

רטוריקה קהילתית – כלי לבידול בתהליכי קבלה לקהילות חינוך בישראל

לילך אטיאס דרמון

תקציר

בעשורים האחרונים מערכת החינוך הציבורית עדה להתבססותן של קהילות חינוך חדשות, אשר מציעות חלופה רעיונית לדגם המסורתי של בית הספר השכונתי. המונח 'בית ספר שכונתי' מגדיר מוסד שמשרת אוכלוסייה במרחב גאוגרפי נתון, ואילו המונח 'קהילת חינוך' מבטא תפיסה אידאולוגית-ערכית של שייכות על-אזורית, אשר חורגת מגבולות מרחב ומחויבויות מקומיות. במאמר זה אני חושפת פרדוקס אקטואלי שמצוי בלב תהליכי הרישום והקבלה לקהילות האלה בשלב החינוך היסודי, וביתר שאת בנקודת המעבר המכריעה לכיתה א. קיומן של קהילות חינוך ייחודיות מוצדק בשם הליברליזם, הפלורליזם וההכלה, ואולם הן מפעילות מנגנוני שיח אשר מכשירים בידול חברתי ומסייעים למיסוך ההדרה. תופעה זו חשובה בעיקר בדיונים ציבוריים ערים בנוגע לאי-שוויון בחינוך ולייצור זכויות יתר מעמדיות במרחב הציבורי בישראל. על בסיס תאוריית הפוליטיקה של ההכרה,¹ ולצדה תאוריות סוציולוגיות של שעתוק מעמדי² והדרה מבנית סמויה,³ נאספו נתונים מעשרים ראיונות עומק עם שומרי הסף בתהליכי הרישום לקהילות

* מאמר זה נשען על עבודת הדוקטור של המחברת, שנערכה בבית הספר למדעי המדינה באוניברסיטת חיפה בהנחיית ד"ר איילת בנאי וד"ר אסף תורג'מן. המחקר נתמך על ידי הקרן הלאומית למדע ISF (מענק מס' 22/329) ועל ידי מלגת מחקר מטעם בית הספר בלום ללימודים מתקדמים באוניברסיטת חיפה. תודתי נתונה למנחים על ליוויים המסור ולקרנות על התמיכה שאפשרה את קיומו של המחקר.

1 Charles Taylor, 'The Politics of Recognition', in: John Arthur and Amy Shapiro (eds.), *Campus Wars: Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Routledge, New York 1995, pp. 249-263

2 Pierre Bourdieu, 'The Forms of Capital', in: John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York 1986, pp. 241-258; Iris Marion Young, *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton 2011

3 לילך אטיאס דרמון, 'הסללה מבנית סמויה: מנגנוני הרישום והקבלה לקהילות חינוך ייחודיות במערכת החינוך הציבורי בישראל', *סוגיות חברתיות בישראל*, 35, ב (בדפוס, צפוי לראות אור בדצמבר 2026).

החינוך. באמצעות ניתוח שיח ביקורתי⁴ הופקו ממצאים, ואלה חושפים שלוש תמות מרכזיות: (1) התמרה רטורית של המונח 'קהילה' (המעבר מתפיסה פיזית לתפיסה אידאולוגית); (2) רטוריקת התאמה שמצדיקה בידול ונפרדות; (3) הפחדה כשיטה רטורית מוצהרת לסינון עצמי. במחקר זה אני מזהה רצף בין קהילות מכירות לקהילות מבדלות⁵ ומפרקת אנליטית את מנגנון המיסוך הרטורי הפועל בשלושה ממדים בו בזמן: מוסווה מפני הרגולטור כשיח מותר של תיאום ציפיות; מוסתר מהמועמדים מאחר שהתהליך מעוצב באופן אשר יקדם אותם לסינון עצמי; וסמוי לעתים אף משומרי הסף עצמם, הרואים בתהליך הגנה פדגוגית על הקהילה. בניתוח אני מראה כיצד השיח הליברלי של בחירה ואוטונומיה משמש בפועל כלי לשימור אי־שוויון חברתי ולביזור זכויות יתר מעמדיות במוסדות ציבוריים.

מילות מפתח: בחירה בחינוך, ניתוח שיח ביקורתי, עילות (ג'נטריפיקציה) בחינוך, פוליטיקה של ההכרה, קהילה מבדלת, קהילות חינוך

הקדמה

היום אין לנו קריטריונים בגלל שבאמת אנחנו קולטים את כל מי שרוצה ומוכן לעמוד בתנאים שלנו. אנחנו מקבלים את כל מי שבוחר להיות במקום הזה (הלל, איש צוות וחבר בוועדת קבלה, חינוך דמוקרטי).

דבריו של הלל משקפים את המתח הנבחן במרכזו של מאמר זה. זו הצהרה על היעדר אמות מידה וקבלה פתוחה של כל המעוניין, שיש בה התניה ברורה, 'ומוכן לעמוד בתנאים שלנו'. מה הם התנאים הללו אם אין אמות מידה; מי קובע אם הפרט 'מוכן'; מי באמת בוחר בתהליך הקבלה; ולמה הכוונה במונח 'מקום'.

בשנים האחרונות צמח המונח 'קהילת חינוך' בתור חלופה רעיונית למונח המסורתי 'בית ספר שכונתי', והדבר משקף שינוי עמוק בתפיסת החינוך הציבורי. בית הספר השכונתי מבוסס על מרחב גאוגרפי משותף, ואילו קהילת החינוך נשענת על פדגוגיה משותפת. התפתחות זו מאפשרת להורים לבחור חלופות אשר תואמות את השקפת עולמם, והיא משקפת התמרה עמוקה בתפיסת החינוך הציבורי.

חלק ניכר מהדיון הציבורי ומהדיון במחקר ממקד את המשא המוסרי בדילמות הערכיות של ההורים הבוחרים,⁶ ואני מסיטה את המבט אל עבר מוסדות החינוך עצמם ואל שומרי הסף המאפשרים בחירה זו. מחקרים אמפיריים עדכניים מלמדים כי מנגנוני בחירה בחינוך מאפשרים בפועל צורות סמויות של מיון; אלה בהכרח מביאות להדרת אוכלוסיות מוחלשות

Norman Fairclough, *Critical Discourse Analysis*, Routledge, London 2010 4

Charles Taylor, 'Interculturalism or Multiculturalism?', *Philosophy and Social Criticism*, 38, 4-5 (2012), pp. 413-423, <https://doi.org/10.1177/0191453711435656> 5

Adam Swift, *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*, Routledge, London 2003 6

ולגריפת אוכלוסיות חזקות.⁷ חשוב לציין כי פרקטיקות של מיון, תנאי סף ורטוריקות מבדלות אינן תופעה ייחודית לקהילות החינוך הליברליות. מנגנונים אלו רווחים ומוכרים היטב גם במערכות חינוך אחרות, כגון החינוך הפרטי, החינוך הממלכתי דתי והזרם החרדי עצמאי בישראל, שדרישות הקבלה בהן מחמירות תדיר.⁸ עם זאת, לא פעם הדרה ומיון נחשבים בשיח הציבורי הכרח במערכות החינוך האלה, שכן הן מאופיינות בסגירות, ואילו המקרה של קהילות החינוך הייחודיות, בעיקר בשלב החינוך היסודי, מציב אתגר סוציולוגי שונה למערכת החינוך הציבורית; במוסדות אלו מתקיים פער מסקרן ופרדוקסלי בין רטוריקה מוצהרת של הכלה, פלורליזם ושוויון ובין מציאות של אפידורות ובידול חברתי הלכה למעשה. בשל כך אני מתחקה אחר שפתם של שומרי הסף המוסדיים בקהילות אלו ומבקשת לבחון כיצד הרטוריקה הקהילתית באה לידי ביטוי בתהליכי הרישום לכיתה א. מכאן נגזרות שאלות המחקר: כיצד המונח 'קהילה' מובנה ברטוריקה של שומרי הסף ואיזה תפקיד חברתי הוא ממלא בפועל בתהליכי הקבלה לבתי ספר ייחודיים המגדירים את עצמם כ'קהילות חינוך' בישראל.

בבסיס המחקר עומדות שתי גישות תאורטיות מרכזיות: הראשונה – פוליטיקה של הכרה והבדל של צ'רלס טיילור⁹ – מבחינה בין קהילות מְפִירוּת, שמקדמות חברה רב־תרבותית המכירה באחרות, לקהילות מְבדלות, המפרידות בין אנחנו לאחרים.¹⁰ הגישה השנייה – חקר שיח ביקורתי (CDA)¹¹ של נורמן פיירקלאו – חושפת כיצד שיח מייצר ומשמר יחסי כוח וסדר חברתי שְלִטָנִי. שילוב זה מאפשר לבחון את הפער בין הלכה למעשה בקהילות החינוך. התבססתי על עשרים ראיונות עומק¹² עם בעלי תפקידים בתהליכי קבלה לקהילות

7 Ana Gazmuri, 'School Segregation in the Presence of Student Sorting and Cream-Skimming: Evidence from a School Voucher Reform', *Journal of Public Economics*, 238 (2024), Article 105176; Andrew Kho, Ron Zimmer, and Andrew McEachin, 'A Descriptive Analysis of Cream Skimming and Pushout in Choice Versus Traditional Public Schools', EdWorkingPaper no. 20-332, Annenberg Institute at Brown University, 2020, <https://doi.org/10.26300/2wns-aq26>; Huriya Jabbar and others, 'The Double Burden of School Choice', *AERA Open*, 11 (2025), <https://doi.org/10.1177/23328584251349179>

8 רמי הוד, 'הפרטה מלמטה: שינויים מוסדיים ותמורות ביחסי חברה-מדינה במערכת החינוך בישראל', עבודת מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע 2013; לוטם פרייחזן, 'תהליכי ההסדרה של החינוך החרדי בישראל – פוליטיקה, משפט ומה שביניהם', **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 36 (2019), עמ' 313-353.

9 Taylor, 'The Politics of Recognition', p. 250

10 Charles Taylor and Amy Gutmann (eds.), *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*, Princeton University Press, Princeton 1992

11 ניתוח שיח ביקורתי (Critical Discourse Analysis – CDA) הוא גישה במחקר השיח שעיקרה זיהוי האופן שטקסטים ופרקטיקות לשוניות משתתפות בייצור, בשעתוק ובתחזוקה של יחסי כוח, אי־שוויון והגמוניה חברתית. ראו: Fairclough, *Critical Discourse Analysis*.

12 רותאלן ג'וסלסון, **כיצד לראיין למחקר איכותני** (תרגמה מאנגלית עמיה ליבליך), מכון מופ"ת, תל אביב 2015.

חינוך. ניתוחי את הנתונים באמצעות ניתוח שיח ביקורתי, והממצאים מצביעים על שלוש פרקטיקות שיח מרכזיות שדרכן הרטוריקה הקהילתית משמשת כלי לבידול חברתי: ראשית, התמרה רטורית של המונח 'קהילה', המאפשרת מעבר מהגדרה של מרחב פיזי-גאוגרפי לישות אידאולוגית-ערכית ייחודית; שנית, שימוש ברטוריקת התאמה בתוך הצדקה מוסרית לבידול, ולפיכך העתקת האחריות למנגנון ההדרה מן המוסד אל המועמד; ושלישית, הפעלת רטוריקה מוצהרת של הפחדה, המשמשת טקטיקה מכוונת של המוסד לשם עידוד סינון עצמי בקרב משפחות שנחשבות לא מתאימות.

תרומת המחקר מתבטאת בשני מישורים מרכזיים: במישור התאורטי, אני מציעה את המונח 'מיסוך תלת-ממדי' כהסבר למנגנון הפעולה של הדרה סמויה במערכות ליברליות. מנגנון זה מוסווה בו בזמן בשלושה ממדים: כלפי הרגולטור, כלפי המועמדים וכלפי שומרי הסף עצמם. במישור המתודולוגי, המחקר מדגים את יעילותו של ניתוח השיח הביקורתי כגשר אנליטי בין הפילוסופיה הפוליטית של טיילור¹³ לדגם השיח של פיירקלאו.¹⁴ אני מציעה כלי אנליטי יישומי¹⁵ לאופן שבו שפה של אוטונומיה ובחירה משמשת הלכה למעשה לשימור אי-שוויון חברתי ולביצור זכויות יתר מעמדיות במוסדות ציבוריים.

סקירת ספרות – רטוריקה ובידול

בעשורים האחרונים חל שינוי של ממש במערכת החינוך בישראל; זה התאפיין בין השאר בכניסה ובהתרחבות של בתי ספר ייחודיים על-אזוריים הפועלים בד בבד עם בתי הספר השכונתיים. לעתים בתי ספר אלו מחליפים בתי ספר שכונתיים מוחלשים ומשמשים כלי למשיכת אוכלוסייה חזקה בתהליכי עילות (ג'נטריפיקציה) בחינוך.¹⁶ כיום מדובר בתופעה רחבת היקף שגדלה בכל הארץ ומקיפה מבחר זרמים פדגוגיים.¹⁷ תופעה זו צמחה מתוך יזמות הורים שחיפשו חלופות חינוך, בתהליך אשר מכונה במחקר

Taylor, 'The Politics of Recognition' 13

Norman Fairclough, *Language and Power*, Routledge, London 2015 14

המחקר מציע תרומה יישומית: כלי רפלקטיבי אשר מאפשר לצוותי קבלה של בתי ספר לבחון בביקורתיות את הפער בין רטוריקה של הכלה לפרקטיקות של בידול. הכלי מתרגם את ההבנות הסוציולוגיות והביקורתיות העולות מן המחקר לכדי שאלון רפלקטיבי אשר מאפשר לצוותים לבחון בחינה מוסדית את מקומם על הרצף שבין הכרה לבידול ולזהות פערים אפשריים בין רטוריקת ההכלה המוצהרת לחסמים רטוריים ומבניים סמויים אשר מייצרים הדרה. הכלי להתבוננות פנימית שפותח עבור צוותי קבלה זמין בכתובת: <https://did.li/rUgJw> (כל הפריטים מן המרשתת אוחרו ב-9.5.2026).

Sarah Diem and others, 'Diversity for Whom? Gentrification, Demographic Change, and the Politics of School Integration', *Educational Policy*, 33, 1 (2019), pp. 16-43, <https://doi.org/10.1177/0895904818807316>

גדי ביאליק, בתי ספר ייחודיים: האומץ להרהר ולערוך על המובן מאליו, מכון מופ"ת, תל אביב 2020. 17

הסוציולוגי הפרטה 'מלמטה'.¹⁸ מהלך זה שיקף מגמה רחבה יותר של ביזור סמכויות והגברת האוטונומיה הפדגוגית בישראל.¹⁹ רק בשלב מאוחר יותר, ובניסיון להסדיר מגמה זו, שולבו קהילות חינוך רבות כבתי ספר רשמיים בתוך מערכת החינוך הציבורית.²⁰ מגמה זו גם משתלבת בתהליכים רחבים יותר בדמוקרטיזציה הליברלית, ההולכים ומתעצמים בשנים האחרונות.²¹ ומתאפיינים בכך שבכוחם של הורים לפעול כצרכני חינוך באמצעות בחירת הורים ומענה בחינוך לתפיסותיהם הערכיות והקהילתיות.²²

בתי הספר האלה מכונים לרוב בתי ספר ייחודיים, קהילתיים או חינוך אלטרנטיבי, משרתים אוכלוסייה ממעמד חברתי-כלכלי גבוה.²³ ומופעלים באמצעות עמותות הורים תומכות (בעיקר בניהול כלכלי-משאבי). הרישום אליהם כרוך לרוב בתשלום שכר לימוד נוסף, בימי התנדבות ובימי הכשרה להורים.²⁴ דרישות אלו הן הלכה למעשה חסם של משאבים – משאבים חומריים, חברתיים, תרבותיים – אשר מקשה את השתלבותן של אוכלוסיות מוחלשות, והן הציבו אתגר מורכב לפתחה של מערכת החינוך הציבורית, המחויבת להבטחת שוויון הזדמנויות בחברה דמוקרטית.²⁵ בניסיון להתמודד עם מתח זה שילב משרד החינוך מוסדות חינוך ייחודיים רבים במערכת החינוך הממלכתית.²⁶ תוך כדי שימור ייחודיותם הפדגוגית וזהותם הקהילתית. בהסדרה זו ויתרו בתי הספר הייחודיים על כמה מהפרקטיקות שאפיינו אותם בעבר, כך למשל הוגבלו התשלומים הנוספים (וכיום

18 הוד, 'הפרטה מלמטה'.

19 גיר מיכאלי, 'הפרטה במערכת החינוך', בתוך: יצחק גל-נור, אמיר פז-פוקס ונעמיקה ציון (עורכים), מדיניות ההפרטה בישראל: אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי, מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, ירושלים ותל אביב 2015, עמ' 183-237.

20 משרד החינוך, 'התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – מבחנים פנימיים כחלק מההערכה על פני הרצף החינוכי', המינהל הפדגוגי, 2016 (הוראת קבע 0073); שי פירון, הכל חינוך: מסע לעומקה של מערכת החינוך בישראל, ידיעות אחרונות וספרי חמד, ראשון לציון 2015.

21 Ellen Greaves, Deborah Wilson, and Alice Nairn, 'Marketing and School Choice: A Systematic Literature Review', *Review of Educational Research*, 93, 6 (2023), pp. 825-861, <https://doi.org/10.3102/00346543221141658>; Jabbar and others, 'The Double Burden of School Choice'

22 Diem and others, 'Diversity for Whom?'; Katherine B. Hankins, 'The Final Frontier: Charter Schools as New Community Institutions of Gentrification', *Urban Geography*, 28, 2 (2007), pp. 113-128, <https://doi.org/10.2747/0272-3638.28.2.113>

23 גדי וינשטיין ואחרים, 'צוות בדיקה של ייחודיות בית ספרית – מרחבי חינוך: מוגש לגב' רונית תירוש, המנהלת הכללית משרד החינוך, משרד החינוך, ירושלים 2002, <https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/dochvans.pdf>; יוסי יונה, ניסים מזרחי ויריב פניגר (עורכים), פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה, הקיבוץ המאוחד, בני ברק 2013.

24 מיכאלי, 'הפרטה במערכת החינוך'.

25 יוסי דהאן, צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך, מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, ירושלים 2018.

26 פירון, הכל חינוך.

מותרים רק תשלומים מרביים שהוסכם עליהם במשרד החינוך), וכן תוכני הליכה, מינוי עובדי ההוראה וגם עיצוב תהליכי הקבלה של תלמידים הותאמו לתקן של החינוך המוכר והרשמי בישראל.²⁷ הסדרה זו עוגנה בנהלים מיוחדים לזרמים הייחודיים, אשר עוד בשנת 2017 קבעו במפורש כי תנאי להכרה במוסדות אלו הוא קיומם של נוהלי קבלה אשר 'אינם כוללים מיון תלמידים'.²⁸

בעשור האחרון התפתח המונח 'קהילת חינוך', זה נוסף על המונח המסורתי 'בית ספר ייחודי' או 'בית ספר אלטרנטיבי'. התפתחות זו מבטאת את המתח המובנה במסגרות האלה: בין היותן חלק ממערכת החינוך הציבורית ובין שאיפתן לשמר זהות ייחודית ופדגוגיה אלטרנטיבית. זהות ייחודית זו נשענת על מבחר מאפיינים פדגוגיים, ולכל זרם סדר יום מובחן משלו: חינוך דמוקרטי – דוגל באוטונומיה ובחופש בחירה; חינוך אנתרופוסופי – נשען על התפתחות הוליסטית של האדם השלם; וחינוך מונטסורי – מתמקד בלמידה התנסותית עצמאית.²⁹ אולם על אף ההבדלים הפדגוגיים בין הזרמים האלה המכנה המשותף להם הוא ההתאגדות הקהילתית.

שורשיה של תפיסת הקהילתיות נעוצים בעצם התאגדותם של אותם הורים מסביב לרעיון פדגוגי משותף. מהרגע הראשון הוגדרו קבוצות התאגדות האלה 'קהילה' (קהילת הורים, קהילה פדגוגית), המונח השתרש בפרסומי המוסדות ובהגדרת מהותם ומטרותיהם³⁰ והתגבש לכדי רטוריקה מגייסת במאבק המוסדות על האפשרות להעדיף אחים בקבלה³¹ – ההורים והצוותים טענו כי המוסדות אינם רק בתי ספר אלא קהילות חינוך, טענה שנועדה להכשיר שיטות קבלה ייחודיות ולשמר אורח חיים משפחתי. בפועל, קהילתיות זו התבטאה בשילובם העמוק של ההורים בתהליכי החינוך והניהול, מתוך טשטוש הגבולות בין בית הספר לבית והדגשת ערכים משותפים.³² כיום, אף שרוב קהילות החינוך הללו זכו למעמד רשמי בתוך מערכת החינוך הממלכתית, הן ממשיכות להפעיל תהליכי רישום וקבלה אשר מוכשרים בשם הצורך להגן על זהותן הקהילתית. מציאות זו – המעוררת את החשש

27 מאיר שמעוני, 'החלטת ועדת הייחודיים מיום 14.7.2022 בנושא השימוש בתבחין "איחוד אחים" כתנאי לקבלה למוסדות חינוך ייחודיים דמוקרטיים ואנתרופוסופיים', הוועדה לבתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך, משרד החינוך, ירושלים 2022, <https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/>, tavhin_eihod_ahim.docx

28 משרד החינוך, 'הסדרה פדגוגית קבוצתית: תנאים להכרה בקבוצתית בבתי ספר מחינוך וולדורף ומהחינוך הדמוקרטי כייחודיים', המינהל הפדגוגי, ירושלים 2017.

29 ביאליק, בתי ספר ייחודיים; גלעד גולדשמידט, 'שלושה זרמים בחינוך אלטרנטיבי – השוואה פילוסופית, פדגוגית ומעשית', במעגלי חינוך, 9 (2020), עמ' 43-61; גלעד גולדשמידט (עורך), החינוך האלטרנטיבי בישראל: תמונת מצב, רסלינג, תל אביב 2024; יעקב הכט, החינוך הדמוקרטי – סיפור עם התחלה, כתר, ירושלים 2005.

30 דב גולדברגר, בית הספר הקהילתי, קו מחשבה, תל אביב 1991.

31 שמעוני, 'החלטת ועדת הייחודיים'.

32 גלעד גולדשמידט, 'ביכוח השונות: ארגון הגג של החינוך האלטרנטיבי בישראל יוצא לדרך', אדם עולם, <https://tinyurl.com/ym2tjjwd>, 4.7.2023.

שמא המונח 'קהילה' משמש מגן רטורי ליצירת גבולות ונפרדות בתוך מערכת ציבורית שמחויבת לשוויון – מחייבת בחינה תאורטית ביקורתית. כדי להבין לעומק את הדינמיקה הזאת, שהתארגנות קהילתית לגיטימית עלולה להיעשות בה שיטה מבדלת, יש לפנות אל המסד התאורטי הבוחן את המתח בין הזכות להכרה ובין סכנת הבידול.

הכרה ובידול במרחב הקהילתי

המונח 'קהילה' נחקר בתור תחום חקר בפני עצמו – זרם הקהילתנות (Communitarianism). על פי הזרם הקהילתני, המדינה הדמוקרטית ליברלית והרב־תרבותית מורכבת מקהילות אזרחיות, שהכללים הפרטיקולריים בהן גורמים לחבריהן להרגיש שייכות וזהות קבוצתית. לפיכך כמו שיש לאפשר לקהילות להגדיר את זהותן, לשמר את תרבותן הייחודית ולהגן עליה, כך יש לאפשר להן חופש מרבי בניהול עצמי.³³ לדברי צ'רלס טיילור, ממניחי היסודות של המחשבה הקהילתנית, אשר פיתח את התאוריה פוליטיקה של הכרה והבדל,³⁴ הצורך להשתייך ולקבל הכרה הוא צורך אישי של כל פרט בחברה, והוא תנאי הכרחי לגיבוש הזהות והערך העצמי. האדם מקבל את ההכרה הזאת בקהילה, ולפיכך יש לעודד את קיומן של התארגנויות קהילתיות אלה ולהבטיח שתשמרנה זכויותיהן התרבותיות. עם זאת, טיילור מצביע על המתח המובנה בין הזכות להגדרה קהילתית ובין סכנת הבדלנות הקהילתית.³⁵ טיילור מבחין בין קהילות מפירות (Recognition Community) לקהילות מְבָדְלוֹת (Difference Community). מטרתן של קהילות מכירות היא להכיר באחרות התרבותית, ואילו קהילות מבדלות מפרידות ויוצרות ייחודיות שמבוססת על הרחקת האחר. טיילור מזהיר מפני מנגנונים גלויים וסמויים של בידול, שיכולים להתפתח בתהליכי ההקמה והתחזוקה של הקהילות האלה.³⁶ הבחנה זו היא הבסיס האנליטי למחקר הנוכחי, המתמקד בשיח הקהילתי ובוחן אם רטוריקה עלולה לשמש מנגנון להסוואה ולביסוס של בידול חברתי; ואם כן, כיצד.

מריון יאנג מתכתבת בספרה *Justice and the Politics of Difference*³⁷ עם הבחנתו של טיילור בנוגע לסכנת ההתבדלות.³⁸ יאנג מציעה תאוריה שמאפשרת להבין הדרה ואי־צדק מבני, אשר מתקיימים גם בהיעדר כוונות ודוגיות גלויות או מפלות לרעה. היא ממשיגה

Michael Walzer, *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*, Basic Books, 33
New York 1983

Taylor, 'The Politics of Recognition' 34

Taylor and Gutmann, *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'*; Leonie 35
Huddy, 'From Social to Political Identity: A Critical Examination of Social Identity
Theory', *Political Psychology*, 22, 1 (2001), pp. 127-156, <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00230>

צ'ארלס טיילור, *מועקת המודרניות* (תרגמה מאנגלית פנינה זייץ), שלם, ירושלים 2011. 36

Young, *Justice and the Politics of Difference* 37

Taylor, 'The Politics of Recognition' 38

זאת באמצעות חמשת פני הדיכוי – חמשת המנגנונים של דיכוי מבני: ניצול, שוליות, חוסר אונים, אימפריאליזם תרבותי ואלימות. רעיון האימפריאליזם התרבותי מציע עדשה תאורטית מתאימה במיוחד לבחינת השיח המלווה תהליכי קבלה לקהילות. בתהליך זה ערכים ונורמות של קבוצה דומיננטית נהיים תקן, ולפיו קבוצות אחרות נשפוטות, ואילו מאפיינים של קבוצות מיעוט מוגדרים בתור חריגים או נדחקים לשוליים.³⁹ יאנג מדגישה כי דיכוי מבני אינו מצריך כוונת זדון, שכן הוא יכול להתקיים באמצעות שיטות ניטרליות כביכול של מוסד החינוך, שבפועל משמרות זכויות יתר של קבוצות מסוימות. לפי תפיסה זו, גם כשפרטים פועלים בתום לב ומשיקולים אשר מוצגים כאובייקטיביים וטבעיים, ייתכן כי התוצאה תהיה שימור והעמקה של פערים חברתיים ואי-שוויון מבני.

לפי תפיסה זו, מונחיהם של טיילור ויאנג מאפשרים לזהות כיצד התארגנות קהילתית, גם כשבבסיסה כוונות טובות בענייני חינוך, עלולה לשמש מנגנון אשר מנרמל הדרה ובידול מעמדי בתוך מוסד ציבורי בחברה דמוקרטית. אולם הפילוסופיה הפוליטית שלהם מספקת את המונחים להבנת מהות ההדרה, אם כי כדי לפענח את המנגנונים המעשיים שדרכם בידול זה משועתק בתוך שדה נדרשת גם מסגרת תאורטית סוציולוגית.

שחזור ושימור אי-שוויון בחינוך

בורדייה ופאסרון⁴⁰ הניחו את היסודות התאורטיים שבאמצעותם אפשר להבין את מנגנוני השחזור החברתי במערכות החינוך. סטאל ומו⁴¹ מעדכנים במחקרם העכשווי את התאוריות האלה ומראים כיצד אלימות סמלית פועלת במערכות חינוך מודרניות: כך למשל מוסדות עשויים להעניק משקל רב לכישורי דיון, לביטוי עצמי או ליכולת לשוחח על נושאים מופשטים – כישורים אלה נרכשים בסביבות מוכרות של המעמד הבינוני-גבוה. כאשר תלמיד שאינו בעל הון תרבותי זה נתקל בדרישות האלה המערכת מעבירה לו מסר של חוסר התאמה.⁴² זוהי אלימות סמלית, אשר מציגה יתרון מעמדי ככישרון טבעי ומטשטשת את העובדה שמקורו חברתי-תרבותי, ובכך מנרמלת את ההדרה במסווה של שוויון הזדמנויות. חשוב להבהיר כי המונח 'מעמד' במחקר זה אינו מצטמצם לריבוד חברתי-כלכלי חומרי בלבד (Socio-economic status) אלא מתייחס למכלול רחב, ובו הון תרבותי, משאבי זמן פנוי והביטוס (Habitus) – אותם נטיות והרגלים נרכשים.⁴³ מתוך פריזמה זו, גם כאשר הדרה מנומקת באי-התאמה

Young, *Justice and the Politics of Difference* 39

Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, London 1977 40

Garth Stahl and Guanglun Michael Mu, 'Pierre Bourdieu: Revisiting Reproduction, Cultural Capital, and Symbolic Violence in Education', in: Brett A. Geier (ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers*, Palgrave Macmillan, Cham 2022, pp. 1-16 41

ibid. 42

Bourdieu, 'The Forms of Capital'; Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, Polity Press, Cambridge, MA 1991; Bourdieu and Passeron, *Reproduction in Education* 43

אידאולוגית או ערכית, היא משמשת סנן למעמד; היכולת לאמץ ולהפגין את אותה אידאולוגיה ייחודית – כגון פניות למעורבות אינטנסיבית של הורים או אימוץ סגנון חיים אלטרנטיבי – היא פועל יוצא ממשאבים (הון תרבותי וזמן) אשר מאפיינים לרוב את המעמד הבינוני-גבוה. בכך הערכים האידאולוגיים עצמם נהיים סמן למעמד, אשר מבחין בין משפחות.

דוגמה לכך אפשר לראות במחקריהם של קראבל וסטיבנס⁴⁴ על תהליכי קבלה לאוניברסיטאות עילית, שמדגימים כיצד אמות מידה רכות ועמומות – כגון אופי, מנהיגות או בחינה הוליסטית – משמשות בפועל שמות קוד להדרת קבוצות שאינן רצויות. החוקרים האלה חושפים כיצד רטוריקה של התאמה משמשת לשימור תדמית מריטוקרטית ומכילה, בעודה משעתקת גבולות חברתיים ומעמדיים. בהקשר זה, המונח 'אידאולוגיית מעמד' (Class Ideology) שטבעה ג'ליסון הולם⁴⁵ מתאר כיצד רצון בהיבדלות במעמד ובמרחב מוסווה ומקודד כמו חיפוש איכות בחינוך – מדהדה את ביקורתם של קראבל וסטיבנס. מונח זה מעיד כי תהליכי קבלה אשר מתקיימים במסווה של אובייקטיביות משמשים הלכה למעשה מנגנון שמנרמל שימור יתרונות מבניים ומעמיק את הפערים החברתיים בתוך מערכת החינוך.

הדוגמאות שהבאתי עד כה, כמו המסגרות הנבחנות במחקר זה, עוסקות במוסדות חינוך ציבוריים אשר מצהירים כי הם פתוחים ונגישים לכול. אף שמוסדות אלו פועלים בשם ערכים של פלורליזם וגיוון, הספרות מצביעה על פער עמוק בין רטוריקה זו ובין פרקטיקות אשר משעתקות הומוגניות.⁴⁶ אם כן, מה פועל בתוך הפער שבין ההצהרה הרטורית לשיטה המבדלת? כדי לפענח מנגנון זה, יש לפנות לתאוריות הבוחנות את יחסי הגומלין שבין שפה לידע ולכוח.

רטוריקה ויחסי כוח

עבודתו של מישל פוקו⁴⁷ מניחה את התשתית הפילוסופית להבנת יחסי כוח ושיח, בהראותו כיצד מנגנוני הדרה סמויים – כגון איסורים והבחנות בין נורמלי לחרג – פועלים בשיח: ממסדים את סדר השיח ומופנמים כטבעיים בקרב הסובייקטים.⁴⁸ פוקו הניח יסודות היסטוריים-פילוסופיים אלו, ואילו בורדייה פיתח את המונח 'אלימות סמלית' כמשחזר

Jerome Karabel, *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Houghton Mifflin Harcourt, Boston 2005; Mitchell L. Stevens, *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*, Harvard University Press, Cambridge, MA 2007

Jennifer Jellison Holme, 'Buying Homes, Buying Schools: School Choice and the Social Construction of School Quality', *Harvard Educational Review*, 72, 2 (2002), pp. 177-205, <https://doi.org/10.17763/haer.72.2.u6272x676823788r>

46 יונה, מזרחי ופניגר, פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל, עמ' 83.

47 מישל פוקו, סדר השיח (תרגום מצרפתית נעם ברוך), בבל, תל אביב 2020. המקור פורסם ב'1971.

48 Hubert L. Dreyfus and Paul Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Routledge, London 2013

אי־שוויון מבני,⁴⁹ וגישת ניתוח השיח הביקורתי של פיירקלאו⁵⁰ – הנשענת מפורשות על פוקו – מתרגמת זאת לכלים מתודולוגיים ממשיים שחושפים כיצד אי־שוויון משועתק מבעד לשפה.⁵¹ מונחי המפתח שטבע פיירקלאו וחיוניים למחקר הנוכחי הם אלה: טבעות (Naturalization): תהליך אידאולוגי מרכזי שיחסי כוח חברתיים מתורגמים בו לשכל ישר ומוצגים כמובנים מאליהם והממדים החברתיים והפוליטיים של השיח מוסתרים, וכך הוא נחשב טבעי ולא נמנע. כוח בשיח (Power in Discourse): הבחנה בין שני ממדים של כוח בשיח: כוח גלוי – אשר שולט על מיקום הדוברים, על סדר הדיבור ועל תוכן השיח; וכוח סמוי – שהמבנים החברתיים בו מעצבים מראש את תנאי השיח ומגבילים את מה שראוי ורצוי לומר. הגמוניה שיחית (Discursive Hegemony): מונח זה פותח כדי לתאר כיצד קבוצות דומיננטיות משיגות שליטה לא בכפייה אלא באמצעות הסכמה בנוגע למה שנחשב נכון או הגיוני. בהקשר של מחקר זה, המונח אינו נוגע לשליטה פוליטית־לאומית כוללת בחברה הישראלית אלא מתאר שליטה מקומית בזעיר אנפין בתוך מוסד החינוך. הסכמה זו מתרחשת כשהשיח של הקבוצה הדומיננטית, שלרוב משתייכת למעמד הבינוני־גבוה, נהיה שיח הנורמלי ואחרים מאמצים אותו לטובת ניעות חברתית. התאוריה של פיירקלאו היא כלי מתודולוגי לניתוח שיח ומובאת כאן כמסגור תאורטי אשר בבסיסו עומדת ההנחה כי השפה אינה רק כלי שקוף שמתקשרים דרכו אלא משמשת מנגנון עמוק שמזהה, מפעיל ומשמר יחסי כוח. ההבחנות האלה מספקות עדשה ביקורתית שלפיה פרקטיקות שיח עשויות לשמש מנגנון של מיסוך רב־ממדי: כזה שאינו מסתיר בהכרח את הרצון בהומוגניות קהילתית אלא ממסך את משמעותו המעמדית והמדירה באמצעות הפיכתו לדרישות ותנאים לגיטימיים וטבעיים (טבעות). לפי מסגרת מונחים זו אני פונה לבחינה אמפירית של הרטוריקה בתהליכי הרישום והקבלה בקהילות החינוך בישראל.

מתודולוגיה

אני מתבססת על הפרדיגמה האיכותנית־פרשנית.⁵² אספתי נתונים באמצעות ראיונות עומק שההשראה להם באה מפרקטיקות הדיבור של הגישה הנרטיבית⁵³ – כדי לאפשר למרואיינים לשוחח בחופשיות, לייצר נינוחות ולהפיק טקסט עשיר וטבעי בנוגע לקהילה ולתהליכי הקבלה. עם זאת, נדרשתי לחלץ נתונים מדויקים על תהליך הקבלה, ולפיכך

Bourdieu, *Language and Symbolic Power* 49

Fairclough, *Critical Discourse Analysis* 50

Ruth Wodak and Michael Meyer, *Methods of Critical Discourse Studies*, Sage, London 51
2015; Fairclough, *ibid.*

ג'וסלסון, *כיצד לראיין למחקר איכותני*. 52

Gabriela Spector-Mersel, 'Narrative Research: Time for a Paradigm', *Narrative Inquiry*, 20, 1 (2010), pp. 204-224, <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe> 53

החלו הראיונות בשאלות פתוחות וגמשכו, בהכוונתי, לשיטת ריאיון עומק מובנה למחצה,⁵⁴ שלב זה סיפק את הטקסטים הרטוריים לניתוח ביקורתי. הטקסטים שהפקתי בשלבים אלו נבחנו בבלעדיות מבעד לעדשה של חקר שיח ביקורתי⁵⁵ כדי לחשוף את הפונקציות הרטוריות ואת יחסי הכוח החברתיים המובלעים בהם.

אובלוסיית המחקר ודרכי הדגימה

באובלוסיית המחקר היו בעלי תפקידים בתהליכי הקבלה לבתי ספר יסודיים ייחודיים, אשר מוסדותיהם מוגדרים במפורש קהילת חינוך: מנהלים, מורים, יושבי ראש עמותות הורים, חברי ועדות קבלה וראשי צוותי קליטה. במדגם הסופי היו 18 מרואיינים שהם 'שומרי סף' אשר מגיעים ממבחר קהילות חינוך: דמוקרטי (10), אנתרופוסופי (5) ומונטסורי (3); וכן, כדי לקבל תמונה רחבה על מדיניות הממסד מול קהילות אלו, שולבו במדגם גם שני מרואיינים בעלי תפקיד בגופים רגולטוריים וארציים (משרד החינוך והחברה למתנ"סים). התפלגות זו של המדגם אינה מקרית אלא משקפת את יחסי הכוחות והפיזור של קהילות החינוך המוכרות בישראל כיום, כמו שעולה מנתוני הוועדה לבתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך.⁵⁶ הזרם הדמוקרטי הוא הגדול והוותיק ביותר, אחריו הזרם האנתרופוסופי, ומסגרות בשיטת מונטסורי שזכו להכרה מעטות יותר.

את הגישה לשדה השגתי בתחילה באמצעות פניות יוזמות דרך רשתות חברתיות לכותבי פרסומים מטעם בתי הספר, כדי לאתר חברי צוות אשר אחראים לתהליכי הקבלה. משם התרחבה הדגימה בשיטת 'כדור שלג' – מרואיינים הפנו לבעלי תפקידים בקהילות נוספות. כדי להבטיח פריסה ארצית רחבה, ובפרט כדי לשלב קהילות מדרום הארץ, נעזרתי גם ברשתות אישיות לאיתור ראשוני של מועמדים מתאימים.

כל הנחקרים ציינו שבתי הספר שלהם מוגדרים 'קהילת חינוך' אידאולוגית אלטרנטיבית. למעשה, תנאי לכניסה למחקר היה הגדרת המרואיין את בית הספר במילים 'קהילת חינוך'.

טבלה 1: מאפייני המרואיינים במחקר

שם בדוי	קבוצת גיל	מגדר	סוג יישוב (אזור)	זרם חינוך (סטטוס משפטי)	תפקיד מרכזי במוסד ובתהליך הקבלה
ליאב	שנות השישים	גבר	מועצה אזורית (צפון)	דמוקרטי (רשמי)	מייסד המוסד ומנהלו
ארז	שנות הארבעים	גבר	מועצה מקומית (שרון)	דמוקרטי (רשמי)	יושב ראש עמותת ההורים

54 אשר שקדי, מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום, רמות, תל אביב 2010.

55 Fairclough, *Critical Discourse Analysis*

56 משרד החינוך, 'רשימת בתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך', המינהל הפדגוגי, הוועדה לבתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך, 2026, <https://edu-tech.education.gov.il/about-us/unique-committee>.

מאיר	שנות החמישים	גבר	מועצה מקומית (שרון)	דמוקרטי (רשמי)	יושב ראש עמותת ההורים
גילי	שנות השישים	אישה	עיר בינונית (שרון)	דמוקרטי (רשמי)	מנהלת בית הספר
רן	שנות הארבעים	גבר	מטרופולין (מרכז)	דמוקרטי (רשמי)	יושב ראש עמותת ההורים
הדס	שנות החמישים	אישה	מועצה אזורית (צפון)	דמוקרטי (רשמי)	חברת צוות ניהול ורכזת קליטה
חן	שנות השלושים	אישה	עיר בינונית (שרון)	דמוקרטי (רשמי)	יושבת ראש נציגות הורים
גאיה	שנות הארבעים	אישה	עיר גדולה (שפלה)	דמוקרטי (מוכר שאינו רשמי)	חברת ועדת קהילה
הלל	שנות השלושים	גבר	מועצה אזורית (שפלה)	דמוקרטי (מוכר שאינו רשמי)	חבר ועדת קבלה
אהוד	שנות הארבעים	גבר	עיר בינונית (שפלה)	דמוקרטי (מסגרת עצמאית)	מנהל בית הספר
נעמה	שנות השלושים	אישה	מועצה מקומית (שרון)	אנתרופוסופי (רשמי)	רכזת רישום ומלווה פדגוגית
יורם	שנות הארבעים	גבר	מטרופולין (מרכז)	אנתרופוסופי (רשמי)	רכז קליטה
יעל	שנות החמישים	אישה	עיר בינונית (שרון)	אנתרופוסופי (רשמי)	מייסדת העמותה ויושבת הראש שלה
פלג	שנות החמישים	גבר	מועצה מקומית (צפון)	אנתרופוסופי (רשמי)	מנהל לשעבר ואחראי קליטה
עדי	שנות הארבעים	אישה	עיר גדולה (מרכז)	אנתרופוסופי (רשמי)	מנכ"לית העמותה
מיכל	שנות החמישים	אישה	עיר בינונית (שרון)	מונטסורי (רשמי)	חברת צוות קולט
נטע	שנות הארבעים	אישה	מטרופולין (דרום)	מונטסורי (רשמי)	מייסדת העמותה ויושבת הראש שלה
גלעד	שנות הארבעים	גבר	מועצה מקומית (שרון)	מונטסורי (רשמי)	חבר ועדת קליטה
מוטי	שנות החמישים	גבר	רמה ארצית	חינוך בלתי פורמלי	בכיר באגף קהילה (חברה למתנ"סים)
רות	שנות השישים	אישה	רמה ארצית	משרד החינוך	בכירה בוועדת הייחודיים

יודגש כי לפי גישת חקר השיח הביקורתי, מערך הניתוח נועד לא להשוואה משתנית (על בסיס מגדר או תפקיד) אלא לחשיפת ההגמוניה השיחנית המשותפת בשדה. בממצאים אדגים כי הרטוריקה המוסדית ריחפה מעל השדה כולו ונשמעה בעקביות מפי מרואיינים שונים, ללא תלות במשתני הרקע שלהם (אשר בחינתם תוכל לשמש כיוון למחקרי המשך).

איסוף הנתונים, ניתוח והפקת הממצאים

בבסיס המחקר והממצאים עומדים עשרים ראיונות עומק, שנמשכו כשבועים דקות במוצא, רובם בזום. הראיון נפתח בהצגת מטרת המחקר: בחינת תפיסות זהות בתהליכי קבלה לקהילות חינוך. אחרי כן ביקשתי מן המרואיינים לתאר את השלבים בתהליך הרישום, את המועמד האידיאלי ואת משמעות המונח 'קהילה' בעיניהם. שאלתי את המרואיינים שאלות פתוחות ועודדתי אותם להשיב עליהן בחופשיות, בסדר שיבחרו ומתוך התערבות מינימלית מצדי (שתיקה מחקרית), כדי לאפשר לרטוריקה שלהם להיות טבעית.

בשלב הניתוח נבחנו התמלילים מבעד למונחי היסוד של חקר שיח ביקורתי.⁵⁷ ביקשתי לזהות שימושים רטוריים במונחים 'קהילה' ו'התאמה' וכיצד הם משמשים בשיח; בחנתי את המתח בין רטוריקה מוצהרת של הכלה ובין ניסוח הציפיות מן המוסד; וניתחתי את הדרכים ששפה מפעילה כוח בתהליך הקבלה והרישום. מתוך שאלות אנליטיות אלו ומתוך ניתוח הפער בין השיח המוצהר למשמעותו המעמדית הסמויה נחשף בהדרגה כיצד מנגנון של מיסוך תלת-ממדי פועל.

בשלב הקידוד הראשון מיפיתי תמות לפי ספרות המחקר, שהתמקדו בתפיסות זהות ושייכות והשתמשו במונחי הליבה הראשוניים. עם זאת, הניתוח העלה אינדוקטיבית ('מלמטה למעלה') מונחים שגורים אשר שימשו בעקביות ובספונטניות בפי מרואיינים מקהילות שונות שלא הכירו זה את זה. מונחים, כגון 'הפחדה', 'נורות אזהרה' ו'יישור קו' הזדקרו מתוך הטקסט כקטגוריות עצמאיות, אשר אוגדו לטבלת מיפוי מקיפה. מתוכה זוקקו שלוש התמות המרכזיות: (1) התמרה רטורית למונח 'קהילה'; (2) רטוריקת ההתאמה המצדיקה בידול; (3) הפחדה כשיטה רטורית.

סוגיות מתודולוגיות

כדי שהמחקר יהיה אמין ותקף אספתי נתונים ממבחר מקורות, מקהילות חינוך שונות ומאזורים גאוגרפיים שונים בארץ. נוסף על כך, נדרשה תמיד התבוננות פנימית בנוגע למיקומי מול השדה: בתור חוקרת ואשת חינוך שמלווה צוותים ומסגרות פדגוגיות ומי שעסקה בעברה בסוגיות של רישום ושיבוץ תלמידים למסגרות חינוך ייחודיות, הגעתי למחקר עם היכרות מוקדמת של השדה ושל סוגיית בחירת ההורים בחינוך. כדי להבטיח שעמדותיי הקודמות לא יכתיבו את הממצאים או ישימו מילים בפי המרואיינים, נקטתי

משמעת רפלקסיבית קפדנית כל הדרך. בניתוח – הפרשני והביקורתי – ביקשתי לעגן את הפרשנות בקפדנות בטקסטים עצמם ולהיצמד למשמעויות שאמרו המרואיינים במפורש ובגלוי, בטרמינולוגיה האותנטית שלהם, ולא לבטל אותן. במקום לכפות קטגוריות תאורטיות מראש, התמקדתי בזיהוי מונחים ופרקטיקות שצמחו מן השדה, מתוך וידוא שכל טענה פרשנית, תמה ורעיון חוזרים בקרב רוב המרואיינים ואינם נסמכים על אזכור יחיד או שולי לפני הסקת המסקנות.

המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה של הפקולטה למדעי החברה באוניברסיטת חיפה. לכל המשתתפים הובטחה אנונימיות מלאה. שמות המרואיינים הוחלפו בשמות בדויים, ושמות בתי הספר והיישובים לא הוזכרו כלל. וכן בטבלת המרואיינים ציינתי אך ורק פרטים שאינם יכולים להסגיר את זהותם של הנחקרים. המרואיינים קיבלו הסבר מפורט על מטרות המחקר וחתמו על טופס הסכמה מדעת שנשלח אליהם לפני הריאיון.

מגבלות המחקר

אני מתמקדת בזהות ובשיח של שומרי הסף כמייצגים האותנטיים ביותר של השיח המוסדי ולא כללתי בו את קולם הישיר של המועמדים, לפי גבולות שאלת המחקר, המתחקה על פרקטיקות שיח מוסדיות, ולא על חוויות המועמדים. עם זאת, רבים מבעלי התפקידים הם בעצמם הורים בקהילה, ולפיכך העניקה עמדה כפולה זו למחקר הצצה עקיפה ועשירה גם לנקודת המבט ולמניעים של המשפחות שהתקבלו. נוסף על כך, המדגם, ובו עשרים מרואיינים, הוא ייצוג איכותני ממוקד של תופעה רחבה המקיפה כ-170 בתי ספר ייחודיים בישראל.⁵⁸ משום כך, אין מטרתי להכליל את ממצאיו מבחינה סטטיסטית, אלא לתאר ולפרש את מנגנוני עומק השיח. עם זאת, מונחים שחזרו ברוב הראיונות מעידים על מהימנותם ועל קיומם בשדה. לבסוף, אף שקהילות החינוך נבדלות במידת כפיפותן לרגולציה הממלכתית (לדוגמה, חינוך רשמי לעומת חינוך מוכר שאינו רשמי), מעמד בית הספר לא השפיע על הממצאים הרטוריים. העובדה שכלל המרואיינים השתמשו במונחים זהים מעידה על קיומה של רטוריקה משותפת בשדה כולו, ללא תלות במעמד המשפטי. חפיפה זו במונחים היא שאפשרה ניתוח אחיד של תפיסות שומרי הסף.

ממצאים ודיון: רטוריקה קהילתית ככלי לבידול חברתי

ניתוח הראיונות ממפה תהליך קבלה מוסדי ממושך. ניתחתי בהרחבה את התצורה המבנית־ארגונית של תהליך זה – ובו 12 שלבי סינון מובחנים, כגון ערבי חשיפה, ראיונות עומק עם פסיכולוגים ודרישות התנדבות – והצבעתי על קיומה של הסללה מבנית סמויה.⁵⁹ במחקר הקודם התמקדתי בפרקטיקות הארגוניות, ואילו במחקר זה אני מתמקדת בממד

58 משרד החינוך, 'רשימת בתי ספר ייחודיים ומרחבי חינוך'.

59 אטיאס דרמון, 'הסללה מבנית סמויה'.

השיח. שלבי הקבלה לוו ברטוריקה עשירה שנותחה מבעד לעדשת חקר השיח הביקורתי וחשפה שלוש תמות מרכזיות – אציג אותן בפרק זה – אשר מדגימות כיצד השפה הקהילתית משמשת כלי לבידול ולמיסוך חברתיים.

התמרה רטורית במונח 'קהילה'

הממצא הראשון שעלה מניתוח הראיונות נוגע לשימוש התדיר והגמיש במונח 'קהילה' בפי שומרי הסף. בשיח החינוך המסורתי מונח זה מקושר לרוב לקרבה גאוגרפית ולשכונת המגורים, ואילו הרטוריקה של הצוותים חושפת כיצד המונח זוכה להתמרה מהותית: הוא מנותק בהדרגה מהמרחב הפיזי ומוטען מחדש במשמעויות אידאולוגיות וערכיות. אראה להלן כי הסטה רטורית זו משמשת התשתית הראשונית המאפשרת לקהילות החינוך להצדיק את נפרדותן מהסביבה המקומית שהן פועלות בה, ולשרטט גבולות חברתיים חדשים.

הגדרה פיזית-גאוגרפית והגדרה אידאולוגית-חברתית

אני מצביעה על מתח מובנה בין תפיסת הקהילה כמרחב פיזי-גאוגרפי, המשרת את תושבי המקום, לקהילה שהיא ישות אידאולוגית-ערכית, הממוקדת באידאולוגיה משותפת:

אני אגיד לך במשפט אחד מה מנחה אותי, ואני חושבת שזה מה שמנחה את החינוך הציבורי. בחינוך הציבורי, בכסף ציבורי⁶⁰ לבית ספר יש קהילה. בית ספר הוא העוגן. הוא יקבע את הקהילה. מי שנרשם, מי שהגיע הוא הקהילה. בכסף פרטי לקהילה יש בית ספר. אם אתה חושב שלקהילה צריך להיות בית ספר, את זה אתה יכול לעשות לעצמך בכסף פרטי. בכסף ציבורי זה לא יהיה (רות, בכירה בבקרת החלטות בוועדת הייחודיים, מטה משרד החינוך).

רות מייצגת את המערכת הרגולטורית. היא מבחינה בין שתי תפיסות קהילתיות: התפיסה הציבורית, שמוסד החינוך הוא הגורם המכונן בה, והקהילה נגזרת ממנו; והתפיסה הפרטית, שהקהילה היא הגורם המכונן בה, ומוסד החינוך הוא אחד האמצעים המבטאים את זהותה. הבחנה זו משקפת מתח אידאולוגי עמוק בין תפיסת החינוך בתור שירות ציבורי שמועזד לכל האוכלוסייה לתפיסתו כמבטא זהות קהילתית ייחודית.

לעומת רות, רוב המרואיינים, הממלאים תפקיד בתהליך קליטת תלמידים חדשים ומייצגים את קהילות החינוך עצמן, מדגישים את הממד האידאולוגי-חברתי של הקהילה: 'בהתחלה הבנו שבאמת בית הספר הזה הוא לא סתם בית ספר, אלא הוא קהילה' (מאיר, יושב ראש עמותת ההורים, חינוך דמוקרטי).

בנוגע למאבק ההורים מול הרגולציה והקמת מועצת החינוך הקהילתי הוסיף ארז: 'מתוך התהליך [של המאבק] הבנו שהדבר שכולנו היינו יכולים לעמוד מאחוריו ולהזדהות אתו

60 כל ההדגשות בציטוטי המרואיינים הן שלי; הן מסמנות את המונחים העומדים במוקד ניתוח השיח בפסקאות העוקבות.

זה באמת הנושא של הקהילה, אלמנט הקהילה. ראינו שהוא בא לידי ביטוי בצורה מאוד אחרת, בכל פדגוגיה ובכל קהילה, אבל המשותף אצל כולם זה שיש קהילה. זאת אומרת שבית הספר זה לא המקום שהילדים הולכים אליו בבוקר ובוזה זה נגמר, אלא קורה שם משהו מעבר' (ארו, יושב ראש עמותת ההורים וממקימי מועצת החינוך הקהילתי, חינוך דמוקרטי). בעבור מאיר וארו הקהילה היא יותר מאוסף של תלמידים והורים מאותה שכונה, היא מייצגת 'משהו מעבר', אורח חיים שלם שחורג מגבולות יום הלימודים. תפיסה זו מאפשרת לראות בקהילה התארגנות אשר מבוססת על אידאולוגיה ועל סגנון חיים משותף, ולא על קרבה גאוגרפית. כלומר יש מתח מובנה בין הרגולציה הממלכתית, הרואה בקהילתיות היבט גאוגרפי-שכונתי-מקומי, לנציגי קהילות החינוך.

המונח 'קהילה' כמנותק מהסביבה הפיזית

אחד הממצאים הבולטים במחקר הוא הניתוק הפיזי המתקיים בין קהילות החינוך לסביבה הגאוגרפית שהן פועלות בה. להבדיל מבתי ספר שכונתיים, שנועדו לשרת את האוכלוסייה המקומית, והרישום אליהם הוא על פי אזורי הרישום,⁶¹ רבות מקהילות החינוך הנחקרות אינן משרתות את תושבי הסביבה, ולפיכך גם הרישום אליהן הוא על-אזורי. במקרים אלה הקשר לשכונה הפיזית שמבנה החינוך ממוקם בה מקרי, אם בכלל: 'הגעתי ממושב שיתופי, שזה כמו קיבוץ. אני יודע מה זו קהילה, ואני יכול להגיד לך שבראייה שלי להיות חלק מהמקום הזה, כאילו זה כמו לגור בבועה, בבועה של קהילה מסוימת' (יורם, רכז קליטה, חינוך אנתרופוסופי).

יורם השתמש בדימוי 'בועה', 'בועה' לא כדי לתאר את המקום הגאוגרפי-פיזי אלא כדי להמחיש את החוויה הקהילתית בתוך העיר בתור מרחב סגור, קטן ומוגן, אשר מנותק לחלוטין מסביבתו הגאוגרפית. ניתוק זה בולט במיוחד בבתי הספר הממוקמים פיזית בשכונות מוחלשות, אך אינם משרתים את תושבי השכונה. הדבר בא לידי ביטוי בריאיון הזה:

מראיינת: 'האם בית הספר ממוקם בשכונה חלשה, חזקה או מעורבת?'

מרואיין: 'חלשה ומעורבת (ערבים יהודים) כאלו'.

מראיינת: 'וילדי השכונה, האם הם מגיעים לבית הספר? חלק מהם?'

מרואיין: 'כלום, אף אחד'.

מראיינת: 'יש אוכלוסייה ערבית מסביבכם?'

מרואיין: 'אנחנו מוקפים בערבים כאן'.

מראיינת: 'ואין תלמידים ערבים?'

מרואיין: 'מגיעים אלה שמבינים לאן הם באים'.

מראיינת: 'אז יש או אין?'

מרואיין: 'ממש מעט. מעט מאוד' (יורם).

61 אזור רישום הוא תיחום גאוגרפי שהרשות המקומית קובעת, והוא מגדיר מראש את אוכלוסיית היעד המיועדת להשתכך בבית הספר השכונתי.

הביטוי 'מגיעים אלה שמבינים לאן הם באים' מרמז על ציפייה להתאמה תרבותית-אידאולוגית. במקום להציב תנאי קבלה רשמיים, המוסד מסתמך על הבנתן של משפחות מהסביבה הגאוגרפית הקרובה (האוכלוסייה הערבית או המוחלשת בשכונה שיוזם מזכיר) כי אין זה מרחב אשר מיועד להן, כלומר ההדרה אינה בהכרח דורשת פעולה של הצוות אלא נשענת על ציפייה של אנשי מוסד החינוך כי המועמדים יסיקו בעצמם מהם הגבולות החברתיים של המקום.

תהליכים אלה תואמים את ממצאיהם של דים ואחרים⁶² אשר לעילות בחינוך והשפעתה על שעתוק אי-שוויון. בחינת האופן ששומרי הסף מתייחסים למרחב הפיזי של בית הספר חושפת דינמיקה דומה בשטח:

אנחנו נמצאים בתוך שכונה מוחלשת, אבל כמעט אין לנו ילדים מהשכונה. רוב בתי הספר הדמוקרטיים נבנו בשכונות מוחלשות בעיקרון. אם היום תבואי לבית ספר שלנו, תראי מסביבו וילות כבר לא של שכונה מוחלשת וזה לא היה לפני 27 שנה. זה חינוך טוב. הוא מצמיח שכונה. אין מה לעשות. אז היום יש לנו ילדים מהשכונה, אבל זה מהחדשים של השכונה. לא מהישנים של השכונה (גילי, מנהלת בית הספר, חינוך דמוקרטי).

גילי תיארה באמצעות הניגוד בין 'שכונה מוחלשת' ל'ילות' את השינוי המרחבי-מעמדי (עילות בחינוך) שהשכונה עברה בעקבות מיקומו הפיזי של בית הספר. יתרה מזו, היא ציינה שזוהי מדיניות מוסדית ('בעיקרון'). ההבחנה הדיכוטומית שהיא עורכת בין האוכלוסייה המגיעה לבית הספר, תושבי הוילות ה'חדשים', ובין תושבי השכונה ה'ישנים', ממחישה הלכה למעשה כיצד המוסד הקהילתי אינו משרת את הקהילה המקומית המוחלשת אלא דוחק אותה ומייצר מרחב ייחודי עבור אוכלוסייה מבוססת וחדשה. עדי מתארת תהליכים דומים:

עכשיו בית הספר נמצא כבר שנה שלישית במתחם החדש שלו, שזה מרכז העיר ומתחילה ממש הגירה של משפחות [...] אבל אני יכולה להגיד לך זה כאילו שכונות ספציפיות בעיר. אנחנו לא מגיעים לשוליים [...] יש שכונות היקפיות שהן שכונות קשות יותר. גם יש שכונות מאוד-מאוד דתיות בשוליים שלה, בשוליים הגאוגרפיים שלה וגם שכונות שהן על סף [...] הייתי אומרת שכונות פשע שממש אין לנו ילדים (עדי, מנכ"לית עמותה, חינוך אנתרופוסופי).

השימוש במונחי מרחב 'מרכז' מול 'שוליים' משמש כאן מטפורה לריבוד חברתי. המרכז אינו רק מקום גאוגרפי אלא גם מקום חברתי-תרבותי-כלכלי, והשוליים הם שוליים חברתיים אשר מתוארים במילים 'על סף' או 'פשע'. ממצאים אלו מעגנים את תופעת העילות בחינוך בישראל בתוך המגמות העולמיות של בחירה בחינוך ובידול מעמדי,⁶³ כמו שסקרתי בהקדמה.

Diem and others, 'Diversity for Whom?' 62

Diem and others, *ibid.*; Paola Mattei, 'Market Accountability in Schools: Policy Reforms in England, Germany, France and Italy', *Oxford Review of Education*, 38, 3 (2012), pp. 247-266, <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689694> 63

קהילת החינוך – שם קוד להומוגניות חברתית-תרבותית

ניתוח השיח של המרואיינים שהתבקשו לתאר את המבנה החברתי של קהילת החינוך חושף כי תפיסתם את המונח 'קהילה' מבטאת לעתים קרובות שם קוד להומוגניות חברתית, תרבותית ופוליטית. על אף הרטוריקה של פתיחות ומגוון (הבאה לידי ביטוי למשל בהכרזתו של הלל בפתח המאמר על נכונות לקלוט 'את כל מי שרוצה' או בחזונו של ליאב להכיל משפחות 'מקבוצות שונות לגמרי זהותית וסוציולוגית'), רבים מהמרואיינים תיארו את קהילותיהם במונחים של אחידות. למשל:

אני מדברת על זה שחיי הקהילה שלנו הם חיי הקהילה שלנו. הם בעצם בנויים מכל ההיבטים. אז יכול להיות שבחלק מהמקומות בתוך הדבר הזה הבן אדם הזה ירגיש שאין לו מקום (יעל, מייסדת העמותה ויושבת הראש שלה, חינוך אנתרופוסופי).

ויש פער מאוד גדול בין מי שהייתי רוצה לבין מי שבסוף מגיע, כי באמת הדגש מבחינתי הוא באמת אנשים עם אותו סגנון חיים וערכים (נטע, מייסדת העמותה ויושבת הראש שלה, חינוך מונטסורי).

השימוש החוזר של המרואיינים במילה 'מקום' (כמו שעולה גם מדבריהם של ארז ויורם קודם לכן) הוא סמן לשוני מובהק לתהליך ההתמרה, ש'מקום' גאוגרפי נהיה בו 'מקום' חברתי-מעמדי. המילה 'מקום', שבשפת היום-יום מתייחסת למקום גאוגרפי-פיזי, נטענת מחדש בשיח של שומרי הסף ומשתנה לציון של הלימה ערכית ושייכות. משחק המילים הספונטני בדבריה של יעל מדגים זאת היטב: המוסד מוגדר מרחב ('בחלק מהמקומות'), וההתאמה אליו מתורגמת לזכות קיום חברתית ('ירגיש שאין לו מקום'), כלומר המרחב הפיזי מוחלף הלכה למעשה במקום חברתי-מעמדי. מדבריהן של יעל ונטע משתקפת הציפייה הרווחת במוסד החינוך לאחידות ערכית ולסגנון חיים משותף בקרב קהילת החינוך. ציפייה זו מעוצבת מראש, ולפיכך אינה מותירה 'מקום' למי שחורג ממנה.

האוכלוסייה בבית הספר היא אוכלוסייה שהדעות הפוליטיות שלה נוטה בה יותר לדעתי למרכז שמאל. אני לדעתי אנחנו נמצא שם מצביעי ליכוד מועטים מאוד, אם בכלל [...] אין לנו חובשי כיפות בבית ספר בכלל. לא בגלל איזה אג'נדה. שוב זה פתוח לכולם, כי כנראה שזה... (גלעד, חבר ועדת קליטה, חינוך מונטסורי).

גלעד תיאר אחידות פוליטית-ערכית כמצב נתון ומובן מאליו. הערתו הקטועה 'כי כנראה ש...' מרמזת כי מהותה של קהילת החינוך נחשבת סותרת מראש את עולמם של חובשי כיפות או מצביעי ליכוד. גלעד מיהר לנקות את המוסד מכוונת הדרה ומצהיר כי אין לו אג'נדה וכי הוא פתוח לכולם; מנגד, השימוש בצירוף 'כי כנראה' חושף כיצד ההדרה מנורמלת. המוסד אינו זקוק לסדר יום של ממש או לאמות מידה רשמיות של סינון, שכן הוא נשען על הציפייה המבנית הסמויה שאוכלוסיות אלו יזהו בעצמן את הגבולות החברתיים-תרבותיים ויתרחקו מיזמתן.

אוקיי, את יודעת מה? אולי אנחנו כן הומוגניים יותר ממה שחשבתי. אז כן, כנראה האמת היא שאת מתקילה אותי עכשיו ויכול להיות שבית הספר יותר הומוגני ממה שחשבתי. כאילו כשאני אומרת שהוא לא הומוגני אני מתכוונת לזה שברמת האג'נדה (מיכל, חברת צוות קולט, חינוך אנתרופוסופי או מונטסורי).

בדבריה של מיכל נחשף הפער בין התפיסה העצמית של הטרוגניות להכרה בהומוגניות בזמן הריאיון עצמו. דפוס זה, שהמרווינים גילו בו תוך כדי הדיבור את מידת ההומוגניות של קהילתם, חזר בקרב מרווינים אחרים. מיכל התגוננה מפני גילוי זה באמצעות הטענה כי לפחות ברמת האג'נדה, המוסד אינו שואף להומוגניות. כדי לבחון את הגישה למונח 'אג'נדה' בתוך השיח הקהילתי הצגתי ליורם עמדה נגדית שקוראת תיגר על הרצון הטבעי כביכול למיין תלמידים. תגובתו הופכת את הקערה על פיה ומנסת מחדש את המונח:

זה נשמע מוזר שאת לא רוצה את הכוח שיהיה לך לשלוט על הדברים. כאילו זה עניין אידאולוגי מוזר להגיד אני לא רוצה שתהיה לי אפשרות לבחור. זה לא הגיוני, זה לא רציונלי להגיד את המשפט שמישהו אומר כזה דבר [...] האג'נדה שלי זה שאני הייתי רוצה שתהיה לי אפשרות לבחור הומוגנית, כמו שאצלנו (יורם).

מיכל השתמשה במילה 'אג'נדה' כדי לנקות את המוסד מכוונת הדרה, ואילו יורם השתמש באותה מילה בדיוק כדי להצדיק אותה. יורם הציג את אי-הרצון למיין תלמידים במילים 'מוזר', 'לא הגיוני' ו'לא רציונלי', ואילו את האפשרות האחרת הוא הגדיר רצויה. החיבור לשיפוט הרציונליות משקף את התהליך שבעיני פיירקלאו הוא שינוי לטבעי (Naturalization),⁶⁴ שיחסי הכוח והאידאולוגיות מוצגים בו כמוכנים מאליהם, טבעיים ולא נמנעים. ההומוגניות מוצגת כאן כמצב הגיוני, נורמלי ורצוי, והשאיפה להטרוגניות – כחריגה מהנורמה הרציונלית.

ממצאים אלו מדגימים את השימוש במונח 'קהילה' ומשקפים הלכה למעשה תהליכים רחבים במדיניות החינוך בישראל ובעולם. מצד אחד יש בהם גישות נאו-ליברליות לחינוך, המדגישות את חשיבות הבחירה של ההורים,⁶⁵ האחריות בחינוך והאוטונומיה הקהילתית של החברה האזרחית. מצד אחר מסורת של מדיניות ציבורית 'מלמעלה למטה' במוסדות נותני שירות,⁶⁶ כלומר גם חיזוק האחריות והחירות של ההורים, וגם אידיאלים של שוויון, הכלה וגיוון הממשיכים להיות חלק מהשיח הציבורי על חינוך.⁶⁷ ממצאי המחקר מצביעים על שימוש כפול במונח 'קהילה', שמשתנה על פי ההקשר והצרכים הרטוריים של הדוברים, לעתים בשם הזכות לחופש או בשם הזכות לשוויון

Fairclough, *Language and Power* 64

Gazmuri, 'School Segregation'; Jabbar and others, 'The Double Burden of School Choice' 65

Mattei, 'Market Accountability in Schools' 66

Diem and others, 'Diversity for Whom?' 67

במדינה דמוקרטית. שניות זו מתכתבת עם הבחנתם של טיילור וגוטמן⁶⁸ בין קהילות מכירות, המכירות במבחר הזהויות שבמרחב גאוגרפי נתון, וככאלה מאשרות פרקטיקות של מדיניות רווחה ציבורית המקדמת את הזכות לשוויון בחינוך, לקהילות מבדלות, המוגדרות על פי אורח חיים, זהות ואידאולוגיה, ואינן קשורות למקום גאוגרפי ולמעשה אינן נמצאות בקשרים של ממש עם האחרים, גם אם פיזית הן נמצאות באותו המרחב, שכן הן מקדמות פרקטיקות בשם הזכות לחירות בהתאגדות וחופש הבחירה.⁶⁹ הרטוריקה המוצהרת מדגישה ערכים של פתיחות, הכלה והכרה בשונות, ואילו הפרקטיקות בפועל מייצרות הומוגניות ובידול. התמרה זו במונח 'קהילה' מאפשרת לקהילות החינוך לנוע בין שני קטבים אלה ולשמר רטוריקה של שוויון והכלה ובו בזמן זכויות יתר חברתיות ומעמדיות במעטה של שיח ייחודי, פדגוגי ואלטרנטיבי-ליברלי בענייני חינוך.

רטוריקת ההתאמה כהצדקה לבידול

ההתמרה הרטורית של המונח 'קהילה' מספקת מסגרת כללית להבניית גבולות הקהילה, ואילו רטוריקת ההתאמה משמשת מנגנון מעשי, ובאמצעותו מתבצעות בפועל ההבחנה והבידול. שתי הרטוריקות משלימות זו את זו. המונח 'קהילה' מכשיר רעיונית את ההבחנה בין אנחנו ובין הם, ואילו רטוריקת ההתאמה מתרגמת הבחנה זו לאמות מידה מדויקות. ראוי להבחין בהקשר זה בין שני מישורים: דרישה מתלמידים ומשפחות שכבר התקבלו למוסד להתאים את עצמם לערכיו נחשבת שיטה לגיטימית בחינוך, ואילו השימוש ברטוריקת ההתאמה בשלבי הרישום המוקדמים משמש בפועל כלי לפסילה מראש.

לא כל אחד מתאים

ניתוח הראיונות חושף כיצד רטוריקת ההתאמה מצדיקה את מנגנוני הסינון וההדרה כשהיא משמרת תדמית של פתיחות. בלב השיח הטענה כי לא כל אחד מתאים:

אנחנו יוצאים מנקודת הנחה שזו נקודת ההנחה שהלכה והתגבשה עם הזמן, אבל היא די אפיינה גם את ההתחלה שלא לכל הילדים בית הספר מתאים [...] זה אחד – לא לכל ילד מתאים החינוך הזה. זה נראה נורא נחמד. אין פה צלצולים, המקום ירוק ונעים. יש פה המון צל, יש פה המון חוץ. אין למידה מסוג אחד, אבל יש ילדים שזה לא מתאים להם (ליאב, מייסד המוסד ומנהלו, חינוך דמוקרטי).

הציטוט מראה כיצד מידת ההתאמה מסיטה את האחריות ממוסד החינוך אל המועמד עצמו. הניסוח מציג את חוסר ההתאמה כנתון מקדמי הנובע ממאפייני הילד ('יש ילדים'), ולא כפועל יוצא מפעולה או דרישה של בית הספר. כך נוצרת הבניה סמויה של יחסי כוח: בסמכות המוסד להגדיר מי מתאים, ולא לכל המועמדים בית הספר מתאים. ריכוך נוסף של

Taylor and Gutmann, *Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'* 68

Taylor, 'Interculturalism or Multiculturalism?' 69

שיח מבדל זה נעשה באמצעות הסטת הדיון מהילד למשפחה: 'אני תמיד אומרת שהחינוך הזה מתאים לכל ילד, אז התשובה שלי היא שהוא מתאים לכל ילד והוא לא מתאים לכל משפחה' (עדי).

האמירה 'מתאים לכל ילד אבל לא לכל משפחה' מעניינת במיוחד. היא מאפשרת לשמר תדמית מכילה של בית ספר שאינו מפלה לרעה ילדים מסוימים וליצור בסיס לאי-ההתאמה על פי מאפייני ההורים. רטוריקת ההתאמה מאפשרת הנחות מקדמיות המוצגות ככלליות, שמעצבות מראש את תנאי השיח. בשלב זה המיסוך כלפי המועמדים פועל בשיאו: ההדרה מוצגת כביטוי לשיקול דעת מקצועי או כחוסר התאמה טבעי של המשפחה, ולא כתוצר של יחסי כוח מבניים שמנתבים אותה לסינון עצמי.

תכונות ומאפייני תרבות שמזוהים כמתאימים או לא מתאימים מניתוח הראיונות עולה כי התאמה אינה מונח ניטרלי אלא מכלול של ערכים ומאפייני תרבות. המרואיינים סיפקו תיאורים מפורטים בנוגע למה שנחשב מתאים או לא מתאים. כך למשל נטע פסלה גישות חינוך אחרות: 'אם באת מבית של התניות כל היום... שיטת כלכלת האסימונים... זה לא מותאם לשיטה שלנו' (נטע). לעומת המשפחות האלה, המועמדים הרצויים נדרשים להפגין התמסרות מוחלטת לחזון הקהילתי. חן תיארה זאת היטב:

מועמד אידיאלי זה מועמד שמתחבר לערכים החינוכיים ורוצה לקחת חלק אקטיבי בפעילות הקהילה... נטו בגלל שאתה חולק איתנו את המגדלור. [לעומת] מי שהוא כזה באזורי האדישות... שאומר 'על אף שאני לא ממש מבין מה זה הדמוקרטי הזה, אני אשים אותו שם' (חן, יושבת ראש נציגות הורים, חינוך דמוקרטי).

שילוב דבריהן של נטע וחן חושף הבניה של הבחנה תרבותית-חינוכית הטעונה שיפוטיות. משפחות שמבקשות שירות חינוכי בלי להתמסר ל'ערכים החינוכיים' ולאידאולוגיה המקומית שהיא למשל לא 'כלכלת האסימונים', מתווגות כ'לא מותאמות', וכמוהן גם המשפחות הנמצאות ב'אזורי האדישות'. לעומת זאת הזדהות עם ה'מגדלור' הרעיוני, החיבור הערכי והרצון 'לקחת חלק אקטיבי' הוצגו כאידיאל למשפחה המתאימה. באופן זה נוצר מדרג של הכשרות במדדי ההתאמה.

הפער הערכי מוצג פעמים רבות כמהותי ושאי אפשר לגשר עליו, ולכן הוא מצדיק הלכה למעשה את טענת אי-ההתאמה. במקום אמות מידה רשמיות, הקבלה נשענת על נכונות ההורים לקבל את תנאי מוסד החינוך. פלג, מנהל בית ספר ואחראי קליטה, תיאר זאת בגילוי לב: 'ואז היינו די בררניים. גם אני מודה ומתוודה. כאילו כן מתאים לי, לא מתאים לי. איזה ילד שיעשה לי קשיים ולא יעשה לי קשיים עם ההורים. ככה, משפחה שכן הולכת בגישה שלנו, לא הולכת בגישה שלנו' (פלג, מנהל לשעבר ואחראי קליטה, חינוך אנתרופוסופי). מדבריו של פלג עולה כי הדרישה 'ללכת בגישה שלנו' נעשית בפועל כלי מיון מובהק ('היינו די בררניים'). ההתאמה נמדדת לא בכלים פדגוגיים אובייקטיביים אלא במידת

הנוחות שהמשפחה מציעה למערכת ('לא יעשה לי קשיים'), ובכך שומרי הסף מנרמלים פרקטיקות של סינון סמוי כלגיטימיות וטבעיות.

טענה זו באה לידי ביטוי לעתים גם בהיבטים תרבותיים-אתניים מובהקים יותר:

נגיד סתם אשתי ההורים שלה שניהם עלו מעירק. אז נגיד לפני [בעבר] הם היו קצת ניאנדרטלים. המקום שהם באו ממנו כערבים הוא היה מאוד כאילו עתיק [...] ואם הייתי בא מתרבות כזאת, להיכנס לכאן. פתאום ילמדו את הילדים שלי שהם שווים, שיש להם סיי שהאשה שווה לגבר. זה כאילו זה לא יעבוד. זאת אומרת זה זה, זה לא. זה לא יכול לעבוד, זה ינגוד את הערכים שבבית. זה לא הגיוני (ארז).

מדבריו של ארז עולה כיצד פערי תרבות, שהוא תיאר אותם בשפה מקצינה ('עתיק', 'ניאנדרטלים'), מתורגמים בשיח להצדקה של הדרה. אי-ההתאמה מוצגת לא כבעיה פדגוגית אלא כהתנגשות עמוקה של תפיסות עולם שבגינה השילוב פשוט 'לא יכול לעבוד'. באמצעות רטוריקה זו, הבדלים של שיוך תרבותי-אתני נעשים טבעיים (Naturalization) ומוצגים כחסם אובייקטיבי, הגיוני וטבעי.

מנגד, התכונות הנחשבות מתאימות מוגדרות בבירור סביב סגנון חיים והשקעת זמן מאומצת: 'יש משפחות עם אוריינטציה טבעית שאין להם מסכים בבית [...] אנשים שאוהבים רוח ופילוסופיה' (יעל). ההתאמה דורשת השקעה פעילה: 'אנשים שבאמת מוכנים לבוא לדבר הזה בלב פתוח, ובעיקר ברצון להתפתח וללמוד ולהבין שהדבר הזה הוא דורש מהם גם מאמץ... נדרש מההורה לעשות איזשהו תהליך של למידה' (נעמה), רכות רישום ומלווה פדגוגית, חינוך אנתרופוסופי).

רטוריקת ההתאמה משקפת את מה שיאנג מכנה אימפריאליזם תרבותי⁷⁰ ופיירקלאו מכנה הגמוניה שיחית: 'ערכיה ונורמותיה של הקבוצה הדומיננטית נהיים מדד שלפיו קבוצות אחרות נשפוטות. באמצעות השימוש במונח 'התאמה', נורמות ספציפיות – כגון 'אוריינטציה טבעית' ונכונות 'למאמץ' ול'תהליך של למידה' מצדה של המשפחה – מוצגות כאמות מידה אוניברסליות והכרחיות. כך, הדרה המבוססת על הבחנה חברתית ותרבותית מוסווית במעטה של התאמה בחינוך.

חשוב להדגיש את המשמעות של רטוריקה זו לעומת תפקידו המסורתי של החינוך הציבורי. דרישה מתלמידים וממשפחות שכבר התקבלו למוסד להתאים את עצמם לכלליו נחשבת שיטה שגרתית של חינוך, השימוש ברטוריקת ההתאמה בשלבי הרישום המוקדמים (לקראת כיתה א) הופך למעשה את היוצרות: במקום שמוסד החינוך הציבורי יראה בעצמו סוכן חברות שתפקידו לחנך ולייצר את תהליך העיצוב הערכי, רטוריקת ההתאמה המקדמית משמשת ציפייה לקלוט תלמידים ומשפחות שמגיעים מעוצבים ומותאמים אידאולוגית לפדגוגיה. דרישה זו בוחנת לא פוטנציאל חינוך או נכונות ללמידה

Young, *Justice and the Politics of Difference* 70

Fairclough, *Language and Power* 71

אלא בעצם את ההביטוס המשפחתי⁷² שממנו הילד מגיע לפני כניסתו בשערי המוסד, ובכך היא משמשת תנאי מקדמי עוקף רגולציה לדחייה.

להתאים את עצמם וליישר קו

ניתוח השיח מחדד כי ברטוריקת ההתאמה המועמדים נדרשים לאמץ את ערכי הקהילה ולהימנע מ'דואליות':

אנשים שנכנסים אלינו בכיתה א עוברים איזושהו שלב כזה של להתאים, להתאים את עצמם. ויש גם כאלה שלא, שלא מתאימים את עצמם לאורך כל הדרך ומנהלים איזושהו... מתנהלים באיזושהי דואליות, שאני חייבת להגיד שהיא בדרך כלל מאוד פוגעת בילדים. זאת אומרת, כשיש פער מאוד גדול בין מה שקורה בבית הספר למה שקורה בבית, הדיסוננס הזה שנוצר הוא [...] כי אני באמת חושבת שהחינוך הזה הוא החינוך שהכי מבקש מההורים לעשות התאמות בתוך הבית, אצלנו כן יש איזושהי מטרה, לא מטרה, אבל כן איזושהי בקשה מההורים להתאים את מה שקורה בבית כדי לא לייצר את הפערים האלה עבור הילדים (עדי).

עדי המחישה כי ציפיית אנשי מוסד החינוך מהמשפחות 'להתאים את עצמן' אינה נעצרת בשערי בית הספר, אלא בהתאמה בין המוסד למרחב הפרטי בבית. ה'דואליות' בין המרחבים סומנה כ'פער' פדגוגי, ולכן המוסד רואה בסכרון זה 'מטרה'.

כך מרואיינים אחרים הדגישו את הצורך בציות לכללי הקהילה: 'היינו רוצים שתביני לאן את באה ושאת מיישרת קו עם השיטה ולא תבואי ותגידי כל שנייה למה ככה ולמה ככה' (יורם); 'אז כאן זה די מוגדר [...], וזה כאילו להנחית את כולם לקרקע וכולם יהיו 'Be on the same page' (גלעד).

ציטוטים אלה מעמידים למבחן את הרטוריקה של בחירה חופשית והכלה ומצביעים על המתח בין פלורליזם מוצהר ובין ציפייה מוסדית להסכמה ולאחידות רעיונית. התאמה, כמו שהיא מתוארת בשיח זה, אינה תהליך ניטרלי או הדדי. זו דרישה חד-כיוונית שקובעת כי על המועמדים 'ליישר קו' או בלשונם של גלעד 'להנחית את כולם לקרקע', אל תוך התבנית הקיימת של בית הספר.

תהליך זה משקף הלכה למעשה את תוצאת השליטה בשפה: שליטה זו מאפשרת למוסד לקבוע מה ראוי לומר או לחשוב.⁷³ באמצעות ציפייה זו בתי הספר הקהילתיים מייצרים קונסנזוס בנוגע למה שראוי ומתאים ומציגים העדפות תרבותיות מסוימות כאוניברסליות והכרחיות להצלחה בחינוך.

לצד דרישת השליטה ל'יישור קו', הראיונות חשפו מציאות מורכבת שמערערת כביכול על טענת הסינון המעמדי-תרבותי. שומרי הסף תיארו מצבים של חוסר הלימה פדגוגי כן,

Bourdieu, 'The Forms of Capital' 72

Fairclough, *Language and Power* 73

אשר גורם למשפחות לפצל את חינוך ילדיהן בין מסגרות. כך העידה גילי (שמלבד תפקידה משתפת מניסיונה כאם בקהילה): 'שניים מתוך שלושת ילדיי סיימו בדמוקרטי. אתי הגדולה לא רצתה, אבל שני הבנים כן' (גילי). מקרים אלו ממחישים כי שאלת ההתאמה עשויה להיות אידאולוגית אותנטית ואינה בהכרח מדירה. מתוך צניעות מחקרית והכרה במורכבות השדה, ראוי להדגיש כי המניעים הפדגוגיים בבחירת מוסדות אלו כנים, ולעתים אף מכריעים עבור משפחות רבות. עם זאת, מבעד לעדשה הסוציולוגית, מורכבות זו אינה סותרת את טענת הסינון המבני אלא פועלת בתוכו. היכולת לנווט בין מסגרות חינוך ולפצל ילדים היא יכולת מובהקת, הדורשת מבחר צורות של הון: הון תרבותי להכרת החלופות וכן הון כלכלי וחברתי שמאפשר הלכה למעשה לעמוד בדרישות המקבילות, למשל להסיע למסגרות שונות.⁷⁴

יתרה מזו, מול אותן משפחות אשר מפצלות חינוך מתוך דיוק פדגוגי, שומרי הסף עצמם מזהים תופעה שונה בתכלית, שחושפת את הדומיננטיות של אידאולוגיית המעמד⁷⁵ לעומת הפדגוגיה. ארז המחיש באמצעות מטפורה מעולם ההימורים כיצד מועמדים רבים אינם מתעניינים כלל בחזון הייחודי: 'אמרו לי שהדמוקרטי טוב. אני לא יודע מה זה... תרשום לדמוקרטי, אם לא דמוקרטי תרשום אנתרופוסופי... ואז בא בן אדם ושם שלושה ז'יטונים על הרולטה. יאללה מה שיוצא אני מרוצה' (ארז). מיכל השלימה את התמונה והבהירה כי אקראיות זו מונעת מרצון אחד מובהק: 'מבחינתם הם פשוט לא רוצים להיות פְּרָגִיל' (מיכל).

מכאן עולה כי דרישת ההתאמה למוסדות החינוך אינה פדגוגית גרידא אלא מושתתת על סגנון חיים והביטוס משותף. הגבול שהמערכת מסרטטת סביב ה'התאמה' מתפקד למעשה כסנן מעמדי, שמאפשר למוסד לאתר בקפידה מועמדים אשר חולקים הון תרבותי משותף ולהבטיח את שעתוקה של סביבה הומוגנית באצטלה לגיטימית של פלורליזם בחינוך.

הפחדה כשיטה רטורית מוצהרת

אחד הממצאים הבולטים שעלו מניתוח הראיונות הוא השימוש המכוון במה שפינו המרואיינים עצמם 'הפחדה'. באסטרטגיה רטורית זו, קהילות החינוך השתמשו במוצהר ובמודע כדי ליצור מנגנון של סינון עצמי בקרב משפחות אשר נחשבות לא מתאימות לקהילה. ממצא זה מעניין מאחר שבתי ספר אלה הם חלק ממערכת החינוך הציבורית-ממלכתית ומחויבים לקבל כל תלמיד ללא תהליכי מיון. במבט ראשון, אפשר לפרש שיטה זו כהליך לגיטימי של תיאום ציפיות פדגוגי, אולם ניתוח מעמיק חושף כי להבדיל מתיאום ציפיות ניטרלי שנועד רק לספק מידע, בפרקטיקת ההפחדה יש הצגה מכוונת של דרישות נוקשות ותובעניות כדי לייצר רתיעה ולגרום למשפחות להתרחק מיוזמתן.

Bourdieu, 'The Forms of Capital' 74

Holme, 'Buying Homes, Buying Schools' 75

הצהרה גלויה בנוגע לשימוש בהפחדה

להבדיל מהציפייה כי מנגנוני הדרה יופעלו בחשאי, ניתוח השיח מגלה כי המרואיינים השתמשו במונח 'הפחדה' בישירות ובגלוי. אין הם הסתירו את הבנתם כי הורים נרתעים מתהליך הקבלה:

אני יודעת שיש לא מעט משפחות שהדבר הזה נחוות אצלן לא טוב. מה אתם מפחדים אותנו? מה אתם? זה בסך הכל רצינו לשמוע. כי זה נחוות כאיזשהו ניסיון הפחדה. אני אקרא לזה ככה. יש שני ערבי חשיפה ששם הם עוברים את אותו מסע הפחדה (מיכל).

הצדקה לשיטה זו מספק יורם, אשר הצהיר כי בשל האיסור על מיון רשמי, זו החלופה המעשית היחידה: 'ואז הם מבינים שתפיסת העולם שלהם שונה, אז יכול להיות שהם יבקשו לא לבוא לבית הספר. זה דרך סינון היחידה שלנו, להפחיד אותם' (יורם). כך גם עדי תיארה בפירוט תהליך הפחדה מכוון, ובתוך כך סייגה אותו כהליך מקצועי של החלטות: 'אם הם נעשים כמו שצריך [ערבי חשיפה] ההורים מבינים האם הם הגיעו למקום שמתאים להם או לא. זאת אומרת, זה במידה מסוימת [...] בחלק מהפעמים אנחנו גם רוצים קצת להפחיד אותם, להפחיד במירכאות' (עדי). ציטוטים אלה חושפים הבנה מלאה של הצוותים שהם מפעילים שיטות הרחקה מכוונות ובלית ברירה אחרת ('דרך הסינון היחידה'). עדי ציינה, על אף הסתייגותה מרעיון שיחות ההפחדה, שאם השיחות 'נעשות כמו שצריך', ההורים מבינים שהם הגיעו למקום לא מתאים עבורם.

הבנה זו מעוררת שאלה חשובה: אם ההדרה כה גלויה, היכן הפער בין ההצהרות למעשים מסתתרת? התשובה טמונה בפירוק המונח 'הדרה סמויה'. המנגנון אינו סמוי כלל אלא הוא מוסווה בשלושה ממדים שונים: ראשית, המנגנון מוסווה מפני הרגולטור ברטוריקה לגיטימית של 'תיאום ציפיות', המאפשרת יצירת מסלול עוקף בפועל לנוהלי הרישום הרשמיים. הנהלים אוסרים מיון אקטיבי,⁷⁶ והתרגום של 'תיאום ציפיות' לרצף של פרקטיקות תובעניות נובע מציפיית שומרי הסף להשגת תוצאה דומה לזו של המיון האסור. בנוגע לבתי הספר בזרמים הנחקרים, הנחיה זו נאכפת באמצעות 'מחווני בקרה ופיקוח' אשר דורשים לוודא קיומם של 'תהליכי קבלה מוסדרים ותקינים' ללא מיון.⁷⁷ לנוכח ההנחיה 'על בית הספר להתאים את עצמו לקליטת התלמידים... ולא לצפות מהם להתאים את עצמם למסגרת'⁷⁸ והכלל 'התלמיד בוחר את בית הספר, ולא בית הספר את

76 משרד החינוך, 'התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – מבחנים פנימיים כחלק מההערכה על פני הרצף החינוכי'.

77 משרד החינוך, 'הסדרה פדגוגית קבוצתית: תנאים להכרה קבוצתית בבתי ספר מחינוך וולדורף ומהחינוך הדמוקרטי כייחודיים'.

78 משרד החינוך, 'מעברים – רצף חינוכי מהגן לבית הספר', האגף לחינוך הגיל הרך, 2025, <https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=558>.

התלמיד⁷⁹ נשללת מהמוסד היכולת לדחייה פורמלית. הקפדה רטורית מוסדית זו בלטה עוד בשלבי הפתיחה של הראיונות, כאשר חלק מהמראיינים מיהרו לתקן את השימוש שעשיתי במונח 'תהליך קבלה', והדגישו כי מדובר ב'תהליך היכרות ותיאום ציפיות' בלבד. שנית, המנגנון מוסווה מעיני המועמדים, שכן מצופה מהמשפחות לתרגם את הרף התובעני לאי-התאמה אישית, וכך המוסד מייצר עבורן את התנאים לסינון ולפרישה מרצון; ושלישית, המנגנון סמוי לעתים קרובות אף משומרי הסף עצמם. הללו רואים בהפחדה כלי עבודה טבעי ומאמינים בתום לב כי הם פועלים אך ורק מתוך הגנה על הפדגוגיה הייחודית של המוסד.

מגוון של טקטיקות הפחדה

ניתוח הראיונות חושף כיצד ההפחדה המוצהרת מתורגמת למעשים. ה'הפחדה', כך עולה מהשיח, אינה איום מפורש אלא טקטיקה רטורית של הצגת רף דרישות נוקשה לחלוטין במכוון, כדי להרתיע ולהכביד על המועמדים. יורם מדגים כיצד הדרישה לפניות ולמשאבי זמן משמשת כלי הרתעה מודע: 'אומרים להורים... זה חלק מההפחדות, אומרים להם: אצלנו מצופה מההורים להיות מעורבים. הרבה שיתוף פעולה' (יורם). בטקטיקה אחרת יש דרישה לציות פדגוגי ואמון מוחלט ללא שקיפות, כמו שנטע תיארה: 'הייתי רוצה שבאמת הורים יבינו, אתם לא כל היום תקבלו תשובה... זה לא עובד ככה. ואיפה יש פה את האמון במערכת?' (נטע). מטרתן של פרקטיקות אלו להעביר את נטל הפעולה אל המועמדים, ולא לסנן אותם ישירות ובמעשים.⁸⁰ במקום שהמערכת תדחה את המשפחה, היא מציבה רף תובעני של ציפייה מוסדית לסינון עצמי. כאן באה לידי ביטוי הפעלת כוח בשיח:⁸¹ המוסד מנווט את המועמדים להסיק שעליהם לפרוש, אם אינם מסוגלים לעמוד ברף ש'לטני' המוצג לפניהם בנוגע לתרבות או למעמד. רף זה, התובע פניות, משאבי זמן ואמון עיוור, מתרגם הלכה למעשה דרישה פדגוגית לסנן מעמדי מובהק, ובכך ההומוגניות הקהילתית נשמרת ללא צורך במכתב דחייה רשמי.

חשוב לציין כי ממד המיסוך פועל כאן גם כלפי פנים. כחלק מההגמוניה השיחנית (מהשליטה בשיח), שומרי הסף מגרמלים את הדרישות למשאבי זמן ונוכחות כצורך חינוכי לגיטימי, ונעדרים לרוב הכרה בכך שעצם היכולת להעמיד פניות ומשאבים אלו היא פריבילגיה מעמדית. כך, מתוך אמונה פדגוגית כנה וללא כוונת זדון מודעת, ההפחדה מתורגמת להדרה מבנית.

79 משרד החינוך, 'נוהלי הוועדה לבתי ספר ייחודיים ואזוריים ועל-אזוריים ואזורי בחירה מבוקרת, מסלולים ייחודיים וכיתות ייחודיות', מינהל חדשנות וטכנולוגיה, 2025, <https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=544>.

80 פעולה זו אסורה על פי נוהלי משרד החינוך, ראו: משרד החינוך, 'התכנית הלאומית ללמידה משמעותית – מבחנים פנימיים כחלק מההערכה על פני הרצף החינוכי'.

81 Fairclough, *Language and Power*

נורות אזהרה לסימון סיכונים

נוסף על טקטיקות ההפחדה הגלויות, המרואיינים מתארים גם מערכת של 'נורות' כלפי משפחות אשר נחשבות מסכנות את האחידות הקהילתית: 'הילדה בחינוך ביתי', 'טינק', נורה ראשונה נדלקת – חינוך ביתי. לאורך השנים למדנו שאנשי חינוך ביתי זה אנשים שלא סומכים על המערכות. הנה נדלקה נורה ראשונה' (ליאב); 'יש אנשים שהתקשורת אתם מההתחלה היא מאוד מאתגרת. אני חושבת ששם זה זה השלב שאני מרגישה שאצלי כבן אדם נדלקת נורה כזו שאומרת לי וואו, רגע, אני. אני נהיית ערה שם מאוד כשהתקשורת היא עוינת מאוד, מבטלת, לא מכבדת' (יעל).

הציטוטים מלמדים על מערכת מורכבת של חיישנים, פרשנויות ותפיסות קודמות, שהדליקו בצוות נורות אזהרה. עצם השימוש של המרואיינים במטפורה של 'נורה נדלקת' ממסגר משפחות אשר חורגות מהדגם המצופה כסיכון הדורש בירור או אף כהפרעה פוטנציאלית לשלמות הקהילה. אף שבתי הספר מוגדרים ציבוריים, הפרקטיקות המתוארות מציגות מנגנון המתרגם שונות סגנונית או תקשורתית (כגון 'תקשורת מאתגרת' או בחירה קודמת בחינוך ביתי) לאיום קהילתי. ההתנגשות מוגדרת כסכנה שמחייבת את המשך בירור ההתאמה כדי להגן על הקהילה, ולא חוסר הסכמה פדגוגי גרידא. כשצוות הקבלה זיהה נורת אזהרה, ועל אף זאת המשפחה הייתה מעוניינת להירשם לבית הספר, הוא ביקש מהמשפחה 'לחשוב עוד', כמו שתואר ליאב:

אנחנו אומרים בואו ניפגש עוד. כי אם במהלך השיחה עלו דברים שלנו מרגישים שבוא נחשוב עליהם עוד פעם. אנחנו לא באים ואומרים להם לא, אתם לא מתאימים, תחפשו מקום אחר. אנחנו באים ואומרים להם בואו תחשבו עוד. בואו תחשבו עוד פעם, בואו ננסה לסייע לכם. והרבה פעמים הם אומרים רגע, מה קורה פה? אתם מנסים לשכנע אותנו לא להביא את הילד?

ציטוט זה הוא הוכחה מובהקת למנגנון ההדרה הסמוי: המוסד נמנע מדחייה רשמית ('אנחנו לא באים ואומרים להם לא'), ותחת זאת הולך את המועמדים דרך רטוריקה של התלבטות משותפת כביכול ('בואו תחשבו עוד'), עד שהם יבינו בעצמם שעליהם לסגת. הממצא בדבר שימוש גלוי בהפחדה והדלקת 'נורות' מקבל משנה תוקף בהקשר הרגולטורי. בעבר, כשהוגדרו המוסדות כמוכרים שאינם רשמיים, היה בסמכותם לדחות מועמדים ללא נימוק, אולם משנת 2017 עבר מיון התלמידים הסדרה,⁸² וכל דחייה פורמלית דורשת הצדקה שקופה. לפיכך הטקטיקות הרטוריות של הרתעה ושל 'בואו תחשבו עוד' התבססו כחלופה ארגונית לפרקטיקת הסינון הישנה. על בסיס דברי פיירקלאו,⁸³ אפשר לראות כיצד מנגנוני הסיכון הללו מנורמלים הם נהיים טבעיים והגיוניים: במערכת הם נחשבים לגיטימיים

82 שמעוני, 'החלטת ועדת היחודיים'.

83 Fairclough, *Language and Power*

ואמצעי הגנה פדגוגי טבעי, אך בפועל הם משמשים סנן מעמדי-תרבותי⁸⁴ אשר מציב אתגר מורכב מול עקרונות שוויון ההזדמנויות וההכלה שכלב החינוך הציבורי.

סיכום: מאחורי מסך הקהילתיות

במחקר זה אני חושפת פרדוקס מטריד שנעוץ בפער בין רטוריקה לשיטה בחינוך הייחודי-אלטרנטיבי. ההשראה לקהילות האלה באה ממסורות החינוך הפרוגרסיבי⁸⁵ ומצדיקות את קיומן כחלופה פלורליסטית ושוויונית, ואולם לפי ספרות מחקר עדכנית, רטוריקה של בחירה חופשית, גיוון ורב-תרבותיות משמשת לא פעם מסווה ליצירת צורות חדשות של הדרה מעמדית.⁸⁶ כמו מגמה כללית זו, ניתוח הממצאים מראה כיצד גם קהילות החינוך בישראל מפעילות מנגנונים מבניים ועקיפים של בידול, אשר עומדים בסתירה למטרותיהן המקוריות. ניתוח הממצאים מלמד כי אין מדובר בדיכטומיה פשטנית של כוונות ודון מול תמימות, אלא במציאות חינוך מורכבת. רוב שומרי הסף מונעים מאידאולוגיה פדגוגית כנה ומאמונה עמוקה בערכי הזרם החינוכי שהם מייצגים. עם זאת, הפרדוקס שחזון ליברלי מתורגם בו הלכה למעשה לשיטה של סינון והדרה, נחשף היטב בריאיון של ליאב, מנהל בית ספר ייחודי וממקימיו, שהוא הרגיש בו מבוכה:

מרואיין: 'פה אנחנו הלכנו נגד הזרם. זאת אומרת, לא באנו לייצר פה משהו אליטיסטי שאומר אתה גם אשכנזי, אתה גם עשיר, אתה גם דמוקרטי או ליברלי, אלא הפוך. בואו נייצר מקום שמדבר ליברליזם שמדבר דמוקרטיה בגיל מאוד מאוד רך לילדים, ממערכות שונות לגמרי, מקבוצות שונות לגמרי זהותית, סוציולוגית וכו'. מראיית: 'ומה אתה אומר? זה הצליח עד כה? הניסוי מצליח'.
מרואיין: 'אני רוצה לחשוב שכן. אני רוצה לחשוב שכן, אבל אני לא יודע. באמת שאני לא יודע'.

שתיקתו ומבוכתו של ליאב בסיום הציטוט אינן מקריות; הן לוכדות במדויק את חשיפתו של מנגנון המיסוך המוסדי וממחישות את ליבת הטיעון התאורטי בדבר הדרה ללא כוונת זדון. המבוכה המשתקפת מדבריו מבטאת את הדיסוננס העמוק אשר שומרי הסף חווים: אף שיצאו לדרך מתוך אידאולוגיה שוויונית שנועדה להילחם בהדרה, הם נאלצים להתעמת עם המציאות אשר מרחב החינוך שיצרו משמש בה בפועל מרחב עיליתני. הוויתור הכן שלו ('אני לא יודע') הוא הרגע שהמסך מוסט ונחשף הפער בין החזון הליברלי והדמוקרטי המוצהר ובין המציאות המעמדית.

Holme, 'Buying Homes, Buying Schools' 84

85 אריה קיזל, 'החינוך הדמוקרטי הממייין בישראל: תיקון עולם או בדלנות?', עיונים בחינוך, 6 (2012), עמ' 46-61.

86 Diem and others, 'Diversity for Whom?'; Gazmuri, 'School Segregation'; Jabbar and others, 'The Double Burden of School Choice'

בדיוק בתוך הפער הזה, שבין החזון המוצהר למציאות של שחזור אי-שוויון, שלוש התמות המרכזיות שנותחו במחקר פועלות כמערכת משולבת אשר מייצרת ומשתתקת יחסי כוח וריבוד חברתי. במעטה רטורי של ייחודיות פדגוגית ובחירה חופשית הן מייצרות הומוגניות חברתית, תרבותית ומעמדית, וכך משמרות זכויות יתר שביקשו הזרמים המקוריים למנוע.

אני מחדדת כיצד ההתמרה של הדגם השכונתי לדגם קהילות חינוך מאפשרת בידול מוסדר במערכת החינוך הציבורית. התמות פועלות בשני רבדים משלימים: רובד ההצדקה, שהתמרת המונח 'קהילה' ורטוריקת התאמה מספקות בו מסגרת רעיונית לבידול; ורובד המימוש, שפרקטיקות של הפחדה מעודדות סינון עצמי של מועמדים, כך האחריות להדרה מהמוסד מוסטת למשפחות עצמן, ואי-השוויון מוצג כנובע מבחירות אישיות, ולא ממבנים מפלים לרעה.

אני גם מערערת על ההנחה הרווחת כי הליכי הקבלה בקהילות אלו נשענים אך ורק על העדפות אידאולוגיות ופדגוגיות אותנטיות. מהניתוח עולה כי הדיון על התאמה ערכית משמש לעתים קרובות מסמן ריק אשר מכסה על אפליה לרעה על בסיס מעמד. תופעות שעלו מהשדה, כגון יכולתן של משפחות לנווט ולפצל את חינוך ילדיהן בין מוסדות חינוך או הרשמה בשיטת ה'רולטה' כדי להימלט מהחינוך הרגיל, מוכיחות כי אידאולוגיית המעמד קודמת פעמים רבות לפדגוגיה. בכך קהילות החינוך משמרות את כוחן כמרחב שלטני, אשר מאפשר בידול חברתי והיפרדות מהמערכת הציבורית-השכונתית באצטלה לגיטימית של פלורליזם בחינוך והתאמה אישית.

בהקשר הישראלי, ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם הספרות הסוציולוגית העוסקת בתהליכי הפרטה וליברליזציה במערכת החינוך.⁸⁷ התבססותן של קהילות החינוך מעצימה את בחירת ההורים, אך בפועל יוצרת בועות הומוגניות המרוקנות מתוכן את היומרה לפלורליזם. ניתוק המוסדות מהמרחב הפיזי לטובת רטוריקת התאמה והפחדה מסיר מהם את האחריות הציבורית להכללה, ומציב אתגר ממשי בפני קיומו של מרחב ציבורי רב-תרבותי המבוסס על מפגש ועירוב בין קבוצות חברתיות שונות.

כעת, קריאה מחדש בדבריו של הלל מפתח המאמר ('אנחנו מקבלים את כל מי שרוצה ומוכן לעמוד בתנאים שלנו'), מתגלה כהמחשה למיסוך הקהילתי. מבעד לעדשת חקר השיח הביקורתי, כל מילה בהם טעונה יחסי כוח: הפועל 'מקבלים' ממקם את הצוות בעמדת כוח ושליטה על פתח הכניסה; הדרישה 'לעמוד בתנאים שלנו' מבטאת הגמוניה שיחנית, שבה התרבות והמעמד של הקהילה מוצבים כרף המחייב 'יישור קו'; הבחירה מוצגת כמהלך חופשי כביכול, תוך כדי טבעות של מנגנון הסינון העצמי וההרתעה שעיצבו אותה מראש; ולבסוף, המונח 'מקום' נחשף כמרחב שלטני מובחן.

87 יוסי דהאן, תיאוריות של צדק חברתי, האוניברסיטה הפתוחה, רעננה 2014; הנ"ל, צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך; מיכאלי, 'הפרטה במערכת החינוך'; קובי סבג וליאת ביכרמן-שלו, חינוך, חברה וצדק, פרדס, חיפה 2014; יולי תמיר, מי מפחד משוויון? על חינוך וחברה בישראל, ידיעות אחרונות וספרי חמד, תל אביב 2015.

אם כן, מסך הקהילתיות, אינו מסתיר את שאיפתם הגלויה של חברי הקהילה לשהות יחד זה עם זה, ובנפרד מהכלל – אלא ממסך את טיבו המעמדי, החברתי והתרבותי של התהליך המחולל נפרדות זו. הרטוריקה החמימה של המונח 'קהילה' מעניקה הכשרה ליברלית ומוסרית לפרקטיקות של בידול, ומאפשרת למוסדות אלו לשעתק זכויות יתר במרחב הציבורי בלי לעמוד בסתירה גלויה לערכי השוויון.

על אודות המחברת

לילך אטיאס דרמון היא חוקרת אי-שוויון ויחסי כוח בשיח, דוקטורנטית ועמיתת הוראה בבית הספר למדעי המדינה באוניברסיטת חיפה, זוכת מלגת מחקר בית הספר בלום ללימודים מתקדמים באוניברסיטת חיפה, מורה להיסטוריה ואזרחות ומחנכת בתיכון. במחקרה היא בוחנת מנגנוני סינון והדרה סמויים בקהילות חינוך ודיר מבצע לעדשת ניתוח שיח ביקורתי (CDA). המחקר נערך בהנחיית ד"ר איילת בנאי וד"ר אסף תורג'מן. מפרסומיה: **המעמד ניצח את החינוך**, פיגומים, 2023; 'הסללה מבנית סמויה' (סוגיות חברתיות בישראל, עתיד להתפרסם בדצמבר 2026), 'קהילה – פרקטיקה ניאוליברלית להסתרת מעמד תחת זהות' (בטחון סוציאלי, עתיד להתפרסם בינואר 2027).

<https://orcid.org/0009-0008-5222-4088>