

אידיאולוגיה, פדגוגיה ומדיניות החינוך בישראל

אברהם יוגב¹

מבוא

החינוך הוא אחד התחומים הציבוריים, שבמהלך העשור האחרון חל שינוי קיצוני בקווי המדיניות המרכזיים, שננקטו ביחס אליו. המדיניות, אשר הדגישה את העצמת בית-הספר והמורים, שהתפתחה במחצית הראשונה של שנות התשעים ונמשכה, במידה זו או אחרת, לכל אורך שנות התשעים, עברה מהפך בראשית שנות האלפיים. במהלך חמש השנים הראשונות של העשור הנוכחי הפכה מדיניות החינוך בישראל למדיניות השמה דגש על "סטנדרטים חינוכיים" והישגים לימודיים של התלמידים. במאמר הנוכחי נעמת את שני קווי המדיניות המרכזיים הללו תוך בחינת הדינמיקה של התפתחותם ומשמעותם לגבי מדיניות החינוך בישראל: המרכיבים המרכזיים של כל מדיניות, השחקנים שהיו מעורבים בפיתוחם ותוצאות המדיניות לגבי מערכת החינוך.

נקודת המוצא לדיון היא, ששני קווי המדיניות מבטאים אידיאולוגיות חברתיות-פוליטיות כלליות. אלו, בתורן, מכתיבות התייחסות פדגוגית מסוג מסוים כלפי מערכת החינוך, בבחינת "מה לא בסדר במערכת החינוך ומה צריך לתקן בה". התייחסות פדגוגית זו היא העומדת בבסיס קו המדיניות המרכזי בו נוקטת המערכת, על עירוב השותפים השונים למדיניות, והתוצאות של המדיניות שננקטה. לא ניתן, אם כך, להבין את המדיניות עצמה ללא הבנה מוקדמת של הרקע החברתי-פדגוגי שלה.

¹ פרופ' אברהם יוגב, בית-הספר לחינוך והחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה, אוניברסיטת תל-אביב.

1. הרקע הבינלאומי לשני קווי המדיניות

שני הקווים של מדיניות החינוך, להם נקרא מעתה בקצרה מדיניות ההעצמה ומדיניות הסטנדרטים, צמחו בשנות השמונים ובשנות התשעים בעיקר בארה"ב ובאנגליה (Fullan, 1993; Ravitch, 1995), כמקורות בסיסיים, ומשם התפשטו למדינות אחרות. כך הגיעו גם לישראל – כל אחד משני קווי המדיניות, כעשור לאחר צמיחתו המקורית.

המשותף לשני קווי המדיניות הללו הוא הניגוד ביניהם לבין מדיניות החינוך, אשר נהגה מאז שנות החמישים ועד סוף שנות השבעים. מדיניות זו נשאה אופי חברתי-ציבורי, הנובע מלכידות חברתית, ומטרתה הייתה קידומן החינוכי של קבוצות חלשות באוכלוסייה. הקונצנזוס החברתי והאמונה ביציבות הכלכלית והחברתית ובהמשך התפתחותה של החברה הן שאפשרו מדיניות חינוך "ממלכתית", השמה דגש על יצירת שוויון הזדמנויות בחינוך, תוך כדי טיפוח הקבוצות החלשות, הן בישראל (יוגב, 1999) והן במדינות המערב בכלל (Passow, 1963). כך, לדוגמה, נולדה בשנות החמישים המדיניות, השמה דגש על קידום בתי-ספר באזורים חלשים ("depressed areas"), אשר תורגמה בישראל למדיניות הקידום של טעוני טיפוח. בשנות השבעים הופנתה מדיניות החינוך בארה"ב לכיוון דסגרציה של בתי-ספר, שאוכלוסיות התלמידים שלהם היו מובחנות לפי גזע ומוצא חברתי – ובדומה לכך ננקטה מדיניות האינטגרציה במערכת החינוך הישראלית.

התפנית שחלה בשנות השמונים התבטאה בכך, שמדיניות החינוך לא הופנתה עוד לאפיקים ציבוריים, שנועדו לשמור על הלכידות החברתית, אלא עברה לפסים של מדיניות, המכוונת לקידום התלמיד הבודד ול"מיצוי הפוטנציאל" שלו. ניתן לומר, שהמדיניות מאז שנות השמונים מבטאת במידה רבה את הכניסה לעידן הפוסט מודרני. כפי שמציין Hargreaves (1993), אובדן הלכידות החברתית עקב התחזקותם של נרטיבים קבוצתיים, ואי-הוודאות הכלכלית והחברתית, כל אלה חיזקו את אמונתם של הורים רבים, שיש להשקיע ב"מיצוי הפוטנציאל" של ילדיהם, כדי להבטיח את עתידם. עקב כך גברה הביקורת הציבורית על מערכת החינוך, שאינה עושה דייה במובן זה, ומן הצד שכנגד, כפי שטוען Hargreaves, חיזקה את אמונתם של המורים ב"פרופסיונליות" שלהם, במטרה לעקוף את חיצו הביקורת הציבורית כלפי בתי-הספר.

שני קווי המדיניות נועדו לענות, בצורות שונות, על הביקורת הגוברת כלפי מערכת החינוך. במידה רבה, הם עקביים עם שינויים חברתיים כוללים

יותר – כגון שקיעתה של "מדינת הרווחה" ותמורות חברתיות וכלכליות בעולם המערבי – כגון ביזור, הפרטה, אינדיבידואליזציה, ומגמות ניאו-ליברליות נוספות בכלכלה. במובן זה, ברור שקווי המדיניות האלה התרחקו מן המדיניות האינטגרטיבית, שהייתה נהוגה לגבי מערכת החינוך בתקופה ה"מודרנית". עד כאן הדמיון בין שני קווי המדיניות – אך השוני ביניהם רב. מדיניות ההעצמה של בתי-הספר וצוותיהם נולדה בשנות השמונים כהתווית דרך למערכת החינוך, במטרה למצות את הפוטנציאל האישי של התלמידים. המדיניות נולדה על רקע משטרים דמוקרטיים-ליברליים, שלא חששו מפיתוח האוטונומיה והשונות בתוך מערכת החינוך, ובלבד שהיא תענה על דרישותיהם וצורכיהם של "הלקוחות" – התלמידים והוריהם. בבסיס המדיניות עמדה ההכרה בכך, שבתי-ספר צריכים "להיבנות מחדש", אחד לאחד, על יסוד צורכי הקהילות המקומיות שלהם ויצירת "אני מאמין" בית-ספרי, שישרת את הפדגוגיה החינוכית שלו. לצורך זה, יש להעצים את המנהל והמורים, כך שייבנה צוות חינוכי, המנהיג את בית-הספר. מדיניות זו הסתעפה לכיוונים שונים: תנועת "ההבניה מחדש" של בתי-הספר, ניהול עצמי של בתי-ספר, השתלמויות בית-ספריות של צוותי בתי-הספר, פיתוח תכניות לימודים בית-ספריות, מדיניות בחירה בין בתי-הספר, וכדומה. מאפיין ליברלי נוסף של מדיניות ההעצמה הוא עצם צמיחתה "מלמטה", מן השדה החינוכי, תוך מעורבות רבה של אנשי אקדמיה מבתי-הספר לחינוך באוניברסיטאות, בתי-הספר עצמם, ארגוני חינוך מקומיים, קהילות מקומיות וארגוני מורים. אט-אט היא צמחה כלפי מעלה והפכה למדיניות המקובלת על הממשל במדינות רבות בארה"ב או על רשויות חינוך מקומיות באנגליה. אך מעולם לא הייתה זאת מדיניות שהונחתה מלמעלה – לפחות לא במדינות המקור שלה.

בראשית שנות התשעים חלה נסיגה ממדיניות ההעצמה בעקבות שינויי הממשל בארה"ב ובאנגליה לממשל רפובליקני או שמרני. עוד בתקופתה של מרגרט תאצ'ר באנגליה התעוררה ביקורת ממשלתית חריפה על מדיניות ההעצמה, בטענה שהיא אינה מקדמת ישירות את הישגיהם הלימודיים של התלמידים, ונוסד משרד ה-OFSTED, "המשרד לסטנדרטים בחינוך", שמטרתו הייתה ליצור "מחוונים" או סטנדרטים לבתי-הספר ולמורים מבחינת ההישגים הנדרשים במקצועות הלימוד השונים, וכיצד להגיע אליהם מבחינת שיטות ההוראה ודרכי הלימוד. גם מספר מושלי מדינות רפובליקנים בארה"ב הנהיגו מדיניות חינוך, המבוססת על עיקרון הסטנדרטים. שיאה של המדיניות היה בראשית שנות האלפיים, כאשר הנשיא בוש הכריז על מדיניות כוללת תחת הכותרת "No Child Left Behind"

(NCLB) או "לא נשאר אף ילד מאחור". מדיניות זו קבעה, כי תקצוב בתי-הספר יהיה קשור ישירות למידת ההצלחה שלהם לקדם את ההישגים הלימודיים של תלמידיהם – כאשר אלה נמדדים באמצעות מבחנים סטנדרטיים, המועברים לתלמידים לעיתים תכופות (יאיר וענבר, 2006). מה מאפיין את מדיניות הסטנדרטים? ללא ספק, הפדגוגיה בה דוגלת מדיניות זו רואה את הבעיה העיקרית במערכת החינוך בכך, שהיא אינה שמה דגש על שיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים. תפיסה פדגוגית זו נובעת מהשקפה חברתית שמרנית רחבה יותר עם מרכיבים כלכליים ניאוליברליים, הרואה את עיקר משימתה של מערכת החינוך בשיפור הסיכויים של דור העתיד להתמודד בשוק כלכלי גלובלי. לכן מושם הדגש על התוצר של מערכת החינוך – שהוא בבחינת התשומה של המערכת הכלכלית. המדיניות מושפעת, לכן, מתפיסה מנהלנית של מערכת החינוך, השמה את הדגש ברפורמות ארגוניות של המערכת ומאידאולוגיות המקובלות בקרב הקהילה העסקית.

תפיסות אלה מגבירות את הגישה השמרנית למערכת החינוך. זו מתבטאת בכך, שהמדיניות מונחתת "מלמעלה", באופן ריכוזי, על כלל מערכת החינוך, מתוך שאיפה לאחידות של התוצרים הלימודיים. לכן, הדגש מושם על בחינות חוזרות ונשנות, הבודקות את הישגי התלמידים והשיפור שחל בהם. המורים, ובמידה מסוימת גם המנהלים, אינם נתפסים כשותפים לעיצוב המדיניות, אלא כעובדים של המערכת, החייבים להשיג תפוקות מוגדרות מראש. השונות בין בתי-ספר, שעמדה בתשתית מדיניות ההעצמה, אינה נתפסת כיתרון – אלא דווקא כחיסרון של מערכת החינוך. מראשית העשור הנוכחי התרבו הביקורות על מדיניות הסטנדרטים. מרבית הביקורת עסקה בהשפעה השלילית של הבחינות החוזרות ונשנות על בתי-הספר ועל דרכי הלימוד בהם, ובעובדה שתקצוב בתי-ספר על פי מידת השיפור בהישגי התלמידים פוגע קשות בבתי-הספר לאוכלוסיות חלשות, היות שלא ניתן להאשים את צוותי המורים וההנהלה בבתי-ספר אלה ביציבות ההישגים הנמוכים בקרב התלמידים (יאיר וענבר, 2006). לאחרונה גוברת הביקורת על הריכוזיות של מדיניות זו. כך, לדוגמה, טענה דבורה מאייר (Meier, 2000), כי הכתבת הסטנדרטים בידי רשויות מרכזיות מונעת מן המורים את האפשרות לעצב, כאזרחים בוגרים, את בית-ספרם. בכך, לדעתה, נמנעת מן התלמידים האפשרות להתפתח כבוגרים בעלי חשיבה עצמאית ואוטונומית – כאשר מדובר במטרה בסיסית של מערכת החינוך בחברה דמוקרטית. ביקורת זו מנסה, במידה רבה, להחזיר את הגלגל אחורנית לתקופה של מדיניות ההעצמה הבית-ספרית.

מדובר, אם כן, בשני קווי מדיניות, המנסים להתמודד עם משבר החינוך בעידן הפוסט מודרני, כאשר כל אחד מהם מושפע מאידיאולוגיה חברתית-פוליטית ומתפיסה פדגוגית שונה. הבנה זו תתרום לנו לתפיסת התהפוכות במדיניות החינוך בישראל, כמתואר בהמשך.

2. מדיניות ההעצמה, 1991-2000

אמנם ניצנים של מדיניות ההעצמה הבית-ספרית החלו עוד בשנות השמונים, בפרט בנושא האוטונומיה של בתי-הספר, אך יישום רחב של המדיניות, בהיקף כלל-מערכתי, החל רק ב-1991, עם כניסת שרי מר"צ למשרד החינוך – שולמית אלוני תחילה ובעקבותיה אמנון רובינשטיין. המדיניות שגשגה עד להחלפת הממשלה ב-1996 אם כי, כפי שנטען בהמשך, היא המשיכה בדרך זו או אחרת עד לסוף שנת 2000. עם זאת, אין ספק שעיקר שגשוגה בא בתקופת שלטונו של המערך ובעת כהונתו של יצחק רבין כראש הממשלה.

הרוח החיה מאחורי המדיניות היה שמשון שושני, מנכ"ל משרד החינוך באותה תקופה. בדברי הפרידה שלו מן המשרד (שושני, 1996), הוא מייחס את המדיניות במפורש להשפעתה של הספרות האמריקנית בנושא "ההבניה מחדש" של בתי-הספר. הוא גם נותן ביטוי לניסיון לענות, באמצעות המדיניות שהוכתבה, על חוסר שביעות הרצון ממערכת החינוך, שהוא ממאפייניו של העידן הפוסט מודרני: "בסוף שנות השמונים ובראשית שנות התשעים הורגשה תחושה מתמשכת של אי-נחת בין עובדי ההוראה, התלמידים וההורים מן התוצאות המושגות בתחומי פעולתם של בתי-הספר. (...) הייתה קיימת במערכת החינוך תחושה של "קפיאה על השמרים" ושל אי-יכולת לחולל שינויים משמעותיים" (שושני, שם, עמ' 7).

לצורך ביצועה של המדיניות הוגשה לממשלה התכנית "ממשלת ישראל מאמינה בחינוך", שהעמידה במרכז העניינים את הצורך ב"מיצוי הפוטנציאל" של התלמיד באמצעות שינוי של בית-הספר והבנייתו מחדש על-ידי צוות הניהול והמורים. אין ספק, התמיכה במדיניות חינוך ליברלית מסוג זה תאמה את רוח התקופה מבחינה פוליטית, על האמונה בשלום אפשרי בין ישראל לפלשתינים ולשאר עמי ערב. הפוליטיקה הליברלית-דמוקרטית ומדיניות החינוך הליברלית הלכו, למעשה, יד-ביד, מבחינת האפשרות של יצירת "חזון" חדש, הן במישור הפוליטי והן במישור הבית-ספרי.

א. קווי פעולה אופייניים

מדיניות ההעצמה צמחה במדינות מערביות כארה"ב ואנגליה מלמטה כלפי מעלה – מהבניה מחדש של בתי-הספר ברמת השדה ועד לאימוץ המדיניות באופנים כלל-מערכתיים. בניגוד לכך, בישראל, היא הונחתה מן המטה – משרד החינוך – על בתי-הספר והרשויות המקומיות. הנחתה מלמעלה זו היא, כמובן, ביטוי תרבותי למסורת הריכוזית-פטרנליסטית של מערכת החינוך בארץ, בניגוד למערכות חינוך אחרות במדינות המערב, כארה"ב ואנגליה. דרך פעולה זו נבעה מן הצורך ליישם את המדיניות במהירות, כאשר קווי הפעולה, כגון אוטונומיה בית-ספרית, הקמת צוותי ניהול בית-ספריים, המורכבים ממנהלים ומורים מרכזיים, ויצירת "אני מאמין" בית-ספרי – פעלו במספר מצומצם של בתי-ספר לפני החלתה של המדיניות, ולא היו נהירים לכלל המערכת. משרד החינוך פעל במודע לעורר את כל בתי-הספר במערכת החינוך, כאשר הוא עורך הבחנה ברורה בין בתי-ספר "פורצי דרך", "מחפשי דרך" ו"מסורתיים". בקטגוריה הראשונה נכללו בתי-הספר, שכבר עשו את המהפך הפנימי לקראת שינוי; בשנייה נכללו בתי-ספר, שחיפשו את דרכם להבניה מחדש, ואילו הקטגוריה השלישית התייחסה לבתי-הספר, שעדיין לא עשו כל צעד לקראת תהליך השינוי הפנימי. מובן, שקטגוריזציה זו כוונה לעידוד בתי-הספר לצורך אימוץ המדיניות הכלל-מערכתית.

המדיניות כללה מספר ניכר של קווי פעולה שהופעלו במהירות. להלן נתאר את ארבעת קווי הפעולה המרכזיים:

(1) **אוטונומיה בית-ספרית וניהול עצמי.** קו פעולה יסודי של המדיניות היה עידוד האוטונומיה והשונות הבית-ספרית, באמצעות צוותי ניהול בית-ספרי, שיגדיר את צורכי בית-הספר ויעדיו הספציפיים וידאג להגשמתם. מדיניות זו נכרכה בקווי פעולה נוספים – בעיקר עידוד בחירה מבוקרת בין בתי-ספר שונים של התלמידים והוריהם, ופיתוח הניהול העצמי של בתי-הספר ברשויות רבות, באמצעות העמדת התקציבים ישירות לרשות בתי-הספר. במסגרת זו הורחבה השוונות בין בתי-הספר, ונוסדו בתי-ספר ייחודיים מסוגים שונים – דמוקרטיים, מדעים ואמנויות, בעלי רקע אידיאולוגי ספציפי, וכדומה. עם זאת, מחקר שעסק בחקר הדינמיקה הבית-ספרית (יוגב, 1997), גילה מתאמים גבוהים בין שמונה ממדי שינוי שונים בבתי-הספר (הגדרת צרכים, עיצוב מדיניות, שיתוף הצוות, פיתוח תכניות לימוד בית-ספריות ודרכי הערכה של בתי-הספר, ועידוד מעורבותם של הורים ותלמידים), דהיינו: בתי-הספר נטו להכניס את כל מערך השינויים האפשרי, ללא הבחנה. מידת הדינמיקה הבית-ספרית הייתה קשורה, בראש

ובראשונה, בתפיסות ניהול "דינמיות" של המנהל. כלומר: אין זה מן הנמנע, שהיענות בתי-הספר ומנהליהם לדרישות השינוי הייתה בבחינת "תקינות פוליטית" או היענות לציפיות של משרד החינוך מהם.

2) **ההשתלמות המוסדית.** כדי לערב את המורים בתהליכי השינוי הבית-ספריים כפה עליהם משרד החינוך, בשיתוף משרד האוצר, השתלמות מתמשכת בת שלוש שעות שבועיות בבית-ספרם, שבמסגרתה היו אמורים להחליט על דרכי השינוי והאמצעים לביצועם. בלחץ ארגוני המורים הפכה השתלמות זו לוולונטרית אך רוב בתי-הספר הצטרפו אליה. מחקר ההערכה של השתלמות זו (יוגב, 1997) מגלה, שההשתלמות הייתה אפקטיבית במיוחד וענתה על הציפיות, בעיקר בבתי-הספר היסודיים, ובמידה מסוימת גם בחטיבות הביניים. בחטיבות העליונות, לעומת זאת, נוצלה ההשתלמות המוסדית למטרות שונות ולפעילויות פנאי – כנראה בגלל ההתמקצעות הרבה בהם והסד של בחינות הבגרות, שלא אפשר הכנסת שינויים בית-ספריים בקנה מידה רחב.

3) **פרויקט 30 היישובים.** כדי להרחיב את דינמיקת השינוי לבתי-הספר בפריפריה החברתית-גיאוגרפית, פיתח משרד החינוך פרויקט מיוחד של התערבות כוללנית ("הוליסטית", בלשון המשרד) במערכת החינוך ב-30 יישובי מצוקה. הפרויקט הונהג בכל יישוב באמצעות ועדת היגוי, אותה הנחו צוותים מן האוניברסיטאות והמכללות לחינוך. מחקר הערכה חיצוני של פרויקט זה (נבו ופרידמן, 2000) מצא, כי בהיבטים רבים של שינוי בית-הספר דמו בתי-הספר בפרויקט לכלל בתי-הספר במדינה, אם כי המחקר נמנע מהבעת דעה כוללנית על מידת הצלחתו של הפרויקט.

4) **עידוד המורים והכשרתם.** מתוך הבנה של חשיבות המורים בתהליך ההבניה מחדש של בתי-הספר, ומתוך ערנות למספר המתדלדל של הפונים להכשרה להוראה, דאג המשרד בתקופת החלתה של המדיניות לעידוד המורים – בין השאר באמצעות קמפיין מיוחד שהעלה על נס את חשיבותם של המורים בחברה הישראלית. הכשרת המורים במכללות האקדמיות לחינוך שודרגה לרמת תואר ראשון (B.Ed.) באמצעות הוספתה של שנת הכשרה רביעית – שנת הסטאג'. בסוף התקופה העניקו כל המכללות לחינוך תואר ראשון לתלמידיהן, ותכניותיהן אושרו על-ידי המועצה להשכלה גבוהה.

ב. השותפים למדיניות

כמדיניות ליברלית, שדגלה בגיוון ובשונות במערכת החינוך, מדיניות ההעצמה עוצבה באופן פתוח, המשתף גורמים שונים. השותפים העיקריים

למדיניות היו, כמובן, משרד החינוך מצד אחד, והמנהלים והמורים מן הצד השני. במשרד החינוך היו האגפים השונים – החל במזכירות הפדגוגית וכלה באגפי הגיל – שותפים פעילים בעיצוב המרכיבים השונים של המדיניות. המנהלים והמורים היו יותר בבחינת שותפים "סבילים", שקיבלו עליהם את המדיניות מבחינת השלכותיה הפנימיות על בתי-ספרם. שותפים פעילים נוספים היו אנשי אקדמיה שונים, הן באוניברסיטאות והן במכללות האקדמיות לחינוך. אלה היו שותפים בביצוע פרויקטים שונים, הקשורים למדיניות, בעיצוב תכניות לימוד, התואמות את המדיניות בתחומי האזרחות והיהדות, וכן בהערכה חיצונית פעילה של קווי המדיניות השונים. לשכת המדען הראשי במשרד החינוך הייתה פעילה במובן זה, שהזמינה הערכות חיצוניות של קווי המדיניות השונים, כגון ההשתלמות המוסדית ופרויקט 30 היישובים. עקב כך פרח המחקר החינוכי הרלבנטי לשדה החינוך.

הפתיחות אפיינה את פעולת השותפים השונים למדיניות. שרי החינוך נתנו, למעשה, יד חופשית למנכ"ל המשרד בעיצוב המדיניות. המנכ"ל הפעיל את האגפים השונים במשרד, כאשר כל אחד תורם את תרומתו העצמאית. מחקרי ההערכה של קווי המדיניות השונים, הן מחקרים פנימיים והן חיצוניים, אפשרו הקשבה והיענות לצרכים ולבעיות שעלו מצד המורים והמנהלים, ונעשה בהם שימוש בשיפור המדיניות.

מכיוון שמדיניות ההעצמה עסקה בשינוי בתי-ספר ברמה המקומית, היו שותפים למדיניות גם חלק מן הקהילות המקומיות – ברמת הרשות המקומית ומחלקת החינוך, או ברמת ההורים של בתי-ספר ספציפיים. רשויות מסוימות התחברו למדיניות, במובן של מתן אפשרות בחירה בין בתי-ספר (עיריית תל-אביב באופן בולט), או עידוד האוטונומיה הבית-ספרית בדרכים אחרות.

עם זאת, נושא הבחירה של בתי-ספר עורר גם אופוזיציה למדיניות ההעצמה. אם כי הבחירה נתפסה על-ידי קובעי המדיניות, כחלק ישיר של עידוד האוטונומיה הבית-ספרית, גברו הקולות, בחלק מן החוגים האקדמיים, כנגד הבחירה כרעיון ניאוליברלי, הפוגע בסיכויי האינטגרציה החברתית במערכת החינוך. אופוזיציה זו ניסתה, למעשה, להחזיר את מערכת החינוך למדיניות האינטגרטיבית, שהייתה נהוגה עד לשנות התשעים. אמנם היו לאופוזיציה זו הדים ציבוריים, אולם רוב הציבור קיבל את מדיניות ההעצמה, ואף תמך בה.

ג. תוצאות המדיניות

עם כל זאת ניתן לומר, שמדיניות ההעצמה לא נתפסה במערכת כהצלחה מוחלטת. הדבר נבע בעיקר מכך, שמדיניות מסוג זה נוטה, בדרך-כלל, לצמוח מלמטה כלפי מעלה, בעוד שבישראל חל היישום בכיוון ההפוך. ייתכן שמערכת החינוך ברמת השדה, אשר הייתה רגילה במשך שנים למדיניות ריכוזית, לא הייתה רגילה לחשוב במונחים החדשים של מדיניות ההעצמה. מטרות השינוי הבית-ספרי לא הובהרו במלואן, ותהליך קליטתן ברמת בתי-הספר היה איטי למדי. רציחתו של רבין, וחילופי הממשל בעקבותיו, היוו סממן ראשוני לדעיכתה של מדיניות ההעצמה בחינוך.

עם זאת, אין ספק, שהמדיניות פעלה להנביט את זרעי החשיבה החדשה. העובדה היא, שגם בשנים 1996-2000, בהן פעלו במשרד החינוך ארבעה שרים שונים (זבולון המר, יצחק לוי, יוסי שריד ואהוד ברק, כממלא-מקום במסגרת תפקידו כראש הממשלה), המשיכה מדיניות ההעצמה לפעול ברמה זו או אחרת, ואף אחד מן השרים לא שאף לבטל אותה. כל אחד מן השרים – ובפרט יוסי שריד, שדאג במיוחד למצוקת ערי-הפיתוח – נתן אופי מיוחד משלו למדיניות, אך הקווים העיקריים שלה נמשכו עד לסוף שנת 2000, ובחלקם אף תוגברו – כמו הצירוף של רשויות מקומיות שונות לתהליך הניהול העצמי של בתי-הספר. השינוי הכולל במדיניות החל רק בשנת 2001.

3. מדיניות הסטנדרטים, 2001-2005

עם חזרתו של הליכוד לשלטון, בראשית שנת 2001, נכנסה לימור לבנת לתפקיד שרת החינוך. חלפו מספר חודשים בטרם עוצב במשרד החינוך המעבר למדיניות של סטנדרטים הישגיים. בתחילה ננקטו מספר צעדים קטנים, הנושאים אופי שמרני: בוטל השימוש בספר הוראת ההיסטוריה, שהוגדר כ"פוסט-ציוני"; הוטל על חטיבות הביניים ללמד שיעור מורשת, שמוקד בתולדות הציונות והיישוב היהודי בארץ-ישראל, כמו גם בערכים יהודיים; ובמטרה להיאבק באלימות בבתי-הספר, הוחזרו מספר גינוני התנהגות חיצוניים (כגון קימה בפני המורה, תלבושת אחידה), תוך אמירה מפורשת שבת-הספר צריכים לחזור ולהיות כמו שהיו בעבר הרחוק.

אט-אט גברה הביקורת מצד המשרד, ובפרט מצד השרה, על המורים ועל רמת ההישגים הלימודיים בבית-הספר. וכך, במרוצת השנה, חדרה מדיניות הסטנדרטים למערכת החינוך, כאשר השרה מצהירה כי "לא נשאיר אף ילד ואף ילדה מאחור", בחיקוי ברור של מדיניות הסטנדרטים שהונהגה בארה"ב.

את מדיניות הסטנדרטים ניתן להגדיר כשמרנית ממספר בחינות. בעיקרו של דבר, היא קשורה בתפיסת העולם החברתית-פוליטית של הליכוד, לפיה עם ישראל הוא עם לבדד ישכון, ואין לנו אלא לסמוך על עצמנו. כפועל יוצא מכך, התחרות הכלכלית-הגלובלית כופה עלינו למצות את הפוטנציאל האישי של התלמידים, כפי שנטען בדו"ח של ועדת דוברת בהמשך. התפיסה הפדגוגית הנובעת מכך, היא, שהבעיה המרכזית של מערכת החינוך – והסיבה העיקרית לחוסר שביעות הרצון של ההורים ממנה – נעוצה בהישגים הלימודיים הנמוכים שלה. ככל שנעלה את רמת ההישגים, באמצעות הצבתם של סטנדרטים חינוכיים ברורים, כך תגבר יכולת התחרות הכלכלית שלנו וגם שביעות-הרצון ממערכת החינוך.

לתפיסה פדגוגית זו שתי השלכות שמרניות נוספות. האחת, היא מגדירה את מערכת החינוך במונחים כלכליים של תשומה-תפוקה, ולכן השינויים המוכנסים במערכת החינוך נוטים להישען על תפיסות כלכליות ברורות, ומוגדרים במונחים מנהליים, המקובלים בשפת אנשי העסקים. השנייה, העיסוק הרב בסטנדרטים מגביר את הצורך באחידות של בתי-הספר, לצורך השגת הסטנדרטים המצופים בהישגים, ומתעלם מן השונות בין בתי-הספר והקהילות המקומיות, שהודגשה כל-כך במדיניות ההעצמה. מעניין, שדווקא בתקופת שלטונו של הליכוד, שדגל בהפרטה ובביזור מבחינה כלכלית, נוצרה מדיניות חינוך ריכוזית מסוג זה.

א. קווי הפעולה המרכזיים של המדיניות

כמה תפיסות שמרניות בלטו בקווי הפעולה המרכזיים של המדיניות במחצית הראשונה של שנות האלפיים. להלן נחלק אותן לארבעה סעיפים כדלהלן:

1) **בחינות המיצ"ב והאחדת המערכת.** כדי להעלות את הסטנדרטים ההישגיים יש, כמובן, צורך בבחינות חוזרות ונשנות של הישגי התלמידים. לשם כך יצר המשרד את מערך המיצ"ב – "מדדים ליציבות וצמיחה בית-ספרית". מדדים אלה נבנו, ראשית, ממבחני הישגים לתלמידים בעברית, מתמטיקה ואנגלית, אשר כל בית-ספר נאלץ להעבירם לתלמידים בשכבות גיל שונות אחת לשנתיים. כמו-כן, המדדים כללו הערכה של התלמידים על מוריהם, והערכה של המורים לגבי אוירת בית-הספר והשינויים שחלו בה. למרות שמבחני המיצ"ב הוצגו בתחילה כ"משוב פנימי" למנהל בית-הספר על מצבם הלימודי של התלמידים, נעשה בהם שימוש פוליטי כפול. ראשית, תוצאות המבחנים הודלפו לעיתונות המקומית, ושימשו לצורך השוואה ציבורית של בתי-הספר בקהילות מקומיות שונות. שנית, משרד

החינוך העריך מידי שנה את מצבה הלימודי של מערכת החינוך על יסוד השינויים שחלו בהישגיהם הממוצעים של התלמידים. זאת למרות, שהבחינות לא כללו "פריטי עוגן" (פריטים החוזרים על עצמם מדי מבחן, לצורך השוואה לאורך זמן), וכל שינוי בממוצעי ההישגים יכול היה לנבוע משינויים קלים במבחן עצמו.

עד מהרה הפכו מבחני המיצ"ב לאימת בתי-הספר – כאשר אלה השקיעו זמן רב מדי שנה בהכנת התלמידים למבחנים, במקום בחומר הלימודים השוטף, ולעיתים אף נמנעו בדרכים שונות מלשתף תלמידים חלשים במבחנים. האיום המוסווה, שלעולם לא מומש, היה שתקצוב בתי-הספר תלוי בהעלאת ההישגים, ולעיתים אף נרמז ששכר המורים, במידה זו או אחרת, יהיה תלוי בהישגי התלמידים והשיפור שיחול בהם.

מעבר לכך, המבחנים שימשו כבסיס להאחדת מערכת החינוך ולמניעת הגיוון בין בתי-הספר. ואכן, במחצית הראשונה של שנות האלפיים נדחקו לפינה תכניות לימודים בית-ספריות ייחודיות, והוערמו קשיים על פתיחת בתי-ספר חדשים בעלי אופי ייחודי, ששיקפו את ניסיונות ההורים לגוון את מערכת החינוך.

2) **השימוש הפוליטי במבחני הישגים בינלאומיים.** במקביל לכך, נעשה במהלך התקופה שימוש פוליטי נרחב בהישגים הנמוכים של תלמידי ישראל במבחני הישג בינלאומיים, כדי להוכיח את הצורך החיוני בשיפור ההישגים. ישראל השתתפה מאז ומתמיד במבחני ההישגים של תלמידי כיתות ח' (מבחני TIMMS), והצטרפה בשנת 2002 למבחני PISA, שהועברו לבני 15. במדרג הציונים הממוצעים של תלמידי המדינות השונות שהשתתפו במבחנים, עמדו תלמידי ישראל במיקום נמוך יחסית. תוצאות המבחנים, שפורסמו בהרחבה בתקשורת הישראלית, שימשו את משרד החינוך להבלטת ה"ירידה" בהישגיהם של תלמידי ישראל, והצורך העולה מכך ברפורמה כוללת של מערכת החינוך. יוגב, ליבנה ופניגר (2006) הראו, לעומת זאת, שהישגי התלמידים הישראליים במבחן PISA האחרון ניתנים לניבוי כמעט מדויק – בדומה להישגיהן של שאר המדינות – על-פי נתונים מקרו-חברתיים של התוצר הלאומי לנפש וגודלה היחסי של האוכלוסייה הצעירה במדינה. בנוסף, הם נובעים מקשיים מתודולוגיים בתהליך איסוף הנתונים. דהיינו, אין בהם משום הוכחה להיחלשות ההישגים הלימודיים בישראל. השימוש בהישגים הממוצעים גם מסווה פערים בהישגים לימודיים בין אוכלוסיות שונות מבחינה חברתית-כלכלית – ממצא שלא נדון כלל במשרד החינוך. לאור תפיסת הגלובליזציה הכלכלית נעשה שימוש במבחנים אלה,

בעיקר כדי להצדיק את הצורך בהקמת ועדת דוברת כ"כוח משימה לאומי" לרפורמה בחינוך.

3) **רפורמה מבנית וארגונית כפתרון לבעיית ההישגים.** הקמתה של ועדת דוברת כ"כוח משימה לאומי" להצעת רפורמה כוללנית במערכת החינוך הייתה, ללא ספק, פסגתה של מדיניות הסטנדרטים. בראש הוועדה, שנקבעה בהחלטת ממשלה מספטמבר 2003, הועמד איש העסקים שלמה דוברת, ולאחר למעלה משנת עבודה הגישה הוועדה את הדו"ח הסופי שלה (ועדת דוברת, 2005). כצפוי, נקודת המוצא של הוועדה הייתה הידרדרות ההישגים הלימודיים במערכת החינוך בישראל, והצורך בשיפורם המידי, כדי שמדינת ישראל תוכל להתחרות בשוק הכלכלי הגלובלי. תקציר היריעה כאן מלתאר את כל המלצות הוועדה. הנקודה החשובה היא, שהתפיסה המנהלנית, שעמדה בבסיס עבודתה הביאה לידי כך, שמרבית ההמלצות בדו"ח – שחלקן ודאי טובות וחשובות – עסקו ברפורמה מבנית וארגונית של מערכת החינוך. הוועדה הציעה רשות ארצית למדידה והערכה (ראמ"ה), שתפקידה לעקוב אחר ביצוע הסטנדרטים ההישגיים (למשל, שישראל תגיע להישגים של מדינות OECD הבולטות ביותר במבחני ההישג הבינלאומיים תוך כעשר שנים), ולדווח על רמת ההישגים מבחינה ציבורית. במישור הארגוני, הוועדה הציעה מעבר לחמישה ימי לימוד ארוכים, ולצורך זה קבעה, שהמורים יעברו ליום הוראה ארוך בין שמונה שעות, תוך שיפור יחסי בשכרם. הושם דגש על האוטונומיה של המנהל, כולל בנושא של פיטורי מורים. כמן-כן הוצע, שיהיה מעבר אחד בלבד בין החינוך היסודי לעל-יסודי, תוך ביטול עצמאותן של חטיבות-הביניים.

שרת החינוך מיהרה לקבל את מסקנות הוועדה – שהושפעו במידה רבה מהמלצותיה האישיות – ופעלה ליישומן המהיר במערכת. אך נחרצותה נבלמה בהתנגדות הרבה להמלצות הוועדה מצד ארגונים שונים, כמפורט בהמשך.

4) **ההתייחסות למורים כ"עובדים" של מערכת החינוך.** לאורך תקופת יישומה של מדיניות הסטנדרטים בלטה ההתייחסות השולית למורים ולתפקידם ביישום המדיניות. המורים לא נתפסו כשותפים למדיניות אלא כעובדים של מערכת החינוך, שתפקידם לשפר את ההישגים הנמוכים של התלמידים, הישגים שנגרמו בראש ובראשונה בעטיים. זוהי גם התפיסה הבולטת בדו"ח ועדת דוברת. הוועדה עצמה המליצה על צמצום מספר המכללות האקדמיות להוראה, ועל מעבר ההכשרה בהן להכשרה דיסציפלינרית בתוספת הכשרה להוראה.

לאור ההתייחסות הזו, בולטת לאורך התקופה הירידה הדרסטית במספר המועמדים להכשרה להוראה, והאפשרות שמדינת ישראל עשויה לסבול בעתיד ממחסור חמור במורים ברמות השונות של בתי-הספר (יוגב, 2006). למעשה, לא היה טיפול יסודי בבעיה זו בתקופת המדיניות האמורה.

ב. השחקנים בעיצוב המדיניות

ניתן, למעשה, לחלק את השותפים השונים לשניים: שותפים עיקריים בעיצוב המדיניות וביישומה ושחקנים שוליים – שלא שותפו בעיצוב המדיניות, אך בסופו של דבר השפיעו על כך שמרכיבים חשובים שלה לא יושמו בפועל.

ללא ספק, המדיניות הוכתבה בראש ובראשונה על-ידי שרת החינוך. היא זו שהצהירה עליה בפומבי, פעלה להקמת ועדת דוברת וניסתה ליישם את מסקנותיה בפועל. למעשה, השרה פעלה כיוזמת ומובילה כמעט בלעדית של המדיניות. אפילו מנכ"לית משרד החינוך, רונית תירוש, נתפסה במידה מרובה כעושת דברה וכמוליכה של מדיניות השרה.

בהקשר זה, מן הראוי לציין, שגם רוב הצמרת הבכירה של משרד החינוך לא שותפה בעיצוב המדיניות, בניגוד לתקופת ההעצמה. חלק ניכר מאנשי צמרת המשרד, שלא הסכימו עם התזות המרכזיות של מדיניות הסטנדרטים, הורחקו מתפקידיהם. השרה גם התעקשה על כך, שאנשי משרד החינוך לא יהיו חברים בוועדת דוברת.

השותפים העיקריים לעיצוב המדיניות היו אנשים מקהילת העסקים, כלכלנים שהתעניינו בחינוך על בסיס יחסי תשומה-תפוקה, ואנשי ציבור שנענו לשפה המנהלנית של המדיניות. הדבר בלט במיוחד בהרכב האישי של ועדת דוברת.

שני גורמים הורחקו במיוחד מעיצוב המדיניות, והשפיעו בעקיפין באמצעות הביקורת שלהם עליה. הראשון הוא אנשי האקדמיה – ששיתוף הפעולה איתם היה קלוש ביותר בתקופת ביצוע המדיניות, אם כי כמה אנשי אקדמיה שותפו בוועדת דוברת. במהלך שנות כהונתה של לבנת לא העסיק המשרד מדען ראשי במשך תקופה ארוכה. כאשר מונה לבסוף מדען ראשי, הוא התפטר מתפקידו, לאחר מספר חודשים, בטיעון שהמשרד אינו זקוק לו למעשה. מחקרי הערכה של המדיניות כלל לא הוזמנו מאנשי אקדמיה, והללו נאלצו להסתפק בביקורת חריפה על היבטים שונים של המדיניות, ובפרט על המלצותיה של ועדת דוברת (ענבר, 2006).

אי-שיתופם של המורים הביא לתוצאות יותר חמורות. ארגוני המורים, שהיו להם הצעות משלהם לרפורמה חינוכית, לא שותפו בעיצוב המדיניות,

ונציגיהם לא הוזמנו להשתתף כחברים בוועדה. התנגדות המורים להמלצות הוועדה הייתה נחרצת. שני הארגונים – הסתדרות המורים וארגון המורים העל-יסודיים – שיתפו פעולה ביניהם במסע ציבורי כנגד הרפורמה שהוצעה, ובחוסר שיתוף פעולה עם משרד החינוך. בסופו של דבר, הם היו הגורם העיקרי לכך, שדו"ח ועדת דוברת לא הצליח להגיע לידי יישום.

ג. תוצאות המדיניות

ניתן לומר, שמדיניות הסטנדרטים בחינוך הישראלי נחלה כישלון חרוץ בתקופה בה היא פעלה, ועם התפטרותה של שרת החינוך בסוף 2005 לא נותר ממנה דבר. מספר גורמים הביאו לתוצאה זו:

ראשית, קווי הפעולה העיקריים של התכנית, כפי שהוצגו לעיל, היו למעשה ריקים מתוכן מעשי. הם הסתכמו בהצהרות פוליטיות, האשמות המורים, והפחדת בתי-הספר באמצעות מערכת מבחנים מסועפת. הקביעה שיש צורך בהעלאת הסטנדרטים הלימודיים מחייבת, למעשה, קביעה מפורשת של סטנדרטים אלה בכל מקצוע הוראה, תוך מתן מחוונים לבתי-הספר לגבי חומרי הלימוד ושינוי דרכי ההוראה. דבר זה נעשה במספר מקצועות קטן מאד ובהיקף שאינו רחב דיו. וכך, נותרה המדיניות מנותקת מן הנעשה בפועל בבתי-הספר.

שנית, יש לזכור, כי בתקופה המדוברת חלו קיצוצים חוזרים ונשנים בתקציב החינוך, דבר שגרר פיטורי מורים תכופים, תוך מאבק מתמשך עם ארגוני המורים ואילוצים כספיים, שלא תרמו ליישום שינויים במערכת. ועדת דוברת, לדוגמה, הייתה מוגבלת ביישום המלצותיה – ולכן גם בניסוחן המוקדם – לאי-חריגה מן התקציב הנתון של מערכת החינוך. מובן, שבתנאים כאלה לא ניתן כלל ליישם רפורמה כוללת אמיתית במערכת החינוך.

ולבסוף, דרכי התנהלותה של המדיניות, תוך כדי דחיית שותפים רלבנטיים מעצם עיצובה של המדיניות, תרמו לכך, שהמדיניות לא הייתה מקובלת ולא הגיעה לידי יישום. למעשה, ארגוני המורים, שלחמו ביישום הרפורמה של ועדת דוברת, הוכיחו, שלא ניתן ליישם רפורמה במערכת החינוך מעל לראשם של המורים וללא שיתופם. רפורמה במערכת החינוך אפשרית רק בשיתופם המלא של המורים.

4. דיון וסיכום

התיאור של שני קווי המדיניות הציג את מדיניות החינוך בישראל כספינה המיטלטלת במים סוערים. ואכן, אלה פני המציאות. שני הקווים של מדיניות החינוך, שיושמו בזה אחר זה, היו דומים ושונים גם יחד. הדמיון ביניהם מתבטא בסטייה מן הדגשים האינטגרטיביים של המדיניות הקודמת, בעובדה ששני קווי המדיניות היו, בעצם, חיקוי של מגמות חינוכיות בעולם המערבי, ולכן הושפעו מן השינויים הבינלאומיים, הקשורים בגלובליזציה ובמדיניות נאו-ליברלית במדינות המפותחות. עם זאת, שני קווי המדיניות היו שונים ביניהם בכל פרמטר אפשרי – בהגדרת הבעיה הפדגוגית המרכזית, בקווי הפעולה שנקטו, בדרכי הפעולה ובשיתוף גורמים שונים בעיצוב המדיניות. שני קווי המדיניות לא הצליחו להגיע ליישום מלא – מדיניות ההעצמה הבית-ספרית הקדימה, ככל הנראה, את זמנה מבחינת המוכנות של בתי-הספר. מדיניות הסטנדרטים נתקלה בהתנגדות עזה מן השטח, שהביאה לכישלונה הברור.

במאמר זה ניסינו להסביר, כי המדיניות שנקטה בתחום החינוך אינה מנותקת, למעשה, מן האווירה השלטונית שהצמיחה אותה. מדיניות ההעצמה התבססה על ממשל ליברלי-פתוח, בעוד שמדיניות הסטנדרטים נבעה מממשל שמרני, שאפשר אותה. בהתאם לכך, עוצבה "הבעיה" המרכזית של מערכת החינוך והדרכים לפתרונה, שאמורות לענות על חוסר שביעות הרצון הבסיסי של ההורים, והציבור הרחב, ממערכת החינוך.

לאחרונה התמנתה יולי תמיר כשרת החינוך החדשה, והצהירה בעיתונות, כי הדבר החשוב ביותר בעיניה הוא "שיהיה לתלמידים מעניין בבית-הספר". אך מלבד העברת מבחני המיצ"ב למתכונת ארבע-שנתית במקום דו-שנתית, לא עוצבה עד כה מדיניות ברורה חדשה. ייתכן שהדבר נובע מעיסוקו הרב של משרד החינוך בהשלכות של מלחמת לבנון השנייה על התלמידים בצפון הארץ, ושל מתקפת הקסאמים על התלמידים בדרום הארץ. אך ייתכן, באותה מידה, שמדובר בהימנעות מכוונת מעיצוב מדיניות החלטית, כתוצאה מכישלון היישום של רפורמת דוברת. הטראומה של כישלון זה עשויה ללוות את משרד החינוך זמן רב, עד ששר נוסף יחליט לנקוט בצעדים ליישום רפורמה כוללת.

ההיגיון מחייב, כי המדיניות שאמורה להתעצב כיום תגשר בין העצמת בתי-הספר לשיפור ההישגים הלימודיים. אך האמנם יש אפשרות למדיניות מעין זו – כאשר כל אחד מקווי-המדיניות נובע מאידיאולוגיה פוליטית-חברתית שונה ומהגדרת מצב שונה? להדגשת העניין כדאי להזכיר, כי בנימין

נתניהו, יו"ר הליכוד, הצהיר לאחרונה כי אם ייבחר לראשות הממשלה בכוונתו להחזיר את מדיניות הסטנדרטים בחינוך ביתר עוצמה, מכפי שבוצעה עד כה. נראה, שמדיניות החינוך כבולה באידיאולוגיה השלטונית, המשתנה לעתים תכופות במדינת ישראל.

מעבר לכך, מן הראוי לזכור ששני קווי המדיניות גם יחד לא טיפלו בצורה מבוססת בבעיות יסוד של מערכת החינוך, שנותרו בעיני. ראשית, המערכת עדיין שסועה לזרמים אידיאולוגיים וחברתיים שונים, המכתיבים תכניות לימודים שונות. אמנם נעשה בשנים האחרונות ניסיון ליצור "תכנית ליבה", שתחייב את כל בתי-הספר במדינה במקצועות יסוד, אך ההתנגדות של מערכות חינוך שונות, בפרט מן הזרם החרדי, אינה מאפשרת תכנית ליבה כזו. התפשטותן של רשתות חינוך חרדיות, כדוגמת זו של ש"ס, מאיימת במידה רבה על קיומה של מערכת החינוך כמערכת אחידה.

שנית, הטיפול בהישגיהן החינוכיים של קבוצות אוכלוסייה חלשות זכה להתייחסות חלקית בלבד. אם כי הנושא עמד גם בתשתית מדינית ההעצמה, וגם ועדת דוברת ניסתה לטפל בו באמצעות ההצעה לתקציב דיפרנציאלי של תלמידים משכבות שונות – עדיין הפערים החינוכיים בין שכבות אוכלוסייה שונות בולטים במדינת ישראל, והולכים ומחמירים ככל שגדלים ממדי העוני בעקבות המדיניות החברתית-כלכלית בעשור האחרון.

שלישית, אף אחד מקווי המדיניות לא טיפל באופן יסודי – למרות ניסיונותיו לעשות זאת – בשדרוג מעמדם ושכרם של המורים. המורים נותרו בתחתית סולם השכר הציבורי, רבים מהם נוטשים את מערכת החינוך, וכמעט ואין בנמצא מועמדים חדשים להוראה. מערכת החינוך צפויה להתמודד בעתיד הלא-רחוק עם בעיות של מחסור במורים. כל מדיניות שהיא לא תוכל להתגשם אם מחסור זה בכוחות הוראה, הקיים במרבית מדינות המערב, יהפוך לעובדה קיימת.

ולבסוף, נותרת השאלה, אם דרך ההתמודדות האמיתית של מדיניות חינוך כלשהי עם חוסר שביעות הרצון ממערכת החינוך, היא באמצעים של שינוי ארגוני ומבני. הבעיה הבולטת ביותר של מערכות חינוך היא המדיניות הקוריקולרית, המכתיבה מה נלמד בבתי-הספר ברמות השונות ובאיזה אופן. שרי החינוך שנקטו בשני קווי המדיניות נמנעו מלהיכנס לבעיה זו, וטיפלו בה לכל היותר באמצעות טיפול קוסמטי בבחינות הבגרות, בדרכים שונות (הגרלה, מיקוד למידה, מועד ב' לבחינות, וכדומה). אך במערכת החינוך כיום, ובפרט בחטיבה העליונה, לומדים כפי שלמדו בראשית המאה העשרים: התמחויות דיסיפלינריות צרות, שדרכי ההוראה בהן נגזרות במידה רבה מן המבנה הסטנדרטי של בחינות הבגרות. יש לכך השלכות

קוריקולריות רבות כלפי מטה – ברמה של חטיבת-הביניים ואף של בית-הספר היסודי. אין ספק, שאם מעוניינים בכך, ש"לתלמידים יהיה מעניין בבית-הספר", יש לעצב מדיניות קוריקולרית חדשה, שתכתוב תכניות לימוד חדשות, אולי בעלות נטייה לרב-תחומיות. זוהי אולי הדרך המתבקשת כיום בעיצוב מדיניות חינוך חדשה, שאמורה לענות באפקטיביות רבה יותר על חוסר שביעות הרצון המצטבר ביחס למערכת החינוך.

מקורות

- ועדת דוברת. (2005). *התכנית הלאומית לחינוך*. כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל.
- יאיר, ג'. וענבר ד'. (2006). סטנדרטים להישגים בחינוך: אבני בוחן, אבני דרך או אבני נגף? בתוך ד' ענבר. (עורך). *לקראת מהפכה חינוכית? ירושלים ותל-אביב: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד*, עמ' 130-145.
- יוגב, א'. (1997). *בתי-ספר לומדים בישראל: ההשתלמות המוסדית בין מדינות לביצוע*. ירושלים ותל-אביב: משרד החינוך התרבות והספורט ובית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב.
- (1999). מעידן מודרני לפוסט-מודרני. בתוך א' פלד. (עורך). *יובל למערכת החינוך בישראל, כרך א'*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, עמ' 151-162.
- (2006). "דו"ח דוברת והמורים: למי יצלצלו הפעמונים?" בתוך ד' ענבר. (עורך). *לקראת מהפכה חינוכית? ירושלים ותל-אביב: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד*, עמ' 177-184.
- , ליבנה ע', פניגר י'. (2006). לא כרכור ולא סינגפור: האם תלמידי ישראל כה חלשים במבחני הישג בינלאומיים? כנס ועדת המחקר לריבוד חברתי, באגודה הסוציולוגית הבינלאומית, ניימיכן, הולנד.
- נבו, ד', פרידמן, א'. (2000). *הערכה חיצונית ל"פרויקט 30 הישגים"*. בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- ענבר, ד'. (עורך). (2006). *לקראת מהפכה חינוכית? ירושלים ותל-אביב: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד*.
- שושני, ש'. (1996). "הקפיצה השלישית" בתוך ברנדס, ע'. (עורך). *הקפיצה השלישית*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, עמ' 7-12.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1993). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Meier, D. (2000). *Will standards save public education?* Boston: Beacon Press.
- Passow, H. (Ed.). (1963). *Education in depressed areas*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ravitch, D. (Ed.). (1995). *Debating the future of American education – Do we need national standards and assessments?* Washington D. C.: Brooking Institute.