

**Yossi Shavit, Richard Arum and Adam Gamoran (Eds.).
Stratification in Higher Education: A Comparative Study.
Stanford, CA: Stanford University Press, 2007. 482 pages**

יחזקאל דר*

למול השתתפות כמעט מלאה בחינוך העל-יסודי, נותר החינוך הגבוה, חרף התרחבותו, נגיש יותר לקבוצות אוכלוסייה המחזיקות בהון כלכלי, חברתי ותרבותי מבוסס. עם ההתרחבות גדל גם המגוון, והתרבו מוסדות ומסלולי לימוד מרובדים מבחינת יוקרתם וערכם החברתי. כך, בצד האוניברסיטאות המדגישות יצירת ידע לשמו והקנייתו, נוסדו מכללות בררניות פחות המתרכזות בהקניית ידע מקצועי מכוון להשתלבות מהירה בשוק העבודה, הגם שהתואר המוענק בהן על פי רוב (אך לא תמיד) פחות בערכו החברתי מהתואר האוניברסיטאי. כפי שנוכחנו בישראל, דווקא ברובד שני זה של החינוך הגבוה מתרחש עיקר גידולו, אם בשל התמדת האוניברסיטאות בבררנותן, אם בגלל ניתוב המשאבים הלאומיים לפיתוח מסלולי לימוד זולים יחסית, ואם בגלל גישתן המעשית של המכללות ההולמת לכאורה צרכים מידיים של בני הקבוצות החברתיות החלשות יותר. הריבוד של החינוך הגבוה אינו מוגבל להבחנה בין אוניברסיטאות למכללות, ומתפתח גם ריבוד של מסלולי לימוד שמקחה את ההבחנה בין שני סוגי המוסדות.

המבנה המרובד של החינוך הגבוה מחדד את השאלה הקלאסית עד כמה יש לחינוך השפעה רדיסטריבוטיבית, כלומר מקדמת שוויון חברתי, לעומת היותו רפרודוקטיבי, קרי מסייע לשעתק מבנים ריבודיים קיימים ואף מגדיל אי שוויון חברתי (Bourdieu & Passeron, 1977). ובניסוח מדויק יותר: עד כמה חינוך שמתרחב במבנה של מסלולי לימוד מרובדים בערכם הלימודי והחברתי משמר או מקטין אי שוויון מעמדי מבחינת אפשרויות הנגישות אליו, ובייחוד מבחינת אפשרויות הנגישות למסלוליו היוקרתיים.

הספר שלפנינו מתמודד עם שאלה זו. ראויים יוסי שביט, ריצ'רד ארום ואדם גמורן לכל שבח על שהצליחו לרכז 34 חוקרים מהמובילים בתחום למיזם מחקר מתואם ב-15 מדינות במערב אירופה ובמזרחה, בישראל, במזרח אסיה, באוסטרליה ובארצות-הברית. המחקר מבוסס על שאלות שהוגדרו במשותף, על המשגה כמעט אחידה, על מתודולוגיה דומה ועל מדגמים לאומיים גדולים המייצגים עד חמש קבוצות גיל מאז מלחמת העולם השנייה. וכל זאת ללא האחזה דווקנית שבכוחה לטשטש את הייחודיות של מערכות החינוך השונות. בספר 15 מונוגרפיות שמציגות את הממצאים במערכות החינוך שנחקרו בצירוף מידע מאלף על התפתחותן ועל המבנה העכשווי שלהן. פרק מבוא מנתח השוואתית את ממצאי המיזם כולו לפי שלושה ממדים: אי השוויון לאורך זמן בזכאות לחינוך גבוה, בנגישות הכוללת אליו ובנגישות לרובד היוקרתי שלו. הפרק משמש מפת דרכים מאירת עיניים לקורא הפונה אל המונוגרפיות. הספר הוא נדבך שני, משוכלל יותר ומעודכן, לספר במתכונת דומה שחשף יציבות מתמשכת באי השוויון המעמדי בחינוך ב-11 מתוך 13 מדינות שנחקרו (Shavit & Blossfeld).

* החוג לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

(1993). אך שביט ובלוספלד בחנו אי שוויון בחינוך בכלל ועד סוף שנות השמונים של המאה העשרים, ואילו הספר שלפנינו מתרכז בריבוד הנגישות אל החינוך הגבוה וכולל גם את שנות התשעים, שנות הגידול המהיר והבידול המתרחב בחינוך זה.

במיזם הנוכחי, כבקודמו, נשענים החוקרים על המשגה כמעט מובנת מאליה של אי השוויון החברתי בחינוך כשימור מרבי של אי שוויון (MMI—maximally maintained inequality) (Raftery & Hout, 1993). לפי המשגה זו, ליוצאי משפחות ברמה חברתית-כלכלית גבוהה יש יתרון יחסי בכניסה לרמות הגבוהות של החינוך, וכל עוד לא מוצו שאיפותיהם ברמות אלו, על בני הקבוצות החלשות להסתפק במקומות הפנויים ברמה הנמוכה. כך אי השוויון מועתק מעת לעת מהרמה הנמוכה לרמה הגבוהה יותר של החינוך. המשגת שאלות המחקר במיזם זה מתחשבת בטענה שהועלתה כלפי גישת MMI שאין די בבדיקת נגישות במונחים של שנות לימוד, ושיש לבחון גם נגישות איכותית מבודלת לפי מסלולי הלימוד, שכן שוויון בשנות לימוד עשוי לכסות על אי שוויון בנגישות למסלולי הלימוד היוקרתיים (Lucas, 2001).

מבט על המיזם כולו מעלה שבארבעת העשורים האחרונים של המאה העשרים חלה עלייה תלולה בשיעור הזכאים לחינוך גבוה, עלייה ניכרת בשיעור הלומדים בפועל, ועלייה מתונה למדי בשיעור הלומדים ברובד העילית, האוניברסיטאי. הפער בין התפתחותה של הנגישות בכלל ובין התפתחותה של הנגישות לרובד העילית מלמד שהשוויון החברתי בחינוך הגבוה גדל בעיקר הודות להתרחבות הנגישות אל הרובד השני, בעוד ברובד הראשון נשמר אי שוויון. אכן, יש בכך כדי לאשש את טענת אי השוויון המתמיד (persistent inequality) בנגישות אל החינוך הגבוה. עם זאת, ראוי להדגיש שהרחבת הקיבולת הכללית מגדילה את סיכוייהם של בני הקבוצות החלשות לזכות בסוג כלשהו של חינוך גבוה, קרי בהשכלה כללית ומקצועית נוספת ובתעודות נחשבות בשוק העבודה (חרף השחיקה בערכן), טובין חברתיים שנמנעו מהם בשלב מוקדם יותר של התרחבות החינוך הגבוה. הגדלה בשוויון הכמותי אמנם מבליטה אי שוויון איכותי, אך להגדלה הכמותית כשלעצמה ערך משווה חברתי. ראוי לחקור ערך זה לא רק בשדה החינוך (ומאלף כאן המקרה הישראלי, שבו מקבלי תואר ראשון במכללות יכולים לרכוש בהן תואר שני או אף לפלס דרכם לתואר שני אוניברסיטאי), אלא גם בשדות פעילות אחרים, בעיקר בשוק העבודה.

חקירה משווה ב-15 מדינות שהשיגו נגישות כמעט מלאה לחינוך העל-יסודי אפשרה לבחון קשרים מורכבים בין התרחבות החינוך הגבוה, מידת ההסללה שלו ורמת ההפרטה במימונו, ובין ריבוד ההזדמנויות החינוכיות בתוכו. החוקרים הבחינו בין מערכות אחודות, הכוללות בעיקר אוניברסיטאות (כמו איטליה וצ'כיה); מערכות בינאריות, שבהן יש הבחנה ברורה למדי בין מוסדות אקדמיים ומקצועיים (כמו צרפת, גרמניה ורוסיה); ומערכות מעורבות, הכוללות מגוון מרובד של אוניברסיטאות ומכללות (כמו ארצות-הברית, יפן וישראל). על כך הוסיפו הבחנה חשובה בין מערכות היצע, המתרחבות בעיקר במימון ממשלות ונתונות לבקרתן, למערכות ביקוש, המתרחבות בדרך כלל במימון פרטי ופועלות בשוק תחרותי. סבסוד ממשלתי של שכר הלימוד במערכות היצע עשוי לכאורה להקטין אי שוויון בנגישות בהשוואה למערכות הביקוש הנשענות על שכר לימוד גבוה יחסית; אלא שמימון ממשלתי מסייע גם לשמר את האליטיזם של המוסדות מכווני היוקרה. לעומת זאת, המוסדות מכווני ההכנסה במערכות הביקוש נוטים לקלוט במגוון הולך וגדל של מסלולי לימוד כמעט כל מי

שמסוגל לשלם שכר לימוד כנדרש. לכן אי השוויון הכרוך בביררה המריטוקרטית (המשקפת מתאם בין יכולת לימודית לרקע חברתי-כלכלי) במערכות ההיצע עשוי אף לעלות על אי השוויון הכרוך בביררה הכלכלית במערכות הביקוש.

מנקודת הראות של הגדלת השוויון המעמדי בנגישות הכוללת אל החינוך הגבוה, ובניגוד למוסכמות רווחות, עולה שבראש ניצבות המערכות המעורבות, קרוב לוודאי בגלל ספי קבלה נמוכים במוסדות הרובד השני, תרומת ההון הפרטי להרחבת הקיבולת הכוללת של החינוך הגבוה, והתחרות על הסטודנטים בין מוסדות הרובד הראשון והשני; שניות להן המערכות הבינאריות, הנשענות על חינוך על-יסודי שבו שיעור גבוה יחסית של תלמידים פונים לחינוך מקצועי לא המשכי; ואחרונות הן המערכות האחדות, המציעות חינוך אוניברסיטאי בלבד, בררני יחסית.

אני מוצא ניגוד מסוים בין מסקנת אי השוויון המתמיד המשתמעת מהספר ובין הגידול רחב ההיקף בזכאות ובנגישות הכוללת לחינוך הגבוה, בעיקר במערכות המעורבות. ניגוד זה מתבלט לנוכח ביסוס מסקנת אי השוויון המתמיד בקבוצות גיל שסיימו ללמוד עד סוף שנות השמונים של המאה שחלפה בלי להעניק משקל ראוי להתרחבות המואצת של החינוך הגבוה בעשורים האחרונים (וראו דוגמת ישראל). הגם שהתרחבות זו תורמת להכלת בני הקבוצות החלשות בעיקר במסלולי לימוד יוקרתיים פחות, היא מצמצמת הדרה מוחלטת מהחינוך הגבוה שהייתה מנת חלקם של כשני שלישים מהגילאים האלה לפני שנים לא רבות. נוסף על כך שמסקנת אי השוויון המתמיד מתבססת על מודל גרסיה לוגיסטית שבוחן השפעה של המיצב החברתי-כלכלי על הסיכוי (log of odds ratio) לעבור משלב חינוך נמוך לגבוה ממנו (Mare, 1981). מודל זה ספג ביקורת כמפחית באומדן האפקט המשווה של התרחבות החינוך הגבוה לעומת בדיקה ישירה יותר של אפקט זה, למשל באמצעות מדד ג'יני, שחושף ירידה ניכרת ברמת אי השוויון המעמדי במדדים של הישג השכלתי (Hellevik, 2007).

כל עוד ההצבה לחינוך הגבוה תוסיף להתבסס על ברירה מריטוקרטית (מלווה בביררה כלכלית), וכל עוד הקיבולת בצמרותיו הנחשקות תישאר מוגבלת, ליוצאי הקבוצות החברתיות החזקות יהיה יתרון בנגישות אליו. עם זאת, ההתרחבות המואצת של החינוך הגבוה מעתיקה את סוגיית אי השוויון מהנגישות הכוללת אל הנגישות לתחומי הלימוד היוקרתיים (Ayalon & Yogeve, 2005). כבר מוסכם אפוא שבחקירת אי שוויונות אלה יש לצרף להבחנה בין סוגי מוסדות או רבדים גם הבחנה בין תחומי לימוד. כדי להבין לעומק את הקשר שבין התרחבות החינוך הגבוה ובין רמת אי השוויון המעמדי בהצבה אליו צריך לבחון באופן ספציפי יותר שלוש קבוצות של גורמים. ראשית, גורמים המשפיעים על ההתרחבות של החינוך הגבוה, כמו התל"ג (תוצר לאומי גולמי) לנפש וגודל הפערים החברתיים-כלכליים בחברה, וכן המשקל היחסי של מימון ממשלתי ומימון פרטי, לרבות פיתוח מסלולי לימוד זולים למול הרחבה רב רובדית. שנית, גורמי ברירה המשפיעים על הביקוש לחינוך הגבוה, בהם רמת הזכאות לחינוך הגבוה וריבוד הזכאות לפי מסלולי לימוד ותעודות גמר בחינוך העל-יסודי; טיב המשוכות המריטוקרטיות, קרי עד כמה ספי הקבלה לחינוך הגבוה הם פונקציונליים מצד הצרכים המהותיים של הלמידה לעומת היותם מדירים מכוח אינטרסים מוסדיים וקבוצתיים; ורמת המשוכות הכלכליות, כלומר עלות הלימודים ובידול שכר הלימוד ורמות הסבסוד לפי מסלולי לימוד. מלבד גורמים מערכתיים אלה, חשוב לבחון דפוסי בחירה במסלולי לימוד,

שאינם מאולצים על ידי ספי קבלה ורמות שכר לימוד אלא משקפים העדפה מרצון והערכה סובייקטיבית של משאבי הון כלכלי ותרבותי אישיים. אין בהערות האחרונות כדי לגרוע מערכו של הספר כמלאכת מחשבת של מחקר קפדני וכציון דרך בדיון על הריבוד החברתי של החינוך הגבוה, שחוקרים, מורים וקובעי מדיניות בנושא זה לא יוכלו להתעלם ממנו. הקורא הישראלי ימצא עניין מיוחד בפרק המאלף על ישראל שכתבו שביט, איילון, צ'אצ'אשווילי-בולוטין ומנחם.

רשימת מקורות

- Ayalon, H. & Yogev, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review*, 21, 227–241.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Hellevik, O. (2007). 'Margin insensitivity' and the analysis of educational inequality. *Sociologicky Časopis/Czech Sociological Review*, 43, 1095–1119.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education, transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106, 1642–1690.
- Mare, R. D. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46, 72–87.
- Raftery, A. E. & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–75. *Sociology of Education*, 66, 41–62.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H. P. (Eds.) (1993). *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview Press.