

אין מדיניות חינוך בלי השקפת עולם חברתית

אמנון רובינשטיין
שר החינוך התרבות והספורט

הדיון הציבורי על מערכת החינוך טושטש לא מעט עקב ויכוחים על נושאים בעלי מטען פוליטי: יום חינוך ארוך, תשלומי הורים, גודל הכיתה - כולם נושאים חשובים כשלעצמם (שחלה בהם התקדמות), כולם כרוכים במגבלות חקציות, וכולם אינם נוגעים בעיקרי המדיניות החינוכית. גם בנושא עקרוני יותר - נושא האינטגרציה וחופש הבחירה - הדיון הוא שטחי וצעקני. הרפורמה שהקימה את חטיבות הביניים מוזהה עם אינטגרציה (לא נכון): מדיניות המשרד היא להנהיג חטיבות ביניים גם במקום שבו קיימת אינטגרציה במסגרת בית-הספר היסודי, ושתיקן מוזהות עם צמצום פערים (לא בהכרח נכון: בנסיבות מסוימות, כמו בתל-אביב, אינטגרציה כפויה ולא מושכלת, כפי שהיתה בעבר, מרחיבה פערים). לעומת זאת, הויכוח האמיתי על מדיניות חינוכית עוסק בעניינים מהותיים, הקובעים את עתיד החברה הישראלית.

בעולם המערבי כולו, נושא המדיניות החינוכית שנוי במחלוקת. מכיוון שבעת החדשה נפתחה מערכת החינוך לכל והיתה לענין שבחובה, היא עלתה בדרך הטבע על סדר-היום הפוליטי. יתר-על-כן, בעולם שלאחר מלחמת-העולם השנייה, ובעיקר בימינו, לקראת סיום המאה, נתקבלה הכרה כללית בדבר חשיבותו של החינוך כמכשיר לאומי רב-עוצמה.

על בית-הספר מוטל התפקיד המשולש המסורתי: הקניית מיומנויות יסוד, הטמעת ידע והרכשת גורמות התנהגות. אך ככל שכלכלת השוק התבססה יותר על הון אנושי ועל יוזמות, ככל שירדו חשיבותם ומשקלם של חומרי הגלם וקוי הייצור ההמוניים, ככל שנתחדשה חשיבותו של האדם החושב, והפועל הפשוט פינה מקומו לטכנולוג מיומן, כך הוכרה חשיבותה של מערכת ההשכלה - על כל מרכיביה - כיצרנית של עושר ושגשוג. ההשקפה בחינוך, ב"הון אנושי", כמאגר הביטוי האופנתי, הפכה להיות ענין בעל חשיבות לאומית, שכן בה טמון המפתח לתחרות על מעמדה הכלכלי של המדינה.

הורדת חומות המכס, גרידת המותרות, פיתוח אמצעי התקשורת האלקטרונית - כל אלה תרמו להכרה שכוחה ועוצמתה של מדינה טמונים לא במרבצים תת-קרקעיים, אלא במכלול המיומנויות, הכישורים והכשרונות שניתן "להפיק" בעזרת בתי האולפנה של חברה נתונה. דברים אלה יפים שבעתים למדינות שאין בהן נתונים טבעיים לצמיחה ושבהן מתבססים הייצור והיצוא על ידע ועל חדשנות מדעית וטכנולוגית - כמו בישראל. קיימת מחלוקת על מידת התאימות (קורלציה) הקיימת בין שעור-הלמידה לבין קצב הצמיחה, וברור שאלה כשלעצמם אינם קובעים את עושר העמים בנוסחו המודרני: בשווייץ, אחת המדינות העשירות בעולם, שעורי ההכאות לבגרות ומספר הלומדים באוניברסיטאות הוא נמוך להפליא ומגיע למחציתו של השעור הישראלי; בברית-המועצות לשעבר, מערכת החינוך הכמעט אוניברסלית לא הועילה כאשר קרס משק מדכא-יוזמה, שבו שלטה לא היד הנעלמת, אלא היד המאיימת. אכן, אין תאימות מלאה, אך ההיסטוריה הכלכלית של "הגמרים" במזרח אסיה ושל מדינות המערב הדמוקרטי בעת החדשה - כולל זו של ישראל - מצביעה על הקשר החיובי שבין השקעות בחינוך לבין גידול בתוצר כאשר

התנאים האחרים שווים בעיקרם. גם נתוני האבטלה של שנות השמונים והתשעים במדינות המערב כבישראל מצביעים על כך: עיקרם של המובטלים באים מקרב עובדי הצווארון הכחול, הסרי ההשכלה המלאה, ולמרות שבשנים האחרונות התפשטה האבטלה באירופה והייתה גם בשכבת בעלי ההשכלה, עדיין גדולים סיכויי של המשכיל למצוא עבודה מסיכויי העובד הפשוט, שהשכלתו לקויה, דברים אלה באים לידי ביטוי גם בנתונים של ישראל - בעיקר, כמובן, בעונות הצמיחה הגדולות של השנים האחרונות, אך גם בתקופות פחות טובות.

החינוך, אם כן, אינו עניין סטטי של העברת מיומנויות וידע, אלא המנוע של העוצמה הכלכלית, הקטר המושך אחריו את קרונות המשק. הכרה זו הולידה מעורבות חסרת-תקדים של הדרג הפוליטי בתחומים שבעבר היו מסורים, כל כולם, לדרגים המקצועיים של מערכת החינוך. שתי דוגמאות ימחישו זאת: ממשלת צרפת, עוד בימים ששלטה שם המפלגה הסוציאליסטית, קבעה את שעורם העתידי של מקבלי תעודות הבגרות, וקבעה כי לקראת סוף המאה צריך לעמוד שעור זה על 80% מכלל השנתון. בעת ובעונה אחת, הריחבה את הקטגוריות של בחינות אלה, יצרה מעמד של תעודות בגרות טכנולוגיות וקבעה כי כל המחוקק בתעודה זכאי ללמוד באוניברסיטה. ממשלת בריטניה, תחת ההנהגה של מרגרט תאצ'ר, ביצעה רפורמות מקיפות במערכת ההשכלה הגבוהה ובין השאר קבעה, בחוק של הפרלמנט, כי כל המכללות שאינן אוניברסיטאות יהיו לאוניברסיטאות לכל תכלית ועניין. גם בישראל, מעורבות הכנסת וועדת החינוך והתרבות שלה גברה מאוד בשנים האחרונות, וגושי החינוך הפכו להיות עילה לדיונים והצעות חוק רבות. מעולם לא היו נושאי חינוך כה שוררים בהווה הפוליטית.

יתר-על-כן, בחברות הטרוגניות - ומי לך הטרוגני יותר מהחברה הישראלית על מרכיביה הדתיים והעדתיים - מערכת החינוך נתפשת לא רק כקטר כלכלי, אלא גם כמוביל חברתי ומכשיר עיקרי ויעיל יותר מתשלומי העברה וסעד לגישור על פני פערים חברתיים-כלכליים. אמונה זו בסיבוי של החינוך כסוכן שיגוי עיקרי להטו בשנות השישים והשבעים בארצות-הברית, שם שימשה האינטגרציה הכפויה מכשיר משפטי עיקרי לביטול ההפרדה הגזעית במדינות הדרום. האמונה התמה הו, כי די בלימודים יחידים ובצורות שונות של אפליה מחקנת ופעולה חיובית (Affirmative Action), פיגתה מקומה בשנות השמונים והתשעים לספקנות מסויימת, ואף לתחייתה של השקפה הכוללת את עיקרי ההבדלים בין משיגים ותת-משיגים לא בהעדר הזדמנות שווה, אלא בהבדלים וגורמים של מעמד המשפחה או העדר משפחה וגורמים אחרים, שלמערכת החינוך הפורמלית אין עליהם שליטה.

גם בישראל נסתמנה אכזבה מסויימת מתוצאותיה של מדיניות האינטגרציה באמצעות חיוב רישום לחטיבות-הביניים, ואכזבה זו באה לידי ביטוי בטענה שגורה ומוטעית על-פיה "האינטגרציה נכשלה". אך בנפרד מהוכחות על נושא הרפורמה והאינטגרציה, יש בישראל כמעט הסכמה לאומית על יכולתה וחובתה של מערכת החינוך להביא לצמצום הדרגתי, אך משמעותי, של הפערים העיקריים הקיימים בישראל: בין יוצאי מרחם למערב ובין יהודים לערבים.

הכרה במטרה התברתית של החינוך משותפת לשני צידי המתרס הפוליטי בנושאי כלכלה וחברה. לא פעם אני נשאל, כיצד אדם כמוני, התומך במשק תחרותי ובהפרטת מפעלי ממשלה, מתנגד להקמת בתי-ספר פרטיים ולזכות בחירה חופשית ובלתי-מבוקרת של הורים, ורואה בקיומה של מערכת החינוך הציבורית נכס והישג לישראל. התשובה לכך כרוכה באמת פשוטה: דווקא מי שמאמין במשק החופשי וחיוני, דווקא מי שזוגל בתחרות כמסד עליו ניתן לבנות את חברת השפע, חייב לתמוך במתן "זכות כניסה" שיוויונית

לישראל של היום - ישראל הסגורה פחות, הפתוחה יותר, החייבת להקטין פערים כדי למלא את שליחותה הציבורית והאנושית. דווקא משום שאדם כמוני מאמין בחרות היוזמת והעסקית, עליו לתמוך במערכת חינוך ציבורית, המאפשרת גם חווית חינוך משותפת, גם תוכניות תמיכה והתערבות לקבוצות חלשות באוכלוסיה - כל הדברים שמערכת חינוך פרטית ואליטיסטית שוללת מעצם טיבה.

ההכרה בכך שהחינוך הוא קטר כפול - המצעיד את ישראל קדימה אל עבר המדינות העשירות והמבוססות ביותר וגם סוגר את הרווחים בין הקרונות המוסעים על-ידו - הולידה ומצעידה ויכוח נוסף: בין ריכוז לבין ביזור, בין בית-הספר המוכוון לבין בית-הספר העצמאי.

התבונה הישראלית התאפיינה בעבר בשני מרכיבים מרכזיים: ראשית, תחושה עמוקה של מחויבות חברתית כללית ומחויבות מיוחדת לשכבות החלשות של החברה; שנית, מסורת של ריכוזיות וסמכותיות בידי השלטון המרכזי, על פיה משרתת הריכוזיות - לפחות לכאורה - את המטרה החברתית. משרד החינוך שיקף מראשית ימי המדינה שתי מסורות אלה: הריכוזיות באה לידי ביטוי בבעלות ציבורית על הרוב המכריע של בתי-הספר (בעיקר במגזר היהודי), בהחלטה המיסטרית שקיבלה הכנסת ב-1968 להנהיג רפורמה ואינטגרציה כאחד בחטיבות-הביניים, בהרחבה מתמדת של שעור-הלימודים בבתי-הספר העל-יסודיים, ובסמכות ריכוזיות עצומה ממדים של משרד החינוך לקבוע את תוכניות-הלימודים, חובת בחינות-הבגרות ותוכנן, מטלולי הלימוד, ולפחות בעקיפין - באמצעות המועצה להשכלה גבוהה - את זכות הולמיה במוסדות להשכלה גבוהה. בעלות ציבורית וכוז ממשלתי נראו תמיד כערכיה נאותה להבטחת האינטרס הכפול: שמירה על רמה נאותה של הישגים לימודיים ועל מצוות אחי הפערים החברתיים.

סמכותו של משרד החינוך היתה - ובמידה מסויימת, עודנה - כה גדולה, עד שקל יותר לציין את החריגים מאשר את הכלל: חוק חינוך ממלכתי נתן בחירה להורים בין בית-ספר ממלכתי לבית-ספר ממלכתי-דתי ובין החינוך הרשמי למוסדות מוכרים (דתיים ושאינם דתיים כאחד) ומוסדות פטור (יהודים-חרדיים). כמו כן מאפשר החוק להורים לבחור לעצמם 25% מתוכנית הלימודים - סמכות שהשתמשו בה בעבר רק לעיתים נדירות, ושהיום נראית מיושנת על רקע אוטונומיה בית-ספרית גדלה וצמיחתם של בתי-ספר קהילתיים. בהשכלה הגבוהה היתה הריכוזיות גדולה עוד יותר: פרס לשבע האוניברסיטאות ולא רבע מוסדות לא-אוניברסיטאיים - כולם מתוקצבים, כולם מתוכננים בידי הוועדה לתכנון ולתקצוב - לא היה קיים עד לאחריונה מוסד אקדמי עצמאי שאינו מתוקצב, או שאינו שייך למערכת הסגורה הו, ולמעשה לא הותר לאוניברסיטאות זרות (למעט שלוש אוניברסיטאות יהודיות מארצות הברית) לפתוח בלוחות בישראל. פתיחת מסלולים ומוסדות חדשים הותנתה ב"צרכי המשק" - מושג שנעשה מעורפל יותר ויותר ככל שהמשק עצמו פרח ושגשג וברח מטווה הצפי של המומחים.

היו יתרונות לשליטה מרכזית ולבעלות ציבורית אלה. ראשית, לא קמה מערכת חינוך פרטית במגזר היהודי - במגזר הערבי היא מורכבת מהחינוך הנוצרי-כנסייתי - ובכך נמנעה מישראל צרה חינוכית גדולה. ההרחבה העצומה של החינוך העל-יסודי - הקפיצה השנייה של שנות השישים והשבעים - לא הייתה מתאפשרת אלמלא ריכוז מאמץ לאומי מרכזי, וקביעת הסטנדרטים הלאומיים באמצעות בחינות-הבגרות מנעה גלישה איכותית כלפי מטה.

אך בצד היתרונות האלה נתגלו גם החסרונות הגדולים: הגישה הפטרונית, הידע-כל, הראה במנהל בית-הספר ובקהיליית בית-הספר פקידים ונתינים, והמכתיבה מה יילמד וכיצד יילמד, החלה נתקלת בקשיים גדלים והולכים. המערכת גדלה מעבר ליכולת תכנון ושליטה מהמרכז - מחוץ אחד של משרד החינוך, אחד משבעה. גדול היום יותר מכל מערכת החינוך לפני 20 שנה; ציבור התורים החל להיות יותר תובעני ודרש להיות מעורב במה שנוגע לגורל ילדיו; עניני החינוך עלו לראש הסולם של המערכת הפוליטית, וגם בקרב ציבור המנהלים והמורים גברה תחושת אי-נחת מחוסר יכולתם לפעול על-פי שיקול דעתם בניגוד לצווים המנהלים מירושלים.

כשלוש הגישה הריכוזית-סמכותית בא לידי ביטוי במישורים שונים. שלוש דוגמאות יספיקו: כאשר קבעה הכנסת את חובת הרפורמה, על-פי מדיניותו הנוצעת והאמיצה של השר זלמן ארן, היא לא הביאה כלל בחשבון את המציאות המיוחדת של הישוב הערבי, שם הלימוד מחוץ לכפר בבית-ספר אזורי, השוכן לעיתים בכפר עיין, וחובת ההסעה של תלמידים ותלמידות, יצרו לעיתים בעיות קשות, שתרמו לנשירת תלמידים בשלב הקריטי של חטיבת-הביניים והחטיבה העליונה. אין צורך לומר, כי החלטה זו נתקבלה ללא התייעצות עם אנשי חינוך ערביים. רק מקץ שנים רבות, כאשר הקימונו לראשונה מועצה מייצעת לחינוך הערבי, שאלתי לדעתה של מועצה זו, וזו הביעה הסתייגותה מהחלטת חובה כללית של הרפורמה על החינוך הערבי.

דוגמא שנייה: כאשר הגיעו הגלים ההמוניים של עולי צפון אפריקה, רובם דוברי צרפתית וחלקם בעלי תרבות פרנקופונית עמוקה, הם נפלו ישר לתוך כור היציקה החינוכית, שסרבה להכיר בייחודם הלשוני והתרבותי, הטילה עליהם חובת לימוד אנגלית כשפה זרה ראשונה ולרוב אף לא איפשרה להם ללמוד צרפתית כשפה זרה שנייה.

הרעיון של תכנית לשונית דיפרנציאלית, מהסוג שמשרד החינוך מנהיג החל משנות-הלימודים תשנ"ו, כלל לא עלה על הדעת. כך, בהיבט די-ביוורוקטי, בלי שציבור העולים נשאל כלל לדעתו, הוגבל פער חינוכי ללא שום צורך - שכן הילד לא יכול היה להיעזר לא בהוריו ולא במסורתו לצורך התמודדות קשה עם שתי שפות לימוד חדשות - ונמתקה מהארץ מסורת לשונית ותרבותית חשובה ביותר.

הדוגמא השלישית מתייחסת להחלטת חובת הרפורמה וחטיבות-הביניים האינטגרטיביות בעיר מקוטבת כמו תל-אביב. גם כאן ירדה ההוראה מלמעלה, ללא כל התחשבות בציבור התורים של דרום העיר, בלא לשאול כלל לדעתם. הגויה היתה מדהימה - מכיון שיש ללמוד בחטיבות-ביניים אינטגרטיביות, ומכיון שלא היתה כל אפשרות פוליטית להסיע ילדים מהצפון המוק והעשיר לדרום העני והחלש, הוחלט לחלק את הדרום, כדי הפקידים הטובה עליהם, לשניים: חלק אחד הוסע כולו לבתי-הספר המצטיינים של צפון העיר, ועל חלק שני נאסר לנסוע-צפונה, תוצאותיה של "אינטגרציה" נלעגת זו הו, כמובן, שעורי נשירה גואים, מספר זעום של בעלי תעודות-בגרות מדרום העיר וזעום של הורים שאיים להיות מרי הורים.

כאשר החלטתי להעניק לתורים המתגוררים ברובע 9 בדרום תל-אביב - ולאחר מכן ברובע 8 - זכות מבוקרת לבחור לעצמם בית-ספר וליוותי החלטה זו באישור בית-ספר "קדמה" מבית-מדרשם של ד"ר שלמה סבירסקי וסמי שיטריט, קמה זעקה גדולה. הזעקה יצאה לא מדרום העיר, אלא מצפונה, שם דאגו הפטרוניים-המומחים לעתידה של "אינטגרציה" הכפויה על פרי הבאשים שלה. למעשה, החלטה זו על הקמת בית-ספר "קדמה" - שאף היא הותקפה מכל כיוון אפשרי - ומתן זכות בחירה מבוקרת דווקא לבני השיכבה החלשה, היתה קרב אחרון של המסורת הריכוזית ושל הבולשביזם החינוכי ששלט במערכת.

ההחלטה הצריכה אישור ממסלתי מפורש - וזה ניתן ברוב דעות גדול - אך הפרשה חזרה ועלתה לכותרות עקב התנגדות כמה עסקנים בעיריית תל-אביב לשני הצעדים גם יחד. וכך נעצר הקרב האחרון המוקד הזה: מצד אחד מתייצבים משרד החינוך, עיריית תל-אביב וכל ועדי התורים והשכונות הנוגעים בדבר, כאשר מהצד השני ניצבים העסקנים האמורים וקומץ מומחים היודעים את טובת הורי הדרום טוב יותר מהאזרים עצמם. הריכוזיות והפטרוניות לא הוצגו מעולם באור נלעג יותר.

אך יש סיבה עמוקה יותר לכשלונו המסטר הריכוזי: בנושא החינוכי, עוד יותר מאשר בנושאי משק וכלכלה, מדיניות מוטעת המונעת מלמעלה מסוכנת שבעתים ממקבץ של החלטות מנוונות המתקבלות בשקע על-ידי בתי-הספר בעצמם, שם שיקול דעת של בית ספר אחד מתאון על-ידי משנה. אך אין זה רק עניין של פיזור סיווגים. לתהליך החינוכי מורכב גם משום שאוכלוסיות התלמידים ואופי הקהילות בהן שוכנים בתי הספר הם אז שונה ומגוון, ממש כמו התלמידים עצמם. גם כאן טעתה הגישה הריכוזית, שראתה את מערכת החינוך כספינה האמורה לשוט לנמל היעד כשעליה ניצב רב-חיבל אחד. מדובר בצי של כלי שיט שונים ומגוונים, עליהם מפקדים-נוטים רבים, שכל אחד ואחד מהם מפלס לעצמו את דרכו לחוף מבטחים בגתיבים עצמיים, כאשר הארמדה הגדולה כולה משייטת, לפי הנחיות כלליות - היא היא המדיניות החינוכית של משרד החינוך - כל אחד בקצבו, כל אחד על-פי נתיבו.

ועדת שנהר, בדו"ח החשוב שלה על לימודי היהדות ("עם ועולם") נתנה ביטוי נוקב לגישה החדשה, האנטי-ריכוזית, בכך ששמה דגש על הקהילה הספציפית ממנה באים התלמידים וקבעה כי פעילויות שונות הקשורות ללימודי היהדות "צריכות לשקף את זהותו וערכיו של בית-הספר ושל הקהילה שבה הוא פועל".

האם פירושה של השקפת העולם, אותה אני פורש כאן, כי אין תפקיד מרכזי וחיוני למשרד החינוך? לחלוטין לא. על משרד החינוך לקבוע את היעדים הלימודיים, לרבות תוכניות ליבה ללימודים (Core Curriculum), הרכב בחינות-הבגרות ותוכנו, פיקוח אפקטיבי, יעדים הכרתיים ואינטגרטיביים, הקצאת משאבים שקופה ועניינית וכל שאר הדברים המובנים מאליהם. יתר-על-כן, על שר החינוך עצמו, כמייצג האינטרס הציבורי, להתנחל את המערכת ולהעביר לה, באמצעות המנכ"ל והמערכת החינוכית, את שדרי ואיתותיו.

הפרדוקס של "הקפיצה השלישית", כפי שהיא מתוארת בספר זה, הוא מאלף: דווקא בתקופה בה משרד החינוך היה חסכוני בשימוש בסמכויותיו, ניכרה השפעת המדיניות החדשה בשטח; דווקא בתקופה בה חזקה האוטונומיה של בית-הספר ובה ניתן משקל גדול במיוחד לעמדת הרשות המקומית, גדל משקלו של משרד החינוך בבתי-הספר עצמם. תוך זמן קצר שונו גורמות ותיקות, שנראת היה שקשה לשרשן. מנהלי בתי-הספר והתנגדות - פרט לכמה איי התנגדות - קיבלו על עצמם מרצון את התפישות החדשות ששדרו מהמשרד: חמשת היחידים ויותר תלמידים עד סוף כתה י"ב, יותר זכאים לבגרות, יותר סטודנטים בהשכלה הגבוהה, יותר שגשוג לכלל ולפרט, יותר שיויון הדמוניות והמסע נגד התנשנות ונגד סינון התלמידים הנגישים לבגרות; התביעה להביא לשילוב גדול יותר של תלמידי החינוך המיוחד והתלמידים האטיים והמתקשים; הגדלת האלמנט הקהילתי והגדלת זכויות וחובות תלמידים. כל אלה נקלטו במערכת האמורה להיות שמרנית במהירות מופלאה, ראוי לזכור, כי תוכנית התגמול

הדיפרנציאלי (המתוארת בפרקים 2 ו-3), שנתנה פרס כספי לבתי-ספר שאינם מנשירים, החלה לפעול רק בתשנ"ה, אך כבר בשנות-הלימודים תשנ"ג ותשנ"ד ראינו קפיצה דרמטית במספר הניגשים לבגרות בשעור מדהים: בחינוך הטכנולוגי עלה בשנתיים אלה מספר הניגשים לבגרות בכ-40%, מ-12,700 ל-17,700, וכל זאת בלי סנקציה וכלי פיתוי.

שימת הדגש על ביזור הסמכות ועל האוטונומיה לא פגעה, אפוא, ביכולת הניווט של המשרד ושל העומדים בראשו. להיפך: תחושתם של המנהלים ושל צוות ההוראה כי חופש התמרון שלהם גדל, התיישבה יפה עם התביעה לשנות נורמות ותיקות.

מכיוון שלתביעות החדשות היתה גם מטרה חברתית, ומכיוון שהן תאמו תפישות חדשות בדבר אינטליגנציות מרובות וקיומם של מסלולי למידה והצטיינות שונים ומגוונים, הן גם נתקבלו בעין יפה בתוך מערכת החינוך, בוועדת החינוך של הכנסת ובכנסת כולה.

גם וקנית המעמד המיוחד לרשות המקומית - רשות נבחרת, המשקיעה מכספיה בחינוך ושיש לה סמכות חוקית בענין איזורי רישום - תרמה להצלחתן של הרפורמות ולכך שדווקא תקופה זו של שינויים מפליגים עברה בשקט נדיר. בדרך זו, הכריזה עמדתה של המועצה האזורית גזר בשאלת הקמתו של בית-ספר יסודי בכרמי-יוסף, עמדתה של עיריית קרית-מלאכי את אי אישור פתיחתו של בית-ספר "קדמה" בקרית מלאכי, ועיריית תל-אביב היתה שותפה מלאה למדיניות הרישום החדשה בדרום תל-אביב, להקמת בית-ספר קדמה ולתכנון הקמתו של בית-ספר על-יסודי עיוני חדשני בדרום העיר. שנת הלימודים תשנ"ו נפתחה תחת ניצוחו של מטה משותף למשרד החינוך ולמרכז השלטון המקומי.

לא תמיד יכול המשרד לקבל את עמדת הרשות המקומית, ובמיוחד אמורים הדברים כאשר עמדה זו נוגדת את היעדים שהמשרד קבע לעצמו. אך עצם מתן המעמד לרשות המקומית היה חשוב, שכן הוא נתן גם אתריות וגם סמכות לשלטון נבחר והגדיל את מעורבותם של נבחרים הרשות בענייני חינוך.

תהליך הביזור הוא רק בתחילתו, שכן מדובר במדיניות שתכלית לתת אוטונומיה מוגדרת לשלושה גורמים: לתלמיד - שחופש בחירתו אמור לגדול בעתיד בכלל ובחטיבה העליונה בפרט (ר' להלן בפרק 11), לבית-הספר בתוכנית הלימוד מעבר לתוכנית הליכה ובניהול ענייני ברוח בית-הספר בניהול עצמי (ר' פרק 17), ולרשות המקומית - בתחום שהיה צורך להגדיר בעתיד בצורה ברורה וחדה יותר.

כנגד התפתחות זו עומדת לא רק התפישת הריכוזיות האמורה, אלא גם קיומם של נוהגים סותרים, שהם ירושתה של שיטה ממינית, כאשר המיון עצמו הוא דיכוטומי ושיירותי (ר' פרקים 8 ו-10).

אחת הירושות של הקפיצה השנייה היא שימת דגש כמעט בלעדית על חטיבות-הביניים האינטגרטיביות, מתוך הנחה מורה, שמי שנכנס לשם גם יצליח לעמוד בבחינות-הבגרות. כאמור, הגדלת שיעור התלמידים בבית-הספר התיכון היתה בגדר הישג משמעותי ביותר - לפחות, במגזר היהודי - והחלתה של הרפורמה, נוכח התנגדות עיקשת של הסתדרות המורים ושל חלק מציבור התורים, היתה תהליך חיובי מבחינה חברתית. אך שימת הדגש על חטיבת-הביניים כאורה בלעדי ועל הבאת מרכז התלמידים לבית-הספר התיכון נתגלתה כבלתי מספקת. בחטיבת-הביניים ניתן סל שעות נוסף לחינוך התלמידים החלשים, ואילו בחטיבה העליונה משלם המשרד - עד היום - שכר לימוד לתלמיד בלי שום פיצוי לכיתות חלשות

מבחינת הרכב התלמידים. בחטיבת-הביניים קובעת הרשות את רובע הרישום, ובחירת התורים - על אף שהיא קיימת בפועל בצורות שונות - אינה מוכרת בדין. החטיבה העליונה, לעומת זאת, רשאית להיות סלקטיבית, הן בקבלת תלמידים והן בסיווגם ובאי הגשתם לבחינות-הבגרות. בחינות-הבגרות תפחו ועלו והגיעו למספר חסר תקדים ומקביל בארצות המערב (ר' פרק 12), בלי להתחשב כלל בהשפעתם על סיווגם החוצה של תלמידים חלשים. בעת ובעונה אחת החל תהליך של אקדמיזציה של מקצועות, שדרש לא רק תעודת-בגרות אלא תואר ראשון למקצועות שמספרם הלך וגדל.

כך הגענו בתחילת שנות התשעים לתהליך פרדוקסאלי: מערכת החינוך עשתה צעדים משמעותיים להפצת השכלה תיכונית - בעיקר, במגזר היהודי - אך ההתקדמות היתה איטית יותר מהקצב "החיצוני", מההישגים שהמשק והכלכלה דרשו מבוגרי המערכת. זו היתה תסמונת "במעלה המדרגות היורדות" עליה התריע מומחים כמו ד"ר יעקב נתון.

כך אירע, שבשנים 1988-1993, שנים בהן כבר לא היתה מצוקה כספית קשה במשרד החינוך, לא השתנה השערור השנתי של מקבלי תעודת-הבגרות - וזאת בשעה שחלקה של השכבה החלשה - יהודית וערבית כאחד - גדל באוכלוסיה. בעת ובעונה אחת גדל הביקוש גם למקומות בהשכלה הגבוהה, שם גדל מספר הסטודנטים, אך לא בקצב הנדרש על-ידי הביקושים הגואים.

מדינות אחרות התמודדו עם תהליכים דומים בדרכים שונות, אך בשום מדינה לא היה הצורך בהגדלת שיעורם של מקבלי תעודת-הבגרות והסטודנטים בהשכלה הגבוהה כה דחוף כמו בישראל. ביקפאון בשעור מקבלי תעודת-הבגרות היה טמון חומר נפץ חברתי, שכן מדובר אצלנו בחברה מקוטבת מבחינה דתית ועדתית, והציבורים החלשים - עדות מזרח וערבים - לא היו משלימים, ובצדק, עם מערכת הנותנת רק לשליש מבני השנתון את הזכות להמשיך וללמוד ולהכשיר דעת ומקצוע. מכאן הדגש שנתתי להגדלת מספר הניגשים והזכאים לבגרות - בשורה של תוכניות התערבות מאסיביות - ומכאן גם חשיבותה של פתיחת השערים לתואר הראשון. מכיוון שתמיד קיימת סכנה, שיעדים מסוג זה יסבצו בים של תרוצים וקשיים, החלטתי להציב יעדים כמותיים להשגת שתי מטרות אלה לקראת שנת 2000, ועל-פי הצפי ניתן להגיע ליעדים אלה - 50% זכאים לתעודת-בגרות ושליש לומדים לתואר ראשון מתוך השתתפים המתאימים - בסוף המאה ואולי אפילו שנה לפניו.

מדינות אחרות - ובהן מדינות חשובות כמו שוודיה, צרפת ואנגליה - השיגו יעדים דומים באמצעים מינהליים: שוודיה ביטלה לתלושין את בחינות-הבגרות והשליכה יתבה על בחינות כניסה ממיניות לאוניברסיטאות; צרפת, כאמור, יצרה שלוש קטגוריות של בחינות-בגרות, כאשר שתי הקטגוריות הנמוכות מקלות בדרישות ושלושתן מזכות בכניסה לאוניברסיטה; אנגליה הורידה את רמת בחינות ה-A LEVELS הקטינה את מספרן לשתיים או שלוש. אנו הלכנו בדרך אחרת, בדרך של שינוי נורמות בבתי-הספר ותוכניות ההתערבות הגדולות. למרות זאת, הותקפת על מדיניותי בסענה כי אני מוריד את רמת בוגרי התיכון.

אך האמת היא שונה לחלוטין: אין שום הוכחה לכך שבוגרי בית-הספר התיכון היום נמוכים ברמתם ובאיכותם מבני הנדירות הקודמים, ויש עדויות רבות המוכיחות את ההיפך.

עם זאת, ברור הדבר, כי כל תהליך של דמוקרטיזציה בהשכלה, בניגוד למדיניות חינוך סלקטיבית ואליטיסטית, מוריד את הרמה הממוצעת של הישגי התלמידים והסטודנטים במוסדות הלימוד. אך לא זה מבחן האכזריות הרלוונטי, שכן רמת ההשכלתית של חברה נבחנת תמיד על-פי שני מבחנים: הפרופיל ההשכלתי של כלל האוכלוסייה - לא רק של אלה הבאים בשערי מוסדות החינוך - ורמתו של חיל החלוץ האינטלקטואלי והמדעי של החברה מסוימת. משתי בחינות אלה, הרחבת השערים לבגרות ולהשכלה גבוהה רק תרמה להרמת איכותה של החברה הישראלית ולצמצום משמעותי בפעריה החברתיים.

המתנגדים לבית-הספר של פעם - "פעם היו מורים, פעם היו ערכים, פעם למדו ברצינות" - מתנגדים לתקופה בה רוב רובם של הישראלים לא הגיעו לתיכון ולא באו כלל בשערי ההשכלה הגבוהה, ושובה נזרעו זרעים של פורענות חברתית. מטרתו של משרד החינוך היא אכן להקטין פערים חברתיים ועדיניים באמצעות מערכת החינוך, ולא ניתן לעצור תהליך חיוני זה באמצעות געגועים קשישים לבית-ספר מדומה.

ספר זה מתאר שורה של רפורמות מקיפות שהתבצעו תוך זמן קצר ביותר. לא ניתן היה לבצע רפורמות כה מרחיקות לכת לולא התנופה שנתנה למערכת החינוך השרה שולמית אלוגי - אותה החלפתי בנסיבות מיוחדות במינן ביוני 1993 - שגם השיגה הגדלה חסרת תקדים עבור מערכת החינוך, וגם הצליחה להשפיע על ראש הממשלה המנוח, יצחק רבין ז"ל, לראות בחינוך עדיפות ראשונה במעלה. מנכ"ל משרד החינוך, ד"ר שמשון שושני, ניצח על המלאכה הרבה והתובענית הזו בכשרון, בידע ובדבקות, המזוהים עם מי שקיבל בצדק את פרס נציבות שירות המדינה בשל תרומתו לחברה הישראלית. אני רוצה להודות מקרב לב לסגני, ח"כ מיכה גולדמן, שהיה שותף נאמן, אשר חולל רפורמה חשובה ביותר בתחום הספורט, וכן בתחום בתי-הספר - הקמת ההתאחדות לספורט בבתי-הספר - והן בתחום התקצוב של ארגוני הספורט וביוזום. כמרכן היה שותף פעיל בתחומי העליה וקליטתה, חינוך ישראלי במדינות הברי-העמים, בטיחות בדרכים ואבטחת מוסדות חינוך.

עם כניסתי לתפקיד הזהירו אותי, כי מערכת החינוך היא שמרנית, כי עלי להתרכז בנושא אחד או שניים, וכי את התוצאות אראה רק מקץ מספר שנים. לא שיעתי לעצה זו: דגלתי ברפורמה מקפת וכוללנית, מצאתי ציבור מנהלים ומורים שנענה ליוזמות ולשרדים שיצאו מהמשרד בצורה חיובית ומהירה, והתוצאות בחלקן כבר נראות בשטח.

הפקידות הבכירה של המשרד, עליה המטרנו תכניות, אותה העברנו חדרות לבקרים, קיבלה עליה ברצון ובשמחה עומס זה, ולמרות שלא זכו לתמורה ולהוקרה על מאמציהם האדירים, היו שותפים מלאים ובאמנים לכל מה שמתואר בספר זה. איני מונה אותם אחד לאחד, משום שכולם ללא יוצא מהכלל נתנו מזמנם וממרחם כדי ש"הקפיצה השלישית" אכן תתבצע.

אני רוצה להודות לכל שתרמו לספר זה - למדענית הראשית פרלה נשר; לעוזרי הנאמן יוסי מלכה; ליו"ר המזכירות הפדגוגית דוד גורדון; למנהל אגף התכנון עמי וולנסקי; למשנה למנכ"ל שלומית עמחי; למנהלת האגף לחינוך יסודי אילנה זילר; לממונה על שיוויון בין המינים בחינוך נאוה סגן; וליהודה שורץ מן האגף להכשרת והשתלמות עובדי הוראה.

ולבסוף, ספר זה לא היה יוצא לאור בזמן כה קצר אלמלא כשרוננו, מסירותו והתמדתו יוצאת הדופן של ידידי ועוזרי עופר ברנדס - שלא רק כתב, אלא גם עשה שימוש בידענותו, בזוגו הטוב ובדבקותו, כדי שהקפיצה השלישית תהיה באמת קפיצה לאורך ולגובה.