

## שיחה שישית תעודות לאי-שוויון חברתי

**הרפז:** בפתח המאמר כתבת שלסוגיית צמצום אי-השוויון בחברה באמצעות בית הספר יש שני היבטים שונים: (א) פוליטי, שעיקרו הרחבת זכותם של רבים ככל האפשר ללמוד בבית הספר; (ב) פדגוגי, שעיקרו התאמת בית הספר עצמו למשימה של צמצום פערים. ההיבט הראשון מתייחס למצב שלפני הכניסה לבית הספר, והשני -- למצב שלאחר הכניסה אליו. ההיבט השני, אתה כותב, הוא מהותי, ובו אכן מטפל המאמר שאנו עוסקים בו עתה. אשאל אותך דווקא על ההיבט הראשון, ההיבט הפוליטי, שבו אין המאמר עוסק. היבט זה טופל על-ידי חקיקה -- חוקי חינוך חובה. האם חקיקה זו, שהייתה נחוצה ומתקדמת ביותר בזמנה, נחוצה ומתקדמת גם כיום? שאלה זו מקבלת משנה תוקף מן הטענה הבסיסית של מאמריך שלפיה בית הספר משמר ומצדיק את הפערים החברתיים, ומטענות אחרות שלך שלפיהן הלמידה בבית הספר אינה למידה משמעותית ואינה תורמת הרבה להתפתחותם של התלמידים.

**לם:** חוקי חינוך חובה היו אכן פריצת דרך גדולה בזמן חקיקתם. תמכו בהנהגתם אנשים נאורים אשר האמינו שישודות של השכלה, ראשית לכול קריאה וכתובה, יחלצו את בני העניים מבורותם וישפרו את חייהם. אך כוונות נאורות אלה לא היו הסיבה העיקרית להנהגתם של חוקים אלה. חוקי חינוך חובה היו ביטוי משפטי למונופול של המדינה המודרנית על החינוך. באמצעות תקציביה, כלומר המסים שהיא גובה מאזרחיה, שולטת המדינה על החינוך. מה גרם למדינה ליטול על עצמה את עולו של החינוך? גורם כלכלי וגורם אידאולוגי-פוליטי.

המדינות הראשונות שחוקקו חוקי חינוך חובה נכנסו באותה עת לעידן המהפכה התעשייתית הראשונה. בתי החרושת והשירותים הנלווים אליהם נזקקו מעתה לסוג חדש של עובדים: לא רק בעלי שרירים אלא גם ובעיקר כאלה שאפשר לתקשר עמם בכתב ולהפקיד בידיהם אחריות על מכוונות. את העובדים מן הסוג הזה היה צורך להכשיר בטרם ייקלטו בתהליך הייצור החדש. במקביל למהפכה התעשייתית ובזיקה אליה החלה הלאומיות למלא תפקיד בלגיטימציה של המדינות ומשטריהן. בתי הספר היו למדינה הלאומית מה שהיו בתי התפילה לדתות; באמצעות התפשטה בעולם האידאולוגיה הלאומית. במקרים רבים היא אף נוצרה בהם. ילדים מפיימונטה ומקלבריייה למדו בבית הספר שהם "איטלקים"; ילדים בוורים ופרוסים למדו שם שהם "גרמנים", וכו'.

אינטרסים כלכליים ואידאולוגיים עמדו אפוא מאחורי חקיקתם של חוקי החינוך. מאתיים שנה לאחר מכן אנו יכולים להעריך את ההישגים החיוביים והשליליים שלהם. בצדו החיובי של המאזן נמצא הקניית קרוא וכתוב, אשר קירבה את הלומדים אל התרבות של זמנם. בצדו השלילי נמצא פגיעה אנושה בהנעה של הלומדים. לפני הנהגתם של חוקי החינוך, אלה שלמדו בבית הספר עשו זאת מתוך הכרה בערכם של הלימודים. הכרה זו לא נבעה תמיד או בעיקר מצימאון דעת כפשוטו; במקרים רבים נבעה מנוהג ששלט בסביבת הלומדים. אך בכל המקרים הלומדים היו מונעים "מבפנים", הבינו שעליהם ללמוד ואף היו גאים על כך. נסה להיזכר באותו "גימנזיסט" הנושא תחת זרועו את פושקין וצי'קוב. הנהגת חוקי החינוך הפכה את הלימוד בבית הספר לשווה לכל נפש. מעתה כולם למדו את פושקין וצי'קוב. בית הספר איבד את קסמו והפך לנטל המוכתב על-ידי החוק.

אך משפחות מן המעמדות הגבוהים המשיכו לטפח בילדיהן הנעה ללימודים, וזו התפתחות בעלת משמעות מפליגה. ילדים אלה היו מוכנים נפשית ללמידה בבית הספר עוד בטרם הגיעו אליו. לעומת זאת, בני המעמדות הנמוכים, בניהם של איכרים ופועלים שלא הבינו במשך דורות רבים מדוע עליהם לשלוח את בניהם אל בית הספר שלא שיפר כלל את תנאי חייהם, לא היו מוכנים

אליו. כך המשיך בית הספר, שהיה מעתה פתוח לכאורה לכול, לשרת בנאמנות בעיקר את בני המעמד החברתי החזק בלבד.

בינתיים התרחשו תמורות ששינו את התמונה לחלוטין. המדינות אינן זקוקות עוד לבית הספר מאותם טעמים שגרמו להן בשעתו לחוקק את חוקי חינוך חובה, וההורים של בני המעמד החלש הבינו מה כוחו של בית הספר -- הם מצפים ממנו שיציב את ילדיהם בעמדות חברתיות טובות יותר מאלו שלהם. חוקי חינוך חובה סיימו אפוא את תפקידם ההיסטורי הן מבחינת הצד חיובי והן מבחינת הצד השלילי שבהם.

**הרפז:** מה יקרה אם נבטל את חוקי החינוך האלה?

**לם:** לא יקרה דבר מהותי. ספק אם יימצאו הורים אשר בהיעדר חוק מחייב לא ישלחו את ילדיהם לבית ספר כלשהו, ואם יימצאו -- יטופלו בוודאי על-ידי עובדים סוציאליים.

**הרפז:** עם זאת, לא רבים מצליחים בבית הספר ולא רבים מגיעים באמצעותו למקצועות עתירי תגמולים. רק כ-35 אחוז מבוגרי בית הספר מקבלים תעודות בגרות, והרבה פחות מזה מקבלים תעודות בגרות עתירות בונסים המאפשרות להם להתקבל לחוגים יוקרתיים באוניברסיטאות. המאמר שאנו דנים בו עוסק בסוגיה זו. הוא שואל ארבע שאלות: (1) מדוע מעטים מצליחים בבית הספר ורבים נכשלים בו; (2) מהי תרומת בית הספר עצמו לתופעה זו; (3) מהי תרומת בית הספר לחברה הבלתי-שוויונית; (4) מה יש לעשות כדי להגביר את סיכויי הצלחתם של רבים יותר בבית הספר ולמתן את אי-השוויון בחברה. על השאלה הראשונה המאמר משיב: מה שחורף את גורלם של ילדים בבית הספר הן התכונות -- הנעות, נטיות, ציפיות, הרגלים, מיומנויות, ידע -- שעמן הם באים אליו. ילדים המצוידים בתכונות מתאימות יפיקו ממנו תועלת ויתקדמו בו ובאמצעותו; ילדים שאינם מצוידים בתכונות המתאימות לא יפיקו ממנו תועלת וייכשלו בו ועל ידו. על השאלה השנייה הוא משיב: בית הספר תורם להצלחתם של מעטים ולכישלונם של רבים משום שמבנהו -- שיטת ההוראה, איכות הלמידה, תכנית הלימודים, הקודים הפנימיים -- מהווה שלוחה של משפחות מן המעמד הבינוני והגבוה. לילדים מן המעמד הנמוך הוא מייצג עולם זר שהם מתקשים להסתגל אליו. על השאלה השלישית הוא משיב: בית הספר הוא מוסד הנותן לגיטימציה (תעודות) לאי-השוויון בחברה; וכן, הוא מחנך על-ידי תכנית הלימודים הגלויה והסמויה שלו לאי-שוויון; וכן, באמצעות התעודות החלשות שהוא נותן לחלק נכבד מתלמידיו הוא מכשיר אותם לחיים הצפויים להם מחוץ לבית הספר, חיים שבהם יועסקו בעבודות פשוטות ודלות תגמולים. על השאלה הרביעית הוא משיב: יש לשנות באורח רדיקלי את מבנה בית הספר -- להפוך אותו ממנגנון של מיון תלמידים למסגרת המטפחת את כבודם ושכלם; ממנגנון של שכפול החברה הריבודית למסגרת של יצירת חברה אחרת, שוויונית וצודקת יותר. שאלות ותשובות אלו מפריכות עמדה רווחת שלפיה בית הספר הוא "המשווה הגדול" -- מוסד המעניק שוויון הזדמנויות ומאפשר לבני המעמד הנמוך לתקן את מצבם ולנוע למעמד חברתי גבוה יותר.

נראה לי שהתמונה הקודרת כל כך של בית הספר כיוצר אי-שוויון ומכשיר אותו היא אמנם בעלת כוח משיכה חזק לצידי קונספירציות למיניהם, אך היא מעוותת למדי. בית הספר אינו מנגנון של מיון המנותק מצרכיה של החברה, כלי זדוני בידיו של המעמד הגבוה לדיכוי המעמדות הנמוכים. הוא ממיין את תלמידיו בהתאם לכישורים שהחברה זקוקה להם ומעריכה אותם. אלה המצליחים בו, מצליחים כי הם מחוננים בתכונות נחוצות -- סקרנות, יכולת לדחות סיפוקים, חשיבה מופשטת ועוד. עם זאת, אין ספק בדבר שילדים יוצאים ממשפחותיהם לבית הספר כשהם "אפויים" כמעט לגמרי וגורלם בבית הספר (ואחריו) נחרץ עוד לפני שהמורה אומרת "שלום כיתה א'". השאלה המכרעת היא אפוא לא מה יש בבית הספר שקובע את גורלם של ילדים אלא מה יש

במשפחות שעושה זאת; מהם המאפיינים של המשפחה -- של איכות היחסים הקיימים בה -- המגבירים את סיכוייהם של ילדים, או מחבלים בהם, להצליח בבית הספר ולעלות על מסלול מקצועי מספק.

**לם:** שאלת וענית, ואני מסכים עם מסקנתך האחרונה. יש משפחות המכינות את ילדיהן ללימודים בבית הספר המצוי והם מצליחים בו, ויש משפחות שאינן עושות זאת וילדיהן נכשלים. אגב, אין להבין את "מכינות את ילדיהן" באופן טכני, כלומר מלמדות את מה שמלמדים בבית הספר לפני הכניסה אליו. הכנה יעילה לבית הספר פירושה הקניית עמדות והנעות הגורמות לילד לרצות ללמוד בבית הספר ולחוש בו "כמו בבית" -- אקלימו ותכניו מוכרים להם. הכישלון בבית הספר אינו נובע מהיעדר כישורים קוגניטיביים אלא מהיעדר עמדות והנעות מתאימות.

**הרפז:** כיוון שההכנה בבית מתגלה לנו כעניין מכריע כל כך, אנא הרחב קצת בנושא זה. כיצד עורכים את תודעותיהם של הילדים לקראת למידה בבית הספר?

**לם:** נניח לרגע שהתודעה היא מעין פחית של משקה קל; פחית בעלת דפנות פח דקיקות ורכות. אם הפחית לא תתמלא היא תימעך על-ידי הלחץ מבחוץ. עכשיו, השאלה היא במה ממלאים אותה. התודעה שלנו דורשת להתמלא בתכנים, במשמעות; והשאלה היא באילו תכנים ובאיזו משמעות נמלא אותה. יש תכנים עשירים ויש תכנים עניים; יש תכנים שעוסקים במדומה, בחולף, בחיצוני, ומצריכים שימוש שטחי בלבד בכשרים שכליים, ויש תכנים שהולכים מעבר לכך ומצריכים שימוש רחב ומעמיק יותר בכשרים שכליים; יש תכנים שחוסמים את האופק ויש כאלה שמרחיבים אותו ומעוררים עניין נוסף. אדם שתוכן חייו הוא קבוצת כדורגל למשל ממלא את תודעתו בתוכן מדומה ורדוד. השאלה היא אפוא מאילו מקורות, מאילו תכנים, מפיקים משמעות. בית הספר על פי טבעו אינו עוסק בכאן ועכשיו, בניסיון המידי; הוא עוסק בתכנים מופשטים, רחוקים -- ביוון העתיקה, במכניקה של ניוטון או בחפיפת משולשים. למרות שהמורים עושים כל שביכולתם כדי להפוך את תכני ההוראה למוחשיים ולקרובים, תכנים אלה הם בעיקרו של דבר מרוחקים מן ההתנסות הישירה. לילדיהן של משפחות העסוקות כל כולן במידי, בזמין, במבדר, בית הספר אינו רלוונטי; הם אינם מכווננים לקליטת השדרים שלו.

**הרפז:** חוששני שרוב התלמידים כיום הם כאלה -- ילדי טלוויזיה וקניונים. הפחיות מלאות במשקה דליל ועתיר בועות, ככתוב "משקה קל, מוגז". . . או שמא כדאי להישמר מפני הכללות נרגנות בנוסח "דור האספרסו", "דור הדיסקוטקים" וכדומה.

**לם:** הכללות גורפות כאלה אינן תורמות הרבה להבנת המציאות. אני מתרשם שבבית הספר יש כיום ארבע אוכלוסיות מובחנות המיוצגות בכל כיתה הטרונגנית טיפוסית: (א) מיעוט קטן של תלמידים המונעים מבפנים, כאלה שיש להם עניין אינטלקטואלי אמיתי. ייתכן שהעניין שלהם ממוקד בעיקר בתחום ידע מסוים אך מאחר שהם התנסו בסיפוק אינטלקטואלי בתחום אחד, בפזיקה למשל, הם מחפשים אותו גם בתחום אחר, בהיסטוריה למשל. זו הסיבה לכך ש"תלמידים טובים" הם "טובים" ברוב המקצועות; לא בהכרח מצטיינים בכלם אך יש להם יחס של כבוד לידע -- למשמעות ולסיפוק שהוא מסוגל להעניק. זוהי כאמור קבוצה קטנה בעלת אינטליגנציה גבוהה ובעיקר הנעה פנימית חזקה; (ב) קבוצה גדולה יותר, המאופיינת על-ידי אינטליגנציה גבוהה והיעדר מוטיבציה אינטלקטואלית פנימית בולטת. התלמידים השייכים אליה לומדים בעילות אך ללא עניין מיוחד בנושא עצמו; הם מעוניינים בהישג מוגדר, בציון. יחסם לידע ולמידה הוא אינסטרומנטלי. הם רוצים להגיע לחוג או למסלול המכשיר למקצוע מכניס

באוניברסיטה או בטכניון, והם יודעים שלשם כך יש להתאמץ. תשאל אותם והם יגידו לך; הם אינם מסתירים זאת. כמו קודמיהם, הם רכשו ברוב המקרים התייחסות זו מהוריהם. הישגיהם דומים לאלה של קודמיהם אף כי איכות החשיבה והלמידה שלהם שונה לעתים; (ג) זו הקבוצה הגדולה ביותר, והיא ניכרת בהנעות חיזוניות. התלמידים עובדים בצורה מניחה את הדעת כדי להשיג תגמול או להימנע מעונש, אך לא הפנימו את העמדה התועלתנית והתכליתית לחיים שמאפיינת את הקבוצה הקודמת. גם האינטליגנציה שלהם נופלת מזו של שתי הקבוצות הקודמות. בשיעורים עיניהם כבויים והם מרבים לפהק; אין דבר המעניין אותם באמת. עם זאת, הם מכינים את שיעורי הבית ועומדים באופן כלשהו בחינות. אפשר בהחלט ללמד אותם משהו. היסוד החסר אצלם באורח מובהק הוא המוטיבציה. אינטליגנציה היא בעיקרה מעשה ידי הטבע ומוטיבציה היא מעשה ידי אדם, כך שאפשר לשקם את המוטיבציה יותר ממה שאפשר לשקם את האינטליגנציה. למרבה הצער, אנשי חינוך נטו ונוטים להתרכז בגורם הראשון במקום בשני. אפשר בהחלט לעצב סביבה חינוכית שתעורר הנעה חזקה יותר בקרב קבוצה זאת, כמו גם בקרב הקבוצה הבאה. כך או כך, תלמידי קבוצה זאת יגיעו להישגים סבירים. חלקם יגיעו אולי לתואר ראשון ואף יותר מכך באוניברסיטה או במכללה וימלא תפקידים חיוניים לחברה, אך באופן שגרתי ובלתי יצירתי; (ד) זו קבוצה לא גדולה אך גם לא קטנה של ילדים המגיעים לבית הספר כשהם כבויים לחלוטין. הם אפילו לא הפנימו את ההזהרה החוזרת ונשנית של הוריהם: "תלמד כי אחרת לא יצא ממך כלום!" ההנעה שלהם מדולדלת וגם האינטליגנציה על פי רוב לא גבוהה. הם זקוקים להוראה תרפויטית. גם כאן, מכיוון שאנחנו יודעים מעט מדי על הנעה איננו יודעים כיצד לטפל בהם. אנחנו פועלים כאן, כמו בשאר תחומי החינוך, באופן אינטואיטיבי ובלתי מקצועי.

**הרפז:** כאשר ילדים מארבעת המינים יושבים בכיתה אחת, "כיתה הטרוגנית", לא ניתן ללמד אותם את אותו הנושא באותה השיטה.

**לם:** בדיוק כך. איני מכיר כל דרך מוצלחת להורות בכיתה הטרוגנית. דרך כזו גם לא תימצא לעולם, שכן אי-אפשר לתת טיפול אחיד לתלמידים שונים כל כך. מורה בכיתה הטרוגנית דומה לרופא המכריז בוקר אחד, "היום לכולם אספירין!" ולמחרת, "היום לכולם אינפוזיה!"

**הרפז:** ובכן הפתרון הוא ארבעה בתי ספר הומוגניים, ארבע שיטות הוראה, בהתאם לארבע הקבוצות שהזכרת?

**לם:** באופן עקרוני, כן; הכיתות לפחות צריכות להיות הומוגניות ככל האפשר, בעיקר מבחינת ההנעה. בכיתה הטרוגנית המורה מכוון לתלמיד ממוצע, שאינו קיים למעשה. התוצאה היא שתלמידים מונעים ומוכשרים משתעממים ותלמידים פחות מונעים ומוכשרים אינם מבינים. התלמידים משני הסוגים מפריעים והמורה נשחק. ההוראה נעשית לא-אפקטיבית וכל העניין הזה שנקרא בית ספר הופך לתחזוקה בלבד.

**הרפז:** מצד שני, מיון מן הסוג הזה יוצר סטיגמה לתלמידים החלשים ואף יוצר אותם עצמם, כפי שלימד אותנו "אפקט פיגמליון" המפורסם -- כגודל הציפיות של המורים, כך גודל ההישגים של התלמידים.

**לם:** מורים אינם יכולים להיענות לדרישה של תלמידים (או הוריהם) להעבירם מכיתה אטית לכיתה מואצת יותר מאחר שהאחרונה יוקרתית יותר, כשם שרופאים אינם יכולים להיענות לדרישתו של חולה הלוקה במחלה מסוימת לעבור למחלקה אחרת כי שם המחלות "יוקרתיות"

יותר. עם זאת, אני חושב שפתרון כלשהו יימצא ככל שהמחשב יתפוס מקום מרכזי יותר בהוראה ובלמידה. שכן המחשב מותאם לקצב האישי של הלומד, הוא אינו מעליב אף אחד, ומאלץ את הלומד לחקור ולשאל ולא רק לענות על שאלות הנשאלות על-ידי המורה או ספר הלימוד. חמרת המחשב כבר ערוכה לכך, אך קיים עדיין פיגור משמעותי בפיתוח תכנות מתאימות.

**הרפז:** בחברה שלנו יש מתאם גבוה בין מוצאו המעמדי של אדם לבין מוצאו הלאומי והעדתי, ומכאן -- בין מוצאו הלאומי והעדתי לבין סיכוייו להצליח בבית הספר. מדוע ילדיהן של משפחות ממוצא אשכנזי מצליחים יותר בבית הספר וילדיהן של משפחות ממוצא מזרחי מצליחים בו פחות? מדוע ילדי האשכנזים מאכלסים ברובם את שתי הקבוצות הראשונות שהזכרת, וילדי המזרחים -- את שתי הקבוצות האחרונות?

**לם:** נראה לי שענית על שאלה זו. החלוקה של החברה הישראלית לאשכנזים ולמזרחים חופפת במידה רבה את החלוקה המעמדית שלה. בתי הספר עשויים בהתאם לעולמו של המעמד הבינוני שרוב האשכנזים שייכים אליו. עם זאת, תהליכים חברתיים שונים הביאו חלק בלתי מבוטל של משפחות מזרחיות אל מרכז החברה ושיפרו באופן ניכר את הסיכוי של ילדיהן להצליח בבית הספר.

כדאי להזכיר גורם נוסף: בית הספר הישראלי פועל ברוח הערכים של תרבות המערב. ילדי העולים מרוסיה -- שמבחינת השפה, התכנים והיחס למקצועות לימוד שונים היו רחוקים מבית הספר הישראלי יותר מילדים מזרחיים -- למדו להתמצא בו מהר מאוד. המכנה המשותף היה תרבותי. הם ביקשו לממש באמצעות החינוך ערכים של תרבות המערב. ילדי העולים מארצות המזרח אשר לא התנסו בחברה מודרנית הרגישו זרים בעולמו של בית הספר.

**הרפז:** קשה לומר שהעולים שהגיעו לכאן לפני הקמת המדינה וזמן קצר לאחר מכן ממזרח אירופה, היו מודרניים. חלקם הגיע מפריפריות נידחות למדי, וילדיהם עשו חיל בבית הספר.

**לם:** אמנם הם לא היו מודרניים, אך בעלי תשוקה כבירה למודרניות. הרעב הזה למודרני, לתרבות כללית, למדע, לאמנות; הדחף לצאת מהגטו, מהעיריה, מהמסורת היהודית, הוא שאפיין את יהדות מזרח אירופה והוא שמסביר את התרומה הגדולה של היהודים מאז אמצע המאה ה-19 לתרבות האירופית על כל ענפיה. יהודים ממזרח אירופה בעלי הדחף הזה תרמו שם למודרניזציה, אם לא חוללו אותה. לעומת זאת מסיבות שונות, יהודים ממדינות המזרח לא התנסו במרד הזה נגד העולם המסורתי שבו חיו, והמפגש שלהם עם החברה הישראלית גרם להם להסתגר בו אף יותר -- מעין מנגנון הגנה טבעי שהופעל נגד חברה שאימה והתנשאה עליהם. אני נוטה לחשוב שאילו יהודי המזרח היו נשאים בארצות מוצאם, הם היו עוברים תהליכים דומים לאלה שעברו יהודים במזרח אירופה -- הם היו הופכים לנושאי המודרניזציה בארצותיהם. אם היו עולים לארץ לאחר מכן, הם היו נקלטים בה בקלות יחסית. זה מה שקרה בפועל לחלק מיהדות מצרים ועיראק.

**הרפז:** אולי תרחיב קצת בעניין זה ותסביר כיצד תהליכי מודרניזציה שהופנמו יוצרים "מנטליות מודרנית" המסתגלת בקלות יחסית לחברה מודרנית זרה.

**לם:** חברות מסורתיות, כל אחת מסורתית על פי דרכה; חברות מודרניות דומות זו לזו. החברות המודרניות יוצרות את הכפר הגלובלי. אדם שבא מחברה מודרנית אחת מרגיש בנוח מבחינות רבות בחברה מודרנית אחרת. מעט מאוד מנהגים והעדפות של בני המקום עלולים להפתיע אותו.

בני החברות המודרניות, בני ההמון כמו בני האליטה, רועים כיום בשדות משותפים רבים -- קולנוע, טלוויזיה, עיתונות, מדע, אמנות ועוד. לא כן בני חברות מסורתיות. הם חשים זרות לא רק בבואם לחברה מודרנית אלא גם בבואם לחברה מסורתית אחרת. הם מתנסים בחוויה קשה יותר כאשר גורלם מביאם לחברה זרה. המפגש של חלק מהעולים המזרחים עם המציאות הישראלית היה טראומטי. אלה שקלטו אותם היו שבויים באידאולוגיה שלא סייעה להם לרכך את הטרומה הזאת.

**הרפז:** האם מערכת החינוך עשתה כל שביכולתה כדי להקל על קליטת ילדי העולים בבתי הספר?

**לם:** החברה הישראלית לא יכלה לעשות הרבה יותר בנסיבות ההיסטוריות של שנות החמישים. היא הייתה מותשת מדי על-ידי מלחמת השחרור, ענייה ובלתי מנוסה בקליטת עלייה מסוג זה מכדי עשיית מה שראוי היה לעשות. גם מערכת החינוך לא הייתה ערוכה לקלוט את גל העלייה שהציף את הארץ. מורים אידאליסטים וותיקים הלכו ליישובי הספר ללמד את ילדי העולים ובדרך כלל לא הצליחו להתחבר אליהם -- שיטות שעבדו היטב עם ילדי הוותיקים לא עבדו כאן. מורות חיילות, רובן נערות בעלות רמה גבוהה במיוחד שהעדיפו הוראה על פקידות, נשלחו ליישובי העולים והצליחו לעתים יותר מן המורים המוסמכים; אך גם הן היו חסרות אונים מול עולים בעלי שפה, מנהגים ודפוסי חשיבה זרים. המערכת הייתה שבויה בביטחון עצמי וידיעה ודאית של מה שיש לעשות: יש להפוך את ילדי העולים לישראלים מהר ככל האפשר. הכוונות היו טובות אך הגישה הייתה "שווינית" ולא שוויונית [השוו לם, 1963], כלומר ניסתה לכפות אותה שיטה על כולם באופן מכני, מבלי להביא בחשבון את הצרכים המיוחדים של האוכלוסייה החדשה. ברקע השתוללה מלחמה בין זרמים בחינוך על נפשות העולים; נפשות משמען תקציב. טענתי אז, ואני טוען היום, שצריך היה לסייע לעולים החדשים להקים את מסגרות החינוך המסורתיות שלהם ולא לנסות לכפות עליהם את החינוך הישראלי. אני מעריך שכעבור מספר שנים רבים מהם היו מבקשים להקים להם בית ספר מודרני. במקרה כזה תחושת הקיפוח לא הייתה חריפה כל כך.

**הרפז:** כלומר, המלצתך לאפשר לעולים להקים מסגרות חינוכיות לפי בחירתם היא מהלך טקטי שאמור היה לגרום להם לבחור בסופו של דבר בבית ספר ישראלי מודרני.

**לם:** כן, אני בפירוש חושב שאין תחליף לחינוך המכוון להשתלבות בחברה הישראלית המודרנית.

**הרפז:** אתה טוען שבית הספר משמר פערים ומכשיר אותם, אך מדיניות האינטגרציה מפריכה את טענתך. מסוף שנות השישים התגייסה המדינה כולה לביצוע "רפורמה" מעמיקה במערכת החינוך והשקיעה מיליונים רבים כדי לכנס תלמידים מכל השכבות בבית ספר מקיף, לתת לכולם חינוך אחיד והזדמנות שווה.

**לם:** האינטגרציה עסקה בסימפטומים של הבעיה שבה הייתה אמורה לעסוק ולא בבעיה עצמה. אחד הסימפטומים שנתלו לכישלונם בבית הספר של ילדי העולים בשנות החמישים והשישים היה תחושות קיפוח עמוקים שמקורותיהם רבים. הכישלון הגביר את הנטייה להיבדלות, שהייתה קיימת בבית הספר ממילא. שלטונות החינוך ראו בבתי ספר נפרדים לילדי העולים מוצא סביר במצב שנוצר; הוותיקים תמכו במגמה זו, שכן ראו בילדי העולים גורם מפריע להתקדמות ילדיהם; יש להוסיף לכך את העובדה שבתי ספר ביישובי העולים היו מנותקים לגמרי מן היישוב הוותיק. התמונה בשני העשורים הראשונים לקיום המדינה הייתה אפוא סגרגטיבית למדי. אך הבעיה לא הייתה הסגרגציה ולא רגש הקיפוח שהיא עוררה; הבעיה הייתה כישלונם הממשי

והחמור של ילדי העולים בבית הספר. כישלון זה הפתיע את שלטונות החינוך והם עמדו לעומתו חסרי אונים. הם עשו מאמצים ניכרים וכנים, אך הממצאים טפחו על פניהם. עיין למשל בדוח שכתב אריה סימון, מפקח מחוז הדרום באותה עת, ותיוכח בגודל הכישלון. אקרא לך כמה שורות ממנו: "בארבעה בתי ספר לילדי עולים מארצות האסלאם -- שהיו מן הטובים במחוז מבחינת רמת הניהול וההוראה, האווירה החינוכית ויציבות המסגרת, ושתלמידיהם עלו ארצה רובם ככולם לפני 7--6 שנים -- נבחנו ב-20 כיתות ב-481 תלמידים בעברית ובחשבון, והחל מכיתה ג -- בתנ"ך. לצורך השוואה נבחנו 197 תלמידים, רובם ככולם בני ותיקים או עולי ארצות המערב, ב-7 כיתות ביקורת, ונוסף אליהם 101 תלמידים, כולם יוצאי הארץ או אירופה מתוך 8 כיתות 'מעורבות' באחד ממוסדות הסקר. תוצאות המבחנים בכתב ובעל פה הראו שיעור כישלון של 55% במוצע בעברית אצל קבוצת הסקר לעומת 11% בקבוצת הביקורת, במגמה של עלייה משנה לשנה; 54% לעומת 13% בתנ"ך, גם כאן במגמה של עלייה; 41% לעומת 13% בחשבון, במגמת ירידה. מחצית נבחני קבוצת הסקר בכיתה ג ושליש בכיתה ד לא הגיעו לכלל יכולת קריאה, לעומת 9% בכיתות ג ו-0% בכיתה ד בקבוצת הביקורת" (אריה סימון, **בעיות חינוך בבתי ספר לילדי עולים**, אוצר המורה, תש"ך, עמ' 83).

לא היה זה כישלונם של התלמידים בלבד; מנהלים, מורים ומפקחים ראו בו, ובצדק, את כישלונם שלהם ושל המערכת כולה. התברר כי כל השיטות והדרכים בהוראה שהוכיחו את עצמן עם ילדי הוותיקים או עם עולים חדשים מארצות המערב לא הצליחו עם ילדי העולים מארצות המזרח. הסתדרות המורים הכריזה על גיוס מורים ותיקים ליישובי עולים, הצבא נידב חיילות, משרד החינוך יצר תפקיד חדש -- מדריכי מורים לילדי עולים. המאמץ היה רב. אותו מפקח של מחוז הדרום שכתב את הדוח הנזכר וצוותו, למשל, השקיעו בעבודתם את כל נפשם. אך התוצאות היו דלות ואך מעט השתנה לטובה.

באווירה זו הוכרז על האינטגרציה. הושקעו בה סכומי עתק, כפי שצינת בצדק. איש עדיין לא הוכיח שאילו הושקעו כספים אלה בתכניות אחרות, ראוותניות פחות, התוצאות לא היו טובות יותר. עם זאת, הפתרונות המבוקשים היו פוליטיים ולא דווקא חינוכיים. הפוליטיקאים ביקשו להרשים את העולים. "הרפורמה" נראתה להם מרשימה יותר מאשר, למשל, הקטנת הכיתות או הפעלת שיטות הוראה אחרות.

**הרפז:** הרפורמה החלה להתגבש ב-1963 והחלה לפעול ב-1969. מה קרה מאז?

**לם:** התהווה תהליך בלתי נמנע שסתר אותה. מכיוון שאי-אפשר ללמד בכיתות "אינטגרטיביות" שבהן הפערים בין התלמידים גדולים כל כך, הונהגו הקבוצות. אותם תלמידים שאכן למדו לפני הרפורמה המדומה המשיכו ללמוד בהקבוצות הגבוהות, ואלה שלא למדו לפני הרפורמה המדומה המשיכו שלא ללמוד בהקבוצות הנמוכות. תחת קורת גג אחת שעליה התנוסס שלט האינטגרציה שבה לשלוט, באמצעות ההקבוצות, הסגרגציה. כדי לשמור על מראית עין של אינטגרציה לימדו את המקצועות ההומניסטיים ב"כיתות אם", כיתות אינטגרטיביות.

**הרפז:** מדוע הוחלט ללמד את המקצועות ההומניסטיים ב"כיתות אם"?

**לם:** עשו זאת משום שחשבו שאלה הם מקצועות מוחשיים וקלים יותר, שאינם היררכיים, שבהם ידע חדש אינו בנוי על ידע קודם. אלא שדווקא מקצועות אלה קשים באמת. הם תלויים בנפשות הנפשית של הלומד ומצריכים ניסיון, הבנה, רגישות, עמדה, בקיצור -- חשיבה מורכבת. מקצועות אלה הוקרבו על מזבח האינטגרציה. כדי להחזיק כיתה הטרוגנית המורה לספרות, למשל, חייב לשטח את ההוראה. הוא אינו יכול לעבוד עם חמישה תלמידים מתוך ארבעים שיש להם עניין

אמתי בספרות. כתוצאה מכך, שיעורים בספרות הפכו ל"מתי נולד ביאליק?" או "מהי הפרשנות הנכונה לשיר 'הבריכה'?"

**הרפז:** מדיניות האינטגרציה לא באה אפוא לפתור בעיה חינוכית כי אם בעיה פוליטית, להציע גולת הרגעה לציבור שחש עצמו מקופח.

**לם:** כן, וזה היה יעיל למשך שנים אחדות. אמנם במשך השנים מצבם של המזרחים בבתי הספר השתפר, אם נבחן זאת לפי מספר הזכאים לתעודת בגרות, אך (א) הפער בין ילדים מזרחים לאשכנזים עדיין גדול מאוד, ו-(ב) אין לזקוף את סגירתו המוגבלת, אף כי הממשית, של אותו פער לזכות בית הספר. תהליכים חברתיים כוללים שהכניסו ציבור מזרחי ניכר מן הדור השני והשלישי אל המעמד הבינוני הם שגרמו לכך.

**הרפז:** מה דעתך על התאוריה לפיה המזרחים וילדיהם "נוחשלו" על-יד הממסד האשכנזי?

**לם:** היא אינה ראויה להתייחסות.

**הרפז:** מהו אם כן הלקח שעלינו להפיק מהרפורמה ומתוצאותיה הבעייתיות?

**לם:** לקח אחד לפחות, חשוב מאוד, הוא שבית הספר אינו מכשיר להנהגת שוויון חברתי אלא מכשיר להעברת החכמה שנצברה במשך הדורות אל הדור הצעיר, ולהצבתו של דור זה על מסלול של פיתוח החכמה הצבורה וביקורתה. את השוויון החברתי יש לקדם באמצעות כלים שנועדו לכך: מדיניות של מיסוי, תעסוקה, שיכון וכדומה. מתעורר חשד שבכל המקרים שבהם חברות מטילות את קידום השוויון על החינוך, אין הן באמת רוצות בו; שכן לא ניתן להשיגו באמצעות החינוך. כאשר מוטלת על בית הספר משימה חברתית שהוא אינו מסוגל למלא אותה, הוא נכשל גם במשימה שאותה הוא מסוגל אולי למלא -- העברת החכמה האנושית אל הדור הצעיר. בכיתות הטרוגניות אי-אפשר לעשות זאת.