



המכון הישראלי  
לדמוקרטיה

[www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

אמיר אלשטיין  
יו"ר הוועד המנהל

הנשיא העשירי ראובן ריבלין  
יו"ר של כבוד

יוחנן פלסטר  
נשיא

#### חברי הוועד המנהל

עו"ד ליאת אהרנסון  
אלי גרונר  
פרופ' ורד וניצקי-סרוסי  
ד"ר חן ליכטנשטיין  
מול מועלם  
שגירי לשעבר סלי מרידור  
פרופ' פאדיה נאסר אבו-אלהיג'א  
עו"ד אבי פיישר  
ד"ר מיכל צור  
יוסי קוזצ'יק

#### המועצה הבינלאומית

פרופ' רונלד דניאלס, יו"ר

השופטת רוזלי סילברמן אבליה, קנדה  
אן אפלבאום, ארה"ב  
השופטת דורית ביניש, ישראל  
השופט סטיבן בריי, ארה"ב  
פרופ' משה הלברטל, ישראל  
פרופ' כריסטוף מרקשיס, גרמניה  
ד"ר שרון טריאן, ארה"ב  
השופט אברהם סופר, ארה"ב  
ברט סטפנס, ארה"ב  
פרופ' גרהרד קספר, ארה"ב

#### סגני נשיא

פרופ' סווי נבות, מחקר  
פרופ' קרנית פלוג, מחקר  
ד"ר ישי (ג'סי) פרס, אסטרטגיה

#### עמיתים בכירים

פרופ' תמר הרמן  
פרופ' נתן זוסמן (אורח)  
פרופ' עמיתו כהן  
מר תומר לוטן (אורח)  
פרופ' יותם מרגלית  
פרופ' דניאל סטטמן  
פרופ' בני פורת  
פרופ' מרדכי קרמיצר  
פרופ' גרעון רהט  
ד"ר תהילה שורץ אלטשולר  
פרופ' יובל שני

#### מייסדים

ד"ר אריק כרמון  
ברנרד מרכוס (1929-2024)  
מזכיר המדינה ג'ורג' שולץ (1920-2021)

דצמבר 2024

## הפיצול לזרמים במערכת החינוך הישראלית: רקע היסטורי הודיה בן ארי<sup>1</sup>

### א. ראשית החינוך העברי בארץ ישראל

מסוף המאה ה-19, עם צמיחתה של התנועה הציונית והתפתחותו של יישוב עברי בארץ ישראל, החלו לקום מוסדות חינוך מגוונים בעלי אוריינטציה ציונית. מוסדות החינוך הללו שילבו חינוך משכילי מודרני לצד חינוך יהודי לגוונים, על המורכבויות שבתמהיל זה. ב-1903 הוקמה הסתדרות המורים, שהייתה לארגון הראשון שלקח על עצמו את ארגון וניהול מערכת החינוך העברית בארץ ישראל (דרור, 2010; רייכל, 2008).

בשנת 1920, עם תחילתו של השלטון הבריטי בארץ ישראל תחת כתב המנדט, נוצל שינוי השלטון בארץ ישראל לאיחוד מערכת החינוך העברית כולה תחת ועד החינוך של ההסתדרות הציונית. ואולם, האיחוד לא הצליח למנוע את הפיצול הפנימי שלא איחר לבוא. ב-1920 התכנסו נציגים ציוניים ממדינות רבות במסגרת ועידת לונדון של ההסתדרות הציונית, בכנס הציוני העולמי הראשון מאז תום מלחמת העולם הראשונה. בין שאר הנושאים שנידונו בכינוס זה, נידון נושא החינוך, וההחלטות לגביו היו בעלות משקל עתידי רב על החינוך העברי בארץ ישראל. בשל החשש כי תנועת 'המזרחי' העברית-דתית תקים מערכת חינוך עצמאית נפרדת, הוחלט במה שכונה 'חוזה לונדון', כי 'המזרחי' תקבל אוטונומיה מלאה מבחינה פדגוגית, ואוטונומיה חלקית בתחום הכספי והארגוני. החלטה זו הושפעה גם מהתקווה כי 'המזרחי' תשמש גשר ליהדות האורתודוקסית-חרדית באירופה ותקרבה לציונות. תקווה זו לא מומשה, ו'המזרחי' לא הצליחה להיות תנועה מקיפה הכוללת גם את היהדות החרדית (דרור ורשף, 1999; ז'בוטינסקי ונדבה, 1985; מכמן, 2005; רייכל, 2008; רינות, 1978).

ההחלטה על הפיצול, למעשה חילקה את החינוך הציוני בארץ ישראל ללאומי-חילוני וללאומי-דתי, ויצרה את ראשית השיטה המכונה 'שיטת הזרמים', בקובעה את האפשרות לזיקה בין זרם חינוכי למסגרת פוליטית. בשנים העוקבות, הפך גם החינוך במסגרת מפלגות הפועלים לזרם חינוכי רשמי בתנועה הציונית - זרם העובדים. בשונה מ'המזרחי', היו בקרב זרם העובדים דעות חלוקות לגבי ההזדקקות לאוטונומיה במסגרת החינוך הלאומי והיו שסברו כי אין מקום לזרמים נפרדים. בשנת 1933 עבר ניהול החינוך העברי ממחלקת החינוך של ההסתדרות הציונית לוועד הלאומי ששימש מועצת "המדינה שבדרך" (דרור ורשף, 1999; מכמן, 2005; רייכל, 2008).

אם כן, בתקופת המנדט הייתה מערכת החינוך העברית-ציונית מפוצלת לשלושה זרמים אידיאולוגיים המשויכים למפלגות פוליטיות שונות, שהיו חלק מהתנועה הציונית ונתמכו על ידה. הזרם הכללי תמך בחינוך עברי אחיד א-מפלגתי. זרם זה שויך, תחילה באופן מלאכותי, למפלגת 'הציונים הכלליים' ולמספר מפלגות נוספות שהתאחדו בהמשך ליברית הציונים

<sup>1</sup> תודה לד"ר תמי הופמן, ראשת התוכנית לחינוך לדמוקרטיה במכון הישראלי לדמוקרטיה, על הערותיה הטובות.



המכון הישראלי  
לדמוקרטיה

[www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

הכלליים'. בפועל, בזרם זה למדו מרבית ילדי היישוב העברי, וכך לדוגמא, גם ילדיו של בן גוריון. תוכנית הלימודים בזרם זה התמקדה במקצועות ההשכלה הכללית ובלימודים לאומיים. זרם העובדים השתייך למפלגות הפועלים ודגל בסוציאליזם לאומי ואוניברסלי. זרם זה החל את דרכו כזרם חינוך לא פורמלי, והוכר כעבור שנתיים על ידי מחלקת החינוך של ההסתדרות הציונית. בזרם זה היה תת-זרם של החינוך הקיבוצי שהיה בעל ייחודיות חינוכית משלו. תוכנית הלימודים בזרם העובדים שמה דגש על ערכים של סוציאליזם, חלוציות והתיישבות, ואף ציינה בחגיגות את 'חג הפועלים'. הזרם השלישי היה זרם 'המזרחי', שדגל בשילוב חינוך דתי וציוני. זרם זה נתמך על ידי מפלגת 'המזרחי', ובהמשך גם על ידי 'הפועל המזרחי', ותוכנית הלימודים שלו כללה מקצועות חול מגוונים לצד מקצועות דת (דרור ורשף, 1999; פירון, 2015; רייכל, 2008).

החינוך בתקופת המנדט היה "מעין ציבורי" (כהגדרתו של יובל דרור), בהיעדר מדינה ובהתחשב בכך שמימונו נתמך חלקית בלבד על ידי המנדט הבריטי, ורובו נשען על הממסד הציוני ועל תרומות של נדבנים. האופי הפרטי של מערכת החינוך העברית נבע מהרצון לשמור על עצמאות תחת השלטון הבריטי. עם זאת, החינוך בתקופה זו נהג כציבורי, במובן זה שהתגייס על פלגיו השונים לפרויקט המדינה שבדרך, והסכים למעין תכנית ליבה משותפת עברית וציונית. ערב הקמת המדינה, השתייכו למעלה ממחצית מבתי הספר העבריים לזרם הכללי (כולל מוסדות ותיקים כגון 'גימנסיה הרצליה' ו'הגימנסיה העברית'), קרוב לשליש מהם לזרם העובדים, וכמעט רבע לזרם המזרחי. המשותף לשלושת הזרמים הציוניים היה חינוך ציוני על גווניו השונים, בשילוב חינוך מודרני ויהודי. החינוך התקיים בעיקר במסגרת בתי-ספר יסודיים, בעוד החינוך התיכוני באותה תקופה היה מצומצם, ונחשב לעירוני-אליטיסטי, בהיותו ממומן בעיקר על ידי הורי התלמידים. לצד החינוך העברי-ציוני באותה תקופה, פעלו בארץ ישראל מוסדות לימוד חרדיים של אגודת ישראל, שלא נתמכו על ידי התנועה הציונית, ושאוּפו להיבדל ממנה (איכילוב, 2010; דרור, 2010; פירון, 2015; רייכל, 2008).

## ב. החינוך הערבי בתקופת המנדט

בשונה מהחינוך העברי, בחברה הערבית לא הייתה התארגנות פנימית לעיצוב החינוך הערבי. המנדט הבריטי ירש מהשלטון העות'מאני מערכת חינוך ערבית שמצבה היה בכי רע, הן מבחינת מספרם המצומצם של התלמידים, הן מבחינת הפערים הגדולים בין תרבויות המשנה הערביות (כך למשל בתי הספר הנוצריים בערים היו ברמה גבוהה משמעותית מבתי הספר בכפרים הערבים), והן מבחינת הפערים בפקידת בית הספר בין בנים לבנות. ממשלת המנדט השקיעה את עיקר מאמציה בתחום החינוך מבחינה ארגונית ומימונית בקידום החינוך הערבי. ואכן, מספר התלמידים הערביים בתקופת המנדט גדל ב-500%. עם זאת, הפער בין הזדמנויות ההשכלה של הערבים תושבי הערים לעומת תושבי הכפרים נותר גדול (דרור, 2010; רייכל, 2008).

## ג. קום המדינה

חוק לימוד חובה: עם קום המדינה, הפכה מחלקת החינוך של המוסדות הלאומיים למשרד החינוך והתרבות, שהיה לאחראי על מערכת החינוך בישראל. הדיון על האדם הראוי לעמוד בראש תחום החינוך היה סוער, ולמשך תקופה עמדה שאלה זו ללא מענה, ותחום החינוך נותר ללא ראש.



המכון הישראלי  
לדמוקרטיה

[www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

במאי 1949, על אף המצב הכלכלי הקשה והמלחמה המתמשכת, נחקק "חוק לימוד חובה" שהגדיר חובת רישום לאחד מזרמי החינוך המוכרים. חובה זו הוחלה בחוק על כלל האזרחים שהם הורים לילדים בגילי 5-14 (במהלך השנים הוארכה חובת הלימוד בהדרגה, עד שהגיעה במאה ה-21 לגילאים 3-18). החלת החוק כבר מגיל גן הפכה את מדינת ישראל לאחת ממעט המדינות הנאורות שנהגו כך ועלתה בקנה אחד עם התפיסה היהודית המסורתית על חובת החינוך והלימוד מגיל צעיר. תפיסה זו באה לידי ביטוי לא רק בחובה ההורית לחנך, אלא גם בהקמת מערכת חינוך ציבורית כבר בתקופת בית המקדש השני במאה הראשונה לספירה: "והוא [שמעון בן שטח] התקין שלושה דברים... ושיהיו תינוקות הולכין לבית הספר" (תלמוד ירושלמי, כתובות ח, יא). זרמי החינוך השונים חלקו מקצועות ליבה משותפים, אולם לצד זאת נהנו מאוטונומיה בקביעת תוכניות הלימודים, בהכשרת המורים ועוד (טאוב, 2007; פירון, 2015; רייכל, 2008).

במסגרת "חוק לימוד חובה", הפך הזרם החרדי של אגודת ישראל לזרם חינוך רשמי נוסף במדינה. בעוד שבן גוריון סבר שתמיכה בזרם החרדי תצרך את תלמידיו למעגל האחריות הלאומית, מנהיגי הזרם הונעו ככל הנראה גם משיקולים כלכליים, לאור הגירעונות הגדולים שצברו מוסדותיהם במהלך השנים. ההכרה בזרם החרדי הייתה לתחילתה של התנהלות חינוכית ייחודית למדינת ישראל, אשר במהלך חקיקת "חוק חינוך ממלכתי" שיוזכר להלן, עיגנה הענקת תקציבים לזרם חינוכי עצמאי, שתפיסותיו עומדות לעיתים בסתירה עם מטרות החינוך הממלכתיות (פירון, 2015; רייכל, 2008; שיפר, 1998).

ועדת פרומקין ו'ציד הנפשות': העלייה ההמונית לישראל בשנותיה הראשונות, הביאה לגידול עצום ומהיר במספר התלמידים שצריכים היו להיכנס למערכת החינוך, ומערכת החינוך כרעה תחת העומס של עשרות אלפי תלמידים חדשים שהיה עליה לקבל וללמד. האחריות על מוסדות החינוך הייתה אמורה להיות כולה תחת מחלקת החינוך, ואולם בשל העומס הרב הוזנח בתחילה החינוך במחנות העולים. מחלקת התרבות בראשות נחום לוין (איש מפא"י), נכנסה לחלל שנוצר, ולקחה על עצמה את מלאכת החינוך במחנות העולים. מחלקת התרבות בנתה עבור ילדי מחנות העולים תכנית "חינוך אחיד", זאת בניגוד לשיטת הזרמים שהייתה נהוגה אצל שאר האוכלוסייה ואפשרה להורים לבחור את הדרך החינוכית עבור ילדיהם. החינוך האחיד נכפה על המשפחות במחנות העולים, ולא הייתה בו כמעט התחשבות במסורותיהם ותרבותם. בתגובה לכך, קמו מחאות וקול ביקורת חריפה מצד העולים עצמם, ומצד החוגים הדתיים הפוליטיים, בדבר ה'מכבש' שהופעל על ילדי העולים להשתנות ולהפוך ל'ישראלים', וכן בשל הכפייה האנטי-דתית (כגון גזיזת פאות הילדים) שהחינוך האחיד כלל. מחאות אלה לא הותירו לבן גוריון ברירה, והוא החליט על הקמת ועדת חקירה בראשות השופט גד פרומקין (צמרת, 1991; רייכל, 2008).

וועדת פרומקין פעלה במשך שלושה חודשים וחצי, בהם גבתה 89 עדויות של עולים, מדריכים, מורים, עסקנים פוליטיים, שרים, בכירים ועוד. מסקנותיה הלא צפויות של הוועדה, שהתקבלו פה אחד על ידי כל חבריה, הוגשו במאי 1950. עיקרי הדברים כללו ביקורת חמורה ואישוש הטענות אודות כפייה אנטי-דתית במחנות העולים, תוך הטלת האחריות על לוין ואנשי מחלקת התרבות. עוד כללו המסקנות ביקורת קשה על תפיסת 'כור ההיתוך', לפיה העולים החדשים צריכים להסתגל במהירות לדמות 'הישראלי החדש'.



המכון הישראלי  
לדמוקרטיה

[www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

החילוני והעובד, תוך התעלמות מזיקתם הדתית, ומייחודה של המסורת והתרבות שלהם (ארכיון המדינה, 2019; צמרת, 1991).

המאבק בין החוגים הדתיים לחוגי מפא"י בנוגע לחינוך ילדי העולים, שהגיע לשיאו בוועדת פרומקין, הצטרף לתופעה הכללית שכונתה במחקר 'ציד הנפשות'. תופעה זו כללה את ניסיונו האגרסיבי של כל זרם למשוך אליו כמה שיותר תלמידים. 'ציד הנפשות' הושפע מכך שהזרמים השונים היו נטועים במעטפת פוליטית, וקיבלו תקציב בהתאם לכמות התלמידים שלמדו במסגרותיהם. כמו כן, העלייה ההמונית לישראל בשנותיה הראשונות הביאה למציאות שבה כמחצית מהאוכלוסייה היהודית במדינת ישראל לא הייתה חלק מעיצוב החינוך העברי על זרמיו. קבוצת אוכלוסייה זו, בשילוב החלוקה התקציבית לזרמים לפי מספר תלמידיהם, והפוטנציאל האלקטורלי העתידי על ידי הגדלת תלמידי הזרם, היו הבסיס לתופעה זו שזכתה לביקורות חריפות (טאוב, 2007; פירון, 2015; רייכל, 2008; רשף, 1987).

ניתן לראות כי נושא החינוך לאחר קום המדינה, היה לסלע מחלוקת משמעותי, גם תוך מפלגתי. המחלוקת החריפה התקיימה בין המצדדים בחינוך ממלכתי אחיד כתנאי לאחדות לאומית ולשוויון זכויות, לבין הקולות מהמחנה הדתי, מזרם העובדים, ועוד, שתבעו בתוקף את המשך השיטה הנהוגה על מנת להבטיח את המשך דרכם החינוכית והפוליטית. דו"ח וועדת פרומקין ותופעת ציד הנפשות, הביאו לבסוף להפלת הממשלה ולחקיקת חוק חינוך ממלכתי (ארכיון המדינה, 2019).

חוק חינוך ממלכתי: מתוך הביקורת על הפיצול החברתי-פוליטי שפשה גם במערכת החינוך, ומתוך רצון לבסס את עיקרון הממלכתיות בכל מוסדות המדינה, ביקש בן גוריון לחוקק "חוק חינוך ממלכתי". החוק התקבל בשנת 1953 ומטרתו הייתה ביטול הזרמים בחינוך, והוצאת החינוך מהמרחב המפלגתי אל אחריותה של המדינה. העמדה שרווחה בקרב מצדדי החינוך הממלכתי האחיד, בין השאר לאור מסקנות וועדת פרומקין, הייתה שהגורם המשמעותי היחיד המונע את איחוד כל זרמי החינוך הוא הדת, בעוד יתר ההבדלים בין זרמי החינוך לא נתפסו כבעלי חשיבות מספקת למניעת חזון איחוד החינוך הממלכתי. ואכן בפועל, החוק הותיר על כנה את ההפרדה בין החינוך הדתי והלא דתי. בנוסף, מעמדו של הזרם החרדי הנפרד עוגן אף הוא בחוק. סעיף 11 לחוק איפשר הכרזה על מוסדות לא רשמיים כמוסדות חינוך מוכרים, הכרה הכוללת תמיכה תקציבית מצד המדינה. כך יצא שעל אף שמטרת החוק הייתה ביטול הזרמים, התוצאה דה-פקטו הייתה ביטול זרם העובדים בלבד, תוך ריכוזו של הציבור הלא דתי (החילוני וחלק מהמסורתי), בחינוך ממלכתי-כללי, לצד השארת הזרם הממלכתי-דתי (לדתיים ולחלק מהמסורתיים) ועיגון הזרם החרדי של אגודת ישראל. יש הטוענים כי החלטות אלה תרמו להתרחקות בין תלמידי החינוך הממלכתי לבין תלמידי החינוך הממלכתי-דתי, וכן להתרחקות המתונים בקרב הזרמים החרדים מהאפשרות של חינוך ממלכתי-דתי (לוי, 2010; פירון, 2015; פניגר, 2023; רייכל, 2010; שנהר, 2024).

בשנת 1968, בשל הפערים המשמעותיים בהישגים הלימודיים, בהגעה ללימודים תיכוניים ובהשגת תעודת בגרות בחברה היהודית בין ילדים בוגרי בתי ספר יסודיים שונים, שהיו מחולקים במידה רבה על בסיס עדתי, הוחלט על יישום שיטת האינטגרציה ועל רפורמת חטיבות הביניים. הרפורמה למעשה שינתה את מבנה מערכת החינוך ממבנה של שמונה שנות לימוד



המכון הישראלי  
לדמוקרטיה

[www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

בבי"ס יסודי וארבע שנות לימוד תיכוני, למבנה של שש שנות לימוד בבי"ס יסודי, שלוש שנות חטיבת ביניים, ושלוש שנות חטיבה עליונה. מטרת הרפורמה הייתה לייצר אינטגרציה מכוונת, לצמצם פערים בין בוגרי בתי ספר יסודיים שונים ולהגדיל את ההשתלבות בתיכון באמצעות הכנה ייעודית בחטיבות הביניים. האינטגרציה כללה את יצירת השילוב המכוון של תלמידים יהודים מקבוצות אוכלוסייה שונות (אשכנזים ומזרחיים, אוכלוסייה ותיקה ועולים חדשים) בכיתות חטיבות ביניים הטרוגניות המאפשרות מפגש. הרפורמה של חטיבות הביניים הייתה ביטוי להשקפת העולם הממלכתית-ציבורית בחינוך ואף ביטוי למדיניות חינוך ריכוזית. בעשורים הבאים החלה שחיקה במחויבות לחינוך ציבורי (כפיר ורש, 2004; רייכל, 2008; שביט ושפירא, 1996).

החינוך הערבי במדינת ישראל: תהליך ההשתלבות של האזרחים הערבים במערכת החינוך הישראלית, היה איטי, מורכב וטעון, בין השאר בשל אי האמון ההדדי לאחר המלחמה. בנוסף, האוכלוסייה הערבית בישראל הושמה תחת ממשל צבאי עד 1966, דבר שתורם אף הוא לאיטיות הליך ההשתלבות במערכת החינוך הישראלית ולפגיעה בתחושת השייכות למדינה (אבו עסבה, 2004; איכילוב, 2010; רייכל, 2008).

במהלך השנים קמו וועדות שונות ורבות בניסיון לקדם ולפתח את החינוך הערבי, דבר המעיד על העמימות והקושי בסלילת הדרך לחינוך אזרחי לאזרחי ישראל הערבים, הן מבחינה זהותית ותוכנית, והן מבחינה מבנית. הקושי נבע מסיבות רבות, כמו המחסור בתשתיות ובמורים, שנבע בין השאר מגידול זכאי החינוך שהביא עימו חוק לימוד חובה. בנוסף, חוק חינוך ממלכתי הטיל את האחריות על המבנים, תחזוקתם, ועוד, על הרשויות המוניציפליות, ואולם לכפרים ערבים רבים לא הייתה רשות מוכרת כזו או יכולות כלכליות לקידום תחום החינוך. בנוסף, היות וגני ילדים לא היו מקובלים בחברה הערבית לפני קום המדינה, היה מחסור חמור במבנים לקליטת ילדים בגילאי 5. כל אלה גרמו, בין השאר, לצפיפות רבה מאוד בכיתות ולכך שיחס תלמיד-מורה היה גבוה במיוחד (אבו עסבה 2004; רייכל, 2008).

במהלך השנים עלו ביקורות על כך שיישום ואכיפת חוק חינוך חובה בחברה הערבית לאחר קום המדינה זכה לעדיפות נמוכה, בשל עיסוקה של המדינה החדשה באתגר קליטתם של מהגרים יהודים רבים לישראל. כמו כן עלתה ביקורת על כך שהגידול בזכאי הלימוד שהתחייב מהחוק, לא בא בד בבד עם הקמת זרם חינוך ערבי בעל אוטונומיה מובחנת בדומה לחינוך הממלכתי-הדתי, ועל כך שמדיניות מעצבת של תכנים נקבעה לרוב ללא שיתוף האזרחים הערביים. המלצה להקמת מועצה לחינוך הערבי בדומה למועצת החמ"ד, נכללה בהמלצות הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישוםם בחקיקה בראשות השופטת סביונה רוטלוי (אבו סעד וחליל, 2009; אבו עסבה, 2004, פלד-אמיר 2003).

לצד המורכבות, חשוב לציין כי במהלך השנים הושגה התפתחות מואצת של מערכת החינוך הערבית, הן בשיפור הישגי התלמידים הערביים, הן בשיפור תשתיות מערכת החינוך והן במניעת נשירה. כך למשל, חציון שנות ההשכלה בחברה הערבית כיום, כמעט שווה לחציון שנות ההשכלה בחברה כולה. ואולם, עדיין קיימים פערים משמעותיים בין התלמידים הערבים והיהודים



המכון הישראלי  
לדמוקרטיה

[www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

ברוב הפרמטרים (בורובי חטאב ומנור, 2012; בלס, 2020; חדאד חאגי-יחיא, 2018; חדאד חאגי-יחיא ורודינצקי 2018).

בשנות ה-70 נוצר פיצול בתוך החינוך הערבי-הציבורי ל-4 קבוצות שונות: ערבים, בדואים, צ'רקסים ודרוזים. בין הקבוצות הללו קיימים פערים בהישגים, כך למשל הישגי הדרוזים גבוהים יותר. בנוסף, ישנם בתי ספר השייכים לכנסיות ומשרתים את האוכלוסייה הערבית-נוצרית וזוכים למעמד מוכר שאינו רשמי. בדומה לתקופת המנדט, הישגיהם נחשבים גבוהים במיוחד, ובפרט ביחס לזרמים הערבים-ציבוריים (בלס, 2017; חדאד חאגי-יחיא, 2018).

#### ד. מגמות הפרטה בחינוך

החל משנות ה-70, הלכו והתחזקו בחברה הישראלית ובמערכת החינוך מגמות של אינדיבידואליזציה ופיצול. זאת בין השאר נוכח צמצום האחריות של המדינה על החינוך, שבאה לידי ביטוי בצמצום תקציבי ממשלה משמעותיים. סעיף 11 בחוק החינוך הממלכתי שהוזכר לעיל, המאפשר הכרה בזרמים לא רשמיים תוך תמיכה תקציבית בהם, היווה פתח פרישה מהחינוך הממלכתי עבור עמותות הורים אל עבר בתי ספר לא רשמיים. כך, מגמות השוק חלשו גם אל תחום החינוך, על חשבון מגמת הממלכתיות (איכילוב, 2010; חוק לימוד חובה, תש"ט-1949; פניגר, 2023; רייכל, 2008).

אחת הדוגמאות הבולטות לכך הייתה הקמתה והתפתחותה של רשת 'מעין החינוך התורני בארץ ישראל – בני יוסף'. לאחר חקיקת חוק החינוך הממלכתי הייתה רשת חינוך חרדית אחת של 'החינוך העצמאי' בשליטה חרדית-ליטאית. בניגוד לתחזיתו של בן גוריון, הזרם העצמאי של החינוך החרדי לא הלך והצטמצם ולא נטמע בזרמים הממלכתיים, אלא להפך, זרם זה התרחב מאוד. בנוסף לזרם החינוך העצמאי, רשת 'מעין החינוך התורני פתחה בתי ספר לציבור החרדי הספרדי. בתי ספר אלה קיבלו תחילה כתף קרה ממשרד החינוך. ואולם, עם הקמתה והתפתחותה של תנועת ש"ס, החלו בתי הספר של הרשת לקבל הטבות מפליגות באמצעות ההסכמים הקואליציוניים עם ש"ס. ככל שתנועת ש"ס הצליחה להתקדם למרכז הפוליטי, הסכמים אלה כללו יותר ויותר הטבות כמו היענות לתביעות פדגוגיות ללא דיון עם אנשי מקצוע ממשרד החינוך. כך הפכה רשת 'מעין החינוך התורני' למעין זרם חינוך נוסף בישראל. היא הישגיה של תנועת ש"ס עבור 'מעין החינוך התורני' היה בממשלת אולמרט, עת הובטחה להם במסגרת ההסכם הקואליציוני השוואה של תקציב הרשויות המקומיות לחינוך החרדי במעמד מוכר שאינו רשמי לתקציב החינוך הממלכתי, במסגרת 'חוק נהרי' (פלדמן, 2020).

בנוסף, משנות ה-70, וביתר שאת בשנות ה-90 ואילך, החלו לקום בתי ספר ייחודיים כמו בתי הספר הדמוקרטיים, האנתרופוסופיים ועוד, בכל מגזרי החינוך, בעיקר בחינוך העל-יסודי. הקמת בתי הספר הייחודיים הייתה ביוזמת ההורים ולעיתים בניגוד לעמדת משרד החינוך (איכילוב, 2010; ביאליק, 2020; דרור, 2010). ועדיין, הרוב המוחלט של בתי הספר שאינם רשמיים פועלים במסגרת החינוך החרדי, רובם תחת רשות החינוך החרדי (החינוך העצמאי ומעין החינוך התורני – בני יוסף) הזכות למעמד תקצובי מיוחד.



המכון הישראלי  
לדמוקרטיה

[www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

לצד מגמות אלה שהגיעו מהשטח, נרשמה בעשורים האחרונים מגמת הפרטה בחינוך גם מצד מקבלי החלטות. ב-2005 הוגש לשרת החינוך לימור ליבנת, דוח כוח המשימה הלאומי לחינוך בראשות שלמה דברת. הדוח היווה נקודת פתיחה למעבר למדיניות חינוך מבוססת סטנדרטים התומכת בתהליכי ביזור והפרטה, המלווים את מערכת החינוך מאז ועד היום. גם וועדות שונות שהוקמו בכנסת בענייני חינוך, תמכו בחלקן במהלכי הפרטה בחינוך. ובנוסף, גם כאשר התקבלו בוועדות החלטות שנועדו להגביל את מהלכי ההפרטה, לעיתים קרובות הן לא יושמו בשטח על ידי משרד החינוך (פניגר 2023; רייכל, 2008). בהמשך לזאת, ניתן לומר כי מדיניות הממשלות בעשור האחרון, העמיקה את מגמות הפיצול וההפרטה בחינוך. החיזוק המתמיד של רשתות החינוך החרדיות מכוון למצב דומה לזה שהתקיים בתקופת הזרמים, בו בתי ספר משתייכים למפלגות (חרדיות, לפחות), מה שסותר את הגולל על הרעיון שבבסיס החינוך הממלכתי.

### ביבליוגרפיה

איכילוב, א. (2010). כינון החינוך הציבורי בישראל והנסיגה ממנו. בתוך: איכילוב, א. (עורכת): **הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל** (21-50). תל אביב: רמות.

אבו-סעד, א. וחליל, מ. (2009). החינוך הערבי בישראל: סוגיות ודילמות. **אלנבראס**. (5). 21-52.

אבו-עסבה, ח. (2004). מערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך: חסון, ש. ואבו-עסבה, ח. (עורכים): **יהודים וערבים בישראל במציאות משתנה: בעיות, מגמות, תרחישים והמלצות** (81-97). ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

בורבו, ל., חטאב, נ. ומנור, א. (2012, 28 ביוני). פערם בהישגים הלימודיים בין התלמידים הערבים לתלמידים יהודים בישראל **המכון הישראלי לדמוקרטיה**.

ביאליק, ג. (2020). **בתי ספר ייחודיים: האומץ להרהר על המובן מאליו**. רעננה: מכון מופ"ת.

בלס, נ. (2017). **ההישגים הלימודיים של תלמידים ערבים**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בלס, נ. (2020). **הישגים ופערים במערכת החינוך בישראל: תמונת מצב**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בסוף הכול מתחיל בחינוך- הזרמים בחינוך ומה שביניהם - 1948-1953 **ארכיון המדינה**. (2019)

דרור, י. (2010). תולדות החינוך העברי ה"פרטי"- המגזרי וה"מעין-ציבורי" בתקופת היישוב. בתוך: איכילוב, א. (עורכת): **הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל** (50-21). תל אביב: רמות.

דרור, י. ורשף, ד. (1999). **החינוך העברי בימי הבית הלאומי: 1948-1919**. ירושלים: מוסד ביאליק.

ז'בוטינסקי, ז. ונדבה, י. (1985). **הרוויזיוניזם הציוני בהתגבשותו: קובץ מאמרים ב"ראזסוויט" לשנים 1929-1925**. תל אביב: מכון ז'בוטינסקי בישראל.

חדאד חאגי-יחיא, נ. (2018, 35 בדצמבר). מערכת החינוך הערבי בישראל: תמונת מצב ואתגרי העתיד. **המכון הישראלי לדמוקרטיה**.



המכון הישראלי  
לדמוקרטיה

[www.idi.org.il](http://www.idi.org.il)

חדאד חאגי-יחיא, נ. ורודניצקי, א. (2018). מערכת החינוך הערבי בישראל: תמונת מצב ואתגרי העתיד. **עט השדה**. (19). 20-34.

**חוק לימוד חובה, תש"ט-1949**, ס"ח 26.

טאוב, ד. (2007). **בין ממלכתיות ליחודיות: עימותים ושרשיהם בחינוך הדתי לאומי**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

כפיר, ד. ורש, נ. (2004). מיזוג חינוכי בישראל: שלושים שנים של מדיניות הסכנית בצל אידאולוגיה משתנה. **מגמות**. מג(1). 33-63.

לוי, ט. (2010, 14 במרץ). 13.3.1950 נערכים לביטול הזרמים במערכת החינוך. **הארץ**.

מכמן, ב. (2005). "תכנית הלימודים לבתי-הספר העממיים של המזרח" משנת תרצ"ב: הקשרה ההיסטורי ומאפייניה החינוכיים. בתוך: דון יחיא, א. (עורך): **בין מסורת לחידוש: מחקרים ביהדות, ציונות ומדינת ישראל: ספר זיכרון ליהושע קניאל**. (199-224). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

פירון, ש. (2015). **הכל חינוך: מסע לעומקה של מערכת החינוך בישראל**. תל אביב: משכל.

פלד-אמיר, ת. (2003). הוועדה לבחינת עקרונות יסוד בתחום הילד והמשפט ויישומם בחקיקה, בראשות השופטת סביונה רוטלוי. **דוח הוועדה**.

פלדמן, ע. (2020). עיצוב מדיניות חינוך לאומית באמצעות הסכמים קואליציוניים: כיצד הקימה תנועת ש"ס רשת חינוך? **סוגיות חברתיות בישראל**. 29(1). 165-191.

פינגר, י. (2023). האם החינוך הממלכתי בישראל הגיע לסוף דרכו? מקורות המשבר, סיכונים והזדמנויות. **סוציולוגיה ישראלית**. כ"ד(2). 244-252.

צמרת, צ. (1991). ועדת פרומקין: ועדת חקירה ממשלתית בנושא חינוך ילדי העולים בשנות המדינה הראשונות. **עיונים בתקומת ישראל**. (1). 405-439.

רייכל, נ. (2008). **סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר לנסתר, בין חיקוי לייחוד**. רעננה: מכון מופ"ת.

רינות, מ. (1978). הפולמוס על עיצוב מערכת החינוך העברי בארץ-ישראל (1918-1920). **הציונות**. (ה). 78-114.

רשף, ש. (1987). בן-גוריון והחינוך העברי והממלכתי. **קתדרה: לתולדות ארץ ישראל ויישובה**. (43). 91-114.

שביט, ר. ושפירא, ר. (1968). עקרונות ותמורות באינטגרציה בחינוך בישראל - לקראת גישה מערכתית. **ביטחון סוציאלי**. (48). 66-91.

שיפר, ו. (1997). **מערכת החינוך החרדי בישראל - תקצוב, פיקוח ובקרה**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

שנהר, ע. (2024, 3 ביוני). בחזרה לצומת שבו פנתה מערכת החינוך ימינה. **תלם**.