

חינוך

גל לוי

ספרו החשוב של זאן-ז'ק רוסו "אמיל: או על החינוך" (1762), סימן את המקום המרכזי שעתיד החינוך לתפוס בהגות ובפוליטיקה המודרנית, ואת המאבקים שעוד עתידים להתרחש. במאה ה-19 היה זה הסוציולוג אמיל דורקהיים שניסח, לאור התהפוכות החברתיות והפוליטיות, את תפקידה של הסוציולוגיה להתוות את הדרך לחשיבה החינוכית, וזאת כדי להבטיח שהחינוך לא יתמקד אך ורק בפיתוח היכולות האישיות של הילד (עליו שם את הדגש רוסו), אלא אף את התפתחותו כיצור חברתי. כהוגים פונקציונליסטיים וליברלים בני זמנו, דורקהיים האמין במעמדה המוסרי של המדינה כגורם אוניברסלי שבכוחו למלא את מקומה של הדת בהתווית ערכי המוסר בחברה, ולפיכך, הוא סבר, יש לה אחריות מוסרית לפיתוח הילד כיצור בעל תודעה ואחריות חברתית (Durkheim, 1956). במאה ה-20, טבע ההוגה והפעיל המרקסיסטי אנטוניו גראמשי את המושג "מדינה מחנכת", והציע תפיסה מנוגדת בתכלית של האוניברסליזם. במושג זה הצביע גראמשי על האופן שזיהויו של החינוך עם המדינה, ולא עם המעמד הקפיטליסטי, תורם לעיצובו של הסדר החברתי ולביצור מעמדו ההגמוני של הקפיטליזם. האוניברסליות של החינוך, אם כן, אינה הפתרון לקשיי תהליך המודרניזציה, כפי שגרס דורקהיים, אלא אידאולוגיה המאפשרת את קיומו והתנהלותו של הסדר הקפיטליסטי. מאוחר יותר, העמיקה החשיבה הביקורתית, על זרמיה השונים, באיתור אופני פעולתו של החינוך במסגרת אופן הייצור הקפיטליסטי (Bowles and Gintis, 1977), במקומו ברכישתו של הון תרבותי (Bourdieu and Passeron, 1977) ובדרכים שהחינוך יכול להוות מנוף לשחרור חברתי (פריירה, 1981).

שורשיו של החינוך המודרני בישראל/פלסטינה נטועים באימפריה העות'מאנית, באמצע המאה ה-19, אז החלו ניכרים ניצניה של המודרניזציה, הן בחקיקה שעשתה את החינוך לעניינה של המדינה, הן בתמורה בתוכני החינוך ("מקודש לחול"). ההתיישבות היהודית והתנועה הציונית העניקו במפנה המאות תנופה לתהליכי שינוי אלה, שאף זכו למיסוד בימי המנדט הבריטי, הן במסגרת הציבורית, שהעמיקה את החינוך בקרב האוכלוסייה המוסלמית, הן במסגרות הפרטיות, הנוצריות והיהודיות. בשנות המנדט, התרחבה מערכת השכלה היסודית (ובמידה פחותה העל-יסודית) בקרב כלל האוכלוסייה,

וגדלו באופן ניכר שיעורי הלומדים והלומדות במסגרות אלה. באותה העת, הניסיונות המעטים להחיל חוק לימוד חובה, או לקיים מסגרות לימוד יהודיות-ערביות, נידונו לכישלון, זאת בשל התעקשותה של התנועה הציונית לקיים אוטונומיה בחינוך, ובשל התגברותו של הסכסוך היהודי-פלסטיני. כך, תהליך המודרניזציה של החינוך התקיים בשני מסלולים מקבילים, שההפרדה ביניהם קיבלה משנה תוקף במעבר למדינה, כאשר מערכת החינוך הציונית הייתה לגורם המרכזי בעיצובו של הסדר החינוכי החדש (סבירסקי, 1990). אז, כאשר עוד דנו בעתידם של זרמי החינוך (ראו למטה), לרגע הסתמנה האפשרות לשילוב אוטונומי של החינוך הערבי במסגרת המדינה, ואפילו לחינוך אחיד, כלל ישראלי. דיון זה היה להיפותטי עם הכרזת העצמאות והחלת הממשל הצבאי על המיעוט הערבי. גם כיום – כארבעה עשורים לאחר ביטול הממשל הצבאי, וכשלושים שנה לאחר הקמת האגף לחינוך ערבי במשרד החינוך – נותר החינוך הערבי כפוף לפיקוח ביטחוני ונהנה ממידה מצומצמת, אם בכלל, של אוטונומיה, וההפרדה הלאומית נותרה עיקרון מארגן של החינוך (לוסטיק, 1980; אל-חאג', 1996; Mar'i, 1978).

עיקרון מבדיל נוסף אותו שהורישה מערכת החינוך הציונית למדינה הוא הפרדת החינוך הדתי מהחינוך הלא-דתי. שורשיה בוויכוח שהתקיים בהסדרות הציונית על מעמדה בתחום החינוך, ואשר הביא להקמתה של אגודת-ישראל שהתנגדה לכך שהציונות תעסוק ב"עבודת ההווה", ולא רק בפתרון פוליטי למצוקת יהודי אירופה. כפשרה, הוחלט בוועידת לונדון ב-1920, כי "תנועת המזרחי" (הורתה של המפד"ל) תיהנה מאוטונומיה בניהול כלל החינוך הדתי בארץ-ישראל. החלטה זו הייתה הבסיס להכרה ב-1924 באוטונומיה של בתי הספר של ההסתדרות ולהיווצרות הזרמים בחינוך. בחסות ממשלת המנדט, קיימה אגודת-ישראל חינוך אוטונומי ועם המעבר למדינה, הוכר זה כזרם "החינוך העצמאי". גם לאחר חקיקתו של חוק חינוך ממלכתי ב-1953, אשר ביטל להלכה את הזרמים בחינוך, נותרה הפרדה זו על כנה, כאשר "תנועת המזרחי" קיבלה לחסותה את החינוך הממלכתי-דתי. בשנות השמונים, העתיקה ש"ס את הדגם החרדי והקימה רשת חינוך אוטונומית נוספת, "אל-המעין".

הנה כך, המעבר למדינה סימן מגמות של שינוי והמשכיות. חוק לימוד חובה (1949) סימל את השינוי, בעצם הכפפתו של החינוך למרותה של המדינה, ואילו המשכיות ניכרה בחוק חינוך ממלכתי (1953). חוק זה ביטא למעשה את המרתה של מערכת חינוך מבודלת אחת (הציונית) באחרת (הממלכתית), כאשר ההיגיון לבידול השתנה אך במעט. זרמי החינוך, יש לזכור, היו וריאציות אידאולוגיות של תנועות ששורשיהן במזרח-אירופה ושעיקר פעילותן הפוליטית והחינוכית הייתה מכוונת ומותאמת לצרכים של ילדי המהגרים הללו (והוריהם) בארץ-ישראל. כאשר, למשל, ביקשו יוצאי תימן להכיר בחינוך שלהם כזרם ייחודי, חרדי-ציוני כהגדרתם, דרישתם נדחתה בשם החשש

לפיצול ולעדתינות. התנגדות דומה גילה הקונגרס הציוני לדרישת נציגי היישוב הספרדי הישן לבטל את הזרמים ולרכז את המשאבים הדלים לטובת כלל היישוב. כך, שני עקרונות מרכזיים של החינוך ביישוב, אוטונומיה והזכות להגדרה עצמית, נותרו פריבילגיה של יהודים אירופאים. רק בשנות הארבעים המוקדמות, כאשר הסוכנות היהודית החלה לראות ביהודי המזרח מקור לחיזוק המפעל הציוני, הוקם תת-הזרם "העובד הדתי" במטרה לקלוט ילדי מהגרים תימניים במסגרת תנועת העבודה. ניתן לומר, שהבידול האידיאולוגי בחינוך הציוני ביישוב הסוה את קיומו של בידול אתני, שניכר במכוונות של בתי הספר לצורכיהם של יוצאי אירופה, ובהתעלמות מהצרכים החברתיים והתרבותיים של יוצאי המזרח. חוק החינוך הממלכתי לא העלים בעיות אלה, אלא רק חשף אותן.

המאבק המר על החינוך, בימי העלייה הגדולה, הוליד מאפיין נוסף של הבידול בחינוך: הזיהוי שבין בידול דתי לעדתי. המאבק – שהביא להקמתה של ועדת החקירה הממלכתית הראשונה שבדקה טענות על אפליה דתית (ועדתית) במחנות העולים – התנהל בין זרם העובדים וזרם החינוך הציוני-דתי, ועל גבם של עולי ארצות המזרח, אשר, בניגוד לוותיקים או לעולים יוצאי אירופה, לא נהנו מזכות הבחירה וההגדרה העצמית בחינוך. סופו, בהבנה שהושגה בין מפא"י לתנועת המזרחי, סלל את הדרך להסכמה על חוק החינוך הממלכתי, ובה למעשה נקבע כי "דתיותם" של ילדי המזרח משייכת אותם בהכרח לחינוך הממלכתי-דתי. בשם עיקרון זה מופנים גם כיום ילדים יוצאי אתיופיה לפנימיות החינוך הממלכתי-דתי. החינוך במדינה לבש פנים אתניות ברורות: חינוך נפרד ליהודים ולערבים, והפרדה בין חינוך דתי ללא-דתי, המבוסס גם על ההבחנה בין ילדים מזרחים "דתיים", לבין האחרים.

מנגנון בידול נוסף שהתמסד בעשור הראשון היה ההסללה לחינוך המקצועי. המעבר למדינה סימן מפנה בחינוך העל-יסודי ואת התפשטותו לפריפריה. מצד אחד, היו אלה בני היישוב הוותיק שדרשו לגוון את החינוך העיוני במטרה לאפשר לילדיהם מסלול ניעות למקצועות המעמד הבינוני. איחודם למעשה של בתי הספר העירוניים של זרמי החינוך "האזרחי" ו"העובדים" בחינוך הממלכתי הוא שאפשר זאת. המתנגדים, המחנכים בתנועת העבודה, ראו בכך פגיעה בחינוך הערכי ובכוחו של החינוך לשמש סמן אידיאולוגי. מצד שני, הדרישה להרחבת החינוך התיכוני באה גם מהורים בעיירות הפיתוח שתבעו לילדיהם את מה שנתפס כמובן מאליו במרכז. תביעה זו היא שניצבה ביסוד הקמתם של בתי הספר המקיפים, שהציעו בעיקר מסלולי לימוד מקצועיים ורק בשוליים חינוך עיוני. מהלך ההתרחבות של החינוך התיכוני בכלל ושל החינוך המקצועי בפרט, והתפקיד שזה מילא ביצירתו של מעמד הפועלים היהודי-מזרחי לא היה מקרי. בשנות ה-60, כאשר חינוך תיכוני בקרב האוכלוסייה היהודית היה לעובדה, הייתה גם

הנוכחות של ילדים וילדות מזרחיים במסלולי החינוך המקצועי והבולטות של אשכנזים בחינוך העיוני בבחינת המובן מאליו.

מדיניות החינוך בישראל התפתחה, כך נהוג לטעון, בשלושה שלבים. ראשיתה במדיניות של שוויון בתשומות, שהתאפיינה בתפיסה אחידה של מערכת החינוך, ובהתאם בהקצאה שוויונית של משאבים חומריים (תקציב) ופדגוגיים (תכנית לימודים אחידה). בשל העמקתו של הפער הלימודי, אומצה באמצע שנות ה-50, מדיניות החינוך המפצה, שנועדה להעדיף אוכלוסיות חלשות, בעיקר מזרחים. מדיניות זו קשרה בין מוצא להישגים, בקביעתה את בתי הספר הזכאים לתגבור על בסיס תיוגם של יוצאי המזרח כ"טעוני־טיפוח", הגדרה הרודפת ילדים וילדות מזרחיים במערכת החינוך עד היום. לקראת סוף העשור השני, במסגרת הרפורמה שנועדה לחזק את תפקידו של החינוך התיכוני כגורם ממיין, אומצה מדיניות האינטגרציה. תכנית זו, שמקורה בדרישת הורים מזרחים להעלאת רמת החינוך של ילדיהם, התבררה מהר מאד כגרסה חדשה של המדיניות הקודמת, כאשר גם במקומות שזו יושמה, היא עודדה את קיומן של הקבוצות בתוך הכיתות, דבר שיצר "סגרגציה בתוך אינטגרציה" בין תלמידים מזרחיים ואשכנזיים. משנות ה-80, ניתן לזהות שלב חדש בהתפתחות מדיניות החינוך: הפרטה וביזור. מדיניות זו מהדהדת מדוח ועדת דברת (ובשמו המלא, "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך"), הנותן הכשר, גם אם לא באופן מוצהר, לארגונו מחדש של החינוך בהתאם לרוח הנאו־ליברלית המנשבת בישראל בתקופה זו. כך, מדיניות האינטגרציה, על מגרעותיה, נזנחת לטובת מדיניות המדגישה "ניהול עצמי", "מצוינות", ו"הישגים לימודיים" – ערכים התואמים את עולם העסקים, לא החינוך. כקודמותיה, מדיניות ההפרטה משתמשת ברטוריקה של שוויון הזדמנויות, אלא שבניגוד להן, הדגש שזו שמה על "בחירה" משקף תפיסה אידאולוגית לפיה היחיד, ולא המדינה, הוא האחראי על תוצאותיו של התהליך החינוכי (דהאן ויונה, 1999).

קצרה היריעה מלדון בכל אחת ואחת מהתפתחויות אלה. ראוי לציין, שתפיסתן של תמורות אלה כמבטאות מסלול התפתחות לינארי של החינוך בישראל היא טועה ומטעה. היא טועה, מכיוון שמדיניות חינוך אחת אינה בהכרח מבטלת את קודמתה. כך, לצד האינטגרציה, ממשיכות להתקיים פרקטיקות של החינוך המפצה, המקבעות דפוסים של בידול. היא מטעה מאחר שתפיסה זו מסתירה את האופנים שהתמורות הללו משמרות ואף מעמיקות אי־שוויון לימודי וחינוכי, ולכן את כישלונה של מערכת החינוך להתמודד עם בעיותיה האמתיות. מכאן, התמורות במדיניות החינוך אינן רק סיפור של התפתחות וקדמה, ושל הניסיון לעצב חברה לאומית מודרנית. תולדותיהן מלמדות על

חינוך

תפקידו של החינוך (והמדינה) ביצירתו של בידול חברתי, ובגיבושן של זהויות חברתיות (לאומיות, אתניות, מגדריות) שעבורן החינוך הוא סיפור של כישלון, ולא של הצלחה.

כל ניסיון לשרטט את "מצב החינוך" לוקה בהציגו נתונים המבטאים תמונת מצב שהיא בהכרח רגעית וחלקית. יותר מכך, הבחירה ב"נתונים" אינה חסרת משמעות. כיצד ניתן להעריך את חשיבותו של "החינוך"? האם המדדים המקובלים, כגון זכאות לבגרות, שיעורי נשירה, רכישת תעודות, אכן מעידים על איכותו של החינוך? באופן פרדוקסלי, עצם הצגת הנתונים היא בבחינת כניעה למערכת חינוך המקדשת מדדים אלה, ועושה אותם חזות הכול. קבלתם של מדדים אלה אף משמשת בבחינת הצדקה ל"עובדה" כי הפערים הם בלתי־נמנעים (זאת מכיוון שמערכת חינוך הפועלת עפ"י אמות מידה אלה בהכרח נועדה למיין את "המתאימים" יותר או פחות למסלולים השונים של החיים). המונופול של המדינה בחינוך, זאת יש לזכור, משמעו עשייתו של החינוך מכשיר בהבטחתה של יציבות חברתית ופוליטית, ולכן החינוך הוא שמרני באופיו. מכאן, הניסיון למדוד את הצלחותיו אינו יכול להצטמצם לכדי מדידת הישגים, שהם תמיד מוכפפים להגיון השוק המעצב את החינוך בעידן המודרני. אלו לא הרהורים פילוסופיים בעלמא. למשל, "רכישת תעודות" הייתה למאפיין מרכזי של החינוך המודרני, והגידול בה תורגם בשוק העבודה לירידה בערכן של התעודות (ויש שיטענו גם לירידה באיכותן). מכאן, גידול במדד "זכאים לתעודת בגרות" אינו מעיד בהכרח על שיפור במצבם של בעלי התעודה. באופן דומה, לא תמיד נמצא הלימה בין שינוי בהישגים לבין השינוי האיכותי הרצוי עבור קבוצה מסוימת. המקרה של הנשים מלמד כי צמצום הפערים הלימודיים (מהבגרות ועד תואר שלישי), אינו מבשר את השינוי העמוק הרצוי במעמדן החברתי והפוליטי. לבסוף, הדגש על מדדים כמותיים מקנה יתר חשיבות לפרויקטים שמטרתם, למשל, רכישת תעודת בגרות, גם במקרים שיש חשיבות רבה יותר לפעולה חינוכית שעיקרה שינוי תודעתי. במגבלות אלה אציג בקווים כלליים תמונת מצב עדכנית של הפערים הלאומיים, האתניים והמגדריים בחינוך. כפי שנראה, הנתונים מלמדים בעיקר על אופיה הבלתי שוויוני של התרחבות החינוך ועל העמקתו של אי־השוויון הלאומי, האתני והמגדרי בחברה.

הנתון המשמעותי הראשון הוא שמדיניות החינוך מכוונת, רובה ככולה, לצורכי הרוב היהודי, בעוד שצורכי המיעוט הערבי נשארים בשוליים. הדבר בולט במדיניות של קביעת אזורי "עדיפות לאומית", המקנה תוספת תקציבית לחינוך באזורים מוחלשים. ניתוח מדיניות זו, על־ידי מרכז אדווה (1998), מלמד כי למרות ריכוז היישובים הערביים בתחתית הסולם החברתי־כלכלי, גם אלה הנהנים ממעמד כזה, אינם זכאים למכלול התמריצים המוקנים לחינוך. זאת ועוד, 16 מ־18 היישובים שהוצאו מהמפה או

שמעמדם הורד, היו ערביים, ורק 8 יישובים מבין 42 יישובים שצורפו למפה או שמעמדם עלה היו כאלה. באופן דומה, דוח עמותת "סיכוי", העוקב אחר יישומה של תכנית החומש לקידום החינוך במגזר הערבי מצביע על תקצוב קָסר של התכנית, בניגוד להמלצות הוועדות השונות שמסקנותיהן היוו בסיס לתכנית (250 מיליון ש"ח לעומת 1.5 מיליארד ש"ח לפי המלצת הוועדות), ועל היעדר התייחסות לבעיות התשתית החמורות המאפיינות מערכת חינוך זו. כמו כן, דו"ח המעקב מציין כי גם שנתיים לאחר הפעלת התכנית, חלק גדול מהמורים אינו מעורב בה, או יודע את מטרותיה, כפי שאנשי חינוך ערביים לא שולבו בתכנונה מלכתחילה. דוח "סיכוי" לשנים 2002-2003, מלמד גם הוא על הקצאה לא שוויונית של שעות לימוד, על שיעורי נשירה גבוהים (בסדר גודל של פי שניים מהחינוך היהודי), ועל איכות הוראה נמוכה יותר בחינוך הערבי. פערים אלה ניכרים גם בהישגים.

זכאות לתעודת בגרות: הגידול שחל בשיעור הזכאים לתעודת בגרות עדיין לא הגיע אל יותר ממחצית מהאוכלוסייה הרלוונטית (גילאי 17). אם ב-1997 עמד שיעור הזכאים בקבוצת הגיל על 37.7%, הרי שבשנת 2002 שיעור זה עלה ל-46.5%. נתון זה מתגלה כבעייתי כשמתברר כי בשנים אלה ירד, באופן יחסי, שיעורן של התעודות העומדות בדרישות הסף של המוסדות להשכלה גבוהה. לעומת עלייה של 8.8% בשיעור הזכאים לתעודה מקרב בני/בנות 17, שיעור הזכאים העומדים בדרישות הסף עלה בשנים 1997-2002 ב-6.9% בלבד, מ-32.7% ל-39.6%. יותר מכך, בתקופה שהזכאות לבגרות הייתה יעד מרכזי במדיניותם של שרי החינוך, ירד שיעור העומדים בדרישות הסף מקרב כלל הזכאים מ-86.2% ל-85.1%. נתון זה משקף ירידה של 1.5% בקרב הרוב היהודי, כאשר הגידול בקרב המיעוט הערבי אינו מפצה עליה (מ-69.4% ב-1997 ל-73% ב-2002). לזה מצטרפים נתונים על פערים לרעת החינוך המקצועי והחינוך הממלכתי-דתי לעומת החינוך העיוני והממלכתי בהתאמה (שני המסלולים הראשונים מאופיינים בנוכחות גבוהה יחסית של מזרחים לעומת אשכנזים), ומעל לכול, הנתונים העגומים על מצב החינוך בקרב הבדווים, שם עמד שיעור הזכאים ב-2002 על 26% בלבד, רק 46.8% מהם עמדו בדרישות הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה (סבירסקי ואטקין, 2003).

השכלה גבוהה: לכאורה, זו שונה מהחינוך התיכוני מכיוון שההחלטה להשתלב בה מותנית בבחירה אינדיבידואלית. אולם, כפי שראינו, זכות הבחירה נשללת מקבוצות אוכלוסייה, לרוב אלה המייצגות את הפריפריה היהודית-מזרחית והערבית בישראל. כך, למרות פתיחתן של המכללות האקדמיות והעלייה המתמדת במספר מקבלי התארים באוניברסיטאות, נותרה ההשכלה הגבוהה נחלתו של מיעוט. על-פי נתוני הלמ"ס, מקרב מסיימי תיכון בשנת 1994 רק 27.4% החלו ללמוד עד שנת 2002 במוסדות

להשכלה גבוהה. ביישובים הממוקמים בתחתית הסולם החברתי-כלכלי (אשכולות 1-2), עמד שיעור זה על 13.7%, לעומת 41.7% ביישובים שבראש הסולם (אשכולות 9-10), המשקף מדד ממוצע של מאפיינים חברתיים וכלכליים של היישובים. ניתוחים נוספים מצביעים על פערים לרעת המיעוט הערבי (רק 13.5% לעומת 29.5% בקרב היהודים), לרעת בוגרי מסלולי הלימוד המקצועי (15.7% לעומת 36.6% ממסיימי מסלולים עיוניים), ולרעת יוצאי אסיה-אפריקה (23.3% לעומת 39.5% מיוצאי אירופה-אמריקה; כאשר בקרב ילדים להורים ילידי ישראל שיעור זה עומד על 37.9%). לעומת כל אלה, מבין הנשים אשר סיימו תיכון ב-1994, 30% החלו ללמוד במוסד אקדמי במהלך שמונה השנים הללו, לעומת 24.6% בקרב הגברים. אולם, העלייה בשיעורן של נשים בקרב ציבור הסטודנטים, בכל התארים, לא לוותה בעלייה מקבילה בייצוגן במשרות אקדמיות. כמו כן, היתרון ההשכלתי של נשים אינו מתבטא בשוק העבודה: בשנת 2001 עמדה ההכנסה החדשית ברוטו של נשים בעלות 13-15 שנות לימוד על 4,915 ש"ח לעומת 8,872 ש"ח אצל אותה קבוצה של גברים: פער גבוה במעט, של כ-46%, התקיים גם בקרב בעלות 16 שנות לימוד ויותר (7,401 ש"ח לעומת 13,587 ש"ח).

הנתונים לעיל, שהם כמובן על קצה המזלג, משקפים את הדילמות הניצבות בפני מי שמבקשים לראות בחינוך מנוף לשינוי חברתי. מנקודת המבט הביקורתית, מתברר כי כברת הדרך המשמעותית שנעשתה בחינוך בישראל, לוותה בדפוס לא-שוויוני של התפשטותו – על בסיס הבחנות לאומיות, אתניות ומגדריות – וחושפת את פעולתו של החינוך בהנצחת פערים, ויותר מכך, בעיצוב הזהויות הללו. דפוס לא שוויוני זה קשור רק בחלקו למדיניות החינוך המשנתה או למבנה החינוך. בעיקרו, הוא משקף את מקומו ותפקידו של החינוך במדינה המודרנית ובמכלול היחסים בין מדינה לחברה.

בעידן המודרני, היה החינוך לכלי הן בידי המדינה, המעוניינת לעצב סדר חברתי התואם את מטרותיה הלאומיות והפוליטיות והן בידי האזרחים, הרואים את האלמנט המשחרר שבו. כוחו של החינוך, עבור שני הצדדים, בהיותו ביטוי למאפייניה האוניברסליים של המדינה המודרנית. אך בכך גם חולשתו. המדינה, יש לזכור, פועלת לעתים קרובות לקידום של אינטרסים פרטיקולריים בחברה, ולא בשם "טובת הכלל". כך, מי מהקבוצות בחברה המצליחה לאחוז בחינוך ולהשפיע על אופיו, נהנית מעצם הגיוס של המדינה ומשאביה לטובתה. דבר זה אינו סותר את כוחה של המדינה לשלוט בחינוך. ההפך הוא הנכון. בשנים האחרונות, שהמדינה נסוגה ומותירה את הבכורה בידי "השוק", מה שנותר הוא תפיסתה של המדינה את בית הספר כחממה לחיזוק ערכי הלאום (היהודי, כמובן), והדגש על "הישגים". שילוב זה מרדד את הדמוקרטיה בישראל בהשאירו ערכים כסולידריות חברתית, תרבות רב-זהותית, ובעיות חברתיות

של אי-שוויון ואי-צדק מחוץ לתחומו של החינוך. דבר זה מבטיח את העמקתה של התהום הכרויה בין הקבוצות החברתיות השונות, ואת מגבלותיו של החינוך להציע פתרון.

מקורות ולקריאה נוספת

- אל-חאג', מ. (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי, ירושלים: הוצאת ספרים על-שם י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- דהאן, י. וי. יונה (1999). "מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם מדינתי לאינדיבדואליזם אזרחי", אצל א' פלד (עורך), חמישים שנות חינוך בישראל, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- לוסטק, א. (1980). יהודים במדינה ערבית, תל-אביב: ברירות.
- סבירסקי, ש. (1990). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים, תל-אביב: ברירות.
- סבירסקי, ש. וא. אטקין (2003). זכאות לתעודת בגרות לפי ישוב 2001-2002. תל-אביב: מרכז אדווה.
- פריירה, פ. (1981). פדגוגיה של מדוכאים, תל-אביב: מפרש.
- שור, א. ופ. פריירה (1990). פדגוגיה של שחרור, תל-אביב: מפרש.
- Bourdieu, P. and J-CI. Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London and Beverly Hills: Sage Publications.
- Bowles, S. and H. Gintis (1977). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. Illinois: The Free Press.
- Rousseau, J-J. (1993) [1762]. *Emile, or, On Education*. London: J. M. Dent.
- Mar'i, S. K. (1978). *Arab Education in Israel*. New York: Syracuse University Press.

אתרי אינטרנט מומלצים

"מרכז אדווה לחקר החברה בישראל": <http://www.adva.org>
"סיכוי – העמותה לקידום שוויון אזרחי": <http://www.sikkuy.org.il>
"הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס)": <http://www.cbs.gov.il>