



**ועידת השלטון המקומי ה-11**  
של ביה"ס לממשל ולמדיניות באוניברסיטת תל-אביב

**השלטון המקומי וצמצום  
הפערים בחינוך**

---

**31 במאי 2006**



**אוניברסיטת תל-אביב**  
בית-הספר לממשל ולמדיניות



## תוכן העניינים

### נייר העמדה

4	..... תקציר
5	..... הגדרת המשבר בחינוך
6	..... מנגנונים קיימים החותרים לצמצום פערים
8	..... מגמות התפתחות חדשות בעולם
12	..... מצוקת המורה ובית הספר בישראל
12	..... הצעה א' - שיתוף פעולה חדש עם הקהילה
18	..... הצעה ב' - למידה לאורך קריירה <sup>1</sup> (Lifelong learning)
20	..... סיכום והמלצות
21	..... מקורות והערות

### הפאנל

25	..... דבר ראש בית הספר לממשל ולמדיניות, פרופ' יוסי שיין
26	..... פרופיל משתתפים
28	..... דברי שרת החינוך, פרופ' יולי תמיר
	..... דוברים:
34	..... דר' עמי וולנסקי
38	..... גב' יעל גרמן
40	..... מר אלון שוסטר
42	..... יו"ר הפאנל, פרופ' דוד נבו



---

"נייר עמדה"

מוגש לוועידת השלטון המקומי - 2006

בנושא:

## **צמצום פערים בחינוך**

סוגיות נבחרות במדיניות הפעולה של השלטון  
המקומי בישראל

---

ד"ר עמי וולנסקי

כו' באדר , 26.3.2006



## תקציר

מערכת החינוך מצויה במצוקה מתמשכת. פערים כלכליים מתרחבים בין קהילות וישובים; קיצוצי תקציב מצטברים; משבר ההישגים; משבר מעמד המורה - אלו הם מקצת מן הקשיים עמם מבקשת המערכת כולה להתמודד. בנסיבות אלה מבקש נייר העמדה להאיר שני היבטים, האחד, הפוטנציאל הקיים בהמשך פיתוח והעמקה של תכניות השלטון המקומי והשני, מגמות חדשות בעולם החינוך העשויות לפתוח אשנב לרעיונות חדשים בחיפושי הדרך להיחלצות מהמשברים המתוארים, או לפחות לצמצום פערים, בין שכבות חברתיות שונות המרכיבות את קהילות ישראל.

השלטון המקומי מנהיג תחומי פעולה מרכזיים התורמים לצמצום פערים וביניהם:

1. תכניות חינוכיות לטיפוח ורווחה בחינוך (לצידה של תכנית שיקום שכונות)
2. פעולות להעלאת שיעורי הזכאות לתעודת בגרות
3. פעולות, חדשות יחסית, לקידום הנגישות להשכלה גבוהה
4. פעולות להגברת האפקטיביות של בתי ספר באמצעות מעבר לניהול עצמי
5. פעולות להקצאה דיפרנציאלית ושוויונית יותר של המשאבים המקומיים

כמו כן מעלה "נייר העמדה" שני כיווני פעולה חדשים בשדה החינוך, אשר בחינתם עשויה לשמש מנוף נוסף לצמצום פערים כחלק ממדיניות פעולה של השלטון המקומי בישראל והם:

1. "שותפות חדשה" בין קהילות שונות ובכללן: הקהילה היהודית, קהילת ההורים; קהילת מתנדבים; קהילה טכנולוגית; קהילת העסקים, הקהילה האקדמית.
  2. הטמעה של "למידה לאורך קריירה" (lifelong learning) הנתפסת כיום בעולם כאמצעי מרכזי בהתמודדות עם מציאות של חוסר רלבנטיות הולך וגדל של אזרחים למקום עבודתם בשל שינויים מהירים במבנה שוק התעסוקה.
- התבוננות במגמות אלה בעולם, תוך בחינת הרלבנטיות שלהם גם בישראל, עשויה לשרת את היעד לצמצום פערים בחברה הישראלית כפי שמוצע ב"נייר עמדה" זה.



## א. הגדרת המשבר בחינוך

שני שותפים עיקריים לביצוע מדיניות החינוך בישראל על פי חוק והם – הממשלה והשלטון המקומי, שניהם, אף פועלים לאורך מרבית שנות קיום המדינה לצמצום פערים בתחום עליו הם מופקדים. הממשלה, כחלק מתפקידה הממלכתי, עוסקת לאורך מרבית שנות קיום המדינה במאמצים לצמצום פערים בין רשויות מקומיות, הן באמצעות תקציב חינוך והן באמצעות מענקי איזון של משרד הפנים, תוך השקעת מאמצים ותכניות חינוכיות לקידום אוכלוסיות חלשות בהגדרתם הרחבה. מסורת הפעולה של השלטון המקומי מקדישה תשומת לב, הרבה מעבר לחובתו על פי חוק, ומעבר להקצבות הממשלתיות, תוך פיתוח מגוון של תכניות ואמצעים לקידום החלשים. בתחום זה קיימות דוגמאות למכביר שאת פעולתם ניתן להגדיר כמונעים על ידי מנהיגות מקומית, מתוך השקפה ערכית המבקשת לקדם את החלשים בחברה.

מועד כתיבת "נייר העמדה" מחייב התבוננות כפולה. האחת, לא ניתן להתעלם ממשברים בתחום החינוך, והשנייה, לנסות ולהאיר כיווני התפתחות חדשים, בלא להתעלם מהידיעה כי המערכת מצויה בשעת משבר. פתגם סיני עתיק רואה במילה משבר גם הזדמנות, לפיכך, מבקש "נייר עמדה" זה להציג את ההזדמנויות לשנוי בעת משבר זו.

ניתן למנות ארבעה משברים המכבידים על פעולת בתי הספר. הראשון הוא משבר כלכלי. המערכת עברה בשבע השנים האחרונות קיצוצי תקציב כבדים העלולים לשתק כל יוזמה ומחשבה להעמקת הפעולות לצמצום פערים. תקציבי החינוך קוצצו במצטבר בארבעה מיליארד שקל. החל משנת 2001 שעות הוראה קוצצו בחינוך היסודי ב-13% ובחינוך העל-יסודי ב-10% (130,000 שעות ו-70,000 שעות בהתאמה) והחזירו את המערכת לרמת פעולה של ראשית שנות התשעים. מענקי האיזון לרשויות מקומיות, קוצצו בשני מיליארד שקל, כאשר חלק מתקציבים אלה מיועד, על פי שיקול דעת מקומי, לחינוך.<sup>2</sup>

המשבר השני כרוך במעמד המורה. זהו משבר שאינו ייחודי אך ורק לישראל והוא כרוך במשברי סמכות של מבוגרים בעולם המערבי; בשינויים מהירים יחסית במבנה המשפחה המקרינים על הגברת הציפיות מבית הספר למלא את החלל המתהווה; הפצעתם המהירה של מקצועות חדשים המהווים כיום אלטרנטיבה אטרקטיבית למקצוע ההוראה; בשכר המורים הנמוך; בגידול בתודעה של חינוך כמוצר צריכה כאשר ההורים והילדים כלקוחות מגבירים את התביעות על חדרי המורים ועוד. אחד הביטויים של נושא זה בישראל הוא מיעוט הביקושים ללימוד מקצוע ההוראה כפי שבא לידי ביטוי בעובדה כי בשנת הלימודים תשס"ו נרשמו למכללות להכשרת מורים, בתחומים הדיסציפלינאריים, כ-300 סטודנטים בלבד. דומה המצב גם בביקושים לרכישת תעודות הוראה באוניברסיטאות. לכך ניתן להוסיף את היות הגיל החינוכי של מורים בישראל עולה על 45 כמו גם התבטאויות אומללות אחדות של בעלי משקל בציבוריות הישראלית אשר תיגו את ציבור המורים ובכך תרמו אף הם למעמדו המתערער של המורה בישראל.

משבר שלישי הוא משבר ההישגים. משבר זה כולל בתוכו שני היבטים. האחד, הוא השימוש במיתוס "המקום הראשון" בעולם במבחני ההישגים הבן-לאומיים בשנות השישים. בחינה של ממצאי המקור בכלי מחקר בסיסיים תגלה כי ישראל מעולם לא הייתה במקום הראשון ומקומה היום אינו נופל בהרבה ממקומה בשנות השישים ולמעשה ממוצע ההישגים דומה לאורך מרבית שנותיה של המדינה.<sup>3</sup> ההיבט השני, קשור לעובדה כי בישראל התפתחה תרבות של "קיצורי דרך" ואימוץ "טכניקות למידה מכניסטית" שאינן מקדמות את איכות ההוראה והלמידה ואינן תורמות להכנה של צעירים כיום לשוק העבודה או למערכת ההשכלה הגבוהה הכמהה למיומנויות אחרות של בוגרי מערכת החינוך. תרבות "קיצורי הדרך" התפשטה לה גם בחינוך הגבוה,<sup>4</sup> היא הטמיעה עצמה היטב בדפוסי הלמידה בחטיבה העליונה, פועל יוצא ממבנה בחינות הבגרות והיא חלחלה במהירות גם אל עבר דפוסי הלמידה של חטיבות הביניים למורת רוחם של מורים ותלמידים. טקסי "שריפת מחברות" עם תום בחינות הבגרות הינם אחד הביטויים למורת רוחם של תלמידים על בחינות הבגרות ותחושתם כלפי אופי הלמידה שזיכה אותם בתעודה זו.

המשבר הרביעי הוא המשבר הכלכלי אליו נקלעו משפחות רבות וניתוח הנתונים כיום דומה לזה שהתחולל בחברה הישראלית באמצע שנות השמונים. בשנת 2002 עמדה ההוצאה הציבורית בחינוך על 78% (הממשלה והרשויות המקומיות)



ואילו ההוצאה הפרטית, זו של משקי הבית עמדה על 22%. אך בנתונים כלליים אלה יש משום הטעית הקורא. אומדנים המתייחסים להוצאה הפרטית לחינוך מצביעים על כך כי בחלק מהישובים, בעיקר במרכז הארץ, מכפילה ההוצאה הפרטית את ההוצאה הציבורית (כ- 12,000 שקל בממוצע ההוצאה הציבורית לתלמיד וסדר גודל דומה של ההוצאה הפרטית).<sup>5</sup> תמונה זו, בהצטרפה למשבר התעסוקה המכה בעיקר בפריפריה של ישראל, קיצוצים מצטברים בתקציבי חינוך ורווחה - מסביר באופן חלקי את תמונת הפערים בחברה שהולכת ונגלית בפני המבקש להתבונן בראי המציאות. למרבה הצער, היכולת של השלטון המקומי בניהול המשברים המתוארים היא מוגבלת. כאן מקומה של מדיניות ממשלתית ולה תפקיד מרכזי בחילוץ של המערכת ממשברים אלה. לפיכך אתייחס בדברי לתחומי פעולה בהם מרחב היוזמה, מיקוד השליטה, ההשפעה והחיוניות של השלטון המקומי עשויה להיות גבוהה יותר, אך כי בשום מקרה לא במנותק ממדיניות ממשלתית כוללת.

## ב. מנגנונים קיימים החותרים לצמצום פערים

ניתן לציין שלושה מנגנוני פעולה בולטים התורמים לצמצום הפערים בשלטון המקומי. הראשון הוא תכניות הטיפוח, הרווחה ושיקום שכונות אשר החלו לפעול בשדה החינוך במהלך שנות השבעים. פעולות אלה, במימון משותף הן של הממשלה, הרשויות המקומיות ויהדות התפוצות תרמו תרומה מרחיקה לכת לקידום מעמדם של יחידים ושל שכונות. תכניות הרווחה, היו למכשיר "לאפליה מתקנת" אשר אפשר להפעיל מגוון של תכניות חינוכיות במשך למעלה משלושים שנה. התכנית לשיקום שכונות, תרמה להקטנת התיג של קהילות ושל אזורים עירוניים אשר סבלו מדימוי נחות שנים ארוכות. עם צמצום התקציבים הציבוריים ובעיקר הממשלתיים, הצטמצמו גם הפעולות במגזר זה אשר ידעו עדנה בעיקר החל מסוף שנות השבעים ועד אמצע שנות התשעים.

התחום השני בצמצום פערים הוא הגידול המרשים בשיעור הזכאים לתעודת הבגרות ובעקבות כך גם לנגישות להשכלה גבוהה. העשור האחרון מציין מאמצים מקומיים, כולל השקעה תקציבית ניכרת של רשויות מקומיות לקידום שיעורי הזכאות לתעודת בגרות. השלטון המקומי גם נטל חלק פעיל בקידום המאבק להקמת מוסדות להשכלה גבוהה שמספרם גדל בעשור האחרון מ-28 ל-60. הגידול בשיעורי הזכאות לתעודת בגרות היה במקרים רבים פועל יוצא של התגייסות אישית של ראשי רשויות מקומיות. הלוח הבא מצביע על שיעורי הגידול בזכאות לתעודה:

הגידול בשיעור הזכאות לבגרות היו למכשיר רב עוצמה לצמצום פערים חינוכיים. מאמצים אלה לא נעצרו בכך, המרכיב השלישי במאמצייהן של רשויות המקומיות הוא לקדם את פיזור ההשכלה הגבוהה גם לפריפריה הגיאוגרפית של ישראל. לצד מעורבות פעילה בועדים מנהלים של מכללות אקדמיות, כארבעים רשויות מקומיות, עושות מאמצים להגדלת הנגישות לתואר אקדמי בשיתוף פעולה עם עמותת "הישגים". רכזי פעולה ברשויות המקומיות, בסיוע תקציבי של העמותה אשר פעולותיה נתמכות על ידי המועצה להשכלה גבוהה, מקיימים סדרה של פעולות לשם איתור מועמדים ללימודים גבוהים, העברת מידע להם, כולל מידע על תמיכות כלכליות. העיר אשדוד לדוגמה, מפעילה כיום רכזי השכלה גבוהה בבתי ספר תיכוניים והמאמצים מכוונים לא רק לעודד את המועמדים ללימודים אלא גם לסייע בפתיחת שערים למסלולים היותר סלקטיביים באוניברסיטאות. אלו הן מקצת מהדוגמאות של עשייה פורה וחשובה שניתן להעמיקה. התחזיות הקיימות בישראל הן כי שיעור המתקבלים לשנה א' עשוי להגיע לכ-60% מתוך שנתון בין השנים 2015 ל-2020 (בשנת תשס"ד התקבלו 43%).

השגת יעד זה אינו קשור דווקא בתקציבי השלטון המקומי. אך הם קשורים קשר הדוק במדיניות העידוד והתמיכה המתבצעת על ידי רשויות מקומיות רבות, מדיניות העשויה לתרום רבות להעלאת שיעורי הרוכשים תארים אקדמיים באופן



דומה למאמצים שעשו ראשי השלטון המקומי בבואם לקדם את הזכאות לתעודת בגרות. היה צורך לקדם את שיעורי הזכאות לבגרות כדי שניתן יהיה לעבור לשלב הבא - קידום הנגישות להשכלה גבוהה, ובכך להעמיק את מדיניות צמצום הפערים.

**לוח 1: שיעורי הזכאות לתעודת בגרות של תלמידי י"ב הלומדים וגרים ביישוב מכלל תלמידי י"ב (ישובים נבחרים)**

היישוב	תשנ"ח (%)*	תשס"ד**
אור יהודה	38	62
אום אל פחם	27	48
אשדוד	49	67
הוד השרון	57	67
נצרת	41	53
טירת הכרמל	38	59
יקנעם עילית	43	60
מ. א עמק יזרעאל	70	78
קרית אתא	43	52
לוד	39	50
נתיבות	40	59
פרדס חנה-כרכור	44	50
רמלה	38	49
שדרות	39	51
קרית מלאכי	33	57

מקור הנתונים: \*נתוני בחינות בגרות תש"ס (2000), משרד החינוך, אגף הבחינות, ירושלים, עמ' 18-30  
 \*\* אתר האינטרנט של משרד החינוך, אגף הבחינות, נתוני רשויות מקומיות לשנת תשס"ד. הנתונים כוללים זכאים לאחר מועד ב'.

התחום השלישי הוא הרחבת המעבר לניהול עצמי של בתי ספר, ובעקבות כך, גם להקצאה דיפרנציאלית של משאבים תוך העדפה של מוסדות חינוך הפועלים באזורים החלשים. מדיניות זו, החלה את פעולתה באמצע שנות התשעים נעצרה בשנת 2001 לאחר הטמעתה ב-44 רשויות מקומיות וכ-700 בתי ספר. חרף בקשת 64 ראשי רשויות מקומיות להצטרף לתכנית משרד החינוך לא הרחיב את יישומה לאחר מועד זה ואף חדל לתמוך בה מקצועית.<sup>6</sup> גם ועדת דברת המליצה על הרחבת התכנית והעמקתה אך חרף זאת נושא אינו עוד על סדר היום הנוכחי. המעבר לניהול עצמי נחשב לפלטפורמה חיונית להגברת האפקטיביות של בית הספר, ומרבית המדינות בעולם המתועש עסוקות כיום בשלב מתקדם יותר ברפורמות של למידה, לאחר שהשלימו את המעבר לניהול עצמי עוד בעשור הקודם. הטמעת הניהול העצמי בישראל נתפסה, לפחות בשלביה הראשונים, במימדי התקציב בלבד, אף כי המהות רחבה בהרבה מההקשר התקציבי והיא כוללת שינויים בדרכי פעולתם הפדגוגית והארגונית של בית הספר, התורמים לצמצום פערים בין האוכלוסיות שבתוך בית הספר. חלק מהרשויות המקומיות אשר עברו לניהול עצמי ראו בו מכשיר המאפשר הקצאה דיפרנציאלית - יותר לתלמידים בבתי הספר החלשים פחות לתלמידים בבתי הספר החזקים. המעבר לשימוש בנוסחת הקצאה לפי תלמיד גם במקורות התקציב של השלטון המקומי, הוא שאפשר אימוץ מדיניות של העדפה מתקנת ובכך הפך כלי זה למרכיב רביעי במדיניות צמצום הפערים. טוב היה אם מדיניות המעבר לניהול עצמי הייתה נעשית בעידוד ותמיכה עקבית של משרד החינוך. אך בהעדר עידוד, לפחות בין השנים 2001-2006, ניתן כי היוזמה לכך תעבור לידיהן של הרשויות המקומיות. בידן לבצע את שתי הפעולות יחדיו - הן ליישם מדיניות זו של הקצאה דיפרנציאלית באמצעות ההקצבות הייעודיות לבתי ספר של כל סוגי המשאבים והן בהרחבת מושגי הניהול העצמי לתחומי פעולה נוספים שיישומן מתרחש כיום רק באופן חלקי.



דוח ועדת דברת הניח על סדר היום סדרה של נושאים אשר חלקם מהווים תחומי פעולה אשר גם הם קשורים הן לפעולת השלטון המקומי והן לסוגיות של צמצום פערים בחינוך. יחד עם זאת חשוב לציין כי מרבית הפעולות המומלצות בדוח, היו במסלול העשייה של רשויות מקומיות רבות קודם לפרסומו. כך לדוגמה, 77% מילדי ישראל פוקדים את גני הילדים החל מגיל 3, שני שלישים מתוכם בגנים ציבוריים, וחלק מהישובים נהנים ממימון ממשלתי של פעולה זו.<sup>7</sup> יום לימודים ארוך עבר בחקיקה ראשית עוד בשנת 1997 (חוק "מאיר שטרית") ו-440 בתי ספר נכללו בתכנית זו בשנת 2003. המעבר לחמישה ימי לימודים היה נחלת חלק מהמועצות האזורית מזה כעשור, האוטונומיה והניהול העצמי זכו לברכה ועידוד של השלטון המקומי לאורך כל שנות פעולתו. כך שניתן לומר כי ביסודות הפעולה המוצעים על ידי ועדת דברת לא רק שאין עילה להסתייגות של השלטון המקומי אלא שהוא שותף פעיל ומלא ליישום הרעיונות המצויים בו שנים רבות עוד לפני הופעתו של הדוח בציבור. אחד החידושים הקיימים בדוח, והרלבנטי במישרין לרשויות המקומיות הוא ההמלצה לארגון המערכת, בין היתר, על בסיס מיזוגים של רשויות מקומיות בתחום החינוך (מח"א). יסוד זה בהצעה זכה להתנגדות רבתי של השלטון המקומי. זוהי סוגיה הנוגעת בעצב הרגיש, הן לשלטון המקומי והן לממשלה, כל אחד וסיבותיו עמו. המחלוקת סביב מרחב הסמכויות של שתי הרשויות השלטוניות מלווה את המערכת לאורך שנות קיום המדינה. ועדת זנבר, ועדת הרמלך, ועדת קוברסקי וועדת דברת, כל אלה, מהיבטים לעיתים משותפים, לעיתים שונים, עסקו בשאלות של חלוקת הסמכות בין השלטון המקומי והשלטון המרכזי. סוגיות אלה, חשובות ככל שיהיו, מעוררות ציפיות שונות אצל כל אחד מהנוגעים בדבר - ממשלה ושלטון מקומי. מאחר ותחום זה אינו יכול להתבצע באופן חד-צדדי, אלא בהסכמה בלבד בין השלטון המקומי והמרכזי, ממילא אין מקום לדיון נוסף בסוגיה זו במסמך הנוכחי.

ניתן לסכם חלק זה ולומר, כי לא נס ליחם של נושאים שהיו על סדר היום של השלטון המקומי בעשור האחרון. בין אלה ניתן למנות תחומי פעולה כגון המשך והעמקה תכניות הטיפוח והרווחה החינוכית, הרחבת הזכאות לבגרות, עידוד הנגישות להשכלה גבוהה, תחום חדש יחסית בפעולת השלטון המקומי, העמקה והרחבת המעבר לניהול עצמי, פיתוח גישה מרחיבה של הקצאת משאבים דיפרנציאליים ממקורות השלטון המקומי כמו גם נושאים שהועלו על ידי ועדת דברת והם חלק מהווייה המקומית, שנים אחדות לפני העלאתם על ידי הוועדה. חלק מהתחומים אינם בהכרח קשורים בתקציב יתר, חלק קשור בשינוי כללי הקצאה, חלק אחר מחייב אולי רענון שיטות הפעולה או הארגון, אך ללא ספק, במרבית המקרים נדרשת "רוח גבית" לשם עידוד וחיזוק אנשי חינוך החשים בביקורת ציבורית הולכת וגוברת כלפי המערכת שהם חלק ממנה.

## ג. מגמות התפתחות חדשות בעולם

עולם החינוך עובר שינויים מהירים משנדמה. אף כי בית ספר כמוסד חברתי, נותר יציב מתמיד. השינויים כוללים מערכת מושגית שלמה - מטרת ההוראה, דרכי הוראה, שיטות הערכה, המושג כיתה והשותפים לתהליך ההוראה. אין מטרת מסמך זה לעסוק בכל הסוגיות, אלא רק באלה הנוגעים במישרין לשלטון המקומי, לפיכך אבצע "קיצור דרך" כדי לתאר בקצרה את מקורות ההשקפה לשינויים הללו - אלו קשורים בפעולות העושות או שאינן עושות מערכות חינוך, ובאופן לא מפתיע, הן קשורות בקשר אמיץ במדיניות של צמצום פערים, נשוא "נייר העמדה".

בוגר של מערכת ההשכלה הישראלית היוצא לשוק העבודה של היום מוצא עצמו בשוק השונה באופן מהותי מזה שהיה קיים לפני כעשור שנים. הוא נפגש במקום עבודה המבקש ממנו ללמוד סוגיות חדשות, להיות שותף ביצירת פתרונות לבעיות אותם מעולם לא למד בבית הספר או באוניברסיטה, לעיתים לייצר ידע חדש כאילו היה חוקר באקדמיה, לעשות שימוש בטכנולוגיות המידע והתקשורת המתקדמות ולעיתים גם לבצע את עבודתו במדינות שמעבר לים. כמו כן הוא לומד לדעת שמעמדו המקצועי אינו נשען על מקומו בהיררכיה אלא מתרומתו לצוות שעמו הוא עובד. הוא גם נדרש להיות



מסוגל לביקורת עצמית, ליכולת קומוניקטיבית גבוהה עם עמיתים, להיות מסוגל להסתגל לשינויים מהירים בתחומי עיסוקו, לשינויים בהרכב צוות עמו הוא עובד, הוא מצופה ל"ראש פתוח" ויצירתיות. ואכן חלק ממערכות החינוך החלו לאמץ דפוסי הוראה ולמידה השואבים את השראתם מהמציאות המורכבת עימה מתמודדים בוגרי מערכות חינוך במרבית המדינות בעולם המתועש.

כך לדוגמה, סינגפור הובילה את טבלת הישגים הבין-לאומיים, ובלטה בהישגיה הגבוהים, מאז החלה המדידה של מבחנים בין-לאומיים. על אף הישגים מעוררי קנאה מצידן של מדינות אחרות, התעוררה בשנים האחרונות אי שביעות רצון בסינגפור משום שהסטנדרטים הגבוהים בבתי הספר התגלו כסטנדרטים נמוכים בבואם של בוגרי המערכת להשתלב בכלכלת הידע החדשה. לפיכך החליט משרד החינוך הסינגפורי כי החל משנת 2005 יחול שינוי בדרכי ההוראה באמצעות התנתקות ממושג הסטנדרטים המסורתי ואימוץ שיטות למידה אשר ידגישו חשיבה ביקורתית ומקורית. לשם מימוש יעדיו הכריז המשרד על מדיניות אותה כינה "teach less learn more" משמעות סיסמה זו היא להרחיב את משך הזמן בבית הספר ללמידה עצמאית יותר של תלמידים ולמידה פעילה. "אנחנו מבקשים לטפח את הסקרנות מעבר ללימוד הפורמאלי ואת הלהט והתשוקה ללמידה מתוך עולמו [חוויותיו והתנסויותיו] של הצעיר". בעקבות כך צומצמו מקצועות החובה, הוגברה הבחירה והוכנה תכנית לימודים לפיתוח חשיבה ביקורתית במקביל לשינויים בשיטות הערכת הישגים. מגמה זו אינה מאפיינת רק את סינגפור. הטבלה הבאה מצביעה על מגמה ההולכת ומתפשטת לפיתוח יכולת התלמידים לפתור בעיות משתנות, ללמוד באופן עצמאי, להיות מסוגל לביקורת עצמית, לחשיבה לא סטנדרטית, ללמידה בקבוצות ולשאל שאלות - כל אלו נתפסים כמיומנויות אותן יש להדגיש בתהליכי למידה כפי שניתן ללמוד מהטבלה הבאה:

Table 2: Comparison of students aged 15 years by proficiency level (per cent) on a problem-solving scale.

Problem solving and communication assessment	Australia	Japan	Korea	Hong Kong - China	Macao China	OECD average
Below level 1	9	10	5	8	6	17
Level 1 - basic	26	20	22	21	27	30
Level 2 - middle	39	34	41	36	42	34
<b>Level 3 - advanced</b>	<b>26</b>	<b>36</b>	<b>32</b>	<b>35</b>	<b>24</b>	<b>18</b>
Total	100	100	100	100	99	99

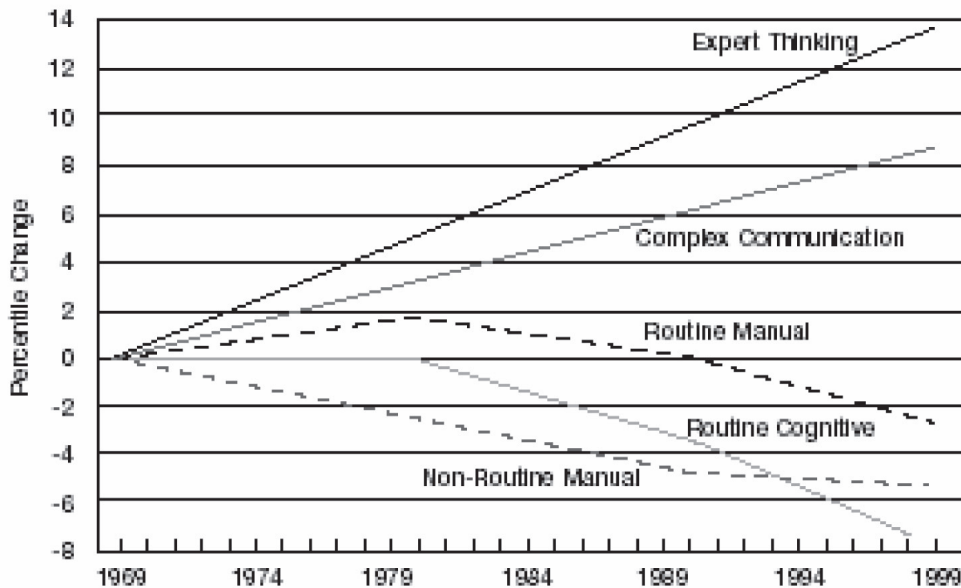
Source: OECD, 2004, Problem Solving for Tomorrow's World First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003, Table 2.1, p 144.

אף כי המגמה מחלחלת באיטיות למדינות המתועשות (ממוצע של 18% של למידה ברמה מתקדמת במדינות ה-OECD) תהליכים אלה הולכים ומעמיקים בהונג-קונג, קוריאה יפן ואוסטרליה, המודעות היטב לשינויים המתחייבים בשלבי החינוך המוקדם ועושות מאמצים לקדם את הערכות בתי הספר לשינויים הפדגוגיים הנדרשים לשם קידום היכולות של בוגריהם בבואם להשתלב בשוק העבודה.

על המיומנויות המצופות מבוגר מערכת החינוך בשוק העבודה ניתן ללמוד בניתוח מגמות שוק זה בארצות הברית כפי שעולה מהתרשים הבא:



Figure 1: Growth pattern of jobs requiring routine and non routine tasks input, 1969-1999, USA



Source: quoted by Manpower (2005) 'Future workforce skills' from Autor, D., Levy, F., and Murnane, R.: (2003): 'The skill content of recent technological change: 'Quarterly Journal of Economics 118, November.

הנתונים מצביעים על סולם שינויים בביקושים לחמישה סוגים של מיומנויות שונות, כפי שנצפה בין השנים 1969 לשנת 1999 בשוק האמריקאי. השינויים הבולטים הם בדרישות תעסוקה בתחומים המחייבים קומוניקציה מורכבת וחשיבה מתקדמת שהלכו וגדלו בעוד הדרישות לעבודות כפיים או חשיבה סטנדרטית הלכו ופחתו. חזית דומה על צרכי המשתנים של שוק העבודה הישראלי הוכנו על ידי המרכז לחיזוי טכנולוגי שליד אוניברסיטת תל אביב על פי הזמנת משרד החינוך במטרה לקדם את כיווני ההשכלה והלמידה של הקבוצות החלשות במערכת החינוך.<sup>9</sup>

השינויים במבנה ההוראה, בכלי ההוראה, בשיטות המדידה, ברצון להכשיר בוגר המתמודד בהצלחה עם המציאות של סביבה מורכבת, עם הכיתות העמוסות בתלמידים, הולכים ומתבררים כמשימה מורכבת מכפי יכולתו של בית הספר להתמודד בהצלחה באמצעים הקיימים. מערכות חינוך החלו בשנים אלו להתמודד עם המורכבות המתוארת בשני אמצעים עיקריים שאינם סותרים זה את זה אלא אף משלימים זה את זה. הסוג האחד, בו לא יעסוק מסמך זה, הן החלטות על עדיפות בשכר לציבור המורים כמו גם צמצום מספר התלמידים בכיתה. דוגמאות להעלאה בשכר הן סינגפור, יפן וכן של מדינות בארצות הברית ואנגליה. דוגמאות לצמצום מספר התלמידים בכיתה הן הרפורמה של מקנזי (2004) שאושרה על ידי ממשלת אלברטה שבקנדה ובמסגרתה הוחלט על צמצום עמוק במספר התלמידים בכיתה,<sup>10</sup> ושל סינגפור. אלו הן רפורמות אותן ניתן לבצע באמצעות החלטת ממשלה ולפיכך הן אינן בתחום הדיון על תפקידו של השלטון המקומי. הסוג השני של אמצעים, הרלבנטי לדיוננו, הוא ההכרה ההולכת וגוברת כי יכולתו של בית הספר לענות על ציפיות החברה אפשרית אלא אם תתגייס הקהילה לתמיכה בו. תמיכה זו זוכה כיום לביטויים שונים אשר הבולט ביניהם היא ההכרה כי יש לייצר שיתופי פעולה חדשים בין בית הספר לסביבתו.

כך לדוגמה, מנהל בית הספר העל יסודי בהונג קונג, טשנג שוי טים, הציג את הפוטנציאל אליו נחשף בית הספר מאז אומצה מדיניות שיתופי הפעולה של מערכת החינוך עם מתנדבים. לדבריו, מצבת בית הספר מונה 54 מורים מקצועיים ועוד כ-70 מתנדבים. עיקר המתנדבים הם פנסיונרים בשנות החמישים או השישים לחייהם המבקשים לתרום לקהילה



באמצעות התנדבות של יום או יומיים בשבוע. בין המתנדבים ממלאי תפקידים בעבר בשירות הציבורי, בשירות החוץ, ספורטאים, אמנים, שחמטאים, עקרות בית ומורים פנסיונרים. מגוון הידע וההתמחויות אותם הביאו המתנדבים פתח אפשרויות חדשות ללמידה הן בפני המורים והן בפני התלמידים.

בנוסף לכך נוצרה אפשרות לתלמידים לשהות בבית הספר גם עד שעה שבע בערב, ולבית הספר ניתנה ההזדמנות לטשטש את ההבחנה המסורתית בין חינוך פורמאלי ובלתי פורמאלי בפעולותיו באופן המתקבל באהדה רבה הן על ידי תלמידים והן על ידי מורים. ערך מוסף אחר בא לידי ביטוי בחשיפת יכולות בולטות אצל תלמידים בתחומים שארגון הלימודים השגרתי אינו נתבע להם וממילא גם אינו מדגיש אותם בעבודתו. פעולתם של המתנדבים, ציין המנהל אנטוני טונג בפני באי כנס הבין-לאומי שהתקיים בהונג קונג בשנת 2004, חוללה שינוי מהותי בעבודת בית הספר לשביעות רצון כולם - הורים, מורים ותלמידים. דוגמה זו ממקדת את תשומת הלב למגמה עולמית רחבה יותר בתחום חינוך הראוי לעיון ולדיון. כך לדוגמה, אירלנד קבעה בשנת 1998 בחקיקה ראשית, כי יכולתה של מערכת החינוך להשיג את יעדיה מותנה בשיתופי פעולה ותמיכה בין בתי הספר לבין מגוון רחב של גופים בקהילה. לפיכך מדיניות משרד החינוך היא לקדם שיתופי פעולה ברמה הממשלתית והמקומית.

באופן דומה נקבע על ידי קוויבק כי על בתי הספר לצאת אל "מחוץ לחומות" וליצור שיתופי פעולה עם הקהילה במטרה להישען על ה-*community resources* בהגדרתו הרחבה של מושג זה כדי שניתן יהיה לקדם את האתגרים בפניהם ניצבים בתי הספר. ממשלת אוסטרליה קבעה מדיניות מרחיבה המבקשת לעודד שיתופי פעולה כחלק ממדיניות פעולה לאומית. על פי המדיניות מעודדת הממשלה את בתי ספר ורשויות מקומיות לעבוד במשותף, בעיקר עם קהילת ההורים, כדי לקדם את הישגי בתי הספר בטווח רחב של פרויקטים ושל יוזמות חינוכיות. אתרי האינטרנט של מערכת החינוך של אוסטרליה עמוסים בפירוט הפעולות המתבצעות על ידי רשויות מקומיות בתחום זה.

משרד החינוך של אנגליה, נערך בשנים אלה לפיתוח תנועת התנדבות מקיפה עבור בתי הספר. הוא מעריך כי 25,500 מוסדות חינוך במדינה עשויים בתהליך הדרגתי להגיע לכ-350,000 מתנדבים ובממוצע 13 עד 14 מתנדבים לבית ספר.<sup>11</sup> בין היתרונות אותם צופה משרד החינוך הבריטי לבתי ספר היא התרומה לא רק של "ידיים עובדות" נוספות אלא גם תוספת של בעלי מיומנויות אחרות בעבודת בתי הספר המבקשים לתרום לעבודת המוסד החינוכי,<sup>12</sup> אך יותר מכל רואה מערכת החינוך הבריטית ביצירת שותפות חדשה עם מתנדבים שעת כושר לצמצום פערים משום שכך תתאפשר:

- Creating opportunity for everyone to develop their learning;
- Releasing potential in people to make the most of themselves; and
- Achieving excellence in standards of education and levels of skills

בדוח של מדינת אלברטה, קנדה, לשנת 2004 בנושא התנאים הנדרשים להגברת האפקטיביות של בתי ספר ולשיפור הישגים לימודיים נמצא כי הסתייעות במתנדבים, בתחומי מיומנויותיהם, תרמה לשיפור הישגים של בתי ספר.<sup>13</sup> מגמת שיתוף הפעולה של הורים כמשאב חינוכי הינו חלק ממסורת אלברטה. קבוצת המנהלים, בדוח המוזכר, רואה עדיפות ראשונה להגברת מעורבותם של הורים ובשותפות בנשיאה בעול תפקידו החינוכי של בית הספר.<sup>14</sup> הדוח של אלברטה מסתיים בשורה של המלצות אך הראשונה שבהם היא לעודד ולתמוך בעבודת התנדבות בבית הספר כאמצעי חינוכי לשיפור עבודתם של מוסדות החינוך.<sup>15</sup>

ההכרה הגוברת כי אל לה לקהילה להותיר את בית הספר להתמודד עם מלוא הציפיות ממנו ללא נטילת אחריות שלה לתוצאות, וההבנה הגוברת אצל מחנכים כי הישענות על מקורות אנרגיה בקהילה עשויה לסייע במשימותיהם, זוכים למפנה שעוצמתו ותועלתו עדיין לא ברורה דייה, אך כיוונו הולך ומתבהר. כיוון זה מושפע בין היתר מההכרה בדבר שינויים בעולמנו בכל הקשור לאופן רכישת הידע, לדרכי עיבוד של ידע, בפרשנות של ידע, בשאלות הנוגעות להבחנה בדבר איכותו של ידע. כל אלה מסייעים בהבנה לה שותף בית הספר והקהילה כי במציאות של סביבת ידע המשתנה במהירות "כלי המשחק" המסורתיים - הינו כלי ההוראה המסורתיים, מחייבים הערכות שונה מבעבר. לפיכך סבורים חוקרים כי המשמעות הנוכחית של איש מקצוע בחינוך ובהוראה אינו עוד "להיות מבודד בבית הספר" אלא פתוח לסביבה (הנרי לוין, 1996),<sup>16</sup> ציג



קאי מינג, החוקר את מערכת החינוך של הונג קונג, טוען כי "בית הספר אינו עוד קפסולה סגורה של מחנכים. תלמידים עשויים ללמוד ממגוון רחב של אנשים הפועלים בקהילה"<sup>17</sup>. הדוגמאות הספורות שבהם השתמשתי מסבירים ולו מעט את הלגיטימיות ההולכת וגוברת למעורבות הקהילה בהתמודדות עם אתגרי החינוך בעידן הנוכחי.

#### ד. מצוקת המורה ובית הספר בישראל

המורה בישראל חש כי הוא נמצא תחת מתקפה מצטברת. שכן נמוך, ביקורת ציבורית על "איכות המורה", על איכות הונו התרבותי, איכות השכלתו למול מהפכת הידע והטכנולוגיה, איכות תארוו האקדמיים, הטבעת תוויות של היותם "מורים כושלים" כהגדרתם של אחדים מבכירי המערכת בשנים האחרונות - כל אלה יש בהם מעט בכדי להסביר את העובדה כי מעמד המורה נמצא במצוקה ואחת הדוגמאות לכך היא ירידה חריפה בביקושים למקצוע.<sup>18</sup> אל אלה יש להוסיף מציאות ישראלית, אשר אינה אופיינית רק לחינוך, של אבדן הסמכות ההורית, הסמכות השלטונית לגוניה, סמכות מוסדות אכיפת החוק, אבדן סמכות המורה הנדרש לקיים שגרת עבודה עמוסות ציפיות למול כיתה ממוצעת של כ-30 תלמידים. במקביל למציאות המתוארת חל שינוי בכל הקשור למעמד ההורים והתלמידים. כך לדוגמה, מורה בבית ספר במרכז הארץ ביקש מתלמיד שהפריע בניהול השיעור לצאת מהכיתה למסדרון ולהמתין למורה בהפסקה. כאשר המורה יצא מהשיעור המתינה לו אימו של התלמיד תוך שהיא מציינת בפניו את הסעיף בחוזר מנכ"ל האוסר עליו לנקוט בצעד שנקט. ובמקרה אחר, מנהל בית ספר המתין לפגישה עם מנהל המחוז שבועות ארוכים, אלא שבינתיים יזם יו"ר ועד ההורים של אותו מוסד פגישה עם מנהל המחוז והתקבל כמעט ללא שהות. דוגמאות אלה מסבירות ולו במעט את התחושה הקיימת במסדרונות בתי ספר ובקרב מורים ומנהלים באשר למעמדם ההולך ונדחק. אל תיאור מציאות זו ניתן להוסיף את הלחץ הקיים על בתי הספר והמורים: לשפר הישגים לימודיים; להתמודד עם קליטת ילדי עולים; להתכונן לבחינות הבגרות או המיצ"ב; להטמיע את שימושי המחשב לשם הוראה, למידה והערכה; להיות קשובים וזמינים לצרכי הפרט, למלא חלל מסוים במבנה התא המשפחתי ההולך ומשתנה בהדרגה; להתמודד עם אלימות גואה; להשתלם ולהתעדכן ועוד. אם כן, כיצד מתמודדים עם מציאות מורכבת זו? האם זוהי גזירה משמים שעל המורה ובית הספר כארגון לשאת לבדו במטלה ההולכת ונעשית כבדה? האם ניתן לאמץ אסטרטגיה אשר תקל במעט על מצוקות בית הספר והמורה בדומה למגמה המתוארת במספר מדינות בעולם? "נייר העמדה" מבקש בין היתר לבחון נושא זה בהקשר למציאות הישראלית.

#### ה. הצעה א': שיתוף פעולה חדש עם הקהילה

מורכבות מקצוע ההוראה ותפקידו החינוכי של המורה מעוררים את המחשבה כי כל התמודדות מוצלחת עם המשימות המוטלות בחברה מודרנית על שכמו של בית הספר, תתקשנה לצאת לפועל ללא עזרה פעילה של הקהילה. הספרות המקצועית הנוכחית, ותהליכי שינוי ההולכים ומטמיעים את עצמם מגבירים את תובנותינו להיבט זה. שיתופי פעולה חדשים בין בית הספר לסביבתו שתכליתם להתמודד באופן סביר עם הציפיות ההולכות וגדלות מהמורה בכיתה יוצרים מה שמוגדר כ- (new partnership Keating; Hargreaves and Fullan), 1998. למעשה ניתן לומר כי לאחר שהחברה העתירה ציפיות רחבות היקף כלפי בית הספר כמוסד חברתי האמור למלא את צרכיה ההולכים ומתרבים, מתקיימת לה



תנועה הפוכה האומרת לחברה בהגדרתה הרחבה - היכולת לעמוד בציפיות המתרחבות אינה יכולה להיות עוד נחלתו הבלעדית של בית הספר - חינוכי ליצור שותפות חדשה ומחייבת. להשקפה זו משמעות נוספת. היא מבקשת לומר כי אל לשלטון המרכזי להשלוח את עצמו כי הוא יכול לשאת באופן בלעדי באחריות לתוצאות - סמכותה וחובתה של הקהילה ליטול חלק באחריות זו באמצעות מעשיה. במובן זה, מבחנה של קהילה, הוא מבחן תרומת חברה למאמצי בית הספר ושותפותם ביצירת ערך מוסף חדש על זה הקיים כיום. מהותה של קהילה זו היא נשוא הדיון בחלק זה.

בכל מהלך של שותפות, ובדאי אם היא חדשה, יש מימדים של חשיפה אשר נתפסים לעיתים גם כסכנה. שותפות בחינוך מטבעה חושפת חולשות, לעיתים את אזלת היד של בית הספר, לעיתים את המבוכה, לעיתים את חולשה של תלמידים, לעיתים את חולשות המורים. היא למעשה מכפלה של הקשיים עימם מתמודדים זוג ההורים עם ילדיהם במכפלה של כל התלמידים הפוקדים את בית הספר - בשל כך, כל ארגון ובדאי ארגוני חינוך, אינם ששים לפתוח את שעריהם, וכשזה נפתח, לא אחת הוא מסתיים במפח נפש לשני הצדדים. לפיכך, אין זה מפתיע כי קיימת חרדה לתוצאות אותו מפגש שמא יעשה שימוש לא אתי במידע המתגלה לעיני המתבונן הזר, שמא יטחו דברי ביקורת או ישמעו קריאות תגר כלפי החלטות מקצועיות של ממלאי תפקידים, שמא ישמעו הערות מתנשאות ואולי גם מעליבות - כל אלה מסבירים ולו במעט את מורכבות הנושא שלפנינו.

אך מעשה השותפות יוצר גם סיכוי גדול. הוא יוצר סיכוי להזדהות עם המורכבות עימה מתמודד צוות בית הספר, הוא בבחינת משאב חינוכי שאינו זמין בעיקר במציאות שבה "שמיכת התקציב" הולכת ומתקצרת, הוא פותח אפשרויות ליוזמות חינוכיות חדשות, הוא טומן בחובו סיכוי לתרומה סגולית של "השותף" לעבודת בית הספר, או אולי סיוע למורה הבודד הנדרש לענות לאתגרים אינטלקטואלים של 30 תלמידיו, הוא מאפשר, בהתאם לנסיבות, לפתח ולחשוף אינטליגנציות חבויות אצל תלמידים או כאלה שהמערכת הפורמלית והסטנדרטית אינה יודעת לעמוד על טיבן, לא חלילה בשל העדר השקפה חינוכית רחבה, אלא משום העדרם של אמצעים למימון מלאו הצרכים החינוכיים של בית הספר.

### מסורת שיתופי הפעולה של בתי ספר וקהילות מתנדבים בישראל

לכאורה יאמר הקורא ב"נייר העמדה" ובצדק, הרי בית הספר אינו לבדו, לצידו פועלים גופים, קבוצות ותכניות הנשענות על הקופה הציבורית המממנת פעולות אלה. ניתן למנות ביניהם את פרויקט החונכות של סטודנטים (פר"ח); מורות חיילות; בנות שירות לאומי; היוזמה של משרד החינוך ל"מילואים בחינוך"; פרויקט מחויבות אישית; ארגוני מתנדבים; המגזר השלישי, הורים ועמותות הורים ולאחרונה אפילו ארגונים עסקיים.

אל כל אלה יש להוסיף את המפעל החינוכי החשוב של בתי הספר הקהילתיים או נושא שטרם הגיע לפרקו והמצוי שנים ארוכות על סדר היום הציבורי והוא "שירות לאומי" על פי החלטת ממשלה משנת 2005 והצעת חוק שהוגשה לכנסת. על אף עושרה וגיוונה של מעורבות קהילות במערכת החינוך "על הנייר" - בפועל המורה ובית הספר נותר בבדידותו והעומס עליו רק הולך וגובר בשנים אלו. היטיבה להגדיר זאת אחת מהמורות בבית ספר "תדמור" במרכז תל-אביב,<sup>19</sup> אשר ציינה כי צמצום האמצעים לבית הספר הדגיש ביתר שאת את תרומתה של בת שירות לאומי, ובשעות המצומצמות שהיא נוכחת, מסייע הדבר בביצוע פעולות הנראות כפשוטות כגון:<sup>20</sup>

"בכיתה של 35 ילדים זה לסייע לתלמידים להוציא את הספר והמחברת מהילקוט מה שנראה לכאורה פשוט. אבל זה [גם] לקחת את קבוצת הילדים המתקשים ולעבוד איתם בסיוע בת השירות, מה שמאפשר עבודה יותר אישית עם תלמידים. בשעות רחב אני מצליחה להגיע יותר לכל ילד ויותר קל להעביר את השיעור וגם הילדים החלשים יותר קשובים. הקושי שעמו אנו נתקלים הוא בעיות משמעת בעיות קשב וריכוז. להפיק מכל ילד את המיטב לדאוג לכך שהילד באמת יתפקד בשיעור."

עולה אם כן השאלה, כיצד ניתן לממש את הציפייה כי יותר חברים בקהילותיהם יהיו שותפים למעשה החינוכי היומיומי?



היכן נמצא את השותפים? הניתן לחלץ את בית הספר בנושא לבדו בנטל החינוכי? האם ניתן למצוא דרכים כדי להקל על עבודת מורים בכיתות או אולי לסייע בשינוי אופייה המסורתי של ההוראה? האם ניתן לקיים מעין "כיתה קטנה" גם כאשר "הכיתה גדולה"? האם ניתן לראות שיתופי פעולה הפותחים אופקים חדשים? המחקר החינוכי משתמש בלשון ברורה וחדה בתחום זה ומצביע על הערך המוסף הגבוה של השגת יעדים אלה באמצעות שיתופי פעולה חדשים. אם יש נושא ראוי להיאבק עליו בחינוך, גורסים הרגרסס ופולן (1998), הוא יצירת מערכת יחסים חדשה בין בית הספר לסביבתו. אם כן, נעשה ניסיון לבחון מהן הקהילות העשויות לשמש כמשענת רחבה יותר בפעולות החינוך של בתי הספר.

### קהילות יהודיות בעולם

בסוף שנות השבעים יצא לדרך פרויקט שיקום שכונות. פרויקט זה היה בבחינת אמנה בין העם היהודי לבין ממשלת ישראל לשיקום שכונות מצוקה בישראל. היה זה חזון משותף שכבש את ליבן של קהילות ברחבי העולם וסייע לרבות משכונות המצוקה להיחלץ ממצבם הקשה ומדימויים הנחות.

חזון דומה, אשר במרכזו בתי ספר ואולי אלה החלשים יותר בשכונות ובעיירות המצוקה בישראל, עשוי להתברר כמנוף רב עוצמה ליצירת אתגר ליהדות העולם. כבר כיום פוקדים את ישראל כמה עשרות אלפי צעירים במסגרת שתי תכניות חינוכיות. ניתן לשלב חלק מצעירים אלה באמנה משותפת עם מערכת החינוך בישראל, ניתן לשקול עבורם יצירת מסלול אתגר נוסף; ניתן לבחון תכניות לגילאי הביניים או אפילו לבני הגיל השלישי בקהילות היהודיות, ניתן לשקול סיוע בתכניות שיקום פיסית של מוסדות חינוך או כל תרומה אחרת.<sup>21</sup>

תכנית שיקום שכונות הייתה תכנית אותה יזם ראש הממשלה דאז, מנחם בגין. לא ניתן היה להניע אז תכנית זו ללא גיוס המנהיגות הלאומית בישראל. ראש הממשלה בפועל היום, אהוד אולמרט, ויו"ר הסוכנות, זאב בילסקי, שניהם קרובים לשלטון המקומי ולעשייה המורכבת המוטלת על בתי ספר. גיוסם לתכנית זו, יחד עם שרת/ת חינוך הנכנס, ביוזמתו של השלטון המקומי, עשוי להתברר ככיוון פעולה בעל פוטנציאל התחדשות למערכת החינוך בדומה לתרומה של התגייסות הקהילות לשיקום השכונות.

### קהילת התלמידים

לכאורה קהילת התלמידים היא הקהילה לה נשואות עיננו לשיפור הישגיה. אך בהיבט אחר, התלמידים עשויים להיתפס כקהילה תורמת ולא רק נתרמת. פרויקט "מחויבות אישית" או "חונכות" אישית או "גישור" של תלמידים בבית הספר איננו דבר חדש. כך לדוגמה, עוד במהלך שנות התשעים תלמידים שימשו כעוזרי מורים בהטמעת שימושי מחשב. מורים אשר הכירו בעובדה כי הטכנולוגיה החדשה ידידותית ומאיימת פחות על הדור הצעיר, עשו שימוש מושכל והסתייעו בצעירים לטובת שלושם - התורם, הכיתה והמורה והקטנת מתחים חברתיים בבית הספר מתבצעת בין היתר באמצעות פעולות גישור של תלמידים. אך מערכת החינוך נוטה לעשות שימוש מוגבל וחלקי בתרומתם של תלמידים לקידום יעדיה של המערכת. הפוטנציאל הקיים בהרחבת המושג "מחויבות אישית" או "חונכות" או "מנהיגים צעירים" או "עוזר הוראה" גם אל עבר התלמידים הבוגרים בחינוך היסודי ובדאי בחינוך העל-יסודי, ובעיקר כחונכים לצעירים יותר, הן לצורכי קידום הוראה והן לצרכי פעילות בלתי פורמאלית - הן פעולות שמרחב היוזמה והגיוון שלהן גדול משניתן לשער ובדאי מזה בו מסתייעים כיום. זהו פוטנציאל אשר חשיבותו להתפתחות אישית של התורם (החונך) עלולה להתברר כבעלת חשיבות, אינטלקטואלית ורגשית כאחד, העולה על התרומה לנחנך - ובכל מקרה חשובה לשניהם.



## קהילת ההורים

עוד בטרם זוכה הילד לפקוד את הגן או את בית הספר הוא רוכש את חינוכו וידיעותיו בבית הוריו. במובן זה הזכות הראשונית לחינוך היא זו של ההורים. ניתן לומר, אם כן, כי בית הספר הוא משני בלבד לתפקידו הראשי של ההורה. אך פערים קיימים בין משפחות או קהילות הופכות את מערכת החינוך לשותפה מרכזית בבואה להתמודד עם צמצום פערים. בעת שתקציבי חינוך הוענקו ביד נדיבה יותר, פרחו להן תכניות כגון "האתגר" להדרכת הורים, פרויקט שיקום שכונות, פרויקט הרווחה החינוכית. בשיאן שימשו כתכניות "דגל" אשר זכו להכרה רחבה על תרומתם לצמצום פערים.

ועדי הורים ממלאים תפקידים תומכים וחיוניים במערכת החינוך בישראל ואין הכוונה לתשלומי הורים דווקא. אחת הדוגמאות הבולטות לתרומת של הורים בפיתוח אינטליגנציות חבויות היה בניתוח המקרה של בית הספר בכפר בתיה. בבית הספר הוחלט לטפל בחלשים לא באמצעות הצד החלש שלהם "אלא" ייעשה מאמץ לחזק את הצד החזק, את האינטליגנציות האחרות.<sup>22</sup> תכנית זו הגיע להישגים רבים בין היתר כתוצאה מתהליכי תכנון ופעולה משותפים לבית הספר וההורים כאשר "65% מכלל ההורים הצהירו כי הם פעילים בקביעת המדיניות של בית הספר, 29% פעילים בוועד ההורים ו-25% בארגון אירועים".<sup>23</sup> כותבי המאמר מסכמים את עבודתם בהסתייגות מן התפיסה הקיימת הטוענת כי הורים מהווים עול על בית הספר או מגלים עוינות כלפיו אלא הצביעו על שיתוף הפעולה כעל "תרומה משמעותית להצלחת התלמידים [ושיפור] דימויים העצמי".<sup>24</sup>

אסטרטגיות שיתוף הפעולה עם הורים הן רבות ומגוונות. אלה כוללים שותפות פעילה בנושא הערכת הישגים של תלמידים; תרומה והתנדבות בתחומים ייחודיים בהתאם למיומנויות לו נזקק בית הספר; סיוע בהוראה יחידנית, תיאום וסיוע עם גורמים בקהילה ועוד. אם לאמץ את ההנחה התכנונית של מערכת החינוך הבריטית, פוטנציאל התרומה הוא כמעט בלתי נדלה ואם להקיש מהנעשה בהונג קונג, פרובינציה הזזה במספר תושביה למספר תושבי ישראל, קיים מאגר אנושי המסוגל לספק צרכים משמעותיים ביותר במשימות בפניהם ניצב בית הספר.

## מתנדבים בקהילה

אחת מנושאי המחקר הבולטים בעשור האחרון הוא הזמן הפנוי הגדל העומד לרשות האדם הבוגר בחברה. שינוי דפוסי התעסוקה, הגידול בעבודה מן הבית, קיצור שעות העבודה השבועית, היציאה המוקדמת לפנסיה של גילאי שנות החמישים ושנות הארבעים, יחד עם הגידול בשיעורי אבטלה - יוצר פוטנציאל של הון אנושי, אשר חלקו נכון להתנדבות. הגידול בפעולות המגזר השלישי נשען באופן בולט על התנדבות גוברת של קבוצה זו (שטראסר, 2003; יעקובסון, 2005).

בישראל היו מספר ניסיונות שזכו להדים חיוביים ולהצלחה חינוכית. בעת המשברים בגבול הצפון הופעלה תכנית "סבא-גן", לפיו בני הגיל השלישי התייצבו במוסדות חינוך ובגני ילדים. עדויות רבות הצביעו על תרומתה של התכנית הן לנתרמים והן לתורמים. בישראל הפוטנציאל של הלא מועסקים במשק עד גיל פרישה עומד על כ-350,000 איש.<sup>25</sup> די אם 5% מהם ירתם לפעולות התנדבות לסוגיהם, כולל תמיכה בילד בודד בכיתה, הרי בפניו בתי הספר נפתח פוטנציאל של הון אנושי רחב היקף.

## קהילה טכנולוגית

רבות נכתב ואף נעשה בתחום זה תוך מעורבות עמוקה מאוד של השלטון המקומי. המלצות הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי - "מחר 98" שהוגשו לשרת החינוך דאז, שולמית אלוני, בשנת 1992, כללו המלצות בתחום הוראת המתמטיקה והמדעים. בתחום לימודי המדע והטכנולוגיה נאמר כי יש להביא לשילוב מלא ורצוף של הלימודים העיוניים וההתנסות המעבדתית ללא הפרדה מלאכותית בין השניים וכי "ייערך מבצע רחב היקף להחדרת השימוש במחשבים לכל מוסדות החינוך בכל הרמות ובכל המקצועות".<sup>26</sup> מערכת החינוך של ישראל עברה עליות ומורדות, מאז תחילת יישום דוח "מחר 98,



תוספות תקציב מחד גיסא וקיצוצי תקציב עמוקים מאידך גיסא, ולפיכך היא מצויה כיום בפער עמוק בין התכניות המקוריות לבין המציאות כשתים עשרה שנים לאחר צאתה לדרך של התכנית.

יש המשווים את פריצת הדרך של העידן הדיגיטלי כאמצעי טכנולוגי רב עוצמה אשר מעורר תקוות גדולות לצמצום פערים חברתיים עם התפקיד אותו מילאה מהפכת הדפוס של רוטנברג במאה החמש עשרה.<sup>27</sup> הפיכת הספר לאמצעי השכלה להמונים, בחמש מאות השנים האחרונות אפשרה קפיצת דרך בהפצת השכלה. מעמד דומה מיוחס כיום גם לטכנולוגית המידע והתקשורת החדשה. לפיכך, עיכובים בתחום הקניית אוריינות טכנולוגית גוזרת בורות ובודאי פערי הזדמנויות, לא רק בין אומות אלא גם בתוך החברה הישראלית.

בדרך כלל תקציבים ממשלתיים הם האמצעי העיקרי המאפשר תכנון לאומי בהפצת השימוש בטכנולוגית המחשב והאינטרנט. אך המציאות הקיימת מאפשרת אחת מן השתיים - להמתין ליוזמה ממשלתית שעלולה גם להתמהמה או לחילופין, לנקוט ביוזמות אותם מנהיגים נבחרים בציבור בשלטון המקומי. במצב זה, עלול לגדול אי השוויון מאחר וישובים מבוססים יותר, עשויים להותיר את הישובים החלשים מאחור ובכך להרחיב את הפערים ביניהם. אך המצוקה הקיימת, במרבית חלקי המערכת מחייבת ראשיתה של יוזמה מקומית בלא המתנה לזו המרכזית.

יצירת שיתופי פעולה עשויה להתחולל בסדרה של תחומים אשר חלקם אינו קשור בהכרח למשאבים כבדים. התקנת לוחות אלקטרוניים בכיתות, הקמת פורטל ולמידה וירטואלית לשם השתלמות מורים במתכונת המתבצעת כיום על ידי מט"ח למורים ולתלמידים, או תמיכה מקוונת לתלמידים, העברת מידע רלבנטי, ייעוץ מקצועי - אלו הן פעולות אשר חלקן נעשות כבר עתה, כדוגמת הפורטל הפועל בשירות מערכת החינוך בהרצליה. הן אינן קשורות בהשקעת משאבים כבדים אלא לעיתים בגיוס ידע ונכונות לקידום הנושא בין היתר גם בסיוע קהילת העסקים. בנסיבות אלה התארגנות על בסיס אזורי, תוך הכוונת העדפה לתמיכה באזורים חלשים יותר, עשויה להקל על ביצוע תכנית עבודה בתחום.

נושא מורכב יותר הוא מעבר להוראה ולמידה באמצעות מחשב. שדרוג ציוד קיים, הנחת תשתיות, פיתוח או חידוש לומדות רלבנטיות, הפעלת רשת אינטרנט חינוכית, כל אלה מחייב השקעות כבדות לא רק של תקציב אלא גם של משאבי ידע וזמן. כיום קיימת בקרב חלק מהקהילה העסקית תחושת מחויבות שאין עוד להותיר את החינוך לנפשו ויש לתרום לו. באופן מסורתי, קיים יחס חשדני מקרב אנשי חינוך כלפי קהילת העסקים, ובמקרים אחדים אף בצדק. היו מקרים שתרומה והתנדבות לשמה הפכו לשיווק מוצרים, סמוי או גלוי, בקרב ילדים ובני נוער. הדרך היחידה להתגבר על נושא זה היא או להימנע לחלוטין על הישענות על המערכת העסקית או לחילופין, להביא לחתימת אמנה וכללי אתיקה בהתאמה לחוק האוסר על פרסומת מסחרית לבני נוער ולקטינים והמסדירה את ההתגייסות תוך העדפת האזורים החלשים על פני חזקים.

כבר כיום קיימים שורה של גופים עסקיים הפועלים באופן פילנתרופי מובהק לקידום השימוש בטכנולוגית המחשב לשם למידה והוראה. בחלק מהמקרים קיימת השקעה של מיליוני שקלים בתשתיות של לומדות וכן החלטות לליווי של שניים או שלושה ישובים לשם קידום הנושא כולל בהשקעה במחשבים אישיים לתלמידים.<sup>28</sup> יתכן כי הפערים הכלכליים ההולכים ומחריפים מעוררים את הרצון לתרומה ונתינה לשם צמצום הפער הדיגיטלי בקרב צעירים ובני נוער. מצב זה, אף כי אינו ניתן להכללה, מבוסס על היכרות עם יוזמות נקודתיות. יש מקום לנסות יוזמה של השלטון המקומי כמכלול או של רשויות מקומיות בודדות, לחבור ולבנות שותפות עם הקהילה העסקית. ללא ספק תהיה זו אוטופיה לחשוב כי כל 252 הישובים בישראל ייהנו באופן שווה מתהליך זה, אם יתרחש, אך תחילתו של תהליך עשויה לסייע בעיצוב נורמה עתידית חדשה בין עולם העסקים לעולם החינוך בישראל, ובעקבות כך, אולי גם להביא את הממשלה לבניית מנגנוני פיצוי (או מימון) על מנת לצמצם פערים עם אלה המתקשים לגייס את קהילת העסקים המקומית. גם בנושא זה תפקיד מרכזי להנהגת השלטון המקומי - בתכנון וייזום המהלך.



## קהילה האקדמית

מסורת שיתוף הפעולה בין מוסדות להשכלה גבוהה ומוסדות חינוך כוללות דוגמאות רבות. כך לדוגמה, מכללת תל אביב-יפו מקיימת מיזם חינוכי התומך בתלמידי עירוני ז' בתל אביב. מכון ויצמן יזם סדרה של פעולות למען ישובים בישראל והאחרון שבהם היא תכנית "כתום" המיועדת לשינוי דפוסי ההוראה והלמידה ביבנה בעזרת מחשבים אישיים. אוניברסיטת בר-אילן יזמה תכניות לקידום הוראת המתמטיקה לכ-2000 תלמידים. מכללת ספיר התגיסה לקידום מערכת החינוך של העיר שדרות. דוגמאות ספורות אלה אינן אלא מקצת מן הפוטנציאל הקיים. מאז אמצע שנות התשעים נוספו למעלה משלושים מוסדות אקדמיים חדשים בישראל. מספר המוסדות הכולל הוא שישים ומספר אנשי הסגל בהם עומד על כ-8,000, כשמרביתם בעלי תואר שלישי. קהילה זו עסוקה, מטבע הדברים, בהתמודדות עם משימותיה וקשייה שלה. אך יש ביניהם אשר עשויים להתברר כשותפים בעלי עניין לבניית תכנית ארוכת טווח עם בתי ספר.

## אז מה החידוש?

קהילות היהודיות בעולם, המגזר השלישי, ארגוני מתנדבים לסוגיהם, פר"ח, מורות חיילות, מילואים בחינוך, קהילות עסקים, הורים, קהילות אקדמיות שהוזכרו - כל אלה הן קהילות פעילות בשדה החינוך שנים ארוכות, בתדירות, בהיקף ובעוצמה משתנה.

ההצעה העומדת על הפרק היא ליצור מהלך של "שותפות חדשה" עם "שחקנים ותיקים" בייזום ובאחריות השלטון המקומי. מבלי לבטל חלילה או להמעיט בחשיבותן של יוזמות קיימות, מציע "נייר העמדה" להעביר את מוקד היצירה לשם תמיכה ישירה בפעולות בתי הספר. תפיסת תכנון המגדירה את הצורך, את התוכן, את המועד אפשרית רק כאשר היא באה מתוך המוסד החינוכי עצמו. זהו למעשה אחד ממדדי ההישג של בתי ספר בעולם, לגייס תמיכה של קהילות במאמציהם להשגת היעדים החינוכיים. לפיכך מבקש המסמך להצביע הן על פוטנציאל ההון האנושי הגלום במגוון האפשרויות להתנדבות המנוצל כיום רק בחלקו, וכמעט אינו מורגש בפעולת בית הספר כארגון. הגדרת הצרכים של בית הספר חיוני שתעשה יחד עם הקהילה הרלבנטית, עם האנשים התורמים מזמנם, חלילה לא בלעדיהם. זוהי תפיסה המבקשת לעצב תרבות של שיתוף פעולה לטובת שניים - התורם והנתרם. גישה זו תאפשר להגדיר סטנדרטים השוואתיים של מחויבות הקהילה לחינוך. עומק ההתנדבות ואיכותה עשוי להוות אינדיקטור למערכת היחסים הנרקמת בין בתי הספר לקהילות.

אחת הסכנות הגדולות הרובצות לפתחה של תכנית זו היא תהליכי יישום. כל ארגון, ובודאי ארגוני חינוך, אינם מעוניינים להכניס לביתם אורח לא קרוא. לפיכך כל גישת תכנון מחייבת להתרחק מהאינסטינקט הטבעי והשגרתי כל כך של תכתיב חיצוני לבתי ספר של בעלי הסמכות בהיררכיה השלטונית. תפקיד הרשות המקומית הוא ליצור אוירה, תמיכה ועידוד לתרומה של קהילות - אל להן לאכוף על בתי ספר לקבל מתנדבים. בית ספר, במועד המתאים, בהקשר הראוי, מתוך הרכב בו הוא בוטח יותר יקבל את החלטות הרלבנטיות לו. אם רוצים ללכת מהר בתחום זה יש ללכת לאט. "ביצועים" בתחום זה עלול להתגלות כחרב פיפיות. לפיכך, יש לעצב אסטרטגיה עירונית יחד עם מנהלי בתי ספר, ארגוני מורים וגורמים אחרים רלבנטיים, ויש להותיר לבית ספר להחליט על העיתוי המתאים לו, גם אם יחליט להצטרף לתכנית שלוש שנים לאחר ההכרזה על ביצועה. בתי ספר התנסו בשנים האחרונות בתכנון וארגון של תכנית עבודה והם מיומנים יותר מכל גורם אחר בדרכי יישומה. יש להותיר למוסדות החינוך לקבוע את הקצב הרצוי להחדרת שינוי ולפיכך איפוק של מקבלי החלטות העירוניים עשוי לשרת טוב יותר ונכון יותר את התכלית אותה יבקשו לממש.

אך תפקיד הרשות המקומית החשוב מכולם הוא - להגדיר מחדש את המושג קהילה התורמת למערכת החינוך ולהביא לחתימת אמנה של שיתוף פעולה ארוך טווח וממוקד תוצאות.



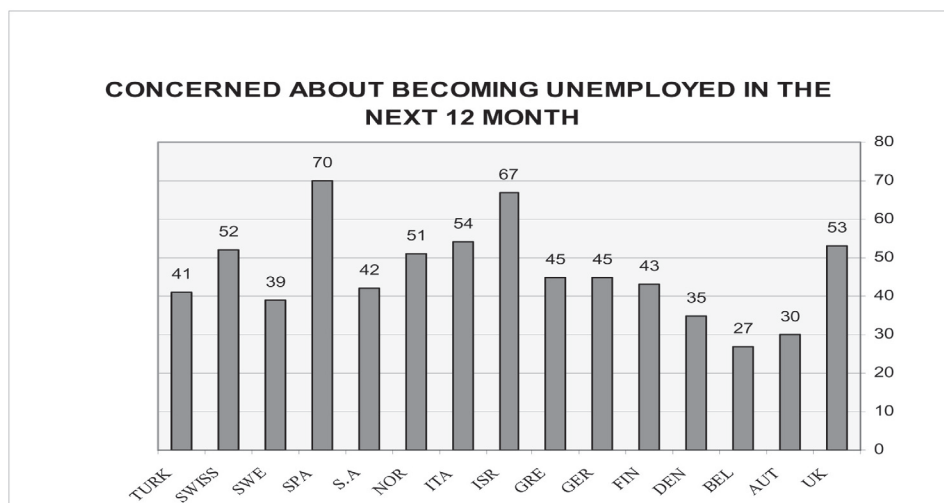
### ה. הצעה ב': למידה לאורך קריירה (Lifelong learning)<sup>29</sup>

תשומת לב מועטה ניתנת לסוגיה זו בישראל אף כי היא הולכת ומתפתחת במהירות רבה בעשור האחרון, בשורה של מדינות. נושא זה קשור למציאות הטורדת את מנוחתם של פרנסי ציבור בשלטון המקומי משום שהיא כרוכה בארבעה מושגי מפתח: תעסוקה, אבטלה, שכר והשכלה. מנהיגי הציבור בשלטון המקומי מצויים יותר מכל גורם אחר קרוב למצוקות תושביהם, והם העומדים בחזית המשברים הכרוכים במושגים אלה.

העת הנוכחית מאופיינת בחדירה מואצת של טכנולוגית חדשות תוך מעבר מהיר לכלכלה של ידע במקביל לגידול בתעשיות השירותים הכוללות את תחומי הכספים, הביטוח, נכסי דלא נידי, ממשל, סיעוד, התחבורה, התקשורת ומכירות. המציאות המתוארת מובילה לשני תהליכים מקבילים. מחד גיסא, גידול בביקושים להון אנושי בעל מיומנויות גבוהות, ומאידך גיסא, לגידול בהיקף האבטלה. נתוני האבטלה מצביעים על 20 מיליון מובטלים באירופה ו-30 מיליון מובטלים במדינות ה-OECD ואלה מסבירים, ולו במעט, את מקורות הדאגה של ממשלות בעולם המתועש ובעקבות כך ביישום רפורמות לקידום השכלה רלבנטית לעת הנוכחית. כמו כן מתרחבת ההבנה כי אין קשר הכרחי כיום בין התוצר הצומח, הייצוא המתרחב והיקף הסחר העולמי הגדל לבין הגידול בתעסוקה. תהליכי הייצור המשתכללים, האוטומציה והמיכון מיייתרים מספר גדל והולך של עובדים, זאת בתוספת לעובדה כי חברות גלובליות מחויבות פחות לכלכלה לאומית, והן מחפשות דרכים לצמצום עלויות השכר ולגידול ברווחים ולפיכך מעבירות את שדה פעולתן למדינות בהן קיים עודף כוח אדם זול יותר ולכך השלכה על מדינות בהן עלות העבודה גבוהה יחסית (שטראסר, 2003). בתהליכים המתוארים יש כדי להסביר, ולו באופן חלקי, את הפערים ברמות השכר והחיים בין חלקים שונים בחברה.

הטכנולוגיות החדשות גוררות בעקבותיהן תהליכים נוספים. מקצועות נעלמים ותחומים חדשים מפציעים, ואילו העובד, מוצא כי מקום עבודתו אינו יציב והוא נאלץ להחליף מקומות עבודה בתדירות גדלה. מציאות מתוארת זו מוכרת לממשלות רבות והתשובה המתגבשת בשורה של מדינות מזוהה עם מבנה פעולתה המשתנה של מערכת החינוך וההשכלה המבקשת להתאים עצמה, בין היתר, גם לשוק העבודה המשתנה.

אחד הביטויים לשינויים המהירים קשור באבדן הביטחון התעסוקתי. כך לדוגמה, חברת Manpower מפרסמת אינדקס שנתי הנקרא Career Confidence Index. על פי המדד שפורסם בנובמבר 2005, והקיף עובדים ב-18 מדינות, רמת הביטחון התעסוקתי מגיע ל-54.6% במוצע. בניתוח נתוני סקר אחר, מופיעים הנתונים השופכים מעט אור על הבעיה הבין-לאומית והכוללים גם את מדינת ישראל:



Source: Manpower (2005): *What makes a great employers?* p.3



מגמות חוסר הביטחון התעסוקתי יחד עם ביקושים גדלים להון אנושי בעל מיומנויות שונות מניעים גישה חדשה הבאה לידי ביטוי במתן משמעות חדשה למושג השכלה - כלמידה לכל אורך הקריירה המקצועית של העובד. התודעה ההולכת וגוברת במערכות חינוך, כי השינויים המהירים בשוק העבודה, היווצרותם של תחומי ידע חדשים והיעלמותם של אחרים, משמעותם היא כי צבירת ידע והשכלה הוא - going process - ולמעשה תהליך שיש לו התחלה ואין לו סוף. משמעות עניין זה כי עובד, גם אם סיים תואר אקדמי ולו גם שלישי, ימצא לא רלבנטי לשוק העבודה אם לא ישקוד על תהליכי למידה והכשרה לאורך הקריירה כולה ולמעשה כל עוד הוא מצוי בשוק העבודה. משמעות עניין זה היא מהותית לתפיסת התפקיד של מבנה מערכות חינוך והשכלה. למעשה אומרת תפיסה זו כי מאחר ותהליך הלימוד אינו מסתיים לעולם, מטשטשת ההבחנה בין לומד בהיותו בבית ספר לבין לומד בהיותו במקום עבודה, ובפועל דמיון רב ביניהם. כל עוד מבקש העובד, ובכל תפקיד, להיות רלבנטי לשוק העבודה, הוא נדרש ללמוד לאורך כל מעגלי הקריירה שלו. למגמות המסתמנות בתחום התעסוקה השלכה ישירה על התפתחות מערכות השכלה המיועדות ל- Lifelong learning כדלהן:<sup>30</sup>

- המדד הבינ-לאומי של ביטחון בתעסוקה עומד על 54.6% בשנת 2005.<sup>31</sup>
- בישראל עומד מדד זה על 32%.
- כ- 50% מכוח העבודה בעולם יהיה בשנת 2013 בהודו וסין.
- עד 2013 צפויה תוספת של 400 מיליון מקומות עבודה
- רק 5% ממקומות עבודה אלה יוספו במדינות המתועשות
- מרכיב השכלה ואיכותה נתפס כאמצעי מרכזי להתמודדות של "בריחת מקומות עבודה" במדינות ה-OECD (שטראסר, 2003).

לתחזיות אלה השפעה רחבת היקף על תכניות ה- Lifelong learning במדינות המתועשות. שיעור הלומדים בתכניות אלו עשוי להגיע במדינות אחדות לשיעור של כ- 20% בעשור הקרוב מסך כל גילאי 25-65, וזאת במטרה לשמור על מקומות העבודה הקיימים ולייצר אף חדשים.<sup>32</sup> שינויים אלה באים לידי ביטוי בתהליכי חקיקה, תמריצים ממשלתיים ויצירת שיתופי פעולה (קונסורציומים) להם שותפים השלטון המקומי, ארגונים עסקיים, מוסדות להשכלה וממשלות. דפוסי הפעולה אינם אחדים ואינם סטנדרטים. גמישות הפעולה של מוסדות אלה יחד עם תשתיות הכשרה, אימון והשכלה מתקדמות ואיכותיות, גישות מודולאריות ושאינן מודולאריות מאפיינות את המתפתח במדינות רבות בעולם המתועש. כך לדוגמה, אחד משלושת יסודות הרפורמה בחינוך של יפן בראשית שנות התשעים הוביל לשינוי מבני שתכליתו היה להקים תשתית ל- Lifelong learning.<sup>33</sup> בשנת 2001 אושרו בארצות הברית חוקי חינוך כאשר אחד מיסודות החוק הנקרא No Child left behind נועד בין היתר גם לקדם את הלמידה לאורך קריירה. שינויים דומים מתחוללים בשנים אלה באירופה בעקבות החתימה של החברות במועצת אירופה על אמנת ליסבון (משנת 2000).<sup>34</sup> האמנה אשר ביקשה לקדם אף היא את השינויים המהירים במבנה שוק התעסוקה הגדירה את המושג "למידה לאורך קריירה" (LLL) כפעולה המתבצעת לאורך החיים במטרה לשפר את הידע, המיומנויות ואת הכישורים של היחיד, האזרח, חברה ו/או המועסק במשק.<sup>35</sup>

### הגדרת הבעיה בישראל

- תחום הלמידה לאורך קריירה (LLL) מבוסס על שלושה מרכיבים עיקריים והם:
- הכשרה פנים ארגונית.
  - מערכת ציבורית ופרטית של השכלה והכשרה.
  - קרנות השתלמות של עובדים.
- אף כי ידוע כי ארגונים שונים, ציבוריים ופרטיים, מקיימים הכשרה פנים ארגונית, אין נתונים על היקפה והשיטתיות שלה. שתי תכניות בולטות בפעילותן במערכת הציבורית והן:



- האגף לחינוך מבוגרים במשרד החינוך
- האגף להכשרה מקצועית במשרד העבודה

בעוד משרד החינוך מתרכז בעיקר בהקניה של השכלת יסוד ועד חינוך תיכון לאוכלוסייה הבוגרת, תכנית ששורשיה הם במפעל "ביעור הבערות" עוד מראשית שנות השישים, האגף להכשרה מקצועית עוסק בהסבות מקצועיות של אלה המצויים בדרך כלל מחוץ למעגל העבודה. שתי תכניות בולטות אלה, גם אם מוסיפים להן יוזמות ציבוריות נוספות כגון אלה היזומות על ידי נציבות שירות המדינה, השלטון המקומי או זו של מערכת הביטחון, רחוקות מלהוות מדיניות ממשלתית המכוונת את עצמה לסטנדרטים בין-לאומיים בדומה לאלה המתפתח במדינות המתועשות.<sup>36</sup>

כאן עשוי לבוא לידי ביטוי תפקידו ומקומו של השלטון המקומי. אף כי היוזמות המתוארות הן בדרך כלל ממשלתיות או של ארגונים עסקיים או ציבוריים אחרים, יש מקום לבחון נטילת היוזמה והתנעת תהליך על ידי השלטון המקומי במטרה לעודד שיתופי פעולה לפיתוח מרכזים של LLL (למידה לאורך קריירה). שיתופי פעולה אלה עשויים להניב מבנים ארגוניים להם שותפים מוסדות אקדמיים, ארגונים עסקיים, גופים ציבוריים בתחום ההשכלה ועוד. גישות ניהול וארגון גמישות עשויות לגלות גם את הפוטנציאל הגלום, למשל, ב"מרכזי הפיס למדעים ואמנויות" כאחת מזירות הפעולה הראויות לשימוש כמרכזי השכלה לאורך קריירה. אין צורך כי כל רשות מקומית תפתח מרכז עצמאי, ניתן להקים זאת כמרכזים אזוריים ועל בסיס תשתיות קיימות כגון אלה הקיימות במוסדות להשכלה גבוהה.

לימוד והכרת הנושא בהיבטו הבין-לאומי מלמד כי הבעיה אינה דווקא בצד המימון אלא בצד המדיניות.<sup>37</sup> ישראל נעדרת השקפה מקיפה בדומה לזו שהתפתחה בשנים האחרונות באירופה, במזרח הרחוק או בצפון אמריקה. נייר עמדה זה קורא לשלטון המקומי להניף את דגל ולהניע את ביצוע המדיניות בתחום הלמידה לאורך קריירה.<sup>38</sup>

## 1. סיכום והמלצות

צמצום פערים בחינוך היה תמיד נושא קשה לגיוס משאבים ולביצוע אפקטיבי. על אף זאת, הצליחו רשויות מקומיות רבות לצמצם פערים באמצעות תכניות טיפוח ורווחה חינוכית, באמצעות הארכת יום הלימודים או החלת החינוך גם על גילאי 3 או בהגדלת שיעורי הזכאות לתעודת בגרות. "נייר העמדה" המובא בפני הקורא מבקש להדגיש שאין להחליף ישן בפני חדש. חלק מהתכניות הקיימות הן בעלות ערך ניכר לצמצום פערים חברתיים, יש בהם שפתחו שערים עבור אלפים ועדות לכך היא התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה לרבע מיליון סטודנטים שלא הייתה יכולה להתרחש, בישובים ערבים כביהודים, ללא המאמצים שעשו מערכות החינוך המקומיות בקידום הזכאות לתעודת בגרות.

יחד עם זאת מבקש נייר העמדה להסב את תשומת הלב לשני היבטים חדשים יחסים בעולם החינוך כפי שניתן להתבונן במדיניות ההולכת ומתגבשת במדינות אחדות. ההיבט האחד, הוא למגמה ההולכת ומתחזקת הקוראת להתגייסות הקהילה לגווניה לצד בית הספר במשימותיו המורכבות. ההיבט האחר מבקש להתבונן במציאות ההולכת ומאיימת על שורה של מדינות בהן חדרה ההכרה כי ללא רכישת השכלה לאורך כל הקריירה המקצועית של האדם הבוגר, הפרט עלול למצוא עצמו לא רלבנטי עוד למקומות העבודה ההולכים ומשתנים במהירות רבה. כל אלה הם תפקידים של ממשלות, אך לא נפקד מקומו של השלטון המקומי. לפיכך מוצע להנהגת השלטון המקומי לבחון את הנפת הדגלים בתחומים המוצעים, להם עשויה להיות תרומה משמעותית בשיפור איכות החינוך וההשכלה של תושביהם.



## מקורות והערות:

- <sup>1</sup> מבוסס על עבודת המחקר של וולנסקי, ע., וניסן, ל. (2006): הצעת מדיניות והתחדשות להשכלה השלישית בישראל (דו"ח מחקר, טרם פורסם).
- <sup>2</sup> מיליארד וחצי ש"ח הוחזרו לשלטון המקומי במסגרת תכנית הבראה לרשויות מקומיות במשבר כלכלי חמור.
- <sup>3</sup> מבחני שנות השישים נערכו לאחר קליטה של מיליון ומאתיים אלף עולים בעיקר ממדינות מצוקה בשנות החמישים. בשנת 1999 הצטרפו לראשונה למדגם המבחנים הבין-לאומיים תלמידים מהמגזר החרדי והמגזר הערבי. סוגיות קליטת עלייה, שאינה ברת השוואה למדיניות הגירה של אף מדינה במדינות ההשוואה הבין-לאומית, והפערים במבנה תכנית הלימודים בין המגזרים תורמים חלק מהסבר למשבר ההישגים.
- <sup>4</sup> וולנסקי, ע. (2005): אקדמיה בסביבה משתנה - מדיניות מערכת ההשכלה הגבוהה של ישראל 2004-1952, הקיבוץ המאוחד ומוסד שמואל נאמן.
- <sup>5</sup> וולנסקי, ע. (2005): 'איך לנפץ את תקרות הזכוכית' - סוגיות נבחרות במדיניות החינוך מתוך רוזנטל, ר. (עורך): שורש הדברים - עיון מחודש בשאלות עם וחברה, עמ' 343.
- <sup>6</sup> משרד החינוך, התרבות והספורט (2001): המשך המעבר לניהול עצמי בשנת הלימודים תשס"ב, עמ' 8-12.
- <sup>7</sup> השנתון הסטטיסטי לישראל (2005), עמ' 311 (הנתונים בשנתון מתייחסים לתשס"ד).
- <sup>8</sup> ibid
- <sup>9</sup> ממצאי עבודת המחקר הוגשו לשרת החינוך ולמנהלת הכללת של המשרד בשנת 2003 אך אלה לא נדונו כלל.
- <sup>10</sup> ועדת מקנזי הגישה את המלצותיה לממשלה בשנת 2004. בין יתר המלצותיה היא בכיתות א-ג יהיו עד 17 תלמידים; בכיתות ד-ו עד 20 תלמידים; בכיתות ז-ט עד 23 תלמידים ובכיתות י-יב עד 26 תלמידים.
- <sup>11</sup> ראה סעיף 5.17 <http://www.dfes.gov.uk/volunteering/pdfs/Meeting>
- <sup>12</sup> שם, סעיף 5.21
- <sup>13</sup> <http://education.gov.ab.ca/educationsystem/SchCouncilEff.pdf> (עמ' 19).
- <sup>14</sup> שם, עמ' 41. אחד הביטויים המפותחים יותר באלברטה הוא מעורבות הורים בהערכה הישגי ילדיהם.
- <sup>15</sup> שם, עמ' 48.
- <sup>16</sup> מופיע אצל פולן עמ' 73 - לבדוק במקור.
- <sup>17</sup> Cheng, Kai-ming (2004): Questioning Education – Learning and Society in a Post-Industrial Era, Inaugural Professorial Lecture, University of Hong Kong, p.21.
- <sup>18</sup> נתוני משרד החינוך. סך הכול התקבלו למוסדות כ- 4500 סטודנטים אך מרביתם בתחומים כגון: חינוך מיוחד, אמנויות, תחומי הטיפול לסוגיהם וחינוך גופני. במקביל לכך, חל גידול בביקושים להסבת אקדמיים להוראה.
- <sup>19</sup> זהו כינוי שניתן לשמו של בית הספר בו נערך המחקר.
- <sup>20</sup> וולנסקי, ע. (2005): המושג אחריות ופשרו בעבודת המורים של בית ספר "תדמור", מט"ח.
- <sup>21</sup> עיריית תל-אביב חתומה על הסכם שיתוף פעולה עם ארגון בתי הספר היהודיים בלוס-אנג'לס. ניתן להעיד על תרומה משנית או ישירה לחלק מבתי הספר, בעקבות תכנית זו.
- <sup>22</sup> אדלר, ש., ותמיר, א. (200): מעורבות הורים בבית ספר פנימייתי - פרויקט אמ"ת חברותאי מתוך צדקיהוש, ופלד, מ. (עורכים) חינוך באלף השלישי - זמזמות בחינוך, בהוראה ובמנהל, בית ברל, עמ' 260.
- <sup>23</sup> שם, עמ' 263.
- <sup>24</sup> שם
- <sup>25</sup> השנתון הסטטיסטי לישראל, 2005, עמ' 462.
- <sup>26</sup> "מח"ר 98" - דו"ח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי (1992), עמ' 11.
- <sup>27</sup> אליאב-פלדון, מ. (2000): מהפכת הדפוס, אוניברסיטה משודרת.
- <sup>28</sup> עיתון הארץ דיווח בהרחבה על נושא זה בחודש פברואר 2006.
- <sup>29</sup> מבוסס על עבודת המחקר של וולנסקי, ע., וניסן, ל. (2006): הצעת מדיניות והתחדשות להשכלה השלישית בישראל (דו"ח מחקר, טרם פורסם).
- <sup>30</sup> Manpower, Research Center: Career Confidence Index, November 2005; What makes a great employer? (2005).
- <sup>31</sup> המדידה של משתנה בין לאומי זה בוצעה לראשונה בשנת 2003 ומאז היא נמדדת אחת לחצי שנה באמצעות מדגמים אקראיים בכ- 20 מדינות המוגדרות כמתועשות.
- <sup>32</sup> [http://www.bmbf.de/pub/indicators\\_and\\_benchmarks.pdf](http://www.bmbf.de/pub/indicators_and_benchmarks.pdf)



- <sup>33</sup> Kumiko Fujimura-Fanselow (1997): Japan, in Postiglione, G.,A. and Mak.,Grace.,C.,L. Asain Higher Education, Greenwood, London, p.151
- <sup>34</sup> For example see the website of: Lifelong learning.dfee.gov.uk/ or europa.eu.int/comm./education/policies and Dream Core – Institute of Nationwide Information Technology Training for Specialists International Incubation Center, Softopia Japan, Ogaki City, Gifu
- <sup>35</sup> See website: europa.eu.int/comm./education/policies

<sup>36</sup> במשק האזרחי בלבד מועסקים 2,750,000 איש.

<sup>37</sup> המסמך הנוכחי לא נכנס לניתוח מקורות התקציב. במסמך אחר שהוכן על ידי כותב מסמך זה יחד עם ניסן לימור מוצג ניתוח רחב ומקיף למקורות התקציב הראויים לבחינה עם גורמים ממשלתיים ועסקיים לנושא זה.

<sup>38</sup> לדוגמה, מדינת אלברטה בקנדה אישרה בשנת 2004 תכנית רפורמה בחינוך הכוללת תכנית התפתחות שנתית לכל מורה.

### מקורות:

יעקובסון,ד. (2005): 'לבנות מחדש את מחזור החיים - על השכלה, עבודה ופרישה מתוך רוזנטל,ר. (עורך) שורש הדברים- עיון מחדש בשאלות עם וחברה, כתר, ירושלים, ע 229-241.



**ועידת השלטון המקומי ה-11**  
של ביה"ס לממשל ולמדיניות באוניברסיטת תל-אביב

**פאנל בנושא:**

השלטון המקומי  
וצמצום הפערים בחינוך

---

**31 במאי 2006**



**אוניברסיטת תל-אביב**  
בית-הספר לממשל ולמדיניות





## דבר ראש בית הספר לממשל ולמדיניות פרופ' יוסי שיין

בית הספר לממשל ולמדיניות עוסק בתחומים רבים ומגוונים של איכות השלטון בישראל, של הקשר בין האזרח לממשלה, נושאים של דמוקרטיה, בנושאים הקשורים למנהל ציבורי ובנושאים שקשורים לביטחון לאומי, לדיפלומטיה. באחרונה החלטנו ליטול את היוזמה, בשיתוף עם בית הספר לחינוך באוניברסיטה, ברשותו של פרופ' נבו, ועם הצטרפותו של ד"ר עמי וולנסקי, שהיה המדען הראשי של משרד החינוך, על מנת לנסות לטפל גם בנושאי חינוך מבחינה של מדיניות. אנחנו מקווים שהפאנל הזה הוא אחד הצעדים לקראת פיתוח תוכנית ומרכז לעיסוק במדיניות החינוך בישראל.

היום הוא יום חג בשבילנו לא רק בגלל הפאנל הזה והפאנלים האחרים. אנחנו שמחים שאחת משלנו, ידידה, חברה ופרופסור באוניברסיטת תל אביב, היא עכשיו שרת החינוך של ישראל, ואנחנו מקדמים אותה בברכה. אני מכיר את יולי כבר עשרות שנים, וידוע שזאת הייתה משאת נפשה שנים רבות, וכשמישהו משיג את משאת נפשו זו חגיגה גדולה וחלום גדול. והאתגר כמו החלום הוא גדול מאוד. ויולי יודעת זאת.

אבל אנחנו כאן באמת כדי לשתף פעולה, לתת תמיכה, להיות בסיס מחקרי, בסיס רעיוני, ולסייע בכל מה שניתן, כי מערכת החינוך בישראל, יודעים כולם, לא רק בהשכלה הגבוהה אצלנו כאן אלא בכל הרבדים שלה, זקוקה למנהיג או למנהיגות חדשה, במקרה הנוכחי מנהיגה חדשה, ואנחנו מאחלים ליולי את כל ההצלחה שבעולם.

אני מזמין את פרופ' דוד נבו, יו"ר הפאנל, ואת שאר החברים לשולחן.

## פרופיל המשתתפים

### תמיר יולי, שרת החינוך



פרופ' יולי תמיר מכהנת כשרת החינוך בממשלה הנוכחית מטעם מפלגת העבודה וכיהנה כשרה לקליטת עלייה בממשלה ה-28 (1999). פרופ' תמיר היתה בעבר יו"ר האגודה לזכויות האזרח (1998-1999), חברת הנהלת קרן ירושלים (1998-1999), חברת הנהלת המכון הישראלי לדמוקרטיה (1995-1999), וממייסדי "שלום עכשיו". היום חברה פרופ' תמיר בשדולת הנשים. תמיר היא בוגרת Ph.D בפילוסופיה פוליטית מאוניברסיטת אוקספורד (1989), שימשה כעמיתת מחקר של אוניברסיטת פרינסטון (1993-1994), של המכון לאתיקה של המקצועות באוניברסיטת הרווארד (1994-1995), ושל מכון מחקר שלום הרטמן (1996-1999), ופרסמה וערכה מאמרים בנושאים כמו חינוך, ליברליות, לאומיות ופמיניזם.

### עמי וולנסקי, ביה"ס לחינוך אוניברסיטת תל-אביב



ד"ר עמי וולנסקי הנו מורה מן החוץ בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל-אביב משנת 1991. עד סוף שנת 2003 שימש כסגן המנהל הכללי של משרד החינוך לתכנון ולהערכה והיה יועצם להשכלה גבוהה של ארבעה שרי חינוך. תחומי התמחותו של ד"ר וולנסקי: ביזור ומרכז של מערכות חינוך; מדיניות חינוך והשכלה גבוהה; מנהיגות וניהול של בתי ספר. ד"ר וולנסקי הוא מחברם של ספרים ופרסם מאמרים רבים.

עבודת המחקר בגינה זכה למלגת גולדמן קשורה בסקירת מחקר של הקשר הקיים בין כלכלת הידע החדשה לבין רפורמות בחינוך. דאגתן של ממשלות רבות לשינויים במבנה התעסוקה במשק, לגידול בהיקף האבטלה ותחזיות הביקושים להון אנושי בעל מיומנויות מורכבות יותר המסוגלות לשרת את מבנה המשקים המשתנה, הניע ממשלות לביצוע רפורמות בחינוך. המחקר אמור לעמוד על התכנים והמגמות של רפורמות בשורה של מדינות נבחרות, במאמציהן להכין את בוגרי מערכת החינוך לדרישות החדשות של שוק העבודה המשתנה במהירות.

### גרמן יעל, ראש עיריית הרצליה



יעל גרמן מכהנת כראש עיריית הרצליה מאז שנת 2003 בקדנציה שנייה. גרמן משמשת גם כיו"ר ועדת החינוך במרכז לשלטון מקומי וכמרכזת מאבק הרשויות המקומיות באנטנות הסלולריות. בעבר כיהנה גרמן כיו"ר חברת התיירות הרצליה, כיו"ר החברה לפיתוח הרצליה, כיו"ר אגודת הספורט "בני הרצליה וכיו"ר בית ההורים "שלום כספיי". בין פעילויותיה הקימה וניהלה גרמן את פרויקט "תהילה" - בית הספר להשכלת מבוגרים בהרצליה, והיתה חברת הנהלה של מגן דוד אדום, חברת הנהלה ברשות העתיקות, וחברה במועצת הנשים ליד ראש העיר הרצליה. גרמן היא בעלת הסמכה להוראת אנגלית ולחינוך מבוגרים מסמינר הקיבוצים, בעלת תואר ראשון בהיסטוריה כללית ודיפלומה בלימודי מנהיגות מבית הספר לממשל בהארורד, ארה"ב.



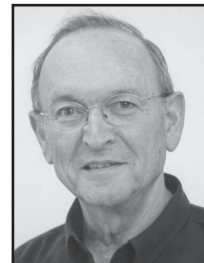
### **אלון שוסטר, ראש המועצה האזורית שער הנגב**

אלון שוסטר הוא ראש המועצה האיזורית שער הנגב משנת 2002, יליד מפלסים וחבר הקבוץ שעל גבול רצועת עזה. סא"ל (מיל) ביחידה מובחרת. בעל תואר ראשון במתמטיקה ומדעי המחשב. מורה, מחנך וסגן מנהל תיכון "שער הנגב". כמזכיר הקבוץ הוביל את חילוץ הישוב ממשבר בשנות ה-90 והיה חלוץ מקימי שכונה קהילתית בקבוץ. המועצה האיזורית מצטיינת באיזון כלכלי ובשירותי חינוך ורווחה מעולים, למרות קשיי התקציב והאיום הבטחוני המתמשך.



### **נבו דוד, ראש בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב**

פרופ' דוד נבו הוא ראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב. פרופ' נבו הוא מומחה בעל מוניטין בין לאומי בתחום ההערכה בחינוך, עם דגש מיוחד על הערכה של בתי ספר, פרויקטים חינוכיים ומערכות חינוך מקומיות וכלל ארציות. בשנים האחרונות עוסק פרופ' נבו בפיתוח הנושא של "הערכת דיאלוג" המנסה לשלב הערכה פנימית וחיצונית בהערכת בתי ספר ומערכות חינוך. פרופ' נבו פרסם עשרות מאמרים בכתבי עת מדעיים, חיבר וערך עשרה ספרים באנגלית ובעברית, ערך את כתב העת, Studies in Educational Evaluatio, שיוצא לאור באוקספורד. בשנים 2002-2003 שימש כמדען ראשי של משרד החינוך.





## פרופ' דוד נבו, יו"ר:

ברוכים הבאים לפאנל בנושא "השלטון המקומי וצמצום הפערים בחינוך". לנו, לפאנל הזה, יש המשימה הקשה לשמור אתכם ערניים בשעות שבין שתיים לארבע. בחברות מסוימות זה "שלאף שטונדה", באחרות זה "סייסטה", ואצלנו לאות אחרי ארוחת צהריים. לצורך זה גייסנו פאנל מצוין, שאני בטוח שיעמוד במשימה. הפאנל משתנה כל הזמן, כך שחלק מהאנשים אני כבר לא מכיר, כי היה מאמץ של עד הרגע האחרון לנסות למצוא אנשים אחרים. יש לנו ראשי רשויות, יש לנו יו"ר ועדת החינוך של השלטון המקומי, ובראש כולנו שרת החינוך, פרופ' יולי תמיר.

נשמע את דבריה של שרת החינוך, אחריה נשמע הצגה של נייר העמדה שהכין ד"ר עמי וולנסקי, ואחריו נשמע תגובות של חברי הפאנל האחרים, בתקווה שיישאר זמן לתגובות הקהל.

לשלטון המקומי יש תפקיד חשוב מאוד בחינוך במדינות רבות בעולם, ובשנים האחרונות גם אצלנו. ההליכה לכיוון תפקידו הגובר של השלטון המקומי בחינוך הגיעה לשיא מסוים בדוח ועדת דברת, אם כי שם הוא גם היה מקור לאחת הבעיות המרכזיות שהשפיעו על יישומו, או אי-יישומו של הדוח הזה.

אמנם נושא הפאנל הוא תפקיד השלטון המקומי בסגירת פערים, אבל נסטה מהעניין הזה גם לדברים אחרים.

פרופ' יולי תמיר, שרת החינוך, היא בשר מבשרנו כאן באוניברסיטת תל אביב, חברת סגל בחוג לפילוסופיה ובבית הספר לחינוך מאז 1988. בשנים האחרונות, עם כניסתה לתחום הפוליטי, הייתה פעילה פחות באוניברסיטה, ועכשיו, עם כניסתה לתפקיד שרת החינוך, ביקשה להתפטר מהאוניברסיטה כדי לא ליצור חשש של ניגוד אינטרסים בתוקף היותה ראש המל"ג [המועצה להשכלה גבוהה].

פרופ' יולי תמיר היא חידוש גדול למשרד החינוך. יש יוכוח אם שר החינוך או אם שר בכלל, צריך להבין בתחום עיסוקו של המשרד שעליו הוא מופקד. זה בולט בביטחון, באוצר, במשפטים, בבריאות וכיו"ב. יולי מכניסה חידוש לחינוך משום היא מבינה בחינוך. והיא מבינה בחינוך בתחום החשוב שבו כדאי ששר יבין. כעוסקת בפילוסופיה של החינוך, היא עוסקת במהות החינוך, במטרות החינוך, ביעדי החינוך, בהצדקה שיש לקיומו של החינוך. היא תצטרך בוודאי את עזרתם של מומחים בשיטות, במתודולוגיות, באמצעים, בדרכי פעולה, בשיטות ניהול. וכך יאה. כי זאת הדרך שצריכה להיות, שיעדים וכוונות יובילו לבחירת האמצעים המתאימים, ולא כפי שקרה במחוזותינו, ולא מזמן, שהכיוון הוא הפוך – האמצעים והשיטות הופכים ליעדי החינוך או מכתבים אותם. אני בטוח שזה לא יהיה המצב בקדנציה החדשה של שרת החינוך, ובה יעדים ומטרות והחזון של החינוך יובילו את האמצעים והדרכים המתאימות להשגתם.

## פרופ' יולי תמיר, שרת החינוך:

צהריים טובים. אני כרגיל שמחה להיות באוניברסיטת תל אביב, שעדיין למרות שהתפטרתי אני מרגישה בה בבית. בדברי הקצרים אדבר על שלושה נושאים העומדים על סדר יומי בעקבות הבקשה של ראש הממשלה שאני אציג בפניו תוכנית שתאפשר לו, אם יקבל אותה, לעשות גם מהלך תכנוני, וכמובן תקציבי, שיאפשר להעלות את מערכת החינוך על מסלול חדש.

נדמה לי שלאנשים היושבים כאן באולם, שאת חלקם הגדול אני מכירה, וחלקם הגדול באים מהרמה המוניציפאלית, אין צורך להכביר מילים על מנת להסביר מהו המצב שמערכת החינוך נמצאת בו היום. לכן אומר רק בקצרה מאוד, שקיבלתי לידי מערכת שסבלה משתי טראומות קשות.

הטראומה הראשונה הייתה אפשר לומר טראומה רגשית, אנושית. מצאתי מערכת שעברה תקופה לא קלה של עימותים ויוכוחים פנימיים, שכמעט נטרלו את יכולת הפעולה שלה. נדמה לי שכל אחד כאן, בין אם הוא ראש עיר ובין אם הוא עוסק בפעולה ציבורית אחרת, יודע ששינויים במערכות גדולות – ומערכת החינוך היא אחת המערכות הגדולות בארץ – חייבים להיעשות על פי שני קווי מתאר. קודם כל צריך לעשות שינוי כזה בצורה הדרגתית. אין לי אשליה שגם אני, אם אעבוד נכון



ואעשה את הדבר הראוי, אוכל לשנות את המערכת ולעשות בה שינוי רדיקלי בטווח זמן קצר. מערכות כמו מערכת החינוך לא יכולות לעבור שינויים דרמטיים בפרק זמן מאוד קצר. הדבר השני הוא, שאם רוצים ששינויים כאלה אכן יתרחשו, צריך לעשות אותם עם אנשי המערכת, בתהליך הטמעה נכון. אחת הבעיות של מערכת החינוך הישראלית, המאפיינת את המערכת הפוליטית שלנו בכלל, היא החילופים המהירים של שרים ומנכ"לים, וכתוצאה מכך, שר הולך ושר בא, רפורמה הולכת ורפורמה באה, והמערכת נותרת מבולבלת עם מעט מאוד יכולת לעמוד על שלה, ובסופו של דבר אנחנו לא רואים את השינוי המיוחל. לכן אני רואה כדבר מאוד חשוב את העבודה עם המערכת. והמערכת שלי מתחילה במשרד החינוך, שמשום מה פסחו עליו בשנים האחרונות ולא נתנו לו את המקום הראוי. זהו משרד מקצועי, שיש בו אנשים שמכירים את התחום, וצריך לעבוד איתם ולהיוועץ בהם. המעגל השני הוא המעגל המוניציפאלי, ותכף אני אדבר עליו, כי הרמה המוניציפאלית היא בעצם הרמה שבה מתבצע המעשה החינוכי. והמעגל השלישי הוא המורים והמנהלים. ולא קל – אני אומרת את זה גם לכם וגם לעצמי – לא קל להגיע למערכת של הידברות מורכבת כל כך, כשברקע יושב השותף הסמוי, אבל החשוב של כולנו, משרד האוצר.

אני אומרת בגלוי ובכנות, שאני רואה בעין ביקורתית מאוד, אם לומר את זה בעדינות, את העובדה שבשנים האחרונות משרד האוצר לא רק מנסה לסייע למשרד החינוך לעשות רפורמה ולתקצב אותה, אלא מנסה לעשות רפורמה עבור משרד החינוך. אני חושבת שזה לא נכון פדגוגית ולא נכון מנהלית. דרך אגב, לא רק בתחום החינוך, נדמה לי ששרים אחרים חשים תחושה דומה, אבל ענייננו בחינוך היום, ולכן אדבר עליו. לא מקובל עלי – אמרתי את זה גם לאוצר בימים האחרונים – שמשרד האוצר, כמו שהוא קורא לזה: "בוחר יוזמות חינוכיות". הכוונה שהוא מתקצב את מה שהוא בוחר, ולא מתקצב את מה שהוא לא בוחר, ואחר כך מודיע שמה שהוא תקצב הצליח, והשני כשל. שיטת הניסוי, יש פה כמה מומחים במדידה והערכה, ואיך עושים ניסויים בחינוך, הניסוי הזה לא נראה לי, לא הוגן ולא לגיטימי.

אנחנו יוצאים עכשיו למסלול לא פשוט, גם לא קצר. ובכל זאת נדמה לי שבהקשר של הקשר שבין משרד החינוך ובין השלטון המקומי כדאי לומר כמה דברים, ולקשור את זה גם לנושא שדובר בו פה, של פערים חברתיים. כשאנחנו מסתכלים על מערכת החינוך הישראלית ושואלים, מה הבעיה הכי קשה? לכל אחד יש תשובה אחרת. התשובה שלי: מערכת החינוך הישראלית היא משכפלת את המצב החברתי ולא משנה אותו. למה הכוונה? כאשר מסתכלים מה המנבא המובהק ביותר סטטיסטית להצלחה של ילד במערכת החינוך, מגיעים לשלושה מנבאים שכולם לא קשורים בילד עצמו. וזו בשורה רעה מאוד לילדים. מדובר על השכלת ההורים – קודם כל השכלת האם ואחר כך השכלת האב, מספר הילדים במשפחה והכנסת המשפחה, או למעשה האשכול הסוציו-אקונומי שהילד גר בו.

זה אומר שמערכת החינוך לא מצליחה לעשות מהלך של צמצום פערים. למעשה, אם תסתכלו על נתונים בן דור לדור, הפערים דווקא גדלים במהלך השנים. אלו אחד הדברים המשמחים פחות שגם לא מדברים עליהם. למשל, בדורות של מהגרים. תמיד השתבחנו בקליטת עלייה ואמרנו שאנחנו יודעים איך לצמצם את הפער מדור לדור, אבל הנתונים הסטטיסטיים לא מאשרים את זה. הפערים לרוב נשארים קבועים, ולרוע המזל לפעמים גם גדלים. לכן מערכת החינוך לא מצליחה לנתק את הקשר שבין מוצא ובין השכלה. זה אומר שההתערבות החינוכית שלנו לא אפקטיבית, ושהדיבור המאוד ממוקד לאורך שנים על צמצום פערים לא מצליח.

זה לא אומר, דרך אגב, שהשכלת הילדים כהשכלת הוריהם. המערכת נעה כלפי מעלה. אבל הפערים שלה נעים איתה. זאת אומרת, ילדים של מהגרים חסרי השכלה, כן יסיימו בית ספר, אבל הפער בינם לבין קבוצות חזקות באוכלוסייה יישמר. ואז גם פער ההשתכרות ביניהם יישמר, וגם התפיסה שלהם את עתידם תישמר. זאת אומרת, המערכת לא עושה את מה שהיא צריכה לעשות באופן מובהק, וזה מוביליות הקשורה ביכולות של הילד ולא במיקום שלו.

לכן נדמה לי שהיעד החברתי הראשון של מערכת החינוך הוא לנסות לשבור את הדפוס הזה. או לנסות לשבור את הדפוס הזה באופן שיאפשר לילדים להתפתח על פי יכולותיהם ולא על פי מיקומם במדרג החברתי.

כמו שכולכם יודעים – ושוב, נציגי הרשויות שיושבים כאן יודעים זאת טוב מכל אחד אחר – במדרגים הסוציו-אקונומיים בחברה הישראלית נפערו בשנים האחרונות פערים אדירים. דרך אגב, זה יכול לקרות גם בתוך אותה העיר עצמה. היום



המינוח פריפריה-מרכז, המינוח שנהגנו לדבר עליו, הוא לא מנבא כל כך. כי המרחק מן המרכז, אם יהיה תל אביב או ירושלים, הוא כבר לא העניין. תחשבו על ההבדל בין באר שבע לעומר. זה שעומר בפריפריה, או מיתר, או להבים, לא הופך אותם לעיר פריפריאלית. לעומת זאת אני רואה פה את מרים פיירברג, ראש עיריית נתניה, יש לה שכונות של עולים שהן ללא כל ספק אזורים בנתניה שהיא פריפריה.

זאת אומרת, אם משרד החינוך היום צריך להסתכל על הצרכים, להערכתי הוא לא צריך להסתכל אך ורק במונחים גיאוגרפיים, הוא צריך להסתכל במונחים סוציו-אקונומיים.

הבעיה שנובעת מהגישה הזאת שלדעתי, לפחות ברמה התיאורטית, היא נכונה. ודרך אגב, בית המשפט העליון שהתערב בשנים האחרונות בניהול משרד החינוך, ולפעמים בצדק, גם תבע את זה ממשרד החינוך. אם נלך היום אך ורק על פי מדרג סוציו-אקונומי, בעצם נעביר את התקציב שיש לנו בעיקר לארבעת האשכולות הנמוכים. ורוב היושבים באולם לא נכללים בהם. הם מאוכלסים בעיקר על ידי המגזר הערבי והבדואי ועל ידי החרדים.

הדרך שהמערכת מצאה לברוח מזה הייתה פשוט לקפוץ מעל ראשן של האוכלוסיות האלה ולא לתת להן כמעט תקציב. תבדקו דבר לדבר את התקציבים שניתנו בשנים האחרונות. הייתה פסיחה, במידה מסוימת מכוונת, על האוכלוסיות האלה. זאת אומרת, אחד ההסברים למה שקורה בשנים האחרונות זה שיש אוכלוסיות שלמות שמראש ממוקמות בשוליים.

שאלה מספר אחת שתעמוד בפנינו בשנים הקרובות, כיוון שהקומץ לא משביע את הארי, איך אנחנו מחלקים את התקציבים שיש לנו. והשאלה השנייה, שהיא באמת אולי השאלה הקשה ביותר והייתי שמחה אם הייתם מציבים גם לראש הממשלה שיהיה כאן הערב, היא האם הממשלה מקבלת החלטה עקרונית להשקיע בחינוך? כי את השמיכה הקצרה הזאת אפשר למשוך לכל מיני כיוונים. משהו בסוף יהיה בחוץ, היד, הרגל, הראש, משהו יהיה בחוץ.

לכן חלוקה נכונה, כפי שמתבקשת היום על ידי הבג"צ וכפי שמתבקשת היום מטעמים של צדק חברתי, עלולה ליצור מצב שחלק גדול מההטבות שניתנו בעבר לערים ולעיריות בפריפריה יעמדו בסכנה. וכדי להרחיב את היריעה ולכסות גם את אלה וגם את אלה, ועוד לעשות כמה דברים שתכף אדבר עליהם, אנחנו צריכים להסתכל אחרת לגמרי על שאלת תקצוב החינוך, ולבנות סל משאבים הולם. סל המשאבים הזה שאנחנו חיים איתו היום הוא בלתי סביר, ויכולים מבקרים כאלה ואחרים לטעון שיש מיליארדי שקלים בתקציב החינוך שאפשר למצוא אותם. אני לא יודעת אם אני שמחה או מצטערת להגיד להם: הם טועים.

אפשר למצוא, רצינו עכשיו לעצור את הקיצוץ של השעות ולא לפטר מורים, 20 מיליון שקל יש, 30 מיליון שקל יש, אפילו אם יכעסו עלי במשרד אני אגיד לכם ש-100 מיליון שקל יש. אבל לבנות 6,000 כיתות שחסרות, בעיקר באזורים שדיברתי עליהם, להחזיר חזרה 250 אלף שעות שנגזלו מהמערכת בארבע השנים האחרונות, לעשות מהלך של שדרוג בתי הספר וכמובן שיפור הכנסתם של המורים ושינוי אופי פעולתם, אלו כבר סכומים שהמשרד לא יכול לייצר מתוך עצמו.

ובוודאי אני לא חושבת שאני יכולה לסמוך על אותו מספר שהופיע בדוח דברת, שטען שהרשויות יתרמו שלושה מיליארד שקל לתקציב החינוך. נדמה לי שאם יש פה ראש עיר מתנדב, הוא יכול להרים את היד כבר עכשיו ונפנה אליו. אבל נראה שהסכומים האלה היו דמיוניים לחלוטין, ואין סיכוי שהם יגיעו.

אנחנו חיים היום במערכת שהיא לא שוויונית בעליל, המטילה הרבה מאוד על ההורים, ואני לא אוכל לפתור את זה בשנת התקציב הנוכחית, אבל אני מודעת לעוול שזה עושה, במיוחד להורים חלשים. דבר זה גורם לשירותים החברתיים - במיוחד למפעל ההזנה שקרוב ללבי, אבל גם לשירותים אחרים - להיות מחולקים באופן לא הוגן. כי רק מי שיכול לעשות matching ולשלב את ההורים מקבל, והרבה אחרים לא מקבלים. להטיל על ראשי הרשויות, יותר ויותר תפקידים של טיפול, של תמיכה, של סיוע - נדמה לי שזה דבר שצריך להטריד אתכם. ככל שמעטפת השירותים הצטמצמה וככל שהיריעה שאנחנו מתכסים בה קצרה יותר, חלק גדול בא חזרה לרשויות, ושוב, אתם בהחלט מכירים את המצב הזה.

לכן הפתרון בעיניי הוא פתרון מקיף. אי אפשר לעשות רפורמה "טלאים על טלאים", קצת מפה וקצת משם. ככה אפשר לשרוד. את 2006 אנחנו נשרוד, זאת אומרת את שנת הלימודים שעומדת להיפתח. יהיה לנו מספיק כסף לפעול פחות או יותר באותה הצורה שפעלנו השנה, קצת נתייעל, קצת נשפר. לא נוכל לעשות שינוי עומק כפי שלדעתי נדרש.



אם יחד עם הרשויות ויחד עם המורים נגיע להסכמה ונקבל תקצוב נכון וראוי, אני רואה את המערכת נכנסת לשלב חדש. והשלב החדש הזה מאופיין בעיני בשלושה מהלכים ברורים. המהלך הראשון הוא להחזיר למערכת את השקט ואת הכבוד ההדדי, ואת היכולת של המורים להגיע לבית הספר עם ראש מורם. אני יודעת שהרבה פעמים אומרים "טוב, זה רק שאלה של התנהלות, של מצב רוח" אבל זה לא רק שאלה של תחושה פנימית אלא שאלה של יכולת תפקוד המערכת.

לכולנו יש אינטרס, ולא חשוב שכל אחד יושב פה ואומר, אני מכיר מורה טוב, אני מכיר מורה רע, צריך להחליף את המורה של הילד שלי. כל אחד יש לו פה דעה על איזה שהוא מורה. אבל אם אנחנו לא נותנים גיבוי למורים כקבוצה, כמקצוע, מאוד קשה לצפות שהם יעמדו מול תלמידים ויקרינו סמכות. וימנעו אלימות. ויעמדו בפני הכיתה ויראו לתלמידים שהם בעלי מעמד כזה שראוי להקשיב להם. בעיית שחיקת הסמכות, שהיא בעיה שממילא מעיקה על החברה שלנו, מעיקה כפליים בסיטואציה שנוצרה. ובעיני יש לנו אינטרס משותף להפוך את המורים לאנשים שהצעירים שלנו רואים כאנשים בעלי כבוד וסמכות. זה, דרך אגב, לא דבר פשוט, וזה תלוי בנו. ההקרנה השלילית על המערכת לא באה מהילדים. הילדים שומעים אותנו, הם שומעים את הפוליטיקה, הם קוראים בעיתונים, וככה הם מתנהלים בבית הספר.

זה דורש מהמורים הרבה מאוד. אני לא מתכוונת לוותר למורים כהוא זה. זה דורש מהם להשתפר, זה דורש מהם להשתלם ולהשתלם באמת, בהשתלמויות מקצועיות פרופסיונליות, המעלות את היכולת שלהם כאנשים בעלי ידע וכאנשים המסוגלים ללמד. זה דורש מהם קוד אתי מאוד ברור של פעולתם. זה דורש מהם יחד איתנו להיות מוכנים לסייע, לעשות פרישה מוקדמת של מורים שלא מתאימים למערכת. זה דורש מהם לבנות את שבוע העבודה שלהם אחרת לגמרי. אני לא באתי להציג פה מודל שאומר, שמה שקיים היום הוא טוב. אני רוצה לדרוש ואני רוצה לקבל ואני רוצה לתת יחס אחר לאנשים המפעילים את מערכת החינוך. כדי שכשהם יבואו לכיתה הם ירגישו אנשי מקצוע, ושכשהם יכנסו ויעמדו מול ילדים, הילדים יתייחסו אליהם בכבוד, ושכשאני אשלח אותם בשמי, ובעצם גם בשמכם, לנהל את מערכת החינוך, הם ידעו שמישהו עומד מאחוריהם.

זה דורש גם התנהלות אחרת, ואני מקווה שהיא תצמח מתוך הדיאלוג הפנימי הנכון הזה, בין משרד החינוך ובין העיריות. כי כמו שאני רוצה לעשות תיאום עמדות עם המורים, אני רוצה לעשות את אותו הדבר גם עם המערכת המוניציפאלית. ועוד הפעם, זה לא אומר שאפשר לתת הכול. וזה לא אומר שהחיים יהיו פשוטים. וזה אומר, בדיוק כמו לגבי המורים, שגם נדרוש וגם ניתן. אבל זה אומר שאנחנו צריכים להיכנס - אם אנחנו רוצים לעשות באמת מהלך גדול - לא רק לדיאלוג כולל עם המערכת כולה, אלא גם לדיאלוג מאוד פרטני עם ראשי העיריות, כי מי כמוהם מכיר את הצרכים ואת הפילוח בכל עיר ועיר ואיפה יש צרכים אמיתיים. לא דומה נצרת עילית לתל אביב, לבאר שבע ולנתניה. המגוון העירוני הוא רחב מאוד.

ואם אנחנו רוצים להיות מדויקים - בצבא קוראים לזה לעשות "פעולה כירורגית" משום מה - עלינו להגיע לבתי הספר הנכונים ולבעיות הנכונות. לא יתאפשר לעשות את זה בלי המידע שמצוי ברמה המוניציפאלית. לכן המערכת שלנו כמשרד המפקח ומוביל תהליכים חייבת להיות קשובה ובדיאלוג מתמיד עם המערכת המוניציפאלית.

ואל תוך ההידברות הזאת מאוד הייתי רוצה שנכניס חשיבה שיש לה שני מאפיינים, אחד נדמה לי יותר ברור ומובן, והשני יותר מורכב. המהלך שיותר ברור ומובן, ונדמה לי או אני מקווה שאתם תראו בו מהלך נכון, זה לראות במערכת החינוך מערכת שמודעת לקיום שלה בממד הקהילתי. כשאני מסתכלת היום על מערכת החינוך ועל דוחות ורעיונות אחרים שהיו בה, אני מוצאת את עצמי מאוד מוטרדת מכך שבית הספר, לפחות על הנייר, לא הופך להיות מוקד של שירות לאנשים צעירים, שירות הנוגע בכל מגוון הקשיים שהם נתקלים בהם.

למשל, כששירותי הרפואה המונעת בבתי הספר בעצם כמעט נכחדו - ואני נותנת את זה כי זה דוגמה שנראית אולי צדדית - כשאין יותר בדיקות רפואיות, למשל, לא בודקים כמעט ראייה אצל ילדים, לא בודקים שמיעה, יש קושי גדול באבחון של לקויות למידה, זה מקרין על הכיתה. כשהמערכת העוטפת של שירותי הרווחה מצטמצמת, והילד בא לכיתה ויש לו בעיה בבית, ובית הספר לא מסוגל לתקשר עם מערכת הרווחה, הבעיה באה לידי ביטוי בכיתה. לפעמים מישהו מרגיש בזה, אבל הרבה פעמים הנושא לא מטופל.

כשיש בעיה קשה של סמים ואלימות, שאולי באה לידי ביטוי במועדונים או בבארים, ובית הספר לא מתקשר עם מי



שמטפל בבעיה הזאת, אז יש לנו בעיה. כי בסוף, החיים של הילד לא פרוסים לפרוסות כל כך מדויקות, זאת אומרת, שהוא שייך לתחום החינוך בין שמונה בבוקר עד שהוא הולך הביתה, ואחר כך הוא נמצא באיזה שהוא מרחב אחר. אנחנו צריכים ליצור רצף טיפולי כולל, שמשרד החינוך שותף בו וקשוב למה שקורה במרחב החיים של הילד.

אם זה לא יקרה, הרבה פעמים בהרבה מאוד מהבעיות שמתמודדים איתן, מגיעים למחסום, כי אנחנו לא יודעים לטפל בבעיה הנמצאת מחוץ לכותלי בית הספר אבל מקרינה על בית הספר.

טיפלתי הרבה בשנים האחרונות בנושא של הזנה בבתי ספר. ילד שבא לבית הספר רעב, לא מתפקד בבית הספר. הוא מפריע, הוא זע בחוסר נוחות על הכיסא שלו, הרבה פעמים לא מצליח להתרכז. אז אמרו לי, "מה שבתי הספר יאכילו, זה לא תפקיד של בית הספר". אז הלכתי לראות מה קורה במקומות אחרים בעולם, והזדמן לי להיות דווקא בניו יורק, לבדוק איך בלומברג בנה את מערכת החינוך שלו. הוא השקיע הרבה מאוד בחינוך, על זה הוא גם נבחר, כמו הרבה מראשי הערים כאן. והוא אמר לי "אחד הדברים שאני עושה הוא לבדוק את כל הדברים שיכולים להפריע לילד לנצל את השעה שאני נותן לו". הוא דווקא בא במונחים מאוד קפיטליסטיים. הוא אמר: "אני נותן שעה, שעה עולה לי כך וכך. אם יש ניצול נמוך של השעה הזאת, הפסדתי כסף. אני רוצה שהילד ינצל את זה טוב. לכן אני רוצה שיהיה לו משהו לאכול לפני שהוא נכנס לבית ספר. לכן אני רוצה שהוא לא יהיה מוטרד מאיזה בעיה אחרת בבית. לכן אני רוצה שיהיה לו ספר, אם הוא לא יכול לקנות ספר אז אני נותן לו מעטפת. המעטפת הזאת מבחינתי יעילה כי את השעה שאני נותן לו הוא מנצל יותר טוב."

נדמה לי שיש לנו הרבה ללמוד מהגישה הזאת. ושוב, את זה אנחנו יכולים לעשות רק עם השותפים שלנו ברמה המוניציפאלית.

אבל יש לנו בעיה אחת שהיא עוד יותר קשה. והיא דווקא לא תקציבית. קראתי הרבה חומרים על שינויים בחינוך, וישנו פה עמי וולנסקי, הוא אחד המומחים הגדולים בנושא, וכמה מידידינו המשותפים בבית הספר לחינוך שלחו לי חומרים. ואחד הדברים המעציבים ביותר, בטח לנו כחוקרים אבל גם כאנשי מעשה, זה שככל שמסתכלים על שינויים גדולים שנעשו בשנים האחרונות, בארץ ובעולם, יש קורלציה מאוד רופפת בין רפורמות ובין שינוי בדפוסי למידה ובהישגים לימודיים, אפילו ברמה הנורמטיבית של הילדים.

אנחנו עושים מהלכים גדולים, מוציאים עליהם לא מעט כסף, נותנים מענה לחלק מהבעיות, אבל הסוגיה הכי קשה והכי חשובה של מערכת החינוך היא איך מלמדים ילד במאה ה-21. נדמה לי שלא רק שאנחנו עדיין לא יודעים לתת תשובה לשאלה הזו, אנחנו אפילו לא יודעים איך לגשת אליה.

הילדים היום באים לבית הספר ממקום אחר בהשוואה אלינו. הרקע החינוכי שלהם אחר, מקורות הידע שלהם אחרים: כל ילד מחזיק ביד את הטלפון שלו, יכול לגלוש לאנציקלופדיה ויכול לקבל מידע כהרף עין. כל ילד בן 7 היום יודע בגוגל להקליד כמה מילים ולהוציא אינספור מקורות מידע. עולם הידע משתנה בקצב מסחרר. נדמה לי שכל אחד מהחוקרים פה יודע, אני לפחות כשעשיתי את הדוקטורט שלי, נדמה לי שקראתי כל ספר שהתפרסם בתחום עיסוקי. היום זה בלתי אפשרי. אי אפשר. כמות הידע היא אדירה.

המורים תמיד יהיו יותר אטיים מהילדים. תמיד, גם אנחנו, לא נעים להגיד, יותר אטיים מהילדים שלנו בהשתלטות על כל טכניקות הידע החדשות. לכן כשמורה נכנס היום לכיתה אין לו את הסמכות של הידע שהייתה לו פעם. בבית יושבים הורים שהם משכילים לפחות כמו המורה. זה אחד הדורות הראשונים שזה קורה, שההורה בבית משכיל כמו ואולי יותר מהמורה בכיתה, ובוודאי משתכר הרבה יותר מהמורה בכיתה. הילדים מהירים וקלי רגליים. כמות הגירויים שלהם בחוץ היא אדירה אבל אנחנו אומרים להם: שבו בכיתה כמו במאה ה-19, שבו בשולחנות עם גיר ועם מורה שיספר לכם בשיעור אחד על גיאוגרפיה, בשיעור אחד על היסטוריה, בשיעור אחד על פיסיקה, ובשיעור אחד על תושב"ע, ותהיו מעוניינים במה שאומרים לכם בכיתה.

חברים, זה לא עובד. זה כבר מזמן לא עובד.

לכן השאלה האמיתית שלנו היא איך מלמדים ילדים במאה שלנו. זה דורש חשיבה אסטרטגית אחרת לחלוטין. אני אנסה במצגת לראש הממשלה להתחיל לתת תשובות, אני אומרת לכם מראש, הן חלקיות. הן נוגעות בבעיה אבל הן לא עונות



עליה. ואני חושבת שאנחנו יחד, ושוב, כאן הידע אולי מצוי יותר בשטח מבכל מקום אחר, צריכים להסתכל על מודלים שעובדים.

הכי חשוב לי מכל דבר אחר, הכי חשוב לי כבן אדם, שילד יבוא לבית הספר ויהיה לו מעניין. שהוא ירצה לבוא לבית הספר כי הוא יעשה שם משהו שאחרת הוא לא היה עושה. זה לא סתם שהתנועה הזאת של ה-Home Schooling הולכת ופורחת. כי הרבה אנשים אומרים: "יש לי ילד, יש לי מחשב, יש לי ספר, ויש לנו עוד חדר בבית, למה לי לשלוח אותו לבית הספר? מה הוא יעשה שם שהוא לא עושה בבית?"

אם לא ניתן לזה תשובה, גם הילדים יודעים, שאין לנו. זה האתגר הגדול ביותר שלנו. אנחנו צריכים להתחיל מאיפה שאפשר. מלבנות רפורמה שקודם כל תיתן את הבסיס. כשבאתי לראש הממשלה, אמרתי לו: "עוד אין לי תשובה לכל דבר. אבל יש כמה דברים שאני יודעת, אם אין כיתות ואין מורים ואין שעות, אי אפשר ללמד". זה עוד לא רפורמה. אבל זאת מסגרת שבתוכה אפשר לעבוד. אנחנו צריכים לדרוש את הבסיס, וזה חייב להיות מהר, כי הפערים הם כאלה שבעוד כמה שנים יתחילו פה משמרת שנייה. יש לנו 6,500 כיתות חסרות. וישנן עוד 50 כיתות גן חסרות. אז קודם כל יש לבנות. צריך לעצב את מערכת החינוך באופן גמיש יותר ומקצועי יותר. לעצב אותה באופן כולל ומקיף הרבה יותר, יחד עם הרשויות והגורמים הבלתי פורמאליים.

וכולנו ביחד, דרך אגב, יחד עם הילדים - שאולי בעניין הזה הם היועצים הכי טובים - צריכים לחשוב מה אומר העולם החדש של הידע לגבי ילד, ומה אנחנו יודעים לגבי השאלה הכי מכרעת, שלמענה אמר דוד נכון, בונים חינוך על פי איזה שהוא דגם של השכלה, של ידע, של ערכים, שאליו רוצים לחתור.

במאמר מוסגר אני רק אומר שנושא זה היה השיא של הכתבים בפילוסופיה של החינוך מהמאה ה-18 עד אמצע המאה ה-20. כולם כתבו מסות גדולות וארוכות על "מיהו האדם המחונן". פתאום הפסיקו לכתוב אותם, אף אחד לא כתב את זה יותר. למה? כי אף אחד לא יודע לענות. כשהילד הראשון ייכנס בשנה הבאה לכיתה א', אני לא יודעת מה הוא יצטרך בעוד 20 שנה, בפני איזה עולם הוא יעמוד, ואיך הוא יוכל לעבד ידע, ללמוד, לחקור. איפה באמת צריך לשים את הדגש. אז עם השאלה הפתוחה הזאת, אבל עם הרצון לפחות להתחיל לחשוב עליה באומץ, אני רוצה לסיים כאן, ולקוות שיהיו לנו קודם כל באמת אפשרויות רבות להיפגש, לשתף פעולה וללכת הלאה. אין קסמים בחינוך, אתם יודעים את זה היטב. אפשר לעשות רק מהלכים קטנים ומדודים, ואני מקווה שנעשה אותם ביחד. תודה רבה.

## פרופ' דוד נבו, יו"ר:

יש הרבה על מה לחשוב, והרבה דברים להתארגן בהם מחדש. כעת אזמין את הדובר הבא, ד"ר עמי וולנסקי, שיציג בקצרה את נייר העמדה שהכין לכבוד הפאנל הזה.

ד"ר עמי וולנסקי שימש סגן מנכ"ל משרד החינוך לענייני תכנון. עכשיו הוא באוניברסיטת תל אביב, בבית הספר לממשל ולמדיניות ובבית הספר לחינוך. הוא עסק רבות במשך השנים בחינוך גבוה. בנושא הזה הוא ייעץ לארבעה שרים, האחרונה הייתה הגב' לימור לבנת. את ניסיונו פרסם באחרונה בספר על החינוך הגבוה בישראל, שזכה לשבחים רבים גם במוסדות להשכלה גבוהה וגם בגופים אחרים הקשורים בהשכלה הגבוהה.

ברשויות המקומיות הוא ידוע אולי יותר מהכול בזכות העיסוק שלו במשך שנים בנושא של בתי ספר בניהול עצמי. הפרויקט הגיע בשיא פעילותו ל-700 בתי ספר ב-45 רשויות מקומיות, ולצערנו נעצר בשנת 2001.



## דר' עמי וולנסקי:

הפתיחה של שרת החינוך הולמת את הדברים ואת הרוח שבה אבקש להציג את הדברים. אנחנו עוסקים בשאלת צמצום הפערים בחינוך מנקודת מבט של השלטון המקומי. אבל כמו שאנחנו יודעים, שתי מערכות נושאות על הכתפיים שלהן את האחריות והסמכות על פי חוק ועל פי החובה הציבורית שלהן לנושא החינוך: השלטון המרכזי והשלטון המקומי. שתי המערכות הללו שלובות זו בזו.

לפיכך אפתח בארבע שקופיות שיציגו את המשבר שבו מצויה מערכת החינוך. למרות ההתבוננות, השקפתי היא אופטימית. למרות הקושי, למרות המשברים, אם נהיה חכמים באופן קולקטיבי, נדע לצאת מהם. יש בתוכנו גם הניסיון, גם את התבונה וגם את היכולת המקצועית.

ארבעת המשברים מתחילים בשנת 1998 בקיצוץ תקציב מצטברים, המגיעים נכון להיום ל-4 מיליארד שקל במצטבר לאורך ארבע ממשלות. זהו שעור של 14% מתקציב החינוך. וצריך לומר כאן ועכשיו, שבפרק הזמן המקביל, בשורה של מדינות בעולם המתועש, גדלו תקציבי החינוך משורה של טעמים בשיעור של 10%-15%. כלומר אנחנו מצויים בנקודת מוצא של פערים של 30% בהשוואה לאותה שורה של מדינות שהיינו איתן באותו מקום בשנת 1998.

בנוסף קוצצו 2 מיליארד שקל במענקי האיזון של השלטון המקומי. נכון שמענקי איזון זה לא בדיוק תקציבי חינוך באופן בלבדי, אבל הם חלק מהגמישות הניתנת לשלטון המקומי. אפשר לומר דבר נוסף, שחזר מיליארד וחצי במסגרת תוכניות הבראה, אבל זה אינו דומה למענקי איזון, ואנחנו יודעים למי הולכים מענקי האיזון. אם כן זו קטגוריה אחת של משברים.

קטגוריה שנייה היא משבר מעמד המורה. לפני כשלוש שנים, יום לאחר השתלחות בוטה מיותרת ופוגענית מאוד בציבור רחב של המורים או בכל ציבור המורים, התפרסמה קריקטורה בעיתון "הארץ", בה אומר מורה לתלמידים: "ותשנו טוב, לא משתלם להיות מורה". הוסיפו לרוח הזו, לאווירה הזו, גם נתון עובדתי: המורים מימשו את האמור בקריקטורה. לפי עדות מנהלת האגף להכשרת מורים במשרד החינוך, בכל 24 המכללות להכשרת מורים נרשמו השנה בחוגים הדיסציפלינאריים בלבד, זה לא כולל חינוך מיוחד, אמנויות, טיפול וחינוך גופני, אלא מדובר במקצועות ה"קשים" של החינוך, 300 סטודנטים בלבד. זה נכון, אפשר לומר, גם במה שקורה בבקושים, או חוסר הביקושים ליתר דיוק, לתעודות ההוראה באוניברסיטאות. המשבר השלישי הוא משבר ההישגים. וכאן אנחנו נמצאים בפרדוקס או בעצם בניגוד של שני מצבים. מצד אחד נאמר "ראו, הדור הנוכחי של המורים הוביל את ישראל להידרדרות בהישגים פחות או יותר למקום השביעי בסקאלה שבין 1 ל-10". והנה, לעומת הדור הנוכחי - הדור זה לא רק המורים, אלא המנהיגות החינוכית, המנהיגות הציבורית - בשנות ה-60 הוביל אותנו ציבור המורים למקום הראשון.

וכאן אני רוצה לומר, שזהו מיתוס שאין לו שחר, לא בנתונים, לא בעובדות. ומי שירצה לעשות עבודה סמינריונית בסיסית ביותר על פי כללים מדעיים פשוטים, ימצא במקורות שלא היה ולא נברא. ואחד הדברים המתמיהים אותי, איך קרה שבמדינה שבשנות ה-50 קלטה כמיליון איש, בעיקר ממדינות מצוקה, לפתע פתאום קמה בבוקר ומוצאת את עצמה במקום הראשון בסולם ההישגים, לפני שוויצריה, לפני הולנד, לפני בלגיה, לפני הסקנדינביות, ולפני עוד הרבה מדינות אחרות. את השאלה הזו אני משאיר לאחרים לשאול, אבל היא לא התעוררה ולא נשאלה בציבוריות לא על ידי אנשי חינוך, לא על ידי האקדמיה ולא על ידי התקשורת. אני מבקש לומר, שבעצם מעולם לא היינו במקום הראשון, ומקומו נע בין מקום 5.5 ל-7 לאורך כל צבירת המבחנים הבינלאומיים לאורך השנים. אני אומר דבר נוסף: כל המדינות קולטות המהגרים נמצאות פחות או יותר באותה הסביבה. מדינות הומוגניות בהרכב האוכלוסיין שלהן, בהרכב חברתי שלהן, בלשון שלהן, מצויות במקומות הגבוהים: הונג קונג, יפן, סינגפור ודומיהן.

המשבר הרביעי הוא משבר הפערים החברתיים או הגידול באי שוויון. מערכת החינוך מתקצבת בממוצע - במערכת החינוך אני מתכוון השלטון המקומי והשלטון המרכזי כאחד - כ-12 אלף שקל לתלמיד. ועל אף שזה התקצוב, אנחנו עדים לכך שיש שכבה חברתית, רשויות מקומיות בעיקר באזורים היותר מבוססים בהם ההוצאה הפרטית לחינוך מכיס ההוצאות של המשפחה מכפילה ויש מקומות שגם משלשת כל שקל שמקציבה המערכת הציבורית. זה חלק מהמציאות שבה אנחנו



מצויים: פערים וגידול באי שוויון, ביכולת, בעיקר כתוצאה מהגידול בהוצאות המשפחה לחינוך. ועכשיו אחרי הסקירה הזו לגבי ארבעת המשברים, אני רוצה לומר שוב שבעיני יכולה להיות לנו נקודה ארכימדית ליציאה מהמשברים. בעיני זה לא גזירה משמים, אפשר לצאת מהמציאות הזו. גם משרד האוצר, לא לאורך כל שנותיה של מערכת החינוך היה עוין אותה. גם איתו אפשר לקיים דיאלוג קונסטרוקטיבי אם יש תוכניות שניתן לפרוע אותן ולהצביע עליהן.

עכשיו אנחנו מגיעים לשלטון המקומי, אבל אני לא אפרוש את כל ההיסטוריה. ההיסטוריה של השלטון המקומי בתחום צמצום הפערים הולכת רחוק לפני הקמת המדינה ובשנים שלאחר הקמת המדינה. עם זאת, אפתח בשנות ה-70, כשהיינו עדים לסדרה של פעולות.

פעולות הרווחה מתחילות בעקבות דוח ראש הממשלה גולדה מאיר לנוער וילדים במצוקה. בראש הוועדה אז עמד ישראל כץ. בעקבותיו, נכתבת בשנת '77 עם עליית מנחם בגין ז"ל לשלטון, אמנה לשיקום שכונות בין השלטון המרכזי, הסוכנות היהודית והעולם היהודי. עשרות שכונות יצאו מתייג קשה, מתוויות קשות, בשיקום פיזי, חברתי, אל עבר מרחבים שונים ממה שהיו בנקודת המוצא שלהם.

היבט אחר הוא פעולות שאתם כרשויות מקומיות עושים בתחום קידום נוער. מפעל מרשים מאוד בכל קנה מידה. אורחים שמגיעים מחו"ל ומציצים, "נפגעים" מההיקף ומהעומק ומהמשמעות, ופה מתקיימת פעולה מרשימה ביותר. דוגמא אחת היא פעולות העלאת הזכאות לתעודת בגרות. הממוצע הרב שנתי בעלייה משנה לשנה והוא עומד על 1.2%. יש רשויות מקומיות שקופצות ב-3% משנה לשנה, ב-4% וגם ב-5%. ההפרש בין הממוצע הארצי ובין הממוצע המקומי הוא חלק מהפרו-אקטיביות או היצירה המתבצעת בתוך השלטון המקומי עצמו. נעשים דברים מופלאים, כולל בשנים הללו, הייתי אומר אפילו ביתר שאת.

דוגמא נוספת: הגברת האפקטיביות של בתי ספר באמצעות מעבר לניהול עצמי, הזכיר את זה פרופ' דוד נבו. הקצאה דיפרנציאלית של משאבים למוסדות חינוך, כלומר החלשים מקבלים יותר. זה חלק מהסקירה. אפשר להרחיב אותה כמובן.

כאן אתם יכולים לראות שורה של רשויות מקומיות, שבשש שנים הקפיצו את שיעורי הזכאות לתעודת בגרות הרבה מעבר לממוצע הארצי. אור יהודה, אום אל פחם, אשדוד, הוד השרון, נצרת, נתיבות. ראו את השורה התחתונה: קריית מלאכי, כלומר האות "ק". לו הדף היה מספיק היה אפשר להכניס שורה הולכת ומתרחבת [ראו פירוט בנספח]. לאחר הסקירה הקצרה הזו אני רוצה לספק הצצה חטופה למה שקורה בעולם. ראשית, אנחנו עדים בכל העולם לעליית הציפיות מבתי הספר. הלחץ על בתי הספר הולך וגובר באופן מורכב ומהיבטים שונים. היבט אחד הוא הציפייה להישגים מקומיים, לאומיים ובינלאומיים. כל תוספת של מבחנים שמתבצעת, מוסיפה לחצים על בתי הספר.

ציפייה נוספת היא הציפייה להטמעת טכנולוגיות המידע והתקשורת. אלה מכם שהיו ראשי רשויות מקומיות או אנשי חינוך במהלך שנות ה-90, יודעים איזה מאמץ המערכת השקיעה בעניין הזה. זוהי סוגיה מורכבת בכל העולם. קשה מאין כמותה להטמעה, לפיתוח ובעיקר לשימוש. ואנחנו יודעים איזה התחלות ואיזה נסיגות יש בעניין הזה. זה נושא ששום מדינה עדיין לא פיצחה אותו באופן אולטימטיבי, כולם מתמודדים עם העניין הזה.

נדמה לנו שסוגיות של מציאות רב תרבותית, הגירה, ריבוי לשונות אם מתבטאות רק במדינתנו. לא כך. אמנם מדינת ישראל רחוקה מהרבה מדינות בשיעור ההגירה לתוכה - ומדובר בהגירה לא סלקטיבית, כי אצלנו על פי חוק השבות מקבלים את כולם - אבל ראו את משבר ההיספאנים בארצות הברית, את משבר המהגרים בצרפת, באנגליה, במדינות הסקנדינביות. באוסטרליה יש בתי ספר שחוגגים עשרים יום של חגים לאומיים, כי יש להם עשרים קבוצות אתניות בבית הספר. זה אמנם פותח אופקים לרב תרבותיות, אבל איזה מטלות זה מטיל על בתי הספר?

היבט אוניברסאלי נוסף הוא הגדלת נטל האחריות של המשפחה בבית הספר. בעשרים השנים האחרונות קרה דבר נוסף: שיעור הנשים שפנו לשוק העבודה גדל, לשמחת כולנו. יחד עם זאת, בחלק מהמדינות השתנה הרכב המשפחה והטיל עול נוסף על בתי הספר.

את נושא התחדשות הידע הזכירה כאן שרת החינוך. הדרישה כיום מבית הספר היא להיות בעצם בחזית הידע. והידע לא



מבוסס רק על ספרי לימוד שנכתבו לפני שלוש שנים והתעדכנו ונערכו לפני עשר שנים, אלא על חזית ידע מאוד עדכנית. היבט נוסף: התפיסה שהילד במרכז. לא עוד המורה מדבר והילד כותב או מאזין, אלא מצב בו יש להתחשב במצוקות של הילד, ברגישויות שלו, בצרכים שלו, במשברים שלו, בריבוי האינטליגנציות שלו. זו המשמעות של הילד במרכז, בעצם לתפור חליפה כמעט לכל ילד על פי הצרכים שלו.

היבט חדש אחר: ציפיות לתת מענה בזמן אמת. יש ציפייה לביטול המנגנונים הבירוקרטים כאשר צריכים איזה שהוא מענה לילד. שרי חינוך בישראל מכירים את המציאות היטב כאשר בוקר שולחים להם פקס, בצהריים מרימים להם טלפון ושואלים: "ביקשתי שבית הספר יהיה ממלכתי א', ואתם שלחתם אותו לממלכתי ג' ועדיין לא קיבלתי תשובה ממך, אדוני השר". אתם, ראשי רשויות ועובדי הרשויות המקומיות, בוודאי מכירים את זה. המהדרין אף שולחים את זה ללשכת נשיא המדינה או ללשכת ראש הממשלה. ואז לשכת המנכ"ל או לשכת שר החינוך מקבלים מכתב: "נא תשובתכם תוך 14 יום עם העתק אלינו". כלומר, הפתיל קצר אצל כולם, והמציאות הזאת היא בינלאומית.

וקיים היבט נוסף: באופן מצטבר קיים אי נחת קבוע מהאיכות או מההישגים של המערכת הציבורית. התחום התעסוקתי והמציאות המשתנה של שוק העבודה אף הם רלוונטיים. יש גידול בשיעורי האבטלה: קיימים עשרים מיליון מובטלים בשוק האירופי, שלושים מיליון מובטלים במדינות ה-OECD, והמספר במציאות הולך וגדל. מתרחש מעבר של אופי הכלכלה לכלכלת ידע, שבעצם אומר שלא צריך ידיים עובדות כי הידיים העובדות ממילא עוברות לאזורים אחרים בעולם. צריך כעת בעיקר כלכלה המבוססת על המוח, על צורות חשיבה אחרות. בעצם התפיסה ההולכת ומתגבשת היא שהתשובה לכך בעיקרה מצויה באיכות מערכת החינוך. וככל שנטייב את מערכת החינוך, כן נוכל להתמודד עם המציאות המורכבת הזו. זהו אגב חלק מההסבר מדוע מדינות משקיעות היום בחינוך בשיעורים מעוררי קנאה, גם מדינות שבתוצר שלהן הן לא הרבה רחוקות מאיתנו.

אם כן מהן ההשלכות של הרפורמות על החינוך? מה עושים בפועל? בפועל יש מעבר ללימוד עצמי של תלמידים. הסינגפורים עכשיו מובילים רפורמה של Teach Less Learn More, כלומר תפיסה אחרת לגמרי של כל מציאות ההוראה, זאת אף על פי שהם לאורך השנים במקום הראשון או השני במבחנים ההישגים הבינלאומיים. זה בכלל לא מעניין אותם, הם אומרים: "אנחנו לא מייצרים, לא יוצרים ולא פורצי דרך. איך נייצר פורצי דרך?"

יש לטפח את הסקרנות הטבעית של התלמידים, לטפח חשיבה ביקורתית ולהכיר באופן מוגבר במגוון של אינטליגנציות. חשוב לדעת שיש תחומים שאם נחזק בהם את הילד, אולי הוא גם יצליח מאוד גם במקצועות הקשים יותר, באנגלית, בשפת האם, במתמטיקה.

המלצה נוספת: שינוי מבנה הכיתה. זה לא אומר בהכרח הפחתת מספר התלמידים בכיתה. לא אכנס לסוגיה הזו, אבל קיימת ומתנהלת היום חשיבה אחרת.

יש לפעול לחתירה לשינוי דרכי הוראה שבהן ההנאה מלימודים היא כמעט כמו הנאה ממשחק. איך עושים את זה? פרס נובל אין בחינוך, אבל מי שיעשה את זה יזכה בוודאי בהכרה בינלאומית. זהו בעצם המאמץ המתבצע היום: איך להפוך את הלימודים לחוויה ואיך לא להשניא את הלימודים על התלמידים. כמו כן יש לפעול לשינוי בגישה לכל נושא ההערכה, לכל נושא המבחנים.

ולכל הדברים שאמרתי עד כה יש הנחה אחת. הזכירה אותה גם שרת החינוך בדבריה. אי אפשר לחשוב שבית הספר -בין אם יש לו שלושים מורים או חמישים תלמידים - יכול להתמודד עם כל זרם הציפיות האלה באופן בלעדי. יש צורך באסטרטגיה או ברפורמה שבה הקהילה לוקחת חלק רחב יותר באחריות. על בית הספר לאמץ אסטרטגיות שבהן הקהילה היא שותפה, היא נושאת באחריות. עליו להיות פתוח יותר לסביבה, להיתמך על ידי הסביבה. וההגדרה של קהילה היא רחבה ולא מצומצמת.

כאן נשאל שאלה אחת: מה האופי של המעורבות הקהילתית בישראל? בישראל יש תרבות ומסורת ארוכות של שותפות קהילתית. זה לא זר למערכת ומשרד החינוך מתקצב הרבה מאוד פעולות שיש להן ביטוי של מעורבות בתוך הקהילה כמו בנות שירות לאומי, מורות חיילות, פר"ח, מילואים בחינוך, מחויבות אישית, הורים. אנחנו יכולים למנות דברים רבים. אבל



יש פה תופעה מאוד מעניינת. על אף כל הרשימות והארגונים הפועלים, כאשר בוחנים את בית הספר הבודד, ואת הכיתה הבודדת, תחושת הבדידות קיימת גם אצל המורה וגם בבית הספר. אין תחושה של תמיכה קהילתית או של איזה שהיא שותפות רחבת כתפיים. זה לא קיים. השותפות הקהילתית היא הצעה מספר אחת. אנו מציעים לחשוב או לפתח תפיסה של שותפות קהילתית חדשה, שיש לה כמה אופציות, לא אחת, מגוון רחב על פי השקפתי.

יש לבצע מתיחת פנים לרעיון שותפות הקהילות היהודיות בשנות ה-70 לעניין השכונות, ולשקול שאולי הן יהיו שותפות, לא בכל בתי הספר, אבל בעשירון התחתון של בתי הספר, ב-20% מבתי הספר. יהיה בכך מקור רב עוצמה לקידום ולתמיכה בבתי הספר.

כדאי להרחיב קהילות הורים. אפשר בהחלט אחרי הרבה שנים של ציפיות מבתי הספר, לחשוב גם על מחויבות אחרת, או לנסח מחויבות אחרת של לא רק דורש אלא גם שותף. ואני יודע שיש בתי ספר שהשותפות עם ההורים היא עמוקה ואמיצה. אבל כיצד מרחיבים אותה?

יש לפתח את נושא המתנדבים בקהילה. יש היום דור של פנסיונרים סביב גיל חמישים. הם לא רוצים לעבוד שישה ימים בשבוע אך יום התנדבות אחד לא זר להם. מדינות רבות מבצעות את זה במסה, עם יכולת של מעורבות רבת היקף ובעלת עוצמה.

עניין נוסף הוא קהילת העסקים. יש יסוד פילנטרופי עמוק מאוד בקהילת העסקים אבל אנו לא יודעים לדבר את השפה שלהם. אנחנו לא יודעים לדבר איתם. אלו שתי שפות שונות, שלעיתים עוברות זו ליד זו ולא יוצרות את המפגש שיוצר תוצר.

המלצה נוספת היא שיתוף פעולה עם הקהילה האקדמית. לפני עשר שנים היו 23 מוסדות להשכלה גבוהה בישראל, היום יש למעלה משישים, זהו פוטנציאל רב עוצמה. יושב פה ראש מועצת שער הנגב שיוכל לספר לכם מה נעשה בין מכללת ספיר ובין היישובים בסביבה. איזה עוצמה ואיזה פוטנציאל יש לעניין הזה.

צריך גם לחזק את קהילת התלמידים. נדמה לי שזו העוצמה האולטימטיבית. אנחנו מנצלים מעט מאוד כתורמים וכנתרמים את קהילת התלמידים, גם בחינוך היסודי וגם בחינוך העל-יסודי.

ולכן, אם יש היבט שאני בעצם מצביע עליו, אולי יש מקום לחשיבה, לתפיסה מתחדשת של תפקיד הקהילה בתמיכה בבתי הספר.

היבט שני עוסק במוסדות ללמידה לאורך קריירה, מה שמוגדר כ-Life-long Learning. זה מושג שלא קיים בישראל, לא במדיניות הציבורית ולא במדיניות המקצועית. זה לא קיים בשפה של השלטון המקומי. זו שפה שמדברת על איך אנחנו תומכים באנשים שיצאו לשוק העבודה בטווח גילים של 25 עד 65 כדי לשמור על רלוונטיות של מקום העבודה עבורם. גם אם עובד גמר את רכישת השכלתו, בין אם זה בתעודת הבגרות, סיום בית ספר תיכון או תואר אקדמי, וגם אם עשה דוקטורט לפני 10-15 שנה, אך הוא אינו לומד, לא מתעדכן, לא מתפתח אלא עומד במקום, הוא מוצא את עצמו במהלך קריירה לא רלוונטית.

וכאן רק אוסיף כמה מילות רקע. הניתוחים של מומחי שוק העבודה מצביעים שעד 2013 צפויה תוספת של 400 מיליון מקומות עבודה. רק 5% ממקומות העבודה האלה יתוספו למדינות המתועשות. איכות ההשכלה נתפסת כאמצעי מרכזי בהתמודדות נגד בריחת מקומות עבודה. "Life-long Learning" היא התוכנית המוטמעת היום בשורה של מדינות וכפי שאמרתי, נושא זה לא כל כך מוכר בישראל. השאיפה היא להיות רלוונטיים, משמע ללמוד כ-on-going process, לאורך הקריירה. גם מי שלמד בעבר ולא מתחדש, מוצא את עצמו לא רלוונטי.

ומה מוצע בעניין זה? לבחון הקמת מרכזי השכלה לגילאי 25-65 במהלך מתואם עם הממשלה וביזומה של השלטון המקומי. זה לא בהכרח אומר שזה ייעשה בתקציב השלטון המקומי. לא אכנס כרגע לסוגיות התקציב אם כי הן מעניינות כשלעצמן. המטרה היא להגביר את הרלוונטיות של האזרחים, של תושבי הרשויות המקומיות, של התושבים למקום העבודה, ואת הסיכוי למציאת מקום עבודה. על המרכזים להיות מבוססים על שיתופי פעולה בין מוסדות להשכלה גבוהה, השלטון המקומי, התעשייה וארגוני עובדים. צריך לזכור את ארגוני העובדים. התשתית הקיימת, גם של מרכזי פיס למדעים



ואמנויות, יכולה להיות מאוד רלוונטית. היא גם ניתנת לניצול אחרי השעה 16:00 ואחרי 18:00. אני מציע לבצע ניסוי בשני מקומות תחילה.

לסיכום, יש להתרכז באימוץ השקפה חדשה בנושא תפקיד הקהילה, ופיתוח תשתית ללמידה לאורך קריירה, בהנהגת השלטון המקומי.

### פרופ' דוד נבו, יו"ר:

היו לנו שתי הרצאות, יש לנו כעת במה "לנשור". וראשונה "הנושכים" תהיה יעל גרמן, ראש עיריית הרצליה ויו"ר ועדת החינוך של השלטון המקומי. עיריית הרצליה פועלת רבות לקידום חדשנות במערכת החינוך, הגבירה בצורה משמעותית מאוד השקעות בחינוך בעיר, ומטפחת תמיכה מקצועית במורים של העיר, בין השאר על ידי הקמת הפורטל החינוכי למורי הרצליה ולימודי דמוקרטיה. ההיכרות שלי עם יעל לצערי היא קצרה, אבל אמרתי לה פעם שאני מקנא בתושבי הרצליה, כששמעתי אותה אומרת שאין דבר כזה שאי אפשר. וזה כולל חינוך.

### גבי יעל גרמן:

אני לא יכולה להתנגד, למעשה אני מסכימה לכל מה שנאמר כאן. גם על ידי שרת החינוך וכמובן על ידי עמי וולנסקי. אני מסכימה עם הניתוח של השרה, אני מסכימה עם הנתונים של עמי וולנסקי. ואני רוצה לומר לכם, שבמידה רבה אנחנו כולנו מסכימים עם זה, אבל שואלים: נו, אז מה? אז מה עושים?

והרי כולנו יודעים ש"אם אין קמח אין תורה", ואת כל התיאוריות והרעיונות הנפלאים, המרעננים, שפרש בפנינו עמי, נוכל לעשות רק אם יהיו לנו תקציבים.

אני גם מסכימה עם השרה, שאמרה את זה קצת בעדינות, שאחת הבעיות המדוריות שאנחנו עומדים בפניהן היא העובדה שמערכת החינוך היא מעט לא רלוונטית לבני הנוער, לדור החדש שלנו. ואנחנו חייבים להבין, היא אמרה, איך אנחנו מביאים את מערכת החינוך למאה ה-21. אני רוצה לומר את זה במילים אחרות: איך אנחנו הופכים את מערכת החינוך לרלוונטית לתלמידים של המאה ה-21? וזו בעיה. כולנו יודעים שלא ניתן להגזים בערך החינוך. אני יודעת שאתם מאמינים ואני מאמינה שעתיד המדינה שלנו תלוי בהשקעה בחינוך, גם מבחינת ההישגים וגם מבחינת הערכים.

כולנו מכירים את אותם המחקרים המראים את הקורלציה, את ההתאמה המושלמת, בין השקעה בחינוך ובין צמיחה כלכלית. באותן המדינות שהשקיעו בחינוך הייתה צמיחה כלכלית. אבל יותר מזה, ישנם מחקרים כמו שערך מכון אדווה שמראים שהתשואה הגבוהה ביותר שמדינה יכולה לקבל על השקעה שלה, על השקעה ציבורית, היא התשואה שהיא תקבל בעקבות השקעה במערכת החינוך. זוהי תשואה במונחים כלכליים.

אין ספק שהפערים הסוציו-אקונומיים והחברתיים שלנו הם פצצה מתקתקת. הם פצצה מתקתקת בחברה הישראלית בכלל, אבל בעיקר במגזר הערבי. אני מאוד מצטערת שהדובר הערבי לא נמצא כאן, מפני שלהערכתי אחד הדגשים שצריכים לתת את הדעת עליהם. אחד הנושאים שצריכים להעביר לראש סדר העדיפות שלנו, הוא המגזר הערבי. קיים פער נורא ובלתי נסבל בין המגזר הערבי למגזר היהודי. וכמובן, קיים גם הפער שכולנו מכירים בתוך המגזר היהודי עצמו.

מבחינת ערכים, אנחנו, מדינת ישראל הקטנה והלחוצה, צריכים להשקיע בערכי דמוקרטיה, מוסר והומניזם. לפני זמן מה ביקר אצלי מפקד המשטרה, והוא אמר משהו שכולנו יודעים, אבל כנראה שיש עליו מחקרים. לדבריו, האנשים כולם מתחלקים באופן הבא: 6% שומרים על כל חוק. לא משנה מה יקרה הם לא יעברו על המהירות של חמישים קמ"ש בתוך העיר, תמיד יחגרו חגורת בטיחות ולא יעברו אף פעם ברמזור צהוב או ירוק מהבהב. לעומתם, יש 6% שהם עבריינים ולא יודעים הבדל בין טוב לרע, ובעיניהם החוק לא אומר דבר. ובאמצע, למעלה מ-85%, נמצאים כולנו. אנחנו נוטים לכאן או



לכאן בעקבות החינוך, לכן כשאני אומרת שלא ניתן להמעיט בחשיבות החינוך, אז יש לו חשיבות מבחינה כלכלית ומבחינה ערכית, ובכל אחד מהתחומים שלנו בחיים החינוך משפיע.

אבל לדאבוני, מדינת ישראל לא משקיעה את המשאבים הנדרשים בחינוך ובמשך כל השנים, מי שהשלימו את התקציב, מי שראו את החינוך בראש סדר העדיפות, ומי שמשקיעות מיליארדים בחינוך הן הרשויות המקומיות. ואנחנו אלו הממשיכים להשקיע במקום שהממשלה הולכת וגורעת. אלא שלדאבוני הרב, העיריות והיישובים והרשויות שיכולים להשקיע הן אותן רשויות חזקות.

לכן אם מדברים על פערים חברתיים וכלכליים, הרי שזו בדיוק הסיבה מדוע אסור לתת לזה להימשך. כי אז אנחנו רק מחזקים, מטמיעים ומנצחים את ההבדלים הנוראיים. כי ברשויות הערביות וברשויות היהודיות החלשות סוציו-אקונומית ניכר הגרעון של 4 מיליארד. אנחנו הרשויות החזקות, והרצליה אחת מהן, יכולנו באמת להשלים עם הגרעון הזה אבל זו לא חוכמה. לכוון הזה מדינת ישראל לא רוצה להתקדם, ואסור שהיא תתקדם. אסור שהיא תסמוך עלינו, על הרשויות המקומיות. יש לה חובה לתת את השירות הזה לכלל מדינת ישראל.

לכן אני לא מוותרת למדינת ישראל. אני לא רוצה לוותר למשרד החינוך. אין לי ספק, דרך אגב, שיש לנו היום כמו בעבר שותפה נאמנה במשרד החינוך. ואני משוכנעת שהשרה החדשה, שהצעד הראשון שהיא עשתה זה להחזיר 12 אלף שעות חינוך. דרך אגב, 12 אלף שעות חינוך מתוך 130 אלף שקוצצו בשנים האחרונות. זאת אומרת, פחות מ-10%. אבל אין לי ספק שהיא מוכנה ורוצה ותעמוד יחד איתנו, אם נהיה איתה ונוביל את המאבק.

אני ניצבת כאן כיו"ר ועדת החינוך במרכז השלטון המקומי, יחד עם חברי ראשי הרשויות, ואני רוצה לקרוא לשרת החינוך, ודרכה ודרכנו למדינת ישראל, בראש ובראשונה להחזיר את הקיצוץ של 4 מיליארד שקל. אחרת כל הדיבורים היפים וכל התיאוריות לא יעמדו במבחן המציאות. כשאמרתי לדוד, ואני מאמינה שאין דבר כזה שאין דבר אפשרי, התכוונתי לכך שהכול בידינו. בידינו, בידי ראשי הרשויות, מצוי סדר עדיפויות. וכשאנחנו קובעים את התקציב, אנחנו למעשה קובעים את סדר העדיפויות. ואם אנחנו קובעים שהחינוך בראש סדר העדיפויות, אנחנו מוותרים על הרבה דברים אחרים. על ספורט ולעיתים על ניקיון ועל שירותים אחרים. כי זה מה שאנחנו חושבים שחשוב.

ואני הייתי רוצה שנצא מהכנס הזה, מהמושב הזה, עם קריאה למדינת ישראל לשים את החינוך בראש סדר העדיפויות. מפני שזה חשוב למדינה, מפני שזה חשוב לנו, מפני שזה חשוב להורים, מפני שזה חשוב לדור הבא.

שנית, ובד בבד, כפי שאמרתי, אני מבקשת לקרוא למדינה לטפל מיידית במגזר הערבי. בד בבד יש לעמוד על כך שבתוכניות הלימודים יהיה מקום לערכים וללימוד אזרחות ודמוקרטיה. קשה להאמין, אבל בדמוקרטיה היחידה במזרח התיכון, לא לומדים דמוקרטיה ולא לומדים אזרחות עד התיכון. קשה להאמין, אבל זו עובדה.

ואני רוצה מהקריאה הזו לעבור אלינו, אל הרשויות המקומיות. יש לנו ברשויות המקומיות תוכניות יפהפיות שפיתחו ראשי רשויות וראשי אגפי החינוך ומחלקות החינוך. אנחנו בעיריית הרצליה יזמנו בשבוע הבא ביקור בעיריית בת-ים, שפיתחה את אחת התוכניות הייחודיות והנפלאות בתחום החברתי. אנחנו הולכים ללמוד מבת-ים, ואני בטוחה שכולנו יכולים ללמוד מבת-ים. אבל אני יודעת שישנן עוד רשויות, חלקן נמצאות כאן וחלקן לא, שפיתחו תוכניות נפלאות. למה שקודם כל לא נלמד ממה שקורה בשטח? מדוע ההפרדה הזו? או אולי אפילו, במידה מסוימת, התחרות. כל אחד מאיתנו מסתכל עכשיו, בשבוע האחרון, איפה אנחנו נמצאים במדרג של הזכאות לבגרות, וזה יופי. התחרות הזו היא נפלאה. אבל אם כולנו נלמד מכולנו, הרי שכולנו גם נעלה את הזכאות לבגרות ואת הרמה.

יותר מזה, דוח דברת דיבר על מרכזי חינוך אזוריים. אני לא רוצה לדבר על מח"א. אני גם מתנגדת למח"א כפי שהיא הוצגה. אבל אני כן רוצה לדבר על שיתוף פעולה נדרש, אלמנטרי, בין רשויות. אני חושבת שיש בזבוז משאבים נורא ובלתי נחוץ, בכך שבטוח, ברדיוס של 10-20 ק"מ ישנן ארבע מגמות של רבובטיקה ושלוש מגמות של קולנוע וחמש מגמות של אמנות, שבכל אחת מהן יושבים 15 או 12 תלמידים. למה? מדוע שלא נשתף פעולה? אני מדברת אפילו על האזור שלנו. מדוע רמת השרון, הרצליה ורעננה לא יקבעו שיש מגמת קולנוע אחת ובמקום עשרים תלמידים ישבו בה ארבעים תלמידים? אפשר לאגד את המשאבים, ליצור באמת מגמת קולנוע עם הציוד הטוב ביותר. וכך במדעים, ובאמנות ובכל התחומים.



שיתוף פעולה, לא תחרות. שיתוף שלנו יביא לאיגום משאבים, יביא לטיוב כל מערכת ההוראה אצלנו ברשויות, ובארץ בכלל.

לשלטון המקומי יש תפקיד מרכזי בחינוך, ואני מבקשת שקודם כל נשלב ידיים אחד עם השני, ולאחר מכן נשלב ידיים יחד עם משרד החינוך כדי לקרוא לו להחזיר את התקציבים האבודים.

אני רוצה לסיים בציטוט מדברי ג'ון סטיוארט מיל, שכתב בספרו, "חרות" מהמאה ה-19: "ערכה של מדינה אינו סוף סוף אלא ערכם של היחידים המהווים אותה. מדינה העושה את אנשיה לננסים כדי שיהיו כלים נוחים יותר בידיה, ולו גם לשם תועלתם הם, מדינה כזאת תמצא, שעל ידי אנשים קטנים שום דבר גדול לא יכול להיעשות."

### פרופ' דוד נבו, יו"ר:

אני מצטער שהוועדה המארגנת לא הצליחה בדינמיקה של הרכב הפאנל לזמן גם מנהלי מחלקות חינוך ברשויות המקומיות. התמקדנו במנהלים ובמי שעומדים בראש הרשויות. היה אמור להיות כאן איתן ברושי, ראש המועצה האזורית עמק יזרעאל, וגם הקרם חסון, ראש המועצה של דלית אל כרמל ועוספיה. לצערנו הם לא הצליחו להגיע אולם יש לנו את אלון שוסטר, ראש המועצה האזורית שער הנגב.

### אלון שוסטר:

אני רוצה לספר לכם בקצרה מי אני ומאיפה אני בא. מה אני מציע לא לעשות, מה אני מציע כן לעשות, וכמה דגשים לתכנן.

נולדתי בקיבוץ מפלסים והבוקר קמתי די מוקדם, וכשהתיישבתי אל השולחן לעבוד לפני שהגעתי הנה נשמע "שחר אדום" ארבע פעמים. כעבור 10-15 שניות נשמעו הבומים, ואז הביפר כעבור דקה עד שתיים סיפר מה התוצאות. הפעם שוב מזל, שוב רק פגיעות ברכוש. הגעתי לקיבוץ אור הנר, שם נפלה רקטה מטר וחצי מבניין ושתי דירות נפגעו. באחת מהן תושב הקיבוץ הועף מהמיטה שלו, החדר התמלא זכוכיות והדלת נקרעה מעוצמת ההדף. התאספו במקום ילדים לפני שהסעה הצהובה הגיעה, ועם החלב והקורנפלקס והאימא שמלבישה הסתכלו על השיירים של הטיל. ואז נסעו לבית הספר, הלכו לעבודה. ממש ברגעים אלה הבן שלי וחבריו מסיימים בחינת בגרות בערבית. אז כך זה אצלנו, היישובים הכפריים ושדרות.

במקביל הזכרתי כאן המכללה. מכללת ספיר הוקמה כמכללת הנגב. למעשה, בסוף שנות החמישים, היה בית ספר ערב למבוגרים שחלוצי שער הנגב, ההורים שלנו, החליטו שבד בבד עם הקמת בית הספר האזורי המשותף, הם רוצים להשלים את ההשכלה שחסרה להם. על הבסיס הזה בשנות השבעים, כמו שקרה באזורים אחרים בארץ, המועצות האזוריות ליד בית הספר, בנפרד, הקימו מכללות אזוריות, ובמהלך שנות התשעים והאלפיים, הן עברו תהליך של אקדמיזציה.

בית הספר התיכון שלנו מורכב מלמעלה מ-1,100 תלמידים. שימו לב למספר. לא יותר מ-30% תושבי שער הנגב, ובכללם כמאה תלמידי פרויקט "נעלה" שהם תלמידים שעלו לבדם וגרים איתנו. אחרים הם למשל התלמידים מאזור הרישום האגן המערבי של לכיש, אנשי שדרות שמקבלים את האישורים,

התלמידים החילוניים בנתיבות ובמושבים ועוד. בבתי הספר היסודי והתיכון יש לנו גם מאתיים תלמידים שפוננו עם משפחותיהם מגוש קטיף. בית הספר הזה כמו בתי ספר אחרים, שאפרופו לא נספרים בסטטיסטיקה, שומר מזה שנים על רמת יציבות של כ-85% ומעלה עם תעודת בגרות. תעודת בגרות כמו שצריך לספור אותה, עם ארבע יחידות ומעלה באנגלית.

אותם התלמידים שראו את הטילים, ובמשך חמש שנים שומעים את הקולות ורואים את המראות, מקיימים פרויקטים



של דו קיום, של אזרחות יחד עם בתי ספר שכנים, בדואים ופולסטינים. אנחנו מקיימים גם קשרים עם דרוזים. על סדר היום של בית הספר שלנו בשנה הבאה עומד פרויקט של התקרבות ליהדות ויהדות פלורליסטית.

שני המרכיבים הללו, הדמוקרטיה הפעילה והפלורליזם היהודי, שניהם עונים על שאלה אחת: מה אנחנו עושים כאן, ומדוע נמשיך להיות כאן בדורות הבאים.

אני מבקש לומר שני דברים. ראשית יש להחליף את שם הפאנל הנוכחי "צמצום הפערים". הכותרת הזאת לא אהובה עלי. צמצום פערים יכול אמנם לדבר על קידום אוכלוסיות חלשות, אבל יש לו גם "ריח" של הנמכת התקרה. אני הייתי מעדיף שנדבר על חינוך איכותי לכול.

שנית, אנחנו מצויים במאבק מתמיד, מתמשך, מול רשויות שונות שלא מאפשרות לנו ההורים להשקיע, שלא מאפשרות לנו להחליט שאנחנו מוכנים לשים כסף. דרך אגב, לא מדובר בכסף גדול, אלא ב-600-700 דולר במונחים אמריקנים. בחו"ל משלמים את זה ויותר בחודש. מותר לנו, ההורים, להחליט שאנחנו שמים כסף נוסף, ובתנאי שזה יעשה על פי קוד אתי ברור.

מה כן? אני רוצה להמשיך את רוח הדברים של יעל. אני מצוי במהלך השנים האחרונות בקשר עם שתי רשויות, גם עם שדרות וגם עם נתיבות. זה לא פשוט. ויחד עם זה אני חושב, שלעת הזאת, האתגר הגדול הוא יצירת מערכת של אחריות משותפת, שבאזורי הארץ השונים יכולה לשאת אופי שונה, החל מבתי ספר משותפים, משולבים לחלוטין, דרך מגמות משותפות עד למועצות חינוך שלוקחות אחריות משותפת על הנעשה.

במידה שנתקדם ביצירת מערכת אחודה בין בית הספר האזורי לבית הספר או בתי הספר העירוניים, זה יוכל להיעשות אך ורק אם נדבר על ישות עצמאית. מצד אחד ואני מדגיש בהקשר הזה, ישות נפרדת מהרשויות העירוניות. ובהיבט האחר, ישות אוטונומית מבחינה אקדמית. בניהול, במועצת המנהלים אם תרצו, של הגוף הזה, תהיה כמובן נציגות של הרשויות ושל ההורים וכן הובלה או השתתפות פעילה של מוסד אקדמי אזורי. במקרה שלנו הברירה הטבעית היא כמובן מכללת ספיר. וכאן מגיע מקום הממשל המרכזי.

ייתכן שגם הממשל המרכזי יכול להיות שותף בניהול. ברור לגמרי איפה הוא חייב להיות. הוא חייב להתייצב עם מלוא יכולת המימון או הסבסוד, אם תרצו, של אותם הורים שלא מסוגלים לשלם את הפער. מדובר דרך אגב בפער קטן של 2,000, 3,000 שקל. במידה שהממשל המרכזי יהיה מסוגל להכניס את היד עמוק לכיס ולהביא את התשורה הזאת כנדוניה, יש על מה לדבר.

אני רוצה לחדד נקודה אחת שעמי התייחס אליה בשאלות האופרטיביות. דובר על סיוע לבתי ספר חלשים ובהקשר הזה אני מציע תיקון קל. הסיוע צריך להיות לפי הנורמה ההולכת ונוהגת של סיוע לתלמידים ממשפחות נזקקות. יש צורך בבדיקה דיפרנציאלית, משום שבמידה שנשוב ונזדקק לאותו מדרג סוציו-אקונומי מפורסם, לא נוכל להתקדם אל עבר שיתופי פעולה.

נקודה שנייה שאני רוצה להדגיש: אנחנו זקוקים לרה-ארגון, ונדמה לי שאחת הבשורות שהיו בדוח דברת היא צמצום התקורות בממשל המרכזי, בתחום החינוך, והפניה של יותר תקציבים לניהול האזורי.

הדבר האחרון, שאולי הוא החשוב ביותר: בעוד שמצד אחד אני קורא לנו - בהמשך לדברים האמיצים והנכוחים של יעל - לקחת אחריות, כפי שאנחנו לוקחים בתחומים אחרים, גם על תחום החינוך בהיבט אזורי. אני מבקש שהמדדים, הקריטריונים לתוכניות החדשות שתעוצבנה - בין אם יהיו במהפכה ובין אם יהיו שלב אחרי שלב - ייקחו בחשבון באופן מאוד רציני ומשמעותי, את היציבות החינוכית, את המנהיגות החינוכית, ערכים כמו ערכי המחויבות של בתי הספר, של הקהילות בנושא הוראה וחינוך ויתבססו עליהם. בדיוק כפי שיש להתבסס בתוך בית הספר על כוחות אישיים ועל מורים מופתיים, כך יש להתבסס על בתי ספר מובילים ולחזק אותם, וסביבם לקיים או ליישם את האחריות, את הסולידריות בתחום החינוך. המשימה שלנו היא לחשוב יחד, לקחת אחריות משותפת בהוגנות ובמקצועיות.



## פרופ' דוד נבו, יו"ר:

לצערי, לא יישאר לנו זמן לדיון עם הקהל. לא אנסה לטכס את הדיון, אבל הייתי רוצה בקצרה להתייחס לשלוש נקודות שעלו כאן. נקודה אחת לגבי צמצום פערים. זהו מונח מורכב, בעייתי ומאוד לא אהוד גם עלי באופן אישי. כל המחקרים שעשיתי, שניסו לבדוק פרויקטים שנועדו לצמצם פערים ונחשבו פרויקטים מוצלחים, הגדילו את הפערים. כי אם התוכנית – למשל תוכנית של שימוש במחשבים בהוראה, שנועדה לצמצום פערים – אם היא תוכנית מוצלחת, התלמידים הטובים מנצלים אותה יותר מהתלמידים החלשים. כולם התקדמו, אבל הפער גדל. אז הסיסמה של "צמצום פערים" היא סיסמה עוברת לסוחר. נדמה לנו שאנחנו יודעים על מה אנחנו מדברים אבל לפעמים זאת הטעיה גדולה של הציבור. אני חושב שאני מסכים עם הדובר האחרון בבחירות הביטוי "קידום לכול", קידום כל אחד למקסימום הפוטנציאל שלו. זו צריכה להיות סיסמה טובה יותר, אמיתית יותר.

הערה שנייה: הוזכרו המחקרים הבינלאומיים ומעמדנו בהם. אני חולק קצת על האינטרפרטציה של עמי וולנסקי לפיה מצבנו לא כל כך נורא. מצבנו נורא כי מה שזכה לתשומת לב בציבור זה שהיינו מדורגים נמוך. זאת הבעיה הכי קטנה. בכל רכבת יש קרון אחרון, לא שזו חוכמה גדולה להיות שם. אבל היו עוד שני ממצאים במחקרים הבינלאומיים, ואנחנו אוהבים לשכוח אותם. הממצא השני היה, חוץ מזה שדורגנו נמוך, שנמצאנו כבעלי הפערים מהגדולים ביותר בין כל המדינות. כשיש גם הישגים נמוכים וגם פערים גדולים, זה שילוב קטלני.

הממצא השלישי עוד מחמיר את המצב הזה. יש שאמרו, "בסדר אז יש פערים, אבל אצלנו הטובים הם באמת מצוינים", אבל גם זה לא הופיע. למשל, במחקר טימס (TIMSS) שפורסם ב-2001, לישראל היו 5% תלמידים בתוך ה-10% הגבוהים של כל המדינות. כלומר, כדי להיות כמו המדינה הממוצעת היינו צריכים שיהיו לנו בחתך זה 10% מהתלמידים. לעומת זאת, בחתך ה-10% הנמוכים לכלל המדינות, לא כבוד גדול, היו לנו 25%. צריך להסתכל על שלושת הדברים האלה יחד כדי לראות את חומרת המצב.

הבעיה הייתה מה עשינו עם הממצאים האלה. הקמנו את ועדת דברת, והלחצנו את המערכת במבחנים. לכן היום, כשבשבוע האחרון התפרסמו הנתונים מבחינות הבגרות, וכולם דיברו על זה שבאזרחות ובתנ"ך הייתה הירידה בציונים גדולה יותר מאשר במתמטיקה למשל, לא שמו לב שמלכתחילה, בשנים האחרונות, באזרחות ובתנ"ך הציונים הם בסביבת 6-7, ובמתמטיקה ובאנגלית למשל, עמדו על 8-8.5. למה? כי במבחנים הבינלאומיים לא בודקים אזרחות ותנ"ך, ובמיצ"ב ששולט בנו לא בודקים אזרחות ותנ"ך. ובבחינת הבגרות בשביל להיכנס לאוניברסיטה לא בהכרח צריך אזרחות ותנ"ך. והערה האחרונה, כולה קשורה בוועדת דברת: ועדת דברת דיברה הרבה על העצמה מקומית והעברת סמכויות לשלטון המקומי. למשל, הייתה הצעה של הקמת המח"א, מרכזי חינוך אזוריים, שלה הרשויות המקומיות התנגדו ביותר. אני חושב שהתנגדו להם משום ששאלו את עצמם: במקום מה בא המח"א? מי שהרגיש שהמח"א בא במקום מחלקת החינוך של הרשות, התנגד בצדק. אבל אם תסתכלו בדוח, ואני הסתכלתי בו שנית לקראת הפגישה היום, המח"א נועד לבוא במקום המחוז. אין בדוח דברת מחוז צפון, דרום וכולי, יש רשות מקומית ויש מח"א. אלא שמשרד החינוך לא השכיל להציג כך את המח"א כמחליף המחוז, ונחשד כמציע מח"א שתחליף את הרשות המקומית. תודה רבה לכם ולפאנל. להתראות.



ד"ר עמי וולנסקי, פרופ' יולי תמיר  
וגב' יעל גרמן



פרופ' יולי תמיר, שרת החינוך



ד"ר עמי וולנסקי



פרופ' דוד נבו