



הוועד הישראלי לאונסקו  
ISRAEL NATIONAL  
COMMISSION FOR UNESCO  
اللجنة الإسرائيلية لليونسكو



סמינר הקיבוצים

כנס תל אביב-יפו לחינוך מתקדם

# מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי

“חינוך זה לב העניין”

אסופת מאמרים מן “הכנס הארצי הרביעי לחינוך מתקדם”

י”ח באייר תשס”ט, 12 במאי 2009

כרך מס' 5, אייר תש”ע - מאי 2010

ISSN 1565-8376

כתב־העת **מחשבה רב־תחומית בחינוך ההומניסטי** יוצא לאור על ידי "קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי - המכון למחשבה חינוכית", סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות.  
כרך זה הופק בתמיכת "הוועד הישראלי לאונסקו" ו"המחלקה לקשרי תרבות של שגרירות ארה"ב בתל אביב".

**Interdisciplinary Thought In Humanistic Education** is published by the "UNESCO Chair in Humanistic Education", Kibbutzim College of Education.

The current Volume – No. 5, May 2010 – contains the lectures and speeches from the "Tel-Aviv Conference for Progressive Education", held in May 2009. Its title was: Education at the Heart of things. The publication of this volume was made possible by the sponsorship of "The Israel National Committee for UNESCO" and "The Office of Public Affairs of the U.S. Embassy, Tel Aviv".



**עורך: נמרוד אלוני**

**עורך משנה: דור הררי**

**עריכה: עדה סער**

**עיצוב עטיפה: יהודית בר-נתן**

**הפקה: מחלקת הוצאה לאור וגרפיקה - סמינר הקיבוצים**

סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות

דרך נמיר 149 תל אביב 62507

טלפון: 03-6901224, פקס: 03-6990269

© כל הזכויות שמורות לסמינר הקיבוצים

מאי 2010

## תוכן העניינים

5	<b>מושב פתיחה</b>
7	נמרוד אלוני, יו"ר הכנס - מתקשים על החינוך במערכת החינוך
9	גדעון סער, לקראת שינוי חיובי במגמה החינוכית
11	אהרון צ'חנובר, מצוינות אישית דרך הגנום האנושי
19	<b>הולנד, ישראל והתמונה הגלובלית</b>
21	מיכל בלר, דברי פתיחה
	Wiel Veugelers, Empowering humanity and democracy in education
23	The case of the Netherlands
	Andreas Schleicher, Toward Successful Educational Systems:
32	Elements, Trends and Results
39	<b>"זה לא ילך בלי הורים"</b>
41	דור הררי, דברי פתיחה
44	חיים עומר, סמכות בחינוך: זו שהייתה וזו שיכולה להיות
48	רינה כהן, חינוך מבוגרים והעצמת הורים וקהילה
50	דני מטוס, הכשרת מורים לשותפות בין בית הספר, ההורים והקהילה
52	רותם עופר, על הורים איכפתיים שעושים מעשה ומקדמים את החינוך
55	<b>שליחות פדגוגית ויעילות ניהולית: הגיונות משלימים ומתנגשים</b>
57	עודד בן עמי, דברי פתיחה
58	דב לאוטמן, ניהול איכותי חיוני להצלחת בתי הספר
	אבי בנבנישתי, מסירות פדגוגית ומתודולוגיה ארגונית - שילוב מנצח
59	בניהול החינוכי
61	שלמה דברת, מצוינות ניהולית בשירות החזון החינוכי
65	יהודית שלוי, ניהול בית ספר או פרופסיה
67	<b>חינוך עושים עם צדק חברתי</b>
69	אורלי וילנאי, דברי פתיחה
71	יוסי דהאן, צדק חברתי ושוויון הזדמנויות - בחברה בכלל ובחינוך בפרט
	איברהים אבו שינדי, התמודדות חינוכית עם השסע היהודי-ערבי
75	והכלכלי-חברתי
77	תמר שוורץ, ברית החינוך והרווחה בטיפול בילדי הפליטים ובמהגרי העבודה
79	יוסי לוי, לקראת תעודת בגרות חברתית - שיהיו בני אדם
81	נעמי וורמברנד, כיוון חדש ללקויות למידה: התעצמות, תובנה, תודעה

83 **אמנות טובה - הבסיס לחינוך ולתרבות**

85 **נועם סמל**, דברי פתיחה

**רונית מטלון**, ההשכלה במצב אנוש, לא נותנים למורים סיכוי,

87 והרעב לאמנות חי ונושם

89 **גיל שוחט**, על תרומת לימודי האמנות להשכלה, לתרבות ולמוסר

91 **רננה רז**, האמנות לנפש, כמו לחם ומים לגוף

92 **ליביה חכמון**, האמנויות הן חלק חיוני בליבה החינוכית הבית ספרית

93 **יונה אליאן**, שליחותו החינוכית של שחקן בתיאטרון במציאות בלתי תרבותית

95 **"הגיע זמן מורים"**

97 **ציפי ליבמן**, דברי פתיחה

99 **גיא ישראלי**, חזון וסמכות בחינוך - לא מקבלים אלא לוקחים ומבססים

101 **יוסי וסרמן**, 'אופק חדש' כצעד ראשון וחיוני למסע חינוכי ארוך ומבטיח

103 **אבי קמינסקי**, גיבוי והעצמה כתנאים הכרחיים לפיתוח מנהיגות חינוכית

104 **יוסי שריד**, הסיכוי לחינוך טמון בשכר הולם ומתן פתחון פה למורים

107 **מושב נעילה**

109 **Arne Duncan**, Video message to Israeli Teachers



# מושב פתיחה





## דברי פתיחה: מתקשים על החינוך במערכת החינוך

הכנס לחינוך מתקדם מציין היום את שנתו הרביעית וחשוב להזכיר את המטרות שלכבודן נתכנסנו: המטרה האחת, לחדש את הברית בין אנשי החינוך וההוראה לבין אנשי רוח, מדע ותרבות – ליצור שיח חינוכי משותף, אידיאליסטי ויישומי. המטרה השנייה, להעמיד מנהיגות חינוכית שצועדת לפני המחנה: מנהיגות שמאתגרת את החברה ואת התלמידים לאורם של הסטנדרטים הנעלים ביותר של החינוך והתרבות. והמטרה השלישית, להתוות חלופה למגמות הסטנדרטיזציה וההפרטה: לבסס חינוך ציבורי שיעניק חינוך איכותי ושוויוני לכל ילדי ישראל; חינוך שיעמיד לכולם הזדמנות הוגנת לחיים מכובדים של הגשמה עצמית, הגינות חברתית ועושר תרבותי.

בימים אלה, כשהכול מקוננים על קנאות דתית ולאומנית – בקוטב האחד, ועל נהנתנות מופקרת ואנוכית – בקוטב השני, הכנס שלנו מציע חזון ערכי של קידמה ונאורות ופדגוגיה הנסמכת על החינוך הפרוגרסיבי: (א) הקידמה שאנו מתכוונים אליה, לא רק יפה בתיאוריה אלא יש לה קבלות באיכות החיים של המדינות המפותחות: יסודותיה הם זכויות אדם ושוויון בין המינים, צדק חברתי ומשטר דמוקרטי, השכלה רחבה וחשיבה מדעית וביקורתית. (ב) החינוך המתקדם שאנו דבקים בו, מחויב הן למטרות של צמיחה אישית וחברה דמוקרטית, והן לאמצעים הפדגוגיים של למידה חווייתית ומשמעותית, גישה חקרנית וניסויית, תפיסה הוליסטית, יחס אישי ותומך, משמעת עצמית ושותפות קהילתית.

שני דברים באשר לטיב החינוך:

ראשית, כפי שהציג זאת לאחרונה "דו"ח מקינזי", "איכותה של מערכת החינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה". ומכאן שהגיע הזמן להפסיק ולהתחכם ולהמציא בכל פעם מחדש רפורמות חינוכיות וגימיקים פדגוגיים וטכניקות הוראתיות, וטכנולוגיות תקשוביות. שום דבר מאלה, ערכו אינו שקול למרכיב איכות המורה כמשאב החינוכי הראשון במעלה. ולכן, ברוח הכותרת של אחד המושבים של הכנס: "הגיע זמן מורים": גם מעמד ושכר, גם הכשרה והעצמה, גם רף קבלה גבוה וגם מופת אישי של אדם תרבותי ומחונך. בעשור השביעי למדינת ישראל, הגיע זמן שדרוג המורים לאנשי חינוך מן המעלה הראשונה.

שנית, לפני כל רפורמה חינוכית ומהלכים תקציביים, עלינו לדאוג שכל בית ספר יזמן לבאיו – תלמידים, מורים והורים – שלושה סוגים של טוב חינוכי: הטוב של תחושה אישית טובה – של ערך עצמי, מוגנות, שותפות, אהדה וחדוות לימוד ויצירה; הטוב השני הוא של איכות גבוהה בתחומי הדעת, ההוראה, הדיבור, היצירה, העשייה, האחריות והמשמעת. והטוב השלישי הוא של ההקפדה המוסרית – הקפדה על כבוד האדם, הגינות חברתית, יושרה אישית ושקיפות מינהלית.

---

פרופ' נמרוד אלוני הוא מרצה לפילוסופיה של החינוך במכללת סמינר הקיבוצים, ויוזם הכנס השנתי לחינוך מתקדם.

כאנשי חינוך שמאמינים באדם ובתיקון עולם, אין שום סיבה שבעולם שנסתפק בחינוך שמזלזל באדם ומוודד אותו רק על פי תפקודים פונקציונאליים.

במה לא נסכים להסתפק:

- ◆ לא נסתפק בשכלול בית הספר כבית חרושת לציונים. עלינו לאתגר ולהעצים את התלמידים לקראת חיים מלאים ומכובדים של פנאי פעיל ועושר תרבותי, של מחשבה עצמאית ושיקול דעת, של איכפתיות חברתית ואחריות סביבתית.
- ◆ לא נסתפק במורים מקצוענים, בקיאים ומיומנים. עלינו לטפח אנשי חינוך שנוכחים עבור תלמידיהם במלוא אנושיותם; מורים הדואגים לשלומם ולצמיחתם של התלמידים; מורים המזמנים להם מפגשים מרגשים עם דרמות אינטלקטואליות, תגליות מדעיות, דילמות מוסריות ופסגות של אמנות ויצירה.
- ◆ לא נסתפק במישמוע לסמכות חיצונית. עלינו לטפח אצל התלמידים אישיות אוטונומית ומצפון מוסרי, משמעת עצמית ואמפתיה כלפי האחר, וגם יכולות של גישור והתדיינות שמפיקות פתרונות הוגנים ובלתי אלימים.
- ◆ לא נסתפק בהכתבת "אמנה בית ספרית" ותקנון התנהגות. עלינו לשתף את כל קהילת בית הספר בעיצוב מאפייני בית הספר ודרכיו.
- ◆ לא נסתפק בהקניית שליטה בחבילות ידע. עלינו לטפח בקרב התלמידים ספקנות, ביקורתיות ושיקול דעת; לטפח אצלם חוכמת חיים ורגישות מוסרית שעושים את "עץ הדעת" ל"עץ חיים" גם לפרט וגם לכלל.
- ◆ לא נסתפק בהיכרות עם התרבות הלאומית. עלינו לזמן לתלמידים היכרות מכבדת ומושכלת עם תרבויות המיעוטים במדינה ועם תרבויות עמי העולם.
- ◆ ולא נסתפק במדידה ובהערכה שכל עניינן הצגת בקיאות בחומר הנלמד. עלינו להעמיד מטלות לימודיות שמביאות לידי ביטוי כישורים אינטלקטואליים ואישיותיים; לצד בקיאות עלינו לבקש פרשנות, יצירתיות, ביקורתיות, הבנה מרובת הקשרים, ושיפוט אוטונומי בתחומי המוסר, התרבות, האמנות והאזרחות.

ולסיום, משהו על כסף – רוצה לומר, תקציב החינוך. לפני שבועיים ישבתי בפגישת היכרות של הנהלת "הכול חינוך" עם שר החינוך הנכנס, השר גדעון סער. וכה אמר השר: כידוע לכם אינני חסיד של בירוקרטיה ואדמיניסטרציה ממשלתית, אני תמיד מחפש את הדרך לקצץ בהוצאות ולייעל את המערכת, אבל היום אני יודע: אין שום דרך גם לקצץ בתקציב משרד החינוך וגם להנהיג אותו בצורה אחראית.

ובכן עמיתי ועמיתותי, די למיתוס הרווח, שבמשרד החינוך ישנם שומנים רבים שאם רק ניפטר מהם ירווח למורים, יפרחו התלמידים וישגשגו הציונים. המיתוס הזה הוא חסר שחר. כך אמר השר סער. כך אנו יודעים מזה זמן רב. ועכשיו על כולנו להתייצב למשימה הכפולה: גם להגדיל את התקציב וגם להשביח את החינוך. בהצלחה לכולנו.



## לקראת שינוי חיובי במגמה החינוכית

כולנו יודעים איפה אנחנו נמצאים מבחינת מערכת החינוך, כולנו מכירים את הבעיות שלה, ואין צורך להקים ועדות חדשות כדי שיבדקו וימליצו המלצות. הדברים ברורים, וצריך לקבוע שהם גם מאוד פשוטים. המשפט הנפוץ ש"שמים את החינוך בראש סדר העדיפויות", משמש כקלישאה נבובה לכל מפלגה ולכל פוליטיקאי, ואין לו שום קורלציה למציאות. אם שמים את החינוך בראש סדר העדיפויות הלאומי – זה חייב לקבל ביטוי תקציבי.

אני לא מכיר מערכת שמתפרת על ידי כך שהולמים בה כל הזמן. נכון שאנחנו נמצאים בתקופה קשה של משבר כלכלי עולמי, ובתקופה כזו כולם צריכים לגלות אחריות. אנחנו עדיין לא מבינים עד הסוף מהי משמעות המשבר הכלכלי, כי ישראל נכנסה אליו באיחור, אבל אני מעריך שנדע זאת, ובצורה הרבה יותר חמורה, בעוד כמה חודשים. אנחנו צריכים ללמוד ממדינות מתקדמות בעולם. מיפן, מגרמניה, מארה"ב, מאוסטרליה, שהחליטו להשקיע בחינוך דווקא בתקופת המשבר הכלכלי. בתקופה של משבר כלכלי, ישנם הרבה הורים ויהיו עוד יותר הורים שיהיה להם פחות כסף. במשבר מסוג כזה, אותו אנו חיים עכשיו, עמותות וכוחות מהמגזר השלישי, מהחברה האזרחית, נכנסים כדי להעמיד את תרומתם לחינוך, אבל אני חושש שהם יוכלו לעשות בה מעט ביותר. לכן המדינה צריכה לקחת אחריות, וקודם כל למנוע הידרדרות, כי אנחנו לא יכולים להרשות לעצמנו להמשיך להידרדר. אנחנו נמצאים בעיצומו של משבר בחינוך שאחראית לו לא ממשלה אחת, זו הנוכחית, אלא אחראיות לו הרבה מאוד ממשלות שהיו בעבר. אנחנו אמורים לשנות את המגמה בנושא החינוך תוך כדי המשבר הכלכלי וזו משימה קשה מאוד.

אנחנו צריכים לסמן לעצמנו כמה דברים שהם הכרחיים למטרה זו:

1. **הישגיות ומצוינות.** צריך להפסיק להתבייש לדבר על הישגיות ועל מצוינות. זה לא סותר דברים אחרים, זה לא סותר מאבק על כל ילד, זה לא סותר מניעת הנשרה, אבל אנחנו חייבים לסמן לנו כמטרה את 'דגל ההישגים' כי אנחנו מידרדרים בהישגים, אנחנו מסכנים את הרמה והמוטיבציה של התלמידים. אני לא אוהב את המושג "היתרון האיכותי", אבל כאשר אני אומר אותו אתם יכולים להבין למה אני מתכוון. זה חשוב בכל חברה, ואצלנו זהו מרכיב בקיום הלאומי, מרכיב בביטחון הלאומי. אי אפשר יהיה להגיע להישגיות של המערכת, שמידרדרת מבחינת ההישגים שלה כמעט בכל התחומים, בלי להציב יעדים מדידים. זה קשה, זה לא נוח, אף ראש מערכת לא אוהב שמציגים לו יעדים מדידים, אבל בסופו של דבר בלי כלי כזה, בטוח שנמשיך להידרדר.

אנחנו צריכים לבחון את עצמנו ואת דרך התנהלות מערכת החינוך. ראיתי רשויות מקומיות שהלכו בכיוון של איתור נקודות התורפה במערכת החינוך שלהן והצליחו להתגבר עליהן, אבל קודם כל חייבים להציב יעדים ברמה הלאומית, ברמה המקומית, ברמה הבית ספרית: לאן אנחנו רוצים להגיע? בכמה אנחנו רוצים להשתפר?

2. **מרכיב של גמול מצוינות.** חייב להיות מרכיב כזה. אנחנו חושבים היום על מרכיב של גמול מצוינות ברמה הבית ספרית. זה לא מרכיב ששופט רק הישגים, כי אי אפשר לעודד בתי ספר להנשיר תלמידים בשביל להגיע להישגים. זה צריך להיות מדד אינטגרטיבי שמביא בחשבון גם מדדים חברתיים, אבל חייבים ליצור תמריץ שידחוף בתי ספר קדימה. אנחנו כמובן לא נמדוד בתי ספר מרקע סוציו-אקונומי גבוה לעומת בתי ספר מסביבה סוציו-אקונומית נמוכה יותר, אבל אפשר בהחלט לעשות השוואה בין הנתונים של השנה שעברה לבין הנתונים של השנה. וזה חשוב. אם נצליח להציג לציבור כבר במבחנים הבינלאומיים הבאים, שתלמידי ישראל ייגשו אליהם בשנת 2011, שינוי של המגמה, שינוי בכיוון של הגרף, נתחיל להחזיר את האמון של הציבור במערכת החינוך, וזהו דבר חשוב ביותר.
3. **שותפות עם הציבור.** כל אחד מכם שעוסק בנושא החינוך וההוראה והוא משמש כמרכז חינוך, יודע שיש היום הבשלה בציבור לגבי תחום זה, והוא מוכן להירתם לחיזוק החינוך ושיפורו. הציבור מבין את המרכזיות של החינוך ואת חשיבותו, והוא מוכן לתת יותר. צריך למצוא דרך, ואני חושב במונחים של מערך התנדבותי ענק של הורים שיש להם רקע בנושא של מחשבים, בנושא של שפות זרות, שיכולים לסייע וללמד במתקני בתי הספר, ועל ידי כך לתרום ולחזק את מערכת החינוך. אפשר לעשות את זה בסיוע הרשויות המקומיות, ואז כל הציבור יראה בחינוך פרויקט לאומי של החברה שלנו.
4. **שיפור כוח ההוראה.** נושא זה הוא קריטי. מדי יום חמישי אני נמצא בבית ספר אחר, גם מלמד, גם לומד. אני רואה מורים מעולים שמחזיקים את המערכת בשיניים, מרוויחים שכר מעליב, עובדים בתנאים בלתי אפשריים, ומלמדים למרות הכול, ברמה גבוהה, עם מוטיבציה ועם תחושה של שליחות. כל מי שנמצא כאן בכנס יודע, שלא כל מי שנכנס היום למערכת הוא כזה. כדי ליצור את התובנה מה צריך להיות, אני חושב שצריכים לקבוע עיקרון: לא כל אחד יכול להיות מורה. אם הבנו את הדבר הזה, התחלנו גם למצוא את הפתרון. אנחנו חייבים למצוא את הדרכים לפני הכניסה למכללה, במעבר בין המכללה למערכת החינוך, בליווי של מי שנכנס לתוך בית הספר עד שהוא מקבל קביעות בשנתיים הראשונות עם הערכה מסכמת, כדי לוודא את ביצוע העיקרון הזה.
5. **הערכים.** הקוד הערכי המשותף של הרוב המכריע בחברה הישראלית הוא הרבה יותר רחב ממה שמקובל לחשוב. הניגודים שהיו בעבר סביב העניין היהודי, סביב הפרשנות הציונית, וגם סביב הערכים הדמוקרטיים, הם הרבה יותר מצומצמים ממה שנוטים להניח (ולפוליטיקאים אולי כדאי להניח). זה מאפשר לנו, לדעתי, לגבש את המערכת ולכוון אותה אל בסיס הקוד המשותף הזה. אנחנו חייבים לראות מי הם הגורמים שמסייעים לנו במלאכה, חייבים לחזק את תנועות הנוער, לגרום לכך שמערכת החינוך תחזק את תנועות הנוער, ולא חשוב לי איזה תנועת נוער. אני יודע מניסיוני עם הבנות שלי, שחברות בתנועת נוער נותנת ומחזקת את האחריות האישית והערבות ההדדית. מערכת החינוך צריכה לעודד את הילדים ובני הנוער להצטרף לתנועות הנוער, ומשרד החינוך צריך לחזק אותן. לדעתי, יש לנו את בני הנוער הטובים בעולם, והם יכולים להיות הכי טובים בכל מדד, אם אנחנו המבוגרים נדע לפעול בכיוונים של עידוד ההתנדבות, עידוד האכפתיות לזולת, ועידוד הסקרנות והרצון לדעת וללמוד.

## מצוינות אישית דרך הגנום האנושי: על אבני הדרך לפיתוח תרופות - מן הרעיון עד מיטת החולה

מדענים כמוני מבליים את רוב ימיהם בחדרי המעבדה, ומנסים לפצח את סודות הבריאה. אין להם מנכ"לים, אין להם ראשי אגפים, אין מתחתיים גופים גדולים ולכן אני פטור מלהודות בפתח דבריי לכל כך הרבה אנשים.

חשבתי לחלק את דבריי לשני חלקים: להקדיש את החלק הראשון, הקצר יותר, לדברי כפירה, לדברי חולין, ואת החלק השני לדברי אמונה וקודש, בעיניי לפחות. קודם כל מה לי ולחינוך? אני לא איש חינוך כמותכם, אני לא עוסק בחינוך יום-יומי של כיתות, אבל בכל זאת יש לי נגיעות לחינוך שעיקרן בנגיעות של תחושות בטן וגם מגע ישיר עם המערכת. ראשית, אני מוצר של מערכת החינוך הישראלית, שהייתה בעבר מערכת אחרת, שבמרכזה באמת עמד המורה. ואנקדוטה אישית אחת קטנה: לפני כחודשיים נפטרה מורתי לכימיה בבית הספר התיכון, נעמה גרינשפן ז"ל, האישה שנטעה בי את האהבה הגדולה ביותר למדע ושרקמתי איתה יחסי ידידות ארוכים על פני כל 45 השנים מאז שעזבתי את בית הספר התיכון.

היא ליוותה אותי בכל דרכיי, ולצערי שינינו כיוון ואני ליוויתי אותה בשנותיה האחרונות בעת מחלתה הקשה. כשאני אומר מי אני ומסתכל במראה, אני רואה מאחורי המראה את דמות המורה נעמה גרינשפן ז"ל, ועוד מורים נהדרים שהיו לי בבית הספר התיכון. אני חושב על נעמה ועל המורה נעמי נוף, ועל המורים האחרים שליוו אותי בשנות ה-50' ובשנות ה-60' בבית הספר, וסבור שאני מוצר של מערכת חינוך שלא הייתה בה שום רפורמה, ולא השתמשנו בשום מילים כבדות על שינויים כבדים. התלמיד והמורה היו באמת במרכז, ולכן אני כופר גדול ברפורמות. היום אני איש סגל בפקולטה לרפואה של הטכניון בחיפה, ואנשי המינהלה של הפקולטה עוסקים כל הזמן ברפורמות. הם משנים את תוכנית הלימודים כדי לקבל מוצר טוב יותר, אבל כדי לעשות רפורמה אנחנו צריכים להגדיר את המוצר הרצוי. מי יגיד לי היום מהו רופא טוב יותר? איזה מין רופא אתם רוצים לעצמכם? אתם רוצים רופא בעל רחמים שיניח את ידו על כתפכם, או שעדיף לכם רופא קר ומנוכר אבל שיאחז בסכיני המנתחים כאומן האולטימטיבי? אינני יודע. האם המנתח הוא כמו רופא העור? האם רופא העור הוא כמו הפסיכיאטר? אין לנו תשובה אפילו למוצר שאותו אנחנו רוצים ואנחנו אצים לרפורמות.

לרפורמה, מטבע הדברים, יש עוד תכונה אחת, גרועה מאוד: היא איננה חיה בכפיפה אחת עם אופי החיים שאנחנו חיים בהם בכלל, ובמדינת ישראל בפרט. רפורמה היא כמו ריצת מרתון, ריצה למרחקים ארוכים מאוד. אנחנו צריכים לעשות יישום של הרפורמה, אנחנו צריכים לעקוב אחריה שנים רבות, לבדוק את המוצר שלה שהוא אכן שונה, וטוב יותר מהמוצר שקיבלנו עד כה. אני לא חושב שהמוצר שצמח בתקופתי הוא מוצר כל כך גרוע לעומת המוצר שאנחנו מחפשים. במערכות בהן אנחנו חיים, שרים מתחלפים חדשות לבקרים, ואנחנו שוכחים את קודמיהם ואת שמות הרפורמות: החל מ'עוז לתמורה', בהמשך היו לנו שלמה דברת, 'אופק חדש', אז בואו נחפש את הרפורמה באופן הישן והטוב שהיה לנו.

---

פרופ' אהרון צ'חנובר הוא חתן פרס נובל לכימיה.

אני רוצה להיאחז דווקא בחינוך החרדי - לא בתוכנו, שכן אני כופר בו כמעט בכל: אין בו חינוך לעבודה יצרנית, למדע, לטכנולוגיה, לדמוקרטיה, לערכים. אבל יש בחינוך החרדי משהו שאין במערכת החינוך כולה - תסתכלו על מעמד המורה בחינוך החרדי. תסתכלו על ההערצה הבלתי נגמרת, האינסופית, לחוכמה, לידע, לידען בתוכם. תסתכלו על השידוך בעולם החרדי, את מי הם משדכים זה לזה - בעל הערך והיוקרה הוא התלמיד החכם.

אותו חינוך יהודי חרדי שמקורו אי שם בחדר באירופה, הוא בעצם יסוד ההצלחה של העם היהודי לדורותיו. לצערנו אנחנו נמצאים עתה, דווקא במדינתנו העצמאית, במורד תלול ונפטרים ממנו בכל ירידה, שלב ועוד שלב. יש לנו הרבה מאוד מה ללמוד מאותו סקטור חרדי לפחות מבחינה ערכית, מבחינת התרבות, מבחינת הקבלה של המערכת וההערכה העצומה שהציבור הזה נותן למטפחי המערכת ואינני מתייחס כמובן לתכנים. לכן, אולי נשים בצד את הרפורמות ונתרכז באותם "אנשים ישנים" המקפידים על משמעת, על למידה, על מעמד המורה, שהוא כל כך מרכזי ואני כל כך מאמין בו. נניח אם כן לרפורמות לנוח בצד ולא נעסוק בהן, כי כבר ראינו שהן אינן מובילות אותנו לדבר.

העניין השני שרציתי לעסוק בו, הוא הסיבה לזה שאני פה והקשר שלי לנושא החינוך. כפי שכבר אמרתי, הנגיעה שלי לחינוך היא כי אני מוצר של החינוך, ומשום שאני עוסק בו גם כיום, אבל לא בצורה שאתם עוסקים בו. זאת מכיוון שה'מוצרים' שאני מקבל למעבדה ולבית הספר לרפואה הם כבר 'מוצרים' שעברו תהליך של זיקוק והזדככות וסינון אינסופי, והתלמידים שלי לתארים גבוהים, ואלה שנמצאים לאחר התארים הגבוהים, כבר נמצאים במקום אחר לחלוטין. אינני יודע אם הם האנשים בעלי התרבות העמוקה ביותר או בעלי הערכים העמוקים ביותר, אבל הם ללא ספק בעלי כיוון מובנה ומה שהם מחפשים לעצמם זה באמת מה שאני חיפשתי לעצמי: להיות תיירים בעולמו של הקב"ה. מדענים כמונו אינם ממצאים, הם מגלים. מה שגילינו הוא דבר ששכב כאבן שאין לה הופכין במשך מיליוני שנות אבולוציה. גילינו איזושהי מערכת שנמצאת בגוף האדם ושהפכה במשך השנים לפלטפורמה חשובה להבנת מנגנוני מחלה ולפיתוח תרופות. האנשים הללו הפנימו את המידה שהיא אולי אחת החשובות ביותר בעיניי והיא מידת הצינעה מפני הטבע. מידת ההבנה שכוחנו מוגבל, מידת ההבנה שכמות הידע שבפנינו הולכת ומעצימה ככל שאנחנו יודעים יותר; את הצינעה העצומה האומרת שאיננו אלא תיירים קטנים ונמוכים בעולמו של הקב"ה וכל מה שאנחנו מחפשים לדעת זה להבין ולקלוף עוד קליפה דקיקה אחת מסודות הבריאה.

אסכם את הקטע הזה בנאום קצר ביותר שנשא דיוויד גרוס, חתן פרס נובל לפיזיקה, בוגר האוניברסיטה העברית, בארוחת הערב החגיגית בשטוקהולם, בערב חלוקת פרסי פרס הנובל. הוא שאל שאלה פשוטה: האם בעוד עשר, או מאה, או אלף שנים יחולקו פרסי נובל? שאלה מעניינת. הוא אמר שלשאלה זו יש שני חלקים: החלק הראשון הוא החלק הכלכלי - האם ועדת פרס נובל תנהל את קרן הנובל בהצלחה כלכלית כזאת שתאפשר לה מדי שנה לייצר את הריבית הדרושה על מנת לחלק את הפרס? בואו נניח שכן, כי הוא עוד לא חזה את המשבר הכלכלי. ההנחה הייתה שהם מוצלחים מספיק על מנת להתנהל כלכלית נכון. אני בטוח שרבים מחתני פרס נובל היו מסכימים לקבל את הפרס גם אם לא הייתה תמורה כספית בצידו. אבל אז הגיע גרוס לשאלה המרתקת יותר: האם בעוד עשר, או מאה, או אלף או עשרת-אלפים שנה נדע הכול וכבר לא נצטרך לדעת ולגלות דבר, עד כדי כך שכבר לא תהיה הצדקה לחלק פרסי נובל, משום שלא תהיינה עוד תגליות ולא נמציא דבר?

התשובה שלו הייתה פשוטה: המוצר המובהק ביותר של הידע הינו עוד יותר בורות, אבל בורות אינטליגנטית. על ידי חשיפת הידע אנחנו מייצרים עוד אי-ידע, ולכן אל חשש, בעוד עשר, או מאה, או אלף, או עשרת-אלפים שנה יהיו פרסי נובל, ואולי לוועדה יהיה עוד יותר קשה לבחור

את המועמדים, כי תהיינה הרבה יותר תגליות והמצאות בעלות איכות גבוהה לבחור מהן. אנחנו נעשים יותר ויותר "בורים אינטליגנטים", או בלשונו: "intelligently ignorant as we move on", ככל שאנחנו מעמיקים וחופרים בידע האנושי. הזכות הגדולה ביותר שלי היא לחנך דור של אנשים שהם כולם מוצרים ישראליים, שהפנימו את האמת של הצינעה, שאיתי הטבע והגלים הענקיים של הצונאמי שניצבים ביניהם רק הולכים ונעשים גבוהים ומסובכים יותר לפיתרון. אעזוב כאן את דברי החולין, את דברי הכפירה שלי. אחרי ארבע שנים של חשיפה, אני משתדל למעט בחשיפה שלי לציבור הישראלי ולחזור אל נבכי המעבדה. ובכל זאת אני שואל את עצמי, מדוע אני כאן, בכנס הזה? ותשובתי לעצמי: אני כאן לא בשל מה שגיליתי ואני לא אאתגר אתכם לשאול אתכם מה גיליתי... כי מעט מאוד אנשים יודעים ועוד פחות מבינים, וגם אני בקושי מבין את זה... אני כאן פשוט משום שבמידה רבה איתרע מזלי ויום אחד נפגשתי עם המלך השוודי. קראו לי לשוודיה, הלכתי, נפגשתי איתו, הוא לחץ את ידי. אני לא אומר את זה בציניות, אני אומר את זה כי אלמלא הייתי מגלה את מה שגיליתי ואולי גם יותר מזה, לא הייתי מקבל את פרס נובל ולא הייתי ניצב כאן היום בפניכם. מה שאומר לכם הוא, שאנחנו חברה שטחית במידה רבה, כי התגלית הייתה קיימת, היא רק הוארה על ידי ועדה שלמדנו להעריך את ערכה, את נדירות הזוכים שבה וכו', אבל אנחנו במידה רבה חברה של מותגים, חברה שלא מעמיקה, שלא שואלת את עצמה מספיק.

לכן, אחת השאיפות היא לא רק החינוך לצינעה ולהבנת עומק הבעיות שאנחנו ניצבים בתוכן, אלא גם לחברה שצריכה ערכים מספריים למדידה כדי לדעת היכן אנחנו נמצאים. אנחנו מוכרחים להיות חברה שלא תיקח שום דבר כמובן מאליה, שעל כל מה שנאמר לנו נחשוב פעמיים ונעמיק ונחזור ונברר את הפרטים ונחפור ונאתגר ונערער, כי רק כך נזקק את הידע אל תוך הדור הבא. אני רוצה ללכת לחלק השני של ההרצאה שלי, להרצאה הקצרה שלי. רק הבוקר קראתי בעיתון 'הארץ' על האתר החדש שנקרא 'טוויטר', ועל ההצלחה הגדולה שלו. במאמר שמופיע בדף המערכת של העיתון כתוב שהגדולה של האתר, היא בין היתר, בכך שמאפשרים לאנשים לכתוב את הבלוג שלהם, אבל ב-140 תווים בלבד. והכותב אומר: 'בואו נראה אתכם מתמצתים רעיון ב-140 תווים', והוא גם קורא לאוניברסיטאות ולמערכת החינוך ללמד אותנו לחשוב בתמציתיות, להביע רעיונות בהירות ובקצרה ולא להתפלפל ולהיסחף ולגלוש אל שוליים אינסופיים. לפיכך החלטתי, שבחצי השעה שהוקצבה לי כאן, אתן לכם "ארוחת טעימות ספרדית" של קצת מהגיגי הלב – ולא הגיגים של חתן פרס נובל (כי אני חושב שלחתי פרס נובל יש יכולות אחרות או שונות מכל אחד מכם שיושב כאן באולם או מכל אחד שמסתובב כרגע בשדרות שאול המלך או ברחוב אבן גבירול).

אני מאוד אוהב את המעבדה שלי שעוסקת במדע, וכאן אני רוצה להאיר לכם נקודה שנוגעת לכל אחד ואחד מכם ושאינו משוכנע שמעטים מכם חושבים עליה, וגם אם תנסו לחשוב עליה יקשה עליכם לקבל תשובה. אבל רציתי בכל זאת להאיר לכם אותה, ולנקודה הזאת קוראים **ארון התרופות**.

אני משוכנע שבכל בוקר, כל אחד מכם רואה את ארון התרופות שלו. אני מקווה שהוא לא משתמש בו, אבל הוא רואה אותו כשהוא נכנס לחדר האמבטיה להתגלח ולהתכונן ליום חדש. אני זוכר שבבית הוריי בשני הצדדים של המראה עמדה ארונית לבנה ועליה מצויר מגן דוד, ובתוכה היו התרופות. בדרך כלל תרופות לכאב ראש ואספירין להורדת חום. אני בטוח שגם רבים מאיתנו מזדקקים לתרופות, אם כדי לרפא את מחלתם ואם כדי למנוע אותה.

איך מגיעות תרופות לעולם? אני לא רוצה לתאר לכם את המסלול שעושות התרופות מבית המרקחת הביתה וגם לא את המסלול שלהן מבית החרושת אל בית המרקחת. אני רוצה לספר לכם על המסלול ממוחו של החוקר אל קו הייצור. גם כאן לא אספר לכם סיפורים מורכבים ולא

אלא אתכם בנוסחאות כימיות, אלא אספר לכם על שלוש מהפכות שהתחוללו בעולם התרופות ב-50 השנים האחרונות, שהן בעצם גם 50 השנה שבהן הנענו את המנגנונים המדעיים ויצרנו מהפכה שכמותה לא הייתה בכל 19 המאות הקודמות מאז הספירה.

קדמה לנו היסטוריה הרבה יותר קדמונית, אבל המאה האחרונה, המאה ה-20 ובעיקר ה-70 שנים האחרונות של המאה ה-20 הן השנים שבהם התעשייה הזאת קיבלה את התרופה העיקרית, **האנטיביוטיקה**, בגלל הבנת המערכות. היו כאמור שלוש מהפכות, ואני אספר לכם במשך מספר דקות על כל מהפכה, ואגיע יחד איתכם למהפכה האחרונה, שהיא המהפכה העתידית.

המהפכה הראשונה הייתה המהפכה שהכניסה את התרופות לעולמנו, והיא הייתה אקראית. היא הייתה המהפכה של אותו מדען שישב במרתף ביתו וגילה באקראי לחלוטין משהו שהוא אפילו לא התכוון אליו. תרופה אחת שהיא לדעתי התרופה החשובה ביותר שהתגלתה אי פעם וכנראה גם תהיה התרופה החשובה שתלווה אותנו בעשרות השנים הקרובות, נקראת **אספירין**. היא שייכת ל'תקופה הראשונה' או לתקופה של התגליות האקראיות, ה-*incidental discoveries*. את הפנצילין גילה סר אלכסנדר פלמינג. הפנצילין הייתה האנטיביוטיקה הראשונה, והיא הכניסה אותנו לעידן ריפוי המחלות הזיהומיות. עד גילוי אנטיביוטיקה זו, אנשים מתו מכל פצע קטן, חיילים מתו מכל שריטה, נשים נפטרו אחרי לידה. משמעות התרופה הייתה עצומה. עד גילויה לא יכולנו לחיידקים, והנה הגיעה המהפכה בתוחלת החיים. תוחלת החיים שלנו כמעט הוכפלה על פני מאה שנה. בסוף המאה ה-19 האנשים חיו 40-45 שנה; היום אנחנו חיים למעלה מ-80 שנה.

אחת מאבני הדרך להכפלת תוחלת החיים הייתה האנטיביוטיקה, שנתגלתה כאמור על ידי אלכסנדר פלמינג. החוקר פלמינג גידל חיידקים ובטעות השאיר על השולחן צלחת אחת עם חיידקים. באותה צלחת גדלה פטרייה, פטריית הפניצילום, ופתאום הוא הבחין שמסביב לפטרייה הזו לא גדלים חיידקים. הוא הבין שהפטרייה הזו מפרישה משהו שמונע מהחיידקים להתפתח ולגדול, ושהיא כנראה מפרישה חומר אנטיביוטי נגד החיידקים. הוא בודד את החומר והנה נוצרה התגלית. זה סיפור המעשה: מדען שישב במרתף ביתו ושכח על השולחן צלחת פטרי בה גדלו חיידקים - הביא למהפכה עצומה בחיינו! הוא לא התכוון לכך, זה היה אקראי לחלוטין. כל מה שהיה לו זו עין חדה שאין כדוגמתה.

עכשיו בעניין האספירין: אני לא רוצה לבייש אתכם, אבל אם הייתי מבקש מכם להרים אצבע ולענות לי 'מי פה בקהל לוקח אספירין?' - אצבעות רבות היו מורמות, כולל זו שלי. האספירין היא תרופה יוצאת מגדר הרגיל, ולא רק לחום, לכאבים ולדלקות פרקים. היא מורידה תחלואת לב, מונעת תחלואת לב, וכנראה שיש לה גם אפקטים אנטי-סרטניים. היא נצרכת בצורה בלתי רגילה, בטונות רבות. לשמחתנו אין עליה פטנט, היא זולה להפליא וקלה לייצור. מצאו אותה בעקבות המצרים העתיקים, שגילו שלעיסת עלי עץ הערבה מביאה להקלת כאבים. מדען יהודי בשם הופמן שעבד בחברת 'באייר' הגרמנית, בודד את החומר, ומאז יש לנו את האספירין שהיא תרופה בלתי רגילה. כאשר הופמן החל בתהליך, הוא לא ידע מה הוא הולך לגלות, ובוודאי שלא ידע מה הפוטנציאל העתידי של התרופה. גם היום, כמעט לאחר עשור במאה ה-21, אנחנו לא יודעים את כל הפוטנציאל של האספירין ועדיין מתנהלים עליה מחקרים. עד כאן לעידן התגליות האקראיות.

המהפכה השנייה, שהיא המהפכה של 30 השנים האחרונות, היא כבר יותר מתוכננת, משום שניתנו כלים בידי המדענים לגלות תרופות. אני קורא לה "מהפכת הכוח האינטליגנטי", או "הברוט פורס". מדע הכימיה הוא מדע שפרח מאוד במאה שעברה. מדענים פיתחו ספריות של חומרים, והלכו עם מיליוני חומרים ב"כוח". הם סרקו אותם לגבי כל מיני תופעות שהם סברו שתהיינה להן תועלת בעולם הרפואה. אנחנו משתמשים במושג "לייברורי" לגנום האנושי, ולעוד

הרבה דברים שאינם דווקא אותיות כתובות או מודפסות על נייר או מופיעות על מסכי המחשבים. המדענים לקחו תאים סרטניים ואמרו: בואו נסרוק מיליון תרופות ונראה מי הורגת אותם. נאתר חומר שמשמיד תאים סרטניים בצלחת מעבדתית, ואז נעבור לשלב של ניסוי החומר בעכברים, ואם התוצאה תהיה טובה נעבור לניסוי בחיה גדולה יותר, וממנה נעבור לאדם. סריקת מיליון התרופות היא פשוט סריקה כוחנית, אבל עם מחשבה. זו הסתכלות מכוונת, שבעזרתה נמצאו תרופות לבעיות קרישת דם ולכל מיני מחלות אחרות. אנשים יצרו מערכות מודל ואמרו "בואו נסרוק מיליון תרופות, מיליון תרכובות, עד שנמצא משהו".

אביא לכם דוגמה אחת, וגם כאן אני מבטיח לכם, שאם אשאל אתכם מי משתמש בתרופה ממשפחת הסטטינים המיועדת להורדת הכולסטרול, תורמנה ידיים רבות מאוד באולם. גם התרופות להורדת כולסטרול שינו באופן דרמטי את פני הרפואה. הם צמצמו באופן דרסטי את התחלואה של מחלות לב ומחלות כלי הדם בעולם המערבי; הורידו מעמסות כלכליות ממערכות הבריאות, אישפוזים ביחידות לטיפול נמרץ ובמחלקות פנימיות. התרופה הזו נתגלתה לגמרי במקרה על ידי מדען יפני בשם אנדו אקירה. אותו מדען סקר מיליון תרופות, בחפשו תרופה שתעכב את יצירת הכולסטרול בחיידקים. הוא הבין שהעולם ניצב, ועדיין ניצב, כפי שאתם יודעים, בפני בעיה גדולה מאוד במחלות חיידקיות: החיידקים חוזרים כל הזמן – דרך החלון, דרך הדלת, מהתקרה, ואנחנו לא מצליחים להתגבר על מחלות זיהומיות כפי שהיה נדמה לנו. הצלחתו של הפניצילין הייתה, לצערנו, קצרת חיים.

אקירה חיפש אם כן, תרופה שתעכב יצירת כולסטרול בחיידקים, שכן הכולסטרול הוא חומר חיוני לחיידקים. הוא חיפש דרך להרוג את החיידקים, ומצא דבר אחר לגמרי. התרופה שנוצרה בעקבות התגלית שלו, מורידה כולסטרול גם בבני אדם באופן יעיל ביותר. התרופה הלכה והשתכללה, היא מניעה כלכלה אדירה מאחוריה, ונמכרת בקרוב ל-20 מיליארד דולר בכל העולם, באמצעות חברות תרופות שונות. התרופה נגד כולסטרול היא תרופת-פלא, ויש לה הרבה יותר אפקטים מאשר רק הגנה על הלב וכלי הדם. זאת המהפכה השנייה.

המהפכה השלישית שאנחנו ניצבים לפתחה, היא מהפכת הרפואה האישית, והיא מרתקת משום שהיא מביאה בעקבותיה גם שאלות ביראתיות קשות מאוד. אספר לכם על המהפכה בקצרה ואשתדל לגעת יותר בצידה המוסרי-חברתי ופחות בצידה המדעי. זו היא אם כן 'מהפכת הרפואה האישית'.

מהפכת הרפואה האישית נובעת מן התחושה שהרפואה הנוכחית היא רפואה של "one size fits all". כלומר, 'גודל אחד לכולנו'. נכנסות שתי חולות, או נכנסים שני חולים למרפאה עם מחלה מסוימת: סרטן השד, סרטן הערמונית, מחלת לב, והרופא נותן לשתי החולות או לשני החולים את אותה תרופה בדיוק, משום ש'גודל אחד', תרופה אחת, מתאימה לכל המחלות. והנה מתברר, לצערן של המשפחות או לצערן של הרופא, ששתי החולות הללו או שני החולים הללו, הגיבו באופן שונה לחלוטין לתרופה: חולה אחת עם סרטן השד נפטרה כעבור חמש שנים, תוך ייסורים רבים, לאחר שהמחלה שלחה גרורות; לעומתה, החולה השנייה החלימה לחלוטין. לכאורה על פני השטח, הן נראו דומות לחלוטין. כנ"ל עם שני החולים בסרטן הערמונית. אז איך יכול להיות ששתי נשים או שני גברים, שנראים אותו הדבר מבחינת המצב הראשוני של המחלה, מגיבים לטיפול באופן שונה לחלוטין, וזה מתייחס לא רק לגורלם הסופי, אלא גם לכל מהלך המחלה.

כמובן שישנן מחלות רבות שאין לנו פתרון להן, אבל מה שמטריד אותנו באופן מיידי זו ההתנהגות השונה של המחלות, ואתם יודעים את זה מניסיונכם האישי, במיוחד במחלות ממאירות, אבל זה קורה גם במחלות אחרות. השאלה שהחולה תמיד שואל (אם יש לו את האומץ לשאול, ואם יש לו את התובנה העמוקה לשאול) או שבני המשפחה בוודאי שואלים: "דוקטור, מה הסיכוי

שאבא / אמא / אשתי / ילדי ישרוד את המחלה? האם יש לו סיכוי להירפא?" ואז הרופא יאמר לשואל: "50 אחוז, 90 אחוז, 15 אחוז". מדוע השימוש הזה באחוזים? הרי אנחנו לא נמצאים במפעל הפיס, אנחנו לא נמצאים בלאס וגאס ולא מהמרים? השימוש באחוזים הוא תוצאה של ניסיון סטטיסטי שהתנהל שלא ברצוננו ולא בכוונתנו על פני העולם כולו, שבו על כל 100 חולות סרטן השד או 100 חולי סרטן הערמונית, או 50 חולי התקף לב – 20 או 10 או 45 מהם שרדו כעבור חמש שנים והיתר לא שרדו. זו משמעות המספר. אין למספר הזה שום משמעות מעבר לניסיון סטטיסטי שנעשה על ידי יד לא מכוונת ברחבי העולם כולו, ושתוצאותיו הובאו לדיון בכינוס של רופאים, שבאו לשמוע מה חדש בעולם המחלות הממאירות או מחלות מערכת העצבים או מחלות הלב או מחלות הכליה. זו משמעות האחוזים שהרופא אמר לפני רגע לחולה, ומה החולה אמור לעשות עם הנתון הזה? הוא ב-50 אחוז מצד שמאל או ב-50 אחוז מצד ימין? ואפילו אם יש לו 99 אחוז סיכוי לשרוד, אולי הוא נמצא באחוז הבודד שלא ישרוד? ומה הוא צריך לעשות בעניין הזה? ומה הרופא צריך לעשות בעניין הזה? המסקנה, זהו נתון חסר תוחלת.

השאיפה של המדע ושל הרפואה המודרנית היא להיחלץ ממפעל הפיס הזה ולהביא את המספר אל בסיס מדעי. מה זה בסיס מדעי? ברור לחלוטין שלשתי החולות ולשני החולים אין את אותה מחלה, כי אם הייתה להם אותה מחלה הם היו מתנהגים באופן זהה. יש להם מחלה שונה. לשתי החולות בסרטן השד או לשני החולים עם התקף הלב, או עם סרטן הקיבה, יש מחלה שונה כי עובדה שאחד הגיב לטיפול והאחר לא הגיב לטיפול. במילים אחרות, אנחנו רוצים לדעת מראש ולנבא מראש מי יגיב לטיפול ומי לא יגיב לטיפול, כשבמיוחד מעניין אותנו מי לא יגיב לטיפול, כדי שנוכל לפתח תרופות חדשות שאיתן הוא כן יגיב לטיפול. אבל כל עוד לא נדע מדוע הוא לא מגיב לטיפול, מה ברפרטואר הגנטי שלו מונע ממנו או ממנה להגיב לטיפול, לא נוכל לחפש את התרופה בשבילו. אנחנו רוצים לצאת מהעידן של גודל אחד לכולנו ולהגיע לעידן הרפואה האישית.

אספר לכם איך מגיעים אל זה. לי זה ייקח דקה אחת לספר לכם, אבל למדענים זה יארך הרבה מאוד שנים להגיע לשם. אני רוצה לדבר על כך בגלל ההשלכות העצומות שנמצאות ברפואה האישית. יש לנו קבוצה של חולים שנראים אותו דבר, אבל הם צבועים בצבעים שונים. אנחנו לא יודעים כרגע להבחין בין הצבעים האלה. אנחנו עיוורי צבעים למרכיבים השונים של הקבוצה, משום שאנשי הקבוצה הירוקה תגיב לטיפול, והם נקראים בלשון הרופאים והמדענים "הריספונדרים", המגיבים. אבל אלה שצבועים בכחול ובכתום לא יגיבו. הבעיה שלנו היא: עיוורון צבעים בנקודה הזאת. מה קורה בפועל? אנחנו נותנים לאנשים תרופות שלא ישיעו עליהם ומטפלים בהם טיפול חסר תוחלת. למה לענות אותם? במקביל, אנחנו מונעים מעצמנו לפתח עבורם את התרופות המתאימות.

אנחנו רוצים לצאת מהעידן הזה של עיוורון הצבעים ולפקוח את עינינו ולהבחין היטב עוד בשלב הזה, לפני שהתרופה נמצאת פה באמצע, מה הולך לקרות לחולים הללו. אנחנו נעשה זאת בשיטה פשוטה יחסית, אבל בהזדמנות זו היא גם עקב אכילס מוסרי של כל הגישה. אנחנו נעשה את זה בשיטה של 'ריצוף הגנום האנושי'. המושג הזה בוודאי ידוע לכם, שמעתם עליו, אבל אני לא בטוח שאתם מבינים את המשמעות שלו במלוא עומקה. הגנום האנושי הוא כל האינפורמציה הגנטית שאני נושא בתוכי. אתם תגידו לי 'מה חדש, הרי הגנום האנושי כבר רוצף', ואני אענה לכם שזה נכון, אבל רוצף הגנום של איש אחד בלבד שמהלך על פני כדור הארץ.

הגנום האנושי הבודד הזה רוצף בעלות של ביליוני דולרים ועל פני מאמץ בינלאומי אדיר של עשר שנים. בתוך חמש שנים נהיה במצב שבו הגנום האנושי של כל אחד ואחד מאיתנו יוכל להיות מרוצף תוך עשר דקות, בעלות של פחות מאלף דולר בעזרת טכנולוגיה משוכללת. זה יהיה זול יותר מאשר בדיקת MRI או קט סקן. אנחנו נביא את זה אל רמת המעבדה בבית החולים. אל רמת הבדיקה הרוטינית.



אם נרצף את הגנום האנושי של אלף חולות סרטן השד או אלף חולי סרטן הערמונית, נוכל להבין איך חולה אחת תצמד בדרך אל הבריאות והחולה השנייה תצמד בדרך המצערת אל מותה. כיום, אמצעי האבחנה הפרמיטיביים שלנו לא מאפשרים לנו את אבחנת הצבעים העדינה של קבוצת החולים. נכון שלשתי החולות יש גידול בשד, נכון שלשני החולים יש גידול בערמונית, אבל הגידול באופיו המולקולרי, בטבע שלו, בהתנהגות שלו, שונה. רק הריצוף המלא של הגנום האנושי, רק חשיפת מלוא המידע הגנטי של כל חולה, תיתן לנו את המידע מי יעלה על דרך א' ומי יעלה על דרך ב', ורק היא תאפשר לנו לפתח תרופות לאלו שאינם מגיבים.

אני רוצה לסיים בקטע הקשה ביותר של הנושא הזה. מה משמעות ריצוף הגנום האנושי של כל אחד ואחד מאיתנו? המשמעות היא שכל אחד מאיתנו יידע אילו מחלות תהיינה לו. אנחנו נוכל לקחת בעזרת הטכניקה המתקדמת, תאים שנמצאים בנוזל השלייה, ולהוציא לתינוק מיד עם היוולדו 'תעודת זהות גנטית' כמעט מוחלטת. ה'תעודה' הזו תספר לו שבגיל 40 תהיה לו מחלת לב, ושבגיל 50 הוא יסבול מסכיזופרניה ובדרך יהיה לו גם קצת דיכאון; הוא יעבור בשלום מחלות זיהומיות ובסופו של דבר הוא יסיים את חייו באינני יודע מה... או שלהפך, הוא יהיה בריא לחלוטין.

עכשיו אתם תגידו לי שזה נורא, והשאלה היא איפה זה נורא? זה נורא אם הממשלה תדע את זה. אני בוודאי לא רוצה ששר החינוך יידע על גורלי, אני גם לא רוצה שצה"ל יידע על גורלי כי אני לא רוצה שצה"ל יגייס אנשים על פי סיכוייהם לחלות. ומה עם חברות הביטוח? הן בטח יירצו לבטח רק את אלה שלא יחלו בכלל, או לפחות לאזן את חלוקת פוליסות הביטוח בין אלה שיש להם סיכון גדול יותר – כמו נהגים שמועדים לתאונות, לבין כאלה שיש להם סיכון נמוך יותר. הרי היום הביטוח הוא פחות או יותר שווה, כולם משלמים על פי הכנסתם, על פי יכולתם. ישנם הרבה גורמים אינטרסנטים שיירצו לקבל את המידע הזה.

אבל בואו נניח לזה ונגיד שהמידע הזה יהיה שמור וקבור מאות מטרים בקרקעית האדמה, בתוך כספות בלתי ניתנות לפתיחה ולפריצה אצל הרופאים. מה איתנו? אנחנו רוצים לדעת או לא רוצים לדעת? כל אחד והדילמה האישית שלו. אבל אני אראה לכם שלמרות שאתם לא רוצים לדעת, אתם מאוד רוצים לדעת. אתן לכם דוגמאות לכך ותרואו שהדילמה היא מאוד לא פשוטה. למשל, שני בני זוג שעומדים להתחתן. הם ירצו לדעת זה על זה? לא בהכרח. הם אולי עדיין בפרק האהבה האפלטונית על רקע השמש השוקעת בחוף ימה של תל אביב. לא רוצים לדעת – בסדר. אבל מה לגבי אישה שחלתה בסרטן השד כי היא נושאת את הגן ל-IBRCA? האם היא תגיד לבת שלה שיש לה את הגן או לא תגיד? האם הבת תגלה לארוס שלה, שלאישה שאיתה הוא עומד להתחתן יש 80 אחוז סיכון לחלות בסרטן השד או שהיא תסתיר ממנו את המידע? פה אנחנו כבר מעבר לאפלטון ולשמש השוקעת בחוף תל אביב. אנחנו נמצאים כאן בבעיה מוסרית לגמרי לא קטנה: מה אנחנו מגלים לבן הזוג שאנחנו יודעים או שאנחנו יכולים לדעת ואנחנו לא מגלים לו בעצם?

לסיום, אספר לכם על מקרה אמיתי שקרה:

אח ואחות. לאחות יש מחלה שנקראת פוליציסטיקידני. זו מחלה שבה הכליה מייצרת שלפוחיות, וכתוצאה מכך היא מאבדת לאט לאט מתפקודה. מי שחולה במחלה, בריאותו מידרדרת, הוא נזקק לדיאליזה ובסופו של דבר להשתלת כליה. במקרה של האח והאחות, היחיד שיכול לתרום לה כליה או שהוא המתאים ביותר לזה הוא כמובן אחיה, אבל המחלה מועברת גנטית והמחלה מתפתחת רק בעשור השלישי או הרביעי לחיים. האח בן 25. הוא נישא לפני שנתיים, ואב לילדה קטנה. הוא איננו יודע אם הוא נושא את המחלה, והוא איננו רוצה לדעת. יכול להיות שכן, יכול

להיות שלא. הוא החליט להתעלם, אבל הוא יכול לתרום כליה לאחותו ולהציל את חייה. אבל כדי לתרום כליה הוא חייב לעבור בדיקה, כי אין טעם לתת כליה שנושאת את גן המחלה, משום שהכליה הזאת דינה לחלות. אם הוא יעשה את הבדיקה, הוא יידע אם הוא חולה והאם גורל משפחתו נחרץ. תחשבו על דילמה מוסרית כזאת: האם הוא רוצה לדעת או לא רוצה לדעת, והאם יש ברירה בידו? האם הוא בכלל יכול לבחור אם הוא רוצה לדעת או לא רוצה לדעת? כיוון שהיה מדובר במשפחה דתית, העניין הוכרע על ידי הרב. הרב אמר לאח: 'אתה חייב להיבדק, יש פה פיקוח נפש'. לשמחתנו, האח נמצא בריא, חופשי מגן המחלה, ותרם את הכליה לאחותו. אבל תחשבו על הדילמה הנוראית שהוא עמד בה. כמו כל דבר במדע – המהפכות המדעיות מגיעות. לא נוכל למנוע את המהפכה הזו, והיא תשנה את פני הרפואה ותהפוך את האנושות לאחרת. נצטרך לרתום כוחות רבים וחזקים כאשר המהפכה תתרחש. נצטרך לגייס אנשי חוק, פוליטיקאים, אנשי דת, פילוסופים, משום שהמהפכה נמצאת לפתחנו, המדע מתקדם בקצב עצום. אנחנו נדע הרבה יותר מהר מאשר הסוציולוגים והפילוסופים ואנשי החוק מה קורה, אבל המחסומים הביוראטיים יעמדו על דרך יישומה של המהפכה הזאת.



# הולנד, ישראל והתמונה הגלובלית





## דברי פתיחה

אני רוצה לדבר על מה שבעיניי הן שתי חידות החינוך בישראל, ואחד הדברים שאני נעזרת בהם לשם כך זה ה-Education at a Glance, שזה אחד הפרויקטים שפרופסור שלייכר אחראי עליו, והוא מאפשר לנו לבחון סוגיות שונות לא רק בראייה פנים מדינתית, אלא גם בהשוואה בינלאומית. ההשוואה הזו מאירה דברים, שלא את כולם אני, וגם טובים ממני, מצליחים להבין, אבל חשוב להאיר אותם.

החידה הראשונה שאדבר עליה היא שמצד אחד ההישגים של ילדי ישראל במבחנים הבינלאומיים הם מתחת לרמה סבירה. חמור מכך הוא השיעור הנמוך של מצטיינים בישראל, וחמור עוד יותר, שישראל מובילה בגודל הפערים.

יש מיתוס, שאינו נכון, כאילו בשנות השישים היינו בעשירייה הראשונה. זה לא נכון, ואין לכך עדות. מאז 1999 ועד היום ההישגים דומים, אך לצערנו הם נמוכים. אולם, והנה החידה, השיעור של מסיימי י"ב כיתות בישראל הוא מהגבוהים בעולם. האמת היא, שפעם היינו אולי הכי גבוהים בכך, ועכשיו מדינות העולם הדביקו אותנו. ישראל גם מדורגת מספר שתיים בעולם בשיעור האקדמאים בקרב בני 25 עד 34; התרבות והאמנות בישראל הן סיפור הצלחה עולמי; האוניברסיטאות הישראליות, אוניברסיטאות המחקר, ממוקמות בצמרת הדירוג העולמי והפרופיל של ישראל במדע ובחדשנות הוא מהמצטיינים בעולם. אז איך מיישבים את שתי הסתירות הללו? גם החידה השנייה נשענת על השוואה בין מדינות לגבי פרמטרים שהתפרסמו ב-Education at a Glance. בחוברת "שמים את החינוך בראש", שהופקה לקראת הכנס של תנוע, "הכול חינוך", בהשתתפות המתמודדים על ראשות הממשלה לפני הבחירות, הופיעה סדרה של מדדים שמתפרסמים ב-Education at a Glance, העוסקים בהשוואה בין ישראל לבין הממוצע העולמי. לפי הנתונים הללו ניתן לראות שמבחינת השקעה ריאלית בחינוך, כשהמדד הוא אחוז ההשקעה פר ילד מתוך התמ"ג לנפש, ההשקעה בתלמיד ישראלי דומה לממוצע העולמי, אבל בחינוך העל יסודי, בעשור שבין 1995 ל-2005 הוא בכשמונה אחוזים פחות.

בעשור שבין 1995 ל-2005 השקענו חמישה אחוזים יותר בילדים, בעוד שבעולם הושקע יותר. התוספת הממוצעת במדינות ה-OECD הייתה 34 אחוז. לכן צודקים אנשי משרד האוצר האומרים שהשקענו יותר, רק שהאחרים השקיעו עוד יותר.

המספר היחסי של המורים בחינוך היסודי, כשהוא נמדד במספר תלמידים פר מורה, הוא כשישה אחוזים יותר מהממוצע העולמי, והוא דומה בחינוך העל יסודי, וזה חלק מהחידה שלי. שכר המורים, יחסית לתמ"ג לנפש, הוא ללא כל ספק מחפיר בישראל - כ-39% פחות מהממוצע העולמי למורה מתחיל, וכ-49% פחות למורה עם 15 שנות ותק. הנתונים האלה מתייחסים למצב לפני 'אופק חדש'.

באשר לגודל הכיתות, למספר התלמידים הממוצע בכיתה: בישראל בחינוך היסודי זה כ-36% יותר, ובחינוך העל יסודי, כ-46% יותר מהממוצע העולמי.

פרופ' מיכל בלר היא מנכ"לית ראמ"ה, ישראל.

מה שברור, העולם מגדיל את ההשקעה הריאלית פר ילד הרבה יותר מאשר בישראל, והמורים בישראל, טרם 'אופק חדש', משתכרים הרבה פחות מעמיתיהם בעולם. אז מצד אחד, כולנו יודעים ששכר המורים מהווה את עיקר ההוצאה במערכות חינוך, ואומרים ש-90% מתקציב משרד החינוך הולך לשכר המורים. לכן, איך מיישבים את השכר הנמוך כל כך כאן, יחסית לעולם, עם השקעה ריאלית שהיא דומה לעולם? לאן הולכים המשאבים?

אם בישראל מספר המורים היחסי פר ילד נופל רק במעט מהממוצע העולמי, כיצד זה שבישראל יש כ-40% יותר תלמידים בכיתות? האם ייתכן שהרבה כיתות קטנות מטילות עומס גדול על שאר המערכת? האם ייתכן שבישראל הרבה שעות אינן מגיעות לתלמיד בכיתה?

ושאלה שלישית ואחרונה, ילדי ישראל מקבלים יותר שעות מעמיתיהם בעולם, לפחות לפי הדיווח שהוצג כאן, כיצד זה מתיישב עם ההישגים הנמוכים במבחנים הבינלאומיים? האם ייתכן שפריסת שעות הלימוד על פני מקצועות רבים באה על חשבון ההתמקדות במקצועות הליבה? האם ייתכן ששעות לא מעטות נלמדות עם מורים שאינם טובים מספיק?

Wiel Veugelers

## EMPOWERING HUMANITY AND DEMOCRACY IN EDUCATION THE CASE OF THE NETHERLANDS

As of 2006, Dutch schools are formally obliged to work on citizenship education. Educational legislation and regulations state that schools should develop 'active citizenship and social integration'. The formal introduction of citizenship education is embedded in discourses that express concern about too strong an individualism, the bad social habits of youngsters, urban violence, an aversion to politics and European politics in particular, tension between native Dutch citizens and non-western immigrants (Leeman & Reid, 2006), Islamic fundamentalism, and political terror, such as the murders of the politician Pim Fortuyn and the film director Van Gogh. These political, moral and cultural concerns dominate the public debate on citizenship.

Dutch society and educational policy considers that education has an important task when it comes to 'solving' these social issues. Citizenship education is seen as a task for every school and for every teacher. Recent educational policy also stresses the importance of more autonomy for schools (Veugelers, 2004). Therefore, the initiative to implement citizenship emphasises the fact that schools have to make the general curriculum goals more concrete and make their own decisions about how they incorporate citizenship education in the curriculum.

'Pillarization' is a particular feature of the Dutch educational system. About two thirds of schools are denominational, mainly Protestant and Catholic, and nowadays there are also a number of Islamic schools. However, these religious schools are funded by the government and are obliged to follow the national curriculum. These schools may develop their own curriculum only for the subject of religious studies. The remaining one third of Dutch schools are public schools set up by local government. How are Dutch schools implementing citizenship education?

### **Different concepts of citizenship and changes in Dutch education**

Citizenship relates not only to the formal political domain, but also to the everyday life world. Citizenship is concerned with how people give meaning to life on the personal, the interpersonal and the socio-political levels. Several different perspectives on citizenship and citizenship education are possible. Citizenship may be oriented towards adaptation, towards personal emancipation or towards more collective emancipation (Giroux, 1989; Veugelers, 2000; Isin & Turner, 2002). This differentiation cannot only be made in theory. Research shows that teachers, parents and students vary in the importance they attach to pedagogical goals. In empirical

---

פרופ' ויל ווגלר הוא מרצה וחוקר באוניברסיטה ההומניסטית באוטרכט, הולנד.

studies we asked parents, teachers and students whether a wide variety of different values should be educational objectives (see for example Veugelers & De Kat, 2002; 2003; Leenders, Veugelers & De Kat, 2008a; 2008b). We consistently find three clusters of objectives:

- ★ '*Adapting and discipline*' where the objectives include obedience, good manners and self discipline;
- ★ '*Autonomy and critical thinking*' where the objectives include forming a personal opinion and learning to handle criticism;
- ★ '*Social awareness*' where the objectives include taking others into account, or showing respect for people with different views, and solidarity with others.

These clusters of objectives are very similar to the three fundamental characteristics of moral behaviour identified earlier by Durkheim (1923): discipline, attachment to or identification with the group, and autonomy. We make a distinction between three types of citizenship: adapting citizenship, individualistic citizenship, and critical-democratic citizenship. The individualistic and the critical-democratic citizenship are two variants of an autonomous citizenship. The critical-democratic type also includes close involvement with others.

The above mentioned clusters of educational objectives are empirically linked in a specific way with the three types of citizenship:

- ★ The *adapting* citizen attaches great importance to discipline and social awareness and relatively little to autonomy;
- ★ The *individualistic* citizen attaches great importance to autonomy and discipline and relatively little to social awareness;
- ★ The *critical-democratic* citizen attaches great importance to autonomy and social awareness and relatively little to discipline.

Different types of citizenship can relate to different educational practices. Arguments in favour of an adapting citizenship often go together with promoting value transfer and control of norms. Arguments in favour of an individualistic citizenship emphasise choice and one's own responsibility. A critical-democratic discourse advocates cooperative learning, action research and reflection (Veugelers & Zijlstra, 2004).

### **Developing a critical-democratic pedagogy**

The struggles surrounding citizenship education take place in an ever changing society. Individualization of society is making strong headway (Beck, Giddens & Lash, 1992; Bauman, 1993; Castells, 1996). Modernization was initially oriented towards structuring society, whereas it is currently oriented towards individualization. At first life was linear, in the sense that rules were followed. Life is now more a question of finding rules and of reflective judgment. People can and even must make an increasing



number of choices of their own. This tendency towards individualization coincides with a tendency towards globalization (Burbules & Torres, 2000). People must increasingly organize their own lives and bring their own order into the chaos. This begs the question of whether it is still possible to integrate highly individualized societies. Beck and Beck-Gernsheim (2002) reject a more adapted approach of citizenship through – the old way – integration through shared values. The diversity of cultural orientations has swept away the foundations on which the traditional value societies formed and constantly renewed themselves. The cultivation of a national awareness dismisses the polarization between individualization and globalization. Beck and Beck-Gernsheim (2002) advocate developing a clear understanding of the problem of how to keep a strongly individualized society together and favour mobilizing people for the challenges that exist at the centre of their lives (for example, work, the destruction of nature, and life itself).

This means that society has to be continuously reconstructed, with new forms of politically open and creative links. In our view, this implies that space has to be given in citizenship education to both value development and to the convergence of norms – norms that have to be constantly reformulated. People would have to acquire reflective and action skills to seek out rules. Developing competences is not only a question of acquiring skills. Behaviour depends on attitudes, on the will to act. Citizens need knowledge, skills and attitudes. Following Beck and Beck-Gernsheim, this means attention for values such as realizing the importance of keeping society together and human values present at the centre of life.

### **Social awareness and democracy**

Linking the individual and society is often currently formulated by Dutch and other European politicians in terms of integration and social cohesion. However, we opt for the term ‘democracy’, which expresses more active citizen participation and involvement. Democracy relates not only to the political level but also to the interpersonal level, the daily interaction in schools, in work organizations and in the public domain (Touraine, 1997). Dewey (1916) has already advocated democracy as a way of life. Democracy needs citizens that are both socially aware and autonomous. Democracy should not be seen as a fixed state. Democracy must be won repeatedly and maintained. Society, also contemporary, highly individualized society, has to be created by democracy. Democracy as a process can stimulate, organize and link value development and norm development.

Democracy, according to Giroux (1989), must not be equated with consumer behaviour, market operation and privatization. Therefore concepts such as empowerment, power relations, ethics and giving meaning to life must be reintroduced into the public debate. Democracy must not remain restricted to the national level, a global or cosmopolitan citizenship is necessary (Nussbaum, 1997; Banks, 2004). On the global level too, a balance is necessary between the individual and society, or, internalized in the person, between autonomy and social concern.

### **Empowering humanity**

In addition to the concept of democracy, we would like to introduce the concept of humanity. Democracy should be aimed at empowering humanity: at creating opportunities for personal development for every world citizen (Aloni, 2002 Halliwell & Mousley, 2003; Said, 2004). The concept of 'empowering humanity' partly corresponds with the term 'collective emancipation' that has been used until now. Both terms express the struggle against inequality. Collective emancipation places the emphasis on power relations between groups and reducing inequality, whereas the empowering humanity concept is broader than the more political level - it includes all aspects of human behaviour.

Empowering humanity touches the tension between autonomy and social awareness. Developing autonomy and stimulating social awareness are both necessary within the framework of a critical-democratic citizenship. Such a view of citizenship can still include a diversity of theoretical and practical positions. The diversity should be assessed positively and can contribute to lively dialogue on values and may prevent the values of one group all too easily becoming the norm for all. Diversity challenges a reflection on all individual values.

Current society, characterized by individualization and globalization, demands continuous value development and the active and creative joint construction of norms. A continuing democratization of society, such that people on all levels are able to participate actively, must be the fertile ground for this value development, development of norms, and identification and engagement with norms. A more democratic education can contribute to this citizenship development. A dynamic view of development and education, of interaction between individual and structure, and between individual and culture is necessary when contributing in education to young people's democratic identity development. Nascent forms of this can be found in various academic traditions such as pragmatism, cultural activity theory, moral education, critical pedagogy and democratic education.

## **Critical issues in Dutch citizenship education**

### **Giving meaning to life**

Citizenship as a system of rules has to work with norms, but values are important for an active and lived citizenship. Values give the person drive to contribute towards making norms or towards accepting existing norms. For the people involved, values are important for developing citizenship. Developing values and developing norms are different processes that need different kinds of educational practices.

Contrary to what is often stated in the Netherlands, education must not first and foremost pay more attention to religions and life stances, but rather to the development of a personal identity - for giving meaning to life. Education should challenge students to think about values and norms and their own moral development. Of course in this process of reflection students have to relate to important value systems. Relevant

knowledge must be taught. It is however more important that attention is given to the moral development of young people: to their values, their process of giving meaning to life, their skills for moral reasoning, their dialogical competences, their acting, and their reflection.

It is therefore desirable to create more space in the curriculum for giving meaning to life, personal meaning construction, the development of a personal life view, the creation of a social community in schools, and for the processes of power and inequality society entails. We consider that education implies the development of social awareness and not only the development of social skills. Education should challenge students to relate to the world around them and to the 'global world'; to learning how to assess differences and being able to value differences. Education should constantly trigger the tension between autonomy and social awareness.

### **Social-constructive learning processes**

Students should be given the opportunity to explore domains in the curriculum and to further develop their own values in these domains. In doing so they will become familiar with value orientations woven into cultures. Attention to different perspectives is important for pedagogical and democratic reasons. Students develop their own values in dialogue with the values that are woven into the subject matter. When communicating they develop skills for moral reasoning, moral action and reflection on that action. Students should perceive education as a moral practice in which they are challenged to further develop their own values and become engaged with values.

Students develop norms when they have to reach agreement with others. This development of norms as part of the educational learning process may take place in the school and in the outside world. As far as learning outside school is concerned, the student is prepared in school to develop norms and to reflect on the perceived development of norms. During their education, students must be given many opportunities to develop norms with each other, with the teacher and with different groups in society.

Whereas educational thinking first emphasized the knowledge paradigm, it now emphasizes using skills to acquire knowledge. The more radical variants focus on knowledge construction. What gives meaning to this construction is mostly outside the scope of education. We think the current challenge for education and educational studies is the incorporation of values into the educational learning process, the creation of pedagogical practices in which students are able to work on the development of values and norms.

### **Citizenship education in Dutch public schools**

Our view of the pedagogical identity of Dutch state education has been influenced by these ideas from moral education, critical pedagogy and democratic education (Veugelers & De Kat, 2005). Public education endeavours to bridge various different philosophies of life, and is able, more than a school based on one philosophy of life or

religion – as many schools are in the Netherlands - to concentrate on humanity and on society. A public school should orient itself towards the environment, to society. The school is not inward looking and oriented towards its own group, but to dialogue with the outside world. The school prepares students for active participation in society; in the school the student already puts that participation into practice. Public education is therefore a reflection of society and, at the same time, prepares students for that society. It achieves participation through the actual promotion of autonomy and an intensive interrelationship between intramural and extramural learning. From a critical pedagogical perspective, public schools have advantages above schools based on one particular religion or life stance..

### **The school as a community**

Schools in the Netherlands differ in denomination and in the different types of education they offer. Schools may comprise several different kinds of education - from vocational education to academic education (pre-university). Schools can also be limited to one type of education. In particular, schools that offer an academic education that are not linked to other types of education are very popular among middle class and elite parents. In different studies on school culture we found some evidence that the more homogeneous the school population, and the stronger the school's own perceived pedagogical identity was, the better students, parents and teachers assessed the school culture. Emphasizing the importance of the school as a community might stimulate the creation of more homogeneous school populations or streaming within schools. This can result in the cultivation of a strong distinction with regard to other groups: a good community, but a poor relationship with other groups in society. Or in the words of Putnam (2000), a lot of bonding, but a little bit of bridging.

In the Dutch educational system, school choice is not limited and parents are able to choose which school their child attends. Parents often choose a culture in school and a social milieu that is similar to their own lifestyle and life stance. Parents, and the elite in particular, tend to choose academic schools that are not linked to other kinds of schools. Emphasizing the school as a community – without valuing diversity – can reinforce the creation of schools where one social or ethnic group dominates, segregating 'higher' types of schools from 'lower' ones, and, at school class level, organizing students into homogeneous classes as opposed to heterogeneous classes.

According to the school and community philosophy, the school should strengthen contact with the local community. This too is a statement that can hardly be contested. However a one-sided social and cultural composition of the local community is an inwardly directed relationship between education and community, as opposed to one that is oriented towards the plural society, to bridging to other communities. It is therefore important to widen horizons, to acquire new and different experiences, to acquire work experience in other social milieus or to have mentoring by people from someone's own cultural community who operate in other environments. Widening students' horizons should help expand the local level to the global level.

### **The multicultural society and values and norms in education**

So far we have said little about the multicultural society and education. In our opinion, our argument would be just as valid if there were no multicultural society. The diversity of values increases in a multicultural society, and processes of developing norms may be more complicated and the dominance of certain groups in developing norms may actually marginalize other groups more. However, the multicultural society does not lead to a different process, only to an intensification of it. Therefore, attention to values and norms is not exclusively linked to the current multicultural nature of society.

A diversity of cultures is particularly important in learning to deal with differences. This diversity is also important for the more subject matter bound moral issues. When nearly all students are linked to the dominant culture, they do not really learn how to deal with differences. When many students keep their distance from the dominant culture or even reject it, then there is no question of a meeting of cultures or of joint reflection on values and social conventions.

### **Critical-democratic citizenship in education**

If we wish to devote attention in education to values and norms, in our opinion the emphasis must be on the development of a critical-democratic citizenship, on the stimulation of humanitarian, social and democratic values. At the same time, education must encourage students to gain increasingly more control over their own process of giving meaning to life such that their autonomy continues to develop. Based on their autonomy, students position themselves in learning processes to the values that the school stimulates.

Different perspectives on values and norms are possible. This diversity is possible within the pillarized Dutch educational system and also fits well within the thinking on increased school autonomy. Each school and each teacher can determine their own position. We take a critical-democratic perspective.

In recent decades we have seen the disappearance of the explicitly moral element from education, especially from the subject matter. We can give two reasons for this: the declining influence of pillarization on the content of education and rejection of more political content oriented towards collective emancipation. We argued that the moral element should be explicitly reintroduced into education. Not in the form of the transfer of values – neither from the perspective of a collective emancipation – but by supervising the students' processes of giving meaning to life. Students should learn to position themselves with respect to important ideological, social and cultural traditions. They should learn to live in modern society and learn from moral values in reflecting on their own opinions and actions.

Norms are the rules that apply in a group. These norms are reformulated continuously. Students should not in the first place be obliged to acquire knowledge about which norms are dominant in society, but must acquire an understanding of the development of norms and be able to try out the development of norms in the school and in out-of-school learning activities. In addition, students should learn how norms

have changed in the course of time through collective and individual activities. From the perspective of a critical-democratic citizenship, particular attention for democracy and empowering humanity is desirable.

Insight into and experience with the development of norms is better preparation for participation in school and society than acquiring knowledge of the dominant norms in society. Such an educational view demands opportunities for more active student participation in school, much extramural learning, and teacher supervision of this identity development.

We should realize that all education encourages certain values and in doing so works on the development of citizenship. The adapting type of citizenship is already favoured in education in that students have to comply with the norms of the school. Individualistic citizenship is already advocated through a meritocratic educational system oriented towards individual performance, in which an individual is personally responsible for success or failure at school. The critical-democratic type of citizenship has received hardly any attention in education. From our pedagogical perspective, stimulating humanitarian, social and democratic values and autonomy should be given more attention in education: to educate young people to have a critical, enquiring attitude, to have the courage and the creativity to tread new paths, to question all knowledge – including their own knowledge – for the values and underlying power structures it contains, and to educate youngsters who balance autonomy and social awareness

### References

- Aloni, N. (2003) *Enhancing humanity* (Dordrecht, Kluwer).
- Banks, J.A. (2004) (Eds.) *Diversity and Citizenship Education*. (San Francisco, Jossey-Bass)
- Bauman, Z. (1993) *Postmodern ethics* (Oxford, Blackwell).
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1992) *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (Cambridge, Polity).
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002) *Individualization*. (London, Sage).
- Burbules, N.C. & Torres, C.A. (Eds.) (2000) *Globalization and education* (New York, Routledge).
- Castells, M. (1996) *The rise of the network society* (Oxford, Blackwell).
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education* (New York: Mcmillan).
- Durkheim, E. (1923/1971) *Moral education* (New York: Free Press).
- Giroux, H. A. (1989) *Schooling for democracy* (London, Routledge).
- Inin, E.F. & Turner, B.S. *Handbook of Citizenship Studies* (London, Sage).
- Halliwell, M. & Mousley, A. (2003) *Critical humanisms* (Edinburgh, Edinburgh University Press).
- Leeman, Y. & Reid, C. (2006) *Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands*. *Compare*, 36, 1, 57-72.
- Leenders, H. Veugelers, W. & Kat, E. de (2008a). Teachers' views on citizenship education in secondary education. *Cambridge Journal of Education*. 38(2), 155-170.

- Leenders, H. Veugelers, W. & Kat, E. de (2008b). Moral Education and Citizenship Education at Pre-University Schools. In Oser, F.K. & Veugelers, W. (eds.). *Getting Involved. Global Citizenship Development and Sources of Moral Values* (57-74). Rotterdam/Tapei: SensePublishers.
- Nussbaum, M.C. (1997) *Cultivating humanity* (Cambridge, Harvard University Press).
- Putnam, R.B. (2000) *Bowling alone* (New York, Simon & Schuster)
- Said, E.W. (2004) *Humanism and democratic criticism* (New York, Palgrave).
- Touraine, A. (1997) *What is democracy*. (Boulder, Westview Press).
- Veugelers, W. (2000) Different ways of teaching values. *Educational Review*, 51(1), 37-46.
- Veugelers, W. (2004) Between Autonomy and Control. *Journal of Educational Change*. 5(2), 141-160.
- Veugelers, W. & Kat, E. de (2002) Student voice in school leadership: promoting dialogue about students' views on teaching. *Journal of School Leadership*, 12(1), 97-108.
- Veugelers, W. & Kat, E. de (2003) Moral task of the teacher according to students, parents and teachers. In: *Educational Research & Evaluation*, 9(1), 75-92.
- Veugelers, W. & Kat, E. de (2005) *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs* (Identity formation in state schools). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Veugelers, W. & Zijlstra, H. (2004) Networks of schools and constructing citizenship in secondary education. In: Hernandez, F. & I.F. Goodson (Eds.) *Social Geographies of Educational Change* (Dordrecht, Kluwer), 65-77.

**Andreas Schleicher**

## **TOWARD SUCCESSFUL EDUCATIONAL SYSTEMS: ELEMENTS, TRENDS AND RESULTS**

Every education system is improving. But some educational systems are moving faster than others so we have to take this comparison perspective in mind.

I'd like to say a few things about how, from our comparative perspective in the OECD, we see Israel, and to put the emphasis on what do the best performing education systems show us to be possible in education.

Often we look at comparison as a long list of problems in our own education systems, but the true strengths of comparison lies in showing us what you can achieve, in terms of quality outcomes, equity in the distribution of opportunity and efficiency in education.

Let me start with how the world is changing. How education has changed across the OECD countries. The first diagram that I present here, shows you how things looked two generations ago in terms of the proportion of people achieving strong base line qualifications. You can see the United States is number one because it was the first of the large democracies investing in universal education, getting a lot of people up to a good base and qualifications. Israel is somewhere in the middle and then it goes up to Mexico and Brazil, where in the 1960s just 1 in 10 adults achieving a base line qualification, sort of the entrance ticket to the knowledge economy. As we see, there is a huge diversity.

In the 1970s things began to change. You can see basically how some countries are catching up, very quickly, rapid expansion, in terms of the proportions of people who are getting to better qualifications.

In the 1980 change continued. And in the 1990, the world changed again, and what you can see is that in the course of two generations the global talent pool has really changed a lot. We can see that what was the gold standards two generations ago, is today the OECD average, not because things got worse, but because the world has changed faster.

Korea gives you an impression of what is possible. In the 1960 Korea had the level of economic development of Afghanistan today, one of the least developed education systems. Today they are at the top and virtually every young person getting out of school has a very strong qualification.

Israel is also a country with strong growth and qualifications. But the growth was necessary just to maintain its current position and because the world has changed at an equal pace. I want to show you the dynamic even more pronounced in high education, but unfortunately, I do not have comparative data for Israel.

---

פרופ' אנדריאס שליכר הוא ראש מערך המדידה וההערכה של ה-OECD, כולל מבחני פיז"ה.



In the second diagram every dot that you represents a country. On the horizontal side I show you how successful education systems are in producing people with high level qualifications.

On the vertical axes I show you how much it costs. Equally important is how much do countries spend on education. I'll make it more complicated, by showing you in where the money comes from.

In 1995 The United States being number one in terms of gradual output, many people with high qualification are getting out of the system. The U.S.A is the highest spender, thus can actually spend a lot of money per student. Finland is an average success and high level of qualifications, and it invests only in public money. And now see how the world looked in the year 2000. Basically you can see that in a period of 5 years, what was the gold standards of the United States is now the frontier reached by many countries.

Australia, from the nowhere, reaching out to the front and so on. The world didn't stop in the year 2000, as some people predicted, but moved on. Finland, 5 years before was somewhere in the middle, now it is right at the top.

So the world in education changes very quickly. Every country is improving but some countries move very much faster than others. You can see that the United States, ten years before was number one and now is in the middle of the pack. Australia, ten years before at the back and now at the forefront.

For Israel we can say that it is also one of the strong performing systems in high education, it ranks number five today, in our league table, in terms of output. But in the older generations it was still number two after the United States. In relative terms, although other countries have developed faster, Israel is still in a very strong position, but you can see how quickly things change in just ten years.

It is not just about quality. The most important changes today occur in the kind of skills that matter in our society.

You can divide the world of work into 5 skilled categories. The first is about routine manual work: the typical factory worker, working with your hands doing every day the same thing.

What we have seen in the case of the United States in the 60s and 70s, many people worked in factories but since then we need fewer and fewer of routine manual because those jobs got automated, outsourced, or digitized.

When you look at non-routine manual work, you see jobs that you can't easily automate, digitize or outsource, you can't so easily digitize your taxi driver, you can't outsource your hairdresser to India or China.

We have the new job spin. One of the increases that we have seen is what we call "non routine analytic skills", critical thinking, the capacity to work across subject matter boundaries. Today it is not a matter of whether you are a specialist, knowing a lot about very little, or a generalist, knowing very little about a lot. We tested science in the last Pisa assessment and you can imagine that 50% of the science that young people will need later in their life doesn't exist by the time they are in school, so what do you teach them?

The capacity to expand is our essence, the kind of non routine analytic skills are of rising importance and that is actually, when you look at Pisa, is what we have given emphasis to.

I am not so much worried about whether students can reproduce what they have been taught. We want to focus on the capacity to extrapolate from what they know and apply their knowledge. I know that some people consider our Pisa assessments unfair. They say “well, you are testing young kids on things that we haven’t taught them, that is really unfair”. That is true, but you can also argue that life is unfair to people, because they are confronted by lots of things, they haven’t learnt before and the capacity to do that is important.

There is another skill category where we have seen more steep rise. Those skills are about managing and resolving conflicts, communication, working together, in collaboration. We know that they have increasing importance in the labor market, but very difficult to quantify.

Coming back to the philosophy of Pisa: you can easily teach students a lot of formulas in mathematics, in a mathematical context, Geometry, Algebra and so on. But how do you know if they can actually make sense of that knowledge and apply it in a real world context?

We have started giving students real world context, and the first thing we want to know is whether students actually understand the situation. You see a complex reality, can you actually built an abstract model that reflects that reality? Can you see through the complex problem and find out what the real issue is? We wanted to know whether students could find out what kind of mathematics they need to solve that problem. We didn’t tell them “this is about Geometry, this is about Algebra”. We wanted to know if they could figure out the kind of mathematical thinking they needed to solve that problem. Then they had to apply the mathematics. Many students could do that quite well. But at the end of the day, they had to bring the mathematical results back into reality, to understand what the solution meant in their original problem context, how do they interpret?

Many students can figure out the results but can’t make sense out of them. That was basically how we looked at the field of mathematics. We did something similar in the field of science. We take large samples, between 35,000 and 50,000 students in every country so we figure a quite robust database on students performance.

In some countries, the impact of a student’s background on learning capabilities is very strong. Where you were born? What your parents are? How your parents educate you? All that makes a big impact on how you achieve. You may notice that in other countries that impact is much less pronounce which is interesting for education. Everywhere in the world, success depends on social background. But in some countries that dependency is much less pronounced than in others.

When you look at the results, everybody wants to be where the performance are strong and the results are equitably distributed. Nobody wants to be where performance is poor and with a large socio economic inequality.

You can argue: is it better to be where average performance is okay at the price of large disparities? Or is it better to be there where you focus on equity and risk quality?

The interesting thing is that you can quantify those kind of things by looking at the results. You see that countries are as diverse on the equity dimension, as they are on the quality dimension.

In Finland, Japan, Korea and Canada, education systems succeed not just for a few students but for virtually every student.

The most impressive statistic for Finland is not its high average performance. It is the fact that only 5% of the performance variability is between schools. Every school succeeds, wherever it is located. The schools have the capacity to get the best qualified teachers into the most challenging schools, raising every student's performance, embrace diversity and student talent. That shows what is possible and sets sort of a standard of what we can aspire for.

I want to focus on some of the things that we have learned. One lesson has been: finding what makes education systems succeed, and what do those systems have in common? The first thing that you realize is that they all are very ambitious. They set very high standards for all students and teachers, but to back up those standards they have very good support systems. They attract the best people to the teaching profession, by high selective teacher education. They educate them well, pay them well and support them well. There is a lot of emphasis on professional development, high ambitions and very strong support..

If you compare those dimensions of support and challenge, you find where the challenge is low support, systems are weak with poor performance. Many countries have fallen into the track of just raising the stakes, preparing new standards, new tests and thus, but without the support systems. In the end this hasn't been terribly successful. A recent example is "no child is left behind" in the United States. That is about challenge, but not about support. There are other education systems, for example, in Norway or Denmark. They have very strong support systems but are not very clear on what they expect from their people, and 15 years olds know that. We asked them questions like "to what extent do you think your teacher knows what you can do? To what extent do you think your teacher expects the most out of you? To what extent does your teacher help you when you need help?" and 15 years olds give you a quite good picture on those things. It is really about the combination of challenge and support.

What we have seen is that the human capital that you have, principals in schools, who are trained, empowered, accountable, provide instructional leadership, are actually those who develop the human capital in schools and not just managers of school buildings.. There is a capacity to attract, recruit and provide excellent training for teachers. There are incentive rules and funding to encourage the best teachers for the most difficult schools.

In the past, it was basically about just administration of education systems. The expectations of teachers are clear, to have consistent quality, strong professional ethics and so on.

And most important, teachers and the system expect every child to succeed. Who is the best on that dimension? Japan. In Japan, a teacher loses face if a single student in his class fails. There is a strong emphasis on making every young kid succeed. There is no way to get rid of that student. In Europe it is very easy for a teacher to put a student who failed somewhere else. You make that student repeat a school year, you say: "well, I didn't succeed this year, let somebody else figure it out next year". You put that school in a low performing vocational track, but if you look at the high performing systems, then you notice a very strong emphasis on every young person's succeed.

There is another dimension that is very important and that is the capacity to give school real autonomy, real discretion, empower them to be the drivers of educational reform, but on the other hand, to have systems of what we call intelligent accountability. I mean that the capacity to intervene when things go wrong, not to regulate every school principal, every teacher's life, but to figure out where the system needs to help schools.

Again, there is the example of Finland, but you can look also at England or Canada. Many provinces in Canada have the capacity of the system to give schools real discretion by letting them decide who they hire, how to work, how to use their resources. School have a large portion of their budget at their discretion and at the same time, the capacity to intervene when things go wrong.

I want to show you this with some Pisa data. You can see that schools that do not have real discretion and no external framework of standards are on average across the OECD countries, the worst performing group. Schools that have no professional autonomy but do have a clearly specified system of external expectations are 46% on average.

Schools that have a lot of local discretion, low standards, also un-advantage but on the whole the biggest advantage: 63 points comes out of the combination of local responsibility and embedding within a clearly established external frame work of standards.

It is always not a matter of either or, but a matter of the combination. How much prescription do schools have? How much local discretion they have? And there has been a tendency towards giving schools more discretion, not just to be able to administer results but to lead reform.

You may argue that that is where education systems have been traditionally. The trend has gone further. This is basically where you see a country like Finland, where every school is a driver of reform, teachers feel themselves not as implementing reform but as being actually the drivers of reform.

Those school systems put a lot of emphasis on integrated education opportunities, with very little tracking, a lot of emphasis on integration, but at the same time, combining this as a highly individualist approach to learning. Where you look at Finland for example, 30% of instruction time is happening outside formal classroom settings. As a teacher you have a lot of opportunities to educate small groups of students

individually, you are not only confronted with education for diversity, but you have the capacity to embrace diversity. It is the combination of integration, open passwords with professional individual support for every child.

Concluding, what we see today in the best performing systems is that they set universal high standards for every student. The past education systems were uniform, even in track systems. Today, the main challenge is embracing diversity among the students in terms of capacities, background and so on.

In the past it has been about provisions, now education system are about results and achievements. In the past we were looking upwards to the next level of bureaucracy, now it is about looking outwards.

The most interesting finding in some of the most successful systems is that the teacher knows what is happening in the next classroom. Schools know what is happening in the neighboring school. There is a rich base of knowledge in school systems from which they can learn and practices.

At the OECD we have just undertaken a survey on teachers teaching. We didn't say: we want to know how much physics you know as a physics teacher, but wanted to understand what other kind of perceived incentives and support structures help you to become a better teacher, to learn from others about Instructional leadership in school and about professional support for the teacher.

Those are dimensions that we can assess, but assessing teachers as individuals is something that is very poorly established.

Basically we had two worlds: The world of education, like philosophy, and the world of schools, which was about making people compatible for an industrial model of society, by teaching them fundamental skills, literacy, mathematics and so on. We no longer live in that world. At the work place you want a creative worker, a bank manager with self moral judgment. It is no longer either or, it is nice teaching the foundation skills, but those things are very strongly inner related with social skills. Can the mentioned above like humanistic moral, democratic culture, multi culture education be measured in a rigorous manner? That is a tough question, but. we have almost an obligation to get there. We have to improve our measures here. It is very hard to improve what you cannot measure. if you want to educate children and to help teachers to become that, you need to have instruments by which to look at their success. There is much more we can do than what we currently do. I can tell you, from Pisa for example, that we would not like to look how students solve individual problems, but how they can work together and solve problems collaboratively.

Can we asses those things? perhaps not, but that is an agenda that within five years we should be able to achieve, and thus build better instruments to reflect those things. If we do not do this, they will not be taken seriously.

We probably have to rethink the agenda of assessment, by bridging the gap between formative assessment and some other assessment. We have to look in a different way and think that it is possible.

Now, there is a question of whether the gold should be the same for all countries.

Education systems are very different, cultures are very different, there are many barriers that distinguish individual students and educational systems. You should reflect on and respect the way in which you buy your education. It is clear that we cannot copy and paste education systems, but you can ask yourselves what makes education succeed? What are the policy drivers associated with success in different education systems? then ask yourself how can I combine and deploy those policy drivers in the specific context of my own school? Of my own education system?

The articulation of the demands for education are very weak. You have high expectations on education systems, but no ways in which the demand side gets articulated and translated into a political action. Why is that? one of the reasons is that our knowledge base in education is so poor. It is very easy to put every year a new reform idea on top of the system, then you have in the middle layers and layers and layers of unfinished inquiry forms and at the end the teacher and the students are confronted with a mix of past politics and practices. That is true for most education systems. As a parent you want the best education for your child, but how do you actually translate that? I think that that is the level in which, my interpretation really is about the knowledge base. If we do not understand the functioning and impact on outcomes, it is very hard to articulate it. Education systems today play a different role. In the past it was easy, school was a knowledge transfer, today parents expect much more from the education systems. That could be a dilemma, but finding ways to articulate the demands and the expectations, I think, is one of the requisites for parents to have more influence. It works in some countries.

Everybody has always talked about equity, but what we see in reality is that only some countries deliver on this. How do we define equity? By the capacity of systems to embrace diversity, by the success of student not being influenced, or being less influenced by social background. It is about not just doing what you are told, but working on the basis of data and best practicing accordingly.

The most important lesson that we have learned from those kind of comparisons is that success is really possible, you can achieve well on average, you can achieve well for every child. There is no tradeoff between quality and equity and if you look at resources investment, you can even achieve this with limited resources. That is, I think, a very encouraging message in general. Many education systems have lots of room for improvement, but at least that this can be achieved. We see some policy leaders that are behind it.



**“זה לא ילך בלי הורים”**







## דברי פתיחה

אם נמשיל את מערכת היחסים בין מערכת החינוך וההורים לקשר הזוגי, אז אפשר להגיד שעברנו את משבר השנה השביעית ואנחנו נמצאים בשלב הייעוץ. חושבים על שיקום הקשר הזוגי, ויש מי שמפנטזים, לפעמים, אולי בכל זאת כדאי להיפרד. אבל המציאות היא שאין לנו כנראה הרבה אפשרויות, ונועדנו זה לזה.

לקשר בין ההורים למערכת החינוך במדינת ישראל יש היסטוריה ארוכה ומרתקת, והגיע הזמן שנלמד מההיסטוריה המורכבת של מערכת החינוך בכלל ושל מערכת היחסים הזאת בפרט. אני מבקש לגעת בשתי נקודות ציון היסטוריות, שלדעתי הן משמעותיות בשרטוט מערכת היחסים המורכבת והמסובכת הזאת. לא פלא ששתי נקודות הזמן האלה הן נקודות של רפורמה.

הרפורמה הראשונה במערכת החינוך הייתה ב-1953, והאחראי לה היה השר דאז בן ציון דינור. 1953 הייתה השנה שחוקק בה חוק חינוך חובה, ובעקבותיו חשבו שהגיע הזמן לרפורמה. מטרתה המקורית של הרפורמה הייתה האחדה של תוכניות הלימודים, אבל כל זה "ישב" על משהו הרבה יותר טעון – ביטול הזרמים בחינוך.

כזכור, היו בעבר שלושה זרמים גדולים בחינוך, כאשר לפחות בשנותיה הראשונות של המדינה נועד להם תפקיד סמלי, שנקרא בספרות "הזיקה בין הבית לבין מערכת החינוך". במילים אחרות, יש רק דבר אחד שהורים יכולים להחליט לגביו, והוא באיזה זרם ילמדו ילדיהם.

בשנת 1953 יצא, כאמור, בן ציון דינור ברפורמה לביטול הזרמים ולהאחדת תוכניות הלימודים. צעד זה היה מעשה יוצא דופן, אבל קדם לכך סקר שבו נבדקה שביעות הרצון של ההורים ממערכת החינוך. הממצאים שעלו בסקר היו מדהימים, שכן ההורים אמרו בו שהם אינם שבעי רצון ממערכת החינוך. זה היה מפתיע, לפחות מבחינת הקברניטים, משום שההנחה הייתה שהמערכת יודעת מה היא עושה. בתגובה ביצע בן ציון דינור מהלך חכם וגנז את ממצאי הסקר. נקודת הציון השנייה היא הרפורמה שבוצעה ב-1968, אותה הוביל שר החינוך דאז, זלמן ארן. היום היא זכורה לרבים כרפורמה שהובילה לחיטוב, כלומר, משמונה שנים בבית ספר יסודי וארבע שנים בתיכון, עברנו בעקבותיה לשש שנים בבית ספר יסודי, שלוש שנים בחטיבת ביניים, ושלוש שנים בחטיבה העליונה.

אלא שבבסיס הרפורמה הזאת, כמו ברפורמה הקודמת, היה גרעין אידיאולוגי, ואפילו יותר מגרעין. אם מטרת הרפורמה ב-53 הייתה לבטל את הזרמים ולהוביל מהלך ממלכתי של חינוך חובה בישראל, הרי שב-68 נדרשו להתמודד עם פערים חברתיים ועדתיים, ומטרת הרפורמה הייתה אינטגרציה בחינוך.

אלא שמה שקרה היה שמערכת החינוך קצת ירתה לעצמה ברגל, במובן זה, שאם עד עכשיו ההורים עמדו מנגד, נטלו חלק בוועדי הורים ואחריותם נעה בין שתילים לסופגניות – הרי שהאינטגרציה ב-68 עוררה אותם מתרדמתם.

בפעם הראשונה נתקלה מערכת החינוך במחאה מאורגנת ומאסיבית של הורים. אגב, לא רק של הדרומים שנאלצו לנסוע צפונה, אלא גם של הצפונים שנאלצו לנסוע דרומה, או לקבל את הדרומים. וההתארגנות הזו של הורים, שעמדה מאחוריה ההכרה שאנחנו יכולים, צריכים ומחויבים

---

דור הררי הוא פסיכולוג חינוכי ומרצה לפסיכולוגיה במכללת סמינר הקיבוצים.

לצאת להגנת האינטרסים המובהקים שלנו כהורים, כמשפחה, כתרבות וכחברה, גם במחיר עימות עם המערכת, הייתה מאוד מהפכנית.

אני וחוקרים רבים רואים בנקודת הציון הזאת רגע שממנו ואילך מערכת היחסים בין ההורים ומערכת החינוך תופסת כיוון הרבה יותר דרמטי. הסיבה המוצהרת, לפחות, של התארגנויות ההורים מ-68' ואילך הייתה יציאה נגד האינטגרציה והגנה על האינטרסים של הילדים. מערכת החינוך מצאה את עצמה מגיבה, מתנצלת ולימים גם מובלת, וזאת בשונה ממה שהיה עד 68', כשהמערכת הובילה תהליכים חינוכיים ולא נדרשה, לפחות לא רשמית, להיות קשובה להורים ולצורכיהם.

כשאנו נמצאים עשור אחד בתוך המאה ה-21, נדמה לי שאפשר לשרטט כמה קווים עגומים לאן הגענו במערכת היחסים עם ההורים. יש רצף שלם של התנהגויות, כשבקצה המדאיג, המכעיס והמקומם נמצא לפעמים גילויי אלימות, בזז ועוינות כלפי מורים ומנהלים. תגובות שאפשר למצוא כמותן גם במערכות אחרות בחברה. גם אם נעבור לסיטואציות ולאירועים קצת פחות סנסציוניים, אנחנו מכירים את הנוכחות המאסיבית, התובענית, המאוד קשה של הורים בתוך המערכת. ההבנה הזאת, שכנראה איננו יכולים לעשות את המעשה החינוכי בלי שנרגיש את ההורים נושפים בעורפנו, היא מאוד ברורה ומשמעותית.

מערכת החינוך היום מוטרדת מסוגיית ההורים. אנחנו, אגב, מוצאים את זה בסקרים שנעשים בקרב מורים ומנהלים, והדבר אף מופיע במקום די גבוה כגורם שחיקה. אחד הקשיים הגדולים ביותר כרוך בקשר ובאינטראקציה המתמידה עם הורים, עם כל ההורים מכל הסוגים, ולא דווקא עם הורים בעייתיים.

לתוך המערכת זחל, בצורה שאותי לפחות מקוממת, הרעיון או המושג שההורה הוא לקוח, וכדרכם של לקוחות, לכאורה לפחות, הם תמיד צודקים. מערכת שנמצאת בעמדה מתגוננת ומתנצלת, אמנם קשובה לצרכים אבל גם מאוד זקוקה להערכה, לתמיכה, לקבלה כזו או אחרת מצד ההורים.

יש הרבה מאוד גורמים סוציולוגיים, תרבותיים וחברתיים שעומדים בבסיס הניתוח מה קרה להורים, ומה השתנה במערכת היחסים הזאת. לא אוכל לגעת עכשיו בכולם. ההורה של 2009, ולדעתי גם ההורה של 1995, הוא לא ההורה של 1965, ואני אתלה בדבריו של פרופסור אהרן צ'חנובר, שאמר כי דרכן של מהפכות שהן מביאות איתן בשורה גדולה, אבל בצידן יש גם הרבה מאוד קשיים והרבה מאוד בעיות, שאנחנו נדרשים להתאים את עצמנו אליהן.

ההורה החדש משכיל הרבה יותר מההורה של לפני 30, 40 ו-50 שנה. הוא מודע לעצמו, הוא מודע לזכויות שלו. הוא בעל משאבים, הוא מעורב מאוד. הוא מממש את תפיסתו כריבון בחברה דמוקרטית, על כל המשתמע מזה. זאת אומרת, אני זכאי לקבל מהממלכה את הדברים שאני מאמין בהם ואת הדברים הנחוצים. הוא פועל בתוך תרבות תחרותית והישגית, והוא יודע הרבה על הדשא של השכן ועל כל מה שקורה מסביב.

אלא שהמהפכה לא קשורה רק להורה החדש. יש לנו גם ילד חדש. העובדה שאנחנו כבר לא יכולים לעשות עבודה חינוכית בשקט, עם דלת סגורה, שאף אחד לא יידע מה קורה מאחוריה, היא לא רק בגלל שההורה נכנס לנו פנימה, אלא משום שזה מתחיל בכך שילד בכיתה א' מצויד היום מן הסתם בטלפון נייד דור 3.5, במצלמת וידאו, ובמספר הטלפון של יצחק קדמן בחיגו מהיר 1, שזו מציאות חדשה.

זאת אומרת, מה שהפך את מערכת החינוך לפתוחה ושקופה זה לא רק הרצון של ההורה להיכנס ולממש את מה שמגיע לו, כמובן על תשתית ביקורתית מאוד, אלא גם הילד, שפתח אותה ואילץ אותנו להתמודד עם עוד נתון.

מאותו קשר זוגי של מורה-תלמיד, צמח היום קשר משולש שקשה לנו להפריד אותו: מורה-

הורה-תלמיד, וחייבים להביא אותו בחשבון בעשייה החינוכית. אנו חיים בעידן שבו הסמכות נשחקה. זו תבנית שחוקה, אבל נכונה ומתייחסת לסמכות ההורית ולסמכות המורית. נוצרו שני מחנות, כואבים וכאובים, ולצדדי, עם לא מעט מקומות של חיכוך ועימות. כולנו עסוקים בשאלות של כסף ותקציבים. אלה שאלות נכונות ואני לא מוריד אותן מסדר היום, אבל אני מאמין שהברית בין המורים להורים היא מסלול עוקף תקציב. זאת אומרת, צריך כסף לכל דבר, לשינויים ולמהפכות, וגם לתחזוקה השוטפת, אבל יש משהו שכנראה אי אפשר למדוד אותו בשקלים ובמספרים.

יש כמה בתי ספר שאתה נכנס אליהם ומרגיש אקלים בית ספרי אחר. הדברים האלה לא יכולים לקרות בלי משוגעים לדבר, אנשים בצוות ההנהלה, המורים ומקרב ההורים, שרואים בעשייה הזאת שליחות ונרתמים הרבה מעבר למה שאפשר לצפות מהם. אני חושב שאין דבר שמדביק יותר את הילדים מאשר לחיות באקלים כזה. זה מדביק אותם וזה משנה את האקלים ואת האווירה.

המערכת זקוקה להורים שיעזרו ויתרמו לה, אבל מה שהיא זקוקה לו אולי יותר מכל זו התחושה של גב ושל תמיכה, שההורים מוכנים ללכת יחד איתנו למען מערכת חינוכית טובה יותר. מקומות שהצליחו ליצור קשר טוב ופורה בין המערכת לבין ההורים, השיגו שיפור משמעותי בתפקוד של התלמידים. דבר לא ייאמן, שנוגע בהישגים, בהרגלי למידה, בכל מה שקשור באקלים בית ספרי. בכל המקומות שהשכילו ליצור קשר מוצלח ופורה בין הורים לבין בית הספר אפשר היה לראות רווח נוסף, כמתבקש, והוא שינוי משמעותי במעמד ובדימוי של המוסד בקהילה, בתחושת התמיכה, בעובדה שכל באי בית הספר מרגישים שיש להם קהילה שעומדת מאחוריהם. באופן מפתיע, בתי ספר כאלה גם הצליחו לתרום לשיפור במערכת היחסים במשפחה. משהו של רווח משני, שלא חשבנו שייצא. זאת אומרת, משיפור הקשר בין הבית לבית הספר, יצאו נשכרים הורים וילדים בשיפור הקשר ביניהם, וכמובן, נראו עלייה בשביעות הרצון וירידה בשחיקה. לסיכום, אציין כי כבר שנים רבות פועל אצלנו, בסמינר הקיבוצים, המרכז להורות ומשפחה. הדבר משקף את התפיסה שלנו כמכללה רב-תחומית לחינוך מתקדם, המקיימת מרכז להכשרת אנשים לעבודה עם הורים, כולל פעילות רבה עם תלמידים בקורסים השונים. זאת כדי להקנות לפרחי ההוראה מיומנויות שקשורות בתקשורת עם הורים ובעבודה איתם, שחסרות ללא מעט מורים צעירים, שמקבלים הכשרה רחבה בכל מה שקשור לעבודה עם ילדים, אך חסרים ממד מסוים בעבודה עם הורים.

## חיים עומר

### סמכות בחינוך: זו שהייתה וזו שיכולה להיות

כולם יודעים מה זו סמכות; כולם יודעים איזו סמכות הייתה פעם, וכולם גם יודעים שסמכות כפי שהייתה פעם לא כל כך מתקיימת היום. למעשה, היא לא כל כך אפשרית וקרוב לוודאי שגם לא כל כך רצויה, מבחינת רוב האנשים שעוסקים בילדים - הורים, מורים, אנשי טיפול ואנשי קהילה.

סמכות הייתה פעם משהו שזכה לגיבוי מלא של כל חלקי החברה, בין אם אלה היו נציגי הדת, החוק, ההורים, המורים. כולם היו בעד, ובאופן ברור. בעל הבית צריך להיות ההורה והמורה. הוא צריך לקבוע, ועל הילד לציית. תמימות דעים כזאת לא קיימת וגם לא תהיה קיימת יותר בחברה דמוקרטית ופלורליסטית.

הסמכות של פעם התבססה על שליטה והייתה מוגדרת. יש לי סמכות כשהילד מציית לי. אם הוא מציית לי בהיסוס, הסמכות שלי כבר פחות מלאה. אנחנו לא אוהבים את זה. אנחנו חושבים שצרכים לגדל את הילד גם לאוטונומיה. הרעיון של סמכות, שלמעשה חופף לציית, הוא לא אידיאל שאנחנו יכולים להזדהות איתו.

הסמכות גם הייתה היררכית. הורה עומד בשפיץ של הפירמידה המשפחתית, והמורה בשפיץ של הפירמידה הכיתתית, זאת אומרת, כל מי שנמצאים למטה כפופים למי שנמצא למעלה והוא לא צריך לתת דין וחשבון לאף אחד, חוץ מאשר לאלה שמעליו. אנחנו לא אוהבים את המבנה ההיררכי הזה. הוא לא מתאים לתפיסה שלנו של חברה חופשית.

אנחנו גם לא אוהבים את זה שבעל הסמכות בעבר לא נתפס כאחראי על תהליכי הסלמה. אם בעימות עם הילד הטונים עולים ומגיעים למצב שיש להשתמש באיומים ובעונשים, הרי שהילד אשם. בעל הסמכות רק הגיב. אנחנו לא מקבלים את זה, מכיוון שלכל הסלמה יש שני צדדים, וגם בעל הסמכות יכול לתרום לה. למשל, הדרך שבה הוא מפעיל את סמכותו יכולה להיות כוחנית ומסלימה.

לאור כל הסיבות הללו נוצר מצב שבו הסמכות של פעם לא מתקיימת יותר היום. אנחנו יכולים להיזכר בה בגעגועים במצבים חלשים, אבל אלה משאלות לב שלא יזכו לגיבוי חברתי. רוב ההורים לא ירצו שהמורה של ילדם יהיה כזה. זאת אומרת, הם ירצו שהמורה יהיה כזה, אבל לא כלפי הילדים שלהם.

מה אם כן אנחנו יכולים לעשות? בשנות השישים והשבעים השתעשענו ברעיון של גידול ילדים ללא סמכות, באווירה של חופש, הבנה, קבלה מלאה, שהילדים יצמחו רק עם העידוד והאהבה שלנו. זהו אידיאל חינוכי מאוד קוסם, אולי החלום החינוכי המושך ביותר שהיה בתולדות החינוך, אבל הוא נכשל.

מאות מחקרים מראים שלילדים הגדלים על פי האידיאולוגיה של החינוך הפתוח, המתירני, יש בעיה בוויסות יצרים, בוויסות תוקפנות; הם נושרים ממסגרות, לא רק בית ספריות, אלא גם ממסגרות פנאי; הם נמצאים בסיכון גבוה יותר כלפי כמעט כל גורם סיכון בחברה, ועוד יותר מפתיע, יש להם דימוי עצמי יותר נמוך. הממצא האחרון הפתיע אפילו את החוקרים. מה פתאום דימוי עצמי נמוך? מסתבר שילד שלא חווה התמודדות עם קשיים, לא מפתח דימוי עצמי גבוה, והוא חושב שהוא לא מסוגל.

פרופ' חיים עומר הוא מרצה לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב.

זאת אומרת, גם האלטרנטיבה לסמכות של פעם כשלה. ואז הדור שלי, אני בן 60, נקרא לזה, הדור וחצי הזה, נשאר עם בעיה. את הסמכות כפי שהייתה – סילקנו, האלטרנטיבה של גידול הילדים רק עם ערכים של אהבה, אמפתיה, חופש ועידוד – כשלה בגדול. מה עושים? זאת אומרת, אנחנו צריכים סמכות, אבל טיאטאנו אותה.

זאת הדילמה שעומדת בפנינו: אנחנו צריכים להגדיר סוג אחר של סמכות, בצורה שתתאים לדור שלנו, לערכים שלנו, לחברה חופשית; סמכות שהולכת עם פיתוח האוטונומיה; שבה בעל הסמכות יהיה אחראי על תרומתו לתהליך ההסלמה; סמכות שלא מבוססת על הכנעה, אלא על התמדה; סמכות שלא מאופיינת בתגובות מיידיות 'אתה כשלת? אני מעניש עכשיו'. כי כשעושים את זה יש הסלמה. הנכון הוא סמכות עם אורך נשימה, אבל עם נחישות, עם גיבוי, עם תמיכה, עם עמדה ברורה, אם דבר כזה אפשרי.

הניסיון שלי להגדיר סוג כזה של סמכות, גם לגבי הבית, גם לגבי בית הספר וגם לגבי הקהילה, קיבל ביטוי בספרי 'הסמכות החדשה' – משפחה, בית ספר, קהילה'. בספר אני ואנשי הצוות שלי מנסים להגדיר ולאפיין את סוג הסמכות הזאת, ולהראות איך אנחנו מדברים עם הורים, עם מורים ועם אנשי קהילה, עם מנהלי בית הספר, איך אנחנו פונים לאינטרס שלהם כהורים, כמנהלי בית הספר, כמקבלי החלטות, ואיך אנחנו בונים את זה הלכה למעשה. זאת אומרת, הספר כולל גם אמצעי הצגת מושג וגם אמצעי שכנוע.

אתן דוגמה אופיינית. נאמר, המורה לאנגלית מלמדת ומוישראל' מתחצף ומפריע. המורה אומרת לו: 'אתה הולך להירשם אצל המנהל'. אבל הוא מסרב: 'אני לא הולך', וגם מוסיף איזו תנועה דוחה, אלימה. מה תעשה עכשיו המורה?

אם נחשוב על מורה שחווה את הצורך לבטא את סמכותה כפי שהייתה פעם, הרי שזה או אני או הוא. כי אם הוא מנצח אותי, גמרתי לפני כל הכיתה. לכן, מורה כזו תעשה ניסיון להכניע אותו על ידי הפגנת כוח מצידה: העיניים צריכות לרשוף אש, והקול צריך לסמל את כל הסערה שהולכת להתרגש על ראשו של הילד. אבל כמו שהמורה יודעת, יש סיכוי שככל שהיא תעשה את זה יותר, כך יגדל הזלזול או האנטי שלו, ואז מצבה יהיה רע מאוד. ניסיונות להפגין כוח שאין לה עומדים ביסוד חלק ניכר מהשחיקה המורית – הנפשית, הפיזית והמערכתית.

האם יש לה אלטרנטיבה? אנחנו לא אומרים שהיא לא צריכה לנהוג כך לפעמים, אבל יש מצבים שזה לא כדאי לה, ורוב המורים יודעים מתי לא כדאי להם, עם מי לא כדאי להם, ובאיזו קונוונקטורה.

היא יכולה לעצור ולומר למוישראל' ולכיתה: 'ההתנהגות הזאת לא מקובלת, אני מתכוונת לשקול את צעדי'. הצגתי את זה הרבה פעמים למורים, והם אמרו 'טוב, היא גמרה בכיתה הזאת. כולם יצחקו ממנה'. אז אני אומר למורים, רק בפעם הראשונה שהיא תעשה את זה, כי אחר כך הילדים ילמדו שמאחורי האמירה הזאת יש גב, שזאת לא אמירה בעלמא. יש כבר אווירה בבית הספר שאומרת שפה יהיו צעדים משמעותיים.

אחרי הלימודים המורה פונה לצוות תמיכה שאנחנו מקימים בכל בית ספר. מדובר בשלושה-ארבעה מורים שעוברים אימון כדי לתת תמיכה למורים בהתמודדות עם תלמידים קשים, כוחניים, שמשפילים ומאיימים, וגם עם הורים כוחניים ומאיימים.

המורה הזאת יודעת שהיא תפנה לצוות התמיכה או לאחד מנציגיו, והצוות מחויב לעזור לה. ברגע שהיא פונה לצוות התמיכה, הבעיה היא לא שלה, היא שלנו.

צוות התמיכה יציע לה מישהו שיצטרף אליה בתהליך. אנחנו לא דורשים מהמורים לפתור לבד בעיות עם תלמידים קשים. אנחנו צריכים לבנות את ה'אנחנו'. אולי נצוות לה את המורה להתעמלות, כי נניח שמוישראל' הוא ספורטאי טוב, או שלמורה להתעמלות יש קשר למורה לאנגלית, או שיש לו קשר עם ההורים, או שהוא פשוט טוב בתפקיד הזה. על כל פנים, שניהם

עכשיו צוות עם גיבוי של צוות התמיכה.

המורה לאנגלית מתקשרת להורים של מוישל'ה הביתה, כשהמורה להתעמלות לידה. נניח שהאמא עונה לשיחה הטלפונית. המורה אומרת לה "שלום, מדברת המורה לאנגלית. אני פונה אלייך יחד עם המורה להתעמלות. אנחנו פה יחד בגלל איזשהו אירוע שהיה היום בשיעור אנגלית. אנחנו רוצים להציע לך לדבר איתנו כדי למצוא פתרון שיהיה טוב לכולם, בוודאי לבן שלך, גם לנו, ולדעתנו, גם לך. אנחנו מציעים לך שיתוף פעולה".

פיתחנו הרבה דרכים לפנות אל ההורים, ומתחילת השנה אנחנו מצליחים להפחית את עוינות ההורים ולהגדיל את התמיכה שלהם בצורה מאוד משמעותית. המחקר שלנו מראה את זה בעליל. אנחנו גם מצליחים להפחית את הפחד, המוצדק, של מורים בפני הורים. שאלה שעולה פעמים רבות מצד האמא היא, רגע, למה המורה להתעמלות היה בשיעור אנגלית? זו שאלה שאנחנו רוצים אותה. המורה לאנגלית אומרת לה: "כן, אצלנו בבית הספר יש עיקרון, שכל פגיעה במורה היא עניינו של כל צוות המורים, בגלל זה אנחנו מטפלים ביחד בזה". המורה לאנגלית אומרת את זה לאוזני האמא וגם לאוזניה שלה. כי זה כלי שאנחנו נותנים למורים ובו אנחנו אומרים שכל פגיעה במורה היא עניינו של כל צוות המורים.

בדרך כלל, מה שמציעים להורה זו איזו שהיא פעולת תיקון, ולא סתם לבקש סליחה. פעולת תיקון זה לכתוב מכתב עם הבעת צער, יחד עם ההורים. אנחנו מבקשים מן ההורים להיות חתומים על המכתב, ושלמחרת ההורה השני, בדרך כלל האב, יבוא עם הילד לבית הספר, ימסור את המכתב ויתקיים דיון על פעולת תיקון מעשית, כי הילד פגע גם בכיתה. במקרה של מוישל'ה, האבא והילד הגיעו למחרת עם מכתב, והאבא, המורה להתעמלות והמורה לאנגלית דנו בהצעה של המורה להתעמלות, שמוישל'ה יתלווה אליו כדי לסדר את חדר הספורט ולעזור לו באימון הילדים הקטנים בריצה, דבר שמוישל'ה שמח מאוד לעשות.

אנחנו משיגים בדרך זו שיתוף פעולה של הרבה הורים, יותר מ-50 אחוז. בין השאר, כי אנחנו פונים אליהם יפה, וגם מכיוון שיש לנו מקל מאחורי הגזר. אנחנו יכולים להגיד 'תראי, אנחנו לא רוצים להשעות את הילד. היינו יכולים להשעות, אבל עדיף לנו לא לעשות את זה'. זה כבר מעלה את רמת התמיכה של חלק מההורים. ובסוף יש אפשרות לעשות את זה גם ללא תמיכת ההורים. אנחנו רק מדווחים לכם ומבקשים שתהיו מודעים. אנחנו נעשה את פעולת התיקון לבד, גם בלי עזרתכם, יש לנו הרבה אופציות.

אחרי יומיים המורה לאנגלית חוזרת לכיתה. היא חייבת לדווח לכיתה, מכיוון שהאירוע היה מול כל התלמידים. הכיתה ראתה כיצד מנהיג הכיתה התנהג ולכן יש צורך לעשות תיקון. המורה אומרת: "אתם זוכרים את האירוע שהיה לפני שלושה ימים עם מוישל'ה, ושאמרתי כי אשקול את צעדיי? הבעיה נפתרה. אנחנו - אני ועוד נציג של צוות התגובה (כל בית הספר יודע על צוות התגובה שהוא, צוות התמיכה במורים) פנינו להורים - הנה כבר הסמכות שלה מתחילה לעלות - דיברנו איתם, סיפרנו להם על מה שקרה, אמרנו שיש לנו אפשרות להשעות אבל אנחנו מעדיפים שלא לעשות זאת, והצענו להם שיתוף פעולה עם מוישל'ה בפעולת תיקון. הילדים לומדים מה זה פעולת תיקון כבר בגיל הגן, והם כבר יודעים טוב מאוד מהי. מוישל'ה, יחד עם ההורים שלו, כתב מכתב מצוין, ובנוסף, מוישל'ה היה נכון לבצע פעולת תיקון עם המורה להתעמלות. הם קבעו כבר שעות, והוא הולך לאמן את הילדים בכיתות הנמוכות ולעזור לו בסידור חדר הספורט. הנושא סגור, אין לנו יותר שום טינה ושום כעס כלפי מוישל'ה, הוא אחד מאיתנו". בסוף יש גם רה-אינטגרציה של הילד, שהוציא את עצמו, עם הכלל.

אני רק רוצה לתת לכם תחושה של מקור הסמכות. במקרה הראשון, כשהמורה מנסה לגדול ולאיים ולהכניע, הסמכות נבעה מהתנוחה המאיימת, מהגב המתוח, מהלסת, ולא פלא שזה מביא גם לשחיקה פיזית, לכאבי גב, ליתר לחץ דם ולכל מיני צרות שמורים אכן סובלים מהן בחיכוכים

התמידיים, בעיקר המשמעותיים עם תלמידים. מאיפה נבעה הסמכות במקרה השני? יש לה רגל אחת בקבוצת התמיכה, המורה מדברת על "אנחנו", היא יצרה קשר עם ההורים והצליחה לשכנע, ללחוץ אותם לשתף פעולה. זאת אומרת, היא לא הייתה צריכה את כל הבומבה הזאת של עוררות פיזיולוגית של המקרה הראשון. היא כבר לא ה-סמכות, היא נציגת הסמכות. היא נהפכה למעשה לנציגה של ה"אנחנו" שבמקרה המוצלח הזה בנוי ממורי בית הספר ומההורים, ובמקרים אחרים, ממורי בית הספר. כפי שאתם רואים, זהו סוג של סמכות. היא לא התעמתה עם הילד, זאת אומרת, היא שלטה על המשוואה שלה לגבי הסלמה, שלא מבוסס על ניסיון הכנעה. זו לא פירמידה, אלא רשת. המורה הולכת קדימה כשרשת הסמכות עומדת מאחוריה. הייתי אומר שסוג הסמכות הזה קביל הרבה יותר לאנשים בדורנו, מאשר סוג הסמכות של פעם, שאותו אנחנו ממילא לא מסוגלים יותר לממש, ואם כן, אז במחירים גדולים מדי.

## חינוך מבוגרים והעצמת הורים וקהילה

הגעתי לנושא של "זה לא ילך בלי הורים" בתחילת שנות השמונים, אחרי שניהלתי לשכת סעד במשך כמעט תשע שנים. זאת הייתה עבודי האוניברסיטה של החיים. היא הפגישה אותי שם עם הורים, ילדים וקהילה כאובים, פגועים, שמנסים להתמודד, ובחלק ניכר מהפעמים לא מצליחים, על פי הציפיות שלהם מעצמם. הקטע הכאוב ביותר היה מה שנקרא בזמנו: הוצאת ילדים מהבית. זו הייתה תופעה מאוד נפוצה. ועדות ומפקחים עוסקים בהוצאת ילדים מהבית, כשמעבר לניירת ולטפסים ולכסף ולמהלכים ולתהליכים, נמצא הכאב. וזהו כאב אדיר, שכמעט אי אפשר להתמודד איתו. הוא לא מאפשר לישון בלילה, הוא גם לא כל כך מאפשר לתפקד במשך היום. ישבתי שם ואמרתי לעצמי, את מוציאה ילד מהבית, את בוכה; את משאירה ילד בבית, את גם בוכה. הם בוכים, אנחנו בוכים. מה נעשה?

ואז הגעתי למשרד החינוך, מישהו שם פתח דלת ונכנסתי לתוך העניין הזה, ומאז אני בנושא של העצמת הורים.

לנו, כילדים, לא היה כמעט דבר, אבל ברור היה שיש לנו הורים שאפשר לבוא אליהם ולקבל מהם גיבוי ותמיכה עם הכוונה. החוויה שלי היא לא בדיוק החוויה הדומיננטית של חלק מילדי ישראל. לכן הנושא הזה של העצמת הורים בחברה הישראלית העסיק אותי.

משרד החינוך עוסק שנים רבות בנושא ההורים. הרבה מאוד אנשים עוסקים בכך, כל אחד מהזווית שלו ומהמקום שבו הוא נמצא. לעיתים נדמה שזה לא מתואם, אבל ישנה עשייה רבה בנושא הורים וישנה השתדלות גדולה. עשרים וחמש שנים, פחות או יותר, שאנחנו נמצאים בתוך הנושא הזה.

ברצוני לשתף אתכם בחשיבה שפיתחנו בנושא העצמת הורים, משפחה וקהילה, מתוך חינוך מבוגרים, מה שהיום נקרא "למידה לאורך החיים". שאלנו את עצמנו מה אנחנו עושים ומה ייראה בעינינו כהצלחה.

המושג נקרא "זה לא ילך בלי הורים" והכוונה במושג "זה" מבחינתנו היא חינוך, ערכים, הישגים ומצוינות, התנהגויות חברתיות תקינות וראויות, כדי שנוכל גם לרוות נחת. הרעיון הוא שהדברים האלה יביאו אותנו להצלחות, אבל כבר כתב בעבר פרופ' חיים עומר, שאין הצלחות לחלק אחד בלבד במשולש הזה. או שעולים יחד במעלית ומצליחים, או שיורדים יחד במעלית ופחות מצליחים. אבל ה"זה" מכוון להצלחות. ובלי אילו הורים זה לא ילך? הכוונה היא להורים משתפי פעולה, אבל אנחנו מדברים על הרבה יותר ממשתפי פעולה, מול התנהגות לא טובה ולא נאותה של ילד. זה לא ילך בלי הורים משמעותיים ורלוונטיים.

האתגר היום בהורות הוא להיות משמעותי ורלוונטי. כמובן לילדים, אבל לא רק להם. גם המורים זקוקים להורים משמעותיים ורלוונטיים, שכאשר הם מרימים טלפון, או כשהם מושיטים יד, מישהו יושיט יד מהצד השני או מאותו צד, ונחזיק יד ביד, ויחד נתקדם להצלחות שאנחנו חפצים בהן.

המערכות המפעילות, מבית הספר ועד משרד החינוך, כולן זקוקות להורים משמעותיים ורלוונטיים, שמפגינים בכיכר, שיושבים בוועדות, שמציעים הצעות, שמקשיבים, שמגבים, שמעצימים.

---

רינה כהן היא מנהלת המחלקה להורים, למשפחה ולקהילה במשרד החינוך.



אני רוצה להתמקד בהורים, כי בתפיסה שלנו הם המשאב הטבעי לחינוך. מאז גן עדן, הורים הם המחנכים הטבעיים של הילדים. זה תפקידם, לגדל, לחנך, להצמיח, ואולי כמו שניסיתי להגיד קודם, גם לרוות קצת נחת.

המשאב הטבעי הזה לא בא במקום, הוא לצד המשאב המקצועי, שהוא המורים, והוא לצד ובתוך המשאב החברתי, שהוא הקהילה והסביבה, שחיוניים כדי שהחינוך הזה יצליח. האתגר הוא לחזק כל משאב בפני עצמו, והאתגר היותר גדול הוא השילוב בין שלושת המשאבים.

במידה רבה, לחלק ניכר מבתי הספר, ולחלק לא מצומצם מהילדים, הורים הם הרכיב החסר. הדבר קורה בגלל כל מיני סיבות, ואני לא רוצה לנהל פה שיח ודיאלוג של אשמה, אבל זהו סיפורנו. האחריות על חינוך וגידול ילדים היא על הורים ומורים יחדיו. הם המבוגרים האחראים. ואז השאלה היא מה משמעות המקף הזה בין הורים למורים? אנחנו יודעים שמקף פעם מחבר ופעם מפריד. אז האם הוא אמור להפריד? האם אנחנו מדברים על שתי רשויות נפרדות? האם אנחנו מדברים על שתי רשויות מחוברות? מתי מחוברות ומתי נפרדות? מה חלקו של כל אחד? הפרדיגמה הרווחת היום במערכת היא שהמורים הם אנשי המקצוע והם האחראים הבלעדיים, מכיוון שההורה נתפס פעמים רבות, ולא בלי צדק, כמי שלא מתמצא בחינוך, אז הוא לא יכול להיות חלק מהמערכת. כאשר המערכת הכריזה בעבר על עצמה כנותנת שירות, הרי שבכך היא הכריזה על ההורה כלקוח, וכולנו יודעים איך לקוח מתנהג. הוא רוצה לבחור את הסופרמרקט, את התרופה, את בית החולים, את הרופא והוא רוצה לבחור גם את מנהלת בית הספר, את תוכנית הלימודים, את התלמידים בכיתה, את המורה. אם הוא לקוח, אז תנו לו לבחור. התנהגות אופיינית שנייה של לקוח זה להתלונן. אז יש לנו תלונות הורים לאורך הדרך, כמובן, ישר לשולחן המנכ"ל. כולם מתלוננים לאינסטנציה הגבוהה. אף אחד לא מתעכב באמצע הדרך.

המבנה החינוכי למערכת חינוך אפקטיבית הוא שילוב של כל המבוגרים, של כל המרכיבים, תוך תיאום והדדיות. איך מתאמים ואיך יוצרים הדדיות? חיוני לשלב את ההורים נכון בתוך המערכת, וכדי שנדע מה נכון, אנחנו זקוקים ליחסי הידברות ולשיח בין הורים למורים.

אנחנו צריכים הורים בפנים, ויש לכך הרבה נימוקים. אם הורים הם החולייה החלשה, מאמצי החינוך לא יצליחו. אז מה עושים? בגישת למידה לאורך החיים אנחנו מציעים שני דברים: תוכנית אסטרטגית של ברית חינוכית בין הורים למורים, ותוכנית אסטרטגית ארצית של העצמת הורים, כדי לפתח הורות משמעותית ורלוונטית.

מה עשינו? בדקנו למה זקוקים הורים כדי להשתתף במעשה החינוכי, ואלה הם: העצמה, תחושת יכולת, מקום מכובד, מקום מאפשר, כיבוד הורים, ושותפות אמיתית באחריות ובמנהיגות. סיפקנו להם את הדברים האלה באמצעות הגישה של למידה לאורך החיים.

ועידת אונסק"ו הגדירה את החינוך למאה ה-21 כניצב על ארבעה עמודי דעת: ללמוד כדי לדעת, ללמוד כדי לעשות, ללמוד כדי להיות, וללמוד כדי להיות בצוותא. ללמוד כדי לדעת וללמוד כדי לעשות, אין בזה רבותא גדולה, כי הם תמיד היו הסיבה ללמידה והתוכן של הלמידה. ההתמקדות שלנו היא בללמוד כדי להיות. ללמוד כדי להיות הורים בחברה רבת-תרבותית משתנה, וללמוד לחיות בצוותא. הורים וילדים, הורים והורים, הורים ומורים ומחנכים.

לשם כך הקמנו מערך שלם של מרכזים ארציים ואזוריים, ומועצה ציבורית להורים בישראל, שאמורה לתכלל יחד עם כולם את העבודה הזאת. יש היום מנחים ייעודיים לנושא של הורים ומשפחה, בשלושים תוכניות לגבי כל המגזרים בחברה הישראלית.

האתגר הגדול הוא יצירת השותפות והברית הזאת, שתהיה לא רק ברית גורל, כמו שנאמר, שעולים יחד במעלית ויורדים יחד במעלית, אלא כמו שאומר הרב סולובייצ'יק, שתהיה ברית ייעוד. והייעוד המשותף שלנו, של המבוגרים בחברה הישראלית, הוא האחריות לגבי הדור הבא והצלחה בחינוך. אין בלתם.

## הכשרת מורים לשותפות בין בית הספר, ההורים והקהילה

מרכז מהו"ת הוקם על ידי שניים: רינה כהן, מנהלת המחלקה להורים, משפחה וקהילה, שיזמה את הרעיון והגיעה איתו למכללת לוינסקי והם התלהבו ושיתפו פעולה, ובעצם יצרו יחד מרכז ארצי לקידום שותפות הורים ומערכת החינוך.

השותפים שלנו הם כל האגפים של משרד החינוך ומחלקות החינוך בשלטון המקומי, שאנשיהם הם המתמודדים הישירים עם ההורים. שותפים נוספים הם ארגוני ההורים. יש להם הרבה ארגונים, דבר שדי מקשה, אבל אנחנו מנסים למצוא את הדרך שנציגים של ארגוני ההורים יישבו אצלנו בוועד המנהל וייקחו חלק בכל הפעולות. שותפים נוספים הם ארגוני המורים, ויש לנו שניים כאלו, וכן, המכללות להכשרת מורים. בשנים האחרונות התחלנו גם לפנות למגזר הפרטי, בית ספר אנקורי, מכון אדלר, שהם שותפים רציניים מאוד.

הפעילות שלנו נחלקת לשני חלקים. החלק הראשון עוסק בבניית תשתית והחלק השני הוא פעילות שוטפת. בתשתית אנחנו מנסים לעשות פעולות שאולי לא ישפיעו בטווח הקצר, אבל תהיה להן השפעה רצינית בטווח הבינוני והארוך. למשל, בנושא הכשרת המורים. אני לא רוצה להוסיף ולתאר את הקושי שבין מורים והורים, אבל כאשר מישוהו מבקש ממך עזרה, אתה מחפש את המקום שבו אתה יכול להיכנס ולשנות משהו.

אנחנו חשבנו שהכשרת המורים היא המקום שבו אנחנו יכולים לשנות, ולכן הקמנו צוות חשיבה, ביוזמת מכון מופ"ת למחקר ופיתוח בהכשרת מורים. הצוות הזה התכנס בשנה וחצי האחרונות במטרה לשנות את הכשרת המורים, כך שפרחי ההוראה יקבלו גם כלים וגם תפיסה נכונה איך להתמודד עם ההורים.

העניין הזה לא עלה כך סתם, אלא הוא נובע מסקרים שערכנו ובהם בדקנו, למשל, את התוכניות בנושא עבודה עם הורים במכללות השונות להכשרה. לצערנו, מצאנו שברוב המכללות יש קורס של סמסטר ובחלקן זה בכלל קורס בחירה. לעומת זאת, בסוף ההכשרה, המורה המתחיל עובר לשנת סטאז' ואז הוא עושה סמינריון אחד במכללה ומגיע פעם בשבוע לקבוצה של פרחי הוראה כמוהו, ושם הוא מקבל הדרכה בכל הסוגיות שעולות בשנת עבודתו הראשונה.

לפני שלוש שנים בדקתי את כל הסוגיות שעלו בשתי מכללות בשנת סטאז' אחת, ומצאתי ש-55 אחוזים מהנושאים היו סביב מצוקת המורה המתחיל, שמגיע לשטח וצריך להתמודד עם ההורים. אהיה יותר ספציפי: הקושי מתחיל כבר באסיפת ההורים הראשונה, ושם הרבה מהמורים המתחילים נופלים. מכך הבנו שמוכרחים לעשות משהו בנושא הכשרת המורים, ובקרב נציג דברים.

לא פשוט היום לחולל שינוי, בעיקר משום שצריך להסתגל לשינויים שנעשים במכללות. יש מתווים חדשים, וגם בשדה החינוך קורים כל הזמן דברים. יש עכשיו 'אופק חדש', המורה נמצא יותר שעות בבית ספר, זה משנה דברים. לפעמים לטובה, לפעמים זה מקשה, אבל צריך להתייחס לכך. על כל פנים אנחנו בדרך, ואני מקווה שבסוף השנה הזאת נוכל לצאת עם מוצר שמכללות יוכלו לאמץ.

דני מטוס הוא ראש מרכז מהו"ת במכללת לוינסקי לחינוך.

דוגמה לעבודה בתחום של תשתית, זאת אומרת, השקעה בדברים שייתנו פירות בעוד שנים, היא למשל השתלמויות רב־שנתיות שאנחנו יוזמים לקדם יסודי. מעגל של 120 גננות שהגיעו ורכשו כלים וכישורים לעבודה עם הורים ולהנחיית קבוצות הורים.

או בנושא מחקרים. אנחנו יושבים במכללות ורואים שהן הולכות היום יותר ויותר לכיוון המחקרי. גם בתחום זה יש לנו נכונות ורצון, ומעט מאוד ניסיון, בהפקת מחקרים, לסטודנטים וגם למרצים.

כפי שאמרתי, יש לנו הרבה שותפים והקמנו מספר גופים כדי לנהל את הדבר הזה. יש ועד מנהל שבו יושבים נציגים של כל הגופים האלה, וכן ועדה מלווה, שאליה מגיעים נציגים של כל הגופים, אגפי משרד החינוך, השלטון המקומי, ארגוני הורים ומורים.

בדרך כלל אנחנו מזמינים מרצה ומשתלמים בתחום מסוים. כך למשל הופיעו אצלנו שלמה שהם, שופט העוסק בדורות הבאים, ד"ר דוד סנש שדיבר על צדק מאחה והרחיב את מושג הגישור, וכן פרופ' נמרוד אלוני ושי פירון, שהציגו את 'הכל חינוך'.

בנוסף, אנחנו עורכים כנסים שנתיים, עוסקים בפרסומים. בשנה האחרונה הקמנו מרכז לגישור חינוכי ואפילו זכינו לעזור לקהילה אחת או שתיים שהיו בקונפליקט.

גורם נוסף שאנחנו רוצים לפעול לגביו הוא ההורים. אנחנו חושבים שכדאי שיהיה בית ספר או מקום כלשהו שבו הורים יוכלו לקבל כלים ומיומנויות.

שותפות הורים חשובה לטיפוח המצוינות, אבל גם לחוליות חלשות, והיא הכרחית על מנת להצליח. המוטו הזה קיים בכל הפעילויות שלנו, ואפשר לראות אצלנו אנשים שיושבים סביב שולחן ומעלים את כל מה שעל ליבם. בתוך כך מתפתח רבי־שיח שתורם בצורה משמעותית להשגת המטרות. זה המסר שמלווה אותנו, ואותו אנחנו רוצים להנחיל לקהילות שאיתן אנחנו עובדים.

## על הורים איכפתיים שעושים מעשה ומקדמים את החינוך

אני באה לספר את סיפורו של בית ספר 'אורנים' ביקנעם עילית, שלדעת המומחים הוא סיפור הצלחה, ולהרגשתנו הוא ביטוי לתהליך מאוד מרגש, משמעותי וחיוני של עבודה עם בית ספר. קודם כל מספר מילים על בית ספר 'אורנים'. זהו בית ספר ותיק בשכונה ותיקה, עם חתך סוציו-אקונומי נמוך. אין פה סיפור על קבוצה שהצילה בית ספר כושל. זהו בית ספר שתמיד היה, כנראה, טוב מאוד ובתהליך שארך ארבע שנים הגענו לכך שמ-270 תלמידים שלמדו בו הגענו לקרוב ל-450 תלמידים. אגב, היינו שמחים להמשיך להיות עם 270 תלמידים, אבל הביקוש גדול ואין מקום לילדים שרוצים להגיע אליו מחוץ לאזור הרישום של בית הספר.

אנחנו, ההורים, באנו לראש העיר ואמרנו: "אנחנו רוצים לעשות מעשה". לא הרגשנו כמו לקוח, אלא שאנחנו בעלי מניות במערכת החינוך. גם אצל ראש העיר וגם אצל מנהלת בית הספר לא חשנו לרגע התנגדות לגישה הזאת. להפך, הייתה פתיחות לקבל אותנו כמי שייכנסו בדלת הראשית ויהיו שותפים למהות החינוכית, לעיצוב החזון החינוכי של בית הספר. לרגע אחד לא אמרו לנו "למה, מי אתם?".

ובאמת, החל מהפגישה הראשונה אצל ראש העיר ועד היום, אנחנו שותפים מלאים. אנחנו חברים בוועדת ההיגוי, שבעצם מתנהלת כדירקטוריון של בית הספר, ויושבים בה נציגי הרשות המקומית, מנהל אגף החינוך, סגן ראש העיר, מנהלת בית הספר, סגניתה, צוות מורים ונציגי ההורים, ובתחילת הדרך היה גם מפקח משרד החינוך. אחת לחודש אנחנו נפגשים ומעצבים את האסטרטגייה החינוכית של בית הספר, ואנחנו שותפים מלאים.

כאשר לפני חודש או חודשיים, באחד הדיונים, הייתה תחושה שאולי בית הספר הלך קדימה ואנחנו ההורים נשארנו קצת מאחור, אמרנו לבית הספר: אולי תנסחו אתם, ותגידו מה ניסחתם. יפה, מנהלת בית הספר, אמרה: מה פתאום? באו ניישר קו, נראה איפה אנחנו ואתם רואים יחד את האסטרטגייה. הדבר הראשון הוא באמת פתיחות גדולה מאוד של הממסד לראות בנו שותפים לעיצוב הדרך החינוכית.

דבר שני, לא לחפש בהורים איזו מאסה של המונים. את כל התהליך הזה מובילים פחות מעשרה אנשים. ולא שלא הרגשנו תסכול בדרך, ולא שלא חיפשנו את הגדודים מאחורינו, ולא שלא הרגשנו אכזבה לפעמים, כשארגנו הרצאה והגיעו רק 20-30 הורים. אבל במבחן ההצלחה, אנחנו רואים שקבוצה קטנה יכולה לעשות הבדל שמשפיע. יש משפט של מרגרט מיד שאמרה: "לעולם אל תטילו ספק בכך שקבוצה קטנה של אזרחים מודאגים ואכפתיים יכולה לשנות את העולם. זה הדבר היחיד שאי פעם הביא לשינוי". אז אימצנו את המשפט הזה.

תובנה שלישית שאני רוצה לשתף אתכם בה היא שהבנו שאנחנו, בית הספר וצוות המורים, יוצרים מפגש תרבותי. אנחנו באים מסביבה עסקית, בקבוצה היוזמת היו שני דוקטורים, שלושה מהנדסים, כלומר, אנחנו באים מסביבה אחרת. כשהזמנו את דור הררי ואת נמרוד אלוני אלינו, הם התחילו לעבוד עם בית הספר. שאלנו אותם, אוקיי, מתי נראה תוצאות? והם אמרו, בשנה הראשונה רק נקרא טקסטים. אז למהנדסים זה היה מאוד קשה. איפה האקזיט המהיר? מה זה

רותם עופר היא חברת ועד ההורים בבית הספר 'אורנים' ביקנעם.

שנה ראשונה רק נלמד ונקרא טקסטים עם הצוות? זה בהחלט לא היה פשוט. עד שהושיבו גם אותנו לקרוא אריסטו וסוקרטס, וראינו שכדי להבין את זה לוקח שנה, וכדי ליישם את זה עוד מאה שנה. לכן היה פה מפגש של שפות. מצד שני, לפעמים אנחנו, ההורים, יותר תובעניים, יותר מיליטנטיים, וגם צוות בית הספר, השותפים שלנו, צריכים ללמוד לעבוד עם זה.

במפגש הזה בין תרבויות ובין שפות, הייתה למידה משותפת רבה, והלוואי שהיינו עושים את זה יותר. בשנה-שנתיים הראשונות שמנו על זה דגש. ישבנו, קראנו טקסטים יחד, הקשבנו זה לזה, וממש עשינו למידה הדדית. כך מבינים שיש פה שתי שפות ושתי תרבויות. במשפט מוסגר אומר שאנחנו, ההורים, באים עם הרבה בורות לתרבות הזאת. אז למדנו להקשיב, למדו להקשיב לנו, וזו תובנה נוספת.

ועכשיו למנגנונים שמממשים את הרעיונות שלנו: הקמנו ועדות, שבהן הורה ומורה בונים תוכנית עבודה. בינתיים הפחתנו את מספר הוועדות כדי לא ליצור עומס, והיום אנחנו עובדים בהנהגה בית ספרית, הורים, תלמידים ומורים. וכמובן, ישנה ועדת היגוי שמנהלת את השותפות הזאת.

הרבה פעמים נציגות ההורים הקטנה הזאת מובילה מהלכים קשים מול שאר ההורים, ואין לי ספק שבעירייה ובבית הספר מאוד שמחים על זה. למשל, סגרנו כיתה בגלל בעיית מקום, כך ששלוש כיתות צומצמו לשתיים, ואנחנו, בוועדת ההיגוי, היינו הורי התלמידים בשכבה הזאת. התמודדנו מול החברים שלנו, שמעכשיו יהיו 34 ילדים בכיתה במקום 27. אבל כשאנחנו היינו בחזית, זה עובד אחרת.

דוגמה נוספת מל"ג בעומר. באחת המדורות הייתה התנגשות קשה עם מנהלת בית ספר, מקרה שיכול היה להוות פוטנציאל לפגיעה בצוות. לא עברה חצי שעה וקיבלתי טלפון מאחד ההורים בהנהגה המובילה, שכבר ביקש לצנן את הרוחות. דיברנו על כך שנפנה לשלושה הורים, (אנחנו יודעים מי ההורים הממתנים) שיישבו יחד עם ההורים המתלהמים ונראה מה עושים. זאת אומרת, אנחנו כהורים מול הורים יכולים לפתור דברים יותר בקלות.

ודבר אחרון שאני מבקשת להתייחס אליו הוא המוטיבציה שלנו. יש דרכים יותר קלות ליצור חינוך טוב לילד הפרטי שלי, למשל בעזרת כרטיס האשראי. אבל באנו מתוך תחושה של שליחות חברתית, שאפשר לדאוג לילד הפרטי ובאותו זמן לדאוג גם לסביבה, וזאת תחושת סיפוק גדולה. עבדנו בצורה מקצועית, כאשר יושבת ראש ועדת ההיגוי היא סבתא שהייתה מנהלת בית ספר וגם עבדה בעירייה, וכן הבאנו את עמותת חמ"ה. בהמשך גיבשנו חזון חינוכי, שמצאנו שהוא מתאים לחזון של החינוך ההומניסטי. פנינו לנמרוד אלוני וביקשנו שיבוא ללוות את בית הספר להטמעת חינוך הומניסטי-סביבתי, ובמשך שלוש שנים הייתה הטמעה של תהליכים חינוכיים ברוח החינוך ההומניסטי, יחד עם בנייה של תשתית של מעורבות הורים.

קצרה היריעה מלפרט את השינויים שקרו בבית הספר. הורים וילדים באמת מאושרים, מורות צומחות, ומתרחשים תהליכים חינוכיים איכותיים.





# **שליחות פדגוגית ויעילות ניהולית: הגיונות משלימים ומתנגשים**







## דברי פתיחה

שרי החינוך לדורותיהם באים בזה אחר זה אל משרד החינוך עם כוונות חינוכיות יוצאות מן הכלל לשכלל, לשפר, לטייב את איכות המורה, את איכות ההוראה ולהביא תוצאות איכותיות, ובזה אחר זה הם מתרסקים. הכוונות הללו מתרסקות מול מציאות כלכלית, כי באין יכולת לנהל כלכלית נכון את המערכת הזאת, שום כוונה מקצועית, חינוכית, פדגוגית טובה לא תצלח. כבר שנים לא מעטות קיים עימות בין שני מחנות: האידיאליסטים שסבורים כי התפקיד העיקרי הוא באמת חינוך, הקניית ערכים וידע ויצירת שוויון אצל מקבלי החינוך, ואלה שאוחזים בדגם הכלכלי, שאומר שבעצם חינוך הוא מימוש של איזו גישה ניהולית, תפוקתית. שכל דבר, גם בחינוך, צריך לכמת, לאמוד בעלות ותועלת.

יש הרבה מאוד מקרים שבהם שתי הגישות הללו מתנגשות זו בזו, יש מקרים שבהם הן מצליחות לקיים דיאלוג, כדי לנסות ולהבין זו את זו ולסייע זו לזו להתקיים.

יש, כמובן, מחלוקות פדגוגיות, אבל העידן שאליו נכנסנו מייצר בעיות לא רק פדגוגיות, אלא גם אידיאולוגיות, בחשיבה פוליטית ובחשיבה חברתית. צריך לזכור שכאשר הכל נתפס כחלק מניהול כלכלי, זה מגדיל מאוד את הפער בין חזקים לחלשים, עלול להוציא את החלשים מהמערכת, ומן העבר השני, לקדם מאוד את החזקים ולשפר את הישגיהם. צריך למדוד מי הוא המנהל של מערכת החינוך, האם הוא מחנך או מנהל. ובמשפט סיכום, האם סוגיית החינוך היא עדיין העניין הערכי ההוא, או שהיא עסק כלכלי לכל דבר.

## דב לאוטמן

### ניהול איכותי חיוני להצלחת בתי הספר

חינוך לא יכול להתקיים בלי ניהול ולהפך. זה שווה ערך לבית ספר שאין בו פדגוגיה, שאין בו חינוך. לעומת זאת, הזנחנו מאוד את החלק הניהולי במערכת. העמותה שהקמתי, "צמרות", לקחה על עצמה לחזק את מעמדו של המורה בצד הניהולי. כלומר, להפוך את המורה גם למנהל טוב יותר. שיהיה לא מורה לשעבר שעלה בדרגה, אלא מנהל שיודע לנהל. בראש ובראשונה יודע לנהל את המורים, ליצור אצלם מוטיבציה. כי אם למורה לא תהיה מוטיבציה, אין סיכוי שהילדים ילמדו משהו ושבת הספר יתקדם ויתפתח.

מנהל טוב צריך גם לדעת להוביל שינויים בתוך בית הספר. תתפלאו עד כמה יש למנהל חופש פעולה. יש לו כמובן מגבלה, שהוא לא יכול לפטר מורים, ושהוא צריך לשמור על לימודי הליבה, אבל בכל שאר הדברים יש לו חופש פעולה מלא. מנהל בית ספר שיודע לנהל יכול לחולל שינויים אמיתיים שיביאו לשינוי אמיתי בבית הספר. מניסיון, אם תסתכלו על בית ספר ותראו שהוא טוב, לכו לחדר המורים. תראו שהמנהל הוא מנהל טוב וזה כמובן גם *vice versa*. לכן, יש חשיבות אדירה לחלק הניהולי. לא רק של בית הספר, אלא גם של מערכת החינוך, של העיריות. אני מאוד מעריך עובדים ומנהלים במערכת החינוך, אבל לצערי, יש קבוצה לא קטנה של אנשים שאין להם מספיק ידע ומוטיבציה, והם לא דוחפים את מערכת החינוך מספיק קדימה כדי לגרום שינוי אמיתי.

שרי החינוך חושבים שהתפקיד היחיד שלהם זה לשפר ולקדם את הצד האקדמי, ולא לוקחים בחשבון שבלי ניהול, אין לזה ערך וזה לא יוביל לשום דבר. הם גם לא יודעים איך עושים את זה, ולא בוחרים צוות שיעזור להם לעשות את זה. מה גם שחלק מהאנשים במערכת לא מתאימים. לכן, לפחות מנכ"ל חינוך בשנים שעקבתי אחר הנושא, אני חושב שיש הזנחה רצינית מאוד, ולדעתי זו הסיבה המרכזית לכך שאנחנו מפגרים ושמקומנו בחינוך הבינלאומי יורד.

אני מתבייש כשאני שומע שירדנו למקום 42 במתמטיקה. אני לא חושב שילדי ישראל פחות מוכשרים, אני חושב שיש פה מערכת שלא בונה את עצמה נכון, ולכן מובילה את עצמה למקומות האלה, שמסכנים את קיומנו ומרחיבים את הפערים בחברה, שלטעמי, מסוכנים לא פחות מהחזבאללה ומהחמאס.

לסיכום, החלק האקדמי חשוב, אבל לא נגיע רחוק אם לא נעשה שינוי ונשפר את רמת הניהול. השילוב של השניים יכול להביא למערכת חינוך טובה, לבתי ספר טובים, לשינוי אמיתי, ולהגיע בסופו של דבר לרמת השינוי שלה אנו מייחלים.

אני מקווה שזה הקו שמשדר החינוך ינהג בו. ואם הוא יעשה את זה, אנחנו, אנשי הציבור, נעזור למערכת להניע את עצמה.

---

דב לאוטמן הוא חתן פרס ישראל על מפעל חיים ויו"ר עמותת "הכל חינוך".

## מסירות פדגוגית ומתודולוגיה ארגונית - שילוב מנצח בניהול החינוכי

יש הבדלים מאוד משמעותיים בין העולם העסקי, שאני פחות מכיר, לבין העולם החינוכי. מה שמניע מנהלים, אנשי חינוך ומורים הוא הרצון להשיג יעדים חינוכיים, ערכיים, חברתיים ולאומיים. אני מניח שהכוח שמוביל את העולם העסקי הוא שורת הרווח הכלכלי.

אין ספק שיש הבדלים נוספים בין שני העולמות. אם ניקח ברמת התגמולים, אין ספק שרמת התגמולים שלה יכול לצפות איש חינוך שונה באופן מהותי מרמת התגמולים שהוא יכול לקבל בעולם העסקי. אחת הבעיות במערכת שלנו היא שהשיח החינוכי שלנו מדבר הרבה מאוד על ה"מה". כשאנחנו מדברים על ערכים, אנו יכולים לדקלם איזה בוגר אנחנו רוצים. גם כשאנחנו מדברים על ה"איך", רוב השיח שלנו הוא ברמת המורה. איך אנחנו יכולים לשר את הביצועים של המורה, את הביצועים של הכיתה, ופחות מדי, אני חושב, יש שיח ברמה הניהולית, הארגונית, הבית ספרית, שאני רואה בו גורם משמעותי בהשגת המטרות הערכיות.

אנחנו יודעים שהכוח המניע במערכת החינוך הוא לא התגמולים הכלכליים. אני מניח שרוב האנשים לא היו שורדים במערכת שלנו, עם הקשיים והמורכבות, אך ורק בציפייה לתגמולים הכלכליים שאינם. וגם כשאנחנו מגיעים להישגים בית ספריים בשיפור רמת הזכאות או במניעת נשירה, התגמול שנקבל – והוא מאוד חשוב – יהיה טפיחה על הכתף וחיוך רחב. יש לנו תגמולים אחרים.

לכן, חייבים להדגיש שרק מסירות גבוהה, נשמה יתרה וערכים של המורים ושל הצוות לא מספיקים. חסר משהו נוסף, שבלעדיו לא נצליח להגיע לאותם מחוזות שאנחנו רוצים להגיע אליהם, והוא היכולת שלנו, כאנשי חינוך, לבנות מערכת ארגונית, ניהולית, שיטתית, שתשיג את התפוקות. ואלו לא תפוקות כלכליות בשורת הרווח, אלא בתחום הערכים, המחויבות החברתית, וכדומה.

מהו, אם כן, תפקידו של המנהל? כפי שאני רואה אותו, תפקידו הוא למצוא את השילוב, שחסר היום, בין המסירות (ואנחנו יודעים איזו מסירות ואיזו הקרבה יש במערכת שלנו כדי להביא את הילדים להישגים ולהתמודד עם מציאות מאוד מורכבת) למתודולוגיה ארגונית, אותה הבניה, כדי שהעבודה שנעשית בשטח תשיג את הפירות הרצויים.

כך לדוגמה בנושא זכאות לבגרות. יש הרבה מאוד השגות לגבי הבגרות, האם היא הדבר החשוב ביותר במערכת, האם איננו משקיעים יותר מדי בצורך להגיע לזכאות לבגרות ופחות מדי בתחומים אחרים, ערכיים, חברתיים. מזווית הראייה שלי, כמנהל בית ספר שאוכלוסיית התלמידים שלו באה מרקע סוציו אקונומי נמוך-בינוני, לי אין את הפריווילגיה, אולי, שיש לאנשי אקדמיה ולפובליציסטים, להסביר למה זה לא כל כך חשוב ולמה בחלקים של החברה הישראלית ובמשפחות מסוימות זה לא כל כך נורא אם לילד לא תהיה בגרות. הוא ילמד כרגע גיטרה, יקרא קצת פילוסופיה, ובעתיד הוא ימצא את עצמו.

כמנהל בית ספר, אני מרגיש מחויבות אמיתית קודם כל לתלמידים, למשפחות שלהם, וכמובן, יש לי מחויבות חברתית. אני מבין איזה אפיקי מוביליות תעודת בגרות יכולה לפתוח לילד בצבא

ד"ר אבי בנבישתי הוא מנהל בית הספר התיכון עירוני ט' בתל אביב-יפו.

ובעתיד. לכן, אני צריך לעשות כל מה שאני יודע ויכול כדי למצות את הפוטנציאל ולהביא כל תלמיד לפסגת היכולת שלו, כדי שהוא ייצא מבית הספר עם כלי שיעזור לו בהמשך. נושא הזכאות לבגרות, ללא המחויבות והמסירות וההקרבה האין־סופית של המורים והצוות, לא יעבוד. מורה צריך להגיש שלושה וארבעה מבחני מגן, הוא צריך לבדוק עבודות, וצריך לעזור לתלמיד. אי אפשר לקנות את זה בכסף, אלא זה רק במחויבות ובאהבה נטו של התלמידים. האם זה מספיק? האם רק האהבה והמחויבות מספיקים? התשובה היא לא.

עלי, כמנהל בית הספר, לבנות מערכת ניהולית ארגונית, שתדע באופן שיטתי ועקבי להציג תוכנית עבודה מסודרת, שבה נדע איך למצות את היכולות של כל תלמיד ולהביא אותו בשורה התחתונה לכך שהוא יוצא מבית הספר התיכון עם תעודת בגרות מלאה. השכר האמיתי שלי הוא כשאזמין אותו ואת הוריו הגאים שנה לאחר מכן לקבל את התעודה, ואראה את הדמעות שלהם, ואראה את האחים הצעירים שמסתכלים על האח הבוגר שקיבל תעודת בגרות ושיש לו מסלול מוביליות בהמשך.

אם כן, המשימה האמיתית שלנו זה לא לשכוח את הלב, את המסירות, את המחויבות של כל האנשים הנפלאים שעוסקים בכך, אבל גם להבנות מערכת שתהיה הרבה יותר מקצועית, הרבה יותר שיטתית, שתוכל לנצל את הפוטנציאל העצום שקיים במערכת, של כוחות כל כך טובים, של אנשים כל כך מופלאים.

הרבה מנהלים, אנשי חינוך וגם אחרים, רואים איזושהי זילות בעובדה שהם לא עוסקים בדברים החשובים של ערכים, פדגוגיה והישגים, אלא צריכים להתמודד גם עם נושא השיווק, אבל אני רואה את זה כעובדת חיים. אנחנו חיים במאה ה-21, ואם אני לוקח את תל אביב, הרי שבה זו עובדת חיים. התלמידים וההורים הם אלה שבוחרים את בתי הספר בכיתות ו'. אני יכול להיות יפה נפש ולדבר גבוהה גבוהה, אבל המשחק ברור. אם לא אצליח להביא תלמידים, אם לא אצליח לגרום לכך שהקהילה תביע אמון בבית הספר, ושהורים והתלמידים ירצו ללמוד בבית הספר שלי, אני גודע את הקיום של בית הספר, אני גודע את מטה לחמם של המורים. מעבר לכך, בעניין המשאבים, ברור שיש קשר ישיר בין מספר התלמידים שמגיעים לבית הספר ובין היכולת שלי להציע מגוון של מגמות ולתת מענה לצרכים השונים של התלמידים.

## מצוינות ניהולית בשירות החזון החינוכי

אין סתירה בין מצוינות ניהולית ואפקטיביות ניהולית לחזון חינוכי, אלא להפך. מצוינות ניהולית היא כלי משמעותי בהגשמת חזון חינוכי. יש נקודה אחת שצריך להדגיש והיא שיש הבדל מהותי בין ניהול עסקי לניהול ציבורי, והייתי רוצה לראות מצוינות בניהול גם במערכת החינוך וגם במערכת הבריאות ובצבא. אנחנו רואים הרבה מאוד אתגרים בנושא של מצוינות ניהולית והכשרה ניהולית במערכות הציבוריות, כי בתי הספר והאוניברסיטאות ממקדים את כל נושא לימודי הניהול בנושא העסקי.

למרות שאני בא מהעולם העסקי, גישתי היא שאין מקום לעסקים במערכת החינוך. אני מתנגד נחרצות להפרטה, וסבור שהמדינה צריכה לקחת אחריות מלאה. אבל המרחק בין שיקול עסקי לשיקול ניהולי הוא גדול.

כולם מדברים על מה מלמדים ואיך מלמדים ואיך מנהלים. כשכתבנו את הדו"ח שלנו, הקדשנו לכך ימים וילות במשך יותר משנה. את לבנו ונשמתנו הגשנו בפרק אחד, שנקרא "החזון החינוכי". אני משוכנע שזה הפרק הפחות נקרא בדו"ח, והגיע הזמן לבוא ולהגדיר מחדש מהו החזון החינוכי של מדינת ישראל; למה אנחנו עוסקים בחינוך; למה אנחנו באמת מצפים ממערכת החינוך.

אני חושב שזכאות לבגרות, למשל, הפכה להיות עגל זהב פוליטי, שאינה מגדירה חזון חינוכי אמיתי. כי מה המסר לאותם חמישים אחוז שאין להם בגרות? שמערכת החינוך נכשלה בהם? חוץ מזה, האם כל בוגר שסיים בגרות, בזה התמצה הייעוד של מערכת החינוך? אנחנו ניסינו להציג חזון אחר, שמסתכל על החינוך כהליך שמתחיל בגן הילדים, עוד נושא מאוד מוזנח במערכת החינוך, ונמשך עד התיכון כרצף פדגוגי, שהמטרה שלו היא טיפוח והעשרת הידע, הערכים, היכולות האמוצינוליות וגם חוט השדרה המוסרי של הבוגר. המבחן של מערכת החינוך הוא איזה אנשים יוצאים בגיל 18 ממערכת החינוך. זה בעיני החזון האמיתי.

אם זה החזון, אז בואו נדבר איך משיגים אותו. ויש לכך סדרה של כלים. אין ספק, שליבה של כל מערכת חינוך הוא בסופו של דבר הפדגוגיה, ומה שקורה בתוך הכיתה. נכנס מורה לכיתה וסוגר את הדלת. מיהו המורה הזה? מה הם הכלים שיש לו? מה סולם הערכים שלו? איך הוא מתפקד במהלך השיעור? מה הידע שלו? מה סולם הערכים ומה יכולת ההנחלה שלו של אותם ערכים וידע? כל אלה הם ליבה של מערכת החינוך.

אבל מערכת החינוך היא גדולה ומסובכת. דיברנו על תהליך רציף, שבו אותם ילדים שמסיימים כבוגרים בגיל 18 עוברים תחת ידיהם של עשרות, אם לא מאות, מחנכים ומורים ומנהלים ומורים מקצועיים ואפילו מזכירות בית הספר. המערכת הזאת חייבת לעבוד כמערכת, החל מניהול הכיתה, דרך ניהול השכבה, דרך הניהול המקצועי, דרך ניהול בית הספר, שהוא המוקד. אין ספק שמנהל בית הספר הוא התפקיד הניהולי החשוב ביותר במערכת החינוך, אבל גם איך מנהלים את האזור, ואיך מנהלים את כל מערכת החינוך, חשובים מאוד.

יש פה התנגשות בין שתי פילוסופיות במערכת החינוך, יש ויכוח בין יעילות כלכלית לבין הגשמת חזון חינוכי. לא הייתי קורא לזה חזון חינוכי, אלא "העמדת הילד במרכז". כדי להתמודד

שלמה דברת הוא יו"ר "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך".

עם הדילמות האלה, אני רוצה לקחת כמה סוגיות: מדידה והערכה, מנהלים ומורים, ולנסות להראות איפה הם מתנגשים ואיפה אני חושב שנמצא הפתרון.

בארצות הברית, שבה פועלת הגישה no child left behind התפתחה כמעט דת בנושא מדידה והערכה. אני חושב שזאת טעות. מדידה והערכה הן קודם כל כלי פדגוגי כדי לדעת מה באמת הילד יודע, מה הוא לומד ומבין, מהו סולם הערכים המתגבש, כי בשבילי מדידה והערכה זה לא רק מבחני מיצב, אלא גם שיחה בין מורה לתלמיד או עם יועצת חינוכית. קבלת היזון חוזר לגבי רמת ההתקדמות של הילד היא כלי פדגוגי מהמעלה הראשונה. אז להפוך מדידה והערכה לרייטינג, ולפרסם במקומונים שבית הספר הזה יותר טוב מבית הספר ההוא, כי הציונים בו היו יותר גבוהים, זה תהליך מאוד מסוכן, שלדעתי פוגע. הזילות של האינפורמציה הזו והפופולריזציה שלה פוגעות בשליחות החינוכית.

מנגד, האסכולה שהייתה קיימת, ולפיה אין למדוד ולא לעשות מבחנים, ולא להכביד על התלמידים, ולא לשאול אותם יותר, ולא להלחין אותם, ואותה תפיסה שהילד במרכז ושהילד הוא הלקוח - הובילה למצב שבו גדל לנו דור של בורים.

אז החוכמה היא לקחת דבר כמו מדידה והערכה, שהוא נושא פדגוגי ממדרגה ראשונה, ולהשתמש בכלים ניהוליים, סטטיסטיים, מדעיים.

הדוגמה השנייה היא לגבי מנהל בית ספר. כולנו יודעים שאיכות המנהל קובעת את איכות בית הספר, אולי יותר מכל דבר אחר. יותר מהאוכלוסייה שבאה בשערי בית הספר, יותר מהמורים, כמעט יותר מכל דבר אחר.

אבל המנהל הוא גם מנהיג חינוכי, שסולם הערכים שלו, שהאישיות שלו, שהיכולת שלו להוביל אותה תחושת שליחות אצל ציבור המורים והתלמידים, יש לה משמעות חינוכית ארוכת טווח. לכן, הוא קודם כל צריך להיות איש חינוך מהמעלה הראשונה. אבל מנהל בית ספר הוא גם מנהל. הוא גם מי שמופקד על מוסד ויש לו אחריות. כאשר דיברנו, למשל, על רשיון למורים, או על הגדלת ההכשרה, אמרנו, כמה צריך ללמוד כדי לקבל תעודת רופא שבידיו נותנים חיי אדם, או כדי לקבל רשיון טיס. מבחינתי, תפקיד המורה ותפקיד המנהל חשובים לא פחות. יש להם אחריות לחיי אדם, בטווח הארוך.

לכן, יש חשיבות להכשרה של מנהל כדי שיהיה מסוגל להוביל את הארגון הזה, לנהל את סגל ההוראה, להוביל אותו, לייצר תהליכים. דוגמה לסוגיה ניהולית קלאסית היא היכולת לעבור מכיתה לכיתה. אני חושב שיש כבר הסכמה, שחטיבות הביניים הן מוקד בעייתי במערכת החינוך. להגיד את זה בצורה עדינה: המעברים הם אחת הבעיות הקשות ביותר, והם קשים לא רק בין היסודי לחטיבה ולתיכון, אלא גם בתוך בית הספר. בחלק גדול מבתי הספר, המעבר בין כיתה לכיתה, בין כיתה ב' ל-ג', או בין ז' ל-ח' או בין י"א ל-י"ב, מתבצע פעמים רבות ברשלנות, והרבה מאוד מידע וידע חינוכי על הילד הולכים לאיבוד. זאת, מבחינתי, דוגמה לתהליך ניהולי.

המנהל חייב כלים בניהול אסטרטגי. לפי האסכולה שאני דוגל בה, רוב תקציב החינוך צריך להגיע בסוף למנהלי בתי הספר, ואני מקווה שיום אחד זה גם יקרה. שם צריך להיות מוקד ההחלטות, כי שם יודעים הכי טוב איך להוציא את הכסף. אבל המנהל חייב כלים לשם כך. הוא לא יכול להפוך פתאום למנהל, אחרי הרבה שנות הוראה. החוכמה היא לקחת גם את הדברים האיכותיים שיש בהובלה חינוכית ובאותו מחנך טוב, וגם את היכולות הניהוליות שלו.

התחלנו תהליך, שנגמר בהקמת מכון 'אבני ראשה', שמנסה למזג את הידע הניהולי שבא מהעולם העסקי, או הציבורי, או הצבאי, יחד עם הידע החינוכי. אני מאוד שמח על הקמת המכון, שיכול לחולל שינוי גדול.

עניין נוסף שבו אני מבקש לגעת הוא סוגיית המורים. זה אחד הנושאים שבהם השיח הופך להיות מאוד אמוציונלי. תפקיד המורה הוא חשוב ביותר ובה בעת גם כפוי הטובה ביותר.

מקצוע זה חייב להיות בעדיפות לאומית גבוהה. כל הציבור הישראלי חייב לראות במורה שליח, איש שיש לו אחריות לעתידה של מדינת ישראל, לא פחות מאשר לטייס F16 שנושא פצצות במטוס.

בשבועות האחרונים אני שומע על תגמול דיפרנציאלי למורים, לפי הישגים. מורים אינם פועלי ייצור. או לנו אם נתחיל לייצר סולמות שכר שתלויים רק בתוצאות של תלמידים במבחנים. זה סופו של החינוך, ולדעתי, זו פגיעה בשליחות ובחזון החינוכי. אם לוקחים את נושא התגמול, הרי שקידום מהיר יותר של מורים טובים הוא דבר נכון מאוד; שאיפה למצוינות של מורים; תגמול של מורים מצטיינים – כל אלה הם דברים לגיטימיים, אבל צריך להיזהר מקיצוניות, כמו למשל, לשלם למורים לפי הישגי התלמידים.

בנושא המורים יש אספקטים ניהוליים חשובים מאוד. חייבים להכשיר אותם בצורה שיטתית, ואסור שההכשרה תסתיים ביום שהם מגיעים לבית הספר. כל נושא השתלמויות המורים נמצא בחסר רב. לא יצרנו עדיין התמקצעות ומסלול מספיק איכותי שיהפוך את המורה לבעל מסלול מקצועי. בניית הסמכות, בניית ההערכה של המורה הם תהליכים ניהוליים.

אנחנו המדינה היחידה בעולם המערבי שלמורה אין פינת עבודה, וזה מבטא את הזילות למקצוע, זה מבטא את חוסר ההערכה, זה מבטא תפיסה לא נכונה לגבי סביבת העבודה של מורים.

יש גם תהליך ניהולי מאוד חשוב של הבנה מה מורה עושה בבית הספר בשעות שבהן הוא לא מלמד. מדובר בתהליך חשוב של הפנמה, שמורים עושים גם שעות פרטניות ושצריכים להינתן להם תנאים נאותים להכין את שיעורי הבית. שהרי יום העבודה של רוב המורים נמשך בבדיקת בחינות בבית, כי בבית הספר אין להם תנאים לעשות זאת.

אבל אין ספק שצריך לעסוק גם בפדגוגיה; צריך לעסוק בבניית הידע, גם הפדגוגי וגם של המקצוע; צריך להכשיר את המורים להיות מובילים ערכיים. לצערי, הכשרת המורים בישראל היום לא עוסקת מספיק במובילות הערכית. שוכחים את העובדה שמורה לביולוגיה ומורה לכימיה ולפיזיקה, כל אחד מהם הוא גם מחנך. הוא גם מוביל ערכי, ותפקידו גם לעזור לעצב את הילדים. כלומר, יש כאן שילוב חשוב ביותר.

ובחזרה לראייה כוללת, בדקנו ולמדנו מערכות חינוך בעולם שגם הן חוו משברים, וההבדל היחיד בינינו לבינן הוא שמערכת החינוך אצלנו, במשך שנים רבות, לא עברה התחדשות, לא עברה שינויים ולא ידעה להתאים את עצמה, ולכן יש משבר שהוא עמוק ואסור להתעלם ממנו. אבל יש רוחות של שינוי. החל מההבנה של הציבור הרחב, דרך ההבנה של הדרג הפוליטי, למרות הוויכוחים על התקציב. צריך להחזיר את תקציבי החינוך למה שהם היו, יש היום הרבה יותר מודעות והבנה, ויש גם ניסיונות לשינויים אמיתיים, כמו 'רמה', 'אבני ראשה', 'אופק חדש'. אלה הם ניסיונות אמיתיים לשינוי.

אין ספק שהמבנה השלטוני במדינת ישראל, שבו אגף התקציבים באוצר מכתוב מהלכים חינוכיים הוא דבר פסול בעיני מבחינת מינהל תקין. לשר החינוך אין מספיק דרגות חופש, לא כלכליות ולא ניהוליות, אבל עם כל הכבוד לשרי החינוך, יש מה לעשות. אסור לשרי החינוך להשתמש במצוקה התקציבית ובאילוצים הניהוליים כתירוץ לא להוביל את המערכת קדימה.

חייבים לגבש תוכנית לאומית לחינוך. למערכת החינוך חייב להיות חזון, חייבת להיות תוכנית לרפורמה כוללת. אחד הכשלים הגדולים של הדרגים המנהלים והפוליטיים במערכות החינוך הוא הניסיון לעשות שינויים קטנים. מערכת החינוך היא מסובכת מאוד, זו המערכת הגדולה ביותר בישראל. אי אפשר לקחת נושא ולתקוף אותו רק דרך היבט אחד.

ניסו לעשות כל מיני רפורמות במערכת החינוך, אבל אי אפשר לטפל בטיוב ההוראה, אם אתה לא משפר את המשכורת, אם אתה לא משפר את ההכשרה, אם אתה לא משפר את הסמכות

והמעמד של המורים, אם אתה לא נותן להם תנאי עבודה הרבה יותר טובים. אי אפשר לדבר על טיוב מורים, להעלות להם רק את השכר ולחשוב שבכך פתרת את הבעיות. חייבים ללכת לתוכנית לאומית כוללת, שתימשך תקופה לא קצרה, והיא צריכה להיות מעוגנת בחקיקה.

חינוך הוא נושא שמעניין את כולם, אתה רואה את הסקרים. כולם אומרים שחינוך הוא הדבר החשוב, אבל אני לא מכיר אדם שהצביע למפלגה בגלל נושא החינוך. כלומר, יש פער בין מספר האנשים שאומרים שזה חשוב, לבין מידת הנכונות שלהם בנושא. כולם אומרים שחשוב לתת כבוד למורים, אבל הורים הולכים וצועקים על המורה, או אומרים לילד שלהם שהמורה הוא אידיוט. גם בתקשורת יש נטייה לכותרות, לרייטינג, לפופולריזציה.

אבל מעבר לכל, אני שואב תקווה מדבר אחד. יש שכבה מצוינת ומדהימה של אנשי חינוך במערכת, שככל שאנחנו נותנים להם יותר אחריות וסמכות, אנחנו רואים את תהליך השינוי. אנחנו רואים את זה בערים, אנחנו רואים את זה במוקדי מצוינות של בתי הספר, ואני חושב שקצת כמו שפעת החזירים, אבל לטובה, זה מדבק. וכאשר אנחנו רואים את מוקדי המצוינות האלה, אני מקווה שנראה תופעה ויראלית ונראה התחדשות ושינויים מאוד משמעותיים, כי בסופו של דבר, הכל חינוך.



## ניהול בית ספר או פרופסיה

מכון 'אבני ראשה' הוקם לפני שנה וחצי בשותפות שוויונית בין משרד החינוך לקרן יד הנדיב, מתוך הבנה, שניהול בית ספר הוא פרופסיה, שצריך ללמוד אותה, להיות מוכשר לקראתה וצריך לברור את הטובים לתפקיד הזה. ניהול בית ספר טופל עד היום, במשך 60 שנה, באופן קצת אקלקטי, מפוזר, לא תמיד מעמיק, ובלי תפיסה קוהרנטית של רצף הקריירה של מנהל בית הספר. זאת עבודתנו, זאת משימתנו.

באשר לעניין הפדגוגיה והיעילות הניהולית, אני חושבת שיש כאן הסכמה ברורה שהפיצול בין שני הקטבים לא מבטא את המציאות שבה פועלים מורים וכן מנהלים ותלמידים. במרחב האמיתי יש גם וגם.

איש במערכת החינוך, לא קובעי המדיניות ולא המנהלים עצמם, אינו פטור מלעסוק בשני הקטבים הללו, שמשלימים זה את זה. יותר מכך, באותם מקרים בודדים שאתה רואה מנהל שמצטיין באחד הקטבים הללו ולא בשני, המצב הוא די אומלל. ישנם מנהלים שמדברים גבוהה גבוהה ולא מסוגלים לתרגם את החזון החינוכי שלהם לפרקטיקה היומיומית בבית הספר, כמו גם מצב הפוך שבו בית הספר נראה כמו מפעל. זה קורה במיעוט המקרים, ואני חושבת שזה רע מאוד.

מטבע הדברים, אני רוצה לדבר על מרכזיות התפקיד של מנהל בית הספר. כשמתבוננים במנהלים במדינה, ולא רק בישראל, נכון יהיה לומר שהבולטים הם אלה שיש להם שליחות חינוכית מובהקת. מנהל בית ספר הוא דמות משמעותית שמחזיק בתפיסת עולם שלמה, קוהרנטית, שיש לו סולם ערכים ברור, ולכל אלה הוא נותן ביטוי בשגרה היומיומית בבית הספר. זה המנהל האיכותי שאנחנו מחפשים.

אני רוצה לחדד יותר את נושא המנהיגות הפדגוגית. לכל הטוענים כי הזנחנו את החלק הניהולי, אני רוצה לומר שהמדינה הזניחה במשך השנים את החלק הפדגוגי. לא בזדון ולא מכוונה רעה, ולעיתים אפילו בלי משים. הייתי מנהלת בית ספר במשך 12 שנים, כך שאני מכירה את החוויה. מנהלים פועלים במרחב כמעט בלתי אפשרי, בעולם שיש בו תפיסות, עמדות, ציפיות וגם הנחותות סותרות. אפילו המשרד עצמו, או הרשות, לעיתים סותרים את עצמם בהנחיותיהם למנהלים, ומשם למורים והלאה בשרשרת.

הגענו לרגע שהמדינה לא יכולה להרשות לעצמה יותר שהמנהל יעסוק רק בכאן ועכשיו, לפעמים מול הורים, לפעמים מול רשויות ולפעמים מול ניהול העל של המערכת. הרבה מנהלים תופסים את תפקידם כמי שצריכים לעזור למורים לעשות את שלהם בחדר המורים ולהדוף את הקשיים ואת הרעשים מבחוץ. אנחנו לא יכולים להשלים יותר עם תפיסה כזו.

תפקידו המרכזי של בית הספר, ואין על כך עוררין, לפחות כמי שקוראת ומתעדכנת גם בארץ וגם בעולם, הוא לקיים חוויה מתמשכת, איכותית של למידה. ה"מה" או "לשם מה" הוא העיקר. המסגרות הארגוניות, האדמיניסטרטיביות, הניהוליות, המשפטיות, התקשורתיות וכן הלאה חייבות לבוא כתומך לעיקר, שהוא לקחת את המנהלים למקום המדויק, לא של מלל אלא של עשייה. זה מה שאנחנו מנסים לעשות במכון 'אבני ראשה'. זאת אומרת, מנהל בית הספר צריך להתייבב

יהודית שלוי היא מנכ"לית מכון 'אבני ראשה'.

כמנהיג מספר אחד בבית הספר בהוראה, בחינוך ובלמידה. לא בהכרח הוא המומחה לכך, אבל זו אחריותו. אי אפשר להסכים יותר למטען המינימליסטי שבסופו של יום תלמיד לוקח מבית הספר. זה מסוכן לנו כמדינה, וזה מסוכן לבוגר כשהוא יחפש עבודה, ירצה להתקבל ללימודים במוסד להשכלה גבוהה וכן הלאה.

מן הניסיון, מהידע המצטבר וגם מהמחקר, אנחנו לומדים שהמנהלים הם לא הגורם המשפיע ביותר על הישגי התלמידים. זה ברור לגמרי, שכן המורים הם הנושאים בעול המאוד אחראי הזה. יחד עם זאת, במחקר העולמי נמצאו המנהלים כגורם מספר 1 בפעולותיהם, במה שהם עושים לטובת המורים, שמשפיע בסופו של דבר על הדרך שבה הסגל מתפקד.

אני מסתובבת בבתי ספר. במיעוט המקרים אתה רואה בית ספר שהמורים בו מדברים על מה שקורה בכיתותיהם. בפחות מדי מקומות אתה רואה שהשיח הוא באמת על הקשיים של המורה, על הדרמות שמתרחשות שם, כשהדלת סגורה. זהו תפקידו של המנהל, לאפשר מרחב מוגן לשיח חברי, אבל גם ביקורתי, קולגיאלי, שמאפשר קידום. כי בסופו של דבר, הלימוד הכי משמעותי, גם של המורה, ובעיניי גם של המנהל, הוא בתפקיד, ולא כשיוצאים לפסגה או למקום אחר, לומדים מה שלומדים וחוזרים לבית הספר. הלימוד האמיתי הוא מה שקרה לך עם איציק ומוישה ורחל בכיתה, מה זה עשה לך, איך התמודדת, ואיך לא התמודדת.

הרשויות המקומיות, שהמריאו בשנים האחרונות בנושא החינוך, הן דוגמה מצוינת לכך שאפשר זאת אמנם ליגה אחת פחות גבוהה, ברמה המקומית ולא הלאומית, אבל זה אותו משחק כוחות, בסופו של דבר: שאלות של תקציב, של תעודף צרכים מקומיים. נדמה לי שאותן רשויות שבאמת המריאו, עשו זאת כשסימנו נכון את מנהלי בתי הספר שבמרחב הפעולה שלהן. אני אמשך לומר את זה, לא רק כי זה תפקידי, אלא בעיקר כי אני מאמינה בכך. בסופו של דבר, מי שמשפיע על חיי היומיום של הציבור הרלוונטי בבית הספר הוא מנהל בית הספר.

על משרד החינוך להתמודד עם חוסר ההלימה המובהק שבין סמכויות המנהל לבין האחריות שעל כתפיו. בכל מקום צריך לראות הלימה ברורה בין האחריות לבין הסמכויות. עד שזה לא יקרה עם מנהלי בתי הספר, נמשיך לשחק משחק כפול, כשנטיל עליהם את כל האחריות לכל הדברים המצוינים, וגם לכל הצרות - בטיחות בדרכים, סמים, אלימות - אבל לא ניתן להם כלים לבצע זאת.

לפני מספר חודשים ערכנו סקר ארצי בקרב מנהלי בתי הספר, שבו הם התבקשו לענות באופן גלוי, תוך ציון שמם, על שאלון שהתמקד בעיקר בשאלות של צרכים ועמדות. כלומר, מה כמנהל אני צריך כדי לעשות את עבודתי באופן מיטבי? כך שבראש וראשונה השאלון יצר עבורם תמונת מצב עדכנית של הניהול הבית ספרי במדינת ישראל.

1,907 איש, כלומר, קרוב לחצי מהמנהלים, ענו ואמרו משהו שבעיניי מאוד מעורר תקווה. מנהלים דיווחו על עיסוק רב ביותר בהיבטים הארגוניים והאדמיניסטרטיביים של כאן ועכשיו. ואז שאלנו אותם, איך היית רוצה שמכון 'אבני ראשה' יקדם אותך מהמקום הזה? 60 אחוז אמרו לנו, שהם לא שבעי רצון, שזה בעיניי מאוד מעורר תקווה, וציינו "אנחנו רוצים להיות עסוקים בעיקר בניהול צוות ובפיתוח ההון האנושי". כאשר מנהלי בתי ספר רוצים להיות עסוקים בפיתוח ההון האנושי ובצוות בית הספר לטווח הארוך, אז יש להוריד בפניהם את הכובע.



# חינוך עושים עם צדק חברתי





## דברי פתיחה

אני רוצה לפתוח את הפאנל הזה בקטע קריאה קצר. "ברחוב קרוכמל 92 בוורשה התנוסס בית בן שלוש קומות. שונה היה מכל הבתים בסביבה, לא עוני, זוהמה וצער שכנו בבית הזה, כבכל בתי השכונה, כי אם סדר, ניקיון ואושר. אושר של ילדים יהודים יתומים. כאן קיבלו הילדים לא רק אוכל, בגד, נעל ומיטה נקייה, כי אם גם אהבה. כשבנו את הבית, פנו העשירים אל מי שייסד אותו בלעג, ארמון אתה רוצה להקים ליתומים? והוא ענה – לא, רק אור ונוחות, כדי שלא יהיה הבית רק בית מחסה, כי אם בית חינוך לילד. הם אמרו גן עדן, נאת מדבר, והוא – לא, רק אוויר צח במידה הדרושה כדי ליישר את הכתפיים הכפופות."

אותו מייסד של הבית היה כמובן יאנוש קורצ'אק, ואור ונוחות ואוויר ואהבה היו המתכון שלו לחינוך ולהצלחה. יותר מ-60 שנים אחרי, נראה שאף לא אחד ממרכיבי המתכון הזה לוקחים חלק בשיח על עתיד ילדינו, הכל מתורגם לכסף. אנחנו מדברים על חינוך שעושים עם צדק חברתי, אבל האם זה בהכרח רק עם תקציבים גדולים? אנחנו רוצים להציע נקודת השקפה קצת אחרת, כזאת שיש בה חשיבות לאדם, לרעיון, לחלוציות החינוכית. זה מתחיל מהשיח היהודי-ערבי, דרך היחס לזר בתוכנו, החינוך לקהילה ולמעורבות בקהילה, ולקוויות למידה. מה אפשר לעשות בעצם כדי לצמצם פערים ולהתקדם לשוויון הזדמנויות ולאפשר חיים בכבוד. זו, אגב, הייתה הכוונה מלכתחילה בהקמת המדינה.

חוק חינוך חובה חינם היה מהחוקים הראשונים שחוקקה הכנסת. מלחמת העצמאות אמנם השאירה אחריה משק קטן ומוכה אבטלה, ולצידו גם עלייה המונית ומשטר צנע, אבל ישראל הצעירה לקחה על עצמה, כאחת המחויבויות הראשונות שלה, להעניק תשע שנות חינוך חובה חינם לכל ילד. חיילות צה"ל נשלחו אז ללמד במושבי עולים ובעיירות פיתוח, ובבתי הספר לימדו בשתי משמרות, ובמשמרת השלישית למדו גם חיילים. הכל, למעשה, יועד לכיוון הזה. הטכניון והאוניברסיטה העברית זכו להכרה בינלאומית כבר עם קום המדינה. גם בהמשך הדברים התנהלו די טוב, פחות או יותר.

היו כאן שנים שבהן לכאורה, מדינת ישראל הוציאה על חינוך יותר מכל מדינה מערבית ממוצעת. זה מה שסיפרו לנו. בפועל זה לא היה מדויק, אבל היום המצב ממש לא כזה. במונחי הוצאה לתלמיד, אנחנו באופן עקבי מוציאים פחות, וסדר העדיפויות שלנו הוא כזה שהביטחון תמיד מנצח.

יש עוד נתון מאוד מרשים: רבע מהעובדים בישראל הם בעלי השכלה אקדמית, אבל הם עניים. האנאלפביתיות נדירה בישראל, יש לנו חוק חינוך חובה, אבל בפועל ההורים מממנים מערכת מקבילה של חינוך אפור, ששולל שוויון. וגם במערכת הרשמית תשלומי החובה מגיעים למאות ולאלפי שקלים. הבעיה נעוצה לא במספר הכללי של הלומדים בארץ, אלא בפערים בשיעורי הלמידה ובקשר בין ההישגים הלימודיים לרמת ההכנסה וההשכלה של ההורים. פשוט, הורים מורשים יתרונות ומנציחים את פערי ההשכלה, בהיעדר מערכת תמיכה אחרת.

הייתי מסמנת את נקודת השינוי ביחס של המדינה לחינוך, בערך בסוף שנות ה-70, אז למעשה התחילה העלייה בסכומי הקצבאות של הביטוח הלאומי והירידה בהוצאות לחינוך. תקציב

השירותים החברתיים הגיע לפי 2.5 מתקציב הביטחון, אבל החלק של החינוך בו הלך ופחת לאורך השנים. משהו במערכת השיקולים, בגלל הלחצים הפוליטיים, בעיקר של המפלגות הדתיות, עיוור את שיקול הדעת והגדיל את הנושא של דגים במקום חכות. בעיני, השינוי האמיתי יתחיל רק כשמורה ירוויח לפחות כמו רואה חשבון. לא בגלל שהמורה ירוויח הרבה, אלא שתשתנה התפיסה. יש לנו שר חינוך חדש מאוד נמרץ, אבל הוא ניצב מול מערכת חסומה לחלוטין. אנחנו צריכים להפעיל את כל הכוחות שיש לנו כדי לחולל כאן שינוי מהותי, כדי להמליך ראש ממשלה שיבוא ויגיד: זה הדבר החשוב לי ביותר ועליו אני הולך להילחם בשנים הבאות. עד אז יש לנו הרבה עבודה.

אני חושבת שאי אפשר להגזים בחשיבות החינוך גם לנושא התעסוקה במדינה, גם לצמיחה, וכמובן לשוויון, וזה מוביל אותנו לשאלה: איך יכול להיות שחברי הממשלה והכנסת לא רואים את זה? האם יושבים שם באמת אנשים נורא רעים שאין להם ילדים, כאלה שרוצים להנציח כאן את הבורות ולשלוט במי שלא יכולים להתנגד להם? אני מסופקת.

אני חושבת שהבעיה נעוצה בכך שקשה לראות את העוני במדינת ישראל. ליד אותו שולחן בכיתה יכולים לשבת שני ילדים שנראים בדיוק אותו דבר, אחד עני, אחד עשיר, ולא נראה שום הבדל. העוני הוא לא רק עוני של רעב מן הסתם, הוא עוני תרבותי עמוק, כזה שעובר בירושה, דור שני ושלישי, וקשה מאוד להיחלץ ממנו בלי מערכת מובנית, גם חינוכית וגם רווחתית.

מי שמבקר בכנסת יודע כמה נעים שם. שטיחים מקיר לקיר, חלונות אטומים ומיזוג אוויר מאוד חזק. אתה אפילו לא יודע מה מזג האוויר בחוץ, ואם אתה לא יודע מה מזג האוויר בחוץ, אין שום סיכוי שתדע מה מצב העם שלך. אני חושבת שזה השינוי שאנחנו צריכים לעשות, וזה התפקיד שלנו. אם הם לא יודעים, אנחנו צריכים ליידע ולהילחם.

## צדק חברתי ושוויון הזדמנויות - בחברה בכלל ובחינוך בפרט

כאשר אנחנו מדברים על תפיסות של צדק חברתי, בדרך כלל מתכוונים לעקרונות שמחלקים מה שמכונה "טובין ראשוניים". כלומר, בכל חברה דמוקרטית יש עקרונות מה מחלקים: חירויות, זכויות, עושר והכנסה, או למשל, עמדות כוח במערכת הפוליטית, וגם הזדמנויות. כלומר, אחד הדברים שעקרונות הצדק אמורים לחלק זה הזדמנויות, ואלה מתייחסות לשני תחומים: הזדמנויות בשוק התעסוקה, שזה לא יעניין אותנו כאן, והתחום השני זה שוק החינוך, כלומר, מהו העיקרון שאנחנו צריכים להשתמש בו על-מנת לחלק הזדמנויות בחברה דמוקרטית, בתחום החינוך. או, מה המשמעות של עקרון שוויון ההזדמנויות.

מדוע החינוך חשוב? ראשית, מדובר בזכות לחינוך שמעוגנת בחוקים או בחוקות. לצערנו, במדינתנו בית המשפט העליון לא הסכים לומר שהזכות לחינוך היא זכות יסוד חוקתית, למרות שהוא יכול היה לומר את זה. כאשר מדובר בזכות לחינוך, מדובר בשלוש זכויות משנה: אחת זו הזכות לקבל חינוך, כאשר על המדינה מוטלת החובה לכך; הזכות השנייה היא הזכות לחינוך שווה, כלומר, ששירותי החינוך יחולקו באופן שווה; והזכות השלישית היא הזכות לבחור. הורים יכולים לבחור איזה חינוך הם מעוניינים להעניק לילדיהם.

הקשר בין שלוש הזכויות האלה לא פשוט, והן מתנגשות זו בזו. למשל, המדינה רוצה להבטיח זכות שווה לחינוך מצד אחד, ועושה את זה בכך שהיא, לדוגמה, קובעת אזורי רישום. לעומת זאת, ההורים מעוניינים לשלוח את הילד שלהם לבית ספר שלא נמצא באזור הרישום, אז יש לנו כאן התנגשות.

אני אתרכז בעיקר בזכות השווה לחינוך, שהיא, כאמור, הביטוי של עקרון שוויון ההזדמנויות. אחת הסיבות שעיקרון זה כל כך קריטי בתחום החינוך היא מהטעם שחינוך הוא סוג של טובין חברתיים. מה שהסוציולוגים מכנים positional goods. כלומר, שערכם של הטובין החברתיים עובר מי שמחזיק בהם, במקרה הזה החינוך - ההישגים החינוכיים, ההשכלה - תלוי לא רק בכמות האבסולוטית שיש לו, אלא גם בכמות היחסית שהוא מחזיק לעומת מה שאחרים מחזיקים. כך למשל, אם אני רוצה להתקבל לחוג לפסיכולוגיה, לא מספיק שיש לי תעודת בגרות. הערך של תעודת הבגרות שלי בהקשר הזה תלוי בתעודות הבגרות, ובאיכות של תעודות הבגרות של האנשים האחרים. הערך של ההישג הלימודי שלי נקבע על פי מה שיש לאנשים אחרים, לכן, הרבה פעמים כאשר אנחנו מתפעלים שעלה אחוז התלמידים שמצליחים בבגרות, שאלת השאלות שאנחנו צריכים לשאול ולבחון היא איכות תעודת הבגרות. לכן, עקרון שוויון ההזדמנויות מאוד חשוב. הוא גם עיקרון מוסרי מכונן של כל חברה דמוקרטית, מכיוון שהוא עיקרון של הוגנות. הוא, בעצם, יוצר את מה שמכנים נקודת פתיחה שווה. כלומר, אם כולם מקבלים הזדמנות שווה, אז אנחנו אומרים שהתוצאות החברתיות והכלכליות הן הוגנות, מכיוון שלכולם ניתנו אותן הזדמנויות ואי אפשר להצביע על גורמים שרירותיים מבחינה מוסרית, שמטילים דופי בתוצאות הללו.

ד"ר יוסי דהאן מרצה למשפטים במרכז האקדמי למשפטים וי"ר של מרכז אדווה.

כאשר אנחנו מדברים על שוויון הזדמנויות, יש לכך מספר פרשנויות, ואדבר על שתיים מהן, מאוד מרכזיות: הפרשנות המינימליסטית, שמכונה התפיסה הפורמאלית של עקרון שוויון ההזדמנויות, ובקיצור, אי אפליה. אנשים זוכים בהזדמנות שווה כאשר לא מפלים ביניהם, למשל, על רקע מין, גזע, דת וכיוצ"ב. לכאורה, אמור להיות קונצנזוס בעניין הזה. כלומר, מדינות דמוקרטיות לא אמורות להפלות. אני לא מכיר אנשים, מלבד מפלגות גזעניות, שתומכות בסגרגציה ובאפליה על רקע משתנים מהסוג הזה, אבל זה רק לכאורה. אם נסתכל קרוב לבית, במציאות הישראלית, אנחנו יודעים למשל, שבימים אלה תלויה ועומדת עתירה בבית המשפט העליון על אפליה מסורתית ארוכת שנים של בנות מזרחיות ברשת החינוך העצמאי. האפליה כאן היא על רקע מוצא, ובמקרה של העתירה הזו מדובר ביישוב עמנואל.

כדי לאזן את התמונה, אז ברשת מעיין החינוך התורני היו בשנה האחרונה כמה מקרים שבהם תלמידים אתיופים הופלו בגני הילדים, כלומר, אפילו העיקרון של אי אפליה על רקע מאוד מינימליסטי הוא בעייתי, לפחות ביישום שלו.

תפיסה אחרת, משמעותית יותר, שנמצאת בקונצנזוס רחב ומכונה בספרות תפיסה מהותית של שוויון הזדמנויות, אומרת שזה לא מספיק שאנחנו לא מפלים על רקע גזע, מין ודת, צריך גם להסתכל מה הם המאפיינים, שמבחינה מוסרית הם שרירותיים ושמן הראוי לא להפלות בגללם. אלו הם מאפיינים חברתיים וכלכליים. או בשפה פשוטה, אנחנו סבורים, שילדים הבאים ממשפחות ממעמד חברתי וכלכלי נמוך לא צריכים לזכות בפחות הזדמנויות מילדים שבאים ממעמד חברתי וכלכלי גבוה. לילד מערעה ולילדה מירוחם, צריכות להיות אותן הזדמנויות כפי שיש לילד מהרצליה פיתוח.

כלומר, הגורמים החברתיים והכלכליים הם שרירותיים מבחינה מוסרית, ולכן מה שאנחנו צריכים לעשות כמדינה, וזה מה שאנחנו עושים, או אמורים לעשות, זה להקצות משאבים דיפרנציאליים לילדים שגדלים בשכבות סוציו-אקונומיות נמוכות. ועושים את זה על ידי הקצאה דיפרנציאלית. אחד הכלים המרכזיים לכך הוא מדד הטיפוח, שגם הוא משתנה. פעם היה מדד שושני, עכשיו זה מדד שטראוס. הרעיון הוא שאנחנו קובעים מה הם המאפיינים השרירותיים הללו מבחינה מוסרית. למשל, פריפריאליות, השכלת האם, הכנסה, מאפיינים כאלה ואחרים. אם בבית ספר מסוים יש יותר ילדים שיש להם את המאפיינים הללו, נקצה באופן דיפרנציאלי יותר משאבים לאותו בית ספר, ובכך בעצם נדאג שיהיה שוויון הזדמנויות.

נקודת הסתייגות: כל זה נכון אם אכן התפיסה המהותית של עקרון שוויון ההזדמנויות נכונה, כל עוד המדינה היא המממן העיקרי של שירותי החינוך. כאשר המדינה אינה המממן העיקרי, אז יש לנו הפרה בוטה של שוויון הזדמנויות, וזה מה שקורה בישראל בשנים האחרונות. ההוצאה הציבורית לחינוך הולכת וקטנה, וההוצאה הפרטית הולכת וגדלה, מה שכמובן מהווה הפרה של העיקרון הזה. כלומר, כסף קונה חינוך.

הנתונים האחרונים שפרסם מרכז טאוב למשל, מראים שלמדינת ישראל אין הרבה במה להתגאות. ההשקעה הממוצעת הכוללת לתלמיד בכל שנות לימודיו במדינות ה-OECD היא \$87,000, כאשר \$36,000 הם לתלמיד בחינוך יסודי, ו-\$51,000 לתלמיד בחינוך העל יסודי. בישראל, לעומת זאת, ההוצאה הממוצעת הכוללת לתלמיד היא \$61,000, כאשר ביסודי בישראל ההוצאה עומדת על \$28,000, ובעל יסודי היא \$33,000.

עובדה מעניינת, שעוד אחזור אליה ומאוד חשוב לציין היא, שמחברי הדו"ח מציגים מדינות כאירלנד והונגריה, שתלמידיהן מצטיינים בהישגים לימודיים במבחני השוואה, כמי שהגדילו מאוד את ההוצאה שלהן בחינוך. שתי המדינות האלה הגדילו את ההוצאה לחינוך ב-50%.

כאשר אנחנו מדברים על ההוצאה הפרטית, זה לא רק הכסף שבא מחשבון הבנק של ההורים. אנחנו מדברים הרבה פעמים על דיפרנציאליות בהוצאה, גם כאשר מדובר בהוצאות שהן מין סמי-



ציבוריות. למשל, בתי ספר שמצליחים להשיג מימון ויש להם יותר מקורות, או כאשר, וזו כבר הוצאה ציבורית, רשויות מקומיות חזקות מוציאות יותר על חינוך מרשויות מקומיות חלשות. אחד הדברים בשוויון הזדמנויות זה כסף, אבל זה לא הכל. מדיניות מרכזית שניסתה לממש את עקרון שוויון ההזדמנויות הזה, המהותי, זאת האינטגרציה, שהתחילה באמצע שנות ה-60' ולפני כן הייתה גם בארה"ב. באופן כללי, על פי הגישה הזו, בעקבות ועדת רימלט, צריך ליצור אינטגרציה בין תלמידים ממוצא מזרחי לבין תלמידים ממוצא אשכנזי, כדי לצמצם את הפערים וגם כדי ליצור מיזוג גלוי. ההיגיון מאחורי האינטגרציה הוא שחינוך זה סחורה, שהצרכנים – התלמידים וההורים – משתתפים בייצורה. אם יש לנו תלמידים חזקים וחלשים, עירוב ביניהם יסייע לחלשים ולכלל התלמידים.

לאינטגרציה יש הישגים וכישלונות, וגם כמה בעיות. א. היא יושמה רק באופן חלקי, בקצת יותר מ-50% מבתי הספר. ב. היא יושמה רק בחטיבות הביניים. ג. גם כאשר היא יושמה, ותל-אביב היא דוגמה טובה מאוד, זה נעשה דרך מה שמכונה סגרגציה בתוך האינטגרציה. כלומר, אתה מסיע את התלמידים לאותו מתחם גיאוגרפי, אבל בבית הספר אתה מפריד בין תלמידי הדרום לתלמידי הצפון, בכיתות נפרדות, או בהקבצות או במסלולים. בשנות ה-80, על פי דו"ח של עיריית תל-אביב עצמה, 90% מתלמידי הדרום נשרו מבתי הספר הצפוניים לפני שסיימו את חוק לימודיהם. זה נתון שכדאי לשים לב אליו.

בעיה אחרת שעלתה בעניין האינטגרציה זה מה שישי בלנק מכנה "אינטגרציה מבזרת". כלומר, שהיא התקיימה בתוך הרשויות, שהרי בישראל הרשות המקומית היא הרשות החינוכית, לה יש את כל הסמכויות ואין מדיניות כללית שתתאם בין הרשויות המקומיות.

החל משנות ה-80, כפי שמצביע בלנק, אפשר לראות רשויות מקומיות שהמדיניות המרכזית שלהן מיועדת למשוך אוכלוסייה חזקה ולהיפטר מהאוכלוסייה החלשה. הן יוצרות את זה בכל מיני תהליכים, למשל על ידי פרבור ועל ידי יצירת בתי ספר ייחודיים.

אני מבקש להתייחס לדילמה הדי חבוטה, שאם אנחנו עושים שוויון אנחנו פוגעים במצוינות, ולכן צריך לוותר על שוויון. לשם כך אני רוצה לצטט את ד"ר אנדרי שליכר מארגון המדינות המפותחות ה-OECD, שעומד מאחורי פרויקט פיזה, אותם מבחנים שעורכים השוואה בינלאומית בהישגים. ד"ר שליכר אומר שמקבלי ההחלטות חוששים שאם יפעלו להגברת השוויון, הדבר יפגע במצטיינים ויוביל לבינוניות במערכת החינוך, אבל אין שום נתונים שתומכים בעמדה זו. למעשה, אם בוחנים את המקרה של פינלנד, המדינה בעלת שיעור התלמידים המצטיינים הגבוה ביותר, רואים ששיעור השוויון בה הוא אחד הגבוהים בעולם. שוויון ואיכות אינן מטרות שמתחרות זו בזו.

יתרה מכך, בהתבסס על נתוני מבחני פיזה, שליכר מאמין שככל שמערכת החינוך הטרוגנית יותר, מגוונת מבחינת היכולות של התלמידים והרקע החברתי והכלכלי שלהם, כך גדול יותר הסיכוי להגיע להישגים גבוהים. במערכות חינוך שהישגיהן נמוכים, אומר שליכר, מקובל להתמודד עם השונות של התלמידים באמצעות יצירת מסלולי חינוך נפרדים, שסיכויי ההצלחה שלהם שונים. בישראל, לעומת זאת, יש כל הזמן מגמה של בידול חברתי, כלומר, של אוכלוסיות תלמידים הומוגניות.

זו טעות לחשוב שאם נממש את עקרון שוויון ההזדמנויות, אכן יתרחש שוויון הזדמנויות. אחת הטעויות המרכזיות היא שאפשר לקיים חברה בלתי צודקת במערכת חינוכית צודקת. כאשר יש פערים חברתיים, אבטלה, מצוקה, הם לא נעצרים בשער. בדרך כלל פערים חברתיים וכלכליים מיתרגמים לתוך הכיתה ולכן, מציאות חינוכית צודקת תלויה במציאות חברתית וכלכלית צודקת. אני מסתכל על הבחירות האחרונות והתופעה הזאת חוזרת. כלומר, אנחנו מדברים כאן על חינוך ועל צרכים קיומיים בסיסיים, על רווחה, אך מערכת הבחירות האחרונה הייתה רק על

נושאים ביטחוניים, גם אם היה לכך טעם. כלומר, האזרחים בעצם לא מקבלים שום הזדמנות להביע עמדות מהסוג הזה, או לדחוף את האינטרסים שלהם, או את האידיאלים שלהם לתוך המערכת הפוליטית. חלק מצדק חברתי, בוודאי דמוקרטיה, זו העצמה אזרחית, שליטה בחיים הקולקטיביים. זה להגיד: אני לא מוכן לסבול את הזבל שאתם זורקים עלי ומתחיל לעבוד כדי לעשות משהו אחר.

## התמודדות חינוכית עם השסע היהודי-ערבי והכלכלי-חברתי

לצערי הרב, אין הרבה מרכזים קהילתיים או ארגונים שעובדים בנושאי סובלנות והבנה יהודית-ערבית. חינוך וצדק חברתי הולכים יחד, חינוך צריך להוביל לצדק חברתי. אני בא מארגון מעניין בשני מובנים: א. הפן היהודי-ערבי. ב. הפן של יפו, שהיא עיר במצוקה, אבל יש בה גם אוכלוסייה מאוד עשירה, כך שבמרכז הערבי-יהודי ביפו יש אנשים מאוד עשירים ומאוד עניים.

אני לא מנהל בית ספר, אני איש חינוך, עובד סוציאלי במקצועי, עבדתי עם חברות רחוב, הייתי מנהל שיקום, מנהל רווחה חינוכית. בעצם, מילאתי תפקידים רבים בתחום הזה ואני רוצה לדבר על שני שסעים: השסע היהודי-ערבי והשסע הכלכלי-חברתי.

בנושא היהודי-ערבי, אקח את עצמי כדוגמה. שמי איברהים אבו שינדי, שם ערבי מוסלמי, המשפחה שלי חיה כאן מהמאה ה-17, אז אני גם פלסטיני, וגם ישראלי. תראו כמה קונפליקטים בזהות אחת, שזה משליך, כמדינה, על הנושא הפוליטי, הביטחוני, על זכויות המיעוטים ולכן גם על התקציבים ועל הזכויות ועל אפשרויות הקידום של האוכלוסייה הערבית.

אנשים יהודים לא יודעים שילד ערבי בבית ספר ערבי לומד עברית, מחויב ללמוד תנ"ך ולהגיע לבגרות בתנ"ך, ובשיעורי ספרות ללמוד את טשרניחובסקי וביאליק, וגם תורה שבעל פה והיסטוריה של העם, ציונות ותולדות העם היהודי. אבל הפוך זה לא קורה. אנשים כאן לא מכירים את השפה הערבית, לא לומדים את התרבות הערבית.

אני מאמין שאם יהודים וערבים יעבדו יחד, יחיו יחד, הם יוכלו להכיר זה את זה. נוכל להגיע לחברה יותר שוויונית, ללחוץ על הפוליטיקאים להגיע לשלום, ואז יהיה יותר תקציב לשלום ולחינוך מאשר לביטחון.

זו עבודה לטווח ארוך. בכלל, אני לא מאמין במפגשי חומס וגפילטע פיש. פעם משרד החינוך הכריז על שנת שלום. בשנה אחת גמרו את העניין. אחר כך הייתה שנת הכבוד והסבלנות, אצלנו כל דבר גומרים בשנה. אני מאמין בעבודה ממושכת ועקבית.

המרכז שלנו קיים 15 שנה וממומן על ידי עיריית תל-אביב-יפו. יש לנו פרויקטים יפים עם בתי הספר, כחלק ממערכת הלימודים. אנחנו פועלים כדי ליצור אווירה שונה.

אנחנו עובדים עם בתי ספר בעיר ומגיעים אלינו תלמידים למפגשים בנושאי סובלנות והכרת האחר, וזה חשוב מאוד. למשל, תלמידים מבתי ספר ביפו מגיעים למרכז ולוקחים חלק בפעילות שנוגעת לאמנות ולמוסיקה, וכך מתחילים להכיר ולכבד זה את זה. לא עוסקים בפעילות בנושאים כמו דת, לאום, או פוליטיקה. מתל-אביב עצמה מגיעים אלינו כ-13-14 בתי ספר יהודיים ואנחנו מנסים להגדיל את מספר הביקורים, לא קל לשכנע הורים, לא קל לשכנע מנהלי בתי ספר. בכל מקרה, אני מאמין שבדרך שאנחנו נוהגים נוכל לשנות אווירה, נוכל להשפיע על מקבלי המדיניות ואולי גם להשפיע על קבלת תקציבים לאוכלוסייה הערבית.

---

איברהים אבו שינדי הוא מנהל המרכז הקהילתי ערבי-יהודי ביפו.

השסע השני הוא הכלכלי-חברתי. אני מאמין שמערכת החינוך, הפורמאלית והלא פורמאלית, באזורי מצוקה כמו שלנו, צריכה להיות מעין 'אבא ואמא'. למשל, אצלנו נותנים לילד ביקור במוזיאון, טיול, אפשרות להגיע למצוינות, מציעים לו להשתתף במקהלה. מדובר במקהלת "קולות שלום" שהיא יהודית-ערבית ושרה, בין השאר, בפני האפיפיור, טוני בלייר וג'ורג' בוש. כאשר ילד מאוכלוסייה קשה מגיע לדברים האלה, המשמעות היא שנותנים לו צ'אנס, כמו לכולם.

## ברית החינוך והרווחה בטיפול בילדי הפליטים ומהגרי העבודה

יש לי הזכות לנהל ארגון נפלא, מסיל"ה, ראשי תיבות של מרכז סיוע ומידע לקהילה הזרה, שקם לפני עשור. מהגרי עבודה ופליטים יש בכל העולם, אני מתייחסת למדינת ישראל. אנחנו בעצם נותנים שירות מוניציפאלי, סוג של לשכת רווחה, ומטפלים באנשים מכל הארץ, לא רק מתל-אביב.

הילדים הם הבטן הרכה. יש אמנה בינלאומית של האו"ם לזכויות הילד, שמדברת על הזכות של ילדים לחינוך, לטיפוח, לבריאות וכו', ועוד היא אומרת שהתנאים של כל ילד זר בכל מדינה ישוו לילד המקומי, מהסיבה הפשוטה שילד אף פעם לא בוחר למי להיולד. פה זה לא אמריקה. מי שנולד כאן לא מקבל אזרחות אם הוריו אינם אזרחים. האנשים שאנחנו מטפלים בהם, ומדובר באלפי אנשים, הם חסרי מעמד חוקי, וגם אם העובדת הזרה הייתה חוקית, הרי שכאשר נולד לה ילד היא מיד מאבדת את הוויזה. כך שבכל מקרה, ילדים הם חסרי מעמד חוקי.

ישראל חתומה על האמנה הבינלאומית לזכויות הילד, אבל משרד אחד יכול להחליט שהוא כן מכבד את האמנה, ומשרד שני – שלא. אני מסירה את הכובע בפני אנשי משרד החינוך, שהוא המשרד היחיד שבהיותו חתום על האמנה ממלא אותה באופן מלא.

כשאני שולחת ילדים להירשם במדור הרישום של מינהל החינוך בעיריית תל-אביב, מעולם לא שאלו אם הילד חוקי, רק ביקשו מספר דרכון. לעומת זאת, כעובדת סוציאלית אני נכלמת להגיד שמשרד הרווחה לא מכיר בילדים האלה, למעט במצבים קיצוניים של סיכון וסכנה, למשל כשילד נותר לבד, או כשצריך להוציא אותו מהבית בגלל אלימות. בשאר המקרים הם לא יכולים לפנות ללשכת רווחה.

נכון, יש ביקורת בנוסח 'עניי עירך קודמים' ושהטיפול בהם בא על חשבון הילדים שלנו. קודם כל, זו ביקורת לגיטימית ואני שומעת אותה הרבה. אני רוצה להגיד משהו על המורכבות הזאת. תחשבו איזו אנומליה יש כאן, כשאני מייצגת לא עמותה אלא ממסד, גוף עירוני. האנשים שאני מטפלת בהם הם אנשים שהממסד רוצה לגרש או להרחיק, כמו שתיקנו אותי במשטרת ההגירה. זאת אומרת, הממסד בידו האחת מסייע לאנשים, שהממסד בידו השנייה, רוצה להרחיק.

אנחנו לא מביעים עמדה פוליטית, כלומר, אם מורחק או מגורש משהו מהקהילה, אני לא אנסה לשחרר אותו, כי אי אפשר. הוא לא חוקי, וברור שיום אחד הוא ייתפס ויגורש. אני יודעת שזכותה של מדינת ישראל להגן על גבולותיה ולהחליט שיש לגרש חלק מהשוהים בה. אנחנו טוענים שאין ברירה, אלא להחזיק את המקל בשני קצותיו.

רבים מהאנשים האלה הפכו ללא חוקיים בגלל שיטת העסקה פגומה של משרד התמ"ת, אבל לא אכנס לכך. האנשים האלה נמצאים פה, וכל זמן שהם פה, עד שמשטרת ההגירה תתפוס אותם, הם בני אדם, מגיע להם טיפול, ועל אחת כמה וכמה לילדים שלהם. הילדים לא אשמים שהם נולדו לאבא ואמא לא חוקיים. וברגע שהם לא אשמים בזה, אתה חייב לטפל בהם.

---

תמר שוורץ היא מנהלת מרכז סיוע לקהילה הזרה בתל אביב-יפו.

ואשר לעניין התקציב, הרי שאפילו מנקודת מבט כלכלית צינית הטיפול בהם משתלם. לפני שהילדים האלה מגיעים למערכת החינוך, הם נמצאים בבייביסיטרים של הקהילה, שאלה בייביסיטרים איומים ונוראים. מדובר, למשל, ב-20 תינוקות עם מטפלת אחת (שאני קוראת להם "גנים ללא מגע יד אדם"). אנחנו מכירים את המחקרים על תינוקות שלא נגעו בהם. הם גדלים להיות תינוקות אפאטיים, שלא בוכים, עם עיכובים התפתחותיים באחוזים מבהילים. ובסוף הילדים האלה מגיעים למערכת הישראלית, כי משרד החינוך מכיר בהם. אתם יודעים כמה מהם מופנים לחינוך המיוחד? אתם יודעים כמה מהם אנחנו שולחים לאבחונים ולטיפולים? וכמה עולה ילד בחינוך מיוחד? זאת אומרת, אחרי זה המדינה משלמת יותר.

לסיום, אני רוצה להגיד מילה טובה על שתי המנהלות שבבתי הספר שלהן נמצאים רוב ילדי הזרים בתל-אביב, ואלה הם "קמפוס ביאליק-רוגוזין" ברחוב העלייה, ובית הספר "הירדן" בשכונת התקווה. אגב, בבית הספר "הירדן" היו מעט מאוד ילדי זרים וכל שנה מספרם עולה בהתמדה. כשמערכת עובדת טוב צריך ללכת לראש, למנהלות בתי הספר, שהן גם עובדות סוציאליות, ופסיכולוגיות ואמהות, וזה פשוט אושר גדול לעבוד איתן.

## לקראת תעודת בגרות חברתית: שיהיו בני אדם

מינהל חברה ונוער במשרד החינוך מטפל במגזרים הערביים, הדרוזים, הצ'רקסים והבדווים וגם במגזר היהודי. בידינו האפשרות לזמן את כל האוכלוסיות המגוונות האלה לפעולות משותפות ומאחדות, וזה האתגר שעומד בפנינו.

אציין שתי תוכניות שמזמנות שוויון הזדמנויות וצדק חברתי, אם עושים אותן נכון. אנחנו עובדים על ניסוי עם האגף לחינוך העל יסודי לגבי מה שאנחנו קוראים לו 'תעודת בגרות חברתית'. כפי שיש תעודת בגרות, החלטנו לפתח במקביל תוכנית בנושא התמודדות עם מעורבות חברתית, עם שוויון הזדמנויות, עם נתינה, ולא חשוב אם אתה בא מהישוב עומר או משכונה ד' צפון בבאר שבע. התלמידים שלומדים באותו מקיף ד' בבאר שבע נבחנים על האתגרים שבעטיים, בסופו של דבר, הם יקבלו תעודת בגרות חברתית.

היום לא צריך לשכנע אותנו ואת התלמידים ואת בתי הספר בחשיבות העניין, אלא את החברה, כדי שתעודת הבגרות החברתית הזאת תוכר גם בצבא וגם באוניברסיטאות כתעודה לגיטימית. שלא רק ציון 10 במתמטיקה ובמבחנים הפסיכומטריים הוא מרכיב מרכזי, אלא גם הבן אדם.

בשלב זה התוכנית פועלת בבתי הספר בדרום, ולא תיאמן ההתייחסות, מבחינת המחנכים וגם מבחינת התלמידים והוריהם, שחשוב להזכיר אותם. כי הם לא אומרים לילד: 'אתה פראיר?' 'אתה הולך אחר הצהריים לעבוד? לך תעשה דברים אחרים, תלמד, או לך תתפרנס'. הורים הם משאב שלא עולה כסף. אני גם יו"ר ועד ההורים בבית ספר ויחד עם עיריית תל-אביב-יפו הצלחנו להקים שני בתי ספר, תיכון ויסודי. גם בנושא של שיקום שכונות ורווחה חינוכית, ישבנו עם ההורים, קבענו אילו תוכניות יופעלו, והקמנו מרכז לגיל הרך. חשוב מאוד לעבוד עם ההורים שבאים באהבה, כי חשוב להם לקדם את ילדיהם, והם יודעים שצריך להשקיע בכך.

לצערי הרב, חלשים לא מפגינים, יש אפאטייות, חוסר אונים. אני מכיר את זה. אני תושב השכונה ושומע אותם אומרים: מה כבר אעשה? מצד שני, יש ועדי שכונות ואני אומר בצורה גורפת, הממשלה ועיריות קנו את ועדי השכונות. הרבה יושבי ראש ועדי שכונות, לצערי הרב, עובדים במשרדי ממשלה או בעיריות, ואז למה להם להילחם?

צריך לפתח עבודה קהילתית עם אנשים, ואז ללכת ולהילחם. תראו מה קרה עם השביתה של העובדים הסוציאליים, שנמשכה הרבה מאוד זמן, כי את מי זה עניין? כי את מי הם משרתים? – את המסכנים, את המשפחות הבעייתיות.

אני לא אופטימי שפתאום תתרחש איזושהי מהפכה ונחזור לתקופה שתקציב החינוך היה שווה לתקציב הביטחון. יעברו עוד הרבה שנים עד שנדביק את הפער. אני משתדל לעשות את זה במקומות שבהם אני נמצא.

---

יוסי לוי הוא ראש מינהל חברה ונוער במשרד החינוך.

אנשים ממחלקות החינוך, הנוער, הרווחה צריכים לגבש יחד את התקציבים. זה לא כל כך פשוט, אני לא נאיבי ומכיר את המערכת הציבורית, אבל אין דרך אחרת. לא הצלחנו בקדנציה הקודמת לחוקק חוק שכל ילד יקבל שירותים בלתי פורמאליים בקהילה שבה הוא נמצא, על כל המשתמע מכך. זה חוק לא פשוט, אבל אנחנו לא שוקטים על השמרים. ננסה לחבור לעוד משרדים ממשלתיים כדי להשלים את המהלך, מפני שאין חוק בנושא. אשר לסוגיית הנסיעות לפולין ולטענות על אי שוויון בנושא מבחינת העלויות הכרוכות בכך, אומר שהמסע לפולין התחיל בשוויון הזדמנויות מוחלט. זה היה באוקטובר 1989 עם 200 בני נוער, שייצגו את כל מגוון האוכלוסייה, במימון כמעט מלא של משרד החינוך. חשבו שזה יהיה פיילוט שיעבוד פעם־פעמיים ויעבור מן העולם. קרה משהו עם המסע לפולין, שאני לא יודע אם יש לו אח ורע בארץ. המסע הפך לתוכנית, לא של משרד החינוך, אלא יותר של הורים ושל בתי ספר. זה לא מסוג התוכניות שמקציבים X בתי ספר. יכול להיות שבשנה אחת ייצאו 10 ילדים, או בית ספר אחד, ובשנה אחרת ייצאו 27 אלף תלמידים. כיום הרגולציה שלנו במסעות הללו היא לבדוק את התוכניות החינוכיות, לראות מי המדריכים, איך המורים, ולנסות לקבוע לגבי דברים אלה. אם אנחנו לא נהיה שם ויאותרו בתי הספר של אלה שיכולים לצאת, הפער יהיה גדול הרבה יותר. בנוסף, המשרד יחד עם ועדת התביעות עוזרים ללא מעט תלמידים לצאת למסע בפולין.



## כיוון חדש ללקויות למידה: התעצמות, תובנה, תודעה

רוב האנשים שמגיעים ללמוד בסמינר הקיבוצים הם בני מזל, שקיבלו מורים פרטיים ושיעורי עזר ותגבורים וכו', עשו בגרות, אפילו בממוצע 90 ויותר, ומבחן פסיכומטרי, אבל הם לא יודעים ללמוד, הם לא יודעים מה החוזק שלהם, הם לא יודעים להעריך את עצמם, הם מבוהלים. אי הצדק הגדול ביותר בעיניי הוא שהמורים וההורים, לא יודעים איזו קבוצה מהממת יש להם מתחת לאף. אנשים שמה שאנחנו יודעים עליהם זה שהם לא. כפי שאומרים להם: יש לך פוטנציאל, אבל אתה לא. כל הזמן רואים מה הם לא. והקבוצה הזאת היא כל כך כן, שרק אם אתה עושה את הדבר הקטן, אבל הנכון, פתאום יוצא משם אוצר בלתי רגיל.

צריך לאתר את הילדים האלה בגיל צעיר מאוד, דבר שהוא מחובתה של המדינה כמובן. זו לא חובתו של אף הורה לעשות את תהליך האיטור הזה. ואחר כך צריך לאתר את הטיפול הנכון. אנשים חושבים שלקויות למידה או הפרעות קשב הן בעיית למידה, וזה לא נכון. לאנשים האלה אין שום בעיה ללמוד. צריך למצוא דרך אחרת, שהיא לא רק דרך הראש ואולי אפילו לא בעיקר דרך הראש, אלא עוברת דרך הלב. הסטודנטים שלי אומרים: אנחנו יודעים ללמוד רק דרך הלב. אם מתחילים איתנו שיטה כזאת או כזאת, אנחנו כבר נלחצים, לא קולטים שום דבר, יורד מסך, אנחנו סתומים, אנחנו מבוהלים. הדרך היא המקום הטוב, הרגוע, הכבוד, המכבד והמקבל, שזה מה שאנחנו עושים במרכז שלנו.

אני רוצה להסביר מה מיוחד בדרך. שכבר מיושמת בשישה מרכזי 'מהו"ת' בבתי ספר שהקמתי יחד עם הרשויות המקומיות. 'מהו"ת' זה קודם כל מצע, שבו מתרחש תהליך של התעצמות, תובנה, תודעה. האות ת' זה תובנה insight ותודעה awareness, כלומר, האדם צריך להבין לעומק מה משמעות הדבר הזה ואיך הוא נכנס לחייו. הפעולה שצריכה להתרחש זו ההתעצמות. כשאדם עובר מחוסר אונים ומתחושה שאין לו עתיד, למקום של כוח, זו בעצם התוצאה של מה שאנחנו עושים.

לא פעם אני אומרת למורים: כשאתם עוסקים, למשל, בילדים בעלי לקויות למידה והפרעות, תיכנסו לכיתה ותכניסו את הידע שלכם לתת-מודע ותוציאו את ה-being שלכם אל המודע. בדיוק הפוך ממה שמורה בדרך כלל עושה. ככה תתחברו אליהם מיד, כי דרך ההתחברות של ה-being שלכם עם ה-being של הילד, הוא יתחיל להבין. לכן, לפני שמדברים על תקציבים, צריך להבין שיש כל כך הרבה מה לעשות בלי כסף, אלא עם גישה.

המרכז במכללת סמינר הקיבוצים ממומן על ידי המכללה, כי זו מכללה אקדמית מאוד הומניסטית. אני מנסה לגייס גם תרומות, יש המון שעות התנדבות של הצוות, המון עבודה של הסטודנטים למען הסטודנטים, יש לנו המון עבודת עמיתים וכל מיני שיטות כדי לשרוד, וזה מצליח ומוכיח את עצמו.

---

ד"ר נעמי וורמברנד היא ראש מרכז 'מהו"ת' להעצמת לקווי למידה בסמינר הקיבוצים.





**אמנות טובה -  
הבסיס לחינוך ולתרבות**





## דברי פתיחה

בתיאטרון אנחנו נפגשים הרבה פעמים עם הקהל, ואחת השאלות שאני שואל היא מה ההצגה הראשונה שראית? מהתשובות מתגלה פסיפס של חוויות ישראליות. אחד נזכר בהצגה של 'הבימה', שני בהצגה של 'הקאמרי', או של 'המטאטא', של 'האוהל', של 'בצל ירוק', ויש מי שבכלל לא מבין מה זו הצגה ומה זה מופע בידור ומה זה קונצרט, ובכל זאת, כל אחד נושא איתו, כנראה, את החוויה של ההצגה הראשונה, או הקונצרט הראשון, או המחול הראשון, אולי גם האופרה הראשונה, וזה מלווה אותו כמו תבנית נוף מולדתו.

אני נזכר במורה לזימרה, ככה קראו לזה פעם, בכיתה ה' או ו' בנס ציונה, שהייתה אז מושבה. שמו היה גרשון פרנסקי ובמקום ללמד שירים הוא הביא פטיפון ותקליטים. היו שם 'לילה על הר קירח' של מוסורגסקי, יצירה של סנסנס ועוד. הוא הסביר ואנחנו האזנו, ופתאום האוזניים של התלמידים, עולים חדשים וותיקים, מכאן ומשם, מכל העדות, נפתחו למשהו שאולי לא שמעו בבית, כמעט בטוח שלא שמעו בבית. מורה כזה יכול ללוות אותך לכל החיים, לעורר אצלך פתיחות לתרבות, לאמנות, לגרום לך להיות צרכן תרבות אם לא אמן.

כמו גם המורה לאנגלית בבית הספר התיכון ברחובות, שכל עולמו היה העולם האמנותי, והוא לימד אנגלית באמצעות סרטים. אחת לשבוע-שבועיים הוא לקח את כל הכיתה לסרט והיה מוריד את התרגום כדי שנוכל להתעמת עם הטקסט המדובר. אני מוכרח לציין שזאת הייתה תרומה גדולה מאוד גם לקולנוע וגם לאנגלית שלנו. או מורה כמו נעמי סמילנסקי, אשתו של הסופר ס. יזהר, שהייתה מורה לאמנות, ופתחה לתלמידים עולם שלם של אמנות.

איננו יכולים להתעלם מהעשייה הגדולה ומהחינוך לתרבות, למשל, במסגרת 'אמנות לעם', שמהווה הישג של מערכת החינוך. העובדה שאין פער בין הצגה או מופע המועלה בתל-אביב, בירושלים או בחיפה לבין הספר, כפי שזה התחיל אז, היא דבר מיוחד במינו. וכך גם סל התרבות. אמנם יש עליו ביקורת, אבל אין מוסד כזה בשום מקום בעולם, לא בארה"ב, לא בקנדה ולא בסקנדינביה, שעכשיו מנסים לחקות אותנו בכך. אז אפשר לשפר את סל התרבות, אפשר להגדיל אותו, אפשר לעשות דברים מיוחדים אחרים, אבל זהו הישג גדול של החינוך ושל התרבות הישראלית. וזו דוגמה אחת מני רבות של היכולות התרבותיות.

אני רוצה לקרוא קטע ממאמרו של ס. יזהר 'להפסיק ללמד ספרות', שמופיע בספרו 'פולמוסים': "ההצלחה הגדולה ביותר בלימוד הספרות בבתי הספר היא ההצלחה להשניא את הספרות, את הוראתה ואת מוריה. יצירה שלמדו בבית הספר היא מת שאין לו תקומה. מקץ כך וכך שנות לימוד ספרות, יש לתלמיד הישראלי בית קברות גדול וחשוב. גדולי עולם שם, עם פייטני כל הדורות. כולם מצבות כתובות ומחוקות, אבל מכובדות מאוד.

"מה שקראו בבית הספר לא יקראו עוד. ארון הספרים מעבר לזכוכית מלא ספרים כאלה, מכובדים ולא נקראים. הגדולים שוב לא יקראו בהם, ורק על הקטנים יוטלו כחובה. בוודאי שיש יוצאים מן הכלל. מורים טובים, ילדים טובים, שיעורי ספרות טובים, וספרות שאוהבים ושחוזרים אליה להנאה ומוסיפים עליה ממה שמוצאים להנאת יתר.

נועם סמל הוא מנכ"ל התיאטרון הקאמרי.

האם מקרי חסד אלה מלמדים על כללו של בית הספר, על טבעה של הוראת הספרות ועל מה שנשאר לרוב הילדים מלימודה? בואו אל בתי הספר ותראו. בכל מקום מקוננים על הרמה. על מה קורא הנוער כשהוא קורא, על מה הוא עושה בשעות הפנאי שלו, על כושר הביטוי, על דלות ההבעה, על האישיות רדודה, על התלישות מן המקורות ועל סתם בורות. הצעיר אינו יודע לומר משפט כהלכתו, אינו מבין טקסט פשוט, נרתע מכל מורכבות, ולכתוב מכתב הגון הוא לא יודע, וכיוצא בזה קינות לרוב".

## ההשכלה במצב אנוש, לא נותנים למורים סיכוי, והרעב לאמנות חי ונושם

לפני חודש מלאו 100 שנה לצאת אחד הטקסטים הכי מכוננים, לדעתי, בתרבות המערב, במורשת הפמיניסטית הספרותית שלנו, והוא 'חדר משלך' של וירג'יניה וולף. שימו לב מה וירג'יניה וולף אומרת שם, כי אני רוצה להחיל את זה על ספרות ועל אמנות ועל מורים ועל מה שקורה. וירג'יניה וולף מתחילה את הדיון שלה בזה שהיא לא מוכנה להיכנס לכל הממבו ג'מבו של הדיון האמיניטליגנציה הנשית פחותה מהאיניטליגנציה הגברית; האם נשים פחות מסוגלות מגברים וכו', אלא היא מתחילה את הדיון שלה בעניין שנשים הן המעמד הכי עני בחברה המערבית ובכלל, במשך מאות שנים. כשמסתכלים על המיתוס הרומנטי של האמן השחפן העני בעליית הגג, מגלים שהוא שקרי. מה לעשות, מתי מעט היו עניים. לרוב האמנים החשובים, הסופרים, המשוררים המוכרים, הייתה הכנסה חודשית סבירה. כלומר, היו להם אמצעי קיום. כלומר, וירג'יניה וולף לוקחת את כל הדיון התרבותי כביכול, ומסיטה אותו לאלף-בית של החומר. איזה תנאים יש, האם יש לנשים חדר משלהן והכנסה חודשית, וכאן אני מגיעה לעניין של ההוראה ושל הספרות והאמנות.

מערכת החינוך נמצאת במצב קטסטרופלי. אני מרגישה שזו תהיה חוצפה, עזות מצח ואפילו גסות רוח מצידי לבוא ולנזוף ולדבר גבוהה גבוהה על מצב האמנות, כשכל העסק פשוט קורס. לכן, זו תהיה רמייה לבוא ולהתלונן על זה שלא מלמדים מספיק אמנות ולא יודעים ללמד אמנות, כשבעצם, ההשכלה עצמה נמצאת במצב אנוש.

לדעתי, אין גישה לאמנות, ולספרות בכלל זה, ללא פלטפורמה של השכלה רחבה במדעי הרוח. זו פיקציה להניח שאפשר לחוות אמנות לעומק בלי להכיר, בלי לדעת, בלי להשכיל. אמנות, וספרות בכלל זה, מחייבת מאמץ גדול. למאמץ הזה אין היום מקום במערכת החינוך, פשוט בגלל המצב הרעוע של המורים, שאינם מקבלים שכר הולם, שכבודם מבזזה.

לכן, זה מעשה רמייה לדבר על המצב הגרוע של לימודי הספרות בלי להביא בחשבון את הקונטקסט האומלל הזה. הרי למי אני מדברת, לאותה מורה טרוטת עיניים, עם פיק ברכיים, שיוצאת מכיתה של 40 ילדים מלאי הורמונים שוצפים, שנמצאת באמת בגלגלי השיניים של המערכת. קודם כל צריך להתחיל מזה, מפני שנושאי הכסף, ה-dignity מקפלים את מושג החירות של המורה כבן אדם, ואם למורה אין חירות כבן אדם, גם לתלמיד שלו לא תהיה והוא לעולם לא יבין מה זאת אמנות. מפני שחויית האמנות נעוצה בחוויה של חירות.

לפני זמן-מה פנו אלי ממשרד החינוך אנשים שתפקידם לשגר סופרים לבתי ספר כדי לקרב תלמידים לספרות ולספרים. סירבתי לגברת הנחמדה שפנתה אלי. הפעם האחרונה שהייתי במין אירוע כזה הייתה כשכנסו 500 תלמידים באולם ספורט של בית ספר, כשרוני סומק ואני עמדנו שם, נאבקים עם מיקרופון שלא פעל, מול התלמידים עתירי ההורמונים, עם כוחות שיטור כבדים, וזה כמעט הגיע לזרנוקי מים ואלות. זו הייתה הברוטאליות בהתגלמותה, הרגשתי כמי שכופה את עצמו, שכל החוויה הזאת אין דבר בינה לבין הספרות.

חוויות של הנחלת אמנות, כמו אלה שהייתי עדה להן, מנציחות את האופי הברוטאלי של החברה שאנחנו חיים בה. קשה לי להאמין שאפשר להפיק מהן משהו. בנוסף, מה שנקרא יצירתיות הוא המולך הגדול של המאה ה-21 ואני מאוד סקפטית לגביו, מכיוון שהאופן שזה מתבטא בחינוך הוא מאוד מצומצם. הרבה פעמים יצירתיות נתפסת כביטוי לכך שהילד הגאון של אמא, או הגאון של המורה, או חלון הראווה של בית הספר, יגיע ל'כוכב נולד'. זאת אומרת, ניגוד לערכים של אמנות, שהם תהליכים עמוקים, לא מטריאליסטיים, שנעשים בשקט ואין בהם הישגים מידיים.

חשבתם כמה המרכיב הזה של שקט חסר בחינוך, בכל רובד? אי אפשר לעשות אמנות בלי שקט. אתה לוקח ילדים להופעה, לא חשוב איזו, ומיד המנחה צועק - שומעים אותי? וכולם צועקים בחזרה, מפני שלבטא רגש בחברה הישראלית, משמעו לצעוק.

במונח יצירתיות אני מתכוונת שהתלמידים ייצאו צרכנים טובים של אמנות. לפעמים זה יותר יצירתי מאשר הפרטנזיות להיות אמנים. והרי האהבה לאמנות אינה פסיבית. זו טעות להציב את זה כאקטיביות מול פסיביות. הצופה, הקורא, יכול להיות סופר יצירתי, אקטיבי.

אני רוצה לדבר גם על הזיקה בין אמנות טובה לחינוך. בסופו של דבר, אנחנו מכשירים מורים שילמדו אמנות על היבטיה השונים, וילדים מגיל צעיר ייחשפו לאמנות עד שהם יהפכו לצרכני תרבות. התהליך הזה מרחיב את הביטוי, את היכולת לנתח, לזהות, לפרש, כשכל זה מוטמע לתוך המערכת הערכית של הילד. אחרי זה הבחירה שלו תהיה הרבה יותר פשוטה ואישית. והרי איננו רוצים לבחור לילדים את ההצגות, אנחנו רוצים שהם יפתחו טעם אישי, סגנון אישי, הבנה, מתוך הדברים שאליהם נחשפו. לכן, משרד החינוך מחויב לחשוף אותם ללימודי אמנות ולהקצות לכך שעות לימוד.

לצד כל הטרוניות המוצדקות של כולנו, אני רואה כמה רעב יש בחברה הישראלית, אצל אנשים מאוד צעירים ופחות צעירים, לספרות, לספרים, לתרבות, וכמה הרעב הזה מבלבל ולא יודע את נפשו, אבל יש בו תשוקה. דווקא משום כך העניין הזה של המתווכים התרבותיים - שהם גם מערכת החינוך אבל גם הביקורת, העיתונות - כל כך חשוב, כי הם יוצרים טעם, הם יוצרים היררכיה. לא פעם, כשבאים אלי סטודנטים למסלול לכתיבה יוצרת בחיפה, ואני שואלת מה הם קוראים, מופיעה רשימת ספרים שיש בה גם מה שמכונה אמנות טובה וגם אמנות נורא פופולארית, הכל יחד, במישמש אדיר, וזה מבהיר לי מחדש גם את הרעב העצום וגם את המבוכה העצומה.



## על תרומת לימודי האמנות להשכלה, לתרבות ולמוסר

כבר די הרבה שנים שמערכת החינוך ככלל, ואני מדבר בעיקר על החינוך הממלכתי, לא על החינוך הדתי ואפילו לא על הפיקוח על החינוך המוסיקלי, לא עושה את ההקשר שהיה מועיל לנו כחברה, בין לימודי האמנויות, ובפרט המוסיקה הקלאסית, לבין תוצאות חינוכיות. יש לי רשימה של מאות מחקרים בנושא, כך למשל, בשנת 2000 מצא המכון הטכנולוגי של ג'ורג'יה ארה"ב כי משתתפי קורס מוסיקה בקולג'ים בארה"ב מסיימים בממוצע את הקולג' פי 4.5 מכל הסטודנטים בקולג'ים בארה"ב. מאמר מ-Newsweek 2000, מצא כי אזור המוח שאחראי על תכנון ראייה מרחבית ותיאום וקואורדינציה גדול באופן ניכר בקרב נגנים. במאמר של האוניברסיטה של קליפורניה נכתב, כי לימודי פסנתר משמעותיים לילדים עשרות מונים מאשר לימודי מחשב עבור מדעים, מתמטיקה ותפיסה אבסטרקטית של מרחב. ועוד מאמר שקבע כי בוגרי קולג'ים למוסיקה זוכים למקבצי הציונים הגבוהים ביותר במבחני הקריאה ב-I.C.A.T. וסובלים מפחות מתח לפני מבחנים. ב-1999, במבחני ה-I.C.A.T. בארה"ב, תלמידים שלמדו מוסיקה בילדותם קיבלו 61 נקודות יותר מכל האוכלוסיות האחרות, יותר במבחנים ורבליים ו-32 נקודות יותר במבחני המתמטיקה. והרשימה נמשכת.

יסלחו לי האמנויות האחרות, אבל מוסיקה קלאסית היא בסיס מדהים ללימוד, לחינוך, לתפיסה, לאינטליגנציה אופטית, לאינטליגנציה מרחבית, למתמטיקה, למדעים וכו'.

אני לא כל כך אוהב את ההגדרה 'אמנות טובה'. כי כאשר מדובר ביצירה אמנותית, זה לא דווקא שהיא טובה יותר או פחות, אלא האם זאת יצירה אמנותית. אני לא אומר שכל דבר צריך להיות שיקספיר ואיבסון, אבל אנחנו יודעים לעשות את ההפרדה. הדיון הוא אחר ועוסק בשאלה למה לימוד אמנויות ותרבות נלקח מהילדים, אפילו אם זה לשיר במקלה או ללמוד חלילית. כשאני הייתי בכיתה א' לימדו אותנו יצירות של בוסקוביץ' ושל בן חיים.

נדמה לי שלפי תוכנית הלימודים, התחילו בכיתה ב' ללמד נגינה בחלילית, וכך זה היה ברוב בתי הספר הממלכתיים. בלי גורדי שחקים, בלי ערוץ 2, בלי הפרטות, ניצבה ישראל בראש המדינות בהישגים החינוכיים, במיוחד במתמטיקה ובמדעים, וזה בדיוק מה שכל המחקרים שלי מראים. אנחנו גם יכולים לראות שמאז שהפסיקו את לימודי האמנויות, ההישגים שלנו ירדו. אני לא אומר שזו הסיבה היחידה, בוודאי יש עוד סיבות רבות.

ולא דיברנו על העניין החינוכי. ללימוד אמנות יש עוד שתי תרומות אדירות, האחת היא בהיבט התרבותי – להוציא אנשים יותר תרבותיים, והתרומה האחרת היא בהיבט הרוחני, המוסרי, הערכי. והדברים האלה הולכים יחד. מה שסימפונייה של ברהמס או נושא בווריאציות של מוצרט, או מאדאם באטרפליי של פוצ'יני עושים לאנשים מכל הגילים, מכל השכבות הסוציו-אקונומיות, ואיך הם משפרים את כל הקיום שלהם.

חינוך הוא לא עולם של רייטינג ואי אפשר ללכת לפי הרצון של הילדים. סליחה שאני מציג פה גישה שמרנית משהו, אבל נותנים יתר תשומת לב לרצון של הילדים. אני מדבר על החינוך הממלכתי של ילדי כיתות ב', ג', ד', שאותם צריך לקחת ביד ולהגיד להם: אנחנו לא שואלים

אתכם, לזה תאזינו. את המוסיקה הקלה, את הטראנס וההיפ-הופ הם יקבלו דרך האינטרנט והטלוויזיה, אם נרצה ואם לא, אבל את מוצרט, באך ובטהובן הם לא יקבלו אף פעם. הם יגיעו לגיל 40 ויתברר שהם לא הלכו פעם אחת בחייהם לקונצרט.

קולגה שלי, מיקי תוסיה-כהן, הגיעה כשעבדתי עם התזמורת הסימפונית ראשון-לציון והציעה לנו פרויקט מדהים. לא מטעם משרד החינוך, אלא של גופי הביצוע הישראליים המוכרים על ידי משרד החינוך. הוצאנו עשרות קונצרטים ברחבי ראשון-לציון ואחר כך כל התזמורות בארץ עשו דברים דומים עם ילדים בני ארבע וחמש בגן חובה. באתי וראיתי מאות ילדים שרים מוצרט בחדווה שלא הייתה מביישת את ההיסטריה של מגרשי הכדורגל. זה מראה שהילדים כן פתוחים לשמוע הכל. מי שסגורים אלה לא הילדים, אלא אנחנו.

בדרך כלל אין הנחתום מעיד על עיסתו, אבל אדבר על האספקט החינוכי בהצגה 'בדנהיים' על פי ספרו של אהרון אפלפלד, שכתבתי לה מוסיקה. קטונתי להתמודד עם נושא השואה, אבל היצירה הזאת מדברת על האסקפיזם של יהודי גרמניה ויהודי אירופה בתקופת השואה. יש כאן, קודם כל, יצירה סימפונית שמנוגנת במשך שעה ועשרים דקות, מההתחלה ועד הסוף. אז נכון, לא הצלחנו להביא אליה ילדים, אבל עשינו בערך פי 3 הצגות מכפי שתכננו, כי הקהל שטף את האולמות. דבר שני, ישנה היצירה הספרותית של אהרון אפלפלד, שהיא נפלאה והערכים האלה מתמזגים יחד בנושא של מוסיקה, ספרות, היסטוריה, גם שפה מאוד מעניינת, שלא לדבר על כל האלמנטים האחרים של אמנויות הבמה. ההצגה היא מסר מאוד מעניין, אמיתי, חינוכי, עמוק. אנחנו, האמנים, לא באים לחנך אף אחד, אני גם לא מאמין באמנות שבאה להטיף, אבל אני כן מאמין בחוויה אמנותית חזקה ורגשית, שהיא הבסיס לכל דבר. לא רק לחינוך, אלא גם לתרבות ולרוח.

אני רוצה להתייחס למשהו טוב שקורה בתרבות הישראלית, וזה למספר האנשים שקונים כרטיס לתיאטרון. הנתונים שלפיהם לקאמרי יש 1.1 מיליון קוני כרטיסים, ובסך הכל יש לתיאטרון הישראלי כ-4.5 מיליון קוני כרטיסים, הם מאוד מרשימים, גם בקנה מידה עולמי. אפילו בלונדון, בירת התיאטרון, לפחות לפי הנתונים שאני קורא, אין מספרים כאלה. ואגב, יש 1.6 מיליון קוני כרטיסים למופעים קלאסיים בישראל, ואילו בכל ליגת הכדורגל מדובר ב-750 אלף קוני כרטיסים. אני מציין את הנתונים, כי יש לנו פעילות תרבותית ענפה ונפלאה במדינה, יש לנו מוסיקאים יוצאים מן הכלל, יש לנו שחקנים יוצאים מן הכלל, יש לנו סופרים, יש לנו כוריאוגרפים, עולם המחול הישראלי כובש את העולם. אני מאוד גאה בתרבות הישראלית. בכל מקום שאני מגיע אליו אני מספר לאנשים על התרבות הישראלית והם המומים.

אני אומר את זה, כי עולם החינוך לא מנצל מספיק את ההישגים התרבותיים למטרות חינוכיות. המדינה עצמה לא מעריכה מספיק את התרבות. אבל יש עכשיו מהפכה חיובית גם בנוגע לתקציבים. ואם נחזור לנושא שלנו, אני תוהה איפה הדור הזה של הרוח, של התרבות, שזה היה בדמם? מורי ורבי, פרופ' אריה ורדי, סיפר לי, כי הוריו לא קנו רהיטים לסלון וכן קנו מנוי לתזמורת הפילהרמונית. מה קרה לדור הזה? למה הפכנו כל כך מטריאליסטים? אני לא רוצה להתפרץ לדלת פתוחה, אבל אני רוצה להחדיר את האמונה בצדקת דרכנו. לאמנות יש כוח אדיר. הסימפוניה הראשונה של ברהמס וחלום ליל קיץ של שיקספיר ישרדו גם אחרינו, הם לא צריכים את מערכת החינוך הישראלית, אנחנו צריכים אותם. אנחנו יכולים להשתמש בהם. דווקא כן להביא סופרים לבתי הספר ולהביא מוסיקאים ולהביא רקדנים ולהביא משוררים ולהראות אותם לילדים. צודקת דרכנו, אפילו אם אנחנו לא שומעים את זה בבלייל הבובליל. אז נכון, הרעש מנצח את השקט, אבל בסופו של דבר השקט, האמנות, התרבות, הרוח, הם המנצחים הגדולים.

## האמנות לנפש, כמו לחם ומים לגוף

יש שיר שאני מאוד אוהבת, של משורר ערבי-ישראלי, בעצם ערבי מנצרת, טהא מוחמד עלי, והוא אומר: לקח לי 60 שנה תמימות עד שהבנתי כי המים הם הטובים שבמשקאות, וכי הלחם הוא הטעים שבמאכלים, וכי אין ערך אמיתי לאמנות כלשהי אלא אם תחדיר מעט אושר ללב האדם. אני אוהבת את השיר כי יש בו משהו מאוד פשוט. אמנות זה דבר שתמיד נתפס כמשהו גבוה, והשיר הזה בא ואומר שאמנות היא כמו לחם וכמו מים, לא צריך לחפש אותה כל כך רחוק. אני מסכימה שמערכת החינוך היא במצב קטסטרופלי, אבל פה נכנס תפקיד האמנות, כי זה הדבר שגורם לך להיות אדם יצירתי ולחשוב חשיבה אמנותית ויצירתית. אם יש תפקיד למערכת החינוך, הרי זה לקיים את הקשר הזה ולעורר אותו וציל ילדים, גם אם זה באמצעים מאוד פשוטים.

לגבי אמנות טובה או לא טובה. אני לא חושבת שזה נושא לדיון כל כך רחב, שבוודאי יעורר ויכוחים. הפתרון לכך הוא פשוט: לתת מגוון של אפשרויות. שהתלמיד או הנער שנחשף לכל הדברים, יחליט לבד מה הוא אוהב מתוך זה, למה הוא מתחבר, ומה הוא פחות אוהב. אני זוכרת שכתלמידה בבית ספר, פתאום גיליתי שיש עוד דברים וראיתי יצירות, חלקן השאירו עלי רושם וחלקן התנדפו, אבל זה לא משנה, משנה שישנה האופציה לתת לאנשים את המגוון. מה שגרוע בעיניי הוא שמערכת החינוך הרבה פעמים בוחרת את היצירות מכל מיני שיקולים דידיקטיים, וכשהאמנות היא דידיקטית, זה מראש הופך אותה לפחות טובה.

בכך אני לא מתכוונת שצריך ללכת לפי הרצון של הילדים, אלא שהבחירות של המורים לא יהיו רק משיקולים דידיקטיים, כי בדרך כלל הבחירות הללו הולכות למקומות מאוד קלים שלא חושפים תלמידים לעשיית שוליים, למשל. אני בוגרת בית הספר תלמה ילין, שהוא בית ספר לאמנויות וחושף תלמידים לעשייה אמנותית. למרות זאת, עד שסיימתי את לימודי בו לא ידעתי שיש פרינג', או מחול ישראלי.

למשל, התוכנית "נולד לרקוד", הדבר היחיד שהיא עשתה זה לגרום לאנשים להבין שריקוד זה מקצוע. היא גם העלתה את ההתעניינות בתחום, ויש אנשים שהתחילו לקחת שיעורי מחול. אבל לתוכנית הזאת אין שום קשר למחול. במקום מחול יכלו להיות שם מופעי בישול או צביעה. המשתתפים הם רקדנים, אבל זו תוכנית בידור וכזאת היא לא מעוניינת לקדם תכנים אמנותיים. כלומר, ככוריאוגרפית אני יכולה לראות לאיזה רקדן יש כישורים טכניים, אבל אני לא יכולה להגיד לך עם איזה רקדן מעניין אותי לעבוד, כי אני לא יכולה לגלות שום דבר על האישיות הבימתית שלהם, על האיכויות התנועתיות שלהם, מכיוון שבדקה וחצי של קטע טלוויזיוני, כדי שכמה שיותר אנשים ישלחו SMS, מה שחשוב זה להרשים ולשם כך עליך להרים רגליים גבוה. לאט לאט זה נהיה דומה יותר להתעמלות קרקע מאשר למחול אמנותי. זה פוגע גם במה שקורה בהמשך, כי אדם שראה את 'נולד לרקוד' ובא לסוזן דלל ושילם במיטב כספו, עלול להתאכזב, מכיוון שזה בכלל לא דומה למה שהוא ראה בבית. הוא גם אומר לעצמו, למה אני צריך לבוא ולשלם 90 שקל או יותר לכרטיס, כשיש לי את זה בבית בחינם. אלא שאלה שני דברים שונים לחלוטין, ולהגיד במין פטרונות, הנה אנחנו עושים תוכנית בערוץ 2 שמקדמת את המחול בישראל, זו פשוט צביעות.

רננה רז היא רקדנית וכוריאוגרפית.

## ליביה חכמון

### האמנויות הן חלק חיוני בליבה החינוכית הבית ספרית

הבאתי שקף שמראה שינוי בסדרי העדיפויות של משרד החינוך משנת 1996, כאשר הוחלט שבכיתות ז' עד ט' תהיה הוראה בת ארבע שעות לכל האמנויות, תלוי בבחירה של בית הספר, לעומת המצב כיום, כאשר בחוזר מנכ"ל מאפריל 2009 לא מופיעה יותר המילה אמנויות. זאת אומרת, שוללים מצעירים בחטיבת הביניים את הזכות להיפגש עם נושא האמנויות בחדר תיאטרון, או בחדר מחול או בתקשורת או במוסיקה.

אני רואה בזה ויתור על דרך שהתחילה להתפתח. ברחבי הארץ, בעיקר באזור המרכז, אני רואה בתי ספר שהשכילו להעמיד את האמנויות כדבר ראשי באג'נדה החינוכית שלהם, וכיצד זה מינף את בית הספר. בית הספר 'כצנלסון' בחולון, למשל, קרא לעצמו 'תיאטרון על הבמה', כאשר התיאטרון הוא גם נושא הוראה וגם אמצעי הוראה שמשולב בהוראה כוללת, והוא מינף את תדמיתו בעיני הקהילה, בעיני ההורים, בעיני התלמידים. איזו גאווה לראות ילדים עובדים בשיעורי תיאטרון, זה אחד הרגעים המרגשים שיש.

דוגמה אחרת הוא בית הספר הדתי 'יבנה' בגבעת אולגה, שנבנתה בו מעבדה לתיאטרון והתלמידים שלו חוקרים את שפת התיאטרון. סטודנטים שלקחתי לשם נדהמו לראות איך ילדים חוקרים תיאטרון ומביעים את החלומות שלהם, את הקונפליקטים בחייהם, דרך הבמה. שם הרימו את הכפפה, ויש מחנכים ומורים ומנהלים שמבינים ומוקירים את הביטוי האישי של הילד וחלקו בחינוך. כמובן שהייתי שמחה אם רבים היו נסחפים לזרם הזה.

---

ליביה חכמון היא שחקנית ומרצה בבית הספר לאמנויות הבמה בסמינר הקיבוצים.

## שליחותו החינוכית של שחקן בתיאטרון במציאות בלתי תרבותית

המורה האמיתי היחיד שעד היום אני חשה אותו בליבי, והוא שהביא אותי להיות שחקנית, הוא רפאל צבי. זה היה בתיכון עירוני ז', שבו פעל חוג דרמטי, ורפאל צבי, שהיה מתלמידי סטניסלבסקי, שעלה לארץ עם אנשי 'הבימה', הוא בעצם המורה היחיד הדומיננטי שהיה לי אי פעם כשחקנית. בסופו של דבר, מערכת החינוך היא אוסף הדמויות שהיו דומיננטיות בחייך, המורים, המחנכים, שאתה נושא בליבך, או לא נושא בליבך. חברה שבראש סולם הדירוג החברתי שלה נמצאים אנשי ההון, בוני הקניונים, ובתחתית נמצאים אנשי רוח, שחקנים ומורים, אין לה תקומה. ואני לא מדברת רק על העניין הכספי, כי בעיה כספית אולי תיפתר, אלא על הבעיה הערכית. ולמקום שצריך להיות מאור מגיעים אנשים שהם לא הכי ראויים, ובידיהם אנחנו מפקידים את הילדים שלנו. רק מתי מעט הם בעלי דחף אמיתי, בעלי אידיאולוגיה.

אשר לאמנות וחינוך: אמנם מביאים תלמידים לתיאטרון, אך השאלה היא – איך נבחרות ההצגות שבהן יצפו התלמידים. ההצגה הראשונה שאני ראיתי כילדה הייתה ב'הבימה', על מרד גטו ורשה. אז ראו בזה משהו חינוכי, אבל זו הייתה חוויה איומה. אני לא יודעת איך נשארתי אוהבת תיאטרון אחר כך.

אז אתה מביא תלמידים לראות מחזה על השואה, או על משהו שאמור לנסות לעורר רבדים פנימיים, או שאתה רוצה להגיד להם תראו קומדיה קלילה, גם זו אמנות, והאמנות יכולה להביא שעה וחצי של אושר. אני בעצמי מתחבטת בשאלה הזו.

אני נמצאת כמעט 40 שנה על הבמה ומופיעה לפני תלמידים. בהתחלה נלחמתי כדי שלא יהיו הצגות נפרדות רק לתלמידים, כי רציתי שגם הם יעברו חוויה אמנותית והתרגשות לקראת הצגה. נכון לעכשיו המגמה היא לשלב תלמידים בתוך הקהל, 150 במקרה הטוב, 400 במקרה הפחות טוב, ולהוסיב אותם בסוף האולם או ביציע. משם זה לראות תיאטרון בתוך מסגרת של טלוויזיה. אם מושיבים אותי למעלה, אני מאבדת עניין. זה קורה משום שהאמנות בארץ לא מסובסדת מספיק, כך שהתיאטרון עושה דברים שהוא לא אמור לעשות.

בכל פעם שאומרים לי שיש 400 תלמידים באולם, הבטן שלי מתהפכת. אני תמיד אומרת לחברי, לא מפסיקים הצגה ולא מתחילים לחנך באמצע, כי יש שחקנים שאומרים, אנחנו לא יכולים לשחק ככה ומתחיל איזה שיעור. התלמידים רואים את זה כעוד שיעור חינוך, מפריעים בכוונה ונוצרת מערכת של שנאה. אז אנחנו משחקים בריכוז הכי גבוה ובפחד נוראי מפני הרגע שמישהו מהמתחכמים בתוך הקבוצה הזאת יפרק את ההצגה. כבר מצאתי את עצמי משחקת עם הפרעות קשות ולא הפסקתי את ההצגה. רק בסוף אמרתי לקהל: אני מתנצלת, אני מבקשת סליחה, אבל מילאנו את ייעודנו. ואם אחד מתוך 400 התלמידים שישבו פה היום יהיה אוהב תיאטרון, אז באנו כולנו על שכרנו.

– אני יכולה לשבת ולהגיד שאני רואה בזה שליחות, אבל ברוב המקרים זה פחד אלוהים. אני לא יודעת אם הייתם שותפים לכך כקהל, אבל אני לא יכולה לטייח.

יונה אליאן היא שחקנית תיאטרון וקולנוע.

אני יכולה להציע פתרונות. למשל, להביא אותם בקבוצות קטנות, לסבסד את הכרטיסים שלהם, שיקנו כרטיסים ויבואו כמו שאני הולכת לראות תערוכה במוזיאון וקונה כרטיס. שיחוו חוויה אמנותית כמו שצריך. לא בתוך קבוצה של 400 אנשים ששונאים את המורה, והמורה כועסת שהיא לא בבית עם הילדים שלה. אנחנו מרגישים את כל זה.

ועוד עובדה, אנחנו רואים אותם בגיל בית ספר, כשהם בני 13, 14, 17, אחר כך בגיל 20 במסגרת תרבות יום א', ואז הם נעלמים מהתיאטרון עד גיל 35-40. צריך לחשוב על זה, למה הם נעלמים?



# “הגיע זמן מורים”







## דברי פתיחה

חינוך טוב תלוי באיכות המורים. כל עוד ילדים ילמדו בבתי ספר, הרי שאיכות המורה, השכלתו, מעמדו החברתי והמוטיבציה המניעה אותו יוסיפו להיות גורמים מכריעים בקביעת איכות החינוך. עובדה זו עולה בכל מחקר שנערך, וזאת למרות שלא תמיד המחקר מסוגל להצביע באופן חד משמעי על אותן תכונות חמקמקות המאפיינות את המורה האיכותי. זו, אגב, תשובה לשאלה, מדוע כל כך קשה למדוד מה הוא מורה איכותי?

עניין זה נכון עתה יותר מתמיד, כשנדמה כי בזכות המידע הרב, הנגיש כמעט לכל, אפשר ללמוד ללא מורים. התפוררות מערכות החברה, לצד התמורות החברתיות-כלכליות המתחוללות במדינות רבות, ובהן ישראל, מקנות משנה חשיבות לתפקיד המורה כאישיות מחנכת ומקצועית, המנווטת את תהליכי הלמידה והצמיחה של התלמידים.

בחלוף השנים ההוראה נעשית תובענית, מורכבת ודינמית יותר, כך ששיפור איכות המורים הוא מהלך רב-שלבי ורב-ממדי, המחייב ראייה כוללת ורחבה, והתמדה ביצועית המתורגמת למעשים. הספרות המחקרית הבינלאומית בשני העשורים האחרונים גדושה בדיונים בנושא שיפור איכות החינוך. לדעת מרבית החוקרים, נדרשים לכך שלושה תנאים הכרחיים: גיוס מועמדים איכותיים להוראה, הכשרה טובה ושמירתם במערכת החינוך. שלושת התנאים תלויים אלה באלה. נוכל לגייס מורים טובים אם מי שבוחרים במקצוע יראו בהוראה עבודה מספקת ומפרנסת, שמתנהלת בסביבה תומכת; נוכל להכשיר טוב יותר מועמדים שנתוני הפתיחה שלהם מבטיחים יותר, ונוכל לשמור מורים טובים במערכת אם מקצוע ההוראה יזכה לתמיכה ציבורית נחוצה, המתבטאת בין השאר במשאבים פיננסיים.

ההתמודדות עם אתגר זה בישראל מחייבת, בראש ובראשונה, הבעת כבוד והערכה כלפי המורים מצד הציבור, רשויות השלטון והתלמידים. בנוסף, היא מחייבת תנאי העסקה ושכר מושכים, שיוכלו להתחרות בתנאים המוצעים במקצועות אחרים, וכן הכשרה הולמת במוסדות ראויים ויוקרתיים. לבסוף, כדי שרפורמה, כל רפורמה, תהיה בת מימוש יש לשתף מורים ואנשי חינוך בתכנון מהלכיה.

בשנים האחרונות לא נרשמה בישראל התקדמות המבטיחה את מימוש התנאים הכרחיים הללו, ולפיכך, אין ביכולתנו כיום להתמודד באמת עם האתגר של שיפור משמעותי בכוח ההוראה. מחקר שנערך ב-2006 השווה את מעמד המורה, תנאי עבודתו ושכרו בישראל לעומת מדינות ה-OECD. אקרא בפניכם חלק מתקציר של ממצאי המחקר, כאשר כל הנתונים מוצגים במונחי כוח קנייה:

- א. בהשוואת תנאי השכר של מורים בעלי ותק של לפחות 15 שנה ב-31 מהמדינות המפותחות, מדינת ישראל נמצאת במקום ה-28.
- ב. בהשוואת היחס בין שכר המורה בעל ותק של 15 שנה לתוצר המקומי לנפש, עומדת ישראל במקום האחרון.
- ג. במדינות הארגון מורה מגיע לתקרת השכר בתוך 24 שנים בממוצע, ואילו בישראל בתוך 36 שנה בממוצע.

פרופ' ציפי ליבמן היא המשנה לתכנון ופיתוח במכללת סמינר הקיבוצים.

ד. מספר השעות הפרונטליות בממוצע של מורה בישראל גבוה משל המספר הממוצע במדינות הארגון, וגם שנת הלימודים כאן נמשכת בממוצע יותר שבועות.  
ה. מספר התלמידים בכיתה במדינות הארגון הוא 21.4 תלמידים בממוצע, ואילו בישראל הוא 31.5. למעשה, ישראל ניצבת במקום החמישי מבחינת מספר התלמידים בכיתה ולא הרחבנו לגבי היעדר משמעות, חוצפה, חוסר גיבוי.

בשנים האחרונות המצוקה קשה אף יותר. פוליטיקאים, כלי תקשורת, בעלי עניין מחוגים כלכליים מאשימים את המורים בהידרדרות שחלה ברמת ההישגים, כאילו אין גורמים אחרים. קובעי מדיניות משתלחים במורים ומקצצים שוב ושוב בתקציבים שנועדו להכשרתם ולקידומם המקצועי. תלמידים והורים תוקפים מורים, מילולית ופיזית. ועדות, לעיתים ועדות במינוי עצמי, בוחנות את ההוראה ומציעות רפורמות שלא ברור כיצד יתרמו לאיכות ההוראה, ומעבר לים מגיעים הדיו של השיח המפקפק בנחיצות ההכשרה להוראה.

ההוראה נתפסת כמקצוע כפוי טובה, מוכה ונחות. גם אם ההשקעה בחינוך בישראל אינה נמוכה, היא לא מגיעה למורים. מה הפלא אפוא שבשנים האחרונות ממעטים צעירינו לבחור בה כמקצוע?

## חזון וסמכות בחינוך - לא מקבלים אלא לוקחים ומבססים

הנושא שעליו אדבר לא קשור למדיניות החינוך, לשכר, לתנאי עבודה, לחללי עבודה וכו', אלא למקום שבו אנחנו, כמורים, יכולים לדרוש את המעמד שמגיע לנו. אציג גם מספר דוגמאות ואתחיל בסיפורי האישי. אני מנהל בית ספר תשעה חודשים בערך, ובתקופה זו המעמד שלי קפץ פלאים. בעיני כל חברי הייתי מורה פראייר, ועכשיו אני מנהל, שזה עולם אחר לגמרי. אבל נדמה שהמעבר הזה הוא בעצם במידת הסמכות והאחריות שמוטלות עלי, לפחות כך החברה תופסת את זה. אבל סמכות זה לא משהו שמקבלים, סמכות זה משהו שלוקחים.

אמחיש זאת: כמורה יש לי סמכות לקבוע ציונים של התלמידים, אך מה קורה אם תלמיד נעדר מבחינה? לדעתו ולדעת הוריו, בהרבה מקרים אין לי סמכות לתת לו ציון. כלומר, מי שיש לו סמכות לקבוע את הציון זה לא המורה, אלא הבחינה. וכאן אנחנו כמורים יכולים לומר לו 'גם אם הפסדת בחינה, יש לי מספיק כלים לתת לך ציון. אם אני ממחר לתת לך מועד ב' סימן שאני לא מכיר אותך מספיק טוב, ואם כך, אז אני לא מורה טוב. אם אני לא מורה טוב, המעמד שלי נמוך'. עוד בעיניי הסמכות: אנחנו המורים ואני כמנהל חייבים לדעת לדבר בשפה המדוברת, והיא שפה של סטנדרטים. אני צריך להיות מסוגל לומר, בהינתן לי איקס משאבים: אקח מספר מסוים של תלמידים ואעלה את הציונים שלהם בכך וכך נקודות. כמובן שזה הרבה יותר מסובך, אבל אני צריך להיות מסוגל לדבר בשפה הזאת ולהעביר את המסרים האלה הלאה. לדבר במושגים של תשומות, תפוקות, תוכניות עבודה, מעקב, משוב. לנסות להיות מדויק ככל שניתן.

פרופ' צ'חנובר הזכיר שכאשר הרופא אומר לפלוני או לאלמוני "יש לך 60 או 70 אחוז סיכוי לשרוד את המחלה שבה לקית", זה הופך אותו לגורם מקצועי ואמין. לנו כמורים קשה לסגל את השפה הזאת, אבל אנחנו חייבים ללכת בכיוון הזה. אתן דוגמה בהקשר זה: בבית הספר יש לנו תוכנית שזוכה לתמיכה כספית של עיריית קריית אונו, ובה 34 תלמידים שמקבלים עזרה ממוקדת במתמטיקה, כאשר לכל תלמיד קבענו יעד מדויק לאן עליו להגיע בתום התוכנית. בסוף השנה אנחנו יכולים להגיד שהגענו עם 33 מבין 34 התלמידים האלה למטרה שהצבנו להם.

בעיניי זה הופך אותי למקצוען, וגם מוסיף למעמד שלי, מכיוון שבפעם הבאה שאגיד 'כדי שהילד הזה יתקדם במתמטיקה, באנגלית, במדעים, במקרא ובהיסטוריה אני צריך את המשאב הזה או את המערכת הזאת' ותהיה לזה משמעות.

יש עוד שתי נקודות שנראות לי משמעותיות. לפני שנתיים הייתי בכנס החינוך של סמינר הקיבוצים, שכותרתו הייתה 'משיבים את הרוח לחינוך'. זו כותרת שלדעתי צריך להמשיך בה כל שנה, כאשר המורה הוא אדם שלם, שלא חושש להציג את העצמיות, האמונות והערכים שלו, שהוא אדם נדיר בחברה. מה שנותן לי את המעמד הזה הוא לא השכלה ולא מיומנות, אלא היכולת לומר 'אני מאמין בזה' ו'אני מסכים עם זה' ולנמק זאת.

מורה בעל מעמד הוא באיזושהו מקום מורה פילוסוף. אני רוצה לתת דוגמה שמתרחשת עשרות פעמים ביום, לפחות לכל מי שעובד בבית ספר, והיא שטלפון נייד מצלצל במהלך שיעור.

---

גיא ישראלי הוא מנהל חטיבת הביניים בבית הספר שז"ר בקריית אונו.

מבחינת התלמיד והוריו, ברגע שאני לוקח את הטלפון הנייד, פגעתי בזכות הקניין, פגעתי בחופש הדיבור, ביכולת התקשורת של התלמיד עם ההורים. אני יכול לומר לילד "אתה מפריע לי ונמאס לי שמפריעים לי. יש לי 45 דקות ללמד, ואני לא מספיק להעביר את החומר אם הטלפון שלך מצלצל". אבל אני גם יכול לדבר איתו אחרת. אני יכול להפוך את זה לשיח ערכי ולומר לו "אני מכבד אותך וכשאני נכנס לשיעור אני מכבה את הטלפון, או משאיר אותו בחדר המורים. אני מצפה שאתה תכבד אותי, ושתכבד את הזכות של החברים שלך ללמוד ללא הפרעה בזמן שהם בכיתה, כמו שאני דורש מהם שיכבדו את הזכות שלך ללמוד". כשהשיח הופך ערכי, קורה משהו אחר למעמד של המורה. העיניים של התלמידים נפקחות, ולפעמים גם עיניהם של ההורים. בדרך שאנחנו מנהלים את הקונפליקט, אנחנו בונים את המעמד שלנו, ויכולים לעשות את זה יום יום בלי תוספות שכר.

ועוד דוגמה: האם להוציא לטיול השנתי ילד שמפריע בצורה קיצונית? גם כאן השאלה היא איך אני מנהל את הקונפליקט הזה, כי יש לי קונפליקט מול הילד, מול ההורים, מול החברים, וגם עם המחנכת שלא מוכנה לקחת אחריות, לעומת היועצת, שאומרת "בואו נחבק אותו, נעשה לו טוב כשנוציא אותו לטיול השנתי". אני אומר בצורה חד משמעית, שהסמכות היא של המחנכת. אף אחד חוץ ממנה לא יחליט אם הילד הזה ייצא לטיול.

על המחנכת להביא נתונים ולהסביר למה היא לא רוצה להוציא אותו לטיול, ולא לדבר באופן כללי, ויותר חשוב, לדבר בשפה ערכית. לא לומר 'לא מגיע לך', אלא לומר לו 'אני חוששת שתפגע בעצמך, אני חוששת שתפגע בחברים שלך. יש לי אחריות לגביך'. ברגע שמשתמשים בשפה הזאת, קורה משהו אחר בשיח, ואז אני נמצא במקום של המחנכת או של המורה. למורה אולי יש ספקות אבל הוא זה שיכול להוביל קדימה את הילדים ואת המערכת.

יש הרבה קונפליקטים כאלה, כמו למשל האם אני מאשר מועד ב', כפי שצינתי, או האם אני מאפשר לתלמיד לעבור לקבוצת לימוד אחרת, כי הוא לא מסתדר עם המורה. כמובן שחייבים להסתדר עם המורה, אחרת אי אפשר להצליח. הכל תלוי במורה, ולא בתלמיד. גם שם, ברגע ששומרים על אותם עקרונות, אני מצליח בכלים מאוד פשוטים, בכלים של תודעה, של תפיסה, להעלות את מעמד המורה.

אתן עוד דוגמה שהתרחשה בחודש השני שלי כמנהל. נכנסה מורה זועמת ואמרה 'התלמידה העתיקה במבחן, מה לעשות?' השבתי, 'פוסלים את הבחינה, אין בכלל ספק'. לא חלפו שבע דקות וקיבלתי טלפון מהאמא שצעקה 'איך היא מדברת אל הילדה? ומה היא עשתה? ואיך היא פנתה אליי? וכן הלאה. בקיצור, אסון. מה צריך לעשות במקרה כזה? יש לי כאן מורה מקצועית, שעלי לתת לה גיבוי, ויש לי ילדה שעוד לא שמעו בכלל את הקול שלה, ויש לי את האמא, שכמובן תומכת בבת שלה.

כשקראנו לילדה לשימוע, הבנו שהיא לא העתיקה וכי המורה פסלה לה את הבחינה לא בצדק. עכשיו הקונפליקט עוד יותר מסובך, כי אני רוצה לשמור על הכבוד של המורה, רוצה שיהיה פתרון צודק לילדה, ואני לא מוכן להיכנע לאם שצעקה על המורה בטלפון. מה אני עושה? לשם כך צריך להחזיר את הגלגל אחורנית, לאותם דברים שאמרת קודם, לגבי השאלה של מי הסמכות? הסמכות תהיה רק של המורה, חד וחלק. המורה תשמע את הנתונים, תבדוק אותם שוב, תהרהר, אולי תתייעץ, איתי, עם המחנכת ואולי עם היועצת, ותקבע האם הילדה העתיקה. בכך אנו גם קובעים על איזה ערכים אנחנו שמים שם דגש, מה אנחנו מעדיפים - את הצדק והאמת או את הכבוד? וכל זה, כשצריך לנסות לפצח איזשהו מרכיב של קולגיאליות.

לסיכום, מה שנראה לי קריטי הוא שמעמד המורה נבנה קודם כל על ידי המורה עצמו ולא על ידי אף אחד אחר. הוא יכול לעשות את זה בכלים מאוד פשוטים שהמערכת נותנת לו. יש לנו סמכות, אפשר לסמוך עלינו, כי אנחנו יודעים את העבודה ואנחנו מסוגלים לדבר בשפה ערכית.

## 'אופק חדש' כצעד ראשון וחיוני למסע חינוכי ארוך ומבטיח

בחיי היום-יום ההגדרה של מנהיגות מתקשרת בעיקר עם צבא, כלכלה ופוליטיקה. אנחנו מכירים את המושגים מנהיגות צבאית, מנהיגות כלכלית, מנהיגות לאומית או פוליטית. אם יש תחום אחד שבו המונח מנהיגות כל כך רלוונטי, נדרש וראוי לשמש אבן יסוד, הרי שזה החינוך. נסו לגלגל על לשונכם את שתי המילים ותבינו הכל – מנהיגות חינוכית.

יש ציטוט המיוחס למזכיר המדינה האמריקני, ד"ר הנרי קיסינג'ר, שאמר 'משימתו של מנהיג היא להביא את אנשיו מהמקום שבו הם נמצאים אל המקום שבו לא היו מעולם'. הבעיה היא שהמציאות הרבה יותר מורכבת וקשה. התנאים הסביבתיים של מנהיגי החינוך בישראל אינם אופטימאליים, בלשון המעטה, והרבה מכשולים מוצבים בפניהם.

מנהיגות חינוכית היא מסע לטווח ארוך וצומחת מתוך הידע, הניסיון. אבל בניגוד להגדרה הכללית של מנהיגות, המזוהה על פי רוב עם כוחניות ועם הישגים מיידיים, הרי שמנהיגות חינוכית דורשת אורך רוח וסבלנות, ואת פירותיה אפשר לקטוף רק בטווח בינוני ורחוק. אחרי שמגיעים אל אותה פסגה, שכדברי קיסינג'ר – התלמידים לא היו בה מעולם.

היום הממשלה יושבת על המדוכה בניסיון לגבש הסכמה סביב תקציב המדינה לשנתיים הבאות. איש אינו תמים לחשוב שהיד פתוחה וחופשית לחלק ולהקציב לכל הצרכים והנצרכים. איננו טומנים את ראשינו בחול, ועם זאת, כולנו יודעים ומבינים שקיצוצים נוספים במערכת החינוך הם בגדר מכת מוות לבתי הספר, לתוכניות הלימודים, קריסה לתלמידים ולהישגיהם, ויביאו לפיטורי מורים רבים. אנו כבר נמצאים על פי תהום, כך שכל צעד נוסף משמעו התרסקות ממשית.

הצרה מתחילה במקום שבו מדברים על מערכת החינוך, בעיקר ערב בחירות, כאילו היא הדבר היקר והחשוב ביותר, ובפועל מתייחסים אליה כאל החצר האחורית והמוזנחת של ישראל. נוצרת הרגשה, והיא מחלחלת ומגיעה אל כל שכבות הציבור, כאילו החינוך הוא עניין מובן מאליו, כמו מזג האוויר. יש לו אינרציה משלו. הוא קיים והוא מתנהל. בחורף קר, בקיץ חם, באביב יש פריחה, ואין צורך להתערב.

מכיוון שכך, מדינת ישראל מרשה לעצמה לבטל במחי יד אלפי שעות לימוד ובהבל פה לסגור כיתות, לפרק מגמות ותוכניות ולהציע למורים שכר מינימום מבזה. זה לא עובד כך, ולא יכול להימשך כך. בין היתר, לשם כך נולדה תוכנית 'אופק חדש'. לא כפתרון מוחלט, אבל כיסוד לשינוי חיובי של מערכת החינוך.

'אופק חדש' היא תוכנית שבסיסה איתן ויציב והיא חלק מתוכנית חינוכית הרבה יותר גדולה ומשמעותית. למעשה, היא צעד אחד בדרך ארוכה, נדבך ראשון בתבנית של התחדשות, שאנו מקווים לצקת בה עוד ועוד תכנים והבנות ומיזמים, שיחזירו למורים ולמערכת החינוך את הכבוד ואת המעמד שלהם הם ראויים. התוכנית היא בגדר מחויבות שלטונית. היא הסכם שכר ולא עניין בר חלוף. היא נחשפה לציבור, להורים ולתלמידים, נדונה באופן פומבי וקיבלה גיבוי מלא מהשטח, בין היתר, משום שהיא מעניקה גמישות חינוכית למערכת, משביחה הישגים, מקדמת תלמידים

יוסי וסרמן הוא מזכ"ל הסתדרות המורים.

חלשים, ומסייעת למאמצי הגישור על פני פערים בחברה. מותר ורצוי לומר גם את זה, 'אופק חדש' משדרגת באופן משמעותי את שכרם של המורים ואת תנאי העבודה שלהם ובכך גם מקדמת את מעמדם המקצועי ופותחת חלון הזדמנויות להזרמת כוחות הוראה חדשים למערכת, כוחות שחסרים לנו כבר היום, ונרגיש מאוד בחסרונם תוך שנים ספורות.

אכן, אין זה סוד שיש ביקוש מועט ללימודי הוראה, ושקשה למשוך מועמדים בעלי נתונים גבוהים ללימודים אלה. ירידה זו נובעת בעיקר משכר נמוך, מהיעדר אפשרויות קידום מפתות ומתדמית ציבורית ירודה. לא רק מורים לאנגלית, למתמטיקה, למדעים חסרים לנו, אלא גם מורים לאזרחות, לתנ"ך, לספרות, מורים בחינוך היסודי וגננות. תוכנית 'אופק חדש' מנסה להתמודד, בין היתר, גם עם הבעיה הזו.

מומחים לחקר העבודה מגדירים את ההוראה כאחד המקצועות השוחקים ביותר. מעמדו החברתי של המורה וקשיי הפרנסה שלו מרתיעים רבים מלקבל על עצמם את האחריות הזאת. לכן, לא מפתיע שחלומה של אם יהודייה לא כולל את הפנטזיה שבנה או בתה יהיו מורים ומחנכים.

לא פעם ולא פעמיים אנחנו מוצאים בעיתונות ובכלי התקשורת את הסקר העונתי המבשר לנו מחדש מה שכולם יודעים, והוא שהמורים נמצאים אי שם בתחתית טבלת העדיפויות. בראש הטבלה נמצאים בסדר כזה או אחר רופאים, עורכי דין, עובדי חברת החשמל, עובדי מקורות, אנשי היי טק וכו', וזאת על אף שהמורים הם אלה שמעניקים את הבסיס האיתן של ידע ושל ערכים לכל אחד מבעלי המקצועות האחרים. לאן בלעדי הגננת בגן הילדים, המחנכת בכיתות היסוד, המורה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, היו מגיעים ומתקדמים כל בעלי המקצועות הנחשקים?

אחד המאפיינים הבולטים בתקופתנו הוא אובדן עוגנים של ודאות, הן לגבי דרכי הפעולה ולעיתים אף לגבי היעדים. תקפותם של יסודות אידיאולוגיים, תרבותיים וחברתיים, שהיוו את המסד בעיצוב דרכם של המחנכים ושל מערכת החינוך בישראל, שוב אינה מוצקה כשהייתה. מבית הספר מצופה להוות קרקע יציבה ולהתוות דרך ברורה במציאות שבה לא ברור המכנה המשותף, וגם לא היעדים המשותפים של המורים, ההורים והחברה. זה יוצר קושי שמחובתנו לתת לו מענה הולם.

אם מערכת הביטחון דרושה לנו כדי להבטיח את חיינו במשמעות הפיזית, ואם הפעילות הכלכלית והעסקית נחוצה כדי לספק את צורכי החיים מהבחינה החומרית, הרי שההשכלה והחינוך, התרבות והאמנות, דרושים כדי לתת את הטעם לחיים הללו. פיתוח הנשק הרעיוני, האנושי, חשוב לא פחות מכל טנק, מכל טייס, מכל כלי נשק.

דמות בית הספר ואופיו עברו בעשורים האחרונים מספר מהפכים, ובהתאם להם השתנו באופן מהותי גם דרישות העיסוק של המורה והגדרת תפקידו כמנהיג וכמוביל חינוכי. פעם הייתה חנות מכולת שכונתית ובה קנינו לחם וחלב. כאשר חיפשנו בשר הלכנו לאטליז, וכשרצינו ירקות הלכנו לירקן. היום אדם נכנס למרכול ומצפה למצוא שם הכל, משרוך נעל ועד פסטרמה מעושנת, כלי מטבח או נורות חשמל. והמורה? הוא לא עוד מקור להקניית ידע בלבד. התלמידים, ובעיקר ההורים, מצפים ממנו למלא את כל הפונקציות – להיות מדריך, מנחה, איש ארגון וביצוע, מוביל ומנהיג, מחנך ונותן דוגמה. וגם איש המקצוע בתחום הפורמלי שהוא מופקד עליו.

בקיצור, המורה אמור להיות המנהיג הרשמי, החוקי והמרכזי בכיתה, המייצג את מערכת החינוך, את ערכיה, מטרותיה ושאיפותיה. כמו כן, מצופה כי למנהיגותו תהיה השפעה מכרעת על האקלים הכיתתי, על דרכי הלמידה ועל ההתנהלות היומיומית בבית הספר ומחוצה לו. התקווה היא שרפורמת 'אופק חדש' תוביל להכרה מצד המדינה בכך שהוראה היא התשתית הלאומית הקיומית של החברה בישראל, ובהתאם לכך יחול שינוי ביחסה למקצוע ההוראה ולמחנכים.

## גיבוי והעצמה כתנאים הכרחיים לפיתוח מנהיגות חינוכית

הרשויות המקומיות הן שותפות מלאות לעשייה במערכת החינוך. אנחנו נמצאים בשטח, מכירים את בני הנוער שלנו, את צוותי המנהיגות של בני הנוער ומתוך כך מלווים אותם במסלול ההתפתחות שהם עוברים וגם דואגים לקדם אותם. אנו שולחים את בני הנוער לצבא ובחלק מהמקומות גם מחזירים אותם לרשות המקומית, כאשר תפקידנו הוא למצוא מנגנון – שכרגע אינני יודע מה הוא אבל הוא ראוי לחשיבה – שיתמרץ את אותם בני נוער שראויים להגיע למסלול הוראה. השאלה הגדולה היא איך עושים את זה? איך אנחנו גורמים לכך שהם יראו בהוראה מסלול לחיים? אלה בני נוער טובים, מנהיגים. הם היו מדריכים, רשג"דים, רכזי שבט, פעלו במועצת התלמידים. כמוהם גם בנות השירות הלאומי, שאף הן עובדות בשטח. אלה הם צעירים שכאשר רואים את הברק בעיניהם אנחנו אומרים: 'ש עתיד, הם שם'. אם כך, השאלה היא: איך אנחנו יכולים להביא אותם בצורה הטובה ביותר להוראה.

חשוב לא לשכוח את הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה שכבר נמצאים במוסדות החינוך. אני לא מדבר על השתלמות ספציפית במקצוע הלימוד, אלא על מציאת דרך מערכתית שתשפר את מעמדם של המורים ותיתן להם עבודה אמיתית של יצירה. בין השאר צריך להאמין בהם, להושיט להם יד, לחבק אותם. הם יחזירו על כך באהבה וכמובן במקצועיות שקיימת בהם, כי יש לנו מורים טובים.

אנחנו יודעים שהפירמידה במערכת החינוך היא שטוחה, והדרך לתפקידים אחראיים היא קשה. גם כאן המחויבות שלנו היא להיות ערניים כלפי אותם מועמדים טובים ולהעביר אותם לתפקידים בתוך אגפי החינוך, כגון להעביר מנהל בית ספר לבית ספר אחר, שם יהיו לו אתגרים חדשים. זה מקנה תחושה של התחדשות ויחזיר את הברק לעיניים.

גם קורסי ניהול ומנהיגות הם בגדר אפשרות. רשויות מקומיות מקיימות קורסים כאלה עם הקהילה בהרבה מאוד תחומים. אפשר לשלב מנהלי בתי ספר, סגני מנהלים ומורים מובילים בתוך המערכות האלה, בתוך העשייה הקהילתית של הרשות המקומית.

חייבים גם לתת גיבוי למנהלי בתי הספר ולמורים. גיבוי מעצים אותם, נותן להם דרך לעבוד. הם מרגישים שאין מולם רוח קרירה, אלא דווקא רוח חמה והיא זו שמדרבנת לעוד ועוד עבודה. בשבוע שעבר הייתי בפינלנד, עם קבוצה של 20 מנהלי אגפי חינוך, והגענו לבית ספר יסודי בפאתי הלסינקי ש-30 אחוז מהתלמידים בו הם מהגרים. זהו בית ספר מדהים בעבודה שלו, ובשיחה אקראית המנהלת אמרה שבעוד שנה היא יוצאת לגמלאות. שאלנו אותה מה יקרה אז, איך הם ממנים מנהלים? והיא אמרה לנו 'יש לי בבית הספר הזה מספיק מועמדים שיכולים לנהל אותו בצורה הטובה והנאותה ביותר'. וזה בעצם מה שאנחנו רוצים. שיהיו לנו מספיק מורים טובים, שיהיו מנהלים טובים ויובילו את המערכת קדימה.

כדאי לומר את הדברים: אם אנחנו רוצים מעמד מכובד למקצוע ההוראה, צריך להביא את האנשים הטובים ביותר, והרשויות המקומיות מוכנות להשתתף בכך. יחד עם זאת, צריך לתת להם שכר הולם. זה לא הולך בנפרד. כל זה יחד עם הכשרה נאותה והעצמה של המורים, גם העצמה מקצועית, עשוי להביא שינוי, ואני מושיט את היד לפרנסי מדינת ישראל כדי לסייע בנושא ולעבוד על כך יחד.

אבי קמינסקי הוא יו"ר איגוד מנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות.

## הסיכוי לחינוך טמון בשכר הולם ומתן פתחון פה למורים

הכל יודעים בדיוק מה צריך לעשות לתקנת החינוך, כדי לא לומר להצלתו, והכל יודעים בדיוק מה צריך לעשות כדי לחזק את מעמדו של המורה, או כפי שנוהגים לומר היום בשפה פסאודו-דיסציפלינרית, להעצים את המורה. שומר נפשו ירחק מן המושגים האלה.

חזקה עליכם שאם נצא עכשיו לרחובה של עיר ונחלק טפסים, לאו דווקא למומחים אלא להדיוטות, ונשאל אותם מה לפי דעתם ראוי, חשוב, חיוני שיעשה כדי להעצים את מעמדו של המורה, או מה צריך לעשות לתקנתו של החינוך? נקבל פחות או יותר אותן תשובות, או אולי אחד בתשובותיו יעמיד סולם עדיפויות מעט שונה, אבל בסך הכל זה יהיה אותו סולם עצמו. זה מה שמתסכל. אבל מדוע לא? כל המרבה לספר ביציאת מצרים הרי זה משובח.

אז אנחנו מרבים לדבר בענייני חינוך, וזה יותר חשוב ויותר מעניין מאשר לדבר אולי בעניינים אחרים, אבל הדברים לגמרי ברורים. הביאו לכאן מספר אנשים שהיו בפינלנד. מה יודעים בפינלנד לספר? לא הייתי שם, אבל שמעתי כל כך הרבה שאני מרגיש כפיני. הם יאמרו לכם - יש לנו המורים הכי טובים בהשוואה לבעלי מקצועות חופשיים אחרים, הצלחנו למשוך את הטובים, ולא רק טובים אלא הכי טובים, משום שהיה לנו מה להציע להם. זו כל התורה כולה ולא רק על רגל אחת. זה כל העניין.

בפינלנד השכר למורה הוא באופן ניכר גבוה מעל השכר הממוצע במשק. כתוצאה מכך, מערכת החינוך יכולה לגייס אליה אך ורק אנשים, שלפחות על פי סגולותיהם הפורמליות, שלא לדבר על הסגולות הלא פורמליות, סיימו תואר שני. אם אין לך תואר שני אינך מורה בפינלנד. אצלנו, בעוונותינו, כאשר אנחנו נותנים סימנים במורים אני לא בטוח שדווקא התארים הם הסימנים הראשונים שאנו נותנים בכם. ואף על פי כן, במקצועות מסוימים, למשל במתמטיקה, רצוי ומומלץ ללמוד. במיוחד כשראיתי לא מזמן נתון מדאיג, שלפיו בין 40 ל-50 אחוז מהמורים למתמטיקה אינם עוברים את המבחנים האלמנטריים ביותר שניגשים אליהם כדי לבדוק את כישוריהם. אם מורה איננו עומד במבחן, איך יעמוד תלמידו באותו מבחן עצמו, או בכמעט אותו מבחן? כך שהדברים ידועים.

באשר לדיבורים על חלומותיה של האם היהודייה ומקצוע ההוראה, ואגב, כל האמהות אותו דבר, אפילו האמהות הפיניות, אספר לכם שיש לי שני ילדים שהם עורכי דין. זה עניין של טעם ושיפוט, ואומר לכם שאינני מחשיב באופן מיוחד את המקצוע הזה, אבל הבן השלישי שלנו כבר הציל את כבוד המשפחה, והוא רופא. החלום התגשם במלואו. דא עקא שהבת שלי דווקא מאוד רצתה להיות מורה. מיום שעמדה על דעתה היא רוצה להיות מורה ואפילו יש לה חלום מטורף, היא רוצה להיות מנהלת בית ספר. במידה מסוימת זה בגנים של משפחתנו. היא לא הלכה להיות מורה. כי ברגע מסוים התברר לה שהיא לא יכולה להרשות לעצמה להיות מורה. אלה הדברים שמשום מה תמיד מצחקקים, אבל הם לא צריכים להצחקק אלא להוות אלטרנטיבה לבכי, האמינו לי, אך ורק אלטרנטיבה לבכי.

יוסי שריד הוא שר החינוך לשעבר.



אני אומר, ריבוננו של עולם, בחורה, שאני חושב שהיא מוכשרת מאוד, וארשה לעצמי לומר את זה בלשון המליצה, רוצה לצאת בשליחות הזאת, אבל היא לא יכולה להרשות לעצמה, כי היא אישה אחראית. ולפעמים להיות אחראי זה לא להיות אחראי על מעשים חסרי אחריות, כלפי משפחתך נניח.

זו כל הבעיה כולה. אנשים שרוצים, ואנשים שיכולים, ואנשים שמוכנים להתמסר לא ילכו למקצוע הזה כל זמן שהוא לא יהיה על פי כללי ההיצע והביקוש, מקצוע בר תחרות. מאוד פשוט, כל כך פשוט שלפעמים אני מרגיש עלבון לומר את זה.

האם המסקנה המאוד אלמנטרית, ויחד עם זה העצובה, פירושה שעד שההוראה לא תהפוך למקצוע בר תחרות אין מה לעשות? אני יודע שלאנשים בעלי נטיות פדגוגיות ויומרות להיות אנשי חינוך, לפעמים לא נעים לדבר על הגועל נפש. נער הייתי וגם זקנתי, ואני אומר לכם שמעולם לא הבנתי איך אפשר לבצע את הדברים המתחייבים בלי כסף. מעולם.

נכון, הכסף הוא לא חזות הכל. לא הכל זה כסף. אתם מכירים את האמירות האלה? את המנטרות האלה? אני מסכים, אבל בלי כסף אני לא יודע איך עושים את זה. יחד עם זאת, גם אם זה יישמע סנטימנטלי מדי, גם המורות והמורים זקוקים לאהבה, כמו כולנו, ולמרבה הצער בשנים האחרונות לא רק שלא שידרו להם אהבה, אלא שידרו להם מיאוס.

אגב, היה הרבה יותר קל לנהל את מערכת החינוך בלי המורים, אבל זה נכון גם לגבי המדינה, שאפשר היה לנהל אותה הרבה יותר טוב בלי אזרחיה. גם מערכת החינוך בלי תלמידים ובלי מורים הרבה יותר קל לנהל.

אספר לכם, שלהיות שר חינוך זו משימה כמעט בלתי אפשרית, ממש עבדות. היה לי יום אחד נעים בשבוע. שהקציתי לעצמי, ובו הייתי יושב מהבוקר עד הערב ומצלצל למורים באופן רנדומלי. אנשים שאני לא מכיר, בכל קצווי הארץ, והייתי מדבר איתם. וזה היה היום הכי נעים שלי. כי אני חושב שהמורים מאוד רוצים שיתעניינו במה שהם עושים, אבל אני גם מאוד רציתי להתעניין במה שהם עושים, כי זה באמת מעניין אותי. שיערו בנפשכם, מורה אחת בטבריה שדיברתי איתה, למחרת היא באה ומספרת ששר החינוך טילפן אליה, התעניין בה. כל בית הספר יודע, כל טבריה יודעת.

יצאתי מתוך הנחה שלטוב ולמוטב, כפי שכתב ש"י עגנון, אין לי מורים אחרים. ואני מאמין גדול שאפשר למצות גם מאנשים לא מושלמים, ומי מושלם? וגם מאנשים בינוניים, ומי לא בינוני? למצות מהם הרבה יותר אם אתה מזדהה איתם, אם אתה מתעניין בהם, אם אתה לא מוציא את דיבתם רעה, אם אתה לא מדבר בהם סרה.

ואני רוצה לומר עוד משהו, שהוא דווקא במישור הערכי. צריך לתת למורה, סוף סוף, פתחון פה. המורה הוא האיש האילם של החברה הישראלית. בית הספר הישראלי הפך בשנים האחרונות למקום הכי סטרילי בארץ. אסור לדבר בו על שום דבר, בוודאי לא על ערכים, כי ערכים זה כמו להריח פרחים. אבל ערכים זה עיסוק תוך כדי תחיבת הידיים אל תוך המעיים של החברה הישראלית, ויש שם הרבה דברים לא נעימים במעיים האלה, כמו בכל מעיים.

אתם מיד חושבים שאני מתכוון להתנחלויות ולערבים, אבל בואו ניקח ערכים שהם בתחום הקונצנזוס, בעמק השווה הלאומי, למשל, שחיתות. להגיד, בשיעורי אזרחות, ששחיתות בשלטון יותר מסוכנת מהגרעין האיראני. ששרים מושחתים וראש ממשלה מושחת, באופן תיאורטי, זה לפתח איום רובץ. מדינות איבדו את עצמן, אני לא רוצה לומר שהן נמחו מעל פני האדמה, אם כי גם זה נכון היסטורית, אבל לא ידוע אם מדינות נמחות מעל פני האדמה, אבל הן הולכות לאיבוד. במיוחד מדינה כמו שלנו יכולה ללכת לאיבוד בגלל איומים מבית, לא בגלל איומים מבחוץ, ואין איום גדול מאיום השחיתות.

אלא שאת זה אי אפשר להגיד בבית הספר, ואגיד לכם למה. כי יגידו, 'למה אתה מכניס

פוליטיקה לבית הספר? אני הצגתי את זה באורח מאוד סטרילי, אבל האם יכול להיות שמורה יכול ורשאי לומר שזה לא טוב שראש ממשלה מקבל תרומות, בלי לנקוב בשמות. כי תרומה יוצרת את מערכת היחסים הדו צדדית הזאת בין הון לשלטון, וזה מהווה סכנה גדולה. הוא לא יכול להגיד את זה, כי המורה לא רוצה להסתבך. הוא יודע שעלולים לקום עליו, קודם כל התלמידים, שיגידו 'מה אתה מכניס פוליטיקה לבית הספר?' כי הם ראו משהו בטלוויזיה אמש, והורה שיקפוץ ויגיד 'המורה השמיץ את אולמרט', או את ביבי, או את ברק. המנהל ייזוף ולא יקבל תמיכה, כי גם משרד החינוך גורס בשנים האחרונות סטריליזציה של בית הספר. במערכות חינוך אחרות, למשל, בחינוך הממלכתי-דתי, יש אינדוקטרינציה, יש שטיפת מוח, ואין עם זה בעיה. בחינוך של המתנחלים מורה אומר מה שהוא רוצה לומר, ואף אחד גם לא מעז לקרוא שם מישהו לסדר, אבל בחינוך הממלכתי אין יותר אמירות ערכיות. ולא רק בנושא שחיתות, גם לגבי סולידריות חברתית, למשל. זה ערך שלא שנוי במחלוקת, ואז המורה מוצא לנכון לומר שישראל היא המדינה הדמוקרטית שמקיימת בתוכה את הפער החברתי הכי גדול בעולם המפותח, בכל מדינות ה-OECD, ויש לנו עוד חוצפה לדבר על הסולידריות היהודית וישראל ערבים זה לזה, וכל ההבלים האלה שעושים את בשרי חידודים חידודים. ההפך הוא הנכון, ישראל היא המדינה הפחות סולידרית מכל המדינות הדמוקרטיות המפותחות, וכשמישהו נופל בירקון אז מצלמים אותו כדי שתהיה מזכרת, וכשמישהו נשרף בדרך אז לא נותנים לרכבי ההצלה לעבור. אומרים שבמלחמה יש פה סולידריות, אבל יש אנשים שנלחמים כל יום. כשהם קמים בבוקר מובטלים או עניים. ואגב, גם עמים אחרים שמעו על סולידריות. להקים את המפעל הציוני המפואר והמופתי, האחד והיחיד, כדי לקיים בו את הפער החברתי הכי גדול בעולם? אני לא יכול להגיד את זה בבית ספר. גם לא שמבחינה זו, מדינת ישראל היא המדינה הכי מחורבנת בעולם. מה, אני לא פטריוט? מה, אני אשחית את נפש הנוער? אז תנו למורים את רשות הדיבור מחדש.



# מושב נעילה





**Mr. Arne Duncan, U.S. Education Secretary**

## **VIDEO MESSAGE TO ISRAELI TEACHERS**

Thank you for your tremendous commitment to the education of children in your country. I am absolutely convinced that education is the civil right issue of our generation. It's the only path out of poverty and the fight for a quality education is about so much more than education. I believe it is a fight for social justice and we have an opportunity here to get dramatically better, but we will only going to get there with a massive investment – not just unprecedented resources, but unprecedented commitment to reform.

Thanks to the president leadership and congress leadership, we have a chance to do both those things. There is over a 100 billion dollars in new money going into education. Five billion dollars will be spent to increase access and opportunity at the early childhood. Almost 70 billion dollars for pupils in the 12 year education system, and over 31 billion dollars to increase the affordability of higher education, and we have to have many more student not just graduated from high school, but going to enroll in some form of higher education.

Quite frankly, if all we do is investing money, the status quo will not change and we will not get where we need to go – so we are also trying to push a very strong reform agenda. What there is to tell on the four principal strategies that we are thinking about:

First, we are going to establish common high standard, college ready, career ready, internationally bench mark standards. The idea in our country of having 50 states do their own things has led to a race in the bottom. We really want to make sure that children here can compete with the best and brightest not just in our country but around the world.

Secondly, we want to think very differently about having comprehensive data systems so that we could track children's progress from early childhood through 12 education and higher education. We want to be able to track students back to their teachers so that we could really understand which teachers are making the biggest difference in our students lives, and then finally we want to be able to track teachers back to their schools of education so that in over time we could understand which schools of education are producing the teachers that are helping the students do their best.

Third, as you all know so well, in education the quality of teachers and the quality of principals matters tremendously. You can have the fancies of building, you can have great curriculum, you can have the latest text books but if you don't have great teachers

in the classrooms, if you don't have a great principal, our students still not going to have the opportunities they desperately need. So we are thinking a lot about how you bring the best and the brightest into teaching, how you reward great talent, how you shine a spot light on those heroes around the country, how to think about rewarding it financially as well as in other ways, how we get the best and the brightest not just to come and teach and not just to stay teaching, but to take on the highest of assignments, in inner cities communities, in urban areas, in communities that I will argue have been underserved for far too long, in some places for decades.

And fourthly, we have areas of critical need: math and science and foreign language. I think we should pay those teachers more, so we are trying to think in very different ways than we have done historically to get the best and brightest where we need them. And where we have schools that simply aren't getting better despite interventions, despite support, where we are not seeing improvement, can we do something fundamentally different, bringing new teams of adults to change their culture and give students in these communities a chance to be very successful.

So those four core reforms we are going to push very very hard, and really partner those with the unprecedented resources, so thinking about a common high bar, international bench mark standards, comprehensive data systems, thinking creatively about talent and getting the best and brightest where we need them. So we have a work cut out for us but this is a fascinating time to be working up public education and there is a chance for us, I think, to take public education to an entirely different level here. Again I want to thank you so much for your hard work, for your commitment. There is so much that we can learn from you, I look forward to developing and continuing to build upon those partnerships as we move forward. Thank you so much for the opportunity to address you today.