

עמית או אויב: מערכת החינוך ואמצעי התקשורת בישראל בעידן הטרם-טלוויזיוני (1948–1968)

רביב נאווה

מחקרים שונים עסקו בתפקיד האידיאולוגי והאינדוקטריני של כלי התקשורת, ובכלל זה בתקשורת המיועדת לילדים ובני נוער בתקופת היישוב ובראשית ימי המדינה. במאמר זה אני מבקש לבדוק את היחס ההפוך: כיצד נתפסו כלי התקשורת השונים על ידי מערכת החינוך, איזה צרכן תקשורת ביקש החינוך הישראלי לפתח ומה עומד מאחורי העיסוק החינוכי (או אי-העיסוק) באמצעי התקשורת השונים? לשם כך אדון תחילה במושג "חינוך לתקשורת" ובהתפתחותו ואז אציג את המאפיינים העיקריים של מערכת החינוך ושל שדה התקשורת בשני העשורים הראשונים של המדינה. לאחר מכן אתאר את ההתייחסות החינוכית לכלי התקשורת ולצריכתם בתקופה זו, לאור גישות שונות של חינוך לתקשורת.

איך לחנך לתקשורת? תפיסות היסטוריות ועכשוויות

אני משתמש במושג "חינוך לתקשורת" לתיאור פעולות חינוכיות לצריכה רצויה וביקורתית של אמצעי התקשורת. פעולות אלה יכולות להתבצע במסגרת החינוך הפורמלי (בתי ספר) והבלתי-פורמלי. חוקרי חינוך לתקשורת מבחינים בארבע פרדיגמות שהשפיעו על תפיסת תפקידיו ועל תכנון הלימודים בתחום: הפרדיגמה המגוננת, המתמקדת בהגנה על התלמיד מפני השפעותיה המזיקות של התקשורת; פרדיגמת התקשורת כאמנות שהדגישה את הערך האסתטי של התוכן התקשורתי תוך שימוש ביצירתיות ובהבעה עצמית של התלמידים; פרדיגמת הייצוג (אוריינות המדיה) המבוססת על תיאוריות מתחום הסמיוטיקה ומתמקדת במתן כלים לפענוח מערכות הסימנים שבהם עושה תקשורת ההמונים שימוש; ופרדיגמת אוריינות המדיה הביקורתית הכוללת היבטים שונים של שלוש הפרדיגמות שהוזכרו קודם לכן, אך מתמקדת, בהשראת גישות ביקורתיות וניאו-מרקסיסטיות, בביקורת פוליטית וניתוח פוליטי של הייצוגים התקשורתיים, בעיקר בנושאים של מין, גזע ומעמד (Kellner & Share, 2007; Cheung & Dubey, 2012; מסטרמן, 1997).

לענייננו מרכזית במיוחד הפרדיגמה המגוננת (Protectionist Approach), שכן היא משקפת את התפיסה הרווחת בתקופה המדוברת. פרדיגמה זו מבטאת את החשש מפני אמצעי התקשורת הפופולריים ותפיסתם כסוכנים של ניוון תרבותי (Masterman, 1997, pp. 20–21). ראשיתו של החשש מפני ההשפעות החינוכיות והתרבותיות של התקשורת עוד בשנות העשרים והשלשים של המאה העשרים, בדאגה מפני השפעותיה של ספרות

יום ג'
כ"ג בחשוון תשכ"ג
20 בנובמבר 1962

מה מיום

חינוך לטלביזיה

הדחייה בהכרעתה של הממשלה בדבר הקמת טלביזיה לימור דית, יש לקוות שתסייע להירהור שני ולבחינה מחדש של החיוב והשלילה, שנושא אתו אמצעי-תקשורת זה. מה גם, שיותר ויותר מתברר, כי אין הטלביזיה הלימודית אלא ראשיתה של טלביזיה כללית, ואפילו ממוסחרת.

בפולמוס, שהתעורר בשנה האחרונה מסביב לטלביזיה הלימודית, גיטשטשו לא מעט המטרות, שהציבו להם מתכנניה ותומכיה, בתחילה ראו בה מכשיר יעיל להנחלת הלשון ולהקניית השכלה לתושבי ישראל השניה ואף העידו לה — בדומה לגל הקל — שליחות מדינית כמעט להשעות את עיני הצופים הישראליים מן הטלביזיה של שכנינו מעבר לגבול. כיום כבר נצטט צמח, אמנם, שימושיה המיועדים לכותלי בית-הספר בלבד, אבל ברור, כי הנסיון שיופק ממנה יזרו את הנהגתה של טלביזיה לא לימודית.

גם המחנכים חלוקים בדעתם, אם אומנם טלביזיה לימודית היא אמצעי המחשה יעיל וכל יכול. יותר ויותר מתחזקת ההכרה, כי רק כאשר נועד אמצעי זה לספק צרכים שאין לספקם בדרך אחרת, רק אז נראה השימוש בו מוצדק ומבטיח. יותר ויותר מתברר כי טלביזיה לימודית היא אמצעי כה יקר וכה פרולמטי, עד שנימוקים כבדי משקל הם שחייבים להכתיב את הנהגתה, ולא העובדה, שנדבן מממן את הקמתה. מבחינת מצבו של החינוך היסודי העל יסודי במדינה קשה לומר, שמוצו כל האפשרויות האחרות להעלאת רמתם והשכלתם של התלמידים, עד שאין ברירה אלא להסתייע גם בטלביזיה. אין להניח, שלהכרה בדבר חינוכיותה של הטלביזיה שותפים מורים ומחנכים, החשים יום יום את המצוקות התקציביות של מוסדות החינוך במדינה. כלום לא היה יעיל יותר, למשל, להנהיג יום לימודים ארוך במספר גדול יותר של ישובי עולים ועיירות פיתוח?

אין להניח, שגם שולליה המושבעים של הטלביזיה מאמינים, כי לאורך ימים אפשר יהיה להטיל חרם על כלי חשוב זה. באותה מידה ראוי גם למחייבה שיכירו בכך, כי מבחינות רבות — פלכליות, חברתיות ותרבותיות — עדיין אין השעה כשרה לכך ואין לדחוק את הקץ. דומה, שבלהס הרויכח נחפזו המחייבים להציג את הטלביזיה כרע הכרחי שיש להשלים עימו. לאמיתו של דבר צפונות בה, בטלביזיה, אפשרויות רבות, בחינת עושר השמור לבעליו לא לרעתו בלבד, הכל מתנה, כמוכן, במה שמבקשים להפיק ממנה.

החיפזון, שבו עומדים להכריע על הקמת טלביזיה לימודית, מעורר את החשש, שיותר משיש כאן כוונה לטלביזיה חינוכית, יש כאן רצון לחנך לטלביזיה, לשכנע את חבריות, כי אין חינוכי מהטלביזיה — ואפילו תהיה מסחרית — להכרה המכבדת את עצמה. אם אומנם זוהי הכוונה, יש לדחות לאלתר גם את הקמתה של טלביזיה לימודית.

מ. ל.

"חינוך לטלביזיה". למרחב, 20.11.1962, עמ' 2.
מתוך אתר "עיתונות יהודית היסטורית" (JPress)

הבדיון (Fiction) הפופולרית ועיתונות ההמון על טעמו של הקהל ומפני השפעות מסחריות על עתידן של הספרות והעיתונות "הרציניות" (Leavis [1939] 1968). גם בארצות הברית קשורה ראשיתו של החינוך למדיה לפניקה הציבורית שעוררו תכנים פופולריים, בעיקר סרטים הוליוודיים, בשנות השלושים (Cheung & Dubey, 2012). בהמשך התפתחותה, משנות הארבעים ועד תחילת שנות השישים, נתנה גישה זו ביטוי לחששות מפני השפעות הפרסומות על התלמידים ומפני השפעות של תכנים אלימים או מיניים. מאפיינים של גישה זו קיימים גם בגישות מאוחרות יותר ואפשר למצוא לה הדים גם כיום, בתוכניות הבאות לטפח, למשל, שימוש זהיר באינטרנט. היחס לתקשורת כבעלת פוטנציאל נזק תאם את הפרדיגמה הרווחת באותה תקופה במחקר התקשורת, שאותה מכנה דניס מקווייל (McQuail, 2010, 2013) "הפרדיגמה הדומיננטית". פרדיגמה זו מייחסת לתקשורת כוח בלתי מוגבל והשפעה ישירה וחזקה על הנמען. לן מסטרמן גורס כי "חינוך לתקשורת ממין זה הוא חינוך נגד-תקשורת, המעמת את טבעה המניפולטיבי של התקשורת עם ערכים בני קיימא של 'התרבות האמיתית'" (מסטרמן, 1997, עמ' 184).

מערכת החינוך ו"המדינה המחנכת"

מדיניות החינוך ושדה התקשורת היו בשנות החמישים שתיים מהזירות הבולטות שבהן בא לידי ביטוי המאבק בין גישה תנועתית לגישה ממלכתית. הגישה הממלכתית רואה את המדינה כ"מערכת מופשטת של תפקידים וכללי-פעולה שיש להם קיום עצמאי והמשכי, ללא קשר למסגרות תנועתיות או מפלגתיות" (ליסק והורוביץ, 1977, עמ' 278-279), בעוד הגישה התנועתית שמה את הדגש על הזיקה שבין עמדת השליטה (של תנועת העבודה) ובין תוקף הלגיטימיות של השלטון מצדה. המאבק בין ממלכתיות לתנועתיות השפיע על היבטים שונים של החיים החברתיים בישראל (ביטחון, התיישבות, כלכלה ופוליטיקה). בין היתר, מאז חקיקתו של חוק חינוך ממלכתי, בשנת 1953, נעשה מאמץ למצב את מערכת החינוך כזירה של ממלכתיות המנותקת מהשפעות תנועתיות. השיח סביב החינוך הממלכתי חושף כמה הנחות יסוד באשר לתפיסת החינוך ותפקידיו המשקפות את הקונסנזוס החינוכי והפוליטי של אותה תקופה. הנחות היסוד המרכזיות נוגעות לשלושה נושאים מרכזיים: (1) הצורך בחינוך אחיד – יישום החינוך האחיד התבטא בהכתבת תוכניות לימודים באופן ריכוזי. תוכניות אלה כללו רשימת הישגים ברורה ורשימות תכנים אחידות ומחייבות, וההצעות לגיוון היו מעטות ומצומצמות;¹ (2) תפיסת החינוך כמכשיר לביצוע משימות לאומיות וחברתיות; (3) מקומו של החינוך כחלק ממערך המדינה המחנכת (צמרת, 1997).

ראוי להתעכב מעט על המושג "מדינה מחנכת". בהתאם לגישה זו, בית הספר אינו הזירה היחידה שבאמצעותה מנחילה המדינה את ערכיה, אלא חלק ממערך כולל של מוסדות חברתיים המכוונים לחינוך האזרחי. לאור גישה זו עשתה המדינה הצעירה שימוש במסגרות השונות שהיו בשליטתה: תנועות התיישבות, הצבא ומערכת החינוך גויסו

הטלביזיה - בעיה ללא פתרון

רומא, אנוסט. -

לו נפסקו בימים אלה לפתע שידורי הטלביזיה באיטליה, כרעתה חשך עולמם של שני שלישים מבני העם האיטלקי - דהיינו 34 מיליון נפש; עני יינם בחיים היה נחלש בהרבה, ועיתות הפנאי שלהם היו מתרוקנות מכל תוכן והפכות לשיעמום גדול.

אך הטלביזיה ככסה לצמח את המנוסל על עיצוב ער ביתם של אנשי איטליה. תחילה תקיפה ספרותי ולאחר-כך עברה לשיטות כינוס אישיות. אך יסודית וישותת יותר, כראת להחליף נכוסה של תוספה ציבורית והשכחת לנכס של כבע.

עודנו נוכח באותם ימים, לפני עשר שנים בערך, כאשר בפרטים סמיכים דמתה איטליה, על אלפי עריה וכפריה, לאורך המגה העצום כולו, מן האלפים ועד סיציליה, לעיריה היחידה

מאת א. ניר, כחב, על המשמר באיטליה

בולין או בברוקלינג ערב יום הכיפורים, הרחובות ה"פראצות" היו קרית מאד, הנהגות נכבדי בבולה, ה"ראמים" האוסף בוסים נצח בחיפון והולו, למקומו עדי, גדול, גברים גופים, נוצר ופק אצוריו כדי להפיק ל"קרו" של מיקה ברגיורו ולחיות את השעה הנודלה של המעט פאולה בלונגוני אשר בנשימה אחת מנחה את הרבה המדויק של קבוצת הברזל, שניצחה בשנת 1937 ו 1941 את אנגליה או הונגריה - אלה הולונגוני היתה לניכרה האומית של איטליה בשנים שנות חמס טלביזיוני.

24 מיליוני עיניים התמנה אחת

כעת חלף, אמנם, סיווף השנים הללו, העיניים נכנסו למסלול טבעי ורגיל יותר, אולם עובדה היא, הסטטיסטיקה מאשרת זאת, ששני שלישים מבני איטליה עוקבים אחר שידורי הטלביזיה, ולו פעם אחת לשבוע בלבד.

אולם סטטיסטיקה אחרת, שמדי ערב צופים 12 מיליון איטלקים בספר הטלביזיה, שוו לגוד עינים תוספה חברתית, תרבותית, פסיכולוגית ומוסרית של 24 מיליון עינים, הצ" פיות בעת-יצעונו אחת באותן דמיות, באותו עוברות, באותה עליה, באותה התרשות וקולטות אותן הלקיחות. בין הצופים נמצאים הארכי הרמיטיסטיבי מרתי האפגנים, הדיע ססיציליה, בן המעמד הבינוני מאפאלרמו, רומא ופירנצה, הפרפל של "פאסי", הברה מן הא אלבה הורעה סמרינה, נקל לתאר את הנה" דלים המצופים אורחת הקליטה של שידורי הטלביזיה על-ידי יסודות מישונים מכל הבינות.

סוציולוגים וסופרים איטלקים רבים יושבים על המדוכה הזאת ומנסים לפגוע את יחידה הקסם הטלביזיוני, סוד כוח המשיכה של המכשיר "ואלוהי", המסמל בעיני האדם הבינוני את גאון האנושות. על אותם סוציולוגים שמה להתקשות על שרשרתן של ככה וכמה עובדות ותוספת השפעות באותה הטלביזיונית - כגון זו, למשל, שזרוב הנולד של המעשים הם דוקא מהאוקולוסית המפגרת מבחינה הנכנס השכליתית המסמל- סטיסטיקה קובעת, שכלל הפחות 64 אחוזים מביניהם מימדו רק ב"איטליה עממי הכולל, כידוע, באיטליה 4-5 כילות בלבד - או לא סיימו מעודם שום בית-ספר).

נודע חשיבותה הצומחת של הטלביזיה נוצר והולך כאן מצד מכלי טלביזיוני מיוחד, כבר החלו להפיק הספרים הע"י שונים - ממדיעו ומדעיים-למשא - בתחום זה. סימפוזינים של הטלביזיה נשכחים ברמות תרבותיות השונות מר"י מלת מקדשה וסייזים לפחות עמד אחד לנציגים הקשורים בטלביזיה, ואף כחגיגת - אפילו הרצניים ביותר - שאם פוסחים עליה.

הרחבת האופקים הפוליטיים

הגני הרבה בימים סיכום האקספוזיט, אשר נעשה לראשונה על-ידי האיחוד הטלביזיוני האיטלקי ומכאן בו כמעט את כל הנתונים המניינים מבחינה זו או אחרת. באיטליה הצענית ויד 42% מכל מהא משתאה מקלט טלביזיה משלה. מדיום שיר שירי זה 28% מהא. בנתונים ברילת עובדה השוואת נוספת, והיא שהרוב הגדול בין צופי הטלביזיה נמנה עם בני 35 עד 54 שנים.

ישנם נתונים באותו סיכום, המעידים על החממות והעני על שגינים בתחזינותם האינטלקטואלית של המנונים וצויו בים, על התגבשות פורמליטיקה הישה בקרב החרבה. כן, למשל, מסתבר מן הנתונים הסטטיסטיים הללו, שבזמן אשר בשנת 1957 עקבו ר שושנת מיליוני איטלקים אחר יומי החדשות בטלביזיה, הרי עלה מספרם זהה בלא פחות מאחמשה מיליונים; דהיינו, בשנת 1964 קלטו שמתה מיליון אורחים איטלקיים את החדשות מן העולם הרחב, כפי שגנישה אותן הטלביזיה.

לו העבירו לפני עשר שנים משאל בין צופי הטלביזיה האיטלקים, אין ספק, כי תשעים אחת מבין הנשאלים היו מצי" נים את פניה ה"קרויים" (חדונים נושא' פרס) כשידור המגנין ביותר. כעת פחת בהרבה מיספרם של חסדי החדונים. התעני" נתון של האדם הממוצע עוברת יותר ויותר לחומר תישודי, לאינפורמציה הפוליטית-חברתית, הנמטרת על-ידי הטלביזיה האיטלקית במידה גוברת והולכת. היותו שלטובות האיטלקית קלט מוחו של האזרח האיטלקי הבינוני את העובדות נפשיאות" הם מימי השלטון הנאצי. במקלט הטלביזיה חזו מיליוני פנו" לים, ארכים, בני נוצר ועקרות ממיידי על הציאות וההפכה האסטרטית בטלביזיה הראים חידוד ממיידי על הציאות וההפכה האסטרטית בהורשמה וצופים בנפשח ביוסיכאנס ובמאורעות האחרונים בריפובליקה הדמוקרטית. החידוד הוא באנשים שבזרוב הגדול לא נגעו מעודם בעתון, אלא-אם-כן לשם עשיית המונות, שקנו בצרכנות. הטלביזיה תורמת אישית- ללא ספק להפגת הידע הפוליטי בקרב האוכלוסיה האיטלקית.

מפאם - לחפץ-בית רגיל

כאמור, הלמה הסטיכות הטלביזיונית של השנים הראשונות רק לעתים רחוקות ומלקחת הקודת הישנה רשבו לוב" שים היושבים האיטלקיים צורה של ערב יום הכיפורים, הי" רחובות מרוקבים מאד - אך שוב אין דבר זה קרה, כאשר פאולה בלונגוני עמרת להשיב על שאלות ה"קרוי" שהחזון ולכות במיטת מיליוני ליסות, אלא כאשר עשר שידור היו למחיות כדודל, קמפובלו, אריזו נצטרף למשך ששנים האחרונות מת האגף האמנוני כולו, אויב פוטנציאלי של איטליה, אם מתכוונן הוא לכובשת ביום מן הימים, הרי עליו לקבוע אם שעה האסם לזמן, אשר בו נצרכת החווה כדודל מצ"ן ו. או-אז תישול איטליה ליד כפרי בשל...

אולם אם לא נקח בחשבון, ההלחחיות" יואחת-מפרד" הרגיל אלו, כי אין ניתו לקבוע שנתונים לחבים נחשבה הול" בידיה לחפץ ביתי רגיל כולו, המקרר או השאבב החשמלי, או יותר נכון - ברוב הבתים הישיר-בורגניים משהו כזה הטלביזיה סמיכראם אין שאר המינים בפרקחת הבינונית, כאשר משתצממים או סתם אין יודעים כמה לסקוט - מוחלים - המקלט ומסתכלים בלא מוחז שהיא. שוב אין בטלביזיה משום אותה והתרגשות ומתחית המספמות אדם. הצופד ללכת לחמש-רון, לטרט טוב או לבילוי תרבותי אחר. עדיין המצב הוא שנהג בכפר או כשנותות עמיות, מקום-שם הולכים הנכנסים לתוות בטלביזיה במשורת, בכאר של ה"פראצה". אך גם כאן מופיעים הטלביזיה הראשונים של ציינות ושל זעמית אותה עירונת, שציינה תחילה את, הקולקטיביות הטלביזיונית" הצב"ר בית הוא.

הטלביזיה ברקעת את עירתות הפנאי

יהיה המצב אשר יהיה, שנים הם תשעים הגדולים, אשר בהם אפשר להאשים את הטלביזיה: א) היא חיסלה, למעשה, אצל חלק ניכר מאוד של האוכלוסיה האיטלקית (ומודיא גם הלא-איטלקית) את סיכול המפא והתאים כגון שיה, קריאה, הקשבה למוזיקה וכו'. ב) היא מביאה ליד אנטישמיות של הדיעות, הדעות והתחובות, ואם תרצו, חוכלו לקראת לאח" גם, שטיפת מוח".

הטלביזיה שמה במידה רבה קץ לשיחה בין בני המשפחה. הנהגים אולכים בחיפון את ארחת-הערב, כדי להספיק לחד" שות ולעיתים צופים בטלביזיה, כשהם עדיין אולכים ואף חילי דים ממהרים, כדי לראות את הקסיים המצופים של הפרי בית... אבל רוב המשפחות האיטלקיות מפא את חלל הבית במשך ערב שלם קול זו, היצא ממקלט הטלביזיה, אשר פולט ככולי העצלות רובעת לפחות של כל אדם, שביתו מונג על "הנוי" על-ידי הטלביזיה על גבש מפש. בין סרט עם פלנטי ובין סרט מאת אלמני - הריב בחורים במרט ואינם נוגעים בספר. לעיתים חודרת הטלביזיה אף לחדר-השינה וקולעת כל שיחה קריאה או אינטימיות...

ואשר לשיפת המוחות, אין מודובר בעצמלה פולישית דוקא, אלא בחידוד אישית של סימנות אסתטיות, מוסריות ותרבותיות לתד עינים, אנוהים, מוחותיהם וליבותיהם של עשרות מיליוני איטלקים מדי ערב כערב, מדי שידור כשידור, מסחזה למחזה ומשיחה לשיחה, ואין ספק מנוס. יש המבקלים את הדבר באופטימיות, הון הרבשה הדג תיובי: "סיימוץ אנו עדים - ואמרים הם - לאחזה של איטליה, איתה של מפש. אחרי עשרים שנות טלביזיה לא יחלו עוד בני סיציליה למצמד של המדינה המשיכים אחת של ארזיב, במ שדה היה במר למחמת העולם האחרונה, ומריסס, בולאזו, האנפשה יחפכו לעינים איטלקיות מש"י. עינים הרואות, אך אלה עשר עינים שלטון טלביזיה פרם צאה איטליה מתוך הרפובליטיקה הקשה והמסוכנת הרבה-האמצעי תקשורת זה - ואלי אין כלל פתרון למרובלים" זיקה זו.

"הטלביזיה - בעיה ללא פתרון". על המשמר, 20.8.1965, עמ' 3.
מתוך אתר "עיתונות יהודית היסטורית" (JPress)

לחינוך האוכלוסייה לאור החזון הציוני (שם). שר החינוך בן-ציון דינור ביטא גישה זו בדיון שעסק בחוק החינוך הממלכתי:

חובה אפוא על המדינה לחנך את אזרחיה להזדהות מלאה ושלמה של כל יחיד עם המדינה, עם עתידותיה, עם קיומה, ודברים אלה אינם ניתנים רק ע"י דיבורים [...] המדינה מחנכת לא רק בחוקיה, היא מחנכת לא רק בסדריה – כל תא ותא של המדינה מחנך: הוא צריך לחנך להכרה, להרגשה שהמדינה היא ביתו של היחיד, שסדריה הם סדרי צדק ומשפט ויושר בין אדם לחברו, בין היחיד לכלל.²

שדה התקשורת בישראל בשנות החמישים והשישים

שדה התקשורת הישראלי בשני העשורים הראשונים כלל ארבעה אמצעי תקשורת מרכזיים: רדיו, עיתונות מודפסת, קולנוע וספרות פופולרית. במונח האחרון אני מתייחס לספרים אשר נמכרו בקיוסקים ובדוכנים. בשיח הציבורי הם כונו לעיתים "ספרות קלוקל" ונעשתה הבחנה בינם ובין הספרות היפה, שנתפסה כרצינית וגבוהה. בשנות החמישים והשישים התייחסו רוב אנשי הממסד הציוני לאמצעי התקשורת בעיקר כאמצעי הסברה. מתוך הכרה בערכם ההסברתי של האמצעים השונים הוקם במשרד הפנים, עם הקמת המדינה, מינהל לעיתונות, הסברה, שידור וקולנוע.³ באחריותו של אגף זה היו, בין היתר, המועצה לביקורת סרטים ומחזות והמחלקה האחראית להענקת רישיונות לעיתונים. עם זאת ראוי לציין כי המושגים "אמצעי התקשורת" או "תקשורת המונים" לא היו שגורים בשנות המדינה הראשונות בהוראתם הנוכחית. בעיתונות התקופה מוזכרת "תקשורת" בדרך כלל בהקשר טכנולוגי, ומלבד זאת רק לעיתים נדירות מוזכרים העיתונות, הרדיו, הקולנוע והספרות כחלק ממכלול אחד.⁴ המושגים הללו נכנסו לשימוש נרחב יותר מאמצע שנות השישים, במקביל לכניסת הטלוויזיה לישראל. לפיכך בכואנו לבחון את הדרך שבה נתפסת התקשורת על ידי אנשי חינוך, עלינו לראות כיצד נתפס כל אחד מאמצעי התקשורת בנושא נפרד (או, כפי שנראה, כבעיה חינוכית נפרדת), ומכאן להסיק על היחס במערכת החינוך כלפי שדה התקשורת בכללו.

בהתבסס על מאפייני מערכת החינוך ואמצעי התקשורת בשנות החמישים והשישים, אפשר לחלק את שדה התקשורת לכלי תקשורת שנתפסו כחלק ממארג המדינה המחנכת (או "תאים של המדינה", בלשונו של בן ציון דינור), ובראשם הרדיו והעיתונות הכתובה, ובין אלה שהיו חיצוניים לה, כלומר לא נתפסו כתורמים לבניין העם ולאידיאולוגיה הציונית. עם אלה אפשר למנות את הקולנוע ואת "ספרות הקלוקל".

רדיו ועיתונים: דה-פוליטיזציה וממלכתיות

הרדיו והעיתונים היו, כאמור, נדבך של המדינה המחנכת. בתחום הרדיו היו השידורים נתונים לפיקוחה הישיר של הממשלה. קול ישראל נתפס כ"שופר המדינה" (Penslar, 2003) והשלטון פסל בעקביות כל אפשרות לקיום גופי שידור מתחרים (מן, 2012). ראש

סימפוזיון על תקשורת – בעיר הנוער בחיפה

סימפוזיון על אמצעי תקשורת
המוניים והשימוש בהם ייערך ביום
בעיר הנוער הבין-לאומית בחיפה
בהנחייתו של קצין חינוך ראשי
לשעבר אל"מ מ. בראון. בסימ-
פוזיון ישתתפו ד. סוסקינד, עורך
תכניות טלוויזיה בניו-יורק, ב.
כהן-קרטיס ממנהלי חברת הסרטים
„קולומביה“ וד"ר י. שפירא מ-
„קול ישראל“.

כ"ט ממשתחפי עיר הנוער סיו"
רו אחמול בצפון הארץ, בנצרת,
בטבריה ובכפר-נהום. הערב ייערך
בעיר הנוער ערב פולקלור לאומי.

”סימפוזיון על תקשורת – בעיר הנוער בחיפה“.
דבר, 29.7.1968, עמ' 9. מתוך אתר "עיתונות יהודית
היסטורית" (JPress)

שירותי המודיעין (ההסברה), גרשון אגרון, שהיה ממונה על שירות השידור, הגדיר את תפקידו המרכזי של הרדיו: "לחבב את המדינה על ריבוניותה על האזרח" (שם, עמ' 90). גם בדבריו של בן-גוריון ביום פתיחת שידורי גלי צה"ל ניתן ביטוי לתפיסת תפקידו של הרדיו "לשמש [...] מכשיר לחינוך הנוער והעם, אמצעי עזר לקליטת עולים, להנחלת הלשון, להקניית ידיעת הארץ ותולדות האומה" (נאור, 1999).

בשנת 1960 החלו שידורי הגל הקל שכללו גם תוכניות בידור, מוזיקה פופולרית ופרסומות. שידורי הגל הקל, שחרגו מתפיסת המדינה המחנכת, גררו ביקורת ואזהרות מפני השפעתם התרבותית המזיקה על הנוער. זאת אף שהתנהלו עדיין במסגרת קול ישראל, שהיה תחנה ממשלתית והיו תחת פיקוח הדוק:

”קול ישראל“, שופרה של אתחלתא דגאולה שלנו, מסייע להפוך אותנו, בנערינו ובזקנינו, לקהל לבאנטיני, היוצא מכליו (ומשבר כסאותיו) לשאגות פזמוניו המשגעים של קליף ריצ'ארד, לצוויחות ה"חיפושיות" שהדיהם רועמים ומטרטרים עד פלצות בחלל חוצותינו.⁶

על הגל הקל ליטול אף הוא חלק בעיצוב התרבותי והרוחני של האדם בישראל. במצב הקיים מתקבל לא פעם הרושם כי שידורי הגל הקל כאילו עושים יד אחת עם "ציבורם" בקריצת משובה וביחס ציני ל"אח הרציני".⁶

התרבות הפופולרית שייצג הגל הקל הייתה, אם כך, מנוגדת לא רק לתרבות הגבוהה ולטעם תרבותי מעודן, אלא גם לערכים הציוניים והחלוציים שאותם ביקשה המדינה להנחיל. זיהוי זה של ערכים לאומיים עם תרבות גבוהה, אפיין את השיח החינוכי על תפקידם החינוכי והתרבותי של אמצעי התקשורת. הביקורת על הגל הקל יכולה ללמד

כי תפיסת אמצעי התקשורת כחלק מהמדינה המחנכת ואת תפקידם החינוכי-תעמולתי כמקור הלגיטימציה שלהם לא הוכתבו באופן ממסדי אלא היו מושרשות היטב בציבור. לעומת שידורי הרדיו שבהם נהנתה הממשלה ממונופול, שדה העיתונות הכתובה היה שוק תוסס של דעות ואידיאולוגיות מתחרות, שבו היה ייצוג כמעט לכל המפלגות וכן לגורמים פרטיים-מסחריים. במושגיהם של הורוביץ וליסק אפשר לומר כי בעוד הרדיו, כמו מערכת החינוך, ייצג את האתוס הממלכתי, התאפיינה העיתונות הכתובה בגישה תנועתית. העיתונות הכתובה, בעיקר בחלקיה הפובליציסטיים והווכחניים, זכתה לחשיבות רבה בהיותה הזירה המרכזית להתגושות המפלגתית והרעיונית (אלמוג, 2004; מן, 2012). לצד תפקיד זה מילאה העיתונות גם תפקיד לאומי הסברתי. על חשיבותם של העיתונים במארג המדינה המחנכת אפשר ללמוד מברכתה של ההסתדרות הציונית לרגל יובל 25 שנה לעיתון דבר: "העיתונות העברית בארץ – עד לחיי האומה היונק ישר מן החיים, המשפיע עליהם ומושפע מהם – הייתה מאז ומתמיד גורם חשוב בקידום המפעל הציוני, התפתחותו ובנינו. [...] חלקה רב בהקמת מדינת ישראל, והיא מוסיפה לראות את ייעודה הנעלה במדינת ישראל בהדרכת הציבור, בהסברת בעיות המדינה והציונות ובהקניית ערכים תרבותיים-חינוכיים לאזרח".⁷

תפקידה הפוליטי והחברתי הדואלי של העיתונות – במה לפולמוס פוליטי-תנועתי מזה ואיבר במערך המדינה המחנכת מזה – יצר קושי כפול בעיסוק בביקורת התקשורת במערכת החינוך. מצד אחד, הזיהוי בין עיתונים למפלגות או עמדות פוליטיות מסוימות הופך את עצם הדיון בביקורת התקשורת לדיון פוליטי. דיון כזה חותר תחת אתוס החינוך הממלכתי והימרה שלו לניטרליות. מצד שני, תפיסת העיתונות (רדיו ועיתונות כתובה) כחלק מבניין העם מציבה את העיסוק הביקורתי בתקשורת כביקורת על המפעל הציוני עצמו. קשיים אלה, יחד עם האופי הריכוזי של מערכת החינוך והשאיפה לתוכנית לימודים אחידה, מנעו הלכה למעשה חינוך לאוריינות מדיה במסגרת החינוך הפורמלי. אי לכך, בעוד במערכת החינוך הפורמלית היה הדיון הביקורתי בתקשורת נדיר ומוגבל, היו ביטויים לדיון כזה בשלוחות אחרות של 'המדינה המחנכת'. חינוך לצריכת עיתונות התקיים במסגרות חינוך משלים שהיו בעלות צביון פוליטי, כמו ההסתדרות ותנועות הנוער. המרכז לחינוך ותרבות של ההסתדרות ערך, בין היתר, פעילויות ששילבו בין הפוליטי לתקשורתי כמו סמינרים לעורכים של עיתוני בתי ספר ומפגשים עם עורכי עיתונים.⁸ בתנועות הנוער שולבה התפיסה הממלכתית באשר לתפקידה החברתי של העיתונות עם אינדוקטרינציה פוליטית.

דוגמה לשילוב כזה אפשר לראות בתוכנית פעולה בנושא "עיתונות" שהופצה בין קני השומר הצעיר באמצע שנות השישים.⁹ רציונל התוכנית מאפשר מבט אל תפיסת אוריינות המדיה שרווחה בשנות השישים:

מסגה חמור עושים אנו בנסותנו להסביר לחניכינו את הפוליטיקה היום-יומית והאחרת, ובנסותנו להפכם למבינים וחושבים בשטחי היסוד של חיינו, מבלי שנלמדם קודם

כל איך להשתמש במכשיר המגיש להם את הפוליטיקה – והוא העיתון, אותו אשנב אל העולם החיצון מחד, ואיזמל הניתוח – מאידך. [...] אמנם אין תכנית זו פוליטית יסודית, אך העיתון הוא האמצעי הישיר להבנת הפוליטיקה בימינו.¹⁰

ניסוח המטרות בתוכנית של השומר הצעיר הוא ממלכתי במתכוון ומבטא את תפיסת מקומה של העיתונות כחלק מהמוסדות המדינתיים והמפלגתיים:

[1] הדגשת חשיבות השליטה שיש למדינה על העתונות, שרק בצורה זאת (צנזורה) ניתן לה, למדינה, למעשה "להשגיח" על "כשרות" הכתוב. [2] הדגשה עובדתית לגבי האובייקטיביות של מהו עיתון טוב, ומציאת מסקנה משותפת שכל עיתון הוא טוב למטרותיו, ולכן עלינו קודם כל להבין את מטרותיו, ומתוך כך להבין מהו העיתון הטוב בשבילנו. [3] ציון והדגשת חופש העיתונות כתנאי ראשוני בכלל ויסודי לקיום משטר דמוקרטי. [4] הבנת ההבדל היסודי בין אלו המנסים להגיע אל הקורא בצורה זולה וסנסציונית, כשהרווחים אצלם משמשים מטרה ראשונה (עתונות צהובה), לבין אלו השואפים להעלות את רמתו האינטליגנטית ואינטלקטואלית של הקורא (ולרוב על חשבון הרווחים).¹¹

לצד הדגשת חשיבותו של חופש הביטוי וחשיפת האינטרסים מאחורי המוצר העיתונאי, שהיו חלק מעקרונות אוריינות המדיה גם בתקופות מאוחרות יותר, הציבה תוכנית השומר הצעיר בראש מטרותיה את הצדקת הצנזורה ושליטת המדינה בכלי התקשורת. נוסף על כך ניתן דגש רב להבחנה האיכותית – בין עיתונות ראויה לעיתונות שאינה כזאת. כדי לכוון את החניכים למודל הרצוי של עיתון, שהוא עיתון מפלגתי-פוליטי, נקטה תוכנית ההדרכה של השומר הצעיר אמצעי חינוך לתקשורת הידוע כ"עקרון החיסון" (Inoculation). בגישה זו הופגשו החניכים עם תכנים מזיקים בכמות קטנה ובפיקוח, כדי "לחסן" אותם מפני השפעותיה של התקשורת (Hart, 2013; מסטרמן, 1997). התוכנית הציעה לערוך השוואה בין שלושה סוגי עיתונים: עיתון יומי, עיתון ערב ושבעון. הדוגמה לעיתון יומי הייתה על המשמר, עיתון מפ"ם והשומר הצעיר. כניגוד לו הובאו מעריב, כדוגמה לעיתון ערב, והעולם הזה כמייצג השבועונים. כפי שאפשר לצפות, על המשמר הוצג כדגם העיתונות הרצוי. מעריב בוקר דווקא בשל מגוון הדעות והידיעות בן דפיו שהעידו, לטענת המחברים, על היעדר חוט שדרה פוליטי. השבועון העולם הזה זכה לביקורת בשל תכניו וגישתו האנטי-ממסדית. התוכנית של תנועת השומר הצעיר ממחישה, אפוא, את התפיסה של העיתון בראש ובראשונה כמכשיר להסברה ולגיוס פוליטי.

כאמור, דיון בביקורת התקשורת, כמו בנושאים אחרים שהיו שנויים במחלוקת, התנהל בעיקר במסגרות חינוך בלתי-פורמליות. בשנת 1964 הוקם במשרד החינוך האגף לחינוך חברתי.¹² אגף זה שילב נושאים ומתודות שעד אז היו נחלתן של מסגרות בלתי-פורמליות בלבד בתכנון הלימודים של משרד החינוך. בין פעולותיו של האגף היו פעילויות המייצגות היבטים שונים של חינוך לתקשורת: חוגים לבידור שאלות

אקטואליות, חוגים להערכת אומנויות, עיתונים של בתי ספר והקרנות סרטים (מועדון הסרט-הטוב).¹³ פעילות נוספת של האגף הייתה שיתוף פעולה עם מכון הנרייטה סאלד בהוצאת חוברות **בעד ונגד** – דו־יֶרְחוֹן לבעיות החברה והמדינה. חוברות אלה יועדו למורים ולמדריכי נוער והציגו מגוון מקורות ודעות שונות בנושאים אקטואליים שנועדו לשמש בסיס לדיונים בנושא בשיחות קבוצתיות ובשיעורי מחנך. בין הנושאים שהועלו לדיון היו כאלה שעסקו בביקורת התקשורת, כמו חופש העיתונות וחוק לשון הרע, הפרסומת,¹⁴ צנזורה (הגבלת גיל) בסרטי קולנוע,¹⁵ הסרט הישראלי¹⁶ וטלוויזיה בישראל.¹⁷ ככלל, המקורות וקטעי המידע בחוברות **בעד ונגד** התבססו על העיתונות הממסדית ועל מאמרי מומחים. עם זאת ניתן בהן ביטוי למגוון דעות ובין המקורות אפשר למצוא גם עיתוני אופוזיציה ואף מאמרים מתוך **העולם הזה**. לצד זה, חוברות **בעד ונגד** היו נתונות תחת פיקוח הדוק של בכירי משרד החינוך. נושאים מסוימים בחוברות צונזרו או הוגבלו. כך, למשל, דיון בנושא "גילוי פרשות מן העבר",¹⁸ שהיה אמור להתפרסם בראשית שנת 1965 על רקע הגילויים בעיתונות על פרשת אמסטר¹⁹ ופרשת לבון, לא פורסם לבסוף. בהיותן ניסיון לעודד דיון ביקורתי בין כותלי בית הספר שיקפו חוברות **בעד ונגד** את גבולות השיח הציבורי שרווח באותה תקופה ואת הדרך שבה תיווכה אותו המערכת החינוכית לתלמידיה. בה בעת מלמדות חוברות אלה גם על מקומו השולי ותדירותו המוגבלת של הדיון האקטואלי בכלל, והדיון הביקורתי בעיתונות בפרט, במערכת החינוך.

מערכת החינוך והקולנוע: עיצוב הטעם ומניעה

בניגוד לעיתונות והרדיו שהיו זרוע של "המדינה המחנכת" ומסריהם תואמו בדרך כלל עם המסרים האידיאולוגיים והחינוכיים הרצויים, הרי שבכל הקשור לאמצעי התקשורת הפופולריים, ובראשם הקולנוע, השיח הציבורי והחינוכי משנות קום המדינה ועד סוף שנות השישים התאפיין, כפי שאראה כעת, במסגורם כבעיה חינוכית. בשנות החמישים היה הקולנוע צורת בילוי פופולרית ביותר בישראל. על פי סקר של התאחדות בעלי בתי הקולנוע, בשנת 1956 ביקר תושב ישראל בממוצע 16 פעמים בבית הקולנוע, תדירות נמוכה רק מזו של בריטניה באותה תקופה (Helman, 2014). אל מול היצירה הקולנועית המקומית, המועטה והמגויסת (גרץ, 1993), רוב סרטי הקולנוע היו סרטים זרים שלא היו כפופים לערכים הציוניים והקולקטיביסטיים הממסדיים. עובדה זו, בשילוב המקום המרכזי שתפס הקולנוע במיוחד בחייהם של ילדים ובני נוער, יכולה להסביר את החשדנות והרתיעה של הממסד מפני הקולנוע כמדיום ואת הצדקת הצורך בפיקוח. בקרב חוקרים ומחנכים באירופה ובארצות הברית אפשר להבחין בשני חששות מרכזיים מפני השפעת הקולנוע: החשש מהשפעה התנהגותית בשל החשיפה לתכנים אלימים או מיניים ולמסרים צרכניים, והחשש מרידוד תרבותי ופגיעה בטעם האמנותי של בני הדור הצעיר. במדינת ישראל הצעירה נוסף על שני חששות אלה גם

חשש מסתירה בין ערכי המדינה המחנכת ותפיסת הנוער כמכשיר בבניין העם, ובין הערכים האינדיווידואליסטיים והקפיטליסטיים שאפיינו רבים מהסרטים המסחריים. כלומר, הגלובליזציה התרבותית שהציע הקולנוע המסחרי נתפסה כמסכנת את הערכים הלאומיים הפרטיקולריים של החינוך הציוני. החשש מפני השפעת הקולנוע המסחרי תאם את המסורות המוקדמות של חקר השפעות התקשורת. מסורות מחקר אלה, ששלטו בכיפה בשנות השלושים והארבעים של המאה העשרים, ייחסו לתקשורת בכלל, ולקולנוע בפרט, השפעות חזקות, מהירות ואחידות על הצופים. שמואל ישעיה, יושב ראש המועצה לביקורת סרטים בשנות החמישים, נתן ביטוי לחשש זה: "הקולנוע הוא מכשיר בעל השפעה עצומה על הציבור, [...] ולא יתכן הדבר שהממשלה תתייחס לעניין זה בשוויון נפש ולא תהיה לה האפשרות למנוע את הנזקים שסרטים מסוג מסוים גורמות לנוער וגם לחלקים אחרים של הציבור".²⁰ שופט בית המשפט העליון, משה זילברג, ביטא את הסכמת המערכת המשפטית עם תפיסה זו: "הסרט בימינו הוא אמצעי חינוך, ויש למנוע שיחנך לערכי רוח ותרבות הנחשבים שליליים בעיני הציבור".²¹

גם קברניטי החינוך ראו בקולנוע המסחרי משחית טעם וסכנה למשמעת. עצם היותו חלק מהעולם החיצוני שאינו נמצא בשליטתו של בית הספר הביאה לתפיסתו כאיום על האידיאלים שאותם בית הספר ייצג. הדרך להתמודדות עם סכנות הקולנוע הייתה הגנתית-מניעתית. כלומר, ניסיון להפחית את הצפייה בקולנוע בכלל או, למצער, למנוע את החשיפה לתכנים שאינם עולים בקנה אחד עם הערכים החינוכיים המבוקשים. גישה זו מתוארת בדברים שכתב נתן גבריאל, שהיה יושב ראש המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך בשנות השישים: "קידום פני הסכנה [...] כיצד? במניעה, בהוצאה מגדר פעולה, בביטול גמור של אותם הגורמים מהרסי המשמעת, ואלה הם: הקולנוע, ספרות הקלוקל ורע שבכולם – הרחוב. רצוי היה לסגור את הקולנוע בפני הילד אבל אויבה הגדול של המשמעת – הרחוב, הוא המוציא את המשמעת מעולמו של הילד".²²

כמה אנשי חינוך הציעו גישות אלטרנטיביות לגישה המניעתית המתבטאת בדבריו של גבריאל. כבר בשנת 1950 הציע מיכאל הנדל, מומחה לחינוך מהאוניברסיטה העברית, כי מורים ימלאו תפקיד פעיל בהמלצה על סרטים לפני תלמידיהם וקרא לעשות שימוש חינוכי גם בסרטים מסחריים.²³ אל המטרות האליטיסטיות של עידון ופיתוח טעם ושימור ערכים תרבותיים-מערכיים נוסף הניסיון לרתום את סרטי הקולנוע להנחלת ערכים ציוניים ולאומיים. כך למשל הציע הנדל לעסוק במערבון אמריקני: "פרשת ההתפשטות מערבה ותולדות יצירת ארצות הברית של היום [...] המשמשת לרוב רקע לסרטים מסוג זה, יש בהם כדי ללמד את הנוער כיצד נוצרה האומה האמריקאית, ומה בין דרך בנית המולדת אצלנו ואצל עם גדול אחר [...] נלמד את הצעיר לאכול את התוך ולזרוק את הקליפה".²⁴

אחרים שאבו השראה מהחינוך הקולנועי והפרדיגמה האסתטית שהחלה לצמוח בשנים אלה באירופה ובארצות הברית. בחוברת בעד ונגד של מכון סאלד והאגף לחינוך חברתי שעסקה בנושא "הקולנוע והצנזורה" מופיעות הצעות התואמות עקרונות אלה:

אי אלו ארצות הכירו בחשיבות החינוכית של לימוד הסרט. לעתים נתכוונו, בעיקרו של דבר, לחסן את הצעיר מפני הנזק המוסרי שבסרטים או בנוקטם גישה חיובית יותר, לדון בצדדים האסתטיים של סרטים ובערכים הסוציאליים, המוסריים והתרבותיים שלו. [...] במקום לאסור – יש לחנך וללמד כיצד להעריך סרט מבחינת המסגרת, הרקע, הפעולה, אופי הגיבורים, הרעיונות והמגמות ומבחינת מעשה-האמנות שבו, וע"כ כך להמעיט את הנזק הצפוי.²⁵

רעיונות אלה לקוחים מספרו של יאן מרי למברט פיטרס, שיצא לאור ב-1961 ובו מוצגים עקרונות החינוך הקולנועי.²⁶ אפשר להסיק מכך כי בחלקים של מערכת החינוך הייתה מודעות למתרחש בעולם בתחום החינוך לקולנוע ולמושג הצפייה הביקורתית. עקרונות דומים יושמו בהמשך בתוכניות לחינוך קולנועי בישראל²⁷ (קלר ופלטק, 1975; קלר, 1995). עם זאת בתקופה זו (אמצע שנות השישים) היו הערות אלה בבחינת יוצא מן הכלל המעיד על הכלל. רעיונות החינוך הקולנועי לא תאמו את אופיה הריכוזי והמגויס של מערכת החינוך ולממסד החינוכי לא היה מניע לקדם אותם. אי לכך השיח המניעתי היה השיח הדומיננטי והכתיב את יחסה של מערכת החינוך כלפי הקולנוע.

"ספרות קלוקלת": מערכת החינוך מול פאניקה מוסרית

המושג "ספרות קלוקלת" (או "ספרות קלוקל") רווח בשנות החמישים והשישים לתיאור ספרות זולה (pulp). בדרך כלל מזוהה ספרות זו עם פורנוגרפיה ותכנים מיניים, אולם המושג "ספרות קלוקלת" כלל גם "ספרים ועתונים פורנוגרפיים, ספרי בלשים המצטיינים בתיאורי רצח ואלמות, 'רומנים זולים' וכן 'עיבודים' זולים של רומנים ידועים [המירכאות במקור], וכל אלה בעלי צביון המוני וגם בלשון וגם בדרך ההגשה" (קנטי, 1958, עמ' 250).²⁸

אחרים הוסיפו לקטגוריה זו גם את "הסיפורים בתמונות כגון קומיקס, וביחוד את סיפורי הזוועות".²⁹ אפיון הספרות הקלוקלת התבסס על "התוכן (זול ומגרה), השפה (המונית ודלה) וצורת ההגשה (צעקנית וקלוקלת)".³⁰ כלומר הוא לא הוגבל לתכנים מיניים או פורנוגרפיים. למרות זאת לא נעשתה עלי-פירוב הבחנה בין ספרות זולה או ירודה ובין פורנוגרפיה של ממש והמושג "ספרות קלוקלת" תיאר את כל הספרות הבלתי-ראויה כמקשה אחת. ספרים ועיתונים אלה נמכרו בקיוסקים ובדוכנים וזכו לפופולריות רבה בקרב בני נוער. כמו סרטי הקולנוע המסחריים גם טקסטים אלה היו מחוץ לשליטת עולם המבוגרים בכלל ומערכת החינוך בפרט, ומחירם הנמוך אפשר גישה רחבה ומתמדת של ילדים ובני נוער מכל שכבות האוכלוסייה. מחמת הדאגה שעוררה השפעתה של ספרות הקלוקל פנה משרד החינוך למכון סאלד לעריכת מחקר מקיף על הרגלי הצריכה שלה

ועל הדרכים להתמודדות עם נזקיה. המחקר שערך המכון מצא כי אף שקריאת ספרות קלוקלת הייתה תופעה כמעט כללית בקרב מתבגרים, היא אינה מהווה בעיה חינוכית חריפה אצל הנוער הישראלי. תכנים פורנוגרפיים מובהקים, על פי מחקר זה, היו חלק זניח בספרות הקלוקל וצריכתם הייתה מועטה.³¹ לאור הממצאים הראשוניים הוחלט להפסיק את המחקר לאחר השלב המקדים ולא להמשיך בו. עם זאת הדאגה מפני השפעותיה של הספרות הקלוקלת בקרב מחנכים ובקרב הציבור בכלל, לא שככה.

בשנות החמישים והשישים קיבל החשש מפני ספרות הקלוקל מאפיינים של פניקה מוסרית (היילברונר, 2019). על פי סטנלי כהן, פניקה מוסרית נסובה על אדם, קבוצה, רעיון או פעילות שקיומם נתפס כאיום על מערכת הערכים המקובלת ועל הסדר החברתי. כלי התקשורת ובעלי עניין אחרים מעצימים את התופעה בתיאור פשטני שלה וסימון "אויב" שחיסולו הוא תנאי להשבת הסדר הציבורי על כנו (Cohen, 1972). החשש מפני ספרות הקלוקל הועלה שוב ושוב ככנסת (לרוב בידי חברי כנסת דתיים וחרדים),³² ובעיתוני התקופה.³³ עיתונים המיועדים לילדים ובני נוער שיווקו עצמם להורים כ"תריס בפני השפעתה של ספרות ועיתונות קלוקלת של מבוגרים".³⁴ אנשי חינוך, מורים ומנהלים, לקחו חלק בשיח במאמרים בעיתונות ובדרישות חוזרות ממשד החינוך לטפל בתופעה. עם זאת, לא נמצא ביטוי לתפקידו של בית הספר בהתמודדות עם התכנים של ספרות זו. דוגמה הממחישה סוגיה זו אפשר לראות בעצומת מורים שהוגשה למשרד החינוך: "מה שאכפת לנו בתור מחנכים הוא, שילדים מכל הגילים מתגודדים ליד דוכני המכירה של החוברות 'ומזינים עיניהם' במחזות התועבה המוצגות מעל שערי החוברות, הם קולטים תאורים מסולפים ומעוותים בתחום המיני, העלולים לעורר בהם ליכוי יצרים, מבוכה, חרדה, מתח וסיוטים ולהוציאם ממסלול ההתפתחות והלמידה התקין".³⁵

בפנייה זו ובאחרות אפשר להבחין באותו חשש מפני "הרחוב" שאותו ביטא גם נתן גבריאלי בהתייחסו לגורמים מהרסי המשמעת ובחוסר האמונה של אנשי החינוך בכוחם להתמודד בדרכים חינוכיות עם האיום שהציבה ספרות הקלוקל. עיקר מעייניו של הממסד החינוכי היה, אפוא, במאמץ סיופי למנוע את הפצתה וצריכתה ולא בעיסוק חינוכי ביקורתי בתכניה.

כמענה ללחץ הציבורי, הוקמה במשרד החינוך ב-1964 ועדה למניעת הפצת ספרות תועבה. הוועדה פעלה עד אמצע שנות השבעים³⁶ ופורקה באופן רשמי בשנת 1978.³⁷ בשנת 1966 הוחמר העונש על הפצת חומרי תועבה משלושה חודשי מאסר לשלוש שנים, ובשנת 1968 הוקמה ועדה נוספת (ועדת ויתקון) על מנת להציע תיקונים בחוק האוסר פרסומים פורנוגרפיים. בדומה למחקר של מכון סאלד עשור לפני כן, גם חברי ועדת ויתקון הגיעו למסקנה כי מצבה של ישראל מבחינת הפצת פורנוגרפיה אינו חמור ואינו שונה מהותית ממדינות מערביות אחרות. עיקר מעייניהם של חברי הוועדה היה במציאת נוסח להגבלת הפרסומים שלא יהיה מרחיב מדי. בדו"ח שהגישה ועדת ויתקון הודגש כי "יש להגדיר את העבירה של פרסום חומר תועבה כך שלא יפלו לגדר האיסור

פרסומים בעלי עסק ספרותי, אמנותי, מדעי או סוציאלי אחר".³⁸ חלק מחברי הוועדה (למשל הסופר עמוס עוז) אף סברו שלא רק שאין להחמיר בחוק הקיים אלא יש להקל בו ואף לבטלו כליל.³⁹

מערכת החינוך, אם כך, לא הציעה מענה חינוכי להשפעותיה של ספרות הקולקל מלבד ניסיון להקטין את תפוצתה. הבהלה הציבורית מפני השפעותיה דעכה במהלך שנות השבעים במקביל לירידה בצריכת ספרות זו והפיכתה של הטלוויזיה למוקד חששות מפני השפעה מזיקה על ילדים ובני נוער.

מערכת החינוך והפולמוס הציבורי על הטלוויזיה

אף ששידורי הטלוויזיה הכללית החלו רק לקראת סוף שנות השישים, אפשר לומר שהטלוויזיה הייתה חלק מהשדה התקשורתי במהלך אותו עשור. הצעות שונות להקמת טלוויזיה בישראל נדונו החל משנות החמישים (מן, 2012). במקביל היו הטלוויזיה והשפעותיה האפשריות לנושא מרכזי בשיח הציבורי והחינוכי, וביתר שאת מראשית שנות השישים. משאל שערך עיתון תנועת בני עקיבא בשנת 1960 מלמד עד כמה היה נושא הטלוויזיה נוכח בסדר היום הציבורי: "כשפנית ל.ח.ב. ובקשתי ממנה לחוות את דעתה על הטלביזיה, היתה תגובתה 'על נושא זה כבר נמאס לי לדבר, לשמוע ולקרוא'. ובכן, לא תשובה אחת כזו קיבלתי. רבים הם הטוענים כי תש כוחם מלשמוע את המילה טלביזיה".⁴⁰

תפיסת הטלוויזיה במערכת החינוך הייתה עקבית עם השיח שתואר קודם סביב אמצעי התקשורת האחרים, הווה אומר שהלגיטימציה של הטלוויזיה נגזרה מהיותה חלק ממערך המדינה המחנכת. כך ראו בשלילה גם התומכים בטלוויזיה וגם המתנגדים לה הקמת טלוויזיה מסחרית שתספק בידור פופולרי. מחייבי הטלוויזיה ראו בחזונם טלוויזיה חינוכית במובן הרחב כלומר, לא רק במתכונת של שידורים לבתי ספר אלא כאמצעי המסייע בסוציאליזציה ובחינוך האוכלוסייה בהתאם לערכי המדינה.⁴¹ לעומתם חששו מתנגדי הטלוויזיה מפני שלוש השפעות פוטנציאליות של הטלוויזיה העתידית: עלייה ברמת האלימות והפשיעה; חדירה של התרבות האמריקנית, שנתפסה כאיום על האופי הסוציאלי דמוקרטי של המדינה וחדירה של תרבות מזרחית-ערבית "נמוכה", בשל החשיפה לשידורים מהארצות השכנות (וינקלר, 2006; Oren, 2003). הם הזהירו כי גם אם הטלוויזיה תוקם כטלוויזיה חינוכית, סופה יהיה אובדן שליטה בתכנים הטלוויזיוניים מרגע שתהפוך לאמצעי בתפוצה רחבה. כך, למשל, כתב נציג מועצת תנועות הנוער לענייני טלוויזיה:

תנועות הנוער מסכימות לטלוויזיה המשרתת מטרת חינוכיות-חיוביות בלבד. בתנאים הנוכחיים השוררים במדינה, במצב הכלכלי והחברתי הקיים בה, חוששים אנו שבסופו של דבר לא תשרת הטלוויזיה מטרת חיוביות בלבד.

[...] בסופו של דבר לא תוכל הטלוויזיה להחזיק מעמד מבחינה כלכלית, אלא אם כן תפעל על בסיס מסחרי-פרסומי. אנו מביעים את החשש הכבד שאכן תהיה הטלוויזיה חינוכית במובן הרע של המילה, ותשפיע השפעה שלילית על נפשו של הנוער והילד בישראל. טלוויזיה כזו תצטרך לטפח את הקלוקל וההמוני ותפגע פגיעה עמוקה ברמה המוסרית של הנוער.⁴²

נוסף על החשש מההשפעות התרבותיות והחברתיות, התעוררו בקרב אנשי החינוך גם דאגות קונקרטיות יותר: מורים חששו שהטלוויזיה הלימודית נועדה להחליף את המורה בכיתה ותייתר אותם ובתנועות הנוער דאגו שהילדים יעדיפו צפייה במסך על פני השתתפות בפעולות. נציג תנועות הנוער אף הדגיש כי "טלוויזיה תשאיר בבית את הנוער הטוב ולא את 'נוער הזהב'".⁴³ בחששותיהם של גורמי החינוך אפשר לזהות מאפיינים של פניקת-מדיה (media panic). שלא כמו בפניקה המוסרית שפרצה סביב תוכניהם והשפעתם של ספרי הקלוקל, כאן נבעה החרדה הציבורית מעצם הופעתו של מדיום טכנולוגי חדש, ולא דווקא בשל השפעותיו האמיתיות או תופעות חברתיות שנלוו אליו (Drotner, 1992, 1999; Buckingham & Strandgaard Jensen, 2012).

אחד המהלכים שסייעו בהכשרת הלבבות לקראת הקמתה של טלוויזיה היה ביקורו של צוות מטעם אונסק"ו שהגיע בהזמנתם של משרד החינוך ומשרד ראש הממשלה בשנת 1961. הצוות המליץ על הקמתה של טלוויזיה חינוכית ומקדמי הקמתה, ובראשם שר החינוך דאז אבא אבן ויועצו של ראש הממשלה טדי קולק, עשו שימוש ברו"ח שפרסם הצוות לשכנוע בנחיצותה של טלוויזיה ישראלית בעלת אופי חינוכי. ברם, באותו דו"ח מסכם של הצוות מטעם אונסק"ו נכללו גם נקודות שלא עלו בקנה אחד עם האידיאולוגיה החינוכית של אותה תקופה מאחר שהם סתרו שניים ממאפייניה המרכזיים: דגש על ערכים ציוניים פרטיקולריים והאחדה תרבותית.

עיקרון אחד שציינו אנשי אונסק"ו נוגע לערכים האוניברסליים שאותם מנחילה הטלוויזיה ותרומתה ליצירת פתיחות לתרבות וליצירה העולמית:

הצלחתם של המחנכים במשך השנים בעיצוב חברה מיוחדת בשפתה, תרבותה ושאיפותיה, יצרה צרכים חדשים [...]. בקרב צעירים רבים המסירות למדינה כה נלהבת, עד שהם מגלים עניין מועט בעולם שמחוצה לה: חיזוק הקשר עם מדינות אחרות, עם הישגיהן האינטלקטואליים והתרבותיים, עם הגיאוגרפיה, החברה וההיסטוריה שלהן, הוא צורך חיוני בקרב הצעירים. [...] ישראל מוצאת עצמה לא אחת מגבירה את הבידוד בשל מאמציה בכניית האומה. יש צורך כאן במאמצים מפצים.⁴⁴

עיקרון זה, כפי שמציינים גם הכותבים עצמם, מנוגד לאופיה של מערכת החינוך, שהדגישה ערכים פרטיקולריים על פני ערכים אוניברסליים. נקודה נוספת שהעלו כותבי הדו"ח נוגעת לאחד העקרונות החברתיים והחינוכיים המרכזיים של הממסד הפוליטי והחינוכי: כור ההיתוך. מחברי הדו"ח טענו כי "טלוויזיה יכולה לתרום לדמוקרטיזציה של המדינה וליציבות בקרב קהילות כפריות. על-ידי הפיכתה למראָה לחיי המדינה

המוצגת לאנשים כך שיוכלו לראות את עצמם על המגוון העצום והמורכבות שלהם, טלוויזיה, הממוקדת באדם יותר מכל אמצעי תקשורת אחר, יכולה להיות גורם משפיע בחתירה לקראת אחדות מתוך שונות".⁴⁵

כלומר, בעוד גישת כור ההיתוך שאפה לבטל סממנים תרבותיים שנחשבו גלותיים וליצור דמות של ישראלי חדש ותרבות ישראלית היונקת בעיקר מהתרבות המערבית, הטלוויזיה הוצגה כאמצעי שיקדם פלורליזם ו"אחדות מתוך שונות".

לשם השוואה, בתמצית הדו"ח שפורסמה בעברית צומצמה התייחסות המחברים להשפעתה החינוכית של הטלוויזיה למשפטים ספורים: "הטלביזיה יכולה לתרום לישראל בפתרון בעיותיה החינוכיות – והוראת עברית, השלמה לביה"ס, הקניית ערכים ישראליים וידע על העולם בכלל זה. תרומתה תהיה גדולה במיוחד לדרי ישובים קטנים ומרוחקים".⁴⁶ בדיון בכנסת בשאלת הטלוויזיה, הציג ח"כ ישראל ישעיהו את יתרונותיה: "דווקא לגבי מדינה כישראל, הנאבקת על מיוזג גלויות, על חינוך ההמונים לאזרחות טובה, על העלאת רמתם התרבותית של המוני עולים שבאו מארצות מפגרות, ועל צמצום הפער התרבותי בין חלקים שונים של האוכלוסיה, עשוי להיות לטלוויזיה ערך חיובי רב. היא תוכל לתרום תרומה חשובה להחשתם של תהליכים חברתיים ותרבותיים שאנו מעוניינים בקידומם".⁴⁷

כלומר, תומכי הטלוויזיה הציגו אותה ככלי להשגת המטרות החינוכיות הקיימות ולא כאמצעי שישינה לחלוטין את פני הסביבה החינוכית. יתר על כן, הטלוויזיה החינוכית (או הכללית) שעליה דובר, להבדיל מהטלוויזיה הלימודית ששידוריה נועדו ישירות לבתי הספר, תוכננה כטלוויזיה שתכניה יהיו אמנם חינוכיים, אך היא נתפסה כחיצונית לגמרי למערכת החינוך הפורמלית. לפיכך מה שנעדר מהדיון הציבורי על הטלוויזיה הוא התפקיד של גורמי החינוך בתיווך המסרים הטלוויזיוניים ובהשפעתם על ההשלכות והנזקים הצפויים של הטלוויזיה. מתנגדי הטלוויזיה ראו בנזקים אלה גזירה בלתי נמנעת מרגע שיונהגו השידורים, והמחייבים סברו כי אפשר למנוע השפעות מזיקות באמצעות הפעלה אחראית של הטלוויזיה ושימושה למטרות חינוכיות ומועילות. אולם העמדה שלבתי הספר ותנועות הנוער צפוי להיות תפקיד בהקניית הרגלי צפייה ודיון על התכנים המשודרים כמעט ולא קיבלה ביטוי. היו מי שציינו את האופי המשפחתי של הצפייה בטלוויזיה (בניגוד לאופי האישי-יחידני של קריאה והציבורי של הקולנוע) וראו דווקא בו הזדמנות חינוכית: "בישיבה בבית, אבות ובנים גם יחד, התרשמות משותפת ושיחה שלאחריה ערך בפני עצמו. בימים אלה אין לזלזל בחשיבותו של ערך זה".⁴⁸

אולם התבטאות זו אינה משקפת את רוח הדיון הציבורי שהתנהל סביב כניסת הטלוויזיה: הן מתנגדי הטלוויזיה הן מחייביה ייחסו לה השפעות חזקות, ישירות ובלתי מוגבלות ברוח הגישה המוקדמת לחקר התקשורת. זאת, אף שבתקופה שבה התנהל עיקר הדיון הציבורי על הטלוויזיה (סוף שנות החמישים ושנות השישים), היו בנמצא עדויות לכוחן המוגבל של הטלוויזיה ושל התקשורת בכלל. תפיסה זו, לצד השמרנות

של מערכת החינוך והשאיפה להנהיג חינוך אחיד, יכולה להסביר את היעדר האפשרות לחינוך לצפייה המשתקף בשיח הציבורי סביב הטלוויזיה.

סיכום

בחינת היחסים בין מערכת החינוך לשדה התקשורת בשני העשורים הראשונים למדינה מאפשרת ללמוד הן על תפיסת כלי התקשורת בעיני הציבור באותה תקופה הן על תפיסת תפקידה של מערכת החינוך. אחד הממצאים העולים מבחינה זו הוא היעדר תפיסה של חינוך לתקשורת במערכת החינוך הפורמלית. כלומר, הימנעות מעיסוק בצריכת תקשורת ובתכנים תקשורתיים במסגרת בית הספר ובתכניות לימוד רשמיות. בהיעדר תפיסה כזאת בחינוך הפורמלי, ובהינתן שאמצעי התקשורת השונים היו חלק בלתי נפרד מעולמם של ילדים ובני נוער ונדרשה התייחסות חינוכית מתאימה, התבצע העיסוק החינוכי בתקשורת באופן חלקי במסגרות חינוך בלתי פורמליות. במאמר ניסיתי למפות את אמצעי התקשורת השונים על פי יחסה של מערכת החינוך כלפיהם ולעמוד על הבעייתיות שעמדה בפני מחנכים וקובעי מדיניות בבואם להציע מענים חינוכיים לעיסוק בתקשורת ההמונים.

המאפיין המרכזי של התפיסה החברתית-חינוכית של אמצעי התקשורת בשנות החמישים והשישים היה החלוקה הדיכוטומית בין תפקידם ההסברתי והחינוכי ובין תפקידם הבידורי. בחלוקה זו זוהו הערכים הציוניים והלאומיים עם תרבות גבוהה (ספרות יפה, עיתונות פוליטית), ומנגד תוצרים של תרבות פופולרית נחשבו לא רק כמשחיתי הטעם התרבותי אלא גם כחותרים תחת האתוס של בניין העם. ברקע החלוקה הזאת נמצאה תפיסת תפקידם של כלי התקשורת בראש ובראשונה כאמצעי הסברה וגיוס ולא כחלק מתרבות פנאי רחבה יותר. לפיכך שדה התקשורת נחלק בין גופי תקשורת לגיטימיים ושאינם לגיטימיים. הלגיטימיים – הרדיו,⁴⁹ והעיתונות היומית (המסחרית והמפלגתית כאחד), שהיו מגויסים למארג המדינה המחנכת; הבלתי לגיטימיים – אמצעי תקשורת מסחריים שלא היו מחויבים לגיוס הנוער לערכים הלאומיים. אמצעים אלה כללו את הקולנוע המסחרי, הספרות הזולה ומספר מצומצם של פרסומים נוספים שאתגרו את האידיאולוגיה ההגמונית של אותה תקופה (כמו השבועון העולם הזה).

אמצעי התקשורת הלגיטימיים נתפסו כשותפיה של מערכת החינוך בהנחלת הערכים האזרחיים הרצויים והאידיאולוגיה הציונית. לפיכך התאפשר שימוש חינוכי באמצעי התקשורת (למשל, בשידורים לבתי הספר או במאמרים מתוך העיתונות), אך לא דיון ביקורתי בתכניהם או בנייתוח השפעתם. במסגרות החינוך הבלתי פורמליות, כמו תנועות נוער ופעילויות חינוכיות של ההסתדרות התבצעו פעולות העונות להגדרה של חינוך לתקשורת. מסגרות אלה, שלא היו מחויבות לניטרליות פוליטית, יכלו לאפשר ביקורת גם על אמצעי תקשורת ממסדיים.

לעומת אמצעי התקשורת שהיו בעלי תפקיד חינוכי, אמצעי התקשורת הלא-לגיטימיים נתפסו כבעיה חינוכית. עם זאת מערכת החינוך, על שלוחותיה השונות, לא נחשבה כמי שתפקידה לספק מענה לבעיה זו. התכנים הפופולריים נתפסו כטקסטים שמקומם לא יכירם במסגרות חינוכיות, גם לא במסגרת דיון ביקורתי או חשיפה מחסנת. הפתרון הראוי היחיד לבעיית התכנים המזיקים של הקולנוע וספרות הקלוקל היה מניעת חשיפה לתכנים אלה ויצירת אלטרנטיבות חינוכיות, התואמות את ערכי החברה השמרנית והמגויסת של אותה תקופה. גישה מניעתית זו מבטאת היעדר תפיסה של חינוך לתקשורת. ברובד עמוק יותר היה כאן ביטוי לתפיסה המקדשת את הסגירות ואת ההפרדה בין בית הספר לעולם החיצוני. בית הספר הוקדש לידע הקנוני, לעידון הטעם התרבותי ולאידנודוקטרינציה ציונית, ואילו מחוץ לו היה "הרחוב" המייצג המוניות, ערכים זרים וניווני תרבותי. על פי תפיסה זו, אמצעי התקשורת הם איום על הבועה החינוכית שאותה מנסה המערכת ליצור כדי להגן על נפשותיהם של בני הנוער.

אפילו: מערכת החינוך והתקשורת – אז והיום

היוזמות הראשונות של חינוך לתקשורת החלו במערכת החינוך בשנות השבעים. שלושה גורמים הביאו להופעתם בעיתוי זה. הראשון והמרכזי היה ייסודה של הטלוויזיה הישראלית והפיכתה בתוך זמן קצר למדיום הדומיננטי בשדה התקשורת בישראל. השני היה התגבשותה של התקשורת כתחום אקדמי שהתבטאה בפתיחת המחלקה לקומוניקציה באוניברסיטה העברית (1966) והחוג לקולנוע באוניברסיטת תל אביב (1972). השלישי היה שורת רפורמות ארגוניות במערכת החינוך שכללו, בין היתר, הרחבה של האוטונומיה החינוכית והתמקצעות של תחום תכנון הלימודים. דינה גורן, בספרה **תקשורת המונים**, עמדה על השינוי הנדרש ביחסה של מערכת החינוך לעולם התקשורת:

בגלל השגרה ובעטיו של המוסר הפוריטני היהודי-נוצרי השולט בכיפה בחברה המערבית, מוסיפה מערכת החינוך, האמורה להכין את הילד לקראת חייו כבוגר, להתמקד במאמץ להכשיר אותו לקראת תפקידיו כיצור, ונותנת בידיו רק מעט מאד כלים שיכשירוהו לקראת שימוש נאות בשעות הפנאי המרובות, הצפויות לו במהלך חייו. [...] חשוב כיום ללמד ילדים כיצד לעמוד על תכונותיו האסתטיות של סרט קולנוע ואיך לנתחו, או להאזין באורח ביקורתי למהדרת חדשות, ולהפיק מלוא המידע האפשרי מן העיתון היומי. ההוראה בתחומים אלה צריכה לבוא בנוסף לתחומים הקונבנציונליים, שגם בהם ראוי לשנות את שיטות ההוראה.⁵⁰

לאורך שנות השבעים והשמונים נעשו ניסיונות בתחום החינוך לתקשורת, חלקם ביוזמת משרד החינוך וחלקם כיוזמות מקומיות. בשנת 1992 פורסמו לראשונה תוכניות לימוד רשמיות בתקשורת כמקצוע בחירה. דפנה למיש, מחלוצות החינוך לתקשורת בישראל, מציינת כי "מעבר לכל, מהווה העיסוק בעולם התקשורת במידה רבה גישור בין תרבות בית-הספר ותרבות הבית והפנאי. [...] העיסוק בתקשורת ובתכניה הוא בהכרח גם עיסוק

בבעיות אקטואליה ופוליטיקה, בבעיות ערכיות ואידיאולוגיות, בנורמות חברתיות ובביקורת עליהן.⁵¹

תוכניות לימוד עכשוויות רואות בלימודי התקשורת בבתי הספר "הזדמנות חשובה לבירור האופן שבו מועברים בתקשורת ערכים כגון שפה ותרבות ישראלית; סובלנות, פלורליזם וקבלת האחר; מוסר; אחריות, ערכות חברתית ואזרחית; דמוקרטיה ועקרונותיה; ערכים סביבתיים וחינוך לבריאות".⁵²

ברם מערכת החינוך עדיין איננה רואה באוריינות תקשורת תחום ליבה ואינה מכירה בה ככישור חיים חיוני לבוגריה. לימודי התקשורת בבתי הספר נלמדים כלימודי רשות ובהיקף מצומצם. יתר על כן, למערכת החינוך בישראל אין כיום מדיניות סדורה ועקבית באשר לפדגוגיית התקשורת ולאוריינות מדיה. הוראת תקשורת מתבצעת בשני מסלולים, תחת שני גופי פיקוח שונים בתוך המשרד, וכן על ידי גופים חיצוניים. התייחסויות ספורדיות לתקשורת קיימות כחלק מחינוך לאזרחות ומחינוך לשוני וכן בתוכניות חדשות המופיעות מפעם לפעם תחת כותרות כמו "אוריינות דיגיטלית" או "מדעי המידע". התיאום בין הגורמים השונים נמוך עד לא־קיים. גם אפשרויות התמיכה וההדרכה למורים המעוניינים לשלב היבטים של אוריינות תקשורת בעבודתם, דלות. עכשיו יותר מתמיד יש צורך בגיבוש מדיניות כוללת, שיטתית וכת ביצוע לחינוך לאוריינות תקשורת ומידע, מתוך תפיסה אינטגרטיבית הוליסטית הרואה את כל ההיבטים של תחום מורכב זה ואת קשריהם למיומנויות הנדרשות במאה העשרים ואחת.

הערות

- 1 תכניות לימודים לדוגמה בתוך: "קיום כלליים להגשמת חוק חינוך ממלכתי", כן-ציון דינור 1953.23.2, ארכיון המדינה (להלן: א"מ), תיק 000.tfl3.
- 2 ישיבת הכנסת בנושא חוק חינוך ממלכתי, 22.6.1953, דברי הכנסת, כז, עמ' 1661.
- 3 בהמשך הושמטה המלה "שידור" משמו של האגף, בעקבות העברת האחריות לשידורי קול ישראל (שרות השידור) למשרד ראש הממשלה.
- 4 מבוסס על בדיקת שכיחות המושגים באתר עיתונות יהודית היסטורית, <https://www.nli.org.il/he/newspapers/search>.
- 5 מ' עובדיהו, "קולה של ספרות ישראל", מאזניים, 18, 5-6 (אפריל-מאי 1964), עמ' 473-475.
- 6 יהודה סבוראי, "על הברכה ועל הגל הקל", על המשמר, 8.9.1961. הכינוי "האח הרציני" מכוון לתחנה הוותיקה של קול ישראל (גל א').
- 7 "בית-חינוך לנשמת העובד", דבר, 2.6.1950, עמ' 1.
- 8 יוסי ביילין, "צעירים מול צעירים", שם, 25.5.1971.
- 9 עמי בארי (עורך), תוכנית עבודה – העתונות (לקן העירוני והקיבוצי), תל אביב: הסתדרות השומר הצעיר בישראל – מחלקת החינוך, תשכ"ה.
- 10 שם, עמ' 3. ההדגשה במקור.
- 11 שם, עמ' 54. התבליטים והמירכאות במקור.
- 12 "הצעת הוועדה לחינוך חברתי על דרכי פעולתה", מרדכי פלד, 6.196425. א"מ, תיק 000hr60.
- 13 סיכום מפעלי החינוך החברתי בבתי-הספר העל-יסודיים בשנת תשכ"ז, דצמבר 1968, א"מ, תיק 000hr60.

- 14 **בעד ונגד**, מס' 2, חשון תשכ"ד (נובמבר 1963).
- 15 שם, מס' 5, אייר תשכ"ד (מאי 1964).
- 16 שם, מס' 7, אלול תשכ"ד (ספטמבר 1964).
- 17 שם, מס' 9, שבט תשכ"ה (ינואר 1965).
- 18 הפרק נשלח לעיונו של אהרון ידלין וגורמים נוספים במשרד החינוך יחד עם פרק בנושא "הנוער הערבי בישראל". שניהם לא פורסמו לבסוף. א"מ, תיק 60hr000.
- 19 חטיפתו וחקירתו בעניינים של ג'ול אמסטר, איש עסקים מחיפה ופעיל ה"הגנה", בידי אנשי הש"י במטרה להפלייל את ראש העיר אבא חושי. בשנת 1964 נחשפה הפרשה בתקשורת והמדינה התנצלה בפני אמסטר ופיצתה אותו.
- 20 "בקורת חריפה על צנזורת הסרטים", **חרות**, 8.2.1955.
- 21 בג"ץ 146/59 מרסל כהן נ' שר הפנים, ראש המועצה לביקורת סרטים ואח'.
- 22 נ' גבריאל, "משמעת וארגון", בתוך: מ' אביגל וא' בלום (עורכים), **מדריך לכתה**, ה, אורים 1960, עמ' 40.
- 23 "הילדים והנוער והקולנוע", שודר במדור "בעיות חנוך ותרבות" ב"קול ירושלים", 22.1.1950. התמליל: א"מ, תיק 489-3/56.0.
- 24 שם, עמ' 5.
- 25 **בעד ונגד**, מס' 5, אייר תשכ"ד (מאי 1964), עמ' 45. המאמר אינו חתום. נכתב ככל הנראה בידי עורך החוברת, יוסף רפפורט.
- 26 Jan Marie Lambert Peters, *Teaching about the Film*, New York: UNESCO, (1961) 1994
- 27 ראו למשל: הלגה קלר ונטע פלטק, **טיפוח באמצעות קולנוע** (מהדורת ניסוי), אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך, 1976; הלגה קלר, **לדעת לצפות: עיון בתכנים ובדרכי הבעה בקולנוע ובטלוויזיה**, ירושלים: מעלות, משרד החינוך והספורט, האגף לתכניות לימודים, 1995.
- 28 מלכה קנטי, "הקריאה בספרות קלוקלת", **מגמות**, 9, 3 (יולי 1958), עמ' 250-253. הציטוט מעמ' 250 (להלן: קנטי, "הקריאה בספרות קלוקלת").
- 29 ו' אבג, "ילדים וספרות קלוקלת", **דבר**, 31.3.1964.
- 30 קנטי, "הקריאה בספרות קלוקלת", עמ' 250.
- 31 המחקר נערך בשנת 1958. על פי מחקרו של עודד היילברונר (2019), בשנות השישים הייתה עליה משמעותית בהפצת ספרים בעלי תוכן פורנוגרפי. עם זאת גם הוא מציין כי הפורנוגרפיה עצמה לא הייתה הגורם המרכזי לפסילה או להגדרת ספרים כספרות תועבה.
- 32 דיונים במליאה: כנסת שנייה – ישיבות קכ"ב, קצ"ט, שצ"ה; כנסת שלישית – ישיבה תקפ"ד; כנסת רביעית – ישיבות ק"ל, רנ"ח; כנסת שישית – ישיבה צ"ט. נוסף על כך נדון הנושא בוועדת החינוך של הכנסת.
- 33 בבדיקת שכיחות המונחים "ספרות זולה", "ספרות קלוקלת" ו"ספרות קלוקל" באתר "עיתונות יהודית היסטורית" (<https://www.nli.org.il/he/discover/newspapers/jpress>) נמצא כי שכיחות המונחים הללו בעיתונות בשני העשורים המדוברים הייתה גדולה פי 6-8 משכיחותם בעשורים הסמוכים להם (1940-1949; 1970-1979).
- 34 פרסומת **למעריב לנוער**, מעריב, 26.9.1960. נוסח דומה נמצא בפרסומת נוספת **למעריב לנוער** (מעריב, 23.5.1958) ובפרסומת **להארץ שלנו** (מעריב, 25.9.1959).
- 35 מכתב גלוי לשר החינוך והתרבות יגאל אלון (מנסחת המכתב: דבורה וילק) 5.2.1972, א"מ, תיק 000gcf9.
- 36 בשנת 1970 התפטר יושב ראש הוועדה יעקב מלקמן בשל אי-ישום מסקנות ועדת ויתקון. הוועדה הוקמה מחדש שנה לאחר מכן בראשותו של יוסף שוחט, המשנה למנכ"ל משרד החינוך.
- 37 מכתב ממנכ"ל משרד החינוך, אליעזר שמואלי, לחברי הוועדה, 18.6.1978.
- 38 תקציר דו"ח ויתקון וללא תאריך, א"מ, תיק 000gcf9, עמ' 135.

- 39 פרוטוקול ועדת ויתקון, 2.12.1968, א"מ, תיק gcf9000.
- 40 "משאל הכתבים הסניפיים: היש להקים טלביזיה במדינת ישראל", זרעים, אייר תש"ך, עמ' ח-ט.
- 41 המועצה לבדיקת דו"ח אונסק"ו על טלביזיה חינוכית: סיכום והמלצות, 31.1.1962, א"מ, תיק g4rv000.
- 42 "תנועות הנוער – והטלוויזיה בישראל", נייר עמדה של מועצת תנועות הנוער. מחבר: יצחק הילדסהיימר, 1.8.1962, א"מ, תיק g4rv000, עמ' 209-211.
- 43 כינוי זיני רווח לתיאור בני נוער פרועים ומפירי סדר, בניגוד לנוער הטוב, החבר בתנועות הנוער.
- 44 Henry R. Cassirer & Talbot S. Duckmanton, *Educational Television in Israel: Report of Unesco Mission, 31 May-27 June, 1961: Recommendations*, UNESCO, 1961, p. 3
- 45 ש.ש.
- 46 תמצית דו"ח של משלחת אונסק"ו על טלוויזיה חינוכית בישראל (לא התום), א"מ, תיק g4rv000, עמ' 186-182.
- 47 ישראל ישעיהו, **דברי הכנסת**, 1.1.1963, מצוטט בבעד ונגד, מס' 9, שבט תשכ"ה (ינואר 1965), עמ' 29-28.
- 48 מכתב מש' קודש (מנהל המחלקה להנחלת הלשון ולהשכלה) לח' רינות (מנכ"ל משרד החינוך) 21.1.1962, א"מ, תיק g4rv000.
- 49 למעט "הגל הקל", הראוי להתייחסות נפרדת.
- 50 דינה גורן, **תקשורת המונים**, תל אביב: עם עובד, 1975, עמ' 35-36.
- 51 דפנה למיש, **בין מציאות ודמיון**, תל אביב: המכללה למנהל, 1991, עמ' 11-12.
- 52 הפיקוח על הוראת התקשורת (2017). **תקשורת – תכנית לימודים לחטיבה העליונה 5 יח"ל**, ירושלים: משרד החינוך, אגף חברה ורוח, עמ' 4.

מקורות

- אלמוג, עוז (2004). **פרידה משרוליק**, חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה, זמורה-ביתן. גרץ, נורית (1993). **סיפור מהסרטים: סיפורת ישראלית ועיבודיה לקולנוע**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- הורוביץ, דן ומשה ליסק (1977). **מישוב למדינה**, תל אביב: עם עובד.
- היילברונר, עודד (2019). "פניקה מוסרית וצריכת ספרות פורנוגרפית", **עיונים**, 31, עמ' 60-103.
- וינקלר, דנה (2006). "עושים טלוויזיה ישראלית: דיונים לקראת כינון טלוויזיה בישראל 1968-1948", **קשר**, 34, עמ' 130-141.
- מן, רפאל (2012). **המנהיג והתקשורת: דוד בן גוריון והמאבק על המרחב הציבורי 1948-1963**, תל אביב: עם עובד.
- מסטרמן, לן (1997). "מהפכת החינוך לתקשורת", בתוך: איתן פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן**, תל אביב: רמות, עמ' 183-190.
- נאור, מרדכי (1999). "תקשורת בחאקי", **קשר**, 25, עמ' 52-62.
- צמרת, צבי (1997). **עלי גשר צר: החינוך בישראל בשנות המדינה הראשונות**, באר שבע: המרכז למורשת בן-גוריון.
- קלר, הלגה ונטע פלטק (1976). **טיפוח באמצעות קולנוע** (מהדורת ניסוי), תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך.

Buckingham, David & Helle Strandgaard Jensen (2012). "Beyond 'Media Panics'", *Journal of Children and Media*, 6, 4, pp. 413-429.

- Cheung, Chi.-Kim & Aditti Dubey (2012). "Media Education: Changing Roles in Changing Times", in: C.-K. Cheung (ed.), *Research in Media Education*, New York: Nova Science Publishers. pp. 1–22.
- Cohen, Stanley. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*, London: MacGibbon & Kee.
- Drotner, Kirsten (1992). "Modernity and Media Panics", in: Michael Skovmand & Kim Christian (eds.), *Media Cultures*, London: Routledge, pp. 42-62.
- Drotner, Kirstner (1999). "Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity", *Paedagogica Historica*, 35(3), pp. 593–691.
- Hart, Andrew (2013). *Teaching the Media: International Perspectives*, New York: Routledge.
- Helman, Anat (2014). *Becoming Israeli: National Ideals and Everyday Life in the 1950s*, Waltham, MA: Brandeis University Press.
- Kellner, Dohglas & Jeff Share (2007). "Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education.", in: D. Macedo, S.R. Steinberg (eds.), *Media Literacy: A Reader*, New York: Peter Lang, pp. 3–23.
- Leavis, Queenie Dorothy ([1939] 1968). *Fiction and the Reading Public* (3rd ed.), London: Chatto & Windus.
- Masterman, Len (1997). "A Rationale for Media Education.", in: Robert William Kubey (ed.), *Media Literacy in the Information Age* (2nd ed.), New York: Transaction Publishers, pp. 15–68.
- McQuail, Denis (ed.) (2010). *McQuail's Mass Communication Theory* (6th ed.), London: SAGE.
- McQuail, Denis (2013). "Reflections on Paradigm Change in Communication Theory and Research.", *International Journal of Communication*, 7, pp. 216–229.
- Oren, Tasha G. (2003). "The Belly Dancer Strategy: Israeli Educational Television and its Alternatives", *Media, Culture & Society*, 25(2), pp. 167-186.
- Penslar, D.J. (2003). "Transmitting Jewish Culture: Radio in Israel", *Jewish Social Studies*, 10(1), pp. 1-29.