



מדיניות החינוך בתפיסתו של דוד בן-גוריון

אריה ברנע

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלקי של הדרישות לתואר M.Ed.
ב"ניהול וארגון מערכות חינוך"

מאי, 2016

ניסן, תשע"ו



מדיניות החינוך בתפיסתו של דוד בן-גוריון

מוגשת על ידי

אריה ברנע

בהנחיית

ד"ר חיה אלטרץ

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלקי של הדרישות לתואר M.Ed.

ב"תכנון וניהול מערכות חינוך"

מאי, 2016

ניסן, תשע"ו

אישור ע"י

חתימה

תאריך

**ברצוני להביע את הערכתי הרבה לד"ר חיה אלטרץ על
עזרתה בהכנת עבודת הגמר.**

**תודה מיוחדת נתונה לורד גולן ועליזה פושקש על עזרתן
בהקלדת העבודה.**

תוכן-העניינים

5	תצהיר
6	תקציר
7	מבוא
9	סקירת ספרות
33	המטרות ושאלות המחקר
	תיאור הפרויקט (מתודולוגיה):
34	(א) רציונל המחקר
34	(ב) גישת המחקר
36	הממצאים
	דיון:
41	(א) כללי
45	(ב) רפלקציה
45	(ג) מגבלות הפרויקט
45	(ד) סוגיות אתיות
47	סיכום ומסקנות
48	ביבליוגרפיה
50	תקציר באנגלית
51	שער באנגלית

תצהיר

אני מצהיר בזאת שהחיבור, שתצהיר זה נכלל בו, הינו פרי עבודה עצמית של החתום מטה. עבודה

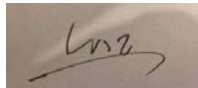
זו נכתבה על-פי כללי הציטוט וההפניה המקובלים באקדמיה : ציטוטים, קטעים או רעיונות,

המבוססים על עבודתם של אחרים, צוינו בגוף העבודה ובמקורות של חיבור זה.

לא נעזרתי בהכנת החיבור בכל גורם שהוא מלבד אלה שצוינו על-גבי הדף המוקדש להכרת התודה.

13.5.2016

תאריך



חתימה

אריה ברנע

שם פרטי ושם משפחה

תקציר

עבודת גמר זו נושאת את השם "מדיניות החינוך בתפיסתו של דוד בן-גוריון". היא עוסקת בזהותו הציבורית ותרומתו של דוד בן-גוריון מזווית-ראייה חינוכית בשני מובנים: האחד – התנהגותו המנהיגותית שבמסגרת חקירתה אנו מתמקדים בשאלה, באיזו מידה ניתן לראותו כמנהיג חינוכי; כדמות היסטורית בעלת משקל שאיננו מדיני בלבד, אלא גם בעלת השפעה מכוונת על הנורמות הערכיות של החברה הישראלית. המובן השני המטופל כאן – בירור מדיניות החינוך שאותה הוביל בן-גוריון כמנהיג לאומי.

המסגרת התיאורטית שבתוכה נערך המחקר מתייחסת, מחד גיסא, לחומר שנלמד במכללה בקשר לסוגיית המנהיגות החינוכית, ומאידך גיסא – למחקרים בני תקופתו של בן-גוריון ובני תקופה מאוחרת יותר, וכן לטקסטים פרי עטו, בקשר לתפיסתו ותרומתו בשני התחומים שנזכרו למעלה. עבודה זו כוללת ניתוח של טקסטים אלה באמצעות שיטות מחקר איכותניות, במטרה לבחון את השאלות המפורטות להלן.

שאלת המחקר הראשונה שלנו: איך באה לידי ביטוי מנהיגותו החינוכית של בן-גוריון שהייתה מיועדת להשפיע על התרבות הלאומית בהקשר הערכי?

שאלת המחקר השנייה: מה הייתה תרומתו העיקרית של בן-גוריון לעיצוב מדיניות החינוך בישראל?

כפי שמראה עבודה זו בהתאם לחומר העיוני המובא בה ולניתוחו, בן-גוריון אמנם התנהג כמנהיג חינוכי. הוא השתדל להטביע את חותמו גם מהבחינה החינוכית, כלומר: למצב את דמותו כמוביל ערכי של החברה. בהתאם לחומר וניתוח אלה נכון לומר שבן-גוריון ראה לחובתו גם להוביל את המדיניות הלאומית בתחום של מדיניות החינוך, ואמנם עסק בכך רבות בדרכים שתוצאותיהן ניכרות במדינה עד היום.

מבוא

אנשי חינוך בכל מקום, ובעיקר מחנכים יהודיים וציוניים בישראל, עשויים לשאוב השראה מדמותו של דוד בן-גוריון, אחד המנהיגים הגדולים של העם היהודי, במובן חשוב – מנהיג בעל מסר חינוכי מובהק. מהבחינה האוניברסלית עומדת לפנינו דוגמה מובהקת של מנהיג מחולל ומעורר השראה, הוגה ויוזם, שהרי גם לכך (אולי ברמה שונה) אנו מצפים מעצמנו ומתלמידנו. טוב יעשו המחנכים אם יעמיקו בדמותו החינוכית של בן-גוריון גם באמצעות עבודה זו ואם יסיקו את מסקנותיהם כדי לעלות מדרגה במילוי שליחותם החינוכית.

עבודת מחקר זו עוסקת בדמותו של דוד בן-גוריון, ז"ל, ראש-הממשלה הראשון של מדינת ישראל, כמנהיג חינוכי. העבודה מנתחת את דמותו מבחינה זו בשני הקשרים: האחד – תפיסתו החינוכית והאופן שבו הוביל תהליך פוליטי וחברתי לשם יישומה. השני – התנהגותו שאמורה הייתה להציב מופת בפני הציבור. דרישה שנייה זו, שאותה נוהג הציבור להציב בפני מנהיגיו בכל אתר ואתר, עזה יותר במקרה זה משום שמדובר באב-המייסד ובמנהיג אידיאולוגי מובהק.

דמותו של בן-גוריון מלווה אותי מאז ילדותי: הכרתי את שמו כשלמדתי בגן-הילדים. בן-גוריון פרש מתפקידו כראש-הממשלה סמוך לפני תחילת לימודי בבית-הספר היסודי, אולם המשיך להיות דמות ציבורית כל עוד חי, במשך עשור נוסף בקירוב. השקפותיו ומעשיו העסיקו ומעסיקות אותי במשך כל השנים, ואני רואה בהן מקור-השראה גם בקשר לעבודתי החינוכית.

כאן המקום לציין שבהיותי בן 18 החלטתי לעברת את שם משפחתי בהשראת תפיסתו הרלבנטית של בן-גוריון, ושהורי עשו כמוני יומיים אחרי-כן.

הדפים הבאים יציגו את טיב השקפתו החינוכית של בן-גוריון ואת אופן יישומה בחובלתו, וכן את השאלה, האם מנהגו האישי עלה בקנה אחד עם התפיסה שהציג ושניסה ליישם.

המפעל הציוני בכלל שונה שוני רב מתולדותיהם של עמים אחרים שהשתחררו מכיבוש זר: ראשית, בתקופה שבה קמה המדינה נמצא העם היהודי בנקודת שפל קיצונית, שכן רובו הוכה מכה קשה בשואה. העם איבד יותר משליש מבניו, ושארית הפליטה סבלה מקשיים גופניים, נפשיים וכלכליים קיצוניים, כולל העדר קורת גג.

שנית, בניגוד למקובל בהיסטוריה – גירוש או עזיבתו של הכובש והקמת שלטון עצמי של העם הנכבש-לשעבר – הציונות הובילה לכך שרוב אזרחי המדינה הפוטנציאליים יעלו ארצה וייקלטו בחברה הקיימת (ואף ישנו אותה) כתוצאה מהקמת המדינה.

מגמתו החינוכית של בן-גוריון התייחסה לעם היהודי, לעולים-בכוח ולחברה הישראלית המתהווה של זמנו: הוא שאף לשנות את הנורמות הערכיות והחברתיות של העם במטרה לעשותו לעומד ברשות עצמו, נאמן למורשתו ומפרש אותה ברוח של תיקון-עולם. בן-גוריון היה מעוניין לחנך את החברה ברוח ממלכתית, להקנות לה את הלשון העברית ונורמות של עבודה וחלוציות וליצור כור-היתוך של כל העדות.

מקום מיוחד במשנתו של בן-גוריון ממלאת תפיסתו ההומניסטית: ראיית כבוד האדם כערך מרכזי, וחיזוק התפיסה של "והייתם לאור גויים" כגישה חינוכית לכל דבר המבטאת את ייעודם של העם ושל המדינה.

בן-גוריון ביטא את תפיסותיו אלה ואחרות בחקיקה, בנאומים ובמפעלים ממלכתיים חדשים.

התנהגותו של בן-גוריון בעניינים ציבוריים ופרטיים שנויה במחלוקת: יש הרואים בה מופת לאידיאולוגיה שבה החזיק ושאותה הפיץ, ויש הטוענים שבין השתיים קיים פער שאינו ניתן ליישוב, למשל – בקשר למעמדו של המיעוט הערבי ובקשר להתייחסותו של בן-גוריון לאופוזיציה הפוליטית שבתוך התנועה הציונית ומוסדות המדינה.

עבודה זו תבחן הן את השקפתו של בן-גוריון בנושאים אלה, הן את מעשיו בתחום של מדיניות החינוך והן את התנהגותו כמנהיג האמור לשמש בעצמו דוגמה ומופת לכל העקרונות שלהם הוא מטיף ושאת הנחלתם והגשמתם הוא מוביל.

סקירת ספרות

ווינסטון צ'רצ'יל הבריטי, בן דורו של בן-גוריון שהיה נערץ עליו, לימד אותנו שהדרך הבטוחה לעשות היסטוריה היא לכתוב אותה. אמירה צינית ואנושית זו מעמידה בסימן-שאלה מתמיד את כל הטקסטים שבאמצעותם מתארים מנהיגים את מפעל חייהם. אדם קרוב אצל עצמו, וגם האדם הישר ביותר סבור, בדרך-כלל, שיש לדון אותו לכף-זכות. פוליטיקאים שונים מבני תמותה רגילים בכך שהם מעוניינים עד מאוד להשתלב בזיכרון ההיסטורי לקראת הדורות הבאים, להותיר את חותמם גם בפועל, וגם, ובעיקר, בתודעת האנשים החיים בתקופתו של המנהיג ובתודעת אלה שיבואו אחריהם.

דוד בן-גוריון איננו חורג מכלל זה: הוא דבק בהשקפותיו וחותר להוכיח את צדקתו, משתדל להראות את עדיפותו על-פני בני הפלוגתא שקנה לעצמו ומציג באור חיובי את תרומתו ההיסטורית. יחד עם זאת נראה שביסודו הוא היה איש אמת: השקפת העולם שלו לא נבנתה בידי משרד ליחסי ציבור ולא התעצבה על יסוד סקרי דעת-קהל. הוא פיתח אותה והחזיק בה באמונה שלמה, בין אם הדבר היה מקובל על הציבור ובין אם לאו.

מנהיגות היא תופעה חברתית (או נפשית-חברתית, פסיכו-סוציאלית) קבועה הנגזרת מטבע האדם ואשר מאפיינת מערכות יחסים אנושיות ואת צביונה של החברה האנושית בכלל. היא מהווה מכשיר לקידומן של מטרות אישיות וערכיות שונות, וכשלעצמה אין היא נושאת מגמה ערכית מסוימת. באופן ספציפי יותר מנהיגות היא מערכת יחסים בין אדם לחברו, ובמקרים רבים יותר – בין אדם לקבוצה אנושית, שבמסגרתה גורם האדם הראשון לשאר לנהוג לפי רצונו, בדרך-כלל מתוך רצונם, ובאופן הגורם להם לראות בו מקור סמכות. הווה אומר: המנהיג קובע לעצמו יעד וגורם לאחרים לפעול יחד איתו לשם השגת יעד זה. אם הוצאתו לפועל של המרכיב הראשון והעיקרי הנ"ל נעשית בדרך של תגמול פיזי וישייר, כגון תשלום כסף, או באמצעות איום פיזי וישייר, כגון איום בנשק, נשלל קיומו של המרכיב השני: פירוש הוא שבהקשר מנהיגותי פועלים אנשים למען היעד האמור, בדרך-כלל, מתוך הסכמה, משום שהשתכנעו בהצדקתו של היעד או משום שהם מקבלים בליבם את הנהגתו של מי שהתווה את היעד בפניהם. תכנון של המרכיב השלישי, תפיסתו של המנהיג שהתווה את היעד כמקור סמכות, הוא מגוון: הציבור עשוי להכיר בסמכותו הפורמלית של המנהיג, הווה אומר: בלגיטימציה הנובעת מבחירה או מינוי שקיבל בהתאם לחוק. הוא עשוי להכיר בתוקף מנהיגותו מכוח הידע שרכש באופן פורמלי (השכלה אקדמית) או בלתי-פורמלי, מכוח הניסיון שצבר, או מכוח מעמד פורמלי-למחצה שאיננו קשור בהכרח למצב החוקי: מעמד תלוי תרבות כגון היותו של אדם כהן-דת, מפקד צבאי לשעבר או בעל מעמד גילי-משפחתי הנתפס כמכובד, כגון אדם זקן, הורה או "ראש משפחה".

כדי ליצור מעמד מנהיגותי ומערכת יחסים של מנהיגות זקוק אדם לכושר מסוים או תכונות מסוימות שבהיעדרן אין הוא יכול לעמוד במשימה. אחת המחלוקות החשובות בשדה המחקר החברתי בקשר לתכונות אלה קשורה לשאלה, באיזו מידה הן מולדות ובאיזה מידה הן ניתנות לרכישה. המחלוקת הנמשכת בעניין זה בין מלומדים בעולם כולו קשורה לא רק לאופיו האיכותני של תחום המחקר, שלא ניתן להגיע בו לתשובות כמותיות וסופיות, אלא לכך שהאמת הנראית לעין בקשר לסוגיה שבה אנו עוסקים היא מורכבת, והתשובה היא לפחות דו-משמעית – ואולי גם

עמומה ולא ניתנת לקביעה חדה כלשהי. במצבים אלה יש ערך מעשי ראשון במעלה להנחת יסוד, "הנחת עבודה" היכולה לשרת לא רק את החוקר, אלא גם את המבקש לבנות לעצמו מעמד מנהיגותי. הנחה זו מתייחסת לכל היבט של תופעת המנהיגות שלגביו לא ניתן להכריע בבירור אם מולד הוא או נרכש. רצוי שהחותר למנהיגות יניח שנרכש הוא, כדי למצות את הסיכוי לשפר את המציאות האישית והחברתית הקיימת וכדי לגבש את המנהיגות המבוקשת. זהו מסר החורג בהרבה מגבולות ההגדרה של תופעת המנהיגות, משום שיש בו כדי לאפיין את התנהלותו של מנהיג יעיל לאורך כל תקופת תפקודו ככזה: כאשר על שולחנו מונחת סוגיה בעלת משקל, וכשאין הוא יודע אם בכוחו להשפיע עליה – או שמא צביונה כבר נקבע באופן טבעי או מוקדם, עליו להניח הנחה פעילה, מובילה ואופטימית: אפשר לשנות. הנחה ראשונה מסוג זה צריכה לאפיין, כאמור, את עצם בנייתה הראשונית של המנהיגות. **כוסר המנהיגות מורכב משלושה יסודות מנטליים חיוניים** (ברזניץ, 1970; פופר, 2007):

א) **אינטליגנציה**, כלומר: היכולת הרוחנית הבלתי-רגשית לפתור בעיות. מדובר באינטליגנציה טובה שאינה חייבת להגיע למדרגה של גאונות, אולם היא מעמידה לרשות המנהיג את האפשרות לפתור את הבעיות שעל סדר יומו האישי והציבורי, וכן נתפסת כטובה בעיני הציבור הרלבנטי. היא צריכה להיות גבוהה מהממוצע בקרב אותו ציבור ולהעניק למנהיג דימוי של אדם נבון ובעל שיקול-דעת. מנהיג יעיל ונבון יודע גם לתווך בין שכלו הטוב לבין הבנתו של הציבור שאיתו הוא מקיים תקשורת מתמדת, ולנסח את דבריו באופן שיהיה מובן לציבור זה – ולא דווקא ישקף את רוחב השכלתו של המנהיג או את מהירות מחשבתו במלואם. התעלמות מתיווך זה עלולה ליצור קושי גדול בתקשורת ובשיגור המסר המנהיגותי ליעדו, ואף ליצור למנהיג דימוי מתנשא המחליש את מעמדו.

ב) **ביטחון עצמי**: מדובר בתפיסה עצמית ותפיסת עולם שמכוחן חש המנהיג שהוא מזהה את היעדים הנכונים ואת הדרך להשגתם ושהוא מסוגל להוביל לכך את הציבור שבראשו הוא עומד. אין מדובר במידע העומד לרשותו של המנהיג, אלא בעיקר בתולדה נפשית של מידע זה, בתחושת המסוגלות. כמו אינטליגנציה גבוהה, גם ביטחון עצמי רב מאוד עלול להיות עושר השמור לבעליו לרעתו: תחושתו של המנהיג שלפיה אין הוא טועה לעולם בוודאי מוטעית ומכשילה, וכן יוצרת דימוי יהיר שהוא כשלעצמו מהווה אחת מטעויותיו. הן כדרך לחינוך עצמי והן כמסר צנוע הצריך להגיע אל הציבור, מנהיג ראוי לשמו צריך להזכיר לעצמו ולאחרים שהוא עלול לטעות, שכבר טעה בעבר ושהוא נושא באחריות גם במצבים כאלה; יחד עם זאת הוא מאמין בכך שברוב המקרים צדק, ושהחלטות החדשות שהוא מקבל הן הטובות ביותר שאפשר לקבל באותן נסיבות.

ג) **מוטיבציה**: מעבר לנחישות הכללית המאפיינת מנהיג יעיל כמרכיב אישיות וכסגנון חיים, חיוני הדבר שיראה בהובלתו של ציבור אל היעד אתגר אישי גדול. אמנם טעות בידו אם הוא מגדיר את ההובלה כמטרה בפני עצמה, מפני שהיא לעולם תישאר מכשיר העשוי לשרת את המטרות שלהן יש להקנות חשיבות אמיתית. יחד עם זאת אם הובלת הציבור איננה מעניינת את המנהיג באופן אישי, או שהיתה עליו לטורח באופן קבוע, ככל הנראה אין הוא ניחן באישיות הנחוצה למילוי תפקידו.

אשר לכריזמה, מובנו העתיק של ביטוי זה שונה מהותית ממובנו החדש: הביטוי נוצר בעת העתיקה במסגרת תרבותה המפותחת של יוון, ושיקף תופעה דתית או מיסטית שמכוחה ניתן אדם מסוים בכישורים על-אנושיים. הוא נולד כבעל תכונות מסוג זה שבהן חננו אותו האלים, או שהם החליטו במהלך חייו להשפיע עליו מטובם בדרך האמורה. תכונות אלה עשויות לאפשר לו להיות מנהיג ראוי לשמו, משום שהוא מורס מעם באופן טבעי ולפי החלטה אלוהית. מעבר לשימורו של הביטוי בזיכרון האנושי לא היה לו תפקיד ניכר בהשפעה על החשיבה ועל התרבות, עד שהסוציולוג הגרמני מקס ובר גאל אותו מקפאנו: בסוף המאה ה-19 העניק ובר לביטוי זה משמעות חדשה, חילונית (לא מתנכרת לדת, אולם ללא קשר אליה) ומדעית: לפי גישתו, שרבה השפעתה על מדעי החברה עד היום, הכריזמה היא קסם אישי העשוי להשפיע על עוצמת המעמד המנהיגותי (ובר, 1979). המנהיג הכריזמטי יכול לרכוש את הסכמתם ודבקותם של מונהגיו בעוצמה רבה יותר מאשר מנהיג אחר מכוח מחויבותם הרגשית כלפיו. לכאורה מתאפיין מנהיג כזה ביתרון מובהק יחסית למנהיגים בלתי-כריזמטיים, אולם למעמד כזה יש גם שני חסרונות מובהקים: הראשון הוא שדבקות כזו עלולה לפגוע קשות בחופש המחשבה והביטוי של המונהגים, למעט את דמותם האנושית ולמנוע ביקורת על הקיים והעלאת רעיונות חדשים כלפי העתיד. החיסרון השני הוא שמעמד כריזמטי הוא תלוי תרבות, תקופה ומצב, ולכן עלול להשתנות, ואף להיעלם, במהירות-הבזק. תקפו תלוי בגורמים רגשיים שלא תמיד ניתן לזהותם בזמן-אמת (או בכלל לא), ובוודאי תלוי בתפיסה הציבורית לגבי הצלחתו של המנהיג (שכטר, 2015).

בן-גוריון הנערץ איבד תוך שנים מעטות את התמיכה הציבורית: הוא זכה רק בעשרה מושבים בכנסת, ואחר-כך – בארבעה, לאחר שפרש מראשות הממשלה, והסתבר שהציבור אינו רואה בו עוד מועמד למנהיגות לאומית. דוגמה מובהקת לפגיעה אנושה בכריזמה עקב ייחוס כשלון התרחשה לאחר מלחמת יום-הכיפורים, כאשר המועמד הקבוע להנהגת המדינה, משה דיין, זכה בבחירות בשני מושבים בלבד. מנהיג הסבור שבכוחו לעורר אצל מונהגיו תחושות המקנות לו מעמד כריזמטי, תחושות של אהבה והערצה, וכן של הסכמה עם דרכו ממניעים רגשיים – גם ללא הבנה מלאה של תפיסתו, עשוי לעודד באופן יזום את חופש המחשבה והביטוי, ובמיוחד את החופש למתוח ביקורת, וכן ישתדל לבסס את סמכותו על גורמים נוספים ויצביים יותר.

החלוקה הבסיסית של דפוסי המנהיגות במחקר הפסיכולוגי, הסוציולוגי והחינוכי מתייחסת למנהיגות מתגמלת בשונה ממנהיגות מעצבת. קיימת חלוקה משנית מורכבת יותר, אולם הפילוח שהזכרנו הוא הבסיסי ובעל המשקל. כל דפוסי המנהיגות כוללים בתוכם יסוד מתגמל, ורובם מכילים גם יסוד מעצב. השאלה החשובה נוגעת למינוח היחסי. מנהיגות מתגמלת מתבססת על שכר ועונש. היא מבטיחה גמול מוחשי להולכים בדרכו של המנהיג ולתומכים במעמדו, ומזהירה מפני סנקציה מסוגים שונים שתוטל על ההולכים בדרכים אחרות או על המערערים על מעמד אישי זה. בפועל עומד המנהיג המתגמל בדיבורו ומוצא את הדרך לחזק את התומכים בו ובדרכו באמצעות כסף, שווה-כסף, תפקידים ושבח פומבי. מנגד הוא נמנע מהענקת טובות הנאה אלה למערערים על הדרך או על הסמכות האישית, ואולי אף מרע את מצבם הקיים מאותן בחינות כתוצאה מחריגה כזו מצידם מן הדרך המבוקשת. אופייני הדבר למנהיגים מתגמלים קלסיים שהם מתעניינים פחות בזרמים אידיאולוגיים ומתרכזים בפגיעה במעמדם האישי. מנהיגות מעצבת, לעומת זאת, עוסקת בעיקר בשאלה של שיפור חברתי לאור השקפת העולם של המנהיג. מנהיג מסוג זה אינו מרבה לעסוק בתגמול, ועוד פחות מכך – באיתור יריבים ובענישתם, אלא

ממקד את רוב מאמציו המנטליים והמעשיים בחתירה להגשמתה של תכנית-אב שהציב בפני עצמו ובפני הציבור. מדעי החברה מציעים לנו דפוס נוסף של מנהיגות שניתן לראותו כרמה עליונה של

החלופה המעצבת: מנהיגות מעוררת השראה (פופר, 2007). מנהיג מטיפוס זה מקדיש את רוב מאמציו לשינוי חברתי, כאמור, אולם הוא מצליח לבנות לעצמו מעמד ציבורי שמכוחו הוא משפיע על התנהגות המונהגים בעצם אישיותו, גם ללא נוכחות פיזית וללא דרישה ישירה. יותר מכך: הוא יוצר אצלם לעיתים תחושה של התרוממות-רוח ומשמעות אשר חורגות מגדר עמדתם הפוליטית השוטפת או מגדר עבודתם היומיומית. קיימת זיקה בין כושרו של מנהיג לעורר השראה לבין המנהיגות הכריזמטית מן הזווית של עוצמת האישיות כפי שהיא נתפסת אצל המונהגים.

בדור האחרון מתארים חוקרי מדעי החברה את המנהיגות כנשענת על אחד משלושה בסיסים שכל אחד מהם זוכה להבלטה בידי חוקרים אחרים (Robbins, 2003; Yukl, 1998):

1. תכונות כפי שתיארנו לפני-כן
2. מצב חברתי-היסטורי מיוחד שהוא זה שמבליט את דמותם אנשים מסוימים ואשר גורם לאחרים להסכים ללכת בעקבותיהם
3. התנהגותם של המנהיגים עצמם שהיא אשר עשויה ליצור את מערכת-היחסים המנהיגותית בינם לציבור

בעוד שתי הגישות הראשונות מדגישות את היבטי המציאות שאינן נתונים לשליטת המנהיג הפוטנציאלי, רואה הגישה השלישית במעשיו-שלו את העיקר. ברור שהוא זקוק לתכונות מסוימות, וברור שמנהיגות תומכת על רקע מצב מסוים; אולם הגישה האחרונה רואה אותו כאחראי לעמידתו בראש הודות למעשיו-שלו.

מנהיגות חינוכית (אלטרץ, גינת, פלודה ועמית, 2010) היא סוג של מנהיגות, כלומר: היא מתאפיינת בכל היסודות והחלופות של תופעת המנהיגות כפי שתיארנו למעלה. זיקתה לחינוך היא בעלת שני מרכיבים: ראשית, זוהי מנהיגותו של האדם המוביל מערכת חינוכית, מקבוצה קטנה של תלמידים (ואפילו תלמיד בודד) ועד מערכת חינוך ממלכתית שלמה. שנית, מדובר במאפיינים הקשורים להשפעה חינוכית מבוקשת: השפעה על אישיותם, השקפת עולמם והתנהגותם של המונהגים בטווח הארוך, ולא רק על תפקודם המיידי. מנהיגות זו מתאפיינת בדוגמה אישית מצידו של המנהיג עוד יותר מאשר דפוסי המנהיגות האחרים המתמקדים בביצוע מיידי. מנהיג כזה נוהג להתחשב כל העת גם בטווח הארוך, כולל הנורמות המוסריות שבכוונתו לבנות או לחזק, ולחילופין – להכחיד או למתן, לאורך שנים רבות. הוא מתעניין במיוחד באופן צמיחתו של הדור הצעיר ובזיקה המתפתחת בין הציבור בכלל, ובצעירים בפרט, לבין הערכים שלמענם פועלים הוא-עצמו והמערכת כולה.

דוד בן-גוריון (גרינ) (האנציקלופדיה העברית (ט'); גופר, 2002) נולד ב-4.10.1886 בעיר פלונסק שנמצאה חליפות תחת שלטון רוסי ופולני. כבר בהיותו תלמיד בית-הספר היסודי הקים קבוצת חברים שנועדה לקדם את הרעיון הציוני, בוודאי בהשפעת פעלו של הרצל. ב-1906, בהיותו בן 20, עלה לארץ-ישראל שהיתה נתונה תחת השלטון הטורקי. יחד עם חברו יצחק בן-צבי (שימשלביץ) היה שותף לעלייה השנייה ולפעלה המדיני, ההתיישבותי והחברתי בארץ: הוא עבד כפועל חקלאי בסג'רה (אילנייה) ותרם לפעילותה של מפלגת "פועלי ציון" שקמה בשנת עלייתו. המרכיב המדיני של פעילות זו היה לצנינים בעיני השלטון הטורקי, ולכן גירש השלטון את בן-גוריון ובן-צבי לטורקיה עצמה – סנקציה מתונה שמטרתה היתה אך ורק להרחיקם מחבריהם-לדעה ומהשפעתם הפוליטית שנתפסה כמערערת על סמכות השלטון הטורקי בארץ. בטורקיה למדו השניים משפטים ושירתו בצבא. ב-1918, לאחר השתלטות הבריטים על ארץ-ישראל, שבו לארץ ולפעילות הפוליטית גם יחד. בן-גוריון נמנה עם מייסדי הסתדרות העובדים הכללית, וזמן קצר אחרי הקמתה עמד

בראשה. יחד עם מנהיג תנועת העבודה ברל כצנלסון היה המוביל המרכזי של יצירת דמותה הסוציאליסטית של רוב החברה היהודית בארץ-ישראל: מאבק על זכויות הפועלים, התמקדות בפועלים היהודים – במטרה להגשים בדרך זו את הציונות היוצרת בארץ חברה מגוונת המספקת את צרכיה, וייסודם של מפעלי מפתח חברתיים: קופת חולים כללית, בנק הפועלים, המשביר המרכזי, הוצאת הספרים "עם עובד" והעיתון "דבר". בן-גוריון ראה את ההסתדרות בעיקר כמכשיר מדיני שהצלחתו בטווח הארוך תיבחן באמצעות הקמתה של מדינה יהודית בארץ-ישראל.

ב-1930 הוביל בן-גוריון את איחודן של מפלגות שמאל ציוניות במסגרת מפא"י (מפלגת פועלי ארץ-ישראל) ועמד בראשה. בשלב מסוים של פעילותו החליט להעתיק את מרכז-הכובד למישור המדיני הישיר בארץ, בקרב העם היהודי בתפוצות וכלפי גורמים מדיניים זרים והתמודד על ראשות הסוכנות היהודית. על רקע המחלוקת הפנימית העזה לאחר רצח ארלוזורוב נבחרו מפא"י ובן-גוריון להנהגת הסוכנות וירשו את מעמדה של מפלגת המפתח הקודמת, הציונים הכלליים. החל באותה שנה הוביל בן-גוריון את מיכלול הפעילות הציונית שזכה לכינוי "המדינה בדרך" וטיפל בחיזוק ההתיישבות העובדת, בבנייתו של כוח צבאי במסגרת ארגון "ההגנה" וברכישתה של תמיכה בינלאומית לקראת הקמת המדינה. למרות הפרעות שיזמו גורמים ערביים קיצוניים (1936-1939) חיפש בן-גוריון דרך להידברות עם מנהיגים ערבים. ב-1937 אף הסכים לתכניתה של ועדת פיל הבריטית שתמכה בהקמת מדינה יהודית בגבולות מצומצמים, תוך פשרה מרחיקת לכת ביחס לשלטון הגיאוגרפי בארץ-ישראל. פעילות חוץ וביטחון בעלת אופי מיוחד, שגם אותה יזם, היתה קשורה למאמצי סיוע למען היהודים שנרדפו ונרצחו בידי הנאצים, פעילות שהצלחתה היתה מועטה ושספגה עם השנים ביקורת ציבורית חריפה. בן-גוריון בחר להתמקד במאמצים להקמת המדינה. החל מתום מלחמת העולם השנייה הוביל את קליטתם של מאות אלפי עולים, ובהם ניצולי השואה.

ב-1947 הביע את הסכמתו לתכניתה של הוועדה האנגלו-אמריקנית בדבר חלוקת הארץ והקמת מדינה יהודית בצד מדינה פלסטינית, תכנית שאושרה בידי האו"ם. מול הסירוב הפלסטיני הצליחה התנועה הציונית לגייס את הסכמתן של המעצמות להקמת המדינה ב-1948. בן-גוריון שימש כראש הממשלה וכשר הביטחון במשך רוב התקופה שבין 1948 ל-1963 (למעט חופשה בת שנה וחצי שבמהלכה התגורר בקיבוץ שדה-בוקר בנגב, ותקופה קצרה נוספת שבמהלכה שימש כראש הממשלה בלבד, בעוד פנחס לבון כיהן כשר הביטחון).

ביוני 1963 התפטר בן-גוריון מראשות הממשלה ושב לקיבוצו. הוא פילג את מפא"י והקים את רפ"י (רשימת פועלי ישראל) אשר זכתה בעשרה מושבים בכנסת בבחירות 1965. ב-1968 התאחדה רוב המפלגה החדשה עם מפא"י ועם אחדות העבודה במסגרת מפלגת העבודה, ובן-גוריון, שלא היה שותף לאיחוד זה, התמודד מחדש בבחירות 1969 בראשות הרשימה הממלכתית. מפלגה זו זכתה בארבעה מושבים. זמן קצר אחר-כך פרש בן-גוריון מהכנסת והתמסר לכתיבת זכרונותיו. ב-1973 הלך לעולמו (גופר, 2002).

בן-גוריון קנה לו מעמד ייחודי בקרב התנועה הציונית, היישוב הארץ-ישראלי ואזרחי ישראל, העם היהודי – ואפילו החברה האנושית בכלל. הוא היה לסמל התקומה של העם היהודי בארצו בתקופה המודרנית. בן-גוריון שימש בשלושת תפקידי המפתח בהתאם לשלבי התפתחותה של התנועה הציונית: הוא הוביל את בנייתה של החברה החדשה בארץ כשעמד בראש הסתדרות, את המדינה-בדרך – כשעמד בראש הסוכנות, ואת מדינת ישראל עצמה. דימויו המיוחד נבע גם מכך

שמאבקיו נחלו הצלחה היסטורית: בהנהגתו קמה המדינה, נעשה עיקרו של מפעל העלייה ההמונית, והמדינה החדשה גברה על אויביה בשתי מלחמות: מלחמת העצמאות ומבצע קדש. אצל רוב הישראלים הצטייר בן-גוריון כמנהיג אמיץ ותקיף. קסמו המיוחד נשען גם על העובדה שהוא נתפס כעומד על רמה אנושית ומנהיגותית גבוהה מזו של רוב הפוליטיקאים, משום שעסק כל העת לא רק בהחלטות מעשיות, אלא גם בהיסטוריה היהודית בכל הדורות ובפילוסופיה יהודית ואנושית. ספק אם היו לבן-גוריון חברים אישיים קרובים, אבל האנשים שעבדו בצמידות אליו ראו אותו כ"ידיד" של גדולי העם היהודי מתקופת התנ"ך (נבון, 2015). תחושה אישית זו בוודאי ביטאה גם את תחושתם של רבים בציבור.

דוגמה בולטת לדבקותו של בן-גוריון בהשקפתו האישית היתה הוויכוח הפוליטי שניהל בן-גוריון עם סיעות רבות, ואפילו עם אנשי מפלגתו, במסגרת הקונגרס הציוני הראשון לאחר השואה אשר התקיים בשווייץ ב-1946. באותם ימים אמר פעמים אחדות שהוא מוכן להישאר במיעוט של אדם אחד, ואפילו התכוון לנטוש את הקונגרס ולהקים מפלגה חדשה. שמעון פרס ושאר נאמניו שכנעו אותו לבל יעשה כך: "פתאום פנה אלינו ואמר: באתם לנסוע איתי – או אתם נשארים כאן? שאלנו: לאן אתה נוסע? אמר: התנועה הציונית בגדה בתפקידה. היא אינה בעד הקמת מדינה. הרוב מוכן להשלים עם הבריטים. אני מיואש. אני נוסע לארגן לי תנועה ציונית חדשה. אמרנו לו שיילך איתנו לשיבת סיעת מפא"י. אם יקבל רוב – נישאר כולנו. אם מיעוט – נסתלק כולנו" (בר-זוהר, 1975, עמ' 561).

כמנהיג ראוי לשמו השתדל בן-גוריון להשפיע על תודעת הציבור ולעצב אותה במו ידיו. עקב אופיו הסוער, ועל רקע התקופה רבת האתגרים והסכנות, לא חל בהשפעה באמצעות כפייה: החל בהקמתו של כוח מגן חמוש טרם הקמת המדינה, עבור דרך יוזמות מלחמתיות (כגון מבצע-קדש) וכלה במדיניות פנים תקיפה עד כדי אלימות ממלכתית: מפרשת אלטלנה, שבה הדף צה"ל במחיר-דמים את אוניית הנשק של אצ"ל (1948), ועד הדיכוי בכוח-הזרוע של מהומות וואדי סליב בחיפה (1959). במקביל ליחס נוקשה זה כלפי מחאת העולים בחיפה הרבה בן-גוריון לפגוש עולים חדשים מארצות שונות, בעיקר ביישובי ספר, ולפרסם זאת ברבים.

"הוועדה לבחינת בעיות החינוך במדינה בראשות י" גורפינקל (גורי), אשר דנה בראשית 1948 בבעיות הצפויות למערכת החינוך במדינה לאחר שתקום, דנה גם בשאלה, אם שר החינוך במדינה החדשה חייב להיות איש מפא"י. אישים אחדים בוועדה היו בדעה כי על מפא"י מוטלת האחריות העיקרית לחינוך העם ולעיצוב הדור, ותבעו בתוקף כי בראש משרד החינוך יעמוד דווקא "חבר שלנו". כך, למשל, מ' אביגל, מראשי זרם העובדים, שטען כי "במשך כל השנים ויתרנו על כך [על הנהגת החינוך העברי ביישוב]. נוותר על ההנהלה בשטחים אחרים, אבל חינוך ותרבות מוכרחים להיות בידינו". ביקורת דומה השמיע גם ח' חנוך שטען באותה ועדה, כי לו היתה תנועת העבודה מקדישה לענייני החינוך תשומת לב כמו שהקדישה בשטחים אחרים, היו התנועה והמפלגה "משיגים הרבה יותר" (צמרת, 1997, עמ' 57).

"בכל התנועות והמפלגות דיברו על 'ציד נפשות' של העולים. אבל בעיקר בתנועות הפועלים, שמשאבים ועמדות כוח היו בידיהם, הצליחו יותר 'לצוד' את העולים באמצעות הובלתם למסגרות ההסתדרותיות והמפלגתיות. גם תנועות ומפלגות אחרות לא טמנו ידן בצלחת, ופעלו ככל יכולתן לקישור העולים לתנועותיהם" (צמרת, 1997, עמ' 76).

כותב ד"ר צמרת: "המדינה החדשה התנהלה – כניסוחו של אלתרמן בשיר המשמש מוטו לספר – 'עלי גשר צר'. לא היתה זו צמיחה איטית, נכוחה ובטוחה, אלא צעידה רבת סיכונים 'על קרשי הפיגוס', תוך כדי מאבקים סוערים ומלחמות מרות. פעמים רבות 'גבהו חשדות כהר', ויריבים אידיאולוגיים היו לשונאים של ממש. על הגשר הצר התנהלו עימותים עזים בין 'ותיקים' ל'עולים חדשים', בין 'חילונים' ל'דתיים', בין 'ימין' ל'שמאל', ובתוך ה'שמאל' עצמו. עימותים אלה – שהיו ברובם עימותים חינוכיים-תרבותיים, וחלקם התדרדרו והיו לעימותים פיזיים – יתוארו בספר. למרות העימותים, ומתוכם, נבנתה מערכת החינוך בישראל.

"בתוך ההתרחשויות הסוערות של השנים הראשונות ניסתה המדינה 'לכבוש את העם', כלשונו של אלתרמן בשיר אחר משלו. המדינה נחשבה בעיני מנהיגיה – וראש וראשון להם ראש הממשלה ושר הביטחון דוד בן-גוריון – למדינה מחנכת. באותן שנים בוצעו ניסיונות 'כיבוש חינוכי': העלאת המונים לארץ ומאמצים להתיכם במהירות ב'כור ההיתוך' ולהפכם ל'יהודים חדשים'. הופעלו מערכות חברה ומדינה, ובעיקר מערכותיה המשומנות היטב של תנועת הפועלים, לצורך מלאכת העיצוב המזורז של העולים: גויסו חברי ההסתדרות בהתיישבות העובדת ובערים, הוקמה רשת של 'בתי ספר של חינוך אחיד', הופעלו יחידות צבא, מוסד הגדנ"ע, הורחבה פעולת עליית הנוער, טופחו תנועת הנוער החלוציות, ועוד" (צמרת, 1997, עמ' 2-3).

..."תקופת ראשית המדינה היא אפוא תקופה שחל בה מעבר חדש מהימים הגועשים של 'צידי נפשות' וחינוך פוליטי-מפלגתי לחינוך שונה מן הקצה אל הקצה אשר ביטל את המפלגתיות בחינוך, בעיקר בחינוך החילוני. זו התקופה שבה גובשה הממלכתיות של החינוך בישראל – שבאגפיו הדתיים נותר עדיין פוליטי-מפלגתי" (צמרת, 1997, עמ' 13).

בן-גוריון קיים מפגשים מצולמים תכופים ביותר עם חיילים. לעיתים מזומנות לבש באותו מעמד בגדי חאקי, כאומר לצבא ולציבור: אני-עצמי חייל (בן-גוריון, 1980, עמודי התמונות). היתה זו דרכו לחזק את ליבם של החיילים, להשפיע על אהדת הציבור לצבא החדש ולבסס את תחושת הביטחון של האזרחים בהגנת המדינה על שלומם. המדינה החדשה, שעמדה עדיין על כרעי תרנגולת, שאבה תחושת ביטחון מנאומיו התקיפים של בן-גוריון שהשתדל בהתמדה להפוך את עוצמתו האישית ואת העובדה שלא נבהל משום אויב למאפיינים מרכזיים במסגרת התרבות הלאומית. בתקופת הקמתם של יישובי הספר השתתף בן-גוריון אישית בהקמתה של גדר-ביטחון שהקיפה יישובים אלה והפך אירוע זה למרכיב בולט במסגרת הדוגמה האישית שהצהיר בפני הציבור.

אגב אופייה של תנועת העבודה: "...תנועת העבודה הארץ-ישראלית", כתב בן-גוריון, "אינה המשך מסתעף מתנועת הפועלים היהודית בעולם – אלא מפנה חדש בקורות העבודה הישראלית

ובתולדות העם העברי. הפועל הארץ-ישראלי שונה מהפועל היהודי בגולה, במוצאו ההיסטורי, במבנה הכלכלי, במאווייו החברתיים, ביעודו הלאומי, שונה וחדש הוא גם דרכו" (סלוצקי, 1973, עמ' 16).

ניכר בבן-גוריון שניסה "לצנן" את תקיפותו, ואת הרושם שבעיני עצמו הצדק איתו בלבד, באמצעות אמירות של ענווה:

"הקריה, י"ח בתשרי תשי"ז

23 בספטמבר 1956, ק / 2567

לכבוד מערכת עיתון "דבר" (מכתבים זהים נשלחו למערכות העיתונים "דבר", "הארץ", "הבוקר", "הצופה", "למרחב", "על המשמר")

תרשו לי להביע באמצעות עיתונכם תודתי הנאמנה לכל החברים, הידידים והיריבים שבירכוני ליום הולדתי (במלאת לדב"ג שבעים שנה). יקרו בעיני רחשי הרעות והחיבה שהובעו בברכות אלה. כל דברי ההערכה וההוקרה אני מייחס לאמא ואבא שלי, זכרונם לברכה, אשר מהם בא לי כמעט כל מה שיש בי. רק השגיאות שעשיתי (ואעשה) בחיי הן משלי. אני רוצה להביע תודתי גם לאלה אשר עשו הפעם מבוקשי וזיכו אותי בדומייה. תבוא על כולם הברכה.

בכבוד רב,

ד. בן-גוריון

(אוסטפלד, ללא שנה, עמ' 153).

כוונתנו איננו ל"ענווה תיאטרלית", אלא לקו-התנהגות אמיתי וקבוע: "אולם ככל שהתארכה היכרותי עמו, גדל האיש בעיניי. אדם חסר גאווה, אינו מתנשא, תמיד במצב רוח טוב – צוחק, והכתלים רועדים. בגלל התפקיד התובעני לצידו לא היה לי במשך שנים רבות פנאי לחיי חברה. בן-גוריון לא התנהג אליי כבוס, אלא הגדיר את יחסיו כיחסים בין חברים: "אתה עוזר לי ואני עוזר לך", אמר לי. בניגוד לדעה הנפוצה, בן-גוריון היה רחוק מלהיות איש זועם: תמיד מתעניין מה נשמע, משתתף בשיחות, מספר סיפורים, מציג לשתות קפה בחברותא. הוא שיתף אנשים במה שחשב והרגיש. את מחשבותיו ותגובותיו השמיע בקול רם ולא שמר אותן בליבו. אחד מקווי האופי הבולטים שלו היה שנאת החנופה, או ליתר דיוק מה שנראה בעיניו כניסיון להחניף לו. קרה לא פעם שלאחר נאום מוצלח שלו בפורום זה או אחר הייתי אומר לו בדרך חזרה במלוא הכנות: "הנאום היה טוב או משהו מעין זה. והוא מייד גער: 'הנח! עזוב!' " (נבון, 2015, עמ' 95-96).

גם לאופיו המציאותי והמעשי היה גורם מאזן: נטייתו לעסוק ברוח האנושית. "במאמר שכותרתו 'נצח ישראל', שפורסם בשנתון הממשלה לשנת תש"ך, כתב בן-גוריון דברים בעלי גוון מיסטי:

"האדם עשוי בשר ודם, איברים-איברים, שרירים, עצמות, גידים, תאים... אך אין זה כל האדם. אין אדם בלי אלה, אבל יש עוד משהו בלתי-נראה, בלתי-נתפס, והוא-הוא מותר האדם. והמשהו המופלא הזה אין לו מידה ומשקל וממד, אך הוא מצוין בלא-רואים, פועל ומפעיל, ובאמצעותו אדם מבין, תופס, הוגה, רואה עתידות ומתקשר עם דורות עברו ועם ימים יבואו, וחודר לערפילי מרחקים ולסודות הטבע. ולמשהו בלתי נתפס ובלתי נראה זה קוראים 'רוח' " (נבון, 2015, עמ' 100).

משמעות חינוכית הייתה גם להחלטות על-אנושיות-כמעט שקיבל בן-גוריון, תוך הפגנת אחריות אישית שאין למעלה ממנה: באביב 1948 נסע עם עוזרו אהוד אבריאלי ברחובות פריז במשך לילה שלם של שתיקה. לאחר ששקל את כל השיקולים, ולאחר שגמר בדעתו שהוא מוכן ליטול סיכונים עצומים, אמר לאבריאלי "אנחנו הולכים להקים מדינה". סביר שזה היה הרגע שהתגלגל והפך אחר-כך לשינוי ההיסטורי הגדול ביותר בחיי הדור.

בן-גוריון הקדיש מחשבה רבה לסוגיית שילובם של עולים וותיקים ולמפגש בין יוצאי

הגלויות השונות. הדגם העיקרי שמשך את תשומת ליבו היה כור-ההיתוך האמריקני: מאמץ

לאומי לקלוט את המהגרים מארצות ותרבויות שונות ולהנחיל להם את השפה האנגלית, ידע אזרחי ונאמנות למדינה. ברור היה לכל שישראל איננה ארץ הגירה רגילה, אלא ארצו של עם השב לביתו הלאומי לאחר 2,000 שנות גלות.

במובן אחד היה הכור הישראלי קל יותר ליצירה מהאמריקני, משום שכאן התקיים מראש מכנה משותף משמעותי: הזהות היהודית בכלל והזיקה לארץ בפרט. מאידך גיסא עמדה לנגד עיני המנהיגים יומרה גדולה בהרבה מאשר בארצות-הברית: לא רק השתלבות בחברה ופיתוח עמדה אזרחית בסיסית, אלא אריגתה של אומה מקבוצות נבדלות ויצירת מחויבות עמוקה למדינה המחודשת. עוצמתה של מחויבות זו הייתה צריכה לאפשר גם לעולים לשאת מטלות בטחוניות, כלכליות וחברתיות כבדות משקל.

רעיון כור-ההיתוך עמד במתח רב מול הבדלי התרבות שלא היו רק עניין של הרגלים רבי שנים. התקיימו כאן לפחות שני ממדים שיצרו קושי גדול מאוד אשר ניצב על דרכו של כור-ההיתוך:

א) תחושתם הטבעית של הנקלטים שהקולטים מתנשאים מעליהם. תחושה זו התעצמה על רקע העובדה שהמתח לא היה רק עניין של ותק, אלא גם של עדה: רוב הקולטים היו יהודים אירופיים הנקראים "אשכנזים", וחלק גדול מהעולים הגיעו מארצות המזרח. לכן התווסף לתחושה הקשה והבסיסית מימד של גזענות או של חשש-גזענות.

ב) חלק משמעותי של העולים מארצות המזרח היו יהודים דתיים. לכאורה אין בכך כל קושי, מה גם שהעלייה לארץ והחיים בה היוו הגשמה של חזון הנביאים ושל כיסופי הדורות. הבעיה הייתה קשורה לשני היבטים מיוחדים של התרבות הדתית:

(1) האחד – דתיות עתיקת יומין זו נראתה לחלק מהקולטים שמרנות המעכבת את

ההשתלבות בארץ החדשה בפרט ובחיים המודרניים בכלל.

(2) המפלגות השונות התחרו על ליבם והצבעתם של העולים. המפלגות הלא-דתיות

חששו שהכיפה והפאות ינתבו עולים אלה לעבר המפלגות הדתיות, ולכן ראוי

"לגמול" את העולים מהרגליהם.

שילוב העדות שתכנן בן-גוריון לא היה שוויוני: הוא לא ניסה להנחיל לכל עדה מטובה של עדה אחרת, אלא ראה בתרבות של ותיקי הארץ, שבמידה רבה הייתה אירופית (אם כי לא נקראה בשם זה), דגם רצוי. הצבר האולטימטיבי היה איש ההתיישבות העובדת וחייל קרבי, ובן-גוריון ורבים מבני דורו שאפו שבני כל העדות יאמצו לעצמם דגם זה (בר-זוהר, 885).

מאוחר יותר התעמת בן-גוריון עם אנשי הכספים שחששו שעלייה המונית תמוטט את קופתה של המדינה החדשה ותגזור על תושביה רעב ללחם. לא היה בידו ידע כלכלי עדיף, אולם הוא הגיע למסקנה שקיבוץ נדחי ישראל יכול להיעשות רק זמן קצר לאחר הקמת המדינה, ושהחמצתו של הרגע הזה, שני רק לרגע שבו קמה המדינה עצמה, תהיה טעות היסטורית.

יחסו של בן-גוריון ליהדות היה מורכב: הוא ידע היטב שהציונות יכולה להיות רק תולדה של זהות יהודית, וקיסר את חזונו ואת עשייתו המדינית אל התנ"ך כמאפיין מרכזי של חשיבתו ושל התבטאותו. הוא היה זה שהנהיג את חידון התנ"ך השנתי ושערך בביתו את חוג התנ"ך שאותו ריכו פרופ' חיים גבריהו. יחד עם זאת הוביל בן-גוריון הדגשה קיצונית של היסוד הארץ-ישראלי-ציוני בהיסטוריה של עם ישראל, והיו שהתבדחו בעניין השקפתו הפלסטינוצנטרית וכינוה "מהתנ"ך ועד הפלמ"ח". היתה זו השקפה מובהקת של שלילת הגולה, על-אף העובדה שבה שהה העם היהודי רוב שנותיו, בה יצר את רוב יצירתו התרבותית ובה נאבק מאבק-גיבורים על זהותו בתוך ים של תרבויות זרות, של התבוללות ושל רדיפות.

הגורם שהגביל ראייה היסטורית זו היה תפיסתה של מדינת ישראל כחידוש היסטורי חסר-תקדים, עמדה שהטעתה לא-מעטים אשר ראו את בן-גוריון כמעין-כנעני (הכנענים היו תנועה אינטלקטואלית קטנה שנתקה את עצמה מהעם היהודי ולדורותיו ושהתמקדה בקשר עם ארץ-ישראל העתיקה והחדשה). ייתכן שלתפיסה זו בדבר חידוש היסטורי מופלג יש תימוכין גם מנקודת הראות של חקר הנפש: "כמו אטאטורק בטורקיה, כן גם ב"ג תיקן את הנזק ואת ההרס אשר נגרמו לבני-עמו במשך אלפי שנים, את חורבן ממשלתם והרס מקדשם, את גלותם מארצם, את השפלתם, את רדיפתם ואף את השמדתם בידי עמים אחרים. למרות שיהודי פולין, הונגריה, מרוקו או איראן לא היה להם קשר אמיץ עם העברים הקדמונים או עם בני-ישראל שיצאו ממצרים, לא בשפה, לא בתרבות, לא במולדת ולא בהיבטים אחרים של אומה, הפך יציר-הדמיון שנקרא 'העם העברי' ש'נולד מחדש' בהדרגה למציאות בישראל. העברית קמה לתחייה והפכה לשפה לאומית מדוברת בפי העם (בעשרות מבטאים שונים), ויהודים החלו לזרום לישראל – מארצות המצוקה.

"המכות הנרקיסטיות הקבוצתיות הקשות אשר עדיין היו חיות בנפש הלאומית, האבדות והתבוסות של העבר תוקנו על-ידי מנהיג שהזדהה באופן מוחלט עם עמו ועם ארצו כאחד. עבור ב"ג היה 'העם העברי' לא רק היישוב היהודי בארץ-ישראל, אלא גם בכל העולם: 'עם ישראל' פירושו היה העם היהודי בעולם כולו. עד היום, כאשר אנו אומרים 'עם ישראל' אנו מתכוונים בדרך-כלל לעם היהודי כולו, ולא לעם בישראל: אולם זוהי אשליה בלבד, כי היהודים בכל העולם אינם מרגישים בהכרח כעם אחד, אלא כל יישוב יהודי בארץ מסוימת מרגיש יותר כחלק מאותה ארץ מאשר כחלק מ'העם היהודי'. מדינת ישראל 'שנולדה מחדש' הייתה סמל לא-מודע של ב"ג, שנולד מחדש בעצמו" (פלך, 1987, עמ' 297). "כאשר הגיעה העת להתארגן לקראת יציאתו לשדה-בוקר, מספר יצחק נבון, "עזרתי לו לבחור את הספרים שייקח עמו לשם, כשלפתע נתקלתי בספר קטן ובו לקט אמרות של רבי נחמן מברסלב. 'האם תרצה לקחת את הספר הזה?', שאלתי. 'בהחלט כן', ענה, 'בגלל פסוק אחד שיש בו האומר: לעולם אל יהא אדם זקן, לעולם יהא אדם מחדש נעוריו כנשר'" (נבון, 2015, עמ' 141).

בן-גוריון "חיי" את התנ"ך כל ימיו: "ביום אחד ב-1961 כינס בן-גוריון מסיבת עיתונאים, בבית סוקולוב בתל-אביב. היתה זו בוודאי מסיבת העיתונאים יוצאת-הדופן ביותר שכינס אי-פעם ראש-ממשלה במקום כלשהו. במרכז עמד נושא 'אקטואלי' מאוד: יציאת מצרים.

"את הרצאתו פתח במילים אלה: 'תקומת ישראל ומלחמת-הקוממיות האירו לי את התנ"ך באור חדש, ולאחר שעיינתי בו לאור המציאות של מלחמת-הקוממיות והתנחלות ישראל בזמננו, נתעוררו בי שאלות שמפרשי התנ"ך בכל הדורות לא שמו אליהן לב במידה מספקת'. אחר-כך הציג 'שלושים שאלות מטרידות'. הראשונה שבהן היתה: 'מדוע יצא תרח ומשפחתו מאור-כשדים, ארץ מפותחת ועשירה, כדי ללכת לארץ כנען?' ובאחרונה העלה תמיהה: 'כיצד יכלו נכדי שבעים זוגות יורדי ארץ מצרים לרשת ארץ סיחון מלך האמורי ועוג מלך הבשן בעבר הירדן ולנצח רוב עמי כנען במערכה? דבר כזה לא ייתכן. היו צריכים לא לכבוש אלא גם ליישב. איך יכלו ליישב? כמה היו אז?' " (פרס, 1979, עמ' 23-24).

כל ימיו התפעם בן-גוריון מגדולתו של עמו הקטן: "תמיד היינו כוח קטן, ובכמות – נישאר תמיד כוח לא גדול. גם בימי ישעיהו היה העם היהודי כוח קטן, ומסביבו היו עמים גדולים, גם

בכמות ובכוח, גם בתרבות ובמדע. בימי הנביאים הייתה דרושה לאיש-הרוח היודע על תרבות העמים הגדולים והעשירים מסביב – ורוב הנביאים ידעו זאת – אמונה רבה בייעוד ובייחוד היהודי למען הידבק בעמו. ללשון העברית לא היו מהלכים בקרב העמים השכנים, כאשר היו ללשון המצרית והבבלית, ואף-על-פי-כן כתבו מיכה והושע את דבריהם עברית, בלשון פרובינציאלית שלא נשמעה אלא בקרב עם קטן, אבל דבריהם נשארו לעד, והריהם מתורגמים עכשיו למאות לשונות ונפוצים בכל האומות והארצות, כאשר לא נפוץ שום ספר בעולם" (הרצברג, 1970, עמ' 468).

מחויבותו המוחלטת של בן-גוריון לעם היהודי לא שיבשה את שיפוטו כלפיו, והוא ראה בעינו החדה גם את חסרונות העם:

"ואין לנו אלא 'אבינו שבשמיים' – העם היהודי עצמו. אולם במצב חמור זה, נוכח הסכנה האיומה שנשקפת לנו, אסור לנו גם לשגות באשליות פנימיות.

"אני מחלק את העם היהודי לארבעה סוגים: א. ציונים; ב. אוהדים; ג. אדישים; ד. אויבים.

"כשנקבל מכה ירימו אויבינו היהודים ראש. הם כבר הרימו, ובסכנות האורבות לנו יש אויבים כאלה. המלחמה נגד המדינה היהודית (והציונות כולה – יבינו זאת השוללים הציונים!) מתנהלת לא רק על ידי המופתי ומלכי ערב והאנטישמים באנגליה, האנטי-בריטים באיטליה והנאצים בגרמניה. לשונאי-ציון היהודים יש חלק לא קטן במלחמה זו.

"מרבית העם היהודי הם שני הסוגים האמצעים, ומספר הציונים – אל נרמה את עצמנו – הוא קטן מאוד בעולם, כוונתי לגולה" (בן-גוריון, 1968, עמ' 243).

"כשאמרו לו: 'אתה מדבר על עם נפלא, אבל ראה כמה אנשים אינם משלמים מס-הכנסה, מערימים, עוברים על החוק', הוא עונה: 'אני יודע, אבל אנו חייבים להציב את החזון, למה אנו שואפים. מה יש לשנות! אלה הרגלים שהבאנו מן הגלות בת אלפיים השנים. שם הערמנו על מס-הכנסה, ופה לא יערימו? ניתן לשרש הרגלים אלו' " (נבון, 2015, עמ' 107-108).

בן-גוריון הסתייג כל ימיו מראייתו כיהודי-פולני: הוא היה בעיני עצמו יהודי, או יהודי ארץ-ישראלי וישראלי:

"הקריה, י' באב תשכ"א

23 ביולי 1961

למאיר זנזורי – מזכיר ארגון עולי לוב בישראל
שלום וברכה,

....

"אני כשלעצמי רואה כל יהודי – ותהא ארץ מוצאו אשר תהיה – כיהודי, ואין בעיני תואר נכבד יותר מהתואר יהודי. אני עצמי נולדתי בפולין, אבל איני רואה עצמי כפולני, ואיני רואה כל ייחוס במוצאי הפולני. ייחוסי היחיד – הוא מוצאי היהודי.

בכבוד רב,

ד. בן-גוריון

(הגיב על דברי דב"ג בכנס בבית-ברל שדן בעלייה מצפון-אפריקה ושאל, מדוע הזכיר ראש-הממשלה את כל העדות למעט העדה הלוברית? ומדוע אין לעדה מעמד במפלגת העבודה?)" (אוסטפלד, ללא שנה, עמ' 153).

...כך, למשל, אמר י' שפרינצק בישיבת הוועד הפועל של ההסתדרות שדנה בעלייה הגדולה: "מרוקנים ורומנים, כל חלקי העם, צריכים לקבל 'טבילה' ארץ-ישראלית ואנחנו [ההסתדרות – צ"צ] חייבים להיות יוחנן המטביל" (צמרת, 1997, עמ' 77).

הוסיף על כך שר החינוך (והנשיא-לעתיד) זלמן שז"ר: "אפילו שר החינוך ז' שז"ר, שהיה כאמור בעל יחס חם למסורת, קבע, כי אי אפשר להניח ליסטיכיה, ויש להביא למיזוג הנכסף של "שברי האומה". הוא תבע פעולה חינוכית נמרצת, שתגיש לעולים את "אש החזון, האשה אחת המבטלת ניגודים ומלכדת עם" (צמרת, 1997, עמ' 83).

הדוגמה האישית, שהיתה יסוד מוסד במסגרת סגנון המנהיגות של בן-גוריון, גם נכשלה לא-פעם. כבר ב-1953 התגורר בן-גוריון בקיבוץ שדה-בוקר החדש. הוא שב לשם לאחר פרישתו הסופית, ב-1963. בן-גוריון עשה זאת לא רק לפי טעמו האישי, אלא מתוך מגמה לסחוף אחריו המוני צעירים; אולם רק מעטים נענו לקריאתו. קשה היה לאנשים מן השורה לוותר על החיים הנוחים במרכז הארץ, ואולי אף יותר מכך – להרחיק עם המנהיג הזקן אל תוך העתיד. בן-גוריון אמר "בנגב ייבחר העם בישראל" משום ששם צריך היה להיעשות פיזור האוכלוסייה בעידן הצפיפות העירונית והנשק הגרעיני, ושם נכונות למדינה אתגרים חלוציים שיכולים היו להעלות את החברה למדרגה ערכית גבוהה יותר ("המדבר הוא המקום שאלוהים לא סיים לברוא אותו, והנבחרים נכשלו בו..."). הייתה אכזבה בליבו, אך מצד שני הייתה בו הבנה ברורה לכך שתהליכים כאלה אינם מתרחשים בן יום. הוא היה אומר: "יש אנשים שחושבים שבידם מטה-קסם. רק יאמרו – וכבר הדברים נעשים. זה לא כך". הוא נהג לצטט את הנביא ישעיהו: 'היחל ארץ ביום אחד, אם ייוולד גוי פעם אחת?' הוא קיווה ללא ספק שיילכו אחריו לנגב, אבל, כאמור, הליכתו הייתה גם צורך אישי אחרי עשרות שנים של פעילות קדחתנית קשה ומפרכת. ואולי הייתה בכך גם תביעה פנימית מצד אדם שאינו מוכן להטיף לאחרים לעשות דבר שהוא עצמו אינו עושה. רק לאחר שהדבר נעשה, הוא פונה אל הציבור בתביעה מתוך הזכות המוסרית שאותה קנה במעשיו" (נבון, 2015, עמ' 142).

יחסו של בן-גוריון לנגב היה ערכי, אינסטרומנטלי ורומנטי גם יחד:

המימד הערכי היה קשור לכך שהנגב הוא חלק מארץ-ישראל ומשטח המדינה.

מבחינה זו אין לו יתרון על-פני אזורים אחרים, אולם מכיוון שהוא מפותח ומיושב

פחות מהם יש להקדיש לו תשומת לב מיוחדת (קס, 2012).

א) המימד האינסטרומנטלי היה קשור לשתי סכנות שהטרידו את מנוחתו של

בן-גוריון: האחת – מתקפה בלתי-קונבנציונלית עתידית מצד מדינות ערב.

בהקשר זה מחייבת הישרדותה של המדינה את פיזור האוכלוסייה, והנגב הוא

האזור הריק שבו אפשר להתיישב. השני – התפתחות אורבנית של מרכז הארץ

שתיצור צפיפות אוכלוסין בעייתית מהבחינות של המרחבים הפתוחים, של

התחבורה ושל זיהום האוויר (קס, 2012).

המימד הרומנטי היה קשור ליחסו האישי של בן-גוריון לדרום הפראי, כלשונו: הוא שמח על

האפשרות "לחרוש בשדות שיד-אנוש לא נגעה בהם מעולם על רקע הטבע הפראי והקדמוני",

ובסביבה זו "להתייחד עם ספרים יקרים, עתיקים וחדשים, הטבועים בחותם הנצח" (בן-גוריון,

1958, עמ' 29).

בן-גוריון ייחס חשיבות רבה לשמירה על הרוח החלוצית בקרב הדור הצעיר: הוא רצה לראות נוער אשר מוכן לקבל על עצמו משימות לאומיות גם כשהם כרוכות בקשיים, והיה משוכנע בכך שתרבות כזו תשפיע לטובה על המדינה ועל החברה בכל תחומי החיים. יישוב הנגב היה משימה מסוג זה, ובעשור השביעי בחייו היה מוכן בן-גוריון לתרום לו אישית. אמנם היו אזרחים שהדרימו בעקבות בן-גוריון, אולם הנגב נותר פריפריה גיאוגרפית וחברתית למשך שנים רבות. הדוגמה האישית לא פעלה כמקווה.

מרכיב אחר באותה פרשה של כישלון מנהיגותי בא לידי ביטוי בכינוס שיך מוניס: היה זה מפגש המוני של נוער בשטח פתוח שבשכונת רמת אביב (עד 1948 שכן במקום כפר ערבי). בן-גוריון קיווה שתהיה זו נקודת מפנה מבחינת יחסו של הנוער למשימות הממלכתיות. בפועל פתח את דבריו בשאלה מלהיבה – "קריירה או שליחות?" – אולם המפגש כולו נבנה בצורה שגויה מבחינה רטורית ו"הפקתית": אלפי נערים שוחחו ביניהם מבלי לשים לב לדברי הנואם. בן-גוריון האריך בדבריו עד מאוד, ומערכת ההגברה היתה קלושה ביותר. במקום להוות אירוע מכונן, היה מפגש זה למשל ולשנינה (קבלו, 2003).

יחסו של בן-גוריון לאומה הערבית היה רווי בשניות שייכתן שנראתה לו באותה עת מחויבת המציאות. בשנות ה-20 וה-30 עשה בן-גוריון מאמץ גדול להגיע לראשית הבנה והסכם עם ערביי ארץ-ישראל ושכנותיה. הוא מצא בהם ידידים ושאלם שאיפה של אמת לשוויון אזרחי ולשלום. מאידך גיסא, התייחס בחומרה יתרה לשלבה הראשון של מלחמת העצמאות שנשא אופי של מלחמת אזרחים כנגד היישוב היהודי וכנגד מדינתו ההולכת וקמה. תגובתו הראשונה של בן-גוריון לכך הייתה ההוראה לגרש משטח המדינה-בדרך והמדינה עצמה מאות אלפי ערבים, בעיקר ממוקדי המלחמה הפנימית. היה זה צעד הישרדותי, אולם נלוו אליו מחיר אנושי כבד שנגרם לרבות חפים מפשע, וכן בעיה פוליטית הניצבת בלב הסכסוך הישראלי-ערבי כשלושה דורות.

הצעד הבא בכיוון זה היה הנהגתו של ממשל צבאי בריכוזי הערבים במדינת ישראל בסתירה גלויה לאופייה הדמוקרטי הכללי של המדינה, מתוך חשש שמלחמת האזרחים תתחדש בגרסה זו או אחרת. רק בסוף ימי שלטונו של בן-גוריון הגיע השב"כ למסקנה שהממשל איננו משרת את ביטחון המדינה – אלא פוגע בו, והיורש לוי אשכול היה זה שהוביל את ביטולו תוך התאמתות הערכות-המצב של השירות. היה זה אותו בן-גוריון שבפגישותיו המעטות עם ערבים בישראל נהג בהם מנהג אנושי ושוויוני, שביטא את רצונו בשלום במסגרת חזון המדינה שבמגילת העצמאות, ושבערוב ימיו הודיע בציבור (בהיותו אדם פרטי) שהוא מוכן למסירת רוב השטח שעליו השתלטה ישראל במלחמת ששת הימים לידי גורמים ערבים במסגרת הסדר שלום.

עוד טרם הקמת המדינה קבע בן-גוריון את עקרונות היחס לערבים – שוויון אנושי, והתיישבות שאינה מנשלת: "....בשום אופן ותנאים אין לפגוע בזכויות התושבים האלה (הערבים) – לא רצוי ולא ייתכן לנשל מן הארץ את תושביה הנוכחיים. לא זוהי תעודת הציונות. שאיפתה האמיתית ואפשרויותיה הריאליות של הציונות הן לא לכבוש את הכבוש, אלא להתאחז במקומות שתושבי הארץ הנוכחיים לא נתאחזו ואין בכוחם להיאחז בהם" (בן-גוריון, 1975, עמ' 11).

מעבר להקשר האנושי ולרמת השטח, גם תפיסתו המדינית של בן-גוריון הייתה ותיקה ויציבה שנים לא-מעטות טרם הקמת המדינה ומאז ואילך: "בינתיים נסע משה שרת ללבנון ונפגש עם ריאד אל-צולח, מנהיג לבנוני, מי שהיה אחר-כך ראש ממשלת לבנון. האחרון הבטיח לבוא לארץ לשיחה, ואמנם בסוף מאי או תחילת יוני 1934 בא לירושלים. נפגשתי אתו יחד עם אחד העובדים

במחלקה המדינית. אהרון חיים כהן (מפרס). ריאד אל-צולח הודיע שהוא מוכן לפעול בעד הבנה יהודית-ערבית, קודם-כל בחוגים המצומצמים של חבריו, והוא שאל מהי תכניתנו להסכם. הצעתי לו חמישה סעיפים:

1. חופש עלייה יהודית ללא כל הגבלה פוליטית, לרבות עבר-הירדן;
2. השארת כל הערבים הפלשתינאים בארצם ועזרה שיטתית להרמת מצבם הכלכלי והתרבותי;
3. השתתפות היהודים והערבים בשלטון, כל זמן קיום המנדט, על יסוד פריטטי;
4. עצמאות יהודית בארץ-ישראל;
5. קשר בין המדינה היהודית בארץ-ישראל ובין האחדות הערבית העצמאית בארצות השכנות" (בן-גוריון, 1975, עמ' 21-22).

תפיסתנו הדמוקרטית של בן-גוריון, הקשורה ליסוד מרכזי באופייה של המדינה החדשה, עברה תהפוכות שונות. מחד גיסא היה שותף מלא בגיבוש אופיים הדמוקרטי של מוסדות התנועה הציונית ומדינת ישראל, ואף דחה בתוקף הצעות "להמליכו" כרודן אפילו למשך זמן קצר. מאידך גיסא היה מוכן להטיל על צה"ל בפקודה תפקידים אזרחיים שחרגו חריגה קיצונית מההצדקה הדמוקרטית של גיוס לפי חוק למטרת הישרדות לאומית: "האין לתכנן בניין הארץ ולבצע הבניין על-ידי הצבא, היש לדאוג ליחיד או לכלל, או מוטב לבטל האנטי-תזה בין שני אלה. האם אי-אפשר על ידי תכנון צבאי – להרכיב גדודים למלחמה ובניין?" (צמרת, 1997, עמ' 87). במסגרת הוויכוח הדמוקרטי התייחס בן-גוריון באופן לוחמני לחלק משמעותי מן האופוזיציה, וידועה סיסמתו בקשר להרכב הקואליציה: "בלי חירות ובלי מק"י".

עיקר התנהגותו כמנהיג היתה קשורה לנסיונות שכנוע. הוא הרבה לדבר ולכתוב כדי לעצב את תודעת הדור, וגם יוזמותיו בתחום החינוכי – או הגיבוי הפעיל שנתן ליוזמותיהם של אחרים – נשענו על ההנחה שהשפעה בכוח האישיות היא החשובה והיעילה ביותר.

"בתחום ההנהגה הפנימית בן-גוריון לא האמין שניתן לחנך עם רק באמצעות הטפה והוקעת האלמנטים השליליים, אלא בעיקר על ידי חיזוק המופת האישי, החיובי והמקרי. כל ימיו היו מסכת של חיפוש אחר כל גילוי של חלוציות, מסירות נפש ומפעל מאיר. כשהיה מגלה אותם היה מעלה אותם על נס בכל הפאטוס שבו ניחן, רומם אותם והציבם במרכז חיינו כדי להפכם למופת לציבור. הם גם שנטעו בו את הכוח לשאת במעמסה" (נבון, 2015, עמ' 107).

אופיו הוולונטרי של היישוב הארץ-ישראלי, ובמיוחד התרבות הבלתי-פורמלית שאפיינה את התנועה הקיבוצית מחד גיסא ואת ארגון "ההגנה" (ובעיקר את הפלמ"ח) מאידך גיסא, השליכו גם על עיסוק מצומצם ביותר בענייני מינהל תקין שנחשבו לנושא שולי אל מול משימות דור התקומה, ואף לגורם מעכב. המעבר ההדרגתי של התנועה הציונית לשלב המדינה-בדרך ולהקמתה וקיומה של המדינה עצמה היה כרוך גם בשינוי ומאבק על סדרים אלה. ברמה האישית היה בן-גוריון מהמקפידים הגדולים במישור האתי שכלוה לפעילותו הציבורית. ידועים הדוחות הכספיים

שמסר בקשר לנסיעותיו לחו"ל שנערכו במסגרת מילוי תפקידו כיושב-ראש הנהלת הסוכנות היהודית: הוא דיווח לגזברות בכתב על פרטי הפרטים הכספיים, תוך הקפדה מיוחדת על הפרדה מלאה בין הוצאות ציבוריות לפרטיות. באחרונות נשא מכיסו-שלו. מסמכים אפורים אלה לא נתפרסמו ברבים בזמן-אמת, אולם ברור שבאמצעותם השתדל להשפיע גם על השקפתם של

מקבלי הדוחות ושל מחזירי הכספים כדי שתתמסד בתנועה הציונית ובמדינה תרבות של יושר ציבורי.

היה זה פרט קטן, אך עקבי, מהתנהגות כללית שייחסה משקל רב ליושרו של בן-גוריון וליושרם של הסובבים אותו, אם כי במקרים אחדים היה מוכן לפרסם דבר שקר כדי להגן על בטחון המדינה: דוגמה בולטת לכך היא המידע שמסר לציבור בעקבות פרשת קיביה. בתגובה לפיגועי מחבלים בישראל. תגמול שערך צה"ל בכפר הפלסטיני-ירדני קיביה ב-1953, בתגובה לפיגועי מחבלים בישראל. הפקודה שניתנה ליחידה המבצעת התייחסה בפירוש לחובה לגרום לאבדות בנפש לצד השני, אם כי קצינים וחילים הביעו בדיעבד הפתעה מכך שבבתים שנהרסו הסתתרו תושבים. האפשרות שהריגתם של 60 האזרחים היתה מכוונת גרמה לישראל נזק מדיני ניכר, וכן עלולה היתה להסלים את המצב הבטחוני. בן-גוריון הרשה לעצמו לפרסם הודעה חריגה ביותר שלפיה שום יחידה של צה"ל לא נעדרה מבסיסה באותו לילה, הווה אומר: אם נגרם הרג זה בידי ישראלים – היו אלה אנשים פרטיים. שקר גלוי זה היה בעבורו דרך-פעולה שנבחרה במקרים נדירים ביותר ולמען האינטרס הלאומי בלבד (מוריס, 1996).

במצבים שבהם עלתה הסוגייה של אמירת האמת בהקשר מדיני ובטחוני – אבל בן-גוריון לא היה משוכנע שיש בכך הכרח, עמדתו היתה ברורה מאוד: "הבריטים עדיין חיפשו עילה למבצע. הגנרל הצרפתי שאל, שרצה להקל על כניסת הבריטים למבצע, הציע לביימה: ישראל תודיע שאחת מעריה הופצה ותצא למלחמה; אחר-כך יתערבו הבריטים והצרפתים, כביכול כדי להפסיקה. הצעה זו הביאה את הוועידה בסבר לאחר משיאה הדרמטיים וכמעט פוצצה אותה כליל.

"בעוד הגנרל שאל ממשיך ומונה את מעלותיה של הצעתו ראינו איך פניו של בן-גוריון מזעימות, כאילו לחץ משהו בחוזקה על הקפיץ הלא נכון והוא עומד להשתחרר ולזנק אל פניו של הלוחץ. בארשת תקיפה ובקול צלול וחד ביקש דוד בן-גוריון מאשר בן-נתן שיתרגם את הדברים שיאמר 'משפט-משפט'. הוא אמר בערך כך: 'אני רוצה להגיד משהו בלתי-רציונלי, ואולי אף נאיבי; יתר-על-כן, ברצוני להגיד זאת לא כראש ממשלה, אלא כאזרח ישראלי. ישראל חזקה מפני שיש טעם למלחמתה, מפני שהיא לוחמת על דברים צודקים. אני – אינני מסוגל לשקר, לא לדעת-הקהל בעולם ואף לא למישהו אחר. אינני מקבל איזו תכנית שהיא אם היא תאלץ אותנו לשקר'" (פרס, 1979, עמ' 40-41).

ועתה – למערכת החינוך עצמה: "רק כארבעה חודשים אחרי קום המדינה, בישיבת הממשלה הזמנית ב-5 בספטמבר 1948, כשהתברר כי הזרמים אינם נותנים תשובות לשאלות החינוכיות הממלכתיות, הוחלט לכונן "ועדת שרים מיוחדת לעניין החינוך", ובראשה הועמד שר התחבורה דוד רמז. (הרכב ועדת השרים לענייני חינוך נקבע, כמובן, בשיחות שהתנהלו לפני אותה ישיבה. מעניין לציין כי במכתב של שר הסעד י"מ לוין למזכיר הממשלה ז' שרף, 5.8.48, הראשון היה צריך להעיר לו, כי "מבין חברי ועדת חמשת השרים לענייני חינוך יש למנות אחד אשר ישמש

כמרכז העבודה ואשר ייקח את היוזמה לידי, דבר אשר, לפי מיטב ידיעתי, לא נעשה עד כה". ואולי הוא חמד לעצמו את התפקיד (צמרת, 1997, עמ' 41).

בן-גוריון סבר שמערכת החינוך בדורו צריכה להיות הגורם המעצב המרכזי של התרבות הנחוצה לעם היושב בציון. הוא היה מעורב בסוגיה זו החל ב-1921, בעת בניין החברה והעצמאות

המתהווה (בן-גוריון, 1971). השינוי המבני הגדול ביותר שעלה על דעתו לא התרחש מסיבות פוליטיות: תחילה היה מעוניין בביטולם של הזרמים בחינוך, אותם זרמים שהיו אופייניים לתקופת המדינה-בדרך, תקופה שבה חי בארץ-ישראל היישוב הוולונטרי ביסודו אשר בנה לו מערכות חינוך מגוונות ונפרדות זו מזו. ההיקף המוגבל של שליטת מחלקת החינוך בסוכנות היהודית לא עלה בקנה אחד, לדעת בן-גוריון, עם אופייה של מדינה ראויה לשמה אשר קובעת מדיניות ומגשימה אותה בכל תחומי החיים הציבוריים. שאיפתו זו בדבר ביטול הזרמים הניחה שתקופת המפנה – סביב תש"ח – ואישיותו של המנהיג, די בהן כדי שהכל יסור למרותו. בפועל הסתבר עד מהרה שכל תנועה ומפלגה רואה במערכת החינוך הקשורה בה את המפתח המרכזי להישרדותה הפוליטית ואת הדרך העיקרית להקמתו של דור חדש של תומכים ושל מצביעים.

פרק-ביניים היסטורי קשה היה קשור לחינוך האחד ולוועדת פרומקין. "החינוך האחד" היה שמה הרשמי של דרך החינוך אשר הנהיגה המדינה הצעירה במחנות העולים מ-1948 ועד 1950. מערכת החינוך הרגילה לא טיפלה בכך, משום שהממשלה ראתה צורך בגוף אחר שיפקח על ילדי העולים בשלב הראשוני: הגוף הממונה היה מחלקת התרבות הממשלתית (קודמתו של משרד התרבות) שעסקה גם בהנחלת הלשון העברית (צמרת, 1991).

בתי הספר האחדים העניקו לילדי העולים חינוך ציוני-אזרחי, כניסוחו החרף של בן-גוריון: "עלינו לקחת את העולה שהוא אבר מדולדל, מוזנח, מתנכר ומנוכר... ונקנה לו במהירות הלשון, אם אינו יודע עברית, וננחיל לו... את ידיעת הארץ, ונכניס אותו למסגרת לאומית, בסביבה מחנכת, ונלמד אותו עבודת האדמה... וכך נבנה עם מאוחד בלשונו, בהכרתו, בעוז רוחו, דבק בארצו ובעצמאותו" (צמרת, 1991).

ההנחה שעמדה ביסוד החינוך האחד הייתה שהמסורת הגלותית היא מכשול על דרך קליטתם של העולים, ושיש להטמיעם בתרבות הציונית-החלוצית השוררת בישראל. הבעיה העיקרית שעוררה שיטה זו הייתה התעלמותה (במקרה הטוב) מייחודו של הציבור הדתי. החינוך שקיבלו ילדים למשפחות דתיות לא היה דתי כלל, ואף יצר את הרושם שהמדינה מתכוונת לעקור את יסודי הדת. התרבו הדוחות על כך ששליחיה הפדגוגיים והמינהליים של המדינה מונעים מעולים לקיים מצוות, ואף גוזזים פאותיהם של ילדים. רוב התלונות נשמעו מפי עולי תימן, וכתוצאה מכך נערך דיון סוער בכנסת.

כתוצאה מכך הורה בן-גוריון להקים ועדת חקירה בהתאם לחוק המנדטורי שהיה לישראלי (כ-20 שנה בטרם נחקק חוק ועדות חקירה שהיה ישראלי מראשיתו). בראש הוועדה עמד השופט בדימוס גד פרומקין, והיו חברים בה חברי הכנסת יצחק בן-צבי ממפא"י, אברהם אלמליח מסייעת הספרדים, הרב אברהם שאג מהמזרחי והרב קלמן כהנא מאגודת ישראל.

מסקנות הוועדה הצביעו על כך שהממשלה לא יזמה כפייה אנטי-דתית, אבל מחלקת התרבות אמנם נקטה גישה חילונית. מקור הבעיה היה גם בכך שמחלקה זו לא הייתה ערוכה כלל לטפל בחינוך ילדים, אלא התמחותה הייתה חינוך מבוגרים. הוועדה אישרה את הטענות בקשר למניעת קיום מצוות ובקשר לגזיזת הפאות. על הציבור בישראל ובתפוצות, ובעיקר על הציבור הדתי, עבר זעזוע גדול (צמרת, 1991).

בן-גוריון הודיע לכנסת בשם הממשלה כי גוף הדוח (הממצאים) איננו מקובל על הממשלה, אולם היא מאמצת את המסקנות. ב-1950 הפכו מחנות העולים למעברות, והממשלה הורתה לחדול מהפעילות האנטי-דתית במוסדות אלה. בדיוני הקואליציה גיבשו מפא"י והחזית הדתית

מעין טיוטה לחוק חינוך ממלכתי: עיקר חינוך יינתן מטען המדינה, אולם הוא יתחלק למגמה כללית ולמגמה דתית.

"... אנשי תנועת העבודה דחו את הדוח. הם סירבו לאמץ את מסקנותיו העקרוניות, ולמעשה כמעט לא שינו מדרכיהם בחינוך ילדי העולים. אולם החוגים הדתיים אימצו אותו אל ליבם: גם אישים דתיים מקורבים לתנועת העבודה, כגון מ' אונא וחבריו לקיבוץ הדתי, הסיקו ממנו כי רצונם של פעילים בתנועה זו לעקור מסורות דתיות. אין כל ספק כי היו לכך השלכות מרחיקות לכת בבנייתה של מערכת החינוך ושל המערכת הפוליטית-חברתית מאותם ימים ואילך" (צמרת, 1991, עמוד 406).

בשלב השני גיבש בן-גוריון פשרה: המדינה תכיר במגמות חינוכיות עצמאיות-למחצה, בעיקר בחינוך הממלכתי-דתי ובחינוך העצמאי-החרדי. מגמות חינוכיות אחרות תיבלענה בתוך המערכת הממלכתית-כללית החדשה. מכיוון שזרם העובדים, הקשור לתנועה שאותה הוביל בן-גוריון, היה מלכתחילה הגדול והבולט ביותר, הוא יצליח להנחיל את תפיסתו ואורח חייו לכלל החינוך הממלכתי, ובהמשך לכך – לרוב חלקיה של המדינה החדשה.

"חלוקת התלמידים על פי הזרמים, בשנת תש"ח, היתה כדלהלן: 50.2% השתייכו למוסדות הזרם הכללי, 27.28% השתייכו לזרם העובדים (כולל תלמידי מוסדות שהשתייכו לזרם העובדים הדתי) ו-22.45% השתייכו לזרם המזרחי. כמה מוסדות חינוכיים פעלו מחוץ לשלושת הזרמים: תלמודי תורה, מוסדות דתיים ייחודיים, בתי ספר של 'כל ישראל חברים' ומוסדות פרטיים אחרים" (צמרת, 1997, עמ' 21).

"דווקא אחרי שהוקמה המדינה הציונית הוחלט להכיר בזרם רביעי ולתת סיוע ממשלתי רשמי גם לבתי הספר של זרם אגודת ישראל" (צמרת, 1997, עמ' 27).

בפועל לא צלחה גם פשרה זו: שאר הזרמים קיימים ועומדים. למערכות הלא-יהודיות – הערבית העירונית, הכפרית והבדואית, הדרוזית והצ'רקסית – יש אוטונומיה רבה תחת פיקוח המשרד. המגמה הממלכתית-כללית איננה מניפה דגל ערכי מובהק מעבר לנאמנות למדינה, ואין בה שום מאפיין ברור השואב את השראתו מזרם העובדים שלפני הקמת המדינה. תת-הזרם ההתיישבותי שבתוך המגמה הממלכתית-כללית פועל בזיקה לעובדה שרוב העבודה החקלאית נעשית בידי לא-יהודים ולא-ישראלים, ושהתנועה הקיבוצית איבדה כמעט לחלוטין את אופייה האידיאולוגי הראשוני. רשת "עמל", השייכת להסתדרות העובדים (הכללית או החדשה), אף היא איננה מתאפיינת בעקרונות ברורים הקשורים לזרם העובדים ההיסטורי. יתר-על-כן צועדת רשת זו בכיוון של הדגשת המדעים והאמנויות ושל התרחקות ממקצועות של תבונת כפיים המקשים על בתי הספר לעמוד בתחרות על ליבם של תלמידים והורים.

"כאמור, רוב הנוער שקיבל חינוך תיכוני למד בתיכון עיוני. למרות האתוס הציוני שקיווה לעצב בארץ 'יהודי חדש' – שהאידיאל שלו היה: חלוץ, חקלאי, פועל – ביקשו רוב ההורים לשלוח את ילדיהם ל'גימנסיה' העיונית המסורתית. מסגרת זו הבטיחה לילד סיכוי לרכוש תעודת בגרות ותקווה לעלות על המסלול שיוליכו אל מקצועות הצווארון הלבן" (צמרת, 1997, עמ' 52).

במובנים רבים נותרו בתוקף כמעט כל הזרמים והמגמות המקוריים, למעט זרם העובדים דווקא, הזרם שבן-גוריון שאף להקנות לו דומיננטיות. אף-על-פי-כן היה בן-גוריון מרוצה למדי

מהתוצאה: "ראוי יום הכרזת החינוך הממלכתי על-ידי ממשלת ישראל להיחקק אף הוא בתולדותינו: הפקעת החינוך מרשות המפלגות והעמדתו ברשות מדינה – יש בו צעד מכריע לכינון המדינה ולליכוד העם" (קס, 2007). התהליך שהוביל לחקיקתו של חוק חינוך ממלכתי היה הדרמטי ביותר בכל הנוגע להנהגת מדיניות החינוך בתקופתו של בן-גוריון.

החוקר רשף (1987, עמ' 91-92) התמודד עם סוגיית השיהוי הרב שחל בהפיכתו של החינוך הפורמלי, או של חלקו הניכר, לממלכתי: "השאלה הבלתי-נמנעת היא, מדוע בן-גוריון, אשר פעל בתקיפות רבה להפיכתם של מפעלים שהקימה תנועתו למפעליה של התנועה הציונית כולה, לא ניהל מאבק כזה בתחום החינוך; מדוע הניח לתנועתו לקיים מסגרת חינוכית אוטונומית עד לראשית שנות החמישים, ועד ל-1939 – גם אוטונומית מבחינה מינהלית וכספית, אף כי ראה בכך שורש כל רע מבחינה לאומית ותנועתית כאחת. עיון בדרך מעורבותו בנושא בתקופת היישוב ולאחר קום המדינה מראה, כי בן-גוריון ניסח את עמדותיו וקבע את מועד מעורבותו הפעילה לפי הנסיבות ותנאי השעה; רק כשלוש שנים לאחר קום המדינה ראה צורך לפעול לפתרון שאלת החינוך, או ליתר דיוק, לביטול הזרמים וכינונו של החינוך הממלכתי. חקר מעורבותו הפעילה בשלב זה מגלה כי לא הסתפק בשכנוע חבריו ויריביו לתנועה כי הגיעה העת 'לכבוש' את חינוך הילדים על-ידי ערכיה של תנועתו, אלא, כדרכו, הוא חדר לעומקה של השאלה, הרבה לעסוק במהותו ותכניו של חינוך ממלכתי בישראל וקבע מספר יסודות שהפכו ליסודותיו של החינוך הממלכתי, כמו גם לאדני מחלוקת בפירוש שניתן להם. כבר בשנות השלושים הוא קבע כי הגורם הקובע בחינוך הילדים יהיו ההורים; קביעה זו התבטאה מאוחר יותר בחוק החינוך הממלכתי המקנה להורים את זכות הגיוון בחינוך ילדיהם, על-פי השקפת עולמם. הוא אף ניסח את היחס שבין סמכות המדינה לזכות ההורים, והרבה להציג את היסודות התנועתיים-ממלכתיים שיש להפכם לנחלה לכלל ילדי ישראל".

בראשית התהליך בלטה מפא"י, מפלגתו של בן-גוריון, דווקא בהתנגדות לחינוך הממלכתי ובשמירה על עצמאותו של זרם העובדים, וזה בדיוק היה הקושי הפוליטי העיקרי שבפניו ניצב ראש המפלגה:

"אחד החוקים הראשונים והחשובים ביותר שהניחה הממשלה על שולחן הכנסת היה חוק לימוד חובה, תש"ט-1949. כאשר החוק הובא לעיון של המפלגות תבעו הציונים הכלליים, חירות, הפרוגרסיבים, ויצ"ו ורשימת הלוחמים' לכלול בחוק החדש את ביטול שיטת הזרמים ובכך להביא לניתוק הזיקה שבין מפלגות פוליטיות למערכת החינוך. מפלגות אלו הציעו להקים בית ספר אחיד לכל ילדי ישראל בפיקוח בלעדי של משרד החינוך. מפלגות השמאל והדתיים התנגדו להצעה זו, אך מנימוקים שונים. מפ"ם, הקומוניסטים ורוב חברי מפא"י ראו בתביעת המפלגות האזרחיות ניסיון

לפגוע בהישגי זרם העובדים שכבר בגלים הראשונים של העלייה הגדולה הדביק את הפער המספרי בינו לבין הזרם הכללי. המפלגות הדתיות והחרדיות התנגדו לבית ספר אחיד... מתוך חשש לאבדן האוטונומיה המלאה שהייתה להן בתחום החינוך" (דוידסון, 2002, עמ' 14).

בן-גוריון ראה בשר החינוך פרופ' בן-ציון דינור שותף נאמן בהובלת התהליך שמכוחו נוצר חינוך ממלכתי, תוך שמירה על אוטונומיה מסוימת של חלק מהמגזרים: "בן-גוריון ודינור ראו עין בעין את תפקיד המדינה בעיצוב פני החברה בכלל והחינוך בפרט. תפיסת הממלכתיות הבן גוריונית, לפיה על המדינה ליטול את תפקידי החברה תוך העדפת פתרונות גמישים המבוססים על הסדרים אד-הוק בנושאים אידיאולוגיים השנויים במחלוקת ובמיוחד בסוגיית דת ומדינה, יושמה על ידי

דינור בתחום החינוך. אף על פי שבן-גוריון ודינור ראו במרכז הפוליטי את המייצג הבלעדי של הערכים הלאומיים המשותפים לכל החברה, הם הכירו בזכותן של תרבויות משנה לשמור על ייחודן התרבותי" (דוידסון, 2002, עמ' 176).

בן-גוריון ראה לחינוך תפקיד-מפתח עקב נסיבות הזמן והמקום. הוא נהג לומר ש"גורלה של ישראל תלוי בכוחה ובצדקתה". כוח פיזי-צבאי זה היה מותנה גם בחינוך הדור הצעיר לשרת את המדינה ולהילחם למענה, וכן צדקת המדינה לא היתה קשורה רק למוסריותה של המדיניות אלא גם למוסריותו של הציבור.

משקלו של החינוך נבע בעיני בן-גוריון גם מכך שהוא ראה את הבעיות החברתיות כמסוכנות יותר מהבטחוניות:

"ראשי פרקים לנאום הפתיחה שנשא דוד בן-גוריון בכינוס הנהלת הסוכנות בפריס ה' באב, 2 באוגוסט.

1. אנו עומדים בפני שני צרכים חיוניים, המתנים ברגע זה קיומנו ועתידנו: א. שמירת אחדות היישוב והתנועה הציונית; ב. התווית קו מדיני ותכנית פעולה, שיהלמו את מצבנו וילכדו את התנועה הציונית.

[סכנת הפירוד ואובדן הדרך]

2. הסכנה החמורה אינה בהתקפה מן החוץ – מן האנגלים או מן הערבים, אם כי גם זו קיימת. הדבר שעלול להרוס אותנו עד היסוד הוא פירוד פנימי, פירוד ביישוב או בציוניות או בשניהם, [שכן] פירוד אחד גורר את השני.

3. הפירוד עלול לבוא לא מתוך חילוקי-דעות – אלה מוכרחים וטבעיים ביישוב בן-חורין ובתנועה חופשית. הדברים שיביאו את הפילוג הם חוסר הדרכה מוסמכת בשעה חמורה

זו, חוסר עמדה מוסמכת בשאלות הבערות, ויותר מכל – הסתלקות חלקים בתוכנו מעצמאות התנועה הציונית והיישוב, והשלמה עם כך שדרכנו ונציגותנו ייקבעו על-ידי זרים.

4. מתפקידה של ישיבתנו זו (ושל הכינוס הציוני שיבוא אחריה) (ממאמר מוסגר זה אפשר ללמוד על כוונה לכנס לפני הקונגרס מושב של מוסד רחב יותר מאשר ההנהלה. התכנסות

רחבה כזאת לא התקיימה. להבטיח שני צרכים חיוניים אלה: אחדות ודרך" (בן-גוריון, 1993, עמ' 383).

חשיבותו המיוחדת של החינוך בעיניו היתה קשורה קשר אמיץ ליחסו לעלייה ההמונית: הוא היה מודע להבדלים בין קבוצות העולים מבחינת ההשכלה הפורמלית ומבחינת הרגלי העבודה, אבל היה משוכנע בכך שהבסיס האנושי והיהודי של כל הקבוצות איתן ומאפשר לקדמן באמצעות חינוך אזרחי וצבאי. בן-גוריון סבר שמערכת החינוך חייבת לשקף שתי מגמות: חינוך לכל, וחינוך המציב את היחס המשותף למדינה במקום מרכזי. לשם כך הוביל את חקיקתם של שני חוקי המפתח בתחום החינוך: חוק לימוד חובה, שהיה מכוון להעלאת שיעור הלמידה (אחוז הילדים מתוך השנתון הביולוגי אשר לומדים בבית-ספר) ושהטיל על ההורים חובה משפטית לשלוח את

ילדיהם למוסד חינוכי מוכר. החוק השני – חוק חינוך ממלכתי שנועד להרחבת המעגל החינוכי שעליו אחראית המדינה באופן ישיר, ושקבע את מטרותיו הערכיות של החינוך המשותף לדתיים ולחופשיים, לוותיקים ולעולים, ולבני כל העדות. תפיסה זו היתה הבסיס לרפורמה בחינוך ולמדיניות האינטגרציה החינוכית שהבשילה כחמש שנים לאחר פרישתו של בן-גוריון מכהונתו, בהנהגתו של איש אמונו שר החינוך זלמן ארן.

"בן-גוריון התגאה בחוק לימוד חובה, שנחקק בסתיו 1949, אולם הטרידה אותו מאוד האוכלוסייה שמעבר לגיל לימוד החובה, שלא למדה כלל במוסדות חינוך. בחישובים שעשה מצא, כי יש כ-100 אלף נערות ונערים בגילאי 14-18, ומהם כ-20 אלף בלבד היו במסגרות לימודיות. הוא קבע כי רבים מ-80 אלף הנותרים "לא קיבלו שום חינוך עברי או כללי, וגם בארץ הם נשארים ללא טיפול חינוכי, ונוער זה הוא עתיד האומה." ההחלטה כי הגדנ"ע יכלול את כל הגילאים מגיל 14 ומעלה היתה פועל יוצא מהשקפתו של בן-גוריון כי הגדנ"ע הוא מסגרת חינוכית אלטרנטיבית לכל הנערים שאינם לומדים בחינוך על-יסודי (צמרת 1997), עמ' 78). ובלשונו של בן-גוריון עצמו: "הייעוד ההיסטורי הגדול של גדנ"ע: לחנך נוער זה, בין שזה נוער לומד או נוער עובד או נוער הרחוב, המופקר לבטלה ולבערות ואולי גם לחיי-פשע, ולעשותו מנוף מרכזי לתמורה המוסרית שיש לחולל ביישוב מנומר ורב-קרעים, על-מנת לצרפו ולמזגו ולהפכו לעם." (בן-גוריון 1986), עמ' 18) ושב וניסח זאת באופן כולל יותר: "הצבא שלנו יש לו שליחות לא רק בימי מלחמה – אלא גם, ואולי בייחוד, לימי שלום. הוא צריך לעצב דמות הנוער, ועל-ידי כך – דמות העם" (בן-גוריון, 1986, עמ' 25).

יחסו של בן-גוריון לעלייה לא היה כאל תופעה מובנת מאליה, אלא כאל אתגר המלווה בדאגה מתמדת: "מאות שנים נישאה שאלת תפילה בפני העם היהודי: התימצא מדינה לעם? איש לא העלה על לבו השאלה המחרידה – היימצא עם למדינה לכשתקום?" (בן-גוריון, 1986, עמ' 45).

בראותו את העולים מכל כנפות-תבל כעם אחד, לפחות כפי שהם אמורים להיות, האינטגרציה הבין-עדתית בחינוך ובצבא היתה מקובלת על בן-גוריון לחלוטין. בין השאר מסר לרמטכ"ל הנחיה מיוחדת בקשר לגיוס עולי תימן לצה"ל: הוא ביקש ממנו להקנות לחיילים אלה מנהגים מודרניים. בן-גוריון ראה בצה"ל "כוח בונה עם ובונה ארץ". ב-1950 ביקש מן הרמטכ"ל וממטהו כי הצבא יחנך את יוצאי תימן ויחדיר בהם מנהגים חדשים, אך ככל האפשר ללא כפייה, "בהליכות נועם ובמתן דוגמא".

..."וכן, שתפקידו של כל מפקד הוא לעקור מן העולה החדש "את הגרמניות ואת המרוקניות ואת התימניות", ולטעת בתוכו את "ערכי המורשת של האומה היהודית ואת הערכים החדשים שאנו יוצרים" (צמרת, 1997, עמ' 89).

בן-גוריון היה רחוק מאוד מגזענות עדתית:
"שדה-בוקר, 9.5.1966

למר יצחק נחום – שלום רב,

...

"זה נוטע בנו האמונה, שאם רק נאפשר ליהודי אסיה ואפריקה ליהנות מחינוך ומרמת חיים כיהודי אירופה – אין כל יסוד שלא ישוו להם ואולי גם יעלו עליהם.

יחד עם זאת לא סבר בן-גוריון שהגיעה העת להפוך מייד את האינטגרציה לקו מנחה בעבור כלל המוסדות והיישובים: "פליטי שואת אירופה – שרובם המוחלט היו יוצאי ארצות מזרח אירופה – היו קרובים מנטאלית להנהגת המדינה, והמנהיגות היתה משוכנעת, כי כאשר "יחלימו מטראומת השואה" הם ישתלבו בקלות במסגרת החברתית-תרבותית של המדינה. יחס אחר שרר בקרב רבים משכבת המנהיגות כלפי יוצאי ארצות האסלאם, ובעיקר כלפי יוצאי תימן וצפון-אפריקה. פעמים רבות התייחסו אליהם בזרות רבה ובהתנשאות יתרה, ויחס זה התבטא במערכות השונות: בחינוך, בהתיישבות, בצבא ועוד. בדיונים פנימיים רבים במערכות החינוך בצבא והשקפות המפלגות, והן מצאו את ביטויין בספרי הלימוד... אפילו בהתיישבות העובדת, שעל פי הצהרותיה שאפה להתרחב מבלי להפלות בין יהודי ליהודי, העדיפו לקלוט קבוצות של יוצאי אירופה על פני קבוצות מעדות המזרח (דוגמה: דברי ח' ריינהולד בוועדה שתכננה את בעיות העלייה והקליטה במדינה, לכשזו תקום). הוא סיפר על אי-נכונות מצד קיבוצים ומושבאים לקלוט קבוצות נוער מעדות המזרח. היה על כך דיון, וראש המצדדים בקליטת מארצות המזרח בהתיישבות, י' ניצני, אמר באותו דיון: "אני מבין לרוחם: קשה הוא הדבר, מאוד קשה. ליהודים הספרדים, המזרחיים והתימנים אין להן ולא יכולים להיות להם משקים ומוסדות משלהם. האם בגלל זה נגזר על הנוער הזה לא להמשיך ליהנות ממפעל מבורך זה ששמו עליית הנוער?" (צמרת, 1997, עמ' 78).

במקרים אחדים התגייס בן-גוריון למיתונה של האינטגרציה במובן זה שביקש מהמופקדים על חינוך ילדי העולים לאפשר שמירה מסוימת של התרבות הישנה, בעיקר בהקשר הדתי: "ב-1991 העידה הדסה ליפמנוביץ' (בן-עתו) בפנינו על פגישה שקיימה, בהיותה במחצית שנות העשרים שלה, עם בן-גוריון. באותה פגישה הסביר לה ראש הממשלה מדוע צריך לפרק את המחנות המיוחדים של 'חינוך מחדש' לנוער עולה:

אני זוכרת שהשיחה היתה בטונים מאד נעימים. אני זוכרת שהוא דיבר אלי בצורה מאד ידידותית... אני זוכרת שהוא דיבר על הפשרות שחייבים לעשות בגלל קום המדינה ... על

המעבר מגולה שהייתה ברובה דתית אל מדינה חילונית ועל התפשרות ... הוא אמר: חייבים להתפשר, אנחנו לא יכולים להתחיל פה במלחמות אחים, אנחנו מקימים מדינה, אנחנו לא יכולים לעשות פה מלחמת תרבות" (צמרת, 1997, עמ' 107).

במכתב למערכת עיתון הילדים "קולנו", שיצא לאור ב-1954, הגדיר בן-גוריון את מטרת החינוך כדלקמן: "אפשר בארבע מילים להגדיר מטרת החינוך של הנוער בישראל. החינוך בבית-הספר ומחוצה לו צריך להיות מכוון לחנך:

1. אדם

2. יהודי

3. חלוץ

4. לוחם"

(אוסטפלד, ללא שנה, עמ' 243)

היתה בכך תמצית של סעיף 2 (סעיף המטרה) בחוק חינוך ממלכתי שבא לעולם שנה אחת לפני-
כן. הדגשת הביטוי "אדם", כלומר: הערכים ההומניסטיים, באה לידי ביטוי באופן עקבי במסר
המוסרי והחינוכי שהשמיע בן-גוריון ברבים: "בחזון זה אנו רואים תמצית היהדות, תמצית תורת
הנביאים, ואנו מנסים לבנות חיינו על מסד זה. ואנו רוצים שכלל גדול זה של התורה יונח ביסוד
חינוכו של הדור הצעיר, עליו יושבת בית הספר העברי." (צמרת, 1997, עמ' 84).

במקום אחר הגדיר את יסודות היהדות שאותם אימץ לעצמו לאורך חייו:

"תל-אביב – 9.1.72

לשגריר ישראל באורוגוואי, מ. שחם – שלום וברכה.

קיבלתי וקראתי בסיפוק רב את נאומך במונטבידאו לרגל יום הולדתי [ה]85. לצערי הרב לא
יכולתי עד היום לענות לך כי מצב בריאותי לא היה בסדר זה למעלה משני חודשים (הוא הולך
טוב בימים האחרונים).

אני מסכים לדעתך על דבר חשיבותו העצומה של "ואהבת לרעך כמוך", ומכיוון שאתה מחשיב
מאוד את המוסר היהודי (וכמובן בצדק רב) אני רוצה להגיד לך בקיצור נמרץ מה הם לדעתי
יסודות היהדות – כפי שבוטאו בחמשה פסוקים על ידי נביאינו:

פסוק א: "כה אמר ה', בורא השמים הוא האלוהים, יוצר הארץ ועשה. הוא כוננה... לשבת
יצרה, אני יהוה ואין עוד" (ישעיהו, מ"ה, 18).

פסוק ב: "ואהבת לרעך כמוך", - "וכי יגור אתך גר בארצכם... ואהבת לו כמוך, כי גרים הייתם
בארץ מצרים" (ויקרא, י"ט).

פסוק ג: "אני יהוה קראתיך בצדק... ואתנן לברית עם, לאור גויים" (ישעיהו, מ"ב, 6)

פסוק ד: "לא יישא גוי אל גוי חרב ולא ילמדנו עוד מלחמה" (ישעיהו, ב').

פסוק ה: "ושבתי את-שבות עמי ישראל ובנו ערים נשמות וישבו, ונטו כרמים ושתו את יינם,
ועשו גנות ואכלו את פריהם; ונטעתים על אדמתם, ולא יינתשו עוד מעל אדמתם אשר נתתי להם,
אמר יהוה אלוהיך" (עמוס, ט', 14-15).

לי נדמה שחמשת פסוקים אלה הם מהות היהדות והאנושיות.

בכך איני שולל דבריד אתה בנאומך.

בכבוד רב,

ד. בן-גוריון

(אוסטפלד, ללא שנה, עמ' 72).

בן-גוריון נתן דעתו למהות החינוך, והיה ער להבדל המשמעותי בין ידע לבין ערכים:

"שדה-בוקר, 14.5.1967

.....
אני תמים דעה בהחלט שיש להקציב סכומים אדירים לחינוך ולהשכלה. אבל חינוך הוא לא רק מדע. המדע אומר רק איך לעשות, אבל לא מה לעשות. זכיתי להכיר אנשי מדע גדולים שהיו גם אנשי רוח, אבל לא כל איש מדע – הוא איש-רוח. ולא כל דבר שקוראים לו מדע – הוא באמת מדע. אנו יודעים שלומדים 'מדעי המדינה' – למדתי זאת בעצמי (אם כי מהלך ההיסטוריה – מלחמת העולם הראשונה – לא נתן לי לגמור לימודי), אבל איני רואה בלימודים אלה – מדע, ומדע (אמתי!) בלבדו לא מספיק בחינוך. יש לחנך לחזון, לחלוציות, לערכי מוסר ומדינאי חייב להיות איש-חזון ואיש-רוח ואדם מוסרי, כי הדוגמה החיה מחנכת. אולם אני מקווה שלא תסיק מסקנה מדברי, שהמדע, המומחיות אין להם ערך.

בכבוד רב,

ד. בן-גוריון

(אוסטפלד, ללא שנה, עמ' 47).

הדגש הערכי בחינוך נראה לבן-גוריון גם עניין בטחוני מובהק: "נוער קרייריסטי שענינו לבצע, לחיים ריקים, לרווחים קלים, לקיום פרזיטי – נוער כזה יהווה הנשק הסודי של אויבינו שבו יכריעו בנקל את עם-ישראל. ההתפרקות הנפשית והמוסרית הפושה בציבורנו מסוכנת לבטחוננו יותר מצבאות האויב" (בן-גוריון, 1986, עמ' 58).

מתוך סקירת הספרות שלמעלה תחלץ עבודה זו ממצאים מוגדרים שבהם תדון כדי להשיב על שאלות המחקר.

המטרות ושאלות המחקר

עבודת גמר זו נושאת את השם "מדיניות החינוך בתפיסתו של דוד בן-גוריון". העבודה עוסקת בזהותו הציבורית ותרומתו של דוד בן-גוריון מזווית-ראייה חינוכית, בשני מובנים: האחד – התנהגותו המנהיגותית שבמסגרת חקירתה אנו מתמקדים בשאלה, באיזו מידה ניתן לראותו כמנהיג חינוכי; כדמות היסטורית בעלת משקל שאיננו מדיני בלבד, אלא גם בעלת השפעה מכוונת על הנורמות הערכיות של החברה הישראלית. המובן השני – בירור מדיניות החינוך שאותה הוביל בן-גוריון כמנהיג לאומי.

המסגרת התיאורטית שבתוכה נערך המחקר מתייחסת, מחד גיסא, לחומר שנלמד במכללה בקשר לסוגיית המנהיגות החינוכית ולידע האישי של הכותב בתחום זה, ומאידך גיסא – למחקרים בני תקופתו של בן-גוריון ובני תקופה מאוחרת יותר, וכן לטקסטים פרי עטו, בקשר לתפיסתו ותרומתו בשני התחומים שהזכרנו. אנו מנתחים טקסטים אלה באמצעות שיטות מחקר איכותניות, במטרה לבחון את השאלות המפורטות להלן.

שאלת המחקר הראשונה שלנו: איך באה לידי ביטוי מנהיגותו החינוכית של בן-גוריון שהייתה מיועדת להשפיע על התרבות הלאומית בהקשר הערכי?

שאלת המחקר השנייה: מה הייתה תרומתו העיקרית של בן-גוריון לעיצוב מדיניות החינוך בישראל?

מחקר זה מיועד לבירורן של שתי השאלות שלעיל במגמה להועיל למחנכים בישראל. לכן תתאר העבודה בפרוטרוט את דמותו של בן-גוריון כמנהיג חינוכי העשוי לשמש מקור-השראה. ניתן ללמוד ממנו הלכות מנהיגות מתוך ראייה חינוכית וחברתית, וניתן לקיים דיון עם דמותו ההיסטורית באופן היכול להועיל לגיבוש השקפתו האישית של המחנך בן זמננו.

תיאור הפרויקט (מתודולוגיה)

א. רציונל המחקר

המחקר שלפנינו עוסק, כאמור, בשאלה בדבר מנהיגותו החינוכית של בן-גוריון ובשאלה בדבר הובלת מערכת החינוך בידיו. המחקר מתבסס על הנחה שלפיה ניתן להשיב על שתי השאלות באמצעות חקירה של מקורות כתובים משלושה סוגים:

1. טקסטים אוטוביוגרפיים, רעיוניים ופוליטיים שנכתבו בידי בן-גוריון עצמו
2. טקסטים ביוגרפיים ואוטוביוגרפיים שנכתבו אודותיו ובקשר אליו בידי אנשי ציבור שהכירוהו
3. ביוגרפיות ומחקרים מקצועיים במדעי החברה והרוח שהתייחסו לבן-גוריון ולמפעלו

במחקר זה אותרו ונותחו טקסטים אלה כדי למצוא את ההשלמה או הניגוד ביניהם וכדי לחברם לשאלות המחקר בעזרת אורחות-החשיבה המקובלות במדעי החברה והרוח.

בדרך זו חותרת עבודה זו למתן תשובה מבוססת על שאלות המחקר. תשובה מבוקשת זו עשויה להועיל הן לקורא המתעניין, והן, ובעיקר, למחנך המקצועי אשר יכול למצוא בדברים מקור-השראה, בין אם יזדהה עם הכתוב או עם הדמות המתוארת ובין אם יתייחס אליהן באופן ביקורתי.

ב. גישת המחקר

עבודה זו נשענת על חומר היסטורי ראשוני (יומנים וטקסטים אחרים מאת בן-גוריון) ומשני (מחקרים וטקסטים אחרים בעניינו).

נקודת המוצא של המחקר היא הידיעה הרווחת שלפיה היה בן-גוריון אחד המנהיגים המשפיעים ביותר בתולדות העם היהודי, מנהיג בעל עמדות ויוזמות גם בתחום מדיניות החינוך. עבודה זו מבוססת על ההשערה שלפיה למעמדו, יוזמותיו ומנהגו האישי של בן-גוריון היתה השפעה מכרעת על דורו ועל הדורות שבאו אחריו, בין לטובה ובין לרעה. מנקודת ראות אוהדת בוחנת העבודה את דרכו של בן-גוריון כדוגמה נדירה לדרכו של מנהיג שמבין את חובתו בתחום של מדיניות החינוך, ולא רק בתחום המדיני, הבטחוני והכלכלי.

בן-גוריון השאיר אחריו כתבים רבים ומהם אפשר ללמוד על השקפתו, אם כי כל אדם, ובכלל זה כל כותב, נוטה להצדיק את עצמו, ויש בכך הטיה בעייתית. לכן חקרנו כתבים ביוגרפיים, היסטוריים וחינוכיים אשר עוסקים באותן תופעות והשוונו בין גישתם לגישתו של בן-גוריון עצמו. התחשבנו גם בגילם של המחקרים השונים, ולו משום שטקסטים מאוחרים יכולים להתבסס גם על קודמיהם ("האחרונים ידעו סברת הראשונים וסברתם, והכריעו בין אלו הסברות ועמדו על עיקרו של דבר": פירוש של הרא"ש למסכת סנהדרין, ד', ו').

מחקר זה מעמת את הניתוח המשווה אל מול התפיסות העיקריות בתחומי החינוך בפרט והמנהיגות בכלל, ומכך תיגזרנה המסקנות.

עבודה זו היא איכותנית ולא כמותנית : ראשית מדובר בעבודה עיונית, דהיינו : מחקר וטקסט ההולכים ונבנים בספרייה ועל שולחן-הכתיבה, ולא באמצעות בדיקות שדה. שנית, שאלות המחקר שבהן עוסקת העבודה אינן יכולות להוביל לתוצאה מספרית משמעותית. ניתן לבדוק את כמות הטקסט החינוכי שנכתב בידי בן-גוריון ואודותיו בהשוואה לטקסטים אחרים, או בהשוואה לכמות הטקסט החינוכי אצל מנהיגים נוספים. ניתן לערוך סקר בקרב מורים או תלמידים, בבית-הספר או באקדמיה, שישקף את שיעורם של אלה הרואים בבן-גוריון אישיות חינוכית ומוביל מערכת החינוך לעומת שיעורם של אחרים. יחד עם זאת יקשה ללמוד מתוצאות מספריות אלה לקח משמעותי לגבי תחום החינוך : הלקחים המבוקשים נוגעים למרכיבי אישיותו של האדם העומד במרכז המחקר, לכוונותיו, להתנהגותו ולמערכת-היחסים בינו לאחרים. אלה סוגיות שאי-אפשר למדוד אותן – אולם אפשר להעריך. עיקר מגמתו והתפתחותו של בן-גוריון קשורות לחווייתו האישית שבאה לידי ביטוי מעשי. מימד זה מתבטא גם בחווייתם של אנשים שליוו אותו בעבודתו ושל חוקרים בני דורו ובני הדור שאחריו, וכמו-כן בחוויית בני דורנו. מדרך-הטבע הוא שאי-אפשר להמיר חוויות למספרים, אולם חשיבותן וחשיבות הבנתן אינה נופלת מזו של למידת הממד הכמותי במסגרת תחומי הידע השונים. במובן מסוים עולה הממד האיכותני בחשיבותו על האיכותני, שהרי הוא עוסק בסוגיות החשובות ביותר בחיים : אהבה ואמונה, כבוד וערכים, חינוך, מנהיגות והשראה.

הממצאים

פרק זה מיועד להציג בתמצית את ההיגדים העובדתיים העולים מסקירת הספרות בקשר לשאלות המחקר. בשורות אלה לא נגבש עדיין את המענה השלם על שאלות המחקר אשר גיבושו וניסוחו טעונים גם דיון בממצאים אלה.

1. ביחס לשאלת המחקר הראשונה העוסקת בהתנהגותו ומסריו החינוכיים של בן-גוריון:

א) מנהיגותו החינוכית של בן-גוריון

כושר מנהיגות מורכב בהכרח מאינטליגנציה, ביטחון עצמי ומוטיבציה להנהיג ושעוצמתם המהותית, והנתפסת בידי החברה הנתונה, עולה על הרגיל. בהתאם לדעת הכותבים לדורותיהם, ובהם מחברי מחקרים אקדמיים, דוד בן-גוריון ניחן בשלוש התכונות במידה גדושה. בתקופתו התבלט בן-גוריון גם בכריזמה, דהיינו: בקסם האישי שהפך את דמותו לבולטת ולבעלת עוצמה (פרס, 1979).

בן-גוריון שילב באישיותו ובחיייו את שלוש הגישות המודרניות לתופעת המנהיגות: מנהיגות מבוססת תכונות, מבוססת מצב ומבוססת התנהגות (פופר, 2007).

ב) תפיסתו של בן-גוריון לגבי אישיותו החינוכית של המפקד

לכאורה אין הפיקוד אלא סוג של מנהיגות, ולכן קשה לראות כאן ייחוד וחידוש בהשוואה לתופעה הכללית שבה כבר עסקנו. יחד עם זאת, ומעבר למשמעותו המיוחדת של תחום הביטחון בישראל, תפיסת המפקד כוללת את סמכותו ואת יכולתו המיוחדת לכפות את רצונו על חייליו. לכן יש לנו עניין מיוחד בזיהוי גישתו המוסרית והחינוכית של בן-גוריון למפקדי צה"ל, כלומר: בשאלה האם די היה בעיניו שיש ביכולתם להפעיל את כוחם הפורמלי כדי לזכות בציות מצד חייליהם.

בן-גוריון הדגיש ללא הרף את עדיפותו של מרכיב האישיות והערכים אצל המפקד על-פני סמכותו הרשמית. הוא ביטא גישה חינוכית מובהקת בדרישתו להעמיד במרכז התרבות בכלל, ובכלל זה תרבותו של צה"ל, את כבוד האדם, ובמרכז היחסים שרוקם המפקד עם חייליו – את האמון האישי (אוסטפלד, ללא שנה; בן-גוריון, 1980).

"על המפקד להיות איש למופת. לא מספיק שישלוט בכוח המשמעת, וצריכה להיות משמעת-ברזל, אבל לא רק במשמעת-ברזל יעשה המפקד את מלאכתו. הוא צריך להיות איש מופת כזה שהפקודים, אלה שסרים למשמעתו, יידעו לעשות כל מלאכה גם אם הדבר קשור במסירות-נפש... לא רק מפני חובת המשמעת, אלא מפני האמון בכושרו, ביושרו ובנאמנותו של המפקד" (בן-גוריון, 1980, עמ' 351).

ג) אומץ והתמדה כממדים חינוכיים של דמותו של בן-גוריון

בן-גוריון נודע בישראל ובעמים כאדם אמיץ ועקשן (ביטוי חריף יותר ל"מתמיד") (נבון, 2015). ההקשר החינוכי של תכונות אלה איננו נוגע רק לכך שהן עשויות להיות יעילות לפתרון של בעיות אנוש, ולכן מדובר בהצבת דוגמה אישית טובה. יש לכך משמעות חינוכית נוספת: מחנכי כל

האומות, או לפחות הטובים שבהם, משתדלים לשכנע את תלמידיהם שעתידם האישי והקיבוצי תלוי בהם, בחוסנם הנפשי ובהתמדתם. ההווה החינוכית עומדת בניגוד גמור לתפיסות-עולם שלפיהן "אין סיכוי, בכל מקרה אכשל" או "הכל עניין של מזל". במובן זה היה בן-גוריון דמות חינוכית מובהקת, אם כי אין בכך כדי להוכיח שזה היה מנהגו מתוך שיקולים חינוכיים מכוונים.

ד) ענווה כתכונה מנהיגותית של בן-גוריון

במסגרת סקירת הספרות הראינו שבן-גוריון נהג לבטא גם תכונה זו. הוא הקפיד על כך שזולתו יראה את הענווה כחלק מדמותו של המנהיג, במסגרת הדוגמה האישית שהוא מציב. הרי עצה טובה לאדם המתבגר: להאמין ביכולת האישית ולא לוותר, ולהניח מראש שאפשר להתגבר על הקשיים, ובכל זאת לזכור שכל אדם טועה לעיתים, ולא "להשתכר" ממחמאות (פרס, 1979, 95-96).

ה) הזיקה בין מעשה לרוח לפי גישתו החינוכית של בן-גוריון

איזון נוסף שהתבטא בדמותו של בן-גוריון היה גם הוא בגדר מרכיב בבניית דמותם של אנשים צעירים. השאיפה המתמדת לאיזון בין ראייה מפוכחת של המציאות וקבלת החלטות ביצועיות – לבין חשיבה חוזרת ונשנית על נפש האדם ועל רוחו, מרכיבים מכריעים של המציאות האנושית שאינם נראים לעין (פרס, 1979).

ו) אחריותו האישית של בן-גוריון כמופת

כדרכם של מנהיגים אמיתיים, בן-גוריון התאפיין בכך שייחס את ההצלחות לקבוצה שהנהיג – וקיבל על עצמו אחריות אישית לכשלונות. אופן קבלת ההחלטות שלו הראה שהוא לא חשש לקבל החלטות. יותר מכך: הוא לא ניסה להסתתר מאחורי גבם של אחרים בקשר לנטילת סיכונים היסטוריים, אלא עמד בחזית באופן אישי. בדרך זו יצר אמון מנהיגותי, אבל יותר מכך: מסר רבים מסר חינוכי ביחס לקבלת אחריות באופן כללי (נבון, 2015).

ז) הדוגמה האישית-החינוכית שהציב בן-גוריון

ביחסי מנהיגות בכלל ובהקשר של מנהיגות חינוכית בפרט הדוגמה האישית היא תנאי להצלחה: לא תנאי מספיק, אבל הכרחי. אם הציבור אינו נותן אמונו במנהיג, לא יעשה על דרישותיו מתוך בחירה. מנהיג שהתנהלותו היומיומית מנוגדת לדרישותיו איננו יכול לעורר אמון זה, לכן יש משמעות רבה לעובדה שבן-גוריון עלה ארצה, התחיל את דרכו בארץ כפועל חקלאי וצוין זאת לעיתים קרובות, קיבל על עצמו אחריות אישית רחבה, התרחק מגזענות והפגין אומץ-לב פיזי ואזרחי. כך בדיוק ביקש שיתנהג הציבור אשר בראשו עמד (אנציקלופדיה YNET).

ח) האיזון בין מסורת יהודית לבין חידוש במשנתו החינוכית של בן-גוריון

במסגרת התעניינותו העמוקה בסוגיות ערכיות ראה בן-גוריון את עצמו כיהודי בעל זהות לאומית (ולא עדתית), ו"התכתב" עם דמויות-מפתח מתקופת התנ"ך. רוב תולדותיו ויצירתו של העם היו קשורות לחייו בגולה, מה גם כי בתקופתו של בן-גוריון עדיין התגוררו בה רוב היהודים. אף-על-פי-כן עצם העובדה שבגולה מדובר פסלה מצב זה בעיניו מבחינות רבות. הוא ראה את הציונות ואת המדינה כחידוש ההיסטורי הגדול ביותר שניתן לחולל והזדהה עם מהפכה זו באופן אישי (פלך, 1987).

ט) חסרונות העם כמרכיב בהשקפתו הלאומית-החינוכית של בן-גוריון

מחויבותו העמוקה כלפי העם היהודי לא יצרה אצלו אידיאליזציה, והאהבה לעם לא קלקלה את השורה. בן-גוריון הביט נכוחה גם בחסרונות, אם כי הדגיש את הממדים החיוביים ותיאר חזון מזהיר כדי לעורר בעם כוחות-נפש שיאפשרו לו לעמוד במשימות הדור (נבון, 2015, 8-107).

י) ראייה לאומית

לא די בכך שבן-גוריון לא ראה את עצמו שייך לעדה מסוימת, אלא שראה בפיצול על רקע זה סכנה של ממש. הוא הוביל את תפיסת כור-ההיתוך שנועדה לחזק את המכנה המשותף, ואף ליצור אותו. הביקורת שנשמעה בעניין זה, בין בזמן-אמת ובין לאחר שנים, התייחסה ללגיטימיות של שימור התרבות הקהילתית הנפרדת, וכן לכך שבפועל התנשאו עדות אחדות על פני אחרות ודרשו מהם לוותר על מורשתן (אוסטפלד, ללא שנה, 153).

יתרוננו הגדול של כור-ההיתוך הבן גוריוני היה בכך שהוא היה מכוון לחיזוקו של המכנה המשותף בין כלל היהודים בישראל. כעבור שנות דור נוצרה בחברה הישראלית מגמה הפוכה: לא רק תחייה של זרמים דתיים מזרחיים מכאן ושל מוזיקה מזרחית מכאן, אלא מגמות התבדלות בכל המישורים כביטוי לפרשנות הפלורליסטית של ההומניזם, פרשנות שאינה חותרת למכנה משותף תרבותי. מגמה זו מותירה סימן-שאלה מעל הלכידות החברתית בישראל בהקשר של מערכות-היחסים בחברה ושל ההסכמה הערכית גם יחד.

יא) יחסו של בן-גוריון לערבים בנושא מסר חינוכי

בן-גוריון סלד מגזענות, ובין השאר קיים קשר קרוב עם אנשי ציבור ערביים שונים לאורך עשרות שנים. מאידך גיסא מיעט לבקר ביישובים ערביים בהיותו ראש-ממשלה, וכן הוביל את גירוש הפליטים הפלסטינים ואת הנהגתו של הממשל הצבאי במרכזי האוכלוסייה הערבית. מעבר להתנגדותו להתעללות לסוגיה ראה בן-גוריון חזון ארוך-טווח של דו-קיום בישראל ושל הסדר מדיני עם המדינות השכנות. בהקשר זה התנגד לאחר 1967 להחזקתם של רוב השטחים שנכבשו בידי ישראל ושאל ל כינונו של שלום עם המדינות והעמים השכנים (בר-זוהר, 1975 (ג)).

יב) תפיסת הדמוקרטיה של בן-גוריון בנושא מסר חינוכי

הן כנגזרת של אישיותו התקיפה והם עקב ייחודה של התקופה הסוערת שבה שימש בתפקידיו הציבוריים, בן-גוריון נקט פעמים אחדות באמצעים פוליטיים וצבאיים כוחניים במובהק. מצד שני עמד מלכתחילה על עצם קיומה של דמוקרטיה בישראל, ותפיסתו הערכית הציבה במרכז את המחויבות המוסרית כלפי כל אדם כיעודם של העם ושל המדינה. נראה לי שנכון להתייחס אל הכוחנות כאל צו-השעה בעיני בן-גוריון, ואילו להגשמת המוסר האנושי – כשאיפתו ארוכת הטווח. דרכו הציבורית לאורך כל השנים התמקדה בוויכוח ובנסיונות שכנוע, והיה זה מנהג דמוקרטי מובהק ששידר מסר חינוכי. במסגרת הוויכוח הדמוקרטי התייחס בן-גוריון באופן לוחמני לחלק משמעותי מן האופוזיציה, וידועה סיסמתו בקשר להרכב הקואליציה: "בלי חירות וכלי מק"י" (צמרת, 2001, עמ' 44).

יג) אמת ושקר במשנתו של בן-גוריון כמנהיג חינוכי

מהמקורות שסקרנו עולה שבן-גוריון היה איש אמת ברמה האישית והציבורית, בין השאר במובן של יושר קפדני בענייני האישיים. כך דרש מזולתו, ובעיקר מהקרובים אליו. יחד עם זאת היו מקרים שבהם ראה לחובתו לשקר, כגון הודעתו בקשר לפרשה המפורסמת של קיביה, יש לשער שהוא ראה בכך הכרח בל-יגונה, בדומה לזהותם המזויפת של סוכנים חשאיים. בכל מקרה, במסגרת התבטאויותיו הציבוריות נודע לאמת ולדרישה להקפיד עליה משקל חשוב מאוד (נבון, 2015).

2. ביחס לשאלת המחקר השנייה העוסקת בבן-גוריון כמוביל של מדיניות החינוך:

א) הזרמים בחינוך כסוגיית מפתח בדרכו של בן-גוריון כמוביל מדיניות החינוך

פרשת החינוך האחד-ו-ועדת פרומקין הותירה חותם קשה על יחסי העולים והוותיקים, המזרחים והאשכנזים, האזרחים והשלטון. הכפייה האנטי-דתית יצרה תחושה שאין משדובר שפקידים יחידים חסרי שיקול-דעת, אלא בהשקפת עולם שייתכן שהגיעה מהחלונות הגבוהים. התרשמותו של צמרת, כי מדובר בעניין תרבותי עמוק – ולא בטעות קלת ערך, מוצאת את ביטוייה בנימוק הראשון שהעלה דובר המחלקה לתרבות להצדקת התנהלותה של מחלקתו: "המחנות הם בבחינת 'ארץ לא נודעת' הדורשת זמן ומאמצים ללימוד בעיותיהם" (צמרת, 1991, עמוד 422). מעבר למורכבותה הבסיסית של בעיית הקליטה, כמה זמן ומאמץ דורש גיבוש ההבנה כי מסורת דתית-קהילתית קדושה בעיני מקיימיה, וכי ערעורה מוביל למשבר נפשי וחברתי?

בן-גוריון הוביל את חקיקתם של חוקי החינוך הבסיסיים של מדינת ישראל, ובהם חוק חינוך ממלכתי המגדיר גם את מטרות החינוך. החוק והתפיסה שמאחוריו היו תוצאה של פשרה פוליטית: בן-גוריון ושותפיו לא הצליחו להשיג רוב קואליציוני או פרלמנטרי לביטול מוחלט של הזרמים ולהפיכת החינוך כולו לממלכתי. לכן נותרו בעינם קווי ההפרדה הלאומיים (יהודים, ערבים, דרוזים, צ'רקסים) והדתיים (יהודים, מוסלמים, נוצרים, וכן חינוך ממלכתי-כללי, ממלכתי-דתי וחרדי). המערכת הממלכתית-הכללית הייתה החידוש העיקרי. חלק גדול מאוד מבתי הספר פעלו מעתה בפיקוח המדינה ותקצובה, לימדו תכנית לימודית אחידה בעיקרה וקלטו ילדים מכל המגזרים היהודיים. בפועל, הזרם העיקרי שהתפרק לחלוטין היה זרם העובדים, מתוך ציפייה – שלא התממשה – שתפיסתו של זרם זו תונחל לכלל. בכל מקרה היה זה בן-גוריון שהוביל אישית את הוויכוח הציבורי ואת הביצוע העקרוני. השינוי המבני שחל לאחר זמנו של בן-גוריון, האינטגרציה בחינוך, היה התפתחות מאוחרת לתפיסה החברתית-האינטגרטיבית שאת דגלה נשא במשך שנים (צמרת, 1997).

ב) משקל הבעיות החברתיות בתפיסתו של בן-גוריון כמוביל מדיניות החינוך

על אף העובדה שבן-גוריון שימש רוב חייו הפוליטיים כראש-ממשלה ושר ביטחון גם יחד, הוא דיבר בעקביות בזכות ראייתן של הבעיות החברתיות כמשמעותיות יותר מבעיות הביטחון הצבאי: ראשית, הוא חשב שעל האיום הקיומי תוכל ישראל להתגבר באמצעות נשק מודרני, הכשרת החיילים ובריתות בינלאומיות. הבעיות החברתיות, לעומת זאת, דורשות מאמץ וזמן גדולים בהרבה. שנית, הוא ראה את פתרון הבעיות וחברתיות – עלייה וקליטה, כור-היתוך חברתי, מנהיגות צבאית מוסרית, תרבות של שמירת חוק, חינוך ורווחה לכל – כיסוד מרכזי במסגרת התמודדותה של המדינה עם בעיות הביטחון (אוסטפלד, ללא שנה).

ג) תפיסתו של בן-גוריון לגבי הנוער המנותק בקשר להיותו מוביל מדיניות החינוך

עד ימינו אלה מהווה הנוער שאינו לומד ואינו עובד חלק משמעותי מהציבור הצעיר. יותר מאחוז מבני גיל הלמידה הפורמלית נמצאים כיום ברחובות ישראל, והמצב אינו משתפר. ההבדל בין שנות ה-50 וה-60 לבין זמננו הוא אולי בכך שלפני שני דורות הייתה המנהיגות מודאגת מהתופעה, בן-גוריון הקפיד לכלול לפנייתו לציבור, ובמיוחד את ציבור המחנכים האזרחי והצבאי, את הקריאה לשים לב לנוער זה ולשלבם בדרך כלשהי במערכת החינוך (בן-גוריון, 1980 ; נבון, 2015).

3. סיכום הפרק:

הממצאים המהווים את התשתית של מחקר זה מתארים, אם-כן, במובהק את בן-גוריון כמנהיג חינוכי לכל דבר בשני המובנים הקשורים לשאלות המחקר: ההתנהגות והמסרים האישיים והובלת המדיניות החינוכית. הפרק הבא ידון בממצאים אלה במטרה להעמיק בהבנת הדרכים שאותן נקט בן-גוריון בשני ההקשרים, באופן שיאפשר לנו להשיב על שאלות המחקר באופן חד-משמעי.

דיון

א. כללי

לפי הבנתנו, אלה היו קווי המיתאר העיקריים שלאורם פעל בן-גוריון והנהיג את המדינה בצירוף משמעותם החינוכית:

- (1) חיזוק צה"ל ובנייתו כצבא מודרני, תוך הדגשת המרכיב של הפיקוד החינוכי-ערכי
- (2) היערכות למתקפה עתידית אפשרית שלא תהיה לפי כוחה של המדינה הקטנה, ויצירתו של פוטנציאל גרעיני (פעילות זו נעשתה בעיקר בחשאי, ולכן משמעותה החינוכית הישירה קטנה)
- (3) קליטתם של מיליון עולים ושילובם בחיי המדינה לפי תפיסת כור-ההיתוך שהיא תפיסה חינוכית מובהקת: הנחלת זהות יהודית-ישראלית משותפת לכל העולים
- (4) מאבק פוליטי מתמיד מול הימין הציוני – פעילות פוליטית שמאדך גיסא היוותה חלק מחינוך הציבור לדמוקרטיה, שבמסגרתה מאבק פוליטי הוא כשר – ואפילו חיובי, ומאידך גיסא צמצמה את תחולת הדמוקרטיה בישראל על רקע הדה-לגיטימציה של אגפים פוליטיים מסוימים
- (5) הקמתו והפעלתו של ממשל צבאי בריכוזים של ערביי ישראל, כנגזרת של מלחמת האזרחים שפתחה את מלחמת העצמאות ב-1947; פעולה זו עמדה במתח מובהק אל מול פיתוחה של הדמוקרטיה החדשה, למרות העובדה שהרקע לכך היה בטחוני ולא לאומני או גזעני
- (6) הטמעת תפיסת עולם ערכית בקרב הציבור היהודי בישראל, תוך הדגשת ספר התנ"ך והשפה העברית, הזיקה לארץ-ישראל והצבת ייעוד מוסרי-אנושי בפני המדינה

בשלב זה של הדיון תפתח העבודה את הסוגיות שנדונו בפרק הממצאים. היא תדון בהן ותקשרן לשאלות המחקר המתמקדות בתחום החינוך:

בן-גוריון היה סמל לאומי ובינלאומי לעוז-רוח ולהתמדה. הייתה בכך דוגמה אישית מובהקת לתכונות שהיו נחוצות לציבור כולו בתקופה של מאמץ להשתקם אישית ולאומית לאחר השואה ושל ניסיון להקים את המדינה ולשמור עליה למרות סכנות בטחוניות וכלכליות קיצוניות. לעיתים עקשנותו של בן-גוריון הרחיקה מעליו אפילו את רוב חבריו, והדוגמה הבולטת ביותר לכך קשורה לנסיבות שבהן פרש מראשות הממשלה: סלע-המחלוקת העיקרי באותה תקופה (1955-1963) היה דרישתו של בן-גוריון בדבר עריכתה של חקירה משפטית לגבי "העסק הביש", פעולתם של אנשי חיל-המודיעין שניסו לחבל במתקנים אמריקניים במצריים. רוב חבריו של בן-גוריון השאירו את בירורה של השאלה "מי נתן את ההוראה?" לחקירה בטחונית קצרה, פנימית וסודית מצד אחד ולגופים הפוליטיים מצד שני. בן-גוריון טען שזו שאלה משפטית, ולא היה מוכן לשום פשרה.

הוא נשאר כמעט לבדו מבחינה פוליטית, והיה מוכן לשלם את המחיר של סכסוך עם הקרובים שבשותפיו. המתח הגיע לעוצמה שגרמה לאחדים מהחברים להזכיר מדי פעם את זכויותיו של בן-גוריון, שמא יישאר מדמותו רק זכר המחלוקת בעניין המצרי: "אפילו בן-גוריון לא יצליח לקלקל לנו את בן-גוריון", אמרה גולדה מאיר. אפשר לראות במסע זה שניהל דוגמה אישית מובהקת

לאומץ-לב ציבורי, ואפשר לראות בו גילוי של עקשנות מופרזת שבעליה איננו זוכר תמיד לאזנה עם מידות אחרות ועם שיקולים נוספים.

בן-גוריון בוודאי היה מודע להשפעתו החזקה על רוב האנשים שפגש, כשהיה מנהיג פורמלי – ובוודאי גם לפני-כן. ברור שמעמדו הפורמלי התבסס על מערכות-יחסים שיצר בשלבי חייו המוקדמים יותר. כאידיאליסט מובהק הוא בוודאי לא הסתפק בתחושת ההצלחה, ואולי הגדולה, ששאב מהישגיו הפוליטיים. בן-גוריון היה מעוניין עד מאוד לקנות לו תומכים ושותפים, ולסחוף אחריו אנשים רבים ככל האפשר כדי שהשקפת העולם שלו תתגשם הודות למאמץ משותף. לדעתי הוא ראה את עצמו לא רק כמנהיג משימתי, אלא גם כמנהיג חינוכי המשפיע על השקפתם של הסובבים אותו ושל הציבור הרחב יותר.

למעט שירות צבאי קצר לא חווה בן-גוריון את אשר חווים חיילים ומפקדים בשדה-הקרב. יחד עם זאת ברור שהוא ראה בצה"ל ובכוח-המגן שקדם לו גופים שקיומם והצלחתם חיוניים להישרדות פיזית ולאומית. כאדם נחוש האמין בן-גוריון בעליונותה של רוח האדם ושאל לבסס את הצבא לא על כוח הנשק בלבד, כי אם על ידע מודרני, וחשוב מכך – על דבקות בערכי המוסר. את מוקד סיכוייו של הצבא להצליח במשימתו ראה בן-גוריון באישיותם של המפקדים. הם-עצמם חייבים להיות מחונכים למופת, ועליהם להיות לא רק מובילים צבאיים – כי אם גם מחנכים המשפיעים על השקפת חייליהם ועל התנהגותם היומיומית.

קשה למצוא תכונות המשקפות יותר את עיקר אישיותו של בן-גוריון מאשר אומץ והתמדה. נראה שהוא התאמץ בדרכים שונות להבליט את יתרונותיו בתחום זה כמציב דוגמה אישית. הוא ציפה לכך שההולכים בעקבותיו ישאבו ממנו השראה, יחזקו את רוחם ויטיבו להתמודד עם אתגרי הדור.

בן-גוריון הכיר בערך עצמו והיה משוכנע בכך שהתשובות הטובות ביותר לבעיות התקופה נמצאות בידיו. יחד עם זאת זכר שהוא עלול לטעות ככל אדם אחר, ובמקרים אחדים נתן לכך ביטוי. נראה לי שהוא ראה בענווה תכונה אנושית חיובית והשתדל לחזק אותה אצל אחרים במסגרת היותו מנהיג חינוכי.

לדמותו של בן-גוריון נלוו כוח-השפעה וקסם מיוחדים בעיני חלק גדול מהציבור, ומקובל היה להניח שהוא מנהיג גדול מאחרים ושהוא יודע את אשר הוא עושה. דמותו הכריזמטית של בן-גוריון התחזקה הודות לסממנים חיצוניים שהבדילו בינו לבין שאר אנשי הציבור: הצירוף של קוטן קומתו, של שתי הכנפות המתעופפות של שערו הלבן ושל שם משפחתו שרק לעיתים רחוקות צורף אליו שמו הפרטי. כראוי למנהיג אמיתי, גינונים חיצוניים אלה היו רק תוספת לשלושת מרכיביה של דמותו האישית והציבורית (כאמור לעיל): אינטליגנציה, ביטחון עצמי ומוטיבציה.

את המוניטין שלו קנה בן-גוריון בעיקר בזכות היותו איש מעשה; אולם הוא זכר כל ימיו שהמעשה איננו מטרה, כי אם שיטה להגשמת רעיונות שברוח. עצם העובדה שהוא הרבה כל-כך לדבר ולכתוב על השקפת עולמו, ולא רק על הצעדים המעשיים שנקט, נשאה מסר חינוכי מובהק: אל תלכו שבי אחרי "ביצועיזם", אלא זכרו את המטרות שלשמן יש לפעול. מחנך טוב איננו מלמד את חניכיו רק לבצע, אלא קודם-כל להאמין, לחשוב ולהתלבט.

בהיותו מזוהה עם מדינת ישראל כלפי פנים וכלפי חוץ הבין בן-גוריון שהוא הכתובת העיקרית לציפיות ולטענות. הוא ידע היטב שאיננו יכול לצפות ברצינות להכרת תודה על הישגיו מבלי שיהיה, במקביל לכך, מושא לביקורת ולהאשמות. מנקודת ראות חינוכית הוא שאף לחזק את תפיסת האחריות בחברה, ולכן נשא בה בעצמו בריש גלי. לא מצאתי אזכורים לכך שבן-גוריון

הטיל את האשמה לכישלון כלשהו על מי מעוזריו, אלא מיהר לומר בדרכים שונות שהוא-הוא הכתובת.

אנו מצפים ממנהיג אמיתי, בוודאי ממנהיג חינוכי, שיקדים מעשה לדיבור. כמעט בכל מקרה שתואר למעלה עשה כך בן-גוריון. יחד עם זאת, פרק הממצאים מראה מקרה בולט אחד של שקר (פרשת קיביה), וכן מדיניות בלתי-עקבית בקשר לדמוקרטיה בכלל ולערביי ישראל בפרט. במובן זה חרג בן-גוריון מהדוגמה האישית שנהג להציב, ושחניוניותה מרובה בעבור מנהיג חינוכי.

למרות כשלון הירידה לנגב שנועדה לסחוף רבים, ניתן לראות גם בניסיון זה של בן-גוריון מקור-השראה: הדוגמה האישית איננה יכולה להצליח תמיד, ובכל זאת אסור למנהיג, ובעיקר למנהיג החינוכי, להתיימש ממנה. בפרקי אבות אנו מוצאים את הפסוק "במקום שאין אנשים השתדל להיות איש": השתדל, גם אם אין ודאות שתצליח. גם סכנת הכישלון לא מרתיעה אנשים כבן-גוריון מהמאמץ עצמו, שהרי הצבת דוגמה רק במישורים שבהם ההצלחה מובטחת היא כשלעצמה דוגמה שלילית. פריצת הגבולות ועוז-הרוח צריכים להיות חלק מהדוגמה הראויה לשמה. הדוגמה האישית חיונית למנהיגות, אולם איננה ממצה אותה. יתר-על-כן: היא איננה השלב הראשון בתהליך המנהיגותי. הבנת הציבור שמנהיגו הפורמלי הוא בעל משמעת עצמית, למשל, איננה יוצרת בהכרח מחויבות של ציבור זה לגבי הליכה בעקבות הממונה. ראוי שתפיסות-היסוד של המנהיג ויחסו למונהגים יתבררו להם כבר במפגשים הראשונים, וכתוצאה מכך תהיה בעבורם הדוגמה האישית בעלת משמעות. עצם העובדה שבן-גוריון ירד דרומה הייתה משמעותית בעבור ציבור רחב, וכן משמעותית עד כדי הליכה בעקבותיו – בעבור מעטים יותר, משום שהאמינו בכנותו ומשום שידעו שמעשהו נובע ממחשבה עמוקה ומדבקות בערכים וחזון ברורים ואופייניים.

בן-גוריון השתדל לחזק את הזהות הלאומית בקרב הציבור, ולמקדה בתנ"ך ובמסריו מצד אחד ובזיקה לארץ-ישראל מצד שני. לא במקרה קרא לאחד מספריו "מדינת ישראל המחודשת": הוא ראה במדינה יצירה דרמטית ורעננה, ומצד שני – הד לדורות קדומים שבהם נוצרה התרבות היהודית. ברוח זו ביקש להשפיע על הציבור בכלל ועל הנוער בפרט.

בן-גוריון הרבה לשבח את העם היהודי – אולם לא באופן מוחלט ועייר: דווקא משום שראה עצמו כמנהיג חינוכי סבר שעליו להצביע על הפגמים ולדרוש את תיקונם. כפי שראה בן-גוריון את עצמו כיהודי, ואולי לפי הביטוי המקובל ערב הקמת המדינה "כיהודי מארץ-ישראל", כך ציפה מבני דורו להתרחק להתבדלות העדתית. הגדרתו העצמאית היוותה דוגמה אישית מובהקת ששירתה את תפיסת כור-ההיתוך אשר אותה קידם.

כבר עמדנו על כך שבתחום זה לא ניכרה יציבות בדרכו של בן-גוריון בטווח הארוך שאף לדו-קיום, אולם החחששות הבטחוניים של דורו גרמו לו לנקוט אמצעי ביטחון מופלגים ולדחוק את האוכלוסים הערבית אל קרן-זווית. פעילות זו לא שידרה לציבור היהודי מסר חינוכי של סובלנו ושל שוויון, ובוודאי לא סייעה לחנך את הערבים לכבוד ואמון כלפי המדינה.

ברור שבן-גוריון היה דמוקרט מובהק, במובן זה שהוא קיבל בברכה חילופי דעות ואף ניגודי דעות, וכן שלא העלה על דעתו לוותר על המשטר הדמוקרטי הצומח. לעמדה זו היה כוח חינוכי חשוב. יחד עם זאת הוגבלה אותה השפעה חינוכית באמצעות צעדים שנקט בן-גוריון בכיוון ההפוך – ובעיקר הדה-לגיטימציה ששידר כלפי האופוזיציה, מורשת המתחים הקשים שאיפיינו את

התקופה שערב הקמת המדינה. ניגוד זה הפך את המנהיגות החינוכית הדמוקרטית של בן-גוריון לבעלת השפעה מוגברת.

הממצאים למעלה משקפים במובהק הבדל בין רוב דבריו ופעולותיו של בן-גוריון, ששיקפו את יושרו, לבין המקרים הנדירים שבהם שיקר, לפי הבנתו – לטובת המדינה. נראה לי שהיחס הכללי אליו היה כאל איש אמת, ושבדרך-כלל ראה הציבור בדרכו המנהיגותית של בן-גוריון ביטוי לאמונתו הכנה.

יש להדגיש לא את מאמציו של בן-גוריון להיות מנהיג חינוכי המציב דוגמה אישית, אלא את נסיונו העיקש להוביל את מדיניות החינוך שאותה אישרה הכנסת וביצע משרד החינוך. אחת ממטרותיו של חוק חינוך ממלכתי, הנהגת חינוך ישראלי אחיד לכל הילדים, לא עלתה יפה, שהרי רוב הזרמים הישנים נותרו בעינם; אבל נראה לי שמאמציו של בן-גוריון בתחום זה הם אשר הולידו את המערכת הקיימת שחלק נכבד מתוכה נעדר זיקה מפלגתית. הדברים אמורים בוודאי בחינוך הממלכתי-כללי. הייתה זו תרומה אזורית גדולה מאוד, ובן-גוריון הוא האדם העיקרי שלזכותו יש לזקוף אותה.

למרות העובדה שבן-גוריון הנהיג את ישראל הלוחמת, הוא מעולם לא ראה את הכוח הפיזי והצבאי כמימד היחיד, ואף לא כמימד העיקרי, במסגרת חוסנה של המדינה. הנורמות המוסריות והלכידות החברתית נראו לו עיקר, וכאיש חינוך הרבה לתאר את הבעיות החברתיות כמרכיב מכריע של משימות הדור.

בן-גוריון היה אחד המנהיגים הבודדים בתולדות המדינה שנתן דעתו למשמעותה הלאומית של סוגיית הנוער המנותק: בניגוד למקובל במוסדות חינוך – המתייחסים אך ורק לילדים הנכללים בתוך המערכת ומתעלמים מילדי הרחוב – בן-גוריון חזר והפנה את תשומת ליבם של בעלי התפקידים השונים למשימה החיונית של טיפול בנוער המנותק ושל הכללתו במוסדות החינוכיים ובחברה המתפקדת בכלל.

המבוא הקשה לתהליך קביעתו של חוק חינוך ממלכתי ב-1953, פרשת החינוך האחיד ו-ועדת פרומקין, יצר או שיקף זרמי מעמקים שמצאו את ביטויים במערכות-היחסים בישראל עד כדי חוסר אמון עמוק בין זרמים יהודיים שונים ועד כדי תרומה למהפך הפוליטי של 1977.

הובלת חקיקתו של חוק חינוך ממלכתי לא הייתה פשוטה כלל. רוב פעילי מפא"י רצו לשמור מכל משמר על עצמאותו של זרם העובדים. בן-גוריון הצליח בקושי רב לממש את השקפתו רבת החזון (ואולי לכן קשה לעיכול): במקום לקיים זרם עובדים בחינוך ינחיל זרם זה את השקפתו למערכת החינוך הממלכתי בכלל. בן-גוריון גרס כל ימיו שזו משמעותו של הסוציאליזם: "ממעמד לעם". בסופו-של-דבר התקבלה עמדתו (לאחר שינויים), ויש לשער שהדבר קרה מסיבות אלה:

1. מערכת מרובת זרמים היא גם יקרה כלכלית.
2. בין הזרמים הלכה ונוצרה איבה גלויה.
3. הציונים הכלליים, שציידו ב"אזרח" מערכת החינוך, זכו לתמיכה ציבורית גוברת.
4. העלייה ההמונית גררה גיוס מורים מזרמים שונים והניחה תשתית לחברה מעורבת.

בדיעבד נראה לי שחוק חינוך ממלכתי היווה צעד גדול קדימה בדרך לחברה מלוכדת, וספק אם ניתן היה להרחיבו לגבי שאר הזרמים ולבטל את ייחודם. לעומת זאת מערכת החינוך איננה נוהגת לעסוק בסעיף המטרה, וערכי המדינה ושאר מטרותיה אינם עולים על סדר-היום החינוכי לעיתים מזומנות, בניגוד למגמתו של בן-גוריון. על-כל-פנים נכון לומר שבן-גוריון הוביל את מדיניות החינוך של מדינת ישראל, אבל הרבה יותר מכך: הוא גילם באישיותו את המדינה החדשה ואת החזון שלקראתו הייתה אמורה, לדעתו, לשאוף.

ב. רפלקציה

דמותו של דוד בן-גוריון מוכרת לי במידה רבה ונושאת משמעות כבדת משקל, כפי שרואה זאת – לדעתי – כל אזרח בוגר בישראל; בוודאי האזרחים שזכו להיולד ולחיות בימי חייו של בן גוריון. במובן

זה, וכן עקב עיסוקי הקודמים בתחום מדעי החברה והרוח (תוך התמקדות בחינוך ובהיסטוריה יהודית), עבודת מחקר זו לא גילתה בפני עולמות חדשים ולא שינתה את השקפתי מן הקצה אל הקצה.

לעומת זאת דעותיו של בן-גוריון בעניינים שונים – ובעיקר בענייני חינוך – בין אם הסכמתי איתן ובין אם לאו, עוררו אצלי רצון עז לשוחח איתו, ללמוד ממנו ולנהל איתו ויכוח. מעבר ללמידה העניינית של תרומתו בשני המישורים החינוכיים, שבה עוסקת עבודה זו, תחושת ההחמצה של הדוח-שיח בינו הגדול לבני הקטן היא חווייתי העיקרית.

ג. מגבלות הפרויקט

א) התקופה שבה אנו עוסקים – תהליך הקמתה של מדינת ישראל וקיומה ב-15 השנים הראשונות – זכתה לתיאורים ומחקרים אינספור. יש להוסיף על כך את ההיבטים הרלבנטיים של התפתחות מערכת החינוך המנדטורית והישראלית שגם היא נסקרה בספרות באופן נרחב. לכן בחירתם של המקורות, שעליהם תתבסס העבודה, הייתה קשה במיוחד, ומלווה בחשש שמא החמצתי מימד חשוב זה או אחר של הסוגיה.

ב) חלק גדול מהסוגיות החינוכיות, שאליהן מתייחסת העבודה, עודן עומדות על סדר יומנו. לכן עלולה עבודה זו לשקף בעיקר נקודת ראות פרטית והתנסות אישית של הכותב, ולא לשאת אופי מחקרי. העבודה מבטאת ניסיון מאומץ להימנע מכך.

ד. סוגיות אתיות

מרכיב זה בעבודה הגמר נכלל, ברוב המקרים, במסגרתן של עבודות כמותניות: הן מתייחסות, בדרך-כלל, למחקרי שדה המשתמשים בשאלונים ובכלים דומים. מטעם זה יש לוודא שהנשאלים הביעו הסכמתם לשימוש מסוים בתשובותיהם, ועוד.

במקרה זה מתייחס ההיבט האתי של העבודה לשני עניינים:

- 1) אזכור מדויק של כל מקור מאלה שבהם השתמשתי.
- 2) העובדה שדוד בן-גוריון היה אישיות פוליטית. חלק גדול מהמחלוקות שלהן היה שותף לא עברו מן העולם (בוודאי לא המחנות הפוליטיים עצמם). ככל אזרח אחר, אף אני מחזיק בדעה פוליטית מסוימת. לכן חשוב לציין שהפרדתי כמיטב יכולתי בין השקפתי

הפוליטית לבין הניתוח החינוכי והאקדמי של הסוגיות שבהן עוסקת עבודה זו. בדרכים שונות מביעה העבודה הערכה לבן-גוריון כאל מנהיג בעל שיעור-קומה, אולם אין בכך משום הבעת דעה ביחס להשקפתו המפלגתית.

סיכום ומסקנות

עבודת גמר זו מסתמכת על שלל מקורות אוטוביוגרפיים, ביוגרפיים ומחקריים. המידע הדרוש למתן מענה על שאלותינו לא היה קשה להשגה, אבל מאידך גיסא לא מצאנו בספרות הקיימת התמקדות בסוגיית היותו של בן-גוריון דמות חינוכית. כותבים אחדים עסקו בהשפעתו על מערכת החינוך, אבל העבודה הנוכחית משתדלת לתרום לבירור דמותו של בן-גוריון

באמצעות קישור בין תרומתו המעשית לבין דמותו הציבורית שאותה השתדל להציב בפני החברה הישראלית כדמות מחנכת.

המחקר שערכתי הוביל אותי למתן תשובה ברורה על שתי השאלות :

דוד בן-גוריון ביטא את אישיותו ואת השקפת עולמו בדרכים שאותן ראה כבעלות השפעה אפשרית על התרבות הלאומית בהקשר הערכי והאתי, תוך הבלטתם של הדוגמה האישית ושל התייחסות אישית ופומבית לסוגיות אידיאולוגיות. ברוב המקרים התאמץ להתנהג אישית באופן שאפשר לו לתבוע מהציבור ללכת בעקבותיו.

בן-גוריון ראה את עצמו לא רק כמנהיג החייב להוביל את מדינת ישראל בתחומי החוץ והביטחון, אלא גם כמוביל של מדיניות החינוך שבכוחה להשפיע על דמות המדינה והחברה הן בזמן-אמת והן לקראת העתיד. לכן הוביל אישית מדיניות חינוך הן בהקשר של כור-ההיתוך, הן בהקשר של דמות הצבא ומפקדיו והן בהקשר של בנייתה של מערכת חינוך ממלכתית.

יש בכך משום כוכב-צפון אפשרי בעבור מחנכים העשויים לצאת נשכרים מהדוגמה של התנהגות אישית המכוונת להשפעה על הציבור, וכן מהתכנים של מדיניות החינוך שעיצב בן-גוריון בשנות הנהגתו.

ביבליוגרפיה

מקורות בעברית :

אוסטפלד, ז' (ללא שנה). **הזקן והעם : מבחר אגרות אישיות של דוד בן-גוריון**. תל-אביב : משרד הביטחון.

אופלטקה, י" (2015). **יסודות מינהל החינוך : מנהיגות וניהול**. חיפה : פרדס.

אלטרץ, ח', פלודה, כ', גינת כ' ועמית א' (2010). **מנהלים מתחילים : מנהלות וכניסתן לתפקיד**.

בתוך כ' כרמלה ו-א' עמית (עורכות), **מנהיגות פדגוגית בפעולה: לקט מקרים** (עמ' 1-13).
ירושלים וכפר-סבא: אבני ראשה ומכללת בית ברל.

בן-גוריון, ד' (1986). **האיש וצה"ל**. תל-אביב: משרד הביטחון.

בן-גוריון, ד' (1971). **זכרונות**. תל-אביב: עם עובד.

בן-גוריון, ד' (1980). **ייחוד וייעוד**. תל-אביב: משרד הביטחון.

בן-גוריון, ד' (1993). **לקראת קץ המנדט**. תל-אביב: עם עובד.

בן-גוריון, ד' (1968). **מכתבים אל פולה ואל הילדים**. תל-אביב: עם עובד.

בן-גוריון, ד' (1975). **פגישות עם מנהיגים ערביים**. תל-אביב: עם עובד.

ברזניץ, ש' (1970). **פסיכולוגיה חברתית**. תל-אביב: עם עובד.

בר-זוהר, מ' (1975). **בן-גוריון**. תל-אביב: עם עובד.

גופר, גילת (2002). **דוד בן-גוריון – ציוני דרך בחייו**. שדה-בוקר: המכון למורשת ב"ג, מדרשת ב"ג.

דוידסון, מתי (2002). **לידתו ויישומו של חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953: פוליטיקה וחינוך במדינת ישראל בתקופתו של בן-ציון דינור, 1951-1955**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב – הפקולטה למדעי הרוח.

הרצברג, א' (1970). **הרעיון הציוני**. ירושלים: כתר.

ובר, מ' (1979). **על הכאריזמה ובניית המוסדות**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, ס"ח התשי"ג 137.

טבת, ש' (1976). **קנאת דוד בן גוריון הצעיר**. תל-אביב: שוקן.

ישראל והציונות: דוד בן-גוריון (ללא שנה). **אנציקלופדיה YNET**, אוצר מתוך
<http://www.ynet.co.il/yaan/0,7340,L-9787-PreYaan,00.html>

ליבוויץ, י' ואחרים (ע') (1958). בן-גוריון, דוד. **האנציקלופדיה העברית, כרך ט'** (עמ' 53-58). תל-אביב: מסדה.

מוריס, ב' (1996). העיתונות הישראלית בפרשת קיביה, אוקטובר-נובמבר 1953, **תיאוריה וביקורת**, 8, 33-46.

נבון, י' (2015). **כל הדרך – אוטוביוגרפיה**. ירושלים: כתר.

סלוצקי, י' (1973). **מבוא לתולדות תנועת העבודה הישראלית**. תל-אביב: עם עובד.

פופר, מ' (2007). **מנהיגות מעצבת: מבט פסיכולוגי**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

פופר, מ' (1998). **מנהיגות כריזמטית ואבדן הזהות העצמית**. תל-אביב: רמות.

פלך, א' (1987). **דוד מלך ישראל: ביוגרפיה פסיכואנליטית של דוד בן-גוריון**. תל-אביב: תמוז-בר.

פרס, ש' (1979). **לך עם האנשים: שבעה דיוקנאות**. ירושלים: עידנים.

צמרת, צ' (1997). **עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

צמרת, צ' (1991). **ועדת פרומקין – ועדת חקירה ממשלתית בנושא חינוך ילדי העולים בשנות המדינה הראשונות, עיונים בתקומת ישראל 1**

צמרת, צ' (2001). **ישראל בעשור הראשון: התפתחות מערכת החינוך**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

קבלו, פי' (2003). אזרחים מתבגרים : כינוס התלמידים בשידך מוניס – התנגשות, דיאלוג ומפגש. **ישראל**, 4, 123-154

קס, מ' (2007). דוד בן-גוריון : "ראוי יום הכרזת החינוך הממלכתי להיחקק אף הוא בתולדותינו" : חזון החינוך הממלכתי של דוד בן-גוריון, **תולדות**, אוחר מתוך <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=22438>

קס, מ' (2012). דוד בן-גוריון : דרומה אל הנגב, **תולדות**, אוחר מתוך <http://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=23903>

רשף, שי' (1987). בן-גוריון והחינוך העברי והממלכתי. **קתדרה**, 43, 91.

שכטר, א' (2015, 2 במרס). חרב פיפיות ושמה כריזמה. **דמרקר**, אוחר מתוך <http://www.themarker.com/magazine/1.2578569>

מקורות באנגלית :

Robbins, S. (2003). *Organizational Behavior*. San Diego: San Diego State University

Yukl, G. (1998). *Leadership in Organizations*. Albany: State University of New York

Educational Leadership according to David Ben-Gurion's Conception

Abstract

This final thesis is headlined "Educational Leadership according to David Ben Gurion's Conception". The thesis deals with Ben-Gurion's public identity and contribution from an educational point of view, in two ways: one – Ben-Gurion's leader-like behavior which we researched in order to focus on the following question: to what extent can he be seen as an educational leader; as a historic figure whose significance is not merely political, but also bears intentional influence on the moral conventions of the Israeli society. The other aspect – clarifying the nature of the educational policy led by Ben-Gurion as a national leader.

The theoretical framework in which the research was carried out relates, on one hand, to the learning material studied in the Lifshitz-Herzog College in relation with the educational leadership issue, and on the other hand – to studies from Ben-Gurion's era and from more modern times, and also texts written by him, regarding his philosophy and contribution in both above mentioned fields. We analyzed those texts using qualitative methods, in order to examine the following research questions.

One question that we present here is how Ben-Gurion expressed his personality and philosophy in ways he considered influential as to the national moral and ethical culture, while focusing on the element of role modelling.

The second question is how Ben-Gurion shaped the educational policy that may influence the character of the State and society in real time and facing the future.

As we shall see, both research questions were positively answered: according to the theoretical data that we shall present and based on its analysis in this thesis, Ben-Gurion did behave as an educational leader. In a more moderate version: he behaved as if he wished to leave his impression also in the essential educational context, i.e. in the broad sense that has to do not only with the conduct of the educational system. In addition, according to the mentioned texts and analysis it would be true to say that Ben-Gurion saw as his duty to lead the national educational policy, and indeed dealt with this issue in ways whose results can be recognized in the State of Israel until now.



Educational Leadership according to David Ben-Gurion's Conception

Aryeh Barnea

**FINAL PAPER SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE
REQUIREMENTS FOR THE M.ED. DEGREE**

May, 2016