

הדיאלקטיקה השלילית של השוויון בחינוך¹

צביט

לפני כמאתיים שנה, בשנת 1792, חוקקה האספה הלאומית בצרפת חוק חובת חינוך של שלוש שנים חנם לכול. לחוק זה קדמו כמה חוקים דומים בארצות אחרות, אך דומה שהחוק הצרפתי שימש דוגמה שהחלה להתפשט, עד אשר הפך חוק מסוג זה לנוהג יציב בכל מדינות התרבות המערבית ואחר כך בכל ארצות העולם. תוך כדי כך הורחבה תחולתו, ובמדינות אחדות (מעטות) הוא הגיע לחינוך חובה חנם של שתיים-עשרה שנות לימוד.

משהתגבש בית הספר ברוח חוקי-חינוך-חובה-חנם (להלן **בית ספר של 4-ח**), היה זה בית ספר שוויוני בתכלית. הוא היה לא רק פתוח לכל ילדי החברה, אלא שכל ילדי החברה היו חייבים ללמוד בו, באיום עונשי מאסר על הורים שלא שלחו את ילדיהם לבית הספר. תכנית הלימודים בו הייתה אחידה לכולם, מספר השעות המוקדש לכל מקצוע שנלמד בו היה קבוע בחוק ושווה לכולם, מורים שהכשרתם הייתה אחידה לימדו בו בשיטה אחת ויחידה שהייתה מותרת. בית ספר זה פעל במתכונת זו בארצות המובילות בתרבות המערב לא פחות משמונה דורות רצופים, ובארצות אחדות אף יותר.

בית ספר שוויוני ואחיד זה, שהיה בבחינת חובה לכול, השאיר אחריו אי שוויון במתכונת חמורה ביותר. היה זה אי שוויון המלווה בשבירת רוחם של החלשים שלמדו בו. הוא פעל בשיטה שלפיה יכלו לצאת מכיתת לומדים אחת שני דוקטורים, חמישה אקדמאים, עשרה פקידים מסוגים שונים, חמישה בעלי מלאכה ועשרה פועלים שחורים. הפועלים יצאו לחיים משוכנעים במיעוט ערכם האנושי. כישלונם בבית הספר היה הכנה נפשית לכישלונם בחיים, כישלון שהם עצמם הכירו בצדקתו כביכול; מי שנכשל בלימודים בבית הספר, לא מגיע לו יותר ממה שהם זכו בו. בתקופת פעולתו של בית הספר השוויוני הזה לא השתנה הרכבה של החברה שינוי ניכר, ומה שהשתנה - רק מעט

1. מאמר זה הוא נוסח מורחב של דברים שהשמעתי בערב עיון על ספרי לחץ והתנגדות בחינוך, שהתקיים בתאריך 30.4.2000 במכון ון ליר בירושלים.

מזה נזקף לזכותו של בית הספר. בדרך כלל המשיכו בני פועלים את חיי אבותיהם כפועלים, בני איכרים - כאיכרים, ובני בורגנים - כבורגנים.²

אין להמעיט מגודל מעשיו של בית הספר בעידן ההוא: הוא חיסל את האנלפבתיות במדינות רבות; הוא הפיץ נורמות של התנהגות תקנית; הוא הכשיר חלק מהאוכלוסייה להמשך לימודים; הוא יצר זיקות בין היחיד לכלל הלאומי או המדינתי שאליו השתייך. דבר אחד בית הספר הזה לא עשה: הוא לא קידם במאומה שוויון חברתי, נהפוך הוא, הוא היה מכשיר יעיל למניעת השוויון, להגנה על משטר של אי שוויון. ביטול האנלפבתיות וכל המעלות האחרות של בית הספר שנמנו לעיל לא שינו בשום מובן את מקומם היחסי של המקופחים בחברה. כל אלה לא עשו אותם חברים שווים בחברה ולא הקנו להם שוויון הזדמנויות במלחמה על מעמדם.

בית ספר שפעל ברוח חוקי-חינוך-חובה-חינם היה ניסוי חינוכי רחב היקף, שמתחייבת ממנו מסקנה אחת ברורה וחד-משמעית. המסקנה היא שבית ספר שוויוני אחד לכולם מוכרח להשאיר אחריו אוכלוסיות פגועות, שאין הוא יכול להיענות לצרכים החינוכיים שלהן, בדיוק מכיוון שהוא אחד ושוויוני. כשם שבית חולים אינו יכול להיענות לצורכי כל דורשיו בדרך פעולה אחידה ושוויונית, וכשם שלאף צורך אנושי אחר אין מענה סטנדרטי אחד ואחיד לכול, כך גם - ואולי בראש ובראשונה - בחינוך. כפי שמתחייב מעובדת היותם של בני אדם שונים, בית ספר אינו יכול למלא את תפקידו באמצעות מסגרת אחת, שיטה אחת, תכנים אחידים וכו', השווים כביכול לכל נפש. חינוך כזה מראש אינו שווה לכל נפש.

המסקנה הזאת מקבלת חיזוק מעובדה נוספת. הגאוגרפיה המעמדית קבעה שמשפחות משכבות חברתיות שונות חיות בשכונותיהן וביישוביהן בנפרד זו מזו. כך נוצר מצב, שלצד בתי ספר מעורבים מבחינת המוצא המעמדי של תלמידיהם פעלו גם בתי ספר שבהם אוכלוסיית התלמידים הייתה פחות או יותר הומוגנית. באזורי מצוקה היו הישגיהם של התלמידים דלים, ובאזורי שפע - טובים. אילו באמת הייתה נתונה דאגתן של המדינות לשוויון, הייתה להן הזדמנות להפעיל באזורי מצוקה שיטות, אמצעים ומאמץ לתיקון המצב. אך הן לא עשו זאת, להפך, בבתי הספר באזורים שבהם חייתה אוכלוסייה חלשה מבחינה כלכלית, התקיים הכלל שאמר כי "השירותים לעניים הם שירותים דלים". המדינות לא ניסו בדרך כלל להתערב במצב הזה, כיוון שהוא ענה על צרכיהן. כאשר הופיע רעיון האינטגרציה, כלומר הרעיון לשוב לכיתות הטרוגניות על ידי הסעת תלמידים אל מחוץ לאזורי מגוריהם

2. דנתי בסוגיה הזאת במאמרי "בית הספר ושוויון חברתי", שהתפרסם לראשונה ב-1985 והודפס מחדש בספר לחץ והתנגדות בחינוך (2000), עמ' 184-202.

כדי לערבבם בתלמידי שכבות חברתיות אחרות, המדינות נענו לו מיד. האינטגרציה רק החריפה את גורמי הכישלון של החלשים. נוסף על כל גורמי הכישלון היא הטילה על ילדי השכבות החלשות גם את הזרות של הסביבה (בין אם הם הוסעו לסביבה לא שלהם ובין אם תלמידי הסביבות הזרות הובאו אליהם). לאינטגרציה היה יתרון על פני בתי ספר באזורי מגורים נפרדים: היא הייתה המימוש המלא של שימוש במראית עין של שוויון על מנת למנוע אותו.

בכך באה לידי ביטוי הדיאלקטיקה השלילית של השוויון בחינוך.³ המבקשים לקדם שוויון באמצעות חינוך חייבים להתרחק משוויון במערכותיו. החינוך במהותו הוא פעילות אליטיסטית: עליו למשוך את כולם למיצוי מלא ככל האפשר של הפוטנציאל שלהם. כפועל יוצא ישנם המגיעים רחוק יותר מאחרים. החינוך אינו סובל שוויון במערכותיו. במקום שבו מתחילה במערכות החינוך דאגה לשוויון יותר מאשר לחינוך, שם נעלם החינוך. אפילו הניסיון להקנות לצעירים רגישות והבנה של המושג שוויון עצמו היא פעילות שמידת ההצלחה בה נבחנת באמות מידה של הצטיינות; יש המבינים את המושג הזה ביתר עמקות ויש שאינם מבינים אותו כלל. דאגת אמת לשוויון חברתי יכולה להתחיל רק במקום שבו סיים החינוך (הפורמלי) את תפקידו. חברה זקוקה למהנדסים ולקרדיוולוגים מעולים, לחוקרים ולממציאים. לאחר שהבטיחה לעצמה שכל אלה יהיו לה, היא יכולה, אם הרעיון הזה מקובל על חברה, לדאוג למידה של שוויון בינם ובין יתר חברי החברה. אם למען השוויון היא תוותר על האנשים האלה ועל תרומתם האפשרית, היא תפגע בעצמה הרבה יותר משיכול לפגוע בה כל אי שוויון.

משבא לעולם בית ספר מכוח חוקי-חינוך-חובה-חינם, מיד אימצו אותו המדינות והכניסו אותו לרשימת המונופולים שהחזיקו בהן, לצד הצבא, המשטרה, המטבע, מדיניות החוץ ועוד. מהו שגרם למדינות לנהוג כך ולקבל על עצמן עול כבד של מימון בית הספר, שהלך ונעשה כבד יותר מעשור לעשור? שני טעמים הצדיקו זאת בעיני אלה שקבעו את מעשיהן של המדינות. הטעם האחד היה כלכלי. בית הספר של 4-ח' בא לעולם פחות או יותר בזמן אחד עם ראשית המהפכה התעשייתית. אמנם בראשית המהפכה היו עדיין שרירי הפועלים מקור האנרגיה העיקרי של התעשייה, אך עד מהרה לא הספיקו עוד השרירים לבדם. הופיע צורך בכוח אדם, שבנוסף לשרירים יהיה מחונן בכמה כישורים אינטלקטואליים, צנועים אך הכרחיים, כמו יכולת קריאה של

3. הכינוי "דיאלקטיקה שלילית" הוא של אדורנו והורקהיימר בספרם *Dialectic of enlightenment* (ראה אור במקורו הגרמני ב-1947 ובתרגום לאנגלית ב-1972), שבו הם דנים בנאורות. ובמובן דומה לזה שהם ייחסו למושג הזה שם, אני משתמש בו כאן.

ספרות על מד-לחץ של דוד קיטור. בית ספר של 4-ח' החל לספק כוח אדם, שכישוריו תאמו את צורכי התעשייה המתפתחת, ומדור לדור עשה זאת ביתר יעילות.

היעילות של בית הספר הזה באה לידי ביטוי מלא בכך שמאותה כיתה עצמה, שלמדה על פי תכנית לימודים אחידה ומאותם ספרים עצמם ועל ידי מורים שהכשרתם הייתה דומה, אם לא זהה, יצאו מהנדסים וחוקרים, בעלי מפעלי תעשייה ויזמים, סוחרים ובעלי מלאכה מומחים וכן צבא הפועלים ה"שחורים", ששריריהם הריצו את התעשייה דורות לא מעטים. איך בית הספר עושה זאת? הוא עושה זאת באמצעות עיקרון ארגוני פשוט למדי - הכיתה הטרוגנית. בכיתה כזאת מפיקים תועלת רק אלה שסביבת חייהם בילדותם הרכה הכשירה אותם להיות תלמידים, כלומר הכשירה אותם ללמוד במאמץ מכוון כדי לרכוש ידע, ולימדה אותם שהלמידה היא עיסוק מהנה ומפצה. כיתה הטרוגנית מבטיחה שאחרים לא ילמדו בה, גם אם לכאורה ייטלו חלק בלימודיה. אלה שלא לומדים, למרות מראית עין של נטילת חלק בלימודים, יצאו מבית הספר וימצאו עבודה, ששכרה מועט והיוקרה הקשורה בה היא שלילית.

איש אינו יודע ללמד בכיתה הטרוגנית. זה שרוצה להתמסר בה לכאלה שאינם לומדים כדי לקדם, מפסיד את אלה שמסוגלים ושרוצים ללמוד וכן להפך, זה שמתמסר לאלה הרוצים והיכולים ללמוד, מאבד את אלה הזקוקים להוראה מסוג אחר. התלמידים שבשתי קבוצות אלה יכולים ללמוד ולהתקדם בלימודיהם אך בשני תנאים. האחד, שכל אחת מן הקבוצות האלה תלמד בדרך מיוחדת ההולמת את יכולתם ואת מניעיהם של השייכים אליה, כלומר שהקבוצות יהיו הומוגניות וכן שאלה המלמדים בהן ידעו להפעיל את השיטות האלה. המושג "הומוגניות" אינו מושג מוצק דיו בהקשר זה, אף על פי כן הוא מורה על כיוון כללי של ארגון בית ספר, שברמת ידיעותינו כיצד לפעול בו יש לו סיכוי לקדם את כלל תלמידיו, כל אחד מהם למימוש המרבי של יכולתו, האקטואלית ואולי גם הפוטנציאלית, כלומר באמצעות ארגון תלמידים לקבוצות שהמכנה המשותף שלהן הוא סוג ההנעה ורמת היכולת הדומה של חבריהן. מי שאין לו עניין לקדם את כולם, יכול להמשיך עם ארגון הטרוגני של קבוצות הלומדים. הניסיון ההיסטורי מוכיח שזה עובד. הטעם האחר, שגרם לאלה שהסכימו להעמיס על המדינות את המימון (הכבד) של מערכות בתי הספר, היה הצורך שנולד עם המדינה הלאומית. בתי הספר לימדו את ילדי טוסקנה, קלבריה ופיימונט, שהם איטלקים, ואת ילדי פרוסיה ובווריה, שהם גרמנים, וכך ביתר המדינות הלאומיות. הם לימדו אותם שהם חייבים את חייהם לקיסר או למלך, כאשר אלה ישלחו אותם למלחמה, שהם חייבים לשלם להם מסים, ושהם חייבים לציית לחוקיהם. הם לימדו אותם את הצו המוחלט של הפטריוטיות האומר: Right or wrong my country, וגם זאת: לשנוא את מי שהוגדר בפי השליטים אויב.

דברים אלה מובלעים במהותו של בית הספר: הוא מכשיר המספק כוח עבודה וציבור אזרחים צייתנים. התפקיד הזה מוסווה כמובן באידיאולוגיות - אחת שקרית יותר מחברתה. אחת אומרת שתפקידו של בית הספר לחנך את בני הדור הצעיר לתרבות משותפת של עם, והאחרת אומרת שבית הספר (לכול) תפקידו לקדם שוויון בחברה. אלא שאף פעם לא הייתה קיימת תרבות אחת בחברה מעמדית, ואף יום אחד בכל תולדותיו לא קידם בית הספר שוויון, ולו רק כהוא זה.

אידיאולוגיות כידוע עובדות, אם כי מעולם לא בכיוון שרצו חסידיהן. בגללן אנשים לא מעטים (חלקם למען התרבות ה"משותפת", חלקם למען ה"שוויון" החברתי) עומדים על משמרו של מוסד, שבמשך שמונה דורות (ובמדינות אחרות אף יותר) רק ביצר אי שוויון חברתי ורק שימר הבדלי תרבות. הוא פעל כך כיוון שהיה בנוי על עיקרון של שוויון, היינו על עיקרון של הכיתה ההטרוגנית; עיקרון המסלף את המציאות, האומר כי טיפול חינוכי אחיד יוצר שוויון. הלוחמים על דמות כזאת של מערכות חינוך כאילו לא שמו לב לכך, שבני השכבות החברתיות-כלכליות השונות בחברה למדו בבית ספר אחד ויחיד במשך דורות, והחברה נשארה מה שהייתה.

לבית הספר יש תפקיד חברתי סגולי. מי שמטיל עליו את התפקיד של הגברת שוויון מפריע לו למלא את התפקיד שלמענו הוא קיים. התפקיד הוא תמיכה בהתפתחותם האינטלקטואלית של כל תלמידיו, ככל שניתן. זה דורות אחדים האינטלקט הוא אמצעי עיקרי במלחמת הקיום של החברות. בית הספר משרת את החברות בכך שהוא מספק להן בני אדם יודעים וחכמים ככל שהם יכולים להיות יודעים וחכמים.

מיקדתי את הדיון בנושא הארגוני של בית הספר בסוגיית הכיתות ההומוגניות או ההטרוגניות. עשיתי כך כדי להבליט עניין מרכזי אחד. החינוך, ובכללו בית הספר, ימשיך להיות מערכת המונחית על ידי אידיאולוגיות, בין אם יונהגו כיתות הומוגניות או הטרוגניות. בני אדם, הורים כמורים, ימשיכו להעדיף מטרות חינוך מסוימות על פני אחרות, על פי העדפותיהם האידיאולוגיות. כך גם בכל הנוגע לשיטות החינוך. יהיו שיעדיפו חינוך סמכותי, ויהיו שיעדיפו חינוך חופשי; יהיו שיעדיפו חינוך מעורב של בנים ובנות, ויהיו שיעדיפו חינוך מינים נפרד. קשה להניח שראיות אמפיריות ישנו את דעתם של המחזיקים בדעות אלה. אך בני אדם שדוחים כל ראייה עובדתית בסוגיה ארגונית, כמו זו של שיטת ההקבצה של התלמידים בכיתות, דומים למי שאינם מסוגלים להשלים עם העובדה, שמספר הצלעות של גבר ואישה הוא אחד, למרות הסיפור בספר בראשית על בריאה חוה. הם נוהגים כך על פי הנחות אידיאולוגיות המקובלות עליהם. ההנחות האלה מונעות מהם להתייחס למציאות. תחום פעולה, שאין בו דריסת רגל לשיקולי דעת רציונליים (וכזה הוא למעשה החינוך בימינו),

אינו תחום מקצועי כלל. החינוך בימינו הוא עיסוק פונקציונלי (כלומר דרוש לחברה המצויה), שכל הנעשה בתחומו הוא העמדת פנים של פעולה המונחית, כביכול, על ידי שיקול דעת רציונלי. החברה המצויה זקוקה (ומכל מקום הייתה זקוקה עד כה) לחינוך המרבה אי שוויון. היא השיגה זאת על ידי חינוך "שוויוני", חינוך שבו אין סיכוי לבני השכבות החלשות בחברה. החברה המצויה זקוקה גם ליזמים ולממציאים, למהנדסי אלקטרוניקה ולמתמטיקאים, וגם אותם בית הספר מספק לה. אין זה אומר, שהצלחתו של בית הספר בהכנת כוח אדם לתפקידים מורכבים בחברה נמנעת בזדון מן החלשים. בית הספר אינו יודע לעבוד בו-זמנית עם כל סוגי תלמידיו, והחברה המצויה מנצלת את העובדה הזאת כדי לקיים אי שוויון בקרבה, מבלי להודות שזאת מטרתה.

עקרון הכלליות והשוויון, המצוי ביסודותיו של בית ספר של 4-ח' ומארגן את פעולתו, אפשר לו למלא את התפקידים שהוא ממלא עד כה. על מנת שבית הספר ישמש תפקיד בקידום של כל תלמידיו בטיפוח כושריהם האינטלקטואליים, עליו להיות דיפרנציאלי, כלומר לספק לכל קבוצה באוכלוסייה את החינוך שיש בו כדי לקדם את ילדיה למטרות האלה. משמעות המושג קבוצה בהקשר זה היא חינוכית ותו לא. אמנם נכון שבמציאות החברתית בימינו תתחלקנה הקבוצות במידה רבה (אך לא במדויק) לפי קווים מעמדיים. לעובדה הזאת יש משמעות חינוכית. רק בית ספר שאינו מטשטש את העובדה הזאת (על ידי פיקציה של כיתות הטרוגניות ועל ידי רטוריקה שוויונית) יכול לתרום גם לקידום השוויון. אולם פעולה מסוג זה מוכרחה להיות מבוססת על ידע שלפי שעה הוא דל מאוד. לדעת לעשות זאת פירושו ליצור מערכת שבה כל ילד מגיע למסגרת הדרושה לו, התומכת באמת בהתפתחותו, מסגרת המבטיחה שיפיק את התועלת המרבית משהותו בבית הספר. היום חלק מן התלמידים מפיק תועלת, חלק אינו ניזוק, וחלק נפגע. וכל עוד בית הספר פועל על יסוד ההנחה האידיאולוגית של שוויון מדומה, אין סיכוי שתתרבה בו הדעת כיצד להתאים את החינוך לצורכיהם של התלמידים השונים.

כללו של דבר, הבעיה הפתוחה העומדת בפני בית הספר בניסוחה הברור ביותר היא זו: האם החינוך (וביתר דיוק ההוראה בבית הספר) הוא עיסוק או מקצוע? החינוך בימינו הוא עיסוק המוסווה למקצוע. למעשה, כל אחד גם ללא הכשרה יכול לפעול בחינוך של ימינו (כוונתי כאן לבית ספר של 4-ח') באותה יעילות שבה פועלים בו רוב המורים, שהם בעלי הכשרה פורמלית. גורמים אישיותיים של מורים ושל תלמידיהם, רמתם ההשכלתית של המורים בתחומי הדעת שהם מלמדים, צירופי גורמים מקריים ומעל לכול הסיבה המעמדית שבה גדלו התלמידים (ובמידה מסוימת גם המורים), קובעים יחד במידה רבה את תוצאות פעולתו של בית הספר המצוי, יותר משקובעת

אותן ההכשרה המקצועית של המורים, כלומר הכשרתם בתחומי החינוך. אם כן, מדוע המדינות משקיעות הון עתק בהכשרת מורים? הן עושות זאת משתי סיבות. האחת היא פיקוח על מעשיהם של המורים. ההכשרה היא אמצעי פיקוח יעיל מאוד. ממערכות ההכשרה יוצאים מורים היודעים (אף שלא תמיד מבינים) מה נדרש מהם, ולנדרש יש נגיעה קלושה לצרכים ההתפתחותיים של התלמידים. ברובו הוא מה שהמדינה מבקשת להשיג באמצעות בית הספר, כלומר הצבת התלמידים לפי צרכיה הכלכליים והפצה של האידיאולוגיות שלה. הסיבה האחרת, המצדיקה את ההשקעה בהכשרת המורים, היא מתן גושפנקה מקצועית כביכול למעשיהם. ההורים צריכים להאמין שמה שהמורים עושים הוא מעשה המתחייב מבקיאותם הפרופסיונלית ולא דווקא מצורכי המשק והמשטר.

ההוראה בבית הספר וכלל תפקידי החינוכיים אינם עדיין בחזקת מקצוע. ברובם הם התחזות למקצוע. מעמדו של החינוך כמקצוע בימינו הוא כמו שהיה מעמדו של המדע לפני קופרניקוס. מקובל על הבריות, שניגודו של עיסוק מקצועי הוא החובבנות, אלא שבעניין שאנו דנים בו, לא זאת החלופה. חלופתה של המקצועיות בחינוך היא לא רק חובבנות. חלופתה היא שימוש בשירותי חינוך כמטבע עובר לסוחר בשוק החליפין הפוליטי. מי שיש בכוחו להעמיד את מערכת החינוך לרשותו של מי שמוכן לשלם עבורה בטובות הנאה פוליטיות, יכול בימינו (מכל מקום במדינת ישראל) לקבל בתמורה תמיכה בעניינים פוליטיים אחרים שהוא מעוניין בהם. השימוש בחינוך כבאמצעי של חליפין לקבלת שירותים פוליטיים הגיע בימינו לדרגה שמבטלת למעשה שרידים אחרונים של משמעות חינוכית מפעולותיה של מערכת בתי הספר. השימוש הזה הגיע לידי כך, שילד ישראלי שאמור ללמוד בבית הספר תריסר שנים עתיד ללמוד ארבע שנים (ימות קדנציה פוליטית אחת) ברוח לאומנית-דתית, קדנציה נוספת, גם היא של ארבע שנים, ברוחה של תנועת "שלום עכשיו", וייתכן שבקדנציה השלישית ילמד בהכוננתה של מועצת גדולי תורה של ש"ס. אין עוד שוטה בכפר הזה המאמין שמשוהו מן ה"חינוכים" האלה עשוי להשפיע על מישהו. ה"חינוך" הזה לא למען חינוך נעשה. הוא נעשה למען הישגים שאין להם כל קשר לחינוך, וכולם בתחום הצרכים הפוליטיים של המשתתפים במשחק הזה. עוד יותר מזה יעידו המניפולציות בבחינות הבגרות על התרוקנותה של כל משמעות חינוכית של פעולות בתחומה של מערכת החינוך. עצם קיום בחינות הבגרות שייך לצורכי חינוך של עידן שחלף, וטוב היו עושים קברניטי חינוך אילו חיפשו דרך לביטולן. אולם כל עוד נהוגות הבחינות האלה ומשמעותן בחיי התלמידים היא כל כך חמורה, אין לשחק בהן את המשחקים שאנו עדים להם בשנים האחרונות; כל שנתיים משתנה תכנית בחינות הבגרות, פעם בשל גחמות של שרים ופעם בשל שימוש בתקנותיהם כשוחד פוליטי פופוליסטי.

קיצורו של דבר: במקום שאין בו שום משקל להכרעות מקצועיות בתחומי פעולה ציבורית, מן הסוג שהחינוך הוא אחד מהם, שם חשופה הפעולה הזאת לאבד כל משמעות עניינית ולהיהפך למטבע במקח וממכר פוליטי. אילו חסרה הרפואה את בסיסה המקצועי המוצק, שיש לה, לא היה מקום לתמיהה אם בקונסטלציה פוליטית אחת היה שר מכריז שהיא תונחה על ידי האידיאולוגיה הטבעונית, בקדנציה אחרת על ידי האידיאולוגיה ההוליסטית, ואולי ביום מן הימים על ידי הרפואה של אמירת פרקי תהילים. זהו בדיוק מה שקורה לחינוך במדינת ישראל בעשורים האחרונים. קיסינג'ר העיר בזמנו הערה קולעת שאמרה, כי למדינת ישראל אין מדיניות חוץ אלא רק מדיניות פנים, כלומר שלא האינטרסים החיוניים של המדינה קובעים את מדיניות החוץ שלה אלא לחצים פנימיים. דבר דומה צריך להיאמר על החינוך. למדינת ישראל אין מדיניות של חינוך, יש לה רק שימוש במערכותיו להשגת מטרות פופוליסטיות במדיניות הפנים שלה. (הבעיה שהוצגה כאן אינה רק מנת חלקה של מדינת ישראל. היא בעייתן של כל מערכות החינוך במדינות מודרניות ודמוקרטיות, אך ניסיונות ההתמודדות עמה שונים במדינות השונות.)

מהו המוצא מן המצב הזה? דיון על מוצא מחייב הסכמה בנוגע לאבחון הבעיה. הבעיה היא קיומה של דילמה בין מקצועיות ובין שימוש בחינוך כמטבע בשוק החליפין הפוליטי. הדילמה הזאת היא מדומה כיוון שיש לה פתרון. הפתרון הוא הקניה של תכונות מקצועיות אמיתיות למעשיהם של המורים. האם זה אפשרי?

מצב הרפואה וכן הכשרת הרופאים בראשית המאה העשרים מזכירים את מצב החינוך ואת מצב הכשרת המורים בימינו. אפשר לומר, שרוב רובה של הדעת הרפואית נוצרה והופעלה הלכה למעשה בריפוי חולים במרוצת המאה העשרים, אז גם השתנתה הכשרת הרופאים מן הקצה אל הקצה. והעיקר: הידע הרפואי הכפיל את עצמו פעמים רבות במרוצת המאה הזאת בזכות התמורה העמוקה שהתרחשה בהכשרת רופאים. כל שהתרחש ברפואה הוא דגם שמן הראוי שיועתק לביצוע רפורמה בחינוך ובהכשרת מורים, אם רוצים להוציא את החינוך ממצבו חסר התוחלת בהווה.

כדי לבסס את הטענה הזאת היה צריך לספר את תולדות הרפואה במאה העשרים בפרוטרוט. כאן נסתפק בציון הקו הכללי של התולדות האלה. באחד מימי העשור הראשון של המאה העשרים פנתה קרן קרנגי בארה"ב בבקשה לאדם שלא היה רופא, הוא היה מורה ללימודים קלאסיים, שיסייר בבתי ספר לרפואה בארה"ב, ויחבר בשביל הקרן הזאת דוח מפורט על מצב הכשרת הרופאים. האיש - אברהם פלקסנר (1866-1959), מאוחר יותר הנשיא הראשון של המכון ללימודים מתקדמים בפרינסטון - ביקר את כל מאה וחמישים וחמישה בתי הספר לרפואה שהיו באותה

העת בארה"ב. על יסוד הדוח שלו⁴ אפשר לתאר את הכשרת הרופאים של אותן השנים בארה"ב בקיצור נמרץ: להתקבל לבית ספר לרפואה היה קל יותר מלהתקבל לבית ספר לספרנות, למשל. הלימודים נמשכו כשנתיים. הם כללו הרצאות של מומחים בתחומים שונים: פיזיולוגיה, אנטומיה, פרמקולוגיה וכו', ללא ניסיון ממשי להפיק מן הידע הזה הכוונה מעשית מבוססת ובדוקה. עם סיום הלימודים ה"תאורטיים" האלה היה הסטודנט פונה לרופא לקבלת הכשרה "מעשית". במקרים לא מעטים הוא היה קונה את הקליניקה של הרופא המזדקן, ויורש את רשימת המטופלים שלו. הרופא ה"מדריך" היה מעביר לרופא המתמחה את חוליו ואת ניסיונו האישי, בדרך כלל ללא כל התייחסות למה שזה למד או לא למד בתקופת הכשרתו ה"תאורטית". הדמיון בין שיטת ההכשרה הזאת לשיטת ההכשרה להוראה בימינו רב. מערכת הכשרת המורים פתוחה למעשה בפני כל פונה. בהכשרה עצמה כל שנלמד נלמד על פי עיקרון שזה כך, כיוון שהמורה אמר שזה כך, כלומר בלא הכוונה של הלומד לגישה ביקורתית, אמפירית או מדעית. לצד הלימודים ה"עיוניים" האלה (שהם היפוכו של כל מה שאפשר ללמוד בשם עיון) נשלח הסטודנט לכיתה של המורה המאמן, שאימוניו מתנהלים על פי עיקרון (גלוי ומוצהר או חבוי ומקובל בהסכמה אילמת) המשדר למתאמן בערך כך: "עכשיו שכח את כל מה שהמורים במוסד שלמדת בו אמרו לך. עשה כפי שאני אראה לך". אם אין די בלקח זה, באה השלמה מחדר המורים של בית הספר שבו המורה הצעיר נקלט. המשכיות המערכת מובטחת.

פלקסנר חשף את הכשרת הרופאים, והיא שונתה בהשפעת חשיפתו. ומששונתה היא ששינתה למעשה את מקצוע הרפואה מן היסוד. זה נעשה עם העמדת ההכשרה על ההבחנה בין מה שהרופאים (ומוריהם) יודעים ובין מה שהם אינם יודעים. את מה שאינם יודעים שומה עליהם לחקור. עם השינוי הזה החלה חקירה רציולית של העניינים שהרפואה עוסקת בהם כעיסוק עיקרי של המעורבים בתחום הזה. הידיעה בהקשר הזה היא היכולת לקבוע דיאגנוזה שמתאמת או שאינה מתאמת על פי תוצאות התרפיה. השינוי הזה חייב את קירובו של המתמחה למיטת החולה. התוצאה של השינוי הזה לא הייתה שינוי המקצוע אלא לידתו של מקצוע המשתנה כל הזמן. אסתפק בשתי עובדות המאירות את התמורה. האחת מהן היא שבשנת 1910 "היו עדיין רופאים בבתי חולים שרשמו סטריכנין כתרופה נגד דלקת ריאות" (Crichton,

4. מלבד הדוח שהוזכר חיבר פלקסנר ספר על אוניברסיטאות באירופה ובארה"ב וכן אוטוביוגרפיה, שיש בה עניין לכל המתעניין במצב הלימודים הגבוהים בארה"ב בראשית המאה ובחייהן של משפחות מהגרים יהודים שם באותה התקופה. הבאתי לראשונה את הרעיון של שימוש בלקחי הכשרת רופאים בהכשרת מורים בספרי בשנת 1968. בעניין תרומתו של פלקסנר לחינוך במישרין, ראו: Cremin, 1961.

1970, p. 29).⁵ והאחרת היא שבבדיקות שגרתיות שנעשו לחולה מקרי אחד בראשית שנות התשעים, ובהן 26 בדיקות מעבדה, רק אחת (ספירת כדוריות דם לבנות) הונהגה עוד במאה התשע-עשרה. כל 25 הבדיקות האחרות הומצאו והוכנסו למערכות האבחון במאה העשרים (שם, עמ' 44-45). המקצוע הרפואי במשמעותו המדעית-פרופסיונלית בא לעולם למעשה בעקבות שינוי שנעשה בהכשרת עובדיו, והשינוי הזה מושתת על שינוי בתפיסתם את המקצוע. ההכשרה שהונהגה בהשפעת ביקורתו של פלקסנר על בתי הספר לרפואה בימיו הפכה את הרופאים לחוקרים, במובן זה שמאז הם חייבים לומר לעצמם בבירור מה הם עושים ומדוע הם עושים את מה שהם עושים. לאינטואיציה נותר מקום, אך היא לבדה חדלה להיות עיסוק מקצועי. וזאת התמורה הדרושה לחינוך.

במרוצת פעולתו של בית הספר של 4-ח' הוכר בהדרגה הצורך בבית ספר נפרד למחוננים (אף שעדיין לא הכול שלמים עם קיומו הנפרד), והוכר גם הצורך במוסדות נפרדים במסגרת מה שמוגדר חינוך מיוחד. אך כל האוכלוסייה שבין שתי הקבוצות האלה נחשבת לאחידה, וכל רעיון של חלוקתה לקבוצות - על פי אמות מידה רלוונטיות לצרכים חינוכיים של הנמנים עם אוכלוסייה זאת - נחשב לחטא נגד שוויון. אילו במרוצת דורות פעולתו של בית הספר של 4-ח' היו הוגי חינוך ומורים משקיעים אנרגיה בניסיון לגלות את עקרונות החינוך ההולמים את הצרכים ההתפתחותיים הממשיים של הילדים השונים, במקום להיאבק על שוויון מדומה של הלא שווים, היה היום הרבה יותר שוויון בחברות מזה שיש. זאת המסקנה המתחייבת מניתוח דיאלקטי, לא דוגמטי ולא פופוליסטי, של בעיות השוויון בחינוך. והמסקנה האחרת היא זאת: כל זה לא יתרחש כל עוד משמש החינוך כמטבע העובר לסוחר בשוק החליפין הפוליטי. על המדינות לממן את החינוך (ממסים של כל האזרחים), אך יש להעבירו לידי אלה שידעו כיצד לפעול בתחומו על פי אמות מידה מקצועיות, לפי דוגמת הרפואה. רופאים קובעים איך מרפאים אולקוס על פי מה שלמדו בבתי ספר לרפואה ועל פי מה שהתחדש במחקר השוטף. האם לבנות בית חולים באזור של מצוקה או באזור של שפע זו החלטה פוליטית, וכך גם ההחלטה אם להנהיג ביטוח בריאות שווה לכל נפש או להניח לכל אחד לדאוג לבריאותו בעצמו. הבחנה מסוג זה בין הפוליטי למקצועי אינה קיימת לפי שעה בחינוך.

דומה שהשעה מתאימה עתה להיערכות לקראת רפורמה מן הסוג הזה. מה שעושה אותה מתאימה לכך היא העובדה, שהמדינות איבדו עניין בחינוך. ראשית, כיוון שחוקי

5. קריקטון, הידוע מתחומי פעילותו האחרים, סיים לימודי רפואה בהרווארד, ובשניים מספריו עוסק בבעיותיה. ספרו האחר העוסק ברפואה הוא: Crichton, M. (1988). *Travels*.

חינוך חובה מיצו את עצמם. אין היום קבוצה באוכלוסייה שאינה מכירה בצורך של לימודים בבית הספר. המקרים השוליים של הורים שלא שולחים את ילדיהם לבית הספר (בשל הזנחה או כוונות ניצול) הם עניין לטיפול סוציאלי ולא לטיפול באמצעות חוקים. שנית, משום שהתפקידים שממשלות הטילו בעבר על בית הספר, מתמלאים עתה וביתר הצלחה על ידי אמצעי התקשורת ההמוניים למיניהם. הטלוויזיה מיטיבה מכל מורה להפיץ את האידיאולוגיות השומרות על המשטר הקיים. ולבסוף, וזאת קרוב לוודאי הסיבה העיקרית: שלטונות החינוך שרויים במבוכה. הם אינם יודעים, פשוטו כמשמעו, כיצד לנהוג במצבים שנוצרו. האלימות בבתי הספר אינה מקרית; השליטה של הילדים במקורות האינפורמציה באמצעות המחשב והאינטרנט גוזלת מבית הספר את המונופול שלו על הדעת; ההורים מפוצלים בדרישותיהם מבית הספר, ואין בית הספר יודע כיצד להניח את דעת כולם. אם יש מי שהקביעה הזאת נשמעת באוזניו מופרכת, אני מציע לו לשאול את עצמו אם לפני כמה עשרות שנים הייתה מדינת ישראל מסכימה שבתחומה ובמינונה יפעלו מערכות חינוך מסוג זה של ש"ס או כל בתי הספר ה"ניסויים", שאין למדינה למעשה פיקוח על הנעשה בהם. ואוסף דוגמה מארץ אחרת. בארצות הברית מאז שנות השישים הולכת ומתחזקת מגמה בחוגים מסוימים לא לשלוח ילדים לבית הספר אלא ללמדם בבית המשפחה.⁶ כיום מספר המשפחות שנוהגות כך מגיע לרבות. האם היה זה אפשרי לפני שלושים שנה? אם אין הוא יודע את התשובה לשאלה הזאת, אומר לו אותה: זה היה בלתי אפשרי. במצב הקיים אין צורך במהפכה, יש צורך ביוזמה.

ביבליוגרפיה

- לם, צ' (1968). הכשרת המורים והתמורות בתפקידיו של המורה. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.
- לם, צ' (2000). לחץ והתנגדות בחינוך (עריכה: י' הרפז). תל-אביב: ספריית פועלים.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1979). *Dialectic of enlightenment*. London: Verso.
- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. New-York.
- Crichton, M. (1970). *Five patients: The hospital explained*. New-York: A. A. Knopf.

6. אחד היוזמים הראשונים של התנועה הזאת היה ג'ון הולט, הידוע מפעילותו בשנות השישים. הוא קרא לתנועתו בשם *Teach your own*, כלומר למדו את ילדיכם בעצמכם.