

אוניברסיטת תל-אביב

הפקולטה למדעי הרוח ע"ש לסטר וסאלי אנטין

בית הספר למדעי היהדות ע"ש חיים רוזנברג

## **שינוי והמשכיות בחברה הישראלית בעשור הראשון בראי החינוך העל-**

**יסודי**

מאת אבנר מולכו

חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"

מוגש לסנאט אוניברסיטת תל-אביב

ספטמבר 2009

עבודה זו נעשתה בהנחיית פרופ' אניטה שפירא ופרופ' יעקב מצר



## תוכן העניינים

5	הקדמה.....
16	חלק א' עיצובה של מערכת החינוך העל-יסודי.....
19	פרק 1 – קווים עיקריים להתפתחות החינוך העל-יסודי.....
22	החינוך העל-יסודי עד הקמת המדינה .....
26	התפתחות החינוך העל-יסודי לאחר הקמת המדינה .....
30	חלוקת החינוך העל-יסודי לסוגיו – השוואה בין-לאומית .....
35	פרק 2 – ניסיונותיה של הממשלה להתערב בחינוך העל-יסודי.....
49	פרק 3 – מי הקים את התיכונים? .....
50	מעורבותם של ההורים בהקמת התיכונים .....
56	תיכונים פרטיים .....
59	הרשויות המקומיות .....
67	פרק 4 – הגורמים להעדפת החינוך העיוני.....
68	חינוך כהשקעה בהון אנושי .....
79	נטיות תרבותיות לחינוך .....
91	חלק ב' השיח על החינוך העל-יסודי .....
93	פרק 5 – רקע מחקרי ומושגי השיח החינוכי.....
97	'היהודי החדש' ו'היפוך הפירמידה' .....
102	'רפובליקניות' ו'ליברליזם' .....
119	פרק 6 – החינוך העל-יסודי והמשק.....
120	השיח על חינוך וכלכלה בראשית התקופה .....
125	הקולות החדשים בשיח .....
133	שינויים בכלכלת ישראל .....
137	הדיסציפלינה הכלכלית בישראל .....
149	פרק 7 – החינוך העל-יסודי והחברה.....
149	חינוך האדם .....
163	שוויון .....
183	השינוי במטרות החינוך - סיכום .....

189	חלק ג' מעורבות המדינה בחינוך העל-יסודי
191	פרק 8 – מעורבות המדינה בשכר הלימוד
192	ניסיונות מוקדמים
206	ועדת צלטנר
215	שכר הלימוד המודרג
223	פרק 9 – מעורבות הממשלה במבנה החינוך העל-יסודי
224	תיכונים דו-שנתיים
232	התיכונים המקיפים וקידום העולים
239	סיכום
257	נספח א' – סטטיסטיקה של תלמידים ומוסדות בחינוך העל-יסודי
261	נספח ב' – תקציב החינוך העל-יסודי לסוגיו
262	נספח ג' – המידע על הקמת התיכונים בשנים 1951-1964
266	נספח ד' – זימונה של ועדת צלטנר
268	ביבליוגרפיה

## הקדמה

תולדות החינוך מספקות כר פורה למחקר של כל חברה אנושית.<sup>1</sup> מעצם היותו הדרך בה מכשירים בני-אדם את צאצאיהם, הרי הוא מזמן לחוקר מקור נוח ושופע של מידע על העדפותיהם התרבותיות, הערכים הראויים בעיניהם, סוג הידע המקובל עליהם כדרוש לקיומם, ולמעשה כמעט כל מאפיין תרבותי וחברתי שניתן לחשוב עליו. ולא רק תוכן הלימודים שופך אור על החברה בה הם מתקיימים. היסטוריה מוסדית של מערכות חינוך מלמדת אף היא הרבה על תולדותיהן של חברות ומדינות, דרך בחינת המשאבים שהקצו לקבוצות שונות, או דרך בחינת התפתחותן המבנית והכלכלית כפי שהיא משתקפת במבנה המערכת.

בהיסטוריוגרפיה של ישראל ישנם מחקרים רבים משני הסוגים. חוקרים שונים, בעיקר היסטוריונים של החינוך, בחנו פנים שונים של תכני הלימודים, והצביעו על הקשר בינם לבין רעיונות מוכרים מתולדות הציונות ומדינת ישראל.<sup>2</sup> מחקרים אחרים תיארו את התפתחותה המוסדית של מערכת החינוך בישוב ובמדינה, לרוב על-ידי בחינת פעולותיה של המערכת הפוליטית בתחום.<sup>3</sup> תחום מחקר נוסף, סוציולוגי יותר בגישתו, ובו נעסוק בהרחבה בהמשך, בוחן

---

<sup>1</sup> לסקירת ההיסטוריוגרפיה של החינוך, ראו Harold Silver, "The Historiography of Education". Roy Lowe (Ed.), *History of Education. Major Themes*. London: RoutledgeFalmer, 2000. סילבר מבחין בין שלושה נושאים עיקריים בתחום: היסטוריה של הרעיונות; היסטוריה של מערכות ומוסדות חינוך; היסטוריה של חקיקה. מאפיין נוסף שסילבר עומד עליו הוא ההשפעה הכוללת ומתחזקת של מדעי החברה על חקר החינוך בעשורים האחרונים. לסקירה של ההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל, ראו רחל אלבוים-דרור, "להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה: ראשית ההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל". עיונים בתקומת ישראל 9, 1999.

<sup>2</sup> כמה וכמה מחקרים בחנו את חומרי הלימודים בתקופת היישוב וראשית המדינה. בכולם הדגש הוא על תוכניות הלימודים לבתי-הספר היסודיים. במידה משתנה, מניחים כולם שתוכניות הלימוד משקפות פן מסוים של האידיאולוגיה הציונית. וראו לדוגמא: רות פירר, סוכנים של החינוך הציוני. חיפה: אוניברסיטת חיפה והוצאת הקיבוץ המאוחד, 1985. (על השתנות תפישת "שלילת הגלות" בספרי הלימוד להיסטוריה של עם-ישראל). קיימים בתחום זה מספר רב של מחקרים ולא נוכל לציין כאן את כולם. חלק מהם יופיעו במהלך העבודה. למחקרים המקיפים ביותר, המסכמים ומרחיבים מחקרים קודמים בתחום, ראו יובל דרור, "מערכת החינוך כסוכנת הפטריאטיזם היהודי במדינת-ישראל: מ'ציונות חלוצית' ל'ישראליות מאוזנת'". אבנר בן-עמוס ודניאל בר-טל (עורכים), פטריאטיזם. אוהבים אותך מולדת. ת"א: דיונון, 2004 (על מרכיבים שונים ביחס בין הפרט, החברה והמדינה); המחקר המאוחר והמקיף ביותר הוא אוהד דוד, התגבשות והשתנות הזהות היהודית-ישראלית: מחקר על ביטוי הזהות במקראות ללימוד עברית במאה ה-20. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 2007. דוד בוחן מגוון של נושאים, כמו חלוציות, שלילת הגולה, היחס לשואה ועוד, כפי שהם משתקפים במקראות לבתי הספר היסודיים.

<sup>3</sup> המחקר המקיף ביותר בתחום, הסוקר בינתיים רק את תקופת היישוב המוקדמת (כרכים מתוכננים נוספים אמורים לסקור גם את התקופה עד הקמת המדינה) הוא רחל אלבוים-דרור, החינוך העברי בארץ-ישראל. כרכים א' ו-ב'. י-ם:

את השפעתן של החלטות פוליטיות על מבנה המערכת, ודרכה, על הריבוד החברתי בישראל.<sup>4</sup> זהו תחום המחקר היחידי מבין השלושה שמקדיש תשומת לב רבה יותר לחינוך העל-יסודי. יחדיו, יוצרים גופי המחקר האלו תמונה מפורטת למדי של התפתחות החינוך בישראל, ומרחיבים בכך את הבנתנו בשאלות רחבות יותר בתולדות המדינה.

עבודה זו עוסקת במבנה החינוך העל-יסודי בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל, אל, ובוחנת כך מספר שאלות הנוגעות להיסטוריה החברתית והכלכלית של ישראל. מבחינה זו, ניתן לשייכה לשני הסוגים האחרונים של המחקרים שצינו. ואולם, היא נבדלת מהם באחת מהנחות המוצא העיקריות שלהם – אין היא מציבה מראש את הפוליטיקה והאידיאולוגיה ככוחות העיקריים בעיצוב המערכת.

הסיבה לכך היא עובדה מסקרנת, שמיעטו לשים אליה לב במחקר: מרבית התלמידים בחינוך העל-יסודי בישראל למדו בתיכונים עיוניים, המובילים לתעודת בגרות. בדיקה פשוטה של הנתונים הסטטיסטיים הזמינים, מראה שעוד מתקופת הישוב, ועד לפחות אמצע שנות הששים, היה החינוך העיוני גדול הרבה יותר בהיקפו מהחינוך המקצועי, ואילו החינוך החקלאי תמיד היה קטן משמעותית משניהם.

---

יד בן-צבי, 1986, 1990. לתקופות מאוחרות יותר ראו מאת אותה מחברת "המורשת החינוכית של תקופת הישוב: מסד למדיניות החינוך בישראל". דברי הקונגרס העולמי השנים-עשר למדעי היהדות, חטיבה ה', 2001. (על היחס המשתנה בין מירכוז לביזור במערכת החינוך); "קביעת מדיניות החינוך בישראל". וולטר אקרמן, אריק כרמון, דוד צוקר (עורכים). חינוך בחברה מתהווה. המערכת הישראלית. י-ם ות"א: הוצאת הקבוץ המאוחד ומוסד ון-ליר, 1985 (על הקשיים המתודולוגיים בהבנת המערכת, המושפעת מגורמים שונים); "החנך העברי כארכיטקטורה תרבותית וחברתית". ישראל ברטל (עורך). העגלה המלאה. מאה ועשרים שנות תרבות ישראל. י-ם: מאגנס, 2002. (על הצלחתו של החנך העברי להקנות תרבות מסוימת לתלמידיו, לעומת כשלונו בהשגת שוויון חברתי). מחקר מקיף וחשוב נוסף של החינוך בתקופת הישוב הוא שמעון רשף ויובל דרור, החנך העברי בימי הבית הלאומי 1919-1948. י-ם: מוסד ביאליק, 1999. אין בנמצא מחקרים מקיפים מסוג זה על שנותיה הראשונות של המדינה. קיימות עם זאת כמה מונוגרפיות: צבי צמרת, עלי גשר צר. החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, 1997. (על הויכוח בנוגע לחינוך הדתי); מתי דודיסון, לידתו וישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953. פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן-ציון דינור, 1951-1955. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 2002 (על הנסיבות הפוליטיות לחקיקת חוק חינוך ממלכתי והפיצול בין החינוך הממלכתי לממלכתי-דתי).

<sup>4</sup> במהלך העבודה נתייחס לכמה מחקרים כאלו. העיקריים בהם הם: שלמה סבירסקי, חינוך בישראל. מחוז המסלולים הנפרדים. ת"א: ברירות, 1990; שלמה סבירסקי, "להתקדם באופן אישי ולהתבולל. על הנהגת ההקבצות בישראל". זרעים של אי-שוויון. ת"א: ברירות, 1995; יוסי יונה ויצחק ספורטא, "החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל". חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצאפי-האלר (עורכים), מזרחים בישראל. י-ם: מכון ואן-ליר, 2002. למאמר האחרון קיימת גם גרסא אנגלית, השונה ממנו במקצת, ותשמש אותנו בנקודות המיוחדות לה:

Ishak Saporta and Yossi Yonah, "Pre-Vocational Education: The Making of Israel's Ethno-Working Class". *Race, Ethnicity & Education* 7 (3), 2004

לבטח, נתונים אלו אינם עולים בקנה אחד עם הידוע לנו מהמחקר על ההיסטוריה של החינוך בישראל, ובכלל על תולדות הציונות. הרי במקומות רבים מודגשת החשיבות שהיתה לאידיאולוגיה של יצירתו של 'היהודי החדש', עובד הכפיים. לעיתים קרובות התלוותה לכך גם שליטה מסוימת של כמה מתכונותיו של 'היהודי הישן', כמו ההשכלה. גם המחקרים מתחום הסוציולוגיה, לפיהם המוטיבציה העיקרית של הממשלה היתה הרחבת החינוך המקצועי, אינם מסבירים את הנתון הזה, מה עוד שלטענתם החלה המגמה הזו רק עם פנייתו של ישראל לתיעוש, לקראת סוף שנות החמישים.

אם כך, כיצד קרה שדווקא החינוך העיוני היה חלקה העיקרי של המערכת? אפשרות אחת היא שהאידיאולוגיה המוכרת היטב מכתביהם של הוגי הציונות השונים, זו שממנה נובעת העדפת החינוך החקלאי והמקצועי, לא היתה כה דומיננטית במערכת החינוך. אפשרות אחרת היא שגם אם זו אכן היתה האידיאולוגיה המקובלת על ראשי החינוך, הרי שלא היה בכוחם להגשים אותה. במידה רבה, עבודה זו בנויה סביב בחינה של שתי האפשרויות הללו, ובאמצעותן יבחנו גם תולדות החינוך העל-יסודי בראשית המדינה בכלל.

השאלה הראשונה שתעמוד לבדיקה היא מי עיצב את החינוך העל-יסודי? התשובה המתבקשת היא כמובן שהיה זה משרד החינוך. אך עד כמה יכלה הממשלה לשלוט במערכת ולכוונה לפי שאיפותיה? התשובה לכך אינה טריוויאלית, ובוודאי שאינה חסרת חשיבות. חוק החינוך הממלכתי של ישראל מ-1953 לא נגע כלל לחינוך העל-יסודי. אם כך, כיצד בעצם יכלה הממשלה לכוון את התיכונים לפי דרישותיה?

כאן עולה עובדה מוכרת נוספת שלא זכתה להתייחסות במחקר: החינוך העל-יסודי היה מוצר הנרכש בכסף. כל התיכונים, ללא יוצא מן הכלל, גבו מהתלמידים, או נכון יותר, מהוריהם, שכר-לימוד, גבוה למדי ברוב המקרים. בנוסף, הלימודים בתיכון גם לא היו חובה. כלומר, רק מי שרצה בחינוך על-יסודי, ויכול היה לעמוד בתשלומים הדרושים, שלח את ילדיו לתיכון. חשוב לא פחות, גם הבחירה בסוג התיכון הייתה בידי ההורים. הם שהחליטו האם יהיה זה חינוך עיוני, מקצועי, או חקלאי.

כאן כמובן עולה הסתייגות ברורה: אפילו אם היה בידם לממן את הלימודים, האם באמת יכלו לבחור את סוג התיכון? הרי ניתן לחשוב שההורים שלחו את ילדיהם לתיכונים שהקימה הממשלה לפי תוכניתה שלה, ובכך הכתיבה בעצם את הבחירה. אך כאמור, חוק החינוך הממלכתי לא עסק כלל בתיכונים. בתי-הספר היסודיים הוקמו על-ידי הרשויות המקומיות, שהיו מחויבות לעשות כן לפי החוק. משכורותיהם של המורים שם באו מתקציב המדינה. ברור אם כן

כיצד כיוונה הממשלה את הקמת ם של בתי-הספר היסודיים . אך מה לגבי בתי הספר העל-יסודיים? מי קבע אילו תיכונים יוקמו והיכן?

כדי לענות על כך , נצטרך לברר תחילה את מידת מעורבותה של המדינה במערכת החינוך העל-יסודי : מה היתה החקיקה בנושא וכמה כספים הופנו לכך ? מה היו היחסים בין התיכונים לבין משרד החינוך ? בקצרה, מה בעצם היו כליה של הממשלה לשלוט במערכת ? ואם כליה לא מספיקים כדי להסביר את התפתחות התיכונים , מי הוא זה ששלט בהקמתם?

אנו ניבחן את השאלות האלו מזווית מחקר כלכלית, וזאת משתי בחינות. ראשית, כמו כל מוצר הנקנה בכסף , גם את החינוך ניתן לבחון במונחים של היצע וביקוש . לשם כך נצטרך לבחון תחילה מה היו הגורמים שקבעו את ההיצע – מי הקים בפועל את התיכונים ומה היו מניעיו . בנוסף, יהיה עלינו גם לברר מה קבע את הביקוש – אם אכן ההורים היו אלו שהחליטו לאן לשלוח את ילדיהם, מדוע העדיפו את החינוך העיוני?

וזהו העניין הכלכלי השני אותו נבחן בהקשר זה . כיום מוביל החינוך העיוני לעיסוקים המכניסים ביותר במשק, ואין כל תמיהה מדוע מעדיפים הורים לשלוח את ילדיהם לתיכון עיוני . אם נמצא כי כך היה גם בתקופה הנחקרת, יהיה בכך להסביר את הביקוש . זוהי לכן נקודת מפתח להבנת מבנה המערכת, וגם בירורה יצריך שימוש בכלים כלכליים.

יש כמובן לסייג את ההשערות האלו מכמה בחינות מש מעותיות : לחינוך עשוי להיות ערך תרבותי וחברתי, כך שהביקוש לו אינו תמיד ניתן למדידה מדויקת , ובדומה למוצרים אחרים , גם כאן עשויה המדינה להתערב בשוק . אלו הן טענות חשובות ובהחלט הי תה לגורמים אלו השפעה של ממש על התחום . אנו נקדיש להן מקום מרכזי בעבודה , ולא נתייחס לתחום כאל מוצר בלבד. עם זאת , אין בהן לשלול את האפשרות לבחון את החינוך העל- יסודי מזווית כלכלית בראש ובראשונה.

אך כאן עשויה לעלות הסתייגות נוספת : אפילו אם הציבור הוא זה שקבע את מבנה החינוך העל- יסודי, הרי גם הוא היה שותף במידה מסוימת ל אידיאולוגיה של 'היהודי החדש'. טענה מקובלת במחקר היא שהעולים לישראל הונעו מסיבות אידיאולוגיות "חלוציות", שחלק מרכזי בהן הוא הפְּייה לחקלאות ועבודת הכפיים . אם כך, מדוע שיהיה הבדל משמעותי בין העדפות הציבור לשאיפות הממשלה?



התשובה לכך מצויה במגמה חדשה למדי בהיסטוריוגרפיה של ישראל . כמה עבודות מהשנים האחרונות הצביעו על פער בין האידיאולוגיה, שעמדה במרכז המחקר,<sup>5</sup> לבין פעולותיו של הציבור.<sup>6</sup> בעיקר תרם להבנה זו הגילוי שרק אחוז קטן מאד של המהגרים<sup>7</sup> היהודים לארץ-ישראל הונעו מסיבות "אידיאולוגיות".<sup>8</sup> גור אלרואי הראה כי הרוב הגדול של המהגרים בתקופת העלייה השנייה עשו זאת מסיבות שאין דבר בינן לבין "חלוציות".<sup>9</sup> על כך מעידים גם מעשיהם : הם התיישבו בערים, עסקו בשירותים ובתעשייה זעירה, ובכלל, לא נטו להפוך ל"יהודים חדשים". הנרי ניר וברוך בן-אברם העלו טענות דומות מאד לגבי העלייה השלישית.<sup>10</sup> אביבה חלמיש, בחקרה את גלי העלייה בשנות השלושים, הראתה כי בפועל רק מעט מהעולים היו "חלוצים",

---

<sup>5</sup> וראו בעניין מרכזיות האידיאולוגיה במחקר, אניטה שפירא, "הרהורים על השיח של החברה הישראלית". מפנה, 20, 1998.

<sup>6</sup> וראו לדוגמה ענת הלמן, אור וים הקיפוח: תרבות תל אביבית בתקופת המנדט. חיפה: הוצאת האוניברסיטה, 2007. הלמן מראה את קיומה של תרבות עירונית מפותחת, שאומנם הפגינה כלפי חוץ הסכמה עם האידיאולוגיה החלוצית, אך למעשה היתה רחוקה ממנה מאד. ראוי לציין בהקשר זה גם כמה מחקרים על יהדות מזרח-אירופה: Michael Stanislawski, *For Whom Do I Toil?: Judah Leib Gordon and the Crisis of Russian Jewry*. Oxford: Univ. Pr., 1988. Introduction. ההצגה המקובלת שלהם - כנעים בין מסורתיות, השכלה, ציונות ובונדיזם - קשורה בעיקר למחויבות האידיאולוגית של ההיסטוריונים שכתבו עליהם; Benjamin Nathans, *Beyond the Pale: The Jewish Encounter with Late Imperial Russia*. Berkeley: Univ. of California Pr., 2002. Introduction. הכתיבה ההיסטורית על יהדות רוסיה בשלהי המאה התשע-עשרה תיארה את תולדותיהם כמהפכה, בעיקר בגלל שכתבי ההיסטוריה הזו היו "צאצאיהם" האידיאולוגיים של המהפכנים: הציונים. יש מקום לטעון שהטענות האלו יפות גם להיסטוריוגרפיה של אותם מיהודי תחום המושב שהיגרו לישראל.

<sup>7</sup> אין הכוונה כאן להבחנה בין המונח "עולים" כנגד "מהגרים". לעיתים עומדים על ההבחנה הזו כדי להסתייג מראיית היהודים שהגיעו לארץ-ישראל ככאלה שבחרו בציונות, וזו נכפתה עליהם בדרך כלשהי. זו כלל אינה כוונתנו. כוונתנו היא לציין את העובדה שלא היתה זו אידיאולוגיה שהניעה אותם להגר לישראל. אין בכך לומר אם הם קיבלו ברצון ערכים מסוימים או לא. לצורך העניין שלנו, "מהגרים" הוא המונח המתאים.

<sup>8</sup> טענות בסגנון זה הופיעו גם קודם לכן, אך דומה שמשמעותן לא עוררה תשומת לב רבה, אפילו לא בעיני המתבררים עצמם. יוסף גורני ("השינויים במבנה הפוליטי והחברתי של 'העלייה השנייה' בשנים 1904-1940"). הציונות, כרך א', (1970) הראה כי רק קבוצה קטנה מכלל העלייה השנייה החזיקה בערכים "חלוציים". איתמר אבן-זוהר ("הצמיחה וההתגבשות של תרבות עברית מקומית וילידית בארץ ישראל, 1882-1948. קתדרה 16, 1980) כתב כי המניע של העולים היה "יצירת עם יהודי חדש ואדם יהודי חדש", אך לצד המרכיבים החדשים "נשארה מאסה לא מבוטלת של 'התרבות הישנה'". ההערות של שני המחברים הללו על כך שלא הכל היה "חדש" הן רק סייג בעל חשיבות מוגבלת יחסית למה שנחשב אצלם כעיקר - התרבות החדשה, "החלוצית".

<sup>9</sup> אימגרנטים. ההגירה היהודית לארץ-ישראל בראשית המאה העשרים. י-ם: יד יצחק בן-צבי, 2004. וראו גם מאמרו "גדוד העבודה" של בעלי המלאכה. סיפורו של אתוס שנכשל". עיונים בתקומת ישראל 13, 2003. לפי אלרואי, התאחדות בעלי המלאכה היתה ציונית מאד, גם אם לא זכתה להכרה של מוסדות הישור. הם ראו עצמם כחלוצים, מיצגים אמיתיים של היהודי-אינו מתכחש לעברו ואינו מנסה ליצור יהודי חדש.

<sup>10</sup> עיונים בעלייה השלישית: דימוי ומציאות. י-ם: יד יצחק בן-צבי, 1995.

ורובם עלו מסיבות "אימגרציוניות", כלומר, רצון לשפר את תנאי חייהם.<sup>11</sup> ולגבי העלויות המאוחרות יותר, לפני ואחרי קום המדינה, הרי עליהן מעולם לא ניטען שהונעו מסיבות אידיאולוגיות "חלוציות".<sup>12</sup>

אם כך, הרי שבשנות החמישים, לרוב המוחלט של אזרחי ישראל לא היתה בהכרח מחויבות חזקה ל"אידיאולוגיה הציונית", תהיה זו אשר תהיה. אין זה אומר שלא היתה להם כל זיקה אליה או אל מוסדות הציונות – רובם הגדול של המהגרים אכן נהיו פטריוטים ישראלים, ואימצו מרכיבים אידיאולוגיים שונים. אך אין זה כך בכל התחומים. בכל הנוגע לשאלות כלכליות, מתברר כי בהחלט לא נוצר בישראל 'יהודי חדש'. המהגרים לישראל נהגו בניגוד גמור לכך. ב-1948, 84.9% מהאוכלוסייה היהודית התגוררו בערים.<sup>13</sup> רק 14.2% עסקו בחקלאות, ו-31.3% בתעשייה,<sup>14</sup> פחות מענפי השירותים והמסחר, מאפייניו הכלכליים הבולטים של היהודי "הישן".

לכל הפחות, נתונים אלו מעוררים את חשדנו שמא גם בתחום החינוך לא נהג הציבור בהתאם לאידיאולוגיה הדומיננטית במערכת הפוליטית. לפני שנפנה לבירור האידיאולוגיה, נבדוק אם כן עד כמה היתה לה חשיבות בפועל בעיצוב החינוך העל-יסודי. לכך יוקדש חלקה הראשון של העבודה.

ציינו קודם שני הסברים אפשריים לחלקו הגדול של החינוך העיוני מתוך החינוך העל-יסודי. מלבד האפשרות שלממשלה לא היו האמצעים להגשים את השאיפות שלה, יתכן גם שאלו לא הכתיבו דווקא עדיפות לחינוך המקצועי והחקלאי. בירור השיח בנושא החינוך העל-יסודי, והמדיניות הנובעת ממנו, יעמדו לכן במרכז שני חלקיה הנוטרים של העבודה.<sup>15</sup> מטרתנו כאן תהיה להבין מה היו שאיפותיה של הממשלה, ובהתאם לכך, לבחון את פעולותיה. בעניין זה חלו שינויים מפליגים במהלך התקופה הנחקרת. העמדות הבולטות בשיח

---

<sup>11</sup> במירוץ כפול נגד הזמן: מדיניות העלייה הציונית בשנות השלושים. י-ם: יד יצחק בן-צבי, 2006.

<sup>12</sup> וראו בעניין זה גם בן הלפרן ויהודה ריינהרץ, הציונות. יצירתה של חברה חדשה. תרגמה עדה פלדור. י-ם: מרכז זלמן שזר, 2000. פרק 11. לטענתם, ממדי ההגירה לישראל אחרי 1948 היו כה גדולים, עד שלא ניתן לדבר על המשכיות של הערכים הישנים. כלומר, גם אם נניח שאלו היו אכן מוצקי ומקובלים לפני הקמת המדינה, עדיין אין בכך לומר שהם היו כה משמעותיים מאוחר יותר.

<sup>13</sup> לפי הלוח אוכלוסייה יהודית לפי צורת ישוב, יונתן שפירא, הדמוקרטיה בישראל. רמת-גן: מסדה, 1977. עמ' 198.

<sup>14</sup> לפי הלוח מועסקים יהודים לפי הענף, נדב הלוי ורות קלינוב-מלול. ההתפתחות הכלכלית של ישראל. י-ם: אקדמון, 1968. עמ' 65.

<sup>15</sup> המונח "שיח" ישמש לאורך העבודה במובנו הפשוט: הרעיונות השונים המתגלים בדיון סביב נושא מסוים.

בשנות החמישים שונות למדי מאלו המקובלות בשנות הששים . לפחות חלק מהעמדות האלו אינן תואמות היטב את המוכר לנו מההיסטוריוגרפיה של ישראל.

שינוי אחד, המוכר היטב במחקר, הוא מעבר משאיפה לשוויון "פורמלי" לשאיפה לשוויון "ריאלי".<sup>16</sup> כלומר, משוויון הזדמנויות – כל הילדים יזכו ליחס זהה – לשוויון בתוצאות : החשוב הוא הישגים דומים, ויש לנקוט אמצעים מיוחדים למען קידום אוכלוסיות שהשיגהן הלימודיים נמוכים יותר. כפי שהמחקר הקיים כבר הראה, השינוי הזה חל בערך במעבר בין שנות החמישים לשנות הששים.

שינוי חשוב נוסף מוכר היטב לכל המצוי בהיסטוריה של ישראל, גם אם לא זכה להתייחסות מחקרית בפני עצמו, ונוגע לסוג החינוך הרצוי. בתחילת התקופה, וגם קודם להקמת המדינה, נחשבו החינוך החקלאי והמקצועי לטובים והמועילים ביותר למשק. החינוך העיוני נחשב כצורך שיש להשלים איתו במקרה הטוב, ובמקרים רבים אף כמזיק. החל מנקודת זמן כ לשהי, ולא ברור מתי ומדוע, התהפכו היוצרות. בעשורים האחרונים מקובל על הכול שיש לעודד את החינוך העיוני, ואילו החינוך החקלאי אינו זוכה כמעט להתייחסות. קשה להצביע על דעה מקובלת בנוגע למקומו של החינוך המקצועי. על כל פנים, אין הוא נחשב חשוב כמו החינוך העיוני. שרי חינוך נוהגים להתגאות באחוזי הזכאים לתעודת בגרות, לא במספר הטכנאים שמוכשרים בישראל.

שתי נקודות אלו קשורות לשינוי נוסף, חמקמק יותר, שזכה רק למעט תשומת לב במחקר, ונוגע להגדרת המטרה של החינוך העל-יסודי. השאיפה בת-זמננו להעלאת שיעור הזכאים לתעודת בגרות קשורה גם לצורך של המשק ב עובדים בעלי השכלה, אקדמית ולכלל הפחות תיכונית, וגם לשאיפה לשוויון : חינוך הוא אחד האמצעים העיקריים למוביליות חברתית. פוליטיקאים מצהירים לעיתים קרובות על הצורך בהעלאת הזכאות לבגרות בקרב קבוצות עניות. הביקורת האקדמית והציבורית הנפוצה ביותר על מ ערכת החינוך מתמקדת בכישלונה להשיג

---

<sup>16</sup> וראו בעניין זה : דוד צוקר, "בין שוויוניות, אליטיזם והישגיות". וולטר אקרמן, אריק כרמון, דוד צוקר (עורכים), חינוך בחברה מתהווה. המערכת הישראלית. י-ם ות"א : הוצאת הקבוץ המאוחד ומוסד ון- ליר, 1985 ; אלעד פלד, "אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית - מולידה של מדיניות חינוך : קוים במדיניות חינוכם של ילדים מקופחי- חינוך בישראל, 1940-1980". מגמות כ"ח (2-3), 1981. במחקר הסוציולוגי מקובלת הטענה ש שינוי כזה אכן חל במדיניות הממסד החינוכי, אך אין הוא שינוי של ממש. וראו : סבירסקי, חינוך בישראל. פרק 4 ; Julia Resnik, *Knowledge Production and the Globalization of Educational Models: Structural Reforms of The Education System in Israel (1968) and in France (1959, 1963, 1975)*. Thesis submitted for the degree "Doctor of Philosophy", University of Tel-Aviv, 2001. pp. 84-121.

שוויון בשעורי הזכאות בין קבוצות שונות , כישלון שתוצאתו היא אי- שוויון כלכלי מתמשך בין הקבוצות השונות. ללא ספק, בעשורים האחרונים עומד השוויון בהישגים במרכז הדיון הפוליטי והאקדמי על החינוך העל-יסודי.

אך לא תמיד היה זה כך . מקום רב ניתן בעבר לדאגות "חינוכיות", כלומר, לשאלה איזה סוג אדם יצמיח החינוך העל- יסודי. כמוסכם בהיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל , לשאלת עיצובו של "היהודי החדש" היה מקום מרכזי בשיח סביב החינוך , לפחות עד שנות החמישים . פוליטיקאים ואנשי חינוך עסקו רבות בשאלות מסוג זה . כיום, לכל היותר, יצהירו על "חינוך לערכים", שהוא עניין מצומצם הרבה יותר מאשר עיצוב האישיות . גם נקודה זו קשורה להעדפת החינוך המקצועי ובעיקר החקלאי. אלו נחשבו למועילים ביותר לעיצוב אישיותו של התלמיד . אם כן, בראשית התקופה, שאפו ראשי החינוך להרחיב את החינוך ה מקצועי והחקלאי, ודאגתם הופנתה לעיצוב אישיותו של התלמיד . בתוך כך, יש גם להבטיח שוויון הזדמנויות לתלמידים. החל משלב כלשהו, משתנה התמונה . השאיפה העיקרית היא להרחיב את החינוך העיוני, והדאגה העיקרית היא לשוויון בתוצאות בין תלמידים מקבוצות אוכלוסיה שונות . כבר אין מדברים הרבה על עיצוב האישיות.

כיצד יש להבין את השינויים האלו ? דומה שהמסגרות התיאורטיות המקובלות כיום בהיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל, ובזו של המדינה בכלל, אינן נותנות לכך תשובה משביעת רצון. מסגרת אחת העשויה להיות רלבנטית לשאלתנו היא זו המתארת את החלשות הסוציאליזם, בתהליך שבו משחקים הליברליזם והקפיטליזם תפקיד כלשהו . לפי אבי ברעלי,<sup>17</sup> היתה מדיניותה של הממשלה בשנות החמישים סוציאליסטית , אך בתחום החינוך לא השכילה לבנות מערכת שוויונית, עובדה שהיו לה השלכות משמעותיות בטווח הארוך , כחלק מהתחזקות הקפיטליזם בישראל. דניאל גוטווין מתאר תהליך מקיף של "הפרטה", בו נעלמה הסוציאל- דמוקרטיה, שאפיינה את ישראל עד סוף שנות הששים בערך, בפני ליברליזציה רבת פנים.<sup>18</sup>

תיאור זה הולם אולי את השלב המאוחר של השינוי שאנו מבקשים להסביר בתחום החינוך, אך לא את השלב הראשון . ההימנעות מניסיון לעיצוב האישיות היא אכן מאפיין ליברלי

---

<sup>17</sup> Avi Bareli, "Mamlakhtiyut, Capitalism and Socialism during the 1950s in Israel". *The Journal of Israeli History*, 26 (2), 2007. בראלי מרחיב את עמדתו לגבי הסוציאליזם של מפא " במאמר משותף עם אורי כהן: Avi Bareli and Uri Cohen, "Distributive Justice and a Rising Middle Class: Conflict between MAPAI and White-Collar Professionals before the 1955 General Elections in Israel". *Israel Affairs* 14 (2), 2008.

<sup>18</sup> הטענה אינה מופיעה במלואה במקום אחד אלא פזורה בין מאמריו האקדמיים והפובליציסטיים .

מובהק. בנוסף, בגישה הכלכלית הליברלית לחינוך יש חשיבות רבה ללימודים שמובילים לרמת הכנסה גבוהה, קרי, חינוך עיוני. לעומת זאת, כלל אין זה ברור מה הקשר בין סוציאליזם לבין ניסיון לעיצוב האישיות, מה עוד שהעמדות המרכזיות בשאלת דמותו של החינוך העיוני היו אליטיסטיות במובהק, כפי שנראה בהמשך. המודל שאליו שאפו הדוברים העיקריים בתחום דמה הרבה יותר לגימנסיום האירופאי הישן מאשר לחינוך הקיבוצי. יתרה מזאת, גם אין קשר ברור בין סוציאליזם לבין שאיפה להרחבת החינוך המקצועי והחקלאי. לסוציאליזם עשויות להיות צורות שונות, אך באמצע המאה העשרים, בכולן ממלאת הדאגה לשוויון הכנסות מקום מרכזי, ומה בין דאגה לשוויון לבין ניסיון להפנות עוד אנשים לתעשייה ולחקלאות? אפילו אז לא נטען שזהו צעד סוציאליסטי.<sup>19</sup> על אחת כמה וכמה שאין קשר מובהק בין סוציאליזם לבין שוויון "פורמלי", שהוא דווקא מאפיין ליברלי.

---

<sup>19</sup> אנו נתייחס לשאלה במהלך העבודה, אך לא נוכל לענות עליה במלואה. הטענה כאן אינה שזוהי עמדה אנטי-סוציאליסטית, וגם אין זו קביעה על מידת הסוציאליזם במערכת הפוליטית בישראל. טענתנו מצומצמת מאד, ונוגעת רק לקשר בין סוציאליזם לבין השאיפה ליצור עוד פועלים וחקלאים באמצעות מערכת החינוך. המובן היחידי שבו ניתן לומר שיש קשר כזה הוא בטענה המרקסיסטית ש מצבם של היהודים מונע מהם מלהצטרף לפרולטריון, מעמד העתיד. אך עמדה כזו בשנות החמישים היא בהחלט לא סוציאל-דמוקרטית, אלא מרקסיסטית מהפכנית קיצונית, ובוודאי אינה יכולה להיות מיוחסת למפא"י. לא זו היתה דאגתם של סוציאליסטים אירופאיים אז, אלא שוויון הכנסות, מדיניות רווחה וכו'. גם לפי בראלי זהו פירושו של הסוציאליזם של מפא"י – מניעת פערי הכנסה. אם בכל זאת נרצה לומר שהפניית עוד מתושבי הערים לעבר חינוך חקלאי היא סוציאליזם, יהיה עלינו להסביר כיצד זה אמור לתרום לשוויון כלכלי, או למטרה סוציאליסטית כלשהי. ככל הידוע לי, לא קיים הסבר כזה בהיסטוריוגרפיה הענפה של הסוציאליזם בישראל. וראו Donald Sassoon, *One Hundred Years of Socialism: The West European Left in the Twentieth Century*. NY: New Press, 1996. ch. 6, 8. דמוקרטים באירופה היתה יצירתה של מדינת רווחה ושמירה על פער הכנסות קטן. וראו גם Richard Vinen, *A History in Fragments. Europe in the Twentieth Century*. London: Abacus [2000], 2002. p.337. ווינן, מרבית אלו שדיברו על מודרניזציה כלכלית לא התעניינו כל כך בחקלאות. אם בכל זאת יחסו לה חשיבות, היה זה מסיבות פוליטיות (האלקטורט החקלאי) וגם תרבותיות רומנטיות: הדימוי העצמי של מדינות רבות באירופה כלל סוג מסוים של חקלאות וחווה. אין אלו מניעים סוציאליסטיים. העובדה שבישראל תמכו אישים בולטים מתנועת העבודה בחינוך חקלאי אינה מעידה בהכרח שזהו אכן צעד סוציאליסטי. גם אם נסכים שהם היו סוציאליסטים, במובן רחב וברור, אין זה אומר שתמיכה בחינוך חקלאי ומקצועי היא בהכרח סוציאליסטית. רובם מן הסתם תמך גם בחוק השבות, או בדמוקרטיה פרלמנטארי, ואין אלו נובעים דווקא מסוציאליזם כלשהו. לכל היותר, נוכל לומר שבתולדות הציונות תמכו הסוציאליסטים לרוב בהרחבת החקלאות. אין בכך להראות שזוהי עמדה סוציאליסטית. בפרק 6 נראה כי העמדה הקיצונית ביותר בנושא באה דווקא מנציגי של 'חרות'. יעקב ניב, מראשי זרם העובדים בחינוך, ואולי הדובר הבולט ביותר בזכות החינוך החקלאי והמקצועי במפא"י, אמר על הסעיף בחוק החינוך הממלכתי בו מדובר על הצורך ב"חינוך לעבודה", כי "כל יהודי בישראל יכיר בערך זה וידע כי לא לסוציאליזם מחנכים את הנוער, אלא לעמל גוף, שהוא חיובי וחיוני מכל הבחינות". ישיבת ועדת החינוך של מפא"י, 04/05/1961, אמ"ע, 11-1960-7-2 ב'.

הסבר אחר מופיע אצל כמה סוציולוגים, שהציעו להבין את מדיניות החינוך משנות הששים ואילך כחלק מ'המודרנה'<sup>20</sup>. טענה זו, גם אם יש בה אמת, אינה מועילה הרבה להבנת השינוי שתיארנו. אנו מנסים להבין את השינוי בין שנות החמישים לשנות הששים, ואין זה נשמע משכנע ביותר לומר שהמדיניות בשנות החמישים היתה קדם-מודרנית. במקום זאת, נציע בחלקה השני של העבודה מסגרת אחרת להבנת התפתחותה של הגישה המקובלת כלפי החינוך העל-יסודי. אנו נתאר תהליך שחל לקראת סוף שנות החמישים, ובמרכזו שינוי בכלכלה ובתפישה הכלכלית, שקשור גם לשינוי בתפישה החברתית. עיקרו של תהליך זה הוא התפשטותה של גישה ליברלית לחינוך, במקומה של גישה מסורתית ושמרנית במידת מה, הדומה בעקרונותיה לגישה המכונה בימינו "רפובליקנית".

בכל חלקי העבודה ניתן מקום מרכזי לשיקולים כלכליים, שקיבלו עד כה התייחסות מועטה במרבית ההיסטוריוגרפיה של החינוך, בישראל ובכלל. אך אין זו גישה יוצאת דופן להבנת מערכת החינוך. כיום מקובל מאד במחקר לנתח מערכות חינוך בהקשר כלכלי, ויהיה זה צעד מתבקש להשליך מכך גם לחקר מערכות חינוך בעבר. אפילו בחינה שטחית של המקורות מהתקופה מראה עד כמה היו השאלות הכלכליות מרכזיות בדיונים סביב החינוך העל-יסודי. אין זה אומר שהכול נבע משיקולים כלכליים, אלא רק שהכרחי להבינם כדי להבין את שאיפותיה של הממשלה בתחום החינוך, ולמעשה, גם את אלו של ההורים.

ואולם, אין זו עבודה בהיסטוריה כלכלית. נושא המחקר שלנו אינו דווקא עניין כלכלי מובהק כמו מבנה המשק או התפלגות ההכנסות בציבור. השימוש שלנו בכלי ניתוח כלכליים אינו צריך להגביל אותנו לענייני כלכלה בלבד. כפי ששיטות ורעיונות ממדע הסוציולוגיה או הספרות משמשים כיום מחקרים היסטוריים רבים, כך גם מדע הכלכלה עשוי לתרום למחקר היסטורי בתחומים שונים.

אנו בוחנים כאן מוסד חברתי: מערכת החינוך. בדומה למוסדות חברתיים אחרים, גם בהתפתחותו עשוי להיות לעניינים כלכליים תפקיד חשוב. אין קו גבול ברור בין שאלות כלכליות

---

<sup>20</sup> Saporta and Yonah, "Pre-Vocational Education"; Resnik, *Knowledge Production*. אגב, לפי מובן אחר של 'המודרנה' – זה הקשור בשאיפה ליצור 'אדם חדש' – דווקא השאיפה שתיארנו כאופיינית לשנות החמישים היא שתיחשב 'מודרנית'. דומה שהמונח הוא כה כללי, ומוחל על מספר רב כל כך של תופעות, עד שאין בו כבר תועלת רבה במחקרים על חציה השני של המאה העשרים.

לשאלות המקובלות בהיסטוריוגרפיה של החינוך . כפי שנתמש בתובנות מהמחשבה הפוליטית ,  
נשתמש גם במדע הכלכלה.

אין הניתוח הכלכלי בא במקום העבודה ההיסטורית . זוהי רק זווית נוספת לבחון את  
המקורות. עיקר העבודה הוא בחינה מסורתית של המקורות הראשוניים. המקורות העיקריים  
שישמשו אותנו הם ארכיוניים : פרוטוקולים של ועדות , מכתבים, דוחות וכדומה . העיתונות,  
שהתגלתה במהלך העבודה כמקור בעייתי למדי, תמלא מקום מצומצם מאד.<sup>21</sup>

העניין המרכזי שלנו יהיה במבנה המערכת , בין חינוך עיוני, מקצועי וחקלאי. דרך שאלה  
זו, שהיתה השאלה המרכזית גם בתקופה הנחקרת וגם במחקר על החינוך העל- יסודי, נעסוק גם  
בשאלות פדגוגיות, אך רק בנקודות בהן הן נוגעות בשאלת המבנה . חומרי הלימודים לא ישמשו  
אותנו לכן כלל.<sup>22</sup>

אנו נבחן את החינוך העל- יסודי בסקטור העיקרי של האוכלוסייה היהודית במהלך  
התקופה הנחקרת : האוכלוסייה העירונית, כ-75% מכלל התושבים היהודים. טווח הזמן בו נתרכז  
הוא השנים 1948-1964. בנקודות בהן נזדקק לנתונים מוקדמים או מאוחרים יותר, נסתמך בעיקר  
על מקורות משניים. נקודת ההתחלה היא כמובן הקמת המדינה. נקודת הסיום נקבעה לפי תחילת  
פעולתה של ועדת פראוור , שהביאה לרפורמה מהותית במבנה החינוך העל- יסודי. בכך היא גם  
סימנה תחילתה של תקופה חדשה במעורבות המדינה במערכת . עם זאת, שינויים חשובים נוספים  
בתחום חלו מעט קודם לכן . מכיוון שאין איזה אירוע שיכול לשמש כגבול ברור לסיום התקופה ,  
נקבעה נקודת הסיום במידה מסוימת של שרירותיות שלא ניתן להימנע ממנה .

---

<sup>21</sup> במהלך העבודה נקראו גם כל המאמרים הנוגעים לחינוך העל- יסודי בשני כתבי- העת החינוכיים המרכזיים אז :  
"החינוך" ו"הד-החינוך". קיים פער עצום בין מה שמתגלה שם לבין מה שמתברר מהמחקר הארכיוני . בעיקר בולט  
ההבדל בכל הנוגע לחשיבות שייחסו אז לכאורה לחינוך החקלאי . ייתכן שאחת הסיבות לכך היא שבעלי העמדה הזו  
אחזו באידאולוגיה מנומקת יותר , שאותה פרשו לעיתים קרובות . בפרוטוקולים של הוועדות השונות שפעלו בתחום ,  
תופשים דבריהם מקום גדול בהרבה ממשקלם היחסי בהרכב הוועדות . לעיתים הופכות אצלם הבעות עמדה על  
נושאים פעוטים להצאות של ממש . אך משקלה של העמדה הזאת בוועדות החשובות היה קטן מאד , ולא השפיע  
כמעט על המדיניות . לשאלות המעניינות אותנו כאן חשוב יותר לדעת מה קרה בפועל ומה היו עמדותיהם של ראשי  
החינוך, ולא של ציבור המורים.

<sup>22</sup> ניתן לטעון אולי שלממשלה היתה שליטה מסוימת במערכת , בכך שקבעה את הנושאים הנלמדים לבח ינות הבגרות.  
אך אין שליטה זו מקנה לה שליטה כלשהי על סוג התיכונים המוקדמים, האזור בו הם מוקמים ויתר השאלות  
המעניינות אותנו. יש להעיר כאן גם שלא ניתנה תשומת לב מספקת לשאלה מי חיבר את ספרי הלימוד . אין זה בטוח  
שניתן ליחס את כל הכתוב בהם לאידאולוגיה שמכתיב משרד החינוך. ככל שניתן לקבוע מהמעט שנכתב בנושא ,  
הספרים נכתבו בידי גורמים פרטיים , שלא בהכרח שיקפו את דעת הממשלה . לא מצוין במחקר אילו כלים היו בידי  
משרד החינוך לפקח על תוכן הספרים.

מטרתנו תהיה להבין כיצד קיבלה מערכת החינוך העל-יסודי את צורתה, במפגש בין הגורמים המעורבים השונים: ההורים, הממשלה, הרשויות המקומיות וכל מי שהיתה לו יד בהקמת התיכונים. לשם כך נבחן גם את פעולותיהם וגם את מניעיהם, יהיו אלו כלכליים או אחרים.

בכך ננסה גם להאיר על נושאים כלליים יותר בהיסטוריה של ישראל, שלא כולם זכו להתייחסות מחקרית מספקת. השפעתם של המהגרים, כנגד האידיאולוגיה הרווחת, הוא נושא אחד כזה. בנוסף, נקדיש תשומת לב רבה גם להשתנות האידיאולוגיה עצמה, תהליך שלא הוגבל רק לתחום החינוך, וניתן לזהותו גם בתחומים אחרים של תולדות המחשבה הפוליטית והחברתית בישראל.

אך החינוך אינו רק תוצר של החברה בה הוא מתקיים. הוא גם מעצב היבטים חשובים שלה. למבנה המערכת העל-יסודית היו השלכות מהותיות על הפערים העדתיים ועל מקומם המרכזי של הטכנולוגיה והמדע בענפי הכלכלה השונים של ישראל. אם המהגרים אכן היו כוח מרכזי בעיצוב המערכת, הרי שחלק חשוב של ההיסטוריה הישראלית התפתח לאו דווקא לפי השאיפות של המערכת הפוליטית והאידיאולוגיה הציונית לגווניה. למסקנות אליהן נגיע במהלך העבודה עשויות לכן להיות השלכות גם על הבנת תחומים רחבים יותר בהיסטוריה החברתית והכלכלית של ישראל, כפי שננסה להראות בסיכום.



## חלק א'

### עיצובה של מערכת החינוך העל-יסודי



## פרק 1 – קווים עיקריים להתפתחות החינוך העל-יסודי.

בפרק זה נציג את הממצאים אותם ננסה להסביר בפרקים הבאים. תחילה, בהסתמך על מקורות משניים, נסקור את הקמתם של התיכונים עד 1948, והחלוקה של תלמידיהם בין סוגי החינוך העל-יסודי. כפי שנראה, מתברר כי לפחות עד הקמת המדינה, מפת התיכונים התעצבה לפי רצונם של ההורים בהשכלה עיונית. מעורבות מוסדות היישוב בכך היתה מינימאלית. זו תהיה נקודת המוצא שלנו גם לבחינת התפלגותם של התלמידים לסוגי החינוך העל-יסודי מקום המדינה ועד 1964. גם אז החינוך העל-יסודי ניתן בתשלום ולא היה חובה, ולכן נתון לבחירה של ההורים. התפלגות התלמידים מראה על העדפותיהם של ההורים, כל עוד לא הוכח שלממשלה היתה השפעה על המערכת. בפרקים הבאים ננסה להבין עד כמה ההנחות האלו תקפות גם בתקופת המדינה.

משימתנו הראשונה היא אם כן מיפוי מדויק של בתי-הספר העל-יסודיים, מבחינת הבעלות עליהם, מטרותיהם ומגמותיהם. באופן מעט מפתיע, מתברר שזו אינה משימה פשוטה. אפילו באותה עת התשובה לכך לא היתה ידועה. יתרה מזאת, לא רק שמשד החינוך לא ידע כמה מוסדות מכל סוג קיימים, אפילו ההגדרות לסוגים השונים לא היו ברורות. בנובמבר 1952 כונסה לראשונה ועדה ציבורית ('ועדת גולדשטיין') לבדיקת מצב החינוך העל-יסודי בישראל. בחוזר של משרד החינוך על מינוי הועדה, לאחר פירוט מטרותיה, נאמר כי אחד מתפקידיה הראשונים יהיה הצבת הגדרה ברורה למושג 'בייס ציבורי'.<sup>1</sup> ארבע שנים מאוחר יותר, בעדויות המומחים בפני ועדה נוספת בנושא, התברר כי שאלה זו עדיין לא זכתה לתשובה. ד"ר מיכאל זיו, מנהל המחלקה לחינוך תיכוני במשרד החינוך והתרבות, העיד בנושא בפני ועדת צלטנר, הועדה החשובה והמשפיעה ביותר בעניין החינוך העל-יסודי בתקופה הנחקרת. לבושתו הודה שישנם מוסדות רבים שאין הוא יודע אם הם ציבוריים או פרטיים, ושלהגדרות אלו אין משמעות ברורה לגמרי.<sup>2</sup> במסקנות הועדה, לאחר עדויות המומחים המרכזיים בישראל בנושא, נאמר כי "מקובלת ביותר צורת בית ספר תיכון פרטי בפקוח גוף ציבורי כגון ועד הורים, מועצת מורים, או אגוד ציבורי

<sup>1</sup> חוזר על מינוי הועדה הציבורית לביה"ס התיכון, 22/11/1952, גמ"י, חט"י 71, גל 1238/8.

<sup>2</sup> ישיבת הועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 05/06/1956, גמ"י, גל 1369/2.

אחר. ההגדרות המשפטיות ביחס לסוג זה של בתי ספר אינן ברורות במידה מספקת וקשה לציין את מידת 'פרטיותו' או 'ציבוריותו' של המוסד".<sup>3</sup>

גם הספרות המשנית בנושא אינה מספקת תשובות מלאות. בכמה ממעט המחקרים בנושא בתי-הספר התיכוניים ישנה התייחסות לשאלת הבעלות, אך היות שאין זה נושא המחקר, הפרטים אינם תמיד מספקים, מה עוד שמרבית התיכוניים מחוץ לשלוש הערים הגדולות לא נחקרו כלל. בספרי היסטוריה מקומית שונים מופיעות לעיתים הערות על הקמת התיכון המקומי, אך אופיין הכללי והבלתי מחקרי אינו מאפשר להסתמך עליהן.

עם זאת, קיימים נתונים שונים, ממקורות ראשוניים ומשניים, המצטרפים יחד לכלל תמונה המספקת את מרבית הידע הדרוש לתיאור הרקע לעבודה זאת. ההגדרות שיופיעו בהמשך – 'פרטי', 'ציבורי', 'קואופרטיבי' ו'עירוני' – לקוחות כלשונן מהמקורות הראשוניים והמשניים, וכאמור, לא תמיד הבחינו בינן כראוי. במקרים רבים מאד כונו מוסדות בתארים בלתי מדויקים. לעיתים קרובות גם השתמשו הדוברים בביטויים עמומים ובלתי-מחייבים, שהושמו במקור במירכאות, כמו לדוגמא "ציבוריים למחצה". יש לזכור כי גם אם כונה תיכון כלשהו בתואר מסוים, אין הדבר מעיד בהכרח על מעמדו.

ככלל, סוגי התיכוניים העיוניים לפי הבעלות הם כדלקמן:

א. עירוניים – המוסד שייך לעירייה, שמשלמת את שכר העובדים, אך תמיד בהשתתפות משמעותית של ההורים בהוצאות. שכר הלימוד בתיכוניים העירוניים היה נמוך יותר מאשר ב'פרטיים'. היו גם תיכוניים המכונים 'עירוניים' שאינם שייכים במלואם לעירייה, ומוגדרים פורמלית כיחידות עצמאיות, אך העירייה משתתפת במידה מסוימת בתקציבם. תיכוניים אחרים כונו 'עירוניים' למרות שהעירייה כמעט ולא תמכה בהם. ענייניהם התקציביים של התיכוניים העירוניים המובהקים, וחלקית לפחות גם ענייניהם הפדגוגיים, מוכרעים במחלקת החינוך של העירייה.

ב. ציבוריים – כאן כאמור ההגדרה רחוקה מלהיות מוסכמת, ובעיקר, עצם 'ציבוריותם' אינה ברורה. בהגדרה זו נכללים בתי-ספר שמניותיהם אינן שייכות לפרט מסוים, או חברה מסחרית, אלא לאגודות שונות או גופים ציבוריים. עקרונית לפחות, אין הם מכוונים לעשיית רווח, ומלבד תשלומי משכורות, איש אינו אמור להרוויח מהם. בחלקם מחזיקים ההורים באחוז מסוים של מניות הבעלות.

---

<sup>3</sup> מסקנות הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 22/03/1958, גמ"י, גל 1369/11.

ג. פרטיים – ההגדרה מתייחסת לבתי-ספר השייכים לאדם או לקבוצה מסויימת, שנהנים מההכנסות שמושגות משכר- הלימוד שמשלמים הורים על מנת להעניק חינוך לילדיהם . אין זה ברור כמה תיכונים כאלה היו בישראל . טענה נפו צה אצל דוברי התיכונים הפרטיים היא שהמוסדות המכונים 'פרטיים' היו ברובם ציבוריים , ולא היו יותר מחמישה תיכונים המכוונים לעשיית רווח. אחרים, כמו לדוגמא מיכאל זיו, חשבו אחרת, וראו במרבית התיכונים האלו חברות פרטיות לכל דבר. אין גבול ברור בין מוסדות ציבוריים לפרטיים, ולאורך העבודה הם יופיעו ברוב המקרים כקטגוריה אחת.

ד. קואופרטיביים – מוסדות השייכים למורים שהקימו אותם . ככל הנראה, היו לא יותר משלושה תיכונים כאלה בישראל. במקורות מהתקופה הנחקרת מתעלמים מהם כמעט לגמרי. לא היו מוסדות 'ממשלתיים'. משרד החינוך ו'ועד החינוך' שקדם לו לא הקימו או החזיקו אף תיכון, וכפי שנראה בהמשך, גם יכולתם להשפיע על התיכונים הקיימים היתה מוגבלת מאד. ההבחנה בין סוגי הבעלות מעידה בעיקר על מה שניתן לכנותו "צד ההיצע" – מי היה אחראי להקמת התיכונים והחזקתם . קריטריון נוסף, שישמש אותנו להבחנה בין ההעדפות השונות של ההורים, "צד הביקוש", יהיה ההכנה לבחינות הבגרות . כפי שנראה לאורך העבודה, השאיפה לתעודת בגרות היתה אחד הגורמים החשובים בעיצוב ההשכלה העל- יסודית. אי אפשר לקבוע באופן גורף שאיפה לתעודת בגרות מעידה על שאיפה להשכלה גבוהה . עם זאת, הטענה הזאת היתה נפוצה מאד בקרב מבקרי הנטיה של ההורים לשלוח את ילדיהם למוסדות המכונים לבחינות בגרות. כפי שנראה בפרק 4, לפחות בשנות החמישים, ניתן בהחלט להעריך שכמעט כל מי שניגש לבחינות הבגרות עשה זאת מתוך שאיפה להמשיך ללימודים גבוהים . אם כן, לאורך העבודה תשמש אותנו ההנחה הזו הירה שאיפה לבחינות בגרות היא אינדיקציה מסוימת לשאיפה ללימודים גבוהים. על כל פנים, לבטח היא מעידה על שאיפות השונות מאלו שנהוג לכנותן "יצירת יהודי חדש".

בעניין זה יש לשים לב לבלבול מסוים שעשוי לעלות בנוגע לסוגי בתי- הספר. המונח "תיכון" שימש ככינוי לכל בית- ספר על-יסודי, אך לעיתים הכוונה היא במיוחד לבית- ספר עיוני מלא, כלומר תיכון ארבע- שנתי המכין את תלמידיו לתעודת הבגרות . אנו נעיר על כך במקומות בהם עשויה לחול אי- הבנה. כמו-כן, אנו נכנה את המוסדות השונים "תיכונים", ולא "בתי-ספר תיכונים". אין זו עיברית תיקנית לגמרי, אך דומה שהסירבול שימנע כך מצדיק את השיבוש המקובל הזה.

## החינוך העל-יסודי עד הקמת המדינה

הגימנסיה הראשונה בישוב היהודי המתחדש בארץ- ישראל נוסדה ביפו ב- 1906 כמוסד 'פרטי' - כלומר, בכספי משקיע פרטי, ומימון שוטף של שכר לימוד מההורים. ראוי לשים לב לכך שהסיבה העיקרית שצוינה במחקר להקמתה של הגימנסיה היתה לחץ של הורים שרצו שבניהם ימשיכו בלימודים.<sup>4</sup> מרבית התלמידים הראשונים היו ילדים של בעלי מקצועות חופשיים, סוחרים ופקידים. הגימנסיה השנייה הוקמה ב- 1909 בירושלים לפי קווים דומים, ובראשה אף עמד אותו מנהל, י"ל מטמן-כהן. גימנסיה שלישית נפתחה בחיפה ב- 1914. תוכניתו הראשונית של מנהלה, ד"ר ארתור בירס, היתה להקים מוסד שיכשיר "את החניך לחיי מעשה ולשיבה לעבודה פרודקטיבית". תוכנית הלימודים התרכזה במקצועות מעשיים, על חשבון המקצועות העיוניים. מגמה זו לא היתה מקובלת על צוות ההוראה וההורים, ולאחר שנתיים של מאבקים ויתר בירס על תוכניתו, ובית-הספר הריאלי בחיפה היה לגימנסיה דוגמת שתי קודמותיה, כלומר, כזו המאפשרת לתלמידיה להמשיך להשכלה גבוהה.<sup>5</sup>

בתקופת המנדט נפתחו תיכונים נוספים בשלוש הערים הגדולות וברחבי הארץ. מבחינת הפיקוח עליהם הם השתייכו לזרם הכללי, והבעלות עליהם היתה 'ציבורית'.<sup>6</sup> ככלל, מוסדות אלו לא טיפחו מטרה ברורה, למעט אותה מטרה שנוסחה עוד בייסוד הגימנסיה 'הרצליה', קרי, "[הכנה] אל האוניברסיטה או אל הפוליטכניקום".<sup>7</sup> כל התיכונים בישוב התקיימו משכר- לימוד שנגבה מההורים.<sup>8</sup>

ב-1945 הוקם בתל-אביב תיכון מסוג חדש: עירוני. הלימודים בתיכונים העירוניים בתל-אביב היו בתחילה במימון מלא של העיריה, אך עד מהרה נגבה גם בהם שכר-לימוד, אם כי מופחת

---

<sup>4</sup> כך לפי נירית רייכל, "החינוך החברתי כגורם מגשר בין פערים אידאולוגיים בעיצוב דיוקן הבוגר הר צוי. סיפורן של הגמנסיות העבריות הראשונות (1906-1940)". מדור לדור 24, 2004.

<sup>5</sup> שם.

<sup>6</sup> יובל דרור, "סוגיות אישיות ולאומיות בזוהות הנוער היהודי החילוני בארץ ישראל בשנות העשרים והשלושים כפי שהן משתקפות בעיתוני הגימנסיות העבריות העירוניות". עיונים בתקומת ישראל 11, 2002.

<sup>7</sup> מצוטט מתוך ה'פרוגרמה' של הגימנסיה הרצליה אצל יוסף בנטואיץ', החינוך במדינת ישראל. ת"א: הוצאת יהושע צ'צ'יק, 1960. עמ' 22. לפי בנטואיץ', היתה זו המטרה הברורה היחידה של התיכונים העיוניים שהוקמו מאז בישוב.

<sup>8</sup> חדוה איש-שלום - רוזנברג, מחקר היסטורי של הגו רמים שהשפיעו על הקמתם ודפוסי התפתחותם של בתי הספר המקיפים בישראל. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 1988. עמ' 36.

ביחס למוסדות אחרים . תיכונים מסוג זה הוקמו גם בחולון . במקומות אחרים , כמו גבעתיים ורחובות, השתתפה העיריה בתקצוב בית-הספר, שנותר בבעלות 'ציבורית'.<sup>9</sup>

לחינוך החקלאי הוקדשה תשומת לב רבה אצל פעילים ואידיאולוגים ציונים עוד מימי ראשית הציונות. עם זאת, רק מפעלים מועטים בתחום זה זכו להצלחה, וההצהרות הרבות בזכות חשיבותו נותרו לרוב אידאל בלבד . המאמצים השונים עמדו כנגד נטיית ההורים לשלוח את ילדיהם לחינוך גימנסיאלי.<sup>10</sup> בתקופת המנדט פעלו לאורך זמן רק ארבעה מוסדות שניתן לתארם כתיכון חקלאי . שניים מהם, 'כדורי' ו'מקווה ישראל', היו בבעלות גופים שאינם חלק מהישוב היהודי הציוני : ממשלת המנדט (בתרומה מנדבן יהודי שתרם גם להקמת מוסד מקביל לערבים בטול-כרם) וחברת כי"ח, בהתאמה. מוסד שלישי, בפרדס-חנה, הוקם בשיתוף פעולה של פיק "א והתאחדות האיכרים . רק מוסד אחד , בית-הספר החקלאי בבן-שמן, היה מוסד 'ציוני' מובהק בדרך הקמתו , ונעזר ברכישת קרקעותיו בקרן הקיימת לישראל . רבים מתלמידיו לא היו בני הישוב אלא ילדי עליית הנוער , ומנהל בית-הספר העיד כי "החנוך החקלאי לא נהנה מכל עזרה מצד הציבור". " החקלאות הפכה למקום קליטה לנער עולה , שבא בלי הורים ואין בפניו ברירה אחרת". העובדה שלא היה זה מוסד מוכר , כלומר מעניק תעודות מוכרות , "החלישה את רצון ההורים לשלוח את ילדיהם לבן-שמן".<sup>11</sup>

מצבו הרעוע של החינוך החקלאי היה עוד טוב יחסית לחינוך המקצועי עד לשנות הארבעים, לפחות לפי עורך הסקר הגדול ביותר שנעשה בנושא בתקופת הישוב . לטענתו, "האב, המורה, הישוב והתנועה הציונית כולה שקועים עדיין בפסיכולוגיה הכלכלית שלהם ב [...]תקופה שבה הציונות הזדהתה עם החקלאות".<sup>12</sup> מוסדות להכשרת נערים לעבודה במלאכה ובתעשייה התקיימו בצורות שונות לאורך שנות העשרים והשלושים , אך לא היה בהם תיכון מקצועי של

---

<sup>9</sup> ראו סקירתו של זיו, הועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 05/06/1956, גמ"י, גל 1369/2.

<sup>10</sup> לאידאולוגיה ולניסיונות המוקדמים להגשימה, ראו אלבוים-דרור, החינוך העברי כרך א' עמ' 262-272; לכישלון הניסיונות השונים מול העדפות ההורים ראו אסתי ינקלביץ , החינוך החקלאי בבתי-הספר התיכוניים החקלאיים בארץ-ישראל, 1870-1948. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת חיפה, 2004. פרק 4.

<sup>11</sup> על ארבעת המוסדות ותלמידיהם, ראו ינקלביץ, החינוך החקלאי, חלק ב'. הציטוטים מובאים בעמ' 209.

<sup>12</sup> אליעזר ריגר, בעית החינוך הלפני-מקצועי והמקצועי בארץ-ישראל. הוצאת האוניברסיטה העברית, 1943. עמ' 4. וראו גם דן גלעדי, הישוב בתקופת העלייה הרביעית (1924-1929). בחינה כלכלית ופוליטית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט האוניברסיטה העברית, 1968. פרק 1. לפי גלעדי, בעוד שב-1924 היתה רמת החינוך גבוהה מאד, הרי שהחינוך המקצועי פיגר מאד ברמתו אחרי צרכיה של חברה מתפתחת .

ממש.<sup>13</sup> ב-1933 הוקם התיכון המקצועי הראשון, 'מכס פיין', מיסודה של הסתדרות העובדים, ובתמיכת ממשלת המנדט.<sup>14</sup> הדחיפה הגדולה לתחום ניתנה בזמן מלחמת-העולם השניה, שהביאה עימה פריחה לתעשייה בישוב. ב-1943 הקימה ההסתדרות בירושלים בית-ספר מקצועי בשם 'עמלי', שהפך מאז לשמה של רשת בתי-הספר המקצועיים של הסתדרות העובדים. מוסדות נוספים נפתחו בצפת, חדרה וחיפה.<sup>15</sup> ב-1942 הוקם בתל-אביב התיכון המקצועי העירוני הראשון בישוב, 'שבח' בזכות תרומה אלמונית.<sup>16</sup> כל התיכונים המקצועיים גבו שכר לימוד מתלמידיהם, אך לא נסמכו עליו באופן בלעדי, ותקציבם הושלם בידי המוסדות שהחזיקו בהם, כמו הסתדרות העובדים ועיריית תל-אביב.

מרבית התיכונים העיוניים היו בני ארבע שנות לימוד (ט'-יב') וקיבלו אליהם בוגרי בתי-ספר עממיים. כמה מהתיכונים, וביניהם מהגדולים והוותיקים שבהם, היו בני שמונה שנות לימוד (ה'-יב'), והחזיקו לצידם גם מכינות של כיתות א'-ד'. התיכונים החקלאיים והמקצועיים הנכללים בספירה המובאת להלן היו מיועדים כולם לבוגרי כיתות ח' (לא נכללו כאן תיכונים ערב לנערים עובדים, שקיבלו גם נערים שלא השלימו שמונה שנות לימוד). ניתן למצוא ביניהם מוסדות חד, דו, תלת וארבע שנתיים.

תמונה סטטיסטית מלאה של חלוקת החינוך העל-יסודי לסוגיו לפני קום המדינה היא ככל הנראה בלתי אפשרית. לא תמיד מציינים ה מקורות השונים אילו מוסדות נכללו בספירתם, ובמקרים שאכן הם מצויינים, מתברר כי אין אחידות בין הספירות השונות, ובמערכת כה קטנה, הכללה או השמטה של מוסד אחד עשויה להביא להבדל משמעותי בין חישובים שונים. חישוב מדויק וחד-משמעי אינו אפשרי אפוא.<sup>17</sup>

---

<sup>13</sup> בעיקר הכוונה לכיתות ערב שונות או מוסדות קטנים להכשרה במקצוע מסוים, כמו מסגרות או תפירה. ראו רשף ודרור, החינוך העברי. עמ' 92-93; לסקירה בת הזמן ראו דוח של משה פלד (פלדשטיין) "דיוח על מצב החינוך המקצועי", אח"י 7.75/9.

<sup>14</sup> לסיפור המלא של הקמת בית-הספר מאת אחד ממייסדיו, ראו דוח של פלד בשם "מצב התעשייה בארץ בקיץ 1933", אח"י 7.75/9.

<sup>15</sup> על התפתחות רשת 'עמלי' ראו אורית עובד, תרומת 'המחלקה לחינוך מקצועי' של ההסתדרות בעיצוב החינוך המקצועי בישראל בין השנים 1945-1957. עבודה לקראת התואר 'מוסמך למדעי הרוח', בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א, 2006. פרק ב'.

<sup>16</sup> דיון בועד החינוך של עיריית תל-אביב על הקמת ביי"ס 'שבח', 07/10/1942, אעת"א, 1962/4.

<sup>17</sup> המחקר הסטטיסטי המקיף והיסודי ביותר על תקופת המנדט מצוי אצל ח. מרחביה, מערכות החינוך בישראל. י-ם: אחיאסף, 1957. עמ' 28. ואולם, לא ידוע אילו בתי-ספר מקצועיים נכללים שם, התיכונים החקלאיים 'כדורי' ו'מקווה ישראל' לא נכללו, והתיכונים העיוניים הכלולים בספירה הם רק אלה שבפיקוח 'מחלקת החינוך', וכלל אין זה ברור אילו הם. וראו נספח א' לגבי ההבדלים הגדולים בין חישובים שונים שנעשו אז.



נתונים מלאים יותר קיימים לגבי שנת-הלימודים תש"ט,<sup>18</sup> וניתן להניח שלא היו שינויים משמעותיים באוכלוסיית תלמידי התיכון בין שנה זו לשנים קודמות,<sup>19</sup> וכי מרבית תלמידי העל-יסודיים היו בוגרי כיתה ח' בישוב. באותה שנה סיימו את כיתה ח' במערכת החינוך העברית 7335 תלמידים. ניתן להעריך שמתוכם כ- 5680 היו בוגרי כיתות ח' בבתי-ספר בערים.<sup>20</sup> מספר התלמידים העירוניים במוסדות העל-יסודיים היה כלהלן:

כיתה	עיוניים	מקצועיים	חקלאיים, ללא עליית הנוער (הערכה) <sup>21</sup>
ט'	2749	985	
י'	1814	645	
יא'	1289	274	
יב'	559	98	
סה"כ	6411	2002	350

לוח 1. חלוקה לסוגי חינוך על-יסודי תש"ט.

אם כן, בזמן הקמת המדינה היו פזורים בה תיכונים עיוניים בבעלות שונה, 'פרטית', 'ציבורית' ועירונית. המדינה או הגופים הלאומיים שקדמו לה לא החזיקו בבעלותם, או השתתפו במימון, אף תיכון עיוני. למרות זאת, זכה החינוך העיוני לעדיפות ברורה. לגבי סוג החינוך העיוני,

<sup>18</sup> כל הנתונים המובאים להלן לקו חים מתוך החוברת "ספירה כללית של רשת החנוך הלאומית". משרד החינוך והתרבות, 1949. אח"י, 9.28/5. החוברת מבוססת על מפקד התלמידים מדצמבר 1948.

<sup>19</sup> וראו שם, עמ' 13. בתש"ז היו 11,430 תלמידים במוסדות על-יסודיים, בתש"ח 11,470, ובתש"ט 11,582 (כלל האוכלוסייה היהודית, עירונית ושאינה עירונית). מספרים אלו בפני עצמם אינם מפורטים דיים לצרכי המחקר, אך יש בהם להעיד כי הנתונים המפורטים שמובאים בהמשך לא השתנו בהרבה בין תקופת סוף המנדט לתחילת תקופת המדינה.

<sup>20</sup> החישוב מבוסס על הטבלאות בעמ' 32, שם, המראות על היחס בין מספרם הכולל של תלמידי בתי-הספר העממיים בישובים העירוניים לעומת הכפריים. מספר זה כולל את בוגרי הכיתה הרביעית של התיכונים בעלי המכינות, המקבילה לכיתה ח' בבית-ספר העממי.

<sup>21</sup> ההערכה מבוססת על נתונים מתוך ינקלביץ', החינוך החקלאי. אין נתונים על הרכב לפי כיתות, ולא בכל המקרים ברור לגמרי כמה תלמידים היו בסה"כ, וכמה מתוכם היו מילדי עליית הנוער. מכיוון שפרק זה מנסה לבחון לאן המשכה האוכלוסייה העירונית בלימודיה, בחרתי שלא להכליל את עליית הנוער. מספרם הגדול בתיכונים החקלאיים (יותר מחצי) היה מעוות את תמונת המחקר. להערכתה של ינקלביץ', כ-30% מסך התלמידים בתיכונים החקלאיים היה עירוני (ראיון טלפוני, 16/12/07).

ככל שניתן לקבוע מהמחקר המועט בנושא , היה להורים משקל מכריע בשאלת דרכו של התיכון העיוני, ונטייתם היתה לרכזו סביב הכנה לתעודת בגרות.

החינוך המקצועי היה מצומצם יותר בהיקפו – פחות משליש גודלו של החינוך העיוני . חלקו של החינוך החקלאי היה זעום לעומת מספרים אלו . לעומת החינוך העיוני , שהוקם לרוב ביוזמה מקומית , היו גופים שונים , כלל-מדינתיים (הסתדרות העובדים) או חוץ-מדינתיים (כמו כ"ח) אחראים להקמת מרבית המוסדות המקצועיים והחקלאיים. במקרה היחיד של יוזמה מקומית להקמת בית-ספר מקצועי, 'שבח' בתל-אביב, היה זה תוצאת תרומה שרק הוצאה לפועל בידי העירייה.

ככל שניתן להסיק מהנתונים החלקיים , ומהידוע לנו על הדרכים בהם הוקמו מוסדות החינוך העל-יסודי, העדיף הציבור העירוני בתקופת הישוב לשלוח את בניו ובנותיו לחינוך שיאפשר להם להמשיך ללימודים גבוהים. מוסדות מסוגים אחרים הוקמו בעיקר על-ידי גופים שלא היו חלק מהחברה הישובית – מקצתם גופים חיצוניים לה , ומקצתם היו חלק ממה שניתן לראותו כמוסדות 'מדינה', לעומת החברה. וזכו להצלחה מוגבלת בקרב הציבור אליו נועדו . מעבר להצהרות החגיגיות, עשה הישוב היהודי רק מעט בתחום החינוך למעבר מהעיר לכפר.<sup>22</sup> דווקא התחום המקצועי-תעשייתי, שזכה לפחות תשומת לב אידאולוגית מהחקלאות,<sup>23</sup> זכה לפריחה לקראת סוף תקופת המנדט. שניהם, על כל פנים, השתרכו הרחק מאחרי החינוך העיוני.

### **התפתחות החינוך העל-יסודי לאחר הקמת המדינה**

כנגד הנתונים החלקיים ים מלפני הקמת המדינה , מצוי בידינו מאגר רחב של נתונים מהשנים תשי"ב ואילך. מעל לכל, פרסומי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, המבוססים על מפקדי

---

<sup>22</sup> וראו בעניין הפער בין ההצהרות לנעשה בפועל בעיר גם הלמן, אור וים הקיפוח.

<sup>23</sup> לגבי עדיפות החקלאות על פני התעשייה באידאולוגיה הציונית, ראו יצחק ינאי, האידאולוגיה החברתית של מפא"י לאור מדיניותה במדינה ובהסתדרות בשנים 1948-1953. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 1987. פרק א'; נחום גרוס, "המדיניות הכלכלית בישראל, 1948-1951: בעיות ההערכה המחודשת". נחום גרוס, לא על הרוח לבדה. עיונים בהיסטוריה הכלכלית של ארץ-ישראל בעת החדשה. י-ם: מאגנס, [1990] 2000. לגבי ישומה בפועל של מדיניות זו גם בשנים הראשונות להקמת המדינה, ראו חיים ברקאי, ימי בראשית של המשק הישראלי. י-ם: מוסד ביאליק, 1990. עמ' 77-76.

התלמידים השנתיים, מספקים מקור נוח ואמין למרבית הנתונים הדרושים למחקר זה.<sup>24</sup> כמה נתונים כלליים חשובים מציבים את המסגרת בה עוסק מחקר זה. הנתון הראשון הינו המשך הלוח מהסעיף הקודם – מספר התלמידים בסוגי בתי-הספר העל-יסודיים השונים, לאורך כל התקופה. הנתונים המלאים יותר בתקופה זו מאפשרים גם חיתוך מדויק יותר לצרכינו, והטבלה המופיעה להלן מתארת את תלמידי המוסדות העל-יסודיים הממוקמים בערים בלבד, למעט נתוני התיכונים החקלאיים, שמטבעם אינם מוקמים בערים, גם אם תלמידיהם הם תושבי הערים.

כל הנתונים המובאים להלן סובלים מעיוות המטה את מספר תלמידי העיוניים כלפי מטה: בניגוד לבתי-הספר החקלאיים והמקצועיים, שפעלו ברובם בשיתוף פעולה עם משרד החינוך, היו תיכונים עיוניים רבים (כמאתיים לפי הערכה בסוף העשור)<sup>25</sup> שלא היו מוכרים לממשלה, ותלמידיהם לא נספרו.

שנה	תלמידי תיכון עיוניים בערים	תלמידי מקצועיים בערים	תלמידי חקלאיים על-יסודיים	אחוז תלמידי עיוניים	אחוז תלמידי מקצועיים	אחוז תלמידי חקלאיים
תשי"ב	12514	4013	1149	70.80%	22.70%	6.50%
תשי"ג	12952	3900	1899	69.07%	20.80%	10.13%
תשי"ד	14374	4877	2230	66.91%	22.70%	10.38%
תשי"ו	14270	5864	3041	61.57%	25.30%	13.12%
תשי"ז	14394	5560	3052	62.57%	24.17%	13.27%
תשי"ז	14685	6218	3753	59.56%	25.22%	15.22%
תשי"ח	16466	7337	4239	58.72%	26.16%	15.12%
תשי"ט	19829	8270	4843	60.19%	25.10%	14.70%
תש"ך	24450	9504	4896	62.93%	24.46%	12.60%
תשכ"א	29187	11003	5553	63.81%	24.05%	12.14%
תשכ"ב	35559	12809	6261	65.09%	23.45%	11.46%
תשכ"ג	39413	16928	7341	61.89%	26.58%	11.53%
תשכ"ד	41758	19511	7336	60.87%	28.44%	10.69%

לוח 2. חלוקה לסוגי חינוך על יסודי, תשי"ב-תשכ"ד

<sup>24</sup> ליתר פירוט לגבי הדרך בה נאספו הנתונים, ראו נספח א'. ראוי לציין שבמקורות בני התקופה מופיעים לעיתים מספרים שונים לגמרי, כפי שמתואר בנספח. הנתונים הסטטיסטיים לאורך עבודה זו, אם לא צויין אחרת, לקוחים מתוך הטבלאות המופיעות בנספח א', המבוססות בעיקר על מיפקדי התלמידים כפי שהם מופיעים בסדרת הפרסומים המיוחדת של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 'בתי ספר וגני ילדים', החל מתשי"ב.

<sup>25</sup> ראו עמוד 47.

כפי שניתן לראות בלוח , המגמה הכללית מתקופת הישוב נשמרה גם לאחר הקמת המדינה. לאורך כל התקופה, שמרו התיכונים העיוניים על מעמדם המועדף בקרב הציבור העירוני. אחריהם נמצאים הלימודים המקצועיים, ולבסוף הלימודים החקלאיים.

מגמות אלו בולטות עוד יותר בתרשימים הבאים . ציור 1 מציג את היחס בין תלמידי כיתה ט' בסוגי החינוך העל-יסודי השונים לבין תלמידי כיתה ח' בשנה קודם לכן. מכיוון שנתונים לפי דרגות הכיתות העל-יסודיות השונות (כלומר, כמה תלמידים היו ב' כיתה ט', לעומת כמה תלמידים היו בכלל בחינוך העל-יסודי) קיימים רק לגבי כלל החינוך העברי, מציג הגרף את היחס בינם בכל הארץ. יש לזכור כי כמעט כל תלמידי החינוך העיוני היו תושבי הערים. בתשי"ז לדוגמא, רק 203 תלמידים מתוך 14,888 לא למדו בערים. גם בחינוך המקצועי הרו ב המכריע הוא עירוני, ובאותה שנה רק 162 תלמידים מתוך 6,830 לא היו עירוניים.

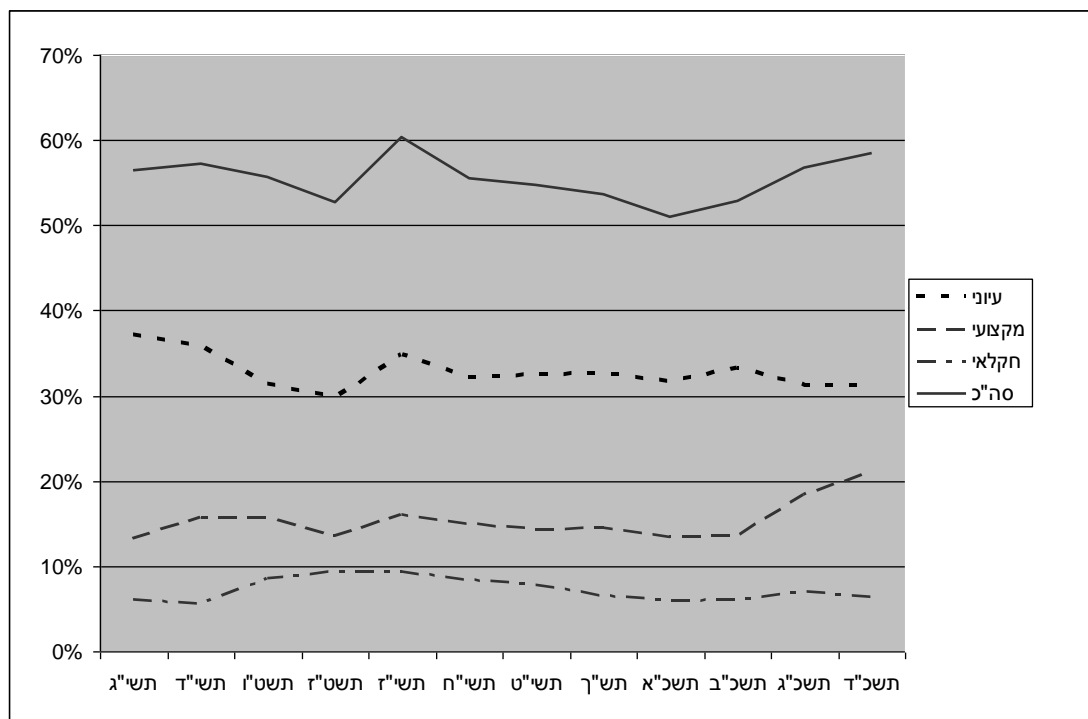
מצד שני, יש לזכור שבתקופה זו, גם לאחר חקיקת חוק לימוד חובה (1949) וחוק החינוך הממלכתי (1953), מספר תלמידי ח' אינו משקף בדיוק את מספר בני שכבת הגיל המתאימה. ההערכות בנושא חלוקות. לפי גורמים במערכת החינוך, ההתאמה בין מספר תלמידי ח' למספר בני ה-14 היתה כמעט מלאה, בעיקר לאחר שבשנת תשט"ו הורה משרד החינוך להמעיט ככל האפשר בהשארת תלמידים כיתה.<sup>26</sup> לעומת זאת, מחקר של מרכז פאלק העריך ששיעור הנושרים לפני כיתה ח' עשוי היה להגיע אפילו ל-42% מבני כל שנתון עד תשי"ח, אך שיעור זה ירד כנראה באופן ניכר מאוחר יותר.<sup>27</sup> על כל פנים, חשוב לשים לב שהנתונים הבאים מתארים את שיעור תלמידי החינוך העל-יסודי ביחס לבוגרי כיתה ח' שנה קודם לכן, לא ביחס לשכבת הגיל כולה.<sup>28</sup> קיים עיוות נוסף בנתונים עליהם מבוסס הציור. בתקופת תחילת העשור וגלי העלייה הגדולים, יתכן מאד שהיו הבדלים בין השנתונים, כך שבוגרי כיתה ח' של שנה מסוימת אינם כוללים בהכרח את כל התלמידים הפונטציאליים לכיתה ט'.

---

<sup>26</sup> וראו בעניין זה בנטואיץ', החינוך במדינת ישראל. עמ' 86-83.

<sup>27</sup> ה.ו. מיוזם, היצע בעלי מקצועות חפשיים מתוך מערכת החינוך בישראל. י-ם: מרכז פאלק, 1959. פרק 1.

<sup>28</sup> הנתונים על שכבות הגיל המתאימות אינם מספיקים לעריכת השוואה בין מספר התלמידים למספר בני הגיל בכל שכבה. בשנתונים הסטטיסטיים של התקופה ישנם לעיתים נתונים על סך בני הגילאים 15-19, אך לא תמיד (לעיתים הקטגוריה הגילאית שמשמשים בה היא 15-24), ואין חלוקה פנימית לקבוצות הגיל השונות.

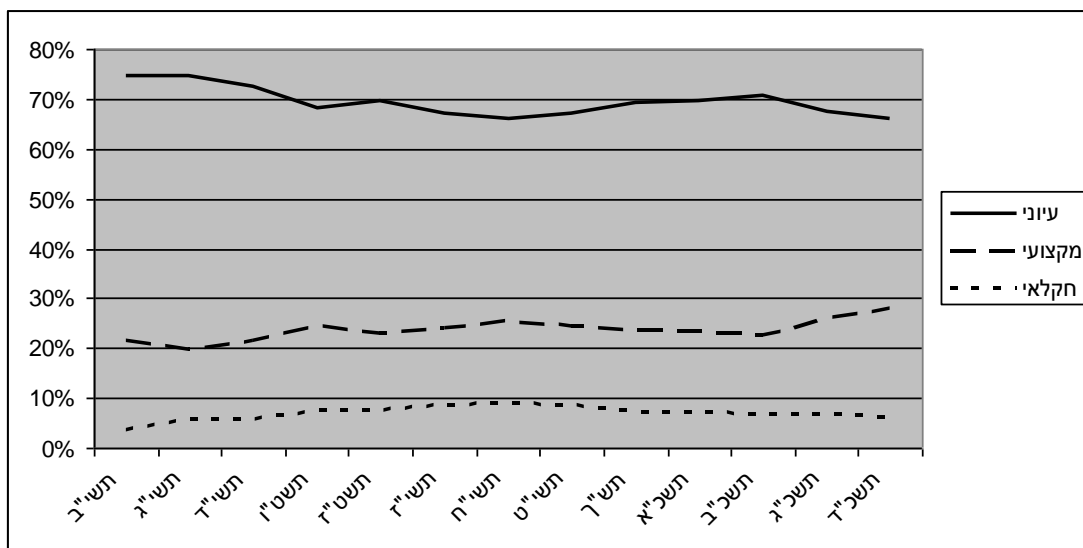


ציור 1. היחס בין תלמידי כיתה ט' לתלמידי כיתה ח' שנה קודם לכן בסוגי החינוך העל יסודי השונים.

ציור 2 הוא נסיון לבודד ככל האפשר את המרכיבים הרלבנטיים לעניינינו. הציור מציג את

חלוקת תלמידי התיכונים השונים בערים. לגבי החינוך החקלאי נעשה שימוש בהערכה לפיה כ- 60% מכלל התלמידים בכיתות העל-יסודיות הם תושבי הערים (ראו נספח א'). שינוי נוסף בציור זה הוא הכללת התלמידים בתיכוני הערב בערים במספר תלמידי התיכון העיוני. תלמידים אלו היו ברובם נערים שמסיבות שונות לא יכלו ללמוד בתיכון עיוני של בוקר, אך בכל זאת רצו להשיג תעודת בגרות. מכיוון שהשאלה העומדת למבחן בשלב זה נוגעת לשאיפותיהם המקצועיות של התלמידים ומשפחותיהם, מוצדקת הכללתם בקרב תלמידי החינוך העיוני.<sup>29</sup>

<sup>29</sup> וראו מרחביה, מערכות החנוך בישראל. עמ' 67. מרחביה, בדומה לכותבים רבים בני התקופה, התייחס בשלילה לתופעת הנערים המשיגים תעודת בגרות ללא "חינוך" ראוי. לפי השקפה זו, תיכוני הערב נועדו בעיקר למבוגרים, שמסיבות שונות לא יכלו להשיג תעודת בגרות בגיל הנעורים, או לנערים עובדים. אך לדאבונו של מרחביה, בתיכון הערב יש תלמידים "רבים שאין הם עובדים כלל, אלא מבקשים בדרך זו להקל על עצמם". גם מחקר כלכלי בן התקופה על מספר התלמידים העשויים להמשיך ללימודים גבוהים כלל את הנבחנים החיצוניים בחישוב ובמעקב שעשה אחרי בוגרי התיכונים: מיוזם, היצע בעלי מקצועות חפשיים. פרק 6.



ציור 2. חלוקת התלמידים העירוניים בחינוך העל-יסודי.

יש לשים לב- השאלה העומדת מולנו בפרק זה היא לאן המשיכו תלמידי כיתות ח' בערים, על מנת להבין את העדפותיהם. גם גרף זה אינו נותן לנו תשובה מלאה לשאלה זאת. הנתונים עליהם הוא מבוסס הם של כל הכיתות העל-יסודיות, ואחוזי הנשירה הגבוהים, בעיקר בחינוך העיוני, מעוותים את התמונה. גם אם יש כמובן עניין בשאלה כמה סיימו את המסלול העל-יסודי, לעניינינו בנקודה זו חשוב יותר לדעת כמה התחילו בו.

למרות מגבלותיהם של הציורים והלוחות, התמונה העולה מן הם ברורה. לאורך כל התקופה הנחקרת, היה החינוך העיוני בראש סדר העדיפויות של תושבי הערים בישראל. נטיה זו נשארה קבועה פחות או יותר לאורך כל התקופה. החינוך המקצועי והחקלאי נותרו מאחור, אם כי לקראת סוף התקופה חלה עליה במספר תלמידי החינוך המקצועי. כפי שנראה בפרק השלישי, גם בטיפוסי בתי-ספר אלו הונהגו במוסדות רבים בחינות בגרות, כך שאפילו הנתונים על תלמידיהם אינם מעידים בהכרח על מימדיו של החינוך הלא-גימנסיאלי.

### חלוקת החינוך העל-יסודי לסוגיו – השוואה בין-לאומית

לאחר שראינו את החלוקה בין סוגי החינוך בישראל, מתבקשת השוואה בינה לבין מערכות חינוך מקבילות במדינות אחרות. במיוחד רלבנטיות להשוואה זו מדינות מערב-אירופה,

שהמערכת הישראלית עוצבה בדמות מערכות החינוך שלהן.<sup>30</sup> ואולם, משימה זו מסתברת כקשה הרבה יותר מכפי שהיא עשויה להיראות. כפי שכבר ראינו, הנתונים עליהם הסתמכו גורמים ממשלתיים שונים בישראל היו רחוקים מלהיות מוסכמים, ולגבי אותה שאלה קיימות תשובות סטטיסטיות שונות לחלוטין, שלא תמיד ברורות ההגדרות לפיהן הן חושבו. בפרסומים השונים בהם מופיעים נתונים ממדינות אירופה לא מופיעות הגדרות מדויקות מספיק שיאפשרו השוואה מלאה ובעלת תקף למצב בישראל. לפי ספר השנה הסטטיסטי של אונסקו<sup>31</sup>, מקור שנהוג להשתמש בו להשוואות בין-לאומיות, מספר תלמידי החינוך העיוני בישראל ב-1955 היה 22,994. לפי נתוני המיפקדים, היו באותה שנה בישראל 15,179 תלמידי תיכון עיוני (חינוך עברי וערבי). אין בחוברת הסבר של דרך החישוב. הפער בין שני המספרים עשוי להיות מוסבר בהכללתם של תלמידי תיכונני הערב (2393 תלמידים), ושל תלמידי כיתות ההמשך (4617 תלמידים, כמעט כולם בקיבוצים), סך הכל 22,189 תלמידים. בעוד שיש הצדקה להכללת תלמידי תיכונני הערב בספירה, הרי הכללתם של תלמידי כיתות ההמשך, שלא ניגשו לרוב לבחינות הבגרות, ולא יכלו להמשיך לחינוך גבוה, אינה מתאימה לצרכינו. אין שום ערובה שעיוותים דומים לא קיימים בנתונין של מדינות אחרות.

יתרה מזאת, ההבדלים הגדולים בין מערכות החינוך של מדינות מערב-אירופה השונות מקשים מאד על השוואה, מה עוד שבשנים אלו ממש עברו מרביתן שינויים מהותיים המקשים על מעקב סטטיסטי ברור אפילו עבור מדינה בודדת. קשה מאד להשוות בין מערכות בהן יש הבדלים בטווח הגילאים הכלול בחינוך חובה או בסוגי בתי הספר. כך לדוגמא, בית הספר המקיף, שהופיע באותן שנים בכמה מדינות, עשוי להיכלל בקטגוריית התיכונים העיוניים או בתיכונים המקצועיים. במדינה כמו דנמרק, העשויה להיות השוואה נוחה לישראל, התקיימו שלושה סוגי בתי-ספר יסודיים, שמהם הסתיים אחד בכיתה העשירית. מלבד הגימנסיום, היו גם לפחות שני סוגי תיכונים, שרק מומחה לתולדות החינוך בדנמרק ידע האם הם הכי ואת תלמידיהם לחינוך גבוה

---

<sup>30</sup> מעניין לציין שבארצות-הברית היה המצב שונה לגמרי. לימודי תיכון חינם הונהגו כבר בכל המדינות. בנוסף, הם היו כלליים, ולא התחלקו לעיוניים ומקצועיים. לגבי ההבדלים בין החינוך התיכוני בארצות-הברית ובאירופה, והשפעתם הכלכלית, ראו: Claudia Goldin, "The Human-Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past". *The Journal of Economic History*, 61 (2). 2001. בישראל על כל פנים, כמעט ולא התייחסו למודל האמריקני, וכל ההשוואות שנעשו אז היו לאירופה. גם אם היו אוהדים לשיטה האמריקנית, הרי שהשיטה שהתמסדה בישראל עוד מראשית ההתיישבות היתה אירופאית, ומעבר למודל האמריקני היה מצריך מהפכה של ממש, שאיש לא העלה על דעתו בזמן בו המשאבים הדרושים אפילו לקיום המערכת היו חסרים.

<sup>31</sup> UNESCO Statistical Yearbook, 1963.

או לא.<sup>32</sup> ואין זה רק עניין של ידע היסטורי חסר. אפילו אז לא היו הנתונים ברורים, וכשנשאל מיכאל זיו לגבי השוואת המצב בישראל ביחס לאירופה, השיב שאין הוא יכול להשיב לכך, מכיון ש"לא בכל ארץ מיחסים אותה משמעות לאותם מספרים".<sup>33</sup> לנתונים הבאים יש להתייחס אפוא במידה רבה של זהירות.

בכמה פרסומים ישראלים בני התקופה מופיעות השוואות בין-לאומיות. אהרון קליינברגר<sup>34</sup> טען כי בישראל אחוז גבוה יחסית של תלמידים ממשיכים לתיכונים עיוניים. הוא נוקט בשעור של 35% ממסיימי כיתות ח' שהמשיכו לתיכון העיוני בתשי"ז, אחוז התואם לנתונים המופיעים בפרסומי הלמ"ס (34.7%). בהשוואה לכך הוא מביא נתונים מקבילים ממקומות שונים באירופה באותה שנה: קנטון ציריך – פחות מ-10%, הולנד – כ-14%, צרפת – כ-18%, אנגליה – כ-18%.

במחקר של משרד החינוך מ-1966<sup>35</sup> מופיעים נתונים מעניינים לגבי אחוז התלמידים מהשנתון המתאים הנבחרים בבחינת בגרות (או בחינה מקבילה המאפשרת כניסה למוסדות להשכלה גבוהה), בהשוואה למדינות נבחרות במערב אירופה ב-1963. לפי מחקר זה, נבחנו בתשכ"ד 17.3% מבני השנתון המתאים בישראל. שיעור זה גבוה יחסית לרוב המדינות במחקר, ושני רק לנורבגיה (18%). שיעורים דומים התקיימו בצרפת (17%), אוסטריה (16%), ושבדיה (14%). במדינות אחרות השיעור היה נמוך בהרבה: הולנד (7%), גרמניה (8%), דנמרק (9%). הפער הגדול בין הנתונים לגבי אחוז הממשיכים לחינוך העיוני (אותו בדק קליינברגר) ואחוז המסיימים את התיכון העיוני בהצלחה (השגת תעודת בגרות) מראה על שיעור הנשירה הגבוה בתיכונים באותן שנים, נושא שעוד יחזור לאורך עבודה זו. גם מחקרים אלו לא ניתן לקבל כפשוטם. בשניהם אין פירוט של דרכי החישוב ומקורות הנתונים. בנוסף, בשניהם ניתן לחשוד בהטיה מסוימת. לפי דבריו של קליינברגר בהמשך המאמר,

---

<sup>32</sup> ראו לדוגמה Andreas Mathiesen, "Polarization of the Qualification Structure of the Danish Labour Force: The Role of the Educational System in Post-War Denmark". *Acta Sociologica*, Vol 23 (3) 1980. בעמ' 163 מציג המחבר טבלה המראה את מספר התלמידים בסוגי בתי-הספר השונים, אך אינו מסביר אילו מהם העניקו תעודת בגרות או תעודה מקבילה. ללא מידע זה, כל השוואה לישראל תהיה חסרת טעם.

<sup>33</sup> ראו סקירתו של זיו, הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 05/06/1956, גמ"י, גל 1369/2. עמ' 13.

<sup>34</sup> "מגמות ובעיות בחינוך העל יסודי", יוחנן טברסקי (עורך), דעת ומעש בחינוך. ת"א: הוועד הציבורי להוצאת ספר זכרון לאברהם ארנון, 1963. עמ' 458.

<sup>35</sup> "שיעורי לומדים ונבחנים בבחינות בגרות בישראל ובארצות אירופה". גמ"י, גל 5600/7.



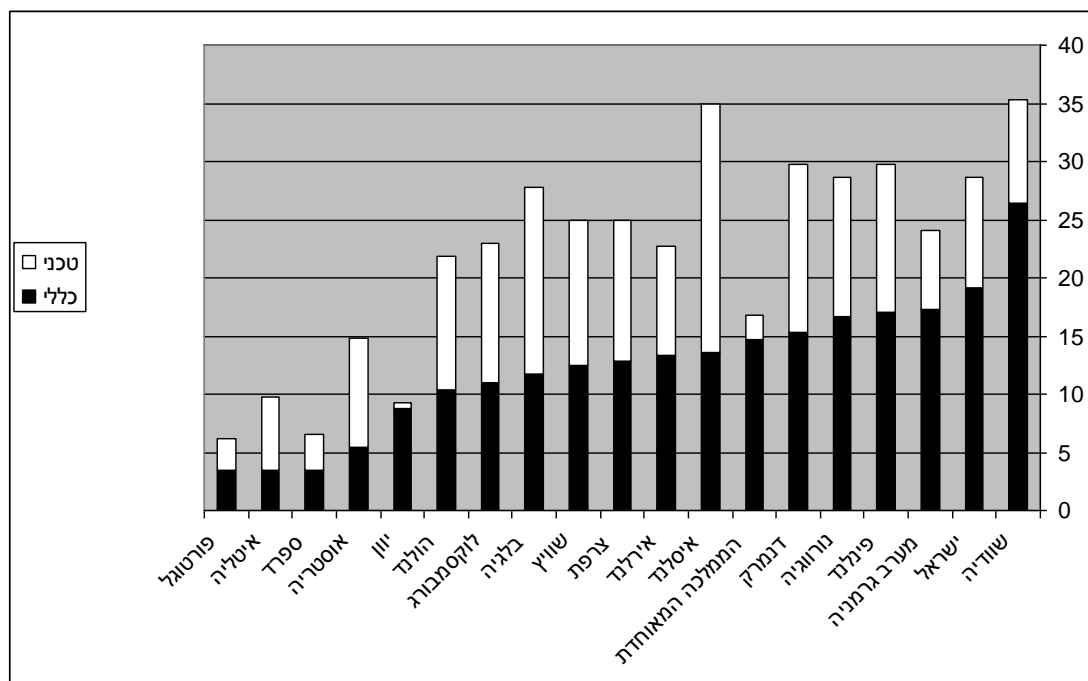
ניתן להבין שהוא דגל בסלקציה קפדנית יותר בכניסה לחינוך העיוני , ויתכן שהנתונים שבחר להביא נועדו לתמוך בכך , על ידי הצגת החינוך העל-יסודי העיוני בישראל כגדול יחסית לאירופה . המחקר של משרד החינוך נכתב בתקופה בה כבר נחשב אחוז גבוה של מסיימי תיכון עיוני לענף יין רצוי, כפי שנראה בהמשך . גם אם אין סיבה מיוחדת לחשוד ב"ניפוח" ההישגים היחסיים של תלמידי ישראל על ידי המשרד, הרי שבהיעדר פירוט של דרכי החישוב, יש להיזהר בהם .

המחקר הזמין המפורט ביותר על מגמות החינוך העל-יסודי באירופה נערך בתחילת שנות הששים, ומופיעים בו נתונים מ-1955.<sup>36</sup> גם כאן, מחברי המחקר מדגישים כי ההבדלים בין מערכות החינוך אינו מאפשר השוואה מלאה בין המדינות . מלבד זאת, גם הקטגוריות בהן הם משתמשים – חינוך "כללי" לעומת "טכני" – אינן מקבילות לגמרי לקטגוריות שהשתמשו בהן בישראל. אין שום דרך לדעת כמה מתוך תלמידי החינוך ה"כללי" למדו במסגרות המכינות להשכלה גבוהה . לצורך התאמת הנתונים מישראל לנתונים המופיעים במחקר , נלקחו הנתונים מהאוכלוסיה היהודית כולה (עירונית ושאינה עירונית).<sup>37</sup>

---

Frederic, J. Dewhurst et al. *Europe's Needs and Resources. Trends and Prospects in Eighteen* <sup>36</sup>  
*Countries*. NY: Twentieth Century Fund, 1961. Appendix 10-1.

<sup>37</sup> מתוך השנתון הסטטיסטי לישראל, 1955, עמ' 12. מספר בני 19-15 באוכלוסיה היהודית היה 120,328. הנתונים מתייחסים לתלמידים במסגרות לימוד מלאות בלבד, ללא בתי-ספר ערב וכדומה (כך נעשה גם במחקר האירופאי). בצירוף המצורף תלמידי כיתות ההמשך נכללו בחינוך ה"כללי", ואילו תלמידי החינוך החקלאי נכללו בחינוך ה"טכני". ראוי לציין שגם בכיתות ההמשך הקיבוציות הלכה והתפשטה ההכנה לבחינות הבגרות . מבחינה רשמית, הנהגת התנועה הקיבוצית לא ראתה בעין יפה את בחינות הבגרות, אך בפועל המציאות היתה שונה. וראו בנושא יובל דרור, תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה. ת"א: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2002. עמ' 131-130. דרור אינו מרחיב בשאלה מדוע בעצם התפשט הנוהג הזה, בניגוד לדעת ההנהגה. מפתה לחשוב שהיה זה לחץ "מלמטה".



ציור 3. שיעור התלמידים מכלל גילאי 15-19, לפי סוג תיכון ומדינה, 1955.

מקור: פרסומי הלמ"ס; Dewhurst. *Europe's Needs and Resources*. Appendix 10-1

מבחינת שיעור התלמידים בחינוך "הכללי", ישראל נמצאה קרובה לראש הרשימה, שניה

- רק לשוודיה. גם מבחינת שיעור התלמידים בכל המסגרות עמדה ישראל בצמרת הרשימה במקום הששי, לאחר שוודיה ואיסלנד, ובהפרש קטן מאד מדנמרק, פינלנד ונורווגיה.

הנתונים השונים המוצגים בפרק זה, גם אם אינם מלאים, חוברים יחד לתמונה ברורה למדי. הנטייה העיקרית של האוכלוסיה העירונית בישראל היתה לשלוח את ילדיהם לחינוך עיוני. נטייה זו היתה חזקה יותר בישראל מאשר במדינות מערב אירופה, שמערכות החינוך של הן היו הדומות ביותר לישראל. שיעור תלמידי החינוך המקצועי לסוגיו היה נמוך בהרבה, אם כי הוא החל לעלות לקראת אמצע שנות הששים. החינוך החקלאי נותר מצומצם מאד לאורך כל התקופה. בפרקים הבאים ננסה להבין מה היו הגורמים שהביאו למצב זה.

## פרק 2 – ניסיונותיה של הממשלה להתערב בחינוך העל-יסודי

הואיל שאין לנו מכשיר חוקי לרגולציה של החינוך התיכון  
העיוני, הואיל ואין לנו מכשיר כספי לרגולציה, הרי לא  
היתה בידינו אפשרות של ממש לכוון את פיתוחו הכמותי  
והאזורי של החינוך העל-יסודי.

מיכאל זיו, 1956.<sup>1</sup>

י'חוק לימוד חובה' (תש"ט), פועלה המשמעותי הראשון של ממשלתה של מדינת ישראל הצעירה בתחום החינוך, אינו נוגע כלל בחינוך העל-יסודי. ההתייחסות היחידה בחוק לנערים מעל גיל ארבע-עשרה היא בהסדרת סיום לימודיהם היסודיים. כך גם 'חוק חינוך ממלכתי' (תשי"ג), שהגדיר את מסגרת החינוך היסודי.<sup>2</sup> לבקשת שר-החינוך, בן-ציון דינור, ניסח ד"ר חיים אורמיאן, שריכז את עבודת הוועדה המשרדית להכנת חוק החינוך הממלכתי, הצעת חוק להסדרת החינוך העל-יסודי.<sup>3</sup> לפי דברי ההסבר של אורמיאן, ההצעה מתחשבת במצב הקיים, שבו התיכונים אינם בבעלות המדינה, אך מנוסחת כך שלא תחסום "את הדרך לפני האפ שרות (גם אם אינה קרובה) שהמדינה תיסד בת "ס תיכונים". להצעה זו, בדומה לתוכניותיו הגדולות האחרות של דינור לגבי החינוך העל-יסודי, לא היו כל תוצאות.<sup>4</sup>

למעשה, בתי-הספר התיכוניים פעלו ללא מסגרת חוקית מסדירה עד שנות השבעים. לפי דוח מבקר המדינה מ-1964, "לא קיימת תחיקה ישראלית בדבר הפיקוח על מוסדות החינוך העל-

<sup>1</sup> פרטיכל ישיבת הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 05/06/1956. גמ"י, גל 1369/2.

<sup>2</sup> למבט מקיף על תהליך התחיקה ומשמעותו, ראו דוידסון, חוק חינוך ממלכתי. העבודה עוסקת בהרחבה ברקע הפוליטי והרעיוני לחוק, ועוסקת גם בשיח הציבורי, בגופים המקצועיים בתחום החינוך, ועוד פנים רבות של התהליך. החינוך העל-יסודי אינו מוזכר בה כלל, עדות לשוליותו של הנושא בזירה הפוליטית באותה תקופה.

<sup>3</sup> 14/12/1952, גמ"י 18752/30.

<sup>4</sup> אחת ההתרשמויות החזקות מקריאת דבריו השונים של דינור בנוגע לתיכונים היא שהיה פער רחב למדי בין תוכניותיו הגדולות לבין המציאות. בזמן בו רצה דינור בחקיקה ומימון החינוך העל-יסודי, היה רעיון זה רק בשלבי הראשונים במערב אירופה, ובישראל התנהלו במקומות רבים הלימודים היסודיים בשתי משמרות, בגלל מחסור במקום ובמורים.

יסודיים. המשרד שואב סמכותו מפקודת החינוך משנת 1933<sup>5</sup>. נגיעתה היחידה של הפקודה המנדטורית לחינוך העל-יסודי היתה בהסדרת רישום בתי-הספר. אך אפילו מעמדה החוקי של פעולה צנועה זו לא היה ברור. לפי דברי הפרשנות לחוק של רות סטנר, היועצת המשפטית למשרד החינוך במשך כל התקופה הנסקרת כאן, "לגבי החינוך העל-יסודי, נהג המשרד במושגים, שיותר משהם בהתאם לפקודת החינוך הם במקביל לה"<sup>6</sup>. במכתב פנימי דבריה היו ברורים ונחרצים יותר: "כל הפעולות שאנו עושים וכל הפיקוח שאנו מפעילים לגבי בתי-הספר התיכוניים בארץ מבוססים על 'הסכם' כביכול". למרות שניתן היה בקלות יחסית להתאים את מעמדם של התיכוניים כך שפקודת החינוך תחול עליהם, טרם נעשה דבר בנושא. "אנו עלולים להתקל מחדש בבקשה לצו-על-תנאי שתוגש ע"י תלמיד או מורה או מנהל או בעלים של בתי-הספר הוראותינו לא יניחו את דעתם ובבקשה הזו הוא עלול לשאול על איזה בסיס חוקי ולפי איזו סמכות חוקית אנו 'מבקשים' או נותנים הוראות [...] אנו בונים בניין שלם שעליו מתבסס החינוך התיכון בארץ מבלי שנשתדל להכניסו למסגרת החוק"<sup>7</sup>. כפי שהיא העירה באותו מכתב, התיכוניים אכן שיתפו לרוב פעולה עם משרד החינוך בנושאים פדגוגיים, אך לא כן בשאלה המעניינת אותנו. למעשה, כפי שנראה, עצם קיומם של התיכוניים העיוניים עמד במקרים רבים בסתירה לשאיפות המשרד.

מבחינת החקיקה והתקינה, פעולתה של ממשלת ישראל בתחום החינוך העל-יסודי היתה אפסית במשך כל התקופה הנידונה, כפי שיפורט להלן. מבחינה תקציבית המצב היה דומה למדי. תקציב החינוך העל-יסודי לא עלה על 2% מסך תקציב משרד החינוך והתרבות עד 1955, וגם מאוחר יותר לא עלה על 4.4%<sup>8</sup>. במשך כל התקופה הנחקרת, הממשלה לא החזיקה בבעלותה או הקימה מכספיה אף לא מוסד תיכוני עיוני אחד, וגם בחינוך החקלאי והמקצועי כמעט לא יזמה דבר. אם ניתן להצביע על נושא אחד שחוזר בדיונים סביב הנושא, הרי זה הצורך בהתערבות המדינה גם בתיכוניים, שהוקמו ופעלו ללא מעורבות משמעותית של משרד החינוך. בפרק זה יסקרו ניסיונותיה של הממשלה להתערב בתחום. ניסיונות אלו, עד לפרסום מסקנות ועדת צלטנר ב-1958, נכשלו כולם, וגם לאחר מכן השפעתם היתה מוגבלת מאד.

<sup>5</sup> דוח מבקר המדינה על הפיקוח של משרד החינוך על מוסדות עיוניים, 13/09/1964. גמ"י, גל 4779/1.

<sup>6</sup> רות סטנר, דיני חינוך. י-ם: 1966. עמ' 14.

<sup>7</sup> מכתב מסטנר למנכ"ל המשרד, 29/01/1956. גמ"י, גל 12664/13. עשר שנים עברו בין מכתב זה לבין ספר הפרשנות שהוציאה סטנר, ובהם לא השתנה דבר.

<sup>8</sup> כל הנתונים לגבי תקציבי משרד החינוך לאורך העבודה, אלמלא נאמר אחרת, לקוחים מתוך מהטבלאות בנספח ב'.

סקירה זו תהיה קצרה יחסית , וזו מהסיבה הפשוטה שאלו הם ניסיונו ת כושלים, שחשיבותם אינה במה שהשיגו , אלא במה שהם מעידים על מוגבלות כוחה של הממשלה . לא נתעכב כאן על נושאים כמו האידיאו לוגיה או הפוליטיקה שמאחורי עבודת ה וועדות השונות שעסקו בחינוך התיכוני . גם אם יש בהם עניין , אין הם משנים הרבה לכאן או לכאן במקרה שלנו , וניתוח מדוקדק של גורמים חסרי חשיבות מעשית אינו תורם הרבה להבנתנו . נושאים אלו יורחבו בחלקה השני של עבודה זו , בהקשרים בהם הם כן שיחקו תפקיד . בפרק זה תיבחן עבודת הוועדות בעיקר כעדות של גורמים מעורבים על מצב החינוך בישראל , ועל מעמדה של הממשלה מול גורמים אחרים בתחום.

עוד בתחילת 1951 פנו נציגי בית-הספר התיכון 'הריאלי' בחיפה למשרד החינוך בבקשה לתמיכה ממשלתית.<sup>9</sup> דוד רמז , שר החינוך דא ז , האזין באהדה לדבריהם של יעקב דורי ויוסף בנטואיץ', אך נאלץ לדחות את בקשתם למעורבות ממשלתית בחינוך העל-יסודי מפאת מגבלות תקציביות. כשנה מאוחר יותר נשא דברים בנושא דינור , שר החינוך החדש , בכנס של איגוד בתי-הספר התיכוניים.<sup>10</sup> לדבריו, המערכת זקוקה לרפורמה – אין היא קשורה לציבור ולמדינה , היא אינה מאורגנת ויש סכנה שתיועד לאמידים בלבד . בסוף דבריו הוא גם אמר שעל המדינה לממן חינוך על-יסודי.

הצעדים הראשונים לקראת התערבות של המדינה בחינוך העל-יסודי נעשו באותה שנה , אם כי יחלפו עוד מספר שנים עד שיעברו משלב כינוס וועדה לכד י השלכות מעשיות . 'הוועדה לענייני בתי-הספר התיכוניים' של משרד החינוך הוקמה בתחילת 1952.<sup>11</sup> מטרתה היתה לבחון חלופה לתיכון 'הגימנסיה' – בית-ספר שבו ילמדו לימודים עיוניים , אך לא יכין את התלמידים לבחינת הבגרות. גם לוועדה זו לא היה המשך או תוצאות, אך הנושא עוד יחזור לדיון, כפי שנראה בהמשך. בסוף 1952 החל מהלך ארוך וחשוב יותר לקראת התערבות המדינה בחינוך העל-יסודי, אם כי גם הוא הסתיים ללא תוצאות . מטרותיה של 'הוועדה הציבורית לבתי-הספר התיכוניים' הוגדרו מראש כבירור וייעוץ , ולא החלטות ביצועיות:<sup>12</sup> ניסוח המלצות להרחבת החינוך העל-

---

<sup>9</sup> ישיבת שר החינוך עם נציגי ביה"ס הריאלי, 26/02/1951. גמ"י, גל 1761/9.

<sup>10</sup> "על מבנה החינוך התיכוני ודמותו". בעיות בית הספר התיכוני. י-ם : איגוד בתי-הספר התיכוניים בישראל, 1952.

<sup>11</sup> פרוטוקולים של כל ישיבות הוועדה נמצאים בגמ"י, גל 997/8.

<sup>12</sup> לפי חוזר של גולדשמידט על מינוי הוועדה. 22/11/1952, גמ"י, גל 1238/8.

יסודי לגווניו, קביעת תנאים להכרה בבתי- ספר כ'ציבוריים', סיוע חומרי למוסדות, ופיקוח על שכר-הלימוד.

בישיבת הוועדה הראשונה אמר העומד בראשה, יעקב גולדשמידט, סמנכ"ל משרד החינוך, כי "הגורם המכריע למנוי הוועדה הוא היוקר הגדול של הלימוד בבי "ס התיכון". מנקודת ראותו של הנוער, חינוך יסודי אינו מספיק. "ואם נעבור מצרכי הנוער לאלה של צרכי הציבור והמדינה [...] יש היום במדינה הרבה מקצועות ומלאכות שעלינו לספק את צרכיהם, ואין אפשרות אלא ע"י הכשרה יסודית כללית בבי "ס תיכון. יודעים אנו שכדי להוציא את המדינה למרחב מבחינה כלכלית יש להעלות את האחריות המקצועית בשטחי כלכלה ועבודה שונים". "האחריות לחינוך התיכוני אינה יכולה ליפול על חוגים, אשר מבחינה מסוימת מותר לציננים כפריטיים (אף על פי שהם חלוצי הציבור כולו) [...] אולי שינוי בבעלות, אולי שינוי באירגון. ברור רק זה שדרושים שינויים".<sup>13</sup>

כוונתו הראשונית של גולדשמידט היתה רק לשמוע את דעותיהם של חברי הוועדה בנוגע לשליחת שאלונים לבתי- הספר השונים, שנועדו לברר עובדות יסוד לגבי תקציביהם. בעקבות הערות עקרוניות יותר של כמה משתתפים התעורר דיון מעניין, שמדגים היטב את עיקר הדעות בנושא לאורך העשור. חברי הוועדה נחלקו בדעותיהם לגבי סוג הפתרון הרצוי. מצד אחד היו אלו, בעיקר אנשי משרד החינוך, שתמכו בבדיקת יעילותם המשקית של התיכונים, מתוך מחשבה שכל עוד אין למדינה מספיק כסף לכסות את כל צרכי החינוך היסודי, כל פתרון יהיה חייב לבוא מתוך כספי התיכונים עצמם. ברוך בן-יהודה, שכבר פרש ממשרד החינוך לטובת ניהול גימנסיה 'הרצליה' טען לעומת זאת שבדיקה כזו כבר נעשתה, "ואין כל תקווה למצוא בביה "ס התיכון את הפתרון". "אם הציבור רוצה להיות ישר ועקבי, אז עליו להעלות את שכר הלימוד מיד". מכיוון שאין זה צעד רצוי, הצעד האפשרי היחיד הוא לכן להקל על תשלומי המיסים של התיכונים, כך שיוכלו להזיל את שכר הלימוד. יוסף בנטואיץ', מנהל 'הריאלי', הסכים עם בן-יהודה, אך טען ש"אם אין כל תקווה לקבלת הקצבה מתאימה מהממשלה ומהרשויות [המקומיות] אין כל טעם וערך לשאלון ולדיונינו". אל לוועדה להסכים מראש לטענה שמכיוון שהחינוך היסודי מוגדר בחוק, יש להפנות קודם כל את התקציב אליו. "זה לא משקי לפתח חקלאות ותעשייה ולהתעלם מהחינוך התיכוני [...] האב היהודי עושה חשבון פשוט מאד: ההשקעה הראשונה שהוא עושה היא בחינוך בניו, והתקציב של המדינה צריך לשקף את רצונו של האב היהודי".

<sup>13</sup> 23/09/1952, גמ"י, גל 1238/8. גם הפרוטוקולים של הישיבות האחרות והסיכום מצויים בתיק זה.

הוועדה קיימה שתי ישיבות נוספות , לאחר קבלת השאלונים המלאים , ובמרץ 1953 פרסמה את מסקנותיה . ההקדמה לדוח מציינת כי התפתחותו של החינוך העל- יסודי "באה לו, בעיקר, ביזמתם של גורמים פרטיים , אשר תמכו, ומוסיפים לתמוך, בקיומו". תפקידו החשוב של התיכון רק נהיה חשו ב עוד יותר לאחר הקמת המדינה , "והוא נתבע עתה למלא תפקיד מרכזי להכשרתם של המוני הנוער בישראל למוסדות ההשכלה הגבוהים , לחנוך הכללי והמקצועי , לצורכי הביטחון , התעשייה, החקלאות הממשל והיו "ב". אך אין ברשותו האמצעים למלא את תפקידו החשוב . "גם ההעלאה המופרזת בשכר הלימוד , שאין רוב הציבור בישראל יכול לעמוד בו", לא אפשרה לו אלא לשמר את הקיים . הפתרונות הקיימים – סטיפנדיות ותמיכה מקומית – אינם מספיקים. אלו הן הנסיבות בהן הוקמה הוועדה .

עיבוד השאלונים שהתקבלו מבתי- הספר העלה כי שכר הלימוד מהווה 87% מסך ההכנסות, ואילו שאר מקורות ההכנסה (כמו תמיכה ממשלתית שניתנה מדי פעם ) "אינם אלא 'פרפראות' לתפריט התקציב". מתוך ההוצאות, מהוות המשכורות 81.3%. בהעדר קנה מידה ברור לגבי שעות ההוראה , גודל הכיתות ומשתנים נוספים , לא הצליחה הוועדה להגיע לידי דעה מוסכמת בשאלה האם שכר הלימוד הנגבה הוא מחויב המציאות. כמו כן קבעה הוועדה כי בתנאים הקיימים עשוי החינוך התיכוני להפוך "לפריבילגיה של מעטים בעלי יכולת , והם מונעים ממנו לעשות את המוטל עליו בשעה זאת, דהיינו מתן חינוך תיכון לכל המוכשרים להנות ממנו". המלצותיה של הוועדה קבעו כי "בייס התיכון במדינה חייב להיות מוסד ציבורי המקבל על עצמו את מרותו של משרד החינוך והתרבות מבחינה פדגוגית ואדמיניסטרטיבית . "הבטחת הקיום וההרחבה של החינוך התיכון מחייבות שהממשלה והרשויות המקומיות תקבלנה על עצמן להשתתף במידה ניכרת באיזון תקציבם של מוסדות החינוך התיכון . "השתתפות זו צריכה להתבטא בהקצבות ישירות למוסדות , סטיפנדיות מודרגות שניתנו לתלמיד , הקצאת מגרשים והקלת עול המיסים.

גולדשמידט עצמו לא היה מרוצה מעבודת הוועדה . לשר החינוך הוא כתב שלציבור לא היה ייצוג מספיק , ושמנהלי המוסדות העל- תיכוניים שהשתתפו בוועדה לא השכילו להתייחס לוועדה כאל וועדה ציבורית, וייצגו בעיקר את האינטרסים של המוסדות שלהם.<sup>14</sup> כינוס הוועדה עורר תגובות אוהדות מעיקרן . אגוד התיכונים ברך על החלטתו של משרד החינוך לדאוג לחינוך העל- יסודי, ותבע השתתפות ממשלתית של 50% בהוצאות, החל משנת

---

<sup>14</sup> 13/01/1953, גמ"י, גל 1238/8.

התקציב הקרובה.<sup>15</sup> בישיבת ועדת החינוך של הכנסת לאחר ההודעה על מינוי הוועדה התעורר דיון על נחיצותה של מעורבות המדינה בתיכונים.<sup>16</sup> כל המשתתפים תמכו ברעיון, ואף העלו הצעות להתערבות דחופה ורחבה יותר. ההסתייגות היחידה באה מצד חברת הכנסת שרה כפרית ממפא"י, שהסכימה כי יש לתמוך בתיכונים, אך ישנן עדיפויות קודמות. למרות האהדה לרעיון, דוח הוועדה לא הביא לשינוי כלשהו. בישיבת ועדת המשנה לתקציב החינוך של ועדת החינוך של הכנסת אמר גולדשמידט שהוועדה ברשותו "באה לידי מסקנה שאיננה יכולה להציע שינויים מהפכניים".<sup>17</sup> בישיבתה הבאה של ועדת המשנה לתקציב, שדנה בתקציב השנה הבאה, שאלת העזרה לתיכונים אפילו לא עלתה לדיון.<sup>18</sup> בסוף אותה שנה הופיע בפני ועדת החינוך סמנכ"ל משרד החינוך, משה אבידור.<sup>19</sup> לדבריו, הוועדה הציבורית "המליצה על דברים שקשה לבצעם, מפני שהם קשורים בתקציב". כך למעשה נסתם הגולל על המלצות ועדת גולדשמידט. אך נושא אחד מדיוני הוועדה המשיך לעורר מחלוקת. באותה ישיבה של ועדת החינוך שהוזכרה לעיל, אמר אבידור כי "מגיעות גם שמועות שמבחינה תקציבית אפשר עוד להנהיג בבתי-הספר התיכוניים חסכון ויעול [...] המגע בינם ובין משרד החינוך הוא רק בשטח הפדגוגי", ויש לשקול התערבות משמעותית יותר בענייניהם. דברים דומים מופיעים במכתב ששלח זיו לדינור.<sup>20</sup> לדברי זיו נערכה אומנם בדיקה, ונמצא כי שכר הלימוד הוא לרוב מוצדק, אך הוועדה לא יכלה להעמיק בנושא, ו"בציבור קיימת תחושה שונה". הוא המליץ לכן על פיקוח משקי של משרד החינוך על התיכונים, שיבחן את יעילותם. מנכ"ל המשרד, אליעזר ריגר, אף ביקש ממבקר המדינה לבחון את תקציביהם של התיכונים, "ואת מידת החסכון והיעול בהנהלתם, וכן אם אין באחד או באחדים מהם קורטוב או יותר מזה של שאיפה לעשות רווחים [...] כפי שמאשימים לפעמים כמה עיתונים".<sup>21</sup> זו גם היתה העמדה שהציג דינור בפני ישיבת ועדת ה- פנים של הכנסת.<sup>22</sup> מערכת החינוך העל-יסודי "איננה

---

<sup>15</sup> החלטות הכנס השנתי של אגוד בתה"ס התיכוניים, 05/11/1952. גמ"י, גל 1238/9.

<sup>16</sup> 28/08/1952. גמ"י, כ 66/9.

<sup>17</sup> 16/06/1953. גמ"י, כ 76/2.

<sup>18</sup> 13/07/1953. גמ"י, כ 87/4.

<sup>19</sup> 10/11/1953. גמ"י, כ 66/9.

<sup>20</sup> 21/10/1953. גמ"י, גל 996/1.

<sup>21</sup> מכתב מריגר למבקר המדינה, 03/03/1954. גמ"י, גל 1666/6. במכתב התשובה הבהיר המבקר שמוסדות חינוך שאינם בבעלות הרשויות המקומיות אינם בתחום סמכותו, ולכן לא יוכל להי ענות לבקשה. 17/03/1954, גמ"י, גל 12664/13.

<sup>22</sup> מזכר שר החינוך על החינוך התיכוני. 16/03/1954. גמ"י, גל 1238/9.



ציבורית, אלא פרטית, קואופרטיבית, עירונית וכיו"ב [...] הוצאותיהם של מוסדות החינוך התיכוניים גדולות ונראות לעיתים מוגזמות. גם ניהולם המשקי של בתי "ס אלו אינו מניח את הדעת".

בדומה לדעות שהשמיעו אנשי משרד החינוך בועדת גולדשמידט, לפיהן ניתן לחסוך בשכר הלימוד על ידי ייעול התיכונים, טענו ראשי המשרד כי זוהי גם התחושה בציבור. אך ככל שניתן לקבוע מהעדויות, ההתמרמרות הציבורית הופנתה בעיקר להעדר תמיכה ממשלתית, ולא נוסחה כתלונה על ניהולם הפנימי של בתי-הספר התיכוניים. עוד בזמן פועלתה של וועדת גולדשמידט ביקרה אצל שושנה פרסיץ, יושבת ראש ועדת החינוך של הכנסת, משלחת של הורי תלמידי תיכון מירושלים. במכתב שמסרו לה, ושאותו הקריאה בפני הועדה, התלוננו נציגי ההורים על שאין הם יכולים לעמוד עוד בשכר הלימוד, ותבעו התערבות ממשלתית.<sup>23</sup> באותו יום בו שלח ריגר את המכתב בדבר ניהולם המפוקפק של התיכונים למבקר המדינה, הוא קיבל מזיו אסופה של ארבעה מברקים מועדי הורים בתיכונים שונים, התובעים כולם השתתפות של הממשלה בהוצאות החינוך התיכוני. באותו שבוע התקבלו מכתבים מועדי הורים בתיכונים נוספים, שהעלו גם הם דרישה דומה, מבלי להזכיר את אופן ניהולם של המוסדות עצמם.<sup>24</sup> הרושם הנוצר הוא שבהעדר תקציב ויכולת פעולה ממשית, נאחזו ראשי משרד החינוך בכיוון הפעולה שהסיר מהממשלה את האחריות לבעיות התיכונים.

מטבע הדברים, התיכונים עצמם תמכו בכיוון פעולה אחר – הגדלת התמיכה הממשלתית. במכתב ארוך ועשיר בנתונים שנשלח לדינור, פירט ארגון התיכונים את השקפתו על מצב התיכונים והפתרון הרצוי, השקפה שהמשיך להציג לאורך כל העשור.<sup>25</sup> "עניינו של החינוך התיכוני הוא עניינה של המדינה [...] אין החינוך התיכוני עניינם של ההורים, שמשום מה רוצים דווקא בחינוך כזה לבניהם. החינוך התיכוני הוא המסד הרחב לאינטלגנציה עברית, לשירות ממלכתי-ציבורי, להנהגה מדינית וציבורית, למדע ולמחקר, לשירות במקצועות אקדמיים וחופשיים". למרות חשיבותו, החינוך הגימניסיאלי נמצא במגמת ירידה. ומוסדות שונים נקלעו לקשיים כלכליים בגלל הירידה במספר התלמידים. "בעיית התקציב של בית-הספר התיכוני נחקרה חקירה מסועפת ומלאה ע"י הוועדה הממשלתית-ציבורית בשנה שעברה. ועדה זו הציגה מסקנות ברורות

<sup>23</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 02/12/1952. גמ"י, כ-66/9.

<sup>24</sup> המברקים והמכתבים נמצאים בגמ"י, גל 1238/9. בכל המקרים הנוסח דומה מאד, וביחד עם סמיכות הזמני ס, נראה כי מדובר בצעד מתואם של ועדי ההורים השונים.

<sup>25</sup> 21/02/1954. גמ"י, ג-2105/14.

וחד משמעויות, שמהן נמצא הציבור למד שהמוסדות התיכוניים מתנהלים במשקיות ראויה לשמה".

לאחר שהגן על התיכוניים מהאשמות משרד החינוך, פנה המכתב למה שנראה לו כשורש הבעיה. "בתמהון רב קיבלנו את תקציב החינוך התיכון". אין הוא מספיק בשום פנים אפילו להחזקת התיכוניים, לא כל שכן להרחבתם הנחוצה. "החינוך התיכוני חייב ליהפך חינוך ממלכתי לכל דבר ובהקדם, שאם לא כן יגיע לשפל הדרגה ואף יתקרב להתמוטטות". אין הכרח לבטל לגמרי את שכר הלימוד, אלא רק להורידו לרמה סבירה, כך שהמעמסה על קופת המדינה לא תהיה כה כבדה. בטווח של כמה שנים, על הממשלה לכסות כ-50% מהוצאות התיכוניים.

זוהי אם כן תמונת המצב בתחילת 1953. דוח ועדת גולדשמידט נזנח. הורים ותיכוניים שונים, כנראה בתיאום ביניהם, פנו למשרד החינוך בבקשות עזרה. משרד החינוך, שלא היה בכוחו להביא לשינוי של ממש, ניסה לגולל את האחריות על התיכוניים, ולא יכול היה לעשות הרבה מעבר לכך. במצב עניינים זה הוחלט על כינוס ועדה חדשה, שנועדה לאסוף הצעות לניסוח חוק חינוך תיכון, שיעניק לתיכוניים "מעמד תחיקתי ציבורי ויציב יותר".<sup>26</sup> הוועדה תבחן את דרכי הפיקוח הממשלתי, התמיכה הכספית, הוצאות המוסדות, שכר הלימוד וכו'. "כן תשקול הוועדה אם ואיך להגביל את חופש פתיחת מוסדות חינוך תיכון [...] אם ובאיזו מידה להטיל חובת קיום מוסדות לחינוך תיכון על הממשלה ועל הרשויות המקומיות". בראש הוועדה עמד הפרופסור למתמטיקה מהאוניברסיטה העברית אברהם הלוי פרנקל, שהיה מעורב בענייני החינוך התיכוני עוד מתקופת המנדט.

בישיבת הפתיחה של הוועדה נשא דברים דינור.<sup>27</sup> לדבריו, הוועדה הראשונה לעניין התיכון הגיע למסקנה "כי יש לארגן ב מסגרת ממלכתית לאומית את החינוך התיכון בארץ שהוא מפורד ומפורד וברובו עניין פרטי שהציבור אינו מטפל בו. משום כך יש צורך בחוק חינוך תיכון". ההצעה העיקרית שלו היתה לחייב כל רשות מקומית בת 25,000 איש ויותר לפתוח תיכון. הרשות תהיה רשאית לגבות שכר לימוד. כל תמיכה ממשלתית לתיכוניים תינתן קודם למוסדות אלו. לדעתו, הממשלה אינה צריכה להעניק תמיכה כספית לתיכוניים פרטיים. הדרך היחידה להסדיר את העניין היא באמצעות חקיקה.

<sup>26</sup> כתב מינוי ממנכ"ל משרד החינוך לנציגים לוועדה המכינה לחקיקת חוק חינוך תיכון, 05/03/1954. גמ"י, גל 1662/3.

<sup>27</sup> 23/03/1954. גמ"י, גל 1662/3. הפרוטוקולים של כל ישיבות הוועדה נמצאים בתיק זה.

ועדת פרנקל פעלה במשך שלושה חדשים , במהלכם קיימה חמש ישיבות , הקימה ועדות משנה, זימנה מומחים ונציגים מתחומי החינוך העל-יסודי לסוגיו, ואף בדקה לראשונה מה היתה השתתפותן של הרשויות המקומיות בתקציבי התיכונים . בדברי ההסבר להצעת החוק שהגישה,<sup>28</sup> נאמר שמטרות החוק הן לפתור שתי בעיות עיקריות . ראשית, "החינוך העל-יסודי במדינה הוא עתה רעוע מבחינת התאמתו לצרכי המדינה מבחינת רמתו ומבחינת ארגונו. אין כל תכנון בחינוך העל-יסודי". "ידיים רבות" עוסקות בתחום מלבד המדינה והרשויות המקומיות , "בעיקר חברות, אגודות, אנשי ציבור ואנשים פרטיים" . ריבוי הגורמים מקשה על ניצול יעיל של המשאבים המוגבלים המושקעים בתחום. שנית, שכר הלימוד הוא כה גבוה, עד שהתלמיד "נמדד במידה רבה בכיס הוריו ולא בכושרו ובכשרונותיו" . ההצעה הטילה את האחריות לחינוך העל-יסודי על כתפי הרשויות המקומיות. כפי שהציע דינור , כל רשות מקומית בת 25,000 איש ויותר נדרשה להקים תיכון, או לסייע לתלמידים במימון לימודים בתיכון "ציבורי", השייך לגוף ציבורי ואינו מוקם למטרת רווח. רשויות קטנות יותר נדרשו להקים תיכון במשותף עם רשויות שכנות . תמיכה תינתן רק לתלמידים שנמצאו מוכשרים לחינוך תיכון. הרשות תהיה רשאית לדרוש שכר לימוד, שיאושר על ידי משרדי החינוך והפנים . הצעת החוק לא הגדירה איזה סיוע יקבלו הרשויות ממשרד החינוך. ההערכה בדברי ההסבר לחוק היתה שידרשו 250,000 ל"י תוספת לתקציב השוטף וסכום דומה לתקציב הפיתוח. ניתן יהיה להתאים את ביצוע החוק גם לסכומים קטנים יותר. העניין העיקרי בהצעה היה הטלת האחריות להקמת התיכונים והחזקתם על הרשויות המקומיות. מלבד המשמעויות הכספיות, היו לכך השלכות גם על סוג הבעלות שרצה משרד החינוך לקדם. במקום מוסדות שנחשבו אומנם 'ציבוריים', אך מעמדם לא היה ברור, העניקה הצעת החוק עדיפות לתיכונים בבעלות הרשויות. ככל הנראה, העדפה זו היתה קשורה לחשדנות המשרד כלפי התנהלות הכספית של התיכונים. התכתבויות פנימיות במשרד מאותו זמן מראים כי הנושא עדיין הטריד את ראשיו. בנובמבר הציע זיו לסמנכ"ל המשרד להפסיק את התמיכה המועטה שהעניק המשרד לתיכונים ש"כל טיבם ומהותם הוא של מוסד פרטי, גם אם מאורגנים בתורת אגודות". מנהליהם "המעוניינים בקיומם מבחינה עסקית" ימצאו דרך לכך גם ללא העלאת שכר הלימוד, הנקבע ממילא לפי "היצע וביקוש". אם ימצא מוסד קטן פה אשר יאלץ להיסגר בשל כך – אין בזה אסון לציבור".<sup>29</sup>

<sup>28</sup> 16/06/1954, גמ"י, גל 1662/3.

<sup>29</sup> 02/11/1954, גמ"י, גל 1666/6. וראו בעניין זה גם מכתביהם של זיו וסטנר לסמנכ"ל, גמ"י, גל 1238/9.

איגוד התיכונים הגיב להצעת החוק בהתנגדות נמרצת.<sup>30</sup> לפי דובריו, פרוש ההצעה היה גזר דין מוות לתיכונים הלא-עירוניים. נציגיו בוועדת פרנקל זעמו על הערתה של סטנר, לפיה תפקידו של החוק אינו להגן על "הווסטד אינטרסטס" של האיגוד. בן-יהודה מחה על הביטוי, ושאל מדוע בעצם הזמינו את נציגי התיכונים, האם כדי "לחתום על 'איבוד עצמי לדעת'?" לכך השיבה סטנר שהם הוזמנו כמומחים לתחום, לא כנציגים של ארגון כלשהו. נציגי התיכונים, בן-יהודה, בנטואיץ' וד"ר בר-תנא עזבו את הדיון במחאה על מה שכינו "חזית מאוחדת נגדם".<sup>31</sup> כחודש מאוחר ניסחו השלושה מכתב לשר-החינוך בו מחו שוב על הפגיעה המתוכננת בהם, והציעו במקום זאת תמיכה במוסדות קיימים, שתנותב למוסדות עצמם, ולא לתלמידים.<sup>32</sup>

הצעת החוק נתקלה גם בהתנגדויות בעלות משקל רב יותר. משרד העבודה טען שאין כל צורך להרחיב את החינוך התיכוני העיוני הגדול ממילא.<sup>33</sup> ההצעה להרחיב אותו עוד יותר אינה תואמת את צרכי המשק. ובאשר לחינוך המקצועי (שהיה אז בתחומי אחריותו של משרד העבודה), הרי הוא מתקיים היטב במסגרת הרשתות הציבוריות השונות, ללא מגע כמעט עם הרשויות המקומיות או הממשלה. מסיבות אלו העדיף המשרד שלא להכליל את החינוך המקצועי במסגרת החוק. גם משרד החקלאות התנגד לחוק, בטענה שאופיו של החינוך החקלאי הוא ארצי באופיו, ואין להכפיפו לרשויות מקומיות.<sup>34</sup>

ההתנגדות החשובה ביותר, שכנראה גם נגעה בסיבות שהביאו למשיכת הצעת החוק, באה מצד משרד הפנים. ישראל רוקח, שר הפנים דאז (וראש עיריית תל-אביב קודם לכן), כתב לשר החינוך שהרשויות המקומיות אינן יכולות לעמוד במעמסה שמטיל עליהן החוק. החינוך התיכוני מוזנח שלא בצדק, אך לא זו הדרך לתקנו. במקום זאת הציע רוקח הסדר דומה לזה הנהוג ביסודיים – מימון משכורות המורים יוטל על הממשלה, ואילו יתר ההוצאות יהיו באחריות

---

<sup>30</sup> 'איגוד התיכונים' היה גוף חסר סמכות ברורה, בו היו חברים מנהלי תיכונים שונים ברחבי הארץ, לפי רצונם. הוא ייצג את האינטרסים של התיכונים הפרטיים, בינם גם אלו המכונים "ציבוריים". עיקר חשיבותו לעניינינו היא בכך שראשיו שימשו לעיתים כנציגי החינוך התיכוני בפני גופים ממשלתיים. אך גם כאן לא היה מעמדו ברור. ראשיו התייחסו אליו כאל הנציג הרשמי של התיכונים, אך דומה שמוסדות המדינה לא הכירו בכך. ב-1959 כתב זיו לאבידור כי "לא הצלחנו עד כה לברר מה טיבו של ארגון זה", וציין כי לא ברור את מי בדיוק הם מייצגים. 27/03/1959, גמ"י, גל 992/9.

<sup>31</sup> פרטיכל הועדה המכינה לחקיקת חוק חינוך תיכון, 20/05/1954, גמ"י, גל 1662/3.

<sup>32</sup> 18/06/1954, גמ"י, גל 1662/3.

<sup>33</sup> 30/05/1954, גמ"י, גל 1662/3.

<sup>34</sup> מכתב מהיועץ המשפטי של משרד החקלאות ליועץ המשפטי של משרד החינוך. 18/07/1954, גמ"י, גל 1845/15.

הרשויות המקומיות.<sup>35</sup> מנכ"ל המשרד הוסיף כי "יש חשש רציני כי גם אם יתקבל החוק בהתאם להצעה, ישאר החוק אות מתה מחמת אי- יכולתן של הרשויות המקומיות לגייס את האמצעים הדרושים לכך".<sup>36</sup>

במאי 1955, פחות משנה לאחר שוועדת פרנקל הגישה את המלצותיה, כבר חיפש משרד החינוך דרכים אחרות לקדם את המטרות שהוצעו בחוק. לפי בקשת דינור, הגישה לו סטנר חוות דעת מפורטת לגבי האפשרות להוציא לפועל את העקרונות ש ל הצעת החוק במסגרת החקיקה הקיימת.<sup>37</sup> סטנר אומנם סקרה את האפשרויות סעיף אחר סעיף, אך המסקנה מופיעה כבר בראש המכתב: "נוכל להוציא לפועל את עקרונות החינוך העל יסודי במידה שרשויות החינוך המקומיות תרצנה לשתף פעולה. במידה שלא תרצנה לעשות זאת, לא נוכל לכפות כמעט ולא כלום". בדומה למסקנות וועדת גולדשמידט, גם הצעת החוק שהגישה וועדת פרנקל לא הצליחה להביא לתוצאות כלשהן.<sup>38</sup> גם כאן, הסיבה העיקרית לכישלון היתה כספית מעיקרה – השלכות התקציביות של ההצעה היו גדולות מדי.<sup>39</sup> משרד החינוך המשיך לנסות ולהשיג השפעה על החינוך העל-יסודי. כפי שנראה בהמשך, הצעדים הבאים – הקמת ועדת צלטנר ומערכת שכר הלימוד המודרג – זכו ליתר הצלחה, אך גם היא לא הושגה על ידי חקיקה, ויכולתה של הממשלה לעצב את המערכת כרצונה נותרה מוגבלת מאד.

מעמדם החוקי של מוסדות החינוך העל- יסודיים נותר בלתי ברור, ובלתי מספק בעיני משרד החינוך. ולא היתה זו רק בעיה של הגדרה משפטית גרידא. היו לכך השלכות משמעותיות. העדרו של אמצעי חוקי להסדרת המוסדות היה מכשול ביכולתו של המשרד להשפיע על החינוך העל-יסודי. בעיני ראשי המשרד לפחות, היתה זו בעיה שפגעה בהתפתחות המערכת, ויותר מכך,

---

<sup>35</sup> 30/11/1954. גמ"י, ג 2105/14.

<sup>36</sup> מכתב ממנכ"ל משרד הפנים למנכ"ל משרד החינוך, 09/09/1954. גמ"י, גל 1662/3. לפי מכתב מנציג השלטון המקומי בוועדת פרנקל, הצעת החוק סוטה מהמלצות הוועדה בכך שהיא מטילה את מירב המעמסה הכספית על הרשויות המקומיות. לדבריו, הדבר נובע מהתעקשותו של ארן, בניגוד מפורש לדעת הוועדה. 20/06/1954, גמ"י, גל 2105/4.

<sup>37</sup> 05/05/1955, גמ"י, גל 1662/3.

<sup>38</sup> בדצמבר אותה שנה עוד אמר אבידור בוועדת החינוך של הכנסת כי המשרד מקווה להגיש הצעת חוק לתיכונים בשנת-הלימודים תשט"ו (02/12/1955, גמ"י, כ-66/9), אך היה זה האיזכור האחרון להצעה בפני הוועדה. גורלה המדויק של ההצעה אינו ברור, וקשה לדעת מתי ובאיזה שלב בתהליך החקיקה היא נזנחה. על כל פנים, היא לא הגיעה לכנסת.

<sup>39</sup> באותו זמן נכשל נסיון נוסף למעורבות ממשלתית בחינוך העל- יסודי, גם הוא מסיבות תקציביות- הנסיון להקים קופת חסכון ללימודי התיכון, בה תשתתף המדינה. התוכנית המקורית היתה להקמת קופה ארצית, בה משתתפים שווה בשווה הורים, רשויות מקומיות ומשרד החינוך. במקום זאת הוקמו לבסוף קופות מקומיות, ביוזמות של עיריות, ניהולם של בנקים מסחריים, והשתתפות של ההורים בלבד. וראו בעניין זה פרק 8.

בהתפתחות כלכלתה של ישראל בכלל. ניסיונות של ממש לשנות את המצב החוקי לא נעשו עוד עד סוף התקופה הנחקרת בעבודה זו , והעדרו של אמצעי כפיה כלפי התיכונים והציבור המשיך להטריד את ראשי המשרד לאורך כל התקופה. למרות השינויים המשמעותיים שחלו בשנים 1958-1964, ויסקרו בהמשך, נותרה בעינה עובדת חוסר השליטה של משרד החינוך בגורמי המפתח של עיצוב מערכת החינוך העל-יסודי: פתיחה וסגירה של מוסדות, ותקצוב מוסדות בהתאם לתוכניות המשרד. המעורבות המדינתית העיקרית בחינוך, שכר הלימוד המודרג, לא שינתה בכך דבר, ונוצרה ללא תיאום עם מדיניות משרד החינוך.

הציטוט מאת זיו בראש פרק זה, שנלקח מתוך דיוני וועדת צלטנר, משקף היטב את מצבו של משרד החינוך ב-1956, ולמעשה, גם מאוחר יותר. בסקירה על המחלקה לחינוך תיכון ששלח סמנכ"ל המשרד למבקר המדינה ב-1957,<sup>40</sup> כתב כי "בשטח החינוך התיכון פועלת המחלקה רק על סמך נוהג ונוהל". "עקב חוסר חוק [...] משתדלת המחלקה לחינוך תיכון לבצע את תוכניותיה על בסיס של שכנוע".

במהלך השנים הבאות נזנחה שאלת החקיקה והשליטה בתיכונים, אולי בגלל שתשומת הלב של המשרד בנושא החינוך העל-יסודי הופנתה לכיוונים אחרים, ואולי מתוך הכרה שעדיין אין טעם לנסות ולהעלות את הנושא מחדש. כשחזרה השאלה לדיון ב-1961, התברר כי דבר לא השתנה. בסוף אותה שנה עלתה שוב הצעה להתנות פתיחה של תיכונים בקיומם של תנאים מסוימים, לפי פיקוח המשרד.<sup>41</sup> יעקב שריד, שהיה אז משנה למנכ"ל המשרד, הסביר שהפעולה תצריך ביסוס בחוק, ואין די בתקנות. כך חזרה לדיון הצעתה של ועדת פרנקל, שבע שנים לאחר שהוגשה לראשונה.

באפריל 1962 עיבדו זיו ושוחט מחדש את הצעת החוק של ועדת פרנקל.<sup>42</sup> נוסחים שונים שלה המשיכו להופיע בדיוני המשרד. אך גם הפעם, הצעת החוק לא עברה את שלב הדיונים הפנימיים. שנתיים וחצי מאוחר יותר, בדוח שפרסם על הפיקוח על התיכונים,<sup>43</sup> קבע מבקר המדינה שלמרות סעיפים הנוגעים לרישום מוסדות בפקודת החינוך (1933), בפועל אין שום

---

<sup>40</sup> 16/08/1957, גמ"י, גל 12664/13.

<sup>41</sup> פרטיכל ישיבת הקבע לחינוך העל-יסודי, 03/12/1961. גמ"י, גל 8022/9. הסטנוגרמה אינה מלאה, ולא ברור מה הייתה הסיבה המיידית לחזרתה של השאלה לדיון.

<sup>42</sup> וראו בעניין תכתובות בין סטנר לזיו, גמ"י, גל 1845/15.

<sup>43</sup> 13/09/1964, גמ"י, גל 4779/1.

שיטתיות ברישום, וההערכה היא שקיימים כמאתיים מוסדות "שאין למשרד שום ידיעה עליהם". העדר הבסיס החוקי פוגע מאד ביכולתו של המשרד לפקח על התחום. "חסרה מסגרת חוקית ומנהלית לטיפולו של המשרד בחינוך העל-יסודי, על-אף העובדה שנושא זה נמצא כבר בדיון למעלה מעשר שנים".

במכתב התגובה של משרד החינוך<sup>44</sup> נאמר שברור כי פקודת החינוך אינה מספקת, והמשרד טורח על הצעת חוק חדשה. טיוטה אחרונה עובדה באוגוסט 1964, ויש לקוות שהיא תהיה מוכנה בקרוב להנחה על שולחן הכנסת.

גם הצעה זו התמוססה ונעלמה. וועדת פראוור, שהחלה לפעול באוקטובר 1963, דנה ברפורמות מרחיקות לכת בחינוך העל-יסודי, ויתכן מאד שעבודתה ייתרה כל ניסיון מצומצם יותר לרפורמה בתחום. תהיה אשר תהיה הסיבה, עשור לאחר שנוסחה לראשונה הצעת החוק שניסחה ועדת פרנקל, היא נעלמה סופית. בספר הפרשנות של סטנר על החקיקה הקיימת בנושאי חינוך מ-1966, בו נסקרים כל החוקים והפקודות הנוגעים לחינוך, אפילו באופן עקיף כמו חוק הגנת הדייר או תקנות הטלגרף, אין אפילו סעיף אחד הנוגע לחינוך העל-יסודי.<sup>45</sup>

משמעותו המעשית של העדר החקיקה מתבררת בנאום שנשא בפני הכנסת ביוני 1962 אבא אבן, שר החינוך דאז.<sup>46</sup> לדבריו, מערכת החוקים בישראל מטפלת בהרחבה בחינוך היסודי, וקובעת מעמד חשוב לממשלה גם בחינוך הגבוה. ואולם, "האזרח בגיל 14-18 נעלם כליל מעיני המחוקק ואינו משמש נושא לדאגתו ואחריותו. זוהי תופעה נדירה מאד בעולם". זהו מצב מדאיג בפני עצמו, אך העיקר הוא השלכותיו המעשיות. "אין בידי הממשלה, להלכה או למעשה, שום מעמד ביוזמה להקמתם של בתי "ס על-יסודיים. משרדנו קורא בעיתון על הקמת גימנסיה פה ובי"ס מקצועי שם [...] אין בידי המשרד אפשרות להם ליץ על הקמת מוסד מסוג אחד להבדיל מסוג אחר, לאור שיקולי מדיניות חינוכית לאומית".

דבריו של אבן נותנים ביטוי ברור לנקודה שראינו לאורך כל הפרק – משרד החינוך חסר את הכלים הדרושים לנהל מדיניות ארצית מתוכננת של החינוך העל-יסודי. לא היה לו התקציב לכך, ולא החקיקה המתאימה. וחשוב להדגיש זאת כבר כאן – הכיוון בו התפתח החינוך העל-יסודי, כלומר, העדיפות הברורה של החינוך העיוני, היה שונה מאד מזה שרצו בו ראשי המשרד.

<sup>44</sup> אין תאריך, גמ"י, גל 4779/1.

<sup>45</sup> סטנר, דיני חינוך.

<sup>46</sup> החינוך בישראל. הרצאת שר החינוך בפני הכנסת על תקציב המשרד, יולי 1962. אח"י, מיכל מדיניות, שנות ה-60.

העדרם של הכלים לתכנון החינוך לא היה רק עניין טכני , שאינו משנה הרבה בפועל . היתה זו מכשלה קריטית בתוכניותיו של המשרד.

לעת עתה, די יהיה בדוגמה אחת . בסוף 1957 השתתף ארן באחת הישיבות האחרונות של ועדת צלטנר , שדנה בניסוחים האחרונים להצעותיה .<sup>47</sup> הדיון הגיע לסעיף הנוגע לשאלה האם תינתן תמיכה לתלמיד שלא עמד בסוף כיתה ח' בנורמה שקבעה המדינה , ובכל זאת ירצה ללמד בתיכון עיוני . תגובתו של ארן היתה חריפה במידה שקוממה כנגדו את כל חברי הוועדה . " אתם חייבים לפתור את הבעיה הזאת . זה חזיון שהוא ידוע בכל הארץ – נהירה מבוהלת לבתי-הספר התיכוניים". הפתרון שהציע היה שלילת זכותם של תלמידים , שלא הגיעו לנורמה שנקבעה , להתקבל לתיכון עיוני , אפילו לא בת שלום מלא . כלומר, איסור חוקי על אזרחים לרכוש חינוך לילדיהם. צלטנר אמר בתגובה כי זהו "קולטור קאמפף", שיקים נגד הממשלה "את כל האוכלוסיה האזרחית מימין לציונים הכלליים" . גם חברי הוועדה האחרים הצטרפו להתנגדות , ובקול נמרץ , בטענה שלא ניתן לשלול את זכותו של הורה לשלוח את ילדיו לתיכון כרצונו , אם ביכולתו לשלם על כך . למרות זאת, החזיק השר בעמדתו , והתעקש להעמיד את הצעתו להצבעה , שם לא זכתה לשום תמיכה . רצונו של שר החינוך לשנות את המציאות הקיימת , והשלילית בעיניו , היה כה חזק עד כי הפתרון שהציע היה בלתי דמוקרטי בעליל . גם זאת היה ללא הועיל , וחוסר יכולתה של המדינה לקנות לה כלי השפעה לעיצוב המערכת נמשך עד 1964 לפחות.

כעת, לאחר שראינו שלא הממשלה היא זו שעיצבה את החינוך העל-יסודי, ננסה להבין מה היו הכוחות שעשו זאת במקומה.

---

<sup>47</sup> פרטיכל ישיבת הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 07/12/1956, גמ"י, גל 1369/2.



### פרק 3 – מי הקים את התיכונים ?

מוסדות החינוך העל-יסודי הם פ רי מאמצים או של

עיריות או של חברות, ולא של המדינה.

זלמן ארן, 1959<sup>1</sup>

העדרו של גוף בירוקראטי מרכזי, האחראי לתכנון והקמת מערכת החינוך העל-יסודי, מעורר מספר קשיים מחקריים. ראשית, כרונולוגיה וניתוח של מדיניות משרד החינוך פשוט אינם קולעים למטרה במקרה שלפנינו. לא שם הוכרע המבנה של המערכת העומדת כאן לבחינה. במקום זאת, יהיה עלינו לעקוב אחרי פעולותיהם של כל אותם גורמים שקיימו את התיכונים: רשויות מקומיות, חברות ועמותות שונות, ומעל לכל, ההורים, ששילמו את שכר הלימוד. שנית, בניגוד לתיעוד המצוין שהותיר אחריו המנגנון הבירוקראטי הממשלתי, העדויות שהותירו אחריהם הגורמים הללו רחוקות מלהיות שלמות. הארכיונים של הרשויות המקומיות בישראל, (למעט תל-אביב, שאינה מקרה אופייני) אינם עשירים בחומרים הדרושים לעבודה זו.<sup>2</sup> במקרה של חברות פרטיות ועמותות התיעוד מועט עוד יותר, ובמקרים מסוימים של פעולות הורים אין כל תיעוד זמין. ככל האפשר, פרק זה יעשה שימוש בעדויות ישירות על הקמת התיכונים והחזקתם. אך לפחות חלק מהצגת הנושא תיאלץ להישען על עדויות עקיפות יותר, ובעיקר דבריהם של אנשי חינוך שונים על המצב הקיים.

הטענה שתוצג בפרק זה היא שהגורם העיקרי בעיצוב החינוך העל-יסודי, הגורם שהביא לכך שבערים הוקמו בעיקר תיכונים עיוניים, הוא הביקוש של ההורים לחינוך עיוני. חינוך תיכוני היה מוצר שנקנה בכסף. הורים רבים מאד חסכו כסף, תוך קשיים מרובים, כדי להקנות השכלה

---

<sup>1</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 10/03/1959. גמ"י, כ-151/11.

<sup>2</sup> בחלק מהמקרים המעניינים במיוחד – הרשויות המקומיות שהקימו תיכונים בשנות החמישים – החומרים אינם זמינים. ברמת-גן לדוגמה מאוחסנים התיקים מתקופה זו בגניזה, ואינם פתוחים לציבור. במקרים אחרים, כמו חולון ונתניה, התיעוד לא היה מלא עוד בתקופה הנידונה. פרוטוקולים של מחלקת החינוך לא נכתבו ככל הנראה, והפרוטוקולים של מועצת העיריה מכילים החלטות בלבד, ללא הדיונים. מכתבים ומסמכים אחרים נשמרו באופן חלקי מאד, ככל שניתן לקבוע זאת מעיון בתיקים. ארכיונים של רשויות קטנות יותר כמעט ואינם מחזיקים מסמכים מהתקופה. נושאים מסוימים הקשורים לתיכונים היו בפיחוח המדינה, ותיעוד טוב שלהם מצוי בגנזך המדינה, אך בעיקר מדובר בנושאים כמו חינוך גופני וגדנ"ע, או בחינות הברגרות. שאלות כמו הקמת תיכונים והבעלות עליהם, מעצם העובדה שהממשלה לא היתה מעורבת בהם, אינן זוכות להתייחסות שיטתית בתיעוד.

לילדיהם. בהיעדר גורם מרכזי שיכוון את החינוך העל-יסודי, הוקמו התיכונים בהתאם לביקוש של ההורים.

כמובן, אין הדבר אומר שניתן להבין את התופעה כולה במונחים של היצע וביקוש. גם אין הטענה כאן שהחינוך העל-יסודי היה שוק משוכלל הפועל רק לפי כוחות כלכליים. רחוק מכך. הטענה כאן מצומצמת יותר: הביקוש של ההורים היה הכוח העיקרי בעיצוב המערכת. יתר הגורמים בעיקר הגיבו לו, במידות משתנות של הצלחה. אלו שמטרתם היתה להיענות לביקוש זכו להצלחה גדולה הרבה יותר מאשר אלו שניסו לשנותו. התוצאה הסופית, מערכת החינוך העל-יסודי, התעצבה לפי הכוחות הללו.

אין הדבר אומר שעלינו להתייחס לאנשי החינוך השונים שהיו מעורבים בתיכונים הפרטיים כאילו הם פעלו למטרות רווח בלבד. אין זו טענה סבירה (גם לא לגבי תחומי עיסוק אחרים), ובוודאי שאינה נחוצה לטיעון המוצג כאן. עלינו רק לזכור שגם אם מניעיהם היו מורכבים הרבה יותר, הם בכל זאת התקיימו מעבודתם, וזו היתה תלויה בכספי ההורים. הפרק יבחן את שני הגורמים שהוזכרו כבר כאחראים להקמת תיכונים – גופים 'פרטיים' או 'ציבוריים', ורשויות מקומיות. אך קודם לכן נבחן גורם נוסף – ההורים. אלה פעלו גם באופן ישיר בהקמת התיכונים, וגם בעקיפין, בכך שאפשרו והכתירו את פעולותיהם של הגורמים האחרים.

כאמור, המקורות החלקיים העומדים לרשותנו מקשים על הצגת תמונה מלאה של התפתחות הגורמים הללו. כדאי לכן לתת את הדעת לאורך הפרק לשאלה הבאה: אם לא היה זה הביקוש של ההורים, וידוע לנו שלא היתה זו מדיניות של הממשלה, מה עוד יכול היה להניע את התהליך?

### **מעורבותם של ההורים בהקמת התיכונים**

אחד הנושאים הנפוצים בשיח על החינוך העל-יסודי בשנות החמישים הוא התלונה כי ההורים מעדיפים לשלוח את ילדיהם לתיכונים עיוניים, שנוסחה לעתים קרובות כ"נהירה החולנית לחינוך התיכוני"<sup>3</sup>. טענות אלו מעניינות מכמה בחינות, כמו לדוגמה היחס לעבודה

---

<sup>3</sup> צבי צמרת התייחס להתבטאות כזו של ארן כאל סימן ליחסו למזרחיים, ורואה בכך חלק משאיפתו ליצור מעמדות עובדים. אנו נתייחס לשאלות אלו בהמשך, וראוי בינתיים רק לשים לב לכך שביטוי זה היה נפוץ למדי, לא רק אצל

בחקלאות ובתעשייה לעומת עבודות "צווארון לבן" ושירותים, בו נעסוק בהמשך. אך נרמז מהן עניין נוסף – חשיבותם של ההורים בהכרעה על סוג החינוך הנהוג בישראל. אם ההעדפות של ההורים לא הביאו לתוצאות בלתי רצויות בפועל, מדוע להתלונן עליהן שוב ושוב? אם היתה זו רק נטיה שאפשר להצטער עליה, אך חשיבותה שולית, האם שר החינוך היה מנסה לפעול נגדה בחוק? מסתבר כי לנטייתם של הורים אכן היתה השפעה בפועל.

התלונות נגד הנהירה לתיכונים הופיעו במקומות רבים ושונים, ובמקרים רבים נוסחה כך שהשתמע ממנה שלפחות לדעת הדובר, היו לנטיה הזו של ההורים השלכות מעשיות על מפת התיכונים במדינה. במאמר מערכת מ-1954 של 'הד החינוך', ביטאונה של התאחדות המורים, משבח הכותב את חוק החינוך הממלכתי, על כך שהוא קובע ומגדיר את צורת החינוך בישראל.<sup>4</sup> "אבל ביה"ס אינו הגורם היחיד בחינוך הילד". יש לכך שותפים רבים, והחשובים בהם הם ההורים והרשויות המקומיות. אלו צריכים להיות חדורים גם הם בתחושה שליוחות, אך לרוע המזל אין זה כך. "הורים רבים מכוונים דווקא לגדל את בניהם בנוסחאות מקובלות, שאינן הולמות כלל את דרישות המדינה". מעצבי דעת הקהל, כמו העיתונות, צריכים לפעול בנושא.

דברים דומים מאד ברוחם ל דבריו של ארן לעיל נשא גם יעקב ניב, מראשי זרם העובדים בחינוך בעברו, ומהמפקחים הראשיים במשרד החינוך מאוחר יותר.<sup>5</sup> "אין להשלים בשום פנים בעובדה הקיימת של תהליך ההתפרקות מעבודה יוצרת". אל לנו להשלים עם העובדה שרבים הולכים לחינוך התיכוני "רק לפי צו הורים או לפי חיקוי סתמי בלבד. החינוך יצטרך לומר את שלו להורים, כי שומה עליהם לתת אושר לילדים לא בדרך המדומה אלא בצורה המבוססת על אמתי החיים והצרכים. ויתכן מאד כי אם לא יוכל החינוך לכפות דעה על ההורים בדבר בחירת התכלית לבניהם" יוכל לסייע להם לקבל עצות המומחים. "כל שלא יאבה לקבל מסקנות אלו יעשה זאת על דעת עצמו ובכוח עצמו".

---

ארן, ולא היה קשור דווקא למזרחיים. וראו צבי צמרת, "זלמן ארן והפרודקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'". אבי בראלי, דניאל גוטוויין וטוביה פרילינג (עורכים), חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי. אוניברסיטת בן-גוריון ויד יצחק בן-צבי, 2005.

<sup>4</sup> "במאמץ משותף", הד החינוך, 18/11/1954.

<sup>5</sup> "החינוך לעבודה והחינוך הקדם מקצועי", החינוך, תשי"ז, חוברת ד'. המאמר מבוסס על דברים שניב נשא בכנס מחנכים. ניתן לחוש בדברים הקצרים המובאים כאן את סגנונו מלא הפאתוס של ניב. כתביו מלאים בסיסמאות אידיולוגיות כמו "אווירה ספוגה אידאות של חיים ושל תקוות", "לתיאור החינוך העברי, וכיוצא בזה. אך גם ניב ידע היטב שבפועל המצב אינו כה אידילי, ונחוץ כוח הכפייה של המדינה, או אולי תמריץ כלכלי, על מנת לרסן את נטיותיהם של ההורים.

ניתן להביא עוד דוגמאות רבות המעידות על כך שבעיני בכירי מערכת החינוך, הכוח, שעיצב את המערכת היה ההורים, ורצונם בתעודת בגרות. נסתפק עוד במקרה אחד, בו התגלתה התופעה במפורש. לאחר ישיבת ועדת החינוך של הכנסת ש עסקה בבעיות מערכת החינוך, הוחלט לזמן את שריד וזיו להשיב לשאלות חברי הוועדה.<sup>6</sup> נושא הדיון היה הקמת תיכונים דו- שנתיים, שיעניקו חינוך עיוני, או מקצועי, ובכל מקרה לא יכינו את התלמידים לבחינת הבגרות ולהמשך לימודים גבוהים. לדברי שריד, "הננו עם רודף חינוך". נובעות מכך כמה בעיות, הקשורות לנטיה מוגזמת לתיכונים גימנסיאליים. "אני בטוח בזה שלאט לאט נגיע לידי כך שהורים ישתכנעו שאין דרך אחרת אלא לקיים שתי רמות לימוד [כלומר, תיכון גימנסיאלי ותיכון דו- שנתי]". בהמשך לדבריו העיד זיו, שבהסתמך על ניסיונו, היה הרבה פחות אופטימי – "פנינו למנהלים, למורים, ולראשי עיריות", בקריאה להקמת תיכונים דו- שנתיים. "קיבלנו ממספר גדול של מוסדות תשובה שלילית, מתורצת בכך שההורים אינם מסכימים. הם רוצים רק בבית- ספר תיכון 4 שנתי. אולי צריך להפעיל קצת הסברה להורים, אם כי אני מסופק אם זה יעזור".

עדויות אחרות נוגעות להשפעתם של ההורים בקביעת סוג הלימודים, השפעה שעוררה תרעומת רבה בקרב אנשי חינוך. בחלק מהמקרים מופנית הטענה נגד ההורים ישירות, ובאחרים נגד בתי-הספר, שהתאימו עצמם לרצון הציבור. בכתב הגנה על החינוך ה'פרטי',<sup>7</sup> כתב בן-יהודה (שהיה אז מנהל הגימנסיה 'הרצליה' ומראשי איגוד התיכונים) כי ראשי החינוך התיכוני הפרטי נאבקו תמיד כדי לשמור על אופיו הציבורי. במסחר הפרטי, "הקונה צודק תמיד [...] אבל לססמא זו אין כל הצדקה במקום שיש בו שליחות ציבורית". "בכל ענפי העשייה הציפונית, נתן החינוך התיכון הרבה יותר ממה שהוא נתב עלו ותמיד מתוך מאבק, כביכול, עם ההורים". אילו הלכנו לפי רצונם של ההורים, "לא היינו מקיימים אלא לימודים במקצועות, המכניסים את התלמיד לתעודת בגרות". בן-יהודה מדגיש את מעלותיהם של התיכונים הפרטיים, וכבעל אינטרסים ברורים בנושא, אין להסתמך עליו יתר על המידה לגבי פעולותיהם כנגד ההורים. אך בהחלט ניתן ללמוד מכך כי ההורים, ורצונם בתעודת בגרות, היו הגורם מולו צריך היה להיאבק, "כביכול". לפי דעתו של אחד המפקחים על החינוך העל- יסודי, גם הנסיון שצוין קודם של משרד החינוך לעודד הקמת תיכונים עיוניים דו- שנתיים, שלא יכינו תלמידי לבגרות, נתקל באותה בעיה. בישיבה של המפקחים על החינוך התיכוני עם סגן השר,<sup>8</sup> התלונן המפקח נצר על ההורים:

<sup>6</sup> 24/06/1959. גמ"י, כ 105/11. התיכונים הדו-שנתיים ידונו בפרק 9.

<sup>7</sup> "בעיות בית-הספר התיכון". הד החנוך, 14/06/1956.

<sup>8</sup> 28/07/1960, גמ"י, גל 1662/5.

"כל רצונם- הבו לנו תעודת בגרות ויהי מה". בתי-הספר הדו שנתיים נועדו להתמודד עם נטיה זו, אך גם כאן קיים רושם שהמוסדות מתכוונים להכין לפחות חלק מתלמידיהם לבחינות הבגרות". סגן השר השיב לכך שהמשרד הבהיר באופן שאינו משתמע לשתי פנים שהדו- שנתיים לא נועדו להכין לבגרות, אבל "ברור שאי אפשר למנוע את בחינת הבגרות מן הרוצים בה בקרב גומרי בתי"ס דו-שנתיים".

במיוחד בלט רצונם של ההורים בהכנה לבגרות בבתי- הספר החקלאיים וה מקצועיים, שלדעת מרבית האחראים להם במשרדי הממשלה השונים, כלל לא היו אמורים לעסוק בכך. עוד בתחילת העשור התלונן על כך ד "ר זילברפניג, סגן מנהל מחלקת החינוך בעיריית תל-אביב.<sup>9</sup> בישיבה במשרד החינוך בנושא החינוך המקצועי אמר כי "אנו נתונים בלחץ מתמיד מצד ההורים השואפים שבניהם יקבלו תעודת בגרות, כדי שיוכלו להכנס לטכניון". מר בן-אור, מהמחלקה לחינוך חקלאי במשרד החינוך (מאוחר יותר עברה המחלקה למשרד החקלאות, ובסוף העשור חזרה למשרד החינוך), סיפר בוועדת החינוך של הכנסת על "בעיה כאובה מאד"<sup>10</sup> – תיכונים חקלאיים הרוצים להגיש את תל מידיהם לבגרות. מר בן-דוד, נציג משרד החקלאות, הוסיף כי "המצב איננו טוב, ואין הנוער הישראלי הולך לחקלאות, כי ההורים דוחפים את ילדיהם לבתי-ספר כאלה שיוכלו לקבל אחר-כך תעודת בגרות. במידה שהם הולכים לבתי-ספר חקלאיים, הרי לדעתי זה שלילי מפני שהם הולכים להדרכה או לתפקידים עיוניים".

"הבעיה הכאובה" נמשכה לאורך כל העשור. בכנס של מנהלי תיכונים של 'אורט' ב-1957,<sup>11</sup> סיפר מנכ"ל הרשת בהתפעלות על ביקורו בשוויץ וגרמניה, שם מרבית ההכשרה היא במפעלים. בישראל לעומת זאת, מוקדש רוב הזמן ללימודים עיוניים. תעודת בגרות אינה הפתרון לבעיות החינוך המקצועי, מה עוד שמרבית תלמידינו הם בינוניים, הוסיף בתרעומת. תלונה דומה העלה גם יוסף שוחט, סגן שר- החינוך בתחילת שנות הששים.<sup>12</sup> לדבריו, הורים שולחים את ילדיהם לתיכון העיוני גם אם אינם מוכשרים לכך. תיכונים מקצועיים וחקלאיים הנהיגו תעודת בגרות רק כדי לרצות את ההורים.

<sup>9</sup> ישיבת הוועדה על החינוך המקצועי, 28/11/1951. גמ"י, גל 1110/4.

<sup>10</sup> 12/01/1953, כ-66/9.

<sup>11</sup> "נאום המנהל הכללי של רשת 'אורט' בישראל מר יעקב אולייסקי", 05/08/1957. גמ"י, גל 4776/19.

<sup>12</sup> פרטיכל הוועדה בינמשרדית לקביעת רמות ההשכלה לעיסוקים שונים, 27/02/1961. גמ"י, גל 4776/20.

כאמור, אלו הן עדויות עקיפות מעיקרן – מה אמרו ראשי החינוך על הנעשה בפועל.<sup>13</sup> העדויות הישירות על פעולות ההורים קשורות בעיקר להקמת תיכונים חדשים בתקופה הנחקרת. ראינו בפרק הראשון שלפי ההיסטוריוגרפיה המצומצמת של החינוך העל-יסודי לפני הקמת המדינה, הקמת התיכונים העיוניים היתה קשורה במעורבות ולחץ של הורים. אך מחקר רחב יותר על תקופה זו, בשאלות המעניינות אותנו כאן, כמעט ואינו קיים. ב-1951 כבר היו קיימים 58 תיכונים עירוניים. למעט כמה תיכונים נודעים בשלוש הערים הגדולות, כמעט לגבי כל התיכונים האלה לא ידוע מי הקים אותם ומי החזיק בבעלות עליהם. כך גם לגבי המצב לאחר הקמת המדינה.

על מנת לבחון את השאלה מי הקים את התיכונים בשנות החמישים, נבדקו שתי רשימות של תיכונים שפרסם משרד החינוך, האחת מ-1951, והשניה מ-1964.<sup>14</sup> לאחר השוואה בין הרשימות, נמצא כי 51 תיכונים עיוניים מאלה שהופיעו ברשימה מ-1964 לא הופיעו ב-1951 (עשרת התיכונים העירוניים של תל-אביב אינם מופיעים ברשימה, והוספו כאן לשורת 'הקמה עירונית'). תיקיהם של אותם תיכונים בארכיון המדינה נבדקו לגבי מסמכים המראים על הקמתם.<sup>15</sup> התוצאות הן כדלקמן:

7	הקמה פרטית/ציבורית (התיכון הוקם ע"י גוף פרטי או ציבורי)
10	הקמה של הורים (הוקם ע"י התארגנות של הורים)
21	הקמה עירונית (הוקם ע"י הרשות המקומית)
18	לא ידוע/עירוני (לא ידוע מי המקים, אך התיכון כונה בשלב כלשהו "עירוני")
7	לא ידוע כלל (אין כל מידע לגבי ההקמה והבעלות עד 1964)

לוח 3 – מקימי התיכונים, 1951-1964.

<sup>13</sup> דומה שניתן לומר בהכללה שמנגנונים בירוקראטיים אינם נוטים להמעיט מחשיבותם העצמית, ומנגנוני הממשל בישראל בעשור הראשון בהחלט לא חרגו מכלל זה. למרות זאת, הודו ראשי משרד החינוך כי כוחם מוגבל מול ההורים, עובדה שיש בה להעיד על כוחם של ההורים.

<sup>14</sup> רשימת בתי-ספר תיכונים תשי"א, גמ"י, גל 1761/9. רשימת בתי הספר התיכוניים שבפיקוחה של המחלקה לחינוך תיכון בשנת הלימודים תשכ"ד, אח"י, 11.137/8.

<sup>15</sup> וראו נספח ג' לתיאור מלא יותר.

כמה מקרים מתועדים יבהירו את הטבלה . התייעוד המפורט ביותר שנמצא נוגע לתיכון אזורי פרדס-חנה – כרכור.<sup>16</sup> לקראת סוף 1954, שלחה 'אגודת בית ספר תיכון פרדס חנה , כרכור והאזור' מכתב למחלקה לחינוך תיכון במשרד החינוך , ובו מתואר התיכון שהקימה בכוחות עצמה, עם עזרה מהמועצה המקומית . זו שכרה עבור האגודה בניין והעמידה אותו לרשותה ללא תשלום. " הגורמים המעוניינים בהקמת בית- הספר" הם "הורים רבים בפרדס חנה , כרכור, עין עירון" וישובים באזור . " לפיכך מעוניינות בהקמת בית הספר גם המועצות המקומיות " . הורים שהיו מעוניינים עד כה בחינוך תיכוני נאלצו לשלוח את ילדיהם לחדרה , נסיעות שלקחו זמן רב והיו יקרות. קיים אומנם תיכון חקלאי בפרדס חנה, אך "רוב ההורים, שאינם חקלאים, מעוניינים בחינוך תיכוני בלתי מוגדר למקצוע מסוים [...] אף לא כל החקלאים מעוניינים בחינוך חקלאי לכל בניהם". בתת-הפרק "המייסדים" מתואר תהליך ההקמה . "ביזמת חלק מהורי התלמידים נוסדה אגודה", שבראשה יושב דוד אכסנפלד, פקיד, וזו דאגה לשכור מורים וכו'.

ראש המועצה המקומית פנה למחלקת החינוך התיכון בבקשה שתסייע לתיכון . דווקא בקשה זו סיבכה את המצב , מכיוון שהמחלקה התנגדה לקיומם של תיכונים קטנים מדי , ורצתה בתיכון מאוחד לכל אזור השומרון . בתיכון החדש היו רק שתי כיתות , אולם, כפי שזיו כתב לאבידור, "זכור לך ודאי שמ בחינת החק הקיים איננו רשאים לאסור את יסודו של המוסד החדש בפרדס-חנה".

השתלשלות העניינים אינה ברורה, אך המוסד המשיך להתקיים ללא תמיכה או הכרה של משרד החינוך . לפי מכתב של המועצה מ- 1957, עברו שתי הכתות לרשותה , "לאחר שועד ההורים הציע למועצה לקבל את הכתות לבעלותה".

ככל שניתן להבין מהתייעוד החסר , התהליך שתואר כאן היה נפוץ למדי : קבוצת הורים מתאגדת להקמת תיכון קטן, ופונה למועצה המקומית בתקווה שתאמץ אותה . לפי דוח מ-1950,<sup>17</sup> תיכון 'גרינברג' בקרית-טבעון נוסד באותה שנה , והכיל כיתה אחת בלבד . "הבעלות על ביה"ס היא עדיין בידי חבר ההורים והתקציב מתכסה ע "י שכר הלימוד המחושב לפי זה . מתנהל מו"מ עם המועצה המקומית של קרית-עמל, ויתכן שזו תקבל את ביה"ס תחת חסותה עוד בשנה זו".

בכמה מקרים היתה זו יוזמה של הורים דתיים, שלא מצאו מסגרת תיכון דתית לילדיהם. במכתבה למשרד החינוך של 'אגודת בה"ס תיכון דתי באשקלון',<sup>18</sup> דיווחה האגודה כי "חוג הורים

<sup>16</sup> מרבית המסמכים הרלבנטיים מצויים בגמ"י, גל 7957/12.

<sup>17</sup> 22/11/1950, גמ"י, גל 7980/4.

<sup>18</sup> 20/07/1959, גמ"י, גל 1010/4.

מבין תלמידי בתי- הספר הממלכתיים דתיים באשקלון התארגן באגודה הנ"ל [...] וקיבלו על עצמם את האחריות הארגונית והכספית " . מקרה דומה מאד היה בכפר- אתא, והקמת התיכון הדתי 'יבנה'.<sup>19</sup> גם שם התחבטו הורים דתיים היכן לשלוח את ילדיהם לתיכון . " בזמן האחרון נתארגן ועד ציבורי להקמת ביה "ס התיכון הדתי במקום " וזה הכריז על רישום תלמידים . הועמד לרשותו מגרש, ובכוונתו לבנות עליו שני חדרי כיתות.

למרבה הצער, דווקא על התארגנויות כאלו של הורים מצוי החומר המועט ביותר, כן, שהשאלות המעניינות לגבי הדרכים בהן נוצרו ההתאגדויות הספונטאניות לכאורה הללו יישארו פתוחות.

### תיכונים פרטיים

תיכונים נוספים הוקמו במהלך שנות החמישים על ידי גורמים פרטיים, אם כי קשה לומר עליהם הרבה מעבר לכך. גימנסיה 'דביר' ברמת-גן הוקמה כתברה בע "מ ב- 1953 (לדברי זיו, מוסדות שונים הוקמו כתברות בע "מ בעקבות גמנסיה הרצליה, כן שאין הדבר מעיד בהכרח על אוריינטציה כלכלית).<sup>20</sup> במכתב ששלחה הנהלת התיכון למשרד החינוך,<sup>21</sup> התלוננה על כך שהמוסד אינו מקבל תמיכה, מכיון שהוא נחשב 'פרטי'. תלונתם היתה שידועים להם היטב הסטטוס והבעלות של תיכון 'אחד-העם' בפתח-תקווה, ואין הוא יותר 'ציבורי' מהם. מכיון שהוא מקבל תמיכה, תהיה זו הפליה אם 'דביר' לא יקבל תמיכה. לרוע המזל, אין די בכך כדי להבהיר את מעמדם של שני התיכונים האלו, אך דומה שהדברים מעידים ששניהם היו 'פרטיים' במלוא מובן המילה.

על כל פנים, תיכונים פרטיים, שהתקיימו על שכר לימוד, הוקמו בשנות החמישים, אפילו במקומות בהם הוקמו תיכונים עירוניים, כמו רמת-גן וחולון (שגם בהם הונהג שכר לימוד, אם כי נמוך יותר). יש לזכור כי הרשימות שלפיהן נעשתה ההשוואה בין התיכונים בין 1951 ל-1964 אינן מלאות. לפי הערכת דוח מבקר המדינה שראינו בפרק הקודם, התקיימו ב- 1963 כמאתיים מוסדות ללא פיקוח. ניתן להניח שבקרב המוסדות שאינם בפקוח היה שיעור גבוה יותר של

<sup>19</sup> מכתב מהועד הציבורי להקמת תיכון דתי 'יבנה' בכפר אתא למשרד החינוך, 03/05/1959. גמ"י, גל 7972/10.

<sup>20</sup> פרטיכל ישיבת הועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 14/06/1956. גמ"י, גל 1369/2.

<sup>21</sup> 25/05/1956, גמ"י, גל 1693/2.



מוסדות פרטיים קטנים. מוסדות גדולים וציבוריים נוטים יותר לשתף פעולה עם מנגנוני הממשל. סביר להניח גם שמוסדות אלו היו "אקסטרניים", כלומר בתי-ספר שמטרתם היחידה היא הכנת תלמידיהם לבחינת הבגרות. בעיני ראשי התיכונים העיוניים היה זה הבדל משמעותי בינם לבי ן האקסטרניים, שלא התיימרו מעולם ל "חנך". אך לענייננו, שני סוגי התיכונים העיוניים הללו מעידים במידה שווה על שאיפתה של האוכלוסייה העירונית לרכוש תעודת בגרות. ולגבי סוג הגורמים שהקימו את התיכונים, הרי שהם מעידים עוד יותר כי אלו היו 'פרטיים' לכל דבר. מכתב למשרד החינוך מאת אבא חושי, ראש עיריית חיפה, שופך מעט אור על אופיים של התיכונים הללו.<sup>22</sup> "בסיורי בעיר נתקלתי בזמן האחרון ברבוי בתי ספר תיכוניים פרטיים בעיר, חלק מהם מפרסם על קורסים מזורזים לבחינות בגרות וכו'". רובם משוכנים ברחובות סואנים, "בדירות בלתי מתאימות לחלו טין". תלונתו של חושי נגעה לבטיחות התלמידים המשחקים ברחוב, יותר מכך אולי ידע שאי אפשר יהיה להשיג. "אין אני נוגע בבעיית רמת הלימודים, כושרם של המורים" וכו'. "לדעתי הכרחי שמשרד החינוך ומחלקת החינוך שלנו יקבעו כללים מינימליים לפחות לקבלת רשיון לביה "ס פרטיים כא לה". אין לדעת כמה תלמידים למדו בתיכונים כאלו ברחבי בארץ.

כתבה בעיתון 'למרחב', תיארה אחד מהם, לאו דווקא גדול במיוחד, בשם המסחרי 'קולגי תיכון'. בתיכון למדו כמאתיים וחמישים תלמידים, והוא נוהל כעסק מסחרי לכל דבר, שגם פירסם את עצמו בעיתונות. מנהל התיכון הסביר ב גאוה שבדומה לכל עסק, מטרתו היא למשוך לקוחות, והוא עושה זאת על ידי הקפדה על איכות ההוראה.<sup>23</sup>

התיכונים הפרטיים הגדולים, שהוקמו עוד בתקופת היישוב, היו מוסדות בעלי מסורת חינוכית משמעותית יותר. ראינו מקודם כיצד הגן עליהם בן- יהודה, באומרו שעמדו על משמר החינוך מול ההורים. אך גם הם היו תלויים בשכר הלימוד. לאורך כל העשור הם נאבקו על קיומם. התיכונים בתל- אביב, אפילו גדולים כמו 'תיכון חדש' או גימנסיה 'הרצליה', התלוננו לעיתים קרובות על מצבם הקשה. במכתב משותף של מנהלי גימנסיה 'גאולה', גימנסיה 'הרצליה', התיכון הריאלי בחיפה ותיכון בית- הכרם בירושלים, הודיעו על החלטתם להתפטר אם לא יקבלו

---

<sup>22</sup> 13/11/1962, גמ"י, גל 1845/15.

<sup>23</sup> "בית ספר כפרנסה – או כיעוד?", למרחב, תאריך לא ידוע. הכתבה נמצאת בגמ"י, גל 13799/7, ולפי תוכן התיק, פורסמה בערך בתחילת 1964. לפי הכתבה, רבים מהתיכונים האלו דווקא שכנו בבניינים נאותים, למעט העדרם של מתקני ספורט. גם איכות ההוראה והישגי התלמידים עוררו רושם חיובי. תיכון נוסף שתואר בכתבה הוא 'אנקורי'.

סיוע מיידי ממשרד החינוך.<sup>24</sup> מצבם של התיכונים ב תל-אביב היה כה קשה , עד שהם אפילו היו מוכנים לוותר על עצמאותם , וביקשו מעיריית תל-אביב לאמץ אותם לרשת העירונית שלה.<sup>25</sup> במקרים אחרים היו אלו ההורים שביקשו ו מהרשות לספח אליה את התיכון הפרטי , לנוכח מה שהם תיארו כקשיים בלתי נסבלים במימון שכר הלימוד.<sup>26</sup>

התחרות מול התיכונים העירוניים הוסיפה לקשייהם . שכר הלימוד שם היה נמוך יותר (לפחות עד 1958 ויישום מסקנות ועדת צלטנר), והתלמידים שיכלו להתקבל אליהם העדיפו אותם על פני התיכונים ה'פרטיים' היקרים יותר . הנהלת הגימנסי ה'הרצליה' האשימה את העירייה שמדיניותה תביא לחיסולה של הגימנסי ה על ידי "תחרות זולה". בתחילה עוד היה לכך הצדקה בעזרה לנזקקים, אך כיום אין התלמידים הלומדים בהם נזקקים יותר מאשר בתיכונים הרגילים . כספי משלם המיסים מוצאים לטובת "אריסטוקרטיה חינוכית".<sup>27</sup> בן-יהודה, בעדותו בועדת צלטנר כנציג התיכונים הפרטיים,<sup>28</sup> הגדיר את הרשתות העירוניות , ובעיקר זו של תל- אביב, כסכנה העיקרית לחינוך התיכון, "תופעה, לפי דעתי, [ש]כולה שלילית". התלמיד שמסיים כיתה ח' "יודע שיש שני מיני בת "ס, והוא אינו יודע בדיוק מה ההבדל ביניהם , אלא שבאחד עולה בזול ובאחר עולה ביוקר ". בן-יהודה לא הסביר מדוע זו סכנה לחינוך התיכוני , אך כן נימק את התנגדותו בכך שלמעשה "אין לחשוב שבבתה "ס של העירייה זה עולה זול יותר ". ההוצאות מתחלקות בין מחלקות העירייה השונות, כך שתקציב הח ינוך של עיריית תל- אביב אינו משקף נאמנה את ההוצאות לחינוך התיכוני . הם מתקיימים מכספי משלם המיסים , כך שהורה השולח את ילדיו לתיכון פרטי משלם פעמיים : עבור חינוך ילדיו שלו, ועבור חינוך כלל תושבי תל-אביב. בתל-אביב לפחות, התלמידים שנרשמו לתיכונים הפרטיים היו מעיק רו של דבר אלו שלא התקבלו לתיכונים העירוניים בגלל הישגים לימודיים נמוכים . היו שטענו שבמצב זה , התלמידים שנרשמו לתיכונים הפרטיים היקרים היו ברובם דווקא ממשפחות חסרות אמצעים , שבגלל

---

<sup>24</sup> 29/05/1956, גמ"י, גל 1308/3. ראו גם מכתב דומה של איגוד התיכונים, 19/09/1955, גמ"י, גל 1308/3.

<sup>25</sup> וראו לדוגמא מכתב מתיכון חדש לדינור , 14/12/1952, גמ"י 18752/30; התכתבות בנושא אימוץ התיכונים הפרטיים, פברואר 1952, אעת"א, 4/1962 א.

<sup>26</sup> וראו מכתב מועדי ההורים של התיכונים בת "א לראש העירייה בבק שה לאמצם לרשת העירונית , 14/05/1954, אעת"א, 1962/4 ב'; מכתב מועד הורי תיכון "בילו" לסגן ראש עיריית תל- אביב, 26/10/1955, אעת"א, 1504/4 א'; מכתב מועדי ההורים של התיכונים הציבוריים בתל-אביב לראש העיר, 04/12/1955, אעת"א, 1573/4 א'; מכתב מועד ההורים של תיכון חדרה לנשיא המדינה, 06/03/1956, גמ"י, נ 15/97.

<sup>27</sup> 18/05/1956, אעת"א, 1573/4 א'.

<sup>28</sup> 28/06/1956, גמ"י, גל 1369/2.

קשייהם הכלליים והכלכליים, לא יכלו להגיע להישגים לימודיים מספיקים בסוף כיתה ח.<sup>29</sup> טענה נפוצה יותר היתה שהתלמידים שם הם דווקא בני משפחות עשירות, שיכלו לממן את הלימודים היקרים גם לילדיהם בעלי הכישרונות המוגבלים.<sup>30</sup> על כל פנים, ברובם לפחות, כבר לא היו אלו מוסדות יוקרתיים שנהנו מביקוש רב של בעלי האמצעים. אלו שיכלו, העדיפו את התיכונים העירוניים. לנוכח קשייהם הכלכליים המתמידים, היו התיכונים הפרטיים תלויים באופן מוחשי מאד ביכולתם למשוך תלמידים, לאו דווקא בזכות הבטחה לרמת לימודים גבוהה, למעט אולי היוקרתיים שבהם, אלא יותר בזכות נכונותם לקבל כל תלמיד שיוכל לשלם. במצב זה, דומה שנכונותם לרצות את ההורים בהיענות לדרישותיהם רק גדלה. ד"ר שאול לוי, ראש מחלקת החינוך בעיריית תל-אביב, אמר על החינוך התיכוני ש היה זה חלל ריק, שמילאו אותו גופים מסחריים, שהלכו בדרך הקלה ו"התאימו עצמם לרצון ההורים".<sup>31</sup>

## הרשויות המקומיות

דלות הארכיונים של הרשויות המקומיות בישראל מונעת מאיתנו אפשרות לתיאור מספק של התפתחות התיכונים העירוניים. במקום זאת, נתרכז בעיקר במקרה היחידי המתועד דיו, זה של תל-אביב. זו לא היתה דווקא דוגמא מייצגת, אך כעיר הראשונה להקים תיכון עירוני, וכמובן, העיר הגדולה במדינה, היתה לה השפעה גם על ערים אחרות. תחילתה של מערכת התיכונים העירוניים העירונית בתל-אביב היתה במכתב ששלח למחלקת החינוך ראש העירייה דאז, ישראל רוקח, עוד בסוף 1944.<sup>32</sup> הרעיון שהעלה במכתב היה הקמת שני תיכונים במימון עירוני, דתי ורגיל. מצד אחד הזכיר רוקח את מצוקתם של מאות התלמידים ששכר הלימוד הגבוה מונע מהוריהם לשלחם לתיכון. מצד אחר, הוא מציע ששני

---

<sup>29</sup> וראו לדוגמא מכתב מראשי ועדי ההורים של התיכונים הציבוריים בתל-אביב, 18/07/1957. גמ"י, גל 4779/14.

<sup>30</sup> וראו לדוגמא ישיבת ועד החינוך של עיריית תל-אביב, 04/07/1957, אעת"א, מיכל 424. ועדת צלטנר הביעה חשש מהתפתחות כזו, על סמך טענות כאלו שהובאו בפני הוועדה. המגמה הקיימת תביא "למתחת קו מפריד בין בתי ספר עירוניים ולא עירוניים בהתאם לרמתם הלימודית. בתי הספר שאינם בידי הרשות עלולים ליהפך למקום מקלט של הנמושות". סיכום מצב הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכוני במדינה, 16/11/1956, גמ"י, גל 1369/2.

<sup>31</sup> ישיבת ועד החינוך של עיריית תל-אביב, 04/12/1955, אעת"א, 295/11.

<sup>32</sup> 15/10/1944, אעת"א, 4/1961 ב'.

התיכונים הללו "ישמשו בעיקר ילדים מצטיינים בלימודים". הוא גם כתב במפורש שלדעתו, התיכונים העירוניים אינם צריכים להתחרות בתיכונים הפרטיים.

ההצעה הובאה בפני ועד החינוך של העירייה עוד באותו חודש, שם זכתה לאהדה, למעט הסתייגות מתונה מכך שהקמת התיכון תהיה מעמסה נוספת על התקציב הדחוק ממילא.<sup>33</sup> עוד בטרם הוקם התיכון הראשון נאלצה העירייה להתמודד עם טענות נגדו. בתשובה לטענות בעיתון 'הארץ', לפיהן החינוך התיכוני יבוא על חשבון החינוך העממי, כתב ראש העיר שמטרת התיכון העירוני היא לאפשר לכל נער מוכשר להמשיך את לימודיו, ללא קשר למצבו הכלכלי.<sup>34</sup> טענות בעלות משקל רב יותר העלתה הסתדרות המורים, שאיימה להחרים את התיכון, ותמכה במקום זאת באימוץ התיכונים הקיימים על ידי העירייה.<sup>35</sup> טענותיה הנמרצות של הסתדרות המורים נוסחו בשפה 'לאומית' מאד, והתריעו בין השאר שתיכון עירוני פירושו הפקרת 'החינוך התיכוני להשפעת כוחות עוינים, שהם לפעמים גם אויבים', קרי, ממשלת המנדט, מכיוון שהעירייה כפופה לה. תשובתה האירונית של מחלקת החינוך ביטלה כמובן את הדמגוגיה של הסתדרות המורים, גם מבלי לחשוף במפורש את מניעי הסתדרות המורים, שברור היה שהיו מעיקרם דאגה לתנאי ההעסקה של המורים. כך לדוגמה, לגבי טענת הפקרת התיכונים לידי אויבים, הועלתה השאלה הרטורית האם סכנה זו אינה תקפה במקרה של אימוץ התיכונים הפרטיים, כפי שרצתה ההסתדרות. אך מעניינת יותר העובדה שלאורך כל מכתב התשובה הארוך לא הוזכר קו טיעון אפשרי חשוב – הדאגה לחסרי האמצעים.

התיכון העירוני נפתח עם תחילת שנת הלימודים, באוקטובר 1945. סגן ראש מחלקת החינוך בעירייה, ד"ר רוזנבלום, דיווח על האירו ע להסתדרות המורים.<sup>36</sup> במכתב אמר ש"מטרת המוסד היא מתן חינוך לילדים מוכשרים בני הורים מעוט י יכולת". יתקבלו לתיכון רק תלמידים שקיבלו ציונים טובים בבית-הספר העממי. יועדפו תלמידים מוכשרים שהוריהם חסרי אמצעים. רוזנבלום אינן מסביר כיצד יקבע מיהם התלמידים הראויים לקבלה לפי הכנסת הוריהם. בישיבת ועד החינוך של עיריית תל-אביב מסר דיווח דומה, אך עם שינוי בולט אחד.<sup>37</sup> רוזנבלום סיפר בסיפוק על פתרון בעיית שיכון כיתות התיכון בבתי ספר עממיים, ועל התקדמות

<sup>33</sup> וראו דיוני ועד החינוך של עיריית תל-אביב, 26/10/1944, 01/03/1945. אעת"א, מיכל 335.

<sup>34</sup> 19/04/1945, אעת"א, 1500/4 ג'.

<sup>35</sup> התכתובת ממאי 1945 נמצאת באעת"א, 4/1876 א'.

<sup>36</sup> 22/10/1945, אעת"א, 4/1876 א'.

<sup>37</sup> 24/07/1945, אעת"א, מיכל 335.

ההרשמה. "סוג התלמידים שנקבל לביה"ס יהיה אלה שבחינת כישרונותיהם ואפים ראויים לקבל השכלה בבי"ס תיכון". המטרה השניה שהעלה רוקח במכתב שהתחיל את התהליך – מתן חינוך תיכון למעוטי הכנסה – לא הוזכרה כלל.

המשך התפתחות המערכת הוא בעיקרו של דבר גידול רציף . התיכונים העירוניים החדשים שנפתחו לאורך שנות החמישים היו הרחבה של הכתות הראשונות , בהתאם לעליה בגודל האוכלוסייה, הביקוש לתיכונים , ותקציב העירייה . לא התנהלו דיונים מיוחדים לגבי פתיחת תיכונים חדשים, והחלטה על כך לא הצריכה אישור של מועצת העירייה.<sup>38</sup>

במשך התקופה הנחקרת כאן נעשה בתל-אביב רבות בתחום קביעת זכאותם של התלמידים לחינוך תיכון עירוני מסובסד , מהבחינה הפדגוגית והפסיכולוגית . עיריית תל-אביב אף התגאתה בכך שהיא היחידה להשתמש במכון פסיכוטכני להערכת בוגרי כיתה ח'.<sup>39</sup> מנגנון כלשהו לקביעת זכאותם מהבחינה הכספית מעולם לא הוקם , ולמעשה, קריטריון זה לא הופעל אף פעם , לפחות לא באופן פורמלי . בשלב מסוים הותנתה ההרשמה בקניית אגרות מלווה של העירייה , הוגדל הקניה הנדרשת עמד בזיקה למצבם החומרי של ההורים , אך גם כאן לא היה כל מנגנון בדיקה, ולדברי זילברפניג, "הידיעות שברשותנו על מצבם הכלכלי של ההורים אינן מדויקות".<sup>40</sup> ב-1954 השיב ראש מחלקת החינוך בעירייה לטענות שהעירייה אינה פועלת לפי קריטריון סוציאלי בקבלה לתיכון. תשובתו היתה שאף מחנך לא יברך על הקמת תיכונים לעניים בלבד, ושתיכון כזה מנוגד לעקרונות החינוך הדמוקרטי.<sup>41</sup>

בפועל, נוצרה בתל-אביב מערכת עירונית מסובסדת לתלמידים עם ציונים טובים . לפי דוברים שונים בתקופה , תלמידים אלו היו ברובם ממשפחות אמידות פחות או יותר , אך קשה לקבוע זאת בוודאות . מצב זה נשמר לאורך כל התקופה, מבלי שיערערו עליו ברצינות.<sup>42</sup> רק ב-1960 נידונו השלכותיו במחלקת החינוך של העירייה . יוסף בורשטיין , ראש המחלקה, העלה את הדברים הידועים על השולחן . "ואני שואל , באיזה מידה הפער החברתי והתרבותי משתמר ,

---

<sup>38</sup> כך לפי דברי לוי, ראש מחלקת החינוך. ישיבת ועד החינוך של עיריית תל-אביב, 05/06/1956, אעת"א, 295/11.

<sup>39</sup> וראו לדוגמה הרצאת ד"ר כדורי על מפעל החינוך בתל-אביב-יפו, 20/01/1957, אעת"א, 1505/4 ב'.

<sup>40</sup> וראו דיווחו של זילברפניג על שיטת האגרות , ישיבת ועד החינוך של עיריית תל-אביב, 17/07/1952, אעת"א, מיכל 424.

<sup>41</sup> מכתב מלוי למועצת 'דבר' בנוגע לתיכונים העירוניים, 14/05/1954, אעת"א, 1503/4.

<sup>42</sup> במשך התקופה היו אומנם כמה חברי ועד החינוך שהתייחסו לנושא במשך הדיונים , אך תמיד היו אלו התייחסויות ספורדיות, שלא התפתחו לכדי דיון , ונעלמו כפי שעלו . וראו לדוגמה ישיבת ועד החינוך של עיריית תל-אביב, 28/02/1957, אעת"א, 295/11. חבר המועצה כהן אמר שיש לפתוח התיכונים גם לתלמידים שהם בינוניים בגלל תנאים קשים בבית.

מתחזק או נחלש בהשפעת בית- הספר?": אין להתעלם מאי השוויון ב שטח זה, "אם כי מערכות החינוך פתוחות לכל, לכאורה [...] העניין פשוט במהותו והוא : כיצד להגיע לשוויון ריאלי במקום הפורמלי הקיים".

ניתן אולי לומר שהעירייה ה פעלה לפי אינטרסים של 'המעמד הבינוני' (שאלה אחרת היא עד כמה ניתן לדבר על מעמד בינוני בישראל אז ). ניתן גם ל תהות לפי איזה השקפת עולם נראה לפרנסי העיר שמתפקידה של העירייה ה לדאוג לחינוך תיכון . ההקשר האידיאולוגי והרעיוני של הנושא, כמו גם משמעותו החברתית , ינותחו בחלקה השני של עבודה זו . לענייננו, הנקודה החשובה כאן היא שלפי כל הסימנים , פעלה המערכת לא לפי איזו מדיניות ב עלת שאיפות לשינוי המציאות החברתית, ובטח שלא שינוי הנטיה של ההורים לחינוך עיוני . ייתכן מאד שפעולותיה לא מילאו את אחת המטרות שהצהירו עליהן – מתן חינוך לחסרי אמצעים . על כל פנים, ניתן בהחלט לומר שהעירייה ה פעלה כאן כדי למלא את מבוקשם של אזרחי העיר , לפחות אלו שיכ לו לדאוג לחינוכם של ילדיהם.

הנתונים והמידע בנוגע להתפתחות התיכונים העירוניים בערים אחרות חסרים מאד , ואינם מאפשרים לעקוב אחרי התפתחות המערכת בקפדנות הדרושה . למעשה, קשה לקבוע אפילו עובדות יסוד , כמו עצם מעמדו של תיכון מסוים המכונה 'עירוני'. בנתניה, שלצד תל-אביב וחולון נחשבה אחת משלוש הערים עם מערכות התיכון המפותחות ביותר (ובה גם מצוי אחד הארכיונים העירוניים המלאים ביותר), התייחסה העירייה לעיתים קרובות לתיכונים שבתחומה כאל מוסדות השייכים לה.<sup>43</sup> לפי דוח של הממונה על המחוז במשרד החינוך ב- 1954, הוחזקו בנתניה ארבעה תיכונים בידי הרשויות , מתוכם שלושה בנתניה עצמה.<sup>44</sup> אך שבדק אותם נציג מבקר המדינה, התברר לו להפתעתו שהתיכונים 'טשרניחובסקי' ו'בר-אילן' אינם שייכים לעירייה בשום מובן. "אין מוסדות אלו בבעלות העירייה, ואין היא אחראית לניהולם הכספי והמשקי".<sup>45</sup> כל מידע על התיכונים "העירוניים" צריך להילקח אם כן בעירבון מוגבל מאד . הניסיון המקיף ביותר למפות אותם נעשה ב- 1956. משרד החינוך שלח שאלונים לראשי הנפות שלו , שהעבירו אותם לראשי הרשויות המקומיות שבתחומן . התוצאות העלו שמרבית הרשויות אכן

<sup>43</sup> וראו לדוגמא הודעה של מועצת העיר על העברתו של התיכון המקומי לדיה , 29/05/1947, אענ"ת, עמ'809.

<sup>44</sup> 16/05/1954, גמ"י, ג 2105/14.

<sup>45</sup> 05/04/1957, גמ"י, גל 12664/13. משרד המבקר בדק את הנושא, והתברר לו ש"שלושת התיכונים האלה [לא מפורט מי השלישי] אינם בבעלות עיריית נתניה , ואין העירייה אחראית להחזקתם ". המשך המסמך אינו ברור , אך בסופו הועלה חשד לאי-סדרים כספיים. 22/05/1957, גמ"י, גל 12664/13.

החזיקו תיכון:<sup>46</sup> עשרים ושלוש השיבו שהן מחזיקות תיכון לעומת חמש שלא. אך ברוב המקרים, חלק הארי של ההוצאות כוסה על ידי שכר הלימוד של התלמידים. בנהריה לדוגמה, שלפי הרשימה נחשבה כמחזיקת תיכון, היו הוצאות התיכון 28,000 ל"י. מתוכם, 22,300 ל"י כוסו על ידי שכר לימוד, ו-2,700 מסטיפנדיות של משרד החינוך והסוכנות. השתתפות העירייה היתה 3,600 ל"י, כ-13%.

בערים אחרות היחס בין הוצאות ההורים הישירות לבין השתתפות המועצה היה קטן יותר, אך בכל המקומות השתתפות ההורים כיסתה את מרבית ההוצאות. רק בתל-אביב, שהקימה את מערכת התיכונים הגדולה ביותר, כלל זה הופר: ההוצאות היו 750,000 ל"י, ואילו ההכנסות משכר הלימוד הסתכמו ב-370,000 ל"י, מעט פחות מחצי.

אם קשה להשיב על שאלות עובדתיות פשוטות בנוגע להשתתפות הרשויות בתיכונים, הרי שלגבי המניעים שמאחורי הקמת התיכונים העירוניים בכל מקום ומקום כמעט לא ניתן להגיד דבר. אחד הדיונים הזמינים היחידים שהוקדשו לנושא התנהל בישיבת ועדת החינוך של הכנסת שעסקה בתיכונים שבהחזקת הרשויות המקומיות.<sup>47</sup> לפי פנחס אילון, ראש עיריית חולון ומראשי השלטון המקומי, תיכונים מקומיים דרושים כדי לתת אפשרות לימוד גם לילדים משכבות בינוניות, שאינם יכולים לעמוד בתשלום לתיכונים פרטיים או "ציבוריים למחצה". במקומות קטנים הבעיה חריפה עוד יותר, בגלל ששם אין אופציות אחרות, מלבד תיכון עירוני. גם אילון וגם ד"ר ריבלין, ראש מחלקת החינוך בנתניה, הדגישו שהתיכונים בעירם אינם סלקטיביים, ומקבלים את כל ילדי המקום, אם כי דעתם לא היתה נוחה מכך.

מר אלו, ראש מועצת בנימינה, העלה נימוק נוסף. על הרשות הקטנה שלו "לחשוב ברצינות כיצד לקיים גם חינוך תיכון על מנת לא לתת אפשרות, או אפילו פתחון פה למישהו לומר שהוא עוזב את המקום משום שאין חינוך לילדיו". במקומות אחרים אולי ימצא מי שיקים תיכון, "אבל בישוב קטן זה כרוך בשכר לימוד כה גבוה. לכן לא תבוא כאן יוזמה פרטית". הנימוק הזה היה מקובל אפילו על שר הפנים, ישראל בר-יהודה ממפ"ם, שהתנגד מאד להקמה המופרזת לדעתו של תיכונים במקומות קטנים. "כמובן, אין כלל זה חל על מקומות בודדים כגון צפת או

---

<sup>46</sup> הוצאות רשויות מקומיות על החינוך העל-יסודי, גמ"י, גל 2666/11.

<sup>47</sup> 26/06/1956, גמ"י, כ 66/9.

באר-שבע, אשר עצם קיומו של בית ספר תיכון בהם הנו תנאי למניעת העזיבה של חלק מהתושבים".<sup>48</sup>

גם אם לא נוכל לקבוע במדויק את מהלך הקמת התיכונים בידי הרשויות, ניתן בכל זאת לומר שהרשויות מילאו תפקיד מרכזי בהתפתחות החינוך העל-יסודי. אך מה ניתן ללמוד מכך? פסלנו מקודם את התיאור לפיו היה זה משרד החינוך שעיצב את המערכת. האם במקום זאת יהיה עלינו להסיט את הזרקור לרשויות, ולתאר אותן כחלק של הממשלה, או כאיבר של הגוף הפוליטי? מקובל לדבר על מדיניות החינוך של הממשלה כבעלת מטרות של "בינוי אומה" או יצירת "יהודי חדש" וכיוצא בזאת מטרות שגם אם אינן מנוגדות לרצונות האזרחים, בהחלט אינן משקפות את מטרותיהם המיידיות. האם יהיה זה סביר לתאר בצורה דומה את מדיניות הרשויות המקומיות?

למעט כמה מחקרים על תל-אביב מהשנים האחרונות, אין מחקרים שעוסקים באופן ישיר בכוחן ומעמדן של רשויות מקומיות בישראל בשנות החמישים.<sup>49</sup> הדברים הבאים מבוססים לכן בעיקר על עדויות מתחום החינוך העל-יסודי, ואין בהם כדי לטעון על מעמדן של הרשויות המקומיות מול הממשלה בתחומים אחרים.

ראשית, פעולותיהן של הרשויות לא תאמו את מטרותיה של הממשלה. כך לדוגמה סירבה עיריית תל-אביב במשך זמן ארוך לקבל את המלצות ועדת צלטנר. ואילו מועצת בנימינה ביקשה את עזרתה של שושנה פרסיץ במאבקה נגד ניסיונו של משרד החינוך לאחד את התיכון שבתחומה עם התיכון בחדרה. "אנו לא נסגור בשום פנים ואופן את המוסד החשוב הזה" כתבו, וסירובו של המשרד יקשה עלינו, אך לא ימנע דבר.<sup>50</sup> ומעל לכל, עצם ההקמה של תיכונים עיוניים מסובסדים עמד בניגוד להטפותיהם החוזרות ונשנות של ארן ואחרים נגד "הנהירה לתיכונים".

---

<sup>48</sup> מכתב מבר-יהודה לפרסיץ, יו"ר ועדת החינוך, 19/07/1956. גמ"י, גל 2666/11. המכתב נשלח בעקבות הישיבה בנושא התיכונים ברשויות המקומיות, ששר-הפנים לא יכל להשתתף בה.

<sup>49</sup> וראו אלבוים-דרור, "קביעת מדיניות החינוך בישראל". לטענתה, בתקופת הישוב היו העיריות מוקד כח פוליטי אלטרנטיבי, ובזמן כלשהו אחרי קום המדינה החל מעבר בעייתי של סמכות של גופים מקומיים לגוף ממלכתי ריכוזי. וראו גם אורי כהן, "המרדף אחר לגיטימציה אקדמית. בית-הספר הגבוה למשפט ולכלכלה בתל-אביב 1935-1948". [טרם פורסם]. כהן עוסק בנסיונותיו של ביה"ס לזכות במעמד רשמי כלשהו, ורואה בכך חלק מהתחזקות גורמים אזרחיים בשלטון המקומי, שהיו תחרות מסוימת למוסדות הלאומיים. גם הוא עוסק בתקופת הישוב. נשאלת השאלה מדוע שמגמה זו תשתנה עם הקמת המדינה, בתחומים בהם לא היו לממשלה אמצעי סנקציה כנגד הרשויות.

<sup>50</sup> 02/06/1957, גמ"י, פ 4082/7.



שנית, אפילו מבחינת השתייכות פוליטית, לא היתה זהות בין הרשויות לממשלה, ובמשך חלק גדול מהתקופה היו דווקא הציונים הכלליים הכוח המוביל ברשויות המקומיות, לעומת הדומיננטיות הברורה של מפא"י בממשלה. וגם אין זיקה ברורה בין השתייכות פוליטית של הרשויות לבין הקמת תיכונים עיוניים. חולון שבשליטת מפא"י היתה מהראשונות להקים תיכונים עירוניים, ואילו רחובות, שבשליטת הציונים הכלליים, לא עשתה זאת.<sup>51</sup>

שלישית, וחשוב מכל, בניגוד לפער אפשרי בין 'חברה' ל'מדינה', דומה שהפער בין האזרחים לבין הרשות המקומית היה קטן בהרבה. לא רק בגלל שהבחירות לרשות הן אזוריות, ולכן הבוחרים אמורים להיות קרובים יותר לנציגיהם. טבעה המקומי והיום-יומי של פעולת הרשות אינו נראה כמאפשר מטרות "גדולות", חזון מהסוג שאפשר ליחס לפוליטיקאים ברמה הלאומית. האם יהיה זה סביר לטעון שפעולותיה של רשות מקומית, נאמר קרית-ים, הן פועל יוצא של אידיאולוגיה כמו "בינוי אומה" או לחילופין, ניסיון לקדם את השוק החופשי? ניתן ביתר סבירות לטעון שהשקפת העולם של ראשי השלטון המקומי חשובה להבנת פעולותיהם בשטח החינוך. אך אין סיבה מיוחדת להניח שהם נבדלו בכך מציבור בוחריהם. אלו כאלו האמינו שתפקידה של העיריה הוא לדאוג לחינוך במידת האפשר, כמו שעליה לדאוג למתן שירותים אחרים לאזרחים.

בכל מקרה, דומה שיהיה זה סביר בהחלט לומר שבאשר לחינוך התיכוני, הרשויות פעלו בהתאם לשאיפות אזרחיהם. שאיפות אלו באו לידי ביטוי ברור עוד יותר בתיכונים הפרטיים, ובוודאי התיכונים שהוקמו על-ידי התאגדויות הורים. כל אלו, גם התיכונים העירוניים, היו תלויים בשכר לימוד. בכל אחד מסוגי התיכונים הללו משתקף כוחם של ההורים כמניע המעצב את המערכת, אם באופן ישיר, ואם בעקיפין, באמצעות היענותם של גופים פרטיים ורשויות מקומיות לביקוש של ההורים.

---

<sup>51</sup> לא ניתן להשתמש כאן בטענה סיבתית נוסח "בעיר מסוימת הוקם תיכון בגלל שהיא היתה בשליטת הציונים הכלליים", כלומר, לנסות ולהסביר את הקמת התיכונים בכך שלציונים הכלליים היתה איזו אידיאולוגיה התומכת בכך. מרבית הערים המבוססות היו בשליטת הציונים הכלליים. רק מחקר אמפירי מדוקדק, שאינו נראה אפשרי לנוכח המחסור במקורות, יוכל להכריע האם עיר ייה מסוימת הקימה תיכון בגלל נטיה אידיאולוגית כלשהי של ראשיה, או בגלל שהאוכלוסייה היתה מבוססת דיה לעשות זאת. מלבד זאת, כפי שנראה בחלקה השני של העבודה, לא היה איזה זיהוי ברור בין עמדות בנושא לבין השתייכות מפלגתית.



## פרק 4 – הגורמים להעדפת החינוך העיוני

כפי שראינו, התיכון העיוני היה מסלול הלימודים המועדף על הורים בערים. השאלה עימה עלינו להתמודד כעת היא מדוע. דומה שמעל לכל, שני סוגי תשו בות כלליים מציעים עצמם למשקיף בן-זמננו: כלכליים וחברתיים. ההסבר הכלכלי הוא שלימודי תיכון עיוניים מובילים ללימודים גבוהים ולעיסוקים המבטיחים הכנסות גבוהות יותר. ההסבר החברתי, המשלים את ההסבר הכלכלי, הוא שלימודים אלו היו בעלי יוקרה רבה יותר.

הסבר נוסף, ספציפי ליהודים יוצאי אירופה, ניתן לכנות "תרבותי". הסבר זה עולה גם הוא בקנה אחד עם שני ההסברים הקודמים, ומדגיש נטיות תרבותיות של היהודים לחינוך, נטיות שנשמרו גם לאחר ההגירה לארץ ישראל.

חלקה השני של עבודה זו ירחיב בנוגע לעמדויותיהם של בני התקופה לגבי הסברים ומניעים אלו. אך כמובן, השיח בן התקופה אינו צריך להגביל אותנו בחיפוש הסברים לתופעות המתועדות. התרכזות בשיח בלבד תסתיר מאיתנו גורמים אחרים, שאין לנו שום סיבה להניח מראש שלא היו בעלי משקל בפועל בהעדפת התיכונים. בפרק זה נבחן אפוא לא מה חשבו אנשי חינוך ופוליטיקאים על הסיבות להעדפת החינוך העיוני, אלא ננסה לבחון, במידת האפשר במחקר היסטורי, מה יכלו להיות הסיבות שבגינן העדיפו הורים כה רבים את החינוך העיוני, למורת רוחם הגלויה של ראשי החינוך בישראל.

שני ההסברים העיקריים שיועלו בפרק הם הכלכלי והתרבותי. ההסבר החברתי, שעומד בזיקה קרובה להסבר הכלכלי, אך אינו בהכרח זהה לו, קשה הרבה יותר להוכחה היסטורית: הראיה העיקרית לכך שאנשים ייחסו יוקרה לחינוך היא עצם העובדה שהם שאפו להקנות חינוך לילדיהם. להסיק מכך בלבד שהם ייחסו יוקרה לחינוך יהיה טיעון מעגלי. כדאי עם זאת לשים לב להסבר הזה. הוא בהחלט תואם היטב את שני ההסברים שיובאו להלן, ומוסיף להם עומק. כמעט בהגדרה, הוא תואם את ההסבר הכלכלי. בנוסף, אם נקבל את הטענה שמורשתם של יהודי אירופה מילאה תפקיד בנטייתם לרכוש השכלה, הרי שחלק ממורשת זו היא נטיה "זעיר-בורגנית" להתייחס לחינוך כאל משאב של יוקרה, לא פחות מאשר כאל בעל חשיבות כלכלית.

## חינוך כהשקעה בהון אנושי

החינוך העל-יסודי התרחב במערב כולו לאחר מלחמת- העולם השנייה, תהליך הקשור קשר הדוק להתפתחות תעשייה מתוחכמת יותר ויותר . הדרך המקובלת להציג את הקשר בין התיעוש להתרחבות החינוך היא באמצעות הטיעון שהמיכון המתקדם בכל ענפי המשק הצריך הכשרה אישית ארוכה יותר , כלומר שנות לימוד רבות יותר , וצמצם את הצורך בעובדים חסרי הכשרה. במילים אחרות, הטכנולוגיה הביאה לעליה בצורך בבוגרים שעברו הכשרה על-יסודית.<sup>1</sup> ללא ספק, הסבר זה אכן עוזר להבנת התופעה ההיסטורית הרחבה של התרחבות החינוך העל-יסודי, אך הוא משאיר מספר נושאים לא פתורים. אחד העיקריים שבהם הוא העדר המנגנון דרכו מיתרגם הצורך המשקי בהכשרה לכדי כך שאכן יותר תלמידים יקבלו הכשרה . עניין אחד הוא לומר שהמשק נזקק לעובדים בעלי הכשרה רבה יותר . עניין אחר לגמרי הוא להסביר מדוע עקבלו על עצמם העובדים תהליך הכשרה ארוך ויקר יותר . לעיתים פוטרים את ההסבר פשוט בכך שאומרים שתופעה זו היא חלק מההבנה החדשה , שהתבססה באותן שנים , שחינוך תורם לצמיחה. טיעון זה מניח שהאחריות להרחבת החינוך היתה בידי הממשלות , שהיו מעוניינות להגביר את הצמיחה , ונקטו בעקבות ההבנה החדשה בצעדים שונים על מנת להגדיל את מספר מקבלי החינוך העל-יסודי.<sup>2</sup> אך מה לגבי מקרים בהם חסרה הממשלה את הכלים הדרושים כדי להתוות את מבנה ההשכלה העל-יסודית, לא כל שכן אם עמדתה בנושא היתה רחוקה מלהיות חיובית?<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> M. D. ; James Bowen, *A History of Western Education*. Vol. III. NY: St. Martin's Press, 1981. Ch. 15

.Shipman, *Education and Modernization*. London: Faber and Faber, 1971. Ch. 7.

<sup>2</sup> וראו לדוגמה W. E. Connel, *A History of Education in the Twentieth Century World*. Canberra: Curriculum Development Center, 1980. Ch. 12.

<sup>3</sup> וראו Frank Bowles, "Education in the New Europe", *Daedalus* 93(1), 1964. המאמר סוקר את התפתחות החינוך באירופה מאז תום מלחמת העולם השנייה ועד תחילת שנות הששים. מאמר זה מעניין במיוחד לדיונו מכוון שהוא טוען כי חלה באירופה עליה גדולה בנרשמים ללימודים על-יסודיים, שלא נגרמה כתוצאה מהחלטות על שינויים מבניים כלשהם, אלא מ"החלטה ספונטנית" של הורים רבים לשלוח את ילדיהם לבתי-ספר על-יסודיים. המחבר הוא איש חינוך, שככל הנראה לא היה בקי בהתפתחויות בנות זמנו במדע הכלכלה . לפי מאמר מאוחר יותר , בחינוך באירופה, מנגנוני הרגולציה הם במידה רבה כוחות של היצע וביקוש , שאינם בשליטה ממשלתית , אלא הם תוצאת מוביליזציה חברתית רחבה (מהכפר לעיר וכו'). העליה בביקוש לחינוך היא בחלקה פרי הדרישה של אותם אינדבדואלים לקבל יותר חינוך מכפי שקיבלו בעבר . וראו Francois Bourricard, "The Crisis of Professional Authority". *Daedalus* 108(2), 1979. למבט רחב יותר , ראו אריק הובסבאום , עידן הקיצוניות. המאה העשרים הקצרה 1914-1991. תרגמה כרמית גיא . ת"א : עם-עובד [1994], 1999. פרק 10, סעיף 2. הובסבאום מתייחס בעיקר

הסבר מעניין ומשכנע לקשר בין התיעוש להתרחבות החינוך, שאינו נתלה במדיניות ריכוזית כלשהי אלא משתמש בהעדפות הציבור כגורם מסביר, התפתח באותה תקופה בה עוסקת עבודה זו. באותן שנים ממש נולד במדע הכלכלה תחום חדש, העוסק בקשר בין העדפות בתחום החינוך לבין שיקולים כלכליים.<sup>4</sup> המונח "השקעה בהון אנושי" (Investment in Human Capital) מתאר היטב את הגישה מאחורי תחום מחקר זה: חינוך נתפס כהשקעה בהון, במקרה זה בני אדם, שבדומה להשקעות אחרות, אמורה להניב רווחים בעתיד. החדשנות שבגישה זו היא מהותית להבנת ההתפתחויות שנעמוד עליהם בהמשך העבודה, לא רק לשאלה מדוע העדיפו ההורים את החינוך העיוני. כדאי לכן להתעכב מעט על הסבר עקרוניתיה. לפי הנחות היסוד של גישה זו, ניתן לומר שככלל, יעדיפו הורים להשקיע מכספם בחינוך ילדיהם, מעבר לחינוך חובה, רק במידה שתנאי זה מתקיים: התשואה הצפויה לילד במהלך חייו, מהעיסוק שהחינוך שרכש יאפשר לו, תהיה גבוהה מעלות ההשקעה שנעשתה בחינוכו. הצד השני של המטבע, שהוא גם ההצדקה לרווחים האישיים המושגים מהחינוך, הוא שעובד בעל הכשרה יהיה בעקבות זאת גם בעל פריון עבודה גבוה יותר. ההשכלה היא גורם ייצור, המביא תשואה לבעליו. מלבד התשואה הפרטית שמשגיג התלמיד, נוצרת גם תשואה חברתית: בחישוב מצרפי, המשק כולו זוכה לצמיחה בעקבות ההשקעה בחינוך.<sup>5</sup>

---

לעליה בהשכלה הגבוהה, ולא רק בשנות החמישים אלא עד שנות השמונים. בכל זאת, דבריו מעניינים גם לדיונו. לדבריו, העליה בכוחן של האוניברסיטאות "נבעה מלחצי הצרכנים, אשר המערכות הסוציאליסטיות לא תוכננו להיענות להן". לגורמי התכנון אומנם היה ברור שיהיה צורך במספר רב יותר של בעלי השכלה, אך מספר הסטודנטים עלה בהרבה על התחזיות של התכנון ההגיוני (עמ' 264-265). כלומר, מערכות החינוך צמחו כתוצאה של ביקוש, ללא תכנון מרכזי.

<sup>4</sup> הרעיון מוכר עוד מכתבי אדם סמית' וכלכלנים קלאסיים אחרים, אך זכה לתנופה ולפיתוח מתמטי רק החל משנות הששים של המאה העשרים. לתולדות המחקר בתחום, ראו: Maureen Woodhall, "Human Capital Concepts". Irvin Sobel, A.H. Halsey et. al. *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Univ. Pr., 1997. "The Human Capital Revolution in Economic Development: Its Current History and Status". *Comparative Education Review* 22(2), 1978; וראו גם את ההקדמה למהדורה השנייה, והפרק הראשון, של אחד החיבורים המכוננים של התחום: Gary S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. NY: Columbia Univ. Pr., [1964], 1975. לו, מספקים הסבר נוח, ולא מתמטי בלבד, לעיקרי התחום: Theodore W. Schultz, "Investment in Human Capital". *American Economic Review* 51(1), 1961. התגובות מצויות בגליון (4) 52, באותה שנה.

<sup>5</sup> ניתן כמובן להציג את הטיעון גם ההפך, ולהתרכז בצמיחה שמושגת בעקבות ההשקעה בחינוך. למעשה, זהו ההקשר בו נהוג יותר להציג את הטיעון. אך לענייננו, החלק החשוב יותר הוא דווקא זה שמסביר מדוע מעדיפים הפרטים להשקיע בחינוך.

במקרה של החינוך התיכוני בישראל , ניתן להציג את המקרה בצורה המפושטת מאד הבאה : לאחר סיום חינוך החובה בכתה ח' , עומדת בפני התלמיד והוריו ההחלטה האם להמשיך בלימודים, ואם כן, איזה סוג לימודים יבטיח פרנסה בעתיד. עליהם לשקול את העלויות של שנות הלימוד טי-יבי: שכר הלימוד והפסד הכנסות הנובע מכך שהנער לא יוכל לעבוד. במקרה של חינוך עיוני, עשויות להתווסף לכך גם העלויות המקבילות בשנות הלימודים באוניברסיטה. מול זאת עומדים הרווחים הצפויים לבוגר שיוכל להתפרנס ממשורות הדורשות תעודה או ידע.<sup>6</sup> ההנחה היא שמשורות כאלו הן מכניסות יותר ממשורות שאינן דורשות הכשרה. ניתן לחשב כמה צפוי להרוויח עורך דין, בוגר חינוך עיוני ואוניברסיטה, או פועל מיומן, בוגר חינוך מקצועי, לעומת פועל בלתי מקצועי. אם ההפרש בין הכנסות הבוגר המיומן לבין הבוגר חסר ההכשרה, לאורך חייו, גבוהות מעלויות החינוך, אזי תהיה ההשקעה בחינוך תיכוני כדאית.

ניתן להתווכח על השאלה האם מודל זה אכן מתאר היטב את הנעשה בפועל בכלל, ובעיקר בישראל של שנות החמישים. מעל לכל, קשה מאד לקבל את ההנחה שאכן עמדה בפני כל ההורים אפשרות ריאלית לבחור ולהוציא לפועל בחירה מושכלת בין סוגי חינוך שונים. עם זאת, בהסתייגויות הדרושות, דומה שלא ניתן להתכחש לכוחה של הזיקה בין העדפות בתחום החינוך לבין שיקולים כלכליים, ולכוחו של המודל הכלכלי של ההשקעה בהון אנושי להסביר זיקה זו לפחות על דרך החיוב – מדוע בחרו הורים סוג מסוים של חינוך.<sup>7</sup>

מה אם כן אמורות היו להיות העדפותיה של האוכלוסייה העירונית בתחום החינוך העל יסודי, לפי מידת הכדאיות הכלכלית של סוגי החינוך השונים? על שאלה זו מרחיבה עבודת

---

<sup>6</sup> השניים אינם בהכרח שקולים. אחת הביקורות העיקריות על גישת ההשקעה בהון אנושי, היא ששיטת התעודות, המעידות לכאורה על כך שבעל התעודה הוא גם בעל כישורים מיוחדים, אינה ממלאת למעשה את תפקידה המוצהר. לפי ביקורת זאת, בעל תעודת גמר של אוניברסיטה יוקרתית יוכל להתקבל למשרות רווחיות, אך לא בגלל שרכש ידע וכישורים מסוימים ושיפר את "ההון האנושי" ופריון העבודה שלו, אלא בגלל שתעודה זו מעידה על השתייכותו לתרבות או קבוצה מסוימת. ראו *Randel Collins, The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. NY and London: Academic Press, 1979. ויכוח זה חורג מתחומה של עבודה זו. לענינו, גם אין זה משנה מדוע ישתכר בעל התעודה יותר. כדאי רק לשים לב לביקורת של קולינס, שעשויה להסביר את הדחף להשיג תעודה, אם כי צריך יהיה גם לברר האם טענותיו ניתנות להחלה גם על המקרה של ישראל בשנות החמישים. וראו בנושא אורי כהן, "האוניברסיטה העברית בירושלים במעבר מיישוב למדינה: היבטים ראשוניים לצמיחת החברה המסמיכה (THE CREDENTIAL SOCIETY) בישראל". הציונות, 23, 2001.

<sup>7</sup> לגבי ישומה של גישת ההשקעה בהון אנושי במחקר ההיסטורי, ראו *C. Arnold Anderson and Mary Jean Bowman, "Education and Economic Modernization in Historical Perspective"*. Lawrence Stone (ed.), *Schooling and Society*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Pr, 1976. המחברים מתייחסים בעיקר להשפעה המצרפית של החינוך על הצמיחה, אך טוענים גם שניתן לראות בחברות היסטוריות כיצד ציפיות לגבי כישורים שמקנה החינוך משפיעות על בחירה במסלול חינוך מסוים.

הדוקטורט של רות קלינוב- מלול מ-1964,<sup>8</sup> אחת מעבודות הדוקטור הראשוניות בכלכלה שנכתבו בישראל. העבודה מבוססת בעיקר על סדרות נתונים מהשנים 1950-1957, ומתרכזת ברווחיות של הפרט מהחינוך. כפי שהמחברת מדגישה לאורך העבודה, הנתונים אינם מלאים דיים על מנת לקבוע מסקנות חד- משמעיות על התשואה הצפויה מהלימודים העל- יסודיים, ויש גם סיבות טובות להניח כי כמה מהנתונים ששררו בתקופה הנחקרת השתנו אפילו עד כתיבת המחקר. למרות הסתייגויות אלו, ממצאיה ומסקנותיה של קלינוב- מלול מספקים מידע חשוב, ואף מפתיע במידת מה, על השאלה העומדת לפנינו.

הפרק השלישי בעבודה בודק את הקשר בין הכנסה לרמת השכלה, כפי שהוא התקיים באותן שנים. בקצרה, דרך החישוב היא השוואה בין הכנסות ממוצעות בדרגות השכלה שונות. ממצא ראשון, התואם היטב את הידוע ממשקים מערביים אחרים, הוא שההכנסות ברוטו עולות עם רמת ההשכלה, אך במידה קטנה והולכת עם העלייה בהשכלה. כלומר, הפער בין הכנסותו של בוגר חינוך יסודי לבין אדם שלא סיים בית- ספר יסודי הוא גבוה יותר מהפער בין בוגר יסודי לבין בוגר תיכון: פי 2.1 לעומת 1.3. עם זאת, הפער בהכנסות בין בוגר אוניברסיטה לבין בוגר תיכון הוא 1.5.

הממצא השני בפרק היה כה בלתי מתיישב עם הדעה המקובלת, עד שהמחברת עצמה העלתה ספקות לגבי תקפותו. לפי חישוב של הכנסות נטו, עולה שברמות שמעבר להשכלה יסודית, ההבדלים בערך הנוכחי של ההכנסות מתקרבים לאפס. במילים אחרות, הבדלי ההכנסות לאחר מס-הכנסה בין רמות ההשכלה השונות באותן שנים, אפילו בין בוגרי אוניברסיטה לבין בוגרי יסודי, היו אפסיים.

התוצאה האחרונה לקויה, לא רק בגלל הנתונים הבלתי מלאים, אלא בעיקר בגלל שאינה מתחשבת ברב-גוניות הברורה בתוך קבוצת בעלי ההשכלה הגבוהה. כידוע, אין הרי הכנסותו של המחזיק בתואר בהיסטוריה כהרי הכנסותו של רואה- חשבון. הפרק הרביעי מתרכז לכן בבעלי המקצועות החופשיים (שכירים ועצמאיים), שההשקעה בהכשרתם גדולה יחסית. הממצא העיקרי הוא שהכנסותם של אלו גדלה בקצב מהיר בהרבה מזה של יתר האוכלוסיה. ההכנסה הנומינלית הממוצעת של כלל המשתתפים בכוח העבודה עלתה פי 3.6 בשנים 1950-1957. לעומת זאת עלה שכרם של המהנדסים ובוגרי מדעי הטבע פי 5.6, של הרופאים פי 6.6, של רואי החשבון פי 7.8, ושל

---

<sup>8</sup> הכדאיות הכלכלית של ההשקעה בחינוך בישראל, 1964. י-ם: האוניברסיטה העברית. הדברים המובאים להלן לקוחים מתוך הספר המבוסס על העבודה: רווחיות ההשקעה בחינוך בישראל. י-ם: מכון פאלק, 1966. חשוב לציין כי החישובים בעבודה משוכללים בהרבה מהמודל המפושט מאד שהוצג כאן.

עורכי הדין פי 4.3. קלינוב-מלול אינה מרחיבה בנושא, אך כדאי לשים לב להשפעות האפשריות של מגמה זו על ציפיות ההורים. גם אם באותו זמן לא היו פערי ההכנסות כה גדולים, מגמת העלייה של שכרם של בעלי המקצועות החופשיים עשויה היתה להי וות בכל זאת גורם ממריץ לבחור במסלול לימודים שמוביל למקצועות אלו.<sup>9</sup>

הפרק השישי, והחשוב ביותר מבחינתנו, אומד את כדאיות ההשקעה בחינוך בראיה קדימה מאותה נקודת זמן, בהתחשב בהכנסות העתידיות. גם כאן, השקעה בחינוך היסודי מתבררת ככדאית ללא כל הסתייגו. הממצאים המפתיעים ביותר נוגעים לרווחיות החינוך העל-יסודי. אם רואים בתיכון יעד סופי, מתברר כי אין זו השקעה כדאית. החישוב בנקודה זו מורכב למדי. לדיונו, מספיק לשים לב שאחת הסיבות העיקריות לחוסר הכדאיות הוא אחוז הנשירה הגבוהה מהתיכון: רק 48.7% מהתלמידים שהתחילו בלימודי התיכ ון סיימו אותם עם תעודת בגרות, כך שההסתברות של סיום הלימודים בהצלחה אינה גבוהה.

שונה המצב אם ממשיך התלמיד להשכלה הגבוהה. קיימים מקצועות בהם התשואה ללימודים היא אכן חיובית במובהק. כאלה הם מקצועות ההנדסה, ראית-החשבון והרפואה. לימודי משפטים לעומת זאת, מתבררים כלא כדאיים. בתנאים של ראשית שנות הששים, בחישוב המביא בחשבון את ההוצאות בתקופת לימודי התיכון והלימודים הגבוהים, ניתן לומר שככלל, הרווחיות העתידית של לימודים אקדמאיים היא חיובית, אך לא בכל המקצועות. לימודים על-יסודיים בפני עצמם, ללא המשך, אינם רווחיים.

ההסבר העיקרי שמציעה קלינוב לתוצאות יוצאות הדופן הוא ההפרשיות הקטנה בדרגות השכר בין דרגות ההשכלה השונות במשק הישראלי. ההסבר שהיא נותנת לכך גם הוא כלכלי: בקום המדינה, אחוז בעלי ההשכלה שמעל ליסודית בישראל היה גבוה, גם ביחס למדינות אחרות, וגם ביחס לכמות ההון במדינה. כלומר, היצע גבוה ובלתי-גמיש של בעלי השכלה, ביחד עם ביקוש נמוך, מצב המותיר את שכרם נמוך. מצב זה נסמך על העליות המשכילות שמלפני קום המדינה, ואמור היה להשתנות עם הזמן.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> גורם נוסף שייתכן שמילא תפקיד בביקוש למקצועות החופשיים הוא החרדה היהודית לפיה אדם צריך לרכוש מקצוע שיוכל לעבוד בו בכל מקום.

<sup>10</sup> כבר בסוף שנות החמישים חל לעלות הביקוש לשרותים מקצועיים, והסתמנה תחילתו של מחסור בהיצע בעלי המקצועות החופשיים. אנו נעסוק בנושא בהרחבה בפרק 6. וראו בעניין זה מיוזם, היצע בעלי מקצועות חפשיים. קיים גם הסבר פוליטי לתופעה, ולפיו מפא"י הנהיגה מדיניות שכר שהגבילה את היתרונות שיכלו להפי ק בעלי המקצועות החופשיים ממעמדם, וזאת כחלק ממדיניות ואידאולוגיה שיויונית. הסבר זה אינו סותר את ההסבר הכלכלי, אלא



מעניין לציין כי גם ללא הניתוח הכלכלי המדוקדק , הרווחיות המועטה , אם בכלל , של ההשכלה בישראל היתה נושא מוכר . ח. מרחביה כתב בהערכה שהפניה לחינוך התיכון העיוני היא "בבחינת 'הליכה בדרך הקשה ' בניגוד לחשבון החומרי " .<sup>11</sup> גם משקיפים מחוץ למערכת החינוך שמו לב לכך. אפרים קישון, מדובריה המובהקים של האוכלוסייה העירונית המבוססת,<sup>12</sup> תיאר את קורותיו האומללות של נער בעל "נטיות מסוכנות", שגילה עניין מופרז בלימודים.<sup>13</sup> האב ניסה להזהירו מהעתיד הצפוי לו : " אתה מתנוון בין ספריך ! מה אתה רוצה להיות ? אקדמאי?". האם ביכתה את מר גורלו : " בני יהיה דלפון [...] הוא ירוויח פחות מן האשה המנקה במקום עבודתו ". "כאשר הגיעה הבשורה שהוא התקבל לאוניברסיטה, נשבר האב לגמרי". לאחר שסיים את לימודי ההנדסה, "נדרדר למשרה ממשלתית והיה לנטל על צוואר קרוביו ". לבסוף נסע לנופש בחו"ל, שם מיד הציעו לו משרה טובה.

שתי דוגמאות אלו כמובן אינן מעידות בהכרח על הלכי הרוח של הציבור . כדאי רק לשים לב שהמצב הייחודי , בו השקעה בהשכלה תיכונית היתה בלתי משתלמת , לא היה ידוע רק לכלכלנים. הציבור הרחב יותר חשד לפחות בקיומו . חשוב להדגיש גם שלדיונו השאלה החשובה היא מה יכלו ההורים והתלמידים לדעת על רווחיות החינוך אז , בזמן בו נעשתה ההחלטה . השאלה המעניינת כשלעצמה , האם אכן התברר בדי עבד כי הניתוח הכלכלי שהצגנו כאן היה מדויק, אינה משנה לשאלה מדוע העדיפו בני התקופה את החינוך העיוני .

עבודתה של קלינוב- מלול לא נועדה על מנת לענות על השאלה מדוע שלחו הורים את ילדיהם לתיכונים עיוניים , ואין להתייחס אליה ככזו . בכל זאת , דומה שהניתוח הכלכלי אינו

---

משלים אותו. ראו Avi Bareli and Uri Cohen, "The Middle Class versus the Ruling Party during the 1950s in Israel: The 'Engine-Coach Car' Dilemma.", *Middle Eastern Studies* 44 (3), 2008.

<sup>11</sup> מרחביה, מערכות החנוך בישראל. עמ' 325.

<sup>12</sup> ראו בעניין מקומו של קישון בשיח הציבורי את המבוא לטלי לב , בין הומור לכינון חברה : שנות החמישים ויצירתו של אפרים קישון . חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה . הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 2006. וגם גידי נבו, "הסטירה הבורגנית של אפרים קישון " . אבי בראלי , דניאל גוטוויין וטוביה פרילינג (עורכים), חברה וכלכלה בישראל : מבט היסטורי ועכשווי . באר-שבע: הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון, 2005. לפי נבו, האידיאל של קישון הוא "האדם הכלכלי", וחיצי הסטירה שלו מכוונים כלפי כל סטיה מאידאל זה, ומאידיאל החברה שנגזר ממנו.

<sup>13</sup> "נצחונו של אלעזר ווינרב , או צעד גדול לסוציאליזם " . אפרים קישון , באחד האמשים . ת"א: הוצאת טברסקי , 1962. הנדסה דווקא כן היתה מקצוע רווחי , אך העניין כאן אינו הדיוק של קישון , אלא רוח הדברים , לפיה לימודים אינם משתלמים.

מבהיר דיו את השאלה בה התחלנו . אם עבור בוגר כיתה ח' לא היתה הבחירה בלימודים עיוניים כה משתלמת, מדוע בכל זאת הם זכו לביקוש כה רב לאורך זמן?

תשובה וודאית לכך קשה להניח שניתן יהיה להוכיח , אך כמה השערות מבוססות עוזרות להבין את הפער לכאורה בין הרווחיות בפועל של לימודי התיכון לבין הביקוש לו.

כפי שראינו, ההורים לחצו על בתי הספר שיוסיפו בחינות בגרות , מה שמרמז כי התייחסו ללימודי התיכון כשלב בדרך להשכלה גבוהה . שלא כמו הכלכלן , הציפיות שלהם מהלימודים אינן מתבססות על ניתוח מחוכם של נתונים מלאים בעניין הוצאות הלימודים והרכב התעסוקה בישראל . במצב של ידע חסר על ההווה , וחוסר וודאות לגבי העתיד , הערכות ההורים והתלמידים לגבי בחירת הלימודים נתונות להטיות שונות , שבמקרים רבים מביאות לתוצאות שונות מאלו המושגות בחישוב כלכלי דקדקני . בני אדם נוטים באופן עקבי למספר טעויות בהערכה , וכמה מההטיות המוכרות למחקר עשויות להיות מעורבות בהחלטות בנוגע למסלולי החינוך.<sup>14</sup>

הטיה אחת שניתן לשער כי התקיימה במצב כזה מכונה "הטיית הזמינות" : נטייתם של אנשים להעריך "שכיחות של קבוצה או הסתברות של מאורע לפי הקלות שבה דוגמות או התרחשויות עולות בדעתם".<sup>15</sup> אנשים המנסים להעריך עד כמה סביר שמאורע מסוים יתרחש , מעלים בדעתם מקרים דומים . אלו שעולים בזיכרון בקלות רבה יותר יראו גם סבירים יותר . הורה

---

<sup>14</sup> תחום המחקר הכלכלי העוסק בנטיות האנושיות להערכות בתנאי מידע חסר התפתח רק בעשורים האחרונים , אחרי עבודתה של קלינוב , ומכונה "כלכלה התנהגותית" . אחת המסקנות העיקריות של המחקר בתחום היא שהחלטותיהם הכלכליות של בני-אדם אינן נעשות תמיד לפי שיקולים "רציונאליים", שהיו עומדים במבחן של כלכלן שבחן בעיון את הנתונים הרלבנטיים . המחקרים הניסויים השונים מראים שבהזדמנויות רבות פועלים בני-אדם לפי הטיות מחשבה קבועות , לא אישיות , שמעוותות את התוצאה המושגת בחישוב כלכלי . טענות מסוג זה עוד לא היו מוכרות בתקופה בה ערכה קלינוב-מלול את מחקרה , וכתיבתה אינה מותירה כל מקום לטענות שאינן "כלכליות" במובן המחמיר ביותר של המילה . במידה מסוימת , ניתן לראות בטענות של הכלכלה ההתנהגותית עירעור על הנחת "האדם הכלכלי" שעומדת בבסיס מדע הכלכלה , וכך אכן טוענים חוקרים אחדים בתחום . כלכלנים מסוימים דוחים לכן את ההשלכות הנובעות מהמחקר ההתנהגותי לגבי מדע הכלכלה המקובל , אך אחרים דווקא משלבים את מסקנותיו בתמונה הרחבה יותר של מדע הכלכלה . לסקירה נוחה ומעניינת של התחום ראו עמוס טברסקי ודניאל כהנמן , "שיפוט בתנאי אי-ודאות: יוריסטיקות והטיות" . מיה בר-הלל (עורכת), רציונליות, הוגנות, אושר. חיפה: הוצאת האוניברסיטה, [1974] 2005. לגבי השלכות המחקר לגבי ההנחות המקובלות בכלכלה , ראו באותו כרך דניאל כהנמן, "אתגרים חדשים להנחת הרציונליות" [1994]. ספר מסכם נוסף בתחום , המיועד לקהל הבלתי-מקצועי, הוא Collins, 2007. אריאלי מדגיש כי הטיות השונות אינן "רציונאליות", במובן השגור, אך הן קבועות וניתנות לחיזוי, ולכן אפשר גם לשלבן במחקר הכלכלי . לגבי הקשר בין רציונאליות לבין השקעה בהון אנושי, ראו Sobel, "Human Capital Revolution". p. 294. לפי סובל, הפגם העיקרי בתיאוריה של ההשקעה בהון אנושי הוא הטענה שהביקוש לחינוך מוכתב רציונאלית לפי התועלת הכלכלית שמצפים לה . בגלל שאיפות למוביליות ולהכנסות גבוהות , הביקוש לחינוך עשוי להיות גבוה יותר ממה שנובע מניתוח של החזר על השקעה בחינוך .

<sup>15</sup> טברסקי וכהנמן, "שיפוט בתנאי אי-ודאות", עמ' 53.

שניסה להעריך את כדאיות הלימודים בתיכון , סביר שהעלה בדעתו את הדוגמאות של האנשים הבולטים ביותר סביבו : מהנדסים, רופאים וכדומה . אלו נראים כדוגמאות המייצגות יותר את סיכוייהם של תלמידי התיכון . אלו שנשרו מהתיכון , למרות שהיו יותר ממחצית התלמידים , מעוררים הרבה פחות תשומת לב . בעיני מרבית האנשים , נוצר רושם שבחירה בלימודים עיוניים תוביל להצלחה כלכלית.

הטיה נוספת שאפשר שהשפיעה על ההורים היא הנט יה לאופטימיות . מחקרים הראו על נטייתם של בני-אדם להערכת יתר בשלושה תחומים : תפיסתם העצמית (כלומר, תפיסתם לגבי כישוריהם ביחס לאחרים), תפיסתם לגבי יכולתם לשלוט בגורלם (לעומת גורמים כמו תחרות מול אחרים, מזל ועוד), ותפיסתם לגבי הצלחתם העתידית.<sup>16</sup> כל השלושה רלבנטיים למקרה שלנו . תלמידים (או אולי הוריהם) נוטים להעריך שכישוריהם טובים יותר משל אחרים , ולכן יהיו הם אלה שיצליחו לסיים תיכון ולהמשיך להשכלה גבוהה . הם נוטים להאמין שההצלחה תלויה בהם עצמם, כך שהעובדה שהרוב אינו מסיים תיכון אינה משנה עבורם . והם נוטים להאמין שככלל, הם יצליחו במעשיהם . זהו כמובן תרגום פשטני מאד של הנטיות הכלליות שהתגלו במחקר לכדי נטיות בתחום בחירת מסלול החינוך , אך רוח הדברים ברורה , וגם מוכרת למדי למשקיפים בלתי-מקצועיים על החברה הישראלית . האופטימיות של התלמידים והוריהם תרמה לנטייתם ללכת להירשם לתיכון עיוני.

ניתן אם כן לשער , במידה רבה של סבירות , שאותם אלו שהתעקשו על לימודים לקראת תעודת בגרות פעלו מתוך שאיפה , אפילו מעורפלת, להגיע לאחת המשרות שגלוי היה לעיני כל שהן אכן מכניסות, וכפי שקלינוב הראתה , גם מגמת השינוי בשכרן היתה חיובית . מטבע הדברים , רק מיעוט אכן יצליח בכך , אך הרוב מתעלמים מעובדה זו . בגלל ההטיה להתרכז בדוגמאות הבולטות של מסיימי התיכון , וההטיה האופטימית של רבים מהם להעריך שהם יצליחו להגיע לאותם מקצועות בולטים , קיימת נטיה להירשם לתיכון עיוני , שאינה בהכרח תואמת את הנתונים הכלכליים.

---

<sup>16</sup> וראו, Shelley Taylor and Jonathan Brown, "Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health". *Psychological Bulletin*, 103(2), 1988. המאמר הוא סיכום המחקר בתחום הנטיה לאופטימיות.

חיזוקים להשערה זו נמצאים בסקר רב עניין מ-1954, שהוא אחד המקורות העשירים ביותר למידע על העדפות הציבור בתחום החינוך דאז.<sup>17</sup> הסקר נערך מטעם הגוף שלימים יהיה המכון ללימודי היהדות בתל-אביב, אחד ממרכיביה הראשונים של אוניברסיטת תל-אביב. מטרת הסקר היתה לבחון את נטיתם של תלמידי התיכונים להמשיך ללימודי גבוהים בתחומי לימודי היהדות. אגב כך נתגלו גם מגמות אחרות לגבי תוכניותיהם לעתיד.

לצורך הסקר, נשלחו שאלונים לכל כיתות יב' בתיכונים העיוניים בין נתניה לרחובות, "ההינטרלד" לאוניברסיטה בתל-אביב. סך הכול מסוכמות תשובותיהן של 1079 תלמידים ב-21 תיכונים (לא ברור האם זהו מספרם הכולל של התלמידים שנסקרו) שהם כמעט מחצית מתלמידי כיתת יב' בתיכונים העיוניים בארץ. התלמידים נשאלו מה תהייה העדיפות הראשונה שלהם ללימודים גבוהים, מתוך רשימה סגורה. העדיפויות חולקו בדף לכמה תחומים, שלפיהם גם מופיעות התוצאות. כל תלמיד התבקש למלא עדיפות ראשית אחת ושתיים משניות. ההעדפות הראשיות היו כדלקמן:

מקצועות טכניים (הנדסה, טכניקה, אדריכלות) – 21%

מקצועות הרפואה (רפואה, רוקחות, רפואת שיניים) – 16.2%

מדעי הטבע (ביולוגיה, כימיה, פיסיקה, מטיאורולוגיה, אנטרופולוגיה) – 13.2%

יתר התחומים היו מבוקשים הרבה פחות: חינוך (כולל פסיכולוגיה) 8.6%; מדעי החברה והכלכלה 7.4%; מדעי הרוח הכלליים 7.2%. ביתר התחומים בחרו פחות מ-5%. במשפטים בחרו רק 4%. אגב, מדעי היהדות דורגו בעדיפות הלפני האחרונה, 3.4%.

ההתאמה בין תחומי הלימוד המבוקשים לבין המקצועות המכניסים ביותר בולטת לעין. גם ללא הפרטים המדויקים של המקצועות המבוקשים, ניתן לראות כי תחומי הלימודים הגבוהים המבוקשים ביותר הם גם אלו שמובילים לתחומים שקלינוב-מלול הראתה שהם הרווחיים ביותר. משפטים לדוגמה, שלפי הדימוי המקובל היה שני רק לרפואה בעיני כל אם יהודיה, תחום שנוטים לחשוב עליו כיוקרתי ומבוקש, לא היה כזה בעיני תלמידי התיכון אז. ואכן, כפי שקלינוב-מלול הראתה, גם לא היה רווחי.

בסעיף אחר בטופס נשאלו התלמידים האם בכלל בכוונתם להמשיך ללימודים גבוהים, ואם כן, היכן. שאלה נוספת היתה באיזה מקצוע הם מעוניינים לעסוק. לשאלה זו ניתנו התשובות

---

<sup>17</sup> "נטיתו של הנוער הבוגר בבחירת מקצועות למוד בכלל ולמודי יהדות בפרט". סיכום תוצאות הסקר מצוי ב"אעת"א, 11/200. טפסי השאלונים של תיכון עירוני א' וגימנסיה 'גאולה' נמצאים בתיקים 11/201-202.

האפשרויות הבאות : עורך דין, חוקר ואיש מדע, חקלאי, רופא, פקיד, מהנדס, מורה, סוחר, פועל מקצועי. ניתן היה גם להוסיף מקצוע אחר אם המקצוע המבוקש לא היה ברשימה.

לשתי השאלות האלו לא נערך סיכום של כל התלמידים המשתתפים בסקר, אך נשמרו הטפסים המקוריים מתיכון עירוני א' (תל-אביב) וגמנסיה 'גאולה', מהגמנסיות ה'פרטיות' הגדולות בתל-אביב. סך הכל נמצאו 133 טפסים מ'גאולה' ו-200 מעירוני א'.<sup>18</sup>

303 תלמידים השיבו לשאלה לגבי רצונם להמשיך ללימודים גבוהים. 143 מתוכם השיבו שבכוונתם ללמוד "באוניברסיטה", או "באוניברסיטה העברית" (האוניברסיטה היחידה בארץ בזמן בו נערך הסקר). 63 נוספים רשמו "טכניון", 8 רשמו "ביה"ס הגבוה למשפט וכלכלה" ו-67 רשמו פשוט "כן". סך-הכל הצהירו 281 תלמידים, שהם כ-93%, שבכוונתם להמשיך ללימודים גבוהים. רק 22 תלמידים השיבו בשלילה.

252 תלמידים השיבו לשאלה על המקצועות המבוקשים. התוצאות הן כדלקמן:<sup>19</sup>

8	אומנות	62	מהנדס
8	אגרונום	46	מדען
7	כלכלן	44	רופא
6	פסיכולוג	37	מורה
0	סוחר	15	חקלאי
0	פועל	11	עו"ד
252	סה"כ	8	פקיד

לוח 4. תוצאות סקר ההעדפות המקצועיות של תלמידי התיכון.

הממצאים משני הת יכונים רק מדגישים ביתר שאת את הממצאים של כלל התיכונים, ומחזקים את ההשערות שעלו בעקבות מחקרה של קלינוב- מלול. עבור כמעט כל התלמידים, היו לימודי התיכון שלב בדרך ללימודים גבוהים. הקטגוריות המבוקשות ביותר הן גם אלו שקלינוב- מלול ציינה כרווחיות, ואילו רק מעטים שא פו להשיג את גלימת עורך- הדין, היוקרתית אולי, אך

<sup>18</sup> עוד מספר מועט של טפסי ם שנשמרו לא נכללו בספירה מכיון שהתשובות היו בלתי ברורות. גם בטפסים שנספרו היו כאלו שבהם ענו באופן ברור רק לאחת מהשאלות, כך שהתוצאות אינן מסתכמות בהכרח ל-333.

<sup>19</sup> בנוסף לרשימה הסגורה שבטופס, מופיעים בטבלה גם כמה מקצועות שחזרו מספר פעמים. תשובות נפתלות מדי לא נספרו, למעט מקרה אחד: כמה תלמידים הדגישו במיוחד שברצונם להיות גם מהנדסים וגם חקלאים. בגלל העניין המיוחד בנושא הם נספרו בכל זאת, ומופיעים בקטגוריה ביחד עם עוד מקצוע שצוין במיוחד- "אגרונום".

בעלת הרווחיות המפוקפקת. מעניין לשים לב כי רק 23 שאפו לעתיד חקלאי.<sup>20</sup> מעניין גם כי 7 ציינו במיוחד את המקצוע "כלכלן", מקצוע חדש יחסית, ולא לגמרי מוכר.

באותה שנה התקבלו ללימודים גבוהים בישראל 1736 תלמידים, וזאת לעומת 2451 מסיימי כיתה יב.<sup>21</sup> כאמור, אין בכך להראות שהתלמידים לא התכוונו להמשיך ללימודים גבוהים, אלא רק ששאיפותיהם לא היו תמיד מציאותיות.

תוצאות הסקר אינן נותנות תשובות חד-משמעיות לדיוננו. משתנים רבים מדי נותרים בלתי-ברורים: מדובר בתלמידי שמיניות בלבד, לאחר ש לב הנשירה הגדולה מהתיכונים; המקצועות אליהם שאפו התלמידים אינם מפורטים די הצורך; לא ניתן להכריע מי בעצם הוא זה שאחראי להרשמה לתיכון ולשאיפות המקצועיות - האם זה התלמיד או אולי הוריו? למרות הסתייגויות אלו, קשה להתכחש למיתאם הברור בין השאיפות שהביעו התלמידים לבין המקצועות הרווחיים ביותר.

מה אם כן ניתן ללמוד מכל האמור בסעיף זה לגבי נטיית ה של האוכלוסייה העירונית ללימודים עיוניים? כפי שראינו, לימודים בתיכון עיוני היו כדאיים רק אם היו תחילתו של מסלול שסופו לימודים גבוהים בתחומים המובילים למקצועות מסוימים. ככל שני תן לקבוע, זו אכן היתה כוונתם של מרבית התלמידים, גם אם לא כולם הגשימו אותה. אם כך, הנטייה הברורה ללימודים עיוניים תאמה שיקולים הנוגעים להכנסות עתידיות. כפי שהביקוש הנמוך למקצוע עריכת-הדין מדגיש, נראה סביר מאוד להניח שההתאמה הזו אינה רק מקרית, אלא מראה על השפעה של השאיפות העתידיות על בחירת הלימודים.

עם זאת, יש לשים לב שכלל לא היה זה ברור ומובן מאליו שלימודים הם ערובה לפרנסה עתידית. עובדה זו חשובה מכמה בחינות. ראשית, הדיון המקובל בתקופה על "הנהירה החולנית לתיכונים" מקבל משמעות חדשה. ניתן לראות בטענה זו לא רק קו בלנה הנובעת מאידאולוגיה מסוימת, אלא גם תהייה אמיתית על תופעה שההסבר לה רחוק מלהיות ברור. יתכן שאלו שתקפו

---

<sup>20</sup> הפער בין האידאל החקלאי להגשמתו אינו עניין חדש במחקר, אולם כאן הוא מקבל ביטוי בולט במיוחד, שאינו נסמך רק על תעודות בודדות. וראו עוז אלמוג, הצבר - דיוקן. ת"א: עם-עובד, 1994. עמ' 231-235. יונתן שפירא, עילית ללא ממשיתים. דורות מנהיגים בחברה הישראלית. ת"א: ספרית פועלים, 1984. עמ' 83-89. שני המחקרים מתייחסים בעיקר לתקופת הישוב.

<sup>21</sup> חישוב מספר התלמידים שהתקבלו נעשה לפי הנתונים על תלמידי שנה ראשונה באוניברסיטה העברית, הטכניון וביה"ס הגבוה למשפט וכלכלה, כפי שהם מופיעים בשנתון הסטטיסטי לישראל, 1955. עמ' 201-203. מספר לא ידוע המשכו ללימודים בחו"ל.

את התופעה הושפעו גם מכך שאכן לא היה זה כה ודאי שחינוך עיוני הוא רצוי לעתידו של התלמיד (נושא זו יורחב בחלקה השני של העבודה). בועדת צלטנר הועלתה התמיהה מ דוע בעצם יש לנקוט אמצעים נגד "הנהירה לתיכונים", הרי בציבור "המצב של האקדמאים אינו נחשב מבחינה חומרית".<sup>22</sup>

שנית, הפער בין הכדאיות המוגבלת של החינוך העיוני לבין התעקשותם ולהיטותם של ההורים לקיים חינוך עיוני, בשיעור גבוה מאד ביחס למקובל במדינות מבוססות ומתועשות יותר באירופה, וללא תמיכה ממשלתית, מעורר לכל הפחות חשד שאולי מעורבים כאן גורמים אחרים, שאינם רק כלכליים, במובן הצר של המילה. הסבר כלכלי גרידא אינו נראה מספיק.<sup>23</sup>

## נטיות תרבותיות לחינוך

מחקרה של קלינוב-מלול נוקט טרמינולוגיה כלכלית נוקשה, שאינה מותירה פתח לכוחות אחרים. מחקרים אחרים, גם של כלכלנים מתחומים דומים, משאירים לעיתים פתח למניעים אחרים, שאינם כלכליים במובהק. בנק ישראל פרסם באותה תקופה מחקר נוסף על ההשקעה בהון אנושי בישראל, שנסמך גם על עבודות של קלינוב-מלול.<sup>24</sup> לפני שפנה לתוצאות המחקר עצמו, סייג עצמו המחבר בכך שאמר שהשקעה בחינוך אינה דומה בכל להשקעה בהון פיזי. ההוצאה לחינוך, הוא אומר בהקדמה, "מושפעת מהיתרונות התרבותיים והחברתיים שמעניקה ההשכלה".<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> 11/10/1956, גמ"י, גל 1369/2. התשובה שניתנה לכך היתה "אתה צריך לבדוק מה היה בתל-אביב, איזו הסתערות היתה על בתי-הספר העיוניים בתל-אביב"

<sup>23</sup> וראו בנושא John W Meyer. et. al., "The World Educational Revolution, 1950-1970". *Sociology of Education* 50(4), 1977. לפי המאמר, התיאוריות השונות להסברת הפריחה העולמית העצומה של החינוך אינן עומדות בבחינה אמפירית. אין מתאם בין ההסברים השונים ל בין שיעור העלייה בהיקף החינוך במדינות השונות, גם לא מבחינת הרווח האישי המושג מחינוך. עם זאת, המאמר מצא כי ההשפעה החזקה ביותר של הגורמים הכלכליים נראית בחינוך העל-יסודי.

<sup>24</sup> ברוך יוסף, "השקעות בחינוך ומלאי ההון האנושי בישראל". סקר בנק-ישראל 23. י-ם: בנק-ישראל, 1964.

<sup>25</sup> במודלים חדשים יותר של השקעה בהון אנושי כבר ניתן מקום להבין את ההשקעה בחינוך ממניעים שאינם רק ציפיה לזרם הכנסות עתידי, אלא גם כנושא תועלת בפני עצמו, מוצר צריכה, ולא רק השקעה. וראו בנושא Edward T. Gullason, "The Consumption Value of Schooling: An Empirical Estimate of One Aspect". *The Journal of Human Resources*, Vol. 24(2), 1989. מחקר אחר דווקא מצא שהתועלת שמפיקים

טענה ברוח זו מופיעה גם אצל הכלכלן סימון קוזנץ , במחקרו על ההגירה היהודית לארצות-הברית.<sup>26</sup> בסיכום המחקר הכמותני הק פדני אומר קוזנץ , מאבות המחקר האמפירי של הצמיחה הכלכלית, כי כל אותם גורמים מדידים, כמו מבנה תעסוקתי והשכלה, אומנם נותנים לנו ידע רב על ההון האנושי של המהגרים, אך "אינם משקפים ישירות את המאפיינים העיקריים של המורשת ההיסטורית של יהדות רוסיה, אשר עיצבו את ההון האנושי שעבר ל ארצות-הברית בהגירה [...] גם אין הם מתארים את סדר ההעדפות ארוך הטווח שנורש מהעבר, וסביר שיעצב את מטרותיהם של המהגרים וצאצאיהם במהלך כמה דורות". בנסיבות המיוחדות של יהדות מזרח אירופה במהלך הדורות, רכשו היהודים שם הון אנושי ייחודי, "שניתן להעבירו לסביבות חדשות". "הכלים הדרושים למחקר כזה של המורשת ההיסטורית של יהדות רוסיה או מזרח אירופה אינם אלה של הכלכלה והדמוגרפיה", ומחקר כלכלי בלבד יהיה לכן בלתי שלם.

את הטענות האלו ניתן להחיל גם על המקרה של המהגרים היהודים לארץ ישראל, מה עוד שמוצאם של רבים מהם היה זהה לאלו שקוזנץ חקר. ההעדפות של המהגרים – איזה חינוך רצו לילדיהם ואילו מקצועות יעדו להם – הן ארוכות טווח. הן עוצבו בסביבה מסוימת, בה יתכן שניתן היה להסבירן על ידי הסבר כלכלי. אך הן נשמרות גם לאחר המעבר לארץ בה התנאים הכלכליים עשויים להיות שונים. ההורים של תלמידי התיכון בשנות החמישים, גם אלו המכונים "הישוב הוותיק", היו ברובם הגדול דור ראשון להגירה. מעובדה זו נוטים להתעלם, וראוי להתעכב עליה מעט.

נתונים מלאים על משפחות תלמידי התיכון אינם בנמצא, אך קיימים די נתונים על מנת להראות כי ההורים היו ברובם מהגרים. ב-1955 ערך משרד החינוך מחקר חברתי מקיף לפי שאלוני מבחן הסקר, אותו מילאו כל תלמידי כיתה ח' בישראל.<sup>27</sup> מתוך 12,886 תלמידים בחינוך העברי שמילאו את פרטי ארץ הלידה של האב, רק 1,053, שהם כ-8%, היו ילדי אבות שנולדו

---

הפרטים מהחינוך אינה יכולה להסביר רכישת חינוך מ עבר למה שניתן להסביר כהשקעה : Edward Lazear, "Education: Consumption or Production?". *The Journal of Political Economy*, Vol. 85 (3), 1977. אך גם מחקרים אלו הם "כלכליים" לגמרי בגישתם, ואינם מתחשבים בגורמים שאינם ניתנים למדידה כמותית.

<sup>26</sup> Simon Kuznets, "Immigration of Russian Jews to the United States. Background and Structure". *Perspectives in American History* 9, 1975. וראו במיוחד עמ' 123-124. [התרגומים המובאים כאן הם שלי. א"מ]

<sup>27</sup> סיכום תוצאות הסקר, גמ"י, גל 1592/2. עמ' 5, לוח ו'. המחקר הוגדר כ"סודי", ולא פורסם. חלק מהנתונים הופיעו גם בפרסום ציבורי: גינה אורתור, "סקר כיתות ח' בתשט"ו". מגמות, כרך ז' (1), 1956.



בישראל. הנתונים המוקדמים ביותר על ארצות המוצא של תלמידי התיכונים העיוניים הם מ-1960.<sup>28</sup> רק 1528 תלמידים מתוך 22,421, שהם פחות מ-7%, היו ילדי אבות שנולדו בישראל. אם כך, ניתן להתייחס למשפחות תלמידי התיכון כאל דור ראשון להגירה. ההעדפות שלהם לגבי חינוכם ומסלולם המקצועי של ילדיהם עוצבו, חלקית לפחות, בקהילות ובארצות מהן היגרו, ואינן מתאימות בהכרח לתנאים הכלכליים של ישראל. הם הביאו עימם מורשת תרבותית מסוימת, שנגעה גם להעדפות חינוכיות ומקצועיות. בנקודה זה אנו נכנסים לסוג דיון המצריך זהירות רבה. טענות המסבירות נטיות בתחום החינוך על ידי היתלות ב "מורשת תרבותית" או "מסורת" נתונות לביקורת מחקרית חריפה, ודורשות הצדקה. במחקר על ההגירה היהודית הגדולה ממזרח אירופה ל ארצות-הברית, בעשורים שסביב תחילת המאה העשרים, קיים דיון נרחב בסוג ההסבר הזה, השופך אור על המקרה הישראלי, גם מבחינה תיאורטית וגם מבחינה תוכנית. סטייה קצרה למחקר על המהגרים היהודים לארצות-הברית תשמש אותנו לכן להבנת קרוביהם שהיגרו לארץ-ישראל.

הישגיהם של המהגרים היהודים ל ארצות-הברית עוררו תשומת לב מחקרית רבה. הצלחתם הכלכלית המהירה, בעיקר בהשוואה לקבוצות מהגרים אחרות שהגיעו ל ארצות-הברית באותה תקופה, כמו האירים והאיטלקים, עוררה מטבע הדברים את השאלה מדוע דווקא הם. גיואל פרלמן, במחקרו על התקדמותם הכלכלית והחינוכית של קבוצות מהגרים שהתיישבו ברוד-איילנד בסוף המאה התשע-עשרה, עוסק בשאלה זו דרך ניתוח כמותי של מפקדי אוכלוסין הכוללים נתונים על השכלה ופרנסה.<sup>29</sup> את הפרק הארוך על המהגרים היהודים מרוסיה הוא פותח בסקירת המחלוקת התיאורטית בנושא. מגוון ההסברים להצלחתם של היהודים נחלקים לשני

---

<sup>28</sup> "נתונים והצעות לשינוי מבנה החינוך העל-יסודי", לוח 2. החוברת נמצאת בתיק האגודה לקידום החינוך העל-יסודי בישראל, אח"י, מיכל 5.23. הנתונים בחוברת נלקחו מהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

<sup>29</sup> Joel Perlmann, *Ethnic Differences: Schooling and Social Structure among the Irish, Italians, Jews, and Blacks in an American City, 1880-1935*. Cambridge: Univ. Pr., 1989. ch. 4.

סוגים עיקריים. הראשון, לו נוכל לקרוא 'תרבותי', מיוצג אצל פרלמן על ידי נתן גלזר.<sup>30</sup> השני, לו נוכל לקרוא 'מבני', מיוצג על ידי קלווין גולדשיידר ואלן זוקרמן.<sup>31</sup>

לפי גלזר, מסלולם הייחודי של היהודים ב ארצות-הברית נובע מתכונות שפיתחו במהלך הדורות קודם להגירתם – חריצות, חסכנות, למדנות ועוד תכונות 'מעמד בינוניות'. מקורן של התכונות הללו יכול להיות מגוון. תכונות כמו הכבוד ללימודים מוסברות במורשת הדתית של לימוד התורה והתלמוד, שעברה שינויים והתאמות לסביבה מודרנית. תכונות הקשורות לנטיה לעסוק במסחר מוסברות בתפקידים הכלכליים שמילאו היהודים במזרח אירופה. זהו אומנם הסבר 'מבני', אך העניין כאן הוא ההשפעה ארוכת הטווח של המקום החברתי שמילאו היהודים במהלך המאה התשע-עשרה ולפני כן, שכבר חילחלה לתרבותם. השלכותיה, אליבא דגלזר, נותרו גם לאחר שינויים קצרי טווח במקומם החברתי, וגם לאחר ההגירה ל ארצות-הברית. מנגנון ההעברה של התכונות הייחודיות מדור לדור, בין אם דתיות ובין אם חברתיות, אינו ביולוגי בשום צורה, אלא תרבותי בלבד. לפי פרלמן, ההסבר של גלזר היה אופייני לשנות החמישים, והושפע ממחקרים בני התקופה שהסבירו תכונות אישיות באמצעות ניתוח תרבותי.

גולדשיידר וזוקרמן יוצאים ישירות נגד סוג ההסבר הזה. ראשית, הם טוענים, מחקר על ערכים של חברות עבר הוא כמעט בלתי אפשרי. לכל היותר, נוכל לדעת מה היו ערכיהם של כמה אינטלקטואלים שהותירו אחריהם כתבים. שנית, וזהו העניין המרכזי מבחינתם, המבנה החברתי הוא פשוט חשוב הרבה יותר מערכים. לעבר של המהגרים יש השפעה בכך שהוא צייד אותם בכישורים מסוימים, לא יותר ולא פחות מכך. למהגרים היהודים היה ניסיון במסחר ובעיסוקים עירוניים, לעומת האיטלקים והאירים לדוגמה, שהיו ברובם איכרים בארצות המוצא. מטבע הדברים, היהודים העדיפו להתיישב במקומות בהם יוכלו לנצל את כישוריהם, קרי, בערים. הדור הראשון להגירה ניצל היטב את כישוריו, והצליח להתקדם כלכלית בסביבה שבה כישורים אלה התבררו כמתאימים מאד. שיעור ההשכלה של היהודים מוסבר במאפייני ההתיישבות וגורמים נוספים, הקשורים לסוג האוכלוסייה שיכלה להגר מלכתחילה. כך נוצרה אוכלוסייה יהודית גדולה, בעלת אמצעים ויושבת ערים, מאפיינים המגדילים את הנטיה להשכלה, ללא קשר למסורת

---

Nathan Glazer, "Social Characteristics of American Jews". Louis Finkelstein (Ed.), *The Jews: Their*<sup>30</sup>  
*History, Culture and Religion*. 3<sup>rd</sup> edition, Vol. II. NY: Harper, 1960.  
שנות החמישים.

Calvin Goldscheider, and Alan S. Zuckerman, *The Transformation of the Jews*. Chicago: Univ. Pr.,<sup>31</sup>

תרבותית כלשהי. ערכים כמו כבוד ללימודים משח קים בהסבר תפקיד שולי לכל היותר. מקומם של היהודים במבנה החברתי-כלכלי הוא שקבע את נטייתם לרכוש השכלה לילדיהם. אלו הם שני סוגי הטענות התיאורטיות העיקריות. ההכרעה ביניהן, אומר פרלמן, אפשרית בדרך אחת בלבד: בחינה אמפירית. מרבית הפרק מוקדש לניתוח סטטיסטי של נתונים מפורטים מאד של המקצועות בהם עסקו המהגרים היהודים ברוד-איילנד, סוג ההשכלה של ילדיהם, ורמתה. מבחינה מקצועית, מראים הנתונים על נטיה ברורה לעיסוקים של צווארון-לבן, בעיקר כעצמאים, ובמיוחד במסחר. עם קביעה זו יכולים גם גלזר וגם גולדשיידר וצוקרמן להסכים. אך כשפונה פרלמן לבחון את דפוסי הלימודים של המהגרים היהודים, עולה תמונה שונה. היהודים נטו הרבה יותר מכל קבוצת מהגרים אחרת להירשם ולסיים תיכון, במיוחד במסלולים המובילים להשכלה גבוהה. גם לאחר ההתאמות הדרושות על מנת להתחשב בהתרכזותם בערים, ובמשתנים מבניים אחרים עולה שנייתם של היהודים להשכלה היתה גבוהה יותר משל כל קבוצה אתנית אחרת באותה תקופה, ואפילו יותר מילידי ארצות-הברית, צאצאי משפחות ותיקות. בנוסף, נטייתם המקצועית אינה מסבירה את הנטיה לחינוך. עיסוק במסחר, בתחילת המאה העשרים, ובעיקר בעסקים קטנים כפי שאפיין את היהודים, לא עודד השכלה ארוכה מהממוצע.

לאחר הניתוח הסטטיסטי המתוחכם, ניצב פרלמן בפני ממצאים שלא ניתן להבינם רק על ידי היתלות בהסברים מבניים:

היקפם של ההבדלים האתניים הבלתי-מוסברים בהם נתקלנו, מוביל אותנו לחזור לנושא שהעלנו בתחילת הפרק: הדרכים בהן הדת היהודית והמצב הסוציו-אקונומי והפוליטי הייחודי של היהודים באירופה עשויים היו לעודד גישות, ערכים והרגלים המוליכים להתקדמות כלכלית בחברה תעשייתית מודרנית. עלינו לשקול לא רק את ההסברים המבוססים על מיקומה של הקבוצה במבנה החברתי, אלא גם את אלה המבוססים בדרך כלשהי על מורשת התרבותית [...] התיאורים של אמונות, גישות וערכים מסוימים, כמו התיאורים של גלזר שהובאו מקודם, עשויים לייחס לזכות עצמם וודאות מוגזמת מאד בנוגע לתרבות פופולארי ות השפעותיה [...] הנקודה כאן אינה שניתן להצביע בביטחון על טיבם של מאפיינים אלו, אלא שניתוח ההתנהגות מרמז שסוג ההסבר הזה ראוי לתשומת לב.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Perlmann, *Ethnic Differences*. p. 160 [התרגום שלי. א"מ].

בדומה לקוזנץ, גם פרלמן, לאחר שמוצו ההסברים הכמותניים הקפדניים, ניצב בפני תופעות שלא ניתן להסבירן אלא בנטיית תרבותיות אמורפיות במקצת, אך בעלות חשיבות והשפעה בכל זאת.

ואין אלו דוגמאות יחידות. סטפן סטיינברג, מהסוציולוגים הבולטים של האתניות בארצות-הברית, ייחד את אחד מספריו החשובים להפרכת 'המיתוס האתני'.<sup>33</sup> אחת הטענות העיקריות שהוא תוקף היא זו המייחסת הבדלים לימודיים בין קבוצות אתניות שונות לערכיהן השונים. כיצד אנו יודעים שיש להן ערכים שונים? לפי העובדה שהישגיהן הלימודיים שונים. זהו כמובן טיעון מעגלי אומר סטיינברג. למרות זאת, התשובה שהוא נותן לבסוף לשאלת הישגיהם של היהודים היא שילוב בין ההסבר התרבותי להסבר המבני: היהודים אכן הדגישו את חשיבות החינוך, אך ללא גורמים מבניים תומכים, הערכים האלו לא יכלו למלא תפקיד. בזכות היתרונות החברתיים והכלכליים של החינוך, הערכים המסורתיים באו לידי ביטוי בפועל. גם כאן, שני ההסברים אינם מוציאים אחד את השני, אלא משלימים זה את זה. ההסבר ה'תרבותי', שנדחק בפני מה שנראה כהסבר 'מדעי' יותר, חזר למלא תפקיד במחקר.<sup>34</sup>

הויכוח שתואר לעיל בין הסברים 'תרבותיים' להסברים 'מבניים' מייצג ציר התפתחות אחד בסוציולוגיה האמריקנית. ראוי לציין כי קיימים מחקרים היסטוריים שגישתם שונה, ומבחינתם, המחלוקת הזו אינה כה חשובה. אחר המחקרים החדשים המעניינים ביותר על ההגירה היהודית במאה העשרים הוא ספרו של יורי סלזקין, "המאה היהודית".<sup>35</sup> אצל סלזקין,

---

Stephan Steinberg, *The Ethnic Myth. Race, Ethnicity and Class in America*. Boston: Breacon Press, 1989. [1981], וראו במיוחד פרק 5.

<sup>34</sup> השילוב בין שני סוגי ההסברים שימש בהצלחה חוקרים נוספים של ההגירה לארה"ב. לדוגמה, Selma C. Berrol, "Education and Economic Mobility: The Jewish Experience in New-York, 1880-1920". *American Jewish Historical Quarterly* 65 (3), 1976. ברול חקרה את הקשר בין התקדמותם הכלכלית והחינוכית של המהגרים היהודים בניו-יורק, ומצאה כי דור המהגרים התבסס כלכלית, ורק אז שלח את בניו להשכלה גבוהה. לסיכום ממצאיה, הוא אומר שההסבר הטוב ביותר להצלחת היהודים בלימודים הוא זה המשלב הסבר של נטיות תרבותיות עם הסבר מבני של ההזדמנויות שנפתחו בפני תושבי העיר. לתיאור כללי יותר של מצב המחקר, ראו Ewa Morawska, "The Sociology and Historiography of Immigration". Virginia Yans-McLaughlin (ed.), *Immigration Reconsidered*. Oxford: Univ. Pr., 1990. מורבסקה סוקרת את מצב המחקר של הגירה לארה"ב בכלל, גם בעשורים האחרונים, ומציינת אף היא את יתרונות שני סוגי ההסברים.

<sup>35</sup> Yuri Slezkine, *The Jewish Century*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Pr., 2004. סלזקין כותב בקצרה גם על המהגרים היהודים לישראל, שלדעתו כן עברו שינוי כלשהו. אך כאן הוא עוסק בתחום שדומה שהידע שלו עליו

שגישת המחקר שלו קרובה יותר לאנתרופולוגיה מאשר לסוציולוגיה, שאלת ההמשכיות כלל אינה עולה. תכונות ונטיות מסוימות של המהגרים היהודים מרוסיה נשארו חלק ממאפייניהם גם כמה דורות לאחר ההגירה, והם אלו שהביאו מאוחר יותר להצלחתם בארצות-הברית. עבורו, עובדת היותם של היהודים המזרח-אירופאים קבוצה משכילה, עירונית, ומנותקת מעבודת האדמה, נותרה בעינה גם לאחר השתנות הסביבה החיצונית.

קיימים כיווני מחקר נוספים התומכים בגישה לפיה רקע תרבותי עשוי להשפיע על הנטייה לבחור בסוג חינוך מסוים. פייר בורדייה, מהסוציולוגים הבולטים במאה העשרים, עסק רבות בחינוך.<sup>36</sup> גם אצלו, חינוך קשור להון אנושי. הביקורת שלו על הגישה המקובלת לחקר ההון האנושי היא שזו אינה מתחשבת בצורות הון שאינן נמדדות בפשטות בהשקעה כספית.<sup>37</sup> סיכויי ההצלחה של התלמיד עומדים בזיקה ישירה למה שניתן לכנותו "הון תרבותי" שהשקיעה בו משפחתו. השקעה בשכר לימוד בתיכון טוב תגדיל את סיכוייו של תלמיד להתקבל למסלול רצוי באוניברסיטה. בדומה לכך, גם אם באופן שאינו כה פשוט למדידה, הזמן והכסף שהשקיעה המשפחה בחינוך הילד בבית תורמות להצלחתו. האפשרות לעכב את היציאה לשוק העבודה, ההכרות עם תרבות גבוהה, הזמן שיכלו ההורים להקדיש לילד בבית, ציפיות ההורים מהילד, כל אלו תורמים להצלחתו העתידית של הילד.

בורדייה מוסיף לניתוח ההשקעה בהון האנושי את עניין המשפחה כגורם תרבותי, נושא שחסר לגמרי בניתוח הכלכלי המקובל. הניתוח של השפעת המשפחה והסביבה על החינוך מפ ותח אצלו באחד מחיבוריו העיקריים, "היורשים".<sup>38</sup> בעקבות המחקר האמפירי על שעורי ההרשמה להשכלה גבוהה בקרב מעמדות שונים בצרפת, עולות בספר כמה טענות כלליות יותר. עבור ילד

---

לקוח כולו מספרות משנית, לאו דווקא החדשה ביותר. גם אם יש לו דברים מעניינים לומר בנושא, הרי שהוא נוטה לאותה השקפה המייחסת משקל מכריע וכמעט בלעדי בעיצוב החברה הישראלית לכמה אינלקטואלים ציוניים.<sup>36</sup> משנתו המורכבת של בורדייה חורגת בהרבה מתחומי עבודה זו, ואין כאן כל כוונה לטעון כאילו הדברים המובאים לעיל הם תמצית השקפתו בנושאי חינוך וחברה. הרעיונות המופיעים כאן נסמכים על רעיונות שמופיעים אצל בורדייה, כפי שיפורט. הם אינם עיקר עבודתו. העניין הראשי של בורדייה הוא להסביר אי-שוויון, לא לנסות ולנתח מנגנוני מסירה של נטיות מדור לדור. עם זאת, אין הדבר גורע מיכולתנו להיעזר בהם. לסקירה נוחה של סוציולוגית החינוך של בורדייה, ראו Michael James Grenfell, *Pierre Bourdieu. Education and Training*. Continuum Library of Educational Thought. NY and London: Continuum, 2007. במיוחד חלק 2.

<sup>37</sup> Pierre Bourdieu, "The Forms of Capital". A.H. Halsey et. al. *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford: Univ. Pr., 1997.

<sup>38</sup> Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. Trans. by Richard Nice. Chicago: Univ. of Chicago Pr., [1964], 1979.

שהמבוגרים סביבו למדו באוניברסיטה , טוען בורדייה , נראים הלימודים הגבוהים כמסלול הטבעי. זהו האופק שהוא מכיר . סביבתו הקרובה הטביעה בו הרגלי לימודים והשקפות עולם שמכינים אותו להמשיך ללימודים גבוהים . יותר מכל גורם חיצוני , הסביבה הביתית היא המפתחת בילד את ההרגלים והציפיות הקשורים ללימודים.

הנקודה המרכזית עבורנו כאן היא השפעתה של המשפחה על מסלול החינוך של הילד. השפעה זו עשויה להיות לפחות אחד מאותם גורמים שקוזנץ ופרלמן דיברו עליהם מבלי לזהותם בבירור. ניתן להתייחס אל השפעת המשפחה כאל 'מסורת', או כל כינוי אחר שנרצה להשתמש בו על מנת להסביר נטיות הנמסרות מדור לדור . הורים שגדלו בסביבה המייחסת חשיבות להשכלה , סביר שייחסו חשיבות גם לחינוך ילדיהם . הדבר נכון גם במקרה של הגירה . מהגרים מביאים עימם העדפות לגבי חינוך ילדיהם שעוצבו בארצות המוצא. כל עוד אין פער גדול מדי בין המציאות בארץ החדשה לבין ההעדפות הישנות , סביר יהיה להניח שהעדפות אלו ישמרו , לפחות בדור הראשון, אם לא יותר מכך. גם אם קיימים גורמים שונים הפועלים נגד השקעה בחינוך , כלכליים או אידיאולוגיים לדוגמא, השפעת המסורת עשויה להיות חזקה יותר.

ניתן לטעון במידה רבה של צדק שהשילוב בין גישת ההשקעה בהון אנושי לבין הגישה המקנה השפעה למסורת יוצר הסבר שהוא כה גמיש , עד שניתן להחילו על כל העדפה חינוכית. הרי כל מצב עניינים ניתן לתרץ בכך שהוא תואם כדאיות כלכלית של זמן כלשהו , בהווה או בעבר. לכך יש שתי תשובות. ראשית, הגמישות ההסברית כאן אינה בלתי מוגבלת . במקרה שלנו , הסבר כזה יהיה סביר רק אם נמצא שאכן היתה למהגרים נטיה להשקיע בחינוך בארצות המוצא, ובארצות אחרות שהיגרו אליהן , ואם התנאים בישראל של שנות החמישים היו כאלה שחינוך תיכוני לא היה לגמרי בלתי כלכלי . שנית, וחשוב יותר , אין הכוונה כאן להשתמש בגישות אלו כאל "מודל" מסביר , במובן המקובל במדעי החברה . המטרה שלשמה הובאו רעיונותיו של בורדייה היא בעיקר להראות כיצד ניתן ליישב בין הסבר אמפירי קפדני של העדפות חינוכיות לבין מושגים חמקמקים כמו 'מסורת' או 'נטיות תרבותיות', גם בגישות מחקר שאינן בלתי מקובלות על חוקרים הנוטים להיזהר מטענות המתבססות על נטיה כלשהי.

בנוסף, דומה שההסבר המבני אינו הולם את המקרה הישראלי. חלק חשוב של ההסבר של גולדשיידר וצוקרמן הוא הטענה שהמהגרים היהודים ל ארצות-הברית יכלו לנצל את

אפשרויות החינוך שהציעה להם המדינה הקולטת.<sup>39</sup> אך המהגרים לישראל לא ניצלו אפשרויות קיימות, הם אלו שהקימו את התיכונים, כדי שיענו לשאיפותיהם. כל הסבר של נטייתם לחינוך תיכוני צריך יהיה להתחשב בכך שהם לא השתלבו במבנה קיים. הם יצרו חלקים גדולים ממנו.<sup>40</sup>

מטרתנו היתה להיעזר במחקר על יהדות ארצות-הברית במחקרנו על יהודי ישראל. כפי שראינו, המחקרים על המהגרים האמריקנים, כמו גם הסוציולוגיה של בורדייה, מותירים לנו פתח מתודולוגי להסבר הנטיות החינוכיות, אותן מצאנו בפרקים הקודמים, על ידי גורמים תרבותיים, גם אם לא ניתן לתארם במדויק. בנוסף, אם נבחר לקבל את המסקנות שהציג פרלמן, הם גם מספקים לנו מידע על תוכנם של אופיין של הנטיות האלו – נטייתם של המהגרים היהודים ממזרח אירופה ב ארצות-הברית, סביב מפנה המאה, היתה להשקיע בחינוך ילדיהם, מעבר למה שניתן להסבירו רק כהשקעה בהון אנושי או כפועל יוצא של מאפייניהם המקצועיים וההתיישבותיים (התרכזותם בערים). נטייה זו קשורה למסורתם, כפי שהתעצבה בארצות מוצאם. אך נקודה נוספת עולה מהכתיבה הענפה על ההגירה היהודית לארצות-הברית, בנוגע להכרעה לגבי השאלה האם המסורת היהודית היתה גורם בנטייתם לחינוך. דומה שהכרעה זו היא במידה רבה עניין של התרשמות, שאי-אפשר תמיד להוכיחה בנתונים אמפיריים. וללא ספק, אחד הגורמים החשובים ביותר בהתרשמות הזו הוא יחסה הישיר לשאלות פו ליטיות בנות ימינו. בספר מאמרים שהוקדש לנושא, כמעט כל המאמרים מתחילים באזהרה דומה: מחקרים הקושרים בין תרבות לבין מוביליות חברתית מעוררים מחלוקת רבה בגלל השימוש הבעייתי בהם כדי להצדיק

---

<sup>39</sup> אגב, גם במקרה האמריקני הטענה הזו בעייתית. לפי Berrol, "Education and Economic Mobility", הערים אומנם הציעו הזדמנויות תעסוקה ליהודים, אך לא הזדמנויות חינוך, שכמעט לא היו.

<sup>40</sup> מעניין לשים לב בהקשר זה לטיעון שהעלו שלמה סבירסקי ודבורה ברנשטיין ("מי עבד במה עב ור מי ותמורת מה?"), אורי רם (עורך). החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים. ת"א: ברירות, 1993. במאמרם יוצאים השניים נגד הטענה כאילו העולים המזרחיים בשנות החמישים השתלבו במבנה קיים של החברה הישראלית. (הטענה הזו מופיעה בצורתה המובהקת ביותר אצל יוסף גורני, "נס העליה ההמונית". מרדכי נאור (עורך). עולים ומעברות, 1948-1952. י-ם: יד בן-צבי, 1993. לפי גורני, שלוש העליות הראשונות יצרו את המסגרת של החברה הישראלית, ואילו העליות המאוחרות יותר רק ביססו אותן). "חברה אינה ארון מדפים" שאפשר למלא אותו (עמ' 123) הם אומרים, ומציעים במקום זאת לראות את התהליך שעברו העולים המזרחיים כשינוי מהותי של המבנה הקודם, שבו נוצרו דרגות חברתיות חדשות. ואולם, ניתן להמשיך בקו הטיעון הזה גם הלאה - גם העולים קודם לכן לא השתלבו במבנה קיים שנבנה על ידי גורם חיצוני כלשהו. הם השתתפו ביצירתו באופן ישיר. וראו בעניין זה גם Bareli and Cohen, "Distributive Justice". בראלי וכהן מפנים את דבריהם ישירות נגד סבירסקי, וטוענים כי לא ניתן להתייחס לקבוצת "הקולטים" כאל קבוצה אחידה, שניצבת מול קבוצת "הנקלטים".

אפליה אפשרית.<sup>41</sup> המחקר על המהגרים היהודים לאמריקה פטור במידת מה מהבעיה הזו, מכיוון שהוא מסביר הצלחה, ולא כישלון, אך כל ניסיון להשליך ממנו להגירות אחרות צפוי להתקל בבעיה מחדש. ישראל, כמובן, היא דוגמה לכך.

ואפילו אם אכן נבחר לקבל את ההסבר התרבותי, ספק אם ניתן להוכיחו באופן מספק לגבי ישראל. על מנת לעשות זאת, יהיה עלינו להראות שתלמיד התיכונים בשנות החמישים היו אומנם צאצאים של אותה קבוצה גדולה של יהודים שממנה יצאה גם רוב ההגירה לארצות הברית סביב מפנה המאה העשרים. אך הנתונים אינם מספיק מפורטים לשם כך. במרבית המקרים, אם קיימים נתונים על מוצא משפחותיהם של התלמידים, הם גסים מדי, ומסתפקים בהבחנה "אירופה ואמריקה" (לעומת "אסיה ואפריקה"). בכך נכללים גם יהודי מערב אירופה, הבלקן, וגם ארצות מרכז אירופאיות כמו צ'כיה והונגריה.<sup>42</sup> לכל אחת מקבוצות היהודים הללו היסטוריה נפרדת מזו של היהודים בתחום המושב היהודי באימפריה הרוסית. בנוסף, גם ההבדלים הגדולים בתוך קבוצת היהודים שבאו מתחום המושב, וההתפתחויות המהירות שעברה בתחילת המאה, אינן מאפשרות לנו להתייחס אליהם כאל אותה קבוצה שממנה היגרו היהודים לארצות-הברית, אלא כהכללה גסה מאד.<sup>43</sup>

מה אם כן ניתן ללמוד מכל זה על המקרה הישראלי? מצד אחד, העלנו טיעונים שונים בזכות ההתחשבות ב"תרבות" בהסבר נטיה ללימודים. מצד שני, הראינו גם עד כמה קשה יהיה להוכיח הסבר כזה לגבי המהגרים לישראל.

אך אולי אין צורך בהוכחה כזו. ראינו עד כמה היו ההורים מעורבים בתהליך הקמת התיכונים, בקביעת מסלולי הלימודים בהם כך שיובילו לבחינת בגרות, ובכלל בעיצוב ההשכלה העל-יסודית בישראל כך שהחינוך העיוני יהיה המרכיב העיקרי בה. השאלה היא מדוע הם עשו זאת, השקיעו בכך כסף ומאמצים, ובכל זאת בתנאים הכלכליים הקשים של שנות החמישים,

---

<sup>41</sup> Joel Perlmann and Hans Vermuelen (Eds.), *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?*. NY: Palgrave Macmillan, 2000.

<sup>42</sup> לפי אחד המקורות היחידים בהם מופיעה חלוקה לארצות מוצא של הורי התלמידים בתיכונים, היו כ-65% ילידי רוסיה או פולין (בתיכונים העירוניים בתל-אביב). זהו בהחלט שיעור גבוה, אך אינו גבוה דיו כדי שנוכל להסתפק בהסבר שלו לכל תלמידי התיכון. וראו דיון וחשבון על מוסדות המחלקה ומפעליה. המחלקה לחנוך ותרבות בעיריית תל-אביב – יפו, 1958. עמ' 125. אח"י, מיכל 7.90.

<sup>43</sup> Ezra Mendelsohn, *The Jews of East Central Europe between the World Wars*. Bloomington, Indiana: Univ. Pr., 1983.



וללא עזרה מהממשלה . מדוע בכלל יעמיס על עצמו מישהו השקעה כה גדולה , ומדוע דווקא ההורים ההם. כלומר, השאלה אינה מדוע אחרים לא הלכו לתיכון, אלא מדוע אלו כן הלכו. ההסבר התרבותי נותן מענה מוצלח לשאלה הזו . כאמור, ההכרעה אם לקבל אותו היא במידה רבה עניין של התרשמות. דומה שבפני עצמה, הטענה שבתרבותם של יהודי אירופה יוחסה חשיבות רבה לחינוך, לא תעורר התנגד ות מיוחדת. הבעיה מתעוררת כשמשליכים מטענה זו גם לגבי שאר המהגרים לישראל, ומסבירים בה את ייצוגם החסר בחינוך העיוני. מטרתנו היא רק על דרך החיוב, ולא נותר אלא לשאול: האין זה סביר לטעון שמורשתם של היהודים יוצאי אירופה בישראל תרמה לנטייתם לחתור לרכישת השכלה?

תשובה חיובית לשאלה הזו אינה עומדת בפני עצמה, ותלויה גם בהסבר הכלכלי שהובא מקודם. אין היא אומרת דבר על קבוצות המהגרים האחרות. תשובה שלילית לעומת זאת מסיטה את הדיון לכיוון אחר לחלוטין מזה שהוצג כאן, כזה המייחס את ההבדלים בין הקבוצות השונות למדיניות מתוכננת כלשהי. כפי שראינו לאורך כל העבודה עד כאן, לא ניתן לדבר על מדיניות כזו.

ההסבר מדוע לא נרשמו המזרחיים לתיכונים חורג מגבולות מחקרנו. התשובה הסבירה ביותר היא מן הסתם מצבם הכלכלי הקשה של העולים החדשים, ביחד עם קשיי התאקלמות בעבודה, פערי שפה, וכל יתר הבעיות המתעוררות בהגירה. אין זה נראה בלתי סביר לטעון שגם פערים תרבותיים תרמו לכך. ילדיהם של משפחות בלתי-משכילות נוטים פחות לרכוש השכלה בעצמם וממוצע ההשכלה של המזרחיים היה נמוך יחסית.<sup>44</sup> צריך יהיה מחקר נוסף כדי להכריע עד כמה השפיע ההבדל ברקע התרבותי בין העדות על הישגיהם הלימודיים. עד אז, עדיף יהיה להימנע מקביעות נחרצות בנושא, לכאן או לכאן.

---

<sup>44</sup> ב-1957, כ-40% מהעולים החדשים המזרחיים מעל גיל 14 היו אנאלפאבתיים. 72% מהם לא סיימו בי"ס יסודי. (לפי השנתון הסטטיסטי לישראל, תש"יח. פרק יט, לוחות 27,28). וראו בעניין גם גינה אורתור, "התוכניות לעתיד וההישגים הלימודיים של גומרי בי"ס יסודי בתש"ז". מגמות, כרך ח' (1), 1957. המאמר מביא כמה נתונים הלקוחים ממבחן הסקר, ונוגעים לשאיפותיהם של התלמידים להמשיך לימודים. לוח ב' מראה על התאמה ברורה בין שנות ההשכלה של האב לבין שאיפות הלימודים של ילדיו. כך לדוגמא 30% מילדיהם של אלו שלא סיימו בי"ס יסודי שאפו להמשיך ללימודים עיוניים, לעומת 78% מילדיהם של בעלי השכלה גבוהה. 42% מילדיהם של העולים החדשים המזרחיים שאפו להמשיך ללימודים עיוניים, לעומת 55% של העולים החדשים האשכנזים. השיעור הגבוה ביותר של שואפים להשכלה עיונית היה בקרב אשכנזים שעלו לפני הקמת המדינה: 69%.



**חלק ב'**

**השיח על החינוך העל-יסודי**



## פרק 5 – רקע מחקרי ומושגי לשיח החינוך

בחלק זה של העבודה נציג את הדעות השונות שהופיעו בשיח על החינוך העל-יסודי. מבין אלו, נתרכז בנושאים ששיחקו את התפקיד החשוב ביותר בעיצוב המערכת בפועל, בשנים בהם החלה הממשלה להשיג השפעה כלשהי על מבנה המערכת, החל בערך ב-1958. אנו נתאר שינוי רעיוני שחל בין תחילת התקופה לסופה, שנגע לכמה אספקטים מרכזיים בתפישת החינוך הרצוי. במיוחד הכוונה לדעות על הקשר בין החינוך למבנה המשק, ובין החינוך למבנה החברתי.

השינוי הזה, המעבר בין הגישות הדומיננטיות, לא הושלם במהלך התקופה הנחקרת. שרידים של התפישה הישנה המשיכו להופיע בשיח החינוך והשפיעו על המדיניות גם בשנות הששים, כך שאפילו אם העניין שלנו מתרכז בצעדים שנקטה הממשלה בפועל, עלינו להבין גם את הגישה המוקדמת יותר, האופיינית לשנות החמישים. בנוסף, הבנה מדויקת יותר של הגישה המוקדמת תעזור לנו להבין מדוע בעצם היו ניסיונותיה של הממשלה להתערב בחינוך העל-יסודי כה חלושים. לשם כך, יהיה עלינו לחדד ולשנות כמה תפישות מקובלות בהיסטוריוגרפיה של החינוך בנוגע למטרות שהוצבו לחינוך העל-יסודי.

בשלב שלאחר החינוך היסודי האחיד, היו למערכת החינוך בשנות החמישים שני סוגי מטרות שונים, שלא תמיד עלו בקנה אחד: כלכליות וחינוכיות. ב"כלכליות" כוונתנו לשאלה לאיזה סוג של בוגרי תיכון זקוק המשק: איכרים בוגרי חינוך חקלאי, פועלים בוגרי חינוך מקצועי, או עובדי "צווארון לבן" בוגרי חינוך עיוני, בין אם ימשיכו ללימודים גבוהים ובין אם לא. במטרות "חינוכיות" כוונתנו לשאלה מהו סוג האדם שעל מערכת החינוך לטפח. בחלק מהמקרים, פירושו היה גם עיצוב האזרח, כלומר האדם כחבר בקהילה פוליטית.

שתי המטרות שהצגנו כאן מנוסחות לפי צרכי המדינה, בניגוד ליחיד, ולא בכדי. כך הן נוסחו אז. רק לקראת סוף התקופה החלו להישמע דעות שנקודת המוצא שלהן היתה הפרט, בעיקר רווחתו הכלכלית. למעט זאת, נקודת המוצא היתה צרכי המדינה. אין זה עומד בהכרח כנגד רווחת הפרט, בוודאי לא בעיניהם של בני התקופה. יש רק לשים לב להבדל הזה, שקשור לשאלות העיקריות שלנו כאן.

יכולתו של הפרט לשפר את מצבו הכלכלי באמצעות השכלה קשורה למטרה שלישית – חברתית, שהחלה להופיע בדיון לקראת שנות הששים. בעיקרה, זוהי השאיפה להשיג שוויון דרך

החינוך העל-יסודי. ההנחה המנחה את השאיפה הזו היא שלהשכלה תרומה משמעותית למוביליות חברתית. לכן הדרישה העולה מצד המצדדים בשאיפה הזו לטפח את החינוך בקרב אוכלוסיות חלשות. לשיטתם, השכלה היא דרך להשיג הכנסה גבוהה, וכך להבטיח לבני משפחות עניות הזדמנות לעלות בדרוג חברתי. העקרון הזה הוא חלק מגישת ההשקעה בהון אנושי, אותה תיארו בפרק 4, והוא מקובל כיום אולי על כל העוסקים בתחום.

אך יש להדגיש כי לא כן הוא בתקופה הנחקרת. נקודה מרכזית בחלק זה של העבודה תהיה להראות כיצד החליפה המטרה החברתית את המטרה החינוכית בשיח החינוך. בתחילת התקופה, שוויון, במובן המוכר לנו היום בשיח החינוך, בפרוש לא היה מטרה נשאלת. לעיצוב האדם היו גרסאות שונות, שנבדלו בין גם בשאלה האם מדובר בעיצוב אחיד לכל הנערים והנערות.<sup>1</sup> בכמה מקרים, בעיקר אצל אלו שראו בעבודה את הכלי העיקרי לעיצוב האדם, החזון היה אחיד. החינוך החקלאי והמקצועי היו ב עיניהם כלים אוניברסליים, הרצויים לעיצוב אישיותם של כל התלמידים. אך ברוב המקרים, עיצוב האדם נראה בעיקר כמטרה המוטלת על הלימודים העיוניים. מכיוון שההנחה המקובלת היתה שהתיכון העיוני מיועד למיעוט, כרוכה היתה המטרה החינוכית בבסיסה בהנחות בלתי-שוויוניות. חינוך כ אמצעי לשוויון הוא חלק מהתפישה החדשה יותר.

מלבד ההבחנה בין סוגי המטרות, יש לשים לב גם להבחנה בין הדעות הרווחות בראשית התקופה הנחקרת לבין סופה, הבחנה הנוגעת גם למטרה הכלכלית וגם למטרות החינוכיות והחברתיות. בהתאם להתפתחויות כלכליות ושינויים רעיוניים כלליים יותר, ניתן לראות גם שינוי בעמדות בנושא החינוך העל-יסודי. בראשית התקופה, קיימת הסכמה רחבה בדבר חשיבות החינוך המקצועי והחקלאי, גם מבחינה חינוכית, וגם מבחינה כלכלית. היחס לחינוך העיוני אמביוולנטי יותר, ולצד ההטפה החוזרת נגד "הנהירה החולנית לתיכונים", ניתן לזהות גם הכרה שקטה בצורך הכלכלי בבוגרי תיכון, וטענות חזקות יותר בדבר הצורך החינוכי בתיכונים העיוניים. רק מעט תשומת לב מוקנית ליכולתו של החינוך לקדם מוביליות חברתית, וגם זו שונה למדי מהמוביליות אליה מתכוונים העוסקים בחינוך מאוחר יותר.

בסוף התקופה, לאחר שינוי העמדות שיתואר להלן, כבר מדובר בשאיפות שונות. החינוך החקלאי אינו זוכה כמעט להתייחסות. העובדה הידועה היטב עוד מתחילת שנות החמישים, שמרבית התלמידים שם הם פשוט נערים שנכשלו במסגרות אחרות, "נמושות" בלשון התקופה,

---

<sup>1</sup> במרבית המקרים, אין מבדילים בין בנים לבנות בחינוך העיוני אלא רק בחינוך המקצועי, ופחות מכך גם בחקלאי. עבודה זו לא תעסוק בשאלות מיגדריות.

כבר אינה מטרידה יותר את הדוברים השונים בתחום , מכיוון שגם כך חשיבותו מוגבלת . החינוך העיוני, לעומת זאת , כבר נחשב כענף החשוב ביותר למשק . החינוך המקצועי המשיך להיחשב כמועיל למשק. זהו מהפך של ממש בשאיפותיהם של ראשי החינוך . אותו תחום חינוך שזכה תמיד ליחס עוין, הופך לרצוי והחשוב ביותר .

כלומר, מבחינת תוכנה של המטרה הכלכלית, חל שינוי מובהק בסוג החינוך הרצוי . אך עצם המטרה נותר דומה . מוסכם על הכול שמערכת החינוך צריכה להכשיר עובדים לפי צרכי המשק. השינוי הוא בנוגע לשאלה איזה סוג של עובדים צריך המשק , ובהתאם לכך , מה סוג התיכון הרצוי .

העמדות בשאלת המטרה החינוכית עברו תהליך אחר. יותר מכך שהן השתנו , הן בעיקר דעכו. הנימוקים החינוכיים הולכים ונעלמים , ובמקומם תופשים את מרכז הבמה נימוקים כלכליים, וגם נימוקים חברתיים , שנהיו מקובלים יותר . השאלה מהן התכונות שיש לטפח בתלמיד כבר אינה זוכה להתייחסות רבה , ובמקום זאת תוכניות הפיתוח לחינוך העל-יסודי מיועדות להתמודד עם תביעות המשק, ובמידה פחותה, גם עם תביעות המוביליות.

בזהירות הדרושה, נתאר את השנוי בעמדות כהתפתחות כרונולוגית , בין עמדה מוקדמת למאוחרת. אין מדובר כאן על מהפכה מחשבתית , כאילו השתנו הדעות המקובלות מן הקצה אל הקצה. העמדות השונות היו נוכחות בשיח על החינוך העל-יסודי בישראל לאורך כל התקופה הנחקרת (וגם לפני ואחריה). דומה גם שעשור ומחצה היא תקופה קצרה מדי לשינוי מוחלט של דעות בנושא מסוג זה . עם זאת, ניתן לראות שינוי ברור במטרות המוסכמות של החינוך בין ראשית התקופה לסופה.

אנו נתרכז בתחום מצומצם יחסית, אך כמובן, השינוי הזה רחב הרבה יותר. לא נגזים אם נאמר כי השינוי המתואר כאן קשור גם בשינוי בתפישה לגבי היחס בין הפרט לכלל , ובין האזרח למדינה. מטבעו נוגע החינוך להשקפות הבסיסיות ביותר על האדם ועל החברה ואלו מתגלות בו כמעט במישרין. כך לדוגמא, ההשקפה לפיה יש לעודד את החינוך החקלאי ולהסיט אליו תלמידים מהחינוך העיוני קשורה לא רק למבנה המשק הרצוי , אלא גם לתפישות לגבי השפעות סוגי החינוך האלה על התלמיד , כאדם וכאזרח. על מנת להבין את השינויים במחשבת החינוך , נצטרך לבחון גם תחומי מחשבה אחרים, ולהרחיב מבטנו מעבר למקורות מתחום המחקר של עבודה זו.

ואולם, לא תמיד נוכל להשתמש במסגרות הקיימות במחקר להבנת התפתחותו של החינוך בישראל. ראינו בחלקה הראשון של העבודה שכמה עובדות יסוד מרכזיות בהיסטוריה של החינוך העל-יסודי בישראל לא זכו להתייחסות מספקת במחקר. כך נראה גם בחלק זה. כמה

מההשקפות המתגלות במקורות אינן משתלבות היטב במסגרות המושגיות הקיימות. בכך נכללים גם ההיסטוריוגרפיה של החינוך העברי , וגם הניתוח הסוציולוגי של מערכת החינוך , על כל התועלת שיש בהם להבנת שאלות אחרות בתחום.

תחום מחקר שבו נעשה שימוש רב יותר הוא ההיסטוריה של האידיאולוגיות הפוליטיות בציונות ובישראל. אך גם כאן לא מצויים הסברים לכל הדעות המופיעות בשיח החינוך . חלק מהאחרונות, כמו הדאגה ללימודים קלאסיים והומאניים , אף נראות במבט ראשון כחורגות מתחום הדעות שנהוג להתייחס אליהן כאל "הציונות".

יתרה מזאת , קיימת גם בעיה עקרונית בהחלה של מונחים כלליים מסוימים מחקר הציונות על תחום המחקר שלנו . יש לשים לב היטב לשימוש במושג כמו "היהודי החדש" בחקר החינוך. בוודאי שיש בו תועלת כהכללה על מגמה מסוימת בציונות , אך אי אפשר להשתמש בהכללה כזו כהנחת מוצא לעיונינו במקורות . הרי אנו בוחנים כן את עצם יישומו של הרעיון הזה, וקבלה מראש של ההכללה תימנע מאיתנו לשים לב לפרטים המיוחדים , שעשויים שלא להתאים למסגרת שנוסחה מראש . היסטוריון שיתחיל מחקר על מדיניותה הכלכלית של ישראל בשנות החמישים מתוך הנחה נוסח "ישראל היתה מדינה סוציאליסטית", עשוי להחמיץ פרטים רבים וחשובים . יתכן שממצאיו יתאימו להנחה הזו , וכך יחזקו אותה , אך אל לו להציב אותה מראש כמסגרת למחקרו. בדומה לכך, ניזהר כאן מלקבל מראש טענות כלליות על מגמות חינוכיות בציונות.

בפרק זה ננסה להציב את המסגרת הרעיונית שתשמש אותנו להבנת המקורות . לשם כך נבחן שני צמדי מושגים, מקובלים במידה שונה בהיסטוריוגרפיה של ישראל . הצמד הראשון, 'היהודי החדש' ו'היפוך הפירמידה', ישמש אותנו בעיקר להבנת ההבדל בין המטרות החינוכיות לבין המטרות הכלכליות שיועדו לחינוך העל-יסודי בתחילת התקופה. הצמד השני, 'רפובליקניות' ו'ליברליזם', ישמש לעיגוןן של ההשקפות על החינוך בהקשר רחב יותר , הנחוץ בעיקר להבנת המרתה של המטרה החינוכית במטרה החברתית.

מטרתנו לא תהיה לעמוד על מקורם של הרעיונות האלו וגלגוליהם . לא ננסה להציב את הרעיונות האלו על ציר התפתחות רעיוני כלשהו , המשך של קו במחשבה הציונית.<sup>2</sup> הכוונה כאן היא רק לחדד את המושגים שישמשו אותנו בהמשך להבנת השיח בתקופה הנחקרת.

---

<sup>2</sup> השאלה המרכזית כאן היא מקורו של הדחף לתיקון אופיו של העם- היהודי לפי העיקרון של חזרה לעבודת כפיים. גם ללא מחקר מדוקדק , ניתן לומר ששורשיו נעוצים בתנועת ההשכלה היהודית . גילגוליו של העיקרון הזה בתנועת העבודה קשורים להיותה ממשיכה של ההשכלה, ולא דווקא לזהותה הסוציאליסטית.



## 'היהודי החדש' ו'היפוך הפירמידה'

אחד הנושאים החוזרים בהיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל, ובכלל של החברה הישראלית, הוא הניסיון הציוני לשנות את תכונותיהם של היהודים, ניסיון שמתואר לעיתים קרובות בעזרת המונח 'היהודי החדש'. לפי חוקרים רבים, הרצון ליצור 'יהודי חדש', בעל מאפיינים שונים משל מה שנתפס כטיפוס היהודי הנפוץ בגולה, היה כוח חשוב בהיסטוריה של הציונות ומדינת ישראל.<sup>3</sup> החינוך כמובן קשור לכך במישרין. ואכן, הנחה מקובלת בהיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל היא שהשאיפה הזו שיחקה תפקיד מכריע בחינוך העברי.<sup>4</sup> לעיתים מופיע בהקשר זה מונח נוסף - 'היפוך הפירמידה', מונח שהיה שגור למדי בשיח החינוך בתקופה הנחקרת, ומתייחס בעיקר למעבר המקצועי של היהודים לעיסוקים שנחשבו "פרודוקטיביים": חקלאות, ובמקרים מסוימים גם תעשייה. שמעון רשף ויובל דרור כתבו בקשר לכך על זרמי החינוך בתקופת הישוב שהם "שאפו כולם ליצור את 'היהודי החדש', איש עבודת האדמה".<sup>5</sup> מטבעו של החינוך, הרי הוא קשור לעיצוב האדם, ואין פלא שתשומת הלב בחקר החינוך התרכזה במשמעות זו של המחשבה על השינוי שעל היהודים לעבור. אך רעיון 'היפוך הפירמידה' קשור לא רק לרעיון 'היהודי החדש' ועיצוב דמותו של הפרט. אין הוא עוסק דווקא בשינוי האופי של הפרט, או העם, אלא בעיקר בשאלה הכלכלית של מבנה המשק, בין שירותים, חקלאות ומלאכה או תעשייה.

---

<sup>3</sup> לסקירת הרעיון, ראו אניטה שפירא, "המיתוס של היהודי החדש". אניטה שפירא, יהודים חדשים, יהודים ישנים. ת"א: עם-עובד, 1997. המחקרים המשתמשים ברעיון על מנת להסביר תופעות בהיסטוריה של ישראל רבים מספור.

<sup>4</sup> ל'יהודי החדש' היו כמה צדדים, כמה מרכיבי אישיות שאמורים היו להשתנות. חלקם היה קשור רק בעקיפין, אם בכלל, לשאלות כלכליות וחברתיות מסוג שנעסוק בו כאן. וראו לדוגמא: צבי צמרת, "ניסיון שנכשל: זלמן ארן והתודעה היהודית". סוגיות בהכשרת מורים, חוברת ח'. הוצאת משרד החינוך והתרבות, 1999. צמרת כותב שזלמן ארן, כרוב חברי מפא"י, קיווה ליצירת יהודי חדש, לא דתי, ולכן התנגד לחקיקה דתית, ולעומת זאת תמך מאד בחיזוק התודעה היהודית; Tali Tadmor-Shimony, "The Pantheon of national hero prototypes in educational text understanding curriculum as a narrative of national heroism". *Jewish History* 17 (3), 2003. לפי תדמור-שמעוני, מחברי תוכנית הלימודים החדשה היו ברובם מורים ותיקים, שראו עצמם כמעצבי הדור הראשון של היהודי החדש מבחינת תפישתו הלאומית; מרק רוזנשטיין, "'היהודי החדש': האידיאל של מפעל החינוך בישראל עד קום המדינה". עיונים בחינוך היהודי ג', 1988. רוזנשטיין עוסק במורים בתקופת הישוב, וטוען כי היתה להם תודעה ברורה של מעצבי יחסו לדת של 'היהודי החדש'.

<sup>5</sup> החינוך העברי, עמ' 171.

במידה רבה, אלו הן שתי פניו של אותו מטבע – היפוך הפירמידה פירוש ו מעבר של היהודים לתעסוקה בתעשייה ובחקלאות, ועיסוקים אלו יעצבו את דמותם הרוחנית של היהודים החדשים, ושל העם ככלל. שני התחומים מעורבבים זה בזה, ואין להפריד בינם, אך לו רק לצרכי הבנתנו את הנושא, יש לשים לב להבדל במשמעותם. טענתנו לאורך הפרקים הבאים תהיה ששני הרעיונות הללו היו בעלי השפעות שונות, והיעלמותם מהשיח נבעה מסיבות שונות.<sup>6</sup> היפוך הפירמידה, השאיפה לשינוי ההרכב המקצועי של החברה היהודית בישראל באמצעות החינוך החקלאי והמקצועי, נעלמה לנוכח שינויים במחשבה ובמציאות הכלכלית, והתחלפה בשאיפה לחיזוק החינוך העיוני והמקצועי. היהודי החדש, היא השאיפה לעיצוב אופיו של התלמיד באמצעות חינוך ל"עבודה יוצרת", נעלמה בדרך סבוכה יותר, שעוד נעמוד עליה בהמשך. כעת נסתפק בכך שנאמר שהתהליך היה כרוך בעלית מעמדן של המטרות הכלכליות שהזכרנו, להן נוסף השיקול של המוביליות האישית.

בנוסף, בכל הנוגע לחינוך העל-יסודי בשנות החמישים, רעיון היפוך הפירמידה היה מקובל הרבה יותר, ללא עוררין כמעט. לעומת זאת, גם אם האמונה בחשיבותו של החינוך כמעצב האישיות היתה חשובה למדי, לא תמיד היא התבטאה דווקא בשאיפה ליצירת יהודי חדש. לעיתים קרובות, ודווקא אצל האישים המרכזיים בתחום, החינוך הרצוי התאים ליצירת טיפוס ישן למדי של יהודי.

כדי להבהיר את רעיון היפוך הפירמידה, נסקור בקצרה את המחקר בנושא, ובנושא נוסף הקשור לו במישורין: ההתנגדות ל'אינטלקטואליזם'.

חוקרים רבים תיארו נטיה במחשבה הציונית לעבר עבודת כפיים, בעיקר בחקלאות, נטיה שלווה לעיתים גם ביחס עוין, או לפחות אמביוולנטי, כלפי הנטיה היהודית ללימודים והשכלה. אניטה שפירא, בכותבה על הרקע למאבק על העבודה העברית בשנות השלושים, אומרת כי מראשיתה של התנועה הציונית, השאיפה לפתרון לאומי היתה כרוכה בשאיפה למהפכה יהודית פנימית שתתקן את העיוותים במבנה החברתי, תיקון שהיה מקושר בשני ערכי יסוד שהיו מקובלים על הכול: ישיבה על אדמת א"י, ועבודה חקלאית.<sup>7</sup> לפי ש"נ אייזנשטדט, הגברת הפריון נחשבה לאחת הדרכים העיקריות לקיום יהודי בעולם המודרני, ותנועות התיקון היהודיות

<sup>6</sup> וניתן גם לשאול האם מקורותיהם זהים. האם, נאמר, א.ד. גורדון הקדיש תשומת לב רבה לשאלת מבנה המשק? האם בורוכוב הרחיב בכתבתו על השפעתה של עבודת הכפיים על נפשו של הפועל?

<sup>7</sup> המאבק הנכזב: עבודה עברית 1929-1939. ת"א: הקבוץ המאוחד ואוניברסיטת ת"א, 1977. פרק 1.

השונות שאפו להפוך את מבנה התעסוקה היהודי ל "יצרני" יותר.<sup>8</sup> לפי חגית לבסקי, התנועה הציונית אימצה ושכללה רעיונות של תנועות התיקון האלו, שרצו בשינוי הפעילות הכלכלית של היהודים, ולחקלאות היה מקום ראשי בכך.<sup>9</sup>

שמואל אלמוג משתמש במונח 'פרודוקטיביזציה' כדי לתאר את השאיפה הזו, שגם לדבריו היתה מקובלת על כל זרמי הציונות.<sup>10</sup> לטענתו, ליוותה השאיפה הזו את המתקנים בעם היהודי עוד מאמצע המאה ה-18, ובגלגוליה השונים, שמרה על כוחה עד אמצע המאה ה-20. היו מחלוקות לגבי הדרך לפרודוקטיביזציה – כיצד היא תתאפשר, בחקלאות או אולי בתעשייה – אך הדעות לא נחלקו לגבי הצורך בה.

לגבי שינוי המגמה הזו, אומר אלמוג שעם תחילת הגשמת הציונות בארץ-ישראל התעורר גם הצורך במומחים, וכך "הוכשר" המעבר מעבודות גופניות לתעסוקות הדומות לאלו היהודיות המסורתיות. דרך יונתן פנסלר עמד על התופעה הזו בשלביה המוקדמים של הציונות.<sup>11</sup> מתחילתה הושפעה התנועה הציונית ממגמות עולמיות ל "הנדסה חברתית". השאיפה לשינוי חברתי וכלכלי הצריכה ידע מסוג חדש, וכך נוצרה ההערכה הגוברת למומחיות הטכנית והמדעית. דברים דומים, אם כי מזווית אחרת, כתב גם עמוס פונקנשטיין. מול הנטייה להיפוך הפירמידה המקצועית והנורמליזציה של העם-היהודי, הוא העמיד לא את המומחיות והידע הדרוש לה, אלא את האמונה בסגוליות העם-היהודי.<sup>12</sup> גם לדבריו ה"פתרון" למתח הזה היה אימוץ יחס אוהד לרכישת ידע.

כל הכותבים שהוזכרו כאן התייחסו לתנועה הציונית בכללותה, ובעיקר לתקופה שעד הקמת המדינה. כאמור, אלמוג טען שהנטייה ל'היפוך הפירמידה' הלכה ונחלשה לקראת אמצע המאה ה-20. כך גם לפי דן הורוביץ ומשה ליסק.<sup>13</sup> לפי תיאורם את תקופת הישוב, כל המערכת

<sup>8</sup> החברה הישראלית בתמורותיה. תרגמה שולמית הרן. י-ם: מאגנס, 1989. פרק 4.

<sup>9</sup> "תרבות כלכלית וכלכלת התרבות ב'מדינה שבדרך'". ישראל ברטל (עורך), העגלה המלאה. מאה ועשרים שנות תרבות ישראל. י-ם: מאגנס, 2002.

<sup>10</sup> "פרודוקטיביזציה, פרולטריזציה ועבודה עברית". שמואל אלמוג ואחרים (עורכים), תמורות בהיסטוריה היהודית החדשה: קובץ מאמרים שי לשמואל אטינגר. י-ם, מרכז זלמן שזר, 1987.

<sup>11</sup> תכנון האוטופיה הציונית. עיצוב ההתיישבות היהודית בארץ-ישראל, 1870-1918. תרגם יוסף עמנואל. י-ם: יד יצחק בן-צבי, 2001. וגם, "הציונות כתבנית של מדיניות חברתית יהודית", "אניטה שפירא, יהודה ריינהרץ, יעקב הריס (עורכים), עידן הציונות. י-ם: מרכז זלמן שזר, 2000.

<sup>12</sup> "בין סגוליות, נורמליות ואוטופיה בתודעה הציונית", עמוס פונקנשטיין, תדמית ותודעה היסטורית ביהדות ובסביבתה התרבותית. ת"א: עם-עובד, 1993.

<sup>13</sup> מיישוב למדינה. יהודי ארץ-ישראל בתקופת המנדט הבריטי כקהילה פוליטית. ת"א: עם-עובד, 1977. ראו במיוחד פרק 5 ועמ' 213.

הפוליטית של הישוב קיבלה בהסכמה את האידיאולוגיה של הפרודקטיביזציה, עבודת האדמה ושליטת מקצועות התיווך והשירותים, אך זו לא תאמה את ההתפתחויות בישוב, והלכה ונעלמה.

אם כן, בתולדות המחשבה הציונית, משמעותו העיקרית של רעיון 'היפוך הפירמידה' היתה כלכלית, ועניינו היה בתיקון המבנה הכלכלי של העם היהודי, כך שיוכל להגיע לקיום עצמאי. המעבר למקצועות 'פרודוקטיביים' פירושו כמובן נטישת עבודות השירותים וה'לופטגעשעפטן' למיניהם. יחד איתם נשללת גם הנטייה לעבר עולם הספרים וההשכלה, גם אם ישנם גורמים הממתנים את ההתנגדות הזו. אך הנימוקים שהשתמשו בהם נגד היהודי השוקע בספריו אינם רק כלכליים. שלילת המקצועות 'האינטלקטואליים' היא אומנם צידו השני של מטבע חיוב המקצועות 'הפרודוקטיביים', אך הנימוקים לכך אינם קשורים דווקא למבנה המשק. במקרים רבים מופנות הטענות נגד דמותו הרוחנית והגופנית של ה"יהודי הישן", הרכון על ספריו. כדאי גם לזכור שרבים מהמקצועות "המגונים", כמו מסחר ותיווך, לא היו כאלה הכרוכים בלימוד והשכלה. גינוי עסקי-האוויר למיניהם אינו כרוך תמיד בשליטת הלימודים וההשכלה.

ניתן אם כן להבין את רעיונות השינוי הקשורים ב'היפוך הפירמידה' כנוגעים בעיקר לשאלה הכלכלית של מבנה המשק, ובעקיפין גם ביחס להשכלה, ופחות בשאלת אופיו של הפרט. שאיפה זו בהחלט עולה בקנה אחד עם השאיפה לתיקון 'היהודי הישן', אך מדגישה צדדים אחרים בשינוי המבוקש. גם כמה מחקרים בהיסטוריוגרפיה של החינוך התייחסו כך לרעיון. צבי צמרת כתב שזלמן ארן החזיק "בתיאוריה הבורוכוביסטית של 'היפוך הפירמידה'" ומשום כך פעל למען קידום החינוך המקצועי.<sup>14</sup> על נושא דומה כתבו גם יוסי יונה ויצחק ספורטא. לטענתם, האידיאולוגיה הציונית של 'היפוך הפירמידה' היתה האחראית לעידוד החינוך המקצועי, אך היא נתקלה בסירוב של "האתוס הבורגני, שהיה נחלת היישוב הוותיק".<sup>15</sup> בשני המחקרים האלו התייחסו החוקרים לרעיון היפוך הפירמידה כעניין כלכלי.

לפני שנמשיך, יש לתת את הדעת לעניין נוסף הקשור לרעיונות הגדולים שהזכרנו כאן. המקום הרב שהקדשנו להם עשוי להביאנו לחשוב שהיתה להם חשיבות עליונה בעיצוב החינוך, כפי שדומה שגם עולה מההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל. אך המחקר על ההיסטוריה של הרעיונות אינו משליך ישירות למחקר שלנו, ויש להיזהר מהבנת המקורות בני התקופה לפי

---

<sup>14</sup> "זלמן ארן והפרודקטיביזציה".

<sup>15</sup> "החינוך הקדם-מקצועי". יש להעיר כי מרבית האוכלוסיה העירונית היתה זעיר-בורגנית, וספק אם אפילו היה להם אתוס מגובש כלשהו, היה זה בורגני דווקא.

המחקרים שסקרנו כאן . אנו מתעניינים כעת במחשבת החינוך והשפעתה על מדיניות הממשלה . אפילו אם נתרכז בינתיים רק בתחילת התקופה , אל לנו להניח שהיא הוכתבה על ידי דבריהם של הוגי הציונות בתקופת גיבושה וצבירת כוחה של התנועה .

יש לכך כמה סיבות . ראשית, כפי שכבר ציינו , ישנה הסכמה שהשאיפות לתיקון היהודים נחלשו באמצע המאה ה-20, עם או בלי קשר להקמת המדינה . גילוייהן המאוחרים יותר , בתקופה שאנו בוחנים , הם במידה רבה שרידים של אותם רעיונות גדולים שתיארו חוקרי הציונות במקומות שונים , אנשי חינוך בשנות החמישים עדיין העלו הצעות שהונחו לפי קווי התיקון הידועים ל'יהודי החדש', על משמעויותיו השונות . אך היה זה בעיקר הדהוד של קולות חזקים מהעבר, שחלקם היו ישנים למדי כבר אז . לא נשמעו קולות חדשים בסגנון הוותיק , הוגים או אינטלקטואלים שהתקבלו כב רל כצנלסון או א. ד. גורדון בשעתם . קשה להצביע אפילו על דמות אחת בישראל בשנות החמישים , שניתן יהיה לתארה כאינטלקטואל מוביל , במובן זה שרעיונותיו מעצבים את רוח התקופה או את מדיניות השלטונות . בפרט בולט העדרה של דמות כזו בתנועת העבודה : לא מבחינת המעמד הציבורי , ולא מבחינת השפעה על מעצבי המדיניות . באין מי שימשיך את התפתחות הרעיונות , הם רק מצוטטים , והניסיונות לתרגם לשפת המעשה מאבדים הרבה מכוחם .

שנית, הפער בין האנשים שאת דבריהם ומעשיהם אנו בוחנים כאן , ובין הוגי הציונות לדורותיהם, אינו רק בזמן , או בעמדה פוליטית , או אפילו במצב העניינים בו הם פועלים . גם אם לעיתים מתעלמים ממנו במחקר , קיים תמיד פער בין הוגי הרעיונות לבין פוליטיקאים , פקידים, מחנכים, וכל אלו אשר מעשיהם קובעים את דמותה של מערכת החינוך , או כל מערכת אחרת . החלטותיה של ועדת צלטנר לדוגמא , בה ישבו בין השאר שופט , פרופסור להנדסה וקצין כוח אדם בצה"ל, אינם יישום של 'אידיאולוגיה' של הוגה ציוני פלוני או אלמוני . גם ידע מושלם על ההגות הציונית לא יבהיר לנו את מניעיהם של בני התקופה , שאפילו אם נתרכז בעולמם הרעיוני בלבד , ספק אם עוצב רק בידי כמה רעיונות ציוניים . לא כל שכן עלינו ל היזהר בכך כשמדובר באנשים שאינם בצמרת הפוליטית והאינטלקטואלית .

שלישית, כפי שראינו בחלק הראשון , אם היתה לרעיונות הציוניים הגדולים השפעה על אנשי חינוך ופוליטיקאים שנתנו דעתם לעיצוב המערכת , הרי שהיא היתה רק כתגובה למציאות הקיימת והמתפתחת בכוחות עצמה . הכוח העיקרי בעיצוב החינוך העל-יסודי, עוד מתקופת הישוב, היה הציבור, שלא נטה להפוך את פירמידת העיסוקים שלו .

מכל הסיבות האלו, נתייחס למושגים 'היהודי החדש' ו'היפוך הפירמידה' כאל קווי עזר להבנת העמדות בתחום החינוך, ולא כאל כוחות משמעותיים בעיצובו.

### 'רפובליקניות' ו'ליברליזם'

כאמור, רעיון ה'יהודי החדש', נוגע לעיצוב אופיים של היהודים. בנושאים המעניינים אותנו כאן, פרוש הדבר הוא המטרה החינוכית של התיכונים. ציינו כבר את השאיפה לחיזוק החינוך החקלאי והמקצועי, בזכות האמונה בהשפעתה החיובית של העבודה הפיזית על האופי. כפי שנראה במשך, לצד שאיפה זו התקיימה גם תמיכה בחינוך העיוני, מטעמים שאי-אפשר לראות בהם ניסיון ליצירת אופי חדש ליהודים, אלא הם דומים הרבה יותר לטעמים שאופייניים לתפישות חינוכיות שמרניות.

למרות ההבדלים, העמדות השונות חולקות הסכמה שאין מערערים עליה: תפקיד מרכזי של החינוך העל-יסודי הוא לטעת בתלמיד תכונות מסוימות. הסכמה זו היתה מקובלת על הכול. עניין משותף נוסף הוא הנחת המוצא של אי-שוויון בכישוריהם של התלמידים השונים. בשאלה זו ההסכמה אינה מלאה כמו בשאלת מטרתו של התיכון, אך היא בבירור הדומיננטית.

שתי הנקודות האלו אינן יוצרות עמדה ברורה ומובחנת, המוכנה להגדרה מוכרת. לגבי חלק מהמאפיינים שנעמוד עליהם, אפילו אין זה ברור במה חשיבותם וייחודם, עד שהם מונגדים לדעות מאוחרות יותר. למרות זאת, ישנו איזה חוט מקשר בין הנקודות האלו, גם אם רופף.

רמז לאופיו של החוט הזה מצוי בכמה מחקרים חדשים בהיסטוריוגרפיה של תנועת העבודה. ניר קידר בחן את מושג ה'ממלכתיות' כפי שהתפתח אצל דוד בן-גוריון, וטען כי הדרך הטובה ביותר להבינו היא כגילוי של התפישת המוכרת כיום במחקר כ'רפובליקניות'.<sup>16</sup> במיוחד הכוונה היא להדגשת חשיבותה של השתתפותם הפעילה של האזרחים בקהילה הפוליטית, כתנאי לחירות ואף לחיים בעלי משמעות. בנוסף, אחד המאפיינים העיקריים של הרפובליקניות הוא

הצורך בפיתוח 'מידות אזרחיות' (Civic Virtues) בקרב האוכלוסייה. לדברי קידר, החשיבות

---

<sup>16</sup> Nir Kedar, "Jewish Republicanism". *The Journal of Israeli History*, 26 (2), 2007. קידר מדגיש שבן-גוריון לא אימץ את התורה הפוליטית הרפובליקנית כפי שהתפתחה בפילוסופיה המדינית האנגלו-סאקסית בחציה השני של המאה העשרים, אך במהותה הממלכתיות תואמת סוג של רפובליקניות כזו.

הרבה שייחס בן- גוריון לממלכתיות בתחומים שונים , קשורה לתפישתו על החברה האזרחית הדרושה לקיומה של ישראל, המדינה היהודית הריבונית.

אבי בראלי נוקט עמדה דומה , לא רק לתיאור עמדתו של בן- גוריון, אלא בכלל של מפא"י.<sup>17</sup> גם לדבריו , הממלכתיות, שהיא "רפובליקניזם ציוני", עמדה במרכז השאיפות של המפלגה בשנות החמישים , מתוך תפישה שזו הדרך ההכרחית ליצירת אי נטגרציה חברתית בקרב תושביה החדשים של ישראל. יואב פלד וגרשון שפיר החילו את הטענה על היסטוריה ארוכה יותר . לדבריהם, "תנועת העבודה עוצבה מראשיתה כמפעל סגולה רפובליקני , שהתארגן כדי להגשים מטרה מוסרית משותפת – הצלחתו של מפעל ההתיישבות הציוני "<sup>18</sup> פלד ושפיר גם עמדו על מאפיין נוסף של הרפובליקניות : נטיה א-שוויונית, "אריסטוקרטית" בלשונם, הנובעת מההנחה שרק מיעוט יהיה מסוגל למלא את החובות האזרחיות , ולכן גם לקבל את מלוא הזכויות האזרחיות.

זוהי נקודה קריטית לעניינינו , ודומה שמצדדי הרפובליקניות נוטים להתעלם ממנה . לא נוכל להרחיב כאן בשאלת יחסה של הרפובליקניות לשוויון , מה עוד שאיש לא טען שמפלגה כלשהי בישוב או במדינה אימצה את המחשבה המוכרת כיום כרפובליקנית על כל הכרוך בה . עם זאת, יש לשים לב שהמחשבה הרפובליקנית בת- זמננו נוטה להתעלם משאלת השוויון . לפי קידר , השוויון תפש מקום חשוב ב מחשבתו הרפובליקנית של בן- גוריון.<sup>19</sup> אך אין זה שוויון כלכלי , או שוויון זכויות, או בכלל שוויון בין פרטים . בעיקרו של דבר , זהו שוויון של השתתפות בשלטון העצמי , שחל על קבוצות . מכאן התעקשותו על נציג מזרחי בבית- המשפט העליון . השאלה אינה כיצד לקדם לדוגמא עולה מסוים שמ צבו הכלכלי נמוך , או שמעמדו בפני הממסד חלש . השאלה היא כיצד להביא לכך שגם העולים ישתתפו כשווים במוסדות המדינה . לשם כך אין צורך שהפרטים יהיו שווים בינם . אליטה מזרחית תשיג את המטרה הזו היטב.

כפי שנראה, העמדה הזו אכן היתה קיימת, ואינה רק בגדר אפשרות תיאורטית לה בין את תפישת השוויון "הרפובליקנית". זהו שוויון שונה מאד מזה הליברלי . אין צורך לאמץ את עמדתם של פלד ושפיר , לפיה הרפובליקניות של תנועת העבודה היא "אריסטוקרטית", אך בהחלט יש

---

<sup>17</sup> "Mamlakhtiyut, Capitalism and Socialism"

<sup>18</sup> מיהו ישראלי. תרגמה מיכל אלפון. ת"א: הוצאת האוניברסיטה, 2005. עמ' 37, וראו בכלל את פרק המבוא להגדרת הרפובליקניות כמאפיין של השיח הפוליטי בעשורים הראשונים לקיומה של ישראל.

<sup>19</sup> ניר קידר, "צריכה להיות הרגשה של עם". שיוויון ושותפות בתפישתו של בן- גוריון בשנות החמישים והשישים". חברה וכלכלה בישראל : מבט היסטורי ועכשווי . אבי בראלי , דניאל גוטוויין , טוביה פרילינג (עורכים). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, 2005.

אמת בטענה שהדאגה לשוויון אינדיבידואל י או כלכלי אינה עומדת בבסיס המחשבה הזו , ואם מופנית דאגתה לשאלת השוויון, הרי זה במובן הפוליטי.

כל החוקרים שצינו כאן התרכזו בזירה הפוליטית , ומטבע הדברים התייחסו למשמעויות הפוליטיות של הרפובליקניות, כמו תפישת האזרחות או סוג הדמוקרטיה הנובעים ממנה . ואומנם, רפובליקניות היא בהגדרתה תורה פוליטית , העוסקת ביחסים בין הפרט , החברה והריבון . אך נובעות ממנה השלכות על תחומים אחרים , שאינם דווקא פוליטיים במובן המקובל כיום . על חלק מהם ניתן ללמוד מאחד המחקרים המרכזיים בזמננו בתחום , ספרו של מייקל סנדל על התדלדלותה של הרפובליקניות בפני הליברליזם בארצות-הברית במאה העשרים.<sup>20</sup>

עיקר הדיון ההיסטורי בספר הוא על השינוי בשיח על הכלכלה . כיום, בעידן הליברלי, מרבית השיח בנושא סובב סביב שני נושאים : צמיחה והוגנות – כיצד אפשר להגדיל את העוגה, ומהי הדרך ההוגנת לחלק אותה . כל הצעה לשינוי המדיניות הכלכלית תוצדק בכך שהיא תורמת לאחד מהם . דיון זה כה מוכר בארצות-הברית כיום אומר סנדל , עד כי לעיתים נדמה שאלו הן השאלות הכלכליות- חברתיות היחידות האפשריות . אך כפי שהוא מראה , במשך תקופה ארוכה, עד אמצע המאה העשרים למעשה , עמד במרכז הדיון נושא נוסף : " מהו הסדר הכלכלי התורם ביותר לממשל עצמי ? " (עמ' 124). כך לדוגמא, בדיון על עבודה שכירה , עלתה השאלה האם עובד שכיר, התלוי כלכלית באדם אחר, יכול להיות אזרח חופשי באמת ? בדיון זה, כמו באחרים שסנדל מתאר, ההצדקה שמשמשים בה בעלי הדעות השונות היא יכולתה של המדיניות הכלכלית הרצויה להם לתרום ליצירת אזרח חופשי, בעל המידות האזרחיות מהסוג הדרוש לרפובליקה.

בכך נוגע סנדל באחד המאפיינים החשובים של המחשבה הרפובליקנית – הצורך בעיצוב מידותיו של האדם לפי סולם ערכים מסוים . כפי שהוא מרחיב בפרקים הראשונים של הספר, אחת מהנחות המוצא של המחשבה הרפובליקנית היא שעל המדינה לשקוד על טיפוח סוג מסוים של אזרחים, בעלי מידות טובות הדרושות לכך שיוכלו להיות אזרחים עצמאיים . הפעילות הכלכלית

---

<sup>20</sup> Micheal J. Sandel, *Democracy's Discontent*. Cambridge, MA: Belknap, 1996. בספר סנדל אינו מזהה עצמו דווקא עם "רפובליקניות", ובכמה מקרים מתייחסים אליו כאל אחד מדוברי ה "קהליתנות" (Communitarianism). לעניינו, ההבדלים בין שתי הגישות הקרובות האלו אינם מהותיים בשום צורה, ובכל מקרה, במקרים רבים מתייחסים לעמדתו של סנדל כרפובליקנית . בראיון עימו התייחס סנדל לעמדות המובעות בספר כרפובליקניות. "On Republicanism and Liberalism". *The Harvard Review of Philosophy*, Spring 1996. המונח "רפובליקניות" מתייחס כיום לשני תחומים שאינם חופפים לגמרי . הראשון הוא מסורת מסוימת במחשבה הפוליטית במערב, שמחברים שונים משייכים אליה הוגים כמו מקיאווולי , מונטסקייה, אבות המהפכה האמריקנית ועוד. המובן השני הוא ניסיון להשליך מהמסורת הזו על התיאוריה הפוליטית בת- זמננו, בעיקר כביקורת הליברליזם. אנו נתייחס כאן למובן השני בלבד.



היא חלק מהטיפוח הזה. סוגים שונים של עבודה יוצרים עובדים בעלי תכונות שונות. יש עבודות התורמות יותר ליצירת אזרחים המסוגלים להיות הבסיס לדמוקרטיה רפובליקנית. עבודות אלו יש לעודד. בניגוד חריף להנחות המוצא הליברליות בחציה השני של המאה העשרים, הנחת המוצא הרפובליקנית היא שהמדינה אינה יכולה להיות אדישה לשאלות הנוגעות למידותיהם של האזרחים הנוצרים בה.

עניין זה כבר מזכיר את הנושא בו פתחנו את דברינו – הדיון על השפעת סוג העבודה בה יעסוק 'היהודי החדש' על אופיו. אך בוודאי יהיה זה צעד מרחיק לכת לטעון שהשיח הרפובליקני בארצות-הברית בתחילת המאה העשרים השפיע על השיח הציוני או הישראלי.<sup>21</sup> בנקודה זו כדאי לשים לב לדבריו של הוגה נוסף, אלסדייר מקינטאיר,<sup>22</sup> אשר לצד סנדל נחשב לאחד הדוברים המרכזיים של הביקורת הרפובליקנית על המחשבה הפוליטית בת-זמננו.

אחת הנקודות העיקריות שעולות מדיונו של מקינטאיר היא העלמה של הדאגה לעיצוב מידות טובות בזמננו. מקינטאיר מראה כיצד בזמנים שונים ובתרבויות שונות, עמדה בבסיס התפישה המוסרית שאיפה לחינוך האדם כך שיהיה בעל מידות מסוּימות. אלו היו שונות בין תרבויות שונות, אך העיקר כאן הוא המשותף – ההסכמה כי הדרך לחברה מוסרית היא בחינוך בניה כך שיקבלו תכונות מסוימות. מכאן חשיבות ההבחנה הזו לתולדות החינוך.

מקינטאיר מביא דוגמאות שונות להסכמה הזו, החל מיוון ההומרית וכלה באנגליה של ג'יי א' וסטין. רק בתקופתנו אנו היא נעלמה. ההסבר השלם להיעלמותה מורכב מאד, ואינו מעניינינו כאן, אך המרכיב העיקרי בו הוא אותו המרכיב שגם סנדל הצביע עליו – הליברליזם, כלומר אותה התפתחות של הנאורות ששמה במרכז דאגתה הפוליטית את השמירה על הזכויות. במיוחד הכוונה לנטייתו של הליברליזם בזמננו לאדישות מכוונת כלפי שאלת הטוב הרצוי, ובמקום זאת העמדת הדאגה לזכויות כבסיס התפישה המוסרית.<sup>23</sup> לפי מקינטאיר, רק קהילות

---

<sup>21</sup> אם כי מעניין לציין שאחת הדמויות העיקריות בהצגתו של סנדל את העמדה הרפובליקנית בנושא הוא השופט לואי בראנדייס, שחשיבותו רבה גם בתולדות הציונות. וראו בעניין זה גם אילן טרואן, "מומחים אמריקאיים בתכנון החברה הציונית: דוחותיהם של אלווד מיד ורוברט נתן". ישראל הנכספת. האידיאלים והדימויים של יהודי צפון אמריקה. אלון גל (עורך). ירושלים: הספרייה הציונית, 1999. לדברי טרואן, המומחים אמריקאיים שכתבו על המשק הישראלי הונעו במידה רבה על-ידי חזון מוסרי, ולא דווקא תורה כלכלית.

<sup>22</sup> מעבר למידה הטובה. תרגום יונתן לוי. י-ם: הוצאת שלם, [1981] 2007. ראו במיוחד פרקים ה'ו', אך הטיעון השלם מתפרש על כל הספר.

<sup>23</sup> הדאגה למידות הטובות אינה זרה להיסטוריה הארוכה של הליברליזם, וגם לגלגוליו כיום. אך בפועל, הדאגה להן היא אחד ההבדלים העיקריים בין ליברלים לרפובליקנים. וראו בנושא Philip Pettit, "Reworking Sandel's

מועטות במערב במאה העשרים שמרו על התפישה המוסרית הישנה , השואפת לעיצוב המידות .  
בינהן הוא מונה את היהודים האורתודוקסים (עמ' 277).

התחלנו את הדיון בנטיה להרחבת החינוך המקצועי והחקלאי , שאיפה מוכרת  
בהיסטוריוגרפיה של הציונות , והרחקנו עד הפילוסופיה הפוליטית הרפובליקנית , נושא שהמחקר  
עליו בהיסטוריוגרפיה של ישראל רק החל . אך אין צורך להרחיב כאן על הרלבנטיות של המחשבה  
הרפובליקנית לגבי ההיסטוריה של ישראל. המחקר בנושא מעניין זה נמצא בחיתוליו, ועשוי לעבור  
זמן בטרם יעמדו לרשותנו מחקרים מקיפים . שאלה מרכזית אחת היא כיצד משתלבת המחשבה  
הסוציאליסטית ברעיונות הרפובליקניים.<sup>24</sup> בעיקר עולה השאלה בקשר לשאלת השוויון. ההבדלים  
בין השתיים ניתנים אולי לגישור , אך דרוש יהיה מחקר נוסף , אמפירי ותיאורטי , על מנת לברר  
האם וכיצד נוצר החיבור הזה . שאלה אחרת היא כיצד רעיונות רפובליקניים קשורים להוגי  
הציונות השונים, וכיצד באו לידי ביטוי בחיי היהודים .

עד שיעמדו לרשותנו מחקרים כאלה , נסתפק בהצבעה על כיוון מחשבה כללי למדי .  
בהתאם לטענותיהם של סנדל ומקינטאיר , נפנה את תשומת ליבנו להבדלים בין העמדות  
המוקדמות בשיח על החינוך לבין העמדות המאוחרות יותר . אין סיבה להתעקש לקרוא לעמדות  
הראשונות דווקא "רפובליקניות" . אנו יכולים להשתמש בתווית זו כאמצעי קיצור , בעל משמעות  
ברורה יותר מאשר ה תווית "העמדה הישנה" , אך עלינו להיזהר מלתת לה חשיבות יתרה . ייחוס  
רפובליקניות לזלמן ארן, נאמר, עשוי להטעות יותר מלהבהיר .

הטענה כאן אינה שדוברי העמדה "הישנה" היו רפובליקנים , אלא רק שהשאיפות שהנחו  
אותם היו דומות לאלו שסנדל ומקינטאיר תיארו . במיוחד הכוונה לחשיב ות שיוחסה לעיצוב  
האופי והמידות . אחד הקווים העיקריים לעיצוב הזה ניתן אכן לתאר כרפובליקני – הדאגה

---

Republicanism". Anita L. Allen and Milton C. Regan (ed.), *Debating Democracy's Discontent*. Oxford:  
Univ. Pr, 1998.

<sup>24</sup> אחד המקומות היחידים בהם נעשה נסיון ליצור זיקה בין רפובליקניות לסוציאליזם נמצא באחד ה  
חיבורים החשובים בתחום : Philip Pettit, *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*. Oxford: Uni. Pr.,  
1997. pp. 117-119, 140-143. לפי פטיט , מדינה רפובליקנית אינה אמורה להתערב בחיי אזרחיה למען שוויון  
הכנסות. מצד שני, הוא אומר שסוציאליסטים יכולים למצוא עניין ברעיונות רפובליקניים, המתנגדים בתוקף למעמד  
שתיאר מרקס כ "עבדים בשכר" . טענה זו דומה לזו שראינו אצל סנדל . אך סוג הבעיה שהרפובליקניות הזו יכולה  
לסייע לה אינו מסוג הבעיות שסוציאליסטים במערב אחרי מלחמת העולם השנייה התמודדו איתם , ולא ברור מדוע  
אלו אמורים לתמוך בעמדה שפטיט מציג.

לעיצוב אזרח פעיל, המשתתף בשלטון העצמי. עניין אחר הקשור לרפובליקניות הוא נטיה נפוצה למדי להניח שיש צורך בישראל בשכבת אליטה, שתוכשר במוסדות התיכון העיוניים.<sup>25</sup> גם הצורך באינטגרציה חברתית, מרכיב רפובליקני שבראלי עמד עליו, מופיע במקומות שונים, ולעיתים גם במוצהר כאמצעי לשותפות האזרח בשלטון.

כאמור, לא נוכל לבחון כאן את העמדה הזו במלואה. חשוב יותר יהיה לשים לב לאבחנה בין הליברליזם לתפישות שקדמו לו. גם אם יש בכך עניין, אין צורך להעמיד את כל העמדות הישנות במסגרת מחשבתית קוהרנטית, ואין צורך להתחייב לקרוא למסגרת בלתי-אפשרית זו "רפובליקניות". הדיון על ההבדלים בין שתי העמדות נועד לעזור לנו להבחין בשינוי עמדות על החינוך בישראל של שנות החמישים, לא לקבוע מסמרות בהיסטוריה של המחשבה הפוליטית בישראל.

זאת ועוד: האנשים הפועלים בפרקים הבאים אינם דווקא אינטלקטואלים או פוליטיקאים בעלי חזון מעמיק (גם אם חלקם בהחלט היו בעלי יכולות אינטלקטואליות מרשימות). העמדות המכוננות לצורך העניין "רפובליקניות" יוצגו כאן כפי שהן נאמרו בפי חברי כנסת, פקידי משרד החינוך ועיריות, מורים, מנהלי תיכונים, מומחים לחקלאות ולחינוך מקצועי ועוד. אין לצפות מהם למשנה פוליטית-חברתית-כלכלית סדורה. כציבור המשכיל, הם מבטאים עמדות מקובלות בזרם המרכזי של ישראל (במידה רבה, הם הם הזרם המרכזי). כפי שנראה, ניתן גם להבחין בכמה מקומות כיצד השתנו עמדותיהם לכיוון "ליברלי" יותר, וחשוב יותר – כיצד השפיע שינוי העמדות על שאיפותיו ומעשיו של משרד החינוך וגורמים ממשלתיים אחרים.

לעומת המחקר על הרפובליקניות בישראל, המחקר על הליברליזם מעט מבוסס יותר, אם כי גם כאן דומה שחסרים פרטים רבים, ובעיקר, תמונה כוללת יותר. כמה מחקרים הצביעו על תחילתם של מאפיינים ליברליים שונים בישראל. טרם הופיע מחקר המאגד אותם יחדיו לתמונה מקפת של ראשית הליברליזם בישראל. מחקר כזה יכול היה גם לענות על השאלה איזה מין ליברליזם אכן התקבל בישראל, ועד כמה. תחת התווית 'ליברליזם' מופיעות השקפות רבות ומגוונות, שקשה להצביע על המאחד אותן, מלבד שאיפה מסוימת לחרות אישית (שאינה מיוחדת

---

<sup>25</sup> קשור לכך גם עניין נוסף שנעמוד עליו בהמשך – רבים וחשובים מאלו שעסקו בחינוך העל-יסודי דיברו בפירוש על הצורך בהנהגת לימודים קלאסיים בתיכון. העניין קשור כמובן בסוג מסוים של שאיפה להכשרת אליטה, אך אולי יש כאן גם קשר נוסף לרפובליקניות. הרי אחד המאפיינים של התרבות הקלאסית הוא טיפוח המידה הטובה. בימינו, נאו-שמרנים רפובליקנים אמריקניים מבית מדרשו של לאו שטראוס, מגלים עניין רב בכתבי הקלאסיקונים. גם שטראוס וגם מקינטאיייר מתייחסים לתורת המידות היוונית כאל המודל הרצוי למחשבה הפוליטית בזמננו.

רק לליברלים). במבט היסטורי, ההבדלים בין ההשקפות הליברליות מתחדדים עוד יותר, והליברליזם של ימינו בוודאי אינו זהה להשקפות המכוננות כך בשנות החמישים. מטרתנו כאן לא תהיה לנסח הגדרות כאלה. במקום זאת, נסתפק בהצבעה על מספר מאפיינים ליברליים בישראל, שיבלטו בעיקר כניגוד להשקפות הקודמות.

קיימת הסכמה רחבה למדי שבהיסטוריה של הציונות והישוב היהודי בישראל, לפחות עד הקמת המדינה, כמעט ולא התקיימו השקפות ליברליות. הראיה העיקרית לכך היא העדות מהשתיקה – העדרו הכמעט מוחלט של מחקר על הליברליזם בציונות ובישראל בתקופה<sup>26</sup>, אך ישנן גם התייחסויות ישירות לכך. בחיבורו המקיף על האידאולוגיה הציונית, מתייחס גדעון שמעוני לליברליזם רק במקום אחד: הפרק על הציונים הכלליים, שהם למעשה המועמדים הברורים והכמעט יחידים לאחיזה בהשקפות ליברליות. לדבריו, "בהתפתחותה של הציונות הכללית עד קום מדינת ישראל אין שום סימן בולט המעיד על עניין בערכי הליברליזם", במובן של דאגה לחירויות הפרט.<sup>27</sup> הם אומנם תמכו באינדבדואליזם מסוים, אך לא מתוך תמיכה בעקרונות מופשטים של ליברליזם פוליטי. ואכן, בתחומים רבים הפגינו דעות הרחוקות מאד מליברליזם. דוד שערי, במחקרו על הציונים הכלליים עד 1939, קבע שאלו לא היו ליברלים, לא ראו עצמם כליברלים, ולמעט אהדה כללית ליוזמה החופשית, לא תמכו לרוב במדיניות ליברלית.<sup>28</sup> שניאור זלמן אברמוב, מראשי התנועה ומ דובריה הבולטים בשנות המדינה, כתב כי רק ב-1952 נכנס המונח 'ליברליזם' לשימוש במפלגה. היו לחבריה כמה עקרונות ליברליים, בעיקר בכל הקשור לכלכלה, אך אלו היו רחוקים ממשנה ליברלית של ממש.<sup>29</sup>

מעבר לקביעות על העדרה של משנה ליברלית כוללת במפה הרעיונית של הציונות, ניתן למצוא גם מחקרים על העדר ליברליזם עד אמצע המאה בתחומים מוגדרים יותר. לגבי התפישה הפוליטית, טען יונתן שפירא שמייסדי הפוליטיקה הישראלית, עולים ממזרח-אירופה ברובם,

---

<sup>26</sup> אחד מיוצאי הדופן היחידים המחבר ישירות בין ליברליזם לציונות הוא המאמר George L. Mosse, "Max Nordau, Liberalism and the New Jew". *Journal of Contemporary History* 27(4), 1992. אך הליברליזם שמוסה מייחס לנורדאו הוא רחוק מאד מהליברליזם הרלבנטי עבורנו כאן. בעיקר הכוונה אצלו לאמונה בכוחה של התבונה. על כל פנים, כפי שמוסה מציין, לרעיונות ה"ליברליים" של נורדאו לא היתה השפעה בתולדות הציונות.

<sup>27</sup> גדעון שמעוני, האידאולוגיה הציונית. תרגמה סמדר מלוא. י-ם: מאגנס, 2001. עמ' 112-113.

<sup>28</sup> מ'סיתם ציונות, ל'ציונות כללית'. איחוד ופילוג בראשית דרכה של הציונות- הכללית העולמית 1929-1939. י-ם: הוצאת ראובן מס, 1990. ראו במיוחד את פרק הסיכום.

<sup>29</sup> וראו את פרק המבוא שכתב לאוסף מאמריו: על מפלגה שנעלמה ועל ליברליזם. ת"א: דביר, 1995.

הושפעו מרעיונות קולקטיביסטיים שונים, והדמוקרטיה שהקימו אינה ליברלית.<sup>30</sup> לגבי התפישה הכלכלית, מסכימים גם יעקב מצר וגם נחום גרוס שאלו שתמכו בקפיטליזם ויוזמה פרטית לא עשו זאת מתוך תפישת עולם ליברלית-אינדבדואליסטית.<sup>31</sup> לגבי האינדבדואליזם עצמו התמונה אינה שונה. ירון אזרחי, שעסק בנושא מנקודת מבט ליברלית-אינדבדואליסטית, טען כי המחשבה הציונית על כל גווניה עמדה בניגוד לאינדבדואליזם, וגילוי של זה נתפשו כהתדרדרות והתפרקות חברתית.<sup>32</sup>

על כל הקביעות האלו דומה שאין חולק, ושוררת הסכמה כוללת כי הליברליזם לא נכח כמעט במחשבה הציונית או במוסדות היישוב בארץ-ישראל. אך קשה יהיה לערער על גילויים של עקרונות ליברליים מובהקים ברבים מתחומי חייה של ישראל, החל משנות השמונים לפחות. השוק החופשי הוא דוגמה אחת לכך. מדיניות בית-המשפט העליון והאינדיבידואליזם הגובר בחברה הישראלית הן דוגמאות נוספות.<sup>33</sup> כיצד ומתי אם כן חל השינוי?

המחקר ההיסטורי המקיף ביותר בינתיים בתחום הוא עבודת הדוקטור רט של אורית רוזין, שעוסקת בתחילת גילויי האינדיבידואליזם בישראל בשנות החמישים.<sup>34</sup> לשם כך רוזין סוקרת בעיקר את הזירה הפוליטית, ומראה על דיונים שונים בהם החלו להישמע קולות ליברליים, כאלו המשתמשים בנימוקים של הגנה על זכויות הפרט. כך בדיון המשפטי על קבלת חוקה לישראל ועל חופש הביטוי, וגם בדיון הכלכלי על משטר הצנע. התקבלות האינדיבידואליזם לא היתה תוצאה של קבלת משנה ליברלית. כפי שרוזין מראה, חלק גדול מההגנה על האינדיבידואליזם ועל מאפיינים ליברליים אחרים, כמו חופש הביטוי, לא נבע דווקא מליברליזם עמוק, אלא ממניעים שונים, שחלקם אינם עולים בקנה אחד עם נימוקים ליברליים. למרות זאת, התוצאה היתה חברה אינדיבידואליסטית יותר. מעניינת במיוחד עבורנו היא הדרך בה מראה

---

<sup>30</sup> "המקורות ההיסטוריים של הדמוקרטיה הישראלית. מפא"י כמפלגה דומיננטית". אורי רם (עורך). החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים. ת"א: ברירות, 1993.

<sup>31</sup> גרוס, "המדיניות הכלכלית בישראל"; מצר, הון לאומי. ראו במיוחד עמ' 19.

<sup>32</sup> Yaron Ezrahi, *Rubber Bullets. Power and Conscience in Modern Israel*. NY: Ferras, Straus and

Giroux, 1997. אזרחי מתאר את האינדבדואליזם בישראל מתוך נקודת ראייה הבוחנת בעיקר את מידת יכולתו של

הפרט לפתח את אישיותו הייחודית ללא תלות באחרים. ניתן לערער על קביעותיו לפיהן לא היו ביישוב גילויי אינדבדואליזם בכלל, אך בכל זאת, כהלך הרוח הדומיננטי, דומה שיש בדבריו מן האמת.

<sup>33</sup> לגבי כל אחת מהדוגמאות האלו ניתן יהיה להתווכח האם הן נובעות בהכרח מליברליזם, ובעיקר לגבי האינדבדואליזם, עד כמה חל בהן מפנה. אך יהיה זה טיעון קיצוני מאד לומר שאין לליברליזם השפעה חשובה עליהן. לכל הפחות, החברה הישראלית כיום אינדבדואליסטית וליברלית יחסית לשנות הארבעים, והשמירה על זכויות הפרט גברה ללא ספק, גם אם לא די.

<sup>34</sup> חובת האהבה הקשה: יחיד וקולקטיב בישראל בשנות החמישים. ת"א: עם-עובד, 2008.

רוזין כיצד נוצר האינדיבידואליזם לא מתוך משנה כלשהי , אלא כתוצאה של חיי היום-יום. המציאות החדשה קדמה לאידאולוגיה חדשה.

עבודה מקבילה בתחום תולדות החינוך בישראל טרם נכתבה . מהמעט שנכתב על הליברליזם בהיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל , נראה שהוא אינו מופיע כמעט בדיון על החינוך עד שנות החמישים.<sup>35</sup> גם כאן הציונים הכלליים לא הפגינו עקרונות ליברליים במיוחד , ובדיון על חוק החינוך הממלכתי תמכו בחינוך אחיד , מוכתב על ידי הממשלה , ללא התערבות ההורים.<sup>36</sup> פרושו של "הליברליזם" שמתייחסים אליו כאן הוא בעיקר מתן חופש להורים לבחור את סוג החינוך של ילדיהם, והעמדת הפרט במוקד החינוך.<sup>37</sup>

במחקר הסוציולוגי על תולדות החינוך בישראל מופיע נושא הקרוב לעניין התפשטות התפישה הליברלית – המעבר בין שאיפה לשוויון "ריאלי" לשוויון "בפועל".<sup>38</sup> נושא העניין העיקרי של המחקרים האלו הוא הפער העדתי בישראל . מבחינה זו , עבורם , אין הבדלים משמעותיים בין שנות החמישים והששים . הרטוריקה אומנם התחלפה , אך משאר הבחינות ההמשכיות מהותית הרבה יותר מהשינוי. אנו נתייחס לאבחנות האלו בהמשך , אך בינתיים אין הן מועילות הרבה להסבר ההבדלים שתיארנו מקודם.

אך יש במחקרים האלו כדי להאיר על נקודה חשובה גם עבורנו . ציינו קודם שבמקרה האמריקני, ההבדל בפועל בין רפובליקנים לליברלים הוא בשאלה למה הם דואגים . רפובליקנים דואגים לטיפול המידות ונושאים הקשורים בכך , ואילו ליברלים דואגים להזדמנות שווה . הרי בעוד ששורה ארוכה של נימוקים ליברליים יכולים להצדיק את אי-השוויון שמביאה כלכלת השוק, קשה הרבה יותר יהיה להצדיק את נקודת ההתחלה השונה מאד ממנה יצאו הילדים לעבר

---

<sup>35</sup> מחקר מעניין בתחום זה הוא רחל אלבוים-דרור, "תרבות וחונך באוטופיה הציונית". צבי לם (עורך), עיצוב ושקום. י-ם: מאגנס, 1996. הטענה העולה במאמר היא שבאוטופיות עצמן היו סממנים ליברליים , כמו העמדת הפרט במרכז , אך החינוך המתואר שם מעמיד את החברה במרכז .

<sup>36</sup> דוידסון, חוק חינוך ממלכתי. פרק 3.

<sup>37</sup> דוגמא אנקדוטלית אחת מראה יפה עד כמה המונחים הליברלים היו זרים לאנשי חינוך בישראל . בישיבת ועדת החינוך של מפא"י התלונן יעקב ניב כהרגלו על מיעוט הנוטים לעבודה גופנית . "עלינו לקבוע בחוק , כי החל מגיל 12 חייב הילד לעסוק שעתים ביום בעבודה גופנית פיזית [...] לזה, נדמה לי , לא יכול להתנגד אפילו חבר המפלגה הליברלית". 04/05/1961, אמ"ע, 11-1960-7-2 ב'.

<sup>38</sup> במיוחד רלבנטיים עבורנו המחקרים הבאים : Resnik, *Knowledge production* ; סבירסקי, חינוך בישראל ; ספורטא ויונה , "החינוך הקדם-מקצועי"; דוד לוי , הדינמיקה של בניית סדר יום : חקר ארוע הרפורמה במערכת החינוך. עבודת גמר המוגשת כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך . אוניברסיטת חיפה, 1987.

מקומם בשוק.<sup>39</sup> מכאן הדגש החזק מאד שיש בסוציולוגיה האמריקנית של החינוך על יכולתו של בית-הספר להביא לצמצום פערים.

דאגה זו היא גם הדאגה שמתארים המחברים שצינו לעיל, שביקרו את הדרך בה ניסתה מערכת החינוך הישראלית להגביר את השוויון. הביקורת שלהם עליה היא במידה רבה שותפה להנחות המוצא שלה – תפקידו של החינוך הוא לצמצם פערים, ובכך יש למדוד את הצלחתו. טענתם של יונה וספורטא, המאוחרים שבהם, היא שסתירות הכרחיות בתיאוריה הזו יביאו לכשלונה המעשי, וליצירה או שמירה של מבנה חברתי בלתי-שוויוני.

טענה זו משמעותית גם לצרכינו. כפי שטענו המחקרים שצינו לעיל, הרטוריקה שבה השתמשו הדוברים השונים בתחום החינוך בשנות הששים היתה של קידום השוויון באמצעות החינוך. זו עומדת בניגוד מסוים לשאיפה ליצירת אזרח בעל מידות מוגדרות. אך טענתנו היא שאין מדובר בסתירה פנימית אלא בהבדל חשוב בין שני שלבים שונים במחשבת החינוך בישראל. שאיפה לעיצוב האופי בשנות החמישים, ושאיפה לקידום השוויון בשנות הששים. שוב, הטענה כאן נוגעת להלכי רוח מסוימים, כפי שהם מופיעים אצל הדוברים השונים המעורבים בחינוך, לא אצל הוגים ופוליטיקאים בכירים. שאיפות מסוימות יכולות לדור בכפיפה אחת, גם אם מקורן שונה, וגם אם הן אינן עולות תמיד בקנה אחד. עקרונית, יכול אדם לתמוך בחינוך לטיפוח סוג אזרח מסוים, ולהחזיק גם בדעה שיש לתכנן את החינוך העל-יסודי מתוך מטרה שיביא לצמצום פערים. ברוב המקרים, אין סתירה בין השאיפות האלו. אולם אם נדרשת לדוגמה הכרעה איזה חינוך על המדינה לסבסד – עיוני, חקלאי או מקצועי – עשוי להתעורר קונפליקט בין שתי השאיפות.

שאלה תיאורטית אחת נשארת פתוחה. תיאורנו את העמדה המוקדמת בחינוך, 'הרפובליקנית', כדאגה לטיפוח אישיות מסוימת. הליברליזם בן-זמננו לפחות מתנגד לכך ישירות, אך אין זה כה בטוח שגם בתקופה הנחקרת היה כך. על כל פנים, לא זו היתה דאגתו העיקרית,

---

<sup>39</sup> על סוגי השוויון השונים במחשבה הליברלית, ועל כוחו האידיאולוגי של רעיון שוויון ההזדמנויות לילדים, ראו Henry Phelps ;Douglas Rae at. al., *Equalities*. Cambridge, MA: Harvard Uni. Pr., 1981. pp. 64-67. Brown, *Egalitarianism and the Generation of Inequality*. Oxford: Clarendon Pr., 1988. pp. 241-242. לדברי בראון, "שוויון הזדמנויות הוא עיקר באמונה האמריקנית שמחזיקים בו באופן כה בלתי מעורער, עד כי כבר חושבים עליו כעובדה. החינוך [בארה"ב] אינו מיועד להשיג סטנדרטים אקדמיים, המתאימים רק למיעוט התלמידים, אלא מתוכנן לספק את תחומי העניין של תלמידים מכל הסוגים, ולעזור להם להשיג עבודה".

אלא שוויון הזדמנויות . צד אחד במשוואה הזו נותר פתוח : יחסה של העמדה המוקדמת לחינוך כאמצעי לשוויון כלכלי.

העדרו של מחקר בנושא , בכלל בספרות העולמית , ובפרט בספרות המדעית שעוסקת בישראל, מונע מאיתנו מלהציב קווים ברורים לגבי עמדה זו.<sup>40</sup> ניתן להניח שבמקרה הישראלי , ניתוח העמדה יהיה סבוך במיוחד . אם ניקח את הזירה הפוליטית לדוגמא , יהיה עליו להתמודד עם השילוב בין שאיפות סוציאליסטיות לבין שאיפות "רפובליקניות" במפא"י, שעשויות להיות לו השלכות ייחודיות ומורכבות.<sup>41</sup>

רמז לתשובה שניתוח כזה יכול להעלות נמצא במחקרו המונומנטאלי י של דונלד ששון על המפלגות הסוציאליסטיות באירופה במאה האחרונה.<sup>42</sup> נקודה מעניינת, ומעט מפתיעה אולי, עולה במחקר לגבי מדיניות החינוך שלהן . עד מלחמת העולם השנייה , לא מוזכרת שום מדיניות כזו . בפרק שעל התקופה שמייד אחריה מלחמה, מוקדשת לחינוך פסקה אחת (עמ' 128), בה נאמר שהסוציאליסטים כמעט לא עסקו בנושא , ולא גיבשו שום מדיניות חינוך . העקרון היחידי שתמכו בו בתחום היה האמונה שיש להסיר את המחסומים בפני התקדמותם של בני מעמד הפועלים במערכת החינוך , ושתכונים מקיפים הם הדרך לכך . רק בתחילת שנות הששים הרעיונות האלו החלו להתממש .

ששון מטפל כמעט בכל אספקט של המחשבה והמעשה הסוציאליסטיים בחציה השני של המאה העשרים . החינוך עולה בדיון רק בהקשר של התקוממות הסטודנטים ב- 1968 (עמ' 393), כהסבר לעלייה במספרם . לדברי ששון , המדיניות הסטנדרטית של מפלגות השמאל היתה עידוד החינוך המקיף , כדי להקל על הגישה לחינוך תיכוני . מעבר לכך , נושא החינוך כלל אינו עולה בספר , וככל שניתן להבין, גם לא עלה אז לדיון משמעותי בשמאל האירופי.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> במקומות שונים עשויות להופיע התייחסויות לשאלות מסוג זה , אך קשה למצוא מחקר המוקדש לכך . סנדל מפנה לדוגמא התייחסות מסוג זה : Samuel H. Beer, *British Politics in the Collectivist Age*. NY: Alfred A. Knopf, 1965. בפרק 3 עוסק ביר בהתחזקות כוחה של הממשלה בבריטניה לאחר מלחה "מ השנייה. לדבריו, עברה הטורי של המפלגה השמרנית היה פרה-ליברלי, ואינו דווקא קפיטליסטי או אינדבדואליסטי . היתה להם מסורת של ממשלה חזקה, פטרנליזם ותפישה של חברה אורגנית. בכך הם היו קרובים יותר ללייבור מאשר לליברלים .

<sup>41</sup> המחקר היחידי שנוגע לשאלה הזו הוא "Bareli, "Mamlakhtiyut, Capitalism and Socialism". בראלי מתייחס בעיקר להאשמות כאילו הממלכתיות מובילה לקפיטליזם , ואינו מנסה לבנות תיאוריה לשילוב השאיפות הממלכתיות עם השאיפה לצימצום הפערים החברתיים .

<sup>42</sup> Sassoon, *One Hundred Years*.

<sup>43</sup> לא ניתן להוכיח אי- קיומו של דיון מתוך אי- התייחסות אליו במחקר . אבל העדות מהשתיקה כאן חזקה למדי . דוגמא נוספת למחקר מקיף על המפלגות הסוציאליסטיות , שמתעלם לחלוטין משאלת החינוך , הוא Stephan



הסוציולוג סימור ליפסט העלה בנושא זה הבחנה הקשורה למקרה הישראלי.<sup>44</sup> לדבריו, "הסוציאליזם" בו תמכו רוב הישראלים (בשנות הששים ולפני כן), קשור מטיבעו לשוויון בתגמול, בדומה לאירופה. בניגוד להדגשת שוויון ההזדמנויות האמריקנית, ההשקעה בשוויון באירופה מתבטאת במדיניות רווחה, ולא בחינוך המקדם את הפרט. בזמן כתיבת המאמר (1974), אומר ליפסט, הפער בין תפישת השוויון האירופאית והישראלית לבין התפישה האמריקנית החל להצטמצם. ארצות הברית התחילה להשקיע במדיניות רווחה, ואילו מדינות אירופה החלו לשנות את מערכת החינוך לכיוון אמריקני יותר, כלומר, הבטחת שוויון גישה לתיכון, והציבו בפניה את המטרה של צמצום הפערים הכלכליים.

יש בדברים האלה להסביר את ההתעלמות של השמאל האירופאי, והישראלי, מהחינוך כאמצעי סוציאליסטי.<sup>45</sup> בפשטות, החינוך לא נחשב עדיין כאמצעי להשגת השוויון הרצוי. למען הדיוק, הזיהוי הברור הקיים בימינו בין השכלה לכלכלה טרם נעשה, כפי שנראה בפרק 6.

אך הקביעה לפיה מפא"י לא התעניינה בחינוך אינה נשמעת סבירה. הרי דבריו בנושא של בן-גוריון לבדו יכולים למלא כרך נכבד. ואולם, יש לשים לב סביב מה נסב עניינה של המפלגה בחינוך. כפי שנראה בהמשך, חברי מפא"י בשדה החינוך הרבו לעסוק בשאלות פדגוגיות, פוליטיות וכלכליות (מהו החינוך הדרוש לכלכלת ישראל), ולעיתים גם שוויוניות – כיצד להבטיח שלא יהיו עדות שלא יהיה להם ייצוג בהשכלה הגבוהה. אך הנקודה כאן היא ייצוג אזרחי שווה, או פיזור שווה של הכוח הפוליטי, לא שוויון הכנסות.

נושא זה יורחב בפרקים הבאים. לעת עתה, נסתפק בשתי דוגמאות להבהרת הנקודה. הראשונה לקוחה מתוך הדיון בועדת החינוך של מפא"י על החינוך העל-יסודי לאורך התקופה

---

Padgett and William E. Paterson, *A History of Social Democracy in Postwar Europe*. NY: Longman, 1991. לפי חוקר איטלקי משנות הששים, מבנה החינוך העל-יסודי האליטיסטי באירופה לא היה פרי מדיניות שמרנית "שטנית". "למעשה, עד סוף מלחמת-העולם השנייה אפילו התנועה של מעמד הפועלים ומפלגות השמאל גילו עניין מועט מאד בבעיות החינוך העל-יסודי, וכיוונו את מדיניות החינוך שלהן להרחבת ושיפור בתי-הספר היסודיים והמסחריים [trade].". Fabio Luca Cavazza, "The European School System. Problems and Trends". *Daedalus* 93(1), 1964. [התרגום שלי, א"מ].

Seymour Martin Lipset, "Education and Equality: Israel and the United States Compared". *Society* 11(3), 1974.

<sup>45</sup> הקביעה זו כמובן מעוררת את השאלה האם היתה מפא"י סוציאליסטית. מבלי להתחייב לתשובה, יש לציין שבשום מקום בישראל, גם לא בשמאל המובהק ביותר, לא נשמעה דרישה כלשהי להרחיב את החינוך העיוני למען השוויון.

הנחקרת. מסקנות הועדה יובאו בפרק 7, כשנבחן את המטרות שיועדו לחינוך המקצועי והחקלאי. לעניינינו כאן, החשוב הוא החינוך העיוני, והעניין המוגבל מאד שגילו בו.

לאחר הדיון הרחב במפלגה בחינוך סביב חוק החינוך הממלכתי ב-1953, התכנסה ועדת החינוך של מפא"י לשני סבבים בלבד עד 1964. בשני המקרים נושא הדיון היה החינוך העל-יסודי. המסקנות של הועדה הראשונה הוגשו ב-1957. ב-1960 כונסה הועדה שוב. סגן שר החינוך, החבר עמי אסף, סיפר שמרכז המפלגה אימץ את המלצות הועדה הקודמת, אך דבר לא קרה, והועדה פוזרה.<sup>46</sup> בזמן עבודתה של הועדה הראשונה, העיר חבר הועדה משה אביגל על "אדישותה של מפלגתנו לענייני חינוך. המפלגה אינה נותנת דעתה לענייני חינוך. היא לא המפלגה הסוציאליסטית היחידה בעולם שעושה כך".<sup>47</sup>

במכתב הנלווה למסקנות הועדה השנייה, שהוגשו בתחילת 1963, כתב ראש הועדה, הפרופסור אהרון קציר, שבגלל מיעוט המשתתפים בישיבות הועדה, לא הובא הדיון לסיכום סופי, ובמקום זאת הוגשו הצעות שונות שעלו בוועדה. כמו כן, לא ברור היה לחברי הועדה מי הוא בעצם הגורם במפלגה שמעוניין בהמלצותיה. המלצות הועדות, כפי שנראה בהמשך, נגעו אך ורק לשאלות על תפקידם החינוכי של התיכונים. בשום מקום בשתי ההצעות האלו לא הוזכר תפקידו של התיכון כאמצעי לקידום כלכלי.

הדוגמא השנייה מעניינת בעיקר בגילום המוצלח שיש בה של השתנות העמדות. ב-1961, שלח הד"ר שוראקי, יועצו של דוד בן-גוריון לענייני מיזוג גלויות, דוח קצר לאחר שנת עבודתו הראשונה.<sup>48</sup> נושא הדוח הוא מצב מיזוג הגלויות והצעדים שיש לנקוט כדי לשפרו. הבעיה העיקרית שגילה, ומופיעה גם בפרסומים של מכון סאלד, כתב שוראקי, היא ש"קיים פער עמוק בהכנסות בין יוצאי ארצות ותרבויות שונות". בהתאם לכך, מונה שוראקי שורה של צעדים שיש לנקוט. כמה מהם נוגעים לתנאי דיור, ועזרה למשפחות מרובות ילדים. עיקר ההמלצות הן בתחום החינוך: מלגות לסטודנטים, יום לימודים ארוך, הרחבת החינוך בגיל הרך. אלו היו גם הצעדים הראשונים שעודד שוראקי בשנת עבודתו הראשונה. הצורך החשוב ביותר שמציין שוראקי הוא הקמת קרן סטיפנדיות לעידוד לימודים תיכוניים וגבוהים.

---

<sup>46</sup> ישיבת ועדת החינוך של מפא"י, 29/12/1960. אמ"ע, 11-1960-7-2 ב'.

<sup>47</sup> ישיבת ועדת החינוך של מפא"י, 12/12/1957. אמ"ע, 5-1957-2-7 ב'.

<sup>48</sup> 24/08/1961, אמ"ע, 2-932-1961-350.

העניין בדוח ברור היטב : הבעיה היא פער הכנסות בין עדות שונות , והפתרון הוא השקעה בחינוך. תשובתו של בן- גוריון מאלפת.<sup>49</sup> "אני רואה בתקופה הקרובה משימת החינוך כתאומה בחשיבותה ובחריפותה למשימת הבטחון". בשנים הקרובות, "יש להבטיח חינוך על יסודי לכל נער ונערה בישראל על חשבון המדינה". בטווח הארוך יותר , אולי כעשר שנים , יש להבטיח חינוך אקדמי לכל צעיר בריא . " איני רואה בשאיפה זו דבר אוטופיסטי – אלא צורך ממשי חיוני והכרחי". "רק בדרך זו אני רואה האמצעי היעיל למיזוג גלויות. אבל דאגתי היא לא רק למיזוג גלויות [...], עלינו להעלות האדם בישראל , וע"י כך העם כולו לרמה הגבוהה ביותר האפשרית בימינו". אין שום סיבה שלא יהיה "כל עובד בשדה , מנקה רחובות , סנדלר וחייט בעל השכלה אוניברסיטאית" עוד בשנים הקרובות . "אנו מצווים על הע לאת עמנו לרמה העליונה האפשרית בימינו, ולא רק בשטח האינטלקטואלי, אלא גם בשטח המוסרי".

מול הדאגה לפערים הכלכליים , מציב בן- גוריון המלצות הנובעות מדאגה שונה . הוא אומנם מסכים בקצרה ובכלליות עם דברי שוראקי על הצורך בעידוד החינוך , אבל מיד מתברר שכוונתו שונה לגמרי . עיקר תשומת ליבו מופנה ליכולתו של החינוך לטפח את דמותם האינטלקטואלית והמוסרית של הפרט והחברה . דבר במכתב אינו נוגע לשיפור מצבם הכלכלי של העולים, או בכלל לשאלת השוויון.

דברי בן-גוריון, כמו גם המלצות ועדות החינוך של מפא "י, אינם מכוונים להקטין פערים כלכליים. וודאי שאין הם עומדים בניגוד לכך , אך לא זו מטרתם . בדומה לטענותיהם של ששון וליפסט, עמדותיה של תנועת העבודה הישראלית בנוגע לחינוך לא נגזרו דווקא מיכולתו לעודד שוויון כלכלי. דומה שעיקר הדאגה מופנית ליכולתו של החינוך לעצב את אופי האדם והחברה . לאורך רוב התקופה הנחקרת, הדאגה הזו במפא "י היתה חזקה הרבה יותר מהשאלה הכלכלית והחברתית. לקראת סוף התקופה , כבר ברור היה שמהו השתנה . ב-1962 אמר אבא אבן , שר החינוך דאז , שבדורות הקודמים , אדם היה נולד לשכבה חברתית מסוימת , ושם נגזר עליו להישאר. "כיום הספיק המושג השיווני לכבוש את מערכות החינוך התיכון, הנחשב כמפתח עיקרי למוביליות חברתית".<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> 04/09/1961. אמ"ע, 174-1961-932-2.

<sup>50</sup> החינוך העל יסודי . בעיות ומגמות (דברים בכינוס ארצי). י-ם : משרד החינוך , 1965. עמ' 8. (הכנס נערך ב- 1962, ופורסם ב-1965).

הצגנו כאן את הרעיונות השונים שימשו אותנו בהמשך באופן מסודר יחסית . לא כך הם מופיעים במקורות. דעות שונות, שאינן תמיד מתיישבות, עשויות להופיע אצל הדוברים שהשתתפו בשיח. הנחות שונות המשותפות להם אין טורחים להסביר, ובכמה דיונים חשובים קשה לדעת מה היו המניעים שמאחורי העמדות המוצגות . הבנה מלאה של אלו תצריך מבט מקיף הרבה יותר על ההיסטוריה של ישראל , שיבחן מקורות מזירות נוספות , לא רק זו של החינוך העל-יסודי. כפי שצינו בתחילת הפרק , חלקים חשובים למדי של הדיון בנושא אינם תואמים קווים מוכרים מהמחקר, כך שלא נוכל להסתמך לגמרי על מסגרות קיימות , ולא נוכל להציב את כל הדעות שיובאו כאן במסגרות ברורות לגמרי.

לא ננסה גם לטעון שהעמדות שיוצגו כאן משקפות בהכרח אידיאולוגיות פוליטיות מקיפות. ללא ספק, ישנה זיקה חזקה בין מחשבתי החינוך לתפישות כלליות יותר . אין היא מתקיימת בפני עצמה, אך לא נוכל לומר עליה הרבה מלבד זאת . מעבר לכך שאין ברשותנו כעת הרקע המחקרי הדרוש לכך, יש לזכור גם שעניינים כלליים מסוימים עשויים ללוש צורה ייחודית בשדה החינוך. נושא עיצוב המידות הדרושות לאזרח הוא דוגמא בולטת לכך. גם אם נקבל את הטענות לפיהן מדובר במאפיין רפובליקני, עלינו לשים לב שעיצוב המידות הוא חלק חשוב של החינוך כמעט בכל מקום וזמן. שאיפה לחינוך המעצב את האדם אינה מעידה בהכרח על נטיות פוליטיות כלשהן.

במרבית המקרים, העמדות שיובאו כאן לא ישויכו למחנה מסוים. העקרונות המשותפים להם הם כלליים למדי, כך שהיו מקובלים על מחנות שונים. כפי שבימינו מרבית הפוליטיקאים, אנשי האקדמיה וכל אלו שיש להם נגיעה למערכת החינוך יסכימו כי עליה לפעול לצמצום פערים כלכליים, כך הסכימו בני התקופה הנחקרת על כמה נקודות אחרות. בעניינים אחדים ניתן אולי למצוא התאמה מסוימת בין העמדות החינוכיות לבין החלוקה הפוליטית, אך גם זו חלקית מאד, ועשויה להטעות יותר מלהועיל. חזונו של יעקב ניב היה מעין רפובליקה עממית של איכרים ופועלים משכילים, הנוהגים בינם שוויון ואחוה.<sup>51</sup> מיכאל זיו, גם הוא חבר בוועדת החינוך של מפא"י, התנגד להרחבת החינוך התיכוני לתלמידים רבים מדי, מכיוון שיהיה בכך קיפוח אלו שמסוגלים לעכל "מזון רוחני רחב יותר".<sup>52</sup> שתי ההשקפות האלו, שדווקא האחרונה בהן נראית נפוצה ומשפיעה יותר, מראות על תפישות שונות למדי.

---

<sup>51</sup> יעקב ניב, "לגופו של עניין". יעקב ניב, בזרם החינוך. הוצאת משרד החינוך והתרבות, 1978. הספר הוא אסופת מאמרים. שנת הופעתו המקורית של המאמר אינה מופיעה.

<sup>52</sup> ראו עמוד 167.

בכלל, לא את כל השינויים אפשר להכניס למט ריה של שינויים אידיאולוגיים. יש גורמים נוספים המעצבים את החינוך, כמו אילוצים שונים שיש להתמודד איתם. כפי שנראה, הנטייה החזקה לחינוך החקלאי היתה קשורה לא רק לשאלה 'היהודי החדש' או 'היפוך הפירמידה', אלא גם לצרכיה ההתיישבותיים והחקלאיים של המדינה.

מטרתנו בחלק זה של העבודה היא להציב את הרעיונות וההשקפות שהתרוצצו אז בשיח, מעין מיפוי של העמדות השונות. עלינו להתייחס למונחים שהשתמשו בהם כאן כאל קווי עזר להבנת התקופה, לא כאל אידיאולוגיה המכתיבה מדיניות מסוימת. העמדות השונות שנבחנו מעולם לא יושמו "אן בלוק", אם בכלל. מבחינה זו, חשיבותם של שני הפרקים הבאים היא בכך שהם יבהירו עבורנו את הדיונים והצעדים המעשיים שנקטה הממשלה בתחום החינוך העל-יסודי, ושאותם נבחנו בחלקה השלישי של העבודה. בנוסף, בכך שנבהיר מה היו השאיפות והמטרות המקובלות לאורך התקופה, נסייע גם להבנת תהליכים רחבים יותר בתולדות החינוך והחברה בישראל, כפי שננסה להראות בסיכום.



## פרק 6 – החינוך העל-יסודי והמשק.

אין חולק על ההנחה כי הכשרה רבת ממדים של כוחות  
מקצועיים מסייעת להתרחבות כלכלית ובמידה בלתי מבוטלת גם ליזמה  
כלכלית. לפי כך מניחה הועדה כי אחד התפקידים הראשונים ה  
וא  
בהרחבת האפשרויות להכשרה מקצועית והכשרה חקלאית במדינה.  
מסקנות הועדה לחיפוש דרכים כלכליות וחברתיות  
להגדלת היסוד היצרני בתוך הישוב' (ועדת ארן), 1954.<sup>1</sup>

[כתוצאה מהכוונה ממשלתית] יקטן מספר הפונים לבתה "ס  
העיוניים ויגדל מספרם של הפונים למקצועיים [...] התמונה המתקבלת  
מתחזית זו הינה התמונה ההפוכה מהמתקבל מצרכי המשק.  
תחזית כוח אדם – חינוך על-יסודי, 1965.<sup>2</sup>

שני הציטוטים המופיעים לעיל מבטאים שתי דעות הפוכות על המדיניות הרצויה בנוגע  
למסלולי החינוך העל-יסודי. המלצותיה של ועדת ארן, לפיהן יש לעודד את החינוך המקצועי  
והחקלאי, על חשבון החינוך העיוני, הוצגו עשור מאוחר יותר כשגויות ומזיקות למשק.  
בפרק זה נעמוד על הגורמים לשינוי הזה, כפי שחל בזירה הכלכלית. זו אינה מנותקת  
מזירות אחרות, אותן נסקור בפרק הבא. גם אין היא קודמת להן או מכתיבה אותן. אך לצרכי  
הבנתנו, נוח יותר יהיה להתחיל במחשבה ובמציאות הכלכלית, תחום שבו השינויים שחלו  
בתקופה הנחקרת היו ברורים וחדים יותר מאשר בתחומים אחרים. בפרק זה נבחן את הרעיונות  
העוסקים בקשר בין חינוך לכלכלת ישראל, במובן הצר יותר של המילה, ובמיוחד בשאלת מבנה  
המשק. נושאים קשורים, כמו תפישות שוויון, יטופלו בפרק הבא.

<sup>1</sup> גמ"י, גל 4776/19.

<sup>2</sup> תחזית כוח אדם - חינוך על יסודי. משרד העבודה, הרשות לתכנון כוח אדם, 1965. עמ' 4. מחברי התחזית הסבירו  
את הירידה בשיעור בוגרי החינוך העיוני, החל מ-1963, בשני גורמים: מדיניות ממשלתית מכוונת להגברת החינוך  
המקצועי, ועלית שיעור המזרחיים, שהנשירה אצלם גבוהה יותר, בקרב קבוצת הגיל.

## השיח על חינוך וכלכלה בראשית התקופה

קו השינוי הכלכלי העיקרי בתחום החינוך העל-יסודי נוגע לשאלת ה"פרודוקטיביות"<sup>3</sup>, או היצרנות, וממנה, למבנה הענפי של המשק. כפי שראינו בפרק הקודם, לפי התפישה שדגלה בהיפוך הפירמידה, על המשק להתבסס על החקלאות והתעשייה, שהם הענפים הפרודוקטיביים. התפיסה מעולם לא זכתה לניסוח כלכלי מדעי, כך שקשה לקבוע למה בדיוק היתה הכוונה, אך רוח הדברים ברורה: רק ענפי החקלאות והתעשייה (ואולי גם הבניה) יוצרים ערך, לא ענפי השרותים השונים. הדרך לצמיחה, עצמאות כלכלית, או כל מטרה כלכלית אחרת, היא בעידוד הענפים הפרודוקטיביים. תפישה זו לא היתה שייכת דווקא למומחים לכלכלה (למעשה, כלכלנים מודרניים יהיו האחרונים לתמוך בכך), אלא הופיעה במקומות שונים, כמוסכמה מקובלת בשיח הציבורי. כך אצל מורים ואנשי חינוך, כמו גם אצל פוליטיקאים ופקידים. אנו נחזור לכך בהמשך הפרק, אך ראוי לשים לב כבר עתה שכאשר פוליטיקאים מדברים על כלכלה בתקופה זו, לא נוכל להניח שמאחרי דבריהם עומדת משנה כלכלית סדורה, או חזון כלכלי ברור. ברוב המקרים, דבריהם מייצגים את המוסכמות המקובלות, בדומה לדבריהם של מורים ופקידים. קשה גם להפריד בין האמונות הכלכליות לבין אינטרסים אחרים שהיו שלובים בהעדפת החקלאות והתעשייה. ברור כי צרכי ההתיישבות, שלא היו רק כלכליים, תרמו אף הם לכך. עם זאת, כפי שנראה, לרוב לא היה זה הנימוק המקובל, ומרבית הדוברים לא התייחסו לכך. בנוסף, כמעט תמיד הופיע החינוך החקלאי בצמוד ל- מקצועי, כך שנראה שהעניין העיקרי כאן הוא אכן כלכלי.

מן הסתם, היו גם כאלו שהחזיקו בהשקפות שונות על הכלכלה הרצויה, אך לפחות בשיח על החינוך, קולם לא נשמע. הקריאה במקורות מגלה קו אחיד מאוד לאורך רוב שנות החמישים. שני כתבי העת המרכזיים בנושאי חינוך, 'הד-החינוך' ו'החינוך', היו מלאים בקריאות לכוון את מבנה החינוך העל-יסודי לפי צרכי הפרודוקטיביות של המשק, קרי, חינוך חקלאי

---

<sup>3</sup> יש להבדיל כאן בין שתי משמעויות לפחות של המונח. הראשונה, זו שתעסיק אותנו כאן ובהמשך, מבחינה בין ענפים פרודוקטיביים לכאלו שאינם, פחות או יותר לפי קו הגבול של יצירת דבר מוחשי. הבחנה זו, שדומה שהיא אינטואיטיבית למדי אפילו בימינו, אינה מקובלת במדע הכלכלה המודרני, ולמען הדיוק, נחשבת כאבחנה שגויה. משמעות אחרת של "פרודוקטיביות" היתה הגברת היעילות של כל יחידת עבודה. במדע הכלכלה המודרני יכנו זאת "פיריון עבודה". ההסכמה על חשיבותה של ה"פרודוקטיביות" במובן זה היתה חוצת גבולות פוליטיים. וראו בנושא אבנר מולכו, "קפיטליזם ו'הדרך האמריקנית' בישראל - פריון, ניהול, והאתוס הקפיטליסטי בסיוע הטכני של ארצות הברית בשנות החמישים". חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי. אבי בראלי, דניאל גוטוויין, טוביה פרילינג (עורכים). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, 2005.



ומקצועי. כך לדוגמה קבע מאמר המערכת של 'הד-החינוך' כי על הממשלה להשקיע בחינוך על-יסודי, ו"את ההצדקה להוצאה זו עלינו לראות במבנה הסוציאלי של מדינתנו. הננו עומדים ב-40% בתעשייה ובחקלאות, 60% מהמועסקים אצלנו שקועים בשרותים, והרי בדרך הרחבתו של למוד המקצוע נוסף לחקלאות ולתעשייה עובדים מן הדור הצעיר".<sup>4</sup> מאמר אחר קבע כי "הצורך הראשוני המזדקר כמושכל ראשון שאין עליו כל ערעור הוא ההכרח של הפרודוקטיביזציה של האומה [...] אם העם חפץ בחיים עליו לנטוש את חיי הרוח, המסחר והתיווך ותקוע יתד בחקלאות, בתעשייה במלאכה וכדומה".<sup>5</sup> טענות דומות מאד הופיעו גם במאמר ב 'החינוך': "כלום תועלתם של בוגרי הגמנסיות לעם ולאֶרץ מרובה יותר משל בוגרי בתיה "ס המקצועיים? הן ההפך מזה הוא האמת. בוגרי הגמנסיות אינם יודעים מה לעשות לא למענם ולא למען זולתם". רק חלק מהם ממשיך ללימודים גבוהים, והשאר הופך "לפרולטריון אינטלגנטי חסר מקצוע ובסיס כלכלי, בעל רצון רב ויכולת מועטת, מתהלך כצל בעולם המעשה ונזון מהפרורים הנופלים מעל שולחן העובדים". "השכלה בלי מקצוע, יותר משהיא מועילה, היא מזיקה. לא כן בוגרי התייה "ס המקצועיים". מומחי פריון העבודה של האו "מ קבעו שלא חסרים בישראל מומחים אקדמיים אלא "פועלים מנוסים ומדריכים משכילים".<sup>6</sup>

טענות מוכרות מסוג זה נשמעו גם במערכת הפוליטית. לפי דינור,<sup>7</sup> בניסוח ממצה ועם זאת מלא פאתוס לר עיון היפוך הפירמידה, "הכל יודעים, שאחת הבעיות הגורליות בחיינו היא הכשרת הדור הצעיר לשידוד מערכות הכלכלה שלנו. מן ההכרח הוא לחנך ולהכשיר את הדור הצעיר שלנו למקצועות עבודה הקשורים בפיתוחה של הארץ וחישוף תעלומותיה וגילוי אוצרותיה, בהכוונת הדור הצעיר לשטחי פעולה וענפי חיים, שעד עכשיו היו סגורים בפנינו או שבמשך הדורות התרחקו מהם". לשם כך יש להקים תיכונים מקצועיים, שיהיו בהם גם לימודים עיוניים ברמה גבוהה.

במקום אחר, בדברו על הצורך ברפורמות הדרושות לחינוך העל יסודי,<sup>8</sup> אמר דינור כי "לא פחות חמורה היא המשימה בשטח הכ כללי: אין אנו מתארים לעצמנו מה חמורות, ואף

---

<sup>4</sup> "בית-הספר התיכון על פרשת דרכים". 14/06/1956.

<sup>5</sup> מיכאל גלבוץ, "הטיפוס הרצוי בחינוכנו". הד החנוך, 15/11/1956.

<sup>6</sup> אהרון נאמן, "חינוך תיכוני מתוכנן". החינוך, תשי"ד, חוברת ג'.

<sup>7</sup> "על מבנה החינוך התיכוני ודמותו". בעיות בית הספר התיכוני. י-ם: איגוד בתיה"ס התיכוניים בישראל, 1952. עמ' 16.

<sup>8</sup> "על החינוך העל-יסודי, ההשכלה למבוגרים והרשויות למבוגרים". נאום השר בכנס מוניציפלי בחיפה, 25/11/1954. הנאום נמצא ב-גמ"י, גל 1052/4.

מסוכנות, לגבי עצם קיומנו, יכולות להיות תוצאות ההזנחה בחינוכו המקצועי והחקלאי, בהכשרתו לעבודה של הדור הצעיר".

ניתן להביא דוגמאות רבות נוספות להלך הרוח הזה, המוכר היטב בהיסטוריוגרפיה של ישראל.<sup>9</sup> בכל המקרים, הטענה היא שמבחינה כלכלית גרידא, לא מסיבות חינוכיות או חברתיות, ההכשרה המקצועית והחקלאית היא החיונית ביותר לישראל. בתוך הנחה זו טמונה גם ההנחה שהחינוך מכתוב במידה מסוימת את מבנה המשק. הכשרת תלמידים נוספים בחינוך המקצועי והחקלאי תביא גם להגדלת חלקן של התעשייה והחקלאות במשק. במונחים מודרניים, הרי זה לומר שהגדלת היצע הפועלים יעלה את מספר העובדים בתעשייה על חשבון השירותים. אין לצפות מהאוחזים בהשקפה זו גם לדעה בנוגע לשכר של העובדים, ואכן אין הם מזכירים את השאלה.<sup>10</sup> ניתן גם לחוש בדבריהם בחשיבות המעט מוגזמת שנוטים עובדים לייחס למקום עבודתם. על כל פנים, ראוי לציין שהסבר כזה לקשר בין היצע וביקוש העובדים אינו מקובל היום, וכבר בשנות הששים העלו כלכלנים מודרניים הסברים אחרים לשיעור הגבוה של עובדי השירותים, וכיוונו את דבריהם במפורש כנגד התפישות שתוארו כאן. לפי גור עופר, ההסבר העיקרי לכך היה עודף יבוא שעיקרו מוצרים.<sup>11</sup> מורו, דן פטינקין, קיבל את ההסבר הזה, אך אמר שהוא חלקי בלבד, והציע הסבר נוסף – מנגנון ממשלתי גדול מדי.<sup>12</sup> על כל פנים, גם אם היה הגיון מסוים בדאגה מפני חברה שכולה סוחרים, הרי שאין זה המצב בשנות החמישים, ובכל מקרה, יכולתו של החינוך לשנות את הרכב המועסקים מוגבלת מאד.

---

<sup>9</sup> וראו לדוגמא: דברי שר העבודה נמיר בכנסת על החינוך המקצועי, 31/03/1959, אמ"ע, 4-21-1959-22; נאום דוד בן-גוריון בכינוס הפדגוגי הי"ט של הסתדרות המורים, 17/10/54. מופיע בהחינוך, תשט"ו, חוברת א'.

<sup>10</sup> לפי התאוריה הכלכלית המודרנית, הגדלת היצע העובדים עשויה להביא לירידת שכרם, וכך להגדיל את כדאיות הייצור, ולעליה במספר העובדים המבוקשים. אך גם אז יו תנה היקף הייצור והתעסוקה בביקוש למוצרים שייצרו. ארן לא התייחס לשאלה מי יצרוך את כל אותם מוצרים שייצרו מאה אלף הפועלים החדשים שרצה. אלו שכן התייחסו לשאלת הביקוש, וראו בה מכשול רציני להרחבת התעשייה, לא התייחסו לשאלת השכר. כמו כן, הם גם לא התייחסו לביקוש לעובדי שירותים. מבחינתם, כנראה, שיעור עובדי השירותים יקטן עם הרחבת התעשייה. בפועל, התהליך המוכר בהיסטוריה של המאה העשרים הוא דווקא הגדלת שיעור עובדי השירותים עם התיעוש, על חשבון שיעור הפועלים ובעיקר החקלאים.

<sup>11</sup> Gur Ofer, *The Service Industry in a Developing Economy. Israel as a Case Study*. NY: Praeger, 1967.

<sup>12</sup> דן פטינקין, המשק הישראלי בעשור הראשון. י-ם: מרכז פאלק, 1965. עמ' 40.

דוברן הבולט והתקיף ביותר של ההשקפות האלו היה זלמן ארן , והמקום בו פרושות דעותיו באופן המלא ביותר הוא בדיוני הועדה שכונתה בשמו : " הועדה לחיפוש דרכים כלכליות וחברתיות להגדלת היסוד היצרני בתוך הישוב " (ועדת ארן).<sup>13</sup>

ארן, שר בלי תיק עדיין , ומהאישים החזקים במפא "י, הציג את מטרת הועדה שכינס בישיבת הפתיחה (16/3/1954). " יצאתי מתוך הנחה , ששורש הרע להרבה מאד חזיונות שליליים בכלכלת הארץ , נובע מתוך כך , שיש הרכב בלתי בריא של המפרנסים בארץ " . המדיניות הכלכלית של הממשלה , גם אם היו לה יתרונות , לא יצרה מספיק מקומות עבודה . כבר בהצגה הראשונית של תוכניתו , הנקודה העיקרית של ארן , אותה המשיך להדגיש לאורך כל עבודת הוועדה , ולמעשה כל תקופת כהונתו כשר חינוך , היתה חשיבות ההכשרה המקצועית . גם האופן בו הציג את דעותיו מלמד משהו על ארן ועל העמדה שתיארנו כאן : "אינני שחין בבעיות כלכליות , אבל אני ניגש לדבר הזה בשכל הישר . יש לפנינו תעשייה ויש לה יכולת קליטה ויש לה שוק . היא יכולה לקלוט אלפי עובדים כיום . איני יכול להבין מדוע אין עושים זאת " .

בוועדה היו חברים כמה מהאישים הבולטים בכלכלת ישראל . פרץ ברנשטיין , שר התעשייה והמסחר מטעם הציונים הכלליים , העלה את השאלה "מה זה ייצור ומה זה עבודה יצרנית [...] כל אחד מסכים לכך שצריך להגביר את הייצור , אבל מתעוררת השאלה : ייצור של מה?". דן פטינקין דיבר בקצרה מאד , והעיר בעיקר על כך שהמדינה השקיעה כסף רב במיכון , בזמן בו יש עודף כוח אדם בלתי מועסק . פטינקין כמעט ולא דיבר בוועדה . יתכן ששליטתו בעברית טרם היתה מספקת , ויתכן גם כי סגנונם התקיף של ארן ודוד הורוביץ , הדוברים העיקריים בוועדה , מנע ממנו להתבטא יותר.<sup>14</sup> על כל פנים , הוא שמר לעצמו את ההערות שכתב מאוחר יותר נגד התפישה לפיה בעייתו העיקרית של המשק היא המבנה הענפי , ושבעיה זו ניתן לפתור על ידי שינוי מסגרות החינוך העל-יסודיות.

הדובר העיקרי , לפחות מבחינת אורך דבריו , היה הורוביץ . גם הוא יצא נגד מגזר השירותים הגדול , אם כי בטענה שונה במקצת . את דבריו התחיל בתיקון הדעה הרווחת . "אנו

---

<sup>13</sup> הפרוטוקולים של כל ישיבות הועדה נמצאים בגמ"י, גל 1219/6 . ככל הידוע לי , לא נכתב במחקר מאומה על הועדה . החיפושים בגנזך המדינה אחר רמזים ל גבי נסיבות כינוסה או ההשלכות שהיו למסקנותיה לא העלו דבר . בכל המקורות המאוחרים יותר בתקופת המחקר אין שום התייחסות לוועדה . לפיכך , סביר להניח שלא היו למסקנות הללו תוצאות כלשהן , ועבודת הועדה לא השפיעה במאום . אנו נבחן לכן את דיוניה כעדות על העמדות המקובלות בשיח בלבד .

<sup>14</sup> הקריאה בפרוטוקולים של ישיבות בהן השתתף ארן מאשרת את דבריו של צבי צמרת , שכתב כי ארן היה יריב קולני לאלו שהתנגדו לדעותיו , ונהג להשתיק אותם בגסות . וראו צמרת , "זלמן ארן והפרודוקטיביזציה" .

מוכרחים להבהיר לנו את המושג הראשון בכל עומקו, כי בזאת תלויות המסקנות בכל השאלות האחרות. מה זאת עבודה יצרנית? האם נהג עובד עבודה יצרנית? התשובה לכך היא שבדומה לחקלאי, גם הנהג והבנאי "כולם עובדים בעבודות יצרניות". אך בניגוד למדינות מתועשות בהן יש ענף שרותים גדול, בישראל הדבר אינו נובע ממבנה "בריא".

ברנשטיין השיב שיש דרגות שונות של "פרודוקטיביות", ובתגובה השיב הורוביץ בהרצאה ארוכה שנימתה היתה של שיעור בכלכלה. בסוף דברי ההסבר באה המסקנות. לא "הפרודוקטיביות" צריכה להדאיג אותנו, אלא הקירבה לעצמאות כלכלית.<sup>15</sup> "עבודה יצרנית היא בשבילי מושג צר ביותר [...] ואז נקודת המוצא בשבילי היא לא רק כמה ימי עבודה מפעל זה או אחר יוצר, אלא איך זה משפיע על מאזן התשלומים".

שיעור הכלכלה, שהיה בו מידה רבה של צדק, לא השפיע הרבה על ארץ. "מה המטרה? המטרה היא לשנות את המציאות הזאת, לשנות את ההרכב הכלכלי הסוציאלי של האוכלוסיה [...] אני מכבד כל מדע, גם מדע של כלכלה [...] אבל בתוך התנאים שאנו נמצאים בהם בארץ ובמדינה, רוצה אני להביע בראש ובראשונה את דאגתי על שימוש בעודף הידיעה לשם מטרות אוטאליטיריות בעלות טווח קצר". המצב כיום חמור מאי פעם. "איני יודע על מה מתבסס האופטימיזם של החבר הורוביץ [...] אני חושב, כי אנו עומדים בישוב בדרך כלל בפני מצב, שיש צורך להעביר לעבודה פרודוקטיבית כמאה אלף מפרנסים".

בהשפעת ארץ כנראה, מרבית דיוני הועדה הוקדשו לבעיה כפי שהוא הבין אותה – כיצד להגדיל את מספר פועלי התעשייה והחקלאים. את מה שתהיה מסקנתה הסופית של הועדה הציג

---

<sup>15</sup> ככל שניתן להבין מספר שפרסם באותה שנה, התייחס הורוביץ לשירותים כאל לא-פרודוקטיביים, בהתאם לתפישתו שיש לכוון את המשק לפי המטרה של עצמאות כלכלית. שירותים אינם ניתנים ליצוא, ולכן אין בהם תועלת. "בולט לעין ניפוח- השירותים כתוצאה מהאינפלציה המתבטאת בכך, שכוח קניה עודף אינו מוצא אובייקטים לרכישה ומרחיב את השירותים ומעכב את הפניית-כוחות העבודה לייצור פרודוקטיבי". דוד הורוביץ, כלכלת ישראל. ת"א: מסדה, 1954. וראו בעניין זה אריה קרמפף, "כינונו של מושג העצמאות הכלכלית בשיח הכלכלי- לאומי בישראל: כלכלנות, לאומיות ורטוריקה". [טרם פורסם]. לפי קרמפף, בתחילת שנות החמישים חל שינוי באתוס של ישראל – משאיפה ל"פיתוח מהיר" וקליטת עליה לשאיפה למה שכלכלנים כינו "עצמאות כלכלית". מעבר זה חל לאחר מעבר שתיאר קרמפף במאמר אחר - Arie Krampf, "The Political Economy of Economic Knowledge: The Reception of the Developmental Approach in the Jewish Economic Discourse of Mandatory Palestine, 1934-1938". [Forthcoming in *Israel Studies*]. לפי מאמר זה, בשנות השלושים חל מעבר מאתוס חקלאי לאתוס של "פיתוח מהיר", שהוא בעיקרו אתוס של תיעוש המבוסס על טכנולוגיה. בשני המאמרים, קרמפף בחן בעיקר את כתבי דוד הורוביץ, ואת המחלוקות סביבן בזירה הפוליטית ושל מדע הכלכלה בישראל. בתחומים בהם נעסוק בעבודה זו, מבחנות אלו לא שיחקו תפקיד חשוב. עבור הדוברים השונים בשיח על חינוך וכלכלה בתקופה, על החינוך להתאים למבנה "פרודוקטיבי" של המשק, ואין זה משנה עם המטרה היא פיתוח מהיר או עצמאות כלכלית. גם ההבחנה בין פיתוח החקלאות ל"פיתוח מהיר", כלומר תיעוש, לא הופיעה בשיח החינוך במשך רוב התקופה. כפי שנראה, לקראת סופה כן היתה הבחנה בין חקלאות לתעשייה, אך מסיבות אחרות.

ארן כבר בישיבה השנייה (23/3/1954). הישיבה הוקדשה לסקירה של מרי . עילם על "ההרכב הבלתי רצוי של האוכלוסיה היהודית בארץ, אשר גבר בצורה ניכרת, אפילו חמורה מאד, מאז קום המדינה לעומת מה שהיה לפני כן. גם בשעתו לא היה המצב אידאלי כל כך".

בתום הסקירה הארוכה הגיב ארן . מהנתונים שהביא עילם, "אני מסיק מסקנה ראשונה, שאילו היה בין מחוסרי העבודה אחוז גדול יותר של בעלי מקצוע, חוסר העבודה היה קטן יותר. (עילם: ברור כשמש). המסקנה מזה: הנהגת משטר של לימוד מקצוע, הרבה יותר מקיף משישנו כיום". כלומר, עוד לפני שהיה שר חינוך, הציג ארן את אותן עמדות שהציג גם עשור מאוחר יותר. לימודים מקצועיים הם לא רק הפתרון לבעיה הישנה והמוכרת של הפרודקטיביזציה של העם היהודי, אלא גם לבעיה המוכרת לכל המשקים המודרניים – אבטלה.

הועדה התכנסה עוד מספר פעמים . הושמעו בה דעות שונות, אך כפי שניתן לראות בצייטוט שבראש הפרק, הנימה השלטת היתה זו שהגדיר ארן: "אין חולק על כך שכל הצרות הכלכליות שלנו נובעות קודם כל מתוך שורש אחד, והוא ההרכב החולני של המפרנסים בישוב".<sup>16</sup> מסקנות הועדה פורסמו בסוף אותה שנה. חלקן הראשון עסק באמצעים לשמירת האוכלוסיה באזורי הפיתוח, כמו משיכת גורמי תעשייה, שרותי בריאות, שיכון וכו'. חלקן השני עסק כולו בהכשרה המקצועית, פתרונו של ארן לבעיות המשק.<sup>17</sup>

## הקולות החדשים בשיח

מירב העניין שלנו הוא בעמדה החדשה יותר, זו שהביאה לבסוף להמלצה לזנוח את החינוך החקלאי לטובת החינוך העיוני. בהמשך הפרק, ובפרק הבא, נראה שהיו כמה סיבות לכך. בינתיים הכוונה היא רק לדעה לפיה המשק זקוק לבוגרי תיכון עיוני.

---

<sup>16</sup> ישיבת הועדה, 18/05/1954. גמ"י, גל 1219/6.

<sup>17</sup> דעת המיעוט של חבר הכנסת ד"ר בנימין אבניאל מ'חירות' היתה קיצונית הרבה יותר. הוא הסכים עם כל ההנחות של ארן, אך הסיק מהן צעדים נוקשים יותר, הגובלים בדיקטטורה. המלצתו היתה להקים "רשות מרכזית עליונה עם סמכויות נרחבות ביותר שתאחז בכל האמצעים כדי להגיע לרפורמה מהפכנית בהגדלת היסוד היצרני בקרב המפרנסים בישוב". הרשות תיצור תנאים לעידוד גורמים יצרניים, וגם תביא "ליצירת תנאי לחץ על רבבות האנשים בגיל העבודה וכושר הבריאות המתאים המשוטטים בערים ובמושבות ועוסקים בעבודות אויר". גמ"י, גל 1219/7.

קולות מסוג זה נשמעו לכל אורך התקופה. עוד ב-1951, בסימפוזיון ראשון מסוגו בישראל לבעיות החינוך, תיאר אליעזר ריגר, מנכ"ל משרד החינוך, את בעיית החינוך העל-יסודי באופן שונה מאד מזה של ארן.<sup>18</sup> לגבי החינוך המקצועי, יש שיפור לטובה: "התגברנו במידה רבה על יחס הזלזול אל המלאכה שהבאנו אתנו מן הגולה", וגם התגברנו על "היחס הרומאנטי של הציונות בראשיתה שזיהתה את הפרוד וקטיביזציה והנורמאליזציה עם עבודה חקלאית בלבד". אך נותר היחס השלילי כלפי החינוך העיוני. "החינוך התיכון הוא צוואר בקבוק לכל הפרופסיות החופשיות. שכבת האינטלגנציה שלנו הולכת ופוחתת ומסתכן כושר התחרות שלנו בכלכלה, בטחון ותרבות". ריגר היה מעט יוצא דופן בדבריו, אך הדעה לפיה המשק הישראלי צריך יותר בוגרי תיכון מהמצאי הקיים היתה נפוצה למדי. אברהם הלוי פרנקל הצהיר זאת בפני המועצה הפדגוגית ב-1956.<sup>19</sup> "הייתי רוצה שאתם, בניגוד למסע שהיה בעיתונות, למשל ב'הארץ', תהיו משוכנעים בכך שאין לנו עודף בגומרי בתי-ספר תיכוניים, אלא מחסור".

דעה זו אינה סותרת בהכרח את העמדה לפיה החקלאות והתעשייה הם הענפים היצרניים הזקוקים לעידוד של מערכת החינוך. אין היא מערערת על תפישות היסוד הכלכליות הישנות. הטענה כאן היא רק שהמדינה צריכה גם בוגרי תיכון עיוני – לפקידות הממשלתית, לקצונה בצה"ל, וכן לתפקידים מסוימים בתעשייה. צורך זה היה למעשה הגורם העיקרי בהמלצותיה של ועדת צלטנר. אחת ממשימותיה הראשונות, קביעת צרכי המדינה בבוגרי תיכון עיוני, הוטלה על חבר הוועדה, הפרופסור שמואל סמבורסקי.<sup>20</sup>

סמבורסקי ערך חישוב המבוסס על צרכי מנגנון הפקידות הממשלתי, הערכה לגבי צרכי הפקידות במגזר הפרטי, מורים, והערכה גסה לגבי כוח האדם המדעי הדרוש לישראל בתחומים כמו מחקר חקלאי, אלקטרוניקה ועוד. לפי החישוב שערך, יהיה צורך בלפחות 4,300 בוגרי תיכון בשנה, ועל מנת לאפשר סלקציה ביניהם בקבלת משרות, צריך יהיה לפחות 5,000. זאת לעומת 2,000 מקבלי תעודת בגרות בשנה הקודמת.

חבר הוועדה הפרופסור יהושוע פראוור הוסיף נימוק נוסף נגד הדעה המקובלת.<sup>21</sup> התוכנית לעידוד החינוך המקצועי אכן "מבוססת על הרבה רצון טוב לגרום לתיעוש של הארץ ועוד כמה הנחות שהן די יפות, אבל – כפי שאני חושב – אינן מתאימות למציאות". לאחר שבדק בשנתון

---

<sup>18</sup> "התפתחות החינוך ובעיותיו במדינת ישראל". הרקע והבעיות של החינוך בישראל. י-ם: שרותי המודיעין, 1951.

<sup>19</sup> פרטיכל ישיבת המועצה הפדגוגית, 13/02/1956. גמ"י, גל 1308/3.

<sup>20</sup> צריכת המדינה בבוגרי בתי-ספר תיכוניים. 12/06/1956, גמ"י, גל 1845/14.

<sup>21</sup> פרטיכל ישיבת הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 26/10/1956. גמ"י, גל 1369/2.

הסטיסטי לישאל, הגיע "בתמהון רב" להכרה שהכוח המקצועי בארץ, כלומר זה המוכשר בתיכוני מקצועיים, הוא כ-2% מהמועסקים. מרבית הפועלים אינם מקצועיים, ותפקידם אינו דורש הכשרה בתיכון מקצועי. "ההתלהבות לעשות אותנו בעלי מקצוע וכו' אינה עומדת ביחס למבנה הכלכלי" הזהיר את הוועדה.<sup>22</sup> לדבריו הצטרף סמב ורסקי, שדיבר ברורות נגד הנטיה לחינוך מקצועי וחקלאי. תוכנית ארץ "מבוססת, כמו כל תוכנית, על השקפת עולם מסוימת: נורמליזציה מהירה לגבי החלוקה המקצועית שלנו בארץ". אך תוכנית זאת מתעלמת מהצורך בהרמת הרמה ההשכלתית הכללית, ובעיקר, מהצורך "ביצירת יותר מומחים אקדמיים". "הרבה מהכשלונות שהיו לנו בשנים האחרונות נובעים מכך שלא היה לנו כח אקדמי מתאים".

ארץ עצמו לא שינה את עמדתו. בהופעתו לפני הוועדה הגן ללא כל סייג על מסקנות הוועדה שעמד בראשה שנתיים וחצי קודם לכן.<sup>23</sup> "אני רוצה להתחיל משאלת ההכשרה המקצועית והחקלאית, כי אני חושב את השאלה הזאת לשאלה המרכזית של המדינה". "אין עם אשר זקוק לחינוך והכשרה בעבודה כמו עם ישראל", המשיך, והעלה כמה דוגמאות למדינות בעולם בהן החינוך המקצועי הוא יוקרתי לא פחות מהעיוני. "איש לא יחשוד בי שאני זר לענייני הרוח, או שאינני תופש את הערך של השכלה אקדמית", אך ללא הכשרה מקצועית, "אינני רואה שום עתיד, לא לרוח ולא לשום דבר אחר".

המלצותיו של ארץ לא שינו הרבה, ובמסקנות הוועדה נקבע שמספר בוגרי התיכון אינו "מספק עדיין למדינה את כל צרכיה בכוח אדם בעל רמה השכלתית ואינטלקטואלית נאותה".<sup>24</sup> בהתאם לכך, המלצות הוועדה, שישומן החל כבר באותה שנה, היו להפעיל תוכנית לשכר לימוד מודרג לתלמידי התיכונים העיוניים. תוכנית מקבילה לתיכונים חקלאיים החלה לפעול רק שנתיים מאוחר יותר, ולמקצועיים שש שנים מאוחר יותר.

אנו נבחן את תוצאות הוועדה ביתר פירוט בהמשך. בינתיים, חשיבותה של עבודת הוועדה לדיוננו היא בכך שניתן לראות בה, או בהנחות שלפיהן פעלה, בקיע ראשון בהסכמה על חשיבותו הכלכלית הבלעדית של החינוך החקלאי והמקצועי. אין כאן עדיין ערעור של ממש על רעיון היפוך הפירמידה. גם החסיד הנלהב ביותר של הרעיון יסכים שיש צורך בבוגרי תיכון עיוני. לא הוצגה בוועדה איזו תפישה כלכלית שסותרת את השאיפה לפרודוקטיביזציה. אך פה ושם, כמו בדבריהם

---

<sup>22</sup> הטיעון הזה, שיש בו מידה רבה של אמת, לא זכה לשום התייחסות בעבודת הוועדה, שמסקנותיה נגעו לבסוף לחינוך העיוני בלבד.

<sup>23</sup> פרטיכל ישיבת הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך בתיכון במדינה, 21/11/1957. גמ"י, גל 1369/2.

<sup>24</sup> מסקנות הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך בתיכון במדינה, מרץ 1958. גמ"י, גל 1369/11.

של סמבורסקי ופראוור , כבר עלו ספקות לגבי הדרך להשגתה . המדיניות שהכתיבה הועדה כבר עמדה בניגוד לרעיון היפוך הפירמידה, גם אם לא כתוצאה של תורה כלכלית מתחרה.

הבקייעים החלו להופיע גם במקומות אחרים. במהלך עבודתה של ועדת החינוך של מפא"י ב-1957, הוחלט על קיום דיון בוועדה מצומצמת בנושא חלוקת החינוך העל- יסודי לגונונו.<sup>25</sup> אחרי דבריהם הרגילים של ארן, שריד, ניב ואחרים בזכות החינוך המקצועי והחקלאי, נשא דברים חבר הכנסת עמי אסף, ששימש כסגן שר החינוך החל מ-1959. הוא תיאר מצב דמיוני בו הצליחה המדינה להתגבר על הליקויים במבנה התעסוקה, והגיע למבנה הרצוי. לצד כל אלו שהוכשרו בתיכונים עיוניים, מקצועיים וחקלאיים, "רוב המפרנסים יעסקו, גם במבנה המתוקן, בענפי עבודה כאלה שהכנתם איננה זקוקה לאותם בתי ספר שמנינו. בכל חברה בריאה מבחינה כלכלית, מספר האנשים שלשם מקצועם זקוקים לאותן הכשרות שאנחנו מחנכים בבתי הספר מהווה את המיעוט ולא את הרוב".

הדיון המשיך לכיוונים אחרים והערותיו של אסף לא זכו להמשך. בישיבה אחרת הביע דעות דומות, והפעם אולי אפילו בחריגה בולטת יותר מהקו המקובל.<sup>26</sup> החינוך החקלאי "לא סיגל את עצמו לתנאים שהשתנו בשנים האחרונות תכלית שינוי [...] על ידי כך שאנו ממשיכים בכיוונים שאינם מתאימים לנו עכשיו, נגרם לנו סבל בשטחים רבים [...] בעיני דומה הדבר כאילו היינו עורכים את כוחות הבטחון שלנו במסגרת 'ההגנה', או אולי אפילו במסגרת 'השומר'". הבעיה ברורה: כמויות המים שהערכנו שעומדים לרשות ישראל התבררו כקטנות בהרבה. לאור זאת, שאל אסף, האם עוד נכונה הגישה לפיה "הבעיה העיקרית היא עוד ועוד חקלאים, ושאונו צריכים לשים את הדגש על העברת נוער מן העיר אל החקלאות"? אם כל בוגרי התיכונים החקלאיים היו פונים לממשלה בקריאה "הבו לנו חקלאות! הרי היינו עומדים בפשיטת רגל גמורה". חינוך לחקלאות צריך להיות מיועד לבני איכרים, לא יותר מכך.

כל שאר המשתתפים בדיון חלקו על דברי אסף, בעיקר בנימוקים הנוגעים לחשיבותו הרוחנית של החינוך החקלאי. אף אחד מהדוברים לא ענה לטענות הכלכליות שהעלה, והועדה המליצה על הרחבת החינוך החקלאי. אך הטענות מהסוג הזה המשיכו להופיע.

מעניין במיוחד לעקוב אחרי הטענות החדשות האלו בועדת החינוך של הכנסת. מדי שנה כמעט הופיעו לפניו נציגים מתחומי החינוך המקצועי והחקלאי. בהתחשב בתפקידם, אין זה מפתיע שהציגו תמיד דעות דומות, לפיהן יש להרחיב את הענפים האלו. אך התגובות של חברי

<sup>25</sup> 16/05/1957, אמ"ע, 5-1957-7-2 א'.

<sup>26</sup> 15/08/1957, אמ"ע, 5-1957-7-2 ב'.



הועדה מלמדות על השינוי . במשך התקופה , התנהלו בוועדה מספר רב של ישיבות בנושאי החינוך החקלאי והמקצועי.<sup>27</sup> בכל הישיבות האלה , הקולות היו אחידים בתמיכתם . המחויבות המלאה לנושא לא הועמדה בספק אפילו פעם אחת . איש לא ניסה לערער על טענות המצדדים בחינוך החקלאי והמקצועי .

והנה, בישיבה על החינוך המקצועי (17/01/1962), העלה יו"ר הועדה, משה קול מהמפלגה הפרוגרסיבית, שאלות על התועלת בתיכונים החקלאיים , "אשר מזמן כבר אינם מוציאים חקלאים מתוכם", והציע להמירם לתיכונים מקצועיים . חבר הוועדה אברהם דרורי מ'חירות' הציג עמדה "מהפכנית" עוד יותר , והציע לראשונה בוועדת החינוך להכיר בכך שענף השירותים אינו עומד להצטמצם . אף אחד מהתיכונים המקצועיים אינו מכשיר עובדים למגזר השירותים , לעומת עשרות מוסדות פרטיים שמכשיר ים פקידים , ללא פיקוח . "לאור העובדה שיש לנו רובד כזה שלא ילך ויקטן , אלא להיפך , לפי מבנה האוטומציה בתעשייה הוא ילך ויגדל , מדוע לא נכשיר מי שמוכשר למקצוע זה על פי סטנדרט מסוים?". שאלותיהם של קול ודרורי לא זכו למענה .

דברי חברת הכנסת רחל צברי ממפא "י נותנים מטעמו של השינוי . בישיבת ועדת החינוך של מפא "י שהבאנו קודם (15/08/1957), זו שאסף הטיל בה לראשונה ספק בתועלת שבלימודים החקלאיים , תגובתה של צברי לנימוקים המעשיים היתה שלילית לגמרי . בשטח החקלאות , "הגישה היא בכלל אחרת – זה יותר מסתם התישבות , זה עניין של חינוך אידאי ומוסרי". שש שנים מאוחר יותר , לאחר סקירה על החינוך החקלאי בוועדת החינוך של הכנסת ,<sup>28</sup> גישתה היתה בטוחה פחות , ומול השיקולים החינוכיים העלתה שיקולים כלכליים חדשים , העומדים כנגד הדגש החקלאי . "החינוך החקלאי זה חינוך האדם [...] מצד שני , כל משק שואף לייעל את המשק שלו . האחוז [של החקלאים] הולך ויורד . אומרים שיש בארצות הברית עודף של חיטה וחמאה שיכול לכסות את העולם [...] איך אתם יכולים לשלב את הנקודה הזו בעתיד?".

ספקות מסוג שונה בנוגע לאמונות הכלכליות הישנות הופיעו בוועדת החינוך של מפא "י.<sup>29</sup> אהרון ידלין הציג את העמדה המקובלת , לפיה "המבנה המקצועי של האוכלוסיה בישראל לקוי", ו"הגענו לשיא בעובדי השרותים " לעומת מדינות מתוקנות בעולם . אך בנקודה זו החל לפתע דיון מסוג חדש . הפרופסור אהרון קציר התערב בדבריו ושאל "אתה כולל בשרותים גם הנדסת מים או

---

<sup>27</sup> סה"כ 14 ישיבות הוקדשו במיוחד לכך : 12/01/1953 ; 10/11/1953 ; 24/02/1954 ; 01/11/1955 ; 30/10/1956 ; 10/02/1959 ; 03/03/1959 ; 30/12/1959 ; 26/12/1960 ; 17/01/1962 ; 26/12/1962 ; 23/01/1963 ; 10/07/1963 ; 26/11/1964 . הפרוטוקולים נמצאים בתיקים שונים , וניתנים לאיתור לפי תאריך .

<sup>28</sup> 10/07/1963 , גמ"י , כי 151/11 .

<sup>29</sup> 15/06/1961 , אמ"ע , 11-1960-7-2 ב' .

מומחי מים ? מה אתה כולל במלה שרותים ?". ידלין השיב שהוא חושב שהם מופיעים בסטטיסטיקה כבעלי מקצועות חופשיים , ועל כך קציר שאל האם אין גם אלו עבודות פרודוקטיביות. ידלין השיב באופן מתחמק במקצת כי "אינני אומר שהאקדמאי אינו פרודוקטיבי, הבאתי רק מספרים להשוואה המושתתים על אותם קני מדה בכל הארצות". הדיון בין השניים נמשך מעט , וגם ישראל גורי ניסה להציע גרסה משלו (לא ברורה מהפרוטוקול) להגדרת הפרודוקטיביות. קציר לא קיבל את ההגדרה , וסיכם את דבריו באומר ש"אחוז גדול של השרותים נחשב בארצות רבות כעבודה פרודוקטיבית " . ידלין המשיך בדבריו מקודם, ולמעשה התעלם מהשאלות שהעלה קציר.

העדויות האלו אינן מראות על איזה שינוי פרדיגמה , מהפכה בחשיבה הכלכלית . גם אין ליחס חשיבות יתרה להשקפתם הכלכלית של כמה חברי כנסת ואקדמאים מתחומי מדעי הרוח והטבע. השינוי כאן עדין יותר . ההשקפות שהם הציגו מראות בעיקר על התערעורת הנחות ישנות , שלפחות בתחום החינוך , היו הבסיס לכל טענה בנוגע למדיניות הנחוצה למשק . הזיהוי בין "הרדיפה אחרי בחינות הבררות " לבין חוסר יצרנות ותועלת כלכלית , לא נראה עוד כה מובן מאליו.

החל מתחילת שנות הששים לערך , גילוייה של המגמה הזו נהיו נפוצים ובטוחים יותר . ממשד החינוך כבר נשמעו ב הצהרות פומביות קולות הפוכים לאלו ששלטו בשיח קודם . אבן אבן, בהופעתו הראשונה בועדת החינוך של הכנסת כשר החינוך , הדגים בפסקה אחת את שינויי המגמה.<sup>30</sup> בתחילת דבריו על התרחבות ההשכלה הגבוהה , אמר כי "אין חולקים שיש יותר מדי מקבלי חינוך גבוה בישראל " . אך אנו "מתקרבים לתקופה שכל תהליכי הייצור יחייבו לא רק ידיים נבונות, אלא גם בסיס רחב מאד של השכלה [...] פני החינוך מועדות לקראת העתיד ולא לגבי המצב השוטף. לכן הסתעפות והתרחבות זו מבורכות".

שנתיים מאוחר יותר, בנאומו לפני הכנסת, כבר התגאה אבן ב"נהירה צפופה" לחינוך העל יסודי.<sup>31</sup> "אין מדינות רבות בעולם, אפילו מאלה המקיימות את החינוך העל- יסודי חיים, שהגיעו לאחוז יותר גבוה . התרחבותם של המדעים , תביעות מוגברות של הטכנולוגיה , המקצועות והתעשייה", כמו גם סיבות חברתיות, הביאו להישג הזה, שיש לברך עליו.

<sup>30</sup> 16/11/1960. גמ"י, כ-151/11.

<sup>31</sup> החינוך בישראל. הרצאת שר החינוך בפני הכנסת על תקציב המש רד, 01/06/1962. אח"י, קופסת מדיניות, שנות הששים.

בכנס באותה שנה פרש אבן את ההשקפות שצ ריכות להנחות את החינוך העל- יסודי.<sup>32</sup>

"הולכת וגוברת התביעה מהחינוך בשם הכלכלה . מתמעטים והולכים תהליכי העבודה שאפשר לבצע אותם בלי מטען כבד של דעת שיטתית " . אבן המשיך וציטט דוח של אונסק "ו, לפיו יקטן הצורך ב"עובדים בעלי יכולת מקצועית צרה ומצומצמת " ויגדל הצורך בבע לי השכלה . בדומה לאנשי חינוך קודם לכן, גם אבן הצהיר כי "החינוך הוא דרך בדוקה לריפויים של תחלואי המשק". אך התחלואים כבר אינם חוסר יצרנות , "עסקי אוויר " ויתר בעיות הנגרמות מנהירה לתיכונים , אלא בעיות שדווקא מוצאות כך את פתרוןן .

השינוי המהותי כאן הוא שאחוז גבוה של בעלי תעודת בגרות הפך לעניין שיש לשאוף אליו ולהתגאות בו . ואין מדובר בשינוי שנובע מהבדלי עמדות בין ארן לאבן . ב-1964, בעקבות פרסום ב'הארץ' לפיו בישראל שיעור נמוך של בעלי תעודה , ביקש ארן (שחזר לתפקיד שר החינוך) מיועצו, משה סמילנסקי , לענות להאשמות .<sup>33</sup> סמילנסקי ערך חישוב שמראה כי בהשוואה בינלאומית ישראל דווקא נמצאת במקום גבוה . אך הוא המשיך וכתב לארן כי אין לשמוח בנתונים האלה , שאינם מספיקים . החינוך התיכוני העיוני הוא צוואר הבקבוק "לסיפוק צרכי החברה והמשק " . בישיבת ועדת החינוך של הכנסת הגיב ארן ל "פרסומים שישנם כיום על המצב הירוד , כביכול, של העתודות להתפתחות המדעים בארץ " . ההשוואה לארצות-הברית חסרת שחר , כי אין נהוגה שם תעודת בגרות . לפי מספר מסיימי התיכונים בישראל כיום , יש לצפות ששיעור הזכאות לתעודת בגרות "אינו מתרחק הרבה מנורבגיה " . אחוז הסטודנטים אצלנו "הינו גבוה מאד בהשוואה עם שורת ארצות . אין פרוש הדבר שאין לנו צורך במספר גבוה יותר של סטודנטים , או שמרוצים אנו מהחלוקה הפנימית בין מדעי הטבע ואחרים , אבל בדרך כלל אין על מה להתלונן מבחינת האחוז שאליו הגענו . כל זאת אומר אני לא כדי למעט את הצורך בתנופה גדולה ובעליה גדולה באח וזים של בוגרי בית הספר הגבוה".<sup>34</sup>

בראיון לכבוד פתיחת שנת הלימודים תשכ"ו,<sup>35</sup> התפאר ארן בכך שמספר הזכאים לתעודת בגרות עלה בחדות בשנה האחרונה . גם החינוך המקצועי גדל . " אין אנו רואים כל סתירה בין

---

<sup>32</sup> החינוך העל יסודי . בעיות ומגמות (דברים בכינוס ארצי) . י-ם : משרד החינוך , 1965 . (הכנס נערך ב- 25/06/1962) . עמ' 7 . באותו כנס נאם גם י . גור-אריה על החינוך לחקלאות , שם תקף את כל אותם "חכמי הסטטיסטיקה" שטוענים שאין צורך בכל כך הרבה חקלאים . בדיון הכללי , יעקב בנאי , איש זרם העובדים לשעבר , המשיך להתקיף את "הנהירה לתיכונים" . הקולות הישנים עדיין נשמעו , אך כבר לא היו במרכז .

<sup>33</sup> שעורי למידה בחינוך תיכון וגבוה , יולי 1964 . גמ"י, גל 5600/7 .

<sup>34</sup> 01/07/1964 , גמ"י, כ 484/22 .

<sup>35</sup> דבר , 31/08/1965 .

הטיפוח להכשרה מקצועית לבין טיפוח החינוך האקדמי [כלומר, תיכונים עיוניים], אמר השר שרק מספר שנים קודם לכן ניסה להילחם ב"נהירה החולנית" לתיכונים.

לצד הדוברים מתחום החינוך, שם עדיין נשמעו דעות חלוקות לגבי התועלת הכלכלית בחינוך עיוני, החלו באותן שנים להישמע קולות חדשים בנושא, של אנשים שתחום התמחותם היה כלכלה. אצלם, הדעות היו ברורות לגמרי: חינוך עיוני הוא הכרחי למשק. הוא הוא שמביא לצמיחה. כזו היא תחזית כוח האדם של משרד העבודה שציטטנו בראש הפרק. נקודת המוצא לדוח היו תחזיות על "הווצרות מחסור כח אדם ברמה אקדמאית, טכנאית – רמות המצריכות לימוד בסיסי ברמה על-יסודית מושלמת", והנטיה העולמית "להעלות את דרישות המינימום ביחס להשכלה". מרבית הדוח הוא נסיון להתמודד עם בעית הירידה הצפויה "בעתודה ללימודים גבוהים", קרי, מספר המחזיקים בתעודות בגרות. דוח בנק ישראל על החינוך מ-1964<sup>36</sup> נפתח בקביעה כי "ההשקעה בחינוך ו'ההון האנושי' הנובע ממנה, מגדילים את כושר הייצור של המשק".

כל הטיעונים האלו לא הזיזו את ארן מעמדו, שלא השתנתה מאז הועדה שכינס ב-1954. אומנם לקראת סוף התקופה הוא נאלץ לגלות ויתור מסוים, ולקבל את המציאות בה החינוך העיוני הוא המוביל במספר התלמידים, אך אמונתו בחשיבותו העליונה של החינוך המקצועי לא השתנתה. כפי שנראה, המציאות הכלכלית השתנתה. גם האקלים הרעיוני השתנה, ועימו השאיפות לשינוי מבנה המשק, אך דבר לא ערער את דבקותו המלאה של ארן בעקרונות שהנחו את המחשבה הכלכלית בראשית שנות החמישים.

השאיפות החדשות אצל אנשי החינוך והפוליטיקאים מקבילות להמלצותיהם של הכלכלנים, אך הסיבות לכך מעט שונות. אצל הראשונים, כבר אין זה כה ברור שיש לפעול נגד "הנהירה החולנית" לתיכונים העיוניים, ולמען הרחבת החינוך החקלאי והמקצועי, והסיבות לכך הן כאלו שיהיו מקובלות, לפחות עקרונית, גם על חסידי הגישה הישנה: המדינה זקוקה גם לבוגרי תיכון ואקדמאים; בגלל הגבלות מים וקרקע, אין אפשרות או טעם להרחיב עוד את החקלאות בישראל; הצורך של התעשייה בסוג העובדים המוכשרים בתיכונים מקצועיים אינו ברור.

---

<sup>36</sup> ברוך, "השקעות בחינוך".

הטעמים האלו החלו לעלות בסוף שנות החמישים ומאז הלכו והתחזקו , למעט הנימוק נגד חוסר הרלבנטיות של החינוך המקצועי, אותו העלו פראוור ואסף, שנראה שנעלם מהשיח.<sup>37</sup> במקביל, ניתן לראות תהליך נוסף, של שינוי בעצם הבנת מושג ה"פרודוקטיביות". אצל הכלכלנים אין שום התחבטות בנושא – הם אינם משתמשים במושג הפרודוקטיביות במובן שהתכוונו אליו אז, למעט במקרים בהם הם מבקרים את החשיבו ת המופרזת שמייחסים לו בישראל. בעולם המונחים של התיאוריה הכלכלית המודרנית, אין הרבה טעם לדבר על כך. ספקות דומים בהגדרת וחשיבות הפרודוקטיביות ראינו גם אצל קציר, בהשגות שהעלה מול תיאור החינוך בפי ידלין, שלא הגיב להן. במקרים אלו, ההשגה על רעיון היפוך הפירמידה אינה נובעת מתנאי הכלכליים של ישראל, אלא מתוך הבנה חדשה שלהם, תורה כלכלית חדשה. כלומר, יש כאן שני תהליכים. הראשון קשור למציאות הכלכלית, לשינויים שחלו במשק הישראלי, וגם לשינוי מדיניות ממשלתי. השני קשור למדע הכלכלה. שני התהליכים חיצוניים למערכת החינוך. כעת נפנה לבחון אותם.

## שינויים בכלכלת ישראל

הצורך וההכרה בו בבוגרי חינוך עיוני לעומת בוגרי חינוך חקלאי נוצר ו כתוצאה ממספר תהליכים שעברה ישראל בתקופה הנחקרת. עבור העוסקים בחינוך, תהליכים אלו הם נתונים איתם הם צריכים להתמודד.<sup>38</sup> לעיתים קרובות הם דיברו על השפעת ה חינוך על המשק, אך במקרה שלפנינו לפחות, ברור היה שעל המערכת להתמודד עם מציאות כלכלית שאין ביכולתה

---

<sup>37</sup> ייתכן שהסיבה לכך היא שהחינוך המקצועי אכן נהיה רלבנטי יותר למשק. כפי שנראה בפרק 9, המסלולים המקצועיים שנפתחו בערים לקראת אמצע שנות הששים כבר לא נועדו להכשרת פועלי תעשייה פשוטה אלא עובדי שירותים ותעשיות מתקדמות יותר.

<sup>38</sup> שלמה סבירסקי מתאר את התהליך, ובכלל את תולדות החינוך בתקופה הזו, כאילו הונע כולו על ידי שיתוף פעולה בין פנחס ספיר לזלמן ארן: הראשון מנווט את כלכלת ישראל לעבר התיעוש, והשני מנהיג מהלך מקביל במערכת החינוך, תוך כדי יצירת מעמד פועלים מזרחי. כלומר, אין מדובר בתהליך חיצוני למערכת החינוך, אלא במהלך שהיא שותפה לו. התיאור מייחס לארן כוחות אבסולוטיים כמעט, כאילו יצר את מערכת החינוך כרצונו. בנוסף, לפי סבירסקי, ככל שניתן להסיק מהכתוב, ארן גם הבין את הצורך בחינוך עיוני לשם התיעוש, ולכן תמך בו, כבר מתחילת כהונתו כשר החינוך. אין במאמר אסמכתאות כלשהן לשותפות בין ארן לספיר, וכפי שראינו, גם הטענות של סבירסקי על כוחו והבנתו של ארן נראות כחסרות בסיס. וראו סבירסקי, "להתקדם באופן אישי".

לשנות, ועם שינויי מדיניות של גורמים חזקים יותר ממשרד החינוך. שינויים מקיפים אלו יסקרו כאן בקצרה, בהסתמך בעיקר על מקורות משניים.

**א. המגבלות על החקלאות.** בתחילת שנות החמישים, הושפעה מדיניות החקלאות של ישראל מכמה צרכים: השתלטות על שטחים בעלי חשיבות ביטחונית, קליטת עליה, וכמובן, הגברת התוצרת החקלאית.<sup>39</sup> הצורך בעידוד החקלאות גם התאים היטב לאידיאולוגיה של מעבר לעבודה יצרנית.<sup>40</sup>

קשה לקבוע מהמחקר מה בדיוק קרה לאחר מכן. מחקר אקדמי מקיף על החקלאות בתקופה זו אינו בנמצא. בקווים כלליים, ברור כי הדגש החקלאי נחלש. סיבה אחת לכך היתה ההכרה החדשה במגבלות הפונטציאל החקלאי של ישראל. לקראת סוף שנות החמישים התברר כי שטחי הקרקע הראויים לעיבוד קטנים בהרבה מהערכות המוקדמות. טעות דומה, ומטרידה יותר, התבררה גם לגבי אומדני כמות המים.<sup>41</sup>

סיבה נוספת לירידת הדחף החקלאי היתה עצם הצלחתו. עד סוף העשור הראשון למדינה, המחסור במזון נעלם למעשה. החקלאות המקומית סיפקה את מרבית תצרוכת המזון, ובענפים מסוימים אף התחילה לייצא עודפי תוצרת. בעשור הראשון הוקמו 386 ישובים חקלאיים, והקצב הואט גם בגלל הצורך לבסס את מאות הישובים החדשים שכבר קמו.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> ארנון גולן, "ההתיישבות בעשור הראשון". העשור הראשון. חנה יבלונקה וצבי צמרת (עורכים). י-ם: יד בן-צבי, 1997; חיים גבתי, מאה שנות התיישבות. תולדות ההתיישבות היהודית בארץ-ישראל. כרך ב'. ת"א: הקיבוץ המאוחד, 1991. חלק ג', פרק ד'.

<sup>40</sup> ינאי, האידיאולוגיה החברתית של מפא"י. פרק ב'.

<sup>41</sup> גבתי, מאה שנות התיישבות. עמ' 69, 148. גבתי עוסק בעיקר בתיאור הצלחותיו של מפעל החקלאות, ומקדיש הרבה פחות תשומת לב לתיאור כשלונות וטעויות. קשה לקבוע מדבריו כיצד ובדיוק מתי הגיעו להכרות החדשות במגבלות הפונטציאל החקלאי. וראו גם נספח על בעיות המים, דין וחשבון של הוועדה הציבורית לבדיקת מצב החקלאות בישראל, 1960; יהודה לוה, המשק החקלאי וניתוחו הכלכלי. ת"א: עם-עובד, 1963. עמ' 112; נדב הלוי ורות קלינוב, ההתפתחות הכלכלית של ישראל. תירגם יעקב קופ. י-ם: אקדמון, 1968. עמ' 84.

<sup>42</sup> גבתי, מאה שנות התיישבות, עמ' 139; וראו גם את פרק הסיכום לדו"ח הוועדה לבדיקת מצב החקלאות. דרוש יהיה מחקר נוסף כדי לברר האם גם להתפתחויות טכנולוגיות היתה השפעה על צמצום הצורך בחקלאים. בכל העולם התפתחה החקלאות בתקופה הזו בזכות הטכנולוגיה החדשה (בעיקר מיכון ו"המהפכה הירוקה" – פיתוח זני אורז וחיטה קלים הרבה יותר לאיסוף). מלבד השפעה שהיתה לכך על החקלאות בישראל, גם עודפי המזון בעולם גדלו, עובדה שמן הסתם השפיעה אף היא על הצורך בהרחבת החקלאות המקומית.

**ב. המעבר לתיעוש .** החל מאמצע שנות החמישים לערך , הפנתה ממשלת ישראל את שאיפות הפיתוח שלה לעבר התעשייה.<sup>43</sup> כמו במקרה של החינוך העל-יסודי, גם כאן עלינו להיזהר מלהניח ששינוי השאיפות הממשלתיות אכן היה גורם בעל השפעה מכרעת ומהירה על המשק . לפחות עד 1964, החלוקה הענפית של המשק לא השתנתה הרבה , לא מבחינת אחוז המועסקים , ולא מבחינת גודלם היחסי של הענפים בתוצר .<sup>44</sup> על כל פנים , במקרה זה שינוי השאיפות הוא חשוב לא פחות. בתקופה בה משרדי הממשלה שונים , ואישים פוליטיים מרכזיים כמו פנחס ספיר, מצהירים על הצורך בתיעוש , ההצהרות משפיעות גם על משרדים ממשלתיים אחרים ובכלל על השיח הציבורי. התיעוש נהיה מטרה מקובלת.

בנוסף, בהתאם למגמה הכללית של עלייה בהשכלה עם השתכללות הטכנולוגיה , גם בישראל החלה לחדור ההבנה שהצורך בהשכלה ילך ויגבר . בסעיף הבא נראה שלמדע הכלכלה החדש היה בכך תפקיד חשוב . יתכן בהחלט שגם ללא השפעתו , ההכרה במציאות הטכנולוגית תרמה להכשרת ההשכלה , בדומה לטענות שהעלו פנסלר ופונקנשטיין על תהליך מאותו סוג שחל מוקדם יותר במחשבה הציונית.

**ג. הביקוש וההיצע של בעלי ההשכלה.** הזכרנו כבר בפרק 4, שבראשית תקופת המדינה, אחוז בעלי ההשכלה שמעל ליסודית בישראל היה גבוה , גם ביחס למדינות אחרות , וגם ביחס לכמות ההון במדינה , וזאת כתוצאה של העליות המשכילות מאירופה לפני 1948. מצב זה השתנה במהירות. עד 1955, ירד חלקם של הגברים היהודים בעלי ההשכלה העל-יסודית ומעלה מ-34% ל-25%.<sup>45</sup> הנתונים לגבי שעורי ההשכלה בשנים מאוחרות יותר אינם ברורים דיים . בשנתון הסטטיסטי לישראל מצויים נתונים על רמת ההשכלה רק מ-1966 ואילך. עם זאת, מחקר אחר הראה שלא היה שינוי של ממש ברמת ההשכלה הממוצעת בין השנים 1956-1961.<sup>46</sup>

לעומת זאת , הביקוש לבעלי השכלה עלה ללא ספק . המחקרים שצינו בפרק 4 עסקו בעיקר בהיצע, כך שאין נתונים מדויקים בנושא , ואולי גם אי אפשר לקבוע זאת בוודאות . הרי אם

---

<sup>43</sup> נחום גרוס , "כלכלת ישראל, 1954-1967". העשור השני. חנה יבלונקה וצבי צמרת (עורכים). י-ם : יד בן-צבי, 2000 ; לבחינה מקיפה של מדיניות הפיתוח הממשלתית , ראו דוד לוי- פאור, היד הלא נעלמה . הפוליטיקה של התיעוש בישראל. י-ם : יד יצחק בן-צבי, 2001 .

<sup>44</sup> ב-1951 עבדו בחקלאות 14.2% מכלל המועסקים היהודים , ו-23.7% בתעשייה. ב-1963, השיעורים הם 12.1% ו-27.3%. מבחינת חלוקת התוצר , ב-1952 היוותה החקלאות 11.4% ממנו והתעשייה 21.7%. ב-1963 היו השיעורים 10.4% ו-24.5%. הלוי וקלינוב, ההתפתחות הכלכלית, עמ' 65, 85.

<sup>45</sup> הלוי וקלינוב, ההתפתחות הכלכלית, עמ' 57.

<sup>46</sup> יוסף ברוך , "שינויים באיכות תשומת העבודה בישראל, 1950-1961". סקר בנק-ישראל 25, 1965.

אין מספיק בוגרי תיכון , לא תעלה הדרישה להשכלה תיכונית גם במשרות שמקובל היה לחשוב שרצוי בהם חינוך תיכוני, כמו פקידות ממשלתית. עבורנו, חשוב לשים לב שלא רק התיעוש מעלה את הביקוש, אלא גם התרחבות השירותים כתוצאה מכך, והתרחבות המנגנון הממשלתי.

כל התהליכים האלו לא התרחשו בן לילה . בסוף שנות החמישים , התקופה בה התרחש אותו שינוי חמקמק בשאיפות הכלכליות שאנו מחפשים, הם היו עדיין בשלבים שונים של מהלכם. חשוב מכך , הבנתם אצל בני התקופה בוודאי שלא היתה מיידית . רעיון מושרש כה עמוק כמו היפוך הפירמידה אינו נעלם במהירות.<sup>47</sup> ב-1963 הופיע אליעזר רגב, ראש המחלקה לחינוך חקלאי במשרד החינוך , בפני ועדת החינוך של הכנסת.<sup>48</sup> משה קול, יושב-הראש, הציג בפניו את השאלה "כיצד מחנכים לחקלאות בזמן ששר החקלאות אומר כי יותר מדי חקלאים ." רגב לא השיב לכך, ובדבריו על מספר תלמידי החינוך החקלאי אף אמר כי "אין הגידול בהתאם לצרכים ולתפקידים המוצבים לפנינו". בישיבה אחרת באותה שנה אמר יעקב שריד שלהערכת המשרד, תלמידים רבים מדי הולכים לתיכון.<sup>49</sup>

ובכל זאת, השינוי מורגש. עקרונות היסוד עוד לא נעלמו, וקווי המדיניות הנשענים עליהם עדיין זכו לתמיכה פה ושם . אך השינויים במשק נהיו ברורים מכדי שאפשר יהיה להתעלם מהם . במיוחד בולט הדבר לגבי המגבלות על החקלאות , עליהן הסכימו המומחים לתחום ואפילו שר החקלאות. בתהליך הדרגתי, השתנתה המוסכמה הישנה לפיה החינוך העיוני הוא רע למשק, ואילו החינוך המקצועי והחינוכי תורם לו . יש לשים לב : לראשונה, השיח החל להדביק את המציאות ששררה בחינוך העל-יסודי מאז תחילת הישוב.

אך עדיין לא היתה לו הצדקה עקרונית, שאינה תלויה רק בנסיבות המסוימות של כלכלת ישראל בסוף שנות החמישים . לשם כך צריך היה שינוי נוסף להתרחש , בחזירתה של תיאוריה כלכלית חדשה לשיח הציבורי בישראל.

---

<sup>47</sup> למעשה, דומה שגם היום יש לרעיון הישן הזה אחיזה . התעשיין סטף ורטהיימר (הארץ, "רצון מוזר : לצום בט' באב", 10/08/2008) התלונן כי "במשך דורות של חיים בגלות הוכרחנו לנהל חיים מעוותים, לא בריאים, נטולי יצרנות ויצירתיות. כשניתנה לנו ההזדמנות להבריא, גילינו שכל מה שנכפה עלינו נהפך לחלק מאתנו [...] בחברה שלנו עדיף להיות עורך דין מאשר להשתלב כפועל מקצועי בתעשייה מתוחכמת, המבטיחה קיום של סיפוק וכבוד [...] הפירמידה שוב נעמדה על ראשה . זו תוצאה ישירה של מערכת החינוך שלנו ." וורטהיימר מרבה להתבטא בנושא במקומות שונים.

<sup>48</sup> 10/07/1963, גמ"י, כ-151/11.

<sup>49</sup> 30/01/1963, גמ"י, כ-151/11. ההתנגדות שלו קשורה יותר לשאלת הנשירה, בה נעסוק בפרק הבא.



## הדיסציפלינה הכלכלית בישראל

תיארנו עד כה את השאיפות הכלכליות שבוטאו בשיח סביב החינוך העל-יסודי: יש להרחיב את החינוך החקלאי והמקצועי, מכיון שאלו הם הענפים "הפרודוקטיביים", "היצרניים", שישפרו את מצבה הכלכלי של ישראל. אם ניתן לנסח הצדקה תאורטית לשאיפה הזו, דומה שהיא תהיה עקרון בנוסח זה: חקלאות ותעשייה יוצרים עושר, לעומת ענפי השרותים, שאינם מוסיפים לו. אך מהי התיאוריה הכלכלית מאחורי הרעיון הזה, שאינו מקובל במדע הכלכלה המודרני? השאלה הזו מתבררת כקשה הרבה יותר ממה שעשוי להיראות בתחילה. בכל המחקר הענף על רעיון היפוך הפירמידה שסקרנו בפרק הקודם, רק מחבר אחד ניסה להתמודד איתה.<sup>50</sup> לפי שמואל אלמוג, מקור התפישה הוא במחשבה הכלכלית הפיזיקרטית, שאחת מהנחות היסוד העיקריות שלה היא שרק האדמה יוצרת עושר. אך הטענה הזו היא לכל הפחות בלתי מספקת. לפי המקובל בספרי היסטוריה של המחשבה הכלכלית, התורה הפיזיקרטית שיגשגה לתקופה קצרה בצרפת בסוף המאה ה-18, וכמעט ולא הותירה חותם. "איש לא הכיר את הרעיונות הפיזיקרטיים עד 1750, ואחרי 1780 רק מעט כלכלנים שמעו עליהם".<sup>51</sup> וגם אם נניח שאכן שמעו עליה מאוחר יותר, עדיין לא יהיה זה משכנע במיוחד לומר שזלמן ארן או אהרון ידלין היו פיזיקרטים בתפישתם. מלבד זאת, הפיזיקרטים, שפעלו לפני המהפכה התעשייתית (ובצרפת זו התחילה רק

---

<sup>50</sup> עובדה זו מלמדת משהו על העניין המועט שיש בהיסטוריוגרפיה של ישראל בנושא החשוב של תולדות המחשבה הכלכלית. בהמשך סעיף זה נטען כי בתקופה הנחקרת, ההבנה בשאלות כלכליות היתה נדירה למדי אצל הדוברים השונים, ובכלל אצל הציבור המשכיל. דומה שיש דמיון בין שני המקרים, וגם היום נמנעים חוקרים רבים מעיסוק במקורות, תהליכים ורעיונות מתחום הכלכלה.

<sup>51</sup> מצוטט כדעה המקובלת אצל Harry Landreth and David C. Colander, *History of Economic Thought*. Third Edition. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1994. p. 50. מעניין לציין שהרצל התייחס לדעה כאילו ערך נוצר רק בחקלאות כאל "הטמטום הפיזיקרטי הישן", והשיב לכך כי בעולם המודרני, על הטכנולוגיה המתקדמת שלו, נוצרים קניינים חדשים בלי הרף (בנימין זאב הרצל, מדינת היהודים. ת"א: משכל, 2008. עמ' 37). דומה שציטוט זה מראה כי הרעיונות הפיזיקרטיים כן היו למצער מוכרים, לפחות למשכילים במרכז אירופה. אך מצד שני, ספק אם לרעיונותיו של הרצל בתחום הכלכלה היתה השפעה כלשהי על המחשבה הצינונית. דומה שעצם העדרו הכמעט מוחלט של מחקר על הנושא מעידה על שוליותו. אחד המחקרים היחידים היוצאים מכלל זה הוא מאמרו של נחום גרוס, "תפיסתו הכלכלית של הרצל". נחום גרוס, לא על הרוח לבדה. עיונים בהיסטוריה הכלכלית של ארץ-ישראל בעת החדשה. י-ם: מאגנס, [1996], 2000. לפי גרוס, דעותיו הכלכליות של הרצל שיקפו את הידע המקובל של אינטלקטואלים בתקופה. לגבי "הפרודוקטיביזציה", אומר גרוס שהרצל האמין כי אכן העם-היהודי זקוק לה, אך היא תושג לא בהסגתו לעבודת אדמה מסורתית, אלא בעזרת הטכנולוגיה והמדע. וראו גם את המבוא למדינת היהודים של הרצל עצמו, שם דעות אלו נפרשות בבירור ובתוקף.

בחציה השני של המאה התשע-עשרה), התייחסו לאדמה כאל יוצרת הערך היחידה, תפישה שאינה מותירה מקום לתעשייה.

למעשה, ככל שניתן לקבוע, לא היתה תורה כלכלית כלשהי שתצדיק את התפישות הכלכליות השונות שראינו בדברי אנשי מערכת החינוך. יתרה מזאת, הרושם הנוצר מדבריהם הוא של הבנה מועטה מאד בענייני כלכלה, כך שגם אין הרבה טעם לחפש את שורשי שאיפותיהם בתפישה כלכלית כלשהי. אדרבה, כדי להבין את דעותיהם, עלינו לתת דעתנו לכך שרובם הגדול הכירו רק חלקי רעיונות, להם נתנו צורה חדשה, שאינה עקבית ומלאה בשום מובן. לא תורות כלכליות משוכללות עיצבו את דעותיהם בנושא כלכלה, אלא קטעי רעיונות מתחומים שונים.<sup>52</sup> קשה מאד להוכיח אי- ידיעה בהיסטוריה. קל לנו להראות שאדם מסוים ידע משהו. כך לדוגמא, דבריהם של פוליטיקאים, אקדמאים ורבים אחרים מהתקופה, מראים בבירור על היכרות רחבה עם המסורת וההיסטוריה היהודית. קריאה בדבריהם בחיפוש אחר ידע מקביל בכלכלה מעלה שלל דל מאד. לכל היותר, בדיונים על נושאים כלכליים מובהקים כמו מבנה המשק הרצוי, הם השתמשו במונחים כמו "פרודוקטיביות" או "ביקוש", אך לרוב אין שום רמז לכך שהם השתמשו בהם כחלק מתפישה כלכלית שלמה כל שהי. בימינו, אדם יכול לומר שתחרות טובה למשק גם אם לא קרא כלכלן אחד מימיו, ולא יוכל להסביר מדוע זה כך בעצם. בדומה לכך, דיברו בשנות החמישים בשבח הפרודוקטיביות, אך אין זה נראה כאילו מי מהם ידע להסביר למה הכוונה.

במידה מסוימת, סביר להניח שמונחים כלכליים השגורים במחשבה המרקסיסטית, כמו "ערך" או "חלוקת עבודה" היו מוכרים, אם כי גם להם אין זכר בשיח על החינוך.<sup>53</sup> על כל פנים,

---

<sup>52</sup> התרשמותו של כותב שורות אלו היא שאין זה כה שונה מהמצב כיום. בקרב אקדמאים רבים ממדעי הרוח, הטבע וגם החברה, אפילו אצל כאלו המכירים היטב ספרות מדע פופולרי ומחקר בתחומים שונים, מדע הכלכלה אינו מוכר כלל. אין זה בטוח שניתן להסיק מכך לגבי האוכלוסיה כולה, ויתכן שיש קבוצות מקצועיות שונות שכן מכירות את התחום, אך סביר ש אצל מרבית הציבור, הידע מועט עוד יותר. בשנים האחרונות תורגמו לעברית מספר ספרים המציגים תיאורים כלכליות (בניגוד לספרי עצות והדרכה כלכליים, כמו מדריכי השקעות בבורסה, שיצאו לאור בכמויות רבות, החל לפחות משנות השמונים) בשפה המיועדת להדיוטות. יתכן שיהיה בכך להתחיל התעניינות רחבה יותר באחד התחומים העיקריים במדעי האדם. עד אז לפחות, נראה שהטענה כי לפוליטיקאים, פקידים ואנשי חינוך בישראל יש איזו משנה כלכלית קלושה אפילו, דורשת הוכחה. עם זאת, יש הבדל חשוב אחד בין ימינו לשנות החמישים: מדע הכלכלה נוכח בשיח הציבורי כיום הרבה יותר, גם בזכות כלכלנים המופיעים בתקשורת, וגם בזכות עיתונאים המגשרים על הפער בין המומחים להדיוטות. בנוסף, הרבה יותר אזרחים כיום למדו כלכלה במסגרת זו או אחרת. ההשפעות המעניינות שיכולות להיות לכך על הפוליטיקה הישראלית בימינו ראויים למחקר נוסף.

<sup>53</sup> כמובן, מונחים אלו אינם שייכים דווקא למרקסיזם, אך ההכרות עימם היתה בעיקר דרך כתבים מרקסיסטיים. בכמה שיחות עם כלכלנים שלמדו בשנות החמישים, הוזכר ספר אחד כדוגמא לחומר קריאה בכלכלה לפני הקמת

מכאן ועד תורה כלכלית סדורה המרחק עצום . כשזלמן ארן דיבר על הכשרת מאה אלף פועלים כאמצעי לפתרון בעיות המשק , הוא השתמש במונחים כמו "פרודוקטיביות" ו"אבטלה" באופן העשוי ליצור רושם של תוכנית מושכלת ומנומקת היטב בתיאוריה הכלכלית . אך התוכנית שהציע אינה נראית סבירה לפי כל תפישה כלכלית , מודרנית או אחרת . הכשרת אלפי פועלים ללא דאגה לביקוש למוצרים שייצרו , כמוה כסוחר היוצא מגדרו לייבא לישראל כמות גדולה של מעילי פרווה, מבלי לתת דעתו על תנאי האקלים המקומיים . קשה להבין לפי איזה תפישה כלכלית תהיה פעולה כזו רצויה .

המקרה של ארן הוא קיצוני במידה מסוימת . במקרים אחרים כן התעוררה השאלה איזה ביקוש יהיה לכל העובדים הללו . אך עצם השימוש הרחב במונח "פרודוקטיביות" הוא מפוקפק מאד ומראה על הבנה כלכלית לוקה בחסר . יתכן שאצל בורוכוב לדוגמא משמש המונח כחלק מתפישה כלכלית שלמה , מרקסיסטית או אחרת . לא כן אצל כל אותם פקידים , פוליטיקאים ומחנכים שהרבו להשתמש בו . נאומיהם הם לעיתים קרובות חזרה על סיסמאות מקובלות , מבלי שהתעכבו לבחון מהו ההיגיון הכלכלי מאחורי הצעדים להם קראו בהתלהבות . ככל שניתן להבין מדבריהם, הכוונה היא שאדם יצרני הוא אדם שעבודתו יוצרת דבר מוחשי , כמו פרי או בגד . לעיתים קרובות , הרעיון היה מלווה גם בהדגשה של העבודה הגופנית כסוג העבודה היצרני היחידי . הרי עצם המונח "ההתיישבות העובדת" מרמז על תפישה לפיה מלאכות שאינן גופניות אינן עבודות של ממש . משה אביגל אמר ש "אדם צריך לדעת שהוא יוצא לחיים , אפילו אם יהיה פרופסור, הוא חייב לעבוד", כאילו שלימוד ומחקר הם אינם בגדר עבודה.<sup>54</sup>

שני הרעיונות האלו , פרודוקטיביות כיצירת חפצים מוחשיים , ועבודה גופנית כ יצרנית יותר מעבודות "צווארון לבן" למיניהן, אינם שייכים למשנה כלכלית מסוימת . אפשר למצוא להם קווי דמיון בתיאוריה הפיזיוקרטית, ובעיקר במרקסיסטית,<sup>55</sup> אך אין הדבר מעיד בשום צורה כי

---

המדינה : ישראל כהן (עורך), שעורים בכלכלה מדינית . ת"א : הלשכה לעלית הנוער , 1940 . הספר הוא מעין תקציר של הקאפיטל, בהתאמה לציונות ולמצב הישוב .

<sup>54</sup> ישיבת ועדת החינוך של מפא"י, 31/10/1957 . אמ"ע, 5-1957-2-7 ב' .

<sup>55</sup> אלמלא קדם רעיון הפרודוקטיביזציה למרקס, היה המרקסיזם מועמד טוב לחיפוש מקור התפישה . כמה מרכיבים בו נראים דומים לתפישה של פרודוקטיביות כעבודה פיזית היוצרת חפצים מוחשיים . בעיקר הכוונה לרעיון לפיו עבודה היא מקור הערך היחידי (בניגוד להון). אצל מרקס ההבחנה החשובה כאן נוגעת לבעלות על אמצעי היצור , אך לא תהיה זו קפיצה מחשבתית גדולה במיוחד להסיק מכך שכל אלו שאינם עובדים בידיהם ממש , אינם יוצרים ערך . גם אם בורוכוב או הוגה אחר לא עשו את הקפיצה הזו , הרי במיוחד אצל מרקס , התיאוריה הכלכלית נקראה גם אצל קהל רחב יחסית, שיכול היה לפרש את התיאוריה הכלכלית הסבוכה באופן חופשי יותר . יתכן מאד שגלגול מסוים של

זה אכן מקורן. יהיה זה סביר לא פחות לטעון שמקורותיה של תפישה זו אינם במשנה כלכלית מסוימת, אלא באיזה אינטואיציה עמומה, שדומה שקיימת גם בימינו.

מקורות התפישה הזו יישארו בינתיים לוטים בערפל. החשוב הוא לשים לב לידע הכלכלי של המעורבים במערכת החינוך בתקופה הנחקרת. אין לנו שום סיבה להניח שהיתה להם משנה כלכלית סדורה, או אפילו הבנה בסיסית בתחום. למעשה, כפי שראינו, במקרים רבים הם השתמשו במונחים הקשורים לכלכלה מבלי שיבינו את משמעותם, או שהשתמשו בהם באופן הכפוף להנחות יסוד אחרות, כך שמשמעותם הובנה באופן חלקי. לאחר פרסום הדוחות שקבעו כי לא ניתן להרחיב את החקלאות בישראל, דיבר אהרון ידלין בגנות הספקות בדבר התועלת שבחינוך חקלאי.<sup>56</sup> "ברור לכל שהחקלאות היא ענף משקי בסיסי שיש לו לא פחות מן התעשייה, אותה סגולה חמקמקה המכונה בכלכלה יתרון יחסי שהוא תנאי לאפשרות של יצוא". ידלין מגלה כאן אולי הבנה נכונה של רעיון היתרון היחסי (שאינו סגולה כה חמקמקה למעשה), אותו ניסח דוד ריקרדו כבר בתחילת המאה התשע-עשרה, הרבה לפני גיבושן של התיאוריות הכלכליות הליברליות והמרקסיסטיות. אך אצל ידלין הוא משמש להצדקת הנטייה לחקלאות בלבד. עידוד יתרונה היחסי של ישראל בתחומים אחרים, כמו השכלה לדוגמא, אינו עולה על כלל על הפרק, ובהמשך דבריו שולל ידלין כהרגלו את החינוך העיוני.

גם בכמה מחקרים בהיסטוריה הכלכלית של ישראל העירו על תופעה של בורות בידע כלכלי. חיים ברקאי כתב כי דב יוסף ניסה להחיות את מדיניות פיקוח המחירים בסוף 1951 "למרות שהגיונה הכלכלי של תוכנית זו נעלם כבר מזמן, ובאותה תקופה היא עמדה בסתירה מוחלטת לאילוצים הכלכליים שאתם צריך היה המשק להתמודד".<sup>57</sup> נחום גרוס העיר על החלק הסבוך יותר של תוכנית הצנע, אותה תכננו כלכלנים זרים, כי לא זאת בלבד ש"היה מעבר להשגתם ועניינם של רוב התושבים, גם השר הממונה על מימוש הרעיון, דב יוסף, כנראה לא הבין אותו כהלכה".<sup>58</sup> גם על אישיות כלכלית בכירה כמו פנחס ספיר נאמר כי היה איש מעשה, ולא המחשבה הכלכלית, למרות שהיתה לו הבנה אינטואיטיבית טובה של עניינים כלכליים.<sup>59</sup>

---

הרעיונות המרקסיסטיים השפיע גם על התפתחות תפישת היפוך ה- פירמידה, כפי שהתבטאה בשיח על החינוך בראשית המדינה.

<sup>56</sup> "ערכים בחינוך הנוער", איגרת לחינוך 5 (18), 1960.

<sup>57</sup> ימי בראשית, עמ' 40.

<sup>58</sup> "המשטר הכלכלי בישראל: העשור הראשון". נחום גרוס, לא על הרוח לבדה. עיונים בהיסטוריה הכלכלית של ארץ-ישראל בעת החדשה. י-ם: מאגנס, [1995], 1997. עמ' 344.

אין די ברמזים פזורים אלו במחקר כדי להראות שאכן מרבית המעורבים בענייני הכלכלה חסרו ידע תיאורטי בכלכלה, אם כי דבר במחקר אינו רומז על ההפך. אך יש בכך לחזק את ההתרשמות שנוצרה לאורך הפרק: בשיח על החינוך לפחות, גם זה שעסק במישרין בשאלות כלכליות, שאיפותיהם של הדוברים השונים לא נבעו מתוך תפישה כלכלית מגובשת.<sup>60</sup>

ולא רק שאנשי החינוך עצמם חסרו את ההבנה הכלכלית הדרושה, אלא שגם לא היה גורם כלשהו שהיתה לו הבנה כזו. לא היה יועץ כלכלי למשרד החינוך במשך כל התקופה הנחקרת. בכל הועדות שסקרנו בחלקה הראשון של העבודה לא ישב אפילו כלכלן אחד (בועדת ארן השתתפו דן פטינקין ודוד הורוביץ, אך זו לא היתה ועדה לענייני י חינוך). יתרה מזאת, ככל שניתן לקבו ע משמות המשתתפים ותיאוריהם בפרוטוקולים, הרי שמבין כל המומחים הרבים שהופיעו בפני הוועדות האלו, אף לא אחד היה כלכלן, גם לא בין אלו שהופיעו בפני וועדת החינוך של הכנסת.<sup>61</sup>

בעניין זה יש להעיר גם על העדרה המוחלט בשנות החמישים של ספרות ומחקר בנושא הקשר בין חינוך לכלכלה, מהסוג שנעשה נפוץ מאד בדיסציפלינה הכלכלית המודרנית, כמו לדוגמא העבודה של קלינוב. בשום מקום אין למצוא ניתוח תיאורטי שיסביר מדוע החינוך החקלאי והמקצועי טובים למשק, או בכלל ניתוח כלכלי כלשהו של החינוך. הכלכלנים שעסקו במשק הישראלי לא התייחסו לחינוך. דוד הורוביץ, מחבר הסקירות המוקדמות ביותר על כלכלת ישראל לאחר הקמת המדינה, הכיר בכך ש"יכולתה של האוכלוסיה, תרבותה הטכנית, רמת השכלתה, הסתגלותה לעבודה, כשרונה ופריון עבודתה"<sup>62</sup> הם מהמרכיבים העיקריים ביכולתו של המשק לצמוח, לצד אוצרות הטבע וההון להשקעה. כאמור, עקרון זה היה מוכר גם לאדם סמית, שלא פיתח אותו. הורוביץ לא המשיך מכך לעבר הצדקה תיאורטית להרחבת ההשכלה, ובשאר דבריו אין שום נגיעה לחינוך. מלבד זאת, הורוביץ אומנם לא היה מתלמידי פטינקין, אך היה

---

<sup>59</sup> וראו את ההקדמה של צבי זוסמן לספר: בלה קרני, פנחס ספיר: שליט בעל כורחו. י-ם: מוסד ביאליק, 1996.

<sup>60</sup> וראו בנושא גם אניטה שפירא, "עלייתה וירידתה של תנועת העבודה הארץ-ישראלית". אניטה שפירא, ההליכה על קו האופק. ת"א: עם-עובד, 1989. במיוחד עמ' 360. לפי שפירא, מקורה של התפישה הציונית המוקדמת שהעלתה את עבודת הכפיים לערך עליון היה תערובת של השפעות טולסטויאניות, 'נרודניקיות' ומרקסיסטייות. גם לפי תיאור זה, אין מאחורי רעיון היפוך הפירמידה איזו תפישה כלכלית סדורה.

<sup>61</sup> וראו לדוגמא את רשימת המומחים שהופיעו בפני ועדת צלטנר, מסקנות הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, גמ"י, גל 1369/11. מטרות ומסקנות הוועדה היו קשורות ברובן ישירות לשאלות כלכליות: סוג התיכונים הדרושים למשק, והאמצעים להורדת שכר הלימוד.

<sup>62</sup> הלכה כלכלית ומדיניות כלכלית בישראל. ת"א: עם-עובד, 1958. עמ' 6. וראו גם כלכלת ישראל. ת"א: מסדה, 1954. פרק ח'.

אוטודידקט, וגישתו שייכת להשקפות הכלכליות המודרניות. ככל שניתן לקבוע, לא היה אף כלכלן אחד שהצדיק את הרעיונות של דינור, ארן, ידלן, ניב וכל אותם אנשי חינוך שדיברו על 'היפוך הפירמידה'.<sup>63</sup>

בהקשר זה ניתן לשער ש המקורות לרעיונות האלו אינו מצוי רק במחשבה הציונית ובהיסטוריה של הישוב. מפעל הפרופגנדה העצום שהפעילה המלחמה הקרה הפיק וה פיץ בעולם כמות גדולה של פירסום עצמי, בצורת סרטים ואמצעי תקשורת אחרים. נושא פופולארי היה הצמיחה והשגשוג הכלכלי. כך בחומרים מהגוש המזרחי כמו גם מהמערבי. אלו כאלו פיארו את התעשייה והחקלאות המשגשגים בארצם של כל אחד מהם. במרומו, ולעיתים קרובות גם במפורש, הם השתמשו בזאת כדי להראות שהשיטה הכלכלית הנהוגה בצידם שלהם, היא היא המביאה את העושר הרב ביותר. אין זה נדיר למצוא בסרטים האלו טבלאות וגרפים של עליה בתוצר. משהו ממאות הדימויים האלו אולי חדר גם למחשבתם של הדוברים השונים שראינו כאן. הקישור בין תעשייה וחקלאות לבין עושר קיבל חיזוק משמעותי ממוסכמה חוצת גבולות בתרבות העולמית בת הזמן. כך גם לגבי הקישור בין עבודה גופנית לבין יצרנות. בין כל תמונות הפועלים והחקלאים, נדיר למצוא פקידים וסוחרים. הדימויים האלו עלו בקנה אחד עם הרעיונות המקובלים אצל הדוברים שקראנו, כך שיכלו לחזק זה את זה בקלות, מה עוד שלא ניצב מולם גוף ידע המפיק מונחים ורעיונות סדורים אחרים.

במידה רבה, העדרו של מדע הכלכלה מהשיח בנושאי חינוך אינו כה מפתיע. ראשית, בעולם כולו מדע הכלכלה רק החל לצבור השפעה בערך באמצע המאה העשרים.<sup>64</sup> שנית, כפי

---

<sup>63</sup> היו כותבים שעסקו ב'היפוך הפירמידה' במובן כלכלי, אך הם לא עסקו בחינוך, ומעל לכל, גם אצלם הצורך בהיפוך אינו מוסבר, ואין להבין מדבריהם מדוע בעצם הוא רצוי. וראו לדוגמא זאב אברמוביץ', "תהליכי הפרודוקטיביזציה בכלכלתנו". רבעון לכלכלה, א' (4) [שנה]. אברמוביץ', חבר מפ"ם אז, ואיש פועלי ציון שמאל בעברו, נחשב "בורוכוביסט" מובהק. כתיבתו נשענת על נתונים כלכליים כמו שעורי תעסוקה וחלוקת התוצר החקלאי, אך מלבד זאת, אין היא דומה כלל לכתיבה כלכלית מדעית המוכרת כיום. אין בדבריו שום רמז לתיאוריה כלכלית שתצדיק את העדפת החקלאות. עד 1964 לפחות, לא פורסם אף מאמר על חינוך וכלכלה ברבעון לכלכלה, הבימה העיקרית למחשבה כלכלית בישראל אז.

<sup>64</sup> וראו בעניין זה A. W. Coats, Introduction to Special Issue 'Economist in Government'. *History of* Robert H. Nelson, Introduction to Joseph A. Pechman (Ed.), *The Role of Political Thought* 13(3), 1981. *of the Economist in Government: An International Perspective*. NY: NYU Pr., 1989. מאמרים אלו עוסקים בחדירתם המאסיבית של כלכלנים למנגנונים ממשלתיים ברחבי העולם לאחר מלחמת העולם השנייה. הם גם רומזים על תהליך אחר, עמוק יותר: לא רק שממשלות החלו להעסיק הרבה יותר כלכלנים, ובכלל הוכשרו גם יותר כלכלנים, אלא שבמידה מסוימת, באותה תקופה נוצר מעמדו של מדע הכלכלה כמדע המכתיב מדיניות, ומשפיע

שראינו בפרק 4, גם בתיאוריה הכללית המודרנית היה העיסוק בחינוך עניין חדש, שרק נולד באותן שנים. רות קלינוב סיפרה<sup>65</sup> שהרעיון לעבודתה בא לה לאחר עיון מקרי בכתב עת כלכלי בו נתקלה במאמרו החלוצי של אחד מאבות המחקר בהשקעה בהון אנושי, גארי בקר. דן פטינקין הסכים להנחות אותה, למרות שאמר שאינו מכיר את התחום. הצעת המחקר שלה לא אושרה על ידי הועדה האקדמית, שלא ראתה קשר בין חינוך לכלכלה. כדי להבין כיצד בכל זאת החל מדע הכלכלה להשפיע על החינוך בישראל, עלינו לסטות מעט, ולתאר בקצרה את הגעתו של המדע החדש לישראל.<sup>66</sup>

עד בואו של פטינקין לאוניברסיטה העברית ב-1949, לא נלמדה תיאוריה כלכלית מודרנית בישראל.<sup>67</sup> רק מרצה אחד, פרופסור אלפרד בונה, הוגדר ככלכלן, ולימד קורס על "כלכלת ארץ-ישראל", במסגרת החוג ל"כלכלה וסוציולוגיה של המזרח הקרוב בזמן הזה". בונה למד כלכלה בגרמניה, במסורת שהיתה שונה לגמרי מהכלכלה שהביא עימו פטינקין מאוניברסיטת שיקגו. הקורסים הבודדים שהעביר היו תיאוריים, לא אנליטיים. עד שהקים פטינקין את החוג לכלכלה, האוניברסיטה לא העניקה תארים בכלכלה.

---

על השקפותיהם של בני אדם בכל ל. מרבית הכתיבה על ההיסטוריה של מדע הכלכלה עוסקת בהתפתחותו הפנימית, כלומר, התפתחות ההשקפות העיקריות בו, בעיקר אצל כלכלנים שהותירו את חותמם על התחום. הרבה פחות נכתב על העלייה העצומה במעמדו של המדע הזה – השפעתו על גורמי כוח ודעת הקהל בכלל. בנוסף, חסרה גם ההיסטוריה מקיפה של הדיסציפלינה: מה היה תוכנם של לימודי הכלכלה, מה היתה הכשרתם של בעלי המקצוע "כלכלן" וכו'. וראו בנושא גם Vinen, *History in Fragments*. p. 376. לפי ווינן, כלכלה הפכה להיות תחום הידע המשפיע ביותר על הפוליטיקה בחצייה השני של המאה העשרים, והחליפה בכך את התיאוריות הפוליטיות והחברתיות הגדולות האופייניות לחצייה הראשון. תהיה עמדתנו על ההתפתחות הזו אשר תהיה, קשה לערער על כך שהיא אכן התרחשה.<sup>65</sup> ראיון 23/11/2008.

<sup>66</sup> הכוונה כאן ב"תיאוריה כלכלית מודרנית" היא לסוג המדע שנלמד היום באקדמיה המערבית. מבלי להיכנס להגדרות מדויקות, מדע זה שונה מאד ממה שכונה "כלכלה" באירופה בתחילת המאה העשרים. עיקר ההבדל בינו לבין מה שנלמד קודם תחת הכותרת "כלכלה" הוא בהיותו מתמטי מעיקרו, מבוסס על שימוש במודלים, ובכלל בעל מאפיינים הדומים למדעי הטבע, כמו שימוש בתצפיות לבחינת היפותזות המבוססות על מודלים. לימודי כלכלה קודם לכן התבססו בעיקר על עיון ברעיונות של הוגים כמו אדם סמית ' וגיון סטיוארט מיל, וכללו גם מנה נכבדת של היסטוריה כלכלית, שני תחומים שכמעט ולא קיימים בלימודי הכלכלה היום. לעומת זאת, כמעט ולא השתמשו בהם במודלים מתמטיים. קשה לקבוע מתי חל השינוי, שגם לא היה אחיד במקומות שונים. בישראל על כל פנים, השינוי היה חד וברור, עם הגעתו של דן פטינקין.

<sup>67</sup> וראו נחום גרוס, "מדעי החברה באוניברסיטה העברית עד 1948/9: תכניות והתחלות". חגית לבסקי (עורכת), תולדות האוניברסיטה העברית בי-ס. התבססות וצמיחה. י-ס: מאגנס, 2005. ב-1935 העביר פרץ נפתלי קורס בכלכלה בטכניון, שהיה רחוק מאד מהכלכלה האנליטית שלימד פטינקין, כפי שניתן להבין משמו של הספר שאיגד את ההרצאות: פרקים בכלכלה מדינית ותורת הקוניונקטורה. חיפה: אגודת הסטודנטים של התכניון העברי, 1935. בבית-הספר הגבוה למשפט וכלכלה בתל-אביב ניתנו כמה קורסים במסחר, בסגנון שהיה מקובל בבתי-ספר למסחר באירופה. גם אלו לא היו דומים לתחום שמכונה כיום "כלכלה".

בדבריהם של כל הכלכלנים שלמדו בשנים הראשונות לחוג וכתבו על כך,<sup>68</sup> מופיעות כמה התרשמויות משותפות מהלימודים אצל פטינקין. מעל לכל, חוזר אצלם הזיכרון כי היתה זו השקפת עולם חדשה ומרתקת, שהיתה בגדר שינוי מוחלט ממה שהכירו קודם ככלכלה. לא עוד מה שנראה בעיניהם כסיסמאות ריקות וחשיבה מעורפלת, אלא מדע חמור, אמפירי ומתמטי, הנשען על נתונים ברורים ומבנה לוגי במקום על ספקולציות, ומסוגל לתת תשובות ברורות והחלטיות לשאלות מרכזיות. "נראה היה שהתלמידים נשבו בקסם התורה החדשה"<sup>69</sup> מעניין לציין ניסיון להביא למחלקה מורה מהמסורת הכלכלית הישנה, שהעביר קורס על תולדות הסוציאליזם. לפי גרוס, פרופסור אדמונד זילברנר "נשאר מעין נטע זר. זילברנר לא דיבר בשפת הכלכלה ששלטה בחוג"<sup>70</sup>.

ערוץ ההשפעה הבולט ביותר של "נערי פטינקין" היה באמצעות השתלבותם במנגנון הממשלתי, בעיקר במשרד האוצר. ב-1955 היו 48 כלכלנים בשרות הציבורי. ב-1961 כבר היו 217.<sup>71</sup> במשרד החינוך, ככל שניתן לקבוע, לא היו כלכלנים. אך הכלכלנים החדשים נתנו דעתם גם לשאלת מבנה החינוך העל-יסודי. אפרים קליימן, אז כלכלן צעיר במחלקת המחקר של בנק-ישראל, חיבר ב-1962 דוח על צעדים מומלצים להרחבת החינוך העל-יסודי וצימצום הפער בין עולים חדשים לוותיקים בלימודים.<sup>72</sup> לא ידוע מי חיבר את דוח כוח-האדם של משרד העבודה המצוטט בראשית הפרק, אך הכלים והמונחים בהם הוא משתמש אינם מותירים מקום לספק כי היו אלו כלכלנים שהוכשרו בתיאוריה כלכלית מודרנית. מלבד ההשפעה הישירה של הכלכלנים החדשים, דרך המנגנון הממשלתי, היתה גם השפעה עקיפה יותר, אותה ניתן לזהות בשינויים דקים בשיח. כששאל קציר את ידלין למה כוונתו

---

Ephraim Kleiman, "Israel: Economist in a New State", *History of Political Economy* 13(3), 1981;<sup>68</sup> Gur Ofer, "The Transition of Economics: The Cases of Israel and Russia". Francois Bourguignon and Boris Pleskovic (ed.), *Beyond Transition*. Washington D.C., The World Bank, 2007; חיים ברקאי, "תרומתו של דן פטינקין לכלכלה בישראל". הרבעון לכלכלה 94 (2), 1994; מיכה מיכאלי, "החוג לכלכלה באוניברסיטה העברית. ימי בראשית - מתצפית אישית". רבעון לכלכלה 54 (2), 2007; נחום גרוס, "המחלקה לכלכלה באוניברסיטה העברית בשנות החמישים". מאמר לדיון 04.06, מכון פאלק, י-ם, 2004. הרשמים האלה חוזקו בראיונות עם רות קלינוב, אפריים קליימן וגור עופר.

<sup>69</sup> גרוס, "המחלקה לכלכלה", עמ' 2.

<sup>70</sup> שם, עמ' 5.

<sup>71</sup> Kleiman, "Economist in a New State".

<sup>72</sup> השוואת שתי אלטרנטיבות של הגדלת ההוצאה לחינוך, 16/07/1962. גמ"י, גל 1845/15. הדוח יועד לעיונו של דוד כוכב, ראש המחלקה, מתוך כוונה שתימצותו יגיע לידי ראש הממשלה. לא ידוע מה עלה בגורל הדוח, והאם אכן הגיע לידי דוד בן-גוריון.



ב"פרודוקטיביות", הוא העלה בכך נקודה שפטינקין ותלמידיו כתבו עליה. דרוש יהיה מחקר נוסף כדי להבין את הדרך בה חדר השיח הכלכלי המקצועי לשיח הפוליטי והציבורי. לצרכינו, מספיק יהיה אם רק נשים לב לשינויים האלו.

מדע הכלכלה החדש נוגע לשאלת החינוך העל-יסודי בישראל בשני מובנים עיקריים. ראשית, השינוי בתפישת הפרודוקטיביות: האינטואיציה המעורפלת, לפיה יצרני הוא מי שמייצר חפצים בידיו, חדלה לשחק תפקיד מכריע בשאיפות לשינוי מבנה המערכת. בכלכלה שלימד פטינקין, ענף השירותים מחושב כחלק מהתוצר של המדינה בדיוק כמו התעשייה והחקלאות.<sup>73</sup> כלומר, החינוך העיוני אינו מוביל למקצועות פחות "יצרניים". כפי שראינו, פטינקין וגור עופר, תלמידו, כתבו נגד רעיון "היפוך הפירמידה". בישיבת ועדת החינוך של מפא"י אמר קציר שאלו ההולכים לאוניברסיטה עושים זאת לא רק ממניעים אישיים, אלא כי זה "טוב". בורוכוב לימד את כולנו "שהציונות היא פתרון של פרודו קטיביזציה [...] מבחינה זו, אותו הנוער שחושב שהאוניברסיטה היא בדרך המלך לפרודוקטיביזציה הולך בדרך אבותיו".<sup>74</sup>

שנית, תפישת החינוך כהשקעה בהון אנושי משנה את המשמעות שמיחסים הגופים המתכננים לחינוך בכמה מובנים. אנו נרחיב בעניין בהמשך, ולענייננו כאן, הנקודה היא שהתפישה הזו מצדיקה השקעה בחינוך ממושך. השקעה בחינוך כמוה כהשקעה בהון, והיא תורמת לכלכלה. גם באירופה השתנתה הגישה לנושא רק בערך באותה תקופה, והחינוך נתפס יותר כהשקעה הנושאת דיבידנדים בעתיד.<sup>75</sup> באוקטובר 1962 התכנסו ברומא שרי החינוך של מדינות מערב אירופה ויצאו בהצהרה משותפת לפיה החינוך איננו עוד מוצר צריכה, אלא צריך להיחשב כחלק מהתוצר הלאומי. השקעה בחינוך היא השקעה בהגדלת התוצר. הצהרה זו נחשבה להפתעה בזמן שיצאה.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> מעניין לציין שכבר ב-1936 ערך הכלכלן א"ל געתון (גרינבאום) חשבונאות לאומית של ישראל, בה חושבו השירותים כחלק מהתוצר. פה ושם היו בישראל כלכלנים מודרניים, אך כנראה שהיו מעטים מכדי לצבור השפעה. וראו יעקב מצר, "כלכלת ישראל בתקופת המנדט: מבט על התפתחות המחקר". אבי בראלי ונחום קרלינסקי (עורכים), כלכלה וחברה בימי המנדט, 1918-1948. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, 2003.

<sup>74</sup> 04/05/1961, אמ"ע, 11-1960-7-2 ב'.

<sup>75</sup> Bowen, *History of Western Education*. Ch. 15. Sobel, "Human Capital Revolution". p. 289. לפי סובל, "עד שנות הששים המוקדמות, רק מעט מאד תשומת לב ניתנה לקשר בין דרישות כוח-אדם, השתנותן בתגובה לצמיחה כלכלית, ומערכת החינוך". רק ב-1958 אימץ איגוד המדינות המפותחות (OECD) את המטרה של "הגברת ההשקעה בחינוך על מנת לספק את כוח האדם בעל ההכשרה, הנחוץ ליישומה של מדיניות של צמיחה כלכלית". (תרגום שלי, א"מ).

<sup>76</sup> Stephan Hessel, "Is Europe Facing Its Educational Problems?". *Daedalus* 93(1), 1964. המונח "מוצר צריכה" שימש אז כניגודו של המונח "מוצר השקעה".

הכלכלנים הצעירים והשפה החדשה שדיברו בה לא תמיד התקבלו בברכה ול א מייד זכו להשפעה. לרוב, אי אפשר להצביע על גורם מסוים האחראי ישירות לשינוי בשיח ובהבנה , אך השינוי אכן חל . בסוף 1964 הופיע בפני ועדת החינוך של הכנסת משה אביגד , ראש המחלקה לחינוך מקצועי, וסיפר על המגמות החדשות שעודד המשרד – מסחר, מינהל ופקידות.<sup>77</sup> "בארצות המפותחות נוכחו כבר לדעת שמינהל מתקדם ושיווק טוב חשובים לפיתוח התעשייה לא פחות מהייצור עצמו". דברים אלו לא היו יכולים להיאמר עשר שנים קודם לכן בידי קודמיו בתפקיד . הידע הזה עוד לא היה זמין.

המעבר אינו שלם, וכבר הראינו כיצד גם לקראת אמצע שנות הששים היו שעדיין דיב רו בזכות היפוך הפירמידה. אך הוא אינו שלם במובן נוסף . לא רק שהיו כאלו שהתנגדו לו (לשווא), אלא שגם אלו שאימצו את השפה החדשה לא בהכרח הבינו את כל משמעותה או אימצו את כל הכרוך בה. ארן שינה את הדרך בה התייחס ל "נהירה לתיכונים" והתגאה בגידול במספר בעלי תעודת הבגר ות. לעומת זאת, יחסו האובססיבי כמעט לחינוך המקצועי לא השתנה כלל מאז הועדה שישב בראשה ב-1954, והוא המשיך לראות בו פתרון לבעיות המשק. כפי שנראה בחלקה השלישי של העבודה, בתקופה בה החל משרד החינוך לרכוש השפעה על החינוך העל-יסודי, היתה לכך חשיבות רבה.

השינוי שהביאה לישראל הכלכלה שלימד פטינקין אינו חילוף של פרדיגמה מדעית . אין מדובר כאן על תיאוריה מדעית אחת שנעלמה בפני אחרת בקרב החוקרים בתחום הכלכלה . התהליך שתואר כאן אינו שינוי במדע הכלכלה , במובן בו ניתן לבחון לדוגמא את התקבלות התיאוריות של קיינס במחלקות לכלכלה באו ניברסיטאות בארצות הברית מעט לפני אותה תקופה. למעשה, כמעט ולא היו חוקרים בתחום בישראל, כך שיותר משמדובר כאן מהתפתחות המדע, מדובר כאן בלידתו של מדע חדש בישראל. עד שלא החלו כלכלנים מתלמידיו של דן פטינקין לעסוק בהיבטיו הכלכליים של החינוך , לא היתה קיימת גישה כל כלית של ממש לשאלת החינוך בכלל, ושאלת מבנה החינוך העל-יסודי בפרט. עד לפיתוחה של גישת ההשקעה בהון אנושי, לא נראה הקשר בין החינוך לכלכלה חשוב במיוחד.

---

<sup>77</sup> 26/11/1964, גמ"י, כ 149/10.

כלומר, לא רק שהכלכלנים החדשים שינו את השיח, אלא שבמובן חשוב הם גם יצרו אותו. במונחים בהם עסקנו בפרק הקודם, ניתן לתאר זאת כך: עד סוף שנות החמישים, הונעו השאיפות לחינוך העל-יסודי בעיקר על ידי רעיונות הקשורים יותר לרעיון "היהודי החדש", גם אם דיברו בשמו של רעיון "היפוך הפירמידה". תלמידיו של פטינקין הציבו גישה כלכלית חדשה, שהונחתה על ידי הנחות יסוד שונות לגמרי. כך בכלכלת ישראל בכלל, ובין השאר, גם בחינוך. לאחר שהחלו לצבור השפעה, במחקר ובמנגנון הממשלתי, השתנה השיח, וחינוך עיוני נהיה ליתרון שיש לטפחו.

ניתן לטעון כנגד זאת שזוהי ראייה צרה מדי של מדע הכלכלה, כזו הרואה בכלכלה של ימינו את המודל האפשרי היחידי להבנת היחסים החומריים ים בחברה. ברוח זאת, ניתן לטעון שבישראל של שנות החמישים אכן היה ידע כלכלי מפותח, גם אם לא במונחים המוגבלים שלנו. בביקורות מסוג זה יש מן האמת, וגם כלכלן מסור לדיסציפלינה שלו יוכל להסכים עם הטענה שמדע הכלכלה כיום מנותק מדי מיתר מדעי החברה.<sup>78</sup> אך הן אינן מתאימות למקרה שלפנינו. גם לפי קריטריונים מרקסיסטיים, לא היה מחקר אמפירי או תיאורטי הראוי לשם "מדעי" שיתמוך בטענת "היפוך הפירמידה" בשנות החמישים. אין צורך באימוץ הנחות היסוד של מדע הכלכלה המודרני כדי לטעון שהחשיבות העליונה שיוחסה לחינוך החקלאי והמקצועי בשנות החמישים היתה מפוקפקת מאד מבחינה כלכלית.

אין זו ביקורת על אוזלת ידם או הבנתם המוגבלת של העוסקים בחינוך בתקופה. כלל לא לזאת הכוונה. מטרתנו היתה להראות כיצד מגבלות הידע שתיארנו מסבירות את עמדותיהם של המעורבים בתחום החינוך העל-יסודי. הטענה שהם חסרו ידע כלכלי עוזרת לנו להבין את השינוי שעברו שאיפותיהם במהלך התקופה, וכפי שנראה בהמשך, יש לה חשיבות גם בהבנת המציאות בתחום החינוך העל-יסודי, בעיקר לקראת סוף התקופה.

כאן גם המקום לומר שהחשיבה הכלכלית החדשה, לפחות בתחום החינוך, לא דחקה מחשבה סוציאליסטית קודמת. יתכן שיש דמיון מ סוים בין הדחף לעבר חקלאות ותעשייה ובין "סוציאליזם" כלשהו, אך לא ברור באיזה מובן ניתן לכנות את הדחף הזה "סוציאליסטי". בשום מקום הוא לא הוצג כצעד לקראת שוויון כלכלי או שיפור רווחתו של מעמד העובדים, מטרתיהם

---

<sup>78</sup> באוניברסיטה העברית הוקמה לפני כמה שנים תוכנית לימודים חדשה לתואר ראשון, המורכבת מלימודי פילוסופיה, כלכלה ומדע המדינה (פכ"מ). המודל לתוכנית היא תוכנית לימודים מאוניברסיטת אוקספורד, שקדמה למודל האמריקני ללימודי כלכלה, ונהוגה שם גם כיום. תיאור התוכנית בעלון ההסברה שלה מתחיל בקביעה כי "הפוליטיקה והכלכלה אינן ניתנות להפרדה זו מזו". ההצדקה לתוכנית היא בכך שאין להבין את הכלכלה במנותק מהפוליטיקה, ולכן על התלמיד ללמוד אותן יחד.

המוסכמות של סוציאליסטים בעולם אז . לא זאת היתה מטרתו של היפוך הפירמידה.<sup>79</sup> המחשבה הכלכלית הישנה לא עסקה כלל בחינוך . כפי שנראה בפרק הבא , דווקא החשיבה הכלכלית החדשה היא שדחפה לעבר שוויון בחינוך .

---

<sup>79</sup> הטענה הזו קשורה כמובן לטענה שהציג זאב שטרנהל , בספרו בנין אומה או תיקון חברה ? : לאומיות וסוציאליזם בתנועת העבודה הישראלית 1904-1940 . ת"א : עם-עובד , 1995 . לא כאן המקום להיכנס לויכוח האם תנועת העבודה היתה סוציאליסטית או לא . השאלה המעניינת הזו אינה חיונית לשאלות המעסיקות אותנו כאן . כדאי עם זאת לתת את הדעת לעניין אחד , הקשור גם למושג ה"רפובליקניות" שתיארנו בפרק הקודם . שטרנהל שואל בפתיחת דבריו האם "תנועה לאומית החותרת למהפכה תרבותית , מוסרית ופוליטית ונושאת ערכים שהם מטבעם בעלי אופי פרטיקולרי , מסוגל לדור בכפיפה אחת עם הערכים האוניברסליים של הסוציאליזם ?" (עמ' 13) . זהו הניגוד בין "בינוי אומה" לבין "תיקון חברה" . אך האם סוציאליזם הוא תיקון החברה היחידי האפשרי ? האין זה אפשרי שתנועת העבודה אכן שאפה להקים חברה מתוקנת , אך התיקון שבה לא הונחה דווקא לפי הערך הסוציאליסטי של שוויון כלכלי? לביקורת מקיפה יותר על הספר , ראו אניטה שפירא , "קובלנתו של שטרנהל" . אניטה שפירא , יהודים חדשים , יהודים ישנים . ת"א : עם-עובד , 1997 .

## פרק 7 – החינוך העל-יסודי והחברה

חינוך נוגע כמובן לאספקטים חברתיים רבים , לא רק כלכליים . השינוי שחל בהם גלוי פחות לעין , ולא תמיד ניתן למצוא נקודת הכרעה ברורה , כמו התהפכות השאיפות בנוגע למבנה המשק. עם זאת, הם חשובים לא פחות להבנתנו את הנושא . מטרתנו בפרק זה תהיה לעקוב אחרי כמה מהם, ולנסות לחברם, יחד עם השינוי בתחום הכלכלי, לכדי תהליך אחד, רב-פנים, של שינוי בשיח על החינוך, ובעיקר, במטרות שעמדו לנגד ראשי המערכת.

### חינוך האדם

כפי שטענו בפרק 5, העמדה הקדם-ליברלית כוללת בתוכה שאיפה לעיצוב מידותיהם הטובות של האזרחים, ובהתאם לדברי מקינטאיייר, רמזנו שטיפוח המידות הוא מטרה מוסרית מקובלת מאד בכל ההיסטוריה המערבית. השאיפה הכללית הזו מקבלת כמובן ביטוי קונקרטי בתחום החינוך. לא נתפלא אם כן לראות עד כמה היתה מקובלת ההנחה שעל החינוך לעצב את אופיו של התלמיד. אך לפני שניגש לגילוייה במקורות, ונברר מה היו קווי העיצוב הרצויים, יש לתת את הדעת למשמעותה של ההנחה הזו, הנראית כמעט טריוויאלית.

כשאנו מדברים על חינוך, טבעי לנו לחשוב על עיצוב האופי לפי אידיאלי ס, או "ערכים", מוסכמים. זו בעצם משמעותו המקובלת של "חינוך", גם אם לא תמיד ינוסחו הדברים כך. אך כשאנו מבינים שמדובר למעשה בעיצוב דמות האזרח על ידי המדינה, התמונה נעשית ברורה הרבה פחות. רבים בימינו נוטים לקבל את ההשקפה לפיה אל לה למדינה להכתיב ערכים, בוודאי שלא באופן כה בוטה. הרי פירושו של דבר, בתיאור מעט קיצוני אולי, הוא שהמדינה מגדירה מהן המידות הטובות ומהן הרעות. המערכת הפוליטית קובעת מה ראוי יותר או פחות. לבטח פעולה כזו תעורר מחלוקת בכל תחום אחר של החיים הציבוריים, כמו צנזורה על אומנות לדוגמה. ובחינוך אין מדובר רק בדרוג המידות הטובות, אלא גם בפעולה שתפקידה לעצב את האדם לפיהן. גם כיום דומה שאין מחלוקת של ממש בשיח הציבורי בישראל לגבי השאלה האם רצוי או לא רצוי שמערכת החינוך תקבע ערכים ותעצב את התלמידים לפי הם (המחלוקת מתעוררת לגבי השאלה מהם הערכים הרצויים). אך יש לשים לב שבמחשבה הליברלית, הנושא עומד במרכז

הדיון. שרת החינוך של ישראל, מטעם מפלגת העבודה, שכתבתה האקדמית על הפילוסופיה של החינוך היא ליברלית מובהקת, טענה בעבר כי "אף אחד – הורים, המדינה, הקהילה – אינו יכול, באמצעות פניה לזכותו לחנך, להעניק לילדים חינוך שלא יאפשר להם להגיע לבחירות חופשיות בעתיד".<sup>1</sup> נוכל לקבוע בביטחון שאנשי החינוך של מפא "י בשנות החמישים לא היו מסכימים עם הטענה הזו, ובוודאי לא היו טורחים לנסח ולפרסם מאמר שזו מסקנתו. זכותו של האזרח לחנך את ילדיו כרצונו לא היה הנושא שהעסיק אותם. בתקופה הנחקרת, מעולם לא נידונה ברצינות האפשרות שעל המדינה להימנע מקביעת הערכים הרצויים בחינוך.

טענתנו אינה שמחשבה ליברלית כלשהי הגיעה לדומיננטיות במחשבת החינוך. כאמור, גם כיום מקובל בישראל להניח שהמדינה צריכה לקבוע ערכים בחינוך. ההבדל בין שתי הגישות, כפי שהתבטאו במשך תקופה הנחקרת, דק יותר. בתחילה עומד הצורך בעיצוב תכונות התלמיד במרכז המחשבה החינוכית, המטרה לפיה יש לתכנן את המערכת. ככל שחולף הזמן, המטרות משתנות, ועיצוב האופי כבר אינו המטרה העיקרית. הסמכותיות הבטוחה ב עצמה של אנשי החינוך לגבי הצורך הזה כבר אינה מופיעה באותה עוצמה, ובמקומו מופיעים צרכים חדשים, הקרובים יותר לליברליזם, גם אם עוד לא ניתן לכוונתם "ליברליים" ממש. לכל היותר, עולה הדרישה ל "חינוך לערכים" שהוא עניין מצומצם הרבה יותר מאשר חינוך האופי.<sup>2</sup>

אך בתחילתה תקופה הדברים ברורים היטב. בספר הראשון שיצא בארץ- ישראל על החינוך התיכוני,<sup>3</sup> מאוחדים המחברים השונים בהנחת המוצא, שתפקידו של התיכון הוא "חינוך המידות" ו"חינוך השכל", כלשונו של עורך אסופת המאמרים, הפרופסור לפילוסופיה חיים יהודה רות.<sup>4</sup> ב"חינוך השכל" הכוונה היא לל ימודים האמורים לפתח את יכולתו השכלית של התלמיד, כמו מתמטיקה ושפה זרה. מרבית המאמרים עוסקים בנושא זה, שהוא פחות חשוב לעניינינו, אם כי הוא אינו מנותק ממנו, ועוד נחזור אליו בהמשך. חשוב יותר עבורנו הוא "חינוך למידות". הפרופסור לחינוך אלכסנדר דושקין פתח את מאמרו בקביעה כי "הכל מודים להלכה כי תפקיד יסודי הוא פתוח אפי החניך וטפוח אישיותו". השאלה היא "מהו טפוח אדם המעלה

---

<sup>1</sup> Yael Tamir, "Who's Education is it Anyway?". *Journal of Philosophy of Education* 24(2), 1990.

<sup>2</sup> לעיתים קרובות גם הערכים עצמם הם ליברליים, כמו "קבלת האחר", שהפך לערך מרכזי למדי במערכת החינוך. אין זו תכונת אופי מסוימת, אלא רק קבלה של תכונות של אחרים. זהו הבדל מעניין בין הערכים הישנים לבין הערכים הליברליים.

<sup>3</sup> חיים יהודה רות (עורך), החנוך התיכוני העברי בארץ-ישראל. י-ם: הוצאת ראובן מס, 1939.

<sup>4</sup> הקדמה. על תפישתו הפילוסופית של רות, ראו ניב גורדון וגבריאל מוצקין, "פילוסופיה ובניית אומה: בין אוניברסליות לפרטיקולריות". חגית לבסקי (עורכת), תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים. התבססות וצמיחה, כרך א'. המחברים אינם מתיחסים למשנתו הענפה למדי בנושא החינוך.

שלנו? ". התשובה היא טיפוס שיהיה סינתזה של "כל חמשת הטיפוסים הקלסיים שלנו", שהם: התלמיד החכם, החסיד, המשכיל, הציוני והחלוץ. יחזקאל קויפמן, אז מורה בבית-הספר הריאלי, הקדיש את רוב מאמרו לביקורת על פסיכולוגית החינוך החדשה והפרוגרסיבית, המתחשבת הרבה יותר מדי ברצונו של הילד. התחשבות כזו אינה מאפשרת למורה למלא את תפקידו – עיצוב הנפש. גם קויפמן, כמו רות ודושקין, תולה את השקפותיו בפילוסופיה היוונית, בעיקר באפלטון.

האסופה האקדמית הזאת אינה מייצגת בהכרח את הנימוקים המקובלים בשיח החינוכי, אך בכל הנוגע למטרה שאליה יש לכוון את החינוך, היתה הסכמה מלאה שזו צריכה להיות עיצוב האופי. החינוך, "תפקידו להביא שינויים רצויים באדם הגדל לאור מטרה מסוימת", קובע כמוסכמה ראשונית מאמר ב'הד-החינוך' על הצורך בתוכנית לימודים חדשה לאחר הקמת המדינה.<sup>5</sup> במפורש יותר או פחות, המוסכמה הזו נוכחת כמעט בכל מאמר על החינוך התיכוני, ואין בה בפני עצמה ללמדנו הרבה, מלבד זאת שעיצוב האופי נחשב אז עדיין המטרה העיקרית של החינוך. מושג ברור יותר על המטרות שייחסו לחינוך העל-יסודי ניתן ללמוד משני מקורות, שבהם הן מפורטות ומנומקות באופן המקיף ביותר בתקופה הנחקרת, מאת יעקב כ"ץ ויוסף בנטואיץ'.

ההיסטוריון יעקב כ"ץ, שניהל עד 1950 סמינר למורים, נשא ב-1954 דברים בכנס שערך איגוד התיכונים על החינוך לאזרחות, מקצוע לימודים שטרם הונהג בישראל.<sup>6</sup> כותרת הרצאתו היתה "החינוך למידות". דבריו הארוכים נוגעים כמעט לכל הנקודות שיעסיקו אותנו בפרק זה, וכדאי לכן להתעכב מעט על הצגתם, המופיעה כאן באופן שיטתי ומעמיק.

נקודת המוצא היא ש"בסופו של דבר לא יועיל שום דבר לחינוך האזרחי, אם לא ימצאו בני אדם בעלי תכונות חיוביות, המוכנים לקיים את האידאל האזרחי ששמו לנגד עיניהם". "חינוך למידות פירושו, שדרישות מוסריות שמופנות בעצם לחברה כולה, תהפכנה ע"י החינוך המוסרי לתכונות אישיות מושרשות אצל היחידים, שחינוכם יצליח". וכיצד תושג ההצלחה? "חוששני שאין תרו מתה של הפסיכולוגיה לבעיה זו עשירה במיוחד". מדע הפסיכולוגיה מועיל בשעה שהיחיד נפגע "מלחץ התביעה המוסרית המופנית אליו". לכן יש גם פסיכולוגים "שמבקשים לוותר על כל תביעה מוסרית מעיקרה". אך מחנכים מעולם לא נכנעו ללחץ הזה, והם ממשיכים להציב לתלמיד דרישות מוסריות, כראוי. ב"חברות שבהן הדרישות החוקיות החברתיות הן חד-

<sup>5</sup> ד"ר בנימין ברנר, "על תכנית הלימודים". הד החינוך, 31/05/1950.

<sup>6</sup> חינוך האזרח בישראל. הרצאות ודיונים בסימפוזיון לבעיות החינוך לאזרחות. י-ם: איגוד התיכונים בישראל, 1954. הנושא עלה גם במקומות אחרים, כמו 'הד-החינוך' ועוד. השאלה העיקרית היתה האם יש ללמד אזרחות כמקצוע נפרד, או אולי הידע הדרוש לאזרח יעלה מעצמו משעורים אחרים, כמו היסטוריה. וראו בנושא אורית איכילוב, חינוך לאזרחות בחברה מתהווה. פלשתינה א"י - מדינת ישראל. ת"א: ספרית פועלים, 1993.

משמעיות [...] קל יותר לחנך לאידאל ". החינוך שואף "להביא את החניך לעשות 'לפנים משורת הדין', שהרי החברה אינה יכולה לקבוע לגבי הכלל אלא מינימום של דרישות , ואילו מיחידי סגולה, שאנו רוצים לראות בהם בעלי מידות , נדרוש יותר . על שורת הדין כופים את כל בני- החברה. את 'לפנים משורת הדין' אנו מחייבים לגבי יחידים , והיחידים בעלי הרמה מחייבים את עצמם לכך. ריבוי המספר של אותם היחידים הוא התפקיד של החינוך המוסרי".

אך בישראל הרב- גונית, "לעיתים אין אנו יודעים אף מה היא שורת- הדין [...] בימינו, בימי המשבר הכללי של עולם הערכים , קשה לנמק את התביעה המוסרית " אף יותר מתמיד . דרך הנמקה נפוצה אחת , הדתית, כבר אינה מקובלת היום . כך צמחו דרכי הנמקה אחרות . אך אלו מתחרות זו בזו, והתוצאה היא "רילאטיביזציה של הערכים", והתלמידים חושבים שלכולן אין על מה להסתמך. אל לנו להיכנע לכך.

אולם, עלינו להתחשב ב"עובדה המרה" ש"חינוך האינטלגנציה שלנו נשען כמעט כולו " על בית הספר התיכון , שאינו "מוסד חינוך כולל ", כמו "הישיבה שלנו או הפבליק סקול האנגלי ". ההיסטוריון האנגלי טריבליין מציין שמוסדות הכשרת האליטה הבריטית האלו הצליחו להתחדש לאחר תקופת הריקבון שידעו במאה הי"ז. "עלינו לציין בצער שלנו לא קרה כנס הזה ". הישיבה, שהיא המוסד החינוכי "ששרת את עם ישראל בדורות הרבה, והעמיד לו את רוב גדוליו וטוביו" לא הצליח לחדש עצמו. כך קרה, ש"במקום מוסד, המרכז את תלמידיו סביב למחנך נערץ וקובע יחסי השפעה מקיפים [...] נגררנו אחרי בתי הספר של מערב אירופה ". לכן אל למורים לנסות ולהשפיע על התלמידים דרך אישיותם . במקום זאת, "עיקר המלאכה שבית הספר יכול וחייב לעשותו , הוא הפיתוח האינטלקטואלי לקראת בעיות-המוסרי".

במילים אחרות , דבריו של כ"ץ מכוונים ל "חינוך השכל ". עדיף היה חינוך שלם , כמו בפנימיות הבריטיות או הישיבות הליטאיות , אך בתנאים הנוכחיים , יש להסתפק בעיצוב המידות המוסריות על ידי עיון אינטלקטואלי . רק מיעוט מהנערים יוכל לעמוד בכך , וטיפוחו חיוני לקיומה של החברה כולה.

הצגה שיטתית נוספת מצויה אצל יוסף בנטואיץ'. בספרו על מערכת החינוך מוקדש סעיף מיוחד לבירור מטרת החינוך העל- יסודי.<sup>7</sup> את דבריו הוא מתחיל בציטוט של רוברט הצ'ינס, פילוסוף אמריקני של החינוך ,<sup>8</sup> שהזהיר מפני הדמוקרטיזציה המופרזת של החינוך בארצות-

<sup>7</sup> החינוך במדינת ישראל. עמ' 200-194. כל ההדגשות המופיעות בציטוטים מופיעות במקור .

<sup>8</sup> ספרו העיקרי של הצ'ינס (Hutchins), נשיא אוניברסיטת שיקגו עד 1951, הוא *The University of Utopia*, מ-1953. הרעיון החינוכי העיקרי בספר, לפי תיאורו בערך על הצ'ינס באנציקלופדיה בריטניקה, הוא כזה: "מטרתה של מערכת



הברית. "אין אידאל ברור לעיני המחנכים, כפי שהיה ליוונים בעבר, או לבריטים ב-public school שלהם. לכן, אין בית-הספר מעמיד דרישות רציניות, ואינו מקנה ערכים".

מכאן בנטואיץ' פונה לברר מהן מטרות התיכון בישראל, וכהקדמה לכך הוא מציע לברר קודם מה היו מטרות התיכון היהודי המסורתי – הישיבה. הוא מצטט את הרב קוק, לפיו מטרת הישיבה היא "להכשיר את האדם לצורתו המתוקנת", ומסתמך עליו כדי לומר ש "המטרה אפוא היא – חינוך האדם".

אך הוא גם אומר שלצד מטרה זו כיום יש גם צורך בהכשרה מקצועית, כיוון ש "צעיר בריא רוצה להגיע לאי-תלות כלכלית". "יש להבין 'הכשרה מקצועית' במשמעות רחבה, הכוללת גם לימודים כלליים, כגון מתמטיקה ושפות זרות" התלמיד טרם קבע את מסלולו בחיים, ויש להעניק לו כלים שיאפשרו לו לבחור בין שורה רחבה ככל האפשר של מקצועות. כיום, המטרה המקצועית תופסת את המקום המרכזי, ויש בכך יתרונות גדולים. "היא מעמידה לפני הנער דרישות ברורות [...] ואין ספק כי יש בכך ערך חינוכי גדול". דרך הטעימה מעולם המבוגרים, הנער לומד ש "הזכות להימנות על תלמידי בי"ס תיכון כרוכה גם בחובות. זוהי תביעה מוסרית, המסייעת גם לחינוך האדם". אך "עם כל זאת, אין להתעלם מן הסכנות להבלטת המטרה המקצועית". כפי שדוד בן-גוריון אמר, הנוער צריך להיזהר "מפני הנטיה לראות את 'ההצלחה' בחיים כמטרתו הראשונה". גדולה "הסכנה שהמטרה המקצועית תאפיל על המטרה של חינוך האדם".

יש הטוענים ש "לא המורים נטעו את הקרייריזם, במידה שהוא קיים, כי אם ההורים". לדעתם, מערכת החינוך אינה צריכה להיות נושאת של "ערכים שונים מאלה הטבועים בחברה ככללה". אך תפישה "סוציולוגית" זו "מתאימה לחברה הומוגנית וסטאטית, בה הערכים הם קבועים [...] אין היא הולמת חברה הטרוגנית". גם "אין היא הולמת חברה דינאמית החותרת לקראת ערכים חדשים, ואולי אף לאורח חיים חדש".

עד כאן דברי בנטואיץ', הדומים למדי לאלו של כ"ץ. בסוף הדברים, נראה גם שהם בהחלט עולים בקנה אחד עם רעיון "היהודי החדש" – בדרישה שיש בהם לחינוך אדם בחברה המונעת משאיפה לחיים חדשים. אך מופיעה בהם נקודה נוספת, שגם כ"ץ הרחיב לגביה, ובהחלט אינה תואמת את התמונה המקובלת לגבי המהפכה הזו באופי יים של היהודים. האהדה המופגנת

---

החינוך, בכללותה, אינה יצירת ידיים לתעשייה או לימוד הנוער כיצד להתפרנס. המטרה היא יצירת אזרחים אחראיים".

לעולם הישיבות, ואפילו לבתי-הספר הפרטיים של האצולה האנגלית, אינה מהפכנית בשום צורה, ובמידה רבה ניתן אף לתארה כשמרנית במונחי התקופה. הכשרת מיעוט מעולה, יעדו של כ"ץ, היא מטרה שבעליל אינה "פרוגרסיבית" מבחינה חברתית. גם חזונו של בנטואיץ', המונע מהצורך לעיצוב הערכים, אינו "חברתי" במיוחד. כפי שנראה בהמשך, לנטיה המעט מפתיעה הזו היו גילויים נוספים, גם בלב הממסד החינוכי.

שני הכותבים היו יהודים דתיים, והנטיה הדתית ניכרת בדבריהם, כך שאין לראות בהם מייצגים מובהקים של העמדות בנושא. בנוסף, מחשבתם על מטרות החינוך התיכוני מקיפה יותר, או לפחות סדורה ומנומקת יותר, משל מרבית הדוברים האחרים בתחום. עם זאת, הדעות שהובאו כאן לא היו חריגות כלל. המטרות המסוימות שהציבו כ"ץ ובנטואיץ' לעיצוב התלמיד היו אולי בעלות גוון שקשור לתפישתם הדתית, אך עצם המחשבה שהמטרה צריכה להיות עיצוב האופי היתה מקובלת כמובן מאילו.

הכתיבה האקדמית על מטרות החינוך מציגה את הרעיונות המקובלים אז בתחום באופן מסודר יחסית. במרבית המקורות, העמדות וההשקפות ברורות פחות. גם כאן, נאלץ לכן לצמצם מבטנו רק לכמה נקודות שיעזרו לנו להבין את מחשבת החינוך מאוחר יותר, ואת מדיניות הממשלה בחלקה השני של התקופה הנחקרת. כדי להבהיר, נרחיב מעט בכמה נושאי מפתח בשיח החינוך המוקדם, שחלקם אינם כה מוכרים במחקר. בכל המקרים, הנחת המוצא המשותפת והבלתי מעורערת של הדוברים השונים היא שתפקידו העיקרי של החינוך העל-יסודי הוא עיצוב האישיות.

**א. חינוך האזרח.** בהקדמה שכתב רות לאסופת הרצאות בנושא החינוך הדרוש לאזרח במדינת ישראל,<sup>9</sup> ציין מספר מאפיינים של האזרח הטוב, כמו כבוד לזולת, שאיפה לשלום בין האומות ועוד. בנוסף, "עליו ללמוד לדעת את דרכי השלטון ולקחת בו חלק פעיל". שהרי סיסמת הדמוקרטיה היא: אין שלטון אלא שלטון עצמאי. דברים דומים מופיעים במאמר נוסף באסופה, מאת הפרופסור לחינוך עקיבא (ארנסט) סימון, העוסק בדמוקרטיה לעומת משטרים טוטאליטריים, ובתרומתו של החינוך לביסוסה של הראשונה.<sup>10</sup> לדבריו, "האמצעי הבדוק ביותר

<sup>9</sup> על חינוך האזרח. י-ם: מאגנס, 1950.

<sup>10</sup> "עקרון המנהיג". עמ' 62. על המאמר מופיע השם "עמנואל א. סימון". הספר הוא אוסף הרצאות של סגל האוניברסיטה העברית, כך שאין ספק שמדובר בטעות, והכותב הוא עקיבא ארנסט סימון.

להוציא מן הכוח אל הפועל את התכונות המכשירות את האדם לשליטה על עצמו ולשלטון עצמי הוא החינוך".

בכנס על החינוך לאזרחות, ממנו הבאנו את דבריו של כ"ץ, עלו בדיון נושאים שונים הקשורים למהות האזרחות. דינור הציג את הבעיה כך: "כיצד להכשיר ולחנך במשך ארבע שנות-לימודים צעיר, שיהיה אזרח-בוגר, אזרח בעל הכרה, אזרח אחראי". תעודת הבגרות היא עדות לא רק לגבי כישוריו להתקבל ללימודים גבוהים, "היא גם עדות לבגרותו כאזרח פעיל, כאזרח אחראי". זו צריכה להיות מטרת התיכון. "גומרי בתה"ס התיכוניים הם השכבה שממנה עולים לרוב מנהיגי הציבור בכל תאיו ושכבותיו". לכן יש להקנות להם "סגולות אלו – של יזמה, של עצמאות בדיון, של איתנות רוחנית ושל כושר טכני". בישראל יש בעיה מיוחדת בדרך להקניית "אותה רוח של איתנות נפשית": "היסוד לחינוך לאומי, בעצם לכל חינוך חברתי, הוא הרקע התרבותי המשותף". הפתרון לכך הוא "שעלינו להחדיר בכל אחד ואחד מן הדור הצעיר בישראל את הרגשת השותפות היהודית". מיכאל זיו הגדיר זאת כך: "יש לדעתי לחנך אדם הרואה את עצמו חבר בחברה, אחראי לנעשה בחברה, אינו אדיש לנעשה בה [...] מתכוון אני לאזרח אקטיבי. אולי אין זה הרבה אך מוטב שבינתיים נסתפק בכך".<sup>11</sup>

הנימה המשותפת כאן דו-מה למה שכינינו "רפובליקניות": ההדגשה של המרכיב ההשתתפותי בדמוקרטיה, למענו יש לטפח את המידות האזרחיות בתלמיד. ואין היא מופיעה רק אצל ההוגים וראשי המערכת. לפי מאמר ב'הד-החינוך', מאת מורה שהעיד על עצמו כפליט מרפובליקת ווימר שקרסה, חינוך לאזרחות הוא עניין של הקניית הרגלים, בדומה לחינוך דתי או אסתטי, ולא של מידע שמועבר לתלמיד. על המורים להקנות לתלמידים הרגשה של חברה משותפת, ואת התכונות המאפיינות אזרח טוב: "אחדות, הכרה בזכויות הזולת, אהבת אמת, אובייקטיביות, רגש אחריות ומשמעת אמיתית".<sup>12</sup> מחבר אחר עסק בשאלה הקמתה של חברה דמוקרטית. אי אפשר להשיג זאת על ידי זכות הצבעה בלבד, "דמוקרטיה פורמלית בלבד. עלינו לחתור לכך שלכל חלקי עמנו במדינה ולכל יחיד בה תהיה הרגשת אחריות להצלחתה. עלינו לחנך אזרחים בעלי מצפון, שידעו לקבוע את עמדתם והכרעותיהם בשאלותינו הגדולות והקטנות, וידעו גם לעמוד עם כל אישיותם ומלוא כוחם מאחורי ההחלטה הזאת". בחיי חברה "יעמוד החניך בפני

<sup>11</sup> "החינוך לחברה". הד החנוך, 14/06/1956.

<sup>12</sup> משה קולה, "חינוך לאזרחות". הד-החינוך, 01/02/1949.

אחריות עצמית פנימית. לא חובות המוטלות עליו מלמעלה, אלא **חובות** הנובעות מזכותו להשתתף בארגון חייו העצמאיים<sup>13</sup>.

דגש מעט שונה מופיע אצל ד"ר פנחס רוזן (רוזנבליט), שר המשפטים מטעם המפ"ל לנהל הפרוגרסיבית, בדברו על מעמד המורה<sup>14</sup>. יש להודות בצער שמעמדו של המורה השתנה מאז תקופת הישוב. כיום, המורה מתרכז בלימוד, "ואינו נותן דעתו על עיצוב דמותו האישית והחברתית של החניך". נוצר נתק בין הדורות. כדי להבין את "כשלון הדור", מעל לכל, "יש לציין את אי-הטבעיות שבגישת המחנכים אל הדור הצעיר". בישראל, "סבל הילד מעודף של טיפול ופינוק, ומהבלטה יתרה של החינוך המכוון לקראת השמת השאיפות של דור ההורים". חינוך זה פסול מכיוון שחינוך תמיד צריך להיעשות בעקיפין, לפי דוגמת המחנך. כמו כן, נהגו לעיתים בחופש מופרז "תוך אמונה עיוורת ולא מוצדקת כלל בכוחות הטובים הטמונים בלב הילד". גישה זו הושפעה מהחוגים האינטלקטואליים הרוסים בסוף המאה התשע עשרה, וגם התפישה "המקובלת של היחסים הפוליטיים והחברתיים, בפרט של האמריקאיים". המשותף לשתי הגישות האלו הוא שהילד במרכז, וחינוך כזה "לא היה יכול להביא אלא לידי תכליתיות ואגוצנטריות מופרזות". אין להניח ש"החינוך האמיתי לחברה ולאזרחות דמוקרטית יוכל להתבסס רק על האידיאלים הדמוקרטיים", בסגנון חברת הילדים, המחקה את עולם המבוגרים. יש לטרוח על חינוכם בידי גורם מכוון, המורה. המודל האידיאלי לתיכון יהיה כזה המשולב בחברה. "יש להניח שהצעיר המתחנך ברוח זו, יהיה לאזרח, המשתתף באופן פעיל בענייני הציבור תוך הרגשת אחריותו האישית להם".

בכל המקרים האלה מתגלה תפישה של דמוקרטיה שאינה ליברלית דווקא, אלא דומה יותר לתפישת הדמוקרטיה המיוחסת לבן-גוריון, כזו המדגישה את ההשתתפות, ולא את השמירה על הזכויות. בנוסף, דומה שחינוך האזרח הוא עניין הנוגע לנערים כולם, ואינו שמור לקבוצת עילית מסוימת, אם כי אצל דינור יש דגש מיוחד על חשיבות העניין בקרב השכבות מהן תצא ההנהגה.

---

<sup>13</sup> יהודה ארליך, "הכשרת המורה לאור צרכי תקופתנו". הד-החנך, 21/06/1956. ההדגשה במקור.

<sup>14</sup> "המורה בתקופה ההגשמה". החינוך, תשט"ז, חוברת ג'. ההדגשות במקור.

**ב. לימודים קלאסיים והומניזם.** לימודים קלאסיים, מהסוג שאפיין את התיכונים האליטיסטיים באירופה, כמעט ולא היו נהוגים בישראל.<sup>15</sup> כמה דוברים חשובים בשיח התייחסו לחסרון הזה. בישיבת ועדת החינוך של הכנסת אמר דינור שיש לו תוכנית לגיוון סוגי התיכונים, וסיפר כדוגמה שברצונו לקדם תיכון "קלאסי" שבו ילמדו את "הספרות הקלאסית שלנו".<sup>16</sup> בהרצאה בפני מנהלים הסביר את דבריו. "אנחנו הננו עם קלאסי, זאת אומרת, עם אשר הגותו, מחשבתו, מחשבת היחיד והציבור בתוכו, מצאה לה דמות לשונית וספרותית מושלמת. שהיתה במשך דורות למופת, לדוגמה, למרכז של חיקוי. אנחנו עם קלאסי גם מבחינה אחרת. השכלנו, עמנו בתחושתו ההיסטורית השכיל, ליצור סגנון חיים משלו וגם להעלות דמות אדם משלו".<sup>17</sup>

קשה לקבוע אם הגדרה זו של "קלאסיות" היתה מקובלת על כל הדוברים שהשתמשו במונח. לא תמיד ברור לגמרי למה כוונתם, אך על כל פנים, היה זה נושא שהרבו לדון בו, לעיתים קרובות ביחד עם שאלת הלימודים ה"הומאניים", מונח נוסף שהגדרתו אינה ברורה לגמרי. רות הסביר שהומניזם פירושו לימוד היסוד המעולה באדם, טיפוח היסוד הזה כפי שהוא משתקף ביצירות קלאסיות – היצירות המעולות ביותר של האנושות.<sup>18</sup> במקום אחר נאמר ש"מטרת החינוך ההומניסטי להעמיד אנשי תרבות שיהיו ערים לבעיות הפרט וה כללי". "פיתוח אפשרויותיו השכליות והרגשיות של הנער הן הערובה לכך, שבהגיעו לבגרות החיים, שהוא מצויד בנסיון, יהיה בידו למלא אחר חובותיו לחברה ולתרום לה תרומתו".<sup>19</sup> לפי טיוטת נאום של אבא אבן,<sup>20</sup> "ספרות קלאסית כמו שלנו [...] מטפחת גם היא את מיטב הערכים שהחינוך נכסף להם [...] אין לאדם חוויה מוסרית יותר עמוקה מזו העוברת עליו שעה שהוא מתאבק בעפר רגליו של סופר".

דיון רחב בנושא מצוי אצל הפרופסור לפילוסופיה, נתן רוטנשטריך, מהבולטים באינטלקטואלים של מפא"י.<sup>21</sup> מטרתו במאמר היא להראות שאין הניגוד בין לימודים "ריאליים"

<sup>15</sup> אין מחקר בנושא. בכמה הזדמנויות הזכירו דוברים שונים בחינות בלטינית, אבל לא ברור אם אכן התקיימו כאלה. הומרוס היה כלול בתוכנית הלימודים בספרות, אך בתרגום לעברית.

<sup>16</sup> 06/11/1951, כ-66/9.

<sup>17</sup> "על מבנה החינוך התיכוני ודמותו". בעיות בית הספר התיכוני. י-ם: איגוד בתי"ס התיכוניים בישראל, 1952. עמ' 15.

<sup>18</sup> חיים יהודה רות, "מה נוכל ללמוד מבית הספר הקלאסי"? חיים יהודה רות, למוד גבוה וחנוך הדור. ת"א: יבנה, 1944.

<sup>19</sup> שרגא הרפז, "למהותה של המגמה ההומניסטית". הד-החנוך, 14/03/1957.

<sup>20</sup> "לשאלת מבנהו ותוכנו של ביה"ס העל-יסודי", גמ"י, גל 13166/6. לא ברור האם הנאום ה כתוב הזה אכן נישא אי-פעם, אך חלקים נכבדים ממנו מופיעים ב הרצאת שר החינוך בפני הכנסת על תקציב המשרד, יולי 1962. אח"י, מיכל מדיניות, שנות ה-60.

<sup>21</sup> "המדע והחינוך ההומניסטי". החינוך העל יסודי. בעיות ומגמות (דברים בכינוס ארצי). י-ם: משרד החינוך, 1965.

ל"הומאניים" חד כפי שנדמה לפעמים , וגם לימודי מדע עשויים לשרת את מטרות הלימודים ההומאניים. אך יש כאן שני בעיות : ראשית, המדע המודרני התחיל כ"אידאולוגיה של עירעור על סמכויות של קדמונים". שנית, אין בו מקום לגאוניות היחודית , "המובהקות למופת של היוצר הגדול". שני אלה עומדים מול המסורת ההומאניסטית, הנראית כמנוגדת למתודה המדעית, מכיון שכל כולה של הראשונה בנוי על "אקומולציה של הדורות [...אשר] מקיימת יצירות מובחרות , עושה אותן לקלסיות, עושה אותן למופת".

המדע ראה עצמו כממשיך הגישה הקלאסית , "אלא שבגישה הקלאסית טעם קיומה של הפעילות השכלית היה כפול : הטעם האחד היה שהיא הפעילות של היכולת הגדולה ביותר של האדם", נגיעתו באלוהי. שנית, "ההתבוננות השכלית היתה מכוונת , היתה מוסבת על אוביקטים שראוי להתבונן בהם : המהויות הנצחיות". במדע המודרני חסרה תחושת הפליאה של העולם . היקום נראה לנו כנתון לשלט וננו. אין הוא מגלם את השגב והחידתיות . הגישה ההומניסטית מקנה לגישה המדעית את מה שחסר לה . כפי שאנו מרגישים כלפי יצירות האדם בדורות קודמים , נרגיש גם כלפי פלאי היקום.

אך לא כל יצירה תרבותית יכולה למלא את התפקיד ההומניסטי . "העובדה שבני-אדם נהנים אינה הקריטריון הנכון. האם נהנים הם ממה שראוי שיהנו ממנו?". "יש הכרח לעמוד על כך שיש הירארכיה ביצירה האנושית". עלינו להרגיש "יראה בפני יצירות גדולות שדינו אינה משגת להשיג [...] יכולתנו לחרוג מד' האמות שלנו תלויה ביכולתנו זו". בלעדיה, "לא תהא בדור הזה תרבות של שותפות של תכנים, אלא תרבות של צרכני תרבות". ההומאניסט הוא זה שרואה "יצירות כגדולות ממנו". אין זה עניין של למדנות , אלא של "התנהגות וריסון האדם". השאלה שצריכה לעמוד מול מערכת החינוך היא "כיצד נעשה את כולנו לבעלי תודעה שמעבר לד' האמות של העיסוק שאנו עוסקים בו". כך, על ידי שנלמד כי "העדפת טובת הכלל על טובת הפרט הוא עקרון יסודי של ההתנהגות", תהיה לנו "המוטביציה לשרת את הכלל היהודי".<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> אצל רוטנשטרייך, עניין הרגשת קוטנו של האדם , ומכאן גם ה"הומניזם" והלימודים הקלאסיים , מסתכם לבסוף לוולנטריזם, נושא שהיה מרכזי בהשקפתו . מכיוון שהעניין הזה אינו ברור די צרכו אצל הכותבים האחרים לא ניתן לדעת האם זו אכן הדעה המקובלת , אך דומה יותר שרוטנשטרייך מעבד את הטיעון המקובל לצרכיו. וראו בנושא יוסף גורני ואבי בראלי , "אינטלקטואל מבפנים : הוולונטריזם במחשבתו החברתית והציונית של נתן רוטנשטרייך". ישראל 2, 2002. אין זה ברור כיצד משתלב הרעיון לפיו יש להחדיר בתלמיד את הרגשת קטנותו , ביחד עם "החתירה המודרניסטית לשלוט בגורל , לבסס ריבונות של היחיד", שלפי גורני ובראלי מצויה "בשורש הוולונטריזם המאפיין במובהק את מחשבתו".

הדיון על הקלאסיות וההומניזם לא התנהל רק בספירה אקדמית תיאורטי (גם דבריו של רוטנשטרייך נישאו בכנס בו מרבית ההרצאות , והדיון שאחריהם , עסקו בשאלות מעשיות למדי). הוא נכח גם בדיונים שיחסיים למערכת החינוך ישיר יותר . המלצות ועדת החינוך של מפא"י מ-1963,<sup>23</sup> שהסתמכו על המלצות הועדה מ-1957, קבעו כי מפלגת הפועלים מברכת על הקדמה הטכנולוגית, שתשחרר את העובדים מהעמל הגופני המיותר . אך "אין תנועת הפועלים יכולה להיכנע לרעיון, כי עתיד האנושות תלוי רק במרוץ התחרות הטכנולוגית . עתידה של הדמוקרטיה, חופש הבחירה של האדם , חופש המחשבה, חופש המדע, כל אלה תלויים בחירות האדם , ביכולת מחשבתו החופשית, בכשרונות להבדיל בין טוב לרע – יסודות שהם ערכים הומניסטיים . התרבות ההומאניסטית בלבד עתידה לשמור על החירות הנפשית של האדם ועל מקוריותו האישית . הלימודים ההומאניסטיים – לא לטינית דווקא , אלא היסטוריה , ספרות, אמנות, תנ"ך, באמצעותם מקנים לתלמיד ערכים אסתטיים ומוסריים, או פיתוח דרכי חשיבה או שיחרור האדם מאמונות תפלות והכרה של קוטן יכולתו לעומת הקוסמוס".<sup>24</sup>

דוגמא אחרת היא ישיבת המועצה הפדגוגית שהוקדשה לשאלת המגמות . לישיבה הוזמן להעיד פרנקל , פרופסור למתמטיקה ובוגר ישיבה .<sup>25</sup> לדבריו, מטרתו של משרד החינוך צריכה להיות "שהמגמה ההומניסטית או הספרותית תהיה המגמה המכובדת ביותר בין כל המגמות " . הרי בית הספר צריך לדאוג "לחינוך השכל". לימודי היסטוריה וספרות אינם יכולים לעשות זאת , מכיון שרק לקראת גיל שלושים יכול אדם להבינן "כחוויה מעמיקה במובן מדעי וכללי " . איננו צריכים להתחיל מראשית במחשבת החינוך . יש לנו "דוגמאות לא רק מארצות שונות , אלא נסיון של כמה מאות שנים בחינוך התיכון " . כפי שהסכים בשיחה עם פרופסור סמבורסקי (פיזיקאי ופילוסוף של המדע), "יותר טוב מכל הכנה במתמטיקה ופיסיקה היה הדבר אילו היינו יכולים להביא תלמידים לידי- כך שיוכלו לתרגם ויתרגמו מאמר ראשי ב 'דבר', 'הארץ' ללטינית ציטריונית". גם שפות מודרניות , אם הן רחוקות מספיק משפת התלמיד , יכולות למלא את התפקיד הזה, וגם לימודי תלמוד רציניים , סיכם את דבריו . בדיון שהתפתח על דעות שונות לגבי בלעדיות הלטינית והלימודים הקלאסיים כמטפחי המחשבה . כאן, ובמקומות אחרים, נשמעה רק

---

<sup>23</sup> המלצות הועדה לענייני חינוך של מפא"י, אמי"ע, 12-1958-7-2.

<sup>24</sup> הדברים כאן קשורים גם לדיון שהתעורר אז בעולם בדבר הנתק כביכול בין המדעים המדויקים למדעי האדם , בעקבות הרצאה ש התפרסמה מאד של הפיזיקאי והסופר הבריטי , צ'רלס פרסי סנואו (Snow). ההרצאה מ-1959, "The Two Cultures", מתארת שתי תרבויות שונות, שאין ביניהן כמעט דבר במשותף .

<sup>25</sup> פרוטוקול משיבת המועצה הפדגוגית, 13/02/1956.

השגה עקרונית אחת על השאיפה ללימודים הקלאסיים – התלמידים אינם נוטים לכך, והרעיון החשוב הזה עשוי להיכשל בשל כך. מכל שאר הבחינות, הרעיון נראה מקובל למדי.

גם בוועדת צלטנר עלו הנושאים האלו לדיון כמה פעמים. בוועדת המשנה לעניין המגמות ומבנה החינוך דנו בשאלה בצמוד לשאלת הסכנה שב "לבנטיניות"<sup>26</sup>. הדיון נסוב על השאלה מה הם ה לימודים הקלאסיים הדרושים כדי להפוך את המגמה המכונה בתיכונים "הומניסטית" לתחום רציני, שיוכל למנוע את הלבנטיניות. לדברי מיכאל זיו,<sup>27</sup> שקל משרד החינוך לאשר שתי מגמות לימוד, "ריאלית" ו"הומניסטית". "אנחנו סבורים שיש למצוא דרך למה שקוראים בעולם המחנכים 'קלסיציזם י הודי'". חבר הוועדה פראוור העיר על כך שנדמה שללימודים ההומניסטיים, כפי שהם נהוגים בישראל, אין משקל שווה "לאותו משקל השכלתי שנותנים המדעים הריאליסטיים". זיו השיב לכך שאכן חסרה להם אותה רצינות שיש להם באירופה. "עוד לא מצאנו את המקצוע אשר יוכל למלא את מקומה של הלטינית במגמה ההומניסטית" מבחינת הדייקנות שהדקדוק הלטיני מלמד, ומבחינת ה"ערכים ההשכלתיים שאדם שלמד לטינית רכש לו". צלטנר עצמו סיכם את הנושא במילים ברורות: "ללמוד הומניזם במובן האירופאי בלי לטינית ובלי יוונית, זה צחוק".<sup>28</sup>

מן הסתם, חלק נכבד מהדיון אינו מבטא יותר מסנטימנטים של אלו שלמדו בגימנסיות אירופאיות, או רגשות הערצה לאירופה ה"קלאסית". סביר להניח גם שהיה בכך רצון להתקרב למערב, הרחק מהלבנט. אך לא ניתן לפטור את כל העניין רק כסנטימנטליות. העיסוק בנושא בפורומים מעשיים, והרצינות בה דנו בו אישים כמו רוטנשטרייך ופרנקל, מראים כי היה מאחורי העניין גם שיקול דעת מחושב יותר.

השאיפה להנהגת הלימודים הקלאסיים וההומניים קשורה לעניינינו בכמה מובנים ראשית, כפי שנראה בהמשך הפרק, במקרים רבים העניין קשור להכשרת אליטה. קשה לתאר כי אדם הרוצה להנהיג לימודי לטינית בתיכון ישאף גם לחינוך תיכון המוני. במקרים מסוימים, כמו המלצות ועדת החינוך של מפא"י, נראה כי מדובר בנסיון לעבד את החשיבה הזו למונחים שוויוניים יותר, אך אלו לא היו הדומיננטיים בשיח בנושא. בעיקרו של דבר, בקריטריונים של התקופה, מדובר בנטיה בלתי שוויונית.

<sup>26</sup> תמצית העדויות משיבת ועדת המשנה לעניין המגמות ומבנה החינוך. גמ"י, גל 1369/3. גמ"י, גל 1308/3.

<sup>27</sup> 15/03/1957, גמ"י, גל 1369/3.

<sup>28</sup> ראו בנושא גם את ישיבות הוועדה מתאריכים 29/03/1957, 17/04/1957, גמ"י, גל 1369/3.



שנית, דומה שיש כאן גם קשר נוסף לרפובליקניות. הרי אחד המאפיינים של התרבות הקלאסית הוא טיפוח המידה הטובה.<sup>29</sup> שלישית, וחשוב מכל, לפי הגישה המופגנת כאן, הלימודים הדרושים בתיכון הם הלימודים שיקנו לתלמיד את "הערכים ההשכלתיים" הראויים לאדם.

ג. **החינוך המקצועי והחקלאי כמעצב האדם**. שני הנושאים הקודמים קשורים בעיקר לחינוך העיוני. גם המצדדים בחינוך המקצועי והחקלאי השתמשו בטיעונים דומים. משה פלד, מאבות החינוך המקצועי בישראל, הגן על התוכנית ללימודים קדם-מקצועיים באומרו כי הסובייטים מאד התקדמו בנושא, וכך גם האמריקאים, ש"רואים בחינוך המקצועי ערכים תרבותיים ומוסריים, שאינם נופלים מהערכים הצפונים בחינוך האקדמי".<sup>30</sup> המחנך חיים חסין אמר על כך שהוא מתעניין יותר ב"צד המחנך והמפתח של העבודה והמלאכה – ולא דווקא על הצד הסוציולוגי ועל ההכרח הלאומי-סוציולוגי באנשי עבודה".<sup>31</sup> גם יעקב בנאי התבטא באופן דומה.<sup>32</sup> החינוך הקדם-מקצועי יכשיר "פועל משכיל היודע טעם העבודה, ומרגיש חדות היצירה [...] ומה שחשוב יותר: תעוצב דמות עובד הנושא אתו תחושה אזרחית לגבי עבודתו כאחד מבניה-בוניה של מדינת ישראל ועצמתה הכלכלית".

סביר להניח שעמדות אידיאליסטיות כאלו לא היו דווקא החשובות ביותר בעניין העדפת החינוך החקלאי והמקצועי. ראינו בפרק הקודם כי בעיקר היה זה עניין של תפישה כלכלית. אך היה להן משקל נכבד בשיח. הדוגמא המעניינת ביותר לכך נמצאת בדיוני ועדת החינוך של מפא"י. ב-1957, בסבב הראשון של ישיבות ועדת החינוך של מפא"י, נוהלו הדיונים במשך שבעה חודשים. מסקנות הועדה היו שתפקידה של מערכת החינוך העל-יסודי הוא "הכשרת הנוער לתרום

---

<sup>29</sup> בימינו, נאו-שמרנים אמריקניים מבית מדרשו של לאו שטראוס, שהם רפובליקנים לא רק כהגדרה מפלגתית אלא גם באופן עמוק יותר, מגלים עניין רב בכתבי הקלאסיקונים. בכלל, יש דמיון מפתיע בין הביקורת שלהם על הליברליזם לבין הטענות שהובאו כאן מפי כ"ץ ואחרים. ראו בנושא Yoram Hazony, *The Jewish State: The Struggle for Israel's Soul*. NY: Basic Books, 2000. לפי חזוני, ובכלל כדעה המקודמת על-ידי מרכז שלם הנאו-שמרני שהקים בישראל, היו בציונות קולות חשובים מאד בזכות תפישה אליטיסטית של החברה. בהקשר זה מעניין לציין נושא נוסף שעלה בסעיף זה ולא הוסבר דיו: מקומו של האדם מול הנשגב ו"והכרה של קוטן יכולתו לעומת הקוסמוס". גם זהו מאפיין שמרני טיפוסי. הספר "ביטול האדם, או, הרהורים על חינוך" מאת ק.ס. לואיס, אחד החיבורים המקובלים ביותר במחשבה השמרנית על החינוך, מייחס לתחושת הנשגב חשיבות עליונה בעיצוב אופיו של האדם. הספר, שהוא מהנמכרים ביותר במערב במאה העשרים, יצא לאור גם הוא בהוצאת שלם. תירגם להד לזר, 2005 [1943].

<sup>30</sup> "הכתות הטכניות הקדם-מקצועיות". החינוך, תשי"ז, חוברת ד'.

<sup>31</sup> מתוך דברי החברים בכנס הפדגוגי העשרים. החינוך, תשי"ז, חוברת ד'.

<sup>32</sup> "חינוך לעבודה, או הכשרה מקצועית?", הד-החנך, 11/10/1956.

ליצירת התנאים הטכניים, הרוחניים, המוסריים והארגוניים הדרושים לקיומה העצמאי של מדינת ישראל ולגלוי מהותה ועצמאותה של האומה העברית.<sup>33</sup> הכשרת הנוער לכך מחייבת הצמדתו לעבודה יוצרת בגיל מוקדם, "בו יכולה העבודה להיעשות גורם בעיצובו של אופי צעיר, בטיפוח מוסריותו ובהעלאת יכולתו". לשם כך המדינה צריכה להבטיח שכ- 25% מהנוער ימשיכו לחינוך חקלאי, ובין 25% ל-30% למקצועי. "ביה"ס החקלאי מקפל בתוכו את מיטב הנתונים הדרושים לחינוך הנוער למטרה הנ"ל".

בסוף 1960 כונסה הועדה שוב, וגם הפעם נושא הדיון היה החינוך העל-יסודי. בתחילת 1963 סיימה הועדה החדשה את עבודתה, והגישה למרכז המפלגה שתי הצעות.<sup>34</sup> הצעה אחת היתה למעשה המלצות הועדה הקודמת. הצעה אחרת עלתה במהלך עבודת הועדה.<sup>35</sup> לפי ההצעה, החינוך העל-יסודי צריך להיות מיועד לכל בני הנוער. מטרותיו הן שתיים. ראשית, לתת לתלמיד את הידיעות הדרושות ל"הכשרתו לאזרחות מועילה". שנית, להקנות לו הרגלי למידה "כדי פיתוח הרצון והכשרון גם יחד להמשיך בפיתוח האישי והרחבת ההשכלה". בנוסף מוזכרות שתי מטרות משנה: "הכשרה לעבודה יוצרת במובן הרחב של המלה", ו"הכנה ללימודים במוסדות חינוך גבוה של המוכשרים והמעוניינים בכך".

כלומר, המטרות לפיהן יש לתכנן את החינוך העל-יסודי אינן חברתיות, אלא חינוכיות. בהחלט סביר יהיה לומר שלא רק עניינים אידאולוגיים מופשטים עמדו מאחורי הנטייה שהפגינה ועדת החינוך של מפא"י. תרמו לכך גם צרכי ההתיישבות, או לפחות מה שנראה כצרכי ההתיישבות. על כל פנים, כאן ואצל הדוברים האחרים שהציבו מטרות עקרוניות לחינוך המקצועי והחקלאי, היו אלו מטרות הנוגעות לעיצוב האדם והאזרח. כפי שסיכם זאת ניב, "החינוך לעבודה אינו רק ערך לאומי ממדרגה ראשונה, אלא יותר מזה ערך חינוכי, המזדהה בהחלט עם צרכיו ותביעותיו של הילד".<sup>36</sup>

השאיפות השונות שהובאו כאן לגבי מטרות החינוך העל-יסודי אינן מצטרפות יחד לתמונה מלאה. לא נאמר כאן די על ההתאמה בינן לבין קווי חלוקה פוליטיים ואחרים, ובעיקר, לא הוברר די הצורך מה היה מקורן. שאלות אלו יצריכו מחקר החורג ממסגרתה של עבודה זו,

<sup>33</sup> הצעה לעמדת המפלגה בבעיות החינוך העל-יסודי. תאריך לא ידוע (כנראה ינואר 1958), אמ"ע, 5-1957-2-7 ג'.

<sup>34</sup> המלצות הועדה לענייני חינוך של מפא"י, 06/02/1963. אמ"ע, 12-1958-2-7.

<sup>35</sup> קוים לרפורמה בחינוך העל-יסודי, 13/02/1962. אמ"ע, 11-1960-2-7 א'.

<sup>36</sup> "נחנך לעבודה ובעבודה". החינוך, תשי"ט, חוברת ה'.

לגבי שאלות שאינן מהותיות לגביה. לגבי השאלות שיעסיקו אותנו, החשוב הוא לשים לב למגמה המשותפת להן, שאותה תיארו כ"עיצוב האדם". חשוב גם לשים לב למגמות השונות של העיצוב הזה. אפילו במפא"י, לא כולן תו אמות את המגמות המוכרות לנו כ"יהודי החדש" או "היפוך הפירמידה". ולמרות זאת, היה להן מקום לא פחות מרכזי בשיח מאשר העמדות המוכרות מהמחקר.

קשה לקבוע עד כמה, אם בכלל, היתההתה לעמדות האלו חשיבות בפועל. הן בוודאי לא עיצבו את המערכת. משמעותן עבורנו טמונה בעיקר בכוחן להבהיר לנו עמדות מאוחרות יותר, שכן זכו להשפעה על נושאים בעלי משמעות מעשית. בכמה מקרים, הן הופיעו גם בדיונים על שאלות בעלות השלכות מעשיות. מעל כל, חשובה לכך תפישת השוויון, והשתנותה לאורך התקופה.

## שוויון

הנחת יסוד של כל המשתתפים בשיח היתה כי רק מיעוט מהנ ערים והנערות מתאימים לתיכון עיוני. התלמידים שונים זה מזה בכישרונותיהם, והלימודים העיוניים אינם מתאימים לכל אחד. לרוב, הועלתה הערכה לפיה כ-30% הם בעלי הכישרים הדרושים, ולפעמים גם פחות מכך.<sup>37</sup> הסיבות לכך יכולות להיות "אובייקטיביות", כלומר, כאלו הנובעות מהתפלגות האינטליגנציה בקרב בני-אדם,<sup>38</sup> או "סובייקטיביות" יותר, כלומר כאלו התלויות גם בצרכי המדינה: קיימת התפלגות כישרונות באוכלוסיה, והאחוז מתוכה המתאים לתיכון עיוני צריך להיקבע גם לפי שיקולים משקיים.<sup>39</sup> לפי גישה זו, יש להתאים את רמת הלימודים לשיעור הרצוי של בוגרי התיכון.

בכל מקרה, צריך להיות איזה סף מוגדר של כישרים לקבלה לתיכון, שאינו אמור להתאים לכול, והמערכת צריכה להיות מתוכננת לפי הנחת היסוד הזו. אין זה עניין של צרכי

---

<sup>37</sup> וראו בנושא מיכאל חן ויה סגל, "החינוך התיכוני העיוני העברי". חינוך בחברה מתהווה. המערכת הישראלית. וולטר אקרמן, אריק כרמון, דוד צוקר (עורכים). י-ם ות"א: הוצאת הקבוץ המאוחד ומוסד ון-ליר, 1985.

<sup>38</sup> וראו לדוגמה דניאל ולדשטיין, "עם חובת הלימוד". הד-החינוך, 09/11/1949.

<sup>39</sup> וראו לדוגמה ישיבת הועדה לבחירת התלמידים הראויים לשכ"ל מודרג בשתוף מנהלי מחלקות חינוך ברשויות המקומיות, 23/09/1957, גמ"י, גל 1662/10; דיון בעיריית נתניה עם זיו, 22/07/1956. אענ"ת, עמ' 1623.

המשק דווקא, או חסם ל"נהירה החולנית לתיכונים". אנו נדון בשאלה בהרחבה בסיכום, ונטען כי כדי להבין את ההנחה הזאת עלינו לבחון אותה על רקע ההיסטוריה של החינוך העל-יסודי בעולם, ולמעשה אין בה דבר יוצא דופן, ואין היא קשורה לתפישה כלכלית או לאידיאולוגי מסוימת. בינתיים, ההנמקות שניתנו לכך ישמשו אותנו להבנת תפישת השוויון הקשורה אליהן.

ההגבלה מנומקת בכך שקבלה של בלתי מתאימים לתיכון מביאה לשתי בעיות. הראשונה

בהן היא הנשירה הגבוהה. כפי שצינו בפרק 4, מעט יותר ממחצית מאלו שהתחילו בלימודי התיכון העיוני לא סיימו אותו, ותופעת הנשירה, שנראתה כבזבוז משאבי אדם וחינוך, היתה נושא קבוע בדיונים במשך התקופה. "זה כ-5-6 שנים תוקף בולמוס של תעודה תיכונית חלק ניכר מהישוב הותיק", קבל המחנך ד"ר שרגא ישורון,<sup>40</sup> וכתוצאה מכך, נרשמים יותר תלמידים אשר "אינם מסוגלים ללימודים המופשטים ולכן הנשירה היא גדולה מאד".

מחקר שעקב אחרי התלמידים שפנו ללימודי תיכון בתל-אביב,<sup>41</sup> יצא מנקודת המוצא, לפיה "ידוע לכולנו, שהסוג המתאים לבי"ס תיכון צריך להיות החלק המוכשר ביותר, היינו – בעל א. ק. בן 110 לפחות". לאחר שבחן את הסיבות לנשירה, הגיע המחקר למסקנה "שהסיבה העיקרית והחשובה ביותר היא אי-הצלחה בלימודים, וזו תלויה בעיקר בהעדר כושר מספיק". בישיבת ועדת החינוך של הכנסת,<sup>42</sup> שאלה שושנה פרסיץ את נציגי עיריית תל-אביב לגבי הטענה שהעלו נציגי התיכונים הפרטיים, לפיה שכר הלימוד הנמוך הביא לכך ש"השמנת" של התלמידים הלכה לתיכונים העירוניים, ואילו "הנמושות" פונים לתיכונים הפרטיים. "לדעתי, אין זה דבר רצוי שכל ילד הרוצה בחינוך תיכון חייב לקבלו. צריך להיות איזה מינימום מסוים הקובע אם הילד ראוי לחינוך תיכון או לא", השיב הד"ר בן-ציון כדורי, מנהל מחלקת החינוך בתל-אביב. הוא הוסיף לכך בגאווה שהעירייה אינה מקבלת את כל התלמידים, ו"יעיד דוקטור אבידור, כי תוצאות בחינות הבגרות של בתי-הספר העירוניים שלנו טובות יותר וזהו מה שאנו רוצים להגיע אליו [...]. אצלנו הנשירה אינה עולה על 30%".

גם בכתיבה האקדמית על החינוך התיכוני הובעו דעות דומות. אהרון קליינברגר יצא נגד תוצאותיה השליליות של "התפשטות האידיאולוגיה הדמוקרטית השויונית".<sup>43</sup> טענתו היא כי ב"ישראל אחוז גבוה יותר של תלמידים מתקבל לתיכונים העיוניים - כ-35% ממסיימי כיתות ח'

<sup>40</sup> "לבעיית בית הספר התיכון", הד-החנוד, 12/04/1956.

<sup>41</sup> לוי מלינובסקי, "ההסתגלות לביה"ס התיכון", החינוך, תשט"ז, חוברת ד'.

<sup>42</sup> 26/06/1956, גמ"י, כי 66/9.

<sup>43</sup> "מגמות ובעיות".

בתשי"ז. זהו הרקע עליו יש להבין את הנשירה הגבוהה. "מחקרים הראו שהסיבות לכך אינן כלכליות אלא חוסר הצלחה בלימודים. "מכאן צריך להסיק את המסקנה, שיש להבטיח את בחירת התלמידים המתאימים. שום טובה לא תצמח מקבלת צעירים, שאינם מוכשרים ללימוד עיוני-אקדמי". יהושע פראוור דווקא שיבח את "השאיפה הבריאה והמבורכת של ההורים והנוער לא להסתפק בחינוך יסודי, אלא להמשיך את לימודיו בבית ספר תיכון" אך למרבה הצער, "רק מועטים יבחרו בבית ספר תיכון לא עיוני מרצונם הטוב. הדברים ידועים וכואבים ואין צורך לפרטם כאן". התוצאה היא שיעור נשירה גבוה, שמשמעותו "בזבוז כוחות הוראה [...] אבדן הכספים והפסדי המשק הלאומי בכוח אדם", ומעל לכל, התהוות קבוצה גדולה של נוער חסר מסגרת עד לגיוסו.<sup>44</sup> לפי התפישה הזאת, בעיית הנשירה צריכה להיפתר על-ידי ברירה קפדנית יותר של התלמידים, לא שינוי התיכון.

בעיה נוספת הנובעת מקבלה של בלתי מתאימים לתיכון היא ירידת הרמה. שרגא ישורון, שציטטנו מקודם, קבל גם על כך ש בתי הספר אינם מפרידים בין אלו שמועמדים לבחינת בגרות לאלו שאינם, והדבר מעכב את המועמדים ומביא לתוצאות ירודות במבחנים. ברוך בן-יהודה, בישיבה של ועדת צלטנר אליה הוזמן,<sup>45</sup> התלונן על הסלקציה שנוקטת עיריית תל-אביב, המביאה לכך שהתלמידים הטובים פונים לתיכונים העירוניים. צלטנר הקשה עליו: אם אתה היית מנהל התיכון היחיד בתל-אביב, "האם לא היית עושה סלקציה?". בן-יהודה השיב ש"זוהי בעיה פדגוגית מאד רצינית, יש דעות לכאן ולכאן", ולמעשה התחמק מתשובה. בהמשך הצהיר כי "אני שולל את ההכרה הזאת של מתן חינוך תיכון רק למוכשרים [...] כל ילד צריך לקבל חינוך, כדי להרים את השכלתו". חבר הוועדה גינור שאל אותו האם לדעתו, בהנחה שהממשלה תלאים את החינוך התיכוני, יהיה זה מומלץ לסגור כמה תיכונים בערים, לטובת הקמתם באזורי פיתוח. תשובתו היתה כי זהו צעד רצוי, שגם יפתור "בעיה סוציאלית", אך יש להיזהר "שרמת ההשגים המדעית והמקצועית לא תרד ע"י כך".

במיוחד עלה החשש מפני ירידת הרמה בדיונים סביב האפשרות של קבלת תלמידים שלא עמדו במבחנים הנהוגים, מתוך רצון למנוע פערים חינוכיים בין ותיקים לעולים חדשים. ד"ר זאב כסיף, סגן מנהל מחלקת החינוך של עיריית תל-אביב, הסביר לוועדת החינוך של הכנסת מדוע לא

---

<sup>44</sup> "חינוך תיכון, השכלה כללית וחינוך גבוה". דעת ומעש בחינוך. יוחנן טברסקי (עורך). ת"א: הוועד הציבורי להוצאת ספר זכרון לאברהם ארנון, 1963.

<sup>45</sup> 28/06/1956, גמ"י, גל 1369/2.

תוכל המחלקה לקבל כל תלמיד.<sup>46</sup> "הרי ישנה תעודת בגרות בעלת רמה מסויימת שממנה לא נוכל לזוז, כי משרד החינוך והתרבות אינו יכול לזוז ממנה שאם לא כן אנו נתפסים ללבנטיניות". משום כך, "הסלקציה היא כלל בל יעבור". ד"ר ריבלין, ממחלקת החינוך של נתניה, התלונן כי "הסלקטיביות למעשה אינה קיימת". בשנה האחרונה "ניסינו להקפיד יותר", ופסלנו שלושה תלמידים, "ואני חושש שגם אלה יתקבלו".

כשסקר זיו את החינוך התיכון עבור ועדת החינוך של מפא"י, הגיע לשאלת חוסר השפעתה של הממשלה בתחום.<sup>47</sup> "כל מי שיכול היה לשלם - הגיע לבית ספר תיכון". מכאן מתעוררת שאלת הסלקציה, "שאפשר לדון בה מבחינות שונות", אבל "אם צריך להבטיח סטנדרד מסויים ורמה מסויימת בחינוך תיכון שאינו נופל, בדרך כלל, מהרמה המקובלת בבתי ספר עיוניים בעיקר בארצות אירופה, איננו יכולים לגרוס שאפשר ורצוי לנוער ולציבור גם יחד, שכל מי שרוצה בכך - ילמד בבית ספר תיכון".

לקראת סוף התקופה כבר נשמעו דעות חיוביות יותר לגבי הרחבת החינוך התיכוני העיוני, אך לא על מנת שיותר תלמידים יוכלו להמשיך ללימודים גבוהים, אלא בגלל שיש צורך ביותר בוגרי תיכון, לא רק באקדמאים. בהצעה שהוגשה לוועדת החינוך של מפא"י ב-1962,<sup>48</sup> נאמר כי הדיונים בנושא לקויים, משום ש"בחוגים מסויימים מושרשים עדיין המושגים של הגימנסיה של אירופה הקונטיננטלית מהדור הקודם ומשום ההנחה המוטעית, שאין חינוך תיכון אלא הכנה להמשך לימודים במסגרת אקדמאית". לנוכח הבלבול הזה, יש להגדיר מחדש את יעודו של התיכון: "החינוך העל-יסודי מיועד לכל בני הנעורים עד גיל 18 [...] ההבדלים הסוציאליים, האינטלקטואליים, והפסיכוכיניים בקרב הנוער עשויים לקבוע את שיטות הלמידה, אבל הם אינם צריכים להשפיע על היקף המסגרת החינוכית בגילים הנדונים".<sup>49</sup>

אבא אבן הרחיב בנושא בפני ועדת החינוך של הכנסת.<sup>50</sup> "מבחינה היסטורית החינוך העל-יסודי התפתח לא כמצרך עממי", אלא כמיועד "להקמת הנהגה, מעין עלית". כך בכל העולם, למעט המקרה המיוחד של ארצות-הברית. "מכאן הגישה הסלקטיבית". כיום מתרחשת מהפכה בעולם כולו. "המשכת הלימודים אחרי החינוך היסודי נחשבת לאו דווקא כמיועדת ליחיד

<sup>46</sup> 26/06/1956, גמ"י, כ' 66/9.

<sup>47</sup> 27/03/1957, אמ"ע, 5-1957-7-2 א'.

<sup>48</sup> קוים לרפורמה בחינוך העל-יסודי, 13/02/1962. אמ"ע, 11-1960-7-2 א'.

<sup>49</sup> הדברים האלה קשורים לדיון ער למדי באותן שנים, בדבר מסלולי לימודים ללא בגרות בתיכוניים העיוניים. הנושא כבר הוזכר בפרק 2, ויורחב בפרק 9.

<sup>50</sup> 07/02/1962, גמ"י, כ' 151/11.

סגולה". מדובר בשינוי תפישה. עד כה נחשב התיכון רק "פרוזדור לחינוך הגבוה". כמובן, תפקיד זה עודו בתוקף, אך כיום התיכון גם "צריך להבטיח את המשך חינוכם של רבבות שאין להם שום סיכוי או אפילו שאיפה להמשיך בלימודים אחרי גיל 18. וכל הפרובלימטיקה של החינוך העל-יסודי נתונה בסימן זה של הצורך הכפול: גם להבטיח את האיכות המשובחת של הלימודים לאלה שימשיכו, וגם לספק חינוך לאלה שילרו [צ"ל ילכו] לתפקידי עבודה מיד לאחר גמר חוק לימודיהם העל-יסודיים".

הצורך הכפול הוא הצורך במסלול תיכון עיוני לא אקדמי, כלומר, ללא תעודת בגרות אלא תעודת סיום בלבד, לצד תיכון לאלו שימשיכו להשכלה גבוהה. בדיון בנושא ב-1962,<sup>51</sup> אמר זיו כי מטרתו העיקרית של התיכון, בעיקר העיוני, הוא "לטפח בנוער את הזיקה לחיי תרבות [...] להתפעל מיצירות ספרות ותרבות גדולות". זו אינה נוצרת מעצמה. זהו ההומניזם האמיתי שביה"ס צריך לקדם. "תרבות לשמה, לא כקרדום לחפור בו". לגבי המבנה – "מקובל על כולם הוא העקרון של שוויון הזדמנויות לכל. החינוך חייב לתת לכל אחד מהתלמידים את האפשרויות המלאות לפתח את כל כישורונותיו". עד כאן הטיעון נשמע שוויוני למדי. אך זיו ממשיך אותו לכיוון שונה לגמרי. "ולכן נדמה לי, אנחנו חייבים לדעתי, החל משנת הלימודים השביעית, לא להרשות שילדים מוכשרים, המסוגלים לקבל מזון רוחני רחב יותר, גדול יותר, ומעמיק יותר, יקופחו משום שישנם באותה הכיתה, באותו הגיל, ילדים שאינם מסוגלים לעכל את המזון הרוחני הזה". תכנון מבנה החינוך העל-יסודי צריך "לא לקפח את מי שמסוגל פחות לעכל, אבל גם לא להאיט את התפתחותו של מי שמסוגל לעכל יותר". ביה"ס התיכון עומד כמעט מבודד במאבק על ערכים תרבותיים שלדעת הרחוב עבד עליהם כלח, ותפקידנו הוא לשמור עליהם.

הדיון על שמירת הרמה הגבוהה ועל מסלולים מיוחדים לאלו שימשיכו להשכלה גבוהה קשור כמובן לשאלה של הכשרת האליטה. במפורש, השאלה כמעט ולא עלתה. דבריו של זיו ושל אחרים עוסקים בכך ישירות, אך לרוב כחלק מדיון רחב יותר על מטרות החינוך התיכוני, וכמעט תמיד מבלי לקרוא לילד בשמו. אצל יעקב כ"ץ מצויה טענה כי יש ללמד בתיכוניס ספרות תלמודית, לא מתוך כוונה שתשמש אותו תפקיד שמילאה בחברה המסורתית, אלא בפני שיש בה יסודות איתנים לחנוך קלאסי, כמו דייקנות ודקדקנות בפרשנות טקסטים בשפה זרה. ספרות

---

<sup>51</sup> החינוך העל יסודי. בעיות ומגמות. עמ' 98.

מודרנית זרה לא תוכל למלא תפקיד זה, משום שהיא נלמדת אצל כל התלמידים, כך שאינה יכולה להיות "מבצר למעטים".<sup>52</sup>

במקרה היחידי שכן עלתה שאיפה מוצהרת להכשרת אליטה, תגובות הנגד היו חריפות למדי, בעיקר עם נשווה אותן להעדר התגובות על הצהרות אחרות בסגנון דומה, שאינן משתמשות בשם המפורש "אליטה", כמו דברי זיו שהובאו לעיל.

בכנס שנערך ב-1953<sup>53</sup>, הרצה הפרופסור לחינוך, איש 'ברית שלום' לשעבר, עקיבא (ארנסט) סימון על "בעיית העלית". "אני ניגש להרצאה הזו בדחילו וברחימו", מפני שאלו דברים קשים במקצת. "תפקידו של ביה"ס התיכון הוא כיום יצירת עלית חדשה [...] עצם השימוש במונח הזה מעורר בנו שאט-רוח". סימון בדק את השפעת המונח על חברי סמינר פדגוגי שניהל. "צעירים טובים אלה כאילו לא הכירו עוד את מורם. הם חשבו אותו, בצדק או שלא בצדק, לאדם פרוגרסיבי, אדם שנמצא בצידו השמאלי של העולם, והנה הוא מדבר על 'עלית'". ניסיתי להסביר שהשתמשו במונח לרעה, המשיך, ו"אין כל מדינה בעולם היכולה להתקיים בלי עלית". החשוב הוא לא המונח, אלא הצורך בהכשרת ה"עלית", והמקום לכך הוא התיכון.

סימון המשיך בשאלת סוג העלית, והאמצעים להבטיח שאכן תהיה זו עלית משרתת, ולא עלית הדואגת לאינטרסים שלה בלבד. משם המשיך לברר מהו האידאל הראוי לעלית, לאחר "שאינו לנו עוד דמות שלימה של תלמיד חכם מקורי ושורשי", וגם האידאל החלוצי אינו נראה עוד כה מושך. יתרה מזאת, "אין אנו רק יהודים, וגם באידאלי החינוך הכללי אוכל המשבר". הוגים חשובים, כמו ההיסטוריון יאן הויזינגחה, הזהירו מפני עלייתם של "מומחים" חסרי השכלת אמת לדרגת המנהלים בפועל של הנעשה בעולם.<sup>54</sup> בדומה לכך, אצלנו עולה טיפוס חדש של עלית, "החברה-מן". זה אינו טיפוס שלילי, אך "הוא איננו דורש דרישות אכזריות, הוא מפעיל את המכנה המשותף בלאו-הכי, ולא את המתח שיש ליצור".

---

<sup>52</sup> "הרהורים על מגמה יהודית". משה שפירא (עורך), הלכה ומעשה בחינוך התיכון. י-ם, 1962.

<sup>53</sup> בעיות בית הספר התיכוני. י-ם: איגוד בתי"ס התיכוניים בישראל, 1953. כל ההדגשות המופיעות כאן הן במקור.

<sup>54</sup> במקום אחר נמצא ניסוח חריף עוד יותר לטענה הזו. לפי ד"ר מאיר שפירא, החינוך ההומני איבד מכוחו, וטובי התלמידים נמשכים לחינוך הריאלי. אין צורך להוסיף מה הסכנה כאן. "מהו חינוך, שהפרודוקט שלו הם 'הברברים אשר ככל שהם מלומדים יותר, הם תרבותיים פחות'", מצטט שפירא את הפילוסוף הספרדי חוזה אורטגה אי גאסט, מתוך ספרו מרד ההמונים. "בביה"ס התיכון חייבות הפסיקה, הביולוגיה והכימיה להפוך למקצועות הומניסטיים. לשם כך יש קודם כל לחדול ללמד מקצועות אלו מתוך מטרה להאדיר את האדם ולפאר את הישגיו. יש לחדול לרומם את האדם כיצור עליון, שגילה את סודות הטבע והפך לאדון הארץ". וראו "החינוך להומניזם". הד-החינוך, 13/02/1958. ספרו של אורטגה אי גאסט מ-1932, ששמו מעיד על תוכנו, ועמדתו במינוח מרקסיסטי תתואר כ"ריאקציונרית קיצונית", תורגם לעברית ב-1975 בידי יורם ברונובסקי. ת"א, הוצאת זמורה, ביתן, מודן.



"ומענין לענין באותו ענין : אנו עומדים בפני השאלה, כיצד נתייחס לעליות המוונים". בין הנוכחים כאן אין איש ממחנה העולים החדשים. "אנו עוסקים באחת השאלות החשובות גם בשבילם, אך עושים זאת בלעדיהם" התריע. כיום, "סוציולוגית המוונים" כבר אינה גורסת "יחס ביטול לגבי המוונים". אבל גם כיום מודים בכך, שסכנה גדולה אורבת לציבור מהמון, הנשאר 'המון בכוח', כלומר המון שאיבד את "הקשרים האורגאניים" שהיו בו, ושהמשותף לו הוא רק "הרגשת הקיפוח כלפי אחרים, שמצבם טוב יותר". זה המצב כיום בארץ. והבעיה היא שהם רוצים להיות כמונו. כשאנו פרקנו עולה של מסורת, עשינו זאת כדי להיות עצמנו. "הם מדמים לעצמם, ואולי אף בצדק, שכאשר יהיו כמונו יעלו כמונו בסולם העליה החברתית". הם רוצים להיות כמונו, "ולאו דווקא בשכבתנו העליונה", אלא כעלית של "מומחים בלתי משכילים" ו"חברה-מנים", "שהזדקרותם מעידה על מפלתם- ירידתם של התלמיד החכם, מזה, והחלוץ, מזה". יש בקרבם אנשי עלית, "אבל דוקא הם, ברובם הגדול, אינם מוכנים לשרת את עדתם", אלא רוצים "להיכנס בתחומה של העלית הקיימת בישוב הותיק".

זוהי אם כן בעיית העלית. כדי לפתור אותה עלינו להבחין בין חינוך תיכון לחינוך בגיל תיכון. בארצות-הברית נעשה נסיון לבטל את ההבחנה הזו ולהעניק חינוך תיכון ל- 80% מהעם. "אין ספק שאותה הרחבת הכמות הביאה אתה ירידת האיכות". כיום מתנהל שם דיון ערבין האסכולה הדמוקרטית של ג'ון דייואי לבין זו של רוברט הצ'ינס, שאינה מתנגדת לחינוך לכל, אך מבחינה בינו לבין "חינוך תיכון של ממש". מכאן עלינו ללמוד את העקרון: **"עלינו בישראל לתת חינוך בגיל התיכון לכל ילדי ארצנו, וחינוך תיכון לכל המוכשרים ללא הבדל דת וגזע, אומה ומעמד"**.

"אנו בישראל ממשיכים בפוליטיקה התרבותית "שמלפני השואה, "של עם בעל עודף אינטלקטואלי". אך בגלל "השחיתות והפרעות באירופה ובשל טיבה המיוחד של העליה ההמונית, אנחנו כיום בישראל עם בעל גרעון אינטלקטואלי ומקצועי משווע". אם התיכון לא יכיר בכך, "הרי יבגוד בתפקידו [...] עלינו לעסוק בהקמת עלית חדשה, שום מוסד אחר לא יעשה זאת".

דברים אלו של סימון אינם שונים ברוחם בהרבה מאלו של כ"ץ, בנטואיץ', זיו ורבים אחרים, למעט הבדל אחד שהוא עצמו עמד עליו – השימוש במונח "עלית". כפי שצפה, המונח אכן עורר נגדו תגובות חריפות. ד"ר שאול ברקלי אמר ש"עדיית נוצרת מעצמה", וש"אם נגדל "בחממה" קבוצה "נבחרת ומצומצמת", היא עשויה לנצל את כשרונותיה לטובת "קרייזים". "ולא זו בלבד! פוסל אני את שיטת העדיית מעיקרה. דומני, שבשעה זו ובמקום זה שאנו שרויים בו, שאיפתנו הראשונה והראשונית צריכה להיות להביא את ההשכלה התיכונית להמוני- העם [...] צו השעה

הוא להעלות את השכלתם של הממונים " , ובעיקר העולים החדשים . אלו "צריכים עוד הרבה דברים, שאנו הותיקים הספקנו במשך השנים להשיגם ; ולא דווקא דברים שבחומר " , אלא "דברים שברוח – השכלה כללית ויהודית כאחת , התערות בקרקע המולדת והכ את שורשים עמוקים בחיי הציבוריות שלנו על כל גילוייהם , זוהי, לדעתי, התעודה העיקרית והראשונית של בית ספרנו, היסודי והתיכוני כאחד."

ד"ר שמריהו אלנברג , מנהל תיכון 'גאולה' בתל-אביב, התייחס גם הוא להרצאתו של סימון ולמושג "העלית". "אסור לנו להשתמש בשם זה " . עלינו להשתמש בסיסמא "תיכון לעם" (ולא "תיכון לכל"). מטרתנו צריכה להיות חינוך בגיל תיכון לכל , ורק אחרי שנשיג מטרה זו , נוכל לדבר על שלב "גבוה יותר". על כל פנים , חלילה לנו מלטפח "תכונות בולטות למנהיגות " . דבר זה בא "מן השמיים".

ברקלי ואלנברג אומנם התנגדו לטיפוח מכוון של אליטה, וגם רצו בחינוך תיכון לכל , אבל כלל לא מתוך נימוקים שוויוניים המוכרים לנו כיום.<sup>55</sup> אין הם רואים פסול בעצם הרעיון שצריכה להיות שכבת אליטה . לכל היותר , עולה החשש שניסיון ישיר ליצור אותה יחטיא את המטרה ויביא ליצירת קבוצה שלטת הדואגת לאינטרסים שלה בלבד . אין זו התנגדות לצורך בתיכוניים המיועדים להיות "שלב גבוה יותר " . גם אין כאן דאגה לשוויון כמטרה בפני עצמה . הטענה היא שלפני שדואגים לתיכוניים בעלי רמה גבוהה במיוחד , יש קודם כל לדאוג להרחבת החינוך התיכוני לכול, וזאת ממניעים תרבותיים ולאומיים – מצבו המיוחד של העם בישראל מצריך חינוך רחב ככל האפשר, שיכשיר את העולים החדשים להשתלב במדינה.

עם זאת, יש להיזהר מלהבין שעניין השוויון לא עלה לדיון , ולא הטריד את אנשי החינוך . השאלה היא איזה סוג של שוויון.

ציינו קודם מעבר בתפישת השוויון בתקופה זו , בין שוויון 'פורמלי' לשוויון 'ריאלי' או 'מעשי'. כלומר, בין שאיפה לשוויון חוקי – כולם שווים בפני החוק, ואיש אינו זכאי ליחס מיוחד –

---

<sup>55</sup> וראו בעניין זה גם משה אביגל , "על עקרונות אחדים בחינוך לעבודה " . דעת ומעש בחינוך . יוחנן טברסקי (עורך). ת"א: הועד הציבורי להוצאת ספר זכרון לאברהם ארנון , 1963. אביגל מזהיר מפני "התפלגות העם לשתי שכבות : שכבת עובדים עבודה גופנית [...] ושכבת משכילים חושבי מחשבות, מחשבי מידות ויחסים ומתכנני תכניות מצד שני ; הראשונה- שכבה תחתית , כמובן, והשניה- עלית". הסכנה כאן היא שהעלית הזו תהיה מורכבת מאנשי רוח "התלושים מחיי המעשה", ו"מדענים טכנוקרטים". התרופה לכך היא לימוד עבודה גופנית לכל . השוויון מושג אצל אביגל לא על ידי פתיחת האליטה לשכבות הנמוכות , אלא על-ידי ביטול האליטה האינטלקטואלית . כפי שראינו קודם, אביגל לא החשיב הרבה את האינטלקטואלים והעדיף את עובדי הכפיים .

לשאיפה לשוויון בפועל : החשוב הוא שוויון בתוצאות , גם אם הדבר מצריך פריבילגיות מיוחדות שינתנו לאנשים מסוימים, חלשים במובן מסוים שאינו בשליטתם.

ההבחנה הזו אכן קיימת במקורות מהתקופה . דוגמא מצוינת לכך היא הרצאתו בנושא של אבא אבן.<sup>56</sup> לדבריו, במשך שנים הניח משרד החינוך כי חינוך אחיד יבטיח את צמצום הפערים, ושהעולים יאמצו בהדרגה את ההישגים ומערכת הערכים של יתר האוכלוסייה. לפני כמה שנים התברר כי הנחה זו אינה מתגשמת . המחקרים שהוזמנו מאז הראו כי הפערים לא מצטמצמים. דאגתו המרכזית של משרד החינוך היא מפני יצירת שני עמים השונים זה מזה מבחינה תרבותית. החינוך האחיד לא יכול להבטיח הישגים אחידים , מכיוון שאינו ניתן בתנאים אחידים, כמו תנאי מגורים, יחס ההורים להשכלה ועוד . ההנחה השוויונית אינה פותרת הבדלים אלו. הפתרון הוא טיפוח מוסדות וכיתות, לעומת טיפוח אינדיבידואלי. אך אין תרופת קסם למצב זה. הרי גם במדינות עשירות ובעלות מסורת מפוארת , כמו ארצות סקנדינביה , בריטניה ועוד , אחוז גבוה של הנוער נכשל ומפגר בהשכלתו . גם בישראל יהיו פערים השכלתיים גבוהים בקרב הנוער. אך יש להיזהר שפערים אלו לא יחפפו מחיצות עדתיות . בישראל מתווסף לכך שיקול נוסף : בתנאינו המיוחדים, עלינו לנצל עד למקסימום האפשרי את כוח האדם שלנו.

זהו בדיוק המעבר בין השוויון ה'פורמלי' ל'ריאלי'. אך שוויון של מה ? אבן הזכיר כאן סכנה של שני עמים בעלי תרבויות שונות . במקום אחר , בדברי תוכחה על ההצמדות לרעיון השוויון הפורמלי,<sup>57</sup> הזהיר המחבר ש"קפאון המחשבה החינוכית גורם לכך , כי כמחצית הישוב, הכוללת את בני עדות המזרח , מאבדת סיכויים לעליה בסולם חברתי , ולתפוש את העמדות התפקודיות המגיעות לה בתוקף משקלה המספרי". ההבנה הזו היא צעד ראשון לקראת "מהפכה, שתגאל מנחיתות רוחנית וחברתית ציבור גדול וחשוב".

השוויון המדובר עליו הוא מעיקרו תרבותי , אזרחי, או כל פרמטר אחר העשוי להביא ליצירה של קבוצות שונות בחברה הישראלית, לאו דווקא כלכלי. בתגובה לדברי אבן מקודם, אמר אחד המשתתפים שהצעד שהוצע להשגת שוויון ריאלי , יום לימודים ארוך , איטי מדי בהשפעתו, ויביא לתוצאות רק עוד שנים רבות . " כל עדה זקוקה לדוקטורים משלה ", כדי שתרגיש גאווה וידעו שיצאו מהם אנשים המחזיקים עמדות גבוהות . אין זה אותו הדבר כמו לדאוג לשוויון סיכוייהם של עולים חדשים להגיע למשרות מכניסות.

<sup>56</sup> ישיבת ועד החינוך בנושא בתי"ס טעוני טיפוח, 31/12/1962. אעת"א, 11/152 א'.

<sup>57</sup> יעקב אשמן, "השוויון הפורמלי והשוויון הריאלי בחינוך". הד-החנך, 31/10/1957.

בתקופת דיוניה של ועדת צלטנר, ארן דיבר לעיתים קרובות על הצורך בהכוונה ממשלתית של בוגרי החינוך היסודי לעבר סוגי החינוך העל-יסודי השונים. כל ההורים חושבים שילדיהם מתאימים לתיכון. "יש כאלה שמתאימים ללימודים עיוניים אקדמאיים, וישנם כאלה שאינם טמבלים, אלא נערים מצוינים, אבל מתאימים לדבר אחר". והעניין קשור גם לשאלת ילדי העולים מארצות האסלאם וילדי העולים החדשים מאירופה. יש להכניס במיוחד, כך שיוכלו להצליח בתיכון. מודל מוצלח לכך הוא מוסד שהונהג בברית-המועצות לאחר המהפכה – רדפ"ק, פקולטה המכינה את הפועלים חסרי ההשכלה ללימודים גבוהים. "זו שאלה ראשית, אחת השאלות הראשיות במדינה", הדגיש ארן. "ברור לי שאם ננקוט באמת-מידה אחת לגבי כולם, דמוקרטיה פורמלית, אזי ניצור בארץ את הגזע הלבן והצבעוני – אלה למעלה ואלה למטה. ברור שעלינו לנקוט כאן באמת מידה אחרת".

במקומות רבים הובעה דאגה מסוג זה – פיצול לפי קווים עדתיים, שיביא ליצירת שתי קבוצות בחברה הישראלית, נבדלות בתרבותן ובכוחן, עולים חדשים מזרחיים למטה, וותיקים למעלה. "כלום יתכן הדבר, שתמשיך להתקיים אצלנו אותה הפליה רוחנית פנימית, המעלה עדה אחת לדרגה של מ' כוונת ומדריכה, עם שהיא מורידה את העדות האחרות לדרגה של נחיתות ודוחקן אותן לקרן-זווית של חיים מסוגרים ומשומרים לפי הרגלים מיוחדים?", שאל מאמר בהד-החינוך.<sup>58</sup> מאמר מערכת ארבע שנים מאוחר יותר העלה טרוניה דומה. "לא נוכל להשלים עם המצב, שחלק מכריע במדינה – למעלה מ-50% – לא יוכל לתרום את תרומתו לכל מפעלינו הכלכליים והתרבותיים-רוחניים, המחייבים קניית השכלה וידיעות תחילה. רעה היא זו למדינה [...]. רעה לחלק גדול מאזרחיה, שלא יוכלו להנות מהשגי המדע והתרבות. לא נסכים להיות שתי אומות עבריות במדינה אחת".<sup>59</sup> בכנס של איגוד התיכונים קרא זיו להרחבת החינוך התיכוני.<sup>60</sup> "דימוקרטיזציה של חינוך זה – חובה וכורח!", שכן "חלקים רבים מאד של כל עם תובעים לעצמם את הזכות ליהנות אף הם מכל נכסי התרבות".

מעבר לרטוריקה ולמליצות, מתבררת כאן נקודה מעניינת. אין זו דאגה למוביליות כלכלית אישית. לחינוך תיכוני תפקידים שונים: עיצוב האישיות, הכשרת המאגר ממנו תצא ההנהגה, הקניית תרבות גבוהה ועוד. מכאן גם שאלה שלא יזכו בחינוך תיכוני, לא יזכו ביתרונות האלו. אם החלוקה ביניהם תחפוף את החלוקה העדתית, עלולות לצמוח שתי חברות בישראל,

<sup>58</sup> "חינוך תיכוני לבני עדות המזרח". 08/07/1953. שם המחבר אינו מופיע.

<sup>59</sup> "הבעיה העדתית בחינוך התיכוני". 31/10/1957.

<sup>60</sup> הנאום יצא לאור בהד-החינוך, תחת הכותרת "בעיית המגמות בבית-הספר התיכוני". 16/01/1958.

שונוות בתרבותן. אפילו המצדדים הנלהבים בי ותר בצעדים מיוחדים למען שילוב ילדי המזרחיים בתיכון תירצו זאת בגישה לתרבות, גאווה, או יכולת להנהגה עצמית. גם דברי סימון על הצורך באליטה מזרחית הם חלק מכך. אין זו הדאגה המוכרת לנו מתקופה מאוחרת יותר, הרואה בגישה לתיכון כלי להבטחת פרנסה שתוכל לשפר את מצבם של בני העניים.

ניתן לחוש את ההבדל הזה אם נשווה את המקורות הללו למסמך שהזכרנו בפרק הקודם, הדוח של אפריים קליימן מ-1962, על הדרכים להתגבר על פערי ההשכלה בין העדות.<sup>61</sup> הדוח מתחיל במילים הבאות: "אחת הבעיות החמורות ביותר בקליטת עלייה הנה זו של הבדלים ברמת ההשכלה של בני עדות, וארצות מוצא, שונות. פער זה יש לו גם בטוי כלכלי מובהק שכן קיים קשר הדוק בין רמת השכלתו של אדם לבין הכנסתו. הבדלים ניכרים ברמת ההשכלה גוררים אחריהם, איפוא, אי-שוויון בהכנסות. בהיות רמת ההשכלה נקבעת במידה רבה על-ידי ארץ המוצא (קרי: העדה), נמצאת זו האחרונה קובעת, בעקיפין, את ההכנסה. מה שגורם לקבוצות עדתיות מסוימות להיות מראש נחותות לגבי האחרות במעמדן הכלכלי והחברתי".

יתרה מכך, ממשיך המסמך, "קיומו בהווה של קשר זה בין המוצא העדתי, ההשכלה וההכנסה, מבטיח התמדתו גם בעתיד: בשכבות מחוסרות ההשכלה ובעלות ההכנסות הנמוכות מוצא על חינוך חלק קטן יותר מהכנסתן". לכן, "ילדיהם של משפחות בעלות רמות השכלה (ולכן גם הכנסה) נמוכות אין להם הסיכויים לזכות בחינוך שיעלה את רמת השכלתם מעל זו של הוריהם – אלא אם להשכלה זו תדאג החברה כולה". אם לא, עלולות לצמוח מגוון תופעות חברתיות שליליות, החל מתחושת קיפוח, "וכלה בסכנה שעם הזמן תתגבשנה בחברה הישראלית שתי שכבות חברתיות נפרדות", "יוצאי ארצות אירופה ואמריקה או בניהם", לעומת "יוצאי ארצות אסיה ואפריקה", הנבדלות בינן ברמות ההשכלה וההכנסה.

בהמשך המסמך בוחן קליימן שתי אלטרנטיבות למניעת יציר תן של שתי שכבות חברתיות. הראשונה היא לפתור את הקשיים הכלכליים של תלמידי התיכון, שהעיקרי בינם הוא אובדן הכנסה כתוצאה מכך שלא יוכלו לעבוד. השנייה היא שיפור החינוך היסודי ואף הטרם יסודי, תוך הדגשה של העלאת הישגיהם וכושרם האישי של בני עדות המזרח. לא נוכל כאן להיכנס לכל השיקולים במסמך, אך החישובים שקליימן ערך הביאו אותו למסקנה ש שיפור כושר הלימוד יפעל להשגת המטרה של העלאת רמת ההשכלה יותר מאשר פיצוי על אובדן הכנסה. פיצוי

---

<sup>61</sup> "השוואת שתי אלטרנטיבות של הגדלת ההוצאה לחינוך". גמ"י, גל 1845/15. ההדגשות במקור. אגב, בראיון איתו אמר קליימן כי בקריאה חוזרת ארבעים ושש שנים מאוחר יותר, הטעונויים המובאים במסמך עדיין תקפים, גם לגבי תקופתנו אנו.

כזה יפעל לכל היותר להבטיח הישארותם של התלמידים בתיכון, אך אינו מבטיח שיפיקו מכך תועלת כל שהיא.

המונחים וצורת המחשבה שמתגלים אצל קליימן עשויים להיות כה מוכרים לנו, עד שלא נשים לב להבדלים המהותיים בינם לבין הדוברים האחרים שראינו במהלך הפרק. החינוך התיכוני מסוגל להביא להכנסות גבוהות בעתיד, ובכך למנוע עוני העובר מדור לדור בעדות המזרח. זהו הגורם לפיו צריך לתכנן את מדיניות החינוך העל-יסודי. הצורך בעיצוב האדם והאזרח, חינוך המידות והשכל, יצירת אליטה, שמירה על רמת הלימודים, סכנת "הלבנטיניות" ויתר הנושאים שהוקדשה להם תשומת לב רבה כל-כך במהלך התקופה, אינם עולים כלל בדוח. כך גם החשש מיצירת שכבות שסובלות מנחיתות תרבותית או רוחנית, או הצורך בהבטחת גאוותן של השכבות החלשות. השאלה כאן היא כלכלית בלבד: כיצד להבטיח שלהכנסתם הנמוכה של ההורים לא תהיה השפעה שלילית על סיכויי ההכנסה של ילדיהם. הדרך לבחון את השאלה הזו גם היא כלכלית – בחינת העלות והתועלת של האלטרנטיבות. תכנון החינוך העל-יסודי הוא עניין כלכלי מעיקרו, וכזה הוא גם סוג השוויון שיש לשאוף אליו.

הדוח שחיבר קליימן הוא כמובן רק מסמך אחד, שנכתב במשרד האוצר, כך שמטבע הדברים הוא מתמקד בשאלות כלכליות. עם זאת, לא יקשה עלינו לזהות בו דוגמא מובהקת לגישה חדשה, שמאז נהיתה דומיננטית בתכנון החינוך העל-יסודי (גם אם בהדרגה, ובשילוב רעיונות אחרים). המטרה הראשית שצריכה לעמוד לנגד עיני המתכנן היא הבטחת שוויון ההזדמנויות למוביליות כלכלית. התשובה לשאלה "שוויון של מה?" היא שוויון בהכנסות, והתשובה לשאלה "איזה סוג של שוויון?" היא שוויון הזדמנויות.

הגישה הכלכלית החדשה אינה סותרת בהכרח את הדאגה לרמת הלימודים, או כמה מהנושאים הקשורים בכך. אך אין היא עולה בקנה אחד עם החשש מ"קרייריזם", או הצורך ביצירת אליטה. גם אין היא מטרידה עצמה בשוויון מבחינת הרמה התרבותית והרוחנית, מושגים שכלל אינם כלולים בשפתה, ואין היא יוצאת מנקודת ההנחה שרק מעטים מתאימים לתיכון. על כל פנים, כל השאלות האלו נדחקות הצידה, בפני הדאגה לשוויון הזדמנויות כלכלי.

יש כאן הבדל עצום לעומת העמדה המקובלת אז. לרוב, גם כאשר הדאגה מאחורי הרצון להרחיב את החינוך התיכוני היתה קשורה לקידום כלכלי, הרי השיקולים מאחריה היה שונים לגמרי מאלה שהנחו את הדוח של קליימן. דוח הביניים של ועדת צלטנר מתח ביקורת על מערכת

התיכונים העירוניים בתל- אביב.<sup>62</sup> להלכה, יש צדק בטענה שהם פותרים את בעיית החינוך התיכוני בעירם, "מאחר שהם קולטים 1/4 מכל הגילאים בחנוך תיכוני ואין להניח שמספר גדול מזה ראוי לחנוך תיכוני ממש. אולם למעשה קביעת עקרון ההצטיינות בלמודים, יהיה העקרון אובייקטיבי כשהוא לעצמו, הרי שברגע זה לאור הרגלי למודים שונים של שכבות רחבות בעליה החדשה, יש בו משום סגירת אפשרויות ההתקדמות לסוגיה". אומנם התיכונים העירוניים מקבלים רק תלמידים מצטיינים, כך ש"נפתרת בעיית התלמיד הטוב הזכאי לתמיכת בצהור [צ"ל הצבור] בהמשך לימודיו, אולם ביחד עם זאת משלמים בני אמידים תשלום נמוך הודות לכשרונותיהם ואין הצבור נשכר" מבחינת "הצדק הסוציאלי".

מכאן ממשיך הדוח להצעת פתרון כלל ארצי לבעיית החינוך התיכוני. הפתרון המוצע הוא הוספת שנת לימודים חניס נוספת, שתשמש למיון התלמידים לחינוך מקצועי או עיוני. שינוי זה ישיג כמה מטרות: "הכוונה בדוקה וטובה יותר של הנוער הלומד למסלולים למודיים המתאימים לו ביותר"; "הרמת דרגתו ההשכלתית" של בוגר החינוך היסודי; "ניפוי וסינון החומר האנשוי [צ"ל אנשוי] הנכנס לבית הספר התיכון, מה שיאפשר את העלאת רמת הלימודים".

"הצדק הסוציאלי" כאן כלל אינו שוויון בממוצע ההכנסה של בני עדות שונות. דבר במטרות שמגדיר המסמך אינו מוביל לכך. צדק כאן הוא כשבעל הכישרון יזכה לתמיכת הציבור בהמשך לימודיו, עקרון שהיה נפוץ מאד בשיח אז.<sup>63</sup>

השוויון, במובן שהמלצותיו של קליימן היו מיועדות לקדם, נראה כמעט זר לעיתים. בכתבה שחיבר מורה שחזר מסיור בתיכונים בארצות- הברית,<sup>64</sup> נאמר כי "יסוד היסודות, שעליו מושתתים חיי ביה"ס הוא השוויון. תלמיד לא מוכשר ללימודים, היודע את הגבלותיו, אינו מרגיש כל רגש נחיתות ביחסיו עם 'הנשיא' [נשיא התלמידים הנבחר על ידם] או עם התלמידים בעלי הכשרונות המועמדים ללימודים אקדמיים [...]. אם הוא מוכשר לעבודת כפיים, זריז ובעל מרץ, הרי הוא יכול להרויח בשעות הפנאי כמו חברו האינטלקטואלי [...]. וזה הקובע את עמדתו בין חבריו". לשיטה זו יתרונות רבים אבל גם חסרון חשוב: מי ש"למד להעריך בעיקר את שכרה החמרי של עבודתו, ייתפס גם לכשיגדל לחמרות מופרזת ולא ירגיש עוד בקיומם של ערכים שאינם נמדדים בכסף".

---

<sup>62</sup> סיכום מצב הועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה. 16/11/1956, גמ"י, גל 1369/2.

<sup>63</sup> ראו עמוד 198.

<sup>64</sup> "בית-הספר התיכון בארצות הברית. יתרונותיה וחסרונותיה של השיטה הדמוקרטית". הד-החנוך, 12/04/1956. ההדגשות במקור.

העדרו של השוויון הכלכלי מהשיח קשור גם ליחס השלילי ל "קרייריזם", מאפיין בולט בדיון הציבורי באותה תקופה , לא רק בשטח החינוך . השלילה של רדיפת המקצוע אינה מכירה בלגיטימיות של האינטרס הכלכלי, וכחלק מכך, דומה שאינה מוכנה אפילו להכיר בקשר בו כגורם המסביר את הביקוש לחינוך עיוני.

גם בתחום זה ניתן לראות שינוי , לעבר הכרה במשמעותו הכלכלית של החינוך . בתחילת התקופה, העובדה שהורים וילדיהם פונים לחינוך תיכוני מתוך שיקולי פרנסה פשוט אינה עולה בדיון, והרטוריקה המקובלת מתעלמת מכך לגמרי , גם אם ניתן להניח שלא היתה זו עובדה בלתי ידועה. בכלל, הקשר בין חינוך לפרנסה כמעט ואינו עולה בשיח . מאמר המערכת של הד-החינוך על חוק לימוד חובה מברך על החוק, שמטרתו להבטיח שכל ילד יקבל את מקצועות ההכשרה הדרושים לעיצוב "דמותו של אזרח- העתיד במדינה".<sup>65</sup> החוק התקבל בטבעיות אצל הותיקים , אבל העולים החדשים לא יקבלו את החוק בהתלהבות . יקח זמן עד שיבינו כי החוק נועד לא רק לטובת המדינה, אלא קודם כל "טובתם הם כאזרחים במדינה וטובת ילדיהם המכשירים עצמם לחיים תקינים". דבר במאמר אינו מרמז שהעולים החדשים , או התושבים הותיקים , עשויים לברך על החוק מכיוון שיגדיל את סיכויי ילדיהם למצוא פרנסה , טיעון שהיה משתלב היטב במאמר, וגם היה עונה על אחד מחששותיהם העיקריים של העולים – החשש מאובדן הכנסה של הנער שלומד ואינו עובד.

במקומות שבהם כן מתייחסים לקשר בין חינוך לסוג הפרנסה , מבקרים הדוברים את הנטיה לעבודה "קלה", כאילו מדובר בנערים עצלים המנסים להתחמק מתורנות בשדה . ביקורת נוספת מופנה כלפי הנטיה לרד יפה אחרי תארים , כאילו היא עניין של כבוד ריק מתוכן . לפי בן-יהודה, "גישת המשפחה לחינוך המקצועי – הרדיפה אחרי תואר כבוד אקדמאי והזלזול בעבודת כפיים – נשארו בעיני כפי שהיו בגולה".<sup>66</sup>

קשה להכריע אם היה זה רק עניין של רטוריקה מקובלת , או שאולי באמת הקשר בין חינוך לפרנסה לא היה כה ברור . הרי התיאוריה הכלכלית שמסבירה את הקשר טרם נוסחה , וכפי שראינו בפרק 4, אכן לא היו יתרונות כלכליים חד- משמעיים לבוגרי התיכון . אנו נרחיב בנושא בסיכום. על כל פנים , עם הזמן החלו להישמע גם דעות אחרות , וגם אז , מסויגות מלהצהיר שהסיבה לכך שהורים שולחים את ילדיהם לתיכון העיוני היא דאגה לפרנסה . בישיבת המועצה

---

<sup>65</sup> "החוק בהתגשותו". 05/12/1951.

<sup>66</sup> ישיבת המועצה הבין-משרדית להכשרה מקצועית, 19/06/1951. גמ"י, גל 1110/3.



הפדגוגית בה הרצה פרנקל על הצורך ברפורמה בלימודים ההומניסטיים לנוכח רמתם הנמוכה,<sup>67</sup> דיברו מרבית החברים על ההשפעות הרוחניות שיש לכך על הנוער. חבר המועצה גבריאלי העלה שיקול נוסף, לצד ההשפעה על "נפש הנוער". "צריך להביא בחשבון עוד גורם אחד, את אלה ששולחים את הנוער לבתי-הספר התיכוניים – את ההורים ואת האפשרויות הכלכליות שלהם [...]. הרי עכשיו נוצר מצב שטפשים הולכים למגמה ההומניסטית מבחינת האפשרויות הכלכליות העומדות בפני הנערים האלה", כלומר, אם ישיגו תעודת-בגרות, הם יוכלו להיות מורים. יש אידאליזציה מוגזמת של הסיבות ללימודים בעבר. "היהודים לא למדו תורה לשמה אפילו בתקופה שבה חשבו שלומדים תורה לשמה. לנגד המתמיד היה כס הרבנות. כך כתוב אצל ביאליק".

כדי למשוך את הנערים למגמה ההומניסטית, "צריך שהמגמה ההומניסטית תיראה חשובה בעיני הנערים. וכאן אני מגיע לעיקר. צריך לטעת בליבם של הנערים ההולכים למגמה ההומניסטית שהם עתידים לשרת את העם יותר מאחרים [...]. אם נאמר לו: אתה תראה שזה יועיל לך בעתיד – זה הדבר העיקרי". כלומר, ככל שניתן להבין, גבריאלי אינו אומר שהמוטיבציה ללימודים היא כלכלית גרידא, אלא היא תערובת של שקולי פרנסה ושקולי יוקרה. הרטוריקה המשיכה להשתמש במונחים אידאליסטיים גם מאוחר יותר, אם כי הביקורת על הנטייה ללימודים המביאים לפרנסה "נוחה" כבר החלה להכיר בלית ברירה בשיקולים מאחורי התופעה.<sup>68</sup> אך אפילו בסוף התקופה הנחקרת הניין רחוק היה מלהיות מוצהר בבירור. חיים אדלר, פרופסור לחינוך באוניברסיטה העברית מאוחר יותר, כתב את עבודת הדוקטורט שלו על הקשר בין מעמד כלכלי לנשירה מהלימודים.<sup>69</sup> הנושא הוא לכאורה אופייני למחשבה הכלכלית החדשה שהצגנו קודם, אך הגישה אצל אדלר שונה. אין הוא מונע מההנחה שהתיכון צריך לשפר את מצבם הכלכלי של התלמידים ולצמצם פערים כלכליים. להשקפתו, המצב הוא כזה שהורים רבים חושבים כך, ועם זה יש להתמודד. להורים רבים יש ציפיות מוטעות לגבי התיכון, אך אין מה לעשות בנושא. בעלי שאיפות למוביליות חברתית ימשיכו לשאוף לתת חינוך תיכון עיוני

---

<sup>67</sup> 13/02/1956, גמ"י, גל 1308/3.

<sup>68</sup> וראו לדוגמה את החוברת: שירות למרצה. על המשבר בחינוך התיכון. אמ"ע, 10-1957-20-4. החוברת, מעין "דע מה להשיב" של מפא"י, הוקדשה לשביתת המורים בתיכונים, ופרשה תחילה את הרקע לכך – העליה בביקוש לחינוך תיכון. "העובדה שהשכלה התיכונית הפכה תנאי קודם לרכישת מקצוע בדרג בינוני וגבוה הביאה להתרחבותה של רשת החינוך התיכון". הנערים הפונים לתיכון "פונים ברובם למקצועות טכניים, ששכרם רב בצידם". הקביעות האלו, טריוויאליות ככל שהן נשמעות, כמעט ולא נשמעו במהלך התקופה.

<sup>69</sup> בית הספר התיכוני כגורם סלקטיבי מבחינה חברתית וחנוכית. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. מוגש לסנאט האוניברסיטה העברית, 1965. וראו במיוחד את פרק הסיכום.

לילדיהם, גם אם אלה "יבואו מרקע חברתי שאינו מהווה הכשרה טובה ללימודים בכלל וללימודים תיכוניים בפרט". צריך לכן לשנות את מבנה החינוך העל-יסודי.

לשאלת היחס כלפי המוטיבציה של ההורים, חשוב במיוחד עבורנו מחקר אחר של אדלר, שנערך ב-1965 ביחד עם לאה אדר, על ערכיהם של העולים החדשים.<sup>70</sup> החוקרים בחנו ערכים שונים אצל ילדי עולים, בהשוואה לקבוצת ביקורת מבתי-ספר בו האוכלוסייה היתה ותיקה ברובה. במרבית הערכים שנבדקו, אכן היו הבדלים משמעותיים בין שתי הקבוצות, והאחרונה היתה "ערכית" יותר, כצפוי לנוכח העובדה שקבוצת הביקורת מצויה "בתוך-תוכו של אותו סקטור חברתי אשר הנורמות שלו שליטות בחברתנו ומנחות את חינוכנו". אך לא כך בכל התחומים. בניגוד לצפוי, לא היו כמעט הבדלים ב"ערכי הלימוד וההשכלה", כלומר, בתועלת שיחסו התלמידים להשכלה. החוקרים בחנו את השאלה המסוימת הזו בבתי-ספר של עו לים, ומצאו כי הם מדגישים "ערכים חיצוניים ולא פנימיים [...] אך שמא אין הדבר שונה גם בביה"ס של הוותיקים? והאם המשפחה הישראלית הוותיקה אינה מדגישה בעיקר את הערכים החיצוניים של לימוד - בחינות, ציונים, תעודות והתקדמות לקראת בי"ס גבוה יותר?"

המחברים משתמשים בנטי ותייהם המעשיות של הוותיקים על מנת להתנצל על נטיות דומות של העולים החדשים, וגם זאת ברמיזה. נראה שעדיין היה זה נחשב בוטה מדי לומר שאנשים נרשמים ללימודים מתוך שיקולי פרנסה. בהמשך הדברים הם אף מביעים דאגה מהמצב הזה. יש צורך "לשוב ולבדוק ביתר-העמקה ובדרך ישירה את מערכת הערכים של ילדי ישראל בני המשפחות הוותיקות והמבוססות, ואת החינוך לערכים בבתי"ס המשרתים שכבה זו".

לבטח, זו הגישה העומדת ביסודה של גישת ההשקעה בהון אנושי. אם הורים אינם שולחים את ילדיהם לתיכון עיוני מתוך רצון לשפר את סיכוייהם להתפרנס, הרי שאין הרבה טעם בניתוח הכלכלי של החינוך. עבודותיהם של קלינוב ושל קליימן יוצאות מנקודת ההנחה הזאת, ומקבלים זאת כמובן מאליו, שאין צורך להכביר עליו מילים. כך גם הנחת יסוד נוספת: תפקידו של הכלכלן החוקר את החינוך הוא לספק ולנתח את הנתונים שיאפשרו למערכת להבטיח שוויון הזדמנויות. מהנחה זו משתמעת הנחה נוספת, חלשה יותר אולי, לפיה שוויון הזדמנויות יביא גם להקטנת התלות של הבדלי ההכנסה בין ילדיהם של בעלי הכנסות שונות. כלומר, שוויון

---

<sup>70</sup> החינוך לערכים בבתי-ספר לילדי עולים. י-ם: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך והתרבות, 1965. הציטוטים מעמ' 106-103.

הזדמנויות בהווה יביא לצמצום פערים כלכליים בעתיד . גם זו מטרה שהכלכלן צריך לקדם , אם כי אין הכרח שזו תהיה מטרתו הראשית.<sup>71</sup>

בפרק הקודם ראינו כיצד הכשירה התיאוריה הכלכלית המודרנית את החינוך העיוני , בכך שנתנה הצדקה כלכלית למקצועות "צווארון לבן", ובכך שהראתה את התועלת שבהשקעה בחינוך ממושך, שכמוה כהשקעה בהון . כאן אנו רואים השפעה נוספת שלה באותו כיוון : יש לתכנן את החינוך העל-יסודי לפי העקרונות של שוויון הזדמנויות , מתוך מטרה שיביא לצמצום פערים כלכליים. עקרונות אלו אינם תמיד מתיישבים עם הגישה המוקדמת יותר שתיארנו , וגם כשלא סתרו אותה, הרי שלא עמדו בראש דאגתה.

במונחים שצינו מקודם , גישת ההשקעה בהון- אנושי היא ליברלית , בעיקר במובן המקובל בארצות-הברית מאז שנות החמישים – דאגה לשוויון חברתי דרך הבטחת שוויון הזדמנויות. גארי בקר , מאבות הגישה , (וכזכור , מחבר המאמר שבעקבותיו החליטה רות קלינוב לפנות לתחום), הסביר באוטוביוגרפיה הקצרה שחיבר לרגל זכייתו בפרס נובל כי ייחודה של עבודתו המוקדמת בתחום , על כלכלת אפליה , הוא בכך שהיא "הניסיון השיטתי הראשון להשתמש בתיאוריה כלכלית על מנת לנתח את השפעותיה של דעה קדומה על הכנסות , תעסוקה ומסלולים מקצועיים של מיעוטים . היא התחילה עבורי את הדרך של ישום תיאורי הכלכלית בשאלות חברתיות, דרך שהמשכתי ללכת בה". המשך עבודתו הביא אותו לתחום ההשקעה בהון אנושי.<sup>72</sup>

עבודתו המוקדמת של בקר נעשתה במחלקה לכלכלה של אוניברסיטת שיקגו , והוא מיחס למחלקה השפעה חשובה על עבודתו המאוחרת יותר , על השקעה בהון אנושי. שם למד גם פטינקין מספר שנים קודם לכן . כפי שראינו בפרק הקודם , בדבריהם של תלמידיו של פטינקין חוזרת ההרגשה של חשיפה למחשבה חדשה , שונה ממה שהכירו בישראל . בעיקר הכוונה לדייקנות המתמטית, ובכלל לרוח האמפירית הקפדנית של מדע הכלכלה המודרני . אך האין הוא כולל עוד כמה חידושים מחשבתיים , כמו לדוגמה ההנחות שתיארנו קודם , לגבי האינטרס הכלכלי המניע

---

<sup>71</sup> זו אינה הנחת יסוד הכרחית לגישת ההשקעה בהון אנושי , ובכלל לדיסציפלינה הכלכלית המודרנית , המונעת יותר מהדאגה לצמיחה (הגדלת העוגה לעומת החלוקה שלה). ניתן להשתמש בגישה הזו גם כדי לנסות ולהגדיל את התוצר , כך ששוויון כלכלי אינו מטרה מרכזית , אלא תוצר לוואי אפשרי . תפישת הצדק המקובלת בכלכלה הליברלית אינה דווקא של שוויון בהכנסות , אלא יותר של שוויון הזדמנויות . לגבי השילוב בין שתי המטרות השונות שההשקעה בהון אנושי עשויה לשרת , ראו Sobel, "Human Capital Revolution", p. 282. לדבריו, השתלבו בהתקבלותה הנלהבת של גישת ההשקעה בהון אנושי שתי שאיפות שונות : צמיחה, ושוויון הכנסות.

<sup>72</sup> הנאום מופיע באתר האינטרנט של ועדת פרס נובל .

את פעולותיהם של הפרטים , או לגבי מחויבותה של הממשלה להבטיח שוויון הזדמנויות כלכלי ?  
במיוחד נכון הדבר לגבי גישת ההשקעה בהון אנושי .

הנחות מסוג זה , אותן ניתן לכנות "ליברליות" ללא סייג , נהיו דומיננטיות בקרב הזרם המרכזי והאינטליגנציה בישראל, וכפי שנראה בפרקים הבאים , היתה להן השפעה גם על החינוך העל-יסודי בשנות הששים . ולא רק מדע הכלכלה עזר להחזיר לשיח בישראל . גם חלקים אחרים באקדמיה הישראלית התקרבו באותן שנים לאקדמיה האמריקנית , שהיתה באותן שנים ליברלית ברובה . ב-1957 הוקם באוניברסיטה העברית החוג למנהל- עסקים , בכספי תמיכה אמריקניים , ובעזרת פרופסורים אורחים מאוניברסיטת ניו- יורק . באירופה נוהלו פרויקטים כאלו במטרה מוצהרת לקדם את "דרך החיים האמריקנית" . בישראל לא הניפו האורחים האמריקניים את הדגל הזה, אך הרוח היתה דומה.<sup>73</sup>

במדעי החינוך ההשפעה האמריקנית בולטת עוד יותר , לפי שני מחקרים שמגדירים זאת כ"אמריקניזציה" . לפי מחקר אחד , החינוך הפועלי בישראל , ואחר-כך גם המחלקה לחינוך באוניברסיטה העברית בשנות הארבעים , הושפעו מאד משיטות החינוך הדמוקרטיות והפרוגרסיביות שיובאו מארצות-הברית.<sup>74</sup> מחקר אחר עקב אחרי תהליכים דומים משנות הששים והלאה.<sup>75</sup> אברהם שטאל , פרופסור לחינוך באוניברסיטה העברית , כתב שכשהתחיל את לימודיו בישראל ב-1969, היה חומר הלימודים , כמו גם התפישות והשאיפות , אמריקני לגמרי . כדוגמא הוא נותן הסברים שניתנו לפערים חינוכיים . בהתאם למחקרים על שחורים בארצות-הברית, למד שטאל שההסבר לפערים העדתיים בישראל עשוי להיות יחס עוין להשכלה , טענה שלדבריו בבירור אינה נכונה לגבי אף עדה בישראל . מעבר לקוריוז , יש בכך להראות מה הפכה להיות השאלה שהטרידה את מחשבת החינוך בעקבות ההשפעה הליברלית האמריקנית.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> וראו בנושא מולכו, "קפיטליזם ויהדות האמריקנית".

<sup>74</sup> Walter Ackerman, "The Americanization of Israeli Education". *Israel Studies*, 5(1), 2000.

<sup>75</sup> אברהם שטאל, "האמריקניזציה של המחקר החינוכי בישראל" . מגמות כ"ח (1), 1984. מעניין לציין את ההבדל בתוכן של המונח "אמריקניזציה" בין שנות הארבעים לששים , המלמד על השינויים האינטלקטואליים שידעה אז ארצות-הברית. אצל אקרמן , הכוונה היא לעקרונות פרוגרסיביים נוסח דיואי , שמיועדים בעיקר לטפח תודעה דמוקרטית. אצל שטאל מדובר כבר בליברליזם המיועד לצמצם פערים .

<sup>76</sup> ובנושא ההשפעה האמריקנית , ראו תום שגב , הציונים החדשים . י-ם: כתר, 2001. שגב טוען שלא רק ערכים אמריקניים מסורתיים השפיעו על ישראל , אלא גם הביקורת עליהם ; גדי טאוב , "שנות הששים האמריקניות בישראל: ממרד לקונפורמיזם" . עיונים בתקומת ישראל 13, 2003. טאוב טוען כי עד שנות הששים כבר נחלש מאד האתוס הציוני, ואת מקומו החל למלא אתוס אמריקני שבמרכזו אינדיבידואליזם קיצוני.

ד"ר משה סמילנסקי , ראש מכון סאלד בשנות הששים , יועץ קבוע לשרי- החינוך , ואחד האישים המרכזיים בתחום החינוך בישראל במשך שנים רבות , כתב את עבודת הדוקטורט שלו בארצות-הברית. לפי ג'וליה רזניק , הוא היה אחד הגורמים העיקריים ברפורמות שידע החינוך העל-יסודי במחצית השניה של שנות הששים , וזאת בעיקר בהשפעתו על הבנת הפער העדתי כבעיה של "שוויון הזדמנויות".<sup>77</sup> עבור רזניק, כמו גם שלמה סבירסקי,<sup>78</sup> מייצג סמילנסקי מעבר לניסוח מחדש של הפתרון לפער העדתי , "שוויון ריאלי " במקום "שוויון פורמלי ". עבורנו, הצעתו לרפורמה בחינוך העל-יסודי מייצגת את המעבר, החלקי עדיין, בין השאיפות הישנות לחדשות. נקודת המוצא לתוכנית לרפורמה בחינוך העל-יסודי, כפי שהיא מופיעה במאמר בו פרש סמילנסקי את הצעתו,<sup>79</sup> היא מגמה עולמית המתגלה גם בישראל . " הדימוקרטיזציה " הביאה "לעליה ברמת השאיפות של המונים רחבים ולהתפתחות ההכרה כי החינוך העל-יסודי [...] מהווה אמצעי עיקרי למוביליות חברתית וכלכלית ". השינויים במבנה המשק הביאו לכך ששיטת החניכות, הכשרת נערים במקומות העבודה , כבר אינה יעילה כאמצעי להכשרת עובדים בענפים רבים. הצינור העיקרי "למוביליות ולפרסטיגיה חברתית היה בית הספר התיכון העיוני " ולכן הוא "נקודת משיכה לתלמידים והורים רבים ". "זרימת המונים " לחינוך העל-יסודי, ולתיכון העיוני בפרט, הביאה לצורך להנהיג מיון מוקדם , שבסופו ימשיכו כחמישית מכל מחזור מסיימי הלימודים היסודיים לתיכון האקדמי. ארצות-הברית וברית-המועצות ניסו להנהיג תיכון לכל, מה שהביא לירידת הרמה, וכעת הם שוקלות מחדש את הנושא.

בישראל יש בעיות מקומיות שונות, המסתכמות לשלוש נקודות עיקריות : "אחוז גבוה של נשירה במהלך הלימודים העל-יסודיים על כל סוגיהם , כך שגם החינוך הגבוה וגם המשק אינם מקבלים את מספר העובדים , בעלי ההכשרה , הדרוש להם "; "אחוז גבוה של כישלון " המביא לתופעות שליליות כמו "שוטטות עד מועד הגיוס "; "העלאה מלאכותית של רמת השאיפות אצל אלה שאינם יכולים לעמוד בהן".

מכאן נובעים כמה עקרונות לרפורמה הדרושה למערכת . זו צריכה להתאפיין בתכונות הבאות :

א. פתוחה – "מאפשרת חינוך, לימוד, והכשרה לכל נער שהשלים את חינוכו היסודי עד שישתלב בחברה ומשק".

<sup>77</sup> Resnik, *Knowledge production*. pp.84-121.

<sup>78</sup> חינוך בישראל. פרק 4.

<sup>79</sup> "הצעה לרפורמה במבנה החינוך העל-יסודי". מגמות, י"א (4), 1961.

ב. מכוונת – "דואגת כי כל תלמיד יקבל ייעוץ, הכוונה ועזרה בהתאם למצבו הסוציאלי, לאישיותו, כשריו ונטיותיו".

ג. רב-גוונת – מכיוון שהאוכלוסיה היא הטרוגנית מבחינת כושרה ונטיותיה, על המערכת להיות מגוונת.

ד. מודרגת – מאפשרת עליה מסודרת "משלב ההסתכלות וההכוון לשלב ההתמצאות וההתבססות וממנו לשלב ההכנה וההתמחות". כלומר, על המערכת להיות בנויה בדרגות שונות, שבסוף כל אחת מהן מחליטים על המשך דרכו של התלמיד.

ה. מאוזנת – "מבטיחה איזון בין חינוך, השכלה, הכשרה והתמחות בכל מגמה".

ו. מלוכדת – "למרות הרב-גוונות בהצע, בדירוג וברמה, על המערכת החינוכית להוות שלמות אחת".

המשך המאמר הוא תירגום העקרונות הכלליים האלו להצעות מעשיות. הדגש בהן הוא שכל צורות הלימודים צריכות להיות שוות מבחינת מעמדן. תלמיד חלש "זקוק וזכאי להשתלמות נוספת במסגרת מותאמת לכושרו". כך "ניצור את המהפכה הפסיכולוגית להכרחית למען הרגשת שוויון-ערך בין כל צורות ההשתלמות שלאחר החינוך היסודי". המודל הוא של בית-הספר מהסוג שכונה מאוחר יותר "מקיף". "הרצוי הוא שבכל מוסד תתקיימנה תכניות של חינוך עיוני מכין (לקראת לימודים גבוהים), עיוני מעשי (לקראת לימוד מקצועי) ומקצועי מכין (להמשך בחניכות)". מבחינה כלכלית, סמילנסקי כבר ניצב כולו בעמדה החדשה. החינוך החקלאי מיועד לבני איכרים בלבד. צרכי המשק דורשים השכלה עיונית ומקצועית. "היפוך הפירמידה" כבר אינו שיקול בעל חשיבות.

מבחינת מטרות המערכת, ניתן לראות בתוכנית של סמילנסקי יסודות שונים מהעמדות שהצגנו. מטרות כמו עיצוב האזרח או הכשרת האליטה כבר אינן מופיעות במפורש, אם כי ניתן למצוא להן שרידים. החינוך מביא למוביליות, אך לא כולם מתאימים לתיכון, גם אם בציבור יש אשליה שכן. על החינוך להכין את התלמיד לפרנסה בעתיד, לפי כישוריו. אין כאן דגש מיוחד על החינוך המוביל ללימודים גבוהים. לימודים מקצועיים חשובים לפרנסה באותה מידה. המוביליות הרצויה היא זו שתאפשר לכל אדם לימודים לפי כישוריו. בעלי כישורים אינטלקטואליים מתאימים יופנו לתיכון עיוני. מוכשרים משכבות חלשות יזכו לתמיכה מיוחדת.

במבט כולל, סמילנסקי קרוב יותר לעמדה המאוחרת. בדומה למרבית הדוברים שראינו, גם הוא מניח שרק מעטים מתאימים לתיכון העיוני, ומבחינה זו טרם אימץ את ההשקפות הכלכליות החדשות, לפיהן יש להרחיב את התיכון העיוני ככל האפשר. גם אין הוא מניח ששוויון

דורש השתתפות שווה בחינוך העיוני . אך הוא כבר פועל לפי הרעיון העיקרי שהחדירה הכלכלה החדשה למחשבת החינוך : המשק זקוק בעיקר לבוגרי תיכון עיוני , וגם מקצועי , אך לא חקלאי . חשוב מכך , הדאגה שהכתיבה את עמדתו היא הדאגה הכלכלית , לא הדאגה החינוכית . הרפורמה שהציע נועדה להשיג יעדים כלכליים , ובמידה פחותה , גם חברתיים . עיצוב התלמיד לפי אידאל כלשהו אינו שיקול בתוכנית . בהשוואה לדבריהם של כ "ץ ובנטואיץ' , שהובאו בתחילת הפרק , מדובר במהפכה גמורה .

יש להדגיש : זהו אותו סוג של דיון . בכל המקרים , השאלה ממנה מתחילים היא מהי מטרתו של החינוך העל-יסודי . רק לאחר בירור נקודה זו מתפצל הדיון ועולות הצעות מעשיות שונות . אצל בנטואיץ' , מתברר כי המטרה היא "חינוך האדם (כולל חינוך האזרח)" (עמ' 202), ובהתאם לכך מוצעת תוכנית מעשית מפורטת לתיכונים . לפי סמילנסקי , המטרה השתנתה . כיום , "למרות ההבדלים במטרות ובדרכים של חברות שונות מאוחדים כולם בצורך ברפו רמה" . הגורמים לכך "פועלים גם במציאות הישראלית ולדעת כולם הם מחייבים שינוי גישה לבעיות החינוך העל-יסודי" . כלומר , זהו המשך של הדיון הישן , רק שבשנות הששים , המטרה כבר אינה חינוך האדם .

### השינוי במטרות החינוך - סיכום

השינוי שראינו בהבנת המשמעות הכלכלית של החינוך היה חד וברור . בתחילת התקופה היתה הסכמה גורפת על חשיבותו הכלכלית של החינוך המקצועי והחקלאי , ולכל היותר קבלה של ההכרח בחינוך עיוני מצומצם , למטרות שהשתלבו בתפישה הכלכלית הזו , כמו הכשרת מהנדסים . בעקבות השתנות המציאות וההבנה הכלכלית , התמונה השתנתה לגמרי , ונוצרה הסכמה חדשה . החינוך העיוני הוא החשוב ביותר למשק הישראלי , וריבוי מקבלי תעודת בגרות הוא עניין שיש לעודד . החינוך המקצועי חיוני גם הוא . החינוך החקלאי לעומת זאת חסר חשיבות של ממש . אך הדברים מסתבכים מרגע ששיקולים נוספים מתווספים לאלו הכלכליים . הרי קיימת גם מטרה חינוכית . עשויות להיות לה משמעויות שונות , ובהתאם להן , גם העדפות שונות לגבי מבנה מערכת החינוך . אם מדובר בחינוך למידות האזרחיות , הרי שרעיונות נוסח "היהודי החדש" , שעדיין היתה להם אחיזה מסוימת , הדגישו את חשיבות העבודה הגופנית לעיצוב הנפש , ולכן גם את החינוך המקצועי , ובעיקר החקלאי . לצד הרעיונות האלו היו גם תפישות אחרות , שהדגישו את חשיבות "חינוך השכל" כאמצעי לטיפול המידות . לפי תפישות אלו , לחינוך העיוני יש התפקיד

החשוב ביותר מבחינה חינוכית. אך גם לחינוך המקצועי נועד תפקיד חינוכי. לכן הוקדשה תשומת לב רבה ללימודים עיוניים בבתי-הספר הטכניים, מתוך מחשבה שגם לאלו מוצבת המטרה של חינוך האזרח. כשפתח אליעזר שמואלי את הדיון במסלולים הדו- שנתיים המקצועיים, בהם נעסוק בפרק 9, אמר כי תוכנית הלימודים "בעיקרה התכוונה לתת חינוך הרמוני, מעוגל, לאזרחות טובה, חינוכו של האדם".<sup>80</sup>

מלבד שתי המטרות השונות, עניין נוסף מסבך את התמונה – השוויון. ויש לשים לב: השוויון אינו בהכרח מטרה. למעשה, רק אצל הכלכלנים החדשים השוויון הוא מטרה, וגם אצלם לא תמיד. כך הוא אצל קליימן, אבל אין זה ברור האם גם קלינוב ודוח בנק ישראל על ההשקעה בחינוך מונעים משאיפה שוויונית.<sup>81</sup> אצל שני האחרונים מוצב שיקול אחר, מרכזי לא פחות, והוא השיקול המשקי, כלומר, השפעת ההשקעה בחינוך על הגידול בתוצר. בדוח תכנון כוח האדם של משרד העבודה זו המטרה היחידה. כפי שנראה, הגישה הזו להשקעה בהון האנושי היא שמילאה תפקיד חשוב יותר בפועל.

במרבית המקרים שראינו, השוויון הוא עניין שצריך להתחשב בו בתכנון החינוך העל-יסודי, לא מטרה. תיכונים מסוגים שונים יש להקים בהתאם למטרות החינוכיות ובעיקר הכלכליות. אלו שניתבו את תוכניותיהם לפי המטרות החינוכיות יצאו ברובם מנקודות מוצא בלתי-שוויוניות בגלוי או בנסתר. כך אצל רות, קויפמן, כ"ץ, בנטואיץ, קליינברגר, בן-יהודה, זיו, סימון ועוד. הם גם הניחו כמובן מאליו שוויון הזדמנויות פורמלי, ורובם גם תמכו במרץ בהקלות ותיגבור לימודים לשכבות חלשות. סימון ואחרים ציינו במפורש את הצורך באליטות מזרחיות. השוויון בהחלט העסיק אותם, אך בעיקר במובנו הפוליטי, ותמיד בכפוף להנחות המוצא לפיהן החינוך העל-יסודי אינו יכול להיות שוויוני. לא כולם מתאימים לחינוך העיוני, המוגבל בהיקפו. מבין אלו שהתעניינו בשאלות החינוכיות, היו גם שלא יצאו מהנחות בלתי-שוויוניות. ניב הוא הדוגמא הבולטת לכך, ונראה שגם בין אנשי השורה של החינוך היו רבים כאלה, לפחות לפי העולה מביטאונס.<sup>82</sup> אצלם, החזון החינוכי אחיד לכולם – "עבודה יוצרת". מצד שני, דומה שבגלל

---

<sup>80</sup> כנס מנהלים בתיכונים דו-שנתיים, 19/01/1961. גמ"י, גל 1201/5.

<sup>81</sup> ברוך, "השקעות בחינוך".

<sup>82</sup> זאת ההתרשמות מקריאת "הד-החינוך" ומקורות אחרים, אך המעיין בהם יבחין גם בהטיה החזקה התורמת מאד להבחנה הזו: קולות מסוג זה נטו להשמיע עצמם בחוזקה יותר מקולות אחרים. לרוב, דבריהם ארוכים מאד, ופשוט מחזיקים עמודים רבים בפרוטוקולים. ניב הוא דוגמא מעט קיצונית לכך, אבל בהחלט אינו יוצא דופן. דומה גם שאנשי חינוך מהשורה בעלי עמדות כאלו נטו הרבה יותר להשמיע את דבריהם בער וצים פומביים, כמו העיתונות, אולי בגלל שהגישו בטחון רב יותר להביע את עמדותיהם, שתאמו את אלו המוצהרות במפא"י.



הנחת המוצא השוויונית אין הם מקדישים תשומת לב רבה במיוחד לשאלה כיצד להשיג שוויון . על כל פנים, לשאיפותיהם היתה השפעה מועטה מאד.

מבחינת ההשפעה המעשית, חשובות יותר הם התוכניות שיועדו להשיג מטרות כלכליות, כמו אלו שהציג ארן . העיקר מבחינתו הם צרכי המשק . לכן יש להקים בתי- ספר מקצועיים, ומאוחר יותר, בעקבות השינויים הכלכליים, גם עיוניים. שלובות בכך גם מטרות חברתיות, כמו בעיית האבטלה, ולעיתים מחשבה כלשהי שהצעדים שיעשו לפי צרכי המשק יתרמו גם לשיפור הכנסתו של דור הבנים. אין זה כעמדתו של קליימן, היוצאת מנקודת ההנחה שמטרתו של החינוך העל-יסודי היא צמצום פערים.

עבור רוב הדוברים, החינוך העיוני נחשב לקשה מדי עבור רוב האוכלוסיה . זהו מצב נתון, שאין סיבה לשנותו . בהעדר הנימוק השוויוני, שכאמור עוד לא עלה, מדוע שלא יהיו הלימודים העיוניים קשים ותובעניים מדי עבור מרבית התלמידים ? הרי גם אין צורך ביותר בוגרי תיכון . מבחינתם, פירושה של הרחבת החינוך העיוני הוא גם הורדת הסטנדרטים . גם חסידי השוויון המובהקים ביותר עשויים להצר על ירידת רמת הלימודים , אף אם לא זאת הבעיה שתיראה בעיניהם כעיקרית . מאחורי האזהרות הרבות בדבר הצורך בשמירה על רמת לימודים גבוהה עומדת מציאות ארוכת שנים של לימודים קשים מכדי השגתם של מרבית התלמידים <sup>83</sup>. זו המציאות שהכירו, ואותה העריכו כדרושה ליצירתה של מדינה מתוקנת. גם באירופה הובן הניגוד בין סלקטיביות בחינוך לבין שוויון רק באותן שנים <sup>84</sup>.

במציאות הכלכלית החדשה, כבר אין מקום לרעיונות האלו . גם רעיונות נוסח "היפוך הפירמידה" נעלמו מהשיח. כל עוד אין צורך לפעול לפי רעיונות גדולים, קל לפתח אותם ולנופף בהם. נקודת התורפה הברורה של ההטפה החוזרת נגד "הנהירה החולנית לתיכונים", "הגלותיות", או כל אחת מהטרוניות נגד החינוך העיוני, היא בכך שאין היא מותירה מקום

---

<sup>83</sup> קשה לקבוע בוודאות האם ועד כמה אכן ירדה רמת הלימודים מאז שנות החמישים . עצם העובדה שאין כלים למדוד זאת, לעומת הכלים המשוכללים למדידת אי- שוויון, מעידה גם היא על השאלות שמעניינות את המחקר בזמננו. כותב שורות אלו יכול להעיד שמבחן הסקר מ- 1956, המיועד לבוגרי כיתה ח', היה קשה בהרבה מהבחינות איתן התמודד בלימודי התיכון שלו . לפי ש"נ אייזנשטדט, האוריינטציה השוויונית הביאה לירידת הרמה . "ניכרה הדגשה גוברת של האינטגרציה החברתית, תוך הפגנת יחס אדיש ואף דו- ערכי לשמירה על הסטנדרטים". החברה הישראלית בתמורותיה. תרגמה שולמית הרן. י-ם: מאגנס, 1989. עמ' 275.

<sup>84</sup> Torsten Husen, *Social Background and Educational Career*. Paris: OECD, 1972. p. 32. זהו, ב-1956 נבדקה לראשונה השפעתו של חוק החינוך הבריטי מ- 1944, שפתח את התיכונים למעמדות הנמוכים . המחקר גילה כי הצעד הדמוקרטי הזה לא הועיל הרבה להגברת הרשתות, מכיוון שהסלקציה לפי ציונים בכניסה לתיכון מנעה מהם להתקבל, גם אם החוק הקל על הלימודים מבחינה כספית.

לצרכים הידועים היטב של המשק והמדינה המודרניים . זוהי סתירה אמיתית , שמתגלה ברגע בו מנסים ליישם את הרעיונות המהפכניים הישנים על החינוך . לא היה להם מקום לאחר הקמת המדינה.

הדרך בה הצגנו כאן את השיח סביב החינוך עשויה ליצור את הרושם כאילו זה היה "שמרני", "ריאקציונרי", "מעמדי" או כל מונח אחר המתאר מחשבה שאינה פרוגרסיבית במונחי אמצע המאה העשרים . אכן, היו בו קווים כא לו, כמו גם אחרים . כלל אין זה אומר שיש בכך לקבוע משהו על שורשיו של המבנה החברתי של ישראל . יש לכך כמה סיבות , שיעזרו לנו גם להבהיר בכלל את הדברים שהובאו כאן.

ראשית, כפי שחזרנו ואמרנו, עלינו לזכור תמיד כי השפעתן של כל הדעות השונות שהבאנו כאן היתה לכל היותר מוגבלת. החינוך העל-יסודי בתקופה הנחקרת עוצב בעיקר בידי שאיפותיהם של ההורים , שלא הוכתבו על פי איזו שהי מהדעות האלו . אם אכן נוצרה מערכת חינוך "אליטיסטית", או כזו המגבירה את הריבוד החברתי, אין זו תוצאה של אידיאולוגיה כלשהי . ניתן אולי לטעון בדוחק שעצם הימנעותה של הממשלה מלעסוק בנושא ברצינות היא הכרעה אידיאולוגית בפני עצמה , אך השאלה צריכה להיות מדוע בעצם שתעסוק בכך ? אנו נרחיב בנושא בסיכום, אך בינתיים ראוי לזכור שרק בארצות-הברית היה נהוג חינוך על-יסודי ציבורי וגם שם ההצדקה לחינוך על-יסודי לכל לא הייתה כלכלית אלא קשור ה יותר לאידיאולוגיה של המלחמה בבערות.<sup>85</sup> בשום מקום אחר בעולם לא היה החינוך העל-יסודי ציבורי . באירופה ממשלות רק החלו לפעול בנושא באותן שנים . משרד החינוך ניסה לקנות השפעה בתחום , כפי שראינו בחלקה הראשון של העבודה , אך לא היתה סיבה מיוחדת לשים את העניין בראש סולם העדיפויות. מצב זה החל להשתנות רק כשבשלו התנאים הכלכליים ומחשבת החינוך מהם נובעת חשיבותו של החינוך העל-יסודי.

הדיון הארוך הזה באידיאולוגיה נועד לפרוש בפנינו את מפת הרעיונות בתקופה , לא להסביר מה אכן קרה בתחום החינוך העל-יסודי. הרעיונות האלו השפיעו על מדיניות הממשלה, כפי שנראה. הם לא הכתיבו את המדיניות, וזו לא הכתיבה את המציאות . אי אפשר להסביר את התפתחות החינוך בישראל כתוצאה של רעיון "היהודי החדש" או כל רעיון אחר. חשיבותם של כל הרעיונות האלו מוגבלת.

---

<sup>85</sup> ראו Goldin, "Human-Capital Century"

שנית, אין עמדה כלשהי עליה אפשר להצביע כאידיאולוגיה של משרד- החינוך או מפא"י. קיימות היו דעות שונות, שאינן מצטרפות לאידיאולוגיה. לא מתגבשת מהן עמדה פוליטית או חברתית ברורה. אילו היתה מדיניות כלשהי, אפשר היה אולי למצוא אידיאולוגיה העומדת מאחוריה, אך כאמור, אין זה המצב. אף אחת מהעמדות שתיארנו אינה יכולה לזכות בתואר האידיאולוגיה שהנחתה את הממשלה בתחום החינוך העל-יסודי. לא ניתן לומר לכן שהאידיאולוגיה של משרד החינוך היא שקבעה את המבנה החברתי.

שלישית, חשוב להבדיל בין שמרנות בחינוך לשמרנות פוליטית. אמרנו כבר כי עניין טיפוח האישיות הוא חלק ממחשבת החינוך גם בלא קשר לחשיבה פוליטית ית "רפובליקנית" או אחרת. באופן כללי יותר, החינוך, בתפקידו כמכין הילד להשתלבות בעולם הקיים, כולל בתוכו גם מרכיב שמרני כלשהו. חנה ארנדט עמדה על הנקודה יפה בכתבה על תוצאותיו הבעייתיות של החינוך הפרוגרסיבי והשווינוני בארצות הברית בשנות החמישים.<sup>86</sup> "השמרנות, במובן של שימור, מצויה בעיני בלב הפעילות החינוכית". ממטרות החינוך "משתמעת, כמובן, עמדה שמרנית. אבל עניין זה תקף רק בתחום החינוך, או בתחום היחסים בין מבוגרים לילדים, ולא בפוליטיקה". כלומר, גם אם היו קווים שמרניים מסוימים במחשבת החינוך, אין לגזור מכך גישה פוליטית כלשהי. לא נוכל לקבוע מה היה העולם הרוחני ממנו נבעו עמדותיהם של כ"ץ, רוטנשטרייך, סימון, זיו ואחרים שדיברו בזכות חינוך בסגנון "העולם הישן", אירופה שלפני המלחמה. מי שירצה, יפטור זאת כשמרנות ריגשית גרידא, או גרוע מכך, סוג מסוים של "ריאקציונריות". מן הסתם, אפשר להסביר זאת כך. את כל הדעות שראינו ניתן להכניס למסגרת ביקורתית אחת, מרקסיסטית או אחרת, לפיה אין הן אלא דאגה לאינטרסים של קבוצה מסוימת, או ניסיון לשמר מבנה חברתי מעמדי. דבר במקורות אינו סותר פרשנויות כאלו.<sup>87</sup>

ובכל זאת, נראה כי יש בדברים מעבר לכך. ללא ספק, זהו עולם רוחני עשיר מאד, רחב השכלה, יהודית וכללית, ובעל רגישויות משלו. לעיתים מדובר בחזרה על קלישאות נמלצות. במקרים רבים הטיעונים הם רציניים ומתוחכמים, ומראים על עומק רב. בציטוטים שהובאו כאן

---

<sup>86</sup> "המשבר בחינוך". תכלת, חורף 2008.

<sup>87</sup> דומה גם שדבר אינו יכול לסתור פרשנויות כאלו, והן מתארות במידה דומה של הצלחה כמעט כל מערכת חינוך. הרי את עצם הרעיון שיש מקום לסוגי חינוך שונים אפשר לתאר כרעיון אנטי-שווינוני. במקרה כזה, קשה לחשוב על ראייה כלשהי שתפריך את הטיעון. ההחלטה לקבל פרשנות כזו או אחרת של המקורות, "הנרטיב" שעולה מהם, היא לעיתים עניין של העדפה שאינה ניתנת להוכחה אמפירית. חוקר המניח מראש שכל הסבר היסטורי צריך להסביר בשאלה מי הרוויח ומי הפסיד, יסביר גם את החינוך העל-יסודי במונחים מעמדיים. המבחן שצריך להפעיל כאן הוא האם הסבר מעמדי כזה יהיה סביר ומשכנע, לאור המציאות ההיסטורית האמפירית, ולא רק הדעות שהושמעו בדיון. אנו נרחיב בנושא בסיכום העבודה.

ניתן היה אולי לחוש בכך . בקריאה במקורות התחושה חזקה עוד יותר . תהה דעתנו עליהם אשר  
תהה, אפשר גם להתרשם וללמוד מהעולם התרבותי שלהם, שכמעט ואבד.

חלק ג'

מעורבות המדינה בחינוך העל-יסודי



## פרק 8 – מעורבות המדינה בשכר הלימוד

הממשלה יכולה להשיג את ההשפעה הרצויה לה על מבנה המערכת בשני ערוצי פעולה עיקריים. ראשית, ניתן להתערב בשוק החופשי עד אז של שכר הלימוד. כך ניתן להשיג מטרות חברתיות, כמו לדוגמה באמצעות הנחות לחסרי אמצעים, צעד שעשוי לשפר את סיכוייהם להשיג השכלה. באופן עקיף יותר, צעד זה יכול גם להשפיע על מבנה המערכת – סבסוד שכר לימוד בסוג מסוים של תיכון עשוי להעלות את שיעור הנרשמים אליו, וכך להגדיל את חלקו היחסי באמצעות המנגנון שעיצב את המערכת מראשיתה, כלומר, הענות גורמים שונים לביקוש.

שנית, הממשלה יכולה גם להקים תיכונים בעצמה, או בדומה לחינוך היסודי, לעגן בחקיקה את חובת הרשויות המקומיות להקים תיכונים, שעלות החזקתם תתחלק בדך כלשהי בין המדינה לרשויות. דרך זו מקנה לממשלה שליטה חזקה הרבה יותר במבנה המערכת. היא המחליטה איזה תיכונים להקים, אם כי גם אז השליטה אינה מוחלטת. אין בכך תועלת אם ההורים לא ירצו בחינוך שמציעים התיכונים שמקימה הממשלה. גם ערוץ פעולה זה עשוי לקדם מטרות חברתיות, בכך שיקל על אוכלוסיות חלשות, המתגוררות ברשויות מקומיות עניות.

בחלק זה של העבודה נעקוב אחרי פעולתה של הממשלה בשני הערוצים האלו. בפרק 8 נסקור את המעורבות בשכר הלימוד, דרך סטיפנדיות, תוכנית חסכון לתיכון, ולבסוף, פרויקט שכר הלימוד המודרג (להלן שכל"מ), שהיה צורת ההתערבות העיקרית במשך התקופה הנחקרת. פרק 9 יבחן את תחילתה של המעורבות הממשלתית הישירה בהקמת מוסדות חינוך על-יסודיים: התיכונים הדו-שנתיים והמקיפים.

מטרתנו לא תהיה דווקא בחינה כמותית של המעורבות הממשלתית. הסיבה לכך פשוטה – המעורבות היתה מוגבלת מאד עד 1958, והשפעתה היתה שולית. גם מאוחר יותר, שכבר החלה מעורבות משמעותית יותר, קשה לקבוע אם היתה לה השפעה של ממש. מטבעם, שינויים כאלו אינם משפיעים בין-לילה, והשינויים המהירים יותר שידעה המערכת החל מ-1965 מונעים אפשרות להבין את השפעתם של הניסיונו ת המוקדמים במבוד ד. אנו נסקור גם את הצעדים

שנעשו בפועל, בעיקר בהקמת התיכונים, אך מכיוון שעד 1964 היו אלו מועטים ומצומצמים, לא בהם נרכז את תשומת ליבנו.<sup>1</sup>

במקום זאת, ננסה להבין מה הניע את המעורבות – לפי אילו עקרונות פעלו תוכניות הסטיפנדיות והשכל"מ, ואילו מטרות הן נועדו לשרת? לשם כך נשתמש בהבנות שביססנו בחלק ב', בנוגע למטרות החינוך העל-יסודי ולשוויון. טענתנו היא שאף אחד מניסיונותי של הממשלה להתערב במערכת לא נועדו להשיג שוויון במובן המקובל כיום, ואף לא התיימר לכך. מטרותיהן המפורשות היו שונות. אם היו שיקולים שוויוניים מעורבים בניין, בעיקר בתוכנית הסטיפנדיות, לא היה זה שוויון כלכלי. יותר משהיה בהן ניסיון לעזור לחלשים, הן הונחו על ידי התפישה שיש לעזור למצטיינים, ושאינן לפגוע ברמת הלימודים לשם מטרות חברתיות.

חשובה יותר היתה המטרה הכלכלית. המעורבות המשמעותית הראשונה של המדינה במערכת, פרויקט השכל"מ, נועדה לפתור את בעיית המחסור הברור בבוגרי תיכון עיוני. ללא איזו הצדקה תיאורטית או אידיאולוגית, ובניגוד מוחלט למקובל על ראשי החינוך, יצרה הועדה הציבורית לתכנון החינוך העל-יסודי תוכנית להגדלת מספרם של תלמידי התיכונים העיוניים. רק אז החל משרד החינוך בפעולה ממשית בתחום החינוך העל-יסודי. זו הונחתה כבר לפי השאיפות הכלכליות החדשות יותר. החינוך החקלאי, בבת עינם של אנשי חינוך רבים עד אז, נדחק לשוליים. עיקר תשומת הלב ניתנה לחינוך המקצועי. החינוך העיוני לא טופח במיוחד בידי המשרד, אך לא בגלל שנחשב בלתי רצוי אלא פשוט בגלל שלא היה צורך לטפחו. ההורים עשו זאת היטב גם ללא עזרת הממשלה.

## ניסיונות מוקדמים

הדרך המקובלת לתמיכה בחינוך העל-יסודי הייתה עזרה לתלמידים מצטיינים בתשלום שכר הלימוד. עד 1958, מועד יישומן של מסקנות ועדת צלטנר, הייתה זו הדרך היחידה במערכת החינוך הישראלית. עם הקמת המדינה, עמדה לרשות הממשלה רק קרן מלגות קטנה לבוגרי כיתה ח', שפעלה עוד מתקופת היישוב. כספיה של "קרן מוסינזון" באו לה מתקציב משרד החינוך.

---

<sup>1</sup> מרבית הנתונים בנושא זמינים בקלות ואינם מצריכים מחקר מיוחד. טבלאות המפרטות את מספר מקבלי הסטיפנדיות ושכר הלימוד המודרג פורסמו מדי שנה בשנתון הסטטיסטי לישראל.



בתחילת דרכה, בזמן שבו הייתה שייכת למחלקת החינוך של הוועד הלאומי, נועדה הקרן לתלמידי תיכונים עיוניים ומקצועיים כאחד. המחלקה תכננה להקדיש לכל אחד מסוגי החינוך סכום דומה, אך עד מהרה התברר שהתלמידים המצטיינים פונים כמעט כולם לחינוך העיוני, כך שבפועל ניתנו כמעט כל הסטיפנדיות לתלמידי תיכונים עיוניים. כל מנהל בית-ספר יסודי רשאי היה להגיש לבחינות המיוחדות לקרן עד שישית מתלמידי כיתה ח' בכל שנה. הקריטריון היחידי לקבלת הסטיפנדיה היה הצטיינות בלימודים ובבחינה. לא נקבע קריטריון הכנסות משפחתיות. ב-1951 זכו ברחבי הארץ 112 תלמידים בסטיפנדיה בסך 30 ל"י לשנה.<sup>2</sup> ככלל, לאורך כל התקופה, גובה הסטיפנדיות שהעניקה הממשלה מכספי הקרנות השונות היה כשליש משכר הלימוד, אם כי לא תמיד ברור היה מה הוא למעשה שכר הלימוד הממוצע.<sup>3</sup>

ב-1949 החליט משרד החינוך להגדיל את מספר הסטיפנדיות. החל מ-1952 ניתנו מספרים גדולים והולכים של סטיפנדיות ישירות מכספי המחלקה לחינוך תיכון, לצד הסטיפנדיות של קרן מוסינזון. באותה שנה ניתנו כך 500 סטיפנדיות.<sup>4</sup> גם הסטיפנדיות האלו ניתנו על סמך מבחן, ככל הנראה, אותו מבחן ששימש את קרן מוסינזון. בניגוד לסטיפנדיות של האחרונה, שניתנו על סמך הצטיינות בלבד, היו הסטיפנדיות של משרד החינוך תלויות, לפחות עקרונית, גם במצב הכלכלי של משפחת התלמיד.

ב-1953 החלה יוזמה לקרן סטיפנדיות חדשה, מיוחדת לעולים חדשים ומזרחיים. לדברי חבר ועדת החינוך של הכנסת, אברהם כלפון ממפא"י, הייתה זו יוזמה שלו. מאחר וממשלת ישראל אינה יכולה לתמוך בחינוך העל-יסודי די הצורך, יש לערב בכך גורמים נוספים. "הסוכנות היהודית אינה יכולה לרחוץ בנקיון כפיה והיא יכולה להשתתף בכך. הן היא היא שהביאה את העולים האלה לארץ."<sup>5</sup> לדבריו, עמד בקשר עם חברי הנהלת הסוכנות היהודית, והשיג את

---

<sup>2</sup> לסיכום נוח של תולדות הקרן, ראו ספר החינוך והתרבות תשי"א. משרד החינוך והתרבות, 1952. עמ' 79. מסמכי הקרן, ובהם נתונים על שיטת הבחינות, נמצאים בתיקים גמ"י, ג 817/4, גמ"י, ג 794/5. המילה העברית "מלגה" נקבעה בערך באותה תקופה, ונכנסה לשימוש בהדרגה. במרבית המקורות מהתקופה המשיכו להשתמש במילה "סטיפנדיה". על מנת לשמור על אחידות עם הציטוטים מהמקורות, בחרתי להשתמש במילה "סטיפנדיה".

<sup>3</sup> כפי שראינו בחלק הראשון של העבודה, עיקר פעולתה של ועדת גולדשמידט היה נסיון לברר מהו שכר הלימוד המקובל בישראל. עד ליישומן של מסקנות ועדת צלטנר, השאלה נותרה פתוחה. בנושא שיעורן היחסי של הסטיפנדיות, ראו עדותו של זיו בפני ועדת צלטנר, ישיבת הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 05/06/1956, גמ"י, גל 1369/2. לדבריו, בשנת-הלימודים תשט"ז העלה המשרד את סכום הסטיפנדיות מ-100 ל"י ל-115 ל"י, שהן כשליש משכר הלימוד.

<sup>4</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 28/08/1952. גמ"י, כ-66/9.

<sup>5</sup> ישיבת ועדת המשנה לענייני התקציב של ועדת החינוך של הכנסת, 16/06/1953. גמ"י, כ 76/2.

הסכמתם לכנס ועדה משותפת לסוכנות ולממשלה, שתפקידה יהיה להקים קרן למתן סטיפנדיות לעולים.

לקראת סוף 1953 החלה היוזמה לקרום עור וגידים<sup>6</sup>, וכך הוקמה קרן סטיפנדיות שלישית, "קרן הסטיפנדיות מיסודן של ממשלת ישראל והסוכנות היהודית", שכונתה לרוב "הקרן המשותפת". בניגוד לשתי הקרנות הקודמות, מטרתה המוצהרת של זו היתה עידוד תלמידים לפי קריטריונים של מצב כלכלי ומוצא.

מ-1954 פעלו אם כן שלוש קרנות שונות שהעניקו סטיפנדיות לתלמידי תיכון<sup>7</sup>. השאלה העקרונית בנוגע לפעולתן הייתה מי זכאי לתמיכה – תלמידים מצטיינים, או אלו שמצבם הכלכלי והחברתי מנע מהם להמשיך בלימודים. קרן מוסינזון, היחידה שפעלה לפי קריטריון ההצטיינות בלבד, נעלמה למעשה כבר בתחילת שנות החמישים. ההקצבה לה לא התרחבה מאז 1948, והקרן הפכה לשולית בלבד, מעין קופה קטנה, שבה משתמשים למקרים מיוחדים, כמו תלמידים שלא הצליחו בבחינת הסטיפנדיה, אך בשנתם הראשונה בתיכון השיגו ציונים גבוהים<sup>8</sup>. הסטיפנדיות בהן נדון מכאן ואילך יהיו אלו של משרד החינוך ואלו של הקרן המשותפת בלבד.

שאלת הסטיפנדיות, ובעיקר מוגבלותן, עלתה כמה פעמים לדיון בוועדת החינוך של הכנסת. במרבית המקרים, הדיון נסב על מספרם הכולל של תלמידי התיכון, לא על שיעורם של העולים החדשים או של העניים מקרבם. יושבת-ראש הוועדה, שושנה פרסיץ, רצתה לברר האם ידוע למשרד החינוך כמה תלמידים לא המשיכו לתיכון בגלל שלא קיבלו סטיפנדיה<sup>9</sup>. "שאלה זו מעניינת אותי" מכיוון "שיש הכרח להכפיל את המספר" של תלמידי התיכון. דוח ועדת גולדשמידט, אותה סקרנו בחלקה הראשון של העבודה, יצא גם הוא מנקודת ההנחה שהתיכונים אינם מסוגלים למלא את תפקידם, הכשרת הנוער לצרכי המדינה בהשכלה. המלצותיו היו לכן לתת תמיכה ישירה לתיכונים, ולצידה "סטפינדיות מודרגות, לפי תנאים שיקבעו"<sup>10</sup>.

אך חשיבותו בפועל של רעיון דרוג הסטיפנדיות, הנקבעות לפי מידת הנזקקות הכלכלית, הייתה מוגבלת מאד. גולדשמידט, סגן שר החינוך, העיד בוועדת החינוך של הכנסת ב-1953 כי

---

<sup>6</sup> הודעה על מפעל לסטיפנדיות ממשרד החינוך למשרדי העבודה והחקלאות, 22/12/1953. גמ"י, גל 1214/2

<sup>7</sup> גם אז התבלבלו בין הן לעיתים קרובות, ובמקומות שונים מדגישים הדוברים שכוונתם לקרן זו ולא אחרת. ראו לדוגמא מכתבו של זיו לדינור, 08/07/1954, גמ"י, גל 1214/3; חוזר מנכ"ל משרד החינוך, 05/12/1955. גמ"י, גל 1665/2.

<sup>8</sup> ראו דברי ההסבר של זיו על הקרנות השונות, ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 04/08/1954. גמ"י, כ-66/9.

<sup>9</sup> ישיבת ועדת המשנה לענייני התקציב של ועדת החינוך של הכנסת, 16/06/1953. גמ"י, כ 76/2.

<sup>10</sup> דוח על עבודת הוועדה הציבורית לביה"ס התיכון, גמ"י, גל 1238/8.

"קשה עד למאד לערוך בדיקה מבוססת וצודקת של האפשרויות הכלכליות של כל אב , כי אין לנו קנה מידה לכך [...] אולם אנו עושים כמיטב יכולתנו בשטח זה " <sup>11</sup> בישיבה אחרת באותה שנה סיפר אבידור, סמנכ"ל המשרד, שקריטריון המעבר של הבחינה הוא נמוך יותר עבור עולים חדשים ובני שכונות עוני, אך לא הסביר כיצד נקבעה הזכאות לקריטריון המקל. <sup>12</sup>

שנה מאוחר יותר התקיים הדיון המפורט ביותר על הסטיפנדיות בוועדת החינוך של הכנסת בתקופה הנחקרת. <sup>13</sup> השאלה שעל הפרק היתה חלוקת תקציב הסטיפנדיות של משרד החינוך, בין שתי הקרנות, זו המיועדת בעיקר לעידוד המצטיינים, וזו המיועדת לעידוד הנזקקים. תוך כדי כך נפרשו גם הדעות השונות בשאלה.

את הדיון פתחה סקירתו של זיו. "עם פתיחתו של מפעל הסטיפנדיות לפני שנים מספר נהגנו לתת סטיפנדיות לכל תלמיד שהיה זכאי לכך בגלל הישגיו בלימודים מבלי להתחשב במצבם הכלכלי של הוריו. אולם זו השנה השניה שאנו נותנים סטיפנדיות רק לאלה אשר זכאים להן לא בגלל הישגיהם הפדגוגיים בלבד, אלא גם בגלל מצבם הכלכלי [...] אבל חקירתנו לא תמיד יעילה היא כי אין עומדים לרשותנו האמצעים הדרושים". מלבד הבעיה הטכנית, קיימת גם בעיה עקרונית יותר בחלוקת סטיפנדיות לפי קריטריון של מצב כלכלי או מוצא. במצב הנוכחי, בו קיימות שתי קרנות סטיפנדיות, הבעיה אינה חמורה. "אולם כאשר בגלל הרחבתה של הקרן המשותפת ירצו לצמצם את מספר הסטיפנדיות הניתנות מן הקרן הרגילה של משרד החינוך, תתעורר השאלה של יחס בלתי-שווה לתלמידים. אומנם חייבים אנו להזרים לבתי-הספר גם את התלמידים בני עדות המזרח ועולים חדשים שאינם מצטיינים בלימודיהם, אבל לדעתי לא מן הנכון לעשות זאת על חשבון הסטיפנדיות לתלמידים טובים ומוכשרים".

בנוסף, יש כאן גם סכנה של הורדת הרמה. "אם אנו מורידים את הדרישות המוצגות בפני מבקשי הסטיפנדיות אנו מביאים בעקיפין גם להורדה מסויימת ברמת הלימודים [...] אומנם הדבר הוא הכרחי לאור המציאות שלנו, אבל לא תמיד הוא רצוי".

לפי זיו, מטרת הסטיפנדיות צריכה להיות קידום המוכשרים במיוחד. שיקולים של שוויון, שיש כאלו ש יציבו אותם כאלו שצריך לפעול לפיהם, אינם החשובים ביותר. יש להיזהר בהם. העקרון המנחה את דבריו הוא הצורך שמירה על רמת לימודים גבוהה וטיפול המצוינים, וכמשתמע מכך, הכשרת אליטה. אם יש כאן תפישת שוויון, הרי זה שוויון הזדמנויות.

<sup>11</sup> ישיבת ועדת המשנה לענייני התקציב של ועדת החינוך של הכנסת, 16/06/1953. גמ"י, כ-76/2.

<sup>12</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 10/11/1953. גמ"י, כ-66/9.

<sup>13</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 04/08/1954. גמ"י, כ-66/9.

כלפון היה חבר הוועדה היחידי שיצא נגד דברי זיו. יש אומנם הצדקה "לתת סטיפנדיות לתלמידים המוכשרים ביותר [...] אבל יש לקחת בחשבון שהתלמידים מבני עדות המזרח לומדים וחיים בתנאים קשים מאד ולכן כמובן, גם הישגיהם בלימודים אינם מגיעים לאותה רמה שמשיגים ילדים אחרים". לפי בדיקה שערך, "התברר שבני עדות המזרח מהווים רק 2% מבין מקבלי הסטיפנדיות מטעם משרד החינוך". על המשרד להגדיל לכן את ההקצבה לקרן המשותפת, במיוחד לאור הבטחתו של זלמן שזר, ראש המחלקה לחינוך ולתרבות בסוכנות היהודית (ושר החינוך לשעבר), לתמוך בקרן בשיעור של שתי לירות לכל לירה שתקצה הממשלה.

חברים אחרים בוועדה הסכימו שיש מקום לסטיפנדיות מיוחדות למזרחיים, אם כי הנימוקים שנתנו לכך לא היו מאותו סוג שהציג כלפון. חבר הכנסת חיים בוגר מהציונים הכלליים אמר שהוא מכיר את ילדי המזרחיים, "וברור לי שאין להם ההכשרה הדרושה כדי שיוכלו להתחרות בילדים בני עדות אחרות, הלומדים באופן סדיר החל מגן-הילדים. אולם יש לילדים האלה מבני עדות המזרח תאוה ללימודים ואלה מהם אשר מצליחים להתחיל בלימודיהם מצטיינים אחר-כך. לבני עדות המזרח יש לפעמים שנאה לבני עדות אחרות, מפני שהם חיים בהרגשה ששונאים ומנצלים אותם". לכן על הממשלה להגדיל את חלקה בקרן המשותפת.

שרה כפרית ממפא"י הגיבה לכך באומרה שאיש לא יתנגד להרחבת החינוך התיכון, בעיקר לאלו שידם אינה משגת, "אולם אני מתנגדת לגישה האומרת שאם לא נספק את כל הדרישות אנו נעורר נגדנו את שנאת הרבים. צריך להיות אובייקטיבי בעניין זה ולראות מה בעצם מקור השנאה. האם מקור השנאה הוא לא בזה [שילדים רבים לא קיבלו אפילו חינוך עממי ואין הם כלל חולמים על חינוך תיכון?]. משום כך, אין לראות בהרחבת מפעלי הסטיפנדיות תשובה לכל הבעיות בחינוך התיכון.

רחל צברי ממפא"י דווקא ראתה ב"שנאה" סיבה טובה להרחבת הסטיפנדיות. "מקור השנאה הוא הרבה יותר עמוק ממה שחושבים. הוא טבוע בקנאה שחלק מהאוכלוסיה מגיש כלפי אלה, אשר – לפי דעתו – כאילו מנהלים את כל העניינים". הקרן המשותפת "היא מפנה עצום לקראת פתרון הבעיה של עדות המזרח. מפנה זה משפיע על העלאת רמתם התרבותית של בני עדות המזרח". מטרת הסטיפנדיות היא הרי גם "לעודד את בני עדות המזרח ולהראות להם כי קיים יחס חיובי כלפיהם. כמו כן, הורים מהעדה האשכנזית יעשו את כל המאמצים כדי לשלוח את בניהם לבית-הספר התיכון. לבני עדות המזרח אין הרגשת הכרח כזאת". לכן חייבים להרחיב את הקרן המשותפת.

העמדה הנמרצת ב יותר בזכות הסטיפנדיות למזרחיים היתה של אברהם ברמן ממפ "ם  
(ברמן פרש ממפ"ם בסוף אותה שנה והצטרף למק"י). אצלו, השנאה אינה אי-הבנה. השנאה היא  
"למשטר הפוגע והמקפח והיא, לדעתי, מוצדקת". על משרד החינוך להגדיל את חלקה של הקרן  
המשותפת, לא רק כדי למנוע רגשות קיפוח, אלא כדי למנוע קיפוח של ממש.

אסתר רזיאל-נאור מ'חירות' התנגדה לטענות האלו. הפדרציה הספרדית, שבראשה עמד  
שר המשטרה שטרית, לא עשתה דיה לקדם את המזרחיים, מלבד מינויו של שטרית לנציג בוועדת  
הקרן המשותפת. "ציבור זה צריך לדאוג למקורות כספיים למימון הקרן". מלבד זאת, גם משרדי  
החקלאות והתעשייה צריכים להקצות כספים לקרן. עמדתה היתה כי אין להרחיב את הקרן  
המשותפת על חשבון הקרן הרגילה.

גם פרסיץ הביעה דעה דומה. "נכון שאנו חייבים להעלות את רמת ההשכלה בארץ, אבל  
לאו דווקא בין עולי עדות המזרח בלבד. ישנם פרוצסים רבים בין עדות המזרח, אבל אינני חושבת  
שנוכל למנוע אותם אם ניתן סטיפנדיות לילדים שצברו בבחינות רק 60 נקודות ונקפח ילדים אשר  
השיגו 80 נקודות".

את הדיון סיכם זיו. מעבר לטיעונים העקרוניים לגבי השאלה במי יש לתמוך, צריך לזכור  
גם את השאלה הפדגוגית. "אני חושב שלו היינו צריכים למצוא כי ום 1,000 תלמידים המוכנים  
להכנס לבתי-הספר התיכוניים מבחינת הכנה מוקדמת היינו מתקשים".

לישיבה הבאה הוזמן דינור, שהציג דעה דומה ברוחה לזו של זיו. ראשית, הוא הבהיר  
לוועדה שאין היא רשאית לתקן את חוק התקציב, שכבר אושר בכנסת, אלא רק להמליץ על כך.  
אם תמליץ להגדיל את הקרן המשותפת, "הייתי מציע שיחד עם זאת תביע הוועדה את דעתה כי  
הסטיפנדיות באות לעודד ולהעלות את רמת הלימודים ולא להורידה". ישנן דעות שונות למי יש  
להעניק סטיפנדיות. יש האומרים "לתלמידים המצטיינים בלימודיהם ומשיגים הישגים ראויים  
לשם. לעומת זאת ישנה דעה האומרת שיש להעניק סטיפנדיות לתלמידים אשר משתדלים להשיג  
תוצאות טובות", גם מבלי להתחשב בתוצאות. בישראל קרה גם שהוענקו סטיפנדיות לאלו  
שאפילו "לא עשו את מיטב יכולתם כדי להגיע לרמה הראויה. בכל אופן, אינני מתנגד לכך שיעשה  
מאמץ להגדלות קרן הסטיפנדיות המיוחדת, ואף נתתי הוראה לוועדת התקציבים לחפש בתקציב  
משרד החינוך והתרבות מקורות "להרחבתה. כלומר, יש להגדיל את הקרן המשותפת, אבל לא  
מכספי הקרן הרגילה.

דינור, כמו זיו, ראה בסטיפנדיות בעיקר כלי לעידוד המצוינים. הנימוק על קשייהם המיוחדים של העולים החדשים אינו מופיע בדבריהם. תמיכה לעולים עשויה להיות עניין רצוי, ודינור המליץ על דרכים להגביר אותה, אבל לא על חשבון ההצטיינות.

העקרון שבא כאן לידי ביטוי הוא שתמיכה ציבורית צריכה להינתן לתלמידים מצטיינים במיוחד. את התמיכה המוגבלת שיכולה הממשלה להעניק יש להפנות לתלמידים בעלי יכולות אינטלקטואליות גבוהות, לאו דווקא לאלו שנסיבות כלכליות וחברתיות עשויות להקשות עליהם את ההרשמה לתיכון. כשהרצה דינור על מטרות משרד החינוך, אמר כי יש בהחלט חשיבות רבה לטענות בזכות "העברת המוני ישראל לעבודה ממש, לעבודה יוצרת ומפרנסת, ויש לטעון כי הכוונת הכלל בעזרת המדינה לחינוך תיכון אקדמי היא אף יותר מלא רצויה. ברם, בשני דברים מחוייבת המדינה לפעול: היא מחוייבת לשקוד על כך שלתלמידים המוכשרים תינתן האפשרות לקבל השכלה תיכונית; והיא מחוייבת לסייע להם, משום שהכשרונות הם נחלת המדינה, עושרה של כל מדינה, וכושרה גם יחד [...] כמו-כן מחוייבת המדינה לשקוד על כך שהרמה הלימודית בבית-הספר התיכון תעמוד על אותה רמה שהתפתחויות המדעים והתרבות וצרכי העם והמדינה תובעים זאת".<sup>14</sup>

הטענה כאן היא שטיפוח הכישרונות המיוחדים נחוץ לפיתוחה של המדינה. השוויון הבא כאן לידי ביטוי הוא שוויון "פורמלי", אך העניין כאן אינו רק לפי איזה עקרון שוויון נוהגים, אלא גם העקרון לפיו המוכשרים במיוחד זכאים לתמיכה. אין זה רק עקרון שוויוני. אצילים אירופאים אימצו בני איכרים שגילו כישרונות מיוחדים, וגבירים יהודים תמכו בעילויים תלמידי ישיבות, ללא יומרה לדאוג לשוויון.

גם אם יקשה עלינו להפריד בין שני העניינים, יש לשים לב לכך שבמידה רבה, נראה היה שעזרה למצטיינים הוא הדבר הראוי לעשותו, לא רק בגלל השוויון. עיריית תל-אביב התגאתה במערכת החינוך העל-יסודי שבנתה.<sup>15</sup> בעבר, בזמן בו התיכונים היו פרטיים והסתמכו על שכר-לימוד, התקבלו תלמידים בזכות כספם, "אף אם אלו לא הצטיינו בכשרונותיהם". מטרת התיכונים העירוניים היא "לתת חינוך תיכון לתלמידים מוכשרים, גם אם הם בני הורים מיעוטי יכולת כספית".

---

<sup>14</sup> "על החינוך העל-יסודי, ההשכלה למבוגרים והרשויות למבוגרים". נאום בכנס מוניציפלי בחיפה, 25/11/1954. גמ"י, גל 1052/4. [ההדגשה במקור. א"מ]

<sup>15</sup> דין וחשבון על מוסדות המחלקה ומפעליה, תש"ה-תשי"ב. מחלקת החינוך של עיריית תל-אביב - יפו. אוגוסט 1953, אעת"א, מכל 2026. עמ' 14.

אי הבהירות לגבי הקריטריונים לקבלת הסטיפנדיות הביאה בסוף 1955 לזימון ועדה מיוחדת לנושא במשרד החינוך . תפקידה היה לקבוע "את סוגי התלמידים , אשר יהנו מסטיפנדיה", ואת "הדרכים לבחירתם של סוגים אלה " .<sup>16</sup> גם כאן , עיקר הויכוח נגע לשאלת הקריטריון הראשי לקבלת הסטיפנדיה – הצטיינות בלימודים או נזקקות כלכלית .

לאחר חמש ישיבות הועמדו ההצעות השונות להצבעה .<sup>17</sup> הפתרון שהתקבל לבסוף היה למעשה שילוב מסוים של שתי השאיפות , בדגש על הצטיינות . הגורם הראשי בקביעת הזכאות לסטיפנדיה יהיה הערכת בית-הספר על הישגיו הלימודיים ואישיותו של התלמיד . בנוסף, יסתמך המשרד על הבחינה שערכו בסוף כיתה ח' התחנות הפסיכוטכניות בערים השונות . בערים בהן אין תחנות כאלו, יערוך המשרד בחינות דומות בעצמו.<sup>18</sup>

לצד ההערכה על הישגיו הלימודיים של המועמד לסטיפנדיה , יגיש בית הספר גם הערכה של מצבו הסוציאלי . לשם כך תכונס וועדה ציבורית מיוחדת בה יהיו חברים מנהל בית-הספר, המחנך, אחות בית-הספר, ומספר נציגי ציבור, ביניהם גם נציגי ועד ההורים, שיבחרו על ידי הרשות המקומית. בהתאם לשיקול של שתי חוות הדעת , יקבעו מספר דרגות שונות של סטיפנדיות . תלמידים מצטיינים שאינם זקוקים לעזרה כספית יקבלו מכתב עידוד בלבד .

הוועדה לא הציבה דרגות ברורות לגודל הסטיפנדיה או קריטריונים חד-משמעיים לקביעת דרגת הזכאות לפי מצב כלכלי . גם ההצעה לקביעת וועדה ציבורית שתחליט על מצבם הסוציאלי של התלמידים אינה נשמעת כאמצעי רציני להשגת המטרה . לעומת האמצעים הברורים לקביעת רמתם הלימודית של התלמידים , דומה שהשאלה הסוציאלית זכתה לתשומת לב פחותה . ואכן, כשסקר זיו את מפעל הסטיפנדיות בפ' ני ועדת החינוך של הכנסת בסוף אותה שנה , התברר

---

<sup>16</sup> ישיבת ועדת הסטיפנדיות , 08/11/1955 . גמ"י, גל 1214/5 . הפרוטוקולים של כל ישיבות הוועדה נמצאים בתיק זה . הסטונגרמות אינן מלאות, אלא תקצירי הדברים בלבד .

<sup>17</sup> סיכום ישיבות ועדת הסטיפנדיות, 02/02/1956 . גמ"י, גל 1274/7 .

<sup>18</sup> גינה אורת, הפסיכולוגית הראשית של משרד החינוך, היתה חברת ועדת הסטיפנדיות, ולדבריה, היו בידי המשרד הכלים לערוך מבחן כזה בכל הארץ, אם תחליט על כך הוועדה . בעקבות הצהרה זו הסכימו כל חברי הוועדה לתמוך בהכללת מבחן הסקר בקביעת הזכאות לסטיפנדיה . אך מבחן הסקר, שיעודו המקורי היה קביעת זכאות לסטיפנדיה, הונהג לראשונה כבר שנה קודם לכן . לא ברור מה היתה כוונתה של אורת, והפרוטוקולים המקוצרים אינם מפורטים מספיק . מעט לפני כן התכנסה גם ועדה מיוחדת להערכת בחינות הסקר , לאחר קבלת תוצאות מבחן הסקר הראשון . כמה מחברי הוועדה תקפו את מידת תקפותן של השאלות במבחן הסקר , ואורתר השיבה כי ברור שהסקר במתכונתו אינו מהימן כמו הבחינות שערכו התחנות הפסיכוטכניות המקומיות . יתכן אם כן שהכוונה בדבריה בוועדת הסטיפנדיות היא לכך שבידי המשרד האמצעים לערוך מבחנים מאותו סוג שערכו התחנות הפסיכוטכניות . וראו ישיבת ועדת הסקר , 02/11/1955 . גמ"י, גל 1592/2 . לסקירה של תולדות המבחן ראו אריה לוי , "שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח' : קורותיו, השפעתו וגורמים שתורמו לביטולו" . דור לדור ז', 1994 .

שקביעת הנזקקות הכלכלית נותרה בלתי מדויקת ונתונה להתרשמות יותר מאשר למדדים חד-משמעיים.<sup>19</sup> "עניין זה גורם לנו בעיות לא פשוטות". עקרונית, החליט המשרד שתלמיד שרק אחד מהוריו עובד, ו"משכורתו אינה מהמקובלות", יהנה מסטיפנדיה. במקרה של עצמאים, מבקש המשרד "ידיעות מארגון סוחרים נניח. לפעמים אני עצמי נכנס לחנות ורואה את המצב. אבל ברור כי כאן יש אפשרות של טעות".

כחצי שנה מאוחר יותר התכנסה ועדת צלטנר, שנועדה להציע פתרון מקיף יותר לבעית שכר הלימוד. התוכנית שניסחה לשכר לימוד מודרג, שבה נעסוק בסעיף הבא, ייתרה במידה רבה את הסטיפנדיות, המוגבלות הרבה יותר בהשפעתן. החל מ-1958, שנת יישומה של התוכנית, הצטמצמו בהדרגה שתי קרנות הסטיפנדיות.<sup>20</sup> קרן משרד החינוך המשיכה להעניק סטיפנדיות לתלמידים שהובטחה להם סטיפנדיה וטרם נכנסו למסגרתה של תוכנית שכר הלימוד המודרג. ב-1958 הקיפה התוכנית תלמידי כיתה ט' בלבד. שנה מאוחר יותר נכללו בתוכנית אותם תלמידים, שהיו אז כבר בכיתה י', בצירוף תלמידים חדשים שנרשמו לכיתה ט'. כך נמשך התהליך עד ש-1961 כבר כללה תוכנית השכל "מ תלמידי תיכונים עיוניים משל שכבות הגיל. בהתאם לכך, הפסיקה קרן הסטיפנדיות את פעולתה ב-1962.

הקרן המשותפת הצטמצמה מאד אף היא, אם כי המשיכה לפעול גם מאוחר יותר. עיקר פעולתה היה בהשלמת שכר הלימוד לעולים חדשים שלא יכלו לעמוד גם בתשלום של הדרגה הנמוכה ביותר בדירוג.<sup>21</sup>

בתחילת 1956 נבחנה אפשרות נוספת להתערבות ממשלתית בשכר הלימוד – תוכנית חסכון בהשתתפות הממשלה, הרשות המקומית וההורים. היוזמה הראשונית באה מעיריית חיפה, בעקבות פניה של דינור. לאחר דחית המלצותיה של ועדת פרנקל, בעיקר בגלל אי-יכולתן של הרשויות המקומיות לעמוד במעמסה הכספית של מימון שליש מהוצאות החינוך העל-יסודי,<sup>22</sup> קיווה דינור שעיריית חיפה, האמידה יחסית לרשויות אחרות, תתחיל "במצוה, ע"מ להפוך את החנוך העל-יסודי לנחלת הכלל, ולא רק לנחלת מעטים בעלי יכולת".<sup>23</sup> לפי הצהרותיה המוקדמות

<sup>19</sup> 27/12/1955, גמ"י, כ 82/4.

<sup>20</sup> וראו לוח כ/18, "תלמידים שנהנו מסטיפנדיה והנחה בשכר לימוד", השנתון הסטטיסטי לישראל 1964.

<sup>21</sup> וראו חוזר לתיכונים, "מפעל הסטיפנדיות בשנה"ל תשכ"ד". 08/09/1963, גמ"י, גל 1381/6.

<sup>22</sup> ראו פרק 2.

<sup>23</sup> כך לפי מכתב מסגן ראש עיריית חיפה למנכ"ל משרד הפנים, 28/05/1956. גמ"י, גל 2666/11.



של עיריית חיפה, אמורה הייתה התוכנית להקיף כשליש משכר הלימוד, ואילו היתר יכולה שווה בשווה בין העירייה לבין הממשלה. למעשה, הייתה זו חזרה לתוכנית שהציע ועדת פרנקל, למעט העובדה שהמעמסה על ההורים אמורה הייתה להיות קלה יותר, בעקבות החסכון הדרגתי, בזמן בו הילד נמצא עדיין במסגרת חינוך חנם. אולי בעקבות נסיונו השלילי מזמן ועדת פרנקל לא טרח משרד החינוך לדון בהצעה ברצינות. בישיבה בין-משרדית בנושא אמר שריד שהמשרד אינו מתנגד לתוכנית החיסכון, אך לא זו הדרך לפתרון בעית החינוך העל-יסודי.<sup>24</sup>

הרעיון המשיך להתגלגל במשרדי הממשלה כמה חודשים. הממונה על החיסכון במשרד האוצר הביע נכונות לעזור לרשויות המקומיות. נימוק אחד לכך היה שטוב הדבר לאפשר חינוך על-יסודי לכל ילדי ישראל. הנימוק החשוב יותר היה שהדבר יצמצם את תביעות הורים מהרשויות המקומיות.<sup>25</sup> עד סוף השנה כבר התברר לו שאין סיכוי לגייס לתוכנית את הממשלה והרשויות המקומיות.<sup>26</sup> במקום זאת, ניסח הממונה על החיסכון תוכנית בה מוטל הנטל כולו על ההורים.

גם עיריית חיפה נסוגה מתוכניתיה המקוריות. תוכנית "חסך" לחינוך העל-יסודי, שנפתחה לבסוף באמצע 1956, הייתה למעשה תוכנית חסכון רגילה, בה משקיעים ההורים סכום קטן מדי חודש, מלידת הילד ועד הרשמתו לתיכון.<sup>27</sup> כך הייתה גם תוכנית "גחלת" ("גמול חסכון לחינוך תיכוני") של עיריית תל-אביב, שנוסדה שנה מאוחר יותר, לפי הדוגמא של חיפה.<sup>28</sup> שאר הרשויות המקומיות הצטרפו לתוכנית דומה ב-1960.<sup>29</sup> בכל המקרים האלו פעלה הרשות המקומית כמתאמת התוכנית בלבד, ולא השתתפה בתקציבה. לממשלה לא הייתה כל נגיעה

---

<sup>24</sup> פריטכל ישיבת הוועדה לארגון מפעל החסכון, 12/01/1956. גמ"י 2665/25.

<sup>25</sup> מכתב מהממונה על החסכון במשרד האוצר למנכ"ל משרד הפנים, 17/04/1956. גמ"י, גל 2665/2. לרשויות מקומיות אחרות, אמידות פחות מחיפה, הציע הממונה על החסכון להשתתף במפעל החסכון בשעור של 25%. וראו מכתביו לעיריית י-ם, בת-ים ועוד, גמ"י, גל 2665/2.

<sup>26</sup> מכתב מהממונה על החסכון במשרד האוצר למנכ"ל משרד הפנים, 30/11/1956. גמ"י, גל 2665/2.

<sup>27</sup> פנקס חסכון עם מידע על התוכנית חולק לכל היולדות בחיפה. אעת"א, 1505/4 ב.

<sup>28</sup> עיריית ת"א פעלה למעשה בעקבות עיריית חיפה, ועברה כמוה את אותם שלבים. בתחילה, כשסקר גזבר העירייה את התוכנית מחיפה, המליץ לאמץ תוכנית דומה גם בת"א, ולהבטיח השתתפות עירונית של כשליש מ שכר הלימוד. (ראו מכתב מהגזבר לראש- העירייה, 03/05/1956, אעת"א, 1504/4 א). בסוף אותה שנה כבר המליץ על התוכנית שהציע הממונה על החיסכון במשרד האוצר לעיריית י-ם, בה מוטל החיסכון כולו על ההורים. וראו הצעה לתוכנית חסכון לחינוך על יסודי, 27/12/1956. אעת"א, 1504/4 א.

<sup>29</sup> החלטה עקרונית התקבלה במרכז השלטון המקומי ביוני 1960. ההחלטה הייתה לאמץ את הצעה של בנק- הפועלים לניהול משותף של תוכניות החסכון. (אעת"ל, תיק 37-9, מיכל 82). עד אמצע 1961 הצטרפו לתוכנית כמעט כל הרשויות המקומיות בישראל. וראו סקירת התוכנית ב מכתב מבנק הפועלים למשרד הפנים, 23/05/1961. גמ"י, גל 11817/10.

לתוכנית. מיוזמתו של דינו ר להשתתפות ממשלתית ועירונית נותרה לבסוף תוכנית חסכון בבנק פרטי.

לא ניתן להעריך מה הייתה השפעתם של הניסיונות המוקדמים של הממשלה להתערב בחינוך העל-יסודי. מרכיבים רבים מדי משפיעים על ההרשמה, ובשנות העלייה הגדולה לא ניתן למצוא עוגן אפילו במרכיב היחידי ששומר לרוב על יציבות מסוימת – גודל האוכלוסייה. עם זאת, דומה שניתן לומר בביטחון שחשיבותם הייתה מועטה. הנתונים בפרק 1 מראים שלא היו שינויים משמעותיים בשיעורם הכולל של הממשיכים לחינוך העל-יסודי בין תשי"ב לתשי"ח. גם אין שינויים גדולים בהרכבם, בין התיכונים העיוניים, המקצועיים, והחקלאיים. מעל לכל, עצם הצורך לכנס את ועדת צלטנר מראה שהממשלה לא היתה שבעת רצון מיכולתה להשפיע על החינוך העל-יסודי.

אך לפני שנפנה לבחון את פרויקט השכל"מ, שהיה גורם חשוב בחינוך העל-יסודי החל מ-1958 ועד סוף שנות השבעים, מה בכל זאת ניתן ללמוד מהניסיון ות המוגבלים יותר שקדמו לו? סקרנו בחלק ב' כמה רעיונות ודאגות שהיו בעלי חשיבות בשנות החמישים, אילו מהם באו לידי ביטוי כאן?

ראשית, שאלת סוג התיכון בו יש לתמוך. קרן מוסינזון אמורה היתה לתמוך גם בחינוך המקצועי, אך מכיוון שהתלמידים המצטיינים פשוט לא נרשמו לשם, הרי שבפועל תמכה בחינוך העיוני. כך למעשה קרה בכל קרנות הסטיפנדיות. שיטת הפעולה שלהן לא נתנה בידיהן אמצעים מעשיים לכיוון התלמידים לסוג מסוים של תיכון, גם אם המדינה רצתה בכך. בכל הקרנות, הסטיפנדיות נקבעו לפי כישוריו או מאפייניו הסוציאליים של התלמיד. זו היתה מטרתן – לתמוך בראויים לתמיכה, לפי קריטריון מסוים. תלמיד שעמד בקריטריונים זכה לסטיפנדיה. השאלה לאיזה תיכון המשיך היתה תלויה בו ובתנאי הקבלה של התיכונים. לקרנות לא היתה כל נגיעה לכך.

שאלת זכותה של המדינה להתנות תמיכה בבחירה בסוג מסוים של תיכון הייתה חשובה למדי בדיונים סביב שכר הלימוד המודרן.<sup>30</sup> בכל הנוגע לסטיפנדיות, מקומה היה שולי. זיו סיפר שהמשרד דווקא ניסה לעודד הרשמה לתיכונים המקצועיים והחקלאיים בכך שהעניקו סטיפנדיות גם לבעלי ציונים נמוכים יותר מאשר הסף שנקבע כזכאות לתמיכה. לבעלי ציונים הנמוכים במעט

---

<sup>30</sup> ראו עמ' 48.

מהסף "כתבנו שאם יבחרו בבית-ספר חקלאי או מקצועי ניתן להם סטיפנדיות. לצערי, מספרם לא היה גדול. רובם העדיפו לוותר על הסטיפנדיות ובלבד שילמדו בבית-ספר תיכון [עיוני], ולו גם על חשבונם הם".<sup>31</sup> בעדותו בועדת צלטנר סיפר כי "עדיין לא פיתחנו שום מכשיר כדי לכוון את הנוער למוסדות החינוך בהתאם לצרכי המדינה, או בהתאם לכשרונותיו של הנוער ונטיותיו. המכשיר היחידי שאנו משתמשים בו הוא סטיפנדיות. אבל מכשיר זה אינו מספיק [...] איננו מתנים במידה מספקת את מתן הסטיפנדיות במוסד בו בוחר התלמיד".<sup>32</sup> בשלב מסוים, לאחר סיכסוך עם משרדי העבודה והחקלאות על כך שלא מלאו את התחייבויותיהם הכספיות לקרן המשותפת, אף רצה משרד החינוך לשלול את הסטיפנדיות לתיכונים החקלאיים והמקצועיים.<sup>33</sup> כפי שראינו בחלק השני, הדוברים הקולניים בזכות החינוך החקלאי היו בעיקר אלו שראו בו מכשיר חינוכי היאה לחברה הישראלית. גם במקרה של הסטיפנדיות, השפעתם היתה אפסית. המטרה החינוכית לא הייתה זו שהכתיבה את עמדת המשרד.

חשובה יותר בהקשר הזה היא המטרה הכלכלית, וגם זו הייתה מוגבלת בהשפעתה. הקישור ההחלטי בין החינוך למשק טרם נעשה. ארן אולי ראה בחינוך מסוג מסוים, חקלאי ומקצועי במקרה שלו, פתרון לכל בעיותיה של כלכלת ישראל, אך דומה שהשקפה זו לא הייתה כה נפוצה. הדעה המקובלת הייתה שבישראל חסרים בוגרי תיכון, מהסיבה הברורה שמדינה ומשק מודרניים צריכים כאלה - למנגנוני הממשלה, לתעשייה, לשירותים השונים ועוד. עוד אין זו ההבנה המנומקת היטב בתיאוריה הכלכלית, לפיה החינוך העיוני עשוי לעודד צמיחה, ובכלל שיש קשר חזק בין חינוך לכלכלה. המחסור בבוגרי תיכון תרם לכך שהמדינה עודדה את החינוך התיכון, אבל בגלל שעדיין לא היו ברורות ההשלכות הרחבות יותר של החינוך, היה העידוד מוגבל מדי. התקציב של מפעלי הסטיפנדיות בשנות השיא של פעילותן, 1954-1958, היה בממוצע 1.12% מתקציב משרד החינוך.<sup>34</sup> ב-1957, השנה בה ניתן המספר הגבוה ביותר של סטיפנדיות, זכו להן כ-

---

<sup>31</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 07/12/1954, גמ"י, כ 82/4. מעניין לציין שזיו סיפר גם שהמשרד העדיף שלא לפרסם בפומבי את עובדת התנאים המקלים בחינוך המקצועי והחקלאי, וזאת כדי לא ליצור את הרושם שאלו מיועדים לתלמידים פחות מוכשרים.

<sup>32</sup> פרטיכל ישיבת הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 05/06/1956. גמ"י, גל 1369/2.

<sup>33</sup> וראו מכתבו של חשב המשרד לזיו, 18/05/1954. גמ"י, גל 1214/3. החשב השיב לזיו שאפשר להודיע שהסטיפנדיות מיועדות לחינוך עיוני בלבד, אך הודעה זו לא תתיישב "על נקלה עם הודעות החוזרות והנשנות של הממשלה שהיא מעוניינת בחינוך מקצועי וחקלאי".

<sup>34</sup> ראו נספח ב'.

37% מתלמידי החינוך העל-יסודי.<sup>35</sup> כאמור, התמיכה לה זכו הייתה בגובה שליש משכר הלימוד בלבד. יש לזכור גם שרק כ- 68% מבוגרי כיתה ח' המשיכו בכלל לחינוך העל-יסודי. יוצא מכך שבסך הכל, זכה משרד החינוך להשפעה מוגבלת על שכר הלימוד של כרבע מקבוצת הגיל הרלבנטית.

מבחינה זה, היקפו המצומצם של מפעל הסטיפנדיות מצטרף לכישלון תוכנית החיסכון, כמו גם לכישלון ועדות גולדשמידט ופרנקל, אותן סקרנו בפרק 2. המחסור המוכר עוד מר אשית המדינה בבוגרי תיכון הביא לשורה של ניסיונות ליצור דרך להתערבות מדינתית בחינוך העל-יסודי, אך כל עוד החשיבות שייחסו לתחום הייתה מוגבלת, גם המאמצים להתערב בו היה מוגבלים.

מלבד הצורך בהגדלת מספר בוגרי החינוך העיוני, ניכרים בדיונים סביב הסטיפנדיות כמה נושאים נוספים שעסקנו בהם קודם. ראשית, עצם ההסכמה על התמיכה בחינוך העל-יסודי היא מלאה. איש לא פקפק בכך שעל המדינה לעזור לתלמידים מסוימים לרכוש השכלה. אין שום רמז ל"אנטי-אינטלקטואליות". אם ניתן להצביע על נטייה כללית כלשהי, הרי זו ההסכמה שחינוך על-יסודי הוא עניין רצוי, ולא רק בגלל הצורך הברור בעובדים בעלי השכלה תיכונית ואוניברסיטאית. התמיכה העקרונית בסטיפנדיות נגעה באותה מידה לחינוך המקצועי והחקלאי. לא ניתן להוכיח מה מקורה של הסכמה זו, אך ניתן לשער שהנטייה היהודית להשכלה שיחקה בה תפקיד.

שנית, הדיונים והפעולות מלמד ים הרבה על מושגי השוויון והצדק בשלביה המוקדמים של התקופה הנחקרת. הסטיפנדיות נועדו לעזור לתלמידים מוכשרים. הבעיה שהן נועדו לפתור היא אותה בעיה שגם ועדת פרנקל ניסתה לפתור – שכר הלימוד הגבוה מביא לכך שהתלמיד "נמדד במידה רבה בכיס הוריו ולא בכושרו ובכשרונותיו".<sup>36</sup> מקור גאוותו של משרד החינוך בתחום הסטיפנדיות לא היה דווקא שהן תורמות לשוויון או למוביליות חברתית. החשוב היה שתלמידים מוכשרים יוכלו לפתח את כישורונותיהם, ללא תלות במצבם הכספי. כל זאת משתלב כמובן היטב בתפישה לפיה התיכון העיוני מוגבל בהיקפו, ולכן צריך לקלוט את המוכשרים ביותר בלבד. כשהציג זיו את עניין הסטיפנדיות בפני ועדת החינוך של מפא"י, ניסח את העניין כך: הממשלה לא היתה "גורם מכריע ומכוון באכלוס בתי הספר התיכוניים. כל מי שיכול היה

---

<sup>35</sup> לפי הנתונים בשנתון הסטטיסטי לישראל 1964 ובנספח א', זכו לסטיפנדיה 8597 תלמידים מתוך כ- 24,000 תלמידים בחינוך העל-יסודי בערים. בשנים 1953-1956 סיימו כ- 35,000 תלמידים את לימודיהם בבתי-הספר היסודיים בערים.

<sup>36</sup> ראו עמוד 43.

לשלם – הגיע לבית ספר תיכון ”, עובדה הפוגעת ברמת הלימודים.<sup>37</sup> זו היא הבעיה ע ימה יש להתמודד, לא קידום החלשים.

התפתחות מפעלי הסטיפנדיות מלמדת על השתנות התפישות בנושא . בתחילה, פעלה רק קרן קטנה מאד, שפעלה לפי קריטריון הצטיינות בלבד . מאוחר יותר הוקמה קרן משרד החינוך , שפעלה גם היא בעיקר לפי קריטריון זה , אם כי גם עשתה ניסיון חלוש להתחשב בקריטריונים חברתיים. רק הקרן המשותפת כבר נועדה מראשיתה לקדם שוויון.

אך יש לשים לב גם לסוג השוויון שניסתה הקרן המשותפת לקדם . רחל צברי, מהתומכות בהרחבת הקרן המשותפת , תירצה זאת בסכנה כי ”הפיצול בין השכבות בארץ ילך ויגדל . כדי להגיע למיזוג השבטים המפורדים יש קו דם להגיע לידי מיזוג תרבותי ולהעלות את השכבות המשכילות אשר בכל עדה , והם ישמשו דוגמה לאחרים . אין הסטיפנדיות הניתנות כיום לילדים בני עדות המזרח מספיקות כדי לשנות את מצבן התרבותי של עדות אלו ”.<sup>38</sup> לשם כך, צברי היתה מוכנה אפילו לוותר על עמדתה החד- משמעית בזכות החינוך המקצועי והחקלאי מול העיוני . לדבריה, בכך שסטיפנדטים מזרחיים רבים הולכים לתיכונים מקצועיים וחקלאיים ”אני רואה דבר מועיל מאד , אולם מצד שני לא נכון יהיה מצדנו כי נכוון את כל הילדים הבאים מסביבה תרבותית נחשלת לחינוך מקצועי וחקלאי בלבד . יש לדאוג לכך שאחוז מס ויים מבין הילדים האלה יופנה לבתי- ספר תיכוניים אקדמאיים כדי שיוכלו למלא אחר- כך תפקידי מנהיגות בחברה”. כשהציג אליעזר ריגר , מנכ”ל משרד החינוך , את מטרות מפעל הסטיפנדיות , הוא סיפר על מאמצי המשרד לקדם את העולים . ” הכרחי שמילדי העולים נוציא את אלה שמבטיחים כי יצליחו בעבודתם בבית-ספר תיכון או מקצועי”.<sup>39</sup>

כלומר, במונחים שהשתמשו בהם קודם , זוהי דאגה לשוויון פוליטי . המטרה היא יצירת אליטה או מעמד בינוני מזרחיים, לא שוויון הזדמנויות כלכלי בין הפרטים . מצד אחר, אין גם שום מניעה מתומכי הקרן המשותפת לעודד את החינוך מקצועי והחקלאי . כלפון, מיוזמי הקרן המשותפת והדוברים העיקריים בזכותה , תמך באותה מידה גם בעידוד מזרחיים להרשמה לתיכונים מקצועיים וחקלאיים . כפי שראינו, גם אלו היו אמצעי לקידום המזרחיים , בכך שסייעו למציאת פרנסה והשתלבות בחברה . עבור התומכים בקרן כאמצעי לשוויון , תפקידה היה גם לאפשר יצירת אליטה מזרחית , וגם לסייע להשתלבותם של המזרחיים . הרי לשיטתם, אין שום

<sup>37</sup> ישיבת ועדת החינוך של מפא”י, 27/03/1957. אמ”ע, 5-1957-2-7 א’.

<sup>38</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 27/12/1955. גמ”י, כ 82/4.

<sup>39</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 28/08/1952. גמ”י, כ-66/9.

טעם לנסות להעניק חינוך עיוני לכולם . משום כך, חינוך מקצועי היה חשוב באותה מידה כמו חינוך עיוני. הראשון מיועד לרוב, והאחרון למיעוט נבחר. ועניין אחד נוסף מתברר כאן . כפי שראינו לכל אורך העבודה , גם בעניין הסטיפנדיות מתגלה כוחה המוגבל מאד של הממשלה . הקרנות השונות לא שינו את מפת החינוך העל- יסודי. הניסיון להשפיע כך על סוג התיכונים נכשל בפני העדפות הציבור , שנטה לחינוך עיוני. האמצעים המוגבלים שעמדו לרשות משרד החינוך לא יכלו לשנות זאת.

## ועדת צלטנר

מצוקת החינוך העל-יסודי הגיעה לשיאה לקראת 1956. ועדי ההורים של התיכונים בתל-אביב הצהירו שאינם יכולים לעמוד עוד בשכר הלימוד ותבעו תמיכה ממשלתית<sup>40</sup>. איגוד התיכונים כינס "אסיפת חירום" לדיון "במשבר המסכן את קיום החינוך התיכון"<sup>41</sup>. במכתב ששלחו ראשי האיגוד למנכ"ל משרד החינוך כתבו כי האסיפה "שמעה בחרדה על הסכנה הנשקפת לחינוך התיכון בארץ, הניכרת במיעוט מספרם של התלמידים [...] האסיפה משוכנעת כי גורם עקרי במצב זה משמש שכר הלימוד הגבוה " ותובעת לכן "מן הממשלה להגדיל את תמיכתה הישירה לחינוך התיכון"<sup>42</sup>. האיגוד גם הציע תוכנית ל"קרן הנחות" ממשלתית, שתעניק תמיכה לתיכונים לפי מספר התלמידים בהם . במכתב הנלווה הסבירו נציגי האיגוד כי הלחץ מצד ההורים להנחה בשכר-הלימוד עומד לגבור , בעקבות העלייה בשכר המורים , והעלייה בשכר הלימוד הנובעת ממנה.<sup>43</sup> לאחר שבקשותיהם נדחו , איימו ראשי האיגוד בהתפטרות המונית של מנהלי התיכונים הציבוריים, במחאה על המצב החמור בתחום : "ההעלאות התכופות של שכר הלימוד , התסיסה וההתמרמרות הגוברת בקרב ההורים , הנשירה הגדולה של תלמידים מחוסרי אמצעים ממוסדות

---

<sup>40</sup> החלטות אספת ועדי ההורים של התיכונים הציבוריים בתל-אביב, 11/07/1955. אעת"א, 1573/4 א.

<sup>41</sup> מכתב מאיגוד התיכונים לברתנא, 30/08/1955. גמ"י, גל 1676/2. [ההדגשה במקור, א"מ]

<sup>42</sup> מכתב מאלנברג, בן-יהודה ושפירא לשר החינוך, 19/09/1955. גמ"י, גל 1308/3.

<sup>43</sup> הצעת אגוד התיכונים ל"קרן הנחות", 23/02/1956. גמ"י, גל 1662/6.

החנוך, ומעל לכל", הריחוק בין ההנהלה לילדים, הרואים בה "גוף עושק הסוחט את מהוריהם את אמצעי מחייתם הדלים".<sup>44</sup>

מצוקת התיכונים הטרידה גם את שר הפנים, בעקבות פניית ה של מועצה מקומית מסוימת לאשר מיסים שנועדו לכסות את הגרעון הכבד של התיכון "דל התלמידים" שבתחומה. "מצב החינוך העל- יסודי במדינה חמור למדי ואין ספק שהצורך בהבטחתו **לרבים** ככל האפשר מבין ילדינו ברור ומוכר ע"י כולם".<sup>45</sup>

בנסיבות אלו זומנה בתחילת יוני 1956 "הועדה ציבורית לבחינת מצבו של החינוך העל- יסודי בישראל", בראשותו של השופט המחוזי ד"ר זאב צלטנר.<sup>46</sup> לפי מכתב המנוי,<sup>47</sup> עליו חתום ארן, תפקידה יהיה לבחון שורה של נושאים הנוגעים לכך: מגמות הלימודים, התאמת תוכנת הלימודים לתוכנית הלימודים בבתי- הספר היסודיים וצרכי ההשכלה הגבוהה, הכשרה למלאכה וחקלאות, ושאלת הבעלות על המוסדות. נושאים אלו פורטו בלשון תמציתית וניטרלית למדי. נושא אחד נוסח ביתר אריכות: "בחינת מדיניות המכוונת להקמת בתי ספר תיכוניים אזוריים בעיקר, המסוגלים לשאת את עצמם במבנים, ציוד, מעבדות, כוחות הוראה, ומקורות תקציביים לעומת התהוותם במקומות קטנים, שבהם נדונו מראשית הקמתם להעדר אפשרות של התפתחות נורמלית". שני הנושאים ששיחקו את התפקיד החשוב ביותר בעבודת הוועדה לא נזכרו כלל במכתב – שכר הלימוד והמחסור בבוגרי תיכון.

ועדת צלטנר פעלה במשך כמעט שנתיים. במהלך עבודתה קיימה תשע- עשרה ישיבות, ותריסר ועדות המשנה שמינתה קיימו כשלושים ישיבות נוספות. דוח ביניים הוגש כבר בינואר 1957. הדוח הסופי הוגש במרץ 1958.

בדיונים הארוכים שנוהלו בישיבות הוועדה עלו מספר רב של נושאים, שחלק מהם אינו רלבנטי לעניינינו, כמו "התודעה היהודית" או כיתות ההמשך בקיבוצים. עם זאת, מסקנות הוועדה נגעו למספר מצומצם למדי של נושאים:<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> מכתב מאלנברג, בן-יהודה ושפירא לשר החינוך, 29/05/1956. גמ"י, גל 1308/3.

<sup>45</sup> חוזר משר הפנים למנהלי המחוזות, 11/03/1956. גמ"י, גל 12664/13. [ההדגשה במקור, א"מ].

<sup>46</sup> כמה פרטים חשובים בנוגע לזימון הוועדה אינם ברורים די צרכם. מעל לכל, לא ניתן לקבוע מי זימן את הוועדה, ומה היו סמכויותיה החוקיות. וראו בנושא נספח ד'.

<sup>47</sup> 03/06/1956, גמ"י, גל 1369/1.

<sup>48</sup> מסקנות הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, גמ"י, גל 1369/11.

- א. מספר תלמידי התיכון – מספרם של בוגרי החינוך העיוני אומנם עולה , אך "אין הוא מספק עדיין למדינה את כל צרכיה בכוח אדם בעל רמה השכלתית ואינטלקטואלית נאותה " . משום כך היו המלצותיה של הוועדה כבר בדוח הביניים :
1. "להגדיל חלקה של הממשלה והרשויות המקומיות בהוצאות החינוך התיכון "
  2. " להבטיח לכל ילד בעל יכולות אינטלקטואליות את המשך לימודיו בבית הספר התיכון ע "י התאמת שכר- הלימוד לאפשרויות הכלכליות של הוריו (שכר לימוד מודרג)." .
  3. " תשומת לב מיוחדת לגבי ילדי- עולים שמסיבות [נסיבות' בלשון זמנו . א"מ] סוציאליות מנעו מהם מנעו מהם את ההתפתחות המלאה של כשרונותיהם " .
  4. " הוועדה סבורה שיהיה זה מעניינה של המדינה לשאוף לאפשר לילד ים מצטיינים ונוזקים לקבל חינוך תיכון ע"י סיפוק צרכיהם הכלכליים במשך תקופת לימודיהם " .
- ב. הבעלות על התיכונים – הוועדה הגיעה לדעה " שאין פגם בעצם הרב- גוניות בצורות הבעלות של בתי הספר התיכונים , מה גם שאין המדינה והרשויות המקומיות מסוגלות בתנאים הקיימים לקחת על עצמן את משימת החזקתם ופיתוחם " . יש לפתח פיקוח ממשלתי על ניהול הכספים של התיכונים , בדומה לפיקוח הפדגוגי . בנוסף לכך , " באזורי הפיתוח על המדינה ליזום את הקמתם ההדרגתית והחזקתם של בתי הספר התיכונים " .
- ג. מבנה בתי- הספר (כלומר חלוקת השנים בין בית- הספר היסודי לתיכון , בעיקר בקשר להצעות למעבר משיטה של 4+8 ל-6+6 או 3+3+6) – הוועדה הגיע למסקנה " שאין השעה כשרה עדיין לשנות את מבנה בית- הספר מאחר ששינוי זה יעמיס על המדינה נטל כבד של תוספת שנת לימודים אחת למערכת חינוך חובה " . עם זאת , יש לעודד ניסויים בנושא , מתוך הכרה שבעתיד הקרוב יהיה הכרח להכריע בשאלה .
- ד. מגמות הלימודים – "יש הצדקה לקיומן של שתי מגמות , הומניסטית וריאלית . לפיכך יש להמליץ על צמצום מספר המגמות הנוספות הקיימות . הוועדה סבורה כי מכלול הלימודים במגמה ההומניסטית אינו שווה ערך לזה של המגמה הריאלית . מן הדין לקבוע תוכן ית לימודים חדשה למגמה זו " .
- ה. בחינות הבגרות – כדי להימנע ממקריית בהערכת הישגי התלמיד יש להנהיג בחינות בעל-פה כחלק מבחינות הבגרות , הערכת אישיות מאת המורים , אפשרות להיכשל במקצוע אחד ועוד כמה צעדים דומים .



ו. תעודת סיום – מכיוון שלא כל תלמידי התיכון ייגשו לבחינת הבגרות או יצליחו בה, יש להנהיג "תעודת סיום ממשלתית אשר תהווה אישור כי התלמיד סיים י"ב שנות לימוד". רק מוסדות מוכרים על-ידי משרד החינוך יוכלו לתת תעודה כזו.

כמעט כל המלצות הוועדה קשורות ישירות לנושאים שעסקנו בהם עד כה. על מנת להביא כראוי לפני שנפנה לבחון את יישומן, נתרכז כעת בכמה מנקודות המפתח בדיונים שהובילו אל ההמלצות, לפי נושאים האלו.

נקודת המוצא והסיום של עבודת הוועדה הייתה המחסור בבוגרי תיכון עיוני. ציינו בפרק 6 שאחת ממשימותיה הראשונות של הוועדה הייתה בירור שאלת מספר בוגרי התיכון הנחוצים למדינה, ולפי החישוב שערך סמבורסקי, חסרים היו כ-3000. העמדה הזו הייתה מקובלת במידה מסוימת גם במשרד החינוך, למרות שארן מעולם לא שש להודות בכך. כבר בסקירה הראשונית שערך זיו לוועדה בישיבת הפתיחה שלה, עוד לפני הדוח של סמבורסקי, הצהיר כי "לצער אין לנו מספרים על תכנון כוח האדם ולא אוכל להגיד באיזו מידה המספר מספיק. לי נראה שאין הוא מספיק".<sup>49</sup> אבידור, מנכ"ל משרד החינוך, קיבל את החישוב שערך סמבורסקי, וכשהציג אותו בפני ועדת החינוך של הכנסת הצהיר כי "מספר תלמידי התיכון כיום בוודאי שאינו מתאים לצרכי המדינה".<sup>50</sup>

איש מחברי ועדת צלטנר או המומחים שהופיעו לפניו לא ערער על כך שאכן חסרים בוגרי חינוך עיוני. סיכום הדיונים בוועדה, שנערך לקראת הגשת מסקנות הביניים, התחיל בהצגת הבעיה שאותה נועדה הוועדה לפתור.<sup>51</sup> שיעור הממשיכים לחינוך תיכוני בישראל אינו נמוך בהשוואה בין-לאומית, "אולם המסורת היהודית של מתן השכלה לילדים, המצב המיוחד של המדינה וצרכיה בכוח אדם, הסטרוקטורה החברתית הקיימת ואשר בית הספר התיכון הוא מן הגורמים העלולים להשפיע והמשפיעים על צורת התגבשותה ולבסוף ההעלאות המתמידות של שכר הלימוד העלולות לגבש במדינה מעמדות בעלי השכלה המשקפים את המבנה המעמדי-כלכלי ולא רמות השכלתיות ודרגות כשרון אובייקטיביות - כל אלה תובעים פתרון בכוון יצירת מסגרות המקלות על כניסת תלמידים למערכות החינוך העל-יסודי בכלל, והרחבת המסגרות המסוגלות

<sup>49</sup> 05/06/1956, גמ"י, גל 1369/2.

<sup>50</sup> 26/06/1956, גמ"י, כ 103/6.

<sup>51</sup> סיכום מצב הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 16/11/1956. גמ"י, גל 1369/2.

לקלוט תלמידים לבתי ספר תיכוניים [עיוניים] בפרט". בהתאם לכך, מסקנות הביניים היו הקלת עול שכר הלימוד, במטרה להעלות את מספר התלמידים בחינוך העיוני.

למטרה זו מיועדת גם ההמלצה להעניק תעודת סיום לבוגרי שתים- עשרה שנות לימוד שלא ניגשו לבחינות הבגרות. אלו אומנם לא יהיו זכאים להמשיך ללימודים גבוהים, אך יוכלו לצמצם את המחסור בבוגרי תיכון בצבא, ובעיקר בעיסוקים שאינם דורשים בהכרח תואר אקדמי, כמו פקידות. בדיון בנושא הושמעו נימוקים שונים,<sup>52</sup> ואין להבין ממנו אילו מהם היו המכריעים בקבלתה פה- אחד של ההמלצה. אך מרב הדברים נסבו סביב תרומת התעודה "כמנוף לזרז אנשים נוספים לתקופת לימוד", מתוך הכרה כי כל מה "שיגדיל את מספר מקבלי ההכרה [תעודת סיום] בארץ הזאת, בדרגה על-יסודית – זה טוב, זה רצוי, זה נכון". צלטנר סיכם את הדיון בציינו יתרון נוסף של התעודה: "דירוג מסוים של פקידות – דבר שדרך אגב גם מסיבות אחרות צריך להמליץ עליו". אומנם הוועדה לא תוכל ליצור בבית אחת היררכיה מקצועית המוגדרת לפי דרגות השכלה, וגם "ייתכן שאם תעודת הסיום תקנה לה ערך ממשי בשוק הפרטי", הרי שבעתיד עשויות ועדות אחרות להמליץ על תעודות סיום גם לבוגרי י' או יא', כך שאין לראות בכך תוכנית מלאה. בינתיים, יש להסתפק בצעד הראשון הזה.<sup>53</sup>

המטרה העיקרית אליה כיוונה הוועדה את המלצותיה היא אם כן העלאת מספרם של בוגרי התיכונים העיוניים. הגדלת חלקו של החינוך העיוני בהחלט לא הייתה מטרה מובנת מאליה ומוסכמת על כל העוסקים בתחום. הרי פרוש הדבר הוא עידוד "הנהירה החולנית לתיכונים", ניסוח שארן חזר עליו גם בישיבות הוועדה.<sup>54</sup> לכל אורך עבודת הוועדה נשמעו הקולות המוכרים בגנות החינוך העיוני ובזכות החינוך המקצועי והחקלאי. בישיבות של ועדות המשנה לנושאים אלו הופיעו האחראים לתחומים אלו ממשרדי החקלאות והעבודה, שהדגישו כהרגלם את חשיבותם הכלכלית והחינוכית.<sup>55</sup> ביולי 1957 זומן ארן שוב לוועדה, לקראת שלב סיכום עבודתה, והתבקש

---

<sup>52</sup> 01/10/1957. גמ"י, גל 1369/3.

<sup>53</sup> ב-1961 השתתף חבר הוועדה סמבורסקי בוועדת החינוך של מפא"י. בישיבת הפתיחה של הוועדה הוזמן סמבורסקי לסקור בפניה את מצב החינוך העל-יסודי. את סקירתו התחיל בכך שישראל מפגרת אחר מדינות אחרות, וכדי להדגים זאת ציין נתון אחד – רק 35% מהפקידות הגבוהה היא בעלת תעודת בגרות. 02/02/1961, אמ"ע, 2-7-1960-11 ב'.

<sup>54</sup> 21/11/1956, גמ"י, גל 1369/2.

<sup>55</sup> וראו פרטיכל ישיבת ועדת המשנה לחינוך מקצועי, 28/08/1956. גמ"י, גל 1369/2; פרטיכל ישיבת ועדת המשנה לחינוך חקלאי, 24/07/1956. גמ"י, גל 1369/2. לדברי גזית ממשרד החקלאות "השאלה היא איך להכשיר את הנער [...], איך למצות את הכוחות הטבעיים בו לטובת החברה והמדינה. המטרה היא, שהנער ישולב בעבודה יוצרת ושזו

לפרוש את השקפתו על השאלות העקרוניות ביותר שעליה לפתור.<sup>56</sup> "אני חושב שהועדה מוכרחה במסקנותיה הכלליות להעמיד את האוכלוסיה במדינה על הפרובלימה המרכזית הזאת, כי הרכב המפרנסים במדינה הוא חולני". ההכשרה המקצועית והחקלאית הי א יקרה מכדי שנוכל כיום להביא אותה לדרגה הנחוצה למדינה, "אך מה שברור הוא: המדינה בעצמה צריכה להיכנס לעניין הזה באמצעים כספיים יותר רציניים מאשר עד עתה". ארן לא יצא בישיבה זו נגד החינוך העיוני, אך גם לא אמר דבר בזכותו.

מול הנימוקים הכלכליים בזכות החינוך המקצועי והחקלאי לא ניצבו נימוקים מתחרים בזכות החינוך העיוני. איש לא טען כי הרחבתו רצויה מכיוון שהשכלה תורמת למשק. ההצדקה להרחבה היא הצורך הברור, שגם ארן לא הכחיש, בבוגרי תיכון להשכלה הגבוהה, כמו גם לצבא, הפקידות וכו'. אין אלו הטענות המקובלות בגישת ההשקעה בהון אנושי, לפיה ההשכלה מביאה לצמיחה כלכלית.

זהו ההקשר לפיו יש גם להבין את מקומו של השוויון בהמלצות הוועדה. המוביליות החברתית כלל לא היתה הנושא שעל הפרק, לא במכתב המינוי ולא בהמלצות הוועדה. מרבית ההמלצות בדוח הסופי אינן קשורות לכך כלל. ההמלצה האחת שמזכירה את הנושא, ההמלצה להרחבת החינוך העיוני, מתייחסת אומנם לילדים שנפגעו מנסיבות חברתיות מסוימות, אך הם אינם אלו שעומדים במרכז תשומת הלב.

לאורך עבודת הוועדה, עלה נושא השוויון כמה וכמה פעמים, בהקשרים שונים. פעמים רבות העלו חברי הוועדה שאלות לגבי השלכות הצפויות מהצעדים הנידונים על מצבם של העולים החדשים והמזרחיים, והביעו דאגה מחוסר שוויון. אך גם כאן, הכוונה אינה לאספקטים הכלכליים של השוויון.

הדיון המקיף ביותר בנושא התנהל לאחר תוכנית שמסרו לוועדה כמה מנהלי תיכונים, ובמרכזה חינוך חניס עד כיתה ט'<sup>57</sup>. נציגם, המנהל שחר, טען כי "אין באפשרותם של תלמידים עניים להמשיך בשלב התיכוני של הלימודים. מצד שני, אנחנו עדים לתופעה, שהנהירה לחינוך התיכון הופכת להיות נחלת הכלל. אפילו שכבות של עדות המזרח מתחילות לתבוע את הדבר

---

תהיה בתודעתו משלובת ביעדים הגדולים של המדינה". לעומת זאת, "החינוך התיכוני, במידה שהוא נועד לחנך אינטליגנטים, הוא עושה שגיאה אחת, הוא מחנך אינטליגנטים תלויים מהמציאות".

<sup>56</sup> 05/07/1957, גמ"י, גל 1369/3.

<sup>57</sup> 11/10/1956, גמ"י, גל 1369/2.

הזה". כיום, "יכולים ילדי עשירים לקבל חינוך תיכוני וילדי עניים – לא. והבעיה היא, כיצד לבטל את האפליה הזאת, שעלולה להיפך לבעיה סוציאלית ממדרגה ראשונה". חבר הוועדה הפרופסור אורבך ביקש ממנו להרחיב בנושא. שחר השיב כי בכל פגישה עם עולים הוא שומע את הדרישה "תנו לילדים שלנו ללמוד בחינוך תיכוני. אם לא תתנו, אז נהיה עם אחר ואתם תהיו עם אחר". המנהל ברקלי הצטרף לדיון, והגן על השגיהם של התלמידים בני העליה החדשה. "התלמידים האלה לא לבד שאינם נופלים מאחרים, אלא אפילו מצטיינים, ואלה התלמידים אשר רוצים לא להיות ישראל חדשה, אלא להיות ישראל הישנה".

חבר הוועדה הד"ר פראוור רצה להבהיר את עמדתם של אלה התובעים "בצדק" חינוך תיכון לילדיהם. האם "קיימת אצלם אותה הבנה לחינוך תיכוני מקצועי וחקלאי לכל שלביו, או האם הדבר הזה הוא מסורת של אירופה שהבן של פרופסור צריך להיות פרופסור". האם ההצעה לשנת לימוד חינוך נוספת "תועיל לכוון ילדים מוכשרים, לא לצד העיוני, ללכת לבית ספר מקצועי, בלי פגיעה במעמד ההורים?" שחר השיב כי "לדידנו ישנה סכנה מפורשת בישוב שתהיה נהירה מוגזמת לבתי הספר העיוניים מתוך זלזול לבתי הספר המקצועיים והחקלאיים". לשם כך, חשוב מכל יהיה "להעלות את הפרסטיגיה של בתי הספר המקצועיים והחקלאיים במדינה".

לכל אורך הדיון, התייחסו הדוברים לשאלות האלו כאל "הבעיה הסוציאלית". פרושה של זו הוא סכנת היווצרות שני עמים. כך יכלו לומר שיש לעודד את הרשמתם של העולים לחינוך החקלאי והמקצועי. זו דאגתם לשוויון. כפי שהוותיקים שולחים את ילדיהם לתיכונים עיוניים, מקצועיים וחקלאיים, כך יעשו גם העולים החדשים. לפי החזון הזה, יושג שוויון בין וותיקים לחדשים בכך שילדי שתי הקבוצות ילמדו בכל סוגי התיכונים.

בדומה להם, גם אבידור הציג את בעיית השוויון בין העדות כקריטית, והציע כפתרון בתי-ספר מקיפים שיקלו "על ההכוונה לחינוך מקצועי וחקלאי. רבותי, אם אפשר היה להשפיע עד עכשיו על הישוב הוותיק ע"י תעמולה (במובן הטוב) להפנות בתה"ס היסודיים לחקלאות, יהיה יותר קשה לעשות זאת בישובי העולים". בבתי-הספר המקיפים, "לא יוצר רושם שמי שהולך לבי"ס מקצועי הוא מן הנמושות".<sup>58</sup> זהו הפתרון לבעיית השוויון. הצגתו כרוכה גם בתיאור חוטא למדי לאמת, כאילו הישוב הוותיק נהג לפי מה שהוצהר כרצוי בידי הממשלה, ואכן הלך לתיכונים

---

<sup>58</sup> 05/07/1956, גמ"י, גל 1369/2

החקלאיים, מקרה נוסף של האידיאליזציה שבה תיארו לעיתים קרובות את נטייתם של האזרחים לשתף פעולה עם החזון של הממשלה.<sup>59</sup>

ארן נקט קו מחשבה דומה. בהציגו בפני ועדת החינוך של מפא"י את הרפורמה המתוכננת בוועדת צלטנר,<sup>60</sup> הציב כמטרה הראשית את הקמתו של "בסיס סוציאלי חדש ללימודים בתוך בתי-הספר התיכון. לאמור, שבבתי הספר התיכוניים יוכלו ללמוד גם אלה שיש להם אמצעים כספיים מעטים". כדי שהרפורמה תתאפשר מבחינה תקציבית, יש למנוע כל תמיכה מאלה שאינם בעלי הכשרונות הדרושים. מי שירצה, ישלם שכר לימוד מלא עבור ילדיו שלא עברו את הנורמה. "אבל אלה שצריכים ליהנות מהבסיס הסוציאלי החדש של כל הדרגות [של שכר הלימוד המודרג], [הם] רק אלה שמוכשרים לזה". בנוסף, יקבעו שתי נורמות לקביעת הזכאות: "אחת בשביל ילדי הארץ (אני מתכוון ותיקים) והשניה בשביל ילדי עדות המזרח".

מיד לאחר הצגת השיקולים השוויוניים של התוכנית פנה ארן להציג בעיה נוספת שהיא אמורה לפתור. "אילו היתה דיקטטורה במדינה הייתי מכוון בהחלט לפחות 60% למקצוע ולחקלאות וכ- 40% או שליש לבתי ספר תיכוניים. שזה הולם בדרך כלל את המצב בעולם. כשאצלנו כולנים [צ"ל הולכים ?] 55%-60% זה אבסורד מוחלט. הרפורמה הזאת [...] ה'ביפרודקט' שלה הוא הגדלת מספר התלמידים שיכוונו ויצטרכו ללכת לבתי ספר חקלאיים ומקצועיים".

ארן הגיע לאותן מסקנות כמו הדוברים האחרים שהצגנו. אצלו, הדאגה לשוויון מתיישבת היטב עם הדאגה העיקרית שלו, מבנה המשק. אין כאן שום סתירה בין הרצון לקדם שוויון לבין הגדלת החינוך החקלאי והמקצועי. מבחינה זו, עמדתם דומה. עם זאת, יש גם הבדל מסוים בינו לבין הדוברים הקודמים. דאגתם העיקרית אינה קשורה למבנה המשק, אלא לרמת הלימודים. הדאגה לשוויון מלווה אצלם גם בדאגה לרמת הלימודים ולסלקציה שתבטיח אותה. לאחר שהציג אבידור את תוכניתו להגברת השוויון, הקשה עליו פראוור בכמה בעיות שעלולות לצמוח מדאגה לשוויון: "האם ילד ממושב עולים יוכל להיכנס לגימנסיה אקדמית? ". נסיונו באוניברסיטה לא הותיר בו רושם אופטימי בנושא. "עם כל הרצון הטוב זה לא היה כשורה". בעיה נוספת בתיכוניים

---

<sup>59</sup> לעיתים הפער בין הצגת הדברים לבין המציא ות היה כה גדול עד כי מתעורר חשד לגבי מידת נכונותם של אנשי חינוך מסוימים להכיר במציאות. לפי יעקב בנאי, יו"ר ועדת החינוך של מפא"י, שורשי בעיית המבנה של החינוך העל-יסודי בישראל היא בכך ש "בכל בית קיימת מלחמה בין הבנים והאבות, האבות טוענים שהבנים צריכים ללמוד בגימנסיה והבנים רוצים ללכת לחקלאות ולבתי ספר מקצועיים, ואין בכוחם להילחם נגד ההורים". 17/05/1957, אמ"ע, 2-7-1957-5 א'.

<sup>60</sup> 16/05/1957. אמ"ע, 2-7-1957-5 א'.

היא ש"הסלקציה בין הכיתות אינה קפדנית ביותר " וגם תלמידים חלשים ממשיכים בלימודי התיכון. אבידור השיב שהמזרחיים שהגיעו לאוניברסיטה לא התחנכו ברובם בתיכון ישראלי, ולגבי ההקלות המופרזות, "אני מאמין שאם הדבר יהיה מתוכנן, אפשר יהיה לדאוג לכך שתהיה סלקטיביות". בדומה לכך, גם אצל זיו אין סתירה עקרונית בין דאגה לשוויון לדאגה לרמה. בסימפוזיון רדיפוני על החינוך העל-יסודי אמר זיו באותה נשימה כי "בבתי-ספר תיכוניים אקדמיים היום עדיין לומד מספר תלמידים לא קטן שספק אם מקומו בבית-הספר הזה", וגם כי "אנחנו חייבים להכניס לבתי-ספר תיכוניים בכל מחיר את בני ישראל השניה".<sup>61</sup>

במושגי השוויון הנהוגים כיום, דאגה לסלקציה קפדנית בוודאי אינה עולה בקנה אחד עם דאגה לשוויון. בשנות החמישים לא נראו השניים כמבטלים בהכרח זה את זה. אלו שדואגים לשוויון עשויים לתמוך בהגברת הרשמתם של העולים החדשים לתיכוניים העיוניים באותה מידה כמו לתיכוניים החקלאיים והמקצועיים. עבורם, אין זו "הסללה". המתאימים מבין העולים ימשיכו לתיכון עיוני, והרוב ימשיכו לתיכון מקצועי וחקלאי, בדיוק כפי שראוי להיות גם אצל הוותיקים. לא רק שסוגי החינוך השונים לא מובילים בהכרח לדרגות הכנסה שונות, גם השוויון הנשאף אינו דווקא כלכלי. סלקציה קפדנית יותר בחינוך העיוני לא תפגע לכן בשוויון בין חדשים לוותיקים, ותשמור על רמת לימודים גבוהה.

רמת הלימודים מילאה מקום מרכזי בדיוני ועדת צלטנר. אחת ההמלצות היא להעלות את רמת הלימודים במגמה הומניסטית, בוודאי לא עניין צפוי בוועדה שעיקר עיסוקה אינו פדגוגי. מכאן גם ההמלצה הנוגעת לצמצום מגמות הלימוד. בישיבה שהוקדשה לשאלת המגמות עמד במרכז הדיון עניין הרמה הדרושה בתיכוניים העיוניים.<sup>62</sup> השאלה היתה האם יש לגוון את מגמות הלימוד, כך שימשכו יותר תלמידים. צלטנר הציג את הנושא. אחרי הרהור ממושך, "באתי למסקנה שאנחנו בעצם עומדים בפני ברירה שאין ממנה מנוס: או ספציאליזציה או לבנטיזציה". מרבית הדיון נגע לשאלת הרמה. הדוברים השונים התווכחו מהי הדרך להבטיח רמת אינטלקטואלית גבוהה, "מתוך רצון לקבל כפרודוקט של בית-הספר התיכון איש בעל תרבות". הדעות נחלקו לגבי הדרך להשיג זאת. כולם הסכימו כי אכן זו מטרחה שיש לכוון את התיכוניים לפיה.

---

<sup>61</sup> "מסביב לשולחן העגול"- ויכוח על בעיות החינוך התיכוני, 26/08/1956. גמ"י, גל 1308/3.

<sup>62</sup> 12/02/1957, גמ"י, גל 1369/3. לנושא הוקדשו עוד שלוש ישיבות: 15/03/1957, 29/03/1957, 17/04/1957, ובישיבה נוספת (05/07/1957) סיכמה הוועדה את הדעות בנושא. לפחות מבחינת הזמן שהוקדש לו, היה זה אחד הנושאים העיקריים בעבודת הוועדה.

ההקפדה על רמת הלימודים קשורה כמובן לתפישה לפיה החינוך האקדמי מיועד לשכבה מצומצמת, בין אם היא מכונה 'אליטה' ובין אם לאו. ברור היה לכל שצריך יהיה להקל מעט בדרישות, על מנת להגדיל את מספר הזכאים. מכאן ההמלצה להרפות מעט מהתנאים הנוקשים שקבע משרד החינוך לגבי הזכאות לתעודת בגרות, נושא שנידון בצמוד לשאלת המגמות.<sup>63</sup>

אבל אין הדבר אומר שיש להרחיב את החינוך העיוני ללא גבול ולהקל מדי על הדרישות. כך גם אסור לתת לשיקולים שוויוניים לפגוע ברמת הלימודים ובהבטחתם למצטיינים. באותו הדיון בו הוכרעו שאלת המגמות ושאלת בחינות הבגרות, התריע סמבורסקי מפני ריבוי המגמות, שהוא "הלבנטיניזם האמריקני", כי "פירוש הדבר הנמכת הרמה בכ"ל". הוא גם ברח על ההצעה לקריטריונים נמוכים יותר למזרחיים, ה"פרוטקציוניזם המבורך", אחרת "יהיו לנו שתי מעמדות ושני עמים". חבר הוועדה גנוסר הזהיר "נגד הסכנות הכרוכות בגישה זו". כדי להקל על המזרחיים, "הורידו את הנורמה במידה ניכרת מאד". יש להעניק להם כל עזרה להגיע לנורמה הקבועה, אך להיזהר מאד מהמדרון החלקלק של ויתורים. חבר הוועדה אדן קרא לילד בשמו. צמצום המגמות מכוון "קודם כל להגברת הסלקציה, שלא יהיה קל מדי, שפחות אנשים יוכלו להגיע. שהרמה הלימודית תעלה". אדן התנגד לכך, בטענה שזו גישה מיושנת, אך היה בדעת מיעוט. ההשקפה הישנה, לפי החינוך העיוני צריך להתאים למיעוט בלבד, כך שיש גם לשמור על רמתו הגבוהה, היא זו שהיתה הדומיננטית בהמלצות הוועדה.

## שכר הלימוד המודרג

מבין המלצותיה של ועדת צלטנר, החשובה והמשפיעה ביותר הייתה הראשונה, זו שהופיעה כבר בדוח הביניים: ההמלצה להעלות את מספרם של תלמידי התיכון העיוני בעזרת הגדלת חלקן של הממשלה והרשויות בהוצאות החינוך, וזאת באמצעות תוכנית להתאמת שכר-

---

<sup>63</sup> לפי הכללים שקבע משרד החינוך, תלמידים לא היו זכאים לתעודת בגרות אם נכשלו בבחינה אחת. צלטנר העיר על הדרישה הזו שאפילו בנעוריו בגרמניה אפשר היה להיכשל במקצוע אחד ובכל זאת לזכות בתעודה. "מה שהיה אפשרי בפרוסיה ב-1928 בלתי אפשרי בישראל ב-1957?". פרטיכל ישיבת הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 05/07/1957. גמ"י, גל 1369/3. הדיון בנושא התקיים מיד לאחר שסוכם עניין המגמות. בישיבה בה הוכרע עניין ההקלות בבחינות הבגרות (01/10/1957, גמ"י, גל 1369/3), הסביר צלטנר שנקודת המוצא לדיון היא המחסור בתלמידים.

הלימוד למצבה הכלכלי של משפחת התלמיד . את המתווה הבסיסי לתוכנית השכל "מ הציבה ועדת משנה של ועדת צלטנר , שפעלה בדצמבר 1956.<sup>64</sup> עיקר הדוח הוא ניתוח דקדקני של הערכות שכר הלימוד הממוצע הצפוי בשנת- הלימודים תשי"ח, ו"קביעת הדרוג לקביעת שכ"ל פרוגרסיבי [ש]היתה המשימה הקשה ביותר שעמדה בפני הוועדה .". העקרונות שהנחו את התוכנית המוצעת נשמרו לכל אורך התקופה הנחקרת . הזכאות להיכלל בתוכנית השכל "מ מותנית בקריטריון לימודי כלשהו, בין אם מדובר בהערכות מורים או ציונים , ובין אם במבחנים מיוחדים , כמו מבחן הסקר. תלמיד שעמד בקריטריון הזה , יהיה זכאי לתמיכה כספית בהתאם למצבה הכלכלי של משפחתו, שיחושב לפי הכנסות ומספר הילדים . במידה ומצב זה יהיה מעל סף מסוים , יזכה התלמיד למכתב עי דוד בלבד . עם השנים השתנו דרגות ההכנסה שקבעה ועדת המשנה , אך עקרונות הפעולה נותרו דומים . עניין אחד שלא הופיע כלל בדוח ועדת המשנה לשכר הלימוד הוא קביעת נורמות מיוחדות לילדי עולים.

לאחר הגשת דוח הביניים של ועדת צלטנר עבר הנושא לטיפול משרד החינוך . עד מהרה החל המשרד לנהל מגעים עם הרשויות המקומיות , שאמורות היו להשתתף במימון התוכנית לצד הממשלה. מגעים נוספים התנהלו עם התיכונים הציבוריים והפרטיים , שיוצגו על ידי איגוד התיכונים, בנוגע לקביעת שכר הלימוד לפיו תחושב ההשתתפות הציבורית .<sup>65</sup> כמו כן , הצטרף המשרד להכריע בשאלה כי צד תקבע הזכאות להשתתפות בתוכנית . ההצעה הראשונית של זיו היתה להסתמך על חוות דעת של מנהלים , שיגישו רשימה אחת של תלמידים המתאימים לחינוך עיוני, ורשימה נוספת של תלמידים עולים חדשים ומזרחיים , שגם אם עוד לא הגיעו לרמה הנדרשת, יוכלו לעשות זאת בתיכון . התלמידים המופיעים ברשימות יזומנו למבחנים מיוחדים לזכאות לשכל"מ.<sup>66</sup>

לאחר ההצעה הראשונית החל המשרד לטפל בעניין ביתר מרץ , והקים ועדת משנה לוועדת הקבע של המועצה הפדגוגית , שתפקידה היה קביעת הקריטריונים המדויקים לזכאות . בישיבה הראשונה של הוועדה הוחלט על נורמה לפיה יהיה זכאי לשכ"ל מי שציונו הממוצע בסיום בית-הספר היסודי הוא מעל 70, ובמבחן הסקר מעל 75. לעולים חדשים (פחות מ-6 שנות לימוד בארץ) ולמזרחיים בעלי קשיים סוציאליים, תקבע נורמה מקלה יותר (שכונתה "נורמה ב") ולפיה ידרש

---

<sup>64</sup> דו"ח הוועדה המצומצמת לענייני שכר לימוד בבית ספר תיכון , הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה , 31/12/1956. גמ"י, גל 1820/1.

<sup>65</sup> מגעים כאלו התנהלו מאז ואילך בכל שנה . השאלות שהתבררו בהן היו טכניות למדי , ונגעו בעיקר לקביעת שכר הלימוד לאור השתנות שכר המורים ומרכיבים אחרים בהוצאות התיכונים .

<sup>66</sup> 06/03/1957, גמ"י, גל 996/4.



ציון מעל 70 ביסודי ומעל 55 במבחן ה סקר.<sup>67</sup> בישיבה שאחריה,<sup>68</sup> הסביר זיו שהתברר כי הקריטריונים בנורמה ב' הם כה מחמירים, עד שרק כמה מאות תלמידים יהיו זכאים לשכל "מ לפיהם. כתיקון לכך, כנראה לפי הצעת ארן, העלה זיו את האפשרות לכלול בנורמה ב' את כל המשפחות שעלו לאחר קום המדינה, גם אם ילדיהם למדו בישראל כבר מכיתה א'. כאן העלה זיו שאלה נוספת – האם יש להנמיך את הציונים הדרושים כך שיכללו בתוכנית מספר התלמידים המקסימאלי שהקצבה לתוכנית השכל "מ מאפשרת. לאחר דיון הוחלט שבכל מקרה לא יכנס לנורמה ב' תלמיד ממשפחה ותיקה שציונו מתחת ל-70 במבחן ה סקר, ותלמיד עולה חדש שציונו מתחת ל-50, גם אם פרוש הדבר שתקציב התמיכה לא ינוצל עד תום. כלומר, שמירה על רמת לימודים מסוימת עדיין נראתה חשובה יותר מקבלה רחבה ככל האפשר של תלמידים לתיכון.

ביולי אותה שנה, לאחר שנקבעו כבר הזכאים לשכל "מ לאותה שנת לימודים, התכנסה הוועדה שוב.<sup>69</sup> לאור התוצאות, זיו העלה את השאלה "האם איננו מקפחים" את הוותיקים בכך שאנו מקלים על העולים החדשים? "האם אפשר להקפיץ דורות? ראינו כמה נכשלים בכתה ט'..." לפי יעקב ניב, "קיימת הרגשה שקיפחנו גם את הישוב הוותיק".<sup>70</sup> לפי הדוח שהגישו חברי הוועדה בסוף עבודתם, הבעיה העיקרית היתה שנוצר מצב הנוגד את הצדק – למעלה מ-90% מהתלמידים הנמדדים לפי נורמה ב' למדו למעשה בבית-ספר יסודי בישראל.<sup>71</sup> ההקלה, שאמורה היתה להיות מיוחדת לתלמידים שלא זכו ללמוד בתנאים שווים לילדי הישוב הוותיק, קיפחה תלמידים אחרים, כמו "בני עדות המזרח שהוריהם נולדו בארץ" ונמדדו לפי נורמה א', ומחוסרי אמצעים מילדי הישוב הוותיק. "החלוקה באופן כללי כוונה יותר לצד הסוציאלי מאשר לצד האקדמי [...]. ואלפי ילדים, בני עדות אשכנזיות, ילידי הארץ, המסוגלים ללמוד בבי "ס תיכון לא זכו בשכר לימוד מודרג".

גם כאן, דאגתם העיקרית של חברי הוועדה היא למספר התלמידים. מבחינת העקרונות החברתיים שמנחים אותם, הרי הם בעיקרם תמיכה במצטיינים, לאו דווקא קידום השוויון. התמיכה לא ניתנה במיוחד לתלמידי נורמה ב'. בשנת הלימודים תשי"ז זכו להשתתף בתוכנית

---

<sup>67</sup> תמצית דיון מהוועדה לקביעת התלמידים שיהנו משכ "ל מודרג, 03/05/1957. גמ"י, גל 1662/10. הסטונגרמות אינן מלאות, וישנן כמה נקודות שאינן ברורות לגמרי.

<sup>68</sup> 13/05/1957, גמ"י, גל 1662/10.

<sup>69</sup> 12/09/1957, גמ"י, גל 1662/10.

<sup>70</sup> 19/09/1957, גמ"י, גל 1662/10.

<sup>71</sup> הערות הוועדה לבדיקת ההנחיות לקביעת התלמידים שיקבלו שכ "ל מודרג לשנה "ל תשי"ח, אוקטובר 1957. גמ"י, גל 1662/7.

השכל"מ 4700 תלמידי נורמה א' לעומת 2500 תלמידי נורמה ב'. לאחר שזיו הציג את הנתון הזה, ובכלל את השגי תוכנית השכל"מ בועדת החינוך של הכנסת,<sup>72</sup> התעורר דיון בנושא. רזיאל-נאור תקפה את שיטת הנורמות: "אי-אפשר בשום פנים ואופן להסביר לילדים ולהורים כיצד תלמיד פחות טוב נהנה משכר לימוד מודרג", והציעה לכן לקבוע נורמה אחידה, לפי ציון הנמצא בין הציונים שנקבעו לנורמות השונות. שריד התנגד לכך במרץ, מכיוון ש"פרוש הדבר הורדה טוטלית מצד אחד של רמת בית הספר התיכון, ומצד שני אין בכוחה של המדינה ואין בכוחה של הרשות המקומית לשאת בעול הזה". עם זאת, "קיימת בעיה של בני עדות המזרח [...] נתנו להם את המינימום ואי אפשר לרדת יותר [...] ר' אנו יודעים שהם עלולים להוריד את הרמה בבית הספר התיכון ולנשור, ולכן אנו עושים פעולות מאומצות סוציאליות על מנת לקדם אותם". איש מחברי הוועדה לא טען כנגד השיקולים שהציגו זיו ושריד.

לגבי שנים מאוחרות יותר לא נמצאו נתונים על חלוקת התלמידים הכלולים בתוכנית השכל"מ בין שתי הנורמות.<sup>73</sup> אך המדיניות לא השתנתה. ב-1961 כונסה שוב ועדה מיוחדת של משרד החינוך לשאלת השכל"מ. ההצעה הקונקרטיית אותה נועדה הוועדה לבחון היתה "הענקת זכות לשכל"מ לכל ילד הממשיך לחינוך על-יסודי, כאשר קנה-המידה היחידי הוא תנאי הכלכליים".<sup>74</sup> כלומר, כל בוגר ח' שמצבו הכלכלי נמוך, יזכה לעזרה בשכר-הלימוד. אך יש לשים לב היטב לכוונת הדברים. משה סמילנסקי, שככל הנראה היה זה שהעלה את ההצעה, הצדיק אותה בשלוש נימוקים. ראשית, על המדינה לעזור גם לתלמידים שאינם "מחוננים ממש". לאלו יש עדיפות, אך "אין להפלות בין מסוג לים יותר למסוגלים פחות". שנית, "מבחינה פסיכולוגית-חינוכית, יושג בדרך זה שוויון אמיתי". שלישית, רק "כאשר תהיינה אפשרויות התקדמות שוות", אז "אפשר יהיה לדבר על הכוון וסלקציה".

וזו נקודת המפתח להבנת ההצעה. המטרה היא להגיע למצב בו יתקבלו לתיכון העיוני רק המתאימים לו, לפי הקריטריונים של משרד החינוך. שכל"מ לכל, פרושו שכל"מ לכל הממשיכים לחינוך על-יסודי, בין אם מדובר בתיכון עיוני, ובין אם בתיכון מקצועי או חקלאי. זהו השוויון המדובר, שמטרתו היא לאפשר למשרד החינוך "אבחנה של רמת כושר כתנאי לעידוד. המבחנים

---

<sup>72</sup> 04/06/1958. גמ"י, כ' 151/11.

<sup>73</sup> ב-1960 נשאל זיו לגבי מספר המזרחיים בין מקבלי שכל"מ, והשיב שאין בידי המשרד הנתון הזה. כמו כן, המשרד מעריך שכ-20% מהזכאים לשכל"מ אינם ממשכים לתיכון עיוני, אך יש לו יסוד להאמין שרבים מהם ממשכים לתיכון מקצועי או חקלאי. ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 20/07/1960. גמ"י, כ' 116/5.

<sup>74</sup> פרטיכל ישיבת הוועדה לשכר-לימוד מודרג, 15/02/1961. גמ"י, גל 4780/2. הסטנווגרמות אינן מלאות, ונקודות מסוימות בדיון אינן מובנות לגמרי.

המקובלים מגיעים לטעות של 6-10% בלבד" ואפשר בהחלט לקבוע בעזרתם את התאמתם של התלמידים לרמות השונות. כך תבוטל נורמה ב', ו"לא יהיה צורך להכניס לבתי הספר העיוניים תלמידים אשר ברור כי יתפסו מקומות יקרים".

ביטול התנאי של השגים לימודים בקביעת הזכאות לשכל"מ לא נועד אם כן להקל על אלו שלא זכו לתנאים טובים עד התיכון. ניתן היה לטעון שיש לבטל את התניית הזכאות לשכל"מ בעמידה במבחן הסקר, מכיוון שתנאי הפתיחה השונים של העולים החדשים ימנעו מהם להצליח במבחן, ולכן אין הוא תנאי הוגן ושוויוני. לא זאת המטרה כאן. אין זה כלל ביטול של מבחן על מנת למנוע אפליה. אדרבה, במקומו מתכוננת מערכת נוקשה יותר של הערכה, שתאפשר למדינה שליטה רבה יותר בתמיכה שהיא מעניקה. ביטול התנאי יאפשר שוויון במובן זה שכולם יזכו לתמיכה שווה, לא רק אלו שהמשיכו לתיכון העיוני. שריד גם הזהיר שלמעשה התוכנית עשויה להביא ל"חידוד השאלה העדתית".

המסקנה שקיבלה לבסוף הוועדה היתה שיש להעניק שכל"מ לכל שנות התיכון רק לתלמידים שהצליחו בבחינות הסקר. כל שאר התלמידים יזכו לשכל"מ לשנתיים בלבד, בתנאי שיפנו לסוג התיכון אליו יוכוונו.<sup>75</sup>

גם בשיטה זו יש מקום להתחשבות בתנאי הפתיחה של העולים. כפי שנראה בפרק הבא, משרד החינוך אכן פעל למען העלאת רמתם הלימודית של העולים החדשים באמצעות שעורי עזר ואמצעים אחרים שנועדו להכין את התלמידים החלשים לתיכון. אך הפעולה העיקרית של המדינה בתחום החינוך העל-יסודי, פרויקט השכל"מ, לא נועדה כלל לפתור את בעיית שילובם החברתי. ב-1965 נאם ארן בפני הכנסת על מצב החינוך.<sup>76</sup> בהודאה נדירה בכישלון, אמר ארן כי המשרד לא הצליח לפתור את בעיית ייצוגם הנמוך של העולים המזרחיים בחינוך העל-יסודי. הסיבות לכך "נעוצות במידה רבה בעובדה שלא עלה בידינו, מכמה סיבות, למצות את כל הדרוש לקידום של תלמידי כיתות ז' ו-ח' בבית הספר היסודי [...] שהרי לא שכר הלימוד הוא המחסום להנאה מחינוך על-יסודי מלא לסוגיו". מאז הנהגת שיטת השכל"מ, "שכר הלימוד למעוטי יכולת הפך כמעט סמלי בלבד". המשרד גם מתכוון להרחיב את השחרור משכר הלימוד לשכבות נוספות.

<sup>75</sup> מסקנות הוועדה לשכר לימוד מודרג, 17/04/1961. גמ"י, גל 4780/1.

<sup>76</sup> 22/03/1965. אח"י, קופסת מדיניות.

"אין לראות אפוא בשכר הלימוד את הסיבה לכך שחלק גדול יותר מגילאי 14-17 אינו נהנה מחינוך על-יסודי".<sup>77</sup>

ההודאה בכישלון מסמנת תחילתו של פרק חדש במדיניות החינוך, החורג כבר מגבולות התקופה הנחקרת. עד 1964 לפחות, מדיניות החינוך העל-יסודי לא הונעה מתוך שאיפה לשוויון, ואף לא התיימרה לכך.<sup>78</sup>

מצד שני, גם אין לומר שפרויקט השכל"מ, והמדיניות בכלל, נועדו לכוון את האוכלוסייה הוותיקה לחינוך העיוני ואת העולים החדשים לחינוך המקצועי. אם כך היה, היינו מצפים למצוא ששכל"מ יונהג גם בתיכונים המקצועיים עוד מראשיתו של הפרויקט. אך הטיפול הכושל בנושא מעיד שוב עד כמה היו צעדיה של הממשלה חסרי תכנון, ואינם מתאימים להגדרה כ"מדיניות".

לאחר שוועדת צלטנר החליטה על שכל"מ בתיכונים העיוניים, תמכה למעשה הממשלה בעיקר בחינוך שאינו נחשב בהצהרותיה כחשוב ביותר. החינוך המקצועי לא טופל כלל בהמלצות הוועדה, למראות שהיה בתחומי המנדט שלה ונידון בישיבותיה. נוצר מצב מוזר, בו "על אף מדיניות המשרד לעודד במיוחד את החינוך המקצועי, היה הנטל הכספי של הורי התלמידים גבוה יותר מאשר בענפי חינוך אחרים", בעיקר בגלל שהרשויות המקומיות לא השתתפו במימון התמיכה שם. הממשלה אומנם העניקה סטיפנדיות רבות לחינוך המקצועי, אך אלו חושבו לפי בסיס של שכר-לימוד בסך 350 ל"י, ואילו בתיכונים המקצועיים היה השכר גבוה בהרבה.<sup>79</sup>

משרד העבודה, והחל מ-1960 משרד החינוך, היו מודעים היטב לבעיה הזו, וניסו לפתור אותה מאז 1959.<sup>80</sup> במשך חמש שנים נכשלו הניסיונות להגיע להסדר בנושא עם הרשויות המקומיות.<sup>81</sup> רק ב-1964 הונהג לבסוף שכל"מ בתיכונים המקצועיים.<sup>82</sup>

---

<sup>77</sup> בסוף 1965 החל משרד החינוך בפעולות נמרצות יותר לקידום העולים - תושבי עיירות פיתוח ומושבי עולים שוחררו מכל תשלום, ללא קשר למבחן הסקר. חוזר משרד החינוך על שינויים בשכ"ל תשכ"ו, 10/09/1965. גמ"י, גל 4779/25.

<sup>78</sup> בדוח ועדת רימלט (הוועדה הפרלמנטאריה שהוקמה בעקבות וועדת פראוור) מ-1968 כבר מוצג פרויקט השכל"מ ובכלל מדיניותו של משרד החינוך כמיועדים להשגת שוויון. הסקירה ההיסטורית בדוח היא כולה כתב הלל לממשלות ישראל לדורותיהן, ואין להתייחס אליה ברצינות רבה מדי, אך מעניין לראות כמה מהר עשויות היומרות להשתנות. בסוף העשור, שאיפה לשוויון היא כבר הדבר הנכון להצהיר עליו. וראו דין וחשבון הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל. י-ם: הכנסת, 1971. עמ' 48-60.

<sup>79</sup> כך לפי דוח מבקר המדינה מ-1964, שמצטט דוח מ-1960 וטוען כי המצב לא השתנה מאז. דוח מבקר המדינה על עידוד החינוך העל-יסודי, 20/11/1964. גמ"י, גל 13799/7.

<sup>80</sup> וראו סקירתו של הרב רוגר על החינוך המקצועי בפני ועדת החינוך של הכנסת, 03/03/1959. גמ"י, כ 116/5. הרב רוגר הצהיר כי שכל"מ יונהג בתיכונים המקצועיים כבר ב-1960.

<sup>81</sup> לפי חוזר מנכ"ל מיום 12/08/1959, משרד החינוך החליט סופית על הנהגת שכל מודרג החל משנה "ל תש"כ, ומתנהל משא ומתן עם הרשויות המקומיות על השתתפותן. בחוזר מיום 06/09/1960 הודיע המשרד בצער שגם השנה לא הצליח להנהיג שכל מודרג (החוזרים נמצאים ב גמ"י, גל 981/2. ההתכתבות עם הרשויות המקומיות נמצאת

השתלשלות העניינים בפרויקט השכל "מ מעידה על מידת הדחיפות של הצרכים השונים . ראשית היה צורך לפתור את בעיית המחסור בבוגרי תיכון עיוני. רק אז ניתן היה לגשת לעניינים אחרים, כמו קידום השוויון . אך גם כאן יש להיזהר מלומר שהדברים מעידים על "תוכנית" של הממשלה, ולהסיק מתוך הפעולות מה היו רצונותיה . ללא ספק, משרד החינוך רצה להרחיב את החינוך המקצועי . העובדה ש התקשה להכליל אותו בפרויקט השכל "מ מעידה על מוגבלות כוחו ומידת התכנון שלו . לכן גם אין לומר שמאחורי הפרויקט עמד איזה ר צון לכוון את המבנה העדתי של החינוך .

---

בגמ"י 4780/1. ב-1961 הוסכם בוועדה לשכר-לימוד מודרג שיש להנהיג שכל"מ בתיכונים המקצועיים, אך לא ברור כיצד ניתן לעשות זאת, בגלל מגבלות תקציב. וראו פרטיכל ישיבת הוועדה, 31/05/1961. גמ"י, גל 4780/1.  
<sup>82</sup> וראו מכתב מהנהלת מרכז השלטון המקומי לשריד לגבי שכ"ל מודרג בבתה"ס מקצועיים, 26/11/1964; חוזר מנכ"ל על הנהגת שכ"ל מודרג בבתה"ס מקצועיים, 03/12/1964. גמ"י, גל 4777/3.



## פרק 9 – מעורבות הממשלה במבנה החינוך העל-יסודי

ההתפתחות המשמעותית ביותר בתחום החינוך העל-יסודי בשנות החמישים, שכן הלימוד המודרך, באה בעקבות פעולתה של ועדה ציבורית. הבעיות שאותן הוועדה נועדה לפתור לא היו אלו שראשי משרד החינוך ראו כבוערות ביותר, וההמלצות שהגישה לא עלו בקנה אחד עם דאגותיהם. ואכן, זמן קצר לאחר יישומן של המלצות ועדת צלטנר, החל המשרד בתוכניות משלו לשינוי מפת החינוך העל-יסודי בישראל, התואמות יותר את שאיפותיו. גיבושן המלא ועיקר פעולתן התרחשו בתקופה מאוחרת יותר מזו הנבדקת בעבודה זו, כך שבפרק זה נבחן רק את הרקע ואת תחילת פעולתן של התוכניות האלו. מטרתנו תהיה להציב את הגורמים האחרונים בעיצוב החינוך העל-יסודי בתקופה הנחקרת, ובכך להשלים את תמונת החינוך העל-יסודי, כפי שנסקרה בפרקים הקודמים.

כפי שראינו לכל אורך העבודה, לחינוך המקצועי והחקלאי היו בעיני רבים יתרונות משמעותיים על פני החינוך העיוני. מעבר לכך שהם נראו כרצויים ביותר לצרכי המשק, היה בהם גם פתרון לבעיות חינוכיות וחברתיות: חינוכיות מכיוון שהם טיפחו בתלמידיהם תכונות רצויות, וחברתיות מכיוון שהתאימו לשכבות רחבות יותר מהמיעוט המוגבל שיכול היה להיקלט בחינוך העיוני. לעיתים קרובות דנו בחינוך המקצועי ובחינוך החקלאי באותה נשימה, כשני חלקים שווים של מערכת החינוך הנשאפת. כך היה גם בנושאים בהם נעסוק בפרק זה. אך מסיבות כלכליות, לקראת שנות הששים הלכה ופחתה חשיבותו של החינוך החקלאי, שתמיד היה הקטן ביותר מבחינת מספר התלמידים, והמשאבים ותשומת הלב שהוקדשו לו התמעטו בהתאמה.<sup>1</sup> אנו נתרכז לכן בפרק זה בחינוך המקצועי, חלקו השני בגודלו של החינוך העל-יסודי, וזה שבו חלו ההתפתחויות המשמעותיות יותר.

---

<sup>1</sup> כפי שראינו בפרק 6, לקראת שנות הששים כבר ברור היה שאי אפשר להרחיב את החקלאות בישראל. בהתאם לכך, גם החינוך החקלאי איבד מטעמו. אין מדובר כאן על איזו רפורמה מתוכננת, או החלטה ברורה נגד החינוך החקלאי. ההתלהבות לנושא פשוט דעכה עד שבאמצע שנות הששים כבר כמעט ולא מזכירים את הנושא.

## תיכונים דו-שנתיים

עד סוף 1959 היה החינוך המקצועי בתחומי אחריותו של משרד העבודה, כך שלמרות החשיבות הרבה שייחס לו ארן, עוד בטרם היה שר- החינוך, מיעט משרד החינוך לעסוק בתחום. עם זאת, מעצם הקרבה בין שטחי הפעולה של המשרד לחינוך המקצועי, הנושא זכה להתייחסות מסוימת במשרד לכל אורך השנים. בנוסף, יתכן גם ש שאיפותיו של ארן להרחיב את תחומי השפעתו של משרד החינוך תרמו לנטיתו של המשרד לעסוק בחינוך המקצועי, גם בטרם עבר הטיפול בו לידי המשרד באופן פורמלי.<sup>2</sup>

עוד ב- 1954 עלו במשרד החינוך תוכניות ראשוניות ללימודים "קדם-מקצועיים"<sup>3</sup> (או "טרם-מקצועיים". להלן קדם "ק), כלומר, לימודים מקצועיים בכיתות הגבוהות של בית- הספר היסודי, אם כי אז טרם הוברר האם הם יתמשכו גם מעבר לכיתה ט'.<sup>4</sup> בשנת-הלימודים תשי"ז הונהגו לראשונה כיתות קדם "ק, וגם אז עתיד בוגריהן טרם הוכרע. לפי התוכנית המקורית, תלמידי הקדם "ק קיבלו כחמש- עשרה שעות לימוד של שעורים מקצועיים בשבוע, במקביל ללימודיהם הרגילים, בכתות ז'-ח'. לימודים אלו אמורים היו להיות מקבילים לשנה ראשונה של תיכון מקצועי רגיל, כך שלפי התוכנית, בוגרי כיתות הקדם "ק יכלו להמשיך הישר לשנה השנייה של התיכון.<sup>5</sup> שנתיים מאוחר יותר, התברר כי לא כך קרה. הועדה הבין- משרדית בשאלת המשך לימודיהם של תלמידי הקדם "ק לא הכריעה מדוע בעצם נכשלה התוכנית, והסתפקה בהמלצה כללית למצוא עבורם פתרון אחר, מסגרת המשך ייחודית להם.<sup>6</sup>

בנקודה זו נוצר הקשר בין לימודי הקדם "ק לבין תוכנית אחרת של משרד החינוך – הקמת תיכונים דו- שנתיים. רעיונות בדבר מסלו ל עיוני מקוצר עלו במשרד החינוך לעיתים

---

<sup>2</sup> כך לפי ראיון עם אליעזר שמואל, 10/02/2008. בעדותו בוועדת פראוור אמר שמואל כי כיתות הקדם "צ היו למעשה מסגרת לחינוך מקצועי שהקים משרד החינוך בתקופה בה טרם היה התחום בסמכותו. פרטיכל ישיבת וועדת פראוור, 12/03/1964. גמ"י, גל 6642/19.

<sup>3</sup> ההיסטוריה של הלימודים הקדם- מקצועיים, הכלולים במסגרת החינוך היסודי, תובא כאן רק בנגיעתה לחינוך העל-יסודי. תולדותיהם, המעניינות בפני עצמן, אינן ברורות די הצורך. המחקר היחידי שהוקדש להם מתרכז בעיקר בהסבר תיאורטי של הסיבות להקמתם, ומזניח שאלות מהותיות לגביהם, כמו נסיבות הקמתם, התפתחותם לאורך שנות הששים וסופם בזמן לא ידוע, כנראה בעקבות הרפורמה של וועדת פראוור והקמת חטיבות הביניים. וראו ספורטא ויונה, "החינוך הקדם-מקצועי".

<sup>4</sup> וראו סקירתו של אבידור על תוכניות המשרד, ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 07/09/1954. גמ"י, כ-66/9.

<sup>5</sup> כך לפי סקירתו של ארן בפני ועדת החינוך של הכנסת, 25/07/1956. גמ"י, כ 103/6.

<sup>6</sup> וראו ישיבות הועדה הבין משרדית בעניין המשך החינוך המקצועי למסיימי החינוך הקדם- מקצועי, 21/11/1958 ו- 04/12/1958. גמ"י, גל 1660/6.



קרובות. המוטיבציה מאחריהם היתה דומה בכל המקרים : רק מיעוט מהתלמידים הוא בעל הכישורים הדרושים לעמוד בבחינות הבגרות . כך נוצרת נשירה גבוהה שפרושה ביזבוז משאבים . מכיוון שרבים מאד אינם מוכנים להסתפק בחינוך יסודי בלבד , יש למצוא עבורם מסגרת המשך קלה יותר מאשר לימודים עיוניים רגילים.<sup>7</sup>

באותה תקופה עלו במשרד החינוך גם רעיונות בנוגע לתיכונים דו- שנתיים מקצועיים . בעקבות דוח שחיבר עבור המשרד מומחה הולנדי להכשרה מקצועית ,<sup>8</sup> ניסחה ועדה של המשרד הצעה לתיכונים מקצועיים דו- שנתיים.<sup>9</sup> כך התרוצצו במשרד במקביל תוכניות שונות לתיכונים דו-שנתיים, מקצועיים או עיוניים . בשני המקרים, מדובר היה בגרסאות מקוצרות וקלות יותר של הלימודים הנהוגים בתיכונים הרגילים, שנועדו לפתור את בעיית הנשירה .

עד 1958, התוכניות האלו לא זכו לתשומת לב רבה במיוחד . באותה שנה השתנה המצב, יתכן שבעקבות מסקנות ועדת צלטנר . כך לפחות הציג זאת ארן .<sup>10</sup> לדבריו, המאפיין העיקרי של החינוך העל- יסודי בשנים הקרובות יהיה גידול במספר התלמידים בעקבות הנהגת השכל "מ. פעולות המשרד מבוססות על מטרה אחת – מיזוג גלויות. "אם לא נצליח בכך, הרי שאנו מטמינים במו ידנו פצצת-זמן חברתית בתוך המדינה ". אלו הם הגורמים לפיהם מתכנן המשרד את עתיד המערכת. "הלך-מחשבה זה מדריך אותנו בחיפוש דרך להקמת בית ספר תיכון דו- שנתי, עם או בלי מגמה מקצועית, שבביל כל התלמידים אשר לא יוכלו או לא ירצו ללמוד ארבע שנים".

התוכנית המקורית היתה לה קים דו- שנתיים חדשים בישובים בהם יש ריכוזים גדולים של עולים חדשים , ולהקים מסגרות מקבילות בתיכונים קיימים , עיוניים ומקצועיים , בערים

<sup>7</sup> יעקב בנאי נתן נימוקים מעט שונים לרעיון . האם עלינו להסכים לכך שבעבור "המטרה הקדושה", שכמה מתי מעט יזכו לתעודת בגרות, ילמדו כה הרבה לימודים עיוניים ויכשלו ? כדי להכריע מי "המוכשרים להמשיך באמת לתעודת בגרות" יש להנהיג שתי שנות לימוד שבסופן יקבלו חלק תעודת גמר , ומעט ימשיכו ללימודים המובילים לבגרות . "באופן כזה אנו משחררים שנתיים של התיכון משעבוד להכנס לקראת תעודת הבגרות ". ישיבת ועדת החינוך של מפא"י, אמ"ע, 5-1957-7-2 א'.

<sup>8</sup> וראו בנושא הרצאתו של המפקח הכללי על החינוך בהולנד , מר גוטה , בפני ארן , 24/10/1956. ההרצאה והדוח נמצאים בגמ"י, גל 1660/5. עיקר הדוח הוא הבחנה בין דרגות שונות של עובדים מקצועיים : מהנדסים, טכנאים ופועלים מיומנים . בהתאם לכך, מוצעות רמות שונות של הכשרה , החל מתיכון דו- שנתי, וכלה בארבע-שנתי המוביל ללימודים בטכניון.

<sup>9</sup> דוח ביניים של הועדה למגמה מקצועית, 05/04/1957. גמ"י, גל 4779/14.

<sup>10</sup> "על חטא". זלמן ארן, חבלי חינוך . י-ם: משרד החינוך והתרבות , 1971. המאמר הוא נאום של ארן בכנס מנהלי תיכונים מספטמבר 1958.

הותיקות יותר.<sup>11</sup> הדחף העיקרי היה החשש מעליה גדולה במספר הנרשמים לתיכונים , בעקבות הנהגת השכל"מ, שתיצור ביקוש גדול יותר מההיצע הקיי. אך עד מהרה התברר כי לא היה למסלולים הדו-שנתיים ביקוש מספיק בערים , וההורים התעקשו על תיכונים ארבע- שנתיים, כך שבינתיים, דבר לא יצא מהתוכנית להקמת תיכונים דו-שנתיים בערים הותיקות.<sup>12</sup>

הדחיפות העיקרית להקמתם הייתה בישובי העולים . שהציג ארן את התוכנית בפני ועדת החינוך של הכנסת , התרכזו השר בעשרים התיכונים שמתעתד המשרד לפתוח ב- 1960 ב"אזורי הפיתוח", במימון משרד החינוך.<sup>13</sup> חבר הכנסת יצחק רפאל מהמזרחי תהה מדוע מממנת המדינה דווקא תיכונים כאלה . "האם השר חושב שצריך לדאוג לאלו שלומדים שנתיים יותר מאשר אלה הלומדים 4 שנים?". ארן הצדיק זאת בכך ש"באזורים האלה בתי הספר העל-יסודיים הם מועטים מאד [...] מאחר שהרשויות המקומיות באזורי הפיתוח הן חלשות ואינן יכולות להקים זאת והיוזמה הפרטית אינה הולכת לשם , רצינו להקים טיפוס כזה של בתי ספר במקומות הללו ."

השאיפה היא שבעוד שנתיים יהיו בידי המשרד המשאבים לשם הקמת כיתות יא'-יב'. "אם לא, אזי אלה אשר גומרים את בית-הספר הדו-שנתי הזה ייצאו לעבודה . יחד עם זאת נדאג להזיז את התלמידים המצטיינים לקראת מה שירצו , אם להמשך בבית-ספר מקצועי או חקלאי ." עם זאת, לא ברור האם התוכנית אז היתה שהדו-שנתיים יהיו מקצועיים וחקלאיים בלבד . בישיבת ההמשך אמר ארן כי בינתיים "את הצד המקצועי לא נפתח כל עוד לא נהיה מצויידיים במדריך מקצועי ראוי לשמו [...] את התיכון האקדמי אני מוכן לפתוח".

ארן התייחס גם לטענות שעלולות לעלות כנגד הפרויקט הזה , שהיה למעשה התערבותו הישירה הראשונה של משרד החינוך בחינוך העל-יסודי. מצד אחד, "בניית בתי-ספר כאלו עשויה להתפרש כאפליה, מאחר ואלה הם בתי-ספר דו-שנתיים בלבד". מצד שני, טוענים גם שרמתם של בוגרי בתי-הספר היסודיים באזורי הפיתוח מגיעה לרמת כיתה ו' בלבד. " יוצא כי מצד אחד טוענים מדוע לא יותר משתי כיתות בית-ספר תיכון, ומצד שני טוענים כי גם זה גבוה מדי עבורם [...] גם אני טוען שטוב יהיה כאשר נוכל להקים בתי-ספר על-יסודיים ארבע-שנתיים, אבל לא נוכל לעשות זאת כיום". איש מחברי ועדת החינוך לא ערער על דברי השר .

---

<sup>11</sup> וראו המדריך למסיימי בתי ספר יסודיים עבריים , 1959. גמ"י, גל 1524/2. בדברי המבוא לחוברת מובאת רשימת ישובי עולים בהם מתכנן המשרד להקים דו- שנתיים, ולצידה רשימה נוספת , של תיכונים בהם תוקם מסגרת דו-שנתית.

<sup>12</sup> וראו בנושא גם עדותם של זיו ושריד בוועדת החינוך של הכנסת, עמ' 52.

<sup>13</sup> 10/03/1959, גמ"י, כ 116/5.

בסוף אותה שנה , לאחר פתיחת שנת הלימודים , הציג שריד בפני הוועדה את הרשמים הראשונים מהפרויקט.<sup>14</sup> נפתחו 33 כיתות ב-26 ישובים, מתוכן 3 בתל-אביב, עבור ילדי שכונת-התקווה ושכונות אחרות בדרום העיר . המימון הוא כמעט כולו של משרד- החינוך. השתתפות התלמידים היא סמלית בלבד , כ-40 ל"י, ומרביתם משוחררים לגמרי מתשלום . זוהי תחילתה של רשת מתוכננת, "אשר צריכה לשמש פתרון לאלה שאינם מסוגלים מכל הבחינות ללמוד במשך 4 שנים בבית- ספר תיכון . כאן יעשירו התלמידים את ידיעותיהם במשך שנתיים , ויחד עם זאת יקבלו הכשרה מקצועית מסוימת . אנו מכוונים פתיחת בתי- ספר אלה באותם מקומות אשר שם קיימות כבר הכיתות הקדם-מקצועיות וחקלאיות , כך שבאופן כזה יוכל תלמיד לקבל הכשרה מקצועית מסוימת במשך 4 שנים".

קשה לדעת מה בעצם היה התפקיד שייעד המשרד לתיכונים הדו- שנתיים. ראשיו הציגו מספר מטרות : מענה לביקוש הגובר להשכלה על- יסודית בעקבות הנהגת השכל "מ; הרחבת השכלתם הכללית של ה נערים; הכשרה מקצועית מקוצרת . מן הסתם לכל המטרות האלו היה חלק בפרויקט. אך בשלביו הראשונים , שאכן הוגדרו כניסיון , טרם התברר אלו מהמטרות הוא מצליח להשיג. בדיון בנושא של איגוד מנהלי מחלקות חינוך של הרשויות המקומיות,<sup>15</sup> התלונן נציג רמת-גן שאין לדו-שנתיים קו ברור, וההורים לא יודעים מה לצפות מהם.

כמעט כל הדוברים בדיון הזה הזכירו בדבריהם את שאלת הפרודוקטיביזציה , וקשרו אליה את התיכונים הדו- שנתיים, ככלי לעידודה. ואכן, הדו-שנתיים היו תוך זמן קצר למקצועיים וחקלאיים ברובם , אך לא היה זה תהליך מתוכנן . כפי שאחרי הקמת כיתות ה קדמ"ק התברר למשרד החינוך שתוכניתו להמשך לימודיהם בתיכונים מקצועיים רגילים לא עלתה יפה , כך התברר לו גם שבעניין הדו- שנתיים התפתחה המציאות בשונה מתכנוניו המעורפלים . ראשית, סירובם של ההורים בערים הותיקות לרשום את ילדיהם לתיכונים דו- שנתיים הביא לכך שאלו הוקמו בעיקר בישובי העולים. גם כאשר הובעה נכונות להקמת תיכון כזה בעיר כמו נתניה , העדיף המשרד להפנות את משאביו המוגבלים למקומות בהם לא היו שום תיכון.<sup>16</sup>

שנית, עד מהרה התברר שהתיכונים הדו- שנתיים נטו להיות מקצועיים . בתחילת 1961, לאחר שכבר הסתיימה שנת ניסיון אחת , כינס משרד החינוך את מנהלי התיכונים הדו- שנתיים

<sup>14</sup> 30/12/1959, גמ"י, כ 116/5.

<sup>15</sup> 21/12/1959, אעת"א, 11/144.

<sup>16</sup> כך לפי מכתב מעמי אסף לראש עיריית נתניה , שביקש תמיכה ממשלתית בתיכון מקצועי דו- שנתי בעיר . 13/09/1960, אענ"ת, עמ/1222.

לדיון בהמשך הפרויקט.<sup>17</sup> אליעזר שמואלי, שהיה אז מפקח בכיר, הציג את הנושא. "במרוצת שנת הלימודים החולפת התברר, שבת-הספר הדו-שנתיים התחילו 'מתמקצעים'". בהתאם לכך, יש לתכנן עבורם תוכנית לימודים חדשה. בדוח מקיף על החינוך המקצועי בישראל נטען כי עם הזמן התחוור כי תוכנית הלימודים בדו-שנתיים, שנועדה להיות דרך ביניים בין לימודים עיוניים למקצועיים, כשלה בהשגת מטרתה החינוכית כמו גם הכשרה מקצועית ברמה מספקת. נטיית המשרד היא לכן להפכם לבתי-ספר מקצועיים של ממש.<sup>18</sup>

אין זה ברור מדוע "התמקצעו" התיכונים הדו-שנתיים, שנהנו ממימון ממשלתי. הסבר סביר אחד הוא שגם כאן היה זה עניין של ביקוש. התועלת בלימודים מקצועיים בני שנתיים ברורה. היו כבר מסלולים מקצועיים כאלה בישראל, ומטרתם היתה מוכרת להורים. אך מבחינתם, כלל אין זה ברור איזו תועלת יש בלימודים עיוניים בני שנתיים.

על כל פנים, מגמה זו השתלבה בהתפתחות שחלה בלימודי הקדם "ק". כמה חודשים לאחר כנס המנהלים הפיץ המשרד חוזר מנכ"ל,<sup>19</sup> לפיו כיתות קדם "ק" יוקמו רק במקומות בהם ניתן להבטיח לבוגריהם המשך לימודים מקצועיים, קרי, מוסד דו-שנתי. כך, ללא תכנון מראש, השתלבו שני הפרויקטים השונים, שייעודם לא היה ברור עד אז, ויש להוסיף, גם לא מאוחר יותר. חוסר תכנון אין פירושו מקריות עיוורת. התוצאה תאמה היטב שאיפות כלליות של משרד החינוך. ראשית, הצורך במספר רב יותר של בוגרי השכלה על-יסודית, המקביל גם לביקוש הגובר מצד ההורים. בתחילת 1962 סקר אבן את החינוך העל-יסודי בפני ועדת החינוך של הכנסת.<sup>20</sup> התופעות המאפיינות את התחום הן "ריבוי הנהירה תוך ריבויין וגיווןן של מסגרות; להט רב וגובר של הורים ורשויות מקומיות להרחיב את היקף החינוך העל-יסודי; הקמת מוסדות רבים לחינוך עיוני, מקצועי, פחות לחקלאי. למעשה אנו עומדים כאן לפני מפנה בעצם מהותו של החינוך העל-יסודי". עד כה, היה מקובל בכל העולם שהחינוך העל-יסודי מיועד רק ל"גורמים שהעם רצה להכשירם למשימות הנהגה בחברה". כיום מתחולל מהפכה בתפישה הזו. "הרוב המכריע של גומרי בתי-הספר היסודיים מבקש הזדמנות להם שיך בלימודיו [...] באופן ספונטני הולך החינוך העל-יסודי ומסתגל לחינוך היסודי מבחינת ההיקף העממי הרחב". יש לכן לשנות את הגישה כלפי

---

<sup>17</sup> כנס מנהלים בתיכונים דו-שנתיים, 19/01/1961. גמ"י, גל 1201/5.

<sup>18</sup> החינוך המקצועי בישראל, גמ"י, גל 402/12.

<sup>19</sup> 30/04/1961, גמ"י, גל 1819/4.

<sup>20</sup> 07/02/1962, גמ"י, כ' 151/11. הבדל בולט מאד בין הסקירות של אבן לעומת אלו של ארן הוא ההודאה בכוחו המוגבל של המשרד. אבן אינו מהסס להציג התלבטויות וקשיים. אצל ארן הדברים מוצגים תמיד כאילו המשרד שולט במערכת, ומתכנן אותה מראש.

התחום. אומנם, "יש צורך להכשיר את כוח המחץ האינטלקטואלי של החברה, ולהכשיר רבים להשכלה הגבוהה [...] אולם אין ביה"ס התיכון קיים עכשיו אך ורק כפרוזדור לחינוך הגבוה. הוא גם שלב חינוך עצמאי העומד ברשות עצמו, וצריך להבטיח את המשך חינוכם של רבבות שאין להם שום סיכוי או אפילו שאיפה להמשיך בלימודיהם אחרי גיל 18".

זהו המצב, והמשרד נערך לקראתו, אם כי הדרך אינה ברורה עדיין. "התמונה היא תמונה של גמישות רבה, של חוסר גיבוש של מסגרות [...] הכל פה נזיל והכל שוטף". אבן הציג מספר צעדים שמתכנן המשרד לנוכח ההתפתחות הזו. בתחום החינוך המקצועי, "יש לנו פה שני שלבים: החינוך הקדם-מקצועי בכיתות העליונות של ביה"ס היסודי, וביה"ס הדו-שנתי במגמה מקצועית. המגמה היא להקים מתוך שני השלבים הללו שלב חינוכי אחד [...] במקום שהדבר יהיה מפוצל כפי שהוא עכשיו לשנים – נתכנן זאת במיוחד".

חשובה עוד יותר להתפתחות שחלה בתיכונים הדו-שנתיים היא הנטייה הישנה ליחס חשיבות כלכלית עליונה לחינוך המקצועי, נטייה שבלטה במיוחד אצל ארן, אך ניכרה אצל רבים בצמרת המשרד, ובכלל במערכת הפוליטית. ב-1960 פרסם משרד התעשייה והמסחר לראשונה דוח על צרכי כוח האדם במדינה בשנים הקרובות.<sup>21</sup> לפי תוכנית החומש הזו, "השיטות הנהוגות בישראל בשטח ההכשרה המקצועית אינן עונות על הדרישות לאספקת כח אדם הדרוש לתעשייה". ההמלצה היא "על תכנון כל מערכת החינוך המקצועי והתעשייתי", לפי ההנחה שיש צורך בכחמש שנים על מנת להכשיר עובד מקצועי לתעשייה.

המלצה זו כמובן תאמה היטב את ההשקפה המקובלת במשרד החינוך. אביגד, ראש המחלקה לחינוך מקצועי, הציג הערכה לפיה חסרים כאלף מקומות בתיכונים המקצועיים על מנת לענות על הביקוש וצרכי המשק.<sup>22</sup> בסקירה של המערכת שנה מאוחר יותר,<sup>23</sup> אמר סמנכ"ל המשרד כי נהוגים שש סוגים שונים של מוסדות לימוד מקצועיים, כמו תיכון תלת או ארבע שנתי, ו"דו-שנתי, הבנוי במקומות מסוימים על החינוך הקדם-מקצועי [...] כיום אין קשר בין שיטה אחת של חינוך מקצועי לבין שיטה שניה". האחדתם למסגרת כוללת היא המשימה העומדת בפני המשרד. באותה שנה חזר ארן לראשות משרד החינוך, עובדה שחיזקה עוד יותר את המגמה הקיימת להשקיע את מאמצי המשרד בחינוך המקצועי. בהופעתו הראשונה בפני ועדת החינוך של

---

<sup>21</sup> וראו תקציר הדוח: כח אדם לתעשייה. חקר ותצפית הצרכים לשנת 1960-1965. גמ"י, גל 1330/3. הדוח הבא, מ-1965, כבר הפך לגמרי את התחזית. ראו בעניין זה פרק 6.

<sup>22</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 17/01/1962. גמ"י, כ' 151/11.

<sup>23</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 23/01/1963. גמ"י, כ' 151/11.

הכנסת,<sup>24</sup> עשרה ימים בלבד ל אחר חזרתו למשרד , אמר ארן שבמהלך כהונתו הקודמת הקדיש תשומת לב רבה לשאלה כיצד "להציל את הנושרים" מהתיכונים. "דיברתי אז על מסלולים דו-שנתיים בתוך התיכונים" שבוגריהם יזכו לתעודת סיום. "דיברתי גם על כך שיש להחדיר בתוך המסלולים הדו-שנתיים הללו לימוד מקצוע". מאז שחזר לראשות המשרד כבר הספיק לדון בנושא שוב עם בעלי התיכונים השונים,<sup>25</sup> "ובהסכמה אתם משרד החינוך יתחיל לעבד את התוכנית לפרטיה". בישראל, היחס בין מספר הלומדים בחינוך העיוני לאלו בחינוך המקצועי הוא "רעה חולה. השאלה היא כיצד מעלים את לימוד המקצוע אשר בנוסף לחישוב המשקי של המדינה יש בזה משום הצלה מכל מיני פורענויות. יש לנו בתי-ספר מקצועיים; יש לנו בתי-ספר מקצועיים דו-שנתיים. ניסינו להחדיר את החינוך הקדם-מקצועי בתוך המגמה הזאת". כך נוכל להקהות את חודה של הבעיה העדתית. "יכולנו להגיע לפתרון הרבה מאד בעיות כאובות בתוך ה-50% האלה של האוכלוסיה מבני עדות המזרח, אילו היו מצויידים במקצוע".

שובו של ארן החייה את הנסיון להקמת מסלולים דו-שנתיים בתיכונים שבערים הוותיקות.<sup>26</sup> בניגוד לדו-שנתיים שכבר הוקמו בישובי העולים, ונועדו לבוגרי כיתה ח', המסלולים החדשים נועדו לבוגרי כיתה ט', כלומר, לתלמידים שכבר החלו את לימודיהם בתיכון. מלבד המטרה של הסבת תלמידי החינוך העיוני לחינוך מקצועי, שאיפתו המתמדת של ארן, נועדו להם מטרות נוספות. כפי שארן הצהיר, כך ניתן היה לשמור במערכת החינוך את אלפי התלמידים שנשרו מהמסלול העיוני מדי שנה, ונותרו ללא מסגרת חינוכית, ללא מסלול הכשרה כלשהו וללא מקצוע.

צדו השני של המטבע הזה היה השמירה על רמת הלימודים במסלול העיוני לנוכח הנהירה הגבוהה לשם, שבהכרח כוללת גם תלמידים שאינם מתאימים לסוג כזה של לימודים. לפי זיו, "המסלולים [המקצועיים] חייבים להיות ברמה נמוכה מביה"ס התיכון בכל המקצועות – בידועין [...] הנוער חודר לביה"ס התיכון ועלינו לאפשר לו ללמוד".<sup>27</sup> במקום אחר אמר כי מנהלים רבים

<sup>24</sup> 10/07/1963, גמ"י, כ" 151/11.

<sup>25</sup> ארן אמר שהוא נפגש עם "הבעלויות" השונות. לפי חוזר המנכ"ל בנושא, הוא נפגש עם נציגי איגוד ה תיכונים ועם ראשי מחלקות החינוך העירוניות. (ראו הערה הבאה). בישיבת ועדת הקבע לחינוך העל-יסודי של הועדה הפדגוגית הציג שוחט גירסה מעט פחות נלהבת של האירועים. בניגוד ל"הסכמה פה אחד" עליה דיבר ארן, אמר שוחט כי הנציגים השונים שנפגשו עם השר הביעו נכונות לתוכנית, "או לפחות לא התנגדו לה". 21/08/1963, גמ"י, גל 1394/9.

<sup>26</sup> בזריזות בלתי-אופיינית, בטרם חלף חודש כבר שלח מנכ"ל המשרד חוזר למנהלי התיכונים, שבו הודעה על רצונו של המשרד להקים מסלולים דו-שנתיים, המשלבים הכשרה מקצועית, מתוך רצון לפתור את בעיית הנשירה. המנהלים התבקשו להודיע למשרד בהקדם על תוכניותיהם בנושא. 07/08/1963, גמ"י, גל 4780/6.

<sup>27</sup> פרוטוקול ועדת הפיקוח על בתי"ס תיכונים, 28/10/1963, גמ"י, גל 4780/6. ההדגשה במקור.

אמרו לו שהם חוששים מירידת הרמה בעקבות פתיחת מסלולים מקצועיים . "אני סבור כי ההיפך הוא הנכון . ע"י זה שאנחנו נותנים לנוער בבי "ס תיכון עיוני גם מוצא אחר [...] זה דווקא מאפשר יאפשר לנו לתבוע מהתלמידים ההולכים לבחינות בגרות את הרמה הרצויה"<sup>28</sup>.

אביגד הצטרף לדעתו . "הטובים ביותר חייבים באמת ללכת לבגרות ולאוניברסיטה . אבל יש תפקיד לא פחות חשוב אולי ללימוד המקצוע , וע"כ המסלול בתיכון יצליח אם המורים יידעו לשכנע את ההורים ואת התלמידים כי בתיכון לא יצליח [התלמיד]" .

בכך נגע אביגד בבעיה העיקרית שניצבה בפני היוזמה , זו שהכשילה את הנסיון הקודם להקים מסלולים דו-שנתיים בערים – העובדה המצערת שההורים לא היו מעוניינים בהם . "יש למצוא דרך כיצד להביא את בשורת התוכנית לידיעת ההורים ואין הדבר קל כל כך , שכן ההורים עלולים להתייחס למסלול הנוסף בדרך של 'כבדהו וחשדהו'" , אמר זיו באותה ישיבה . ארן זיהה שני קשיים עיקריים ביישום התוכנית : "סנוביות" של המורים , שמעדיפים להתרכז במסלול העיוני , ו"קשיים גם עם הורי התלמידים אשר יראו בזה סטיה מאותה דרך מלך שהם חשבו לנכון לגבי ילדיהם"<sup>29</sup>.

כמה שינויים בתוכנית החדשה הגבירו את סיכויי הצלחתה לעומת הנסיון הכושל הקודם . ראשית, המסלולים המקצועיים הוקמו בתוך בתי-ספר עיוניים , כך שההרשמה אליהם היתה צעד דרסטי פחות עבור הורים שהעדיפו את התיכון העיוני . שנית, משרד החינוך תמך בהם כספית, בעיקר דרך השתתפות בקניית ציוד , סעיף הוצאות משמעותי בחינוך המקצועי.<sup>30</sup> שלישית, היוזמה להקמת המסלולים אומנם באה מצד המשרד , אך בחירת מגמות הלימודים נעשתה על-ידי בתי-הספר . כך יכלו התיכונים לבחור במסלולים עבורם יהיה ביקוש . בחודשים הראשונים של 1964 ניהל המשרד מגעים בנושא עם התיכונים העיוניים ומחלקות החינוך העירוניות ברחבי הארץ.<sup>31</sup> לפי המכתבים , כל תיכון שבחר להצטרף לתוכנית החליט בעצמו איזה מגמה יקים

---

<sup>28</sup> פרטיכל ישיבת המועצה ציבורית לענייני החינוך העיוני , 11/03/1965 . גמ"י , גל 13166/7 .

<sup>29</sup> ישיבת ועדת המשנה לענייני התקציב של ועדת החינוך של הכנסת , 01/01/1964 . גמ"י , כ 144/6 .

<sup>30</sup> כך לפי חוזר מנכ"ל שני בנושא , 15/09/1963 , גמ"י , גל 4780/6 . וראו בנושא גם דברי ההסבר של אביגד על המסלולים הדו-שנתיים , ישיבת ועדת החינוך של הכנסת , 26/11/1964 . גמ"י , כ 149/10 . לדבריו , המשרד הקציב לכך "מאות אלפי לירות" . הנתונים בספרי התקציב אינם מפורטים דיים כדי לקבוע כמה אכן הוקצבו למטרה .

<sup>31</sup> התכתובת נמצאת בגמ"י , תיקים : גל 981/3 , גל 998/9 .

בתחומו, ולמשרד לא הייתה כל השפעה על כך . ב-4 תיכונים הוקמו מגמות לשרטוט ובנין . ב-7 נפתחה מגמת אלקטרוניקה, ב-8 מגמת כימיה (להכשרת לבורנטים), וב-25 מגמת פקידות.<sup>32</sup> רובם הגדול היה בערים הקטנות יותר . עיריית תל-אביב טענה שרק מעטים מתלמידי התיכונים העיוניים בתחומה נושרים לאחר כיתה ט' , כך שאין טעם במסלולים מיוחדים עבורם . מספר רב יותר של תלמידים נושר לאחר כיתה י' , אך הם פונים ברובם לתיכונים אקסטרניים, ולא יהיו מעוניינים במסלולים מקצועיים . גם מחלקות החינוך של רמת-גן וחולון לא ראו טעם בכל הרעיון.<sup>33</sup> עיריית חולון אף ביקשה מהמשרד לרכז את "האופנסיבה" שהפעיל למען הקמת המסלולים.

### התיכונים המקיפים וקידום העולים

עוד בזמן דיוני ועדת צלטנר, עלתה במקומות שונים הטענה שההבחנה בין נורמות שונות לקביעת זכאות לשכל"מ אינה מספיקה על מנת לקדם את העולים החדשים . הבעיה העיקרית אצלם לא היתה דווקא להתקבל לתיכון, אלא לסיים אותו בהצלחה . כדי לפתור זאת, לא היה די בהקלות בשכר-הלימוד. ללא עזרה לימודי ת, לא היה בכך תועלת, והתלמידים נשרו מכיוון שלא הצליחו בבחינות.<sup>34</sup> כשסקר ארן את דיוני ועדת צלטנר בפני ועדת החינוך של מפא"י,<sup>35</sup> אמר כי הנתונים שהתקבלו על הרשמת מזרחיים לתיכונים ולמוסדות להשכלה גבוהה הם קשים . "המצב הוא מבהיל", ואין די בקיים . "יש לנו מחשבה שלגבי ד ידם אולי נסדר להם שנה מיוחדת נוספת , לא בסוף אלא בהתחלה [...] כי אם אנחנו נותנים להם להיכנס מבחינת הדמוקרטיה הפורמלית, זו ברכה לבטלה והרוב המכריע שלהם נופל".

---

<sup>32</sup> קיימת טבלה פרטנית של המגמות בכל המוסדות , אך היא אינה ברורה דיה - גמ"י, גל 981/3. הנתונים לקוחים מתוך סקירה של זיו בישיבת המועצה ציבורית לענייני החינוך העיוני, 11/03/1965. גמ"י, גל 13166/7.

<sup>33</sup> מכתב מזיו לארן בנוגע לפתיחת מסלולים חדשים, 10/02/1964. גמ"י, גל 981/3.

<sup>34</sup> מעניין לציין כי בנקודה זו היתה הסכמה נדירה בין הגישה המקובלת במשרד החינוך לבין הגישה הליברלית החדשה שייצגו אפרים קליימן . לפי הדוח שלו, הבעיה העיקרית בקידום העולים אינה כספית, אלא לימודית. "נראה ששיפור כושר הלימוד יפעל יותר להשגת המטרה של העלאת רמת ההשכלה הן של השכבות הנחותות והן של כלל האוכלוסיה מאשר פיצוי על אובדן הכנסה". הפתרון לכך הוא השקעה בלימודי עזר לאוכלוסיות החלשות. וראו הדוח, השוואת שתי אלטרנטיבות של הגדלת ההוצאה לחינוך, גמ"י, גל 1845/15.

<sup>35</sup> 16/05/1957. אמ"ע, 2-7-1957-5.



הכספים לשעורי ההשלמה הוקצו עוד באותה שנה, כך שאלו החלו לפעול ביחד עם החלת השכל"מ.<sup>36</sup> ב-1958 זכו לשעורים האלה כ-1000 תלמידים, ב-55 מוסדות שונים.<sup>37</sup> בסוף אותה שנת לימודים סיפר זיו שכל תלמיד מנורמה ב' שרצה בכך קיבל שעורי עזר. הנוהל היה שביחד עם ההודעה על הזכאות לשכל"מ, המשרד שלח לתלמידים אלו מכתב המודיע להם על זכאותם לשעורי עזר לפני תחילת לימודיהם בכיתה ט'.<sup>38</sup>

בשנים הבאות נמשכו שעורי העזר, ובמקביל להם החל המשרד לחפש דרכים נוספות לקדם תלמידים משכבות חלשות.<sup>39</sup> כך הוחלט על הקמת פנימיות לילדים מוכשרים ממשפחות מעוטות יכולת.<sup>40</sup> הרעיון מאחורי היוזמה היה מתן סביבת לימודים מלאה לתלמידים שהתנאים בבתיהם הקשו על הצלחתם.<sup>41</sup> אך היה זה פתרון יקר מאד, בעיקר ביחס לתמיכה הממשלתית האפסית בתיכונים אחרים.<sup>42</sup> עד 1962 נפתחו שתי פנימיות כאלו בירושלים, אחת עיונית בה למדו 160 תלמידים, והשנייה מקצועית, ובה 32 תלמידים. הפנימיות נפתחו בזכות כספי תרומה של נדבנים אמריקניים. כך התחיל גם שלב חדש במעורבות המדינה בחינוך העל-יסודי: הקמת תיכונים בעזרת כספי תרומות אמריקניות.

התיכונים הדו-שנתיים בישובי העולים והמסלולים הדו-שנתיים בערים הוותיקות יצרו מסגרת חדשה – תיכון המשלב לימודים עיוניים עם הכשרה מקצועית או חקלאית. בכך הם דומים למסגרת שהתפתחה מאוחר יותר בישראל, התיכון המקיף.<sup>43</sup> תיכונים מקיפים של ממש, כלומר

---

<sup>36</sup> פרוט שעורי השלמה שאושרו לתלמידי נורמה ב', 30/12/1957. גמ"י, גל 1570/6.

<sup>37</sup> כך לפי סקירתו של קצלבנוגן בדיון על תקציב החינוך בועדת החינוך של הכנסת, 19/02/1958. גמ"י, כ' 151/11.

<sup>38</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 04/06/1958. גמ"י, כ' 151/11.

<sup>39</sup> בסוף 1959 סיפר ארן שהנסיון הראה כי שעורי העזר אינם מספיקים והנשירה של עדות המזרח ממשכבה להיות גבוהה. המשרד שוקל לכן אמצעים נוספים. ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 30/12/1959. גמ"י, כ' 116/5.

<sup>40</sup> סקירה של הולדת היוזמה הזאת נמצאת בהצעה לתיק תמ"ה - החינוך העל-יסודי, גמ"י, גל 11692/15; וגם במסמך "פקוח משרד החינוך על האגודה לקדום החינוך העל-יסודי", גמ"י, גל 11692/15.

<sup>41</sup> לפי דוח שהגיש שוראקי, יועץ ראש הממשלה לענייני מיזוג גלויות, לועדת החינוך של מפא"י ב-1962, מקור הפער החינוכי בין העדות הוא התנאים בבית. "ילדים להורים יוצאי ארצות ערב אינם מוצאים בבתיהם אוירה הולמת ללימודיהם העצמאיים". המלצותיו הם לכן יום-לימודים ארוך, פנימיות, שעורי עזר וכו'. 03/01/1962, אמ"ע, 2-7-11-1960 א'. אין לדעת האם היתה לדוח זה השפעה כלשהי, אך לכל הפחות, הוא משקף דעה מקובלת.

<sup>42</sup> וראו בנושא דיון בועדת החינוך של הכנסת, 07/02/1962. גמ"י, כ' 151/11. קול, יו"ר הוועדה, התנגד לפנימיה שהוקמה בירושלים, בטענה שניתן היה להשיג את המטרה בעלות נמוכה בהרבה במקום אחר. בדיון שהתעורר בעקבות זאת הסכימו הדוברים שמחיר של כ-2000 ל"י לתלמיד לשנה הוא אכן גבוה, אך מוצדק.

<sup>43</sup> לסקירה מלאה יותר של תולדות התיכונים המקיפים, ראו איש-שלום – רוזנברג, מחקר היסטורי. וראו במיוחד פרק י', על התיכונים הדו-שנתיים כשלב בדרך להקמת המקיפים, ופרק י"א, על הנסיונות המוקדמים להקמת

תיכון הכולל מסלול עיוני מלא לצד מסלול מקצועי מלא , ומיועד לכל התלמידים מאזור מסוים , טרם הוקמו אז בישראל, למעט כמה ניסיונות מבודדים, פרי יוזמה מקומית של מנהלים. רעיונות המזכירים ברוחם תיכון מקיף עלו מדי פעם לאורך שנות החמישים , מבלי שהתגבשו לכלל תוכנית מלאה . בתחילת שנות הששים , במקביל להתפתחות הרעיון בעולם , החלו הדיונים בנושא התיכונים המקיפים , או "הכוללניים", לתפוש תאוצה . ההצדקה העיקרית לכך היתה פשוט משאבים מוגבלים של אוכלוסיה קטנה : "האוכלוסיה הקיימת בערי פיתוח דורשת רשת חינוך על-יסודי. האוכלוסיה הוותיקה המקצועית הנדרשת ללכת לערי פיתוח מתנה את ישיבתה בהן – בחינוך תיכון. מהו החינוך הדרוש איפוא במקומות אלה ? המקומות שבהם אין האוכלוסיה יכולה לשאת שני בתי "ס, מקצועי ותיכון עיוני , האם ניתן להקים מסגרת כוללתית ?".<sup>44</sup> לפי עדות שוחט בתחילת 1963, "אנחנו מלבטים בכך [...] עדיין לא הגדרנו מהו הטיפוס שאנחנו היינו רוצים בו".<sup>45</sup>

באותה שנה מונתה לראשונה ועדה מיוחדת לבחינת הנושא , בראשות משה סמילנסקי.<sup>46</sup> המלצותיה נגעו בעיקר לאזורי הפיתוח . כשהוצגו המסקנות בפני ועדת הקבע של החינוך העל-יסודי, נשאל נציג וועדת סמילנסקי מדוע בעצם מתוכננים התיכונים המקיפים בערי הפיתוח בלבד. תשובתו של נציג הוועדה פשוטה ומאלפת : "במקומות שנקבעו עובדות אין אפשרות לשנות דברים מיסודם. אפשר במקומות שיוצרים יש מאין או במקומות שמוכנים להשתלב בתוכניתנו". במקביל לדיונים הראשוניים בשאלת המקיפים, דיונים שהיו בתקופה זו רחוקים מלהיות ברורים והחלטיים,<sup>47</sup> חלה התפתחות נוספת , שבתחילה לא נגעה אליהם כלל , הקשורה לגיוס תרומות למען קידום החינוך העל-יסודי. ב-1962 חל מפנה משמעותי במדיניות קידום התלמידים החלשים, וגם הוא, יש לציין, לא כתוצאה של החלטה ממשלתית. בינואר קיבל המשרד תרומה של מיליון דולר משני נדבנים אמריקניים , שנצלה, כאמור, להקמת פנימיות לתלמידים מצטיינים ממשפחות העולים . מסיבות שאינן ברורות לגמרי , ויתכן שנוגעות לחוקי המס האמריקניים ,

---

תיכונים מקיפים. לפי איש-שלוש – רוזנברג, שלב המעבר בין הגישושים הראשוניים בנושא לבין תחילת הדיון המעשי והפעולה, חל ב-1963.

<sup>44</sup> פרטיכל ישיבת ועדת הקבע למינהל החינוך העל יסודי, 19/06/1962. גמ"י, גל 4779/22.

<sup>45</sup> ישיבת ועדת החינוך של הכנסת, 23/01/1963. גמ"י, כ' 151/11.

<sup>46</sup> איש-שלוש – רוזנברג, שם, עמ' 177-173.

<sup>47</sup> לפי איש-שלוש – רוזנברג, "בשלב זה ההתפתחות בכיוון למקיפות היא איטית והדרגתית עד מאוד . כל העת מאפיינים אותה 'צעדים קדימה ואחורה'". שם, עמ' 170.

הוחלט שניהול התרומות יעשה בידי אגודה ציבורית , ולא משרד החינוך עצמו . עם זאת, בראש "האגודה הציבורית לקידום החינוך העל-יסודי" עמד שר החינוך , ורבים מראשיה היו אנשי המשרד.<sup>48</sup>

בעקבות התרומה הגדולה, החל המשרד במסע לגיוס תרומות נוספות בארצות-הברית. גם כאן, מהלך העניינים אינו ברור דיו , אך על כל פנים , באוקטובר 1963 הגיעה ממשלת ישראל להסכם עם הסוכנות היהודית , לפיו תנהל המגבית היהודית המאוחדת בארצות-הברית מסע התרומות מיוחד לקידום החינוך העל-יסודי בישראל.<sup>49</sup> ניהול הכספים שיאספו יעשה בידי גוף שיוקם למטרה זו , "הקרן הישראלית לחינוך " (Israel Education Fund). לפי התנאים שהציב ארן, הכספים יופנו אך ורק למטרות אותן קבע משרד החינוך .

בתחילת 1964 הגיעה משלחת של נציגי המגבית היהודית לישראל , על מנת לבחון את צרכי החינוך במדינה.<sup>50</sup> משרד החינוך הגיש לוועדה רשימת מטרות.<sup>51</sup> בראשה עומדים הקמת 10 תיכונים מקיפים גדולים ו- 21 תיכונים מקיפים קטנים יותר . אלו הם שני סעיפי התקציב העיקריים, המכסים יחד כ- 56% מהסכום הנדרש להקמת תיכונים . בנוסף, ביקש המשרד גם את הקמתם של שמונה תיכונים עיוניים , שלושים תיכונים מקצועיים ושלושה תיכונים ימיים , וכן הקצאה לסטיפנדיות. רשימת הבקשות של המשרד מופיעה במדויק בראש מסקנותיה של משלחת המגבית.

כך, בעזרת כספי תרומות , חל המפנה במעורבות המדינה בחינוך העל-יסודי. הכספים החיצוניים האלו איפשרו את התוכניות המעורפלות של משרד החינוך , ובלעדיהם מן הסתם היו

---

<sup>48</sup> וראו בנושא מכתבי בקשה להצטרפות להנהלת האגודה הציבורית לקידום החינוך העל-יסודי, 18/01/1962; בקשה לרישום האגודה הציבורית לקידום החינוך העל-יסודי, 07/03/1962; תקנות האגודה הציבורית לקידום החינוך העל-יסודי וטיפולו, 18/11/1962; לגבי הצורך לרשמה כאגודה בגלל חוקי המס האמריקניים , ראו מכתב מיוסף פרי לסטר, 26/04/1962. כל המסמכים נמצאים ב גמ"י, גל 13071/8. הסבר מפורט יותר של דרכי הפעולה של האגודה , ויחסיה עם משרד החינוך נמצא בהסכם בין האגודה למשרד , 02/07/1963. גמ"י, גל 13799/7. משרד מבקר המדינה תהה האם האגודה נמצאת בתחום סמכותו, מכיון שלמעשה היא גוף ממשלתי, גם אם זו לא היתה הגדרתה הרשמית. וראו מכתבו לרשות החברות הממשלתיות, 20/11/1964. גמ"י, גל 13799/7.

<sup>49</sup> סיכום ישיבה בין נציגי ממשלת ישראל לסוכנות היהודית , 26/10/1963. אצ"מ, Z5 /7810. וראו בנושא גם מכתב מארן להנהלת הסוכנות היהודית בניו-יורק, 11/09/1964. גמ"י, ג 5605/6.

<sup>50</sup> דוח הוועדה יצא לאור בארה"ב כחוברת מהודרת, מלווה בתמונות וטבלאות, בסגנון אמריקני, השונה מאד מהנהוג אז בישראל. Israel's Major Needs in Education, גמ"י, ג 5605/6. הסבר על פעולות המשלחת ובכלל על הקמת הקרן, נמצא בתזכיר בנושא מפעל גיוס הכספים לקרן הישראלית לחינוך , 19/07/1964. אצ"מ, DD1 /4918. חברי המשלחת היו אישים בעלי רקע מרשים למדי בתחום החינוך , ובינם נשיא מחלקת החינוך של קרן פורד , המפקח הכללי לשעבר על בתי-הספר בעיר ניו-יורק, ודיקן בית-הספר לחינוך של UCLA.

<sup>51</sup> פרוט התוכניות שהוגשו למגבית היהודית המאוחדת במרץ 1964, 11/09/1964. גמ"י, ג 5605/6.

התוכניות מעוכבות עוד . כשביקש ארן ב- 1964 לתאר את תוכניות המשרד לעתיד בפני ועדת החינוך של הכנסת,<sup>52</sup> הדגיש את החשיבות שמייחס המשרד לחינוך המקצועי והטכנולוגי , והביע אופטימיות לגביי סיכויי ההצלחה של תוכניתו להגדיל את מספר התלמידים שם . הסיבות לאופטימיות הן הגידול בנטיית ההורים להרשמה לחינוך המקצועי , הגדלת תקציב התמיכה בתלמידיו, וכספי התרומות, בהם יקים המשרד תיכונים מקיפים ומקצועיים באזורי הפיתוח .

בדומה להתפתחותם של התיכונים הדו- שנתיים, גם הדרך בה החלה הממשלה לפעול למען קידום החינוך העל- יסודי באזורי הפיתוח לא היתה מתוכננת מראש . המעקב אחר התערבותה במבנה מערכת מראה בעיקר מקריות ואוזלת יד . תוכנית הקדמ"ק אמורה היתה לחסוך לתלמידים את שנת הלימודים הראשונה בתיכון המקצועי . התוכנית נכשלה , כמו גם התוכנית להקים מסלולים דו- שנתיים בערים . מהצירוף של שני הכשלונות האלו נוצרה תוכנית חדשה : המשך לימודיהם של תלמידי הקדמ"ק במקצועיים דו-שנתיים, שקמו רק באזורי הפיתוח, וגם זאת כנראה שלא לפי התכנון.<sup>53</sup> ההתערבות המשמעותית יותר מבחינה השפעתה המתמשכת היתה הקמת התיכונים המקיפים . גם הם הוקמו בזכות תרומות מחוץ- לארץ, לאחר כמה שנים בהם התנהלו דיונים בנושא ללא תוצאות .

במובן חשוב , מדובר כאן במדיניות , במשמעות בעלת תוכן של ממש . לממשלה היו שאיפות, והיא הקציבה כספים כדי לממש אותם . בתי-ספר הוקמו ובני- עולים החלו ללמוד בתיכונים, בעיקר מקצועיים . טריוויאלי ככל שזה נשמע , היה בכך חידוש בתחום החינוך העל- יסודי .

בכך התגשמו שתי שאיפות . ראשית, חזונו הישן של ארן להרחיב את החינוך המקצועי . לאחר שנים בהם ניסה לקדם את העניין, הצליח ארן לממש משהו מתוכניותיו . שאלה אחרת היא האם היה זה צעד חיובי, אפילו לפי הקריטריונים של ארן . אין זה בטוח אם היה בכך להועיל במשהו למשק הישראלי .

---

<sup>52</sup> 01/07/1964, גמ"י, כ 484/22 .

<sup>53</sup> ככל הידוע, גם תוכנית זו נכשלה . בשום מחקר על ההיסטוריה של החינוך המקצועי בישראל לא מוזכרים בתי- ספר מקצועיים ארבע-שנתיים המתחילים בכיתה ז' .

שנית, החשש ההולך וגובר מיצירתם של שני עמים זכה למענה מסוים.<sup>54</sup> גם כאן ניתן לשאול האם הפעולות השיגו את מטרתן. על כל פנים, כעת היו תיכונים במקומות בהם קודם לא היו. ביחד עם ההקלות על שכר-הלימוד, ניתן לקבוע שקשייהם של ההורים במתן השכלה תיכונית לילדיהם הוקלו.

ואולם, למרות שיש כאן טעם לדבר על מדיניות ממשלתית, אין לומר שמשרד החינוך שלט בחינוך העל-יסודי. גם לקראת אמצע העשור, ההורים הם אלו שהכתיבו את חלקה העיקרי של המערכת, התיכונים בערים הגדולות. הביקוש שלהם להשכלה עיונית הוא שהביא לכך שמרבית התלמידים קיבלו סוג כזה של חינוך, ולא חקלאי או מקצועי. הסטיפנדיות ותוכנית השכל"מ הקלו עליהם, ואולי גם עודדו אותם במידה מסוימת, אך לא שינו בהרבה את הביקוש הקיים ממילא. הם גם האחראים לכישלון ניסיונו של המשרד להרחיב את החינוך המקצועי בערים. עד 1964 לפחות, הם היו כוח חשוב יותר בחינוך העל-יסודי מאשר הממשלה.

---

<sup>54</sup> יתכן שגם האווירה הכללית בישראל החלה להשתנות באותה תקופה, בעקבות ארועי וואדי-סאליב ב-1959. זוהי נקודה מעניינת, שאולי מצדיקה מחקר. ישנם מחקרים על המחאה המזרחית, וגם על יחסם של השלטונות כלפי המזרחיים. כאן השאלה מעט שונה: האם המחאה השפיעה על המדיניות? האם ישנם צעדים ממשלתיים שאפשר לתארם כתשובה למחאה? ואם כן, מתי החלו?



## סיכום

לאורך כל התקופה הנחקרת, העשור ומחצה הראשונים לקיום המדינה, לא קנתה לה ממשלת ישראל השפעה של ממש על החינוך העל-יסודי. לא היא שעיצבה את דמותה של המערכת, בין תיכונים עיוניים, מקצועיים וחקלאיים. ניסיונותיה להסדיר את התחום בחקיקה נכשלו כולם. התקציב הנמוך שהוקצה למערכת בקושי הספיק להקל על חלק מהתלמידים בשכר הלימוד שלהם, שהועבר לתיכון שהם בחרו בו. גם כאשר החליטה וועדה ציבורית על הקלות משמעותיות יותר, היה זה בניגוד לשאיפותיו של משרד החינוך. מעורבות ישירה יותר, במימון הקמתם של תיכונים, נעשתה רק בסוף התקופה, בעזרת תרומות, וגם זאת במשורה.

ללא אמצעי סנקציה או עידוד, נותר עיצוב המערכת בידי כל אותם יחידים שהיה ביכולתם לעמוד במעמסה הכלכלית הכרוכה בלימודים בתיכון, ויכלו גם לצלוח את הלימודים עצמם. ללא שאיש מהם תכנן זאת, ובניגוד להשקפות המקובלות על קברניטי החינוך, הרי שמאז הקמת התיכונים הראשונים בישראל, היה החינוך העיוני חלקה הגדול ביותר של המערכת. החינוך המקצועי השתרך הרחק מאחור. מספר תלמידי התיכונים החקלאיים היה תמיד הנמוך ביותר. ב-1964, כ-66% מתלמידי החינוך העל-יסודי בערים למדו בתיכון עיוני, המוביל לתעודת בגרות. כ-28% המשיכו למסגרת מקצועית כלשהי, החל מתיכון דו-שנתי, וכלה בתיכון ארבע-שנתי המעניק גם תעודת בגרות. רק כ-6% המשיכו לתיכון חקלאי. כ-42% מקבוצת הגיל המתאימה לא למדו כלל.

ההסבר המוצע כאן לעיצוב מערכת החינוך העל-יסודי הוא מסוג שניתן לכנותו "הסבר יד-נעלמה"<sup>1</sup>. בקצרה, ניתן לתאר זאת כהסבר של תבנית היסטורית מסוימת, הנראית לכאורה כפרי תכנון, לא כפרי החלטה כלשהי של גורם בעל כוח, אלא כהצטברות של החלטות של בני-אדם שאינם פועלים במתואם. כל אחד פועל למען השגת מטרה מסוימת, לפי האינטרסים הפרטיים שלו, ומתוך החלטות מבודדות אלו עשויה לצמוח תופעה שאיש לא תכנן. במקרה הידוע ביותר של הסבר יד-נעלמה, זה של אדם סמית' את השוק החופשי, איש איש פועל למען האינטרס הכלכלי

---

<sup>1</sup> David L. Hull, "What's Wrong with Invisible-Hand Explanations?", *Philosophy of Science*, vol. 64 (Supp.), 1997; Edna Ullmann-Margalit, "Invisible-Hand Explanations". *Synthese* 39, 1978. כוונתו של האל בכותרת אינה למצוא את הפסול בהסבר מסוג זה, אלא לתהות מדוע אין משתמשים בו לעיתים קרובות יותר.

שלו, ומתוך כך זוכה החברה לתפקוד כלכלי יעיל המבטיח תפוקה מיידית, למרות שלא זו היתה כוונתו של מי מהם.

במקרה שלנו, לתבנית ההיסטורית הדורשת הסבר יש שתי פנים. ראשית, היותו של החינוך העיוני חלקו העיקרי של החינוך העל-יסודי, וזאת בניגוד מובהק לשאיפותיה של הממשלה. שנית, העובדה כי מרבית התלמידים בחינוך העיוני היו ממוצא אירופאי. את ההסבר ניתן לתמצת כך: אנשים רבים בישראל רצו שילדיהם יקבלו חינוך שיאפשר להם להמשיך לאוניברסיטה, והיו מוכנים לשלם עבורו. כתגובה לביקוש הוקמו תיכונים עיוניים בידי גורמים שונים, שבכל המקרים היו תלויים בתשלום, גם אם לא תמיד זה היה המניע העיקרי לפעולותיהם. רובם הגדול של התלמידים היו ממשפחות אשכנזיות, להן היתה יכולת כספית גבוהה יותר, תנאים נוחים יותר, ויתכן שגם נטייה תרבותית לכך. התוצאה של התהליך הזה היא שמרבית התיכונים בישראל היו עיוניים, ומרבית תלמידיהם היו אשכנזים. לא היתה זו תוצאה של תוכנית כלשהי, של ההורים או של הממשלה.

הגורם הכלכלי הוא זה ששפיע ביותר בכיוונה של אותה יד נעלמה. השאלה איזה הורים יכלו לשלוח את ילדיהם לתיכון ואילו לא, היא כמובן שאלה כלכלית. גם המניע מאחורי ההחלטה הוא כלכלי. התלמידים והוריהם העדיפו את הלימודים שמובילים לפרנסה בטוחה, קרי, לימודי תיכון עיוני. גם גורמים אחרים תרמו לחיזוק החינוך העיוני בעיני ההורים, כמו נטייה יהודית להשכלה. אך מעל לכל, היה זה האינטרס הכלכלי שהניע את בחירתם של מרבית ההורים בחינוך עיוני.<sup>2</sup>

גם התערבותה המצומצמת של המדינה כוונה בעיקר על ידי שיקולים כלכליים. פרויקט שכר הלימוד המודרג נועד להקל על המחסור הצפוי במשק בבוגרי חינוך עיוני. עיקר שאיפותיו של ארן התרכזו תמיד סביב "היפוך הפירמידה". בשנות החמישים פירושו של זה היה הגדלת מספרם של החקלאים והפועלים, ולכן הגדלת חלקו של החינוך החקלאי והמקצועי. עם השתנות המצב והידע הכלכליים, איבד החינוך החקלאי את טעמו. המניע הכלכלי שינה את תוכנו, אך לא את חשיבותו. לקראת אמצע שנות הששים, בתקופה בה כבר היו בידי משרד החינוך אמצעים

---

<sup>2</sup> מעניין לציין בהקשר זה, שלעומת הטירחה הרבה שהיו ההורים מוכנים לעבור על מנת לשלוח את ילדיהם לחינוך שיבטיח להם פרנסה, הם גילו רק עניין מועט בתוכנם של הלימודים. חוק החינוך הממלכתי הבטיח להורים זכות לגיוון תוכנית הלימודים לפי העדפותיהם האידיאולוגיות. לאחר מספר שנים התברר כי ההורים לא ניצלו זכות זאת. וראו בנושא שמעון רשף, "בן-גוריון והחינוך העברי והממלכתי". קתדרה 43, 1987.



להתערבות במערכת, ניסה המשרד לטפח את החינוך המקצועי, מתוך תפישה שזהו החינוך הדרוש למשק, אם כי גם אז כוחו היה מוגבל מול ההורים.

אין בכך לומר שהממשלה פעלה לפי משנה כלכלית ברורה כלשהי. עד פיתוחה של גישת ההשקעה בהון אנושי לא היתה איזו תיאורי הכלכלית על החינוך העל-יסודי, לא בישראל ולא בכלל. בגישה הכלכלית המקובלת, לא הוקדשה מחשבה רבה לחינוך העל-יסודי, בוודאי שלא לחלקו העיוני. הבנת הזיקה החזקה בין חינוך וצמיחת המשק טרם גובשה במחשבה הכלכלית. בנוסף, לפי כל הסימנים, למרבית קברניטי החינוך היה ידע ועניין מועטים בתורת הכלכלה. לרוב, הם הונעו מכמה תפישות כלליות שרווחו אז, שלפיהן המשק זקוק לפועלים וחקלאים. בעיקר תרמה לכך איזו אינטואיציה לא מנומקת, לפיה רק התעשייה והחקלאות הן "פרודוקטיביות". כשהתברר כי צפוי מחסור בבוגרי תיכון עיוני באקדמיה, במנגנון הממשלתי, בצה"ל ועוד, נמצא לכך פתרון אד-הוק: הקלות בשכר לימוד שנועדו להגדיל את מספר התלמידים. לא היה זה תוצאה של תפישה כלכלית מתוחכמת. ארן ואחרים המשיכו להתעקש כי המשק זקוק מעל לכל להכשרה מקצועית, למרות ההשגות ההגיוניות שהועלו לגבי מידת התועלת בכך.

לעומת דלות המחשבה הכלכלית, היתה המחשבה החינוכית מפותחת למדי. מחנכים, אישי מינהל החינוך וחוקרי חינוך מהאקדמיה הציגו במקומות שונים רעיונות מורכבים ומעמיקים בנושא. עם זאת, לא היתה לכך השפעה ישירה על המערכת. בישראל לא קמו תיכונים המחנכים את הנוער ל"עבודה יוצרת", והתיכונים החקלאיים היו ברובם מקום מפלט לנערים בעיתיים. גם לא קמו גרסאות מקומיות לגימנסיונים האירופאיים השוקדים על החינוך הקלאסי. ואכן, סוג השיח הזה הלך ונעלם. כשכתב סמילנסקי, יועצו של שר החינוך, דוח על הרפורמה הדרושה בחינוך העל-יסודי, כבר לא היה בו זכר למטרות החינוכיות של המערכת.

במקום זאת, החלו לתפוש את קידמת הבמה שאיפות חברתיות: שימוש בחינוך העל-יסודי על מנת לפתור את בעית הפער העדתי. מדע הכלכלה החדש נתן לרעיון הזה צידוק חשוב. השאיפות האלו גם השתלבו היטב עם הדאגה לצרכי המשק. חינוך מקצועי היה אמצעי לדאוג לפרנסתם של העולים החדשים, בהעניקו להם מקצוע. מצד שני, לפחות לתפישת ארן ואחרים, הוא גם הכשיר את העובדים הדרושים למשק. אלו הם במידה רבה שני צדיו של אותו מטבע: אי אפשר ליצור משק תעשייתי ללא עובדים מתאימים, ואי אפשר לפרנס את המסה הגדולה של העולים החדשים ללא תיעוש נרחב. זו היתה ההשקפה המקובלת, גם אם אין היא מדויקת, ואינה

מתחשבת בשאלה האם החינוך המקצועי אכן מכשיר את העובדים הדרושים לתעשייה הישראלית, ואינה בודקת אם אכן תורמת המדיניות הזו לשוויון.

אך המחשבה החינוכית הישנה לא נעלמה לגמרי . כמה הנחות שלה שרדו , גם אם במעורפל, והשפיעו במידת מה על המערכ . ת. בעיקר חשובה כאן ההנחה שהחינוך העיוני נועד להכשרת שכבת האינטליגנציה במדינה, ומכיוון שהיא מוגבלת בגודלה, צריך להיות מוגבל גם היקפו של החינוך העיוני . ניסיון להרחיבו יתר על המידה יביא רק להורדת רמתו , ויפגע בעצם מטרתו. זו אחת הסיבות לכך שמשרד- החינוך לא פעל הרבה להרחבת החינוך העיוני . סיבה נוספת היא שהוא ממילא זכה לביקוש גבוה , כך שיעילותו של הצעד הממשלתי הפשוט והזול ביותר , הקלה על שכר הלימוד, היתה מוגבלת בהשפעתה על המערכת.

בנקודה זו עלינו להתייחס לאחת הטענות המקובלות ביותר במחקר על החינוך העל-יסודי : טענת "ההסללה", לפיה הפערים החינוכיים בין העדות השונות בישראל נובעים ממדיניות מכוונת של משרד החינוך . עבודה זו התרכזת בשאלות אחרות, ולא ניסתה כלל להסביר את יצירת הפער . בכל זאת, יש בה לפחות כדי להתמודד עם הטענות המקובלות בתחום . בנוסף, התמודדות עם הטענות המקובלות גם תחדד את הבנתנו .

לפי הטענה, מדיניות ממשלתית מכוונת היא שהביאה למצב בו בני עדות שונות לומדים בסוגי חינוך שונים : תיכון עיוני המוביל לבחינת בגרות והשכלה גבוהה לאוכלוסיה הותיקה , ולעומתו, תיכון מקצועי לעולים החדשים המזרחיים . בעקבות זאת, נוצר בישראל מעמד עובדים מזרחי.

חוקרה המובהק ביותר של ההסללה בהיסטוריה של ישראל הוא שלמה סבירסקי , ואנו נתייחס כאן לדבריו כמייצגי הטענה .<sup>3</sup> לדבריו, "בתום העשור הראשון לעלייה ההמונית היתה שליטתו של המנגנון המדינתי הריכוזי על מערכת- החינוך היהודית מלאה ." <sup>4</sup> במקביל לשינויים שהנהיגה המדינה בחינ וך היסודי , "הוחל גם במיסודו של חינוך תיכון נפרד [למזרחיים]". "מדיניות המסלולים הנפרדים" למזרחיים ניתבה רבים מהם לתיכונים מקצועיים .

בשום מקום לא קובע סבירסקי מפורשות שמדיניות הממשלה היא שהכתיבה את מבנה ההשכלה העל-יסודית. עם זאת, קשה להכחיש שזאת תהיה מסקנתם של מרבית הקוראים . ואכן,

<sup>3</sup> המחקר המאוחר ביותר בתחום , שגם מסכם את הטענה כפי שהופיעה במחקרים קו דמים, הוא Saporta and Yonah, "Pre-Vocational Education".

<sup>4</sup> חינוך בישראל. עמ' 60. וראו בכלל פרקים 3-5.

חוקרים אחרים, בהסתמכם בעיקר על סבירסקי, כבר אומרים זאת במפורש. דוגמא לכך היא אבי בראלי, בכתבו על "מדיניות החינוך של מפא"י" החל מאמצע שנות החמישים. לדבריו, "מדיניות ההסללה החינוכית, שיושמה בחינוך העל-יסודי בידי שר החינוך זלמן ארן, היפנתה את בוגרי החינוך היסודי לזרמים שונים".<sup>5</sup> גם חוקרים שהתרכזו בהיסטוריה של החינוך בישראל העלו טענות כאלו. לפי צבי צמרת, "החלטות משרד החינוך [...] קבעו במידה רבה את הניעות (המוביליות) החברתית בישראל".<sup>6</sup>

בעקבות הדברים שראינו במהלך העבודה, דומה שאין עוד מקום ל טענות האלו. כל המחקרים התומכים בטענות מסוג זה נגזרו מניתוח דבריהם של ראשי החינוך. אך הממשלה לא היתה מעורבת כמעט בחינוך העל-יסודי, לפחות עד 1964, כך שהסברים כאלה הם רלבנטיים רק במעט לשאלת מבנה החינוך העל-יסודי כפי שאכן התעצב בפועל. משום בחינה משמעותית, לא היתה "מדיניות" ממשלתית בתחום החינוך העל-יסודי.<sup>7</sup> לא היתה איזו שורה של החלטות מושכלות הראויה לכותרת כזו, ולא היתה איזו מטרה ברורה ומוסכמת. חשוב מכל, לא היו בידי הממשלה אפילו אמצעים מינימליים לגרום לכך שלתוכניותיה תהיה השפעה כלשהי על התיכונים. משרד החינוך לא שלח את התלמידים לתיכונים מסוגים שונים. הוריהם עשו זאת.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Bareli, "Mamlakhtiyut, Capitalism and Socialism". [התרגום שלי, א"מ].

<sup>6</sup> "זלמן ארן והפרודקטיביזציה".

<sup>7</sup> במובן מסוים, תמיד ישנה "מדיניות" כלשהי, אם בכך אנו מתכוונים לכל מה שהתרחש בפועל במערכת מסוימת. הכוונה כאן במונח "מדיניות" היא זאת המקובלת בשיח האקדמי והכללי: מספר החלטות, המתקבלות לאורך זמן בידי הנהלה, מרכזית או מבוזרת, של גוף כלשהו, ויוצרות יחד דפוס מוזהה בפעולותיו של אותו גוף. כלומר, ההחלטות, המונחות על ידי שיקולים שונים של בעלי הכוח שקיבלו אותן, הן שמכתיבות את הנעשה בפועל. לפי הסוציולוג אלעד פלד, "מדיניות החינוך היא סדרת החלטות של הממשלה, הגורמת להקצאת משאבים בעלי ערך (חומריים ולא-חומריים) ולעיצובן של תוכניות בעלות מטרות ויעדים מסוימים, אמצעים ושיטות, המנחים את דרכי-הביצוע של פעולות החינוך בבתי-הספר". וראו "אידיאולוגיה ועוצמה פוליטית", עמ' 355.

<sup>8</sup> כאן עשויה לעלות טענה לפיה עצם העדרה של המעורבות הממשלתית היא המדיניות. לפי טענה זו, הממשלה העדיפה והחליטה שלא להתערב. הדיון כאן הוא פילוסופי מעיקרו, ולא נוכל לפתור אותו אלא רק להעלות כמה נקודות נגד סוג הטיעון הזה. ראשית, טענות כאלו מניחות ממשלה כל-יכולה, שאם לא התערבה בתחום מסוים, הרי זה בגלל שלא רצתה לעשות זאת. אך אם במחקרים על ממשלות דיקטטוריות ממש עולים ספקות רציניים מאד לגבי מידת כוחו של השליט, בוודאי יש לשאול זאת גם על ממשלות דמוקרטיות. שנית, המחקר הענף בהיסטוריה "מלמטה" מלמדנו לכל הפחות שלתהליכים חברתיים יש כוח משלהם. בוודאי שנכון הדבר בשאלות כלכליות (האם יש טעם במחקר הבוחן את ההתפשטות המהירה של התקשורת הסלולרית בישראל ומסביר אותה רק באמצעות החלטות הממשלה, מבלי לתת דין וחשבון לעובדה שהציבור גילה התלהבות רבה לקבלת הטכנולוגיה החדשה (?). שלישית, מדוע שהממשלה "תעדיף" לא להתערב? כדי לטעון כך, עלינו קודם להתעלם מכל הניסיונות שתיארונו קודם להתערב במערכת ולפטורם כמעין העמדת-פנים, ואז לנסות להסביר מדוע שאישים כמו ארן או דינור יעדיפו להשאיר את המצב הקיים. קשה לחשוב על סיבה טובה לכך. רביעית, וחשוב מכל, במקרה שלנו, בו צריך להסביר מדוע הממשלה נמנעה מפעולה, יש מימד אנאכרוניסטי מאד בטענות כאלו. השאלה צריכה להיות מדוע שכן תתערב. הרי ברוב העולם לא היה החינוך התיכוני ממשלתי, ובמצב הקשה בכלל של מערכת החינוך לנוכח גלי ההגירה, המשאבים

עצם העובדה שהיו אלו ההורים , ולא הממשלה , שעיצבו את המערכת , דיה כדי להפריך את טענת ההסללה. הפערים נוצרו בגלל הבדלים בין ההורים , לא בגלל מדיניות ממשלתית. אך גם אם נתרכז במדיניות של משרד- החינוך , או ליתר דיוק, שאיפותיו , יש לתת את הדעת למספר נקודות הקשורות לטענה לפיה תיכננה הממשלה את יצירתו של מעמד עובדים מזרחי.

ההצגה לפיה תוכניתו של משרד החינוך היתה שבני הישוב הוותיק ימשיכו לתיכון העיוני ואילו העולים החדשים המזרחיים ימשיכו לתיכון מקצועי , היא מסולפת מכמה בחינות. אם הדבר היה בשליטת ארן , לא אלו ולא אלו היו ממשיכים ב "נהירה החולנית לתיכונים" . כל נסיונותיו של המשרד להתערב במערכת החינוך העל- יסודי בערים הוותיקות נכשלו . אילו היו מצליחים , הרי שהיינו רואים כיצד כיוונה לכאורה הממשלה את הישוב הוותיק לחינוך המקצועי . באזורי הפיתוח נחל המשרד יתר הצלחה , מוגבלת אף היא , מסיבה פשוטה : "במקומות שנקבעו עובדות אין אפשרות לשנות דברים מיסודם . אפשר במקומות שיוצרים יש מאין או במקומות שמוכנים להשתלב בתוכניתנו".<sup>9</sup>

בנוסף, יש לזכור שהברירה אינה רק בין חינוך מקצועי לעיוני . קיימת אפשרות נוספת : לא ללמוד כלל. 43% אחוז בלבד מהמזרחיים שנרשמו לכיתה ט' עיונית גם הצליחו לסיים את התיכון (לעומת 66% מהאשכנזים).<sup>10</sup> בעיני ראשי החינוך , חינוך מקצועי היה אמצעי להעניק למזרחיים חינוך כלשהו . כפי שראינו , גם הדוברים הנלהבים ביותר של קידום המזרחיים באמצעות החינוך העל-יסודי ראו בחינוך המקצועי מרכיב מרכזי בכך . מעניין לציין בהקשר זה גם כי מרבית התלמידים בחינוך המקצועי היו אשכנזים . ב1964, שיעורם היה כ-62%.<sup>11</sup>

אולי לא תרמה המדיניות די הצורך לשוויון העדתי , ויתכן בהחלט גם שניתן היה לתכנן מדיניות טובה יותר לצורך המטרה הזו . מצד שני, יש לזכור גם את נתוני הפתיחה שלה . חשוב לא פחות לשים לב לשאלה מה היתה המטרה . מבלי לקבוע עמדה ערכית בנושא , יש לזכור כי העמדת השוויון בראש סולם העדיפויות אינה מובנת מאליה . עשויות להיות לחינוך מטרות אחרות , כפי

---

הופנו קודם לחינוך היסודי . ומעל לכל , כפי שנטען בהמשך , פשוט לא היתה סיבה טובה מספיק לשנות את המצב הקיים. חינוך תיכוני טרם נהיה נושא פוליטי מקובל . האם יש למשל עניין רב בשאלה מדוע לא השקיעה הממשלה באותם ימים מאמצים רבים בשמירה על איכות הסביבה ?

<sup>9</sup> ראו עמ' 234.

<sup>10</sup> לפי תחזית כוח אדם - חינוך על יסודי. עמ' 34.

<sup>11</sup> לפי לוחות כ/17 וכ/18, השנתון הסטטיסטי לישראל, 1965.

שאכן היו לו אז . אין הן עומדות בהכרח כנגד קידום וס השוויון , אך מי שישאף "להעלאת רמתו המוסרית של העם" לא יכוון את כל פעולותיו דווקא להגברת השוויון.

גם אם נניח שזו היא המטרה החשובה ביותר , עולה השאלה איזה סוג של שוויון : שוויון הזדמנויות, שוויון הכנסות או שוויון בכוח הפוליטי . כל אחד מהם מכתוב מדיניות אחרת. עניין זה קשור לאחת הנקודות העיקריות שעולות מעבודה זו – השינוי בתפישת השוויון המקובלת. סבירסקי פותח את ספרו על החינוך בישראל בקביעה כי "במחצית הראשונה של המאה [העשרים]" , נראה בית-הספר כ"מוסד העומד , כביכול , מחוץ לחברה ופועל להגברת השוויון בין המעמדות , מתוך כך שהוא מעניק לכל תלמידה ותלמיד הזדמנות שווה להצליח בלימודים ולטפס בסולם החברתי"<sup>12</sup>.

סבירסקי אינו מביא סימוכין לקביעה הזו , ודומה שהיא כה טריוויאלית עד שאינה מצריכה הוכחה – החינוך הוא אמצעי להשגת שוויון . אך היסטורית , זוהי השקפה חדשה למדי . כפי שראינו בפרק 6 , רק לקראת סוף שנות החמישים החלו סוציאליסטים באירופה להתעניין ביכולתו של החינוך לקדם שוויון . יתכן שפה ושם עלו רעיונות כאלו קודם , אך יהיה זה מפתיע למדי לגלות שלפני מלחמת- העולם השנייה נחשבו הגימנסיונים האירופיים כמיועדים לקדם את מעמדם של בני הפועלים.

הרעיון שעומד בבסיס טענת ההסללה , המנגנון דרכו אמור בית- הספר להגביר את השוויון , הוא זה שתיארנו כאן כגישת ההשקעה בהון אנושי : שוויון הזדמנויות בחינוך יעניק לכל ילד אפשרות דומה לרכוש מקצוע מכניס , וכך לטפס בסולם החברתי.<sup>13</sup> אך כפי שראינו , בתקופה הנחקרת כלל לא נראה החינוך העל- יסודי כעניין הקשור דווקא לרווחתו הכלכלית של הפרט . התורה הכלכלית הליברלית , שנולדה במשק הקפיטליסטי האמריקני , היא שיצרה את הקשר התיאורטי בין חינוך למוביליות.

בנקודה זו אין לנו ברירה אלא להתייחס לשאלה מדוע בעצם לא היתה זו הנחה מקובלת ? מדוע היתה התייחסות כה מעט לקשר בין חינוך למוביליות כלכלית ? זוהי אומנם שאלה

---

<sup>12</sup> חינוך בישראל, עמ' 7.

<sup>13</sup> יש גם להעיר כאן שאין זה שוויון , אלא מוביליות . הדאגה למוביליות פותחה במדעי- החברה האמריקניים , ומשתלבת בתפישת של משק תחרותי . עליה בסולם חברתי פרושה שהחברה היא מדורגת , ולא שוויונית. הרעיון הוא להבטיח שבני-עניים יזכו להזדמנות שווה לרכוש מקצוע , ויוכלו להתחרות כשוויים בשוק העבודה . כך יעלו את מעמדם החברתי. אך כשאחד עולה , אחר עלול לרדת. זהו מושג שוויון והגינות אמריקני , המקובל כיום כמושבן מאליו , אך היה שונה למדי ממושג השוויון הסוציאליסטי האירופאי בשנות החמישים . כיום אולי כבר נוצר שילוב בין שתי הגישות , אך בתקופה הנחקרת, היו אלו שתי גישות מתחרות. וראו עמ' 113.

אנאכרוניסטית במידה רבה, אך בכל זאת, לאור הדיון הענף בה בכתיבה על החינוך בישראל, יש להרחיב עליה מעט.

ניקח לדוגמא את הדוח של קליימן מ-1962 על צימצום הפער בין עולים חדשים לוותיקים באמצעות לימודים על-יסודיים,<sup>14</sup> שהוא אולי המקום הראשון בו מופיעה בישראל העמדה שסבירסקי תיאר כמקובלת. קליימן יצא מהנחה שתיארנו בפרק 4, לפיה עליה במספר שנות הלימוד תביא גם לעליה בשכר. בוגר תואר ראשון ירוויח בממוצע יותר מבוגר בית ספר תיכון, שירוויח בממוצע יותר מבוגר בית ספר יסודי. זו טענתם של המחקרים השונים מגישת ההשקעה בהון אנושי שנעשו באותן שנים, כמו עבודת הדוקטורט של קלינוב, שבחנו אמפירית את הכנסתם של בעלי השכלה שונה. מכאן עולה שכדי לשפר את סיכויי ילד למשפחה עניה להתפרנס היטב, יש להבטיח שיוכל לרכוש השכלה שתאפשר לו להמשיך ללימודים גבוהים ככל האפשר. ואולם, כדי שהנחה כה בסיסית תהיה אכן נכונה, צריך להתקיים מבנה כלכלי מסוים. בחברה חקלאית לדוגמא, יש רק צורך מועט בבעלי השכלה אוניברסיטאית, והגברת ההשכלה שם לא תביא בהכרח לעליה בשכר. כפי שצינו קלינוב ואחרים, בישראל שלפני העליה הגדולה היה עודף השכלה, ובעלי תעודות אוניברסיטאיות רבים עבדו כפועלים, חקלאים, פקידים נמוכים ועוד, כך שההשכלה שלהם לא העלתה את הכנסתם. זו הרי גם הנקודה העיקרית שהעלינו מעבודתה של קלינוב - באותן שנים, לא תמיד התקיים בישראל הקשר החיובי בין השכלה להכנסה. בין השאר, היתה זו המעורבות המשלתית בשוק השכר שמנעה ממנו להתקיים במלואו. לא נוכל להיכנס כאן לניתוח הכלכלי המורכב של התנאים בהם קשר כזה אכן יתקיים. מספיק אם נצביע על כך שגישת ההשקעה בהון אנושי מתארת חברה תעשייתית ושוק עבודה חופשי, בו בעלי השכלה זוכים לשכר גבוה יותר. תנאים כאלו רק החלו להיווצר בישראל בשנות החמישים, ולא נוכל לצפות להבנה מיידית של תהליכים כלכליים כה מורכבים. כפי שראינו בפרק 6, גם באירופה רק החלה לחדור ההבנה הזו למחשבת החינוך באותן שנים, וזאת בחברות מתועשות יותר מישראל. התיאוריה הכלכלית של ההשקעה בהון אנושי רק נוצרה לראשונה באותן שנים. במציאות הישראלית, בה באמת לא היו פערי שכר גדולים, אין זה מפתיע שאנשי חינוך לא נתנו דעתם דווקא להרחבת ההשכלה כאמצעי לצמצום פערים. במילים אחרות, המציאות הכלכלית טרם הכתיבה השקעה בחינוך, לא כל שכן ההבנה שלה.

---

<sup>14</sup> ראו עמ' 173.

עבורם, לחינוך היו מטרות שונות מקי דום השוויון דווקא. כשנתנו דעתם לעניין השוויון בחינוך, לא היה זה השוויון של גישת ההשקעה בהון אנושי, אלא שוויון במובן יותר "פוליטי": מניעת יצירתם של שני עמים בישראל, בעלי תרבויות שונות. לשם כך, דאגה לחינוך מקצועי של העולים המזרחיים היא צעד חיובי, מכיוון שכך הם ישתלבו במשק. לצד זאת יש גם לדאוג ליצירת אליטה מזרחית על ידי טיפוח מצטיינים מזרחיים.

כל זה אינו אומר כמובן דבר על הפער העדתי בישראל. פסלנו את טענת ההסללה, לא הצענו הסבר אחר לפער.<sup>15</sup> לא זה היה נושא העבודה. חינוך אינו נוגע רק לעניין השוויון, וניתן לחקור דרכו גם שאלות אחרות. למעשה, כפי שטענו, הקישור התיאורטי הזה החל רק לקראת סוף התקופה הנחקרת. העיסוק המחקרי הרב בשאלה הזו בימינו הוא כבר תוצאת המפנה שתיארנו.

גם אין כל זה אומר שכל מעשיהם ותוכניותיהם של ראשי החינוך היו "מיטיבים" לפי אמות מידה כלשהן, של זמננו או אחרות. במבט בן-זמננו, עשוי הקורא להתייחס בשלילה להתעלמותם מההשלכות שיהיו לייצוג הנמוך של המזרחיים בחינוך העיוני על הכנסתם בעתיד. קורא אחר עשוי להתחשב במטרות האחרות שהיו מול עיניהם, כמו הרצון לחנך את התלמידים, או ליצור בישראל מה שהחשיבו כתרבות גבוהה.<sup>16</sup> השיפוט הערכי של האידיאולוגיה שלהם לפי הקריטריון הבלעדי של הקטנת אי-השוויון גם הוא אידיאולוגי.

כאן גם המקום לומר שיש להיזהר מאד מלנסות ולהבין את כל הדעות שראינו בעבודה כחלק מ"המחשבה הציונית". התפישה לפיה תפקידו של החינוך הוא עיצוב האדם אינה אופיינית דווקא למחשבה הציונית, והתפישות הכלכליות שתרמו להיחלשותה של התפישה הזו בוודאי שאינן קשורות לציונות. כפי שראשוני הציונות הושפעו מאד מרעיונות שונים שהתרוצצו באירופה, והלאומיות היא רק דוגמא אחת לכך, כך גם ישראל המשיכה לקלוט רעיונות חיצוניים. העולם הרעיוני של סימון, בנטואיץ', רוטנשרייך, כ"ץ ואחרים שהבאנו מדבריהם בפרק 7, ציונים גמורים

---

<sup>15</sup> לפי יצחק ספורטא ויוסי יונה, קיימים בסוציולוגיה הישראלית שני הסברים מנוגדים לפער העדתי. הסבר אחד הוא שלאשכנזים היו נכסים תרבותיים וחינוכיים גדולים יותר משל המזרחיים, ומנקודת המוצא הזו התחיל הפער. ההסבר השני הוא שהפער נוצר כתוצאה מאפליה מוסדית ושיטתית נגד המזרחיים, פרי המערך הכלכלית והתרבותית שיצרו האבות המייסדים של ישראל, שהיו אשכנזים. הם מקבלים את ההסבר השני, וטוענים שמערכת החינוך שיחקה בכך תפקיד מרכזי. ואולם, כל הטיעון שלהם נשען על דברי כמה אנשי חינוך משנות החמישים, שאמרו שיש פער תרבותי בין אשכנזים ומזרחיים, כלומר האמינו בסוג ההסבר הסוציולוגי הראשון. אך העובדה שבשנות החמישים היו כאלו שהאמינו בו כמובן אינה מפריכה אותו. לפחות לפי הדרך שספורטא ויונה מציגים את ההסברים הקיימים, אין זה ברור מדוע ההסבר הנתלה בנקודות פתיחה שונות אינו סביר. אפשרות אחרת היא שיש למצוא הסבר נוסף. וראו "Pre-Vocational Education", Saporta and Yonah.

<sup>16</sup> יש לזכור גם שההשקעה בחינוך ביחס לגודל האוכלוסייה היתה בישראל באותן שנים הגבוהה ביותר במערב, Ofer,

*The Service Industry*. ch.3.

כולם, אינו רק ציוני. השכלתם היתה נרחבת מכך. אין טעם לחפש בהגות הציונית את שורשיה של הערגה לתרבות יוון ורומא, או את הרעיונות המראים כי השקעה בחינוך קשורה לצמצום פערים כלכליים.

מצד אחר, יש לזכור שגם אבות הציונות היו חלק מהתרבות האירופאית. לעיתים קרובות נראה כי בהיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל, הכוונה ב"מחשבה הציונית" היא בעיקר לרעיונות המזוהים, בצדק או שלא בצדק, עם תנועת העבודה. אך אצל כמה דמויות מפתח בתולדות הציונות מתגלים גם רעיונות הדומים הרבה יותר לגרסה מאד אליטיסטית של הרעיונות "הרפובליקניים", שאינה רחוקה מתוכניתו של כ"ץ. במדינת היהודים תיאר הרצל את המשטר הרצוי כ"רפובליקה אריסטוקרטית" (עמ' 90). כשהרהר על פגמי הדמוקרטיה, כסיכום התרשמויותיו ככתב בפרלמנט הצרפתי, כתב כי "הרפובליקה האריסטוקרטית והמונרכיה הדמוקרטית הן בודאי הצורות המחוונות ביותר של המדינה המאורגנת".<sup>17</sup>

יריבו הגדול אחד- העם הביע דעות קרובות במסתו "שלטון השכל",<sup>18</sup> בה הוא עוסק במחשבתו של הרמב"ם, ובה לפי הביורגרף שלו,<sup>19</sup> "הציג אחד העם את משנתו בצורה בהירה וחותכת יותר מאשר בכל מקום אחר בכתביו". לפי אחד-העם, בחברה הטובה שהציג הרמב"ם, "כל ענפי העבודה האנושית המועילים להשתלמות החברה והקלת עול צרכי החיים – יש להם ערך מוסרי, בהיותם עוזרים מעט או הרבה ליצירת 'הסביבה' הנחוצה בשביל שתצא אל הפועל הצורה היותר שלמה ביחידי סגולה המוכשרים לכך". שלא כמו ניטשה, ש"האדם העליון" שלו יוצא נגד החברה, הרי אצל הרמב"ם מטרתו של "האדם בפועל" היא "השתלמות צורתו בעולמו הפנימי", ואינו דורש מן החברה אלא שתספיק לו צרכיו ההכרחיים, בשביל שיוכל לבקש שלימותו הפנימית במנוחה, ועל כן אינו חושב את החברה לאיבתו, כי אם, להפך, רואה בה בעלת בריתו, שרק בעזרתה אפשר לו להשיג תכליתו ובשלומה יהיה גם לו שלום".

למותר לציין שדברים אלו אינם "האידיאולוגיה של הציונות", וספק אם ישנם רעיונות רבים עליהם אפשר להגיד שהם הם "הציונות", במיוחד לא בשדה החינוך. אך העמדות האלו אינן

---

<sup>17</sup> "הנפילים". היכל בורבון. ת"א: הוצאת מ. ניומן, 1961.

<sup>18</sup> על פרשת דרכים. ת"א: דביר, 1947. [המאמר נדפס לראשונה ב-1905. ההדגשות במקור, א"מ].

<sup>19</sup> סטיבן זיפרשטיין. נביא חמקמק. אחד העם ומקורות הציונות. תירגם אלי שמיר. ת"א: עם-עובד, [1993] 1998. עמ' 319. לפי זיפרשטיין, מטרתו של אחד-העם במסה, "החיבור המלומד ביותר במכלול יצירתו", היא "להראות כי המרכיבים המרכזיים בתפישת 'המרכז הרוחני' שלו נחזו כבר במורה נבוכים". וראו בנושא גם את המסה "יחיד ורבים".



זרות למחשבה הציונית , ולאישים ציונים שפעלו בשדה החינוך בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל.

השינוי שראינו כאן אינו רק ביטוי של התפתחות פנימית של הציונות וישראל, אלא חלק משינוי היסטורי רחב במערב, אותו תיארו מקינטייר וסנדל. מקינטייר הצביע על כך שבעבר עמדה המידה הטובה במרכז המחשבה המוסרית . בחינוך, פרוש הדבר הוא שהשאלה ממנה מתחילים את הדיון היא כיצד יש לטפח את המידות . לפי סנדל, גם בדיונים בשאלות שנחשבות כיום כלכליות או חברתיות בלבד ניתן בעבר מקום נכבד לעניין טיפוח המידות . מבנה העיסוקים במשק נימדד לא רק ביכולתו לקדם את הצמיחה או את השוויון , אלא גם בתרומתו לעיצוב אזרח פעיל, מהסוג הנחוץ לקיומה של דמוקרטיה. אצל שניהם, שוויון אינו מטרה שמתחשבים בה הרבה. ישנם קווי דמיון חשובים וברורים בין הגישה שתיארו השניים כמקובלת עד אמצע המאה העשרים לבין זו שתיארנו כדומיננטית בשיח החינוך בישראל : תפישת המידות וה מוסר האישיים כמטרות לפיהן יש לכוון את מערכת החינוך ; בחינת מבנה העיסוקים דרך שאלת השפעתם על המידות; הנחות אליטיסטיות בשאלה מי ילמד בתיכונים העיוניים . המחשבה הזו היתה מקובלת על רוב רובם של המשתתפים בשיח, פוליטיקאים, אנשי אקדמיה ומחנכים כאחד.

כמו בתיאורם של סנדל ומקינטייר, גם בישראל הגישה הזאת התמוססה בפני גישה ליברלית. ליברליזם הוא גורם משותף לשני שינויי המטרות שתיארנו בעבודה . המטרה הכלכלית של החינוך השתנתה בעקבות התפשטות מדע הכלכלה המודרני, שצמח במשק קפיטליסטי-ליברלי. הנחות היסוד שלו הן ליברליות, גם בגרסתו הקיינסיאנית, ובוודאי שבגרסתו נוסח אוניברסיטת שיקגו, ממנה בא דן פטינקין . ניתן להתווכח על הבדלים בין גישות שונות בתורת הכלכלה המודרנית, ולהצביע גם על מקומות בהם יש בחלק מהן חשיבות לעניינים שאינם ליברליים במובהק, אך אין זה משנה הרבה את הזיהוי בין הדיסציפלינה הכלכלית המקובלת לבין ליברליזם וקפיטליזם.

מקומו של הליברליזם בולט עוד יותר בשינוי השני שתיארנו, המעבר ממטרה חינוכית למטרה "חברתית". השינוי כאן הוא עצום . דברי התוכחה של אנשי החינוך דאז רחוקים מאד מהמוכר לנו כיום, ויישמעו לאוזניים רבות מגוחכים ולא-רלבנטיים, אם לא מסוכנים : הכשרת האדם לפי אידאל מוסרי קבוע, ביטול העצמי מול גדולת העבר ונשגבות היקום, מאבק בנטייתו של האדם לקידום אישי ועוד. השאיפות האלו נעלמו כמעט לגמרי מהשיח האקדמי והחינוכי. הרי מעצם הטענה שיש מידות טובות שכולם צריכים להתחנך לפיהן נובע דרוג מסוים של האזרחים – אלו שיהיו בעלי מידות טובות ואלו שלא . טענות כאלו גם מציבות ערכים מסוימים, כעליונים

וראויים יותר מאחרים, ואינם מותירות פתח של ממש לפלורליזם. קשה לחשוב על טענות מנוגדות יותר להלך הרוח הליברלי של ימינו, שבחלקו זה לפחות, מקובל גם על הביקורות הנפוצות באקדמיה.

הדעה המקובלת כיום היא שיש לתכנן את החינוך כך שייתן בידי התלמידים כלים להצלחה אישית בעתיד, בדומה לשאיפה הליברלית הכללית יותר, ליצור חברה בה כל אדם יכול לפעול בחופשיות למען אושרו האישי. לצד זאת, על מערכת החינוך גם להבטיח הזדמנות הוגנת לכל ילד לעשות כן. כישלון נמדד בכך שיש חפיפה בין הכנסה לבין מאפיין כלשהו כמו מוצא, מין או מקום ישוב, בהתאם לשאיפת השוויון הליברלי, בה אי-השוויון הוא לגיטימי רק אם הוא נובע מהבדלים אישיים, ולא מהשתייכות לקבוצה מסוימת. שתי השאיפות הליברליות האלו ביחד שינו את הדרך בה מקובל כיום לחשוב על מטרתו של החינוך.

ההבדלים בין הגישות עמוקים מאד, ונוגעים לתחומי חיים רבים. כאן עסקנו רק בחלק מהם.<sup>20</sup> גם לא ניסינו להסביר מה מקורו של הדמיון בין הגישה שהיתה מקובלת בישראל לבין הגישה שתיארו סנדל ומקינטייר. לעניינינו, אין זה משנה הרבה. חשוב יותר הוא לשים לב למה שניתן ללמוד מכל זאת על ההיסטוריה האינטלקטואלית והתרבותית של ישראל.

כפי שתיארנו בפרק 5, מחקרים רבים הסכימו על חדירתה לישראל של מחשבה ליברלית, שלא היתה לה כמעט חשיבות בתולדות הציונות, החל משנות הששים בערך. בעבודה זו ראינו תהליך דומה בתחום החינוך. בכל המקרים האלו, קל לנו יחסית לזהות את המרכיב ה"אידיאולוגי", או את אופיה של המחשבה החדשה. הליברליזם שלאחר מלחמת העולם השנייה הוא מסגרת מחשבתית ברורה וידועה, שעקרונותיה מוכרים דיים על מנת שנוכל לזהותם בתחומים שונים. כך נוכל להצביע על עקרונות ליברליים, ומחשבה ליברלית, כפי שהם באים לידי ביטוי במשפט, בכלכלה, בחינוך, או בכלל בחברה הישראלית.

אך אם נסכים שהחל משנות הששים התחזקו בישראל עקרונות ליברליים, עולה השאלה מה קדם להם. מהו אותו זרם מחשבה שהליברליזם דחק? כמובן, אין מדובר כאן בשינוי מונוליטי

---

<sup>20</sup> סנדל ומקינטייר, ומבקרים רפובליקניים אחרים של הליברליזם בן-זמננו, מתחילים את דיונם בתפישה שונה של האדם, כך שההבדלים כאן הם עמוקים ויסודיים מאד. גם בדבריהם של אנשי החינוך בשנות החמישים ניתן לזהות משהו מכך. לדוגמה, לפי דברי כ"ץ שהבאנו בפרק 6, מדע הפסיכולוגיה נועד לעזור לאלו שלא הצליחו לעמוד בלחצים שהופעלו עליהם בתהליך עיצוב אישיותם. המטרה הראשית של החינוך היא קודם עיצוב האליטה הדרושה, ותפקידה של הפסיכולוגיה הוא לעזור לאלו שנפגעו בתהליך. כיום, דומה שמדע הפסיכולוגיה נתפס כמצביע הכללים לפיהם יש לחנך – תפקידו בחינוך הוא למנוע מראש סיכוי לפגיעה. יש כאן הבדל חשוב וכללי למדי בעצם תפישת נפש האדם. בתפישה הישנה היא דורשת עיצוב על מנת להגיע לתוצאות המירביות, ובתפישה החדשה יותר היא מתפתחת מכוחותיה שלה, ויש לשמור עליה מפני נזקים חיצוניים.

– מזרם מחשבה אחד לליברליזם. בוודאי שבתחומים שונים היו הבדלים מהותיים בין דעות שונות, ואין שום טעם לאגדם יחד תחת אותה כותרת.

עם זאת, ישנם גם קווי דמיון, שמתבררים רק כאשר אנו מנגידים אותם לעקרונות הליברליים שהחליפו אותם. השיח הליברלי על החינוך אינו מקבל כלל את העקרונות המוסכמים בשנות החמישים. מכיוון שאין הם מייצגים אידיאולוגיה או תיאוריה פוליטית מוכרת, קשה לנו לזהות ולהגדיר אותם. אנו ניסינו לרמוז על אופיים על ידי החלה בדיעבד של העקרונות המוכרים כיום כביקורת ה"רפובליקנית" על הליברליזם. יש להיזהר בטכניקה מחקרית כזו מגלישה לאנאכרוניזם, אך אין בכך לפסול אותה. סנדל ומקינטייר תיארו תהליך היסטורי בו דחק הליברליזם איזו מחשבה שלא זכתה לכותרת משלה – אין הם מכנים אותה "רפובליקנית", אלא משתמשים בתווית הזו במקומות אחרים כדי לתאר את הניגוד בין הליברליזם של ימינו לאורח מחשבה קודם, שנעלם בערך באמצע המאה העשרים. אנו ניסינו לתאר תהליך דומה בחינוך העל-יסודי בישראל.

להצבת העמדות הישנות במסגרת "רפובליקנית" מספר יתרונות. ראשית, היא מצילה אותן מהגחכה ומהצגתן כאנטי-דמוקרטיות, "דכאניות" או כל מונח שלילי אחר המקובל כיום לתיאור עמדות שאינן עולות בקנה אחד עם הליברליזם או מבקריו משמאל. הביקורת הרפובליקנית בת-זמננו מצביעה על הקשר העמוק בין הדעות שתיארנו לבין דמוקרטיה וערכים נוספים, שגם אם לא נסכים עם כולם, יש בהם עניין גם לבני-זמננו.

שנית, הבנת ההבדל בין הליברליזם למה שקדם לו עשוי להבהיר לנו מספר נקודות בשיח החינוך של ימינו. עצם המונח "חינוך" במחשבת זמננו עשוי לעורר אי-נוחות מסוימת, בכך שהוא רומז על רעיונות וערכים שנכפים על הילד מבחוץ, או "ממשטרים" אותו. בדומה לכך, שאיפה להישגיות עשויה להיתרגם בפועל לצעדים אי-שוויוניים, שמעוררים גם הם ביקורת. בשיח הליברלי והביקורתי המקובל כיום בקרב האינטליגנצי ה הישראלית, קשה מאד להצדיק כפייה או הבדלים בין תלמידים.<sup>21</sup> הבנת ההבדלים בין מסורות החינוך הישנות לבין העקרונות המוסריים המקובלים כיום עשויה לעזור לנו לחדד את הבנתנו בהתאמת החינוך להעדפות של זמננו.

---

<sup>21</sup> במוסף "הארץ" מתאריך 12/06/09 פורסמה כתבה ארוכה, שגררה מספר חריג של תגובות, בה פרש מורה לשעבר את תלואותיו בתיכון עיוני בבת-ים (דורון קורן, "אין להפריע לתלמיד במהלך השיעור"). תלונתו העיקרית היתה שאין בידי המורים אמצעי משמעת, בגלל שמדיניותו של משרד החינוך היא לשמור בכל מחיר על "התמדה" של התלמידים, כלומר, השארתם במסגרת התיכון העיוני. לכן גם אין כמעט מסגרות אחרות, העשויות להתאים יותר לתלמידים חלשים. תלונה נוספת שלו נגעה להיעלמותם של השינון והלמידה בעל-פה, בגלל אידיאולוגיה של "למידה טבעית".

שלישית, ומעניין במיוחד מבחינת המחקר ההיסטורי, דומה שיש בכך גם להצביע על תהליך רחב יותר שידעה ישראל, וטרם זכה למחקר בפני עצמו. רבים כבר הצביעו על מעבר מקולקטיביזם לאינדבדואליזם. אך יש לשינוי הזה פנים נוספות, כמו עלייתו של שיח הזכויות, או המעבר מדאגה לשוויון הכנסות לשוויון הזדמנויות, דאגה שיש לה ביטוי מוסרי לא רק בחינוך. "קולקטיביזם" אינו מונח בעל כוח הסברי רב, ולמעשה משמעותו היחידה היא היפוכו של "אינדיבידואליזם". הניתוח ההיסטורי של סנדל ומקינטייר פותח פתח להבנה מלאה יותר של המחשבה שקדמה לליברליזם, ובכך גם להבנה של שינוי מהותי ורב-פנים שידעה ישראל מאז שנות החמישים. ציינו מחקרים שהצביעו על מגמות "רפובליקניות" בהיסטוריה הפוליטית של ישראל. הבנת משמעותה הרחבה יותר של המחשבה הרפובליקנית עשויה להבהיר תחומים נוספים בהתפתחותה של ישראל.

הדיון הארוך באידיאולוגיה עשוי להסיט אותנו מהמסקנה העיקרית העולה מעבודה זו. העניין החשוב ביותר להבנת התפתחותו של החינוך העל-יסודי אינו שאלה של מה היו השאיפות, או האידיאולוגיה, של ראשי החינוך. לכל אורך העבודה ראינו כי הממשלה בעיקר הגיבה למציאות שקבעו ההורים, לרוב ללא הצלחה: כישלונם של כל ניסיונות החקיקה, כישלונם של הניסיונות להקים מסלולים עיוניים ללא תעודת בגרות, ומעל לכל, כישלונם של הניסיון להפנות תלמידים מהחינוך העיוני לחינוך המקצועי. קשה למצוא אפילו סיפור הצלחה אחד של משרד החינוך בתחום החינוך העל-יסודי. הממשלה מתבררת כחסרת יכולת של ממש להתערב במערכת מדיניותו של משרד החינוך מורכבת בעיקר מתגובות למציאות שקבעו ההורים וכישלונות קודמים של המשרד, ונעה בין צרכים שונים שלא תמיד עלו בקנה אחד.

לכך יש השלכות מהותיות על טענת ההסללה, ועל הבנת תולדותיה של המערכת בכלל. בניגוד למדיניות ההחלטית והמתוכננת היטב המוצגת בהיסטוריוגרפיה של החינוך על כל ענפיה, החומר הארכיוני מעיד על מוגבלותה של הממשלה<sup>22</sup>. בשום מובן משמעותי לא ניתן לומר

---

קורן, ואחרים שהסכימו איתו, ניסחו את טענותיהם כביקורת על חולשת השיטה הקיימת, אך לא ניסחו עקרונות חילופיים. דומה שהם היו מוצאים עניין ועזר בהכרת מחשבת החינוך שקדמה לשיטה הקיימת.

<sup>22</sup> המונח המתאים ביותר לתיאור פעולותיה של הממשלה הוא incompetence, שמאגד בתוכו כוח, כישרון והבנה מוגבלים. למרבה הצער, אין למונח תירגום הולם בעברית, והנסייון להמירו ב"שלומיאליות" אינו מספק, בגלל הקונוטציות של המונח האידי. (וראו את הערת המערכת בנושא בפתח ספרו של נורמן דיקסון, הפסיכולוגיה של השלומיאליות בצבא. תירגם עמנואל לוטם. ת"א: מערכות, 1979). חשוב להדגיש שאין הכוונה כאן לומר שראשי

שהממשלה היא זו שעיצבה את מערכת החינוך העל-יסודי. אפילו רק מסיבה זו, גם אין לומר שהממשלה היא שיצרה את הפער החינוכי בין העדות.<sup>23</sup>

אך עולה מכאן גם טענה נוספת, הנוגעת בכלל להיסטוריה החברתית והכלכלית של ישראל. אם לא הממשלה היא שעיצבה את החינוך העל-יסודי אלא פעולותיהם של האזרחים, הרי שלא היה היתרון השפעה ישירה על פרקים חשובים בתולדות ישראל.

אין זו רק השלמה שולית להיסטוריה הפוליטית של מערכת החינוך, או ניסיון לספר את סיפורם של אלו שלא נשמע קולם. הטענה כאן חזקה יותר. לטענתנו, ההיסטוריה של פעולותיהם של המהגרים היא ההיסטוריה של החינוך העל-יסודי בישראל, ומכאן גם של פרקים חשובים בהיסטוריה הכלכלית והחברתית של המדינה. הרי ללא ספק, לצורה שקיבל החינוך העל-יסודי היו השלכות חשובות על התפתחותה של ישראל. ולמרות חשיבות הנושא, הוא לא הוכרע בהחלטה ממשלתית אלא בידי הציבור, בשורה של החלטות פרטיות של המשפחות. העובדה החשובה יותר להבנת התפתחות החינוך בראשית המדינה היא שהורים רבים, בעיקר ממשפחות "ותיקות", שלחו את ילדיהם לתיכון עיוני, ולא העובדה שראשי החינוך הטיפו למען החינוך החקלאי והמקצועי. לא הם אלו שקבעו את מבנה המערכת.

כאן עלינו גם לזכור את מחקרי ההגירה שצינו בהקדמה, לפיהם מרבית אזרחי ישראל לא החזיקו ב"אידיאולוגיה הציונית", תהיה זו אשר תהיה. יש בכך ל ערער על אחת מהנחות המוצא המקובלות ביותר בחקר החברה הישראלית. בכמה מהמחקרים המרכזיים בתחום עלתה הקביעה שזו נולדה כחברה אידיאולוגית. לפי ש"נ אייזנשטדט,<sup>24</sup> אחד המאפיינים העיקריים של החברה הישראלית הוא "ששורשיה נעוצים בנסיון להבניה מחדש של החיים הלאומיים היהודיים ושל הציוויליזציה היהודית, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בחזון הציוני". שורשי החזון הזה הוא המרד במציאות החיים היהודית. לפי אייזנשטדט, הנסיון להתחדשות לפי החזון המהפכני הזה הוא המבדיל את החברה הישראלית ביתר בירור מחברות אחרות. אייזנשטדט גם מבדיל בין

---

החינוך דאז הפגינו כישורים לקויים. הטענה היא שכוחם לשנות את המציאות היה קטן הרבה יותר מזה שנהוג ליחס להם. האינקומפטנטיות שלהם היא ביחס לאומניפוטנטיות המתוארת במחקר, לא ביחס לפוליטיקאים ואנשי חינוך אחרים.

<sup>23</sup> מבחינה משפטית, ניתן לומר שהממשלה צריכה היתה להתערב, וניתן להאשימה במחדל. אך כאמור, היו סיבות טובות למדי מדוע לא התערבה. מבחינה מוסרית, יחליט הקורא בעצמו האם יש במעשיה אשמה או זדון.

<sup>24</sup> החברה הישראלית בתמורותיה. עמ' 9, ופרק 10. בפרק 9 טוען אייזנשטדט שהחיפוש אחר דפוסי חיים חדשים היה ממאפיינה הבולטים של החברה הישראלית בעשוריה הראשונים.

העולים שעלו לפני הקמת המדינה לבין אלה שעלו אחריה בכך שאצל האחרונים האידיאולוגיה החלוצית לא הייתה חזקה, והם לא הפגינו נכונות לשנות את אורחות חייהם. דן הורוביץ ומשה ליסק קבעו כי "ישראל היא תולדה של תנועה אידיאולוגית שיצרה קהילה שהפכה למדינה". "החברה הישראלית היא חברה שקמה מתוקף דחף אידיאולוגי: העליה לארץ נבעה ממניעים אידיאולוגיים".<sup>25</sup>

גם הביקורת על הסוציולוגיה "המסורתית" של ישראל קיבלה את ההנחות האלו. יונתן שפירא התחיל את כתב הביקורת שלו על אייזנשטדט וממשיכיו בכך שטען נגדם שאינם מבחינים בין עובדות למיתוסים, והניחו שההצהרות האידיאולוגיות אכן התממשו. אך גם הוא יצא מנקודת ההנחה שמרבית העולים היו שותפים לדחף האידיאולוגי. החברה הישראלית "הוקמה על ידי קבוצות מהגרים שבאו מארצות אחרות במטרה מוצהרת לבנות חברה על יסודות חדשים". "עד העליה הרביעית, לא היתה זו עליית פליטים [...] לארץ ישראל באו העולים במטרה להקים חברה לאומית יהודית חדשה".<sup>26</sup>

כל המחברים האלו מסכימים ש מרבית העולים לפני הקמת המדינה באו מתוך רצון לשנות את אורחות חייהם לפי אידיאולוגיה מסוימת, שניתן ללמוד עליה מחקר השדה הפוליטי ביישוב ובמדינה. הם גם מייחסים לדחף האידיאולוגי של העולים הותיקים חשיבות מרכזית בעיצוב החברה הישראלית. כלומר, יש כאן שתי הנחות, קשורות זו בזו. הראשונה היא שמניעיהם של העולים, אלו שהרכיבו את החברה ה "ותיקה" בשנותיה הראשונות של המדינה, היו אידיאולוגיים. השנייה היא שלעובדה זו חשיבות רבה בהתפתחות החברה הישראלית. וללא ספק, הנחות אלו נפוצות מאד בהיסטוריוגרפיה של ישראל, גם אם עולות לעיתים קרובות הסתייגויות נקודתיות לגבי החלה גורפת שלהן (הסתייגויות שעלו גם אצל אייזנשטדט וממשיכיו ואצל שפירא). במפורש או במרומז, הנחה מקובלת היא שלאידאולוגיה ה "חלוצית", זו הקשורה במושגים כמו "היהודי החדש" ו"היפוך הפירמידה", היה תפקיד חשוב בעיצוב החברה הישראלית.

בעקבות שורת המחקרים החדשים על ההגירה, דומה שכבר לא ניתן עוד לומר שתושבי ישראל באו במטרה להקים חברה חדשה. אם אכן ההנחה שמניעיהם של העולים "הותיקים" היו מונחי אידיאולוגיה כבר אינה נראית סבירה, האין זה מצריך לכל הפחות בחינה מחודשת גם של ההנחה הקשורה אליה, לפיה לאידאולוגיה הזו הייתה חשיבות כה מכרעת בתולדות ישראל? הרי

<sup>25</sup> מצוקות באוטופיה. ישראל-חברה בעומס יתר. ת"א: עם-עובד, 1990. עמ' 9, 15.

<sup>26</sup> הדמוקרטיה בישראל. רמת-גן: מסדה, 1977. עמ' 9, 19, וראו בכלל את המבוא והפרק הראשון.

אחת העובדות החשובות ביותר לגבי האידיאולוגיה המהפכנית הזו, היא שלפחות חלק עיקרי אחד שלה לא התממש. המהפכה בפעילות הכלכלית של "היהודי החדש" פשוט לא קרתה. כבר מראשית הישוב היהודי החדש בישראל, מרבית המהגרים המשיכו להתיישב בערים ולעסוק במסחר, שירותים ותעשייה זעירה. הפירמידה מעולם לא התהפכה. ואם כן, האין זאת מעורר את השאלה, האומנם בכל תחומי ההיסטוריה של ישראל שיחקו האידיאולוגיה והפוליטיקה תפקיד כה חשוב?

הכוונה אינה לסוג הטענות לפיהן קיים איזה ניגוד בין "הציונות" לבין רצונותיהם של המהגרים היהודים לישראל, טענות הנוטות לתאר את ההיסטוריה החברתית של ישראל כעניין של "דיכוי" או "כפייה". תיאורים אלו עשויים להשתלב עם הטענות שהופיעו במהלך העבודה ועשויים שלא. על כל פנים, כוונתנו כאן אינה להצביע על קונפליקט בין מוסדות המדינה לבין המהגרים, אלא להראות שלמהגרים האלה היה כוח משמעותי למדי, שהשפיע לעיתים על ההיסטוריה של ישראל יותר מאשר הממשלה.

תשומת הלב בהיסטוריוגרפיה של ישראל מתרכזת לרוב במרכז השלטוני. מחקרים רבים עוסקים גם במרכזי המשנה, כמו המפלגות או אירגונים אחרים. אך אפשר לבחון גם את הרמה הנמוכה יותר, מתחת למרכז המשנה: הציבור עצמו. ניתוח כזה מפותח היטב במדע הכלכלה. אך אין הוא נוגע רק להיסטוריה כלכלית, במובן הצר של המילה. תופעות כלכליות שלובות ללא התר בתופעות חברתיות, והניתוח הכלכלי עשוי ללמדנו על תופעות היסטוריות רחבות.

בעבודה זו ראינו כיצד עיצבו המהגרים את מערכת החינוך בישראל. מחקרים אחרים עשויים להשתמש בכלים מסוג דומה לניתוח תופעות נוספות בהיסטוריה של ישראל, שלא הוכרעה כולה רק במערכת הפוליטית.

דוגמא אחת למחקר כזה היא בחינה מחדש של השאלה מדוע כל כלת ישראל היא קפיטליסטית במובהק. הבאנו בפרק 4 את טענותיו של סלזקין לפיהן תכונותיהם של היהודים, ובמיוחד נטייתם להשכלה, "התאימו" לקפיטליזם של המאה העשרים. בתולדות הציונות רווחו טענות דומות על נטייתם ה"קפיטליסטית" של היהודים, גם העולים לארץ-ישראל. העובדה שפירמידת העיסוקים של העולים לא התהפכה מרמזת שאולי התכונות האלו המשיכו להתקיים בישראל, והשפיעו על התפתחות המשק. מחקר בנושא עשוי אם כן לשפוך אור חדש על חולשת הסוציאליזם בישראל, בין אם נניח שמעולם לא היה כוח חזק בממשלה, ובין אם נניח שמדובר בהתפתחות של העשורים האחרונים.





## נספח א' – סטטיסטיקה של תלמידים ומוסדות בחינוך העל-

### יסודי

במחקר המפורט ביותר על החינוך העל- יסודי מהתקופה הנחקרת, זה של ח. מרחביה (מערכות החינוך בישראל, עמ' 34-32), מקדיש המחבר את חלקו הראשון של הפרק הסטטיסטי לתיאור המחלוקות המהותיות בנוגע אפילו לנתונים הגולמיים. כך לדוגמא מביא מרחביה שלושה מקורות שונים לגבי אחוז התלמידים בחינוך התיכון, מתוך כלל בני הנוער, בשנת-הלימודים תשט"ו: פרסום רשמי של ממשלת ישראל נקט במספר 18.3%, בהרצאה של שר החינוך דינור הופיע המספר 33.6%, ואילו לפי איגוד בתי-הספר התיכוניים היה המספר 42%. סתירות מסוג זה נפוצות מאד בפרסומים השונים מאותה תקופה. דבריו של מרחביה בנושא מנוסחים בלשון המעטה: "צר מאד, אולם הדברים צריכים להיאמר, שבעצם ההקבלות, כפי המקובל, יש משום חשש של טישטוש האמת הסטטיסטית במידה מסוימת, ופעמים אף גדולה" (עמ' 33).

הנתונים המופיעים בטבלה המופיעה להלן, ועליהם מתבססות מרבית הקביעות המספריות על התלמידים בישראל לאורך העבודה, לקוחים כולם מתוך סדרת הפרסומים המיוחדים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בנושא חינוך. הסדרה הופיעה עד תשי"ד בשם "סטטיסטיקה של חינוך ותרבות", ומאז ואילך בשם "בתי ספר וגני ילדים". מספרי הפרסומים בסדרה הם: 10, 12, 15, 21, 27, 34, 42, 50, 59, 72, 186, 221, 264.

הנתונים הללו הם סיכום מיפקדי התלמידים שנערכו מדי שנה, ומהווים לכן את המקור המדויק ביותר לכל חישוב הנוגע למיספרי תלמידים בתקופה. עם זאת, יש לשים לב שהטבלה אינה מושלמת. לאורך השנים השתנו הדגשים להם הקדישו עורכי הפרסומים את תשומת ליבם. טבלאות מסוימות מופיעות רק בחלק מהשנים, ובשנים אחרות יש להפיק את הנתונים המקבילים מתוך טבלאות אחרות. בנוסף, מוסדות רבים שינו את הגדרתם לאורך השנים, כך שחלק מהשינויים במספרים נובע משינוי הגדרות ולא שינוי ממשי במספר המוסדות או התלמידים. כך לדוגמא שינו עורכי הפרסום בתשכ"ד את הגדרתן של 15 ישיבות תיכוניות, מ'תיכון ערב' ל'תיכון'. שינויים אחרים עשויים לנבוע משינוי בהגדרת הישוב. למרות זאת, שיבושים אלה אינם משנים את התמונה באופן שיש בו לעוותה כליל לאורך זמן, או להסוות מגמות ארוכות. יש לזכור רק שחלק מהשינויים משנה לשנה עשויים לנבוע מנתונים בלתי מלאים, או משינויים בהגדרות המיפקד.

עיוות אפשרי נוסף נוגע לתיכונים העיוניים הפרטיים הקטנים . ההערכה בסוף העשור היתה שקיימים כמאתיים מו סדות כאלו , שאינם מוכרים למשרד החינוך . ככל הנראה , נתוני תלמידיהם אינם מופיעים בסטטיסטיקה .

בטבלאות המצורפות בזאת מופיעים כל הנתונים כפי שהם מופיעים בפרסומים המקוריים . במקרים בהם הנתונים הנ "ל לא הופיעו במקור , אלא הופקו מתוך נתונים אחרים או פרסומים אחרים , מופיעה הערה לגבי דרכי החישוב .

כמה הערות כלליות לגבי הטבלה :

- לא בכל השנים מופיעה קטגוריה "ערים" לגבי נתוני התלמידים והמוסדות . בחלק מהשנים נעשה החישוב לפי סיכום המספרים בכל הקטגוריות העירוניות : ירושלים, תל-אביב, חיפה, "ערים וישובים עירוניים אחרים".
- יש להבחין בין הקטגוריות "תלמידי חקלאי (הכל)", "תלמידי חקלאי על-יסודי" ו"תלמידי חקלאי עירוניים" . הקטגוריה הראשונה כוללת גם תלמידי כיתות יסודיות בכמה מוסדות חקלאיים , ותלמידי עליית הנוער , שנקלטו כקבוצה , ולא פוזרו לכיתות . הקטגוריה השניה כוללת את התלמידים בכיתות ט ' ו-יב' . הקטגוריה השלישית , "תלמידי חקלאי עירוניים" , מבוססת על חישוב של 60% מתלמידי הקטגוריה השניה . הערכה זו מבוססת על שני מחקרים בני התקופה : יצחק מזרחי , "מעקב אחרי בוגרי בתי- הספר החקלאיים" . מגמות, כרך ט' (2), 1958 ; מיכאל חן , "הפנייה לחקלאות בקרב בוגרי בתי"ס חקלאיים" . מגמות, כרך יב' (3), 1963 . שני המחקרים בדקו את כל בוגרי החינוך החקלאי (ללא עליית הנוער), בשנים תש"י-תשי"ד, ותשט"ו-תשט"ז, בהתאמה . לפי מזרחי , 61.6% מהתלמידים באו מישובים עירוניים . חן אינו מביא סטטיסטיקה לגבי שאלה זו , אך מופיע אצלו הנתון לפיו אבותיהם של 32% מהתלמידים היו חקלאים בעצמם . לפי נתונים אלו נבנתה ההערכה לפיה 60% מהתלמידים באו מערים . במחקרים שונים , ובמקורות בני התקופה , מתיחסים לעיתים קרובות למספר הכולל של תלמידי בתי-הספר החקלאיים . לצרכי מחקר זה , המספר החשוב יותר הוא דווקא של תלמידי הכיתות העל- יסודיות בלבד , ובעיקר של תושבי הערים מתוכם .

שנה	מוסדות יסודיים בערים	תלמידי יסודי בערים	תלמידי ח' בארץ	תלמידי ח' בערים	מוסדות תיכון עיוני בערים	תלמידי תיכון עיוני בערים	מוסדות מקצועי בערים	תלמידי מקצועי בערים	מוסדות חקלאים	תלמידי חקלאי (הכל)	תלמידי חקלאי על-יסודי	תלמידי חקלאי עירוניים (הערכה)	תלמידי תיכונני ערב בערים
תש"ט			7335										
תשי"י			9977										
תשי"א <sup>1</sup>			10957		58	9124	39	3981	26	4029			
תשי"ב	405	129649	13077	8167	63	12514	33	4013	26	5068	1149	689	1433
תשי"ג	409	132928	13807	<sup>2</sup> 8374	63	12952	35	<sup>3</sup> 3900	26	4217	1899	1139	<sup>4</sup> 1753
תשי"ד	407	155971	14522	10570	72	14374	39	4877	25	3075	2230	1338	2028
תשט"ו	439	172337	15528	11419	71	14270	40	5864	34	5400	3041	1825	2218
תשט"ז	462	189421	15321	13604	69	14394	39	5560	38	5866	3052	1831	2614
תשי"ז	535	225509	20989	16364	68	14685	43	6218	36	5963	3753	2252	2541
תשי"ח	581	255516	25716	<sup>5</sup> 20448	68	16466	47	7337	37	5599	4239	2543	2585
תשי"ט	629	273511	29989	23952	74	19829	50	8270	31	5220	4843	2906	2970
תשי"ד	651	287320	38431	30874	97	24450	52	9504	30	5066	4896	2938	3367
תשכ"א	664	290238	42483	34089	93	29187	53	11003	29	5598	5553	3332	3678
תשכ"ב	694	299394	41761	33626	111	35559	58	12809	31	6261	6261	3757	4129
תשכ"ג	730	310125	41928	41928	123	39413	101	16928	44	7441	7341	4405	4541
תשכ"ד	762	326027	46664	38590	132	41758	134	19511	41	7336	7336	4402	4447
תשכ"ה	800	335091	50868	<sup>6</sup> 41253	147	45385	160	23299	36	7560	7560	4536	2851

<sup>1</sup> נתוני תשי"א לקוחים מתוך חוברת "רשימת התיכונים בישראל", גמ"י, ג 816/1.

<sup>2</sup> בשנים תשי"ב-תשי"ג לא הופיע מספר תלמידי ח' בערים בנפרד. החישוב נעשה לפי נתון מתשי"ב, לפיו 6.3% מכלל תלמידי היסודי בארץ למדו בכיתה ח'.

<sup>3</sup> בתשי"ג לא הופיע מספר תלמידי בתי-הספר המקצועיים בערים. המספר חושב לפי מספר התלמידים בכל הארץ (4243) והיחס בין תלמידי בתי-ספר מקצועיים בערים לבין מספרם בכל הארץ בתשי"ב.

<sup>4</sup> חושב לפי שיעור תלמידי תיכונני-ערב בערים בתשי"ב.

<sup>5</sup> בשנים תשי"ח-תשכ"ב לא הופיע מספר תלמידי ח' בערים בנפרד. החישוב נעשה לפי חישוב היחס בין תלמידי ח' לתלמידי כל כיתות היסודי בארץ, והחלתו על מספר תלמידי היסודי בערים בכל שנה.

<sup>6</sup> בתשכ"ה לא הופיע מספר תלמידי ח' בערים בנפרד. החישוב נעשה לפי חישוב ממוצע היחס בין תלמידי ח' בעיר לתלמידי כל כיתות היסודי בעיר בשנים תשכ"ד ותשכ"ו, והחלתו על מספר תלמידי היסודי בערים בתשכ"ה.



## נספח ב' – תקציב החינוך העל-יסודי לסוגיו

הנתונים המובאים כאן לקוחים כולם מסדרת הפרסומים "הצעת תקציב להכנסה ולהוצאה

לשנת הכספים" של משרד האוצר. בכל פרסום הופיע לצד ההצעה לשנה הקרובה גם התקציב בפועל בשנה החולפת. זהו הנתון המופיע בטבלה. כך לדוגמא, נתוני שנת התקציב 1956/57 נלקחו מהצעת התקציב 1957/58. הנתונים מובאים באלפי ל"י.

האגף לחינוך חקלאי	סטיפנדיות לבתה"ס מקצועיים	הקצאות לבתה"ס מקצועיים	מחלקה לחינוך מקצועי	סטיפנדיות (הענקות לתלמידים)	הענקות לתיכונים	חינוך תיכון	סה"כ משרד החינוך	
269	אין פרטים	אין פרטים	אין פרטים	אין פרטים	150	180	13,706	1952/53
אין פרטים	אין פרטים	אין פרטים	אין פרטים	אין פרטים	אין פרטים	אין פרטים	אין פרטים	1953/54
943	50	125	1,468	294	190	591	31,834	1954/55
1,066	50	125	1,913	480	235	878	40,337	1955/56
1,211	50	125	1,916	669	268	1,116	47,163	1956/57
1,619	75	140	2,461	701	250	2,201	62,643	1957/58
2,526	---	355	3,274	751	171	2,232	77,452	1958/59
3,155	---	740	3,604	519	124	2,913	92,969	1959/60
2,600	אין פרטים	0	1,057	447	98	4,464	109,670	1960/61
3,506	693	420	2,386	308	193	6,025	142,847	1961/62
4,356	1,085	349	3,158	330	215	6,933	162,440	1962/63
5,487	1,101	446	4,375	155	אין פרטים	7,739	199,500	1963/64

<sup>1</sup> בשנים 1958/59 ו-1959/60 מופיעות הסטיפנדיות לבתה"ס המקצועיים ביחד עם ההקצאות.

## נספח ג' – המידע על הקמת התיכונים בשנים 1951-1964

המידע על הקמת התיכונים נאסף פירורים פירורים מתיקים שונים בגנזך המדינה . עבור כל אחד מ-51 התיכונים, שהופיעו ברשימה מ-1964 ולא הופיעו ברשימה מ-1951, הוזמנו כל התיקים הקשורים בשמו, סך הכל 153 תיקים.

התיקים עסקו בנושאים שונים – התכתבויות בנוגע לשכר הלימוד המודרג (החל מ-1958), פיקוח על גדנ"ע וחינוך גופני, תוצאות בחינות הבגרות ועוד . בשום מקרה לא עמדה שאלת הבעלות והתיקצוב של התיכון במרכז הדיון, וזאת בשל העובדה שמשרד החינוך לא עסק בכך . במקום זאת, נאספו פיסות מידע ממקורות עקיפים. כך לדוגמא, עשוי מוסד פלוני להשתמש בנייר מכתבים בו מופיע שמו ללא הכינוי "עירוני", עד לשנה מסוימת בה התווסף התואר לכותרת . במקרים אחרים עשוי להופיע מידע על הבעלות במכתב המתלונן על תנאי תברואה בשיעורי התעמלות. הטבלה המצורפת היא סיכום כל פרטי המידע האלו . עשרת התיכונים העירוניים של תל-אביב, שנסיבות הקמתם ברורות, הוספו לשורת סך-הכל כהקמה עירונית.

מוסד	הערות	הקמה פרטית/ ציבורית	הקמה של הורים	הקמה עירונית	לא ידוע- עירוני	לא ידוע כלל
תיכון עירוני אילת					1	
תיכון עירוני דתי אילת	הוקם ע"י העירייה ב-62, פחות מ-10 תלמידים שלא היה ברור אם תוקם להם גם כתה יב'			1		
תיכון אשדוד					1	
תיכון דתי עירוני אשקלון	הוקם ע"י אגודת הורים ב-59. ב-61 כבר היה "עירוני"		1			
תיכון עירוני אשקלון	היה עירוני כבר ב-56. לא ברור מה היה קודם				1	
תיכון עירוני באר-שבע					1	
תיכון עירוני "רוזוולט" בית-שאן	נפתח בתשכ"ב, שייך למועצה					1

מוסד	הערות	הקמה פרטית/ ציבורית	הקמה של הורים	הקמה עירונית	לא ידוע- עירוני	לא ידוע כלל
תיכון עירוני בני-ברק	ב-58 כבר היה עירוני, לא ברור מה היה קודם				1	
תיכון עירוני דתי בני ברק					1	
תיכון בנימינה	שייך למועצה המקומית בנימינה				1	
תיכון עירוני דתי "בית-וגן" בת-ים					1	
תיכון עירוני בת-ים	בבעלות המועצה המקומית 55. ב-56 הפך ממוסד המשך לתיכון.				1	
תיכון אזורי גדרה	נפתח ע"י המועצה המקומית ב-60, מבנה של מפעל הפיס			1		
תיכון דימונה	נפתח ב-62, שייך למועצה			1		
תיכון עירוני חדש חולון	הוקם ב-61 ע"י העיריה			1		
קוגל	הוקם ע"י הורים שרצו לפתוח תיכון שני בחולון, והתאחדו כ"חברה לחינוך תיכון בחולון" תיכון "קוגל", ב-59 כבר היה עירוני		1			
תיכון עירוני דתי חולון	רק החל מסוף 1962 מכונה "עירוני". הוקם ב-58 ע"י אגודה		1			
תיכון עירוני א' חיפה					1	
תיכון עירוני ג' חיפה					1	
תיכון עירוני ה' חיפה					1	
תיכון עירוני דתי טבריה	כיתות המשך, בעלות פרטית, בנין של העיריה		1			
תיכון דתי טירת הכרמל	נוסד ע"י אגודת הורים ב-1960		1			
תיכון יהוד	כנראה שהוקם ע"י המועצה ב-63			1		
גמנסיה "כרמיה" ירושלים	מוחזק ב-70% ע"י כ"ח, בניין של כ"ח		1			
תיכון "גולדשטיין" ירושלים			1			

מוסד	הערות	הקמה פרטית/ ציבורית	הקמה של הורים	הקמה עירונית	לא ידוע- עירוני	לא ידוע כלל
תיכון דתי כפר אתא	ועד ציבורי הוקם ב-59, תמיכה מהמועצה, ותקווה שהיא תאמץ את המוסד		1			
בית חינוך תיכון "דביר" כפר אתא	ב-55 שייך למועצה מקומית				1	
תיכון דתי "מורשת" כפר סבא						1
תיכון דתי לוד					1	
תיכון דתי נהריה	הוקם ע"י ועד ההורים ב-60, בתקווה שיאומץ במהרה ע"י המועצה, ב-62 כבר היה עירוני		1			
תיכון נס-ציונה	הוקם ע"י המועצה המקומית			1		
תיכון נשר	ב-58 היה עירוני				1	
תיכון דתי עכו	עבר בתשכ"ג מבעלות של "המרכז לחינוך דתי" לידי העירייה, הוקם באופן מצומצם ב-60		1			
תיכון עכו	מכתב של זיו מ-58 לראש העיר שאין הצדקה לפתיחת תיכון בעכו. ב-63 כבר היה עירוני			1		
תיכון אזורי פרדס חנה	שיך לאיגוד מועצות מקומיות גבעת-עדה, זכרון יעקב כרכור ופרדס-חנה. הוקם ע"י ההורים		1			
תיכון דתי לקריות						1
תיכון "בן-צבי" קרית אונו						1
תיכון קרית-גת	נפתח ב-62, שייך למועצה, אין עוד פרטים, בעיקר שכל"מ			1		
תיכון גרינברג קרית-טבעון	נוסד ב-50 ע"י חבר הורים, שניהלו מו"מ ב-51 עם מועצה מקומית קרית עמל שתקבל ביה"ס תחת חסותה, ב-54 כבר היה בחסות המועצה		1			
תיכון דתי קרית ים	הוקם ב-60 ע"י אגודה. קיוו שהמועצה תאמץ אותם		1			
תיכון "מעלות" קרית שמונה						1
תיכון עירוני דתי ראשון לציון	הוקם ע"י העירייה ב-58			1		
תיכון "אריאל" ראשון לציון						1



מוסד	הערות	הקמה פרטית/ ציבורית	הקמה של הורים	הקמה עירונית	לא ידוע- עירוני	לא ידוע כלל
תיכון לאזור רמלה-לוד	הקמה משותפת ב-56 בערך (מבנה משותף). עד האיחוד בתשי"ג היו כיתות ט-י בשתי הערים. שכ"ל 120 ל"י, והיתר מהעיריה			1		
תיכון "בליד" רמת גן					1	
גמנסיה "דביר" רמת-גן	הוקם ב-53, לא עירוני. שייך ב-64 לחברת גמנסיה 'דביר' בע"מ	1				
גמנסיה "ידע" רמת גן	הקמה פרטית ב-62. הבעלים הם ד"ר בלומנטל, דוד רימלט וזלמן הרצל. תקציבו משכ"ל, תמיכת העיריה בנזקקים, וקרן (לא ידועה)	1				
בית חינוך תיכון "רביבים" רמת-גן	ב-61: בית החינוך התיכון 'רביבים', אגודה שיתופית ברמת גן בע"מ. האגודה פורקה ב-64, לא ידוע מה קרה לתיכון		1			
תיכון עירוני דתי רמת-גן					1	
תיכון רמת השרון	נפתח ע"י המועצה המקומית ב-60			1		
תיכון "תל-אביב"	שכ"מ, אין פרטים, עבר בעלויות. לא ברור	1				
תיכון "אשכולות" תל-אביב						1
<b>סה"כ</b>		<b>7</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>7</b>

## נספח ד' – זימונה של ועדת צלטנר

בניגוד לתיעוד המושלם של ישיבות ועדת צלטנר, המסמכים בנוגע לנסיבות זימונה אינם מלאים דיים. מספר שאלות חשובות למדי על זימון הועדה נותרו ללא מענה: מי יזם את כינוס הועדה? מי קבע את הרכב חבריה? מה היתה סמכותה החוקית? המסמכים הדרושים על מנת להשיב לכך לא נמצאו, ויתכן גם שלא כל הפרטים הרלבנטיים הועלו על הכתב. במקום זאת, אסכם כאן את העובדות הידועות בנושא, שיש בהן כמה רמזים על נסיבות זימונה של הועדה.

על מכתב הזימון הרשמי שנשלח לחברי הועדה מתנוססת חתימתו של ארן, אך המכתב נשלח יומיים בלבד לפני ישיבת הפתיחה של הועדה, כך שניתן להניח שהיה זה מסמך פורמלי בלבד. ככלל, התיעוד של הדיונים במשרד החינוך טוב למדי, וכך גם התיוק שלהם בארכיון המדינה. עצם העובדה שלא נמצאו תיקים המוקדשים לזימון הועדה מעורר חשד שמא לא היה זה משרד החינוך האחראי לכך. מלבד זאת, גם אין בדיונים האחרים שהתנהלו בראשית 1956 דבר מה שירמוז כי בכוונת המשרד לזמן ועדת נוספת לעניין החינוך העל-יסודי, לאחר כשלון ועדות גולדשטיין ופרנקל. גם העניין בהרחבת החינוך העיוני דווקא אז אינו הולם לגמרי את עמדותיו של המשרד, ובפרט לא של ארן.

בדיוני הועדה מופיעים כמה רמזים לכך שלא שר החינוך הוא שעמד מאחוריה. בישיבת ועדת המשנה לענייני החינוך החקלאי,<sup>1</sup> אמר חבר הועדה, שבח אדן, כי "חברי הועדה לא מונו ע"י שר החינוך. חברי הועדה הם אנשי ציבור". בישיבת הפתיחה של הועדה אמר צלטנר כי "חשוב שהמדינה מתחילה לעבור לוועדות כאלו (רויאל קומישנס), שבהן אין אינטרסים מיוחדים. אין פקידות גבוהה של משרד החינוך". לדבריו, כך תיוצג "דעת הציבור".

קשה לדעת למה התכוון צלטנר ב"רויאל קומישן". המקבילה החוקית היחידה לכך בחוק הישראלי דאז הייתה ועדת חקירה לפי פקודת ועדות החקירה המנדטורית (1921) שנועדה ליצור מקבילה למוסד הבריטי Royal Commission. לפי המחקר היחידי בתחום,<sup>2</sup> מטרת הפקודה היתה יצירת ועדות של אנשי מקצוע, המיועדות לבחינת נושאים רחבי היקף, המערבים שאלות של מדיניות ומכוונות להסקת מסקנות מינהליות וחקיקתיות. הגדרות אלו הולמות היטב את תפקידה של ועדת צלטנר, אך אין סימוכין לכך שזו אכן פעלה לפי הפקודה המנדטורית. לפי מחקרו של קל גסבלד, בשנות החמישים שימשה הפקודה ליצירת ועדות חקירה לבירור עניינים עובדתיים פעוטים יחסית. ועדת צלטנר אינה מופיעה ברשימת הועדות שהוא מביא בספרו, הכוללת את כל הועדות שהוקמו לפי הפקודה המנדטורית, אם כי

<sup>1</sup> 24/07/1956, גמ"י, גל 1369/2.

<sup>2</sup> אביגדור קלגסבלד, ועדות חקירה ממלכתיות. ת"א: נבו, 2001.

לדבריו יתכן שהרשימה אינה מלאה. על כל פנים, לא היה אז שום מוסד חוקי אחר שמשפטן כמו צלטנר היה עשוי לכנותו "רויאל קומישן".<sup>3</sup>

ועדות חקירה מסוג זה מונו על-ידי הממשלה בלבד, לא הכנסת או בית המשפט. אך אם לא היה זה שר החינוך שמינה את הוועדה, עולה השאלה היכן נפלה ההחלטה לזמנה. ישנה אפשרות שדווקא משרד הפנים הוא שעמד מאחוריה. לפי דברי שר הפנים ממרץ 1956, בעקבות מצבם החמור של התיכונים שבהחזקת הרשויות המקומיות, הוא החליט על מינוי "ועדה ציבורית בת שבעה חברים שתבדוק את המצב הקיים ותציע הצעות לגבי העתיד".<sup>4</sup> מצד שני, לא נמצאו בתיקי המשרד עדויות נוספות לפעילותו של משרד הפנים בתחום, ובדבריו של שר הפנים בפני ועדת צלטנר אין רמז לכך שהיה זה הוא שזים את כינוסה.<sup>5</sup>

הנושא גם לא נידון בוועדות השרים הרלבנטיות – ועדת השרים לענייני פנים וועדת השרים לענייני כלכלה.<sup>6</sup> בישיבות הממשלה בשנים 1955-1956 עלה החינוך העל-יסודי לדיון פעם אחת בלבד.<sup>7</sup> ארן התלונן בפני הממשלה על פלישתו של שר-הפנים לתחומו, בכך שפנה לרשויות המקומיות בעניין הקמת תיכונים חדשים. הדיון הקצר שהתעורר בנושא מלמד אולי על אישיותו של ארן, אך אין בו הרבה מעבר לכך. לפי עצת בן-גוריון, הוחלט שארן ובר-יהודה יישבו את ההדורים בינם בשיחה פרטית. השאלה החשובה ביותר שנותרת פתוחה היא מה היו למעשה סמכויותיה של ועדת צלטנר. אם אכן היתה זו ועדת חקירה לפי הפקודה המנדטורית, הרי שלא היתה לה סמכות חוקית לכפות את דעתה על שר החינוך. כפי שאפשר היה לראות לאורך העבודה, ארן התנגד בתקופה ההיא להרחבת החינוך העיוני. בפרק 2 גם הצגנו עימות מפורש בינו לבין חברי הוועדה, ולא היה זה העימות היחיד. למרות זאת, משרד החינוך לא ביטל את המלצות הוועדה. הסבר אחד יכול להיות זה שעמד מאחורי עצם הרעיון של ועדות החקירה: יוקרתם האישית של חברי הוועדות אמורה היתה להקנות להמלצותיהן תוקף מחייב. הסבר זה אינו משכנע לגמרי, אך העובדה בעינה נותרת: בכל הנוגע למעורבות הממשלתית העיקרית בתחום החינוך העל-יסודי בשנות החמישים, פרויקט שכר הלימוד המודרג, משרד החינוך אכן פעל לפי המלצות הוועדה הציבורית.

<sup>3</sup> כך לפי ראיון טלפוני עם עו"ד ד"ר קלגסבלד, 14/04/2009.

<sup>4</sup> חוזר משר הפנים למנהלי המחוזות, 11/03/1956. גמ"י, גל 12664/13.

<sup>5</sup> 21/12/1956, גמ"י, גל 1369/3. בר-יהודה התחיל את דבריו במעורבותו שלו בתחום, שהתעוררה בעקבות נגיעתו לתקציביהן של הרשויות המקומיות.

<sup>6</sup> נבדקו לצורך כך דיוני הוועדות החל מיוני 1955, שנה לפני כינוס ועדת צלטנר.

<sup>7</sup> 30/09/1956. דיוני הממשלה עד 1962 מופיעים בכרכים מיוחדים בחדר העיון של גנזך המדינה.



## ביבליוגרפיה

### ארכיונים

ארכיון לחינוך יהודי (אח"י)

ארכיון מפלגת העבודה (אמ"ע)

ארכיון עיריית חולון (אעח"ל)

ארכיון עיריית נתניה (אענ"ת)

ארכיון עיריית תל-אביב (אעת"א)

ארכיון ציוני מרכזי (אצ"מ)

גנזך מדינת ישראל (גמ"י)

**מקורות ראשוניים.** (פרסומים בלבד, ללא פרטי ארכיון).

*UNESCO Statistical Yearbook.* Unesco, 1963.

"ארן : עד 1970 תהיה המדינה ערוכה להעניק חינוך-חובה חנם לשנתיים נוספות". דבר, 1965.

"בית-הספר התיכון בארצות הברית . יתרונותיה וחסרונותיה של השיטה הדמוקרטית". הד-החנך  
12/04/1956

"בית-הספר התיכון על פרשת דרכים". הד-החנך, 14/06/1956.

"החוק בהתגשמותו", הד-החינוך. 05/12/1951.

"חינוך תיכוני לבני עדות המזרח". הד-החינוך, 08/07/1953.

בעיות בית הספר התיכוני, י-ם : איגוד בתיה"ס התיכוניים בישראל, 1953.

דין וחשבון הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל. י-ם : הכנסת, 1971.

- דין וחשבון על מוסדות המחלקה ומפ עליה, תש"ה-תשי"ב. מחלקת החינוך של עיריית תל-אביב – יפו, 1953.
- דין וחשבון של הועדה הציבורית לבדיקת מצב החקלאות בישראל . י-ם : הוצאת המדפיס הממשלתי , 1960.
- החינוך העל יסודי. בעיות ומגמות (דברים בכינוס ארצי). י-ם : משרד החינוך, 1965.
- התפתחות החינוך ובעיותיו במדינת ישראל. הרקע והבעיות של החינוך בישראל . י-ם : שרותי המודיעין, 1951.
- חינוך האזרח בישראל . הרצאות ודיונים בסימפוזיון לבעיות החינוך לאזרחות . י-ם : איגוד התיכונים בישראל, 1954.
- ספר החינוך והתרבות. משרד החינוך והתרבות, 1952.
- תחזית כוח אדם - חינוך על יסודי. משרד העבודה, הרשות לתכנון כח אדם, 1965.
- אביגל, משה, "על עקרונות אחדים בחינוך לעבודה" . יוחנן טברסקי (עורך), דעת ומעש בחינוך . ת"א : הועד הציבורי להוצאת ספר זכרון לאברהם ארנון, 1963.
- אבן, אבא, החינוך בישראל. הרצאת שר החינוך בפני הכנסת על תקציב המשרד, 1962.
- אברמוביץ, זאב, "תהליכי הפרודוקטיביזציה בכלכלתנו". רבעון לכלכלה, א' (4), 1954.
- אדלר, חיים, בית הספר התיכוני כגורם סלקטיבי מבחינה חברתית וחנוכית . חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. מוגש לסנאט האוניברסיטה העברית, 1965.
- אדלר, חיים ואדר, לאה, החינוך לערכים בבתי-ספר לילדי עולים . י-ם : בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ושל משרד החינוך והתרבות, 1965.
- אורתר, גינה, "סקר כיתות ח' בתשט"ו". מגמות, כרך ז' (1), 1956.
- , "התוכניות לעתיד וההישגים הלימודיים של גומרי בי"ס יסודי בתשט"ז". מגמות, כרך ח' (1), 1957.
- , "מבחני הסקר בכיתה ח' של בית-הספר היסודי". הרצאות ודיונים בכינוס המפקחים בת"א. משרד החינוך והתרבות, 1959.
- , "סקר כיתות ח' בשנת תשכ"א". בחינוך ובתרבות 9 (33), 1963.
- , "שלוש-עשרה שנות סקר : הישגי תלמידים". מגמות, כרך טו' (3), 1967.
- אחד-העם, "שלטון השכל". על פרשת דרכים. ת"א : דביר, 1947.
- ארליך, יהודה, "הכשרת המורה לאור צרכי תקופתנו". הד-החנך, 21/06/1956.

- אשמן, יעקב, "השיויון הפורמלי והשיויון הריאלי בחינוך". הד-החנוד, 31/10/1957.
- בנאי, יעקב "חינוך לעבודה, או הכשרה מקצועית?". הד-החנוד, 11/10/1956.
- בן-גוריון, דוד, "מגמת החינוך הממלכתי". החינוך, חוברת א', 1955.
- בנטואיץ, יוסף, החינוך במדינת ישראל. ת"א: הוצאת יהושוע צ'צייק, 1960.
- בן-יהודה, ברוך, "בעיות בית-הספר התיכון". הד-החנוד, 14/06/1956.
- ברוך, יוסף, "השקעות בחינוך ומלאי ההון האנושי בישראל". סקר בנק-ישראל 23. י-ם: בנק-ישראל, 1964.
- "שינויים באיכות תשומת העבודה בישראל, 1950-1961". סקר בנק-ישראל 25. י-ם: בנק-ישראל, 1965.
- ברנר, בנימין, "על תכנית הלימודים". הד-החנוד, 31/05/1950.
- גלבו, מיכאל, "הטיפוס הרצוי בחינוכנו". הד-החנוד, 15/11/1956.
- הורוביץ, דוד, כלכלת ישראל. ת"א: מסדה, 1954.
- , הלכה כלכלית ומדיניות כלכלית בישראל. ת"א: עם-עובד, 1958.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, סדרת הפרסומים המיוחדים: "סטטיסטיקה של חינוך ותרבות", "בתי ספר וגני ילדים". פרסומים מספר: 10, 12, 15, 21, 27, 34, 42, 50, 59, 72, 186, 221, 264.
- , השנתון הסטטיסטי לישראל, 1965.
- הרצל, בנימין זאב, "הנפילים". היכל בורבון. ת"א: הוצאת מ. ניומן, 1961.
- , מדינת היהודים. ת"א: משכל, 2008.
- ורטהיימר, סטף, "רצון מוזר: לצום בט' באב". הארץ, 10/08/2008.
- זיו, מיכאל, "בעית המגמות בבית-הספר התיכון", הד החינוך, 16/01/1958.
- , "החינוך לחברה". הד-החנוד, 14/06/1956.
- חן, מיכאל, "הפנייה לחקלאות בקרב בוגרי בתי"ס חקלאיים". מגמות, כרך יב' (3), 1963.
- ישורון, שרגא, "לבעית בית הספר התיכון". הד-החנוד, 12/04/1956.
- כהן, ישראל (עורך), שעורים בכלכלה מדינית. ת"א: ועד הארגון של המדריכים לעלית הנוער, הלשכה לעלית הנוער, 1940.
- כ"ץ, יעקב, "הרהורים על מגמה יהדותית". משה שפירא (עורך), הלכה ומעשה בחינוך התיכון. י-ם, 1962.

- מזרחי, יצחק, "מעקב אחרי בוגרי בתי-הספר החקלאיים". מגמות, כרך ט' (2), 1958.
- מיוזם, הלמוט ויקטור, היצע בעלי מקצועות חפשיים מתוך מערכת החינוך בישראל. י-ם: מרכז פאלק, 1959.
- מלינובסקי, לוי. "ההסתגלות לביה"ס התיכון". החינוך, חוברת ד', 1956.
- מרחביה, ח., מערכות החנוך בישראל. י-ם: אחיאסף, 1957.
- נאמן, אהרון, "חינוך תיכוני מתוכנן". החינוך, תשי"ד, חוברת ג', 1954.
- ניב, יעקב, "החינוך לעבודה והחינוך הקדם מקצועי". החינוך, חוברת ד', 1957.
- , "נחנך לעבודה ובעבודה". החינוך, חוברת ה', 1959.
- , "לגופו של עניין". בזרם החינוך. י-ם: הוצאת משרד החינוך והתרבות, 1978.
- נפתלי, פריץ, פרקים בכלכלה מדינית ותורת הקוניונקטורה. חיפה: אגודת הסטודנטים של התכניון העברי, 1935.
- סטנר, רות, דיני חינוך. י-ם: 1966.
- סמילנסקי, משה, "הצעה לרפורמה במבנה החינוך העל-יסודי". מגמות, י"א (4), 1961.
- פראוור, יהושוע, "חינוך תיכון, השכלה כללית וחינוך גבוה". יוחנן טברסקי (עורך), דעת ומעש בחינוך. ת"א: הועד הציבורי להוצאת ספר זכרון לאברהם ארנון, 1963.
- קולה, משה, "חינוך לאזרחות", הד החינוך, 01/02/1949.
- קורן, דורון, "אין להפריע לתלמיד במהלך השיעור". מוסף הארץ, 12/06/09.
- קישון, אפרים, "נצחוננו של אלעזר ווינרב, או צעד גדול לסוציאליזם". אפרים קישון, באחד האמשים. ת"א: הוצאת טברסקי, 1962.
- קליינברגר, אהרון פ., "מגמות ובעיות בחינוך העל יסודי". יוחנן טברסקי (עורך), דעת ומעש בחינוך. ת"א: הועד הציבורי להוצאת ספר זכרון לאברהם ארנון, 1963.
- רוזנבליט (רוזן), פנחס, "המורה בתקופה ההגשמה". החינוך, חוברת ג', 1956.
- רות, חיים יהודה (עורך). החנוך התיכוני העברי בארץ-ישראל י-ם: הוצאת ראובן מס, 1939.
- , הקדמה לח"י רות (עורך), על חנוך האזרח. י-ם: מאגנס, 1950.
- ריגר, אליעזר, בעית החינוך הלפני-מקצועי והמקצועי בארץ-ישראל. י-ם: הוצאת האוניברסיטה העברית, 1943.



- Ackerman, Walter, "The Americanization of Israeli Education". *Israel Studies*, 5(1), 2000.
- Anderson, C. Arnold and Bowman, Mary Jean, "Education and Economic Modernization in Historical Perspective". Lawrence Stone (ed.), *Schooling and Society*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. P., 1976.
- Ariely, Dan, *Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions*. NY: Harper Collins, 2007.
- Bareli, Avi, "Mamlakhtiyut, Capitalism and Socialism during the 1950s in Israel". *The Journal of Israeli History*, 26 (2), 2007.
- Bareli, Avi and Cohen, Uri, "Distributive Justice and a Rising Middle Class: Conflict between MAPAI and White-Collar Professionals before the 1955 General Elections in Israel". *Israel Affairs* 14 (2), 2008.
- , "The Middle Class versus the Ruling Party during the 1950s in Israel: The 'Engine-Coach Car' Dilemma". *Middle Eastern Studies* 44 (3), 2008.
- Becker, Gary S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 2<sup>nd</sup> edition. NY: Columbia Univ. Pr., [1964], 1975.
- Beer, Samuel H., *British Politics in the Collectivist Age*. NY: Alfred A. Knopf, 1965.
- Berrol, Selma C., "Education and Economic Mobility: The Jewish Experience in New-York, 1880-1920". *American Jewish Historical Quarterly* 65 (3), 1976.
- Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude, *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. Trans. by Richard Nice. Chicago: Univ. of Chicago Pr., [1964], 1979.
- Bourdieu, Pierre, "The Forms of Capital". A.H. Halsey et. al. *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford: Univ. Pr., 1997.

- Bourricard, Francois, "The Crisis of Professional Authority". *Dædalus* 108(2), 1979.
- Bowen, James, *A History of Western Education*. Vol. III. NY: St. Martin's Press, 1981.
- Bowles, Frank, "Education in the New Europe". *Dædalus* 93(1), 1964.
- Brown, Henry Phelps, *Egalitarianism and the Generation of Inequality*. Oxford: Claerndon Pr., 1988.
- Coats, A. W., Introduction to Special Issue 'Economist in Government'. *History of Political Thought* 13(3), 1981.
- Cavazza, Fabio Luca, "The European School System. Problems and Trends". *Dædalus* 93(1), 1964
- Collins, Randel, *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. NY and London: Acadime Press, 1979.
- Connel, W. E., *A History of Education in the Twentieth Century World*. Canberra: Curriculum Development Center, 1980.
- Dewhurst, J. Frederic et al., *Europe's Needs and Resources. Trends and Prospects in Eighteen Countries*. NY: Twentieth Century Fund, 1961.
- Ezrahi, Yaron, *Rubber Bullets. Power and Conscience in Modern Israel*. NY: Ferras, Straus and Giroux, 1997.
- Glazer, Nathan, "Social Characteristics of American Jews". Louis Finkelstein (Ed.), *The Jews: Their History, Culture and Religion*. 3<sup>rd</sup> edition, Vol. II. NY: Harper, 1960.
- Goldin, Claudia, "The Human-Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past". *The Journal of Economic History*, 61 (2), 2001.
- Goldsheider, Calvin and Zuckerman, Alan S., *The Transformation of the Jews*. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1984.
- Grenfell, Michael James, *Pierre Bourdieu. Education and Training*. NY and London: Continuum, 2007.

- Gullason, Edward T., "The Consumption Value of Schooling: An Empirical Estimate of One Aspect". *The Journal of Human Resources*, Vol. 24, (2), 1989.
- Hazon, Yoram, *The Jewish State: The Struggle for Israel's Soul*. NY: Basic Books, 2000.
- Hessel, Stephan, "Is Europe Facing Its Educational Problems?". *Dædalus* 93(1), 1964.
- Hull, David L., "What's Wrong with Invisible-Hand Explanations?". *Philosophy of Science*, vol. 64 (Supp.), 1997.
- Husen, Torsten, *Social Background and Educational Career*. Paris: OECD, 1972.
- Kedar, Nir, "Jewish Republicanism". *The Journal of Israeli History*, 26 (2), 2007
- Kleiman, Ephraim, "Israel: Economist in a New State". *History of Political Economy* 13(3), 1981.
- Krampf, Arie, "The Political Economy of Economic Knowledge: The Reception of the Developmental Approach in the Jewish Economic Discourse of Mandatory Palestine, 1934-1938". [Forthcoming in *Israel Studies*].
- Kuznets, Simon, "Immigration of Russian Jews to the United States. Background and Structure". *Perspectives in American History* 9, 1975.
- Landreth, Harry and Colander, David C., *History of Economic Thought*. 3<sup>rd</sup> Edition. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1994.
- Lazear, Edward, "Education: Consumption or Production?". *The Journal of Political Economy*, Vol. 85 (3), 1977.
- Lipset, Seymour Martin, "Education and Equality: Israel and the United States Compared". *Society* 11 (3), 1974.
- Mathiesen, Andres, "Polarization of the Qualification Structure of the Danish Labour Force: The Role of the Educational System in Post-War Denmark". *Acta Sociologica*, Vol. 23 (3), 1980.
- Mendelsohn, Ezra, *The Jews of East Central Europe between the World Wars*. Bloomington, Indiana: Univ. Pr., 1983.

- Meyer, John W. et. al., "The World Educational Revolution, 1950-1970". *Sociology of Education* 50 (4), 1977.
- Morawska, Ewa, "The Sociology and Historiography of Immigration". Virginia Yans-McLaughlin (ed.), *Immigration Reconsidered*. Oxford: Univ. Pr., 1990.
- Mosse, George L., "Max Nordau, Liberalism and the New Jew". *Journal of Contemporary History* 27 (4), 1992.
- Nathans, Benjamin, *Beyond the Pale: The Jewish Encounter with Late Imperial Russia*. Berkeley: Univ. of Ca. Pr., 2002.
- Nelson, Robert H., Introduction to Joseph A. Pechman (Ed.), *The Role of the Economist in Government: An International Perspective*. NY: NYU Pr., 1989.
- Ofer, Gur, "The Transition of Economics: The Cases of Israel and Russia". Francois Bourguignon and Boris Pleskovic (ed.), *Beyond Transition*. Washington D.C.: The World Bank, 2007.
- , *The Service Industry in a Developing Economy. Israel as a Case Study*. NY: Praeger, 1967.
- Padgett, Stephan and Paterson, William E., *A History of Social Democracy in Postwar Europe*. NY: Longman, 1991.
- Perlmann, Joel and Vermuelen, Hans (Eds.), *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?*. NY: Palgrave Macmillan, 2000.
- Perlmann, Joel, *Ethnic Differences: Schooling and Social Structure among the Irish, Italians, Jews, and Blacks in an American City, 1880-1935*. Cambridge: Univ. Pr., 1989.
- Pettit, Philip, "Reworking Sandel's Republicanism". Anita L. Allen and Milton C. Regan (ed.), *Debating Democracy's Discontent*. Oxford: Univ. Pr, 1998.
- , *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*. Oxford: Uni. Pr., 1997.
- Rae, Douglas at. al., *Equalities*. Cambridge, MA: Harvard Uni. Pr., 1981.

- Resnik, Julia, *Knowledge Production and the Globalization of Educational Models: Structural Reforms of the Education System in Israel (1968) and in France (1959, 1963, 1975)*. Thesis submitted for the degree "Doctor of Philosophy", University of Tel-Aviv, 2001.
- Sandel, Michael J., *Democracy's Discontent*. Cambridge, MA: Belknap, 1996.
- Sandel, Michael, with Wenar, Leif and Hong, Chong-Min, "On Republicanism and Liberalism". *The Harvard Review of Philosophy*, Spring, 1996.
- Saporta, Ishak and Yonah, Yossi, "Pre-Vocational Education: The Making of Israel's Ethno-Working Class". *Race, Ethnicity & Education* 7 (3), 2004.
- Sassoon, Donald, *One Hundred Years of Socialism: The West European Left in the Twentieth Century*. NY: New Press, 1996.
- Schultz, Theodore W., "Investment in Human Capital". *American Economic Review* 51(1), 1961.
- Shaffer, H.G., "Investment in Human Capital: Comment". *American Economic Review* 52(4), 1961.
- Shipman, M. D., *Education and Modernization*. London: Faber and Faber, 1971.
- Silver, Harold, "The Historiography of Education". Roy Lowe (Ed.), *History of Education. Major Themes*. London: RoutledgeFalmer, 2000.
- Slezkine, Yuri, *The Jewish Century*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Pr., 2004.
- Sobel, Irvin, "The Human Capital Revolution in Economic Development: Its Current History and Status". *Comparative Education Review* 22 (2), 1978.
- Stanislawski, Michael, *For Whom Do I Toil?: Judah Leib Gordon and the Crisis of Russian Jewry*. Oxford: Univ. Pr., 1988.
- Steinberg, Stephan, *The Ethnic Myth. Race, Ethnicity and Class in America*. Boston: Breacon Press, [1981], 1989.

Tadmor-Shimony, Tali, "The Pantheon of national hero prototypes in educational text understanding curriculum as a narrative of national heroism". *Jewish History* 17 (3), 2003.

Tamir, Yael, "Who's Education is it Anyway?". *Journal of Philosophy of Education* 24(2), 1990.

Taylor, Shelley and Brown, Jonathan, "Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health". *Psychological Bulletin*, 103(2), 1988.

Ullmann-Margalit, Edna, "Invisible-Hand Explanations". *Synthese* 39, 1978.

Vinen, Richard, *A History in Fragments. Europe in the Twentieth Century*. London: Abacus [2000], 2002.

Woodhall, Maureen, "Human Capital Concepts". A. H. Halsey et. al. *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford: Univ. P., 1997.

אבן-זוהר, איתמר, "הצמיחה וההתגבשות של תרבות עברית מקומית וילידית בארץ ישראל, 1948-1882". קתדרה 16, 1980.

אברמוב, שנאור זלמן, על מפלגה שנעלמה ועל ליברליזם. ת"א: דביר, 1995.

אייזנשטדט, ש"נ, החברה הישראלית בתמורותיה. תרגמה שולמית הרן. י-ם: מאגנס, 1989.

איכילוב, אורית, חינוך לאזרחות בחברה מתהווה. פלשתינה א"י - מדינת ישראל. ת"א: ספרית פועלים, 1993.

איש-שלום – רוזנברג, חדוה, מחקר היסטורי של הגורמים שהשפיעו על הקמתם ודפוסי התפתחותם של בתי הספר המקיפים בישראל. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 1988.

אלבוים-דרור, רחל, "קביעת מדיניות החינוך בישראל". וולטר אקרמן, אריק כרמון, דוד צוקר (עורכים). חינוך בחברה מתהווה. המערכת הישראלית. י-ם ות"א: הוצאת הקבוץ המאוחד ומוסד ון-ליר, 1985.

—, "תרבות וחינוך באוטופיה הציונית". צבי לם (עורך), עיצוב ושקום. י-ם: מאגנס, 1996.

—, "להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה": ראשית ההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל". עיונים בתקומת ישראל 9, 1999.

- , "המורשת החינוכית של תקופת הישוב : מסד למדיניות החינוך בישראל". דברי הקונגרס העולמי השנים-עשר למדעי היהדות, חטיבה ה', 2001.
- , "החינוך העברי כארכיטקטורה תרבותית וחברתית". ישראל ברטל (עורך). העגלה המלאה. מאה ועשרים שנות תרבות ישראל. י-ם : מאגנס, 2002.
- , החינוך העברי בארץ-ישראל. כרך א'. י-ם : יד בן-צבי, 1986.
- , החינוך העברי בארץ-ישראל. כרך ב'. י-ם : יד בן-צבי, 1990.
- אלמוג, עוז, הצבר - דיוקן. ת"א : עם-עובד, 1997.
- אלמוג, שמואל, "פרודקטיביזציה, פרולטרזיציה ועבודה עברית". שמואל אלמוג ואחרים [עורכים], תמורות בהיסטוריה היהודית החדשה : קובץ מאמרים שי לשמואל אטינגר . י-ם, מרכז זלמן שזר, 1987.
- אלרואי, גור, "גדוד העבודה' של בעלי המלאכה. סיפורו של אתוס שנכשל". עיונים בתקומת ישראל 13, 2003.
- , אימגרנטים. ההגירה היהודית לארץ-ישראל בראשית המאה העשרים . י-ם : יד יצחק בן-צבי, 2004.
- ארנדט, חנה, "המשבר בחינוך". תכלת, חורף 2008 [1958].
- ברוך בן-אברם והנרי ניר, עיונים בעלייה השלישית : דימוי ומציאות. י-ם : יד יצחק בן-צבי, 1995.
- ברנשטיין, דבורה וסבירסקי, שלמה, "מי עבד במה עבור מי ותמורת מה ?". אורי רם (עורך). החברה הישראלית : היבטים ביקורתיים. ת"א : ברירות, 1993.
- ברקאי, חיים, "תרומתו של דן פטינקין לכלכלה בישראל". הרבעון לכלכלה 94 (2), 1994.
- , ימי בראשית של המשק הישראלי. י-ם : מוסד ביאליק, 1990.
- גבתי, חיים, מאה שנות התישבות . תולדות ההתיישבות היהודית בארץ-ישראל. כרך ב'. ת"א : הקיבוץ המאוחד, 1991.
- גולן, ארנון, "ההתיישבות בעשור הראשון". חנה יבלונקה וצבי צמרת (עורכים), העשור הראשון. י-ם : יד בן-צבי, 1997.
- גורדון, ניב, ומוצקין, גבריאל, "פילוסופיה ובניית אומה : בין אוניברסליות לפרטיקולריות". חגית לבסקי (עורכת), תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים, כרך א'. י-ם : מאגנס, 2005.
- גורני, יוסף, "השינויים במבנה הפוליטי והחברתי של 'העליה השניה' בשנים 1904-1940". הציונות, כרך א', 1970.
- , "נס העליה ההמונית". מרדכי נאור (עורך). עולים ומעברות, 1948-1952. י-ם : יד בן-צבי, 1987.

- גורני, יוסף, ובראלי, אבי, "אינטלקטואל מבפנים : הוולונטריזם במחשבתו החברתית והציונית של נתן רוטנשטרייך". ישראל 2, 2002.
- גלעדי, דן, הישוב בתקופת העליה הרביעית (1924-1929). בחינה כלכלית ופוליטית. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט האוניברסיטה העברית, 1968.
- גרוס, נחום, "המשטר הכלכלי בישראל : העשור הראשון". נחום גרוס, לא על הרוח לבדה. עיונים בהיסטוריה הכלכלית של ארץ-ישראל בעת החדשה. י-ם : מאגנס, [1995], 1997.
- , "המדיניות הכלכלית בישראל, 1948-1951 : בעיות ההערכה המחודשת". נחום גרוס, לא על הרוח לבדה. עיונים בהיסטוריה הכלכלית של ארץ-ישראל בעת החדשה. י-ם : מאגנס, [1990], 2000.
- , "תפיסתו הכלכלית של הרצל". נחום גרוס, לא על הרוח לבדה. עיונים בהיסטוריה הכלכלית של ארץ-ישראל בעת החדשה. י-ם : מאגנס, [1996], 2000.
- , "כלכלת ישראל, 1954-1967". העשור השני. חנה יבלונקה וצבי צמרת (עורכים). י-ם : יד בן-צבי, 2000.
- , "המחלקה לכלכלה באוניברסיטה העברית בשנות החמישים". מאמר לדיון 06.04, מכון פאלק, י-ם, 2004.
- , "מדעי החברה באוניברסיטה העברית עד 1948/9 : תכניות והתחלות". חגית לבסקי (עורכת), תולדות האוניברסיטה העברית בי-ם. כרך א'. י-ם : מאגנס, 2005.
- דוד, אוהד, התגבשות והשתנות הזהות היהודית-ישראלית : מחקר על ביטוי הזהות במקראות ללימוד עברית במאה ה-20. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 2007.
- דוידסון, מתי, לידתו וישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג - 1953. פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן-ציון דינור, 1951-1955. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 2002.
- דיקסון, נורמן, הפסיכולוגיה של השלומיאליות בצבא. תירגם עמנואל לוטם. ת"א : מערכות, 1979.
- דרור, יובל, "סוגיות אישיות ולאומיות בזהות הנוער היהודי החילוני בארץ ישראל בשנות העשרים והשלושים כפי שהן משתקפות בעיתוני הגימנסיות העבריות העירוניות". עיונים בתקומת ישראל 11, 2002.
- , "מערכת החינוך כסוכנת הפטריוטיזם היהודי במדינת-ישראל : מיציונות חלוצית ליישראליות מאוונת". אבנר בן-עמוס ודניאל בר-טל (עורכים), פטריוטיזם. אוהבים אותך מולדת. ת"א : דיונון, 2004.
- , תולדות החינוך הקיבוצי : ממעשה להלכה. ת"א : הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2002.



הובסבאום, אריק, עידן הקיצוניות. המאה העשרים הקצרה 1914-1991. תרגמה כרמית גיא. ת"א: עם-עובד [1994], 1999.

הורוביץ, דן וליסק, משה, מישוב למדינה. יהודי ארץ- ישראל בתקופת המנדט הבריטי כקהיליה פוליטית. ת"א: עם-עובד, 1977.

—, מצוקות באוטופיה. ישראל- חברה בעומס יתר. ת"א: עם-עובד, 1990.

הלוי, נדב וקלינוב- מלול, רות, ההתפתחות הכלכלית של ישראל. תירגם יעקב קופ. י-ם: אקדמון, 1968.

הלמן, ענת, אור וים הקיפוח: תרבות תל אביבית בתקופת המנדט. חיפה: הוצאת האוניברסיטה, 2007.

הלפרן, בן וריינהרץ, יהודה, הציונות. יצירתה של חברה חדשה. תרגמה עדה פלדור. י-ם: מרכז זלמן שזר, 2000.

זוסמן, צבי, הקדמה לבלה קרני, פנחס ספיר: שליט בעל כורחו. י-ם: מוסד ביאליק, 1996.

זיפרשטיין, סטיבן, נביא חמקמק. אחד העם ומקורות הציונות. תירגם אלי שמיר. ת"א: עם-עובד, [1993] 1998.

חלמיש, אביבה, במירוץ כפול נגד הזמן: מדיניות העלייה הציונית בשנות השלושים. י-ם: יד יצחק בן- צבי, 2006.

חן, מיכאל וסגל, חיה, "החינוך התיכוני העיוני העברי". חינוך בחברה מתהווה. המערכת הישראלית. וולטר אקרמן, אריק כרמון, דוד צוקר (עורכים). י-ם ות"א: הוצאת הקבוץ המאוחד ומוסד ון- ליר, 1985.

טאוב, גדי, "שנות הששים האמריקניות בישראל: ממרד לקונפורמיזם". עיונים בתקומת ישראל 13, 2003.

טברסקי, עמוס וכהנמן, דניאל, "שיפוט בתנאי אי- ודאות: יוריסטיקות והטיות". מיה בר- הלל (עורכת), רציונליות, הוגנות, אושר. חיפה: הוצאת האוניברסיטה, [1974], 2005.

טראן, אילן, "מומחים אמריקאיים בתכנון החברה הציונית: דוחותיהם של אלווד מיד ורוברט נתן". ישראל הנכספת. האידאליים והדימויים של יהודי צפון אמריקה. אלון גל (עורך). ירושלים: הספרייה הציונית, 1999.

יונה, יוסי וספורטא, יצחק, "החינוך הקדם- מקצועי וי צירת מעמד הפועלים בישראל". חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצאפי-האלר (עורכים), מזרחים בישראל. י-ם: מכון ואן-ליר, 2002.

ינאי, יצחק, האידאולוגיה החברתית של מפא "י לאור מדיניותה במדינה ובהסתדרות בשנים 1953- 1948. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 1987.

- ינקלביץ, אסתי, החינוך החקלאי בבתי- הספר התיכוניים החקלאיים בארץ- ישראל, 1870-1948. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת חיפה, 2004.
- כהן, אורי, המרדף אחר לגיטימציה אקדמית. בית-הספר הגבוה למשפט ולכלכלה בתל- אביב 1948-1935. [טרם פורסם].
- , "האוניברסיטה העברית בירושלים במעבר מיישוב למדינה: היבטים ראשוניים לצמיחת 'החברה המסמיכה' (THE CREDENTIAL SOCIETY) בישראל". הציונות, 23, 2001.
- כהנמן, דניאל, "אתגרים חדשים להנחת הרציונליות". מיה בר-הלל (עורכת), רציונליות, הוגנות, אושר. חיפה: הוצאת האוניברסיטה, [1994], 2005.
- לואיס, ק.ס., ביטול האדם. תירגם להד לזר. י-ם: הוצאת שלם, 2005 [1943].
- לב, טלי, בין הומור לכינון חברה: שנות החמישים ויצירתו של אפרים קישון. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנאט של אוניברסיטת ת"א, 2006.
- לבסקי, חגית, "תרבות כלכלית וכלכלת התרבות ב'מדינה שבדרך'". ישראל ברטל (עורך), העגלה המלאה. מאה ועשרים שנות תרבות ישראל. י-ם: מאגנס, 2002.
- לווה, יהודה, המשק החקלאי וניתוחו הכלכלי. ת"א: עם-עובד, 1963.
- לוי, אריה, "שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח: קורותיו, השפעתו וגורמים שתורמו לביטולו". דור לדור ז', 1994.
- לוי, דוד, הדינמיקה של בנית סדר יום: חקר ארוע הרפורמה במערכת החינוך. עבודת גמר המוגשת כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה, 1987.
- מולכו, אבנר, "קפיטליזם ו'הדרך האמריקנית' בישראל - פריון, ניהול, והאתוס הקפיטליסטי בסיוע הטכני של ארצות הברית בשנות החמישים". אבי בראלי, דניאל גוטוויין, טוביה פרילינג (עורכים). חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, 2005.
- מיכאלי, מיכה, "החוג לכלכלה באוניברסיטה העברית. ימי בראשית - מתצפית אישית". רבעון לכלכלה 54(2), 2007.
- מצר, יעקב, "כלכלת ישראל בתקופת המנדט: מבט על התפתחות המחקר". אבי בראלי ונחום קרלינסקי (עורכים), כלכלה וחברה בימי המנדט, 1918-1948. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, 2003.
- מקינטאייר, אלסדייר, מעבר למידה הטובה. תרגם יונתן לוי. י-ם: הוצאת שלם, [1981], 2007.

נבו, גידי, "הסטירה הבורגנית של אפרים קישון". אבי בראלי, דניאל גוטוויין וטוביה פרילינג (עורכים), חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי. באר-שבע: הוצאת אוניברסיטת בן-גוריון, 2005.

סבירסקי, שלמה, "להתקדם באופן אישי ולהתבולל. על הנהגת ההקבצות בישראל". זרעים של אי-שיוויון. ת"א: ברירות, 1995.

—, חינוך בישראל. מחוז המסלולים הנפרדים. ת"א: ברירות, 1990.

עובד, אורית, תרומת 'המחלקה לחינוך מקצועי' של ההסתדרות בעיצוב החינוך המקצועי בישראל בין השנים 1945-1957. עבודה לקראת התואר 'מוסמך למדעי הרוח', בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת ת"א, 2006.

פאור-לוי, דוד, היד הלא נעלמה. הפוליטיקה של התיעוש בישראל. י-ם: יד יצחק בן-צבי, 2001.

פונקנשטיין, עמוס, "בין סגוליות, נורמליות ואוטופיה בתודעה הציונית". עמוס פונקנשטיין, תדמית ותודעה היסטורית ביהדות ובסביבתה התרבותית. ת"א: עם-עובד, 1993.

פטינקין, דן, המשק הישראלי בעשור הראשון. י-ם: מרכז פאלק, 1965.

פירר, רות, סוכנים של החינוך הציוני. חיפה: אוניברסיטת חיפה והוצאת הקיבוץ המאוחד, 1985.

פלד, אלעד, "אידאולוגיה ועוצמה פוליטית - מולידה של מדיניות חינוך: קוים במדיניות חינוכם של ילדים מקופחי-חינוך בישראל, 1940-1980". מגמות כ"ח (2-3), 1984.

פלד, יואב, ושפיר, גרשון, מיהו ישראלי. תרגמה מיכל אלפון. ת"א: הוצאת האוניברסיטה, 2005.

פנסלר, דרק יונתן, תכנון האוטופיה הציונית. עיצוב ההתיישבות היהודית בארץ-ישראל, 1870-1918. תרגם יוסף עמנואל. י-ם: יד יצחק בן-צבי, 2001.

צוקר, דוד, "בין שוויוניות, אליטיזם והישגיות". חינוך בחברה מתהווה. המערכת הישראלית. וולטר אקרמן, אריק כרמון, דוד צוקר (עורכים). י-ם ות"א: הוצאת הקבוץ המאוחד ומוסד ון-ליר, 1985.

צמרת, צבי, "נסיון שנכשל: זלמן ארן והתודעה היהודית". ערכים וחנוך לערכים. סוגיות בהכשרת מורים, חוברת ח. הוצאת משרד החינוך והתרבות, 1999.

—, "זלמן ארן והפרודקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'". אבי בראלי, דניאל גוטוויין וטוביה פרילינג (עורכים), חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי. אוניברסיטת בן-גוריון ויד יצחק בן-צבי, 2005.

—, עלי גשר צר. החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, 1997.

קידר, ניר, "צריכה להיות הרגשה של עם". שיויון ושותפות בתפיסתו של בן-גוריון בשנות החמישים והשישים". חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי. אבי בראלי, דניאל גוטוויין, טוביה פרילינג (עורכים). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, 2005.

קלגסבלד, אביגדור, ועדות חקירה ממלכתיות. ת"א: נבו, 2001.

קלינוב-מלול, רות, רווחיות ההשקעה בחינוך בישראל. י-ם: מכון פאלק, 1966.

קרמפף, אריה, "כינונו של מושג העצמאות הכלכלית בשיח הכלכלי-לאומי בישראל: כלכלנות, לאומיות ורטוריקה". [טרם פורסם].

רוזין, אורית, חובת האהבה הקשה: יחיד וקולקטיב בישראל בשנות החמישים. ת"א: עם-עובד, 2008.

רוזנשטיין, מרק, "היהודי החדש": האידאל של מפעל החינוך בישראל עד קום המדינה. "עיונים בחינוך היהודי ג', 1988.

רייכל, נירית, "החינוך החברתי כגורם מגשר בין פערים אידאולוגיים בעיצוב דיוקן הבוגר הרצוי סיפורן של הגמנסיות העבריות הראשונות (1906-1940)". מדור לדור 24, 2004.

רשף, שמעון ודרור, יובל, החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919-1948. י-ם: מוסד ביאליק, 1999.

רשף, שמעון, "בן-גוריון והחינוך העברי והממלכתי". קתדרה 43, 1987.

שגב, תום, הציונים החדשים. י-ם: כתר, 2001.

שטאל, אברהם, "האמריקניזציה של המחקר החינוכי בישראל". מגמות כ"ח (1), 1984.

שטרנהל, זאב, בנין אומה או תיקון חברה?: לאומיות וסוציאליזם בתנועת העבודה הישראלית 1904-1940. ת"א: עם-עובד, 1995.

שמעוני, גדעון, האידאולוגיה הציונית. תרגמה סמדר מלוא. י-ם: מאגנס, 2001.

שערי, דוד, מיסתם ציונות 'ל'ציונות כללית'. איחוד ופילוג בראשית דרכה של הציונות-הכללית העולמית 1929-1939. י-ם: הוצאת ראובן מס, 1990.

שפירא, אניטה, "עלייתה וירידתה של תנועת העבודה הארץ-ישראלית". אניטה שפירא, ההליכה על קו האופק. ת"א: עם-עובד, 1989.

—, "המיתוס של היהודי החדש". אניטה שפירא, יהודים חדשים, יהודים ישנים. ת"א: עם-עובד, 1997.

—, "קובלנתו של שטרנהל". אניטה שפירא, יהודים חדשים, יהודים ישנים. ת"א: עם-עובד, 1997.

—, "הרהורים על השיח של החברה הישראלית". מפנה 20, 1998.

—, הנאבק הנכזב: עבודה עברית 1929-1939. ת"א: הקבוץ המאוחד ואוניברסיטת ת"א, 1977.

שפירא, יונתן, "המקורות ההיסטוריים של הדמוקרטיה הישראלית . מפא"י כמפלגה דומיננטית ." אורי רם (עורך). החברה הישראלית : היבטים ביקורתיים. ת"א : ברירות, 1993.

—, הדמוקרטיה בישראל. רמת-גן : מסדה, 1977.

—, עילית ללא ממשויכים. דורות מנהיגים בחברה הישראלית. ת"א : ספרית פועלים, 1984.

Tel-Aviv University  
The Lester and Sally Entin Faculty of Humanities  
The Chaim Rozenberg School for Jewish Studies

Continuity and Change in Israeli Society during the First Decade, as  
Reflected in the Secondary Education

Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy

By Avner Molcho

Under the supervision of Prof. Anita Shapira and Prof. Jacob metzer

Submitted to the Senate of Tel-Aviv University

September 2009

## **Abstract**

Until quite recently, there appeared to be widespread agreement among historians that Israeli society was founded by people who were ideologically motivated. This drive is usually attributed not only to some political *avant-garde*, but

to the mainstream of Jewish immigrants who came to Palestine. However, some recent studies have shown that the great majority of them, ever since the earliest days of Zionist settlement, were not driven to immigrate by some ideology that they've adopted, but mainly by "push" factors in their countries of origin. According to these studies, most of the immigrants did not share some desire to change and evolve into "New Jews". And indeed, as statistical records show, most of them settled in towns, and were employed in the service sector and other vocations that were typical for Jews in the Diaspora. In other words, some of the central elements of the alleged ethos of the Zionist "Yeshuv", those who have to do with the Jewish return to manual and especially agricultural labor ("The reversal of the occupational pyramid"), were never materialized.

A parallel phenomenon can be seen in the pre-state history of secondary education. According to studies concerning education in general, it appears that the agricultural and vocational education were the main form of secondary education, as far as public opinion and governmental priority are concerned. By this depiction, academic high-schools, which culminate in matriculation exams and enable their graduates to take up higher education, were of lesser importance. But the statistical data shows that ever since the earliest days of the new Jewish settlement in Palestine, academic education has always been the largest part of the secondary education. The number of schools and students in the agricultural and vocational education was always much lower. Just as the alleged occupational and demographical dispositions of the "New Jew" were never materialized, so too was his aversion to "Intellectualism" and academic education

This study examines the development of secondary education in the urban sector of the Jewish population in Israel (which accounts for approximately 75% of

the total Jewish population), during the state's earlier years, 1948-1964. Similarly to the pre-state period, here too the number of students in academic high-schools was higher than in agricultural and vocational high-schools combined. During this period, the ratio of students in the different types of secondary-schools has hardly changed, despite strong and repeated statements from the heads of the educational system, denouncing what they referred to as "the pathological inrush to academic high-schools".

How then did the secondary education system take its particular shape, so distinctly averse to the ethos allegedly common to the public and most of the political parties? The answer to this question lies in the way high-schools were founded and run financially. The key issue here is the somewhat surprising fact that the government wasn't involved in either of these. The state did not establish new high-schools and hardly supported their operation. Furthermore: secondary education was an absolute lacuna in Israeli law. The legislation did not address the defining features of the system, such as the responsibility to establish new schools, or the requirements they must meet. As minister of education Abba Eban put it in 1962, "The citizen aged 14-18 is completely out of the legislator's sight, and isn't a subject of his concern and responsibility".

During the period, several attempts were made to change this unusual state of affairs. A number of committees, appointed by the ministry of education, drafted plans for increased governmental involvement in the system, but due to lack of resources, all of their recommendations were relinquished. Until 1958, the government involvement was limited to some partial stipends, mostly for student chosen on the basis of their scholastic attainments. Only in 1958 did a more substantial involvement emerge – the graded tuition project, whose main objective



was in fact to increase the number of academic high-schools students. But at least until 1964, that too made little impact, and the ratio of students has only slightly changed. Another form of partial involvement was introduced in 1962, when the Ministry of Education participated directly in the foundation of new high-schools, although mostly through donation funds. However, this too had only little influence on the system.

If the system wasn't formed by the government, how did it take its shape? The answer suggested here points to the pupils' parents, with their demand for academic schooling, and to a lesser degree, vocational schooling. Different types of schools were established to meet the demand. In many cases, high-schools were established by private companies. Elsewhere, the parents formed some kind of a voluntary association that hired teachers and made the necessary arrangements for their children to enjoy post-compulsory education. Even in cases where the municipality initiated the establishment of high-schools, it was acting according to the citizens' wishes, not the government's. In all cases, the lion's share of the funding came from the parent's tuition.

It was thus the demand for education that formed the system, not some central planner and executer. The reason why most students went to academic schools is that most parents preferred to send their children there. The demand for vocational education was lower, so fewer vocational high-schools were established. The demand for agricultural education was the lowest. This is not a matter of governmental policy. With no legislation nor budgetary sanctions to uphold, the government had no means to assign students to schools as it saw fit. It wasn't the state that sent the youths to high-schools, but their parents.

But now another question arises: why did the parents prefer academic schooling? This study suggests that the main reason was economic: the matriculation certificate was necessary for higher education, which paved the way to more lucrative positions. A survey held in 1954 showed that almost all academic high-schools students intended to pursue higher education. Their academic preferences were in close match with the academic fields that led to the well-paid sectors of the Israeli economy circa 1950's.

But the share of students in academic schools in Israel was higher even when compared to West-European countries, whose educational systems were the model for the Israeli one. Even with no state support, a higher proportion of students in Israel chose academic schooling than in many more industrialized countries. This fact suggests that the parents may have been driven also by non-economic motives. Historical research in other fields provides reason to believe that the known inclination of European Jews to acquire education, which played a significant role in the history of the Jewish immigrants to the United-States, may have had a similar role in the history of their relatives who went to Palestine.

So far as education is concerned, the "Old Jew" retained some of his inclinations. The urban population, most of it first-generation immigrants, aspired to secure higher education for their children, not a future in agriculture. Their insistence had important ramifications to the history of Israel. Thus one might consider the central role of technology and science in Israel's economy. The entrenched ethnic economical gap was also influenced, to some extent at least, by the parents' actions.

The history of secondary education is therefore an important part of Israel's social and economic history. The clear pattern of the system – mostly academic schools, mostly students of veteran families – may suggest a central policy.

Nevertheless, the specific characteristics of the system have been shaped by the general public, not the government. At least in this respect, the tendencies of the Jewish immigrants, old and new, are of more significance than whatever importance ideology might have had in politics and intellectual life.

Weak as it was in its earlier days, the state gradually gained power in secondary education. But no measures were ever made to curb the so called "pathological inrush to academic high-schools". Quite the contrary, this type of secondary education has come to be regarded by all political parties, as well as by public opinion, as the most important and beneficial. Since at least the 1970', only few would argue in favor of increasing the ratio of vocational schools students, let alone agricultural schools. How and when did this shift happen?

In order to answer this question, we must first understand the goals set for secondary education, and how they have changed during the period. Two different types of goals can be discerned in educational debate in the Fifties: economic and pedagogic. By an "economic" goal we mean the type of high school graduate needed for the development of the state's economy: farmers trained in agricultural school, skilled workers trained in vocational schools, or white-collar workers, graduates of academic high-schools, whether they would later proceed to tertiary education or not. By a "pedagogic" goal we refer to the question of the characters, or virtues, which should be cultivated by the educational system. The case for a certain type of school could be based on either goal. Thus, for example, champions of agricultural education used to argue that for purely economic reasons, Israel needs more farmers, and also that the manual labor in the field can help create a strong and healthy mind. Both these goals have changed dramatically during our period of research.

The shift in the economic goal was sharp and clear. At the beginning of the period, the agricultural and vocational education were considered to be the most economically vital, while academic education was usually believed to rear "unproductive" citizens. At the end of the period, the academic education became the most economically important, while agricultural education fell out of favor completely. Vocational education was still considered to be vital, although less so than academic education.

Two different trends helped bring about this change. First, there have been some significant developments in the economy itself. By the end of the Fifties, it became clear that due to the restricted supply of water and land, Israel could not expand its agriculture any further. Additionally, as technology and bureaucracy advanced, the demand for education grew in many branches, while the ratio of higher-education graduates declined.

Just as important were the developments in the science of the economy. The theoretical principle according to which agricultural and vocational education should be encouraged was the same old principle of the "Productivisation" of the Jewish people, i.e. the idea that only land and industry can create wealth. But there was never any serious theory, Marxist or other, to support this principle. And as for the educational line of thought supposedly derived from this idea, the lack of theory is even more poignant: in the first half of the twentieth century, economists of all schools hardly paid any attention to education. Whatever the economic reasoning to support agricultural education was, it was not theoretically sound.

All that changed almost over night, one might say, with the arrival of Don Patinkin to the Hebrew University and the founding of the first department of economics in Israel. In modern economic theory that he taught and his students

enthusiastically spread, the services sector was considered to be just as "productive" as agriculture and industry. Furthermore, a major development, directly related to education, occurred in that school of thought in the late Fifties. According to the new "Investment in Human Capital" approach, it is the academic education which holds the greatest benefits to the economy, and it is this type of education that should be encouraged in order to obtain the highest growth rates. These ideas, originating in the United-States, soon gained support in Europe and Israel. Thus, by the mid-sixties, there was no longer real economic justification for agricultural education, and the case for vocational education also grew thinner. Academic education was now the consensual economic engine.

The evolution of the pedagogic goal also worked in the same direction, although not as conspicuously. Until at least the Sixties, educators, politicians, and whoever tried to sketch an outline for secondary education, would usually start with some idea of the desirable traits of the students, and continue from there to lay out a blueprint for the achievement of this goal. These lines of thought, especially those dealing with the corrective influence of manual labor on the Jewish psyche, are well known in Israeli historiography. Surprisingly, reading the pedagogic thought of the time reveals an even stronger yearning for some kind of traditional-elitist academic schooling, in the mold of pre-World War II European gymnasium. In the writings of some of Israel's leading intellectuals, as well as in the protocols of the most important committees on secondary education, one finds some serious debates on introducing Classical studies in high-schools, or forming Hebrew Classics instead. All these lines of thought, either conservative or more revolutionary in spirit, shared one basic goal: the cultivation of virtues.

From the Sixties and to these days, a different goal motivated the majority of educational plans, namely equality, or social mobility. One no longer asks what kind of education would create the moral character a free citizen or a modern Jew would require. Instead, one would ask what kind of education would be the most fair, in terms of giving every child an equal opportunity to achieve his or her own goals, regardless of origin, sex, social standing or any other idiosyncratic characteristics.

Here too the Investment in Human Capital approach played a crucial role, by formulating a strong connection between education and future income: on a personal level, better education is considered to yield the highest returns on investment. Therefore, in order to facilitate mobility, the government should do whatever is necessary to help students of low income to get a proper education – "proper" not so much in its pedagogic merits, but mostly insofar as it helps the graduates obtain a degree that would allow them to get into prestigious positions. The most common criticism of educational systems usually focuses on their failure to do so. But one should remember that this is a very modern line of criticism. The idea that education *should* facilitate mobility, and furthermore as its main objective, depends among other things on the understanding that it *could* do it.

The pedagogic goal went through a different evolution than the economic goal. The latter has changed – from one end-goal to another. A more accurate way to depict the change which the pedagogic goal underwent would be to say that it vanished, replaced by another kind of goal: a social one.

By the mid-Sixties, these two distinct historical trends combined to put the academic high-school at the top of the government's list, while rendering agricultural education obsolete. Vocational education remained a favorite, although not as much as academic education, and for different reasons than before.

Governmental ambitions regarding secondary education did not only change in content, but also became more urgent and important. In the mid-Fifties, when many still favored vocational and agricultural education, they reluctantly had to agree that the country needed more academic school graduates, for industry, academy and other purposes. And so, even before there were strong theoretical reasons for the government to support academic secondary education, a scheme to reduce tuition fees was set in motion. Its aim was to increase the number of graduates, not to promote equality.

But it was still a minor interference. A more thorough governmental policy required the theoretical and ideological change, brought about by the two processes described above. Only then did secondary education become a natural part of the state's concern, as it is to these days.

These two historical processes share one thing in common: liberalism. The shift towards more emphasis on academic education was a result of modern economic theory, born and matured in a Liberal-Capitalistic frame of mind. The concern for equality of opportunities and the deliberate indifference to personal characteristics are also important elements of modern Liberalism. The educational concerns that formed the secondary education in Israel from the sixties onward would be titled "Liberal" in American terms.

But if the new line of thought is Liberal, what was the old one? A definite answer for this question is probably not in the offing, considering the variety of ideas and ideologies that are evident in the educational discourse of the fifties. However, there are some helpful insights on that matter which may be found in the writings of some modern thinkers, who share the title of "Republican" critics of Liberalism, such as Michael Sandel and Alasdair MacIntyre. According to their historical analysis of

modern morals, the long lasting concern for virtues has diminished greatly in the twentieth century, due to the Liberal concern for equality and rights.

There is an interesting resemblance between the "Republican" history of western moral philosophy and the history of educational thought in Israel of the Fifties and Sixties. Further research along these lines may shed more light on other major themes of Israeli history, such as the rise of individualism. In this regard, this study is also a part of Israel's cultural and intellectual history.