

נרית רייכל (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית - בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד. תל אביב: מכון מופ"ת, ירושלים: מאגנס.

אדם ניר

ספרה של רייכל שם לעצמו למטרה להציג ביוגרפיה רצופה, בהירה ומעודכנת, המתארת עובדות מרכזיות בתהליך התפתחותה של מערכת החינוך הישראלית. הספר מציע מטען של ידע עשיר, שעל בסיסו ניתן להעמיק בנושא או באחד מתחומי העניין המוצגים בו ביתר קלות, ומכאן שהספר יכול לשמש בסיס לכל מי שחפץ להכיר את מערכת החינוך הישראלית בעבר ובהווה. הספר מתחקה אחר אתגריה, הצלחותיה וקשייה של מערכת החינוך הישראלית ואחר הדילמות המרכזיות שהמערכת נדרשה ועודנה נדרשת להתמודד עמן, תוך שהוא שוזר את מכלול ההתרחשויות לכרי פסיפס שלם.

בספר ארבעה שערים מרכזיים: הראשון דן בחשיבות ההיסטוריה החינוכית כתחום דעת וכתחום חקר ובחשיבות התייעוד ההיסטורי של מערכת החינוך הישראלית. השער השני מתאר ברצף כרונולוגי את תהליך התגבשותה והתפתחותה של מערכת החינוך הישראלית מתקופת היישוב ועד לשנת 2000. השער השלישי מתמקד בתיאור תהליך התפתחותו של החינוך המקצועי, ובכלל זה החינוך החקלאי, בתקופה שלפני קום המדינה: הקמת רשת אורט, הקמת בתי הספר המקיפים והמעבר מחינוך מקצועי לחינוך טכנולוגי. השער הרביעי נוטש את הדיון במערכת החינוך הפורמלית ומתמקד בחינוך הבלתי פורמלי על היבטיו השונים, ובכללם תנועות הנוער, החינוך החברתי והטיפול בנוער מנותק.

תרומתו המרכזית של הספר ניכרת בהכנסה תחת קורת גג אחת את מכלול קורותיה של מערכת החינוך הישראלית ובהצגת אבני דרך מרכזיות בתהליך התפתחותה. במובן זה הספר מאפשר לקוראיו לראות את רצף האירועים ולהבין מתוך כך את תהליך מיסודה של מערכת החינוך, לצד השינויים שחלו בחברה הישראלית.

אם נניח לצורך הדיון את דבר קיומו של קו רצף דמיוני, שקטביו פירוט יתר מצד אחד והתעלמות מצד אחר, המחברת בוחרת לנקוט דרך ביניים שעה שהיא מתארת מגוון רחב של התרחשויות ואירועים, אך עושה זאת בתמציתיות. יש לכך יתרון כמובן, שכן דפוס זה מאפשר לקבל מושג בסיסי על כל התרחשות ולמקמה על קו הרצף הכרונולוגי. עם זאת, בדפוס פעולה זה טמון גם חיסרון המתבטא בחלקיות המידע המוצג הן מבחינת מידת ההתעמקות של הכתוב בכל אחת מהסוגיות הנדונות והן מבחינת מספר המקורות שהכתוב נשען עליהם וראשוניותם. אף

על פי כן, אם מביאים בחשבון את ריבוי הסוגיות המאפיינות את מערכת החינוך מתקופת היישוב ועד ימינו ואת מורכבותן, ברור שלא ניתן לדון בכל אחת ואחת מהן באורח מעמיק ובאותה העת להציע בספר אחד תיאור מקיף של ההתרחשויות כולן.

דוגמה אופיינית לדפוס זה ניתן למצוא בפרק השני, העוסק בין היתר במתח הקיים במערכת בין מרכזו לכיזור ובנטייה המוצהרת של קברניטיה של מערכת החינוך הישראלית להגדיל את מידת האוטונומיה המוענקת לבתי הספר. הפרק סוקר את ציוני הדרך המרכזיים במדיניותו המוצהרת של משרד החינוך לאורך השנים, כמו גם מתאר מהלכים אחדים שננקטו במסגרת הניסיון ליישם את המדיניות שנועדה לעודד העצמה ואוטונומיה של בתי ספר (למשל: פרויקט האוטונומיה בחינוך, פרויקט 30 היישובים, הניהול העצמי, הבחירה בחינוך). נעדרים מן הפרק ממצאי מחקרים המעידים באיזו מידה קרמו מהלכים אלה עור וגידים ומה היו השלכותיהם הלכה למעשה על בתי הספר. כן נעדר מן הכתוב ניסיון להציג ניתוח ביקורתי המנסה להתמודד עם הפער המובנה בסוגיית האוטונומיה ודרגות החופש של בתי הספר הפועלים במערכת חינוך מרכזית, בין הרטוריקה הניכרת במדיניות המוצהרת לבין הפרקטיקה הבאה לידי ביטוי בתהליכי יישום המדיניות.

כפי שנטען, ולטעמי בצדק, בפרק הראשון של הספר הדין בחשיבות ההיסטוריה החינוכית כתחום דעת, כתיבה ותיעוד היסטורי אינם רק מהלך שנועד להציג באופן מובנה ואובייקטיבי ככל שניתן את התרחשויות העבר. התיעוד ההיסטורי של תולדות החינוך ושל יחסי הגומלין בין החינוך למוסדות החברה האחרים יכול לשמש פריזמה לבחינת תולדותיה של החברה כולה (אלכוים-דרור, 1982, 1987). עיקר חשיבותו ותרומתו בהבנת העבר כאמצעי לעיצוב ההתנהגויות בהווה ובחירתה לקראת עתיד טוב יותר. למעשה, התיעוד ההיסטורי מאפשר להתחקות אחר טעויות העבר ולנסות להימנע מהן בעתיד ובכך לסייע למחנכים ולמעצבי המדיניות לנסח ולהטמיע מדיניות חינוך שתוביל למציאות של חינוך משופר.

אבל המעבר מתיאור של עובדות היסטוריות להכרה בנוגע לשינויים שראוי לערוך אינו פשוט כלל ועיקר. נדרש תיווך פרשני השזור בעובדות שנבחרות בקפידה על ידי ההיסטוריון או במילים אחרות - נדרשים הסבר ופירוש של עובדות והעלאת הסינתזה על הכתב (Bury, 1970). כלומר אין די בתיאור של מה שהתרחש, אלא דרוש מהלך שיציע הסבר מדוע התרחשו הדברים באופן שהתרחשו. נראה שהכותבת בחרה במודע להימנע מלהציע פרשנות משלה לאירועים שהספר מתאר ולהותיר אתגר זה בידי הקוראים ביחס לרבות מהסוגיות שהספר מעלה. עדות לכך ניתן למצוא בין היתר בשאלות ובנקודות למחשבה המוצגות בסופו של כל פרק, האמורות לסייע לקורא החפץ בכך לגשר בין תיאור לפרשנות. בשל כך הכתוב מסתפק באזכור המתחים הדיאלקטיים והדילמות המרכזיות שעיצבו הלכה למעשה את מערכת החינוך הישראלית לאורך השנים, ואינו מתעמק בזרמים התת-קרקעיים והסמויים מן העין שתרמו לעיצובה.

לסיום, ראוי לציין כי הספר, הכתוב בשפה עשירה וקולחת, מציע תיאור עשיר של עובדות ואירועים השזורים בתהליך התפתחותה של מערכת החינוך הישראלית. מכאן שהוא יכול לשמש מפה ומצפן למחנכים ולסטודנטים להוראה ונמל יציאה לאלה שעניינם במחקר מדיניות החינוך בישראל.

רשימת מקורות

אלבוים-דרור, ר' (1982). מוקדי-החלטה במערכת החינוך העברי בארץ ישראל. *קתדרה*, 23, 156-125.

אלבוים-דרור, ר' (1987). אשנבי הזדמנות: ניצול והחמצה - אירועים מתולדות המדינה. *מדינה ממשל ויחסים בינלאומיים*, 42/41, 71-29.

Bury, J. B. (1970). The science of history. In: F. Stern (Ed.), *The varieties of history* (pp. 235-265). London: Macmillan.

עדה בקר (2009). עם מי שיחקת בגן היום? עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך. תל אביב: מכון מופ"ת.

מרים רוזנטל, ליהי גת וחנה צור (2009). לא נולדים אלימים: החיים הרגשיים והחברתיים של ילדים קטנים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פנינה קליין ויעקב יבלון (עורכים). (2008). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קורי שולמן

בשנה האחרונה פורסמו שלושה ספרים בעברית העוסקים בגיל הרך, דבר המדגיש את ההכרה בחשיבות הנושא בעולם האקדמי בישראל. אף שהוכר לפני זמן רב שהגיל הרך הוא תקופה חיונית לצמיחה ולהתקדמות בהתפתחות הילד, הפרסומים המקצועיים בתחום זה בשפה העברית היו מעטים, ורובם תורגמו משפות זרות. החשיבות של ספרות מקצועית בתחום, הכתובה במקור בעברית, טמונה ברב-גוניות של החברה הישראלית. ספרות זו יכולה לשקף את הרב-תרבותיות של מדינת ישראל שבה הילדים גדלים ומתפתחים, ויכולה לתת מענה לאתגרים הרבים הקיימים בחברת מהגרים. תכניות לילדים בגיל הרך ממלאות תפקיד חשוב במיוחד בהנחלת הנורמות של החברה, ומסייעות לילדים, לבני משפחותיהם ולאנשי המקצוע להגיב בצורה מתאימה באינטראקציות יום-יומיות. משום כך מקורות ראשוניים בעברית, אשר דנים בקשת רחבה של נושאים ייחודיים לתחום הגיל הרך בישראל, מעשירים את תחום הידע המקצועי. גישה רב-תרבותית כזו לחינוך בגיל הרך תרמה לחקר ילדים בגיל זה ברחבי העולם (Rosenthal & Roer-Strier, 2006).

במרוצת השנים של הגיל הרך ילדים מתחילים להגדיר את זהותם העצמית. מחקרים שנערכו בעשרים השנים האחרונות הראו שיחסים עם בני הגיל חשובים להתפתחות קוגניטיבית וחברתית (Collins, 2007). נראה שלילדים בגיל זה יש מודעות חברתית מוגברת שעוזרת להם באינטראקציות חברתיות (Feldman, Olds & Papalia, 2004). עד לפני זמן לא רב תכניות התערבות ופרויקטים לקידום ילדים בגיל הרך, כדוגמת Head Start בארצות הברית, הדגישו את קידום הקוגניטיבי של ילדים צעירים כמדד להבטחת הצלחתם בעתיד. בשנים האחרונות זוהו ההתפתחות החברתית וההתפתחות הרגשית כמרכיבים חשובים במיוחד המאפשרים את קידומו של הילד (Gullotta, Bloom, Guillotta & Messina, 2009). עקב כך שלושת החיבורים