

טענת ההסללה: מקרה מבחן בסוציולוגיה ביקורתית

אבנר מולכו*

תקציר. מאמר זה הוא ניסיון לבחון את הסוציולוגיה הביקורתית בישראל, וזאת באמצעות התרכזות במקרה מבחן אחד – הטענה המוצגת במחקרים ביקורתיים כי הפערים החינוכיים בין העדות בישראל נובעים ממה שמכונה מדיניות הסללה בחינוך העל יסודי בעשורים הראשונים לעצמאות המדינה, וכי מדיניות זו כוונה ליצירת מעמד פועלים מזרחי. לאחר בחינה דקדקנית של המחקרים הביקורתיים בנושא ופרישת הרקע ההיסטורי של החינוך והכלכלה בתקופה ההיא מתברר כי טענת ההסללה חסרה ביסוס אמפירי וכי היא נגועה בדמגוגיה ולוקה קשות בהצגה ההיסטורית של הדברים ובמתודולוגיה המשמשת את החוקרים. הכשלים הללו נובעים, אבקש לטעון, מהיצמדות לתפיסה המוסרית העומדת מאחורי הסוציולוגיה הביקורתית של החינוך, תפיסה שנראה כי היא משפיעה גם על מחקרים ביקורתיים אחרים.

המחלוקת בין הסוציולוגיה הביקורתית לזו המכונה ממסדית אינה מעוררת עוד את תשומת הלב שזכתה לה עד לאחרונה. לאו דווקא משום שהצדדים מצאו דרך לגשר בין הגישות, אלא במידה רבה משום שהלהט שכך לאחר שהסוציולוגיה הביקורתית תפסה את מקומה בשדה האקדמי והתמסדה בו במקום מכובד. למעשה לא זו בלבד שהגישה הביקורתית התקבלה לממסד, אלא שבכמה עניינים חשובים הדעות הביקורתיות הן הנפוצות היום באקדמיה. קריאה בעיתונות היומית מגלה הד חזק להשקפות הביקורתיות גם בחוגים רחבים יותר. למסקנות שהמחקר הביקורתי הגיע אליהן, כמו גם להלך הרוח שלו, יש היום בלא ספק נוכחות בולטת בשיח הציבורי.

הטענות נגד הסוציולוגיה הביקורתית, במידה שהן עדיין מושמעות באופן מסודר ובמרחב הציבורי, נוגעות להשקפת העולם שלה, או לעמדתה הפוליטית-האידיאולוגית (לדוגמה שגיב, 2010), אך בכל הנוגע לערכו של המחקר כשלעצמו נראה שכבר אין מערערים עליה. הסתת הוויכוח לשאלות האידיאולוגיות היא במידה רבה אישור לערכם המחקרי של החיבורים הביקורתיים. ואולם האישור הזה, אבקש לטעון, דורש בחינה מחודשת. מטרתי במאמר זה היא לבחון את המחקר הביקורתי לאו דווקא דרך השאלות הגדולות, אלא בעיקר

* המאמר מתבסס על עבודת דוקטורט שנכתבה בחוג להיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטת תל אביב. ברצוני להודות לכל מי שקראו גרסאות מוקדמות של המאמר ועזרו לשפר אותו: אניטה שפירא, קובי מצר, ברק בן-נתן, יאיר לוי, ארנון לוי, עזר וירבה וכן הקוראים האנונימיים של המאמר. האחריות על הנאמר כאן מוטלת כמובן עליי בלבד.

דרך השאלות האמפיריות יותר – הנתונים שהוא משתמש בהם והרקע ההיסטורי שהוא נשען עליו. לשם כך התרכזתי במקרה מבחן אחד מתחום חקר ההיסטוריה של החינוך בישראל. הטענה הביקורתית בדבר הקשר ההיסטורי בין מדיניות החינוך ובין הפערים החברתיים בישראל עומדת על כמה מרכיבים. כאן אתרכו באותו חלק של הטענה שעורר את מרב תשומת הלב, זה העוסק בפנייה למסלולי הלימוד העל יסודיים. לשם הקיצור והנוחות אכנה את החלק הזה טענת ההסללה: הטענה שמדיניות ממשלתית מפלה בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים, שהייתה מושפעת מאידיאולוגיה אנטי־שוויונית, היא שגרמה לכך שלאשכנזים יהיה ייצוג גבוה בתיכונים עיוניים ואילו למזרחים ייצוג גבוה בתיכונים מקצועיים, ושנגללה נוצרה הפרדה כלכלית־מעמדית החופפת לקווים עדתיים, הפרדה ששרדה לפחות עד שנות התשעים. באמצעות בחינה יסודית של טענה זו אנסה להצביע על תופעות כלליות יותר המופיעות, כך נראה, גם בתחומי מחקר אחרים בסוציולוגיה הביקורתית.

כמובן, כמו בכל ניסיון להתרכו במקרה מבחן אחד, קיים פער הכרחי בין המסקנות הקונקרטיות של המחקר ובין מסקנות רחבות יותר. עם זאת, עליי לציין שהתרכזתי דווקא במקרה הזה מקרית לחלוטין, ונבעה ממחקר היסטורי שערכתי על החינוך העל יסודי בימי ראשית המדינה, שעסק בתחומים אחרים לגמרי משאלת הפער העדתי. אפשר שבמקרה נגעתי בחוליה חלשה במיוחד במחקר הביקורתי, אבל יהיה מפתיע למדי אם דווקא טענה מקובלת כל כך תימצא יוצאת דופן לרעה מהבחינה הזאת. על כל פנים אין בכוונתי לטעון שהכשלים המתגלים בסוציולוגיה הביקורתית של החינוך מאפיינים את הסוציולוגיה הביקורתית כולה, אלא רק לעורר את תשומת לבם של הקוראים לבעיות הטמונות בגישה הזאת, ולהצביע על הצורך במבט מחודש על מחקרים ביקורתיים בתחומים אחרים.

מעצם טבעה עבודה כזאת נדרשת במידה רבה לטיפול בפרטים הקטנים, גם ברקע ההיסטורי שהיא מציגה וגם בהצבעה על הכשלים בטענה שבה היא דנה. מפאת קוצר היריעה איאלץ לתמצת פרטים אלה ככל האפשר, ואולם מאחר שהרקע ההיסטורי המובא במחקרים על ההסללה לוקה מאוד בחסר, ההצגה ההיסטורית תצריך אריכות שאי אפשר להימנע ממנה. מסיבה זו גם לא אתעכב על כל עניין ועניין בטענה, אלא אסתפק בכמה דוגמאות שיאירו את הבעיות האופייניות לה. תקוותי היא שהקוראים ישתכנעו כי אין מדובר בהיטפלות לכמה שגיאות פעוטות מהסוג שקיים בכל מחקר, אלא שהביקורת המובאת כאן נוגעת בנקודות המהותיות ביותר לטענה.

בחלקו הראשון של המאמר אציג את טענת ההסללה כפי שהיא מופיעה אצל דובריה. בחלקו השני אנסה להראות את הכשלים בטענה, המתבררים מתוך המחקר ההיסטורי של החינוך בישראל ובעולם. בחלק השלישי אעסוק בכשלים המתגלים במחקר כשלעצמו, כשלים שאינם קשורים לנושא הספציפי דווקא. בחלק האחרון אסתמך על כל הממצאים הללו כדי להצביע על כמה מאפיינים בולטים במחקר הביקורתי של החינוך ובכלל, ואציע להם הסבר מסוים, המבוסס על מה שנראה בעיניי כמאפיין מרכזי של הגישה הביקורתית בסוציולוגיה: הדחף המוסרי, העשוי להראות כמו עניין שולי, עד שעומדים על השלכותיו. עליי להדגיש שנושא המאמר הוא המחקר הביקורתי על החברה הישראלית, לא החברה עצמה. לא חקרתי את הפערים החברתיים בישראל, ואין ביכולתי לטעון דבר על היווצרותם. כוונתי אינה להסביר כיצד נוצר הפער או לפסול את הקישור המקובל בין קיומם של מסלולי

השכלה שונים ובין סיכויי ניעות, אלא להראות כי הדרך שבה הוצג הקשר מעוותת ללא תקנה, הן מבחינת הרקע ההיסטורי הלקוי והן מבחינת המשמעויות המיוחסות לו. המטרה היא להצביע על דרכי הפעולה של המחקר הביקורתי על החינוך, מתוך תקווה שיהיה בכך כדי לשפוך אור גם על תחומים אחרים של המחקר.

עוד עליי לציין כי מאמר זה אינו בשום פנים בחזקת כתב הגנה על הממסד או על הציונות או על מפא"י, או על כל גורם אחר שנוהגים להאשימו בתחלואי החברה הישראלית. למיטב הבנתי מדיניות החינוך העל יסודי של ממשלת ישראל, אם הייתה מדיניות כזאת בכלל, הצטיינה בעיקר בעיוורון ובאוזלת יד. אך כפי שאנסה להראות, לא במדיניות הזאת טמון ההסבר להיסטוריה של החינוך בישראל ולהשפעותיו החברתיות.

טענת ההסללה

טענת ההסללה זוכה היום להסכמה רחבה. ברוך קימרלינג (2001, עמ' 55) כתב כי משנות עלייתם ארצה "המזרחים היו קורבנות של ההגמוניה הציונית-אחוסלית ושל שיח העל שלה [...]נותבו למסלולי לימוד, מגורים ותעסוקה שוליים". סמי שלום שטרית (2004, עמ' 78) כתב כי "המדינה, במדיניותה הבלתי שוויונית, לא אפשרה למזרחים לימודים עיוניים, ועד 1961 לא הקימה כמעט בתי ספר על יסודיים לתלמידים המזרחים". יואב פלד וגרשון שפיר (2005, עמ' 113) כתבו על "הקמתה של מערכת הסללה (tracking) מורכבת שהפנתה את התלמידים 'הטובים', רובם אשכנזים, לבתי ספר תיכוניים עיוניים המובילים לתעודת בגרות והשכלה גבוהה, ואילו את התלמידים 'החלשים', המזרחים ברובם, לבתי ספר מקצועיים", מסוף שנות החמישים.

גם היסטוריונים, וכאלה שאינם מזוהים עם הגישה הביקורתית דווקא, קיבלו את עיקר הטענה. דוגמה לכך היא אבי בראלי (Bareli, 2007, p. 213). שכתב על "מדיניות החינוך של מפא"י" בשנות החמישים, שעמדה בניגוד למדיניות השוויונית הכללית של המפלגה. לדבריו, "מדיניות ההסללה החינוכית, שיושמה בחינוך העל יסודי בידי שר החינוך זלמן ארן, הפנתה את בוגרי החינוך היסודי לזרמים שונים, המובילים או שאינם מובילים לתעודת בגרות" (תרגום שלי, א"מ). מדיניות זו, טען בראלי, הביאה לידי כך שתלמידים רבים חסרו את הכישורים הדרושים להתחרות בשוק העבודה בשנות השבעים, ובכך היה לה חלק חשוב ביצירת התנאים שהובילו לימים לאי שוויון מבני ישראל. למיטב ידיעתי איש לא ערער על הטענה, וגם היסטוריונים של החינוך מקבלים את עיקריה (למשל צמרת, 2005).

הטענות הללו נשענות כולן על שני המחקרים הביקורתיים היחידים שנכתבו על ההיסטוריה של החינוך בישראל. עיקר הסימוכין בהן הם לספרו של שלמה סבירסקי, חינוך בישראל, מחוז המסלולים הנברלים (1990). עוד מחקר ששימש בסיס לטענה הוא מאמרם של יוסי יונה ויהודה ספורטא מ-2002, "החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל", שגרסה מורחבת שלו יצאה באנגלית שנתיים אחרי הגרסה העברית (Saporta & Yonah, 2004). לצורך הבנת הטענה נפנה כעת לשני המחקרים הללו.

מטרתו של סבירסקי במחקרו על תולדות מערכת החינוך בישראל, כפי שהוא מסביר במבוא, היא להסביר את הפערים הגדולים בייצוגם של בני קבוצות שונות בהשכלה הגבוהה

בתחילת שנות השמונים, על ידי בחינת ההיסטוריה של החינוך בישראל. לטענתו, הסיבה העיקרית לפערים היא שלאשכנזים הוקמה מערכת חינוך טובה יותר, בעיקר בגלל תפיסת הממסד בנוגע ליכולותיהם האינטלקטואליות של המזרחים. "הבסיס העיקרי להבדלה העדתית בין בתי הספר הוא בקביעה תרבותית, שקיבלה גושפנקא מדינתית, לפיה תלמידים ותלמידות מזרחים הם בעלי יכולת לימודית נמוכה מזו של בני גילם האשכנזים" (סבירסקי, 1990, עמ' 11). אמנם בשנות החמישים היו מי שניסו לקדם את השוויון בחינוך, אבל לנוכח הטיעונים המדעיים לכאורה נגד המזרחים "נסתתמה בינתם הסוציאליסטית של אנשי תנועת העבודה ושל התנועות משמאל לה". טיעונים אלה עיוורו, לדבריו, גם את עיניהם של ראשי המזרחים, וכך הם תמכו באידיאולוגיה המפלה של טיפוח תלמידים מזרחים (שם, עמ' 103). תהליך ההתנערות מהמורשת השוויונית כוון מלמעלה: "מה שמתואר כ'כישלונם של המזרחים במערכת החינוך בישראל' איננו אלא ביטוי אחד של הצלחת הפרולטריוזיה של המזרחים" (שם, עמ' 212). ועוד הוא אומר:

סיפורה של מערכת החינוך הישראלית הוא סיפור של החלטות קבוצתיות שנתקבלו בנסיבות היסטוריות נתונות; דהיינו, לא מדובר כאן בתהליכים שהיו תוצאה של יד המקרה [...] אלא בתהליכים שכיוונם הכללי נקבע על ידי קבוצות מאורגנות, אשר פעלו לפי מיטב הבנתן את האינטרס הקבוצתי שלהן במצב ההיסטורי הנתון (שם, עמ' 213).

ומכאן המסקנה: "יהודים [...] הצליחו, במדינתם העצמאית למנוע חינוך גבוה ממרבית האוכלוסייה, היהודית והלא יהודית כאחד" (שם, עמ' 215). ההפרדה בין סוגי התיכונים השונים היא חלק מהתיאור הכללי הזה, והיא מוסברת כהתחזקותו של חזון "הרצליאני" של חברה היררכית, במקביל למדיניות של תיעוש בשנות השישים. אלה דחקו את המורשת הסוציאליסטית של ישראל, שהייתה בעלת משקל מסוים עד אז. הפרדתם של האשכנזים והמזרחים למסלולי לימוד שונים היא תוצאה של ההיסטוריה הזאת: היעלמות הסוציאליזם מפני התפיסה ההיררכית, שבה שולבו התפיסות המפלות כלפי המזרחים. כך הופנו האשכנזים לתיכונים עיוניים, המובילים להכנסה גבוהה ולעמדות כוח, ואילו המזרחים הופנו לתיכונים מקצועיים.

יונה וספורטא, בגרסה האנגלית של מאמרם, מציינים שמחקרם הוא חלק מהאסכולה שגם סבירסקי שייך אליה, הגורסת כי "הפער הסוציו אקונומי בין יהודים מזרחים ואשכנזים התפתח בעיקר כתוצאה מהפליה שיטתית נגד יהודים מזרחים" (Saporta & Yonah, 2004, p. 252, תרגום שלי, א"מ). למערכת החינוך היה לטענתם תפקיד מכריע ביצירת הפער. עיקר המאמר הוא פיתוח של הטענה שמאחורי החינוך הקדם מקצועי (שיעורים מקצועיים במסגרת השנתיים האחרונות של בית הספר היסודי) בסוף שנות החמישים אמנם עמדו "רציונלים פדגוגיים אוניברסליים" (כלומר כאלה הנוגעים לכל התלמידים) ומודרניסטיים, אבל אלה כללו בתוכם באופן בלתי נמנע גם מניעים פרטיקולריים. הללו גברו לבסוף, וכך קרה שהחינוך הזה נטש את יעדיו האוניברסליים, יושם למעשה בעיקר בקרב מזרחים ויצר מהם מעמד פועלים מובהק.

זהו אם כן עיקרה של טענת ההסללה. לפני שאפנה להתמודד אתה ברצוני להדגיש בה

שלוש הנחות מוצא, המשותפות לכל ניסוחיה. ראשית, שיעור המזרחים והאשכנזים בסוגי החינוך השונים הוכרע על ידי הממסד הפוליטי. כלומר, ההיסטוריה של המערכת – הן מבחינת התפתחות המוסדות והן מבחינת הרכב הלומדים בהם – היא פועל יוצא ישיר של מדיניות ממשלתית מכוונת. שנית, בקביעת המדיניות הייתה חשיבות מרכזית לאידיאולוגיה החברתית – השוויונית או ההיררכית. שלישית, בנוסף לאידיאולוגיה גם הדימויים המקובלים בנוגע למזרחים שיחקו תפקיד חשוב. במילים אחרות, הפער בייצוגם של מזרחים ואשכנזים בחינוך מוצג כתוצר של תפיסה א־שוויונית, שהופנתה כלפי המזרחים והכתבה מדיניות ממשלתית מפלה נגדם.

החינוך העל יסודי בישראל: רקע היסטורי

הבעיה העיקרית בטענת ההסללה נוגעת להנחת היסוד הבסיסית ביותר שלה – אחריותה של הממשלה למבנה מערכת החינוך. באופן מפתיע, אולי, מראשית ההתיישבות הציונית ועד אמצע שנות השישים הממסד הפוליטי כמעט לא היה מעורב בחינוך העל יסודי, ובשום מובן אי אפשר לומר שהכריע את מבנה המערכת או את הרכב הלומדים בה (Molcho, 2010). עד סוף שנות השישים החקיקה הישראלית כלל לא נגעה בחינוך העל יסודי. עד אמצע העשור לא עלה תקציב החינוך העל יסודי על 4% מתקציב משרד החינוך, כך שבידי הממשלה לא היו האמצעים הדרושים לעודד סוג חינוך מסוים או קבוצות אוכלוסייה מסוימות. בהיעדר סנקציות חוקיות או תקציביות, לממשלה לא היו כלל אמצעים לכוון את המערכת לפי רצונותיה.

והדברים אינם אמורים רק בעניין פרוצדורלי. בפועל המערכת התפתחה מאז ראשית ימיה באופן הפוך לשאיפותיו של הממסד. הנהגת היישוב הייתה כמעט מאוחדת בדעתה כי מסיבות חינוכיות וכלכליות יש לפתח את החינוך המקצועי, ובעיקר החקלאי, וכי החינוך העיוני הוא בעיקרו בעל ערך כלכלי שלילי, דעה שהשתמרה עד שנות השישים. ואולם לאורך כל קיומו של היישוב היהודי בישראל היה החינוך העיוני חלקה העיקרי של המערכת – כ־70% מהתלמידים בחינוך העל יסודי בשנות החמישים. חינוך מקצועי כמעט לא התקיים בארץ עד אמצע שנות השלושים, וגם אחר כך נותר שיעור התלמידים בחינוך זה רק מעט יותר מ־20%, שיעור שלא השתנה בהרבה עד אמצע שנות השישים. החינוך החקלאי, יקיר תנועת העבודה, היה שולי לפחות מאז שנות הארבעים. רק ארבעה מוסדות חקלאיים התקיימו בכל היישוב, ושיעור התלמידים בהם לא עלה על 1.5% לימים עלה שיעורם במעט, אבל אז כבר נחשבו התיכונים החקלאיים בעיקר כמוצא אחרון לתלמידים שלא התקבלו לתיכונים אחרים. במילים פשוטות, המערכת התפתחה בלי כל קשר לממסד ולשאיפותיו. במהלך שנות החמישים התכנסו כמה וכמה ועדות ממשלתיות כדי לגבש פתרון לבעיית חוסר השליטה הממשלתית במערכת, וזאת בלא הצלחה. כמו שניסח זאת בתמציתיות שר החינוך אבא אבן ב־1962, "האזרח בגיל 14-18 נעלם כליל מעיני המחוקק ואינו משמש נושא לדאגתו

1 שיעורי התלמידים המובאים כאן הם מתוך האוכלוסייה העירונית, שהייתה אז כ־75% מכלל האוכלוסייה היהודית. בקיבוצים לא היו תיכונים אלא מוסדות המשך, שסיפורם אינו רלוונטי לנושא הנידון כאן.

ואחריותו. זוהי תופעה נדירה מאוד בעולם". זהו מצב מדאיג בפני עצמו, אך העיקר בו הוא השלכותיו המעשיות:

אין בידי הממשלה, להלכה או למעשה, שום מעמד ביוזמה להקמתם של בתי ספר על יסודיים. משרדנו קורא בעיתון על הקמת גימנסיה פה ובית ספר מקצועי שם [...] אין בידי המשרד אפשרות להמליץ על הקמת מוסד מסוג אחד להבדיל מסוג אחר, לאור שיקולי מדיניות חינוכית לאומית.²

במילים אחרות, בשום מובן בעל משמעות אי אפשר לטעון שהמערכת היא תוצאה של מדיניות מכוונת.

נקודת המפתח להבנתה של התפתחות המערכת היא שהחינוך העל יסודי היה בעיקרו מוצר הנקנה בכסף, ולכן מוכתב על ידי ביקוש והיצע. סוגי התיכונים השונים הוקמו לפי הביקוש של ההורים, שברובם העדיפו חינוך עיוני. כמעט כל התיכונים בתקופת היישוב היו פרטיים. לאחר קום המדינה התפשט נוהג של התאחדות קבוצות הורים באגודות רשומות, שבאמצעותן שכרו את המורים ואת האמצעים הדרושים להקמת תיכון. מקצת התיכונים האלה אומצו מאוחר יותר על ידי הרשות המקומית. במקומות אחרים הרשויות המקומיות הן אלה שהקימו את התיכון, בניגוד לשאיפותיו של משרד החינוך, אבל גם תיכונים אלה נסמכו בעיקר על מימון פרטי – שכר הלימוד. הרשויות פעלו כאן לפי רצון ההורים, ובניגוד לרצון הממשלה. התמיכה הממשלתית בחינוך העיוני הייתה זניחה בכל המקרים. הסיבה להקמת תיכון עיוני במקום מסוים היא שדי הורים רצו בכך והיו בעלי אמצעים להגשים את רצונם. על כן, יהיו אשר יהיו האידיאולוגיות והתפיסות המקובלות במערכת הפוליטית באותן שנים, או השיח הציבורי על החינוך, לפחות עד אמצע שנות השישים כל אלה כמעט אינם רלוונטיים להבנת ההיסטוריה של התפתחות החינוך העל יסודי, שעוצב לא על ידי מדיניות כלשהי, אלא על ידי מה שאפשר לכנותו "יד נעלמה" (Ullmann-Margalit, 1978): הצטברות של החלטות פרטיות רבות יוצרת תבנית הנראית לכאורה כמו פרי תכנון, אבל מאחוריה אין שום גורם מתכנן ומבצע (agent).

ההתערבות הממשלתית המשמעותית הראשונה במערכת הייתה תכנית שכר הלימוד המודרג מ-1958 (מולכו, 2010, פרקים 8-9), שההכרעה עליה נפלה בידי ועדה ציבורית, בניגוד גמור לשאיפותיו של שר החינוך. התכנית העניקה הנחות בשכר לימוד בתיכונים עיוניים בלבד, על פי הכנסות המשפחה. רק ב-1964, לאחר סחבת ממושכת, הורחבה התכנית גם לתיכונים מקצועיים. לאחר שנה הורחבה התכנית עוד, כך שבפועל משפחות דלות אמצעים ומשפחות השוכנות באזורי פיתוח זכו לחינוך חינם, עיוני או מקצועי. רק אז זכתה הממשלה בכלי ממשי, גם אם מוגבל בהשפעתו, להכוונת החינוך העל יסודי.

ההיסטוריה הזאת אינה תואמת כמובן את טענת ההסללה. המחזיקים בה עשויים לטעון שאין לכל זה חשיבות רבה, מכיוון שממילא המדינה הקימה עבור האוכלוסיות החלשות, רק תיכונים מקצועיים או מקיפים, כך שאין משמעות להקלות שניתנו לחינוך עיוני. אבל,

2 הרצאת שר החינוך בפני הכנסת על תקציב המשרד, יולי 1962. ארכיון החינוך היהודי, מכל מדיניות, שנות השישים.

כאמור, מי שהיה אחראי להקמת התיכונים העיוניים, בלי יוצא מן הכלל, היו ההורים ולא המדינה.

המצב הזה החל להשתנות מאמצע שנות השישים, כאשר המדינה החלה להתערב יותר בחינוך העל יסודי, אך גם מעורבות זו לא הגיעה לכלל שליטה ממשלתית במערכת. אין כאן תכנית מכוונת מראש שקרמה עור וגידים. נכון יותר לתאר את ההתערבות כשורה של כישלונות שבסופה התבססה תוצאה בלתי מתוכננת. תכנית שכר הלימוד המודרג היא דוגמה לכך. הוועדה הציבורית החליטה על צעדים שעמדו בניגוד גמור למדיניות המשרד, שתמך בעידוד החינוך המקצועי והחקלאי ובעצירת "הנהירה החולנית לבתי הספר התיכונים העיוניים"³, כפי שכינה זאת זלמן ארן בפני הוועדה.

החינוך הקדם מקצועי הוא עוד מקרה של חוסר תכנון. התכנית יושמה לראשונה ב-1957, מתוך שאיפה שבוגריה יוכלו להירשם ישירות לשנה השנייה בתיכון מקצועי. מסיבות בלתי מובנות למשרד החינוך עצמו, לא כך קרה, וכל הטעם בחינוך הקדם מקצועי אבד. מה שהציל את הפרויקט היה כישלון נוסף של המשרד: התיכונים הודו שנתיים. משנת 1958 ניסה המשרד לקדם את הקמתם של תיכונים עיוניים שלא יתרכזו בהכנות לבחינות הבגרות, ובכך ירסנו את אותה "נהירה חולנית". הניסיונות נכשלו כולם, מהסיבה הפשוטה ש"ההורים אינם מסכימים"⁴. התכנית הכושלת להקמת תיכונים דו שנתיים זכתה לחיים חדשים לאחר עוד התפתחות בלתי מתוכננת. למשרד התברר שבאזורי הפיתוח זכו המסגרות האלה להצלחה מסוימת, אך הללו התרכזו, בניגוד לתכנית, דווקא במסלולים מקצועיים. כך נוצר הקשר בין התיכונים הודו שנתיים לחינוך הקדם מקצועי. המסגרות הודו שנתיים נראו כהמשך אפשרי למסגרות הקדם מקצועיות, וב-1961 הוחלט שהאחרונות יופעלו רק במקומות שיש בהם תיכונים דו שנתיים, במסגרת ארבע שנתיים.

גם התכנית הזאת מעולם לא התגשמה, אבל היא התגלגלה לתכנית אחרת שהחלה להתפתח בנפרד באמצע העשור: תיכונים מקיפים (איש-שלום רוזנברג, 1988, פרק 11). ב-1964 התכנסה לראשונה ועדה בנושא. המלצותיה נגעו בעיקר לאזורי הפיתוח. כשנשאל נציג הוועדה מדוע בעצם מתוכננים התיכונים החדשים בערי הפיתוח, הציג תשובה פשוטה ומאלפת: "במקומות שנקבעו עובדות אין אפשרות לשנות דברים מיסודם. אפשר במקומות שיוצרים יש מאין או במקומות שמוכנים להשתלב בתכניתנו"⁵.

הורים בעלי אמצעים דאגו לחינוך עיוני לילדיהם. הממשלה העדיפה שיירשמו ללימודים מקצועיים, אבל בהיעדר אמצעי כפייה או עידוד לא היה ביכולתה לשנות את המגמה. ארן דווקא ניסה לעגן את זכותה של המדינה להחליט על סוג בית הספר שאליו יישלח התלמיד בהמלצות הוועדה לשכר הלימוד המודרג, אבל הוועדה סירבה בנימוק שצעד זה אינו דמוקרטי. לפחות עד אמצע שנות השישים חסרה ממשלת ישראל כל אמצעי לעצב את החינוך העל יסודי כרצונה.

3 ישיבת הוועדה הציבורית לבדיקת החינוך התיכון במדינה, 21 בנובמבר 1956, גנוך המדינה, גל 1369/2.

4 עדות מיכאל זיו, ראש המחלקה לחינוך תיכון במשרד החינוך, ועדת החינוך של הכנסת, 24 ביוני 1959. גנוך המדינה, כ 105/11.

5 עדות נציג ועדת סמילנסקי בפני ועדת הקבע לחינוך העל יסודי. מצוטט אצל איש-שלום רוזנברג (1988, עמ' 174).

אין מחקר היסטורי מפורט דיו על תקופות מאוחרות יותר, אבל לא סביר לטעון שאחרי שרשרת הכישלונות הממושכת הצליחה פתאום הממשלה להשיג שליטה מלאה במערכת. אותם גורמים שעיצבו את המערכת עד אז לא נעלמו בן לילה. לא תיתכן שליטה מלאה במערכת שאינה חובה ואינה חינם. לכל היותר אפשר לומר שבשלב מאוחר יותר ניסתה הממשלה לעודד מגמות מסוימות, אבל כלל לא ברור מה הייתה מידת השפעתה. לפחות עד יישום המלצות ועדת רימלט במהלך שנות השבעים, ואולי אף עד חקיקת חוק לימוד חינם בתיכון בסופן, יהיה קשה לטעון שהמערכת אכן התעצבה לפי רצון הממשלה, וגם אחרי כן יש להביא בחשבון את מקומן של המשפחות בעיצוב המערכת.

בניגוד לתמונה העולה מהכתיבה הסוציולוגית בנושא, מתברר אפוא כי המדינה חסרה כוח מעשי, וגם כאשר השיגה כוח כלשהו לא עמדה מאחוריו איזו מדיניות מושכלת. במקום הלווייתן רב העוצמה והיכולת מתגלה גוף רפה שרק מגיב במידות משתנות של הצלחה למציאות שקבעו אחרים. כדי להבין כיצד קרה ששיעור האשכנזים בחינוך העל יסודי היה גבוה משיעור המזרחים עלינו לבחון את התנהלותן של המשפחות השונות – שהרי הן, כאמור, אלה ששלחו את הילדים לתיכון. ומכיוון שכידוע המשפחות האשכנזיות היו מבוססות יותר, הן יכלו ביתר קלות לממן את לימודי ילדיהן ולוותר על ההכנסות שאלה יכלו להשיג בעבודה. אין הדברים אמורים ביד מכוונת שהפנתה את האשכנזים לחינוך עיוני ואת המזרחים לחינוך מקצועי. הייצוג הגבוה של האשכנזים בחינוך העיוני נובע מהעובדה ששיעור גבוה יותר של הורים אשכנזים שלחו את ילדיהם לתיכון עיוני – ההורים, לא הממשלה.

כאן עשויה לעלות הטענה שעצם אי התערבותה של הממשלה היא היא המדיניות הממשלתית, ושהסללה בפועל היא למעשה תוצאה מכוונת של הימנעות מפעולה. טענות כאלה, שלפיהן כל התפתחות היסטורית יש לנתח כאילו נהגתה במערכת הפוליטית, הן לכל הפחות בעייתיות. אם במחקרים על ממשלות דיקטטוריות ממש עולים ספקות רציניים מאוד בנוגע למידת כוחו של השליט, קל וחומר שיש לשאול זאת גם על דמוקרטיות, ובפרט כשהדברים אמורים בתופעות כלכליות מעיקרן, המתרחשות בשוק חופשי ברובו. ודאי שבמקרה שלפנינו יהיה קשה לטעון שהממשלה נמנעה בכוונה מפעולה. מדוע שהממשלה תעדיף שלא להתערב? כדי לטעון כך עלינו להתעלם קודם כול מכל הניסיונות להתערב במערכת ולפטור אותם כמעין העמדת פנים, ואז עלינו לנסות להסביר מדוע ראשי החינוך יעדיפו לשמר את חוסר שליטתם במערכת. קשה לחשוב על סיבה לאי התערבות מכוונת מול הדומיננטיות המתמדת של החינוך העיוני, שעליה נאמר שוב ושוב שהיא הרת אסון.

במקרה שלנו טענת אי ההתערבות המכוונת מטעה במיוחד, וזאת בגלל הכשל העיקרי השני של טענת ההסללה – ההבנה השגויה של מניעי הממשלה, ומעל לכול של הקשר בין חינוך לשוויון. טענה כזאת מניחה שמניעי הממשלה בשנות החמישים היו אמורים להיות דומים למניעים המקובלים היום: יש לכוון את מדיניות החינוך כך שתביא לידי שוויון חברתי באמצעות קידום יכולתם של בני עניים להשיג חינוך שיאפשר להם להגיע למשרות מכניסות. מדיניות כזאת, ממשכה הטענה, גם תעלה את רמת ההשכלה במדינה בכלל, וכך תתרום לפיתוח המשק.

סבירסקי פותח את ספרו בקביעה כי "במחצית הראשונה של המאה [העשרים]", נראה בית הספר כ"מוסד העומד, כביכול, מחוץ לחברה ופועל להגברת השוויון בין המעמדות, מתוך כך שהוא מעניק לכל תלמידה ותלמיד הזדמנות שווה להצליח בלימודים ולתפס בסולם

החברתי" (סבירסקי, 1990, עמ' 7). סבירסקי אינו מביא סימוכין לקביעה זו, ודומה שהיא טריוויאלית עד כדי כך שאינה מצריכה הוכחה. הטענה שלפיה מאז לידתה של מערכת החינוך המודרנית נתפס החינוך בעיקר כאמצעי להשגת שוויון ופיתוח המשק מופיעה היום במחקרים סוציולוגיים רבים ונראית כמובנת מאליה. כך הוא יכול להציג את התפתחות מדיניות החינוך כחלק מדחיקת הסוציאליזם והשוויוניות, ולטעון כי כל צעד שאינו תואם מדיניות חינוך שוויונית מהסוג שלו מטיפים היום הוא עדות לבגידה בעקרונות האוניברסליים של החתירה לשוויון. כך אפשר גם לטעון שאי התערבותה של המדינה במערכת מעידה על מדיניות אנטי-שוויונית מכוונת. ואולם, מבחינה היסטורית הקישור בין חינוך לשוויון הוא עניין חדש למדי, בייחוד באירופה, שהייתה מקור ההשפעה המרכזי למערכת החינוך של ישראל, כמו גם למחשבה הפוליטית הרווחת בה (מולכו, 2010, פרקים 5-7).

בכל הקשור להשלכות הכלכליות שררה בישראל הסכמה מלאה לפחות עד שנות השישים של המאה העשרים באשר למטרתה של מערכת החינוך: "פרודוקטיביות" (רשף ודרור, 1999, עמ' 170-172). פירושה של זו מעולם לא נוסח באופן מסודר, אבל הכוונה היא שיש להפנות כמה שיותר תלמידים לחינוך החקלאי והמקצועי, מכיוון שכך יתפתחו הענפים של הכלכלה המכונים פרודוקטיביים – חקלאות ותעשייה לעומת שירותים. יש לציין שלשאיפה הזאת, הנפוצה כל כך, מעולם לא היה ביסוס תיאורטי של ממש. ההבחנה הגורלית בין מקצועות פרודוקטיביים לשאינם פרודוקטיביים אינה מקובלת במדע הכלכלה המודרני, ואילו אסכולות כלכליות קודמות לא עסקו בחינוך.

בניגוד למה שנדמה לעתים, השאיפה לפרודוקטיביות אינה מעידה על נטייה סוציאליסטית, ושאיפה זו זכתה לתמיכה מכל הקשת הרעיונית והפוליטית בציונות. הקריאה להפנות עובדים ממגזר השירותים לתעשייה ולחקלאות אינה מתיימרת כלל לתרום לשוויון הכנסות או להגברת השליטה המרכזית באמצעי הייצור, מטרתם המוסכמת של סוציאליסטים באמצע המאה העשרים. היא אינה סותרת סוציאליזם, כמוכן, אבל גם אינה נובעת ממנו.

למעשה סוציאליסטים לא ראו בחינוך כלי חברתי. ומדוע ישעשו זאת? במחצית הראשונה של המאה העשרים רק אחוזים ספורים של בני הנוער באירופה המשיכו ללימודים על יסודיים, ובפרט ללימודים המובילים להשכלה גבוהה, מצב שלא הייתה סיבה מיוחדת לשנותו בכלכלה של אז. גם אם היו מי שתמכו בפתיחת הגימנסיומים לילדי מעמד הפועלים, לא עמדה מאחורי גישה זו שאיפה ליצור חברה שוויונית יותר. במקרה הטוב היה הדבר בבחינת תרומה למיעוט קטן של נערים, לא כלי משמעותי להגברת השוויון. עד שנות השישים לערך סוציאליסטים באירופה ובישראל לא עסקו כמעט בחינוך במובן הזה, ובוודאי לא ריכזו בו את מאמציהם לשינוי חברתי.⁶ הם התרכזו בפיתוח מדיניות רווחה ושמירה על פער הכנסות קטן. שוויון בחינוך אינו תורם אף לא לאחת מהמטרות האלה. במונחים הפופולריים היום, חינוך נועד לתת לעניים חכות, ואילו הסוציאליסטים ביקשו לתת להם דגים.

הקישור התיאורטי המוכר לנו כל כך היום בין חינוך לשוויון נוצר עם לידתה של תיאוריית ההשקעה בהון אנושי. בשנים 1958-1964 התפרסמו מחקרי היסוד של התחום

6 לדיון מפורט ראו מולכו (2010, פרק 6). מטבע הדברים חוקרים אינם מתרכזים בשאלה מה לא נעשה אלא מה כן נעשה, כך שהתעלמותם של הסוציאליסטים מהחינוך לא זכתה לתשומת לב רבה. לדיון מסוים בנקודה זו ראו Cavazza (1964); Sassoon (1996, p. 128).

החדש הזה, כולם, מעניין לציין, מאת כלכלנים הקשורים למחלקה לכלכלה באוניברסיטת שיקגו (Bowman, 1966; Sobel, 1978; Teixeira, 2000). עד אז מדע הכלכלה על כל ענפיו והאסכולות השונות בו לא עסק באופן מסודר בחינוך. התיאוריה החדשה (ועמה כמה מחקרים כלכליים חדשים קרובים) יצרה תחום מחקר חדש, שהתפתח עד מהרה גם בישראל, במחלקה הראשונה ללימודי כלכלה במדינה, שהקים דן פטינקין, גם הוא מאוניברסיטת שיקגו (Molcho, 2011).

השלכה אחת של התיאוריה היא ההבנה שחינוך תורם לצמיחה, ולכן יש לעודדו ככל האפשר. בניגוד לתפיסה הישנה שביטאה חשש מעודף של מה שכונה עובדים אינטליגנטיים שאינם פרודוקטיביים, המהווים רק מעמסה כלכלית, על פי התפיסה החדשה ההשקעה בחינוך כמוה כהשקעה הוגית, וידע הוא גורם בצמיחה. בייחוד רלוונטי כאן החינוך העיוני, המוביל להשכלה גבוהה ומקדם את הטכנולוגיה, במוכן שבו משתמשים במונח במדע הכלכלה, כלומר הידע הקיים בחברה והמהווה מרכיב חשוב בקביעת התוצר, בין שמדובר במדעים מדויקים ובין שמדובר בתחומים כמו גיהול או שיווק.

פן אחר של התיאוריה הוא הקישור החזק בין השכלה להכנסה הפרטית. כפי שהראו המחקרים, קיים מתאם גבוה בין מספר שנות לימוד ובין הכנסה. רכישת חינוך היא אחת ההשקעות הרווחיות והבטוחות ביותר שיכול אדם להשקיע. מכאן נובע כי הבטחת אפשרויות החינוך של בני השכבות הנמוכות היא אחת הדרכים הפוריות ביותר להבטחת ניצול חברתית. ובמשק שבו קצב ההתקדמות הטכנולוגית יעלה את הביקוש להשכלה, הדבר יאפשר ניצול רחבת היקף.

אין הדברים אמורים רק בהתפתחות תיאורטית, אלא גם בהתפתחות כלכלית ממש. התיאוריה הזאת תקפה אך ורק במשק קפיטליסטי תחרותי ומתקדם. במשק חקלאי או במשק המצוי בשלבים מוקדמים של תיעוש, ידע אינו מקדם את הצמיחה, ומבחינת הפרט במשק כזה יש ביקוש נמוך להשכלה, וההשקעה בחינוך אינה כדאית במיוחד. במשק שבו השכר נמצא בביקוש מרכזי השומר על דרגות הכנסה דומות לבעלי דרגות השכלה שונות, חינוך ממילא אינו אמצעי להגברת שוויון. בישראל של שנות החמישים השכלה אכן לא הייתה אמצעי מוצלח במיוחד להבטיח הכנסה גבוהה. למעט במקצועות ספורים כמו רפואה וראיית חשבון, פערי ההכנסה בין בוגרי חינוך יסודי לבוגרי השכלה גבוהה היו שוליים. נוסף על כל זה, שכר הלימוד בתיכון היה בערך כשכר חודשי ממוצע של פועל, והרישום לתיכון משמעו היה שלילת ההכנסה האפשרית של הנערים בתקופה שבה בני נוער רבים אכן עזרו בפרנסת המשפחה. מבחינה כלכלית גרידא הרווח הצפוי מההשקעה היקרה בחינוך תיכון היה אפוא נמוך מאוד (קלינוב, 1966).

במילים אחרות, הקריאה לשוויון בחינוך, שנראית לנו היום מובנת מאליה, היא עניין חדש, ולפני לידתו של הקפיטליזם המתקדם והתיאוריה הכלכלית התואמת אותו לא היה קשר חזק בין חינוך לשוויון. גם התפיסה הרואה בהרחבת ההשכלה העיונית השקעה בפיתוח כלכלי לא יכלה להתפתח קודם, במשק שאינו מתקדם דיו.

כך נוצר הקישור בין חינוך לשוויון. וזהו שוויון במובנו הליברלי: שוויון הזדמנויות, לא שוויון הכנסות. עקרונות הצדק הליברליים אינם רואים בעיה מיוחדת בהבדלי הכנסות הנובעים מהצלחה שונה במשק תחרותי, אך הם אינם יכולים להסכים לכך שילדים יזכו לנקודת התחלה שונה בחיים, או שהעושר יחולק על פי מאפיינים שאינם אינדיבידואליים.

נובעת מכך נטייה לראות בהשקעה בחינוך כלי רב עוצמה בהגברת הניעות, העשוי להתגבר גם על פערים ברקע המשפחתי. לעתים נטייה זו נראית כאמונה בלתי מוגבלת ביכולתה של השקעה כספית להבטיח הצלחה בלימודים, ומכאן חשיבותה הרבה של המדינה בהבטחת הזדמנויות חינוך שוות בפועל לכול, עיקרון בעל חשיבות עצומה בארצות הברית (Brown, 1988, pp. 241-242; Rae et al., 1981, pp. 64-67). רק מאמצע שנות השישים ואילך החלו סוציאליסטים אירופאים לרכו את מאמצייהם בשוויון הזדמנויות ולדאוג לחינוך, כחלק מההסתגלות הכללית שלהם לכלכלת השוק (Lipset, 1974). כאמור, אין כאן שוויון סוציאליסטי כל עיקר. ואכן קשה להבין איזה פירוש יכול להיות לשוויון בחינוך מלבד שוויון הזדמנויות. הרי איש אינו טוען שכל הילדים שווים ביכולותיהם או בנשיותיהם. הדאגה לשוויון בחינוך היא בעלת משמעות רק בתפיסה ליברלית-קפיטליסטית.

כאן אנו נוגעים בנושא רב חשיבות בשאלת מטרתה של המערכת, נושא שטרם נחקר כראוי, ואוכל להתייחס אליו בקצרה בלבד. עד סוף שנות החמישים של המאה העשרים השאלה המנחה במרבית הדיונים על ההרכב הרצוי של מערכת החינוך לא הייתה חברתית, כלומר איזה חינוך יתרום לניעות, אלא חינוכית: איזו מערכת תהיה הטובה ביותר לעיצוב דמותו של התלמיד. לשאיפה לבניית דמות היהודי החדש היה כידוע מקום מרכזי בהשקפות החינוכיות של התקופה, ואחד הנימוקים העיקריים בזכות החינוך החקלאי והמקצועי היה יכולתו לטפח בתלמיד תכונות אופייניות. יש לציין שלצד הקריאות המוכרות האלה היו גם אישי חינוך בולטים שגילו אהדה רבה לטיפוח חינוך עיוני בסגנון הגימנסיות האירופאיות וניסו למצוא מקבילה עברית לחינוך הקלאסי הנהוג שם. הנימוקים לכך היו קשורים בעיקרם לחישולה של האישיות, של התבונה והמוסר, כמו גם חישול מידות אזרחיות הדרושות לקיומה של דמוקרטיה. קיים כמובן הבדל חשוב בין שאיפות מסוג זה לשאיפות לעיצוב יהודי חדש, אבל יש לשים לב דווקא למשותף להן: את תכנון מערכת החינוך הנחתה השאלה אילו מידות או תכונות אופייניות יטפח החינוך בקרב התלמידים.

שאיפות מוכרות אלה נעלמו כמעט לגמרי מהשיח החינוכי, בוודאי מהשיח המפותח במדעי החברה. באפיון גס אפשר לומר שמדובר בעלייתה של גישה ליברלית, שהתפתחה בארצות הברית בחצייה השני של המאה העשרים, בעיקר בניסוחו של ג'ון רולס, גישה המונעת מתוך תפיסה מסוימת של הגינות (fairness): השאלה המנחה את הדיון היא איזה חינוך יהיה ההוגן ביותר, מבחינת מתן הזדמנות שווה להצליח בלימודים. גלגול זה של הליברליזם מתעלם בכוונה משאלת המידות האישיות הראויות (Sandel, 1996). על כל אדם להגדיר לעצמו, ואולי לילדיו, מהם החיים הראויים ומהן המידות הטובות המבטיחות את קיומם. המדינה צריכה רק להבטיח שיוכל לקיים את ערכיו, לא להציב אותם בשבילו.

צד אחר של המחשבה הזאת הוא שלילתה העקרונית של כל הבחנה בין בני אדם המבוססת על השתייכות לקבוצה מסוימת, לעומת מאפיינים אינדיבידואליים. מכאן תשומת הלב הרבה לשאלת השוויון בייצוג. לצד התיאוריה הכלכלית החדשה של החינוך, עלתה מכאן דרך חדשה לבחינת מדיניות החינוך. האינדיקציה הברורה ביותר לכישלון מדיניות ליברלית היא מתאם בין הצלחה חינוכית ובין מאפיינים קבוצתיים, ויהיו אלה מאפיינים מגדריים, אתניים, גיאוגרפיים או אחרים. אין בכך דבר שיתרום לשוויון הכנסות, או בכלל לחברה שאינה היררכית, אלא רק לחברה שלא יהיה בה מתאם בין הכנסה ובין מאפיינים קבוצתיים כמו מגדר או מוצא. גישה זו היא, כך נראה, זו שמנחה גם את הסוציולוגיה הביקורתית של החינוך.

ההבדל בין הגישות החינוכיות העיקריות שרווחו עד שנות השישים לאלה שבאו אחריהן הוא אפוא הבדל מהותי: העיקרון המנחה את הדיון השתנה מהצורך בטיפוח המידות לצורך בניעות. אין ההבדל נוגע לכלכלה ולשוויון בלבד, אלא לעצם מהותו של החינוך. במחקר הקיים אין מתייחסים להבדל הזה כמעט. העניין היחיד הקשור לו שטופל במחקר הוא המעבר מדאגה ל"שוויון פורמלי" לדאגה ל"שוויון מעשי", שחל בערך בתחילת שנות השישים (פלד, 1981). לפי תיאור זה מטרתה של המדיניות השתנתה משוויון הזדמנויות – כל הילדים יזכו ליחס שווה – לשוויון בתוצאות: החשוב הוא הישגים דומים, ויש לנקוט אמצעים מיוחדים למען קידום אוכלוסיות שהישגיהן הלימודיים נמוכים יותר. גם סבירסקי שותף להצגה הזאת, אם כי לפיו מדובר בהבדל בניסוח בלבד, והוא חסר חשיבות מעשית.

ואולם הצגת הדברים כך מסתירה את משמעותו העמוקה יותר של השינוי. לא רק סוג השוויון השתנה, אלא בעיקר חשיבותו. המעבר ל"שוויון מעשי" הוא חלק מאימוץ השוויון כמטרתה של מערכת החינוך. עד שנות השישים השוויון בחינוך לא היה, ולא יכול היה להיות, מטרה, אלא לכל היותר תנאי שיש לשמור עליו במילוי מטרות חינוכיות. למערכת החינוך היו מטרות אחרות, חינוכיות. בהשגת המטרות הללו היה צריך לשמור על שוויון, במובן זה שאין להפלות בין התלמידים בגלל סיבות שאינן רלוונטיות ללימודים. המערכת לא הייתה אמורה להביא לשוויון. הרי בלי ההנחה שלפיה חינוך הוא ערובה להכנסה גבוהה אין טעם מיוחד לראות בחינוך אמצעי לתיקון חברתי. מערכת החינוך אינה אמורה אפוא ליצור שוויון, אלא רק לשמור על שוויון בפעולתה.

יש לדאוג גם לכך שתלמידים עניים מוכשרים יזכו לחינוך טוב, ולכן יש להעניק להם מלגות מיוחדות או הקלות בשכר הלימוד. ואולם אין זו דאגה לשוויון דווקא. גם אצילים אירופאים או גבירים יהודים תמכו בילדים עניים מוכשרים, בלי כל יומרה לתרום לשוויון. הדאגה כאן היא לכך שלא תהיה תלות בין כישרון ובין היכולת לפתח אותו. לשם כך יש לתמוך בתלמידים מוכשרים במיוחד, לא בכל הילדים. זו עדיין תפיסה המניחה מספר מוגבל של תלמידים שימשיכו לחינוך גבוה, ולא ניסיון להעלות ככל האפשר את מספרם. זו תפיסה שתכונה היום אליטיסטית: ההשכלה הגבוהה נועדה למספר מוגבל של תלמידים.

זאת גם התפיסה שהנחתה את הדיון על השוויון בישראל בשנות החמישים בהקשר של מזרחים לעומת אשכנזים. הדאגה העיקרית הייתה שמא ייווצרו בישראל שני עמים, עליון ותחתון. כדי למנוע זאת אין צורך להביא לשוויון בין כל הפרטים, מטרה שכלל אינה אפשרית או רצויה על פי תפיסה זו, אלא יש להבטיח את קיומה של אליטה מזרחית. סבירסקי (1990, עמ' 83) מצטט את הפרופסור לחינוך עקיבא ארנסט סימון כמנסחה הבולט של האידיאולוגיה המצדיקה את "עלייתו של התיכון העיוני כמוסד חינוך לאשכנזים מן המעמד הבינוני והגבוה". אך סימון (1953) שילב בדבריו גם אזהרה מפני הסכנה של חלוקה עדתית, אם כי במובן שונה מזה המקובל היום. הוא לא הוטרד מייצוג שונה, אלא מאובדן האליטה המזרחית:

יש ביניהם אנשי עלית של ממש [...] אבל דווקא הם, ברובם הגדול, אינם מוכנים לשרת את עדתם, אלא שואפים לרוב להשתמש ב"עיליתיות" שלהם כדי להשתחרר מעדתם ולהיכנס אל תחומה של העלית הקיימת ביישוב הוותיק, במקום להישאר בתוך הציבור ממנו הם באו, ולהעלותו יחד איתו (שם, עמ' 60).

אין כאן אות לחולשתו של הסוציאליזם בישראל. מהמעט שנכתב בנושא עולה שגם סוציאליסטים באירופה חשבו באופן דומה. הרפורמה בחינוך שהנהיג הלייבור בבריטניה מיד לאחר מלחמת העולם השנייה הניחה מערכת חינוך היררכית ואליטה מצומצמת. הוגי המדיניות היו אינטלקטואלים חניכי המערכת האליטיסטית, וכמי שהכירו בחשיבותו של חינוך מעולה, לא רצו לבטל אותו. המטרה הרצויה הייתה שגם ילדי מעמד הפועלים יוכלו להתקבל לתיכונים היוקרתיים (Fieldhouse, 1994; Francis, 1995; Steele & Taylor, 2008). בניגוד להצגה המקובלת בסוציולוגיה של החינוך, שלפיה השכלה הייתה ועודנה כלי שמטרתו להכין את התלמיד לעבודה, ולכן כלי כלכלי מעיקרו, לפחות עד אמצע המאה העשרים היו רבים שראו בחינוך כלי המיועד מיסודו לפיתוחו האינטלקטואלי של התלמיד (Oakeshott, 1971).

תפיסה כזאת מניחה שיכולותיהם של כל הילדים אינן בהכרח שוות, ועשויה לגלוש להבחנות קבוצתיות, וכך נראה שאכן קרה. ואולם בפני עצמה אין הכרח שתפיסה זו תוביל להפליה. נכון יותר יהיה לומר שהיא מונעת משיקולים שאינם דווקא הדאגה לשוויון, ואין היא נזהרת מפני אי שוויון בפועל. ואכן, כישלונה בעניין הזה תרם להצתת העניין הליברלי בחינוך. כך אמנם גברה הדאגה לשוויון בחינוך, אבל גם נעלמו הדאגות הקודמות, כמו קיומו של חינוך מעולה שאיננו מתאים לכל ילד. היום עצם הרמיזה שיש הבדלים בין כישוריהם של ילדים אינה מקובלת. במקומות שבהם שרדה הדאגה לחינוך המכונה אליטיסטי הדבר נעשה מתוך מסורת שהשתמרה, ולא בזכות הצדקות אינסטרומנטליות.

המעבר ל"שוויון מעשי" הוא המעבר לשוויון שהוא בבחינת המטרה הראשית של המערכת. עד שנות השישים לא יוחסה לחינוך מטרה כזאת, ודאי לא באירופה. היום היא מקובלת על הכול, מהימין האמריקאי ועד השמאל האירופי. הגישה הליברלית לחינוך זכתה לניצחון מלא, והיא מקובלת גם על מבקריה. עצם העובדה ששאלת השוויון היא השאלה שדרכה חוקרים, ממסדיים וביקורתיים כאחד, בוחנים את הצלחתה של מערכת החינוך מעידה על כוחה העצום של התפיסה הזאת. אין הכרח שכך ייבחן החינוך. זו תוצאה של תפיסה מסוימת, אידיאולוגיה שהתפתחה בעולם ליברלי.

וכאן אנו מגיעים לבעיה השלישית בטענת ההסללה. בעיני האוחזים בה נראה כי הפער בהישגים החינוכיים הוא תוצאה של תפיסה מסוימת בנוגע ליכולתם המנטלית של המזרחים, שהביאה לתיוגם של המזרחים ככלתי מתאימים לחינוך עיוני. על פי טענת ההסללה הפערים החינוכיים בין המזרחים לאשכנזים אינם נובעים אפוא מהבדלים ממשיים כלשהם, אלא מהתפיסות המקובלות לגביהם.

שוב, ברור שאותם קשיים כלכליים ואחרים של מהגרים המגיעים למדינה חדשה הקשו עליהם לשלוח את ילדיהם לחינוך על יסודי. אך מלבד הגורם הכספי קיים גורם נוסף הקובע אם הילד יישלח לתיכון או לא, והוא עצם השאיפה לרכוש חינוך עיוני, בייחוד בזמן שבו יתרונותיו הכלכליים רחוקים מלהיות ברורים. ב־1957 כ־40% מהעולים החדשים המזרחים מעל גיל 14 היו אנאלפביתים. 72% מהם לא סיימו בית ספר יסודי (הלמ"ס, 1958, לוחות 27-28). לפי סקר מאותה שנה (אורתר, 1957), 30% מילדיהם של מי שלא סיימו בית ספר יסודי שאפו להמשיך ללימודים עיוניים, לעומת 78% מילדיהם של בעלי השכלה גבוהה. 42% מילדיהם של העולים החדשים המזרחים שאפו להמשיך ללימודים עיוניים, לעומת 55% של העולים החדשים האשכנזים. השיעור הגבוה ביותר של שואפים להשכלה עיונית היה בקרב

אשכנזים ותיקים: 69%. הנתונים הללו תואמים היטב מגמה עולמית מוכרת: ילדיהם של משפחות בלתי משכילות נוטים פחות לרכוש השכלה בעצמם.

כאן יש להזכיר עובדה תמוהה במקצת בנוגע למחקר הסוציולוגי הביקורתי על הפערים החינוכיים בישראל – היעדר התייחסות לכתיבתו על החינוך של הסוציולוג הבולט ביותר במחצית השנייה של המאה העשרים שעסק בתחום, פייר בורדייה.

במאמר מאוחר כיוון בורדייה את דבריו ישירות נגד תיאוריית ההשקעה בהון אנושי והמדיניות המשתמעת ממנה, שלפיה השקעה כספית ממשלתית בחינוך די בה להבטיח שוויון הזדמנויות (Bourdieu, 1986). הביקורת שלו על הגישה המקובלת היא שזו אינה מתחשבת בצורות הון שאינן נמדדות בפשטות כהשקעה כספית. סיכויי ההצלחה של התלמיד עומדים בזיקה ישירה למה שהוא מכנה הון תרבותי שהשקיעה בו משפחתו. כפי שהשקעה בשכר לימוד בתיכון טוב תגדיל את סיכוייו של תלמיד להתקבל למסלול רצוי באוניברסיטה, כך הזמן והכסף שהשקיעה המשפחה בחינוך הילד בבית תורמים להצלחתו, גם אם השקעה זו אינה כה פשוט למדידה. האפשרות לעכב את היציאה לשוק העבודה, ההיכרות עם תרבות גבוהה, הזמן שיכלו ההורים להקדיש לילד בבית, ציפיות ההורים מהילד וציפיותיו של הילד מעצמו, כל אלה משפיעים על הסיכוי שהילד ימשיך לחינוך תיכוני. במילים אחרות, הרקע המשפחתי, ובו נכללת גם עצם השאיפה לרכוש חינוך, הוא בעל חשיבות גדולה בקביעת שיעור ההרשמה לתיכון עיוני. בורדייה אינו מנסה כמובן להגן על אי שוויון בחינוך, אבל מדבריו עולה במפורש כי פערים בחינוך הם גם תוצאת השפעתה של הסביבה הביתית, קביעה שזכתה לפיתוח גם אצל סוציולוגים אחרים (Sewell & Hauser, 1975).

יונה וספורטא אינם מתייחסים לאפשרות שייצוגם הנמוך של הילדים המזרחים בחינוך העיוני קשור לרקע שלהם. סבירסקי דווקא מתייחס לכך בקצרה, אך פוטר את העניין כבעל חשיבות שולית לעומת תהליכים חברתיים כלליים (סבירסקי, 1990, עמ' 86). טענותיו של בורדייה, שבוודאי אינו חוקר מוקצה בסוציולוגיה הביקורתית, עשויות לעורר קושי בגישה כשל סבירסקי, ולמעשה אינן זוכות להתייחסות במחקרים הביקורתיים על החינוך בישראל. מבחינתם הייצוג השונה של אשכנזים ומזרחים בחינוך העיוני והמקצועי הוא תוצאת החלטה של משרד החינוך.

כל האמור לעיל אינו מספק הסבר מלא לפערים החינוכיים, אבל הוא פוסל לגמרי את טענת ההסללה. מעל לכול פוסל אותה עצם חוסר המעורבות של הממשלה. הממשלה כמעט לא פעלה בתחום עד אמצע שנות השישים, ותוצאותיהן של פעולותיה המצומצמות היו בלתי מתוכננות. מבנהו בפועל של החינוך העל יסודי לא היה תוצאת תכנון בשום רמה, ארצית או מקומית, ואין לדבר על ניתוב או הפניה של קבוצה כלשהי לסוג מסוים של חינוך. גם בהמשך הייתה שליטתה של הממשלה במערכת מוגבלת, ויהיה קשה לטעון שהפערים העדיתיים משנות השמונים ואילך נוצרו מאותה שליטה חלקית וחדשה.

גם אם נתייחס כאן רק למטרותיה של המדינה, נמצא שאלה שונות לגמרי מהמטרות שמקובל לציין. עד שנות השישים הייתה המטרה העליונה פרודוקטיביזציה. ארן, עוד קודם שהיה שר חינוך, גילה תמיד התלהבות לנושא, גם לנוכח טענות חזקות נגד התועלת שבגישה זו. גם כאשר התברר כי החינוך העיוני הוא המועיל ביותר למשק, האובססיה שלו ושל אחרים לחיזוק החינוך המקצועי לא פחתה, ומה גם שעד אז היה שיעור התלמידים הממשיכים לחינוך עיוני מהגבוהים באירופה, שני רק לשוודיה (מולכו, 2010, פרק 1). כך

שחזיק החינוך העיוני לא נראה דחוף במיוחד. סבירסקי ציין, בצדק, שהחינוך המקצועי של אז היה כמעט בלתי רלוונטי למשק, אך אין פירוש הדבר שמדובר באמתלה של התומכים בו למטרה נסתרת. כידוע, אין זה נדיר שפוליטיקאים שוגים בהבנת המציאות, וארן לא היה חסין מהבחינה הזאת. כשם שכל תפיסת הפרודוקטיביזציה הייתה בלתי מבוססת, כך הייתה גם תפיסתו בנושא החינוך המקצועי.

אין כאן גם עניין של "דיאלקטיקה" בין רציונל אוניברסלי לרציונל פרטיקולריסטי, כלשונם של יונה וספורטא. אילו היה הדבר בידי הממשלה, מרבית האוכלוסייה, מכל העדות, הייתה עוברת לחינוך מקצועי. הדבר שקבע היכן אכן תקים הממשלה תיכונים מקצועיים היה מידת כוחה בשוק החינוך. מול קבוצות מבוססות "אין אפשרות לשנות דברים מיסודם". אפשר רק במקומות שבהם האוכלוסייה לא יכלה להקים בעצמה תיכונים.

במובן מסוים היה כאן גם "רציונל פרטיקולריסטי", שבבסיסו הרצון להעניק השכלה כלשהי לילדי המזרחים. הרי האפשרויות שעמדו לפניהם היו לא רק חינוך מקצועי או עיוני, אלא גם האפשרות לא ללמוד כלל. באמצע שנות השישים כ-40% מקבוצת הגיל המתאימה לא המשיכה לחינוך על יסודי. הניסיונות המוקדמים להקל על עולים חדשים בלימודים העיוניים לא עלו יפה, ופחות ממחציתם הצליחו לסיים תיכון. מבחינת משרד החינוך, חינוך מקצועי היה דרך להעניק להם חינוך כלשהו. לכך הצטרפה גם האובססיה הישנה בדבר חשיבות החינוך המקצועי, שמאמצע העשור ואילך לוותה גם ביכולת פעולה של הממשלה.

אין זו הכוונת אשכנזים לחינוך העיוני והכוונת מזרחים לחינוך המקצועי, אלא ניסיון לספק חינוך למי שאחרת לא היו זוכים לשום חינוך. מרביתם היו מזרחים. לכן גם נציגי המזרחים תמכו בהגברת החינוך המקצועי. סבירסקי מציין זאת כעיוורון שלהם. אולי בראייה לאחור היה כדאי יותר לפעול למען חינוך עיוני, אבל מבחינתם היה היגיון רב בפנייה לחינוך המקצועי. ראוי לזכור בהקשר הזה שגם בחינוך המקצועי היו מרבית התלמידים אשכנזים. ב-1964 שיעורם היה כ-62% (למ"ס, 1965, לוחות כ/17 ו-כ/18). העלייה בשיעור המזרחים מתוך סך תלמידי החינוך המקצועי במחצית השנייה של שנות השישים, שסבירסקי מצביע עליה כאינדיקציה למדיניות המכוונת נגד המזרחים (סבירסקי, 1990, עמ' 100), נובעת ככל הנראה מעלייה בשיעור התלמידים המזרחים שהמשיכו בלימודיהם העל יסודיים בכלל, ולא משום שהוסטו לשם מהחינוך העיוני.

וכאן עולה הטענה מדוע לא עשו יותר למען צמצום הפער. אפשר כמובן להצטער על ההיסטוריה העגומה הזאת, ואפשר לטעון שהממשלה הייתה יכולה לפעול אחרת, אבל התנהלות הממשלה בשנים ההן אינה מראה בשום אופן על ניסיון ליצור "מעמד פועלים על בסיס אתני". תנאי לכך שחינוך יהיה אמצעי לניעות הוא משק קפיטליסטי ותעשייה מתקדמת. אלה החלו להתפתח בישראל רק בשנות השישים, ואין לצפות להבנה מידית של מהפך דרמטי כל כך בתפיסת עולמם של אנשי החינוך בישראל. גם באירופה החלו הממשלות לפעול כך רק אז. השאלה ההיסטורית העולה כאן אינה מדוע לא פעלה הממשלה יותר למען שוויון בחינוך, אלא מדוע החלה לפעול כך בכלל משנות השישים ואילך. המפתח למענה על שאלה זו הוא ההתפתחות הטכנולוגית והכלכלית ועלייתה של מחשבה חדשה, ליברלית, השונה לגמרי מהתפיסות הקודמות, גם הסוציאליסטיות.

עד אז מחשבת החינוך הונעה מתפיסות חינוכיות שאמנם אינן מקובלות היום, אבל יש בהן בכל זאת היגיון מסוים שאינו זר לגמרי גם לנו. לנגד עיניהם של ראשי החינוך אז עמדו עוד מטרות

מלבד השוויון: הם חשבו על חינוך ועל שמירה על רמת לימודים וטיפוח תרבות גבוהה. ייתכן שאפשר לשלב בין כל המטרות האלה, אבל אפילו היום לא ברור לגמרי כיצד אפשר לעשות זאת. השיפוט הערכי של אותה אידיאולוגיה לפי הקריטריון הבלעדי – והחדש – של הקטנת אי השוויון נסמך על עמדה מסוימת מאוד ומפגין מידה רבה של אנכרוניסטיות ודוגמטיות.

ולא זו בלבד, אלא שמערכות חינוך אינן כול יכולות. ממחקרים מקיפים שנערכו על מדיניות השוויון בחינוך בעולם עולה כי הכישלון הוא כלל עולמי, כישלון שהוסבר לרוב כתוצר של השפעת הסביבה הביתית (Mortimore, 1972; Jencks et al., 1972; Brain, 2005). בישראל הייתה ההשקעה בחינוך בשנות החמישים (שכמו במרבית מדינות העולם בעת ההיא באה לידי ביטוי בחינוך היסודי בלבד) הגבוהה בעולם ביחס לגודל האוכלוסייה (Ofer, 1967, p. 33). אין זו משימה פשוטה להביא לשוויון חינוכי בקרב אוכלוסיות שונות כל כך – במשאביהן ובנטייתיהן – כמו אלה שהתקיימו בישראל בעשורים הראשונים למדינה. מי שמאמין באומניפוטנטיות של הממשלה ייחס את הפערים לכוונותיה בלבד. אחרים עשויים להתחשב גם במציאות הנקבעת על ידי גורמים אחרים.

כשלים מתודולוגיים בטענת ההסללה

יונה וספורטא מצהירים שמחקרם בוחן ארץ לא נודעת, את תכנית החינוך הקדם מקצועי. אך גם בסופו של המחקר נותרים מרבית חלקיה של אותה ארץ לא נודעים. הנתונים היחידים המופיעים במאמר הם מספרי התלמידים בחינוך הקדם מקצועי בשנים 1962-1967, המבוססים על אסופת מקורות שפרסם משרד החינוך בשנות התשעים, ושיעור התלמידים הממשיכים לתיכון מקצועי או לעבודה במקצוע, הלקוחים מתוך נאום של ארן ב־1958. המאמר מתחלק בערך ביחס שווה בין החלק של ההקדמה והדיון התיאורטי ובין החלק האמפירי. אך גם כמחצית מהפרק "עובדות ורציונלים" מוקדש לניתוח של האידיאולוגיה המתגלה בדבריהם של אנשי חינוך שונים מתוך כנס אחד על הנושא, וביתר הפרק נסקרים עוד כשבעה מסמכים, שרובם הם התרשמויות של אנשי חינוך.

עליי לציין כי ניסיונותי לברר את התפתחות המערכת לא הניבו תוצאות מספקות, כך שנאלצתי לוותר על פרסום מחקר בנושא. אפילו הפרטים הבסיסיים ביותר על התכנית, כמו עד מתי נמשכה או היכן פעלה, אינם ברורים, וניסיוני בחקר החינוך העל יסודי לימד אותי להיזהר מהסתמכות בלעדית על הצהרותיהם הפומביות של ראשי החינוך. מסמכים אחדים מ־1963 מראים כי משרד החינוך ראה בתכנית כישלון גמור והורה לבטל אותה⁷. עדותם האישית של יונה וספורטא על עברם במערכת החינוך מראה שכנראה התכנית המשיכה בכל זאת. אך מעבר לכך אין במאמרם שום מידע על התפתחות המערכת, והמעט הקיים על שלביה הראשונים אין בו כדי לבסס טענות כלשהן על תולדותיה ובוודאי לא על השפעותיה הרחבות יותר. מבחינה אמפירית אין במאמר כמעט ולא כלום.

תחת זאת המחברים מציגים ניתוח של המניעים שעמדו מאחורי התכנית, ניתוח המבוסס

7 סיכום דיון בעניין החינוך הקדם מקצועי, 28 ביוני 1963. גנוך המדינה, גל 4780/6; פרטיכל ועדת הפיקוח על בתי הספר התיכוניים, 28 ביוני 1963, גנוך המדינה, גל 1845/14.

כאמור בעיקר על כמה נאומים בכנס מוקדם על הנושא, ואחריו בא דיון תיאורטי ארוך. הטענות מרחיקות הלכת שלהם על עיצובה של החברה הישראלית נשענות בסך הכול על ניתוח הצהרות של כמה אנשי חינוך, לא ראשי המערכת אפילו. מבחינת המחברים די בניתוח החסר מאוד הזה כדי לקבוע כי התכנית "הייתה חוליה מרכזית בהתפתחותו המואצת של החינוך המקצועי בישראל בסוף שנות החמישים ובשנות השישים" (יונה וספורטא, 2002, עמ' 69), וכי ניתובם של ילדי המזרחים לתכנית "תרם באופן משמעותי ליצירתו של הריבוד המעמדי בישראל וליצירת מעמד הפועלים על בסיס השתייכות אתנית" (שם, עמ' 101).

אצל סבירסקי חולשתו של הבסיס האמפירי חמורה פחות, אך היא בכל זאת משמעותית. הדיון בהפרדה בין המסלולים העיוניים למקצועיים מצומצם לארבעה עמודים (סבירסקי, 1990, עמ' 97-101), המתבססים כולם על ספרות משנית, בעיקר בנוגע לקביעות מספריות שאין בהן כדי להעיד על מדיניות, ובנוגע לכמה שאלות היסטוריות שאינן רלוונטיות במישורן לטיעון, כמו ההיסטוריה של רשת אורט ברוסיה. אין בפרק מקורות ראשוניים הנוגעים למדיניות משרד החינוך והיכולים להעיד על מטרותיו. למרות זאת אין הוא מהסס לסכם את הדיון בקביעה כי "מדיניות המסלולים הנפרדים, הקרויה 'מדיניות הפיתוח', הצליחה תוך שנים לא רבות להכניס שיעור ניכר מקרב בני הנוער המזרחים למסגרת של לימוד תיכוני, אלא שמסגרת זו הפכה למסגרת מזרחית ייחודית" (שם, עמ' 101). ייתכן שחלקים אחרים בספר מבוססים יותר, אבל בפרק הזה החלק האמפירי רחוק מלהיות מספק.

הפער בין הראיות האמפיריות ובין המסקנות הנגזרות מהן עצום. ליתר דיוק מדובר בשתי מדרגות של פער: פער בין הנתונים האמפיריים ובין המסקנות באותם מחקרים שהציגו את הנתונים (סבירסקי ויונה וספורטא במקרה שלנו), ופער בין המחקרים האמפיריים לכאורה ובין המחקרים המקיפים יותר הנסמכים עליהם, כמו פלד ושפיר. אלה מקבלים באופן בלתי ביקורתי לחלוטין את עבודותיהם של סבירסקי ושל ספורטא ויונה, ורואים במסקנותיהם עובדות היסטוריות מבוססות היטב. הפער המכוון בחינוך מוצג אצלם כחלק חשוב בהיווצרותה של החברה הישראלית בכלל.

וכך הטענות המקובלות היום כאילו מדיניות מכוונת בחינוך יצרה את הפער החברתי בישראל מבוססות כולן בסך הכול על שני מחקרים, שהם רעועים מאוד גם מבלי להתחשב בהשגות שהעלינו בנוגע להם בסעיף הקודם. יש כמובן טעם רב במחקרים המשרטטים תמונה רחבה ונשענים לשם כך על מחקרים אמפיריים קפדניים אחרים. כך אמור המחקר להתקדם, וגם הסוציולוגיה הביקורתית מקבלת כנראה את השיטה הזאת. אבל כשהבסיס האמפירי הוא עד כדי כך לקוי, אף טענה הנשענת עליו אינה יכולה להיות מוצקה.

עוד בעיה מתודולוגית קשורה לנטייה המרקסיסטית המוצהרת של סבירסקי ושל יונה וספורטא, המנתחים את ההיסטוריה כמאבק בין קבוצות. החוקרים הללו מניחים שאת התפתחות מערכת החינוך יש לפרש כתוצר של מאבק כזה, שיש בו מנצחים ומפסידים. בהתאם לכך מחקרים מתרכזו בגורם שאותו הם מתארים כמי שעיצב לכאורה את המערכת לפי האינטרסים שלו. אותו גורם עשוי להיות קבוצת אנשים מוגדרת, כמו, נאמר, מפלגת השלטון, או קבוצה מופשטת יותר, כמו זו המכונה המעמד השליטי. הקבוצות האלה הן יחידות חברתיות שאין מפקקים בקיומן או ביכולתן לפעול יחד כקבוצה. לא כאן המקום לדון בשאלה עד כמה ההנחה הזאת תקפה בהיסטוריה בכלל, אבל במקרה שלנו יש טעם רב להתייחס אליה בזהירות.

ניקח לדוגמה טענה כמו: "סיפורה של מערכת החינוך הישראלית הוא סיפור של החלטות קבוצתיות [...] תהליכים שכיוונם הכללי נקבע על ידי קבוצות מאורגנות, אשר פעלו לפי מיטב הבנתן את האינטרס הקבוצתי שלהן" (סבירסקי, 1990, עמ' 213). מיהן, אם כן, הקבוצות המאורגנות הללו? האשכנזים? האם אפשר בכלל לראות בכל המהגרים השונים בחברה חדשה כמו ישראל קבוצה שיש לה אינטרס וזהות משותפים (Bareli & Cohen, 2008)? ומיהו המעמד השליט שיונה וספורטא מדברים עליו? האם אפשר לטעון ברצינות כי כל אותם הורים ששלחו את ילדיהם לתיכון העיוני, בלי סיוע ממשלתי ואגב קשיים כספיים כבדים, הם מעמד שליט?

אפילו נניח לצורך העניין שיש טעם לנתח חברת מהגרים צעירה כמו זו שהייתה בישראל כחברה המורכבת מקבוצות ברורות כלשהן, עלינו גם להראות כיצד הן מאורגנות ופועלות יחד. כפי שראינו, אי אפשר לתאר את התפתחות החינוך העל יסודי בישראל כתהליך שנשלט מלמעלה. משפחה ששולחת את ילדיה לתיכון עיוני אינה עושה זאת מתוך ראיית האינטרסים של המעמד, אלא מתוך אינטרס פרטי. ההצטרבות של האינטרסים האלה היא שיצרה את מערכת התיכונים, ולא "החלטות קבוצתיות", כמאמר סבירסקי.

אולם גם אם נתעלם מכך ונניח שהמערכת היא פרי תכנון שיושם בפועל, האם אפשר לתאר את האנשים השונים במוסדות השלטון של ישראל כמי ששייכים לקבוצה חברתית ברורה הפועלת במשותף למען האינטרסים הפרטיים שלה? חברי הוועדה שהחליטה על תכנית שכר הלימוד המורדג, אנשי אקדמיה ברובם, הביאו לסכסוד הלימודים לבני משפחות נמוכות הכנסה, וזאת בניגוד לדעה המקובלת במפא"י, שהתנגדה להרחבת החינוך העיוני. באיזה מובן אפשר לומר שמי משתי העמדות האלה פעלה למען האינטרסים של "המעמד השליט"? ואם לא הם, מיהם אותם אנשים שהיו אמורים לקדם את האינטרסים האלה? כהכללות רחבות עשוי בהחלט להיות טעם בטענות על מאבקים בין קבוצות, ובמקרים מסוימים טענות כאלה גם קולעות למטרה כתיאור היסטורי קונקרטי. אבל כדי שיהיה טעם לדבר על אינטרסים של קבוצה עלינו לברר אם הפרטים השונים המרכיבים אותה לכאורה אכן חשבו ופעלו כקבוצה בעלת אינטרסים משותפים. אסופת האנשים ששלחו את ילדיהם לתיכון אינה יוצרת קבוצה כזאת. אף לא ברור, כאמור, כיצד מעמדות בעלי תודעה נוצרים מהר כל כך בחברות מהגרים הטרוגניות.

וגם אם נניח שיש טעם לדבר על קבוצות במקרה שלנו, הרי שיש להראות כיצד האינטרסים שלהן תורגמו לכדי מדיניות. בלי הצבעה על המנגנון שדרכו אינטרסים של קבוצה מופשטת הופכים למציאות, טענות כאלה לוקות בחסר. אין זה דבר מובן מאליו שמעמד הוא ישות המסוגלת לתכנן ולבצע, ובלא גוף מאורגן שיפעל עבורו, כמו ממשלה, לא ברור כיצד הוא אמור לדאוג לאינטרסים הקבוצתיים שלו. יש כמובן טעם רב לדבר בהכללות כגון "מעמד הבורגנות בבריטניה של המאה ה-19 דאג להבטחת זכויות הקניין", וייתכן גם שיש טעם לדבר כך על המקרה הישראלי, אבל אין לקבל הנחות כאלה כאקסיומות. יש לתת עליהן דין וחשבון, מהסוג שאינו קיים בסוציולוגיה הביקורתית.

לניתוח ההיסטוריה כמאבק בין קבוצות מתלווה נטייה נוספת – לייחס כל תופעה במציאות ליד מכוונת. הנטייה הזאת אינה ייחודית למחשבה הביקורתית, אך היא מופיעה בה בעוצמה רבה במיוחד. על פי החוקרים הביקורתיים אפשר להסביר את ההיסטוריה של מערכת החינוך לפי ניתוח כוונותיה של הממשלה או ניתוח האינטרסים של בעלי כוח כלשהם.

עולה מכאן הטיה מתודולוגית בעייתית למדי, הנובעת מההנחה שכדי להבין היסטוריה של מערכת חברתית יש לבחון בראש ובראשונה את מערכת קבלת ההחלטות הפוליטית. לעתים אף נראה שהמחקר מסתפק בכך ואינו מפנה את מבטו אל החברה עצמה. מעבר למתודולוגיה מתגלה כאן גם תפיסה קיצונית למדי בנוגע לעצם הבנת פעולתה של המערכת הפוליטית, ושל התכנון האנושי בכלל, בעולם המציאות. נראה כי מקובל לחשוב כמובן מאליה ששאיפותיהם ותכניותיהם של מקבלי ההחלטות הן אכן אלה שעיצבו בפועל את ההיסטוריה. אין כאן זכר לתובנה של מקס ובר (1962, עמ' 68), שלפיה "עוברת היסוד של ההיסטוריה האנושית [...] היא] שהתוצאה הסופית של העשייה הפוליטית לעתים קרובות, לא, כמעט בדרך כלל, אינה תואמת לכוונתה הראשונה, ולעתים אף סותרתה". גם לא ניתן מקום למושג סוציולוגי מקובל (או שהיה לפחות מקובל) כמו תוצאות בלתי מתוכננות (unintended consequences). הסבר מסוג יד נעלמה, שנראה הולם את התפתחות החינוך העל יסודי בישראל, נראה זר לגמרי למחשבה הביקורתית.

בין שהמתכנן לכאורה הוא גוף מאורגן ובין שהוא קבוצה תיאורטית, קריאה בסוציולוגיה הביקורתית מעלה תמונה של גורמים כול יכולים, בעלי ידע וכוח מושלמים המאפשרים להם להכתיב את ההיסטוריה. ככלל, אם משהו קרה, סימן שזה היה רצונו של בעל כוח כלשהו, שאותו על המחקר לחשוף. אי אפשר להפריך השקפת עולם כזאת, אבל אפשר להפנות אליה את תשומת לבו של הקורא ולקוות שיתעורר בו ספק באשר לתקפותה.

עניין נוסף הקשור לכך הוא הנטייה להתרכז בדימויים, בתפיסות ובאמונות. אלה מוצגים כבעלי חשיבות עליונה, ולאורם מוסברות גם תופעות כמו פערי השכלה או הכנסה, שבוודאי אינן נחשבות לעניין של תפיסה. טענות המסבירות תופעות חברתיות כתופעות התלויות במאפיינים חברתיים נחשבות מהותניות, ולכן נדחות על הסף. ואולם היום ההתנגדות למהותנות חזקה עד כדי כך שהיא פוסלת גם הסברים שאין בהם שום טענה על מהות כלשהי. אפילו טענות המתייחסות למאפיינים סטטיסטיים של קבוצה מסוימת בזמן מסוים, כמו שיעורי ההשכלה בקרב העולים המזרחים, אינן נחשבת רלוונטיות. האי שוויון מוצג כתוצאה של תפיסות בנוגע למזרחים, ולא כדבר הקשור למאפיינים חברתיים שלהם, כמו היעדר השכלה.⁸

אצל סבירסקי נראה כי מתקיימת דיכוטומיה מוחלטת בין שני סוגי ההסברים לפער העדתי, דיכוטומיה שבאה לידי מיצוי בכותרת של מחקרו "לא נחשלים אלא מנוחשלים" (1981): או שהפער נובע מתכונות אימננטיות של המזרחים, או שהם הפכו לנחשלים בידי אחרים, מכוח דימויים שהתפתחו על המזרחים, נושא שמוקדשים לו חלקים נרחבים בספרו הנידון כאן. דיכוטומיה כזו אינה מותרת מקום לרקע הביתי, לקשיי הקליטה, להבדלים

8 במאמר מוסגר ראוי לציין כי הסברים מהותניים נחשבים לבלתי קבילים רק כשהם נוגעים לתופעות שליליות. אין בעיה מיוחדת לטעון כי תרבותם של העולים מרוסיה בזמננו הביאה אותם להשקעה גדולה יחסית בחינוך. אבל צדה האחר של הטענה הזאת הוא שהשקעתם של מגזרים אחרים בחינוך היא קטנה יחסית, וזו כבר טענה שאינה מקובלת. יש בתופעה המחקרית הזאת כדי להטיל ספק בשלילה הגורפת של הסברים מהותניים, ולהצביע על הסיבות האידיאולוגיות העומדות מאחורי המגמה הזאת. יש גם מקום לטעון שהבדלים תרבותיים דומים בנטייה לרכישת השכלה התקיימו בין אשכנזים למזרחים בשנות החמישים של המאה העשרים, אך קצרה היריעה מלהידרש כאן לנושא. ראו מולכו (2010, פרק 4).

בנטייה לרכישת השכלה, ולמורכבות ההיסטורית בכלל. היא גם מעניקה כוח עצום לדימויים: אלה לא רק שימרו הברדלים, אלא ממש יצרו אותם. גם כאן מדובר בהשקפה תיאורטית שאי אפשר להפריכה, וקצרה היריעה במסגרת זו מכדי לבחון ביסודיות את הטענה המקובלת בנוגע להשלכות של תיוג התלמידים המזרחים כטעוני טיפוח, אבל יש לשאול מה כוחה של הטענה המסבירה את הישגיהם החינוכיים של המזרחים רק על סמך הדימוי שלהם בעיני אחרים.

לא יקשה לזהות את המוטיבציה מאחורי ההצגה הזאת של הסיבות לפער. במידה רבה היא ההצגה ההופכית לזו שהייתה מקובלת בסוציולוגיה של שנות החמישים והשישים של המאה העשרים, והיא מעצימה, כך מקובל לטעון, קבוצות חלשות בזמננו בכך שהיא מעודדת אותן לראות באחרים את האחראים למצבם. ואולם מעבר לניסיון להפוך את ההצגה הישנה של הדברים, מתגלה בה נטייה מרכזית של הסוציולוגיה הביקורתית שעליה אבקש לעמוד כעת.

מוסר ואשמה בסוציולוגיה הביקורתית

לעתים קרובות נאמר על מחקרים במדעי האדם שהם בעלי זיקה כלשהי לעמדות או לאינטרסים פוליטיים, ואולם במקרה שלנו יהיה מועיל יותר לבחון את המחקר דרך זווית מעט שונה: כמחקר המזוהה לא בהכרח עם עמדה פוליטית מסוימת, אלא עם עמדה מוסרית דווקא. חוקרים ביקורתיים לבטח לא יתנגדו להצגתם כמי שפועלים למען מטרה מוסרית. במרכז של העמדה הזאת עומד השוויון כקריטריון המוסרי העליון. סוג השוויון המבוקש אינו תמיד זהה, ואפשר לזהות דאגה לשוויון הכנסות כמו גם לשוויון בייצוג, הקשור יותר לשוויון הזדמנויות. סוגי השוויון האלה אינם עולים תמיד בקנה אחד זה עם זה, אך אין המחקרים מתעכבים על ההבדלים ביניהם. שתי הדאגות מוצאות ביטוי משותף בהתנגדות להיררכיה מכל סוג.

באפיון המחקר הביקורתי כמחקר הנובע מדאגה מוסרית נעוץ הגורם שברצוני להצביע עליו כהסבר לבעיות השונות שראינו בטענת ההסללה: הלהט המוסרי. גם מחקרים אחרים עשויים להיות מונעים במידות משתנות משיקולים מוסריים, אבל במחשבה הביקורתית אלה זוכים לעמדה בלעדית כמעט, לעומת מה שאפשר לכנותו, בהיעדר מונח טוב יותר, החתירה לאמת. לכך היה אפשר לקשור כמובן גם את העוינות הביקורתית לעצם הרעיון של אמת במדע, אלא שבנושאים שבהם אנו עוסקים כאן מראים כל המחקרים ניסיון ברור להציג היסטוריה של "מה שקרה באמת", ולפיכך נראה ששאלת היתכנותו של גילוי האמת אינה רלוונטית לדיון.

עצם קיומו של המניע המוסרי, הרווח בכל ענפי מדעי האדם, אינו מהווה טיעון נגד המחשבה הביקורתית. הבעיה מתחילה כשהוא מוביל לזעם קדוש הפועל במקרה הזה לפי כלל אצבע ברור: שוויוני – טוב; היררכי – רע. לא רק היררכיות מעמדיות נוקשות נראות פסולות, אלא כל דירוג שהוא. הקיום האנושי נמדד לפי אמת המידה הבלעדית של השוויון. וכך נעלמה ההתייחסות לחינוך במובן המקורי של המילה, כלומר פיתוח תרבותם של התלמידים וטיפוח קווי האישיות הנחשבים לרצויים. זאת ועוד, אין שום עיסוק או דאגה

לשמירה על רמת הלימודים, וכל ניסיון כזה נתקל בעוינות. אליטיזם בחינוך, כלומר מסגרות חינוך שאינן מתאימות לכול, הוא רעיון מוקצה. שוויון הוא המטרה, ואין בלתי, גם אם נראה שמדובר בשאיפה ערטילאית יותר מאשר ביעד ממשי, ואין מתעכבים על השאלה כיצד בדיוק אפשר ליישב בין שוויון הכנסות לשוויון הזדמנויות.

בצירוף הנטייה להבנת ההיסטוריה כתוצר של תכנון של קבוצות שולטות מתנקז הזעם הקדוש לכדי ראיית עולם מניכאית המחלקת את העולם לקורבנות ולאשמים. במידה רבה המחקרים הסוציולוגיים מהסוג הזה נראים ככתב אישום נגד הגורם המתואר כמי שאחראי למצב.

אמנם גם סבירסקי וגם ספורטא ויונה מצהירים שאין מטרתם להצביע על אשמים מסוימים, אבל תחת זאת הם מצביעים על אשם מופשט יותר. אצל סבירסקי אלה "קבוצות מאורגנות". אצל ספורטא ויונה זהו "המעמד השליט", הנעזר או המשתמש, גם אם באופן "בלתי מודע", ב"מערכת ערכים ואמונות הגמונית" המשפיעה על תודעתם "של המנצל והמנוצל, המדכא והמדוכא" (עמ' 96) (כאמור, היום נראה שמערכת הערכים ההגמונית מניחה שמטרת החינוך היא קידום השוויון, עובדה שקשה להסבירה בשיטתם של ספורטא ויונה). כפי שאפשר לראות אצל כל מי שהסתמכו עליהם ועל סבירסקי, אי אפשר לקרוא חיבור על מנצלים ומנוצלים מבלי להגיע לבסוף לרושם שהיה כאן גורם שפעל נגד המזרחים, ושאחראי להיסטוריה העגומה של מערכת החינוך. ואין זו האשמה במחדל אפילו, אלא במעשה. לא זו בלבד שהאחראים לא פעלו די הצורך כדי להקטין את הפערים, אלא שפעולותיהם ממש יצרו אותם.

הבנת המחקר הביקורתי כניסוח כתב אישום המיועד לקדם מטרות מוסריות מעלה הסבר טוב לבעיות שראינו קודם – ההתעלמות מהרקע ההיסטורי ומהמציאות החברתית והביסוס האמפירי הרעוע. מכיוון שמטרת המחקר אינה לנסות להבין את ההיסטוריה של החינוך אלא להצביע על האשמים במצב הנוכחי, אין צורך בבחינה מדוקדקת של המקורות. די בכמה נתונים שישרתו את הטעיון. ייתכן בהחלט שאין זו הטעיה מכוננת, אלא שעצם מידת השכנוע של החוקרים בתיאוריות שלהם פוטרת אותם מלחפש נתונים נוספים. מכל מקום התוצאה, כמו שראינו, היא מחקר לקוי.

עליי להדגיש שאין כוונתי לומר שהמחקר אינו מאוזן או הוגן, או שאינו רגיש לגוונים מוסריים. גם אם בטענות האלה יש מן האמת, הן מובילות על פי רוב לדיון עקר ולעתים סנטימנטלי. טענתי נוגעת אך ורק לפגיעה באיכותו של המחקר, בהצלחתו לתת בידי הקורא תמונה סבירה של ההיסטוריה שאותה הוא מתיימר לפרש, לפי אמות מידה מקצועיות, המקובלות, לפחות לכאורה, גם אצל החוקרים הביקורתיים. במבחן הזה מחבריה של טענת ההסללה כושלים לחלוטין.

יותר משהוא ניסיון אינטלקטואלי להבין את ההיסטוריה של החינוך, המחקר הביקורתי היום הוא אפוא מסע לחיפוש עוולות. וכאן יש לשים לב – לא בעיות חברתיות אלא עוולות: המחקר הביקורתי מבקש לאתר בעיות מסוג מסוים, המתאפיינות בכך שהן נגרמות על ידי גורם מסוים ופוגעות בגורם מסוים אחר (טענות נגד רמת הישגים נמוכה, לדוגמה, לא ייחשבו לביקורתיות). בהתאם להצהרתם כי מטרתם היא תיקון החברה ולא הבנתה בלבד, נראה כי החוקרים הביקורתיים מונעים מהרצון לחפש את אותן עוולות שלשיטתם הן שורש הרע בחברה. חוקר הרואה עצמו כמגן החלכאים, ויותר מכך, כאביר הצדק והמוסר, לא יוטרד מדי

מהצורך לבסס את מחקרו, ואף לא ינסה לבחון אספקטים נוספים של תחום המחקר. מחקר כזה ייטה מטבעו לעיוותים, כמו שאכן קרה במקרה שלנו.

התמונה שהקורא מקבל מתעוותת אף יותר בעזרת אמצעי נפוץ וחשוב מאוד במחקר הביקורתי שממעייטים לתת עליו את הדעת, והוא השימוש בכלים רטוריים למיניהם על מנת להעצים את תחושת האשמה. כזו היא לדוגמה טענתו של סבירסקי בדבר אפשרויות פעולה אחרות מאלה שננקטו, כלומר אלה שלטענתו התיישבו "עם תמונת החברה הבלתי שוויונית" (סבירסקי, 1990, עמ' 92). אפשרות אחת שהוא מציין שהיה אפשר לבחור בה היא גיוס של עוד משאבים לטובת חינוך העולים כך שתוענק להם רמת לימודים גבוהה והם יגיעו להישגים דומים לאלה של תושבי האזורים המבוססים. ההצעה הזאת היא אמנם סבירה על פניה, אבל כאמור ההשקעה בחינוך כבר אז הייתה גבוהה במיוחד, וגם אם נניח שהקטנת פערים אמורה להיות מטרתו העיקרית של החינוך, ספק רב אם השקעה נוספת הייתה משנה בהרבה את המצב בקצב הדרוש. כמו שהראו בורדייה ואחרים, לבית השפעה גדולה על חינוכו של הילד. ועוד דבר – האם אין ההצעה הזאת כרוכה בתיוגם של המזרחים, פעולה שסבירסקי תולה בה אשם כה כבד?

האפשרות השנייה שסבירסקי מציע, וזו שנראה כי הוא מייחס לה חשיבות רבה יותר, היא הקמת מערכת חינוך נפרדת למזרחים, בשליטה ממשית של הקהילה השכונתית או העירונית, שתעניק לילדי העולים תכנית לימודים ההולמת יותר את צורכיהם, בשפה השגורה בביתם, ערבית בחלק מהמקרים. אכן, ייתכן שיש יתרונות לשיטה כזאת בימינו, אבל קשה להאמין שמישהו יטען ברצינות שהיה כדאי לפעול כך בשנות החמישים. כמו שסבירסקי כותב בהמשך, "התפרקותם של היהודים המזרחים מן המסגרות הקהילתיות שלהם; [וגם] כישלונן המתמשך של התארגנויות מזרחיות" (שם, עמ' 213) פגעו ביכולתם להעלות את הישגיהם החינוכיים. לפיכך מפליא הדבר שסבירסקי מצר על כך שלא נתנו בידי הקהילות המזרחיות לשלוט בחינוך. האם באמת הקמת מערכת חינוך נפרדת למזרחים הייתה מועילה לשוויון? דומה שצעד כזה היה מספק לידי סוציולוגים ביקורתיים חומר רב למחקר, שבו היה מוצדק הרבה יותר להאשים את המדינה באפליה מכוונת. מדיניות כזאת אולי תואמת השקפות מסוימות בנות זמננו, אבל הטענה שהיה אפשר ליישם אותה בשנות החמישים מעידה על ניסיון לעורר בקורא תחושה שנעשה כאן עוול באמצעות העלאת אפשרויות פעולה אחרות מאלה שננקטו, אפשרויות המתבררות כבלתי אפשריות רק בקריאה קפדנית מאוד המלווה ברקע ההיסטורי הדרוש, שאותו אין המחבר מביא.

יתרה מזו, כל הדיון של סבירסקי במדיניות ההסללה למסלולי תיכון שונים נגוע בדמגוגיה. הדיון מופיע בהמשך לניתוח של משנתו החברתית ההיררכית של הרצל, המוצג אצל סבירסקי כחסידי של "רפובליקה אריסטוקרטית". לאחר ש"הציונות ההרצליאנית", כפי שהוא מכנה אותה, הגשימה את חזונו המדיני, טוען סבירסקי, היא החלה להגשים בשנות השישים גם את "תמונת החברה" ההיררכית שלו (שם, עמ' 89-90).

סבירסקי אינו טוען שיש קשר סיבתי כלשהו בין חזונו של הרצל ובין מדיניות החינוך של ממשלת ישראל. הוא רק מביא את שני הנושאים בסמיכות זה לזה. ככל הידוע לי, איש מעולם לא טען כי להרצל הייתה השפעה על המדיניות הכלכלית והחברתית של ישראל, או על האידיאולוגיות החברתיות הרווחות בה, ויהיה מפתיע למדי לגלות השפעה כזו על ישראל של שנות השישים. מכיוון שגם סבירסקי אינו טוען לכך, לא ברור מדוע בכלל הרצל

מופיע בפרק. באותה מידה היה אפשר להסתמך על הצהרותיו של הרצל בזכות מונרכיה חוקתית כדי לטעון לקיומה של מגמה מלוכנית בציונות, ולהסביר קריאות נוסח "אריק מלך ישראל" ותנועות ימין קיצוניות דוגמת "מדינת יהודה" התומכות במלוכה לישראל כמגמות הרצליאניות.

ומדוע יש צורך בהרצל כדי להסביר את שורשיהן של תפיסות היררכיות? מרבית האידיאולוגיות המוכרות, וחשוב מכך, גם המסורות הנהוגות, מניחות סוג כלשהו של היררכיה, בוודאי בחינוך. גם סוציאליסטים מסורים הניחו שיש מסגרות של חינוך מעולה שאינן מתאימות לכול ושיש לשמרן כך. כאן אפשר לציין שגם לאחד העם, יריבו הגדול של הרצל, היה חזון חברתי היררכי מאוד. יוצאות הדופן הן ההנחות האנטי-היררכיות של סבירסקי. הרצל פשוט אינו רלוונטי כאן.

בפרק הסיום כבר כתב סבירסקי כי "תמונת החברה" הרצליאנית שהלכה והשתלטה על ישראל בשנות החמישים והשישים, ואשר היום שולטת בכיפה [...] הובילה להקמתה של חברה יהודית מעמדית" (עמ' 215). הקורא, שאינו מתעכב לתהות כיצד בדיוק השתלטה האידיאולוגיה הזאת מווינה של סוף המאה ה-19 על ישראל של שנות השישים, אינו יכול שלא להתרשם כי מדובר בטענה מבוססת שלפיה חזונו של הרצל הוא האחראי לפערים העדתיים.

אפשר רק לנחש מדוע סבירסקי משלב בכלל את הרצל בהיסטוריה של החינוך בישראל. הסבר אפשרי הוא שכך אפשר להרחיב ולהעמיק את ההאשמה: הפערים הכלכליים בישראל אינם סתם תופעה המוכרת בכל כלכלה מודרנית, אלא חלק מהאידיאולוגיה הציונית המגונה. כבדרך אגב משורבבת למחקר על החינוך גם טענה נגד הציונות בכלל.

אין לפטור את השימוש ברטוריקה המאשימה כעניין שולי לטיעון המהותי. כיוון שהטיעון הוא עד כדי כך לקוי, הרטוריקה היא שנותנת לו את עיקר כוחו. על ידי פריטה על נימת האשמה התיאור זוכה לקבלה ולתהודה שספק אם היו מתעוררים בעקבות טיעון מתון יותר, וסביר הרבה יותר, בדבר תולדות הקשר בין החינוך לפערים העדתיים בישראל. אפשר ללמד זכות על טענה בנוסח "ממשלת ישראל לא פעלה תחילה למען השוויון בחינוך, וכשכבר פעלה עשתה זאת באופן בעייתי, עובדה שתרמה להשתמרות הפערים הכלכליים בין העדות". טענת ההסללה, לעומת זאת, כמו שהיא מופיעה במחקרים שסקרנו כאן, אינה ניתנת להגנה.

סיכום

סקרתי כאן מרכיב אחד בלבד של המחקר הביקורתי על התפתחות החינוך בישראל, ואף על פי שהוא המרכיב העיקרי מבחינת התהודה שזכה לה, אין בביקורת שהוצגה כדי לפסול את כל הטענות שהועלו בנושא הזה. בהתחשב בהיקף העבודה שהייתה דרושה כדי לברר את הכשלים בטיעון הזה בלבד, יהיה צורך ביריעה רחבה בהרבה מזו האפשרית כאן כדי לברר גם את המרכיבים האחרים. ועם כל זאת, לנוכח הכשלים הבולטים במקרה שנבדק, יש בהחלט מקום להפנות עין ביקורתית גם כלפיהם.

סקירה זו מעוררת לכל הפחות חשד כי בעיות מאותו סוג קיימות גם במחקרים ביקורתיים

אחרים, בייחוד אלה העוסקים בשאלות היסטוריות. אם בחינה מדויקת של טענה אחת, שנבחרה במקרה, מגלה כשלים מהותיים כל כך, בהחלט יהיה סביר לחשוב שגם טענות אחרות לוקות בבעיות דומות. אותה נטייה להאשמה באה לידי ביטוי במחקרים ביקורתיים רבים, ותעיד על כך הנוכחות הכמעט קבועה של מונחים כמו "קורבנות", "דיכוי", "אפליה" וכדומה, המרמזים על תפיסה שלפיה המציאות מוכתבת על ידי גורם אינטרסנטי כלשהו. ייתכן כמובן שהמחקר אכן יגלה היסטוריה כזו, אבל דומה כי הטענה שלפיה המפתח להבנת כל ההתפתחויות החברתיות טמון בהבנת מנגנוני הכוח בחברה ובויהוי השולטים בהם אינה ניצבת בסופו של המחקר אלא בתחילתו, כהנחת מוצא אקסיומטית. עם כל ההתפתחויות התיאורטיות שידע המחקר הביקורתי במאה האחרונה, נראה כי במקרים רבים השאלה העומדת ברקע היא עדיין זו שטבע לנין: "מי את מי?", מי הוא השולט, ואת מי הוא מדכא או מנצל. למעשה המילה "ביקורתי" במונח "סוציולוגיה ביקורתית" אינה מתפרשת היום במובנה המקורי, המכוון אל היכולת לבחון את ההנחות המקובלות בתחום מסוים או בחברה מסוימת, אלא היא מצביעה בעיקר על הנטייה למתוח ביקורת על גורם כלשהו, גם אם מופשט וערטילאי כמו הממסד או הציונות.

עמדת ההגנה על הצדק שהמחשבה הביקורתית מאמצת פועלת באופן דומה בהרבה מקרים. אין הכרח שעמדה מוסרית חזקה, אפילו שמאלית מובהקת, תוביל לניתוח כזה. מרקסיסט אדוק כמו אריק הובסבאום הצליח לכתוב את ההיסטוריה של התקופה המודרנית כולה מבלי להזדקק לכל אותם אמצעים רטוריים המקובלים אצל החוקרים הביקורתיים, ומבלי לבסס את ניתוחו על חיפוש אשמים. זו עשויה להיות דוגמה טובה לסוג המחקר הרצוי להיסטוריה של ישראל, טובה יותר מהדוגמה המוצעת במחקר הביקורתי של החינוך.

מקורות

- אורתור, ג' (1957). התוכניות לעתיד וההישגים הלימודיים של גומרי ביי"ס יסודי בתשט"ז. מגמות, (ח1), 56-70.
- איש"שלום רוזנברג, ח' (1988). מחקר היסטורי של הגורמים שהשפיעו על הקמתם ורפואי התפתחותם של בתי הספר המקיפים בישראל. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.
- ובר, מ' (1962). הפוליטיקה בתורת מקצוע. תל אביב: שוקן.
- יונה, י' וספורטא, י' (2002). החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל. בתוך ח' חבר, י' שנהב ופ' מוצאפי-האלר (עורכים), מזרחים בישראל (עמ' 68-104). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- למ"ס (1958). שנתון סטטיסטי לישראל לשנת תשי"ח. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- (1965). שנתון סטטיסטי לישראל לשנת תשכ"ד. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. מולכו, א' (2010). שינוי והמשכיות בחברה הישראלית בעשור הראשון בראי החינוך העל-יסודי. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב.
- סבירסקי, ש' (1981). לא נחשלים אלא מנוחשלים: מזרחים ואשכנזים בישראל, ניתוח

- סוציולוגי ושיחות עם פעילים ופעילות. חיפה: מחברות למחקר ולבקורת.
 – (1990). חינוך בישראל, מחוז המסלולים הנבדלים. תל אביב: ברירות.
 סימון, ע' (1953). על בעיית העלית. בעיות בית הספר התיכוני. ירושלים: איגוד בתי הספר התיכוניים.
 פלד, א' (1981). אידאולוגיה ועוצמה פוליטית – מולידיה של מדיניות חינוך: קווים במדיניות חינוכם של ילדים מקופחי-חינוך בישראל, 1940-1980. מגמות, כ"ח(2-3), 365-355.
 פלד, י' ושפיר, ג' (2005). מיהו ישראלי. הדינמיקה של אורחות מורכבת. תרגום: מ' אלפון. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
 צמרת, צ' (2005). זלמן ארן והפרודוקטיביזציה של בני 'עדות המזרח'. בתוך א' בראלי, ד' גוטוויין וט' פרילינג (עורכים), חברה וכלכלה בישראל: מבט היסטורי ועכשווי (עמ' 295-326). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
 קימרינג, ב' (2001). קץ שלטון האחסולים. ירושלים: כתר.
 קלינוב, ר' (1966). רווחיות ההשקעה בחינוך בישראל. ירושלים: מכון פאלק.
 רשף, ש' ודרור, י' (1999). החינוך העברי בתקופת הבית הלאומי, 1919-1948. ירושלים: מוסד ביאליק.
 שניב, א' (2010). תוגתו של השמאל הרדיקלי. תכלת, 38, 76-108.
 שטרית, ס"ש (2004). המאבק המזרחי בישראל. בין דיכוי לשחרור, בין הזדהות לאלטרנטיבה 1948-2003. תל אביב: עם עובד.
- Bareli, A. (2007). Mamlakhtiyut, capitalism and socialism during the 1950s in Israel. *The Journal of Israeli History*, 26(2), 201-227.
- Bareli, A. & Cohen, U. (2008). Distributive justice and a rising middle class: Conflict between MAPAI and white-collar professionals before the 1955 general elections in Israel. *Israel Affairs*, 14(2), 255-276.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bowman, M. J. (1966). The human investment revolution in economic thought. *Sociology of Education*, 39(2), 111-137.
- Brain, S. (2005). Can education change society? In G. McCulloch (Ed.), *The RoutledgeFalmer reader in history of education* (pp. 139-150). London and New York: Routledge.
- Brown, P. (1988). *Egalitarianism and the generation of inequality*. Oxford: Clarendon press.
- Cavazza, F. L. (1964). The European school system. Problems and trends. *Daedalus*, 93(1), 394-415.
- Fieldhouse, R. (1994). The Labour government's further education policy 1945-51. *History of Education*, 23(3), 287-299.
- Francis, M. (1995). A socialist policy for education? Labour and the secondary school, 1945-51. *History of Education*, 24(4), 319-335.

- Jencks, C. et al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling*. New York: Basic Books.
- Lipset, S. M. (1974). Education and equality: Israel and the United States compared. *Society*, 11(3), 56-66.
- Molcho, A. (2010). The formation of secondary education in Israel, 1948-1964. *Journal of Israeli History*, 29(1), 25-45.
- (2011). Productivization, economics and the transformation of Israeli education, 1948-1964. *Israel Studies*, 16(3), forthcoming.
- Mortimore, P. (1997). Can effective schools compensate for society? In A. H. Halsey et al. (Eds.), *Education, culture, economy and society* (pp. 476-487). Oxford: Oxford University press.
- Oakeshott, M. (1971). Education: The engagement and its frustration. *Journal of Philosophy of Education*, 5(1), 43-76.
- Ofer, G. (1967). *The service industry in a developing economy. Israel as a case study*. New York: Praeger.
- Rae, D., Yates, D., Morone, J. & Fessler, C. (1981). *Equalities*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Sandel, M. J. (1996). *Democracy's discontent*. Cambridge, MA: Belknap.
- Saporta, I. & Yonah, Y. (2004). Pre-vocational education: The making of Israel's ethno-working class. *Race, Ethnicity & Education*, 7(3), 251-275.
- Sassoon, D. (1996). *One hundred years of socialism: The west European left in the twentieth century*. New York: New Press.
- Sewell, W. H. & Hauser, R. M. (1975). *Education, occupation, and earnings: Achievement in the early career*. New York: Academic Press.
- Sobel, I. (1978). The human capital revolution in economic development: Its current history and status. *Comparative Education Review*, 22(2), 278-308.
- Steele, T. & Taylor, R. (2008). R. H. Tawney and the reform of the universities. *History of Education*, 37(1), 1-22.
- Teixeira, P. N. (2000). A portrait of the economics of education, 1960-1997. *History of Political Economy*, 32(Supp.), 257-287.
- Ullmann-Margalit, E. (1978). Invisible-hand explanations. *Synthese*, 39(2), 263-291.