

המדינה - לא בבית ספרנו

מורשת מפא"י הרגילה אותנו לראות את המדינה כמי שאמורה לחנך את הדור הבא. מערכת העניק שנועדה לממש את האחריות הזו כושלת ונחשלת, והגיע הזמן לשקול חלופות אחרות - כאלו שבהן אנחנו אחראים לחינוך ילדינו ובני חורין לעצב אותו

"חינוך שהמדינה מקימה אותו ומפקחת עליו יש לו מקום, אם אמנם יש לו מקום בכלל, רק בחינת ניסוי אחד מהרבה ניסויים מתחרים, המנוהל לשם דוגמה והמרצה ... כך הדבר אלא אם באמת החברה בכללותה שרויה במצב נחשל עד כדי כך שלא תוכל להעמיד לעצמה מוסדות השכלה ראויים לשמם, אלא אם כן תקבל עליה הממשלה את המשימה; או אז אכן תהיה הממשלה רשאית, בחינת הרע במיעוטו, ליטול לידיה את עסקי בית הספר והאוניברסיטאות..."

ג'ון סטיוארט מיל, 'על החירות'

הסכמה נדירה ונרחבת שוררת בחברה הישראלית, על פניה השונות, בדבר הצורך - או ההכרח - להעניק חינוך טוב, איכותי ועשיר, לדורות הבאים. הישראלי הממוצע יודע כי מה שנכון מבחינה אישית נכון גם מבחינה לאומית: עליונות צבאית, שגשוג כלכלי וקיטור של עושר רוחני - כל אלה דורשים חינוך איכותי. חינוך למצוינות.

אך אותה הסכמה נדירה ונרחבת מתגלה גם באי-שביעות הרצון ממערכת החינוך הקיימת. זהו עניין עקבי: נתוני סקר שעלו לפני פתיחת שנת הלימודים הנוכחית, שלפיהם שני שלישים מההורים אינם מרוצים מבתי הספר, יותר ממחציתם מחפשים מסגרות חינוכיות אחרות, ולא פחות משלושה רבעים סבורים כי "המערכת לא מכינה את הילדים לחיים הבוגרים"² אינם שונים בהרבה מנתוני סקרים אחרים שנערכו לפני יותר מעשור. גם בשנת 2006, למשל, עלה כי "71.4 אחוזים מהציבור סבורים כי

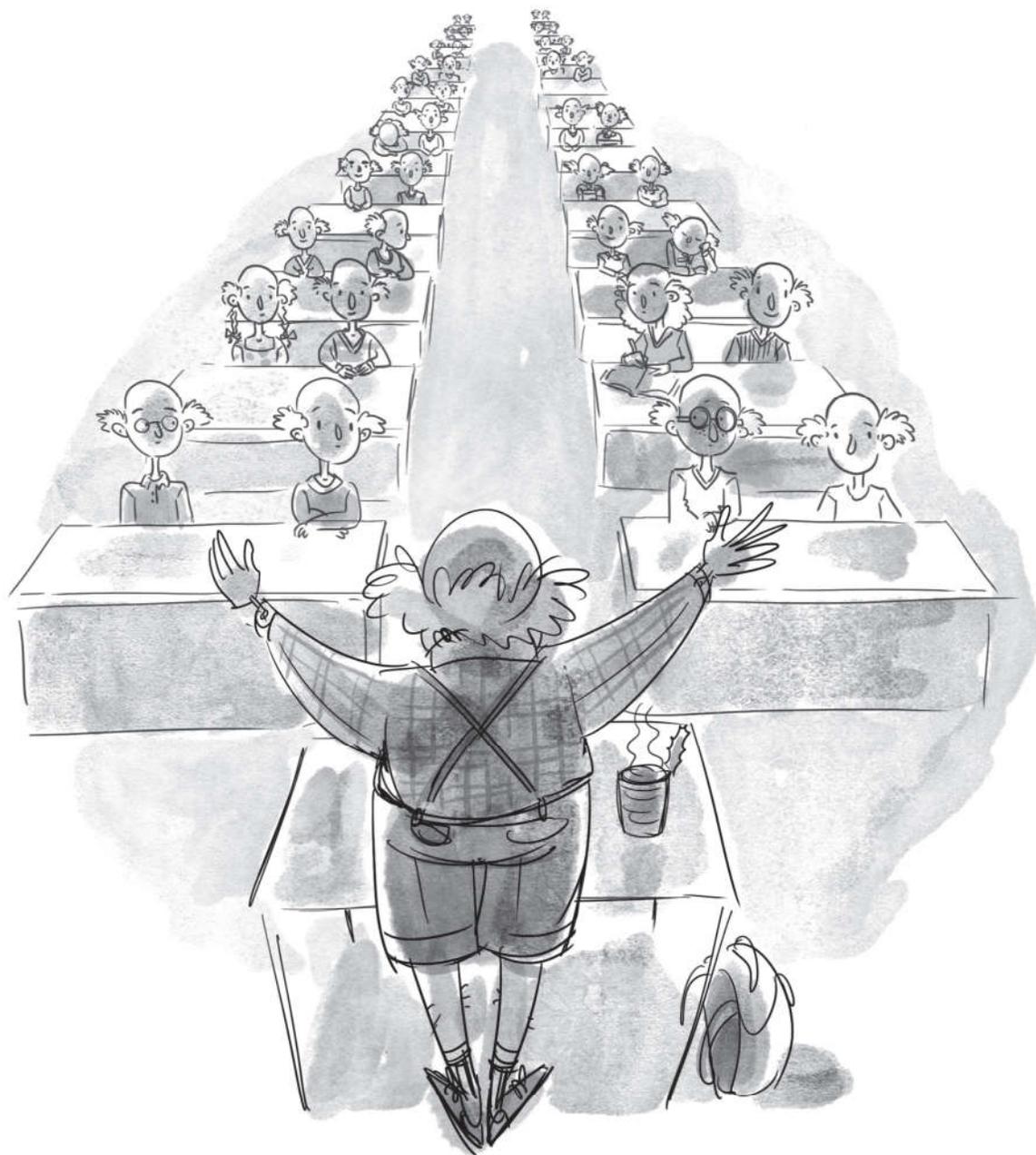
שגיא ברמק הוא מוסמך האוניברסיטה העברית בהיסטוריה. מוביל את תכנית 'אקסודוס' של קרן תקווה, החושפת סטודנטים ישראלים למחשבה השמרנית והליברלית-קלאסית.

מערכת החינוך אינה ממלאת את תפקידה כראוי.³ הרבה לא השתנה בעשור האחרון, עשור שבו התחלפו שישה שרי חינוך ושבנו גדל תקציב החינוך בשיעור חסר תקדים, כפי שנראה בהמשך. בכל הנוגע לחינוך שמעניקה המדינה, הישראלי הממוצע סבור, ובצדק, שאנחנו יכולים לעשות טוב יותר.

תחושת הבטן הקשה של ההורה הממוצע מקבלת גיבוי מממצאיהם של מומחים. כך למשל טען השנה פרופסור דן בן-דוד, מנכ"ל מרכז טאוב לשעבר ומומחה לכלכלה מאוניברסיטת תל-אביב, כי "מחצית מילדי ישראל מקבלים חינוך ברמה של מדינת עולם שלישי".⁴ ד"ר יורם הרפו, מחוקרי החינוך המובילים בישראל, צוטט בעקבות מחקר סוציולוגי מקיף וקודר שפורסם על אודות הנעשה בבתי הספר בישראל באומרו: "צריך להחליף את בתי הספר – אין ברירה, צריך לאתחל את כל המערכת".⁵ ואם לא די בכך, בסקר עמדות מקיף שערכה התאגדות המנהלים בחינוך העל-יסודי, נמצא כי לא פחות מ-80 אחוז ממנהלי בתי הספר התיכוניים סבורים כי את משרד החינוך לא מובילים אנשי מקצוע טובים, ו-63 אחוזים מהם חושבים שאי אפשר להסתמך על רוב אנשי המשרד כגורם מקצועי. הסקר, כתב עיתונאי 'הארץ' אור קשתי, "מציג חוסר שביעות רצון וביקורת על משרד החינוך, כמעט בכל היבט הנוגע לעבודת המנהל – מהליווי והסיוע המקצועיים, עד תנאי העבודה ויחסי הכבוד, ההגיינות ומתן השירות".⁶

הדברים הקשים, של ההורים והמומחים כאחד, מצטרפים לנתונים מדאיגים אחרים. אמנם תוצאות מחקר פיז"ה 2015 צפויות להתפרסם רק סמוך לאחר הופעתו של הגיליון שבידיכם, אך מנתוני מבחני פיז"ה של ארגון ה-OECD שנערכו בשנת 2012, עולה כי הישגיה של ישראל דלים ביותר. למשל, ישראל השיגה ציון כולל של 466 נקודות בלבד באוריינות מתמטיקה במבחן המודפס. ציון זה, הנמוך ב-28 נקודות מממוצע מדינות ה-OECD, מציב אותה במקום ה-40 בלבד מתוך 64 מדינות שהשתתפו במחזור המחקר. במבחן הממוחשב במתמטיקה השיגה ישראל ציון של 447 נקודות, ציון הנמוך בכ-50 נקודות מממוצע ה-OECD, ואשר הציב אותה במקום ה-27 מתוך 31 מדינות שהשתתפו במבחן הממוחשב.⁷

גם מדדי חינוך אחרים לא ירונו נחת. כך למשל, בכל הנוגע לשכר המורים, להוצאה לחינוך לתלמיד, ולשעות העבודה של מורה, ישראל מדורגת במקומות נמוכים בהשוואה לממוצע ה-OECD. צפיפות התלמידים בכיתות בחינוך היסודי בישראל גדולה בכ-27 אחוזים מממוצע ה-OECD (26.7 תלמידים בכיתה בישראל, לעומת 21.1 תלמידים בממוצע ה-OECD). מספר התלמידים הממוצע בכיתה בחטיבות הביניים עמד על 28.1 תלמידים בשנת 2014, בעוד מממוצע ה-OECD עומד על 23.1 תלמידים בכיתה, פער של כ-22 אחוז.⁸ אך הנתון המדאיג ביותר החושף את מצבה העגום של מערכת החינוך המדינתית הוא שיעור המורים החדשים שעוזבים את המערכת. קשה לעכל את הנתונים, אך בחינוך היסודי במגזר היהודי כ-26 אחוז



מכלל המורים החדשים נושרים לאחר השנה הראשונה של עבודה בהוראה, 38 אחוז לאחר שלוש שנים, ו-45 אחוז לאחר חמש שנים. יותר ממחציתם (57 אחוז) עוזבים את המקצוע עד עשר שנים לאחר שהחלו את עבודתם (!). בחינוך העל-יסודי שיעורי הנשירה גבוהים אף יותר: יותר מ-60 אחוז עוזבים את מקצוע ההוראה בתוך עשר שנות עבודה.⁹

מי אשם בהישגיה הדלים של מערכת החינוך? וחשוב מכך, מה הפתרון למצב-ביש זה? עלינו לראות באי-שביעות הרצון המשותפת להורים, למומחים ולאנשי המקצוע החינוכיים כאחד הזמנה לשיחה, הזמנה לבחינה ביקורתית ומחודשת של הנחות היסוד הרעיוניים הניצבים מאחורי מערכת החינוך הישראלית. בחינה ביקורתית שכזו, והצבתה של אלטרנטיבה ליברלית קלאסית, היא מטרת מאמרנו.

א. אחריות המדינה

החינוך הציבורי הוא חינוך הניתן על ידי המדינה, בבעלותה ובמימונה. הוא כפוף לסטנדרטים מוגדרים, מחויב לשוויוניות בין כל הילדים, תוך מחויבות למתן דין וחשבון לציבור. החינוך הציבורי ניתן ללא כוונת רווח, ללא זיקה פוליטית וללא מנגנוני מיון ותחרות על תלמידים או על משאבים.

- מתוך הצעת החוק "אחריות המדינה לחינוך הציבורי, התשע"א-2011"

ב-3 באוגוסט 2011 הוגשה ליו"ר הכנסת דאז, ראובן ריבלין, הצעת חוק העונה לשם "אחריות המדינה לחינוך הציבורי, התשע"א-2011". מטרת החוק המוצע הייתה להבטיח את חובתה של המדינה במימוש ובמימון מה שמחברי ההצעה כינו חינוך "הולם ואיכותי" לתלמידי ישראל. על המדינה היה, בהתאם להצעת חוק זו, לא רק לממן חינוך "תואם ושוויוני" לכל תלמידי ישראל, אלא בעיקר לוודא את היותו של חינוך זה "מורשה, מפוקח וציבורי". כלומר, ההצעה ביקשה להבטיח כי המדינה, והיא לבדה, תהיה אחראית על רישוי מוסדות החינוך, פיקוח על מוסדות חינוך, קביעת תכניות הלימודים וההכשרה והרישוי של עובדי ההוראה. כפי שמצוין במפורש בדברי ההסבר לחוק:

המדינה אחראית באופן מלא למימוש זכותו של כל תלמיד במסגרת החינוך הציבורי. המדינה תממש את אחריותה, בין היתר, באמצעות קביעת מדיניות חינוכית ברורה, רישוי מוסדות חינוך, ניהול והקמת מוסדות חינוך, תקצובם, פיקוח, בקרה ומדידה והערכה של מוסדות חינוך ומערכת החינוך בכללותה. המדינה תהיה אחראית לקביעת עקרונות הנוגעים לתוכן הלימודים והיקפם, קבלת תלמידים ומיונם, אכיפת לשון החוק ומדיניות החינוך הממשלתית ועוד.

מאחורי הצעת חוק זו עמד חבר הכנסת איתן כבל, שהקים בסיועה של תנועת 'הכול חינוך' (תנועה שביקשה לחולל רפורמה ארוכת טווח בחינוך הציבורי, ושבראשה עמד התעשיין המנוח, חתן פרס ישראל, דב לאוטמן) את שדולת אחריות המדינה לחינוך. שדולה זו גרסה כי איכותה של מערכת החינוך תלויה במידה רבה באחריותה של המדינה עליה. אחריות מדינתית גדולה יותר, גורסת הסברה, מובילה למערכת חינוך טובה יותר. כפי שציין בנחרצות איתן כבל, עת קרא להצטרפות לתנועה: "רק המדינה אחראית לחינוך!".

ארבע שנים לאחר מכן, בדצמבר שנת 2015, הונחה על שולחן הכנסת הצעת חוק נוספת, שיזמו חברי הכנסת יצחק הרצוג ומשה גפני, ואשר נכתבה בשיתוף מרכז חזן לצדק חברתי ודמוקרטיה במכון ון-ליר והאגודה לזכויות האזרח. הצעת חוק זו – "אחריות המדינה לשירותים ציבוריים והליכי הפרטה, התשע"ו-2015" – דומה ברוחה להצעת החוק "אחריות המדינה לחינוך הציבורי" שזים חבר הכנסת כבל. אמנם הצעה זו אינה עוסקת באופן ספציפי בסוגיית החינוך בישראל, אך באופן דומה ביקשה גם היא להבטיח את אחריותה הישירה של המדינה למתן שירותים ציבוריים, בין היתר על ידי הצבת חסמים בפני הפרטה. כפי שנכתב בדברי ההסבר לחוק: "נראה שמגמת ההפרטה הלכה רחוק מדי, ויש להכיר בכך שלצד יתרונותיה במקרים מסוימים, היא גורמת לתוצאות בלתי רצויות. מכאן הצורך לקבוע סייגים ולתכנן הפרטות בצורה מושכלת".

שתי הצעות החוק הללו – "אחריות המדינה לחינוך הציבורי, התש"א-2011" מצד אחד, ו"הצעת חוק אחריות המדינה לשירותים ציבוריים והליכי הפרטה, התשע"ו-2015" מצד שני – מאפיינות בצורה נאמנה את הלך המחשבה האַטְטִיסְטִי (או "סְטִיטִיסְטִי"; מילולית: מדינת) שהשיח הציבורי בישראל בסוגיית החינוך שבוי בו. הלך מחשבה זה כולל מאפיינים רבים, אך בבסיסו עומדת ההנחה הבלתי מעורערת לפיה האחריות לחינוך בישראל צריכה להיות מוטלת בראש ובראשונה על המדינה. המדינה, לפי תפיסת עולם זו, היא המקור היוצר לא רק של הסולידריות החברתית, אלא גם של הקדמה הטכנולוגית והכלכלית שכולנו נהנים ממנה. אם המדינה לא תיקח אחריות כוללת על החינוך, כך סבורים רבים, יבואו פירוק חברתי, בידול, פערים, ונחשלות חברתית, כלכלית ותרבותית. כפי שכותב אחד מן המתנגדים הנחרצים ביותר לתהליכי הפרטה במערכת החינוך, ניר מיכאלי, יו"ר המזכירות הפדגוגית לשעבר במשרד החינוך:

[...] תהליכי ההפרטה הם בגדר מסחור של החינוך שצפוי להוביל להספקה לא שוויונית של שירותי חינוך וכתוצאה מכך להגדלת הפערים החברתיים... מציאות זו צפויה להעמיק סגרגציה מעמדית ותרבותית, לחזק תהליכי הסללה ולהגדיל פערים בין תלמידים משכבות סוציו-אקונומיות שונות... [על מערכת החינוך הציבורית] להניח מצע ערכי ותרבותי משותף כבסיס לצמיחתה של חברה מלוכדת וסולידרית".¹⁰

חינוך פרטי, על פי תפיסה זו, הוא חינוך אנטי-סולידרי. הסולידריות הלאומיות, כך מסתבר, זקוקה למומחי חינוך ולמפקחים פדגוגים.

הדוגלים בגישה המדינתית בחינוך משוכנעים כי ללא בירוקרטיה מדינתית המורכבת ממומחים ומאנשי מנהל, תלמידי ישראל לא יזכו בחינוך נאות. לפי הלך הרוח המדינתי השלט בישראל, על המדינה לא רק להבטיח שכל ילד בישראל ייהנה משירותי חינוך, אלא עליה לספק את השירותים הללו בעצמה. האזרח הישראלי הממוצע מצפה ממדינת ישראל לכוון את החינוך שילדיו יזכו לו, להנהיגו, לשלוט בו, לפקח עליו ולעצבו. תפקיד מקיף ומוחלט זה שהאזרח מטיל על המדינה כולל תפקידים רבים מספור – החל בדאגה לתשתיות החינוך, דרך העסקתם הישירה של מורי ישראל, המשך באישור ספרי הלימוד המשמשים בכיתה, וכלה בקביעת תכניות לימוד אחידות לכלל תלמידי ישראל.

אחריותה הטוטלית של המדינה על החינוך בישראל באה לידי ביטוי במספרים. כפי שציין יצחק מור במדור 'המספרים' בגיליון הקודם של 'השילוח', משרד החינוך הוא המשרד השני בתקצובו מבין משרדי הממשלה, שני רק למשרד הביטחון. תקציב משרד החינוך גדל מ-21 מיליארד שקלים בשנת 2000 ללא פחות מ-43.6 מיליארד שקלים ב-2014 – גידול של 61.8 אחוז במחירים קבועים וקרוב ל-35 אחוז במחירים שוטפים. לפי מור, "בחניה של תקציב זה לאורך השנים בהשוואה למספרם של תלמידי ישראל מראה ששיעורי העלייה בתקציב עולים לאורך הזמן עלייה גבוהה לאין ערוך משיעורי הצמיחה במספר התלמידים. זאת גם ללא שיפור משמעותי בהישגיהם של תלמידי ישראל כפי שהוא נמדד במבחנים תקופתיים משווים". בין השנים 2000 ו-2014 גדל מספר התלמידים ב-30 אחוז, בעוד התקציב גדל ב-62 אחוז. באופן דומה, בין השנים 2008 ו-2013 דורגה ישראל במקום השלישי ב-OECD בשיעור הגידול בהוצאה לחינוך, אחרי טורקיה ופורטוגל: 30 אחוז לעומת 6 אחוזים בממוצע. בגידול מספר התלמידים נמצאה ישראל במקום השני, אחרי דנמרק.

השליטה המדינתית המקיפה במערכת החינוך מתבטאת בהתעצמות הבירוקרטיה המשרדית ובצמיחתם של אגפי פיקוח עצומים שיעילותם ונחיצותם רחוקה מלהיות ברורה. היא מתבטאת גם בפגיעה בנושה בחירות ההורית, כפי שנראה בחלק הבא. פגיעה חמורה לא פחות של ריכוזיות זו היא באוטונומיה של בתי הספר והמנהלים העומדים בראשם. אם נביא רק דוגמה אחת, אבסורדית לכל הדעות, נראה כי מנהל בית-ספר לא רק שאינו מוסמך לפטר עובד הוראה שמלמד במוסד שהוא עומד בראשו, אלא אף אסור לו להפחית שעות ממשרתו של עובד הוראה קבוע, גם אם הגיע למסקנה אובייקטיבית שיש צורך לצמצם את היקף משרתו.¹¹ מעטים הישראלים המודעים לכך שהסמכות לפטר עובד הוראה סורר נתונה רק בידי שר החינוך או מי שהוסמך על ידו. אכן, במציאות שבה פיטורים מטעמים פדגוגיים של מורים לא טובים אורכים לא פחות משנתיים ימים, אפשר לקבוע בלי היסוס כי המורה בישראל,

בניגוד לכל עובד אחר, אינו נתון למעשה לאיום פיטורין. איך עוד ניתן לפרש את העובדה כי שישה מורים לכל היותר מפוטרים בשנה בכל מערכת החינוך בישראל (למעט מקרים של עבירות פליליות)?¹²

כחלק מהלך המחשבה המדינתית מתנגד משרד החינוך נחרצות לבתי הספר הפרטיים. במקום שמשרד החינוך יעודד את החברה הישראלית לקיים מספר רב ככל הניתן של ניסויים חברתיים, ניסויים שיתרמו למצוינות החינוכית של תלמידים רבים, המשרד מבקש לדכא כל ניסוי פרטי שעלול לפגוע במערכת החינוך הממלכתית. על פי תקנות משרד החינוך, לצורך החלטה על מתן הכרה לבית ספר בחינוך המוכר שאינו רשמי, על המוסד להיבחן על ידי ועדה ממליצה לשר החינוך,¹³ ועדה המכריזה מראש שתמנע מתן הכרה במקרה שבו בית הספר הפרטי יפגע, עקב הצלחתו, במערכת החינוך הממלכתית. למשל, אם קיים חשש כי הצלחת בית ספר פרטי תוביל לסגירה צפויה של כיתות במערכת החינוך הממלכתית או כי פתיחת בית ספר פרטי תוליך להעברת מורים ממוסד למוסד, רשאי משרד החינוך שלא להעניק הרשאה לפתיחת בית הספר הפרטי הזה. קשה לחשוב על מקרה מובהק מזה של הפיכת הברוקרטיה הממשלתית למטרה בפני עצמה. המערכת הממלכתית נעשתה מטרה, במקום להיות אמצעי למטרה של הענקת החינוך האיכותי ביותר לתלמידי ישראל. משרד החינוך עושה כל שביכולתו להבטיח את הישרדותו של החינוך הציבורי, גם אם הוא נופל באיכותו מן החינוך הפרטי ואינו מסוגל להתחרות בו.

מתוך אותה גישה, משרד החינוך וגורמים חברתיים שונים מתנגדים נחרצות לזרימתו של הון פרטי מההורים לבתי הספר, שכן הון שכזה, כך הם טוענים, יוצר פערים חברתיים. האגודה לזכויות האזרח, למשל, כתבה על תשלומי ההורים את הדברים האלה:

ההכשר שמעניק משרד החינוך להגדלה משמעותית של גביית כספים פרטיים למערכת החינוך הציבורית משמעו התפרקות המדינה מאחריותה לחינוך ציבורי חינוך, יצירת שתי מערכות חינוך נפרדות ושונות באיכותן – לעשירים ולעניים, והגדלת הפערים ואי השוויון בין תלמידים הבאים מרקע סוציו-אקונומי שונה. שירותי חינוך פרטיים בתשלום הופכים את החינוך מהשקעה מדינתית ומזכות אזרח למצרך הנמכר למרבה במחיר.

הקולות היחידים הנשמעים בזירה הציבורית הם קולות המתנגדים לעקרונות הליברליזם הקלאסי, כפי שעקרונות אלו באים לידי ביטוי בשאלת החינוך. כך, למשל, מרכז אדווה, מרכז שעניינו ניתוח מגמות ומדיניות ממשלתית לפי אמות מידה של שוויון וצדק חברתי, מגלה דאגה לנוכח מה שהוא מזהה כ"מגמה זוחלת של הפרטה". לפי מרכז אדווה, עלייה במשקלם של ההורים, וכניסת עמותות וגופים עסקיים, הן תופעה שלילית שיש לפעול נגדה. כאמור בדברי הסיכום של הדו"ח "היבטים של הפרטה במערכת החינוך" שהוציא המוסד:

תהליכי ההפרטה במערכת החינוך בישראל הם בעלי השלכות מרחיקות לכת: הם מאיצים את דלדול החינוך הציבורי ואת התרופפות ההנהגה של משרד החינוך; מקבעים את ההשקעה המדינתית הנמוכה בחינוך ואת גידול חלקו של המגזר הפרטי במימון החינוך ובעיצובו; ממירים תהליכים של חינוך ורכישת השכלה בתחרות שעיקרה מרוץ להישגים במקצועות היסוד; מגבירים את מגמות ההתבדלות התרבותית והמעמדית; ומחזקים את אי-השוויון בחינוך.

ואולם גם גוף אטטיסטי כמרכז אדווה נאלץ להודות כי "ייחודה של ההפרטה בישראל הוא בכך שלא קיימת כאן מערכת חינוך פרטית לגמרי בדומה למצב בארצות הברית, אנגליה ומדינות נוספות", שכן "מאות בתי הספר הייחודיים, בתי ספר של עמותות הורים ורשתות החינוך, מוגדרים כ'בתי ספר מוכרים שאינם רשמיים' וזוכים לתקצוב מדינתי בשיעור של 60%-90 מתקציב בתי הספר הרשמיים". שלא כבמדינות מערביות אחרות, בישראל לא התפתחה מערכת חינוך פרטית טהורה. ואכן, קשה למצוא במערכת החינוך הישראלית את הזאב הקרוי "תהליכי הפרטה". מערכת זו עדיין מבוססת על תשתית ציבורית. מרבית שעות הלימוד הן במימון ציבורי, ורוב המורים והמורות מועסקים על ידי משרד החינוך והרשויות המקומיות.

צמד הקביעות כי כל החינוך חייב להיות ציבורי וכי חינוך ציבורי חייב להיות שוויוני מביא לפגיעה בחירותם של ההורים להשפיע על טיב חינוכם של ילדיהם. נוסף על כך, הוא מוחק למעשה ערך חיוני למערכת חינוך באשר היא: מצוינות. שלא כמו בתחומים אחרים, שבהם הציבור הישראלי דווקא מקבל ואף מעודד הפרטה, הנה בכל הנוגע למערכת החינוך קול כזה אינו נשמע – וזאת למרות ההישגים העגומים של מערכת החינוך, ולמרות המחיר הגבוה שהיא גובה ממשלם המסים הישראלי. מי מדבר היום בזכות חירות בחינוך? מי טוען בזירה הציבורית בדבר הצורך להקטין את מעורבותה של המדינה בתחום החינוך? בעד צמצום גופי הפיקוח? בעד יוזמה ותחרות חופשית? בעד הגדלת האחריות ההורית? מעטים, מעטים מדוי.

ב. אחריות ההורים

הסוציאליזם... אינו מבחין בין ממשלה לחברה. כתוצאה מכך, כאשר אנחנו מתנגדים לכך שדבר כלשהו יעשה על ידי המדינה, הסוציאליסטים מסיקים שאנחנו מתנגדים לכך שאותו דבר יתרחש בכלל. אנחנו מתנגדים לחינוך הניתן על ידי המדינה, הסוציאליסטים מסיקים כי אנחנו מתנגדים לחינוך ככזה. אנחנו מתנגדים לדת מדינה, הסוציאליסטים אומרים שאנחנו מתנגדים לדת בכללותה. אנחנו מתנגדים לכפיית שוויון על ידי המדינה, הם אומרים שאנחנו נגד שוויון... זה כמו שהסוציאליסטים יאשימו אותנו בכך שאנחנו תומכים ברעב, רק מפני שאנחנו מתנגדים לכך שהמדינה תגדל דגנים.

¹⁴ בסטייה, החוקן

ממשלות יכולות לדרוש רמת לימוד מינימלית שתמומן על ידי שוכרים שיקבלו ההורים... חברות פרטיות הפועלות לשם רווח או מוסדות שלא למטרות רווח יוכלו לתת את שירותי החינוך. תפקיד הממשל יצטמצם, והוא רק ידאג לכך שבתי הספר יענו על כמה תקני מינימום כמו הכללתו של חומר לימוד משותף מינימלי בתכניות הלימוד שלהם – בדיוק כשם שהוא מפקח היום על מסעדות כדי להבטיח שהן עומדות בתקני מינימום של תברואה.

מילטון פרידמן¹⁵

חינוך חובה כפוי, מסובסד ומנוהל לכל פרטיו על ידי המדינה הוא תופעה מאוחרת מאוד בהיסטוריה האנושית. בבריטניה, למשל, חינוך חלקי מטעם המדינה החל רק עם חוק החינוך של שנת 1870 הידוע בשם חוק פֶרוֹסְטֶר. סיבות שונות הובילו את בריטניה הגדולה למהלך – ביניהם הרחבת זכות הבחירה שהתרחשה בשנת 1867, מניעים הקשורים בביטחון המדינה, וסיבות כלכליות שכללו לחץ מצד תעשיינים. כך או אחרת, חינוך מטעם המדינה ושל המדינה הוא היוצא מן הכלל בהיסטוריה הבריטית בפרט ובהיסטוריה המערבית בכלל. את ההתרחשות בתחום הזה באירופה לאורך המאה ה-19 אפשר לסכם כקולקטיביזציה של בתי הספר; קולקטיביזציה שעברה הרחבה חסרת תקדים במהלך המאה העשרים, המאה של מדינת הרווחה. רק במאה זו השתרשה סופית המחשבה שלפיה החינוך הוא רכוש המחולק בין המדינה לבין גופי הוראה מקצועיים ומאורגנים. המדינה לקחה את מקומה של החברה האזרחית, ובמידה רבה את תפקידו של התא המשפחתי.

ואולם התופעה הזו הייתה רחוקה מלהיות הכרחית או מובנת מאליה. כפי שמראה, למשל, א"ג' ווסט, אחד החוקרים המקוריים ביותר של ההיסטוריה של החינוך, העלייה ברמת החיים באנגליה ובוויילס במאה ה-19 לוותה בעלייה בשיעור הילדים הזוכים לחינוך.¹⁶ השפע הכלכלי שיצר השוק החופשי אפשר לאנשים להשקיע משאבים רבים יותר וזמן רב יותר בחינוך ילדיהם. האנשים לא היו צריכים חינוך "חינם" מן המדינה כדי לחנך את ילדיהם. "החקיקה (החינוכית) העיקרית באנגליה", כתב ווסט, "התרחשה ב-1870 עם חוק פרוסטר. ואולם ב-1869 רוב האנשים באנגליה ובוויילס ידעו קרוא וכתוב, רוב הילדים זכו להשכלה ורוב ההורים, כולל אלה ממעמד הפועלים, שילמו על כך ישירות". למעשה, הדגיש ווסט, פוליטיקאים ובירוקרטים שונים הרסו שוק חינוך מגוון ומוצלח, שהראה סימני התקדמות, בלי לשפר את איכות החינוך, ותוך הגדלת הנטל הכלכלי על ההורים.¹⁷

המחשבה כי רק המדינה, כמתכנן-על וכמפעיל כול-יכול, יכולה לספק חינוך איכותי ונדרש לתלמידים היא קצרת רואי. אחרי הכול, "המדינה" היא תוצר של הציוויליזציה המערבית הלא-מתוכננת, ולא להפך. המהפכה המדעית, הנאורות, המהפכה התעשייתית והאימפריה הבריטית – כל התופעות הללו ואחרות קרו ללא חינוך מרכזי

המכוון על ידי המדינה. הקדמה החלה לפני שהמדינה ביקשה "לכוון" אותה באמצעים כגון בתי ספר מולאמים. ההיסטוריה היהודית מלמדת גם היא לקח מקביל: העם היהודי הצליח לשמור על רמה גבוהה של אוריינות ושל מצוינות חינוכית דווקא כאשר לא הייתה לו מסגרת מדינית משלו. יתרה מכך, בטרם הוקמה מדינת ישראל ידעה החברה האזרחית הציונית לתת מענה חינוכי הולם לרבבות מילדיה. מערכת החינוך העברית בתקופת היישוב הייתה מערכת חינוך של זרמים פוליטיים: 'זרם העובדים', 'המזרחי', הזרם הכללי שפעל ללא חסות מפלגתית והזרם העצמאי שהשתייך לתנועות החרדיות. כל אחד מהזרמים ביסס מערכת חינוך שכללה בתי ספר, תכניות לימוד ומערך אוטונומי של הכשרת מורים. הכפפת החינוך למדינה עם הקמתה, צעד שזכה לכינוי "ממלכתיות", הייתה, אם כן, חסרת תקדים בהיסטוריה היהודית. אשוב אליה בהמשך.

מהי אם כן האלטרנטיבה הראויה למערכת החינוך המדינית, היקרה והכושלת, השלטת בישראל? ננסה לשרטט בקווים כלליים את דמותה של מערכת חינוך ליברלית, תוך כדי הנגדתה למערכת החינוך המדינית.

כמו הגישה המדינית בחינוך, גם הגישה הליברלית רואה בחינוך זכות יסוד אזרחית. אכן, הליברל הקלאסי סבור שעל המדינה להבטיח, כאשר יש צורך בהתערבותה, שכל אחד מאזרחיה יזכה לחינוך עד הגיעו לבגרות. חובה מדינית זו צריכה לבוא לידי ביטוי במיוחד לגבי אותם ילדים הגדלים במשפחות קשות-יום ואשר נעדרות את האמצעים הבסיסיים – בין אם אלה כלכליים או הוריים – לדאוג לילדיהם. במילים אחרות, הגישה המדינית והגישה הליברלית שותפות לתקווה זהה: שמרב הילדים יזכו לחינוך הטוב ביותר שיש ביכולתנו להעניק להם.

ואולם בכל הנוגע לאמצעים להגשמת מטרות נשגבות אלו ניטשת בין המחנות מחלוקת חריפה. בעוד הגישה המדינית מבינה את הזכות לחינוך כחובה מדיניתית לתכנן את מערכת החינוך, לממנה ולספק ולפעילה ולפקח עליה, הנה הגישה הליברלית מעוניינת לצמצם עד למינימום ההכרחי את מעורבותה של המדינה בחינוך, מסיבות דומות לאלו שבגינן היא מעוניינת למזער את מעורבותה של המדינה בכלכלה ובתרבות: חוסר יעילות, הישגים מפוקפקים, היעדר חדשנות ודיכוי החירות והפלורליזם. לפי גישה זו, האחראיות לחינוך מוטלת בראש ובראשונה לא על המדינה, כי אם על החברה האזרחית ובמיוחד על ההורים. כלל האצבע פשוט: לאיש לא אכפת מחינוך הילד יותר מאשר להוריו. שום פקיד במשרד החינוך ושום איש הוראה אינו חש דאגה להצלחת הילד העולה למידת דאגתם של אביו ואמו. את ההורים צריך להעצים, מבחינה כלכלית וחינוכית, ולא את המערך הבירוקרטי היושב בבניין לב-רם בירושלים או ברחוב השלושה בתל-אביב. האחראיות לחינוך הילד מוטלת בראש ובראשונה על כתפי התא המשפחתי, ואילו המדינה צריכה להיכנס לתמונה כדי לסייע לילדים שבהם התא המשפחתי אינו קיים או אינו מסוגל לשאת באחריות זאת. כך ולא יותר.

הרעיון של השבת האחריות להורים נתפס כמסוכן בעיני האוחזים בגישה המדינתית. ההנחה השלטת בקרב רבים היא שאם המדינה לא תכפה חינוך על ילדי ההורים, הילדים לא יזכו לחינוך, או יזכו לחינוך שאינו טוב. על פי קו מחשבה זו, המדינה ו"המומחים" מטעמה "יודעים" היטב מן ההורים חינוך טוב מהו. המדינה "יודעת" מה ילדי ישראל צריכים ללמוד. ההורים, לפי האטטיסט, פשוט לא יודעים מה ילדם צריך, למה החברה זקוקה ומה המדינה צריכה. אם החינוך הוא סחורה, ההורים אינם יודעים להבחין בין סחורה נדרשת לסחורה פגומה.

אך המדינה אינה אל. גם היא מורכבת מאנשים בשר ודם הנוטים לטעות ואשר טעו לא אחת. אחרי הכול, מהן רפורמות ציבוריות ופדגוגיות אם לא תיקון טעויות מתמיד? אכן, הורים יכולים לטעות כפי שמערכת יכולה לטעות. אבל השלכותיה של טעות במערכת חינוך מולאמת אדירות לאין ערוך מהשלכות שיקול דעת מוטעה של הורים לא-מנוסים. ולא זו אף זו, כאשר "מומחים" לחינוך טועים, לעולם אין הם נושאים באחריות לטעותם, וכמובן גם אינם סופגים את ההשלכות הרגשיות שההורים חווים בעקבות כישלון שכזה. אם הרעיונות של "המומחים" מוליכים לאסון, ההורים הם אשר יישארו לאסוף את השברים. הבחירה מי יספק את החינוך היא תמיד בחירה בין בני-תמותה נוטים לטעות. הליברל מגלה בסוגיה זאת צניעות אפיסטמולוגית, כלומר צניעות ביחסו לידע. הוא אינו בטוח מה, כמה ואיך צריכים כולם ללמוד. מה גם שהקריטריונים לחינוך טוב משתנים, ובחברה פלורליסטית אנשים שונים יפרשו "חינוך טוב" באופן שונה. על כן הוא מעדיף להשאיר את ההחלטה החשובה הזו לאינספור ניסויים מקומיים, ולא להחיל עליהם צו לאומי אחיד. ניסויים חינוכיים מוצלחים ייעשו מושא לחיקוי ויתפשטו, כך הוא מאמין, ואילו ניסויים מוצלחים פחות יאבדו אחיזה ויתמעטו, גם אם לא ייעלמו כליל.

כאשר הם חושבים על חינוך מטעם המדינה, מגלים בעלי התפיסה המדינתית כמעט תמיד אופטימיות יתרה וחסרת הצדקה. הם אינם חוששים משימוש לרעה של השלטון בחינוך, למשל. הם אינם חרדים מריכוזו של כוח כה גדול על נפשות התלמידים, כוח שמשטרים טוטליטריים נוטים לעשות בו שימוש רב עוצמה. הם רואים בחינוך המדינתי מגן לדמוקרטיה ולנאורות, אף על פי שכל מתבונן בהיסטוריה יודע שאין לראייה כזו כל הצדקה. הם אינם מוטרדים, משום מה, מאינדוקטרינציה, מבינוניות בהישגים ומעלות כספית גבוהה.

ג. כור ההיתוך

התפיסה הרואה במדינה את האחראית לחינוך נהנית בישראל ממעמד גבוה, בין השאר בשל ראיית החינוך הממלכתי ככלי מרכזי להבניית הזהות הישראלית והסולידריות החברתית. לדברי ניר מיכאלי, ממובילי המאבק בהפרטה, הרחבת הפעילות של המסגרות הפרטיות תיצור שיסוע חברתי, שכן קבוצות שונות יזכו לסדר יום חינוכי

נבדל ומבדל.¹⁸ לפי תפיסה זו, שעל מהותה חשוב לעמוד, הסולידריות החברתית הקיימת בישראל היא תוצר של חינוך מדינתי אחיד אשר מתפקידו לייצר זהות קולקטיבית משותפת.

שורשיה של גישה זו בתפיסת הממלכתיות שאפיינה את שלטון מפא"י. תפיסה זו גובשה במהלך שנות הארבעים, ומאז היא שלטת ביד רמה במחשבה החינוכית בישראל. בן-גוריון ועמיתיו לא הסתפקו רק בכינונה של ריבונות יהודית, אלא ביקשו לחולל מהפכה מקיפה בחיים היהודיים – מהפכה פוליטית, חברתית, כלכלית ותרבותית – בהובלת המדינה. המצדדים בגישה אוטונומית זו טענו, במידה רבה של צדק, כי במדינת ישראל החדשה לא נוצרה חברה אזרחית באופן אורגני ארוך-שנים, אלא באחת. בתוך שנים ספורות פקדו את הארץ גלי עלייה המוניים מכל קצוות תבל. חששה של ההנהגה היה כי אותו ערב-רב של יהודים שמעולם לא חיו יחדיו, ואשר למעשה היו זרים אלה לאלה, לא יצליח לעמוד בפני האתגרים הכבירים שניצבו מולו: אתגרים ביטחוניים של מדינה במצור, אתגרים כלכליים דוגמת המחסור שפקד את הארץ והצנע שהונהג בה, ואתגרי היומיום הגלומים בבניין מדינה. מסקנתם הייתה כי על המדינה לכונן את מה שהחברה האזרחית לא תוכל כנראה ליצור בעצמה במהירות מספקת: עם יהודי ארץ-ישראלי מגובש.

המשמעות המעשית של גישת "הממלכתיות" הייתה קולקטיביזציה של כל אותם תחומים שפעלו עד אותה עת באופן עצמאי. תחום החינוך היה אחד מאותם תחומים שהולאמו, גם אם לא במלואם. בן-גוריון שאף לביטול "הזרמים" וליצירת החינוך הממלכתי האחיד. המטרה הייתה לחולל "כור היתוך" ולמנוע את פיצול החברה, וכן לפתח בקרב המוני היהודים "תודעת ריבונות" שתשים קץ לליקויי הגלות שהשתרשו בנפש היהודי. לא די היה, בעיניו של בן-גוריון, להשתחרר משלטון זר; על היהודים בארץ ישראל לעבור מהפך תודעתי. הנה כך כותב ניר קידר בספרו העשיר הדן בתפיסה האזרחית של בן-גוריון:

ריכוז היהודים בארץ ישראל הוא תנאי הכרחי להקמתה של מדינה יהודית ולהגשמת הצינונות [...] ידע בן-גוריון, אך אין הוא תנאי מספיק. למדינה, כך האמין כמנהיג לאומי מודרניסטי, תכליות גבוהות יותר, כגון הגשמת ריבונות הפרט. לכן, ללא שינוי מעמיק באורחות החיים הגלתיים, ללא שינוי הדפוסים הכלכליים, החברתיים והאזרחיים, לא יצליחו היהודים לכונן משק כלכלי יצרני ועצמאי, חברה אזרחית לאומית או מדינה עצמאית ומפותחת [...] התוצאה של הגירה ללא שינוי מהפכני של מבנה החיים הציבוריים היהודיים, חשש בן-גוריון, עלולה להיות 'גולה בארץ ישראל'.¹⁹

ובהמשך:

בן-גוריון לא היה כמובן ליברל אינדיבידואליסט בעל תפיסת ריבונות 'שליטת' של 'חיה ותן לחיות'. על אף היסוד האינדיבידואליסטי-וולונטריסטי הבולט במחשבתו, היה בן-

גוריון רפובליקן סוציאל-דמוקרטי, ותפיסת החירות שלו הייתה תפיסה 'חיובית' שביקשה לא רק שחרור משעבוד אלא גם את כינונם של חיים אנושיים משמעותיים...²⁰

תפיסת החירות החיובית של בן-גוריון, שעיקרה בהנחלת תודעת הריבונות בקרב המוני העם, "הכשירה" באופן זה כפייה רבה מצדה של המדינה: "אמנם בממלכתיות הבן-גוריונית יש פן כופה, המדגיש את מרותה של המדינה ואת העול שהיא מטילה על האזרח... (אך) הממלכתיות מדגישה שהמהפכה הציונית היא מהפכה שנעשית מתוך מודעות, ועל כן בסופו של דבר זו מהפכה חופשית", כותב קידר.²¹

תודעת ריבונות, הרצון ליצור אתוס משותף כחלק מכור היתוך ולהעמיד אזרחים ישראלים בעלי תשתית משותפת – אלה אתגרים הזוקקים את כוחה של המדינה דווקא. אכן, כפי שכותב קידר: "... כל הזרמים של הציונות המדינית היו מאוחדים בתמיכתם ברעיון של הקמת מדינה יהודית ממלכתית ובעקרון של תכנון ועיצוב חברתי 'מלמעלה'... הם רק נחלקו ביניהם בשאלה מי צריך לשלוט במדינה".²² "קשה אפוא", הוא ממשיך, "לדבר על מחלוקת בקרב הישראלים הראשונים בשאלה אם ראוי לעצב חברה על ידי מרכז פוליטי ותרבותי, שכן כל התנועות הציוניות סברו כי הדבר אכן ראוי ואף הכרחי: כולן תמכו ברעיון המדינה, כולן חשבו שעיצוב החברה הוא אחד מתפקידיה העיקריים".²³

היו, כמובן, שהתנגדו למדיניות זו של בן-גוריון, וטיעוניהם ראויים להישמע. אך גם אם נאמץ את שיטתו של בן-גוריון באשר לנחיצות החינוך הממלכתי בימי גיבושה של האומה – האם הטיעונים האלה תקפים גם כיום? האומנם זקוקה החברה הישראלית ל'כור היתוך' חינוכי ולאיינדוקטרינציה של אתוס היהודי החדש? האם לא עברנו כברת דרך ארוכה שגיבשה אותנו כעם ארץ-ישראלי בעל תודעת ריבונות? אחרי הכול, רוב היהודים-הישראלים בשנת 2016 הם ילידי הארץ, לא מהגרים חסרי-כול שעשו דרכם לארץ ישראל בעלייה המונית. לאלה הסבורים, כמוני, שהמהפכה הציונית במובנה התודעתי השיגה את יעדיה, קשה למצוא הצדקה לעיצוב חברתי באמצעות מרכז פוליטי חזק ברוח שנות החמישים.

כדאי לסיים כאן בהערה נוספת. אחת ממטרות החינוך הממלכתי הייתה לטפח אורחות חיים "יצרניים", שיעתיקו את היהודים ה"תלושים" אל חיי יצירה ועבודה בתעשייה ובחקלאות. האידיאל החינוכי היה זה של הקיבוץ – חיים שיתופיים ואגרריים. מאז קרס המודל מכוח התמורות הכלכליות והחברתיות הבלתי-מתוכננות שחוותה ישראל, שעיקרן התברגנות והתמערבות מצד אחד, ודעיכת האתוס החלוצי והקיבוצי-שיתופי מצד שני. זוהי דוגמה מצוינת למגבלות שהמציאות מציבה ליכולתה של מדינה "לתכנן" חברה או לחזות נכון לאן יש לכוון את חניכי החינוך הממלכתי.

המתנגדים להפרטת החינוך, מימין ומשמאל כאחד, טוענים כי החינוך הממלכתי נדרש גם כיום, כיוון שקיימים בישראל ציבורים רחבים שאינם מכבדים את המדינה

ואינם מבינים את נחיצותה של הדמוקרטיה. אתגר הריבונות, כך הם גורסים, טרם תם, ולחינוך המדינתי יש תפקיד חשוב למלא, לפחות בקרב קבוצות אלו. אכן, בישראל קיימים מגזרים וציבורים לא-קטנים שאינם מכבדים את המדינה ואת הדמוקרטיה – אך החינוך הציבורי במתכונתו הנוכחית רחוק מלפתור זאת. אדרבה: הבעיה צמחה במהלך השנים הארוכות שבהן החינוך הציבורי הוא מושכל יסוד. בחסות החינוך הציבורי-ממלכתי, החרדים והערבים כאחד נהנים ממילא מאוטונומיה פדגוגית שהיא לא פעם אנטי-מדינתית או אנטי-דמוקרטית, וזאת בחסות המדינה ועל חשבון כספי הציבור. "הממלכה", ולא השוק, היא המאפשרת את המשך סבסודן של מערכות שאינן מסייעות לאותם ערכים שבשמם מבקשים להנציח את החינוך הציבורי. לא יהיה זה מופרך לשער שמגזרים אלה יהיו הראשונים להתנגד להפרטת החינוך בישראל ולהפרטה ככלל. בניגוד למחשבה האינטואיטיבית, שלפיה המדינה יכולה לכוון מחדש את המסלול החינוכי החרדי או הערבי, על המדינה למשוך ממסלולים אלה את ידיה ובמיוחד את ארנקה. השאלה אם מגזרים אלה יוכלו להמשיך ולשרוד בצורתם הנוכחית בתנאים של חירות כלכלית היא שאלה פתוחה. ייתכן שדווקא סגירת הברז הציבורי תכריח אותם להשתנות ולהתערות באופן טוב יותר בתרבות הרוב הציבורית והדמוקרטית.

טיעון אחר שמעלים המתנגדים להפרטה הוא טיעון "הקיטוב החברתי". לפי טיעון זה, חינוך ממלכתי הוא המזור לקיטוב החברתי החרף שהחברה הישראלית סובלת ממנו. זהו אולי הטיעון התמוה ביותר שמעלים התומכים בחינוך המדינתי. שכן כפי שמראה ההיסטוריה הישראלית בכבודה ובעצמה, חינוך מדינתי אינו ערובה לסולידריות חברתית גבוהה. אדרבה, "כור ההיתוך" עצמו הוא שעורר מתחים חברתיים מיותרים כאשר הדיר מתוכניות הלימוד קבוצות שונות בעם היהודי. "השסע העדתי", למשל, הוא תוצר של "הנדסת חברה" שכללה "הנדסת חינוך" – למשל ה"הסללה" הידועה לשמצה. החרפת הקיטוב החברתי תחת מערכת חינוך ציבורי אינה צריכה להפתיע אותנו. האין זה מתבקש שקבוצות חברתיות שונות מבינות את המושג "ציבורי" באופן שונה? בשמאל מבכים את היעדר הסולידריות החברתית הקיימת בישראל בשעה שמונהג בה חינוך ציבורי. ומה הפתרון שמציעים לנו שם לבעיה? עוד חינוך ציבורי.

ההנחה "המובנת-מאליה" כי המדינה היא המקור היוצר של הסולידריות החברתית וכי בלעדיה יהיה פירוד בעם אינה עומדת במבחן הביקורת. היא מבלבלת בין סיבה לתוצאה: נכון יותר לומר כי המדינה היא תוצר של סולידריות חברתית קודמת. נוסף על כך, היא מתעלמת ממה שמספרת לנו ההיסטוריה היהודית המודרנית, לפחות בשתי דוגמאות בולטות. הראשונה היא התנועה הציבורית המודרנית: דוגמה נהדרת ליוזמה פרטית ספונטנית וולונטרית, שצמחה והתגבשה בנסיבות היסטוריות ייחודיות. מדינת ישראל היא תוצר של אחדות גורל יהודית ארוכת שנים, לא המחוללת של אחדות זו. חשוב לחזור ולהדגיש בהקשר זה כי האטטיזם הנחרץ של

המדינה בשנותיה הראשונות עמד במתח הן עם התרבות הפוליטית של התנועה הציונית, הן עם התרבות הפוליטית של היישוב, תרבות שהשתתה על וולונטריזם. דוגמה בולטת אחרת היא סיפורו של ארגון 'כל ישראל חברים' (כי"ח) – גם כאן סולידריות יהודית וולונטרית, כזו שעיקר פועלה בתחום החינוך. רשת בתי הספר של כי"ח, יוזמה וולונטרית המבוססת על הון פרטי, חוללה תמורה דרמטית בצפון אפריקה ובמזרח התיכון כאשר דחפה את יהודי האזורים הללו למודרניזציה.

ד. מה עם הכסף?

הקטנת מעורבותה של המדינה בחינוך והגדלת החירות ההורית – זהו היעד הראוי לחינוך בישראל. בעולם המתנהל על פי ערכי החירות, נכון היה לדרוש כי האחריות ההורית על החינוך תבוא לידי ביטוי בראש ובראשונה כאחריות כלכלית: מי שצריכים לשאת בעלות מימון החינוך לילדיהם הם ההורים, ולא אף אחד אחר. הורים ברוכי ילדים צריכים לדעת כי נטל החינוך ייפול על שכמם, לא על שכמם של הורים אחרים, או משפחות בלא ילדים, שיסבסדו אותם.

אלא שהרעיון הפשוט שלפיו התא המשפחתי צריך לכלכל את חינוך ילדיו מעורר חשש בקרב רבים מאזרחי ישראל שהתרגלו לסבסוד מדינתי (כלומר תשלום על ידי אחרים) של חינוך ילדיהם. להורה הישראלי הממוצע נראה מובן מאליו שאחריותו לשלם תמורת מזון ילדיו, בגדיהם, קורת הגג שהם חיים תחתיה וכדומה – אך בה בשעה נראה לו מובן מאליו שאנשים אחרים צריכים לשלם בעבור חינוך ילדיו שלו. אשר על כן, איני מצפה למהפכה שתשחרר את המדינה מנשיאה בעלות החינוך, אלא מציע תחת זאת לאמץ פשרה מועילה. פשרה שתגדיל את החירות ההורית בצורה משמעותית, ובאותה נשימה תקטין את מידת מעורבותה חסרת התקדים של המדינה בחינוך בישראל. שיטה שבה המימון הציבורי האחיד נשאר, אך האחריות, הבחירה והניהול של החינוך שבים לידי ההורים, תוך פתיחת המערכת לתחרות חופשית. שיטה כזו ממומשת כיום בכמה מדינות בעולם, והיא מוכרת כ"שיטת השוברים". לפי שיטה זו, כל תא משפחתי מקבל מהרשויות שובר בעל ערך כספי, מעין 'התחייבות' של המדינה להעביר את התקציב המיועד לאותו ילד אל בית הספר הציבורי או הפרטי שאליו יבחר ההורה לשלוח את ילדיו.

בין אם שובר החינוך יהיה אוניברסלי, כלומר יחולק לכל ילד בישראל, ובין אם יקבלו את השובר רק אותן משפחות הזקוקות לסיוע כלכלי, התוצאה תהיה אחת: שימוש יעיל יותר בכספי הציבור וצמצום ההוצאה הציבורית. במציאות שבה המדינה אינה צריכה עוד להפעיל בעצמה מערכת חינוך עצומה, אלא רק מספקת בסיס כלכלי לתאים המשפחתיים השונים בעודה משאירה את סיפוק הצורך בחינוך ליוזמה החופשית של החברה האזרחית, ניתן להשקיע יותר כסף בילדים המגיעים ממשפחות מועטות אמצעים. כספי ציבור רבים ייחסכו כתוצאה מאי-ניהול החינוך על ידי

המדינה, כספים שיוכלו להיות מופנים לתמיכה בנזקקים. מעבר לכך, הענקת שובר חינוך לתא המשפחתי משמעה מסירת האחריות להורים - צעד שיוליך בהכרח למעורבות גדלה מצדם בחינוך ילדיהם.

שוברי החינוך ייטיבו דווקא עם האוכלוסיות החלשות. האוכלוסיות החזקות, חשוב להדגיש, זוכות לחינוך טוב תחת כל מערכת, שכן בכל מקרה הן משלימות שירותי חינוך באופן פרטי. ואולם שובר חינוך יעצים דווקא את האוכלוסיות החלשות שכעת תוכלנה לקבל החלטה מושכלת למען ילדיהן.

החזרת האחריות הכלכלית לחינוך לידי ההורים אינה ניתנת להפרדה מדרישה מהפכנית אחרת, שעיקרה פתיחת מערכת החינוך לכוחות היצירה של היוזמה הפרטית. אין כל טעם להעניק להורים שוברי חינוך בהיעדר שוק חינוך פתוח ומגוון. לפתוח בית ספר, לפי גישה שכזו, לא צריך להיות קשה יותר באופן עקרוני מלפתוח עסק; ולפטר מורה כושל לא צריך להיות קשה יותר מלפטר עובד במשרה חשובה אחרת. וכשם שעל המדינה להקל על פתיחת עסקים שונים, כך עליה להקל על פתיחת מוסדות חינוך שונים. את הלך המחשבה הזה, הדוגל בחרות, ניסתה לדכא בזמנו שרת החינוך לשעבר יולי תמיר, כאשר תקפה את בית המשפט שנעתר במפתיע לרצונן של קבוצות שונות לפתוח מסגרות חינוך אלטרנטיביות. תמיר גינתה את בית המשפט על כך שהוא "רואה בחינוך שוק חופשי ומתייחס לפתיחת מוסדות חינוך כמו לפתיחת חנויות מכולת. בגלל בתי המשפט, קשה לנו מאוד לסגור מוסדות פרטיים"²⁴.

שחרור החינוך מהמדינה כרוך גם בהסרת החסמים הרבים הקיימים כיום בשוק החינוך. על המדינה למזער את התערבותה בהיבטים השונים של החינוך: תכניות הלימודים, רישוי והכשרת מורים, אופן הניהול וכן הלאה. אפשר להסתפק בכך שהמדינה תקבע כמה כללי יסוד מינימליים באשר לתוכני הלימוד ולמתקני בתי הספר, תדאג לילדים הבאים מתאים משפחתיים שאינם מתפקדים, ותנהל מספר מוגבל של בתי ספר ציבוריים. ואשר לבחינות הבגרות - על אלו אבד כלח מזמן, כפי שניכר מהתעקשות המוסדות האקדמיים להסתמך על בחינות אחרות.

ככלות הכול, יותר משהוויכוח המתואר פה הוא אידיאולוגי, הוא בראש ובראשונה אמפירי: באיזו מערכת יזכו יותר ילדים בחינוך איכותי יותר? קשה למצוא ולו תחום אחד בישראל שבו הציבור, ככלל, לא הרוויח מהפרטה מלאה או חלקית. האם דין החינוך שונה? במוסדות הציבוריים הקיימים אין תמרוץ להצטיינות; מדוע להתייעל, להשתפר, להשתדרג, ליזום ולהמציא, כאשר כספי הציבור מובטחים לקבוצה מוגדרת של מפקחים, בירוקרטים ומחנכים, ללא תלות בהישגיהם או בשביעות הרצון הציבורית משירותם? כיצד ניתן לצפות לשינויים מהותיים במערכת שיש לה קהל שבו? בהיעדר תחרות מהותית עם מוסדות פרטיים יציבים, אין למערכת הציבורית כל סיבה עקרונית להשתפר.

המערכת שמאמר זה מצדד בה היא מערכת של חירות בחינוך. מדוע שההיגיון הפשוט כל-כך של השוק החופשי לא יעבוד כאשר מדובר בחינוך? לסוציאליסטים ולאטטיסטים אין תשובה משכנעת לכך. טענה אחת השבה ועולה מצדם היא ש"הפרטה היא חלק מתהליך הסחרה של החינוך"²⁵, ובכך היא פוגעת בעקרון של חינוך שוויוני. כלומר, גם אם השכבות החלשות תיהינה בזכות הפרטת החינוך מחינוך טוב יותר (וכך צפוי, שכן מערכת מופרטת ותחרותית היא דינמית ויעילה), עדיין חינוך זה אינו רצוי מפני שהוא לא יהיה שוויוני. היוזמה הפרטית מציעה את כל המערכת קדימה, גם אם אינה מבטלת את קיומם של פערים – אך האמת הזועקת היא שגם המדינה אינה יודעת לעשות זאת. הפערים הללו הרי נוצרו מתוך עשרות שנים של מערכת חינוך ציבורית, ומתוך שורה של גורמים בלתי נמנעים כגון מגורים בהתאם לחתך סוציו-אקונומי.

יתרוננו של השוק החופשי הוא שאף כי אינו מתיימר לבטל פערים חברתיים – הוא יודע לעשות דבר-מה חשוב יותר: לחולל שיפור מערכתי נרחב במערכת כולה. בתי הספר השונים, שבמערכת השוברים יהיו תלויים בבחירתם של ההורים, ידרשו להשתפר או להיסגר כחלק מתחרות חופשית. בתי ספר גרועים ייסגרו, בתי ספר טובים פחות ייהפכו לטובים יותר, ובתי ספר מצוינים יגיעו לשיאים חדשים.

המערכת הממלכתית בצורתה הנוכחית סובלת מריכוזיות, אחידות, היעדר מוטיבציה לשיפור, סטגנציה ושחיקה. על כך מסכימים הרוב, אם לא הכול. הפתרון למצב ביש זה איננו עוד מאותו דבר, כלומר עוד תקציבים, עוד מפקחים ועוד תכנון מרכזי. במקום זאת, יש לצמצם באופן משמעותי את תפקידה של המדינה בחינוך. הפרדת המדינה מהחינוך, בדומה להפרדת המדינה מהכלכלה ומהתרבות, צריכה להיות המשימה המרכזית של כל מי שחושק במצינונות בחינוך בישראל. רק כשנתחיל לחשוב שהדרך לשינוי המצב החינוכי עוברת בהעצמת ההורה הישראלי, ולא בהעצמת הפקיד הישראלי, שינוי לטובה יופיע. אין לדעת מה יוליד שוק חופשי בחינוך, כשם שאין לדעת מה יוליד השוק החופשי באינספור היבטים ותחומים אחרים. אין גבולות ליצירתיות האנושיות כאשר נותנים לחירות דרוך.

1. ג'ון סטיוארט מיל, על החירות, מאנגלית: אהרן אמיר, ירושלים: שלם, תשס"ז, עמ' 127.
2. מיכל פעילן, "סקר מיוחד – רוב ההורים: מאוכזבים ממערכת החינוך", חדשות 2, 28 באוגוסט 2014.
3. המערכת, "בלתי מספיק" למערכת החינוך, NRG מעריב, 12 בפברואר 2006.
4. שירית אביטן כהן, "מחצית מילדי ישראל מקבלים השכלה של עולם שלישי", NRG, 9 במארס 2016.
5. דפנה לוצקי וליאור דטל, "סקס, אלימות וגזענות: כל מה שבאמת קורה בתי הספר ולא ידעתם", The Marker, 25 בספטמבר 2013. הנ"ל, "צריך להחליף את בתי הספר – אין ברירה, צריך לאתחל את כל המערכת", שם, 27 בספטמבר 2013.
6. אור קשתי, "80% ממנהלי התיכונים רואים במובילי משרד החינוך אנשי מקצוע לא טובים", הארץ, 6 בינואר 2016.
7. הנתונים מוצגים באתר הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך. ראו שם: "פיזה 2012: אוריינות בקרב תלמידים בני 15 במדעים, בקריאה ובמתמטיקה,

- Frederic Bastiat, *The Law* (1850), trans. Dean Russell, Irvington-on-Hudson, NY: Foundation for Economic Education, Inc., 1998, p. 29.
14. מילטון פרידמן, "תפקיד הממשל בתחום החינוך", בתוך: פרידמן, קפיטליזם וחירות, מאנגלית: מזל כהן, ירושלים: שלם, תשס"ב, עמ' 85.
15. E. G West, *Education and the State*, London: The Institute of Economic Affairs, 1965.
16. E. G. West, "Education without the state", *Economic Affairs*, October 1994, pp. 3-4.
17. ניר מיכאלי, "הפרטה במערכת החינוך", בתוך: יצחק גל-נור, אמיר פז פוקס ונעמיקה ציון (עורכים), **מדיניות ההפרטה בישראל: אחריות המדינה והגבולות בין הציבורי לפרטי**, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר, 2015, עמ' 183.
18. ניר קידר, **ממלכתיות: התפיסה האזרחית של דוד בן-גוריון**, ירושלים ובאר-שבע: יד יצחק בן-צבי ואוניברסיטת בן-גוריון, 2009, עמ' 58.
19. שם, עמ' 77.
20. שם, עמ' 80.
21. שם, עמ' 93.
22. שם, עמ' 96.
23. אור קשתי, "יולי תמיר: ביהמ"ש העליון עלול לגרום לפירוק מערכת החינוך", **הארץ**, 18 בפברואר 2009.
24. נגה דגן-בוזגלו ואחרים, "הפרטת החינוך בישראל: איך זה קורה ומה הבעיה", **באתר עמותת הלה**.
25. בפתרון בעיות ובאוריינות פיננסית – מבט ישראלי", יולי 2014, עמ' 53, 78.
8. באתר משרד החינוך – מנהל כלכלה ותקציבים, קובצי "מערכת החינוך בישראל בראייה השוואתית בינלאומית – Education at Glance".
9. רינת ארביב-אלישיב וורדה צימרמן, **נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה הנושר? וכיצד המערכת מתמודדת עם התופעה? דו"ח מסכם**, מכון מופ"ת, 2013, עמ' 30.
10. ניר מיכאלי, **מגמות הפרטה במערכת החינוך בישראל**, יולי 2010, מובא באתר מכון מופ"ת: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=3221>
11. ראו חוזר המנהל הכללי ל"ב/8 סעיף 133 וכן הסכם קיבוצי עם המרכז לשלטון מקומי.
12. מירב ארלוזורוב, "מורים בלי אימת פיטורין", *The Marker*, 7 בנובמבר 2007. מקור עדכני יותר, אף כי המספר 6 אינו מופיע בו במפורש: עמרי מניב, "מנהלים בבתי הספר לא יכולים לפטר מורים גרועים: הם פשוט עוברים לבית ספר אחר", **חדשות 10**, 15 באוגוסט 2016, <http://10tv.nana10.co.il/Article/?ArticleID=1204595> לא טוב יכול להישאר הרבה זמן במערכת. בישראל עובדים כ-150 אלף מורים קבועים. ב-2013 פוטרו שבעה, שנה לאחר מכן תשעה, ובשנת 2015 פוטרו 15. וזה כולל את המורים שביצעו עבירות פליליות. במילים אחרות – גרוע ככל שיהיה, כמעט בלתי אפשרי לפטר מורה".
13. מתוך משרד החינוך, המנהלת הכללית, "נוהל רישוי ונוהל הכרה – בית ספר חדש בחינוך המוכר שאינו רשמי".