחד מהם – היה המשותף להם מרובה על המפריד. כאמור, בכל בתי-הספר הורו את השפה העברית ולימדו את כל המקצועות בשפה העברית; רוב בתי-ספר היו מעורבים לבנים ולבנות, תכנית הלימודים היתה משותפת ברובה, והשוני היה בעיקר בהדגשות נפרדות (או בניסוח אחר – הקצאת זמן שונה למקצועות מסוימים בזרמים השונים). הריתמוס של הלוח העברי, והביטוי המחודש של החגים העבריים קבע את הסדרים בכל בתי-הספר לזרמיהם, וגם הסמלים שהודגשו והועלו על נס, שרובם נבעו מן המסורת היהודית, היו דומים מאד בכל בתי-הספר. בתי-הספר לסוגיהם ניסו להנחיל לתלמידים, בני ובנות עולים חדשים, את רוח הלאומיות הצומחת ומתגבשת, וחלק גדול אף ראו את השירות בארגון ההגנה כתפקיד שיהיה על תלמידיהם למלא בעתיד (או – תלמידי הכיתות הגבוהות – בהווה).

ביטול ה"זרמים", שביטא את הקטנת הבולטות של גורמים אידיאולוגיים, הקמת בתי-הספר המקיפים, והרפורמה במבנה מערכת החינוך שביטאו את הדמוקרטיזציה במערכת – כל אלה היו תהליכים חינוכיים מרכזיים שנועדו לתרום לחיזוק לכידותה של החברה הישראלית.

המנהיגות הפוליטית של מדינת ישראל הצעירה ראתה בקיומם של זרמים פוליטיים בחינוך אנומליה אשר הלמה אולי את הצרכים ואת המציאות של טרום-מדינה, אך סותרת את המציאות החדשה, בפרט לנוכח המאמץ הגדול לכונן מערכת ממלכתית. מאמץ זה קיבל אמנם ביטוי בחקיקה, ושני חוקים מניחים את היסודות למערכת החינוך בישראל – חוק לימוד חובה 1949 וחוק חינוך ממלכתי 1953. שניהם מבטאים חתירה לאחדות וממלכתיות, מצד אחד, עם ביטויים המכירים בשונות, מצד שני. החוק הראשון מחיל את חובת הלימוד על כלל ילדי ישראל תוך מתן אפשרות בחירה בין הזרמים. החוק השני מבטל אמנם את הזרמים אך מאפשר לבחור בין בית-ספר ממלכתי לממלכתי-דתי. הפיצול אינו זהה למבנה הזרמים היישוביים, שעל פיהם הפיקוח על בתי-הספר היה בידי מרכזי המפלגות הפוליטיות. על פי החוק הפיקוח על החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי כאחד הוא בידי הרשות הממלכתית – משרד החינוך. החוק גם מגדיר את מטרות החינוך ואת סמכויות השר בקביעת תכנית לימודים אחידה. הוא מאפשר עם זאת להורים החפצים בכך בחירה של עד 25 אחוז מתכנית

הלימודים ונותן אוטונומיה נרחבת לחינוך הממלכתי-דתי וגם לחינוך ההתיישבותי. כמו כן הכיר החוק במציאותם של מוסדות חינוך שאינם מוכנים להצטרף למערכת הממלכתית (מוסדות של החינוך החרדי, מוסדות דתיים נוצריים במגזר הערבי וכן מוסדות אחרים) וכלל אותם בקטגוריה של מוסדות מזכרים שאינם רשמיים.

תפנית בולטת בהתפתחות מערכת החינוך אירעה עם קבלת ההחלטה לבצע את "הרפורמה". מטרת החלטת הכנסת מ-1968 על ביצוע הרפורמה במערכת החינוך היו, בין השאר, פתיחת מערכת החינוך העל-יסודית בפני הנוער כולו והפגשת ילדי השכבות החברתיות השונות במסגרת המבנית החדשה שנוצרה – חטיבות הביניים (לרפורמה היו כמובן מטרות נוספות כגון העלאת רמת ההישגים, מאבק על השליטה בהנהגת מערכת החינוך וכדומה). לפני ההחלטה על הרפורמה חוק לימוד חובה חל, למעשה, רק על תלמידי בית-הספר היסודי, והחינוך העל-יסודי היה סלקטיבי מעיקרו.

לרפורמה במבנה מערכת החינוך היו כמה תוצאות חשובות: ביטול הסקר בכיתות ח', שהיווה גורם ממיין בכניסה לבית-הספר התיכון, ורפורמה נלווית במערכת בחינות הבגרות בשנת 1973, שהגדילה מאד את מספר מקצועות הבחינה האפשריים ודרגה את הרמות בהן ניתן היה להבחין בכל אחד מהם. בכך נפתחו אפשרויות מגוונות ונוספות בפני תלמידים רבים, והרפורמה תרמה להגדלת מספרם של בוגרי י"ב הזכאים לתעודת בגרות.

בעוד שבאופן אינטואיטיבי נראה שמציאות של זרמים שונים במערכת החינוך גורמת לפירוד ולבידול, וביטול הזרמים תורם לאחדות וליכוד, אפשר לראות זאת גם אחרת, כפי שרואה זאת פרופ' צבי לם הכותב: "התפצלותה של מערכת החינוך ביישוב לשלושה זרמים מעידה על אופיו הפוליטי והחברתי. **התפצלות זו איפשרה את אחדותו של היישוב משום שהיא איפשרה לכל משפחה להעניק לילדיה חינוך לפי רוחה, בימים כאשר כיוונו האידיאולוגי של חינוך הילדים נחשב לעניין רגיש מאוד בעיני ההורים**" (הדגשה שלנו).¹

הלחץ הציבורי-פוליטי לצמצום המסגרות החינוכיות הנפרדות, שהיה הביטוי הבולט ביותר של המגמה לחיזוק הממלכתיות בעשורים הראשונים למדינה, פינה את מקומו לסובלנות ולעתים אף לתמיכה בהקמת מסגרות ארגוניות חדשות וביניהן רשתות שלמות של בתי-ספר, כגון: בתי-הספר של התנועה ליהדות מסורתית (תל"י), בתי-הספר של התנועה ליהדות מתקדמת, בתי-ספר של רשת נועם ובתי-ספר בודדים, המאופיינים על-ידי גוון אידיאולוגי כלשהו, כמו בית-הספר בערכי תנועת העבודה, וקש"ת, ובתי-ספר בודדים בעלי ייחוד תכני, כגון מדעים ואומנויות. חלק לא מבוטל ממסגרות אלה היווה למייסדיהן מפלט מהתביעה לאינטגרציה חברתית. חלק אחר מבטא באופן אותנטי את הרצון בייחוד ובאופי נבדל לחינוכן של קבוצות אוכלוסייה מסוימות. התרבות המסגרות הללו מבטאת את החלשת החישוקים האידיאולוגיים הלאומיים הכלליים מחד גיסא, אך היא גם ביטוי להתחזקות המגמות המעריכות את יכולת ההשפעה של הפרט על חינוך ילדיו במסגרת הכוללת מאידך גיסא.

בהקשר זה הקמת רשת "אל המעיין" – מסגרת חדשה יחסית של ה"חינוך העצמאי" הקשורה לתנועת ש"ס – ראויה להתייחסות מיוחדת. רוב הדוגמאות שהוזכרו לעיל אינן מסגרות כלל ארציות ובדאי שאינן מייצגות קווי שסע כלל חברתיים, אולם רשת "אל המעיין" היא כלל ארצית, היא פועלת מחוץ למסגרת הממלכתית והיא מבטאת במידה רבה את השסע העדתי-חברתי, והדתי-חרדי. אנו עדים כאן אפוא לתהליך מטוטלת: מעבר ממציאות של זרמים רבים לחינוך ממלכתי אחיד; ומעבר מהחינוך הממלכתי האחיד לסובלנות והרשאה כלפי מספר לא מבוטל של מסגרות עצמאיות ונפרדות.

¹ לם, תשמ"ה.

ב. דמוקרטיזציה במערכת החינוך

המאבק על הרפורמה במבנה מערכת החינוך (הכוונה למעבר מארגון של 8+4 לארגון של 6+3+3 של מערכת החינוך, עליו החליטה הכנסת ב-1968 והוא טרם הושלם עד היום) ניזון מכמה מקורות, כאשר אחד החשובים שבהם היה הרצון להביא, על-ידי פעילות מכוונת ומודרכת, לאינטגרציה חברתית ועדתית. מאבק זה הובל על-ידי המנהיגות הפוליטית והחינוכית במדינה שניצבה ברובה בצורה נחרצת מול מגמות התבדלות של חוגים חברתיים בעלי עוצמה לא קטנה.

בשנות הששים והשבעים תמך רוב הציבור – לפחות ברמה ההצהרתית – במגמות האינטגרציה בחינוך, ובעיקר תמכו בכך האליטות החברתיות כפי שהן באו לידי ביטוי בכנסת, בבית-המשפט העליון, ובמחקר האקדמי. תמיכה זאת היתה חזקה יותר בציבור החילוני מאשר בציבור הדתי. בשני העשורים האחרונים ניכרת מגמה הפוכה, מגמה של התבדלות יחסית, כאשר גם כן המגמה חזקה יותר בציבור הדתי מאשר בציבור החילוני. מגמה זאת מקבלת את ביטוייה בתביעות למימוש זכות ההורים לבחור לילדיהם את בית-הספר בו ילמדו ("בחירת הורים") ו/או בתביעה לזכות לפתוח את אזורי הרישום לבתי-ספר. ההיענות לשתי תביעות אלה מביאה לצמיחתם של בתי-ספר המאופיינים על-ידי ייחוד וזהות חינוכית מוגדרת מצד אחד, וסלקטיביות בקבלת תלמידים מצד שני. מיון זה מבוסס בדרך-כלל על יכולת ו/או הישגים לימודיים, ויכולת זאת עומדת, כידוע, במתאם גבוה עם רקע חברתי-כלכלי.

מעניין לציין, שהוויכוח על האינטגרציה בהקשר העדתי זוכה לביטוי ולבולטות בשנים האחרונות דווקא בחינוך העצמאי. המסגרות החרדיות המסורתיות שנשלטו בידי יוצאי אשכנז חששו מ"הצפה" של בני עדות המזרח. על רקע זה התחילו ראשי מערכת זאת לשים מכשולים של ממש באופן גלוי וסמוי בפני קבלת ילדים יוצאי עדות המזרח לבתי-ספר אלה. צעדים אלה תרמו לצמיחת מערכת עצמאית נוספת – "אל המעיין" בחסות תנועת ש"ס. התפתחות זאת הביאה לתיקון חוק חינוך חובה האוסר אפליה על רקע עדתי בקבלה לבית-ספר, ובהפרדה למסלולי לימוד שונים (החוק התקבל בתשנ"א, אך למיטב ידיעתנו לא ננקטו צעדים למימושו).

ג. ארגונו הפנימי של בית-הספר (מבנה שנת הלימודים, אורך יום הלימודים, וכיו"ב)

קיים דמיון רב בין בתי-הספר בישראל לכל סוגיהם. שנת הלימודים נפתחת ומסתיימת במועד אחיד בכל בתי-הספר הממלכתיים, היהודיים והערביים כאחד. בתי-ספר אלה מהווים את הרוב המכריע של בתי-הספר בישראל. לוח החופשות כמעט זהה למעט ההבדל בין החגים היהודים לחגים המוסלמים והנוצרים. משך יום הלימודים ומבנהו גם הם דומים מאד. בתי-הספר דומים בצורתם הארכיטקטונית ואפילו בעיצובם ובקישוטם הפנימי; ההבדלים המעטים הקיימים נובעים מהבדלי רקע דתי. כל אלה הם סימנים מובהקים של מציאות מלכדת.

יחד עם זאת יש גם הבדלים. רוב המגזר הערבי, לדוגמא, לומד חמישה ימים בשבוע. הדיפרנציאציה בין החינוך הממלכתי לחינוך הממלכתי-דתי מבחינת הארגון החינוכי הפנים בית-ספר הולכת וגוברת. ביטוי אחד לכך הוא ההפרדה בין בנים לבנות בכל דרגות הכיתה בחינוך הממלכתי-דתי וביטוי אחר הוא הנטייה ליצור כיתות "תורניות", הנוטות להיות הומוגניות מבחינת רמת הדתיות, ומבחינת ההישגים הלימודיים בחלק מבתי-הספר של מערכת זאת. ממילא הופכות כיתות אלה להומוגניות מבחינה חברתית ואולי גם עדתית. נציין כי גם במגזר הממלכתי קיימת המגמה להקמת כיתות ובתי-ספר ייחודיים ("מדעיים", "אמנותיים" וכדומה), המהווים בדרך-כלל פתחי מילוט להתבדלות.

4. תכניות לימודים – מידת הגיוון

תחום מרכזי במערכת החינוך לגביו מתנהל ויכוח ער מאז הקמת המדינה הוא תחום תכניות הלימודים. הוויכוח באשר למהות תכנית הלימודים מתמקד למעשה בשלושה מישורים: המישור הערכי, המישור החברתי, והמישור הדידקטי.

במישור הערכי, שאלה מרכזית היא, האם ובאיזו מידה תכנית הלימודים צריכה להיות אחידה לכל, או שעליה לתת ביטוי לשוני האידיאולוגי והתרבותי שבין הקבוצות החברתיות השונות? התשובה לסוגיה זאת היתה משולבת.

א. אתוס "האחדות הלאומית" שאיפין את השנים הראשונות לקיומה של מדינת ישראל הטביע את חותמו גם על מבנה והרכב תכניות הלימודים. ההנחה היתה, שתכנית לימודים אחידה תתרום לתרבות הישראלית המתגבשת ולמיזוגם של המוני העולים שהגיעו מכל קצווי תבל לכדי אומה מגובשת אחת. לפיכך נקבע שחלק גדול מתכניות הלימודים, בעיקר בתחומים "ניטרליים" מבחינה ערכית, כגון מדעי הטבע, שפות זרות, מלאכה ואמנויות, יהיה משותף לכל המגזרים; בחלקים אחרים יהיו מרכיבים ייחודיים בעיקר בחינוך הממלכתי-דתי (כגון תנ"ך, היסטוריה וספרות).

ב. למרות האמור לעיל, כבר בחוק החינוך הממלכתי תשי"ג (1953) ניתנה האפשרות לכלל ההורים בכל בית-ספר לדרוש משר החינוך אישור לתכנית לימודים ייחודית (על חשבון המדינה) בהיקף שלא יעלה על 25 אחוז מתכנית הלימודים. החלטה זאת מבטאת ביטחון יחסי בכך שתכניות ייחודיות יזומות על-ידי ההורים לא יפגעו באחדות הלאומית החברתית שהתכנית האחידה אמורה היתה לחולל. אמנם אפשרות זאת (קביעת תכנית ייחודית בהיקף של 25 אחוז מכלל השעות) כמעט ולא נוצלה עד כה, אלא שעצם קיומה מצביע על נכונות קברניטי מערכת החינוך לקבל ולאשר תכניות לימודים ספציפיות העונות לדרישות של ציבורי הורים שונים. יש כמה הסברים לכך שהאופציה הנתונה להורים להשפיע על חלק מתכנית הלימודים של ילדיהם לא מומשה: בהיקף השעות הקיים המוקצב לבתי-הספר קשה לוותר על נתח השעות המוקדש למקצועות הנתפסים על-ידי רוב ההורים כמקצועות בסיסיים. כתוצאה מכך, ההורים מפנים את התארגנותם ותמיכתם באופן שיגדיל, ככל האפשר, את סיכויי ההצלחה הלימודית של בניהם ובנותיהם וזאת על חשבון טיפוח ביטויים של פלורליזם ומימוש הייחודיות המותרת על-ידי החוק. שנית, קשה עד מאד לארגן את כלל ההורים להסכמה על תכנית לימודים ספציפית. ולבסוף, התחלופה הניכרת של סגל המורים וההנהלה מקשה על קביעת תכנית לימודים ייחודית לבית-ספר בודד. מעבר לכך רשאים ההורים לממן תכנית לימודים נוספת לתכנית הלימודים הממומנת על-ידי המדינה במגבלות מסוימות.

ג. במהלך השנים נעשו ניסיונות על-ידי ראשי מערכת החינוך לשלב בתכנית הלימודים המשותפת מרכיבים ייחודיים של מגזר זה או אחר, מתוך הנחה שזאת דרך אפשרית להגברת הלכידות החברתית ותחושת השייכות למרכז של מגזר שאיפיוניו שוליים יותר. יש כמה דוגמאות לגישה זו: שילוב תכניות ה"תודעה היהודית" בחינוך הממלכתי; שילוב מורשת עדות המזרח בתכניות הלימודים הכלליות; והגברת היקף לימודי השפה הערבית.

באופן כללי ניצול הפריבילגיות לגיוון תכנית הלימודים רווח במיוחד בקרב האוכלוסיות המבוססות ותורם למגמות של דיפרנציאציה על בסיס חברתי-כלכלי. באשר למישור התכני-הדידקטי, הרי שכאן הוויכוח היה, האם רצוי וראוי לקבוע תכניות לימודים נפרדות לתלמידים טעוני טיפוח, שהיו ברובם בני עדות המזרח, או להקפיד על תכניות לימודים אחידות. ההחלטה העקרונית שנפלה בשנות החמישים היתה לקיים תכניות לימודים אחידות, כאשר הנימוקים היו לאומיים-ערכיים בעיקרם. להערכתנו, החלטה זאת ממשיכה להנחות את מדיניות המשרד עד לרמת חטיבות הביניים. יחד עם זאת ריבוי האפשרויות במסגרת בחינות הבגרות וארגון הלימודים בחטיבה העליונה לחמש רמות העמקה – כפי

שהוזכר לעיל – הם למעשה ביטוי לדיפרנציאציה של תכניות לימודים על פי רמה.

מקום מיוחד בדיון זה ראוי לייחד לבחינות הבגרות כסמל לסטנדרטים ההשכלתיים והתרבותיים המבטאים את הישגי "הבוגר הראוי" בישראל, ואת הגרעין המשותף הבסיסי ביותר של התרבות הישראלית המודרנית. תעודת הבגרות, שהונהגה על-ידי מחלקת החינוך של הוועד הלאומי בהסכם עם האוניברסיטה העברית והטכניון בשנת 1937, היא תנאי הכרחי להמשך לימודים גבוהים, ובכך היא מהווה גורם ממיין רב עוצמה בחברה הישראלית. בחינות הבגרות בישראל, כמו במדינות אחרות בעולם, באות לסכם את הנלמד בבתי-הספר, ובפרט בחטיבה העליונה, על פי תכנית הלימודים של משרד החינוך. יחד עם זאת הן משפיעות במידה מכרעת על תכנית הלימודים בבית-הספר הישראלי לכל אורכו.

בגין מרכזיותה של בחינת הבגרות במערכת החינוך בישראל, היא היוותה מוקד לדיון ציבורי חוזר ונשנה. דיון זה כלל תמיד שלושה מרכיבים, אם כי במינון שונה מתקופה לתקופה: המרכיב הפדגוגי, המרכיב החברתי והמרכיב הלאומי-תרבותי. בכל אחד מהמרכיבים עמדה, קודם כל, השאלה, האם לקיים את בחינות הבגרות או לבטלן. לענייננו, חשוב לציין, שבכל שלב של הדיונים גברו טענותיהם של מחייבי בחינות הבגרות, שעמדו על חיוניות קיומן לשם שמירה על סטנדרטים השכלתיים גבוהים ותשתית תרבותית לאומית משותפת. גורמים אלה טענו, שביטול הבחינות עלול לפגוע דווקא בשכבות החלשות כי סמכות הבחירה והמיון לגבי התלמידים תעבור כולה לאוניברסיטאות.

בהקשר הפדגוגי עלו בעיקר טענות בדבר אחידות יתר של התכנים הנדרשים והגבלת היזמות והסמכות הפדגוגית של מורים ומנהלים בבתי-הספר העל-יסודיים. בהקשר החברתי נטען, שהמבנה האחד והנוקשה של הבחינות מקשה על תלמידים יוצאי שכבות חברתיות חלשות. בהקשר התרבותי-לאומי היו תמיד מערערים, מכיוון זה או אחר, על חיוניותם של מקצועות שונים ליצירת תרבות ישראלית משותפת ומלכדת בתכנית הלימודים בכלל, ולגבי מרכיבים שונים במקצועות אלה בפרט. דיונים אלה הביאו לכך שלתלמיד הנבחן היום יש קשת אפשרויות בחירה הרחבה יותר לגבי מקצועות הבחינה עצמם, לגבי רמת הבחינה בכל אחד מהמקצועות ולגבי פרקי המשנה. התפתחות זאת היא אחת התוצאות המובהקות למאמציה של מערכת החינוך לבטא את המגמות הגוברות של פלורליזם תרבותי וחברתי, ומגמות של אינדיבידואליזציה פדגוגית מצד אחד, יחד עם שמירה על מסגרת ותשתית תרבותיים והשכלתיים משותפים מצד שני.

5. המורים במערכת החינוך

כמו בכל דיון העוסק בשאלות חינוך אי אפשר לפסוח על המורים, הנושאים העיקריים בעול עבודת החינוך. דומה שניתן לקבוע בהכללה שהדומה והמשותף בין כלל המורים במערכת רב על השונה והמפריד על פי קווי השסע שנידונו עד כה. ניתן למנות את קווי הדמיון העיקריים כלהלן:

- א. בהכללה גורפת, תהליך הכשרת המורים דומה מעבר להבדלים הסקטוריאליים בין המגזרים מהם באים המורים או שאליהם הם פונים עם תום לימודיהם. הסבר בולט במיוחד לכך יש בהכשרת המורים בחינוך העל-יסודי המתבצעת באוניברסיטאות, שבהן אין הבחנה לפי דת, לפי לאום ובודאי שלא לפי רקע חברתי-כלכלי. גם המוסדות המכשירים את מורי החינוך היסודי וחלק ממורי חטיבות הביניים – המכללות להכשרת מורים – דומים בתכניות הלימודים, בתכני ההוראה, ובמבנה הלימודים, למרות שהם נפרדים לפי דת וחלקית גם לפי לאום.
 - ב. תנאי העבודה והשכר של כלל המורים (למעט בחינוך החרדי) זהים בכל רמות החינוך. דהיינו, מורה בעל תואר ראשון בחינוך הממלכתי היסודי בתל-אביב, בעל ותק של שבע שנות לימוד, נהנה מתנאי עבודה ושכר זהים לאלו של מורה ערבי בטייבה בעל אותם נתוני השכלה וותק.
 - ג. קיימים בישראל שני ארגוני מורים יציגים, "הסתדרות המורים" וארגון המורים העל-יסודיים, אליהם משתייך הרוב המכריע של מורי ישראל. יוצא, אפוא, שדיונים על תנאי עבודה ושכר, על פיטורי מורים, על הקוד האתי, ועל סוגיות חינוכיות אחרות, מתקיימים ללא זיקה ישירה ופורמלית לחלוקות החברתיות שנידונו לעיל בהרחבה.
 - ד. דומה שניתן לומר גם, שדפוס ההתנהגות הפרופסיונאלית הבסיסיים של המורים דומים יותר מאשר שונים. יחד עם זאת, בנקודה זאת אפשר להצביע על מספר קווי ייחוד סקטוריאליים: המורים במגזר הערבי נוטים להקפיד יותר על סדר ומשמעת בבתי-הספר לעומת המורים במגזר היהודי, הן בחינוך הממלכתי-דתי ולבטח יותר מאשר המורים במגזר הממלכתי; דפוס דומה אפשר להבחין בכל הקשור לשינון חומר לימודי, ותרגול.
 - ה. האפיונים הדמוגרפיים והמקצועיים של המורים דומים במידה רבה בכל המגזרים, כוונתנו לגיל הממוצע, מספר שעות ההוראה הממוצע, אחוז הנשים מכלל המורים, וכדומה. המורים עוברים גם תהליכים פרופסיונאליים דומים, הן מבחינת הפמיניזציה של המקצוע והן מבחינת תהליכי האקדמיזציה.
- לסיכום, נראה שקווי הדמיון שתוארו לעיל משפיעים במידה לא מעטה על אופיים הדומה של בת-הספר. באופן כללי, דרישות המורים מהתלמידים ברמת התנהגות כללית, ברמת ההישגים הלימודיים וברמה הערכית-הלאומית, הן די קרובות ועל כן אפשר לדבר בהכללה על רוח בית-הספר הישראלי ועל תוצר די טיפוס של בית-ספר זה.

6. פערים במערכת החינוך

סדר חברתי פלורליסטי ניתן לבחון על-ידי השאלה, האם הקבוצות התרבותיות, הדתיות והחברתיות השונות (כולן או מקצתן), המרכיבות את החברה, מסודרות זו לצידה של זו או שמא זו מעל זו? הסכנה לאופייה הפלורליסטי של החברה מתעצמת כאשר הסדר הריבוני הנוקשה – היינו סידורן של קבוצות זו מעל זו – בא לידי ביטוי בתחומים שונים של הפעילות החברתית (התחום הפוליטי, הכלכלי, ההשכלה, וכדומה) ובמיוחד כאשר הוא יציב לאורך שנים. לדוגמה, מעמדם הריבוני הנמוך של רוב העולים מהחלקים האירופאיים של ברית-המועצות לשעבר הוא מעברי. לעומת זאת, מיקומם הריבוני הנמוך של ערביי ישראל הוא יציב, בין השאר בגלל מנגנונים חברתיים המהווים בלמים בפני תהליכי המוביליות שלהם (אי גיוס לצבא, מגבלות על תחומי העסקה ועוד).

בחינה של היקף ואופי הפערים השוררים במערכת החינוך בישראל ומידת יציבותם לאורך שנים היא חלק ראוי למאמר זה. ראשית דבר, תקצוב מערכת החינוך בכללותה מבוסס על קריטריונים ותקנים אחידים ואוניברסליים. תקן השעות הבסיסי בחינוך היסודי, התקן לתלמיד בחטיבת הביניים ושכר הלימוד בחטיבה העליונה, שווים בכל המגזרים, ללא הבדל דת, לאום או עדה. בדומה לכך זהים התקנים של גודל כיתה מקסימלי, הפרוגרמה הפיזית הבסיסית של גני-הילדים, בתי-הספר היסודיים וחטיבות הביניים, וכך גם הכישורים הפורמליים הנדרשים מהמורים ותנאי העבודה וההעסקה שלהם. לענייננו ניתן לפרש מציאות זאת כתורמת לגיבוש הזהות הלאומית המשותפת. הנחה נלווית לכך של קברניטי מערכת החינוך, בשנות החמישים והששים, היתה, שהקצאה אחידה ושוויונית של משאבים עונה על הדרישות והתביעות לצדק ושוויון חברתי.

למרות האמור לעיל, המציאות היא, שקיימים פערים ניכרים הן בכל הקשור להקצאת משאבים בין מגזרי החינוך השונים, והן בהישגים של תלמידים ומסיימים של המגזרים השונים. הסיבות העיקריות לפערים בהישגים קשורות להרכב החברתי-כלכלי והדמוגרפי של האוכלוסייה כולה ולתכונות ייחודיות של המגזר הדתי ושל המגזר הערבי. יחד עם זאת, יש לציין, שמדיניות ההעדפה המתקנת שנקטה מאז שנות הששים, והופנתה בתחילה רק כלפי תלמידי המגזר היהודי, הלומדים בחינוך הממלכתי, תרמה לצמצום חלק מפערים אלה. צמצום זה לא חל על האוכלוסייה הערבית שהחלה ליהנות רק לאחרונה ממדיניות ההעדפה המתקנת. במניין הקבוצות החלשות בחברה הישראלית אין להתעלם מהציבור המסתייע במערכת החינוך המסונפת לתנועת "אל המעיין", ואל קבוצת ילדי העובדים הזרים (הקטנה עדיין אך הולכת ומתרחבת). ואולם בהיעדר נתונים מחקריים וסטטיסטיים אמינים איננו עוסקים באוכלוסיות אלה בעבודה זאת.

בבדיקה שנערכה לאחרונה התברר, כי התקציבים המופנים ישירות למימון פעולות של העדפה המתקנת מהווים כ-4.5 אחוזים בלבד מכלל תקציב משרד החינוך והתרבות. הערכתנו היא, שהקצאה בסדר גודל קטן כזה איננה יכולה לבטל את ההשפעות של ההקצאה האוניברסלית השוויונית, המאפיינות, כנזכר, את עיקר פעולתה של מערכת החינוך ופעולות בכיוון הפוך. ידוע שהאוכלוסיות החזקות מנצלות את המשאבים הניתנים להן ביתר יעילות, מעצם היותן "חזקות". כך שהקצאה אוניברסלית שהיא "שוויונית" תורמת להגדלת פערים.

על מנת להמחיש את המצב השורר כיום מבחינת התחלקות המשאבים ופיזור ההישגים בין המגזרים השונים במערכת החינוך נביא כמה דוגמאות על פי משתנים שונים.

א. פערים בין יהודים לערבים

קיימים הבדלים בין המגזר היהודי לערבי הן בשיעורי ההשתתפות ברמות החינוך השונות של המערכת, הן במשאבים שמעמידה לרשותם מערכת החינוך והן בהישגים:

שיעורי הלמידה: שיעור הלמידה בגני-ילדים, גילאי 3-4, במגזר היהודי היה בשנת 1994 ו-1998 95 אחוז בהתאמה, ולעומתו ההשתתפות במגזר הערבי עמדה על 44 אחוז ו-71 אחוז בהתאמה. בחינוך העל-יסודי שיעורי ההשתתפות, בשנים אלה, היו 93 אחוז בחינוך היהודי לעומת 70 אחוז במגזר הערבי.

משאבים: מאז קום המדינה היתה הצפיפות בכיתה במגזר הערבי גבוהה יותר מאשר במגזר היהודי. הצפיפות במגזר היהודי ב-1998 היתה 27.1 תלמידים לכיתה לעומת 30.8 תלמידים לכיתה במגזר הערבי. באותה שנה היה גם פער של 4.4 בשעות ההוראה לכיתה בין שני המגזרים ושל 0.37 שעות לתלמיד.

ב-1998 38 אחוז ממורי בתי-הספר היסודיים במגזר היהודי לעומת 25 אחוז במגזר הערבי היו בעלי תואר אקדמי, באותה שנה כ-11 אחוז מהמורים במגזר הערבי וכ-6 אחוזים במגזר העברי היו בלתי מוסמכים.

הישגים בתחום הזכאות לתעודות בגרות: נמצא גידול מרשים בשיעור הזכאים במגזר הערבי (מ-2 אחוזים ב-1960 ל-27.4 אחוז ב-1998). יחד עם זאת, יש לציין, שלמרות שקצב הגידול של הזכאים לתעודות בגרות בקרב האוכלוסייה הערבית היה גדול יותר מזה של האוכלוסייה היהודית, הרי שהפער המוחלט ביניהן התרחב ועלה מ-10 ל-16 אחוז. מצד שני, הפער היחסי הצטמצם מאד, ממקדם של 6:1 ל-1.5:1

זכאים לתעודת בגרות מקרב שנתון גילאי 17 באוכלוסייה ערבית ויהודית, 1995-1960 (אחוזים)

	יהודים	ערבים	הפרש	יחס
1960	11.4	1.8	-9.6	6:1
1998	43.1	27.4	15.7	1.5:1

ההשתתפות במערכת ההשכלה הגבוהה היא בראש ובראשונה פונקציה של הזכאות לתעודת בגרות, אך גם זו איננה מבטיחה לימודים גבוהים והתמונה מורכבת יותר. במעקב שנעשה אחרי הזכאים לתעודת בגרות ב-1984 התברר, שבמהלך 14 שנה ממועד הזכאות לתעודת בגרות 51 אחוז מהבוגרים היהודים התחילו ללמוד באוניברסיטאות לעומת 30 אחוז מהבוגרים הערבים. אמנם חל גידול בהשתתפותם של בני המגזר הערבי במוסדות להשכלה גבוהה מ-1.5 אחוז מכלל הסטודנטים ב-1970 לכדי 5.8 אחוז ב-1998. אולם למרות שחל גידול, עדיין אחוז הערבים בין הסטודנטים נמוך בהרבה משיעורם באוכלוסייה בגילאים הרלבנטיים.

באותו כיוון מצביעים נתונים על המועמדים שפנו ללימודי תואר ראשון משנת 1996. בעת שבמגזר היהודי נדחו רק 14.4 אחוז מהפונים ללימודי שנה א' למוסדות להשכלה גבוהה, נדחו 46.7 אחוז מכלל הפונים הערביים. על רקע שיעורי הזכאות הנמוכים, יחסית, לתעודת בגרות בקרב הערבים בישראל, יש לשיעור הגבוה של דחיית מועמדים מקרב בעלי תעודת הבגרות במגזר זה, משמעות מיוחדת.

לסיכום אפשר לומר, שבצד הישגים גדולים בצמצום הפערים הן בתחום התשומות והן בשיעורי ההשתתפות בחינוך היסודי והעל-יסודי, קיימים עדיין פערים גדולים בשיעורי הזכאות לתעודות בגרות ובשיעורי ההשתתפות בחינוך הגבוה. משוכפלת כאן תמונה הידועה הן מתחום הפערים הבין-עדתיים בארץ והן ממרבית ארצות המערב: ההצלחה בצמצום הפערים בהקצאות הבסיסיות, בשיעורי ההשתתפות במערכת החינוך ובהישגים הלימודיים ברמות הנמוכות, איננה מלווה בצמצום הפערים הפערים לעתים אף גדלים כאשר מדובר בהישגים הלימודיים ברמות הגבוהות. אחד ההסברים הסבירים ביותר להתפתחות מעין זאת הוא בכך שהקבוצות החזקות והמבוססות יודעות לנצל ביתר

יעילות את משאביהן ואת המשאבים המוקצים להן על-ידי המערכת השלטונית לרמותיה, לעומת הקבוצות החלשות.

ב. אי-השוויון על פי הרקע החברתי-כלכלי (השכלה והכנסה)

אם נתייחס להשכלת האב כאינדיקטור לרמה חברתית-כלכלית, הרי שבסוף שנות השמונים, 53 אחוז מהילדים היהודים בני השנתיים, במשפחות שהשכלת האב עד 8 שנות לימוד, ביקרו בגני-ילדים. השיעור המקביל בקרב משפחות שהשכלת האב +13 שנות לימוד, היה 78 אחוז. פער דומה, אם כי יותר קטן, נמצא גם לגילאי 3.

ממצא אחר, רלבנטי לנושא זה, מתייחס להכנסה לפי חמישונים: ב-1977 צרכו המשפחות המצויות בחמישון ההכנסה התחתון שירותי חינוך, עיתונים וספרים בשיעור דומה מהכנסותן (לנפש סטנדרטית) לזה שצרכו המשפחות בחמישון ההכנסה העליון (4.5 אחוז בחמישון התחתון לעומת 5.1 אחוז בחמישון העליון). אולם, היות שההכנסה של החמישון העליון לנפש גדולה כמעט פי שלושה, הרי ברור שצריכת שירותי חינוך, עיתונות וספרים בחמישון התחתון היתה נמוכה בהרבה מזאת שבחמישון ההכנסה העליון. יתירה מכך, קיים הבדל בהרכב של ההוצאה: כמחצית מההוצאה לחינוך של המשפחות בחמישונים הנמוכים מיועדת לתשלומים לגני-ילדים, למעונות ולשכר לימוד בחינוך היסודי והעל-יסודי, כאשר פחות מ-20 אחוז מיועד לשכר לימוד במוסדות אקדמיים, לשיעורי עזר ולקורסי העשרה. בקרב המשפחות בחמישון העליון, לעומת זאת, פחות מרבע צריכתן לחינוך מיועד לתשלומים לגני-ילדים, למעונות ולחינוך יסודי ועל-יסודי, ויותר מ-30 אחוז לשכר לימוד אקדמי, לשיעורי עזר ולקורסי העשרה. אין ספק שהשוונות בדפוסים אלה מגבירה את אי-השוויון בהישגים החינוכיים של התלמידים משכבות חברתיות השונות.

ג. אי-השוויון במגזר היהודי לפי ארצות מוצא

שיעורי הזכאות לתעודת בגרות בקרב יוצאי אסיה-אפריקה נמוכים יותר משיעורי הזכאות בקרב ילידי ישראל או ילידי אירופה-אמריקה. בשנת 1997 שיעורי ההצלחה של ילידי ישראל (מבין הניגשים לבחינות) היו 68 אחוז, של יוצאי אירופה-אמריקה היו 70.9 אחוז, ולעומתם שיעור ההצלחה של יוצאי אסיה-אפריקה היה 56.5 אחוז בלבד. עם זאת ראוי לציין כי קצב הגידול בשיעורי ההצלחה של יוצאי אסיה-אפריקה בבחינות הבגרות על פני השנים גדול יותר.

לגבי שיעורי הלמידה באוניברסיטאות – לאורך התקופה שבין 1965 ל-1996 נשמר יתרונם של צעירים בני 20-29 ילידי אירופה-אמריקה וכן של ילידי ישראל שאבותיהם ילידי אירופה-אמריקה, זאת לעומת ילידי אסיה-אפריקה או ילידי ישראל, שאבותיהם ילידי אסיה-אפריקה בני אותו גיל. הפער מתבטא בהפרש בין שני השיעורים, העומד לאורך כל התקופה בסביבות עשרה אחוזים. יחד עם זאת, בהשוואת היחס בין השיעורים מסתבר שהיחס, שהיה בסביבות 1:7 ב-1965 ירד לפחות מ-1.3 בשנת 1993.

אם משווים את שיעורי הזכאות לתעודת בגרות עם שיעורי הלמידה באוניברסיטאות אנו מוצאים שתלמידים יוצאי אסיה-אפריקה מממשים את זכאותם להמשך לימודים גבוהים פחות מתלמידים יוצאי אירופה-אמריקה.

ד. אי-השוויון במגזר היהודי לפי סוג פיקוח

מערכת החינוך הממלכתית במגזר היהודי מורכבת משני "סוגי פיקוח" המבטאים למעשה קיומן של שתי תת-מערכות. בחנו את ההבדלים בין המגזרים לפי הבדלים בתשומות ובהישגים.

תשומות: ההקצאה לכיתה בחינוך הממלכתי-דתי, ועוד יותר מכך ההקצאה לתלמיד בתת-מערכת זאת, גבוהה מההקצאה לכיתה ולתלמיד בחינוך הממלכתי. שני הסברים עיקריים לפערים אלה ל"טובת" החינוך הממלכתי-דתי: ראשית, ממוצע השעות לכיתה במגזר זה גבוה יותר, היות שהרכב החברתי-כלכלי של תלמידיו נמוך יותר, ועל כן בתי-הספר מקבלים יותר תמיכה באמצעות סל הטיפוח; שנית, ממוצע השעות לתלמיד במגזר זה גבוה יותר, הן מהסיבה הנזכרת לעיל והן משום שממוצע התלמידים לכיתה במגזר זה גם הוא נמוך יותר.

לגבי כוח ההוראה בשני המגזרים, נמצא שבאופן שיטתי ההשכלה הממוצעת של מורי החינוך הממלכתי גבוהה מהשכלת מורי החינוך הממלכתי-דתי.

הישגים: שיעורי ההצלחה בבחינות הבגרות (מקרב תלמידי י"ב) בחינוך הממלכתי-דתי דומים לאלה של תלמידי החינוך הממלכתי, זאת למרות ההבדל בשיעור התלמידים טעוני הטיפוח מכלל התלמידים, שהוזכר לעיל. הסבר אפשרי אחד לתופעה זאת הוא, שבמערכת החינוך הממלכתי-דתי מושקעים מאמצים רבים יותר בקידום הלמידה לקראת בחינות הבגרות ו/או קיימת מוטיבציה גבוהה יותר בקרב תלמידים אלה להצליח בבחינות. הסבר אפשרי שני לממצא זה הוא, שקיימת מידה גדולה יותר של סלקטיביות בבתי-הספר העל-יסודיים של החינוך הממלכתי-דתי לעומת בתי-הספר היסודיים במגזר זה. יש לכך ביטוי בשיעורי נשירה גבוהים יותר מבתי-הספר העל-יסודיים בחינוך הממלכתי-דתי, ומעבר חלק מתלמידי מגזר זה אל החינוך הממלכתי בכיתות הגבוהות (ראה, למשל, את העובדה שמספר תלמידי כיתה י' בתשנ"ה בחינוך הממלכתי-דתי היה 88 אחוז ממספר תלמידי כיתה ט' בשנה זאת ואילו מספר תלמיד כיתה י' בחינוך הממלכתי היה 98 אחוז ממספר תלמידי כיתות ט'). הסבר שלישי אפשרי הוא בכך שתלמידי החינוך הממלכתי-דתי לומדים ברובם בכיתות קטנות יותר מתלמידי החינוך הממלכתי.

סיכום

תפקודה של מערכת החינוך בקונסטלציה החברתית הפלורליסטית של ישראל, על סף המאה העשרים ואחת, נבחן על רקע ההתפתחויות הכלליות בחברה. מצד אחד, אנו עדים למידה הולכת וגוברת של פרמיסיביות כלפי גילויים של נפרדות תרבותית ואקולוגית. גישה זאת מאפשרת את הרחבת ההשתתפות של קבוצות, שהיו קודם לכן את השוליים של החברה (חרדיים, ערבים וחלק מבין יוצאי ארצות המזרח), בחיים החברתיים והפוליטיים במדינת ישראל. מצד שני, מסייעת, כנראה, פרמיסיביות זאת להתפתחות אווירת ניכור, לפעמים אף עוינות, בין קבוצות שונות (בין חילוניים לדתיים, למשל), ולהתפתחותן של גישות המבקשות ליטול מן הקבוצה שכנגד את הלגיטימיות שלה ופעמים אף את זכויותיה (למשל, היחס של חלק מבין הרוב היהודי כלפי המיעוט הערבי).

אנו עדים לכך, שחלק מערכי היסוד של החברה הישראלית בשנותיה הראשונות אינו מקובל עוד על כל חלקי הציבור כמסכת שאין עליה עוררין (ייתכן אמנם שגם בעבר ערכים אלה לא היו מקובלים על כל הקבוצות בחברה, אך בדרך-כלל נמנעו המערערים מלתת לכך ביטוי פומבי). כך היחס לצינונות, למשטר הדמוקרטי, לביטחון, או לאחריות לאומית. השאלה העומדת על הפרק, היא, על כן, האם תהליכים אלה יתגברו ויחוללו התפוררות ואנומיה על רקע הישחקות הסולידריות החברתית, או שמא יצמחו מנגנונים חדשים לגיבוש הסולידריות החברתית אם בגין רהביליטציה של חלק מן הערכים הבסיסיים של החברה, ואם על יסוד התפתחות של מערכת ערכים חדשה (או – שני אלה כאחד).

המנגנונים הפועלים לחיזוק המסגרת המשותפת לכל חלקי מערכת החינוך (כגון השפה, הכשרת המורים, בחינות הבגרות וקריטריונים אחידים ו"שקופים" להקצאה במערכת הממלכתית, או רוב האלמנטים של תפקיד האזרח) דרים יחד עם התהליכים רבי העוצמה הפועלים לנפרדות (כגון תת-מערכות נפרדות, חלקים נפרדים בתכניות הלימוד, ודגשים ייחודיים בתחום הערכים והסמלים ועוד). אין לנו הכלים האנליטיים וחסרה פרספקטיבה היסטורית על מנת לקבוע מעין "מאזן": האם יהיה בכוחם של המנגנונים המשותפים להבטיח את הסולידריות החברתית המינימלית הדרושה לתפקוד תקין של החברה, או שמא יעמיקו תהליכי הנפרדות בתחום החינוך את הפיצול החברתי הקיים וימנעו היווצרותה של סולידריות זאת. ניתן אולי לשער, כבר בשלב זה, שכל עוד מערכת החינוך תצליח למלא מספר תנאים לגבי האוכלוסייה כולה, כי אז ייתכן שהתגברות הפלורליזם בחברה ובחינוך תתרום לגיבוש סולידריות כוללת. זאת היות, שפירוש של פלורליזם הוא הרשאה לקבוצות שונות לקיים לפחות חלק מסגנון החיים, התרבות והמסורת הייחודיים להן, במקביל לקיומה של הזדהות עם ערכי הכלל הרחב ביותר. הרשאה כזאת ממתנת את הנטייה להיפרדות ולניכור מהמסגרות הכלליות. בין תנאים אלה ניתן למנות: הענקת מינימום משותף בתחומי הידע והמיומנויות, תשתית תרבותית (כגון שפה, סגנון חיים ומערכת סמלים ודימויים) והזדהות עם תפקיד האזרח, המשך המאמץ להשוואת סיכויי הצלחה החינוכית לכלל התלמידים.

ניתן לרמוז על כיוונים אפשריים של התפתחות, הקשורים כולם להתגברות האופי הפלורליסטי של החברה הישראלית. אף לא אחת מתת-המערכות של מערכת החינוך הישראלית מערערת על עצם זכות קיומה של החברה ואינה קוראת לתלמידיה ולבוגריה להילחם בה או לחבור עם אויביה כדי להשמידה. נהפוך הוא – כל תת-מערכת, בסגנונה ועם דגשיה, מבקשת להעניק – בין השאר – חינוך אזרחי אף אם הפרשנויות למושג "האזרח" שונות מקבוצה לקבוצה. מעניין לציין בהקשר זה, כי דברים אלה חלים על מרבית בתי-הספר והמחנכים במגזר הערבי, והם זוכים לאחרונה לחיזוק גם מחלק ממחנה החרדים. מערכת "אל המעיין" אינה מערערת על זכות קיומה של מדינת ישראל וממילא מבקשת לחנך את תלמידיה לאזרחות בה. יש בהקשר זה קושי גדול להערכתנו, בגין השחרור הגורף משירות צבאי הניתן לכל הערבים ולכל בני ובנות האוכלוסייה החרדית. השירות הצבאי הוא התפקיד בהא הידיעה של האזרח הישראלי (מכל מקום – כך היה עד כאן) ושחרור מתפקיד זה לשני מגזרי

ציבור, שהם כשליש מן האוכלוסייה, עלול לפגוע במשמעותו הסמלית כמגבש סולידריות חברתית רחבה.

מעניין להצביע בהקשר זה על מכניזם שהופיע באחרונה במערכת החינוך דווקא, אשר ניתן לפרשו בכיוון הנרמז לעיל. שתי ועדות ציבוריות הוקמו בשנים האחרונות על מנת להתייחס למרכיבים, שדומה היה כי הם חסרים בחינוכם של ילדי ישראל. ועדת שנהר עסקה בסוגיית החינוך היהודי במערכת החינוך הממלכתי. המלצותיה של הוועדה אמורות לחזק את הזיקה למסורת ולתרבות היהודית של תלמידי החינוך הממלכתי (היהודי, כמובן). (יש הסוברים כי גם בחינוך הממלכתי-דתי קיימת בעיה חמורה של אי רצון ללמוד את מקצועות היהדות. ממילא עשויות המלצות ועדת שנהר להיות רלבנטיות גם למערכת החינוך הממלכתי-דתי, בה אין מודים, כמובן, לפי שעה, בקיומה של בעיה מעין זאת). ועדת קרמניצר עסקה בסוגיית החינוך הדמוקרטי במערכת החינוך הישראלית. המלצותיה אמורות לחזק ולהעמיק את החינוך לסדר חיים ולמשטר דמוקרטיים. אף שהדברים לא הוצגו כך, ניתן לטעון שיישום מלא של המלצות שתי ועדות אלה יחזק את האלמנטים החלשים יותר בכל אחת מתת-המערכות היהודיות: תועמק ההיכרות עם אוצרות התרבות היהודית בקרב תלמידי החינוך הממלכתי, ותחזק המחויבות לאורח חיים דמוקרטי בקרב תלמידי החינוך הממלכתי-דתי.

מערכת החינוך של המגזר הערבי מאד רלבנטית לדיון. מגזר זה זכה מראשית ימי המדינה לקיום נפרד, הן במובן החברתי-אקולוגי והן בתחום החינוך: רוב מכריע של ילדי הערבים הישראלים למדו ולומדים בבתי-ספר נפרדים, הממוקמים ביישובים נפרדים, בדרך-כלל, ומתנהלים בשפה הערבית. לוח השנה הנוהג במערכת מבוסס על ימי המנוחה של המוסלמים והנוצרים ועל ימי החג והמועד שלהם. אין מדדים המצביעים בהכללה על כך שהקיום החברתי הנפרד היווה מכשול בפני השתלבותם החברתית של ערביי ישראל או רקע להיווצרות תודעה מנוכרת למדינת ישראל ולחברתה. אולם אין גם מדדים המצביעים בכיוון ההפוך, כלומר שהם היוו רקע להיווצרות תודעה המזדהה עם מדינת ישראל וחברתה. מבלי לטעון לקשר סיבתי ברור, נוכל לקבוע כי ערביי ישראל משלימים כיום עם היותם אזרחי מדינת ישראל ומזדהים, במידות שונות, עם אזרחותם זאת. שיעורי העזיבה שלהם את הארץ במשך חמישים שנות קיומה היו מוגבלים ואין בהם כדי להעיד על ניכור עמוק או חריף. כמו כן אפשר להצביע על כך – כאינדיקטור אפשרי להשתלבות תרבותית – ששיעורי השליטה בשפה העברית ומידת השימוש בה בקרב בני המגזר עלו במשך שנות קיומה של המדינה. ייתכן, אפוא, שנפרדותו התרבותית, חברתית, חינוכית ואקולוגית של המגזר הערבי במדינת ישראל יכולה להוות דוגמא לאפשרויות התגבשותה של סולידריות עם החברה הכוללת (ולו רופפת, במקרה זה).

יש לזכור שלגבי כל תת הקבוצות האחרות בחברה הישראלית קיימת התודעה האתנית – אף כי במידות שונות – של השתייכות לעם היהודי כבסיס להתגבשות סולידריות כלל-חברתית. יוצא אפוא, שתופעת ריבוי הקבוצות בחברה הישראלית – המבקשות ברובן לקיים, במידות שונות, אורחות חיים וזיקות תרבותיות ייחודיות (ובכלל זה תת-מערכות חינוכיות משלהן) – אינה חייבת בהכרח להביא לידי התפוררות חברתית ו/או להתרופפות או הישחקות בסיסי הסולידריות הכוללים.

מקורות

הרשקוביץ, ש., (1994), מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, מגמות והתפתחויות, דו"ח סטטיסטי. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל, שנים שונות. ———, (1999), **חינוך ומשאבי חינוך בישראל 1990-1996 אינדיקטורים חברתיים**, פרסום מס' 2, יוני ירושלים.

לם, צ., (תשמ"ה), "המורה הישראלי: רוטיניזציה של שליחות" בתוך ו. אקרמן, א. כרמון וד. צוקר (עורכים) **חינוך בחברה מתהווה**, הוצאת מכון ון ליר, ירושלים.

המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל, (1996), **הקצאת משאבים לשירותים חברתיים**, ירושלים.

משרד החינוך והתרבות, המנהל לכלכלה ולתקציבים, גף לכלכלה וסטטיסטיקה, **מערכת החינוך בראי המספרים**, ירושלים, שנים שונות.