

בין פרט לחברה דילמות וקונפליקטים במערכת החינוך בתקופת שרי

חינוך קודמים: אבא אבן, יגאל אלון, אהרון ידלין ויצחק נבון

סאאיד בשארה

ניבין בשארה

פרלה צדוק-מוזס

תקציר

המאמר עוסק בבדיקת הקשר בין פרט לחברה, דילמות וקונפליקטים במערכת החינוך. המאמר התמקד בתקופה של ארבעה שרי חינוך בין השנים 1960 עד 1990, והם: אבא אבן, יגאל אלון, אהרון ידלין ויצחק נבון. בין שרי חינוך אלה יש רקע אידיאולוגי משותף והם שרתו בממשלות ישראל מטעם מפלגת העבודה. המאמר סוקר את עיקר הפעילויות שנעשו בתקופת כל שר, ואת ההסכמות והקונפליקטים שהתרחשו בעקבות פעילויות אלו. המאמר בחר גם להתמקד בסוגיות חשובות שהתרחשו במשרד החינוך לאורך תקופת כהונתם; כמו החינוך המיוחד, מדובר על תיאור המערכת מבחינה היסטורית והתייחסותה לצורכי הפרט האינדיבידואל. הקמת מנח"י (מינהל חינוך ירושלים), שהוא צורה ארגונית שונה בין השלטון המרכזי (משרד החינוך) והשלטון המקומי (עיריית ירושלים), שמחזק את השלטון המקומי על חשבון השלטון המרכזי. במאמר מוצעים כיוונים להתמודדות ומציאת פתרונות לדילמות חינוכיות מרכזיות במערכת החינוך הישראלית.

מבוא

חשוב שמערכת החינוך תהיה מערכת פלורליסטית ודינמית כדי שתתאים את עצמה לנוכח השינויים המהירים והתקדמות טכנולוגית בחברה. מערכת החינוך במדינת ישראל מחויבת להתאים את עצמה גם למורכבות החברה הישראלית. פעמים רבות נראה שזו מערכת הנעה על סקאלה וחותרת לתת מענה בו זמני הן לפרט והן לכלל.

מאמר זה יציג את ביטויי הקונפליקט בין פרט לחברה במדיניות של שרי החינוך הבאים: 1. אבא אבן (1960-1963), 2. יגאל אלון (1969-1974), 3. אהרון ידלין (1974-1977), 4. יצחק נבון (1984-1990). במאמר מתואר הקונפליקט המערכתי בין מדיניות משרד החינוך מצד אחד שאותה מייצג השר, לבין ארגוני המורים השונים, ארגוני הורים, וארגונים חברתיים שונים בחברה הישראלית. תוך התייחסות לקונפליקט מערכתי זה יוצגו נושאים חשובים שנידונו במערכת החינוך באותה עת, כדי לנסות ולמצוא היבטים ייחודיים בתקופה של כל שר חינוך בנפרד. דיון מעמיק בנושא, יאפשר למידה אודות הסוגיות שנבחרו, וקבלת פרספקטיבה רחבה באשר לאופן ההתמודדות היומיומית עם הסוגיות העולות ממערכת החינוך לגבי הכנסת רפורמות חדשות ושיפור פני המערכת בהתייחס לסוגיות אלו.

כל שרי החינוך בהם בחר המאמר להתמקד הם בעלי רקע אידיאולוגי משותף, כולם שרתו בממשלות ישראל מטעם מפלגת העבודה, וגם מילאו שורה ארוכה של תפקידים ממלכתיים בשירות הציבורי, דבר שנתן להם את הידע הרחב והניסיון העשיר להתמודדות עם אותם שינויים וקונפליקטים הנוצרים בעקבות הובלת אותם שינויים. גישת הדילמה-קונפליקט במאמר זה, היא פן ייחודי המלמדת על המשותף והייחודי בין הגורמים והדעות השונות ומציגה את ציוני הדרך העיקריים לגבי הדילמות הקיימות בתוך החלקים השונים של מערכת החינוך.

הצגה כללית של הקונפליקטים

המאמר שלהלן יסקור את התייחסות שרי החינוך: אבא אבן, יגאל אלון, אהרון ידלין ויצחק נבון לקונפליקט המתבטא ביעדים השונים שהם מציבים למערכת החינוך, **מערכת החותרת לתת מענה בו זמני הן לפרט והן לכלל**. מצד אחד, נראה שכל אחד מהשרים רואה במערכת החינוך מסגרת שנועדה לתת מענה לפרטים השונים ולכן הם נוטים לטפח תוכניות ייחודיות ומותאמות לשכבות השונות, מצד שני, כל אחד מהשרים רואה במערכת החינוך מסגרת שנועדה לצמצם פערים חברתיים ולקדם חברה שוויונית ועל כן מושם דגש על תוכניות כלליות ואחידות המחנכות לערכי חברה ולאום.

דרור (1999) מציג במאמרו את הדגש על הכלל או הפרט כהתפתחות היסטורית. לדעתו, בשני העשורים הראשונים למדינה, הדגש היה על הכלל בהמשך חלו שינויים בחברה הישראלית והיו ניסיונות לאזן בין זכויות הפרט ובין חובותיו כלפי הכלל. בראשית שנות ה-60 חלה התרחקות מן האמונה שהאחידות בתוכנית ובאמצעים תביא להשגת היעדים החברתיים והחינוכיים וגברה ההכרה ששוויון ההזדמנויות בחינוך צריך שיהיה מושתת על התאמת המצע החינוכי לילד הלומד או קבוצת הלומדים ההומוגנית. לדבריו, במדיניות טיפוח הפרט יש דגש יותר על הישגים לימודיים אישיים, הוראה מותאמת וראיית הכיתה כמכלול הטרונגי. כחלק מטיפוח הפרט החריג בכישלונו או בהצטיינותו, מתפתחות מסגרות חינוכיות כגון קידום נוער, תוכניות למצטיינים ותוכניות חינוכיות בשיתוף המתנ"סים.

צבר בן-יהושע, ומטיאש (2004) מציגים את התייחסות לפרט ולחברה כפי שמתבטאת בשינויים בתוכניות הלימודים. לדעתם, אחת הסימאות המרכזיות של החינוך הממלכתי הייתה תכניות לימודים אחידות לכלל התלמידים ברוב התחומים והנושאים. התביעה לתוכנית אחידה גברה עם העלייה ההמונית, בשל החשש בקרב היישוב הוותיק, שמא תהפוך ישראל בעקבות גל העלייה לבליל של שפות ומורשות. מבחינה קוריקולרית, תכניות הלימודים התאפיינו כקדם-מדעיות, פורמאליות ופטריארכאליות (דרור, 1999). בשנות השבעים הסתמנה הכרה כלשהי בצרכים

התרבותיים המיוחדים של אוכלוסייה הערבית, והיא הלכה והתרחבה במרוצת הזמן (שפירא, 1986).

שפירא (1996), טוען שמטרת החינוך היא לחנך אזרח טוב, בעל תודעה ותושייה, יצרן טוב וצרכן משכיל, איש המגשים מיטב מערכי החברה. החינוך של סוף המאה צריך לדגול בסיסמה: כל אחד יפתח את הכשרונות שהוא מחונן בהם. משום שהילד נתון וכבול בסביבתו, יש לגלות עוד בגיל צעיר את הכשרון הגלום בו ולפתחו ללא קשר עם הבית. חובת החברה היא להגיש במערכת החינוך הזדמנויות אפקטיביות לפיתוח כל הכשרונות ללא תלות בסביבה.

סמילנסקי, פישר ושפטיה (1987), מייחסים לביה"ס יעדים חברתיים. לבית הספר העל יסודי במדינת ישראל מציבה המדינה שלוש מטרות מרכזיות:

1. העברת המורשת התרבותית הכללית-לאומית.
2. עידוד קליטת עליה ומיזוג גלויות.
3. הגברת תהליך היצרנות במדינה.

לדעתם, ממטרות אלו אנו למדים על אופיו האליטיסטי של החינוך העל-יסודי בישראל; ישראל כנוקטת בשיטת חינוך אליטיסטית מתקדמת, אומנם מאפשרת לבני מעמדות נמוכים להגיע לחינוך תיכון, אך במסגרתו, הם מגיעים למצב של כשלון ונשירה. קיימת, אפוא, סתירה חמורה בין החינוך היסודי הדמוקרטי, הפתוח לכל, לבין הסלקציה בחינוך התיכון. למצב זה מודעים מנהיגי המדינה ורואים אותו בחומרה רבה. פעולותיהם השונות שישקרו בהמשך מבטאות את התייחסותם לסוגיה זו (בן עמוס, 1999; הריסון, אלעזר ומרום, 1995; טאוב, 2007; קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997).

רצונם של השרים לקדם מערכת חינוך ששעריה פתוחים לכל רובדי החברה מתבטא בהתייחסותם לשכר הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה. מאז ומתמיד, נהגו כל ממשלות ישראל ליטול שכר לימוד אחיד מכל תושבי המדינה. כאשר כל סטודנט שנרשם למוסד להשכלה גבוהה, אם זה אוניברסיטה או בית מדרש למורים, חויב בתשלומים בהתאם להיקף תוכנית הלימודים שאותה הוא אמור ללמוד. הדבר היה נכון בתקופת כל ארבעת שרי החינוך הנזכרים: אבא אבן, יגאל אלון, אהרון ידלן, ויצחק נבון. אולם, בתקופת שר החינוך יצחק נבון, ועקב מאבקים ממושכים בין ממשלת ישראל וארגוני הסטודנטים בדבר העלאת שכר לימוד, החליטה הממשלה בראשות יצחק שמיר בשנת 1988 על שכר לימוד שאינו אחיד, כאשר הסטודנטים שאינם יוצאי צבא או שירות לאומי ישלמו שכר לימוד יותר גבוה מאלה ששרתו בצבא או קיימו שירות לאומי. החלטה זו עוררה התנגדות מסיבית בתוך החברה הישראלית, לרבות ראשי

האוניברסיטאות אשר הודיעו כי יגבו שכר לימוד אחיד מכל הסטודנטים. החלטה זו לא יושמה ועברה מן העולם כאילו לא הייתה.

ארבעה שרי חינוך - אידיאולוגיה ותפיסה חינוכית

א. אבא אבן

בתקופת כהונתו של השר **אבא אבן** (1960-1963), הגיעו לכלל השלמה תכנונם וביצועם של מספר תוכניות חינוכיות חשובות: הוקם המרכז למוסדות טעוני טיפוח והוחל בטיפול ממסדי בתלמידים טעוני טיפוח, גוונו הלימודים בבתי הספר העל יסודיים, הוקמה הוועדה להכשרת המורים (ועדת דושקין), תוכננו הטלוויזיה הלימודית וההשכלה הגבוהה. בתקופת כהונתו הושם דגש על החינוך העל יסודי, התקבל חוק ראשון לחינוך על יסודי, נעשה מאמץ מיוחד לצמצום הפער העדתי, נוסד מוסד קבע לעיבוד תכניות לימודים, שוכללו השיטות להכוון וייעוץ, והשתפרו הליכוד והרציפות בחינוך המקצועי העל יסודי.

נושא מרכזי שהעסיק את אבא אבן היה הסתירה והקושי בהשגת אינטגרציה לצד טיפוח הישגים: *"ומה דינה של מדינה כמדינתנו החותרת בבת אחת לקידמה השכלתית וגם לשיוויון חברתי?"* (ינאי, 2002). לטענתו תפקידה של מערכת החינוך להוות מראה של החברה הישראלית. חשוב שהחינוך בישראל ישמש מעין אספקלריה של החברה הישראלית בכללה. ואותם גיווני מחשבה וזרמי השקפה המעניקים לחברתנו את גיוונה המיוחד, חייבים לבוא לידי ביטוי גם במערכת החינוך: יש חינוך ממלכתי ויש חינוך ממלכתי דתי, יש חינוך קיבוצי המגלם גם היסטוריה מיוחדת וגם מערכת ערכים יחידה במינה, ואותה תנועה קיבוצית אינה מאוחדת לחלוטין. יש מגמה מקצועית ומגמה חקלאית גם בפיצול מסוים של הכשרת המורים. לדעתו, החינוך הישראלי האחיד, השווה לכל, איננו מסוגל להעניק הישגים אחידים ושווים לכל, בשל תנאים חברתיים וכלכליים שונים של התלמידים.

מהתנייחסותו להשתלבות הפרט במערכת החינוך, נראה כי לצד חינוך אזרח בעל ערכים המשקפים את החברה הוא חיפש גם מענים לאפיוניהם וצורכיהם של פרטים בחברה. לדבריו, החינוך אינו סתם הקניית ידיעות כי אם הכשרתו של האדם, עיצוב דמותו הרוחנית והשכלית. מטרת החינוך היא לחנך אזרח טוב, בעל תודעה ותושייה, יצרן טוב וצרכן משכיל, איש המגשים מיטב מערכי החברה. עם זאת, החינוך של סוף המאה צריך לדגול בסיסמה: כל אחד יפתח את הכשרונות שהוא מחונן בהם. משום שהילד נתון וכבול בסביבתו, יש לגלות עוד בגיל צעיר את הכשרון הגלום בו ולפתחו ללא קשר עם הבית. חובת החברה היא להגיש באמצעות מערכת החינוך הזדמנויות לפיתוח כל הכשרונות של תלמידים ללא תלות בסביבה.

אבא אבן גרס שכדי לממש תפיסה זו, מן הדין ששיטות הלימוד תהיינה מותאמות מלכתחילה לרמת התפתחותו של הילד, ואין מנוס מתקופת ביניים בה יתחנך הילד העולה או המתקשה במסגרת מיוחדת עד שתגיע שעתו להיקלט בשיטה הלימודית המקובלת. המגמה אינה ליצור מסגרת ותכנית לימודים נפרדות לילדים האלה. הכוונה היא להקים גשר על פניו יצעדו ביתר מהירות לקראת התכנית וההישגים הכלליים.

על פי תפיסתו של אבא אבן, למערכת החינוך תפקיד משמעותי בחברה הישראלית. עצמת הסכנות והסיכונים, שהיא פרי המהפכה המדעית, מחייבת את התנועה החינוכית בדורנו דווקא להשקיע במאמץ החינוך האנושי והרוחני. מערכת החינוך היא אמצעי ליצירת חברה ישראלית מחוזקת וכדבריו: "צורכי המשק בדור המדע מחייבים דווקא יצירת דור של אנשים בעלי השכלה רחבה, כללית ומדעית". לדבריו, שני מהלכים אלה, הרחבת הדעת והרחבת תחומי השוויון החברתי, אינם מרשים לנו לקפוא על שמרינו ולהתעלם מרוח חדשה הנושבת במערכת החינוך, המדע והטכנולוגיה. חשוב גם באותו השטח להימנע מהפרזה של מקצועיות אלא להעניק השכלה מדעית כללית, כלומר יכולת של קליטת תהליכים מדעיים וקבלת המדע מבחינת מתודולוגית כחומר לחינוך.

אבא אבן סבור שבית הספר היסודי נועד להגשים את מטרות החינוך כפי שהוגדרו לחוק חינוך חובה ממלכתי. באופן פורמאלי, צריך היה בית הספר היסודי להקיף את כל הגילאים הכלולים בו בתוקף החוק.

לאור ממצאים אלה, בדק אבן את סוגיית ההישגים בבתי"ס יסודיים שהוקמו על פי עקרונות של חלוקת הישובים לאזורים. בתי ספר אלה מאופיינים על ידי סוג אוכלוסייה שונה: בית ספר המשרת סביבה נחלשת יונק את אופיו ממנה, ורוב התלמידים בביה"ס הנם בעלי רקע סוציאקונומי נמוך, המזוהה עם מוצא עדתי. בשל מצב זה החל משרד החינוך והתרבות, מאמצע שנות ה-50 ואילך, לפתח מפעלי טיפוח: שכר לימוד מדורג, מפעל ההנחיה למורים בבתי ספר טעוני טיפוח, יום לימודים ארוך, שנת לימודים מאורכת וכו'. חרף מפעלי טיפוח אלה מוכיחים ממצאי מחקרים כי "מערכת בתי הספר לא הצליחה לשמש ליוצאי אסיה ואפריקה, כאפיק לניעות חברתית, להיזון חברתי ולהזדהות ערכית" (דרור, 1999).

המצב מחמיר בבתי הספר העל יסודיים. אדלר, אריאב, דר וכפיר (2001), טוענים שישראל נוקטת בשיטת חינוך אליטיסטית מתקדמת, שאומנם מאפשרת לבני מעמדות נמוכים להגיע לחינוך תיכון, אך במסגרתו, הם מגיעים למצב של כשלון ונשירה. למצב זה מודעים מנהיגי המדינה ורואים אותו בחומרה רבה. אבא אבן, בכנסת החמישית, בשנת 1963, מצטט את הדו"ח המפורסם של מנהל מחוז הדרום א. סימון ומציין: "מדובר במספר רב של מוסדות שבהם אחוז גדול של התלמידים לא השיגו במשך שמונה

תשע השנים האחרונות את ההישגים היסודיים ביותר. האמור מתייחס ל 2200 כתות מתוך 3000 כתות אשר הוגדרו כטעונות טיפוח".

בדבריו בכנסת עומד אבא אבן על הסתירה והקושי שבין אינטגרציה חברתית והישגים: "ומה דינה של מדינה כמדינתנו החותרת בבת אחת גם לקדמה השכלתית וגם לשוויון חברתי, שעה שקיימת מתיחות אובייקטיבית בין שתי המגמות האלה?" "הרי המורכב שבעניין החינוך הוא דווקא השפעת הגומלין שבין המגמה ההשכלתית מזה והחברתית מזה. אין לנו אלא לחפש פתרונות אשר יהלמו, כמידת המאפשר את שתי המגמות גם יחד". לנוכח המציאות החברתית והחינוכית בארץ בסוף שנות ה-50 וראשית שנות ה-60 מסתמנות אי שביעות רצון מן המצב הקיים וחרדה מהחרפת הפער עד כדי סכנה לאומית. משום הקשר שבין המוצא האתני והנחשלות התרבותית, ברור כי יכונו מאמצים לתחום החינוך, כאמצעי לשיפור המצב. מתוך מגמה זו וחרף המודעות לסתירה המנוסחת בדברי א. אבן, קובע משרד החינוך והתרבות חובת לימוד חינוך בשנתיים נוספות.

ב. יגאל אלון (1969-1974)

בהשקפתו החינוכית של השר יגאל אלון (ינאי, 1992) שתי אמיתות הן נר לרגליו:

1. "אינני מאמין שהישגים לימודיים הם בהכרח תוצאה של תורשה עדתית קולקטיבית מערכת חינוך מפותחת, גמישה ושיטתית, כאחת, מסוגלת לגלות כישרונות נעלמים, ולהעלות שכבות "בלתי צפויות" להישגים לימודיים ולרמות תרבות גבוהות, ללא קשר למוצאן.

2. מערכת חינוך מתקדמת תורמת תרומה מכרעת לאינטגרציה החברתית".

בתקופת כהונתו של יגאל אלון נערכו שינויים משמעותיים במשרד החינוך: הוקמו שתי חטיבות ארגוניות, חינוכיות ומנהליות, שפעלו ברצף מגן הילדים ועד בית הספר העל יסודי, הוקמו אגפים לתכניות לימודים ולנוער, נקבעה מתכונת חדשה לבחינות הבגרות, טופחו גני הילדים, התלמידים המחוננים, תנועות הנוער, האוניברסיטה הפתוחה ועוד.

יגאל אלון ייחס חשיבות רבה לתפקיד החברתי-לאומי של מערכת החינוך. לדבריו, על המערכת החינוכית לגשר בגשרי רוח בין הדור הצעיר לאבותיו הרחוקים בזמן, לרבות לימוד תולדות ישראל. כשיעמיק באלה ייטיב הוא לדעת מאין באנו, מה היה כאן, לשם מה אנחנו כאן, ולאן פנינו מועדות. על פי תפיסתו לכל עם ועם יעדים ייחודיים משלו, המתחייבים מהתפתחותו ההיסטורית ועל כן גם למערכת החינוך בישראל יעדים ייחודיים. לדעתו, המצב המיוחד של מדינת ישראל והעם היהודי מציבים בפני מערכת החינוך חמישה יעדים:

1. חיזוק זיקתו של בן הארץ, היהודי, לא רק למדינתו אלא גם לעמו ולגורלו בכל תפוצותיו, ולהעמקת תחושתו כי עם אחד אנחנו.
2. קליטה חברתית ותרבותית של גלי העלייה.
3. חינוך על ערכי החלוציות והעבודה.
4. חינוך לשיוויון ערך האדם ולערבות הדדית.
5. חינוך הדור הצעיר על שילוב של אהבת השלום וכורח ההתגוננות. אין לך דבר צודק יותר מאשר הגנתו של אדם על ביתו ועל עמו בפני תוקפנות.

יגאל אלון טען כי הוא מאמין בחינוך, ביעודו, בהשפעתו הממתנת בתחומי ההתנהגות ובהישגיו הגדולים בתחומי הלימוד. לדעתו מסר מרכזי של מערכת חינוך ראויה לשמה ראש הוא: לדעת את עצמך, כי היחיד הפרט, הוא גם נקודת מוצא של כל חינוך ראוי לשמו וגם תכלית לעצמו. לאחר מכן: לדעת את עמך, את ארצך ואת שכניך. בנוסף, יש לצפות ממערכת החינוך להיות מסוגלת להקנות מידע: הכרת העולם ועולמו של האדם בכל תחומי פעילותו ויצירתו, להכרת האנושות ותרבותה המצטברת, הישגיה וכישלונותיה, השרשת מושג התנהגות חברתית. מותר לצפות ממנה להקנות ידע ולרכוש מקצוע, בין בתחום הטכנולוגי-חקלאי-מנהלי ובין בתחום המדעי-עיוני. בית הספר חייב לראות במערכת השיעורים שלו ובנושאי הלימוד הנוהגים בו גם תכלית קיומית פשוטה כמשמעה: להכשיר את האדם הצעיר לעמוד על רגליו הוא, להתפרנס על עבודתו, בין שהיא עבודת כפיים, בין שהיא עבודת רוח ובין שהיא שילוב שתייהן כאחד. לדעתו, אחד התפקידים המרכזיים של הממסד הוא החשת תהליך האינטגרציה התרבותית וטיפול רמתה של סביבתנו הלאומית, בלי לדחוק את הקץ, ותוך כיבוד הייחוד של כל אחד מחלקי אוכלוסייתנו הפלורליסטית.

בנאומו בכנסת הציג השר יגאל אלון את יעדי מערכת החינוך. עיון בהם מעלה את התייחסותו הן לתלמיד כפרט והן לתלמיד כחלק מהחברה הישראלית. להלן יעדי מערכת החינוך לפי תפיסתו:

1. לחזק בתלמיד, זה אזרח המחר, את שורשיו ההומניסטיים.
2. להקנות לתלמיד השכלה, ידע, ומיומנות, כדי להכשירו למלא תפקידו כאדם חושב, יוצר ובונה, המסוגל לעמוד באחריות שתוטל עליו בתא המשפחתי, בקהילה, בחברה ובמשק.
3. לעזור לתלמיד למצוא את זהותו ולהכיר במורשתו, להיות פתוח כלפי החדש מבלי לסגור עצמו כלפי הישן.

4. להכשירו לחשיבה עצמית וללימוד באמצעות עצמו. בעולם של הצפה במידע, יש חשיבות עליונה לפיתוח מחשבתו האוטונומית של האדם ולטיפוח כושרו היצירתי וההגותי.

5. לעודד בתלמיד את יצר הסקרנות האינטלקטואלית ואת כוח השיפוט, כדי שיהא ביכולתו לגבור על הסכנות, שבאמצעי התקשורת ההמוניים, המאיימים להפוך אותנו לצרכני תרבות סבילים ואדישים. ובמקביל להשריש בו תכונות של התמדה, שבלעדיהם אין להגיע להישגים של ממש.

6. להקנות לו ערכי חברה ולאום.

7. לפתח בו את חושיו האמנותיים והאסתטיים, להעמיק את אהבתו לטבע ולחדד את רגישותו לסביבה.

8. לצד העמקת זיקתו לעמו והזדהותו עם מורשתו הלאומית, להעמידו כל כך שהוא אזרח העולם, ששום דבר אנושי אינו זר לו, בן לעם בתוך משפחת העמים שגורלה הוא גורלו ומכאוביה הם מכאוביו: לחנכו לאוניברסאליות אמיתית, שאינה סותרת את ייחודו האישי ולאומי.

ביעדים אלו ניתן למצוא הן יעדים המתמקדים בעולמו של הפרט והן יעדים המייצגים את היותו חלק מחברה עם סולם ערכים לאומיים. על פי יגאל אלון, מותר לצפות ממערכת חינוך מתוקנת להיות מסוגלת להעניק לחניך, זה אזרח המחר ומעצב פני החברה בעתיד- סולם של ערכים. לטפח את ערנותו של האדם הצעיר להבחין בין טוב לרע, להקנות לו ערכים של דמוקרטיה שורשית, לחנכו לנכונות להירתם למשימות חברתיות, לאומיות ובינלאומיות, כאשר נקודת המוצא היא: ההומניזם, האדם... עלינו לראות במערכת החינוך כולה, לא רק בית ספר להשכלה ומוסד לרכישת מקצוע, אלא גם יוצר לנשמת האומה, כחברה ערכית.

לדעתו, אינטגרציה חינוכית ותרבותית, אין פירושה אנטי אינדיבידואליזציה. אלא מיצוי הפוטנציאל של כל יחיד וקבוצה. פירושה: מפגש של שווה בין שווים – על אף השוני – על בסיס מכנה משותף, כדי לשמור על המכנה המשותף. במילים פשוטות: אחדות – כן, אחדות – לא.

מספר נושאים שטיפח וקידם משקפים את תפיסתו החינוכית:

- א. שינוי הפרופורציה, הנהוגה בבתי הספר הישראלי, בין למידה לחינוך ערכי.
- ב. הגדלת הזמן להעשרת החינוך לאמנות בבית הספר – לא רק טיפוח כשרונות אמנותיים, אלא חינוך לאהבת האמנות, כל האמנויות.
- ג. הרחבת החוגים של נוער שוחר ספרות.

- ד. העמקת החינוך ההומניסטי גם במגמות הריאליסטיות.
- ה. בדיקה מחודשת של לימודי התודעה היהודית ותולדות עם ישראל בזמן החדש, כמו גם תולדות היישוב.
- ו. ניצול מוגבר של אמצעי התקשורת ההמונית כדי שישמשו פרוזדור ליצירה התרבותית ואמנותית, כמעוררי סקרנות אינטלקטואלית.
- ז. הרחבת מסגרות קיימות ופיתוח חדשות בתחום השכלת מבוגרים.
- ח. לימוד לשמו, השתלמויות וחוגים בקשת רחבה של תחומים.
- ט. אוניברסיטה לכל, שתיעזר באמצעי התקשורת.
- י. חתירה לנורמות ולנימוסים טובים בתחום ההתנהגות האישית והציבורית.
- י"א. הרחבת שירותי החינוך, התרבות והמידע, שהנם זכות יסוד בחברה מתוקנת ומתקדמת.

ג. אהרון ידלין

שר החינוך אהרון ידלין (1974-1977), מתאר גם הוא במשנתו החינוכית את החינוך לערכים כנדבך מרכזי ביעדי החינוך לצד מימוש עצמי והישגים לימודיים. הוא מתייחס למבנה החברה הישראלית כמבנה פלורליסטי שוויוני:

"בפעולה החינוכית יודגשו ערכי השלום האוניברסאלי וההדדיות הבין אנושית ותובלט חינוניותם של השלום ושיתוף הפעולה בין המדינות באזורנו". לדעתו, יש לחנך את התלמידים לאזרחות טובה ופעילה במדינת ישראל, על ידי הדגשת האינטרסים המשותפים של כל אזרחיה, הכרת החוק וכיבודו וגיבוש קווים מנחים לחינוך של ערביי ישראל. יש לחנך להזדהות עם הערכים המקובלים על החברה הישראלית, כגון דמוקרטיה ומוסר חברתי, וכן עם תרבות היחסים הבין אישיים המקובלים בתוכה – יחסים בין אדם וחברו, יחסים במשפחה וזיקת האדם לחברה. לשם כך יש לעצב מחדש את תוכניות הלימודים וספרי הלימוד תוך שימת דגש על חומר לימודי בעל משמעות אוניברסאלית. תכנית הלימודים תהיה מכוונת להקלת קליטת ערביי ישראל במשק, במינהל ובחברה הישראלית. לשם כך רצוי להגביר את החינוך הקדם מקצועי בבית הספר היסודי והחינוך המקצועי בבית הספר העל יסודי. יש לבצע חוק חינוך חובה לגבי בנות במלואו. יש לחנך את הבת לשוויון ולעצמאות ולעודד את עצמאותה הממשית בבית הספר ומחוצה לו.

על פי ידלין (תשל"ח) מערכת החינוך היא מנגנון המכשיר את הפרט לחיים בחברה ולכן יש להדגיש את הקשר בין היהדות לבין הנצרות והאיסלאם ולהראות את נקודת המפגש שביניהן, תוך הדגשת חשיבות התפיסה המונותיאיסטית. לדעתו, יש לתת מקום

נכבד לתולדות המזרח התיכון בכלל ותולדות ארץ ישראל בפרט, לרציפות הישוב היהודי ולקיום יהודי-ערבי משותף בארץ ובארצות אחרות. להלן הקווים המנחים בחינוך הערבי בישראל ע"פ תפיסתו של ידלין (תשל"ח):

1. חינוך לערכי השלום.
2. חינוך לנאמנות למדינה על ידי הדגשת האינטרסים המשותפים לכל אזרחיה ותוך טיפוח הייחוד אשר לערביי ישראל.
3. הקניית ערכי תרבות ערביים, ישראלים ואוניברסאליים.
4. גיבוש תכנית המיועדת להקל על קליטה חברתית וכלכלית.
5. חינוך הבת לעצמאות ולשיפור מעמדה.
6. יש להיענות לבקשותיהם של הצירקסים והדרוזים המעוניינים בתוכניות לימודים מיוחדות להם.

ד. יצחק נבון

שר החינוך **יצחק נבון** (1984-1990), ראה בחינוך חלל חיצון וחלל שבלב. לדעתו, תפקידה של מערכת החינוך הולך ונעשה קשה יותר ככל שנורמות ההתנהגות שהתלמידים פוגשים אינן חיוביות ומלבבות, וזאת בכל התחומים: ביחסים שבין אדם לחברו, בתרבות הדיון, ברמת הוויכוח. גם על פי תפיסתו תפקידה של מערכת החינוך להכשיר את הפרט לחיים בחברה הישראלית ועל כן ייחס חשיבות רבה לחינוך לערכי דמוקרטיה ודו קיום. תוכנית ה"אשכולות" שפותחה בכהונתו, היא יצירה ייחודית במאמץ הישראלי והעולמי לחנך צעירים ומבוגרים לדמוקרטיה ולדו קיום. המטרות המקוריות של התוכנית היו: להעמיק בנושא מהות הדמוקרטיה הישראלית, לגבש זהות חברתית, תרבותית, דתית ולאומית, להתוודע אל הייחודי והמשותף, לפתח תהליכים דמוקרטיים במערכת החיים של בית הספר ולרכוש מיומנויות של אישיות דמוקרטית.

על פי תפיסתו השוויון הוא קו מנחה ועל כן לא יעלה על הדעת שיהיה ילד שלא יקבל חינוך רק משום שאביו או מישהו במשפחתו שייך לזרם זה או אחר. גם את מעורבות ההורים הוא ניתח מבעד לערך השוויון. לדעתו, התהליך של מעורבות הורים גובר והולך בשנים האחרונות ויש לכך סיבות שונות. סיבה חשובה ומרכזית היא הקיצוצים. כאשר הורים מרגישים שתוכנית הלימודים והשעות מתקצצות הם חרדים, והם רוצים לתת מה שהמדינה אינה נותנת. תפקידנו הוא לדאוג לכך, שבאותם בתי הספר שבהם אין יכולת כזאת, לא ייפגמו הישגי התלמידים.

בימי כהונתו של יצחק נבון הפכה תוכנית "הכנה לצה"ל" מתוכנית רשות לתוכנית חובה. שינוי זה מבטא את תפיסתו שמערכת החינוך היא מסגרת המחנכת לערכים חברתיים. מטרתה, בין היתר, לטפח את המוטיבציה של התלמידים לשרת בצה"ל, להקנות למתגייסים מידע על האפשרויות השונות בשירות הצבאי כדי להפיג חרדות אפשריות ולהכין את המתגייסים מבחינה ערכית לקראת התמודדות עם בעיות הסתגלות למסגרת צבאית ולאירועים שבפניהם הם אמורים לעמוד.

בתקופת כהונתו של יצחק נבון נערכה לראשונה בחינת הבגרות החדשה בכיתה י' בנושא: "הבעה והבנה בעברית", במטרה לשפר ולקדם את ההבנה ואת ההבעה בעברית. נבון טען כי קיים קשר בין רדידות לשונית לדלות מחשבה. על מנת להעשיר את הלשון הוקמו מספר ועדות, ועדה אחת אמורה להמליץ על טקסטים ומקורות לשינון בעל פה, ועדה נוספת התמנתה על מנת לעודד קריאת ספרים שהם נכסי צאן בספרות ילדים ונוער, עברית וכללית, בכלל זה שירה. הצירוף של כל הפעולות הללו אמור להביא העשרה של ממש במטען הלשוני, המושגי והתרבותי של התלמידים ולהקנות להם הרגלי קריאה קבועים וכושר הבעה נאות ובעל פה. נטייתו לקדם העשרה שפתית תואמת את רצונו לקדם שוויוניות במערכת החינוך. ערך השוויון בא לידי ביטוי גם בהנחלת יום לימודים ארוך. כשר חינוך הנחיל יום לימודים ארוך בבתי ספר בעיירות פיתוח ואזורי מצוקה, החל במפעל הזנה ממלכתי ללא תשלום, ותכנן להחיל את יום הלימודים הארוך בכל הארץ, דבר שלא התממש אחריו.

גם בטיוולים השנתיים מימש יצחק נבון את תפיסתו החינוכית-חברתית לפיה בית הספר צריך לגלות רגישות למצוקה כלכלית של תלמידים, ולדאוג שלא יגרע מהם דבר. לדעתו, טיוולים שנתיים הם חלק בלתי נפרד מהתוכניות החינוכיות שעליה מופקד בית הספר. לא יעלה על הדעת, שיציאה לטיולים תהיה כרוכה בתשלום. לכל היותר, אם יש צורך בכך, ניתן להטיל אגרה בסכום לא גבוה, שתחול רק על בעלי היכולת. החינוך צריך להיות ציבורי וממלכתי, ואסור לנו להפריט אותו. מדבריו: "זה לא אומר, שאני מתנגד לפלורליזם של מערכת החינוך, אבל בסופו של דבר כולן צריכות להימצא באחריות המדינה ומשרד החינוך. אין לי שום בעיה עם זה שבתי הספר יטפחו מגמות, ישימו דגש על אומנות, מדעים, טבע, חברה או דמוקרטיה, ויגדילו את חופש הבחירה של התלמידים. אבל לא יעלה על הדעת, שיקומו אצלנו בתי ספר פרטיים אליטיסטיים, שיעשו סלקציה בין תלמידים, ויצרו הפרדה בין תלמידים עשירים לתלמידים עניים. חשוב מאוד, שנשמור על אינטגרציה, שנשלב ילדים ממגזרים שונים באותו בית ספר".

חינוך מיוחד

לפני סיכום, בחרנו לסקור את ההתייחסות לחינוך המיוחד לאורך כהונת השרים השונים. ההתמקדות בחינוך המיוחד נעשית משום שהיא מבטאת התייחסות לצורכי הפרט וכאמור, כל אחד מהשרים ייצג בתפיסתו החינוכית פתיחות ונכונות למתן מענה הולם לפרט.

עם קום המדינה היו בישראל שלושה בתי ספר מיוחדים גדולים: "נצח ישראל", "נוה שאנן" ובית הספר המיוחד בפתח תקווה, ולצדם מספר מוסדות קטנים ושלוש כיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים. רוב המוסדות התרכזו באזור תל אביב. בשנת 1950 הוקם מדור לחינוך מיוחד במשרד החינוך שתפקידו לאתר ולאבחן את התלמידים שסובלים מלקויות שונות, ולתת לכל ילד אפשרות להתפתחות חופשית בהתאם ליכולותיו. בתקופת השר אבא אבן (1960-1963) הקשיים היו רבים, כאשר הכנסת מודעות בקרב הציבור הישראלי לא הייתה קלה, והיה צריך להאמין שכל אדם גם אם היה חריג, זכותו לגדול בתנאים נוחים ולדאוג שהניצוץ הרוחני שבו שלא יכבה.

הקשיים המשיכו בתקופת השרים יגאל אלון (1969-1974) ואהרון ידלין (1974-1977), כאשר הציבור עדיין לא הודה ברצון בהימצאותם של ילדים מפגרים בשכלם. אפילו המורים ומנהלי בתי הספר לא הבינו תמיד את מהות החינוך המיוחד ותפקידו, וראו בו לא פעם אמצעי לשחרר את הכיתה המסודרת כהלכה מילדים מפריעים. שנים של הסברה ושל עבודה חינוכית נדרשו כדי להחדיר את רעיון החינוך המיוחד לתודעת הציבור.

נוסף לקשיים אלה בתקופת השרים אהרון ידלין ויגאל אלון, היו גם קשיים אדמיניסטרטיביים ותקציביים. בחוק לימוד חובה לא הוגדרו הגבולות בין חובות משרדי הממשלה השונים (החינוך, הרווחה והבריאות) ולא נקבע מי יקבל על עצמו את ההוצאות הנוספות לחינוך מיוחד: אחד ממשרדי הממשלה, רשות מקומית או גוף ציבורי (העלות של אחזקת כיתה מיוחדת הייתה אז גבוהה פי שניים עד שלושה מזו של כיתה רגילה, וכיום פי חמישה). נתגלו גם קשיים חינוכיים ומקצועיים: מחסור בכלי אבחון אובייקטיביים וצורך במבחנים פסיכולוגיים המותאמים לאוכלוסיית עולים ממקומות שונים בעולם. התגלה גם מחסור במורים בעלי הכשרה מתאימה.

לאור זאת, פעלו ארגוני הורים רבים מתוך דאגה וחרדה לגורל בניהם לחקיקת חוק חינוך מיוחד כמו זה הקיים בארצות הברית משנת 1975. חוק החינוך המיוחד הקיים כעת בישראל דומה ברובו לחוק האמריקני, וקטעים רבים בו אף מתורגמים. ארגוני ההורים ניסו להעביר חוק זה בכנסת, אך שר החינוך דאז יצחק נבון (1984-1990) התנגד בתוקף לחקיקתו מתוך חשש שחקיקתו תגביל את החופש המיניסטרילי הניתן לשר

החינוך בדבר חלוקת התקציבים והמשאבים השונים לאוכלוסיות השונות בחברה הישראלית, וכן שהוא עלול להגדיל את הוצאות משרד החינוך, שממילא מצבו אינו נוח כעת. אך בלחץ חברי כנסת אחרים במיוחד חברת הכנסת לשעבר אמירה סרטני ממפלגת מפ"ם, חוקק חוק חינוך מיוחד בשנת 1988 לראשונה בישראל, אשר במסגרתו הוגדרו אוכלוסיית התלמידים החריגה, אופי מסגרות הטיפול והלימוד, וסוגי הטיפולים הניתנים.

מינהל חינוך ירושלים (מנח"י)

כל שרי החינוך לדורותיהם, שמרו על הפרדה ברורה בין השלטון המרכזי (משרד החינוך והתרבות), לבין השלטון המקומי (הרשויות המקומיות). סמכויותיה של הרשות המקומית בתחום מערכת החינוך שבתחום שיפוטה, נקבעו על סמך הסמכויות שהעניק לה שר החינוך והתרבות, וכללו הקמת בניינים למוסדות חינוך, ביצוע רישום לתלמידים, הסעות, הזנה וכו' משרד החינוך ממך את הפעילויות הללו, והוא גם החזיק בידיו את האחריות הפדגוגית והמינהלית על המערכת. דבר זה, נשמר גם בתקופת שרי החינוך אבא אבן, יגאל אלון, ואהרון ידלון.

אולם בתקופת שר החינוך יצחק נבון ומנכ"ל המשרד ד"ר שמשון שושני בשנת 1988, כאשר ראש עיריית ירושלים באותה תקופה היה מר טדי קולק, וראש מינהל החינוך בעיריית ירושלים היה מר מיכאל גל, חל שינוי משמעותי, לראשונה בישראל. כל מערכת החינוך הנמצאת בתחום שיפוטה של עיריית ירושלים צורפה לאחריותה, והעירייה הפכה לאחראית גם על נושאים הפדגוגיים והמינהליים במערכת החינוך. דהיינו, אחריות העירייה לא רק בהקמה ובהכנה של בניינים או בביצוע רישום לתלמידים, והעסקת עובדי מזכירות וניקיון בלבד, אלא גם מעורבות ישירה בתוכניות הלימודים, בהעסקת מורים ומפקחים (למרות שמשכורותיהם עדיין ממשרד החינוך והתרבות), ומעקב אחרי הישגי התלמידים (דברי כנסת, שם).

ארגוני המורים התנגדו לשינוי זה בתוקף, אומנם הרעיון היה לאחד את כל התקציבים והמשאבים בידי רשות אחת, כך חלוקתם תהיה יותר יעילה ולהימנע מבזבוזים. התכנון גם היה באותה תקופה ליישם תוכנית זאת גם בערים הגדולות בארץ כמו תל אביב וחיפה, אומנם העניין מאז שהתחיל בירושלים ועד יום זה, בערך יותר מ-20 שנה, לא נעשה דבר.

העברת סמכויות משרד החינוך לעיריית ירושלים, נעשו על רקע מאבק קשה בין העירייה למשרד. כאשר ד"ר יוסף יונאי שהיה באותה תקופה מנהל מחוז ירושלים התפטר מתפקידו לאחר ביצוע השינוי, היות והוא המפסיד הגדול בכל התוכנית הזאת

שנלקחה ממנו העיר הגדולה והחשובה במחוז, וכעת יעסוק רק ביישובים ובערים שסובבים את ירושלים אך לא בירושלים עצמה. למרות התנגדות ארגוני המורים, וגופים ציבוריים רבים, בכל זאת השינוי נעשה והוא ממשיך להתקיים עד ימינו זה (דברי כנסת, שם).

סיכום – חינוך המטפח את היחיד או את הערכים החברתיים אצל ארבעת שרי החינוך

קשתי, אריאלי ושלסקי (1997) מסבירים שבחברה רב תרבותית כחברה הישראלית, שההסכמות החברתיות עמומות בה לעיתים ומעלימות עין לפעמים משסעים וממחלוקות חברתיות, קשה לחנך לערכים ספציפיים, אך ניתן לנסות לחנך למעורבות ערכית. לטענתם, החינוך המוסרי עוזר לילד ללמוד ולהפנים את כללי ההתנהגות המקובלים בחברה ואת הנורמות המקובלות המשקפות את הערכים. השרים הנסקרים בעבודה זו מתייחסים באופן דואלי הן לדאגה לפרט והן לחינוך לערכי לאום. לעומתם, קשתי אריאלי ושלסקי (שם) טוענים שלא קיים קונפליקט. לדעתם, תפקידו של החינוך הוא להטמיע אצל דור ההמשך את הערכים והנורמות המשותפים לחברה. החינוך, ע"פ הגדרתם, אינו בא לענות בראש ובראשונה על צורכי היחיד, אלא על צרכי החברה.

מסקירת פעולות השרים, עולה שהקונפליקט בין הדאגה להישגי הפרט ובין הקניית ערכי חברה ולאום נוצר לא בגלל סתירה בין שני דגשים אלו. הקונפליקט נוצר בעיקר משום שהחינוך אינו נעשה באקראי, אלא בתוך מערכת סגורה של משאבים. מערכת החינוך מוגבלת בעיקר במשאבים הבאים: זמן (מע"שעות), יחס מספרי מורה-תלמיד, תקציב ואיכות כוח ההוראה.

השרים שתוארו מבטאים ניסיונות לפתור את הקונפליקט. אבא אבן מציע פתרון הפורץ את גבולות המערכות. לטענתו, יש להעלות את עניין החינוך והתרבות לראש סולם עדיפותיה של המדינה. הוא אינו סבור כי ייגרם נזק לישראל, אם יוכפלו הסכומים המופרשים לחינוך ולתרבות.

סלע (2006) בהתייחסותה לפיטורי מורים מציעה את נחישותו של יצחק נבון לא להחמיר את המצוקה הכספית במשרדו. לדבריה השר יצחק נבון גם באינפלציה הכבדה של שנות ה-80 נלחם נגד הקיצוצים במשרד החינוך, בכל משא ומתן שבו נטלו חלק מול האוצר שימש כבן ברית וכלוחם למען זכויות המורים.

יגאל אלון (יונאי, 1992) מציע פתרון בתוך גבולות המערכת: "אנו שוקדים על שינוי הפרופורציה, הנהוגה בביה"ס הישראלי, בין למידה וחינוך ערכי". אבא אבן מציע פתרון אחר בתוך גבולות המערכת. ע"פ תפיסתו החינוכית: "אין הוראה טובה שאינה מחנכת" (יונאי, 2002). הגדרה שכזו יכולה אף היא להוות פתרון לקונפליקט משום שהיא מגלמת בתוכה תפיסה לפיה לצד ההוראה נעשית גם הקניית ערכים. הרי הקונפליקט

נוצר כשהתעסקות בתחום אחד פוגמת בקידומו של התחום האחר או בהקשר של עבודה זו כשהתמקדות בחינוך לערכים פוגמת ביכולת להתמקד בצורכי הפרט. מדבריו של אבא אבן, עולה שאין בהכרח סתירה אם החינוך שזור כחלק אינטגרלי בהוראה. בישיבת ועד החינוך, כ"ב באדר א' תשכ"ב, 26.2.1962 אמר השר אבא אבן: "אנחנו שומעים וקוראים על ההבחנה בין הוראה לחינוך, אבל אני מתקומם נגד הבחנה זו, שהרי עצם המגמה של ההוראה היא מגמה חינוכית. אין הוראה טובה שאינה מחנכת, כשם שאין חינוך טוב שאין בו גורם ויסוד של הוראה. ואין לראות את שעת המחנך כאילו היא הפינה היחידה של חינוך בבית הספר".

דרך נוספת לפתרון הקונפליקט היא באיכות ההכשרה של צוותי ההוראה. מורים איכותיים יהיו מסוגלים להוות הן מודל חינוכי והן מורים מקצועיים. לטענתו, משיכת כוחות צעירים למלאכת ההוראה אינה מוגבלת לבחינה הכמותית. חיוני להעלות את שיעור קומתו של המקצוע על ידי הגברת משקלו החברתי וההשכלתי. בכהונתו מינה ועדה מוסמכת בראשותו של פרופ' דושקין שבדקה את המבנה ותכנית הלימודים של בתי המדרש למורים. ועדה זו שאפה לבשר על ראשית הגשמתה של רפורמה יסודית בהכשרתם של מורים וגננות בישראל. שינויים אלה תוכננו להקיף את כל בתי המדרש למורים ולהביא להקמת מוסדות להכשרת מורים שבמשך לימודיהם יהיה שלוש שנים, מוסד חדש זה ידמה יותר לאוניברסיטה מאשר לבית ספר תיכון.

גם אהרון ידלין ראה בכוח ההוראה אמצעי למימוש יעדיה המורכבים של המערכת החינוכית. אהרון ידלין מציע פתרונות שפורצים את גבולות המערכת ומתייחס לצורך בשיפור שכר המורה, שחיקת מעמדם ורמתם הנמוכה כתוצאה של חוסר אטרקטיביות במקצוע.

אבא אבן סקר בנאומיו בכנסת קווי פעולה מרכזיים לשיפור המערכת. לצד דגשים מקצועיים וטיפוח הפרט הוא התייחס לתפקיד החברתי של מערכת החינוך. לדעתו, משרדו בימי כהונתו צריך לקדם מספר פעולות שיתנו מענה לפרט. להלן עיקרי דבריו:

1. יש לארגן מערכת ייעוץ והכוון המיועדת לקבוע את מיקומם של התלמידים בחינוך העיוני, המקצועי והחקלאי על פי תכונותיהם של התלמידים וצרכי המשק, החברה והתרבות.
2. יש להקים מוסד לאומי לקידום החינוך על ידי חלוקת מענקים לחינוך על יסודי וגבוה. ולהרחיב את זרם בני עדות המזרח בחינוך התיכון והגבוה על מנת לצמצם את הפער העדתי.
3. יש צורך לבדוק את תכנית הלימודים בכיתות ז' ו-ח' של בית הספר היסודי, למען לצמצם את הפער בין החינוך היסודי והעל יסודי.

4. יש לבדוק מחדש את שיטת הבחינות, ובעיקר בחינת הבררות, למען הנהיג סיווג ודירוג, תוך הנחה, שלא כל גומרי חינוך על יסודי מיועדים לחינוך גבוה.

ע"פ תפיסתו, אנשים נוצרו שווים בזכויותיהם, והמדינה החדשה והמתקדמת חייבת להעניק להם שוויון של הזדמנויות ולפתוח בפני כולם את שערי המוסד והדעת. התברר כי החינוך הישראלי האחד, השווה לכל, איננו מסוגל להעניק הישגים אחידים ושווים לכל, באשר אותו חינוך אחד ושווה לכל, איננו ניתן בתנאים חברתיים וכלכליים שווים לכל ואחידים. הגישה השוויונית, האחידה, המלוכדת, המאורגנת, איננה פותרת את בעיית הפער.

הגישה השוויונית מתבטאת גם בדבריו של ידלין. לטענתו, אין לו שום בעיה עם זה שבתו הספר יטפחו מגמות, ישימו דגש על אומנות, מדעים, טבע, חברה או דמוקרטיה, ויגדילו את חופש הבחירה של התלמידים. אבל לא יעלה על הדעת, שיקומו אצלנו בתי ספר פרטיים אליטיסטיים, שיעשו סלקציה בין תלמידים, ויצרו הפרדה בין תלמידים עשירים לתלמידים עניים. חשוב מאוד, שנשמור על אינטגרציה, שנשלב ילדים ממגזרים שונים באותו בית ספר. שילוב לצד ייחודיות מתבטא בגישתו של יצחק נבון שטוען שיש להתוודע אל הייחודי והמשותף.

גם יגאל אלון ראה במערכת החינוכית מנגנון חברתי לאומי, אך במקביל שם דגש רב על התאמתה לפרט. לדעתו, תפקיד מערכת החינוך - לחנכו לנכונות להירתם למשימות חברתיות, לאומיות ובינלאומיות, כאשר נקודת המוצא היא: ההומניזם, האדם. לדבריו, עלינו לראות במערכת החינוך כולה, לא רק בית ספר להשכלה ומוסד לרכישת מקצוע, אלא גם יוצר לנשמת האומה, כחברה ערכית. כאמור, לצד חינוך לערכי האדם הוא הדגיש גם את המענה הספציפי לפרט. לדבריו, בכל קבוצת גיל יש להביא בחשבון את נטיותיו ואת כשרונותיו של התלמיד... הדבר מחייב, בין השאר, הגשמה של מערכת הלימודים ומתן אפשרויות לתלמיד לצרף לו מקצועות של מגמות שונות - לפי בחירתו ונטיות ליבו. רפורמה כזאת תייקר, בלי ספק, את החינוך בחטיבה העל יסודית, אבל אין ערוך לתרומתה. אינטגרציה חינוכית ותרבותית, אין פירושה אנטי אינדיבידואליזציה. אלא מיצוי הפוטנציאל של כל יחיד בקבוצה. פירושה: מפגש של שווה בין שווים - על אף השוני - על בסיס מכנה משותף, כדי לשמור על המכנה המשותף.

לסיכום, שרי החינוך שנסקרו בעבודה זו מייצגים בפעולותיהם ניסיונות למימוש יעדיהם החינוכיים תוך התייחסות למורכבות החברה הישראלית. נראה כי כל השרים מייחסים חשיבות רבה לטיפול ערכי לאום ורואים במערכת החינוך מסגרת הולמת ליצירת המכנה המשותף הערכי. עם זאת, לצד דאגה רבה לשימור הקולקטיביזם וצמצום הפערים החברתיים, ניכר כי כל השרים מנסים לקדם תוכניות שיתנו מענה

הולם לצורכי הפרט. מסקירת פעולותיהם ניכר כי בעזרת שינוי סדר עדיפות והתייחסות מחודשת למשאבים החינוכיים ניתן למצוא פתרון לקונפליקט הכרוני של מערכת החינוך הישראלית ששואפת להכיל בתוכה את כל מרכיביה ובמקביל לתת לכל אחד ואחת מהם מענה הולם.

ביבליוגרפיה:

אדלר, ח', אריאב, ת', דר, ח' וכפיר, ד'. (2001). **חינוך טוב פירושו מורים טובים: כתב עמדה על שיפור כוח האדם בהוראה**. ירושלים: הוצאת המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בן עמוס, א'. (1999). "פלורליזם בלתי אפשרי: יהודים יוצאי אירופה ויהודים יוצאי עדות המזרח". בתוך ד' דרור י' וליברמן י' (עורכים). **תכנית הלימודים במעשה: מדינת ישראל. הלכה למעשה בתכנון לימודים**. 12, 1-106.

דברי הכנסת, ישיבות רפ"ה-רפ"ח של הכנסת האחת עשרה, כ"ה-כ"ח' בטבת התשמ"ז (26-29 בינואר 1987), מושב שלישי, יד', ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות רצ"ה – רצ"ז של הכנסת האחת עשרה, י"ז-י"ט בשבט התשמ"ז (16-18 בפברואר 1987) מושב שלישי, יז, ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות ש"ז – ש"ט של הכנסת האחת עשרה, ט"ז-י"ח באדר התשמ"ז (17-19 במרס 1987), מושב שלישי כא', ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות ש"י – ש"יב של הכנסת האחת עשרה, כ"ב – כ"ד באדר התשמ"ז (23-25 במרס 1987), מושב שלישי, כב, ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות ש"ג – ש"ו של הכנסת הטחת עשרה, כ"ט באדר- ב' בניסן התשמ"ז (30 במרס – 1 באפריל 1987), מושב שלישי, כג, ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות ש"ט – שכ"א של הכנסת האחת עשרה, י"ט- כ"א באייר התשמ"ז (18-20 במאי 1987), מושב שלישי, כה, ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות שכ"ט – של"א של הכנסת האחת עשרה, י"ח – כ' בסיוון התשמ"ז (15-17 ביוני 1987), מושב שלישי, כט, ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות שני"א של הכנסת האחת עשרה, כ"ט באב התשמ"ז (24 באוגוסט 1987), מושב שלישי, לז', ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות שס"ב – שס"ד של הכנסת האחת עשרה י"ז-י"ט בחשוון התשמ"ח (9-11 בנובמבר 1987), מושב רביעי, ד, ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות שע"ד – שע"ו של הכנסת האחת עשרה ט"ז – י"ח בכסליו
התשמ"ח (7-9 בדצמבר 1987), מושב רביעי, ח, ירושלים.

דברי הכנסת, ישיבות צ"צ-ב של הכנסת השתיים עשרה, כ"א' – כ"ג' בתמוז התשמ"ט
(24-26 ביולי 1989), מושב ראשון, לג', ירושלים.

דברי הכנסת ישיבות ק"ה – ק"ז של הכנסת השתיים עשרה, א-ג בחשוון התש"ן (30
באוקטובר – 1 בנובמבר 1989), מושב שני ב', ירושלים.

דרור, י'. (1999). "מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל: תקופות
ודילמות". בתוך: **ספר יובל למערכת החינוך**. ת"א: הוצאת משרד הביטחון. 39-67.

הסתדרות המורים בישראל. (2006). **אודות ידלין אהרון**. בתוך: הסתדרות המורים,
גיליון 71.

הריסון, ג', אלעזר, ד' ומרום, צ'. (1995). **אחידות ופולרליזם של תוכניות לימודים
ותרבויות בית ספריות במערכת החינוך בישראל**. ירושלים: הוצאת "אייסס", מכון
לחקר מערכות חינוך.

חן, ד'. (1990). **חינוך לקראת המאה עשרים ואחת**. תל אביב: הוצאת רמות,
אוניברסיטת תל אביב. 267-276.

טאוב, ד'. (2007). **בין ממלכתיות ליחידיות עימותים ושרשיהם בחינוך הדתי לאומי**.
תל אביב: הוצאת אוניברסיטת תל אביב.

ידלין א'. (תשל"ח). **המרכיב היהודי בחינוך בישראל**. ירושלים: הוצאת שז"ר,
האוניברסיטה העברית בירושלים.

ינאי, י'. (1992). **לקט אודות: יגאל אלון**. "דברים על חינוך וחברה", אלול תשנ"ב,
ירושלים.

ינאי, י'. (2002). **דברים על החינוך בדור הדעת**. הוצאת המזכירות הפדגוגית, משרד
החינוך והתרבות, ירושלים.

משרד החינוך והתרבות. (1993). **תכנון מדיניות החינוך**. ירושלים: הוצאת מחלקת
הפרסומים, משרד החינוך והתרבות. ניירות עמדה תש"ן-תשנ"ג, כרך שני.

סלע, ר'. (2006). **רפורמת לבנת-דוברת: פיטורי מורים**. בתוך אתר האינטרנט "ארגון
המורים".

סמילנסקי, ש', פישר, נ' ושפטיה, ל'. (1987). **המערכת המשפחתית והמערכת הבית
ספרית**. תל אביב: הוצאת עם עובד.

צבר-בן יהושע, נ., ומטיאש י'. (2004). "התפתחות תכנית הלימודים הממלכתית עד שנות התשעים לאומיות ומרכז". בתוך: **מגמות**. ירושלים: הוצאת מכון סאלד. פברואר 2004, כרך מ"ג, מס' 1.

קשתי, אריאלי ושלסקי. (1997). הערך "חיברות, תירבות וחינוך", **לכסיקון החינוך וההוראה**. תל-אביב: הוצאת רמות. עמ' 168.

שפירא, מ'. (1986). "בית הספר של העתיד". עיתון: **על המשמר** עמ' 4.

שפירא, א'. (1996). **פשר ופענוח: מודל להנחיית קבוצה הלכה למעשה**. תל-אביב: הוצאת רמות.

אינטרנט:

אבא אבן, בתוך "אוח – אינטרנט ומידע חינוכי".

הכנסת השישית (2006), באינטרנט מתוך ויקיפדיה. www://he.wikipedia.org

משרד החינוך, התרבות והספורט (2006) באינטרנט מתוך ויקיפדיה.

www://he.wikipedia.org

יגאל אלון (2006), עובדות ונתונים מאתר משרד החינוך.

<http://cms.education.gov.il>

אהרון ידלין (2006) באינטרנט מתוך ויקיפדיה. www://he.wikipedia.org

גרילק משה על יצחק נבון, אקטואליה באינטרנט.

יצחק נבון, אתר נשיאי ישראל, אינטרנט.

تلخيص

يبحث المقال في فحص العلاقة بين الفرد والمجتمع، قضايا وتناقضات في جهاز التعليم. يتمركز المقال في فترة أربعة وزراء تربية بين السنوات 1960 حتى 1990، وهم: ابا ايبن، يغال لون، أهرون يدلين ويتسحاق نبون. بين هؤلاء الوزراء توجد خلفية أيديولوجية مشتركة حيث خدموا في حكومات إسرائيل من قبل حزب العمل. يذكر المقال أهم المواضيع التي عملت في فترة كل وزير والموافقات والتناقضات التي حدثت بسبب تطبيق هذه المواضيع. ثم أختار المقال قضايا هامة حدثت في وزارة التعليم لفترة زمنية طويلة، مثل التعليم الخاص حيث يصف المقال الجهاز من ناحية تاريخية واهتمامه بالفرد. وأيضا إقامة مفوضية التعليم في القدس، وهو شكل تنظيمي آخر يقوي الحكم المحلي (بلدية القدس) على حساب الحكم المركزي (وزارة التعليم). في المقال يوجد اقتراحات وحلول للتناقضات المختلفة مع القضايا المذكورة لجهاز التعليم في إسرائيل.