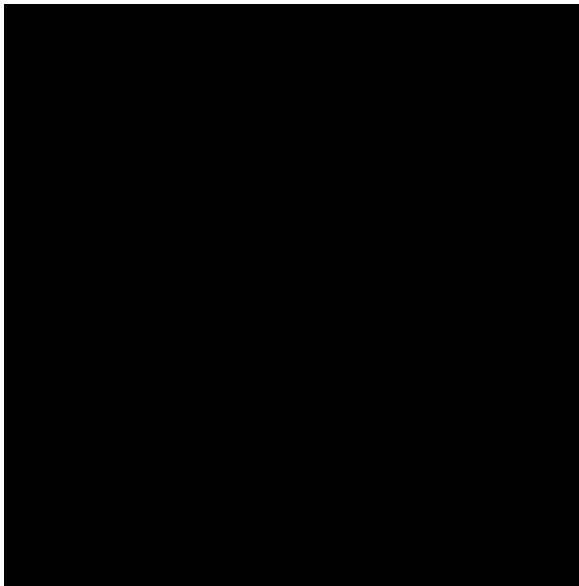


לאומיות, מגדר ואתניות בחינוך המקצועי בישראל*

יצחק ספורטא, הפקולטה לניהול, אוניברסיטת תל-אביב

יוסי יונה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, ומכון ון ליר בירושלים

לאופייה המגדרי של מערכת החינוך בישראל הוקדשו מחקרים רבים. רובם מלמדים על הנחות יסוד מגדריות העומדות בבסיסה של מערכת החינוך, ועל האופנים השונים שבהם פועלים תפיסות וסטריאוטיפים מינניים כדי לחבל בסיכוייהן השווים של בנות להתפתח מבחינה אינטלקטואלית ורגשית, ולהשתלב באופן שווה ומלא בתחומי הפעילות השונים בחברה.¹ כך, למשל, אפשר ללמוד על קיומן של תפיסות מגדריות בעשייה החינוכית כבר בשלבי החינוך הטרומיים-יסודיים



צילם רודי ויסנשטיין, בית צעירות מזרחי, תל-אביב, 1947

(סמילנסקי 1989; דיין 1989); על סטריאוטיפים ותיוגים מינניים בספרי הלימוד (בן צבי-מאייר 1976; מלר 1991); ועל ציפיות דיפרנציאליות מבנות ומבנים במערכת החינוך בכל שלביה.²

מחקרנו זה עוסק אף הוא בהיבטים המגדריים של מערכת החינוך. אולם להבדיל ממחקרים אחרים המתייחסים להיבטים אלה, מאמר זה מתמקד בפרק עלום בתולדות החינוך בישראל, פרק שלא זכה עד כה לדיון מחקרי מעמיק, והוא הקשר בין לאומיות, מגדר,

* אנו מבקשים להודות לניצה ברקוביץ', לחנה איילון ולניצה ינאי. הערותיהן המלומדות והמועילות על גירסאות מוקדמות של המאמר הביאו אותנו לנסח מחדש חלקים נרחבים בו ולחדד את התמות המרכזיות. האחריות לנסח הנוכחי של המאמר כמובן כולה עלינו.

1 שחר 2001; אברהמי-עזינת 1989, 1994, 2001; קליין 2001; מלר 1991.

2 בן צבי-מאייר, הרץ-לזרוביץ וספר 1990; סמילנסקי 1989.

אתניות וחינוך בישראל. הוא עוסק בחינוך הקדם-מקצועי שהונהג במחצית השנייה של שנות החמישים של המאה ה-20 ובהנחות היסוד המגדריות שהשפיעו על עיצובו והנחו את יישומו. החינוך הקדם-מקצועי הונהג במערכת החינוך כחלק מתפיסה כוללת ושאפתנית, שביקשה להביא לשינוי רדיקלי במבנה של מערכת החינוך ובדפוסי פעולתה. החינוך הקדם-מקצועי נועד להכשיר את הדרך לפיתוחן המואץ של מסגרות לימוד מקצועיות על-יסודיות, פיתוח שנדרש, לדעתם של ראשי מערכת החינוך, מתוך צו לאומי-פדגוגי. ניתן לומר שהרעיון שהנחה את הוגיו ומיישמו של החינוך המקצועי בישר את ראשיתה של מהפכה של ממש בהתפתחות מערכת החינוך, מהפכה שביטויה העיקרי היה בגידול המואץ של מסגרות חינוך מקצועי על-יסודי.

מהפכה זו, יש להדגיש, אינה תוצאה של תהליכים סטיכיים; היא היתה פועל יוצא של השקפת עולם כוללת: היתה זו מהפכה שביקשה לגייס את החינוך ליעדים לאומיים מוגדרים. אפשר אם כן להתייחס למהפכה זו כאל נקודת אפס היסטורית, שכן בתקופה קצרה, בין השנים 1956–1957, התנהלו דיונים קדחתניים באשר לכיווני ההתפתחות הרצויים של מערכת החינוך והתקבלו החלטות מכריעות באשר לדפוסי פעולתה. דפוסי פעולה אלה ממשיכים לתת את אותותיהם במערכת החינוך גם היום, כיובל לאחר תחילתה של המהפכה החינוכית. הדברים אמורים במיוחד באשר להתגבשותם של מנגנונים פורמליים ובלתי פורמליים, שבאמצעותם מנותבים בנות ובנים למסלולי לימוד נפרדים ולתפקידים שונים בחברה על פי מפתח מגדרי ואתני.

נתמקד בשני מרכיבים משלימים של החינוך הקדם-מקצועי: המרכיב המגדרי והמרכיב המגדרי-אתני. באשר למרכיב הראשון, נדון באופנים השונים שבהם התמודדו בכירי מערכת החינוך עם שאלת "ההבדלים בין המינים" כבואם לפתח את החינוך הקדם-מקצועי וליישמו. נבקש להראות כיצד התגבש אופיו המגדרי של החינוך הקדם-מקצועי כתוצאה מן המפגש בין לאומיות למגדר. אופי זה בא לידי ביטוי בפיתוחם של מסלולים שונים לבנות ולבנים בחינוך הקדם-מקצועי, ובעקבות זאת, בפיתוחם של מסלולים שונים לבנות ולבנים בחינוך המקצועי העל-יסודי. באשר למרכיב השני, המגדרי-אתני, נראה כיצד השילוב בין לאומיות, מגדר ואתניות השפיע על ההזדמנויות החינוכיות של בנות מזרחיות. נבקש לטעון כי התפיסות המינניות והתיוגים האתניים, שהנחו את ראשי מערכת החינוך כבואם לפתח את החינוך הקדם-מקצועי וליישמו, השפיעו לטובה – באופן בלתי צפוי – על ההישגים הלימודיים של בנות מזרחיות בהשוואה לבנים מזרחים.

לאומיות, חינוך, מגדר ואתניות

אחת ההשלכות המרכזיות של המעבר מחברה אגררית לחברה תעשייתית היא צמצום המרחק החברתי בין קבוצות חברתיות. תוצאה זו התאפשרה לא מעט בגלל האופן שבו הלאומיות מאפשרת לדמיין את כל האזרחים כבעלי זיקה ונגישות בלתי אמצעית לקולקטיב הלאומי,

ולכן כחברים שווים ומלאים בו. פיתוח שיטתי נרחב של טענה זו נמצא בעיקר בעבודותיו של ארנסט גלנר (1994), מגדולי חוקרי הלאומיות. הופעת הלאומיות כתוצאה וככוח מדרבן במעבר אל החברה התעשייתית, קובע גלנר, מבשרת על התפתחותו של סדר חברתי חדש בהיסטוריה האנושית, סדר שמבטיח, אולי לראשונה, את השתלבותם של כלל האזרחים בחיי הכלכלה והפוליטיקה של החברה, תוך ביטול מחיצות של מעמד וייחוס.

הסבר פונקציונליסטי-מודרניסטי זה לצמיחת הלאומיות נתקל בביקורות שונות.³ כך, למשל, בספרם חינוך באמריקה הקפיטליסטית בחנו בוולס וגינטיס את התפקיד המרכזי שממלאת מערכת החינוך בארצות הברית ביצירת הריבוד המעמדי-אתני-גזעי ובשעתוקן (Bowels and Gintis 1976). אחת מתובנותיהם המרכזיות היא שיש לנתק את הקשר בין אינטגרציה חינוכית לבין שוויון הזדמנויות בחינוך: הם רואים בהן מטרות נפרדות ועצמאיות. שילוב מוצלח של תלמידים בעלי רקע חברתי ותרבותי שונה בחברה אינו מחייב שוויון הזדמנויות, למרות שמערכת החינוך – והכוונה היא למערכת החינוך האמריקאית – מזהירה על מחויבותה לשוויון הזדמנויות. על פי בוולס וגינטיס, התפקיד היחיד שמערכת החינוך האמריקאית עומדת בו בהצלחה הוא התפקיד האינטגרטיבי. אינטגרציה מוצלחת משמעה, אם כן, שילובן של כלל האוכלוסיות במערך התרבותי-כלכלי של החברה, תוך הנחלת ערכים המצדיקים את הריבוד המעמדי הקיים בה. לטענתם, מערכת החינוך מפעילה בור-בזמן מנגנוני אינטגרציה ודיפרנציאציה: בעוד שהיא ממלאת תפקיד מרכזי בשילובם של כל התלמידים בחברה, היא גם מכשירה אותם למלא בה תפקידים שונים, וזאת על פי מעמדם החברתי, מוצאם האתני ומינם.

אבל מנגנוני ההוצאה וההדרה אינם עוצרים רק בקבוצות תרבותיות וגזעיות המכוננות כ"אחר" של הקהילה ה"מדומינת". מנגנונים אלה פועלים גם כלפי מי שנתפס כחלק בלתי נפרד מהקולקטיב הלאומי, קרי נשים. חוקרי לאומיות רבים מתעלמים מן המימד המגדרי של הלאומיות, מהיותה תופעה ממוגדרת (gendered), ומכך שהיא מועידה לנשים ולגברים תפקידים שונים בתהליכי כינונה של "הקהילה הלאומית". תהליכי כינונה של "הקהילה המדומינת" (אנדרסון 1999) – קרי, הקהילה הלאומית – עושים שימוש דיפרנציאלי במטאפורות, בסמלים ובדימויים נשיים וגבריים, היונקים מתפיסות קונבנציונליות ומסורתיות

³ בין הביקורות המרכזיות שנמתחו על תיאוריית הלאומיות של גלנר היו שקראו תיגר על האופי הפונקציונליסטי הנוקשה שלה, המתעלם מרצונותיהם, מהעדפותיהם וממאווייהם של בני אדם; היו שטענו, בניגוד לגלנר, שהלאומיות אינה הכרחית לתהליכי המודרניזציה; היו שטענו שבמקרים מסוימים הופיעה הלאומיות לפני העידן המודרני; היו שטענו נגד היומרה של גלנר לספק תיאור אוניברסלי של התופעה הלאומית; היו שגרטו שהלאומיות אינה מחייבת את הפופולריזציה של תרבות גבוהה אחת ושל שפה רשמית אחת, והציגו דוגמאות נגדיות כגון שווייץ, בלגיה וקנדה; היו שטענו שללאומיות גילויים חדשים במדינות שזה מכבר חלו בהן תהליכי תיעוד ומודרניזציה; והיו שטענו שתיאוריית הלאומיות של גלנר נעדרת כל יכולת חיזוי ולכן היא טאוטולוגית באופייה. לדיון נרחב בביקורות אלו ואחרות, ראו O'leary 1998.

על אודות מבנה המשפחה הראוי ועל חלוקת העבודה הרצויה בין המינים.⁴ אחת התוצאות של תהליכי הכינון היא הדרתן של נשים מהחיים הפוליטיים וקיבוען בסטטוס אזרחי נחות. אם כן, למרות שהתרחבות הקפיטליזם והתבססות אופני ייצור קפיטליסטיים אפשרו לנשים להיכנס לספירה הציבורית, התפתחויות אלו לא הביאו להבטחת מעמדן האזרחי השווה לזה של גברים. כינונה של חברה המאופיינת במידה ניכרת של "ניידות" ו"אנונימיות" לא הביאה לחלוקת עבודה ולהזדמנויות תעסוקה האדישים למימד המגדרי; חלוקת העבודה והזדמנויות התעסוקה נשאו על פי רוב, אם לא תמיד, חותם מגדרי ברור.

תהליכי הכינון וההתגבשות של אומות אינם מלמדים על דפוס אחיד להדרתן של נשים בחברה. במאמרה "נשים והאומה", סילביה וולבי (Walby 1992) מבקשת להדגיש את חשיבותם של דפוסי ההדרה המייחדים כל חברה וחברה, ואת האופנים שבהם קבוצות הגמוניות שולטות בתרבות ובפרויקט של כינון ה"קולקטיביות". המאפיין ההטרוגני של החברה הלאומית – הבא לידי ביטוי בריבוי גזעי, אתני, דתי ותרבותי – יוצר צורות מגוונות של יחסים מגדריים ומשפיע על האופן שבו נשים, הנתונות בהקשרים פוליטיים והיסטוריים שונים, מעצבות את עמדתן כלפי הפרויקט הלאומי. עם זאת, המשותף לצורות אלו הוא ביסוסו של סדר חברתי פטריארכלי, הנובע מהגיונה הפנימי של הלאומיות ומתכתיביה.

וולבי עושה שימוש בהבחנה בין שני סוגים מרכזיים של פטריארכליות המתקיימים בחסותה של הלאומיות ובעידודה: פטריארכליות פרטית ופטריארכליות ציבורית. הראשונה מאפיינת את היחסים בין נשים לגברים במסגרת התא המשפחתי, בעוד שהשנייה באה לידי ביטוי במעמדן של נשים בשוק העבודה ומול המדינה. הפטריארכליות הפרטית כוללת חלוקת עבודה מסורתית-מגדרית המתקיימת בתא המשפחתי ומטילה על האשה אחריות מרכזית לגידולם של הילדים ולחינוכם. הפטריארכליות הפרטית יכולה לבוא לידי ביטוי באיסור על כניסתן של נשים לספירה הציבורית. פטריארכליות ציבורית כוללת תפקידים הנתפסים כהרחבה של הפטריארכליות הפרטית (למשל, גננות ומורות) וכן מקצועות נשיים שונים (מזכירות, פקידות, אחיות, עובדות סוציאליות ותפקידים אחרים שעברו תהליכי פמיניזציה). במקרה של פטריארכליות ציבורית, המדינה וסוכניה השונים נוקטים אסטרטגיה בדלנית: הם מאפשרים לנשים נגישות לכל תחומי הזירה הציבורית, אך משתמשים בפרקטיקות סגרגטיביות המקבעות אותן בתפקידים מסוימים ומציבות אותן תחת שליטתם של גברים (שם, 88).

על פי וולבי, המבנה הפטריארכלי של החברה תורם לאי־שוויון מגדרי הלכה למעשה, גם כאשר מתקיים בחברה שוויון מגדרי פורמלי. כניסה לספירה הציבורית יכולה להתבטא, למשל, במידה רבה יותר של חופש לנשים, כגון החופש להשתכרות עצמאית והחופש לשים קץ לנישואין בלתי מאושרים. אבל משמעותה של כניסת נשים לספירה הציבורית עלולה

⁴ Yuval-Davis and Anthias 1989; 2001; Bloom 2000; Pierson 2000

להיות שמעתה הן תאלצנה לשאת בנטל נוסף מלבד תפקידיהן ה"ביתיים", וכן שהן תהיינה חשופות לנטישה שרירותית מצד הבעל (שם). וולבי עורכת חלוקות משנה בין סוגים שונים של פטריארכליות ובתוכם. לפני המהפכה התעשייתית, שהביאה לדחיפה מסיבית של נשים לשוק העבודה, התאפיינה אנגליה למשל בפטריארכליות פרטית בעיקר. לאחר המהפכה התעשייתית, ובייחוד בשנות התשעים של המאה ה-20, אנגליה מתאפיינת בפטריארכליות ציבורית. הבחנות דומות ניתן לערוך, היא מוסיפה, בין הקבוצות השונות המרכיבות את החברה: ישנן קבוצות חברתיות שבהן הנשים אינן משתתפות באופן משמעותי בשוק העבודה הציבורי, וקיימת בהן מידה גבוהה של פטריארכליות פרטית; בקבוצות אחרות, לעומת זאת, קיימת מידה גבוהה של פטריארכליות ציבורית ונשים משתתפות בשוק העבודה בשיעור גבוה. בנוסף, וולבי מבחינה בין שני סוגים של פטריארכליות ציבורית: זו המונחה ומתוחזקת בעיקר על ידי השוק (המשקף ריבוד מגדרי ברור), וזו המונחה ומהמתוחזקת בעיקר על ידי המדינה, ובאה לידי ביטוי בשוק המשרות הציבוריות. בעוד שארצות הברית היא דוגמה למקרה הראשון, ברית המועצות לשעבר היא דוגמה למקרה השני. מערב אירופה, אומרת וולבי, היא מקרה ביניים.

בדומה לוולבי, גם כמרון מקרתי (MaCarthy 1990) נותנת דעתה לתפקיד של ההטרונגיות החברתית הייחודית המאפיינת כל חברה וחברה ככינונם של סוגים שונים של נשיות וגבריות. הטרונגיות זו – המורכבת מהבדלי גזע, מוצא אתני, תרבות ומעמד – אינה מאפשרת לנו לדבר על ניסיון משותף לנשים: השילוב בין המרכיבים אינו יוצר הבחנה ברורה וקבועה בין גברים לנשים ומעמדם בחברה. תחום החינוך הוא דוגמה אחת מני רבות ליחסים מורכבים אלה. אין לערוך הבחנה פשוטה בין ההזדמנויות החינוכיות הניתנות לבנים, מצד אחד, לבין ההזדמנויות הניתנות לבנות, מצד אחר; ההזדמנויות החינוכיות המוענקות לתלמידות ולתלמידים משתנות גם על פי המרכיבים האחרים בזהותם הקולקטיבית. בנים ובנות המשתייכים לקבוצות גזעיות שונות חווים באמצעות בית הספר את מה שמקרתי מכנה "אסינכרוניות" ("asynchronyies"), חוויות דיפרנציאליות בתהליכי כינון הזהויות המגדריות שלהם, חוויות המתבססות על שונותם הגזעית.⁵

חוויות והתנסויות אסינכרוניות באות לידי ביטוי מחודד במדינות הלאום, משום שמדינות אלו מורכבות על פי רוב מקבוצות אתניות וגזעיות שונות. אם כן, למרות ההבטחה לאזרחות ולזכויות שוות, מדינות הלאום מקיימות דינמיקות ופרקטיקות גלויות וסמויות היוצרות היררכיות אזרחיות ומעמדיות בין אזרחיהן, היררכיות המשלבות מגדר, דת, אתניות וגזע. השילוב בין המרכיבים השונים אינו מאפשר להעניק מעמד בכורה אף לא לאחד מהם בתהליכי היצירה של מנגנוני הדיכוי וההדרה של אזרחי מדינת הלאום (Yuval-Davis 1997, 8).

⁵ הבחנותיה של מקרתי נשענות למעשה על פיתוח תיאורטי של הגות פמיניסטית כמו זו של בל הוקס (hooks 1984) ופטרישה קולינס (Collins 1990; 1999).

(שחלקם נזיל וחלקם קשיח), שאינם חופפים לגבולות הטריטוריאליים של מדינת הלאום. חוסר חפיפה זה מזמן לרבים מאזרחי מדינת הלאום חוויות אסינכרוניות לרוב. ישראל מספקת דוגמה לאופן שבו מופעלות במדינת הלאום פרקטיקות ודינמיקות שונות המפלגות ומדירות אזרחים בכלל, ונשים בפרט (פירר 1985; Torstrick 1995). מדינת הלאום היהודית יוצרת גבולות פורמליים נוקשים, המונעים חדירה של "גורמים בלתי רצויים" אל תוך הקולקטיב הלאומי. המדינה מוגדרת כמדינתו של העם היהודי (החי בארץ ומחוצה לה) ומטרתה העיקרית היא לקדם את זכויותיו ואת האינטרסים שלו. כתוצאה מהגדרה זו ומן הפרקטיקות המדינתיות הנלוות לה, אזרחיה הפלסטינים של ישראל ומהגרי העבודה נמצאים ביחסי גומלין היררכיים המקבעים אותם בסטטוס אזרחי נחות לעומת אזרחי ישראל היהודים (Ghanem, Rouhana and Yiftachel 1999; קימרלינג 2001). אבל החיץ החד בין יהודים ובין אלו שאינם יהודים, הנגזר מהגדרתה של ישראל כמדינתו של העם היהודי, אינו יוצר שתי קבוצות הומוגניות הניצבות משני עברי המתרס של הגדר הלאומית, שכן, בנוסף להיררכיה הקיימת בין אלה שנמנים עם הקולקטיב הלאומי היהודי ובין אלה שאינם נמנים עמו מתקיימות היררכיות אחרות. ראשית, המדינה מייצרת היררכיות מגוונות בין קבוצות המשנה הנמנות עם כל אחת מן הקבוצות המרכזיות (יהודים ושאינם יהודים). באשר לקבוצה היהודית, המדינה יוצרת היררכיות בכך שהיא מעניקה זכויות יתר והטבות כלכליות לאלה הנמנים, לדוגמה, עם דור המייסדים (יפתחאל 1998; יונה וספורטא 2002), והיא גם שותפה פעילה ביצירתה של פטריארכליות פרטית וציבורית (Swirsky and Hasan 1995; ברקוביץ' 2001). כפי שנראה, מערכת החינוך ממלאת תפקיד חשוב ביותר בחלוקה מגדרית זו. באשר לקבוצה הלא-יהודית, המדינה יוצרת היררכיות מסוג זה בנקטה מדיניות המטיבה עם קבוצות לא יהודיות מסוימות (כמו דרוזים וצ'רקסים) כדרך לרכישת נאמנותן (Abusaad 2001). שנית, הקבוצות המרכזיות מקיימות דינמיקות ופרקטיקות בלתי פורמליות היוצרות היררכיה בין קבוצות המשנה שבתוכן. היררכיות אלה, בקרב שתי הקבוצות המרכזיות, מתבססות על מערך מורכב וסבוך של דעות קדומות, גזענות ו"פטריארכליות פרטית" המופנה, לחלופין, נגד בני ובנות קבוצות המשנה שבתוכן. וכך, בעוד שהחברה היהודית יוצרת היררכיות נגד נשים, מזרחים ומהגרים יהודים ("עולים חדשים"), החברה הערבית יוצרת היררכיות נגד קבוצות מיעוט (בדואים) ונגד נשים (חסן 1999). שלישית, בין הקבוצות המרכזיות עצמן מתקיימים יחסי גומלין שיוצרים היררכיות בלתי פורמליות, המקבעות בסטטוס נחות את בני ובנות הקבוצות שאינן שייכות לקולקטיב היהודי.

כפי שצוין, ההיררכיות החברתיות ומנגנוני ההדרה המתקיימים בחברות הטרוגניות נוטים להיות מורכבים ומסועפים. וכך, גורלה של קבוצה אחת החשופה למנגנוני הדרה אינו זהה לגורלה של קבוצה אחרת, החשופה אף היא למנגנונים מסוג זה, למרות שקיים ביניהן מכנה משותף. יחסי מגדר, כפי שראינו, הם דוגמה בולטת (אך לא בלעדית) בהקשר זה. נשים מזרחיות, למשל, חשופות, בדומה לנשים אשכנזיות, למנגנוני דיכוי והדרה מצד גברים בכלל בשל נשיותן, וברובן הן חשופות, בדומה לגברים מזרחים, גם למנגנוני

דיכוי והדרה הקשורים למוצאן המזרחי מצד גברים ונשים אשכנזים כאחד. הן חשופות, אם כן, לפריפריאליות כפולה.⁶ מצבן של נשים פלסטיניות דומה: הן חשופות למנגנוני דיכוי והדרה מצדם של גברים בכלל היותן נשים, ומצדם של גברים ונשים יהודים בשל היותן ערביות-פלסטיניות. המסקנה מקיומם של מנגנוני הדיכוי וההדרה שאליהם חשופות נשים מזרחיות ופלסטיניות בשל מוצאן היא שיכולתן ליהנות מסולידריות נשית, אפילו בקרב תנועות פמיניסטיות, מוגבלת ביותר (דהאן-כלב 1999).

למרות ההיררכיות השונות המתקיימות בחברה הישראלית, מערכת יחסי הגומלין בין בנות ובני הקבוצות השונות מאופיינת בנזילות שיוצרת לעתים תופעות בלתי צפויות. התפתחותו של החינוך הקדם-מקצועי בשנות החמישים וההשלכות המגדריות שלו מספקות, כפי שנבקש לטעון במאמר זה, דוגמה מרתקת לתופעה בלתי צפויה מסוג זה. כפי שנראה, רוב יחסי הגומלין ההיררכיים שמנינו לעיל התקיימו בחברה הישראלית בשנים אלו. עם זאת, דווקא קיומם הניב תופעות המנוגדות להיגיון הפנימי של יחסי גומלין אלה ושל הנחות היסוד הערכיות שהיו מונחות בבסיסם. אם כן, בנוסף להצגת הפן המגדרי של החינוך הקדם-מקצועי, מטרת מחקרנו היא לעמוד על ההשלכות המגדריות-אתניות של חינוך זה. כלומר, ברצוננו להראות שמערכת ערכים ואמונות שגרסה שהחינוך הקדם-מקצועי "יביא ברכה מיוחדת לבני עדות המזרח" (ריגר 1945, 47) היא שיצרה חלון הזדמנויות עבור בנות מזרחיות, ודרכו הן רכשו חינוך עיוני בשיעור ניכר בהשוואה לבנים מזרחים. בהמשך המאמר נסביר את הדינמיקה ואת הגורמים שאפשרו את התפתחותה של תופעה בלתי צפויה ובלתי מתוכננת זו.

החינוך הקדם-מקצועי

מאמר זה מפתח את ההיבט המגדרי של עבודת מחקר קודמת שערכנו על אודות התוכנית לחינוך קדם-מקצועי שהונהגה במערכת החינוך בשנות החמישים (יונה וספורטא 2002). לכן, לפני שנפתח בדיון בהיבט המגדרי של תוכנית ההכשרה, נתאר בקצרה את התוכנית עצמה ואת מטרתה של עבודת המחקר הקודמת.

בשנת 1955 (תשט"ו) החלה מערכת החינוך להפעיל תוכנית להכשרה קדם-מקצועית בכיתות ז'ח בבתי ספר יסודיים. תוכנית ההכשרה לחינוך קדם-מקצועי החלה את דרכה כתוכנית ניסיונית, אולם בשנים הראשונות להפעלתה התרחבה בקצב מהיר ביותר: ב-1956 כללה כבר 1,209 תלמידים, שלמדו ב-28 כיתות טרום-מקצועיות למלאכה ובשמונה כיתות לחקלאות;⁷ ב-1957 למדו בתוכנית כ-5,000 תלמידים, וב-1962 הגיע מספרם לכ-11,500 (יונאי 1992, 68). בהיותה תוכנית קדם-מקצועית המונהגת במסגרת החינוך היסודי, שימשה

⁶ דהאן-כלב 1999 ; 2000 ; Shiran 1991 ; Motzafi-Haller 2001.

⁷ מתוך דברים שנשא שר החינוך דאז, זלמן שזר, בכנסת ב-12.3.1956 (1410).

התוכנית חוליה מרכזית בהתפתחותו המואצת של החינוך המקצועי העל-יסודי בישראל בסוף שנות החמישים ובשנות השישים.

החינוך הקדם-מקצועי החל לפעול בתקופה גדושת תהפוכות בהיסטוריה הקצרה של החברה הישראלית. היה זה פחות מעשור לאחר הקמת המדינה, ובמהלך של תמורות דמוגרפיות שהביאו לגידול ניכר באוכלוסייתה: משנת 1948 עד לשנת 1955 נוספו לאוכלוסיית ישראל כ-900 אלף תושבים יהודים, ועד לשנת 1962 נוספו לה עוד כ-450 אלף יהודים (אייזנשטדט 1967, 54–55) שבאו מארצות שונות, בעיקר מארצות האיסלאם. על מערכת החינוך הוטל תפקיד מרכזי ביצירת זהות תרבותית משותפת למהגרים השונים, והיא ביצעה אותו בקנאות יתרה ותוך פגיעה בזהויות הקולקטיביות של אוכלוסיות המהגרים השונות ובערכן העצמי. בנוסף לתמורות הדמוגרפיות, החלו במהלך תקופה זו לחול תמורות ניכרות גם באופיו של המשק הישראלי: הוא החל לעבור תהליכי תיעוש מואצים, שהצריכו את פיתוחן של מסגרות להכשרה מקצועית (סבירסקי וברנשטיין 1993). אם נאמץ את הסברו של גלנר (1994) לצמיחת הלאומיות, נוכל לומר שיצירת הזהות התרבותית המשותפת היתה תנאי הכרחי לתהליכי התיעוש המואץ שחלו בישראל בתקופה זו.

מטרותיו של החינוך הקדם-מקצועי התגבשו על רקע תמורות אלו. החינוך הקדם-מקצועי היה חלק ממדיניות כוללת המבוססת על יעדים מוגדרים ועל רציונל שיטתי, והוא נתפס כחלק בלתי נפרד מהשקפת עולם לאומית-פדגוגית המעלה על נס את חשיבותה של ההכשרה המקצועית למימוש מטרותיה של הציונות. לדברי יעקב ניב, מי שהיה מחנך ומפקח ראשי בזרם העובדים ומנהל מחוז תל-אביב במשרד החינוך, "אין העבודה בבית הספר העברי בישראל רק אמצעי מתודי-דידקטי מקובל ורגיל בפדגוגיה, אלא הרבה יותר מזה – היא משמשת אמצעי לאומי-חברתי-ציוני לשינוי דמותו של אדם בישראל ולהכשרתו לקיומן של המשימות הציוניות הגדולות" (ניב 1957, 247). היו אלו רציונלים אוניברסליים: הם ייעדו את החינוך הקדם-מקצועי לכלל הילדים (היהודים) בישראל. אבל מולם היו רציונלים פרטיקולריים, שלעתים עלו בקנה אחד עם הרציונלים האוניברסליים ולעתים סתרו אותם. על פי הרציונלים הפרטיקולריים, החינוך הקדם-מקצועי נתפס כמסגרת חינוכית שיכולה להבטיח בעיקר את "שילובה" של אוכלוסייה מוגדרת – תלמידים יוצאי ארצות המזרח – בחיי החברה והכלכלה בישראל.

שני סוגי רציונלים אלו קיימו ביניהם יחסי גומלין משלימים: בעוד שהרציונלים האוניברסליים המשיכו להשתקף ברטוריקה הציבורית, היו אלה בעיקר הרציונלים הפרטיקולריים שהכתיבו את אופיו של החינוך הקדם-מקצועי ואת מטרותיו. התגברותם של הרציונלים הפרטיקולריים על אלו האוניברסליים ניכרה כבר בראשית יישומו של החינוך הקדם-מקצועי. השאלה המרכזית שעמה ביקשנו להתמודד במחקר הקודם היתה: מה היו הסיבות שהביאו לכך שהמטרות והרציונלים הפרטיקולריים גברו על המטרות והרציונלים האוניברסליים? ובמילים אחרות, מה היו הסיבות לכך שהחינוך הקדם-מקצועי נטש למעשה חלק מיעדיו האוניברסליים והופעל בעיקר בקרב תלמידים יוצאי ארצות המזרח?

כתשובה לשאלה זו סברנו שהרציונלים האוניברסליים, שהיו חלק בלתי נפרד מהאידיאל של מדינת הלאום המודרנית (גלנר 1994), כללו בתוכם באופן מובלע את הרציונלים הפרטיקולריים. ההיגיון הפנימי המובנה של מדינת הלאום המודרנית מחייב שוויון הזדמנויות מריטוקרטי (כלומר, שוויון המבטיח שהצלחה כלכלית ומוביליות חברתית יהיו פונקציה ישירה של יכולות אישיות ומוטיבציה להצליח). ואולם למעשה, היגיון זה הוא-הוא שכוונן את האוכלוסיות שאינן מסוגלות לנצל את "שוויון הזדמנויות", מסיבות הקשורות כביכול להעדר מוכנות או לחוסר נכונות לאמץ את ערכי היסוד של המודרניות. ההיגיון המובנה של מדינת הלאום קובע, שכתנאי לקיומה ולשגשוגה עליה להסיר כל מחסום אפריורי המונע מאזרחיה השונים לפתח את כישורונותיהם ולהשתלב במבנה הכלכלי והתעסוקתי המורכב שלה; אותו היגיון הוא שיוצר את ה"אחר" שלה. ה"אחר" במדינת הלאום המודרנית, כך גרסנו, עשוי להיות זה המודר באופן ישיר מחוץ לגבולות הקולקטיב הלאומי, כמו במקרה של הערבים בישראל, שמעמדם מספק דוגמה להדרה על בסיס השתייכות לקולקטיב הלאומי. אבל מדינת הלאום נוטה להדיר, באופן ישיר פחות, גם קבוצות הנכללות בתוך גבולותיו של הקולקטיב הלאומי. ביקשנו להראות שהרציונלים הפרטיקולריים, שנתנו לכאורה תוקף להפנייתם של תלמידים ממוצא מזרחי לתוכניות החינוך הקדם-מקצועי, משקפים את ההדרה הבלתי ישירה אל מחוץ לגבולות הקולקטיב הלאומי היהודי.

ההסבר שהצענו לניתובם של תלמידים מזרחים לחינוך הקדם-מקצועי עומד בניגוד להסבר המסורתי השואב את עיקריו מן הגישה הלאומית-תפקודית, שביטוייה השונים מופיעים במחקריהם של חוקרי החינוך המקצועי כמו ראובן כהנא וליאורה סטאר (1984), דוד צוקר (1985) ומרים שמידע (1987). הטענה המשותפת למחקרים אלו היא שהחינוך הקדם-מקצועי התרכז "בחוסר ברירה קודם כל בקליטה המונית של הנוער במערכות החינוך" (כהנא וסטאר 1984, ט), ושהתפתחותו באה בעיקר לענות על צורכיהם המיוחדים של תלמידים יוצאי ארצות המזרח. מחקרנו ביקש להצביע על הבעייתיות של טענה זו: ראשית, היא נובעת מפרדיגמה מודרניסטית, היוצרת הבחנות בינאריות והיררכיות בין קבוצות חברתיות באשר לרמת התפתחותן התרבותית והקוגניטיבית; היא ממחזרת ומחזקת את התיגו של תלמידים אלה כחסרים את הפוטנציאל והיכולת הקוגניטיבית הנדרשים ללימוד עיוני. שנית, הטענה הזו מתעלמת מהתנגדותם של ההורים המזרחים לכך שילדיהם יופנו למסלולים קדם-מקצועיים, ומאמצעי הכפייה והמניפולציה שהופעלו נגדם כדי לגבור על התנגדות זו. ההתאמה כביכול של בתי הספר המקצועיים לאוכלוסייה המזרחית לא שיקפה את דעתה של האוכלוסייה עצמה, אלא את עמדתו האפריורית של היישוב הוותיק כלפי המזרחים, עמדה שהיתה נגועה בדעות קדומות ובמערכת ציפיות נמוכה. תפיסתם של המזרחים כמתאימים לחינוך מקצועי נבעה מכינונם כ"אחר" של הציונות המודרנית, זה הנעדר "הערכה ללימוד מופשט" או הנתון להשפעתם של "משחקי היצר". שלישית, טענה זו מתעלמת, באופן תמוה, גם מן העובדה שקברניטי מערכת החינוך ראו את החינוך

הקדם-מקצועי והמקצועי כאמצעי מרכזי להפיכת הפירמידה התעסוקתית במשק הישראלי המתהווה. התפתחותו של החינוך הקדם-מקצועי והמקצועי נבעה בעיקר מן הצורך, כפי שראו אותו מנהיגי היישוב הוותיק, להביא לשינוי ב"שווי המשקל הכלכלי במדינתנו" (ניב 1957, 251), ולא מהכורח הדחוף, כפי שחוקרים אלה טוענים, להיענות לצרכים המיוחדים של התלמידים המזרחים.⁸

עבודת מחקר זו – המתבססת על פרוטוקולים ממליאת הכנסת ומוועדת החינוך של הכנסת, על ימי עיון שהוקדשו לנושא, על דוחות שהכינו ועדות שמונו בידי גופים רשמיים ועל ספרות מחקרית רלוונטית שנכתבה בשנים 1956–1957 – מבקשת להתמקד בשני היבטים מגדריים של החינוך הקדם-מקצועי. ראשית, היא מבקשת לעמוד על ההיבט המגדרי הכללי של החינוך הקדם-מקצועי; ושנית, היא מבקשת לבחון את ההשלכות המגדריות-אתניות שלו, תוך התמקדות בבנות מזרחיות.

תוכנית ההכשרה לחינוך קדם-מקצועי: רציונלים אוניברסליים

משה אביגל, שהיה מראשי זרם העובדים והמפקח הראשי של זרם זה, הציג מסמך ובו רציונלים מרכזיים לחינוך המקצועי, וביניהם: "הכשרה כללית של כל אזרח בישראל למילוי המינימום של עבודה גופנית אשר הוא חייב בה בחברה ובמדינה, בין אם הוא פועל או בעל מלאכה או מורה או פקיד או רב או שר בממשלה"; "בחירת העניין לגופו, כדי לדעת אם יש לו לנער (או לנערה) בכלל כושר גופני ורוחני ונטייה נפשית לעבודה גופנית מכל סוג שהוא, או שהוא מוכשר יותר למקצועות עיוניים, וגם כדי להפעיל השפעה מסוימת בדרכים חינוכיות נאותות להכוונת רצונו ללמוד מקצוע-עבודה מהכרה שבזה הוא ממלא צו עליון של האומה. מובן מאליו, כי בהפעלת השפעה זו יש להוציא מן הכלל נערים ונערות כאלה אשר לפי כל מהותם הרוחנית והגופנית צריך להפנותם (אחרי גמר החינוך הקדם-מקצועי) להשכלה עיונית, או מפני שהם מחוננים בכשרונות מיוחדים או בנטיות מיוחדות לעיון או מפני שאין להם כל כושר, לא גופני ולא רוחני, לעבודה"; וכן "העלאת העבודה הגופנית לערך חברתי-מוסרי ממדרגה ראשונה, כפעולה המשמשת בסיס ראשוני לעצם קיומה של האומה ושל החברה האנושית בכלל, והעמדתה ברמה אחת עם המדע, האמנות והמוסר" (אביגל 1957, 234).

כפי שאפשר לראות, ניתן לחלק את הרציונלים השונים שאביגל מציג לשתי קבוצות משנה: רציונלים פדגוגיים מובהקים ורציונלים לאומיים. שני סוגי הרציונלים הם אוניברסליים במובן זה שהם אינם מייצגים את החינוך הקדם-מקצועי לאוכלוסיית תלמידים מוגדרת, אלא לכלל התלמידים במערכת החינוך. ההיגיון האוניברסלי של הרציונלים בא לידי ביטוי גם בהקשר המגדרי. כלומר, הרציונלים שהוצגו בזכות החינוך הקדם-מקצועי היו במתכוון

⁸ לדיון נרחב בסוגיה זו, ראו סבירסקי וברנשטיין 1993.

חסרי הטיה מגדרית. הוגי החינוך המקצועי ביקשו להדגיש שאין הם עושים הבחנה בין בנות לבנים, במובן זה שהרציונלים האלה ישימים לחינוך הבנים והבנות כאחד. עמדה זו מקבלת ביטוי ברור בדבריו של משה אביגל:

ברוב רובם של בתי"ס היסודיים בארץ, נוהגים [הפרדה] בין מלאכה לבנים למלאכות לבנות. אין נוהגים כך בתנ"ך או בחשבון או באמנויות, וברוב רובם של השיעורים. אין נוהגים כך גם בחינוך הגופני. רק במלאכה יש הפלייה כזאת, אפילו לא בחקלאות. וההפרדה היא לא רק בכיתות הקדם-מקצועיות כי אם בכיתות שלפניהן. לדעתי צפויה כאן תקלה גם לחינוכם החברתי הכללי של הילדים וגם לחינוכם האזרחי וגם לחינוכם לעבודה... החלוקה בין מלאכות גברים ומלאכות נשים מוצאה מסדר-עולם ומיחסים חברתיים ומשפחתיים, שכבר עברו מן העולם, ולא זה בלבד שכגברים כנשים כולם מסוגלים להתמחות ולבצע באותה מידת הצלחה כל סוגי-עבודה כמעט גם ביד ולא כל שכן במכונה, כי אם גם למעשה עובדות גם כיום נשים בסוגים רבים מאוד של עבודות גברים, ולהיפך. חלוקה כזאת בין שני המינים בעבודה גופנית בכיתות הקדם-מקצועיות, ואצ"ל [ואין צריך לומר] בכיתות שלפניהן, הוא לדעתי, אנכרוניזם שעבר עליו כלח (אביגל 1957, 242-243).

כאשר נדרש אביגל לשאלה אם בית הספר צריך להקים מסגרות נפרדות להכשרה המקצועית של בנות, השיב בשלילה. הוא טען שעד כיתה ה' אין הבדל במלאכות הבנים והבנות ורק בכיתות הגבוהות יותר מתחיל להתבלט ההבדל בנטיות, אם כי, הוסיף, "אפשר למצוא גם בכיתה ח' בנים שיש להם נטייה למלאכות הבנות ולהיפך". אם בשל תפיסתו הערכית ואם בשל הממצאים שעליהם הסתמך, קבע אביגל ש"אשה יכולה לעבוד במתכת וגבר בעבודת נשים [חייטות]". הוא הביע אופטימיות וקיווה שההתפתחות הטכנית תחזק את המגמה של טשטוש ההבדלים בין מקצועות גבריים למקצועות נשיים. "בקיבוצים שלנו", הוסיף, "הדבר בולט בעניין של כיבוש העבודה על ידי האשה, [ששם קיים] שווי זכויות מכל הבחינות". "כלום יכול להיות שווי זכויות בשטח אחד", תהה אביגל, "ובשני אין?" (שם).

יש לציין שהרצון להבטיח את המימד האוניברסלי מבחינה מגדרית נתקל בהתנגדות רחבה. דבריו של אביגל, שנאמרו בישיבת הוועדה לבדיקת תוכנית הלימודים במלאכה (25 בדצמבר 1957), נתקלו בהסתייגות של אחת המשתתפות, גב' שפרבר. היא קבלה על כך שבתפיסתו של אביגל יש משום פגיעה חמורה בנשים ובמעמדן. לדבריה, שוויון בהכשרה המקצועית "הוא אפליה לרעת האשה", משום שהעול המונח על כתפיה של האשה "כפול על כן היא תמיד עצבנית ונרגזת. זוהי גם שאלה סוציאלית", היא מוסיפה, "כי [רק] אחוז קטן של הגברים יהיו מוכנים לחלק את העול" (שם). כלומר, שפרבר ביקשה בדבריה למחות על העול הכפול המוטל על כתפי הנשים, עול הנובע מחוסר שוויון בחלוקת הנטל בתא המשפחתי.

דברים אלו עומדים ביסוד ההבחנה בין פטריארכליות לבין אי-שוויון מגדרי. חוקרות פמיניסטיות מציינות שהקריאה למגר את הסדר הפטריארכלי אינה בהכרח שקולה לקריאה

להבטיח שוויון תעסוקתי בספירה הציבורית. מציאות שבה מתקיים שוויון בשוק העבודה, אך בורבזמן ממשיך להתקיים סדר פטריארכלי בזירה הפרטית, מביאה לכך שהעיסוק המקצועי של האשה מחוץ לביתה הופך לעבודה נוספת על העבודה הביתית (Walby 1992, 89). מכל מקום, אביגל מבקש לשכנע את שפרבר, וזאת באמצעות תפיסתו העקרונית בדבר "שוויון ביולוגי" ולא "שוויון טכני" בין גברים לנשים. "במידה שהאשה", הוא אומר, "כובשת את עבודות הגברים (מנהלת בית ספר, שר וכדומה) הרי הגבר צריך לדעת עבודת נשים — בישול וכדומה". על כך הוא מוסיף שיקול ביטחוני. "יש לקבל בחשבון", הוא אומר,

שאנו נמצאים בתקופה של זעזועים מלחמות וכדומה ואין לדעת מה ילד יום. במלחמה הגברים יוצאים לחזית והאשה בעורף צריכה למלא את מקומו בכל השטחים. כי מי יעבד בטרקטור, מי ינהג ברכב — מי יעבוד בבתי החרושת? מבחינה משקית, מבחינת שווי הזכויות ומבחינה ביטחונית-צבאית צריכה האשה לדעת לעשות כל מלאכות הגברים. ברור שבבית הספר לא צריכה להיות כפייה, בגיל מסוים יש לתת לילדים לבחור מקצוע, אך במידה והבנות רוצות יש לאפשר להן ללמד מקצועות בנים (אביגל 1957, 242–243).

שפרבר דוחה את הנימוק העקרוני אך מקבלת את הנימוק הביטחוני. היא אומרת: "מכל הנימוקים שמר אביגל הביא לטובת השוויון לגבי לימוד מקצוע מתקבל על הדעת הנימוק הביטחוני", והיא מסכימה שאשה צריכה לדעת למלא את מקומו של הגבר. אבל היא חוזרת ומעלה את טענתה שהשוויון בהכשרה המקצועית מכביד על האשה ומניח עול גדול על כתפיה. היא גם מביעה חשש שההכשרה המקצועית של נשים במקצועות גבריים תביא "לפגיעה ברכות ובנשיות של האשה".

קריסת הרציונלים האוניברסליים

גם אם יש אמת בתיאור האופטימי שמתאר אביגל את המציאות החברתית השוויונית בקיבוצים, תיאור זה היה נכון רק למיעוט קטן ביותר בחברה.⁹ מן הנתונים שסיפק חוקר ויועץ מרכזי בתחום החינוך המקצועי, ח. אנוך, עולה התמונה הבאה: ראשית, רק אחוז קטן (20%) מן הנשים השתלב במשק, בהשוואה ל-33% בארצות מפותחות. שנית, היתה התפלגות ברורה בין הבחירה של בנים לבחירה של בנות במסגרות לימוד על-יסודיות שונות. 54.4% מן הבנות ו-41.7% מהבנים פנו ללימודי המשך בתיכון, בכיתות המשך ובבתי ספר למורים. לבתי ספר מקצועיים טכניים פנו 23.2% מהבנים ו-8.1% מן הבנות. הנתון הבא ממחיש את היקפה של ההתפלגות בין בנים לבנות: בכל הארץ סיימו בסוף תשט"ו 134 בנות את לימודיהן

⁹ אל מול תמונה אופטימית זו אפשר להציג, לדוגמה, את מחקרה של יורעאלי (1984) על היחס הבלתי שוויוני לנשים בקרב ההתיישבות העובדת בראשית הציונות.

במסגרות החינוך המקצועי, ומהן 95 תופרות. יתר על כן, אנו קובע כי רק מעטות מן המסימות ממשיכות לעבוד זמן רב במקצוען.

נתונים אלו חייבו את קברניטי מערכת החינוך, ובייחוד את האחראים לפיתוחו של החינוך הקדם-מקצועי, לקבל החלטה עקרונית. האם מערכת החינוך צריכה לפעול לשינוי העדפותיהן של בנות בשם תפיסה פדגוגית-אוניברסלית האדישה למרכיב המגדרי, או שמא עליה לקבל העדפות אלו ולהתאים את המערכת אליהן? אי-אפשר לומר שלא היתה התלבטות ושלא היו דיונים באשר למדיניות שעל במערכת החינוך לאמץ בשאלה זו, אבל המסקנה שהתקבלה בסופו של דבר (ואולי כבר בתחילתו) היתה שיש לוותר על היומרה האוניברסלית מבחינה מגדרית של תוכנית ההכשרה לחינוך קדם-מקצועי. קברניטי מערכת החינוך, ובעיקר הוגיה ומיישמיה של תוכנית ההכשרה לחינוך קדם-מקצועי, טענו שאין הצדקה להשקיע את המשאבים הדרושים לחינוך קדם-מקצועי לבנות, מן הסיבות הבאות: ראשית, "אחוז הנשים העובדות נמוך מאוד ביישוב" ואין דרך "לשנות עובדה זו על ידי שינויים בשטח החינוך". שנית, "תרומת מוסדות אלה למשק המדינה קטנה ביותר". שלישית, "ההכשרה בבתי ספר מקצועיים לבנות עולה ביוקר". קברניטי מערכת החינוך נקטו אפוא מדיניות שתמכה ב"פטריארכליות ציבורית", בכך שגייסו את מערכת החינוך לשימור חלוקת העבודה המגדרית בתוך הזירה הציבורית.¹⁰

תוכנית לקידום מדיניות חינוכית המעצימה את הפטריארכליות הציבורית לא חייבת למעשה לפתח מגמות מקצועיות לנשים בחינוך העל-יסודי, זאת משום שהמקצועות המקיימים את הפטריארכליות הציבורית (כגון גנות, מורות, פקידות, חובשות, זבניות וטלפונאיות) אינם דורשים הכשרה מיוחדת בחינוך העל-יסודי, ולכן ניתן לוותר על הכשרה מסוג זה.

ובכל זאת, קברניטי מערכת החינוך לא הסיקו שיש לוותר על ההכשרה המקצועית לבנות בשלב היסודי. הם סברו שבשלב זה יש לעצב את אופייה של הכשרה זו, שעולה בקנה אחד, למעשה, עם ההגדרה של פטריארכליות פרטית. כיצד? אנו, למשל, הבחין בין שתי מגמות בחינוך הקדם-מקצועי: מגמה טכנית ומגמה מעשית. באשר למגמה הטכנית אמר ש"אין אפשרות להציע לבנות מגמה כזאת בשלב הראשון של ביצוע התוכנית". ואילו לגבי המגמה המעשית, "רצוי שתינתן לבנות הכשרה טובה לאותו תפקיד עיקרי שהן עתידות למלא: להיות עקרות בית ואמהות לילדים, זו מטרת המגמה המעשית. היא צריכה להקיף את כל ענפי העבודה של אם המשפחה: בישול ואפייה (הכנת שימורים), משק בית, כביסה וגיהוץ, טיפול בתינוקות, היגיינה ותפירה".

עמדתו של אנוך, שהחינוך הקדם-מקצועי לבנות צריך להתמקד במגמה מעשית מסוג זה, מקבלת ביטוי נוסף במסמך שהוכן בידי "ועדת השלושה", שאנוך עצמו היה חבר מרכזי בה. ועדת השלושה מציעה שלוש מגמות בחינוך הקדם-מקצועי: חקלאית,

¹⁰ דוח ועדת השלושה, 20.2.1956, שמנתה שלושה אנשים: אנוך, חלפן ולוריא.

מקצועית, ומגמה מעשית לבנות (הכשרה של עקרת בית). המגמה המעשית לבנות, לדבריהם, תקנה לבת את ההכשרה הדרושה להנהלת משק ביתה באורח יעיל, חסכוני והיגייני. לשם כך תלמד ידיעות ראשונות בתפירה לצורך אישי ולצורכי המשפחה, בישול, אפייה, הזנה רציונלית, אחזקת משק ביתה (כביסה, ניקיון וכו') וכן טיפול בתינוקות, טיפוח גן ירק, גינת נוי ולול ליד הבית.

ומה באשר לשתי המגמות האחרות? האם הן פתוחות לבנות? ובכן, המגמה החקלאית, כך נאמר בדוח ועדת השלושה, נועדה לבנים ולבנות במידה שווה רק במקומות שבהם נהוג חינוך מעורב, ואילו המגמה המקצועית נועדה רק לבנים. עמדה זו, יש להדגיש, לא היתה מקובלת על כל אנשי החינוך. פרוטוקול הדיונים של ישיבת ועד החינוך מ-27 במאי 1957 מלמד על הסתייגותם של רבים מהמשתתפים.

מ. סגל, נציג התנועה הקיבוצית, העלה שתי ביקורות כלפי התוכנית להכשרה מקצועית, הראשונה עקרונית והשנייה חומרית. הביקורת הראשונה מכוונת נגד החלוקה בין מקצועות גבריים למקצועות נשיים. האם מטרתו של חינוך האשה, שאל, היא "לעבוד בימינו בכל מקום בעולם וגם בישראל, אם אפשר להסתפק בחינוך הצבא הגדול של מורות וגננות, חובשות וזבניות, פקידות וטלפוניסטיות וכו'?" או שאנחנו מראש אומרים: כל אלה יוכשרו לעבודתן ויעבדו רק עד הנישואין או עד הלידה הראשונה. זו שאלה שאנחנו צריכים למצוא דרך לכיוון מגמות עבודה של האוכלוסייה בכללה, והנשים בכלל זה, ואיננו יכולים להתעלם ממנה". סגל כיוון את ביקורתו נגד המדיניות שחזקה למעשה את הפטריארכליות הציבורית.

הביקורת השנייה היתה חומרית. בהנחה שמקבלים את ההבחנה בין מקצועות גבריים למקצועות נשיים, מדוע, הוא קובל, אין משקיעים את המשאבים הדרושים כדי לאפשר לבנות הכשרה נאותה במקצועות הנשיים. "אם הכוונה", אומר סגל, היא לחנך עקרות בית, "הרי נחוץ היקף יותר גדול ממכונת אריגה ורקמה. נחוצה מידה מסוימת של משק בית, היגיינה, טיפול ילדים וכו', אז יהיה בזה עניין".

ביקורת שונה העלו ר. שרון וש. פרסיץ, שהיתה יושבת-ראש ועדת החינוך והתרבות בכנסת מטעם הציונים הכלליים. שרון ביקשה להדגיש את התפקיד הרפורמטיבי שמערכת החינוך יכולה למלא בתחום ההכשרה המקצועית של בנות. שרון ופרסיץ ביקשו למעשה לאתגר הן את הפטריארכליות הפרטית והן את הפטריארכליות הציבורית:

מה יקרה לבנות שעובדות יחד עם הבנים? שהנה לבנים זה מקצוע, הם ממשיכים בבית ספר מקצועי וירשו מקצוע, ולבנות זה אפילו לא תחביב שמורכב ממספר מקצועות קטן, ללא הצדקה ממשית וללא כל הצדקה לגבי יכולת האשה. לא רק שזה ירחיק את האשה בעתיד מהעבודה — לצערי לא די נשים בארץ הולכות לעבודה ובודאי שאינן בוחרות לעצמן לכל ימי חייהן, אלא ידגיש הדגשה נוספת בהרגשת הנער המתחנך שהאשה בארץ אינה אשה עובדת, היא עקרת בית ותו לא (שם).

שרון ופרסיץ אינן מוחות רק נגד כינונה של האשה כעקרת בית; תביעתן לא היתה רק לאפשר לנשים להיכנס לספירה הציבורית. הן תבעו שהחינוך הקדם-מקצועי יאפשר לבנות אפיקי התמחות דומים לאלה המוצעים לבנים. תביעה זו עולה, לדוגמה, בדבריה של שרון: אינני מתכוונת חלילה להפחית מערכה של עקרת הבית, אבל אני מתנגדת להגבלה זו. יש מקצועות רבים שאין לי כל ספק שאפשר בהצלחה רבה מאוד ללמד אותם בבית ספר על מנת שהתלמידה תצא אחר כך ותרחיב ידיעותיה במקצוע, ותתחיל בבית הספר לרכוש מקצוע שתוכל לעבוד בו כל ימי חייה... ישנה חולשה בתקופה האחרונה לכל המקצועות הטכניים, מדוע לא ללמד את האשה אלקטרוניקה, מדוע לא מכניקה, מדוע לא אופטיקה? מדוע לא סנדלרות, שלדעתי הוא מקצוע שגם אשה יכולה לעמוד בו, כי הוא מבחינה פיזית לא יותר מידי קשה... ואני אראה חשיבות גדולה מאוד בכך, ובכל אותן כיתות שבהן יש חינוך טרום-מקצועי יהיה יחס כבוד גם לנערות. בה במידה שלגבי הנערים משתדלים לעזור להם בבחירת מקצוע לתמיד, להכין אותם לחיים, לעשות בדיוק אותו דבר לגבי הבנות (שם).

דברים דומים אומרת פרסיץ:

אני מוכרחה לומר אם הייתה במשרד גישה חינוכית רצינית מאוד לגבי הבנים בעניין זה, אינני יכולה לומר זאת באותה נאמנות לגבי הבנות. כי ממה שראיתי בכתות הטרומ מקצועיות לבנות, אני מוכרחה לומר שחבל היה על בזבוז הכסף, ובזבוז הזמן; לא שינו השיעורים האלה במשהו מאותם שיעורי מלאכה שהיינו רגילים להם עד הזמן הזה, רק אולי בזמן שהוקצה, אבל התוצאות אפס... צריך לראות שקודם כל לא יפלו את הבת מהבן בבית הספר, שיתנו לה גם כן להתייחס ברצינות לאותה עבודה שאנחנו מכניסים בה, ורואים בה וצריכים לראות בה ערך חינוכי חשוב (שם).

משתתף אחר בישיבה, ז. כרמי, ביקר את אוזלת היד של משרד החינוך בתחום החינוך הקדם-מקצועי לבנות. לדבריו,

[לבנות] אין מזל במשרד החינוך. אנחנו מדברים על זה כבר שנתיים, ואינני מבין כיצד אנחנו מגיעים לזה שהבת בארץ לא תוכשר למקצוע שתוכל לעסוק בו, והיא תצטרך לעבוד עבודה מעשית בביתה. מדוע החליטו שאין הרבה מקצועות שהבת יכולה לעסוק בהם? (שם)

אבל בניגוד לעמדתן של שרון ופרסיץ, לא האמין כרמי במתן אפשרויות זהות להתפתחות מקצועית לבנות ולבנים. עיקר ביקורתו היתה על כך שמשרד החינוך אינו מפנה משאבים להכשרה מקצועית של בנות במקצועות נשיים.

יש המון מקצועות, ואני חולק על גב' שרון בעניין הטנדנציה שהבת יכולה ללמוד ולהתפרנס מהם. איני יודע אם אתם מכירים את המצב בארץ, משפחה בה המפרנסים עובדים אפילו בפקידות אין הבעל יכול לקיים את משפחתו אם האשה גם כן לא תכנס לעבודה. ואם האשה

לא תדע לפחות לתפור אז היא תלך לעבוד במשק בית פרטי. בתי הספר שלנו מוצפים עכשיו מועמדות לשטיפת רצפות מפני שהן לא למדו מקצוע (שם).

שר החינוך זלמן ארן, שהשתתף באותה ישיבת מפקחים, דחה בתוקף את העמדה השואפת לבטל את ההבחנה בין מקצועות נשיים למקצועות גבריים. "בעיית הבנות", אמר, קיימת לא רק אצלנו אלא גם בארצות אחרות. גם שם מצוי אותו חזיון שמספר המקצועות ההולם את הבנות הוא קטן מאוד. המומחה מהולנד המליץ בפנינו להנהיג בשביל הבנות את הכתות לכלכלת בית כולל תפירה. אנו בוחנים מהם המקצועות האחרים שהיינו יכולים להקנות לבנות. יש לחלוק על הגישה הרומנטית של העבר שלפיה האשה היא בת שוויון לזכות העבודה ככל המקצועות. ברצוני לשאול את מר סגל שמייצג חלק נכבד מהתנועה הקיבוצית: האם בשנת 1957 עובדת האשה בקבוצה בכל המקצועות? האם לא ייחדתם את עבודתה של האשה למקצועות ההולמים אותה? וכאשר עשיתם זאת האם לא מתוך התחשבות עם יכולתה של האשה להצליח רק במקצועות מסוימים? הוא הדין לגבי ההכשרה הקדם-מקצועית. אין חולקים שבהכשרה הקדם-מקצועית לחקלאות משתפים את הבנים והבנות כאחד. אך לא נפתח בשביל הבנות כיתות לנגרות ומסגרות וכדומה. עם זאת אנו בוחנים אילו מקצועות אחרים הולמים אותן (שם, ההדגשה שלנו).

ב-1 ביולי 1957, כחודש לאחר ישיבה זו, קיים ועד החינוך ישיבה נוספת ובה התנהל עוד דיון בעניין ההשגות שהועלו על תוכנית ההכשרה המקצועית.¹¹ יעקב ניב, שהיה כאמור מחנך ומפקח ראשי בזרם העובדים ומהאחראים המרכזיים לפיתוחה של התוכנית וליישומה, ביקש להשיב לכאורה לביקורות שהעלו שרון ופרסיץ. וכך אמר:

גברות אלו תבעו את עלבונה של הבת. כשלעצמי יש לי יחס שווה ואינני נותן שום יתרון לא לבת ולא לבן, יש לי יחס שווה לשני המינים כאל בני אדם שעד גיל 14 חייבים לעבור את כל התהליכים של עיצוב דמות האדם... ולדעתי האשה באותו הקצב ובאותה הנכונות צריכה למלא את כל התפקידים שאנו מטילים גם על הבן.

ניב מציג לכאורה עמדה אוניברסלית הדומה לעמדתם של אביגל, סגל, שרון ופרסיץ. אלא שרושם זה מתפוגג בהמשך דבריו. ניב טוען שבכוואנו להעניק לבנות אותה ההכשרה המקצועית הניתנת לבנים, עלינו להתמודד עם "שאלה מעשית פשוטה":

יודעי דבר, מומחים מסרו לנו שאותו מקצוע עבודה בו עובדים הבנים והבנות, היחס המספרי של שעות העבודה בהכרח הוא שונה. בשביל לרכוש את ההישגים האלה בתפירה או אריגה או ברקמה, אין צורך לתת לבת את מכסת השעות שדרושה לבן בשביל לרכוש את ההישגים במקצוע שהוא לומד. זה רק עניין של מומחיות, זה לא עניין של קיפוח האשה.

אם כן, ניב אינו מתייחס לתביעה להכשיר בנות באותם מקצועות כמו בנים, אלא רק לשוויון בהיקף השעות שיש לממן עבור ההכשרה המקצועית של בנות בתחומי עיסוקן העתידיים הייחודיים. וכך הוא אומר:

לגבי מקצועות הבנים אמרו שיש כל כך הרבה מקצועות: חשמלאות, נגרות, מסגרות, מכונאות, טיסנות וכו'. אומרים לנו המומחים שכדי שהילד יוכל להמשיך בלימודי החשמלאות הוא חייב שנה אחת לעבוד בדברים אלמנטריים של המסגרות. היות שאנחנו נותנים בבית הספר היסודי רק מקצועות יסודיים, שנתיים אלה דומות לשנה של בית הספר המקצועי, ממילא מצטמצמת האפשרות של הרחבה... אותו דבר גם ביחס לבנות. גם כאן יש הרבה מקצועות: הוראה, אחות, גנת וכו'. הגברת שרון מנתה כאן שורה שלמה של מקצועות לבנות. אבל מתברר שזה השלב השני או השלישי ואנחנו חייבים לתת שלב ראשון. ובשביל לתת את השלב הראשון מתברר שהמקצועות מצטמצמים ביותר. על כן באנו לכדי מסקנה שבמסגרת זו, במסגרת ההישגים האלה אפשר לגבי הבת להפחית מספר השעות ולגבי הבן מוכרחים לתת מכסת שעות גדולה יותר... לגבי הבנות באנו לידי מסקנה, לאחר ברור רב, שבעיקר בוחרים בתפירה ואריגה. באריגה עובדים יותר ברצון מאשר בתפירה, ובשביל לימוד התפירה מסתפקים במכסת השעות המצומצמת הקיימת.

כיצד יש להבין את דבריו של ניב? הוא טוען שהמסלולים המקצועיים העומדים בפני בנות – מקצועות המקיימים למעשה את הפטריארכליות הציבורית – נרכשים בשלבים מאוחרים יותר של החינוך, קרי בבתי הספר העל-יסודיים, ואין הם דורשים הכנה בחינוך היסודי. מכאן, שהחינוך הקדם-מקצועי לבנות הוא הדרוש לקיומה של הפטריארכליות הפרטית, ולשם כך אין צורך במספר שעות דומה למספר השעות המוקצבות לבנים. דבריו של ניב אינם משכנעים, למשל, את ר. כצנלסון-שזר. היא אומרת:

לא יכולתי למצוא סיפוק בדברים שנאמרו לגבי חלקה של הבת בחינוך הזה, אם כי הבנות זה מחצית התלמידים. זה אינו מוצא ביטוי מספיק בכל הרפורמה הגדולה הזאת. גם עכשיו כאשר שמעתי את דברי מר ניב לא שוכנעתי שאמנם נעשה הכל כדי למצוא פתרון הרצוי לשאלה הזאת.

מכל מקום, מדבריה של כצנלסון-שזר לא ברור אם היא מסתייגת מן התפיסה שאותה אנו מכנים פטריארכליות ציבורית, תפיסה המונחת ביסוד דבריו של ניב, או שהיא מסתייגת מחוסר נכונותו להקצות משאבים שווים לחינוך הקדם-מקצועי לבנות, חינוך העולה בקנה אחד עם הפטריארכליות של הזירה הפרטית. היא אומרת רק ש"בארץ ישראל יש ניסיון לא מעט במשך עשרות בשנים בחינוך הבת וחינוך האשה שנתנו תוצאות טובות מאוד". מן המקורות והדוחות עולה שתוכנית ההכשרה הקדם-מקצועית לבנות התגבשה כבר מראשית דרכה כתוכנית ייחודית, שהדגישה בעיקר מיומנויות וכישורים העולים בקנה אחד עם הכשרתה של הבת כעקרת בית, מצד אחד, ונועדה להעניק לה מיומנויות העולות בקנה

אחד עם פטריארכליות ציבורית, מצד אחר. ישיבת הוועדה לחינוך טרום-מקצועי ב-12 בדצמבר 1956 נתנה ביטוי ברור להלך רוח זה. כך, למשל, אחת המשתתפות בישיבה, גב' בבלי, אמרה שהיא

רואה ברכה במיזוגם של ההכשרה לכלכלת בית ותפירה, גם לגבי עקרת בית לעתיד וגם לגבי הבת הזקוקה למקצוע. להכשרת הבת למען תוכל לפרנס את עצמה באות בחשבון 9 שעות פרנסה: עוזרות בית במוסד; בבית חרושת לתעשיית מזון; עזרה לאם בטיפול בילדים ביום; טיפול בילדים והשגחה בערב; עוזרת לגננת; עוזרת במזון; טיפול בחדרים בבית מלון; גיהוץ במכבסות; הגשה במסעדה קטנה. הכשרה מגוונת זו בתוספת תפירה תאפשר לבת בחירה בסידורה.

תוכנית ההכשרה המקצועית לבנות כוללת שני מרכיבים, מקצועי ועיוני. ההכשרה המקצועית כוללת בישול בקנה מידה גדול או קטן, חדרנות – טיפול ברהיטים ובכלי בית, תיקונים קלים בחשמל, עזרה בהנהלת בית, טיפול בבגדים (משי וצמר), כביסה וגיהוץ, הכשרה כעוזרת לגיהוץ במכבסה, תיקון לבנים, טיפול בתינוקות ובילדים קטנים (עזרה לאם ולגננת) והכנת צעצועים בשביל ילדים. התוכנית ה"עיונית", לעומת זאת, כוללת תורת התזונה והיגיינה של המזון, אבחנה בטיב צורכי האוכל, פסיכולוגיה של הילד וגישה אליו. הזמן הדרוש לכל אלו בכיתות ז-ח, כולל תפירה, הוא 15 שעות. בבלי מדגישה שהתוכנית מתבססת על המציאות ואינה "טבולה רסה". "כבר כרגע", היא אומרת, "נהוגים ב-150 בתי ספר לימודים אלה: תזונה (1), גיהוץ (2 שעות), בישול שיטתי (2 שעות), כלכלת בית (3 שעות בכיתה ח)".

יעקב ניב סיכם את הישיבה בדברים הבאים:

נחשוב על שלושה כוונים: א) בעיר כיתות טרום-מקצועיות לבנים, מלאכה מורחבת לבנות – 5-6 שעות. ב) תפירה לבנות בכל בתי הספר בארץ. ג) נפתח את כלכלת הבית קודם כל למען הרחב את אופקיה של הנערה והרם את קרנה כאשר בעלת תפיסה בשטחי חיים שונים ומסתכמת מערכת שעות כדלהלן: תפירה – 4 שעות, תזונה – 1 שעה, בישול 3 שעות, בדיק בית 2 שעות, טיפול בילדים 1 שעה, גיהוץ וכביסה 1 שעה, ו-3 שעות רזרביות.

כפי שעולה מן הדיונים שניהלו ראשי מערכת החינוך ומן ההחלטות שקיבלו, שיקף החינוך הקדם-מקצועי תפיסות מינניות ברורות. תפיסות אלו לא רק שדחו את הגישה שכונתה "רומנטית" ולפיה האשה היא "בת שוויון לזכות העבודה בכל המקצועות", אלא הן גם הניחו חלוקת עבודה בעלת אופי מגדרי נוקשה, הגורסת שלאשה אחריות בלעדית למלאכות הבית כמו בישול ותפירה. התפיסות המינניות שהנחו את פיתוח החינוך הקדם-מקצועי ואת יישומו שיקפו למעשה שילוב בין פטריארכליות פרטית לציבורית. מצד אחד, עודד החינוך הקדם-מקצועי פטריארכליות פרטית בכך שהועיד את המלאכות הביתיות לבנות בלבד, ואילו את המלאכות ה"חוץ-ביתיות" ייעד לבנים בלבד. מצד אחר, מתכנני החינוך הקדם-מקצועי

עודדו את כניסתן של נשים לספירה הציבורית, אבל ב־בזמן עודדו גם סגרגציה מגדרית בשוק העבודה, שחזקה את השליטה של גברים בנשים. ההכרעות התעסוקתיות שמקבלים בנות ובנים, נשים וגברים, נושאות אופי מגדרי, וניתן לזהות את תפקידה של מערכת החינוך בעידוד הכרעות אלו. בוגרי ובוגרות מערכת החינוך הישראלית משקפים עמדות העולות בקנה אחד עם חלוקת עבודה מסורתית בבית ובספירה הציבורית, וניתן לעמוד על תרומתה של מערכת החינוך להשתרשותן של עמדות אלו.

מכאן ודאי אין להסיק שראשי מערכת החינוך אחראים בלעדית לקיומן של השקפות עולם התומכות בחלוקת עבודה הנושאת אופי מגדרי. אבל עובדה זו אינה מבטלת את תרומתו של הפרויקט הלאומי – שנתפס כסוכן מרכזי של מודרניזציה – להשתרשותן של השקפות עולם המשעתקות חלוקת עבודה בעלת אופי מגדרי נוקשה. פיתוחו של החינוך הקדם־מקצועי משקף את הסתירה המבנית הטמונה בפרויקט הלאומי המודרני; זהו פרויקט שאמנם מבטל את המרחק החברתי בין יחידים לקבוצות, אך ב־בזמן מקבע את הנשים בשולי החברה.

מגדר, אתניות והתנגדות

כאמור, תרומתו של החינוך הקדם־המקצועי לדיפרנציאציה חברתית באה לידי ביטוי לא רק בעידודה של חלוקת עבודה מגדרית; תרומתו ניכרת גם בהתפתחותה של חלוקת עבודה אתנית (יונה וספורטא 2002). בחלק זה של המאמר נתייחס למימד המגדרי־אתני של החינוך הקדם־מקצועי. כפי שעולה מדברי הסיכום של יעקב ניב, מילא מימד זה תפקיד מרכזי כבר בשלבים הראשונים לפיתוח התוכנית וליישומה: הוגי התוכנית הבחינו בין בנות על פי ארצות המוצא שלהן. הבחנה זו ניכרת כאשר התוכנית עוסקת בנושאים כמו תזונה, בישול, בדיק בית וטיפול בילדים. התייחסות נוספת לנושאים אלה אפשר למצוא בדבריו של אריה סימון, מנהל מחוז הדרום במשרד החינוך והתרבות, בישיבת מפקחים ב־1 בינואר 1957, שדנה בחינוך הטרומ־מקצועי:

בדרך כלל נידמה לי שהיה רצוי מאוד – ושוב אני מדבר מתוך המציאות של יישובי העולים – לגבי הבנות לחשוב לא רק על מקצועות אלא על עקרת בית, לתת להן משק בית, טיפול בתינוקות, הגיינה אלה הם דברים חשובים, ובאיזה מידה הם חשובים אתן דוגמה: בשדרות יש כיתה מוצלחת והמורה קנתה את לב הבנות על ידי זה שלימדה אותן לתקן גרביים או בגד שנקרע כי בדרך כלל התיקונים האלה מתבטאים בסיכות בטחון.

עד כמה התלהבו הבנות באמת? גב' אסיף, שהשתתפה בישיבת המפקחים, אמרה בעניין זה: "מבחינת הבנות מתברר שמסיבה אולי מוסברת אבל אינה מוצדקת, שהבנות לא התלהבו לכתות (טרומ מקצועיות). להיפך, בבית ספר אחד הודיעו לי באופן הפגנתי שכפו עליהן את הכתה הטרומ מקצועית והן מחכות לרגע שתשתחררנה".

להתנגדותן של הבנות לחינוך הקדם-מקצועי היו ביטויים גם במקומות אחרים: אסיף מביאה מדבריה של מורה המלמדת בבית ספר בשכונת בת-גלים בחיפה (מקום שבו לומדת ה"אינטליגנציה", לדבריה). לדברי המורה, "היא צריכה לגבות כספים מהתלמידות ובתנאים כאלה הבנות רואות את זה ככפיה ומתייחסות לזה בחוסר רצון בולט. כנראה שהם מוסתים [כך במקור] גם על ידי ההורים", היא מסכמת.

ואולי הם לא "מוסתים" על ידי ההורים? ואכן היא מוסיפה שייתכן שהתנגדותן של הבנות נובעת מכך שבניגוד לבנים, הרואים בחינוך הקדם-מקצועי "קרדום לחפור בו", הבנות אינן רואות כך את החינוך הזה. "אף אחת מהבנות לא הסכימה להמשיך במקצוע", היא מדווחת. "כשניסיתי לשכנע תלמידה אחת ואמרתי שהיא תפרה שמלה יפה היא ענתה בציניות שבחנות היא תקנה שמלה בזול יותר ובקלות, ובשביל זה היא לא צריכה לבזבז 12 שעות בשבוע. הן הראו את העובדה שהן מבזבזות 12 שעות בשבוע, ואינן רואות בזה צורך" (שם).

ושוב עולה ההבחנה, לדבריה של אסיף, בין מקומות "אינטליגנטיים" למקומות שאינם אינטליגנטיים מן הסתם. דרוו, מפקח שהשתתף בישיבה, דיווח שבמקומות הראשונים, ה"אינטליגנטיים", "רבים מתנגדים במיוחד לגבי מלאכה לבנות והטענות שונות: המעמסה קשה מדי, נגרם נזק ללימודים עיוניים וכדומה". הוא סיכם ואמר "שהבעיה לגבי כיוון מקצועי לבנות היא רצינית, קיימת ועומדת".

ההתנגדות של בנות ואימותיהן לחינוך הקדם-מקצועי עולה גם בישיבת מפקחים ב-27 במאי 1957. אחד המשתתפים, ז. כרמי, מדווח ש"האמהות אומרות עכשיו בפרוש שאינן רוצות שבנותיהן תלמדנה תפירה כדי להיות תופרות, הן רוצות שהבנות תלמדנה מקצוע מעשי. מה זה מקצוע מעשי? לפחות פקידות".

ההתנגדות של הבנות — שלא באה לידי ביטוי באירועים הנתפסים כמכוננים היסטוריה של עם, לא מצאה הד מעל דפי העיתונים של התקופה ולא תועדה בספרי ההיסטוריה הקאנונית — היתה למעשה ביטוי, אם להשתמש בדבריו של דה סרטו, ל"פעילות תרבותית של הלא-יצרנים של התרבות". היתה זו פעילות מהסוג שאותו הוא מתאר כ"פעילות לא חתומה, לא קריאה, לא מסומלת" (דה סרטו 1997, 18–19). כלומר, בניגוד לסיפורי מחאה מוכרים כמו סיפורי המחאה של ואדי סאליב, הפנתרים השחורים או חסידי עוזי משולם, התנגדות זו אינה מוצאת ביטוי בהיסטוריה הקאנונית של תנועות המחאה. אפשר לשער שהיא ביטאה את מחאתן הדוממת של בנות רבות, שביקשו למצוא נתיבים חלופיים בסדקים שנוצרו בהיגיון הלאומי שהנחה את פעילותה של מערכת החינוך. לנוכח הדיווח על ההתנגדות של הבנות ושל הוריהן, הביע שר החינוך דאז זלמן ארן, שהיה שותף לישיבת המפקחים ב-1 בינואר 1957, את העמדה הבאה:

אני רוצה להגיד בעניין הבנות, [ש]לצערי הועמדתי בפני עובדה שעשו הסכמים בעניין 12 שעות. התנגדתי לזה כל הזמן. פתאום עמדתי בפני עובדה שיש כבר הסכמים על 12 שעות לבנות. יותר מ-6 לא נחוץ וכל מה שאני שומע זה מאשר את הדבר. אני אומר בתור כלל,

12 שעות לבנות לא נחוץ לשבוע, אז להבא לקראת השנה החדשה צריך לקחת את הדבר בחשבון, וכל מקום שאפשר לקפל, הייתי עושה את זה. יש מקומות שהדבר הכרחי, אבל יש מקומות שאני שומע שלא רוצים את זה.

המפקח דרור קיבל את דבריו של השר בהסתייגות ואמר: "תרשה לי הערה. אני חרד מאוד שאם נצמצם בין עדות המזרח זה יתפרש בכוון של נחיתות האשה". הדאגה של דרור היתה, אם כן, שקיצוץ השעות לבנות ביישובים שבהם לומדים מזרחים יובן כאפליה נגד בנות. כלומר, ביישובים "אינטליגנטיים" ניתן "לקפל" שעות מקצועיות בהכשרה המקצועית לבנות, אולם ביישובים שבהם רוב האוכלוסייה או כולה ממוצא מזרחי יש להבטיח מכסת שעות שווה לבנים ולבנות.

על ההסתייגות של דרור השיב השר ארן באופן הבא: "השאלה אם זה מועיל או לא מועיל. אם זה מועיל שיהיו 12 שעות, ואם יש יחס נסביר להניח שהכוונה היא ליחס חיובי כלפי חינוך מקצועי אז יישאר. אבל יש מקומות שצריך לשכנע את בנות האינטליגנציה שאינן רוצות בזה ואני לא אתן נפשי בעד זה".

יעקב שריד, שהיה סמנכ"ל משרד החינוך, ביקש להתגבר על המימד העדתי והציע להתמקד בהבדלים בין המגמות המקצועיות ולא בהבדלים בין סוגי אוכלוסייה: "לא הייתי אומר שבחיפה זה לא נחוץ ובשלומי זה נחוץ. אלא לתפירה לא נחוץ 12 שעות ולאריגה לא נחוץ 12 שעות". מדבריו אפשר אולי להבין שבמקומות שבהם קיימת הכשרה מקצועית ברמה גבוהה יותר יש להבטיח היקף שעות משמעותי יותר.

יש לציין שכבר בישיבת הוועדה הטרומ-מקצועית ב-22 בנובמבר 1956 סוכם ברורות שבמקום בו הרכב האוכלוסייה הוא מסוג מסוים (כלומר, יישובי עולים מארצות המזרח), אפשר לקיים 12 שעות עבודה בתוכנית של כלכלת בית (כולל תפירה), ואילו במוסדות אחרים די ב-6 שעות של תפירה ותזונה. אין זה שולל כמובן אותם מקצועות שלדעת המומחים אפשר להסתייע בהם לקיום. סיכום זה חזר על עצמו בישיבת הוועדה ב-12 בדצמבר 1956: לדברי יעקב ניב,

ברור כבר עכשיו שלא נלך בדרך של 12 שעות עבודה לבנות במקצוע אחד, בדומה לבנים. נלך בשתי שיטות: א) ביישוב עירוני וכדומה — מלאכה מורחבת בגבול 5-6 שעות בכלכלת בית ותפירה. ב) באזורים שיש לדבר ערך מבחינת הסביבה נהג בשיטה של כלכלת בית ותפירה במכסה של 12-15 שעות.

הד לדברים אלה עולה גם מדבריו של יעקב ניב בישיבת ועד החינוך ב-27 במאי 1957: "נצטרך אפוא לצמצם במידה מסוימת את שעות העבודה לבנות לפי תנאי המקום ולפי תנאי הסביבה ולפי טיב החומר האנושי שיתרכז בכתות אלו".

מתברר אם כן שהרציונלים הפרטיקולריים שהנחו את יישומו של החינוך הקדם-מקצועי, והביאו בחשבון את "טיב החומר האנושי", באו לידי ביטוי גם ביחס לחינוך

הקדם-מקצועי לבנות. אמנם, החינוך הקדם-מקצועי שיועד להן הניח חלוקת עבודה מגדרית בין בנות לבנים בכלל, אבל הוא הניח גם חלוקת עבודה אתנית בין בנות מזרחיות לבנות אשכנזיות. בעוד שהוא ייעד את הבנות האשכנזיות, כפי שראינו, למסלולי לימוד שיכינו אותן לקראת כניסה לשוק עבודה המאופיין בפטריארכליות ציבורית (גנות, מורות, פקידות או אחיות), הוא ייעד את הבנות המזרחיות למסלולי לימוד שיכינו אותן לתפקידים הנגזרים מפטריארכליות פרטית – עקרות בית. לפיכך, הבנות המזרחיות היו חשופות למנגנוני הדרה ואפליה לעומת גברים, מצד אחד, ולעומת נשים אשכנזיות, מצד אחר. מה היו ההשלכות של מנגנוני הדרה ואפליה אלה? האם הם הביאו לחלוקת עבודה מגדרית-אתנית במסגרות החינוך העל-יסודי בין בנות מזרחיות לאשכנזיות, החופפת לחלוקת העבודה האתנית בין בנים מזרחים לאשכנזים? התשובה לשאלה זו שלילית. בפרק הבא והמסכם נבקש להציג הסבר לתוצאה בלתי צפויה זו.

סיכום: מגדר, אתניות, חינוך והדינמיקה שביניהם

אחד הממצאים המרכזיים על אודות ההישגים הלימודיים של תלמידות ותלמידים במסגרות הלימודים העל-יסודיות בישראל מלמד על קיומו של פער משמעותי לטובת בנות מזרחיות בהשוואה לבנים מזרחים. ייחודו של הפער לטובת בנות מזרחיות הוא בהיותו גדול משמעותית מן הפער לטובת בנות אשכנזיות בהשוואה לבנים אשכנזים. פער זה מקבל ביטוי עקבי במהלך השנים וניתן לתארו באמצעות מדדים שונים. המדד הראשון עוסק בשיעור הלומדים במסגרות הלימודים העל-יסודיים. בשנת 1964 עמד שיעור הבנים והבנות מקרב המזרחים הלומדים במסגרות אלו על כ-16%, כאשר ב-1982 עמד יחס זה על 1.4 (52% מכלל הבנים לעומת 73% מכלל הבנות). היחס המקביל אצל אשכנזים היה 1.2 (67% מהבנים לעומת 80% מכלל הבנות).

המדד השני עוסק במספר שנות הלימוד. היתרון של בנות ממוצא מזרחי על פני בנים מאותו המוצא גדול מהיתרון של בנות ממוצא אשכנזי על פני בנים מאותו המוצא (כפיר 1982, 94). כמו כן, נמצא שהפער בשוונות בין שתי קבוצות הבנים גדול מן הפער בין שתי קבוצות הבנות, נתון המציג מזווית נוספת את היתרון של בנות מזרחיות על פני בנים מזרחים בהישגים לימודיים. מדד זה מלמד גם שהפערים בין בנות מזרחיות לבנים מזרחים תקף לא רק בשנות השישים אלא גם בשנות התשעים.

נתוני הזכאות לתעודות בגרות, שהם המדד החשוב ביותר להצלחת מערכת החינוך והלומדים בה, משמשים מדד שלישי ומרכזי, המשקף את הפער בהישגים לימודיים בין בנות לבנים ממוצא מזרחי. הנתונים המוצגים בטבלה שלהלן עולים מניתוח שערכנו לפרסום של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה משנת 1994 (מס' 1064). בפרסום זה מצוינים נתונים על אודות תלמידי כיתות י"ב, הכוללים את הזכאים לתעודת בגרות על פי יישוב. בנוסף, הפרסום מספק נתונים על אודות הזכאות לתעודת בגרות על פי מין ומוצא אתני, בנפרד.

נתונים מ-65 יישובים עובדו על בסיס החלוקה של היישובים לשתי קבוצות: האחת כוללת יישובים שבהם למעלה מ-50% מכלל התלמידים בכיתה י"ב הם מזרחים, והקבוצה השנייה כוללת יישובים שבהם מתחת ל-50% מזרחים.

אחוז הזכאים לתעודת בגרות 1994 על פי יישוב, ומבחן השוואת ממוצעים (מבחן T)

מבחן T, מיעוט, רוב מזרחים	רוב מזרחים (27 יישובים)	מיעוט מזרחים (38 יישובים)	בכל היישובים (65 יישובים)	
8.72*	29.04	51.10	41.94	בנים
7.87*	35.89	55.16	47.15	בנות
3.56*	36.89	51.95	45.69	ישראל
4.86*	27.41	39.00	34.18	אסיה-אפריקה
-2.80*	1.37	1.09	1.20	יחס בנים/בנות
-1.10	1.97	1.73	1.83	יחס אירופה-אמריקה, אסיה-אפריקה

$P < .05$ נתונים שעובדו מפרסום 1064 של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

בטבלה מוצגים הנתונים לגבי זכאות לתעודת בגרות. ככלל, אפשר לראות ששיעור הבנות הזכאיות לתעודת בגרות עולה על שיעור הבנים הזכאים. בעוד ששיעור הבנות הזכאיות לתעודת בגרות עומד על 47%, שיעור הבנים נמוך מ-42%. אבל כאשר בוחנים את שיעור הזכאים ביישובים שבהם מיעוט מהאוכלוסייה הוא מזרחי לעומת יישובים שבהם רוב מזרחי, עולה שהפער בין בנות לבנים גדול יותר ביישובים בעלי רוב מזרחי. כפי שעולה מן השורה השישית בטבלה, ביישובים שבהם קיים מיעוט מזרחי היחס הוא 1.09, ואילו ביישובים שבהם רוב מזרחי היחס הוא 1.37. מבחן T (השוואה בין ממוצעים) מראה שהבדל זה הוא מובהק סטטיסטית. עם זאת, יש לציין שההבדלים בזכאות לתעודת בגרות ניכרים ומובהקים סטטיסטית גם לגבי קבוצות המוצא השונות.¹²

אל מול נתונים אלה אפשר להצביע על נתונים אחרים, המורים כביכול שהיתרון של בנות מזרחיות על פני בנים מזרחים זהה ליתרון של בנות אשכנזיות על פני בנים

¹² אנו מודעים לחיסרון בניתוח נתונים ברמת היישוב ונאלצים להסתפק בניתוח זה משום שאין בנמצא נתונים רשמיים המשלבים אתניות ומגדר. כברירת מחדל ומתוך מודעות למגבלות של הניתוח שערכנו, החלטנו לערוך בכל זאת, כיוון שהוא משקף לדעתנו את המציאות באופן משמעותי.

אשכנזים. בשנת 1982, כ-50% מהתלמידות המזרחיות למדו במסגרות החינוך העיוני, לעומת כ-33% מהבנים המזרחים. לעומת זאת, אצל האשכנזים, בעוד שכ-75% מהבנות למדו במסגרות החינוך העיוני, כ-50% מהבנים למדו במסגרות אלה. היחס בין בנות לבנים בתוך כל קבוצה אתנית הוא מעל 1.5 בקרב מזרחים ו-1.5 בקרב יוצאי אירופה-אמריקה (כפיר, איילון ושפירא 1990). ואולם, נתונים אלה מציגים תמונה חלקית בלבד. איכות תוכניות הלימודים שבהן לומדים תלמידים אשכנזים שונה עד מאוד מאיכות התוכניות שבהן לומדים מזרחים;¹³ איכותו של החינוך המקצועי שבו לומדים תלמידים אשכנזים גבוהה יותר. מכאן אפשר להסיק שהיתרון של בנות מזרחיות על פני בנים מזרחים הוא משמעותי ביותר, שכן בנים מזרחים הפונים לחינוך מקצועי זוכים לחינוך הנופל באיכותו מזה של בנים אשכנזים. כך לדוגמה, בשנת הלימודים תש"ז, 1966/7, למדו במסלולים היוקרתיים של מכניקה עדינה ואלקטרוניקה 70% אשכנזים ו-30% מזרחים. יחס הפוך היה במסגרות המקצועיות שאינן יוקרתיות, כגון נגרות: 70% מזרחים ו-30% אשכנזים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה תשל"ג).

כיצד אפשר להסביר את הממצאים האלה? כיצד אפשר להסביר את האנומליה שבאה לידי ביטוי בהישגים הלימודיים הגבוהים של בנות מזרחיות ביחס לבנים מזרחים, יתרון הגבוה מיתרוןן של בנות אשכנזיות על פני בנים אשכנזים? לכאורה, ממצאים אלה מנוגדים להיגיון הפנימי שהנחה את פיתוחו של החינוך הקדם-מקצועי ואת יישומו: הם אינם מתיישבים עם התגברותם של הרציונלים הפרטיקולריים על פני הרציונלים האוניברסליים של החינוך הקדם-מקצועי. התגברותם של הרציונלים הפרטיקולריים צריכה היתה לתת את אותותיה בקרב בנות ובנים מזרחים כאחד. כלומר, אפשר היה לצפות שהשתלבותן של בנות מזרחיות במסגרות החינוך המקצועי העל-יסודי תהיה בשיעור דומה להשתלבותם של בנים מזרחים בחינוך זה. הרי בדומה לבנים מזרחים, גם בנות מזרחיות נתפסו כמי שאינן יודעות "להעריך לימוד מופשט" ושאין מסוגלות "להפיק תועלת ניכרת מלימוד בלתי מעשי" (ריגר 1945). בדומה לבנים מזרחים, גם בנות מזרחיות היו אמורות להיחשף למנגנוני ההדרה שנבעו מהנחות היסוד של המפעל הציוני, שראה במזרחים — נשים וגברים כאחד — נעדרי יכולות וכישורים העולים בקנה אחד עם תרבות מודרנית, רציונלית וביקורתית. כיצד בכל זאת נחלצו הבנות המזרחיות מן המבט הציוני-אירופוצנטרי שראה במזרחים "ילדי מעברה שעתידם במלאכה"?¹⁴ כיצד נחלצו הבנות המזרחיות מפרקטיקות ההטמעה הלאומיות הנוטות, כדברי בליבאר וולרסטיין (Balibar and Wallerstein 1991), למיין ולדרג בסדר היררכי קבוצות חברתיות על פי יכולתן היחסית לרכוש כביכול את תרבותה של הקהילה הלאומית?

הספרות המקצועית מתייחסת לתופעה זו ומציעה לה הסברים. על פי אחד ההסברים,

¹³ לדיון נרחב בנושא זה, ראו מאמרם של איילון ויוגב (Yogev and Ayalon 1991).

¹⁴ ישיבת מפקחים, משרד החינוך והתרבות, 1.1.1957.

הפער בהישגים בין בנות מזרחיות לבנים מזרחים נובע מכך שמערכת החינוך המקצועית מציעה מסלולים רבים ומגוונים לבנים, ורק מספר מצומצם של מסלולים לבנות (כפיר 1982; איילון 1984), ולכן הבנות נוטות יותר ללמוד בחינוך העיוני. על פי הסבר משלים, תופעה זו נובעת מנטייתה של מערכת החינוך לתגמל תכונות כמו קונפורמיות, המאפיינות בנות בכלל ובנות מזרחיות בפרט, למרות שהישגיהן הלימודיים אינם עולים "משמעותית" על אלה של בנים מזרחים. "למסלול העיוני כוח החזקה רב יותר", כותבת כפיר, "ולבנים הסתגלות טובה פחות לדרישות בית-הספר" (כפיר 1982, 110). היא מוסיפה וטוענת ש"לבנים המזרחיים לא היה סיכוי מלכתחילה" במערכת החינוך (שם, 215). "הבנים המזרחיים", אומרת כפיר, "מוערכים פחות מהבנות בביה"ס ללא שום סיבה אובייקטיבית. קשיי הבנים מתבטאים בנשירה מהחינוך העל-יסודי ובמיעוט פנייתם והפניתם למסלולים המבטיחים תעודת בגרות" (שם).

הסברים אלה אינם מספקים, ולו משום שאין הם מתמודדים, לדעתנו, עם השאלה החשובה והמרכזית. אמנם, כפי שטוענות כפיר ואילון, החינוך המקצועי העל-יסודי לא הציע מסלולי התמחות לבנות בהיקף דומה למסלולי ההתמחות שהציע לבנים, ואולי הקונפורמיות של בנות מאפשרת להן להסתגל ולהשתלב במסגרות החינוך בכלל ובמסגרות החינוך העיוני בפרט, אלא שהסברים אלו אינם עונים על השאלה הבאה: מדוע משרד החינוך לא פעל לפיתוחן של אפשרויות התמחות מקצועי לבנות באותו היקף שהציע לבנים? הרי אין זה סביר לראות בקיומן או בהעדרן של אפשרויות בחירה מסוג זה שיקוף לאילוצים אובייקטיביים שאינם תוצאה של הכרעות והעדפות ערכיות, בין שהיו אלה הכרעות והעדפות גלויות ובין שהיו סמויות. ההסבר שאנו מציעים מבקש להתחקות אחר הסיבות לסוג זה של הכרעות והעדפות ערכיות. לדעתנו, ההסבר להכרעות אלו טמון בתשובה לשאלה שהוצגה לעיל: משרד החינוך לא פעל לפיתוחן של אפשרויות מקצועיות לבנות משום שהוא הניח חלוקת עבודה הנושאת אופי מגדרי ואתני ברור. כפי שראינו, הבנות המזרחיות הופלו לא רק בשל היותן בנות – דבר שהיה מסביר אולי את הצלחתן היחסית כפועל יוצא של הטיה מגדרית מערכתית המאפיינת את אופיים של מסלולי הלימוד בבית הספר; הן הופלו גם בשל היותן מזרחיות. התפיסות המגדריות-אתניות שהנחו את פיתוחן של החינוך הקדם-מקצועי מעניקות לנו הזדמנות לבחון את טבען של הציפיות מבנות מזרחיות: הן יועדו להיות עקרות בית ותו לא. ציפיות אלו, שנשאו אופי אתני, פעלו כמרכיב ב"קביעת יתר" (overdetermination); ציפיות אלו נוספו למרכיב המגדרי שאפיינ את המערכת בכלל. כל אחד מגורמים אלה לבדו – הגורם המגדרי והגורם האתני – יכול להסביר את היתרון ההשכלתי של בנות מזרחיות על פני בנים מזרחים. עם זאת, במקרה שלפנינו פעלו שני הגורמים יחדיו.

תשובה זו, מכל מקום, אינה מבססת את הטענה שהחינוך הקדם-מקצועי הוא הסיבה לשיעור ההשתתפות הלא-פרופורציונלי של בנות מזרחיות בחינוך העל-יסודי, אבל היא כן מבססת את הטענה שהחינוך הקדם-מקצועי הוא הסימפטום של הסיבה לפער

והשיקוף שלה. כלומר, החינוך הקדם-מקצועי והרציונליים שעמדו בבסיסו מלמדים על התפיסות המגדריות-אתניות שהנחו את ראשי מערכת החינוך כבואם לפתח את החינוך המקצועי וליישמו. הם מלמדים שהמוצא האתני של הבנות המזרחיות הנחה את ראשי מערכת החינוך בעמדתם, שלא זו בלבד שאין להכשירן לתפקידים ולמקצועות "גבריים" (בדומה להחלטה שאין להכשיר בנות אשכנזיות לתפקידים אלו), אלא שאין אף לטרוח ולהכשירן לתפקידים העולים בקנה אחד עם פטריארכליות ציבורית. התפיסות המגדריות-אתניות של ראשי מערכת החינוך מסבירות מדוע הם לא מצאו לנכון לפתח מסגרות של חינוך קדם-מקצועי ומקצועי על-יסודי לבנות מזרחיות, הדומות באופיין ובהיקפן למסגרות שאליהן נותבו בניי מזרחים. אם נוסיף לשיקולים ולהחלטות אלו את התנגדותן של הבנות לחינוך הקדם-מקצועי עצמו – "התנגדות לא חתומה, לא קריאה ולא מסומלת" – הרי בידינו להציע הסבר משכנע להיחלצותן של בנות מזרחיות רבות ממסגרות החינוך המקצועי ולהשתלבותן במסגרות החינוך העל-יסודי העיוני.

תוצאה בלתי צפויה זו, יש להדגיש, איננה מקרה יחיד שבו אפליה שיטתית נגד קבוצות חברתיות שונות במערכת החינוך יוצרת הזדמנויות ייחודיות לתלמידים הנמנים עמן; תופעות דומות עולות במקרה של שתי קבוצות חברתיות אחרות: בנות ערביות ובניי ערבים. כך, לדוגמה, ממחקר שערכה איילון (2000) עולה שאי-שוויון בתוכנית הלימודים המונהגת בחינוך הערבי מביא דווקא לשוויון מגדרי: בחינוך הערבי קיימת תופעה של שוויון מגדרי במקצועות המתמטיקה והמדעים. את התופעה הזו אפשר להסביר בכך שבחינוך הערבי קיים מספר מצומצם של מקצועות בחירה מוגברים בהשוואה לחינוך היהודי, והמתמטיקה והמדעים הם האופציה היחידה כמעט ללימודים מוגברים. צמצום אפשרויות הבחירה, טוענת איילון, גורם לכך ש"ההטפה המגדרית של מקצועות הלימוד מאבדת מחשיבותה בתהליכי הבחירה של מקצועות מוגברים או בתהליכי ההקצאה אליהם" (שם, 67–68). תופעה דומה מתוארת במחקרו של שביט (Shavit 1990) על אודות שיעור ההשתתפות של נערים ערבים במסגרות החינוך העיוני. שביט טוען שהסיבה לכך ששיעורי ההשתתפות של נערים ערבים במסגרות חינוך על-יסודי גבוהים משיעורי ההשתתפות של נערים מזרחים מקורה בעובדה, שהאפשרויות לחינוך מקצועי בחינוך הערבי מוגבלות ביותר. יוצא אפוא, טוען שביט, שבעוד שקיומו של מסלול לימודים תיכוני-מקצועי בחינוך היהודי פועל כמחסום המונע מנערים מזרחים להמשיך ללימודים במסגרות חינוך תיכוניות-עיוניות, אי-קיומו בחינוך הערבי מעודד שיעור השתתפות גבוה יחסית של נערים ערבים במסגרות עיוניות. מאמרנו, אם כן, בא ללמד על מקרה נוסף שבו מערכת החינוך מביאה לתוצאות בלתי צפויות או מעודדת אותן. הוא מלמד על האופנים שבהם מערימה לעתים המציאות המורכבת על המערכת ופועלת בניגוד להיגיון הפנימי שלה. הוא מספק דוגמאות טובות לאופן שבו מבנה ההזדמנויות מהתל לעתים בהגינה ומתגבר עליו.

בדומה לתופעות שחקרו איילון ושביט, התופעה הבלתי צפויה והבלתי מתוכננת שתארנו התאפשרה כתוצאה מן המפגש רווי-המתחים והסתירות הפנימיות בין לאומיות,

מגדר ואתניות. במילים אחרות, תופעה זו היא פועל-יוצא של אופני הכינון של הזהות הלאומית-יהודית, על סתירותיה ומתחיה הפנימיים. היא התהוותה כתוצאה מאופני הכלה והדרה של הציבור הנשי בכלל, ושל הציבור המזרחי בפרט, בגבולות הקולקטיב הלאומי-יהודי. בדומה לדינמיקה המתפתחת בתהליכי כינון של קהילות לאומיות בכלל, גם תהליכי הכינון של הקהילה הלאומית היהודית פעלו (וממשיכים לפעול) על בסיס הנחות יסוד מגדריות, שסייעו לדחיקתן של נשים – מזרחיות ואשכנזיות כאחת – לשולי החברה הלאומית. פרקיו הראשונים של המאמר ביקשו לעמוד על טבען של הנחות יסוד אלו ועל השלכותיהן המעשיות בתחום הכינון. אבל במקרה של הבנות המזרחיות, הצטרף המימד האתני לתהליכי ההדרה והדחיקה שלהן לשולי החברה. עקב הסתירות הפנימיות הטמונות בתהליכים אלו נוצר, באופן פרדוקסלי, חלון הזדמנויות עבור הבנות המזרחיות, והן ניצלו אותו, כפי שבא לידי ביטוי בשיעור השתתפותן הגבוה יחסית במסגרות הכינון העיוני העל-יסודי. מכאן לא ניתן להסיק שחלון הזדמנויות זה נוצל באופן משמעותי לטובת המשך לימודיהן במסגרות על-תיכוניות. מרבית הבנות שסיימו את לימודיהן במסלולים עיוניים ורכשו תעודות בגרות לא המשיכו ללמוד במסגרות על-תיכוניות. דברים אלו תקפים לגבי שנות החמישים, השנים שאליהן מתייחס המחקר. המצב כיום שונה מאוד, אם כי עדיין קיים פער משמעותי בין בנות ונשים מזרחיות הרוכשות תעודת בגרות לבין אלו מהן שממשיכות את לימודיהן במסגרות על-תיכוניות. דיון בסיבות לפער זה חורג מעבר לגבולותיו של מחקרנו הנוכחי.

ביבליוגרפיה

- אביגל, משה, 1957. "הכינון הקדם מקצועי", הכינון ד: 233–246.
- אייזנשטדט, נ. שמואל, 1967. החברה הישראלית: רקע, התפתחות ובעיות, מאגנס, ירושלים.
- איילון, חנה, 1984. "שאיפות מובילות בשכבות נמוכות סטטוס", עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב.
- _____, 1988. "בבואה של העתיד: היבטים כלכליים של שאיפות בנים ובנות בתחום התעסוקה", מגמות ל"א (2): 133–151.
- _____, 2000. "לימודי מתימטיקה ומדעים בחינוך הערבי בישראל: מקרה של אי-שוויון מגדרי בלתי-צפוי", בתוך מיניות ומגדר בחינוך, ערך שמחה שלסקי, רמות, תל-אביב, עמ' 63–83.
- אברהמי-עינת, יהודית, 1989. היא והוא בכיתה, מודן, תל-אביב.
- _____, 1994. "מסרים גלויים וסמויים במערכת החינוך הישראלית: מחשבות בעקבות ממצאי מחקר", בתוך שוויון הזדמנויות לבנות ולבנים במערכת החינוך, ערכו רינה שחר ויהודית אברהמי-עינת, שדולת נשים, ירושלים.
- _____, 2001. "מה קורה לבנות ולבנים במערכת החינוך", בתוך מגדר וחינוך, ערכו רינה לאור ודבורה מן, הקתדרה לחינוך לערכים, אוניברסיטת בר-אילן, תל-אביב, עמ' 85–93.

- אנדרסון, בנדיקט, 1999. קהילות מדומיינות: הגיגים על מקורות הלאומיות והתפשטותה, תרגם דן לאור, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.
- בן צבי-מאייר, שושנה, 1976. "הבת בחינוך הפורמלי", עיונים בחינוך 12: 107-144.
- בן צבי-מאייר, שושנה, רחל הרץ-לזרוביץ ומרלן פ. ספר, 1990. "מורים ופרחי הוראה מסווגים בנים ובנות כתלמידים בולטים", עיונים בחינוך 54/53: 71-88.
- ברקוביץ, ניצה, 2001. "אזרחות ואימהות: מעמדן של הנשים בישראל", בתוך מחברה מגויסת לחברה אזרחית, ערכו יואב פלד ועדי אופיר, הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים, תל-אביב וירושלים, עמ' 206-243.
- גלנר, ארנסט, 1994. לאומים ולאומיות, האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.
- דהאן-כלב, הנרייט, 1999. "פמיניזם בין מזרחיות לאשכנזיות", בתוך מין, מגדר ופוליטיקה, ערכו דפנה יזרעאלי, א' פרידמן, הנרייט דהאן-כלב, חנה הרצוג, מנאר חסן, חנה נוה, סליבה פוגלביז'אוי, קו אדום, הקיבוץ המאוחד, תל-אביב, עמ' 17-266.
- _____, 2000. "נשים מזרחיות: זהות של עדה ומגדר בחינוך", מיניות ומגדר בחינוך, ערך שמחה שלסקי, רמות, תל-אביב, עמ' 193-210.
- דה סרטו, מישל, 1997. "המצאת היומיום", תיאוריה וביקורת 10 (קיץ): 15-24.
- דיין, יעל, 1989. "סטריאוטיפים מיניים בגן", הד הגן נ"ד (א): 18-22.
- הלשכה מרכזית לסטטיסטיקה, תשל"ג. התכונות הדמוגרפיות של תלמידי הגנים ובתי הספר תשכ"ד-תשל"ל, סדרת פרסומים מיוחדים מס' 389.
- חסן, מנאר, 1999. "המדינה רוצה נשים בשם כבוד המשפחה", בתוך מין, מגדר ופוליטיקה, ערכו דפנה יזרעאלי, א' פרידמן, הנרייט דהאן-כלב, חנה הרצוג, מנאר חסן, חנה נוה, סליבה פוגלביז'אוי, קו אדום, הקיבוץ המאוחד, תל-אביב, עמ' 267-305.
- יונאי, יוסף, 1992. חינוך לעבודה ולמקצוע, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
- יונה, יוסי, ויצחק ספורטא, 2002. "החינוך הקדם-מקצועי ויצירת מעמד הפועלים בישראל", מזרחים בישראל: עיון ביקורתי מחודש, ערכו חנן חבר, יהודה שנהב ופנינה מוצפי-האלר, מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, תל-אביב וירושלים, עמ' 68-104.
- יזרעאלי, דפנה, 1984. "תנועת הפועלות בארץ ישראל מראשיתה ועד 1927", קתדרה 32: 109-140.
- יפתחאל, אורן, 1998. "בינוי אומה וחלוקת המרחב באתנוקרטיה הישראלית": התיישבות, קרקעות ופערים עדתיים", עיוני משפט כ"א (3): 637-664.
- כהנא, ראובן, וליאורה סטאר, 1984. חינוך ועבודה: תהליכי סוציאליזציה מקצועית, מאגנס, ירושלים.
- כפיר, דרורה, 1982. "הסביבה הביתית וההרכב החברתי של בית הספר והשפעתם על מהלך לימודיה ושאיפותיהן של תלמידות ישראליות ממוצא אסיאני-אפריקני", עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב.
- כפיר, דרורה, חנה איילון, ורינה שפירא, 1990. "השכלת בנות ונשים בישראל: מגמות, הישגים ומשמעותם החברתיים", דו"ח מס' 2.90, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

- מלר, צופיה, 1991. "השתקפות סטריאוטיפים מיניים בספרי לימוד בחינוך הממלכתי בישראל", החינוך וסביבו, שנתון מכללת סמינר הקיבוצים, תל-אביב, עמ' 68–100.
- ניב, יעקב, 1957, "החינוך לעבודה והחינוך הקדם-מקצועי", החינוך ד: 246–257.
- סמילנסקי, משה, 1989. "עיצוב הזהות המינית בגן ובביה"ס היסודי", בתוך אתגר ההתבגרות, כרך ב: יחסים בין המינים, משרד החינוך והתרבות, אוניברסיטת תל-אביב, רמות, תל-אביב.
- סבירסקי, שלמה, ודבורה ברנשטיין, 1993. "מי עבד במה, עבור מי, ותמורת מה? הפיתוח הכלכלי של ישראל והתהוות חלוקת העבודה העדתית", בתוך החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים, ערך אורי רם, ברירות, תל-אביב, עמ' 120–147.
- פירר, רות, 1985. סוכנים של החינוך הציוני, אפיק, תל-אביב.
- צוקר, דוד, 1985. "החינוך המקצועי: מערכת בלחצים צולבים", בתוך חינוך בחברה מתהווה, ערכו וולטר אקרמן, אריק כרמון ודוד צוקר, הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר ברושלים, תל-אביב וירושלים.
- קימלינג, ברוך, 2001. קץ שלטון האחוסלים, כתר, ירושלים.
- קליין, אסתר, 2001. "מסרים גלויים וסמויים בהבניית מגדר בבית הספר", בתוך מגדר וחינוך, ערכו רינה לאור ודבורה מן, הקתדרה לחינוך לערכים, אוניברסיטת בר-אילן, תל-אביב, עמ' 107–114.
- ריגר, אליעזר, 1945. החינוך המקצועי בישוב העברי בארץ ישראל, האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים.
- שחר, רינה, 2001. "שוויון הזדמנויות בין המינים: בין מציאות לחזון", בתוך יובל למערכת החינוך בישראל, ערך אלעד פלד, משרד הביטחון, ירושלים, עמ' 249–268.
- שמידע, מרים, 1987. בין שוויון למציאות, אוניברסיטת בר-אילן, תל-אביב.
- Abusaad, Ismael, 2001. "Education as a Tool for Control vs. Development among Indigenous Peoples: The Case of Bedouin Arabs in Israel," *Hagar: International Social Science Review* 2 (2): 241–259.
- Armstrong, A. John, 1982. *Nations before Nationalism*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Bowles, Samuel, and Herbert Gintis, 1976. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Balibar, Etienne, and Immanuel Wallerstein, 1991. *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London: Verso.
- Bloom, Ida, 2000. "Gender and Nations in International Comparison," in *Gendered Nations*, eds. Ida Bloom, Karen Magemann, and Catherine Hall. Oxford: Berg, pp. 3–26.
- Collins, Patricia Hill, 1990. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
- , 1999. "Moving beyond Gender: Intersectionality and Scientific Knowledge," in *Revisioning*

- Gender*, eds. Myra M. Ferree, Judith Lorber, and Beth B. Hess. London: Sage Publications, pp. 261–284.
- Enloe, Cynthia, 1989. *Bananas, Beaches and Bases: Sexual Politics at the End of the Cold War*. London: University of California Press.
- Ghanem, As'ad, Nadim Rouhana, and Oren Yiftachel, 1999. "Reconstructing 'Ethnic Democracy'," *Israel Studies* 3/2: 253–267.
- Grant, A. Carl, and Cristine Sleeter, 1986. *After the School Bell Rings*. Philadelphia: Falmer Press.
- Grant, Linda, 1995. "Race and the Schooling of Young Girls," in *Education and Gender Equality*, ed. Julia Wrigly. pp. 91–113.
- hooks, bell (ed.), 1984. *Feminist Theory: From Margin to Center*. Boston: South Press.
- McCarthy, Cameron, 1990. *Race and Curriculum: Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. London: Falmer Press.
- Mosse, L. George, 1985. *Nationalism and Sexuality: Middle Class Morality and Sexual Norms in Modern Europe*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Motzafi-Haller, Pnina, 2001. "Scholarship, Identity, and Power: Mizrahi Women in Israel," *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 26 (3): 697–735.
- O'leary, Brenden, 1998. "Ernest Gellner's Diagnosis of Nationalism: A Critical Overview, Or, What is Living and what is Dead in Ernest Gellner's Philosophy of Nationalism?" in *The State of the Nation: Ernest Gellner and the Theory of Nationalism*, ed. John A. Hall. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 40–88.
- Pierson, R. Roach, 2000. "Nations: Gendered, Racialized Crossed with Empire," in *Gendered Nations*, eds. Ida Bloom, Karen Magemann, and Catherine Hall. Oxford: Berg, pp. 41–61.
- Shavit, Yossi, 1990. "Segregation, Tracking, and the Educational Attainment of Minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel," *American Sociological Review* 55 (1): 115–126.
- Shiran, Viki, 1991. "Feminist Identity vs. Oriental Identity," in *Calling the Equality Bluff*, eds. B. Swirsky and M. P. Safir. New York: Teachers College Press, pp. 303–311.
- Smith, Elizabeth, and Gene H., Blocker, 1994. "Nationalism, Nation State and the United Nations," in *Applied Social and Political Philosophy*, eds. Elizabeth Smith and Gene H. Blocker. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, pp. 540–548.
- Swirsky, Barbara, 1991. "Israeli Feminism New and Old," in *Calling the Equality Bluff*, eds. Barbara Swirsky and M. P. Safir. New York: Teachers College Press, pp. 285–302.
- Swirsky, Barbara, and Manar Hasan, 1995. *Jewish and Palestinian Women in Israel*. Adva Center: Tel Aviv.
- Torstrick, Rebecca, 1995. "Educating for Democracy in Israel: Combating or Perpetuating Racism?" *Identities* 1 (4): 367–390.

- Walby, Sylvia, 1992. "Woman and Nation," *International Journal of Comparative Sociology* 33 (1-2): 81-100.
- Wrigly, Julia, 1995. "Gender and Education in the Welfare State," in *Education and Gender Equality*, ed. J. Wrigly. London: the Falmer Press, pp. 1-24.
- Yogev, Abraham, and Hanna Ayalon. 1991. "Learning to Labor or Laboring to Learn? Curricular Stratification in the Israeli Vocational Schools," *International Journal of Educational Development* 11 (3): 209-219.
- Yuval-Davis, Nira, 1997. *Gender and Nation*. London: Sage Publication.
- , 2001. "Nationalism, Feminism and Gender Relations," in *Understanding Nationalism*, eds. Montserrat Cuibernau and John Hutchinson. Cambridge, UK: Polity.
- Yuval-Davis, Nira, and Flya Anthias, 1989. *Woman-Nation-State*. London: Macmillan.

