

המשכיל-המומחה, המדען-הצבר ושקיעת אידיאל החינוך ההומניסטי: אתוס ההצטיינות בחינוך בישראל בשנות החמישים והשישים

רונה מנוסביץ־ברדה

תקציר

במאמר זה אני עוסקת בשינויים שחלו בתפיסת ההצטיינות בחינוך התיכוני העיוני הכללי במדינת ישראל הצעירה, כבבואה לשינויים עמוקים בערכים ובתרבות שהתפתחו אז בחברה היהודית הישראלית. שאלת טיבו הרצוי של החינוך התיכוני העיוני, אשר משך אליו את בעלי ההישגים הגבוהים בלימודים מקרב הנוער היהודי הישראלי, נחשבה אז בקרב חוגי חינוך, שלטון ואקדמיה כמפתח להכשרתה המיטבית של עתודת מנהיגיה ומשכיליה של האומה, לשם כינונה של ישראל כחברת מופת. במאמר זה אני מצביעה על המעבר ההדרגתי שחל בחינוך הישראלי – מגישה שמושפעת מתפיסות אירופיות אל עבר גישה אמריקנית באופייה בכל הקשור לערכי ההשכלה וההצטיינות בחינוך. הניתוח של תהליך השינוי, שנעשה במאמר, מתבסס על הוויכוחים הציבוריים שהתחוללו בתקופה הנידונה בנוגע לדגמים שונים של הצטיינות בחינוך התיכוני העיוני.

מילות מפתח: אמריקניזציה, חינוך בתיכון, חינוך ההומניסטי, חינוך מדעי, חינוך מצטיינים, מחוננים

מבוא

במאמר זה נבחנת התפתחותו של המונח 'הצטיינות' בחברה הישראלית בעשרים השנים הראשונות שלאחר הקמת המדינה – מתוך התמקדות בחינוך התיכוני העיוני, אשר פנה מעת הקמתו לתלמידים מצטיינים ושאף להכשיר קבוצת עילית משכילה שתעצב את האומה העברית בדמותה.¹ מסקנה מרכזית שהסקתי במאמר מצביעה על שינוי מהותי

* מאמר זה הוא עיבוד מתוך הפרק הראשון של 'בכח המוח: החינוך להצטיינות במדינת ישראל בשני העשורים הראשונים להיווסדה (1948-1968)', עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2020, בהנחיית פרופ' אבנר בן-עמוס.

1 הכוונה לבתי ספר תיכוניים עיוניים ארבע-שנתיים של בוקר, להבדיל מבתי ספר עיוניים של ערב ומסגרות עיוניות אחרות שפעלו באותה עת ולא נועדו במהותן להקנות תעודת בגרות ולנתב את בוגריהן לחינוך הגבוה. החינוך התיכוני הארבע-שנתי פעל בהמשך לחינוך יסודי שמונה-שנתי,

שחל בתפיסת ההצטיינות של החברה היהודית-ישראלית באותה עת, כבבואה לתמורות חברתיות ותרבותיות שחלו בה באותן שנים. מתוך ממצאי המאמר עולה כי דגם החינוך המשכילי ההומניסטי המערב-אירופי ששלט בחינוך התיכוני בתקופת היישוב ובשנות המדינה הראשונות, נדחק בשנות החמישים והשישים לקרן זווית, ואת מקומו תפסו דגמי המשכיל-המומחה והמדען-הצבר, שעוצבו ברוח תפיסות חינוך ששלטו בארצות הברית באותן שנים. שינוי מערכתי זה מעיד לדעתי על התגברותה של אמריקניזציה במערכת החינוך הישראלית בשני העשורים הראשונים שלאחר הקמת המדינה, כחלק מתהליכים חברתיים ותרבותיים רב-ממדיים של אמריקניזציה שהתפתחו אז בחברה הישראלית, בד בבד עם התערעורתו של אתוס-העל הציוני הסוציאליסטי כמכונן הזהות הלאומית.²

עליית קרנו של ערך ההשכלה העיונית בתקופת המדינה לעומת תקופת היישוב

שתי התרחשויות היסטוריות מרכזיות חוללו ועיצבו תמורות ערכיות ומבניות מהותיות בחברה הישראלית בשנות החמישים והשישים: האחת הקמתה של מדינת ישראל, והאחרת ההגירה הגדולה למדינה הצעירה מתחילת שנות החמישים. אחת ההשלכות המהותיות המיוחסת להתרחשויות אלו היא התערעורת מעמדו של האידיאל החלוצי הסוציאליסטי כמרכיב-על בכינון של סולידריות וזהות קיבוצית יהודית-ישראלית³ וצמיחתם של דגמים חלופיים חדשים של חלוציות לא סוציאליסטית, שנתנו מקום מרכזי לערך ההישגיות האישית, על רקע מיסודה הפוליטי והתרבותי של תפיסת האזרחות הממלכתית של

ומבנה זה אפיין את מערכת החינוך בישראל בעשרים שנות המדינה הראשונות, עד החלפתו במבנה המקיפות והחיטוב מתחילת שנות השבעים. על החינוך התיכוני העיוני הארבע-שנתי יש ספרות ענפה. ראו למשל: כרמי יוגב, 'ביה"ס התיכון העיוני' בתוך: חיים אורמיאן (עורך), 'החינוך בישראל, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ג, עמ' 162-166; חן מיכאל וזיה סגל, 'החינוך התיכוני העיוני העברי', בתוך: ולטר אקרמן, אריק כרמון ודוד צוקר (עורכים), 'חינוך בחברה מתהווה, א, הקיבוץ המאוחד, תל אביב 1985, עמ' 376-406; יובל דרור, 'ממערכת פרטית-מגזרית בתקופת היישוב להפרטה מבוקרת והעמקתה במדינת ישראל', דור לדור, לט (2011), עמ' 127-178.

2 חוקרים שונים מצביעים על התגברותה של אמריקניזציה בחברה הישראלית בשנות החמישים והשישים מהיבטים מגוונים – חברתיים, תרבותיים, כלכליים. ראו למשל: גדי טאוב, 'שנות השישים האמריקניות בישראל: ממרד לקונפורמיזם', עיונים בתקומת ישראל, 13 (2003), עמ' 1-28; אבנר מולכו, 'קפיטליזם והדרך האמריקאית בישראל', בתוך: אבי בראלי, דני גוטוויין וטוביה פרילינג (עורכים), חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי, א (עיונים בתקומת ישראל, סדרת נושא, 2005), עמ' 263-294; חמי שיינבלט, "'לתפוס את אמריקה": תהליכי אמריקניזציה בחברה הישראלית 1958-1967', עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2017.

3 פולה קבלו, 'עיון החלוציות ונושאי: תוכניות ומהלכים לשילוב בני הדור הצעיר בתהליכי עיצוב החברה הישראלית 1949-1965', עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2000, עמ' 3-5, 12-7, 30-32.

בן-גוריון.⁴ כינונה של ישראל כמדינה ריבונית בעלת שלטון ריכוזי (לעומת המבנה הפוליטי המבוזר וההתנדבותי. שאפיין את החברה היישובית) חולל שני תהליכים חברתיים דיאלקטיים: מחד גיסא מעמדה של מפא"י כמפלגת השלטון לאחר הקמת המדינה הפך אותה מארגון פוליטי בעל אופי התנדבותי ומגזרי כפי שהייתה בתקופת היישוב למוקד הכוח והסמכות הריבונית והעצים בתוך כך את סמכותה על החברה הכללית. מאידך גיסא הביאו תהליכי המיסוד הריבוני להרחבתם ולהתגוונותם של חוגי מפלגת השלטון ולהתעצמות היסוד המעשי במשנתה ובהתנהלותה של מפא"י, על חשבון היסוד האוטופי החלוצי-סוציאליסטי שבלט בתפיסתה האידאולוגית בתקופת היישוב.⁵ וכן, תהליכים של התגוונות חברתית, תרבותית וכלכלית שחלו בחברה הישראלית משנות המדינה הראשונות על רקע השינוי הדמוגרפי שחוללה עליית ההמונים,⁶ הביאו להיחלשותן של רגשות הסולידריות שהתקיימו בימי החברה היישובית על יסוד ערכי תרבות ורקעי מוצא משותפים,⁷ ועוררו בתוך כך הלכי רוח משבריים בקרב האוכלוסייה הוותיקה.⁸

בספרות המחקר עולה גם טענה בדבר כוחה הרב של החברה האזרחית להנכיח נורמות של הישגיות אישית במרחב החברתי והחינוכי העירוני בשנות המדינה הראשונות, ובכלל זאת חוקרים מצביעים על החשיבות של בית הורים בעיצובן של שאיפות להשכלה תיכונית וגבוהה בקרב נוער עירוני בעשור הראשון שלאחר הקמת המדינה.⁹ מעמדה של

4 הנרי ניר השתמש במונח 'חלוציות' במשמעות מרחיבה זו במאמרו 'חלוצים וחלוצות במדינת ישראל: היבטים סמנטיים והיסטוריים 1948-1956', **עיונים בתקומת ישראל**, 2 (1992), עמ' 116-140. תפיסת האזרחות הממלכתית, שבן-גוריון היה מנסחה הראשי, הדגישה את חשיבות פיתוחה של תודעת אחריות אזרחית על יסוד הכפפת תכניה להגדרת היעדים והמשימות הלאומיות. על מאפייניה של תפיסת אזרחות זו ראו למשל: נתן ינאי, 'מושג האזרחות בתפיסתו של דוד בן-גוריון', **עיונים בתקומת ישראל**, 4 (1994), עמ' 501-502; אבי בראלי וניר קידר, **ממלכתיות ישראלית**, המכון הישראלי לדמוקרטיה, ירושלים 2011; אבי בראלי, **מפא"י בראשית העצמאות, 1948-1953**, מכון בן-גוריון ויד יצחק בן-צבי, ירושלים 2007, עמ' 455-472.

5 קבלו, 'רעיון החלוציות ונושאי', עמ' 31-32. על גלגוליו הרעיוניים של הערך 'חלוציות' בציונות ובמשנתו של בן-גוריון על יסוד הדיאלקטיקה בין האוטופי לִרְאִלִיסְטִי ראו למשל: יוסף גורני, **אנשי כאן ועכשיו**, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, קריית שדה בוקר 2015.

6 עליית ההמונים חוללה גידול מספרי אדיר באוכלוסיית ישראל. היא הביאה להכפלתה בשנות החמישים של המאה ה-20 וליותר מהשלשתה בשנות השישים. היא גם שינתה את הרכב האתנו-דמוגרפי של החברה היהודית-ישראלית: בשלהי שנות החמישים הגיע שיעורם של יוצאי ארצות האסלאם ל-50 אחוזים בערך מהאוכלוסייה היהודית בארץ לעומת כ-20 אחוזים בתקופת היישוב. ראו למשל שמואל נח אייזנשטדט, **החברה הישראלית: רקע, התפתחות ובעיות**, מאגנס, ירושלים תשל"ג, עמ' 52-53.

7 דן הורוביץ ומשה ליסק, **מצוקות באוטופיה**, עם עובד, תל אביב 1990, עמ' 45-46, 68.

8 דן הורוביץ, **תבלת ומאבק: דור תש"ח - דיוקן עצמי**, כתר, ירושלים 1993, עמ' 44; אניטה שפירא, 'דור בארץ', **אלפיים**, 2 (תש"ן), עמ' 178-203.

9 אבנר מולכו, 'שינוי והמשכיות בחברה הישראלית בעשור הראשון בראי החינוך העל-יסודי', עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב 2009, עמ' 49-53, 67-91.

ההשכלה האקדמית בתקופת היישוב והמדינה כמושא שאיפותיהם של רבים בחברה להם העירונית וגודלה של האוכלוסייה העירונית לעומת האוכלוסייה החקלאית בחברה העברית ובחברה הישראלית¹⁰ – אלה יכולים להסביר את היוקרה ואת היחס המועדף שלהם זכתה ההשכלה התיכונית העיונית מהציבור באותה עת, מתוקף היותה נתיב עיקרי לבחינות הבגרות ולחינוך הגבוה, לעומת החינוך העל-יסודי המקצועי והחקלאי.¹¹ כאמור, אידיאל ההשכלה מילא מקום מרכזי בעיצובם של דפוסי חינוך ומחשבה עירוניים בתקופת היישוב – כערך חברתי חבוי שהכיר בהיותו של האידיאל החלוצי הסוציאליסטי, האנטי-למדני האתוס הלאומי המכונן.¹²

השוואה בין דגמים שונים של בוגר מערכת החינוך שהתפתחו בתקופת היישוב¹³ ובין יחס הממסד לערך ההשכלה לאחר הקמת המדינה מצביעה על שינוי שחל בגישה הלאומית להשכלה הכללית, ובתוך כך בגישה הלאומית לחינוך התיכוני העיוני בין תקופת היישוב לתקופת המדינה: האידאולוגיה הסוציאליסטית החלוצית המכוננת בתקופת היישוב שללה את ההשכלה המרחיבה אופקים בתור 'אינטלקטואליזם עקר' וגלותי, המביא להעדפת 'העצמי' מצורכי האומה.¹⁴ מגמות ממסדיות וציבוריות שהתפתחו משנות המדינה הראשונות מצביעות על היעשותה של ההשכלה העיונית נורמה חברתית מקובלת ומכוננת. השונות החברתית וערכי ההגשמה העצמית שהתגברו בחברה הישראלית בתקופה שלאחר הקמת המדינה הובילו לצמיחת דגמים חדשים של ישראליות וצבריות שהגדירו את תכונת ההצטיינות האינטלקטואלית כמרכיב חיוני בכינון החברה והמדינה החדשה. דגמים אלו קשרו מגוון של פרשנויות ומשמעויות אשר למקומה ולטיבה של ההצטיינות האינטלקטואלית בחיי החברה והאומה, ועוררו בתוך כך שאלה בנוגע למהות הזיקה הראויה בין היסוד האישי ההישגי ליסוד העשייה למען הכלל, בדמותו של האזרח הצעיר המשכיל. הכרה נחרצת בתרומתה של ההשכלה האקדמית להגשמת משימות ליבה לאומיות של התיישבות וקליטת עלייה השתקפה בפרשנות חדשה למונח 'חלוציות' שהציג בתחילת שנות החמישים ראש הממשלה דוד בן-גוריון, מנהיגה הבכיר של מפא"י. פרשנות חדשה

- 10 שם, עמ' 15; אילן טרואן, עיצוב ההתיישבות הציונית, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, קריית שדה בוקר 2013, עמ' 179.
- 11 מספר התלמידים שלמדו בבתי הספר התיכוניים העיוניים באותה עת היה גדול הרבה יותר ממספר התלמידים שלמדו בבתי הספר המקצועיים והחקלאיים גם יחד. משה סמילנסקי, 'הבחינה החברתית של מבנה החינוך בישראל', מגמות, ג, 3 (1957), עמ' 334-335.
- 12 נירית רייכל, "שורשים" או "אופקים": דיוקן התלמיד הארץ-ישראלי הרצוי בשנים 1889-1933, קתדרה, 83 (תשנ"ז), עמ' 55-96. רייכל אפיינה את טיפוח ההשכלה הכללית כערך חינוכי ותרבותי חשוב אך בעל נוכחות סמויה בחיים העירוניים בתקופת היישוב, לעומת החינוך להגשמה חלוצית, שהיה אז לטענתה ערך חינוכי ותרבותי גלוי, כלומר בעל נוכחות מכוננת ברובד הרשמי והמוצהר של החינוך העירוני.
- 13 שם.
- 14 שם, עמ' 66.

זו, שניר כינה אותה 'חלוציות ממלכתית'¹⁵, שימשה נדבך חשוב בתפיסה האזרחית של בן-גוריון לאחר הקמת המדינה. היא הרחיבה את הגדרת האוכלוסייה היכולה להיחשב חלוצית,¹⁶ כביטוי מגוון למחויבות אזרחית ויצרה בתוך כך חיבור אמיץ בין חלוציות להשכלה אקדמית כצורך לאומי קיומי. כך הגה בן-גוריון, על רקע צורכי קליטת העלייה ומאבקיו הפוליטיים והאידיאולוגיים עם התנועה הקיבוצית, דגם של חלוציות חדשה בדמותו של הצעיר העירוני האקדמאי, בעל המקצוע החופשי הבוחר לחיות ביישובי העולים ובעיירות הפיתוח ולקדמם בתחומי עיסוקו.¹⁷ תפיסת ההתיישבות האזורית החדשה שהציג הושתתה על רעיון שילובה של קבוצת אוכלוסייה משכילה ובה מורים, רופאים, מהנדסים ואנשי מדע, בקרב האוכלוסייה הפריפריאלית של בני העלייה החדשה.¹⁸ ביטוי אחר לשינוי שחל ביחסה הרשמי של מפא"י להשכלה העיונית לאחר הקמת המדינה, בהשוואה לתקופת היישוב, אפשר לראות בתופעת עליית מעמדם הציבורי של אנשי המדע משנות המדינה הראשונות למעין כהונה לאומית, על יסוד שיתוף פעולה הדוק בין העילית המדעית ובין העילית השלטונית.¹⁹ על יסוד ממצאים אלו אפשר להסיק כי מעמדו של ערך ההצטיינות האינטלקטואלית בחברה הישראלית, מימי המדינה הראשונים, עלה במידה רבה ביוזמתה של מפלגת השלטון מפא"י, כחלק מתפיסת הממלכתיות שדגלו בה ראשיה.

הביקורת על התיכון והתגבשותה של מדיניות הרפורמה מההיבט של טיפוח ההשכלה

בית היוצר של דגם החינוך המשכילי הבורגני בתקופת היישוב היה בית הספר התיכון העיוני. החינוך התיכוני העיוני נהנה מביקוש רב לעומת החינוך המקצועי והחקלאי.²⁰ הוא נועד במהותו להכשיר את המצטיינים מבני המעמד הבינוני לרכוש השכלה גבוהה ומקצוע חופשי בלי לצפות שיהיו לחלוץ לאומי מגויס.²¹ התפיסה שעמדה ביסוד החינוך התיכוני העיוני הייתה כי למקצועות החופשיים, למסחר ולבנקאות יש תפקיד חשוב בבנייתה של החברה היהודית

15 הנרי ניר, 'חלוצים וחלוצות במדינת ישראל: היבטים סמנטיים והיסטוריים 1948-1956', עיונים בתקומת ישראל, 2 (1992), עמ' 121.

16 שם, עמ' 121-122; קבלו, 'רעיון החלוציות ונושאי', עמ' 19-20.

17 דוד בן-גוריון, 'קריירה או שליחות' (דברים שנשא בכנס תלמידים בשיח' מוניס, 10.6.1954), חזון ודרך, ה, עם עובד, תל אביב 1962, עמ' 212; פולה קבלו, 'אזרחים ומתבגרים: כינוס תלמידים בשיח' מוניס - התנגשות, דיאלוג ומפגש', ישראל, 4 (2003), עמ' 128.

18 בן-גוריון, שם; חגי אשד ויצחק יעקובי, 'בן-גוריון מתווה דרך חדשה להתיישבות', דבר, 20.7.1954, עמ' 1.

19 משה ליסק ואורי כהן, 'האסטרטגים המדעיים בתקופת הממלכתיות: יחסי גומלין בין הקהילה האקדמית למוקדי כוח פוליטיים', עיונים בתקומת ישראל, 20 (2010), עמ' 1-27.

20 ראו לעיל הערה 11.

21 רייכל, "שורשים" או "אופקים", עמ' 88.

החדשה וכי בית הספר התיכון צריך להכשיר את התלמידים המצטיינים לקראת השתלבות במרקם הנורמלי של החברה. לפיכך עוצב הדגם המשכילי הוותיק של בוגר הגימנסיה העירונית בתקופת היישוב ובעשור הראשון שלאחר הקמת המדינה, על פי האידיאל של השכלה מרחיבת אופקים ברוח ערכי החינוך הבורגני המערב-אירופי. החינוך התיכוני העיוני (הכללי וגם הדתי) בתקופת היישוב ובשנות המדינה הראשונות נשען על ערך של הישגיות בלימודים ועל תפיסה הומניסטית ששילבה בין ערכי תרבות מערביים – יהודיים וכלליים.²²

החינוך התיכוני העיוני התאפיין מעת הקמתו בתקופת היישוב ובשני העשורים של ראשית המדינה בריבוי של בעלויות וזיקות מגזריות ומומן מימון פרטי. התייקרותו המואצת של שכר הלימוד התיכוני בשנים אלו, על רקע העלויות ביוקר המחיה ובשכר של מורי התיכון, המריצה טענות ציבוריות קשות על תפקודו הלקוי של התיכון ועל משבר ההצטיינות בו עקב היעדר שליטה ופיקוח מצד הממשלה.²³ המבקרים טענו כי הפיקוח הממשלתי הרופף על החינוך התיכוני מאפשר את העלייה הבלתי מבוקרת והמואצת בשכר הלימוד וכי מצב זה מרחיק מהתיכון תלמידים מצטיינים חסרי אמצעים. שכר הלימוד הגבוה בתיכונים, כך נטען, מעוות את שיקולי המיון והקבלה של בית הספר התיכוני העיוני. הוא גורם למוסד לבחור את תלמידיו בעיקר על פי יכולתם הכספית, ולא השכלית והלימודית, ובכך לחטוא לייעודו החברתי הלאומי העיקרי, שהוא טיפוח ההצטיינות.²⁴ מצב זה, כך טענו המבקרים, פוגע בעוצמתה של מדינת ישראל. הוא מדרדר את רמת הלימוד בתיכון ובחינוך הגבוה, מגביר את הנשירה מהם ומוביל למחסור במועמדים ראויים באיוש תפקידי מפתח בחברה הישראלית.²⁵

על רקע טענות אלו ואחרות הקים משרד החינוך באותן שנים ועדות שונות לבדיקת מצבו הארגוני והפדגוגי של בית הספר התיכון ויישם שינויים מערכתיים ברוח המלצותיהן, ובתוך כך פעל להגביר את הפיקוח על החינוך התיכוני ולהכפיף אותו לשליטתו ולסמכותו.²⁶ ביצועה הכלל-ארצי של מדיניות זו התרחש כחלק מיישומה ההדרגתי של הרפורמה לשינוי מבנה החינוך (או רפורמת האינטגרציה והחיטוב); כך מקובל לכנותה

22 שם; אבנר מולכו, 'חינוך בלי מירכאות: מיתוס השוויון וחזון המידה הטובה', תבלת, 38 (2010), עמ' 41-60. החינוך התיכוני הדתי מיסודו של זרם המזרחי יועד להכשיר עילית אינטלקטואלית של בני הציבור הדתי. הוא שאף לשלב בין השכלה כללית לתכנים יהודיים דתיים ותרבותיים-לאומיים ואופיין במתינות דתית ובפתיחות לחברה הכללית ולחיי העיר. ראו למשל: יהודה קיל, החמ"ד שורשיו, תולדותיו ובעיותיו, משרד החינוך אגף החינוך הדתי, ירושלים תשל"ז.

23 מנוסביץ' ברדה, 'בכח המוח', עמ' 86-88.

24 שם, עמ' 87.

25 שם.

26 פירוט הוועדות: הוועדה הציבורית לבית הספר התיכון (ועדת גולדשמידט) פעלה בשנת 1952; הוועדה המייעצת לשם הבאת הצעות לחקיקת חוק חינוך תיכון (ועדת פרנקל) פעלה בשנים 1954-1955; הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכוני במדינה (ועדת צלטנר) פעלה בשנים 1956-1957; הוועדה לבחינת הארכת חוק לימוד חובה (ועדת פראוור) פעלה בשנים 1964-1965; הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל-יסודי בישראל (ועדת רימלט) פעלה בשנים 1966-1968.

בציבור משנות השבעים ואילך), שאישרה הכנסת בשנת 1968.²⁷ את הרפורמה הנהיגו שרי החינוך זלמן ארן (1955-1960, 1964-1969) ואבא אבן (1960-1963) בתקופות כהונותיהם העוקבות. הגישה המערכתית שלפיה פעל משרד החינוך באותה עת הייתה לחולל שינויים מקיפים במבנה החינוך היסודי והעל-יסודי ברוח גישת המקיפות והחיטוב, תוך כדי הארכת משך שנות לימוד חובה חנם, ולצקת לתוך המבנה החדש רפורמות נלוות בתוכני הלימוד, בשיטות ההוראה ובהכשרת מורים, בראש ובראשונה לשם העלאת רמת הלימודים של כלל תלמידי ישראל, לרבות המצטיינים מהם.²⁸ זאת להבדיל מתפיסה מאוחרת שהתפתחה בציבור ובמחקר בישראל משנות השבעים ואילך, ועל פיה מנסחי הרפורמה ייעדו אותה לפעול בעיקר לצמצום הפערים ולאינטגרציה בין-עדתית. הזיקה העמוקה שהתקיימה לדעתי בין 'הצטיינות' ל'רפורמה' בשיח ובמדיניות החינוך בישראל מהמחצית השנייה של שנות החמישים באה לידי ביטוי בייסודו, בפיתוחו ובמיסודו המערכתי של החינוך הדיפרנציאלי למחוננים כמרכיב מרכזי של מדיניות הרפורמה.²⁹

שקיעתו של הדגם המשכילי הוותיק ועלייתם של דגמי המשכיל-המומחה והמדען-הצבר

בד בבד עם מגמת התהוותו של ערך ההשכלה כנורמה מוצהרת בחברה הישראלית משנות המדינה הראשונות חל פיחות במעמדו של דגם המשכילות 'הוותיק' שעוצב

27 זיהויה העממי של רפורמה זו בשם 'רפורמת האינטגרציה' החל לדעתי מאוחר יותר, משנות השבעים. בשנות השישים, שנות גיבושה וראשית הפעלתה על ידי משרד החינוך, טרם נקשר לה כינוי ציבורי מובהק. על כך אפשר ללמוד למשל מכתבתו של י' טירה, 'הצעת הרפורמה במבנה החינוך' (ריאיון עם הפרופ' פראוור), שפורסמה בעיתון הארץ ב-17.2.1965. כינויה הרשמי בעת אישורה בסוף שנות השישים היה 'הרפורמה לשינוי מבנה החינוך היסודי והעל יסודי', ראו: אלימלך שמעון רימלט, דין וחשבון הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל תשכ"ו-תשכ"ח, הכנסת, ירושלים 1971. על הרפורמה ועל מקדמיה ראו למשל: חדווה איש-שלום ומרים שמידע, מהפכה חברתית בישראל ובעמים, רמות, תל אביב 1993.

28 החשיבות העליונה של יעד העלאת רמת ההישגים הכללית משתמעת בביור מניסוח המלצותיה של ועדת רימלט: יעד זה מופיע בראש רשימת המטרות שהומלצו על ידי הוועדה, ומיד אחריו ממוקם יעד צמצום פערי ההישגים האתנו-דמוגרפיים, ואילו היעד החברתי של האינטגרציה הבין-עדתית ממוקם בתחתית הרשימה. ראו: אלימלך שמעון רימלט, 'דברי הסבר והנמקה להמלצות הוועדה לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל-יסודי בישראל', בתוך: דין וחשבון הוועדה הפרלמנטרית לבחינת מבנה החינוך היסודי והעל יסודי בישראל תשכ"ו-תשכ"ח, עמ' 248-249; טענה כזו עולה גם במאמרם של אמיר בנימין ונחום בלס, 'התפתחותה של מדיניות משרד החינוך והתרבות בתחום האינטגרציה החברתית במערכת החינוך בישראל', בתוך: יהודה אמיר, שלמה שרן, רחל בן-ארי (עורכים), אינטגרציה בחינוך, עם עובד, תל אביב 1985, עמ' 69-99.

29 דיון מרחיב על הזיקה שבין התהוותו ומיסודו של חינוך המצטיינים והמחוננים ובין מדיניות הרפורמה ראו בתוך: מנוסביץ-ברדה, 'בכח המוח', עמ' 121-172.

ברוח תפיסת החינוך ההומניסטית האירופית. דגם זה, שלפיו חונכה העילית של הנוער בגימנסיה העירונית בתקופת היישוב ובעשור הראשון למדינה, שאף לעצב את דמות הבוגר כאדם בן תרבות, הווה אומר כמלומד בעל השכלה כללית ומרחיבה אופקים בתחומי ידע הומניסטיים. מרכיב ההשכלה ההומניסטית נחשב בעיני המצדדים בדגם זה כבעל ערך מוסף הישגי ומוסרי ממעלה ראשונה, כלומר כגורם עיקרי ומיטבי המפתח במשכיל תכונות של הצטיינות אינטלקטואלית וערכי מוסר מוחלטים ועל-זמניים. בו בזמן משקפים שיח ומדיניות החינוך העל-יסודי בשנות החמישים והשישים את עלייתם של דגמי משכילות מערכתיים חדשים שעוצבו ברוח רעיונות חינוך אמריקניים ואת הפיכתם לאידאליים המכוננים של חינוך המצטיינים התיכוני העיוני בישראל בשנות השישים. תמורות אלו היו חלק מתהליכי גיבושה וכינונה של הרפורמה לשינוי מבנה החינוך העל-יסודי ותכניו. תפיסת רפורמה רב-ממדית וכלל-מערכתית זו שהנהיגו שרי החינוך זלמן ארן ואבא אבן בתקופות כהונותיהם העוקבות עיצבה מחדש את מהותו של החינוך התיכוני העיוני ואת טיבו של ערך ההצטיינות בלימודים לעומת הדגם המשכילי הוותיק. היא השתיתה את חינוך המצטיינים על יסודות של בחירה אישית, התמחות אקדמית וחשיבה מדעית אמפירית במתכונת בית הספר המקיף האמריקני והאירופי וגישות ההוראה החדשות שפותחו בארצות הברית בשנות החמישים.³⁰ שני גורמים מרכזיים תרמו לשינוי זה של שיח החינוך באותה עת: האחד, התגברות הביקורת המקצועית על הידרדרות רמתו האינטלקטואלית של החינוך התיכוני העיוני הוותיק משנות המדינה הראשונות. האחר, עליית חשיבותם ויוקרתם של המדעים הֶרְאֵלִיִּים על פני הלימודים ההומניסטיים בחינוך ובחברה בישראל בהשפעת ההתפתחות העולמית המואצת של תחומי המדע והטכנולוגיה.³¹

ארבעה כינוסים פדגוגיים רבי-משותפים נערכו בשנות החמישים ביוזמת איגוד בתי הספר התיכוניים. הם עסקו בהיבטים שונים של החינוך התיכוני ושימשו מקור מידע עשיר לשחזור הוויכוח הכללי שהתעורר בארץ באותו עשור בקרב אסכולת החינוך האירופית הוותיקה וכן בינה ובין אסכולת החינוך האמריקנית החדשה בנוגע למהות הערכים שעל

30 איש-שלום ושמידע, מהפכה חברתית, עמ' 116-117. בספר מוזכר הייעוץ בנושא בית הספר המקיף שנתנו ד"ר רובין פדלי הבריטי וד"ר יונס אורינג השוודי למשרד החינוך בביקורם בארץ. על כך ראו: דין וחשבון על הדיונים בדבר בית-הספר המקיף בהשתתפות ד"ר ר' פדלי וד"ר י' אורינג, משרד החינוך, ירושלים תשכ"ו. סקירה על בתי הספר המקיפים והתפתחותם ראו גם: אליעזר שמואלי, 'נתיבות החינוך', דור לדור, נד (2017), עמ' 132-138; על תכניות הלימודים החדשות ראו למשל: אהרן ידלין, 'המפנה בפיתוח תוכניות לימודים', בתוך: שבה אדן (עורך), על תוכניות הלימודים החדשות, מעלות, תל אביב 1971, עמ' 20.

31 דיון מקיף על סעיפיה השונים של ביקורת זו ראו בתוך: מנוסביץ-ברדה, 'בכח המוח', עמ' 81-91. על הנסיבות וההשלכות החברתיות של עליית המדעים הֶרְאֵלִיִּים על פני הלימודים ההומניסטיים בישראל ראו: חנה איילון ואברהם יוגב, 'מעמד הלימודים ההומניסטיים בחינוך התיכון בישראל', בתוך: דוד חן (עורך), לקראת המאה ה-21: ספר יובל העשרים של בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, רמות, תל אביב 1995, עמ' 221-248.

פיהם יש לחנך בחינוך זה.³² גישת הניתוח שעליה אני מתבססת נשענת על הבחנה בין הוויכוח הכללי שהתקיים בשיח החינוך בישראל, בעיקר בשנות החמישים, בין אסכולת ההשכלה הכללית המערב-אירופית הוותיקה לאסכולת ההתמחות האמריקנית החדשה בסוגיית דמות האזרח המשכיל שיש לטפח בחינוך התיכוני, ובין ויכוח ממוקד יותר, שעסק בדמותו הרצויה של בוגר המגמות ה־ר־אליות. ויכוח ממוקד זה התפתח מתוך הוויכוח הכללי והתעצם בשנות השישים בשאלת מקומו וצביונו של דגם המדען-הצבר כנושא הדגל של אידאל החינוך למומחיות. ברובד הכללי של הוויכוח אעסוק כעת בהרחבה, ובוויכוח שהסתעף ממנו אעסוק אחרי כן, בדיון על התפתחותו של דגם המדען-הצבר.

הוויכוח בין אסכולת החינוך הוותיקה לאסכולת החינוך החדשה על דמותו של בוגר התיכון

שנות המדינה הראשונות העירו ויכוח חינוכי פרופסיונלי בנושא הגדרת דמותו של הצעיר המשכיל כאזרח וכמנהיג לעתיד בחברה דמוקרטית. בוויכוח עלו דעות שונות אשר למצדן הערכים שלפיו יש לעצב את תפיסת ההצטיינות בחינוך התיכוני הקדם-אקדמי כצורך חברתי ולאומי. בוויכוח זה, שנשען על הכרה משותפת בדבר הזיקה העמוקה המתקיימת בין אופיו של חינוך המצטיינים ובין טיבו של המשטר המדיני, הציגו בכירי חינוך ואקדמיה גישות שונות בנוגע למהות הערכים שעל פיהם יש לחנך את נוער העילית בבית הספר התיכון הקדם-אקדמי. שתי שאלות מרכזיות עלו בוויכוח הער שהתפתח בשיח החינוך בישראל, בעיקר בשנות החמישים, בין אסכולת ההשכלה הכללית המערב-אירופית לאסכולת ההתמחות האמריקנית, בסוגיית דמות האזרח המשכיל שיש לטפח בחינוך התיכוני: האחת, אם יש לבסס את החינוך התיכוני על יסוד של השכלה כללית והרחבת אופקים או על בחירה בתחום התמחות לימודי זה או אחר.³³ האחרת, מהו מקומו וצביונו הרצוי של הרכיב ההומניסטי בדמותו של בוגר התיכון.

32 פרסומי הכינוסים: בעיות בית-הספר התיכוני, דיונים בסימפוזיון שנערך מטעם איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל, שבט תשי"ב (כינוס ראשון); חינוך האזרח בישראל, הרצאות ודיונים בסימפוזיון לבעיות החינוך לאזרחות שנערך מטעם בתי הספר התיכוניים בישראל, ניסן תשי"ג (כינוס שני); ערכי היהדות בחינוך התיכון, הרצאות ודיונים בסימפוזיון שנערך מטעם איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל בימים י"ד-ט"ו בשבט תשט"ו (כינוס שלישי); בעיית המגמות בבית-הספר התיכון, הרצאות ודיונים בסימפוזיון שנערך מטעם איגוד בתי הספר התיכוניים בישראל, 19.12.1957-18.12.1957 (כינוס רביעי). איגוד בתי הספר התיכוניים היה ארגון הגג של מנהלי בתי ספר התיכוניים מזרמי החינוך השונים ומילא תפקיד מפתח בהתוויית מדיניות החינוך התיכוני באותן שנים בשל מעורבותו העקיפה והמועטה של משרד החינוך אז בפיקוח על התיכון. כך למשל שכר הלימוד בחינוך התיכוני בארץ הועלה מתוקף החלטותיו של האיגוד.

33 סוגיה זו עמדה במוקד הסימפוזיונים בעיות בבית-הספר התיכוני ובעיית המגמות בבית-הספר התיכון.

שאלת ביסוסו של החינוך התיכוני על יסוד של השכלה כללית או התמחות. הדיון המקצועי בסוגיה זו התעורר במחצית השנייה של שנות החמישים בעקבות פרסומה של תכנית המגמות לבית הספר התיכון³⁴ ואימוצה של גישה שדוגלת בחינוך תיכוני דיפרנציאלי לכול על ידי שר החינוך זלמן ארן.³⁵ הדיון התפתח בעיקרו סביב שאלת מיעוט או ריבוי מגמות התיכון, כלומר, אם ראוי לעצב את דמותו הטיפוסית של בוגר התיכון, כאזרח המשכיל, על יסוד תפיסה חינוכית הדוגלת בעיקרון שכדאי ללמוד 'מעט על הרבה' או על יסוד כזו הדוגלת בעיקרון ההפוך שכדאי ללמוד הרבה על המעט.³⁶ אנשי חינוך ואקדמיה שנמנו עם אסכולת החינוך התיכוני המערב-אירופי הקלאסי ראו בטיפוחה של השכלה כללית בעלת צביון הומניסטי את עמוד השדרה הלימודי והאזרחי של חינוך המצטיינים הלאומי.³⁷ לפיכך הם צידדו בשיטות דו-מגמתיות וחד-מגמתיות בשלב בית הספר התיכון³⁸ וטענו כי את רעיון ההתמחות המקצועית יש לממש רק באוניברסיטה.³⁹ טיפוח ההשכלה הכללית בשלב התיכון היה בעיניהם המפתח לעיצובן של תכונות שכליות ואזרחיות ראויות, ובכללן מחשבה שקולה, כושר הבעה, גישה מוסרית ויכולת הבנה והתעמקות בבעיות השעה המורכבות.⁴⁰ עם המצדדים הבולטים במבנה התיכוני החד-מגמתי נמנתה טוני הֶלָה המייסדת והמנהלת של בית הספר תיכון חדש בתל אביב (בצוותא עם אהרן ברמן). הלה יצאה נגד השיטה הדו-מגמתית משום שזו עיצבה לטענתה את בוגר התיכון כ'טיפוס חד-צדדי ריאליסטי או הומניסטי'.⁴¹ מנגד, המצדדים בריבוי המגמות העלו את הטענה כי עיצובה מחדש של תפיסת ההצטיינות בבית הספר התיכון בדמותו של המשכיל-המומחה, כלומר על יסוד של התמחות ובחירה מוגברת, יפתח בבוגר התיכון תכונות שכליות ואזרחיות מיטביות בהלימה לצורכי השעה של החברה המודרנית.⁴² חינוך

34 משרד החינוך פרסם את התכנית בשנת תשט"ו. ראו: 'מערכת שיעורים שבועית בבי"ס תיכון בן ארבע שנות לימוד למגמותיו', בתוך: **בחינוך ובתרבות**, 2 (1955), עמ' 23-25.

35 שיח הרפורמה החדש שקידם שר החינוך ארן בא לראשונה לידי ביטוי רשמי ומפורט בדוח 'על המבנה החברתי של החינוך בישראל' שפרסם משה סמילנסקי, יועצו הבכיר של השר ומנהל מכון סאלד, בשנת 1957 בכתב העת **מגמות**.

36 א' שמיר, **בעיית המגמות בבית הספר התיכון**, עמ' 89.

37 ראו למשל: דברי חוקר החינוך ומנהל בית הספר הריאלי לשעבר יוסף בנטואיץ, בסימפוזיון **בעיות בית הספר התיכוני**, עמ' 130-132; דברי חוקר החינוך אלכסנדר דושקין, מן המייסדים והמנהלים של בית הספר התיכון בית הכרם בירושלים, בסימפוזיון **בעיית המגמות בבית הספר התיכון** עמ' 130-133.

38 כמה מהדוגלים במיעוט המגמות שהשתתפו בכינוס **בעיית המגמות בבית הספר התיכון** צידדו במבנה דו-מגמתי שחיקה את דגם הגימנסיה המערב-אירופית. ראו למשל את דברי הפיזיקאי שמואל סמבורסקי, שהיה בעברו מורה בתיכון ובמכללה למורים, שם, עמ' 23.

39 ראו למשל את דברי דושקין, שם.

40 ראו את דברי סמבורסקי, שם, עמ' 25.

41 טוני הלה, שם, עמ' 120.

42 עם המצדדים בריבוי המגמות שהשתתפו בכינוס **בעיית המגמות בבית הספר התיכון** נמנו יוסף בנטווייטש (הכוונה לבנטואיץ) ואריה כרוך, מורה וסגן מנהל בית הספר הריאלי בחיפה. ראוי לציין

זה מתאים בייחוד לטיפוחם של תלמידים מצטיינים, שכן הלימוד בתוך קבוצות הומוגניות מאפשר לתלמידים אלו פיתוח מרבי של יכולותיהם ושל אישיותם בתוך קבוצות הלימוד ההומוגניות, כך גרסו.⁴³

שאלת מקומו וצביונו של הרכיב ההומניסטי בחינוך התיכוני עוררה ויכוח סוער בשנים שלאחר הקמת המדינה – על רקע עליית חשיבותם ומעמדם של המדעים המדויקים בחברה הישראלית אז והיותם לגורם משיכה ראשון במעלה ללימודים עבור המצטיינים שבין תלמידי התיכון.⁴⁴ בין המתדיינים, ובכלל זאת בקרב אנשי מדעי הרוח והטבע, וגם בקרב חסידי גישת ההשכלה הכללית המערב-אירופית וגישת ההתמחות האמריקנית רווחה הסכמה בדבר חשיבותו ותרומתו הרבה של החינוך ההומניסטי בבית הספר התיכון לפיתוחן של הצטיינות שכלית ואזרחית-מוסרית.⁴⁵ על החשיבות האזרחית שיוחסה לחינוך ההומניסטי בשיח החינוך, אפשר ללמוד מתוכני **האנציקלופדיה החינוכית**.⁴⁶ בערך **האנציקלופדי העוסק בחינוך משווה**, נבחן החינוך ההומניסטי לעומת החינוך הטכנולוגי המדעי מנקודת מבט ערכית ונעשתה הבחנה בין המונח 'לאומיות דמוקרטית' ובין המונח 'לאומיות טוטליטרית' על יסוד עוצמתם של היסודות ההומניסטיים, או לחלופין – על יסוד עוצמתם של היסודות הטכנולוגיים, בחינוך הלאומי.⁴⁷ זאת בנימוק כי הלאומיות הדמוקרטית נזקקת לחינוך הומניסטי כדי לשמרה, ואילו המדינות הטוטליטריות מרכזות את מאמציהן בחינוך טכני ומקצועי. הגישה שרווחה בשיח החינוך עיצבה את טיפוס בוגר התיכון הרצוי כאזרח בעל תפיסת עולם הומניסטית כוללנית: חברתית, מוסרית ואסתטית, שחורגת מתחום לימוד הומני זה או אחר.⁴⁸ היא הגדירה את החינוך ההומניסטי בתור צורת מחשבה שממנה צריכות להיגזר דרכי הלימוד – 'חינוך להומאניזם' בלשונו

כי מקצת המתדיינים שהשתתפו בכינוס זה התנגדו לפיצולן המוחלט של תכניות הלימודים וצידודן במצרף של מקצועות משותפים ומובחנים במגמות השונות (מקצועות ליבה ובחירה). ראו למשל את דברי כרוך, שם.

- 43 שם, עמ' 116. כרוך ציין את בית הספר הריאלי בחיפה, שהוא לימד בו, בתור דוגמה להוכחת טענתו בדבר תרומתו של דגם החינוך מרובה מגמות לקידום הישגיהם של תלמידים מצטיינים.
- 44 כך למשל בסימפוזיון **בעיית המגמות בבית-הספר התיכון** הצביעו אנשי חינוך בכירים על עליית מעמדם של המדעים המדויקים מנקודת מבט ביקורתית: למשל טוני הלה, מנהלת בית הספר תיכון חדש בתל אביב, עמ' 119-120; מאיר שפירא, מנהל בית הספר התיכון בית הכרם בירושלים, עמ' 66; חיים אורמיאן, שכיחן אז מטעם משרד החינוך כמפקח על הסמינרים למורים, עמ' 36-37.
- 45 ראו: הסימפוזיון **חינוך האזרח בישראל**; הסימפוזיון **ערכי היהדות בחינוך התיכון**; עקיבא ארנסט סימון, 'על מטרות החינוך בישראל', בתוך: מאיר שפירא (עורך), **הלכה ומעשה בחינוך התיכון**, בית הספר התיכון שליד האוניברסיטה העברית, ירושלים תשכ"ב, עמ' 210.
- 46 **אנציקלופדיה חינוכית** שהוציאו לאור משרד החינוך ומוסד ביאליק בשנים 1959-1969, הייתה מיזם אקדמי עתיר משתתפים בכירים שריכוזו ידע מקיף ומגוון על החינוך.
- 47 יצחק ל' קנדל, 'חינוך משווה', בתוך: עקיבא ארנסט סימון (עורך), **אנציקלופדיה חינוכית**, א: יסודות החינוך, משרד החינוך ומוסד ביאליק, ירושלים תשכ"א, עמ' 612.
- 48 עקיבא ארנסט סימון, 'חינוך הומניסטי', שם, עמ' 310-311.

של הפיזיקאי מאיר שפירא שהיה מנהל תיכון בית הכרם בירושלים.⁴⁹ גישה זו יצאה נגד התפיסה הפדגוגית שרווחה אז (כהיום), על פיה זוהה החינוך ההומניסטי עם מקצועות הלימוד ההומניסטיים בבית הספר. ההבחנה הקלאסית בין המקצועות ההומניסטיים ובין המקצועות הֶרְאֵלִיסְטִיִּים שמקורה באירופה היא הבחנה מלאכותית ומעוותת, המעקרת את הֶרְאֵלִי מהיסוד ההומני, טען שפירא, אין חינוך לא הומניסטי,⁵⁰ חזר והדגיש. מצד אנשי מדעי הטבע והתומכים בגישת ההתמחות עלו טענות כי גם המקצועות הרֶאֵלִיסְטִיִּים מגלמים ערכים הומניסטיים, שכן הם עוסקים בהישגיו ובהתמודדותיו של האדם, וכי לפיכך עליהם להילמד במקוננות (אוריינטציה) הומניסטית.⁵¹ הפיזיקה והמתמטיקה, כך למשל גרסו, מזמנות את האפשרות לעסוק בהתפתחות התרבותית מהעת העתיקה, במאבקים רעיוניים וביחסים שבין מדע לדת.⁵² עליית מעמדם של המקצועות הרֶאֵלִיסְטִיִּים והידרדרותם של המקצועות ההומניסטיים לתחתית סולם היוקרה בעיני תלמידי התיכון, על רקע המגמות העולמיות של התחזקות המדע, מביאות ללמדנות נטולה תרבות ומוסר ולהידרדרותה הערכית של החברה הישראלית כולה, טען מאיר שפירא.⁵³ המחקר המדעי היה לתפיסתו כלי עזר חינוכי יעיל לעיצוב אישיותו החברתית והמוסרית של הצעיר המשכיל – בנימוק כי הוא מסייע לפתח באדם, על אף הישגיו, הרגשה של קטנות מול הטבע ולבלום בו הרגשה של יהירות ועליונות בנוגע לסביבה.⁵⁴

בד בבד עם ההסכמה הרחבה שהתקיימה בשנות החמישים והשישים בשיח החינוך על מקומו המרכזי והחינוכי של המרכיב ההומניסטי בעיצוב דמותו של בוגר התיכון, על גרסאותיה הכלליות השונות (הדגם הוותיק, שנשען על יסוד ההשכלה הכללית, ודגם המומחה המשכיל), עלו בשיח זה גישות שונות באשר למרכיביו ולהדגשיו של החינוך ההומניסטי הרצוי. אבא ליסי, שנמנה עם חברי ועדת המשנה לתכניות לימודים שליד המזכירות הפדגוגית, הציב סימני שאלה בנוגע לטיבם המוסרי של תוכני הלימוד ההומניסטיים בחינוך התיכוני. חינוך הומניסטי ברוח ערכי התרבות המערבית והיהודית הוא עניין של השקפה, טען ליסי, והשאלה היא איזו השקפת עולם מנחה את הלימוד. ידיעה טובה במקצועות ההומניסטיים אינה עושה את האדם טוב יותר, חברתי או מוסרי יותר,

49 מאיר שפירא, 'הפיסיקה – מקצוע לחינוך האדם', בתוך: הנ"ל (עורך), הלכה ומעשה בחינוך התיכון, עמ' 153. תיכון בית הכרם, אשר לימים שונה שמו לתיכון שליד האוניברסיטה העברית (ליד"ה), שילב מעת היווסדו בין אסכולת החינוך האמריקנית הפרוגרסיבית לאסכולה האירופית ההומניסטית. ראו למשל את כתבתה של טלי חסין, 'אצולת' השכל, הארץ, 17.6.2003.

50 שם, עמ' 152.

51 הסימפוזיון בעיית המגמות בבית הספר התיכון, דברי סמבורסקי, עמ' 29; דברי מאיר שפירא, עמ' 68-69; דברי כרוך, עמ' 117.

52 ברוך בן-יהודה, 'מטרות ההוראה של המתמטיקה', בתוך: שפירא (עורך), הלכה ומעשה בחינוך התיכון, עמ' 41-45. בן-יהודה היה מחנך ומנהל גימנסיה הרצליה והמנכ"ל הראשון של משרד החינוך; שפירא, שם, עמ' 153-154.

53 דברי שפירא בסימפוזיון בעיית המגמות בבית הספר התיכון, עמ' 68-69.

54 שם, עמ' 70-72.

הוסיף,⁵⁵ גם בעולמם של מדעי-הרוח מהלכות השקפות שונות, ביניהן חיוביות ונעלות ולעומתן גם השקפות המטפחות תורות גזעניות ולעג לערכים מוסריים.⁵⁶ במוקד הוויכוח על טיבו הראוי של החינוך התיכוני ההומניסטי עלתה מחלוקת בין המצדדים בחינוך לערכים מחייבים ולאחדות ערכית ברוח הגישה ההומניסטית 'הוותיקה' ובין המצדדים בחינוך לערכים יחסיים ברוח הגישה ההומניסטית החדשה של מדעי החברה. במחלוקת זו עסק פילוסוף החינוך אהרן פריץ קליינברגר.⁵⁷ הגישה ההומניסטית החדשה, כך הגדיר קליינברגר, מתייחסת אל ערכים מדעיים ומוסריים כאל דפוסי חשיבה יחסיים שהינם תוצר של תנאים חברתיים ותרבותיים משתנים ולכן בעלי תוקף יחסי. היא יוצאת נגד זיהוי ערכים כעובדות ושוללת את תיקופם המדעי והאוניברסיטאי. קליינברגר הצביע על הסכנות החברתיות הטמונות באימוצה של גישה חדשה זו, ובראש ובראשונה על סכנת התועלתנות הגלומה בחינוך על פיה. גישה זו מחנכת את המנהיגים ואת המנהלים ליעילות טכנולוגית משוללת נורמות מוסריות הגורמת להם לפעול בכיוונים לא רצויים, כך טען. חוקר הספרות ברוך קורצווייל, אשר הרבה לעסוק בסוגיות של זהות ומוסר, מתח ביקורת ברוח דומה על השתרשותה של תפיסת המומחיות המדעית בתחומי הרוח. הוא טען כי אימוצן של שיטות המדעים המדויקים בלימודי הרוח הביא לנטישת החזון הערכי והראייה הכוללת ששלטו קודם לכן בתחומים אלו ובהחלפתם בהשתעבדות הטכנית לפרט הקטן.⁵⁸

הוויכוח על לימודי היהדות בתיכון הכללי

שאלה מרכזית שעלתה בשיח המקצועי שהתנהל בשנות החמישים והשישים בנושא טיב חינוכם ההומניסטי של תלמידי התיכון הכללי עסקה במהות הערכים והתכנים היהודיים שעל פיהם ראוי לעצב את זהותם הלאומית, ובמילים אחרות בזיקה הרצויה בין המרכיב הישראלי למרכיב היהודי בחינוכם. מעמדו של החינוך הממלכתי הכללי כמנגנון המרכזי של מערכת החינוך וכן זיהויו הרווח של בית הספר התיכון בחברה הישראלית כמקום חינוכה העיקרי של עתודת ההשכלה וההנהגה של האומה הביאו להתפתחותו של שיח מקצועי ער בנוגע לתפיסת העולם שצריכה להנחות את חינוכו של המשכיל היהודי הישראלי החילוני, בתור אזרח במדינה יהודית דמוקרטית.⁵⁹

55 אבא ליסי, 'דור הטכנולוגיה, החינוך ההומניסטי ולימודי הטבע בבית-הספר היסודי', החינוך, לו, ג (תשכ"ד), עמ' 198.

56 שם.

57 אהרן פריץ קליינברגר, 'הזכות לחנך לערכים מחייבים', בתוך: הסתגלות הנוער בחברה הישראלית: הרצאות ודיננים בכנס לעיון בבעיות הילד והנוער שהוקדש לציון שנת המאה להולדת ה' סאלד, מוסד סאלד, ירושלים תשכ"א, עמ' 27.

58 ברוך קורצווייל, 'החטאים לא נשתנו וגדלו רק המימדים', מעריב, 26.9.1965.

59 על התפתחותה ומשמעותיותה של תופעת החילון בחברה הנוצרית-מערבית והיהודית-ישראלית ראו למשל את מאמרם של זוהר מאור ויוכי פישר, "מבוא: לאומיות וחילון", ואת מאמרה של חדווה

קביעותיו הטיפולוגיות של גרבר הובילו אותי למסקנה כי קולות שונים אשר עלו בשיח התיכוני שהתפתח בשנות החמישים והשישים על טיב צביונם החילוני של לימודי היהדות ביטאו קווי דמיון לגווניה של אסכולת הציונות הרוחנית, ובייחוד לרעיונות שניצבו בבסיסן של שלוש גישות מרכזיות שהתפתחו בתנועה הציונית מראשיתה:⁶⁰ הגישה הלקטנית (האקלקטית) או הפלורליסטית, המכונה גם גישת יהדות כתרבות; הגישה הרדיקלית או האקטיביסטית; והגישה הרגליוזית או הפילוסופית האקזיסטנציאליסטית. כך הן מכונות במחקרים שונים שעוסקים בשורשיה של החילוניות היהודית-ישראלית.⁶¹

ייחודה האידאולוגי של אסכולת הציונות הרוחנית היה נעוץ לדעת גרבר בהשקפתה החילונית ההומניסטית ליהדות,⁶² כלומר בשאיפתה לעצב את דמותו של היהודי החדש כמזוג בין שני רכיבים רעיוניים, פרטני וכללי, בעלי מאפיינים סותרים או סותרים כביכול: ערכי היהדות וערכי ההומניזם המערבי. אסכולה זו עיצבה את טיב היחסים בין יהדות לחילון במתכונת דיאלקטית, לעומת גישות בעלות מבנה דיכוטומי שדגלו בהנגדה בין יהדות לחילון – כמו גישתה האנטי-הומניסטית של היהדות החרדית או הגישה הכנענית, שביקשה לנתק את החילוניות היהודית-ישראלית מהיהדות.⁶³ חוקרים שונים שותפים לטענה כי עקרון המזוג בין היהודי לכללי, שעליו הושתתה אסכולת הציונות הרוחנית, התבסס על הכרה בדבר הזיקה העמוקה המתקיימת בין שתי מהויות ערכיות אלו משתי סיבות: האחת, מכיוון שהערכים הכלליים של ההומניזם הם מרכיב חשוב ביהדות, שכן ייחודיותו של העם היהודי נובעת מערכיו הכלל-אנושיים.⁶⁴ האחרת, מכיוון שהשאיפה הרוחנית והמוסרית הכלל-אנושית של ההומניזם המערבי המכוונת את הפרט להיות

בן-ישראל, 'הלאומיות בין דת לחילון', בתוך: זוהר מאור ויוכי פישר (עורכים), לאומיות וחילון, מכון ון ליר בירושלים, ירושלים 2019, עמ' 1-21 ו-25-50, בהתאמה.

60 ראובן גרבר, הומניזם ישראלי: מציונות רוחנית לזהות ישראלית, מכון מופ"ת, תל אביב 2011. גרבר מציין את הסתמכותו על ספרו של אליעזר שביד, נביאים לעמם ולאנושות, מאגנס, ירושלים תשנ"ט, עמ' 11, הע' 1.

61 כינויי הגישות קובצו מתוך המחקרים האלה: יצחק קונפורטי, 'היהודי החדש במחשבה הציונית: לאומיות, אידאולוגיה והיסטוריוגרפיה', ישראל, 16 (2009), עמ' 71-88; יובל גובני, 'חילוניות יהודית: קווים למתווה פילוסופי-חינוכי', בתוך: יעקב ידגר, גדעון כ"ץ ושלום רצבי (עורכים), מעבר להלכה: מיפוי מחדש של מסורת, חילוניות ותרבות העידן החדש בישראל (עיונים בתקומת ישראל, סדרת נושא, 2014), עמ' 141-159; גרבר, שם, עמ' 55, 84; הגישה התרבותית-חינוכית הרדיקלית מוגדרת במאמרי זה בהלימה להגדרותיהם של קונפורטי, 'היהודי החדש', וגרבר, הומניזם ישראלי, כגישה ששאפה להכליל תכנים יהודיים נבחרים בחינוך היהודי החילוני. חוקרים אלו רואים ברעיונות הכנעניות גלגול קיצוני ושולי של הגישה הרדיקלית, להבדיל מגובני, 'חילוניות יהודית', המזהה את הגישה רדיקלית עם רעיונות הכנעניות שקראו להדרתה מוחלטת של היהדות מדמותו של היהודי החדש.

62 גרבר, שם, עמ' 13.

63 קונפורטי, שם, עמ' 73-74; גרבר, שם, עמ' 12-13. על גישתה המדירה של התנועה הכנענית כלפי היהדות ראו: גובני, שם, עמ' 148-149.

64 גרבר, שם, עמ' 12.

אדם אינה יכולה להתממש אלא באמצעות יישומיה התרבותיים הייחודיים.⁶⁵ אל עקרון המיזוג התלוו לתפיסתו של גרבר שני עקרונות יסוד אחרים שאפיינו את אסכולת הצינונות הרוחנית: תפיסת היהדות כיצירה אנושית, ולא כ'דברי אלוהים חיים';⁶⁶ וההתייחסות אל המקורות היהודיים ככלי חינוך רב-עוצמה לפיתוח אישיותו ומידותיו של החניך.⁶⁷ על מכלול העיקרים הללו הושתתה תפיסת החינוך שברוחה פעל התיכון הכללי. המתח הפנימי שהיה טבוע בחינוך זה מעת היווסדו, נבע משאיפתו לעצב את דמותו של האזרח המשכיל כשילוב הומוגני בין ערכי היהדות וההומניזם המערבי.⁶⁸

גישה שהכירה בחשיבות טיפוחם הלאומי של ערכי היהדות וההומניזם המערבי זה לצד זה תוך כדי שלילת רעיון המיזוג ביניהם, הציג הפילוסוף והמדען ישעיהו לייבוביץ בדבריו שנשא בשנת 1953 בסימפוזיון חינוך האזרח בישראל. לייבוביץ שהיה אדם דתי בעל תפיסה לאומית ציונית והומניסטית, טען כי הניסיון החינוכי לחבר בין יהדות להומניזם נדון לכישלון גמור, שכן מדובר בערכים סותרים שאי אפשר לגשר ביניהם.⁶⁹ אי אפשר לחנך למוסר אישי וחברתי או לאזרחות על פי דת או מסורת ישראל 'מאחר שמקורות אלה ומסורת זו אינם מכירים בערכים אנושיים ללא בסיס דתי, ושוללים כל מוסר וכל חברה וכל תרבות המופיעים כגילויים עצמיים של רוח האדם', כך גרס לייבוביץ.⁷⁰

כאמור, הגישה שרווחה אז בוויכוח המקצועי בנושא החינוך השתיתה את לימודי היהדות על החיבור הערכי בין היהודי להומניסטי מתוך מודעות למתח הרעיוני הרב המתקיים ביניהם. בתוך כך, התעוררה מחלוקת בשאלה מהם אותם ערכים יהודיים לאומיים שאליהם יש לחנך את הבוגר החילוני כיהודי החדש וכיצד ראוי לעשות זאת.⁷¹ השיח התנהל מנקודת מבט כוללנית שהקיפה קשת רחבה של המקצועות ההומניסטיים ועל יסוד גישה שייחסה ללימודי היהדות השפעה מכרעת על טיבם של החינוך התיכוני ודמות הבוגר.⁷² ציר מרכזי של הוויכוח המקצועי שהתפתח בסוגיית מהותם של ערכי החינוך התיכוני היהודי החילוני נסב על מקומו של יסוד שלילת הגלות בחינוכו של הצבר המשכיל.⁷³

65 שם, עמ' 12-13.

66 שם, עמ' 12.

67 שם, עמ' 26-27. הוגי הצינונות הרוחנית דגלו בחתירה להגשמה רוחנית ומוסרית בהקשר האישי והחברתי.

68 יוסף בנטואץ, החינוך במדינת ישראל, צ'צ'יק, תל אביב 1960, עמ' 214-215. שאיפה דומה אפיינה את תפיסת החינוך שברוחה פעל התיכון הדתי בתקופת היישוב ובעשור הראשון למדינה. טיבה והשלכותיה של תפיסת חינוך זו עוררו ויכוח עז בין אנשי חינוך וציבור דתיים משנותיה הראשונות של המדינה. ראו: מנוסביץ-ברדה, 'בכח המוח', עמ' 60-70.

69 דברי ישעיהו לייבוביץ בסימפוזיון חינוך האזרח בישראל, עמ' 83. על ההנגדה שבין יהדות להומניזם בגישתו של לייבוביץ ראו גם: בן-ישראל, 'הלאומיות בין דת לחילון', עמ' 38-39.

70 לייבוביץ, שם.

71 מסקנה זו עולה מתוך דיוני הסימפוזיון ערכי היהדות בחינוך התיכון.

72 ראו למשל את דברי אורבך ואת דברי יוסף שכטר, שם, עמ' 44-46 ועמ' 55, בהתאמה.

73 הרקע התקופתי העולה מהמקורות ממקם את הוויכוח הפרופסיונלי שהתפתח בעשור הראשון

העמדות השונות שעלו בוויכוח בנוגע למקומו של מרכיב זה בהבניה החינוכית והתרבותית של דמות הבוגר החילוני הרצוי, עיצבו אחרת את תכונותיו ואת זיקתו לדת היהודית וליהודי התפוצות. עיון במקורות בני התקופה העלה כי בשיח החינוך דאז ניכרה נוכחותם של הלכי רוח פלורליסטיים ומתונים בנוגע לסוגיה זו. בעלי העמדות המתונות, שעמם נמנו למשל החוקר ובכיר החינוך יוסף בנטואיץ וראשי החינוך הדתי אפרים אלימלך אורבך ופנחס רוזנבליט, מתחו ביקורת על הגישה הרדיקלית, כך היא מכונה בספרות המחקר, אשר ביססה את לימודי היהדות בתיכון הכללי על הסיפר (נרטיב) של שלילת הגלות.⁷⁴ הם קראו לצמצם ולרסן את תפיסת שלילת הגלות בחינוך התיכוני הכללי ולחנך ליתר הזדהות עם הגולה ומורשתה ברוח גישתו הלקטנית של אחד העם,⁷⁵ על יסוד עיקרון של המשכיות היסטורית, אשר ייחד מקום נכבד ליצירה המסורתית הגלותית כחלק אורגני מהתפתחות ייחודיותה וחיוניותה של התרבותית הלאומית. 'הילד היהודי בימינו ואף זה שבארץ ישראל, הוא פרי החיים ההיסטוריים של כל הדורות, ובשביל שיכיר את עצמו ואת עמו צריך שיכיר את קניינינו הלאומיים – וגם התנ"ך בכלל – לא רק בצורתם המקורית, כי אם בכל הצורות שבהם נתלבשו במשך הדורות והיו לכוחות פועלים בחיי העם', טען אורבך.⁷⁶ דגם הצבר שאליו שאפה גישה זו עוצב בדמות אדם אשר מגדיר את יהדותו כזהות אתנית קיבוצית. הוא אינו סולד מיהודי הגולה אלא מכיר בהם ומעוניין בחיזוק הקשרים עמם, אך מעדיף את החיים היהודיים במדינת ישראל.⁷⁷

הגישה הרדיקלית, שנשענה על רעיונותיהם של ההוגים הציוניים מיכה יוסף ברדיצ'בסקי ויוסף סירקין, זכתה לתמיכה רבה בקרב של ראשי המחנה הסוציאליסטי שהנהיגו את המדינה, ובראשם דוד בן גוריון וכן יצחק בן צבי, היסטוריון רב השפעה שכינה כנשיאה השני של מדינת ישראל.⁷⁸ גישה זו שלטה בתכניות הלימוד ובספרי הלימוד להיסטוריה בחינוך הממלכתי במדינת ישראל בשנות החמישים והשישים.

למדינה בזיקה למגמות ולאירועים שהתרחשו במרחב האקדמי והחינוכי באותן שנים, ובכללם הוויכוח שהתנהל בין היסטוריונים של עם ישראל ושל ארץ ישראל, כהגדרתו של קונפורטי את צבינה הראוי של ההיסטוריוגרפיה הציונית וכן התפתחות שחלו במדיניות החינוך, בתוך: קונפורטי, 'היהודי החדש', עמ' 88-94.

74 דברי אורבך בסימפוזיון ערכי היהדות בחינוך התיכון, עמ' 37-53; דברי רוזנבליט, עמ' 108-112; דברי בנטואיץ, עמ' 127-128.

75 המסקנה בדבר מרכזיותה של גישה זו בשיח החינוך התיכוני דאז עולה בקנה אחד עם מסקנותיו של קונפורטי, המצביע על מגמה גוברת של התמתנות עקרון שלילת הגולה בקרב היסטוריונים ישראלים ואנשי הנהגת המדינה בשנות החמישים. מגמה זו התפתחה לדעתו על רקע החשש מנתק בין יהודי ישראל ליהודי התפוצות, וכן בעקבות עליית חשיבותה של יהדות ארצות הברית לאחר מלחמת העולם השנייה. ראו: 'היהודי החדש', עמ' 92-93. על גישתו של אחד העם ראו למשל: גרבר, **הומניזם ישראלי**, עמ' 79-109.

76 בסימפוזיון ערכי היהדות בחינוך התיכון, עמ' 40-41.

77 קונפורטי, 'היהודי החדש', עמ' 94.

78 שם, עמ' 71-78.

חסידיה פעלו לעצב את דמותו של הצבר כתשלילו של היהודי הגלותי, אשר הוצג כבעל אישיות מנוונת, רופסת וחסרת שורשים.⁷⁹ המגמה של גישה זו הייתה לטעת בבוגר התיכון תכונות של גבורה ויצירה בזיקה לערכי העבר התנ"כי.⁸⁰ תולדות עם ישראל הוצגו על פיה כחיבור מצרפי בין תקופות של קוממיות ולאומיות יהודית אגב דילוג מתקופת התנ"ך וימי בית ראשון ושני לתקופת ההשכלה והיישוב החדש. ההתייחסות לתקופת הגלות הייתה מועטה בה, והודגש הממד הארץ-ישראלי בהיסטוריה היהודית לדורותיה.⁸¹ ההצגה של ארץ ישראל ומדינת ישראל כפסגת המהות והקיום היהודיים השתיתה את תפיסת הזהות היהודית של בוגר התיכון בעיקר על היסוד הלאומי הטריטוריאלי, תוך כדי העצמתה של גישה מדרגית ומתבדלת כלפי יהודי התפוצות. הביקורת שעלתה בשיח המקצועי נגד הגישה הרדיקלית, כללה טענות על כך שהיא מעצבת את המשכיל היהודי ישראלי החילוני כאדם המנוכר לעמו ולשורשיו והניחן בדלות וברדידות רוחנית ומוסרית.⁸² אורבך טען כי הדרתה של היצירה הדתית הגלותית מלימודי היהדות בתיכון הכללי פוגעת בחינוכו המוסרי של הבוגר, שכן תרומתה לפיתוח חשיבה ביקורתית ולתיקון המידות עולה על זו של התנ"ך. מי כמו חכמי התלמוד והמדרש 'העז להרהר אחר מידותיו של הקדוש ברוך הוא ומי כמותם השמיע דברי ביקורת מתוך הנרמז במקרא ומתוך הנאמר בין שורותיו כלפי האבות',⁸³ שאל והקשה.

פילוסוף החינוך צבי אדר שהשתתף בדיוני הסימפוזיון ערכי היהדות בחינוך התיכון, הצביע בהם על הצורך בפיתוחה של גישת חינוך חדשה בנוגע לעולם היהודי בגולה. 'אנו זקוקים לגישה שלישית שלא תעריץ כל דבר יהודי ולא תבוז לכל דבר יהודי, אלא תיגש אליו גישה טבעית נכונה שהיא הגישה ההומניסטית',⁸⁴ כך קבע.

ציר מרכזי אחר של הוויכוח שהתפתח בסוגיית מהותם של ערכי החינוך התיכוני היהודי חילוני עסק בטיבה הרצוי של צורת ההוראה של המקורות היהודיים. הוויכוח בסוגיה זו התחולל בעיקרו בין שתי גישות של הוראה – הגישה השכלתנית והגישה הרגליונית; אלה הציגו דרכים חלופיות לפיתוח דפוסי מחשבתו, אישיותו ומידותיו של הבוגר הראוי. הגישה שרווחה בקרב אנשי חינוך ורוח שהשתתפו בדיוני הסימפוזיון ערכי היהדות בחינוך התיכוני הייתה כי ההוראה של לימודי היהדות בתיכון הכללי צריכה להיות במידה רבה שכלתנית ומדעית. חינוכו היהודי הראוי של בוגר תיכון הכללי התבסס לידם בעיקר על פרשנויות ועל מחקרים שעסקו ביצירות נבחרות של התרבות היהודית בהקשרים היסטוריים תקופתיים.⁸⁵

79 שם, עמ' 78, 92.

80 שם, עמ' 85.

81 שם, עמ' 78.

82 דברי אורבך בסימפוזיון ערכי היהדות בחינוך התיכון, עמ' 37-53; דברי רוזנבליט, עמ' 108.

83 דברי אורבך, שם, עמ' 47-48.

84 דברי אדר, שם, עמ' 163-164.

85 שם. ראו למשל את דברי אורבך, עמ' 49-50; מהלמן, עמ' 86-87; אדר, עמ' 164-165, 167.

כן עלו בדיוני הסימפוזיון קולות אחדים שתמכו בצורת לימוד רגליוזית, מבוססת דתיות, שנשמכה על ההגות הבובריאנית.⁸⁶ היו אלה קולותיהם של פילוסוף שמואל-הוגו ברגמן, מתלמידיו הבולטים של מרטין בובר ושל יוסף שכטר, מחנך והוגה דעות שעסק בהוראת התנ"ך והיהדות בבית הספר הריאלי בחיפה. בהשפעתם של רעיונות החסידות והקבלה ביקשה הגישה הרגליוזית להקנות ללימודי היהדות צביון רוחני טרנסצנדנטלי. דמויות וערכי מופת שזוכרו בכתבים היהודיים נחשבו בעיני המצדדים בגישה זו כעוגנים ומורי דרך להנעת החניך להתעלות רוחנית ומוסרית, לפיתוח של חוסן נפשי ולגילוי עצמי של משמעות החיים בשל משבר הערכים החברתי.⁸⁷ ברגמן ושכטר הצביעו על הערך הסגולי המוסרי הכלל-אנושי הטמון ביהדות בנוגע לדתות ולתרבויות אחרות.⁸⁸ הם התנגדו לגישה המדעית של לימודי היהדות בטענה כי היחסיות ועומס המידע המאפיינים אותה מעקרים את היהדות מערכיה הרוחניים והמוסריים ומעצבים את בוגר התיכון הכללי כאדם תלוש, שמנוכר למהות קיומו ומשולל מצפן ערכי.⁸⁹ מנגד, נשמעו בדיוני הסימפוזיון טענות על הסכנה החברתית והלאומית הטמונה בהשקפה הדוגמטית והטרנסצנדנטלית המאפיינת את הגישה הרגליוזית. גישה זו, כך נטען, מפתחת בצעיר צרות אופקים, חשיבה חד-צדדית וקונפורמית ותפיסת עולם אתנוצנטרית, שמעודדת התבדלות ויהירות כלפי האחר.⁹⁰

עלייתו של דגם המדען-הצבר כנושא הדגל של אידיאל החינוך למומחיות

תהליכי ההבניה הלאומיים של דגם המדען-הצבר החלו בשנות המדינה הראשונות וגברו בשנות השישים. הם התפתחו על יסוד שיתוף פעולה הדוק שנוצר בין מדעני צמרת מהמוסדות האקדמיים בארץ – האוניברסיטה עברית בירושלים, מכון ויצמן ברחובות והטכניון בחיפה ובין צמרת מפא"י בימי מלחמת העצמאות, על רקע צורכי המאמץ הביטחוני.⁹¹ על סמך טענות וממצאים שעולים בספרות מחקר שעוסקת בשאלת מקומו

86 גובני מגדיר את עיקרון היסוד של הגישה הרגליוזית כהמרה של הדת בדתיות שמושאייה חילוניים, אגב דחייה של מערכות החוק והדוגמות של הדת. 'הדתיות' היא הלך הרוח הרגליוזי המציין את שאיפתו הרוחנית של האדם אל האין-סופי או המוחלט. בתוך: 'חילוניות יהודית', עמ' 153. על רעיונותיה של הגישה ראו למשל: גובני, שם; גרבר, **הומניזם ישראלי**, עמ' 118-122; רון מרגולין, 'לאומיות יהודית כדתיות ללא דת: משמעות היהדות בעיני מרטין בובר ותפקיד החינוך בחשיפת הציבור לתפיסה זו', **גדיש**, 15 (2015), עמ' 161-168.

87 דברי ברגמן בסימפוזיון **ערכי היהדות בחינוך התיכון**, עמ' 27-35; דברי שכטר, שם, עמ' 55-74.

88 דברי ברגמן, שם, עמ' 33, 34; דברי שכטר, שם, עמ' 56-57.

89 דברי ברגמן, שם, עמ' 29-31; דברי שכטר, שם, עמ' 59-62.

90 דברי ברמן, דברי לייבוויץ ודברי אדר – כולם שם, עמ' 96-98, 104-107 ו' 161-196, בהתאמה.

91 מיכאל קרן, **בן-גוריון והאינטלקטואלים: עוצמה, דעת ובריזמה**, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר שבע 1988; ארי בראל, **מלך-מהנדס: דוד בן-גוריון, מדע ובינוי אומה**, מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, קריית שדה בוקר 2014, עמ' 268-270.

של המדע בבינויה של האומה הישראלית אפשר להסיק כי בשנות החמישים והשישים התגבר והתגוון יישומן של אסטרטגיות פעולה חינוכיות ותרבותיות שפעלו לרומם את דימויו ואת מעמדו הציבורי של המדען המקומי ולהציגו כדמות לחיקוי עבור נוער מצטיין. פעולות מגוונות אלה הקיפו את החינוך הרשמי (אקדמיזציה ברוח המדע) והבלתי רשמי (כינון טקסים לאומיים דוגמת פרס ישראל⁹² וטקסי האבל והזיכרון לפרופ' חיים ויצמן, נשיא המדינה הראשון⁹³ וכן פעילויות נוער שוחר מדע) והיו ביטוי למעורבותה ולעוצמתה הגוברת של העילית המדעית בעיצוב זהותה הלאומית הממלכתית של החברה הישראלית באותן שנים לצד העילית השלטונית.⁹⁴

הפיכתו של המדען-הצבר למרכיב מרכזי באתוס הממלכתיות בשנות החמישים והשישים נבעה במידה רבה מהתדמית הציבורית האובייקטיבית והבלתי פוליטית שנקשרה למדע באותה עת. תדמית זו הלמה את הסיפר האנטי-מגזרי אשר הציגה תפיסת הממלכתיות וסייעה למצב את העילית המדעית, או את קבוצת 'האסטרטגים המדעיים' בלשונם של ליסק וכהן, כבעלת ברית טבעית בעיני הממסד השלטוני, ולהקנות לה בכך, כקבוצת סטטוס, סמכות וכוח להנחלת ערכיה במרחב הממלכתי הלאומי ולניכוס הון תרבותי.⁹⁵

נסיבות צמיחתו של ערך ההצטיינות המדעית כמרכיב יסודי בכינון האומה

בשיח הציבורי שהתקיים בארץ בשנות השישים ניכרה הסכמה רחבה של בכירי שלטון ומדע בנוגע לקיומו של צורך דחוף להכשיר נוער מצטיין למדע – מטעמים כלכליים ותרבותיים. כך, מההיבט המשקי, נטען כי ניתובם של בני נוער מצטיינים לחינוך המדעי יספק מענה לדרישה הגוברת לכוח אדם מדעי וטכנולוגי שהתעוררה בארץ באותו עשור על רקע כמה גורמים: האחד, ההתרחבות וההתגוונות המואצת של המדע בעולם ובארץ ובכלל זאת, התפתחותו של המדע השימושי וצמיחתה של תעשייה עתירת ידע בארץ בשנות

92 שאול מרמרי, 'פרס ישראל, המדינה ואנשי הרוח: יצירת תרבות ישראלית באומה מתגבשת 1953-1955', 'ישראלים', 8 (תשע"ז), עמ' 49-78; אור ברק, 'פרס ישראל: הפוליטיקה מאחורי התהילה', רואים אור, רחובות 2018.

93 אבנר בן-עמוס, 'הנצחת חיים ויצמן: נשיא, מדען, פוליטיקאי', בתוך: אורי כהן ומאיר חזן (עורכים), 'ויצמן מנהיג הציונות', מרכז זלמן שזר, ירושלים 2016, עמ' 575-612.

94 על דומיננטיות העילית המדעית בעיצוב הסדר המדינתי בשנות החמישים והשישים ראו למשל: ליסק וכהן 'האסטרטגים המדעיים'; בראל, 'מלך-מהנדס'.

95 ליסק וכהן, שם, עמ' 1-2, 11. תפיסת הממלכתיות שעיצבה תנועת העבודה בעשורים הראשונים להקמת המדינה נאבקה במסורת המגזרית שהתפתחה בחברה היהודית בתקופת היישוב. הממלכתיות פעלה להעצים את כוחו ואת סמכויותיו של השלטון המרכזי, אגב ביטול או צמצום השפעתן של מסגרות חברתיות ופוליטיות מתקופת היישוב שערערו על כך. שם, עמ' 2.

השישים כפועל יוצא מכך.⁹⁶ האחר, היווצרות של מחסור במומחים בתחומי מדעי הטבע, הטכנולוגיה והמדעים המדויקים כפועל יוצא משתי מגמות: המגמה האחת, קיבוען מספרי ואף ירידה יחסית במספר הסטודנטים בתחומי לימוד אלו במוסדות ההשכלה הגבוהה באותן שנים, לעומת תחומי הרוח, החברה והמשפט. ממצאים אלו עלו בדיוני הוועדה לחינוך הגבוה אשר מינתה הממשלה בתחילת שנת 1965 בראשותו של איש הנהגת מפא"י וחבר הכנסת זאב שרף, כדי להמליץ על מדיניות קידומו, הכוונתו ותכנונו של החינוך הגבוה בישראל.⁹⁷ חברי הוועדה טענו כי שורש הבעיה נעוץ בעיקרו בכושר הקליטה המוגבל של מוסדות ההשכלה גבוהה עקב היעדרה של מדיניות תקצוב שתיתן מענה הולם לצורכי השקעה ופיתוח ולמימון ההוצאות השוטפות הנדרשות במקצועות אלו, הגדולות פי כמה מאלו שבמדעי הרוח, החברה והמשפט. המגמה האחרת, הגירה ניכרת של מדענים ומהנדסים ישראלים למדינות המערב, ובייחוד לארצות הברית, מתוך שאיפה להטבת תנאים מקצועיים, להכנסה גדולה יותר ולחיי רווחה.⁹⁸

מלבד זה, התפיסה הממסדית הממלכתית ייחסה ערך מוסף תרבותי וסמלי רב לאידאל ההצטיינות המדעית. כך ניכרה בשנות השישים בחוגי שלטון ואקדמיה הכרה בתרומתו של חינוך מדעי משובח לחיזוק זהותה המערבית של מדינת ישראל⁹⁹ ולכינונה כחברת מופת משכילה שתהיה מקור גאווה ומוקד משיכה ליהדות העולם המערבי, ובייחוד ליהדות ארצות הברית הגדולה והעתירה הישגים אינטלקטואליים.¹⁰⁰ על רקע השינוי הדמוגרפי שהתחולל בחברה הישראלית בשנות החמישים בעקבות עליית ההמונים מארצות האסלאם ומיעוט העולים מארצות הרווחה, נחשב טיפוחה של ההצטיינות המדעית בעיני העילית המדעית והשלטונית כאמצעי עיקרי לחיזוק הקשר בין ישראל ובין יהדות העולם המערבי¹⁰¹ וכתמריץ למשיכת כוחות יהודיים משכילים ארצה. משיכת העתודות העצומות של אנשי מדע יהודים צעירים מארצות המערב ארצה הייתה עתידה לאפשר, לתפיסתו של

96 [מחבר לא ידוע], 'קריית התעשיות המדעיות ברחובות', הארץ, 4.10.1967. התפתחותו של המחקר המדעי השימושי צברה תאוצה לאחר מלחמת ששת הימים בעקבות נהירת משקיעים זרים לארץ על רקע מדיניות הממשלה, שעודדה השקעות בתעשיות עתירות ידע.

97 דין וחשבון של הוועדה לחינוך הגבוה, [חמו"ל], ירושלים 1965. ראו: מטרות הוועדה - עמ' 6, ממצאים על החינוך הגבוה על המחסור בסטודנטים המדעי הטבע והטכנולוגיה - עמ' 15-18. הוועדה המליצה על צעדים תקציביים וארגוניים להרחבתה של ההשכלה הגבוהה.

98 ראו למשל: עמי שמיר, 'כוח אדם למחקר ולמדע', למרחב, 6.9.1964; [מחבר לא ידוע], 'ירידת אנשי מדע מן הארץ נובעת מגורמים כלכליים וסיבות חברתיות', מעריב, 29.12.1966. בכתבה מובאים דברים שנאמרו בסימפוזיון שהתקיים בנושא של בריחת המוחות על בעיית המחסור במהנדסים ובמדענים.

99 אהרן ידלון, 'במבחן המעשה החינוכי', בתוך: מיזוג גלויית - ימי עיון באוניברסיטה העברית בירושלים, 26.10.1966-25.10.1966, מאגנס, ירושלים 1969, עמ' 33.

100 עמוס דה שליט, 'מערכת החינוך בעידן האוטומציה', בתוך: שמואל נח אייזנשטדט ואחרים (עורכים), חינוך החברה בישראל - מקראה, אקדמון, ירושלים תשכ"ח, עמ' 281-287.

101 חנוך ברטוב, 'לרוח היום: האוניברסיטה היהודית', למרחב, 17.10.1968.

בן-גוריון, את הרחבת ההשכלה התיכונית והאקדמית בארץ בד בבד עם שמירת איכותה, ובכך 'לקדם את חינוכו של הדור הבא שיהיה מורכב ברובו מיוצאי אסיה ואפריקה ולשמור על עליונותה המוסרית והאינטלקטואלית של ישראל'.¹⁰² ברוח גישה זו גובשו שתי יוזמות חדשניות בתחום החינוך המדעי: האחת, הקמתם של מחנות קיץ בין-לאומיים לנוער שוחר מדע במכון ויצמן בשלהי שנות השישים בידי עמוס דה-שליט כהרחבה של פעילויות נוער שוחר מדע שייסדו הוא וחבריו למכון מתחילת אותו עשור. האחרת, רעיון שהגו המדענים עמוס דה-שליט ושלהבת פרייאר ממכון ויצמן, אשר לא יצא אל הפועל, להקים בישראל אוניברסיטה יהודית בשפה האנגלית.¹⁰³

זאת ועוד, בשנות החמישים והשישים ניכרה בקרב חוגי העילית השלטונית והמדעית תפיסה שראתה בחינוך המדעי מרכיב חיוני בסיגולו המיטבי של הנוער המשכיל לחיים בחברה דמוקרטית. כך, מההיבט האזרחי, נטען כי חינוך שמטפח את ערך ההצטיינות המדעית עונה על הצורך להגביר את הנגשת הידע המדעי והטכנולוגי אל נוער העילית התיכוני כהנהגת העתיד של האומה, לשם בלימת מגמות אנטי-דמוקרטיות.¹⁰⁴ מטרתו החברתית של החינוך המדעי היא לקרב את האזרחים אל עולמו של המדע ולהחדיר אותו להנהגה השלטונית כדי ליצור חברה שליטה על עצמה, טען אהרן קציר, מהאבות המייסדים של המחקר הביטחוני במדינת ישראל.¹⁰⁵

דרכי הבנייתו של דגם המדען-הצבר בחינוך ובחברה בישראל בשנות החמישים והשישים

מקורות המחקר מצביעים על התרחבות ועל התגוננות דרכי הבנייתו של דגם המדען-הצבר בשנות החמישים והשישים: בשנות החמישים התמקדו פעולות הבנייתו בעיצובם של טקסים ציבוריים שפנו בה בעת לקהלים שונים, ובכללם פוליטיקאים, אנשי מדע, חיילים, תלמידי בית ספר והציבור הרחב. בשנות השישים התרחבו פעולות ההבניה והתמקדו בעיקר בחינוך התיכוני העיוני, ששם התרכז רוב רובו של הנוער המצטיין.

הטקסים הממלכתיים החדשים שנוצרו בשנות החמישים פיארו את הישגיהם של מדענים בכירים ממוסדות המחקר בארץ כנכס לאומי והכתירו את האישים הנבחרים כגדולי האומה וכדוגמאות לחיקוי. רעיון ההפריה ההדדית המתקיימת בין המדען המצטיין למדינתו היה יסוד מרכזי בטקסים הללו. ממחקרים שונים עולה טענה כי עריכתם של אירועים ממלכתיים אלו במועדים לאומיים מכוננים, משקפת את החשיבות שייחס הממסד

102 [מחבר לא ידוע], 'תוך חמש שנים חינוך תיכון, תוך 12 שנה חינוך גבוה לכל', דבר, 10.7.1962.

103 אברהם פלג, 'אוניברסיטה לתפוצות תוקם בארץ', מעריב, 16.10.1968.

104 יצהר פורת, 'כרטיס כניסה למועדון חברת השפע', למרחב, 30.4.1968 (דברי פרופ' מיכאל פלדמן).

105 אהרן קציר, 'החינוך לאור המהפכה המדעית של המאה העשרים', בתוך: אייזנשטדט ואחרים (עורכים), חינוך וחברה בישראל, עמ' 240.

להעצמת היסוד הלאומי בדיוקנו הרצוי של המדען המקומי.¹⁰⁶ טקס קבלת פרס ישראל התקיים משנתו הראשונה (1953) כחלק מאירועי יום העצמאות וכן משנת 1954 נערכו ימי הזיכרון השנתיים לפטירת חיים וייצמן במועד של הצהרת בלפור.¹⁰⁷ המסרים הלאומיים שעלו מטקסי האבל והזיכרון הציבוריים המרשימים שנערכו בשנות החמישים בעקבות פטירתו של חיים וייצמן הציגו את ערך ההצטיינות המדעית, הכללי וההישגי מטבעו, כחלק מערכי אהבת המולדת וההקרבה העצמית המאפיינים את דמותו של המדען-הצבר והבאים לידי ביטוי בזיקתו הרגשית, הרוחנית והפיזית העמוקה לעמו ולארצו ובהתגייסותו המדעית המלאה והמתמדת לשירות האומה והמפעל הציוני.¹⁰⁸

בשנות השישים היה ערך ההצטיינות המדעית ליסוד מרכזי בחינוכם של תלמידים מצטיינים ומחוננים בישראל, כחלק ממדיניות הרפורמה לשינוי מבנה החינוך העל-יסודי שקידם משרד החינוך באותו עשור. המדענים עמוס דה-שליט ואפרים קציר ממכון ויצמן מילאו תפקידי מפתח בייזומה ובקידומה של התפתחות זו. הפיזיקאי הפרופ' עמוס דה-שליט מילא תפקיד ראשי בעיצובו של דגם המדען-הצבר. הוא היה ממקדמיה הבולטים של הרפורמה בהוראת המדעים בשנות השישים והמפתח הראשי של פעולות נוער שוחר מדע בארץ. דה-שליט כיהן כמנהל וכיושב ראש המכון וכן ייסד את המחלקה להוראת המדעים של מכון ויצמן ועמד בראשה עד פטירתו בטרם עת בשנת 1969. גם הכימאי הפרופ' אפרים קצ'לסקי (לימים קציר) היה ממעצביו הבולטים של דגם המדען-הצבר. קצ'לסקי פעל לקידום הרפורמה בהוראת המדעים ולניתוב בני נוער מצטיינים למדע. הוא כיהן כמדען ראשי של משרד הביטחון וכיושב ראש האיגוד לקידום המדע, ארגון הגג של מדעני ישראל מתחומי המדעים המדויקים וכן ייסד את הוועדה לחינוך מדעי לנוער כמסגרת העל להכוונה ולתיאום של פעילויות נוער שוחר מדע בישראל ועמד בראשה.

הפיכתה של האוריינטציה המחקרית המדעית ליסוד מרכזי בחינוכו של נוער מצטיין במערכת החינוך הישראלית בשנות השישים התרחשה בהשראת התפתחויות שהתחוללו בחברה ובחינוך בארצות הברית בשנות החמישים, כחלק ממגמת הידוק היחסים בין שתי המדינות - ישראל וארצות הברית - על רקע המלחמה הקרה. החשש הקיומי שקינן בחברה האמריקנית בעקבות מלחמת העולם השנייה והמלחמה הקרה שפרצה עם סיומה, ובייחוד לאחר שיגורו המוצלח של ספוטניק הלווין הסובייטי באוקטובר 1957, גרם לבכירי ממשל וחינוך בארצות הברית לאמץ תפיסת חינוך חדשה שהגדירה את טיפוחו המדעי והטכנולוגי של נוער מצטיין כבעל חשיבות לאומית עליונה. התרחשויות אלו עוררו את דה-שליט ועמיתיו לפעול לגיבושה ולכינונה של רפורמה מקיפה בהוראת המדעים בחינוך התיכוני והיסודי בישראל בשנות השישים. מטרת הרפורמה הייתה לפתח בתלמיד המצטיין

106 בן-עמוס, 'הנצחת חיים ויצמן: נשיא, מדען, פוליטיקאי', עמ' 581-582, 593-595; אור, פרס ישראל: הפוליטיקה מאחורי התהילה, עמ' 17.

107 בן-עמוס, שם, עמ' 593, 612.

108 ראו למשל את דברי אפרים קצ'לסקי, הרצאה לפני נוער ביום הזיכרון השני לד"ר חיים ויצמן (תדפיס), ללא ציון תאריך, עמ' 1-3, ארכיון מכון ויצמן, היחידה לביאופיזיקה, תיק 143.

תודעה מדעית, כלומר להקנות לו דרכי חשיבה שמבוססות על חקר והתמחות, ברוח הגישות החדשות שפותחו בארצות הברית,¹⁰⁹ ובתוך כך לקרבו לעבודת המדען או המהנדס ולטפח בו שאיפות ונטיות בתחומי המדע והטכנולוגיה.¹¹⁰ במסגרת מדיניות זו, הוכנו ויושמו תכניות לימודים חדשות בתחומי המדעים המדויקים לכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי ולבית הספר התיכון, והוגדל חלקם של לימודי המדעים על חשבון הלימודים ההומניסטיים בחינוך העל-יסודי.¹¹¹ המרכז הישראלי להוראת המדעים – שהוקם בשנת 1967 כחלק מההפרטה המבוקרת¹¹² של שירותי החינוך ביוזמה משותפת של מדענים ממכון ויצמן והאוניברסיטה העברית בירושלים ושל משרד החינוך, היה הגוף האחראי לפיתוח רפורמת החינוך המדעי. הוא העניק מסגרת גג ומשנה סמכות לפעולות עיצובה מחדש של הוראת המדעים על ידי מוסדות ההשכלה הגבוהה, ובכך מיסד ואשרר את כוחה של הצמרת המדעית כקבוצת סטטוס, לעצב בדמותה את ערכי ההצטיינות של מערכת החינוך. בתחילת שנות השישים החלו להתקיים במכון ויצמן פעילויות העשרה לנוער שוחר מדע שנועדו לתלמידים בעלי יכולות גבוהות בתחומי הלימוד הראליים, ובכללן חוגי מדע שהתקיימו במכון ויצמן ובבתי ספר תיכוניים אחרי שעות הלימודים, תחרויות שונות (האולימפיאדה המתמטית, תחרות הדגמים) ומחנות קיץ לנוער שוחר מדע.¹¹³ הן התרחבו בשנות השישים למוסדות אקדמיה אחרים בארץ.¹¹⁴ עוצמת הזיקה שהתפתחה בשנות השישים בין ערך ההצטיינות המדעית ובין חינוך המצטיינים באה לידי ביטוי בשלב מיסודו של חינוך המחוננים. היחידה למחוננים שהוקמה במשרד החינוך בתחילת שנות השבעים התמקדה בשנות פעולתה הראשונות בהפעלת חוגי נוער שוחר מדע בתחומי מדעי הטבע והמתמטיקה.

109 תכניות הלימוד החדשות שיובאו מארצות הברית בשנות השישים לשם הכנת תכניות לימוד בתחומי המדעים המדויקים (במרכז להוראת המדעים) ובמקצועות החברה והרוח (במרכז לתכניות לימודים), התבססו על עיקרון של התמקדות במבנה הדעת של כל תחום לימוד כשלעצמו, להבדיל מהגישה האחדותית של תכנון לימודים, המנסה ליצור קשרים ומכנים משותפים בין המקצועות השונים. ראו: משה זילברשטיין, 'מבוא', בתוך: הנ"ל (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישתם אחדותית בתכנון לימודים: השתמעויות להכשרת מורים**, [חמו"ל], ירושלים תשנ"א, עמ' 1-9; מרים בן פרץ, "מבנה דעת" כמושג מנחה בתכנון לימודים, שם, עמ' 10-23; אברהם בלום 'מבנה הדעת ושילוב מקצועות בהוראת המדעים', שם, עמ' 42-57.

110 עמוס דה-שליט, 'על הוראת השיטה המדעית', **מגמות**, טז, 4 (1969), עמ' 303.

111 זלמן ארן, 'מגמות ובעיות בתחום החינוך בישראל', בתוך: אייזנשטדט ואחרים (עורכים), **חינוך וחברה בישראל**, עמ' 9, 16.

112 דרור, 'מערכת פרטית-מגורית בתקופת היישוב להפרטה מבוקרת והעמקתה במדינת ישראל', עמ' 139-140. 'הפרטה מבוקרת' משמעה העברת פעילויות של החברה האזרחית לרגולציה ממשלתית כזו או אחרת. שם.

113 ארכיון מכון ויצמן, תיק 9.36 ב, הוועדה לקידום החינוך המדעי, **נוער שוחר מדע**, תשל"ג (חוברת); מיכאל כהן, 'נוער שוחר מדע', בתוך: יוסף יונאי, **ילדים ברוכי כישרונות**, משרד החינוך, ירושלים 1992, עמ' 83-88.

114 כהן, שם, עמ' 136.

החינוך הייעודי למצטיינים ומחוננים, שנוצר והתפתח בארץ בשנות השישים כחלק ממדיניות הרפורמה, פעל בשני אפיקים מערכתיים מקבילים ומדרגיים בעלי מתאם חברתי-כלכלי ועדתי. האחד, אפיק חינוך למצטיינים ומחוננים רגילים, לרוב ילדי אוכלוסייה ותיקה ממוצא מערבי שפעל על פי תנאי מיון שכליים מוחלטים, כלומר בהתייחס לכלל האוכלוסייה. פעילויות נוער שוחר מדע פעלו באפיק זה לשם איתור וטיפוח הצטיינות מדעית. האחר, אפיק חינוך למצטיינים ומחוננים טעוני טיפוח או יחסיים, לרוב ילדי עולים ממוצא מזרחי, אשר הוגדרו לפי כלל אוכלוסיית טעוני הטיפוח ומדיניות איתורם כללה אמות מידה סוציאליות מחמירות ומתן תנאי סף הישגיים מקלים. כחלק מאפיק ההצטיינות והמחוננות היחסית, הקים משרד החינוך בשנת 1962 את האגודה לקידום החינוך בתור גוף חיצוני שמופקד מטעמו על הפיקוח או על הניהול של החינוך הפנימייתי שיועד למצטיינים בין טעוני הטיפוח. עם מוסדות אלו נמנו הפנימייה על שם מיי בויאר (זו נקראה בראשית ימיה פנימיית כרמית) ופנימיות אחרות בחינוך העל-יסודי העיוני והמקצועי. אפיק זה, ובייחוד החינוך העיוני שנכלל בו, נועד לקדם את חניכיו להצלחה בבחינות הבגרות ולהשתלבות בלימודי המשך על-תיכוניים. הוא לא התמקד בטיפוח הצטיינות מדעית, ולפיכך אני לא עוסקת בו במאמר זה.¹¹⁵

פעילותו המדעית והחינוכית של מכון ויצמן בשנות השישים לוותה במאמציו הנמרצים והשיטתיים לפרסם בציבור הרחב את דבר הישגיו ופעולותיו בשירות המדע והאומה. המכון יזם וקידם באמצעות לשכת הדוברות שלו את פרסומן של כתבות וסקירות על אודותיו באמצעי התקשורת, ובהן הודגשו דימויו הממלכתי, הצטיינותו המדעית ותרומתו לאומה. החשיפה המוגברת באמצעי התקשורת העממיים, אשר אפיינה כאמור את דרך פעולתו של מכון ויצמן בשנות השישים (ולא הייתה נפוצה באותה עת באקדמיה הישראלית), מילאה לדעתי תפקיד מפתח בעיצובו הממלכתי של אתוס המדען-הצבר ובהתגברות האהדה אליו בחברה הישראלית באותו עשור. הסיקור התקשורתי הרחב והאוהד שניתן למכון ויצמן, כמעט באופן גורף, במגוון של עיתונים, לרבות עיתוני ילדים ונוער, עיצב את טיפוס המדען-הצבר כשילוב בין תכונות של הצטיינות מדעית ורוחב אופקים, שקשרו לו דימוי של איש העולם הגדול, ובין צבריות שורשית. הכתבות הבליטו מוטיבים צבריים שורשיים בקורות חייהם ובאישיותם של מדענים מבריקים שנמנו עם אנשי המכון, בני הארץ או כאלה שהיגרו אליה בצעירותם והציגו אותם כגיבורי תרבות. בכלל זאת נשזרו בסיפוריהם האישיים של מדענים אלה מוטיבים של חלוציות, פטריוטיזם והקרבה עצמית והובלטו תחנות חיים שסימלו את ערכיה הגנריים של הישראליות הצברית: חברות בתנועת נוער, השירות הצבאי, חיים בקיבוץ. דמותם שיקפה את תכונות הצבר – נעורים, צניעות, חספוס, קרבה נטולת גינונים וחוסן גופני ונפשי.¹¹⁶ המדען-הצבר הוצג כדגם של חלוציות חדשה, שמבוססת על

115 על התפתחותו של חינוך המצטיינים והמחוננים הדרו-אפיקי ראו: מנוסביץ-ברדה, 'בכח המוח', עמ' 121-172.

116 הבלטה של מוטיבים ביוגרפיים 'צבריים' עולה למשל בכתבתו של אברהם פלג, 'שני צילומים של פרופ' ליפסון', **מעריב**, 11.4.1969 או בסדרת כתבות של העיתונאי אייזיק רמבה שפורסמה בעיתון **מעריב** בשנת 1968 בכותרת 'המדענים הצעירים של ישראל'.

יכולת שכלית, ובמילים אחרות, כגרסה הלמדנית של היהודי החדש.¹¹⁷ מעצבי הדגם הצביעו על הזיקה השכלית העמוקה המתקיימת בין טיפוס התלמיד החכם ובין המדען-הצבר, כממשיכו, ועל החובה הלאומית המוטלת על המדען-הצבר מטעם מדינת ישראל להמשיך את המסורת המערבית המפוארת של הישגי היהודים במדעים ולהתעלות עליה – כחיזוק לטענתם בדבר חשיבות טיפוחו של חינוך מדעי ברמה גבוהה לעיצוב זהותה היהודית של מדינת ישראל.¹¹⁸ יש לחזור לערכים הקודמים של העליונות של אנשי הרוח; להתמסר למדע בקנאות כמו לדת, קבע המתמטיקאי חיים לייב פקריס, מהמדענים הבכירים במכון ויצמן, בהרצאה שנשא בשנת 1964 לפני חניכי מחנה נוער שוחר מדע.¹¹⁹

שאלת המרכיב המוסרי בחינוכו המדעי של בוגר המגמות הלאומיות כמדען הצבר לעתיד

ההתעצמות המהירה של מדיניות ושיח החינוך שהכתירו את האתוס המדעי כערך ממלכתי מכונן בחינוך ובחברה הישראלית בשנות השישים עוררה באותן שנים ויכוח חינוכי ואקדמי ער סביב המרכיב המוסרי של חינוך המדען-הצבר. השאלה שנשאלה הייתה מהי הזיקה האזרחית הראויה שיש ליצור בין מדע למוסר בחינוכו הקדם-אקדמי של נוער העילית המדעי. עיקרו של ויכוח זה היה שאלת חינוכו הראוי של נוער מצטיין בעל נטיות ושאיפות המדעיות. הוא עסק בחינוך התיכוני העיוני, שמרבית עתודת העילית המדעית של ישראל התחנכה בו.¹²⁰ בקרב המתדיינים התקיימה הסכמה אשר לחשיבותו של החינוך המדעי לכינון האומה, אך נתגלעה מחלוקת בין תפיסות שונות בנוגע למשמעות הערכית שיש להקנות למונח 'הצטיינות מדעית' בבית הספר התיכון, מההיבט האזרחי המוסרי והדמוקרטי. בוויכוח שהתנהל בסוגיית מהותו, מטרותיו ומאפייני הערכיים הראויים של החינוך להצטיינות מדעית הציגו אנשי מדע, חינוך ורוח גישות שונות.¹²¹ התפיסה שהציגו מעצבי מדיניות החינוך בשנות השישים הייתה כי יש להשתית את חינוכו של המדען-הצבר בשלב התיכוני הקדם-אקדמי על שילוב בין מדע לרוח, שיפתח

117 אניטה שפירא, יהודים חדשים, יהודים ישנים, עם עובד, תל אביב 1997, עמ' 155-174; עוז אלמוג, הצבר – דיוקן, עם עובד, תל אביב 1997, עמ' 127-136.

118 חיים לייב פקריס, 'עודו של המחקר המדעי בישראל' בתוך: חוברת סיכום אירועי המחנה הראשון לנוער שוחר מדע, מכון ויצמן, רחובות 1964, עמ' 15-18.

119 שם, עמ' 15, 17.

120 דוגמה לדיון שעסק בעיקרו במאפייניו השונים של ערך ההצטיינות המדעית ראו: בעיות חינוך בישראל לקראת העשור הבא, כינוס מפקחים, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ירושלים תשכ"ט.

121 ניתוח השוואתי של גישות חינוכיות שמשקפות זיקות רעיוניות שונות בין מדע למוסר אזרחי ראו: צבי קורצווייל, 'הערכים החינוכיים בהוראת מדעי הטבע', החינוך, א (תשכ"ד), עמ' 25-34.

במדעני העתיד תפיסת עולם ליברלית ומוסרית. בקרב המדענים שהובילו את רפורמת החינוך המדעי עלתה הטענה כי הבעיות החברתיות והערכיות הנלוות להתפתחויות המדעיות, מטילות על אנשי המדע אחריות מוסרית כבדה למנוע שימוש לרעה באמצעים רבי-העוצמה שהם מפתחים ולנתב את השימוש במדע לטובת האנושות כולה: 'בכלים המדעיים אין מוסר כשלעצמם ולפיכך חיי הרוח הם שחייבים לתת את ההבחנה בין הטוב והרע', טען אפרים קצ'לסקי.¹²² דה-שליט סבר כי עיצובו של המונח 'הצטיינות מדעית' על בסיס של מיוזג בין ערכים כלל-אנושיים של מדע ומוסר עשוי לשמש בסיס להידברות, להבנה ולשלום במישור הכלל-עולמי ולהחליף במידה רבה את רעיונות הדת והפילוסופיה, שלדעתו נכשלו בניסיון ליצור מכנה משותף ערכי כלל-אנושי.¹²³

מנגד, על רקע היחלשות מעמדו וחשיבותו של החינוך ההומניסטי בחברה הישראלית באותן שנים, היו מי שהביעו התנגדות עזה, מטעמים אזרחיים ומוסריים, לעצם הפיכתה של ההצטיינות המדעית לאידאל-העל החינוכי והתרבותי של החברה הישראלית. אהרן ברמן, מנהל בית ספר תיכון חדש בתל אביב, מתח ביקורת על נטיית הממסד והציבור הישראלי לסגוד למדע כשיא של הרוח האנושית ולייחס לו ערכים הומניסטיים:¹²⁴

יש רוצים לפתוננו, שבכיבוש חלל העולם מתגשם חלום האנושות מכבר הימים, אך מעולם לא ראו טובי האנושות את העיקר בהישגים החיצוניים. טובי היהדות ראו בצדק וביושר את עיקר שאיפת האדם; כל חכמי יוון העמידו כעיקר את השאיפה לאמת, לטוב וליופי, ובדרך זו – פחות או יותר – הלכו גם כל חכמי הודו וסין. המדע והטכנולוגיה כיום מרחיקים אותנו מהמטרה הזאת, כי רואים את העיקר בהישגים שמחוץ לאדם ולא את תיקון האדם מבפנים, שהוא הוא יסוד החינוך.¹²⁵

סיכום

במאמר זה עסקתי בתופעת עלייתו של אידאל ההצטיינות המדעית בחינוך ובחברה בישראל בשנות החמישים והשישים בהקשרים רעיוניים ותרבותיים. עלייתו של ערך ההשכלה המדעית כאתוס חברתי ולאומי בשני העשורים הראשונים להקמת המדינה התרחשה בהשפעת התפתחותם הגלובלית המואצת של תחומי המדע והטכנולוגיה. הלכי רוח ממסדיים וציבוריים שנעשו אז שליטים בחברה הישראלית, הגדירו את המדע ככוח מוביל בכינון האומה מטעמים כלכליים, חברתיים, ביטחוניים ותרבותיים, ובתוך כך קיבל ערך טיפוח ההצטיינות המדעית באותן שנים מעמד של יעד לאומי חיוני ומועדף במדיניות

122 אפרים קצ'לסקי, 'בגילוי סודות החיים טמונה סכנה גדולה מאשר בפצצה אטומית', מעריב, 26.9.1965.

123 דה-שליט, 'על הוראת השיטה המדעית', עמ' 300-301.

124 אהרן ברמן, 'התקופה הטכנולוגית והחינוך', החינוך, לו, ו (תשכ"ד), עמ' 449.

125 שם, עמ' 451-452 (ההדגשות במקור).

החינוך. בכלל זאת, מדיניות טיפוח ההצטיינות המדעית בבתי הספר פעלה בתור אמצעי תרבותי לחיזוק זהותה הקיבוצית של החברה היהודית-ישראלית כחברה מערבית ומתקדמת על רקע השינוי הדמוגרפי שחל בה באותן שנים בעקבות עליית ההמונים מארצות האסלאם. במאמר עסקתי בהרחבה בשני דגמים חדשים של הצטיינות בלימודים, שהתפתחו משנות המדינה הראשונות בהשפעה אמריקנית ונעשו בשנות החמישים והשישים לדגמי הדגל של מערכת החינוך הישראלית: דגם המשכיל-המומחה ודגם המדען-הצבר. דגמי חינוך חדשים אלו, שנשענו על עקרונות של התמחות, יחסיות וגיוון ובחירה של תחומי הלימוד, לפי אסכולת החינוך 'ברוח המדע' אשר משלה בחינוך האמריקני לאחר מלחמת העולם השנייה, עוררו בארץ ויכוח ציבורי עז בנוגע להשלכות חברתיות והאזרחיות של אימוצם, בייחוד על רקע שקיעתו של דגם החינוך ההומניסטי המערב-אירופי הוותיק של המשכיל בן התרבות, אשר שלט במערכת החינוך בתקופת היישוב ובשנות המדינה הראשונות ושאף לטעת בבוגרי התיכון, כעתודת המנהיגים והמשכילים הלאומית, ערכי מוסר מוחלטים ונעלים והשכלה רחבה ומקיפה. התפתחויות אלו העצימו את חשיבותם ואת יוקרתם של המדעים הֶרְאֵלִיִּים על פני הלימודים ההומניסטיים בחינוך ובחברה הישראלית אז. הוויכוח בנוגע למדיניות גיבושה וכינונה של הרפורמה להוראת המדעים בחינוך העל-יסודי התגבר בשנות השישים. בוויכוח עלו סוגיות ליבה אזרחיות שעסקו במהות היחסים שיש לכונן בין מרכיבי יסוד של ההבניה הקולקטיבית, ובכללם חינוך ודמוקרטיה, מדע ומוסר, חינוך הומניסטי ויהדות. סוגיות אלו ממשיכות למקד אליהן תשומת לב ציבורית רבה עד היום, ולכן ההתחקות ההיסטורית אחר שורשי הוויכוח סביבן, הנעשית במאמר זה, עשויה להאיר תובנות מחקריות וחברתיות בהקשרים תקופתיים ועכשוויים.