

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים

תקציר

מערכת החינוך העברי משמשת – מאז הקמתה – מכשיר מרכזי להשגת יעדיה הלאומיים, החברתיים והתרבותיים של התנועה הציונית ומדינת ישראל. לאתגרים הרבים שהוצבו בפני המערכת לא נתלווה תיכנון אסטרטגי מקיף, שיטתי ועקבי, אלא האילתור והנסיונות לפתרון בעיות בשיטת "כיבוי השרפות" שלטו בכיפה.

למרות פתיחותה היחסית של מערכת החינוך לשינויים ולחידושים, הרי ריבויים ואופיים של ההמלצות, התוכניות/פרוייקטים, היעדים ו"הגורמים המתערבים", שפעלו כסוכני-שינוי, גרמו לא אחת דווקא לאזלת-יד ולקשיים בשדה, ולא הועילו לפתרון בעיותיה הבסיסיות של המערכת, ק"ו נעדרו תיכנון אסטרטגי מקיף.

עניינו של מאמר זה לסקור בקצרה אם השינויים העיקריים שחלו במערכת החינוך מאז הקמת המדינה, ולהצביע על כך שבעיותיה העיקריות נותרו בעינן, לאפיין את צורכי המערכת לקראת המאה ה-21; להציע מודל-גמיש העשוי להתאים לתיכנון אסטרטגי מקיף ואפקטיבי של המערכת; כמו-כן נתייחס בקצרה לחשיבות הכשרת המורים, בקונסטלציה של תיכנון מקיף של מערכת החינוך, ונציע דרך שונה לביצועה.

מבוא

מערכת החינוך העברית, מאז תקופת היישוב לפני קום המדינה ועד עצם ימינו, משמשת כמכשיר מרכזי להשגת יעדיה הלאומיים, החברתיים, והתרבותיים של התנועה הציונית ומדינת ישראל. עם החלת חוק חינוך חובה וחוק חינוך חנם (1949), וחוק חינוך ממלכתי (1953), הפכה מערכת החינוך במדינת ישראל למערכת חינוך לכל באחריות ממלכתית. זאת במקום שיטת הזרמים בחינוך שהתקיימה בתקופת היישוב. ממדיה של המערכת התרחבו באופן משמעותי יעדיה הראשוניים היו קליטת עלייה, מניעת נשירה, סוציאליזציה וכד'.

תאריכים: בית-הספר העתידי; חינוך בשנות ה-2000; הכשרת מורים.

הגשמת היעדים שהציבו קברניטי המדינה למערכת חינוך אחידה, היו יותר מעין "משאלת לב", מאשר יכולת המערכת לעמוד בכובד המשימות. הניסיון לרתום את מערכת החינוך לפתרון בעיותיה הקיומיות הקשות של מדינת ישראל בראשיתה, עפ"י תאוריית "כור ההיתוך" – הפיכתה לאחידה וממלכתית – לא עמד במבחן המציאות. "קשיי העיכול" שנבעו מהעלייה ההמונית במישור הכלכלי, התרבותי וכד' לא יכלו להיפתר כבמטה קסם, לאמור, ע"י החלטה גורפת - פוליטית במהותה, המחייבת חינוך ממלכתי אחיד (Ofer Dilemma).

הסתבר, שלקברניטי המערכת לא הייתה אסטרטגיה מקיפה, המתבססת על ניתוח המציאות העכשווית ועל התווית קווים לפעולה בעתיד, אלא האלתור והנסיגות למצוא פתרונות מידיים שלטו בכיפה. עקב זאת התעוררה במשך השנים שאלת איכות תפקודה של מערכת החינוך ושל תוצריה החינוכיים.

מגמות ותמורות בחינוך העברי בראי הזמן

בסעיף זה ננסה לסקור את ההיסטוריה של החדרת שינויים למערכת החינוך, כדי להתאימה לצורכי הפרט והחברה.

למערכת החינוך היה תפקיד מרכזי במהפכה הציונית. מעבר לשאלות הפרדגוגיות שבהן התמודדה - כגון החיאת השפה העברית - היוותה המערכת מכשיר מרכזי בעל יעדים רדיקאליים לשינוי החברה המתהווה בארץ ישראל. כוונתה הייתה להפוך חברת מהגרים יהודים מסורתיים לחברה חדשה המושתתת על עקרונות אידיאיים ובעלת מבנה ארגוני - תעסוקתי שונה בתכלית מזה שהתקיים בגולה. על מערכת החינוך הוטל התפקיד לשמש כסוכן שינוי מרכזי להשגת מטרה זו.

דוד בן-גוריון, שכיהן באותה עת כיו"ר ההנהלה הציונית, היטיב להגדיר את המטרות האידאיות שהטילה התנועה הציונית על מערכת החינוך:

"ביצוע החזון הציוני פירושו להפוך אבק-עם פורח באוויר ונעדר צביון עצמי... משולל אחיזה ממשית... לחטיבה לאומית ממלכתית מעורה בקרקע, בעבודה ובתרבות לאומית; ומהפכה עצומה זו בחיי עם לא תיתכן בלי פעולה חינוכית רבת, אשר תפתח בעם את החושים הלאומיים שנשתקעו בגולה... ואשר הכשירוהו למאמצים חלוציים... כי לא בהוויתו הגלותית ישוב העם העברי לארצו. לא תיתכן בארץ זו עלייה עממית רחבה משתרשת בארץ, מבלי מעבר העולים מהווי כלכלי קלוקל שבגולה להווי משקי בריא ומתוקן של עם מעורה בכל ענפי העבודה והמלאכה בכפר ובעיר... כל אלה מחייבים למאמץ חינוכי רב היקף... (בן גוריון, מדיניות 1934). [ההדרגות שלי י. צ.]

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים בשלהי השלטון העותומני ובעיקר בתקופת המנדט הבריטי התרחשו תהליכי מעבר מכוונים של מערכת החינוך - ממערכת סטטית, הממונה על שמירת הקיים, לאמור, החינוך המסורתי, למערכת חינוך דינמית המכוונת וממריצה תהליכי שינוי. (אלבוים - דרור, החינוך העברי עמ' 125-126).

הדיון באופיה של מערכת החינוך העברי עמד בראש מעיניה של ההנהגה הלאומית בצד שאלות של התיישבות ובטחון. הכרה בחשיבותה של מערכת החינוך באה לידי ביטוי גם בהקצאת תקציבים שהועמדו לרשותה. הנהגת היישוב לא הסתפקה בתקציבים של ממשלת המנדט שהיו מצומצמים ומוגבלים, אלא מימנה את רוב העלויות של מערכת החינוך באמצעות גיוס מקורות וולונטריים וציבוריים, זאת כדי להעמידה על רמה נאותה. (הורוביץ וליסק, מיישוב למדינה, עמ' 59, 280-283). למעשה חוק חינוך ממלכתי (1953) הוא תוצאה ישירה של דיונים ממושכים על אופיה של מערכת החינוך, שהחלו בשנות ה-20 של המאה (רשף, חינוך עברי ממלכתי עמ' 92).

לחוק חינוך ממלכתי (1953) - נוסף על חוק חינוך חובה (1949) - הייתה תכלית ברורה והיא: לאפשר קליטה נאותה, על בסיס שיווני וממלכתי ולא סקטוריאלי, של זרמי העלייה ההמונית שהגיעו למדינת ישראל בין השנים 1951-1953 והכפילו את אוכלוסייתה. החידוש הגדול בחוק חינוך ממלכתי היה האחדת תוכניות הלימודים של שלושת הזרמים, שהיו, קיימים בתקופת היישוב. יש אירוניה היסטורית בכך, שהאחדת המערכת שבאה לידי ביטוי בסדרי לימודים אחידים, סטנדרטיזציה במבנים, בריהוט, בסגנון הוראה, בהכשרת מורים ובסדרי ניהול ממלכתיים, התקיימה דווקא בשעה שילדי הגלויות השונות עלו ארצה ונכנסו למעגל לימודי החובה. (ליסק, סטריאוטיפים ותיג, עמ' 144-125). רבים מילדי העולים התקשו לעמוד בדרישות תוכניות-הלימודים, שנוסחיה הראשוניים נקבעו עוד בתקופת טרום המדינה. ילדי העולים התמודדו לא רק בקשיי השפה העברית, בגישות הפדגוגיות וכו', אלא בעיקר משום זרותם התרבותית לא הצליחו להתמודד עם הסטנדרטים האחידים של המערכת הממלכתית.

יוצא אפוא, שבגלל אופיה התקני של מערכת החינוך התחדדה ההבחנה בין תלמידים ותיקים לעולים חדשים, בין יוצאי שכבות מבוססות לבין עניות, בין תלמידים רגילים לכאלה הלומדים לאט. (חן, חינוך ממלכתי, עמ' 4-10).

ברור מאליו, "שתפוקותיה" של המערכת לא עמדו בציפיות של קברניטי המדינה, במיוחד נוכח הניסיון להטמיע את העלויות השונות וליצור "תרבות ישראלית". על רקע זה החליט שר החינוך דאז, זלמן ארן, להקים את "מפעל הטיפוח" לאוכלוסיות חלשות. ב-1963 מינה ועדה בראשותו של פרופ' פראוור, ובעקבות המלצותיה נערכו לשינוי מבנה החינוך היסודי והעל יסודי, עניין הידוע בשם "הרפורמה והאינטגרציה", כלומר, הקמת חטיבת הביניים ושינוי מבנה הלימודים

בחיבות העליונות (ארן, חבלי חינוך).

בד בבד נעשתה רפורמה רבת משמעות גם בחינוך המקצועי, כאשר הועבר הפיקוח על ההכשרה המקצועית ממשרד העבודה למשרד החינוך. רפורמה זו נעשתה במסגרת רה-ארגון משרד החינוך שאישר שר החינוך דאז, יגאל אלון, בראשית שנות ה-70 לצורך התאמת המבנה המנהלי של המשרד לשינויים פדגוגיים במערכת החינוך. שני ממדים היו לשינוי: הראשון מהותי, שהתבטא במעבר מהכשרה מקצועית גרידא לחינוך מדעי-טכנולוגי; והשני כמותי, שהתבטא בגידול אחוז התלמידים הלומדים בחינוך הטכנולוגי מכ-30% מכלל הלומדים בחינוך העל-יסודי בשנות ה-60, לכ-50% בשנות ה-70. (חינוך טכנולוגי, עמ' 7-16).

בסוף שנות ה-70 הוכנסו שינויים ראדיקאליים במבנה הלימודים בחטיבות העליונות ובחשוב הזכאות לתעודת בגרות. למעשה הוגמשו הדרישות והועמדו תנאי מינימום להשגת תעודת הבגרות, הורחבה הבחירה של מקצועות הלימוד, ומקצועות הבגרות תוגמלו באופן דיפרנציאלי בהתאם לרמת הקושי. מבנה הלימודים ובחינות הבגרות התבססו על צבירת יחידות לימוד. נקבעו מקצועות חובה, מקצועות בחירה ומקצועות של השכלה כללית. כל ב"ס נהנה למעשה מאוטונומיה פדגוגית רחבה, ויכול היה לתמך את מבנה הלימודים עפ"י צרכי תלמידיו ובהתאם ליכולתם וכישוריהם (חזור מנכ"ל מיוחד, א' תשל"ז, משרה"ח).

לקראת סוף שנות ה-80 הונהגה ביוזמתו של השר זבולון המר ליבראליזציה נוספת בתוכנית הלימודים, ובעיקר בדרישות לקבלת תעודת הבגרות. למעשה הורחבה הבחירה, הוקלו מספר דרישות בתחום מקצועות החובה, בעיקר במתמטיקה ובאנגלית שהיו כאבן נגף בפני ההצלחה בבגרות.

מטרתה הברורה של מערכת החינוך בשנות ה-70 וה-80, אם כי לא מוצהרת, הייתה חינוך ובגרות לכל אפילו על חשבון יצירת "בגרות-סוציאלית", לאמור הורדת ערכה של תעודת הבגרות. מערכת החינוך גויסה כסוכן סוציאליזציה כדי לפתור בעיות שנבעו מפערים חברתיים ופוליטיים (עלייהם נרחיב את הדיבור להלן):

אם ננסה לסכם את השינויים שהוחדרו למערכת נוכל להצביע על כמה נקודות:

1. דפוסי המינהל שעוצבו במערכת החינוך בתקופת היישוב, שכאמור השפיעו רבות על מבנה מערכת החינוך לאחר קום המדינה, לא היו בעיקרם תוצאה של קביעת מדיניות מודעת ומכוונת, אלא תולדה של התפתחויות נסיבתיות ושל תוצאות לוואי של אירועים והחלטות בושאים שונים, בדרך כלל עניינים חברתיים - פוליטיים דחופים ובעייתיים, שעמדו על סדר היום הציבורי, מערכת החינוך נקראה לתת להם מזור. (אלבזים - דרור, החינוך העברי בא"י עמ' 156).

2. הדינמיקה בה הוחדרו השינויים בתקופת היישוב, התקיימה גם לאחר קום המדינה. השינויים הוכתבו ברובם ע"י משרה"ח על מנת להתאים את המערכת לתנאים החברתיים המשתנים (אשרת, שינויים, עמ' 95-100) וניסיון ולהשתמש בהם לפתרון בעיות חברתיות במתכונת "כור ההיתוך".

לאמור, משרה"ח למרות פתיחותו לחידושים, מעולם לא השכיל להחדיר תוכנית רבת היקף ומעוף שיש בה משום גמישות ורלוונטיות לצרכים המגוונים של האוכלוסיה. עם זאת לא הפריע משרה"ח לסוכני שינוי, בדרך כלל מקומיים ומוגבלים לצאת ביוזמות משלהם, כגון ביה"ס לאומנויות והמרכז לחינוך מדעי בת"א. (הררי, חינוך למדע עמ' 6).

3. השינויים המרובים והתכופים שהוכנסו למערכת, לא איפשרו למערכת החינוך להטמיעם, להפיק מסקנות, לגבש הצעות אלטרנטיביות ולהיערך בצורה מסודרת לקביעת יעדים עתידיים. זאת ועוד, לעיתים (כפי שנראה להלן) השינויים שהוחדרו למערכת החינוך היו לעיתים סותרים זה לזה.

אם כן, בעיות אלו מחייבות אותנו לקיים דיון במבנה מערכת החינוך העכשווית, ולהגיע לכלל מסקנות בעלות אופי אסטרטגי, חזון ומעוף בדרך לארגונה של המערכת באופן שונה לקראת המאה ה-21.

בעיותיה וקשייה של מערכת החינוך העכשווית

למרות, ואולי בגלל, השינויים הארגוניים והפדגוגיים התכופים שעברה מערכת החינוך, כמתואר לעיל, מסתבר שקיים חוסר שביעות רצון "מתוצריה החינוכיים". ביה"ס לא השכיל לספק את צריכה המגוונים של האוכלוסיה שאותה הוא משרת. התהליך שהתרחש במערכת החינוך, בעיקר בשלב החטיבה העליונה, היה "תהליך המיון". בתיה"ס ביישובים מבוססים הפכו, בדרך כלל, לסלקטיביים ובעלי אוריינטציה עיונית. מיעוטם של בתיה"ס הינם "רב-מסלוליים" הבנויים לענות לצרכי אוכלוסיה הטרוגנית.

לעומת זאת בתיה"ס באזורים פריפריאליים ו/או בשכונות מצוקה ושיקום התמודדו עם "נוער קשה" והתאפיינו כבתי"ס מקיפים בעלי נתיבים טכנולוגיים, אשר רמתם הייתה בדרך כלל נמוכה ובמקרים רבים לא הכשירו את בוגריהם לקראת בחינות-בגרות. בתיה"ס הפחות יוקרתיים הפכו את הבאים בשעריהם לנושאי סטיגמה של צפויי כישלון מראש, לאמור התקיימה סיטואציה של מעין "נבואה המגשימה את עצמה". "תלמידים רגילים" אך בעלי חסכים לימודיים נקלטו במוסדות לא סלקטיביים ובפניהם הוצב רף - דרישות נמוך.

גם הכשרת המורים לקתה בחסר, למעשה לא הוכשרו המורים לעבודה בכיתות הטרוגניות. שינוי

מסוים בתהליך הכשרתם חל רק לאחרונה, וברובו המכריע התמקד במכללות ולא באוניברסיטאות, לאמור המורים המלמדים בחטיבות הביניים ובעיקר בחטיבות העליונות לוקים עדיין בחסר בנושא קרדינלי זה. (מבקר המדינה דו"ח מס' 43, עמ' 275-297).

טבעי הדבר, שהתלמידים התנהגו בהתאם לרמת הציפיות ששידרה אליהם המערכת, לאמור, התאפיינו במוטיבציה נמוכה, בחוסר עניין בלימודים, בהעדר ציפיות עתידיות לגבי השכלה על-תיכונית בכלל, ואקדמית בפרט.

התפתחה ביקורת ציבורית - תקשורתית בדבר הרלוונטיות של בתי"ס בפריפריה, שכן השיעור הנמוך של המצליחים בבחינות הבגרות לא איפשר לקדם את הסוציאליזציה של בוגריהם, עניין שהיה חרוט על דגלה של מערכת החינוך. פרסומי משרה"ח מצביעים על אחוזי הצלחה ארציים נמוכים בבחינות הבגרות, כאשר יישובי הפיתוח ושכונות המצוקה והשיקום "תורמים" באופן משמעותי להקטנת אחוזי ההצלחה.

ואשר לטיב ואיכות תעודות הבגרות, בבתי"ס שבפריפריה, נמצא שהישגי התלמידים במקצועות מתמטיקה ואנגלית ברמה מוגברת הינם דלים (פיינמסר, בחינות הבגרות בערי הפיתוח, עמ' 49 ואילך).

פרופ' חיים הררי, שנתמנה ע"י משרה"ח לעמוד בראש ועדה שתבדוק את מבנה הלימודים לקראת מורכבות הדרישות המדעיות, הטכנולוגיות החברתיות העומדות בפני בוגרי ביה"ס במאה ה-21, ביקר קשות את מבנה הלימודים ואירגונם, שיטות ההוראה במקצועות הלימוד, ציור ביה"ס ואופן הכשרת המורים. "דוח הררי" מציע לתת עדיפות לאומית לקידום החינוך, ולהקצות משאבי עתק, למחשב את המערכת ולתת עדיפות ראשונה לחטיבות הביניים, ולהדגיש יותר את המקצועות שאותם הוא מכנה "שלושת השפות", לאמור מתמטיקה, אנגלית ועברית. ולשפר הרבה בתחום הכשרתם של המורים. (הררי, חינוך ומדע עמ' 4-6).

משרה"ח אימץ את מסקנות "ועדת הררי" והן שימשו בסיס לפרוייקט יומרני בשם "מחר 98". הוקמה "בתרועה גדולה" מנהלת רחבה עם תקציבי עתק. במהרה התגלו חילוקי דעות בין אגפים שונים במשרה"ח "ועגלת הביצוע" עלתה על שרטון.

נראה, שמלבד חילוקי הדעות בתוך המנגנון הבירוקרטי של משרה"ח וריב על סמכויות, מתמקדת הבעיה בשאלת המשאבים. "העוגה התקציבית" של מדינת ישראל אינה מסוגלת, ככל הנראה, להעמיד את המשאבים הנחוצים לשידור מערכות רציני במבנה ביה"ס.

נעשו נסיונות אחדים להשיג משאבים ממקורות חוץ ממשלתיים. "ועדת גפני" המליצה להשיג

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים משאבים ממקורות לא-ציבוריים למערכת החינוך (דו"ח משאבים, אוקטובר 1993), המלצות ועדה זו עוררו ביקורת חריפה מבחינה חינוכית-ערכית ומבחינה מעשית. המלצות ועדה זו לא מומשו כלל ועיקר (יקיר, עצמאות כלכלית).

ממשלת ישראל קיימה (לראשונה) דיון מקיף על מעמד החינוך ויצאה בפרוגרמה בשם "ממשלת ישראל מאמינה בחינוך" שהוצג בה "האני מאמין" והמשאבים שיועמדו לצורך קידום המערכת (דיון ממשלה בחינוך, מרץ 1994) לעת עתה אין בהחלטות אלו יותר מאשר הצהרת כוונות.

נראה, שמערכת החינוך קופאת על שמריה וזקוקה לטלטלה עזה כדי להתארגן לקראת המשימות שניצבות לפניה במאה ה-21, לשון אחר, על המערכת להפוך לרלוונטית עבור צרכניה - תלמידיה. אין ספק, שהנפגעים העיקריים ממערכת לא יעילה מעין זו הם קבוצות האוכלוסיה החלשות, שכן האוכלוסיה המבוססת יודעת ויכולה לקנות "חינוך אפור". למעשה אין שינוי מהותי בטיפול של מערכת החינוך - הממשלתית באוכלוסיה "חלשה" מאז החלה במאה ה-19 באירופה. למרות התקדמותה של מערכת החינוך, עמד בעינו עקרון גמילות חסדים, מעין מבצע הצלה להמונים (מרנץ, מטרות החינוך עמ' 143). "בחברה הצרכנית" של ימינו ידעו ההורים המבוססים לנצל את מערכת החינוך ניצול מירבי כדי להשיג את "התעודות הדרושות" להמשך התקדמותם של ילדיהם, אך לא כן השכבות החלשות (ברזל, השכלה עמ' 1).

רבים מתחלואיה של מערכת החינוך בהווה הם תחלואים היסטוריים, ושורשם נעוץ כבר באמצע שנות ה-20, ומאז ועד היום לא טופלו טיפול שיטתי אלא בצורה של "כיבוי שריפות". נמנה בקצרה את עיקרי בעיותיה של המערכת:

- א. סגירותה לקליטת ערכים אוניברסליים בעיקר בתחומי ההומניסטיקה.
 - ב. התפיסה הצרה והשמרנית שליוותה את החינוך המקצועי בראשיתו, לפיה הושם דגש בהוראת מיומנויות ללא מודעות להתפתחויות טכנולוגיות/מדעיות, ואליו התקבלו עפ"י "ברירת מחדל" "התלמידים החלשים". החינוך הטכנולוגי בהווה עדיין נושא סטיגמה זו למרות הרפורמות שנעשו בו.
 - ג. חוסר יציבות וודאות כספית ותקציבית.
 - ד. ליקויים מינהליים והעדר הכשרת מנהלים בתחום המינהל.
 - ה. חוסר חוקת עבודה למורים, מבנה המשרה והמחויבות של המורים למערכת.
 - ו. בעיות (שהזכרנו) בהכשרת המורים.
 - ז. מבנה הפיקוח ותרומתו לקידום המערכת.
 - ח. פיתוח כלים ואלטרנטיבות למניעת נשירה.
- (אלבויים-דרור, המנדט והחינוך העברי, עמ' 112-115; 119-120).

ריבוי ההמלצות, התוכניות, היעדים "והגורמים המתערבים" המנסים להיות סוכני שינוי, גורמים לא אחת לתמיהות ולאזלת-יד באופן ביצועם בשדה החינוך. אופיים הכוללני ולעיתים הסותר של מגוון ההמלצות בנוגע לשינויים ארגוניים ומבניים, שיטות ומתודות המיובאות "מארצות הים" למערכת, גורמות לבלבול אנשי-השטח, ולחוסר רצון מצדם להתמודדות אמיתית.

מובן מאליו, שאין זו הדרך המתאימה להחדרת שינויים ולהתאמתם לצורכי השטח. יש צורך לקיים דיון אסטרטגי ביעדים, במבנה החינוכי - פדגוגי והארגוני של ביה"ס העתידי, כדי שיוכל לעמוד במשימות של המאה ה-21.

הקושי שבחיזוי

החיזוי הוא מלאכה קשה, כמעט בלתי אפשרי. "אפילו רוח הקודש, ששורה על הנביאים אינה שורה אלא במשקל: יש המתנבא ב'ספרים' ויש המתנבא ב'פסוקים' " (ילקוט ישעיה). יואל מרכוס הגדיר את מלאכת החיזוי בכך: "החזוים, ההזוים, הטועים והתועים". טענתו המרכזית היא שאף אחד מהאירועים הגדולים שארעו במאה ה-20 לא נחזה מראש. אפילו בעידן לוויני הריגול, טכנולוגיות התקשורת המהירה, המחשב, מכוני-חיזוי משוכללים וצוותי מוחות הבונים תסריטים לקידום חיזוי העתיד, נתפס העולם פעם אחר פעם בהפתעה בעת התרחשותם של תהליכים דרמטיים, למשל: איש לא חזה את נפילת השאה הפרסי ותופעת הפונדמנטליזם האיסלמי; או את קריסת העולם הקומוניסטי מבחינה אידיאולוגית, כלכלית וירידת ערכה של ברה"מ לשעבר מדרגת מעצמת על. איש לא חזה את פלישת עיראק לאיראן ולכווית. איש לא חזה את האינטיפאדה ועוד ועוד. (מרכוס, החזוים עמ' 102).

קשיי החיזוי בתחום החינוך קשים שבעתיים, שכן מערכת החינוך משקפת את פני - החברה וערכיה. לאמור, יש לחזות את התבניות החברתיות תחילה, ואחר-כך ליחסם לתחום החינוך. במדינת ישראל קשה מלאכת החיזוי באופן מיוחד, שכן מרובים בה השסעים והניגודים נוכח העדר נורמות התנהגותיות, מקצועיות, נורמות של הכלל ביחס לפרט, של הפרט ביחס לכלל (הראבן, חינוך לנורמות, עמ' 4). במדינה צעירה כשלנו שאפילו (ואולי דווקא) בשאלות יסוד לא קיים קונסנזוס למשל: בנושאים שהם מערכי היסוד של המדינה, ערכי היסוד שעליהם תבסס חוקה. יתרה מזו אפילו בגישת הציבור ובתפיסתו את המושג "מדינת ישראל" קיימת דיכוטומיה. (ליברמן, מדינת ישראל, עמ' 51-60). קשה לחזות את פני מערכת החינוך העתידית.

קליטת העלייה, הסוציאליזציה וניסיון ליצור תרבות ישראלית בעלת ערכים יהודיים, הם עדיין מטרותיה הבסיסיות של מערכת החינוך בארץ. הציבור הישראלי עדיין מבין שסוד כוחו הוא בהיותו קולט עלייה, ומשמש מרכז פסי (ורוחני) המאחד ומקשר בין תפוצות ישראל. התערבות ממשלות ישראל השונות בהצלת יהדות המצוקה לאורך שנות קיומה של המדינה, תוך כדי

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים סיכון (למשל מבצע אנטבה) הם עדות נחרצת לכך. אם כן, יש לשים לב לאנרגיה הרבה שנדרשת מערכת החינוך להשקיע בפתרון הבעיות העדתיות הסבוכות, שעדיין קיימות בחברה הישראלית.

הבעיות העדתיות סבוכות ומורכבות מאספקטים תרבותיים, פוליטיים, כלכליים, ובשל תכנון לקוי המתבטא בתיוג והכוונה מקצועית - נחותה לבני יוצאי עדות המזרח הנחשבים כתלמידים מוצלחים פחות במערכת החינוך. (אייזנשטט, בעיה עדתית, עמ' 159-168). נראה שאין בין הסוציולוגים החוקרים את התופעה הסכמה אפילו על עוצמת מקור השונות שיצרה את השסעים העדתיים במדינת ישראל, אי לכך מוצגים תסריטים שונים של התפתחויות עתידיות ומוצעות אסטרטגיות שונות לפתרונן. (סמוחה, יחסי עדות בישראל, עמ' 169-206).

כמו כן קשה לצפות את התנודות שיאפיינו את המערכת הפוליטית, ובעיקר את לחצם של "מפלגות לשון המאזניים" ו"קבוצות הלחץ" האחרות על אופן חלוקת "העוגה התקציבית", הסמכויות המינהלתיות והשפעתן לטווח-וקצר ולטווח-ארוך על מערכת מורכבת כמערכת החינוך (ישי, קבוצות אינטרס, עמ' 148-167).

אם כן, היכולת לבנות תכנית עתידית כוללת למערכת החינוך במדינת ישראל, על רקע הקונפליקט הקיומי, ריבוי השסעים בחברה הישראלית ומשבר הערכים שבו היא נתונה, הוא למעשה משימה כמעט בלתי אפשרית. קשה לבנות בתנאים אלו מודל אחד רלוונטי ויישומי. יוצא אפוא שיש לתכנן תוכניות אחדות קוראלטיביות המתחשבות בפלורליזם החברתי הקיים. התוכניות חייבות להיות גמישות די הצורך כדי שיוכלו להתאים את עצמן מעת לעת לתנאים המשתנים. עם זאת על תכניות אלו (שעליהן נרחיב להלן) לדור בכפיפה אחת, תחת "מטריה לאומית", עם יעדים כללים, וקווי מתאר אופרטיביים ליישום בשדה החינוך, שלפיהן יקפידו על ארגון תוכנית הלימודים (מקצועות חובה, מקצועות הרחבה ותרבות כללית וכד'), רמת הכשרת המורים בתחומי הדעת השונים, קריטריונים אחידים להערכה וכד'. על מנת לבנות תוכנית מקיפה וגמישה מעין זו, יש צורך להגדיר את מטרותיה של מערכת החינוך.

מטרותיה האנסטרומנטליות והחינוכיות של מערכת החינוך

למערכת החינוך היו מאז ומעולם מטרות אינסטרומנטליות, לאמור, יעדים ומתודות הקשורות לפדגוגיה ולהקניית ידע; ומטרות חינוכיות הקשורות לדמותו של הבוגר הרצוי. הקשר שבין מטרותיה של מערכת החינוך, לבין קיומם של בתי"ס ציבוריים הופך לעניין פוליטי.

הזיקה שבין המשטר הפוליטי לחינוך היא עתיקת יומין, וכבר אפלטון (350 לפנה"ס) מדגיש את הקשר בין הפילוסופיה החברתית הפוליטית של המדינה - קרי השליטים - לבין החינוך. גם אריסטו בספרו "פוליטיקה" (344 לפנה"ס) מנתח את היחסים המתקיימים בין הפוליטיקה לחינוך.

בימי שיאה של רומי כאימפריה, כאשר התקיים בה משטר רפובליקני - התוודעה גם היא לחינוך ולמשמעותו הפוליטית. שקיעתו של החינוך אירעה בימה"ב עם התפוררות המשטר הציבורי ועליית הפיאודאליזם, שנגס ביכולת "המדינה" (השליט) לשלוט על נתיניה באופן ישיר. רק בשלהי ימה"ב - לאמור, כעבור כ-800 שנים! - מתחיל החינוך להתאושש באיטיות; ולקראת המאה ה-י"ח עולה לרמת חשיבות גבוהה עם כינון המשטרים האבסולוטיים - הנאורים, שבהם פועלים השליטים לטובת האינטרס הציבורי ממלכתי. (כהן, דמוקרטיה, חינוך וביה"ס, עמ' 5-6).

בשלהי המאה ה-י"ח הכירה המדינה באחריותה על "תפוקותיה" של מערכת החינוך, אשר הפכה להיות ציבורית. לדוגמא: השלטון האבסולוטי - הנאור העמיד "דרישות חינוכיות" אפילו ליהודים (ולמיעוטים נוספים) על מנת להופכם "לאזרחים מועילים", כתנאי להענקת זכויות פוליטיות וחברתיות, כלומר אמנציפציה (Dhom, 41-39; 109-127).

בהקשר הזה ידוע יוסף השני, מלך אוסטרו-הונגריה, בכתב הסובלנות שהעניק ליהודים ב-1782.2.1.1 ובו מציין:

"... כיוון שאנו שמים לנו מטרה לעשות את האומה היהודית למועילה יותר למדינה, בעיקר ע"י לימוד והשכלה טובים יותר לבני נעוריהם, וע"י הפנייתם למדעים, אומנויות ומלאכות לכן אנו מצווים... באותם המקומות בהם אין להם בתי"ס גרמניים משלהם לשלוח את ילדיהם לבתי"ס היסודיים הריאליים של הנוצרים ללמוד בהם לפחות את הקריאה, הכתיבה והחשבון". (PRIBRAM, 494-500).

ובהמשך התקנה מפרט השליט את אמצעי הפיקוח, רישוי הספרים וכיוצ"ב

מאליה מתבקשת שאלת טיב היחסים שבין מערכת החינוך לבין מוקדי הכוח שמחוץ לה; שכן בהשראת האינטרסים של מרכזי הכוח והסמכות של הקבוצות הדומיננטיות בחברה, בפוליטיקה ובכלכלה, ובהתאם לאידיאולוגיות שלהם נבחנת "התרבות", אשר השפעתה על תפקידיה של מערכת החינוך במציאות היא קרדינאלית. כלומר, בחירת הידע והתרבות, ארגונם, עיבודם והצגתם לפני התלמידים נעשית כברירה מתוך מגוון אפשרויות, ובעצם בחירתם הופכים לתרבות ולידע לגיטימיים. (אלבוים-דרור, החינוך העברי בא"י עמ' 126).

במאבק בין המחנות הפוליטיים נטל החינוך מקום מרכזי עוד בתקופת היישוב, ולמעשה כך היו פני הדברים מראשית הקמתה של התנועה הציונית. לאמור, המחנות האידיואולוגיים-הפוליטיים המנוגדים מתחרים על השגת כוח והשפעה דרך מערכת החינוך, כדי לקבוע את דפוסי המבנה והתרבות הפוליטית. בשנות העלייה ההמונית לארץ מ-1948 ועד 1953, החריף המאבק הפוליטי בין המחנות השונים בריכוז העולים (במעברות, במחנות המעבר וכו') והתמקד בתחום החינוך. אופיו של המאבק על חינוך ילדי העולים נבע ממבנה מערכת החינוך ודרך תפקודה, לאמור, "משיטת הזרמים". לפי שיטה זו הייתה, כאמור, זיקה הדוקה בין מוסדות החינוך

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים

לתנועות אידיאולוגיות-פוליטיות. זיקה זו לא הייתה על בסיס רעיוני בלבד, אלא נוטת ל... אינטרסים פוליטיים. המפלגות או המחנות הפוליטיים הם שיסדו את רוב מוסדות החינוך ונהלום, והם הפכו לכלי מרכזי בסוציאליזציה הפוליטית של אוכלוסיית העולים. הבסיס לפעולתה של מערכת החינוך היה עיקרון "ההגדרה העצמית", שקבע כי ההורים זכאים לבחור ב"זרם" המתאים לעמדותיהם החברתיות והפוליטיות. לפיכך התחרו "הזרמים" ביניהם על קבלת ילדי העולים למסגרות החינוך שלהם, ובכך רצו לבסס את השפעתם הפוליטית (ד' כהן, עולים, פרק ה').

אם כן, מערכת החינוך פועלת עפ"י עקרון "ברירת מחדל" באמצעה ערכי תרבות וידע ובהעניקה להם לגיטימציה. לפיכך אינה עונה "לצרכיה הטבעיים" של כל צרכניה. יש חוקרים הסבורים שבעיית השסע הערתי במדינת ישראל - עליו כתבנו לעיל - אינה נעוצה בהבדלים עדתיים אובייקטיביים, אלא נובעת בעיקרה מתפיסתם ומהרגשתם של מרבית עולי המזרח, שמרכזי הכוח להשפעה הפוליטיים והתרבותיים חסומים בפניהם, ועל כן פיתחו הרגשת זרות - ובמידה מסויימת עוינות - למרכזים אלו. (אייזנשטט, בעיה עדתית, עמ' 159-168).

אם אכן אחד מתפקידיה המרכזיים של מערכת החינוך במדינת ישראל הוא עדיין תפקיד "סוכן החברות" (סוציאליזציה), גישור הפערים, קידום המצוינות (מבלי להזניח את פיתוח ההצטיינות) וכד', עלינו לבדוק את העקרונות שביסוד תוכניות הלימודים, שכן ברור מאליו שלא ניתן לחנך בלי פילוסופיה חיים והשקפת עולם.

במשנתו החינוכית של הפסיכולוג אריק פרום מודגשת הגישה לחינוך הומניסטי כפילוסופיה חיים. מתוך מחקריו ניתן להסיק שישנה השפעה ניכרת של הרעיונות החברתיים והתרבותיים הנרכשים בתהליך הלמידה, ושל היחסים הבין-אישיים על הדימוי העצמי של היחיד. (כהן, החינוך בחברה שפויה, עמ' 73-103). חוקרים רבים מציעים - מנקודת ראות פילוסופית וחינוכית - לדבוק ברעיון של חינוך להומניזם ודמוקרטיה כמסגרת רעיונית וערכית שעל-פיה צריך להתנהל ביה"ס (אלוני, ביה"ס העתידי).

מהו חינוך להומניזם? ההרגשה היא שחינוך הומניסטי מהסוג שעליו מדברים מחנכים בשדה החינוך, הוא בעצם חינוך עיוני, שמטבעו הוא אליטיסטי, אריסטוקרטי ומתאים לפלח חברתי המבוסס.

לדעתנו, יש להעמיד את מטרותיה האנסטרומנטליות והחינוכיות של מערכת החינוך על "הוראה רלוונטית", לאמור, יש לבדוק היטב את תוכניות הלימודים ויעדיהם ולהתאימן - בגמישות המתבקשת - לכל חלקי האוכלוסייה. גורדון, יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרה"ח, טוען אף הוא, שאין לדבר על חינוך הומניסטי בראייה צרה של מקצועות מדעי הרוח, אלא רצוי כי

הגישה ההומניסטית תאפיין את כל המקצועות, ומקצועות המדעים בכללם (גורדון, מערכת החינוך האחרת, 1995 עמ' 7-8).

עלינו לזכור שרעיון החינוך העיוני עבר תמורות רבות, ובעצם שינה את פניו ללא היכר. במקורו נוצר החינוך העיוני בהשפעת החינוך הקלאסי ב-7 האומנויות: דקדוק, רטוריקה, לוגיקה, חשבון, גיאומטריה ונגינה. לאמור, במפורש לא היה זה חינוך הומניסטי - עיוני בפרספקטיבה צרה, אלא מכלול מגוון של מקצועות. היה זה חינוך שהתאים לאריסטוקרטיה היוונית ונועד להכשירה לתפקידה בחיים הציבוריים. לכן היה זה בעצם חינוך מקצועי או הוראה רלוונטית. (מרנץ, מטרות החינוך עמ' 144).

יוצא אפוא שעלינו לערוך רביזיה ולברוק את מבנה הדעת של תוכניות הלימודים הרלוונטי לתלמידינו, שאותם אנו מכינים לדינמיקה ולאורחות החיים של המאה ה-21. כמו כן, עלינו לברוק את המתודות ודרכי ארגון הלמידה המתאימים למגוון אוכלוסיית התלמידים, בלי לפסול א-פריורית את החינוך המדעי-טכנולוגי או את החינוך העיוני.

"עולם המחר" באספקלריה חינוכית

לאלו יעדים יש להכין את תלמידינו לקראת עולם המחר? האם בתי"ס מסוגלים להיערך לקליטת השינויים המתבקשים? האם ההוראה והחינוך בבתי"ס יוכלו להיות רלוונטיים לצרכנים - תלמידים, או שמא זוהי מערכת שאבד עליה הכלח וניתן לוותר בהדרגה על שירותיה?

אלוין טופלר - שיצאו לו מוטיבין בחיזוי פני החברה, הכלכלה, מערכות פוליטיות וארגוניות לקראת המאה ה-21, טוען שהצדק החברתי והחופש בעתיד תלויים במידה גוברת והולכת באופן שתטפל החברה ב-3 נושאים:

חינוך, טכנולוגיה המידע (לרבות אמצעי התקשורת) וחופש הביטוי. אשר לחינוך, שינוי המושגים שנצטרך לעבור הינו כה יסודי, ומשתרע מעבר לשאלות תקציביות, הרכבי הכיתות, שכר המורים והסכסוכים המסורתיים בעניין תוכניות הלימודים. שכן, שינויים כבירים מתרחשים בדרך ליצירת עושר ושליטה בעולם המחר, שמאפייניהם העיקריים הם:

1. השליטה במידע ובידע של הטכנולוגיות המתקדמות.
2. האוניברסליות והקשרים ההדדיים בין מערכות מקומיות, ארציות ובינלאומיות.
3. הכשרתם ומעמדם של העובדים בחברה העתידית, אשר ישלטו במידע ובידע, כלומר, הגיבור החדש אינו עובד הצוארון הכחול, איש הכספים או המנהל, אלא החדשן, המשלב ידע יצירתי רב דמיון עם יכולת ביצוע.
4. המערכות העתידיות יתאפיינו בהיותן "דה-המוניות", כלומר, תהליכי הייצור והקשרים שבין הייצור לצרכן, והמבנה הביורוקרטי של קבלת ההחלטות ייעשו באופן אישי ולא כמבנה

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים

המתקיים היום.

(טופלר, מהפך העוצמה, פרקים 19-28 והנחות היסוד בעמ' 479-482)

אם אכן אנו עומדים בפני תהליכים המתוארים לעיל, כיצד יהיה על מערכת החינוך להגיב ולהתארגן לקראת עולם המחר? ברור שעל מערכת החינוך להתארגן באופן שיתן מענה לכל קבוצות האוכלוסיה, כדי שכל פרט יוכל לקחת חלק בעושר הטמון בעולם העתידי. **מערכת החינוך חייבת לפתח שיטות עבודה אשר תכליתן ליצור "תלמיד חושב", חשדן, סקרן, ולא להיות סוכן של העברת ידע.**

המבנה העתידי של בית-הספר

"מערכת החינוך האמריקאית עומדת בביקורת ציבורית נוקבת, בשל הישגיה הרלים בהשגת יעדים לימודיים וחינוכיים, למרות זאת יש לבתיה"ס האמריקאיים יתרון בשל היותם פחות ממורכזים מאלה שבאירופה וביפן ואינם כפופים להוראות שמכתיב משרד חינוך לאומי. דבר זה הופך אותם, לפחות במוטנציה, לפתוחים יותר לניסויים ולחידושים". (טופלר, מהפך העוצמה עמ' 456).

אם כן, מערכת אחידה - ממלכתית מעין זו הקיימת במדינת ישראל, אינה מסוגלת לענות בהצלחה לצרכים. התארגנות בבתי"ס העתידיים חייבת להביא בחשבון משתנים רבים מתחומים שונים. ההתארגנות העתידית חייבת להתאים את עצמה לשינויים ולתמורות תכופים שיחולו בחברה. למשל, בתחום התעסוקה עשוי האדם במאה ה-21 להחליף מדי פעם בפעם את עיסוקו במשך חייו. כיצד צריכה להתארגן מערכת החינוך להתפתחות עתידית מעין זו?

נדמה, שביסודו של "האני מאמין" החינוכי יש להציב באופן ברור את היעד לטיפוח מצוינות. לאמור, על מערכת החינוך לאפשר לכל תלמיד למצות את יכולתו בתהליך לימודי-חוויתי. לשון אחר, לטפח תלמיד חושב או בלשונו של גורדון, "טיפוח רוח האדם" (Cultivation of mind) לקראת המשימות שיטיל עולם המחר, מתוך הנחה שהפתרונות יינתנו באופן דיפרנציאלי, עפ"י התאמתם האישית לכל תלמיד ולכל מוסד חינוכי. (גורדון, מערכת חינוך אחרת, 1995 עמ' 10-23).

בדרך זו תהפוך מערכת החינוך מממיינת למטפלת. ייווצרו מודלים רבים של בתי"ס אשר ייהנו ממידה רבה של אוטונומיה ויוכלו להעניק פתרונות מגוונים לצרכי התלמידים.

ההתפתחויות המואצות בשטחי המדע והטכנולוגיה מחייבות את ביה"ס להכשיר את תלמידיהם הן להבנת "הלשונות" החדשות והמתפתחות, והן למסלולי התפתחות שונים, וזאת ע"י גיוון אפשרויות הבחירה וריבוי מסלולי הלימודים. אתגר נוסף העומד בפני מערכת החינוך

בישראל הוא ה"דה פרובינציאליזציה" שקיימת בתוכניות הלימודים, לאמור, יש לחשוף את התלמידים לתרבות העולם כדי לאפשר להם לזהות מגמות והתפתחויות אוניברסליות מתוך רקע תרבותי נרחב. (אייזנשטט, חינוך 2000, עמ' 1). אם כן, ביה"ס העתידי יצטרך להיות תובעני בדרישותיו בכל מסגרות הלימודים והמסלולים המגוונים שיקיים, על אף (ואולי דווקא מפני) שיעניק השכלה ברמות שונות ובמגוון רחב של אוכלוסיות תלמידים הנבדלים זה מזה ביכולתם הבסיסית ובמוטיבציה שלהם ללמוד, ברקע החברתי כלכלי וכד'. (ברזל, השכלה, עמ' 2).

כדי לעמוד ביעדים החינוכיים והלימודיים, שהצגנו לעיל באופן עקרוני, יש ליצור מערכת ארגונית מטפלת ותומכת. אנו ננסה להציג דגם שלהערכתנו יסייע לביה"ס, העומד בפני אתגרים רבים ומורכבים, המשתנים מעת לעת.

"הקמפוס העל-גילי", מכיתות היסוד ועד לסיום ביה"ס התיכון.

אין אנו רואים חובה למקם את הקמפוס במסגרת גיאוגרפית - פיזית אחת. ביה"ס המרכיבים את הקמפוס יכולים להתקיים בסביבה גיאוגרפית קרובה. הכוונה בעיקרה היא שמסגרת חינוכית זו תנוהל ע"י מעין "ועד מנהל" אחד אשר יגבש תוכניות אסטרטגיות, ויקבל אחריות לתלמידים במעברים בין שלב אחד של החינוך לבא אחריו.

ברצוננו להדגיש שאנו מדברים על קמפוס ובו בין 1000-1500 תלמידים לכל היותר, שכן מסגרות רחבות יותר יוצרות דה-הומניזציה של הפרט. היתרונות הצפויים מהיערכות זו הם:

1. ראייה כלל מערכתית של תהליך החינוך, לאמור, מעין "חתך אורך" של תהליך החינוך ויעדיו - מביה"ס היסודי ועד לסיום התיכון.
2. השקעת משאבים וניצולם באופן אפקטיבי, חיסכון בהקמת מעבדות יקרות ואפשרות להציב מורים מומחים במקצועות בעייתיים בכל המערכת.
3. מניעת נשירה במעבר משלב לשלב.
4. אפשרות לקיים מסלולים רבים ומגוונים תחת קורת גג אחת וברמה גבוהה.
5. גיבוש צוותי מורים משלב החינוך היסודי ועד התיכון, תיאום ציפיות בהוראה ובחינוך ובניית מערך הוראה מותאם לכל ביה"ס.
6. אחריות מוטלת על צוותי המורים בכל אחד משלבי ההוראה והחינוך, עפ"י היעדים והעקרונות שיגבשו בעצמם.
7. יצירת אופי מיוחד וייחודי לכל קמפוס שכזה, מעין אתוס בית-ספרי מאפיין.
8. יצירת תהליך של "קהילה לומדת", לאמור, המורים ילמדו באופן רצוף ושיטתי, יודרכו ע"י גורמים מסייעים חוץ - בית-ספריים כדי לפתח ולטפח תוכניות לימודים חדשניות, ואלה ייחשפו לתלמידים אשר יתנסו בהם עם מוריהם כ"קהילה לומדת". יופקו הלקחים המתאימים, ובהתאם לכך יותאמו מחדש תוכניות הלימודים, באופן ריטואלי עפ"י צורכי

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים

התלמידים והמורים כאחד. ניסיון מעין זה נערך במשך מספר שנים ע"י המחלקה להוראת מדעים של הטכניון והוכתר בהצלחה (Barak, Advacement).

9. המודל של הקמפוס המוצע מהווה גם פתרון כלכלי ותחזוקתי נאות לבתי"ס קטנים בפריפריה ולבתי"ס "נכשלים" אשר יוצמדו לבתי"ס מצליחים.

10. **"המורים כמכפילי כוח"** - במסגרת הקמפוס העל-גילי ימונו צוותים מקצועיים, אשר יעסקו בניתוח צרכים בבניית תוכניות הלימודים ובגיבוש מתודולוגיות מתאימות. המעבדות, שבתוכם יהיה מיכשור מתקדם ברמת Hi-Tec, יועמדו לרשות המורים ויאפשרו להם לקיים מעין צוותי מחקר ופיתוח (מו"פ) לבניית דגמים, לפיתוח עזרי לימוד, לקיום השתלמויות עם גורמים מן האקדמיה וכד'.

במסגרת הקמפוס יוחזקו מעבדות אלה ע"י טכנאים, וכך יימנע מן המורים עיסוק שאינו רלוונטי באופן ישיר להוראה ולחינוך.

התמורה בשדה החינוך תהיה מיידית, שכן המורים יוכלו לשמש "כסוכני שינוי" ו"מכפילי כוח", לאמור המורים הנפגשים עם תלמידים רבים יוכלו ליישם באופן מידי בשדה ההוראה והחינוך את פיתוחיהם. להערכתנו ראוי לשים לב לאספקט נוסף ששיטה זו עשויה לתרום, והיא שינוי במעמדו של המורה, לא עוד המורה הפרונטלי המעביר ידע, אלא מעין טיטור המשתתף בבטיפוח אופני חשיבה ובהבניית מיומנויות למידה לתלמידיו, מורה המעורר סקרנות, המורה המשתתף בחווית הלמידה, וכפועל-יוצא מורה הנשחק פחות בתוך מערכת החינוך. אין אנו עוסקים בנושא התגמול, הרכב המשרה וקידומו של המורה בעקבות שידור המערכות שהצגנו לעיל, אבל ברור שגם לצדדים אלו יש לתת את הדעת כדי לעורר מוטיבציה שונה והפניית כוח אדם איכותי לשדה החינוך.

תפקידיה של הכשרת המורים

כיצד ניתן וצריך להכשיר את פרח-הוראה לקראת המשימות העתידיות המגוונות והמורכבות? האם יש להעמיק את העיסוק בתחום הפרופסיה, או להרבות בתחום המתודיקה? האם האקדמיזציה במכלול להכשרת מורים במכללות מקדמת את איכות ההוראה והחינוך? האם עדיף בוגר מכללה על-פני בוגר אוניברסיטה שהתמחה שנה אחת במחלקה להכשרת מורים במסגרת אקדמית?

נושאים אלו הינם סוגיות שהדעות עליהן חלוקות. (ראה תקציר מדיון חוקרים שנערך בנושא זה בביטאון הסתדרות המורים, **שעור חופשי**, אפריל 1995).

מתי נשלמת הכשרת פרח-הוראה? ממתי ניתן להעמידו לנוכח משימותיו, בהרגשה שניתן לסמוך עליו כי יעשה את מלאכתו כראוי? ניתן אפוא לומר, כי פרח-הוראה שעמד בדרישות הפורמליות, ובד"כ השלים את הרקע התיאורטי עפ"י הדרישות שהוצבו לפניו במחלקה להכשרת מורים באוניברסיטה או במכללה - שכאמור, נעשתה גם היא מוסד אקדמי - הוא מורה שסיים את הכשרתו. למעשה התשובה מורכבת יותר. ידוע, שרוב פרחי-הוראה נוטשים את המקצוע דווקא בשנותיהם הראשונות בשדה החינוך.

אם כן הכשרת המורים הפורמלית איננה מספקת. חינוכו של המורה הוא רצף שכל תולדות חייו המקצועיים והאישיים הם חלק בלתי נפרד מהכשרתו. לאמור, החינוך והכשרת המורים אינם משהו שעושים לאנשים, אלא משהו שאנשים עושים לעצמם. הם יוצרים את סיפור חייהם ובתוך כך הם מתחנכים, משפיעים ומושפעים באופן ריטואלי. (קונלי, הכשרת מורים).

אם הכשרת המורים היא אכן תהליך פרופסיונאליזציה רציפה ונמשכת כל עוד המורה הינו בעל פרופסיה פעיל, אזי השאלה המתבקשת היא, האם מכשירי המורים מתאימים למשימה? כאשר מדובר בהכשרת מורים במסגרת האקדמיה, ברור מאליו, שמכשירי המורים הם אנשי תיאוריה ומחקר מצטיינים שהפכו למרצים באוניברסיטאות, אך יש להם מעט ניסיון בשדה החינוך, או לפחות ניסיונם בשדה החינוך באופן פעיל הוא חלק מעברם המקצועי הרחוק. למעשה, הם פועלים "כנותני עצות". במידה מסוימת גם מכשירי המורים במכללות מנותקים משרה העשייה החינוכית בביה"ס, ובכך יש ביניהם לבין אנשי האקדמי קווי דמיון.

אין אנו באים לטעון נגד הצדדים האקדמיים של הכשרת המורים, נהפוך הוא, הם נחוצים ובלעדיהם לא יוכל פרח-הוראה למלא כראוי את משימותיו. אך לטעמנו דרך זו של הכשרה הינה חלקית ובלתי מספקת (גיסין, "מכשירי מורים"). מערכת החינוך עצמה ערה לעניין זה, והעמידה מנגנון שכל תכליתו לעזור למורה שיצא לשרה העשייה, מנגנון זה מכונה "ליווי בקליטה".

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים לכל בי"ס מטרות חינוכיות ולימודיות משלו שהוא שואף להשיג באמצעות כלים ודרכים שגיבש לעצמו. כאמור לעיל ביה"ס העתידי יידרש להיות יצירתי, מגוון, ייחודי בעל מעוף ורב-ערוצי. כיצד ניתן להכשיר במכללה או באוניברסיטה מורים לסיטואציה מורכבת מעין זו?

אנו טוענים שעל ביה"ס עצמו לפתח מנגנון להכשרת מורים, שיהיה המשך ישיר להכשרתו הבסיסית של הסטודנט במכללה או באוניברסיטה. בכך תיתרם תרומה ליצירת "הקהילה הלומדת" שעליה דיברנו לעיל, אליה יצורף המורה החדש בצוות וייקלט בו באופן המונע משבר. למעשה, כבר בהווה מכשירים ביה"ס את המורים החדשים הנקלטים במוסדותיהם, מי באופן שיטתי ומאורגן ומי בצורה חלקית ואינטואיטיבית. (בר חמא, קליטת מורים חדשים).

באיזו אוריינטציה יש להכשיר פרח-הוראה?
ברור לנו, שחלק נכבד ממטלותיו של המורה הינן חינוכיות ולא אינסטרומנטליות, לאמור, לא ההישגים הלימודיים הם תכלית החינוך, אלא החוויה הלימודית והערכית שמקנה המורה לחניכיו בתהליך ההוראה היא מטרת החינוך. אין זה מתפקידה של מערכת החינוך לשמש "כהכשרה מקצועית", זאת יעשה התלמיד הבוגר לאחר סיום לימודיו, וכאמור, בעתיד יצטרך האדם להכשיר את עצמו פעמים אחדות לעיסוקים שונים.

אם כן, על המורה להכין את חניכיו לקראת ההתמודדות הצפויה להם בעתיד המורכב העומד בפניהם. אם אכן צורקים אנו בהערכתנו, **הרי יש להציב במרכז הכשרתו של המורה את פיתוח כישוריו כמחנך**, עניין הכשרתו של פרח-הוראה כמחנך לקוי ביותר כיום במכללות; ובאוניברסיטאות נוטים להתעלם כמעט לחלוטין מפן זה. (פוסטמן, החינוך זקוק לחזון).

אנו מציעים אפוא שבוגר הכשרת המורים, יעשה את הכשרתו הבסיסית-התיאורטית במסגרת המכללה או האוניברסיטה, את המשך הכשרתו יעשה בתחומי ביה"ס בו ייקלט. באופן פורמלי לא יקבל פרח-הוראה את "תעודת ההוראה" אלא לאחר שישלים את שני חלקי הכשרתו. יש לתת את הדעת שבתקופת הכשרתו המעשית בביה"ס יועסק בהיקף משרה מצומצם ויתוגמל כלכלית גם על המטלות שיבצע כמורה מתלמד.

מנגנון "הליווי בקליטה" ייבנה באופן שונה מזה המקובל כיום. ראשית, הוא יוכר פורמלית כחלק אינטגרלי מהכשרת המורים, ויכלול בתוכו את שני שלבים של הכשרת המורה, כפי שהזכרנו לעיל. בכל בי"ס ימונה מורה ותיק, רצוי רכז המקצוע, בעל יכולת הדרכה וכישורים מתאימים לחנוך מורה צעיר.

שנית, מספר בתי"ס יהיו מקושרים למדריך מטעם המכללה או האוניברסיטה אשר יהיה מומחה לדיסציפלינה מסוימת. באופן זה יוקמו רשתות של בתי"ס המקושרים עפ"י הדיסציפלינות

השונות עם המכללה או האוניברסיטה. רשתות אלו יוכלו להפרות את המשתתפים בהם וליצור תנאים של "נחיתה רכה" למורה הצעיר. תפקידו של המורה המלווה יתמקד בעזרה למורה הצעיר בהכנת מערך שעוריו, הכרת נוהלי ביה"ס, בתחומי הארגון והדרישות הפדגוגיות, ביקור בשיעורי המורה הצעיר והפקת לקחים משותפת וכו'. תפקידו של המקשר מטעם המכללה (ולא מטעם האוניברסיטה) יהיה לערוך לדונים מעת לעת עם כל חברי הרשת בנושאים שונים: קשיי הקליטה, סוגיות תיאורטיות בשדה החינוך ובהעשרה וחידושים בתחום הדיסציפלינה שהוא מומחה בה וכיוצא בזה.

באופן זה יהיה אפשר לדעתנו לחזק את העיקרון של הקהילה הלומדת ולשלב בה את המורה הצעיר והותיק באוירה המיוחדת (אתוס) שיפתח כל מוסד חינוכי.

סיכום ומסקנות

תפקידה הראשון במעלה של מערכת החינוך בחברה הישראלית מרובת השסעים הוא קידום הסוציאליזציה של צרכניה. מטלה זו הינה מורכבת מאד וקשה ליישום בחברה צעירה ומתהווה כשלנו, המבוססת ומתמודדת עם קליטת גלי עלייה.

שורשיהם של היחסים הבין-עדתיים ותולדותיהם במדינת ישראל טמונים בעליות השונות שהגיעו לארץ ישראל החל מהמאה ה-י"ח. כל עלייה התאפיינה בהרכב אנושי ובמנטליות שונה, ומניעה האידאולוגיים השונים הקרינו על צורת התארגנותה בארץ.

כבר ב-1920 פירסם המלומד היהודי - אנגלי אלפרד זימרן מעל דפי הירחון DER JUDE "רשמים אחדים מא"י. ברשימותיו מבחין ב"ארבעה תת-לאומים": התימנים, הספרדים, האשכנזים וכת שמכונה על ידו ה"כת השלטת", שהם אצולת בני המושבות. זימרן מציין, כי "היחסים בין תת-לאומים אלה אינם כאלה כפי שאפשר לצפות להם בחברה דמוקרטית ולמורת נדודים" הערכתו היא שקיימת בעיה עדתית קשה ביישוב היהודי בארץ ישראל. (Zimerman PP. 394-404)

השונות האידאולוגית והסוציאלית של החברה החריפה במהלך שנות קיומה של מדינת ישראל ויצרה קיטוב. אין מדובר בחילוקי דעות, שהם מצב אנושי קבוע ואף רצוי במדינה דמוקרטית, אלא קיטוב זה הוא מצב שבו מתרופפים המכנים המשותפים המלכדים את החברה. בתנאי הקיטוב חש היחיד את עצמו כשייך למדינתו ולחברתו לא במישרין, אלא באמצעות השתייכותו לאחד המחנות. בכך טמונה סכנה לקיומנו הלאומי, שכן נאמנותנו מתבססת על זהות קהילתית, ובכך מפוררת את הקונסנזוס הלאומי שהוא תנאי יסוד לקיום משטר לאומי - דמוקרטי (לם, יובל בחינוך הישראלי עמ' 4-5).

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים
אם כן, כיצד ש לארגן את מערכת החינוך, כדי לתת מענה לצורך חברתי - לאומי שאותו
הצגנו?

הנהלת היישוב העברי בארץ ישראל וקברניטי המדינה דהיום סבורים, שמערכת ממלכתית
אחידה, מבוקרת, שווה לכל, הנתונה לפיקוחו של משרד ממשלתי היא הדרך הנכונה להבטיח
הצלחה במשימה חברתית של מערכת החינוך. בכך יובטח שיוויון הזדמנויות, טיפוח
הפריפריה, גישור פערים וכד'. אנו סבורים שבדרך זו טמון המלכוד המכשיל את המערכת, מנוונה
וגורם שתהיה בלתי רלוונטית לצרכניה. להערכתנו, מערכת פתוחה, גמישה ומרובת אלטרנטיבות
שאינה בפיקוחו של משרד ממשלתי, הולמת את המטרות והיעדים הכלליים של מדינה ישראל,
ולזאת מספר טעמים בסיסיים.

- א. לא תיתכן אחידות במערכת החינוך כאשר האוכלוסיה במדינת ישראל הינה כה מגוונת
ושונה, הן בגלל סיבות היסטוריות ותולדותיהן והן בשל קליטת גלי העלייה דהיום.
- ב. תהליך הדמוקרטיזציה בעולם בכלל ובמדינת ישראל בפרט, דורשת התייחסות פלורליסטית
תוך היענות לצורכי הפרט והעדפותיו בשדה החינוך, כבמישורים אחרים שבחינו.
- ג. השינויים המהירים והתכופים העוברים על החברה המודרנית מציבים את ביה"ס במרכזה
של החברה והופכים אותו למוסד חברתי בעל עוצמה רבה. בשל כך נוצר לחץ על ביה"ס
להתאים את עצמו לשינויים, עפ"י דרישות צרכניו הישירים. כמובן שלא ניתן לנתב שינויים
מסוג זה ממשרד ממשלתי - לאומי. (King, Schools).
- ד. שימוש גובר והולך במערכות מידע ממוחשבות ובטכנולוגיות חדשות, הצטברות והשתנות
ידע בקצב מואץ מטה את הכף לטובת הקניית כלים ללמידה, במקום הקניית ידע לשמו.
כפועל יוצא שיטות החינוך וההוראה חייבים להשתנות, לאמור תידרש יותר פתיחות בין
המורה לתלמידו, בין ביה"ס לכלל לקוחותיו, תיווצר קהילה לומדת של ציבור המורים,
המורה יהיה "לומד ועושה"
- (Reflection in Action), תפקודו של המורה ישתנה ויקבל אופי של TUTOR.
מכאן, שמערכת ממורכזת, אחידה, שווה לכל, מעין זו הקיימת כיום במדינת ישראל, לא תוכל
להגשים את היעדים המוצבים לפניה (פוקס, שינוי).

מדינת ישראל מאופיינת כחברה מערבית מבחינת הרגלי הצריכה הטכנולוגית והתרבותית, מכאן
נגזר תפקידה הנוסף של מערכת החינוך, לאמור: מערכת החינוך במדינת ישראל צריכה להתאים
עצמה להתפתחויות עתידיות בחברה הצרכנית המערבית, תוך כדי שמירה על אופיה היהודי
של המדינה.

השאלה המרכזית בעניין זה היא: האם מערכת החינוך, כמערכת אחידה ברמה לאומית, יכולה להשתנות ולהתאים עצמה לצורכי צרכניה, ולא השאלה האם יש צורך בשינוי מעין זה?

התשובה הפשוטה לשאלה זו היא: כנראה, לא. משרד החינוך כגוף בירוקרטי ממלכתי הנגוע בפוליטיקה ומאויס תדיר בסחטנות של "קבוצות לחץ" ו"אינטרסים שונים", לא יוכל להוביל לשינויים הנחוצים ולהחדרת מודרניזציה למערכת החינוך, זאת למרות שהמשרד ניסה להחדיר שינויים רבים ותכופים שהוכחו כלא יעילים דיים. רוב תקציבו של המשרד מיועד למשכורות המורים, מעט נשאר לפיתוח, אחזקה, רכישת ציוד מודרני ופוסט מודרני. המשרד מתקשה מאד לצייד את בתיה"ס בספריות, בחדרי מולטי-מדיה חדרי מקצוע וכד'. מרבית מוסדות החינוך חסרים מבנים אסתטיים מתאימים לפונקציות שונות (מעבדות, חדרי מחשב וכו'), לאמור, המשרד מתקשה בארגון "סביבה לימודית" מעוררת, מגוונת ומוליכה לשינויים בדרכי ההוראה.

לפיכך יש לאפשר מבנה בירוקרטי גמיש ושונה מזה הקיים כיום. יש להעביר את הניהול החינוכי מבחינה ארגונית - מינהלתית ופדגוגית לרשתות חינוך שתהיינה מבוססות מבחינה תקציבית (דוגמא: מנח"י בירושלים, או רשתות חינוך הארציות: אורט, עמל, אמ"ת) שלהן תהיה שליטה ישירה במוסדות החינוך בהיקף אזורי, או במספר מוסדות בעלי אופי משותף במישור העל-אזורי. תפקידן יהיה להרכיב מעין חברה ציבורית, בראשות "ועד מנהל" מקצועי שתפקידו לפקח על המערכת הנתונה לאחריותו. תפקידה של המערכת הממלכתית בקונסטלציה זו יתרכז בקביעת סטנדרטים לרמת לימודים ותמיכה ביוזמות חינוכיות. היתרונות שאנו רואים בדרך המוצעת הם:

א. ייווצרו "קריות חינוך" הכוללות תלמידים מהגיל הרך ועד סיום ביה"ס התיכון, בפיקוחו של "ועד מנהל" אחד. עניין שימנע נשירה מהמערכת, יצירת רצף חינוכי בלי משברים "במעברים" בין קבוצות הגיל המאפיינים כיום את מערכת החינוך.

ב. הדרישה לייצור ייחודיות בכל בי"ס תתחזק. מנהל ביה"ס וצוותו יעמדו ישירות בפני "הועד המנהל" ויתר הצרכנים, ויידרשו לדוות התקדמות והישגים. מאידך יוכל "הוועד המנהל" לאשר תקציבים חריגים ואמצעים נוספים כמתבקש מהניסוי שעורך ביה"ס, ולפקח על ניצולם היעיל.

ג. אזורי הרישום יתבטלו, ההורים יבחרו בקרית החינוך הנראית להם עפ"י השקפתם האידיאולוגית, יחודו של ביה"ס וכד'.

ד. יבוטלו בתיה"ס הקטנים שאינם מאפשרים בחירה מרובה ואינם כלכליים, מאידך יבוטלו קריות החינוך המגלומניות המתקיימות כיום ומקיפות אלפי תלמידים. כך ייהפך החינוך

מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים לאישי חוויתי, להומני, ולא לתחרותי ואינסטרומנטלי גרידא.

ה. בתיה"ס יתוגמלו באופן דיפרנציאלי, עפ"י רמת הישגיהם והחלטות "הועד המנהל". זאת הן ברמה הבית-ספרית, לאמור באמצעים תקציבים למוסד, והן ברמה האישית, לאמור תגמול ועידוד מורים מצליחים ומסורים.

ו. יתאפשר לצייד את ביה"ס באמצעים מודרניים ובמבנים אסתטיים ופונקציונליים עפ"י הצרכים, שכן השליטה בתקציבים ובהקצאתם תהיה יעילה. יתוכננו מרכזים חינוכיים המשותפים לכמה קריות - חינוכיות עירוניות, שבהם יוחזק ויתוחזק ציוד Hi-Tec יקר ערך.

ז. צוותי המורים יונעו לקיים "קהילה לומדת וחוקרת את עצמה" ע"י תגמול נאות, והן ע"י הפעלת רמת ציפיות מהצרכנים הישרים הנהגים משירותי החינוך. צוותי המורים יוכלו לפתח תוכניות רצף ייחודיות לקרית החינוך שלהם, מתוך פרספקטיבה רחבה, מהגיל הרך ועד לסיום התיכון.

מערכת הכשרת מורים תצטרך אף היא להתאים את עצמה לשינויים שיחולו במבנה הארגוני בהתארגנות ובדרכי הפעולה של בתיה"ס, ואלה, לעניות דעתנו, עיקריהם:

א. יהיה צורך להכשיר טיפוס שונה של מורה. מורה המיומן בטכניקות ובמתודות הוראה שיוכל לגרות את תלמידיו לחשיבה יוצרת. מורה שיהיה מיומן לעבוד כ-TUTOR בסביבת Hi-Tec.

ב. יהיה צורך להקדיש זמן ארוך יותר בתהליך הכשרתו של פרח-הוראה לתפקידו כמחנך.

ג. יהיה צורך לשנות את מבנה ההכשרה המעשית ולבססו על שני שלבים: שלב ראשון במכללה או באוניברסיטה באחריות המוסד המכשיר; שלב שני – בביה"ס, שיהיה באחריות משותפת לביה"ס ולמוסד המכשיר. פרח-הוראה יקבל את הסמכתו רק בתום שני השלבים.

ד. יבנו "צוותי ליווי" אשר יפתחו דינמיקה עבודה משותפת בין המוסד המכשיר ל"שרה".

הדרך המוצעת תועיל להערכתנו ל"נחיתה רכה" של פרח-הוראה ב"שרה" ולהכשרתו באופן יסודי, כן יתפתח שיתוף פעולה פורה בין השרה למוסדות ההכשרה תוך הפרייה הדדית.

הערות ומראי מקומות

1. אלבויים - דרור, החינוך העברי בישראל = רחל אלבויים - דרור, מוקדי החלטה במערכת החינוך העברי בא"י, **קתדרה (מס' 23)**, יד יצחק בן צבי, ניסן, תשמ"ב.
2. אלבויים דרור, המנדט והחינוך העברי = רחל אלבויים - דרור, ממשלת המנדט והחינוך העברי: תגובות היישוב לקולוניאליזם תרבותי. **קתדרה (מס' 75)**, יד יצחק בן צבי, י-ס, ניסן תשנ"ה.
3. אייזנשטדט, בעיה עדתית = שמואל נח אייזנשטדט, הערות לבעיה העדתית בישראל, **מגמות כ"ח (2-3)** 1984.
4. אייזנשטדט, חינוך 2000 = שמואל נח אייזנשטדט, זיהויות תרבותיות של קבוצות שונות, **חינוך אחר 2000**, מהדורה מיוחדת, ינואר 1995.
5. אלוני, ביה"ס העתידי = נמרוד אלוני, לקראת מה יחנך ביה"ס העתידי, **סקירה חודשית 1/92**, הוצאות משהב"ט ומשרה"ח.
6. אשרת, שינויים = צפורה אשרת, הכנסת שינויים למערכת החינוך - פתלוגיה של מקרה, **שאנן, תשנ"ה**, ינואר 1995.
7. ארן, חבלי חינוך = זלמן ארן, **חבלי חינוך**, משרה"ח, י-ס, 1971.
8. "בגרות 2000" = "בגרות 2000", דו"ח הועדה לבדיקת המתכונות של בחינות הבגרות והגמר, משרה"ח, 1994.
9. ביה"ס בניהול עצמי, אוגוסט 1993 = המלצות ועדת החינוך לביה"ס בניהול עצמי, משרה"ח, אוגוסט 1993.
10. בן גוריון, מדיניות 1934 = דוד בן גוריון, המדיניות החיצונית והפנימית של ההנהלה הציונית 1934, משמרות, עמ' רפה - רפו.
11. בר-חמא, קליטת מורים חדשים = שמעון בר-חמא, על קליטת מורים חדשים בביה"ס על יסודי, **עיונים במינהל ובאירגון החינוך**, אוני' חיפה, תש"ן.
12. ברזל, השכלה = אלכסנדר ברזל, השכלה כללית רחבה, **חינוך אחר 2000**, מהדורה מיוחדת, ינואר 1995.
13. גורדון, מערכת חינוך אחרת, 1995 = כולם יחד וכל אחד לחוד - קווים לדמותה של מערכת חינוך "אחרת", משרה"ח, 1995.
14. גיסין, מכשירי המורים = קובי גיסין, מי מכשיר את מכשירי המורים?, **חינוך אחר 2000**, מהדורה מיוחדת, ינואר 1995.
15. דו"ח מבקר המדינה מס' 43 = דו"ח מבקר המדינה מס' 43, לשנת 1993. הפרק העוסק בביקורת על משרד החינוך, מתמקד בעיקר בהצלחת האינטגרציה.
16. דו"ח משאבים אוקטובר 1993 = אפשר גם אחרת - ממשלת ישראל מאמינה בחינוך, משרה"ח, מרץ 1994.
17. דיון ממשלה בחינוך, מרץ 1993 = אפשר גם אחרת - ממשלת ישראל מאמינה בחינוך, משרה"ח, מרץ 1994.
18. הורוביץ וליסק, מיישוב למדינה = דן הורוביץ ומשה ליסק, מיישוב למדינה - יהודי א"י בתקופת המנדט הבריטי כקהילה פוליטית, עם עובד, ת"א, 1977.
19. ד' הכהן, עולים = ד' הכהן, עולים בסערה - העלייה הגדולה וקליטה בישראל 1948-1953, הוצ' יד יצחק בן צבי, י-ס, 1994.

- מערכת החינוך במדינת ישראל בראי הזמן - התאמתה או אירגונה מחדש לקראת המאה ה-21, ועתיד הכשרת המורים
20. הר אבן, חינוך לנומרות = שולמית הר אבן, חינוך לנומרות, חינוך אחר 2000, מהדורה מיוחדת ינואר 1995.
 21. הררי, חינוך למדע = חיים הררי, חינוך ומדע בישראל בעידן של תמורות, סקירה חודשית (1/92), הוצאות משהב"ט ומשרה"ח.
 22. חוזר מנכ"ל מיוחד א', תשל"ז, משרה"ח.
 23. חינוך טכנולוגי = הרפורמה בחינוך הטכנולוגי, משרה"ח אגף למדע ולטכנולוגיה, י-ם, תשנ"ג.
 24. חן, חינוך ממלכתי = מיכאל חן, בין חינוך ממלכתי לחינוך תנועתי תשי"ג-תשמ"ג, סקירה חודשית, מס' 7, יולי 1983.
 25. טופלר, מהפך העוצמה = אלוין טופלר, מהפך העוצמה - המאה ה-21, זעזועים ותמורות בכלכלה, בפוליטיקה ובתקשורת, מהדורה עברית, ספריית מעריב, ת"א, 1992.
 26. יקיר, עצמאות כלכלית = יותם יקיר, ביה"ס רימונים בטבעון זכה בעצמאות כלכלית, ידיעות אחרונות, 17.4.95.
 27. ישי, קבוצות אינטרס = יעל ישי, שיטת הפעולה: קבוצות אינטרס כקבוצות לחץ, עם עובד, ת"א 1986.
 28. כהן, החינוך בחברה שפויה = אדיר כהן, החינוך בחברה שפויה - משנתו החינוכית של אריך פרום, עיונים בחינוך (41) אונ' חיפה, אלול תשמ"ה.
 29. כהן, דמוקרטיה, חינוך לביה"ס = אריה כהן, מרים שמידע שלמה צדקיהו: דמוקרטיה, חינוך וביה"ס, עיונים בחינוך (42) אונ' חיפה, כסלו תשמ"ו.
 30. ליברמן, מדינת ישראל = ישעיהו (צ'רלס) ליברמן, המושג "מדינת ישראל" ותפיסתו בחברה הישראלית, מדינה, ממשל ויחסים בינלאומיים (30), תשמ"ט.
 31. ליסק, סטריאוטיפים ותיוג = משה ליסק, דימויי עולים - סטריאוטיפים ותיוג בתקופת העלייה הגדולה בשנות ה-50, קתדרה (50) יד יצחק בן צבי, י-ם, תשמ"ז.
 32. לם, יובל בחינוך הישראלי - צבי לם, השואה בפרספקטיבה של יובל בחינוך הישראלי, בשביל הזכרון, יד ושם, יוני 1995.
 33. מרקוס, החוזים = יואל מרקוס, החוזים, ההוזים, הטועים והתועים, נורלד מדיה (מהדורה עברית של עיתון "הארץ"), דצמבר 1990.
 34. מרנץ, מטרות החינוך = חיים מרנץ, האם דיון במטרות החינוך הוא משמעותי? עיונים בחינוך (41) אונ' חיפה, 1985.
 35. סמוחה, יחסי עדות בישראל = סמי סמוחה, שלוש גישות בסוציולוגיה של יחסי עדות בישראל, מגמות כ"ח (3-2), 1984.
 36. פוסטמן, החינוך זקוק לחזון = ניל פוסטמן, החינוך זקוק לחזון ולא למכונה, סקירה חודשית 1/92, משהב"ט ומשרה"ח.
 37. פוקס, שינוי = אינה פוקס, שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך, צריקוביץ, ת"א 1995.
 38. פיינמסר, בחינות בגרות בעיר פיתוח = אהובה פיינמסר, אגף למיכון ומערכות מידע נתוני בגרות, שיפור ההשגים בלימודים ובבחינות הבגרות בערי הפיתוח, משרה"ח י-ם, כסלו תשנ"א.
 39. קונלי, הכשרת מורים = מייקל קונלי, הכשרת מורים כסיפור חיים, סקירה חודשית 1/29, משהב"ט ומשרה"ח.

40. רשף, חינוך עברי ממלכתי = שמעון רשף, בן גיוריון והחינוך העברי הממלכתי, קתדרה (43), יד יצחק בן צבי, ניסן, תשמ"ז.
41. Barak, Advancement = M. Barak (and others), Advancement of Low Achievers within Technology studies at High School, **Research in Science and Technology Education**, Vol 12, No.2, 1994.
42. Dohm = Dohm, Ch. W, **Über Buergerliche der Juden**, Berlin and stettin, 1781.
43. Ofer, Dilemma = D. Ofer, The Dilemma of Rescue and Redemption: Mass Immigration to Israel in the first years, **Yivo Annual**, 20, 1991.
44. Pribram = A.F. Pribram, **Urkunden and Akten Zur Geschichte der Juden in Wien, Erste Abteilung allgemeiner Teil. Vol I.**
45. King, School = E.J. King, **Other Schools and Ours**, Holt Rinehardt and Winston, London, 1979.
46. Zimmern = A.E. Zimmern, **Einige Eindrücke Von Jüdische - Palästine, Der Jude, IV** (1919-1920).