

בית הספר ושוויון חברתי*

ילדים היושבים ערב-ערב בסלון המרופד שטיחים של בית הוריהם וילדים המסתופפים בבקתה העלובה של אביהם האביון או של אמם האלמנה -- האם יגיעו בבוקר לבית הספר והם יידיים ושווים? הסבור כך אינו מכיר את הטבע האנושי.

רוברט אואן

(*The Working Man's Advocate*, 1830)

זה תפקידו של בית הספר: לסייע בידי הילד בעיצוב עמדותיו כלפי האי-שוויון, בחובות כבזכויות, השורר בחברה, כדי שיוכל להסתכל אליו תוך כדי חיכוכים מעטים ככל האפשר.

פרנק פרימן

(*Sorting the Students*, 1924)

סוגיה זו -- צמצום הפערים החברתיים באמצעות בית הספר -- שני היבטים לה. האחד פוליטי, ועיקרו מאבק על הרחבת זכויותיהם של רבים להנאה משירותיו של בית הספר למשך תקופה ארוכה ככל האפשר. השני הוא חינוכי מהותי, ועיקרו התאמת בית הספר למילוי תפקיד של מצמצם הפערים בחברה. כל אחד משני היבטים אלה מזמין דיון בפני עצמו, אף על פי שהקשר שביניהם הוא קשר הדוק.

לאחר 2000- שנות חינוך חובה אפשר להציג את ההיבט הפוליטי של בעיית בית הספר -- בית הספר כאמצעי לצמצום הפערים החברתיים -- כתהליך שתודות לו נקבע מעמדו של בית הספר כשירות שהמדינות קיבלו על עצמן לספקו ושההורים חויבו לדאוג לכך שילדיהם יקבלוהו. ההיקף של שירות זה הלך והתרחב במרוצת הזמן -- משעות אחדות ביום במשך שנים מועטות בראשיתו של התהליך, עד יום לימודים ארוך ותריסר שנות לימוד חובה במדינות מסוימות בימינו. לפני שהונהגו חוקי לימוד חובה שהבטיחו לימוד חינוך לכול, פעלו בתי הספר על פי העיקרון הכלכלי-הליברלי, שבדומה לו אנו מוצאים גם במקורותינו היהודיים בתקופה שלפני הנהגת חובת תלמוד תורה למעשה. וכך נאמר שם: "מי שיש לו אב, מלמדו תורה, ומי שאין לו אב, לא היה לומד תורה" (בבא בתרא כא, ע"א). במציאות המערבית היו דברים אלה מקבלים נוסח זה: "מי שאביו עשיר, שולחו לבית הספר או שוכר לו מורה פרטי, ומי שיד אביו אינה משגת, אינו לומד". בעקבות מאבקים פוליטיים ותמורות חברתיות פינתה גישה זו את מקומה לגישה המקובלת בימינו, ואלה עיקריה:

(א) בית הספר נחשב כצורך בסיסי שאם אין מספקים אותו אי-אפשר להבטיח את צמיחתו התקינה של הילד לתוך חברתו.

(ב) המדינה חייבת לספק צורך זה חינוך לכול, כדי שסיפוקו לא יותנה במצבה הכלכלי של המשפחה שבה נולד הילד.

(ג) על המדינה להטיל אחריות משפטית על ההורים להבאת ילדיהם לבית הספר, כדי להבטיח שגם ילדיהם של הורים נחשלים, שאינם מבינים את חשיבות הלימודים, יזכו בהם.

נדמה אפוא כי להיבט זה, של השימוש בבית הספר כמכשיר לצמצום הפערים בחברה, בצד ההיבט הארגוני-פוליטי, נמצאו פתרונות נאותים, המתממשים בימינו בקצב סביר ומניח את הדעת. אף על פי כן דומה כי שתי בעיות נשארו פתוחות, והדיון בהן מתחדש מדי פעם. האחת היא בעיית הזכות להטיל חובת ביקור בבית הספר. בימינו מתרבים והולכים שוללי חובת זה. נקודת המוצא של השוללים מקורה בתפיסת זכויות האדם: חיוב ההורים המתנגדים לכך נתפס בעיניהם כפוגע בזכויות האדם, שאסור למדינה להפקיען. בין השוללים יש הגורסים כי הטלת החינוך

* מ' ניסן וא' לסט (עורכים), *בין חינוך לפסיכולוגיה*, ירושלים: מאגנס, 1985, עמ' 26--11.

כחובה מרוקנת את החינוך מכל משמעות. לדעתם לא ניתן לחנך בדרך של חיוב לקבל את החינוך. עמדה זו, על שני היבטיה, שונה לחלוטין מן העמדה הכלכלית-הליברלית, שהמחזיקים בה התנגדו גם הם לחקיקת חוקי חובה של ביקור בבית הספר. ואולם התנגדותם הייתה נעוצה בראש ובראשונה בהתנגדותם למימון בית הספר בכספי המסים של האזרחים (כלומר, בכספי המסים שלהם).

נפסח כאן על הצד המוסרי של חובת חינוך -- ולא משום שאין בה ממש אלא אדרבה, היא היא הבעיה האמתית, שעוד ידברו בה רבות בעתיד הקרוב -- אלא בשל ריחוקה מענייננו. הבעיה האחרת, לעומת זאת, הכרוכה בהיבט הפוליטי של בית הספר בתור מכשיר לצמצום פערים בחברה, קשורה לענייננו קשר הדוק, הלוא היא בעיית המימון של בית הספר.

שני מוטיבים אידאולוגיים הטו בעבר את הכף לצד הנהגת חינוך חנם לכול. האחד לבש צורת מאבק פוליטי של נציגי השכבות העניות, ובייחוד של נציגי הפועלים על איגודיהם המקצועיים ועל מפלגותיהם. הללו ראו בבית הספר, כפי שיורשיהם ממשיכים לראותו גם בימינו, אמצעי לשיפור מצבם של ילדיהם ולתיקון העוול שגרמה החברה למשפחותיהם. תביעות ברוח זו נישאו על כנפיהן של אידאולוגיות הדמוקרטיה לסוגיהן, ובכללן (ואולי בעיקרן) האידאולוגיות הסוציאל-דמוקרטיות, שנתמכו בדרך כלל בידי מדינאים והוגים הומניסטיים שלא ראו באי-שוויון גזרה מן השמים אלא עוול עלי אדמות. בעיניהם נצטיירה הדמוקרטיה לא רק כ"ספירה של גולגולות", "אדם אחד -- קול אחד", אלא גם כמאמץ להשוות בין זכותם של בני אדם להנאה מטובו של העולם הזה. זכותו של ילד ללימודי בית ספר על חשבון המדינה נחשבה בעיניהם כהנאה מסוג זה. האידאולוגיה האחרת, שתמכה בהנהגת חוקי חינוך חובה ובמימון בית הספר בשביל כל ילדי החברה, הייתה האידאולוגיה של הלאומיות. הלאומיות הייתה לדת של עידן המודרניזציה, ובית הספר שימש ככנסייה שלו. כינוסם של כל ילדי האומה בין כתליו הבטיח את יעילות הפצתה של האמונה החדשה -- הלאומיות. ואמנם, באמצעות בית הספר, ובעיקר באמצעות בית הספר היסודי, שבמאה התשע עשרה פעל בדרך כלל בפיקוחן של המדינות, הוחדרה הרוח הלאומית לכל שכבות האוכלוסייה וליכדה אותן לעם אחד.

לשתי אידאולוגיות אלו, הדמוקרטיה והלאומיות, היו כידוע מהלכים בקרב הבורגנות במאה התשע עשרה, ובהשפעת שתיהן חוקקו ברוב המדינות חוקי חינוך חובה חנם, שעלו באותה העת בקנה אחד עם צורכיה של הבורגנות, שהייתה המעמד השליט בחברה. חקיקת חוקים אלו לא נתאפשרה עד שגברו הכוחות התומכים בהם על האידאולוגיות של הליברליזם הכלכלי הקלסי, שחסידיהן דגלו ביזמה חופשית נוסח: "מי שרוצה בחינוך לילדיו, יקנה לו את החינוך הזה". הגישה הדמוקרטית ויותר ממנה הגישה הלאומית גברו על הגישה הליברלית בתחום הזה. ואולם הגישה השוללת את הטלת מחירו של החינוך לכול על שכם משלם המסים, להנאת אלה שבאותה העת לא שילמו מסים, לא עברה מן העולם. היא קמה לתחייה כל אימת שעולה על הפרק עניין מימונו של החינוך, ובייחוד בשעה שמבקשים להרחיבו, כלומר ליקרו. בימינו שבה ומתעוררת ההתנגדות הליברלית למימונו של החינוך, בעיקר בקשר להנהגת לימודי חובת חנם בבית הספר התיכון ולימודי חנם באוניברסיטאות. רק למוסדות אלה נודע עתה תפקיד עיקרי בשיפור מצבו החברתי של הלומד. הלימודים בבית הספר היסודי, אפילו הם מסתיימים בהצלחה, אין בהם עוד, כפי שהיה להם בעבר, כדי לחלץ אדם ממצבו החברתי הירוד ולהעלותו למקום טוב יותר בחברה. המאבק למען גישה פתוחה של כל בני החברה לבתי הספר התיכוניים ושל כל המתאימים לכך לאוניברסיטאות, כדי לאפשר בהם ובאמצעותם תחרות חופשית על מקום טוב יותר בחברה, מאבק זה הוא מסימני תקופתנו. נגד דרישה זו שוב מתייצבים בעלי הגישה הליברלית. לאחרונה השמיעו את קולם בעניין זה הזוג מילטון ורוז פרידמן. שמו של מילטון פרידמן ידוע היטב כאידאולוג של הליברליזם הקלסי בימינו. ואלה דבריהם:

הרבה מן הלהט המוסרי המונח ביסוד הדחף למען השוויון בתוצאות, מקורו באמונה הרווחת שאין זה הוגן שלילדים מסוימים יהיה יתרון גדול על פני ילדים אחרים רק משום שנולדו להורים שהיו במקרה עשירים. מובן שאין זה הוגן. ואולם האי-הגינות עשויה ללבוש צורות מצורות שונות. היא עשויה ללבוש צורה של הורשת רכוש -- איגרות חוב ומניות, בתים, בתי חרושת; והיא יכולה ללבוש צורה של הורשת כישרון - כישרון מוזיקלי, כוח פיזי, גאונות במתמטיקה. קל יותר להתערב בהורשת רכוש מאשר בהורשת כישרון. אבל האם יש הבדל בין השניים מנקודת מבט מוסרית?¹

הפרידמנים מנסים להצדיק את האי-שוויון החברתי באמצעות השוואתו לאי-שוויון שמקורו במקריות גנטית. מטיעונם משתמע שאם אנו משלימים עם האחרון, עלינו להשלים גם עם הראשון. מנקודת מבט מוסרית, כפי שמרמזת שאלתם הרטורית, שני סוגים אלה של אי-שוויון הם אולי בלתי הוגנים באותה מידה, אך באותה מידה גם בלתי נמנעים. טענה זו מוטעית ומטעה מכל בחינה אפשרית.

ראשית משום שיש הבדל ברור בעליל "מנקודת מבט מוסרית" בין השוני הגנטי, כלומר השוני שמקורו בטבע, ובין אי-שוויון שמקורו בהסדרים ובפעולות אנושיות. אפילו נתמרמר, למשל, על מותו של אדם צעיר ממחלה, לא נייחס למאורע זה משמעות מוסרית. ואולם נייחס משמעות מוסרית שלילית לרצח, שהוא מעשה ידי אדם, וכך גם ננהג אם יתברר לנו שרופאיו של האיש נהגו רשלנות במחלתו שגרמה למותו. הרע שאפשר היה למנעו ולא מנענו אותו, לא כל שכן הרע שעשינו, הוא מחדל ומעשה שלילי מבחינה מוסרית. לא כן סופה ורעידיה אדמה, מגפה ובצורת, אפילו גרמו נזקים קשים ומרים. השוני שמקורו במקריות טבעית -- והמקריות הגנטית היא מן הטבע -- עשוי לעורר בלבנו התפעלות או חמלה, אך לא מחאה מוסרית או התקוממות נגד הרע שבו. אנו מתפעלים מגאונות, מכושר בלתי רגיל בתחום מתחומי האמנות, מכישרונות יוצאי דופן בכל תחום אחר. אנו מרחמים על בני אדם שהוכו בידי הגורל (הטבע) ועקב זה רמת משכלם נמוכה, וכך גם כישוריהם או כישרונותיהם. ואולם לא כך אנו מגיבים על האי-שוויון החברתי או על האי-הגינות האנושית, שבעקבותיהם נוצר קיפוח אצל אנשים מסוימים או אצל משפחות מסוימות, ומקומם נקבע נמוך בהרבה מן המקום השמור בחברה לאחרים. תגובותיהם השליליות של בני אדם על אי-שוויון מן הסוג האחרון תהיינה חריפות יותר וזעמם המוסרי רב יותר, ככל שביטוייו של אי-שוויון זה כרוכים במצוקת יתר ובאומללות יתר. נכון, לא תמיד הגיבו בני אדם בדרך זו על האי-שוויון החברתי. היו זמנים שבהם הצדיקו מצוקה וסבל אפילו אם באו מידי אדם ולא דווקא מידי הטבע. אך בימינו השתנתה התפיסה המוסרית. מצוקה וסבל שמקורם בהסדרים אנושיים נחשבים בעיני רבים כבלתי קבילים ובלתי נסבלים. יתר על כן, השתנה היחס לשוני שמקורו בטבע. כאשר שוני שמקורו בטבע נטען משמעות חברתית המפלה לרעה -- נחשב גם הדבר הזה בימינו כבלתי צודק ובלתי מוסרי. לדוגמה, היחס אל מעמדה של האישה בחברה. בין גבר לאישה יש שוני שמקורו גנטי. החברה הטעינה בעבר את השוני הזה במשמעות המפלה את האישה לרעה. החברה, במקרה הזה, כבמקרים רבים אחרים, הפכה את השוני לאי-שוויון, שעתה אנשים רבים יותר ויותר דוחים אותו כבלתי מוסרי.

זאת ועוד: החברה מעריכה כישרונות וכישרים כתכונות טובות ואת היפוכם כתכונות רעות. ולא רק החברה, גם היחיד שזכה לכישרונות ולכישרים מלידה נהנה ממימושם, ומי שלא זכה להם אף אינו יודע מה הפסיד. השאלה המתבקשת כאן היא האם גילויים של שוני המקובלים בחברה כטובים -- כישרונות גדולים, אינטליגנציה גבוהה, יכולת גופנית יוצאת דופן ותכונות אחרות -- צריכים גם לזכות את בעליהם בטובות הנאה גדולות יותר מאלה שמקבלים מן החברה בני אדם רגילים שכישריהם פחותים יותר. לדוגמה, יוצרים כגון סופר או שחקן, איש מדע או ארכיטקט, הנהנים בדרך כלל ממעשיהם אפילו אם הם נאבקים ומתייסרים, החשים יום-יום

שהם מממשים את עצמם ומוצאים עניין וטעם בחייהם בזכות כישוריהם, האם צודק הוא שהם גם ירוויחו יותר כסף מן האחרים שחייהם אינם על פי רוב אלא רצף של תסכולים, אכזבות ומסכנות? שהרי המוכשרים והאינטליגנטים לא עשו בעצמם דבר למען כישוריהם. מקצתם למדו בזכות כישוריהם, אך גם המאמץ שהשקיעו בלימודיהם לא נראה כמצדיק זכויות יתר, אם מביאים בחשבון שחסרי הכישרונות לא היו מסוגלים אפילו בכוח מאמץ רב יותר להשיג את מה שהשיגו המוכשרים בקלות יחסית. מה גם שחסרי הכישרונות אף הם השקיעו מאמץ לא מבוטל כדי להבטיח את קיומם לפי כישוריהם ולפי יכולתם, הדלים יחסית. תפיסת הצדק, המונחת ביסודה של מדינת סעד, תובעת ביטול או למצער צמצום של השימוש בשוני גנטי כלגיטימציה של האי-שוויון החברתי.²

ההיבט המקומם ביותר של השוני הגנטי ההופך לאי-שוויון חברתי הוא זה המביא לידי פגיעה בילדיהם של אלה שאיתרע מזלם במפעל הפיס הגנטי. בימינו לא רבים יצדיקו הענשת ילדים בשל תכונות אבותיהם, אך כזה הוא בדיוק מצבם של ילדי בני המעמדות הנמוכים בחברתנו. דומה כי הכיוון שחברות המערב פנו אליו בעניין זכויות הילדים לחינוך הוא הבטחת הזכות לחינוך לכל הילדים הן באמצעות סילוק המכשולים לפניהם בכל הדרגים של מוסדות החינוך והן באמצעות תחיקה, שתפקידה להבטיח את המינימום ההכרחי לקיומן של משפחות (שכר מינימום, ביטוח אבטלה, מענק ילדים וכו') כדי שהעוני לא יפגע בילדיהן יותר משחוש הצדק יכול להשלים עמו. תהליך זה עודו בחיתוליו והליברליזם הכלכלי מנסה לעצור אותו. אך קולותיהם של הפרידמנים ודומיהם אינם אלא הדים מן העבר, המעוררים נוסטלגיה אצל בעלי זכויות יתר, ישנים וחדשים, המבקשים להוסיף ולקיים אותו.

ואולם אם נדמה כי בהיבט הפוליטי-האידיאולוגי של הבעיה נמצאו פתרונות העולים בקנה אחד עם הרגישות הסוציאלית ועם תפיסת הצדק המקובלת על בני אדם בדורנו, בהיבט החינוכי המהותי העניין סבוך יותר ורחוק יותר מפתרון.

חוקי חינוך חובה מביאים בימינו אל בית הספר, לשנים רבות, את כל הילדים של אותה חברה, בכללם את אלה ששהותם בבית הספר, לאחר השלמת חוק לימודיהם, תוכר בהם היטב. הם ילמדו בו ויתקדמו באמצעותו, שלב אחרי שלב, עד שיתקבלו ללימודים המכשירים את האדם לתפקיד תעסוקתי מורכב, המזכה את בעליו בתגמולים נכבדים וביוקרה נאותה. ואולם בכללם נמצאים גם אחרים, רבים מן הקודמים, שלא יפיקו תועלת רבה משהותם רבת השנים בבית הספר, ולאחר השלמת לימודיהם תציע להם החברה תפקידים פשוטים, דלי יוקרה ומעוטי תגמולים. באשר לילדים אלה אין יסוד לאמונה שהמצב ישתנה לטובה אפילו אם תוארך תקופת לימוד החובה בבית הספר. סביר יותר להניח שמצבם יחמיר, כלומר שהרחבת חוקי חינוך חובה רק תעמיק את האי-שוויון בחברה. וכל זה משום שאותם תלמידים היודעים להפיק תועלת משירותי בית הספר היום יפיקו תועלת רבה יותר לכשתוארך תקופת הלימודים בו. לעומת זאת, אלה הנכשלים בו כיום, כישלונם יגדל באופן יחסי לתוספת זמן שהותם בין כתליו. שכן כישלונם של ילדים אלה לא נגרם ממיעוט הזמן שעמד לרשותו של בית הספר, אלא מקוצר ידו לנצל את הזמן שעמד לרשותו כדי לקדם ילדים אלה על פי מטרותיו. זאת ועוד: ילד המבלה שמונה שנים בסביבה בלתי משמעותית בעיניו, המטילה עליו שיעמום ורוגז -- וכזה הוא בית הספר בעיני רבים מבני המעמד הנמוך -- קשה להאמין כי התפתחותו הנפשית לא תיפגם. אם תקופה זו תוארך ותקיף עשר או 12 שנים, הוא רק ייפגע יותר.

קיצורו של דבר: בית הספר במתכונתו המצויה ניצב חסר אוניס נוכח כישלונם של ילדים שברובם הם ילדיהם של החלשים והנחותים בחברה.

כיצד להסביר את כישלונם של בני המעמדות הנמוכים בבית הספר? כריסטופר גינקס, מחשובי חוקרי הזיקה שבין האי-שוויון החברתי לבין בית הספר, קובע על יסוד מחקר קפדני, זהיר ומבוקר, כי בית הספר אינו תורם דבר לשוויון במיומנויות הקוגניטיביות של ילדים באמצעות

העלאת רמתם של ילדי השכבות החלשות בחברה; כישלונם של ילדים אלה בבית הספר מעיד על כך שהם "מושפעים הרבה יותר ממה שקורה במשפחותיהם משהם מושפעים ממה שקורה בבית הספר".³

ומזווית ראייה אחרת הוא מנסח קביעה זו עצמה בדברים אלה:

טיבה של תפוקת בית הספר תלוי במידה רבה בתשומה אחת ויחידה, והיא תכונותיהם של הילדים בבואם לבית הספר. כל היתר -- תקציבו של בית הספר, מדיניותו, תכונות מוריו -- הוא משני בחשיבותו או אף בלתי רלוונטי לחלוטין.⁴

במילים אחרות ניתן לנסח טענה זו כך: מה שקובע את הישגיהם של בוגרי בית הספר מכל סוג שהוא (מגן הילדים ועד האוניברסיטה) אלו הן התכונות שהביאו עמם בבואם לבית הספר. השפעתן של תכונות אלו על רמת ההישגים חזקה יותר מטיב פעולותיו של בית הספר. מהן תכונות אלו הקובעות את הישגיו של התלמיד? על כך עונה אותו חוקר: "עמדות תרבות, ערכים והרצון ללמוד (taste for schooling) ממלאים תפקיד גדול אף יותר מן הכישרון והכסף".⁵ לדעתו אפוא לא התכונות הגנטיות בעיקר הן הקובעות כאן, אלא התכונות הנעוצות בסביבה ובסביבה המשפחתית במיוחד. נוכל לסכם קביעה זו כך: יש משפחות שילדיהן, בבואם לבית הספר, יודעים להפיק תועלת משירותיו, ויש משפחות שעקב עמדות התרבות, הערכים ועצמת הרצון ללמוד שהן מקנות לילדיהן, מונעות מהם בדרך מן הדרכים את היכולת להיענות לגירוייו של בית הספר וממילא להפיק ממנו תועלת. כזו תהיה בדרך כלל מנת חלקם של ילדי משפחות אלו, אפילו של בעלי כישרונות בינוניים ולמעלה מזה, ולא רק של חסרי הכישרון שביניהם. ילדים אלה אינם לומדים בבית הספר, או במילים אחרות, בית הספר אינו יודע ללמדם, מכיוון שמשפחותיהם לא הכינו אותם ללימודים בו על-ידי ציודם בעמדות מסוג מסוים, ולא בשל היותם נחשלים ברמת משכלם או בכישוריהם.

מהו אפוא אותו דבר בבית הספר המפריע לבני המעמד הנמוך ומונע מהם הצלחה בלימודים? בית הספר הוא מוסד הבנוי על פי צרכיו האידאולוגיים של המעמד הבינוני; הערכים וסוגי הדעת, הנימוסים וההתנהגויות המוערכים במעמד הזה הם התכנים שבית הספר מנסה להקנות לתלמידיו. עקרונית, אין כל סיבה שתמנע מבני מעמד אחר ללמוד את כל התכנים האלה. ילדים מסוגלים ללמוד אף תכנים של תרבות שהיא זרה להם לחלוטין. כך, דרך משל, למדו בני מהגרים יהודים שהגיעו ממזרח אירופה למערב אירופה או לאמריקה את תרבויות גרמניה, אנגליה, צרפת, ארצות הברית ועוד. מה אם כן מפריע לילדי המעמד הנמוך בארץ ללמוד בדרך דומה את תרבותו של המעמד הבינוני, שמבחינות רבות הוא קרוב יותר לעולמם משהייתה התרבות האמריקנית לילדי יהודים שהגיעו לשם מאוקראינה? התשובה על שאלה זו נעוצה כנראה בעובדה הבאה: בית הספר בימינו אינו בנוי רק על פי צרכיו האידאולוגיים של המעמד הבינוני, אלא גם על פי תכונותיהם הפסיכולוגיות של ילדי מעמד זה, תכונות שרכשו אצל משפחותיהם באמצעות דפוסי החינוך המקובלים רק במשפחות המעמד הבינוני ואינן מקובלות במשפחות האחרות. דברים אלה ידועים לחוקרים זה מכבר.⁶

ובכן, יש לנו עניין עם בית ספר שתכניו ושיטות פעולתו גזורים לפי הצרכים והתכונות של ילדי מעמד אחד, ואילו מבנהו וארגונו מוגדרים כפתוחים לכול. מכאן התפצלות אוכלוסיית בוגריו לשתי קבוצות: חברי קבוצה אחת פונים לאחר שסיימו את לימודיהם הכלליים למוסדות לימוד המכשירים אותם לעיסוקים יוקרתיים, עתירי תגמולים, ואילו חברי הקבוצה האחרת פונים לאחר סיום חוק לימודיהם הפורמליים, במישרין או בתיווכה של הכשרה מעשית קצרה, אל עיסוקים פשוטים ואף פשוטים מאוד, שהם דלי יוקרה ודלי תגמולים. מכיוון שזכייה ביוקרה ובתגמולים זקוקה לגיטימציה, ומכיוון שתעודת בית הספר מהווה לגיטימציה, יש להסכים

להגדרת בית הספר של החוקר שמדבריו כבר הבאנו, האומרת שבית הספר בחברתנו הוא "מכשיר לגליטימיציה להקצאת זכויות יתר",⁷ כלומר מכשיר המעניק לאי-שוויון בחלוקת התגמולים בחברה טעם וצידוק. על פי טעם וצידוק אלה, יגיעו בני המעמד הבינוני הלומדים בבית הספר הכללי לבית ספר סלקטיבי (בין שזה בית ספר תיכון ובין שזו אוניברסיטה -- הכול לפי דרגת המדיניות השוויונית שבמדינות השונות), ובסופו של דבר למוסד הכשרה אקסקלוסיבי (כגון בית ספר לרפואה, פקולטה למשפטים, קורס טיס בצבא וכו'), ויקימו משפחות של מעמד בינוני שביניהן גם הם עתידים להצליח בבית הספר. בני המעמדות הנמוכים, לעומת זאת, לא יגיעו למוסדות חינוך "המייצרים" אנשים למעמד הבינוני, אלא יקימו משפחות כמו אלה שבהן נולדו, ועקב כך גם ילדיהם לא יפיקו תועלת בעתיד מבית הספר. סדר דברים צפוי זה מעמיד בספק את התוקף המוסרי שבלגיטימציה המקובלת של חלוקת זכויות היתר באמצעות בית הספר, ולפיה "מגיע" למצליחים בבית הספר לקבל זכויות יתר מידי החברה (כלומר מידי האחרים). לטענה זו היה אולי טעם של צדק אילו אפשר היה לטעון כי המירוץ מתרחש באמת בין כותלי בית הספר. אך המירוץ מוכרע מחוץ לבית הספר, ולמעשה לפני שהילד מגיע אליו. תוצאות המירוץ נקבעות בבית המשפחה, ובית הספר רק מעניק לזוכים ולמפסידים במרוץ הזה תעודות המאשרות כביכול שהצליחו או שנכשלו בין כתליו. בכך ממלא בית הספר תפקיד חברתי: הוא נותן לגליטימציה של גורם אובייקטיבי כביכול לאי-שוויון שהחברה המצויה זקוקה לו ומקיימת אותו, תוך כדי הסתייעות בשירותיו.

אך לא בזה די. חוקר בית ספר נוסף מעיר על צד נוסף של עניין זה :

כישלונם של בתי הספר (על פי הישגי תלמידיהם) הוא למעשה אמת מידה להצלחתם החברתית, כך היה בעבר וכך קורה גם היום. ביתר פירוט: נראה לי כי כישלונם של ילדים רבים היה ועודנו בבחינת חוויה לימודית התואמת בדיוק את המקום השמור למענם ולמשפחותיהם בארגון החברתי. מלמדים אותם להיכשל ולהשלים עם כישלונם.⁸

במילים אחרות: בהכשילו את בני המעמד הנמוך פועל בית הספר פעולה תכליתית שנודעת לה משמעות בחברותם. הכישלון בבית הספר נועד להכניס לכישלון הצפוי להם בחיים ולהביאם לידי כך שישלימו עמו מראש. כלומר, בית הספר אינו רק מנגנון לגליטימציה של הקצאת זכויות יתר לחלק מאוכלוסיית תלמידיו; הוא גם מנגנון המכוון חלק אחר מאוכלוסיית התלמידים לכישלון הצפוי להם בחיים. את שני התפקידים האלה הוא ממלא בשליחות החברה שבה הוא פועל, ורק במלאו את התפקיד הכפול ממלא בית הספר את ייעודו בחברה. אי-אפשר להתעלם מכך ששתי אוכלוסיות תלמידים אלו הן אוכלוסיות "סגורות" למעשה, שהמעברים ביניהן צרים מאוד ורק מעטים עוברים דרכם. יוצא מכל אלה שבית הספר המצוי אינו מכשיר לקידום שוויון בחברה, אלא נועד על פי המגמות המובלעות במבנהו ובתפקידו לשמש מכשיר לקיום האי-שוויון ולצידוקו.

בין שתי האוכלוסיות של בית הספר -- זו היודעת להפיק ממנו תועלת וזו שאינה יודעת להפיק ממנו תועלת -- נמצאת שכבת ביניים שעמה נמנים אלה שעל פי מרבית תכונותיהם היו צריכים להשתייך לאוכלוסייה אחת, אלא שהם שייכים, לרוב מסיבות כמוסות, לאוכלוסייה אחרת. ביניהם אנו מוצאים כמובן תלמידים שצריכים היו להפיק תועלת מבית הספר ואינם מפיקים, ותלמידים אחרים שעל פי הרקע המשפחתי שלהם היו צפויים שלא להפיק תועלת מבית הספר, ואף על פי כן הם לומדים בו ומנצלים היטב את שירותיו. הימצאותם של האחרונים משמשת כראיה לטיעוניהם של המבקשים לעזור לילדי שכבות המצוקה על-ידי קידום החברתי באמצעות בית הספר; מה שעלה בידי מעטים, בני שכבות המצוקה, שידעו להפיק תועלת מבית הספר ולשפר את מצבם, יכול לעלות גם בידיהם של האחרים. למרבה הצער אין טענה זו משכנעת. המעטים,

החורגים בתכונותיהם מן האוכלוסייה שעמה הם נמנים, על פי רוב מעידים רק על עצמם. הם מעידים על כך שהם שונים מן האחרים, בין שזיהינו מה גרם לכך ובין שלא, אך אין הם מעידים על כלל אוכלוסיית המוצא שלהם.

בקבוצה אחרת, השוכנת על הגבול שבין שתי האוכלוסיות, נמצאים ילדים שאינם שייכים בבירור לאחת משתי האוכלוסיות. מסיבות שלא כולן ברורות אנו מוצאים בין ילדים שהיו צפויים לכישלון בבית הספר, ילדים שתכונותיהם אופייניות בחלקן לאוכלוסיית הנכשלים ובחלקן לאוכלוסיית המצליחים. בעזרת מאמץ טיפולי מכוון ניתן להעביר חלק מהם אל המצליחים. תכונתם הבולטת: הם מגיבים בחיוב לשיטות טיפול מיוחדות, העשויות לשקם את יכולתם להשתתף בפעולות המקובלות בבית ספר, פעולות המאפיינות את ילדי המעמד הבינוני. זו הקבוצה שאת שיטת הטיפול בה ואת התאוריה שעליה היא מבוססת העמיד קרל פרנקשטיין.⁹

בני שתי הקבוצות האלו, הנמצאות באזור הגבול שבין שתי האוכלוסיות השונות זו מזו ברקע המשפחתי של חבריהן, עשויים לנצל את בית הספר כמכשיר לשינוי מעמדם החברתי כלפי מעלה, כלומר למעלה מן המקום שבו נמצאו הוריהם. ואולם מעבר לשתי הקבוצות האלה נמצאת אוכלוסייה גדולה למדי של ילדים שבית הספר אינו יודע כיצד לטפל בהם והם אינם יודעים להפיק תועלת ממנו, ובנוגע אליהם אין סיכוי רב ששהותם בבית הספר המצוי תקדם אותם, וכך תצמצם את הפער החברתי בינם לבין האחרים בחברה.

ילדי אוכלוסייה זו ימשיכו לבוא לבית הספר כדי שזה יזמן להם כישלונות בלימודים שנועדו להכינם נפשית לקראת כישלונם בעתיד בחייהם. בית הספר ימשיך לפעול בכיוון זה, מכיוון שהוא מכשיר של החברה, שכן החברה זקוקה לרבים שיהיו פועלי ייצור פשוטים ומקצועיים, עובדי שירותים למיניהם שתגמוליהם זעומים ועבודתם מתסכלת, וכל אלה צריכים ללמוד מילדותם שלא לבקש סיפוקים מעודנים והצלחות מרשימות. החברה המצויה זקוקה גם למחוסרי עבודה כדי שהעובדים לא יתבעו חלק גדול יותר של העוגה לעצמם, וגם בהכנתם של אלה יש חלק לבית הספר. בית הספר משרת את החברה לא רק בכך שהוא מכין לה קבוצות עילית בכל התחומים, אלא גם בכך שהוא מכין נפשית רבים יותר לפעול תחת מרותן של קבוצות עילית אלו ולהשלים עם חייהם דלי המשמעות. מכאן שבעיית צמצום הפערים בחברה אינה בעיה של חינוך ואין בית הספר מכשיר לפתרונה; זוהי בעיה חברתית, ואילו רצתה החברה לפתור אותה הייתה יודעת אילו צעדים לנקוט. בית הספר אינו אמצעי לפתרון בעיות פוליטיות וכלכליות, ואילו לרשותה של החברה עומדים כל האמצעים הדרושים לפתרון בעיות כאלו. מדוע אפוא חוזרת ונשנית הפנייה אל בית הספר, שאינו בנוי למילוי תפקידים כאלה, שישמש אמצעי לצמצום פערים (ויש המדברים אפילו על סגירתם)? זאת מפני שהחברה המצויה אינה מעוניינת כנראה בשינוי, שכתוצאה ממנו יתרחב השוויון החברתי ויצטמצם האי-שוויון. הפנייה לבית הספר לא באה לקדם פתרון אלא באה במקום ניסיון אמתי לפתור את הבעיה.

רעיון צמצום הפערים בישראל נתמך ברעיון של ביטול הזהות בין מוצא עדתי לבין מעמד חברתי. צירוף שני רעיונות אלה אומר שבית הספר (באמצעות הרפורמה המכונה "אינטגרציה") צריך להביא לידי כך שייצוגם של בני עדות המזרח בקרב תלמידי האוניברסיטה, בקרב המקצועות היוקרתיים שהכנסה גדולה בצדם וכו', יעלה עד שאחוזם בקרבם יהיה דומה לאחוזם באוכלוסייה כולה. רעיון השוויון, על פי הפירוש המקובל בישראל, אינו חתירה לחברה מבוססת על שוויון, אלא חתירה לחברה שהאי-שוויון שבה מתחלק שווה פחות או יותר בין בני העדות השונות. הצרכים הנפשיים והפוליטיים המכתיבים תביעה זו ברורים ומובנים. למרבה הצער לא נראה כי גדול הוא הסיכוי לשנות את פני הדברים ברוח תביעה זו באמצעות בית הספר. וזאת ראשית משום שבית הספר המצוי -- לפני האינטגרציה, כמו גם אחריה -- אינו מסוגל לכך. אם נכונה הטענה האומרת שטיב התפוקה של בית הספר תלוי בתכונותיהם של התלמידים הבאים אליו יותר משהוא תלוי בטיבו של התהליך המתרחש בו -- וכל מורה יודע שזו טענה נכונה -- אין לצפות

לשינוי שיתרחש כתוצאה מפעולותיו של בית הספר לפני שיתחולל שינוי של ממש בדרכי תפקודן של המשפחות. אין ספק ששינוי כזה יתרחש ויקדים לבוא ויעמיק לחדור ככל שמשפחות אלה לא תהיינה נתונות בלחץ התובע מהן להשתנות. תרבות ההמונים של החברות המודרניות משתלטת על כל שכבות החברה וגורמת שידמו זו לזו. אין סיבה לפקפק בכך שזה יקרה גם למשפחות שתרבותן בשעה הזאת היא תרבות מסורתית מובהקת. אולם זה תהליך ממושך, ובמקרים רבים הוא כרוך בסבל רב. פעולה חברתית מכוונת יכולה אולי לזרז מעט את התהליך הבלתי נמנע הזה, ובוודאי יש בה כדי לחסוך מן המעורבים בו סבל, תהייה ומבוכה. שהרי זו הבעיה: כל עוד ימשיכו המשפחות הללו לקיים את דפוסי חייהם, כלומר את תרבותם, יהיו בניהם צפויים לכישלון, ואילו שינוי תרבותי סטיכי, המתרחש עקב התפוררות התרבות של הקבוצות הללו, עלול להביא רבים מאנשיה לידי עמדה עוינת כלפי החברה. במקרים כאלה מתרחשת האקולטורציה בתיווכו של שלב משברי ביחסים שבין שתי הקבוצות. כדי למנוע את המשבר, הכרוך בסבל רב, אפשר וצריך להפעיל את כל מוסדות החברה כך שידאגו להכשרה מקצועית ולתעסוקה, לשיכון ולארגון קהילתי, לצרכים הרוחניים-התרבותיים וכיוצא בזה. גם בית הספר יכול לתרום משהו לתהליך זה של מיתון המשבר, אלא שבכלים העומדים לרשותו ובמבנהו הקיים, אין הוא יכול לקדם את ילדי השכבות החלשות בחברה, כך שמכוח פעולותיו בלבד יהיו מסוגלים לתפוס מקום טוב יותר בחברה.

כדי שבית הספר יוכל לתרום לא רק למיתונו של המשבר אלא גם לקידום של ילדים הזקוקים לטיפול אחר המותאם לצורכיהם, צריך לשנותו מיסודו. יש שתי אסטרטגיות שבני אדם נוקטים בבואם לשנות מוסד ממוסדות החברה: אחת רפורמטורית ואחת רדיקלית. האסטרטגיה הרדיקלית פותחת בניסיון להבין את מהות הבעיה הטעונה פתרון ואת מהות הצרכים האנושיים שמתסכולם נולדה. הפתרון שהיא מעלה אמור לתאם את המהויות האלו. האסטרטגיה הרפורמטורית, לעומת זאת, פותחת בניסיון להבין את הנסיבות החברתיות, לרבות אותו רכיב שהטיפול בו עשוי להפחית את המתחים שהבעיה יוצרת. בעייתו של בית הספר בתקופה זו ותפקידו בצמצום הפערים החברתיים זכו לכמה וכמה טיפולים ברוח האסטרטגיה הרפורמטורית. המובהק שביניהם הוא האפליה המתקנת.¹⁰ עיקרו: מכיוון שבני שכבות חברתיות או קבוצות אתניות מקופחות אינם יכולים להתחרות בבני המעמד הבינוני ולזכות בתחרות חופשית על מקומות במוסדות הכשרה למקצועות יוקרה (בית ספר לרפואה, למשל), יש לשריין למענם כמה מקומות שעליהם יתחרו בינם לבין עצמם ויוכלו לזכות בהם על פי הישגים פחותים מאלה הנדרשים מן האחרים. אופיו הרפורמטורי של פתרון זה ניכר בראש ובראשונה בזה שאינו בא לפתור את בעייתם של צעירי השכבה או הקבוצה המקופחת, אלא לפצות יחידים בה, המהווים בשל הצלחתם היחסית את הקטע הרגיש ביותר, שהוא גם המסוכן ביותר מבחינה חברתית. פתרון זה גם אינו מכבד את צורכי המקצועות. עד כה נדרשו תכונות והישגים מסוימים כדי להתקבל לבית ספר המכשיר למקצוע מורכב, ומי שלא גילה תכונות כאלו או שלא הגיע לרמת ההישגים הנדרשת, נדחה בטענה שאין לו סיכויים להצליח בלימודי מוסד זה וממילא בעיסוקו במקצוע הנלמד בו. עתה מתברר -- אם נתייחס ברצינות לעקרונות האפליה המתקנת -- שאפשר להצליח גם בלי התכונות ובלי ההישגים, שחסרונם פסל בעבר רבים מלהשיג את מבוקשם.

אופייה האופורטוניסטי של גישה זו ניכר בבירור גם באי-התחשבותה בתוצאות פתרוניתיה. שריון מקומות לימוד במוסדות שרבים מבקשים ללמוד בהם משאיר בחוץ מועמדים שאינם שייכים לקבוצה שלמענה שוריינו המקומות, ושבמקרים רבים הם עולים בכישוריהם על אלה שמתקבלים מכוח האפליה המתקנת. בדרך זו נוצרת בעיה חדשה באותו רגע ממש שנדמה כי נפתרה הבעיה הישנה. שהרי קשה להצדיק את קיפוחו של מועמד למרות כישוריו הטובים יותר, כדי להיטיב עם מועמד שיש לו כישורים פחותים. במקרה זה פוגע הפתרון של האפליה המתקנת בעקרון זכויות האדם, בלי שהבעיה החברתית תזכה בפתרון ממשי; הוא מחליף סוג אחד של

מקופחים בסוג אחר. זה עיקרה של הגישה הרפורמטורית, הנמנעת מלרדת אל שורשיהן של הבעיות.¹¹ אחרי שמופעלים הפתרונות ברוח רפורמטורית וגם אחרי שהם מצליחים, לא משתנים העקרונות שעל פיהם פועלים מוסדות החינוך. שונה מזו הגישה הרדיקלית.

בשלב הזה של תולדותיו נקלע בית הספר למצב מוזר. מטבע בריאתו, על פי עקרונות מבנהו ולפי תפקודיו, הריהו מוסד הפועל דור אחר דור, למען חידושו וצידוקו של האי-שוויון שבחברה. בית הספר היה מוסד תחרותי עוד לפני שהחברה התחרותית-ההישגית באה לעולם, והוא ממשיך להיות מוסד סלקטיבי על פי מטרותיו ודרכי פעולתו גם אחרי שהוכרז עליו שהוא מוסד "לכול". תכונות אלו מובלעות במבנהו ובשיטותיו, והן המאפשרות לו למלא את התפקיד שהחברה הטילה עליו, שהוא בלשונו של ג'נקס, "מכשיר לגייטימציה להקצאת זכויות יתר". אך בימינו הורכבה על גבו של בית הספר אידאולוגיה שווינונית, המגדירה אותו כ"מוסד שעליו לצמצם את הפערים החברתיים". דומה שהרבה מן השיתוק שבו שרוי בית הספר בימינו מקורו בסתירה זו שבין מבנהו ותפקידו, שהם אנטי-שווינוניים, לבין האידאולוגיה והרטוריקה השווינוניות המכסות עליהם. גורמים מנהליים של החינוך, לרבות האוניברסיטאות וחוקריהן, מטשטשים את מצב השיתוק שבו שרוי בית הספר באמצעות מהומות רבות שהם מקימים סביבו. אך מי שמתעלם ממהומות אלו (רפורמות ארגוניות, ייצור חסר אבחנה של תכניות לימודים חדשות, הצעת שיטות הוראה חדשות כביכול וכו'), ובוחן את הדברים כמות שהם, אינו מופתע מממצאי המחקר המסתכמים במסקנה האומרת שבית הספר אינו תורם כיום, כפי שלא תרם בעבר, לקידום השוויון בהזדמנויות, ובוודאי אינו תורם לקידומו של השוויון בתוצאות: בהכנסה ובמעמד. כן, אין הוא מופתע מן העובדה שלמרות שלושה דורות של דיבורים על הצורך במתן סיפוק לצרכים ההתפתחותיים האינדיבידואליים של התלמידים, כלומר גם לצורכיהם האינדיבידואליים של בני המעמד הנמוך, נשאר בית הספר אדיש כלפיהם כפי שהיה מאז ומתמיד.¹²

בית הספר לא יצר את האי-שוויון, אך בכל תולדותיו הוא פעל כמנגנון לביסוסו. הוא עשה זאת באמצעות הפצת אידאולוגיית האי-שוויון והחדרתה. בית הספר, על פי מבנהו ועל פי היחסים השוררים בו, לא כל שכן על פי תכניו הקוגניטיביים, מלמד את תלמידיו שהצטיינות מצדיקה גמול, אפילו אם מקורה אינו במאמץ, בהתמדה, באומץ וכו', אלא בסגולות מלידה. בית הספר אינו אוהב להכריז על אידאולוגיה זו ולדבר בה במפורש, כפי שהוא עושה למשל באידאולוגיית "השירות למען הכלל שלא על מנת לקבל פרס". אך ראה זה פלא: דווקא האידאולוגיה המוצנעת של גמול -- כסף וכבוד -- נקלטת בתודעת התלמידים יותר משנקלטת האידאולוגיה הקולנית המפורשת של מסירות לזולת והשירות לשמו.

עוד דרך שבה תורם בית הספר לביסוסו של האי-שוויון, והיא משמעותית יותר מן הקודמת, היא התמיכה בתכונות הנפש הדרושות למשטר של אי-שוויון: אדנות, יוהרה, תוקפנות, אי-התחשבות בזולת ואטימות, מכאן; פחד, היעדר יזמה ושאיפות, השלמה עם הגורל, נכונות לכניעה, ומעל לכול רגש נחיתות עמוק הגובל לעתים ברגש של התבטלות עצמית, מכאן. התכונות הללו, משני הסוגים, אינן כלולות במטרותיו של בית הספר. אדרבה, במישור הגלוי והמוצהר שולל בית הספר את היוהרה כשם שהוא שולל את ההתבטלות העצמית, את התוקפנות כמו את הנכונות לכניעה. ואולם, באמצעות יסודות ארגונו, סגנון היחסים שבו וסולם ערכיו, הוא תורם להשלטת התכונות האלו באישיות תלמידו -- תכונות מסוג זה לתלמידים האלו ותכונות מסוג זה לתלמידים האחרים. החזק ילד במשך שנים אחדות בסביבה שהיא חסרת משמעות בעיניו (הרבה מן המתרחש בבית ספר הוא חסר משמעות בעיניהם של ילדי המעמד הנמוך), הכשל אותו בשתי בחינות בחודש, הוקע את התנהגותו פעמיים ביום, תקן את לשונו פעמיים בשעה, דחה את דעתו אם העז להשמיעה וכו' וכו', ואתה נמצא מגדל אדם שאין לו כל סיכוי להיות רופא או מהנדס, מנהל סניף של רשת שיווק או פקיד בכיר בשירות ציבורי. למען קיומו עתיד ילד זה להיאחז בתפקידים פשוטים, לעתים פשוטים מאוד (אם לא יעדיף להבטיח את קיומו באמצעות פעילות א-

סוציאלית או אנטי-סוציאלית). נכון, לא בגלל בית הספר מזומנים לו סיכויים אלה, אך בית הספר מכינו לקראתם הכנה נפשית ורוחנית, עד שאין הילד מאמין עוד שמגיע לו משהו טוב מזה, או שהוא מסוגל לטוב מזה. הוא יגדל לתוך תפקידים עלובים מכיוון שהחברה צריכה אנשים בתפקידים אלה, ועל כן היא מתמרנת שכבות של בני אדם לקראתם, והוא יתפקד בהם מכיוון שבית הספר (בין יתר הגורמים שנטלו בזה חלק) עיוות את אישיותו, שבר את רוחו והכינו לגורל שנועד לו.

מכאן אנו למדים על מה שבית הספר יכול היה לעשות אילו מוריו והנהגתו לא רק רצו לעשות משהו למען ילדים אלה (והם רוצים ללא ספק), אלא גם הבינו את בעייתם. אין הכרח שאלה העתידים לפנות לאחר סיום חוק לימודיהם בבית הספר לתפקידים פשוטים, שתגמוליהם דלים, יגיעו אליהם כשהם שבורים ברוחם ופגועים בהכרת ערך עצמם. אין בית הספר חייב לשבור את רוחם של הילדים ואין הוא חייב לייאש אותם מראש מכל סיכוי. ילדים אלה, אפילו יגיעו לתחתית הסולם של המבנה חברתי (כי שם החברה המצויה צריכה אותם ורוצה בהם), ייתכן שיגיעו לשם כשהם מכירים בערך עצמם ומבינים את מנגנוניה של החברה שהביאה אותם למקום שבו הם נמצאים. אם יש סיכוי שייחלצו ממצוקתם, אזי סיכוי זה מותנה בשימור כבודם האנושי ובטיפוח מודעותם, יותר משהוא מותנה בהצלחתם או בכישלונם בלימודיהם. הרטוריקה של סגירת פערים באמצעות בית הספר לא זו בלבד שאינה מועילה ולא זו בלבד שהיא באה להסוות מטרות הפוכות, היא אף מגבירה את דיכויים של ילדי המעמד הנמוך: בשם רטוריקה זו מופעל לחץ נוסף על הילדים, שתוצאותיו הן כישלון נוסף.

פתרון רדיקלי לבעיה זו מחייב את שינויו של בית הספר. ראשיתו של השינוי הוא ביטול תפקידו של בית הספר כמנגנון מיון והצבה של ילדי החברה במסלולים השונים המוליכים לתפקידים חברתיים מסוגים שונים. רק כאשר בית הספר ישוחרר מתפקיד זה, ההופך אותו למנגנון רפרודוקציה של האי-שוויון בחברה ומסלף את כל מעשיו, תימצא הדרך לטיפול בילדים שהם קרבנותיה של החברה בלי לדכאם דיכוי נוסף, ואולי אף לקדמם לפי מטרותיו של בית הספר בתחום האינטלקטואלי בלי לפגוע בהווייתם האמוציונלית. עיקרו של טיפול זה, שבפרטיו המתודיים לא נעסוק כאן, יתבטא ללא ספק בארגון בית הספר כסביבה המעניקה לכל הנמצאים בה את מרב ההזדמנויות לחוויות של הצלחה.

אין להבין את התביעה לזימון חוויות הצלחה לילדי בית הספר כהעדפה של הצרכים האמוציונליים של הילד על פני הישגיו האינטלקטואליים; גם אין להבינה כאילו משתמע ממנה שחוויות תסכולים וכישלונות מונעת בהכרח הישגים אינטלקטואליים. התביעה להמעטת חוויות מסוג זה מקורה בהערכה שעיוותי אישיות ופגימות באופיים של בני אדם שחוויות כאלה מותרות, מחבלות ביחיד ובחברתו לא פחות משמחבל בהם היעדר הישגים אינטלקטואליים ראויים לשמם, בלי להמעיט כלל וכלל בחשיבותם של האחרונים. בית הספר המצוי אינו יכול "לצמצם פערים" על-ידי הבטחה לבני השכבות החלשות הישגים שיהיו דומים להישגיהם של בני המעמד הבינוני. בנסותו להביא את ילדי המעמד הנמוך להישגים באמצעות מניפולציות יתרות בהם, הוא רק מוסיף חטא על פשע -- עיוותי אישיות על פיגור אינטלקטואלי. עיוותים אלה הם פועל יוצא של אבחון מוטעה, האומר שבעייתם הראשונה של ילדי השכבות החלשות היא דלות הישגים בבית הספר. בעייתם אחרת היא -- כישלונם הבלתי נמנע כמעט בבית הספר הופך בתיווכן של השיטות הנהוגות בבית הספר לעיוותי אופי ואישיות. עקב זה אין הם מצוידים בצאתם אל החיים בסגולות ובתכונות העשויות לעזור להם לשפר את מצבם. גירום ברונר הציג עניין זה בדרך קולעת לאמור: "בעייתם של ילדי העוני אינו קיפוח תרבותי שיש לטפל בו כמו שרופאים מטפלים במחסור של ויטמינים בגוף, כלומר באמצעות מנה גדושה של תכניות העשרה" -- הדרך שאותה נוקטים בתני הספר בבואם לעזור לילדי עניים. הדרך שעליה ממליץ ברונר היא "לאפשר לעניים להגיע לידי תחושת כוחם".¹³ סיכומו של דבר: הפעולה הדרושה כיום בקרב ילדים שגדלו במשפחות

מדוכאות, להורים שלא זכו להגיע לתחושת כוחם, היא שינוי בית הספר למוסד התומך בהתפתחותם של ילדים, במקום שיהיה מוסד המקבל על עצמו לאלפם למען הצבתם בתפקידים מגוונים. שינוי כזה -- יש להדגיש -- יהיה לא רק לטובת ילדי המעמד דל האמצעים והנחות שבחברה.

הערות

- M. & R. Friedman, *Free to Choose: a Personal Statement*, NY: Harcourt, Brace, Jovanovich 1
- J. Rawls, *A Theory of Justice*, London: Oxford University Press, 1972 השו 2
- C. Jencks et al., *Inequality, A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, NY: Basic Books, 1972, p. 255 3
- 4 שם, עמ' 652.
- 5 שם, עמ' 141.
- A. Davis, *Social Class Influence upon Learning*, Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1950 6
- Jencks 7, שם, עמ' 381.
- C. Green, *The Great School Legend*, NY: Basic books, 1972, p. 152 8
- 9 ראו ק' פרנקנשטיין, **שיקום האינטליגנציה החבולה**, ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים ומשרד החינוך והתרבות, תשל"א; ה' אייגר, **הוראה משקמת לתלמידים טעוני טיפוח**, תל אביב, 1975.
- 10 בארה"ב מכונה אסטרטגיה זו Affirmative Action -- מונח החסר מובן ממשי אך המבטא את רעיון "האפליה לטובה".
- 11 את ההגנה הנמרצת ביותר על "האפליה המתקנת" בספרות הפילוסופית של ימינו אפשר למצוא בספרו של R. Dworkin, *Taking Rights Seriously*, Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- A. H. Goldman, *Justice and Reverse Discrimination*, Princeton: Princeton University Press, 1979.
- 12 S. Bowles & H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, NY: Basic Books, 1979; I. H. Spring, *Education and the Rise of the Corporate State*, Boston: Beacon Press, 1972.
- J. S. Bruner, *The Relevance of Education*, W. W. Norton, 1971, pp.1--160 13