



ביקורת ספרים

אתמול הייתה רפורמה ותהיה גם מחר

ציפי ליבמן

עמי וולנסקי (2020). תלמידי האתמול תלמידי המחר – שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. תל־אביב: שוקן. שני כרכים, 568 עמודים

הספר "תלמידי האתמול תלמידי המחר" מאת פרופ' עמי וולנסקי הוא ספר עב כרס ומקיף, הסוקר בהרחבה שלושה גלים של רפורמות בחינוך. הספר מחולק לשני כרכים: הכרך הראשון דן בשלושת גלי הרפורמות בעולם, ואילו הכרך השני מתאר את שהתחולל בישראל בזיקה לשלושה גלים אלה. מחבר הספר, פרופ' וולנסקי, הוא חוקר בעל שם בתחומי המדיניות והמנהיגות בחינוך, אך מעבר לזה הוא גם איש חינוך שחי ונושם את השטח הלכה למעשה, ומכיר היטב ומקרוב את השדה החינוכי. לכן, תחילה מן הראוי לשרטט קווים כלליים לדמותו של האיש המרתק הזה.

את ראשית דרכו בשדה החינוך הוא החל בשנת 1970 כמחנך וכמורה לעבריינים צעירים. לאחר מכן ניהל מרכז קהילתי בשכונת עולים בפתח תקווה, וברבות השנים התמנה למפקח במשרד החינוך והופקד על הטיפול בחבורות נוער במחוז תל אביב־יפו. בשנת 1986 החל פרופ' וולנסקי את כהונתו כמנהל אגף התכנון של משרד החינוך, ועם שובו מלימודים באוניברסיטת אוקספורד עמד בראש הוועדה שעסקה בתהליך המעבר לניהול עצמי בבתי ספר. פרופ' וולנסקי שימש כיועץ בתחום מדיניות ההשכלה הגבוהה לארבעה שרי חינוך, ועמד בראש צוות הפיתוח של המכללות האזוריות לקראת העברת האחריות עליהן מידי משרד החינוך לידי ועדת התכנון והתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה. משנת 2013 ועד 2016 כיהן כמדען הראשי של משרד החינוך, וגם שם יזם והוביל את העיסוק בסוגיות ליבה בתחום מדיניות החינוך בישראל.

תמצית פועלו של פרופ' וולנסקי רלוונטית במיוחד לעניין המוטיבציה לכתיבת ספרו הנוכחי, שכן מדובר כאמור באיש חינוך עתיר ידע המציג את משנתו מתוך

ניסיון מעשי עצום – ידע שנצבר לא רק מהיותו חוקר בעל מוניטין, אלא בעיקר מהווייתו כאיש חינוך אותנטי שנטוע בכל מאודו בעשייה בשדה החינוך. הוא מגיח, כאדם, מכל עמוד בספר, והקוראים חשים את מסירותו לאנשי החינוך, ואת העובדה שהוא אינו בבחינת צופה מן הצד בנעשה, אלא מכיר היטב את נבכי המערכת, מאמין במורים כמי שעושים במלאכה הלכה למעשה בשטח ואוהב אותם בכל לבו. וכך הוא כותב בהקדמה לכרך השני של הספר:

במהלך כל השנים הללו פגשתי אנשי חינוך מסורים, אחראיים, יצירתיים וחדורי אמונה בכוחם לקדם את אלה שלמענם הם פועלים.

(עמ' 17)

הספר מציג בפני הקורא תמונה רחבת היקף ומפורטת של ההיסטוריה, החיפוש המתמיד והתוצאות של הניסיונות הרבים לעמוד בציפיות לשיפור פני החינוך, הן בישראל והן במדינות רבות אחרות ברחבי העולם. מגוון רחב של מהלכי מדיניות לקידום פני החינוך שגובשו ויושמו במרוצת כמאה שנים מכונסים לשני כרכי הספר. פרופ' וולנסקי מארגן את המאמצים וניסיונות החיפוש סביב שלוש מגמות שהוא מזהה ומכנה אותן שלושה גלי רפורמות: (1) הגל הראשון: גל החינוך הפרוגרסיבי – התפשט בעולם מתום מלחמת העולם הראשונה; (2) הגל השני: גל תנועת הסטנדרטים – השתלט על השיח החינוכי משנות ה-80 של המאה ה-20; (3) הגל השלישי: מיומנויות הלמידה החדשות – צבר תאוצה בעיקר מתחילת המאה ה-21 ואילך.

להלן אתאר תחילה בקצרה את התמונה המצטיירת מעיון מעמיק בספר – החל בחזון שלושת גלי הרפורמות וכלה באשר התממש בפועל. אפתח בסקירת הכרך הראשון, המתמקד בגלי הרפורמות שהתחוללו בעולם.

גל הרפורמות הראשון: גל החינוך הפרוגרסיבי – הוצב כריאקציה אל מול השקפה פדגוגית שמרנית, שהייתה מושא לביקורת נוקבת כאחראית להפיכת בתי הספר לנטולי חדרוה ולמסגרת קודרת. שיטות ההוראה ששלטו טרם הופעת גל זה היו פורמליות ומכניסיות, עמוסות בשינון חסר פשר ובהעדר השראה.

מה אפיין אפוא את גל הרפורמות של החינוך הפרוגרסיבי? התשובה בקצרה היא: הילד במרכז. המושגים צמיחה והתפתחות הלומד שימשו בסיס לבניית המעשה החינוכי כולו, והדגש הושם על מתן דרוור להתפתחותו הטבעית של

הלומד, ולפיתוח חשיבה ותחומי עניין משלו. המורה נתפס כחונך, והלמידה נתפסה כפעילה, כיצירתית וכמחייבת התייחסות לקהילה ולהקשר. בהתאם, נדרש מהמורים להציע מגוון שיטות הוראה המותאמות ללומד. זו הייתה אכן פרספקטיבה שובת לב שסחפה את אנשי החינוך, ואולם הביקורת לא בוששה לבוא.

התפוגגות קסמו של החינוך הפרוגרסיבי, שהחלה כבר בשנות ה-50 של המאה ה-20, נבעה מהסטנדרטים הלימודיים הנמוכים, אך בעיקר מאכזבה מתפיסת העולם הפדגוגית שברוחה התפתח החינוך הפרוגרסיבי, ואשר עוררה ציפיות מרחיקות לכת בכל הנוגע ליכולתה כרפורמה חינוכית לחולל שינוי חברתי. כך, עד מהרה נתפסה הפדגוגיה הפרוגרסיבית כשם נרדף לעידוד אנטי-אינטלקטואליות, והמורים מאסכולה זו, שכרעו תחת העומס האדיר שהוטל עליהם, הואשמו בחוסר מוטיבציה להתגייס למשימה מסיבות אידאולוגיות.

ההמשך היה צפוי – הביקורת שהלכה והחריפה הגבירה את הכרסום המתמשך במעמדו של החינוך הפרוגרסיבי, והחל משנות ה-80 של המאה שעברה יוצא לדרך הגל הבא.

גל הרפורמות השני: תנועת הסטנדרטים – שורשיו של גל זה נעוצים בעליית מעמדה של החשיבה הניאו-ליברלית, המושתתת על ההנחה שעקרונות השוק התחרותי עשויים להיות מנוע רב-עוצמה לשיפור איכות החינוך. כך התפתחה לה תפיסת עולם חינוכית חדשה – תפיסת האחזיות, המאמצת שפת חינוך שרואה בתלמיד לקוח, ומושתתת על יעדים מדידים, על הקניית ידע אחיד, על מבחנים סטנדרטיים, על השוואות בינלאומיות ועל מדדי התקדמות. גל רפורמות זה דגל במערכות חינוך המתנהלות ומונחות באמצעות הישגים מדידים, ומושתתות על מתן דין וחשבון שוטף, ואולם גם גל זה ספג עד מהרה ביקורת נוקבת. המחיר שגבה השימוש הגובר במבחנים, והעומס הבלתי מציאותי בכללותו – כל אלה הציפו כעסים, עוררו קול מחאה וגינוי ויצרו מכבש של לחצים כנגד המורים, שמצאו את עצמם שוב בעין הסערה, אחראים לכל תחלואי המערכת, בלי שיוענקו להם כלים וסמכויות. גל רפורמות זה עורר התנגדות עזה גם משום שהוא לווה בתופעות לוואי הרסניות, כגון התפתחות דפוסים של הוראה ולמידה המכוונים אך ורק להצלחה במבחנים, צמצום מבנה תוכניות הלימוד, יצירת היררכיה בין מקצועות לימוד, וכן הדרה של אוכלוסיות טעונות טיפוח על מנת לעמוד בסטנדרטים. תפיסת האחזיות התבררה כפרדוקסלית בפגיעתה האנושה: שוויון ההזדמנויות נרמס תחת גלגלי התחרותיות שהוליד עקרון השוק התחרותי, וההנשרה, המיון, התיוג

וההפרטה, לרבות זכות הבחירה להורים, פשטו בבתי הספר כתופעה נרחבת, לצד העדר סולידריות באופן כללי. כל אלה הביאו לידי מרמור עצום בקרב אנשי חינוך, והביקורת הציבורית הנוקבת הלכה וגברה.

גל הרפורמות השלישי: מיומנויות הלמידה החדשות (למידה משמעותית) – גל זה מפציע בראשית המאה ה-21, עם עליית מעמדה של כלכלת הידע החדשה, המעוגנת בעידוד חשיבה פורצת גבולות. גל הרפורמות השלישי עולה כתפיסת נגד לפרדיגמת השוק החופשי, והוא שם לו למטרה להתאים את שיטות ההוראה למציאות המשתנה. גל רפורמות זה אמור להיענות לצורכי החברה המשתנים בשני היבטים עיקריים של תמורות: (א) תרבות הילדים המתאפיינת בתהליכים גוברים של אובדן ריכוז, נטייה להשתעמם, חוסר עניין בתחומים שאינם נוגעים ישירות לעניינם כלומדים, נכונות מועטה לקרוא טקסט ועוד; (ב) מעבר לכלכלת ידע, לגלובליזציה ולטכנולוגיה המאפשרות גישה מהירה למקורות מידע והערכה עצמית בזמן אמת, לצד קריסת היררכיות והתרופפות מחיצות בין לומדים למלמדים.

כל אלו התניעו שינוי תפיסתי לכיוון של לומד יצירתי שאינו פסיבי, כזה שידע להתמודד עם מצבי אי-ודאות. משקלן של היזמות והיצירתיות גבר, והן זכו למשנה תוקף בגל רפורמות זה, עם החלחול התודעתי של חשיבות הדמיון וכושר ההמצאה, ושל הצורך החיוני במתן דרור לרעיונות חדשים ולפריצות דרך בפיתוח מוצרים ושירותים למען החברה. יכולתו של התלמיד לזהות שאלות ולחפש תשובות בלתי שגרתיות מהווה תכלית חינוכית בולטת בחיפושי הדרך של הגל השלישי. מכאן נגזר גם ערכן הרב של המיומנויות הלא-קוגניטיביות, הכוללות יכולת לביקורת עצמית, לימוד עצמי, חוסן רגשי ויכולת לשתף פעולה עם עמיתים. אדגיש שתפיסה חינוכית זו מקובלת גם כיום בקרב רוב אנשי החינוך.

* * *

הכרך השני של הספר מתמקד במערכת החינוך בישראל בראי שלושת גלי הרפורמה הנסקרים בהרחבה בכרך הראשון.

גל הרפורמות הראשון במערכת החינוך בישראל: גל החינוך הפרוגרסיבי – מתמקד בנקודת המפגש בין צרכיה של מדינת ישראל כמדינה ריבונית עצמאית מתחילת דרכה ועד ימינו לבין יעדיה של מערכת החינוך התואמת. פרופ' וולנסקי כותב שגל הרפורמות הראשון בישראל הושפע משורה של מניעים, ובהם כוחו של החזון הצינוני ותחושת השליחות שפיעמה בקרב מקבלי ההחלטות, לצד השאיפה

לעצב מחדש את דמותו של היהודי השב למולדתו, והצורך להבטיח השכלה לחברה רבת-תרבותית המצויה בשלבי התהוותה. עוד משער וולנסקי כי אף שלא בידועין, ייתכן כי רוח החינוך הפרוגרסיבי המתעצמת ברחבי העולם באותה עת נמצאה רלוונטית כתפיסת עולם המתאימה לאימוץ במדינה צעירה המחפשת דרכי הוראה ולמידה שעשויות לשמש מכשיר חברתי ראוי לחיזוק מעמדה.

ואולם טיעון זה בכל הקשור לאימוץ תפיסת העולם הפרוגרסיבית בישראל אינו משכנע דיו, שכן פרופ' וולנסקי מתמקד בקבוצות מסוימות בעלות השפעה בחברה הישראלית, כגון בני החברה הקיבוצית, שבהם אכן פיעמו ערכי החינוך הפרוגרסיבי, אלא ששיעורם באוכלוסייה היה מזערי, ואין בכך כדי להסיק שערכים אלה היו בהכרח נחלת הכלל.

אפשר לסכם ולומר שגל הרפורמות הראשון במערכת החינוך הישראלית נשא עמו בשורה מסוימת, בעיקר בכל הנוגע לצמצום האפליה בין שכבות באוכלוסייה, אך חצי הביקורת שכוונו כנגד חסרונותיו, בעיקר לנוכח המשבר הכלכלי של שנות ה-80, ניווטו את מערכת החינוך בישראל לדרך שונה לחלוטין ולתהליכי עומק מרחיקי לכת שבאו לידי ביטוי בגל הבא.

גל הרפורמות השני: עלייתה של תנועת הסטנדרטים – בהשראת הגל השני הלכו וגברו מהלכים של פתיחת אזורי רישום, הפרטה, קביעת סטנדרטים אחידים של הישגים לימודיים, יצירת תחרות באמצעות שימוש במבחנים השוואתיים ופיתוח תפיסת אחריותיות באמצעות מעבר לניהול עצמי של בתי הספר.

גל רפורמה זה בישראל יצא לדרך והוטמע חרף הביקורת העזה שהחלה להימתח נגד התפיסות הניאו-ליברליות שהניעו גל זה בעולם כולו. לא ייפלא אפוא שבכואנו להתבונן בהשלכות של מדיניות זו בתחום החינוך, מתבררת תמונה עגומה הכוללת תופעות של תחרות בין בתי ספר וטבלאות רייטינג, פערים חברתיים ההולכים וגדלים ודרדור מעמדם של מדעי הרוח. לנוכח אותן תופעות הרסניות, התגבשה מסקנה שלפיה נחוצה מדיניות חינוך שתדאג גם לעשירונים הנמוכים בחברה, בלי לפגוע באיכות הלמידה בקרב אוכלוסיות מבוססות. קל כמובן לשאוף לכך, אם כי קשה הרבה יותר לממש שאיפה זו, וגם וולנסקי מודה לא אחת שזה אופיו של החינוך: "כישלונותיו הם חלק מהווייתו" (כרך א', עמ' 137).

גל הרפורמות השלישי: מיומנויות למידה חדשות – גל זה התפתח בישראל מאוחר מאשר בשאר העולם. היוזמה הישראלית למה שהוגדר "למידה משמעותית" הובלה

במרץ בידי שר החינוך דאז, הרב שי פירון, אך למעשה אין היא מנותקת מתהליכים חברתיים ותרבותיים שהתהוו הן בתוך משרד החינוך והן בקרב חוקרי חינוך במרוצת שני עשורים לפחות. כבמדינות אחרות בעולם, גם הביקורת החריפה המצביעה על השפעותיו של הגל השני תרמה לניסיונות לתור אחר דרכי למידה מותאמות למציאות המשתנה של המאה ה-21. זאת, בכל הקשור לתמורות בשוק העבודה, לתפיסת עולמם של בני הדור הצעיר ולהתפתחות הטמעת הטכנולוגיה בהקשר החינוכי. המדיניות החדשה לקראת למידה משמעותית שאפה לתוכנית לימודים שתצמצם באורח ניכר את היקף הבחינות החיצוניות, תעצים את האוטונומיה למומרים ולמנהלים, ותהיה בעלת ערך לתלמידים, רלוונטית, גמישה וממוקדת פיתוח כישורי חיים המותאמים לדור התלמידים של המאה ה-21. מדיניות החינוך החדשה אכן יצאה לדרכה בתנופה גדולה וזכתה לאהדה בקרב אנשי חינוך רבים שראו בה מרחב פדגוגי חדש ויצירתי.

האם נוכל לסכם גל רפורמה זה כסיפור הצלחה? ובכן, חרף חזון סוּחָף, מתברר כי במבחן היישום – הרפורמה לקראת למידה משמעותית לוותה אף היא באכזבות, ובחלק זה של הפרק בספר מתאר וולנסקי בהרחבה את הסיבות והגורמים לפגמים בהטמעתה של רפורמה שאפתנית ומורכבת זו.

בסוף דבריו מציין וולנסקי, כי עדיין לא הגיעה העת לסכם את השלכותיו של גל רפורמות זה, קל וחומר להסיק מסקנות חד-משמעיות אשר להצלחתו או לכישלונו. נירדש אפוא להיאזר בסבלנות ולהיווכח מה צופן העתיד בהקשר זה.

אני נוטה לחשוב שהלכה למעשה משמשים בערבוביה בעת הזו פרדיגמות חינוכיות סותרות. אמנם מרבית אנשי החינוך דוגלים במטרות חינוך המעוגנות באידאולוגיה של הלמידה המשמעותית והשואפות להשיג יעדי חינוך ההולמים את יעדי המאה ה-21, ובכלל זה פיתוח חשיבה, תקשורת בינאישית ושיתוף פעולה, לצד "כישורים רכים", כגון סובלנות, רגישות לאחר ומוטיבציה. ואולם מנגד עדיין נטועות עמוק תפיסות ואמונות עזות המקדשות את ההישגיות לצד ציפיות לעמידה בסטנדרטים אובייקטיביים שמציבים לדוגמה מבחני המיצ"ב, המבחנים הבינלאומיים או המבחנים הפסיכומטריים. פרדיגמות חינוכיות סותרות כמתואר הן אינהרנטיות לאופיו של החינוך – הגיונות סותרים וכישלונות הם כאמור חלק מהווייתו – ואולם ייתכן כי גם העדר קבלת החלטות מובהקות לכאן או לכאן, ובייחוד העדר קונצנזוס על דרכי ההערכה של מגוון תוצרים חינוכיים, עומדים אף הם ביסוד הערבוביה והערפול. עם זאת, אין פירוש הדבר שהספר משרר אכזבה או

תחושת כישלון ממהלכי מדיניות כה משמעותיים אלה, חרף העובדה שהתקוות שתלו בהם לא מומשו במלואן. וולנסקי דווקא אופטימי. ניכר כי למרות התחושה הרווחת בציבור שמה שהיה הוא שיהיה, ולמרות הטענות שבתי הספר נותרו כפי שהיו לאורך עשרות השנים שחלפו, הוא אינו חש תבוסה, אלא נותר נאמן לפרספקטיבה בריאה וקונסטרוקטיבית. לאורך הספר כולו ניכר כי חרף כישלונות ותנודות בתפיסות העולם של מדיניות החינוך, הרי שלתפיסתו החינוך עבר כברת דרך ארוכה: יותר ויותר צעירים נעשים משכילים יותר, דרכי החינוך נעשו נאורות יותר, והשאיפה להכיל ולשלב אוכלוסיות מודרות או חריגות נעשתה נוהל שבשגרה. נקודה נוספת הראויה לציון לדעתי היא גישתו של וולנסקי למורים. לכל אורך הספר, ובייחוד עם חלוף גל הציפיות מבשורה חדשה, מדגיש וולנסקי שוב ושוב את חשיבותם של המורים ואיכותם. לתפיסתו, העדר שיתוף של המורים, החמצת הקולות העולים מהשטח, העדר האמון, העדר תנאים לביצוע המשימות התובעניות שכל רפורמה מציבה בפניהם, והעובדה שהעומס הכבד המוטל עליהם אינו מתוגמל – כל אלה יחד הם גורמים מכריעים בכישלונן של רפורמות. החשיבות הרבה שיש לייחס להתגייסות המורים לשאת בעול הרפורמות החינוכיות אינה בבחינת חיפוש האשם בהם, אלא יותר הזדהות עם העושים במלאכה, ייחוס ערך רב למשקלם המכריע, ותחושת אכזבה מהדרתם החוזרת ונשנית ממעגל מקבלי ההחלטות.

* * *

עד כאן תקציר הספר החשוב הזה. כעת אציג כמה הערות בעלות אופי ביקורתי יותר.

עודפות ועומס

אין ספק שמדובר בספר שנכתב מתוך תשוקה עצומה לשרטט עבור הקורא תמונה מקיפה ומפורטת מאוד של ציפיות, מהלכים, תוכניות, מחקרים, מיזמים ותוצרים בכל הנוגע למדיניות החינוך בעולם בכלל ובארץ בפרט במהלך מאה השנים האחרונות. למעשה, ספר זה לשני כרכיו מהווה מעין אנציקלופדיה, שראויה למקום בארון הספרים של כל איש חינוך בישראל.

במידה רבה, ניכר שוולנסקי רצה להציג את מפעל חייו, לסכם את כל המידע רחב ההיקף שצבר במהלך חייו ולהביאו בפני הקורא. עם זאת, אין מדובר ברשימת

מצאי, וכל המידע הרחב הזה המתואר בספר מאורגן כאמור סביב שלושה גלי רפורמות. אלא שהפירוט הרב, עומס המידע, הפרטים, הסעיפים ותתי-הסעיפים – כולם חשובים כשלעצמם – מקשים במידה רבה על הקורא להבחין בין עיקר לטפל, ולתפיסתי היה מקום להדק את התוכן, ואולי אף לוותר על חלק מהמידע המפורט ולהתמקד בתמות הליבה. פעמים רבות הפירוט המלומד מסבך את הקורא, כך שהוא אינו מסוגל להתמודד מול מצבורי המידע ולראות את התמונה הגדולה.

נדמה שגם וולנסקי הבין שהספר מכיל מידע רב ומפורט, וניסה להקל על הקורא להתמצא, אך מעבר לעומס, מכבירות גם העודפות והחזרתיות המבנית: כל פרק מתחיל בתיאור מפורט מדי של תוכן הפרק, ובסוף כל פרק, וגם של כל תת-פרק, יש סיכום מפורט של הפרק כולו, ולבסוף מוצג סיכום של הסיכומים, ולאחר מכן עוד סיכום או הרהור, שאינו אלא ארגון שונה של עיקרי הדברים. וולנסקי לבטח מודע להבדלים בין הסיכומים ולחשיבותם, ואולם הקורא המנסה לצלול אל מצולות אוקיינוס המידע הזה, ועושה מאמץ לקרוא את הספר קריאה רציפה, שואל את עצמו לא פעם, מה מוסיף כל סיכום על סיכום? מניסיוני, כתיבה כגון זו מעודדת את הקורא להסתפק בסיכומים הסופיים, וחבל. ההידוק הנדרש אפוא כרוך בוותור של הכותב, ואני מניחה שאין זה קל לכותב רחב אופקים כוולנסקי לבלום את שטף הדברים בעודו משתוקק לשתף את הידע העצום, החשוב כשלעצמו, עם קוראיו.

שלושה גלי רפורמות – האומנם?

ברצוני לטעון כי המונח "רפורמה" אינו מגדיר באופן משכנע את הרעיון שוולנסקי שאף להציג. הספר אורז בשלושה גלים את כל התמורות במדיניות החינוך, ובכלל זה מהלכים ושינויים שרבים מהם כונו בזמנם "רפורמות". ואולם מהיכרותי את הספרות בתחום ומקריאת מאמרים ופרקים שוולנסקי עצמו החווה את דעתו על תוכנם, ניכר פיחות, עד כדי זילות, במעמדו של המושג "רפורמה". במרוצת מאה השנים שחלפו סבלנו מאינפלציה של רפורמות, והשימוש במושג רפורמה היה יותר משכיח. וולנסקי עצמו מעיד שהצורך הכמעט-מיסטי ביישומן של רפורמות בשדה החינוך נובע מאי-נחת הקיימת בתחום החינוך מציפיות לתוצאות שיפתרו את כל מצוקות החברה. בכל פעם שמערכת החינוך מתקשה לספק את הסחורה, נשלפת רפורמה חדשה שיש בה משום הבטחה לתיקון עוולות החברה, כאלה שכמובן לא

עלה בידי הרפורמה השלטת באותה עת לתקן, וכל רפורמה כקודמתה היא בבחינת ניצחון התקווה על ניסיון החיים.

כך אנו מצויים למעשה במעגל קסמים של ניסיונות לחולל שינוי ולהתאכזב בכל פעם מחדש. זה אמנם אופיו של החינוך שהכישלון הוא חלק מהווייתו, אם כי לטעמי הבחירה במושג "רפורמה" היא במידה רבה החמצה.

במרוצת השנים התחוללו הן בישראל והן בעולם כולו עשרות "רפורמות" בחינוך – וולנסקי עצמו היה ממוביליהן של כמה מהרפורמות החשובות בישראל, ובהן רפורמת הניהול העצמי והרפורמה להעברת המכללות הציבוריות לאחריות הוועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה. עם זאת, לא השתכנעתי במידה מספקת מדוע שלושה גלים, ומדוע דווקא שלושת הגלים שהספר עוסק בהם? לארי קובן, מראשוני החוקרים שעסקו במונח רפורמה, הבחין בין "שינויים מסדר ראשון", שהם להגדרתו שינויים באיכות, כלומר, שינויים ממוקדים ליצירת שיפור בתוכניות או בפרקטיקות קיימות, לבין "שינויים מסדר שני", שהם לשיטתו שינויים במבניהן של מערכות חינוך, כאלה המשפיעים על המערכת כולה, על סמכויות, על כוח, על ארגון, על תקצוב וכיו"ב. אלא ש"גלי הרפורמה", כהגדרתו של וולנסקי בספרו, מתמקדים, לדעתי, במהות גדולה אף יותר, ולכן הוא בוחר במונח "גל רפורמה", אם כי עדיין מדובר ברדוקציה שאינה מנומקת די צורכה. זאת ועוד, אני חייבת להודות שככל שהעמקתי בקריאת הספר, ראיתי יותר תנועת מטוטלת ופחות שלושה גלים. שינויי פרדיגמות דומים באופיים לשינויי אופנות. פעמים רבות האופנות חוזרות, אבל בערכונים ההולמים את רוח התקופה. כך לדוגמה, הגל השלישי המתואר בספר הוא במידה רבה שיבה אל הגל הראשון, בהתאמות המתבקשות מרוח הזמן ומשפתה. וולנסקי אמנם אינו מתעלם מכך לחלוטין, הוא מציין זאת, אבל באופן מוצנע מדי.

הזיקה בין הוראה לבין למידה והערכה

נקודת ביקורת נוספת מתייחסת להעדר דיון בסוגיות של הערכה, בכל הנוגע להטמעתן של רפורמות. גלי שינוי באים וחוזרים אל הים, ולבטח רפורמות חדשות יגיחו אל עולם החינוך, ועמן ציפיות ל"שינויים מסדר שני". אחת הבעיות האינהרנטיות לניסיון לבחון אפקטיביות של רפורמות היא העדר הלימה בתפיסת העולם ובאופיים של הכלים שמשמשים בהם על מנת להפיק ראיות להצלחתם.

לתפיסתי, היה מן הראוי להתייחס לעובדה שלפחות חלק מהאכזבה נעוץ באופן ההערכה של תוצרים חינוכיים מורכבים.

החשיבות של "לדעת מה קורה באמת" מחבלת בהטמעת רפורמות חינוכיות יצירתיות, ובייחוד כאלו שאינן מעוגנות בתפיסות העולם הניאורליברליות. לכאורה, השאיפה לדעת מה מידת הצלחתה של רפורמה היא הגיונית ובעלת תוקף ברור – הרי בשנים האחרונות מערכות חינוך משקיעות תקציבי ענק בחינוך, במהלכים כאלו ואחרים, ואך הגיוני הוא שנחוצה איזושהי אינדיקציה ברורה לתוצאות מוכחות (evidence-based). ואולם מהי אותה הצלחה, כיצד מגדירים אותה? מה ייחשב להוכחה לשגשוגה של רפורמה ומה ייחשב לכישלונה? הציפיות הרי תמיד גבוהות, היעדים אמביציוזיים, אך מנגד אין הגדרה ברורה של מדדי הצלחה, ואם יש – אין כלים הולמים ומתאימים לבחינתם. כיצד, לדוגמה, מיישבים את הסתירה שבין ההתמקדות בפרט, באופיו, באושרו, ברצונותיו ("התלמיד במרכז", "למידה משמעותית") לבין דרישה לראיות ולממצאים מוכחים ומשכנעים שלפיהם אכן הושגו יעדים אלו?

מה שקורה הלכה למעשה הוא שמודדים ומעריכים את מה שקל וניתן למדידה באמצעות כלים מתוקפים ומהימנים, ואלו בדרך כלל ההישגים הלימודיים הנמדדים באמצעות מבחני הישגים ומדדים "קשים" אחרים. כך, הופכים הישגים אלו בלי משים לשאיפה המרכזית של המעשה החינוכי, בעוד שיעדים אחרים הקשים יותר למדידה נוטים להיזנח, חרף ההצהרות בדבר חשיבותם. התוצאה היא שכגודל היומרות וההצהרות, כך גודלו של הכישלון המהדהד בשטח, המקדם התפתחות גישה צינית ביחס ליעודיו העמוקים של החינוך.

בהקשר זה, אין צורך להרחיב בדבר חשיבותה של ההרמוניה בין שלושת המרכיבים: הוראה-למידה-הערכה. אין זה סביר שנתאים ללומד חוויות למידה, אסטרטגיות, תכנים, העשרה, גישות וכיו"ב, ולבסוף נקבל החלטות על סמך מבחנים סטנדרטיים, מתוקפים ומהימנים המודדים את ההישגים הלימודיים, ונוותר על הישגים רגשיים ועל איכות חיים, על צמצום פערים, על שוויון ועל הוגנות.

אך האם אכן אפשר לוותר על הרצון למדוד את מידת הצלחתה או כישלונה של רפורמה? ומהי החלופה למדידה זו? ב-30 השנים האחרונות מחפשים אלטרנטיבה יצירתית לדרכי ההערכה המסורתיות. שנים רבות לומדים, חוקרים ומפיצים את תפיסות ההערכה החלופית, אך יש להודות בצער שאין בתפיסות אלו כדי לשמש תחליף לדרכי ההערכה המסורתיות ולשכנע כי מדובר בהערכה "אמיתית" ובמתן

דין וחשבון בעל ערך. הסיבה המרכזית היא טשטוש הגבולות בין למידה להערכה: היכן בעצם עובר הגבול בין הערכה מעצבת המלווה באופן רציף ומעמיק את הלמידה לבין למידה איכותית? היכן מסתיימת הלמידה ומתחילה ההערכה? הנה כי כן, הלכה למעשה, חרף הביקורת הנוקבת על ההערכה באמצעות מבחנים בכל הנוגע לתוצרי למידה מורכבים, כמו אלו המכונים "יעדי המאה ה-21", עדיין לא פותחו דרכי הערכה חלופיות מניחות את הדעת, אמינות דיין ומקובלות לבדיקת תוצרים אלו. וכך חוזרים לאותם מבחנים מסורתיים, תהליך נסיגתי שמחבל קשות בהטמעתה של רפורמה כגון זו המתוארת בספר בגלי הרפורמות הראשון והשלישי. טענתי היא שלפחות חלק מהאכזבה שליוותה את מבחר הרפורמות בחינוך, ואי-הנחת ממידת הצלחתן הפחותה, מקורן בהעדר התמודדות עם הגדרת מדדי הצלחה ואופן הערכתם.

המחלוקת הסוערת סביב הרפורמה שמנהיגה שרת החינוך הנוכחית, ד"ר יפעת שאשא-ביטון, במבחני הבגרות היא דוגמה אקטואלית לכך. אין חולק על חשיבותה של השאיפה לפתח כישורי חשיבה גבוהים, עבודת צוות, יצירתיות ובינתחומיות, אבל רבים מדי תוהים כיצד אפשר להבטיח חינוך והוראה ברמה גבוהה בלי אותם מבחנים מסורתיים "ישנים וטובים"? לפיכך, הייתי שמחה אם הספר היה מעניק במה משמעותית לדיון בהיבטי ההערכה של תוצרי חינוך ובהשפעתם על מהלכים של רפורמות משמעותיות.

וכהערה מסכמת על הספר החשוב הזה כולו, ברצוני להביא מתוכו את משל האוכמניות (כרך א', עמ' 137-138). וולנסקי אמנם מביא אותו כמשקף את רוח התקופה בגל הרפורמות השני, אך דומני שהוא רלוונטי גם כיום. המשל מתאר מפגש בין מנכ"ל מצטיין של חברה המייצרת גלידה, שהתפרסמה כגלידה הטובה ביותר באמריקה בשל טעם אחד מיוחד – טעם האוכמניות.

המנכ"ל נפגש עם קבוצת מחנכים ומסביר להם מניסיונו מהו ניהול איכותי החותר למצוינות באפס ליקויים. דעתו הנחרצת היא שעל המחנכים להתבונן בעסקים: "אנחנו יודעים איך לייצר איכות", הוא טוען – "אפס ליקויים וניהול איכות טוטלי, מתוך חתירה לשיפור מתמשך". בתום דבריו הנוקבים, הרימה את ידה אחת המחנכות ושאלה אותו, בין השאר:

"כשאתה מקבל משלוח של אוכמניות פגומות, מה אתה עושה?"
"כמובן, מחזיר את המשלוח!", ענה המנכ"ל.

"בסדר גמור", ענתה המחנכת, "אבל אנחנו לעולם איננו יכולים להחזיר את האוכמניות, אנחנו מקבלים את כולם – הגדולים, הקטנים, העשירים, העניים, המוכשרים, המפוחדים, חסרי הבית, חסרי המשמעת... אנחנו לוקחים את כולם! כל אחד ואחת. ואתה יודע למה? משום שזה לא עסק, אדוני המנכ"ל, זה בית ספר".

ספר חשוב זה בהחלט מעניק משנה תוקף למסקנה שלפיה המעשה החינוכי כשלעצמו הוא מורכב מאין כמותו, ואינו נופל במורכבותו מההקשר החברתי-תרבותי שבתוכו הוא מתרחש. מכאן שכל ניסיון לבחון את הישגיו של המעשה החינוכי בדרך פשטנית וחד-ממדית מעקר אותו ממהותו, ולפיכך חוטא למציאות.