

"עוד לא תמו כל פלאיך": עמי וולנסקי והרפורמות בחינוך

אברהם פרנק

עמי וולנסקי (2020). תלמידי האתמול תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך, א-ב. תל אביב, שוקן. 289 ו-273 עמ'

פתח דבר

יורם טהרלב, שהלך לעולמו עם חילופי השנים 2021 ו-2022, השאיר לעולמנו מילים נפלאות בשיריו הרבים-רבים. אחד מהם נקשר אצלי לשני הכרכים של ספרו האחרון של פרופ' עמי וולנסקי, תלמידי האתמול תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. האם שלושת הגלים של החינוך – שמייד אסקור את תוכנם – ממצים את האפשרויות מנקודת המבט של תקופתנו? האם בהם תמו כל פלאיו של החינוך במאה העשרים ואחת? הכרך הראשון מתוך השניים מוקדש לחינוך הגלובלי, והשני לחינוך בישראל. הדיון מתחיל בראשית המאה העשרים ומתגלגל עד ימינו. במאמר זה אתמקד בכרך הראשון, הגלובלי, בעיקר כיוון שזה השפיע רבות על החינוך הישראלי, וגם כיוון שספרות על החינוך בישראל מצויה בספר הספרים המוערים של החינוך השנתי (פרנק, 2018-2022), אף שאינה מחולקת ל"גלים".

הספר על שני כרכיו הוא אנציקלופדיה זוטא המכילה מידע רב מאוד על החינוך בעולם ובישראל, שאותו ארגן המחבר ב"גלים" ששטפו את העולם, ואנחנו בתוכו, במאה השנים האחרונות. וכך הוא כותב בהקדמה:

גל הרפורמות הראשון, המכונה "החינוך הפרוגרסיבי", בלט בתסיסתו הרעיונית בעיקר בהשראת מגמות שינוי בארצות הברית ובאנגליה והתפשט למערכות חינוך נוספות בעולם, בייחוד מאז תום מלחמת העולם הראשונה; שורשיו של הגל השני נעוצים בעליית מעמדה של החשיבה הניאו-ליברלית שהייתה למוקד השראה ולשינוי פני החינוך החל ברבע האחרון של המאה העשרים; ואילו גל הרפורמות השלישי מפציע בראשית המאה העשרים ואחת עם עליית מעמדה של כלכלת הידע החדשה, ובעת כתיבת ספר זה נמצא בשלבי גיבושו המוקדם (עמ' 17. ההדגשות שלי).

חינוך פרוגרסיבי

הגל הראשון צמח כאנטי-תזה לחינוך הציבורי בתקופת המהפכה התעשייתית, חינוך שמרן לטעמם של הוגים רבים לאחר מלחמת העולם הראשונה. הם סברו כי הדרישה לאחידות בהתנהגותם ובעבודתם של התלמידים – והפיכת בית הספר לסוג של בית חרושת בהליך תעשייתי – לא ראתה לנגד עיניה את התלמידים, שהיו סבילים, אלא את המורה בלבד ופעלו על פי גישת "המורה במרכז". סקירת דוחות מחקר מן העולם שנעשתה בידי לארי קיובן (Cuban, 1993) הראתה כי מורים רבים שואלים את תלמידיהם שתיים-שלוש שאלות בדקה במהלך השיעור. מספר השאלות הנמוך ביותר שנמצא היה 25 והגבוה ביותר 200¹ (לקוח מוולנסקי, א, עמ' 23). אין ספק שמספר שאלות כזה מעקר כל דיון וחשיבה, ושכל כולו פינג-פונג בין המורה לחלק מן התלמידים.

כחלוץ הביקורת על מערכת החינוך המסורתית וולנסקי מביא את הרברט ספנסר, שבשנת 1860 כתב ספר רדיקלי מאוד, ועליו הוא אומר:

החוקר [ספנסר] מטיח דברי ביקורת חריפים נגד שיטות הוראה המכניסטיות אותן הוא מכנה "ברבריות". במקומן הוא מציע להתרכז בפיתוח הפוטנציאל הלא-מנוצל הקיים בילד, וממליץ לאמץ שבעה עקרונות. המרכזי שבהם הוא

1 מעניין לציין כי בתחום זה לא נעשה שינוי דרמטי גם בתקופתנו. מחקר של צוות באוניברסיטת בן גוריון שבדק שני בתי ספר יסודיים ממלכתיים מצא בין השאר שהמורה שואלת 86 שאלות בשיעור, והמטרה היא בעיקר "להתניע" אותו. המחקר הביא את כתב העת "הד החינוך" להקדיש לו גיליון שלם בשל חשיבותו (גיליון 02, דצמבר 2014. נושא השאלות עולה בעיקר בעמ' 57).

פיתוח כישוריו של התלמיד באמצעות גילוי עצמי ולמידת חקר אישית. על פי מתודה זו יכוון המורה את התלמיד בעבודתו וידריכו, אך לא יכתוב לו את התוכן שעליו לשנן. לא עוד תלמיד פסיבי, אלא תלמיד כאישיות אקטיבית, הבונה את עולם הידע שלה מתוך סקרנות ובעזרת נטיותיה הטבעיות. ספנסר מייחס חשיבות למוטיבציה של התלמידים ומציע כי אמות המידה לתכנון הלימודים יהיו תחומי העניין שלהם, שבפועל הם "המנוע היחיד להתקדמות החינוך". שיטת הוראה זו תייצר חוויה חיובית בקרב התלמידים ואף תהפוך את הלימוד למקור של הנאה והתרגשות (עמ' 26).

הסיבה להבאת קטע ארוך יחסית זה מספנסר היא שאלו הדברים המקובלים עד ימינו על המחנכים הפרוגרסיביים לדורותיהם, בתוספות של עקרונות נוספים וייחודיים פרי הגותם של חינוכאים חדשים והתקופה. סביב הרעיונות הללו צמחו ג'ון דיואי, מריה מונטסורי ואחרים בארצות הברית; אלכסנדר ס' ניל בבריטניה, שהקים את בית הספר "סמרהיל"; רודולף שטיינר האוסטרי שייסד את החינוך האנתרופוסופי; יאנוש קורצ'ק ובית היתומים בפולין; דוד אידלסון, יהודה רון פולני, שמואל (מילק) גולן, מרדכי סגל, שהיו חלוצי החינוך החדש בפלשתינה-א"י; ועוד רבים אחרים שמזכיר וולנסקי. הוא מצטט מתוך מחקר של הרמן רוהרס וולקר לנהרט מ-1995 ארבעה עקרונות שאפשרו לחינוך הפרוגרסיבי להתפשט בעולם:

1. העמדת התלמיד במרכז חוללה שינוי בתפקידו המסורתי של המחנך "ממורה ליזם חינוכי", וכך הרוב הגדול של בתי הספר, שאימצו את עקרונות החינוך הפרוגרסיבי, "קשרו עצמם במחויבות לתלמידים".
2. התפיסה החינוכית של האדם כשלם בהקשר החברתי הייתה לערך מוסכם בחינוך הפרוגרסיבי. גישה זו הרחיבה את השתתפות התלמידים גם בלימודי אמנות ואסתטיקה ועוררה אהדה וחמלה כלפי מצוקה חברתית ו"עידוד תמיכה של תלמידים בעמיתיהם".
3. הממצא הבסיסי ביותר של החינוך הפרוגרסיבי היה כרוך בשכנוע פנימי, כי יש להשתחרר מדפוס ההוראה המסורתי, "להתרחק בסלידה מהאחידות ולאמץ יצירת גירויים לחינוך חופשי יותר ליחידים או לקבוצות" ולכונן למידה מותאמת לתפיסת החינוך החדשה.
4. הידוק הקשר בין עולמו של הילד לחייו תוך התרחקות מעקרונות ומקודים

של תכנית לימים נוקשה, בשאיפה למתן מענה לשאלות העולות בעולמו של הילד (עמ' 53).

נסיגתו של החינוך הפרוגרסיבי

הקוראים אינם יכולים שלא לחוש ביחסו האמפתי של הכותב כלפי החינוך הפרוגרסיבי² – אבל מכאן, גם אם במורת רוח, הוא עובר אל תחילתו של הגל השני – תהליך "נסיגתו של החינוך הפרוגרסיבי" (עמ' 58). וולנסקי סוקר את הספרות שמנסה להסביר את התהליך הזה – "אך תכנון או יישום שגויים [שמביאים החוקרים] אינם סיבה לתלות בהם את נסיגת הרפורמה עד להתמוטטותה המלאה. ניתוח המאבקים האידיאולוגיים מרחיב את ההסבר באשר למפולת העתידה להתרחש" (עמ' 60).

המאבקים האידיאולוגיים שאליהם מתכוון וולנסקי עלו מתוך זרמים רדיקליים שצמחו בחינוך הפרוגרסיבי עצמו וטענו שתפקידו של החינוך אינו רק לשנות את חיי בית הספר, אלא גם לשנות את החברה. המשבר הכלכלי של שנות השלושים חידד את הבדלי המעמדות והבדלי הגישות. המחבר מדגיש את מקומו של ג'ורג' קאונטס מאוניברסיטת שיקגו, שהוביל את הקול הזה, וספרו ב־1934 מתייבב באופן חד-משמעי לצד השכבות המקופחות בחברה האמריקנית. אף על פי שלא היה איש חינוך, הטיל קאונטס על המורים "לבנות את החברה הטובה ביותר האפשרית" (עמ' 61). פעולתו של קאונטס במסגרת התאחדות החינוך הפרוגרסיבי (PEA) העמידה את הבסיס למחלוקות שהלכו והעמיקו בין תומכי החינוך הפרוגרסיבי לבין מתנגדיו. גורם נוסף לקריסת הפרוגרסיביות האמריקנית היה ביקורת על הסטנדרטים הנמוכים. הלכו והתרבו ביטויים כלפי בתי הספר הפרוגרסיביים בנוסח "בזבוז זמן", "בית משחקים", "סוכריות במקום למידה" ו"בגידה בספרי הלימוד" (עמ' 63). בויד בוד, שכתב ב־1938 ספר בנושא, טען כי "עקרונות החינוך הפרוגרסיבי שגויים ולקויים מיסודם. עוד טען כי הפרשנות השגויה של התנועה קשורה באשליה, שיש ביכולתם של מורים להביא ל'מיצוי הפוטנציאל של היחיד' – מטרה יומרנית ובלתי מעשית" (שם).

2 בתחילת הכרך השני, "הישראלי", הוא מספר על עיסוקיו בחלקים שונים של דרכו החינוכית, שהייתה ממוקדת בנוער מוחלש.

נראה שמכה נוספת שניחתה על החינוך הפרוגרסיבי, בדמותו של מסמך שכתבה הוועדה לחינוך יסודי בארצות הברית (1954), הביאה לירידת קרנו במידה רבה. המסמך הגדיר מה הילד צריך לדעת, לזכור, להבין; מיומנויות שיש לשכלל כדי לקדם הישגים; והיכולות הנדרשות לפתרון בעיות, לחשיבה הבהירה על ביסוס עובדות מוצקות. "אף כי המסמך לא היה רשמי הוא ביטא היטב את רוח התקופה אשר שאפה להגדיר תכנית לימודים תובענית יותר, בהירות גדולה יותר של הנושאים הנלמדים, ביקורת מחמירה יותר על הישגי בתי הספר וקריאה להתערבות מרכזית בחינוך" (עמ' 65). בסופו של דבר מסכם וולנסקי את ירידת החינוך הפרוגרסיבי בחמישה גורמים אלה (עמ' 76-78):

1. פגיעה בגאווה הלאומית;
2. אי-הגדרת סטנדרטים אחידים בחינוך היסודי והעל-יסודי;
3. טענות לאנרכיה חינוכית;
4. נכונות מוגבלת של מורים ליישם את שיטת הלמידה החדשה;
5. חריגת החינוך הפרוגרסיבי אל מחוץ לקונצנזוס החברתי.

אסכולה חינוכית שאין לוותר עליה

מאחר שחזרתו של החינוך הפרוגרסיבי בגל השלישי (עם שינויים מסוימים שהם פרי התקופה) מתוארכת אצל וולנסקי לתחילת המאה העשרים ואחת, עליו לעשות הפסקה ברצף הסקירה לטובת זרם שאינו נזכר בספר – הפסיכולוגיה ההומניסטית והחינוך ההומניסטי (פרנק, 2022). המחצית השנייה של המאה העשרים הציגה אסכולות חינוכיות שונות ואחת המרכזיות שבהן היא "הפסיכולוגיה ההומניסטית". אסכולה פסיכולוגית וחינוכית זו נוסדה במידה רבה כתגובה לשתי אסכולות קודמות: הפסיכואנליזה והבהייביוריזם, והוגדרה כ"כוח השלישי". אברהם מאסלו, מחלוצי האסכולה ההומניסטית, טען כלפי הפסיכואנליזה שהיא מתמקדת בחלקים הפסיכויטיים של האישיות במקום באנשים הבריאים, ומקבעת את מאפייני האישיות לשנות חייו הראשונות של האדם "ללא יכולת השתנות". כלפי הביהביוריסטים טען מאסלו שהם מסיקים מסקנות בנוגע לבני האדם מניסויים על בעלי חיים, ורואים את האנושי כפסיבי ונתון בידי כוחות מעצבי התנהגות חיצוניים. הרעיונות שהותירו אחריהם הוגיה של הפסיכולוגיה ההומניסטית – מאסלו, אריך פרום, ארתור קומבס, ויקטור פראנקל, קארל רוג'רס ואחרים – נותרו בעלי השפעה עד

היום. ב־1961 החלה האסכולה להוציא לאור את כתב העת של החינוך ההומניסטי
Journal of Humanistic Psychology.

מאסלו גיבש את התיאוריה בדבר היררכיית הצרכים, שבמהותה עוסקת במוטיבציה האנושית, תיאוריה שערערה על הרעיון הגורס שההתנהגות האנושית זהה לזו של חולדה המחפשת אחר תגמולים חיוביים ונמנעת מתגמולים שליליים. פראנקל גיבש את תפיסת המשמעות, המקובלת כיום על רבים, והמונח "למידה משמעותית", שטבע שר החינוך שי פירון, מתכתב איתה באופן טבעי. רוג'רס (1969), ממייסדי האסכולה ואולי החשוב מבין חבריה בהשפעתו על החינוך, הגדיר כך את התנאים האישיותיים הנכונים ללמידה:

...עלי לדבר על למידה. אך לא על אותו חומר עקר, מיותר ונשכח בנקל, הנדחס אל מוחו של היחיד חסר־הישע, היושב על מושבו כפות בכבלי הציות! המדובר ב"למידה" באותה סקרנות שאיננה יודעת שובע [...] אני מאמין שכל מורה וכל מחנך היה מעדיף לטפח למידה חווייתית ומשמעותית מסוג זה במקום למידת־סרק כגון זו של הברות־תפל (חסרות משמעות). אולם הגישה המקובלת השלטת ברוב בתי־הספר ובכל הרמות, מקטינה את הסיכוי ללמידה משמעותית, או אף מונעת אותה.

דרום (1989) מסכם ארבע מטרות של החינוך ההומניסטי, הנובעות מן הגישות הפסיכולוגיות של האסכולה וזוכות בתקופתנו לעדנה: החינוך הוא הוליסטי – מעמיד במרכז את האדם בשלמותו; הוא הומני – מסייע ללומדים להגיע ליתר הערכה וכבוד לעצמם ולזולתם; הוא רלוונטי – קשור קשר הדוק לחייו של הלומד; והוא התנסותי – יוצר אקלים לימודי הספוג אתגר ותמיכה גם יחד. כל האישים הנזכרים כאן אינם נזכרים בספרו של וולנסקי, כנראה דווקא בשל ההשפעה החיובית שהייתה להם בכיוון החינוך הפרוגרסיבי. אלא שמבחינת החלוקה לגלים, החינוך ההומניסטי אינו משתלב טוב דיו, כיוון שתקופתם של ההומניסטים מקבילה לגל השני שלו, "תנועת הסטנדרטים", שאליה נעבור עתה.

הגל השני

הטענה כי גישות פדגוגיות שגויות הובילו לדלות הישגיהן של מערכות

החינוך ולהשתלטות תרבות "אנטי אינטלקטואלית" בהוראה ובלמידה, לצד תחושת אובדן "תור הזהב" בחינוך, הכשירו את הקרקע לעלייתו של זרם רעיוני חדש. ההנחה הייתה שאם מערכות החינוך יתנהלו על פי עקרונות השוק הכלכלי המבוסס על תחרות, תשמש התחרות מנוע רב עוצמה לשיפור איכות החינוך. הזרם הרעיוני החדש דחה את הפילוסופיה, ההגות והמחקר הפרדגוגי שתמך בחינוך הפרוגרסיבי, וביקש להתבסס על עקרונות פעולה שיסללו את הדרך ליצירת סטנדרטים חינוכיים באמצעות כלי מדיניות חרשים (עמ' 79).

כך נפתח הדיון במעבר אל הגל השני. מאמצע שנות החמישים של המאה הקודמת החלו להופיע בארצות הברית דוחות על מערכת החינוך המתריעים על מצבם העגום של "הישגים" (סיבת המירכאות תוסבר בהמשך) התלמידים במקצועות שונים. הדוח המפורסם במיוחד בנושא זה הוא "אומה בסכנה" (Nation at Risk, 1983). דיאן רביץ, היסטוריונית החינוך האמריקנית החשובה, מונתה בעקבותיו ליועצת לנשיאים ג'ורג' בוש האב וביל קלינטון:

בפעילותה ובכתיבתה היא [רביץ] משקפת היטב את הפערים בין משאלות הלב לבין המציאות, את הציפייה לבתי ספר שיהפכו את העולם מכאוטי לקוהרנטי ובו ילמדו "מהו ידע בעל ערך, איך להשתמש בידע, איך לארגן אותו, איך להבין את הקשר בין עבר להווה, כיצד להציג הברלים בין מידע מדויק לבין תעמולה וכיצד להסב מידע להבנה". הייתה זו הנחת אבן הפינה להגדרה של המושג "סטנדרטים" ולצמיחתה של תנועת הסטנדרטים בארצות הברית, ועמה הולכת ומתרחבת ההסכמה כי "...הורים, מחנכים, מעצבי מדיניות ואזרחים אחרים נושאים עיניהם לסטנדרטים. מושג זה הטביע את חותמו על מערכת החינוך האמריקאית לאורך שלושה עשורים, ובמהלכם נתפס כתרופת פלא לתחלואי החינוך (עמ' 84).

אולם חרף המשאבים האדירים שהושקעו בסטנדרטיזציה, במהלך הכהונה של בוש האב וקלינטון, הנתונים הראו שלא חל שינוי של ממש ב"הישגים". עלייתו לנשיאות של בוש הבן הביאה עימה את המחשבה שמה שלא הלך בכוח ילך ביותר כוח. בוש גיבש את חוק החינוך של שנת 2002 "אף ילד לא נותר מאחור"

(No Child Left Behind). החוק הגדיר סטנדרטים, מלווים בדרכי ביצוע. המושג החשוב שנכנס אז לחינוך הוא "אחריותות" (Accountability), כלומר אחריות הדרג הניהולי לתוצאות, הכוללות הגדרה של "התקדמות שנתית נאותה" (AYP) ואפשרות לענישה של בית ספר ומנהלו שלא עמדו בדרישות (עמ' 91). אולם דוח של שנת 2015 הראה שגם לאחר החוק של בוש מ-2002 לא חל שינוי בהישגים. בעמודים 139-145 מסכם וולנסקי את מה שהתרחש בארצות הברית ובמדינות אחרות במהלך הגל השני. פרט לכך שלא חל שינוי בהישגים, לקה החינוך במגוון כשלים פרי הדרישה לסטנדרטיזציה מוקפדת: למידה מוכוונת בחינות; צמצום תוכנית הלימודים בשל כך למתמטיקה, מדעים ושפה; לחצים אדירים על המורים להביא להצלחה בבחינות; תחרות שפגעה בשכבות החלשות; פגעה במורים ועוד. שני מהלכים שהוגדרו בדיעבד כניאו-ליבראליים בגל השני היו האוטונומיה הבית ספרית – "מורים ייטיבו להגדיר יותר מכל גורם אחר את צורכי התלמידים לשם שיפור הישגיהם, ולכן גם יידעו להמציא דין וחשבון על אודות פירות הישגיהם המקצועיים" (עמ' 144-145) – ובחירת הורים את בתי הספר, מה שיגביר את התחרות ויעודד את הטובים להצטיין.

הגל השלישי

"קו פרשת המים" של המעבר מן הגל השני לשלישי מתוארך אצל וולנסקי, כאמור, לתחילת המאה העשרים ואחת. הוא רואה את הגל השלישי בשינויים בתרבות הילדים והנוער (עמ' 147-154) ובתחזיות שוק העבודה והשפעתם על החינוך (עמ' 154-166). הוא הולך גם אחורה אל האינטליגנציות המרוכות של הווארד גארדנר (1983), וחוזר אל היצירתיות של קן רובינסון והישגיו של החינוך הפיני. השינויים בשוק העבודה מחייבים כישורים חדשים שמוגדרים במגוון תכונות, כמו אצל חוקר החינוך קאי־מינג צ'נג: יכולת ליצירת קומוניקציה, יכולת הסתגלות לשינויים, יכולת לעבוד בקבוצה, גמישות ביחסים עם אנשים, מוכנות לפתרון בעיות, יכולת לשאת באחריות, יכולת לביקורת עצמית, יכולת ניהול עצמית, יכולת להמציא, לחדש ולבקר, יכולת ללמוד נושאים חדשים, יכולת לנוע בין תחומי מומחיות ותרבות (עמ' 162-163). אפשר לומר שוולנסקי מתאר "מפץ גדול" של שינויים פוסט-מודרניים שהגיעו באיחור רב גם אל החינוך (עמ' 166-178).

עם זאת האמירה שראשית המאה העשרים ואחת היא הסמן של הגל השלישי אינה לגמרי מדויקת. הרפורמה של בוש הבן החלה בשנת 2002, ורק בסוף העשור – במידה רבה בעקבות ספרה החשוב של דיאן רביץ', מותה וחייה של מערכת החינוך האמריקאית הגדולה (2010) – החלה הדעיכה של תסמיני הגל השני בתוך המאה העשרים ואחת. שינוי מגמה זו הובלט על ידי רביץ' עצמה, במעין חזרה בתשובה, כשעמדה על הרמה הגבוהה של מערכת החינוך של פינלנד – הן באיכות והן בשוויוניות – והציגה תמיכה ברורה במערכת החינוך הציבורית והפרוגרסיבית של מדינות הרווחה כעדיפה על המערכת השמרנית והקפיטליסטית שדבקה בהפרטת החינוך, בסטנדרטיזציה לימודית ובהשתעבדות למבחני הישגים. מגמה זו של התנערות מגישת הסטנדרטים וחרושת הבחינות, שמתרחשת בעשור הראשון של המאה שלנו, לא קנתה לה אחיזה במערכת החינוך הישראלית. אצלנו התבססות בחינות המיצ"ב התרחשה במקביל ל-NCLB (2002), והסטנדרטיזציה הרדיקלית נכנסה בתקופתם של שר החינוך גדעון סער ומנכ"ל רבי-ההשפעה שמשון שושני. וולנסקי מתייחס לכך ישירות בכרך ב של ספרו: "בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת, שעה שהביקורת על מדיניות הסטנדרטים נמצאה בשיאה בשורה רחבה של מדינות, המחקר החינוכי הצביע על חולשתה, ומערכות חינוך חיפשו חלופות למדיניות המתוארת – מאמצת ישראל בלהט מדיניות זו לחיקה" (ב, עמ' 91).

"הישגים" והוויכוח עם פורום קהלת

במהלך הסקירה כאן, הכנסתי כמה פעמים את המונח "הישגים" למירכאות, וזה מה שמחזיר אותי ליורם טהרלב. עמי וולנסקי משתמש הרבה במושג הישגים, וזה נקשר אל הוויכוח שהתגלע בינו לבין חוקר של פורום "קהלת" וזכה לפרסום בעמודי הדעות של עיתון הארץ. במאמר שפרסם וולנסקי (2021) בעמודי הדעות, ובעקבות פרסום קודם שלפיו שרת החינוך נועצה בנציגי פורום "קהלת", הוא מזהיר מפני אלה המציגים עצמם כמובילי "הקואליציה לאוטונומיה", קושר אותם למגמת ההפרטה והסטנדרטיזציה של תומכי הניאו-ליברליזם ומייסדי ה"גל השני" בחינוך, וקורא להעדיף את מגמת הגל השלישי וללמוד מהמופת שעובד מצוין – מודל מדינת הרווחה הסקנדינבי. הסברים יותר מעמיקים להתנגדותו מופיעים בספרו, היכן שהוא עומד על "פרדוקס האחריות והניהול העצמי":

מודל הניהול החדש ביקש להבטיח כי הענקת מלוא הסמכות והאחריות למוסד החינוכי תאפשר לו להגדיר את חזונו החינוכי; לגזור מחזונו את תוכנית עבודתו; לעשות שימוש בכלי הערכה לבחינת עמידה ביעדים שקבע; לאפשר לו גמישות פעולה בשימוש במשאביו; לנקוט בפעולות לשם צמצום פערי הישג בין תלמידיו; לעודד את צוות המורים ליוזמות ולחדשנות חינוכית. אחריותיות נועדה, אם כן, לארגן את עבודת המוסד החינוכי באופן אשר ידגיש את יכולתם של המורים לתמוך בתלמידים ולסייע בשיפור הישגיהם (עמ' 123).

אולם לא כך קרה. זרועות הפעולה של המדינה ראו עצמן כנושאות באחריות, בסמכות ובמחויבות להתערב כדי לפקח ולכוון את עבודתו של המוסד החינוכי. וולנסקי מביא עבודות של חוקרים אשר מנסות לפענח את הסתירה שבין ניהול עצמי ואחריותיות, שהיא בעצם כפיפות לפיקוח מדינתי הדוק יותר או פחות (עמ' 123-127). מה שעומד בבסיס הדיון על הסתירה הוא המושג "הישגים". פרנק (2020) מציג שאלות לגבי המושג:

בדיון החינוכי כולו אין מושג רווח כמו המילה "הישגים". כל אחד יודע שמערכת החינוך שואפת ל"הישגים" וכל אחד יודע לכאורה במה מדובר. אלא שלא כך הוא. העוסקים בחינוך, שיודעים באופן "כה ברור" מה הם הישגים, יתקשו לענות על שאלות רבות, ובראשן: האם ישנם הישגים שמתאימים לכל התלמידים גם יחד? ואם לא – מה בכל זאת מודדים ואת מי?

שאלות דומות אפשר להציג גם לגבי "לימודי ליבה": למה דווקא מתמטיקה, מדעים ושפה. מדוע לא מדעי הרוח, החברה והאומנויות? טיפוח הגוף? SEL (למידה רגשית-חברתית)? ליצחק קליין מ"קהלת" לא מפריעה הפרטת החינוך, ובלבד שיהיו שם "לימודי ליבה". לוולנסקי הפרטת החינוך מפריעה מאוד, אבל יש מידה של הסכמה לגבי האוטונומיה. אבל האוטונומיה היא מושג מורכב וחמקמק, ולא בכדי היא אינה מופיעה בספרה של יולי תמיר, מי מפחד משוויון? (2015). אוטונומיה ושוויון אינם הולכים בקלות יחד: אם אתה מצרד באוטונומיה, לא בהכרח שתיאבק על שוויון;

ואם אתה מצדד בשוויון, לא בטוח שתוכל להימנע מסטנדרטיזציה. הפתרון השלם לדילמה הוא, אליבא דוולנסקי, מדיניות המשלבת אחריות כוללת של המדינה למערכת חינוכית איכותית ושוויונית, הרחבת האוטונומיה הפדגוגית והניהולית למנהלי בתי הספר ומורים, וביסוס פדגוגיה פרוגרסיבית שמשקיעה בפרסונליזציה של הלמידה, או כלשונו של וולנסקי: "למידה מותאמת אישית":

"למידה מותאמת אישית" מכוונת בעיקר לתחומי העניין של התלמיד וכישוריו בהתאם לסגנון הלמידה האישי שלו. ברמה המעשית נכון ורצוי להתאים את תכנית הלימודים לכישרונות או לאינטליגנציות של התלמידים, למשל: על פי מודל הפעולה שהציעו אין צ'ונג צ'נג, גארדנר, ארמסטרונג או רובינסון. מודל זה מדגיש את התועלת של הפרט, וגם של החברה שתצמח ככל שההוראה והלמידה ייטיבו לטפח את כישרונותיו ונטיותיו הטבעיות של הצעיר (עמ' 211).

מערכת החינוך, כך עולה מוולנסקי (ואני שותף לעמדה זו), צריכה לשנות שפה; מונחים "מקובלים" לא מעטים כבר אינם רלוונטיים לזמננו: "מדידה", "ציונים", "הישגים", "מקצועות ליבה", "חינוך מיוחד", "תעודת בגרות", "מורה-תלמיד", "ביקור סדיר" ועוד ועוד. השפה מצביעה על הכיוון שאליו נע החינוך. דבר אחד בסיסי חייב להישאר: אחריות המדינה למימון החינוך. אין צורך להפריט את החינוך כדי לשפרו; צריך להבין שהזמנים השתנו והם מחייבים מודל אחר לגמרי של "החינוך".

לסיום, אני חוזר אל תלמידי האתמול תלמידי המחר (שנכתב לפני היות הקורונה ולפני שנושא הקיימות הפך למרכזי בהוויית החיים של כולנו), שסקרתי מעט בלבד מן העושר הרב שיש בו. מדובר בספר שאנשי החינוך חיכו לו זמן רב, והוא עונה היטב על הציפיות. נוסף לגלים של מאה השנים האחרונות, ממד האורך, יש בו התייחסות למדינות שונות בעולם – כיצד עברה או שרדה כל אחת מהן את השינויים הגדולים בממד הרוחב. אבל, כפי שכתבתי קודם, עוד לא תמו כל פלאייך: השינויים המתחוללים בחברה ימשיכו להשפיע על מערכת החינוך בעוצמה רבה. הספר הזה, על שני כרכיו, ראוי בינתיים שיהיה בארון הספרים של כל איש חינוך. ועם זאת, צריך לאחל לעמי וולנסקי שיכתוב לנו גם את ספר ההמשך.

רשימת מקורות

- דרום, דב (1989). **אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך**. הוצאת ספריית פועלים.
- וולנסקי, עמי (2021, 21 בדצמבר). **הראל, פורום 'קהלת' הורס את מערכת החינוך. הארץ**.
<https://www.haaretz.co.il/opinions/.premium-1.10483912>
- פרנק, אברהם (2022, 13 בינואר). **מי צריך חינוך? אלכסון**.
- פרנק, אברהם (2020). **"הישגים" – לא מה שנחוץ לחינוך. לקסי-קיי 13, 9-11**.
www.kaye.ac.il
- פרנק, אברהם (2018-2022). **ספר הספרים המוערים של החינוך** (שהופיעו בעברית בעשור האחרון, שנתון מתעדכן). הוצאת אי-פבליש.
- רוג'רס, קארל (1969). **חופש ללמוד** (יונה שטרנברג, מתרגם). ספריית פועלים.
- תמיר, יולי (2015). **מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל**. הוצאת ידיעות אחרונות-ספרי חמד.
- Cuban, Larry (1993): *How Teachers Taught*, Columbia University, NY, p. 26.