

הרקע למיסוד החינוך המיני וההסברה המינית בישראל

זכות גדולה נפלה בחלקי להיכלל בין המחברים בגיליון המיוחד של "במכללה" המוקדש לזכרו של פרופסור צבי לם ז"ל, איש אשכולות, בעל ידע אקלקטי הגולש למחוזות רבים מעבר לתחום החינוך. איש רוח בכל המובנים, בעל שליטה בשפות קלסיות, מקרין נוכחות מהעולם האינטלקטואלי האירופי של פעם. עם זאת, על אף קומתו, לא היה סמכותי כלל. השיעורים שלו היו בעבורי מפגש עם חינוך דמוקרטי, פתוח ומשתף בהתגלמותו, וגם חוויה מתקנת למי שחונך במערכת האירופית המיושנת, הספוגה עדיין גחמות של יראת כבוד לסמכות המורה והמנהל, המקפידה על שמירה קנאית של פרות קדושות של ידענות יבשה, של שינון חסר תועלת של שירים בלטינית וביוונית עתיקה. איש צנוע, לבבי, נגיש, פתוח וקשוב, מדבר תמיד בגובה העיניים עם כל תלמיד ותלמידה. נוהג לפתוח את השיעור בשאלה ישירה, כנה ובלתי צפויה: "מה שלומכם היום?". יודע לשלב בהרצאותיו המלומדות הפסקות קלילות בעניינים של היום, ואף לשוטט אסוציאטיביות לחלוטין במסעות למחוזות אחרים (גם פוליטיים), אגב תיבול דבריו בסיפורים אישיים מרתקים. הוא גם יכול, בקריצה קטנה, להפסיק את השיעור קצת לפני הזמן כי "מספיק להיום, אני כבר עייף". זכות בלתי-שגרתית שנשמרת למי שבאמצע שנות התשעים שימש פרופסור אמריטוס באוניברסיטה העברית...

פרופסור צבי לם ז"ל היה בעבורי "מדריך צללים" בכתבת הדיסרטציה שלי. הוא היה לי מורה נבוכים, כשפלשתי, כקרימינולוג חצוף, לתחום הסבוך המחבר אידאולוגיה חינוכית עם חינוך ביישוב היהודי ופיקוח על מיניות הילד.

* ד"ר קאבאליון גבריאל הוא מרצה בכיר בבית הספר לעבודה סוציאלית ובחוג לקרימינולוגיה במכללה האקדמית אשקלון, ובמכון לקרימינולוגיה שבפקולטה למשפטים באוניברסיטה העברית.

בזכות זיכרונו יוצא הדופן דאג לצייד אותי גם במקורות ספרותיים הצפוניים במחוזות הנידחים של ארכיונים וספריות וגם באנקדוטות ממקור ראשון סביב דמויות ואירועי מפתח בראשית החינוך הארצישראלי.

רצה הגורל שפרופסור צבי לם ז"ל מונה לשופט (ערגני, מעמיק וקפדן, לצערי...) של עבודת הדוקטורט שלי, שעסקה ב"שיח המקצועי בחינוך המיני בישראל". ורצה הגורל שפרק קטן מעבודה זו, שזכה לעיונו ולהערותיו, מופיע בגיליון לזכרו.

הקדמה

בשנת 1973, כשנשאל שר החינוך יגאל אלון בריאיון לעיתון על האפשרות להנהיג חינוך מיני בכל בתי הספר, השיב שצעד זה נהיה הכרחי, מאחר שאין להעלות על הדעת מערכת חינוך "ראויה לשמה, שלא תנסה להפעיל את השפעתה המייצבת בחינוך הדור הצעיר לקראת חיי-משפחה תקינים ובריאים" (ברש, 1973ב). דבריו של שר החינוך הם עדות לתפנית במעמד של החינוך המיני בארץ, שהפך בראשית שנות ה-70 מעניין שולי, נקודתי הרחוק מהדיון הציבורי-פוליטי לנושא הנדון במליאת הכנסת, בחלונות מיניסטריאליים גבוהים ולתחום הממוסד במערכת החינוך הממלכתי ומאוחר יותר בזרם הממלכתי-דתי.

במאמר זה נתמקד ברקע חברתי, ההיסטורי והפוליטי שהביא לתפנית זו, ונתאר את הצעדים הראשונים של הקמת היחידה לחינוך לחיי משפחה במשרד החינוך. עבודה זו היא חלק ממחקר מקיף שעסק בהתפתחות החינוך וההסברה המינית בארץ ישראל מראשית המאה העשרים (קאבאליון, 1997). במהלכו נותחו טקסטים רבים שעסקו בחינוך ובהסברה מינית מכמה זוויות. בעיון בטקסטים ששימשו חלון אנליטי מיוחד, יכולנו ללמוד על סוגיות רחבות הנגזרות מן הדיון הצר על מין ומיניות הצעירים. בנוסף לכך הכרנו הבניות תרבותיות רחבות יותר: אופי הסדר חברתי והמעמדי "הנכון" או "הרצוי", משמעות מעגל החיים, מקום הילד בחברה, מערכת היחסים הבין-דוריים, תפקידי זוגיות והורות, תפקידים ומקומם של המינים, אופי חוויית הנשיות והגבריות ועוד.

לצורך כתיבת מאמר זה, ניתחתי בעיקר מקורות משניים מתוך חומר ארכיוני של "האגודה הישראלית לתכנון המשפחה", "היחידה לחינוך

המיני במשרד החינוך" ו"עליית הנוער" (בארכיון הציוני בירושלים). עיינתי בתכתובות, בסיכומי ישיבות ופרוטוקולים של ועדות, בסיכומי כנסים ארציים ובינלאומיים, בנתונים סטטיסטיים מתוך סקרים וגם בקטעי עיתונות. התבססתי גם על מאמרים רלוונטיים מתוך כתבי עת מקצועיים (למשל: החינוך, סעד) ומדעיים-פופולריים יותר (איתנים, הד החינוך, החינוך החברתי). חומר זה אפשר להכיר את הדמויות המקצועיות המעורבות, את הרקע האידאולוגי שלהן, את פריסת התכניות לסוגיהן ואת דרכי ההתארגנות הרלוונטיות של המסגרות השונות, שהביאו בהדרגה למיסודו של החינוך המיני במסגרת הממלכתית.

במיוחד בנוגע לפרק זה העוסק במיסוד החינוך המיני בארץ, נעזרתי בגישה הקונסטרוקציוניסטית בכלל, ובפרט בזו המתמקדת בתהליכים שמביאים ליצירת "בעיות חברתיות" (ר' למשל Spector and Kitsuze, 1977). גישה זו טוענת שכל בעיה חברתית והטיפול בה הם תוצר של פעולות וטענות סובייקטיביות של אנשים בנוגע לחומרתן של מצב נתון (a putative condition, p.75). מבחינת הדוגלים בגישה זו, לא חשוב לקבוע אם הבעיה קיימת או לא ומהי חומרתה (לענייננו, למשל, באיזה היקף אכן קיימים נגע הבורות, מחלות מין או הפלות או לאיזו דרגה הגיעה ההידרדרות המוסרית בקרב בני הנוער). חשובה יותר החקירה סביב יצירת הטענה (claim making) של אנשים בעלי השפעה ומידת ההסכמה והתמיכה גם ברמה הציבורית והשלטונית (בנושא שלנו אנשי המקצוע, התקשורת, ועדות ממלכתיות, שר החינוך וכד') לגבי קיומה של הבעיה וחומרתה (Best, 1995). התארגנות מקצועית לטיפול בבעיה ותזמון נכון הם מבחינתנו מושגי מפתח בדיון על הפיכת הבעיה מפרטית לבעיה חברתית ומטיפול נקודתי למדיניות ממוסדת (Aronson, 1987).

מתוך גישה זו נעמוד על המעשים, התהליכים והמשאבים שיוצרים תהליכים ואובייקטים חברתיים ושמעצבים מציאויות חברתיות וסמליות (Miller and Holstein, 1993). במילים אחרות, נדון בהעלאת טענות מצד אנשי המקצוע ביצירת מוקדי כוח ושתדלנות פוליטית שחיזקו את ההנחה שהחינוך המיני הכרחי והביאו לתפנית לקראת מדיניות רשמית וממוסדת בשנות השבעים. ייתכן שכאשר נתמקד בתהליכי העבר נוכל להבין את אופיין של צורות חברתיות ומבני ידע גם בתקופתנו (Troyer, 1987).

חינוך מיני והסברה מינית - בעיית ההגדרה

בספרות הכללית יש הגדרות שונות בנוגע למושגים של חינוך מיני והסברה מינית. מקובל להגדיר כי מטרות "החינוך המיני" הן הקניית מידות ועמדות, חשיבה, התנהגויות והרגלים בכל הקשור למין ולמיניות (לנצט, 1973). בהגדרה זו הדגש הוא בתהליכי סוציאליזציה של הצעיר (בדרך כלל ילד ומתבגר) ובציפייה שירכוש ויפנים את הערכים המקובלים בחברתו (Went, 1985, p. 19; Harris, 1974, p. 19).

את "ההסברה המינית" מגדירים בדרך כלל כהעברת מידע עובדתי בתחום הביולוגי, הפסיכולוגי והחברתי בנושא המין והמיניות. הדגש הוא במתן מידע, בהעברה של דעת אובייקטיבית ובתשובה קונקרטית ועניינית לשאלות קהל היעד, בלי מסר חינוכי וערכי מכוון (לנצט, 1973; החינוך החברתי, 1970).

עם זה, למעשה קיים בספרות המקצועית ובקרב כלל הציבור טשטוש בהבחנה בין המושגים. הסברה וחינוך הופכים לרוב לשמות נרדפים (ראה למשל: היינריך, 1958). שיבוש סמנטי זה, שכנראה יופיע גם במאמר זה, אינו מקרי, מאחר שהסברה וחינוך (כמו ידע וערכים) אינם ניתנים להפרדה מוחלטת. מצד אחד, המידע - ניטרלי ואובייקטיבי ככל שיהיה - טעון בתפיסות עולם, באידאולוגיות ובמסרים ערכיים רבים. כך למשל נמצא שבטקסטים ביולוגיים וגניקולוגיים, על אף ההילה המדעית, מופיעים סטראוטיפים ודעות קדומות רבים בנוגע לזוגיות ולתפקידי המינים במשפחה ובחברה (רי' למשל: Comfort, 1984; Addelson, 1990; Bleier, 1984; Ehrenreich and English, 1979; Jackson, 1987; Jordanova, 1980; Scully and Bart, 1973).

מצד שני, חינוך והסברה אינם ניתנים להפרדה מאחר שהחינוך צריך להתבסס על מידע ודעת מסוימים כדי לטפח את מידות הילד או המתבגר ולכוונו בדרך הרצויה.

זאת ועוד: תפקידי "החינוך המיני" ו"ההסברה המינית", מקורות הידע שלהם, מטרותיהם והאידאולוגיה שלהם אינם קבועים ומוסכמים. בעבר, ובארץ בפרט, היו שגרסו כי חינוך והסברה הם אמצעים לאתר ולמנוע בעיות פסיכו-סקסואליות שהורים מופרעים גורמים לילד הצעיר (רי' למשל

את הדוגמה של קיבוצי השומר הצעיר: קאבאליון, 2004; קאבאליון, 1997, פרק 5; ביאל, 1994, פרק 8), ולעומתם היו שראו בהם אמצעים לחיזוק ערכי המשפחה (הדבר קרה במיוחד בשנות השבעים. ר' למשל: קאבאליון, 1997, עמ' 175-216). היו שמצאו בהם פוטנציאל לשינוי מהפכני בתהליך לשחרור נפש האדם (ר' למשל את מפעלו של ד"ר ברכיהו ביחידה להיגיינה רוחנית בשנות השלושים ואת השפעתו על היישוב העירוני: קאבאליון, 2001). לעומתם אחרים ראו בחינוך או בהסברה מינית אמצעים להקניית הרגלים של סדר, ציות, משמעת, קונפורמיות, ואפילו דיכוי כל סממן יצרי או ארוטי כמו אוננות או פעילות של נערות בזמן המחזור (ר' דוגמאות של חינוך מיני בראשית המאה עשרים ביישוב המאורגן: קאבאליון, 2000; Ajzenstadt and Cavaglione, 2002). כפי שנראה בפרק זה חינוך מיני והסברה מינית נקשרו בעבר סוגיות שונות ומגוונות אחרות שאינן נוגעות לילדים בלבד אלא גם קשורות להורות, כמו עידוד הילודה או ויסות הילודה, צדק חברתי, מניעת מחלות מין או טיפול בנוער במצוקה.

בעיני מחנך היום ייתכן שהמושגים חינוך והסברה מינית נקשרים לסוגיות מגוונות אחרות: רכישת כישורי חיים, מין בטוח, מניעת הפצת מחלת האיידס, פיתוח חינוך לכבוד הדדי, מניעת התעללות מכל סוג, נורמליזציה של "האחר" או השונה כמו ההומוסקסואל וכד' (קאבאליון, 2001-2002; ר' למשל דגשים שונים בתכניות של משרד החינוך והתרבות: משרד החינוך 1993א; 1993ב; 1994א; 1994ב; 1995א; 1995ב; 1996א; 1996ב).

מתוך כך אפשר לסכם כי ההגדרות של חינוך מיני והסברה מינית לעולם אינן מוסכמות ואינן קבועות בזמן או במקום. קבוצות שונות יכולות להגדירן בצורות קוטביות ולהשתמש בהגדרותיהן כתחמושת פוליטית נגד קבוצות מתחרות. גם היום, למשל, יש שטוענים כי החינוך המיני הוא מעשה של קדמה ונאורות, ויש שרואים בו ביטוי להשחתת המידות, תוצר מביך של מתירנות מודרנית מערבית (ר' למשל, ההגדרות השונות בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי הדתי: גריזים, 1979; משרד החינוך והתרבות, 1992; נריה, 1974. לדין כללי על המתח בין גישה שמרנית לבין גישה פרוגרסיבית; (Hottois and Milner, 1975).

כיוון שכך, אני סבור שחינוך מיני והסברה מינית הם קטגוריות סובייקטיביות, יחסיות ואף פיקטיביות, ביטויים מלאכותיים של

"פוליטיקה של הצגת האמת" על מין ומיניות. לכן לא אתייחס לתכנים וליעדים המוצהרים, אלא להיבט הצורני, הסמלי והאסטרטגי בלבד.

דיונים על חינוך והסברה מינית בשנות החמישים והשישים: ילודה כמותית, איכותית וסוגיית הדמוגרפיה

לאורך ההיסטוריה של היישוב המאורגן, לפני קום המדינה, חינוך והסברה מינית היו לרוב פעולות ספורדיות, אד-הוק, שלא עלו על סדר היום הציבורי. כאשר בכל זאת עלה העיסוק בהסברה מינית ובחינוך מיני על סדר היום הפוליטי בארץ לפני שנת 1948, לא היה מדובר בתכניות חינוכיות המוכרות לנו היום, אלא במעין הפצת אידאולוגיה, במיוחד בנושא הילודה, שהייתה מכוונת באופן לא שיטתי לעבר אוכלוסיית המבוגרים. כך למשל, כבר בתקופת המנדט צידד בן-גוריון בגישה ה"פרו-נטליסטית" (בעד ילודה), בעיקר בגלל ההגבלות שהטילו הבריטים על ההגירה ובעקבות הידיעות על השמדת יהודי אירופה (בן-גוריון, 1943; פרנקל הלוי, 1943; ליברמן, 1949; לסקירה: Friedlander, 1974). המנהיג לא דיבר אמנם על חינוך מיני של ממש, אלא על יצירת אווירה הסברתית שתראה בריבוי הילודה צו השעה לשגשוג כלכלי וביטחוני. באמצעות התקשורת המגויסת הפיץ בן-גוריון את שאלתו הרטורית: "מאיפה נשיג ידיים עובדות?" (בן-גוריון, 1943, עמ' 2). בדומה ל"חלוציות" ראה בן-גוריון בהולדת ילדים ערך ציוני עליון, שאמנם "לא צריך להיות כתוב בחוקת ההסתדרות", אבל צריך להישאר חרוט אצל כל אחד "בכוח הכרתנו הרעיונית ומוסרית", ערך הכרחי למניעת הרס וכיליון "של יעודנו היהודי, האנושי, הסוציאליסטי, הציוני" (שם). עמדה זו לא תורגמה באופן שיטתי לתכניות של חינוך מיני או הסברה מינית בקרב ילדים או נוער. עם זאת, היו צעדים ממשיים של הפצת האידאולוגיה בקרב ההורים, גם ברמה של מדיניות מוצהרת (מתן פרס כספי למשפחות מרובות ילדים).

לצדו של בן-גוריון התייצבה קבוצה מקצועית, ששאפה לריבוי האוכלוסייה בארץ וראתה בעלייה ההמונית ובילודה אמצעי חיוני לחיזוק כלכלי וביטחוני. בעיני קבוצה זו, שהייתה פרו-נטליסטית במהותה, הגירה וריבוי הילדים נועדו "להחזיר לאומה כעבור 20 שנה רווחים גדולים: דור בריא בגופו ואיתן ברוחו חולייה חדשה בשלשלת בנוי המדינה ומגנייה" (גלמן, 1949, עמ' 21). בתוך הקבוצה היו גם רופאים שראו בלידה צו מוחלט, ערך ציוני עליון (אהרונובה, 1962). מתוך הפרספקטיבה הזאת, הוצגו החינוך

המיני וההסברה המינית כאמצעים לריבוי האוכלוסייה, לצמיחה כלכלית ולביטחון האומה. עיקר הפעילות ההסברתית-חינוכית נעשתה באמצעות מאמרים בכתבי עת מדעיים או מדעיים-פופולריים. אין מדובר כאן בחינוך מיני או בהסברה מינית כפי שמקובלת היום, בין היתר באמצעות הוראה פורמלית בכיתות בית הספר.

מנגד, ובמיוחד עם קום המדינה והעלייה ההמונית מארצות ערב, בלטה קבוצה של אנשי מקצוע שחשו איום מפני גודל העלייה ובפרט מפני משפחות העולים שהציפו את היישוב והתרבו ללא תכנון (הלברכט, 1950; מאיר, 1952). קבוצה זו ניסתה להביא את ההנהגה הפוליטית לנטישת התפיסה הפרו-נטליסטית הקיצונית. באמצעות העיתונות וכתבי העת, הציגו את החינוך המיני כאמצעי בעל פוטנציאל להקניית התנהגות רבייתית מתוכננת ואחראית בקרב האוכלוסייה הנחשלת (הלברכט, 1949; לסקירה ר': כגן, 1967). גם כאן, לא מדובר בצעדים אופרטיביים, בתכניות חינוכיות והסברתיות כפי שמוכרות היום. המסר הופץ בעיקר באמצעות העיתונות בקרב אוכלוסיית ההורים. כך למשל, אנשים מקצוע ביטאו במאמריהם את חרדתם מפני משפחות העולים הנחשלות, מרובות הילדים, המצטופפות בצריפים רעועים וחיות בעוני ובתנאי תזונה לקויים, ומביאות את ילדיהן להתחנך ברחוב ולהיחשף ל"תופעות שיש לקדש עליהן מלחמה" (מאיר, 1952, עמ' 76). הכותבים מוותיקי היישוב, שהיו מקצתם בעלי משרות קליניות בכירות (כמו ד"ר מאיר, מראשי קופת החולים), אבחנו את הגורמים לנזק בהתנהגותם של העולים עצמם, בכך שהם יולדים הרבה כאשר פערי הגיל בין הילדים קטנים מדי.

בדיון במקרים פרטיים, בגוף המיני במיוחד של האם הצעירה, משתקפת באופן סמלי תמונת עולם רחבה יותר. כך למשל, משפחות מזרחיות הוצגו לעתים כדומות למשפחות ערביות, הנהוגות לחתן את ילדיהן בגיל צעיר ובכך גורמות להם (במיוחד לאמהות הצעירות) "לנבול" בטרם עת (מטמון, 1969, עמ' 215). כיוון שכך, ראו הרופאים הללו צורך להתערב בדפוסי התנהגות ה"נחשלים" באמצעות טיפול איגני (eugenic) מבוקר, סלקטיבי ושיטתי, בגיבוי תחיקתי וממסדי. במקרה הזה אפשר שוב לראות שהכותרת "חינוך מיני" בעלת משמעות שונה לחלוטין מזו המוכרת היום. אנשי המקצוע הציגו את החינוך המיני כאמצעי שמשרת את המדינה ו"מכניס סדר" באיכות האוכלוסייה, מתוך הבאת הנחשלים להפנמת

התנהגות רבייתית מתורבתת ולרכישת "הרגלים נכונים" (פלק, 1948). מומחים אחדים ראו בחינוך המיני אמצעי לתרבות שכלל תכנון לטווח ארוך, חשיבה רציונלית והתנהגות מאופקת. הוגים אלה דיברו פחות על צעדים אופרטיביים של ממש.

היו אמנם מקרים בודדים שבהם צידדו במעשים קונקרטיים ומידיים. כך למשל, הדפוס "הפסול" של נישואי הבוסר, ה"שכיח רק בעדה התימנית ובחלק מעדות מזרח", הפך לאחד ממוקדי הפעולה של הרופאים אינגניים. בנושא זה הם פעלו למען חקיקה מחמירה עוד יותר מן החקיקה המנדטורית. בחוק זה ראו דרך נוספת לחנך את "המזרחים כך שיזנחו כמה ממנהגייהם הקשורים במסורת שלא נשתנתה אצלם מימי הקדמונים" (הלברכט, 1950). רופאים אלה שאפו למדיניות מקיפה באמצעות חוקים נוספים ומעורבות רשויות ממלכתיות. כך למשל הלברכט, רופא גינקולוג, דרש למסד בדיקות רפואיות למתן אישור נישואין ואף ביקש לחוקק חוק שיאסור נישואי גברים ונשים בעלי תורשה פגומה (הלברכט, 1950).

כדי להמחיש את השוני בין עמדותיו בעד פיקוח על הילודה עד כדי תכניות "אינגניות" לבין העמדה הפרו-נטליסטית של בן-גוריון, אביא את הסיפור הבא.

ד"ר הלברכט הרבה לפנות במכתבים לראש הממשלה בן-גוריון כדי לשנות את עמדותיו הפרו-נטליסטיות (הלברכט, 1949). במכתבים אלה ניסה הלברכט להגדיר מחדש את "הבעיה ה חברתית" של ריבוי הילודה באמצעות הידע הקליני שלו ברפואת נשים. באחד ממכתביו דיווח הגינקולוג על מקרה שהתרחש בבית חולים בחדרה, שבו אם "מזרחית" ילדה את הילד העשירי "בריא ושלם" כמו שאר אחיו. הרופא ביקש בשם האם מענק כספי "ביודעי את עניינך בבעיית עידוד הילודה" (הלברכט, 1949, מכתב מיום 15 באפריל). תשובתו של בן-גוריון לא איחרה לבוא. הוא אכן העניק סכום של "מאה לירה ישראלית - כאות הוקרה לגבורתך האימהית, הראויה לשמש מופת ודוגמא לאמהות בישראל" (מכתב מיום 25 באפריל 1949). אירוע זה יצר ברית בין הרופא המדוווח לבין המדינאי הפילנטרופ ושימש עילה להמשך מסעו השתדלני של הרופא. במכתב נוסף הביע הלברכט את תודתו על המענק, אך הוסיף את הסתייגותו משום שהאירוע המבורך הוא גם סימפטום של "בעיה חברתית" שהלכה

והחריפה: הריבוי הבלתי מבוקר של משפחות נחשלות, שאינן שונות מזו של האם הנידונה (הלברכט, 1949, מכתב מיום 1 במאי). הרופא ניסה לשנות בכך את עמדתו של המנהיג וציפה למדיניות מקיפה וברורה בתחום "הגורלי של ילודה" (שם). הוא ניסה גם לעורר חרדה מפני איום ודאי ולהבהיר כי בלא טיפול מידי הבעיה עלולה להצמיח "שדות נטושים" בתחום הסוציאלי ולסכן את קיום האומה: "ביודעי את הבנתך לבעיה הגורלית הזו למדינתנו, אני תולה תקווה רק בטפולך בה" (שם). במכתב אחר החריף הלברכט את טענותיו בנוגע לחומרת הבעיה "הגורלית", ודיבר על פתרונות אפשריים, כמו הקמה של משרד מיוחד מטעם לשכת ראש הממשלה שירכז את ענייני הילודה של היישוב "ואולי יעסוק בעידוד מחקרים אויגנטיים של עם ישראל בכללי" (הלברכט, 1949, מכתב מיום 11 בספטמבר).

המנהג הפילנטרופי הפרו-נטליסטי, שהתבטא במתן פרס כספי לאם לילד העשירי, הטריד גם רופאים אחרים (רי למשל: מאיר, 1952). גם במקרה זה בולטים התחושה הסובייקטיבית של איום פיזי מוחשי והניסיון ליצור רגישות בקרב הציבור ואנשי השלטון. לפחות בשלב זה בולט חוסר ההיענות של השליטים.

במסמכים אלה רואים אסטרטגיה מורכבת של הפרופסיה, שפועלת בכמה שלבים: הגדרה מחדש של הבעיה; תיוג התנהגויות פסולות מתוך קטגוריזציה של אוכלוסיות הסיכון; זיהוי ביטויים סוטים אינדיווידואליים וקשירתם עם סכנות עתידיות; וכן ניסיון ליצירת ברית סמלית עם פונקציות מדיניות ורגישות בקרב הציבור כולו. הרטוריקה מציגה את המומחה כבעל אינטרסים זהים לאלה של המדינאי. ניסיונו הקליני בשדה והידע בגוף הפיזי בכלל, ובגוף הרבייתי הנשי בפרט, מעניקים לו מעמד של פטרון חברתי, בעל זכות וחובה להתריע על בעיות לאומיות ולהזהיר מפני התרחשויות ודאיות בעתיד.

אמנם, להוציא מקרים יחידים, כמו המקרה של חקיקת גיל מינימום לנישואין, לא התרחשו שינויים מרחיקי לכת ברמה של מעורבות השלטון בנושא הילודה או של מדיניות מכוונת בנושאים כמו חינוך מיני. בנושא ספציפי של קביעת גיל המינימום לנישואין, ראו חברי הכנסת ושר המשפטים רוזן חשיבות בחוק המגביל מנהגים קדמונים.

הרי "אין תקנה טובה מזו, לעדות המזרח ולעולים לארץ" (דברי הכנסת, 1950, עמ' 656).

מלבד זאת נראה שבן-גוריון עצמו לא התפנה מעיסוקיו הרבים ולא השתכנע בדבר דחיפותה של בעיית הילודה. עד שנת 1959 המשיך להנהיג מתן פרס לילד העשירי, אלא שהפרס איבד את משמעותו המקורית והסמלית של חיזוק ערכיה ושורותיה של הציונות, מכיוון שהוענק לרוב למשפחות ערביות מרובות ילדים. אם כן, עד לדו"ח ועדת בקי בשנת 1966 נשארה הגישה הבלתי רשמית פרו-נטליסטית, והשלטון המרכזי נמנע מהצהרות גלויות וממדיניות מפורשת בנושא הילודה בכלל והחינוך המיני וההסברה המינית בפרט (כ"ץ, 1969; Friedlander, 1974).

טענות למען התערבות השלטון בשנות החמישים והשישים: קולות דגוויים/קליניים

כאמור עד שנות השבעים הופעלו החינוך המיני וההסברה המינית באופן ספורדי, אד-הוק. להוציא את המקרים של הקיבוץ ושל המחלקה להיגיינה של בית הספר, שפורקה עם קום המדינה, היו רק מעט מחנכים ורופאים שעבדו בחינוך מיני בבתי ספר, והם פעלו בדרך כלל באופן עצמאי, לא מאורגן ולא מכון מלמעלה. היו שהצביעו על הצורך בהנהגת חינוך מיני במסגרת שיעורי חובה. הם ראו בכך פתרון יעיל ומוכח לבעיות הברורות של הנוער ולאי-מוסריותו. אמנם גם טענות אלו לא זכו למימוש מיד, אך ייתכן שהן, בדומה לטענות הדמוגרפיות, הכינו את הקרקע למעורבות השלטון בשנות השבעים (החינוך החברתי, 1970).

אנשי חינוך בחנו תופעות בשטח, אבחנו בעיות, התערבו באופן מצומצם וניסו לעורר את רגשותם של פוליטיקאים ולהביאם למדיניות מקיפה. גם בקרב קבוצה זו אפשר לזהות תהליך המורכב מכמה שלבים: מודעות לבעיה, דאגה וניסיון להשיג קונסנזוס פוליטי וציבורי (Goode and Ben-Yehuda, 1994).

במערכות החינוך, להוציא את אלו שבקיבוץ (ובעיקר בקיבוצי השומר הצעיר. ביאל, 1994, פרק 8; קאבאליון, 2004; קאבאליון, 1997, פרק 5), התערבו המחנכים בדרך כלל התערבות אד-הוק באמצעות שיחות מקריות שמקצתן באו בעקבות אירוע מסוים בכיתה (היינריך, 1957; זק,

1975; נבון, 1973) או על רקע מתח מיני בקרב חניכים מתבגרים (רמי בן-יוסף, תקשורת אישית, 3 ביולי, 1994; אלה בר-גיא, תקשורת אישית, 28 בספטמבר 1994; ידיעות המרכז לדמוגרפיה, 1971, עמ' 4; אדרת, 1965; רינהולד, 1953, עמ' 185).

לעומת המחנכים, שפעלו לעתים באופן ספונטני, בלי ידע מקצועי קודם, הרי רופאים שעסקו בחינוך מיני שאבו בעיקר מן הידע הביו-פיזיולוגי. גם כאן, עם זאת, נראה שהפעילות נעשתה בקרב בני נוער מעטים בלבד. פרופ' משה לנצט, שהיה בשנות ה-50 וה-60 מנהל מחלקת נשים בבית החולים ע"ש קפלן, חש ש"משהו מתרחש בפרקטיקה המקצועית והיה צריך לעשות דברים בשורש" (תקשורת אישית, 3 במרץ, 1994). באותם העשורים, טיפל לנצט בכמה "ילדות הרות שבאו בגיל העשרה, עם הרבה בורות ומקורות ידע דלים". הוא הקים מרפאה לנערות, שנועדה לתת גם ייעוץ במניעת היריון, וכעבור זמן החל בפעולות הסברה בבתי ספר: "הלכנו בעיקר על האוכלוסייה הטובה, פעם אחת בשנה וזה היה יותר טוב מכלום". לנצט הרגיש כמי שכיבה "שכפות שדרשו מעורבות שלטונית מסיבית". עם זאת, כל פניותיו ל"גורמים הנוגעים בדבר" כדי למסד את החינוך המיני בכל גיל ובכל מקום, לא הניבו פרי (שם).

גם בנוגע לסוגיות פדגוגיות אלה (כמו בורות, אי-מוסריות ומתח מיני בין נערים), בדומה לסוגיה הדמוגרפית, עד לראשית שנות ה-70 המדיניות הבלתי-מוצהרת של משרד החינוך הייתה ביזור של החינוך המיני והעברתו על "אש קטנה" כנושא בריאותי שולי הנתון לאחריותם של המחנך, הרופא ואחות בית הספר. הללו הסתפקו בדרך כלל בשיעור חד-פעמי קצר לנערים ולנערות לקראת גיל ההתבגרות. גם המחלקה לחינוך חברתי שבמשרד החינוך, שהייתה מופקדת על "שבוע בריאות" בבתי הספר, לא התלהבה מעיסוק בנושא סבוך זה (חנה הראל, תקשורת אישית, 24 בינואר 1994).

האווירה הסוציו-פוליטית בסוף שנות השישים לקראת המיסוד של החינוך המיני

הסיבות שהביאו למיסודו של החינוך המיני בקיץ 1973 היו רבות ומורכבות. בין היתר, כאמור, מדובר בתבנית של התארגנות מקצועית ותזמון. הצלחת הפעילים בשטח, רופאים ומחנכים, לא הייתה מתאפשרת ללא התבססות

אנשי המקצוע בתחומים חינוכיים נוספים, ללא שינוי באסטרטגיה ובשיח הפרופסיונלי וללא ניצול של האווירה הפוליטית והחברתית ששררה בארץ באותה תקופה.

יש הטוענים כי "המהפכה המינית" בסוף שנות ה-60 (שכללה גם הפצת הגלולה נגד היריון וניתוק בין מין לרבייה, בין procreation לבין recreation), שהייתה בין הגורמים לשינוי בהתנהגות המינית בקרב הנוער בארץ, היא שהביאה לתגובה ולהתגייסות של מגזרים מודאגים בציבור. מורים, רופאים והורים חשו שבני הנוער, שהיו בעבר צייתנים וקונפורמיים, חצו את הקווים והפרו את האיסור המסורתי בנוגע לקיום יחסי מין מלאים לפני גיל 18 (ר' למשל: נתן ושנבל, 1982; קאפמן, 1978).

לעומתם, יש הטוענים שהסיבה למיסוד החינוך המיני כרוכה בתהליכים פוליטיים רחבים יותר. עם הניצחון במלחמת ששת הימים החלו מדינאים להשתחרר במידת מה מדאגתם מפני אויבים מבחוץ ולהקדיש תשומת לב לאויבים שארבו ברחוב הישראלי, כמו הפנתרים השחורים, בעיות העוני, עבריינות הנוער ואתם התסמינים השליליים של מתירנות מינית כמו הפלות, מחלות מין וזנות (Schiff, 1978). תופעות אלו נחשבו לסימפטום של הידרדרות מוסרית וערכית, במיוחד של נערות (טנא, 1987). פוליטיקאים ממחנות שונים ראו חשיבות בהפעלת אמצעים אופרטיביים וריכוזיים יותר בחינוך ובטיפול, מתוך סברה שבני הנוער החוצים את הקווים האדומים מאבדים שליטה על עצמם ומביאים נזק בלתי-הפיך לחברה כולה. בכנסת החלו להישמע קריאות לגיוס אנשי מקצוע, כדי להביא לשיקום מוסרי של מדינה למופת (דברי הכנסת, 1969, עמ' 2682-2683; דברי הכנסת, 1971, עמ' 1148).

להלן אציג בקצרה מסקנות של ועדות ממלכתיות ושל פורומים אחרים, אשר בשולי הדיונים נתנו במה פוליטית וציבורית לטענות המקצועיות בנוגע לטיפול באוכלוסיות החלשות בכלל ובנוגע לצורך בטיפול במיניות הנוער בפרט. אני סבור שוועדות אלה, אף שלרוב לא הביאו למיסוד פורמלי של החינוך המיני במסגרת הממלכתית, הכינו את הקרקע לתפנית זו.

כל הוועדות שדנו בבעיות חברתיות, החל בוועדת בקי, נגעו במידה זו או אחרת באפשרות של מיסוד חינוך והסברה מינית בקרב מבוגרים או

בני נוער. על אף ההבדל בין הוועדות, הן בהרכבן הן במטרותיהן, אפשר להצביע על מבנה ידע דומה שגובש והציג בקביעות את התפיסה שחינוך מיני והסברה מינית הם פתרון מדעי, אובייקטיבי ומוכח לבעיות רב-ממדיות. מבנה ידע זה התמקד בשתי אוכלוסיות שונות: מצד אחד עסקו הוועדות במבוגרים, במיוחד משכבות חלשות, שתוארו כבלתי-אחראיים, לא-רציונליים וכמי שאינם מסוגלים לתכנן את חייהם הרבייתיים וגורמים כך לשרשרת של נחשלות, למצוקה כלכלית ולאי-צדק חברתי. מצד שני התרכזו הוועדות בנוער משכבות חלשות, ששכפל את דפוסי הרבייה של הוריו וכך המשיך את מסורת הנחשלות.

העלאת טענות מקצועיות ואימוצן בוועדות ממלכתיות

ועדת בקי

הוועדה בראשות פרופ' ראובן (רוברטו) בקי, "הוועדה לבעיות ילודה ומשפחות מרובות ילדים", הייתה הראשונה שעמדה על הפוטנציאל הטמון בחינוך המיני לשמש אמצעי למעורבות ולפיקוח של השלטון וזאת עוד לפני מלחמת ששת הימים (מדינת ישראל, 1966). הוועדה שימשה מסגרת תפיסתית לוועדות נוספות והכינה את הקרקע לשני גופים מקצועיים שהעצימו את כוחם של בעלי המקצוע: האגודה הישראלית לתכנון המשפחה והמרכז הדמוגרפי שליד משרד ראש הממשלה (צפריר, 1981). הוועדה הצביעה על הצורך לטפל במשפחות במצוקה ולהכיר בכך שלא כולן מסוגלות ללכת ב"דרך של פולחן הגבורה" של לידות בלא הגבלה (מדינת ישראל, 1966, עמ' 31). החינוך המיני וההסברה המינית הוצגו לראשונה במסגרת ממלכתית כאמצעים שיכולים לשרת את השלטון ביצירת שינויים לא רק באקלים הציבורי הכללי, אלא גם בהתנהגות ובעמדות של כל אזרח מבוגר "תוך מזיגה נאה בין התחשבות באינטרסים של העם להגברת הילודה והתחשבות בבעיות הפרטי" (שם). בכך הפנתה הוועדה את תשומת הלב לפוטנציאל הטמון בחינוך המיני ובהסברה מינית לשמש אמצעי השפעה בתחומים האישיים, מתוך יחס מתחשב בעמדותיו וברצונותיו של הפרט. משפחות חזקות, המסוגלות להוליד הרבה, יפנימו באמצעות הסברה וחינוך את הערך הציוני של הגברת הילודה. לעומת זאת המשפחות החלשות, "הפטורות", יכולות לזכות בעזרה טיפולית.

דו"ח בקי מחזק לדעתי לא רק את העמדה בעד פיקוח על ילודה, אלא גם את הציונים החברתיים ה"פמיליסטיים" המסורתיים, שלפיהם הקשר

המיני הנורמטיבי הוא קשר הטרוסקסואלי בין מבוגרים למטרות רבייה בלבד. אף על פי שהדיון במין נבלע בדיונים רחבים ולגיטימיים יותר כמו דיון בצדק חברתי ובדמוגרפיה, אפשר לגלות נקיטת עמדה שלילית ביחס לאפשרויות של משגל שלא למטרת הולדה, ויש פסול במשפחות "חזקות" בעלות פוטנציאל רבייתי, שנמנעות מלממשו. אלו משפחות ש"עושות חיים קלים" (המטרה: תכנון המשפחה, 1966).

הוועדה הציעה פריסה רחבה של "חינוך כללי להורות ועד להדרכה ספציפית יותר באמצעות תחנות לאם ולילד, מרפאות, בתי-חולים", עם "אמצעים אחרים של חינוך עממי שיכולים לתת סיוע רב" (מדינת ישראל, 1966, עמ' 31). כך החינוך המיני וההסברה המינית מוצגים לראשונה כאמצעים מקבילים ומשלימים וגם כחלק מאסטרטגיה כוללת.

ועדת כ"ץ

את הוועדה הקימה ראש הממשלה, גולדה מאיר, בעקבות אירועי "הפנתרים השחורים" (Schiff, 1978); על הוועדה ומסקנותיה ר': מדינת ישראל, 1972). הוועדה התמקדה בין השאר בדפוסי הילודה של השכבות שבמצוקה, כדי למצוא כלי להשלטת הסדר. בין הגורמים למצוקה החברתית התייחדה ההורות הלוקיה ונקבע כי היא הסיבה לשרשרת הנחשלות של הנוער במצוקה. כך נטען שלהורים הללו היו בעיות סוציו-אקונומיות, הם היו בעלי השכלה נמוכה, ועיקר המגבלה שלהם הייתה בחוסר היכולת לתכנן את חייהם, ובמיוחד את מספר ילדיהם, ומשום כך היה פער גילים קטן בין הילדים. כל אלו גרמו לילדים הללו להרגיש מוזנחים בבית, לנשור ממשגרות חינוך פורמליות, להתחבר לחבורות רחוב ולהידרדר לפעילות אנטי-סוציאלית (נספח 10 בדו"ח הוועדה). מכאן נבעה המסקנה שאם רוצים לטפל בנוער במצוקה, צריך קודם להתרכז במקור הבעיה, כלומר בהורים שהמיטו "אנרכייה" גם על חייהם ועל דפוסי הילודה שלהם.

בדו"ח הזה בולטת במיוחד ההנחה שבכוחו של החינוך להפסיק את שרשרת הנחשלות של הורים "חלשים" המולידים בלי שיקול דעת ומזניחים את ילדיהם. טיפול שיסייע לריסון הדחפים עוד מגיל צעיר הוצג כאמצעי להתפתחות נורמטיבית בהמשך לא רק בשטח המיני הצר, אלא גם בשטחי הלימודים והעבודה.

מוטיב שיח כגון זה, ובו דגשים דומים המזהים בעיקר בנערות במצוקה את מקור הבעיה, הועלה בפורומים מקצועיים ופוליטיים אחרים באותו העשור. למשל, בדיונים שהכינו את הקמת היחידה לנערה במצוקה, בלט החשש בקרב אנשי ציבור ואנשי מקצוע מפני נערות בעלות רקע סוציו-אקונומי נמוך שמביאות את הזנות לממדים חדשים (גל, 1972). אי-תפקודם של הורי הנערה זוהה כסיבה לסכסוכים, לבריחות מן הבית, לנשירה מלימודים, לחוסר התמדה בעבודה ובסופו של דבר להידרדרות ולהפקרות ברחוב (ר' גם: כהן, 1967).

זאת ועוד. ועדה רפואית-משפטית "לבדיקת האיסורים החלים על הפלות מלאכותיות", שהביאה לתיקון החוק בשנת 1977, פיתחה פרדיגמות דומות (ר' למשל: בריאות הציבור, 1974). הוועדה נגעה, בין השאר, בצורך במעורבות ייעוצית וחינוכית בתכנון המשפחה בקרב נשים (מזרחיות?) מרקע סוציו-אקונומי נמוך, שמרבות ללדת בל תכנון ושיקול דעת (שם, עמ' 471).

ניכר בוועדות אלו שהכותרות "חינוך מיני" ו"הסברה מינית" עדיין נקשרות לפעילות התערבותית ומניעתית בקרב אוכלוסיית ההורים בכלל, ואלה במצוקה בפרט. בדומה לוועדת בקי, נראה שגם שאר הוועדות הגדירו את היעד, אך לא הגדירו את קווי הפעולה. דיברו על "למה", אך לא דיברו על "כיצד".

העצמת השיח המקצועי והרחבת הרשת בפורומים נוספים

מוטיבים שבלטו בוועדת בקי ובוועדת כ"ץ מופיעים במסגרות נוספות. גם כאן ניתן לדבר על שלבים המכניסים את התפנית ומביאים למיסוד החינוך המיני. גם כאן מדובר יותר על "מטרות על" ופחות על אמצעים: אופרטיביים:

גופים מקצועיים חדשים וכינוסים מדעיים

כאמור, בעקבות דו"ח בקי הוקמו בארץ שני גופים מקצועיים ששימשו במה נוספת לטענות מקצועיות: המרכז הדמוגרפי שליד משרד ראש הממשלה והאגודה הישראלית לתכנון המשפחה. האגודה פועלת בתמיכת הפדרציה הבינלאומית לתכנון המשפחה ועוסקת בקידום "חינוך האוכלוסייה דרך מערכת החינוך הרשמית והחינוך הציבורי" (האגודה הישראלית לתכנון המשפחה, 1975). עם הקמתה מונה פרופ' הלברכט לעמוד בראשה. נזכיר

שהלברכט הוא ששאף להקים יחידה דמוגרפית ליד משרד ראש הממשלה עם קום המדינה. מינוי זה מסמל אפוא תפנית נוספת - מהגישה הפרו-נטליסטית המסורתית לגישה התומכת בילודה איכותית. עוד הוא מסמל ניצחון של פעיל אשר שאף להיות מעורב בפוליטיקה דמוגרפית ליד "החלונות הגבוהים", ובשנות החמישים לא זכה למעמד המיוחל.

כינוסים מדעיים, מקצתם בינלאומיים, פנלים וסמינרים למיניהם התקיימו בארץ החל מראשית שנות השבעים והביאו להרחבה ולהעצמה של הטענות המקצועיות ולקשירתן לשיח הבין-מקצועי והבין-לאומי. לדוגמה, הסימפוזיון הבינלאומי הראשון לחינוך המיני, שהתקיים בתל-אביב ביולי 1972, הפנה "אורות וזרקורים אל הנושא" בארץ, בזכות סיקור תקשורתי נרחב (סגל, 1973). כינוס זה שימש הזדמנות לקשור את השיח המקומי למערך ידע מקצועי בינלאומי. מצד אחד, הבליטו אנשי מקצוע מקומיים את חשיבותו של מאמץ בינלאומי משותף, מאחר שבכל מקום "נתקלים בבעיות דומות" (חיגר, 1973, א, עמ' 392). מצד שני, מומחים מהעולם המערבי, ואפילו מארצות כמו שוודיה, הביעו את התקווה שישראל תוכל "להתקדם" וליישר קו עם המערב הנאור בכך שתמסד באופן רשמי תכניות חינוכיות בקרב תלמידי בית הספר בני כל הגילים (מור, 1971).

אמצעי התקשורת

פרסומי הוועדות, הקמת הגופים החדשים והכינוסים הבינלאומיים זכו לסיקור תקשורתי ובכך נתנו הזדמנות להגברה נוספת של הטענות המקצועיות. כך למשל, עם הקמת האגודה לתכנון המשפחה ניצל הלברכט את התקשורת כדי לזכות בתמיכת דעת הקהל. הרופא העלה את הקביעה הישנה שהילד העשירי במשפחה בעלת רקע חלש "לא צריך לקבל כל עידוד להיוולד" (גורן, 1966). צמצום הילודה בקרב הנחשלים הוצג כאמצעי חיוני למען איכות האומה ולמען צדק חברתי, במיוחד כאשר יש הורים חזקים ש"עושים לעצמם חיים קלים" ועיקר הנטל נופל על החלשים (המטרה: תכנון משפחה, 1966).

דמויות מקצועיות העלו טענות גם בנוגע לסוגיה הספציפית של מיסוד החינוך המיני. העיתונות הכתובה הייתה זירה לביקורת פומבית כלפי

המדינה על שאינה עושה די למען הנוער, ובפרט על שאינה מנצלת שיטה מוכחת המעניקה פתרונות בכיתה, "ללא רתיעה וללא גישה סנטימנטלית, בהתאם להישגי המדע" (עופר, 1971).

מחקרי שדה

המחקרים החלוציים של קינסי, ואחריו של מסטרס וגיונסון, נתנו לגייטימציה גם בארץ למחקרים מדעיים בנושא המין, כשני עשורים מאוחר יותר (Robinson, 1976; בארץ ר': פלד, 1973; פלד ושימרלינג, 1971). בארץ הוסר לראשונה מחסום בעולם המחקרי, והתאפשרה הצצה לתוך ההתנהגויות האינטימיות של אוכלוסיות שונות, תוך איסוף מידע על המנהגים, על ההרגלים ועל הרצונות הנהוגים בקרבן. למרות הבדלים בין הסקרים, הן במטרות ובהיקף, הן במתודולוגיה ובאוכלוסיות הנחקרות, נראה שהמסקנות וההמלצות מצביעות לרוב על "אוריינטציה" ועל מסגרת התייחסות דומות.

המחקרים נטו מראש להתמקד באוכלוסיות חלשות (לפחות מבחינה פוליטית) כמו ילדים, נערים ונשים. הגישה המחקרית בנוגע למיניותם התבטאה בשאלות: מה חסר? מה פגום? מה לקוי? איפה הקושי? ולצדן השאלה: מהם הפתרונות? (פלד, 1973; פלד ושימרלינג, 1971). הנושא המיני לא נדון כלל בנושא בעל מטען חיובי, כנושא של צמיחה אישית ושל חוויה והתנסות, של ביטוי עצמי או הנאה. מין שימש נושא לחקר מדעי ולא היה עיסוק ב"אמנות אירוטית" (*ars erotica*). לדיון ר' למשל: (Foucault, 1978).

מחקר מקיף בקרב נוער התקיים בשנת 1972 (לנצט, אנטונובסקי, מודן, קב-ונקי ושוהם, 1974). הוא סקר מדגם מייצג של נוער ישראלי יהודי-חילוני בכל צורות ההתיישבות. לנצט, שכזכור פעל במשך שנים למען מיסוד חינוך מיני בבתי הספר (לנצט, 1973), חיוק הפעם את טיעונו וסמך אותם על ממצאי מחקר אמפירי, שהזמין משרד החינוך בשיתוף עם משרד הבריאות. הסטטיסטיקה חיוקה את טענותיו של הרופא, כפי שהתבטאו עוד לפני קיום המחקר (ר' למשל: החינוך החברתי, 1970). יש צורך דחוף למסד את החינוך המיני בקרב בני נוער עקב בעיה של בורות והתנהגות מינית בלתי מרוסנת. המחקר, שנעשה באמצעות שאלון מקיף ואנונימי שהופץ בקרב 5,400 תלמידים בכיתות ט'-י"ב, העלה את הצורך בנקיטת

צעדים חינוכיים דרסטיים, לנוכח הממצאים על קיום יחסי מין בקרב אחוזים נרחבים של בני הנוער.

אם כן, ניתן לראות לראשונה כיצד תורגמו הטענות המקובלות של "המשוגעים לדבר" (כלשונו של פרופ' לנצט) שפעלו בשטח עוד בשנות ה-50, ושטענו שצריך למסד את החינוך המיני, למחקר מדעי שביסס את הטענות שלהם בשפה משכנעת. כאשר הנוסחאות הסטטיסטיות והמספרים מופיעים, החשיבות של מיניות הילדים והצורך לחנכם כבר אינם ניתנים לוויכוח, כי אין עוד צורך בהוכחות נוספות (Gusfield, 1981, p. 74).

הוועדה הבין-משרדית "למחלות מין והידרדרות הקטינה"

ועדות, מחקרי שדה, כנסים ומאמרים בתקשורת היו רשת שיצרה אווירה אוהדת למיסוד החינוך המיני והאיצה את מעורבות השלטון. הם ניסחו כותרות מגוונות: ויסות הילודה, צדק חברתי, מניעת עבריינות, בורות הנוער, זנות, הפלות וכד'. עם זאת, ועדה ממלכתית שולית ומצומצמת היא ששימשה למעשה בסיס רשמי להנהגת התכנית במשרד החינוך.

ביולי 1971 הקים מנכ"ל משרד הבריאות, בהתייעצות עם מנכ"ל משרד החינוך, ועדה מקצועית שתפקידה היה להציע "תכנית להסברה בענייני מין ומחלות מין" (סיכום הוועדה מתוך: מדינת ישראל, 1971-1972). הסיבה המוצהרת להקמת הוועדה הייתה חשש מפני התרבות מחלות מין בקרב בני נוער ו"הידרדרות קטינות במצבי מצוקה בארץ" (שם). על אף הצהרות אלו אין בפרוטוקולים של הוועדה התמקדות כלשהי בבעיות של "הידרדרות קטינות", בעיה שכבר נדונה בהרחבה בפורומים אחרים וזכתה לטיפול עם הקמת היחידה המיוחדת לנערה במצוקה במשרד הסעד. כמו כן אין כל דיון על התפזרות של מחלות מין (פרוטוקולים של הוועדה, נובמבר 1971 - אוגוסט 1972, מתוך: מדינת ישראל, 1971-1972). גם לפי עדות אחת המשתתפות לא הובאו לידיעת החברים בוועדה נתונים אפידמיולוגיים ולא לימודי מקרים או עובדות מוצקות אחרות (חנה הראל, תקשורת אישית, 21 בינואר, 1994). כבר בישיבות הראשונות הוצגה בעיה מעורפלת של "התפשטות מחלות מין" כעובדה אובייקטיבית, באווירה של סודיות. הוכרע מראש הגורם העיקרי לבעיה, נוסף על המתירנות בקרב בני הנוער, הלוא הם המתנדבים מחו"ל שהציפו את הקיבוצים אחרי מלחמת ששת הימים והביאו עמם לא רק הרגלים מיניים מתירניים אלא גם מחלות מבישות (שם).

ייתכן שהתופעה הייתה אמנם קיימת בממדים אפידמיים מזעריים. עוד ייתכן שהייתה ניתנת למיגור נקודתי באמצעים רפואיים שגרתיים, ללא צורך בהתכנסות ועדה בין-משרדית. עם זה יש להניח שהשלכותיה המוסריות הן שהאיצו במיוחד את הקמת הוועדה, מאחר שהתפיסה הכללית הייתה שמקרי חולי מעטים בקרב הנוער הם סימפטום להידרדרות מוסרית כוללת. לדברי גבי הראל, הוועדה חשה שהקטינים לא רק הפרו את האיסור המסורתי של קיום יחסי מין בטרם עת, אלא גם נחשפו להשפעות "זרות" ו"מזיקות", כשאינם מצוידים במקורות מידע מינימליים ובשיקול דעת בוגר. תפיסה זו מוכרת גם בתקשורת של התקופה. בשנת 1973 הופיעה בעיתון כתבה ששופכת אור על נתונים אפידמיולוגיים של מחלות מין. גילוי מאה מקרי עגבת (מתוכם 80 בקרב בני נוער) הדאיג את הכותב פחות מן הגורמים המשוערים לאפידמיה עצמה (סופר מעריב, 1973). גם כאן הובע החשש מהתרבות הפעילות המינית בקרב הנוער ומן הגורמים ההרסניים, שכללו בין השאר שימוש לא נכון באמצעי מניעה והשפעות מזיקות מצד תיירים.

הוועדה הבין-משרדית קיימה 14 פגישות, ובהן השתתפו אנשי מקצוע ממשד החינוך וממשרד הבריאות. אחות אפידמיולוגית, ראש היחידה לבריאות האם והילד וראש היחידה לחינוך לבריאות ישבו לצד נציגי משרד החינוך ובהם רכזת היחידה לחינוך חברתי וראש היחידה לחינוך על-יסודי. עיון בפרוטוקולים מראה שמוקד הדיון עבר במהרה מן השטח הרפואי והאפידמיולוגי הצר לשטח החינוכי הרחב, מתוך ניסיון לגבש תכנית מניעה ראשונית בחסות אנשי החינוך.

כבר בישיבות הראשונות נשכחו לחלוטין סעיפי "מחלות המין" ו"הנערה במצוקה" שהיו מלכתחילה התירוץ ליציאה לקרב, ה-casus belli הלגיטימי למאבק במניעה שלישונית (היינו התערבות בקרב אלה שכבר נפגעו). פעילים בחינוך המיני בפועל, כמו בלוך, חיגר ולנצט, הופיעו לפני הוועדה והדגישו שבעיות אלו הן סימפטום של בעיות שורשיות יותר בקרב הנוער כולו, כמו מתירנות, בורות וחוסר בשלות רגשית (פרוטוקולים מיום 3.11.1971 וגם 22.11.71, מתוך: מדינת ישראל, 1971-1972). בהמשך הדיונים התחזק המעבר בשיח מהפרטיקולרי לכללי, מהרפואי הצר לחינוכי הרחב, ממניעה שלישונית, במיוחד בקרב אוכלוסיות במצוקה, למניעה ראשונית בקרב כל התלמידים (ר' למשל: פרוטוקול מיום 31.1.1972).

מינואר 1972 החלו אנשי הוועדה לשרטט טיוטות של טבלה סכמטית ומקיפה, שנועדה לעמוד על הצרכים "האוניברסליים" של הילד במהלך התפתחותו הגופנית-הנפשית-החברתית (זוהי טבלה שכותרתה "תוכנית חינוך מיני לילדים ולנוער: פעולות החינוך וההסברה", המופיעה ברוב הפרוטוקולים של הוועדה מאביב 1972). בטבלה זו, שהפכה בהמשך לנספח של המלצות הוועדה, הוצעו דרכים ל"טיפול" ול"חינוך" לכל שלב בהתפתחות הילד. למעשה מגיל הגן הוצע להעביר שיעורים וסדנאות הקשורים להתפתחות גופנית, רגשית וקוגניטיבית של הילד, אגב דיון בסוגיות הקשורות לגוף, למשמעת וגם למין ולמיניות. מתוך הפרוטוקולים עולה שהוצעו אין ספור תיקונים קוסמטיים לטיוטות המקוריות. עם זאת ניכרת עקיבות רבה, במיוחד בהצגת החינוך המיני כאמצעי מניעה מוכח ליצירת אזרחים ממושמעים המסורים "למוסיקה, דראמה ואומנויות אחרות" (מתוך טיוטה שבפרוטוקול מיום 31.1.1972). הוועדה עסקה באפשרות שהחינוך המיני ישמש לאמצעי המביא את בני הנוער "לשאת אחריות של תפקיד ולקבל מרות הממונים" מתוך "משמעת פנימית וביקורת עצמית בצורה מתקבלת על הדעת" (שם). הוועדה דנה בצורך לחנך את הצעירים לכבוד, למשמעת ולסדר. זהו אבטיפוס של הנער המכובד, אשר מקפיד על מראה מסודר ונקי מתוך "תשומת לב בהופעה חיצונית נעימה בלי הגזמה" (שם). לראשונה קובעת ועדה ממלכתית מהי אמת המידה המוסרית, הערכית והאסתטית הנכונה, מהם הסטנדרטים להתנהגות הגונה ומהי הדרך להשגתם. הבעיה המוצהרת של מחלות מין ושל נערות במצוקה נשכחה כליל לטובת קנוניצייה של דפוס הנער הנקי והמסודר (דפוס זה מוכר היטב גם בתכנים של ספרי חינוך באותה תקופה. ר' למשל: סגל, 1968).

מטעמי קימוץ במקום אין באפשרותנו להציג את הטבלה ואת כל ההמלצות של הוועדה. עם זה יודגש שהוועדה עמדה על אפשרות של מתן שיעורים בחינוך המיני בתוך המכלול הקוריקולרי החינוכי החל בגיל הגן וכלה בכיתה י"ב. לצד הדרישה להוראה פורמלית המותאמת לגיל התלמיד בסוגיות כמו אנטומיה ופיסיולוגיה, הדגישה הוועדה את הצורך בחינוך לערכים. בשורה התחתונה: על מערכת החינוך להכשיר אנשי מקצוע, להיערך לקראת חינוך מיני מסיבי כבר מגיל הגן ולעסוק בכל הרבדים הקשורים למין, למיניות ולהתפתחות הילד, החל מהתפתחות גופנית, דימוי גוף, זהות מינית, גבריות-נשיות, המשפחה, רבייה, קשרים בין-אישיים

וזוגיים. ואולם לבד מן הכותרת לא עמדה הוועדה על השיטות הפדגוגיות והדידקטיות לביצוע התכנית.

עם פרסום המלצות הוועדה יצא הטיפול להקמת תכנית אופרטיבית מידי של משרד הבריאות ועבר ישירות למשרד החינוך מתוך "יציאה מהחינוך המיני במובן המצומצם" (מדינת ישראל, 1971-1972, פרוטוקול מיום 25.7.1972).

יישום המלצות הוועדה למחלות מין והיזדררות הקטינה: מכשולים ברמה הפוליטית

אף על פי שמבחינה פורמלית הועבר המשך הטיפול בנושא למשרד החינוך, בלי תקלות מיוחדות, נבלם ה"מומנטום" של הוועדות בהגיען לדרג הפוליטי ולאחר מכן לדרג הביצועי. בהתחלה בלטו בוועדות רטוריקה ולהט רפואי ופדגוגי בנוגע לעיסוק בחינוך המיני והסברה מינית בכל מקום ובכל גיל, והטענות של אנשי השדה היו מרכזיות בהחלט (משרד החינוך, מכתב מיום 4 באפריל 1973) והפכו עם הזמן להצעות אופרטיביות רשמיות (סגל, 1974א). ציינתי כי הוועדה הבין-משרדית המליצה על חינוך מיני חובה כבר מגיל הגן. ברם במזכירות הפדגוגית במשרד החינוך נשארו קולות אלו בתחום ההצהרתי בלבד, כאידאל שיתממש באחרית הימים. אמנם המדינה התייצבה לצד אנשי המקצוע, והעניקה להם מעמד במיוחד ברמה הסמלית, אך השרביט שהופקד בידיהם נשאר נטול כוח של ממש (משרד החינוך, 1974א; 1974ב). למעשה עד היום אין כל מסגרת חינוכית שהצליחה להעביר שיעורים בחינוך מיני בכל הרבדים ובאופן שיטתי ורצוף מגיל הגן עד כיתה י"ב.

בהיסטוריה של החינוך המיני הממוסד נשמר במשך כל השנים המתח בין האידאל של חדירה לקרב כלל האוכלוסייה לבין המציאות הצנועה יותר (הראל, 1987; לסקרים על הפער בין הרצוי למצוי בפעילות בכיתות ר': בן שלום, 1977; משרד החינוך, 1993א). אמנם יש שסוברים כי היחידה לחינוך מיני נאלצה להצניע את פעילותה במיוחד בשנות כהונתו של השר זבולון המר במשרד החינוך בגלל השקפותיו השמרניות (Hazleton, 1977). ואולם כבר בראשית הדרך, כשמשרד החינוך היה בראשותו של השר יגאל אלון, הלך וגבר הצורך להצניע, להסתיר ולהסוות את הכוונות המקוריות לחינוך מיני בכל גיל ובכל שלב. כבר בדיונים הראשוניים במזכירות הפדגוגית

במשרד החינוך חשו הנפשות הפועלות בצורך להתהלך בזהירות רבה ולהוציא לפועל תכנית ניטרלית ככל האפשר (משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, 1972; ופרסומים ברוח זו: משרד החינוך, 1974ג; משרד החינוך, 1975).

הדבר השתקף, בין השאר, בהוספת תת-כותרת ליחידה הממונה: "תוכנית לחינוך לחיי המשפחה" לפני הנוסח המקורי: "תוכנית לחינוך מיני". באמצעות הניסוח הלשוני והכותרת הרשמית קבעו אנשי מקצוע עמדה ערכית בנוגע לאופי השיח ולגבולותיו. צעד סמנטי זה סימל את השאיפה החינוכית לחדור לשטחים רבים שאינם קשורים ישירות למיניותו של התלמיד. השינוי הסמנטי בכותרת אף סימל צעד של זהירות. המשרד קבע מה יעמוד בראש ומה בסוף, תרתי משמע.

אנקדוטה מעניינת עולה מעדותה של חנה הראל, חברת הוועדה הבין-משרדית ומקימת התכנית במשרד החינוך (חנה הראל, תקשורת אישית, 21 בינואר, 1994). לפי דבריה הכותרת החדשה צמצמה למעשה את המונח "מיני" והעמידה אותו בסיפא נוחה יותר. שינוי סמנטי זה הפחית את המבוכה, בייחוד כאשר הכותרת עמדה להופיע בשלט בכניסה לשלוחה של משרד החינוך. כדברי הראל: "שלט רשמי, תחת הסמל של מדינת ישראל, עם המילה 'מיני' וכל זה ממש על הרחוב!" (שם). כידוע, כותרות בכלל, ובשלטים בפרט, צריכות להיות קצרות ככל האפשר, כך שהסיפא המביכה יכולה בקלות להישמט...

שר החינוך אלון אכן אימץ ואישר את המלצות הוועדה ואת ההמלצות של המזכירות הפדגוגית למסד תכניות בחינוך המיני בכל גיל ובכל מקום, אך גם הוא חש צורך לפעול בזהירות. על אף הכרזותיו שנשמעו גם באמצעי התקשורת, כמו אלו שהבאנו בראשית מאמרנו (ברש, 1973ב), בחדרי חדרים היה הפוליטיקאי זהיר יותר. הוא הורה להנמיך את האש וליצור תכנית ניטרלית ככל האפשר, מתוך הבלטת החינוך לחיי משפחה והבאת "היבטים מצומצמים של חיי המין", וזאת רק "בבתי-ספר הבשלים לכך ומוכנים לעשות זאת" (משרד החינוך, 1973א).

יגאל אלון גם הזהיר מפני "פגיעה" במחנכים בעלי רקע דתי או מסורתי הזקוקים לתכניות נפרדות. אז קבע שיש להעניק תקציב לזרם הממלכתי-

דתי, מתוך הנחה שהוא אכן זקוק לתכנית משלו. יזמתו של השר להעניק משאבים לתכנית שנועדה למחנכי הממ"ד לא נבעה מלחץ או מדרישה מפורשת מצד המחנכים הדתיים עצמם. הללו דווקא התנגדו ליזמות מדעיות חדשניות ולכל חדירה מצד "הדור השני של מתירנות הבלתי מסוגל לחנך את בניו ובנותיו" (נריה, 1974, עמ' 6; ר' גם: ברש, 1973א; גריזים, 1979). ראייה אפשר למצוא בהתנגדותם לשיתוף תלמידיהם בסקר של לנצט שנוכר לעיל (לנצט ואחי, 1974). מחנכים אלה העלו על נס את מסורת האבות ואת הצורך בחיזוקה, כדי שתשמש סכר מפני פלישה חיצונית מכרסמת. ברם התנגדותם למהלכים "המדעיים והמודרניים" הניבה רווח משני. השר אפשר הקמת תכנית ל"חינוך לחיי המשפחה" (היחידה הוקמה רשמית בשנת 1977). תכנית זו נשארה נפרדת ושונה במהותה מזו שבחינוך החילוני (ר' סקירה אצל: ארהרד, 1985, עמ' 69).

האסטרטגיה של שר החינוך לא הייתה שונה מזו של קיסרי רומי הקדומה. בססמה "הפרד ומשול" עודד השר יצירת יזמות מדעיות ומודרניות השוללות דעות קדומות מסורתיות מחד גיסא, ומאידיך גיסא - תחת אותו הגג הממלכתי - הוא עודד הקמת תכנית השוללת את המודרנה. אסטרטגיה של צמצום, הצנעת התכנית המקורית וחלוקתה הפרדוקסלית לשתי מערכות נפרדות ואף מנוגדות השתיקה במידה מסוימת את התנגדות המחנכים הדתיים ומנעה מן השר חשיפה לביקורת ציבורית ופוליטית נוקבת.

במדינות מערביות יש קיטוב בדעות ועימות חריף סביב נושא החינוך המיני, בייחוד בין השמאל הליברלי לבין הימין המוסרי (ר' למשל: Meredith, 1989). בארצות הברית בפרט הייתה הסוגיה לנושא מרכזי בדיונים הפוליטיים (ר' למשל: Phillips and Fine, 1992). שלא כמו במערב, התרכך הפולמוס בארץ ונבלם כבר בשלבי הראשוניים. הוויכוח בין המחנות נסב ברובו סביב כוונות המשרד. הקרב על הכוונות, על הכותרות, על ההגדרות ועל מהלכים עתידיים היה סמנטי וסמלי במהותו. הוא חשף את מורכבות הרטוריקות השונות, שהיו מפותלות כל כך וסותרות זו את זו. עם זאת המאבק על האופי של החינוך המיני ועל המשאבים הדרושים ליישומו מעולם לא הגיע לממדים של "בעיה חברתית" מהותית ומעולם לא עלה בעצמה ניכרת על סדר היום הפוליטי והציבורי.

ערב הקמת היחידה החדשה במשרד החינוך הצטמצמה הביקורת לביטויים בכנסת ובתקשורת. בסמוך להקמת היחידה התקיימה הפגנה סמלית מטעם "ועדה להגנת קודשי ישראל" ואספת חרום של מורים דתיים (ברש, 1973א). התכנית החדשה הוצגה בדבריהם של ח"כים דתיים וחרדים כאמצעי ש"לא בא לרפא את המחלה... לא בלם להידרדרות, אלא יעוץ כיצד להינצל מריסוק האברים" (דברי הכנסת, 1973, עמ' 3087). ניסיונם של ח"כים להכשיל את השר באמצעות התכנסות ועדת החינוך לא עלה יפה. יגאל אלון הצליח להסיר מסדר היום את יזמתם, באמצעות התחפרות ברטוריקה ספוגה בטענות המדעיות המוכרות. השר הגן על נושאי הדגל של החינוך המיני המודרני, "טובי אנשי המקצוע בארץ", שכ"תוצאה של לימוד מעמיק" והסתמכות על "ממצאים מדעיים" הגיעו למסקנה ש"החינוך המיני דרוש כדי לגדל דור צעיר בריא בגופו ובנפשו" (שם, עמ' 3089). לרטוריקה "פרו-מדעית" זו הצמיד השר את הקישור הסמנטי בין החינוך המיני לבין החינוך לחיי משפחה, כפי שהשתקף בכותרת החדשה. התכנית החדשה הוצגה כרחוקה מלהיות ניטרלית או מתירנית, מפני שנועדה, כמו היהדות עצמה, לחנך את הנוער לחיי משפחה בוגרים ב"יתר אחריות, יתר ריסון" (שם). המקטרגים על דברי השר יכלו אז לשאול מדוע החליט לפתח תכנית נפרדת לציבור הדתי, אם התכנית המקורית אינה סותרת את ערכי היהדות. ברם, ביקורות אלו לא הצליחו להצית פולמוס ציבורי נוקב וממושך ולהכשיל את מהלכי השר. שתי התכניות, הדתית והחילונית, הלכו והתגבשו זו בצד זו ושמרו לאורך השנים על ריבונות מוחלטת, כל אחת בתחומה.

גם בעיתונות הייתה הביקורת של המחנה הדתי בעלת אופי סמלי בעיקרה. השר עצמו הותקף מפני שאימץ "חינוך לביטול הצניעות והבושה", "חינוך לניבול פה" אגב "הכשרת מעשי עבירה" (חינוך לניבול פה, 1973). כתבה אחרת תקפה את משרד החינוך מזווית אחרת, משום שהמשרד לא נקט עמדה מוסרית תקיפה ביחס למתירנות הנוער ושלל את הערך היהודי העליון של "חיים של טוהר ושל קדושה" (על סכנת הניטרליזם בחינוך המיני, 1973). למרות הניגודים והסתירות ניצלו קולות המתנגדים את המהלכים במשרד כדי לשוב ולהבליט את החיוב של חיים דתיים המנוגדים לחינוך הפסול ה"אחר". דברי הלל ותיאורים אידיליים על מסורת "מבית" המבטיחה חיי "שלווה ואושר" העצימו את הפער בין שני העולמות הערכיים, וקבעו בצורה סמלית לצד מי נמצאים לא רק היושר

והצדק אלא גם ההגשמה האמתית (שם). גם היום מבטל החינוך המיני החילוני את ההסתכלות הדתית, ומנגד, נשמעת ביקורת של הזרם הדתי כלפי החינוך המתירני המודרני (ר' לדוגמה: משרד החינוך, 1992). מאבקים אלה לא הצליחו לנטרל את צעדי היריב אך הם מוסיפים לשמש פונקציה סמלית לחיזוק נורמות, ערכים וגבולות מוסריים מביט.

מתברר אפוא שעל אף ההכרה של שר החינוך והתרבות בסגולותיו של המדע, הוא ראה בהסברה מינית ובחינוך מיני פעולות אשר יש להן - כמו לכל נושא חינוכי אחר - הקשר תלוי תרבות, פוליטיקה ואידאולוגיה.

מיסוד היחידה לחינוך לחיי משפחה: מכשולים ביצועיים

באביב 1973 מונתה גבי חנה הראל לשמש "ראש היחידה לחינוך לחיי המשפחה וחינוך מיני" במסגרת החינוך הממלכתי. בזכות תפקידה הקודם, אחראית על היחידה לחינוך החברתי, שימשה חברה בוועדה הבין-משרדית למחלות מין. הדבר הביא בהמשך למינויה לתפקיד החדש במשרד החינוך. מאחר שבעברה המקצועי כלל לא הכירה את הנושא של חינוך מיני, העמיד אותה המינוי בפני משימה קשה. על כך היא מספרת: "לא ידעתי מה הם רצו ממני, הרי מעולם לא עסקתי בחינוך מיני" (חנה הראל, תקשורת אישית, 24 בינואר, 1994).

מיסוד החינוך המיני במסגרת ממלכתית דרש שינוי בדפוסים הפדגוגיים המוכרים עד אז. גבי הראל שאפה לשנות מסורת של חינוך נקודתי וספורדי שבוצע מתוך "תחושות בטן", ספונטניות, יצירתיות ואינטואיציה של "משוגעים לדבר". היא הציבה לעצמה כמה מטרות כדי להסדיר תכנית שיטתית, רצופה וקבועה. השלבים להגשמת המטרות כללו: א. התבססות והתמסדות התכנית מתוך לימוד מניסיון של אנשי שדה בארץ ושל יחידות דומות בעולם; ב. קביעת קריטריונים למועמדים להוראת חינוך מיני בבית הספר וקביעת מסגרות ותכנים להכשרת המורים; ג. קביעת מערכת הייורכית ממוסדת, שמטרתה להפיץ מידע, לפקח על התכנית ולעקוב אחרי ביצועה; ד. עיצוב ומיסוד של מאגר מידע ובו ספרות בנושא הסברה מינית מטעם המשרד ומיסוד תהליך של הפצת ידע בקרב ילדים ונוער בתיווך המחנכים (הראל, 1987). גילה הצעיר וחוסר ניסיונה של גבי הראל ("בקושי הייתי בת 40, ותיקי משרד החינוך הסתכלו עליי בתדהמה", חנה

הראל, תקשורת אישית, 24 בינואר, 1994) יכולים להסביר מדוע הזדקקה לסיוע של גורמים מקצועיים חיצוניים במיוחד בשנים הראשונות. גבי הראל נשענה בעיקר על מומחיותם של ד"ר חיגר, ד"ר לנצט, ד"ר סגל וד"ר בלוך. היא הציבה אותם בתפקידי מפתח בתהליכי קבלת החלטות (ר' למשל: משרד החינוך, 1972). הם גם שימשו מנחים ורכזים להכשרת המורים (הראל, 1987, עמ' 12), אחראים על איסוף ידע בתחום ב"ספרות, מאמרים, סרטים... פרטים אחדים... חשובים ביותר" (משרד החינוך, 1973, מכתב מיום 4 באפריל 1973). הם אף היו מופקדים על עריכת חומר הדרכה להשתלמויות מורים וליועצים החינוכיים (סגל, 1974, א), על עריכת טקסטים חינוכיים לילדים ולנוער (ר' למשל: סגל, 1974 ב) וגם על ארגון כנסים ארציים ובין-לאומיים (משרד החינוך, 1973, ג, מכתב מיום 13 באפריל 1973; ר' גם: חיגר, 1973 א). המומחים מצדם המשיכו להפעיל לחצים, כדי שהתכנית תצא לדרך ותקבל צביון תחת השפעתם. ערב מינויה של גבי הראל פנה ד"ר חיגר, מנהל השירות הרפואי ב"עליית הנוער", ישירות לשר החינוך יגאל אלון והפציר ש"משרד החינוך יכנס 'להילוך גבוה' בנוגע לקידום החינוך המיני והכשרת מחנכים למטרה זו" (חיגר, 1973 ב).

גם כעבור שנים, במבט רטרוספקטיבי, מכירה גבי הראל בתרומתם של אנשי השדה לעיצוב התכנית בשלבים מכריעים אלה ומוקירה אותם. עם פרישתה לגמלאות הקדישה את סיכום שנותיה ביחידה לזכרו של זאב סגל "מהוגי התכנית". מתוך כך הכירה בירושה הרוחנית של חלוצים אחרים: "לא אנו המצאנו את החינוך לחיי משפחה והחינוך המיני, אבל אנחנו קיבלנו על עצמנו להכניסו לבית הספר כתכנית לימודים קבועה" (הראל, 1987, עמ' 11).

הפעילים בשדה, שהחלו את מאבקם למיסוד פורמלי של החינוך המיני עוד בשנות ה-50, זכו בסופו של דבר לניצחון סמלי ומעשי גם יחד. מעמדם הוכר במשרד ממשלתי, מעורבותם והשפעתם הפכו לרצויות, מבורכות ואף חיוניות. ברם החזון לפריסה מקצועית גלובלית בתוך כל מערכות החינוך והשאיפה ל"השפעה מייצבת" בכל שכבות הנוער, לא התגשמו באופן מוחלט. הפער בין הרצוי למצוי, בין הכוונות לתוצאות, בין האידיאל המקורי לעובדות בשטח, בולט במיוחד כשמשווים את החזון המקורי, כפי שעלה בוועדות הממלכתיות ובמחקריהם של אנשי השדה (למשל: מדינת ישראל, 1971-1972; לנצט ואח', 1974; החינוך החברתי, 1970), עם סקרים שעמדו

על המגבלות בפריסת החינוך המיני בפועל בשנות השבעים והשמונים (ר' למשל: בן שלום, 1977; בירנבוים, 1981). מתוך הסקרים עולה שהחינוך המיני הגיע בקושי למחצית מאוכלוסיית התלמידים, והועבר במשך שעות ספורות (בירנבוים, 1981, עמ' 5). החינוך המיני כמעט שלא חדר למוסדות החינוך היסודי (עמ' 5) בגלל העדר כוח מקצועי מיומן, העדר שעות לימוד ואי-הכרת התכניות (עמ' 7).

אחד ההסברים לפער בין הכוונות המקוריות להגיע לכל האוכלוסייה ולכל הגילים ולדון בכל הנושאים האפשריים, הן ברמה הגופנית הן ברמה הפסיכו- חברתית, לבין התוצאות הצנועות בשטח, נבע ממגמות בלימה והצטמקות בדרג הביצועי, שבלטו כבר בשנים הראשונות. גם בקרב האחראית על היחידה, שותפיה במזכירות הפדגוגית וחברים בוועדת ההיגוי והמעקב התחזקה הסברה שאי אפשר ליישם את החזון הגלובלי כלשונו, למרות צדקתו העקרונית. על אף ההפצרות של אנשי השדה, המשיכה היחידה לנוע בזהירות בין הטיפות, תוך התמקדות בכיבוי שרפות מקומיות בעיקר בקרב בני הנוער (ר' למשל: ויזנר ובר-גיא, 1988, עמ' 13). עדות לכך מצויה בסיכום הדיונים של ועדת ההיגוי של המזכירות הפדגוגית (משרד החינוך, 1976):

אמנם החינוך לחיי המשפחה והחינוך המיני נתפסים כתהליך של המשכיות, אולם מאחר שהוועדה אינה יכולה לעסוק בכל הגילים, הוחלט לפי דעת הרוב להתמקד בהתחלה בחטיבת הביניים שבה עולה, בין היתר, הצורך המידי לטפל בבעיות של בני גיל ההתבגרות.

אולם התמקדות נקודתית, בטוחה ומצומצמת בפעולות חינוך שאינן שנויות במחלוקת בקרב "אוכלוסייה בסיכון" זאת לא פתרה בעיות אופייניות למערכת ביורוקרטית גדולה. מחסור בתקציב, חוסר גיבוי אדמיניסטרטיבי ו"דעות קדומות שחסמו בעד התקדמות" מנעו מן התכנית "לצאת מחיתוליה" גם בהמשך (הראל, 1987, עמ' 11). אנשי השדה לחצו מבחוץ, כדי שהתכנית תיכנס להילוך גבוה ותיישם את המטרות המקוריות, אך אנשי היחידה גילו עד מהרה שכל צעד קדימה, במסגרת ממלכתית וביורוקרטית סבוכה, דורש השקעה רבה ויש בו משום הסתכנות, על אחת כמה וכמה בנושא המין. למשל, לשם קבלת הקצבה כספית של 27 אלף

ל"יי לכיסוי הוצאות השתלמויות המורים הראשונות נאלצה האחראית לצאת למאבקים מתישים ולפנות ישירות לדרגים הגבוהים, כדי להזכיר שוב ושוב את מטרות התכנית, את נחיצותה ואת הגיבוי המלא מצד השר יגאל אלון (משרד החינוך, 1973ג, מכתבים מיום אחד במאי 1973 ומיום 28 ביוני 1973).

אין זה מקרה שהמאבק על תקצוב השתלמויות המורים היה אחת המערכות הראשונות של היחידה. הרי באמצעות מורים בעלי הכשרה אפשר לבנות רשת פדגוגית מגובשת, המפיצה את הבשורה המדעית מן המרכז לפריפריה. ישיבות ההכנה להשתלמות הראשונה, שנועדה להכשיר בקיץ 1973 כשמונים מחנכים ויועצים, עסקו בעיקר בשתי סוגיות בוערות: גיוס כספים והגדרת הקריטריונים לעיצוב קבוצה פרופסיונלית שתשמש בהמשך תשתית להעברת התכנים הפורמליים ולהחדרתם.

בישיבות האלה ניכרת הסכמה בין המשתתפים בכל הנוגע לאופייה הצנטרליסטי של מערכת דידקטית, אך החלה להתעורר מחלוקת סביב דמותו של איש המקצוע הרצוי. המעורבים בסוגיה, בעיקר אנשי חינוך מטעם המשרד ורופאים "חיצוניים", העלו טענות מנוגדות. כל אחד הגן על האינטרסים האישיים שלו וניסה ולהבטיח דריסת רגל ושליטה בטריטוריה החדשה (כפי שעולה, למשל מהמסמכים של משרד החינוך, 1973ב).

בדיונים האלה הפך לראשונה המתח הבין-מקצועי על מעמד, יוקרה והגמוניה למתח גלוי ומפורש. מצד אחד, המחנכים ביססו את טיעוניהם על תרומת המחנכים לסוציאליזציה של התלמיד: הרי הם ורק הם נמצאים שם בשטח, ויש להם קשר קבוע וממושך עם הנער. מצד שני, הרופאים, שהיו על פי רוב אנשי שדה חיצוניים ובעלי ידע וניסיון מוכח בחינוך המיני, העמידו בסימן שאלה את האפקטיביות שבמעורבות הקבוצה המתחרה, לפחות כל עוד היא לא נעזרת בשירותיהם (שם, עמ' 9ג; ר' גם: לנצט, 1973). לפי בלוך, שהיה רופא ילדים, ה"דוקטור" בלבד הוא האיש המוסמך לעסוק בנושא החינוך המיני כי "איננו מפחד לקפל את השרוולים ולהיכנס לשטח די רגיש ומסוכן... אם אתם חושבים, למה קוראים לנו מבחוץ? קוראים לנו מכיוון שקודם כל אנחנו כולנו דוקטורים. זה נותן איזה מן הרגשה של בטחון, התואר הזה" (משרד החינוך, 1973ב, עמ' 9ג). כששאלו אותו מתנגדיו כיצד ידע רופא ילדים לתת ייעוץ על אמצעי מניעה, הרחיב בלוך

בתשובתנו את שאיפותיו והציע לצרף למערכה את עמיתו הגינקולוג, כך שיחד יעשו בכיתה "מלאכה טובה" עוד יותר (שם). בדוגמאות אלה ניתן לראות לראשונה ביטוי גלוי של מאבק על שליטה בטריטוריה החדשה.

למרות טענות הרופאים ועל אף ההילה המדעית והפרופסיונלית, העדיפה היחידה החדשה בסופו של דבר לגייס ולהכשיר מחנכים, מאחר שסברה שהליך זה פשוט וזול יותר. מעבר להיבט המעשי והכלכלי, החלטה זו נבעה מהסברה, שכבר הושתתה בוועדה הבין-משרדית, שלמין ולמיניות היבטים רבים ברבדים פיזיולוגיים, רגשיים, חברתיים, ערכיים, הזקוקים לטיפול מצד דמות בוגרת סמכותית אחת, וחשוב לא פחות - נוכחת וקבועה (ר' גם: ארהרד, 1985, עמ' 59-60). כמו בוועדה הבין-משרדית, גם בשלבים מכינים אלה ניכר מעבר מן ההסתכלות הקלינית-הפרטנית להיבט חינוכי כוללני. הידע הקליני הספציפי נחשב גם במזכירות הפדגוגית לידע חשוב פחות בהשוואה לתפקיד המחנך כסוכן סוציאליזציה.

למרות העדפתו להכשרת המורים לא קיפח משרד החינוך את הרופאים המתחרים, במיוחד את אלה שהשפיעו ותרמו למיסוד התכנית. הם, ועמם הפסיכולוגים, זכו למעמד של יועצים, רכזים, מעצבי תכניות ומנחים (סגל, בלוך וחיגר), ואף שימשו חוקרים בפרויקטים חדשים מטעם המשרד עצמו (לנצט). כך משרד החינוך לא רק פתר קונפליקט בין-דיסציפלינרי על השליטה בשטח, אלא גם שימר וחיזק חלוקת עבודה מסודרת לפי הייררכייה מסורתית. בראש הפירמידה יושבים הרופא והפסיכולוג, ומתחתם הוצב המחנך כשותף פעיל אך זוטר.

בכל אופן, גם בהמשך לא מנעה המזכירות הפדגוגית את מעורבותו של הרופא בכיתה, לפחות לא במקום שהיה בו מחסור במחנכים מוסמכים (בירנבוים, 1981, עמ' 8).

עם הפחתת המתח בין אנשי רפואה לבין אנשי חינוך, החלה היחידה להתמקד בהכשרת מחנכים, דבר שגרם למכשולים פוליטיים חדשים. בין אוגוסט 1973 למרס 1974 הצליחה היחידה להעביר לא פחות מ-12 תכניות הכשרת מורים בכל רחבי הארץ, למרות הקשיים של מלחמת יום הכיפורים (משרד החינוך, 1974א). צעד זה הביא לוויכוח חדש בין המורים עצמם, מתוך אינטרסים של מעמד, יוקרה ושליטה. גם בפורומים ציבוריים

החלו מורים לשאול מי הוא המורה הראוי לעבודה בחינוך המיני. אם זהו המורה לביולוגיה, בזכות הידע המדעי שלו, אז נשאלת השאלה כיצד ידע להתמודד עם שאלות מוסריות ועם היבטים רגשיים של התלמיד. לעומת זאת אפשר לשאול מה יודע המחנך על תהליכים פיזיולוגיים (ר' למשל: גילויי דעת שונים בכתב עת החינוך, יולי 1973).

בסוגיה זו שוב ננקטה גישה מפשרת ומפייסת, ונקבע הכלל שמחנך טוב אינו יכול להיות בחזקת "קדוש" שיודע הכול. במילים אחרות, בשלב קריטי זה הושגה פשרה, שלפיה כל איש חינוך ראוי לתפקיד, בתנאי שיעמוד בכמה קריטריונים בסיסיים. בכל מקרה חשוב שידע לפעול כיד מכוונת בכפוף להנחיות המרכז. שלב זה הוא תפנית מכרעת בתולדות החינוך המיני בארץ. הרופאים זכו להכרה ולמעמד במשרד החינוך והוכיחו לצד מי מתייצבת המדינה. ובכל זאת הם איבדו חלק מן המונופול שלהם, מפני שהבעלות על השיח הפכה לפלורליסטית יותר. אם כן, הם השיגו את מטרותם, אך הפסידו את בלעדיותם.

היחידה החלה אפוא לעצב את הדפוס של המורה הרצוי, כסוכן חברתי ש"מרים את הכפפה" ומתחייב "לשאת בעול הזה של סיוע למתבגר באופן שיטתי ורציני לאורך תהליך ההתבגרות שלו" (משרד החינוך, 1973ב, עמ' 16). תכניות ההכשרה נפתחו למורים כלליים, מורים מקצועיים, מחנכים ויועצים. במידה מועטה נכחו גם פסיכולוגים, גננות ואחיות. בעשור הראשון ניכרת נוכחות של מחנכים, מורים ויועצים עד כ-75% מכלל המשתתפים (בן רחמים ורוזאק, 1981, עמ' 2-3). בתוך 13 שנים השתלמו כ-7000 מורים ויועצים, ובכל קיץ התקיימה לפחות השתלמות אחת בכל מחוז (הראל, 1987, עמ' 16).

קביעת הקריטריונים לקבלת המועמדים כ"סוכנים נאמנים", המופקדים על תהליך הסוציאליזציה של התלמיד בכיתה לשם "השפעה מייצבת", גם ברבדים שאינם קשורים למיניותו, והכשרה מסיבית של מחנכים הסירו רק חלק מהמכשולים. אמנם מורים לא מעטים מרקע מקצועי מגוון השתתפו בהשתלמויות הראשונות, אך רובם נרתעו בהמשך מלעסוק בחינוך מיני בכיתה, דבר שהביא לקשיים בתפקוד היחידה ובשאיפותיה להתרחבות. כל עוד היה מדובר במאבק על יוקרה, לא נרתעו המורים מלהיכנס לזירת הדיונים ולפעול לטובת קבוצתם. כל עוד היה מדובר על השתלמות קיץ,

הייתה נוכחות המורים מניחה את הדעת. אך כאשר נתבקשו לצאת לשטח ולפעול בכיתה, מול תלמידים, הרוב נרתע ונסוג (אתר, 1979). סקר שבדק את פעילויות החינוך המיני במוסדות בארץ ארבע שנים אחרי הקמת היחידה כבר הצביע על בעיות של הימנעות ונסיגה בקרב אנשי השדה (בן שלום, 1977). בהמשך, בצד צמצום במעורבות הרופאים, נשאר מחסור במורים המוכנים "להרים את הכפפה". אלה היו סימנים ראשוניים למחלה שהפכה בהמשך לכמעט כרונית (ארהרד, 1985).

סיכום

החינוך המיני הפך בראשית שנות השבעים מסוגיה ספורדית ושולית של "מעטים משוגעים לדבר" לסוגיה שנידונה בפורומים מקצועיים, ציבוריים, תקשורתיים וממלכתיים. רשת ענפה של מסגרות שימשה במה להעלאה ולהעצמה של טענות מקצועיות, מתוך שימוש בתגבורת של מחקרים אמפיריים. הרקע הכללי למעבר זה נבע מצד אחד מהתארגנות הכוחות המקצועיים, ומצד שני מנכונות אנשי השלטון להפנות תשומת לב לבעיות הרחוב ולראות באנשי השדה "יד ארוכה" ו"עין חודרנית" להשגת מידע על בעיות אלה, להגדרתן ולטיפול בהן.

האקסיומה המקורית שהביאה להתמסדות התכניות לחינוך מיני הייתה הדעה שיש בתכניות הללו משום פתרון יעיל לבעיות חברתיות, בייחוד בקרב שכבות חלשות, בהיותן אמצעי לזיהוי ולוויסות של דפוסי הילודה של הורים והתנהגות מינית של נוער במצוקה. מכאן הרחיב השיח את היריעה והציג את החינוך המיני כפתרון מקיף לכלל אוכלוסיית הנוער והילדים.

הוועדה הבין-משרדית "למחלות מין והידרדרות הקטינה" העבירה ביתר שאת את המוקד מן הבעיות המקוריות והשוליות אל הצורך במיסוד אמצעים לפיקוח על התנהגויות של ילדים ונוער ולוויסותן, שלא בהכרח בקשר למיניותם. ועדה זו הושפעה כבר בתחילת פעולתה מאנשי שדה ויזמים אשר שאפו משנות החמישים להביא את המדינה למעורבות גלובלית בריסון המוסר.

אף על פי שהמלצות הוועדה התקבלו במלואן במשרד החינוך, אפשר לראות כבר בשלבי ההכנה כיצד הלהט המקורי רוסן במסגרת ביורוקרטית זהירה,

שהעדיפה להשתיק ולהצניע ככל האפשר את הדיון בענייני מין. כמו כן יכולנו לראות את הקשיים הטכניים והמעשיים ביישום התכניות בעשור הראשון למיסודה של היחידה לחינוך לחיי המשפחה, והם מלווים כנראה את היחידה לחינוך מיני עוד היום.

ביבליוגרפיה

- אבירם, ג' (1988). "תוכנית לימודים חדשה: מין ומיניות בעידן האיידס", ידיעות אחרונות, 28 בנובמבר.
- האגודה הישראלית לתכנון המשפחה (1975). "האגודה הישראלית לתכנון המשפחה מהיז", עלון האגודה, 1, עמ' 1.
- אדרת, אי (1965). החינוך המיני בתנועת-הנוער, ירושלים: המחלקה לענייני הנוער והחלוץ.
- אהרונובה, מי (1962). "מצוות פרו ורבו", איתנים, 15, עמ' 51.
- ארהרד, ר' (1985). "החינוך המיני בגיל ההתבגרות", בתוך אי זיו (עורך), הגיל הלא רגיל; מאמרים ישראלים חדשים של גיל ההתבגרות, ת"א: פפירוס, עמ' 47-77.
- אתר, ב' (1979). "מי מפחד מחינוך מיניז", הד החינוך, 53, עמ' 4-5.
- ביאל, ד' (1994). ארוס והיהודים, תל-אביב: עם עובד.
- בירנבוים, מי (1981). סקר פעילות בית-הספר הממלכתי תחום החינוך לחיי המשפחה-תש"ם, ירושלים: משרד החינוך.
- בן-גוריון, ד' (1943). "שלוש הערות", הפועל הצעיר, 36, עמ' 2-4.
- בן רחמים, י', רוזאק, י' (1981). סקר להערכת השתלמויות עובדי הוראה בחינוך לחיי משפחה וחינוך מיני, ירושלים: משרד החינוך.
- בן שלום, אי (1977). סקר החינוך לחיי משפחה והחינוך המיני בביה"ס הממלכתיים בישראל, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בריאות הציבור (1974). המלצות הועדה והצעת חוק לתיקון הדין החל על הפלות מלאכותיות, 17, עמ' 427-473.
- ברש, מי (1973א). "חוגים דתיים - נגד הנהגת חינוך מיני בביה"ס" וגם "חינוך מיני לכל גיל", ידיעות אחרונות, 9 במרס.
- ברש, מי (1973ב). "ראיון מיוחד עם שר החינוך והתרבות", ידיעות אחרונות, 9 ביוני.

- גורן, מי (1966). "הוקמה האגודה הישראלית לתכנון המשפחה", דבר, 27 במאי.
- גל, שי (1972). "הזנות כתופעה חברתית", סעד, 2, עמ' 24-16.
- גלמן, מי (1949). "הפיקוח על הילודה במדינת ישראל", איתנים, 2, עמ' 21-20.
- גריזים, חי (1979). "תוכנית חינוך לחיי משפחה בחינוך ממלכתי-דתי", פתחים: רבעון למחשבת היהדות, 46, עמ' 47-40.
- דברי הכנסת (1950). ישיבה מיום 30 בינואר: על חוק לתיקון פקודת החוק הפלילי, תשי"א, 1950, 3, עמ' 669-649.
- דברי הכנסת (1969). ישיבה מיום 26 במאי: שר הסעד די"ר בורג ופעילות משרדו, 55, עמ' 2684-2682.
- דברי הכנסת (1971). ישיבה מיום 26 בינואר, 59, עמ' 1150-1148.
- דברי הכנסת (1973). ישיבה מיום 30 במאי, 67, עמ' 3090-3087.
- היינריך, הי' (1957). "חינוך מיני בגיל הגן", איתנים, 10, עמ' 134.
- היינריך, הי' (1958). "הסברה מינית", איתנים, 11, עמ' 99-98.
- הלברכט, י' (1949). אגרות אישיות לדוד בן גוריון, מהימים 15 באפריל, 1 במאי ו-11 בספטמבר, ארכיון האגודה הישראלית לתכנון המשפחה.
- הלברכט, י' (1950). "ננהיג בדיקה רפואית לפני הנישואין", איתנים, 2, עמ' 238-237.
- הראל, חי' (1987). "החינוך לחיי המשפחה והחינוך המיני; התכנון וההפעלה", איגרת למפקחים (משרד החינוך), 41, עמ' 15-11.
- ויזנר, ע', בר-גיא, אי' (1988). סקר הפעלת התוכנית לחינוך לחיי משפחה וחינוך מיני בבתי-הספר הממלכתיים בשנת תשמ"ו-תשמ"ז, ירושלים: משרד החינוך.
- זק, ג' (1975). "חינוך ארוטי בריא", החינוך, 47, עמ' 282-274.
- חיגר, ע' (1973א). "סימפוזיון בין-לאומי לחינוך מיני", החינוך, 45, עמ' 395-392.

- חיגר, ע' (1973ב). מכתב לשר החינוך מיום 19 במרץ, משרד החינוך, פנימי.
- החינוך החברתי (1970). חינוך לחיי משפחה, 6, ירושלים: הוצאת משרד החינוך והתרבות, המחלקה לחינוך חברתי בבתי"ס העל-יסודיים.
- חינוך לניבול פה (1973). הצופה, 11 במרס.
- טנא, ד' (1987). נערות במצוקה, היבטים טיפוליים, ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- ידיעות המרכז לדמוגרפיה (1971). "חינוך לחיי משפחה", 8-9, עמ' 3-4.
- כגן, ר' (1967). "אוכלוסיית ארצנו - כמות ואיכות (למצבה הדמוגרפי של ישראל)", סעד, 11, עמ' 194-195.
- כהן, י' (1967). "טפול פתוח של הנערה הסוטה", דפים לבעיות חינוכיות וסוציאליות, 6, עמ' 13-21.
- כ"ץ, י' (1969). "ילודה, ילדים והורים בישראל", בתוך א' דורון (עורך), מדיניות רווחה בישראל, ירושלים: אקדמון, האוניברסיטה העברית, עמ' 211-216.
- לוינסון, ח' (1994). חינוך מיני והסברה מינית לבני נוער, ירושלים: מכון גוטמן.
- ליברמן, ה' (1949). "הנישואין - סגולה לאריכות ימים", איתנים, 2, עמ' 54-56.
- לנצט, מ' (1973). "חינוך והסברה מינית", החינוך, 35, עמ' 337-340.
- לנצט, מ', אנטונובסקי, ה', מודן, ב', קב-ונקי, ס', שוהם, א' (1974). התנהגות, עמדות, וידע של הנוער בתחום המין, ירושלים, בהזמנת המרכז לדמוגרפיה במשרד ראש הממשלה.
- מאיר, י' (1952). "הגברת הילודה או ריבוי הילדים", איתנים, 5, עמ' 76-77.
- מדינת ישראל (1966). דין וחשבון של הועדה לבעיות הילודה, ירושלים: משרד ראש הממשלה.

מדינת ישראל (1971-1972). פרוטוקולים של הועדה בין משרדית של משי
הבריאות ומשי החינוך להכנת תוכנית הסברה בענייני מין ומחלות מין,
ירושלים: פנימי.

מדינת ישראל (1972). ועדת ראש הממשלה לילדים ובני-נוער במצוקה
(נספחים 8-10), ירושלים.

מור, הי' (1971). "הפלישה השבדית במערכת החינוך הישראלית", ידיעות
אחרונות, 1 בנובמבר.

מטמון, א' (1969). חיי המין של האדם, תל-אביב: אחיאסף.

המטרה: תכנון המשפחה (1966). מעריב, 30 במאי.

משרד החינוך והתרבות - המזכירות הפדגוגית (1972). דיונים בנושא חינוך
לחיי משפחה וחינוך מיני, פנימי.

משרד החינוך והתרבות (1973א). הוראות השר: חינוך מיני, פנימי, מיום
5 במרס.

משרד החינוך והתרבות (1973ב). אוסף מכתבים ופרוטוקולים, פנימי.

משרד החינוך והתרבות - המזכירות הפדגוגית (1974א). תוכנית החינוך
לחיי משפחה והחינוך המיני, דו"ח פעולות 13.8.1973 עד 30.3.1974,
פנימי.

משרד החינוך והתרבות - המזכירות הפדגוגית (1974ב). תוכנית החינוך
לחיי משפחה והחינוך מיני, דו"ח פעולות ג', פנימי.

משרד החינוך והתרבות - המזכירות הפדגוגית (1974ג). חינוך לחיי משפחה
וחינוך מיני: חברות, לקט רשימות, סיפורים ושירים (מקור ותרגום).
ירושלים: פנימי.

משרד החינוך והתרבות - המזכירות הפדגוגית (1975). חינוך לחיי משפחה
וחינוך מיני, ערכים וחינוך לקט פרקים מתורגמים, ירושלים: פנימי.

משרד החינוך והתרבות - המזכירות הפדגוגית (1976). דיוני הועדה לחינוך
לחיי משפחה וחינוך מיני, דו"ח פעולות 28.4.1975 עד 24.3.1976.
פנימי.

משרד החינוך והתרבות - המזכירות הפדגוגית (1980). אהבה (מהדורת ניסוי), ירושלים.

משרד החינוך והתרבות (1992). "כמעשה ארץ מצרים וכמעשה ארץ כנען לא תעשו - מול המתירנות", חוזר מנהל אגף החינוך הדתי, 4, עמ' 2-5.

משרד החינוך והתרבות - שפ"י (1993). סקר הפעלת החינוך המיני בבתי-הספר הממלכתיים בשנים תשנ"א-תשנ"ב, ירושלים: מחלקת פרסומים.

משרד החינוך והתרבות - שפ"י (1993). קונדומט בביה"ס - עמדה, פנימי.

משרד החינוך והתרבות - שפ"י (1994). מקורות לחינוך לחיי משפחה ולחינוך מיני, ביבליוגרפיה מוערת, ירושלים: מחלקת הפרסומים.

משרד החינוך והתרבות - המינהל הפדגוגי ועיריית ירושלים - שירותי בריאות הציבור (1994). איידס-שאלה של חיים; תכנית לימודים למניעת איידס לכיתות ז'-י"ב (בבתי-הספר הממלכתיים), ירושלים: מחלקת הפרסומים.

משרד החינוך והתרבות - המנהל הפדגוגי (1995). נטייה חד-מינית (הומוסקסואליות ולסביות). חוברת מידע ליועצים ומחנכים בחטיבה העליונה בבתי-הספר הממלכתיים, מהדורת ניסוי, ירושלים: מחלקת פרסומים.

משרד החינוך (1995). באו נדבר... מידע על התבגרות ומיניות, חוברת מידע לתלמידי בית-הספר העל יסודי, משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, ירושלים.

משרד החינוך והתרבות - המנהל הפדגוגי (1996). אנו וגיל ההתבגרות (תוכנית לבתי הספר הערביים בחטיבת הביניים), ירושלים.

משרד החינוך והתרבות - המנהל הפדגוגי, אגף תוכניות הלימודים, האגף לחינוך יסודי, מנהל החינוך הדתי (1996). כישורי חיים; כישורים, נושאים התפתחותיים ומניעתיים (כיתות א' וב'), ירושלים.

נבון, ר' (1973). "יעוץ בקבוצות קטנות לבנות מתבגרות - תפקידו של החינוך המיני", החינוך, 35, עמ' 356-357.

נריה, ר' (1974). מול מבוכת המתירנות; להורים, מחנכים ומורים, תל-אביב: הוצאת גויליו.

נתן, מ', שנבל, ע' (1982). "תמורות בעמדות בני הקיבוצים כלפי חברות ויחסי מין", בתוך י' דר (עורך), החינוך בקיבוץ: סוציאליזציה דו-מוקדית, ירושלים: האוניברסיטה העברית, עמ' 487-498.

סגל, ז' (1968). סוד הנעורים: מדריך לגיל ההתבגרות, תל-אביב: ספרית מעריב.

סגל, ז' (1973). "האגודה הישראלית לחינוך מיני", החינוך, 35, עמ' 403-404.

סגל, ז' (1974א). הצעת תוכנית לקורס לחינוך לחיי משפחה (לחונכי כיתות ומרכזי החינוך החברתי בבתי-הספר העל יסודיים), פנימי.

סגל, ז' (1974ב). חיזור, חברות, ופגישות. מדריך למורה, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, פנימי.

סופר מעריב (1973). "קיים קשר בין העלייה במחלות מין בארץ לבין המתירנות והשימוש בגלולה", מעריב, 27 ביוני.

עופר, ת' (1971). "בחינוך מיני אנו עדיין בכיתה א'", מעריב, 1 בנובמבר.

על סכנת הנייטרליזם בחינוך המיני (1973). הצופה, 2 ביולי.

פלד, צ' (1973). תכנון משפחה בישראל, מוגש למרכז לדמוגרפיה, משרד ראש הממשלה, ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.

פלד, צ', שימרלינג, ח' (1971). יחס הנוער הלומד לנושא המין, מוגש למשרד הבריאות ומשרד החינוך והתרבות, ירושלים: המכון למחקר חברתי שימושי.

פלק, ו' (1948). "איך נטפל בילדי העולים", איתנים, 1, עמ' 10-12.

פרנקל (הלוי), א' (1943). הילודה בישוב ובעיותיה, ירושלים: הוצאת אהרונסון.

צפיר, ג' (1981). "תכנון המשפחה בישראל - מדיניות ומציאות", ביטאון האגודה הישראלית לתכנון המשפחה, 1, עמ' 1-4.

קאבאליון, ג' (1997). השיח המקצועי בחינוך המיני בארץ, עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קאבאליון, ג' (2000). "הילד כהבניה תרבותית: הדוגמה של החינוך המיני וההסברה המינית ביישוב היהודי בתחילת המאה ה-20", *מגמות, מ*, עמ' 548-531.

קאבאליון, ג' (2001). "גילוי הילד הארוטי בארץ-ישראל: קווים לדמותה של המחלקה להיגיינה של בית הספר", *קתדרה*, 101, עמ' 150-125.

קאבאליון, ג' (2002-2001). "שינויים בהגדרת ההומוסקסואליות בטקסטים של החינוך המיני: אותה הגברת בשינוי אדרתו?", *במכללה: מחקר, עיון ויצירה*, 13, עמ' 96-77.

קאבאליון, ג' (2004). "עלייתו ושקיעתו של החינוך המיני בקיבוץ השומר הצעיר", *קתדרה*, 113, עמ' 82-53.

קאפמן, מ' (1978). "הסטאנדרטים המיניים וההתנהגות המינית של הנוער בקיבוץ", *החינוך המשותף*, 96, עמ' 10-3.

רוין, ג', קינני, י' (1988). "יום האיידס העולמי בסימן מניעה וחינוך", *חדשות*, 1 בדצמבר.

רינהולד, ס' (1953). *נוער בונה ביתו: עלית הנוער כתנועה חינוכית*, תל-אביב: עם עובד.

Addelson, K. P. (1990). "Some Moral Issues in Public Problems of Reproduction", *Social Problems*, 37, pp. 1-17.

Ajzenstadt, M. and Cavaglioni, G. (2002). "The Sexual Body of the Young Jew as an Arena of Ideological Struggle, 1821-1948", *Symbolic Interaction*, 25, pp. 93-116.

Aronson, N. (1987). "Science as a Claims-Making Activity: Implications for Social Problems Research", In: J. Schneider and J. Kitsuze (Eds.), *Studies in the Sociology of Social Problems*, Norwood, New Jersey: Ablex, pp. 1-30.

- Best, J. (1995). "Introduction: Typification and Social Problems Construction", In: J. Best (Ed.), *Images of Issues: Typifying Contemporary Social Problems*, New York: Aldine de Gruyter, pp. xv-xxii.
- Bleier, R. (1984). *Science and Gender: A Critique of Biology and its Theories on Women*, New York: Pergamon Press.
- Cavaglion, G. (2000). "The Institutionalization of Knowledge in Israeli Sex Education Programs: A Historical Review, 1948-1987", *Journal of Sex Education and Therapy*, 25, pp. 286-293.
- Comfort, A. (1968). *The Anxiety Makers: Some Curious Sexual Preoccupations of the Medical Profession*, London: Panther Ed.
- Ehrenreich, B. and English, D. (1979). *For Her Own Good: 150 Years of the Expert's Advice to Women*, New York: Anchor Books.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: An Introduction*, New York: Random House.
- Friedlander, D. (1974). "Israel", in B. Berelson (Ed.), *Population Policy in Developed Countries*, New York: Mac Graw-Hill Books, pp. 42-97.
- Goode, E. and Ben-Yehuda, N. (1994). *Moral Panics: the Social Construction of Deviance*, Cambridge: Blackwell.
- Gusfield, J. (1967). "Moral Passage: the Symbolic Process in Public Designation of Deviance", *Social Problems*, 15, pp. 175-188.
- Gusfield, J. (1981). *The Culture of Public Problems: Drinking, Driving and the Symbolic Order*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Harris, A. (1974). "What Does Sex Education Mean?", in S. Rogers (Ed.), *Sex Education: Rational and Reaction*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 18-20.

- Hazleton, L. (1977). *Israeli Women; The Reality Behind the Myth*, New York: Simon and Schuster.
- Hottois, J. and Milner, N. (1975). *The Sex Education Controversy: A Study of Politics, Education and Morality*, Massachusetts: Heath and co.
- Jackson, M. (1987). "Facts of Life or the Eroticization of Women's Oppression? Sexology and the Social Construction of Heterosexuality", In: P. Caplan (Ed.), *The Cultural Construction of Sexuality*, New York: Tavistock Publications, pp.52-81.
- Jordanova, L. (1980). "Natural Facts: A Historical Perspective on Science and Sexuality", In: C. MacCormack and M. Strathern (Eds.), *Nature, Culture and Gender*, New York: Cambridge University Press.
- McDade, L. A. (1987). "Sex, Pregnancy and Schooling: Obstacles to a Critical Teaching of the Body", *Journal of Education*, 169, pp. 58-79.
- Meredith, P. (1989). *Sex Education; Political Issues in Britain and Europe*, New York: Routledge.
- Miller, G. and Holstein, J. (1993). "Constructing Social Problems: Context and Legacy", In: G. Miller and J. Holstein (Eds.), *Constructionist Controversies: Issues in Social Problems Theory*, New York: De Gruyter, pp. 1-10.
- Phillips, C. and Fine, M. (1992). "What's `Left` in Sexuality Education?", In: J. Sears (Ed.), *Sexuality and the Curriculum*, New York: Columbia University, pp. 242-250.
- Robinson, P. (1976). *The Modernisation of Sex: Havelock Ellis, Alfred Kinsey, William Masters and Virginia Johnson*, New York: Harper and Row.

- Schiff, G. (1978). "The Politics of Population Policy in Israel", In: P. Ritterband (Ed.), *Modern Jewish Fertility*, The Netherlands, Leiden: E. J. Brill, pp. 255-278.
- Schiff, G. (1981). "The Politics of Fertility Policy in Israel", *Annual Review of Sociology*, 11, pp. 209-229.
- Scully, D. and Bart, P. (1973). "'A Funny Thing Happened on the Way to the Orifice': Women in Gynecological Textbooks", In: J. Huber (Ed.), *Women in a Changing Society*, Chicago: University of Chicago Press, pp. 283-287.
- Shornack, L. and Shornack, E. M. (1982). "The New Sex Education and the Sexual Revolution: A Critical View and Response", *Family Relations*, 31, pp. 531-544.
- Spector, M. and Kitsuse, J. (1977). *Constructing Social Problems*, Menlo Park, CA: Cumming.
- Troyer, R. (1987). "Better Read Than Dead: Notes on Using Archival Materials in Social Problems and Deviance Research", In: J. Schneider and J. Kitsuse (Eds.), *Studies in the Sociology of Social Problems*, Norwood, New Jersey: Ablex.
- Went, D. (1985). *Sex Education: Some Guidelines for Teachers*, London: Bell and Hyman.