

הטמעת החינוך הסביבתי בבתי הספר ושאלת יישומה של אידיאולוגיית הצדק סביבתי – נקודת המבט של עובדי ההוראה

נועם זרדז* ורקפת סלע-שפי**

תקציר. מגבלות החינוך הסביבתי בבואו לחולל שינוי תפיסתי והתנהגותי מעסיקות פעילים סביבתיים וחוקרים. בישראל, הטמעת החינוך הסביבתי בבתי הספר מתבצעת בעיקר באמצעות תכניות חיצוניות, במסגרת תהליכי הפרטה רחבים במערכת החינוך. המאמר דן בהשלכות של תהליך זה על התנהלות החינוך הסביבתי ועל האפקטיביות שלו בהשגת יעדיו, ובייחוד על ההפצה של עקרונות הצדק הסביבתי, הנתפסים כחלק מהרציונל והתכלית של התחום. כל זאת מנקודת המבט של עובדי ההוראה העוסקים בו בבתי הספר היסודיים. המאמר נשען על הגישה הרואה בעובדי ההוראה סוכנים חברתיים, שתפיסתם את שדה פעולתם ואת מקומם בתוכו לא רק משקפת את מצבו של שדה זה אלא גם משמשת כגורם בהבנייתו ובעיצובו. המחקר מבוסס על ראיונות עומק עם נציגים משלוש קבוצות של עובדי הוראה: מורים לחינוך סביבתי, מדריכים מהחברה להגנת הטבע העובדים בבתי הספר ומנהלי בתי ספר. ניתוח הראיונות חושף דימוי מקצועי מוחלש, מאבקים על משאבים סימבוליים וזיקות חלשות בין עובדי ההוראה השונים. כל אלה משקפים – ומקבעים – מצב שבו החינוך הסביבתי בישראל סובל מערפול ומשוליות כתחום חינוכי, ואף מתהווה הלכה למעשה כתחום הפועל בניגוד לעקרונות הצדק הסביבתי המונחים בבסיסו, שלהטמעתם הרחבה הוא אמור להוביל.

מבוא

אחת השאלות המטרידות בתחום החינוך הסביבתי היא מה מידת הצלחתו להקנות במסגרת הלימודים בבתי הספר היסודיים את המסרים האידיאולוגיים המיוחסים לו. הקושי בהטמעת תחום חינוכי זה והאפקטיביות המוגבלת שלו ביצירת שינוי חברתי מעוררים דיון נרחב (Grunewald, 2007; Sterling, 2010; Stevenson, 2004), במיוחד בנוגע לנושאים חברתיים-מוסריים, וספציפית בנוגע לסוגיית הצדק הסביבתי-חברתי (Kahn, 2003; Bowers, 2001). זאת במסגרת

* ביה"ס ללימודי הסביבה ע"ש פורטר, אוניברסיטת תל אביב

** היחידה למחקר התרבות, אוניברסיטת תל אביב

התפיסה הקושרת בין בעיות סביבתיות ובין היבטים של חוסר שוויון (מגדרי, דורי, גזעי ועוד), תפיסה ההולכת ומתחזקת גם בקרב ארגוני התנועה הסביבתית בישראל (טל, ליאון זכות, פרנקל אושרי, גרינשפן ועקוב, 2011). למרות כל זאת, ברמת המחקר מורגש עדיין חסר בהתייחסות לקושי זה במערכת החינוך בישראל בכלל (גוטקובסקי, 2016) ובמסגרת החינוך הסביבתי בפרט (אלקחר וטל, 2013). יתר על כן, עיקר הדיון המתקיים היום באשר למשימות הערכיות של החינוך הסביבתי, על בעיותיו וקשייו, עוסק בעיקר במישור התכנוני והארגוני שלו, והרבה פחות מכך בהיבטים הקונקרטיים של הפעלת המדיניות בשטח. דיון זה אמנם מפנה את תשומת הלב גם לתהליכי ההפרטה המתרחשים היום במערכת החינוך (ברוח התפיסה הניאו-ליברלית), אך נשארת השאלה – כיצד מתורגמים תהליכים מערכתיים אלו, הקשורים בתהליכים חברתיים-כלכליים רחבים יותר, להתנהלותו של שדה חינוכי מסוים זה בשטח וליכולתו בפועל למלא את משימותיו הערכיות-חברתיות.

שאלה זו היא נקודת המוצא של המחקר הנוכחי, ונתמודד איתה באמצעות הפניית המבט אל עובדי ההוראה, האמונים על הנחלת החינוך הסביבתי בפועל בזירות הפעולה היומיומית בבתי הספר. זאת בהנחה שתפיסתם של עובדי ההוראה את עצמם כאנשי מקצוע, את מערכת החינוך שהם חלק ממנה ואת סביבת העבודה שלהם בבתי הספר היא קריטית להבנת אופיו של תחום הוראת החינוך הסביבתי ובעיותיו בכלל, ולהבנת הקושי שלו בקידום תפיסת הצדק הסביבתי בפרט, לאור מכלול הערכים החרותים על דגלו! לצורך הדיון, המאמר פותח בסקירת מקומם של רעיונות הצדק הסביבתי-חברתי בהתגבשות תפיסת החינוך הסביבתי לעומת השינויים המבניים במערכת החינוך בישראל, שינויים שמקורם בתהליכי הפרטה והם מאפשרים את חדירתם של תכניות ומיזמים חינוכיים לתוך החינוך הפורמלי. לאור אלה יוצגו הדרכים השונות שבהן מפרשים עובדי ההוראה את אותם תכתיבים ושינויים מערכתיים, את העמדות שהם נוקטים כלפיהם, ואת האופן שבו הם מייצרים למעשה את שדה פעולתם. זאת באמצעות ניתוח שיח המבוסס על ראיונות עומק עם שלוש קבוצות שונות של עובדי הוראה העוסקים בחינוך הסביבתי בבתי הספר.

מקומו של ממד הצדק הסביבתי-חברתי בהתפתחות החינוך הסביבתי

תחום החינוך הסביבתי כולל בתוכו גישות וזרמים רבים, שהמשותף להם הוא הדגש על הקשר שבין האדם לסביבתו (Sauve, 2005).² נהוג לייחס את ראשית צמיחתו לשנות השישים של המאה העשרים, כאשר התחילו להתגבש התובנות על הנזק האקולוגי הנובע מהפיתוח המואץ בכל תחומי החיים ועל האיום המקופל בו לסיכויי הישרדותם של המין האנושי ושל מיני חיים אחרים (Palmer, 2002). מתוך תפיסה הוליסטית של תלות הדדית בין מערכות אנושיות ובין מערכות טבעיות (Grunewald, 2004) התעצמה הקריאה לחנך לא רק לאהבת הטבע, אלא גם לטיפוח

1 על הצורך בידע הסוציולוגי לחקר סוגיות פדגוגיות ועל הפער שבין המשגת אי-השוויון ובין המציאות בשדה החינוכי ראו מזרחי, 2009.

2 לואי סובה עורכת מיפוי מקיף ומונה כ-15 זרמים בחינוך הסביבתי המייצגים תפיסות עולם שונות ונבדלות. מחקר זה נשען על הגדרתה של טלי טל לחינוך הסביבתי: "כל מעשה חינוכי, הנעשה בבית-הספר ומחוצה לו, ושואף להקנות ידע על הסביבה הפיסית והאנושית-חברתית, לקדם אכפתיות וכבוד לסביבה, לאדם ולחברה, ושמתרתו לפתח מיומנויות לפעולה למען הסביבה הפיסית והאנושית-חברתית" (טל, 2009).

האחריות הסביבתית בחשיבה ובהתנהגות (Orr, 1992; Scott & Gough, 2010). מגמה זו בחינוך שיקפה את האוריינטציה הביקורתית הגוברת בהגות הסביבתית בנוגע למושג הקדמה ולמנגנוני החברה הפוסט-תעשייתית, בתביעה להחליפן בפרדיגמה חדשה של יחסי אדם-סביבה מתוקנים (Bowers, 2001; Palmer, 2002).

בהשפעת מגמה זו נטבעו מושגי מפתח כגון "פיתוח בר קיימא" ו"קיימות", המביאים בחשבון היבטים כלכליים לצד היבטים חברתיים ומוסריים, מתוך המחויבות להוריש סביבה בריאה ותקינה לדורות הבאים (Brundtland, 1987; UNCED, 1992). הצדק התוך-דורי והבין-דורי התקבל כבסיס לאתיקה של הקיימות (דה שליט, 2004), המדגישה היבטים של שוויון זכויות וערכות חברתית (Bonnett, 2002; Bullard, 1993; Stevenson, 2006). מושג הצדק הסביבתי הורחב עוד יותר על ידי התנועה לצדק סביבתי, הקוראת לבטל את ההפרדה בין הסביבה הפיזית לסביבה התרבותית-חברתית ולהכליל בו את כל ממדי ההתנהגות האנושית (לובנוב, 2005; Taylor, 2000), בשילוב שבין האקולוגי, ההכרתי, ההשתתפותי והחלוקתי (שמואלי, 2010; Tal, 2009). הניסיון לאמץ בסיס רעיוני-ערכי זה בפרוגרמה של חינוך סביבתי הוליד זרמים שונים, כגון האקו-פדגוגיה, המציעה פדגוגיה ביקורתית ברוח זרמים פוסט-קולוניאליסטיים ופמיניסטיים (Kahn, 2003); האוריינות האקולוגית, החותרת לשינוי תפיסתי-חינוכי כולל (Orr, 1994); הפדגוגיה של אקו-צדק, הנלחמת בגזענות ומציעה תובנות על המשבר האקולוגי המתקרב (Bowers, 2001); והפדגוגיה המבוססת-מקום, המתמקדת בתחושת המקום (sense of place) בכלכלה, בחינוך ובקהילה (Grunewald, 2004).

החינוך הסביבתי במערכת החינוך בישראל – התלות בתהליכי הפרטה

בישראל, למרות ההכרה הגוברת בהיותו של החינוך הסביבתי מרכיב מפתח במעבר לחברה מקיימת לטווח הארוך, עדיין אין בתחום זה תכנון, משאבים והתמקצעות מתאימה, והדבר מכביד על היחלצותו מדשדוש באזור הביניים שבין הלימודים המקצועיים ללימודי העשרה (גולדמן ואחרים, 2003; דוניץ, 2011; טל, 2004). יתר על כן, היגיון ההפרטה של המנגנון המערכתי, המאפשר מלכתחילה התערבות של תכניות חיצוניות בפעילות החינוכית בבתי הספר היסודיים, ניכר גם בתחום החינוך הסביבתי. תופעת ההפרטה אמנם אינה תופעה חדשה במערכת החינוך בישראל, אך בשנים האחרונות היא מתרחבת משמעותית (איכילוב, 2010; דגן-בוזגלו, 2010) ומעוררת התנגדויות רבות, אך גם תמיכה נלהבת. כך או כך, התלות של התכניות הסביבתיות בבתי הספר בהפרטה המואצת מעוררת את הצורך לבחון את השלכותיו של תהליך כזה במרחב הבית-ספרי, ובמיוחד את השפעתו על מי שנמצאים בחזית העשייה הפדגוגית הסביבתית.

כידוע, האידיאל המוצהר של מדיניות החינוך בעשורים הראשונים שלאחר קום המדינה היה שוויון הזדמנויות שישמש בסיס לחברה חזקה וסולידרית. אך בפועל מערכת החינוך בישראל מעולם לא הייתה שוויונית (יונה ודהאן, 2013), ואי-השוויון הפך לבעייתה העיקרית לאורך זמן (סבירסקי, 2010). מגמת ההפרטה התגברה בשנות השמונים והתשעים של המאה העשרים (איכילוב, 2010) על רקע שינויים כלכליים-אידיאולוגיים גלובליים ושחיקת מדינת הרווחה, שהתרחשו בד בבד עם התחזקותן של תפיסות ליברליות כגון עזרה עצמית ולוקליזם קהילתי (דגן-בוזגלו, 2010). מבחינה ארגונית, ההפרטה בחינוך מתבטאת בעיקר בשלושה ממדים: הפרטה פדגוגית בתחום קביעת התכנים והפעלת התכניות; הפרטת מימון ותקצוב של בתי ספר; והפרטה מנהלית, באמצעות רפורמת הניהול העצמי והפעלת בתי הספר על פי כללי שוק (כלומר כיחידות

אוטונומיות מתחרות), ובכלל זה העסקה גמישה של עובדי הוראה (המחלישה את ארגוני המורים) והחופש הניתן לציבור לבחור את מוסדות הלימוד (מיכאלי, 2015). יתר על כן, התהליכים מלמעלה התחזקו גם על ידי הפרטה מלמטה. לצד נסיגתה של המדיניות הציבורית התעצם כוחם של ארגונים לא-ממשלתיים (NGOs), המשמשים זירות פעולה של החברה האזרחית (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009). אלה הפכו לגורם משמעותי ביותר בפעילות החינוכית, שבעבר היתה באחריות הבלעדית של המדינה, והם פועלים כקבילני משנה המוכרים שירותי חינוך לבתי הספר (דוידוב, 2010) ואילו המדינה הופכת בהדרגה מספקית השירות למתווכת בלבד (דגן-בוזגלו, 2010).

לאור כל אלה, למרות הניסיונות להסדיר את החינוך הסביבתי במערכת הממלכתית,³ עד היום אין הוא מוכר כנושא עצמאי ומאוחד כחלק ממקצועות חינוך החובה, ואין הסכמה על מקומו – לצד או בתוך מקצועות קיימים (גולדמן ואחרים, 2003; טל, 2016). כך קורה שרוב התלמידים בישראל אינם נחשפים לחינוך סביבתי באופן שיטתי ורציף (טל, גארב, נגב, שגיא וסלזברג, 2007). בהעדר מדיניות ברורה, התכניות המשמעותיות לחינוך הסביבתי מנוהלות בבתי הספר היסודיים על ידי מגוון מיזמים חיצוניים, שהעיקריים בהם הם:

- "ילדים מובילים שינוי" – תכנית מטעם החברה להגנת הטבע (להלן "החל"ט), המציעה "עשייה קהילתית סביבתית" ופועלת בכ-400 בתי ספר יסודיים⁴;
- תכנית מטעם "הרשת הירוקה" – תכנית הפועלת ליצירת כלים ותכניות להעצמת החינוך הסביבתי ביישובים ובבתי ספר בשאיפה לפתח "מנהיגות סביבתית ואקטיביזם של ילדים"⁵. המיזם פועל בכ-500 בתי ספר יסודיים.
- תכנית "בתי ספר ירוקים" של משרד החינוך והמשרד להגנת הסביבה – תכנית המחייבת עמידה בקריטריונים מסוימים (מכסת שעות הוראה בנושא, צמצום משאבים, תרומה לקהילה ועוד), אך אינה תכנית חובה בבתי הספר. עד כה הסמיכה התכנית כ-1000 בתי ספר יסודיים⁶;
- "התכנית המשולבת לחינוך לקיימות", גם היא של משרד החינוך והמשרד להגנת הסביבה, ונודעה גם כ"תכנית השרים"⁷.

במאמר זה אנו מתייחסים לשתי התכניות הראשונות בלבד, שהן המובילות בארץ. עם זאת נציין שלעתים נוצר גם כפל יוזמות סביבתיות, למשל כאשר בתי ספר הפועלים עם אותם ארגונים מבצעים בה בעת גם הליך לקבלת תו "בתי ספר ירוקים" או מטמיעים את תכנית השרים של משרד החינוך והמשרד להגנת הסביבה.

לאחרונה גוברת הביקורת על מעורבותם של הארגונים החיצוניים, חשובים ככל שיהיו, בהטמעת

3 לפי חוזר מנכ"ל תשס"ד/5(ב), סעיף 5-9.4 (2004), יישום החינוך לפיתוח בר-קיימא במערכת החינוך; חוזר מנכ"ל תשס"ט/3(א), סעיף 8-9.4 (2008), חינוך לפיתוח בר-קיימא; חוזר מנכ"ל תשע"א/5, סעיף 9-9.4 (2011), עדכון להוראה 8-9.4 בחוזר הוראות הקבע ט/3(א) בנושא חינוך לפיתוח בר-קיימא והחלתה על כל מוסדות החינוך.

4 למידע על התכנית ראו את העמוד "ילדים מובילים שינוי" באתר החברה להגנת הטבע.

5 למידע על התכנית ראו העמוד "הרשת הירוקה" באתר מרכז השל לקיימות.

6 למידע על התכנית ראו את העמוד "בית ספר ירוק" באתר המשרד להגנת הסביבה.

7 למידע על התכנית ראו את העמוד "תוכניות בחינוך לקיימות" באתר המינהל למדע וטכנולוגיה של משרד החינוך.

החינוך הסביבתי בארץ (טל, 2016). אנו שותפים לביקורת זו ומניחים כי להפרטה הדומיננטית בפעילות הפדגוגית הסביבתית יש השלכות משמעותיות על הנעשה בבתי הספר. אנו טוענים כי לא רק שההפרטה מקשה על עובדי ההוראה להעביר מסרים של צדק סביבתי-חברתי במסגרת התכנית החינוכית, אלא היא עלולה לשמש בפועל גורם בהגברת אי-הצדק ואי-השוויון במערכת החינוך ובמרחב הבית-ספרי. לתפיסתנו אין מדובר בתהליך חד-ממדי וחד-צדדי של כפיית מנגנון זר על מערכת החינוך, אלא בתהליך מורכב המתרחש מתוך יחסי גומלין בין הגורמים החיצוניים ובין הדינמיקה המתמשכת בתוך בית הספר, המובנית, בין היתר, באמצעות גישתם ופעולתם היומיומית של הפועלים בשטח.

המרחב הבית-ספרי כשדה של מאבקים סימבוליים – נקודת המבט של הפועלים בשטח

מחקר זה יוצא מהתפיסה שכל מערכת אנושית היא שדה פעולה מורכב ומרובד, שאי אפשר להבין אותו מבלי להבין את הדינמיקה החברתית-תרבותית המניעה אותו (Elias & Dunning, 1986). לפי תפיסה זו, להיבטים מבניים אין קיום ללא הפעילות היומיומית שמבצעים הסוכנים החברתיים המממשים אותם, ותוך כך גם משנים אותם, מתוך תלויות בין-אישיות ביניהם. לפיכך, מוקד העניין עובר משאלות על מדיניות ותכנון לשאלות על אפשרויות הפעולה של אותם סוכנים בשטח. המרחב הבית-ספרי נתפס כשדה פעילות מובחן, המתאפיין בשגרות ההתנהלות של הפועלים בתוכו, הנאבקים על צבירת משאבים ויוקרה ועל מיצוב עצמם זה ביחס לזה (בורדיה, 2004). מאבק בלתי פוסק זה על חלוקה של ההון הסימבולי הרלוונטי בכל שדה יוצר דינמיקה של היבדלות קבוצתית בתוכו (Bourdieu, 1986), המגלמת את המבנה וההיררכיה האפקטיביים באותו שדה (לא בהכרח בחפיפה עם היררכיות מוסדיות מפורשות).

ברוח התיאוריה של "ההיגיון הפרקטי", בעקבות פייר בורדיה (Bourdieu, 1990) ואחרים (Haluza-Delay, 2008; Polletta, 2008), ההנחה היא כי לרוב אי אפשר להסביר את פעולתם של בודדים וקבוצות כנובעת משיקול רציונלי לגופו של עניין, אלא כפעולה אינטואיטיבית על בסיס מערך הנטיות המופנמות בסביבה חברתית מסוימת. נטיות אלו מבוטאות בפועל בהעדפות שכל אדם מגלה כלפי משאבים המוכרים בשדה מסוים, העדפות הממקמות אותו באותו שדה ומבדלות אותו מאחרים בתוך קבוצתו ובקבוצות שונות (Bourdieu, 1986). מושא המאבק הוא אפוא לא רק הניכוס של משאבים כאלה או אחרים, אלא גם עצם הגדרת ערכם כנכסים סימבוליים מעניקי כוח ויוקרה בתוך אותו שדה (בורדיה, 2004).

דינמיקה זו מגולמת בכל אספקט של התנהלות הסוכנים, ומשתקפת באופן שבו הם תופסים את עצמם, את תפקידם ואת סביבתם הקרובה והרחבה יותר. כך, דפוסי השיח הנבדלים של עובדי ההוראה על קבוצותיהם השונות נתפסים כאן כמשקפים את חלוקת המשאבים בשדה פעולתם, ובה בעת גם משמשים ערוץ אקטיבי למשא ומתן מתמשך על שימור או שינוי אותה חלוקה. בחירותיהם בסגנון פעולה מסוים והערך שהם מעניקים לו, גם אם הם ספונטניים, אינם מקריים וחסרי מבנה, אלא הם מבטאים את אותו הגיון היבדלות המעצב את שדה פעולתם באופן אפקטיבי לא פחות, ואף יותר, מהתכנון המבני שלו מלמעלה. לפיכך, כדי לקבל תמונה כלשהי על דינמיקה זו בשדה החינוך הסביבתי בארץ, המאמר מתמקד בשיח של אנשי המקצוע הנמצאים בחזית העשייה: מורים שנבחרו להוביל את החינוך הסביבתי בבית ספרם; מדריכים מהחברה להגנת הטבע בתכנית "ילדים מובילים שינוי", המלמדים את הנושא בכיתות; ומנהלים שבבית ספרם מוטמע החינוך הסביבתי.

שיטת המחקר

התפיסה שהמציאות החברתית נתונה תמיד להגדרה דינמית מצד המשתתפים בה אומרת שכדי להבין מציאות מסוימת יש לזהות את המשמעויות שהפעלים בתוכה מייחסים לה, במונחים שלהם עצמם ולפי הקישורים וההקשרים שהם יוצרים (Denzin & Lincoln, 2000). לפיכך מחקר זה עוקב באמצעות ראיונות עומק אחר תמונת השדה של עובדי הוראה בתפקידים השונים: כיצד הם מבינים את אופיו ואת מקומו של החינוך הסביבתי בבית ספרם וכיצד הם מעריכים את משימותיהם המקצועיות בתחום זה ואת יכולתם לבצען, כפונקציה של מקומם בתוך המרחב המקצועי-חינוכי שהם פועלים בו.

אוכלוסיית המרואיינים מייצגת שלוש קבוצות תפקיד של עובדי הוראה בבתי ספר יסודיים ממלכתיים ביישובים עירוניים ועירוניים למחצה, מחיפה בצפון ועד באר שבע בדרום. המרואיינים אינם מכירים זה את זה, ובשל הקושי בגיוסם (מועמדים רבים סירבו להתראיין), גם אין ייצוג מלא של כל קבוצות התפקיד (מורים, מדריכים ומנהלים) בכל אחד מבתי הספר שמתוכם גויסו, ולכן אין ביניהם קשר ארגוני ישיר. אוכלוסיית המרואיינים כוללת:

1. עשר מורות לחינוך סביבתי המלמדות בבתי ספר ממלכתיים. בדרך כלל בית הספר מטיל על מורה אחד מתוך הצוות הקיים לרכז את הפעילות הסביבתית בתחומו. כל עשר המורות המרואיינות העוסקות בכך עובדות בתפקיד זה במסגרת שיתוף פעולה של בית ספרן עם המיזם החינוכי של הרשת הירוקה. על פי מודל זה, מנחה מטעם הרשת הירוקה מגיעה לבית הספר כדי להכשיר מורה לעסוק בחינוך הסביבתי, כך שהמורה אמורה להימצא במגע שוטף עם מנחה חיצונית במסגרת שגרת עבודתה (בדרך כלל נקבעים מפגשים חודשיים בין השתיים). אך בפועל, דפוס ההדרכה וסמכותה של המנחה אינם מוגדרים ואינם מעוגנים בשגרה קבועה ואחידה, ולכן אופי ההתקשרות עם המורה תלוי במידה רבה בנסיבות בכל מקרה לגופו. מלבד ההוראה הישירה של שיעורים ייעודיים, משימותיהן של מורות אלו כוללות גם יצירת קבוצת "מנהיגות ירוקה" של תלמידים נציגי כל הכיתות, שתהיה פעילה (בהובלת המורה) בהטמעת פעילות חינוכית סביבתית בבית הספר, אם באופן פרטני בכיתות השונות ואם באמצעות הפעלות מרוכזות כגון ימי גיבוש או ימי שיא.
2. עשרה מדריכים מהחברה להגנת הטבע (שמונה נשים ושני גברים), המרכזים את החינוך הסביבתי בבית הספר. כל המדריכות והמדריכים שרואיינו הם סטודנטים, לאחר שירותם הצבאי, ורובם כבר ערכו טיול ארוך בנכר לפני לימודיהם. לרובם אין הכשרה פדגוגית מסודרת (למעט קורס הכנה בן שבועיים מטעם החל"ט) והם חסרי תעודת הוראה. בניגוד למנחים במודל ההפעלה של הרשת הירוקה, מדריכים אלו מרכזים בעצמם את פעילות ההוראה בבית הספר. הם נכנסים לכיתות ומלמדים ישירות את התלמידים, בלי לקיים קשרי עבודה עם המורים. עם זאת, כניסתם לכיתה מתואמת עם מחנכי הכיתות – מכיוון שאין ברשותם תעודת הוראה, נוכחותם של המורים בכיתה הכרחית בזמן השיעורים.⁸ במסגרת זו אין למורי בית הספר תפקיד מובנה מלבד השמירה על התנהלות התקינה של השיעור.
3. עשרה מנהלים (שבע נשים ושלושה גברים) שבבית ספרם מונהגות תכניות לחינוך סביבתי. חמישה מתוכם הצמיחו בבית ספרם פעילות סביבתית מלמטה במסגרת פעילות כלל בית-

ספרית (גם אם לעתים נעזרו בתכניות חיצוניות), וחמישה אחרים מנהלים בבית ספרם פעילות כזאת במסגרת יוזמות של ארגונים או בקיום תכניות ממסדיות שהוכתבו מלמעלה. לעומת המקרה הראשון, שבו מדובר בתהליך תוך-בית-ספרי הדרגתי, במקרה השני מדובר ברכישה מן המוכן של תכניות חיצוניות, אם בשל מדיניות של רשות מקומית ואם בשל היענות להצעות מפתות של ארגוני סביבה וחינוך כדי לזכות בתגבור של תכנים, שעות לימוד ועובדי הוראה.

אף שהמרכיב המגדרי לא היה פרמטר בגיוס המרואיינים, העובדה שרוב המרואיינים הם נשים אינה מקרית באוכלוסיית המורים ועובדי ההוראה בכלל, בוודאי כשמדובר בבתי הספר היסודיים (סבירסקי ודגן-בוזגלו, 2009), ולא במקרה היא בולטת ככל ששורדים בסולם ההיררכי (כל המורות המרואיינות הן נשים, ואילו בקרב המנהלים המרואיינים נמצאים גם שלושה גברים). השלכותיו של היבט מגדרי זה על מצב המקצוע והעוסקים בו נדונו בהרחבה (למשל, ולדן והרצוג, 2010), אף שמסגרת הדיון הנוכחי לא מאפשרת התעמקות בו.

הראיונות נערכו בבתי הספר או במקומות ציבוריים בקרבתם (כגון בתי קפה), במקום ובזמן שהתאים למרואיינים. כל ריאיון נמשך שעה או יותר, הוקלט במלואו ותומלל בקפידה, במאמץ לשקף ככל האפשר את האופן שבו נמסרים הדברים, בהנחה שהאופן שבו הם נאמרים הוא מרכיב חשוב של תכניהם ומשמעויותיהם (Gee, 1996; De Fina, 2006). ניתוח הראיונות נעשה על פי גישת האתנוגרפיה של השיחה, הרואה בדיבור (על סגנונותיו השונים) פעולה משוקעת חברתית (socially embedded) ככל פעולה תרבותית אחרת (Cameron, 2001; Bucholtz, 1999), שבאמצעותה הדוברים מציגים את עצמם ואת ערכם בפני אחרים לפי הדמות הרצויה להם (גופמן, 1980). אסטרטגיות הדיבור מכוונות את השומע להערכת הנאמר וחשיבותו (Hunt & Miller, 1997; Labov, 1972), ובאופן כזה הדוברים מגדירים לעצמם ולזולתם את עולמם החברתי ואת מקומם בתוכו, נוסף על האינפורמציה העובדתית שהם עשויים למסור באופן מפורש (סלע-שפי, 2009; Søreide, 2006).

ממצאים וניתוח

מורות לחינוך סביבתי

כל הראיונות עם המורות שיקפו תחושה מובהקת של זהות מקצועית מוחלשת (זרדו, 2011; Zaradez & Sela-Sheffy, in preparation). ככלל, פיחות הערך של מקצועות ההוראה בחברה המערבית הוא תהליך המתרחש זה כמה עשורים, וממילא פוגע מאוד גם במעמדם של המורים עצמם (Hargreaves & Hopper, 2006), בוודאי בהשוואה לרוב המקצועות הפרופסיונליים. כך גם בישראל (אופלטקה, 2009). אחד ההיבטים החשובים ביוקרתו של מקצוע היא יכולתו להתגבש כתחום עצמאי וסגור המייצר כללים מחייבים ויכולת פיקוח על מימושו (בורדייה, 2004). תנאים אלו לא נוצרו עד כה בתחום החינוך הסביבתי.

לאור רפיפותו המבנית של החינוך הסביבתי והעדר מסלולי הכשרה ייעודיים בתחום, כל המורות המרואיינות עוסקות בתחומי הוראה אחרים (מחנכות כיתה, מורות למדעים, מורות לספורט ואף יועצות בית-ספריות), ועיסוקן בתחום זה הוא חלקי ונלווה בלבד, לא תמיד קבוע ולא בהכרח מתוך בחירה. הראיונות עם המורות שיקפו את מודעותן לכל המרכיבים האלה כמייצרים דימוי מקצועי מוחלש ואת שאיפתן להדוף דימוי קבוצתי זה ולשקם לעומתו את דימוין העצמי באופן

אישי. לפיכך נטו כולן לקשור עצמן למקצוע ההוראה עצמו, והתייחסותן הספציפית לשאלת החינוך הסביבתי הייתה לרוב משנית או זניחה. בשיח של המרואיינות בלטו במיוחד היבטים אחדים הנדונים בסעיפים הבאים.

הצגת המקצוע כיעוד

בשדות מקצועיים הסובלים מחוסר בכלים מוסדיים אפקטיביים ומהון כלכלי דל יחסית, תחושת הערך של הסוכנים נבנית בעיקר על ידי יצירת הסכמה על הון סימבולי שאינו מותנה בהיבטים חומריים. בהעדר אמצעי פעולה אחרים, נטייה זו מתבטאת בעיקר בשיח זהות מובחן (השוו למשל לשיח של מתרגמים, 2008, Sela-Sheffy; של מטפלות, קמינסקי, 2011; ושל מיילדות, 2005, Foley). גם המורות המרואיינות התייחסו אל הריאיון כאל הזדמנות לתקן את הדימוי הלא מחמיא של עיסוקן והשקיעו מאמץ רב בניסיון להציג זווית מעצימה, שונה מהמקובל, המעניקה להוראה ערך שאינו מגולם בממדי השיפוט החומריים. האינדיקציה המרכזית לכך היא נטייתן של המרואיינות לדבר על עבודתן במושגים של ייעוד, המעניק לבחירה במקצוע ערך מוסרי נעלה יותר מאשר שיקולים חומריים-פרגמטיים ושאילות התקדמות מקובלות (2008, Sela-Sheffy). על שיח הייעוד של מורים ראו (2003, Estola, Raija, & Leena). לדין מורחב ראו זרדו, 2011; Zaradez & Sela-Sheffy, in preparation). הן תיארו מקצועיות בלתי מתפשרת כמאפיין מרכזי בעבודתן והזכירו גם מחויבות חברתית גבוהה הגובלת בהקרבה עצמית לטובת הכלל. "חשבת", אמרה חנה, "שכשאגדל אני אהיה בטח חוקרת... מיקרוביולוגיה זה משהו שנורא רציתי... [אבל] מה יותר מתאים לשנות את העולם מלהיות מורה?". במקום אלמנטים מוסדיים, כגון הכשרה פורמלית ושכר, דיברו המורות על הכישרון ללמד ועל התאמה אישית למקצוע כעל תכונות מולדות והדגישו היבטים ערכיים כמו אתיקה, אהבת המקצוע והנאה ממנו, או כשירות אישיותיות אחרות כגון סמכותיות ויכולת להשליט משמעת בכיתה. כך אמרה למשל מרים: "על מנת להתמודד עם המשמעת צריך אישיות, אישיות, אישיות. הילדים של היום מתנהגים לא יפה, [ילדים] שלא נותנים כבוד, שמדברים כמו אל זבל, אבל תיכנס אליי לכיתה - דממה! הילדים [אצלי] מתנהגים לתפארת!".

ניכור כלפי מערכת בלתי מתגמלת

במסגרת שיח הזהות הזה המורות מפנות את הזרקור גם אל תחלואי המערכת, כדי להבהיר שהאחריות למצב העגום של החינוך וההוראה בישראל בכלל, ושל תחום פעולתן בפרט, מונחת על כתפי קובעי המדיניות ולא על כתפיהן שלהן. בכך הן לא רק הודפות את הגינוי המקובל בנוגע לתפקידן הפסיבי בדרדור המערכת, אלא להפך, הן מספרות סיפור של מאבק אישי כנגד כל הסיכויים מול מערכת משתקת. כדבריה של חנה, "אני בשנה שעברה ניסיתי כאן להזיז דברים לקראת 'בית ספר ירוק'. לא כל כך הלך לי. בבית ספר חדש זה מאוד קשה, אין תשתית לכלום. לפעמים אני באה עם איזשהו רעיון... באיזשהו מקום אתה נבלם".

המרואיינות מביעות תסכול מהמערכת החינוכית, שלדעתן אינה קשובה לצורכיהן כעובדות הוראה וכופה עליהן אילוצים שרירותיים בלתי אפשריים. הן מספרות על רפורמות שמונחות מלמעלה מבלי שקולן יישמע ועל גידול מתמיד במספר ובהיקף של מטלותיהן, עד כדי פגיעה בכשירותן ובשיקול דעתן המקצועיים. רוב המורות הדגישו שהאחריות על ריכוז הנושא הסביבתי בבית הספר נכפתה עליהן מלמעלה ללא התייעצות איתן. כך למשל מספרת ליאת:

ואז, פשוט, כדי למלא לי שעות במערכת, אחת המורות שעסקה בריכוז של הרשת הירוקה עזבה את בית הספר... אז נתנו לי את זה, לא כי אני ביקשתי, ולא כי אהבתי את זה, אלא פשוט כדי שיהיו לי עוד שעות במערכת, כאילו להשלים. ולא הייתי מחוברת בכלל [לנושא]. חוץ מזה שבתור מורה עשיתי דברים שאמרו לי לעשות, אבל נפשית... זה לא היה בדמי, קיבלתי את זה כסוג של אילוץ.

כל אלה מצטרפים לסיפור כולל של התייאשות מובנית (על אף התושיה האישית) וניכור כלפי מערכת שרירותית, המונעת מהן תגמולים הוגנים ואפשרויות להתמקצע ולזכות בהערכה שהן ראויות לה ומקבעת אותן בעמדת נחיתות, בבחינת בורג קטן במערכת, כפי שמתארת אורלי:

הרבה פעמים אתה מרגיש שהחלומות שלך מתנפצים על סלעי המציאות ובצורה די קשה. יש כל כך הרבה אילוצים במערכת... [היא] כל כך מסורבלת, המהפכות הגדולות לא נראה לי שיצאו [לפועל]. בתוך המערכת זה מאוד קשה. הייתה איזושהי גאווה אבל במקצוע הזה זה לא משהו שמושג בקלות, בדרך כלל אתה או מתוסכל או עצוב. זה מקצוע שיש בו יותר תסכולים מאשר הצלחות.

ניכור כלפי העשייה הסביבתית בבית הספר והמתחים שהיא מעוררת

כפי שכבר צוין, אחד הממצאים הבולטים בראיונות עם המורות הוא שהן התרכזו בנושאים הקשורים למקצוע ההוראה בכלל, ועסקו פחות בעניינים הנוגעים לחינוך הסביבתי עצמו. אך כשהנושא עלה הן דנו בו בעיקר מהיבט חוסר המוגדרות שלו. מבחינת תכניות הלימוד, עד לאחורונה היה החינוך הסביבתי קשור בטבורו ללימודי המדעים (Robottom, 1999). לזיקה זו יש עדיין השלכות ממשיות על גישתן של המורות לתחום (גם אם היום נעשה ניסיון להפוך אותו לתחום נפרד). הדבר בלט בעיקר אצל מורות העוסקות בחינוך הסביבתי שהכשרתן הרשמית היא בהוראת המדעים. מורות אלו במיוחד נצמדו לשיח המדעי בהתייחסותן לנושא הסביבתי – הן למשל התעמקו בנושאים טכניים מדידים ובפרקטיקות פרטניות (בעיקר חיסכון במים וחשמל והפרדת חומרים כגון פלסטיק ונייר). אבל גם שאר המורות, שהכשרתן אינה בתחום המדעים דווקא, לא הפגינו גישה סביבתית כוללת, וברוב המקרים לא העלו מיוזמתן נושאים רלוונטיים מתבקשים כגון חינוך לקיימות ולאזרחות פעילה, ומושגים של צדק סביבתי-חברתי ואי-שוויון לא הוזכרו כלל (וגם לא כל זרם רעיוני רלוונטי אחר בתחום).

המאפיין את התייחסותן (המצומצמת) של המורות לענייני הסביבה היה הפער בין המאמץ המוצהר להפגין מחויבות מקצועית לתחום, כפי שדורש קוד התפקיד, ובין הריחוק האישי – ואפילו הזלזול – כלפי כל מה שנתפס בעיניהן כסביבתי. כך עולה למשל מדבריה של מרים:

בוא נגיד, אני לא מורעלת על נושא איכות הסביבה כי אני מבינה שאני לא רוצה לחזור למערה. אמרתי שאני חיה פעם אחת, ועם כל הכבוד לטביעת הרגל האקולוגית שלי, אני משתדלת להבהיר את הדברים לילדים אבל באמת... לא להתחרפן.

מורות אחרות מפגינות אפילו טינה. כך למשל אומרת ענבל:

הציעו לנו לטפל בשטחים פתוחים, אז הלכנו ועשינו סיור. קודם כול להגיע [לשטחים הפתוחים] זה סכנות. דבר נוסף, יש שם שיחים מאוד מאוד גבוהים, אני לא יודעת מה עם

בעלי חיים שם, זה מסוכן. שהעירייה תעסוק בזה! לא אנחנו... ומה עם הנחשים, מה עם כל מיני עכבישים, אנחנו לא צריכים את הצרות האלה.

מעבר להסתייגות שהמורות מבטאות כלפי עצם העיסוק בנושא הסביבתי, הראיונות מצביעים גם על קונפליקטים הקשורים באופן שבו שולבה התכנית הסביבתית בבית ספרן הלכה למעשה (על המתחים כאלה ראו גם Tal & Morag, 2013). ראשית, כאמור, אנו שומעים שהן חוות זאת כהכבדה נוספת שהוטלה עליהן מלמעלה מבלי שהתייעצו איתן, בבחינת סרח עודף בשורת המשימות שעליהן לבצע. לתחושתן, לא רק שהתנהלות זו מחלישה את מעמדן ככוח הוראה בבית הספר, אלא היא גם פוגעת בסיכוייהן להתמחות בטווח הארוך ומאלצת אותן לבחור את בחירותיהן הפדגוגיות באופן מקרי ומתוך לחץ, ללא מדיניות כוללת. כך למשל בנושא ההשתלמויות המקצועיות: לטענתן, אף על פי שבית הספר מנסה לקדם את השתתפותן במסלולי העשרה, העומס וריבוי המטלות שעמן הן נדרשות להתמודד מאלצים אותן לוותר על חלקן מתוך שיקולים נסיבתיים. מתוך כך, במקום לראות במסלולי החינוך הסביבתי סיכוי להתקדמות הן רואות בהם תסמין למסר הכפול של המערכת ומתרעמות על חוסר ההתחשבות בתנאי עבודתן, כפי שאומרת מרים:

אולי היו השתלמויות סביבתיות, [אבל] אני לא הוזמנתי, ואני ממש עמוסה בהשתלמויות של היועצות, [כך ש]אני ממש לא אלך גם... והמשרה שלי עם [רפורמת] אופק חדש זה עד רבע לארבע, או איזה השתלמות עוד?! - סליחה!

יחסים עם קולגות בתוך המערכת

מתח נוסף שהמורות מתארות נוגע ליחסיהן, כאחראיות על החינוך הסביבתי, עם עמיתים לעבודה בתוך בית הספר. רובן מתלוננות על כישלונן ליצור שיתוף פעולה עם מורים אחרים, אף ששיתוף כזה הכרחי להפעלת התחום, נוכח החוסר במשאבים הארגוניים המוקצים לו. כך מספרת חנה על סירובה של מורה עמיתה לשחרר ילד משיעור מסוים לטובת פעילות בחינוך סביבתי, דבר שלטענתה מכשיל את עבודתה בארגון קבוצת התלמידים העוסקת בכך: "יש מורות שעושות לי כאילו 'מה? עכשיו? יש מבחן, יש את זה, אל תוציא, למה עכשיו, למה היום, מחר'. עושים לי לפעמים קטעים... אין ספק". לתחושת המרואיינות, התנהלות עניינים כזאת מגבילה את יכולתן לערוב לקיום שוטף של פעילות החינוך הסביבתי בבית הספר ודנה אותן לתלות גלויה בחסדי המורים האחרים, ולפיכך לנחיתות לעומתם. במידה רבה הן מציגות זאת כתסמין נוסף של החלת הגיון השוק על מערכת החינוך, המעודד תחרותיות ודיפרנציאציה בין המורים, ההולכים ומתחפרים בדאגה לאינטרסים שלהם על חשבון עמיתיהם (Ball, 2006), כפי שעולה מדבריה של דליה: "לא כל אחד מוכן לתת את ידו... כשאתה אומר למורות 'בואו ביחד', כל אחת בורחת לכיוון אחר ואתה נשאר לבד. זה מתסכל".

יחסים עם נציגי הארגונים החיצוניים

לעומת זאת, חלק מהמרואיינות הביעו גישה חיובית בתיאור שיתוף הפעולה עם נציגי המיזם החינוכי-סביבתי החיצוני (מנחי הרשת הירוקה) הפועל בבית ספרן. עקרונית, היחסים שבין המורה לחינוך הסביבתי ובין המנחים החיצוניים עשויים לאפשר חליפין של משאבי יוקרה: המדריכים החיצוניים מספקים למורות אתגר נוסף ובלעדיות על תכנים חינוכיים חדשים, והמורות

מצדן מספקות למנחים הון סימבולי בדמות הכרה בתרומתם לעשייה חינוכית-חברתית ולשינוי הסביבתי-חברתי (זרדו, 2011). ואף על פי כן, שטיין (2007) מראה כיצד, למרות מוכנותן של המורות לראות במיזמים הפרטיים שותף לגיטימי לעשייה החינוכית, בפועל מחלישה שותפות זו את מעמדן העצמאי בהפעלה ביקורתית של התכנים המוצעים. גם כאן חלק מהראיונות חושפים מתחים ביחסים בין נציגי המיזם הסביבתי ובין המורה כעובדת בית הספר, שעניינם מאבק על ההון הפדגוגי, על הידע הסביבתי ועל הדרכים להנגישו לילדים, במקום שיתוף בנושאים אלו. המרואיינות מקפידות להבהיר את עליונותן בידע ובניסיון הפדגוגי. כך למשל אמרה ענבל:

היה לנו מין... זה לא ויכוח היה, אבל ככה מין דיבור כזה ביני ובין המדריך, הוא אמר שהנושאים הגלובליים מפחידים את הילדים, ככה הוא אמר לי, והורדנו את זה. ואני אמרתי לו שלא! שה[תלמידים] ממש מעוניינים. הם יוזמים את ההרצאות, זה מעניין אותם... ההפך, הם מאוד מתעניינים בנושאים האלה, זה לא מפחיד אותם. ההפך, הם לוקחים אותי ממש לגלובלי.

לסיכום, השיח המשתקף מהראיונות עם המורות מלמד שמסרים אידיאולוגיים של צדק ושוויון לא רק שאינם מקבלים ביטוי ממשי בבית הספר, אלא הם אינם מתיישבים עם אופי המערכת ועם הדינמיקה שבתוכה המורות מתפקדות. מכלול הנושאים שהמורות מעלות בראיונות, הממחישים את זהותן המקצועית המוחלטת ואת האיום המתמיד על מעמדן בבית הספר, מספק את ההקשר להבנת הניכור שהן מפגינות כלפי הנושא הסביבתי. הערפול והשוליות של תחום הוראה זה כחלק מהכשרתן ובתוך מרחב עבודתן גורמים לכך שהעיסוק בחינוך הסביבתי אינו נתפס בעיניהן כמשאב חיובי שיש לו פוטנציאל של ממש לחלץ אותן מעמדת החולשה המערכתית שהן ממוצבות בה ביחסיהן עם כל הגורמים בתוך בית הספר ומחוץ לו. ולהפך, הן אף רואות בו משאב שלילי המקבע עמדה זו, בעיקר במישור תלותן במורים אחרים ובמדריכים חיצוניים. כדי להתמודד עם כל אלה מאמצות המורות את שיח הייעוד המקובל במקצוע ההוראה באופן כללי, שיח המעניק לעיסוקן ערך מוסרי שאינו מותנה בפרמטרים הנסיבתיים המגדירים את עיסוקן. עמדה זו פוטרת אותן מהמשימה – הנראית בלתי אפשרית בנסיבות אלו – לשמש סוכנות משמעותיות בהטמעת סדר היום הסביבתי, על יעדיו המעשיים והערכיים, בבית הספר. אך באופן מעגלי, הוויתור על כך תורם להחרפת הפגיעות שלהן לאותם תהליכי הפרטה, המכבידים כבר עכשיו על מצבן.

מדריכי החברה להגנת הטבע

מדריכי החל"ט (בניגוד למנחים מטעם הרשת הירוקה) פועלים בבית הספר ככוח עבודה משלים, ובאחריותם לרכו את הוראת החינוך הסביבתי במפגש ישיר עם התלמידים בכיתות. כאנשים צעירים, הנמצאים בתקופה של בנייה עצמית ובתהיות בנוגע לעתידם המקצועי, עבודה זו היא בשבילם משרה סטודנטאלית זמנית שבשלב זה בחייהם מעמדה משני יחסית ללימודים האקדמיים. בראיונות הם אמנם מרחיבים את הדיבור על חוויית ההוראה בכיתות, ולא פחות מכך – על האינטראקציה עם המורים הרלוונטיים (בדרך כלל מחנכי הכיתות), אך עם זאת הם מפגינים עמדה מובהקת של היבדלות מן המורים וממערכת החינוך בכללותה. הדבר הראשון שהם מבהירים לתלמידים בהגיעם לכיתה, כך מעידים כמה מהם, הוא: "אני לא מורה, אני מדריך".

אחת האסטרטגיות הבולטות להבהרת הניכור שלהם מאוכלוסיית המורים היא הדגשת הממד הערכי והפדגוגי בעבודתם, מתוך הנגדה כביכול לגישתם של המורים, שאותם הם רואים כמי

ש"רק מלמדים". בכך מפקיעים המדריכים מידי המורים את המשאב הפדגוגי, שהוא מרכיב מרכזי בתחושת מקצועיותם, וטוענים למונופול עליו. במאבק זה על ההון הפדגוגי הם תורמים אפוא מבלי משים להחלשה נוספת בדימויים המקצועי של המורים. הם מדגישים את הסתייגותם מההוראה הממוסדת במערכת החינוך, שנראית להם אפורה ולא מתגמלת, ומבהירים שאינם שואפים להשתלב בה בעתיד ושאיש מהם גם לא בחר בחינוך או בהוראה כמרכיב במסלול הלימודים האקדמיים שלו. לעומת זאת, המדריכים מייחסים ערך גבוה לעשייה חינוכית לא ממוסדת כאלטרנטיבה למערכת הקיימת (ולא כחלק ממנה), עשייה שמשאביה העיקריים הם כריזמה אישית, מסירות ויצירתיות, כפי שעולה מדבריה של מורן:

אני מעבירה שיעור שהוא לא קונבנציונלי, נקרא לזה. עם המון הפעלות. [...] אני מאוד אוהבת את ההדרכה, אני לא אוהבת את השבלונות... לא [את] החינוך הפורמלי. [...] אני גורא טובה עם ילדים, אני מאוד אוהבת את זה, אבל לא במשרד החינוך, זה לא, זה פשוט לא. אני לא סובלת את משרד החינוך, זה מרגיש לי שזה מקלקל את זה. אני לא רוצה ללמד, אני רוצה לחנך. כשהילדים קוראים לי "המורה" אני מתקנת אותם: אני לא המורה, אני המדריכה. כתוב לי על הגב "מדריכה". אני לא מורה. כן, אני תמיד מזכירה להם מה כתוב לי על החולצה.

אף על פי שכל המדריכים שרואינו מזכירים את השאיפה לקיים אינטראקציה כלשהי עם המורה בזמן ההוראה בכיתות (כפי שקובעת גם המדיניות המוצהרת של החל"ט), הם מציגים מפגש זה כמשימה בלתי אפשרית כמעט. אובייקטיבית, שילוב כזה ממילא יוצר ייתור, המצמצם בנסיבות אלו את תפקיד המורה למשימת פיקוח טכני בלבד. המדריכים מעצימים את הזילות שבתפקיד המורה במפגש הזה, שכל יתרונו לדעתם הוא בכלים המשמעותיים העומדים לרשותו ("הדברים שבדרך כלל מאיימים בהם", כפי שקראה להם עדי), החסרים למדריכים עצמם – ושאותם הם מציגים בהגחכה (כדברי עדי: "במה אני אאיים על התלמיד? ..) אקרא לשיחות הורים? לא, אני לא"). במורה הנלווה לשיעור שלהם הם רואים "כלב שמירה" שכל תפקידו מתמצה בהשלטת משמעת בכיתה כדי לאפשר להם להדריך. עדי מתארת:

הרעיון הוא שאני לא מורה, ובמיוחד שאני מגיעה לכיתה שלא בוחרת להיות שם. זה כיתה של שלושים תלמידים. אני בתור מישהי שהיא לא מורה אז זה מאוד קשה לי [למשל] מבחינה משמעתית, והמורה שם בעצם כדי להיות השוטר. נטו כדי לעשות משמעת. אז המורה איתי, בדרך כלל יושבת בצד, בודקת מבחנים או משהו, סתם עושה דברים, בדרך כלל לא קשורים, ומדי פעם כשהכיתה מרעשה יתר על המידה או יש תלמיד שמפריע אז היא לוקחת את המושכות ואומרת את מה שהיא צריכה להגיד כדי להשליט את הסדר בכיתה.

לצד הריקון של תפקיד המורים מתוכן, פעולה שמבליטה את יוקרתם של המדריכים על דרך השלילה, המדריכים מתאמצים להבהיר את יתרונם גם באופן חיובי. מלבד אזכורן של תחושות שליחות, ערכיות, חופש ויצירתיות בעבודה (כפי שעושות המורות עצמן) הם מבליטים גם את הנופך האליטיסטי של שיוכם הארגוני. ה"חברה" (כינוי פמיליארי של החל"ט בפי חבריה, הממחיש את תחושתם כאילו מדובר במועדון סגור) נתפסת בעיניהם כארגון מיתולוגי המייצג ערכים חינוכיים של שמירת הסביבה ותרומה לקהילה, ארגון נבחר שעצם ההשתייכות אליו מעידה על מסוגלות המדריך למנהיגות ולאקטיביזם חברתי. עצם הזיקה הארגונית הזאת נתפסת

בעיניהם כערובה כביכול לחשיבות פעילותם בבית הספר בעיני אוכלוסייתו הקבועה – מורים, תלמידים והורים. המדריכים מציגים את המורים כחסרי ההשפעה, ולעומת זאת לעצמם הם מייחסים הצלחה הירואית במימוש מטרת העל הקשה להשגה של החינוך הסביבתי – ההצלחה להניע שינוי התנהגותי פרו-סביבתי מהותי ועמוק. כפי שעולה מתיאורה של מאיה:

ילדים שהבית שלהם לא כזה, באים לשיעורים ואז עם הזמן הם באים לספר לי שהם מכבים להורים שלהם את האור, הם סוגרים להורים שלהם את המים, הם עומדים להם עם סטופר וסופרים כמה זמן הם במקלחת, וכאלו, הילדים מחנכים את ההורים. כשההורים פוגשים אותי חלקם באים אליי ב"את זאת שגורמת להם לכבות לי את האור כל הזמן?" וחלקם באים ב"וואלה, גרמת לנו למחזור...".

עבודת השיווק – תחרות בשדה החינוך

מתוך עשרת המדריכים המרואיינים, שתי מרואיינות קודמו מתפקיד הדרכה לתפקיד של רכזות לחינוך סביבתי בחל"ט. בראיונות איתן בלט העיסוק שלהן בפן השיווקי של עבודתן, למרות שאינו תואם, לדעתן, את ארגו הכלים האידיאלי הנדרש לעיסוק בהדרכה. יתר על כן, יש בתפקיד שיווקי זה אלמנט של חוסר ביטחון תעסוקתי, מאחר שהיקף המשרה של הרכזות נגזר ממספר בתי הספר שהצליחו לגייס לשיתוף הפעולה עם החל"ט. ולמרות זאת, במקום לראות בתפקיד השיווקי פגיעה בפרופיל המועדף שלהן, המרואיינות מדברות עליו כעל אתגר (ניהולי וכלכלי), שעמידה בו – במיוחד לאור הסיכונים האישיים והקושי האובייקטיבי – היא הישג המעיד על המסוגלות שלהן כפעילות ומעצים אותה. כך תיארה זאת גליה:

המשרה שלנו לא מובטחת אף פעם, כל שנה אתה צריך לשווק. זאת אומרת להגיע לבתי ספר ולשווק את תוכניות החינוך הסביבתי, ולפי זה אתה תבנה את המשרה שלך, אתה תהיה מאה אחוז בהתאם לדברים שאתה שיווקת ושהצלחת למכור. אז זה בעיה, זה באמת עניין שממש נאבקים עליו, זה משהו שמפריע להמון המון רכזות, הן לא יודעות מה יהיה איתן, בחוסר וודאות. זה מאוד מאוד קשה. אז אני פיתחתי קצת מיומנות אבל זה עדיין קשה, כי זה כספים, ואתה הולך ויושב עם המנהלת, ומציעות לה, מדברות איתה, שואלות אותה, מסבירות לה מה זה החינוך הסביבתי ובמה זה כרוך.

הראיונות עם הרכזות מבהירים אפוא את המתח הערכי המובנה בפעילותם של ארגונים חינוכיים סביבתיים כגון החל"ט: כדי שיוכלו להעביר מסרים סביבתיים-חברתיים בבתי הספר עליהם להתחרות כשחקנים בשוק קפיטליסטי, שבו מיזמים חינוכיים בכלל, ומיזמים חינוכיים סביבתיים בפרט תלויים בהצלחתם השיווקית. והשוק רק הולך ומתרחב. סקר שנערך על ידי המכון לזימות בחינוך במכללת בית ברל בשנת 2009 מצא כי בכ-90% מבתי הספר מופעלות כמה תכניות לימוד חיצוניות, ובממוצע פועלות כשלוש תכניות בכל בית ספר (דגן-בוזגלו, 2010). יתר על כן, שוק זה כרוך ממילא גם ב"פוליטיקה כלכלית" של מתחים אישיים וציבוריים. הראיונות עם הרכזות פותחים צוהר לתחרות ולמאבקים שמתחת לפני השטח שהחל"ט מעורבת בהם – למשל, כשהתנגדותה

9 ממצא לא מפתיע נוסף של סקר זה הוא כי ברגעי משבר הנפגעים העיקריים הם התלמידים ביישובים לא מבוססים, מאחר שתכניות הלימוד החיצוניות באזורים אלו ממומנות בעיקרן מכספי תרומות ופחות מתשלומי הורים ורשויות מקומיות (דגן-בוזגלו, 2010).

למדיניות של רשות מקומית מסוימת (בנושא הרחבת הבנייה על חשבון שמירה על שטחים פתוחים) עלולה לפגוע ביכולתה להיכנס לתחום החינוך בבתי הספר באותה רשות. רוני מספרת:

השיווק זה המון עבודה מול גורמים ורשויות. ראש העיר והעירייה נורא מעורבים. במקרה הזה ראש העיר יש לו משהו אישי נגדנו [החל"ט]. זה לא פשוט, כי הרבה דברים שקיבלנו [בעבר], גם תמיכה מהעירייה וגם תקציב, זה משהו שלא קורה השנה. הוא מרגיש שאנחנו שמים לו מקלות בגלגלים בכל הנוגע לפיתוח העיר. יש לנו גם תחרות מאוד גדולה, יש חווה אקולוגית שנמצאת כאן ליד שמקבלת תמיכה מהעירייה, אז הם [החווה] גם לוקחים פחות כסף מאיתנו כי יש להם מימון של העירייה והם גם נותנים לבתי הספר דברים במתנה שאנחנו לא יכולים לתת.

לסיכום, הראיונות עם מדריכי החל"ט משקפים משחק מורכב של השתלבות וניכור ביחס לשדה החינוכי בכלל והמרחב הבית-ספרי בפרט. מצד אחד, המדריכים נאבקים במורות על הנכסים הסימבוליים התוך בית-ספריים, בכך שהם מייחסים למעורבותם אותה הצדקה מוסרית – ההוראה כייעוד. ועם זאת, בתחרות זו, גם אם אינה ישירה, עמדתם החיצונית היא יתרון. הם מדגישים את חוסר הכפיפות שלהם למנגנון המערכתי, שלטענתם אין להם כל כוונה להשתלב בו, ואת השתייכותם הארגונית האליטיסטית כהוכחה כביכול לאופי חסר האינטרס (disinterestedness) של גישתם החינוכית. כך, לצד העובדה שכנציגים של גוף חיצוני מדריכים אלו משמשים ממילא סוכנות מובהקת בהפרטת פעילות בית ספר, סוכנות זאת עוד מתחזקת מעצם מאבקם נגד המורים על אותו הון פדגוגי. בכך משמשים המדריכים גורם נוסף בעל משקל בנטרול כוחו של צוות בית הספר ליצור מסגרת אוטונומית של חינוך סביבתי משמעותי העשוי גם לקדם אפקטיבית יעדים של צדק חברתי.

מנהלים

אוכלוסיית המנהלים המרואיינים מורכבת, כאמור, משתי קבוצות הנבדלות ביניהן מבחינת אופי הפעילות הסביבתית בבית ספרם: חמישה מהם מנהלים בתי ספר המקיימים חינוך סביבתי על בסיס יוזמות בתוך בית הספר, וחמשת האחרים מנהלים בתי ספר שהנהיגו חינוך סביבתי באמצעות הצטרפות לתוכניות קיימות, ממסדיות או חיצוניות. ההבדל שבין שני מודלים אלו של אימוץ החינוך הסביבתי והתנהלותו – מלמטה או מלמעלה – משתקף בשיח ההיבדלות של שתי קבוצות המנהלים ובערך שהם מייחסים לתחום חינוכי זה ולמסריו המיוחדים כמשאב בהבניית מקצועיותם. ולמרות ההבדלים, כל הראיונות האלה מצביעים על כך שעבור המנהלים, החינוך הסביבתי נתפס בראש ובראשונה כנכס במיתוג בית הספר – ולפיכך במיתוג עצמם כמובילים אותו. כך למשל אומרת גילה:

כשהגעתי זה היה הבית ספר הכי קשה באזור. זה היה בית ספר על סף סגירה, זה היה להכניס ראש בריא למיטה חולה מאוד. היה ממש מאתגר, היה ברור לי שצריך להיות פה שינוי מהיסוד. לקח לבית הספר שלוש שנים להתאפס ולצאת עם שמו למצב שהיום עומדים בתור אליי ולא הפוך. אז ממש היה לי ברור שזה יהיה בשילוב נושא הסביבה... לא ידעתי בדיוק איך לקרוא לזה: טבע? סביבה? אבל הבנתי שזו הנקודה שלי.

חינוך סביבתי מלמטה

המנהלים בחמשת בתי הספר שהצמיחו את החינוך הסביבתי מלמטה מציגים תהליך זה כתהליך של היבדלות ביחס לכלל מערכת החינוך, שבתוכה הם נוקטים, לתפיסתם, עמדה של מהפכנים. הם מדברים על מסע בדרך לא סלולה של ניסוי וטעייה ומבליטים את ממד החלוציות והגיטו האינטואיטיבי של פעולתם, בשדה שאין בו עדיין תפיסות סביבתיות מגובשות. סיפורם הוא זה של ההולכים נגד הזרם: הם נתקלו בהתנגדויות אך התגברו עליהן בזכות נחישותם והצליחו לחולל שינוי. זהו אפוא נרטיב של מחדשים, המערערים את האורתודוקסיה המבנית בשדה פעולתם באמצעות הכשרת משאב חדש בתוכו – החינוך הסביבתי. וכנזה, הוא חושף מאבק על הסמכות לנהל. יצחק, למשל, מספר על ויכוח שהיה לו עם מפקח ללימודי המדעים על כך שהפחית שעות לימוד במדעים לטובת שיעורי חינוך סביבתי:

באחת הפעמים אמרתי למפקח, תשמע, אתה המפקח אבל אני המנהל, אני אחליט. אתה תבוא, תפקח על ההחלטות שלי, תראה אם ההחלטות שלי היו נכונות או לא. אז היום לא מתווכחים איתי כל המפקחים, שהיו בריאים. אבל אני אמרתי לך... אתה צריך להיות עם אמונה.

יתר על כן, מושא המאבק שלהם הוא לא רק החידוש אלא גם עצם הסמכות להגדיר את אופיו של חינוך סביבתי אמיתי (קונקרטי, הדבר מתבטא בסמכות להחליט מהן התכניות הסביבתיות היעילות והמשמעותיות בתחום בית הספר). בשדה פרוץ כמו החינוך הסביבתי, הסובל ממילא מטשטוש מבני, מדובר במאבק על הסמכות העליונה לקבוע את הכללים – גם אם כוחם של כללים אלו הוא בכך שהם מעורפלים ותלויים בפרשנות של הדובר. רותי, למשל, הופכת את עצמה לפוסקת, באמצעות כפירה בהגדרות מקובלות וניסוח הקריטריון הלא-כתוב שלה עצמה לחינוך סביבתי נאות – במקרה זה, ההבדל שבין דיבור לעשייה: "מה זה בית ספר ירוק? זה בולשיט. אני לא בנאדם של כותרות, ממש לא. נעשית כאן עשייה! אני לא מדברת עם מנהלות אחרות ומשווה, אני יכולה לדבר מה אנחנו עושים".

מתוך אותה עמדה, מנהלים אלו מפגינים חוסר אמון בתכניות הסביבתיות הנפוצות בארץ – תכניות שהווכחו לעיל, כגון ילדים מובילים שינוי, הרשת הירוקה, תכנית השרים ותו בית ספר ירוק – מפני שאינן מעוגנות ב"חשיבה מקומית" וב"צמיחה אורגנית כתהליך הדרגתי", תהיה הגדרתם של אלה אינטואיטיבית ולא ברורה ככל שתהיה. בכך הם ממצבים את עצמם ככהנים הבלעדיים של החינוך הסביבתי האותנטי, ששום סוכן זר – ובכלל זה תכניות מטעם משרד החינוך והמשרד להגנת הסביבה – לא יוכל לעמוד בדרישותיהם, כפי שעולה מדבריה של שושי:

אתה יודע, אנחנו יושבים כבר שנתיים על הסיפור הזה, עם אנשים מדהימים, ורק לנסח את השאלות חקר, אנחנו כבר ארבעה חודשים בדיון. לזה אני קוראת צמיחה. עכשיו, זה משהו שהחברה להגנת הטבע או הרשת הירוקה לא יכולים לעשות אותו, הם לא מבינים בזה כלום. הם מייצרים שאלה, אבל הם לא יודעים אם באמת היא שאלה נכונה, לא בהיבט הסביבתי, לא בהיבט התוכני שלהם, בהיבט הפדגוגי... קודם כול, האם היא באמת שאלת חקר?

לפי אותו היגיון, התפיסה ששינוי חינוכי סביבתי יכול להתרחש רק מבפנים תומכת גם בתביעתם שהפעילות תהיה מרוכזת בידי ההנהלה. זאת לאור הצהרתם על מחויבות אישית עמוקה, כמי שעומדים בראש בית הספר, לשאת באחריות כלפיו לאורך זמן, ובלבד שלא תיווצר תלות של בית הספר במדריך חיצוני, שלרוב הוא אורח זמני ללא מחויבות ארוכת טווח. פסילת התכניות החיצוניות לחינוך סביבתי, גם אם נעזרו בהן לאורך הדרך, תומכת אפוא בהעצמת הריכוזיות

והשליטה שלהם כמנהלי בית הספר בכלל. לדברי יוסי:

עם כל הכבוד, כל התכניות הסביבתיות [החיצוניות] מבחינתי לא שוות כלום אם זה לא מגיע מתוך ליבה בית-ספרית. זאת אומרת, כשאני אומר ליבה בית-ספרית זה אומר המנהל מחויב על אמת. מחויב ברמה הוליסטית, זאת אומרת, כל תוכנית כזאת שלא מייצרת עמודי תווך בית-ספריים – היא לא שווה לדעתי שום דבר. מהניסיון שלי, רוב בתי הספר שלוקחים חברות חיצוניות, זה לא תופס, אין סיכוי שזה יתפוס. מכיוון שברגע שחברה חיצונית לוקחת את זה על עצמה – במנטליות של המנהל, בוויז'ן שלו, הוא כבר לקח והעביר את זה לחברה, וזאת הבעיה. זה חייב לשבת על המנהל, על הסגן, על ההנהלה.

חינוך סביבתי מלמעלה

באופן פרדוקסלי כביכול, גם המנהלים שבבית ספרם מוטמעות התכניות הסביבתיות על ידי ארגונים חיצוניים מתייחסים בחשדנות לתהליך זה ולארגונים המנהלים אותו, אם כי מסיבות אחרות. הם מודעים לרווח שבית ספרם מפיק מהתכניות החיצוניות – רווח בדמות תכנים, שעות הוראה ועובדים צעירים ואנרגטיים – ועם זאת הם גם חוששים מכוחן של תכניות כאלה, החותרות, כל אחת בנפרד, להשפיע על כלל בית הספר. גם מנהלים אלו עסוקים אפוא במתח המתקיים בין סדר היום החינוכי הפנימי של בית ספרם ובין זה שנציג המיזם החיצוני מנסה להשליט בו, מתח שהוא בעיקרו מאבק על סמכויות, הכרה והיררכיה, כפי שמספרת יולי:

זה הוויכוח שהיה לי עם הרשת הירוקה, אבל אני אמרתי להם [...]: תראו, בואו תשתלבו איתנו, אנחנו נלמד מכם ואתם תלמדו מאיתנו. אתם לא באים עכשיו ללמד אותנו, אתם באים יחד אתנו, להסתכל יחד אתנו, ונשתלב. אני אמרתי [למנחת הרשת הירוקה]: אני לא צריכה את התווית [תו בית ספר ירוק], עזבו אותי. אמרתי לה, אני לא רוצה את המוכתבות הזאת, אני לא צריכה את התואר הזה, מה אנחנו צריכים את זה? בואו תראו מה יש ובואו נשפר ביחד, נחשוב יחד. זה כל כך מלאכותי בעיניי הדברים האלה.

יתר על כן, מנהלים אלו מבטאים חשדנות גם כלפי הרשות המקומית, התומכת בהכנסת המיזמים הסביבתיים לבית הספר. לדוגמה, אמיר מתאר ניגוד עניינים הרומוז לאי-תקינות בהתנהלותה של העירייה, שהתקינה גגות סולריים בתחום בית ספרו אך אינה משתפת אותו בתמורה המתקבלת מייצור החשמל:

הרשות המקומית כאן עשתה בהרבה מאוד מוסדות חינוך גגות סולריים. יש לי על הגג גג סולרי שמייצר חשמל, אני מניח, רק [ש]אני לא רואה את החשמל הזה, אני לא מקבל את החשמל הזה, הוא לא חוסך לי בחשמל. זה מין נעלם שכזה, לא יודע... יש פה מערכת שמגיעים בתדירות די גבוהה לתחזוק אותה ועולים לגג, ועושים שמה ככה ושוטפים אותה ועושים לה, ועניינים ופה ושם. ואני כבית ספר לא רואה מזה שקל. אתה יודע, גם כשאומרים "רשות מקדמת סביבה" צריך רגע לעצור ולהגיד אוקיי, רגע, מה? הם שמים גגות סולריים, יופי. ומה קורה איתם? ומי מקבל את הכסף על [זה]? מה קורה עם החשמל שהן מייצרות? לאן הוא הולך?

אמיר מתאר פגיעה כוחנית בעקרונות החלוקה הצודקת של משאבים משותפים, שבית ספרו הוא קורבנה. לאור זאת הוא מציג את סדר היום הסביבתי הממוסד כריק מתוכן, מנופח ומיותר, ובסופו

של דבר פוגעני הן מבחינה חברתית והן במונחים הסביבתיים גופם. לעומת אלה, הוא, האחראי על בית הספר, מדבר בשם היושרה וההיגיון הפשוט של סביבתיות אותנטית ולא מתחכמת: "אני עושה חיסכון בחשמל בדרך הישנה והטובה של לעלות ולכבות מזגנים בכיתות, וכל פעם לעבור ולראות: טוב, הם בספורט, אז אני מכבה להם מזגנים. זאת הדרך שאני חוסך בחשמל".

ברוח זו, עינת מצביעה על האלסטיות של מושג הסביבה, המקבל לטענתה משמעויות שונות על פי האינטרסים של מי שמשתמש בו, עד כדי אבסורד. לשיטתה, העיסוק בסביבה הוא לא יותר מכלי להענקת לגיטימיות מוסרית-לכאורה ומזויפת לניהול מדיניות שרירותית שאין לה דבר עם הטוב הכללי – כל אחד עושה מה שהוא רוצה.¹⁰ ואילו היא, כמנהלת בית הספר הנאלצת לפעול בתנאים כאלה, מאמצת את השיח הסביבתי בלית ברירה, כמס שפתיים:

תראה, אולי זה לא פוליטיקלי קורקט להגיד את זה אבל לקיימות הכול מתחבר. פשוט עניין של... הכול מתחבר לזה. אז אני עושה פה כל מה שאני חלמתי לעשות בחינוך אבל נותנת לזה כאילו את ה-fine tuning עם הכיוון של המילים ושל ההגדרות שקשורות לקיימות.

לסיכום, הראיונות עם המנהלים משקפים שיח של בידול המתקיים בין המנהלים לבין עצמם, באמצעות הבחירות שלהם בין שיטת ניהול כזו או אחרת, כשהמשאב הספציפי המשמש כאן מושא למאבק הוא מודל הניהול של פרויקט החינוך הסביבתי בבית ספרם. המעדיפים צמיחה מקומית הדרגתית מייחסים להעדפתם ערכים של חלוציות ואותנטיות, ואילו המאמצים תכניות חיצוניות מדברים בשם הדאגה לרווחתו ולשמו של בית הספר. אבל אלה כמו אלה מגייסים את מושגי הצדק החברתי והסביבתי לתמיכה בעמדתם. כך או כך, הוויכוח (גם אם אינו ישיר) על הדרכים לאמץ דפוסי פעולה חדשים בבית הספר חושף תחרות סמויה על סגנון הניהול המועדף – ההפיכה של בעלי החזון או השיקול המחושב של הפרגמטיסטים. העובדה שגם המנהלים המשתפים פעולה עם הממסד ומייבאים ממנו תכניות חיצוניות מפעילים נגדו אותו נשק מוסרי מבהירה שהעומד על הפרק אינו ההטמעה המייטבית של החינוך הסביבתי ויעדיו, אלא הסמכות והאוטונומיה לנהל. מאבק זה, המתרחש במרחב הניהול בשדה החינוך, מופנה בעיקרו אל גורמים שמחוץ לבית הספר, והסוכנים האחרים בצוות בית הספר הנמצאים בחזית העשייה, כמו המורים עצמם, אינם שותפים לו.

סיכום

לאחרונה מתגברת הקריאה לעגן את החינוך הסביבתי בחשיבה ביקורתית חברתית המחברת בין צדק חברתי לצדק סביבתי. זאת בהנחה שבכך טמון הסיכוי של החינוך הסביבתי להוות כוח בהנעת שינוי התנהגותי משמעותי, שלשמו הוא נועד. אך היישום של אלה תלוי בהכרח בתנאים החברתיים-תרבותיים של התנהלות תחום החינוך הסביבתי הלכה למעשה בבתי הספר. אחד המאפיינים האובייקטיביים של שדה החינוך בישראל, הנדון כיום בהרחבה, הוא תהליך ההפרטה המואץ המתרחש בו. בין תהליך זה נתפס כרצוי ובין שלא, הוא מתבטא בין היתר גם בתחום החינוך הסביבתי, מתוך מעורבותם הגוברת של גופים חיצוניים בהחזרת תכניות של חינוך סביבתי לבתי הספר. תהליך זה הופך את התחום לזירת מפגש אינטנסיבי בין החינוך הממלכתי לחינוך

10 על הצדקת מהלכים מוזיקים לסביבה בשם התנהלות פרו-סביבתית (green grabbing) והבנייתן של הבעיות הסביבתיות המוסכמות ראו Carrier, 2012; Fairhead, Leach, & Scoones, 2012.

הבלתי פורמלי. מלבד העובדה שעצם מנגנון ההפרטה, על העולם הערכי שהוא מייצג, עומד בסתירה לאידיאולוגיה של צדק חברתי, לתהליכי מימושו בפועל בבתי הספר יש השלכות גם על יכולתם של העוסקים במלאכת החינוך הסביבתי למלא תפקיד אפקטיבי בקידום הצדק הסביבתי-חברתי ולשמש מנוף לשינוי חברתי.

מחקר זה יוצא מההנחה שמימוש יעדים כאלה אינו מסתכם רק בגיבוש מדיניות וכלים ארגוניים פורמליים אלא הוא מותנה בראש ובראשונה במרקם ובדינמיקה החברתיים שבכל מסגרת חינוכית, המתקיימת כשדה פעולה קונקרטי, ובמשאבים התרבותיים העומדים לרשות הפועלים בתוכה. לכן הנטייה לאמץ או לדחות דפוסי פעולה כאלה או אחרים מותנית בערך המיוחס לדפוסים אלו כנכסים סימבוליים המאפשרים לבני האדם לתפוס עמדה ולצבור כוח במרחבי הפעולה שלהם. לאור זאת, הופנה כאן המבט לבריור התמונה של שדה החינוך הסביבתי בארץ כפי שהוא נחוה מנקודת המבט של סוכניו המרכזיים – עובדי הוראה משלוש קבוצות תפקיד שונות, האחראים על תחום זה בשטח: מורים לחינוך סביבתי, מדריכים מטעם גופים חיצוניים ומנהלי בתי ספר. האופן שבו אנשים אלו מבינים את חלוקת המשאבים הסימבוליים בשדה ואת מקומם בתוכו משמש כאן הן כעדות לתהליכים קריטיים שמתרחשים בשדה והן כגורם בפני עצמו בהנעת התהליכים ובהאצתם.

ראיונות העומק עם נציגים של קבוצות עובדי ההוראה חושפים משא ומתן אינטנסיבי על דימויי עצמי מקצועיים, המהווים נכסים סימבוליים במאבק על לגיטימיות וסמכות במרחב הפעולה שלהם. כל אלה מגלים דינמיקה מורכבת של היבדלות תוך-קבוצתית ובין-קבוצתית, בתוך בית הספר ומחוץ לו, וזיקות חלשות בין הסוכנים השונים. התמונה המתקבלת מראה כיצד התערבות התכניות החיצוניות משמשת גורם משמעותי בהחרפת המאבקים האלה, במיוחד בתחום החינוך הסביבתי, החסר עדיין גיבוש מבני ופדגוגי. התערבות זו מקצינה את הניכור של המורים, שהם המקיימים בפועל (גם אם לא באופן בלעדי) את הפעילות החינוכית הסביבתית במסגרת תפקידם כחלק מצוות בית הספר. עבור מורים אלו, הסובלים ממילא משחיקה במעמדם כמורים, החינוך הסביבתי הוא תחום הוראה שולי בתכנית הלימודים, שלרוב נכפה עליהם שלא מרצונם, מבלי שיחושו הזדהות עמוקה עם תכניו, והם רואים בו תחום משני מבחינת הגדרת אחריותם. משום כך הם דוחים אותו, בלי יכולת לראות בו משאב מתגמל שיאפשר שיקום של דימויים המקצועי המוחלש ושל מעמדם המעורער בעיני העמיתים למקצוע ובעיני הציבור. דחייה זו מתחדדת עוד יותר לאור עמדת הנחיתות המובהקת שלהם לעומת נציגי המיזמים החינוכיים החיצוניים, המתחרים בהם על ההון הפדגוגי – משאב היוקרה הבלעדי שלהם. מדריכים אלו נוכחים בבית ספרם רק לצורך הפעילות החינוכית הסביבתית, אם כמורים אלטרנטיביים ואם כמנחים מקצועיים, ובאים במגע עם המורים המקומיים אך אינם משתפים אותם. במגע זה המדריכים מבליטים את יתרונם, מעצם העובדה שהם נהנים מיוקרה מקצועית שמקורה בארגונים הסביבתיים והיא אינה תלויה במערכת החינוך. נוכחותם של המדריכים ויחסיהם עם המורים מנטרלים אפוא את האפשרות שתחום החינוך הסביבתי ישמש משאב משמעותי בתוך בית הספר, כזה שהצוות המקומי ירצה למנף אותו. בה בעת, שיח המנהלים מגלה היבט שלילי נוסף של התערבות התכניות החיצוניות ושל עצם הכנסת החינוך הסביבתי בכלל לבית הספר. הוא מראה שהמנהלים תופסים את עצם החינוך הסביבתי כאלמנט חיצוני למערכת החינוך כולה, כזה המשמש אותם במאבקם על סמכות ניהולית. בין שהם מייחסים את היוזמה למיסוד תחום זה לעצמם ובין שהם מייחסים אותה לרשויות המתערבות בענייני בית הספר, המנהלים רואים במיזמים החיצוניים איום על האוטונומיה הניהולית שלהם.

מבחינתם, הפרויקט הסביבתי הוא גורם – שלילי או חיובי – בביצור הסמכות והריכוזיות שלהם בבית ספרם, והוא משמש אותם בתחרות הסמויה על סגנון הניהול, בינם לבין עצמם או כלפי חוץ, ללא כל התייחסות לצוות בית הספר המקיים את הפעילות הזאת בפועל. בראיית כל אלה כמכלול עולה אפוא שעובדי ההוראה בבתי הספר פועלים שלא מבחירה כסוכנים של תחום חינוכי חדש, שבחסות התהליך הרחב של הפרטת שדה החינוך הופך לשחקן נוסף במאבקים בין ארגונים שונים, שמחוץ לבית הספר, המנסים לחדור לתוכו ולהשפיע על פעילותו, מאבקים שהולכים ומקבלים צביון ברור של שוק קפיטליסטי.

דפוסי שיח אלו, המצביעים על זהות מקצועית וסולידריות מקצועית מוחלשות, לא רק משקפים את המצב בבית הספר אלא גם משתתפים בקיבועו ובהחרפתו. המדובר אפוא בתהליך מעגלי, שבו הפרטת החינוך הסביבתי מאיצה מאבקים בתוך בית הספר ומשמשת גורם משמעותי בהחלשת מעמדם של עובדי ההוראה מהצוות המקומי, ובראש וראשונה בהחלשתם של המורים, הנותרים חסרי כלים להתמודד עם תפקידם. כל אלו עומדים בסתירה לעקרונות הצדק החברתי ואף הופכים לעובדה קיימת, כגורם בפני עצמו בחולשתו של תחום חינוכי זה, המעכב את יכולתם של כל הנוגעים בדבר להפוך אותו לשדה חינוכי עצמאי הפועל אפקטיבית למימוש יעדיו הערכיים.

מקורות

- אופלטקה, י' (2009). הסטטוס המקצועי של המורה: סקירת ספרות מרחבי העולם. נייר סקירה ללשכת המדען הראשי של משרד החינוך. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- איכילוב, א' (2010). הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל. תל אביב: הוצאת רמות.
- אלקחור, א' וטל, ט' (2013). אתגרים ודילמות בשיח הסביבתי הבין-תרבותי בישראל – חקר מקרה של פרויקט חינוכי בגליל. אקולוגיה וסביבה, 2(4), 138–147.
- בורדיה, פ' (2004). שאלות בסוציולוגיה (עמ' 113–119). תל אביב: רסלינג.
- גולדמן, ד', שוורץ, א', דוניץ, ד', חן, ש', גבריאל, י' וגרוסמן, ש' (2003). מדיניות בנושא חינוך סביבתי בישראל – מיקומו של החינוך הסביבתי ולקראת חזון חדש. מסמך עמדה. ירושלים: המועצה הלאומית לאיכות הסביבה, הוועדה לחינוך והקהילה.
- גוטקובסקי, נ' (2016). מתי ידרוש העם צדק סביבתי? תובנות מהוראה סביבתית-חברתית. בתוך א' אבישר (עורכת), אתגר הקיימות, חינוך לאחריות חברתית-סביבתית (עמ' 214–243). תל אביב: מופ"ת, הקיבוץ המאוחד, הסתדרות המורים ומכללת סמינר הקיבוצים.
- גופמן, א' (1980). הצגת האני בחיי היומיום. תל אביב: הוצאת דביר.
- דגן-בוזגלו, נ' (2010). היבטים של חינוך והפרטה במערכת החינוך. תל אביב: מרכז אדווה.
- דה שליט, א' (2004). אדום ירוק: דמוקרטיה, צדק ואיכות הסביבה. תל אביב: בבל.
- דוידוב, ג' (2010). עובדי קבלן בבתי הספר. בתוך א' איכילוב (עורכת), הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל (עמ' 145–174). תל אביב: הוצאת רמות.
- דוניץ, ד' (2011). החינוך הסביבתי והחינוך לקיימות בישראל בראייה ביקורתית. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור, אוניברסיטת חיפה.
- ולדן, צ' והרצוג, א' (2010). על גב המורות: כוח ומגדר בחינוך. ירושלים: כרמל.
- זרדו, נ' (2011). הוראה בתנאי "שדה": הבניית הזהות המקצועית של מורים לחינוך סביבתי. עבודה לשם קבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.
- טל, א', גארב, י', נגב, מ', שגיא, ג' וסלזברג, א' (2007). אוריינות סביבתית במערכת החינוך

- בישראל. באר שבע: מכון הערבה ללימודי הסביבה ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב. טל, א', ליאון זכות, ש', פרנקל אושרי, ל', גרינשפן, א' ועקוב, ש' (2011). התנועה הסביבתית בישראל: מגמות, צרכים ופוטנציאל. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- טל, ט' (2004). סדרי עדיפות לאומית בתחום איכות הסביבה בישראל (א): החינוך הסביבתי בישראל. חיפה: הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל ומוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע ובטכנולוגיה.
- (2009). חינוך סביבתי וחינוך לקיימות: עקרונות רעיונות דרכי הפעלה. חיפה: הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל.
- (2016). חינוך סביבתי: הפער בין תיאוריה לפרקטיקה. בתוך א' אבישר (עורכת), אתגר הקיימות: חינוך לאחריות חברתית-סביבתית (עמ' 70–86). תל אביב: מופ"ת, הקיבוץ המאוחד, הסתדרות המורים ומכללת סמינר הקיבוצים.
- יונה, י' ודהאן, י' (2013). מערכת החינוך של ישראל: שוויון והזדמנויות – מבניין אומה לניאו-ליברליזם. בתוך י' יונה, נ' מזרחי וי' פניגר (עורכים), פרקטיקה של הבדל בשדה החינוך בישראל: מבט מלמטה (עמ' 17–35). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- לובנוב, כ' (2005). צדק סביבתי – צדק חברתי וזכויות אורח. חברה: כתב עת סוציאליסטי לענייני חברה, כלכלה פוליטיקה ותרבות, 18. אוהור ב-1 ביולי 2016.
- מזרחי, נ' (2009). לא רוצים סוציולוגיה: פדגוגיה ללא חברה בשדה החינוך בישראל. אלפיים, 34, 42–64.
- מיכאלי, נ' (2015). הפרטה במערכת החינוך. בתוך י' גל-נור, א' פז-פוקס ונ' ציון (עורכים), מדיניות ההפרטה בישראל: אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי (עמ' 183–237). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- סבירסקי, ש' (2010). מה לחינוך ולתקציב המדינה. בתוך א' איכילוב (עורכת), הפרטה ומסחר בחינוך הציבורי בישראל (עמ' 51–76). תל אביב: הוצאת רמות.
- סבירסקי, ש' ודגן-בוזגלו, נ' (2009). בידול, אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי. תל אביב: מרכז אדווה.
- סלע-שפי, ר' (2009). בין סולידריות להתנכרות: אסטרטגיות שיח של התמודדות עם דימוי קיבוצי שלילי בסיפורי יום-יום על "הישראליות". עיונים בשפה וחברה, 2(2), 15–34.
- קמינסקי, נ' (2011). מטפלות בישראל מדברות על מקצוען: אסטרטגיות שיח ותיאור השדה המקצועי של מטפלות פרטיות לילדים. עבודה לשם קבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.
- שטיין, א' (2007). אריות החיסכון של החינוך? חקר מקרה של רשת סופרמרקטים המחנכת ל"צרכנות אחראית". עבודה לשם קבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.
- שמואלי, ד' (2010). צדק סביבתי במציאות הישראלית. אקולוגיה וסביבה, 3, 36–45.
- Ball, J. S. (2006). The teacher's soul and the terror of performativity. In J. S. Ball (Ed.), *Education policy and social class* (pp. 144–155). London & New York: Routledge.
- Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 12(3–4), 265–276.

- Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London & New York: Routledge & Kegan Paul.
- (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity.
- Bowers, C. A. (2001). *Educating for ecojustice and community*. Athens: University of Georgia Press.
- Brundtland, G. (Ed.) (1987). *Our common future: Report of the world commission on environment and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Bucholtz, M. (1999). Why be normal? Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society*, 28(2), 203–223.
- Bullard, R. (1993). *Confronting environmental racism: Voices from the grassroots*. Boston: South End Press.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse* (pp. 145–160). London: Sage.
- Carrier, J. G. (2012). Dollars making sense: Understanding nature in capitalism. *Environment and Society*, 3(1), 5–18.
- De Fina, A. (2006). Group identity, narrative and self-representation. In A. De Fina, D. Shiffrin, & M. Bamberg (Eds.), *Discourse and identity* (pp. 351–375). Cambridge: Cambridge University Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1–28). London: Sage & Thousand Oaks.
- Estola E., Raija, E., & Leena, S. (2003). A moral voice of vocation in teachers' narratives. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 239–256.
- Elias, N. & Dunning, E. (1986). *Quest for excitement: Sport and leisure in the civilizing process*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fairhead, J., Leach, M., & Scoones, I. (2012). Green grabbing: A new appropriation of nature? *The Journal of Peasant Studies*, 39(2), 237–261.
- Foley, L. (2005). Midwives, marginality, and public identity work. *Symbolic Interaction*, 28(2), 183–203.
- Gee, J. P. (1996). Discourse analysis: Status, solidarity and social identity. In J. P. Gee (Ed.), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (pp. 90–121). Bristol: Taylor & Francis.
- Gruenewald, D. A. (2004). A Foucauldian analysis of environmental education: Toward the socio-ecological challenge of the earth charter. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 71–107.
- Haluza-Delay, R. (2008). A theory of practice for social movements: Environmentalism and ecological habitus. *Mobilization: The International Quarterly*, 13(2), 205–218.
- Hargreaves, L. & Hopper, B. (2006). Early years, low status? Early years teachers' perceptions of their occupational status. *Early Years*, 26(2), 171–186.

- Hunt, S. & Miller, K. A. (1997). The discourse of dress and appearance: Identity talk and a rhetoric of review. *Symbolic Interaction*, 20(1), 69–82.
- Kahn, R. (2003). Towards ecopedagogy: Weaving a broad-based pedagogy of liberation for animals, nature, and the oppressed people of the earth. *Animal Liberation Philosophy and Policy Journal*, 1, 1.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In W. Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies in the black English vernacular* (pp. 354–396). Philadelphia: University of Washington Press.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press.
- (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington: Island Press.
- Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. New York: Routledge.
- Polletta, F. (2008). Culture and movements. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 619, 78–96.
- Robottom, I. (1999). The role of ecology in education. In M. Hale (Ed.), *Ecology in education* (121–137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sauve, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11–37.
- Scott, W. & Gough, S. R. (2010). Sustainability, learning and capability: Exploring questions of balance. *Sustainability*, 2, 3735–3746.
- Sela-Sheffy, R. (2008). The translators' personae: Marketing translatorial images as pursuit of capital. *Meta*, LIII(3), 609–622.
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527–547.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5–6), 511–528.
- Stevenson, R. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: Recontextualizing a decontextualized EE/ESD debate. *Environmental Educational Research*, 12(3–4), 277–290.
- (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13, 139–153.
- Tal, T. (2009). Three perspectives of environmental education in Israel: Ideologies, national conflicts and the environmental movement. In D. B. Zandvliet (Ed.), *Diversity in environmental education research* (pp. 25–41). Rotterdam: Sense Publishers.

- Tal, T. & Morag, O. (2013). A longitudinal study of environmental and outdoor education: cultural change. *Journal of Research in Science Teaching*, 9, 1019–1046.
- Taylor, D. E. (2000). The rise of the environmental justice paradigm: Injustice framing and the social construction of environmental discourses. *American Behavioral Scientist*, 43(4), 508–580.
- UNCED (United Nations Conference on Environment and Development) (1992), Rio de Janeiro. Retrieved July 1, 2016.
- Zaradez, N. & Sela-Sheffy, R. (in preparation). *The ambiguous professional identity of environmental education teachers in Israel*.