

מתכננים את הפוטנציאל הלאומי: ההכוונה הצבאית של מערכת הלימודים בבתי הספר בתחילת שנות ה־50

ד"ר יורם פריד

היסטוריון עצמאי, מחקריו עוסקים ביחסי צבא-חברה בשנות ה־50

תקציר

המלחמה המודרנית, כפי שנתפסה במחלקת תכנון בצה"ל, היא מלחמה טוטלית בין אומות, כלכלתן, משקיהן וכוחותיהן החומריים והנפשיים, הקיימים בפועל והפוטנציאליים. לכן תכנון המלחמה הוא "תכנון היצירה והארגון של הפוטנציאל הלוחם הכללי", לקראת התמודדות צבאית והשגת המטרות האסטרטגיות של המדינה.

השאלה מהם מרכיבי העוצמה הלאומית העסיקה את המחקר האקדמי במהלך השנים. חוקרים שונים הצביעו לא רק על גורמים מוחשיים כגון גודל האוכלוסייה, תל"ג, ייצור תעשייתי, גודל הצבא ועוד, כגורמים המשפיעים על פוטנציאל העוצמה הלאומית, אלא גם על גורמים מופשטים כגון המוטיבציה הלאומית, התרבות, המדע, סוג המשטר, חינוך, יעילות בירוקרטית ועוד.

בצה"ל ראו את מערכת החינוך כחלק מהותי בפוטנציאל הלאומי של ישראל, וככלי מרכזי בעיצוב הנוער בארץ, הכשרתו והפיכתו לחייל טוב וממושמע לא רק מבחינת כושר פיזי ומוטיבציה עזה להילחם ולשרת, אלא גם מבחינת השכלה. בהתאם לכך ביקשו בצה"ל להתערב בתוכנית הלימודים ולעצב בהתאם לדרישות הביטחון, הן מבחינת כושר ומוטיבציה והן מבחינת מקצועות לימוד רלוונטיים עבור הצבא.

מילות מפתח: חינוך, יחסי צבא-חברה, שנות ה־50, בתי ספר

Planning the National Potential: IDF Guidelines for the School Curriculum in the Early 1950s

Abstract

Modern warfare as seen by the IDF Planning Department consisted of total war between nations, their current and potential economies, their material forces and their mental capacities. Thus, planning for a war came down to planning the creation and organization of the country's overall combatant potential for military confrontations and to achieve the strategic goals of the State.

Numerous studies have examined the issue of the components of national power. Researchers have considered tangible elements such as numbers of soldiers, the military budget, GDP, population size, industrial production, energy consumption etc., as well as intangible elements such as the nature of leadership, organizational bureaucratic efficiency, type of government, social cohesion, education, etc. as underlying national power.

The IDF viewed the education system an essential part of Israel's national potential and a major factor in turning the younger generation into good, disciplined soldiers not only in terms of physical fitness and a strong motivation to fight and serve, but also in terms of knowledge, general and professional. For these reasons, the IDF sought to shape the curriculum according to its security requirements and professional needs.

מבוא

זמן קצר לאחר מלחמת העצמאות הבינו במחלקת תכנון בצה"ל שהמושג "ביטחון המדינה" מקיף לא רק את עצם ההגנה הצבאית על תחומי המדינה, אלא כולל את כל האמצעים ההכרחיים (חומריים, אנושיים ורוחניים) המבטיחים את עצמאות המדינה וריבונותה, מאפשרים להגן על תושביה, להתגונן בפני כל איום ולהדוף כל פולש.¹ לא רק לטווח הקצר, אלא גם לטווח הארוך (Drory, 2006).

המלחמה המודרנית, כפי שנתפסה במחלקה, היא טוטלית בין האומות עצמן, כלכלתן, משקיהן וכוחותיהן החומריים והנפשיים, הקיימים בפועל והפוטנציאליים. לכן, תכנון המלחמה הוא "תכנון היצירה והארגון של הפוטנציאל הלוחם הכללי", לקראת התמודדות צבאית והשגת המטרות האסטרטגיות של המדינה.² גורמי העוצמה הלאומית, עלפי התפיסה הצבאית, אמורים היו לבוא לידי ביטוי ביטחוני בסיוע לפעולות הכוחות המזוינים בהכרעת האויב, ובסיוע לפעולות העורף בקיום בטוח של האוכלוסייה והמשק.

מצבה הגיאופוליטי של ישראל העמיד את המטכ"ל, כמי שאחראי על תכנון והכוונת הביטחון הלאומי, כגורם מרכזי בכל תכנון של פיתוח משק המדינה. היות שאחד מגורמי היסוד בתפיסת הביטחון של ישראל היה חוסר הסימטריה בין פוטנציאל המלחמה של מדינות ערב לעומת פוטנציאל המלחמה של ישראל, עלה צורך לעשות כל שניתן כדי לנסות ולצמצם פער זה.

בתחילת שנות ה-50 השפיעו כמה גורמים מבניים בולטים על מערכת החינוך. בתי הספר נחלקו לבתי ספר עממיים (עד כיתה ח'), ותיכונים שהיו בחלקם פרטיים וגבו שכר לימוד מתלמידיהם. מערכת זו חולקה לשלושה זרמים נפרדים – זרם כללי, זרם העובדים וזרם המזרחי – עם שליטה על תכני הלימוד שהועברו בהם. הפיקוח הממשלתי על החינוך, בדמותו של משרד החינוך, היה חלש, ורק כאשר התמנה בן ציון דינור לשר החינוך, ובהמשך עם חקיקת חוק חינוך ממלכתי (תשי"ג-1953) וביטול הזרמים השונים, חל חיזוק במעמדו. מציאות זו הובילה לשונות בתכני הלימוד בין הזרמים השונים, ולפערי איכות ברמת הלימוד. כמו כן, העלייה העצומה בשנים הראשונות שהביאה אלפי תלמידים חדשים שהיה צריך למצוא להם מסגרת חינוכית, ומצוקה תקציבית קשה בכל המדינה בכלל ובמערכת החינוך בפרט, השפיעו באופן מכריע על אופייה של המערכת ותפקודה. כתוצאה מכך נוצר מחסור חמור במורים, במיוחד מורים מקצועיים ברמה גבוהה (סבירסקי, 1990; צמרת, 1997; רייכל, 2008; תדמור-שמעוני, 2010).

בין צה"ל למערכת החינוך התפתחו במשך השנים כמה נקודות השקה. בין המוכרות ביותר, הסיוע שהעניק צה"ל בהקצאת מורות-חיילות כסיוע למעברות העולים, הגדנ"ע והפנימיות הצבאיות, שאף זכו להתייחסות בעיתונות היומית ובמחקר האקדמי (דין, 1977; משרד

¹ "בטחון המדינה ודרכי התפתחותה". מסמך של אג"ם/תכנון. אפריל 1949, ארכיון צה"ל (אצ), 431-1308/1950.
² "עקרונות התכנון הצבאי והצעות ארגוניות", מסמך של מחלקת תכנון, מרס 1952, אצ, 9-68/1955.

החינוך והתרבות, 1969; נאמני, 2020), וכן את בתי הספר המקצועיים של צה"ל כגון בית הספר הטכני של חיל האוויר ובית הספר לקציני ים. נקודת מגע נוספת התקיימה בין צה"ל למוסדות להשכלה גבוהה שפעלו בשנים אלה (האוניברסיטה העברית והטכניון), במסגרתה הפנה צה"ל בקשות לביצוע מחקרים שונים על-ידי גופים אלה, תוך שהוא משתתף בעלות ביצועם. למשל "הוועדה לתיאום מחקר" שהוקמה בשיתוף פעולה בין ממ"ן (מחלקת מודיעין באג"ם) ובין האוניברסיטה העברית, הפעילה שלוש ועדות משנה: גיאוגרפיה וגיאולוגיה; כלכלה; סוציולוגיה ומדיניות. כמו כן, פעל בממ"ן קצין קישור מיוחד מול האוניברסיטה.³

המחקר הנוכחי יבחן נקודת ממשק נוספת שטרם נחקרה – הדרישה הצבאית להכווין את תוכניות הלימודים בבתי הספר היסודיים והתיכוניים בישראל, ולהתאימם לדרישות הביטחון. זאת מתוך הבנה שפוטנציאל כוח האדם במדינה, ובמיוחד זה של הנוער, הוא אחד המרכיבים המרכזיים בבניית העוצמה הלאומית, הן לטווח הקצר והן לטווח הארוך. גיבושה של תוכנית לימודים זו, שהיא תוצר של משא ומתן בין הגורמים הרלוונטיים השונים, תוכל להצביע על מידת יכולתו של צה"ל להשפיע על הסקטור האזרחי במדינה.

הפוטנציאל הצבאי / העוצמה הלאומית

השאלה מהם מרכיבי העוצמה הלאומית העסיקה את האקדמיה במשך שנים, ובעיקר את העוסקים ביחסים הבין-לאומיים שביקשו לבחון את חוזקן של מדינות בזירה הבין-לאומית. חוקרים שונים הצביעו על מרכיבים כגון גודל האוכלוסייה, תל"ג, יצור תעשייתי, גודל הצבא, ועוד כמשפיעים על פוטנציאל העוצמה הלאומית (Hart, 1976; Hartmann, 1978; Holsti, 1964; Keohane and Nye, 1977; Waltz, 1979; Wendt, 1999).

סוג אחר של מחקרים טען שאין די באלמנטים החומריים בלבד, ויש לקחת בחשבון גורמי איכות כגון רמה טכנולוגית, איכות הציוד, רמתו המקצועית של החיל וכדומה (Biddle, 2004; Rotte and Schmidt, 2003). בהמשך לקו זה הצביעו חוקרים על גורמים פוליטיים-תרבותיים כגון סוג המשטר, תרבות, יחסי צבא-חברה וההון האנושי כבעלי חשיבות רבה בחישוב הפוטנציאל הצבאי של מדינה נתונה (Biddle and Long, 2004; Reiter and Stam, 1998; Sargent, 1971; Schultz and Weingast, 2003). בשעה שמחקרים אחרים טענו כי בבסיסה של היעילות הצבאית עומד הפיתוח הכלכלי. כלומר ככל שהמדינה מפותחת יותר כלכלית כך תוכל לייצר או לרכוש נשק רב ומתוחכם יותר, ולהכשיר את כוח האדם בהתאם (Beckley, 2010).

טליס ונוספים (Tellis et al, 2000) ונוספים טענו שעוצמה לאומית מורכבת ממשאבים לאומיים, מיכולת הביצוע הלאומית ומהיכולות הצבאיות. להבנתם, המשאבים הלאומיים כוללים: טכנולוגיה, יוזמה, משאבי אנוש, משאבים כספיים וכלכליים, ומשאבים פיזיים.

³ סא"ל יהושפט הרכבי, רמ"ח מודיעין, אל הרמטכ"ל, "יחסי אגם/ממ"ן והאוניברסיטה", 17 במאי 1953, אצ, 112-540/1955.

למעשה, יכולת הביצוע הלאומית היא המכניזם שמאפשר למדינה להסב את היכולות הלאומיות לכוח ממשי. יכולת זו כוללת את המגבלות החיצוניות הנובעות מהמערכת הבין לאומית, הקיבולת והגודל של התשתיות המקומיות, ומשאבים רעיוניים-מחשבתיים. בשורה התחתונה, היכולות הצבאיות הן תוצר של אינטראקציה מעגלית ורציפה בין המשאבים הלאומיים ויכולת הביצוע.

גם אלוף (מיל') ישראל טל נקט קו דומה, וטען שהעוצמה הלאומית מורכבת מ"כוח העמידה" ו"כוח המחץ" - הצבא. כוח העמידה, על-פי הבנתו, "מבטא את כלל המשאבים האנושיים והחומריים של האומה, את גודל הארץ והגיאוגרפיה שלה, את ערכיה ואת נכסיה התרבותיים". בין השאר הוא כלל בכוח העמידה גם את המוטיבציה הלאומית, התרבות והמדע, טכנולוגיה ותעשייה, משטר חברתי ומדיני, ארגון וניהול ובנות ברית (Tal, 2000: 12-13).

קלאוס קנור (Knorr, 1956: 41) בספרו *The War Potential of Nations*, טען שפוטנציאל הכוח הצבאי מחולק לשלושה אשכולות מרכזיים: יכולת כלכלית, יכולת מנהלתית-ארגונית ומוטיבציה למלחמה. לעומתו, קולומביס ווולף (Coulombis and Wolfe, 1982: 63) סברו שיש לחלק את העוצמה הלאומית לשניים: מוחשי, הכולל גורמים כגון אוכלוסייה, טריטוריה, משאבים טבעיים, יכולת תעשייתית, חקלאות, כוח צבאי וכדומה; ומופשט הכולל את אופי ההנהגה, היעילות הבירוקרטית הארגונית, סוג הממשל, הלכידות החברתית, סיוע חוץ ודיפלומטיה וכדומה.

מחקרים אחרים ניסו אף הם לחלק את העוצמה הלאומית לאשכולות שונים. יבלונסקי (Jablonsky, 1997), סבר שניתן לחלק את העוצמה הלאומית לשני מרכיבים: טבעיים וחברתיים. מבחינתו, מרכיבים טבעיים כוללים גיאוגרפיה, משאבים, אוכלוסייה וכדומה, בשעה שמרכיבים חברתיים כוללים כלכלה, פוליטיקה, צבא, פסיכולוגיה ועוד. למרות זאת הוא סבר שבפועל לא ניתן לבצע אבחנה מדויקת בין השניים, ושהחלוקה לגורמי העוצמה השונים מלאכותית. גם הנס מורגנתאו (Morgenthau, 1973: 106-117) טען שאת העוצמה יש לחלק לשני אשכולות, אולם סבר שמדובר בגורמים שהם יציבים באופן יחסי, כגון גיאוגרפיה ומשאבים טבעיים, וכאלו הנתונים לשינויים מתמידים כגון יכולת תעשייתית, מוכנות צבאית, אוכלוסייה, אופי לאומי, מורל לאומי ועוד.

בתום מלחמת העצמאות הצטמצמה עבודת התכנון האסטרטגי במחלקת תכנון להכנת הערכות מצב אסטרטגיות. אלה הסתכמו בתוכניות שקבעו את המהלכים האסטרטגיים של כוחות היבשה, הים והאוויר של צה"ל בלבד. דגש ההכוונה התכנונית היה בעיקר על יצירת מערך כוחות, פתרון בעיות החימוש והציוד עבור מערך זה, וכן צעדים ראשוניים של ארגון עורף המדינה בשעת חירום (הגנה מרחבית, הגנת נ"מ, הג"א ועוד). ההכרה בטוטליות של המלחמה, וההבנה שיש צורך להכין תוכניות מפורטות לא רק בשטח האופרטיבי הצבאי אלא גם בשטח המדיני, הכלכלי, האנושי והמנהלי של כלל המדינה, הצביעו על אחת מבעיות היסוד של תכנון הביטחון הלאומי – היכולת לעבור במהירות וללא תקלות משגרה לחירום.

התנאי להצלחת מהלך זה – שמירה על משק המדינה בזמן מלחמה, והתאמת הפעילויות של שעת החירום למבנה הקיים של המשק בשגרה.

"הביטחון הלאומי", כפי שטען רמ"ח תכנון, אל"ם שלום עשת, אינו רק הגורם המרכזי לכל תכנון של פיתוח המדינה, אלא שהמטכ"ל, באמצעות מחלקת תכנון, הוא הגוף שמוסמך לקבוע את דרישות הביטחון הלאומי בנוגע לכל פיתוח במדינה והוא זה שמכוון ומדריך בנדון.⁴ כפי שהגדיר זאת יגאל ידן, זמן קצר לאחר שמונה לתפקיד הרמטכ"ל: "כל מה שהצבא חושב כדרוש לצרכי הביטחון – צריך להיות במסגרת של הצבא ולא במקום אחר. אם מישהו חושב שלא – איננו יכול לבוא בטענות מבחינת הביטחון".⁵ מעורבות זו בתכנון יכלה להיות מקרית, מה שעלפי רוב מביא לפתרונות ארעיים ולסתימת חורים. הברירה האחרת הייתה להתערב מתוך "ראיית הנולד וקידום פניו" – תכנון מקיף בקנה-מידה ארצי, מורכב ולטווח ארוך המתבסס על מחקר מוקדם, מדוקדק ומפורט. הנקודה המשמעותית הייתה כיצד להבטיח שמדיניות הביטחון, כפי שרואה אותה המטכ"ל, תקבל את ביטויה במסגרת התכנון הממשלתי האזרחי (פריד וביגר, 2021).

חשיבות הכוונת מערכת הלימודים בבתי הספר

כדי להעריך את הפוטנציאל הכללי טענו בצה"ל שיש לאסוף את הנתונים ולבדוק את הגורמים מהם מורכבת עוצמתה של המדינה: המבנה הגיאוגרפי, מקורות הטבע, האוכלוסייה, היכולת התעשייתית, הקשרים הבינלאומיים ועוד, ולחשב את מלאי החומרים לחירום (לאוכלוסייה האזרחית ולצה"ל), את איכות כוח האדם, את השירותים הציבוריים ועוד. באוקטובר 1952 הנחה ראש הממשלה ושר הביטחון, דוד בן-גוריון, להקים על-פי בקשת צה"ל מערך של "חוליות תכנון לשעת חירום" תחת חסות משרד ראש הממשלה. בצה"ל קיוו (מה שלא קרה בסופו של דבר) שהחוליות יהפכו מצוותים לאיסוף נתונים וליבון בעיות, לוועדות קבועות להכוונה ביטחונית של הפעילות הממשלתית והציבורית במדינה. לצורך ריכוז הפרויקט מונה עוזר מנכ"ל המשרד, שאר ישוב אולסבנגר, וב-4 בנובמבר 1952 נפגשו באי כוח משרדי הממשלה עם נציגי הצבא והוקמה חוליה ראשית. תחתיה פעלו חמש חוליות אם, שכל אחת מהן הייתה אחראית על תחום ספציפי של הפוטנציאל הלאומי: מנהל ומשטר במדינה; מורל וחינוך; הגנה סטטית; המשק במלחמה; וכוח אדם.⁶

חוליית אם ב', שהייתה אחראית לאיסוף הנתונים והתכנון בתחום המורל והחינוך, הורכבה מנציג משרד החינוך ונציג אג"ם/הדרכה, ותוכננה להיות הסמכות העליונה שתקבע את המגמות הכלליות של החינוך וההסברה בשעת חירום, תתאם את פעולת גורמי ההסברה השונים (אזרחיים וצבאיים), תטיל משימות הסברה ותעמולה ותפקח על ביצוען. לצורך כך פעלו במסגרתה ארבע חוליות משנה. אחת מהן, חוליה מס' 2 שנגעה בהכוונת החינוך

⁴ אל"ם שלום עשת, ראש מחלקת תכנון, אל הינץ גרינבאום, מרכז ההשקעות/משרד המסחר והתעשייה, "מכתבך מיום 29.9.50", 8 באוקטובר 1950, א"צ, 61-108/1952.

⁵ הדברים נאמרו במהלך דיון על חוק שירות הביטחון. "פרוטוקול ישיבת וועדת החוץ והביטחון של הכנסת", 3 בינואר 1950, אמ"י (ארכיון המדינה).

⁶ רס"ן אבא תור, "פגישת קבוצת דיון - ביטחון לאומי", 22 בפברואר 1953, א"צ, 104-11/1955.

לביטחון, נדרשה לבדוק את תוכנית הלימודים בבתי הספר מנקודת ראות של צורכי הביטחון; לבחון את החינוך הגופני כגורם מכריע בעיצוב הלוחם הישראלי בעתיד; ולבדוק את המאפיינים וההווי של בתי הספר שיעצבו את אופיו ויטפחו את זיקתו הלאומית של האזרח הישראלי הצעיר.⁷

החינוך, אם כן, נתפס כגורם מכריע בעוצמתה של המדינה מכיוון שלא רק השפיע על יכולותיו המקצועיות של הנוער הישראלי לקראת שירותו הצבאי, אלא בעיקר על נכונותו הנפשית והמורלית לתרום למען ביטחון המדינה שנים רבות לאחר שסיים את לימודיו. ואולם מעבר לחשיבות אסטרטגית זו היו זקוקים בצה"ל למערכת החינוך ברמה הטקטית – מגוון גדול של בעלי מקצוע טכניים שונים, לצורך תחזוקה ותפעול של המערכות הצבאיות. בצה"ל אף נעזרו באנשי צבא שלמדו בבתי ספר באירופה, כדי לרכז את דרכי החינוך והאימון הטרוריסט-צבאי במדינות שונות באירופה כבסיס לקביעת המדיניות הצבאית בנושא.⁸

כמה עקרונות עמדו בפני המטכ"ל בבואו להגדיר את הצורך בהכוונת מערכת הלימודים בבתי הספר כאינטרס חיוני של צה"ל. ראשית, ההכרה שבית הספר הוא המכשיר הראשוני והחשוב ביותר במתן השכלה בגוף וברוח. בתחילת שנות ה-50, בעקבות העלייה ההמונית לארץ וחוק שירות הביטחון שחייב את צה"ל לגייס את כלל חייבי הגיוס, התאפיינ צה"ל ברמה נמוכה מאוד של כוח אדם הן בקרב החיילים והן בקרב הקצונה (נאמני, 2020). צה"ל נאלץ להשקיע בבסיסי ההדרכה שלו כוח אדם ואמצעים, כדי להקנות למשרתיו ידע שהחינוך האזרחי אמור היה להקנות להם. לכן העיקרון הבסיסי שהנחה את צה"ל כלפי מערכת החינוך, היה הצורך בחינוך נכון ובתוכנית לימודים מאוזנת, שמגמתה לחנך אזרח משכיל המודע לצורכי הביטחון ומוכן (פיזית ומורלית) לשרת בצה"ל. לכן העדיפו בצה"ל לבטל את שיעורי הזמרה וללמד במקומם אומנות, סוציולוגיה וכלכלה. כפי שהגדיר זאת רמ"ח תכנון: "כדי להיות מפקד טוב עליו להיות אדם טוב, לאהוב את רוח האדם ולדעת אותה [...] צריך ליצור את האופק הפתוח ולגרות את תיאבון ההתפתחות" (נאמן 1952: 47).

עקרון מרכזי נוסף היה הצורך להטיל את מרות המדינה על כל בתי הספר. בשנים אלה פעלו זרמים נפרדים בחינוך, כאשר כל אחד מהם נהנה מאוטונומיה בקביעת תכניו. הטלת מרות המדינה על מערכת החינוך, כך טענו, תאפשר אליבא דצה"ל תכנון ממלכתי אחיד המבוסס על צורכי המשק והביטחון. למשל בפברואר 1953 החליטה ועדת לבון להעביר את הטיפול בחינוך המקצועי ממשרד החינוך למשרד העבודה, ואת החינוך החקלאי למשרד החקלאות. בצה"ל התנגדו להעברה זו בטענה שכל פיצול בשטח החינוך מונע תכנון חינוכי ממלכתי אחיד, ולכן מרחיק את המגמות הרצויות לצבא.⁹

⁷ הסיכום מבוסס על המסמכים הבאים: רס"ן אבא תור, "חוליות לכוונות לשעת חירום-ענף מורל וחינוך-הפעלה", 17 באפריל 1953, א"צ, 138-756/1961; סא"ל אהוביה מלכין, רע"ן הסברה/אכ"א/פרט, "נושאים לתכנון וטיפול בחוליות מורל וחינוך (חוליות אם ב)", 8 באפריל 1953, א"צ, 289-488/1955.

⁸ סא"ל ישראל בר, רמ"ח תכנון ומבצעים, "תיק לשכת חקרי מטה בנושא: חינוך ואימון טרום-צבאי", 28 באוקטובר 1949, אצ, 116-108/1952. לצורך הכנת התיק רואיינו אנשי צבא בנוגע ללימודיהם במדינות כגון: ברית המועצות, שוויץ, בריטניה, יוגוסלביה ועוד.

⁹ פנחס לבון, אל מנכ"ל משרד החינוך, "חנוך מקצועי", 19 בפברואר 1952, אמ"י, גל-47409/12. אל"ם מאיר זורע, ראש מה"ד, אל ראש אג"ם, "הכוונת הלימודים בבית הספר האזרחיים", 30 באפריל 1953, אצ, 26-540/1955.

למרות הדרישה הצבאית הברורה למתן דגש לצורכי הצבא בתוכנית הלימודים, אחד העקרונות הבסיסיים שביקשו בצה"ל להבהיר היה שאין הכוונה לפקח על הלימודים, להכניס חומר צבאי ספציפי לתוכנית הלימודים או רצון למיליטריזציה של החינוך.¹⁰ נקודה זו עלתה בצורה ברורה בתוך צה"ל כבר בדיוני "וועדת הקבע להכוונת הלימודים בבתי הספר האזרחיים לצורכי הצבא" שהוקמה באפריל 1950, אולם היא קיבלה משנה תוקף לנוכח ההתנגדות הציבורית והממלכתית העזה שבה נתקל צה"ל, כאשר ניסה להקים מגמות צבאיות בבתי ספר תיכוניים שתוכנית הלימודים שלהן תצא מנקודת ראות צבאית (נאמני, 2020: 56-57).

הגדרת הבעיות בחינוך

מערכת החינוך נתפסה אם כן כחלק מהותי בפוטנציאל הלאומי של ישראל, וככלי מרכזי בעיצוב הנוער בארץ, בהכשרתו ובהפיכתו לחייל טוב וממושם בעל כושר פיזי ומוטיבציה עזה להילחם ולשרת. כדי שניתן יהיה להכווין טוב יותר את מערכת החינוך על-פי דרישות הצבא וצרכיו, הגדירו תחילה בצה"ל את הבעיות הקיימות במערכת זו מהבחינה הביטחונית. בצה"ל טענו שאזרח טוב הוא גם חייל ומפקד טוב, אולם צד זה בחינוך לקה בחסר. בבתי הספר לא שמו דגש בהכוונה מלמעלה, והיה צורך להרחיב את החינוך לאזרחות טובה בכלל ונכונות למלא תפקידי ביטחון בפרט.

הוועדה הצבאית שבחנה את הנושא הגיעה למסקנה שבשטח החינוך לאזרחות (שיתוף פעולה ומסירות, אמון, משטר עצמי, נוהג קבוע ועוד) יש ליקויים רבים. החינוך בשטח זה אינו אחיד, מיושן ולא מותאם למציאות החדשה.

אחת הבעיות שצה"ל נדרש להתמודד עימה הייתה המצב הירוד בספורט ובאימון הגופני, שבא לידי ביטוי גם בכשרם הגופני הנמוך של המתגייסים. על-פי הנתונים שהיו בידי מה"ד, הזמן שהוקדש לחינוך גופני בבתי הספר היסודיים עמד על שעתיים בשבוע, כאשר בחלק מבתי ספר הוקדשה שעה אחת בלבד – זמן שאינו עומד בדרישות המינימום הצה"ליות. יתרה מכך, השטח והציוד שעמדו לרשות האימון הגופני והספורט בבתי הספר היו בלתי מתאימים ומצומצמים ביותר. הרמה הממוצעת של בוגרי בתי הספר הייתה נמוכה, ולא היה להם את הרצון להמשיך ולעסוק באימון גופני גם לאחר עזיבת בית הספר. לטענת ראש מה"ד, אל"ם מאיר זורע, אחוז בעלי הכושר הלקוי גדל בקרב המגויסים לעומת בעלי הכושר הקרבי.¹¹

לנוכח הצורך הדחוף בבעלי מקצוע טכניים, ייחסו בצה"ל חשיבות רבה גם לחינוך המקצועי. לטענתם, ערכו של חינוך זה נמוך בעיני הציבור ולכן הנוער המגיע אליו נמצא ברמה נמוכה יותר מהנוער המגיע למערכת החינוך הכללית. עוד טענו כי החינוך המקצועי הוזנח על חשבון החינוך הכללי מבחינת תקציבים והמנגנון הפדגוגי לשם הפעלתו, ושמחלקת התכנון

¹⁰ "הערות והצעות לתוכנית הלימודים בבית הספר היסודיים". מסמך של מחלקת ההדרכה בצה"ל. נובמבר 1952, אצ, 26-540/1955.

¹¹ אל"ם מאיר זורע, אל ראש אג"ם, "הכוונת הלימודים בבתי הספר האזרחיים", 30 באפריל 1953, אצ, 26-540/1955.

והפיקוח לחינוך מקצועי במשרד החינוך לא שמרה על קשר הדוק עם התעשייה וגורמים מקצועיים אחרים – מה שהביא לכך שתוכניות הלימוד לקויות ואינן מכשירות את הנוער במידה מספקת. טענה נוספת הייתה שבתי הספר המקצועיים משתייכים לרשויות ולמוסדות שונים במדינה. בכל בית ספר תוכנית לימודים אחרת, והוא הדין גם בנוגע למגמות ולחומר האנושי של התלמידים והמדריכים.

מעבר לבעיות הכלליות התמודדו בצה"ל עם בעיות ספציפיות במקצועות לימוד מסוימים. בצה"ל טענו כי לימוד "ידיעת הארץ" במקצוע הגיאוגרפיה אינו נותן למסיימי בית הספר את היסוד ואת ההבנה הדרושים בשרותם הצבאי. כמו כן, אין תוכנית קבועה ללימודי הגיאוגרפיה בבתי הספר, ולימוד הגיאוגרפיה השימושית (למשל קריאת מפות) וידיעת הארצות השכנות הוזנח. בעיה נוספת בהקשר זה הייתה מחסור חמור במורים, ורמה נמוכה של הקיימים. בבדיקה שערכו במה"ד מול משרד החינוך התברר שנכון ליולי 1950 היו בארץ שישה מורים מוסמכים לגיאוגרפיה, ולכן הוא נלמד במספר קטן של בתי ספר. רק באחד מהם כמקצוע חובה.

בעיות נוספות שהציפו בצה"ל היו למשל במקצוע ההיסטוריה, והעובדה שבבתי הספר לא מלמדים באופן מספק את ההיסטוריה של הזמן החדש. לימודי השפה האנגלית, טענו בצה"ל, מתחילים בכיתה ו', והתוצאה היא שהנוער המסיים את בתי הספר היסודי אינו מגיע לרמה מספקת באנגלית כדי להתקבל לתיכון. כדוגמה נוספת ציינו בצה"ל כי בבית הספר התיכוני מלמדים במסגרת שיעורי האנגלית את היצירה **מקבת**. יוצא איפה שהנוער המסיים בית ספר תיכון יודע לצטט את **מקבת**, אך אינו יודע לכתוב מכתב פשוט באנגלית. במקצוע הפיזיקה מתחו בצה"ל ביקורת על תכני הלימוד שאינם מתאימים לצרכים הצבאיים, וטענו שלימודי הפיזיקה והמכניקה הניתנים בבתי הספר התיכוניים מפגרים אחרי ההישגים הפרקטיים הקשורים במקצועות אלה.¹²

הפעילות בתוך הצבא

בפברואר 1950 פנה אל"ם מאיר זורע, אז מ"מ רמ"ח הדרכה, אל מפקדי החילות השונים בטענה שבתי הספר הצבאיים נאלצים להקדיש שעות לימוד רבות ויקרות להדרכת נושאים לא צבאיים (במיוחד במדעים המדויקים). אחת הסיבות לכך, לדבריו, הייתה שבבתי הספר האזרחיים אין הלימודים מכוונים מלכתחילה די הצורך לדרישות הצבאיות. זורע הוסיף והסביר שהמטכ"ל מתכוון להעלות בעיה זו בישיבה עם גורמים חינוך אזרחיים ומנהלי בתי ספר, וביקש את הצעותיהם ודרישותיהם של החילות השונים לקראת הפגישה.¹³

ההכרה בחשיבות ובערך הפוטנציאלי של מערכת החינוך, ובעקבות פגישה שנערכה בין הרמטכ"ל למנהל אגף החינוך, הביאו את סגן הרמטכ"ל, אלוף מרדכי מקלף, להורות על הקמת "ועדת הקבע להכוונת הלימודים בבתי הספר האזרחיים". מטרותיה היו לבדוק את

¹² "כיוון הלימודים בבתי הספר האזרחיים לתועלת הצבא", 8 במרס 1950, אצ, 150-854/1952; "ישיבת ועדת המשנה לגיאוגרפיה", 7 ביולי 1950, אצ, 138-854/1952; הכוונת הלימודים בבתי הספר האזרחיים" 30 באפריל 1953, אצ, 26-540/1955.

¹³ אל"ם מאיר זורע, "כוון הלימודים בבתי"ס האזרחיים לתועלת הצבא", 21 בפברואר 1950, אצ, 11-1166/1951.

תוכניות הלימודים בבתי הספר האזרחיים (עיוניים ומקצועיים), ולהמליץ על התאמתם לצרכי הצבא; לעבד נושאים שרצוי שיילמדו בבתי ספר תיכוניים; ולהמליץ על מדיניות הצבא בנדון. מקלף הורה שהוועדה תבצע את עבודתה תוך שיתוף ותיאום עם משרד החינוך, אולם הנחה שוועדות המשנה (שתורכבה מנציגי החילות הרלוונטיים) יוכלו לפעול במקביל למשרד החינוך אם עבודה משותפת לא תצא אל הפועל. יו"ר הוועדה היה ראש אג"ם/מה"ד, חיים לסקוב, כאשר אליו הצטרפו קהנ"ר (קצין הנדסה ראשי) אל"ם עמנואל שחר, ורס"ן אסא ליפן ממחלקת הדרכה ששימש כמזכיר הוועדה.

ב־28 באפריל 1950 התכנסה הוועדה, ובדיון הוחלט להקים ארבע ועדות משנה למתמטיקה, לפיזיקה, לכימיה ולגיאוגרפיה, ולפנות למפקדי החילות הרלוונטיים בדרישה למנות נציגים לוועדות המשנה. ב־22 ביוני אותה שנה התכנסו חברי ועדות המשנה בפעם הראשונה, כאשר כל ועדה כללה חברים מהחילות הרלוונטיים: בוועדת המשנה למתמטיקה נכחו נציגים של קצין קשר ראשי, קצין הנדסה ראשי, חיל טכנאים וחיל האוויר. ועדת המשנה לפיזיקה הורכבה מנציגים של חיל טכנאים, חיל האוויר וקצין הנדסה ראשי. ועדת המשנה לכימיה כללה נציגים של חיל מדע, חיל ציוד וחימוש, חיל האוויר וחיל רפואה, וחברי ועדת המשנה לגיאוגרפיה היו נציגים של חיל המודיעין, ענף הסברה באכ"א, קצין הנדסה ראשי וחיל האוויר.

ועדות המשנה נפגשו אחת לשבוע, ושמעו סקירות על צורכי החילות השונים ודרישותיהם. כמו כן, נפגשו נציגי הוועדות עם גורמים במערכת החינוך. למשל מזכיר ועדת המשנה לגיאוגרפיה, רס"ן לוץ שטרים, נפגש עם מנהל המחלקה לחינוך מקצועי באגף החינוך, דב גזית.¹⁴

באפריל 1952 מינה סגן הרמטכ"ל וועדה נוספת להכוונת הלימודים בבתי הספר היסודיים. כחברים בוועדה מונה ראש מה"ד, אל"ם מאיר זורע; מפקד חיל האוויר, אלוף חיים לסקוב; מפקד חיל הים, אלוף מרדכי לימון; וקצין הנדסה ראשי, אל"ם עמנואל שחר. עצם קביעתם של גורמים בכירים אלה כחברים בוועדה מעיד יותר מכל על החשיבות שייחסו בצה"ל לסוגיה. הוועדה מינתה ועדות משנה שכללו נציגים של החיילות השונים (גדנ"ע, ענף השכלה, חיל האוויר, חיל הים, ההנדסה, הדרכה צבאית וקשר).

במסגרת פעילותה פנתה הוועדה באמצעות וועדות המשנה, כדי לקבל את דרישות החילות השונים, בדקה את ספרי הלימוד המשמשים תלמידים בבית הספר, בחנה את תוכניות הלימודים, קיימה שיחות עם מפקחים, מורים ומנהלי בתי ספר ואף קיימה שיחות עם תלמידים בכיתות השונות.¹⁵

עם זאת, למרות פעילות ענפה זו, נתקלו ועדות המשנה בקשיים רבים בעבודתן. הסיבות העיקריות לכך היו רבות: חוסר כוח אדם מתאים; חוסר ניסיון בשיטות החינוך בארץ מצד

¹⁴ "ועדת קבע להכוונת הלימודים בבתי הספר האזרחיים", 8 במאי 1950, אצ, 14-61/1952; אלוף חיים לסקוב, אל סגן הרמטכ"ל, "דוח ועדת קבע להכוונת הלימודים בבתי ספר אזרחיים לצרכי הצבא", 4 בדצמבר 1950, אצ, 150-854/1952.
¹⁵ אל"ם מאיר זורע, יו"ר הוועדה, אל סגן הרמטכ"ל, "הכוונת הלימודים בבתי הספר היסודיים", 7 באוקטובר 1952, אצ, 26-540/1955.

חברי הוועדות; רמת הוראה שונה בבתי הספר; חוסר בחומר לימודים אחיד מצד משרד החינוך שיקבע את הוראת המקצועות בבתי הספר ואת שיטות הלימוד.¹⁶

דרישות הצבא לתוכנית הלימודים

סוגיה עקרונית היא השאלה מה הכוונה בלימודים על-פי דרישות הצבא? מעבר למקצועות ספציפיים במסגרת המדעים המדויקים (הדרושים לחילות כגון חיל האוויר, חיל הקשר, ההנדסה ועוד), הכוונה הייתה להתמקד בנושאי לימוד שלהם קשר לחשיבה הצבאית ולהתנהלותו של איש הצבא. למשל בלימוד התנ"ך אין הכוונה להתייחס לנושא זה כאל לימודי קודש, לימוד פסוקים בעל-פה או פרשנויות של פרשנים שונים, אלא להתמקד בתנ"ך כגורם מחנך בהיסטוריה צבאית – איך ניהלו מלחמות בתנ"ך, מה אומר המדע ההיסטורי, איך מתייחס לנושא המדע הישראלי, מהי המנהיגות שהייתה קיימת אז ודרכי תפקודה וכדומה.¹⁷

קודם להקמתה של "ועדת הקבע" והפעלתן של ועדות המשנה שלה, וביתר שאת לאחר הקמתן, החלו במה"ד לרכז את צורכי החילות השונים בכל הקשור למקצועות ולתכני הלימוד בבית הספר. למשל טענו בממ"ן שבמסגרת לימודי הגיאוגרפיה יש צורך לחייב את מערכת החינוך ללמוד שימוש במפות, להתמקד בלימוד המזרח הקרוב (כולל בעיות כגון תחבורה, יחסי גומלין בין המדינות וכדומה), לערוך סמינריון קיץ למורי הגיאוגרפיה לשם חזרה כללית והסברת דרישות הצבא ולכתוב ספר לימוד חדש על המזרח הקרוב, מכיוון שהספר שמשתמשים בו מיושן. כמו כן דרשו בצה"ל ללמד ערבית מדוברת והיסטוריה של המזרח הקרוב. חיל האוויר דרש לשים דגש רב יותר על אנגלית טכנית ומונחים של המדעים המדויקים והטכניים; דגש רב יותר על הפיזיקה השימושית בנושאים כגון: מכניקה, חשמל, קול, אור, הידראוליקה, אלקטרוניקה וכדומה. כמו כן, דרש ללמד מקצועות ספציפיים עבור החיל: מכונאות אווירית, בניית דאונים, צילום ועוד. קצין קשר ראשי דרש שילמדו את תורת הרדיו הן מבחינה תיאורטית והן מבחינה מעשית (בניית משדר ומקלט), ושבבתי הספר יפתחו חוג לחובבי רדיו. לעומתם סבר קצין שריון ראשי, סא"ל שאול יפה, שאין שטחים שבהם יש להתאים את הלימודים בבית הספר ליחידות השריון, אולם ביקש לעודד לימודים טכניים ולהבטיח שאלה שקיבלו הכשרה מתאימה יגיעו לאחר מכן ליחידות הרלוונטיות.¹⁸

תחילה פעלה הוועדה על בסיס הדרישות שהועברו אליה מהחילות השונים, אולם בהמשך החליטה להתרכז בארבעה מקצועות ספציפיים: מתמטיקה, פיזיקה, כימיה וגיאוגרפיה. ארבע ועדות המשנה שהוקמו כדי לרכז את הדרישות במקצועות אלה פעלו מול החילות השונים ומול גורמי חינוך, תוך שהן שוקלות תחומי לימוד שונים. בדצמבר 1950 פרסמה ועדת הקבע

¹⁶ אסא ליפן אל סגן הרמטכ"ל, "הכוונת הלימודים בבתי ספר תיכוניים-דוח ביניים", 15 בפברואר 1951, אצ, 80-1559/1952.

¹⁷ ראו דבריו של הרמטכ"ל יגאל ידן בדיון במטה הכללי שעסק בנושא חינוך, 16 בספטמבר 1951, אצ, 18-847/1962.
¹⁸ סרן לוזן שטריים, "לימודי גיאוגרפיה בבתי ספר תיכוניים", 16 במרס 1950, אצ, 166-78/1953; סא"ל שאול יפה, "כיוון הלימודים בבית הספר האזרחיים", 17 במרס 1950, אצ, 150-854/1952; אלוף חיים לסקוב, אל סגן הרמטכ"ל, "כיוון הלימודים בבתי הספר האזרחיים לתועלת הצבא", 6 באפריל 1950, אצ, 150-854/1952.

את מסקנותיהן של ועדות המשנה.¹⁹ היות שאלה שנגעו למתמטיקה, פיזיקה וכימיה, כיוונו את המלצותיהן בעיקר לבתי ספר שבהם מגמת לימוד ריאלית, יתמקד מאמר זה בעיקר בהמלצות ועדת המשנה ללימודי הגיאוגרפיה. עם זאת, ראוי לציין כי ועדת המשנה למתמטיקה הגיעה למסקנה שאין צורך בשינויים עקרוניים בתוכנית הלימוד, וועדת המשנה לכימיה הציעה להתמקד בנושאים הקשורים בחומרי נפץ. לעומתן, ועדת המשנה ללימודי הפיזיקה הצביעה על כך שתוכנית הלימודים בפיזיקה זקוקה לשינוי רבתי של גישה ושיטה. כלומר לבטל חומר לימודי ודוגמאות שנחשבים מיושנים, או כאלו בעלי חשיבות מועטה – ולהחליפם בחומר לימודי חדש. כמו כן, המליצה הוועדה על הפעלת החושים בלימוד תוך כדי פיתוח המחשבה.

חברי ועדת המשנה לגיאוגרפיה יצאו מנקודת הנחה שבהתחשב במצב המיוחד של הוראת הגיאוגרפיה בארץ יש להתרכז בהמלצות שביצוען נראה כאפשרי בזמן הקרוב, והעלו דרישות מצומצמות בלבד. עם זאת סברו שבחלוף כמה שנים יהיה צורך לבחון מחדש את הדרישות הצבאיות בתחום לימודי זה. הוועדה המליצה שהנושאים הבאים יילמדו בבית הספר העממיים ושולבו בתוכנית הלימודים:

1. גיאוגרפיה שימושית בסיסית.

א. הכרת מושגים גיאוגרפיים (גבעה, הר, צוק, מורד, נחל, נהר, ואדי, וכדומה);

ב. כיווני הרוחות ושימוש במצפן;

ג. קריאה בסיסית של מפות כולל הכרת סימנים מוסכמים וקנה מידה.

2. לימודי ארץ ישראל יכלול גם:

א. אזורי אקלים וגשם;

ב. חלוקת האוכלוסייה לפי לאום ודת ולפי צורות התיישבות;

ג. הבנה של בעיות המים בארץ והסבר לגבי צורות הפקתם;

ד. הבנת המושג "עורק תחבורה" והסבר לגבי סוגי קרקע שונים.

3. לימוד המזרח התיכון יתמקד בארצות והעמים המרכיבים אותו, ובהשתלבותו של

האזור במערכת העולמית. וכן סוגיות המאפיינות אזור זה כגון המדבר, מים, נפט,

תחבורה יבשתית וימית ועוד.

כיוון שהגיאוגרפיה לא היה מקצוע חובה בכל בתי הספר התיכוניים, המליצה הוועדה שלפחות בשנה הראשונה ילמדו כולם את הנושאים הבאים:

1. יכולת קריאת מפה בקני מידה שונים והבנת שימושן למטרות שונות.

2. יסודות הטופוגרפיה תוך כדי קריאת מפות. זאת תוך הכרת סימנים מוסכמים, קביעת

מרחקים ושדה ראייה ושימוש ברשת הקואורדינטות.

3. התמצאות בשטח בעזרת מפה ומצפן ותרגול בטיולים.

4. מושגי יסוד במורפולוגיה, כולל סוגי קרקע וסלע.

¹⁹ "דין וחשבון וועדות המשנה שליד ועדת הקבע להכוונת הלימודים בבתי הספר העממיים, התיכוניים והגבוהים בארץ". נובמבר 1950, אצ, 131-854/1952.

בשנת הלימודים השנייה בתיכון הדרישה הייתה שהוראת הגיאוגרפיה תכלול את הגיאוגרפיה של הארצות השכנות והשתלבותן במערכת העולמית. סוגיות כגון דרכי תחבורה עולמיים, הנפט, בריתות ועוד.

לנוכח המצב החמור של לימודי הגיאוגרפיה בארץ, המליצה הוועדה לנצל כמה ימי אימון חודשיים ולזמן מורים לגיאוגרפיה מבתי הספר העממיים לימי השתלמות והרצאות, שיינתנו על-ידי גורמים מחיל ההנדסה ומחיל המודיעין. לדברי יו"ר הוועדה גורמים אלה אף מוכנים לסייע למחלקת החינוך להוציא חוברות לשימוש המורים המלמדים ידיעת הארץ. בנוגע למורי התיכון, כפתרון חלקי הציעה הוועדה לארגן סמינר בשיתוף מחלקת החינוך והאוניברסיטה העברית שיתקיים במהלך הקיץ, ויטב 20-30 מורים מתאימים להוראת המקצוע.²⁰

הפעילות מול הגופים האזרחיים

בבואו לנסות ולהכווין את מערך החינוך על-פי דרישותיו, נתקל צה"ל בשתי בעיות מרכזיות: מבנית ועקרונית. מבחינה מבנית התאפיינה מערכת החינוך בשנים אלה בחלוקה לכמה זרמים בעלי מידה רבה של אוטונומיה, וכוחם של מפקחי משרד החינוך היה מוגבל. כדי שצה"ל יצליח לשכנע בנחיצות מקצועות לימוד ספציפיים, היה עליו לשכנע לא רק את משרד החינוך אלא גם את כל אחד מהזרמים השונים.

ההתנגדות העקרונית הייתה בעייתית יותר מבחינת צה"ל, ובאה לידי ביטוי בהתנגדות אזרחית למעורבות צבאית במערכת החינוך. כפי שהראה נאמני (2020: 56-58), ניסיון צה"ל לקדם את הצעתו להקים מגמות צבאיות בבתי ספר תיכוניים, נתקל בהתנגדות עזה הן מצד גורמים במערכת החינוך והן מהציבור שהביעו חשש שמגמות אלו יובילו למיליטריזציה של החברה, ייצור קסטה צבאית ויהרוס את בתי הספר. בהקשר זה מרתקים דברים שכתב הסטודנט לחינוך מיכאל דשא, לימים סופר, משורר ומחנך, ביוני 1952. את מכתבו לשר החינוך בן ציון דינור כתב דשא בעקבות סימפוזיון שנערך באוניברסיטה העברית בירושלים, בהשתתפות גורמי צבא בכירים ועסק בשאלת המגמות הצבאיות:²¹

ההנחה היסודית של ראשי הצבא הינה שביטחון המדינה וניצחונה המוחלט במלחמות הצפויות לנו – תלויים בדבר אחד בלבד והוא הצבא. למען חיזוקו של גורם עליון ויחיד זה [...] יש לכוון את כל תוכנית הלימודים ומשטר החיים בבית הספר התיכון כדי להקנות לנוער שלנו כמה מתכונות האופי החיוניות של חייל כגון: סדר ומשמעת, חריצות, הקרבה עצמית, אומץ וכדומה ובכלל להחדיר את בעיות הביטחון ללב התלמידים מגיל צעיר. (אכן, אשר לתכונות אופי אלה הרי איש לא יבוא להתנגד להן בהיותן עקרי החינוך בדרך כלל. השאלה היא רק, באיזו שיטה חינוכית אפשר וצריך להשיג תכונות אלה) [...]

²⁰ רס"ן לוי שטרים, יו"ר וועדת המשנה לגיאוגרפיה, "דוח והמלצות הוועדה", 18 באוגוסט 1959, אצ, 150-854/1952.

²¹ מיכאל דשא, אל שר החינוך, "מגמה צבאית בבית הספר או מגמה חלוצית בצבא", סיוון תשי"ב, אמ"י, גל-4781/9.

חינוך צבאי זה יהיה פתח עוד יותר רחב לקרייריזם וסנוביזם, אשר הולכת ומתפשטת בנוער ויחליש בסופו של דבר את כוחה הביטחוני של המדינה. הנני חוזר אפוא לנקודה בה התחלנו: למען חיזוקו של הצבא והגברת כוח עמידתו במלחמה ממושכת, צריכים כל הגורמים החינוכיים ובראשם הצבא, כמסגרת חינוכית כבירה [...] לטפח ולפתח את החינוך החלוצי.

במהלך הסימפוזיון נערכה פגישה בין הרמטכ"ל למנכ"ל משרד החינוך, ד"ר ברוך בן יהודה, ובה הציע האחרון שמשרד החינוך יקים ועדות בשיתוף נציגי צה"ל לטיפול במקצועות הלימוד השונים, והחלטותיהן יחייבו את מחלקת החינוך. בניגוד לכך החליט סגן הרמטכ"ל, אלוף מרדכי מקלף, להקים ועדות צבאיות שבהן יהיו בעיקר אנשי צבא, והציע שמשרד החינוך ישלח נציג לוועדות אלה. לכך מנכ"ל משרד החינוך סירב. היות שהכוונה להקים גוף צבאי-אזרחי משותף לא צלחה, סוכם שהצבא יסכם את הצעותיו ומשרד החינוך "ישמור לעצמו את הרשות לדון בהן בנפרד".²²

בצה"ל רצו שמערכת החינוך תתגייס למען "הביטחון הלאומי", ותתאים את מערכת הלימודים לדרישות הצבא, אולם היה ברור שהכנסת השינויים המוצעים בתוכנית הלימודים חייבת להתבצע בהדרגה תוך תקופה של שלוש-ארבע שנים, בעיקר בשל הצורך להכשיר את המורים הרלוונטיים. בצה"ל ביקשו להקים ועדות משותפות, צבאיות-אזרחיות, במקצועות אלה. כמו כן דרשו לדון בדרישותיהם לבצע את השינויים הדרושים בתוכנית הלימודים של בתי הספר. בפועל הדבר לא קרה. בדצמבר 1950 הועברו מסקנות "ועדת הקבע להכוונת הלימודים בבתי הספר האזרחיים" כחוברת, למשרד החינוך. בקיץ 1951 העביר צה"ל שוב, הפעם כתזכיר, את המלצותיו לשינויים בתוכנית הלימודים במקצועות הגיאוגרפיה, כימיה, מתמטיקה ופיזיקה. באפריל 1953 ציין ראש מה"ד, אל"ם מאיר זורע, שלא ידוע לו אם המלצות אלה בוצעו או אף נידונו במוסדות החינוך הרלוונטיים.²³

אין ספק שלשכנע את מערכת החינוך, שסבלה באותן שנים ממחסור חמור במורים מקצועיים ובקיצוץ בשעות ההוראה, ללמד מקצועות כמו מטאורולוגיה או אסטרונומיה, הייתה משימה קשה ביותר עבור צה"ל, למרות ששר החינוך עצמו הודה שלימודי המדעים המדויקים בבית הספר העממיים מצומצמים ושחייבים להרחיבם. עם זאת, לא כל דרישות צה"ל נענו בהתעלמות.

החל מתחילת שנות ה-50 פעלה במשרד החינוך "הוועדה לגיאוגרפיה וידיעת הארץ", שהורכבה מאנשי חינוך וגיאוגרפים בולטים כגון יהויקים פפוריש ואברהם יעקב ברוור. זאת במטרה להציע, לבחון ולהחליט בנוגע לתוכנית הלימודים בגיאוגרפיה. למרות שהוועדה נפגשה פעמים רבות, נציג צה"ל הוזמן אליה פעם אחת בלבד. יו"ר הוועדה, דב גזית, הזמין

²² אלוף חיים לסקוב, ראש מה"ד, אל סגן הרמטכ"ל, "וועדת קבע להכוונת הלימודים בבתי ספר תיכוניים – השתתפות משרד החינוך", 22 במאי 1951, אצ, 13-137/1953; אסא ליפן, אל ראש מה"ד, "הכוונת הלימודים בבתי הספר", 14 במאי 1950, אצ, 5-854/1952.

²³ אל"ם מאיר זורע, "הכוונת הלימודים בבתי הספר האזרחיים", 30 באפריל 1953, אצ, 26-540/1955.

את ראש ועדת המשנה הצבאית לגיאוגרפיה כדי להציג בפני הנוכחים את מסקנות הצבא, ואת בקשתו ללמד בבית הספר טופוגרפיה של ישראל ושכנותיה, קריאת מפה, בעיות תחבורה במזרח התיכון וסוגיות באקלים. חברי הוועדה לא שללו דרישות אלה, וטענו שחלקן תמצאנה את ביטויין בתוכנית הלימוד אולם לא ברמה ובהיקף שצה"ל דורש. כך למשל הייתה תמימות דעים בין צה"ל לחברי הוועדה בנוגע לצורך ב"ידיעת המולדת" בבתי הספר היסודיים.

הוועדה לגיאוגרפיה וידיעת הארץ בחנה הצעות שונות בנוגע לתוכנית הלימוד לבתי הספר השונים. כך למשל שמואל שלמון, איש המחלקה הפדגוגית במשרד החינוך, טען שבמרכז לימודי הגיאוגרפיה בבתי הספר היסודיים צריך לעמוד האדם, ולכן הלימודים צריכים להתמקד בשאלה כיצד האדם מסתגל לטבע. ד"ר פפוריש הציע להתמקד בנושאים כגון האוכלוסייה בעולם, התנאים הגיאוגרפיים לגידול צמחי מזון ובעלי חיים, יעור, מחצבים, תחבורה וכדומה. לעומתם, הצעתו של ד"ר ברוור דמתה יותר להצעת הצבא. לטענתו, תלמיד המסיים בית ספר עממי צריך לשלוט ביסודות הגיאוגרפיה מבחינת מונחים ותהליכים בסיסיים, להכיר את ההיבטים הגיאוגרפיים השונים של ארץ ישראל ולדעת להכיר את החלוקה המדינית בעולם. סביב הצעות אלה ואחרות נסובו דיונים בוועדה. חלקן קוצצו ושונו בהתחשב במגבלת שעות הלימוד (בר-גל, 1993). לימוד הגיאוגרפיה של המזרח התיכון, במאפיינים דומים לדרישות הצבא, נכנס לתוכנית הלימוד לקראת שנת הלימודים תש"ט.²⁴ היות שמערכת החינוך, כמערכת ארצית, לא הייתה מוכנה להיענות לדרישות הצבא, עמדו בפני צה"ל שלוש דרכי פעולה אפשריות כדי לקדם את דרישותיו ולוודא שמקצועות הלימוד שבהם חפץ ישולבו בתוכנית הלימודים. הראשונה – לפעול לחקיקה שתעגן את ההגמוניה של צה"ל, ותכפה על מערכת החינוך לקבל את דרישותיו. השנייה – לפעול מול ראש הממשלה ושר הביטחון, להדגיש בפניו את חשיבות העניין לצה"ל ולבקשו לדרוש משר החינוך ליישם זאת.²⁵ השלישית – לפעול באופן פרטני מול מנהלי בית ספר שונים. שתי הדרכים הראשונות נכשלו. הממשלה והכנסת לא פעלו לחקיקת חוק שיחייב את מערכת החינוך לקבל את דרישות הצבא, וגם שר הביטחון לא כפה עמדה זו על שר החינוך. הדרך השלישית הצליחה במידה מסוימת.

היו מנהלים ומורים שגילו פתיחות והיענות רבה יותר כלפי עמדות הצבא. מנהל המחלקה לבית הספר התיכוניים, מיכאל זיו, סיפר שגורמי צבא פנו אליו פעמים מספר וביקשו ממנו להקדיש תשומת לב מיוחדת להוראה השפה הערבית בבית הספר התיכוניים, היות שהצבא זקוק ליודעי ערבית. נציגי הצבא ביקש ממנו לקיים פגישה עם מנהלי בתי הספר שבהם נלמדת השפה הערבית, כדי לדון בשאלה מה יש לעשות כדי למלא את משאלות הצבא?²⁵ ד"ר מיכאל לינדמן, מורה לפיזיקה בגימנסיה הרצליה, הסכים לשלב מקצועות לימוד בתחום התעופה (מטאורולוגיה, אווירודינמיקה ועוד) במסגרת לימודי הפיזיקה בגימנסיה, בעקבות

²⁴ אל"ם מאיר זורע אל סגן הרמטכ"ל, "הכוונת הלימודים בבתי ספר יסודיים", 7 באוקטובר 1952, אצ, 26-540/1955.

²⁵ מיכאל זיו, אל מנכ"ל משרד החינוך, "הוראת השפה הערבית בבתי הספר התיכוניים", 23 בדצמבר 1953, אמ"י, גל-18945/10.

פגישה שקיים את נציג להק הדרכה של חיל האוויר. במקרה אחר הסכים מנהל בית הספר "הריאלי" בחיפה לפתוח מגמה צבאית בבית הספר, אולם כפי שהדגיש זאת ראש מה"ד: "תלמידים אלה ימשיכו בלימודיהם הרגילים בכיתותיהם במגמות הקיימות בבית הספר". כלומר המגמה הצבאית תוכפף למערכת הלימודים הרגילה, ולא להיפך. הפעילות הצבאית במגמה הצבאית אמורה הייתה להיערך לאחר שעות הלימודים.²⁶

הבעיה – דרך פעולה זו הצריכה מצה"ל להשקיע משאבים מול גורמים רבים ברחבי הארץ, בלי לקבל הבטחה שמאמצים אלה יישאו בסופו של דבר פרי. בצה"ל העדיפו פתרון "מלמעלה" שיחייב את כלל גורמי החינוך בארץ, אולם בהעדר פתרון כזה הובן שאם בצה"ל זקוקים לאנשים בעלי ידע ספציפי במקצועות לימוד ספציפיים, עדיף להכשירם במוסדות חינוך ייעודיים כגון בית הספר הטכני של חיל האוויר, חיל הקשר, בית הספר לקציני ים ונוספים שהתפתחו במהלך השנים.

סיכום

באפריל 1953 פרסם יהודה בן דוד, שעמד בראש הענף לתכנון אסטרטגי, מאמר בכתב העת הצבאי מערכות שעסק בדרכי התכנון במדינה לנוכח אופייה של המלחמה המודרנית. וכך כתב:

התפיסה, המבדילה בין "חזית" ל"עורף" במלחמה, התיישנה. המלחמה כוללת עכשיו מאמץ טוטאלי של העם כולו, על כל שכבותיו ועל כל "עומקו". כן התיישנה, כתוצאה מאותם הגורמים, התפיסה, המקובלת בעבר לגבי תקופות הזמן בהן יש לעסוק במה ששייך למלחמה, והיא עלולה להטעות טעות קשה. שוב אין להבדיל עתה בין המאמצים שיש לעשותם עוד בזמן שלום, לבין המשכם בזמן מלחמה [...] דרוש, עתה, איפוא, תיאום מלא בין הפעולות השונות של כלל האומה לשם כוונות לקראת מלחמה אפשרית.

המשאבים שניתן היה לבסס את עוצמתה הלאומית של ישראל עליהם, בשנים הראשונות לאחר הקמתה, היו מוגבלים באופן יחסי. המשאב האנושי נתפס כאחד מגורמי העוצמה המרכזיים, ומכאן החשיבות הרבה שצה"ל ראה בחיזוקו ובהתאמתו לצורכי הביטחון, וזאת באמצעות תכנון מראש. החינוך – העממי והתיכוני – ההומני, המדעי והמקצועי, נתפס על-ידי צה"ל לא רק כאמצעי טקטי להכשרת הנוער לקראת שירותו הצבאי ולהגעה של נוער איכותי יותר לצבא, מה שהיה מעלה את רמתו האישית והמקצועית ובכך מחזקו לקראת כל התמודדות צבאית אפשרית, אלא גם כאמצעי אסטרטגי לחינוך העם למוטיבציה ולהקרבה למען הביטחון. כך שבמידת הצורך יסכים לוותר על משאבים נוספים למען צה"ל.

²⁶ מאיר זורע אל ד"ר ארתור בירם, יושב ראש מועצת המנהלים של בית הספר הריאלי, "מגמה צבאית בבית הספר הריאלי", ינואר 1953, אצ, 26-540/1955.

כמה מסקנות עולות מן התיאור ההיסטורי של התהליכים והאירועים שהוצגו במאמר זה. הראשונה – צה"ל לא חרג מכללי המשחק הדמוקרטיים. מחקרים רבים שפורסמו במשך השנים בנושא "ביטחון לאומי במדינות דמוקרטיות", הדגישו את תפקידה של הממשלה האזרחית או של הגופים שמונו עלידה לשם כך (למשל המועצה לביטחון לאומי) בהגדרת עקרונות הביטחון הלאומי. זאת תוך הבנה שהאחריות הכוללת ליישום עקרונות אלה במסגרת מדיניות הביטחון הלאומי היא של הממשלה האזרחית הנבחרת (Bruneau, Matei and Sakoda 2009; Gow;2009; Michael 2009; Rapp2015; Sarkesian, Williams and Cimbala, 2008; Sheffer and Barak 2003). אחת המטרות של מתכנני הביטחון הלאומי היא ליצור הנחיות ביטחוניות עבור מקבלי ההחלטות, ולשכנע אותם ואת דעת הקהל בנחיצותם ובחשיבותם של ההנחיות בהרתעה מפני איומים צפויים. הסיבה לכך היא (אם נבחן את הסוגיה מנקודת ראות צבאית) שמקבלי ההחלטות לא תמיד מבינים את הצרכים הצבאיים ועלולים להיות להם שיקולים כלכליים, חברתיים ופוליטיים אחרים המשפיעים על החלטותיהם בתחום הביטחון הלאומי (McDonald 2002; Rothschild 1995).

הגורמים השונים בצה"ל שפעלו מול גופי החינוך האזרחיים, עשו זאת במסגרת כללי המשחק הדמוקרטיים ובמסגרת מה שאפשר להם החוק. ברגע שצה"ל נתקל בהתנגדות עיקשת לדרישותיו, ללא יכולת לשנות את ההחלטה שהתקבלה – הוא קיבל את הכרעת הדין, למרות התסכול, האכזבה והידיעה שההחלטה שהתקבלה יכולה לפגוע בביטחון המדינה, ולא פעל בניגוד לכך בדרכים לא דמוקרטיות.

מחקרים רבים שבחנו את מערכת היחסים שבין הצבא לחברה האזרחית בישראל הצביעו על מתח תמידי בין שני הגופים הללו ועל הניסיון, בעיקר של הגורמים הצבאיים, להגביר את השפעתם על הסקטור האזרחי ולהשיג השפעה ודומיננטיות רבה יותר על משאבים ויכולות (אורן, 2009; אורן ורגב, 2008; בן מאיר, 1987; ברק ושפר, 2008; פלדמן, 2003; פרז ורוזנבלום, 2007). יש אף חוקרים הטוענים שיש "מיליטריזציה" של החברה בישראל שבאה לידי ביטוי גם מבחינה ערכית, כלומר תרבותית וקוגניטיבית-חברתית (קימרלינג, 1993). כפי שטען אורי בן אליעזר (1995: 287): "הצבא הועמד במרכז של התודעה הקולקטיבית. הוא הפך, למעשה, להתגלמותה של האומה, לביטוי של הטוב והנעלה שבה. כמובן שדרישותיו השונות לגידול, לשיפור טכני, להתחמשות, להגברת רווחת חייליו וקציניו ולהגדלת זכויות היתר שלהם מולאו כמעט תמיד". או כפי שהגדיר זאת עמוס פרלמוטר (Perlmutter, 1968: 416): "צה"ל הפך להיות מזוהה עם ביטחון לאומי". עמירם אורן וקובי מיכאל (2013: 22-23) הסבירו שאחד המאפיינים המרכזיים של יחסי צבא וחברה בישראל הוא "בולטות הדרג הצבאי והשפעתו על קבלת ההחלטות של הדרג המדיני", ואף טענו שבולטות זו תחילתה כבר מראשית שנות ה-50.

מסקנה נוספת העולה מן המאמר היא שלא רק שלצה"ל לא הייתה דומיננטיות על פני גורמי החינוך השונים שלא חשו מחויבים לקבל את דרישותיו של הצבא, אלא, ואף יותר מכך, עקרון מנחה ביחסו של צה"ל לחינוך במדינה היה שצרכיו ודרישותיו בתחום החינוך אינם באים מרצון למיליטריזציה של החברה. מסקנה זו באה לידי ביטוי בצורה בולטת וברורה

בכוונה להקים מגמות צבאיות בבתי ספר תיכוניים, כך שלבסוף הוקמה רק מגמה אחת וזאת אחרי שמנהל בית הספר "הריאלי" שוכנע לעשות זאת, ולאחר התחייבות צבאית שמגמה זו תהיה כפופה לתוכנית הלימודים הרגילה בבית הספר. בצה"ל אולי היו רוצים בכך, ואין ספק שמיליטריזציה של החברה הייתה מקלה מאוד בכל נקודות ההשקה שלו מול החברה האזרחית. ואולם לנוכח ההתנגדות הציבורית, ומתוך הבנה שהחברה האזרחית תתקשה לקבל דרישה זאת, הוחלט שלא לפעול כך.

מקורות

- אורן, ע. (2009). שטחים מגויסים: היווצרות ההגמוניה של צה"ל על מקרקעי המדינה ועל מרחביה בשנותיה הראשונות 1956-1948. מדף.
- אורן, ע. ומיכאל, ק. (2013). הפיקוח האזרחי במבחן הממד הטריטוריאלי של הביטחון בישראל. האוניברסיטה העברית.
- אורן, ע. ורגב, ר. (2008). ארץ בחאקי: קרקע וביטחון בישראל. כרמל.
- בן אליעזר, א. (1995). דרך הכוונות: היווצרותו של המיליטריזם הישראלי 1956-1936. דביר.
- בן דוד, י. (1953). אופייה של המלחמה החדשה ודרכי תכנון המדינה. מערכות, 78, 5-13.
- בן מאיר, י. (1987). קבלת החלטות בסוגיות הביטחון הלאומי: היבט ישראלי. הקיבוץ המאוחד.
- בר-גל, י. (1993). מולדת וגיאוגרפיה במאה שנות חינוך ציוני. עם עובד.
- ברק, א. ושפר, ג. (2008). הרשת הביטחונית בישראל והשפעתה – גישה תיאורטית ואנליטית חדשה. בתוך ג. שפר וא. ברק וע. אורן (עורכים), צבא שיש לו מדינה? מבט מחודש על יחסי התחום הביטחוני והאזרחי בישראל (עמ" 16-44). כרמל.
- דין, ד. (1977). כן, אנחנו נועד! : ספר תולדות הגדנ"ע. משהב"ט.
- משרד החינוך והתרבות. (1969). הפיקוח על החנוך הגופני והגדנ"ע בחנוך העל יסודי.
- נאמן, י. (1952). צ.ה.ל והחינוך התיכוני. מערכות, 75, 43-50.
- נאמני, א. (2020). הפנימיות הצבאיות לפיקוד בראשית המדינה: מסלול ניעות או מנגנון שעתוק? מגמות, נה (2) 51-66.
- סבירסקי, ש. (2007). חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים. ברירות.
- פרז, א. ורוזנבלום, א. (1990). כרוניקה של הגמוניה תכנונית: המעמד של מערכת הביטחון בהליכי התכנון בראי המאבק הסביבתי להצלת חוף עתלית מחקרי משפט, 23(2), 371-431.
- פריד, י. וביגר, ג. (2021). התכנון הצבאי הגיאופיסי של התעשייה האזרחית והתשתיות הקריטיות בישראל והמעורבות ביישומו בשנות החמישים. חברה, צבא וביטחון לאומי, 1, 81-102.
- צמרת, צ. (1997). עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות. אונ"ב בן גוריון.
- קימרלינג, ב. (1993). מיליטריזם בחברה הישראלית. תיאוריה וביקורת, 4, 123-140.
- רייכל, נ. (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית. מאגנס.
- תדמור-שמעוני, ט. (2010). שיעור מולדת: חינוך לאומי וכינון המדינה 1954-1966. אונ"ב בן גוריון.

Beckley, M. (2010). Economic Development and Military Effectiveness. *Journal of Strategic Studies*, 33(1), 43-79.

- Biddle, S. (2004). *Military Power: Explaining Victory and Defeat in Modern Battle*. Princeton: Princeton University Press.
- Biddle, S. & Long, S. (2004). Democracy and Military Effectiveness: A Deeper Look. *Journal of Conflict Resolution*, 48(4), 525–546.
- Bruneau, T.C., Matei, F.C. & Sakoda, S. (2009). National Security Councils: Their Potential Functions in Democratic Civil-Military Relations. *Defense & Security Analysis*, 25(3), 255-269.
- Couloumbis, T.A. & Wolfe, J.H. (1982). *Introduction to International Relations: Power and Justice*. 2nd Ed. Englewood: Prentice Hall.
- Gow, J. (2009). The United Kingdom National Security Strategy: The Need for New Bearings in Security Policy. *The Political Quarterly*, 80(1), 126-133.
- Jablonsky, J. (1997). National Power. *Parameters*, 27(1), 34-38.
- Knorr, K. (1956) *The War Potential of Nations*. Princeton: Princeton University Press.
- McDonald, M. (2002). Human Security and the Construction of Security. *Global Society*, 16(3), 277-295.
- Michael, K. (2009). Who Really Dictates What an Existential Threat Is? The Israeli Experience. *Journal of Strategic Studies*, 32(5), 687-713.
- Morgenthau, H.J. (1973). *Politics Among Nations: The Struggle for Power and Peace* 5th Revised Ed. New York: Knopf.
- Perlmutter, A. (1968). The Institutionalization of Civil-Military Relations in Israel: The Ben Gurion Legacy and Its Challengers (1953-1967). *Middle East Journal*, 22(4), 415-432.
- Rapp, W.E. (2015). Civil-Military Relations: The Role of Military Leaders in Strategy Making. *Parameters*, 45(3), 13-26.
- Reiter, D. & Stam, A.C. (1998). Democracy and battlefield military effectiveness. *Journal of Conflict Resolution*, 42(3), 259-277.
- Rothschild, E. (1995). What Is Security? *Daedalus*, 124(3), 53-98.
- Rotte, R. & Schmidt, C.M. (2003). On the Production of Victory: Empirical Determinants of Battlefield Success in Modern War. *Defence and Peace Economics*, 14(3), 175–192.
- Sargent, C.B. (1971). National Cultural Characteristics and National Power. *Naval War College Review*, 23(5), 17- 23.
- Sarkesian, S.C., Williams, J.A. & Cimbala, S.J. (2008). *US National Security: Policymakers, Processes, and Politics*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Schultz, K. & Weingast, B. (2003). The democratic advantage: Institutional foundations of financial power in international competition. *International Organization*, 57(1), 3-42.
- Sheffer, G. & Barak, O (2003). *Israel's Security Network: A Theoretical and Comparative Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Tal, I. (2000). *National Security: The Israeli Experience*. London: Praeger.

Tellis, A.J., Bially, J., Layne, C. & McPherson, M. (2000). *Measuring National Power in the Postindustrial Age*. Santa Monica: Rand.