

שוויון ואוטונומיה בחינוך – יחסים מורכבים

אברהם פרנק

יולי תמיר, מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל. תל אביב:
ידיעות אחרונות, 2015

כבר בתחילה יש לומר שמדובר בספר טוב וחשוב, הנוגע בנקודות מרכזיות של מערכת החינוך ועושה זאת באופן מקצועי. גם דברי הביקורת שכלולים בסקירה הנוכחית אינם באים לערער על כך. לפנינו כותבת בעלת השקפת עולם מוגדרת מאוד, השקפה שמלווה את הספר לכל אורכו: גישה חברתית מתקדמת, שיוצאת שוב ושוב כנגד המצב השורר היום:

בשנים שחלפו מאז הקמתה הפכה החברה הישראלית מפוצלת יותר, מעמדית, עסוקה בנהנתנות ובתחרות אישית. רבים מילדיה עניים, רבים מהם שייכים לקבוצות מיעוט שחלקן הולך וגדל. הפערים בחברה הישראלית גדלו מאד והסולידריות נשחקה (עמ' 13).

בשנת 2006 מונתה תמיר לכהן כשרת החינוך, והחליפה את לימור לבנת בתפקיד. כמי שהגיעה מן "המחנה האחר", מה שקרוי "שמאל", תמיר התלבטה כיצד להתנהל, והציגה דילמה קשה:

חינוך הוא מקצוע ומי שמוביל את מדיניות החינוך אמור להיות איש מקצוע. החלטתי שאעבוד עם המשרד, אסתמך על הידע ועל הניסיון של אנשיו ואטע בהם את הרצון ואת היכולת להצליח. במובנים רבים הייתה זו החלטה נכונה שאפשרה לי לקדם מהלכים לאומיים רחבי היקף. במובנים אחרים הייתה זו טעות חמורה. לא בניתי לעצמי מעטפת של שותפים חזקים שיכלו להכתיב סדר יום ציבורי, להופיע בתקשורת ולתמוך במהלכים שעשיתי, והרגשתי זאת היטב במאבקים הרבים שנכוננו לי (עמ' 30).

מי מפחד מ"חינוך פרטי"?

על פי הציטטה, הכותבת מתלבטת בשאלה כיצד מחוללים שינוי במערכת החינוך אם סבורים שיש לחוללו: בעזרת כוחות מבפנים, כוחות מבחוץ או גם כאלה וגם כאלה. המציאות החינוכית בישראל מצביעה על כך, שהשינויים החינוכיים הפרוגרסיביים מתנהלים בעיקרם מלמטה למעלה, ואילו השינויים השמרניים – מלמעלה למטה. השטח אצלנו אינו מחכה להנחיות, ובהדרגה צומחים בתי ספר הנענים יותר לציפיות ההורים. יוזמות אלה אינן זוכות בדרך כלל לברכתו של המשרד – גם לא לברכתה של תמיר – מכיוון שהן מובילות ל"פריצת המסגרת", ודוחפות אל גזרת "החינוך הפרטי".

בעשורים האחרונים כמו בישראל עשרות בתי ספר "פרטיים". המירכאות באות לרמז שאין כאן באמת חינוך פרטי, אלא רק רכיבים מסוימים של פרטיות, כעין-שוק (quasi-market), הכוללים: תפיסה חינוכית שהיא בדרך כלל מאוד מוכוונת-מטרה; תשלומי הורים גבוהים יותר מאלה שבחינוך הציבורי; קליטה עצמאית של מורים והיפרדות עצמאית מהם; וקבלה של תקציב חלקי ממשרד החינוך. במאמר שפורסם ב"דה-מרקר" ב-2009 מסבירים הכותבים:

את הקמתם של בתי הספר הייחודיים יזמו הורים שחיפשו חלופות למערכת החינוך הציבורית והחלו להקים מסגרות חינוכיות שבהן המורים אינם מועסקים דרך משרד החינוך, אלא נשכרים על ידם ועל ידי בתי הספר. [...] עם זאת, עשרות בתי ספר פרטיים נוספים פועלים כיום ללא רישיון ונמצאים בהליכי רישוי מול משרד החינוך ולא כלולים במניין 150 בתי הספר הייחודיים המוכרים למשרד. ממשרד החינוך נמסר כי במקרים מסוימים בתי ספר פועלים ללא רישוי עד לסיום הבדיקה בעניין, ואם נמצא שאינם רשאים לכך, המשרד מוציא להם צו סגירה (דטל ורוזנברג, 2009).

נתוני סקר שפורסמו בשנת 2011 (גזית, 2011) מלמדים כי 52% מהצעירים מתחת לגיל 35 תומכים בשיטת השוכרים בחינוך (school vouchers), שלפיה תקציב החינוך מחולק להורים, והם בוחרים בעצמם לאיזה בית ספר לשלוח את ילדיהם. עוד עולה מהסקר כי 58% מהצעירים שיש להם ילדים שולחים את ילדיהם או שקלו לשלוח אותם לבית ספר פרטי. הסקר גם מגלה כי 56% מהצעירים סבורים כי איכות החינוך בבתי הספר הציבוריים הידרדרה בשנים האחרונות. אין ספק שקיימת

אי־שביעות רצון הולכת וגוברת מן החינוך הציבורי. בדיוק בנקודה זו מגלה תמיר אמביוולנטיות: היא תומכת מאוד במשק הציבורי בכלל ובחינוך הציבורי בפרט, אבל היא מודעת לבעיות הרבות בחינוך הציבורי. בעיה בולטת היא הריכוזיות הרבה הקיימת במערכת, שכתוצאה ממנה יש חובת היבחנות בבחינות מיצ"ב, בבחינות בגרות, בבחינות בין־לאומיות, ובעיקר – חובת לימוד של כ־12 מקצועות לימוד שבועיים לכל תלמיד.

מדידה, שקיפות ותחרות

לא זו בלבד שרמת העצמאות של בתי הספר הציבוריים לעשות כרצונם היא נמוכה, אלא שהמגבלה הזאת יוצרת עבור המורים "אזור נוחות" שקשה אחר כך לצאת ממנו: באים לכיתה, מלמדים מה שמוכתב והולכים הביתה. "בשנים האחרונות", כותבת תמיר, "גוברת הדרישה לשקיפות של מערכת החינוך: תקציב גבוה, תחושה של כישלון מתמשך, אי־יכולת להגדיר יעדים בני השגה [...] יוצרים תחושה של מערכת חלשה שיש לבחון ולאמור אותה השכם והערב, להבליט את כשליה ולהעמידה במקומה" (עמ' 43–44). המחברת עוסקת בהרחבה ובראייה ביקורתית במה שאני מכנה "דת המדידה", שמקורה בלוגיקה הבאה: מה שאינך מודד אינך יודע, ומה שאינך יודע אינך יכול לתקן. לכאורה ברור ועוצמתי, אבל במציאות זה מורכב מכך לאין שיעור.

ארצות הברית, האחראית לתרבות המדידה האינטנסיבית והאובססיבית, החלה בכך בתחילת המאה הנוכחית, כשהנשיא ג'ורג' בוש הכריז על מדיניות החינוך שלו (2002) "אף ילד לא נותר מאחור" (No Child Left Behind). כעבור עשור פנו ארגונים בישראל לבית המשפט כדי שיחייב כל בית ספר לפרסם את תוצאותיו במבחנים רחבי־היקף: מיצ"ב ובגרויות. בית המשפט, לדעת תמיר, לא עמד על חומרת העניין באשרו את ה"שקיפות" הזאת, שביסוד הופכת את בתי הספר לשדה קרב של תחרות:

אילו היה בית המשפט מעיין בספרה החשוב של דיאן רביץ, חייה ומותה של מערכת החינוך האמריקאית: איך בחינות ובחירה חופשית מדרדרות את החינוך [Ravitch, 2011] אולי היה מתרשם מהמסקנות הכנות והכואבות של המחברת, ששימשה כיועצת לנשיא בוש והייתה חברה בקבוצה שפיתחה

וקידמה את הרפורמה של "אף ילד לא נשאר אחור". במבט לאחור, היא [רביץ] כותבת: "גם אני נפלתי בשבי תרופות הפלא ומקסמי השווא; גם אני שתיתי בשקיקה את שיקוי הקסמים המבטיח תיקון מהיר של בעיות יסוד; גם אני קפצתי על העגלה הדוהרת המעוטרת בשלטים המאדירים את כוחם של אחריותיות, תמריצים ושווקים" (תמיר, 54-55).

מעניין ואולי אופייני לנו, שבעוד הביקורת כלפי "דת המדידות" בארצות הברית עולה כפורחת, נכנס אצלנו שר חינוך חדש (גדעון סער, 2009-2013), והטמיע את אותם עקרונות נפסדים במערכת החינוך הישראלית. המדידה, והתחרות שבעקבותיה, הפכו למכשול כולל לחינוך הציבורי: הם צמצמו את האוטונומיה של בתי הספר והפכו אותם למה שנהוג לכנות "בית חרושת לצינונים". הצורך להשיג מקום טוב ב"טבלת הליגה" שנוצרה מכוון את בתי הספר – במיצ"בים ובבגרויות גם יחד – ללמד בהתאם לדרישות הבחינות ולא על פי נטיות הלב של הצוותים החינוכיים וצורכי התקופה. כשזהו המצב, אין פלא שהורים רבים – המעוניינים בחינוך חופשי מבחינות ומדידות, חינוך שיעסוק בפדגוגיה שנראית להם מהותית יותר – מבקשים לילדיהם מסגרת שונה. מסקנתה השנויה במחלוקת של תמיר בהקשר זה שונה; היא גורסת שההורים המעדיפים להוציא את ילדיהם מן החינוך הציבורי מונחים על ידי הדחף לראותם בין המצטיינים המגיעים ל"הישגים" – מושג שיש לבררו מדי פעם מחדש – כדי להבטיח לכאורה את עתידם.

השאלה המופיעה בכותרת שבעמ' 166, "מי מפחד מהחינוך הציבורי?", היא כנראה מוקד הספר. כפי שראינו, רבים מפחדים מהחינוך הציבורי. אז מה עושים? תמיר, שמצדדת באופן חד-משמעי בחינוך הזה, מספרת עם זאת בגלוי על הקיצוצים הדרמטיים שהושתו עליו בעשור הראשון של המאה הנוכחית. העניין התקציבי אמנם השתנה בתקופת שר החינוך גדעון סער – הוא הביא לחינוך כספים רבים – אבל לעומת זאת הוא החדיר למערכת את המדידות הרבות, שאותן מגנה תמיר בצדק ובאותה עוצמה כמו את הקיצוצים התקציביים.

חינוך ציבורי – כיצד?

אז מה עושים? השקפתה הסוציאל-דמוקרטית הברורה של המחברת מביאה אותה למסקנה שיש לפנות לחינוך מעורב, לבתי ספר הטרוגניים מבחינה חברתית-כלכלית. היא מצטטת מחקרים המוכיחים שבתי ספר כאלה משרים מאוד את מצב

התלמידים הבאים מרקע מוחלש, ותובעת מבתי המשפט ומן ההורים המבוססים לקבל את השקפתה, במסגרת תהליך של יצירת חברה שוויונית וסולידרית יותר:

מחקרים רבים מלמדים על השפעתו הגדולה של ההרכב הכלכלי-חברתי של בית הספר על החינוך שלו זוכה כל אחד מהילדים בקבוצה. כאשר ילד המתקשה בלימודים לומד אך ורק עם ילדים בעלי רקע והישגים דומים לשלו, הוא מתקדם פחות בהשוואה לילד שלומד בכיתה שיש בה שונות ונחשף גם לילדים בעלי הישגים גבוהים משלו. [...] בתי ספר מעורבים מחזקים את קיומה של ברית על-מעמדית. כאשר גורלותיהם של המעמדות השונים שלובים אלה באלה, האינטרס המשותף גובר על האינטרס הפלגני ומתעצמת התמיכה בשירותים החברתיים (עמ' 178-180).

בדברים אלה של תמיר ניכרת מורכבות רבה, שכן היא מטילה לכאורה על המערכת החינוכית לשאת על עצמה את מלאכת תיקון החברה. גישה זו, הדורשת מן החינוך לפתור את חוליי החברה, נתפסת במחקרים אחרים כמשאלת לב בלתי מציאותית. יתר על כן, בדפים הבאים מפריכה תמיר עצמה את האפשרות שכך יקרה: "בחברה הישראלית קיימת נכונות אישית להירתם ליעדים לאומיים וכיטחוניים, אך קיים מרד סמוי ואפקטיבי נגד כל תהליך שמקדם ניעות חברתית ושוויון" (עמ' 181).

אלא שהבעיה גם מורכבת יותר מהניסיון לתלותה בערכים החברתיים הנאו-ליברליים של הציבור הישראלי. דיברנו קודם על מצבו העגום של החינוך הציבורי, ועל הגורמים הדוחפים הורים לחפש "חינוך פרטי". גורמים אלה הם לאו דווקא ערכים אישיים נאו-ליברליים של הורים, אלא רצונם להעניק לילדם חינוך משמעותי, שאינו נמצא – או אינו נמצא דיו – בחינוך הציבורי. בתי הספר הדמוקרטיים, האנתרופוסופיים, המונטסוריים ואחרים מציעים לתלמידים ולהורים חוויה אנושית שונה מאוד מזו הצפויה להם בחינוך הציבורי.

עיקר הבעיה של החינוך אינה עולם הערכים החברתי, אלא חוסר תכנון וחשיבה אסטרטגית בממשלת ישראל ובמשרד החינוך. שנים רבות אנחנו מתנהלים בצורה אבסורדית שלא תיאמן: שר חינוך חדש נכנס לתפקיד – בדרך כלל ללא ידע כלשהו בחינוך – ומיד עם כניסתו הוא מקבל לידי סמכויות בלתי מוגבלות לחולל במערכת שאינו מכיר שינויים ככל העולה על רוחו. כתוצאה מכך, מערכת החינוך אינה פועלת מתוך תכנון שיטתי לטווח ארוך, אלא בהתאם לגחמות של אדם אחד או שניים. אם יש גורם המפרק את החינוך הציבורי בישראל – זהו הגורם. בנסיבות

הללו, ובשונה מיולי תמיר, אין באפשרותי לטעון כנגד ההורים שרוצים להעניק לילדיהם – הדבר היקר להם מכול – חינוך הולם. רשימות ההמתנה של בתי הספר ה"פרטיים" הן ההוכחה שמערכת החינוך כולה הייתה צריכה לעבור שינוי גדול, אך הוא בושש לבוא.

סוגיית מפתח: המורים

מכיוון שהכול קשור בכול ויש מרחב גדול של נושאים קשורים בתחום החינוך, מעלה המחברת, בצדק, גם את סוגיית המורים. כדי ליצור חינוך איכותי דרושים אנשים שעברו הכשרה נרחבת, בעלי שאר רוח ותחושת שליחות, שהחינוך הוא בנפשם. האם יש לנו די מורים כאלה? הפרק "מורה נהדרת" עוסק במה שקורה לציבור המורים, שרובם הגדול, כידוע – מורות. לדעת תמיר, שלוש בעיות מרכזיות מלוות את המקצוע: העובדה שמדובר בציבור גדול של "משכילים עניים", שמקבלים שכר נמוך תמורת העבודה שהם מבצעים; אובדן הסמכות, שמקורה ביחס המולזל של ההורים ובדמוקרטיזציה של הידע; והציפייה הלא-ריאלית למורה "מעולה" בכל כיתה. הבעיה שאני רואה כאן כמרכזית היא השנייה: אובדן הסמכות. בעוד השינויים סביבנו מתחוללים בכל עת ובכל אתר, מערכת החינוך נותרת ללא שינוי מהותי. בתקופתנו, בית ספר שאינו מתעדכן, אינו יכול לאתגר את התלמידים ולעורר בהם סקרנות. דוח מקינזי, שבו נכתבו ב-2008 המילים שזכו משום מה לפרסום מיוחד – "איכות מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה" (בארבר ומורשד, 2008, עמ' 3) – נכשל בהיעדר התייחסות לצד השני של המשוואה: "איכות המורים אינה יכולה לעלות על איכות המערכת שבתוכה הם פועלים". המורים אצלנו פועלים בתוך מערכת שאינה מעודדת איכות. תמיר מקדישה תשומת לב נרחבת לשאלה מהי "מורה נהדרת", אולם כל עוד אינה מקדישה את אותה תשומת לב לסביבת עבודתה של "המורה הנהדרת", היא אינה מגיעה לחקר האמת במידה הראויה.

ההצעה שמערכת החינוך תגייס רק את הטובים ביותר אינה מעשית (כמו גם ההצעה לצמצם את גודל הכיתות בחצי, לכ-20 תלמידים בכיתה, דבר שידרוש את הכפלת מספר המורים), ולכן מי שמציע להפוך את המערכת על פיה, לאתחל אותה, לפטר את כל המורים הגרועים והבינוניים ולהביא

אחרים במקומם, אינו יודע מה הוא שח. האתגר האמיתי של מערכת החינוך הוא להצליח בעזרת כוח האדם שקיים בה ושהיא יכולה לגייס. מי שמדמיין לעצמו שכתוצאה של תהליך כזה או אחר (אפשר למנות כאן שורה ארוכה של רפורמות שהסתיימו באכזבה) תצמח מערכת חינוך שונה לחלוטין מזו שאנו מכירים – שאפשר יהיה להעסיק רק מורות נהדרות, שהילדים ילכו לבית הספר מוקסמים ממה שעומד להתרחש שם, ושההורים יהיו שבעי רצון – צפוי כמובן לאכזבה מרה (עמ' 91).

הקטע המצוטט מצביע על האופן ההדוק שבו קשורים ענייני החינוך זה לזה: תנאי העבודה של המורות ובהם השכר הנמוך – לדעת תמיר צריך המקצוע להפוך ל"מקור פרנסה מכובד" (עמ' 86) – קשורים ליכולת לגייס מורות טובות, שישפרו את איכות ההוראה ויביאו לשיפור בשביעות הרצון של הילדים והוריהם. אולם תמיר אינה מכניסה למשוואה המורכבת גורם קריטי – את התפיסה הפרדוגמית המיושנת שמנחה את מערכת החינוך הישראלית. מבלי לשנות תחילה מרכיב זה, הסיכוי לשנות מרכיבים אחרים הוא קלוש מאוד. כאן היא מקבלת כנתון את המציאות שאותה ביקרה בחריפות בפרקים קודמים: ריבוי הבחינות והמדידות, האחראיות (accountability), ועוד.

בסקר שנערך לפני שנים אחדות נמצאו המורים של ישראל בתחתית רשימת הסטטוס המקצועי. הסיבות המרכזיות לכך הן שדרישות ההכשרה להוראה אצלנו עדיין נמוכות; שלהוראה לא פונים סטודנטים מצטיינים, בשל הדימוי שיש למקצוע; ובעיקר, שמורים בעבודתם עוסקים חלק ניכר מזמנם ב"העברת ידע" שמגיע אליהם מגבוה. הם אינם עצמאיים ולכן נשללת מהם היכולת ליצור, ליזום ולהמציא – נשמת אפו של עיסוק שיש בו מימוש אישי וסיפוק. גם לרמת השכר, הנמוכה עדיין, יש השפעה על כך. בספרו לומדים מפנילנד חוזר ומציין חוקר החינוך הפיני פאסי סאלברג, שאלמלא הייתה ניתנת למורים הפינים אוטונומיה רחבה, הם היו פורשים: "רבים ציינו [לפניי] שאובדן האוטונומיה המקצועית שלהם בבתי הספר ובכיתות היה יכול לגרום להם להטיל ספק בבחירתם המקצועית" (סאלברג, 2015, עמ' 121). תמיר רואה את הדברים בצורה שונה מאוד: "אם אנו רוצים מורים ראויים, טובים, מקצועיים ובעלי יכולת", היא כותבת, "יש לחלץ את תפקיד המורה ממעמדו כמקצוע משני ולהפוך אותו למקור פרנסה מכובד; מקצוע שעוסקים בו גברים ונשים כאחד; אנשים הלומדים אותו, מתמחים בו ומקדישים לו זמן גם על

חשבון תחומים אחרים" (עמ' 88). האמירה הזאת חשובה, אבל היא מדלגת על התיאור של פאסברג – בעניין החוויה המקצועית והסיפוק מן העבודה – ומתמקדת בהיבט הפרופסיונלי של זכויות. אולם גם אם נניח שזהו העניין המרכזי, מי יוביל תהליך כזה: שר החינוך? ארגוני המורים? הרשויות? חוששני שדברים לא יתקדמו כל עוד לא תיעשה חשיבה כוללת על מערכת החינוך הישראלית – על ידי ממשלה שהחינוך חשוב לה באמת – כפי שעשתה בזמנה ועדת דברת, אלא שהפעם יהיה צורך לשים את הדגש על ההיבטים הפדגוגיים של המערכת.

מי מפחד מאוטונומיה חינוכית?

סוגיית האוטונומיה החינוכית שעסקנו בה בסעיף הקודם היא הנקודה שמכשילה לדעתי את פרופ' תמיר. הספר אינו מזכיר את המושג "אוטונומיה חינוכית" אלא פעם אחת (אם לא החמצתי משהו, שכן לספר אין בסופו מפתח). המושג "אוטונומיה" נזכר פעמים מספר בציטוטים מהחלטות בית המשפט, שמדברות על האוטונומיה של הורים לקבל מידע מלא על בתי הספר, מידע שאכן חושף את בתי הספר לתחרות פרועה (עמ' 56-58, 169). אולם תמיר אינה מתייחסת – גם לא בפרק "למה לא נהיה פינלנד" – לאוטונומיה של בתי הספר בכל הנוגע לבניית תכניות הלימודים, לקביעת דרכי ההוראה ולהחלטות על אופן הערכת התלמידים. בפעם היחידה שהיא מתייחסת לאוטונומיה החינוכית היא כותבת באופן ביקורתי:

אחת מתנועות הבדלנות החינוכית הכולטות ביותר בישראל היתה התנועה הקיבוצית. אמנם הקיבוצים לא השתייכו למעמד גבוה מבחינה כלכלית, אבל מבחינת הסטטוס וההשפעה הציבורית שלהם היו אליטה מובהקת והמסר ששלחו לחברה הישראלית היה משמעותי ביותר. בהניפם את נס האוטונומיה החינוכית-רעיונית טענו קברניטי החינוך הקיבוצי, כי מדיניות השילוב פוגעת בזכותם להיות אוונגרד רעיוני ולהעניק לילדיהם חינוך רעיוני ייחודי, [...] וחזקה תהליכים של בדלנות חינוכית-מעמדית (עמ' 164).

קטע זה ממחיש לנו שאליבא דתמיר, אוטונומיה חינוכית – שמעבירה סמכויות לבתי הספר ומחלישה את עוצמת הריכוזיות של המערכת – מאיימת על השווין החברתי. אלא שאוטונומיה חינוכית בשנת 2017 היא שונה וקשורה בעבותות אל כל אשר דובר בו כאן: ליכולת של המורים לממש את עצמם בעבודתם ולהיות

יצירתיים; ליכולת של המערכת לגייס "מורים נהדרים" שרוצים לעבוד בסביבה של עצמאות ושיתופי פעולה; ליכולת לקיים חינוך ציבורי מסקרן ומאתגר שהורים ותלמידים חושקים בו; וליכולת להעביר את מה שמתקיים היום בבתי הספר ה"פרטיים" אל כלל המערכת.

סוגיית האוטונומיה היא היום מרכזית בשיח החינוכי ברחבי העולם, וגם בישראל שלאחר תקופתו של שי פירון כשר החינוך. לראות בה איום על השוויון החברתי זו טעות. האיום על השוויון מגיע ממערכת ריכוזית שמכתיבה הכול ומודדת באופן אחיד את הבלתי שווים – וכך משמרת פערים, מעצימה תחרות ומגדילה את מדרג החשד וחוסר האמון בין כל המרכיבים במערכת כפי שקורה אצלנו.

חרף הדברים הללו, מדובר בספר שמבטא דאגה עמוקה ומוצדקת לדמות החברה הישראלית, לשוויון החברתי בכלל ולשוויון בחינוך בפרט, במדינה שערכיה התעוותו מאוד בשני העשורים האחרונים. בהקשר זה עוסק הספר גם באיום הפוליטי המופנה כלפי המורים בתקופתנו, בעיקר מורי האזרחות – נושא שלא הרחבתי בו. ספרה של תמיר הוא אמיץ, ומציג דברים כהווייתם, פרי עטה של מחברת שחברה צודקת והומנית הם בנפשה. לא פעם ניתן להתרשם שיש בדברים הללו מידה של ניתוק לכאורה מן המציאות, שממנו סובלת מחברת-מנותקת, אבל בדיוק ה"ניתוק" הזה מאפשר להציג חלופה למצב החברתי הקיים. אין לנו ספרים רבים כאלה, אם בכלל, ולכן חשוב מאוד לקוראו.

מקורות

בארבר, מייקל, ומונה מורשד (2008, יוני). דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. *הד החינוך – אל המאה ה-21*, 82(א6), 3.

גזית, ירדן (2011). בחירת בית ספר: צעירים לא מאמינים בחינוך הציבורי. ירושלים: מכון ירושלים לחקר שווקים. נדלה מתוך: www.jimsisrael.org/school-reforms.

דטל, ליאור, ורינה רוזנברג (2009). לא סומכים על משרד החינוך: כך קונים חינוך פרטי על חשבון הציבור. *דה מרקר*, 28.8.

סלברג, פאסי (2015). *לומדים מפינלנד*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.

Ravitch, Diane (2011) *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.