

# חינוך בלי מרכאות: מיתוס השוויון וחזון המידה הטובה

אבנר מולכו

זמן מה שתפקודה של מערכת החינוך בישראל מעורר באזרחי המדינה ובקברניטיה מורת רוח מופגנת. כל אימת שכלי התקשורת מפרסמים נתונים בדבר הישגיהם הנמוכים של התלמידים הישראלים, נתקף הציבור זעזוע; ואמנם, על פי מבחני המדרוג הבינלאומיים, העורכים השוואות בין ביצועיהם של תלמידים ממדינות שונות, ה"גניוס" המקומי יכול רק להתקנא בהצלחות המוח המלזי או הסלובני (אם להזכיר רק שתיים מן המדינות המקדימות את ישראל בטבלת ההישגים הלימודיים).<sup>1</sup> ויש, כמובן, גם המלינים על "חוסר החינוך של הנוער". טענות אלו נעות בין ספיקת כפיים נרגנת, המזכירה את הטרוניות שמשמיעים זקנים מקדמת דנא על אורחותיו הקלוקלות של הדור הצעיר, ובין תהיות רציניות יותר על השלכותיה הבעייתיות של ה"ליברליות" הפדגוגית, המעניקה קדימות – מופרזת אולי – לזכויות התלמיד.<sup>2</sup>

ואולם, הקובלנה השכיחה ביותר כלפי החינוך בישראל מתמקדת בפגם מהותי אחד, המאפיל על כל האחרים: אי-שוויון.<sup>3</sup> הכל מכירים כיום בכוחה של ההשכלה לשמש כלי יעיל לקידום ניעות חברתית, באפשרה לאדם לזכות בבגרותו בעמדות השפעה ובמשרה שלצדה הכנסה גבוהה. הקריאה לשוויון הזדמנויות בחינוך נקשרת אפוא בדרישה להבטחת שוויון הזדמנויות כלכלי. דא

---

עקא שמערכת החינוך, כך טוענים המבקרים, אינה מעניקה לתלמידים משכבות המצוקה הזדמנות להתייצב על אותו קו זינוק לחיים כמו בני גילם מן המעמד הבינוני או הגבוה, ובכך היא מפחיתה את סיכוייהם להיחלץ בבוא היום ממעגל העוני.

הביקורת הזו חוצה גבולות פוליטיים. חודשים ספורים לפני היבחרו לראשות הממשלה בפעם השנייה הצהיר בנימין נתניהו כי "אנחנו במשבר ואפשר להיחלץ ממנו. הפערים נהיים גדולים יותר ויותר, בגלל הכשל של מערכת החינוך. אם יש מכשיר לסגירת פערים, זו מערכת חינוך טובה".<sup>4</sup> באותה רוח אמרה שרת החינוך לשעבר, יעל (יולי) תמיר, המשתייכת לצד האחר של המפה הפוליטית, כי הבעיה המרכזית שניצבה בפניה בעת שהחלה לכהן בתפקיד הייתה "אי-השוויון בהזדמנויות".<sup>5</sup> באופן חריג במציאות הישראלית, טענות דומות מעלים גם אנשי אקדמיה ותקשורת בעלי השקפת עולם חברתית רדיקלית.<sup>6</sup> לנוכח ההסכמה הגורפת, אין פלא שיש לעמדה זו מקום מרכזי בגיבוש מדיניות החינוך. דו"ח ועדת דוברת, שמונתה בשנת 2003 בידי הממשלה "במטרה לבצע בחינה מקיפה של מערכת החינוך במדינת ישראל ולהמליץ על תכנית שינוי כוללת – פדגוגית, מבנית וארגונית – וכן על התוויית דרך ליישומה", נשא את הכותרת "כי לכל ילד מגיע יותר". בעיקרי הדו"ח נכתב כי החינוך צריך לבנות "בסיס משותף" למגוון האוכלוסיות בישראל, שעיקרו "הקניית הזדמנות שווה באמצעות השכלה, הדרושה למימוש יכולותיו של כל אדם וכדי להתפרנס בכבוד בעולם הכלכלי המודרני".<sup>7</sup>

הגישה הרואה בחינוך כלי שמטרתו העיקרית היא החלתו של עקרון צדק מסוג כזה או אחר הפכה אפוא לקונצנזוס שאיש אינו מערער עליו. הדומיננטיות שלה מקשה עלינו להעלות בדעתנו תכלית אחרת למערכת החינוך ועשויה לעורר בנו את הרושם שכך היו פני הדברים מאז עוצב בית הספר המודרני בגרסה המוכרת לנו כיום. שלמה סבירסקי, אבי המחקר הסוציולוגי הביקורתי על החינוך בישראל, כותב למשל כי במחצית הראשונה של המאה העשרים הצטייר 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>8</sup>

ברם, עד לפני עשורים אחדים הציבה לעצמה מערכת החינוך הישראלית מטרה שונה. לנגד עיניה לא עמדה החתירה לשוויון הזדמנויות דווקא, אלא השאיפה לטפח את מידותיו של התלמיד. תפיסה פדגוגית זו נדחקה עם הזמן לקרן זווית – ולא בכדי: היא אינה עולה בקנה אחד עם השקפת העולם

---

הליברלית המקובלת באקדמיה, במשפט, בפוליטיקה ובמעגלים נוספים של החברה הישראלית. למותר לציין שהדיון הציבורי לא יצא נשכר ממצב עניינים מגביל זה. ואכן, כפי שאבקש להראות להלן, בחינה חוזרת של האידיאלים אשר הנחו את המחשבה הפדגוגית בישראל בעבר הלא־רחוק עשויה לספק זווית ראייה רחבה יותר על תחום קריטי זה, ואולי אף לסמן דרכי התמודדות יעילות יותר עם הבעיות המעסיקות את שיח החינוך בימים אלה.

**ע**ד שנות השישים, לכל הפחות, אנשי החינוך בישראל ראו זאת כמובן מאליו שתפקידם העיקרי הוא אכן "חינוך" במשמעות הבסיסית של המושג – דהיינו טיפוח אישיותם של בני הנוער. התפיסה הזו באה לידי ביטוי מובהק כבר בספר הראשון על אודות החינוך העל־יסודי שראה אור בארץ ישראל בשנת 1939.<sup>9</sup> מחברי המאמרים המופיעים באסופה מאוחדים בדעה שתפקידו של בית הספר התיכון הוא "חינוך המידות" ו"חינוך השכל" (כלשונו של עורך הקובץ, הפרופסור לפילוסופיה חיים יהודה רות). אם ב"חינוך השכל" הכוונה היא ללימודים האמורים לפתח את יכולתו השכלית של הנער, כמו מתמטיקה, הרי שה"חינוך למידות" אמור להפכו לאדם בעל תודעה אזרחית ומוסרית. אלכסנדר דושקין, פרופסור לחינוך ומייסד בית הספר התיכון שלידי האוניברסיטה בירושלים, פתח את מאמרו בקביעה ש"הכל מודים להלכה כי תפקיד יסודי הוא פיתוח אופי החניך וטיפוח אישיותו".<sup>10</sup> על השאלה "מהו טיפוס אדם המעלה שלנו?" השיב כי על האדם הזה לשלב באישיותו את "כל חמשת הטיפוסים הקלאסיים שלנו" – התלמיד החכם, החסיד, המשכיל, הציוני והחלוץ.<sup>11</sup>

דברים נכוחים בזכות "חינוך למידות" השמיע גם ההיסטוריון יעקב כ"ץ, שניהל עד 1950 סמינר למורים. בהרצאה שנשא ב־1954 בכנס שערך איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל הסביר כ"ץ כי "בסופו של דבר לא יועיל שום דבר לחינוך האזרחי, אם לא יימצאו בני אדם בעלי תכונות חיוביות, המוכנים לקיים את האידיאל האזרחי ששמו לנגד עיניהם". "חינוך למידות", הוסיף, "פירושו שדרישות מוסריות שמופנות בעצם לחברה כולה תיהפכנה על ידי החינוך המוסרי לתכונות אישיות מושרשות אצל היחידים, שחינוכם יצליח".<sup>12</sup> המטרה הנכספת, הטעים כ"ץ, אינה יצירת אזרחים שומרי חוק גרידא, אלא עיצוב בני אדם בעלי שיעור קומה מוסרי של ממש, העושים כל שביכולתם לתרום לשיפור פני החברה שבה הם חיים. החינוך, אמר, 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".<sup>13</sup>

תוכנו הספציפי של החינוך המוסרי והאזרחי, שבשבחו דיברו המחנכים, שימש נושא לדיון ערני. דעה רווחת גרסה כי על החינוך להעניק לתלמיד את הכישורים הנחוצים לאזרחות טובה בחברה חופשית. בהקדמה לאסופת הרצאות שערך בנושא כתב רות כי על האזרח הטוב להפגין כבוד כלפי הזולת, לשאוף לשלום בין האומות, ובעיקר "לדעת את דרכי השלטון ולקחת בו חלק פעיל. שהרי סיסמתה של הדמוקרטיה היא: אין שלטון אלא שלטון עצמאי".<sup>14</sup> על תרומתו של החינוך לביסוסה של הדמוקרטיה הצביע גם עקיבא ארנסט סימון, מחשובי החוקרים וההוגים בתחום, במאמר שפרסם באותו הקובץ. "האמצעי הבדוק ביותר להוציא מן הכוח אל הפועל את התכונות המכשירות את האדם לשליטה על עצמו ולשלטון עצמי הוא החינוך", כתב.<sup>15</sup>

המלומדים ואנשי הציבור שהשתתפו בדיון על אודות החינוך לטיפוח המידות הדגישו גם את הצורך להעלות את הרמה התרבותית והמוסרית של בני הנוער באמצעות מה שכונה אז לימודים "קלאסיים" ו"הומאניסטיים". בהרצאה שנשא בפני מנהלי בתי ספר תיכוניים ב-1952 אמר שר החינוך, ההיסטוריון בן-ציון דינור, כי "אנחנו הננו עם קלאסי, זאת אומרת, עם אשר הגותו, מחשבתו, מחשבת היחיד והציבור בתוכו מצאה לה דמות לשונית וספרותית מושלמת. שהייתה 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>16</sup> השכלה הומאניסטית, הסביר רות, פירושה לימוד "היסוד המעולה" שבאדם כפי שהוא משתקף בעבודות קלאסיות – היצירות המובחרות שהעמידה האנושות.<sup>17</sup> ואמנם, ללימודה של ה"קלאסיקה", הן זו היהודית והן זו שמקורה בתרבויות גדולות אחרות, נודעה בעיני כל השפעה מכרעת על עיצוב איכויותיהם המוסריות של התלמידים.

בתקופה זו רווחה ההכרה בחשיבותו של החינוך ההומאני גם במערכת הפוליטית. בדו"ח שחיברה ועדת החינוך של מפא"י בשנת 1963 נקבע כי מפלגת הפועלים מברכת על הקדמה הטכנולוגית שתשחרר את העובדים מן העמל הגופני המיותר. עם זאת,

---

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, בכישרונו להבדיל בין טוב לרע – יסודות שהם ערכים הומאניסטיים. 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 שחרור האדם מאמונות תפלות והכרה של קוטן יכולתו לעומת הקוסמוס.<sup>18</sup>

מובן שטיפוח המידות לא נועד לדחוק הצדה את הצורך בהקניית מקצוע. הניסיון למצוא את השילוב הנכון בין חינוך המעניק לתלמיד כלים להצלחה אישית ומקצועית ובין חינוך שנועד לעשותו לאדם "טוב" יותר העסיק, לדוגמה, את יוסף בנטואיץ, מנהל בית הספר הריאלי העברי בחיפה ומחנך רב-פעלים. בספר שחיבר בנושא גרס בנטואיץ כי מטרתו העיקרית של בית הספר העל-יסודי היא "חינוך האדם". מובן, כתב, שלצד מטרה זו יש כיום צורך גם בהכשרה מקצועית, כיוון ש"צעיר בריא רוצה להגיע לאי-תלות כלכלית", ואולם, "יש להבין 'הכשרה מקצועית' במשמעות רחבה, הכוללת גם לימודים כלליים, כגון מתמטיקה ושפות זרות".<sup>19</sup> מאחר שהתלמיד טרם קבע את מסלולו בחיים, יש לתת בידו את האמצעים שיאפשרו לו לבחור בין חלופות מקצועיות שונות. עם זאת, לצד הברכה הטמונה בה, "אין להתעלם מן הסכנות של הבלטת המטרה המקצועית", ובעיקר מן החשש כי תאפיל על "חינוך האדם". בנטואיץ קבע כי הנוער צריך להיזהר "מפני הנטייה לראות את ה'הצלחה' בחיים כמטרתו הראשונה", ובכך התייחס לדברים דומים שאמר דוד בן-גוריון בהקשר להצלחה.<sup>20</sup>

דומה כי המצב המאפיין כיום את מערכת החינוך מוכיח כי חששם של בן-גוריון ושל בנטואיץ היה מוצדק – אף שספק אם היו מעלים בדעתם כמה דרמטית תהא התמורה שתחול לא רק בסולם הערכים של התלמידים, אלא גם בסדר העדיפויות של מחנכיהם.

---

**ב**אופן מעט מפתיע אולי, מחשבת החינוך בשנות החמישים לא העמידה את השוויון בראש דאגותיה ולא ניסתה להציב את כל התלמידים על מדרגה אחת. אדרבה: היא הכירה בהבדלים בין כישוריהם של בני הנוער, ובמקום לחתור בכל מחיר לביטולם של הפערים הללו ביקשה לעצב את המערכת כך שתיתן להם ביטוי מועיל.

הדעה הרווחת באותה תקופה הייתה כי רק מיעוט מהנערים ומהנערות – שלושים אחוזים על פי חלק מן ההערכות – מתאימים ללימודים עיוניים.<sup>21</sup> הדעה הרווחת גרסה אפוא כי יש לקבוע סף מוגדר של כישורים כתנאי קבלה לתיכון; החינוך העיוני פשוט אינו יכול להיות נחלת הכלל.

הקריאה להגבלת סף הכניסה לתיכון נומקה בדרך כלל בטענה שקבלתם של נערים ונערות בלתי מתאימים לתיכון עיוני יוצרת שתי בעיות. הראשונה היא שיעור הנשירה הגבוה: רבים מאלה שהחלו בלימודים עיוניים לא הצליחו לסיימם. תופעת הנשירה הטרידה מאוד את המומחים בתחום. אהרון פ' קליינברגר, פרופסור לחינוך, יצא נגד "התפשטות האידיאולוגיה הדמוקרטית השוויונית" במערכת החינוך וטען כי אחוז גבוה מדי של תלמידים מתקבל לתיכונים העיוניים בישראל. על רקע זה יש להבין את הנשירה הגבוהה, קבע, וציטט מחקרים שהראו כי התופעה אינה נובעת מגורמים כלכליים אלא מחוסר הצלחה בלימודים; "מכאן צריך להסיק את המסקנה, שיש להבטיח את בחירת התלמידים המתאימים. שום טובה לא תצמח מקבלת צעירים שאינם מוכשרים ללימוד עיוני-אקדמי".<sup>22</sup> ההיסטוריון יהושע פראוור, שהיה מעורב מאוד בארגון החינוך העל-יסודי, דווקא שיבח את "השאיפה הבריאה והמבורכת של ההורים ושל הנוער לא להסתפק בחינוך של בית ספר יסודי, אלא להמשיך את לימודיו בבית ספר תיכון". למרבה הצער, הוסיף, "רק מועטים יבחרו בבית ספר תיכון לא-עיוני מרצונם הטוב". התוצאה היא אחוז נשירה גבוה, שמשמעותו "בזבוז כוחות הוראה... אבדן הכספים והפסדי המשק הלאומי בכוח אדם",<sup>23</sup> ומעל הכל – התהוות קבוצה גדולה של בני נוער שאינם משתלבים במסגרת כלשהי עד גיוסם.

תוצאה בעייתית נוספת של העדר סף כניסה הולם לתיכון היא פגיעה ברמת הלימודים. עניין רגיש זה הועלה במהלך הסקירה שהציג מיכאל זיו, האחראי על הלימודים התיכוניים במשרד החינוך, בפני הוועדה לענייני חינוך של מפא"י. זיו טען שהבטחת איכותם של הלימודים העיוניים תובעת ברירה קפדנית יותר של הנכנסים בשערי בתי הספר התיכוניים. "אם צריך להבטיח סטנדרט מסוים

---

ורמה מסוימת 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", הטעים.<sup>24</sup> זלמן ארן, שכיהן כשר החינוך בשנים 1955–1960 ו-1963–1969, דיבר אף הוא לעתים קרובות על הצורך בהכוונה ממשלתית של תלמידים לסוגים שונים של חינוך על-יסודי. כל ההורים רוצים שילדיהם ילמדו בתיכון, הדגיש, אך "יש כאלה שמתאימים ללימודים עיוניים אקדמאיים, וישנם כאלה שאינם טמבלים, אלא נערים מצוינים, אבל מתאימים לדבר אחר".<sup>25</sup>

המסר האליטיסטי העולה מן הדברים האלה ודאי היה נחשב היום לבלתי תקין פוליטית. לפני מחצית המאה מקובל היה על הכל כי קיימים הבדלים בין כישורי התלמידים, אבל ההשלכות החברתיות של ההבדלים הללו לא הוצגו לרוב באופן מפורש. אחד המקרים הבולטים שבהם העז איש חינוך בכיר לקרוא לילד בשמו היה הרצאה שנשא סימון ב-1953, בכנס בנושא "בעיות בית הספר התיכוני". סימון, לשעבר איש 'ברית שלום', ידע כי דבריו בזכות הצורך בהעמדת "עילית" עלולים להסב אי-נוחות מסוימת לשומעיו. "אני ניגש להרצאה זו באמת בדחילו וברחימו", אמר, וסיפר על התגובות הביקורתיות שעורר סמינר שהעביר בנושא לתלמידיו. "צעירים טובים אלה כאילו לא הכירו עוד את מורם. הם חשבו אותו, בצדק או שלא בצדק, לאדם פרוגרסיבי, אדם שנמצא בצדו השמאלי של העולם, והנה הוא מדבר על 'עילית'".<sup>26</sup> במושג הטעון הזה, הסביר סימון, נעשה שימוש לרעה, והדגיש כי "אין כל מדינה בעולם היכולה להתקיים בלי עילית".<sup>27</sup> במקרה של ישראל מדובר בצורך דוחק: לפני השואה, נהנה העם היהודי מעודף כישרונות מבורך. ברם, בשל "השחיטות והפרעות באירופה ובשל טיבה המיוחד של העלייה ההמונית, אנחנו כיום בישראל עם בעל גירעון אינטלקטואלי ומקצועי משווע". "תפקידו של בית הספר התיכון הוא כיום יצירת עילית חדשה... שום מוסד אחר לא ימלא תפקיד זה".<sup>28</sup>

למרות הנימה האפולוגטית בדבריו, סימון רק ביטא את התפיסה המוסכמת בקרב ראשי מערכת החינוך בשנות העיצוב של המדינה. ואף שמקצת הניסוחים עלולים להישמע מקוממים באוזני מי שהורגלו לרטוריקה השלטת כיום בשיח הציבורי, הרי שמבחינת הפוליטיקאים והמחנכים של אותה תקופה לא היה כל פגם בשאיפה לטפח אליטה אינטלקטואלית של תלמידים מצטיינים, אף שבדרך כלל נמנעו מן השימוש בביטוי הבעייתי "עילית". לדידם, השאיפה הזו לא עמדה בסתירה לאידיאלים של צדק ושוויון, כפי שאלה נתפסו בעיניהם. הנוגעים בדבר סברו שכדי לנהוג בצדק יש לעמוד רק על כך שעצם הקבלה ללימודים לא

---

תהא מותנית ביכולותיהם הכלכליות של ההורים אלא במעלותיו של התלמיד בלבד. כפי שניסחה זאת ועדת פרנקל, שמונתה לבחינת הנושא בתחילת שנות החמישים, הבעיה היא ששכר הלימוד הוא כה גבוה עד שהתלמיד "נמדד במידה רבה בכיס הוריו ולא בכישרונותיו".<sup>29</sup>

בעקרון הצדק הזה נכרכה גם תפיסה של שוויון השונה בכמה נקודות מהותיות מן הגישה הרווחת כיום. מעצבי מערכת החינוך דאז לא סברו ששמירה על שוויון עומדת בניגוד לחינוך אליטיסטי. בדיון בנושא שנערך ב־1962 אמר מיכאל זיו כי "מקובל על כולם הוא העיקרון של שוויון הזדמנויות לכל. החינוך חייב לתת לכל אחד מהתלמידים את האפשרויות המלאות לפתח את כל כישרונותיו". ואולם, מן האקסיומה הזו גזר זיו מסקנות שונות לחלוטין מאלה שאליהן היו מגיעים חסידי הפרדיגמה הנוכחית בשיח החינוך: "אנחנו חייבים לדעת, החל משנות 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". לפיכך, תכנון מבנה החינוך העל-יסודי צריך "לא לקפח את מי שמסוגל פחות לעכל, אבל גם לא להאט את התפתחותו של מי שמסוגל לעכל יותר".<sup>30</sup>

קברניטיה של מערכת החינוך הישראלית לא ראו בהנהגת שוויון בבתי הספר התיכוניים תכלית העומדת בפני עצמה; לדידם, לחינוך העל-יסודי יש מטרות אחרות – עיצוב האישיות, הכשרת המאגר האנושי שממנו תצמח ההנהגה, הקניית תרבות גבוהה וכיוצא בזה. בכל העניינים הללו, כך האמינו, צריך לנהוג בשוויון כלפי התלמידים ולא להעדיף אחד על פני רעהו בשל מוצאו או בשל מצבה הכלכלי של משפחתו; ואם נמצא תלמיד מוכשר אך דל באמצעים – כי אז ראוי להגיש לו יד מסייעת. אך בשום אופן אין לפתוח את הלימודים לכל רק כדי לשפר את סיכויי הניעות החברתית של בני נוער משכבות המצוקה. שוויון הוא תנאי שיש לשמור עליו בדרך להשגת המטרה – אין הוא המטרה עצמה.

דוגמה מייצגת אחת תמחיש היטב את ההבדל בין שתי הגישות. ב־1961 כתב נתן אנדריי שוראקי, יועצו של ראש הממשלה דוד בן-גוריון לענייני מיזוג גלויות, דו"ח קצר הבוחן את המצב הבעייתי השורר בתחום שעליו הופקד. שוראקי התריע כי "קיים פער עמוק בהכנסות בין יוצאי ארצות ותרבויות שונות" והציע כמה דרכים להתמודד עם התופעה, ובהן עזרה למשפחות מרובות ילדים ושיפור תנאי הדיור של שכבות המצוקה. אולם עיקר ההמלצות



---

התמקדו בשדה החינוך; שוראקי הציע, בין היתר, להגדיל את מספר המלגות הניתנות לסטודנטים, להנהיג יום לימודים ארוך ולהרחיב את החינוך לגיל הרך. הצורך הבוער ביותר, כתב בדו"ח, הוא הקמת קרן מלגות אשר תעודד בני נוער וצעירים ממשפחות בעלות הכנסה נמוכה לצאת ללימודים תיכוניים ולרכוש השכלה גבוהה.<sup>31</sup>

תשובתו של בן-גוריון להמלצותיו של שוראקי מאלפת. "אני רואה בתקופה הקרובה משימת החינוך כתאומה בחשיבותה ובחריפותה למשימת הביטחון", הצהיר. לפיכך, "יש להבטיח חינוך על-יסודי לכל נער ונערה בישראל על חשבון המדינה", ובטווח הארוך יותר, אולי בעוד עשר שנים, להבטיח גם חינוך אקדמי לכל צעיר בריא. "איני רואה בשאיפה זו דבר אוטופיסטי – אלא צורך ממשי חיוני והכרחי", הבהיר ראש הממשלה, והוסיף כי "רק בדרך זו אני רואה האמצעי היעיל למיזוג גלויות". ברם, הדגיש, "דאגתי היא לא רק למיזוג גלויות... אנו מצוים על העלאת עמנו לרמה העליונה האפשרית בימינו, ולא רק בשטח האינטלקטואלי, אלא גם בשטח המוסרי".<sup>32</sup>

בן-גוריון מכון אפוא בדבריו למטרה שונה למדי מזו העומדת לנגד עיניו של שוראקי. הוא מייחס חשיבות עליונה לשיפור רמתם האינטלקטואלית והמוסרית של הפרט ושל החברה; השימוש בחינוך כאמצעי להשגת שוויון הזדמנויות כלכלי כלל אינו עולה על הפרק בדבריו. אף שחזונו החינוכי של בן-גוריון היה ייחודי לו, העקרונות שביטא הנחו, כפי שנוכחנו, את הרוב המכריע של מקבלי ההחלטות ואנשי ההוראה. ואולם, בחלוף השנים, העקרונות הללו הלכו והתפוגגו, בעוד שהתפיסה המשתקפת בדבריו של שוראקי הופכת למושכל היסוד של מדיניות החינוך הישראלית.

**כ**יצד עלינו להבין את השינוי המהותי שחל בפרדיגמה החינוכית? כיצד אירע שהדאגה לטיפול המידות, שעמדה בראש מעייניהם של המחנכים עד שנות השישים, הומרה בחתירה לשוויון?

כדי לענות על השאלה, ראוי להדגיש כי ישראל איננה מקרה יוצא דופן בהקשר של דיוננו. תהליכים דומים התרחשו במדינות אחרות במערב. המחשבה הפדגוגית האמריקנית, למשל, לא הייתה כה שונה מזו הישראלית. ב-1950, לאחר שבע שנים של עבודה מקיפה, פרסמה ועדה מיוחדת של אוניברסיטת הרווארד דו"ח על החינוך העל-יסודי בארצות-הברית. כותרת הדו"ח, "חינוך כללי בחברה חופשית", לימדה על המטרה שעמדה לנגד עיניה של הוועדה,

---

שהורכבה מקשת רחבה של אינטלקטואלים. בלשונם, החינוך האמריקני נדרש לפתח את "התכונות וסגולות הרוח והאופי הדרושות ליחיד המבקש לחיות בחברתנו חיים מלאים והכרחיים כאחד". לשם כך, עליו להתחשב ב"אמיתות, שאיש אינו רשאי להתעלם מהן אם הוא מבקש את החכמה העושה את החיים למועילים, הלוא הן האמיתות בדבר המבנה של החיים הטובים ובדבר התנאים העובדתיים שבעזרתם אפשר להשיגם – אמיתות הכוללות את מטרות החברה החופשית".<sup>33</sup> תפקידה של מערכת חינוך מתוקנת הוא להקנות את האמיתות האלה לכלל האזרחים. עם זאת, כיוון שבני האדם שונים זה מזה בכישרונותיהם ובנטייתיהם, מסגרות הלימודים העל-יסודיות אינן צריכות להיות אחידות; יש לתכנן אותן כך שגם אלה "שיכולתם לעסוק ברעיונות הנה מוגבלת" יוכלו לרכוש את הידע הנחוץ להם ואת המידות הראויות.<sup>34</sup>

מחברי דו"ח הרווארד לא ניסו כלל לפתור את בעיית אי-השוויון; הם ראו בה נתון קיים. העמדה שביטאו נושקת לאידיאה שהנחתה את המחנכים הישראלים באותה העת: אף שיש לקוות כי תלמידים מוכשרים אך מעוטי אמצעים יוכלו גם הם לרכוש השכלה גבוהה, על מערכת החינוך להתמקד במטרות אחרות, ובראשן הקניית תכונות האופי הנחוצות לתלמידים על מנת שיוכלו לתפקד כאזרחים בחברה דמוקרטית.

עמדה חינוכית זו משקפת במידה רבה את הנטייה הרפובליקנית שאפיינה את השיח הפוליטי בארצות-הברית עד שנות החמישים לערך. הרפובליקניזם – וחשוב להבחין בהקשר זה בין המושג ובין המפלגה הנושאת שם זה – מדגיש את הצורך בהשתתפותם של האזרחים בענייני הציבור ומייעד לשלטון תפקיד הכרחי בקידומה של מעורבות מעין זו. מעצם הגדרתו, ממשל רפובליקני אינו יכול להיות אדיש לתוכנו הערכי של החינוך; הוא מעוניין בטיפוח אותן מידות אזרחיות ומוסריות המאפשרות ממשל עצמי תקין, ומעלה על נס תפיסה מסוימת של "חיים ראויים" ושל "טוב" כללי.<sup>35</sup>

ההשקפה הרפובליקנית נדחקה כיום אל השוליים, הן בארצות-הברית והן בישראל. את מקומה כאידיאולוגיה השלטת במסדרונות הכוח הפוליטיים, בממסד המשפטי ובמערכת החינוכית תפסה דוקטרינה ליברלית, הרואה את תפקידו של השלטון באופן שונה לחלוטין. מצדדי הדוקטרינה הזו גורסים כי מן הראוי לאפשר לכל אזרח לבחור את הערכים שלאורם יחיה, וכל עוד אינו פוגע באחרים, אין שום סיבה להתערב בכך. הממשלה צריכה רק להגן על הזכויות שלהן נזקק כל אדם כדי להגשים את המטרות שקבע לעצמו; את הגדרת החיים הראויים או המידות הטובות עליה להותיר לאזרחים.<sup>36</sup>

---

אפשר, כמובן, להתווכח על מידת התאמתו של השיח הפדגוגי הישראלי בשנות החמישים לרעיון הרפובליקני.<sup>37</sup> יש הבדלים חשובים בין השניים, אך ההקבלה ביניהם מחדדת את העקרונות המשותפים שבהם החזיקו אנשי החינוך בישראל ובארצות־הברית באותה תקופה. גם כעת יש מכנה משותף בין המחשבה החינוכית הישראלית ובין זו האמריקנית – אלא שבניגוד לעבר, הקו השליט בהן הוא ליברלי לפני ולפנים.<sup>38</sup>

מובן שקולות מרכזיים בדיון המתנהל כיום בסוגיית החינוך ידחו את תיגום כ"ליברליים", ויעדיפו להדביק תווית זו – ובעיקר את כינוי הגנאי הפופולארי "ניאו־ליברליים" – ליריביהם. אולם למרות ההבדלים ביניהם, רוב המשתתפים בדיון על החינוך, ובכלל זה הגורמים הרדיקליים והביקורתיים שבהם, מאמצים אותן הנחות יסוד ואותם סנטימנטים ליברליים, דוגמת ההתעלמות המכוונת מן השאלה "מה ראוי?". חשוב מכך, הם שותפים לאמונה שמטרתה העיקרית של מערכת החינוך, המטרה שלפיה נמדדת הצלחתה של המערכת, היא קידום שוויון ההזדמנויות הכלכלי.

בניגוד לרושם הראשוני, השאיפה לשוויון מסוג זה אינה מעידה על נטייה סוציאליסטית או נאו־מרקסיסטית דווקא; למעשה, היא אופיינית להשקפת העולם הליברלית־קפיטליסטית. בעוד שהשקפה זו אינה מזהה בעיה מוסרית באי־השוויון הנוצר כתוצאה מפעולתם החופשית של כוחות השוק, אי־שוויון העובר בירושה הוא, מבחינתה, עניין אחר לחלוטין. בני אדם שונים זה מזה בכישוריהם ובנטיותיהם, ולכן גם בהישגיהם, יכול לטעון הליברל, אך גם בעיניו – בהנחה שהוא רואה ערך בהגינות – אין זה צודק שעונויים של ההורים יפגע בסיכויים של צאצאיהם להצליח. על המדינה לפעול אפוא כדי להבטיח שכל הילדים החיים בה יזכו להזדמנות שווה בתחילת דרכם – ולתכנן את מערכת החינוך בהתאם.

חלק בלתי נפרד מן התפיסה המוסרית הזו הוא ההצדקה הכלכלית שלה: על פי הגישה של "השקעה בהון אנושי", שנולדה בסוף שנות החמישים, הכנסתו של אדם עולה ככל שצבר שנות לימודים רבות יותר. מנקודת המבט הכלכלית הרווחת כיום, חינוך נחשב להשקעה הכדאית ביותר לטווח הארוך. משום כך, אין דרך טובה יותר להבטיח ניעות חברתית מלדאוג להשכלתם של בני עניים. אך התיאוריה הכלכלית הזו – המושלת ללא עוררין בחינוך בארצות־הברית,<sup>39</sup> כמו גם בישראל<sup>40</sup> – תקפה רק במשק תעשייתי מתקדם, שבו מתקיים גם שוק שכר חופשי. אין זה מקרה שהורתה בחברה האמריקנית לאחר מלחמת העולם השנייה.<sup>41</sup> אחרי הכל, גישה כזו אינה יכולה לצבור תנופה במשק חקלאי או

---

במדינות שבהן השכר נתון לפיקוח ממשלתי. בתנאים כאלה, החינוך אינו אמצעי מוצלח במיוחד להבטחת פרנסה. ואכן, עד שנות השישים הסוציאליסטים האירופים לא התעניינו כמעט בחינוך העל-יסודי, ובוודאי לא התייחסו אליו כאל אמצעי לקידום השוויון. תשומת לבם התמקדה בשוויון בתגמולים ולא בשוויון ההזדמנויות. בהתאם לכך, מדינות אירופה כיוונו את מאמצייהן להנהגת מדיניות רווחה ולא לקידום כלכלי אישי. רק בעשורים האחרונים, לאחר שהכירה בקשר בין רכישת השכלה ובין ניעות חברתית, התקרבה המדיניות האירופית לגישה האמריקנית והחלה להתמקד יותר בשוויון הזדמנויות בתחום החינוך.<sup>42</sup>

ההיגיון הכלכלי הפיח רוח במפרשיה של הגישה הליברלית העכשווית לחינוך, אבל עוצמתה נעוצה גם בהתאמתה לסנטימנט המוסרי הסולד מכל זיהוי מחייב בין אדם ובין הקבוצה שאליה נולד – לאום, גזע, מין או מעמד – בלי שבחר להשתייך אליה מרצונו.<sup>43</sup> הסנטימנט האינדיבידואליסטי והאוניברסלי הזה, שהפך כבר כמעט לסוג של דוגמה במערב, גורר רתיעה מוכנית מפני ייחוס תכונות קולקטיביות כלשהן לקבוצות המוגדרות על פי מוצא, מגדר או תווי היכר לא-וולונטריים אחרים. כתוצר לוואי, גם הטענה כי פרטים מסוימים נופלים ביכולותיהם מאחרים מעוררת אי-נוחות, אף שקביעה זו מתייחסת ליחידים ולא לקבוצות. הכרזה כמו "תלמידים מסוימים עולים בכישוריהם על חבריהם", שהייתה שגורה בפייהם של מחנכי שנות החמישים, נחשבת כיום להפרה בוטה של כללי השיח. איש לא יעז עוד לבטא בקול רם דעה שנחשבת כה אליטיסטית ומתנשאת – ויהיו שיוסיפו, גם גזענית.

תחת רישומן של עמדות אלה, השתרשה בשיח הפדגוגי האמונה כי לא די בכך שמערכת החינוך תתנהל באופן צודק; עליה לשמש גם, ואולי בראש ובראשונה, כלי להשגתו של צדק (או, לפחות, של גרסה אחת שלו). לפיכך, מוסדות החינוך אינם יכולים להסתפק ביחס שוויוני כלפי הנוער הלומד בין כותליהם. מחובתם לכוון את פעולתם החינוכית להשגת שוויון בין התלמידים. מכאן הביקורת החריפה שמטיחים חסידיה הקנאים של התפיסה הזו ביזמות חינוכיות המצטיירות בעיניהם כסותרות את אידיאל השוויון, דוגמת הקמת בתי ספר המיועדים לטיפוח כישרונות ייחודיים. נראה שאפילו החינוך הביתי שסופגים הילדים מהוריהם אינו חומק משבט זעמם, מאחר שיש בו לכאורה כדי להנחיל יתרונות בלתי הוגנים מדור לדור. ברוח זו הצהירה נעמה שפי, ראש בית הספר לתקשורת במכללה האקדמית ספיר ודוברת נמרצת בעד חינוך שוויוני, כי יש "לשבור את המשוואה הקיימת. לא עוד הנצחה של אי-השוויון המוכר, שבו משכילים מולידים דומים להם, וחסרי השכלה משכפלים את עצמם".<sup>44</sup>

---

כך הפך הזיהוי בין החינוך ובין קידום השוויון הכלכלי לעיקרון מובן מאליו בדיון הציבורי. חלק משמעותי מדברי הביקורת הנמתחים כיום על ביצועיה של מערכת החינוך מצביעים על מתאם בין הישגים לימודיים, המבטיחים עתיד כלכלי, ובין מאפיינים קבוצתיים כמו מוצא, מין או אזור מגורים, ומציגים ממצאים אלה כראיה לכישלון פדגוגי מהדהד.<sup>45</sup> הלהט המוסרי הנלווה לטענה זו, והעובדה שגם נציגי הממסד שותפים להנחות העומדות ביסודה, נוטים להשכיח מאתנו שקיימות גם דרכים אחרות להבין את המושג חינוך ולתרגם אותו לשפת המציאות.

**ה** חינוך הליברלי סופג בעת האחרונה לא מעט חצי ביקורת, בעיקר בגין העובדה שנטייתו "להעמיד את הילד במרכז" הולידה כמדומה דור הנוטה לנרקיסזים.<sup>46</sup> עם זאת, הגדרתו את מטרות החינוך נותרה, כאמור, בחזקת מוסכמה בלתי מעורערת. אפילו כאשר מהדהדים בשיח של ימינו כמה מן האידיאלים הפדגוגיים הישנים, כמו "חינוך" בהוראתה המקורית של המילה, הם מוזכרים בנשימה אחת עם החתירה לשוויון, בלי לשים לב כי מדובר בפרדיגמות שונות – ובמידה רבה מנוגדות.<sup>47</sup>

המטרות שעמדו לנגד עיניהם של מחנכי שנות החמישים כמעט שנעלמו משיח החינוך. נותרו מהן רק שרידים שטחיים ותו לא. מטיפוח המידות הטובות נותר רק "חינוך לערכים", שמשמעו בעיקר עידוד הרגשות הפטריוטיים – יעד שגולש לעתים ללאומנות וולגרית. גם הקריאה להקניית השכלה נרחבת, הומאניסטית או אחרת, הלכה ודעכה. במקומה אנו שומעים כיום סיסמאות בזכות טיפוח ה"מצוינות", מושג הנקשר עתה בעיקר עם הצלחה כלכלית. ה"מצטיינים" הם אלה שיגיעו כנראה לעולם העסקים ולתעשיית ההיי־טק – לא לפוליטיקה, לעשייה התרבותית או למדעי האדם.

בארצות־הברית ובאירופה ניצבות מול הגישה הליברלית מסורות חינוכיות ותיקות יותר, הבאות עדיין לידי ביטוי במוסדות לימוד אליטיסטיים. לא כן בישראל. החלופה הממשית היחידה לשיטה הנוהגת – אם נשים לרגע בסוגריים את החינוך הדתי לזרמיו – היא "בתי הספר הדמוקרטיים", המתייחסים אל התלמידים כאל שותפים מלאים ושווי זכויות בחוויה החינוכית ומקצינים בכך עוד יותר את המגמה הליברלית.<sup>48</sup>

ההגות הפדגוגית של שנות החמישים מאפשרת לנו להביט מעבר לאופק המחשבה הליברלי ולהציג ביקורת מסוג שונה על מערכת החינוך. ככלות הכל,

---

הדגשת הפיתוח של האופי המוסרי נראית עדיין לרבים כמטרה ראויה, בוודאי בחייהם הפרטיים. נכון, לא די בטיפוח המידות הטובות כדי לקיים חברה מתוקנת. במציאות הרב־תרבותית של זמננו, גם אין זו משימה קלה לברר מהן אותן מידות וכיצד יש לטפחן. אך מכאן ועד זניחה מוחלטת של אידיאה חינוכית זו – ארוכה הדרך. למרבה הצער, הדיון המתנהל כיום בנושא הוא כה שטחי ודל, עד שיקשה עלינו אפילו להציע ניסוח ראשוני של המטרה ושל הדרכים להשגתה. מחנכי העבר יכולים רק להזכיר לנו את חשיבותה; התאמתה לזמננו תצריך עבודה נוספת.

אבל המראה שמציבה בפנינו תפיסת החינוך הישנה חושפת פגם מהותי נוסף במצב הנוכחי: היא מבליטה את הכרסום החמור באיכות ההשכלה שמספקים מוסדות החינוך בישראל לתלמידיהם. קשה לקבוע בדיוק עד כמה ירדה רמת הלימודים בהשוואה לשנים עברו – מדעי החברה פיתחו מדדים משוכללים לא־שוויון, לא לאיכות ההשכלה – אך התחושה הרווחת היא שבוגרי מערכת החינוך בישראל אינם נדרשים לעמוד בסטנדרטים שנתבעו מן הדורות הקודמים או ממקביליהם במדינות אחרות.

לנוכח הלך הרוח השולט כיום בשיח החינוך, אין זה מפתיע. קשה למצוא בשיח הזה הצדקה של ממש לרכישת השכלה רחבה. בעבר היא נקשרה לעומק החשיבה, ליכולת ליהנות מנכסי תרבות, ומעל הכל לשכלול הכישורים המוסריים; דבר מכל זה לא נשאר. כפי שנראים כעת פני הדברים, אין זה ברור כלל מדוע יש לטרוח על השכלה שאינה מניבה תוצאות מוחשיות ומדידות.

את הדאגה להרחבת אופקיהם של התלמידים החליפה הדאגה לשוויון. אך לשוויון בחינוך יש גם מחיר. קיים קשר ברור – גם אם לא הכרחי – בין התחזקות הדחף השוויוני ובין התערערות הסטנדרטים האינטלקטואליים של בתי הספר בישראל.<sup>49</sup> כפי שהראה כבר אלקסיס דה־טוקוויל, שוויון עשוי לגרור עמו השטחה, ומבחינה היסטורית נראה שאכן כך קרה במערכת החינוך הישראלית. ייתכן שניתן למנוע זאת; אולם כל עוד יתרכז המחקר האקדמי בתחום החינוך בשאלת השוויון בלבד, לא נוכל לדעת כיצד אפשר לשלב בין מטרה זו ובין שיפור איכות ההשכלה של התלמידים. אולי יכולה מחשבת החינוך הישנה להיות לנו לעזר בהקשר הזה. תפיסת השוויון שלה לא שללה אליטיזם; היא רק שאפה ליצור עילית הכוללת משכילים מכל המגזרים, מכל העדות, מכל שדרות העם, ולצורך כך ביקשה לאתר תלמידים מצטיינים ולקדםם.<sup>50</sup>

כאז כן היום, המושג אליטה מעורר חשדנות, לעתים מטעמים מוצדקים. הוא עלול להסתיר מאחוריו מציאות של מעמד או של קבוצה הנהנים מזכויות

---

יתר. חברה דמוקרטית מתוקנת חייבת לעשות כמיטב יכולתה למנוע מצב עניינים מעין זה. אבל מערכת החינוך הישראלית נגרפה אל הקוטב ההפוך. אין לנו צורך בגרסה מקומית של פנימיות לבני טובים נוסח 'איטון' או של מכללות המיועדות לצאצאי אצולת הממון, אך האומנם אין טעם במוסדות השכלה מעולים המקפידים על תנאי קבלה נוקשים? האין זה סביר לחשוב שההתעקשות על מסגרות חינוך משותפות לתלמידים מוכשרים ולתלמידים חלשים אכן פוגעת ברמת הלימודים? כל רמיזה בכיוון זה נתפסת כיום כתמיכה בכוחות האופל. כשהעלה מנחם מגידור, נשיא האוניברסיטה העברית דאז, טענה בזכות "הפרדה בין מערכת הכשרת אליטה ועידוד מצוינות ובין מערכת השכלה להמונים", ראה בכך יוסי דהאן, מרצה לפילוסופיה ופעיל חברתי, לא פחות מאשר קריאה למען "חברת קסטות, מין פיאודליזם חינוכי".<sup>51</sup>

מכל מקום, ראוי לשאול אם המטרה שהוצבה למערכת החינוך הישראלית היא בכלל בת השגה. השוויון שאליה היא חותרת אמור לנטרל או לבטל את השפעתם של גורמים שמחוץ לבית הספר על הישגיו של התלמיד. ברם, כפי שידוע היטב לסוציולוגיה בת זמננו, לסביבה שבה גדל הילד השפעה מכרעת על הצלחתו בלימודים, השפעה שאי-אפשר לבטלה רק באמצעות הוספת שעות בבית הספר או השקעה בציוד.<sup>52</sup> ייתכן שהתערבות מסיבית ופולשנית של המדינה בחיי המשפחה תוכל לצמצם השפעה זו – אבל האם מישהו רוצה בכך?

במידה רבה, רתימתה של מערכת החינוך למימושו של חזון תלוש כל כך הסבה יותר נזק מתועלת. ההתמקדות הבלעדית כמעט במדיניות שוויונית משיגה את התוצאה ההפוכה. הורים רבים אינם שבעי רצון מרמת החינוך הציבורי הניתן לילדיהם, ובעלי האמצעים שבהם מחפשים את מבוקשם במסגרות פרטיות. החתירה לשוויון רק יוצאת נזיקה ממצב זה. מחנכי הדורות הקודמים לא היו רוויים נחת, בלשון המעטה, מתפקודה של המערכת בהווה. אולי כדאי להטות אוזן לרעיונות שהעלו; גם זה, אחרי הכל, סימן לחינוך טוב.

---

אבנר מולכו הוא תלמיד מחקר בהיסטוריה באוניברסיטת תל אביב.

1. ראה, לדוגמה, "מבחן טימ"ס הבינלאומי: ירידה נוספת בציוני התלמידים בישראל", הארץ, 9 בדצמבר 2008.
2. שר החינוך גדעון סער, למשל, הכריז כי יש להחזיר למערכת החינוך את הסמכות ואת המשמעת וכי "בהרבה מדינות ויתרו על התיאוריות הליברליות, המדגישות את מרכזיות התלמיד בתהליך החינוכי". ראה אור קשתי, "סער: התיאוריות הליברליות הורסות את מערכת החינוך", חדשות nana 10, 28 באוגוסט 2009, <http://news.nana10.co.il/Article/?ArticleID=661067>.
3. הגיליון האחרון של כתב העת אלפיים (34, 2009) הוקדש לנושא החינוך. לפי ההקדמה של עורך הגיליון, יוסי דהאן, "אחד הכישלונות המרכזיים של מערכת החינוך שעליו מצביעים רבים ממבקריו הוא אי-השוויון העמוק המאפיין אותה". ואכן, רוב המאמרים בגיליון מוקדשים לשאלה זו. ראה יוסי דהאן, "הקדמה", אלפיים 34 (2009), עמ' 11.
4. אטילה שומפלבי, "חזון החינוך של נתניהו: לא לנכבה, כן לז'בוטינסקי", Ynet, 31 באוגוסט 2008, [www.ynet.co.il/Ext/Comp/ArticleLayout/CdaArticlePrintPreview/1,2506,L-3589924,00.html](http://www.ynet.co.il/Ext/Comp/ArticleLayout/CdaArticlePrintPreview/1,2506,L-3589924,00.html).
5. הדברים נאמרו במפגש שערכה עמותת 'סיכוי' לקידום שוויון אזרחי ב-8 בפברואר 2007. ראה [www.sikkuy.org.il/kvutzotsikkuy/kenesmisgav2-07.html](http://www.sikkuy.org.il/kvutzotsikkuy/kenesmisgav2-07.html).
6. סוגיית החינוך ממקדת אליה תשומת לב רבה מצד "הסוציולוגים הביקורתיים" בישראל. כתביהם בנושא מבוססים תמיד על ההנחה שיש להעריך את החינוך לפי מידת הצלחתו בקידום השוויון הכלכלי. החוקרים הללו אמנם ביקרו בחריפות את ניסיונותיהן של ממשלות ישראל להגשים מטרה זו, אך הם מאמצים בלב שלם את הטענה כי זו תכליתה של מערכת החינוך. דוגמה מובהקת היא מאמרם של יוסי דהאן ויוסי יונה, "דו"ח דוברת, שוויון הזדמנויות והמציאות בישראל", תיאוריה וביקורת 28 (אביב 2006), עמ' 101-125. דהאן ויונה מבקרים את דו"ח דוברת וטוענים כי הוא פגע למעשה ב"אידיאל המוסרי של שוויון הזדמנויות בחינוך" שעליו הוא מצהיר (עמ' 101). השניים מעידים על אמונתם בכתבם כי "אנו שותפים לטענה שסוגיית השוויון בחינוך חייבת להיות חלק בלתי נפרד מתיאוריה כללית ומקיפה של צדק חלוקתי" (עמ' 107). ראה גם את חלקו הראשון של המאמר, "דו"ח דוברת: על המהפכה הניארליברלית בחינוך", תיאוריה וביקורת 27 (סתיו 2005), עמ' 11-38.
7. כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, התכנית הלאומית לחינוך, כי לכך ילד מגיע יוחר (ירושלים: משרד החינוך והתרבות, ינואר 2005), ראה [http://my.ynet.co.il/pic/news/dovrat/Dovrat\\_05.01.05.doc](http://my.ynet.co.il/pic/news/dovrat/Dovrat_05.01.05.doc).
8. שלמה סבירסקי, חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים (תל אביב: ברירות, 1990), עמ' 7.
9. חיים יהודה רות (עורך), החינוך החיכוני העברי בארץ ישראל (ירושלים: ראובן מס, 1939). על תפיסתו הפילוסופית של רות ראה ניב גורדון וגבריאל מוצקין, "פילוסופיה ובניית אומה: בין אוניברסליות לפרטיקולריות", בתוך חגית לבסקי (עורכת), חונדווח האוניברסיטה העברית בירושלים: החבססווח וצמיחה (ירושלים: מאגנס, 2005), עמ' 179-198. המחברים אינם מתייחסים למשנתו הענפה למדי של רות בנושא החינוך.



- 
10. אלכסנדר דושקין, "חינוך האופי ומהלכי ההוראה", בתוך רות, החינוך התיכוני העברי בארץ ישראל, עמ' 84.
11. דושקין, "חינוך האופי ומהלכי ההוראה", עמ' 89.
12. חינוך האורח בישראל: הרצאות ודיונים בסימפוזיון לבעיות החינוך לאזרחות (ירושלים: איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל, 1954), עמ' 91.
13. חינוך האורח בישראל, עמ' 93.
14. חיים יהודה רות (עורך), על חינוך האזרח: קובץ הרצאות (ירושלים: מאגנס, 1950), עמ' 9.
15. עמנואל [עקיבא] א' סימון, "עקרון המנהיג", בתוך רות, על חינוך האזרח, עמ' 62.
16. בן-ציון דינור, "על מבנה החינוך התיכוני ודמותו", בתוך בעיות בית הספר התיכוני (ירושלים: איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל, 1953), עמ' 15.
17. חיים יהודה רות, "מה נוכל ללמוד מבית הספר הקלאסי?" בתוך חיים יהודה רות, לימוד גבוה וחינוך הדור (תל אביב: יבנה, 1944), עמ' 30-44.
18. המלצות הוועדה לענייני חינוך של מפא"י, ארכיון מפלגת העבודה (להלן אמ"ע), 1958-7-2.
19. יוסף בנטואיץ, החינוך במדינת ישראל (תל אביב: צ'צ'יק, 1960), עמ' 196.
20. בנטואיץ, החינוך במדינת ישראל, עמ' 197.
21. ראה מיכאל חן וחיה סגל, "החינוך התיכוני העיוני העברי", בתוך וולטר אקרמן, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), חינוך בחברה מתהווה: המערכת הישראלית (ירושלים ותל אביב: מוסד ון ליר והקיבוץ המאוחד, 1985), עמ' 375-406.
22. אהרון פ' קליינברגר, "מגמות ובעיות בחינוך העל-יסודי", בתוך יוחנן טברסקי (עורך), דעת ומעש בחינוך: ספר זיכרון לאברהם ארנון (תל אביב: הוועד הציבורי, 1963), עמ' 459.
23. יהושוע פראוור, "חינוך תיכון, השכלה כללית וחינוך גבוה", בתוך טברסקי, דעת ומעש בחינוך, עמ' 466-467.
24. ישיבת הוועדה לענייני חינוך של מפא"י, 27 במרס 1957, אמ"ע, 5-7-1957-2 א.
25. ישיבת הוועדה לענייני חינוך של מפא"י, 27 במרס 1957, אמ"ע, 5-7-1957-2 א.
26. עקיבא ארנסט סימון, "על בעיית העילית", בתוך בעיות בית הספר התיכוני, עמ' 53.
27. סימון, "על בעיית העילית", עמ' 54.
28. סימון, "על בעיית העילית", עמ' 53, 63. סימון טען כי הפתרון לבעיית העילית טמון בהבחנה בין חינוך תיכון לחינוך בגיל תיכון. בארצות-הברית, הסביר, נעשה ניסיון לבטל את ההבחנה הזו ולהעניק חינוך תיכון לשמונים אחוזים מן העם. "ואין ספק שאותה הרחבת הכמות הביאה אתה ירידת האיכות", טען סימון, והוסיף שכיום מתנהל באמריקה דיון ער בין האסכולה הדמוקרטית של ג'ון דיואי ובין זו של רוברט הצ'ינס, שאינה מתנגדת לחינוך לכל, אך מבחינה בינו ובין "חינוך תיכון של ממש". מכאן, אמר סימון, ש"עלינו בישראל לתת חינוך בגיל התיכון לכל ילדי ארצנו, וחינוך תיכון לכל המוכשרים ללא הבדל דת וגזע, אומה ומעמד" (עמ' 61).

29. מסקנות ועדת פרנקל, 16 ביוני 1954, גנזך מדינת ישראל (להלן גמ"י), גל 1662/3.
30. החינוך העל-יסודי: בעיוח ומגמות (דברים בכינוס ארצי) (ירושלים: משרד החינוך, 1965), עמ' 98. בתחילת שנות השישים כבר החלו להישמע דעות חיוביות יותר באשר להרחבת החינוך התיכוני העיוני, אולם לא היה זה מנימוקים של קידום השוויון, כי אם מתוך הכרה בכך שאין די בהגדלת מספר האקדמאים בארץ – יש צורך גם במספר רב יותר של בוגרי תיכון. שר החינוך אבא אבן הרחיב בנושא בפני ועדת החינוך של הכנסת. לדבריו, "מבחינה היסטורית החינוך העל-יסודי התפתח לא כמצרך עממי", אלא כאמצעי "להקמת הנהגה, מעין עילית... מכאן הגישה הסלקטיבית". כיום מתחוללת מהפכה בעולם כולו, אמר אבן. "המשכת הלימודים אחרי החינוך היסודי נחשבת לאו דווקא כמיועדת ליחיד סגולה". מדובר בשינוי תפיסה של ממש: עד כה נחשב התיכון רק "פרוזדור לחינוך הגבוה". כמובן, הוא עדיין ממלא תפקיד זה, אך מעתה התיכון גם "צריך להבטיח את המשך חינוכם של רבבות שאין להם שום סיכוי או אפילו שאיפה להמשיך בלימודים אחרי גיל 18. וכל הפרובלמטיקה של החינוך העל-יסודי נתונה בסימן זה של הצורך הכפול: גם להבטיח את האיכות המשובחת של הלימודים לאלה שימשיכו, וגם לספק חינוך לאלה שילכו לתפקידי עבודה מיד לאחר גמר חוק לימודיהם העל-יסודיים". 7 בפברואר 1962, גמ"י, כ 11/151. במילים אחרות, אבן גרס כי יש להרחיב את הלימודים התיכוניים כך שיכללו יותר תלמידים, אך אין זה חינוך שוויוני: אלה שפניהם לאוניברסיטה יזכו לחינוך ברמה אחרת מזו שיקבלו שאר בני הנוער.
31. 24 באוגוסט 1961, אמ"ע, 2-932-1961-350.
32. 4 בספטמבר 1961, אמ"ע, 2-932-1961-174.
33. *General Education in a Free Society, Report of the Harvard Committee* (Cambridge, Mass.: Harvard University, 1950). פרקים מהדו"ח תורגמו לעברית (ומנוסח זה לקוחים הציטוטים), ראה חינוך כללי בחברה חופשית: שני פרקים מתוך הדו"ח של ועדת הרוארד, תרגם חנוך טנן (ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות, תשי"ט), עמ' 32. אני מודה לפרופ' עדנה אולמן-מרגלית על שהפנתה אותי למסמך. לדבריה, היא מציגה אותו לתלמידיה כדוגמה להלך רוח שפס מן העולם זמן קצר לאחר פרסום הדו"ח.
34. חינוך כללי בחברה חופשית, עמ' 87.
35. Michael J. Sandel, *Democracy's Discontent: America in Search of a Public Philosophy* (Cambridge, Mass.: Belknap, 1996) (להלן אי-שביעות הרצון של הדמוקרטיה).
36. סנדל, אי-שביעות הרצון של הדמוקרטיה, עמ' 279.
37. בשנים האחרונות נרשם עניין גובר במחקר בצדדיה ה"רפובליקניים" של הצינונות. ראה לדוגמה ניר קידר, ממלכתיות: התפיסה האזרחית של דוד בן-גוריון (באר שבע: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 2009).
38. בנושא זה ראה אברהם שטאל, "האמריקניזציה של המחקר החינוכי בישראל", מגמות כ"ח: 1 (1984), עמ' 30-41. שטאל טוען כי תפיסת החינוך, הגדרת השאלות וקביעת המטרות שאולות מארצות-הברית, על אף ההבדלים המהותיים בינה ובין ישראל.
39. על סוגי השוויון השונים במחשבה הליברלית ועל כוחו האידיאולוגי של רעיון שוויון הזדמנויות לתלמידים, ראה Douglas Rae et. al., *Equalities* (Cambridge, Mass.: Harvard University, 1981), pp. 64-67; Henry Phelps Brown, *Egalitarianism and the Generation of Inequality* (Oxford: Clarendon, 1988), pp. 241-242. לדברי בראון, "שוויון הזדמנויות הוא עיקר

אמונה שהאמריקנים מחזיקים בו באופן כה בלתי מעורער, עד שהם כבר חושבים עליו כעל עובדה. החינוך [בארצות-הברית] אינו מיועד להשיג סטנדרטים אקדמיים המתאימים למעשה רק למיעוט מן התלמידים, אלא הוא מתוכנן לענות על תחומי העניין של תלמידים מכל הסוגים ולעזור להם למצוא עבודה".

40. הגישה הליברלית בחינוך נוסחה בישראל לראשונה ב-1962, במסמך שכתב הכלכלן אפרים קליימן בדבר הדרכים להתגבר על פערי ההשכלה בין העדות. הדו"ח פותח 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 ביטוי כלכלי מובהק, שכן קיים קשר הדוק בין רמת השכלתו של אדם לבין הכנסתו. הבדלים ניכרים ברמת ההשכלה גוררים אחריהם אפוא 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". יתר על כן, "קימום בהווה של קשר זה בין המוצא העדתי, ההשכלה וההכנסה מביטיח התמדתו גם בעתיד: בשכבות מחוסרות ההשכלה ובעלות ההכנסות הנמוכות מוצא על חינוך חלק קטן יותר מהכנסתן", ולכן "ילדיהן 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". ראה "השוואת שתי אלטרנטיבות של הגדלת ההוצאה לחינוך", גמ"י, גל 15/1845 (ההדגשה במקור).

41. הרעיון מוכר עוד מכתביהם של אדם סמית ושל כלכלנים קלאסיים אחרים, אך זכה לתנופה ולפיתוח מתמטי רק מאז שנות השישים של המאה העשרים. לתולדות המחקר בתחום ראה Maureen Woodhall, "Human Capital Concepts," in A.H. Halsey et. al., *Education: Culture, Economy, and Society* (Oxford: Oxford University, 1997), pp. 219-223; Irvin Sobel, "The Human Capital Revolution in Economic Development: Its Current History and Status," *Comparative Education Review* 22:2 (1978), pp. 278-308 (להלן "מהפכת ההון האנושי").

42. נקודה מעניינת זו מוזכרת בספרות האקדמית, אך טרם זכתה למחקר בפני עצמה. על חוסר העניין של הסוציאליסטים האירופים בחינוך ראה Fabio Luca Cavazza, "The European School System: Problems and Trends," *Dedalus* 93:1 (1964), pp. 394-415. על הסיבות לשינוי במגמה זו ראה Seymour Martin Lipset, "Education and Equality: Israel and the United States Compared," *Society* 11:3 (1974), pp. 56-61; סובל, "מהפכת ההון האנושי", עמ' 289.

43. מעניין לציין כי הכלכלן גארי בקר, מאבות התיאוריה של השקעה בהון אנושי, הסביר באוטוביוגרפיה הקצרה שחיבר לרגל זכייתו בפרס נובל כי ייחודה של עבודתו המוקדמת בתחום, העוסקת בכלכלת אפליה, נעוץ בכך שהיא "הניסיון השיטתי הראשון להשתמש בתיאוריה כלכלית לניתוח השפעותיה של הדעה הקדומה על השכר, על התעסוקה ועל משלחי היד של מיעוטים". עבודה זו, הוסיף בקר, פתחה עבורו את הדרך "ליישום תיאוריות כלכליות [לבחינת] שאלות חברתיות – דרך שהמשכתי להתקדם בה". עבור בקר, "שאלות חברתיות" פירושו מניעת אפליה בין קבוצות. ראה Gary S. Becker, "Autobiography," in Tore Frängsmyr, ed., *Les Prix Nobel: The Nobel Prizes 1992* (Stockholm: Nobel Foundation, 1993), [http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/economics/laureates/1992/becker-autobio.html](http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1992/becker-autobio.html).

44. נעמה שפי, "רק לא שוויון", הארץ, 16 ביוני 2009.

45. מרכז אדוה, גוף הביקורת העיקרי על מערכת החינוך בישראל, נוהג לפרסם נתונים על המתאם בין הישגים לימודיים ובין קבוצות אתניות (יהודים, ערבים, דרוזים), מין ומקומות יישוב. ראה [www.adva.org](http://www.adva.org).

---

46. מעניין לציין כי השלכות אלה של החינוך הליברלי נצפו עוד לפני שזכה לדומיננטיות. פנחס רוזן, שכיהן כשר המשפטים, כתב עוד בשנות החמישים כי חינוך המציב את הילד במרכז אינו יכול להביא אלא לאגוצנטריות. ראה פנחס רוזן, "המורה בתקופה ההגשמה", החינוך ג (1956), עמ' 237-242.

47. בכתבה מקיפה על מצב החינוך בישראל ביכה העיתונאי אור קשתי את "הוויתור על החינוך", שהוא ויתור "על עיסוק בשאלות כמו מהן מטרות הלימוד או דמות הבוגר הרצויה. על יעדים עקרוניים, כמו צמצום פערים ומפגש בין שונים, שבעבר הלא-רחוק עוד היו מטרות מוצהרות של משרד החינוך, איש כבר כמעט לא מדבר. בתהליך מתמשך, נשחק החינוך מתוכנו". אור קשתי, "תוגת החינוך הציבורי: בין הפרטה להתפרקות", הארץ, 24 באוגוסט 2007.

48. ישראל ניצבת במקום השני בעולם, אחרי ארצות-הברית, בהקמת בתי ספר דמוקרטיים. פועלים בה לא פחות מעשרים וארבעה בתי ספר כאלה, לעומת ארבעה בלבד באנגליה ושניים בצרפת. ראה דנה דרבינסקי, "שיעור חופשי", ידיעות אחרונות, 1 בנובמבר 2009.

49. לדברי שמואל נח אייזנשטדט, האוריינטציה השוויונית הביאה לזניחת ההקפדה על הרמה. "ניכרה הדגשה גוברת של האינטגרציה החברתית תוך הפגנת יחס אדיש ואף דו-ערכי לשמירה על הסטנדרטים". ראה שמואל נח אייזנשטדט, החברה הישראלית בתמורותיה, תרגמה שולמית הרן (ירושלים: מאגנס, 1989), עמ' 275.

50. בזמנו התמקדה השאלה בחינוך העל-יסודי, שעדיין לא היה מקובל כהכרחי לכל. אולם אפשר לנהל דיון דומה גם בסוגיית החינוך האוניברסיטאי.

51. יוסי דהאן, "בזכות הפיאודליזם החינוכי", 28 בנובמבר 2004, אתר העוקץ, [www.haokets.com/article.asp?ArticleID=897](http://www.haokets.com/article.asp?ArticleID=897).

52. Pierre Bourdieu, "The Forms of Capital," in Halsey, *Education: Culture, Economy, and Society*, pp. 46-58. מעניין לציין שטענותיו אלה של בורדייה אינן זוכות להתייחסות בסוציולוגיה הביקורתית של החינוך, אף שהן בבירור רלוונטיות לנושא.