

זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'

צבי צמרת

אני מחשיב מאד את בית הספר העיוני, אולם אין בלבי ספק כי בתנאי המדינה בשלב זה עדיין יש עדיפות לבית הספר המקצועי. לא הייתי רוצה שבעיירות הפיתוח יתפסו לסנוביות הזאת להכניס את הילד לבית הספר התיכון אפילו הוא מחבל בילד. הסנוביות הזאת מביאה לידי כך שאלפי ילדים, הנדחפים בידי הוריהם לבתי הספר התיכוניים, אינם מסיימים את לימודיהם בהם, ובכך הם מחבלים בעצמם ומחבלים בילדים אחרים הלומדים בכיתה.

ז' ארן, דברים בכנס מחנכים בדימונה, 16 בדצמבר 1963.

[...] אם לא תהיה פרודוקטיביזציה של מרבית הנוער הזה בתוך מדינת ישראל, מדינה שאין בה גויים, מדינה שאינה יכולה להתקיים בשום מקום בעולם מבלי שרוב העם יהיה עובד, אזי כל התרבות שלנו תהיה תלויה על בלימה ותהיה זו תרבות מנוונת. נזכור כי יסוד היסודות של חיינו הוא להתקיים על חי עמל.

ז' ארן, דברים במועצה העליונה לענייני ספרות ואמנות, 6 ביוני 1966.

זלמן ארן היה אחד מארבעת שרי החינוך והתרבות המשמעותיים ביותר בתולדות מדינת ישראל.² הוא מילא תפקיד של שר החינוך והתרבות בארבע ממשלות, ובסך הכול שירת בתפקיד זה לסירוגין אחת עשרה שנים בערך: מנובמבר 1955 עד אפריל 1960 ומיוני 1963

* שורה של חוקרים, ידידים וחברים - ובראשם פרופסור רחל אלבוים-דרור - קראו את כתב היד של מאמר זה לפני השלמתו, וההערות שהעירו לי עזרו לשפרו. תודתי מקרב לב נתונה לכולם. המאמר מוקדש לחברי המורים והתלמידים בבית הספר המקיף על שם 'דנציגר' בקריית שמונה, אשר זכיתי לנהלו בשנים 1977-1983. באותם ימים ארבע מכל שש כיתות בכל מחזור, ובסך הכול שש עשרה כיתות בבית הספר, היו כיתות מקצועיות.

1. ידוע לי כי הביטויים 'עדות המזרח', 'ארצות המזרח', 'אשכנזים' ו'ספרדים' אשר יובאו להלן במאמר אינם מדויקים ואינם מוגדרים למדי. אני בחרתי בהגדרה המקובלת ב'מכון בן-צבי', שם עוסקים בכל העדות שאינן אשכנזיות. דומני כי דווקא במאמר זה השימוש במונחים אלה, גם אם אינם מדויקים כל כך, יבהיר את הדברים לכל קורא.

2. לעניות דעתי, שלושה שרי חינוך משמעותיים אחרים היו פרופסור בן-ציון דינור (היה בתפקיד מ"ר באוקטובר 1951 עד 3 בנובמבר 1955). בימיו הונהגה 'הממלכתיות בחינוך' ו'תכנית הלימודים האחידה'; זבולון המר (היה בתפקיד שלוש תקופות: מ"ר ביוני 1977 עד 14 בספטמבר 1984; מ"ר 11 ביוני 1990 עד

עד דצמבר 1969. אין כל ספק כי היה אחד מאישי הפוליטיקה הבולטים ביותר בתולדות המדינה אשר התמסרו למערכת החינוך והשפיעו השפעה מכרעת על כל תהליך עיצובה. יתר על כן, החלטות משרד החינוך שעמד בראשו הקרינו שנים רבות על עיצוב המרקם החברתי בארץ. הם קבעו במידה רבה את הניעות (המוביליות) החברתית בישראל ובעצם את הריבוד הכלכלי במדינה.³

הטענה העיקרית שתנומק כאן היא כי לצד ההישגים הרבים של שר החינוך והתרבות ארן ושל צמרת משרד החינוך בקידום רב-משמעות של מערכת החינוך בישראל, מן המחצית השנייה של שנות החמישים,⁴ ארן והמשרד שניצח עליו ביד רמה⁵ אחראים גם למקצת מחדליה המהותיים של מערכת החינוך בארץ.

מ-1955 – היא שנת כהונתו הראשונה של ארן – השתנה בית הספר הישראלי מבית ספר שוויוני למדי ובמידה רבה בית ספר מאחד, כלומר בית ספר שתלמידיו השונים זכו לתוכני למידה דומים ולתעודות דומות, לבית ספר דיפרנציאלי וסלקטיבי יותר. תלמידיו מוינו למגמות שונות, שלמדו בהן תכנים שונים, ובכללם תכנים לימודיים לא רלוונטיים, והם זכו לתעודות בעלות ערך שונה לחלוטין.

'מבחני הסקר' החלו במרס 1955, בשלהי כהונתו של השר בן-ציון דינור, והם התפשטו מאוד בזמנו של ארן, וזו למעמד של מבחנים אולטימטיביים וחוסלו רק שנתיים אחרי פרישתו (ב-1972). מבחנים אלה חרצו את גורלם של מאות אלפי תלמידים צעירים בקבעם מי מהם יהיה זכאי ללמוד בתיכון עיוני, מי ילמד בתיכון מקצועי ועל מי ייגזר לצאת לשוק העבודה. יתר על כן, בתקופת כהונתו הראשונה החלה שיטת ההקבצות וגברה ההסללה לרמות לימוד גבוהות ונמוכות. גורלם של ילדים נקבע לשבט או לחסד בשעה שהיו רק בני 12-13.

13 ביולי 1992; מ-18 ביוני 1996 עד פטירתו ביום 20 בינואר 1998). בימיו הוארכה תחולת חוק חינוך חינם מגן הילדים עד סוף החינוך העל-יסודי ותחולת חוק לימוד חובה עד סוף כיתה י' והונהגו שינויים בתכניות הלימודים ובבחינות הבגרות; ופרופסור אמנון רובינשטיין (מ-31 במאי 1993 עד 16 ביוני 1996). בימיו צומצמו מאוד המגמות המקצועיות, עלה באופן ניכר אחוז המוגשים לבחינות הבגרות והונהגה האקדמיזציה במכללות האזוריות.

3. אשר להשפעת החינוך על פני החברה, מעניין להשוות למאמרה החשוב של רחל אלבוים-דרור 'החינוך העברי כארכיטקטורה תרבותית וחברתית' [להלן: אלבוים-דרור, 'החינוך העברי'] העוסק בין היתר בהשפעת מערכת החינוך העברית בימי היישוב על גורלם ועל עתידם של בני עדות המזרח. בתוך: י' ברטל (עורך), העגלה המלאה, מאה ועשרים שנות תרבות ישראל, ירושלים 2002, עמ' 24-51.

4. כך למשל קידום בולט אחד: בשנת 1968 הוארך חוק לימוד חובה בשנה אחת (כיתות ט) ונקבע חוק חינוך חינם לשנה נוספת (כיתות י').

5. פרופסור רחל אלבוים-דרור העידה לפני בשיחה אישית שנערכה ביום 5 במרס 2003 כי במחצית השנייה של שנות השישים היא ריכזה סמינר קבוע שהיה משותף לכל סגל בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית ולהנהלת משרד החינוך והתרבות ועסק במדיניות החינוך בישראל. לדבריה, בכל הדיונים היה זלמן ארן, שר החינוך, סמכותי ביותר כלפי צוות משרדו. רחל סיפרה לי פרטים על התנהגות השר וסיכמה: 'יצאנו המומים מן הטון הפיקודי שלו. בכל הדיונים לא היה אף איש בכיר במשרד שהעז להביע עמדות עקרוניות אחרות מזו של ארן'.

זאת ועוד, שמונה שנים לאחר מכן, בשנת 1963, בתקופת כהונתו השנייה של ארן, הוא יזם הקמת ועדה בראשותו של פרופסור פראוור, וזו המליצה ב־1965 על 'רפורמה' כוללת במערכת החינוך בישראל: קיצור משך בית הספר היסודי (א עד ו), הקמת חטיבות הביניים (ז עד ט) והקמת החטיבות העל־יסודיות (י עד יב). ארן אימץ את המלצות ועדת פראוור והיה הממריץ הראשי למימושו. את ההמלצות בדקה במשך שנתיים ימים בערך ועדה פרלמנטרית רחבה בראשות חבר הכנסת ד"ר אלימלך רימלט, איש 'הציונים הכלליים',⁶ ואת רובן אימצו בסופו של דבר רוב חברי הכנסת מימין ומשמאל ביולי 1968.

אחד היעדים של ה'רפורמה' היה מחיקת הפערים בחינוך וקידום כל ילדי ישראל. אבל למעשה היא המשיכה את מגמת הריבוד בחינוך ופגיעה בחינוך השווה, שעד אז נהנו ממנו כל ילדי המדינה עד סוף כיתה ח. היא הנהיגה מסלולי לימוד שונים לסוגים שונים של תלמידים מכיתה ז. במבט רטרופקטיבי היום ברור כי המבנה החדש של מערכת החינוך הועיל מאוד להגדלת מספר התלמידים שלמדו בכיתות ט-י, אך העמיק את השסעים החברתיים בישראל ותיעל אלפי תלמידים אל מסלול התפתחות צר ומוגבל.

לזכות ארן ייזכר כי בימי כהונתו גדל מאוד היקף החינוך העל־יסודי בישראל. בעשור הראשון למדינה מיעוט קטן בלבד של הילדים למד בחינוך תיכוני כלשהו. בסוף שנות השישים למדו רוב מוחלט של ילדי ישראל עשר שנות לימוד לפחות. כל זה הושג בזכות ההרחבה הגדולה של מערכת החינוך המקצועי בישראל; בימי ארן נפתחו מאות כיתות מקצועיות, ורובן ככולן יועדו לתלמידים חלשים בני 'עדות המזרח'. נבנו אז גם בתי ספר מקיפים רבים בעיירות הפיתוח.⁷ רוב מוחלט של התלמידים נותבו למגמות מקצועיות, רובן היו כבר אז אנכרוניסטיות, כגון תפירה, נגרות ומכניקה.

מן הראוי לשים לב: מאז ולמעשה עד היום אין בכל 'עיירות הפיתוח' בתי ספר תיכוניים עיוניים (גימנסיות). ב'עיירות הפיתוח' השונות – ואפילו בערים גדולות, כגון באר שבע

6. ראו סקירה מפורטת של חבר הכנסת אלימלך רימלט על פעילות הוועדה שעמד בראשה, כמו שדיווח בכנסת ביום 23 ביולי 1968. דברי הכנסת, כרך 52, ירושלים 1968, עמ' 2810-2819.

7. אלישע אפרת מונה 35 'עיירות פיתוח', ואלה הן: אור יהודה, אופקים, אור עקיבא, אזור, אילת, אשדוד, אשקלון, באר שבע, בית דגן, בית שאן, בית שמש, דימונה, חצור, טירת הכרמל, יבנה, יהוד, יקנעם, ירוחם, כרמיאל, לוד, מגדל העמק, מעלות, מצפה רמון, נתיבות, ערד, עכו, קריית גת, קריית מלאכי, קריית שמונה, ראש העין, רמלה, רמת ישי, שדרות ושלומי. ראו: א' אפרת, 'עיירות הפיתוח בישראל, עבר או עתיד?', תל אביב 1987, עמ' 24; לעומתו, סבירסקי ושושן מציינים את היישובים הבאים: אילת, אופקים, באר שבע, בית שאן, בית שמש, דימונה, חצור הגלילית, טבריה, יקנעם עילית, ירוחם, כרמיאל, מגדל העמק, מעלות, מצפה רמון, נצרת עילית, נתיבות, עכו, עפולה, ערד, צפת, קריית גת, קריית מלאכי, קריית שמונה, שדרות, שלומי, מטולה ומנחמיה. הם קובעים כי מטולה ומנחמיה לפחות אינן מוכרות בציבור כ'עיירות פיתוח'. לעומת זאת לדבריהם, היישובים אור יהודה, אור עקיבא, אשדוד, אשקלון, גני תקווה, טירת הכרמל, יבנה, יהוד, לוד, נשר, קריית אתא, ראש העין ורמלה – מוכרים כ'עיירות פיתוח'. בעניין זה ראו: ש' סבירסקי ומ' שושן, 'עיירות הפיתוח לקראת מחר שונה', חיפה 1985 [להלן: סבירסקי ושושן, 'עיירות הפיתוח'], עמ' 5. אנו רואים כי ההגדרה אינה חדה ומסכמת, אם כי בנוגע לרוב היישובים יש חפיפה.

ואשדוד, שבעבר כונו 'עיירות פיתוח' – עדיין אין בתי ספר על-יסודיים שיעדם האחד הוא חינוך עיוני ומטרת בוגריהם היא השגת תעודת בגרות שתאפשר להם המשך לימודים באוניברסיטה.

רעיון בתי הספר המקיפים, כמו רעיונות אחרים בתחום החינוך, יובא מחוץ-לארץ. הוא חיקה, ללא ביקורת מספקת, אפנה חינוכית שרווחה בשנות החמישים בכמה מארצות המערב, ובעיקר בארצות הברית, באנגליה ובשוודיה.⁸ אולם לדעתי המדיניות של הקמת הכיתות המקצועיות בארץ באזורי הפריפריה דווקא, יסודה גם בתווית של אי-כשירות עיונית שהוטבעה על האוכלוסיות באותם אזורים.

ארן קיווה כי בני עדות המזרח יקדמו את כלכלת ישראל ויבטיחו את העתיד היצרני של המדינה. השר – שהחזיק בתאוריה הבורוכוביסטית של 'היפוך הפירמידה', כלומר בתאוריה הדוגלת בשינוי דמות העם היהודי ובהכרח כי ינטוש את 'מקצועות האוויר' ויהיה 'יצרני' – ראה כי 'הפירמידה' בישראל של שנות החמישים והשישים חוזרת ומתהפכת. הוא נוכח שרוב האימהות היהודיות רוצות כי בנן יהיה 'בעל צווארון לבן' (פקיד בכיר, מורה, עורך דין וכולי) ולא יהיה 'בעל צווארון כחול' (פועל בחקלאות או בתעשייה). את ארן הדאיגה העובדה שחורנו להיות 'עם של בנקאים וסוחרים'. בשל כך היה ארן אחד היוזמים הראשיים לבניית מגמות מקצועיות באזורי מצוקה. טיפוח החינוך המקצועי נבע הן מכוונתו של ארן לבסס את המשק היצרני בישראל⁹ והן מחרתו לעתיד מעמד הפועלים בארץ. הוא ראה בבני עדות המזרח ציבור החייב להשתלב במאמצים לטיפוח כלכלת ישראל, ובו-זמנית האוכלוסייה שתבטיח את עתיד הפרולטריון הישראלי. לא התקבל על דעתו כי צעירים רבים מדי – לא אשכנזים ולא בני עדות המזרח – 'הפכו מחדש את הפירמידה' ויחתרו לקריירה עיונית וללימודים אקדמיים בלבד.

כבר אז היו אישים אחדים באקדמיה, רוב ראשי הסתדרות המורים וכמה בעלי תפקידים בכירים בעיירות הפיתוח, אשר הזהירו את ראשי משרד החינוך כי גישתם מיושנת. יתר על

8. ראו: J. B. Conant, *The American High School Today*, New York, NY 1959; R. J. Havighurst, *American Higher Education in the 1960's*, Columbus, Ohio 1960; B. Jackson & D. Marsden, *Education and the Working Class*, London 1962. בראשית שנת תשכ"ה ביקרו בארץ, בהזמנת משרד החינוך, ד"ר רובין פדלי מאנגליה וד"ר יונס אורינג משוודיה, שני מומחים שדגלו בחינוך המקיף והיו פעילים בהחדרתו לארצותיהם. על הדיונים בארץ בנוחותם ועל השפעתם הגדולה ראו: בית הספר המקיף, דין וחשבון על הדיונים בדבר בית הספר המקיף, בהשתתפות ד"ר ר' פדלי וד"ר י' אורינג, ירושלים טבת תשכ"ו [להלן: בית הספר המקיף]. עוד ראו: ח' איש-שלום ומ' שמידע, מהפכה חברתית בישראל ובעמים, חינוך על-יסודי לכל: מהות, תולדות ודפוסי תפקוד, תל אביב 1993 [להלן: איש-שלום ושמידע, מהפכה חברתית], עמ' 17-49.

9. בעשור הראשון לקיום מדינת ישראל עוד האמינו כי האוכלוסייה בארץ צריכה לייצר בעצמה את מרבית צורכי החקלאות ולפחות חלק של המוצרים התעשייתיים. האמונה נבעה משני נימוקים עיקריים: ראשית, חששו כי המדינה עלולה להיקלע למצור ושאלו כי לא נהיה תלויים בחסדי חוץ; שנית, ביקשו לחסוך במטבע חוץ. ראו: א' גולן, 'ההתיישבות בעשור הראשון', בתוך: צ' צמרת וח' יבלונקה (עורכים), העשור הראשון, תש"ח-תשי"ח, ירושלים תשנ"ח, עמ' 93.

כן, היו כאלו שהתריעו כי מרחיבים מדי את החינוך המקצועי בישראל וכי עלולים לבנות במדינה מערכת חינוך אחרת, נחותה, המיועדת לאנשי הפריפריה. אולם ארן ותומכיו, גם בפוליטיקה (הן משמאל והן מימין) וגם באקדמיה (מומחים לחינוך, סוציולוגים, מומחים להיסטוריה ואחרים) – שעצמתם הציבורית היתה רבה ביותר – דחו טענות אלו מכול וכול. תלמידים רבים בשכונות המצוקה ובעיירות הפיתוח הצליחו בזכות מדיניות החינוך החדשה של משרד החינוך להגיע להשכלה על-יסודית חלקית (על פי רוב בת שנתיים או שלוש שנים). אולם רבים שילמו מחיר לטווח ארוך על המדיניות של משרד החינוך, זו הגבילה מאוד את אפשרויות לימודיהם. דומני כי המדינה כולה עדיין משלמת מחיר כלכלי, מחיר חברתי ומחיר פוליטי כבד על הפניית אלפי תלמידים ללימוד מקצועות מיושנים, שלא תאמו את צורכי התפתחותנו ואת תהליך עיצובנו כחברה מודרנית. יש להדגיש כי מדיניות זו היתה על-מפלגתית: היא רווחה בעיקר בעשור השני ובעשור השלישי למדינה, אז שלט השמאל, ונמשכה כמעט שני עשורים נוספים, גם אחרי שעלה הימין לשלטון.

זלמן ארן ופנחס ספיר: 'הבולדוזרים' שעיצבו את פני עיירות הפיתוח

פנחס ספיר (1907-1975) ידוע כאחד המעצבים הראשיים של עיירות הפיתוח בשנות החמישים, השישים והשבעים. ספיר, בתפקידו השונים – מנכ"ל משרד האוצר (1953-1955), שר המסחר והתעשייה (1955-1967) ושר האוצר (1963-1967 ו-1969-1974) – בנה את התשתית הכלכלית של עיירות הפיתוח. בעיקר ידועות יזמותיו להקמת עשרות מפעלי תעשייה בתוכן. מכיוון שקבע במידה רבה את אופי התעסוקה בעיירות הפיתוח, הוא עיצב לשנים רבות גם את דמות יושביהן.

השקפותיו הכלכליות-חברתיות של ספיר תאמו כמעט לחלוטין את השקפותיו של ארן.¹⁰ שניהם השתייכו ל'קבוצת מנהלי מפא"י':¹¹ קבוצת מנהיגים ועסקנים במפלגה ההגמונית שהיו בעלי עצמה פוליטית אדירה ודגלו במדיניות 'פיוור האוכלוסייה' וב'פרודוקטיביזציה'. ספיר וארן היו בין מנהיגי המדינה הראשונים שהיו מודעים להצטמקות החקלאות בעולם המערבי. שניהם היו בטוחים שהצטמקות זו היא חלק אינטגרלי של תהליכי המודרנה. שלא כרבים מחבריהם לצמרת מפא"י, שהוסיפו להניף את הסמאות הישנות של 'חינויות

10. ראו: ש' סבירסקי, זרעים של אי-שוויון, תל אביב 1995 [להלן: סבירסקי, זרעים של אי-שוויון], עמ' 138-139.

11. בביטוי זה משתמש אבי בראלי בעבודת הדוקטור שלו 'בין מרות לשתוף: המאבק על דרך המיסוד הפוליטי במפא"י, 1948-1953', אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2000 [להלן: בראלי, 'בין מרות לשתוף']. אף שעבודתו של בראלי עוסקת בתקופה הקודמת לתקופה שמאמרי עוסק בה, דמותו של ארן העולה משתי העבודות זהה: איש מנגנון המפלגה הכופה את האידאולוגיה שלו על ההמונים.

ההתחברות אל האדמה, השניים האמינו כי יש לפתח בארץ בראש ובראשונה את מפעלי התעשייה. שניהם דגלו בצורך להקים באזורי ה'פריפריה' דווקא שורה ארוכה של בתי חרושת עתירי עבודה ובצורך לחנך את הצעירים מ'משפחות המצוקה' לעבוד בהם. בהיות ארץ מנהיג מובהק של האגף העירוני במפא"י, הוא חבר בטבעיות למגמות התיעוש של ספיר, חברו לקבוצה של מנהלי המפלגה בשנות החמישים והשישים.

על רקע האבטלה העמוקה ששררה בארץ בשנות החמישים ובשנות השישים ועל רקע התסיסה בקרב בני עדות המזרח הוחלט על השקעות רבות בפריפריה, כמעט ללא חשבון. זאת ועוד, התברר אז כי רבים, ובעיקר החזקים ביותר, נוטשים את עיירות הפיתוח. יש הטוענים כי עזיבת העיירות הגיעה באותה העת עד ארבעים אחוזים בערך. לכן הוחלט על השקעה מסיבית שתסייע לביצוע מדיניות הממשלה בעניין פיזור האוכלוסייה.¹² החוקרים הורוביץ וליסק כינו מדיניות זו 'מדיניות של גבול פתוח'.¹³

ספיר יזם אז הקמת עשרות מפעלים בעיירות הפיתוח ובשולי הערים הגדולות - רובם מפעלי טקסטיל,¹⁴ מפעלי מזון¹⁵ ומפעלי מתכת¹⁶ - לשם יצירת עשרות אלפי מקומות עבודה. באותם ימים לא נתנו את הדעת למשמעות החברתית של תעסוקה ירודה בעיירות, אך בעצם לא היו אפשרויות אחרות. בשל יזמותו הפוליטיות של ספיר ובשל היזמות הכלכליות של יזמים ציבוריים ויזמים פרטיים שהצליח לגייס היה משקל התעשייה כמקור תעסוקה מרכזי בעיירות הפיתוח בראשית שנות השבעים גדול כמעט כפליים מאשר בארץ בכללותה - 43% מכלל המועסקים בעיירות לעומת 27% בארץ כולה.¹⁷

בו בזמן דאג ארן ל'יד חופשית בהקמת בתי ספר מקיפים בעיירות הפיתוח [...] ול זרימה כמעט חופשית של משאבים לרכישת חומרי גלם וליצירת חידושים וניסויים חברתיים'.¹⁸ מקצת בתי הספר נבנו בלי שניתנה הדעת למספר הילדים שילמדו בהם במגמות השונות.¹⁹ פנחס ספיר זכה למקום של כבוד בתודעה הציבורית כ'בולדווז' ששינה את פני עיירות

12. איש-שלום ושמידע, מהפכה חברתית, עמ' 59.

13. ד' הורוביץ ומ' ליסק, מישוב למדינה, תל אביב 1977.

14. בכללם סיבי דימונה, כיתן, באר שבע טקסטיל, סלילים חולה, גיבור קריית שמונה, פולגת, בגיר, קיסריה גלנויט וגוטקס.

15. בכללם מפעלים אזוריים רבים לעיבוד תוצרת קלאית שהיו בבעלות התנועה הקיבוצית וכן אוסם.

16. בכללם קריית הפלדה, סולתם, אורדן מפעלי התעשייה הצבאית והתעשייה האווירית.

17. על פי: סבירסקי ושושן, עיירות הפיתוח, עמ' 11.

18. איש-שלום ושמידע, מהפכה חברתית, עמ' 72.

19. 'ליאון הסביר בעבודת הדוקטור שלו כי בנייתם של בתי ספר מקיפים בעיירות הפיתוח ללא שיקולים כלכליים מדוקדקים גרמה לסגירת מגמות ולנזקים גדולים לאוצר המדינה, לתקציבי הרשויות המקומיות, ובסיומו של דבר להורים ולתלמידים עצמם. ראו: 'ליאון, 'התפתחותו ועיצובו של החינוך העל-יסודי המקיף בעיירות הפיתוח כסוגייה הסטוגיוגרפית ביחסי מרכז ופריפריה', עבודה לקבלת התואר דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים 1988. מניסיוני האישי כמנהל בית הספר המקיף 'דנציגר' בקריית שמונה במחצית השנייה של שנות השבעים אני יודע מה עלה בגורלה של המגמה למכונאות רכב שלמדו בה שמונה תלמידים: הסדנה וכל ציודה ירדו לטמיון. איש מבוגרי המגמה לא היה למכונאי רכב.

זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'

הפיתוח. ה'בולדוזר', כידוע, גם 'עוקר הרים, מכשיר מסילות ובונה; [אך] הוא גם דורס'.²⁰ ארן זכור פחות כ'בולדוזר'. בעצם, עד השנים האחרונות נשכח במידה רבה חלקו של ארן בבניית מערכת חינוך מקבילה למערכת הכלכלית-התעשייתית החדשה שבנה ספיר. אולם ספיר וארן אחראים במידה שווה, לטוב ולרע, לעיצוב דמותן של עיירות הפיתוח. השפעת שניהם ניכרה היטב באותן עיירות, עד שנות התשעים לפחות. מצד אחד בזכות שניהם עיירות הפיתוח עדיין קיימות ויושביהן לא נטשו אותן, אולם מצד אחר הם אחראים לא מעט להישארותן של משפחות רבות של פועלים קשי יום באותן עיירות, רבים מהם בני עדות המזרח, שהם ובניהם אינם מצליחים להיחלץ ממקומם בעשירונים התחתונים של המדינה.

'סכר בפני הנהירה החולנית לבתי הספר התיכוניים העיוניים'

בשנת הלימודים תשט"ו, שנת מינויו של זלמן ארן לתפקיד שר החינוך והתרבות במקומו של פרופסור בן-ציון דינור, החלו מבחני מיון ארציים, ואלה חרצו את עתיד ילדי ישראל.²¹ מבחנים אלו, הידועים יותר בשם 'מבחני הסקר', נערכו מאותה שנה ובמשך שמונה עשרה פעמים רצופות, עד שנת 1972, תמיד באמצע כיתה ה'. בודקי המבחנים פסקו לפי תוצאותיהם מי ראוי ומי איננו ראוי להיכנס לבית ספר תיכון עיוני, ומי מתאים, אם בכלל, ללמוד בבתי ספר אחרים, מקצועיים או חקלאיים. עורכי 'הסקר' השתמשו במבחנים בתור מכשיר סלקציה בשתי רמות: ברירת המתאימים ללימודים עיוניים וברירת הוכאים לסיוע ממשלתי לצורכי לימודים.²²

אמנם 'מבחני הסקר' הראשונים נערכו ב־24 במרס 1955, עוד בימי כהונתו של דינור. אז ניגשו אליהם 13,031 תלמידים מתוך כ־13,500 תלמידי כיתות ה',²³ אולם בימי ארן גדל

20. מצוטט מפרק הסיכום על דמותו של פנחס ספיר: 'ספיר - ה"מנוף" וה"דחפור" בספרו של מ' נאור, צמיחתו של מנהיג, פנחס ספיר 1930-1949, תל אביב 1987, עמ' 211.

21. לדברי א' לוי, החלטת משרד החינוך על ביצוע 'בחינות הסקר' חיקתה דגם של בחינות ויסות שהיו מקובלות באנגליה ובוולס. ראו: א' לוי, 'שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ה': קורותיו, השפעתו וגורמים שתרמו לביטולו', דור לדור, קבצים לחקר ולתיעוד תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, ז, תל אביב 1994, עמ' 12-13.

22. ראו בנושא זה את מאמרו של ש' בן-אליהו, 'מחינוך תיכון לחינוך על-יסודי', בתוך: א' פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל, ג, תל אביב תשנ"ט [להלן: פלד, יובל למערכת החינוך בישראל, ג], עמ' 897-898. אשר לסיוע הממשלתי ל'מצליחים' ב'סקר' העידה גינה אורתר כי בשלוש השנים הראשונות לביצועו נקבע מראש מספר ה'מצליחים', בהתאם לקרן מלגות שהסכימו עליה משרד החינוך ומשרד האוצר. ראו: ג' אורתר, 'שלוש עשרה שנות הסקר', מגמות, טו, עמ' 81. עוד ראו: מבקר המדינה, דו"ח שנתי מס' 20, ירושלים 1970, הפרק: 'שכר לימוד מדורג', עמ' 265-271.

23. על המשמר, 15 במרס 1955.

מאוד מספר הנבחנים ב'סקר', והוא הקיף בשיאו כ-50 אלף בשנה.²⁴ מן הראוי להדגיש כי רובם המוחלט של התלמידים בני עדות המזרח נכשלו ב'סקר'. יתר על כן, את מיעוטם לא הגישו המורים כלל לאותן בחינות. כדי לקדם את יוצאי ספרד והמזרח, ארן עודד ניסיונות ליצור 'נורמה ב' של ה'סקר'.²⁶

הניסיונות לקדם את בני עדות המזרח על ידי מה שכינה ארן 'פרוטקציוניזם ממלכתי' – לא צלחו,²⁷ ותוצאתם היתה מרה כי במשך שני עשורים בערך היתה 'בחירת הסקר' למשוכה קריטית שהעמיקה את השסע בין אשכנזים ובין ספרדים במדינה.²⁸ בדיון על החינוך בבתי הספר התיכוניים שנערך ביולי 1957 שאל ארן רטורית על קבוצת התלמידים החלשה, בידיעה ברורה שרובם בני עדות המזרח:

האם אנו מעוניינים להרבות את הנהירה לבתי הספר התיכוניים [העיוניים] מתוך ידיעה מראש שכעבור שנה-שנתיים ינשרו הרבה תלמידים. או שאנו צריכים להעמיד סכר בפני הנהירה החולינית [כך?]. הזאת?

24. ראו: א' לוי, שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח: קורותיו, השפעתו וגורמים שתרמו לביטולו, תל אביב 1994, עמ' 9. עוד ראו את מאמרם של א' לוי ופ' נשר, 'הערכה ומשוב במערכת החינוך בישראל' [להלן: לוי ונשר, 'הערכה ומשוב'], בתוך: א' פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל, ב, תל אביב תשנ"ט [להלן: פלד, יובל למערכת החינוך בישראל, ב], עמ' 461.
25. נורמה א, לבני המשפחות האשכנזיות, קבעה קו חיתוך גבוה: 83% של התשובות ל'סקר' היו צריכות להיות נכונות. נורמה ב, לבני עדות המזרח, קבעה קו חיתוך נמוך יותר: 67% של התשובות. ראו: א' לוי, שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח: קורותיו, השפעתו וגורמים שתרמו לביטולו, תל אביב 1994, עמ' 21.
26. ארן עצמו העיד במרכז מפא"י: 'הרוב המכריע של ילדי עדות המזרח שייכנסו לבתי ספר תיכוניים הם מנורמה ב. רובם ככולם של בני הורים שבאו מאירופה או ילידי הארץ מדורות הם לפי נורמה א. ארכיון בית ברל [להלן: ארכיון ב"ב], ישיבת מרכז מפא"י מיום 19 ביוני 1958.
27. יוסי יונה ויצחק ספורטא מדגישים במאמר חשוב, שראה אור אחרי כתיבת המאמר הנוכחי, כי באותן שנים נבנו מאות כיתות ז וח 'קדם-מקצועיות' בשכונות המצוקה ובעיירות הפיתוח. החינוך הקדם-מקצועי העניק הכשרה בחקלאות, בנגרות, בעבודות מתכת, בתפירה וכולי לתלמידי הכיתות הגבוהות בבתי ספר יסודיים מסוימים בהיקף של 12 שעות שבועיות, במקום ללמד מקצועות עיוניים. לדבריהם, בראשית שנות השישים למדו בכיתות אלו יותר מ-10,000 תלמידים. אין ספק כי עצם הדבר שהתלמידים למדו יותר 'שיעורי מלאכה' השפיעה על דלות הישגיהם ב'סקר'. ראו: י' יונה וי' ספורטא, 'החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל' [להלן: יונה וספורטא, 'החינוך הקדם-מקצועי'], בתוך: ח' חבר, 'שנהגה ופ' מוצפי-הלל, מזרחיים בישראל: עיון בקורת מחדש, ירושלים ותל אביב 2002, עמ' 68-104.
28. כבר אז היו אישים יהודים מקרב עדות המזרח שטענו כי 'מבחני הסקר' ערוכים לפי קנה מידה מערבי וכי הם אינם מותאמים לבני העדות הראויים ללמוד בחינוך העיוני. ראו למשל: ש' כתב, 'ילדים יוצאי ארצות המזרח', הד החינוך, מא, יא (תשכ"ז), עמ' 9-10.

הוא השיב לשאלתו שלו בחדות:

אני חושב שאנו צריכים להעמיד סכר [...] אני רוצה לכוון את הילדים האלה [כלומר את הילדים שרובם היו בני עדות המזרח] לאיזה דבר אחר, שהמדינה תוכל להפיק מזה תועלת. היא צריכה להפיק תועלת לא רק מכח האדם אלא גם מחולשת האדם.²⁹

מסקנתו החברתית-חינוכית היתה חד-משמעית: דווקא על גב האנשים החלשים (כלכלית? חברתית? אינטלקטואלית? רגשית?) תיבנה המדינה. הם יהיו כוח העבודה שלה והם יהיו הבסיס לצמיחתה ולפיתוחה.

רק אחרי אירועי ואדי סאליב (יולי 1959)³⁰ חל שינוי מה. אז החלו לתת את הדעת לחלקם הזעום של בני עדות המזרח בחינוך התיכון העיוני ובמערכת ההשכלה הגבוהה. דין וחשבון ועדת החקירה הציבורית לעניין אירועי ואדי סאליב קבע בין היתר:

בתחום בעל חשיבות ראשונית כשטח החינוך [...] נוצר המצב המדאיג שבו אחוז התלמידים בבתי הספר העל יסודיים, וכל שכן הגבוהים, אינם עומדים בשום יחס למספרם הכמותי ולמשקלם הסגולי של בני עדות המזרח. כתוצאה מכך אין ייצוג מתאים לבני עדות אלה במשרות הדורשות הכשרה מקצועית והשכלה גבוהה.³¹

אז החלו לטפח את ההקבצות בשלושת מקצועות היסוד: חשבון, עברית ואנגלית. שיטת ההקבצות – שהועתקה מכמה ארצות במערב,³² ובעיקר מאנגליה ומארצות הברית³³ – קבעה כי בכל כיתה יקובצו שלוש קבוצות לימוד, לפי הרמות השונות בכיתה, כדי לקדם כל קבוצה לפי תכנית שתואם לצרכיה ובדרכי הוראה שיותאמו לה. הטענה היתה כי רמות הלימוד תהיינה גמישות וכי כל ילד יוכל להתקדם לרמה הגבוהה יותר על פי הישגיו. במציאות התוצאות היו בדרך כלל הפוכות: ההקבצות קיבעו את התלמידים החלשים והביאו בעיקר את התלמידים החזקים יותר להישגים גבוהים יותר.³⁴

29. ז' ארן, חבלי חינוך, ירושלים 1971 [להלן: ארן, חבלי חינוך], עמ' 61-64. מתוך דברים בישיבת הפתיחה של המועצה הציבורית לבדיקת המצב בחינוך התיכון, 5 ביולי 1957.

30. על מאורעות ואדי סאליב ראו את מאמרו של ירון צור 'הבעיה העדתית', בתוך: צ' צמרת וחי' יבלונקה (עורכים), העשור השני, ירושלים 2000, עמ' 102-124 [להלן: צמרת ויבלונקה, העשור השני].

31. הדין וחשבון של ועדת החקירה הציבורית בעניין 'מאורעות ואדי סאליב' מובא בתוך: ש' שטרית (עורך), חלוצים בדמעה, פרקי עיון על יהדות צפון אפריקה, תל אביב 1986, עמ' 225-237. הציטטה מעמ' 236.

32. שוודיה של אותם ימים סירבה להנהיג הקבצות. שם הוחלט כי עד כיתה ט ילמדו את כל המקצועות בכיתות אם הטרוגניות, על פי שיטות הוראה אחידות. חוק חינוך משנת 1968 הפחית את רמת השוני גם בחטיבה העליונה, בכיתות י-יב, וחייב את כל בתי הספר ללמד על פי תכנית לימודים ששמונים אחוזים ממנה משותפים לכול – והיתר בחירה. ראו: איש-שלוש ושמידע, מהפכה חברתית, עמ' 37.

33. ראו את הפרק המעניין 'הקבצה והסללה' בספרם של ח' אדלר ור' סבר, רכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי, ירושלים 1998, עמ' 66-69. בפרק מצוטטים מחקרים רבים בתחום החינוך על התועלת ובעיקר על הנזק שבהקבצות.

34. בנושא זה נכתבו עשרות מאמרים. מאמר מעניין, בן התקופה, הוא מאמרו של אברהם ירון 'ההקבצה, מהותה ועקרונותיה', בתוך: ש' עדיאל, עשור למפעלי הטיפוח, ירושלים תשל"ל, עמ' 66-73 [להלן: עדיאל, עשור למפעלי הטיפוח].

בתשובה לשאלה בנושא זה הודה סגן שר החינוך והתרבות חבר הכנסת עמי אסף בכנסת כי בשנת הלימודים תש"ך (1959-1960), אף שאחד מכל שני תלמידים היה ממשפחה של יוצאי אסיה ואפריקה, חלקם היחסי בבתי הספר התיכוניים העיוניים היה 18.8% בלבד. לעומת זאת, כך השיב בגאווה מסוימת, חלקם היחסי בבתי הספר המקצועיים היה 32.8% וחלקם היחסי בבתי הספר החקלאיים היה 42.1%.³⁵ אחרי ארבע שנים, בעת דיון אחר בכנסת, התברר כי המצב לא השתנה הרבה. יתר על כן, נודע כי חלקם היחסי של בני עדות המזרח בבתי הספר התיכוניים העיוניים אפילו פחת במקצת. ארץ דיווח למליאת בית המחוקקים:

בכל מוסדות החינוך העל-יסודיים שבפיקוח משרד החינוך והתרבות מגיע אחוז התלמידים שהם בני עולים מארצות אסיה ואפריקה ל-25% בערך (22,250 תלמיד). בבתי-הספר התיכוניים [העיוניים] הם תופסים 18% (8,300 תלמיד) מכלל אוכלוסיית התלמידים, בבתי-הספר התיכוניים של ערב - 41.4% (2,100), בבתי-ספר מקצועיים 35.4% (7,600), בבתי-ספר חקלאיים (38.8%) [...] מתוך כלל תלמידי כיתות י"ב, שמספרם הוא 12,873 תופסים התלמידים בני עולים מארצות אסיה ואפריקה כ-18%³⁶ (1,200 מתוך 7,793).³⁷

על פי דיווחו של ארן, רק אחד מכל שישה תלמידים יוצא עדות המזרח למד באמצע שנות השישים בכיתה יב עיונית. ורק קצתם זכו בתעודות בגרות.³⁸ מן הראוי לחזור ולהזכיר כי בני אותן העדות היו אז בערך מחצית משכבת הגיל. באותה העת רק תלמידים אחדים מעיירות הפיתוח ומשכונות המצוקה הגיעו ללמוד בכיתות עיוניות שנבחנו בבחינות בגרות (בעיירות שלהם או בבתי ספר לימחוננים טעוני טיפוח' שהוקמו ביחוד במרכז הארץ). 'מבחני הסקר' היו לנושא לוהט, וכמעט בכל מקום דנו ביתרונותיהם ובחסרונותיהם. אחרי שש שנים בערך של הפעלת 'הסקר' טענו מומחים בוועדת החינוך של הכנסת כי

מבחן הסקר מופנה בעיקרו לזיכרון המיכני, לאוריינטציה מהירה ולסגולת הניחוש. במה הוא עדיף על הערכה שקולה [של המורה?...] את הזיכרון הענייני והסלקטיבי של התלמיד, את הנטייה להעמקה [...], את החירות הפנימית, האחריות, השקידה, המסירות, העריבות והדייקנות.³⁹

אולם חלפו עוד שנים עשרה שנים עד שבוטל 'הסקר' לחלוטין.

35. דברי הכנסת, כרך 31, 20 בפברואר 1961, עמ' 1033.
36. בחישוב מדויק, 1,200 מתוך 7,793 פירושים 15.398%. אין ברור כיצד השר קבע שמדובר ב-18%.
37. ארן, הבלי חינוך, עמ' 39.
38. מן הראוי להדגיש כי בשנות השישים השתנתה גישה שרווחה עשור קודם לכן בהתייחסות העובדת - ובעיקר בקיבוצים - כי אין לרכוש תעודת בגרות וכי תעודה זו מעידה על 'אנטי-חלוציות' ועל 'קרייריזם'. בנושא זה ראו: י' דרור, תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה, תל אביב 2002, עמ' 130-131.
39. מתוך פרוטוקול ועדת החינוך של הכנסת מיום 19 ביוני 1961, עמ' 10. בתוך: לוי ונשר, 'הערכה ומשוב', עמ' 462.

זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'

יש לציין כי גם בשעה שדנו בביטול 'הסקר' 'פזלו' לעבר המתרחש במערכות החינוך באירופה ולעבר עולם המערב. החוקר אריה לוי, שניתח את קורות 'הסקר' ואת המניעים לביטולו הדגיש:

ההתפתחויות בארצות אירופה השונות, שמערכות החינוך שלהן שימשו במידה רבה דגם לחיקוי בתכנון הלימודים בארץ, נתנו עוד לגיטימציה לביטולו של הסקר. אחרי שובה לשלטון של מפלגת הלייבור באנגליה בשנת 1966, קיבלה הקמתם של בתי ספר המקיפים תנופה רבה, ובעקבות מרד האמהות (The Revolt of Mums) ותביעותיהן, בוטלו מבחני המיון לגיל אחת עשרה. גם בצרפת הוקמו בתי הספר כיתות אוריינטציה ועל סמך מעקב אחרי התנהגותם והישגיהם של התלמידים בכיתותיהם משך שנה או שנתיים גיבשו המורים המלצה להמשך לימודיו של כל תלמיד.⁴⁰

אין ספק כי הקשיבו יותר לאלו שדרשו את ביטול 'הסקר' בארץ רק כאשר שמעו על דרישות דומות בעולם, ובעיקר על ביטולן של בחינות המיון בבריטניה אחרי עלייתה של מפלגת ה'לייבור' הסוציאל-דמוקרטית לשלטון, בעלת הברית הפוליטית של מפלגת פועלי ארץ ישראל.

למעשה, רק עם הנהגת ה'רפורמה' בחינוך, כלומר בשלהי שנת 1968, חדלו בהדרגה מלבצע את 'מבחני הסקר'. הם פסקו תחילה בכל אותם מוסדות חינוך שהונהגה בהם ה'רפורמה', ואחרי כמה שנים בוטלו במדינה כולה.⁴¹

אחד מרווחי הסקר, היה המידע החד שסיפקו תוצאות אותן בחינות לראשי מערכת החינוך על הפער בין בני העדות השונות. שרגא עדיאל, אשר היה משנה למנכ"ל משרד החינוך, הודה:

מאז נערכו הניתוחים הראשונים של הסקר, התברר שקיים פער מדאיג בין שני החלקים של אוכלוסיות התלמידים. השוואת עקומת ההישגים של שתי הקבוצות גילתה שקרוב למחצית האוכלוסייה 'המזרחית' נמצאת מעבר לעקומה של האוכלוסייה 'המערבית' [...] הסקר טפח מדי שנה בשנה על פניהם של מחנכים, בחושפו את האמת האכזרית בדבר הפער בין הילד בן הסביבה המקופחת לבין הילד בן הסביבה המזרזת.⁴²

אבא אבן, שכאמור היה בתפקיד שר החינוך והתרבות בשנים 1960-1963, סיכם בדיון בוועדת החינוך של הכנסת: 'מבחני הסקר הוכיחו שקיים] פער השכלתי, תהום, בין ילדי

40. א' לוי, שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח': קורותיו, השפעתו וגורמים שתרכו לביטולו, תל אביב 1994 [להלן: לוי, שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח'], עמ' 42. על המהפכה בחינוך באנגליה שהתחוללה גם בעקבות עליית הלייבור ו'מרד האימהות' ראו: P. Gordon, *Selection for Secondary Education*, London 1980

41. ראו את נאומו של שר החינוך והתרבות יגאל אלון בכנסת, בישיבתה מיום 24 באפריל 1972, או הודיע רשמית על ביטול 'בחניות הסקר'.

42. ש' עדיאל, 'עשור למפעלי הטיפוח', בתוך: הנ"ל, עשור למפעלי הטיפוח, עמ' 9-26.

העולים ביישובי העולים, ביישובי הספר, בשכונות המאוכלסות והצפופות בערים, לבין היישוב הוותיק וילידי הארץ.⁴³ חוקרים איששו את קביעתו והוסיפו כי 'קיימות] שתי יחידות חברתיות-אקולוגיות נפרדות - מרכז ופריפריה'.⁴⁴

'יש קהות הכשרונות והתפיסה אצל הילדים מעדות המזרח'

זלמן ארן, כרבים מבני דורו בעולם המערבי ובעולם היהודי, היה משוכנע כי ההבדלים בין 'האירופים' ל'אסייתים' ול'אפריקנים' אינם ניתנים לשינוי בזמן קצר. הוא היה גלוי הרבה יותר מחבריו ולא היסס לומר בנאום לפני חבר הנאמנים של האוניברסיטה העברית בירושלים, במרס 1964, כי 'בני עולים מארצות האיסלאם, עדיין אינם מצוידים בכל הדרוש כדי לעלות ולקחת את חלקם המלא בחינוך העל-יסודי והגבוה'. הביטוי שהשתמש בו - 'עדיין אינם מצוידים בכל הדרוש' - היה מעורפל. הוא לא קבע מי לא צייד אותם - הוריהם, סביבתם, המדינה, או שמה האל, אבל המשתמע מביטוי זה היה ברור: אין לצפות כי חלקם היחסי של יוצאי ארצות האסלאם בחינוך העל-יסודי ובחינוך הגבוה ידמה לחלקם באוכלוסייה. ארן דיווח: 'הם מהווים 60% בגני-הילדים, 50% בבית הספר היסודי, 25% בחינוך העל-יסודי ו-12% במוסדות להשכלה גבוהה'.⁴⁵ המדרג הזה נראה לו כמעט טבעי.

באותה העת רשם הסופר שלמה צמח ביומנו האישי כי הוא זועזע מהדברים ששמע בשיחה פרטית עם ארן על כישרונותיהם ועל כושר תפיסתם של בני עדות המזרח.⁴⁶ צמח כתב ביומנו, בעקבות שיחתו עם שר החינוך והתרבות:

לי אמר ארן [...] 'שיש קהות הכשרונות והתפיסה אצל הילדים של עדות המזרח'. וכשאמרתי לו 'הרי זאת תורה של גזע, ואפילו גרוע הימנה, הואיל ולפי גזעם שמיים הם כמונו', השיב לי - 'אבל העובדה נשאר עובדה'. וכשהפצתי וטענתי כנגדו, לא הועילו דברי.

לפי שלמה צמח הסופר, המבקר והוגה הדעות, שהיה גם מחנך והמנהל הראשון של בית הספר החקלאי 'כדורי',

ארן ראה עצמו בן לגזע האשכנזי היהודי הנבחר, וסימן לדבר, כי שר הוא, והללו העיראקים והסורים והמרוקאים והלוביים - גזע ירוד מטבעו וכמעט שדרכי החינוך אין

43. מצוטט מתוך: לוי, שמונה עשרה שנים של מבחן סקר כיתה ח', עמ' 37.

44. איש-שלום ושמידע, מהפכה חברתית, עמ' 58.

45. ארן, הבלי חינוך, עמ' 138.

46. זעזועו של צמח מעניין במיוחד מכיוון שהוא הכיר היטב את הדעות הקדומות ואת שפע הסטראטיפים שרווחו בציבור היהודי האשכנזי כלפי בני עדות המזרח. דוגמאות לאותן תוויות ולאותם סטראטיפים ראו בתוך: אלבוים-דרור, 'החינוך העברי', עמ' 40. דוגמאות נוספות ראו: בראלי, 'בין מרות לשיתוף', עמ' 329 ושם בעיקר בהערה 23.

זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'

בכוחם לגבור על תכונות אלה שהן בדם ובגוף, ולא שנקנו על-ידי מסיבות-חוץ (דלות ועוני וכו'), ושעם שינוי במסיבות אלו ייעלמו גם הפגימות הרוחניות, הואיל ואינן תכונות.⁴⁷

שלמה צמח עצמו, כמו אינטלקטואלים אשכנזים רבים מכל הקשת הפוליטית, סבר כי בני עדות המזרח נחותים תרבותית מבניהם של יוצאי אירופה ואמריקה. אולם הוא תלה זאת בנימוקים סביבתיים היסטוריים ובנימוקים סוציו-כלכליים. לדברי צמח, ארן היה נחרץ ממנו. לדעתו, ארן קבע כי חוסר הכישרון של בני עדות המזרח הוא עובדת יסוד וקטן הסיכוי לשנותה בקרוב.⁴⁸

צדק או לא צדק צמח באפיון דעותיו של ארן על עדות המזרח, מעשיו של שר החינוך אז משקפים מגמות של בידול במערכת החינוך. וככל שהדברים אמורים בארן, נראה כי מגמות הבידול היו לא רק תולדת ההערכות הממעייטות מיכולתם של בני עדות המזרח. מבחינת ארן העיקר היה, ראשית, בניית חברה יצרנית ברובה המכריע, תעשייתית-חקלאית, והרחבת החינוך המקצועי נראתה לו חיונית לשם כך; שנית, בניית חברה מדרגית, פירמידה חברתית-כלכלית שיש לה בסיס רחב ולא הכול נדחקים לחלקה העליון. הערכות ממעייטות מיכולתם של בני עדות המזרח שירתו את ההתירה לפרודוקטיביזציה ולהסדרה חברתית מדרגית, לא הניעו אותה. נראה כי תפיסה חברתית-כלכלית מסוימת היא שהניעה את מדיניות החינוך של ארן.

'הקמת בית ספר אקדמי [באזורי הפיתוח] תחטיא את המטרה'

ארן החזיק באידאולוגיות הציוניות ההיסטוריות של תנועת הפועלים. במחצית השנייה של המאה העשרים עדיין דגל בגישות שרווחו באגף השמאלי של התנועה הציונית בראשית המאה, גישותיהם של דב בר בורוכוב ושל אהרן דוד גורדון כי 'יש להפוך את הפירמידה' ו'בעבודה לקינו ובעבודה נירפא'. תאוריות אלו נחשבו אנכרוניסטיות בחוגים גדלים והולכים

47. ש' צמח, פנקסי-רשימות, 1973-1962, תל אביב 1996, עמ' 65-66.

48. ש' סבירסקי מביא בספרו זרעים של אי-שוויון התבטאות דומה מאוד של אישיות מרכזית אחרת במערכת החינוך, חבר הכנסת משה אונא, איש המפד"ל, אשר היה סגן שר החינוך והתרבות בממשלה השביעית (מ' 23 במרס 1956 עד 31 בדצמבר 1957) ובממשלה השמינית (מ' 13 בינואר 1958 עד 1 ביולי 1958). לדברי סבירסקי, חבר הכנסת אונא אמר בוועדת החינוך של הכנסת לחבר הכנסת הספרדי א' אלמליח: 'אתה יודע שהאנשים שונים בטיבם ובשכלם. יש עובדה בעולם כולו שרק חלק מסוים של בני אדם יכול להגיע [...] תוצאה ראשונה תהיה יאוש. תוצאה שניה: שכל אותם מקצועות שאינם שונים [...] ואינם פחות חשובים, ייראו בעיני הציבור כמקצועות פחותי ערך, נחותי דרגה, ומי שייכנס למקצועות אלה ייראה כלא-יוצלת [...] אינני חושב שתוצאה זו רצויה, לא רק מבחינת האדם אלא מבחינת הצרכים של המדינה. יש לנו צורך גדול בחקלאים [...] בבעלי מקצוע [...] שם, עמ' 163.

במחצית השנייה של שנות החמישים ובשנות השישים, אולם ארן, ועמו כמה מראשי מערכת החינוך, לא הרפו מהן.⁴⁹ הדבקות בהן – בזמנים אחרים ובהקשרים שונים לחלוטין מאלו של זמן גיבושן – היתה בעלת אפקט חברתי שלילי והשפיעה על קיבוע ההיררכיה החברתית בישראל.

כמה חודשים אחרי שהתמנה ארן לתפקיד שר החינוך והתרבות הוא 'עלה לרגל' לבן-גוריון וקונן לפניו: 'אין אזעקה בעניין [חשיבות] העבודה. יש בארץ דיפרולטריוציה פסיכולוגית [...] אין די תביעה בציונים [כלומר בקרב המנהיגות הציונית] לחינוך [ל]עבודה'.⁵⁰ הוא טען לפני רבו כי הן הציבור הרחב והן מקצת מנהיגיו אינם מעריכים כראוי את עבודת הכפיים וכי הם מזלזלים באנשי העמל. ארן הבטיח לראש הממשלה – שאותו העריך ביותר⁵¹ – כי הוא, כשר החינוך והתרבות, ירומם את מעמד העבודה ואת מעמד החינוך לעבודה במערכת החינוך.⁵²

בהיותו שר חינוך הכריז כי 'אין מדינה בעולם המסוגלת לקיים את עצמה ואת תושביה בלי שהרוב המכריע של העם יהיה מעורה בעבודה [...] שכן, רק מה ששורשים לו למטה, צומח למעלה'. בנוגע לנוער שעלה ארצה מארצות המזרח עם הוריו פסק חד-משמעית: 'האפשרות היחידה להתערות בחיי המדינה טמונה, בשביל רובו המכריע, בהשתלבותו בחיי העבודה'.⁵³ כאמור, ארן לא האמין ביכולתו של נוער זה להשתלב בחיים האינטלקטואליים או בהשכלה הגבוהה.

באחד הדיונים קבע ארן נחרצות: 'הרכב המפרנסים במדינה שלנו הוא חולני [כך]. מחמת הבושה אנו אומרים כי 40% מכלל המפרנסים עוסקים בעבודות יצרניות ו-60% בשירותים, אך האמת היא כי היחס הוא שליש ושני-שלישים'. לדבריו, אנו מרמים את עצמנו ומתביישים להודות כי רק שניים מכל חמישה עובדים ישראלים עוסקים בעבודה יצרנית'. מסקנתו היתה חד-משמעית: '[ב]אזורי הפיתוח, המאוכלסים רובם-ככולם עולים חדשים, באזורים אלה, הקמת בית-ספר תיכון אקדמי תחטיא את המטרה'.⁵⁴ אין להקים שם בתי ספר עיוניים כדי שלא יצטרפו בוגריהם למעגל 'עובדי הצווארון הלבן'.

49. כך למשל יונה וספורטא מביאים את דברי המפקח הראשי במשרד החינוך, לשעבר מראשי 'זרם העובדים': 'אין להשלים בשום פנים עם העובדה הקיימת של תהליך ההתפרקות מעבודה יוצרת. מן המפורסמות הוא כי הפירמידה הכלכלית ביישובנו הינה עתה הפוכה [...] היש תקוות ביטחון כלכלי מפירמידה זו'. 'החינוך הקדם מקצועי', עמ' 77.

50. הארכיון למורשת בן-גוריון, יומן בן-גוריון, 24 במאי 1956.

51. על זיקתו החזקה של ארן לבן-גוריון ראו גם: בראלי, 'בין מרות לשיתוף', ובעיקר בהערה 20, עמ' 55.

52. ההבטחה נעשתה אף שבאותה העת היה משרד העבודה אחראי, בעיקר מסיבות של תקציב, לבתי הספר המקצועיים, ומשרד החקלאות היה אחראי לבתי הספר החקלאיים.

53. ארן, 'חבלי חינוך', עמ' 147-148.

54. שם, עמ' 61-64. מתוך דברים בישיבת הפתיחה של המועצה הציבורית לבדיקת המצב בחינוך התיכון, 5 ביולי 1957. יונה וספורטא מביאים דברים מקבילים, שנאמרו בכינוס על החינוך הקדם מקצועי ב-8 ביולי 1956: 'מדינה אינה יכולה להתקיים כאשר שליש ממפרנסיה הם יצרניים ועליה לקיים שני שלישים

זאת ועוד, ארן הסתמך על פסיקתו של 'מומחה לחינוך' מהולנד, שהובא לארץ לחודש ימים; זה פסק כי גם בבתי הספר המקצועיים יש להוריד את הרמה העיונית וכי רק כך יובטח כי בוגריהם יהיו פועלי ייצור, ובלשונו: 'בתי הספר המקצועיים בארץ [מחטיאים] את המטרה: הם מעמיסים על התלמידים, המיועדים להיות פועלים מקצועיים, חומר תיאורטי רב מדי ועשייה מעטה מדי'.⁵⁵ בשעה שדיבר על הורדת הרמה התאורטית ועל חינוך מעשי יותר, לא התכוון לבתי הספר המקצועיים האליטיסטיים במרכז הארץ, אלה שבוגריהם נותבו לטכניון או לבתי ספר להנדסאים ולטכנאים. כוונתו היתה בראש ובראשונה לכיתות המקצועיות שהיו אז בפריפריה. שם, קיווה, ישתלבו הבוגרים ב'עולם המעשה'.

ביולי 1958 הוסיף ואמר: 'בעולם הגדול מקובל להניח כי רק 30% מקרב הנוער ראויים לקבל הכשרה טכני [...]. אני דוחה את ההנחה [שיש להסתפק ב' 30% שילמדו בחינוך המקצועי לסוגיו]'.⁵⁶ ארן פסק כי יש לכל הפחות להכפיל אחוז התלמידים שיתחנכו בחינוך מקצועי. הוא נימק זאת: 'מדינה אינה יכולה להתקיים כאשר שליש ממפרנסיה הם יצרניים ועליו [על שליש זה] לקיים שני שלישים בלתי יצרניים'. אחר כך פירט: 'רק 10,000 מתוך 70,000 תלמידי כתות ז' ו'ח' ותלמידי תיכון לומדים בבתי-ספר מקצועיים וחקלאיים. כלומר, כ- 15%, בעוד שהפרופורציה צריכה להיות הפוכה'. ארן הצהיר כי הוא חותר לחינוכם של שני שלישים לפחות של התלמידים בני 13-18 בחינוך מקצועי ומקווה כי רובם יעסקו לאחר מכן בתעשייה או בחקלאות. הוא סיכם: 40%-60% צריכים לעסוק בעבודות יצרניות. באותו פורום טען ארן: 'הפסיכולוגיה השוררת כיום ביישוב [הוותיק] היא פסיכולוגיה של דיפרולטריזאציה. כבגולה שואפים ההורים גם כאן לתת לילדיהם חינוך תיכון ולעשותם רופאים, מהנדסים ועורכי-דין'. פתרונו היה לעקוף את המרכזים הוותיקים המבוססים. כאמור, את תקוותו תלה בעולים החדשים וביושבי עיירות הפיתוח.

באותה העת עוד קיווה ארן כי הסתדרות העובדים תחלץ לבניית עשרות בתי ספר מקצועיים באזורי הפיתוח. בוועדת החינוך של מפא"י אמר כי דווקא ארגון הפועלים העברים בישראל 'אם יש [לו] ערך חלוצי - זה [כלומר בניית בתי ספר מקצועיים] צריך להיות תפקידו החלוצי'.⁵⁷ אולם מהר מאוד התברר לו כי ההסתדרות לא תשקיע בכיוון זה יותר מהשקעותיה הקבועות, שבוצעו דרך רשת החינוך 'עמל'.

בתקופת כהונתו השנייה הוריד ארן במקצת את 'מכסת' החינוך המקצועי שסימן אך כמה שנים קודם לכן. הוא הודה: 'קבענו לנו מדיניות שלפיה מחציתם של התלמידים בחינוך העל

בלתי יצרניים [...] קיימת נהירה מבוהלת של מוכשרים ובלתי מוכשרים לבית הספר התיכון [...] אין ההורים ערים לכך שהם 'משחקים' בעתיד ילדיהם, שלא לדבר כבר על עתיד המדינה'. 'החינוך הקדם מקצועי', עמ' 77.

55. שם.

56. ארן, חבלי חינוך, עמ' 30. מתוך דברים בכינוס על החינוך הטרנס-מקצועי, שנערך מטעם ארגון המורים למלאכה, 8 ביולי 1958.

57. ארכיון ב"ב, דברים בישיבת ועדת החינוך של מפא"י, 9 בינואר 1958.

יסודי תלמד בבתי"ס עיוניים ומחציתם בבתי"ס מקצועיים, חקלאיים וימיים.⁵⁸ עתה גרס כי די שילמד בחינוך המקצועי אחד מכל שני תלמידים בגיל החינוך העל-יסודי. הוא קבע כי הוא מעדיף את בוגרי החינוך המקצועי ואת בוגרי החינוך החקלאי על בוגרי בתי הספר העיוניים. ארן טען:

בולטת ההשפעה החיובית והמעצבת אופיו של הנוער, המתחנך בבתי הספר המקצועיים והחקלאיים. [...] בני הדור הצעיר העובדים אם בחרושת ואם בחקלאות, אופיים מתחשל מוקדם יותר, ויחסם לחיים ולחברה הוא לעתים קרובות ער ומעמיק יותר מאשר בנוער הלומד.⁵⁹

הוא הוסיף ואמר שניסיון חייו לימד אותו שערכו הסגולי של החינוך לעבודה גדול הרבה יותר מערך החינוך האינטלקטואלי.

ב-1965 חתם ארן בשם משרד החינוך והתרבות על שורה של הסכמים עם רשתות של בתי ספר מקצועיים: 'אורט', 'עמל', ויצ"ו ואחרים. בהסכמים נקבע כי יוכפל מספר הלומדים בכל רשת וכי הממשלה תממן את מחצית עלות ההתרחבות. הסכמים אלו וצעדים אחרים שננקטו הביאו בתוך חמש שנים להכפלת מספר הלומדים בבתי הספר המקצועיים מ-25 אלף בשנת 1965 ל-50 אלף בשנת 1970.

בשנת 1970 היו תלמידי בתי הספר המקצועיים 40% בערך מכלל תלמידי בתי הספר העל-יסודיים היהודיים במדינת ישראל. כאמור, רובם היו בני עדות המזרח. אף שבאותם הימים היה אחוז התלמידים בחינוך מקצועי גבוה הרבה יותר בארץ מאשר ברוב ארצות המערב, לא הסתפק בכך ארן.⁶⁰ באותה העת רק בגוש המזרחי היו שיעורים כה גבוהים של תלמידים בבתי ספר מקצועיים.⁶¹

בשנות השישים ספורים היו האישים בארץ שביקרו בחריפות את הטיפוח המוגזם של החינוך המקצועי. כמה מן המבקרים העזו לכנות את בתי הספר המקצועיים בלעג: 'בתי ספר למלאכה'. אחד מהם, ד"ר חיים אדלר, סוציולוג של החינוך מן האוניברסיטה העברית, הדגיש עוד ב-1968:

בתי-הספר למלאכה (המכונים בדרך כלל 'בתי-ספר מקצועיים') [...] במרבית ארצות העולם מכשירים [...] את חניכיהם לקראת מקצועות שהיו אופייניים בראשית המאה ושוב אינם אופייניים עוד. יתר על כן: כיוון שבת-ספר אלה קולטים בעיקר את בני הרבדים הנמוכים – לא זו בלבד שאינם מספקים את הדרישה למוביליות ושאינם

58. ז' ארן, חזית וחזות, דברים בכתב ובע"פ, תל אביב 1972, עמ' 212.

59. ארכיון ב"ב, דברים בוועידה התשיעית של מפא"י, 15 באוקטובר 1963.

60. Ben-Avot, A. 'The Rise and Decline of Vocational Education', *Sociology of Education*, 56, 2 (1983), pp. 63-76.

61. ראו בעניין זה: ש' סבירסקי, חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים, תל אביב תש"ן [להלן: סבירסקי, חינוך בישראל], עמ' 98-99.

זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'

ממשיים את ההבטחה הממלכתית לפתוח את השערים לפני מוביליות כזאת, אלא שלפעמים הם אף משמשים מכשיר לשמירה על הסטאטוס קוו.⁶²

אדלר היה בין הראשונים שהזיכירו כי העדיפות המופרות הניתנת לטיפוח החינוך המקצועי תעצור את קידומם של בני עדות המזרח ותקבע את אפשרויות הניעות שלהם. אולם רוב אישי האקדמיה⁶³ ורוב אישי הציבור, משמאל ומימין, לא תמכו בגישתו. אחרים לא התריעו בעצמה מספקת על הנוקים שעלולים להיגרם לשכבות הנמוכות בחברה הישראלית. ד"ר עוזי מלמד, שהיה במשך שנים סמנכ"ל 'אורט' ואחד המחנכים המובילים בתחום החינוך המקצועי בישראל, סיכם בשלהי שנות התשעים את עמדותיו בנושא התפתחות החינוך המקצועי בארץ. הוא הסביר כי בעשור הראשון למדינה:

בית הספר [שנאלץ להתמודד עם גלי עלייה גדולים] נתקל בקשיים מרובים בשעה שניסה להציב תכנית לימודים אחידה בפני אוכלוסייה כה הטרוגנית. מערכת החינוך חיפשה פתרון לתלמידים 'שלא עמדו בדרישות', 'שלא הסתגלו', 'בעלי יכולת נמוכה', 'חסרי הנעה', 'בעלי חסך תרבותי', ועוד כיוצא באלה. הפתרון נמצא [...] בתחום החינוך המקצועי [...] חרף ההצהרות על חינוך שווה ואחיד לכול, שוב יצרה המערכת הבדלה והפרדה; שוב השתמשה בחינוך המקצועי כדי להסיט מן הכיתות הרגילות תלמידים שלא צלחה דרכם.⁶⁴

לדברי מלמד, בעשור השני למדינה, בתקופה שחפפה חלקית לימי הכהונה השנייה של השר ארן, חל שינוי מסוים במדיניות. אמנם 'נמשכה' המטרה [...] של קליטת תלמידים חלשים ודחויים, אשר ליוותה את החינוך המקצועי כבר מראשיתו, והעמידה אותו כתחליף של אין-ברירה לאלה שהחינוך העיוני ראה אותם כבלתי ראויים, אולם ראשי החינוך המקצועי התאמצו מאוד 'להרים את קרן החינוך המקצועי ולשפר את מעמדו'.⁶⁵ המאמצים להעלות את היוקרה של החינוך המקצועי בישראל כללו פתיחת מגמות מקצועיות

62. ח' אדלר, 'לבעיית הנשירה מבית הספר התיכון העיוני' [להלן: אדלר 'לבעיית הנשירה'], בתוך: כיוונים רבים – כוונה אחת, דברי עיון ומחקר לחינוך שי לפרופ' ע"א סימון, ירושלים 1968, עמ' 9-24, ובעיקר ראו הערה 20 עמ' 21.

63. יונה וספורטא מבקרים במאמרם את ראובן כהנא ואת ליאורה סטאר מהאוניברסיטה העברית, שקבעו כי מערכת החינוך המקצועי תרמה יותר מכל מערכת אחרת 'לקידומה הכלכלי של החברה הישראלית ולאיינטגרציה של שכבות ועדות שונות'. 'החינוך הקדם מקצועי', עמ' 69. עוד הם מבקרים את מרים שמידע מאוניברסיטת בר אילן, שראתה בחינוך המקצועי בעיקר סוג של 'מפעל טיפוח ברמה העל יסודית', שם, עמ' 70.

64. א' מלמד, 'החינוך הטכנולוגי: התמודדות מול ריבוי של מטרות', בתוך: א' פלד, יובל למערכת החינוך בישראל, ב, תל אביב תשנ"ט [להלן: פלד, יובל למערכת החינוך בישראל, ב], עמ' 611.

65. שם, עמ' 613.

יוקרתיות יותר, ובעיקר הקמת מגמות מקצועיות שיעדן העיקרי היה הגשה לבחינות בגרות מלאות עם בחינות מקצועיות. אולם אלו יועדו למיעוט קטן של תלמידי החינוך המקצועי.⁶⁶

ארן – הכוח המניע בבסיס ה'רפורמה' המסלילה

כאמור, ב־28 באוקטובר 1963 מונתה 'ועדת פראוור', ועדה ציבורית לבדיקת מבנה מערכת החינוך בישראל. יושב ראש הוועדה היה אחד האישים הדומיננטיים באוניברסיטה העברית, ההיסטוריון והמומחה העולמי לתולדות הצלבנים פרופסור יהושע פראוור. ועדת פראוור הגישה את המלצותיה ב־22 בינואר 1965. הוועדה הציעה לאמץ את מבנה החינוך שהיה מקובל אז בכמה ארצות מערביות, שעיקרו שש שנות חינוך יסודי ושש שנות חינוך על-יסודי והמליצה על בניית מגמות מקצועיות נוספות, שיתאימו לצורכי התלמידים החלשים יותר.⁶⁷

על פי השקפותיו הסוציאליסטיות של ארן הוא היה אמור לתמוך בהמשך קיומו של 'חינוך עממי', שוויוני ואוניברסלי, שיתארך זמן רב ככל האפשר, ובוודאי לא ייקטע אחרי שש שנות לימוד בלבד. אבל הוא תמך ברעיונות של ועדת פראוור. אחד האישים הבכירים ששכנעו אותו לתמוך בהם היה הפרופסור לחינוך משה סמילנסקי; סמילנסקי הביא ראיות מסוציולוגים ומפסיכולוגים בכל רחבי העולם, שבגיל 12 דווקא חלים שינויים מהותיים בקרב הילדים, ומכאן הסיק כי אז הם בשלים ומתאימים למערכת חינוך חדשה.⁶⁸ החוקר שלמה סבירסקי ביקר בחריפות את ארן על שהסכים לקטיעת הלימודים בבית הספר היסודי אחרי שש שנים. הוא טען: 'ארן לא זו בלבד שלא התנגד [לקטיעת החינוך היסודי] אלא אף היה [...] הכוח המניע מאחורי הרפורמה המסלילה בחינוך [...]'. ארן, מבחינה זאת, היה דובר של האליטה הציונית 'ישובית'.⁶⁹ בו בזמן תקף סבירסקי גם את מנהיגי עדות המזרח וכתב:

66. במאמר מסכם על החינוך הטכנולוגי בישראל בחמישים שנות המדינה, דן שרון תומך בהעלת היוקרה של החינוך המקצועי שהתרחשה לטענתו מסוף שנות השישים, אך גם מבקר את הולכת התלמידים המקצועיים לבחינות בגרות וטוען: 'מערכת החינוך המקצועי' שילמה על כך גם במונחים של זמן – שעות המוקצות לנושאי הלמידה המקצועיים הומרו בשעות המוקצות ללימודים כלליים, וגם במונחים של אתוס פנימי וישות חינוכית – מעבר ממערכת מכוונת, המכשירה לקראת עבודה בתעשייה, למערכת חינוך כללית'. ראו: ד' שרון, 'החינוך הטכנולוגי, מערכת בערכים צולבים', בתוך: פלד, יובל למערכת החינוך בישראל, ב, עמ' 626.

67. ראו: ח' גויאל, 'מדיניות החינוך בישראל: מבנים ותהליכים', בתוך: א' פלד (עורך), יובל למערכת החינוך בישראל, א, תל אביב תשנ"ט, הפרק: 'ועדת פראוור' [להלן: פלד, יובל למערכת החינוך בישראל, א], עמ' 72-73.

68. ראו את דברי סמילנסקי בנושא זה בתוך: דו"ח ועדת רימלט, דין וחשבון הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל, ירושלים, 1971, עמ' 131.

69. סבירסקי, זרעים של אישויון, עמ' 149.

בלטה בהעדרותה נציגות מגובשת של היהודים יוצאי ערב, שעשויה היתה להתריע על ההשלכות של מדיניות ההפרדה להקבצות על הקהילות של יוצאי ערב ועל סיכויי ילדיהן להגיע בהמוניהם להישגים לימודיים נאותים. אלא שנציגות כזאת לא היתה בקיים באותן שנים.⁷⁰

בדיון בכנסת היו מתנגדים אחדים בלבד ל'רפורמה'. ההתנגדות לא אפיינה בהכרח את חוגי האופוזיציה או את חברי הכנסת מן הימין. אלו דווקא תמכו במדיניות החינוך שהציע ארן. השוללים המשמעותיים היחידים באו מחוגי תנועת הפועלים דווקא. אחת המבקרות הבולטות היתה חברת הכנסת רות הקטין, נציגה של יוצאי מפלגת 'אחדות העבודה' לשעבר ב'מפלגת העבודה הישראלית'. היא הזהירה בכנסת, בלשון שאינה משתמעת לשתי פנים, כי אם תאומץ תכנית הרפורמה

תהיה התחלקות לפי מסלולים מכיתה ז'. [...] התכנית תתבצע באופן שבכיתה ז', בנוסף על החלוקה לפי רמות, יתחלקו הילדים ב-25% גם בלימודים, לפי המקצועות הראשיים. בכיתה ח' ההפרדה תהיה כ-50%, בנוסף על ההקבצה; בכיתה ט' תהיה ההפרדה כ-75%, בנוסף על ההקבצה. זאת אומרת סלקציה מוגברת. כך ייקבע גורלו של הילד בגיל 12, אם יהיה בעתיד עובד-כפיים או אינטלקטואל [...] פגישה זו [של הילדים בני העדות השונות] תגדיל את הרגשת הקיפוח, העלבון, הקנאה, את אי-הצדק החברתי.⁷¹

חבר הכנסת שמואל מיקוניס, מן המפלגה הקומוניסטית הישראלית, תבע 'להבטיח לעם ישראל מערכת חינוך משופרת יותר [...] ברוח אהבת ישראל ואחוות עמים, קידמה חברתית ושלום', ולפיכך שלל את תכנית הרפורמה. מיקוניס גילה ראיית הנולד באמרו כי

הזיקה הבלעדית או העיקרית לצורכי העידן הטכנולוגי לא תשיג את מטרתה, אם לא יורחב ויועמק המשטר הלימודי-חינוכי במדינה, אשר יקנה לנוער, בין השאר, את המבואות למדע. לא תוכל להתקיים עילית מדעית, טכנולוגית וטכנוקראטית, והיא לא תהא מסוגלת למלא תפקיד חיוני במשק ובשירותים, אם לא יהיה לה בסיס המוני. 'חוטבי עצים ושואבי מים' אינם באים בחשבון למטרת הקמתו של בסיס המוני זה.⁷²

חבר הכנסת זאב צור, גם הוא איש 'אחדות העבודה', שלל את התכניות של משרד החינוך, אך לא היה חד-משמעי בהתנגדותו. צור העלה את האפשרות של 'ניסוי' הרפורמה בחלק של מערכת החינוך בלבד. הוא הדגיש כי מסוכן להתחיל את ההכנה למגמות המקצועיות מוקדם מדי. צור קבע:

70. שם, עמ' 129.

71. דברי הכנסת, כרך 52, דיון מיום 18 ביוני 1968, עמ' 2326.

72. שם, דיון מיום 24 ביולי 1968, עמ' 2874.

יש להקנות לתלמידים, לכולם, חינוך כללי ויהודי, חינוך הומניסטי וידיעת תרבות עמנו ותרבות העולם, במסגרת תשע או עשר כיתות, שאחריהן יבוא עוד חינוך על-יסודי שצריך להיות בעיקרו מקצועי. מכאן שבסיסה של מערכת החינוך צריך להישאר בבית הספר היסודי, שיש לחזקו ולבצרו ולא לצמצמו.⁷³

צור רצה אפוא חינוך עיוני שוויוני ואחיד עד גיל 15-16. לדעתו, החינוך המקצועי היה צריך להתחיל רק אז.

מורי בתי הספר היסודיים וראשי הסתדרות המורים לא שותפו בהכנת 'הרפורמה', וגם בגלל כך, אך לא מסיבה זו בלבד, הם התנגדו לה בתקיפות.⁷⁴ הם לא דאגו רק לגורל התלמידים אלא גם – ופעמים בעיקר – לעתידם המקצועי ולעתיד הסתדרותם. רוב חברי הכנסת, מכל המפלגות, תקפו את עמדתם. הגדיל לעשות חבר הכנסת אורי אבנרי מסיעת 'העולם הזה – כוח חדש', אשר התריס נגדם: 'הסתדרות המורים אינה אגודה מקצועית דמוקרטית, זה שנים רבות איננה כזאת. המורים מן השורה שונאים אותה, פוחדים מפניה. הם מיוצגים על-ידיה, כשם שכבש מיוצג על ידי הזאב שבלע אותו.'⁷⁵ אולם אבנרי לא היה יוצא דופן. אפילו חבר הכנסת דב סדן, איש הרוח הבולט ממפלגת העבודה, קרא לעמדות הסתדרות המורים 'דמוקרטיה מדומה' וקבע כי לפי שיטה פעולתה: 'לכאורה הציבור גוזר והעסקן-פסקן, המצטנע מאחורי כינוי של מזכיר וכדומה, שהוא הפסבדונים של העסקן-פסקן, גוזר והציבור מקיים, אם בנוסח: הפסקן יילחם לכם ואתם תצטקון.'⁷⁶ גם פרופסור סדן סיכם שהתנגדותם איננה לשמה.

מכיוון שהתנגדו מעט מאוד חברי כנסת ל'רפורמה', הכנסת אישרה אותה ב-29 ביולי 1968 ברוב קולות גדול. חמשת עיקרי הרפורמה שאושרו היו:⁷⁷ ראשית, ארגון מחדש של החינוך היסודי ושל החינוך העל-יסודי. קיצור שנות הלימוד בבית הספר היסודי לשש (א עד ו); הארכת שנות החינוך העל-יסודי לשש שנים, בחלוקה לשתי חטיבות: חטיבת ביניים (ז עד ט) וחטיבה עליונה (י עד יב); שנית, הרחבת חוק לימוד חובה חינוך והחלתו המידית על כל בני הנוער עד גיל 15, ואחרי כמה שנים גם על כל בני הנוער עד גיל 16; שלישית, החלטה כי כל מסיימי החינוך היסודי יעברו לחטיבת ביניים לפי אזורי רישום וללא שום מיון וברירה. כל אזור רישום של חטיבת ביניים יכול לשלושה עד חמישה בתי ספר יסודיים בעלי אופי דמוגרפי שונה. כך תיווצר אינטגרציה חברתית בחטיבת הביניים; רביעית, הקמת בתי

73. שם, דיון מיום 25 ביולי 1968, עמ' 2877.

74. ראו במאמרו של ח' גויאל, 'מדיניות החינוך בישראל: מבנים ותהליכים', בתוך: פלד, יובל למערכת החינוך בישראל, א, ובעיקר עמ' 73.

75. דברי הכנסת, כרך 52, דיון מיום 24 ביולי 1968, עמ' 2872.

76. שם, דיון מיום 24 ביוני 1968, עמ' 2398.

77. ניסוח המלצות הוועדה הפרלמנטרית על 'הרפורמה' פורסם בתוך: דברי הכנסת, כרך 52, עמ' 3037-3039. ראו גם את מאמרו של ע' מלמד, 'החינוך הטכנולוגי, התמודדות מול ריבוי של מטרות', בתוך: פלד, יובל למערכת החינוך בישראל, ב, עמ' 615.

ספר מקיפים על-יסודיים. בכל בית ספר יהיו מסלולים שונים – עיוניים ומקצועיים; חמישית, החלטה כי מסיימי חטיבת הביניים ימוינו למסלול ההולם את נטיותיהם ואת יכולתם בחטיבה העליונה. כל חמש ההחלטות על ה'רפורמה' הדגישו את היעדים של סגירת הפער החינוכי-עדתי, של קידום האוכלוסיות החלשות ושל האינטגרציה החברתית.

לבד מן ההחלטה להעלות את גיל לימוד החובה חינם, שעל דעת הכול היא אחת ההחלטות המבורכות ביותר, והגדילה מאוד את מספר הלומדים בחינוך העל-יסודי, ההחלטות האחרות זכו במרוצת השנים לקיתונות של ביקורת.⁷⁸

חוקרים רבים טענו⁷⁹ כי כמה תוצאות חינוכיות בשטח היו הפוכות מאלו שפיללו להן: ראשית, קיצור שנות הלימוד בבית הספר היסודי ההטרוגני, השווינוני, משמונה כיתות לשש כיתות, הוליד תהליכים של מיון מוקדם מדי. עוד בכיתה ז נקבעו מסלולים שונים ורמות לימוד שונות, ואלה קיבעו את עתיד הילדים; שנית, הובאו תלמידים מאזורים שונים לשכון בבית ספר מקיף אחד תחת 'גג' אחד, אך בפועל לא נוצרה די 'אינטגרציה חברתית'; שלישית, הוקמו בתי ספר ענקיים שרבים מתלמידיהם אינם מכירים איש את רעהו, מוסדות שאינם יכולים להיות 'בתי חינוך'; רביעית, יותר מדי תלמידים נותבו לכיתות מקצועיות, לרבות כיתות שלמדו בהן מלאכות עבר חסרות תועלת.

הסנגורים והקטגורים עודם מתפלמסים. הסנגורים של ה'רפורמה' קובעים כי בלעדיה רבים מבני עדות המזרח לא היו חובשים את ספסל הלימודים אחרי גיל 14-15. לעומתם, הקטגורים טוענים כי ה'רפורמה' הזיקה לחלשים ופגעה בייחוד בני עדות המזרח.

בתי הספר המקיפים בעיירות הפיתוח: 'כל בית ספר הוא מבצר לאומה ולמדינה'

בימי כהונתו הראשונה של ארן החלו לפעול להקמתם של כמה בתי ספר מקיפים יחידים בעיירות הפיתוח. החוקרות חדווה איש-שלוש ומרים שמידע מונות חמישה שלבים בהתפתחות בתי הספר המקיפים בישראל: בשלב הראשון הוקמו אחד עשר בתי ספר על-יסודיים 'ניסויים' (באותו הזמן הם עוד לא כונו 'מקיפים'), ואליהם היו אמורים להתקבל גם תלמידים שלא הצליחו בבחינות 'הסקר'. אותם בתי הספר התחייבו להתאים את מספר שנות הלימוד ואת תכניות הלימודים והחינוך לצורכי התלמידים השונים, אבל בפועל קיבלו בתי ספר אלו

78. את הביקורות אפשר למצוא במקומות רבים, ובכללם: דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה בחינוך, ירושלים 1979; ר' דורון וד' מילין, 'מעמד המגמות העיוניות והמקצועיות בבית הספר המקיף בישראל', מגמות, כד, 4 (תשל"ח), עמ' 387-399; דברי חבר הכנסת י' פרח דברי הכנסת תשמ"ג, עמ' 2626-2627; י' יונה וי' דהאן, 'מערכת החינוך בתקופת מעבר: מקולקטיביזם שלטוני לאינדוואדואליזם אזרחי', בתוך: פלד, יובל למערכת החינוך בישראל, א, עמ' 163-180; ועוד.

79. דו"ח מקיף על הישגי ה'רפורמה' הוּמַן על ידי השר זבולון המר. ראו: יהודה אמיר (יושב ראש), הוועדה הציבורית לבדיקת הרפורמה במערכת החינוך, דין וחשבון, ירושלים 1979.

לתוכם תלמידים מרמה מסוימת ומעלה. בשלב השני, בשנים 1963-1968, ביזמתו הנחרצת של זלמן ארן, התרחבה והתמסדה התופעה של בתי הספר המקיפים בישראל.⁸⁰ באותה העת גיבש משרד החינוך קני מידה לאישור בתי ספר מקיפים ולבנייתם. אז נבנו עוד בתי ספר מקיפים – רובם ככולם ב'סביבות מצוקה'. השלב השלישי, בשנים 1968-1973, היה שלב 'הפריצה הגדולה': אחרי ההחלטה על 'הרפורמה' וההחלטות להקים חטיבות ביניים ובתי ספר על-יסודיים, היה 'בית הספר המקיף' לדגם החינוכי האולטימטיבי בעיירות הפיתוח ובשכונות המצוקה.

כך, במחצית השנייה של שנות השישים ובראשית שנות השבעים, בעידודם הנמרץ של ראש הממשלה לוי אשכול ושל השרים פנחס ספיר וזלמן ארן, הוקמו בהון עתק קרוב לשבעים בתי ספר מקיפים. כל בית ספר יועד לאלף או לאלפיים תלמידים, אך היו גם בתי ספר מקיפים אשר למדו בהם שלושת אלפים תלמידים או יותר. בבתי הספר האלו טופחו כמה עשרות כיתות עיוניות, ובו בזמן נבנו כמה מאות כיתות מקצועיות אשר בהן תבעו מן התלמידים תביעות לימודיות-עיוניות עלובות ביותר. המגמות המקצועיות הנפוצות לבנות היו המגמה לכלכלת בית, מגמת התפירה, מגמת המנהל ומגמת החשבונאות. המגמות הרווחות לבנים היו מגמת המכניקה העדינה, מגמת המסגרות המכנית, המגמה למכונאות רכב, מגמת החשמל ומגמת הנגרות.⁸¹ כאמור, לימים פותחו גם כמה מגמות מקצועיות יוקרתיות יותר, כגון המגמה לאלקטרוניקה והמגמה למחשבים ולעיבודי נתונים.⁸² בכל בתי הספר שבעיירות הפיתוח, 58% עד 100% מן התלמידים היו ממוצא מזרחי.⁸³

בעת הנחת אבן הפינה לבית ספר המקיף ברמלה, ב־1965, קבע ארן: 'בחמש השנים הבאות יודקק המשק למאה אלף פועלי-תעשייה מקצועיים – למען העלאת איכות התוצרת, למען העלאת הפיריון – ולכך דרושות ידיים מאומנות'.⁸⁴ מערכת החינוך היתה צריכה לדעתו לענות על צורכי החברה ולהכשיר את הידיים. הפתרון לעתידנו החברתי והכלכלי

80. ד"ר חנוך רינות, שהיה מנכ"ל משרד החינוך והתרבות מאוגוסט 1960 עד פברואר 1966, אמר בריאיון בעל פה כי מעולם לא התקבלה 'החלטה טוטאלית וגלובאלית' בשום פורום ממשלתי או פדגוגי על הקמת בתי ספר מקיפים. ראו בעניין זה: איש-שלום ושמידע, מהפכה חברתית, עמ' 72-74, עמ' 89-90 ועמ' 115.

81. אבא חושי, ראש עיריית חיפה, תבע לחנך למקצועות אלמנטריים עוד יותר, שהכיר מילדותו במזרח אירופה: נפחות, שענות, אפייה, רפדות ועוד. ראו: צ' אשל, אבא חושי, איש חיפה, תל אביב תשס"ב, עמ' 191. מ' אביגד, שהיה האחראי לחינוך המקצועי בישראל, השיב לאלו שהזוהירו כי בונים מגמות מקצועיות חסרות תוחלת והבוגרים עלולים למצוא את עצמם, עם התפתחות הטכנולוגיה, מנושלים לחלוטין מכל מקצוע: 'במציאות שלנו זה לא ייתכן. אנו מקנים הכשרה מקצועית על בסיס רחב, שיוזקקו לה גם בעוד שלושים שנה, תוך הסתגלות לשינויים שיידרשו, שהרי העקרונות והגישה יהיו שרירים וקיימים גם עם התפתחות המיכון'. בתוך: בית הספר המקיף, עמ' 43.

82. פירוט מדויק של אחוז המגמות המקצועיות השונות בבתי הספר המקיפים השונים מובא בספרן של איש-שלום ושמידע, מהפכה חברתית, עמ' 174.

83. שם, עמ' 139.

84. ארן, חבלי חינוך, עמ' 267. דברים בטקס הנחת אבן פינה לבית ספר ברמלה, 13 בספטמבר 1963.

זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'

חייב, לדעתו, 'ייצור מסיבי' של אלפי פועלים. בעת שהניח אבן פינה לבית הספר המקיף באילת הדגיש כי 'כל בית-ספר חדש הוא מבצר לאומה ולמדינה'. אז ייחל כי בבית הספר 'יתחנכו ויוכשרו ילדי אילת בתורת [...] עובדי העתיד של העיר הזאת ושל חבל-הארץ הזה'.⁸⁵ בית הספר היה אמור להיות מרכז ההכשרה של עובדי המחר, אך בפועל עסק בטיפוח מלאכות האתמול.

ארן סבר כי דווקא בתי ספר שיהיו בהם מגמות מקצועיות רבות – ובעיקר אם ילמדו תלמידיהם לכל היותר עד סוף כיתה ט, עד סוף י או עד סוף כיתה יא – יהלמו את תושבי עיירות הפיתוח. בכנס בדימונה הדגיש:

התחלנו לפני שנים בשיטתנו לכוון לבתי-הספר הדו-שנתיים, המקצועיים והחקלאיים, אותם בנינו עור אשר מלכתחילה ברור היה שהם לא יפנו לבית-ספר תיכון או לבית-ספר מקצועי ארבע שנתי. אנו שואפים כי גם בבתי-הספר התיכוניים של בוקר [כלומר בבתי הספר המקיפים] יהיו מסלולים דו-שנתיים, תלת-שנתיים וארבע-שנתיים, שבוגריהם יקבלו תעודות כערכן [...] בטוחני כי בתי-ספר אלה יביאו ברכה לעיירות הפיתוח, לילדים ולמדינה, והלוואי ויכולנו להקים מוסדות כאלה במקומות אחרים בארץ.⁸⁶

בנוגע לסיפּה יש לחזור ולומר כי בתי ספר מן הסוג הזה הוקמו בעיקר באזורי הפיתוח בארץ. ארן העיד: '[בכל רחבי הארץ] אלפי ילדים נדחפים על-ידי הוריהם לבתי-הספר התיכוניים [העיוניים]. עם זאת, באותו מעמד אמר: 'לא הייתי רוצה שגם בעיירות הפיתוח יתפסו לסנוביות הזאת'.⁸⁷ את 'הסנוביות', שמשמעותה רכישת תעודת בגרות ואחר כך השכלה גבוהה, השאיר לאוכלוסיות אחרות.

ארן אהב מאוד משחקי מילים. לשכונות העוני בערים הגדולות קרא בהתחכמות מילולית: 'אזורי פיתוח האדם'. באחד ממאמריו הדגיש כי יש להרחיב את 'הרשת של בתי-הספר העל-יסודיים הדו-שנתיים, במגמה מקצועית וחקלאית, גם ל"אזורי פיתוח האדם" בשכונות ובפרברים של היישובים הוותיקים'.⁸⁸ באלו – כגון בשכונות הקטמונים בירושלים ובשכונות התקווה ושפירא בתל אביב – שכנו בעיקר בני עדות המזרח. באותו מאמר הודה: 'במגמה כוללת זו [של בניית בתי ספר מקצועיים באזורי המצוקה] יש לראות הכרח ממלכתי לאיזון כפות המאזניים בין הלימודים האקדמיים ובין ההכשרה המקצועית והחקלאית'. ארן, כנציג 'הממלכה', קיווה כי בני העולים יאזנו בין הנהירה של צעירים לעבר האקדמיה וענפי השירות ובין צורכי המדינה, המחייבים טיפוח של עובדי ייצור ופועלים 'פרודוקטיביים'.

85. שם, עמ' 274.

86. ארן, חבלי חינוך, עמ' 37. דברים בכנס בדימונה, 16 בדצמבר 1963.

87. שם, עמ' 38.

88. ז' ארן, 'מעשים ובעיות בתחומי חינוך ותרבות, תשי"ז-תשכ"א', בתוך: 'י טברסקי (עורך), דעת ומעש בחינוך, ספר זכרון לאברהם ארנון, תל אביב, 1963, עמ' 239.

בשנות השישים והשבעים למדו רוב התלמידים בעיירות הפיתוח בכיתות מקצועיות דו-שנתיות או בכיתות תלת-שנתיות. כל אלו שסיימו עשר או אחת עשרה שנות לימוד סיימו עם תעודות חסרות משמעות. יתר על כן, גם אלו שלמדו בכיתות המקצועיות עד כיתה יב לא קיבלו בסופו של דבר לא תעודת בגרות ולא תעודה מקצועית מוכרת. התעודות המקצועיות חייבו בחינות מיוחדות שערך משרד העבודה ולא משרד החינוך. מיעוט קטן בלבד של בוגרי המגמות המקצועיות ניגש לבחינות אלו. מיעוט קטן עוד יותר הוגש לבחינות בגרות. באחד הדיונים המוקדמים על החינוך המקצועי הזהיר שלום לוין, אז ראש הסתדרות המורים:

אם זו דרך המלך [החדרת החינוך המקצועי כבר בבית הספר היסודי] מן הדין שתקיף רבבות ילדים, ואסור לה לקפוא במסגרתה [...] היכן מתקיימות כתות אלו? נדמה לי שבצפון תל אביב אין אף כיתה כזאת, כי בכתות אלה לומדים בעיקר הילדים שאולי נגדירים בשם ילדי ישראל השנייה [...] חלילה לנו להשלים עם יצירת מסגרת חינוכית המיועדת לילדי ישראל השנייה.⁸⁹

מנהל בית הספר הירקון בתל אביב קבל בפני שר החינוך והתרבות אבא אבן על שלא שינה כמעט דבר ממדיניותו של ארן, על שאוכלוסיות מסוימות מולכות אל החינוך המקצועי בעל כורחן:

מדוע אין בצפון תל אביב כתות קדם מקצועיות ובפרברים יש? הסיבה היא פשוטה: הצפון לא רצה בהן, הוא סרב והתנגד, אבל לא רק צפון תל אביב לא רצה בהן, לא רצתה בהן באר שבע, כי הצבור הזה נושא עיניו לצורת חיים אחרת [ליציאה מעבודת הכפיים].⁹⁰

בדיון שיום משרד החינוך בשנת 1965 התריע עזרא דנוס, אז מנהל בית הספר העל-יסודי 'מעלות' בקריית שמונה:⁹¹

הבחינה החברתית מחייבת, לדעתי, לא להטביע על בית-הספר המקיף חותם, כאילו נועד לפתור בעיה ספציפית של אזור זה או אחר. באזורי הפיתוח גוברת והולכת השאיפה להזדהות עם היישוב הוותיק ועם בתי הספר הוותיקים, ויש לנהוג כאן בזהירות. בחינה חברתית זו עתידה עוד להחריף ולעלות על פני השטח בחומרה רבה. אם נעשו תכניות להקים בתי ספר מקיפים בארץ – חשוב להקים גם בערים הגדולות, ואינני מתכוון רק לפרברים בערים אלו.⁹²

89. בתוך: יונה וספורטא, 'החינוך הקדם מקצועי', עמ' 81-82.

90. שם, עמ' 82.

91. ב'1969 נבנה במקומו בית ספר מקיף, והוא נקרא מאז על שם התורים: 'בית הספר התיכון המקיף דנציגר'.

92. ראו: בית הספר המקיף, עמ' 44-45.

זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'

בדיון נוסף הוא טען: 'תפקידנו להציע לתלמיד באזור הפיתוח את מה שמציעים לחברו בעיר - לא ברמה נמוכה יותר, אלא ברמה שווה'.⁹³ אולם דנוס וכמה אישים אחרים היו יוצאי דופן ולא האזינו לעמדותיהם.

כמה שבועות לפני שהודיע ארן לכנסת כי הוא מבקש לפרוש מתפקיד שר החינוך והתרבות מטעמי בריאות,⁹⁴ הוא התגאה: 'לעומת תשכ"ו (1965-1966) שבה למדו בבתי הספר המקצועיים 25,000 תלמידים, ילמדו בהם בתש"ל (1969-1970) כ-50,000 תלמידים'.⁹⁵ באותו הקשר הוא הדגיש כי ניכרת עלייה באחוז התלמידים בני הורים יוצאי ארצות האיסלם בקרב כלל התלמידים [...] והם] כ-40% מכלל התלמידים הלומדים במוסדות חינוך על-סודיים'. רבים מהתלמידים המקצועיים היו בפריפריה.

החוקרת מרים שמידע מאוניברסיטת בר אילן ערכה בשנת 1978 מחקר גדול על פעילות בתי הספר המקיפים בישראל. אמנם בסופו של המחקר היא צידדה בהמשך קיומם, אך גם ביקרה אותם בחריפות.⁹⁶ בכנס מנהלי בתי ספר שהתקיים בעכו בשנת 1983 סיפרה על תוצאות מחקרה:

ההתרשמות מבית הספר המקיף הישראלי [...] מעידה על הפער הגדול בינו לבין בית הספר המקיף האידיאלי. בית הספר המקיף הישראלי מתגלה כמוסד שאינו מוכן לקלוט את כל האוכלוסיות הפונות אליו; תכניות הלימודים שלו נקבעות על-פי הנחיות קבועות מראש, ולא על-פי נטיות התלמידים ותחומי התעניינותם; נשמרת בו המחיצה בין תכניות לימודים אקדמיות עיוניות לתכניות לימודים מקצועיות; ובעיקר אין בית הספר המקיף בישראל מוסד אינטגרטיבי במלוא משמעותו של המושג הזה, מפני שאוכלוסיות התלמידים שלו הומוגניות למדי, גם ביכולתן הלימודית וגם בהשתייכותן העדתית הסוציו-אקונומית. עם זאת, נראה שהוא מצליח להאריך את תקופת שהותן של אוכלוסיות התלמידים שבו ולהחזיק בהן - גם בחלשים - עד סוף כיתה י"ב, ולפעמים אף מעבר לכך.⁹⁷

בספרן של ח' איש-שלום ומ' שמידע מצוי סיכום דומה של אותו המחקר, אך הניסוחים שם שונים, ומן הראוי להביא גם אותם:

מרכיבי המקיפות לא יושמו במלואם בבתי-הספר שבמחקר; לא היתה קליטה אוניוורסלית של כל ילדי האיזור, בשל דחיית התלמידים החלשים ונסיונם של התלמידים החזקים יותר להיקלט בבתי-ספר יוקרתיים יותר. בתי-הספר יישמו אומנם את המרכיב של ריבוי ומגוון של תוכניות לימודים, אך לרוב, לא על-פי צורכי התלמידים ורצונם. גם

93. שם, עמ' 85.

94. ארן הודיע בכנסת על כוונתו לפרוש ב-1 ביולי 1969. הוא כיהן לאחר מכן עוד חודשיים וחצי בערך.

95. ז' ארן, דברים בכנסת, 9 ביוני 1969.

96. תמצית המחקר מובאת בספרן של איש-שלום ושמידע, מהפכה חברתית, עמ' 135-145.

97. מ' שמידע, בין שוויון למצוינות, רמת גן 1987, עמ' 201-202.

שיבוץ התלמידים בתוך מסלולי-הלימוד השונים היה נוקשה, ובוצע בעיקר על-פי העיקרון של סלקציה שלילית. הגשמת המרכיב של אינטגרציה חברתית נעשתה איפוא בעיקר במסגרת הפעילות האקסטרה-קוריקולרית, ובשל ההרכב ההומוגני למדי של רוב בתי-הספר, לא היה יכול להוליך לקירוב חברתי בין ילדים מעדות שונות.⁹⁸

במילים אחרות, עשור בערך אחרי הקמת בתי הספר המקיפים נמצא כי הם אינם מגשימים את רוב התקוות הגדולות שתלו בהם; הם אינם קולטים את כלל אוכלוסיית התלמידים, הם אינם מביאים לאינטגרציה חברתית בין בני העדות השונות והם אינם עונים על צורכי התלמידים ועל רצונותיהם.

'הם עוד לא מוכנים, מתי הם יהיו מוכנים?'

ב-1974, ארבע שנים בערך אחרי פטירתו של ארן, דנו במפא"י ב'סתימת פערים במבחן הביצוע'. ראשי המפלגה ונבחריה מקרב ארצות המזרח התלוננו כי מפלגתם, ששלטה אז במדינה שלטון כמעט הגמוני יותר מעשרים וחמש שנים, אינה דואגת די ליוצאי ספרד ולבני עדות המזרח. דוד פתל, יוצא עיראק, קבל על העובדות במערכת החינוך:

למעלה מ-50% מילדי בתי הספר היסודיים הם מבני עדות המזרח ו[רק] סביב ל-10% באוניברסיטאות, וכך גם בכל שלבי החיים, המשקיים והחברתיים. במצב זה הולך ונעשה הפער החברתי המגונה כמצב טבעי נורמלי ומקובל בנוף החברתי.⁹⁹

שמעון אבי-זמר, מן המנהיגים של יוצאי תימן במפלגת העבודה, הדגיש את הבעייתיות הכלכלית: 'שני העשירונים התחתונים שהם 20% מהאוכלוסייה [...] 90% מהם עדות המזרח והם נהנים מ-6% של העוגה הלאומית'.¹⁰⁰ יצחק נבון, שאחרי עשור התמנה לנשיא המדינה החמישי, הוסיף: 'המיתון המפורסם נישא על גבם של הילדים של משפחות מרובות ילדים, ואם אתה מוסיף לכך את העובדה ש-85% או יותר של המשפחות הללו הם מעדות המזרח, זה נותן לזה גוון חמור מאוד ומסוכן מאוד'.¹⁰¹ משה שחל, יוצא עיראק ולימים שר, הזהיר: '40% של יוצאי אסיה ואפריקה גרים בצפיפות של 3 נפשות ומעלה לחדר, ורק 15% של יוצאי אירופה חיים כך'.¹⁰² שלמה הלל, גם הוא יוצא עיראק שנשא תפקידי מפתח, סיפר כי כשהעלה טענות לפני צמרת המפלגה 'הסבירו לי כי אצל הצעירים כלם שווים, אך גם

98. איש-שלום ושמידע, מהפכה חברתית, עמ' 139.

99. הרוריים: סתימת פערים – במבחן הביצוע, כנס פעילי מפא"י מקרב יוצאי ארצות המזרח, בית ברל, 9 בפברואר 1974, עמ' 2, דברי דוד פתל.

100. שם, עמ' 11, דברי שמעון אבי-זמר.

101. שם, עמ' 20, דברי יצחק נבון.

102. שם, עמ' 26, דברי משה שחל.

הוסיפו: תראה, הם עוד לא מוכנים [לשאת בתפקידים בכירים], לאט לאט'. הלל הגיב בכאב: 'ריבוננו של עולם, פה מדובר באנשים בגיל 25-30, [אשר] נולדו בארץ או שבאו עוד עם הבקבוק בפה. אז הם עוד לא מוכנים, מתי הם יהיו מוכנים?'¹⁰³

ב־1977 חל 'מהפך' פוליטי בישראל: מפלגת העבודה איבדה את שרביט ההנהגה, ו'הליכוד' – בראשות מנחם בגין – עלה לשלטון. 'המהפך' הוליד שינויים גדולים בעצמה הפוליטית של בני עדות המזרח. בוכותו היו רבים מן המנהיגים המקומיים למנהיגי הציבור. ואף על פי כן לא חלו שינויים מהותיים במעמדם הסוציו-כלכלי של בני עדות המזרח ברוב התחומים. זאת ועוד, לענייננו – עד אמצע שנות התשעים לא שונתה כלל מערכת החינוך כמערכת העיקרית שקבעה את הניעות החברתית והכלכלית. על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בשנת 1983:

יוצאי אירופה ואמריקה היו 81% מן הפיזיקאים בישראל, 83.2% מן המהנדסים והאדריכלים, 89% מן הרופאים ורופאי השיניים, 82.6% מכלל העובדים האקדמיים במדעי הרוח, 82.2% מכל המורים במוסדות להשכלה גבוהה, 86.8% מכל המנהלים בשירות הציבורי.¹⁰⁴

נתונים אלה מעידים כי בראשית שנות השמונים עוד לא הגיעו יוצאי אסיה ואפריקה למקצועות היוקרתיים, והם נבעו לא מעט מן ההסללה החינוכית שכוונו אליה בני ארצות האסלאם בשנות החמישים, השישים והשבעים. כמעט את כל העמדות הבכירות במגננוני המדינה, במערכת הכלכלית ובצמרת החברתית 'כבשו' אשכנזים חניכי מערכת החינוך הישראלית בעשור הראשון והשני למדינה.

מחקר אחר שנעשה ב־1991 הראה כי הסיכוי להיות מובטל היה גדול בקרב בני עדות המזרח הרבה יותר מאשר בקרב האשכנזים. בראשית שנות התשעים, בימי העלייה הגדולה מ'חבר העמים', אחוז המובטלים מעדות המזרח היה גדול פי שלושה לפחות לעומת בני העדות האחרות. יש לציין כי רבים מן המובטלים למדו בכיתות מקצועיות באזורי המצוקה.¹⁰⁵ מחקר עדכני, שראה אור במרס 2002, עקב בפירוט רב אחר הישגי התלמידים מעדות המזרח שנולדו במחצית השנייה של שנות החמישים, ולמעשה בחן את אלו שלמדו במערכת החינוך אשר עיצבו ארן ואנשיו. הוא מראה כי מכל אלף תלמידים יוצאי אסיה ואפריקה שסיימו שנים עשרה שנות לימוד, 298 בלבד זכו בתעודת בגרות ו־100 בלבד הגיעו ללימודים אקדמיים. מכל אלף תלמידות יוצאות אסיה ואפריקה, 342 בלבד זכו בתעודת בגרות ו־82 בלבד הגיעו ללימודים אקדמיים. בו בזמן זכו 637 תלמידים יוצאי אירופה ואמריקה בני אותו גיל חניכי מוסדות החינוך בישראל בתעודת בגרות (יותר מפי שניים בממוצע מבני

103. שם, עמ' 45, דברי שלמה הלל.

104. סבירסקי, חינוך בישראל, עמ' 10. יש לציין כי מקצת יוצאי אירופה ואמריקה הכלולים באותם נתונים עלו ארצה עם השכלה אקדמית.

105. סבירסקי, זרעים של אי-שוויון, עמ' 107.

אסיה ואפריקה) ו-350 הגיעו ללימודים אקדמיים (פי שלושה וחצי). בקרב תלמידות יוצאות אירופה ואמריקה הפער דומה: 711 מכל אלף זכו בתעודת בגרות (יותר מפי שניים) ו-349 מהן הלכו ללימודים אקדמיים (פי ארבעה).¹⁰⁶

סיכום: מ'כור ההיתוך' ללגיטימציה לפיצול

בשנת הלימודים תשט"ז (1955-1956), היא שנת כהונתו הראשונה של ארן בתפקיד שר החינוך והתרבות, למדו בכל מערכת החינוך היהודית בישראל – מגני הילדים עד מוסדות החינוך הגבוה – 377,872 תלמידים. אולם 32,993 תלמידים בלבד – פחות מעשרה אחוזים מכלל תלמידי ישראל – למדו בבתי ספר על-יסודיים כלשהם: תיכוניים עיוניים, 'כיתות המשך' בהתיישבות העובדת, בתי ספר מקצועיים ובתי ספר חקלאיים.¹⁰⁷ בשנת הלימודים תש"ל (1969-1970), היא שנת כהונתו האחרונה של ארן, היה סך כל תלמידי החינוך היהודי בישראל 609,169 תלמידים (פי 1.61 יותר משנת כהונתו הראשונה), ומספר התלמידים בחינוך העל-יסודי הגיע ל-128,733 תלמידים (פי 3.9).¹⁰⁸ אין ספק כי ארן וראשי משרדו הוליכו את הגידול הניכר של החינוך העל-יסודי בישראל במחצית השנייה של שנות החמישים ובשנות השישים.

אולם בימי כהונתו של ארן בתפקיד שר החינוך והתרבות עברה המוטלת של החינוך בישראל מקצה לקצה: החזון של 'כור ההיתוך' ושל האחדה בחינוך¹⁰⁹ הוחלף בלגיטימציה שניתנה לפיצול. אחרי התקווה הגדולה שרווחה בעשור הראשון ליצור מבני כל העדות ומיוצאי כל התרבויות יהודי אחד 'חדש', אחרי מערכת 'החינוך האחד' בימי שני שרי החינוך והתרבות הראשונים זלמן שזר ודוד רמז,¹¹⁰ ואחרי 'תכנית הלימודים האחדה' בימי שר החינוך והתרבות השלישי בן-ציון דינור,¹¹¹ אחרי כל אלה באו ימי ארן בתפקיד שר

106. ד' פרידלנדר ואחרים, תהליכי שינוי בהישגי השכלה בישראל מאז שנות החמישים: השפעות הדת, המוצא ומאפייני המשפחה, מחקר מטעם הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה והאוניברסיטה העברית, המחלקה ללימודי אוכלוסייה בפקולטה ללימודי החברה, ירושלים 2002, עמ' 5.

107. הנתונים מבוססים על השנתון הסטטיסטי לישראל, מס' 11, 1960, ירושלים תשרי תשכ"א, עמ' 378.

108. הנתונים מבוססים על השנתון הסטטיסטי לישראל, מס' 21, 1970, ירושלים אלול תש"ל, עמ' 554.

109. ראו את ספרי ימי כור ההיתוך, ועדת חקירה על חינוך ילדי העולים (1950), קריית שדה בוקר 1993, וכן את ספריהם של ד' הכהן, עולים בסערה: העלייה הגדולה וקליטתה בישראל, 1948-1953, ירושלים 1994 ומ' ליסק, העלייה הגדולה בשנות החמישים: כשלונו של כור ההיתוך, ירושלים 1999.

110. על המדיניות בימי שזר, רמז ודינור ראו בספרי עלי גשר צר, מערכת החינוך בימי העלייה הגדולה (1948-1951), קריית שדה בוקר 1997.

111. ראו את דברי דינור בספרו ערכים ודרכים, תל אביב תשי"ח, עמ' 129: 'ברור כי תכנית הלימודים היא אחת לכל בתי הספר [...] אין אנחנו רוצים להקים בארץ שתי דרגות של בתי ספר, ואנחנו חושבים את הדרך הזאת לפסולה מעיקרה. אני משוכנע, כי כל ילדי ישראל, בכל מקום, יכולים להשיג את התכנית

החינוך והתרבות של העשור השני¹¹² והוליוו לכיוון הפוך: למדיניות שהכירה רשמית באבחנה בין סוגים שונים של תלמידים ובבידול (דיפרנציאציה) שתמציתו היתה הסללה מוקדמת מאוד לשני סוגים ראשיים של מסלולים, עיוני ומקצועי. מערכת החינוך, אשר הניפה בעשור הראשון את הדגל האחד של טיפוח 'היהודי החדש', הודתה בעשור השני והשלישי שהיא מערכת בעלת שני אידאלים שונים: 'בעלי צווארון כחול' ו'בעלי צווארון לבן'. בתקופתו של ארן הוחלפה המדיניות של 'בית ספר עממי' והחינוך לכול במדיניות של חינוך עיליתי יותר, וזו קבעה עוד בסוף כיתה ו מי הוא אותו מיעוט קטן של תלמידים הראוי לשמש קבוצת עילית.¹¹³ מחצית התלמידים היו לכל היותר בגיל בר המצווה כשנחרץ גורלם ללמוד בהקצרות נמוכות ובכיתות מקצועיות נחותות או לא ללמוד כלל. רובם היו יוצאי עדות המזרח.

ארן נימק את השינוי שחל במדיניות משרד החינוך ביכולת הירודה של תלמידים מאוכלוסיות מצוקה ובצורכי הכלכלה והחברה של מדינת ישראל. לדבריו, אחרי שהכפילה המדינה את אוכלוסייתה וקלטה מאות אלפי עולים מארצות אסיה ואפריקה, היא היתה חייבת לשנות את מערכת החינוך ולהתאים אותה ל'עם החדש' שהגיע ארצה מתרבויות מגוונות. זאת ועוד, השר סבר כי בתוך שנים אחדות ייפסקו ה'שילומים' מגרמניה, תיחלש התמיכה הכספית של יהודי העולם ויחדל הסיוע הכספי שזרם לישראל ממדינות המערב. הוא היה משוכנע שעל מערכת החינוך מוטלת המשימה הלאומית של הכשרת צעירי המדינה לעבודה ולפרנסה, והרגיש אחראי לכך שנישא את עצמו - בעצמו.

דרך החינוך שנראתה לארן ולאנשיו הדרך הנכונה לבסס את המדינה היתה חינוך פוטנציאל הייצור של ישראל והכשרת כמה שיותר תלמידים כדי שיהיו עם בגרותם לפועלי תעשייה ולחקלאים. ארן התעלם מן הירידה המתמדת במספר פועלי הייצור בעולם המודרני, והוא חזר וגרס כי ישראל חייבת להיות פרודוקטיבית. מכיוון שלא היה כל סיכוי לשנות את מרבית בני המשפחות האשכנזיות, המבוססות, ולעשותם 'יצרנים', הוא פנה לעבר בני עדות המזרח בשכונות המצוקה ובעירויות הפיתוח. אלה נראו לו הסיכוי היחיד ליצירת המון יצרני בישראל.

מדיניות החינוך בימי ארן קבעה לה יעד מבורך להגדיל מאוד את מספר הלומדים בחינוך העל-יסודי. אולם הברכה היתה לקללה, במידה מסוימת לפחות, שכן רוב ההרחבה היתה לכיוון המגמות המקצועיות שהוליו את לומדיהם למבוי סתום מבחינה חברתית. גם ה'סקר',

הזאת. וזאת צריכה להיות שאיפתנו. הישג זה של שוויון האינטלקטואלי והתרבותי של כל ילדי ישראל צריך להיות האידיאל שלנו.

112. ראו את מאמרי העוסק בשר ארן בתפקיד שר החינוך והתרבות של העשור השני. בתוך: צמרת ויבלונקה, העשור השני, עמ' 61-78.

113. על ההבחנה בין שתי שיטות החינוך - שיטות החינוך השוויוניות, השואפות מלכתחילה להעניק חינוך לכול, ושיטות החינוך האליטיסטיות, המפעילות מסגרות שקובעות מי אותו מיעוט של תלמידים הראויים להיות קבוצת עילית - ראו אדלר, 'לבעיית הנשירה', עמ' 9-24.

גם ה'רפורמה', גם בניית עשרות בתי הספר המקיפים וגם ההתקשרות המסיבית עם רשתות החינוך המקצועיות, כולם הולידו בעיקר תוצאה אחת: ניתוב של רוב בני עדות המזרח, מחצית התלמידים בערך, לכיתות מקצועיות. הכוונתם של בני עדות המזרח לחינוך מקצועי מנעה רבים מהם מלהכשיר את עצמם למקצועות מודרניים יותר, לתפקידים בכירים יותר ולחינוך הגבוה. למרות כוונותיה הפוכות, בסופו של דבר הגבירה מערכת החינוך את השסעים החברתיים ואת הפערים הכלכליים במדינת ישראל.

ארן היה מודע היטב לביקורת שהאשימה אותו ואת חבריו בקיבוע מעמדם של בני עדות המזרח בשולי החברה. הוא סבר כי זו ביקורת מעוותת ומטעה:

לעומת הקיטרוג האווילי שבני עדות המזרח נהפכו בארץ לחוטבי עצים ושואבי מים, מזדקרת האמת הגדולה שהם התבססו בענפי המשק הראשיים, והרי זה היה החלום של מיטב האדם בתנועה הציונית לדורותיה!¹¹⁴

ארן היה בטוח שדווקא מדיניותו הביאה - ועוד תביא - קידום ורווחה ליוצאי ספרד והמזרח. הוא היה משוכנע שפרודוקטיביותה וטיפוח הפרולטריון הישראלי הם משימות ראיות, והחינוך המקצועי הוא דרך המלך להולכת השכבות העממיות של ישראל להי עבודה בייצור התעשייתי. מדיניותו בחינוך היתה מעוגנת בתפיסה חברתית-כלכלית בדבר מעמד פועלים עירוני מונהג בידי מפלגת המונים מדרגית, והוא מצא לתפיסתו 'נושא', כלשון תנועת הפועלים, בבני עדות המזרח.

שר החינוך והתרבות זלמן ארן וכמה בעלי תפקידים בכירים במשרד החינוך, אשר ניהלו את מערכת החינוך בריכוזיות מרובה, לא היו כלל יחידים במגמותיהם החינוכיות המבדלות. מן הראוי לציין, בראש ובראשונה, כי לא היתה להם כל אופוזיציה משמעותית. חוגי הימין, אמצעי התקשורת, אנשי אקדמיה והציבור הרחב - רובם ככולם תמכו במדיניות המבדלת של צמרת משרד החינוך, או למצער, קיבלוה בשתיקה. למעשה, רק הסתדרות המורים התנגדה בתוקף למדיניות זו, אולם כאמור טענו נגדה כי מלחמתה איננה עניינית. התוצאה היתה בלתי מנעית: עיצובה של מערכת החינוך העלה במידה רבה מגורים מסוימים ודחק מגורים אחרים.

האם נבעה מדיניות החינוך בימי ארן - במודע ושלא במודע - מדעותיה הקדומות ה'אירופוצנטריות' של הנהלת משרד החינוך? או שמא רצו ארן ואנשיו כי כל הציבורים היהודים בישראל יזכו בחינוך המרבי הטוב ביותר והמתאים לכל אחד ואחד? נראה לי כי התשובות לשתי השאלות הסותרות הן חיוביות. מצד אחד ראינו כי השר היה משוכנע שבני עדות המזרח אינם יכולים ועדיין אינם צריכים להגיע למוסדות להשכלה גבוהה ולמקצועות אינטלקטואליים. נוכחנו כי הוא סבר שלא רצוי לחברה הישראלית ולכלכלה הישראלית שיצומצם חלקם של העובדים היצרניים. מצד אחר כל המקורות ההיסטוריים מוכיחים כי ארן חתר בכל מאודו לקדם את מערכת החינוך בישראל, תר אחר אפנות חינוכיות מקובלות

114. ארכיון ב"ב, דברים בוועידה התשיעית של מפא"י, 15 באוקטובר 1963.

בעולם המערבי, נועץ במומחים זרים 'אובייקטיביים' ושאל לדעת מיטב המומחים האקדמיים בישראל.

בדיעבד ברור: רוב המומחים, מן הארץ ומן העולם, לא ידעו לנבא את ההתפתחויות המודרניות ולא חזו את צורכי הטכנולוגיה ואת התמורות הגדולות שיתחוללו בעולם במחצית השנייה של המאה העשרים. יתר על כן, המומחים הישראלים לא צפו את השינוי שיחול בדמותה של החברה הישראלית ולא עמדו על הנזקים שייגרמו לה בשל הגדלת הפערים בין האשכנזים ובין עדות המזרח ומקיבוע הפערים בין המרכז לפריפריה.

בסך הכול, ארן וחבריו רצו את טובת המדינה וביקשו להיטיב עם כלל אזרחיה. הם פעלו בתקיפות ובדעתנות, אך לא בשרירותיות. הם נועצו במומחים וחקו את הנעשה במערכות חינוך אחרות ב'עולם הנאור'. ובכל זאת, ארן ואנשיו לא הבינו כי בעקבות מדיניותם בחינוך עלולים להיגרם נזקים לטווח ארוך, בעיקר בשל החלטתם על הפיצול המוקדם לחינוך עיוני ולחינוך מקצועי ובשל שאיפתם להרחיב מאוד את החינוך המקצועי. הם ורבים כמותם – בכל הסיעות ובכל הקבוצות הפוליטיות – לא עמדו על ההשלכות לטווח ארוך של מגמתם החינוכית ועל השפעתה הגדולה על שיסועה של החברה הישראלית.

* * *

המסלול שהתוו ארן וקובעי המדיניות במשרד החינוך ובמערכת הפוליטית נותר על כנו כמעט עשרים שנה אחרי פטירתו ולמעשה קיבע את אופיים של בתי הספר באזורי הפיתוח ובשכונות המצוקה עד ראשית שנות התשעים. נדמה כי רק בשנות התשעים, בימי ההשתנות החברתית והכלכלית הגדולה של עיירות פיתוח רבות – בעקבות העלייה הגדולה מחבר העמים, תהליכי השלום וימי הזינוק הכלכלי ופיתוח תעשיות האלקטרוניקה וההייטק – היטשטשו 'טביעות האצבעות' של ארן (ושל ספיר) ברוב העיירות.

החוקר חיים אדלר, שתקף בחריפות את מדיניות החינוך המקצועי עוד בשנות השישים, והחוקרת ריטה סבר, שניהם מהאוניברסיטה העברית, סיכמו את הנתונים על התפתחות החינוך המקצועי בישראל בארבעת העשורים הראשונים למדינה. לדבריהם, ב-1948, בעת הקמת המדינה, למדו בסך הכול 2,000 תלמידים בערך בכל בתי הספר המקצועיים בארץ, מקצתם למדו בבתי ספר בעלי יוקרה, ואלה הוליכו את בוגריהם למוסדות להשכלה טכנולוגית גבוהה. ב-1987-1988 הגיע המספר הכולל של כל התלמידים בכל בתי הספר המקצועיים ובכל המגמות המקצועיות ל-372 אלף,¹¹⁵ כלומר חל גידול של פי 186 (!). רק מיעוט קטן מאותם תלמידים, ובעיקר אלו שלמדו בבתי ספר מקצועיים יוקרתיים במרכז הארץ, זכו לתעודת בגרות. שני החוקרים יצאו נגד כיוון התפתחות זה וקבעו:

החינוך המקצועי בבית הספר לא רק יותר יקר מאשר במסגרות חלופיות כגון לימודים עיוניים והכשרה תוך-כדי-עבודה – הוא גם סוגר אפשרויות לקידום משום שאיננו מכין את הצעירים לדרישות של שוק העבודה. ראשית, אי-אפשר לחוות את מידת

115. ח' אדלר ור' סבר, רכס או נכס? השכלה לכל וטיפוח חינוכי, ירושלים 1998, עמ' 69-70.

הדרישה למיומנויות ספציפיות שנים לפני הכניסה לתפקיד בגלל הקצב המהיר של השינויים הטכנולוגיים ובגלל תנאי מיתון כלכלי חוזרים ונשנים. שנית, החינוך המקצועי בבית-הספר מנותק מאוד משוק העבודה. הצעירים אינם מתנסים בהתנסויות המסייעות להתוודע לתנאי השוק ולנוהגיו. שלישית, העלות הגבוהה של החינוך המקצועי בבתי-הספר מובילה במקרים רבים לכך שהציוד בבית המלאכה מיושן והמורים חסרים את הידע המעודכן. ולבסוף, רוב התפקידים המוצעים לעובדים חדשים דורשים הכשרה מקצועית מעטה יחסית. המעסיקים מעדיפים בדרך כלל שעובדים חדשים יהיו בעלי השכלה רחבה ולא דווקא בעלי מיומנויות ספציפיות, שאותן הם מבקשים להקנות להם בעצמם [...] החינוך המקצועי בבית-הספר הוא מפעל חינוכי יקר, שמטבע מבנהו נבצר ממנו לענות על הצרכים האמיתיים של מערכת הייצור ולכן הוא מנותק ביסודו מצורכי הבוגרים [...] בכל מקרה, הצעירים עשויים להפיק תועלת רבה יותר מחינוך כללי הפותח אפשרויות להתפתחות וניעות במועד מאוחר יותר בעתיד.¹¹⁶

ביקורתם היתה נוקבת: לטענתם, רוב החינוך המקצועי מיושן, יקר, סוגר אפשרויות, מקבע ניעות. אין ספק כי כל מתכנן חינוך היה חייב להקשיב לביקורת זו ולשאול את עצמו: בתוך העולם הטכנולוגי המודרני, המשתנה במהירות מסחררת, מהם כישורי היסוד שיש להקנות לבני דור העתיד ואילו כישורים הם כבר ירכשו בעצמם תוך כדי עבודתם (יתר על כן, הם ודאי יודקו להכשרה מקצועית מתמדת בעבודתם).

רק בשנות התשעים אומצו מסקנות הביקורת. עד אז דחו אותה בעלי הסמכות ורוב המומחים. הכוונת התלמידים בני עדות המזרח לחינוך המקצועי השתנתה בעקבות מדיניותם של שרי החינוך של אותן שנים, ובעיקר בעקבות מדיניותם של השר אמנון רובינשטיין ושל מנכ"ל משרד החינוך ד"ר שמשון שושני, ששמו להם ליעד מרכזי את הגברת החינוך העיוני הכללי ואת הגדלת אחוז הזכאים לתעודת בגרות.¹¹⁷ באותן שנים בוטלו מגמות מקצועיות שונות, נסגרו כיתות מקצועיות רבות, נערכו שינויים גדולים בתכנית הלימודים, עוצבה מחדש מתכונת בחינות הבגרות וגדל מאוד סך הזכאים לתעודת הבגרות בשכונות המצוקה ובעיירות הפיתוח (לעתים על חשבון הורדת 'רף' הבגרות).¹¹⁸

פרק היסטורי אחרון זה – על יתרונותיו וחולשותיו – דורש ניתוח מדויק יותר ועוד מוקדם מדי לעשותו. יש לציין כי למרות השינויים הגדולים שחלו במערכת החינוך בישראל בשנות התשעים ובראשית המאה העשרים ואחת, עדיין נשמר פער מדאיג בין הישגיהם של בני הדור השני והשלישי של יוצאי אסיה ואפריקה ובין הישגיהם של בני הדור השני והשלישי של יוצאי אירופה ואמריקה.

116. שם, עמ' 73-74.

117. פרופסור אמנון רובינשטיין היה שר החינוך ה-11. הוא כיהן בתפקידו בממשלה ה-25 שבראשה עמד יצחק רבין. כאמור לעיל (הערה 2) הוא כיהן מ-31 במאי 1993 עד 16 ביוני 1996.

118. על השינויים החינוכיים בתקופת כהונתו של השר אמנון רובינשטיין ראו: ע' ברנדס (עורך), הקפיצה השלישית, שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות התשעים, ירושלים תשנ"ו. על הגדלת שיעור הזכאים לתעודות בגרות ראו: מאמרו של ע' וולנסקי, שם, עמ' 70.