

נרית רייכל וטלי תדמור - שמעוני

**מפגשים בין תרבותיים בחצר בית הספר במושבה
החינוך העברי במושבות הברון ויק"א – 1885-1914**

במימון קרן קיסריה אדמונד בנימין דה רוטשילד

תוכן העניינים

מבוא - חצר בית הספר במושבה כזירת מפגש	
פרק ראשון- בדרך לחינוך ציבורי	
פרק שני - פילנתרופיה, מגזר שלישי וחינוך מקומי	
פרק שלישי- נסיונות העיצוב של החינוך המסובסד והציבורי	
פרק רביעי - בתי הגידול של המחנכים והמחנכות	
פרק חמישי בית הספר במושבה כמרחב מגדרי	
פרק שישי השיח הפדגוגי	
פרק שביעי המורה העברי הטוב	
פרק שמיני בין הספר למעדר	
פרק תשיעי- התלמיד הבריא	
סוף דבר	
ביבליוגרפיה	

מבוא

חצר בית הספר במושבה כזירת מפגש

" כאשר באתי לפתח תקוה, קווה קיוויתי לראות ילדים בריאים... ולדאבוני מה מצאתי ילדים רזים וצנומים, אשר לפעמים סבלו ממחלת עיניים..... יעצתי להורים לשים לב באופן מיוחד להזנתם המוכרחה להיות מבריאה ומורכבת באופן רציונאלי"¹. מילים אלו נכתבו ביומנו של דוד חיון, שהתמנה בשנת 1905 למנהל בית הספר העממי בפתח תקווה. הדובר, אופני השיח והמסקנות מלמדים על המפגש בין המציאות של המושבה בארץ ישראל העות'מאנית לבין הגירתן והעברתן של התפיסות החינוכיות הדומיננטיות באירופה של אותן שנים. חיון היה בוגר המוסד להכשרת מורים של כ"ח בפריז ומצוייד בעקרונות החינוך ההומניסטי. הפתרון שהציע, ראיית בית הספר כמרחב בריאותי והשימוש במילה 'רציונלי' לתיאור ההורות הרצויה מלמדים אימוץ והטמעה של השיח ההגייני, שאפיין את מערכות החינוך המערביות. השיח ההגייני הוא ביטוי אחד מיני רבים לתהליכי ההעברה ההטמעה של תפיסות חינוכיות ודגמים תרבותיים של החינוך ההומניסטי לגווניו השונים בחינוך העברי. תהליכי העברה אלו הנכללים בקטיגוריה של היסטוריה של העברה (transfer) הדנה במעבר של אידיאה, נורמה, תפישה ועוד ממרחב חברתי אחד למשנהו; זאת למעשה קטגוריה בת במסגרת הפרדגימה של היסטוריה טרנסנשיונליסטית. שתי קטגוריות המשנה הבאות הן: היסטוריה השוואתית, העוסקת בהשוואה של תופעה, של דגם תרבותי או חינוכי בין חברות או ארצות שונות; היסטוריה סבוכה (An entangled history) המוגדרת על ידי נח סוב (Noah Sobe) כביטוי של השפעות בין תרבותיות.² ניתן לראות את חשיבותה של ההיסטוריה ההשוואתית בעת דיון במקומה של מגבלת הנישואין. כי השימוש בשלושת תת הקטיגוריות מהווה כלי מתודולוגי לדיונו. זאת היות ותהליכי ההעברה כוללים את עצם המעבר התיאורטי של רכיבי התפיסה (transfer), את הטמעה וההתנסות ברכיבי התפיסה (transmission) ואת השינויים הנעשים תוך כדי ההטמעה והופכים את התפיסה לבת-בית בתרבות ה'מאמצת' (transformation).

השימוש בתת הקטיגורית המשנה השלישית היא עדשת ההיסטוריה ההיסטוריה הסבוכה ה באה לידי ביטוי בדיון ניתן להדגים את התרומה של השימוש בעדשת ההיסטוריה הסבוכה באמצעות הדיון על גינה החקלאית בבית הספר במושבה ראש פינה. הכלים של היסטוריה השוואתית מאפשרים השוואה בנושא לימוד החקלאות בין החינוך העברי בתקופה המדוברת לבין לימוד לחקלאות בבתי הספר האירופאים, בהם הילדים עבדו את גינות בית הספר וזאת במסגרת לימודי הגננות. השוואה מעין זו איננה מתייחסת לתהליכי ההעברה של רעיונות עבודת האדמה של הילדים כחלק מהחינוך ההומניסטי הנטורליסטי לא"י.

בחינה מנקודת המבט של היסטוריה של העברה (transfer history) תחשוף את משמעות הגננות כיסוד מרכזי במגמה של לימודי הטבע בחינוך ההומניסטי במערב ותסווג את הרקע

¹ David Haion, The Aveizer Yallin Archives of Jewish Education in Israel and the Diaspora, 7.33/9 (AYAJED)

² Noah W. Sobe "Entanglement and Transnationalism", in Thomas S. Popkewitz (ed) *Rethinking the History of Education – Transnational Perspective and on its Question, Methods and Knowledge*, New York: Palgarve macmilen, 2013, pp. 93-106

הסוציולוגי והחינוכי של מעברי האידאה. במקרה הנוכחי, שמחה וילקומיץ מייסד הגינה החקלאית, למד במסגרת ידע פדגוגי ממוסדת. אולם ההיבט הלינארי של גישה זו, כפי שטוענים בנידקט צימרמן (Benedict Zimmerman) ומיכאל וורנר (Michael Werner)³ מטשטש את המשמעות המקומית של עבודת הגינה. בשיח הלאומי עבודת הגינה היתה חלק מהאתוס המכונן של גאולת האדמה, שתפקדה כמרכיב מרכזי של הסיפור הציוני. אתוס האיכר עובד האדמה לא מילא תפקיד דומה במערכות החינוך המקבילות בהן היו נהוגים לימודי גננות. השימוש בעדשת ההיסטוריה הסבוכה מתאים לדיונים במחנכים ובחינוך. משקלה המחקרי של היסטוריה הסבוכה גובר כאשר מדובר במעצבי חינוך, שהיו ברובם מהגרים ילידי מרחבים תרבותיים שונים בדומה לדוד חיון או שמחה וילקומיץ.

החינוך בראש פינה ובעוד מושבות הברון ויק"א, בדומה לבתי הספר במושבות העלייה הראשונה והשניה האחרות, צוין על ידי ההיסטוריוגרפיה החינוכית כזירה אידיאולוגית בה צמחו אתוסים ציונים מכוננים.⁴ אולם בתי הספר וגני הילדים במושבות של הברון ויק"א אופיינו גם בהיותם חלק מחינוך ציבורי הנשען על פילנתרופיה יהודית ומגזר שלישי, וזאת בתקופה בה חינוך חובה לא מיושם במרחב היהודי והכללי בארץ ישראל העות'מאנית. תובנות אלו מחייבות, לדעתנו, בחינה חדשה של מסגרות החינוך באמצעות כלים מחקרניים הלקוחים מתחום הפילנתרופיה והמגזר השלישי (אירגונים ללא כוונת רווח).

מעברי מסר החינוכי – המורים, המורות והגננות שלמדו במושבות הנתמכות מבנה הספר מבטא את הנדבכים של פעילות של מערכת החינוך העברית במושבות הנתמכות על ידי הברון ויק"א. נדבך אחד הוא זה המממן את מוסדות החינוך נדבך זה מהווה את השער הראשון. הוא מתמקד במסגרת מבנית בארגון מוסדות החינוך והוא כולל שני פרקים.

הנדבך שני הוא מפיצי האידאולוגיות והדגמים החינוכיים, קרי המחנכים והמחנכות, התיאוריות החינוכיות שלהם הנכללים בשער השני.

הנדבך שלישי עוסק תרגום האידאה החינוכית לחצר בית הספר והוא נכלל בשער השלישי.

³ Michael Werner and Benedict Zimmerman, "Beyond Comparison : Historical Crousee and The Challenge of Reflexivity", *History and Theory* 45 (2006), pp.30-50.

⁴ רחל אלבוים-דרור, החינוך העברי בארץ ישראל, חלק ב', ירושלים: יד יצחק בן-צבי, תשמ"ו; יובל דרור, כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש מאגנס, 2007; יאיר זלטנרייך, האנשים מכאן: מחנכים וחינוך במושבות הגליל בתקופת היישוב, 1882-1939, ירושלים: יד יצחק בן-צבי, תשע"ה 2014.

פרק ראשון

בדרך לחינוך ציבורי

נושא הלימוד בעברית היה אחד מסימני הדרך של ההיסטוריה הציונית בכלל ושל ההיסטוריוגרפיה החינוכית בארץ ישראל בפרט. בשל כך, הוויכוח בשאלה היכן לראשונה לימדו בעברית, האם היה זה היה מושבה ראשון לציון או במושבה ראש פינה היה יותר מאשר מאבק יוקרה בין שתי המושבות והפך, כביכול, לסוגיה היסטורית. בית הספר לבנות בראשון לציון החל ללמד בעברית כשפת לימוד בשנת הלימודים תרמ"ז 1886-1887 ואילו דוד שו"ב החל ללמד עברית בבית הספר בראש פינה בשנת הלימודים תרמ"ו 1895-1896.⁵ יחד עם זאת, נעלמה מעיני המחקר ההיסטורי בכלל ומעיני ההיסטוריוגרפיה החינוכית בפרט נקודת מפנה חשובה והיא הקמתם של מוסדות חינוך ציבוריים לראשונה בארץ ישראל. המוסד הראשון, היה אם כן, בית הספר בראש פינה ביוזמת פקיד המושבה יצחק אושרי. שנה לאחר מכן, בשלהי שנת 1886 נוסד בית הספר לבנות בראשון לציון אשר התנהל בשפה האידיש על ידי מרדכי לובמן.⁶ הקמתם של מוסדות חינוך המיועדים לכלל ילדי היישוב הגיאוגרפי המסוים היא ביטוי מובהק של ההיסטוריה הסבוכה. יש בכך כדי להדגים כיצד הנורמה של חינוך ציבורי 'מהגרת' למרחב גיאוגרפי אחר, המצוי בזמן היסטורי חינוכי שונה.

בין חינוך מסורתי לחינוך פופולרי

ממנני החינוך הציבורי במושבות המחנכים והמחנכות הכירו בקיומן של קטיגוריות הילדות כמאפיינת את התלמידים. הם היו גם מודעים כי החינוך היהודי המסורתי הגדיר את תלמידי החדרים בקטגוריה של חבר צעיר בקהילת מאמינים. החברה היהודית ראתה בלימודים בחדר מעין תו תקן שכל הבנים חייבים בו. על מקומו החשוב של לימוד הטקסט העברי בעיני הקהילה היהודית ניתן ללמוד מאחזקתם של תלמודי תורה על ידי הקהילה. ניתן לראות בכך חינוך מסובסד על ידי הקהילה אשר יועד לילדים עניים במיוחד. החדר היה השלב הבסיסי בחינוכו של הגבר היהודי. מצד שני. הלימודים בחדר נועדו לאפשר לילד היהודי התמצאות בסיסית בטקסט העברי הקדוש והמאחד את בני קבוצתם באשר הם. לשם כך לא נדרשה לדעת כתוב, אלא לדעת קרוא ואכן רוב החדרים במזרח אירופה הסתפקו במלאכת לימוד הקריאה בלבד.⁷ הלימודים בישיבה היו השלב הבא בחינוכו של הנער היהודי, שלב נוסף רוב הנערים לא הצליחו להגיע אליו. בחורי ישיבה הוגדרו כלמדנים ותואר זה היה כדברי שאול שטמפפר מקביל לתואר אצולה, אשר אינו עובר בירושה, אלא מושג על ידי כשרונותיו של הפרט.⁸ הורים יהודים הרגישו מחויבים לדאוג לכך שבניהם ילמדו, ולו שנים מספר, טקסטים מכוננים.

ההבל בין קטגוריה של חבר צעיר בקהילת המאמינים לבין ילד הנמצא במסגרת לימודית התואמת את גילו, ביטא את הניסיונות לעצב הביטוס יהודי חדש. המושג "הביטוס" שטבע פייר

⁵ רחל אלבוים- דרור, החינוך העברי, א, ירושלים: יד בן צבי, 1987.

⁶ שכר לימוד לא נגבה במושבות הברון עד המעבר ליק"א וגם אז שכר הלימוד היה חלקי ולא וזה בכל המשבות. במושבות יק"א לא נגבה כמעט שכר לימוד ומיעוטו היה סמלי. מכל מקום במושבות אלו ניתן חינוך לכלל הילדים.

⁷ שאול שטמפפר, "החדר – לימוד תורה ושימור הריבוד החברתי", בתוך עמונאל אטקס ודוד אסף (עורכים), החדר מחקרים, תעודות פרקי ספרות וזכרונות, תל אביב: אוניברסיטת תל – אביב, 2010, עמ' 37-56.

⁸ שם, שם.

בורדיא (Bourdieu Pierre) ב עקבות נורברט אליאס (Norbert Elias) הוא מכלול ההנחות של הפרט המנחות אותו בכל מישורי חייו. הנחות אלו מתייחסות ללבוש, לנימוסים, לאופני הקשרים בין האנשים, להגדרות מגדריות, לתפיסת הגוף ועוד. בורדיא מדגיש כי הנחות אלו ממלאות תפקיד בבידול הפרט המסוים בקבוצתו ובבידול קבוצה אחת מהשנייה.⁹

נסיונות העיצוב של הביטוס החדש של היהודי נולדו עם יצירתו של מרחב משותף בין היהודים לשכניהם במרכז ובמערב אירופה, כאשר תובנות חדשות של חינוך מועברות ומוטמעות באופנים כאלו ואחרים על ידי משכילים יהודים. תובנות אלו הן פועל יוצא של המהפכה המדעית, תנועת ההשכלה ושינוי מעמדו של הפרט בחברה. ההכרה בדבר נחיצותו של החינוך לקיומה של החברה העוברת תהליכי מודרניזציה בעקבות המהפכה התעשייתית הולכת ומתקבעת. בקרב הבורגנות משתרשת התפיסה כי יש לממן חינוך גם לשכבות החלשות, אשר לא יכלו לעמוד בעלויות של שכר לימוד. הכרה זו מגדירה את החינוך במושגים של צמיחה אישית (בילדונג), עיצוב עצמי רציונלי וטיפוח אישיות הרמונית.¹⁰ המשמעות הקוריקולרית של תפיסה זו היתה הפיכת לימודי חול לתנאי הכרחי ב'תיכון' החברה היהודית.

ההורים ששלחו את ילדיהם לחדר פגשו לרוב את בני דמותם של מלמדיהם בילדותם, אנשי היישוב הישן, בני ירושלים וצפת שלימדו ביידיש. בעיני ההורים היה בכך היבט של המשכיות בחייהם, אשר עברו תהפוכות כה גדולות, נוכח מעברם מהקהילה היהודית המזרח אירופאית לקהילה החדשה בארץ ישראל העות'מאנית. לעיתים נאלצו האיכרים להסתפק במלמדים, שלא היו מקובלים בקהילות המוצא שלהם, כגון השוחט המקומי, שלום פישל במושבה פתח תקווה וכך גם במושבות זכרון יעקב וייסוד המעלה.¹¹ בחירה זו בבררת מחדל מלמדת גם היא על הצורך הרגשי בהעברת החינוך המוכר לדור הבא.¹² כאשר איכרי יבנאל שללו את בית הספר כמוסד חינוכי לבנים, הם נימקו זאת בחסרון לימוד הגמרא ובאופן ציורי יותר "ואין אנו רוצים לעשות את בננו לקראים".¹³

בעת הקמת החדרים במושבות היו מאחוריהם כבר מאה שנה של חלופות חינוכיות אחרות שרווחו בציבור היהודי וביניהם בית הספר שיועד לתלמידים יהודים ולימד לימודי חול בסיסים. התקדים הראשון היה בית הספר 'לחינוך נערים' בברלין שנוסד בשנת 1778. קוריקולום שלו כלל לימודי חול, קצת לימודי קודש והכשרה מקצועית.¹⁴ מוסד, קורא תיגר זה, יכול היה להתקיים במרחב השולי בלבד של החברה היהודית. קריא, אצל אותם ילדים עניים ו/או יתומים, שלא יכלו לקחת חלק במסגרת הנורמטיבית של לימודי החדר, לרוב בשל קשיי מימון.

⁹ Pierre Bourdieu, *Distinction: A Critique Social of Taste of Judgment*, translated by Richard Nice, London, 1996.

זהר שביט, "מה אתה עושה שאתה קם בבוקר: תפקידה של ספריית ההשכלה בשינוי הביטוס היהודי", שמואל פיינר זהר שביט ואחרים (עורכים), הספרייה של תנועת ההשכלה יצירתה של רפובליקת הספרים בחברה היהודית במרחב דובר גרמנית, תל אביב: עם עובד, 2014, עמ' 39-62.

¹⁰ Steven Aschheim, "Between East and West; Reflection on Migration and the Making of Jewish German Identity, 1800-1880", *Studia Rosenthaliana*, 23 (1989), pp. 77-87.

¹¹ דוד חיון, "ייסוד בית-הספר ותולדותיו עד שנת תרס"ה", ברוך אורן, בית הספר יק"א-פיק"א בן 100, פתח תקווה: האגף לחינוך 1984, עמ' 21.

¹² אלבוים דרור החינוך העברי, א, עמ'

¹³ יצחק ניסנבוים, עלי חלדי – תרכ"ט-תרפ"ט, תל אביב: ראובן מס, תשכ"ט, עמ' 259, א. עבר הדני, ההתיישבות בגליל התחתון, רמת גן – מסדה והתאחדות האכרים בגליל התחתון, 1955, עמ' 175-176.

¹⁴ פיינר, שמואל. "פרוגרמות חינוכיות ואידאליים חברתיים: בית הספר, חינוך נערים בברלין 1778-1825" ציון, תש"ס: 393-424.

ארבע שנים לאחר מכן התפרסם המסמך, שקרא לשינוי מטרות החינוך היהודי ולהכללת מקצועות האדם בדמות המניפסט של נפתלי הרץ ויזל, דברי שלום ואמת בשנת 1782. המושג מקצועות האדם כלל מדעים, היסטוריה גיאוגרפיה ועוד מקצועות אשר מכונים בימנו מקצועות הליבה. מאחורי הדרישה ללמד עמד העיקרון האומר כי מטרת החינוך היא לאפשר לילדים להבין את עולמם ולהכשיר אותם לתפקד בו כאזרחים מועילים. תפישתו של ויזל הושפעה מהרפורמה של תנועת הפילנתרופים, אשר קראה להגדרה מחודשת של החינוך בהשפעת ז'אן-ז'אק רוסו. שינויים אלו העידו על מהפכה והמשגה של תפישת הילדות (ראה בפרק החמישי) בעין היסטורית חברתית ניתן לראות בכך תגובה ליחסי המדינה והאזרח, ולשידוד המערכות בתחום המעמדי והכלכלי.

סוגית חינוכם של ילדי השכבות החלשות עולה על סדר היום הציבורי נוכח תהליכי העיור המואצים, שהיו ביטוי נוסף של ניצני המהפכה התעשייתית וגרמו למגוון בעיות שהיו חדשות בהיקפן כגון התפרצות מגיפות בשל צפיפות האוכלוסין, ומחסור בשירותי תחזוקה בסיסים, מחסור בדיוור, ואלכוהוליזם התעללות בילדים והתפשטות הזנות. המעמדות החלשים בחברה, שחלקם הלך וגבר בערי מרכז מערב אירופה, עוררו חשש ויראה בקרב הציבור האמיד יותר. הבורגנות, המתעצבת כקבוצה בעלת כוח ומעמד, הדוגלת בעקרונות הקלוויניסטים, ראתה בבעיות ההמונים בין השאר ביטוי של הזנחה סביבתית חינוכית. לשיטתם, חלק גדול מבעיות של מי שכונו העניים, נובעות מאי קיום ערכים קלוויניסטים ובהם חריצות, יוזמה נחישות דחיית סיפוקים ועוד. הדרך לשינוי טמונה היתה לדידם בחינוך הדור הצעיר למידות טובות ולהכשרה מקצועית, שתאפשר לו להתפרנס בכבוד ובכך להינצל מהגורל המר של הוריו. כך נולדה רפורמה של החינוך הפופולרי (popular education) שמשמעותו הנגשת החינוך לאוכלוסיות חלשות שידם אינה משגת לשלם שכר לימוד.¹⁵ במסגרת רפורמה זו קמו בתי ספר מקצועיים שנועדו להיות גורם משקם עבור מי שהוגדרו כחסרי חינוך ולהפוך את ילדי הלא מועילים להיות 'מועילים' לחברה.¹⁶ תיקון ושיפור המעמדות החלשים התבסס בין השאר על שאיפת החוגים הבורגנים לחנך למהוגנות, אשר כדברי ג'רג' מוסה נועדה לשמור על הסדר החברתי שנאלץ להתמודד מול השינויים שגרמו תהליכי המודרניזציה.¹⁷

המשכילים היהודים ועמיתיהם הטמיעו תפישה זו של חינוך ילדי השוליים לאזרחים טובים ויצרניים וביקשו להתאים אותה 'למקרה היהודי', כלומר למונחים של 'תיקון' היהודים. לעניינו יש לציין כי המשכילים היהודים מנפתלי ויזל ואילך אמצו תפישה זו וראו בלימודי חול, או לימודי האדם, תנאי הכרחי לתיקון והשתלבות היהודי בחברה.¹⁸ הגדרת החינוך במונחים של שיקום ותיקון השכבות החלשות ובניית 'העצמי' הלכה והתפשטה בערים במרכז ובמערב אירופה בתחילת המאה תשע עשרה וזאת במקביל להתרחבות

¹⁵ Sjaak Brastar, "The People, the Poor, and the Oppressed: the Concept of Popular Education Through Time". *Paedagogica Historica* 47, 1-2 (2011), pp.1-14

¹⁶ בשליש האחרון של המאה ה-18 הוקמו בהמבורג School of Industry אשר היו מיועדים לילדי העניים. מטרתם היתה לחנך לכללי המוסר המקובלים ולאפשר לימוד מקצוע. הבנות למדו סריגה ותפירה והבנים עבדו כשוליות בטחנות קמח ראו

Christine Mayer, "Friedrich Eberhard von Rochow's Education of the Children in Rural Communities and its Impact on Urban Educational Reforms in the Eighteenth Century," *Paedagogica Historica*, 39, No. 1/2 (2003), pp. 19-35.

¹⁷ ג'רג מוסה, לאומיות ומיניות באירופה המודרנית, ירושלים: מרכז זלמן שזר, 2008.

¹⁸ פיינר, פרוגרמות חינוכיות ואידאליים חברתיים 393-424.

הנגישות לבתי ספר עממיים. מרתק במיוחד התהליך החינוכי שהתרחש בצרפת, אשר עתיד להיות מקור להשפעה ולהעברה אצל מייסדי כ"ח, ולטענתנו גם אצל הברון ומערכת פקידיו ושל יק"א במושבות.

חלקו של החינוך הציבורי הלך וגדל בעקבות החוק של 28 ביוני 1833 שחייב כל קהילה לדאוג לחינוך עממי ולפטור משכר לימוד את ילדי העניים.¹⁹ במקביל פעלה רשת בתי ספר של הכנסייה שסיפקה חלופה להורים הדתיים ולהם נוספו מוסדות להכשרה מקצועית אגודות חסות [société's de patronage] שדאגו להכשרת ילדים וילדות במקצוע מסוים של בעלי מלאכה. ההכשרה היתה למעשה עבודה כשוליה לאורך מספר שנים, כאשר אגודת החסות דאגה לזכויות החניכים, למזונם וגם להשכלה בסיסית שכללה קרוא, כתוב וחשבון ברמה בסיסית. חלק מהאגודות גם ייסדו בתי ספר מקצועיים.²⁰

מקבלי ההחלטות של יהדות צרפת ביקשו לאמץ דגם זה של הכשרה מקצועית עבור התלמידים היהודים. עבורם, החינוך המקצועי היה תנאי הכרחי לתהליך יצירת הביטוס החדש של היהודי, 'התיקון' הוא זה שיאפשר לה להיות חלק מהמדינה ומהתרבות הצרפתית. קהל היעד של ההכשרות המקצועיות היה, בדומה לתברות אחרות, ילדי העניים. זאת היות והמדינה לא מימנה את בתי ספר היהודיים, כשם שלא מימנה בתי ספר דתיים אחרים. האמידים שלחו את ילדיהם לבתי ספר ציבוריים או דאגו לחינוך פרטי לילדיהם.²¹ הקונסיסטוריה המרכזית (המסגרת הארגונית של יהודי צרפת) בפאריז החליטה, כבר בשנת 1810, להטיל את הדאגה להוראתם של מקצועות המלאכה על הוועד לפעולות צדקה, ובכך נתנה לכך גושפנקה ממסדית. בשנים הבאות הוקמה רשת של לימודי מקצוע ונוסד בית ספר לעבודה. גם נושא הכשרה מקצועית לנשים זכה להכרה ולטיפוח.²² חברות חסות שהיו מסגרת לחינוך מקצועי של שוליות יהודים, קמו בערים רבות ואחת החשובות שבהן, זו של השוליות והפועלים היהודים בפריס, נתמכה על ידי רוטשילד ועל ידי דמויות ציבוריות נוספות שנמנו עם מייסדי כ"ח.²³ ניתן להסיק ולומר כי תמיכה בחינוך יצרני או מקצועי היתה נורמה מקובלת ואף מחייבת של האליטה היהודית בצרפת. במסגרת דיון זה ניתן לראות את החשיבות שהקנו כ"ח והברון רוטשילד ללימודי החקלאות החל במימון בית הספר העל יסודי החקלאי מקווה ישראל המשך בעידוד לימודי האגרונומיה בצרפת וכלה בהקמת בית הספר לעבודה ארבעטער שולע בזכרון יעקב.

הפעילים של החינוך היהודי בצרפת לא הסתפקו ב'תיקון' של היהודיים המקומיים וביקשו ליצא סוג זה שינוי לקהילות יהודיות במזרח התיכון, קהילות שאופיינו על ידיהם כשייכות לעבר חשוך של ימי הביניים. כיבוש אלג'יר על ידי צרפת בשנת 1830 הוליד מפגש טעון

¹⁹ Jesn – Francois Chant, " School are society's Salvation' ; The State and Mass education in Francs, 1870-1930', in Laurnce Brockliss and Nicola Sheldon (ed) Mass education and the Limits of Sate Building c. 1870-1930 Hampshire: Palgrave Macmillan 2012, pp.116-121

²⁰ Lee Shai. Weissbach, The nature of the philanthropy in nineteenth –century France and the menenality of the Jewish elite', *Jewish History* Vole 8 Issue 2 (1994): 191-204

Aron Rodrigue, "French Jewish Identities after the Dreyfus Affair " *JSS* (1996) Vol 2, No 2, ²¹ Lisa Moses Leaf, " Jewish Solidarity in Nineteen Century France ; The Evolution of :pp. 1-24 Concept" *Journal of Modern History* 74 (2002) , 33-61.

²² בשנת 1819 הוקמה רשת של לימודי מקצוע. בשנת 1825 נוסד בית ספר לעבודה בשטרסבורג. בשנת 1830 פיקח ועד הנשים על לימודי מקצוע לנערות. שם, שם.

²³ שם, עמ' 16-17

בין שתי קהילות יהודיות²⁴ השימוש בקטיגוריות של הנאורות והמודרניזציה הציב את קהילות המזרח במקום שלילי. במונחים אוריינטליסטים יהדות אלגיר תוארה כ'יהדות האחרת' ענייה ובורה וכמובן לא מודרנית. דוחות, שהתפרסמו בשנות הארבעים של המאה התשע עשרה, ואומצו על ידי מנהגי הקהילה היהודית בצרפת תלו את האשמה בכוחו של הממסד הרבני השמרני שמנע שינויים, בבערות ותופעת הנישואים המוקדמים של נשים. ביקורת זו הקיפה למעשה את כל קהילות המזרח התיכון ועתידה להישמע בשנים הבאות. הביקורת על הממסד הרבני, לוותה בהצעה להעביר את הדגם הצרפתי של הקונסיסטוריה ליהודי אלגיר.²⁵ המושג 'בערות' לדעת, המשתמשים בו, כלל אי ידיעת קרוא וכתוב וגם אי היכרות עם המושגים והמונחים של התרבות אירופאית, כגון ההיגינה ורפואה, אי הפנמה של הישגי המדע של המאה התשע עשרה. סוגיית הנישואים המוקדמים מלמדת על ביקורת על העדרותה של תפישת הילדות בקרב יהודי אלגיר ועל מקומה של האישה בקהילה הפטריארכלית.

נימוקים אלו היו חלק מהשיח השליחות תרבותית [civilizing mission], שאפיין את הקולוניאליזם הצרפתי, בדומה לחברות קולוניאליות אחרות. שורשיו של שיח זה נעוצים, בטיעון הידוע עוד מהתקופה הרומית, כי ריבונות תלויה במידת תרבותו של העם. קנת פומרנץ מראה במחקרו כי במאה השמונה עשרה, 'תרגמו' האימפריות האטלנטיות הנחה זו לשיח ההירארכי, שמאוחר יותר התפתח ממנו השיח האוריינטליסטי. ושיח זה טוען כי האומות התרבותיות כובשות את העמים הלא תרבותיים ומנחילים להם את ערכי הנאורות הכוללים זכויות אדם, מעמד אזרחי ועוד. שיח זה אפשר לנפוליון להכריז כי כיבושיו מביאים את החופש. ונימוק זה איפשר למשטרים שבקשו לראות את עצמם מבוססים על עקרונות ליברלים, להמשיך ולשלוט במושבות מעבר לים. שותפים ליצירת הקולוניאליזם החל במדינאים וכלה בנוירות המגישות סעד במוקמות נידחים השתמשו במושג שליחות התרבותית בכדי להצדיק את הכיבוש והשליטה בחברות ילידות שונות. השליחות התרבותית אמורה היתה לשפר את מערכת הבריאות, לאמץ נורמות של שמירת ההיגינה, בניית מערכות ציבוריות והקמת מערכות חינוך ובמקומות מסוימים אכן עשתה זאת.

השליחות התרבותית היוותה סביבה 'טבעית' לדברי ההיסטוריונית של החינוך, ג'ויס גודמן (Juice Goodman) לטרנסנשיונליזם תרבותי המבקש להעביר דגם תרבותי מסוים ולהטמיע אותו בסביבה חדשה.²⁶ סוכני השליחות התרבותי ציפו לעביר דגמים של חינוך, של היגינה וכעוד לציבור הילידי. השליחות התרבותית לקחה על עצמה לתפקד גם כמסגרת להעברת דגמי התנהגות, דימוים וערכים אשר אומצו והותאמו לסביבה החדשה. אולם השימוש בעדשה של ההיסטוריה הסבוכה טוען שלא ניתן לממש את השליחות התרבותית באופן מוחלט (העתק הדבק) ומאפשר להתייחס לגורמים ולתנאים ההיסטוריים הכוללים חברה, מסורת, מציאות פוליטית, גיאוגרפית, כלכלית ועוד.

תפישת השליחות התרבותית התפשטה גם את בגרמניה הקיסרית של וילהלם השני, אשר בה תקום, ארבעים שנה לאחר כ"ח, בשנת 1901 חברת עזרה. חברת עזרה של יהודי גרמניה

²⁴ רודריג, חינוך חברה והיסטוריה - " כל ישראל חברים" ויהודי האגן הים התיכון 1869-1929, יד בן צבי, ירושלים, 1991 ע' 13-39.
²⁵ שם, שם.

²⁶ Juice Goodman, "Empires overseas" and "empires at home": postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education", *Padagogica Historica* 45,6(2009), pp.706.

(Hilfsverein der Deutschen Juden,) בקיצור "עזרה" נוסדה על ידי קבוצת אישים יהודים, שהגשימו את 'החלום הגרמני' שלהם והצליחו להגיע לעמדות השפעה בתחומי הכספים, תעשייה, מדע ואומנות. בניגוד לכ"ח חברת עזרה לא פעלה בקולוניות הגרמניות באפריקה. הן משום שלא היו שם קהילות יהודיות והן משום שמנהלה ד"ר פאול נתן, שהיה פעיל מאד במפלגה הליברלית, התנגד לכיבוש טריטוריות, אבל ראה ב"ידע הגרמני ובחריצות הגרמנית" את המטרות של השליחות התרבותית.²⁷

לטענתנו מושבות הברון וגם הממסד של יק"א, בדומה למערכות החינוך של כ"ח ועזרה בקשו להפיץ פרקטיקות של השליחות התרבות, אולם פועל כפי שהתבוננות בעדשת ההיסטוריה הסבוכה מבירה חלק מהן הוטמע ללא שינויים, חלק שונה והותאם למציאות וחלק לא התאים ולכן לא הותיר חותם בחברה.

בטרם נדון בהפצת השליחות התרבותית במושבות בא"י יש לדון בתפקידו של בית ספר כמפיץ מעביר ומשפיע במרחב הקולוניאלי בכלל וזה של כ"ח בפרט בשל השפעתו על החינוך במושבות. המוסד החינוכי נחשב פחות מאיים על מבני הכוח של החברה הילידית ויחד עם זאת היה אמצעי להעברה של אידאות ופרקטיקות יעילות לדור הבא. עד שנות התשעים של המאה התשע עשרה היו רוב בתי הספר במושבות ובמזרח התיכון מוסדות פילנתרופיים ושל מגזר שלישי שנוסדו ונתמכו על ידי ארגונים שונים, משפחות וגופים דתיים כגון כנסיות מנזרים ומסדרים.²⁸ במקרים מסוימים, משפחות התלמידים קבלו כסף או שווה כסף.²⁹ מוסדות חינוך הוקמו על ידי גופים פרטים וחברי מסדרים קתוליים בקולוניות השונות ובערי אגן הים התיכון בשנות הארבעים. בין הראשונים שבהם היו בתי הספר לבנים ולבנות בקהילה היהודית של קהיר שמומנו על ידי הברונית רוטשילד בשנת 1840. המוציא לפועל היה אדולף כרמיה, שהקים את המוסדות בעת חזרתו ממסעו למען העצורים היהודים בפרשת דמשק. היו אלו בתי ספר היהודים הראשונים במזרח התיכון, שהשתמשו בתכנית לימודים אירופאית.³⁰

עשרים ושתיים שנים לאחר, מכן בשנת 1862, פתח ארגון כ"ח את בית ספרו הראשון בעיר תטואן במרוקו הספרדית. היה זה המוסד הראשון של הרשת החינוכית היהודית הגדולה ביותר במאה התשע עשרה. כאמור, בית הספר הוקם בארץ שלא היתה מושבה צרפתית, אבל נתונה במידה כזו או אחרת להשפעתה. בשנים הבאות הקים כ"ח מערכת חינוך של בתי ספר עממיים לבנים ולבנות בכל רחבי המזרח התיכון כולל ארץ ישראל העות'מאנית. החינוך היה מסובסד, שפת הלימוד היתה צרפתית ותכנית הלימודים דמתה לזו של בית ספר יסודי בצרפת. הבוגרים הרצויים של מערכת חינוך זו היו נערים ונערות יהודים, בני בית בתרבות המערב בנוסח הצרפתי, שומרי מסורת ומצוות בסיסיות, בעלי זהות אתנית יהודית והמסוגלים לפרנס את עצמם. חשוב לציין כי בתי הספר של כ"ח לא היו דומים לאגודות החסות שחינכו לשוליות בצרפת. כלומר, לא מדובר בחינוך לעבודת כפיים. שיעורי התפירה של הבנות היו חלק מקוריקולום מקובל בכלל בתי הספר. (על כך בפרק בעין מגדרית). הכשרת הבנים למקצועות

²⁷ ישעיהו פרידמן, 'חברת "עזרה" משרד החוץ הגרמני והפולמוס עם הציונים', קתדרה 20 (1981), עמ' 122-97.

²⁸ Rebecca, Rogers "Language Learning versus Vocational Training: French, Arab and British Voices Speak About Indigenous Girls' Education in Nineteenth-Century Colonial Algeria", *Peadagogica Historica*, 48, 3(2012), pp.369-379.

²⁹ Rebecca Rogers "Telling Stories about the Colonies: British". *Gender and History*. 21, (2009), pp. 139-159.

³⁰ שם, עמ' 14-15

הפקידות היתה מקובלת כחלק אינטגרלי של לימודי בית הספר. במילים אחרות, לא מדובר היה בחינוך של בני עניים, הנמצאים בשולי החברה, אלא בהענקת דפוסי חינוך שניתנו לילדי הבורגנות היהודית הצרפתית.³¹

מנקודת המבט הטרנסשיונליסטית ניתן לטעון שכ"ח היא דוגמה 'מוצלחת' להעברת הביטוס הרצוי של יהודי צרפת, שפי שראו אותו מייסדי הארגון בצרפת, לקהילות ששכנו באיזורים גיאוגרפיים אחרים ובמרחבים תרבותיים שונים. אולם יש לציין כי בנוסף לרצון ליצא את השליחות התרבותית היה גם מניע חזק של סולידריות יהודית, אשר בא לידי ביטוי בשמו גם של הארגון.³² או בלשונו של ירון צור יש כאן שילוב בין דפוסים קולינאליים לדפוסים לאומיים.³³ שילוב זה בא לידי ביטוי בפעילות של כ"ח ובפעילותה של חברת עזרה. באשר לפעילותה של כ"ח יש לציין את הועידה של ארגונים יהודים בפריז לדיון בסוגיית יהודי המזרח ו'בתיקון החינוך' בארץ ישראל שהתכנסה בשנת 1878. המטרה היתה להפוך את חברת הלומדים לקהילה יהודית 'רגילה' בה יש גברים עובדים לצד אברכים. אולם במציאות של ארץ ישראל העות'מאנית אפילו בתי הספר המודרניים תפקדו כתלמודי תורה בשל חוסר מימון וחוסר יכולת לגייס מורים להוראת המקצועות הכלליים וכמובן בשל ההתנגדות והחרמות של הציבור האשכנזי החרדי. יחד עם זאת, גם בקרב משכילי היישוב הישן עלתה הדרישה לתיקונים ושינויים, אשר עודדו את פעילות בית ספר מקצועי בשם תורה ומלאכה, שכלל 50 תלמידים בשנת 1882. המוסד הוקם על ידי כ"ח ונתמך גם על ידי אגודת האחים הבריטית וועד שליחי הקהילות של ארצות הברית.³⁴ מה שמעיד כי השימוש בעדשה של ההיסטוריה הסבוכה מאפשר הבנה רחבה וקרובה לאופן הביצוע של תהליכי ההעברה של תפיסות אידיאולוגיות וחינוכיות.

כ"ח בנה מערכת יעילה של הפצת נורמות, פרקטיקות ודימויים וזאת באמצעות שליטה על מעבירי המסר, המורים והמורות במוסדותיה. מורי העתיד של הרשת היו התלמידים והתלמידות המצטיינים, כלומר הבוגרים שהפנימו את ערכי השליחות התרבותית ולהם הוצעו לימודים ומסגרת פנימייתית בפריז במימון כ"ח.³⁵ מסגרת זו של הכשרה היא תופעה מרתקת של עיצוב שליחים, נושאי המסר מקרב הציבור היעד, אשר חזר להשפיע בקרב קהילת המוצא שלו או בקרב קהילות דומות מבחינה דמוגרפית. כך למשל, היה דוד חיון, בוגר בית המדרש למורים של כ"ח, שניהל קרוב לארבעים שנה את בית הספר בפתח תקווה. הקוריקולום של בתי הספר של

³¹ רודריג, חינוך חברה והיסטוריה - " כל ישראל חברים" ויהודי האגן הים התיכון 1869-1929, יד בן צבי, ירושלים,

³² אילן טוריאן, "ארגון הצלתם של היהודים בתקופה המודרנית", אילן טרויאן, בנימין פינקוס (עורכים), סולידריות יהודית בעת החדשה, שדה בוקר: מורשת בן גוריון, 1988, עמ' 3-18.

³³ ירון צור, 'ההיסטוריוגרפיה היהודית והבעיה העדתית', פעמים (94-95) תשס"ג (2003), עמ' 7-56.

³⁴ אלבוים-דרור רחל, "פסיפס החינוך: חינוך רב לאומי, רב דתי ורב עדתי", ישראל ברטל, חיים גורן (עורכים), ספר ירושלים; בשלהי התקופה העות'מאנית, ירושלים: יד יצחק בן-צבי, תש"ע 2010, 261-281. רחל אלבוים-דרור, "פסיפס החינוך: חינוך רב לאומי, רב דתי ורב עדתי", ישראל ברטל, חיים גורן (עורכים), ספר ירושלים; בשלהי התקופה העות'מאנית, ירושלים: יד יצחק בן-צבי, תש"ע 2010, 261-281.

³⁵ הנערים למדו במסגרת של Ecole Normale Israélite Orientale (ENIO). המורות לעתיד למדו במסגרת מקבילה של שלושה בתי ספר Normale לבנות בתי ספר, בבית הספר של מאדם אייזק ובבית ספרה של מאדם וייל כאהן

Aron Rodrigue, "French Jewish Identities after the Dreyfus Affair" JSS, Vol 2, No 2, 1996, pp. 1-24, in: Lisa Moses Leaf, "Jewish Solidarity in Nineteen Century France: The Evolution of Concept", Journal of Modern History 74, 2002, pp. 33-61

כ"י"ח כלל את מקצועות הלימוד המקובלים בבתי הספר העל יסודי במערב. לכך נוספו גם לימודי פדגוגיה בהיקף מצומצם. יהדותם של המוסדות באה לידי ביטוי במספר מקצועות והם עברית, היסטוריה מקראית ותנ"ך.³⁶ בסיום הלימודים נדרשו התלמידים לעמוד בבחינה של משרד החינוך הצרפתי כדי לזכות בתעודה המאפשרת הוראה בבתי הספר היסודיים בצרפת. באופן זה הכשירה רשת כ"י"ח מורים מקצועיים, אשר עמדו בסטנדרטים המקובלים בצרפת עצמה. הבוגרים התחייבו לחזור וללמד בארצות מוצאם או בבתי ספר בערים אחרות לפי צורכי הרשת במשך עשר שנים.³⁷ לרוב הצעירים, וביחוד לצעירות, היה מסלול זה בגדר הבטחה של קריירה ועצמאות כלכלית, וזאת למרות השכר הלא גבוה והתנאים הקשים לעיתים. מבין חברי רשת טרנסנשיונאליסטית זו היו אלו שפעלו במערך הפקידות של הברון, בממסד של יק"א ובמערכת החינוך של המושבות עצמן. כך חמישה מבין שמונה עשרה פקידי הברון היו חניכי כ"י"ח. אנשי הצוות הטכני של יק"א - ג'וזף נייגו, אליהו קראוזה וחיים קלווירסקי היו תלמידים או מורים בבית הספר של כל ישראל חברים.³⁸

הקמת בתי הספר של כ"י"ח היתה כאמור חלק מפעילות חינוכית רחבת היקף של הקמת מוסדות חינוך צרפתיים באיזורים שלא היו תחת כיבוש צרפתי במזרח התיכון. יוזמות אלו נועדו, כמובן, לקדם אינטרסים כלכליים ופוליטיים של צרפת בלבנט וניתן לכרוך אותה כביטוי נוסף של הקפיטלוציות של מדינות אירופאיות באימפריה העות'מאנית. ירושלים הוקמו על ידי המסדר הפרנציסקני, שנתמך על ידי הקונסוליה הצרפתית, ועל ידי הנזירות הצרפתיות בתי ספר לבנים ולבנות בו למדו מאות תלמידים ולצידם בתי יתומים. לצד הפעילות הצרפתית תקעו יתד חינוכית גופים אירופאים נוספים. בירושלים החל ממחצית המאה התשע עשרה. הקונסוליות של אוסטריה, גרמניה אנגליה תמכו ועמדו מאחורי הכנסיות של ארצותיהן, שבקשו לגייס מאמינים חדשים מקרב הילדים מוסלמים והיהודים.³⁹ התפישה הרואה בחינוך כלי של שיקום כלכלי וחברתי הפונה למעוטי יכולת, ביניהם גם ילדים יהודים, עוררה חשש של השפעה מסיונרית שסופה המרת דת. פילנתרופים יהודים ומשכילים ירושלמים ייסדו בתי ספר ומסגרות רפואיות, ביניהם, בית חולים, בכדי לתת חלופה הולמת למוסדות החינוך והרווחה הנוצריים. בתי הספר בשפה הצרפתית היו הנפוצים ביותר בקרב מוסדות החינוך הזרים באימפריה העות'מאנית וכעשרה אחוז מכלל תלמידי האימפריה למדו בהם ערב מלחמת העולם הראשונה. השפה הצרפתית, שהיתה עד אז משנית לאיטלקית וליוונית החלה להיות נפוצה יותר ויותר וערב מלחמת העולם הראשונה והיתה לשפה האירופאית הנפוצה ביותר באימפריה העות'מאנית.⁴⁰ פעילות חינוכית זו חרגה מגבולות המדינים של הכיבוש הצרפתי ושימשה סוכן חברות המדגים את כוחה של תרבות לחצות גבולות ולהיות דומיננטית גם ללא שימוש בממסד שלטוני. עיצוב מערכת הפקידות של הברון במושבות נעשית בשנים הראשונות של הרפובליקה השלישית, אשר ביקשה לראות בשליחות התרבותית הפצה של ערכי המהפכה הצרפתית בפרשנותם

³⁶Linda Clark, 'feminist materialist and the French Stat: two Inspectors general in the Pre world One Republic', Journal of Women's History (2000) Vol 12, No1, 32-59

³⁷Rodrigue 1983

³⁸ אליהו (לולו) כרמלי, תדהר, כרך 9 עמ 333

³⁹ רחל אלבוים = דרור, פסיפס החינוך

⁴⁰ Mathew Burros, 'Mission Civilisatrice –French Culture Policy in the Middle East, 1860-1914', *The Historical journal*, 29, I, (I 986), pp. I 09- I 35

הרפובליקאית.⁴¹ מושא חשוב של הפצה היה הידע המדעי ובו החידושים בתחום החקלאות, אשר הועבר באמצעות מהנדסים ואגרונומים לקולוניות. נסיונות חקלאיים שונים שנעשו באלג'יר ובמקומות נוספים על ידי מהנדסים ואגרונומים שימוש דגם לחיקוי על ידי הברון בארץ ישראל. הגננים של מקווה ישראל ושל המושבות כגון האגרונום ז'וסטין דיגור, היו חניכי הממסד החקלאי הצרפתי. הברון רוטשילד, אנשי הוועד הפועל של יק"א והנהלת כ"ח צמחו באותו מגזר חברתי והיו שותפים למערך ערכים דומה. מבין שמונה עשרה פקידי הברון במושבות, שניים עשר היו חניכי השיח הצרפתי של השליחות התרבותית.⁴² כך למשל בא הכוח הבכיר של יק"א אמיל מאירסון ויורשו ופריינטה שהיו חניכי כ"ח. פטריק דטון (Patrice Daughton) טוען אף כי רוטשילד הנציח את האידיאולוגיה החינוכית של כל ישראל חברים והרחיב את טווח פעולתה. סוגיה זו אינה מעניינה של חיבור זה, אך דברים אלו מלמדים על מערכת הקשרים ההדוקה בין כ"ח רוטשילד ומערך הפקידות שלו.⁴³ הברון רוטשילד היה אחד התורמים לכ"ח וחבר בוועד המנהל של הארגון של יק"א. כידוע רוטשילד היה מרכזי במחלקה הארץ ישראלית של יק"א שלושה מבין תשעת חברי הוועד הפועל של יק"א כיהנו גם בוועד המנהל של כ"ח. נרסיס לבן (Narcisse Leven) היה הנשיא המשותף לשני הארגונים. לצידו פעלו הרב צדוק כהן שהיה מקורב לברון רוטשילד וחבר בהנהלת כ"ח.⁴⁴

פקידות הברון וגם זו של יק"א ביקשו לעצב שיח ההירארכי שבו מוקמו האיכרים במקומם של הילדים הזקוקים להדרכה והברון הפקידות תוארה במונחים של הורות מסורה. כך למשל 'הסביר' הברון בעת ביקורו בראש פינה בו שיבח את האיכרים שהועברו אליה מראשון לציון "הייתם ילדים רעים.. אולם כעת אני מקבל נחת מהדו"חות של הגן כי נהפכתם לילדים טובים.."⁴⁵ לשון דומה ננקטה על ידי אליהו שייד, המספר בזכרונותיו על תפקידו כשופט בסכסוכי איכרים ומציין כי "הדבר היה מכאיב גם לי כאשר נאלצתי להעניש אחד מהם, אך ראיתי את עצמי כאב לבנים, אשר טובתם הם נגד עיני ותו לא"⁴⁶

אולם יש לזכור כי חלק נכבד מהאיכרים שאפו לחינוך אירופאי המוכר להם מהמרחב התרבותי בו גדלו. יתרה מזו, במושבות ראשון לציון וזכרון יעקב פונים ההורים לפקיד המושבה, יהושע אוציבסקי ואטינגר ומבקשים מורים שילמדו צרפתית ומקצועות לימוד נוספים.⁴⁷ הרחבת הקוריקולום מלמדת על אימוץ התפישה של לימודי ליבה על ידי פקידי הברון.⁴⁸ ניתן לראות בכך את הנסיון לבצע את השליחות התרבותית (לאיכרים) ולהנחיל ערכים תרבותיים אירופאיים לאיכרים. אופיו המודרני של החינוך מדגים זאת. ראייה נוספת לחשיבותו

⁴¹James Patrice Daughton, *an Empire Divided Religion, Republicanism and the Making of French Colonialism 1880-19194*, Oxford: Oxford University Press 2008.

⁴² בספרו של רן אהרונסון בארון והמושבות יש פירוט של הפקידים השונים. ראו אהרנסון, בארון והמושבות, עמ' 110-119.

⁴³ יונתן דרק פנסלר, 'השפעות צרפתיות על החקלאות בארץ ישראל (1882-1914)' קתדרה 62 (1991), עמ' 54-66.

⁴⁴ דרק יונתן פנסלר תכנון האוטופיה הציונית: עיצוב ההתיישבות היהודית בארץ-ישראל, 1870-1918, ירושלים: יד יצחק בן-צבי, 2001.

⁴⁵ איתי בחור, , פעמון סדוק, תל אביבי: בחור הוצאה לאור 2005, עמ' 119; 124; 160.

⁴⁶ צבי אילן, פרקים מזכרונות אליהו שייד, קתדרה 21 (1981), עמ' 217.

⁴⁷ אלבוים דרור, החינוך העברי, עמ' 154-155.

⁴⁸ מנחם שטרן, דוד שוי"ב וישראל בלקינד חלוצי השפה העברית", דור לדור מ"ו (2013) עמ' 193-328.

של החינוך בעיני הפקידות היא הכללת הבנות. כפי שנאמר שיתופן של הבנות בבית הספר מלמד על אימוץ הגישה של חינוך ציבורי הניתן לכלל ילדי היישוב, אשר אינו תלוי מגדרית.

נושאי המסר של השליחות התרבותית הצרפתית שבקשו להעביר ולהטמיע את הביטוס הצרפתי היו במאבק מתמיד עם הפעילים ויוזמים של התרבות העברית. מורים ועמיתיהם, שראו בעיצוב סביבה תרבותית עברית מעשה ההרואי, לא הסכימו לראות את עצמם כ'לא מתורבתים'. יתרה מזו, המחנכים במושבות ראו את עצמם מנחילי התרבות לאיכרים. כלומר, המורים אמצו את הדפוס ההירארכי המקובל בחברה המודרנית שבו מורים ואנשים מעברי ידע, הם בעלי סטאטוס חברתי גבוה. במונחי ההיסטוריה הסבוכה ניתן לטעון כי תגובת המחנכים הלאומיים מראה את מורכבות תהליך ההעברה את המפגש, לפעמים התנגשות של הרעיון עם רעיונות נוספים ואת התוצרים החדשים הקשורים להעברה של הצמתי הדרך.

במושבות דיברו מספר שפות, כאשר שפת האם של הרוב המכריע והם המורים היתה יידיש. כאשר הדור הראשון של ילדי העלייה הראשונה הפכו להיות הורים, באמצע סוף העשור הראשון של המאה העשרים, החלה העברית להיות שפת אם. אולם השפה של הממסד היתה צרפתית והיא היתה לשפה השניה הנפוצה במושבות ערב מלחמת העולם הראשונה.⁴⁹ הפרנק היה המטבע בו שולמו הקצבאות, המשכורות ובו נוהלו ענייני המושבות יש לציין כי ההתנגדות לתרבות צרפת החלה בקרב חוגים שונים בעם היהודי עוד לפני בואם של פקידי הברון לארץ ישראל וסימלה את הסכנה הגלומה במסרים אוניברסליים ובחילוניות. בעינים מסורתיות סימלה התרבות הצרפתית את החילוניות ואת הכפירה בסמכות האלוהית. חובבי ציון שללו את התרבות הצרפתית עוד באירופה בטרם הגעתם לארץ ישראל, בהיותה חלופה של זהות יהודית אפשרית של חיים בחברה שעברה תהליכי אמנציפציה. כלומר, תרבות צרפת איימה בשל היותה מגלמת את האפשרות לחיים יהודים בגולה, או במילים אחרות בשל יצירת חלופה לשלילת הגלות.⁵⁰

דוגמה לכך ניתן למצוא בסיפורה של מתילדה קאופמן שנבחרה על-ידי שייך לפריו לצורך לימודים ושובצה עם שובה כמורה בבית הספר שבמושבה בניהול זאב יעבץ. הרב יעבץ ניסה להקנות לבית הספר אופי דתי מודרני עם חידושים ברוחם של חובבי-ציון הדתיים. מתילדה בתמיכת מנהל המושבה בזכרון מטעם הברון יעקב בן-שימול צידדו בהפצת תרבות צרפת וזלזלו בדרכו של יעבץ. כשלא עמד בלחצים התמנתה מתילדה למנהלת בית-הספר ובטלה את הרכיבים הלאומיים (נטיעות בט"ו בשבט) שהנהיג קודמה לתפקיד, מחוזקות במורים שהועברו מבית הספר במזכרת בתיה שנסגר עקב מרד האיכרים במקום מנחם דיינארד וד"ר חיים ציפרין מורה לצרפתית שניהל בפועל את בית הספר.⁵¹

בעיני השואפים ליצירת חברה יהודית עברית בארץ ישראל הצטיירה תרבות צרפת כאיום מיידי בכמה מישורים. הבנאלי שבהם היה החשש כי ידיעת השפה תפתה את צעירי המושבות לנסות חיים טובים וקלים יותר בצרפת עצמה. לחשש זה היה על מה להסתמך. חלק מצעירי המושבות כולל הגנת הראשונה בחרו בחלופה הצרפתית המודרנית על פני החיים הקשים בא"י העות'מאנית. חשש זה מועלה בכינוס הראשון של אגודת המורים בזכרון יעקב על ידי יוסף ויתקין שניהל אותה עת את בית הספר החדש בכפר תבור "הקנאים שחושבים שמוטב להם למסור את בניהם ביד מורה צרפתי ללמדם צרפתית מלמסור אותו ביד מורה עברי ללמדם

⁴⁹ יעקב שביט, רוח צרפת" ו"תרבות צרפת" ביישוב היהודי בארץ ישראל ' 1882-1914) 1 קתדרה 62 (1991), עמ' 33-57.

⁵⁰ שם, שם.

⁵¹ בחור, פעמון סדוק, עמ' 148-149.

עברית ועושים את עצמם כאילו אינם יודעים שחברת כ"ח גוזלת את בניהם מהם לעולם ולעולם אחר לא תתנם, ונשארו קרחים מכאן ומכ"ח⁵² ויתקין ראה בכך כמובן אשליה הסוברת שלימוד הצרפתית יפתח בפני ילדיהם אפשרויות של חיים בחו"ל. בעיני המורים הלוחמים על הפצת השפה העברית ההיררכיה השפתית והתרבותית במושבות היתה שגויה והם נלחמו לשנותה הזירות המתחייבת משימוש בעדשת ההיסטוריה הסבוכה מראה כי המצב במושבות לא היה דומה למה שהיה בקולוניות בצפון אפריקה או במקומות אחרים בהם פעלו בתי הספר הצרפתים. הרכיב של המורשת המשותפת של הברון ושל האיכרים השפיע על אורחות החיים. אחד הביטויים לכך היה תמיכת הברון בלימוד בשפה העברית. לנג קובע כי יחס הפקידות נע בין הזדהות לאדישות לשפה העברית⁵³

בשנת 1904 מצטרף גוף נוסף הנושא את מסר השליחות התרבותית והפעם בגוון גרמני-חברת עזרה. חברת העזרה ליהודי גרמניה נוסדה בברלין במאי 1901. ההצדקה הפנימית שנתנה לקיום הארגון המרכזי הייתה בכך שהפצת השפה הגרמנית תניע לקידום כלכלי של היהודים במזרח אירופה ובאסיה והיא מתבקשת לאור התרחבותו של הסחר הגרמני. בנוסף נטען כי ארגון שיקיף את כל יהודי גרמניה יגדיל את חוג הנושאים בעול העזרה הנחוצה בעקבות אסונות ופגעים הקורים ליהודים בחו"ל ולא יכביד על בודדים⁵⁴. עד 1903 עיקר פעילותה של חברת העזרה התמקדה במזרח אירופה. הרעיון כי רצוי לתפעל בא"י חברה פילנתרופית יהודית-גרמנית שאינה תלויה בפעילויותיה בכ"ח עלתה בירושלים בקיץ 1900. אולם כניסתה המעשית לפעולה שהתמקדה בחינוך א"י החלה ב-1903 עם הקמת בית המדרש למורים בירושלים. עקרונותיה העיקריים של חברת העזרה בפעולתה החינוכית בארץ-ישראל כפי שניכרים בתקנות החברה מתמקדים בשלושה רכיבים: טיפוח אהבת המולדת – כדי שהתלמידים ימצאו פרנסה ולא יאלצו לעזוב את ארץ-ישראל ולהגר למערב; שמירה על הדת והמסורת – כדי למנוע סתירה ומחלוקת בין היישוב הישן לבין היישוב החדש; הקניית השפה הגרמנית, לצד השפה העברית, כשפת התרבות האירופית.⁵⁵

החינוך הציבורי כנורמה מחייבת

חודשים מספר לאחר הקמת בית הספר לבנות בראשון לציון ושנה לאחר הקמת בית הספר בראש פינה, בתחילת שנת תרמ"ז (ספטמבר 1886) הוקם על ידי הפקידות בית הספר העממי בזכרון יעקב. בתי ספר אלו, שפעלו בשלוש המושבות הגדולות של הברון, גילמו את הפנמת הנורמה של מתן חינוך ציבורי עממי לכל הילדים החיים ביישוב. בהמשך הוקמו בתי ספר במושבות שבחסות הברון כך למשל במזכרת בתיה הגיעו הגברים ללא המשפחות ולאחר שלוש שנים, עת הגיעו הנשים והילדים נפתח בית ספר.⁵⁶ מושבות הברון ולאחר מכן מושבות יק"א היו היישובים היחידים בהם חינוך ציבורי יושם לא על ידי ההורים אלא על ידי גוף חיצוני. במושבות אחרות

⁵² שם, עמ' 391. שנת 1903 אגודת המורים

⁵³ יוסף לנג, 'תחיית הלשון העברית בראשון לציון 1882-1914', קתדרה 103 (תשס"ב 2002) עמ' 85-130.

⁵⁴ משה רינות, חברת העזרה ליהודי גרמניה ביצירה ובמאבק, ירושלים: הוצאת בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, משרד החינוך והתרבות אוניברסיטת חיפה ומכון ליאו בק, 1972.

⁵⁵ התקנות חוברו על ידי פאול נתון נשיא החברה בשנת 1904. ראו, שם, עמ' 21.

⁵⁶ המליץ 16 במרץ 1888; דוד נימן, מזכרת בתיה, תל – אביב, 1968, עמ' 511-60: 'במושבות אחינו באה"ק', הצפירה, 2 בפברואר 1890, עמ' 3. בשנת 1895, קונים חובבי ציון את אדמות מושבה מהברון

מומשה הנורמה של חינוך לכל, כאשר הילדים הלכו לבתי הספר שמומנו על ידי ההורים והקהילה ובערים לא היה קיים חינוך ציבורי שניתן באופן מסובסד לכל מי שחפץ בכך. ההכרה בנחיצותו של חינוך בסיסי לבנים ולבנות בצרפת החלה מתקבעת מאז שנות השלושים של המאה תשע שעה, עת חויבה כל קהילה לדאוג לחינוך בסיסי לילדי העניים. מעורבות המדינה באחריות לחינוך באה לידי ביטוי בחוק של שנת 1867, אשר קבע כי כל קהילה בעלת 500 תושבים חייבת לדאוג לבית ספר ציבורי (של המדינה) עבור הבנות.⁵⁷ עם הקמת הרפובליקה השלישית של צרפת בשנת 1882 נחקק חוק לימוד חובה. חקיקה זו, שנועדה לתת לגיטימציה למשטר החדש וליצור חלופה אידאולוגית לכנסיה, נשענה על הכרה גוברת הולכת כי חינוך בסיסי הוא צורך חברתי. צרפת הצטרפה לרוב מדינות אירופה שחוקקו חוק לימוד חובה, ובכך אשרו את הנורמה שכל ילד וילדה זכאים וחייבים בחינוך בסיסי בין 4-8 שנות לימוד החל מגיל 6-7.⁵⁸ לדעת סת קובן (Seth Koven) וסוניה מישל (Sonya Michel) החינוך הציבורי הוא אחד מנגנוני הביורוקרטיה של מדינת הרווחה המודרנית.⁵⁹ בשנות השמונים של המאה התשע עשרה, היה החינוך הציבורי נחלת רוב מדינות אירופה. להגדרה זו של החינוך היתה השפעה גם על השלטונות הקולוניאליסטים במושבות הצרפתיות באפריקה, שהחלו לייסד בתי ספר עממיים לכלל האוכלוסייה באופן מובנה ומסודר בשלהי המאה התשע עשרה. פתיחת בתי הספר היהודים במושבות תאמה את החוק העות'מאני אשר אפשר הקמת בתי ספר לתושבים בעלי הדתות השונות ברחבי האימפריה החל משנת 1856. גישה זו ננקטה כנסיון להתמודד עם הקמתם של בתי ספר על ידי נציגי צרפת ומדינות אירופאיות אחרות באימפריה הבריטית. יתרה מזו, התפשטות הנורמה של החינוך ציבורי הניתן על ידי המדינה הובילה את הממשל העות'מאני לחוקק בשנת 1869 חוק לימוד ממשלתי. החוק קבע כי עיר הבירה של כל פרובינציה אמורה היתה להקים בתי ספר ממשלתיים. בכל עיר או בכל שני כפרים במשותף אמור היה לפעול בית ספר לילדים מוסלמים ובית ספר ללא מוסלמים. בתי ספר ואחזקתם אמורים היו להיות ממונים על ידי הכפר או העיר. נוסף על כך הוחלט כי בתי ספר המיועדים לגילאי 12-15 אמורים היו להיפתח בכל עיר בעלת יותר מ-500 בתי אב. בתי ספר אלו היו אמורים להיות מיועדים לבנים ולבנות בנפרד. כמו כן, הוחלט כי הממשלה צריכה לתמוך בהקמת בתי ספר תיכוניים בכל עיר פרובינציאלית ובהם אמורים היו ללמוד תלמידים מוסלמים ולא מוסלמיים ביחד.⁶⁰ השפעתה של רפורמה זו על הפריפריה של האימפריה העות'מאנית היתה חלשה. בארץ ישראל העות'מאנית פעלו בתי ספר שהעניקו חינוך דתי לילדים המוסלמים וילדים הנוצרים ולצידם החדרים המסורתיים ששרתו כאמור את הציבור היהודי. החל מהרבע האחרון של המאה התשע עשרה בייחוד בערים ירושלים, עכו, יפו ונצרת מוקמים בתי ספר המיועדים לילדים מוסלמים המלמדים לימודי חול. בחלק מהכפרים החלו לקום בתי ספר המלמדים בנוסף

⁵⁷ Francois Chant, "School are society's Salvation"; The State and Mass education in France, 1870-1930', 117-139

⁵⁸ Robert Anderson, "The Idea of Secondary School in Nineteenth-Century Europe", *Paedagogika Historica* 47, o. 1-2, (2004), pp. 93-106

⁵⁹ Seth Koven and Sonya Michel, 'Womanly Duties: Maternalist Politics and Origin of Welfare State in France, Germany, Great Britain, and United State 1880-1920', *American Historical Review* 195, 4 (1990), pp. 1078-1108.

⁶⁰ Ela. Greenberg, *Preparing the Mothers of Tomorrow: Education and Islam in Mandate Palestine*, University of Texas Press, Austin, 2010, pp. 33 – 34.

מצוטט אצל נאוה דקל ורות קרק, "רחל ינאית – מורה בגימנסיה העברית הירושלמית בשלהי התקופה העות'מאנית", דור לדור מט, 2016, עמ'

ללימודי דת גם קרוא וכתוב בערבית וחשבון בסיסי. הדגם הצרפתי השפיע על החקיקה
עות'מאנית⁶¹ המחקר המשווה מלמד כי מערכות חינוך שמומנו על ידי המדינה, ממונו על ידי
תשלומי מסים

לשם השוואה ראוי לציין את מערכת החינוך הציבורית שהקימה יק"א בארגנטינה, שבה
בניגוד לפלשת'מאנית, קיים היה חינוך חובה חנם שניתן על ידי רשויות המדינה. אי לכך
לא ראה הברון הירש צורך באספקת שירותי חינוך לילדי המת'יישבים היהודים במושבות יק"א,
צורך קהילתי וציפה מהמדינה לספק שירות זה. אולם בשל קשיים לוגיסטיים וכלכליים החינוך
ניתן בהיקף מצומצם מאד ורוב ילדי האזורים הכפריים, ובכלל זה הילדים היהודים, לא זכו לבקר
בבתי ספר ממשלתיים. בשנת 1894 החליטה מועצת יק"א, באישורו של הברון הירש, להקים
מערכת חינוך אשר לימדה גם לימודים יהודים.⁶² עמדת יק"א בנושא סיבסוד החינוך לא היתה
אחידה בכל המושבות. באלו שהוקמו על ידה לא נגבה שכר לימוד. ואילו במושבות שנתמכו על
ידי פקידות הברון כגון זכרון יעקב, ראשון לציון ופתח תקווה, מימנה יק"א באופן חלקי ומשתנה
את מערכות החינוך. במושבות אלו נדרשו ההורים לשלם שכר לימוד בהיקפים משתנים.

ניתן לומר כי הקול הדומיננטי בשיח הציבורי במדינות המערב, הרואה בחינוך בסיסי לכל ילד
אינטרס חברתי, לאומי ואנושי, שהפך לנורמת החינוך הציבורי ומאוחר יותר לחוק המחייב את
המדינה ואת הורי התלמידים במרבית מדינות המערב (גם יפן)⁶³, הועבר לארץ ישראל
העות'מאנית לראשונה על-ידי מממני החינוך במושבות הברון ויק"א שפעלו מתוך תפיסת
שליחות תרבותית שהועברה אליהם מגופים נושאי מסר בבתי-גידולם⁶⁴⁻⁶⁵ תהליך ההעברה היה
מפותל, וכלל צמתי שינוי והתאמה של מהות השליחות הציבורית וגווני החינוך הציבורי שניתן
לתארו באמצעות עדשת ההיסטוריה הסבוכה.

⁶¹ Ela Greenberg, *Preparing the Mothers of Tomorrow: Education and Islam in Mandate Palestine*, University of Texas Press, Austin, 2010

⁶² כ"ח התבקשה לבנות מערכת חינוך הדומה לזו שפעלה במזרח התיכון, כולל העתקת תנאי השכר של המורים (שהיו נמוכות במזרח התיכון מאלו שבארגנטינה). { הכשרת המורים העתידיים ללמד במושבות מומנה על ידי ייק"א. הוראת מקצועות החול היתה בספרדית לפי דרישת יק"א. כלומר, הצפייה היתה שבית הספר יתפקד כסוכן מודרניזציה מקומי, ולא כסוכן חברות של הקולוניאליזם הצרפתי. דרישה נוספת של יק"א היתה שלימודי היהדות יתנהלו בעברית. החל משנת 1903 החליטה יק"א לבטל חלק מסעיפי ההסכם שחתם הברון הירש ולשמור בידיה את הסמכות לבחור את המורים. יהודה לוי, " חינוך הדור הצעיר במושבות יק"א עד למלחמת העולם הראשונה", *דור לדור* ל"ט (2011)-202. 179

⁶³ Laurence Brocklis and Nicola Sheldon, editor *Mass Education and the Limits of State Formation, c. 1870-1930*, New York: Parglave Macmillan 2012

⁶⁴ שלומית, לנגבוים, "התגובה היהודית לפעילות המיסיון בא"י, 1882 – 1917", עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, 2007

⁶⁵ David Sorkin, *The Berlin Haskalah and German Religious Thought. Orphans of Knowledge* London : Vallentine Mitchell, 2000 .

פרק שני

פילנתרופיה, מגזר שלישי וחינוך מקומי

מערכת החינוך במושבות הברון ויק"א היא דוגמה מרתקת להעתקה ולהתאמה למציאות המקומית המתהווה של מסגרות תמיכה חינוכיות, איגוד מקצועי ופוליטיקה מקומית. הגוף הראשון מבחינה כרונולוגית היה פקידות הברון שתפקדה במסגרת של גוף פילנתרופי. יק"א בדומה לכי"ח ולעזרה היו גופים של מגזר שלישי. אופי מסגרות המימון מלמד על העתקת דפוסים של פילנתרופיה ומגזר שלישי המקובלים באירופה ובחברה היהודית.

פילנתרופיה, מגזר שלישי וחינוך לכל

המימון של בתי הספר לעניים, שהחל במאות ה-18 היה, כאמור, אמצעי שנועד לסייע לילדי החלשים בחברה להימנע מהצורך להזדקק לתרומות בבגרותם. שינוי זה במטרת הנתנה מהווה שלב מעבר מצדקה לפילנתרופיה לטענת ההיסטוריוגרפיה של התחום. לדברי רבקה רימל (Rimel) הצדקה מספקת פתרונות חלקיים לטווח קצר ואילו הפילנתרופיה נועדה לספק פתרון ארוך טווח⁶⁶. צדקה, המקובלת בחברות רבות כציווי דתי, מתבססת על העיקרון של חמלה למוכי גורל ולאביונים בקהילה והיא מסייעת על פי רוב לצרכים בסיסיים של מזון, בריאות ולהפגה מיידית של הסבל. סיווג נוסף מתייחס לזהות הנזקק. הפילנתרופיה, אשר משמעותה ביוונית 'אהבת האדם', היא לדברי רוברט פייטון ומישל מודי נתנה וולונטרית לטובת הציבור⁶⁷. הנתנה כוללת תרומה של כסף מיומנות או התנדבות למטרות חברתיות המכוונות לקידום החברה, להקלת הסבל בעזרת מעשים אישיים של נדיבות, חמלה ותמיכה כספית. הגדרה צרה יותר מתמקדת בנתנה הכספית של הון פרטי: "פילנתרופיה היא אפוא אקט וולנטרי (פעילות רצונית) של יחידים או באמצעות ארגונים המוציאים לפועל רצונות של יחידים, אקט המבקש לקדם יעדים במגוון תחומים- רווחה, תרבות ובריאות - באמצעות מתן כסף למטרות ציבוריות ובאמצעות קרנות וארגונים הפועלים בתוך שבין הפרטי לציבורי להקצאת המשאבים הללו"⁶⁸.

המסגרת הבאה היא זו של מגזר שלישי, המוגדר על ידי לסטר סלמון (Salmon) והלמוט אנהיייר (Anheir) באמצעות חמשת המאפיינים הבאים:

- א. ארגון פורמלי- גוף ממוסד בצורה מסוימת, אינו חייב ברישום של התאגדות, אך חייב לפעול בצורה סדירה ויציבה. מוסדרת ולאורך זמן.
- ב. פרטי- ארגון שאינו נשלט על ידי מוסדות המדינה, ריבוני לקבל החלטות ללא תלות בשלטון.
- ג. הארגון אינו למטרות רווח- חוקת הארגון מונעת חלוקת רווחים למייסדיו, חבריו ועובדיו. ההכנסות חוזרות לפעילות שוטפת של הארגון.

⁶⁶ Reabeca. W. Rimmel. Cherty and Strategy: Philanthropy's Evolving Role", *Proceeding of the American philosophical Society*, 145, 1 (2001), pp.. 587-595

⁶⁷ Robert L. Payton and Michael P. Moody, *Understanding Philanthropy: Its Meaning and Mission*, Bloomington: Indiana University press, 2008, p.17

⁶⁸ דבי חסקי- לוונטל ופולה קבלו, מהנדיב הידוע ועד הקרן החדשה לישראל- ערוצי תרומה לארץ ישראל ומדינת ישראל מהתקופה העות'מאנית ועד היום' המרכז לחקר הפילנתרופיה 6, ירושלים: האוניברסיטה העברית, 2009, עמ' 9.

ד. על הארגון להיות בעל מנגנוני ניהול עצמי שאינם כפופים לגורמים מחוץ לארגון. והוא עצמאי בבואו להחליט בנושאים הקשורים לפעילותו

ה. על הארגון להיות בעל מרכיב פילנתרופי ו/ או וולונטרי – השתתפות בארגון אינה חובה וחלק קטן או ייצוגי מהעובדים, כגון הוועד המנהל אינו מקבלת שכר עבור עבודתו.⁶⁹

מפעלו של הברון אינו נכלל במסגרת מגזר שלישי הואיל ואינו עומד בכל התנאים הנדרשים. כך למשל, מפעל התיישבות של הברון אינו בגדר ארגון פורמלי. אמנם מדובר במערכת ארגונית רחבת היקף, אך פרטית ומתפקדת כגוף של פילנתרופיה משפחתית. כמו כן כל העוסקים בפעילות קבלו שכר למעט הברון רוטשילד. לעומת זאת כל הארגונים שעסקו בחינוך כ"ח, חברת עזרה שייכים, למגזר שלישי. כך גם חברת יק"א ואגודת (הסתדרות) המורים אשר אופייה ופעילותה תואמים להגדרות של מגזר שלישי. אולם לפני הדיון הפרטני בגופים אלו נתמקד במסגרת המושגית של תפישת הכשלים ותפישת המקורות החברתיים. מאחר דיון זה המסביר את הקונטקסט ההיסטורי של הזמן והמקום של כ"ח, עזרה ויק"א.

גישת הכשלים המתבססת על אדנים כלכליים של תיאוריות הביקוש והיצע, טוענת כי ארגונים של מגזר שלישי באו לתת מענה לכשלים של המדינה והמגזר הפרטי. בורטון וייסבורד (Wiesbrod) טוען כי ארגונים ללא כוונת רווח מספקים שרותים, שהמשלה היתה אמורה לדאוג להם ומסיבות שונות אינה עושה זאת.⁷⁰ ואילו הנרי הנזמן (Hansmann) טוען כי ארגוני המגזר השלישי מספקים טובין פרטיים שהשוק הפרטי לא מצליח לתת להם מענה.⁷¹ לצד גישת הביקוש פותחה תיאוריית המתבססת על הגורמים המבקשים להציע ביקוש אשר לא סופק על ידי המגזר הראשון והשני. כלומר, יזמים חברתיים – אנשים שחדורי שליחות כלשהיא לספק ביקוש (James,) השליחות יכולה להיות דתית, אידיאולוגית – הם ניתנים במחירים מסובסדים ונועדו למשוך קהל.⁷² גישה זו מתכתבת עם 'השליחות התרבותית' בתחום החינוך (והרפואה) של גופים דתיים של המדינות האירופאיות שפעלו בירושלים (ראו פרק קודם).

גישת הכשלים מתאימה לפתרונות השונים שהתעצבו לגבי החינוך היהודי היהודי, בדומה לחינוך הנוצרי והמוסלמי בארץ ישראל בשנות השמונים- תשעים של המאה ה-19. למרות חקיקתו של חוק חינוך מדינתי באימפריה העות'מאנית נותר תחום החינוך הן המסורתי דתי והן המערבי- מודרני פרוץ ליוזמות של גופים שונים של המגזר השלישי. כלומר, הכשל באספקת חינוך בסיסי גרם לגופים של המגזר השלישי להתערב ולדאוג לחינוך בעצמם. בהם ניתן למנות את כ"ח וחברת עזרה. ניתן להסיק כי מימון בתי הספר וגני הילדים במושבות על ידי יק"א

⁶⁹ Lster .M Salomon & Halmot .K. Anheier, "Social Origins of Civil Society; Explaining the Nonprofit Sector Cross- nationally *Volunta* 9 (1998), pp. , 213-248, in Paula kabalo, "A Fifth Nonprofit Regime? ", *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* | 8,4 (2008) , pp. 627-642. בנימין גדרון, מיכל בר וחגי כץ, המגזר השלישי בישראל- בן מדינת רווחה לחברה אזרחית, תל-אביב:

הקיבוץ המאוחד-קו אדום , 2003 עמ' 12

⁷⁰ B Wisebord, *The Nonprofit Economy*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1988

⁷¹ Henry Hansmann, "The role of nonprofit enterprise". In S. Rose-Ackerman (ed.), *The Economics of Nonprofit Institutions: Studies in Structure and Policy*, Oxford University Press, New York 1986, pp. 57-82.

⁷² Estelle James, "The nonprofit sector in Comparative Perspective", *The Nonprofit Sector: A research Handbook*, 1 (1987), pp. 19-23, מצוטט אצל

בנימין גדרון, המגזר השלישי בישראל, עמ' 36

היתה מענה של המגזר השלישי לאוזלת ידו של השלטון העות'מאני ביישובים אלו. ראוי לציין כי בתי ספר פרטיים הממונים על ידי ההורים כמעט ולא פעלו עד שנת 1900, עת החליט וועד המושבה ראשון לציין לגבות כסף מהורי התלמידים, אך גם מוסד זה נהנה מתרומות בהיקפים שונים, כאשר הממן העקרי, למעלה משתי חמשיות מתקציב המוסד ניתן על ידי יק"א.⁷³ המוסדות החינוכיים שמלכתחילה הוגדרו כפרטיים היו הגימנסיות ביפו- תל אביב, ירושלים ובית הספר הריאלי בחיפה. יחד עם זאת לצד גימנסיה הרצליה פעלה מכינה, שלמעשה תפקדה כבית ספר יסודי והורי התלמידים שילמו אף הם שכר לימוד.

הביקורת על תפישת הכשלים טוענת כי לא ניתן מספיק משקל להשפעות חברתיות והיסטוריות; והיא הובילה את סלמון ואנהיר לגבש את גישת המקורות החברתיים. גישה זו טוענת כי המגזר השלישי מושפע מהמסגרת הפוליטית בה הוא מתפקד וכי המערכת הפוליטית היא תולדה היסטורית של תהליכים חברתיים, פוליטיים ואידאולוגיים. בייסוד התהליכים פועלים יחסי גומלין בין קבוצות שונות בחברה, ולהם יש להוסיף את כוחן של אליטות ואופייין ומשקלן של קבוצות אידאולוגיות ודתיות.⁷⁴ סלמון ואנהיר הגדירו ארבע חברות בהן שיווי המשקל בין הקבוצות השונות משפיע על התפתחותו של המגזר השלישי והם: הדפוס הליבראלי, הדפוס הסוציאלי דמוקרטי, הדפוס הקוריפסטי והדפוס המדינתי. הדפוס הליברלי קיים בחברות בהן המעמד הבינוני חזק מהאליטות המסורתיות וממעמד העובדים. חברות כאלו מתנגדות למעורבות ממשלתית ומעדיפות למסגרות וולונטריות. בחברה כזו המגזר השלישי חזק ומשפיע.

הדפוס הסוציאלי דמוקרטי מאפיין חברות בהן מעמד העובדים חזק מצליח לגרום למעורבות ממשלתית באספקת שרותי רווחה. בחברות כאלו המגזר השלישי יהיה קטן. הדפוס הקורופטיסטי מאפיין חברות בהן הממשלה נאלצת להתפשר עם אליטות טרום מודרניות וותיקות ולהשאיר בידיהן שרותי חברתיים, כך שהמגזר השלישי נהנה ממימון ממשלתי. בדפוס המדינתי, המדינה חזקה ופועלת בשיתוף פעולה עם הממסד הדתי (הכנסייה), אך האליטות עצמאיות ומעמד העובדים חלש. אי לכך המגזר השלישי חלש בשל ניגודי אינטרסים בין הממשלה ובין בעלי הון⁷⁵ טיעון זה מתכתב עם המחקר הדין בהתפתחות מדינת הרווחה המודרנית, שהחלה להתעצב בשנות השמונים של המאה התשע עשרה בבריטניה צרפת, גרמניה וארצות הברית. הסברים היסטוריים אלו, טוענת פולה קבלו, מתאימים למערב אירופה ולצפון אמריקה, אך אינם מתאימים למדינות שנמצאו תחת שלטון קולינאלי או תחת שלטון זר כפי שהיה במזרח התיכון ובארץ ישראל העות'מאנית. קבלו מציעה סוג חמישי של חברות, אשר ניתן להגדירן באמצעות שלושת המאפיינים הבאים: הראשון הוא הרכב החברה, שמתבסס על שייכות דתית, מיקום גיאוגרפי, קרבת דם ולא על חלוקה מעמדית וכלכלית בלבד, המאפיינת מדינות מודרניות. השני הוא מעמדן הלא ריבוני של החברות, שנשלטו על ידי שלטון קולינאלי או שלטון זר כזה או אחר. השלישי הוא קיומה של קהילה הנמצאת בתפוצה והתומכת במדינת האם וזאת בין השאר באמצעות ארגונים

⁷³ חגית קלבינסקי, "בית ספר עברי ראשון וגן עברי ראשון, אך איה הגימנסיה? ראשון לציין - החינוך התיכוני בתקופת היישוב," דור לדור מט, (2015) עמ' 170-204

⁷⁴ Lster .M Salomon & Halmot .K. Anheier, Social origins of civil society; Explaining the nonprofit sector cross- nationally *Volunta* (1998) 9, 213-248, in Paula kabalo, "A Fifth Nonprofit Regime? ", *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* Vol 8:4 (2008) 627-642.

⁷⁵ בנימין גדרון, מיכל בר וחגי כץ, המגזר השלישי בישראל- בן מדינת רווחה לחברה אזרחית, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד-קו אדום, עמ' 35-36.

ללא מטרות רווח.⁷⁶ קבלו מתארת את ארגוני המגזר השלישי, שפעלו בארץ ישראל העות'מאנית, כמקרה בוחן לתזה שהיא מציעה. החברה היהודית לא נהנתה משירותים ממשלתיים בתחומי הרווחה, ובו בזמן היתה בעלת מסורת ארגונית של אגודות וארגוני סיוע בנושאים. שונים שפעלו במסגרת קהילות המשנה לפי מוצא ומקום. כלומר, הקהילה היהודית בא"י העות'מאנית נתמכה על ידי פילנתרופיה של תפוצה והיה לכך בסיס אידיאולוגי-איתני. התושבים היהודים, בני היישוב הישן נתמכו באמצעות מערכת חלוקת כספים, שכונתה חלוקה, על ידי יהודי התפוצות. בני היישוב הישן נתפשו כשליחי אחיהם, אשר הסכימו לחיות בתנאי המצוקה בארץ הקודש וללמוד תורה ולהתפלל במקום שהשכינה שורה בה, עבור בני עמם. התומכים ראו בסיועם הכרת תודה ומעין חובה ציבורית וכך כיסתה החלוקה כמעט את כל תחומי החיים. בשנות השלושים של המאה ה-19 החל להתפתח מערך חלוקה על בסיס קהילות המוצא של הנתמכים. המסגרת היתה הכולל שסיפק צורכי מחייה בסיסים והעניק לחבריו ושירותים חברתיים בהם חדרים ושיבות. אצל האשכנזים דמי החלוקה ניתנו לכל מבוגר בשל עצם ישיבתו וחיו בארץ הקודש, כאשר תלמידי הכוללים קבלו תוספת. אצל הספרדים קבלו דמי חלוקה האברכים ספרדים. [קבלו דמי חלוקה יחד עם צורכי ציבור וצרכים סוציאליים].⁷⁷ לצד החלוקה, ממנו יהודי התפוצות פעילויות שונות של רווחה, כאשר במקרים רבים החינוך והבריאות היו משולבים, כגון בה"ס אוולינה דה רוטשילד שהיה סמוך מינהלתית על שולחן בית החולים רוטשילד.

פילנתרופיה במושבות

תמיכתו של הברון במפעל החינוכי במושבות היתה פועל יוצא ממפעל התמיכה הפילנתרופי ביישוב עצמו. כלומר, לא מדובר בתמיכה יעודית, אלא במימון הפעילות של יישוב, שבו החינוך הוא אחד התחומים הנתמכים. יש לאמוד ולהעריך את אופני פעולתו של רוטשילד גם באמצעות השיח הפילנתרופי של האליטה הצרפתית של המאה ה-19. מחקרו של Lee S, I abhhai. Weissbach — פורש תמונה מסועפת של הפעילות הפילנתרופית של האליטה היהודית בצרפת בשנים שלאחר נפוליון. צרפת היתה זירת פעולה ליוזמות פילנתרופיות רבות, שפעלו בתחום הרווחה, הסעד החינוך. פעילותם היתה בעלת משקל והשפיעה על סדר היום הציבורי והובילה לחקיקה בנושאים הקשורים לילדים ולנוער. השיח הפילנתרופי עסק רבות בהצלת הדור הצעיר מחיי ניוון ועוני המצפים לו באזור מגוריו, וראה בחינוך אמצעי של שיקום והקניית ערכים 'נכונים' של הבורגנות הצרפתית.⁷⁸ אגודות חסות [société's de patronage] בצרפת שדאגו להכשרת ילדים וילדות היו פילנתרופיות במהותן.⁷⁹

אחד המאפיינים החשובים של פעילות פילנתרופית היא גיוס המשאבים ודרכי חלוקתן. כאן יש להבחין בין פילנתרופיה מוסדית, המתבססת על קרנות, לבין פילנתרופיה משפחתית,

⁷⁶ Paula kabalo, "A Fifth Nonprofit Regime? and Voluntary Sector Quarterly Vol 8:4 (2008) 627-642.

⁷⁷ אליאב 1978, בתוך דבי חסקי ופולה קבלו יוסף שלמון, היישוב היהודי בארץ ישראל (1880-1903) בתוך בתוך ישראל קולת (עורך) תולדות היישוב היהודי בארץ – ישראל מאז העלייה הראשונה, ירושלים: האקדמיה הישראלית למדעים ומוסד ביאליק, תש"ן 1990, עמ' 555-566.

⁷⁸ Dekker, jeroen J. H. "Philanthropic Networks for Children at Risk in Nineteenth century Europe". *Paedagogica Historica*, Col 43. No.2 2007: 235-244.,

⁷⁹ בשנת 1819 הוקמה רשת של לימודי מקצוע. בשנת 1825 נוסד בית ספר לעבודה בשטרסבורג. בשנת 1830 פיקח ועד הנשים על לימודי מקצוע לנערות, שם, שם.

המתבססת על הון עצמי.⁸⁰ מפעלו של הברון רוטשילד בא"י, למשל, היה מבוסס על הון משפחתי ולא היה תלוי בקרנות או בגיוס תרומות, כאשר הברון עצמו החליט על אופני ההשקעה, היקף ההשקעה ומשך הזמן. מפעלו של הברון התבטא בתמיכה במושבות בצורות שונות כמו הצלת המושבות חודשים ספורים לאחר הקמתן למשל מימון ראשון לציון ארבעה חודשים לאחר הקמתה או זימרון היא זכרון יעקב שנה לאחר ייסודה; עזרה לביסוס מושבות קיימות ומתקשות כמו פתח תקוה ויסוד המעלה והקמת מושבות חדשות כמו מזכרת בתיה הלא היא עקרון, בת שלמה, באר טוביה, מטולה, ומחניים.⁸¹ הנתונים מלמדים על השקעה של מיליון לירות שטרלינג וקניית אדמות של 500,000 בשווי של יותר מחמישה מליון לירות שטרלינג. מפעל ההתיישבות של הברון הקפיד על ניהול משפטי מסודר הכולל רשומות של העברת בעלות ורכוש כולל אדמה.⁸² יש לציין כי מדובר בסוגי בעלויות שונות. חלק מאיכרי המושבות העבירו את נכסיהם לראשות הברון, אשר פרע גם את חובותיהם כפי שהיה בראשון לציון ובהמשך, זכרון יעקב, ראש פינה, יסוד המעלה, ופתח תקווה שעוברת באופן הדרגתי לחסותו. (1887). חלק אחר של האיכרים עיבדו נחלות שהיו חלק משטח אדמה גדול שנרכש על ידי הברון ונציגיו, כך למשל בשנת 1884 מקים הברון את המושבה עקרון, אשר שמה שונה למזכרת בתיה (על שם אם הברון) בהמשך קמו עוד מושבות והן בת שלמה ומאיר שפיה כשהוגדרו מבחינה מינהלית כמושבות בת של זכרון יעקב.⁸³ מושבה נוספת אשר לא החזיקה מעמד והתפרקה לאחר שנים ספורות ועברה לראשות חובבי ציון היתה באר טוביה הידועה בשמה הערבי קוסטינה.⁸⁴

המנגנון העצמאי של מפעל התיישבות של הברון כונה בשם הפקידות והוא היה בנוי מארבעה דרגים, כאשר מימוש מלא של מערך זה היה בשנים 1887-1888, שנה לאחר פתיחת שערי בית ספר בראשון לציון. הדרג הראשון כלל את הפקיד הראשי בארץ ישראל הכפוף לברון ולצידו שני עוזריו, שמקום מגוריהם היה פאריז. הפקיד הראשון היה אליהו שייד בדרג השני עבדו המפקחים על ההתיישבות שהתגוררו במקווה ישראל ובבירות ושני את מרכזי המנהל הארציים מקווה ישראל ובבירות; הדרג השלישי כלל שלושה מחוזות שבהם היתה מושבה ראשית ומושבות סמוכות אליה. המושבה המרכזית במחוז הדרומי היתה ראשון לציון ואליה היו סמוכות פתח תקוה, מזכרת בתיה ובאר טוביה. האשכול המרכזי סבב סביב זכרון יעקב ואליה היו סמוכות המושבות שפיה ובת שלמה. במחוז הצפוני היתה ראש פינה המושבה הראשית וסמוכות לה היו

⁸⁰ בשליש האחרון של המאה ה-18 הוקמו בהמבורג School of Industry אשר היו מיועדים לילדי העניים. מטרתם היתה לחנך לכללי המוסר המקובלים ולאפשר לימוד מקצוע. הבנות למדו סריגה ותפירה והבנים עבדו כשוליות בטחנות קמח ראו

Christine Mayer, "Friedrich Eberhard von Rochow's Education of the Children in Rural Communities and its Impact on Urban Educational Reforms in the Eighteenth Century," *Paedagogica Historica*, Vol. 39, No. 1/2 (2003), 19-35.

⁸¹ דן גלעדי, הבארון, הפקידות והמושבות הראשונות בארץ ישראל – הערכה מחדש, קתדרה 2, חשוון תשל"ז, עמ' 68-59; רן אהרנסון, תוכנית נָטָר-רוטשילד: תחילת פעולתו היישובית של הבארון בארץ-ישראל, קתדרה 44, יוני 1987, עמ' 79-55

⁸² ישראל מרגלית ויעקב גולדשטיין, " מפעלו של הברון אדמונד ה- רוטשילד, 1882-1899", בתוך ישראל קולת (עורך) תולדות היישוב היהודי בארץ – ישראל מאז העלייה הראשונה, ירושלים: האקדמיה הישראלית למדעים ומוסד ביאליק, תש"ן 1990, עמ' 419-502

⁸³ אהרנסון מתאר כ'בעלות נעדרת', רן אהרנסון, " שלבים בהקמת המושבות הראשונות והתפתחותן,, בתוך מ אליאב (עורך) ספר העלייה הראשונה, כרך ראשון, ירושלים, תשמ"ב, עמ' 76

⁸⁴ התמיכה בפתח תקווה היתה הדרגתית החל משנת 1884. בשנת 1887 מונה הפקיד אוסציבסקי ובשנת 1889 היא עברה לחסות מלאה. כך גם בייסוד המעלה שבשנת 1889 עברה לחסות מלאה. מזכרת בתיה עברה אף היא שינויים במעמדה ובהיקף התמיכה בשנת 1886-87 חל שינוי במעמדה של מזכרת בתיה והיא נתמכה ציבורית בלבד (חנינון). הם חזרו לחסות מלאה בשלהי 1889, לאחר פולמוס השמיטה.

מטולה וייסוד המעלה. הדרג הרביעי כלל את הפקיד הראשי בכל מושבה שניהל את מערך הפקידות.

תחת ידי הפקידות היו כל תחומי החיים במושבה, החל בתחום המשפטי שהסדיר את נושא האדמות ומערכת היחסים עם השלטונות העות'מאניים, המשך בתכנון פיסי, ייצור חקלאי, תעשייה חקלאית, מסחר מימון, כוח אדם והתחום של שירותים ציבוריים בהם נכלל החינוך וזאת לצד תברואה, בריאות ומוסדות ציבוריים כגון בית כנסת. כל העובדים אשר קבלו משכורות מאת נציגי הברון כונו פקידים, גם אם בפועל מדובר היה במודדי קרקע ועובדי תברואה וכמובן אנשי החינוך.⁸⁵

מפעל הפקידות תמך באיכרים באמצעות מספר דרכים, כאשר הבסיסית בהם היה מתן קצבה חודשית למשפחה לפי מספר הנפשות. כלומר, סעד. נוסף על כך סופקו שירותי קהילה לסוגיהם השונים, אשר היו בעל שווי כלכלי נכבד. החינוך נכלל במסגרת התחום של שירותים ציבוריים, אשר היה אחראי גם לשירותי דת, רפואה, ותברואה. להכללה זו היה גם ביטוי ארכיטקטוני, כאשר המוסדות החדשים הוקמו בצמידות אחד לשני כפי שניתן ללמוד ממחקריו של רן אהרנסון.⁸⁶

בחלק מהמושבות הושקעו כספים נכבדים במבנים כדוגמת בית ספר בראשן לציון בעלות של 10,000 פרנק.⁸⁷ ההשקעה בבתי הספר במושבות מדגימה את ההעברה וההטמעה של הכרה בצורך של שיפור בתי הספר באיזורים הכפריים, כך נעשה בצרפת באותן שנים ולמעשה רוב מדינות אירופה עסקו בהרחבת והנגשת החינוך העממי לשכבות החלשות והכפריות בייחוד לאחר החלת חוק לימוד חובה.⁸⁸

בין הנותן, רוטשילד ובין המקבל (האיכרים) פעלה מערכת כוחות מובנית אשר נסקרה במחקרי התקופה. שמעון שאמה ניתח את זאת במונחים של יהודי מרכז מערב אירופה מו ליהודי מזרח אירופה. שיח- שבו יהודי מרכז- מערב אירופה, שנהנו משוויון זכויות ואמצו סולם ערכים מערבי הגדירו את יהודי מזרח אירופה במונחים שליליים. יהודי מזרח אירופה שכונו בידיש איסט יידן, ואשמו בחוסר השכלה, בעצלות בהיגיינה לקויה בחוסר השכלה ועוד חסרונות שהיו תמונת תשליל ליתרונות של הביטוס החדש של יהודי הארצות שזכו לאמנציפציה. { יש חוקרים המגדרים כביטוי של אורינטליזם } .. יאיר זלטרניך הגדיר זאת במונחים של דימויים המתבססים אף הם על גישה זו. הגישה המתוארת כאבהות נוקשה של הברון על ידי, ששאמה מתארה, תואמת לשיח השליחות התרבותית המציב את נציגי המערב במקום של הורים ואת המקומיים במקום של ילדים סוררים. הדרישה של הברון, ובהמשך של הפקידות, לציות מלא, אשר גבל לעיתים בהגבלות על חירויות בסיסיות, כגון אירוח בבית האיכר או אפילו הגבלת חופש הדיבור, היא פועל יוצא של גישה זו נוסף לכך רצון להראות סטאטוס וכוח המאפיינים כל שיח שהוא הירארכי במהותו.

⁸⁵ המושבות האחרות היו: באר טוביה החלה עם חמש משפחות שהפכו להיות ש כירי יום בשנת 1890 אלבוים דרור, החינוך העברי

⁸⁶ Ran Aaronshon, *Rothchild and Early Jewish Colonization in Palestine* (Jerusalem, 2000) pp.120-121.

⁸⁷ פרוטוקול וועד בית הספר של ראשון לציון ניסן תר"ס (-1900), אצ"מ...A\192\909

⁸⁸ Laurnce Brockliss and Nicola Sheldon (ed) *Mass education and the Limits of Sate Building c. 1870-1930 Hampshire: Palgrave Macmillan 2012*

מערכת יחסים זו באה לידי ביטוי בסדרה של עימותים, אשר עוררו מורת רוח וזעם. העימותים כונו בדברי התקופה מרידות ועצם השימוש במונח זה מלמד על שיח של יחסי אדנות ברורים או ביתר בוטות שולט ונשלט. בחלק המושבות פרצו עימותים אשר נסובו על סוגיות של יחסי אנוש, אוטונומיה והחלטות משקיות.⁸⁹ העימות במושבה ראשון לציון מעניין במיוחד היות והוא מדגים את מערכת יחסי הכוח בין המעורבים השונים. בשנה שניה לקיום בית הספר לבנות במושבה, פורץ עימות סוער סביב ניסיונות המיישבים לנהל חיי קהילה, כאשר בין הפעילים היו איכרים עצמאי בעל אדמה, אשר קבלו שירותים מהברון. בעימות זה היו כל המרכבים של כוח שררה, תכנונות ועוד, אולם כאשר הפקיד יהושע אוצביסקי הזמין שוטרים תורכים מיפו כדי לסייע לו, נחצה גבול של סולידריות יהודית. עירוב המשטרה הזרה היה דבר בלתי נסבל בעיני האיכרים והם דרוש את סילוקו. התוצאה הייתה קשה לכל הצדדים. הברון, שביקר במושבה במסגרת ביקורו בארץ ישראל, קום הוכיח את המתיישבים במילים קשות והאיכרים המורדים נדרשו לשלם מחיר יקר. שכלל גירוש יוסף פיינברג ממיסדי המושבה והחתמת האיכרים על מה שכונה, הסכם כניעה. מי שסירב לחתום נאלץ לעזוב.⁹⁰ הפקיד אוצביסקי הועבר למושבה פתח תקוה והיתה זו ירידה בדרגה שכן ראשון לציון היתה מושבה מפותחת יותר כלכלית.⁹¹

משבר השמיטה בשנת 1889. איכרי עקרון סרבו, כאמור, לקבל את היתר השמיטה והברון הענישם, בין השאר, במניעת שירותי הקהילה ובכלל זה בית הספר.⁹² לעיתים הפקידים ניצלו את מעמדם בכדי ליצור שיח כוחני במיוחד שבו חלק מהתקנות לא היו נדרשות לניהול המושבה, אלא להפגין את יחסי הכוחות בין הפקיד לאיכר. כגון סכסוך בין איכרי ראשון לציון עם הפקיד יצחק אושרי הביאו בסופו של דבר להפסקת עבודתו ואושרי נאלץ לחזור למקצועו הקודם כמורה לצרפתית והפעם במושבה זכרון יעקב.⁹³ אחד מביטוייה של מערכת כוחות זו היה תהליך קבלת ההחלטות של הברון להעביר את המושבות לאחריות חברת יק"א ללא התייעצות עם האיכרים בשנת 1899.⁹⁴

מגזר שלישי וחינוך

העברתן של המושבות לידי יק"א גרמה למערכת החינוך במושבות לתפקד במסגרת של מגזר שלישי, וזאת בדומה לכי"ח וחברת עזרה.. במציאות היסטורית זו צמחו גופים התואמים את ההגדרה של מגזר שלישי וביניהם כי"ח וחברת עזרה וכי"ח לפי הגדרותיהם של לסטר וסלמן כפי שנראה להלן.

⁸⁹ כך למשל בזיכרון יעקב קבוצה של איכרים אשר רצתה לצמצם את העיסוק בחקלאות העמידה בראשה את הרופא המקומי שהיה אדוק יותר מהמקובל במושבה. הלה עשה מעשה מאד קיצוני בעינים יהודיות והשמיץ את הפקיד הראשי בעת תפילת יום השבת מכאן קצרה הדרך לעימות סוער בו דרשו האיכרים את סילוקו של וורמסר באופן פומבי מעל גבי עיתון החבצלת וכתבו מכתב שיתפו בנושא קוראים נוספים מעל גבי עיתון החבצלת. שייד שניסה לפשר קיבל את דרישתם ובכך הראה את חולשתו וחולשת המערכת אבל ביקש שהדבר יעשו באופן מסודר. הללו לא חיכו ושלחו מכתב פרטי לברון שפורסם מעל דפי החבצלת שהיה כתב עת אורתודוקסי. שייד ניסה לסלק באמתלה כל שהיא את הרופא, אך הלה סירב. תגובתו הזועמת של הברון היתה על סילוק הרופא האיכרים ומשפחותיהם. לשישה מהם שולמו פיצויים והם יעזבו את האחרים הורידו למעמד של שכירי יום לאחר זמן נסלח להם. הרופא וורמסר עזב מריר את הארץ. ראו שאול דגן, עקשנים על ההר, עמ' 92-95.

⁹⁰ דן גלעדי, 'ראשון לציון בחסות הברון רוטשילד (1882-1900)', קתדרה 9 (1979) עמ' 127-152.

⁹¹ אהרונסון, פקידי הברון רוטשילד, האנשים שמאחורי מפעל ההתיישבות, עמ' 162.

⁹² על פרשת השמיטה ראו יוסף שלמן, דת וציונות, ירושלים: הספריה הציונית, 1990, עמ' 137-138.

⁹³ רן אהרנסון, פקידי הברון רוטשילד (1882-1890) - האנשים שמאחורי מפעל התיישבות " קתדרה 74 (1994) עמ' 157-178.

⁹⁴ 'דבר ימי השבוע', הצבי, 1 בספטמבר 1892, עמ' 1.

א. ארגון פורמלי- כ"ח, חברת עזרה ויק"א היו ארגונים המוגדרים כפורמליים. כ"ח, שנוסד כאמור בשנת 1860 היה הארגון היה פתוח בפני כל למי ששילם דמי חבר ומספר חבריו גדל בהתמדה. כך למשל שנה לפני פתיחת בית הספר העברי במושבה ראשון לציון, עמד מספרי חברי הארגון למעלה מ-30,000 איש. לכ"ח היה תקנון מחייב ובראשו עמד וועד מנהל שהחליט בנושאי מדיניות וכספים. חברת עזרה דמתה במאפייניה לאלו של כ"ח. חברת עזרה על ידי אסיפה מכוונת של חברים, שבחרה את התקנון ואת חברי הוועד המנהל.⁹⁵ חברי עזרה ייצגו חוגים שונים בקרב יהדות גרמניה בשנת יסודה היו לה 5000 חברים ובשנת 1913 מנתה 25,000 חברים.⁹⁶ יק"א היה ארגון שפעל למעלה מעשרים שנה ובראשו עמד דירקטוריון (שפעל גם בימיו של הברון הירש) שישב פאריז וניהל מערכת ריכוזית והיררכית. החברה נשאה ונתנה עם השלטונות והוכרה אף כישות משפטית בארגנטינה שזכתה להנחה במיסוי. תפישת העולם האגררית היתה הקו המנחה, אשר בא לידי ביטוי ביצירת מסגרת לפעילות חקלאית ולחיי קהילה כפרית בכל המקומות בהם פעל הארגון. בשנת 1903 החלה יק"א מפעל התיישבות שהשתרע על תשע שנים ובו הוקמו מושבת הבת של זכרון יעקב, עתלית בחוף הכרמל וגבעת עדה, משמר הירדן ומושבות הגליל התחתון סג'רה, מסחה, מלחמיה, ימה, מצפה, מנחמיה, בית וגן, יבנאל, כנרת, אילניה.⁹⁷ המתישבים נבחרו בקפדנות, כאשר קנה המידה היא נסיון בעבודה חקלאית. חלקם מבני המושבות הוותיקות כגון בני זכרון יעקב שהגיעו לעתלית, בת שלמה, חלקם בוגרי ההכשרה בסג'רה וחלקם פועלים חקלאיים ותיקים. בני האכרים במושבות הוותיקות קבלו זכויות איכרות במושבות הגליליות.

בשנת 1920 עוברים מוסדות החינוך לרשות וועד החינוך (העברי) אשר הוקם על-ידי ההסתדרות הציונית תחילה ב-1913 ושנית ב-1919 כדי לתת מענה לצורך לעצב מדיניות חינוך בארץ-ישראל. הוועד כחלק מתפקידו היה אמור למצוא מכנה משותף בין הרצונות הפוליטיים השונים של תרבויות המשנה בארץ-ישראל שהתפתחו מאוחר יותר לזרמים בחינוך(תנועת העבודה, המזרחי) לבין הערכים הלאומיים המוסכמים על הכל. הוועד ינק את סמכותו ישירות ממוקדי הכח הלאומיים ציוניים. הזרוע ביצועית של ועד החינוך הייתה מחלקת החינוך. הקמתו של וועד החינוך החלישה בהדרגה את מעמדה של הסתדרות המורים והניעה להבחנה בין המעשה החינוכי בו התמקד הוועד לבין העוסקים בחינוך אותם ייצגה ההסתדרות שהפכה בהדרגה מסמכות שאולה של משרד חינוך לאירגון מקצועי.

⁹⁵ ראשיתו של הדיאלוג בין חברת העזרה (חבה"ע) וכ"ח התחיל ערב הקמתה של חבה"ע. כדי להימנע מעימות הצהיר מייסדי החברה כי אינה מכוונת נגד כ"ח או חברות פילנתרופיות יהודיות אחרות אלא ברצונה לשתף פעולה עמן. למחרת יסוד עזרה שלח היו"ר מכתב לכ"ח פריז (29.5.1901) ובו הודעה על ייסוד החברה, התקנון שלה, ורשימת חברי הוועד המנהל. במכתב הוצהר כי עזרה מכירה בזכויות כ"ח ומעוניינת לעבוד עמה בשיתוף פעולה. לשם כך הזמינו המייסדים חברים מהעדה המרכזי של כ"ח להצטרף אליהן ואכן היו מספר אישים שהיו פעילים בשתי העמותות למשל ש' הלגרטן מפרנקפורט, יוספטן מנירנברג והרב ורנר ממינכן(רינות, עמ' 43).

⁹⁶ משה רינות, חברת העזרה ליהודי גרמניה ביצירה ובמאבק- פרק בתולדות החינוך העברי בארץ-ישראל ובתולדות יהודי גרמניה, ירושלים: האוניברסיטה העברית, משרד החינוך והתרבות אוניברסיטת חיפה ומכון ליאו בק, תשל"ב עמ' 247.

⁹⁷ בשנת 1901 מיישבת JCA בני איכרים במושבה מסחה, העתידה להיקרא כפר תבור. ב 1903 היא מקימה עוד 6 מושבות נוספות ועוד אחת ב 1907. ראו:

Yair, Selteneich, " Cultural Aspects of Philanthropy Bell Epoque, Administrators and Jewish Peasants in the Galilee", *Mediterranean Historical Review* Vol 23, No.1(2008), pp. 35-51.

ניתן לומר כי מנקודת מבט של המגזר השלישי, מעבר זה מציין סיומה של תקופה ותחילתה של תקופה חדשה בה החינוך העברי נמצא מפוקח וממומן על ידי מסגרת פוליטית, אשר מייצגת אינטרס ציבורי.⁹⁸

אגודת המורים היא גוף פורמלי, שנוסד בשנת 1903 וכונתה בהמשך הסתדרות המורים היא גוף פעיל עד עצם ימנו אלו.

ב. ארגון נפרד מהמדינה - כ"ח היא דוגמה מובהקת לגוף שאינו ממון על ידי השלטון ואינו מתפקד כזרוע ביצועית שלו. היה ארגון על מדינתי שמוסדותיה היו פזורים באגן הים התיכון והארצות הסמוכות לו, החל במרוקו ובשאר ארצות צפון אפריקה, עבור בארץ ישראל העות'מאנית עירק ופרס וכלה בתורכיה ובולגריה. מושב חברי הוועד הפועל היו בפריז, אך הארגון לא נתמך על ידי ממשלת צרפת ולא פעל בסמכותה או ברשותה. חברת עזרה, שאף היא הגדירה את עצמה כמייצגת את המדינה שבה חיו מייסדיה, לא היתה זרוע ביצועית של הקיסרות הגרמנית.

יק"א היתה ארגון על יבשתי שפעל בארץ ישראל, דרום אמריקה(ארגנטינה וברזיל) צפון אמריקה- קנדה וגם בקפריסין. היא פעלה באופן עצמאי ללא קשר מוסדי למדינות שבהן היא פעלה. ניתן לראות קווי דמיון בין התמיכה הקהילתית של יק"א בארגנטינה לבין סבסוד המערכות הקהילתיות במושבות בארץ ישראל.⁹⁹ המבנה הבינלאומי של הארגון בא לידי ביטוי במינוי פקידים אחראים שעבדו ופעלו במספר מקומות כגון ז'יל רוזנהאק שהיה אחראי על המושבות בגליל ובהמשך דרכו על פעולותיה של יק"א בקפריסין.

ג. על הארגון להיות בעל מנגנונים עצמאים בבואו להחליט בנושאים הקשורים לארגון

כ"ח היתה ארגון בירוקרטי מובנה שבראשו עמד הוועד המנהל וכפוף לתקנון. מדיניות הארגון נקבעה על ידי הוועד המנהל. אשר היה אוטונומי בקביעת מדיניותו החינוכית. אחת הדוגמאות המרתקות לכך היא מנגון הכשרת המורים, אשר הפיץ את ערכי האירגון.¹⁰⁰ חברת עזרה אף היא גוף שקבע את המבנה הארגוני שלו ואת מדיניותו ואת יעדיו. בראש חברת עזרה עמד הוועד המנהל בראשותו של פאול נתן שהיה אחראי על מדיניות הארגון. לצידו פעל נשיא (סיימון). קרוב לארבע חמישיות מתקציב החברה הוקדש לצורכי חינוך בייחוד בבלקן ובארץ ישראל העות'מאנית,¹⁰¹

המנגנון העצמאי של יק"א בא לידי ביטוי בתרבות האירגונית שקדשה את המבנה הארגוני עד כדי התעלמות מצרכי המציאות. הדירקטוריון קבע מדיניות נוקשה של העברת המשאבים ללא התחשבות בשינויים ובתקלות שלא נצפו. הפקידות המקומית הופקדה על שמירת התכנון וביצועו והייתה חסרה סמכויות בכל הקשור לשינויים או צרכים בלתי-צפויים. נוקשות זו

⁹⁸ כך היה גם בנושאים משקיים. למשל יק"א קבעה כי מושבות הגליל תתבססנה על פלחה ובייחוד על גידול תבואות ביחידות עבוד גדולות שבהן 250-300 דונם משפחת וזאת על פי הנסיון שהצטבר במטולה ובפתח תקווה.
⁹⁹ יהודה לוי "חינוך הדור הצעיר במושבות יק"א בארגנטינה עד למלחמת העולם הראשונה", דור לדור ל"ה (2011) עמ' 179-202.

¹⁰⁰ דוד יודלביץ. "זיכרונות ראשונים", ספר היובל של הסתדרות המורים: תרס"ג-תרפ"ח (1903-1928) בעריכת ד' קמחי, ירושלים 1929 עמ' 151

¹⁰¹ עזרה ה פתחה בית ספר לבנות בירושלים בשנת 1905; ביפו פתחה בית ספר לבנים בשנת 1906. בחיפה ניהלה את בית הספר אבטליה שיועד לבנים ולבנות. בצפת פתחה עזרה בית ספר לבנים בשנת 1912 ובשנת 1914 נפתח בית ספר לבנות ביפו. ראו רינות החינוך בארץ ישראל, 1882-1918, עמ' 621-716.

באה לידי ביטוי בקבלת החלטות מוטעות בנושא המדיניות החקלאית אשר הבולטת בהן היתה הבחירה בחקלאות בעל שלא התאימה לתנאי המשקעים במושבות הגליל. יאיר זלטרניך טוען כי גיאות המדיניות החקלאית של יק"א הובילו לכך שהאיכרים לא יכלו להגיע לעצמאות כלכלית ובתחילת העשור השלישי של המאה העשרים היו ממורמים ונואשים מחלומם להעביר את נחלותיהם לבניהם.¹⁰² יק"א קיימה במושבות שלוש מסגרות שליטה: ועד המושבה, בית הכנסת ובית הספר. הראשון היה קשור למערכת קבלת החלטות ולכן הקפידה יק"א לעקר אותו מעוצמתו הפוטנציאלית ולהפוך אותו בפועל לכלי ביצוע של דרישותיה וצרכיה.¹⁰³ אגודת (הסתדרות) המורים הקימה מסגרת מסודרת לקבלת החלטות וזאת באמצעות אסופותיה, יצירת מנגנים של קבלת החלטות.

ד. הארגון אינו מחלק רווחים.

כיי"ח לא היה ארגון עסקי למטרות רווח.. למעשה החברות היתה מותנת במס חבר וכמו כן היו תרומות כספיות, בנייהן של משפחת רוטשילד ובשנת 1873 היה לארגון הון עצמאי משלו הודות לתרומתו הנדיבה של הברון הירש. הגרעונות השנתיים כוסו אף הם על ידו ולארגון היה עורף פיננסי אשר אפשר לו לפעול.¹⁰⁴ בכספיו הוא שילם משכורות למורים ומורות, הקים מבני חינוך ומימן הכשרה בתנאי פנימיה לצעירים ולצעירות העתידיים להות מורי הרשת.. המחזור הכספי של חברת עזרה נשען על תרומות של יהודי גרמניה. מורים, מורות וגנות קבלו משכורות וחברת עזרה הקימה בתי ספר ובייחוד גני ילדים ואף נשאה בעלויות של הכשרת מורים בירושלים ויותר מאוחר של קורס הגנות.

יק"א לא היתה, כמובן ארגון שמחלק רווחים. הניהול בארץ ישראל התבסס על פירות הקרן שנתרמה על ידי הברון. שטחי הנחלות והבתים נרשמו לבעלות החברה ונמסרו למתישבים בחכירה זמנית. על האיכרים היה להוכיח שיש ביכולתם להשיב את האשראי שקבלו ואת הוצאות הראשוניות של התשתית ואמצעי הייצור לצורכי התבססות ואז יכולים היו לזכות במעמד של איכרים עצמאים. איכרים חתמו על שטר חוב של הנחלות שברשותם והיו צפויים לסילוק מאדמתם באם יכשלו כלכלית או ערכית לפי קני המידה של יק"א. חוזה האריסות היה לשנה. יק"א הקימה וועדי מושבות על מנת לטפל בצרכים המקומיים של האיכרים ולייצגם מול פקידי יק"א. הם היו חלק משאיפתה של יק"א להפוך את האיכר לאדם מועילי החי חיים מסודרים, מתפרנס מאדמתו בעמל כפיו ואחראי לקיומה של משפחתו. באמצעות ועד המושבה שאפה יק"א להרגיל את האיכרים לאחריות עצמית ולניהול חלק מתחומי חייהם. בידי חברי ועד המושבה הופקד על-פי רוב הניהול התקציבי של ענייני הכלל שיק"א לא מימנה בעצמה כמו שירותי דת, טחינת דגנים וגביית מיסים עבור הרשויות.¹⁰⁵ אולם לעיתים שמשו הועדים זרוע שליטה נוספת של יק"א באיכרי המושבות והיוו חלק מגישת 'הפרד ומשול' שאפיינה לא פעם את פעילותה. אחד ממוקדי הסכסוכים בין איכרים לבין ועד המושבות סבב סביב מסי המושבה שגבייתם והשימוש בהם היו חלק מסמכותם. מעדויות העולות מפרוטוקולים של האספות כלליות במושבות לא תמיד

¹⁰² זלטרניך, אנשים מכאן; אהרונוסון, "שלבים בהקמת המושבות הראשונות והתפתחותן

¹⁰³ זלטרניך, האנשים מכאן עמ' 389-380

¹⁰⁴ רודריג, חינוך חברה והיסטוריה, עמ' 28-29

¹⁰⁵ זלטרניך יאיר ואורית מנו, 'ועד, אספה ומוכתר בכפר תבור, 1901-1933', קתדרה, 95 (ניסן תש"ס), עמ' 67-100

התמיד ועד המושבה ברצף פעילותו, ולעיתים הושבת עכב חילוקי דעות בין חבריו לבין עצמם או בין הועד לבין האיכרים.¹⁰⁶

יק"א מימנה את שרותי הקהילה הכוללים תשתית של בית כנסת, תשתיות חקלאיות וציבוריות ובכלל זה את החינוך. יק"א היתה אחראית להקמתם של שלושה עשר בתי ספר מתוך העשרים ואחד שנספרו בשנת 1910.¹⁰⁷ גודל בית הספר ומספר מוריו היה אף הוא משופע מגודל המושבה. ניתן לדבר על שלוש מערכות חינוך שונות במושבות לפי מספר המורים, גודל בית הספר והשפעתו. בתי הספר בשלוש מושבות המחוז מתקופת הברון, ראשון לציון, זכרון יעקב וראש פינה ופתח תקווה הפכו לבתי ספר גדולים יחסית, בהם פעלה מסגרת של בית ספר מדורג, בעל כיתות ומיגון מקצועות לימוד, מזכירות, שרתים ועוד פונקציות מינהלתיות. כלומר, מדובר היה במוסד חינוכי בעל מאפיינים בירוקרטיים מובהקים. במושבות האחרות כגון מזכרת בתיה, כפר תבור, יבנאל פעלו בתי ספר בינוניים בהם היו כמה מורים. (התמקצעות, רב גילי) במושבות הקטנות בת שלמה, אילניה, מנחמיה, משמר הירדן ועתלית. פעלו בתי ספר במתכונת של one room school, בהם כיהן מורה אחד בתפקיד אשר עסק גם בענייני מנהל. מתכונת זו היתה רווחת באזורים כפרים באירופה, בארצות הברית וקנדה.¹⁰⁸ כך היה גם במושבה בת שלמה, בו לימד ישראל וינברג. יש לציין כי בשנותיה הראשונות של המושבה למדו ילדי בית הספר במושבה זכרון יעקב, ורק בעקבות יוזמה מקומית של אחד האיכרים המשכילים, הוקם בית ספר לילדי המקום.¹⁰⁹ התמיכה והיקף מערכות החינוך במושבות לא היו זהות. כך למשל, ילדי בית וגן למדו ביבנאל ולימים אוחדו שתי המושבות. בראשון לציון עבר ניהול בית הספר לידי ועד בית הספר, שנבחר על ידי המושבה שכונה גם ועד בית הספר שגבה שכר לימוד מההורים. יחד עם זאת יק"א תמכה בבית ספר יחד עם גופים נוספים.¹¹⁰

בתי הספר נבנו בשלבים. בהתחלה הוקם מבנה בסיסי ולאחר מכן הוספו חדרים גינות ועוד. בניגוד לתקופת הברון, מתכנני היישוב דאגו מראש שבתי הספר יפעלו במבנה מפרד משלהם. בחלק מהמושבות נבנו בתי הספר מרכז המושבה כמו וכפר תבור ובאחרות בקצה המושבה במקום מגודר, שכלל גם חצר וגינה, כמו במטולה ומנחמיה.¹¹¹ במסגרת זו מימנה יק"א את שכרם של המנהלים, המורים והשרתים, אך לא את משכורתם של הרבנים. בראש פינה ומטולה גבתה יק"א שכר לימוד סמלי, אך כדברי זלטרניך סיפקה למורים עזרי הוראה ביד רחבה. בכפר תבור, למשל, קרוב למחצית מתקציב המושבה ניתן למוסדות החינוך.¹¹² יק"א-נהגה לשלם את שכר המורים במזומן מדי חודשיים. גם בזמן מלחמת העולם השתדלה יק"א לשלם משכורות סדירות, או לפחות לערוב להתחייבויות מורים בקניית מזון למחייתם. החברה

¹⁰⁶ זלטרניך, מפגשי תרבויות, עמ' 132-134

¹⁰⁷ יוסף אוזרובסקי, בתי ספר, עמ' 312, בתוך איר זלטרניך, 2014, עמ'

¹⁰⁸ Carol Shakeshaft, *Women in Educational Administration* (Newbury Park, Calif: Sage, 1987)

¹⁰⁹ הזוג לויטה דאג להקמת בית ספר במושבה, ראו שאול דגן, עקשנים על ההר-זכרון יעקב ובנותיה 1918-1882 בכתובים ולאור הזכרונות, מוזיאון העלייה הראשונה ע: ש שרה וממשה אריזון, זכרון יעקב, 2012, עמ' 186-181

¹¹⁰ רחל אלבוים דרור, החינוך בישראל

¹¹¹ יאיר זלטרניך האנשים מכאן, 2014, עמ' 240

¹¹² זלטרניך, האנשים מכאן עמוד 44.

כיבדה את תנאי השכר של ועד החינוך ושלמה להם פיצויים הוגנים כאשר העבירה את מוריה לחסות מחלקת החינוך.¹¹³

אגודת המורים לא היתה ארגון נושא רווחים או מניות.

ה. על הארגון להיות בעל מרכיב פילנתרופי ו/ או וולונטרי. המנגנונים של הארגונים העסיקו כאמור אנשים רבים שקבלו שכר, אולם אנשי הוועד הפועל של שלושת הגופים פעלו ללא תרומה חומרית.¹¹⁴

הכשרת מורים בעינים של מגזר שלישי

על כוחו של המגזר השלישי ניתן ללמוד מנושא מסגרות הכשרת המורים והגננות בארץ ישראל. הדיון ההיסטורי סביב הקמתם תואם את תיאורית הביקוש מבית המדרש של גישת הכשלים. האינטלקטואלים הציונים היו מודעים לחשיבותה ונחיצותה של מסגרת להכשרת מורים בתהליך של יצירת מסורת לאומית חדשה. כבר בשנת 1891, חמש שנים לאחר פתיחת בית הספר הראשון בעברית, קרא אחד העם להקמת מוסד להכשרת מורים.¹¹⁵ קריאה זו ביטאה יותר משאלת לב מאשר נסיון לפעולה ממשי. בתחילת שנות התשעים היה החינוך העברי בחיתוליו. בתי הספר שלימדו בעברית היו במושבות בלבד. ייתרה מזו, גם הגופים שממנו את החינוך המודרני ובראשם כ"יח לא ראו צורך בהקמת מסגרת של הכשרת מורים. ההכשרה נעשתה מחוץ לגבולות הארץ. עשור לאחר מכן, בשנת 1901, פנה דוד ילין, אחד מאנשי החינוך הבולטים לוועד חובבי ציון בבקשה להשקיע משאבים בהקמתו של בית מדרש למורים. חובבי ציון שהיו אף הם ארגון של מגזר שלישי לפי הגדרותיהם של לסטר ואנהיים לא יכלו להיענות לבקשה. מצבם הכספי לא איפשר להם תמיכה בבית ספר עממי ולכן נאלצו להתפשר ולנהל במשותף עם כ"יח את בית הספר לבנות ביפו. בית מדרש למורים נראה במציאות זו פחות חיוני מבית ספר עממי. בשל כך, גם השיבו ריקם את פניו של אפרים כהן רייס, מנהל בית הספר למל, שהתבסס על נימוקים של התמקצעות חינוכית.¹¹⁶ ההכרה כי ארגונים כגון כ"יח או עזרה הם היחידים היכולים לממן לימודי הכשרה באה לידי ביטוי בדברי מרדכי קרישבסקי-האזרחי בהרצאתו באספת הייסוד של אגודת המורים בזיכרון יעקב (1903).¹¹⁷ הצעתו היתה כי אחד מהגופים הממנים את בתי-ספר בירושלים תוסיף באחד מהם 2-3 כיתות שבמסגרתן יוכשרו מורים.¹¹⁸ פניה נעשתה גם לחברת יק"א, אולם לא היו לה יומרות להקמת מוסד להכשרה חינוכית והיא סירבה. במציאות זו פנה כהן רייס, למרדכי הורביץ שעמד בראש הגוף שתמך בבית ספרו ואשר היה חבר בגוף חדש שזה עתה קם חברת 'העזרה יהודי גרמניה' וביקש את סיועה וזו נענתה.¹¹⁹

הקמת בית מדרש למורים על ידי חברת עזרה מדגימה את גישתו של וויסבורד, באין מענה להכשרת מורים נענה אחד הארגונים של המגזר השלישי. חברת עזרה זיהתה בכך הזמנות לתפקד כסוכנת חברות של עקרונות החינוך ההומניסטי שמרני (קלאסי) באמצעות פרשנות הגרמנית של

¹¹³ זלטרניך, האנשים מכאן, עמ' 50-73

¹¹⁴ רינות, החינוך בארץ ישראל, עמ' 621-716.

¹¹⁵ משה רינות, החינוך בארץ ישראל, 1882-1918, בתוך ישראל קולת (עורך) תולדות היישוב היהודי בארץ – ישראל מאז העלייה הראשונה, עמ' 621-716.

¹¹⁶ אפרים רייס-כהן, 1863-1943, יליד ירושלים. בוגר סמינר למורים בגרמניה, וסמינר לרבנים בלונדון.

¹¹⁷ מרדכי-קרישבסקי-עלה לישראל ב-1887. שימש מורה בקסטינה, בבית ספר כ"יח בירושלים, בבית חינוך עורים, ניהל את בית הספר לבנות בנווה שלום, היה מורה בריאלי ומורה ומנהל זמני בבית המדרש לוינסקי.

¹¹⁸ קרישבסקי (1903) אספת הייסוד זיכרון יעקב הארכיון הציוני (אצ"מ) תיק 39/3/A

¹¹⁹ בית הספר למל נתמך בשל זה על ידי החברה לחינוך יהודים בפרנקפורט וארץ ישראל

התקופה. בשנת 1904 פתחה חברת עזרה את שערי המוסד הראשון להכשרת מורים בארץ ישראל.¹²⁰ עשרה תלמידי מכינה (בוגרי בתי-ספר שונים) ו-18 תלמידים שסיימו את לימודיהם בבית-ספר 'למל' התחילו את לימודיהם בבניין החדש של בית ספר "למל". אפרים כהן התמנה למנהל בית המדרש. שנתיים לאחר מכן, בשנת 1906, החליטה חברה עזרה להציע את שירותיה בבניית מסגרת הכשרה נוספת קורסים לגנות. במקרה זה לא נעשתה פניה, אלא החברה החליטה כי יש צורך לספק שירות שלא היה בנמצא ובכך הדגימה את גישת היצע של אסטל גיימס¹²¹.

¹²⁰ הרב הורוביץ היה יו"ר החברה לחינוך יתומים בא"י בפרנקפורט, חברה בבעלותה היה בי"ס למל.

¹²¹ James, The nonprofit sector in Comparative Perspective, pp. 19-23.

פרק שלישי

נסיונות העיצוב של החינוך המסובסד והציבורי

"בו בזמן סידרתי עבור המשפחות שהתגוררו בעיר כיתת לימוד כדי שילדיהם לא יהיו משוטטים בחוצות עד בוא היום והן תוכלנה לחיות במושבה הבנויה".¹²² דבריו של שייד, מתייחסים להקמת חדרים לבנים ולבנות במושבה זכרון יעקב בשנת 1883.¹²³ גישה זו של הברון ופקידיו תאמה את הנורמות של הקהילה היהודית, שבה לימוד תורה נשען פעמים רבות על תמיכת אמידים. שפת הלימוד בחדרים היתה יידיש ובה למדו חומש, סידור תפילה, קצת משנה וקצת גמרא ותפילה ופרקים משולחן ערוך. ושנה לפני כן הקים שייד חדר במושבה ראש פינה.¹²⁴ במושבה ראשון לציון, בה היה קיים חדר שנתמך על ידי ההורים, מימנה הפקידות חדר ומלמד חדש, הרב שמחה בונים, אביו של הפקיד הראשי יהושע אוסיביצקי.¹²⁵ חדרים פעלו גם במושבה עקרון בה לימד הרב אוסיבצקי חשבון לצד תנ"ך קבוצה קטנה של ילדים, כאשר רוב הבנים והבנות למדו בנפרד בשני חדרים. בשנים הבאות השתנה המימון ואופיו ועבר מנדבנות המבוססת על סולידריות קהילתית יהודית למימון פילנתרופי ושל מגזר שלישי המקובל בחברות אחרות.

בעל המאה הוא בעל הדעה?

בשלוש-ארבע השנים הראשונות של חסות הברון במושבות ראשון לציון, זכרון יעקב, ראש פינה ומזכרת בתיה הונהגה מדיניות של מימון מסגרת חינוכית. יוזמות הפקידים ההורים להעשרת קוריקולום כללו בעיקר לימודי שפות בהן צרפתית ועברית. בראש פינה היתה, זו כאמור, יוזמתו של הפקיד אושרי להתחיל בלימודי צרפתית ועברית. מושבות זכרון יעקב וראשון לציון פנו לפקידים המקומים בבקשה לממן את משכורתו של מורה שילמד צרפתית בשנת 1885.¹²⁶ גם במושבה השמרנית עקרון פעל בית ספר ונלמדה השפה הצרפתית וחשבון במקביל ללימודי החדר.¹²⁷

נקודת מפנה של מדיניות חדשה, בה הגוף הממן מנסה לקבוע את דמות הבוגר הרצוי או לפחות חלק ממרכיביו, היא עם הקמתו של בית ספר לבנות במושבה ראשון לציון. לראשונה נקבעת תכנית לימודים דומה לזו שמקובלת בבתי הספר של כ"ח. ראוי לציין כי מדיניות זו מוכלת בהדרגה על כל המושבות שהיו תחת חסות הברון. אליהם נוספו שני גני ילדים מסובסדים, אחד בשפה הצרפתית בזכרון יעקב והשני בעברית בראשון לציון. הפקידות של הברון ובהמשך זו של יק"א יצרו למעשה חינוך ציבורי, שניתן לכלל ילדי הקהילה ללא שכר לימוד היות והמורים קבלו שכר מהגוף שניהל את היישוב. ההורים לא נדרשו לממן את עלות המבנה הריהוט וציוד ההוראה.¹²⁸

פקידת הברון ביקשה להעתיק ולהעביר מסגרת בירוקרטית המאפיינת את מנגוני מדינת רווחה גם בחינוך והקימה פיקוח איזורי. מרדכי לובמן מונה למפקח על שלושה בתי ספר

¹²² צבי אילן, "פרקים מזיכרונות אליהו שייד", **קתדרה**, 21 (1982), עמ' 216.

¹²³ אליהו שייד, זכרונות; מנחם שטרן ישראל בלקינד ודוו שו"ב חלוצי השפה העברית

¹²⁴ עבר הדני, הגליל התחתון, עמ' 178 מצוטט אצל זלטרניך, האנשים מכאן עמ' 409.

¹²⁵ אלבוים דרור, החינוך העברי א, עמ' 154.

¹²⁶ אלבוים דרור, החינוך העברי, עמ' 154-155.

¹²⁷ ע"ד יישוב ארץ ישראל, הצפירה 15 באפריל 1885, עמ' 5; ניימן, עמ' 35

¹²⁸ Laurence Brocklis and Nicola Sheldon *Mass Education and the limits of state formation, c. 1870-1930*, New York: Parglave Macmillan 2012, pp 89=94.

במושבות אשון לציון, שבראשו עמד דוד יודלביץ והשנים הנוספים במזכרת בתיה ובפתח תקווה. המורה חיים ציפרין מבית הספר בזכרון יעקב פיקח על בית הספר במושבה בת שלמה. מסגרת זו עתידה להמשיך לפעול גם בתקופת יק"א. בגליל עליון מונה יצחק אפשטיין, שהיה מנהל בית-ספר בראש פינה למפקח האזור יעד נסיעתו לשוויץ ללימודי הדוקטורט ב-1902. מחליפו היה שמחה וילקומיץ, אשר יצר דפוסי פיקוח הכוללים דיווח מסודר על מצבם של מוסדות החינוך. דפוסים אלו הפכו לדגם של פיקוח שחברת יק"א אימצה.¹²⁹ הפקיד ז'ואל רוזנהק הורה להנהיג ב-1907 יסודות לפיקוח הדדי שבו היו אמורים מנהלי בתי הספר לבחון את הישגי התלמידים במושבות אחרות סמוכות.¹³⁰ כאשר אותר אהרון קרון (1881-1954) איש וילנה, שנודע בכישורו הפדגוגיים, הוצא לו לנהל את בית-הספר ביבנאל ולהיות מפקח על בתי הספר בגליל.¹³¹ מסגרת הפיקוח כללה כמה בתי ספר, חלקים קטנים במתכונת של חדר לימוד אחד (one room school) המקובלים באיזורים כפריים. ניתן לראות בכך יצירה של מערכת היררכית – פדגוגית שבראשה עומד מפקח ומתחתיו עומדים מנהלי בתי ספר, אשר אליהם כפופים המורים. מערכת דומה התקיימה מערכת החינוך של המושבות יק"א בארגנטינה.¹³² מלחמת העולם הראשונה גדעה את פעילותה של מערכת הפיקוח החינוכית של יק"א.

הפקידות של הברון והנהלת יק"א ממנו ואפשרו חינוך חנם, אולם לא היו בידיה כלים או יכולת וברוב המקרים נחישות לאכיפה של השתתפות בבית הספר של המושבה וזאת בניגוד למדינות בהן הופעל חוק לימוד חובה. כלומר, נסיון ההעברה וההטמעה של עקרון חינוך חובה לא העותק כתבו ולשונו, אלא בחלקו. זאת היות והמציאות בחברת המוצא היתה שונה מהתנאים ההיסטוריים של חברת היעד.

חלק לא מבוטל מבין האיכרים התנגדו לבית הספר בתוקף והעדיפו את החדר המסורתי. נושא החדרים ובתי הספר במושבות נדון בהרחבה באמצעות הפריזמה האידאולוגית, כפי שמדגימה אלבוים דרור ואחרים הרואים בתחרות זו זירה נוספת של מלחמת תרבות בין החוגים האולטרא אורתודוקסים לבין החוגים הלאומיים. בין אלו שרצו לעצב בוגרים יהודים אדוקים שומרי מצוות לבין החפצים לעצב בוגרים, האמונים על החינוך הלאומי המודרני.¹³³ זלטנריך מתמקד במאבק תרבותי בין חברה שמרנית לליבראלית ומוסיף כי איכרים רבים העריכו את ההשכלה והבינו את יתרונותיה, אולם טענו כי אינה נחוצה לילד העתיד להיות איכר.¹³⁴ התחרות בין החדר לבית הספר המשיכה עד להקמתו של זרם מזרחי בשנת 1920, אם כי עוצמתם השתנתה.

¹²⁹ ז' כרמי, זאב, מחנך ודרכו, חיפה, תשכ"ה, 152; פי לבטוב, 'מימים עברו', ד' קמחי ול"י ריקליס ל"י (עורכים), ספר היובל של הסתדרות המורים. תרס"ג-תשי"ג, תל אביב, תשט"ז, 580. י' דרור, כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, ירושלים, תשס"ח, 195.

¹³⁰ רוזנהק לענתבי, 17 ביולי 1907, אח"י 5.203.2137 [צרפתית]. מצוטט אצל זלטנריך, האנשים מכאן, זאב כרמי, מחנך ודרכו, זיכרונות, חיפה, 1964.

¹³¹ זאב כרמי, מחנך ודרכו, זיכרונות, חיפה, 1964.

¹³² לוי,

¹³³ אלבוים דרור, החינוך העברי; לנג יוסף, 'תחיית הלשון העברית בראשון לציון 1882-1914', קתדרה 103 (תשס"ב 2002) עמ' 85-130.

יוסף לנג, פרק סוער בתולדות החינוך בפתח תקוה-תרס"ד - תרס"ט (1904-1909), דור לדור כד (תשס"ה 2005) עמ' 29-82; מנחם שטרן, 'דוד שוי"ב וישראל בלקינד חלוצי השפה העברית', דור לדור מ"ו (2013) עמ' 193-328.

¹³⁴ זלטנריך, יאיר זלטנריך, 'החדר מבצרו של האיכר מול המודרנה: החדר במושבה בשלהי התקופה העות'מאנית', דור לדור מד (2013) עמ' 326-350.

קטגוריה נוספת הבוחנת את התחרות בין החדר לבית הספר היא זו של חינוך ציבורי מול חינוך פרטי. כך למשל, סירבה יק"א לממן חינוך במושבות שבארגנטינה היות והמדינה חוקקה חוק לימוד חובה והיא ראתה את עצמה פטורה מלדאוג לשירות הניתן הרשויות. אולם אוזלת ידה של מדינת ארגנטינה לממש את החינוך הציבורי במחוזות הנידחים מצד אחד והתרעמות והחשש מהחדרים מצד שני הובילו את יק"א לייסד מערכת חינוכית ציבורית החל משנת 1903.¹³⁵

לבחירה בחינוך פרטי היו כמובן משמעות כלכליות, הלימודים בחדר דרשו שכר לימוד מההורים, בעוד שהלימודים בבית הספר ניתנו חינם. היבט נוסף הוא של יחסי הכוחות בין הגוף בעל הכוח הכלכלי, הפקידות ויק"א, לבין התלויים בו, האיכרים. אחד ממאבקי הכוח הראשונים היה בו הצהירו האיכרים כי הם מוותרים על חינוך מסובסד והפקידות ניסתה לסכל את החלופה לכך, החדר, היה במושבה עקרון. פקידות הברון ניצלה את כוחה ואסרה על השכרת מבנה שימש ללימודי החדר. תגובת התושבים היתה להסב את אחד מחדרי בית הספר, שנבנה כאמור על ידי הפקידות לחדר. לפי אחת העדויות המלמד אף גורש על ידי העגלון הערבי של הפקיד בריל.¹³⁶ כאמור בתקופת הסכסוך סביב שנת השמיטה נמנעו שירותי בית הספר מילדי המושבה, אך בעיני ההורים לא היה מדובר בצעד עונשים היות והחדר בראשותו של חתנו של יצחק אלחנן ספקטור היה לחלופה מקובלת וקוסמת להורים. לאחר יישוב הסכסוך פעל בית הספר שלוש שנים בלבד. בשנת 1892 שיכנעו החרדים בירושלים את האיכרים להחרים את בית הספר. לכך נוספה אף פעילות אלימה של הרס ופגיעה במוסד עצמו.

נסיון להפוך את בתי הספר למסגרת הציבורית מחייבת ורשמית ניכר בנימוק פקיד הברון פארב בפתח תקווה בבואו לשכנע את ההורים לא לשלוח את בניהם לחדר באומרו כי לימודים בחדר אמורים להתנהל מעבר שעות הלימודים.¹³⁷ באם נתרגם את הטיעון לטרמינולוגיה של ימנו, ניתן לומר כי לימודי החדר נחשבו בעיני פארב לחינוך בלתי פורמלי. רוב איכרי פתח תקווה המשיכו לשלול את החינוך המסובסד בשל מסריו והעדיפו לשלם לחינוך המסורתי המוכר. למעשה, החינוך הציבורי במושבה פתח תקווה הפך להיות נחלת העניים כפי שעולה מהכתבה שפורסמה בעיתון המליץ בשנת 1901 "בפתח תקווה רק מתי מספר מהעניים שאין ידם משגת לשלם למלמד שולחים את בניהם לבית הספר"¹³⁸ תיאור זה מזכיר את מקומם הנמוך בהיררכיה החברתית של בתי הספר הכללים לילדי עניים בשלהי המאה השמונה עשרה, כלומר בית הספר המסובסד המודרני היה ברירת מחדל של השוליים הכלכליים של הקהילה.

אי רצון התושבים לשלוח את ילדיהם לבית הספר הגיע לשיאו בשנת תרס"ד (1904), עת התרוקן בית הספר המקומי בעקרון מתלמידיו. כתוצאה מכך נסגר בית הספר, כלומר, רוב ההורים

¹³⁵ סוגיית החדר עלתה לדיון גם נושא החדרים בא לידי ביטוי גם במושבות יק"א בארגנטינה. החוק הארגנטיני לא הכיר בחדרים ולכן הם פעלו ללא רשיון חוקי.¹³⁵ לבעיה החוקית נוספה התנגדות המתבססת על אותם נימוקים שאפיינו את פקידות הברון ואת כ"ח בבואם לדון בסוגיית החינוך הראוי והרצוי. החינוך אמור לתפקד כסוכן חברות של תיקון הקהילה היהודית המסורתית והפיכתה למודרנית במונחי התקופה. החדרים לא היו, כידוע, נתונים לפיקוח פדגוגי ובחירת המלמדים היתה אקראית וגם על כך יצא קצף. יהודה לוי שחקר את החינוך בקולוניות הארגנטינאיות, מציין שחלק מההורים עצמם היו שותפים לביקורת ודרשו מנהלת יק"א חינוך כללי וגם יהודי מודרני יותר לילדיהם] יהודה לוי, " חינוך הדור הצעיר במושבות יק"א עד למלחמת העולם הראשונה", *דור לדור* ל"ט (2011) 179-202. יהודה לוי, " חינוך הדור הצעיר במושבות יק"א עד למלחמת העולם הראשונה", *דור לדור* ל"ט (2011) 179-202.

¹³⁶ נימן

¹³⁷ רחל אלבוים דרור החינוך העברי בארץ ישראל, ירושלים, יד בן צבי תשמ"ז, עמ' 163

¹³⁸ בן ציון, בארץ הקודש, המליץ 3 בדצמבר 1901, עמ' 3.

העדיפו את החינוך הפרטי ובלבד שיענה על ציפיותיהם. בתחילת שנת תרס"ה, שלחו פקידי יק"א את המורה הותיק יצחק כהן לנהל את בית הספר. מקום משכנו שונה והוא עבר לבית הפקיד לשעבר, בריל. היה זה מבנה מרווח וגדול מזה הקודם.¹³⁹

אחת הדרכים להתמודד עם דרישת הפקידות לשלוח את הילדים לבית הספר היתה באמצעות בחירה מיגדרית. הבנות נשלחו לבית הספר בכדי לרצות הפקידות והבנים לחדר.¹⁴⁰ כך נעשה גם בתקופת יק"א. כך למשל, במושבה יבנאל בשנת 1903. איכרי המושבה בחרו בעימות גלוי עם המפקח על החינוך בגליל התחתון מטעם יק"א חיים מרגלית קלווריסקי ודרשו ממנו לפטר את מורי בית הספר במושבה ולפתוח במקומו תלמוד תורה. קלווריסקי התנגד ליוזמה זו. בסירובו הוא ייצג את הביטוס החדש של היהודי שחלק ממאפייניו היו משותפים למורים העבריים וליק"א. האיכרים שחששו מתגובת יק"א, החליטו, כאמור להמשיך לשלוח את הבנות לבית הספר והתוצאה היתה ששליש מתלמידי בית הספר, כלומר רוב הבנים למדו בחדר.¹⁴¹ בחירה זו בחינוך הפרטי היתה מעמסה קשה לאיכרים ולכן הם בחרו בתשלום של סחר חליפין בדמות מקום מגורים, טבק וכלכלה למלמדים הירושלמיים. שכר ההוראה של המלמדים עצמם שולם מקופת הכולל שלהם והאיכרים לא נדרשו לשלם שכר בפועל.¹⁴² הסדר זה לא החזיק זמן רב והמלמדים מאסו בתנאי הכפר וחזרו לירושלים. התוצאה היתה שהבנים חזרו לבית הספר הציבורי שנאות כמובן לקבלם.¹⁴³ ביטוי כמותי לבחירה זו ניתן בנתוני התלמידים של בית הספר במזכרת בתיה בשנת 1906, מספר התלמידים היה 66 ומספר הבנים 15 בלבד.¹⁴⁴

לעיתים פקידי יק"א סיכלו את בחירת ההורים בין בית הספר לחדר ומנעו מהבנות את הלימוד בבית הספר באם אחיהם נשלחו לחדרים. כך היה במושבות מזכרת בתיה ויסוד המעלה. במזכרת בתיה בשנת 1908 החליט המפקח על החינוך להתעמת עם הבחירה המגדרית באמצעות הטלת תשלום שכר לימוד על משפחה שבה הבן הלך לחדר והבת לבית הספר. כך היה עם ציפורה מילר שנאלצה בגיל 12 לעזוב את לימודיה היות והיתה לה עוד אחות בבית הספר ואח בתלמוד תורה. ההורים שלא יכלו לממן את שתי הבנות בבית הספר, החליטו כי הבת הגדולה תעזוב את בית הספר ואחותה תישאר.¹⁴⁵ אחיה של ציפורה למד בתלמוד תורה של שומרי תורה. צעד ענישה זה ננקט גם במושבה יסוד המעלה בשנים שקדמו למלחמת העולם הראשונה, עת שערי בית הספר ננעלו בפני ילדה שאחיה למד בחדר (שלא היה חלק מרשת של שומרי תורה). בסופו של דבר, האם, שנחרדה מידו הקשה של המלמד, הוציאה את בנה מהחדר ושלחה את שני ילדיה לבית הספר.¹⁴⁶ במקרה זה, השיקול המכריע היתה טובת הילד ומחויבות ההורה לרווחתו הפיזית והנפשית של הצאצא.

¹³⁹ לא נעים לראות גן סגור, עלון ציוני הדרך, - מזכרת בתיה, מס 8, ערב סוכות תשס"ה, עמ 302 מצוטט אצל נאור, עמ 371.

¹⁴⁰ מצוטט אצל מרדכי נאור, ספר למזכרת מזכרת בתיה – עקרון 100 השנים הראשנות, ירושלים: יד יצחק בן צבי, 2010, עמ 158.

¹⁴¹ זלטרניך, האנשים מכאן, עמ' 409.

¹⁴² עבר הדני, התישבות בגליל התחתון, רמת גן: מסדה והתאחדות האיכרים בגליל התחתון 1955, עמ' 172.

¹⁴³ שם, עמ' 175-176.

¹⁴⁴ בית הספר במזכרת בתיה לאגודת המורים, אח"י 9.6

¹⁴⁵ ציפורה מילר, זכרונות מבית יוסף מילר, 1986, ארכיון מזכרת בתיה 88, עמ 2

¹⁴⁶ נחשוני החולה, עמוד 134-136.

העימות והתחרות בין גופים שונים של המגזר השלישי בתחום החינוך עלו מדרגה עם הקמתה של האגודה שומרי תורה על ידי רבנים, דיינים ראשי-ישיבות בהנהגתו של הרב זרח ברורמן מיישבת עץ החיים בירושלים בשנת 1904. האגודה בקשה לקיים תלמוד תורה בכל מושבה ומושבה, אשר יכלול לצד לימודי קודש גם מקצועות חול בסיסיים כמו עברית, דקדוק וחשבון. בשנתים הראשונות הצליחה האגודה להקים תלמוד תורה בפתח-תקווה, בראשון לציון, ברחובות ובשלהי שנת 1905 (תרס"ו) גם במושבה עקרון-מזכרת בתיה.¹⁴⁷ מזכרונות אחת מילדות המושבה עולה כי פתיחת תלמוד התורה היה אירוע רב נוכחים ורב רושם וכי המבנה היה נאה ומכובד במושגי הזמן.¹⁴⁸

האגודה 'שומרי תורה' פעלה כמעט בכל מושבות יהודה ובחלק ממושבות הגליל. פעילותה נתקלה, כמובן בהתנגדות של פקידי יק"א, אך גם של חלק מהתושבים עצמם. בכדי לממן את פעילותה נדרשה אגודת שומרי תורה ליצור בסיס כלכלי באמצעות אמצעי יצור חקלאים וזאת בשונה מגופים אחרים של מגזר שלישי, שפעלו בציבור החרדי והסתמכו על תרומות מחו"ל. האגודה רכשה פרדס בפתח-תקווה ויקב ברחובות, אך הסתבכה כספית ולא הצליחה להתנהל כארגון כלכלי. נוסף על כך שומרי תורה לא הצליחו ליצור חלופה חינוכית ראויה בשל רמתם הפדגוגיות הנמוכה של מוריה. המלמדים היו חסרי השכלה פדגוגיות, ורובם לא חפצו לעבוד במושבות שהצטיירו ביניהם כברירת מחדל כלכלית. ההורים, אשר היו רגילים במורם בעלי השכלה פדגוגית כזו או אחרת, התאכזבו מהמלמדים בני היישוב. תגובת ההורים היתה הוצאת ילדיהם מתלמודי התורה של 'שומרי התורה' ושליחתם לחדרים פרטים. כלומר לצד בית הספר פעלו חדרים פרטים שמומנו על יד ההורים ששלמו באופן ישיר למלמד, כפי שהיה מקובל בעיירות במזרח אירופה ובתימן. כשלון האגודה גרם לה לפנות ולבקש סיוע של שיתוף פעולה עם "ההתאחדות החופשית למען האינטרסים של היהודים החרדים בגרמניה".

גוף זה שענה על קני המידה של מגזר שלישי, דגל בדגם שונה של חינוך דתי. בשנת 1909 קם בית ספר נצח ישראל לבנים בראשות הרב אועירבך שכלל את רוב המקצועות הנלמדים בבתי הספר הלא דתיים. כלומר דמה בקוריקולום שלו לזה של בית הספר של יק"א, אם כי היו הבדלים בדגשים. ילדי תלמוד תורה זה למדו חשבון, דבריה ימים, טבע, שפות וגם חקלאות וחינוך גופני לצד הקוריקולום של לימודי חול הכוללים מקצועות העשרה כגון מוזיקה וציור, נלמדו לימודי הקודש ובהם תורה בפירוש רש"י. בשנת 1912 קם נצח ישראל לבנות. מחקרו של לנג מלמד כי ערב מלחמת העולם הראשונה עלה מספר של התלמידים והמורים בבתי הספר הדתיים (שבשלון התקופה נקראו חרדים).¹⁴⁹ ניתן להסיק ולומר כי כאשר הלימודים התקיימו במסגרות של מגזר שלישי, לא היה לבית הספר של יק"א שום יתרון כלכלי.

מערכות היחסים בין שותפי החינוך

מערך היחסים בין הגוף הממן, הפקידות של הברון ויק"א לבין המורים וההורים היה מעצם טבעו רווי מתיחות. לצד תפיסות עולם, וגישות חינוכיות שונות, קיימים היו הבדלי סטאטוס

¹⁴⁷ אלבוים דרור, החינוך העברי, עמ' 262.

¹⁴⁸ ציפורה מילר, זכרונות מבית יוסף מילר, 1986, ארכיון מזכרת בתיה 88, עמ' 2

¹⁴⁹ הנתונים במאמרו של ז' סמילנסקי (לעיל), טבלאות ל"ט, מ'. השוו לנתונים שמסר ד"ר משה אויערבך לד"ר וילהלם ברודה, קונסול גרמניה ביפו, שהעבירם אל השגריר הקיסרי בקושטא הנס פון ואנגנהיים, 6 במאי 1914. מ' אליאב, קונסוליה, מס' 228, עמ' 204-205. בהעולם, 7 (363), (5.3.1914), עמ' 16, דווח על בית-הספר החקלאי שבמושבה שבו לומדים 35 תלמידים, מהם 22 מפתח תקוה.

ומעמד בין הרכיבים השונים של מערכת החינוך במושבות. חשוב לציין כי מתחים לצד הסכמות קיימים בכל צלעות המשולש של הורים לתלמידים, מורים והממסד החינוכי. אלא כאשר מדובר במערכת חינוך פילנתרופית, שאינה פועלת מכוח כוחו של הריבון, אלא נשענת על רצונו של הגוף הפילנתרופי, אזי מאזן הכוחות הינו חד ומובחן אף יותר.

בראשון לצייון התעמת הפקיד הראשי בלוד עם המורה דוד יודלביץ בתחילת שנות התשעים, כנראה כדי לסמן את יחסי הכוחות ביניהם. דוד יודלביץ התנדב לתת שעורים למבוגרים בעברית: "בשביל מבוגרים, שלא ידעו עברית סידרתי שיעורי ערב. ובאין מקום אחר קבעתי את השיעורים בבית הספר לאחר השעה ארבע". הפקידות לא ראתה בעין יפה את ההתנדבות. הפקיד בלוד סבר כי "מורה צריך לעבוד בשעותיו הרשמיות, ואח"כ לסגור את בית הספר וללכת לנוח". הפתרון היה ויתור על המסגרת הפיזית של מוסד נתמך והעברת השיעורים לביתו של יודלביץ.¹⁵⁰...

אחד הביטויים הבולטים לעירוב של כוח מעמד חינוך וסוגיות פרנסה הוא נושא סיבסוד לימודי ההכשרה להוראה של בנות המושבות על ידי הברון. הלימודים התקיימו במסגרת ההכשרה למורות של אליאנס בפריז והיו למושא חלומות של משפחות רבות במושבות. החיים והלימודים בעיר האורות הרחק מקשיי החיים בארץ ישראל העות'מאנית וההבטחה למקצוע מכובד וכל זאת ללא תשלום.

הנערות הצעירות, בוגרות בית הספר העממי במושבה נבחרו על ידי הפקיד הראשי אליהו שייד. כלומר, היה בכוחו של הפקיד הראשי לעצב את חייהן של הנערות הצעירות. כוחו לא הסתכם ביכולתו להשפיע על ארבע שניים בחייהן ועל בחירתם המקצועית, אלא המשיך לאחר מכן בעת שובן לארץ ישראל. הן קבלו משרות של מורות לצרפתית בבתי הספר במושבות על לפי הנחייתו של שייד. לעיתים מינוי זה גרם לפיטוריו של מורה כפי שהיה במושבה ראש פינה. יש לציין, כי אם נשתמש בקני מידה של הכשרה וקריטיציה, הרי מדובר בשילוב ראוי ביותר של מורות מוסמכות וזאת על ידי משרד החינוך הצרפתי, וזאת בשעה שהיה מחסור במורים מוסמכים. אולם שייד הלך צעד נוסף ומינה חלק ממורות אלו למנהלות סניף הכיתות של הבנות, כפי שהיה במזכרת בתיה עת מונתה דינה לובמן למנהלת כיתות הבנות.

עימות סוער זכה להד ציבורי התחולל סביב מינויה של מתילדה קאופמן לאחראית לכיתות הבנות של בית ספר במושבה זכרון יעקב. מתילדה היתה המורה המוסמכת הראשונה שחזרה מפריז עם תעודת סמכה בציולונה. יתרה מזו היא היתה המורה המוסמכת הראשונה בבתי הספר דוברי העברית בארץ ישראל. מנהל בית הספר היה זאב יעבץ, איש החינוך ידוע ששימש גם כרב המושבה.. גישתו העצמאית של יעבץ לא הייתה לרוחם של שייד ופקידיו ומערכת היחסים ביניהם לא צלחה. מינויה של מתילדה לאחראית על כיתות הבנות שימש אמצעי בידי הפקידות לפגוע בכוחו של יעבץ ולמעשה נמסרו למתילדה סמכויות הניהול של בית הספר עצמו. זאב יעבץ עזב בטריקת דלת את המושבה ובהמשך גם את הארץ.¹⁵¹...

המורים העבריים האשימו את המורות הצעירות שהורו צרפתית, כמפיצות שפה זרה החותרת נגד מאמצי הפיכת העברית לשפת לימוד ודיבור. אך אחת הסיבות לתרעומת נגד מינוין

¹⁵⁰ דוד יודלביץ (עורך) ראשון לצייון: התרמ"ב-התש"א 1882-1941, כרמל מזרחי, התש"א עמ' 227
¹⁵¹ נציגי הברון היו בוחרים צעירים מוכשרים במושבות ושולחים אותם ללמוד בפאריס ואלה חזרו ארצה כאגרונומים ופקידים. הנערות נסעו להכשיר את עצמן להוראה בסיימן את לימודיהן היו חוזרות ארצה כמורות.

היתה הביקורת שהופנתה כלפי האדמיניסטרציה של הברון רוטשילד במושבות. מינוי המורות ובייחוד העברת כוח ניהולי לידיהן סימן את כוחו של הגוף הממן ואת חולשתם של המקבלים. בחירת המורים ומנהלים היתה ביטוי של דפוס של שליטה גם בידי יק"א¹⁵². יחד עם זאת יק"א הכירה בסמכות של אגודת (הסתדרות) המורים, ולאחר מכן של וועד החינוך לקבוע את קני המידה המקצועיים הנדרשים להוראה והתנתה את שכירת המורים והגננות באישור של הסתדרות המורים וועד החינוך. ההכרה המקצועית של המורים. כך למשל, זאב כרמי אשר עבד במשך שנים בבתי הספר במושבות, ציין כי קודם לקבלתו לעבודה ביבנאל על ידי רזונהק, נאלץ לעבור ראיון על ידי עזריהו.¹⁵³

זלטרניך מציין כי "יק"א הקפידה ליצור יחסי עבודה לא סימטריים בינה לבין המורים".¹⁵⁴ הסדר העסקה היה למעשה מכתב התחייבות של המורה כלפי פקיד יק"א. באופן כזה ניסתה יק"א למנוע עזיבה של מורה באמצע שנת הלימודים ויחד עם זאת שמרה לעצמה את הזכות והיכולת לפטר מורה שנמצא על ידה לא מתאים. אי הדדיות זו זו מעידה, כמובן, גם על מערכת יחסי העבודה במשק היהודי הארץ ישראלי. פקידי יק"א אשר שלטו על איוש סגל ההוראה, הקפידו שהסגל יהיה נאמן לעקרונות יק"א ולהוראותיהם ולקחו על עצמם, על-חשבון מנהלי בית הספר ולעיתים למרות רצונם את הפיקוח והאחריות על ההתנהלות הכלכלית-ארגונית של בתי הספר. כך למשל, מדיווחו של אהרון קרון עולה כי המנהלים היו צריכים לבקש אישור על כל עשייה שהייתה לה השלכה תקציבית החל מהיקף מערכת השעות וכלה בלוח השנה של בית-הספר, קל וחומר רכישת ציוד עבורו.¹⁵⁵

במשור הפדגוגי, כפי שמדווח אשר ארליך מנהל בית-ספר בכפר תבור "היינו חופשיים לעשות בבית-הספר כטוב בעינינו"¹⁵⁶. ארליך לא ציין כי החופש הפדגוגי היה מותנה בויתור על עצמאות בנושאים לא פדגוגיים. כלומר על המורה היה לבחור לעיתים בין נאמנות לזהות מקצועית לבין נאמנות לסך ערכים אחר כפי שקרה עם ארליך עצמו. ארליך פוטר מעבודתו בכפר תבור בעקבות נקיטת עמדה נגד החלטת יק"א להעסיק מורה לצרפתית (לה התנגד גם ויתקין קודמו בתפקיד) שנעדרה תכופות מעבודתה בעקבות עיסוקיה כמלווה את אורחי הפקידות בביקוריהם בגליל. סיבה נוספת לעימותים בין ארליך לפקידי יק"א היתה תמיכתו הגלויה בדרישת האיכרים למינוי רופא חדש למושבה, שיחליף את הרופא הנוכחי וזאת בניגוד לעמדת הפקידים.¹⁵⁷ יחד עם זאת יק"א התערבה בנושאים חינוכיים כאשר היה מדובר בעלות תקציבית. כך היה בפתח תקווה בה הוחלט לאחד את שני בתי הספר החד מגדרים למוסד אחד את שני המוסדות וליצור בית ספר משותף. הנימוק של יק"א היה כמובן כלכלי.¹⁵⁸ שינוי זה עורר את

¹⁵² י" זלטרניך, "שבעתי די צרות ועוול". מטולה כאספקלריה למנהלי בתי הספר במושבות יק"א בגליל בראשית המאה העשרים, דור לדור, ל"ב (תשס"ח), 45-66; אלבוים-דרור, רחל, החינוך העברי בארץ ישראל, חלק ב', ירושלים, תש"נ, 88.

¹⁵³ זאב כרמי, מתוך ודרכו- זכרונות, חיפה הוצאת המחלקה לחינוך ותרבות של עיריית חיפה, תשכ"ה, עמ' 139-140.

¹⁵⁴ זלטרניך, האנשים מכאן, עמ' 196-207.

¹⁵⁵ קרון, א' בתי הספר במושבות יק"א, ספר היובל עמ' 174-164.

¹⁵⁶ עוגן י, אשר היה, אחדות, תל-אביב עמ' 29.

¹⁵⁷ פרטים והשתלשלות העניינים במכתבו של חיים צבי שוהם, מנהל ב"ס מלחמיה, אל פרופ' א.ש. יהודה, אשר היה עמ' 130; מכתבי ארליך ומשי בהפועל הצעיר, גליון 3 חשון תרס"ט, 2.5.1909.

¹⁵⁸ אורן, בית הספר יק"א- פיק"א

רוגזם של תושבי המושבה ושיחק לידי המחנה שצידד בתלמוד תורה על פני בית ספר.¹⁵⁹ יק"א
היתה מודעת למעמדו הרעוע של בית הספר ולמרות זאת עמדה על כך.
על משמעות מקומו של החינוך במגזר השלישי במושבות ניתן ללמוד מהשוואה לחינוך
בראשון לציון, שנתמך ונוהל על ידי ההורים וזאת במסגרת מוסדות הציבור, עת עברה המושבה
לידי יק"א. מימון בית הספר היה על ידי ההורים וגופים ציבוריים להם היתה שותפה גם יק"א,
אולם היא לא היתה בעל המאה. החינוך היה למעשה דוגמה למה שהיום אנו מכנים חינוך
קהילתי. בית הספר נוהל על ידי ועד בית הספר שנבחר על ידי ההורים ועל ידי ועד המושבה.¹⁶⁰
עם ביטול חסותו של הברון עלתה סוגיית מעמדם המשפטי של מורי בית הספר. ועד המושבה,
שחש מעלות תשלומי הפיצויים לעובדים שמונו וקבלו שכרם על ידי הפקידות, פיטר את כולם
ובניהם היו גם מורי בית הספר. כך נבחר מנהל חדש ישראל בלקינד ולידו צוות מורים חדש.¹⁶¹
מערכת יחסים חדשה זו של כוחות השפיעה על איוש מורי בתי הספר ואף על תכניות הלימוד
עצמם. על מידת המעורבות של אנשי המושבה בתכני בית הספר, ניתן ללמוד מהשפעת תכנית
אוגנדה שהועלתה בקונגרס הציוני בשנת 1903 על תכני הלימוד.¹⁶²

¹⁵⁹ יוסף לנג, "פרק סוער בתולדות החינוך בפתח תקוה - תרס"ד-תרס"ט (1904-1909)", דור לדור כה (2007), עמ' 29-

82.

¹⁶⁰ יוסף לנג, "תחיית הלשון העברית בראשון לציון 1882-1914", קתדרה 103 (תשס"ב 2002) עמ' 85-130.

¹⁶¹ דוד יודלביץ ראשון לציון.

¹⁶² חגית קלבינסקי, "בית ספר עברי ראשון עמ' 170-204

בתי הגידול של המחנכים והמחנכות

תכני הלימוד, אופני ההוראה ומסרים שהעבירו המחנכים והמחנכות לתלמידיהם במושבות נבעו בעיקר מהביוגרפיות המקצועיות והאישיות שלהם. משנות ה-80 של המאה ה-20 התרבו המחקרים בתחום החינוך המצביעים על היכולת ללמוד ולהבין את העשייה ההוראתית ואת אופני הפעולה של המורים באמצעות חקר ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות¹⁶³. איור גודסון () Goodson Ivor הדגים במחקרו, כי כאשר מורה הנכנס לכיתה נושא עמו את חינוכו ואת הביוגרפיה שלו ותכנים אלו משפיעים על אופני הוראתו.¹⁶⁴ מחקרים המתמקדים בנייתו הקוריקולום מציינים את השפעת המורים על החומר הנלמד בכיתה.¹⁶⁵ במציאות של חברת הגירה, בה המורים מבקשים ונדרשים לתפקד כסוכני החברות של התרבות המתעצבת, משקלן של ביוגרפיות המורים, הן הפרטיות והן הקיבוציות משמעותיות אף יותר. רוב המורים, המורות והגננות, למעט אלו שגדלו במסגרות החינוך העברי בארץ ישראל, התפתחו ועבדו במספר מרחבים תרבותיים. הם חצו מספר גבולות של קהילות שונות מקהילת המוצא שלהם ורובם עברו גבולות גיאוגרפיים ומדיניים שונים. המחנכים והמחנכות היו ברובם המכריע בני בית ביותר משפה אחת וחפצו ללמד בשפה שלא היתה שפת אימם, עברית. מחקר הדן בביוגרפיה של המורים מסייע, לדעת פרימה לוביש- אלבו להבין את התפתחות השיח ביניהם.¹⁶⁶

ניתוח ביוגרפיות המורים במחקרנו נעשה באמצעות שתי קטיגוריות. הראשונה היא קטגוריית בית הגידול והשניה היא קטגוריה של אופני חילחול והעברת הידע. כאשר אנו מדברות על בית גידול, אנו נשענים על הנחות יסוד היסטוריות הרואות את האדם תבנית נוף מולדתו המושפע מהאירועים ומהתנאים של מציאות חייו.¹⁶⁷ המורים מסווגים לארבעת בתי הגידול הבאים, ילידי מזרח אירופה, ילידי האימפריה העות'מאנית שלמדו בכי"ח, ילידי היישוב הישן שהפכו להיות מורים במושבות וילידי המושבות עצמם, שהגיעו לבגרות באמצע סוף העשור הראשון של המאה העשרים.

רמת ההכשרה של המורים מסווגת לאור דגם העברת הידע, שפותח על ידי נוח סוב (Sobe) וניקולי אורגטון (Ortgon). דגם זה מאפיין את מה שהם מכנים 'חלחול הידע' הכולל שני אופני העברה. האחד הוא רשת ידע המורכבת מאוסף צמתים המחוברים ביניהם באמצעות, מה

¹⁶³ פרימה, אלבו- לוביש, "סיפורי מורים: האישי, המקצועי ומה שביניהם", בתוך: מיכל צלמאיר ופנינה פרי (עורכות), מורות בישראל: מבט פמיניסטי, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 2002, ע"מ 115-134. עמיה ליבליך, רבקה תובל-משיח, ותמר זילבר, "בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה", בתוך לאה קסן ומיכל קרומר-נבו (עורכות). ניתוח נתונים במחקר איכותני, [באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, תש"ע 2010](#), ע"מ 21-42.

Connelly and Clandinin, F. Michael Connelly Stories= and D. Jean Clandinin, "Stories of Experience and Narrative Inquiry", *Educational Researcher*, June 1990; vol. 19, 5: pp. 2-14
Ivor Goodson, "Studying teachers' lives: problems and possibilities", In Ivor Goodson, (ed). ¹⁶⁴ *Studying teachers' Lives*, New York: Routledge, 1992, pp. 234-249.

Craig, Jerald Cheryl, "Story constellations: A narrative approach to contextualizing ¹⁶⁵ teachers' knowledge of school reform", *Teaching and Teacher Education*, Volume 23, Issue 2, April 2007, pp. 173-188

Woods, P, "Life histories and teacher knowledge". In John Smyth (Ed.) *Educating ¹⁶⁶ Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, London: Falmer, 1987, pp.121-135.

Alessandro Cavalli. 2004. "Generations and Value Orientations." *Social Compass* 51, 2 ¹⁶⁷ (2004), pp. 155-68.

שסוב וארוגטון מכנים, 'צינורות' (pipes). העברת ידע בדרך זו מוגדרת במחקרנו כימסגרת ידע ממוסדת. היא כוללת כל מוסד חינוך באשר הוא (חדר, בית ספר, הכשרה ועוד). האופן השני מכונה על סוב וארוגטון - Scopic System, כלומר, העברת ידע באופן מזדמן. הכוונה היא התודעות שאינן תחום במסגרת גיאוגרפית, מסגרת ממוסדת או אחרת. לדוגמה ביקור בתערוכה לימודית מזדמנת או טיול בין ימנו ברשתות המידע המקוונות.¹⁶⁸ לשתי השיטות היו מקום היסטורי בשיח היהודי. החדר, תלמוד תורה והישיבה היו מסגרות ידע ממוסדות שאפיינו את המבנה ההיררכי של החברה היהודית. יחד עם זאת, לשיטה ההיקפית היה מקום של כבוד, שכן היא השתלבה עם השיח היהודי שהוקיר את המילה הכתובה. זאב גריס מציין כי חסרונם של אמצעים אחרים, הנהוגים בחברות ריבוניות העניקו למילה הכתובה כוח ומשמעות.¹⁶⁹

כ"ח כרשת תקשורת של ידע למורים ילידי האימפריה העות'מאנית

קבוצה של מחנכים שלמדו בשיטת רשת הידע הממוסדת להוראה היו ילדי האימפריה העות'מאנית הכוללת את ארץ-ישראל וצפון אפריקה, ילדי המושבות שלמדו במסגרת הכשרת המורים של כ"ח בפאריס. מערכת החינוך של כ"ח מדגימה את מהותו ואת תהליך יישומו של העברת רעיונות ותכנים בחינוך באמצעות רשת הצינורות (או רשת התקשורת של הידע). מסגרת זו העבירה תפישות חינוכיות ודגמי התנהגות, שהיו מקובלים על מייסדי הארגון בצרפת לקהילות ששכנו באזורים גיאוגרפיים אחרים ובמרחבים תרבותיים שונים. מורי העתיד של הרשת היו תלמידים ותלמידות מצטיינים, כלומר בוגרים שהפנימו את ערכי השליחות התרבותית ולהם הוצעו לימודים ומסגרת פנימייתית בפריז במימון כ"ח.¹⁷⁰ בית המדרש למורים של כ"ח (ENIO) הוכר כמוסד ציבורי והיה בעל תכנית לימודית ארבע שנתית עם בחינת ההסמכה להוראה של משרד החינוך הצרפתי, שנדרשה מכל מי שלימד בבתי הספר העממיים. באופן זה הכשירה רשת כ"ח מורים מקצועיים, אשר עמדו בסטנדרטים המקובלים בצרפת עצמה. הבוגרים התחייבו לחזור וללמד בארצות מוצאם או בבתי ספר בערים אחרות לפי צורכי הרשת במשך עשר שנים¹⁷¹ לרוב הצעירים, וביחוד לצעירות, היה מסלול זה בגדר הבטחה של קריירה ועצמאות כלכלית, זאת למרות השכר הלא גבוה והתנאים הקשים לעיתים. מחנכים אלו עברו מהקהילה הגיאוגרפית השמרנית בה נולדו לקהילה הטרנסנשיונלית במהותה של כ"ח. הם נחשפו בגיל צעיר לפרדיגמות של הנאורות בכלל ושל החינוך ההומניסטי השמרני בפרט ועשו זאת באופן מסודר ומובנה. בשל גילם הצעיר של המורים לעתיד ובשל אופן פעולתה של כ"ח נעשה מעבר זה בברכת ההורים ובאישורם.

¹⁶⁸Noah w. Sobe and Nicole D. Ortgon, "Scopic Systems, Pipes, Models and Transfers in the Global Circulation of Educational Knowledge and Practices," in T. Popkewitz and F. Rizvi (Eds.) *Globalization and the Study of Education*, New York: NSSE/Teachers College Press, (2009), pp. 49-66.

¹⁶⁹זאב גריס, הספר כסוכן תרבות בשנים ת"ס-ת"ר 1700-1900, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 2002. בתוך מרדכי זלקין, אל היכל ההשכלה: תהליכי מודרניזציה בחינוך היהודי במזרח אירופה במאה התשע-עשרה, בני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2008.

¹⁷⁰הבנים למדו בבית הספר Ecole Normale Israélite Orientale (ENIO). והמורות לעתיד למדו במסגרת מקבילה של שלושה בתי ספר Normale לבנות בבית הספר של מאדם איזק ובבית ספרה של מאדם וייל כאהן *Rodrigue, Education, Society and History* רודריג, חינוך, חברה והיסטוריה¹⁷¹

בית המדרש למורים של כ"ח פעל בתקופה בה הלכה והתקבעה ההכרה כי חובת החברה לדאוג לרווחתו ולחינוכו של הילד. בשנים אלו עסקו אנשי החינוך הבולטים בסוגיות של התפתחות הילד ומקומם של שלבי הילדות והנערות בחינוך. אחת הדמויות המרכזיות בקביעת סדר היום החינוכי היה פרדיננד בייסון (Ferdinand Buisson), שלימד במוסד ההכשרה למורים של כ"ח. הוא היה איש חינוך ידוע בעל דוקטורט בנושא, וכיהן כמנהל הכללי של בתי הספר היסודיים במשרד החינוך והיה שותף לרפורמות של החינוך העל יסודי. בייסון היה תומך נלהב של שילוב חינוך מקצועי במסגרת הלימודים הרגילה.¹⁷²

הקוריקולום של המוסד העל יסודי של כ"ח, שהכשיר להוראה, כלל את מקצועות הלימוד, שנלמדו במוסדות חינוך מקבילים בצרפת ולימודי פדגוגיה בהיקף מצומצם. יהדותם של המוסדות באה לידי ביטוי במספר מקצועות ייחודיים ביניהם עברית, היסטוריה מקראית ותנ"ך.¹⁷³

במסגרת קבוצה זו נכללות גם בנות המושבות, שלימודיהם מומנו על ידי הברון רוטשילד ושלמדו יחד עם הבנות המיועדות להיות מורות ברשת של כ"ח. הן היו שייכות לקבוצה קטנה מאד של מורים מוסמכים במושבות בשנות התשעים של המאה התשע עשרה. ניתן לראות את העימות בינם לבין המורים גם במסגרת המתח המתמיד שבין בוגרי מסגרת הידע הממוסדת לבין זו הידע המזדמן. מרים לסקר הגנתת הראשונה במושבות נמנתה תה עם קבוצה זו. רוב המורים בוגרי מערכת ההכשרה של כ"ח עבדו בבתי הספר של הרשת, אבל אחדים מהם לימדו בבתי הספר של המושבות כגון ניסים כרסנתי, שניהל את בית הספר בראשון לציון בשנים 1904-1907 (תרס"ז נתי תרס"ד). ניסים נולד ביפו, למד בחדר ובבית ספר של כ"ח ביפו ונשלח ללמוד בסמינר למורים של כ"ח בפאריז. עם תום לימודיו לימד כרסנתי בדמשק, בירושלים ובשלהי שנת 1903 הגיע למושבה ראשון לציון וניהל את בית הספר במשך שלוש שנים.¹⁷⁴ אליהו לולו (הכרמלי), יליד חיפה עבר אף הוא מסלול לימודים מסודר במסגרות הידע הממוסדות של החינוך המודרני של כ"ח, החל בבית ספר עממי של כ"ח והמשך בבית המדרש למורים של הרשת בפריז. בשנת 1909 חזר לולו לא"י כמורה מוסמך החל ללמד במנחמיה ולאחר מכן ביבנאל.¹⁷⁵ לולו ביקש להעביר את הידע שרכש באופן הממוסד באמצעות הידע המזדמן וזאת באמצעות תרגום ספרי לימוד מצרפתית לעברית.¹⁷⁶ עם השנים היה לולו עתיד להיות מזכיר הסתדרות המורים. מורה נוסף שנולד בחיפה ולמד בבית הספר המקומי של כ"ח היה אליהו

¹⁷² בשנת 1927 זכה בפרס נובל לשלום.

¹⁷³ בייסון היה דמות פוליטית המזוהה עם רעיונות פציפיסטיים וזכות בחירה לנשים. הוא רתם סיוע פילנתרופי להקמת בית היתומים החילוני הראשון בפריז. Kathleen Alaimo, "Adolescence, Gender, and Class in Education Reform in France: The Development of Enseignement Primaire Supérieur, 1880-1910", *French Historical Studies*, Vol. 18, No. 4 1994, pp. 1025-1055
Linda Clark, "feminist materialist and the French State: two Inspectors general in the Pre world One Republic", *Journal of Women's History* Vol 12, No1, 2000, 32-59

¹⁷⁴ דוד תדהר, אנציקלופדיה לחלוצי הישוב ובנויו, תל אביב: ספרית ראשונים, כרך 1, 1947, עמ' 481

¹⁷⁵ תדהר, כרך 9, 1958, עמ' 3333.

¹⁷⁶ אליהו לולו, "היה זה בגליל", יודלביץ דוד, "זיכרונות ראשונים", ספר היובל של הסתדרות המורים: תרס"ג-תרפ"ח (1903-1928), ערך דב קמחי, ירושלים: הסתדרות המורים בישראל, תשט"ז, עמ' 586, 585) לולו היה עסקן ציבורי שפעל למען יהדות המזרח ובאחרית ימיו היה חבר כנסת מטעם מפא"י, ראש זלטנרייך, האנשים מכאן: עמ' 92.

אזולאי(1891-1921). הוא לימד במושבות מנחמיה ויבנאל ולאחר מכן מכן עזב את הארץ לארצות הברית.¹⁷⁷

אחד המורים הבולטים בקבוצה זו היה דוד מוגרבי חיון, שניהל את בית הספר בפתח תקווה במשך עשרות שנים, ושימש בתפקידו יותר מכל מנהלי בתי הספר במושבות. דוד חיון נולד בשנת 1881 בדמשק בן למשפחה אמידה. בילדותו למד בשתי מסגרות ידע ממוסדות, אחת מסורתית של תלמוד תורה והשניה הומניסטית מודרנית - בית ספר של כ"ח. השלב הבא בחינוכו היה לימודים במסגרת בית מדרש למורים של הרשת בפריז. חיון המשיך את לימודיו בשני מוסדות. אחד מהם היה בית המדרש לרבנים והשני המחלקה לפדגוגיה באוניברסיטת סורבון. במחלקה זו לימד גם אמיל דורקהיים וחיון נחשף למעשה לקולות עדכניים בנושא החינוך.¹⁷⁸ חיון הספיק לשמש מנהל שנה בבית הספר הגדול של כ"ח בעיר תוניס בטרום הוזעק לשקם את בית הספר בפתח תקווה, שאיבד את רוב תלמידיו בשנת 1904.¹⁷⁹

מורים מבית הגידול המזרח-אירופי

חלק גדול ממחנכי המושבות הגיע מבית הגידול של מזרח אירופה, שכלל מספר קבוצות משנה גיאוגרפיות: ילידי האימפריה הצארית, ילידי גליציה, הנתונה להשפעה אוסטריית, וילידי רומניה. הם נולדו במרחבים רב לשוניים, כאשר השפות הרישמיות היו רוסית פולנית, רומנית וגרמנית, ובקהילות היהודיות דברו יידיש במספר ניבים. בשנות השישים – שבעים של המאה התשע עשרה, חלו שינויים מפליגים באימפריה הצארית ובהם התפתחות מואצת של משק קפיטליסטי, ביטול משטר הצמיתות, עיור מוגבר ושיפור התחבורה. תהליכים אלו גרמו לשינויים כלכליים ודמוגרפיים בחברה היהודית. ערים שבהם לא היו כמעט קהילות יהודיות, גדלו והתרחבו, וכך וורשה ואודסה הפכו להיות מרכזים של ההשכלה היהודית. בשליש האחרון של המאה התשע עשרה החלו להישמע קולות בקרב החוגים השמרנים של יהדות האימפריה הצארית הקוראים לשינוי מערכת החינוך ולשלב לימודים כללים ושפות בתכנית הלימודים. בתהליך זה היתה העדפה למערכת החינוך המשכילית הפרטית של היהודים על פני זו הממשלתית רוב המורים, שלימדו בתקופת הברון בגרו בשנים שבהן כבר פעלו בוגרי בתי הספר המשכילים שנפתחו בשנות הארבעים והחמישים בערים הגדולות באימפריה הצארית.¹⁸⁰

במסגרת שינוי המרחב היהודי הלכה וגדלה קבוצת המשכילים, שהגדירה את עצמה במונחים של אליטה משרתת, האמורה להביא את הנאורות לבני עמם. המורים, שהיו שייכים חברתית ותודעתית לקבוצת המשכילים, חלקו עימם מאפיינים ביוגרפיים של לימוד באמצעות מסגרת הידע הממוסדת והידע הזדמן כל המורים הגברים, בדומה למשכילים האחרים, למדו בחדרים וחלם גם בישיבות. תהליך הסיווג לישיבות גבוהות יצר קבוצה קטנה מאד, שחבריה זכו להערכה רבה. התואר של תלמיד ישיבה העיד על יכולות אינטלקטואליות יותר מאדיקות דתית. הכללה של לימודים, ולו של חודשים מספר, בישיבות גבוהות בביוגרפיה של המורה הוסיפה לו

¹⁷⁷ זלטנרייך, האנשים מכאן, עמ' 93.

¹⁷⁸ Greenberg, "Architect of the New Sorbonne: Liard's Purpose and Durkheim's Role", History of Education Quarterly 21, no.1 (1981), pp 77-94.

¹⁷⁹ יוסף לנג, "פרק סוער בתולדות החינוך בפתח תקווה - תרס"ד-תרס"ט (1904-1909)", דור לדור כה (2007), עמ' 29-82.

¹⁸⁰ מאז שנות הארבעים של המאה התשע עשרה הלכו ורבו בתי ספר יהודים פרטים שנפתחו בערים בעלי ריכוז יהודי גבוה לרוב בברכת השלטונות בתי ספר קמו בקהילות בהן היתה שכבה משכילית מספיק רחבה ואמידה לתמוך בפעולתם של מוסדות מעין אלו. שם, עמ' 109-106.

יוקרה וסטאטוס של שייכות לאליטה אינטלקטואלית.¹⁸¹ מעטים מהם הגיעו לדרגת התואר המכובדת בחינוך היהודי המסורתי - רב.¹⁸² ברוך חומה, הרב של המושבה מזכרת בתיה היה אחד מהם. הוא תיפקד כרב פעיל, ושמם כמורה בשנות התשעים חומה היה גם פעיל באסיפות המורים.¹⁸³ מורה נוסף שתפקד כרב, אם כי לזמן קצר היה זאב יעבץ, יליד פולין שגדל בורשה של אמצע המאה התשע עשרה. הוא למד במסגרות הידע הממוסדות של החינוך המסורתי היהודי. במקביל למד שפות מפי מורים פרטיים והרחיב את השכלתו באופני הידע המזדמן בנושאי היסטוריה וגיאוגרפיה.. הוא ניסה את מזלו בעסקי מסחר שונים שלא עלו יפה ובמקביל פרסם מאמרים בנושאי היסטוריה יהודית בכתבי העת המשכילים של התקופה. בשנת 1887 עלה לארץ ישראל ושנתים לאחר מכן הפך להיות רב המושבה ומנהל בית הספר. מאבקי הכוח עם הפקידות בנושאים שונים וביניהם העימות סביבי מינויה של מתלידה קאופמן למנהלת כיתות הבנות בבית הספר הובילו לפיטוריו. יעבץ עבר לירושלים ושם הפך להיות אחד מהסופרים הבולטים של העלייה הראשונה. קשיי פרנסה גרמו לו להגר לאירופה.¹⁸⁴

מרבית המורים במושבות רכשו את השכלתם באופן עצמאי ולא לפי קוריקולום מסודר ומובנה, כלומר באופני הידע המזדמן. המורים למדו תחומי דעת שהיו קרובים לליבם, ושהטקסטים שלהם היו נגישים וזמינים.¹⁸⁵ שני הנושאים הראשונים שבהם עסקו, בדומה למשכילי ברלין מאה שנה קודם לכן, היו עברית ותנ"ך. כך היה אריה ליב הלוי הורביץ המורה הותיק, שלימד במושבה מזכרת בתיה/עקרון. הורוביץ נולד בפלך וילנה בראשית שנות השישים של המאה התשע עשרה. עבר את המסלול של מי שזכה בתואר הכבוד של עילוי- למד בחדר ולאחר מכן בישיבה. בשנת 1890 עלה הורוביץ לארץ ישראל והחל ללמד במושבה עקרון במשך עשר שנים ולאחר מכן המשיך ללמד בבית הספר במושבה ראשון לציון. הוא השתתף באסיפות המורים בשנות התשעים.¹⁸⁶

אחד ממקורות הידע המקובלים של השיטה ההיקפית היה העיתון שנועד להפיץ ידע בקרב קוראיו בנושאים שונים. כך היה עם העיתונים 'השחר' בעריכת פרץ סמולנסקי, השבועון המגיד, ועיתון המליץ, שהפך להיות שופרה של חיבת ציון לאחר הקמתה, ועיתון השילוח בעריכת אחד העם. המחסומים שהציבה הקהילה היהודית השמרנית והעוינות של המנהיגות הדתית דחפו צעירים רבים לחפש את ההשכלה באופנים לא פורמליים. חלקם עשו זאת בהיחבא, בהיותם תלמידים בישיבות, כפי שמעידים אליעזר בן יהודה ויוסף מיכה ברדיצ'בסקי.¹⁸⁷ ללימוד באופני

¹⁸¹ חמישה אחוז בלבד למדו בישיבות גבוהות, ראו זלקין, היכל ההשכלה, עמ' 55

¹⁸² זלטנרייך, האנשים מכאן,

¹⁸³ חומה נולד בשנת 1860 בעיר קובנה שבליטא. כיהן כרב בשיקאגו ובשנת 1890 עלה לארץ ישראל, ראו שלמה כרמי, תלמים ראשונים בחינוך העברי: "אסיפת המורים העברים בארץ ישראל" ומקומה בתולדות החינוך תרנ"ב- תרנ"ו, ירושלים, הוצאת ראובן מס, 1986. עמ' 229.

¹⁸⁴ יעבץ חי בוולינה, בהמשך בבליגיה ולבסוף הגר ללונדון שם סיים את חייו. ראו אסף ידידה, "חדש מלא ישן- האוטופיה הגנוזה של זאב יעבץ", קתדרה 148 (2013), עמ' 72-108.

¹⁸⁵ כך היה עם יוסף מרקובסקי יליד 1870 מאוקראינה שקיבל חינוך תורני, השכיל בכוחות עצמו ולימד בחדר מתוקן. ועלה לארץ ישראל בשנת 1904 לימד בבאר טוביה, ביפו ולאחר מכן ניהל את בית הספר במטולה. בעקבות עימות עם וילקומביץ עזב את משרת הניהול וחזר להיות מורה מן השורה. ראו יאיר זלטנרייך, "שבעתי די צרות ועוול", מטולה כאספקלריה למנהלי בתי הספר במושבות יק"א בגליל בראשית המאה העשרים, דור לדור, ל"ב (תשס"ח), עמ' 45-65.

¹⁸⁶ הורביץ המשיך ללמד בביתה ספר של כ"ח ביפו, עזב את ההוראה והפך להיות ספרן שער ציון. נפטר בשנת 1906. ראו כרמי, תלמים, עמ' 228.

¹⁸⁷ אליעזר בן יהודה - "אש האהבה ללשון העברית נדלקה בנפשי", פרויקט אליעזר בן יהודה,

http://benyehuda.org/by/haidan_harishon.html;

הידע המזמן נוסף מימד של מרד בסמכות וקריאת תיגר על הממסד. חלק נכבד מהמורים היו פעילים במסגרות שהיו אידאולוגיות במהותן. מורים רבים, ילידי שנות השישים-שבעים של המאה תשע עשרה היו שייכים ליחידה דורית של משכילים יהודים, שהוגדרו על ידי גדעון שמעוני, המסתמך על תפיסת הלאומיות האתנית של אנתוני סמית, כלאומיים תרבותיים. אלו הרואים בדת יסוד מרכזי אך לא בלעדי של הלאום היהודי.¹⁸⁸

הלימודים במבצר הרשת החברתית הקודמת פתחו לעיתים שער לרשת חברתית חדשה של חובבי ציון. היו מורים שהגיעו להוראה לא מכוונת מכוון, אלא כפועל יוצא של השכלתם המזדמנת והתנאים החדשים שפגשו לאחר עלייתם. כך היה עם יהודה גרזובסקי שלימד במזכרת בתיה ובזכרון יעקב. יהודה גרזובסקי, ששינה את שמו לגור, נולד בפלך מינסק, רוסיה הלבנה למשפחת רבנים, כלומר הוא צמח בבית גידול שהעניק חשיבות גדולה למסגרות הידע הממוסדות המסורתיות. בהיותו ילד למד במסגרות החדרים השונות ובו בזמן נחשף לספרות יפה שהיתה זמינה בעיריה. ההיכרות עם ספרי מאפו ועוד היא ביטוי של השיטה ההקפית להעברת תכנים והגדרות של ידע שאינו תורני.¹⁸⁹ בהגיעו לגיל בר מצווה המשיך גור במסלול המקובל של האליטה המסורתית והפך לתלמיד בשיבת וולז'ין, ספינת הדגל של הציבור הליטאי. שם הוא פגש צעירים אוהדים של חיבת ציון ויחד עימם הקים אגודה מחתרית בשם נס ציונה.¹⁹⁰

גרזובסקי עבר לוילנה, והקים אגודה בשם 'שומרי שערי ירושלים', שחבריה הצטרפו לתנועת חיבת ציון.¹⁹¹ האגודות של חובבי ציון מלאו תפקיד נוסף לזה האידאולוגי, הן היו גם מקומות מפגש להעברת ידע בצורה היקפית ייחוד בנושאי שפה ותרבות עברית.¹⁹² גרזובסקי ביקש ללמוד מקצוע בצורה מוסמכת ולמד להיות צלם, אולם שנתים לאחר הגיעו לארץ ישראל (1889)¹⁹³ החל ללמד במושבה מזכרת בתיה ובהמשך בבית הספר בזכרון יעקב. יחד עם חיים ציפרין כתב את אחד מספרי הלימוד הראשונים בעברית, 'פרוזדור לבית הספר' בשנת 1891. ספר זה היה הראשון ברשימת ספרי לימוד רבים שהוציא גרזובסקי בשנים הבאות, בהן גם עזב את ההוראה. גולת הכותרת המדעית של עבודתו היתה המילון גור.¹⁹⁴

הבחירה באופני הלימוד של הידע המזמן נעשתה גם על ידי אלישבע בורנשטיין בסביץ, ילידת 1856, מרוסיה הלבנה שהייתה מורה לעברית בפינסק. עלתה לארץ בשנת 1991 יחד בעלה שלמה ושלשת ילדיהם. בשנת 1996 הגיעו הזוג למטולה ושם למדה את כיתת הבנות ובהמשך לימדה בבית הספר בפתח תקוה.¹⁹⁵ יצחק כהן, שנקרא לשקם ולנהל את בית הספר במזכרת בתיה בשנת 1904, שנולד תשע שנים לאחר גרזובסקי בפלך ווילנה, למד בחדר ובישיבה, בדומה לגור הרחיב את השכלתו בשיטה ההיקפית בנושאי ספרות עברית חדשה. בשנת 1891 עלה לא"י, עבד כמורה בבית ספר לבנות ביפו, שימש כסופרו של עיתון 'המליץ' בארץ ישראל והיה בין המשתתפים

אבנר הולצמן, מיכה יוסף ברדיצ'בסקי, ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, תשע"א 2011, עמ' 32-33.

¹⁸⁸ ראו גדעון שמעוני, "הלאומיות היהודית כלאומיות אתנית", יהודה רייהרץ, יוסף שלמון וגדעון שמעוני (עורכים), לאומיות ופוליטיקה יהודית-פרספקטיבות חדשות, ירושלים: יד בן צבי, 1997, עמ' 81-92.

¹⁸⁹ שלמה הרמתי, שלושה מורים ראשונים, ירושלים: יד בן צבי, 1985, עמ' 48-52.

¹⁹⁰ שאול שטמפר, הישיבה הליטאית בהתהוותה, ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, תשס"ה 2005.

¹⁹¹ שלמה הרמתי, המורים החלוצים, תל-אביב: משרד הביטחון, 2000, עמ' 31.

¹⁹² הרמתי, המורים החלוצים עמ' 30-39.

¹⁹³ ישראל ברטל, בין קוזק לבדווי, תל-אביב: עם עובד, 2007 עמ' 25.

¹⁹⁴ הרמתי, המורים החלוצים, עמ' 30-39.

¹⁹⁵ תדהר, כרך 1, עמ' 52.

באסיפות המורים בשנות התשעים ולימד במושבה רחובות, טרם בואו למזכרת בתיה.¹⁹⁶ פרופיל השכלתי דומה היה גם למי שנולד בשלהי שנות השמונים של המאה התשע עשרה, יעקב קליבנסקי (אושפיז) שלימד במושבות סגירה, משמר הירדן, כנרת, רחובות וגם בצפת. יליד ליטא, שעלה בשנת 1910. לימים מזכיר ועדת התרבות של הסתדרות המורים ועורך כתב העת הד החינוך.¹⁹⁷

יוסף ויתקין, שקיבל מקום של כבוד בהיסטוריוגרפיה הציונית בשל ה'קול קורא', היה בעל השכלה פורמלית תורנית בלבד. אולם הוא ביקש להיות בעל מקצוע ולמד הנהלת חשבונות במסגרת ידע ממוסדת. בדומה לעמיתיו הרחיב את השכלתו באופני הידע המזמנים. ויתקין, יליד שנות השבעים מבלארוס, הגיע לארץ ישראל בשנת 1897, היה המנהל הראשון של בית הספר בכפר תבור.¹⁹⁸ מכפר תבור עבר ללמד במושבה ראשון לציון ובה נפטר מסרטן גרון.¹⁹⁹ אחד המורים שהשפיעו על התרבות העברית המתהווה היה ישראל דושמן, מחבר השירים 'פה בארץ חמדת אבות' ו'השקדיה פורחתי' שלימד במושבות מטולה ובראש פינה. דושמן, יליד שנות השמונים של המאה התשע עשרה, גדל בליטא ולמד במסגרת רשת הידע המסורתית של חדר ושיבה. בנעוריו בחר להרחיב את השכלתו בתחומי השכלה כללית באמצעות הידע המזדמן. עלה לארץ ישראל בשנת 1905 ולימד במושבות הגליל. במשך ארבע שנים.²⁰⁰ גם בעשור השני של המאה העשרים הצטרפו מורים שהשכלתם במסגרת ידע מסודרת היתה תורנית בלבד והשכלתם בנושאי חינוך יהדות ועוד היתה היקפית כגון המורה יצחק אברהם גולני שהחל ללמד בבית הספר בראשון לציון בשנת 1912. גולני יליד חבל פודלויה ברוסיה, למד בחדר והרחיב את השכלתו על ידי ידע מזמן וניהל חדר מתוקן ברוסית ועברית. חוסר השכלתו הפורמלית לא מנע ממנו לתפקד כמנהל בית ספר בסרביה. לאחר עלייתו ארצה המשיך לעבוד כמנהל בתי ספר ברחובות ובחדרה לפני הגיעו לראש לציון. לצד חברותו בהפועל הצעיר כתב גם מאמרים בביטאון המפלגה.²⁰¹

אחת הדרכים לרכישת השכלה כללית החורגת מגבולות ההלכה היתה באמצעות מורים פרטים, שאפשר להכליל במסגרת הידע הממוסדת חלקית (. דרך זו שהיתה בעלת עלות כלכלית היתה פתוחה בפני צעירים ממשפחות אמידות. כך היה עם דוד יודלביץ, מהמורים הבולטים בראשון לציון ובכלל, יליד שנות השישים, שגדל באחת הערים הגדולות ברומניה, יאסיי. לצד לימודיו בחדר למד השכלה כללית ושפות מפי מספר מורים פרטים.²⁰² בהמשך דרכו למד יודלביץ מקצוע חרשות מתכת וברזל בפריז. רכישת השכלה באמצעות מורים פרטים נעשתה גם על ידי פתחיה לבטוב, שלימד בשלושת מושבות בגליל - יסוד המעלה, מטולה ומזכרת בתיה. הוא היה בן של רב מאזור קייב, יליד שנות השמונים של המאה התשע עשרה ולמד במסגרת המקובלת של חדר. בהגיעו לגיל 13 החל ללמוד מפי מורה פרטי שהיה מחובבי ציון גרמנית צרפתית וספרות ושפה עברית. ושלוש שנים לאחר מכן החל לשמש מורה פרטי בעצמו. לבטוב, שהיה מורה באופיו, פתח חדר מתוקן בעיר מקרוב ועלה לארץ ישראל בשנת 1909. עם הגיעו לארץ החליט כי עליו

¹⁹⁶ כרמי, תלמים, עמ' 231.

¹⁹⁷ דוד תדהר, אנציקלופדיה לחלוצי הישוב ובוניו, תל אביב : ספרית ראשונים, כרך 17, 1968, עמ' 5190.

¹⁹⁸ זלטנרייך, האנשים מכאן, עמ' 48.

¹⁹⁹ אהרן עבר הדני, ההתישבות בגליל התחתון, רמת גן : מסדה והתאחדות האכרים בגליל התחתון, 1955, עמ' 173.

²⁰⁰ זלטנרייך, האנשים מכאן, עמ' 129.

²⁰¹ תדהר, כרך, עמ' 3369.

²⁰² הרמתי, המורים החלוצים עמ' 25.

לעבור הכשרה המתאימה ללימוד במסגרת ידע של בית ספר דובר עברית והפך להיות עוזר הוראה בבית הספר לבנות בתל אביב.²⁰³

מורים רבים רכשו תעודת בגרות באמצעותה אופני הידע המזדמן והסיבות לכך היו נעוצות בין השאר במבנה מערכת החינוך וההשכלה באימפריה הצארית. תהליכי הרחבת החינוך והפצתו היו איטיים בהרבה מאלו שהיו מקובלים אצל שכונותיה באירופה. כאמור, בשליש האחרון של המאה התשע עשרה, במסגרת התבססות הדגם של מדינת רווחה לאומית, אכפו רוב מדינות אירופה חינוך חובה בהיקף משתנה של שנות לימוד בשטחיהם, כולל האיזורים הנידחים בעלי האוכלוסייה הכפרית. במקביל, יותר ויותר נערים ונערות מהמעמד הבורגני המשיכו את לימודיהם בבתי ספר על יסודיים, הוקמו מסגרות להכשרת מורים, כאשר אחת מהן היתה הנורמל סקול בנוסח הצרפתי. מספרי הסטודנטים באוניברסיטאות גדלו והפדגוגיה הוכרה כמקצוע שהקנה תארים אקדמיים.²⁰⁴

תפיסת מדינת רווחה לאומית, האמורה לספק שירותים לאזרחיה, לא היתה מקובלת על השלטון ברוסיה הצארית. חוק לימוד חובה לא נאכף, למרות שחוקק, וסבל מחוסר מימון במקומות רבים. התוצאה היתה שעשרה אחוז בלבד מכלל הילדים בגילאי חובה למדו בבתי הספר.²⁰⁵ אוזלת ידה של המדינה גרמה לגידול במוסדות החינוך הפרטים ששרתו את השכבות היותר אמידות העירוניות. המחסור באנשי הוראה ובמוסדות חינוך גרם לתופעה נרחבת של לימוד אקסטרני לבחינות בגרות. התלמידים למדו מספרי לימוד שהיו מקובלים בגימנסיות ועשו זאת לבד או בסיועם של מורים פרטים. כלומר, התופעה של לימוד באמצעות הידע המזדמן היתה נפוצה ואף הפכה לנורמטיבית. שיטה זו תאמה את צרכי התלמידים היהודים כפי שהיה עם זכריה שפירא, שלימד במושבות בת שלמה וזיכרון יעקב. שפירא, יליד שנות השישים של המאה התשע עשרה, נולד במערב גליציה למד בחדר ובהמשך אצל מייסד חסידות צאנז חיים הברשטאם ונישא לנכדתו. כלומר, הוא התקבל למעגל הפנימי והמכובד של החברה המסורתית. אולם שפירא החליט לבחור בלימודים כללים, הרחיב את השכלתו ולמד לבחינות הבגרות. בחירתו זו לוותה גם בפעילות פוליטית ששיאה היתה השתתפות בקונגרס הציוני הראשון כציר של מחוזו. בשנת 1901 עלה לארץ ישראל והגיע למושבה קצרת הימים מחניים, ושנה לאחר מכן החל לעבוד כמורה בבית שלמה ובהמשך בזכרון יעקב.²⁰⁶

אחד ממרכזי ההשכלה של האימפריה הצארית היתה העיר אודסה שאפשרה השכלה תיכונית זמינה יותר ממקומות אחרים לתושביה היהודים. אחד המורים שנהנה מאווירה משכילה ופתוחה באופן יחסי היה יצחק אפשטיין, בלשן ידוע ובין מעצבי שיטת הלימוד עברית בעברית שלמד בתיכון הריאלי באודסה. אפשטיין נולד בשנות השישים של המאה התשע עשרה, בחבל פינסק שברוסיה הלבנה ולמד בחדר וביית המדרש. בגיל 14 עבר לאודסה במטרה ללמוד בבית הספר הריאלי (העל יסודי) הידוע. בתקופה זו המשיך ללמוד עברית. אפשטיין ביקש ללמוד חקלאות באוניברסיטה, אבל חוקי הנמרזוס קלאזוס משנת 1887 היו לו למכשול, אך הוא עתיד

²⁰³ פתחיה לב-טוב (גוטהארץ) בתוך: דוד תדהר, אנציקלופדיה לחלוצי הישוב ובוניו, תל אביב: ספרית ראשונים, כרך 14, 1965, עמ' 4579; פ. לבטוב, מימים עברו, ספר היובל של הסתדרות המורים תרס"ג-תשי"ג, עמ' 571-582.

²⁰⁴ Robert Anderson, "The Idea of Secondary School in Nineteenth-Century Europe", *Paedagogika Historica* Vol. 47 No. 1-2, (2004), pp. 93-106

²⁰⁵ Alenn Sina, "The Campaign for Universal Primary Education in Russia, 1890-1904" *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas, Neue Folge*, 30, H (1982), pp.482-507

²⁰⁶ תדהר, אנציקלופדיה לחלוצי הישוב ובוניו, כרך 2, עמ' 913.

היה לחזור לאקדמיה 26 שנה מאוחר יותר והפעם כבעל שם בהוראה של השפה העברית.²⁰⁷ בשנת 1886 עלה לארץ ישראל עבד בחקלאות והחל ללמד בצפת ולכתוב מאמרים בעיתון השילוח בנושא הוראת השפה העברית. אפשטיין לימד שנה בבית הספר במושבה מטולה ולאחר מכן עבר לבית הספר ראש פינה בשנת 1899. שנתים לאחר מכן יצא לאור ספרו הספר עברית בעברית, שהיה לספר יסוד בלימוד השפה העברית. בשלב זה הוא בחר ללמוד בלזון וכתב דוקטורט בפדגוגיה.²⁰⁸ בחירתו של אפשטיין ללמוד לתואר שלישי בשוויץ היתה טבעית לא עבור יהודי שחלו עליו הגבלות כניסה לאוניברסיטאות בלבד, אלא גם עבור כל מי שחפץ במחקר בתחום הפדגוגיה. זאת היות ותחום זה לא הוגדר המקצוע לימוד אקדמי באימפריה הצארית. לגישה זו היתה כמובן השלכה על מערכת הכשרת המורים, שפיגרה אחרי אחיותיה במרכז ובמערב אירופה. המתכונת של normal school לא התקיימה ובאוניברסיטאות, לא פעלו מחלקות ללימודי פדגוגיה. כלומר, פדגוגיה לא הוגדרה כמקצוע לימוד אקדמי. אחד המוסדות שהכשיר להוראה היה בית המדרש לרבנים בוילנה בו למד שמחה וילקומיץ שנולד ברוסיה הלבנה בשנת 1871. לאחר סיום לימודיו במסגרות המסורתיות למד בבית המדרש לרבנים ולמורים בוילנה ועבד כמורה. בראשית שנת 1896 הגיע לרחובות והתמנה למנהל בית הספר במושבה. לאחר שנה וחצי עבר לנהל את בית הספר במושבה מטולה הרחוקה. עם נסיעתו של יצחק אפשטיין לשוויץ בשנת 1902 עבר וילקומיץ לראש פינה ועיצב את דגם בית הספר הכפרי.²⁰⁹

אחד המורים הבודדים במושבות שפוטר מההוראה בבית-הספר במושבות בשל חוסר תפקוד פדגוגי היה שלמה וינשטיין, בוגר בית המדרש למורים של עזרה בירושלים. וינשטיין נולד בליטא ובדומה לשאר עמיתיו למד במסגרות הידע המקובלות של החינוך המסורתי. בהמשך עלה לארץ ישראל ולמד במחזור הראשון של בית המדרש של חברת עזרה. החל ללמד במשמר הירדן ובהמשך עבר לסגירה שם נאלץ ללמד כיתה בלי מודרגת של שתי קבוצות. הסמכתו להוראה לא הצליחה למנוע את חוות הדעת השלילית של יוסף עזריהו, האחראי על הערכת המורים בהסתדרות המורים. עזריהו קבע נחרצות כי וינשטיין אינו יכול לתפקד כמורה. יק"א, שהכירה בסמכות הפדגוגית של הסתדרות המורים, פיטרה את וינשטיין.²¹⁰

מורה שקיבל הסמכה במסגרות הידע המוסדות של המסורת היהודית ושל הכשרת מורים היה אשר אליך, בעל סיפור חיים ייחודי. ארליך היה אחד המורים הבודדים אשר נולדו וגדלו ביישוב חקלאי יהודי במזרח אירופה. הוא נולד במושבה נהר טוב שבפלך חרסון שבאוקראינה בשנת 1878. ארליך למד במסגרות הידע הממוסדות של החינוך היהודי המסורתי והגיע לשלב הגבוהה במערכת זו והיא ההסמכה לרבנות. אך ארליך ויתר על התמקצעות בהלכה פנה לשירות צבאי בצבא הצאר. לאחר מכן פנה ללימודים במסגרת ידע מסודרת שהכשירה להוראה והיא

²⁰⁷ ההקשחה בעמדת הממשלה כלפי הציבור היהודי והתלונות על חלקם הגדול יחסית של תלמידים וסטודנטים יהודים מסגרות הלימוד העל יסודיות באימפריה הצארית, הובילו למדיניות של קביעת מכסה לחלקם של היהודים אחת התוצאות המיידיות היתה הגירה של צעירים יהודים ילדי האימפריה הצארית למרכזי השכלה במרכז ומערב. ישראל ברטל, קוזק ובדווי: "עם" ו"ארץ" בלאומיות היהודית, תל-אביב: עם עובד, תשס"ז 2007 עמ' 9-16

²⁰⁸ הרמתי, המורים החלוצים, 53-55.

²⁰⁹ הרמתי המורים החלוצים, עמ' 94-99.

²¹⁰ ירח פארן, בתי-הספר במושבות הגליל התחתון - סג'רה, יבנאל, מסחה (כפר תבור), מלחמיה (מנחמיה) - מהקמתם עד כיבוש ארץ-ישראל על-ידי הבריטים (1918), דור לדור כה (2005), עמ' 173-207.

בבית המדרש לרבנים. בהיותו מורה מוסמך לימד בחדר מתוקן בעיר ניקליאב.²¹¹ אשר ארליך היה פעיל פוליטית וכיהן כמזכיר של ההסתדרות הציונית באוקראינה וציר בקונגרס הציוני השלישי²¹² עלה לארץ ישראל בשנת 1904 וניהל את בית הספר בכפר תבור בשנים 1907-1910. בעקבות עימות עם יק"א עזב ולימד בבירות, בבולגריה וחזר לארץ ישראל ועבד בטבריה.²¹³ מורה, שאימץ שיטות מחקר מדעיות לא רק לצורכי הוראה היה צבי שהם אנישקט (1876-1916), שלימד במנחמיה ושימש כמנהל של בית הספר במטולה. שוהם נולד ליטא וקיבל חינוך תורני בחדר ובישיבת סלודוקה ובהמשך למד פדגוגיה (כנראה בקורסים). עבד כמורה לעברית בחדר מתוקן ושימש מזכירו של אוסשקין. בשנת 1893 עלה לארץ ישראל. לימד בפתח תקוה, מנחמיה ובמטולה.²¹⁴ במקביל לעבודתו בהוראה ערך צבי רשימות מטאורולוגיות ששימשו מסד נתונים למחקריו של אהרון אהרונסון.²¹⁵

אחת ההשלכות של המחסור במסגרות להכשרת מורים באימפריה הצארית היתה חוסר אפשרות ללמוד באמצעות שיטת העברת ידע מסודרת של ממסד ההירארכי. צעירים וצעירות שחפצו להיות מורים למדו באופן עצמאי את הידע הנדרש על מנת לעבור את בחינות ההסמכה. הם נגשו לבחינות בכתב ונבחנו באופן מעשי על ידי פקיד מוסמך לכך או מורה מוכר.²¹⁶ סוג זה של למידה סייע גם בידי הצעירים והצעירות היהודים לעקוף את מדיניות הנומרוס קלאוזוס בגימנסיות המלכותיות ובאוניברסיטאות.²¹⁷ כך נהג זאב כרמי, יליד שנות השמונים של המאה תשע עשרה מאוקראינה. הוא נולד לרב המקומי ולמד אצל אמו עברית וזאת בשל אי הסכמתו ללמוד בחדרים המקומיים. כרמי נאלץ ללמוד באופן היקפי לבחינות הבגרות של הגימנסיה וזאת בעקבות הנומרוס קלאוזוס. כאשר כרמי קיבל את תעודת הבגרות ניצבה בפניו סכנת הגיוס לצבא שברקע מלחמת רוסיה יפן. אחת הדרכים להימלט מגיוס היתה עבודה במקצוע נדרש לממלכה כגון הוראה. כרמי למד לבחינות ההסמכה בהוראה ועבר אותן, אולם לא נמצאה לו עבודה ולכן היגר מהאימפריה הצארית לבריטניה. בהמשך חזר לאירופה הגיע לטרנפול שבגליציה והחל ללמד עברית. במסגרת זו לימד תלמידה העתידה להיות אשתו, בלומה פומאנרץ שעברתה את שמה לפרחיה כרמי. בשנת 1908 עלו הזוג לארץ ישראל. כרמי לימד החליף את יהודית הררי לאחר לידת בנה, ובהמשך יצא ללמד בתור מורה לעברית בבית הספר אליאנס בבירות. לאחר מספר חודשים התמנה למנהל בית הספר ביבנאל ופרחה קבלה עבודה כמורה גנת. בשנים הבאות לימדו כרמי אשתו במנחמיה.²¹⁸

בעוד כרמי לא היה יכול ללמוד באופן רשמי בגימנסיה, הרי שהיו מעט שיכלו לעשות זאת ואחד מהם היה פנחס נאמן (נעמינסקי) בנו של רב מחסידות חב"ד בחבל פודלוייה שבדרום

²¹¹ תדהר, אנציקלופדיה, כרך 2 עמ' 647. עוגן אשר היה,

²¹² שם, עמ' 647. עוגן אשר היה,

²¹³ זלטנרייך, האנשים מכאן, עמ' 50.

²¹⁴ זלטנרייך, האנשים מכאן עמ' 53.

²¹⁵ הדני, ההתישבות, עמ' 174

²¹⁶ Antony Byford, "Turning Pedagogy into Science: Teachers and Psychologists in Late Imperial Russia (1897- 1917), Osiris, 1 (2008); pp. 50-81.

(תגובות למודרנה במזרח- אירופה- השכלה אורתודוכסיה, לאומיות", בתוך) צעירים וצעירות שהיו נטועים בחינוך היהודיה מסורתית, אך לא רצו לאמץ את הנורמות החברתיות שלו יצרו קהילות סטודנטים חדשות. השכלה ולימודים היו לגורם מרכזי בחייהם של צעירים יהודים שהניעם לחצות גבולות ולשבור מחסומים חברתיים, להתנתק מבית הוריהם ולעבור שינויים מפליגים ברוב שטחי חייהם. על רקע הנגישות הגוברת של הידע ומעמדו של החינוך יש להבין את מקומם של נושאי האידאות, או את השחקנים שהגיעו למושבות בתקופה העלייה הראשונה והשנייה.

²¹⁸ זאב כרמי, מחנך ודרכו: זכרונות, חיפה: המחלקה לחינוך ולתרבות של עיריית חיפה, תשכ"ה, עמ' ???

רוסיה. נאמן עבר תהליך דומה לעמיתיו שלושים שנה קודם לכן ובהיותו תלמיד ישיבה באומן נחשף לשיח המשכילי ולמד במסגרת של ידע ממוסד לנוער- הגימנסיה הממשלתית המקומית. בהיותו בן 21, בשנת 1910, עלה לארץ ישראל ונישא לבית איכר מהמושבה ראש פינה וניהל במשך מספר שנים את בית הספר במושבה יסוד המעלה.²¹⁹

לימוד בשתי מסגרות ידע מסודרות וממסדיות באותו פרק זמן הוא תופעה נדירה. יעקב יכנוביץ (יכנאי) הוא דוגמה למי שעמד בה בהצלחה. יכנוביץ יליד בלהרוס (1881) שלמד בחדר ובגיל העשרה ארבע שנים בישיבה וגם במסגרת חינוך על תיכונית. יכנוביץ ביקש להפיץ ידע כמורה נודד במסגרת הכפריים וכך פגש אשה נוצריה ונישא לה. הוא וילדיהם עלו ארצה בשנת 1909. לאחר שהות בחיפה עבר לנהל את בית הספר בסג'רה עד אחרי מלחמת העולם הראשונה.²²⁰

ההכרה במשמעותה של מסגרת ידע ממוסדת בתחומי הפדגוגיה באה לידי ביטוי במינויו של אהרון קרון למפקח בתי הספר בגליל התחתון על ידי יק"א בשנים 1911-1920. קרון, יליד ליטא למד במסגרות הידע המסורתיות ובהמשך במסגרות ידע של קורסים הפדגוגיים בגורדנה שהקימה החברה של מרבי ההשכלה, כביטוי הממוסד ביותר של חינוך יהודי משכילי.²²¹ בנוסף לכהונתו כמפקח היה גם מנהל בית ספר ביבנאל.

מספר מורים קטן למד במסגרת רשת הידע המסמכה ואף מקובלת באקדמיה, אך לא בתחום החינוך. אחד המורים הוותיקים, בעל הסמכה של הנדסה כימית, היה אריה לייב גורדון, יליד שנת 1845. גורדון נולד בליטא, רכש השכלה תורנית פורמלית והצליח לעמוד בציפיות הגבוהות של חברת המוצא שלו ובגיל 21 הוסמך לרבנות. אולם גורדון הצעיר החליט לפרוץ את המסגרת המוכרת, לוותר על הסטאטוס המוכבד וללכת וללמוד הנדסה באוניברסיטת ברלין.

בשנת 1881 עלה לארץ ישראל ועבד בבית הספר ביפו לאחר מכן במושבה פתח תקוה ובה לימד את המקצועות הראליים ואף ניהל את בית הספר בשנת 1887. עזב את ההוראה ועבד ביקב ולאחר מכן בעבודות נוספות. הוא השתתף באסיפות המורים בשיטה ההיקפית מכנים תחום התמקד בהעברת תכנים של מדעי הטבע.²²²

הדמות הבולטת ביותר של מחנך, שהשכלתו היתה בתחום שונה מפדגוגיה, היתה של מרדכי לובמן. הוא נולד בפלך מוהילב, במשפחה חסידית אמידה, שקיימה קשרי עבודה עם הממשל. הוריו הסכימו לנקוט בצעד, שנחשב פורץ גדרות בקהילתם ולשלוח את בנם יחידם, לאחר סיום לימודיו בחדר, לבית הספר העל יסודי ללימודי חקלאות ומדידה. לובמן הפך להיות בעל מקצוע - מודד מוסמך ועבד אצל פקידות הברון עם הגיעו לארץ ישראל בשנת 1883.²²³

מעבר קיצוני מלימוד מקצוע בעל תעודה מוכרת ומכובדת למקצוע המסתמך על לימוד היקפי עשה אהרון טורקניץ שלימד בראש פינה טורקניץ יליד 1873 מפינסק, למד רפואת שיניים באוניברסיטת אודסה ובשנת 1904 עלה לארץ והמשיך לעבוד כרופא שיניים. בו בזמן החל בפעילות ציבורית והיה עורך של של עיתון הפועל הצעיר (חתם בשם נץ). בהמשך עבר לשפיה ואחר כך לראש פינה ושימש בהן כמורה.²²⁴

²¹⁹ זלטנרייך, האנשים מכאן, עמ' 87.

²²⁰ זלטנרייך, האנשים מכאן, עמ' 75.

²²¹ מרדכי זלקין, מגמות בהתפתחות החינוך המשכילי במאה הי"ט, ציון סב, ב (תשנ"ז), עמ' 171-133.

²²² כרמי, תלמים, עמ' 226-227.

²²³ יעקב לובמן-חביב, מרדכי לובמן ז"ל: האיש ופעלו: ליקוטים מזכרונותיו מכתביו ומאמריו, תל אביב:

דפוס ניב, תשכ"ח. עמ' 9-13.

²²⁴ זלטנרייך, האנשים מכאן, עמ' 57-58.

רוב ילדי מזרח אירופה, אשר למדו לימודים במסגרות אקדמיות, בחרו כאמור בסביבה דוברת גרמנית וצרפתית. אחת הדמויות הבולטות הוא יהודה מטמון – כהן, שניהל את בית הספר בראשון לציון ולאחר מכן ייסד את הגימנסיה הרצליה. מטמון נולד באוקראינה (האימפריה הצארית), קיבל חינוך תורני, הסומך לרבנות, למד באופן פרטי לתעודת בגרות והוסמך למורה בביאליסטוק. המשיך בלימודי תואר ראשון באודסה ולאחר מכן עבר לאוניברסיטת ברן שבשווייץ ושם כתב את עבודת הדוקטורט שלו בנושא השפה העברית.²²⁵

מסלול דומה עבר גם יהודה מהרש"ק מורה בבית ספר בפתח תקווה, שקיבל חינוך תורני למד לבחינות הבגרות של הגימנסיה בסמרה, אחת הערים התעשיתיות הגדולות ברוסיה בסוף המאה התשע עשרה והמשיך בלימודיו באוניברסיטת ברן וכתב דוקטורט בפילוסופיה. מהרש"ק עסק אף הוא בפעילות ציונית ולאחר קבלת התואר השלישי הגיע לארץ ישראל בשנת 1907 והחל ללמד בבית הספר בפתח תקווה עד שנת 1911.²²⁶

מסלול רכישת ידע שונה מרוב חבריו לביתה גידול המזרח אירופאי עבר ישראל איתן, שהיה מנהל בית הספר בראשון לציון בשנים 1906-1908. הוא נולד בפולין בשנת 1883, עבר לצרפת וסיים את לימודיו התיכוניים. החל ללמד צרפתית בבתי ספר של כ"יח, עלה לא" וועבד בבית הספר במושבה. לאחר שנתיים נסע להמשך לימודיו בצרפת.²²⁷

מורים בני היישוב הישן

קבוצה אשר רוב חבריה רכשו את השכלתם והתמחו בהוראה באמצעות השיטה של ידע מזמן באופן מובהק היו בני היישוב הישן, שזנחו חלק מנורמות המרכזות של חברת המוצא שלהם. פרקטית הלימוד שלהם דמתה לזו של עמיתיהם בני תחום המושב ברוסיה הצארית, שלמדו בשיטה ההיקפית ורכשו השכלה לא ממוסדת בכוחות עצמם. המורה דב יהושע קרלין המדגים את הדמיון בין שתי קהילות הללו. קרלין יליד מוסקבה שעלה בגיל 11 ולמד במסגרת הידע הממוסדת של החינוך היהודי המסורתי עץ חיים בירושלים בשנת 1891. קרלין הצעיר הרחיב את השכלתו באמצעו סוכני הידע הניגשים שהיו ברשותו ספרים בתחומי הגיאוגרפיה והטבע. בגיל 19 החל ללמד בבתי הספר בתל אביב ובמושבות באר טוביה, שפיה. בהמשך התמקם בבית הספר במושבה זכרון יעקב למשך מספר שנים. בשל בריאות לקויה עזב את עבודתו ופתח חנות לכלי כתיבה בירושלים. כתב מאמרים ב' החינוך' והיה פעיל בגופים ציבוריים כגון בני ברית.²²⁸

בישיבה המפוארת עץ חיים למד גם אליהו אברהם ספיר, בן למשפחת משכילים של היישוב הישן מצד אביו ממוצא אשכנזי, שנולד בשנת 1869. מילדותו היה ספיר חשוף להשכלה כללית וסבו היה דגם של משכיל של דע מזמן שתיעד את מסעותיו בארצות שונות בספרים שכתב ביניהם הספר המפורסם על יהדות תימן (אבן ספיר). אביו היה אחד מסופרי העיתון 'לבנון' ודודו היה אחד העורכים. אליהו ספיר גדל באקלים של השכלה רחבה שאינה נרכשת באמצעות לימודי

²²⁵ תדהר, יהודה מטמון כהן, בתוך: תדהר, אנציקלופדיה, כרך 1 עמ' 468.

²²⁶ מהרש"ק היה פעיל בוועד החינוך, הסתדרות המורים, ולימים היה המייסד והמנהל של תיכון תחכמוני תדהר, חלק 1, עמ' 167-168; לקסיקון הספרות החדשה - <https://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/02743.php>.

²²⁷ איתן לימד בגימנסיה הרצליה, בבית ספר לבנים של כ"יח בדמשק, היה חבר בוועד הלשון ולבסוף היגר לארצות הברית ושם הלך לעולמו. ראו ישראל איתן, אלבום משפחות, ארכיון ראשון לציון -

<http://www.gen-mus.co.il/person/?id=728>

²²⁸ קרלין אח"י א. 504

תעודה. הוא הרחיב את השכלתו באמצעות מורים פרטים בגרמנית ובשפה הערבית ולימד אותה בבית הספר במושבה פתח תקוה. ספיר שימש עורך ומחבר של קבצים מדעים העוסקים בטבע הארץ. כמו כן עסק רבות בתרגום מסמכים מערבית לעברית ולהיפך.²²⁹

מספר מורים שהיו בני היישוב הישן, ששורשיהם היו בצפון אפריקה ואשר למדו במסגרות ידע שונות, מהן ממוסדות פעלו במושבות. שנים מהם שלמה אבולעפיה ושלוש אל דאודי אף למדו בבית הספר התיכון היהודי תפארת ישראל בראשותו של זאכי כהן בבירות. תפארת ישראל היתה זו מסגרת ידע ממוסדת הבנויה מכיתות (מחלקות) ודגש הושם בה על לימודי צרפתית, ערבית ועברית. הלימודים התנהלו במסגרת פנימייה ולמדו בה ילדי סוריה (ולבנון) וארץ ישראל כפי שעולה מתיאור המרתק של אברהם אליהו שלוש.²³⁰ המורה שלמה אבולעפיה, יליד בירות (1865) פנה, עם סיום לימודיו בתפארת ישראל ללמד בבית הספר בראשון לציון ערבית וצרפתית בשנים 1886 עד 1895.²³¹ דאודי, בן למשפחת משכילים מישוב הישן מחיפה ששורשיה בצפון אפריקה לימד בראשון לציון וביסוד המעלה. דאודי גדל במשפחה שלא ראתה בהשכלה מערבית איום על אורח החיים הדתי. אביו, מכלוף אלדאודי היה החכם באשי של מחוז עכו, בעל השכלה תורנית איש ציבור שסייע לקהילה היהודית בארץ ישראל מול השלטונות העות'מאנית. הוא היה מגייס כספים שידע מספר שפות בנוסף לעברית ולערבית וכיהן גם כרבה של חיפה. שלום אל דאודי רכש השכלה היקפית תורנית מפי אביו ולמד ערבית על בוריה בבית הספר התיכון תפארת ישראל. כשרונו הספרותי סייע לו להעז ולתרגם את ספרו של אברהם מאפו, אהבת ציון לערבית. לימד ערבית במספר בתי ספר של כ"ח, טבריה, ירושלים, אלכסנדרה וקהיר, בה אף כיהן כמזכיר בית הדין הרבני בקהיר. בשנת 1907 חזר לארץ ישראל ולימד שנה בבית הספר בראשון לציון. שנה לאחר מכן עבר ליסוד המעלה ושם לימד ערבית אף כשנה ונוכח מחלת הקדחת עבר לחיפה.²³²

יהודה ענתבי שניהל את בתי הספר במושבות יבנאל וכפר תבור מדגים היטב את החיבור בין שיטה של מסגרת מסודרת ובמקרה זה המסורתית לבין רכישת ידע באופנים מזדמנים. ובמקרה זה השכלה כללית. ענתבי גדל במסגרות ההוראה והידע של תלמיד חכם והתלווה לאביו שתיפקד כשד"ר למרוקו למשך שנתיים. השכלתו הממוסדת (צינורות) ייעדה אותו לתפקיד המלמד המסורתי וכך הגיע למושבה ראש פינה. השכלתו ואופיו מצאו חן בעיני ויקלומביץ והלה הציע לו לשמש גם כמורה למקצועות כללים. ההכרה בכישוריו באה לידי ביטוי כאשר וילקומיץ מינה אותו למחליף מקומו בעת נסיעתו לשוץ בשנת 1905. בשנים הבאות הגיע ענתבי לנהל את ביתה ספר במושבה יבנאל ובכפר תבור. ענתבי היה איש ספר שהתעניין בתרבות מודרנית ומסורתית. ספרייתו כללה ספרים בעברית וצרפתית, ובתחומי מדעים שונים. כלומר הוא דוגמה מובהקת ללימוד בשיטה ההיקפית.²³³ עמיתו של ענתבי בכפר תבור היה בוגר אחר של היישוב הישן ישראל וינברג, שעזב את עולמו הדתי ובגיל 16 שימש עוזר מורה בשערי תורה המנוהל על ידי מיכל פינס ביפו. וינברג ביקש ללמוד רפואה באוניברסיטת בירות ולכן למד במשך שנתיים

²²⁹ כרמי, תלמים, עמ' 232-233; תדהר, אנציקלופדיה, כרך 2, עמ' 827.

²³⁰ יוסף אליהו שלוש, פרשת חיי: 1870-1930, תל-אביב: בבל, 2005. אסף ברטוב, פרויקט בן יהודה, 2004; יוסף שרביט, צרפת בגליל במאה הי"ט, הקונגרס העולמי למדעי היהדות תשס"א

²³¹ תדהר, כרך 1, עמ' 1625

²³² תדהר, אנציקלופדיה, כרך 1 עמ' 207; סלים (שלוש) אלדאודי, הקדמה: ישראל בן דור, עיור ועריכה: יפה סקלי, התועה בסבך החיים, חיפה: יובלים, הוצאה עצמית, 2001, עמ' 307 – 314.

²³³ זלטנרייך, האנשים מכאן, עמ' 88.

במסגרת רשת ידע ממוסדת בעיר, אולם לא הצליח לעמוד בבחינות הכניסה. הוא הסתמך על השכלתו ופנה לפריינטה שיסיע לו במציאת עבודה כמורה וכך הגיע לעבוד בבית ספר במושבה הקטנה בת שלמה. קשריו עם האיכרים הובילו אותו לעבור עימם לכפר תבור ולאחר שלושה חודשים התבקש על ידי וילקומיץ ללמד בבית הספר בראש פינה.²³⁴

מורה יליד הישוב הישן, שעבר מסלול מלא של לימוד והכשרה במסגרות הידע הממוסדות המודרניות, היה חיים צפרין. הוא נולד בירושלים ולמד בשני מוסדות החינוך הפילנטרופיים שהעניקו חינוך יסודי לבנים – תורה ומלאכה מיסודה של כ"י"ח. ובבית הספר למל שהיה ליד בית היתומים של החברה לחינוך יתומים בא"י של קהילת פרנפוקט ע"נ המיין. שני בתי ספר אלו פעלו לאור העקרונות של החינוך ההומניסטי השמרני בסיום לימודיו היסודיים הוא נסע ללמוד בבית מדרש למורים בהנובר, שבו למד גם ניסים בכר, מנהל בית הספר למל ומאנשי חברת עזרה לעתיד ורכש השכלה פדגוגית הומניסטית. צפרין חזר לארץ והחל ללמד במושבה עקרון בשנת 1888, שם פגש את גור ואתו חיבר, כאמור, את אחד מספרי הלימוד הראשונים בעברית. שנתים לאחר מכן עבר לבית ספר של זכרון יעקב, בו עבד במשך שלושים השנה הבאות.²³⁵

הדור הראשון של מורים בוגרי החינוך העברית

בית גידול רביעי היה היישוב היהודי החדש במושבות ובערים, עת הדור הראשון של ילידי החינוך העברי הגיע לבגרות. בית גידול זה מאפשר לנו לבחון את כיצד יצרו אותם מורים שחלקם היו בעלי השכלה של ידע מזדמן את מסגרת הידע הבסיסית של בית הספר במושבה. כאמור, כמה עלמות נשלחו לבית המדרש של כ"י"ח החל בשלהי שנות השמונים של המאה התשע עשרה, אך רובן לא למדו את כל לימודיהן הבסיסיים במושבה עצמה ותופעה זו פסקה עם היעלמותן של אליהו שייך מהנוף הארץ ישראלי. הגן העברי הראשון נפתח במושבה ראשון לציון על ידי הגנת תלמידת בית הספר הראשון בעברית, אסתר שפירא.

אסתר ילידת רוסיה (1881) עלתה עם הוריה לארץ-ישראל בשנת 1891. היא סיימה את לימודיה בביה"ס העממי "חביב" שבראשון לציון והוצע לה על ידי אליהו שייך ללמוד הוראה בבית המדרש למורים של כ"י"ח בפריס. אולם התנגדות הוריה ורצונו של דוד יודילוביץ', לפתוח כיתה 'מכינה'-עברית שתקל על הלימודים בבית הספר הובילו את אסתר לבחור במערכתה כשרה אחרת קטנה ומצומצמת יותר, אבל עדין נכללת בתוך מה שאנו מכנים רשת ידע. אסתר למדה במסגרת גן הילדים הצמוד לבית-הספר "אוולנה דה רוטשילד" ושנוהל על ידי הגנת אמה יונגניקל, גנת מוסמכת שלמדה בגרמניה. שפת הגן היתה אנגלית.²³⁶ הכשרתה של אסתר היתה שונה מלימוד פונטלי של קורסים ובחינות המעריכות בכתב באמצעות מערכת פרמטרים מקובלת והמקדדת את הידע של הסטודנט.

אסתר עבדה עם הגנת המוסמכת ולמדה ממנה שיטות הוראה במשך שלושה חודשים וחצי. לאחר מכן היא הוכרה כגנת ויסדה את גן הילדים במושבה ראשון לציון. אסתר שפירא ידועה בהיסטוריוגרפיה החינוכית כגנת העבריה הראשונה, אך יש לציין תפקיד נוסף שמלאה והוא ייסוד מערכת הכשרת גנות בשיטה המכונה על ידי נירית רייכל - מניפה, הנכללת במסגרת

²³⁴ זלטנרייך, האנשים מכאן, עמ' 88-89.

²³⁵ = משה רינות, צרור מכתבים על ייסוד בית המדרש למורים הראשון בירושלים בידי חברת "העזרה ליהודי גרמניה", מיכאל ב (תשלג), עמ' 83-65.

²³⁶ הגן האנגלי הפך למוסד הראשון והיחיד להכשרת גנות, עד לפתיחת קורסי ההכשרה בבית המדרש של עזרה בירושלים (1908) וסמינר לוינסקי (1912).

רשות הידע. הגננות שקיבלו הכשרתן בגנה של אסתר פעלו כגננות עצמאיות אשר עבדו ואיתרו תכנים ופעילויות עבור תלמידיהם ופתחו את הגנים שבניהולם לנערות המעוניינות להכשיר עצמן לעבודת הגן הכשרתה מעידה על ניצני מיסוד של 'הכשרת המניפה' לעבודת הגן. היא כללה שני חלקים: עבודה מעשית בגן בראשון לציון לצד אסתר שפירא ושיעורים פרטיים בעברית ובמדעים ממנהל בית הספר. עם סיום ההכשרה זכתה יהודית שפירא לתעודת גנת מוסמכת בחתימת הוועד של ראשון לציון. זו ניתנה לה לאחר שהעבירה שיעור לדוגמא בגן ועמדה במבחן. גם גנה של יהודית, הפך חוליה בשרשרת הכשרת הגננות²³⁷. בוגרת בתי הספר בפתח תקווה ובראשון לציון שהפכה לגנת הייתה אלישבע-שרויט אפרתי- גיסין. היא נולדה ברוסיה הלבנה ולמדה במסגרת החינוך של חדר מתוקן. בהיותה בת 12 עלתה עם משפחתה לפתח תקוה שם למדה שנה אחת. בעקבות סכסוך שפרץ בן משפחתה לפקידות עברה ללמוד בבית הספר שבראשון לציון. עם סיום לימודיה במסגרות הלימוד המסודרות החלה את הליך ההכשרה בגנה של יהודית שפירא. תהליך ההסמכה שלה דמה לזה של אסתר. לאחר מכן פתחה גן בירושלים ובהמשך הפכה לגנת מאמנת כדוגמת אסתר. בשנת 1909 פתחה גן ילדים עברי במושבה פתח תקוה.²³⁸

גננת נוספת שעלתה כילדה לא"י היתה לאה מזי"א ניימן, שנולדה בשנת 1882 בפינסק. בשנת 1894 עלתה לארץ עם הוריה והתיישבו ביפו. היא למדה בבית ספר לבנות בהנהלת רוזה יפה. לאחר מות אבה, קבלה אמה משרה של מורה לתפירה במזכרת בתיה ושתיהן עקרו למושבה. מזי"א נימן הרחיבה אתה שכלתה באמצעות מורים פרטים והגיעה לגנה של אסתר שפירא. שם עברה את תהליך ההסמכה במסגרת הידע החדשה וההסמכה על ידי מורי בית הספר בראשון לציון. לאה חזרה למזכרת בתיה עבדה שם שנתים בטרם פתחה את גן הילדים הראשון ביפו בשנת 1901.²³⁹

אחד מילדי המושבות הראשונים שהפך למורה היה ישעיהו קרינאלי, יליד רומניה שהגיע כתינוק למושבה זכרון יעקב. הוא למד בבית הספר המקומי. השתלם בפריז וחזר למושבה בשנת 1903 ועבד בה כמורה מספר שנים. התחתן עם בתו של מרדכי לובמן וכך השתייך למיפלאור של המורים הארץ ישראלים.²⁴⁰

שולמית לויך היא דוגמה לאחת מהילדות הראשונות של הגן העברי שהפכה למורה. שולמית בוגרת הגן העברי ובית הספר דובר עברית ב ראשון לציון (1893-1978) היתה בתם הבכורה של דבורה ואשר לויך מאיכרי המושבה. לימודיה בבית הספר היסודי הסתיימו בשנת 1905, שנה לפני ייסוד המסגרת העל תיכונית הראשונה בחינוך העברי הגימנסיה הרצליה. היא נשלחה על ידי הוריה ללמוד בתיכון בז'נבה. עם שובה לראשון לציון שימשה מורה לצרפתית בבית הספר במושבה²⁴¹ מסגרת רשת ידע מסודרת מעין זו היתה בהישג ידם של מעטים ולכן יזמו הזוג

²³⁷ מרגלית שילה, "פרטי כציבורי: איטה ילין ויהודית הררי כותבות אוטוביוגרפיה", קתדרה 118, (2006), עמ' 41-66

²³⁸ ציפי שחורי-רובין, "גננות עבריות בתקופת העלייה הראשונה והשנייה", דור לדור יט (2002) עמ' 152-157

²³⁹ שחורי-רובין, גננות עבריות, עמ' 140-141.

²⁴⁰ בשנת 1906, עבר לעבוד כפקיד בבנק אפ"ק בירושלים עסק בתרגום כתבי שלום עליכם מאידיש לעברית והתרגומים התפרסמו בעיתונו של בן יהודה "האור". כאשר נוסד העתון דאר ליום הפך להיות אחד הכתבים תחת שם העט עז מאת ראו תדהר, אנציקלופדיה, כרך 2 עמ' 751.

²⁴¹ ציפי שחורי – רובין, "קווים לדמותה של "הצברית הארץ הישראלית" ילידות הארץ בנות היישוב הוותיק מול ילידות הארץ בנות היישוב החדש - היבטים חינוכיים, חברתיים, תרבותיים, דור לדור מט(2016), עמ' 234-283

מטמון מסגרת ידע של קורס מזורז בהוראה שהתקיים חודשים מספר, למעשה עד הקמת הגימנסיה בסתיו 1905. במסגרת זו למדה ימימה בלקינד לויבין (שהוסיפה לצקלונה המקצועי קורסים בתפירה ורקמה. ימימה חזרה לבית הספר של ילדותה כמורה לתפירה עד אשר גורשה יחד עם שר המגורשים על ידי הטורקים למצרים. בשובה עבדה כמורה ביבנאל עד נישואיה.²⁴² אחד המורים שסימל את הצלחת החינוך העברי היה חיים קלר (1891-1979) יליד ראש פינה שלימים היה מנהל ביתה ספר אחד העם בתל אביב. חיים קלר היה, במובנים רבים, תוצר מובהק של אופני העברת הידע של החינוך העברי. הוא היה בנו של איש הישוב הישן מצפת שבחר בחיי חקלאות וששלח את בנו ללמוד בחדר עד גיל שמונה. לאחר מכן החל חיים את ללמוד בביתה ספר במושבה תחת שרביטם של וילקומיץ, אפשטיין וענתבי. בסיום בית ספר יסודי הוא המשיך ללמוד גמרא אצל מלמד וערבית. קלר הצעיר השתתף בקורסי ההשתלמות של אהרון אהרנסון מטעם הסתדרות המורים. בהיותו בן עשרה החל לעבוד כמורה, כאשר הוא מרחיב את ידיעותיו בשני אופנים. אחד מהם ברשתות הידע החדשות של הסתדרות המורים - קורסי ההשתלמות והשני באמצעות לימוד היקפי. גישה זו ליוותה אותו גם בהמשך דרכו.²⁴³ במושבות לימדו גננות וגם מורות בוגרות מסגרת ההכשרה שעיצבה רוזה יפה בבית ספר לבנות ביפו. יפה יזמה לימודי המשך לבוגרות המוכשרות. ניתן לראות זאת כמעין קורס מזורז. שתי תלמידות של קורסים מזורזים אלו, שהגיעו למושבות גליל היו שושנה לוריא ביבנאל וחנה ענוי בעלול שלימדה בכפר תבור. בשנים 1905-1907 בעלול נולדה להוריה שהיו אחת המשפחות הבולגריות הראשונות שהגיעו לארץ.²⁴⁴ אביה היא צורף והיא גדלה בסביבה תרבותית פתוחה מזו של ירושלים. יפו של שנות התשעים של המאה התשע עשרה היתה המרכז התרבותי והאינטלקטואלי של היישוב החדש. חנה סיימה את הכשרתה להוראה בשנת 1904 ונשלחה לכפר תבור, שם עבדה במשך שנתיים והקימה את גן הילדים הראשון בגליל התחתון והייתה גננת ומורה בכיתות א-ג. בשנת 1908 עברה במלחמיה (מנחמיה) ולימדה שלוש שנים בבית הספר של המושבה.²⁴⁵ חקר ביוגרפיות של מורים עשוי לספק מידע חשוב על הידע המקצועי ומלמד על הייחוד של הפרטים ועם זאת את חשיפת הקווים המשותפים ביניהם.²⁴⁶ במהלך פרק זה הודגשה על-סמך סיפורי החיים של המורים ההכשרה שלהם להוראה, הידע שעמד לרשותם ובעיקר הדרך בה הועברו למורים תפיסות חינוכיות ורעיונות פדגוגיים מודרניים. המציאות של תנאי בראשית ששררו במערכת החינוכית העברית בארץ-ישראל יוצרים מעין מעבדה המאפשרת למחקר להתמודד באופן כמעט פרטני עם הביוגרפיה המקצועית והאישית של כל מורה ומורה, למצוא מכנים משותפים ולשרטט את קבוצות מורים הראשונים שהיוו את התשתית לחינוך העברי-לאומי במושבות והשפיעו על צמיחת החינוך הארץ-ישראלי.

²⁴² שם, שם.

²⁴³ תדהר, אנציקלופדיה, כרך 1 עמ' 423.

²⁴⁴ שחורי רובין, "קווים לדמותה של "הצברית הארץ הישראלית"

²⁴⁵ שם, שם.

²⁴⁶ Ivor Goodson, , Studying teachers' lives: problems and possibilities. In Ivor Goodson,(ed). *Studying teachers' Lives*, New York, 1992, 234-249.

פרק חמישי

בית הספר במושבה כמרחב מגדרי

מערכת החינוך היא אחת מסוכני החברות המשמעותיים בעיצובן של נורמות ותרבות מגדרית. הסוציולוגיה החינוכית עשירה במחקרים המורים כי בית הספר ממלא תפקיד חשוב בראיית העולם המגדרית של התלמידים וזאת באמצעות מערכת היחסים החברתית בקרב התלמידים ובקרב המורים, השיבוץ במסלולי לימוד, וכמובן באמצעות הקוריקולום על גווניו השונים.²⁴⁷ המציאות של התהוות חברה חדשה העצימה את תפקידם של בתי הספר במושבות בעיצוב דפוסי תרבות וחברה מגדריים. הדיון מזווית מגדרית של בית הספר במושבות כולל שני מישורים, אשר רק ניתוחם המשולב יכול לתת תמונה מלאה. מישור אחד הוא של מפיצי הידע, קרי, המחנכים והמחנכות ואופי הארגון שבו הם פעלו. והמישור השני הוא תכני הלימוד שנמסרו והועברו לתלמידים בבתי הספר של המושבות.

הוראה ושיח מטרנליסטי

ההבדלים באופיו של המרחב המגדרי בין המושבות השונות מדגיש את תפקידו של בית הספר כסמן חברתי. המחנכים והמחנכות גדלו בבית גידול בהם יחסי המגדר היו לא היו אחידים, אם כי כולם היו אמונים על חלוקה מגדרית ברורה של תפקידי וייצוגי הנשים והגברים. חלק מהמחנכים והמחנכות ואולי אף רובם, ביקשו לשנות במידה כזו או אחרת את הגבולות המגדריים וליצור סימני מגדר חדשים במושבות. השימוש בעדשה של ההיסטוריה הסבוכה מאפשר לנו לאמוד ולהעריך כיצד המרחבים המגדריים, שבהם חיו המחנכים והמחנכות השפיעו על התנהגותם המגדרית. התייחסות זו מאפשרת לראות ולבחון אילו תפיסות מגדריות עברו ממקום גידולם של המחנכים והמחנכות ומומשו במושבות ואלו הנחות מגדריות שונו או הותאמו למציאות הארץ ישראלית. רוב המחנכים והמחנכות גדלו והתפתחו בחברות בעלות שיח מגדרי לא אחיד. כאשר שניים מהם היו נטועים בעברם והשניים האחרים בהווה. שני עולמות השיח הראשונים כללו את הקהילה היהודית בה גדלו ואת הסביבה בה רכשו הכשרתם והשכלתם, בין אם היא של ידע מזדמן או תוצר של מסגרת ידע ממוסדת. בהמשך הם היו בני בית בשיח הלאומי של חיבת ציון ולאחר מכן של התנועה הציונית, שיח אשר התמודד עם סוגיית האישה העברייא החדשה. עולם השיח האחרון היה של המושבה עצמה.

בטרם נתמקד בדיון זה, עלינו להתייחס למקצוע ההוראה ולמקומו במסגרת השיח המטרנליסטי, שעיצב את מקצוע הגננת והשפיע על הפיכתו של מקצוע ההוראה למקצוע המזוהה מגדרית עם נשים. המושג מטרנליזם בחיבור זה מסתמך על הגדרתן של לורה אברהמס ולורה קורן (Laura Abrams and Laura Curran) "מטרנליזם הוא מסגרת (תוצר, הבניה) היסטורית המתייחסת לאידיאולוגיה, פרקטיקה ולאסטרטגיות של בינוי אומה, שיושמו על ידי קבוצות של

²⁴⁷ תהליכי הבנייתו של המגדר בבית הספר כוללת גם תזות פמיניסטיות. ראו למשל רידל 1992; אקר 1994; שלסקי 2000.

נשים פמיניסטיות, שבקשו לחולל רפורמות חברתיות.²⁴⁸ השיח המטרנליסטי התבסס על מעמדן של המסורת של הנשים במשפחה כדי להשפיע בתורו על המסגרות החוקיות והחברתיות המצויות בתהליך שינוי או יצירה במקרה של בינוי אומה. נשים היו פעילות בעיצוב ההגדרות והדפוסים המגדרים. במקרים רבים הן היו בעלות מקצוע-רופאות עובדות סוציאליות ומורות, אשר השתמשו במעמדן המקצועי כמשאב של כוח וכבסיסי לקריאה לשינוי במעמדן של הנשים. הפן הטיפולי המאפיין את האמהות והכולל הבנה רגשית ואמפתיה הפך להיות מזוהה עם ההוראה הפך להיות גם ביטוי מקצועי. המחקר ההיסטורי של תקופה טוען כי המטרנליזם היהודי בפלשתינה העות'מאנית ראה את האם אחראית מתוקף תכונותיה המיגדריות לחינוכו העברי הלאומי של הדור הבא. גישה זו תאמה, ולו באופן חלקי, את הגישה המסורתית של תפקיד האישה בחברה היהודית הדתית. הנשים שבחרו להיות מורות יכלו להצטייר בעיני עצמם ובעיני החברה כתורמות למאמץ של בינוי אומה בהיותן מורות הדור העברי החדש.²⁴⁹

בעשורים האחרונים של המאה תשע עשרה הולכת ומתקבעת התפישה האומרת כי ההוראה היא מקצוע טיפולי, בו היתרון הנשי היחסי של הבנה רגשית ואמפטיה בא לידי ביטוי לתועלת החברה כולה²⁵⁰. האסמכה ה'מדעית' לגישה זו ניתנה על ידי פסטלוצי ותלמידו פרובל, שגרסו כי האם היא מחנכת טבעית והאימהות היא תכונה נשית מהותית. כלומר, גם נשים שאינן אימהות ניחנות בסגולות אימהיות המאפשרות להן לדאוג ולטפל בילדים אשר אינם שלהן.²⁵¹

הנשים האקטיביסטיות העתיקו את דפוס פעילות הצדקה שלהן לפעילות פוליטית רחבה. העיסוק בחינוך כפעילות נשית התורמת לחברה הלך וצבר אהדה. קתרין ביצ'ר (Catharine Beecher) מהדמויות הבולטות בחינוך האמריקני במאה תשע עשרה, טענה כי הנשים אמורות לתפקד כמורות בשל כישוריהן הטבעיים והחברה אמורה לאפשר להן ללמוד ולהשכיל, על מנת שתוכלנה להיות מורות טובות.²⁵² במקביל הולכות ומתעצמים הקולות, הדורשים שינוי במעמדן החוקי של הנשים והכרה ברצון להגשמה אישית.²⁵³

השילוב בין תורתן של פרבל, לבין הפעילות המטרנליסטית התבטאה בהקמתם של מסגרות חינוכיות לגיל הרך.²⁵⁴ התודעה הפדגוגיות וההכרה החברתית הגוברת ההולכת במערכת חינוך לגיל הרך יחד עם הרחבת מסגרות ההכשרה הפכו את הגננת למקצוע (profession) נשי,

Laura S. Abrams and Laura Curran, 'Between Women: Gender and Social Work in ²⁴⁸ Historical Perspective', *Social Service Review*, Vol. 78, No. 3 (2004), 434.

²⁴⁹ מרגלית שילה, "נשים, מגדר ותולדות היישוב היהודי בארץ ישראל: הישגים ויעדים", קתדרה 150 (2014), עמ' 121-154.

²⁵⁰ Koven and Michel, "Womanly Duties: Maternalist Politics and the Origin of Welfare State in France (1990) pp. 1078-1108

²⁵¹ Olive Banks, *Faces of Feminism: A Study of Feminism as a Social Movement*, (New York AII, 1981), 28-47)

in,

Zipora Shehory-Rubin, "School Administration and Gender in Eretz nIsrael in the Late Ottoman Period, 1889-1914", *Iyunim Bitkumat Israel* 21 (2011):279-403

²⁵² שם, שם.

²⁵³ Ann Taylor Allen, "Feminism and Motherhood in Germany 1800-1914, New Brunswick and London 1991" in Soshan Sitton, "The Struggle for Professional recognition : Hebrew-language Kindergarten teachers in Palestine, 1899-1920", *Journal of Educational Administration and History* 33:2 (2001) 87- vol 101

²⁵⁴ Ann Taylor Allen, " The Kindergarten in Century Germany and the Unites States, 1840-1914", *History of Education* 35 No 2(2006): 173-188.

אשר בו התכונות הנשיות הופכות ליתרון מקצועי. הגדרה זו של מקצוע הגנת היתם מקובלת בכל החברות והיא חצתה גבולות גיאוגרפיים ותרבותיים. הגנת היתם מקצוע המזוהה באופן מגדרי מובהק עם אשה. ההיבט הטיפולי של ההוראה מסבירה את נחיצותן והתאמתן, כביכול, של הנשים לתפקיד מורות לילדים צעירים בבית ספר יסודי. גישה זו אפיינה חברות רבות כבר בשלהי המאה ה-19 ובמשך המאה העשרים הלכה ונעשתה דומיננטית במדינות רבות במערב. בשנות השמונים של המאה התשע עשרה עם התגברות ההשפעה של התפישה המטרנליסטית על החברה, ועם התחזקות תהליכים של בינוי אומה ומדינת הרווחה מתחילים לקום יותר ויותר מוסדות חינוך על יסודיים לבנות בעלי קוריקולום אקדמי. מוסדות, המאפשרים לנשים לימודים גבוהים וביניהם גם אפשרות לקבל הסמכה להוראה.²⁵⁵ היווצרותה של דמות האישה בעלת המקצוע ופעילותן של תנועות הנשים השפיעו על דמות הבוגרת הרצויה. בעשור הראשון של המאה העשרים הפך הקוריקולום של בתי ספר תיכוניים לבנות דומה לזה של הבנים.²⁵⁶

אחד הגורמים החשובים בעיצובה של האישה העובדת היה מגבלת הנישואין (marriage bar) שתפקדה כנורמה חברתית וברוב המקרים היתה חוקית ואסרה על מורות נשואות להמשיך בעבודתן. איסור זה, תאם כמובן את תמונת העולם הבורגנית שהתבססה על הפרדה בין הספירות. הפרדה אשר בה האישה אמורה לתפקד כרעיה וכאם בבית ופרנסת המשפחה מוטלת על הגבר. במסגרת תמונת עולם זו היה הסדר הבורגני ראה בעבודת האישה מציאות זמנית שלידתה בתנאים כלכליים ירודים והאמורה להסתיים עם נישואי האישה. מגבלת הנישואין חזרה ואישררה את החלוקה המגדרית הטוענת כי הייעוד הנשי של אמהות וניהול משק משק בית וחיי נישואין אינו מאפשר לאשה עיסוק נוסף. כלומר, אשה נשואה עובדת מחוץ לכתלי ביתה פוגעת באידאל המגדרי ולכן היא שלילית. נימוק נוסף היה תחרות על מקום עבודה מול הגברים המורים. הנשים הצעירות נאלצו לבחור בין חיי משפחה לבין עבודתן כמורות.²⁵⁷

גבולות המגדר בבתי הגידול הגיאוגרפיים והמקצועיים

אליהו ספיר ויהודה ענתבי, יחד עם עמיתיהם, שנולדו ביישוב הישן, גדלו בחברה בה רוב העוסקים בהוראה היו גברים. חברת המוצא שלהם האמינה בסדר הפטריארכלי המשמר את הנשים במעמד פסיבי בספרה הפרטית.²⁵⁸ הממסד הרבני של היישוב הישן שלל לימודי ליבה וחשש מפתיחת שערי בתי הספר לבנות, העלולים להוביל להתערערות מבנה הכוח של הקהילה. הבנות שלמדו במסגרות מודרניות שמרניות פילנתרופיות ושל מגזר שלישי היו ברובן בנות למשפחות ספרדיות, שהתנגדותם למודרנה היתה פחותה יחסית ולקבוצות שנמצאו בשולי החברה החרדית אשכנזית. מכל מקום, לימודי בנות היו בעלי נוכחות שונה מאשר בקהילות של

²⁵⁵ Albisetti James, Goodman Joyce and Rogers Rebeca, *Girls' Secondary Education in the Western World*; 1-8.

²⁵⁶ Jaliane Jacobi, "The Influence of Confession State: Germany and Austria", in *Girls' Secondary*

Education in the Western World, ed James C, Albisetti, Joyce Goodman and Rebecca Rogers (New York: Palgrave Macmillan. 2010) 41-58

²⁵⁷ Albisetti, 'The feminization of teaching in the nineteenth century; a comparative perspective', 253-263.

²⁵⁸ דבורה ברנשטיין, נשים בשוליים מגדר ולאומיות בתל אביב המנדטורית, ירושלים יד בן צבי, 2008, עמ' 47-29.

יהודי מזרח אירופה. יחד עם זאת, החברה הדתית שמרנית נחשפה לנשים מורות ואף מנהלות בבתי הספר של כ"ח בירושלים וצפת ואולינה דה רוטשילד בירושלים. במרחב החינוכי הלא יהודי בפלשתינה העות'מאנית, פעלו מספר מועט של נשים, ורובן עבדו בבתי הספר הנוצרים כנזירות.²⁵⁹ באימפריה העות'מאנית לא מומש חוק לימוד חובה עבור רוב הילדים והילדות והנגישות לחינוך היתה פועל יוצא של מצב כלכלי ומקום מגורים. בערים הגדולות פעלו מגוון בתי ספר שלא היו קיימים בכפרים.

חיון ושאר חבריו, ילידי אגן הים התיכון, שרכשו את הסמכתם להוראה במסגרת הידע הממוסדת של כ"ח, למדו בסביבה שחוללה שינוי ביחסי מגדר וחינוך. הרפובליקה השלישית בצרפת השפיעה מאד על חינוך הבנות ועל מעמדן של המורות. חינוך הבנות היה דומה לזה של הבנים, אם כי נפרד. לימוד חובה חנים נאכף בקפדנות משנת 1882. במסגרת התחרות בין בתי-הספר הכנסייתיים לחילוניים, הקימה הממשלה בתי-ספר לבנות, שסללו חלופה להשארות הבת בספירה המשפחתית. מורות בתי-ספר אלו הוצבו כמשקל נגד למורות הנזירות. במסגרת שינויים מערכתיים אלו היה מקום חשוב לצמיחתם של בתי ספר שהיו במקורם בתי ספר עממיים, שהורחבו לשתים עשרה שנות לימוד והכשירו להוראה. בוגרי בתי ספר אלו נבחנו בבחינת בגרות והוסמכו להוראה על ידי משרד החינוך הצרפתי (normal school, Ecole Normale supérieure). בצרפת המורים היו לעובדי מדינה וקבלו משכרות ופנסיות החל משנת 1889. המוסדות להכשרת מורים נחשבו למסלול מכובד וראוי עבור נערות צעירות, בנות המעמד הבינוני והגבוה בצרפת של סוף המאה ה-19.²⁶⁰ במתכונת זו עוצבו מוסדות ההכשרה של כ"ח שאפשרו לנשים יהודיות שגדלו בחברה שמרנית ופטריארכלית לעצב את גורלן.²⁶¹ מגבלת הנישואין לא הוטלה בצרפת של הרפובליקה השלישית, ששאפה להרחיב את החינוך החילוני ולהתחרות עם החינוך הכנסייתי ולכן לא הסכימה לוותר על המורות הנשואות. התוצאה הייתה שבשנת 1898 כמחצית מכל המורות היו נשים נשואות.²⁶² תוצאה נוספת ומעניינת במיוחד של אי קיומה של מגבלת הנישואין הייתה התופעה של זוגות מורים בצרפת ובייחוד באזוריה הכפריים.²⁶³ מגבלת הנישואין לא נאכפה גם בארץ ישראל העות'מאנית ובמושבותיה למדו זוגות נשואים כגון הזוג שמחה ולובה וילקומיץ בראש פינה. ליבה, ילידת 1876, לימדה במקביל לבן זוגה והמשיכה ללמד גם לאחר מותו מספר שנים באותו בית ספר שניהל. היא היתה מורה מוערכת בזכות עצמה.²⁶⁴ זוג מורים נוסף היו זאב ופרחה (בלומה) כרמי, שלמדו במושבות יבנאל

²⁵⁹ שחורי רובין,

²⁶⁰ בשנת 1879 חייב משרד החינוך הצרפתי את כל המחוזות להקים 'בתי ספר נורמליים' שיכשירו להוראה. הנשים היו צעירות יותר מהגברים וגם משכילות בצרפת המורים היו עובדי מדינה וקבלו משכרות ופנסיות החל משנת 1889. המוסדות להכשרת מורים היו האופציה הטובה ביותר עבור נערות צעירות בצרפת של סוף המאה ה-19.

Linda Clark, 'feminist materialist and the French Stat: two Inspectors general in the Pre world One Republic', *Journal of Women's History* (2000) 1 12, no1: 32-59.

²⁶¹ Frances Millano, "Prophets in their Own Land? Mothers and Daughters of the Alliance Israelite Universelel" *Nashim* 3(2000), pp. 56-73.

²⁶² Albisetti, "The feminization of teaching in the nineteenth century", pp. 253-263

²⁶³ Susan Troutve- Finding "Teaching as a Woman's Job; the Impact of the Admission of Women to Elementary Teaching in England and France in the Late Nineteenth and Early Twentieth Century's," *History of Education* 34 No 5,(2005) 483-4965

²⁶⁴ זלטרניך, האנשים מכאן, עמ' 144

ומנחמיה. כרמי ניסה להתנות את עבודתו במציאת עבודה לאשתו אבל נאלץ למצוא לה לאחר מעשה.

בבית הספר במושבה הצפונית מטולה לימדו בשנת 1899 אפשטיין ואלישבע בסביץ, שניהם ילדי רוסיה הצארית, שהיתה חברה מקוטבת ביחס להשכלת נשים. בחברה הכללית קיימת היתה אוכלוסייה כפרית גדולה אנאלפביתית. פערי ההשכלה בין הנשים היו עצומים. בשלהי המאה ה-19 היו ברוסיה הצארית יותר נשים בעלות השכלה גבוהה מכל מדינה אירופאית אחרת ובה בעת היו בה היה האחוז הגבוה ביותר של נשים חסרות השכלה לחלוטין.²⁶⁵ במקביל בקהילה היהודית באמצע המאה ה-19 התרחב חינוך הבנות ובעיקר בערים בעלות קהילות יהודיות גדולות.²⁶⁶ הקוריקולום של בתי ספר אלו היה עשיר וכלל לצד לימודי יהדות שפות ביניהן לעיתים עברית, מדע, היסטוריה, חשבון ועוד. מקצועות מגדריים מובהקים המיועדים לנשים, כגון תפירה נלמדו, אולם רוב שעות הלימוד היו זהות לאלו שהיו מקובלות בבתי ספר של הבנים.²⁶⁷ נערות שחפצו להיות מורות למדו בגימנסיות ועמדו בבחינת ההסמכה להוראה. שוליתן הדתית היחסית של הבנות בחברה היהודית השמרנית והפטריארכלית אפשרה להן נגישות קלה יותר מאלו של הבנים לחינוך הכללי.²⁶⁸

הקוריקולום בגימנסיות לבנות שבערים הגדולות היה ברמה אקדמית נמוכה מזו של הבנים, אך שינוי החל להסתמן בעשור האחרון של המאה התשע עשרה עת מערכת החינוך הלכה והתרחבה ובכלל זה גם החינוך העל יסודי לבנות. באימפריה הצארית ניתן היה לקבל תעודת מורה לאחר סיום גימנסיה ועמידה בבחינות להוראה. תכני הלימוד דמו ברמתם לאלו של בחינות בגרות בתוספת לימודי פדגוגיה, דידיקטיקה, פסיכולוגיה ותולדות החינוך והתמחות שנעשתה בבית הספר העממי.²⁶⁹ בשנות השמונים של המאה התשע עשרה, בהן החלו להגיע מורי העלייה הראשונה, החלה נהירה של נערות לגימנסיות בהן לימדו גם נשים וכמו כן לימודי מקצוע של אחיות מיילדות.²⁷⁰ כלומר, התופעה של נשים העובדות מחוץ למשק ביתן במקצועות הדורשים השכלה הלכה והתרחבה באימפריה הצארית. בעיר סט פטרבורג, בירת האימפריה הרוסית, שהיתה מרכז תרבותי גדול והעיר התעשייתית חשובה, היו בשלהי המאה ה-19 רוב של נשים בקרב מורי בתי הספר היסודיים.²⁷¹

²⁶⁵ Hutton Marceline, *J Russian and West European Women, 1860-1939 Dream, Struggles and Nightmare.*, Lanham, Md.; Rowman and Littlefield, 2001, pp.47, 49, ;

²⁶⁶ זלקין, מחדר לבית הספר.

²⁶⁷ בשנת 1883 פעלו 66 בתי ספר יהודים פרטים רובם לבנות או מעורבים. בשנת 1893 היו 232 בתי ספר כאלו ולקראת סוף המאה למעלה מ-8700 ילדות יהודיות ולמעלה מ-65. ראו Adler Aeliyana, *In Her Hand The Education of Jewish Girls in Tsarist Russia*, Detroit: Wayne State University 2011, p.17

²⁶⁸ בין בתי הספר לבנות היו גם בתי ספר שהקנו חינוך מקצועי שנועד בעיקר לבנות עניות. כזה למשל היה בית הספר המקצועי לבנות באודסה שנפתח בשנת 1881. ראו

Iris Parush, " Gender, Penmanship and the Primacy of Speech over Writing in the Jewish Society of Galicia and Easter Europe in the Second Half of the Nineteenth Century", *Nashim* 16 (2007) 29-66

²⁶⁹ *ibid*

²⁷⁰ פרוש, נשים קוראות יתרונה של השוליות, 2001, עמ' 86-92.

²⁷¹ באזורים הכפרים של רוסיה האירופאית היו הנשים הרוב בבתי הספר היסודיים בשנת 1911. ראו Shaul Stampfer, "Gender Differentiation and Education of the Jewish Woman James C. Albisetti, ' The feminization of teaching in the nineteenth century; a comparative perspective', *History of Education*, 22, 2, (1993) pp 253-263

בשנות 70-1860 בפרוסיה ובאוסטריה החלו לקום לצד בתי ספר על יסודיים לבנות סמינרים להוראה. המציאות של נשים עובדות המפרנסות את עצמן הלכה ונעשתה יותר ויותר נורמטיבית והשפיעה בתורה על דמות הבוגרת הרצויה. בעשור הראשון של המאה העשרים הפך הקוריקולום של בתי ספר תיכוניים לבנות דומה לקוריקולום של בתי הספר המיועדים לבנים.²⁷²

מחנכים ומחנכות במושבה

השילוב בין חיי משפחה לעבודה מקצועית בשלהי המאה התשע ותחילת המאה העשרים, הוא מרתק במיוחד בתקופה בה מרבית הנשים והרעיות בציבור היהודי בפלשתינה (היישוב) פעלו בספירה הביתית בלבד. עבודת נשים נשואות בשכר בשכר בשלהי המאה התשע עשרה היתה מוכרת בקרב הציבור היהודי, אולם לא נפוצה. תפישה זו היתה מקובלת על רובו של היישוב העירוני היהודי בפלשתינה. יחד עם זאת, בקהילות היהודיות האולטרא- אורתודוקסיות במזרח אירופה היתה גם מקובלת היתה התופעה של אישה מפרנסת בכדי שבעלה יוכל להתפנות ללימודי קודש.

בעזרת השימוש בעדשה של ההיסטוריה הסבוכה נבחן את סוגיית מקומן של המחנכות במשפחתן. כאשר החלו המורות בשנות התשעים לעבוד, הן פעלו במושבות שרוב חבריהן היו מהגרים ממזרח אירופה בעלת דפוסי משפחה שמרנים בורגנים בעיקרם. בחלק מהמושבות כגון יבנאל, כנרת ואילניה היו גם משפחות של עולי תימן וכורדיסטן. במהלך השנים, בהשפעת העלייה השנייה, מצטרפים לצד הדפוסים השמרניים דפוסי התנהלות חדשים של 'העבריה החלוצית'. המורות שהיו בנות המושבה ולמדו במימון הברון הוראה בפריז, תוארו על ידי בני התקופה בכינוי המפוקפק 'בנות שייד'. הטענות שהופיעו במגוון מקורות, וזכרונותיו של הרופא ד"ר הלל יפה היו כי הנערות שלמו על בחירתן ועל לימודיהן בפאריז בחסדיהן המיניים. בבואן למושבות הן קבלו משרות הוראה וניהול ושייד אף שידך להם כבעלים איכרים שהיו תלויים בגחמותיו של הפקיד הראשי. הן זכו להשפעה במושבה אך כונו בלעג 'נסיכות'.²⁷³ ראוי לזכור כי בין המבקרים היו גם מורים אשר ראו במורות מתחרות על פרנסה ועמדות כוח. כגון אחד המורים במושבה הצפונית ראש פינה אשר נאלץ לוותר על מקומו לטובת אחת המורות הצעירות שהגיעו מפריז. בייחוד החריפו העימותים כאשר חלק מהמורות הצעירות הפכו להיות מנהלות, של כיתות הבנות כגון דינה לובמן, במושבה מזכרת בתיה ומלכה פארב בפתח תקווה וכמובן מינויה של מתילדה קאמופן בזכרון יעקב. מינוי של נשים לניהול בתי ספר של בנות היתה לתופעה ידועה ונפוצה בשנים אלו בצרפת ובמדינות מערביות נוספות. מערכת החינוך של אליאנס איפשרה לנשים להגיע לעמדות של ניהול ולרוב בגיל צעיר. דוגמה ידועה של אשה מנהלת בית ספר גדול במונחי התקופה היתה של פורטונה בכר שעמדה בראש אוולניה דה רוטשילד.²⁷⁴ מינויה של קאופמן, שהוזכר בפרק השני, גרר עימות חריף עם יעבץ, ומעניין במיוחד טיעונו נגד שינוי הסדר הפטריארכלי המתבסס על נימוק דתי באומרו - "נתעלמה מהם הלכה נכבדה מאד שאין מעמדין

²⁷²Jalilane Jacobi, "The Influence of Confession State: Germany and Austria", in *Girls' Secondary Education in the Western World*, ed James C, Albisetti, Joyce Goodman and Rebecca Rogers, New York: Palgrave Macmillan. 2010, pp. 41-58

²⁷³ ציפי שחורי—רובין, גננות עבריות בתקופת העלייה הראשונה והשנייה, דור לדור יט (2002), עמ' 118; השקפה, שנה ב', גיליון ט"ו, י' באדר תרנ"ט; ועוד.

²⁷⁴ שחורי- רובין, הגננות העבריות, עמ' 279-303

אישה על בית ספר, שהמורים והתלמידים גברים הם²⁷⁵ רן אהרונסון קבע כי החשדות ביטאו את ביקורתם של האיכרים במושבות כלפי השינוי שחל במעמד הנשים.²⁷⁶ החברה הכפרית (במושבים) היתה שמרנית באופייה ותופעה של נשים צעירות העובדות כבעלות סמכות הצטיירה כאיום. תקופתן של מורות צעירות אלו היתה קצרה ובאמצע שנות התשעים עת, שייד עזב את פלשתינה, והן פוטרו. עברו עשרות שנים, החורגות ממסגרת מחקר זו, עד אשר יתמנו שוב נשים למנהלות בבתי הספר הכפרים.

רוב המורות והגננות בחרו לעזוב את עבודתן עם נישואיהן ובכך הן היו חלק מהתופעה של צעירות רווקות, שראו בהוראה תעסוקה זמנית לתקופת הרווקות שלהן. תופעה זו בלטה במחברות מערביות רבות, בהן מגבלת הנישואין חייבה בחירה בין זהות משפחתית למקצועית.

277

העיון ברשימת המורות והגננות במושבה ראשון לציון ממחיש עד כמה תופעה זו היתה מקובלת ביישוב העברי החדש.²⁷⁸ רוב הנשים עבדו שנה עד שנתיים בטרם עזיבתן לצורכי נשואין. היו גם גננות שעבדו מספר שנים עד אשר מצאו את בחיר ליבן כדוגמת מנוחה גולדברג ולירו בת פתח תקווה, שעבדה שש שנים כגננת עד אשר נישאה ליעקב ולירו בן משפחת בנקאים ידועה ועשירה בירושלים ועזבה את עבודתה.²⁷⁹

שתי הגננות הראשונות במושבות, מרים לקסר רפופרט ואסתר שפירא גינזבורג בחרו אף הן בזהות המשפחתית על פני זו המקצועית. מרים גדלה זכרון יעקב ונשלחה כאמור ללמוד בפריז ועם חזרתה ניהלה את גן הילדים במשך שבע שנים (1892-1899). בשנה האחרונה לעבודתה נישאה הפסיקה את עבודתה לאחר נישואיה לרב רפופרט ויחד עמו הגרו לצרפת.²⁸⁰ אסתר שפירא זכתה למקום של כבוד בהיסטוריוגרפיה החינוכית בשל היתה הגננת הראשונה שניהלה גן בעברית והכשירה גננות רבות.²⁸¹ היא עזבה את עבודתה זמן קצר לאחר נישואיה וכאשר בן זוגה, קיבל משרה כנציג היקב של ראשון לציון בלונדון עזבה עמו את הארץ ולא חזרה.²⁸² בעשור הראשון של המאה העשרים נוספות בוגרות של מוסדות החינוך של המושבות כדוגמת לאה מזי"א ניימן, שלמדה בבית הספר במזכרת בתיה. לאה היתה בתה של המורה לתפירה, שיינה, שהגיעה למושבה לאחר פטירת בעלה. בשנת 1901 החלה לאה לנהל את גן הילדים הראשון ביפו ולאחר שלוש שנים נישאה לבן מושבתה דוד ניימן ופנתה להיות איכרה.²⁸³ הבחירה באיכרות היתה גם בחירה באתוס הציוני ואפיינה בוגרים נוספים של בתי הספר במושבות כגון שלומית לויין – חביב, שלמדה הוראה בגינה ולמדה מספר שנים צרפתית בבית הספר של ילדותה. לאחר נישואיה לדב

²⁷⁵ זאב יעבץ, ספר תולדות עם ישראל יד תל אביב 1940, עמ' 171-190

Margalit Shilo, *The Challenge of Gender- Women in the Early Yishuv*, (Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad, 2008) 50

Ran Aaronshn. *Rothschild and Early Jewish Colonization in Palestine* (Jerusalem: Magnes Press, 2000) ²⁷⁶

²⁷⁷ Kay Whitehead and Lavinia Seabrooke, "Gender and State Formation in Late Nineteenth-century South Australia", *Women's History Review* 8,1, (1999) pp. 7-26..

²⁷⁸ ארכיון ראשון לציון

²⁷⁹ אוסף משפחת ולירו יד בן צבי

²⁸⁰ שחורי רובין, גננות עברית, עמ' 128-130.

²⁸¹ אלבוים דרור, החינוך העברי, עמ'

²⁸² שחורי רובין, גננות עבריות, עמ' 129-140.

²⁸³ ציפי שחורי—רובין, גננות עמ 140-141...

חביב בנו של מרדכי לובמן, עזבה את עבודתה ויחד עם בן זוגה ניהלו משק חקלאי. אחותה, רחל עבדה כשנה כגננת עד נשואיה ועברה להתגורר בתל אביב.²⁸⁴

המושבות היו מעצם טבען יישוב של משפחות ורווקים ורווקות התקשו לראות בהם מקום משכן קבוע. כך עבדו במושבות לפרקי זמן מורות וגננות רווקות שאינן ילדות המקום, כך היה עם חנה בעלול ילידת יפו, בוגרת בת הספר לבנות בהבהלת רוזה יפה, שהגיעה לכפר תבור בשנת 1905 ולימדה בו שלוש שנים עד שנת 1907. חנה עזבה את המושבה, אך לא בשל נישואין, אלא בעקבות ביקור משפחתי בבולגריה בו הוצע לה ע"י בן-דודה ללמד בבית הספר שניהל. לאחר חמש שנים, חזרה חנה לארץ ישראל הכירה את בן זוגה, נישאה ויחד עמו הקימה משק חקלאי במושבה כינרת.²⁸⁵ היא בדומה ללאה מז"א- ניימן הפכה לאכרה ולא חזרה עוד להוראה. כאשר מתחילות המורות הראשונות לפעול בשנות תשעים של המאה התשע עשרה, הן חיו בחברה בה מושגי החיזור והזוגיות היו נתונים בתהליך של שינוי. הוריהם וחלק ניכר מהחברה היהודית בנו דפוסי נישואין מסורתיים המבוססים על שידוכים היוזמים על ידי הורי בני הזוג. זוגיות זו שכללה גם נדוניה, וחתומת תנאים, היתה פטריארכלית ונתונה לפיקוח קהילתי. רוב אנשי העלייה הראשונה נישאו במסגרת נישואי שידוך. המחנכים והמחנכות עצמם כבר היו שייכות לקבוצה שבחרה את בני זוגם בעצמם, בעקבות היכרות בלתי אמצעית.²⁸⁶ כך היה עם המורה ברכה קוצרסקי בת ראשון לציון הגיעה ללמד במזכרת בתיה, והכירה את דוד ממשפחת ניימן המפורסמת ולא עסקה יותר בהוראה. ברכה אף היתה אחת הנשים הבודדות שהשתתפה בוועידת היסוד של אגודת המורים בזכרון יעקב. לאחר נישואיה עזבה את עבודתה והפכה בדומה לגינתה, לאה מז"א נימן לאיכרה.²⁸⁷ סיפור אהבה בין גננת בת המקום למורה ידוע שהגיע למושבה אירע בכפר תבור. לאה אידלבוים בת כפר תבור עבדה כגננת במושבה. כאשר הגיע המורה ישראל וינברג המבוגר ממנה בתריסר שנים לבית הספר המקומי, הוא היה מורה ותיק ומוערך. המורה והגננת בחרו להינשא ולא עזבה את עבודתה והתמסרה, כדברי זלטרניך לבנית בית בורגני למשעי במושגי התקופה.²⁸⁸

מספר נשים בחרו לשלב זהות מקצועית עם זו המשפחתית, כאשר אחת הראשונות שבהן היא אלישבע בסביץ, שהוזכרה לעיל. אם לשלושה.²⁸⁹ נוסף לעיסוקיה כמורה היא גם שלחה ידה גם בכתיבה וכתבה בעיתוני הילדים עולם קטן, פרחים ובעיתוני הצפירה, הצבי וההשקפה.²⁹⁰ אחת המחנכות שהיתה 'הבוגרת הרצויה' של בית הספר העברי במושבות הברון היתה אלישבע גיסין שרויט אפרתי בת פתח תקווה. היא למדה בבית הספר הברון התשעים ואחת ממורות היתה מלכה היתה פארב שניהלה את ביתה ספר. גיסין הצעירה ראתה לפני דמות אישה בעלת כוח מינהלי מגיל צעיר. עימותים בין משפחתה לפקידות בסוגיית לימוד בשפה הצרפתית גרמו למעברה של בת שבע לבית הספר בראשון לציון, שם סיימה את לימודיה בבית ספר חביב. לאחר

²⁸⁴ ארכיון ראשון לציון

Rishon Lezion – Digital Family Album <http://www.gen-mus.co.il/en/person/?id=1844>

²⁸⁵ ציפי שחורי רובין, הצבריות, דור לדור 2015

²⁸⁶ גרין, דפוסי היכרות, עמ' 179-213.

²⁸⁷ עלון ציוני דרך, המדרשה למורשת ציונית, מזכרת בתיה, 16.9.1912, ערב ראש השנה תשע"ג, עמ'

²⁸⁸ זלטרניך, האנשים מכאן, עמ' 144.

²⁸⁹ יוסף לאנג, עובדי הוראה במוסדות החינוך בארץ ישראל (118-1904), קתדרה 90 (תשנ"ט), עמ' 169-182

²⁹⁰ תדהר, כרך 1, עמ' 52.

הכשרתה לגנת על ידי אסתר שפירא, פתחה גן ילדים בשכונת מחנה יהודה בירושלים בשנת 1899.²⁹¹ עשר שנים לאחר יומה הראשון כגנת חזרה גיסין לנהל גן במושבת ילדותה. שלוש שנים לאחר התחלת עבודתה בפתח תקוה נישאה גיסין ליקותאל משה שרויט והמשיכה בעבודתה 17 שנה לאחר נישואיה. וילדה ארבע בנות. אלישבע גם היתה בפעילה פוליטית במאבקן של הנשים לשוויון זכויות ונבחרה כצירה לאסיפת הנבחרים הראשונה בשנת 1920.²⁹²

ההוראה לא הייתה מקצוע המזוהה מגדרית, וזאת בניגוד למקובל באותן שנים בבריטניה ארצות הברית. רוב המנככים היו גברים הן בעיר והן במושבה.²⁹³ הסיבות לכך מלמדות גם על דימוי של מקצוע ההוראה. קיומן של תעשיות ומקומות עבודה נוספים המאפיינים משק מודרני בפלשתינה העות'מאנית צמצם את אפשרויות הפרנסה בפני גברים שלא רצו בעבודת כפיים. הדימוי של ההוראה בחברה היהודית היה של סוכן חברות מודרניזציה. המורים היו בולטים בהשכלתם יחסית לרוב החברה הסובבת. כך ראו זאת איכרי המושבה שפתחו יחס דו ערכי כלפי המורה.²⁹⁴ בחברה הלאומית המתגבשת בפלשתינה העות'מנית הגדירו המורים הלאומיים את עצמם בנושאי שליחות לאומית או כאוונגרד אידאולוגי. הנשים, שהפכו למורות, הגדירו אף הן את עצמן בצבעים אידאולוגיים, אם כי לא תמיד ראו זאת כך עמיתיהם. רוב המורות וגם הגננות תפקדו כאם-טיפוס לנשים עצמאיות ומשכילות, שחלקן היה נמוך בחברה היהודית של אותן שנים מורות יכלו להצטייר בעיני עצמם ובעיני החברה כתורמות למאמץ של בניו אומה בהיותן מורות הדור העברי החדש

בית הספר במושבה כמרחב מפגש

בתי הספר במושבות ראשון לציון, ראש פינה וזכרון יעקב היו המסגרות החינוכיות הראשונות שנתנו מענה לבנות. זאת היות והחדר שפעל במושבות, היה מסגרת חינוכית חד מגדרית במהותה, אם כי בחלק מהמושבות (זיכרון יעקב ופתח תקווה) אפשרו המלמדים וההורים לילדות להצטרף. מזיכרונותיו של אחד מילדי מזכרת בתיה, מושבה דתית ושמרנית, עולה כי בעיני רוב ההורים, בית הספר נחשב למוסד נחות לעומת החדר שאליו נשלחו הבנים. לבית הספר נשלחו בעיקר הבנות והבנים הפחות 'מוצלחים'.²⁹⁵ גישה זו באה לידי ביטוי גם במושבות יק"א עת הבנים הוצאו מבית הספר ועברו לרשות המלמד ביבנאל בשנת 1904.²⁹⁶ הסבר זה תואם את ההגדרה של יתרונה של השוליות. איריס פורוש מציינת במחקרה כי שוליותן הדתית היחסית של הבנות בחברה היהודית השמרנית והפטריארכלית במזרח אירופה אפשרה להן נגישות קלה יותר מאלו של הבנים לחינוך הכללי.²⁹⁷ אולם אם בקרב יהודי מזרח אירופה, ההשוואה

²⁹¹ רוחמה אלבג, רצינו להיוולד מחדש. גרנו ברחובות, באתר הארץ

²⁹² אורן, בית הספר יק"א פיק"א, עמ' 94; שחורי – רובין, הגננות העבריות, עמ' 153-156

²⁹³ פילוח המתבסס על ספירה שמית של מורות וגננות מלמד (1903) כי המורות היו בערך 12%-14% מכלל המורים במפנה המאות. חלקן של המורות במושבות לא גדל משמעותית בשנים הבאות ראו יפה סקלי, דיוקנו של המורה העברי בעלייה הראשונה 1882-1904, קתדרה 84 תשנ"ז, עמ' 143-174; לאנג, עובדי ההוראה במוסדות החינוך, עמ' 169-182

²⁹⁴ זלטרניך, האנשים מכאן

²⁹⁵ מרדכי נאור, ספר למזכרת – מזכרת בתיה – עקרון-100 השנים הראשונות, יד יצחק בן צבי, ירושלים 2010, עמ' 90-100.

²⁹⁶ בית הספר במושבות בארץ ישראל, הצפירה, 24 בנובמבר 1904, עמ' 4

²⁹⁷ Iris Parush, "Gender, Penmanship and the Primacy of Speech over Writing in the Jewish Society of Galicia and Eastern Europe in the Second Half of the Nineteenth Century", *Nashim* 16 (2007) 29-66.

המגדרית היתה בנושא ערכה של השכלה כללית של הבנות לעומת לימוד תורה של הבנים, הרי שבמזכרת בתיה ויבנאל ההשוואה מגדרה הייתה שונה. השכלת הבנות נחשבה שולית לעומת כושר העבודה של הבן העתיד להיות איכר. שליחת הבן לחדר נועדה לתת לו כלים לגדול כיהודי שומר מצוות. חינוך מעבר לכך ניתפש כבזבוז זמן היכול להיות מוקדש ללימוד עבודת האדמה. תפישת הילדות העברה חלקית המודרנית, הרואה בה תקופה העומדת בפני עצמה לא תאמה את הגישה המסורתית ואת אורח החיים השמרני.

זמן קצר לאחר תחילת פעילותו של בית הספר בראשון לציון, החלו ללמוד בו בנים וכך היה גם במושבות האחרות.²⁹⁸ המסגרת החינוכית החד מגדרית, שנשארה היתה החדר, שנאלץ להתחרות מול בית הספר על לימודי הבנים. עדשת ההיסטוריה הסבוכה דורשת התייחסות למקובל בחברות אחרות ואכן ההפרדה המגדרית היתה מקובלת ברוב מוסדות החינוך במערב. בתי ספר לבנים היו סגורים בפני נשים ומכאן נובעת הקמתם של בתי ספר לבנות על ידי כ"ח. בעשור האחרון של המאה התשע עשרה ובעשור הראשון של המאה עשרים נפתחו בפני המורות אפשרויות של תעסוקה. בהתאם למדיניות הרשת הוקמו במקביל בתי ספר חד מגדריים לבנות ולבנים. אחד מהם, שפעל בשיתוף פעולה עם הגוף הלאומי הפעיל חובבי ציון היה בית הספר לבנות ביפו שנוסד בשנת 1892. מוסד זה העמיד למלא תפקיד מרכזי בחינוך הלאומי נוהל על ידי רוזה יפה, בוגרת מדעי הטבע ועבדו בו עוד שלוש מורות.²⁹⁹

כך הקימה כ"ח בתי ספר נפרדים לבנים ולבנות בתי הספר של חובבי ציון ביפו היו אף הם חד מיניים. חינוך משותף של שני המינים היה לרוב ברירת מחדל כלכלית אשר אפיינה ישובים קטנים, שבהם לא היתה הצדקה כלכלית ללימודים נפרדים. במושבות הגדולות, פתח תקוה, ראשון לציון, זכרון יעקב התקיימו מסגרות הוראה נפרדות שכונו בית ספר לבנים ובית ספר לבנות. במושבות הקטנות כמו יסוד המעלה או מטלה בהם לימדו בסך הכל שני מורים או לפעמים מורה אחד, ההפרדה לא היתה אפשרית.

הנסיונות לאיחוד בתי הספר הנפרדים נענו לרוב במחאת ההורים. בראשון לציון, כאשר בלקינד ביקש לאחד את בתי הספר של הבנים והבנות הוא נתקל בהתנגדות של ועד בית הספר, שהובילה לבסוף לפיטוריו. בפתח תקווה החליט חיון, שניהל את בית הספר לבנים ולמעשה פיקח גם על בית הספר לבנות לאחד את שתי המגמות בשנת תרס"ט. הנימוק המוצהר היה כלכלי, אולם פעולה זו ממשה גם את תפישותיו הליברליות³⁰⁰ במקרה זה זכה לתמיכת יק"א והדבר יצא לפועל.

קוריקולום בעין מגדרית

אחד המקצועות הראשיים בחינוך הבנות היה מקצוע התפירה, שנחשב ככלי כלכלי הכרחי לעתידה של הנערה כעקרת בית. זאת היות והבגדים נתפרו על ידי רוב על ידי בנות המשפחה, ורק משפחות אמידות יכלו לאפשר את שירותי התופרת או חייט. השימוש בעדשת ההיסטוריה הסבוכה הסוקרת את לימוד עבודת המחט בגרמניה ובצרפת במאה ה-19, מעיד על מרכזיות מקצוע לימודים מזה. Christin Mayer מציינת בחיבורה, הדן במערכת החינוך בהאמבורג, כי לימודי סריגה ועבודות מחט לילדות ונערות אפיינו את בתי הספר של שכבות

²⁹⁸ רחל אלבוים – דרור, המחר של האתמול, א ירושלים, תשנ"ז.

²⁹⁹ ציפי שחורי רובין, "ניהול ומגדר בארץ ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית", עיונים בתקומת ישראל 21 (תשע"ב), עמ' 373-403.

³⁰⁰ ברוך אורן, (עורך) בית הספר יק"א פיקא, בן 100, פתח תקווה: הוצאת האגף לחינוך, עמ' 25.

האוכלוסייה השונות ולא דווקא את הנערות בנות המעמד הנמוך.³⁰¹ כלומר, לימוד התפירה לא נועד לספק פרנסה לנערות משכבות מצוקה בלבד, אלא בעיקר להכשיר את הנערה הצעירה להיות רעיה המספקת את צורכי ההלבשה שלה ושל בני ביתה. מחקרה של רבקה רוג'רס (Rebecca Rogers) מלמד כי לימוד מלאכות בית נחשב ליסוד הכרחי בחינוכה של הבת בצרפת בתקופתו של נפוליון ושל יורשיו.³⁰² לימודי התפירה המשיכו להיות נדבך מרכזי גם בקוריקולום של הרפובליקה השלישית. על מרכזיותו של מקצוע התפירה ניתן ללמוד מעיון בת"ל הלימודים של בתי הספר לבנות של אליאנס שביקשו להכשיר אישה משכילה במונחי הבורגנות הצרפתית של המאה ה-19. ללימודי התפירה ניתנו שעות לימוד שבועיות, יותר מכל מקצוע לימודים אחר, פי שנים ויותר ממה שניתן ללימודי הצרפתית בבתי הספר של אליאנס עצמם!³⁰³

על אימוץ הנורמה המגדרית של לימוד התפירה במושבות ניתן ללמוד מכך שהמורות הראשונות בבתי הספר היו מורות לתפירה. הן למעשה נקטו בפרקטיקה של העברה של מלאכה מגדרית מובהקת לדור הבא. לשם כך לא נדרשה השכלה תיכונית, אלא ניסיון וידע בתחום. המורה הראשונה בבית הספר העברי בראשון לציון היתה חנה דורבין (1863-1940) שעבדה כמורה למלאכה (תפירה). במשך תשע שנים. חנה הגיעה עם בן זוגה יואל שעבד כאיכר בשנת 1887 והחלה לעבוד מיד בבית הספר. היא נבחרה כנראה בשל נכונותה וזמינותה ולא בשל השכלתה. יחד עם זאת היא היתה אישה בעלת יוזמה ובולטות בחיי המושבה כפי שעולה מהתייצבותה בראש משלחת נשות המושבה, שפנתה לברונית אדאליד דה רוטשילד בנושא הסכסוך בן אנשי המושבה לפקיד אוסבסקי.³⁰⁴ המורה לתפירה מילאה תפקיד קהילתי שחרג מגדר כותלי בית הספר והוא של סיוע לכלל נשות היישוב להכין את הביגוד הנדרש למשפחותיהן. דוד נימן סיפר כי בית המורה לתפירה שימש כסדנא לתפירה. המורה לתפירה היתה גוזרת את הבד ומדריכה את הנשים והנערות בתפירה.³⁰⁵ המורה לתפירה ייצגה בעבודתה את דגם הרעיה, היודעת לדאוג לבני ביתה. שעות הלימוד לתפירה שכונתה גם מלאכת יד היו על חשבון שעות הלימוד שהוקדשו למקצוע הערבית. כלומר, הבנים למדו ערבית והבנות למדו תפירה. כך בראש פינה החליט קלוורסיקי כי הבנות תוותרנה על לימודי העברית ותלמדנה במקום זאת תפירה.³⁰⁶ החלטה זו שיקפה את סדר היום המגדרי המקובל האומר כי לימודי הערבית הספרותית נדרשים למי שעתיד לפעול בזירה הציבורית, קריא הגברים. סדר ערכים זה מצא את מקומו בתכנית הרשמית של אגודת המורים של שנת 1907. תכנית לימודים זו יועדה כאמור, לבית ספר לבנים ולבית ספר לבנות. ההשוואה בין שתי התכניות מלמדת רבות על הדימוי המגדרי הרצוי של בוגרי ובוגרות בתי הספר. כך ניתן לראות כי מספר שעות הלימוד שהוקצו ללימודי התפירה לאורך כל שנות הלימודים היה 27 ואילו ללימודי

³⁰¹ Mayer Christine . "Poverty, Education and Gender : Pedagogic Transformation in the School for the Poor (Armenschulwesen) in Hamburg 1788-1871", *Paedagogica Historica* 47, 1-2 (2011)., pp. 91-107.

³⁰² Rebecca Rogers , Boarding school, women teachers and Domesticity: Reforming girls' secondary education in the first half of the nineteenth century ', *French Historical Studies* 19, 1 (1995), pp. 153-181.

³⁰³ רודריג, חינוך חברה והיסטוריה עמ' 45.

³⁰⁴ דוד יודילביץ, , עמ' 204-205.

³⁰⁵ רחל נאמן, מורות לתפירה ביב"ס במזכרת בתיה', בתוך דוד נימן (עורך) מזכרת בתיה, (היתה לעקרין), מועצה מקומית מזכרת בתיה, תל – אביב, 1968, עמ' 63.

³⁰⁶ מלכה ארגוב, ראש פינה זכרונות רבקה גרבוסקי, ירושלים: הוצאת ספרים אה, תש"ס, עמ' 46.

הערבית 12 הוקצו שעות בלבד. [ראו פרק 8]. לבנים הוקצו יותר שעות לימוד בחשבון ובהנדסה, שעות שיועדו ללימודי תפירה אצל הבנות.
בית הספר היה מקום מפגש בין בנים ובנות בין מורים ומורות ושיקף את ההבדלים המגדריים המקובלים בחברת המושבה, אבל בוב זמן סייע להזזת הגדרות.

פרק שישי

השיח הפדגוגי

" לפני רחפה עוד צורת בית-הספר השוויצרי על סדריו ושיטתו, שאפנו להתאים לזה גם את בית הספר העברי"³⁰⁷ מסביר יהודה לייב מטמון-כהן את אחד מהיעדים שהניעו אותו, עת שימש מנהל בית-לציון הספר העממי חביב בראשון (1904).³⁰⁸

הדגם שאותו ביקש להעביר היה זה של הגימנסיה החופשית (Freiers Gymnasium) שפעלה בעיר האוניברסיטאית ברן. מטמון התמחה אצל מנהל המוסד ד"ר פרייזרוק (Preiswerk) בשנת 1904. זאת, במקביל ללימודי הדוקטורט שלו בשפות שמיות באוניברסיטה.³⁰⁹

בתי-הספר והגנים במושבות היוו מקום מפגש מרכזי למורים, לתלמידים, להורים, לאנשי ועד המושבה, לפקידות של הברון ומראשית המאה ה-20 לפקידות של יק"א. המפגשים הסדירים והאקראיים, המקצועיים והחבריים הענייניים והסתמיים בבתי-הספר פתחו שער לתהליך של הכרות בין שותפי העניין בבית-הספר. הם זימנו מפגש בין מגוון תפיסות תרבותיות וחינוכיות מודרניות ומסורתיות. ההבדלים בין התפיסות הניעו לדיאלוגים ולעיתים גם לוויכוחים בין המורים לבין עצמם, בין המורים לבין ההורים, בין המורים וההורים לבין הפקידות, בין הפקידים לבין ועדי המושבות. השיח היה אחד המניעים להפצת התפיסות השונות לעבודת החינוך העברי-לאומי ולביטוייהם בדגמים שונים של תכניות לימודים, שיטות ההוראה והיחס לתלמידים ולהורים.

השיח החינוכי פדגוגי התמקד ונע בין תפיסות המסורתיות-דתיות לבין תפיסות מודרניות שהועברו לארץ-ישראל מאירופה. התפיסות המסורתיות-דתיות הובילו לעיתים להקמת 'חדרים' או 'חדרים מתוקנים' לצד או במקום בתי-הספר במושבות.³¹⁰ הן התמקדו בלימודי קודש תוך פתיחת צוהר ללימודים 'מועילים'. התפיסות החינוכיות המודרניות, שעמדו בבסיס בתי הספר וגני הילדים לא היו עשויות מקשה אחת. תהליכי המודרניות במהלך המאה ה-19 ובראשית המאה ה-20 הניעו דיון על מהות השקפת העולם ההומניסטית³¹¹. מדיון זה התפתחו ועוצבו מספר תפיסות הומניסטיות שקבלו ביטוי בהיר בתהליכי החינוך וההוראה. שתי התפיסות העיקריות המתאימות לתקופה בה עוסק הספר הן התפיסה ההומניסטית קלאסית והתפיסה ההומניסטית הנטורליסטית. התפיסה ההומניסטית הקלאסית מכונה גם תפיסה רציונליסטית, פוזיטיביסטית ושמרנית. תפיסה זו מבקשת להרחיב את השכלת הילד באמצעות הוראת המקצועות הבסיסיים:

³⁰⁷ יודלוביץ, ראשון לציון, עמ' 211.

³⁰⁸ ד"ר יהודה לייב מטמון-כהן 1869-1939, יליד רוסיה מייסד גימנסיה הרצליה (1906), מנחה ומנהל שנה של הגימנסיה העברית בירושלים, ממייסדי העיר תל-אביב. בטרם עלייתו למד יחד עם רעייתו באוניברסיטת ברן בשוויץ.

³⁰⁹ חנית בנגלס, קווים למתווה הביוגרפיה ומפעליו הציוניים של ד"ר יהודה לייב מטמון (מטמון-כהן): מייסד הגימנסיה העברית הראשונה בעולם גימנסיה' הרצליה, עבודה לקראת תואר מוסמך במגמה להיסטוריה ופילוסופיה של החינוך, אוניברסיטת תל-אביב, 2015.

³¹⁰ דוד ידלוביץ אצל שלמה הרמתי (עורך) המורים החלוצים, האוניברסיטה המשודרת, משרד הביטחון, 2000 עמ' 30-12

נמרוד אלוני, להיות אדם, דרכים בחינוך הומניסטי, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, 1998.

³¹¹ בעוד ההומניזם הקלאסי מתמקד בתבניות ומתייחס לטבע כמקור לתבונה וסדר, הרומנטיקן משתחרר

מהקלסיציזם באמצעות פנייה אל הרגשות ורואה בטבע מקור לצמיחה אורגנית ולגיוון. להרחבה: Maurice Cranston, *The Romantic Movement*, Oxford: Blackwell, 1994

הקניית קריאה וכתובה בשפת האם, חשבון ומורשת, ולהכשירו לעמוד כבוגר ברשות עצמו. התפיסה ההומניסטית הנטורליסטית המכונה גם הומניזם רומנטי, מכירה בייחודה של תקופת הילדות ומבקשת להתמקד בצרכיו של הילד. לשם כך היא מצדדת ביציאה מהכיתה אל הטבע, בעבודת אדמה, במשחקים ובפעילות גופנית. ולצד אלה מכוונת תפיסה זו להעשרת אמצעי הביטוי של הילד באמצעות האומנות (מחיקה) והוראת המקצועות הבסיסיים: הקניית הקריאה והכתיבה בשפת האם וחשבון.³¹² העברתן של תפיסות אלו ודרכי עיבודן למרחב הארץ ישראלי בתקופה הנסקרת מלמד על נפתוליה של ההיסטוריה הסבוכה.

התפיסה ההומניסטית הקלאסית בחינוך

שורשיה של התפיסה ההומניסטית קלאסית הם ביון העתיקה. היא באה לידי ביטוי בכתבי אפלטון, אריסטו ואיסוקרטס המתייחסים ל'פיידאה', תהליך חינוכי שהתמקד בפיתוח הגוף, השכל והרגש תוך שאיפה ליצירת הרמוניה ביניהם. תפיסה חינוכית זו הועברה לרומא והמשיכה להתפתח בה.³¹³ בתקופת הרנסנס התפיסה ההומניסטית הקלאסית התמקדה בעידוד מצוינות המתחנך באמצעות לימוד שיטתי ויסודי של יצירות מופת ספרותיות.³¹⁴ במאה ה-18, בתקופת הנאורות, הדגישה התפיסה ההומניסטית הקלאסית את ההנעה לחשיבה ביקורתית ולאוטונומיה של אדם. האחריות לחיזוקם של שני רכיבים אלה לא נותרו להתפתחות הספונטנית הטבעית של הילד אלא הופקדו בידי מסגרות חינוכיות אשר פעלו בצורה שיטתית ומתמקדות בצרכיו הגופניים והנפשיים של הלומד. לאחריותם הועבר טיפוח כשריו ויכולותיו, חיזוק כוח הרצון שלו, אימון השליטה העצמית ושיקול הדעת. זאת באמצעות הקניית השכלה, פיתוח מיומנויות חשיבה ועיצוב התנהגות מוסרית אשר במרכזה ה'רצון הטוב' והמחויבות לפעול לאורו של החוק המוסרי.³¹⁵

בראשית מאה ה-19 הופיע המונח הומניזם כהשקפת עולם המעמידה את האדם במרכז ההווה ואת האנושות כמידת כל הדברים. המחנך הגרמני נייטהאמר הגדיר באמצעות המונח הומניזם מערכת חינוכית הרואה בלימוד הלשונות הקלאסיות וביצירות המופת של התרבות דרך חינוכית טובה כדי להגשים אנושיות מלאה.³¹⁶ באמצע המאה ה-19 בצמידות למונח הומניזם במערכת החינוך הופיע בגרמניה המונח בילדוג (Bildung). ה'בילדוג' שרטט אידיאל חינוכי-תרבותי שהתמקד בפיתוח הרמוני ורב צדדי של אישיות הפרט באמצעות הפגשתו עם המיטב של המורשת האנושית. זאת, על מנת לפתח בו כוחות פנימיים, להנחיל לו ערכי השכלה ולהצמיח בו מיומנויות של עיון מעמיק, שיקול דעת וקבלת החלטות על בסיס ערכי תרבות ומורשת.³¹⁷

³¹² רייכל, נירית, מתוכניות פרטניות לתוכנית לימודים כללית - ההשכלה הכללית-הומניסטית בתוכניות הלימודים

הראשונות של בית הספר העברי בישראל (1882-1907), דור לדור כ"ז, 2006, עמ' 121-155.

³¹³ ברומא אף מופיע לראשונה המושג הומניטס (Humanitas) שמשמעותו פיידאה. המונח הומניטס מסמל איכות המאפיינת את המעולים שבבני-אדם. בני אדם הנבדלים מהברברים בזכות התהליך החינוכי-תרבותי שעברו.

³¹⁴ אלוני, נמרוד להיות אדם, קו אדום, הוצאת הקיבוץ המאוחד, 1998 עמ' 33-18

³¹⁵ Kant, Immanuel, Critique, of Pure Reason, New-York: St/Martin's Press' 1965 p. 127

³¹⁶ אלוני, נמרוד, עמ' 37.

³¹⁷ נתן רוטנשטרייך, סוגיות בחינוך: בשני שערים. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות, תשכ"ד.

בסוף המאה ה-19 ובראשית המאה ה-20 מתחזקת ההתמקדות של הגישה ההומניסטית הקלאסית בתפקידו של החינוך להרחיק את החברה האנושית מחומרנות ומ'ברבריות' ולקדם אותה במובן הערכי והנורמטיבי למכלול המעלות וההישגים האנושיים. הדרך למלא את יעודה של תפיסה זו ממשיכה להיות באמצעות מפגשים מתמידים בין המתחנך לבין הישגי המין האנושי במדע, באומנות, בספרות, בפילוסופיה ובדרכם של 'אנשי מופת' ועל ידי כך להניע לטיפוח המעולה שבו³¹⁸. הלמידה מ'הספרים הגדולים' כחלק מתהליך החינוך מצויה בבסיס גישות נאו-הומניסטים הקלאסיים בארצות הברית, המעמידות את הצורך להיות מעורה ביצירות המופת של התרבות האנושית כתנאי לצמיחה תרבותית³¹⁹. שיטות ההוראה המאפיינות גישות אלה הן על-פי-רוב הרצאות של המורים ודיאלוג בינם לבין התלמידים. לספרי-הלימוד מקום מרכזי בתהליך ההוראה והלמידה.

החינוך על-פי התפיסה ההומניסטית קלאסית ניתן על-פי רוב לבעלי היכולת לממנו, קרי, בוגריו היו בני השכבות הגבוהות והאמידות בחברה. מהמחצית השנייה של המאה ה-19 נכללו בין הערכים שרכשו בני שכבות אלה גם האחריות לשכבות החלשות בחברה, שחרור העניים מעוניים (education the poor) וקרובם לסדר חברתי הקיים והרצוי. מימוש ערכים אלה התבטא באמצעות הקמת גופים פילנתרופים אשר דאגו, בין היתר, לחינוך בני מעמדות אלה, למשמעת, לשמירה על החוקים הדתיים הבסיסיים, לחסכנות, להיגיינה, לסדר, וליצרנות. ראוי לציין כי חלק גדול מהגופים הפילנתרופים התמקד בניסיון למנוע את תוצרי העוני: רעב, חולי, העדר קורת גג ולהוביל ליצרנות שתאפשר פרנסה וקיום הכרחי אולם לא לשינוי המעמד החברתי של העניים או לצמצום הפערים בין העשירים לעניים. לכן ניתן לכנות את תפיסתם: הומניזם שמרני. גופים פילנתרופים מעטים שאפו לשינוי הסדר החברתי וצמצום עד ביטול הפערים החברתיים-מעמדיים ובהם לא נעסוק במסגרת זו.

השכבות המבוססות בקרב היהודים האירופאים, ביניהם רוטשילד ופקידיו ובהמשך אנשי יק"א, חונכו בבתי-ספר שהתנהלו על-פי התפיסה ההומניסטית הקלאסית-שמרנית³²⁰. ניסיון להקים מוסד חינוכי הומניסטי שמרני היה בית ספר למל אך הוא לא צלח במיוחד³²¹. התנגדות החרדים האשכנזים ומגבלות הציבור הספרדי גרמו להפיכתו לבית ספר מסורתי שהיה מעין תלמוד תורה. בתי-הספר של כ"ח כמו גם בית-ספר למל ובית הספר אוולינה דה רוטשילד הפכו בשלהי התקופה העותומאנית לבתי ספר מודרניים אשר חנכו על-פי העקרונות המנחים של התפיסה ההומניסטית הקלאסית³²². שני בתי ספר אלה השפיעו על העברת תפיסות חינוכיות ממדינות המערב ועל התפתחות הכשרת הגננות (אוולינה דה רוטשילד) והמורים בארץ-ישראל

³¹⁸ Matthew Arnold, R.H (edited), Culture and anarchy ; with, Friendship's garland and some literary essays, Cambridge: Cambridge University Press, 1965

³¹⁹ Hutchings, Robert M. Great Book: The Foundation of a Liberal Education. New York: Smon and Shuster, 1954.

³²⁰ כך למשל, אדמונד רוטשילד למד בבית-ספר 'בונפארטה' שנועד לבני-אצולה. השכלתו כללה לימודי פילוסופיה, אומנות, בוטניקה ומדעים מדויקים ציטריין, הברון רוטשילד, עמ' 211-257; גלעד, נאור, רוטשילד.

³²¹ הלוי שושנה, "אגרת הכוללת" נגד ייסוד בית הספר למל קתדרה 5 (תשלח) 198-209

³²² כך למשל בית ספר אוולינה דה רוטשילד בתקופת כהונתה של פורטונה בכר בשנת 1888 עיצב תכנית הלימודים שדמתה יותר ויותר לזו המקובלת במערב אירופה. שפת הלימודים הייתה אנגלית ובית הספר עתיד היה להפוך למוסד חינוכי בולט ומשפיע בנוף הארץ ישראלי בכלל ובגני הילדים ובתי הספר במושבות בפרט, בית-ספר למל היה מעורב בהקמת בית-המדרש של עזרה וחלק מתלמידיו המשיכו לימודיהם בו .

(למל שהיה בין המניעים את חברת עזרה לפתיחת בית המדרש למורים בירושלים) ובכך, על בתי הספר בערים ובמושבות ובערים.

הגישה ההומניסטית השמרנית באה לידי ביטוי ביחסה של הפקידות של הברון ושל נציגי יק"א לצרכים החינוכיים. הפקידים הממנים דאגו לתנאי לימוד נאותים ולאביזרי לימוד מתקדמים לאותה תקופה, כגון מפות גיאוגרפיות, לוחות טבע ואפילו כסותות דיו שהיו משוקעות בתוך השולחנות. מזיכרונות תלמידים ומזיכרונות המורים עולה תמונה די דומה של כיתה מרווחת בעלת אור ומזמינה, או כדברי דוד ניימן שהיה תלמיד בעקרון (ששמה שונה למזכרת בתייה) – "היתה בכיתה תחושת חמימות".³²³

גישת ההומניזם הקלאסי וטביעת אצבעותיה של גישת הפילנתרופין עולות מספרי הלימוד המעטים שנכתבו באותה עת לתלמידי בתי הספר במושבות הברון ומחומרי הוראה ומערכי שיעור שהותירו מורים אחריהם במהלך התקופה הנדונה. כזו למשל היא המקראה שחברו חיים ציפריין (זכרון יעקב) ויהודה גרזובסקי (מזכרת בתייה) 'פרוזדור לבית הספר' אשר מומנה על ידי הברון רוטשילד ואף נלמדה בבתי הספר במושבות בהוראתו.³²⁴ או המחברות המתורגמות לעברית מספרי לימוד רוסיים שהותיר אחריו לובמן³²⁵ גם מהמחברות שהותיר אחריו המורה קרלין שלימד בבית הספר בזכרון יעקב בשנים 1910-1913 ובהן מערכי השיעורים שהכין לכיתותיו השונות מספרות על התפיסה החינוכית השכיחה. שיעורים שהיו רצופים בשאלות ותשובות צפויות שמחד גיסא מעידים על הרצון להעשיר את התלמידים ומאידך גיסא משרטטים רוטינה של הוראה המתקיימת בכתה כשהמורה המנחיל את ידיעותיו, מצפה שהתלמיד יטמיע אותן ובוחר אם מטרתו הושגה באמצעות שאלות מפורטות וסגורות. כך לדוגמה שיעור אי' בידיעות המולדת, שנועד לכתה ד' ומצוי במחברתו הראשונה של קרלין (תר"ע) : " איזו ארץ אנו יושבים?" על מה הראיתי לכם את המוקמות השונים בא"י? "מי יכול להראות לי במפה זו את א"י?" "מה שם הים? ים תיכון" "לאיזה צד מא"י?" "באיזה מקום נולדת? בא"י זיכרון יעקב היא מקום הולדתך". הרוטינה של ההוראה ודיוקנו של המורה כמנחיל את ידיעותיו ומצפה להטמעתן על-ידי תלמידיו לא הייתה מקובלת על מעצבי הגישה הנטורליסטית אשר הציבה להן אלטרנטיבה, שהועברה לבתי-הספר ובעיקר לגני-הילדים בארץ-ישראל.

הגישה ההומניסטית הנטורליסטית בחינוך (הגישה הרומנטית)

הגישה הנטורליסטית (הרומנטית) עלתה לראשונה בצורה בהירה בראשית המאה ה-17 בכתבי יוהאן עמוס קומניוס³²⁶ אשר טבע את המונח 'פדגוגיה טבעית' וסבר כי החינוך הוא 'הכול לכול'. לתפיסתו כל ילד וילדה שואפים ומוכשרים מטבעם ללמידה. תכני ההוראה צריכים להיגזר מתוך המציאות בה הם חיים. הלמידה היא רציפה, אישית ובעלת משמעות חברתית ובבסיסה

323 נימן, מזכרת בתייה, עמ' 57.

324 תדהר, אנציקלופדיה, כרך 1, עמ' 245

325 יעקב חביב-לובמן מרדכי לובמן ז"ל האיש ופעלו, ליקוטים מזכרונותיו מכתביו ומאמריו, יצא לאור ע"י הוצאת העורך, 1968,

326 יוהאנס עמוס קומניוס (1592 - 1670), בישוף בכנסייה המורבית, היה איש חינוך אשר הציע תפיסה חינוכית חדשה ויצר בסיס לפדגוגיה ולדידקטיקה. בין חידושיו ספר לימוד מאויר "עולם בתמונות" ("אורביס פיקטוס", "Orbis Pictus") שיצא לאור בנירנברג ב-1658. הספר נובע מתפיסתו החינוכית וכולל תמונות ואיורים פרי מכחולו של הצייר פאול קרויצברגר על אירועים הנובעים מעולם הילדים ומחיי היומיום של המבוגרים.

עומדים התנסות, המחשה ותכנון חינוכי³²⁷. כתבי רוסו במאה ה-18 ביססו תפיסה זו ונתנו לה גיבוי פילוסופי ותפוצה. רוסו מבקר את תפיסת החינוך כרכישת דעת ומיומנויות להצלחה ולהשתלבות בחברה ושולל את ההוראה הסמכותית שאינה מאפשרת ללומד להתפתח על-פי טבעו. לטענתו הערכים החברתיים והחינוכיים המוצעים ללומד בן-זמנו מעוותים את התפתחותו ויוצרים אדם חלול, רודף הצלחה חברתית ועדרי. הוא מציע תפיסה חילופית המתייחסת ללומד, לטבעו ולרמתו ומעצבת עבורו חינוך מתאים תוך הכוונתו לפעול באופן ספונטני על פי נטיותו הטבעיות. רוסו מכוון לאידיאל של אותנטיות אישית בעיקר על-פי המודל הביולוגי.³²⁸ גישתו של רוסו הניעה לצמיחת תפיסות חינוכיות שהתמקדו בפסיכולוגיה ולא בפילוסופיה, ברגש ולא רק בתבונה, ביחיד ולא רק בחברה, בחוויה ולא בדידקטיקה המובנית. במרכז התפיסה החינוכית הרומנטית עומדת ההבחנה בין ילד לאדם בוגר ובין ילדות לבגרות.³²⁹ הבחנה זו זרזה את התפתחות ספרות הילדים, עיתונות ילדים, פסיכולוגיה לילדים וכו'. רעיונותיו של רוסו עובדו במאה ה-19 ובראשית המאה ה-20 לתיאוריות פדגוגיות בנות יישום והיוו בסיס ליצירת תפיסות פדגוגיות הומניסטיות נוספות בנייהן התיאוריה העמלנית שעוצבה על-ידי גיאורג קירשנשטיינר (1854 - 1932),³³⁰ התפיסה הפרוגרסיבית שעוצבה על ידי ג'ון דיואי (1859-1952)³³¹ ותפיסתו של יאנוש קורצ'אק.³³²

בין המעבדים הראשונים הבולטים של תפיסתו של רוסו ניתן למצוא את ג'והן פסטלוצי (1746-1827, Pestalozzi).³³³ פסטלוצי סבר כי כדי לחנך וללמד יש להקפיד על עיצוב סביבה מוגנת מבחינה רגשית ועל הוראה הדרגתית ואיטית המתחילה בקרוב לעולמו של התלמיד ורק אחריו לרחוק, למופשט ולמורכב. על ההוראה להתבסס על ההתנסות החושית שבסופה המוצג הופך למושג. הוא ביקר את שיטות ההוראה שנבעו מהתפיסה ההומניסטית הקלאסית והציע חינוך שבנוי על האישיות הייחודית של הילד ועל מחנך שאינו מאלף ומחדיר בסמכותיות את הידע כי אם מסייע בידי הילד לפתח אותו בכוחות עצמו.³³⁴ פסטלוצי פיתח שיטת הלמידה לפי נושאים שאינה מתבססת על הקניית ידע באמצעות שינון מספרים. השיטה בנויה על בחירת נושא מהסביבה הטבעית של הילד, מעולם החי והצומח, עונות השנה, ותופעות טבע שהילדים מתנסים בהם. הילדים פוגשים את הנושא באופן בלתי אמצעי על כל ממדיו: מראה, צורה, נפח, כמות,

³²⁷ גרטל, דרך הטבע, פרק 11 השיטה הטבעית אצל חלוצי החינוך העברי.

³²⁸ אליהו רוזנוב, יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך, רמות 1986.

³²⁹ ז'אן ז'אק רוסו, אמיל או על החינוך, (בעריכת עמוס הופמן), הוצאת מאגנס בשיתוף הוצאת דביר 2009

³²⁴ גיאורג קירשנשטיינר, מהות בית-הספר העמלני, תרגום מגרמנית: א' אילן ו-י' דבוסיס, ספריית 'הד החינוך', ירושלים, תרפ"ט; נפש המחנך גיאורג קירשנשטיינר יצא לאור על ידי משרד החינוך, בשנת 1965.

³³¹ דיואי, מאמין בחינוך (הספר הראשון מתוך "מקורות למחשבת החינוך"); ג'ון דיואי, דימוקראטיה וחינוך.

³³² יאנוש קורצ'אק (1878-1942) הכיר והושפע מעבודתו של פאסטלוצי אותה חקר בשוויץ 1898, הוא הכיר והוקיר והתייחס לתפיסותיהם החינוכיות של טולסטוי, דרוקלי, ומונטסורי. סילברמן, הילד הוא אדם; יואנה אולצ'ק-רוניקיי, קורצ'אק: ניסיון לביוגרפיה, אור יהודה: זמורה ביתן, 2013; ארנסט, פאסטלוצי וקורצ'אק

³³³ אדיר כהן מבשר החינוך החדש: הגותו ומפעלו החנוכי של פסטלוצי; חיפה: הוצאת אח, תשמ"ט

³³⁴ עקיבא ארנסט סימון, פסטלוצי וקורצ'אק: חלוצים לחינוך סוציאלי (ספריה פידגוגית קטנה, ב), תל אביב: אורים, 1949; עקיבא ארנסט סימון, חיים איזק (עורכים), משנת פסטלוצי, מבחר מקורות, ירושלים: הוצאת מוסד ביאליק, 1953.

משקל ומתנסים בו בהפעלת כל חושיהם.³³⁵ אחד מתלמידיו וממשיכיו של פסטלוצ'י היה פרידריך פרבל (1852-1782 Friedrich Froebel).³³⁶ פרבל הגה את הרעיון להקים מוסד חינוכי חדש, שונה באופיו מבית הספר, בית חינוך המיועד לגיל הרך. לתפיסתו של פרבל מקום נרחב בדיאלוג שבין התפיסות החינוכיות שהועברו לארץ-ישראל לבין האידיאולוגיה העברית – לאומית ולכן נרחב קמעה את יריעת ההתייחסות אליה. פרבל קיבל את תפיסתו של פסטלוצ'י לגבי חשיבות ההתייחסות להתפתחות הילד השלם שלמות הרמונית של הגוף, הנפש והאינטלקט. הוא התייחס בכתבתו לאיחוד הרגשות, המחשבה, הרצון והעשייה של הילד.³³⁷ פרבל סבר כי ידע ועשייה לא יכולים להיות נפרדים.³³⁸ לטענתו במהלך התפתחות הילד יש לכבד את עקרון האינדבידואליות ולטפח מינקות את התכונות הייחודיות לתינוק. אסור להפריע לתהליך ההתפתחותי מאחר שכל שלב בהתפתחות נבנה על קודמו ומהווה בסיס להתפתחותם של השלבים הבאים.³³⁹ בבסיס תורת הגן של פרבל עומדת ההנחה שילדים בגילאים 4-7 מסוגלים לרכוש מיומנויות אינטלקטואליות ורגשיות. מטרת החינוך לסייע להם ברכישת מיומנויות, להנחותם בתהליך ההבנה של עצמם ולארגן ולפתח את סקרנותם ויצירתיותם. לשם כך, יש צורך לעצב עבור הילדים סביבה מאורגנת ולהפקיד את חינוכם בידי מחנך שיהיו בידו היכולות, הכלים והאמצעים ליצור התנסויות מועילות עבור הילדים. מאחר שכל ילד מתפתח בהתאם לקצב האישי שלו ויכול ללמוד דבר רק כאשר הוא בשל לכך, הנחה פרבל את המחנך לעבוד עם כל ילד בנפרד ובה בעת לדאוג למקומו ולשילובו בקבוצה. במשחק נחשב בעיני פרבל כאמצעי מרכזי המוביל למידה אמיתית ולגילוי האופן בו דברים פועלים, שהוא הכרח ביולוגי. לכן יש לרתום אותו למימוש הדחף "להבין", בפעילויות מיוחדות שמובילות להקניית המשמעות להתנסויות אלה. פעילויות בסביבה חינוכית מתוכננת, לטענתו, מעניקות לילד התנסויות למידה ונותנות למורה אמצעי אבחון על רמת ההתפתחות של הילד.³⁴⁰

³³⁵ עקרונות תפיסתו של פאסטלוצ'י ושל תורת הוראה וחינוך שעיצב מוצגים בספרו "איך גרטרוד לימדה את ילדיה" (1801). פאסטלוצ'י חשב כי זכותו של כל ילד וילדה לחינוך איכותי וכי באמצעות החינוך הנטורליסטי ניתן לשפר את איכות החברה.

³³⁶ פסטלוצ'י ופרבל נפגשו לראשונה ב-1805, כשפרבל זנח את לימודי הארכיטקטורה ונסע לשבועיים לשוויץ ללמוד אצלו. מאוחר יותר ב-1808 כששימש מורה פרטי לשלושה ילדים ועבר פרבל עם הילדים, למשך שנתיים לבית הספר שניהל פסטלוצ'י. המפגשים הניעו את פרבל לפנות ב-1811 ללמודי חינוך והכשרה להוראה באוניברסיטה של גוטינגן. ב-1816 הקים בקיילהאו (Keilhau) את "המוסד האוניברסלי הגרמני-חינוכי" (Universal German educational institute) בו ניסה ליישם את רעיונותיו החינוכיים. פרבל ניהל את המוסד עד שנת 1831. בשנת 1833 קיבל על עצמו את ניהול בית היתומים השוייצרי שבעבר נוהל על-ידי פסטלוצ'י. שם, עת חנך ילדים וילדות צעירים גיבש את התובנות והפרשנויות החינוכיות שלו ויצר תורה חינוכית מודרנית המתמקדת בגיל הרך.

³³⁷ Froebel, F. (1891). Froebel's letters on the kindergarten. London: sonnenschein & co.

Retrieved March , 5, 2014 from <http://studentzone.roehampton.ac.uk/library/digital-collection/froebel-archive/froebel-letters-kindergarten/titlefly.pdf>3.5.2016 נדלה ב-

³³⁸ היילפרין, יחיאל, דרכי העבודה בגן הילדים. א. גני הילדים "הפרבליים". הגנה, שנה ג' 1922, חוברת א', 4-1.

³³⁹ פרבל טען שתינוקות מתפתחים כמו צמחים ובעלי חיים, ומכיוון שהטבע והאדם נוצרו מאותו מקור הם פועלים על פי אותם חוקים. חוקי הטבע הם חוקי החיים וחוקי החיים הם חוקי החינוך, קרי, קיימת שלמות ואחדות בכל. אחדות זו צריכה להיות הבסיס של עקרונות ההתפתחות האנושית ושל החינוך

Lascarides, Hinitz, Childhood Education JP, Rediscovering Froebel 371 – 376

³⁴⁰ Gutek, Friedrich Froebel <http://education.stateuniversity.com/pages/1999/Froebel-Friedrich-1782-1852.html> (. Available:10.12.2014)

פרבל יצר צעצועים "Froebel Gift" שהם מעין כלי תקשורת מאורגנים בעזרתם המחנך יכול לפתוח כל נושא לדיון עם הילד. הם מהווים הדגמה ומקור להפעלת החשיבה, היצירתיות ורוח המשחק של הילד ויכולים להוביל להתנסויות מתוחכמות בגיאומטריה ובפיזיקה, או לשמש בסיס לציור או לסיפור³⁴¹. לתפיסתו של פרבל על ההוראה להיות משמחת, משעשעת וקלה. הוא ייחס חשיבות לקיומה של מערכת חינוכית לכל הגילאים החל מהלידה, ללא התחשבות ביכולת, מין, מעמד או גזע.

עם חזרתו לגרמניה, הקים בשנת 1837 בבאד בלנקנבורג (Bad Blankenburg) שבדוכסות תורינגיה את גן הילדים אותו כינה "המוסד למשחק ופעילות"³⁴². לימים, החליף את השם ל"גן ילדים", שם המדגיש את מהותו של המוסד כמקום המאפשר לילדים וילדות לגדול ולהתפתח כמו פרחים בגינה - באופן חופשי, עצמאי, על פי טבעם הייחודי.³⁴³ הפעילות בגן הפרבלי התחלקה לשלושה חלקים עיקריים: משחק כדי ללמוד את טבעם של החפצים, שירה ומשחקים לפיתוח ערכים של אנושיות, וקירבה לטבע, גינון וטיפול בבעלי חיים כדי לעורר בילדים חיבה לצומח ולבעלי חיים.³⁴⁴

בשנת 1849 הקים פרבל מוסד להכשרת גנות במריאנטל (Marienthal) שם גם נפטר בשנת 1852.³⁴⁵ בעקבות ההתקוממויות בשנת 1848, החליט הממשל הפרוסי, כי הרעיונות של פרבל מסוכנים וכי גן הילדים עוסק בחינוך מהפכני אנטי נוצרי ואנטי חברתי ובשנת 1851 הורה לסגור את הגנים. כתוצאה מכך, עזבו גנות רבות את גרמניה ופתחו גני ילדים וקורסי הכשרה לגנות בארצות שונות³⁴⁶ כך, היגר ועבר רעיון גן הילדים לחברות אחרות בבוסטון נפתח הגן הראשון שכלל הכשרת גנות על-פי תפיסת פרבל השנת 1860, ובמחצית השנייה של המאה ה-19 החלו להופיע גני ילדים בעריה הגדולות של אירופה. , בין היתר הגיע, הרעיון גם לארץ-ישראל, וליהדות מזרח אירופה כפי שיפורט בהמשך³⁴⁷. ב-1873 נוסד הסמינר לגנות על-פי תפיסת פרבל

³⁴¹ Wiggin, Smith, Republic of Childhood (1)Wiggin, Smith, Republic of Childhood (2)

³⁴² Weston, Friedrich Froebel.

³⁴³ בגן הילדים תיווצר סביבה בה קיימת הרמוניה ואחדות בין האדם, הטבע והבריאה, בין המשפחה והגן, בין הגוף, הנפש והאינטלקט. הילדים יכולים לשהות עם חבריהם מחוץ למגבלות שמטילה המשפחה ובסביבה מוגנת. *Wollons, Kindergartens and Cultures*.

³⁴⁴Henry Barnard, Kindergarten and Child culture Paraers: Froebel's Kindergarten, with Suggestions on Principles and Methods of Child Culture in Different Countries, the American Journal of Education, 1884.

³⁴⁵ John P. Manning, "Rediscovering Froebel : A call to Re-examine his Life & Gifts", Early Childhood Education Journal, 32 (6), June 2005, pp. 371-376 ⁴⁰.Barbara Beatty, Preschool Education in America The Culture of Young Children from the Colonial Era to the Present, New Haven, CT: Yale University Press, 1995.

³⁴⁷ במזרח אירופה קודמה התפיסה הפרובלי באמצעות שלוש דמויות מרכזיות: נח פינס, יחיאל הלפרין ויצחק אלתרמן. פינס, יליד בילורוסיה, תלמיד ישיבת ולוז'ין, פנה ללימודי-פדגוגיה בברן שוויץ, על-פי תפיסת פאסטלוצי ופרבל וניסה לממשה באמצעות הקמת גנים-עבריים. יחיאל הלפרין, הגיע לוורשה ב-

שנקרא "פסטלוצי-פרבל האוז" בברלין על-ידי ידי הנרייטה שרדר-בריימן (Scharder-) Breymann. הסמינר, היה צמוד לגן-הילדים שכונה "גן צמחי המרתף" אשר חונך ילדים משכונות העוני של ברלין.

אחדות מבוגרות הסמינר היו לגונות מובילות בארץ-ישראל והעבירו את תורתן של פרבל, באמצעות הדרכת גונות, לגני הילדים בארץ ישראל. ביניהן: חסיה פיינסוד-סוקניק אשר למדה בסמינר בין 1909-1911 ובשנת 19011 ועם תום לימודיה, חתמה על חוזה עם חברת "עזרה" לנהל את גן א' בירושלים ולהדריך בו את תלמידות בית הספר לגונות בירושלים; שלומית פלאום אשר סיימה את הסמינר ב-1910 הדריכה לצד פיינסוד-סוקניק והגנת חיה ברוידא-ברנר, שלצד עבודתה רבת השנים וההשפעה כגונת פתחה בגנה ברח' החבשים בירושלים, בשנת 1913 קורס הדרכה לגונות העבריות.³⁴⁸ הדים לגישת פרבל ופסטלוצי ניתן לראות בדיוני המשכילים באימפריה הצארית בנושא שיטות החינוך הרצויות. בשנת 1867 פירסם יחיאל מיכל פינס, לימים שותפו של בן יהודה לייסוד ועד הלשון העברית, מאמר המסתמך על פרובל בבמת התקשורת המשכילית, העיתון המליץ.³⁴⁹ התפיסה של חינוך בלתי פורמלי והגדרת בית הספר במונחים של בית, קהילה היתה מקובלת אצל המשכילים היהודים באימפריה הצארית במחצית השנייה של המאה התשע עשרה.³⁵⁰

תפיסה חינוכית נוספת שהתמקדה בגיל הרך ונבעה אף היא מההומניזם הנטורליסטי ומהתפתחות הפסיכולוגיה של הילד פותחה בראשית העשור הראשון של המאה ה-20 ל-ידי מריה מונטסורי. התפיסה גובשה על בסיס תצפיות על ילדים שלהם ניתנה סביבת למידה חופשית. מונטסורי, רופאה ילידת איטליה שעסקה גם בפסיכולוגיה חברתית ובפילוסופיה טענה, בהשפעת רוסו וממשיכיו, כי טבעו האמיתי הפנימי של הילד מנחה אותו להתפתחות הנכונה ומושלמת עבורו.³⁵¹ כדי לממש ולעבד תפיסה זו בשדה החינוך פתחה מונטסורי ב-1907 את 'קאזה דיי במבינו' מעון לילדים בני שנתיים וחצי עד שש, בשכונת פועלים ברומא. תפיסת מונטסורי מתמקדת בילד כפרט תוך כדי איתור הטיפול הפדגוגי המתאים לו זאת, על חשבון הפעילות השיתופית בגן הילדים. הגונת לומדת את הילד באמצעות תצפיות, מתאימה לו את הסביבה החינוכית ומעצימה את המתחנך תוך הכוונתו להיות לומד פעיל ועצמאי.³⁵² מונטסורי כיוונה את אנשי החינוך לתת לילד חופש מוחלט לפעול בסביבתו, בקצב שלו, כדי שיוכל לגלות את יכולותיו, לפתח את עצמאותו ולכבד את הילד ואת פרטיותו. לשם כך הדגישה את הצורך ביצירת סביבה בעלת גירויים רבים

1906 ונרתם על-ידי אלישבע פינס להקמת גן עברי-פרבלי אותו ייסד עם רעייתו פוליה (פנינה) הוכברג. יצחק אלתרמן, לא הסתפק בהקמת גן-עברי פרבלי והקים גם הכשרת מורים לצידו (1910).³⁴⁸ גוברין, שלומית פלאום.

³⁴⁹ יחיאל מיכל פינס ציטט את פרובל במאמרו במליץ, ראה: מרדכי זלקין, אל היכל ההשכלה, מרדכי זלקין, אל היכל ההשכלה: תהליכי מודרניזציה בחינוך היהודי במזרח אירופה במאה התשע-עשרה, כני ברק: הקיבוץ המאוחד, 2008. עמ' 135.

³⁵⁰ זלקין, היכל ההשכלה, עמ' 161-166.

³⁵¹ טרי מלוי, מונטסורי והילד שלך: ספר אלף-בית להורים, תל-אביב: רשפים, 1985; רינה מרקוס, "בית הילדים של ד"ר מריה מונטסורי", הד הגן, ב', 2002, עמ' 44-53; שלומית אביב, 2008, אביב, שיטת מונטסורי, עמ' 46-52; Lillard, Montessori

³⁵²

³⁵² Maria Montessori (Author), From Childhood to Adolescence: The Clio Montessori Series, New York: Schocken Books, 1976.

מותאמת למתחנך. על הגנת להיות ערה לשינויים המתחוללים בפעילות הילד בסביבה, לצפות בהתקדמותו ולתת לו עזרה ותיווך כאשר יזדקק להם, ובעיקר ליצור עמו תהליכים הדדיים (אינטראקציות) ניסויים, בהם ראתה שיעורים. מטרת ההידוד היא לפתור בעיות התנהגות או להדגים כיצד להשתמש בכלי הלימוד העצמי הנמצאים בסביבת הלימוד לשימוש החופשי.

התפתחות התפיסה ההומניסטית הנטורליסטית והפצתה באירופה ובארצות הברית במאה ה-19 ובראשית המאה ה-20 העשירה את השיח שהמתמקד בייחודה של הילדות ובמקום הילד והילדות בתהליך הצמיחה של האדם³⁵³. שיח זה הניע למחקרים בתחום הפסיכולוגיה, להנחת היסודות לפסיכולוגיה של הילד, ליצירת אסכולות של פסיכולוגיות-חינוכיות ולדיאלוג בין הגישות הפסיכולוגיות השונות לבין תפיסות חינוכיות מודרניות³⁵⁴. הוא התבסס על מחקרים אירופיים שביססו את הפסיכולוגיה ההתפתחותית ואת הקשר בין אינטליגנציה, גיל התפתחותי וגיל כרונולוגי³⁵⁵ ועל עבודותיהם של חוקרים בארצות הברית דוגמת סטנלי הול (Stanley Hall 1844 –) (1924) שיחד עם עמיתים הפך את הפסיכולוגיה של הילד לענף בפסיכולוגיה הכללית ולמקור של רעיונות ליישום בתחום הפדגוגיה³⁵⁶.

הגישה ההומניסטית הנטורליסטית בארץ-ישראל מוצאת מקום נרחב במפגשי המורים ומהווה חלק בלתי נפרד מהדיונים על הרכיבים הבסיסיים של מסגרות החינוך ועל דרכי ההוראה. ההכרה בתקופת הילדות וקבלת הגישה המתבססת על ילדות מוגנת באה לידי ביטוי בולט בהקמת גן הילדים. גן הילדים הראשון נפתח ביוזמת הפקיד יעקב בנשימול, בוגר הסמינר למורים של כ"ח, מורה לצרפתית וסגן מנהל במקווה ישראל, בזיכרון יעקב בשנת 1892. היה זה גן הילדים המודרני (Asil d'enfants) הראשון בארץ ישראל. ההורים לא בקרו מימיהם בגן ילדים, שכן הוא היה תופעה חינוכית חדשה שדורם לא זכה לה. חדשנותו לא היתה מוגבלת למרחב המקומי של המושבה בלבד אלא למרחב הציבורי של ארץ-ישראל. יש להדגיש כי קיים הבדל בלגיטימיות של גן ילדים לעומת זו של בית הספר. בעוד בשנות התשעים של המאה התשעה עשרה, מערכת של חינוך חובה המתייחסת לבית-ספר עממי, פעלה ברוב מדינות אירופה, הרי שגן הילדים היה תופעה חינוכית וחברתית חדשה יחסית. גנים היו קיימים בעיקר בערים הגדולות

³⁵³Michael S. Shapiro, *Child's Garden: The Kindergarten Movement from Froebel to Dewey* (1983) Dewey John. *Human Nature and Conduct*. New York Modern Library, 1935

³⁵⁴אלן סרוף, רוברט קופר, וגאני דהארט, התפתחות הילד טבעה ומהלכה, רות בייט-מרום (עורכת), תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תשנ"ח 1998.

³⁵⁵למשל המחקרים של ויליאם פרייר (William Thierry Preyer 1841 - 1897) שפורסמו בגרמניה ועסקו בפסיכולוגיה התפתחותית ובחקר השפה; עבודותיו של אלפרד בינה (Alfred Binet 1857 - 1911) שנערכו בצרפת והתמקדו בפיתוח מבחן אינטליגנציה שמטרתו אבחון ילדים בהתפתחות נורמלית לעומת התפתחות של ילדים שסובלים מפיגור על סמך תיעוד ילדים בגילאים שונים. במחקריהם של קרל ביהלר (Karl Buhler, 1879-1963) ושרלוטה ביהלר (Charlotte Buhler 1883-1974) שנערכו בווינה במכון לפסיכולוגיה מינקות ועד התבגרות שיסדו, ובעבודות של ויליאם שטרן (William Stern 1871 1938), שבחן את נושא ה IQ והקשר בין גיל התפתחותי וגיל כרונולוגי, והניחו את התשתית לפסיכולוגיה של הנוער.

Charlotte Buhler, *From Birth to Maturity: an Outline of the Psychological Development of the Child*, London: Routledge & K. Paul, 1935.

³⁵⁶Houghton Mifflin; Benjamin, Ludy. *A Brief History of Modern Psychology*. Massachusetts: Blackwell Publishing. (2007), pp. 63–78

באירופה ובארצות הברית, אבל לא היו מקובלים בחלק גדול מהיישובים הכפריים, אלא מספר עשורים מאוחר יותר.

למנהלת הגן בזיכרון יעקב מונתה מרים לסקר שחזרה מלימודי הכשרת ההוראה ממוסדת של כ"ח במימון הברון. מתוך התייעוד הקיים קשה להעריך עד כמה הייתה לסקר חשובה לתורתו של פרבל. היא למדה במוסדות כ"ח יחד עם הנערות האחרות שלמדו להיות מורות וכנראה למדה במסגרת של מורות לגן. הגן פעל שבע שנים, עד אשר מרים לסקר נישאה ועזבה עם בן זוגה את הארץ.³⁵⁷ שש שנים לאחר פתיחת הגן בזיכרון יעקב, בשנת 1898 נפתח ביוזמת הפקיד המקומי של ראשון לציון יוסף חזן גן הילדים העברי הראשון בהנהלת בת המושבה אסתר שפירא (גינזברג). אסתר הייתה בוגרת מצטיינת של בית-הספר העברי במושבה. היא וויתרה על הכשרה ממוסדת בת כשנתיים בצרפת, שהוצעה לה על-ידי הברון רוטשילד, לטובת הכשרה מוסדרת בת שלושה חודשים בגן הילדים הירושלמי שהיה צמוד לבית-הספר לבנות אוולנה דה רוטשילד.³⁵⁸ ההכשרה כללה הדרכה שניתנה על-ידי מנהלת הגן, על-פי תפיסת פרבל, צפייה בהתנהלות הגן וסיוע לגננות בשעות הפעילות (8.00 - 17.00), הכנת חומרי למידה וקריאת ספרות מומלצת. הפעילויות בגן כללו: ציור, חשבון, עבודת גינה, שירה, אריגה, משחקים, התעמלות, תפילות, ארוחת צהריים, ומנוחה בת שעה; הכנת חומרי למידה וקריאת ספרות מומלצת.³⁵⁹ עם סיום 'הכשרתה' פתחה אסתר את גן הילדים במושבה ראשון לציון. מלבד כיתה מרוהטת במרתף בית הכנסת במושבה לא עמדו לרשותה הרכיבים הבסיסיים הדרושים להפעלת גן ילדים עברי: טרם הוגדרו מטרותיו, לא עוצבה תכנית לימודים, התרבות הנשאפת עבור התלמידים, למעט שפת האם הרצויה, לא הייתה מגובשת, לא נאספו שירי ילדים בעברית, חסרו משחקים דידקטיים מתאימים, לא לוקטה ספרות ילדים בעברית והיה מחסור ברכיב הראשוני והבסיסי לחינוך בכלל ולחינוך בגיל הרך בפרט – מילים. הגן תוכנן להיות מעין כתת-מכינה שתכין את הטף במושבה ללימודים בבית-הספר. אולם, ככל הנראה, 'הסוד של עבודת פרבל' אשר התגלה לאסתר במהלך לימודיה, כפי שמעיד דוד יודילוביץ (1941), הביא ליכולתה ליצור גן מודרני וילגרום לפעוטים עונג, שעשוע ושמחה'. למרות מיעוט האמצעים וקוצר ההכשרה הצליחה אסתר להפעיל מוסד חינוכי המשלב נגיעות מהגישה ההומניסטית הנטורליסטית ואף פתחה אסתר שערי גנה והעבירה את הידע והכלים שצברה למעוניינות בכך.

השיח הפדגוגי במפגשי המורים כזירת העברה ומפגש בין הגישות החינוכיות

מפגשי המורים היוו מעין רשת תקשורת שאפשרה העברה של ידע חינוכי שנצבר אצל מורים שהשתלמו בחו"ל, או רכשו ידע זמין באמצעות קריאת ספרות חינוכית חדשה בשפת אמם או זכו להכשרה מוסדרת באחד מתחומי הדעת. במסגרתם התאפשרה הפצה של דגמים חינוכיים שניתן יהיה לנסותם במוסדות החינוך. השיח הרצוף בין המורים בעת הדיונים בנושאים שהובאו משדה החינוך, תחילה לאספות המורים ומאוחר יותר למפגשים הכלליים של אגודת המורים, אפשר למורים בעלי הידע לשמש צינור להעברתו ולהתאמתו לסוגיה הנדונה. בחלק מהמפגשים

³⁵⁷ ציפי שחורי-רובין, "גננות עבריות בתקופת העלייה הראשונה והשנייה", דור לדור יט (2002).

³⁵⁸ אלבוים-דרור, החינוך העברי; שחורי-רובין, גננות עבריות.

³⁵⁹ שחורי-רובין, גננות עבריות, עמ' 129-133.

עלו לדיון גישות חינוכיות ופדגוגיות אשר גרמו לעימותים בין המורים שהחזיקו בתפיסות שונות. העימותים זימנו אפשרות להפיץ את הגישות השונות בין כל המורים שהשתתפו במפגש ולעיתים אף הניעו אותם לנקוט עמדה משלהם בנושא. כך למשל בדיון על תכנית הלימודים הרצויה לבית הספר העברי-לאומי ניתן למצוא את המורה ספיר יוצא מנקודת המוצא המסורתית (שמרנית) ומציע לקבוע את מספר השעות על סמך התכנים אותם יש להספיק ללמד במסגרת התוכנית ולבדוק "את כמות הלימודים וכמות הזמן אשר לכל לימוד ולמוד ואז נדע כמה שעות על בית הספר להיות פתוח"³⁶⁰. לעומתו מתייחס יהודה גרוזובסקי, לסוגיה מנקודת המבט הנטורליסטית הרואה את הילד ואת יכולתו להתמודד עם ישיבה על ספסלי בית הספר. לתפיסתו יש להסתפק ב'ארבע שעות ביום ולא יותר'. מרדכי לובמן, המפקח על בתי-הספר במושבות הברון במרכז, יוצא מנקודת מוצא מעשית (פרגמטית) ומציע שמספר השעות תלוי במספר התלמידים בכתה "אם רב מספר הילדים וקצר הזמן ואם ימעטו והיה להפך"³⁶¹. כדי ליישב את סוגיית השעות ולסלול דרך ליישום תכנית לימודים אחידה אימצו המורים המשתתפים לאחר דיון את הגישה השמרנית בהנחה שתתאים ליותר מורים ומנהלים ויקל לרתום אותם לאימוצה וליישומה. התוכנית אורגנה בצורה מסודרת על פי מקצועות הלימוד ושעות ההוראה לכל מקצוע בכל אחת מארבע המחלקות הראשונות ונשלחה למורים. נראה כי למרות המאמצים של מובילי המורים תכנית הלימודים המוצעת לא התממשה באופן מלא בכל בתי-הספר והיא משמשת נושא מרכזי בדיונים של האספה הכללית השנייה של אגודת המורים בגדרה (1904).

באספה בגדרה הוחלט על מסגרת בת שמונה שנים שנות לימוד בבית הספר העממי.

התייחסות מיוחדת ניתנה למושבות בהן מספר התלמידים לא אפשר פתיחת כתה לכל שנתון ולגביהן הוחלט ש'בכל בתי הספר שבמושבות תהיינה לפחות שלוש מחלקות ולפניהן מחלקת מכינה', קרי, בכל מחלקה ילמדו תלמידי שתי כתות. בהמשך לדיונים באספות המורים גם בגדרה יש עמדות שונות לגבי ההיבטים התוכניים של התוכנית הלימודים והעומס שנכון להטיל על כתפי התלמיד. בתשובה לשאלה "איזה הם הלימודים שנחוץ להורותם בבתי-ספר האלה ומה מספר השעות שצריך לקבוע בכל מחלקה לכל לימוד"³⁶², מציע וילקומיץ, להמעיט במספר מקצועות הלימוד כדי לא להעמיס על כתפי הילד שלא לצורך. הוא מסתפק בשלושה מקצועות מרכזיים לצד הוראת הקריאה: תנ"ך, למודי הטבע וגיאוגרפיה³⁶³.

עשור מאוחר יותר, באספה הכללית של אגודת המורים, נוספת לדיונים על תוכני תכנית הלימודים האחידה **סוגיית לימוד שפות**. וילקומיץ נאמן לדעתו שאין להכביד על התלמיד הצעיר מבהיר כי בכתות היסוד יש להתמקד בלימוד שפה אחת בלבד כדי לא לבלבל את התלמיד ולהעמיק את שליטתו בשפה ואילו במחלקה העליונה יכול כל תלמיד לבחור ללמוד שפה נוספת.

³⁶⁰ דרויאנוב (עורך), כתבים לתולדות = אלתר דרויאנוב (עורך), כתבים לתולדות חיבת ציון וישוב ארץ ישראל, אודסה: הועד לישוב ארץ ישראל, תרצ"ג. אלתר דרויאנוב (עורך), "זיכרון דברי האסיפה הרביעית, פאוטוקולים של אסיפות המורים הראשונים בארץ ישראל", כתבים לתולדות חיבת ציון וישוב ארץ ישראל, אודסה: הועד לישוב ארץ ישראל, תרצ"ג.

³⁶¹ אלתר דרויאנוב (עורך), "זיכרון דברי האסיפה החמישית, פאוטוקולים של אסיפות המורים הראשונים בארץ ישראל", כתבים לתולדות חיבת ציון וישוב ארץ ישראל, אודסה: הועד לישוב ארץ ישראל, תרצ"ג.

³⁶² שם,

³⁶³ דב קמחי (עורך חלקי) ל.י ריקליס (עורך חלקי), ספר היובל של הסתדרות המורים תרס"ג-תשי"ג, תל אביב: הסתדרות המורים בארץ ישראל, תשט"ז. עמ' 385.

יודולוביץ מבקש לדחות את הדיון בסוגיה ולהתמקד בבנייה ומימוש של תכנית אחידה לבתי-הספר העבריים ואז לשוב ולדון בה. דעתו נובעת מקריאת מציאות ונוכח מצבה הבראשיתית של מערכת החינוך, כדבריו: "כל עוד אשר אין לנו אף בתי ספר הנמוכים מסדרים כראוי[...] שכלם אך בתי ספר למתחילים לעת עתה, ואין צביונם דומה זה לזה, וטרם ילכו בדרך אחת, ומסילת בית ספר אחד, זרה לבית ספר שני עלינו איפה ראשונה להשוות את כל בתי הספר למתחילים ההווים כעת[...], כי תהיה דרך אחת לכלם...". כלומר יש מקום לדיון חוזר בנושא אפילו לגבי בתי-הספר העל יסודי, אולם מאחר וטרם גובש בית הספר היסודי כדאי להתמקד במלאכת בניית תכנית הלימודים שלו. יודלביץ אף מציע לארגן את בתי הספר על-פי הדגמים הידועים מאירופה או כדבריו מ'למידה מהנהוג בעולם': "ארבע מחלקות, עלינו לסדר, אשר תלמדנה ראשית כל הידיעות והמדעים בעברית לכלל בתי הספר לכל העמים".³⁶⁴ לתפיסתו ראוי להיעזר בהעברת הידע והניסיון הקיימים מחוץ לארץ-ישראל כדי ליעל ולקדם את בניית המערכת העברית הצומחת. ניתן לראות בעצה זו ובפניות דומות להיעזר בפתרון בעיות פדגוגיות במקובל במדינות אחרות מעין 'פדגוגיה של עקירה' (Pedagogies of dislocation) המאפשרת תנועתיות וגמישות של ידע קיים למקומות חדשים.³⁶⁵

הדיון בתוכנית הלימודים לא פסח על שעורי התעמלות בתוכנית הלימודים ובעיקר על מהותם. משיח בנושא עולות שלוש גישות חינוכיות שונות. האחת מצדדת ב'התעמלות חופשית' באמצעות טיולים, משחקים ועבודת אדמה מותאמת לגיל התלמידים'. שמחה וילקומיץ נמנה על תומכיה הנלהבים. הגישה השנייה שהוצגה על ידי מרדכי קרשבסקי ממליצה על 'התעמלות מסודרת' שתאפשר 'לקבוע את שווי המשקל בהתפתחות כל השרירים ולא בהתפתחות אחדים מהן על חשבון האחרים, מה שהיא על פי רוב תוצאת ההתעמלות החופשית'.³⁶⁶ השלישית, אותה ייצג דוד ילין הציגה שילוב בין השתיים מעין פשרה, בה נקט ילין תכופות כנראה כחלק מתפקידו כנשיא האגודה: 'לאחוז גם בשיטת ההתעמלות החופשית וגם בשיטת ההתעמלות המסודרת'. הבחירה בין הגישות נשארה בידי המורים להתעמלות שרק למיעוטם הייתה הכשרה בחינוך גופני. כדי לעודד את התפתחות החינוך גופני ואת הטיולים בבית הספר הוחלט לסייע למורים באמצעות קביעת נהלים ומתן כלים 'בנוגע לטיולים ולהתעמלות'.³⁶⁷

קביעת מסגרת קבועה לשנת הלימודים העסיקה את המורים במפגשי אספות המורים 'מתי ראשית שנת בית הספר ומתי אחריתה'. ההחלטה הראשונית שנתקבלה הייתה בהתאם ללוח השנה החקלאי" השנה תתחיל תמיד בפסח וידעו כי שנת בית הספר היא מפסח לפסח",³⁶⁸ ההצעה לא מומשה. ניתן להניח שהסיבה היא נבעה מכך שלוח השנה החקלאי העברי שהתאים לאיכרי המושבות לא תאם את לוח השנה האירופאי על-פיו נהגה הפקידות במושבות ובערים. במהלך השיח על ארגון שנת הלימודים נדונה השאלה 'איך להנהיג את הפרוגרם ביום הראשון', כלומר,

³⁶⁴ אלטר דרויאנוב (עורך), "זיכרון דברי האסיפה השנייה, פאוטוקולים של אסיפות המורים הראשונים בארץ ישראל", כתבים לתולדות חיבת ציון וישוב ארץ ישראל, אודסה: הועד לישוב ארץ ישראל, תרצ"ג, ארכיון יודלביץ, אצ"מ, (A-192), פרוטוקולים, כתבים, עמ' 968.

³⁶⁵ Benjamin, A Brief History, Ludy T. Benjamin Jr. (Author), A Brief History of Modern Psychology. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2006.

³⁶⁶ דברי מרדכי קרשבסקי אצל: שלמה כרמי, תלמים ראשונים בחינוך העברי: "אספת המורים העבריים בארץ-ישראל" ומקומה בתולדות החינוך, תרנ"ב-תרנ"ו, 1986. שם עמ' 388.

³⁶⁷ דברי דוד ילין, שם 395.

³⁶⁸ דרויאנוב, אסיפה חמישית

כיצד להתאים את תכנית הלימודים לתלמידים השונים הפוקדים את בית הספר בתחילת השנה ואשר ידיעותיהן אינן אחידות או במילים אחרות כיצד למיין את תלמידים לכתות המתאימות לרמת ידיעותיהם. דוד יודלביץ חולק בנושא זה את ניסיונו משנות ההשתלמות בפריז ומציג "להבחין ולסדר התלמידים והתלמידות כמו באירופה. לראות אם הילד כבר יודע למשל חלק ידוע בדבה"י וחלק ידוע במדע, בחשבון ובתנ"ך ועוד, כפי הראוי למחלקה השניה, אזי יבא אל תורה. וכך במחלקה הראשונה וכך בהשלישית וכך בהרביעית, וזה יעשה כל מורה ומורה בבית ספרו על-פי מעמד תלמידו ותלמידותיו..."³⁶⁹. לפי הצעתו המורים יראיינו את תלמידיהם וימינו אותם לכיתות לא רק על-פי גילם אלא אף על פי ידיעותיהם בנושאים הנלמדים. הנושא לא עלה שוב על סדר יומה של אגודת המורים מה שעשוי להעיד על תחילתו של סדר בכאוס הבראשיתי ועל השפעה חיובית של עשור של ניסיון והתמדה במימוש תכנית לימודים בסיסית בבתי הספר המושבות ובערים.

לצד תכני תכנית הלימודים וכחלק ממנה דנים המורים באספות המורים ומאוחר יותר במפגשי אגודת המורים במספר שעות הלימוד המתאים למחלקות השונות בבית הספר היסודי. גם בנושא זה חלוקות דעות המורים ומתגלות תפיסותיהם החינוכיות השונות. אליהו ספיר יוצא מנקודת מוצא מסורתית (שמרנית) לבניית תוכנית לימודים ומציע לקבוע את מספר השעות על סמך התכנים אותם יש להספיק ללמד במסגרת התוכנית ולבדוק "את כמות הלימודים וכמות הזמן אשר לכל לימוד ולמוד ואז נדע כמה שעות על בית הספר להיות פתוח"³⁷⁰. יהודה גרזובסקי, מתייחס לסוגיה מנקודת המבט הנטורליסטית (פרוגרסיבית) הרואה את הילד ואת יכולתו להתמודד עם ישיבה על ספסלי בית הספר. לתפיסתו יש להסתפק ב'ארבע שעות ביום ולא יותר'. לעומתו לובמן יוצא מנקודת מוצא מעשית (פרגמטית) ומבחין בין כתה עמוסה לבין כתה דלילה וטוען שמספר השעות תלוי במספר התלמידים בכתה "אם רב מספר הילדים וקצר הזמן ואם ימעטו והיה להפך"³⁷¹. כדי ליישב את סוגיית השעות ולסלול דרך ליישום התוכנית המוצעת אימצו המורים את התפיסה השמרנית יותר. הם ארגנו את התוכנית בצורה מסודרת על פי מקצועות הלימוד ועל פי שעות ההוראה לכל מקצוע בכל אחת מארבע המחלקות הראשונות וכך היו אמורים להחליט על מספר שעות הלימוד של כל אחת מהמחלקה. המקצועות הנכללים ב'תכנית בגרסת אספות המורים' אכן הועלו ונרשמו בפרוטוקולים בצורה מסודרת - תנ"ך, דברי הימים, חשבון והנדסה, ספרות גיאוגרפיה, דקדוק, תלמוד/משנה, מדע, אמלה (קריאה), משלים, שיחות וכו')³⁷².

בתום הדיון 'באספת המורים' לא נקבע סך כל מספר השעות לכל אחת מהמחלקות, כפי שלא נקבע באופן חד משמעי וברור מספר שנות הלימוד בבתי-הספר. שתי הסוגיות עמדו במרכז הדיונים באספה הכללית השנייה של אגודת המורים בגדרה (1904) שהתמקדה ביצירת תוכנית לימודים אחת לבתי-הספר העבריים-לאומיים. באספה הוחלט על מסגרת בת שמונה שנים שנות לימוד בבית הספר העממי. התייחסות מיוחדת ניתנה למושבות בהן מספר התלמידים לא אפשר פתיחת כתה לכל שנתון ולגביהן הוחלט ש'בכל בתי הספר שבמושבות תהיינה לפחות שלוש מחלקות ולפניהן מחלקת מכינה'. בכל מחלקה ילמדו תלמידי שתי כתות. קביעת מסגרת שנת הלימודים העסיקה את המורים במפגשי אספות המורים 'מתי ראשית שנת בית הספר ומתי

³⁶⁹ שם.

³⁷⁰ דרויאנוב, אסיפה רביעית

³⁷¹ דרויאנוב, אסיפה חמישית, עמ' לא.

³⁷² הטבלה שעוצבה אצל: שלמה כרמי, עמ' 171

אחריתה'. והניעה להחלטה כי "השנה תתחיל תמיד בפסח וידעו כי שנת בית הספר היא מפסח לפסח"³⁷³. ההצעה לא מומשה. ניתן להניח כי הסיבה לכך היא שלוח השנה שהוצע נבע מלוח השנה החקלאי העברי אשר לא תאם את לוח השנה האירופאי אשר על-פיו נהגו בשאר הנושאים במושבות ובערים.

כחלק מעיצוב מסגרת אחידה לבית-הספר דנו המורים בקביעת הגיל הרצוי לתחילת הלימודים במסגרתו ובדרך הראויה לטיפול בתלמידים בגילאים צעירים: "הקטנים מבני שש אשר יש בתי-ספר שמקבלים בהם ילדים כאלה.. והם מחפשים דרכים ותוכניות מתאימות כדי להכניס לבית-הספר". הפתרון המוצע לסוגיה זו היה להשתמש בספרים מתאימים כסוכני ידע³⁷⁴. כדברי יודלביץ: "להשיג על זה ספרים מפסטלוצי ומיפריול שהם הראשונים במסדרי ספרים כאלה". מדבריו עולה כי פסטלוצי ופרובל היו ידועים למובילי המורים והם מציעים לעמיתיהם המתלבטים ללמוד מהניסיון האירופי בתחום החינוך בכלל והגיל הרך בפרט באמצעות ספריהם בהם מפורטת משנתם. יודלביץ עצמו התוודע לתפיסות החינוכיות החדשות הנטורליסטיות בעת השתלמותו בפריז (8-1887). הצעתו התקבלה וכמזכיר האספות הוא מתחייב לקדם את ביצועה.

375

החלטה חד משמעית לגבי גיל הכניסה לבית הספר נקבעה באספה בגדרה (1904) אשר בה הוחלט כי גיל הקבלה לבית-ספר יהיה 6-8 וכי בכתות הצעירות, במושבות ובערים 'האחריות על הלמידה תהיה של המורים ולא על עוזריהם'. בנוסף הוחלט באספה זו כי מספר שעות הלימוד בכל אחת מהכתות לא יעלה על שש שעות.

במפגשי המורים, בעיקר אלה שהתקיימו במסגרת האספות הכלליות של אגודת המורים החל מאספת היסוד ואילך, עולה בין השורות דיון בגישות החינוכיות המתאימות להנחות את החינוך וההוראה בבית הספר העברי לאומי. כך למשל, בנאומו של שמחה וילקומיץ ראשון הנואמים באספת הייסוד של האגודה. וילקומיץ הגיע לאספה מהמושבה ראש פינה אשר את בית ספרה ניהל. קודם למשרתו זו הוא צבר ניסיון אישי במהלך עבודתו כמורה במושבות רחובות, ומטולה. לאורך כל חייו המקצועיים ולצידם המשיך ללמוד ולהרחיב את ידיעותיו המקצועיות השלים השכלתו בלימודי הטבע, הנדסה וגננות הן כאוטודידקט, והן באמצעות השתלמויות. חלק מהשתלמותו נעשתה בשוויץ, בה בחן את דרכי בתי הספר הכפריים ותוכניות הלימודים בהם. בנאומו פרס וילקומיץ בפני הנוכחים את תפיסתו החינוכית הפרוגרסיבית ואת השלכותיה על מבנה בתי-הספר, גני הילדים ותפקידיהם. בתפיסה שהציג ניכרות נגיעותיהם של פאסטלוצי, פרבל והאידיאולוגיה העברית-לאומית. וילקומיץ תופס את בית הספר כמוסד חינוכי שתפקידו אינו מצמצם בהוראה ובהרחבת ההשכלה אלא הוא מתפקד כסוכן חיברות, סוכן של שינוי

³⁷³ דרויאנוב, אסיפה חמישית

³⁷⁴ Sobe, Ortegón, Scopic Systems pp. 49-66 Noah W. Sobe, Nicole D. Ortegón, "Scopic Systems, Pipes, Models and Transfers in the Global Circulation of Educational Knowledge and Practices" In T. Popkewitz and F. Rizvi (Eds.), Globalization and the Study of Education. Chicago: National Society for the Study of Education Yearbook, 108(2), 2009, pp. 49-66.

³⁷⁵ אלתר דרויאנוב (עורך), "זיכרון דברי האסיפה השמינית, פאוטוקולים של אסיפות המורים הראשונים בארץ ישראל", כתבים לתולדות חיבת ציון וישוב ארץ ישראל, אודסה: הועד לישוב ארץ ישראל, תרצ"ג.

ושיפור. עליו לפעול 'לטובה, בדרך ישרה, על רוח הקטנים' ועל ידי כך בעקיפין, להשפיע על רוח ההורים ועל עיצוב החברה. בדבריו, מתייחס וילקומיץ לבית הספר הכפרי, בו הוא רואה מוביל וסולל דרך חינוכית. בית הספר, הוא סבור צריך לראות את התלמיד כאדם שלם ולגדלו 'בריא ברוחו ובגופו, חכם, חזק, שיהיה לתפארת' למגדליו אבל גם לאנושות'. בנאומו מתמקד וילקומיץ במספר נושאים ודוגמאות המבטאים את הדרך החינוכית הראויה. החל מהתאמת ציוד בית הספר וריהוטו לתלמיד, לשם כך מפרט וילקומיץ את 'אופן הכנת הספסלים לשיבת הילדים לבל יזיקו לגופם'. עבור לחשיבות המשחק והצורך לשלבו במהלך יום הלימודים וכלה בטיול ובשהות בחיק הטבע, אשר לטענת וילקומיץ הם חלק בלתי נפרד מהעשייה החינוכית כי 'הטבע מרומם את הרוח' וכי במסגרת טיול ניתן לתרגל משטר וסדר, לעודד תחרויות בין המורים לבין התלמידים, ו'המוסר היוצא למעשה מהטיולים האלה לילדים, הוא טוב מאלפי דרשות ופטפוטים'. בדבריו מעודד וילקומיץ ההתנסות של התלמידים כחלק בלתי נפרד מתהליך החינוך וההוראה, שהרי "לא המדרש העיקר...אלא המעשה". וילקומיץ משרטט את הקרבה של שעל המורה לרקום עם התלמידים, קרבה שלא הייתה מקובלת ביחסים שבין המורה לתלמידים באותה עת, ואת התרומה שיש להשתתפות המורה עצמו בעולמם ובמשחקיהם, ללא מרחק בינו לבין תלמידיו, בהתאמה לגילם: עם התלמידים הצעירים "על המורים להיות תמיד" לתלמידים הגדולים להם על המורה להסביר "את דרך המשחקים ולעזוב אותם אח"כ לנפשם"³⁷⁶.

התייחסות לגישה חינוכית עלתה גם בדברי יוסף ויתקין במסגרת הדיון על חזון בית הספר העברי-לאומי: "בית הספר, כמובן, צריך להקדים תמיד את הסביבה, להכנת הדור הצעיר לכל דעה חדשה, אם רק יחפוץ למלאות את חובתו."³⁷⁷ גם יצחק אפשטיין בחר להציג את גישתו החינוכית בהרצאה שנשלחה על ידו לאספת הייסוד ממקום לימודיו בלונדון שבשווייץ, והוקראה על-ידי דוריאנוב, הוא מציג מקצה מקום נרחב לתפיסתו החינוכית³⁷⁸. בדומה לוילקומיץ ובמידה רבה כויתקין אפשטיין אינו תופס את בית הספר כמוסד אקדמי האחראי להשכלת תלמידיו אלא רואה בו מוסד המגדל ומצמיח את תלמידיו כבני-אדם שלמים. ככזה אחראי בית הספר לבריאותם ולחוסנם הגופני והרוחני של תלמידיו. כדי למלא את תפקידו על בית הספר, סבור אפשטיין כי יש להקפיד על "לימוד באוויר החופשי" ועל התעמלות. לשבץ טיולים מרובים בחיק הטבע ולהקדיש שעות חינוך לעבודת אדמה "למען יהיה לנו דור בריא בגופו וברוחו".

מהרצאתו של אפשטיין עולה חשיבות החינוך מהגיל הרך. לתפיסתו "ילד בן שלש צריך להביאו אל גן הילדים". תפיסה חינוכית זו עולה גם בהרצאתה של הגנת קומרוב (מילוסלבסקי)³⁷⁹. קומרוב המציגה תפיסה פרוגרסיבית הנובעת מהגישה הנטורליסטית שתאמה את זו של אפשטיין וילקומיץ ונתמכה במהלך אספת הייסוד גם על-ידי המורים ישעיהו פרס, קרישבסקי ומלר מרחובות³⁸⁰ בדבריה היא מציעה להתמקד במשחק, 'בעבודה בקבוצות של דברים טבעיים וכלי עבודה קטנים', בעבודת הגינה, בפיתוח הגוף, בשהות ממושכת מחוץ למבנה

³⁷⁶ קמחי, ספר היובל א', עמ' 385.

³⁷⁷ שם, עמ' 391.

³⁷⁸ אלתר, אשר, אברהם אבא דרויאנוב (1870-1938) שימש כמזכיר" הוועד האודיסאי"

³⁷⁹ שפרה קומרוב, (מילוסלבסקי) ילידת נס ציונה 1882, הגיעה לראשון לציון בתרס"ג ושובצה כגנת.

³⁸⁰ שם, עמ' 388. ראוי לציין כי גם וילקומיץ ראה בגן מעין כחת מכינה שתעשיר ותבסס את השפה העברית כשפת אם. אולם תפיסתו לגבי הוראה בכלל ובגיל הרך בפרט הייתה פרוגרסיבית ותאמה את תפיסת התומכים בגן-ילדים.

הגן, בהימנעות מלימוד שיטתי של קריאה וכתביה ובקראה לעיצוב קורסים ייחודים לגיל הרך. עם זאת מדברי קומרוב עולה פער בין הגישה המוצעת לבין התפיסה השמרנית שהייתה המקובלת על חלק מהמורים. והיא לא נמנעה מלהשמיע בקורת חריפה על ביטוייה בבתי הספר ובגני הילדים במסגרתם "הילדים לא יבלו זמנם ב'משחקים' כי אם לומדים הם את השפה, את דברי הימים..".³⁸¹ לטענתה "על-ידי זה כמובן – ישתעממו הילדים ומוחם יתפתח על חשבון גופם, מה שאינו מתאים לחוקי הפדגוגיה".³⁸² הכעס שעוררה הרצאתה של קומרוב מחדד את חיפוש הדרך הרצויה לחינוך הילדים הרכים ולהגדרת תפקיד בית הספר. דבריה פגעו במחנכות שראו בגן הילדים כתת מכינה לבית-הספר ולימדו את תלמידיהם הרכים חלק מתוכנית הלימודים הבית ספרית בכתה, תוך הקפדה על מסגרת נוקשה, לוח זמנים מסודר ועמוס ושאיפה להספק ללא גמישות המתחייבת מגילם הצעיר מתוך כוונה טובה להקל עליהם את המעבר לבית הספר, הנוקשה ורב הדרישות. דוד ילין ייצג את המורות שחשו עלבון מביטול דרכן החינוכית, מורות 'העושות כמיטב יכולתן על-פי הכשרתן, ניסיוןן וידיעותיהן ועל-כך יש להכיר להן טובה' ועצר את המשך הדיון בנושא על-מנת למנוע 'נגיעה בכבוד המורים'.³⁸² עם זאת במהלך הפגישות מציע ילין "לשלוח לחו"ל 'גננות' אחדות היודעות כבר את השפה העברית על בוריה למען תשתלמנה שם בכל הנוגע ל'גננות'. כלומר הוא מבקש לשפר את החינוך בגיל הרך באמצעות גננות אשר תשמשנה צינורות (Pipes), כשיטה להעברת הידע הקיים (Scopic Systems) בנושא בחו"ל".³⁸³

לסיכום ניתן לומר כי הגישות החינוכיות המרכזיות אשר עמדו בבסיס צמיחת מוסדות החינוך במושבות ועיצבו את דרכם הפדגוגית של מוריהם הועברו באופן ישיר או עקיף מאירופה. שתי הגישות הבולטות לצד הגישה הדתית שמרנית היו הגישה ההומניסטית הקלאסית והגישה ההומניסטית נטורליסטית. גישות אלה השתקפו ביעדים שהוצבו לבית הספר על-ידי הפילנתרופים שמימנו אותם ובעיקר בעשייה החינוכית היום-יומית: בתוכנית הלימודים, במערכת היחסים עם התלמידים, בדגשים החינוכיים, בבחירת ספרי הלימוד (או תרגומם) ובטיפוח הסביבה הקרובה לבית-הספר. העשייה החינוכית בכל אחד מבתי-הספר נבעה והייתה תלויה במורים ובגננות אשר לימדו בהם ובגישה החינוכית אותה אימצו. הראשוניות שבעשייה החינוכית המודרנית שאפיינה את מערכת החינוך העברית בתקופה בה עסקינן והעדר ההכשרה פורמאלית של חלק גדול מהמחנכים, שהוטל עליהם לעצבה ולהצמיחה, הניעו את המורים המובילים ליזום מפגשים בהן דנו בסוגיות המעסיקות אותם ועצבו את הדרך בה עליהם לצעוד. מפגשי-המורים משרטטים את הנושאים שהעסיקו אותם החל מתפקיד בית הספר, מקצועות הלימוד שראוי לכלול בתוכנית הלימודים, הגיל הנכון להתחיל את בית הספר, ההבדל בין גן הילדים לבית הספר, מהות החינוך הגופני וכלה במקום העברית, הדרך להוראתה והאם לצידה יש ללמד שפות. מהמפגשים עולות הבעיות והדילמות מולם ניצבו המורים, הדיאלוג בין הגישות ההומניסטיות לגישה העברית-לאומית ואת תהליך ההפצה של הידע החינוכי באמצעות המורים עצמם, המלצות על ספרים והשאיפה להעמיק את רשתות התקשורת שלהם. הדיאלוג במפגשים מעלה כי המורים המובילים חיפשו לעיתים 'שביל זהב' בין הגישות השונות כחלק ממאמציהם ליצור מערכת חינוך עברית

³⁸¹ קמחי, ספר היובל א', עמ' 386.

³⁸² שם, עמ' 386.

³⁸³ Sobe, Ortegón, Scopic Systems, pp. 49-66.

אחידה אולם בפועל מבחינת המימוש של ההחלטות שהתקבלו במפגשי-המורים עולה כי בתי-
הספר עוצבו על-פי תפיסתם של המורים המרכזיים שלימדו בהם ידיעותיהם ויכולותיהם.

פרק שביעי דיוקן ה'מורה הטוב' העברי

דיוקנאות המורה הטוב 'המורה הטוב' הוא מטבע לשון, כותרת על, מושג ארכיטיפי המבטא משאת נפש המשותפת בעיקרון לרבים, אך בפועל היא בעלת תכנים ותכונות רבים ושונים. דיוקן המורה הטוב היה נושא לדיון, באופן ישיר או עקיף בתיאוריות פילוסופיות חינוכיות שונות על ציר הזמן. פילוסופים, והוגים מראשיתה של התרבות המערבית ועד ימינו התייחסו בדרך כלל לאב- הטיפוס של המורה הטוב ולמאפיינים עקרוניים-ערכיים שלו ושירטטו את דיוקנו על-פי תפיסת החינוך של ההוגה או האסכולה הרושמת³⁸⁴.

דיוקן 'המורה הטוב' בגלריית הפילוסופים

בגלריית הדיוקנאות של 'המורה הטוב', שרק במקצתה נסייר, נמצא דיוקנאות שונים זה מזה, למרות שמשרטטיהם חיו באותה תקופה ולצידם דיוקנאות בעלי מכנה משותף על אף פערי הזמנים של חיי יוצריהם. מגוון הדיוקנאות מעיד כי ההיסטוריה של החינוך היא היסטוריה סבוכה אשר רעיונות ותפיסות הנבחנים בה עוברים תהליכים שונים במקומות שונים וביטיייהם אינם משתקפים בתקופה אחת, בעת אחת או בדגם אחד. בין הדיוקנאות על פניהם נעבור בגלריית הדיוקנאות נמצא את דיוקן המורה המיילד שעיצב הפילוסוף היווני סוקרטס (469-399 לפנה"ס), מורה זה מניח כי הידע קיים אצל כל תלמיד ועליו לסייע לו לנצל היטב את הקיים בו כדי להתבונן, להבין ולבחור כיצד לנהוג. בקרבת סוקרטס, תחת מוריית דיאלוג רחבה, ישובים הדיוקנאות שיצרו הפדגוג הברזילאי פאולו פריירה (1921-1997) וההוגה האוסטרי-ישראלי מרטין בובר (1878-1965), דיוקנאות של מורים המפתחים דיאלוג פורה עם תלמידיהם.

דמותו של המורה האידיאלי, שפיסל הפילוסוף היווני, יליד אתונה, אפלטון (427-347 לפנה"ס) מורם מעם. הוא רציונליסט, אמן החשיבה והצמחתה. תהליך הכשרתו ממושך מאד, יכולתו השכלית גבוהה, יריעת ידיעותיו רחבה ועמוקה, הוא אוהב ללמוד, מהווה בהתנהלותו דמות לחיקוי ויכולת הבחנה והערכה שלו אינם מוטלות בספק. התלמיד, הוריו ונציגי סביבתו אינם שותפים או מעורבים בתהליך החינוך המופקד אך ורק בידיו. לצד המורה של אפלטון ניצב דיוקן המורה הרצוי של הנואם, עורך הדין והפוליטיקאי של סוף הרפובליקה הרומית מרקוס טוליוס קיקרו (106-43 לפנה"ס), מורה מנחיל תרבות. מורה זה מעצב את דמות האדם של תלמידיו לאור אידיאל שאילוו צריכים בני-אדם לשאוף, אידיאל שנבנה על סמך הישגים תרבותיים מוכחים. הוא רואה באנושות כולה שותפה אפשרית לחיי תרבות קוסמופוליטיים המכילים עקרונות ברורים להבחנה בין טוב לרע, עידון הליכות ואידיאלים של אצילות רוח ושל נטיית חסד לכל בני אדם שמסביב.

נשען על הדיוקן שעיצב קיקרו ניצב דיוקן המורה הרצוי של ריצ'רד פיטרס חינוכאי אמריקאי בן המאה ה-20. מורה זה הוא בעל סמכות ארעית שיש לה הצדקה רק אם תתבסס על

³⁸⁴ Sara Arnon and Nirit Reichel, "Who Is The Ideal Teacher? Am I? Similarity and Difference in Perception of Students of Education Regarding the Qualities of a Good Teacher and of Their Own Qualities as Teachers. *Teacher and Teaching, Theory and Practice* 13, 5 (2007), pp. 441-464; Nirit Raichel, and Sara, "A Multicultural View of The Good Teacher in Israel. *Teacher and Teaching Theory and Practice* 15, 1(2009), pp. 59-85

התרבות הקלאסית ותוצריה ותציגם בפני התלמידים מחד גיסא, ומאידך גיסא תספק כלים הביקורתיים, שיאפשרו לתלמידים להעריך את שלמדו ולהמשיך בכוחות עצמם, קרי, מורה שהוא סוכן של שינוי ואתגר כמו גם של שימור תרבות. קרל ברייטר (יליד קנדה), הווארד גרדנר וג'ורג' ברונר (האמריקאים) בני-המאה ה-20, שרטטו דיוקן של מורה מומחה המתמקד בהוראה מעמיקה של דיסציפלינה. מורה זה מפתח את החשיבה הדיסציפלינארית של תלמידו ומעודד 'למידה התכוונותית', שאינה מסתפקת במילוי מטלות אלא מניעה להבנה מעמיקה, לתפיסת מקומם של רעיון או של עובדה במבנה כללי יותר של ידע. זאת, מתוך עניין ורצון של התלמיד להרחיב את יריעת השכלתו.

דיוקן המורה הטוב העולה מתורתו של הפסיכולוג האמריקאי לורנס קולברג (1927-1987) הוא של מחנך ומנחה מוסרי. מאחר והנחת היסוד של קולברג היא שהתפתחות מוסרית היא התפתחות קוגניטיבית וחינוך לאדם מוסרי נעשה באמצעות קונפליקט קוגניטיבי וניסיון לבנות אורח חשיבה חדש, המורה האידיאלי מזמן לתלמידו מצבים המעוררים שאילת שאלות, קונפליקט, אי הסכמה, ויכוח. הוא מאפשר העלאת מגוון דעות ובחינתן מנקודות מבט שונות, הקשבה לאחר, התנסות במשחקי תפקידים ומניע את תלמידו לחשוב על בעיה או ליקוי באופן חשיבתם.

המורה הרצוי העולה מתורתם של הפסיכולוגים האמריקאים בורהוס פרדריק סקינר (1904-1990) וג'ון ווטסון (1878-1958), אבות הזרם ההתנהגותי (בהוויריסטי) רואה את המטרה החינוכית כסוציאליזציה של הפרט בחברה. כסוכן חיברות, יודע מורה זה מה טוב לתלמידו וקובע עבורם מה ילמדו ואיך. הוא מעביר להם ידע, מקנה הרגלים ומיומנויות ובכוח סמכותו מכון/מאלף אותם באמצעות תגובות להתנהגות: חיזוקים ועונשים.

בהפניית גב לדיוקן המורה המאלף ניצב דיוקן המורה הקונסטרוקטיביסטי ששורטט על-ידי מרטין גרנון ברוקס וז'קלין גרנון ברוקס, בני המאה ה-20-21. מורה זה חוקר מה יודעים התלמידים ומחפש תמיד את נקודת המבט שלהם כדי לבנות תכנית לימודים המתאימה לצרכיהם. התוכנית מעוצבת תוך הכרה בחשיבות ההקשר היום יומי של התלמידים אל חומרי הלימוד. המורה עושה שימוש בשיטת הערעור, קרי, מאפשר לתלמידו לבנות ידע הקורא תגר על הנחותיהם ומסייע בבניית הידע שלהם על ידי שימוש ברעיונות גדולים, המפורקים לפיסות מידע המרכיבים מבחינת התלמיד את התמונה הכוללת. מורה קונסטרוקטיביסטי גורם לתלמידו להיות פעילים בתהליך הלמידה ומעריך אותם תלמידו במגוון דרכים, הכוללים את יכולתו של התלמיד ללמוד ואת הדרך בה הוא בוחר ללמוד.

המורה הטוב המצויר על-ידי ז'אן ז'אק רוסו (1712-1778) הוא חונך המלווה את תלמידו בנתיב התפתחותו, מאפשר לו להתפתח על-פי טבעו, וללמוד על-פי בדרכו שלו על-סמך התנסויותיו, יכולותיו ונתוניו. המורה החונך מצוי לאורך זמן לצד תלמידו, נכון להשיב לו כל שאלותיו ומשאלותיו אך מקפיד להימנע מלהכניס את אישיותו, רצונו, תרבותו ואמונתו לתהליך החינוך של התלמיד. ויקטור אמיל פרנקל (1905-1997) פסיכיאטר ילדי אוסטריה (משורטט דיוקן של מורה טוב אקזיסטנציאליסט (קיומי), המעריך את ערכו וחוסנו הרוחני של בני-האדם ומכוון את תלמידו לחפש ולמצוא משמעות לחייהם בכלל ובפרקים שונים במסע החיים בפרט. תהליך החינוך כולל הקניית כלים למילוי ה"ריק הקיומי", גרוש השעמום והבנה של החיים והעולם שבו הם נמצאים. הפילוסוף והמתמטיקאי הבריטי ברטראנד ראסל (1872-1970) תרם לגלריה מורה המעודד אוטונומיה אישית של כל אחד תלמידו ומחנכם למחשבה חופשית

ומקורית שאינה נוטה אחר רבים. מורה זה מתמקד בהקניית כלים להכרות אישית התלמיד את עצמו, את מינותו ואת הדרכים שיקרבו אותו לאושר ולעשייה חברתית אותנטית.

המורה הטוב, המשורטט על-ידי אבי החינוך הפרוגרסיבי ג'ון דיואי (1859-1952), מאמין בהשתלבות נטיות הטבעיות של הילד עם החברה שסביבו תוך שיפוט ערכי והכרת הנורמות החברתיות. המורה מודע לצורך של תלמידו בחברה לשם התפתחותו ובהכרח של החברה הדמוקרטית, אותה יש לטפח, בכל פרט לשם שגשוגה ואינו מפריד את ההיבט הפסיכולוגי של הלמידה מההקשר החברתי שבו נמצא הפרט. התהליך החינוכי בכתנו של המורה האידיאלי מתרחש כאשר היחיד מתמודד עם מצבים חברתיים אמיתיים ומצליח למצוא מענה לבעיות אמיתיות בסביבתו. המורה האידיאלי הוא סוכן חברות הרואה את תפקידו כמניע לשיפור מתמיד באיכות החברה באמצעות תלמידיו. זאת, על-ידי הכנתם לחיים תוך מימוש הפוטנציאל שלהם, עיצוב הכתה/בית-הספר כמוסד חברתי אמיתי המתקיים בהווה, הצגת חוקי החברה, מתן מידע אקטואלי, סיוע בגיבוש הרגלים וראיית הכתה/בית הספר כהמשכו הטבעי של הבית.

נשענים על דיוקן המורה שיצר דיואי, שלושה דיוקנאות מורים טובים המתוארים על-ידי אריך פרום (1900-1980), קרל רוג'רס (1902-1987) ואברהם מסלאו (1908-1970), מעצבי הפסיכולוגיה האישיותית (ההומניסטית). דיוקנאות מורים אלה חבוקים סביב הגישה הרואה בלמידה: נטילת אחריות אישית, חתירה למימוש עצמי ולביטוי המיוחדות שבכל אחד ומתקיימת אך ורק באווירה של חופש פנימי. תהליך הלימוד שלהם מתבסס על התנסות, על בחירה ועל צורך בהכרעה. כל אחד מתלמידיהם חופשי, שואף לפתור את בעיותיו, ללמוד, להתפתח, להשתנות ולגלות דברים חדשים מתוך יוזמה אישית ולא מתוך כפייה חיצונית. מתוך כך נעשית למידה משמעותית, שימושית ויישומית. המורה הטוב מעודד העזה, מודעות לרגשות, כנות ומקבל הלומד כאדם בעל ערך בזכות עצמו. הוא מאמין בלומד ומוכן לעזור לו לצאת למסע של חיפוש עצמי. המורה הרצוי המפוסל על-ידי דיוויד פרקינס, מהרוורד, ועמיתיו הפסיכולוגים הקוגניטיביים, הופך את תרבות הכיתה לתרבות של חשיבה במטרה להכין את התלמידים לקראת חשיבה שקולה ולמידה לאורך החיים. לשם כך הוראתו מדגישה מידע בהיר, תרגול תוך מחשבה, משוב והנעה פנימית וחיצונית. הוא בעל ידע של תהליכי מחשבה וידע פדגוגי בהוראת מחשה, אינו מתמקד בהקניה של ידע אלא בביסוס ההבנה של התלמיד, בשימוש באינטליגנציות מרובות ובצורות חשיבה שונות, בהכוונתו לפתרון בעיות, לחקר ולהרחבת ידיעותיו על בסיס עניין.

הסקירה החלקית של אבות-הטיפוס של המורה הטוב מלמדת כי המאפיין המהותי של "המורה הטוב" נגזר מיחסו לתפיסה החינוכית שלו, קריא, מורה טוב הוא מי שתפיסה חינוכית מנחה אותו בגיבוש עקרונותיו ובפעולותיו כמורה וכמחנך. כמו כן ניתן להבחין כי מרבית הרעיונות המודרניים על מאפייניו של "המורה הטוב" נדונים במשנות פילוסופיות שקדמו לעידן המודרני.

המורה הטוב במחקרי החינוך

לעומת התפיסה החינוכית השלמה המוצגת על-ידי הפילוסופים כמאפיינת את המורה

הטוב המחקרים בתחום החינוך מתמקדים על-פי רוב, בחקר רכיבים שונים בהוראה שמהם ניתן

להשליך על דמות המורה הטוב ועל הציפיות ממנו.³⁸⁵ מספרות המחקר עולים לדיון שלושה

³⁸⁵ משה זילברשטיין ופנינה כץ, "מורה גדול מורה מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של המורה", דפים 26 (1998), עמי עמודים: 53-71.

צירים מרכזיים בדמות המורה הטוב: הציר הערכי-אידיאולוגי של עבודתו, מאפייני אישיותו ותחום הידע שלו.³⁸⁶

על הציר הערכי-אידיאולוגי אפשר לסרטט ארבעה דיוקנאות מורה בסיסיים השונים זה מזה בדגשים שהם מציבים לעבודת המורה ובמטרות המרכזיות שעליו לחתור למימושן: מורה מנחיל תרבות; מורה כסוכן שימור או סוכן שינוי חברתי; מורה כמפתח של היחיד; מורה כמנחיל ידע דיסציפלינרי. צבי לם התייחס לשלוש הקבוצות הראשונות כאל "אידיאולוגיות העל של החינוך" וכינה אותן אקלטוריזציה, סוציאליזציה, ואינדיווידואציה. המורה כמנחיל ידע דיסציפלינרי יכול להיכלל בכל אחת משלוש האידיאולוגיות בהתאם למטרות הנחלת הידע הדיסציפלינרי. ברור שבתהליך החינוכי, בייחוד בדורות האחרונים, אידיאולוגיות חינוך טהורות הן נדירות למדי, ולכן אנו עדים למורים בעלי תפיסות אידיאולוגיות המשלבות שתי אידיאולוגיות ולעתים יותר. בשילוב כזה יש פוטנציאל למתחים אידיאולוגיים.³⁸⁷

ציר אישיות המורה היה נושא למחקרים משנות הארבעים של המאה העשרים ואילך³⁸⁸. המחקרים ביקשו לאתר את התכונות ההופכות את ההוראה לטובה ואת הלמידה ליעילה. אחת מדרכי המחקר הייתה לאתר קטגוריות של תכונות אישיות המאפיינות את "המורה הטוב" ומשפיעות על הוראתו. בין התכונות הבולטות העולות מממצאי המחקרים אנו מוצאים אינטליגנציה ויכולת אינטלקטואלית, תושייה ומקוריות, יציבות ובגרות רגשית, התחשבות וסובלנות, אובייקטיביות ופתיחות, הוגנות, אופטימיות ושמחת חיים, מרץ ומוטיבציה, ביטחון עצמי ועצמאות, מראה חיצוני נאה וקסם אישי, עדינות וצניעות, יכולת שיתוף פעולה וגמישות, אחריות ואמינות. החוקרים חילקו את התכונות האישיות השונות לקטגוריות על המאפיינות מורה טוב. הקטגוריות הבולטות ביותר הן יצירתיות, דינמיות, יכולת ארגון, חום וסבלנות. לא כל התכונות החיוניות למורה טוב ניתנות לרכישה. תכונה אחת הניתנת לרכישה ונובעת מהשקפה פדגוגית פמיניסטית שהדוברת הידועה ביותר שלה היא נל נודינגס, דאגה אכפתית (care). על פי תפיסה זו "המורה הטוב" הוא מורה אכפתי. "המורה הטוב האכפתי" מקדיש זמן לבניית יחסים של חיבה ואמון עם תלמידיו ותומך בהתפתחותם.³⁸⁹

³⁸⁶ נירית רייכל ושרה וארנון, (2005). "שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה- המורה האידיאלי, מורה המורים, ודמות הסטודנט עצמו כמורה", דפים 40 (2005), עמ' 23-58. Arnon and Reichel, "Who Is the Ideal Teacher", pp.441-464. Raichel and Arnon, "A Multicultural View of the Good Teacher in Israel", pp. 59-85.

³⁸⁷ צבי לם, ההגיונות הסותרים בהוראה. תל-אביב: ספריית הפועלים (1972); צבי לם; לחץ והתנגדות בחינוך, תל-אביב: ספריית הפועלים 2000; צבי לם, "אידיאולוגיה ומחשבת החינוך", דוד ברטל (עורך) פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך, שנתון תשמ"ו ירושלים

³⁸⁸ Miron, M. What Makes a Good Teacher? *Higher Education in Europe*, 8, 2 (1983), pp. 45-53; D.C Berliner, "The Near Impossibility of Testing Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56, (2005), pp. 214-220; M Cochran-Smith, M, "Teaching Quality Matters" *Journal of Teacher Education*, 54, 3(2003), pp.95-98.

³⁸⁹ Nell Noddings. "Caring and Competence", in Griffin, G.A.(ed) *The Education of Teachers – Ninety Eighth Yearbook of National Society for the study of Education. (1999).* o Press.; Nel Noddings, "Care Theory and Practice" in Luigina Mortari (Ed.), *The Phenomenology of Care (2007)*

הידע של המורה נחשב על-ידי חלק מהחוקרים לבסיס הידע של החינוך וההוראה. חוקרי החינוך מציעים מודלים שונים הכוללים את סוגי הידע הנדרשים למורה: ידע תוכן דיסציפלינרי; ידע פדגוגי כללי הכולל ניהול כיתה; ידע קוריקולרי הנוגע לתכניות לימודים ולשליטה ב"כלי ההוראה"; ידע פדגוגי של התוכן – תרכובת של תכנים ופדגוגיה המיוחדת למורים; ידע על הלומדים ומאפייניהם; ידע ההקשר החינוכי הכולל מידע על הכיתה, על בית הספר ועל הקהילה; ידע על מטרות החינוך, ערכיו והרקע הפילוסופי וההיסטורי שלהם.

ספרות מחקר החינוך עשירה במחקרים העוסקים בבחינת ההוראה כפרופסיה:

ובמאפיינים ייחודיים של המורה כפרופסיונאלי. 390 אפשר לסכם מאפיינים אלה בשלושה היבטים היבט אקדמי - הידע של הפרופסיה ותהליכי ההכשרה למקצוע, היבט ערכי - שליחות ציבורית המחייבת התנהגות על פי כללים אתיים ומאופיינת באמצעות מערכת תגמול ויוקרה, והיבט מקצועי - המבנה הארגוני והאוטונומיה של אנשי הפרופסיה. ³⁹¹

המורה העברי הטוב בשיח הארץ-ישראלי

השיח אודות המורה העברי הטוב בארץ ישראל עולה ומתפתח במפגשי המורים העבריים תחילה ב'אספות המורים' ואח"כ ב'אגודת המורים' ובמאמריהם בעיתונות ובכתב העת 'החינוך'. ניתן לאתר בשיח שרטוט חלקי או מלא של דיוקנאות שונים של מורה טוב שניכרות בהם טביעות אצבע של התפיסות הפילוסופיות שהוזכרו. המורים התייחסו במפגשיהם באופן ישיר ועקיף לציר הערכי-אידיאולוגי של עבודת המורה, למאפייני אישיותו ולתחום הידע של המורה, שלושה צירי ההתייחסות העולים מספרות מחקר החינוך בת-ימינו. גם מהמאפיינים של המורה כפרופסיונאלי עולים לדיון במפגשי המורים למרות שהמונח פרופסיה היה, ודאי, זר להם. אולם, התיאור הראשוני של המורה הטוב העברי-לאומי היה באמצעות עימות עם דמות המלמד 'הידוע לגנאי', שגילם את האנטי-תזה שלה. זאת, בדומה ליצירת דיוקן התלמיד הארץ-ישראלי, תוצר החינוך העברי, כ'יהודי חדש' שעוצב גם באמצעות שלילת רכיבים סטריאוטיפים מדיוקן בן גילו הגלוי. ³⁹² מונחים על-ידי אידיאולוגיה השוללת חלקים רבים מסטריאוטיפ ה'מלמד' מביעים אחדים ממשנתפי 'אספות המורים', המתמודדים לעיתים על מקומם ופרנסתם מול 'מלמדי הדרדקים', בקורת חריפה על המלמדים המורים בבתי הספר בארץ-ישראל אשר "משחיתים את רוח הילד בסיפורי שדים ורוחות ובתרגומים משובשים ובקריאה נשחתה" ³⁹³. הפער בין המורים הראויים לחנך בבתי-הספר בארץ-ישראל לבין חלק גדול מהמורים המלמדים בהם בפועל עולה לאורך כל מפגשי 'אספות המורים', במהלך השיח על דיוקן המורה העברי הטוב, כדברי לובמן: 'כי שיבוש ישן אצלנו לחשוב את כל אדם היודע לקרוא, למוכשר להיות מלמד דרדקי'. כלומר יש

³⁹⁰ לרסון טוען כח פרופסיה היא עיסוק מקצועי הנושא עמו כח ויוקרה חברתיים, כתגמול על יכולת שימוש בגופי ידע אוטורי הקשורים לצרכים וערכים מרכזיים של המערכת החברתית. מטרות - שירות הציבור, ללא תלות בתגמול חומרי. פרידסון (Freidson), פרופסיה היא דיסציפלינה של ידע, הטוענת לשליטה בתחום שיפוט חברתי מסויים ובגבולותיו היא ממירה ידע תיאורטי לכח ויוקרה חברתיים.

M. S. Larson, M. S. *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press, 1977.

³⁹¹ R.M. Ingersoll". A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. *CPRE- Policy Briefs, Reporting on Issues and Research in Education Policy and Finance, University of Pennsylvania*(2007), pp., RB-47.

³⁹² נרית רייכל, "דיוקן התלמיד הארצישראלי הרצוי בשנים 1889-1933, קתדרה, 83(1997), עמ' 55-96. ³⁹³ דוריאנוב, 'זכרון דברי האספה הראשונה', עמ' 965.

צורך בתכונות נוספות, באישיות מתאימה בערכים הולמים כדי ללמד בבית-ספר עברי. המשתתפים באספות המורים אינם תמימי דעים לגבי דמות המורה העברי הטוב. תפיסותיהן השונות משתקפות בדיון בשאלה איזה מורה מתאים להצטרף לאספות המורים'. הפן האידיאולוגי-ערכי של המורה העברי הטוב משמש נושא עיקרי לויכוחים ולא-ההסכמות ומכאן הוא מהווה רכיב רב משמעות בדיון נסובב את דמות המורה העברי הטוב. ראוי לציין כי הרכיב האידיאולוגי-ערכי בדמות המחנך היה נושא לדיון באותה עת באירופה והשיח התמקד בעימות בין הגישה של הערכים ההומניסטיים המסורתיים לבין גישה הדוגלת בערכים נטורליסטים. התפישה ההומניסטית השמרנית הגדירה את המורה הטוב במונחים פונקציונליים. כלומר, המורה הרצוי הוא זה המרחיב את השכלת תלמידיו ומכין אותם לקחת חלק בחברה כאזרחים המועילים במיקומם המעמדי. התפיסה ההומניסטית הנטורליסטית ראתה את המורה הטוב כמי שצועד בעקבות גיאורג קירשנשטיינר, הממש בתורו את תפיסת פסטאלוצי, המיחסת לעבודת הידים חלק בלתי נפרד מהחינוך וההשכלה. חלק אחר ורדיקלי יותר של הנטורליסטים, ששאב את השראתו מרוסו, ראה במורה הטוב את המורה האידיאולוג המעצב 'אדם חדש' אותנטי שיהיה נכון ל'תיקון העולם'. לשם כך, יש להקים בתי-ספר או כפרי נוער אשר, כדברי הרמן ליטץ (ובאופן דומה גם גוסטב וינקן, סטניסלב ט. (טימופילוביץ) שאצקי ואחרים, יקרבו את התלמידים אל עבר החיים בטבע. בית הספר הכפרי הצטייר כמענה המרפא את הסביבה 'המשחיתה והמזהמת' של העיר. מאפיין נוסף וחשוב הוא שיתוף של התלמידים בקבלת ההחלטות המתיחסות להשכלתם.³⁹⁴

באספות המורים בולטים לובמן ושרגא פייבל רוזן כמורים המדגישים את חשיבות הפן הערכי-אידיאולוגי בדמות המורה העברי. הם מצפים כי 'פעולותיו, ודרכי חייו יתאימו למטרות האידיאולוגיה העברית-לאומית "למשל עובד הוא למען תחיית שפת עבר, מחבר איזה ספר למטרה הזאת משתדל הוא להחיות את הלשון בין מרבית ביתו זה יוכיח על לאומיותו ועל היותו ראוי להימנות בין מחיי הלשון העברית"³⁹⁵. באופן דומה סבור יהודה גרוזבסקי, סבור שאין מקום באספות המורים למורים שאינם עבריים, קרי, שפת ההוראה שלהם אינה עברית.³⁹⁶ דוד יודלביץ מדגיש את חשיבות המקצועיות והנסיון ומעוניין לכלול ב'אספת-המורים' מורים בני תרבויות שונות ומגוון תפיסות עולם, המלמדים במספר שפות שהגיעו מבתי ספר יהודיים שונים. כלומר הוא רואה בהעברה של ידע ממרחבים אחרים יתרון פדגוגי. טלי נושא החשיפה לשפות זרות בקרב אותם מורים שנאבקו למען הפצת השפה העברית, מלמד על ההכרה בחשיבות הטרנספר נכרת מדברי אליהו ספיר שרכש ידע בשיטה ההיקפית. הצעתו היתה לכלול בין קהל המורים גם

³⁹⁴ גוסטב וינקן (1875-1964) שהתחיל כמחנך באחד ממוסדותיו של הרמן ליטץ המשיך לפתח את הרעיון לכיון כפרי נוער, בעלי "קהילת בית הספר החופשית" (ויקסדורף). סטניסלב ט. (טימופילוביץ) שאצקי (1878-1934) מייצג את חיפושי הדרך של הפדגוגיה החדשה ברוסיה לפני המהפכה ולאחריה. השפעתו בארץ ישראל קדמה מעט לזו של וויניקן, אם כי היקפה היה קטן יותר. אפשר לייחס השפעה זו לעובדה, שהמחנכים שישדו את כפרי הילדים וחברות הילדים הראשונות בארץ היו קוראי רוסית ודרכו החינוכית של שאצקי תאמה את הלוח הרוחות שנוצר בארץ. אה: ירום הרפז (עורך) לחץ והתנגדות בחינוך ספרית הפועלים תל אביב, עמ' 221-235

³⁹⁵ משה כרמי, "זכרון לדברי האספה החמישית", תלמים ראשונים בחינוך העברי, ירושלים: ראובן מס, 1986, עמ' 95.

³⁹⁶ שלמה כרמי, אסיפת המורים העבריים בארץ ישראל (תרנ"ב-תרנ"ו), התפזרותה והניסיון לחדש את פעולותיה, קתדרה 36, 1985() עמ' 165-180

מורים בעלי ניסיון בשפות זרות וללמוד מהתנסויותיהם ומהשכלתם הכללית ולהעשיר את כלל המורים בידיעותיהם בפדגוגיה: "לא נגרש את מורי יתר הלשוניות מפה.. כי יעזרו לנו ולא יהיו לצרינו". זאת, מאחר שניתן, רעיון ההיסטוריה הסבוכה ממנו נובע כי העברה של ניסיון פדגוגי-חינוכי מחברה ותרבות אחת לאחרת מתהווה בזמן ובמקום שבו מתקיימים צורך, פתיחות לקבלה וגורם המסוגל להעביר את הנחוץ: תפיסות חינוכיות, ניסיון פדגוגי, שיטת הוראה וכו'. הרעיון מועלה באופן טבעי בדברי אברהם ספיר הסבור כי "נוכל לספח גם איש כמורה צרפתית או ערבית כי יוכל לעזור בידיעותיו בתורת הפדגוגיה על-פי נסיונותיו בלשונות אחרים".³⁹⁷ מקצוענות בתחום ההוראה עולה אף היא כאמת מידה מנחה בבחירת מורים וקבלתם לחיק 'אספת המורים' עולה גם מדברי ש"פ רוזן הסבור כי "עלינו להשתדל אשר המלמדים שיבחרו יהיו מומחים וידועים ולראויים למשרתם"³⁹⁸.

אחד התנאים ההכרחיים לתפקודה והגדרתה של מסגרת ידע פורמלית הוא קביעת אמות מידה ברורות, כגון תעודה המעידה על מקצועיותו של בעל הסמכות. בחברה המסורתית היהודית הרב ותלמיד חכם היו אנשי מקצוע מוכרים. מערכות הכשרת המורים הצליחו להציב סטנדרט מקצועי. הכשרת מורים. האספה, שרוב חבריה לא היו בעלי הסמכה פורמלית היתה מודעת כי מקצוענות המורים תסייע לשפר את לקרב את המורה העברי לדמות המורה הטוב. חברי האספה בקשו לקבוע דרכי הערכה ופיקוח על המורים כפי שמשתקף בבקשת אליהו ספיר מלובמן "בתור ראש האספה ומשגיח על בתי הספר לנדיב בסביבותינו תצוה על כל המורים בהשגחתך כי ישתדלו להתקרב אל פרשת הלימודים שלנו.. רזובסקי הציע ל לעצב מערכת של הערכת עמיתים" ייתקבצו המורים כפעם לפעם למשל כל פעם בסוף השנה אל כל בית ספר ובית ספר לבחון התלמידים והתלמידות ולהתבונן לידיעותיהם ולהתפתחותם אם זה על-פי סדר הפרוגרם שקבענו"³⁹⁹. הצעתו של גרזובסקי אומצה על-ידי מורי מושבות הגליל התחתון⁴⁰⁰. מתיאורו של אהרון קרון אנו לומדים כי "במועצות משותפות עיבדנו תכנית כללית וקבענו את סדר העבודה שבגלילנו (ליסוד תוכניתנו שמשו התכנית שעובדה על-ידי מרכז המורים בגליל העליון). ביבניאל סודרה ספריה מרכזית למורי גלילנו. לפני הפקידות הופענו כציבור מאוחד". קרון מעיד כי "האיחוד היה לתועלת רבה גם לבית-הספר וגם למורה. בדידות המורה במושבות הקטנות הוקלה במקצת והוכנסה יתר קביעות במהלך העבודה בבית-הספר".⁴⁰¹ הקרבה בין המורים בענייני בית הספר מונפה למפגשים חודשיים בין תלמידי בית הספר כפי שעולה מסיפורו של משה בן-דוד הכהן תלמיד בית הספר באותה עת: "מדי חודש בחודשו היינו עורכים חגיגות לכל תלמידי בתי-הספר במושבות הגליל התחתון. מקום החגיגה נקבע בכל פעם במושבה אחרת. בחגיגות אלה נכח קהל רב מבני המקום.. והן היו מלוות הצגות, דיקלומים ותהלוכות נאות בדגלים, בשירים ובאורות. החגיגות היו לנו בלתי נשכחות והן הביאו אותנו במגע אמיץ עם בני יתר מושבות הגליל"⁴⁰²

³⁹⁷ כרמי, תלמים ראשונים עמ' 94

³⁹⁸ שם, עמ' 93

³⁹⁹ שם עמ' 95.

⁴⁰⁰ נירית רייכל, "אמונת המורה בכוחו לעצב יהודי חדש ככוח כמניע מרכזי בראשית החינוך העברי (1882-1914). דור-לדור, י"ט (2002), עמ' 29-50.

⁴⁰¹ אהרון קרון, בתי הספר במושבות יק"א", דוד קמחי, (עורך) ספר היובל של הסתדרות המורים, תרס"ג – תרפ"ח, הוצאת הסתדרות המורים, 5689, עמ'

⁴⁰² יצחק עוגן (עורך) אשר היה, הוצאה עצמית, תל-אביב, תשי"ט עמ' 123

דמות 'המורה העברי הטוב' המשיכה להעסיק את המורים במפגשים הכלליים של אגודת המורים. במפגשים אלה משורטטים שני היבטים מרכזיים לאב-הטיפוס של 'המורה הטוב'. האחד, המורה כאדם, אישיות המורה העברי בהנחה שעליו להיות דגם לחיקוי לאישיות ולהתנהגותו בבית-הספר ומחוצה לו יש משמעות בתהליך החינוך. השני המורה כמקצוען פרופסיונאל. המורה העברי אינו צריך לשקוט על שמריו ולהסתפק בהנחלת השפה העברית, עליו להתפתח, ללמוד ולשפר את איכותו כמורה, להעמיק את ידיעותיו בתחום הדעת ובדרכי ההוראה המתאימות לו. ההיבט הראשון עולה בדבריו של וילקומיץ הסבור כי על המורים ומנהלי-בית הספר "לחיות בעצמם על פי אותם חוקי המוסר שהוא מטיף לתלמידיו, כי אין דבר בעולם הפועל כמו הדוגמא". בדברים ניכרת השפעת התפיסה הנטורליסטית-פרוגרסיבית אותה, יתכן שולקומיץ פגש במשנתו החינוכית של טולסטוי, שהשתקפה בספריו ובכתבי עת שהוציא לאור (ברוסית) ומתיאורי בית הספר "יאסניה פוליאנה" שהקים טולסטוי בשנת 1861 למען לילדי האיכרים שחיו באחוזותיו ובעקבותיו שורה של בתי ספר נוספים בסביבה.⁴⁰³ הוא למד בקורסים הפדגוגיים לכך נוספה אולם גם ההשפעה האידיאולוגית-לאומית הרואה במורה עברי טוב מורה מדבר בעברית גם מחוץ לבית-הספר ולכן יכול לדרוש מתלמידיו לעשות זאת והוא הדין לגבי עבודת כפיים, לבוש וכיוצא באלה.

ההיבט השני מתבטא בשאיפה להניע תהליכים לשיפור איכות המורה ומתבטא באופן בהיר בהרצאתו של חיים זוטא באספת הייסוד של אגודת המורים ובהחלטות שהתקבלו בעקבותיה⁴⁰⁴. החלטות הנובעות מהידיעה שהכשרתו של חלק גדול מהמורים היא היקפית ואוטודידקטית וסוללות נתיבים להמשיך בדרך זו ולהעביר למורים תפיסות חינוכיות, ידע פדגוגי ומתודולוגי. שני המסלולים העיקריים שנשללו כדי לממש את ההתמקצעות של המורים היו: 'שעורי קיץ למופת' וה'ביבליותיקה מטלטלת לצרכי המורים'.

שעורי הקיץ היו מסגרת ידע ממוסדת חדשה, שנועדו לאפשר למורים ללמד וללמוד איש את רעהו⁴⁰⁵. השיעורים יתבצעו באמצעות הדגמה חיה, קרי: "מורי המושבה הנבחרת יכינו חמש מחלקות תלמידים.. אשר עליהם ייצרו המורים את שיעוריהם ואת לימודיהם.. כל מורה יודיע בתחילה איזה לימודים ובאיזה מחלקה חפץ הוא ללמד.. השיעורים יהיו שלש ארבע שעות ביום, והשעות הנשארות תהיינה לביאורי המורה על שיעוריו ולימודיו.. ובכך נאסף נא אנחנו המורים את כל ניסיונותינו ואת כל יסודות הוראתנו ועקריה למקום אחד, והראה איש לרעהו איך ומה הוא מלמד, ואיך ובאיזה אופן הוא מתחנך.. 'חלוף המחשבות' הזה לא רק שיביא לידי הלכות פדגוגיות קבועות, כי גם יביא רוח חדשה במחליפי המחשבות עצמם".⁴⁰⁶

ההחלטה התקבלה לאחר הסתייגויות וקיצוצים שנבעו בעיקר משיקולי מימון ומחשש שועדי המושבות יתקשו לממן שהות מורים ארוכה במושבה. הוחלט "לקבוע את שעורי הקיץ במקום בו תתקיים האספה הכללית (של אגודת המורים) ובאופן כי האספה וימי השיעורים יחד יהיו במשך

⁴⁰³ לב טולסטוי, ילדות, נעורים, עלומים. תרגום: אברהם קריב, תל אביב, עם עובד; א. רבינוביץ, (תר"ע). "ליב טולסטוי בתור פדגוג". החינוך תרע"ג, עמ' 197-209.

⁴⁰⁴ חיים אריה לייב זוטא, יליד קובנה, 1868-1939 בשנת 1903, עם הגיעו לארץ נתמנה למורה בבית הספר לבנות ביפו, אח"כ ניהל בית הספר למל. אחרי מלחמת העולם הראשונה נבחר זוטא לראש מרכז המורים בארץ ישראל וכיהן כמורה בבית המדרש למורים בירושלים.

⁴⁰⁵ קמחי, ספר היובל של הסתדרות המורים

⁴⁰⁶ דב קמחי ז"ל. ריקליס (עורכים), ספר היובל של הסתדרות המורים תרס"ג- תשי"ג, תל אביב: מרכז הסתדרות המורים, תשי"ג, עמ' 671.

שבועיים".⁴⁰⁷ שעורי הקיץ התפתחו, התמסדו והוו מקום מפגש מקצועי וחברתי מבוקש. מפגש בו ניתן ליצור קשר עם עמיתים, ללמוד וללמד להכיר תפיסות פדגוגיות חדשות ולהתחלק בהתנסויות. בין המפגשים שהתקיימו בתקופה בה עסקינן ניתן למצוא את שעורי הקיץ הראשונים שהתמקדו ב'מקצוע המדע של ארץ-ישראל'. מאחר 'שמדע זה הוא היותר זר למורינו וגם יותר קשה לקנותו בלי עזרת מומחה'. ציטוט זה מלמד על ההכרה בחשיבותה של מסגרת ידע ממוסדת לצורך לימוד הנושא, אשר, כנראה אינו אפשרי בשיטה ההיקפית. השתלמות בבוטניקה, היתה בת חמישה מפגשים בהנחיית אהרון אהרונסון שנערכה בתרע"א. ההשתלמות כללה שני טיולים האחד למקווה ישראל והשני למושבה הרטוב במטרה להדגים הוראה באמצעות הסתכלות על הצמחים שהוזכרו ועל תופעות גיאולוגיות שנלמדו. על-פי עדותו של אביעזר ילין מספר המורים שהשתתפו בקביעות בהשתלמות זו היה כשמונים ביניהם מורים ומורות מהמושבות השונות ומהערים שהיו חברי הסתדרות המורים⁴⁰⁸. נסיון למיסוד מסגרת ידע מסודרת והיראכית נעשה בדמות השתלמות בת חודש ימים, שהשתתפו בה 78 מורים בזכרון יעקב בשנת 1912 ההשתלמות כללה מספר תחומי דעת שתורגמו למקצועות לימוד ולתכנים קוריקולריים בבית ספר. המקצוע שזכה למספר שעות הלימוד הרבות ביותר, היה בוטניקה והוא הופץ למורים על ידי הסמכות המדעית הידועה באותן שנים, אהרון אהרונסון. הצורך בסמכות מקצועית באה לידי ביטוי בהרצאתו של הרופא הילל יפה בנושא המלחמה במחלות מדבקות. מטרת ההשתלמות היתה לתת מענה לתחומי דעת שונים ובהם ידיעת הארץ (אקלים ותנאים פיזיים) זמרה והתעמלות. התעמלות – הלכה מעשה והוראת הזמרה⁴⁰⁹.⁴¹⁰

לצד מפגשי הלמידה ההדדיים של המורים הוצע לסייע לצמיחת המורים ושיפור איכותם המקצועית באמצעות 'ביבליותיקה מטלטלת לצרכי המורים'. הכרה בחשיבות הטרנספר הספרים בשפות שונות, "את כל הטוב והמועיל של הספרות הפדגוגית בכל השפות נאסף אל אוצר ספרינו", יקלו על המורה "להתקדם במלאכת לקנות השתלמות ראויה לחכם יותר". שלושה סוגי ספרים עיקריים יאכלסו את הספרייה הנוודדת: ספרי הוראה "כלומר – ספרי פדגוגיה ודידקטיקה, מטודיקות שונות לכל ענפי הלימודים, עיתונים פדגוגיים, וספרי דעת בכלל". וכך "כצדיקים אמיתיים יכולים אנו המורים ליהנות מן המוכן: יכולים אנו לקצור בלי כל עמל את אשר זרעו במשך שנים רבות הרבה מהפדגוגים שלהם הנודעים בעולם החינוך".⁴¹¹

הצורך להתמודד עם המרחק וקשיי הניידות בארץ ישראל של תחילת המאה העשרים גרם לחיים זוטא להציע שני מרכזי ידע בשתי מושבות ביהודה ובגליל: "ביהודה יכולים אנו לעשות את 'ראשון' למרכז ויהיו בה מצד דרום יפו, פתח תקוה, חדרה ומצפון רחובות, גדרה, קוסטינא ועקרון. ובגליל יכולים אנו לעשות את המרכז בימה (יבניאל) והיו מצד אחד סג'רה,

⁴⁰⁷ שם עמ' 671

⁴⁰⁸ שם, הסתדרות, ארגוניה ומפעליה, עמ' 410

⁴⁰⁹ אביעזר ילין "ההסתדרות ארגוניה ומפעליה", דב קמחי, יובל להסתדרות המורים א' עמ' 410.

⁴¹⁰ בתרע"ד (1914) סודרה השתלמות מורחבת בת חודש ימים ביפו למורים. היא כללה הרצאות של דוד ילין על היבטים שונים בשפה העברית (10 שיעורים) שיעורי זיאולוגיה עם המורה יוסף אהרוני (15 שיעורים) שיעורים בכימיה הלכה ומעשה בהנחיית י. ויניק (15+15 שיעורים ותרגולים). גננות הדרכת ד"ר זגרוודסקי (5 שיעורים) בוטניקה על-ידי אהרונסון (8 שיעורים) התעמלות על-ידי צבי נשרי אורלב (נשרי) צבי גולדשמיט ור. זונשטיין) שיעורים שהוצאו על-ידי ההסתדרות לאור בחוברת מיוחדת לנוחות המורים. וזמרה בהנחיית חנינא קרצבסקי (20 שעות שכללו לימודי נגינה בקונצרטניה). – עד 1920. לאחר המלחמה סודרו שיעורי קיץ בתר"פ, תרפ"ד, תרפ"ה ותרפ"ז. הדגש בשיעורים אלה היה בתחום המתודיקה והדידקטיקה של מקצועות הלימוד השונים. חלק מהשיח כוון גם למקום העבודה בחינוך הלכה ומעשה.

⁴¹¹ קמחי וריקליס, ספר היובל תרס"ג- תשי"ג, עמ' 672.

זכרון, שפיה, אם ג'מל (בת שלמה), ומהצד השני כל המושבות אשר בגליל"⁴¹². מהמיקום המוצע לביבליותיקות ניתן ללמוד על מרכזיותם של בתי הספר במושבות והחשיבות שייחסו לקידומם. כמו כן ניתן להסיק על האפשרות לסמוך על מציעת מקום ותמיכה ממוסדות הציבור הקיימים בהן עבור הביבליותיקה.

דרכי הוראה של המורה הטוב העברי

אחרי שנקבעה המסגרת הכללית של תוכנית הלימודים, בד בבד עם עיצוב דיוקן המורה הרצוי דנו המורים במפגשיהם בסוגיות הנובעות וקשורות לתוכנית הלימודים ולדמות המורה כמקצוען בתחום הפדגוגיה ודידקטיקה. השיח בנושא זה קשור לתפיסה החינוכית של הדוברים ולמהות המורה הטוב והוראה הטובה בעיניהם. דוגמה לכך ניתן למצוא בדיון שהתקיים ב'אספות המורים' סביב שאלת הספק החומר ואמות המידה למיונו. גישת ההוראה הנטורליסטיות שאינה מסתפקת בהעברת החומר אלא מתמקדת בעיבודו על-ידי התלמיד באה לידי ביטוי בדבריו של גרזובסקי מיד "אין לנו כל צורך לראות אם נגמור את התנ"ך בבית הספר ואם לא... עלינו לא להעמיס על הילד הרך משא לעיפה, כי אך נשחית את מוחו, הן יותר טוב ורצוי ללמדו דברים קלים מן החיים המפתחים את מוחו."⁴¹³ הדגש שיש לתת בהוראה הוא על איכות הלמידה, כדברי גרזובסקי "עלינו לשים לב 'מה מבין התלמיד' ולא אל 'מה יודע התלמיד'. עלינו לא להכין גולם כי אם בעל שכל"⁴¹⁴. היבט נוסף של תפיסה זו מתבטא בדברי רוזן המציע לראות בילד שותף ראשוני בבניית דרך ההוראה הנכונה לו מאחר ש"על-פי חכמת הפדגוגיה הכללית עקר ההתחלה הוא בהבנה ולא בחכמה ובידיעה. בהתחלה נחוץ להטות אוזן הילד להקשבה, ואח"כ מכניסים מדעים וחכמות בקרבו". הורוביץ מחזק, ומחדד עמדה זו "אסור ללמוד שום לימוד בעולם בעל פה כקוף. אני מתנגד בכל כוחותי ללמוד ה"בעל-פה". וכדי להמחיש את נחרצותו פונה הורוביץ לעמיתיו משתתפי האספה: "על זה אבקש כלנו להחליט, ולא להאריך בויכוחים כי הנזק של 'בעל פה' מבורר די והותר"⁴¹⁵. האספה אכן מקבלת החלטה: "ללמד בעל פה למתחילים אסור, מלבד שירים קצרים לפי שכלם". "במחלקות היותר גדולות מותר ללמד בעל פה תאריך דברי הימים ושירים."⁴¹⁶

החלטות אלו של אסיפת המורים מעידות על הטמעתן של התפיסות הפרוגרסיביות החדשניות וזאת בניגוד לתפיסה דתית ולתפיסה ההומניסטית השמרנית.. ניתן לראות בדברים אלו מחויבות למקום התלמיד בעת תכנון ההוראה ל. הטמעת תפיסות הילדות באה לידי ביטוי בצורך להוסיף- "דבר צחוק לתלמידים" ו "מיני משחקים להמציא להם", קריא, כיצד להפוך את הלמידה למהנה ולמשעשעת עבור התלמידים. כיוון שהידע בנושא זה היה מועט ולאיש מהמשתתפים לא היתה משנה סדורה בנושא מציע יודלביץ "בהסכם כלם להשיג על זה ספרים מן הספרות האירופית הזעירה" המטלה הוטלה על הסופר (גרזובסקי) ידאג להביא ולתרגם את המוצע בספרות המקצועית האירופית בסוגיה זו ולהעבירו, תרתי משמע, למורים.

⁴¹² שם, שם

⁴¹³ פרוטוקולים, עמ' 1009

זכרון דברי האספה השנייה (ארכיון יודלביץ, אצ"מ, 192-A), פרוטוקולים, כתבים, עמ' 968.

⁴¹⁴ פרוטוקולים, עמ' 1008

⁴¹⁵ פרוטוקולים, עמ' 1009

⁴¹⁶ כתבים, עמ' 1009. (אצ"מ 192-A)

המגמה הנטורליסטית הקשתה על המורים בעלי השכלה הדתית המסודרת שלימדו בבתי הספר במושבות. דוגמה לכך עולה מדבריו של המורה ומנהל בית הספר בכפר תבור יהודה ענתבי במפגש בינו לבין רבנים שביקרו בכפר בתרע"ד (1914) במסגרת מסע שארגן הרב קוק אל המושבות שבצפון הארץ. מטרת המסע היתה קירוב האיכרים ליהדות ולקיום המצוות. יהודה ענתבי 'שח לרבנים כי בבית ספרו כל המורים הינם חילונים, לומדים דת "הלכה ולא למעשה". על פי הוראות מרכז המורים הארצי, לו היה כפוף בית הספר, השיטה, קרי הנחלת לימודי הדת, 'אין מטרתה לפעול לשמירתה בידי התלמידים'. ענתבי קבל בפניהם, כי 'ידיו כבולות ואיננו יכול לחנך את תלמידיו לראת שמים וקיום מצוות. הוא ביקש, כי הרבנים ינסו להשיג לו סיוע כספי חיצוני, ובכך יוכל לנתק את עולו של ארגון יק"א הפועל בתיאום עם אגודת המורים שעד כה מימן את פעילות בית הספר, ולפיכך היה חייב לציית להנחיותיו⁴¹⁷. לא ברור איך זה שייך אפשר להעביר למאבק בין המסורתיים לבין הנטורליסטים (ביוגרפיות)

באספות הכלליות של אגודת המורים מתרבים הדיונים בהיבטים הפדגוגיים והדידקטיים של ההוראה. ראשיתו של הדיון על דרכי ההוראה נובע מחיפוש הדרך הנכונה להוראת השפה העברית. המורה יצחק אפשטיין הציע "להשתדל להעביר ולהפיץ את רעיון למוד השפה העברית על-פי השיטה הטבעית"⁴¹⁸, תפיסה אליה התוודע לדבריו כש" התגלגל לידי ספר צרפתי, ולעניי ועוד יותר ללבי הארה האמרה - הוראה בעיניים אמרה זו היתה כביטוי נמרץ לשאיפתי העמומה"⁴¹⁹. דברי אפשטיין מחזקים את גישתם של וורנר (Werner) ואספנג (Espange) אשר מקמו את הפצת הידע הבין לאומי במרכז הניתוח באמצעות הצגת התמה של מעבר תרבותי וראו תרבות לאומית כמשקפת אוסף של השפעות חיצוניות. אפשטיין מדבר אמנם על הוראת עברית בעברית הנחשבת לחלק בלתי נפרד מהתרבות העברית-לאומית, אולם דבריו נובעת מהעברת של רעיונות על-לאומיים והתאמתם למקום ולזמן. האספה הכללית של אגודת המורים ספקה לו הזדמנות (אחת מרבות) להעביר (טרנספר) למורים המתכנסים יסודות מהפדגוגיה הנטורליסטית, להעלותה לדיון ולהגביר את הידע והתובנות הביצועיות הנובעות ממנה.

ה'שיטה הטבעית' אליבא דה אפשטיין 'באה להורות את כל ענפי הדעת כמעט בעזרתם של כל חושי הילדים, ובייחוד של חוש הראות והמשוש, ואינה מסתמכת על בינתם וזכרונם בלבד.⁴²⁰ אפשטיין מפרט במכתב לאספת המורים משנת 1894, שכותרתו: 'לימוד השפה העברית בשיטה הטבעית', כיצד מתאימה השיטה לכל מקצועות הלימוד. הוא מרחיב בנושא במאמר "השיטה הטבעית מהי?". שהתפרסם בשנת 1898 בכתב העת השילוח (חשוון תרנ"ט), והורחב לספר שפורסם ב-1901 בשם עברית בעברית. השם העברי-לאומי של הספר אינו סותר את האפשרות להתאימו לכל שפה ולכל ילד כפי שניתן ללמוד מכל אחד מפרקיו, למשל: "בלמדנו את ראשית כתיבת הארץ, נוציא את תלמידנו החוצה, נראה אותם את רוחות השמים, נעלה אותם על ראש תל וראו את היער, את הסלעים, את המורד. נורידם אל הבקעה נעבירם את הנחל, נוליכם העינה, ונשאו עיניהם וראו את השפלה, את המישור, את הרמה והרגישו את הרוח, והתכוונו אל העננים, העבים והקלים, ונגעו בצמחים, והרטיבו את אצבעותיהם ברסיס הטל, ופקחו את

⁴¹⁷ יונתן בנימין הלוי הורוביץ, אלה מסעי, תרע"ד, ארכיון כפר-תבור

⁴¹⁸ זכרון דברי האספה הששית, כרמי עמ' 99.

⁴¹⁹ הוראה בעיניים - leçon de choses - שיעורי עצמים; מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון והחינוך העברי (תש"ז). עמ' 353

⁴²⁰ קמחי, ספר היובל של הסתדרות המורים, עמ' 388

עיניהם והביטו אל התבל ומלואה והבינו אז לאמרי פינו. בלמדנו את ראשית תולדות הטבע, נציג לפני תלמידנו בעלי חיים שונים, ונבאר את חלקיהם, נביא לפניהם חול, חמר, אבנים ומתכות שונות. וגם בלמדנו דברי הימים, נציג בפני הלומדים הקטנים תמונות טובות המציירות כמו חיים את גבורי הספור ואת מעשיהם ונפחנו רוח חיים בנפשות המתות⁴²¹. נסמכת על התפיסה הנתורליסטית, על כתבי פסטלוצ'י, פרבל וממשיכיהם נדונה תפיסתו של אפשטיין ונתמכה על-ידי חלק ממשנתפי האספה במובנה הצר, המתמקד בהוראה עברית כעברית.⁴²² למשל טוען בלקינד בהסתמכו על ההיסטוריה של צמיחת ההוראה בשפת האם בגרמניה (בימי פרידריך הגדול) וברוסיה (בימי פטר הגדול) ובניסיון הקיים במערכות החינוך שלהן אשר מוריהם: "לא עלה על דעתם ללמד את המדעים והחכמות בלשונות זרות"⁴²³ יודלביץ מחזק כיוון זה ותוהה: "היתכן כי תתעורר שאלה בין המורים הצרפתים או הרוסים באיזה לשון לבאר ספרות עמם לילדים?⁴²⁴ אולם, בעוד בלקינד ויודלביץ מתמקדים במקומה של השפה העברית בבית הספר הארץ-ישראלי ובצורך להופכה לשפה מרכזית, שפת האם של התלמידים - הרי שיצחק אפשטיין מציע שיטת הוראה חדשנית. תפיסה פדגוגית שלמה אשר בין העקרונות המנחים שלה: לימוד טבעי הקרוב לאופן שבו נלמדת שפת אם; שיתוף כל החושים; לימוד על דרך האינדוקציה - מהפרט לכלל; ההוראה מדורגת בהיבטים מגוונים: קל מול כבד, קרוב מול רחוק, מוכר מול בלתי מוכר; התבססות על תחומי העניין של הילד; על קשר קרוב עם הסביבה הטבעית שלו; שילוב שירה ומשחק.

השפה משמשת כלי לאומי לצורך חידוש ההתיישבות בארץ⁴²⁵. העקרונות המנחים של השיטה הטבעית, למרות שהדיון בה התמקד בהוראת העברית ואולי בזכות ההתמקדות בעברית, פתחו בפני רוב המורים חלון לתפיסה חינוכית-תרבותית שונה מהמוכרת לרובם. הנושא והתפיסה נלמדו ונדונו והפכו בהדרגה לחלק מהחשיבה החינוכית העברית לאומית ולנתיב מרכזי בדרכי ההוראה. חלק גדול מהמורים העבריים-לאומיים בחרו בנתיב זה וצעדו בו לפחות בשעורי העברית. כך הופץ בבתי-הספר בהם לימדו בקרב המורים והתלמידים. בד בבד עם לימוד שפת האם באופן טבעי עולה גישת הפדגוגיה הטבעית גם בדיונים על הוראת מקצועות נוספים. כך מציע וילקומיץ, המוסמך לחינוך והוראה להסתמך על עמוס קומניוס ולממשיכו וללמד את המקצועות שנקבעו בתוכנית הלימודים ה"שטה הטבעית, וסדר הלמוד מן הקל אל הכבד, ומהמוחש אל המפשט"⁴²⁶ הוא הדין גם לגבי הצעתו, באותו מפגש, להימנע מלהורות "דקדוק כדבר בפני עצמו" ולשלב את הלמידה בטקסטים ספרותיים ואחרים או להימנע מלימוד "דברי הימים בספר"⁴²⁷.

לצד הדיון בעקרונות פדגוגיים כלליים דנו המורים גם בסוגיות פדגוגיות ייחודיות לתחומי דעת. כך למשל נדונה הוראת התנ"ך תוך התמקדות בשתי סוגיות מרכזיות. האחת 'האם נכון

⁴²¹ יצחק אפשטיין, עברית בעברית: ראשית למוד שפת עבר על פי השיטה הטבעית: ספר נועד למורים ולאבות, המלמדים עברית ילדים מבן ארבע שנים ומעלה, ורשה: אחיאסף, תרס"א-1900.

⁴²² פרק תפיסות חינוכיות עמ'

⁴²³ דוריאנוב, ספר זכרון דברים, עמ' 979

⁴²⁴ דוריאנוב, זכרון האספה הששית, עמ' 993.

⁴²⁵ יצחק אפשטיין עברית בעברית: ראשית למוד שפת עבר על פי השיטה הטבעית: ספר נועד למורים ולאבות, המלמדים עברית ילדים מבן ארבע שנים ומעלה, ורשה: אחיאסף, תרס"א-1900.

⁴²⁶ ראה פרק תפיסות חינוכיות עמ'

⁴²⁷ ספר היובל א', עמ' 385

ללמד בכל מחלקה את התנ"ך מתחילתו ועד סופו או עדיף ללמוד בכל מחלקה מספר ספרים ופרקים מתאימים' והשנייה 'האם אפשר ומותר להורות ולשלב את הוראתו ולימודו של ספר התנ"ך בהוראתה ובלמודה של הלשון העברית'⁴²⁸. הנושא השני מניע לדיון פדגוגי נרחב הפונה לחיפוש מהותה של 'רוח עברי' אותה חפצים המורים להפוך ליחומר טבעי של התלמיד הארץ-ישראלי תוך למידה מארצות אחרות והשוואתה לפטריוטיות הטבעית של הילד הצרפתי הרוסי או הגרמני. התנ"ך משורטט כבסיס ליצירת רוח זו לצד השפה. לובמן מבין את הצימוד בין שני רכיבי הבסיס ל'רוח העברי' כמאפשר שילוב בהוראה. גרוזובסקי מקבל את הצורך והחשיבות של 'רוח התנ"ך' אולם לתפיסתו "אם נעשה את התנ"ך לספר לימוד השפה אז לא יבינו בשום אופן את רוח התנ"ך". פשרת לובמן מעידה על חיפוש ההתאמה ללומד להנאתו ולהבנתו: "עלינו לתת לילדים ספורים קלים בראשונה...לספרם בסגנון עצם לשון הילד ולא בעל-פה."⁴²⁹ הדיון לא הסתיים בקביעת מגמה חד משמעית והותיר חופש בחירה למורי התנ"ך.

הדיון בדרכי ההוראה הראויים שזור שאלות כלליות לגבי מקום תפיסתו האידיאולוגית של המורה בתהליך ההוראה, ומשובץ בתוצרים של הטמעת התפיסה המייחדת את הילדות מאפיינה. כך מחד גיסא מתקיים שיח לגבי השאלה "אם רצוי ומותר למורה להיסטוריה לנקוט עמדה ביחס למהלך ההתרחשויות?"⁴³⁰ או האם רצוי לשלב בין הוראת הטבע, התנ"ך, העברית והחינוך לאהבת הלאום? שאלות שוילקומיץ משיב עליהן בחיוב ומציע להידמות לעמים הנאורים' אשר אינם נרתעים מלחנך את תלמידיהם על ערכיהם.⁴³¹ עולים בדיון התבטאויות המבטאים קבלה של תקופת הילדות כתקופה ייחודית הדורשת התמקדות ביכולות הילד, בצרכיו הגופניים, הנפשיים והקוגניטיביים. תפיסה זו מניעה, בין היתר, למאמצים מרובים ליצור עבור הילד גישה לספרות ילדים המתאימה לגילו. לצד ההבנה כי ספרות ילדים היא חלק ממאפייני הילדות וצרכיה, פתיחת החלון לנופיה, הייתה גם כלי להרחבת ההשכלה הכללית ואמצעי להעמקת הידיעה של השפה העברית⁴³². המודעות לחלקה הבלתי נפרד של ספרות הילדים מחינוכם הועברה לארץ-ישראל כחלק מהתפיסות החינוכיות המערביות⁴³³. כאן ניתן לראות ביטוי נוסף של ההיסטוריה הסבוכה. ישנה העברה של התפיסה הרואה בספר כחלק הכרחי בתהליך הצמיחה של הילד. תרגום הספרות לעברית רותם אותה לתהליך הפצת השפה העברית. בה בעת נוצרת על פי דגם ספרות הילדים שהועבר לארץ, ספרות ילדים מקורית המסייעת לילד עברי. ראשיתה של ספרות הילדים מסומנת עם הוצאתו לאור של ספרו של יאן עמוס קומניוס "העולם המצויר", שכוון במיוחד לילדים, ב-1658. הספר היה למעשה שילוב של ספר-לימוד ומקראה. הוא נכתב בלטינית ולצידה לראשונה גם בשפת האם של התלמיד ועוטר בציור מתאים.

⁴²⁸ דוריאנוב, זכרון דברי האסיפה השמינית עמ' 1009-1008

⁴²⁹ כרמי, זיכרון דברי האסיפה השמינית, כרמי עמ' 118

⁴³⁰ זכרון דברי האסיפה השמינית כתבים עמ' 1009-1008

⁴³¹ שם, עמ' 385

⁴³² נירית רייכל, ספרי הקריאה-סוכני ההשכלה הכללית המרכזיים של 'דור הבנים' בראשית החינוך העברי בארץ-ישראל (1890-1935), דור-לדור י"ז (2000), עמ' 7-70.

⁴³³ ז'הר שביט, מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 1996.

L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Plon. Translated into English by Robert Baldick as

Centuries of Childhood. A Social History of Family Life. New York, 1962

במהלך המאות ה-17, ה-18, וראשית ה-19 התפרסמו בהדרגה קבצים של עיבודים לילדים לאגדות-עם עתיקות.⁴³⁴ תור הזהב בספרות הילדים חל עם הופעת "עליסה בארץ הפלאות" (1865) מאת לואיס קרול אשר היה מראשוני היצירות של ספרות-הילדים האמנותית, שהסבה לקורא הצעיר הנאה בלי להטיף לו מוסר. מאז התרבו הסופרים שייחדו את יצירותיהם לילדים.⁴³⁵ בהשפעת התפתחות ספרות הילדים האירופית התפתחה ספרות ילדים עברית באירופה.⁴³⁶ היא החלה עם מקראות עבריות, שנכתבו בסוף המאה ה-18 עבור תלמידים הלומדים עברית. המקראות העבריות הראשונות, הופיעו בתקופת-ההשכלה באירופה התיכונה והמזרחית וכללו סיפורים קצרים, משלים ושירים. "אהבת ציון" מאת מאפו (הרומן העברי הראשון) עובד למען הנוער העברי ובמקראה שלו, "אמון פדגוג" (1867), הובלע הסיפור הגדול הראשון, 'בית חנו', שנועד לילד הקורא בעברית. בהשפעת "אהבת ציון" הופיעו עשרות סיפורים היסטוריים לנוער, מעובדים ומקוריים. ניתן לסמן את ראשיתה של ספרות הילדים הארץ-ישראלית עם פרסום המקראה לילדי בני ישראל מאת אליעזר בן-יהודה ודוד ילין בשנת 1887.⁴³⁷ הצורך בספרות ילדים כחלק מהתהליך החינוכי עולה בבתי-הספר העברי-לאומי בארץ ישראל. הוא מקבל ביטוי במפגשי המורים ב'אספות המורים' ובמפגשים במסגרת 'אגודות המורים' החל ממפגש הייסוד שלה. באספה הכללית השנייה של האגודה עולה מחסור בספרי הקריאה בעברית בארץ-ישראל כאחד מנושאי הדיון המרכזיים. הוקדשו לו שתי הרצאות המעידות על החשיבות ודחיפות שמיחסים המורים לטיפול בנושא, לא בהיבט של הביסוס והעשרה של השפה העברית בלבד, אלא גם כי, כדברי קרשבסקי, "הספרים האלה תופסים מקום רב ערך בהתפתחות הילד".⁴³⁸ קרישבסקי הציג באספה רשימה בת קרוב למאתיים ספרים מתורגמים לעברית המיועדים לילדים ונוער ועומדים לרשותם במושבות ובערים. מתוכם עלה בבדיקה שערך כי רק כמה עשרות מתאימים מבחינת תכנם לילדים אולם "סגנונם תפל, רע, וקשה מאד... לשונם כבדה וסגנונם מליצי, שעה שספרים אלה מתורגמים בכל הלשונות בשפה קלה וחיה". לדבריו 'רק כעשרים מהספרים שנמצאו מודפסים מתורגמים בצורה המתאימה לילדים'. כדי לשנות את המצב מציע קרשבסקי למורים ליזום שיפור בנושא, למנות ועדה 'כל אחד ואחד מאתנו יטל עליו לקרא הלשון שהוא שומע בספרות הילדים, ואת אשר ימצא לטוב להתרגם יציע בפני הועדה הנ"ל, והיא תמסרהו למתרגמים הראויים לזה ותבא בדברים עם מו"לים שונים להדפיסם".⁴³⁹ בהשקעה הגדולה הנדרשת מהמורה כדי לטפח את מדף ספרות הילדים ולהנגישו לילד הארץ-

⁴³⁴ כגון ה"פנטאמרונה" ("חמשת הימים") האיטלקי שהיה קובץ ראשון של מעשיות-עם לילדים ובו נוסחים קדומים של "החתול במגפיים", "היפהפייה הנרדמת" ועוד; "סיפורי אמא אווזה" מאת הסופר הצרפתי שארל פרו, הכולל, בין השאר, את "סינדרלה", "כיפה אדומה" ו"כחול-הזקן"; ו"מעשיות לילד ולבית" מאת האחים הגרמנים יעקב ווילהלם גרים (ראה גרים, האחים).

⁴³⁵ עם סופרים אלה נמנים מחבר-האגדות הדני האנס כריסטיאן אנדרסן, הסופר האיטלקי קארלו קולודי, שכתב את "פינוקיו" (בשנת 1803), הסופרת השווייצית יוהאנה ספירי, שחיברה את הספר "הידי" (בשנת 1880), הסופר הצרפתי אקטור מאלו בעל "באין משפחה" (1878), ההומוריסט האמריקני מארק טוויין, סופר האנגלי א"א מילן, שחיבר את "פו הדב" (1926) ולב טולסטוי (ראה ערך), מגדולי סופרי רוסיה שחיבר למעלה מ-630 סיפורי ילדים ונוער.

להרחבה: אוריאל אופק, לקסיקון אופק לספרות ילדים, הוצאת זמורה ביתן, 1985.
⁴³⁶ יהודה סומו, המחזאי היהודי-איטלקי, חיבר במאה ה-16 "שתי שיחות תינוק, אומנת והורים", שהן אולי הדוגמות הראשונות לספרות-ילדים עברית אם כי ספר הילדים העברי הראשון מיוחס לאברהם מאפו.

⁴³⁷ עדינה בראל, דור לדור

⁴³⁸ קמחי וריקליס, ספר היובל תרס"ג-תשי"ג, עמ' 670

⁴³⁹ שם עמ' 670

ישראלי, הוא רואה חלק מהחינוך כי "עלינו המורים להשתמש בתשוקה הנטועה בלב הילדים לקריאה בהשכל ודעת כמו בכלי מחזיק ברכה...עבודתנו הקדושה והשפעתנו צריכה להשתרע גם מחוץ לבית הספר." ספרות הילדים תאפשר למורים לדרוש מהתלמידים "בקרת על מה שהם קראו, והדרך הזאת תספיק חומר רב לדבור ולשיחה, תרגיל את הילדים להבדיל בין אמת לשקר, בין עוול לצדק, ותביא לידי ברור מושגיהם ולהרחבת חוג השקפותיהם" במילים אחרות, ספרות הילדים חשובה כדי לספק את אהבת הילד לקריאה ואת סקרנותו וככלי בידי המורה להנחות את התלמיד לגבש מידותיו וערכיו⁴⁴⁰.

זהותו המקצועית של המורה העברי

הדיאלוג על דמות המורה העברי הטוב ותפקידו שהתקיים ב'אספות המורים' ובאספות אגודת המורים והקריאה למורים להיות שותפים פעילים בעיצוב מערכת החינוך העברית-לאומית הניעה לחיזוק הזהות המקצועית של המורה העברי-לאומי. זהות מקצועית היא חלק מהזהות העצמית של האדם והיא מענה לשאלה מי אני או מה אני כאיש מקצוע. זהות מקצועית בהוראה מוגדרת כתחושת השייכות של המורים עם המקצוע והזהות עמו⁴⁴¹. הזהות מקצועית בהוראה תופסת כיום (מאה 21) מקום נרחב בשיח המחקרי. כך למשל במהדורה החדשה של Handbook research on teacher education יש פרק שלם העוסק בפיתוח הזהות המקצועית ובו בוחנות קרול רוג'רס וקתרין סקוט את הבניית הזהות המקצועית של המורים. שני רכיבים מרכזיים מאפיינים את הזהות המקצועית: הדרך בה נתפס המורה בעיני עצמו, מה הוא רואה כחשוב בעבודתו ובחייו המקצועיים והדרך בה נתפס המורה בעיני אחרים: תלמידים, הורים, עמיתים והציבור בכללו⁴⁴². שני רכיבים אלו באים לידי ביטוי בולט במפגשי המורים ב'אספות המורים ובאספות אגודת המורים בהן המורים הוותיקים בקבוצת שייכות פעלו ליצירת מכנים משותפים בין המורים לתמיכה ולהעברת ידע וניסיון. הקבוצה חלקה עם המורה העברי את קשייו והזמינה אותו לתרום מכשוריו כדי לפתור קשיים ובעיות של עמיתיו. כחלק מיצירת זהותו המקצועית של המורה העברי, מבלי להתייחס למונח המאוחר זהות מקצועית, דנו המורים בבניית מעמדו של המורה בחברה ובקהילה. חלק בלתי נפרד מבניית מעמדו של המורה (מאז ועד המאה ה-21) נבע ממערכת היחסים בינו לבין הורי תלמידיו⁴⁴³. מעורבות ההורים בעולמו של בית-הספר הייתה חלק מעולמו של המורה העברי והוא תר אחר התגובה המתאימה שלא תפגע בכבודו

⁴⁴⁰ כדי להרחיב את מדף הספרים לילדים העבריים ייסדה אגודת המורים בשיתוף עם אגודת הסופרים, בשנת 1922, בית הוצאה לאור 'קופת הספר' אשר הוציאה לאור כ-200 ספרוני קריאה ועיון מקוריים ומתורגמים לילדים. ההוצאה פעלה עד 1932 ואז העברה ל'הוצאת מצפה' עד 1936.

⁴⁴¹ Tickle, I. Teacher self appraisal and appraisal of self: in R.P. Lipka & T.M. Brintdout (Ed) The Role of self in teacher development . New-York: Stat university of New-York Press, 1999

⁴⁴² Beijaard, D, Meijer P.C.& Verloop, N. Reconsidering research on teachers' Professional identity, teaching and teachers' education 20(2), 2004,pp. 107-128

⁴⁴³ י טרואן, הסדרת מעמד ההורים במערכת החינוך. סקירה משווה, נייר- עבודה המוגש לחה"כ עמרם מצנע. ירושלים: הוצ' הכנסת; פרידמן, י. ופישר, י. (2003). ההורים ובית הספר: עמדות ורמת מעורבות, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד

Mathews, J. "Tips for a better parent-school relationships: A few suggestions from both sides of the discussion", The Washington Post, 17.10.2006

המקצועי ולא תיצור עימות שיפריע לו במילוי תפקידיו. לצד מיעוט שנטה להקשיב ולהתחשב ברצון ההורים ולהתפשר עם דרישותיהם (כאליהו ספיר) רוב המורים, כיודלביץ, גרזובסקי ולובמן סבורו כי: "אין כל צורך לשאול לדעתם" 444 וגם "אין לנו כל חפץ וצורך בדעות ובהסכמת האבות. עלינו לכונן את בית הספר העברי כי יהיה מוכשר לתעודתו. אנחנו בתור אנשים מנוסים בענייני החינוך ותרבות הילדים בכלל [...]". תכנית הלימודים אליבא דלובמן היא נושא מקצועי "ואם ימצאון בני אדם אשר הענין זר להם ויערערו על סדורינו אלה, לא נוכל לשים לב אליהם ולשיחותיהם .." 445. לובמן טען כי בין היסודות שיוצקים ב'אספות המורים' יש לצקת יסודות ברור ליחסי מורים-הורים עניין 'גבוה מתקון בתי הספר הנוכחים' ענין 'יסוד בתי ספר לישראל ומנהגי לימודיהם, ומה לנו לערבב בקורת של פלוני ושל אלמוני על בתי הספר הנוכחים' 446. מדברי המורים העבריים-לאומיים ניכר הרצון להפוך את בית הספר ל'יער של רוסו' בו המורה ואמיל יכולים לעצב יחד את ה'אדם (היהודי-הציוני) החדש'. הפניה ה'אבות' נותרים בבתיהם ואינם מוזמנים לקחת חלק באחריות החינוך מחשש שיקלקלו בהרגליהם הנעוצים במסורת ובהרגלים 'ישנים' את יצירת 'דור הבנים'. תפיסה זו לא מומשה באופן מלא, אולם היא העניקה גאווה, כח ותחושה של שייכות למורה המתמודד.

ניתן לומר כי השיח על זהותו המקצועית של המורה העברי נע בין הצורך לשפר את יכולותיו המקצועיות לבין הדיון על מהות הרכיב האידיאולוגי ועל המשקל שיש לכל אחד מהרכיבים בדיוקן המורה העברי הטוב. במפגשים השונים עלתה שוב ושוב השאלה האם המורה העברי לאומי צריך להיות בעיקר מקצוען ובנוסף רצוי שיהיה עברי-לאומי או שהדגש חייב להיות על עבריותו ולאומיותו אפילו על חשבון איכותו כמורה. חלק מהמורים העבריים, כגרזובסקי, מצדדים במורה שהוא בעיקר חלוץ אידיאולוגי המוביל את תלמידיו בנתיבים מתאימים לה. אחרים כספיר וכזוטא מיחסים למקצוענות חשיבות גדולה יותר. אולם, לצד החשיבות שייחסו למקצוענות ולאידאולוגיה והדגשים השונים שניתנו לכל אחד מהרכיבים אשר נבעו מחזון בית הספר, מיקומו ומאפייני קהילתו ניתן להבחין במכנה משותף בין משרטטי הדגמים השונים של 'המורה הטוב'. המכנה המשותף היה ההבנה שהמורה העברי בכלל והמורים המובילים בפרט, צריכים להוסיף לרכיבי דיוקנם גם יזמות ופעילות לפתרון בעיות מחוץ לחצר בית-ספרם ולדלתות כיתותיהם; זאת היות ואין גורם אחר שיעשה זאת עבורם בדרך הרצויה להם.

המורה העברי כיום

מפאת בשל המצב הבראשיתי, הכאותי בו הייתה שרויה מערכת החינוך העברית-לאומית הבינו המורים כי עליהם ליטול על עצמם תפקידים נוספים להוראה, תפקידים שבמצב רגיל, במדינה מתוקנת וסודרת, מטופלים על-ידי משרד חינוך. הצורך ליזום, לחפש דרכים לפתור בעיות ולמלא מחסור עולה כמעט בכל נושא בו דנים המורים במפגשיהם באספות המורים ובאספות הכלליות של אגודת המורים ובמהלך ניסיונותיהם השונים לבסס וליצור תשתית תוכנית מסודרת לבתי-ספר במושבות ובערים שבסיסם הכלכלי-קיומי הובטח על ידי הפילנתרופים ועל ידי המגזר השלישי. מאחר שלא הייתה תוכנית לימודים לבתי-הספר, נטלו על עצמם משתתפי אספות המורים ואחריהם משתתפי המפגשים של אגודת המורים "להכין יסודות סדר הלימודים"

444 גרזובסקי זכרון דברי האספה הששית, דוריאנוב עמ' 1001

445 לובמן, זכרון האסיפה הששית דוריאנוב עמ' 1001

446 זכרון האספה הרביעית דוריאנוב עמ' 980.

ולהציגם "למען יוכל כל אחד להביע את נסיונותיו שרכש לו בלמדו מן ספר פלוני ופלוני מה החיסרון שמצא בו ומה יתרונו" וכך עשו⁴⁴⁷. בד בבד עם עיצוב הבסיס לתוכנית לימודים אחידה לבתי-הספר במושבות ובערים התמודדו המורים עם מחסור בספרי-לימוד 'הספרים אשר בהם ילמדו העניינים'⁴⁴⁸.

המחסור בספרי לימוד ליווה את אספות המורים ושורטט כמכשול מרכזי במימוש תוכנית הלימודים. כדברי יודלביץ באספה המורים הראשונה: "מאין אקח ספרים? איזה ספרים אציע? אים? איה מחבריהם? איה דה"י לישראל... חשבון בעברית, איה מדע כללית? ...סוף דבר, איה ספר התחלה פשוט לילדי מחלקת המתחילים?"⁴⁴⁹. הייאוש הנגרם ממחסור הספרים מביא להצעה שהאספה תיקח על עצמה את הדאגה להדפסת ספרים שיוצעו בכתב יד על ידי המורים'. הנושא היורד מהפרק כי 'אספת המורים לא תוכל להעמיס עליה להיות גם מוציא לאור ספרים'. כדי לקדם את פתרון הבעיה מחליטים המשתתפים 'לקבל כל אספה ואספה ספרי חנוך לבחינה ובקורת ולחרוץ משפט עליהם, מה לקרב ומה לרחק', קרי, לדון בספרים המתאימים להעשרת המורים והתלמידים וראויים להפצה⁴⁵⁰. בנוסף מחליטה האספה לשתף סופרים ומשכילים בארץ ומחוצה לה בסוגיה באמצעות בהוצאת ב"קול קורא" "אל ציבור הסופרים והמשכילים בארץ ובחוץ לארץ, לבקשם לחבר ספרי לימוד, לשלוח הצעותיהם אל "אספת המורים" ולהפך בדרך זו לשותפים פעילים ונאמנים בביצור בית הספר העברי הלאומי בארץ ישראל"⁴⁵¹. לצד ה'קול קורא' יוצרים משתתפי האספה (במפגש הרביעי) שלושה שלבים ליצירה והפצה של רשימת ספרים מתאימה ורצויה לבית הספר העברי-לאומי. בשלב הראשון ועד נבחר יקבל "רשימה מכל ספרי הילדים" שכל אחד מהמורים מכיר ומציע. הועד יבחן וימייין את הספרים המתאימים על-פי המחלקות הלימוד. בשלב השני חברי הועד ידווחו 'מה עלו בחקירתם ואחרי עיון כללי והשקפה כוללת על מחשבות ה"ועד" ומסקנותיהם יעירו בני האספה' ושיגו על משפטו של הועד. "בשלב השלישי "יאשרו בעלי ה'ועד' את הספרים המוכשרים, ו'האספה' תעזור להפיצם בבתי הספר לעת עתה אשר בא"י".

יוזמות אספות המורים לא צמצמו את המחסור בספרי לימוד ומחסור 'בספרי לימוד טובים לכל מקצועות הידיעות הנלמדות בבתי הספר השונים' עולה בעוצמה גם באספות הכלליות של אגודת המורים כדברי מלר 'אצל כל העמים הנאורים יופיעו מידי שנה בשנה ספרי לימוד לאלפים ולנו – כידוע – אין דבר, ולכן אני מציע לצאת פעם מגבול העיון לגבול המעשה ולמנות ועד לעין בדבר הספרים הנחוצים לנו בכל מקצועות הלמודים ולהשתדל בחיבורם, בהדפסתם ובהפצתם"⁴⁵². למרות שנשמע קולו של מיעוט מבין המורים הסבור כי 'נחוצים ספרים רק למורים ולא לתלמידים' וכי 'בהמסר לידי התלמידים ספרי לימודים יסמכו התלמידים על הספרים שבידיהם ולא ישימו לב לדברי המורים', המחסור בספרי הלימוד הקשה מעיק על רוב המורים והם מבטאים זאת מפגשים. באספת האגודה הכללית השנייה הונחה הלבנה הראשונה

⁴⁴⁷ שם עמ' 70

⁴⁴⁸ נירית רייכל "ספרי העיון כסוכני השכלה כללית בראשית החינוך העברי בארץ-ישראל". גלי עיון ומחקר (12), 2003, עמ' 35-49

⁴⁴⁹ פרוטוקולים, כתבים, עמ' 996

⁴⁵⁰ 'זכרון דברי האספה הרביעית', 'כתבים, עמ' 981

⁴⁵¹ כרמי, עמ' 139.

⁴⁵² שם, עמ' 388 דברי מלר מרחובות.

לפתרון הבעיה, הוחלט "לייסד חברת מניות להוצאת ספרי קריאה לילדים וספרי למוד לתלמידים ולמורים" הלא היא הוצאת הספרים 'קוהלת' של אגודת המורים⁴⁵³. 'קהלת' שמה לעצמה כמטרה להוציא את הספרים הנחוצים למורה בעבודתו היום יומית. עיון בספרים הראשונים שיצאו בהוצאת קוהלת מעלה כי תפיסתם החינוכית של מנהיגות המורים הלאומית-עברית משתקפת בבחירת הספרים שנבחרו ובדגשים הפדגוגיים בהם הם מתמקדים. הספרים הראשונים היו ספרי היחשבוני והספר "שיעורי הסתכלות וידיעת המולדת לשלוש שנות הלמוד הראשונות" מאת יוסף אוזריקובסקי (עזריהו), מרדכי קרישבסקי (אזרחי) ויחיאל יחיאלי שהפך לנפוץ ביותר בקרב המורים⁴⁵⁴. הספר שנועד ללימודי המקצוע 'מולדת' דן הציג פרשנות רחבה, בינתחומית למושג מולדת והתייחס לחי, לצומח ולדומם המקיפים את הילד וסביבתו. הוא התמקד בעידוד הפעלת כל חושיו של התלמיד וכוון אותו להסתכלות הבלתי אמצעית וסקרנית סביבו תוך צמצום הלימוד העיוני והמופשט. הספר הציע פעילויות בתחום הציור והכיור ושלב שירים וספורים הקשורים לנושא הנלמד.

הוצאת הספרים של 'קהלת' נטלה על עצמה גם הוצאה לאור של ספרות המיועדת להרחבת השכלתם ולהעמקת מקצוענותם של המורים. חלק מהספרים שהוצאו לאור היו ספרי פסיכולוגיה שתורגמו לעברית ואפשרו את העברת הידע ושהצטבר בעולם המערבי בתחום התפתחות הילד, ומאפייני הילדות. כזה היה ספרו של ויליאם גיימס (1877-1953) 'שיחות פסיכולוגיות למורים' (1913) שתורגם על ידי ניסן (טורוב), והספר 'פסיכולוגיה' מאת וילהלם ירוזלם (1854-1923) שתורגם על ידי הרופא מרדכי ברכיהו (1882-1959). ספרים אחרים עסקו בתחומי דעת ייחודיים⁴⁵⁵. היזמות של המורה העברי-לאומי באה לידי ביטוי גם בתחום הגדלת מספר ספרי הילדים, נושא בו עסקנו למעלה.

לצד יזמות בתחומים הקשורים באופן ישיר או עקיף לבית הספר ניתן למצוא יזמות מורים גם בתחומי התרבות השונים. כך למשל המורה אליהו לולו (הכרמלי), ביקש להעביר את אהבתו לתרבות ובעיקר לתיאטרון בשותפות עם מורים נוספים באמצעות העלאת הצגות במושבות ובכך להציע ערב תרבותי לאיכרים: "בכל כפר וכפר ניסו הצעירים בעזרת המורים, את כוחם באמנות התיאטרון. לקהל לא היה צורך באולם גדול. כל חצר של איכר הספיקה לכך. על פי רוב היה התיאטרון בחצר בית-הספר. קרשי עגלות, והנה ספסלים ובמה גם יחד. מכל כפרי הגליל עלו אל הכפר אשר בו נערכה ההצגה. מי ברכב ומי ברגל. על פי רוב ברגל. ובתום ההצגה היו שבים הביתה, לפעמים בליל סופה וסערה, כי הרי ביום המחרת יש ללכת לעבודה". באופן דומה התמסר לכך המורה יכנוביץ' בסג'רה וגם יצא לו מוניטין.. העיבוד הספרותי, התפאורה ובייחוד החומר

⁴⁵³ קמחי וריקליס, ספר היובל תרס"ג- תשי"ג עמ' 673; ספר היובל א', עמ' 76; עמ' 417

⁴⁵⁴ ספר היובל ב' עמ' 365

⁴⁵⁵ יש לציין כי בעקבות הצלחת יוזמת המורים, ההדים החיוביים, ההפצה המהירה של הספרים, הבקשות לספרים נוספים והאפשרויות המצומצמות של 'קהלת' להיענות החליטה של ועדת התרבות של הסתדרות המורים לייסד הוצאת ספרים נוספת, פדגוגית (1925). הוצאה זו, 'אוצר המורה', התמקדה בצרכי המורים, בהעברת תפיסות חינוכיות, ידע ונסיות פדגוגי ומתודולוגי מאירופה וארה"ב למורי ארץ-ישראל. בין ספריה הראשונים שתורגמו והוצאו לאור ניתן למצוא את: כיצד גרטרוד מלמדת את בניה של פסטלוצ'י, ראשי פרקים של פדגוגיה האקספרימנטאלית של ארנסט מוימן, מושג וחינוך באופי ש גיאורג לקרשנשטיינר ועוד.

האנושי אשר גילה והדריך חברנו זה משך את כולנו. אל כפרו באנו ברצון להצגות. רבה הייתה השמחה בכפרי הגליל בזכותו של חברנו מסג'רה"⁴⁵⁶

המורים העבריים יצקו את הבסיס למערכת החינוך הישראלית ולקחו חלק פעיל בבניית דמותו של הילד העברי-ישראלי. עשייתם החינוכית נבעה מאידיאולוגיה לאומית, ממקורות התרבות היהודית ומטרנספר של רעיונות חינוכיים הומניסטיים-שמרנים ונטורליסטים. המורים לא היו עשויים מקשה תרבותית אחת. כל אחד מהם הביא עמו יסודות מתרבות הולדתו וזיכרונות פדגוגיים מהחינוך שחוה (צינורות או מערכת לא סדירה). הצורך ליצור מבראשית מערכת חינוכית הניע ליצירת מפגשים של למידה בין המורים, ולמידה אוטוידקטית מכלים שיצרו המורים עבור עצמם ועבור עמיתיהם. העברת התפיסות החינוכיות, הידע הפדגוגי וההקשרים העבריים-לאומיים התחזקו בעקבות נדודי המורים בין המושבות והיוזמות המקצועניות שהיו חלק משליחותו המקצועית של המורה העברי.

המפגשים הישירים והעקיפים עם רעיונות ותפיסות חינוכיות והדיון בהם הניעו להטמעתם רכיבים מהם בדיוקן המורה העברי, לאריגתם במערכת החינוך הצומחת ולהעברתם למתחנכים ולבני ביתם בצורות שונות ובהתאמה לאישיות המורה ולקהילה בה לימד.

⁴⁵⁶ אליהו לולו, "היה זה בגליל", קמחי ו ריקליס, ספר היובל להסתדרות המורים, , תרס"ג-תשי"ג, עמ' 585, 586

פרק שמיני בין הספר למעדר

בכינוס הסתדרות המורים בשנת תרס"ח תאר המורה ישעיהו קרינאל מזכרון יעקב את הבוגר הרצוי של בית ספרו: "ויקם לו למטרה לגדל ולחנך דור איכרים עבריים, בריאים וחזקים, תמימים וישרים, נאורים ומשכילים, דור נאמן לעמו לשפתו ולארצו".⁴⁵⁷ הדיוקן העולה מדבריו הוא של מה שאנו מכנות דגם האיכר המשכיל, עובד אדמה אשר השכלתו איננה מצטמצמת גבולות הידע הנדרש לעבודתו. קרינאל היה היה שייך לקבוצת 'מעבירי המסר', קרי, מורים וגננות שהיו חברים בקבוצות בעלי ביוגרפיות דוריות ומקצועיות שונות, אשר השפיעו על אופן הוראתם ועל חזונם. חזונו של דוד חיון מנהל בית ספר בפתח תקוה דומה היה, אך לא זהה לזה של ויקלומיץ בראש פינה ושניהם התייחסו באופן שונה למקום של לימודי הקודש ממה שראה לנכון יהודה ענתבי מנהל בית הספר בפר תבור (וקדם לכן ביבנאל)

שלוש תכניות לימודים חוברו בשנים המדוברות והן מדגימות את דמויות הבוגרים הרצויים לתפיסת המורים. תכנית הראשונה חוברה בשנת תרמ"ב-1892 על ידי 13 מורי המושבות. תכנית לימודים שניה שנקראה ת"ל גדרה יצאה לאור על ידי הסתדרת המורים בכינוסה השני בשנת 1904 והתכנית השלישית, שכונתה תכנית הקטורגף יצאה לאור בשנת 1907 יועדה לבתי ספר עירוניים והפכה להיות 'הרצויה' בבתי הספר הכפרים החל משנת 1911. ראוי לציין כי תכניות הלימודים היו מעשה הצהרתי ובפועל, בזירת בית הספר עצמה, המציאות היתה פעמים רבות שונה. תכניות הלימודים ביקשו 'לתרגם' את הדיוקנאות של הבוגרים הרצויים למסרים חינוכיים באמצעות הוראת המקצועות השונים.

בין שנות לימוד לבין דיוקן הבוגר הרצוי

שני דיוקנאות של תלמידים היו בתהליכי גיבוש בשנים אלו. דיוקן אחד, שהיה דומיננטי בשיח הציבורי היה של עובד אדמה ארץ ישראלי, איכר, פועל או חלוץ שאמורים להיות ניגוד לדימוי של איש השטעטעל המזרח אירופאית. הדיוקן השני היה של אדם ארץ-ישראלי רחב אופקים בתרבות המערבית, צאצא של היהודי המשכיל של העת החדשה שהלך והתעצב עם הקמת בתי ספר לבנים ובנות ביפו וביינתר שאת עם חיבורה של תכנית הלימודים של שנת 1907, כאשר ברקע הוקמו הגימנסיות ביפו ובירושלים. דמות בוגר זו תהיה פעילה בשנים הבאות ותבוא לידי ביטוי בולט במלחמת השפות. לדיוננו היא משמשת מוקד התייחסות בהיותה 'מתכתבת' עם דמות המופת של עובד האדמה. חשוב לחדד ולציין כי המושג עובד אדמה כולל איכר, פועל חקלאי וחלוץ סוציאליסטי, אולם, אבות-הטיפוס דמויות המופת של מושגים אלה אינן 'מופיעות' באותה נקודת זמן. דמות המופת של הפועל החקלאי שנשאה את נס כיבוש העבודה העברית היא בעיקר פועל יוצא של העלייה השנייה. אהרן דוד גורדון פיתח תפיסה זו והעניק לה ממד קולקטיבי, בהכריו כי עבודת האדמה היא תנאי הכרחי לבינוי אומה: 'אין עם זוכה באדמתו, אלא על ידי עבודת עצמו ועל ידי השקעת כוחותיו הגופניים והרוחניים בה'.⁴⁵⁸ גורדון מיצה גישה זו בצמד מילים, שנעשה מרכזי מאוד בשיח הציוני - 'דת העבודה'.

⁴⁵⁷ ישעיהו קרינאל, אספת המורים תרס"ח, ספר היובל ב' עמ' 675.

⁴⁵⁸ אריה דוד גורדון, כתבים, תל אביב, תשי"ז עמ' 74

דמות החלוץ מתעצבת על ידי העלייה השלישית החורגת מציר הזמן של דיון זה. דגם האיכר היהודי דובר העברית שימש כאב טיפוס נכסף על ידי רוב המורים העבריים לאורך כל השנים הנזכרות, גם לאחר היווצרותם של אבות טיפוס נוספים. שאיפה זו היתה משותפת לברוך רוטשילד וליק"א ובמידה כזו או אחרת לחלק מאיכרי המושבות. קסמה של דמות המופת של איכר יהודי היה נעוץ ביכולתה של עבודת אדמה לגלם מיתוסים מכוננים של יותר מנרטיב אחד. יחד עם זאת מאחורי מכנה משותף זה עמדו דיוקנאות משנה של האיכר העברי, כפי שמציעה נירית רייכל. תת דיוקן אחד היה של איכר מעשי, בעל ידע בחקלאות דובר עברית, במושבות בעלת אוכלוסייה דתית במיוחד כגון זו של יבנאל, מזכרת בתיה, וייסוד המעלה היה לדיוקן האיכר המעשי ביטוי נוסף של איכר מסורתי המשלב עבודת אדמה עם מצוות הקשורות לארץ. תת דיוקן שני היה של איכר משכיל, פחות שומר מצוות, אשר השכלתו אינה סותרת את אהבת האדמה. דגמים אלו באו לידי ביטוי בחצר בית הספר במושבה ולעיתים בבית ספר אחד היו יותר מדגם אחד וזאת הודות להשפעתם של המורים וגורמים נוספים כפי שהיה למשל בכפר תבור. כאשר הורי התלמידים התיישבו במושבות הם היו שותפים לתופעה שישראל ברטל ויונתן דקל חן מכנים, התנועה הבינלאומית (הגלובלית) של חקלאות יהודית (Global Jewish agrarian movement)⁴⁶⁰⁻⁴⁵⁹ הבסיס הרעיוני להפניית יהודים לעבודת אדמה היה, בין השאר, גלגול של רעיון 'תיקון היהודים' שרווח בשיח המשכילים היהודים (והלא יהודים) שהחל במאה השמונה עשרה. חקלאות תוארה במונחים מוסריים וזאת בניגוד לעיסוקים שנחשבו ליפרנסות יהודיות, כגון הלוואה בריבית, רוכלות ועוד. פעולה מעשית 'לתיקון' היהודים ולהפיכתם לחקלאים ננקטה עם הקמת מושבות יהודיות בדרום אוקראינה בשנת 1808 ולאחר מכן בסרביה (מולדוביה) ואזורים נוספים במסגרת 'רוסיה החדשה'.⁴⁶¹ ניסיון זה לא צלח ולא זכה להד היסטורי. הרעיון לא נשאר בגדר אידיאה לא ממומשת, אלא קיבל ביטוי מעשי על ידי קבוצות של מהגרים יהודים, ויזמים ממנים כגון הברון רוטשילד וחברת יק"א⁴⁶² שתי קבוצות של צעירים נלהבים בעלי פרופיל חברתי דומה, 'עם עולם' ובי"ו קמו בשנת 1881 ובקשו להיות שותפים לתהליך מהפכני של יצירת איכר יהודי מודרני. קבוצת 'עם עולם' הקימה מושבות בארצות הברית, שפעלו במשך שלוש שנים, וחברי בי"ו הקימו את המושבה גדרה ואחדים מהם הצטרפו למושבה ראשון לציון בא"י.⁴⁶³ חלק ניכר מהורי התלמידים במושבות הברון היו שייכים לקבוצה בעלת פרופיל חברתי שונה משל הנמנים על קבוצות הצעירים המוזכרות. חלקם היו שייכים לאגודות של חובבי ציון, אנשים המקיימים אורח חיים של שמירת מצוות עם דגש על הפולחן והסתייגות מהלמדנות. מרביתם הגיעו כבעלי משפחות, עבור רבים מהם חיי חקלאות יהודית היו הגשמה של חלום אישי או אמצעי לגאולת הפרט. עבור האחרים היה זה פתרון כלכלי לעת מצוא. אם נתייחס למושג 'תשוקת החלוצים', שטבע בועז נוימן,

⁴⁵⁹ Jonathan Dekel-Chen and Israel Bartal, "Jewish Agrarianization" *Jewish History* 21no. 3-4 (2007):239-247; Jonathan Dekel-Chen and Israel Bartal, "JCA-ORT-JAS-JDC: One Big Agrarianizing Family", *Jewish History* 21/ 3-4, pp.263-278

⁴⁶⁰ Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, Oxford 1983.

⁴⁶¹ Jonathan Dekel-Chen and Israel Bartal, "Jewish Agrarianization" *Jewish History* 21no. 3-4 (2007):239-247.

⁴⁶² מושבה המבוססת על עשרה יהודים חברי מושבה חקלאית נובו פאלקובה שבחבל גורדנה שבליטא שנבחרו על ידי חובבי ציון.

⁴⁶³ Dekel-Chen and Bartal, *Jewish Agrarianization*, pp. 239-247.

המתייחס ליחסי האהבה לנוף הארץ ישראלי, הרי שניתן לטעון כי רוב האיכרים במושבות לא חלקו תשוקה זו.⁴⁶⁴

הקמת כפרים יהודים היתה במובנים רבים, שחיה נגד הזרם ההיסטורי של תהליכי העיור והמודרניזציה במערב. רוב האיכרים לא דמו בפרופיל החברתי שלהם לאנשי עקרון- מזכרת בתיה, שהכירו את החקלאות ממקור ראשון. הילדים שגדלו במושבות הברון היו דור הבנים הראשון של חקלאים יהודים ודברים אלו נכונים לגבי חלק ממושבות יק"א. אם כי חשוב לציין כי שהיו מושבות שנוסדו על ידי בני איכרים ביניהם למשל כפר תבור. עם השנים, בייחוד לקראת סוף העשור השני של המאה העשרים, גדל דור שלישי במשבות, אבל חלק גדול מאורחות החיים בהם היו נטועים בפרקטיות של משפחות עירוניות שנדרשו להסתגל לחיי הכפר. רובן לא רצו לאמץ את הדימוי של האיכר הבור וגס הרוח המוכר להם ממזרח אירופה או לחילופין של הפלח הערבי שהברון רוטשילד התלהב מדיוקנו. ביטוי לכך למשל היה בהתעקשות איכרים מזכרון יעקב ללמד בנותיהן פסנתר, פרקטיקה בורגנית ידועה.⁴⁶⁵ משפחות אלו חפצו בדגם האיכר המשכיל.

הברון רוטשילד והפקידות לא ראו את החקלאות היהודית במונחים של אתוס לאומי, אלא במונחים של שיפור ותיקון היהודי המזרח אירופאי. בכך היו גם שותפים לחזון של יהודי 'אחרי' או לפחות לדימוי של יהודי השונה מזה של איש העיירה היהודית במזרח אירופה. שאיפתם היתה לעצב איכר מעשי בעל ידע בחקלאות ושיהיה יצרני. הציפיה מתושבי המושבות להיות איכרים באה לידי ביטוי בדרישה לחי פשטות המאפיינים את הדימוי של האיכר הצרפתי. אלא שבמציאות הארץ ישראלית של התקופה, האיכר היליד היה הפלאח הערבי.⁴⁶⁶ הרצון לראות דימיון חיצוני בין האיכר העברי לבין הפלאח הערבי באה לידי ביטוי במתנתו של בוריס אוסוביצקי, פקיד הברון שהועבר לראש פינה מראשון לציון בעקבות המרד בו, לאיכרי ראש פינה ערב כניסתו לתפקידו כמנהל המושבה – זוג נעלים, עבאיה וגלימה ערבית⁴⁶⁷.

גישה זו הייתה מקובלת על יק"א אשר סברה "כי לאכר די במעט קרוא וכתוב וחשבון" כפי שהעיד במרירות אהרון קרון מפקח החינוך בגליל. השכלה נראתה לפקיד יק"א כמיותרת ומזיקה לאכר, מאחר שהיא עשויה לעורר בו את השאיפה לעזוב את ארץ-ישראל. גישה זו היתה גם מקובלת על חלק מההורים בייחוד במושבות הגליל אשר רצו כי בניהם ילמדו בחדר ולא בבית הספר. הורים אלו, כדברי זלטרניך, לא זלזלו בהשכלה של בית ספר עממי כערך, אלא ראו אותה כלא נדרשת למי שעתיד לעסוק בעבודת אדמה. הורים אלו ראו נגד עיניהם את דמות האיכר ירא שמים, בוגר החדר, היודע מעט חשבון.⁴⁶⁸

השאיפה לעצב דור של צעירים איכרים מעשיים באה לידי ביטוי, כאמור, בתמיכת הברון בבית הספר העל יסודי מקווה ישראל, אשר נוסד שנים לפני הפעילות החינוכית במושבות. שנה לאחר הקמת בית הספר בראשון לציון, בשנת 1887 הוקמה מסגרת לימוד חקלאית המיועדת לעולים צעירים בזכרון יעקב, שנשאה את השם בית ספר חקלאי וביידיש ארבטער שוללע. (בית הספר לעובדים). מטרת בית הספר היתה להכשיר 60 צעירים עולים כפועלים חקלאיים במשך שלוש שנים ואז לתת להם אדמה. צעירים רבים בקשו לנצל את ההזדמנות והגיעו לזכרון יעקב. הממונה על בחירת האנשים, הפקיד הראשי של המושבה, ליאון וורסאמייר התרשל במיון ובחר

⁴⁶⁴ בעז נוימן, תשוקת החלוצים, תל אביב: עם עובד 2014

⁴⁶⁵ בחור, פעמון סדוק עמ' 119; 124;

⁴⁶⁶ שם, עמ' 160

⁴⁶⁷ שם

⁴⁶⁸ זלטרניך, האנשים מכאן.

את האנשים לפי העקרון של כל הקודם זוכה. כך אירע כי לא כל ה-60 היו עולים צעירים. חלקם היו בעלי מקצוע ומשפחה וחלקם ילידי הארץ. היה זה המחזור הראשון והאחרון. קשיים שונים התגלו בהפעלת המסגרת ורק מחציתם סיימו את ההכשרה וקבלו נחלות במושבות שפיה, בת שלמה עתלית ומנחמיה.⁴⁶⁹ נסיון זה של הכשרה מקצועית עסק במתן כלים שימושים לצעירים, אולם הוא לא נועד לתפקד כמכשיר חינוכי כפי שאמור לעשות בית ספר עממי.

ההכרה בכוחו של חינוך לתפקד כסוכן חברות המעצב את הדיוקן הרצוי של דור העתיד היתה ידועה לכל השותפים לחינוך. הברון, פקידיו ואנשי יק"א שפעלו ברפובליקה השלישית היו עדים מקרוב לכוחו של החינוך לתפקד כסוכן חברות המעצב את תהליכי הזהות של תלמידיו. ביטוי לכך ניתן לראות בדו"ח של יק"א משנת 1902, בו נאמר כי באמצעות השפעה על הדור הצעיר אפשר יהיה ליצור דור של עובדי אדמה.⁴⁷⁰ הדברים ברורים במיוחד כאשר בוחנים את גישת יק"א לאורך השנים. לדידה החקלאות היתה אמצעי ליצירת עצמאות כלכלית, אשר כה חסרה ליהודי מזרח אירופה. בעיני מועצת יק"א החקלאות היתה עבודה קשה, אשר אינה דורשת הכשרה אינטלקטואלית או ידע אקדמי, ולפי כך היא זמינה ונכונה ליהודים המבקשים להתפרנס מיגיע כפיהם. המחקר של הקהילות הכפריות של יק"א בארגנטינה מלמד כי הדימוי הרצוי של האיכר בעיני יק"א היה דומה בין אם היה בארץ ישראל או ארגנטינה.

בבסיס דגם האיכר המעשי עומדת הנחת המוצא השמרנית כי יש קשר ישיר בין רמת ההשכלה שלה נזקק התלמיד לבין עיסוקו בעתיד; ולכן חלק מתכני הלימוד של התלמיד הכפרי אמורים להיות שונים מאלו של התלמיד העירוני. הבדלים קוריקולריים בין המרחב הכפרי לבין הערים היו תופעה היסטורית ידועה באירופה ובמרחב העולמי ומוכרות לכל העוסקים בחינוך. הבדלים נוספים היו ברמת ההוראה, הכשרתם של המורים, בציווד הלימודי, אך ההבדל המשמעותי ביותר היה נגישות לחינוך משך שנות הלימוד בבתי ספר כפריים ועירוניים. שני נימוקים מרכזיים עמדו מאחורי הרצון לצמצום שנות הלימוד בבתי הספר הכפריים. האחד היה שאין צורך בהשכלה רחבה יותר ממספר שנים היות וילדי האיכרים אינם מתעדים ללמוד בחינוך העל יסודי. סיבה שניה היתה שהילדים היו כוח עבודה נדרש במשק החקלאי. לכך נוספו כמובן סיבות פרוזאיות יותר של משאבים, קשי נגישות ועוד.

ההשקפה המעמדית ביסודה, הטוענת כי כי חינוך כפרי נדרש לתכני לימוד שונים מאלו של בית ספר העירוני עלתה לדיון כבר במפגש הראשון של המורים בשנת 1891 בראשון לציון. המורה ישראל בלקינד, שנמנה עם אנשי ביל"ו, טען כי יש צורך להפריד בין בית הספר העירוני לבין בית הספר הכפרי. והבהיר כי על "... מורי המושבות לתת לבם לחנך את הילדים לא רק על ברכי התורה והחכמה, כי גם על ברכי העבודה, להעיר בקרבם אהבת העבודה בבית ועבודת האדמה בשדה ובגן." ... בלקינד ציפה מהמורה הכפרי להעביר מסר שונה מזה של המורה העירוני ובהמשך הסביר כי ישנם הבדלים קוריקולריים בין בית ספר כפרי לעירוני- "...ועל כן אך למותר ללמוד השפות הזרות במושבות ולעומת זאת נחוץ לתת איזו ידיעות מחיי הטבע אשר תוכלנה להביא להם תועלת בחייהם חיי איכר".⁴⁷¹ כלומר, החינוך הכפרי אמור לכלול לימודי חקלאות וטבע, אשר יבואו על חשבון שעות הלימוד המוקדשות ללימודי השפות בבתי ספר בעיר.

⁴⁶⁹ שאול דגן, עקשנים על ההר, זכרון יעקב ובנותיה 1882-1918 בכתובים ולאור הזכרונות, תל-אביב: הוצאה עצמית, עמ' 86-87;

⁴⁷⁰ זלטרניך, אנשים מכאן, עמוד 92,

⁴⁷¹ ישראל בלקינד, אסיפה ראשונה בראשון לציון יט חשוון תרמ"ב (1891), מצוטט אצל שלמה כרמי, תלמים ראשונים בחינוך העברי, עמ' 65..

בלקינד לא היה איש שמרן בתפישתו, באופיו ובבחירותיו. החברות בביל"ו הייתה מבחינתו שותפות בארגון מהפכני במושגי התקופה. אנשי ביל"ו דגלו בתיקון מהפכני של החברה היהודית ארץ ישראל ועבורם עבודת אדמה היתה תנאי הכרחי לשם כך. במושגיו של נוימן הם היו שותפים לתשוקת הנוף הארץ ישראלי⁴⁷². שיח זה מסביר את נכונותו של בלקינד לקיומו של קוריקולום נפרד לבתי ספר עירוניים וכפריים. בלקינד טען נגד השכלה רחבה כגון זו המקובלת בבית ספר עירוני באומרו - "יש ועל המורה לכבות את רוח ההתמשכלות ולשאת את תשוקת העבודה וחי שפתותיו כל היום"⁴⁷³. כלומר, השכלה מצטיירת כמכשול העשוי הרחיק את התלמיד הארץ-ישראלי מהעבודה כערך, כאידאל ועיסוק ולהביא אותו להעדיף מקצועות ועיסוקים שאינם "פרודוקטיביים". אלו הם הנימוקים העומדים בבסיס עיצוב האיכר המעשי לא משכיל. גישה זו הקוראת לצמצום עולמו של הילד הלכה יד ביד עם תפישת בית הספר הכפרי של הברון. מנגד עמדה הגישה בקשה לעצב איכר משכיל והאמינה כי הבדלים הקוריקולוריים יש להשאיר לחינוך העל יסודי (המשך) וליצור תכנית לימודים אחידה בבית ספר היסודי בעיר ובכפר. כלומר, יש לשאוף למינימום של השכלה לכל הילדים ללא קשר למיקומם החברתי. דובריה של גישה זו היה יהודה גרזובסקי המורה מעקרון מזכרת בתיה, מזכיר אגדות בני משה הארץ ישראלית. טיעונו היה –

"כי במחלקות הראשונות והנמוכות של כל בתי הספר ילמד רק עברית ובכך לא יהיה כל הפרש בהפרוגרם בשני מיני בתי הספר הנזכרים, והיה בגמור בן המושבה את חוק לימודיו בבית הספר, בהיותו למשל בן שלוש עשרה ויצא לעבודתו ועזר לאביו בשדה ובכרם. ורק המצוינים מהם או אלה אשר מבנה גויתם לא יתנם להיות איכרים יוסיפו לשקוד על דלתות בתי הלמוד. בן העיר יבוא בעת ההיא למחלקות הגבוהות אשר בהן ילמד את הדברים הנחוצים לו בתור בן עיר..."⁴⁷⁴

תכנית הלימודים הראשונה, שגובשה על ידי המורים בתחילת 1892 כללה ארבע שנות לימוד ונוסף למכינה. היא תאמה את המקובל במושבות הברון בהן פעלו בתי ספר ולצידם גני ילדים. ארבע שנות לימוד ומכינה היו נלמדו גם בבתי הספר של כ"ח שפעלו בערים.⁴⁷⁵ השוואה בין בתי הספר במושבות לבין בתי הספר הכפריים במרכז ובמזרח אירופה מלמדת כי תכנית הלימודים של מורי המושבות היתה שאפתנית יותר. הרפורמות מרחיקות הלכת שנעשו לאורך המחצית השניה של המאה התשע עשרה באירופה הרחיבו את נגישות של ילדי האיכרים לחינוך בסיסי, אולם עדין רובם למדו מספר שנים מצומצם. כך למשל באימפריה הצארית, ארץ הולדתם של חלק ניכר מהמורים, כגון ישראל בלקינד ושמחה וילקומיץ נוסדו בתי ספר כפריים לאחר הרפורמה של 1864 על ידי האיכרים עצמם. מוסדות חינוך אלו היו בעלי שתי שנות בלבד, פחות מהנורמה שקבעה שלוש שנים לפחות. רמת ההוראה והציוד היו נמוכות וחלקם של הילדים שביקרו בבתי הספר היה מצומצם. בשנות התשעים עולה חלקם של ילדי האיכרים לקצת יותר מ 15%.⁴⁷⁶ במחוזות פרוסיה לשעבר שבגרמניה נכרו הבדלים גדולים מאד בין החינוך העירוני לכפרי. בשנת

⁴⁷² נוימן, תשוקת החלוצים.

⁴⁷³ ישראל בלקינד, אסיפה ראשונה בראשון לציון יט חשוון תרמ"ב (1891), מצוטט אצל שלמה כרמי, תלמים ראשונים בחינוך העברי, עמ' 65.

⁴⁷⁴ יהודה גרזובסקי, שם, שם, עמ' 66.

⁴⁷⁵ רודריג, חינוך חברה והיסטוריה עמ' 46; דרור, כלים שלובים בחינוך הלאומי, עמ' 224.

⁴⁷⁶ Ben Eklof, 'The Myth of the Zamstov Schools: The Source of the Expansion of the Rural Education in Russia 1864-1914', *History of Education Quarterly* 26:4 (1984)pp. 561-584

⁴⁷⁶ שם, שם.

1891, פחות ממחצית ילדי האיכרים בקרו בבית הספר וחלקם של הלומדים בבית ספר כפרי של שש היה פחות מאחוז. בערים חלקם של הלומדים בבתי ספר של שש כיתות היה 44%.⁴⁷⁷

סוגיית בית הספר הכפרי העברי עולה במלוא עוזה בישיבה הראשונה של אגודת המורים בעת כנס הייסוד בשנת 1903. הגישה הרואה את בית הספר הכפרי כבעל השכלה מצומצמת מזו של בית הספר העירוני, ומעצבת בכך את דיוקן האיכר המעשי, זוכה כמעט לקונצנזוס מלא בכינוס הראשון של אגודת המורים בזכרון יעקב. אוסשקין, אשר ניתן לראות בו את המייצג הרשמי של חובבי ציון אמר בתוקף:

"אם ילמד ילד כפרי פחות את עיקרי הדקדוק, פחות או יותר דברי הימים, פחות או יותר את החכמות והמדעים אין דבר, אבל את זה צריכים ללמד, להיות בריאים וחזקים, להיות כפרים האוהבים את הסביבה, ואת העבודה הגופנית, וביחוד להיות כפרים האוהבים את הדיבור העברי ואת העם העברי בכל לבבם."⁴⁷⁸

בהמשך, כאשר המורים מצביעים על החלטת האספה, מתקבלת הצהרה זו ללא עוררין. הכרה כי יש צורך בשתי תכניות לימוד נפרדות, אחת לבתי ספר עירוניים והשנייה לבתי ספר כפריים באה לידי ביטוי בהחלטה על כתיבתן של שתי תכניות לימוד בשני מרכזים המסמלים את הדיוקנאות השונים של בוגרי החינוך העברי. האחד הוא בית ספר לבנות ביפו והשני בית ספר בראש פינה תחת שרביטו של ויקלומיץ.

במקביל להכנת תכנית לימודים כללית בסיסית התכנסה בגדרה האספה הכללית השנייה של הסתדרות המורים באלול תרס"ד (1904).⁴⁷⁹ מאחר שכתבת הלימודים הכוללת טרם הסתיימה, הוצגה והוצעה בפני הבאים תכנית למודים כללית - זמנית, שנקראה 'תכנית גדרה'. תכנית זו נגזרה מתכנית הלימודים של בית הספר בראש פינה, שהוצגה ע"י ויקלומיץ בפרוטרוט ב-1903 וזכתה להערכה רבה בקרב המורים. התכנית הותאמה לבתי ספר בני ארבע מחלקות, כשבכל מחלקה שתי כתות לימוד ותפקדה כתכנית הביניים עד לישומה של תכנית הלימודים הבאה.⁴⁸⁰

ההחלטה על מספר שנות לימוד פחותות מאלו של בית ספר עירוני החזיקה מעמד זמן קצר ובשנת 1907 קבעו המורים בכנס האגודה כי כל בתי הספר היסודיים באשר הם בעיר או במושב יהיו בני שמונה שנות לימוד וכפי שהצהיר הפרוטוקול - " יוצריה "לא ראו חובה לעצמם להתחשב עם המצב הנוכחי של בתי-הספר, ההולך ומתחלף" אלא ראו כמטרתם ליצור "אותו טיפוס נורמלי של בית-הספר העממי בארצנו שאליו צריכים אנו להגיע בעתיד הקרוב."⁴⁸¹ הכרזה זו מלמדת כי גם אלו שחשבו על הבוגר הרצוי של המושבות בדמות איכר מעשי, לא הסכימו להעתיק את הדגם של האיכר האירופאי המוכר להם.

סקר שנערך ב-1909 (תרס"ט) מצא כי מבין 22 בתי הספר העממיים שפעלו במושבות וארבעה מהם בלבד היו בני שמונה שנות לימוד. היתר נעו בין ארבע לשש שנות לימוד.⁴⁸² הסקר אינו נוקב בשמות המושבות, אולם המדע הקיים מלמד כי שמונה שנות לימוד למדו במושבות זכרון יעקב, פתח תקווה וראש פינה. שנה לאחר מכן הניב סקר נוסף את התוצאות הבאות:

⁴⁷⁷Herrlitz, Hope Titze, *Deutsche Schulgeschichte von 1800*

⁴⁷⁸ יוסף בר"נ מיוחס, 'אסיפות המורים בארץ ישראל' המליץ, 19 בנובמבר 1903, עמ' 3.

⁴⁷⁹ אושפיז, בעקבות הסוללים, עמ' 133

⁴⁸⁰ נירית רייכל, "דיוקן התלמיד הארצישראלי הרצוי בשנים 1889-1933, **קתדרה**, 83 (1997), עמ' 55-96

⁴⁸¹ פרוטוקולים מהאסיפה הכללית החמישית של 'אגודת המורים' סגירה, קיץ תרס"ז, "אח"י, מיכל 9.1/6,

⁴⁸² כתבי יוסף עזריהו החינוך העברי בארץ-ישראל, ג, תל אביב: מסדה, עמ' 98-99

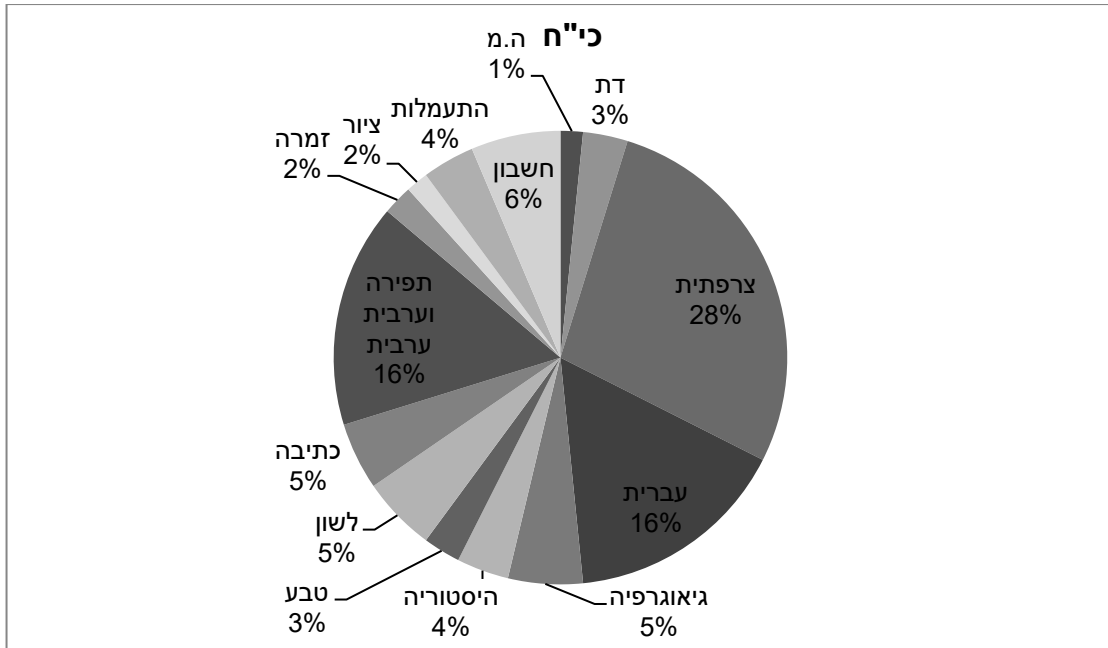
עשרה בתי ספר במושבות היו בני שלוש כיתות, כלומר הילדים למדו עד גיל 9; תשעה בתי-ספר במושבות היו בני ארבע כיתות, כלומר עד גיל 10 בית-ספר אחד בן חמש כיתות, כלומר גיל 11, שני בתי-ספר בני 7 כיתות, כלומר גיל 13. בשנת 1912 (תרע"ב) חלה התקדמות ו-17 בתי-ספר במושבות היו בני שמונה שנות לימוד, כלומר הילדים למדו עד גיל 14.⁴⁸³

מפגש קוריקולרי

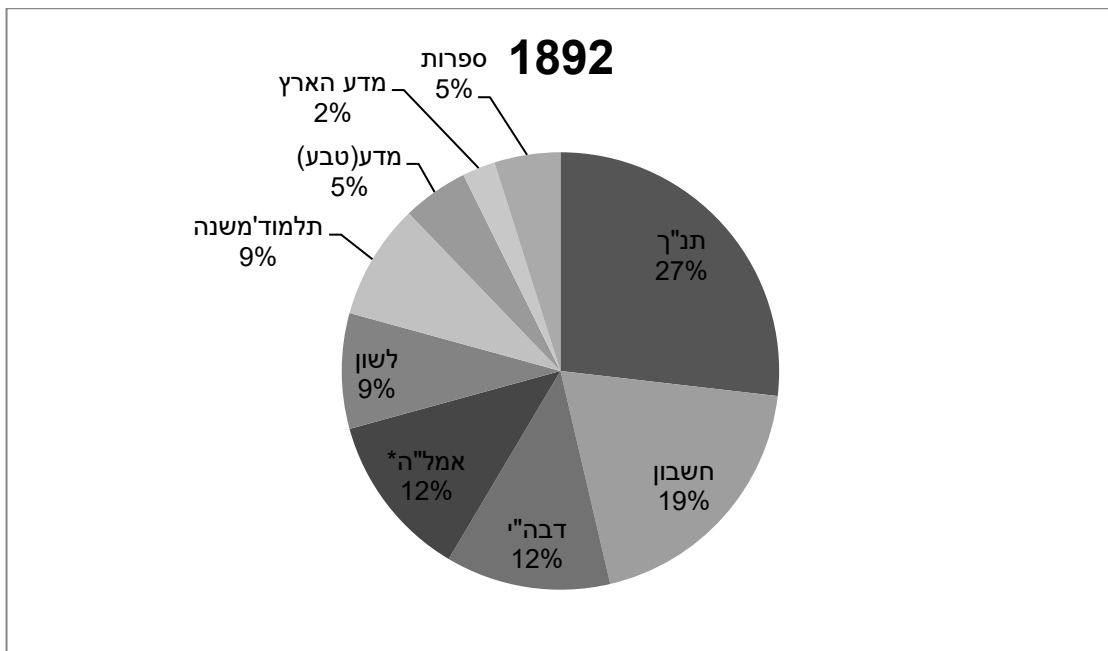
העברה של ידע לתלמידים היא תוצאה של בחירה מודעת בזמן נתון. הבחירה והארגון של הידע נעשים על ידי אלה הקובעים ומגדירים מה הוא ידע תקף וחשוב ומה הוא ידע משני. מישל אפל וננסי סמית הגדירו זאת באופן הבא - הידע הנלמד הוא ידע אשר הוגדר כלגיטימי על ידי גוף חברתי ברגע היסטורי נתון.⁴⁸⁴ הגדרת הידע הלגיטימי והרצוי היא פועל יוצא של דיוקן הבוגר/ת של השותפים לתהליך החינוכי. הידע הועבר באמצעות הקוריקולום, המסווג לשלוש רמות - פורמלי, בלתי פורמלי למחצה ובלתי פורמלי. ניתוח הקוריקולום נעשה בשני ממדים שונים: מסגרת הפעולה ודרכי התצוגה או ההעברה של הקוריקולום. הקוריקולום מועבר במסגרות לימוד שונות: הקוריקולום הפורמלי מועבר בפעילות בכיתה באמצעות הרצאה, כגון שיעור תנ"ך או שיעור חשבון, הקוריקולום הבלתי פורמלי למחצה, הכולל טיולים או טקסים, והקוריקולום הבלתי פורמלי, פעילויות של מורים לאחר שעות בית הספר. דגם תכנית הלימודים המוכר לחלק ממורי המושבות היה זה של כ"ח בת ארבע שנות הלימוד, כפי שמופיעה בתרשים הבא:

⁴⁸³ שם, עמ' 87.

⁴⁸⁴ Peter McLaren and Henry A. Giroux, 'Writing from the Margins: Geographies of Identity, Pedagogy, and Power', *Journal of Education* 174 (1992), pp. 7–30; Michael W. Apple and Nancy R. Smith, 'What Do Schools Teach?', in Henry Giroux and David Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?*, Berkeley 1985, pp. 82–99



תכנית הלימודים של אסיפת המורים :



*אמל"ה- קריאת משלים ושיחות- אפשר לכלול זאת במונח לימודי העברית.

ההבדלים הבולטים בין שתי תכניות הלימוד משקפים את הדיוקנאות שונים של הבוגרים הרצויים. משקלן של השפות בתכנית הלימודים של כי"ח היה גדול במיוחד ומקומם של לימודי הדת ובכלל זה תנ"ך מצומצם. בתכניתה מורים המצב היה הפוך. מעניין להיווכח כי משקל דומה ניתן למקצועות של השכלה כללית כמו גיאוגרפיה, דברי הימים או מקצועות המיועדים לפיתוח של התלמיד לפי כללי החינוך ההומניסטי השמרני והנטורליסטי כגון חינוך גופני וציור. הבדל

משמעותי היה במשקלן של לימודי השפות. תכנית המורים ובהמשך אלו של האגודה, העניקו לחשבון משקל נכבד יותר מזה שזכה לו בתכנית הלימודים של כ"ח.

ניתן לראות כי תכנית המורים כללה נושאי לימוד שיועדו בין היתר לעיצוב נרטיב לאומי כגון דברי הימים של עם ישראל וכתובת הארץ. צהר להשכלה לא פרטיקולרית נפתח עם לימוד דברי הימים כלליים. יחד עם זאת ראוי לציין כי השפה הצרפתית לא נכללה בת"ל למרות שהיא ברור לכל הנוכחים כי היא נלמדת. כך למשל בכל מושבות הברון ולאחר מכן במושבות יק"א נלמדה צרפתית אשר לא הופיעה בתכנית הלימודים. החלק הגדול ביותר בשעות הלימוד הוקדש למקצועות היהדות (תנ"ך ותלמוד) תאם את דגם האיכר המסורתי. גישה זו גם תאמה את צפיות הברון לראות איכרים יראי שמים המבקרים בבית כנסת שאף דאג מימן את הקמתם.

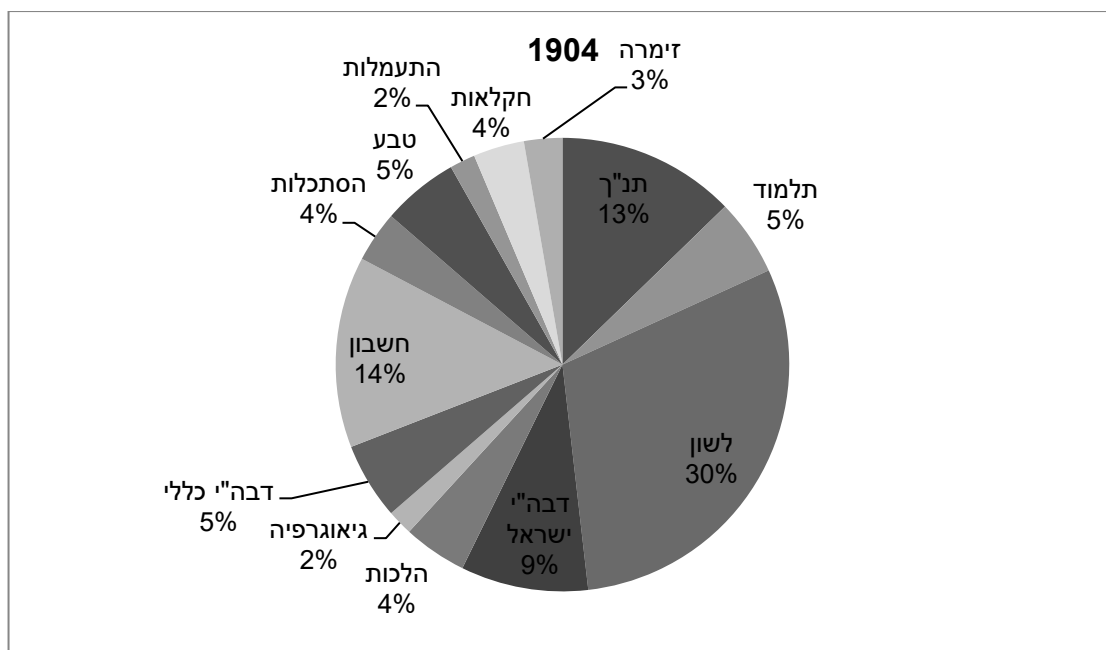
חלק משמעותי משעות הלימוד הוקדש ללימודי העברית מטרה אשר היתה מקובלת על כל המורים ואשר ראו את התנאי ההכרחי לעצוב הקהילה הלאומית. לימודי החשבון עמדו במקום השלישי ולאחריהם דברי הימים ולימודי הטבע. בפועל, התכנית לא יושמה בבתי הספר במשבות וניתן לראות בה הצהרת כוונות של המורים עצמם בתקופה המדוברת.

עשר שנים לאחר פרסום תכנית לימודים זו, בסתיו 1902, נכתב בשבועון השקפה כי יש צורך בבתי ספר כפריים ששימו את הדגש על לימודי הטבע וחינוך גופני וכי "בתי ספרנו לא נופלים מבתי הספר הכפריים של עמי מזרח אירפה. חלק גדול מהמורים אצלנו עולה על מוריהם שבכפריים הן בהשכלתם והן באהבתם ובמסירות נפשם אל עבודתם."⁴⁸⁵ ההשוואה לרוסיה הצארית מלמדת על המודעות וההיכרות של המורים עם מערכות חינוך בארצות אחרות המאוששות את ההיסטוריה הסבוכה.⁴⁸⁶ ושינויים פוליטיים גרמו למעורבותה של האליטה האינטלקטואלית בבתי הספר הכפריים.

על מקומם החשוב של לימודי העברית מעידה תכנית הלימודים 'תכנית הביניים' היתה תכנית הלימודים הראשונה שנכנסה לשימוש בחסות אגודת הסתדרות המורים של שנת 1904.

⁴⁸⁵ ווטיק, 'לשאלת החינוך במושבות', ההשקפה 31 באוקטובר 1902, עמ' 17.

⁴⁸⁶ בעשור זה שבין 1892-1902 חלו שינויים משמעותיים בבתי הספר הכפריים ברוסיה הצארית. הרעב הגדול של שנת 1891-1892



שעות לימוד רבות הוקדשו ללימודי היהדות וחשבון. לצידם נלמדו במחלקות הבינונית והעליונה גיאוגרפיה והיסטוריה במשולב. במקום טבע, נלמדים במחלקה הראשונה שיעורים ממשיים המכונים גם 'הסתכלות' (וכוללים התבוננות בטבע).⁴⁸⁷

החידוש החשוב של תכנית לימודים זו היה הכללת מקצוע החקלאות, אשר נלמד בבית הספר בראש פינה. לימודי החקלאות נועדו להכריז כי בית הספר מתעד להכשיר את תלמידיו להיות עובדי אדמה. לימודי חקלאות בבית ספר יסודי היו תופעה חדשה ומהפכנית בחינוך העברי הצעיר, אך אם נבדוק אותה באמצעות העדשה של היסטוריה סבוכה ניתן לראות בה אימוץ והתאמה אידאולוגית של רעיון חינוכי שנוסה לצורכי יצירת חברה חדשה. לימודי החקלאות היו מוכרים בבתי הגידול של המורים ילדי מזרח אירופה, חניכי כ"י"ח ושל פקידות הברון ויק"א. בצרפת הפך מקצוע החקלאות למקצוע חובה בבתי ספר החל משנת 1887. והיו מקובלים באימפריה הצארית שויץ וגרמניה.⁴⁸⁸ לימודי החקלאות, אשר נקראו בחלק מהמקומות 'גנות', היו למעשה עיבוד גינות או חלקות אדמה במסגרת בית הספר.⁴⁸⁹ לימודי הגנות התנהלו במסגרת שני עולמות שיח. אחד מהם היה השיח הפדגוגי שראה בעיבוד חלקות אדמה ביטוי מעשי של המגמה של לימודי הטבע. Nature study movement בהשראת פסטולצי ופרבל. עולם שיח

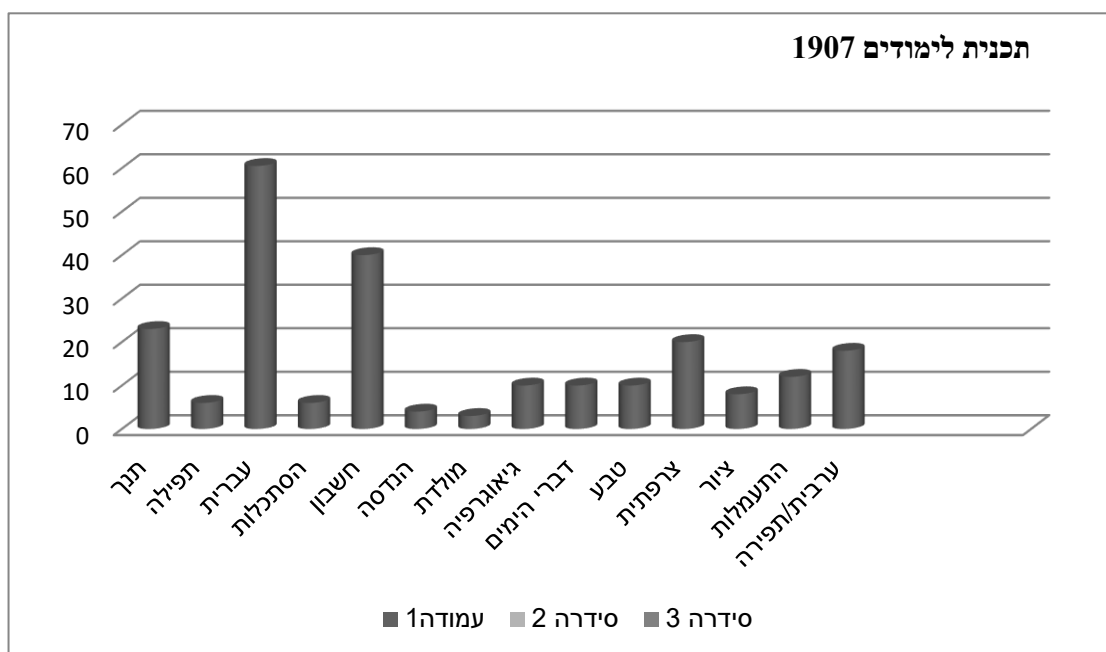
⁴⁸⁷ אג[ו]דת המורים (תרס"ה), זכרונות הדברים לאספה הכללית השנית לאגדת המורים בא"י, ירושלים, אגדת המורים בא"י, [חוברת מודפסת, מופיעה באח"י, 9.1, תיק 3. כן נמצא באותו תיק פרוטוקול בכתב יד של אותה אספה, שהוזה כנראה טיוטה לפרוטוקול המודפס].

⁴⁸⁸ Marry Forrest and Valeire Ingram. " school Gardens in Ireland 1901-24", *Garden History*, 31, 1 (, 2003), pp. 80-94

⁴⁸⁹ שם. שם.

שני היה של הכשרה מעשית של התלמידים הכפרים על מנת לסייע להם להיות איכרים מקצועיים יותר בבגרותם.⁴⁹⁰

תכנית גדרה (, 1904) לא תאמה במדויק את הצהרות הכינוס של 1903, היא לא הייתה מינמליסטית וכללה לימודים הפותחים צהר לעולם שמעבר לכפר כגון גיאוגרפיה, היסטוריה כללית וזמרה. תכנית גדרה הייתה התכנית הרשמית של בתי הספר במושבות, ויושמה בעיקר במושבות של יק"א בגליל עד שנת 1911, עת בקשה אגודת המורים להחיל על כל בתי הספר את תכנית לימודים של שנת 1907 שכונתה תכנית ההקטוגרף.

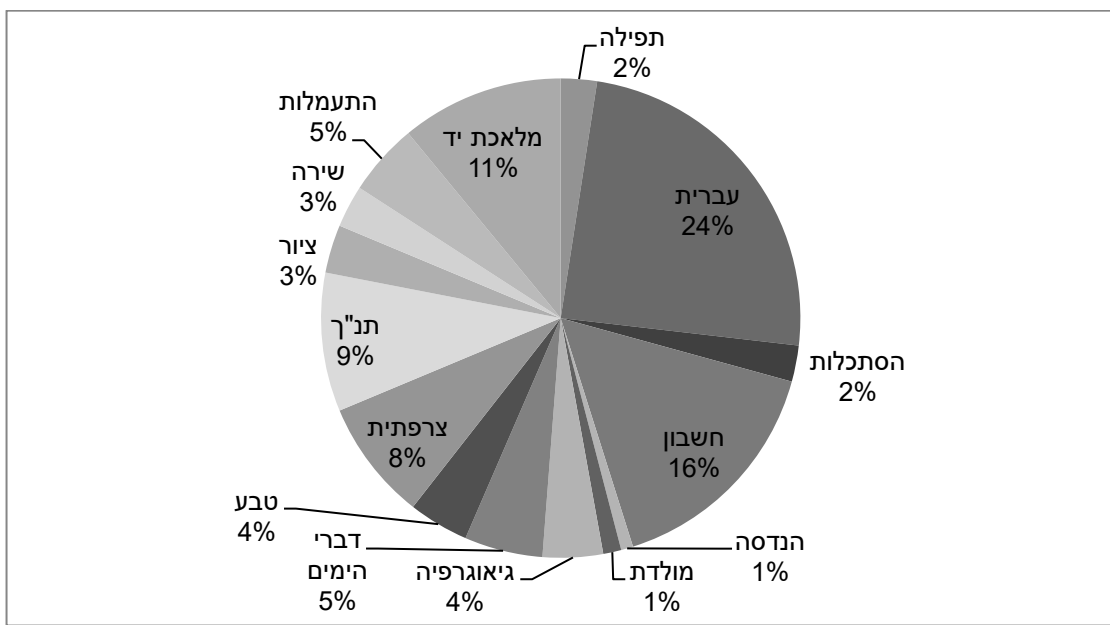
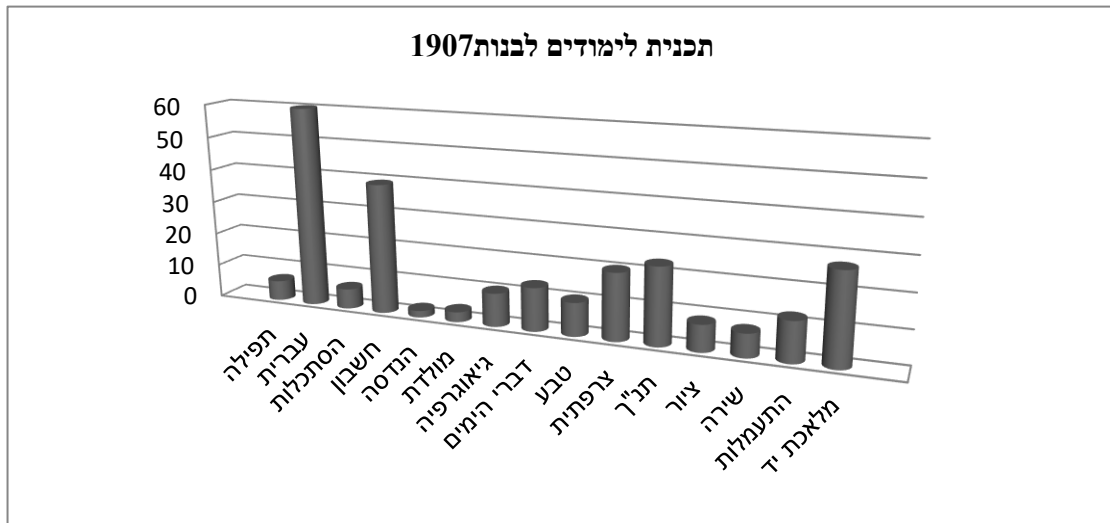


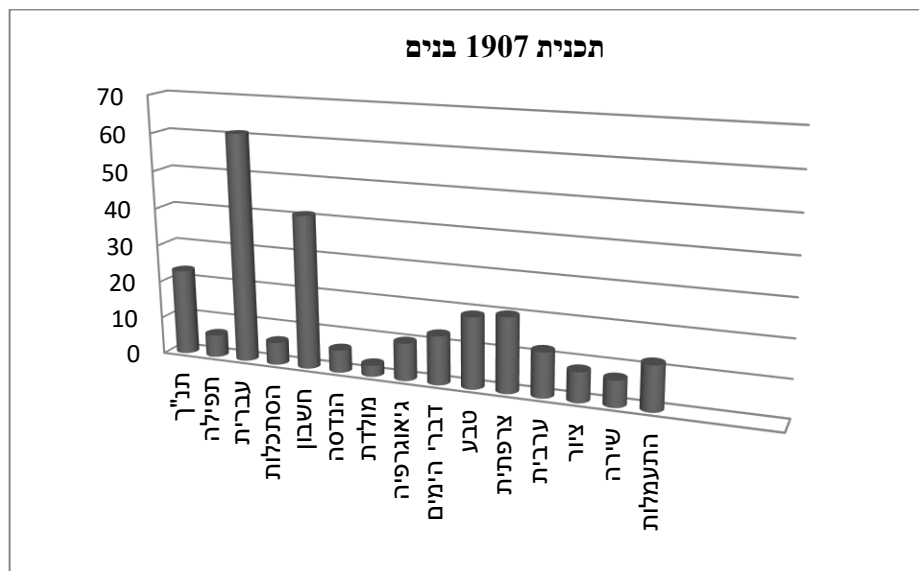
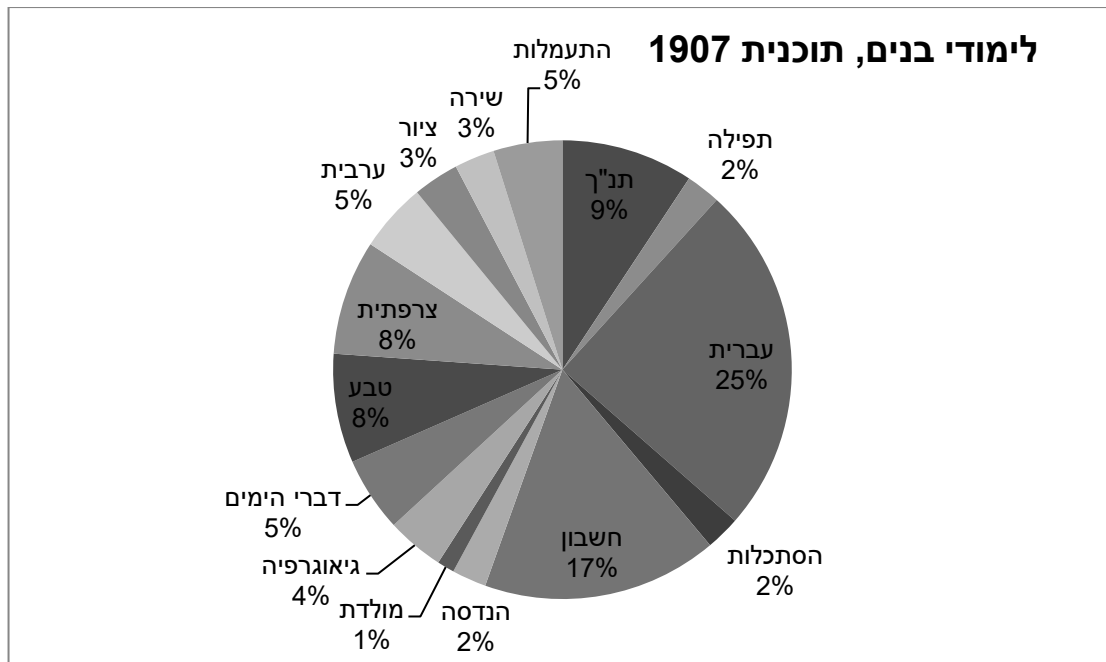
תכנית זו הושפעה מתוכנית הלימודים של בית-הספר לבנות ביפו ונוסתה עוד טרם פורסמה על ידי יוצריה בבתי-הספר העירוניים בהם לימדו. תכנית לימודים זו הייתה בעלת מאפייני מגדרים (ראו פרק 'בעין מגדרית') ולכן מובאים שני נוסחיה.

⁴⁹⁰ Kelly Johanson, "The Nature-Study Movement", *Green Teacher*, 99 (2013), pp.16-20

תכנית לימודים 1907

לימודי - בנות





עיון בתוכניות מעלה כי קיימים ההבדלים הקוריקולריים בין שלוש תכניות הלימוד לאורך 15 שנה. ההבדלים מעידים על שוני בתווי הפנים של דיוקנאות הבוגרים (על ההבדלים המגדרים ראו פרק בעין מגדרית) .

דיוקנאות הבוגרים והבוגרות הרצויים העולים מתכנית 1892 ומתוכנית 1904, שנועדו לילדי המושבות, הוא של בנים מסורתיים יותר מדיוקן הבוגרים והבוגרות הרצויים המשורטטים על-פי תכנית 1907. בנוסף בולט ההיקף השונה של לימודי התנ"ך אם כי ראוי לציין כי חלק מהמורים לא לימדו את התנ"ך כטקסט תיאולוגי, אלא היסטורי ולכן לא ניתן להסיק מעצם לימודו על רצון לחנך לפני דתיות.⁴⁹¹ בעוד שתכנית 1892 היו לימודי התנ"ך כ 27% מכלל שעות הלימוד! בתכנית 1904 הוקדשו ללימודי התנ"ך 13% ואילו בתכנית ההקטורגרף הוא היווה 9% מהתוכנית הן אצל הבנים והן אצל הבנות. ההבדל בלימודי הקודש- תלמוד תפילות והלכות בין שתי התכניות הוא

Jewish History 2007 ⁴⁹¹

המשמעותי ביותר. בעוד שבתכנית 1892 ובתכנית 1904 הוקדשו כ- 9% ללימודי משנה תלמוד, תפילות, והליכות 9% הרי בתכנית ההקטוגרף חלקם של לימודי התפילה היה 2% בלבד ולא נכללו לימודי תלמוד או משנה.

בחינת הדיונים שסבבו את ההחלטה על מקצועות הלימוד מלמדת כי הכללת לימודי הדת בתוכנית הלימודים ייצגה את המתח בין הגישות השונות בנושא 'מי הוא יהודי'. קרישבסקי, יוסף ויתקין ואחרים ייצגו את הפן הקורא לחילונה של היהדות נוסח אחד העם. לדידם לימודי הדת אמורים היו לבוא לידי ביטוי במקצועות כגון תלמוד, תפילות, הלכות כסוגיה של רשות הפרט מאחר ש'לימודי הדת הם יותר פרטיים, מפני ההשקפות השונות של האבות' ולכן יש 'למסרם לאבות עצמם, וכל אחד יעשה בבנו כחפץ לבו'⁴⁹² ויתקין, אף הטעים כי ראוי שלימודי הדת ילמדו על ידי מורה דתי, אבל פקפק ביכולתם.⁴⁹³ הגישה השנייה המסורתית ביקשה להלביש את לימודי הדת בלבוש מודרני יוצגה על-ידי אליהו ספיר המציע דרכים לכלול נושאים מלימודי הדת בפרוגרמה בצורה יצירתית ומושכת.⁴⁹⁴ משקלם הגבוה של לימודי הקודש נועדה גם להוות משקל נגד ללימודי החדר בייחוד במושבות היותר דתיות כגון יסוד המעלה, יבנאל, מזכרת בתיה ופתח תקוה.

תכנית ההקטוגרף הציגה מגוון מקצועות רחב יותר ביחוד במקצועות 'העשרה'. כך למשל ציור שנכלל בתכנית 1907 לא זכה לשעות לימוד בתכנית גדרה. שני תחומים נוספים המלמדים על ההבדלים בדמות הבוגרים הרצויים הם נושא החקלאות ושפות. בעוד התכנית של גדרה כללה ארבעה שעות חקלאות אם כי מחוץ לשעות בית הספר הרשמיות, הרי תכנית הקטורגף לא ציינה את המקצוע בכלל. ואילו לימודי שפות נכללו בתכנית ההקטורגף ונעדרו מתכנית גדרה. חשוב ולסייג ולומר כי לימודי הערבית נועדו לבנים בלבד בתכנית הלימודים של 1907. כמו כן למרות שהצרפתית לא נכללה בתכנית של 1892 ולא בזו של 1904 היא נלמדה בבית הספר במושבות הברון ויק"א.

לימודי שפות ייצגו את החשיפה להשכלה ולעולם הגדול. המציאות הלשונית (התרבותית) המורכבת בארץ ישראל חשפה את התלמידים למספר שפות. בנוסף לשפת אמם, הם גם 'שמעו' ערבית במרחב שבו חיו והיו מיודעים לשפה הטורקית. השפה הצרפתית כפי שנאמר, היתה חלק מהותי מהקוריקולום של בתי הספר במושבות והיא נלמדה בהיקף של כמה שעות לימוד שבועיות. הסיבות להוראת הצרפתית היו שונות מאלו של השפה הערבית וסוגייתה היתה שונה גם באופני הדיון שלה. סוגיית השפה הערבית היא דוגמה לבחירה משותפת של כל השותפים למעשה החינוכי. האיכרים בקשו כי בניהם ילמדו ערבית בכדי לנהל שיח ושיג עם שכניהם הן לצורכי עבודה, מסחר ועוד. רוב המורים סברו שיש בלימוד הערבית צורך בדיוק בשל טעמים אלו כבר באספות המורים בשנות התשעים. המימד המעשי והלא אקדמי של לימודי הערבית בא לידי ביטוי בדברי חיים ציפרין מנהל בית הספר בזכרון יעקב באומרו כי יש להעדיף את הערבית המדוברת ולא ספרותית.⁴⁹⁵ המורה אליהו ספיר מפתח תקוה העלה נימוק של מורשת היסטורית והוא קרבתה לשפה העברית והשימוש בה על ידי חכמי ספרד. טיעון נוסף הוא יכולתה של הערבית לתפקד כגשר אפשרי לדו קיום 'ונוכל מהעבר השני להשפיע גם אנו על שכנינו הערביים

⁴⁹² יוסף בר"נ מיוחס, 'אספת המורים בארץ ישראל', המליץ, 11 בנובמבר 1903, עמ' 3.

⁴⁹³ יוסף בר"נ מיוחס, 'אספת המורים בארץ ישראל', המליץ 15 בנובמבר 1903, עמ' 3.

⁴⁹⁴ ספיר, שם

⁴⁹⁵ כרמי, תלמים ראשונים בחינוך העברי, ' 66

בהראותנו להם בשפתם המאור שבנו. " 496 המתנגד הבולט היה דוד ילין שטען כי השימוש בשפה העברית ילמד מעצמו על ידי הילדים וכי לימוד ממשי של השפה מיועד לחוקרים בלבד. 497 אולם דעתו כאמור לא התקבלה. כאשר הנושא עלה לדיון, הוחלט כי הערבית תהיה רשות בשנתים האחרונות של הלימודים ובהיקף של שעה שבועית אחת בלבד. 498 יק"א דאגה למימון המורים לערבית, שלא הצטיירה כתוספת להשכלה או הרחבת אופקים, כפי שהיתה למשל האנגלית, אלא כצורך מעשי של אנשים החיים במרחב דובר ערבית. בשל סיבה זו הסכים הברון לבקשתו של וילקומיץ לביטול לימודי הצרפתית בשנת 1912 וזאת בכדי להשאיר שעות לימוד פניות ללימוד הערבית. לימודי הערבית התקיימו במושבות בהם נמצא מורה לכך כגון יבנאל, ייסוד מעלה וכפר תבור. בזכרון יעקב ניסה מנהל בית הספר חיים ציפרין לגייס מורה לערבית, כפי שבא לידי ביטוי במודעות הדרושים של העיתונות היומית. 499

ברמה ההצהרתית היתה תכנית אחת לבתי-הספר העירוניים ולבתי הספר במושבות ובכך כאמור היתה סתירה להלך הרוח השלט בכינוס של 1903. אולם בפועל, ובסמוי היתה הכרה כי בית הספר הכפרי שונה מהעירוני ועלתה האפשרות כי "שינויים קלים והשמטות קטנות הכרחיות." 500 עבור בתי הספר במושבות. האחריות לשינויים הוטלו על המורה אשר "ידע [...] לעשות מדעת עצמו בשימו אל ליבו את אופיו המיוחד של בית ספרו." 501, כלומר, "יהיה זה מן ההכרח לעשות שינויים פחות או יותר גדולים בחלוקת השעות ולפי זה גם בקורס הלימודים." 502 לבתי-ספר אלה הציעו תכנית מקוצרת וחומר לימודים מצומצם. כתיבתן של שתי מתכונות לתוכנית הלימודים: הכללית והמקוצרת, המיועדת לבית-ספר בן שניים עד ארבעה מורים, מלמדת כי במרבית המושבות למד התלמיד הארץ-ישראלי פחות שעות לימוד וזכה לפחות תשומת לב של המורה ולכן לידע זמין מועט יותר בכל המקצועות. כלומר, התנאים בחלק מהמושבות השפיעו על עיצוב בני האיכרים ודיוקנאותיהם.

אחד מתווי הפנים המשותפים לכל הדיוקנאות היה ילידות. אנשי החינוך שאפו ליצור תודעת מקום פיזית וחושית אצל תלמידיהם. אחד האופנים שאדם נקשר למקום מגוריו הוא חשיפה לתנאי הטבע בסביבתו. הנרטיבים הלאומיים השונים מקדישים מקום נרחב לתיאורי הטבע שהאומה התפתחה בו. אלון קונפינו מדגיש את המקום החשוב של תיאורי נוף בתרבות הגרמנית בתקופה שלאחר איחוד גרמניה בשנת 1871. האומה הגרמנית מתוארת כקהילה החיה בהרמוניה עם הטבע ומהווה חלק אורגני ממנו. אחד המונחים המרכזיים בתרבות הלאומית היה Heimat (ביתיות). מושג זה תיווך, כדברי קונפינו, בין תחושת המקומיות (אזור המגורים) ובין הטריטוריה הלאומית הכללית. מונח זה תואר בין השאר באמצעים גרפיים, למשל, תמונות נוף של טבע גרמני שהופיעו בגלויות, בתחנות רכבת ובאתרים ממשלתיים אחרים. בקוריקולום הגרמני הופיע מושג זה בספרי הלימוד בהיסטוריה בשלהי המאה ה-19. 503 גם התלמידים בצרפת בתקופת

496 אליהו ספיר פרוטוקול אסיפת המורים, יובל להסתדרות המורים א, 1928, עמ' 391,

497 ילין אסיפה ראשונה 1892, כרמי, תלמים ראשונים בחינוך העברי, עמ' 66

498 אסיפות המורים, המליץ, 17 בנובמבר עמוד 2.

499 ראו מודע דרוש מורה לערבית, ההשקפה, עזריהו כותב כי היתה אכזבה מאי הצלחת לימודי הערבית, אולם לא מצאנו ריאה נוספת התומכת בעמדה זו. ראו עזריהו, ג, עמ' 44.

500 פרוטוקולים מהאסיפה הכללית החמישית של 'אגודת המורים' סגירה, קיץ תרס"ז, אח"י, 9.1/6.

501 שם, שם.

502 שם, שם.

503 קונפינו 1997, עמ' 101–108

הרפובליקה השלישית למדו על יופייה הפיזי של צרפת באמצעי ספרי הלימוד ותכניות הלימודים שהיו משותפים לכל בתי הספר.⁵⁰⁴

בעבור היהודים, שחיו מחוץ לגבולות ארץ ישראל, היו הנופים הארץ ישראלים מחוז געגועים, אשר אותו לא הכירו באופן בלתי אמצעי, ובלשונו של אנדרסון הם היו פריטים מדומיינים.⁵⁰⁵ היהודים אשר עזבו את ארץ הולדתם ובחרו במולדת חדשה, מדומיינת, רצו ושאפו לאהוב ולדעת את ארץ בחירתם. הם חוו את 'כאב שתי המולדות', כהגדרת המשוררת לאה גולדברג בשירה 'אילנות'.⁵⁰⁶ 'יהודים חדשים' אלה רצו ושאפו שילדיהם, אשר נולדו בארץ ישראל, יחוו את אהבת המולדת האחת היחידה. הם חלמו שבני הדור הראשון לגאולה יהיו תבנית נוף מולדתם, בדומה לתלמידים בצרפת, בגרמניה וברוסיה. האידיאולוגיה הציונית ביקשה לעצב דור של ילידים, אשר אהבת המקום תהיה בחזקת טבע שני שלהם. והשיבה אל הנוף תהיה שיבה אל הממד הארצי, הגופני, אשר לדעת המהפכנים הציונים היה חסר לעם היהודי.⁵⁰⁷ הכרת ארץ ישראל נעשתה בין השאר בתהליך של קישור בין זהות למקום מסוים, 'דימוי של מקום'.⁵⁰⁸ המורים ביקשו להטעין אתרים גאוגרפיים במשמעויות היסטוריות ופוליטיות אשר תאמו את הסיפר הלאומי המתהווה. התרבות העברית החדשה הדגישה את מאפייני השטח של הטריטוריה הלאומית. החינוך לאהבת הנוף היה חינוך לאהבת המקום היה בכל רבדי הקוריקולום. כך למשל במקראה שנכתבה על ידי יהודה גרזובסקי בשנת 1915 מאופיינת הטריטוריה הארץ – ישראלית באופן הבא: " בארץ ישראל צומחות השעורה והחיטה, אשר מהם אופים לחם לאכול; בה צומחת הגפן, אשר מענביה עושים יין; בה גדל הזית, אשר ממנו עושים שמן; בה גדלים תאנה ורימון, תפוחים ואגסים, ועוד עצי פרי שונים."⁵⁰⁹ לצד ששת המינים המוכרים לכל התלמידים והורים מצויינים גם פירות מאכל נוספים. הקשר שנוצר בין הקורא לבין הטריטוריה המדוברת הוא באמצעות תוצר חקלאי מוכר וידוע של לחם, יין, שמן ועוד פירות מוכרים. כך נוצרת זהות טריטוריאלית אשר בה יש מקום לחושי הטעם והריח מקום חשוב ביצירת זכרון מקומי.⁵¹⁰ יצירת קשר בין התלמידים למקום נעשתה באופנים גשמיים ולא רק טקסטואליים ומטפוריים. אחת הדרכים לכך היה באמצעות שיעורי ההסתכלות אשר הופיעו בתכניות הלימודים של כל בתי הספר הנזכרים. בשיעורי ההסתכלות יצאו המורים והתלמידים לסביבה הקרובה והתבוננות בטבע המקומי. עונות השנה נלמדו בעקבות התבוננות בעולם הצומח והחי. אמצעי קוריקולרי בלתי פורמלי למחצה לחנך לידיעת המקום היה הטיול גם כאן בית הספר העברי נשען על מסורות קיימות ונתן לה משמעות חדשה. בבית הספר למל בירושלים נהגו המורים אפרים כהן-רייס, הגאוגרף ישעיהו פרס והלשוני העברי דוד ילין לטייל עם תלמידיהם בירושלים

Germany, and National Memory, 1871–1918, Chapel Hill 1997

⁵⁰⁴ ובר 1976, עמ' 303–308.

⁵⁰⁵ Benedict Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London 1991.

⁵⁰⁶ גולדברג 1955, עמ' 37.

⁵⁰⁷ טלי תדמור-שמעוני, שיעור מולדת חינוך לאומי וכינון מדינה, 1966-1954, שדה בוקר: מכון בן גוריון, 2010.

⁵⁰⁸ בר-גל תשנ"ג, עמ' 34.

⁵⁰⁹ יהודה גרזובסקי, בית-ספר עברי, חלק א ספר למתחילים, ורשה: תושיה, תרע"ו, עמ' 116.

⁵¹⁰ Tali Tadmor-Shimony. 'The Shaping of Landscape Identity by Israeli State Education during the 1950s-1960s', *Paedagogica Historica International Journal of History of Education*, (1913) 49:2, 236-252

ובסביבותיה, ואף הגיעו עד ים המלח.⁵¹¹ אפרים הכהן, שהיה לימים מנהל מוסדות החינוך של חברת 'עזרה', נמנה עם הראשונים שהכניסו את הטיול לקוריקולום.⁵¹² הפיכתו של הטיול לכלי קוריקולי מכוון זהות היתה ידועה מנסיון בינוי אומה של גרמניה המאוחדת *Heimat* של גרמניה המאוחדת כפי שמראים קנדי (Kennedy) ווילאמס (Wilson) במחקריהם.⁵¹³

הטיול הוא דוגמה טובה למפגש בין מטרה לאומית ובין עקרונות החינוך ההומניסטי נטורליסטי חדש. אפשטיין ווילקומיץ הנהיגו בבית הספר הכפרי בראש פינה את הטיול הלימודי, שנמשך יום שלם.⁵¹⁴ בבתי הספר שבמושבות השנייה החלו להנהיג טיולים במעגלים הולכים ומתרחבים. אורכו והיקפו של הטיול הלך וגדל עם גיל התלמידים.⁵¹⁵ בשנת 1907 החליט מרכז המורים, כלול טיולים בקוריקולום הבית ספרי. הטיולים סווגו לסוגים שונים: סוג אחד של טיול היה הטיולים מדעיים, שהיו קשורים לתכנית הלימודים והתבצעו בסביבה הקרובה לבית הספר. טיולי תענוג, שהיו טיולים לימודיים מהנים למקומות רחוקים יותר מבית הספר, ואף הם היו קשורים לנלמד לכיתה; הטיולים השנתיים, טיולים בני ימים מספר שהתקיימו רחוק מבית הספר.⁵¹⁶ המורים והתלמידים היו נלהבים להכיר את הארץ ופיתחו מסורת תרבותית של ידיעת הארץ, אשר נעשתה אחד מתווי ההיכר של החינוך העברי.

בין ראש פינה לפתח תקוה

על מנת להבין את דיוקנאות הבוגרים הרצויים המהווים אבות טיפוס לדגמי האיכרים המתעצבים במושבות יש להתייחס בפרוטרוט לכמה תכניות לימודים של בתי ספר במושבות השונות. נתחיל בתכנית הלימודים של בית ספר בראש פינה בראשותו של ויקלומיץ שהיתה דגם של החינוך הכפרי המהפכני שביקש ליצור איכר ילידי הרואה בעבודת אדמה טבע שני ובעל השכלה מקובלת לפי נורמות התקופה.

⁵¹¹ דרור, כלים שלובים, עמ' 62.

⁵¹² דוד שחר, דע מאין אתה בא, תל אביב: עידן, 2003, עמ' 243.

⁵¹³ Wilson "Imagining a Homeland: Constructing *Heimat* in the German East, 1871-1914," *National Identities* 9, no. 4 (2007): 331-49; Kennedy, "Regionalism and Nationalism in South German History Lessons, 1871-1914," *German Studies Review* (1989): 11-

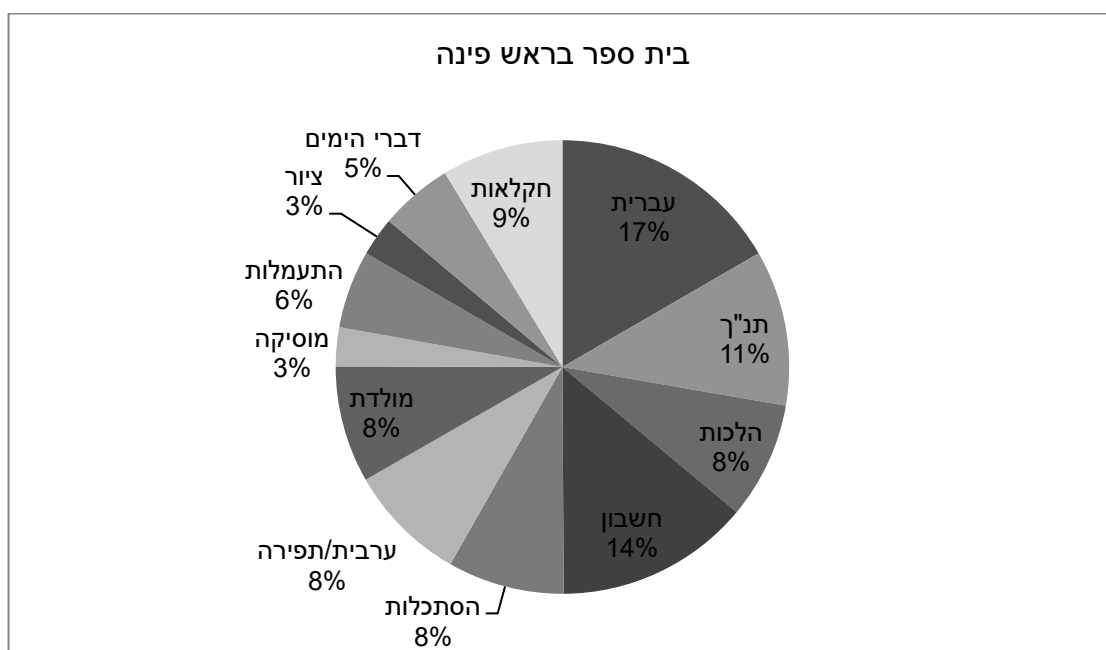
⁵¹⁴ דרור, כלים שלובים עמ' 200-201.

⁵¹⁵ שם, עמ' 63.

⁵¹⁶ שם, עמ' 64.

בית-הספר של ראש פינה כלל ארבע מחלקות כל מחלקה היתה מחולקת לשתי כתות, כלומר שמונה שנות לימוד.⁵¹⁷

בית-הספר בראש פינה



האמצעי הקוריקולרי הבולט ביותר אשר נועד לעצב בוגר עובד אדמה היה השיעור של עבודת הגינה שהתבצע מידי יום ביומו בשעה השביעית. וילקומיץ החל בלימודי החקלאות עוד לפני הצגת תכנית הלימודים שלו באסיפת היסוד של הסתדרות המורים. כל התלמידים מגיל שמונה היו פונים לחלקותיהם, לכל ארבעה תלמידים היתה חלקה, ומטפלים בהן במשך שעה. בכתותיהם היו התלמידים מקבלים הסברים והנחיות להרחבת ידיעותיהם והבנת עשייתם החקלאית. התוצרת נמכרה והכספים נוצלו לרווחת התלמידים. מבנה זה של יום הלימודים העותק לביתה ספר הקטן בו עבד מורה אחד בסגירה. התלמידים למדו חמש שעות ולאחר מכן עבדו שעות בגינה.⁵¹⁸ על מקומה של התודעה החקלאית ניתן ללמוד גם מבתי הספר האחרים בגליל. בייסוד המעלה עיבדו הילדים גינת ירק ואף השכילו את הוריהם.⁵¹⁹ יוסף ויתקין שניהל בית הספר בכפר תבור במשך שנתיים (1903-1904) דאג לגינה צמודה לבית הספר. יורשו, חיים ארליך, דאג ללימודי חקלאות בדומה למקובל בראש פינה.

הפיכתם של לימודי חקלאות לסימן היכר של ביטוס דור האיכרים החדשים באה לידי ביטוי בדיווחו של המורה שלמה ויינשטיין מסגירה, נציג מורי "גליל טבריה", באספה הכללית של הסתדרות המורים בשנת 1908 על "עבודת הגן הנהוגה בכל בתי-ספרנו". אמירה המעידה על שביעות רצונו מהמצב ומהתאמתו לסדרי חשיבות המקובלים עליו לגבי עדיפויות

⁵¹⁷ ארכיון ראש פינה. תיק חינוך, תכניות לימודים; ח.קלר, "בית-הספר בראש פינה בתקופת ש. וילקומיץ ז"ל" עמ' 534-536.

⁵¹⁸ ירח פארן, "בתי-הספר במושבות הגליל התחתון - סגירה, יבנאל, מסחה (כפר תבור) מלחמיה (מנחמיה) - מהקמתם עד כיבוש ארץ-ישראל על-ידי הבריטים (1918)" דור לדור כ"ה, תשס"ה, 1208-173.
⁵¹⁹ דרור, כלים שלובים, 135-136.

בחינוך במושבות.⁵²⁰ הקמת גינות בית ספר ועיבודן היתה פעמים רבות פועל יוצא של המנהל או המורים הנוכחים. כך זאב כרמי, איש הפועל הצעיר ומעריצו של א.ד. גורדון, ייסוד גינת בית הספר במושבה יבנאל בעת הגיעו לניהול ביתה ספר המקומי בשנת תר"ע. המנהל הקודם ענתבי, אשר הועבר לכפר תבור, לא חשב לנכון לעשות זאת אולם, כאמור עם הגיעו לכפר תבור המשיך המסורת 'המקומית' של גינת בית הספר.⁵²¹

איכר עברי מעשי היה יעד חינוכי שאפשר היה לשאוף לממשו, איכר משכיל היה יעד אוטופי ולעיתים לא היה יעד כלל, כפי שעולה מהביקורת שהוטחה בארליך מנהל בית הספר בכפר בתבור בשנים 1905-1908 על נימוקיו המחייבים לימוד היסטוריה כתכלית. לשיטתו של ארליך "גם תלמידי בית-ספר כפרי [...] נחוץ ומועיל לדעת מי היו המצרים [...] נחוץ לו לדעת את חי הכנענים, האשורים, הבבלים, פרס, יון, רומא, כדי שיבינו את החיכוכים והמלחמות שהיו ביניהם לבין היהודים"⁵²². טענתם של חלק מהמורים היתה, אם יש מקום להרחבת ההשכלה הרי שהוא מתפנה רק לאחר הפיכתו של התלמיד העברי לאיכר: "לימודים אלה צריך להנהיג בשביל אלה שגמרו את הלימודים ורוצים להשתלם".⁵²³ מכאן ניתן לומר כי השאיפה לעצב את דיוקן הבוגר הרצוי של בית הספר במושבה בהתאמה לאב-הטיפוס של האיכר מעשי מהווה מכנה משותף לתפיסה המעמדית של הברון ויק"א, למורים מהפכנים שבקשו לברוא איכר עברי ולהורים שאמצו את דפוס חיים שמרני התואם למסורת חינוכית במזרח אירופה.

עם עזיבתו של ארליך את בית הספר ומינויו של ענתבי למנהל ביתה ספר בוטלו לימודי לימודי ההיסטוריה הכללית ונלמדו דברי ימי ישראל בלבד. מאחר שיהודה ענתבי המנהל שהחליף את ארליך, היה איש מסורתי אשר הגיע להוראה מרקע דתי-חרדי, הוא הוסיף לתוכנית לימודי קודש כהפטרה, פרשת השבוע, קריאה מבארת, בנוסף ללימודי התורה, הנ"ך האגדה וספורי חז"ל. בנוסף כללה התוכנית: חשבון והנדסה, לימודי הסתכלות, לימודי טבע, מלאכת יד לבנות, ערבית לבנים ועבודת גינה.⁵²⁴ יחד עם זאת ראוי לציין כי קיימת היתה חלופה של בוגר רצוי פחות משכיל מזה אשר הציע בית ספרו של ענתבי והוא בן המושבה אשר למד בחדר כדוגמת החדרים ביבנאל או ביסוד המעלה וגם במזכרת בתיה וכמובן שבפתח תקוה. בחדרים אלו למדו הילדים מלבד לימודי קודש מעט חשבון ולעיתים גם ערבית או טורקית. עבור הוריהם היה בכך מספיק בכדי לתפקד כאיכר ירא שמיים.

נסיון לעצב ילדי איכרים בעלי השכלה עירונית נעשה בביתה ספר הברון בהנהלתו של דוד (מוגרבי) חיון בפתח תקווה. להלן תכנית הלימודים בשנת תרע"ג (1913) של שמונה שנות לימוד.⁵²⁵

⁵²⁰ הסתדרות המורים העבריים בארץ-ישראל", אביעזר ילון, ספר היובל ב' עמ' 67

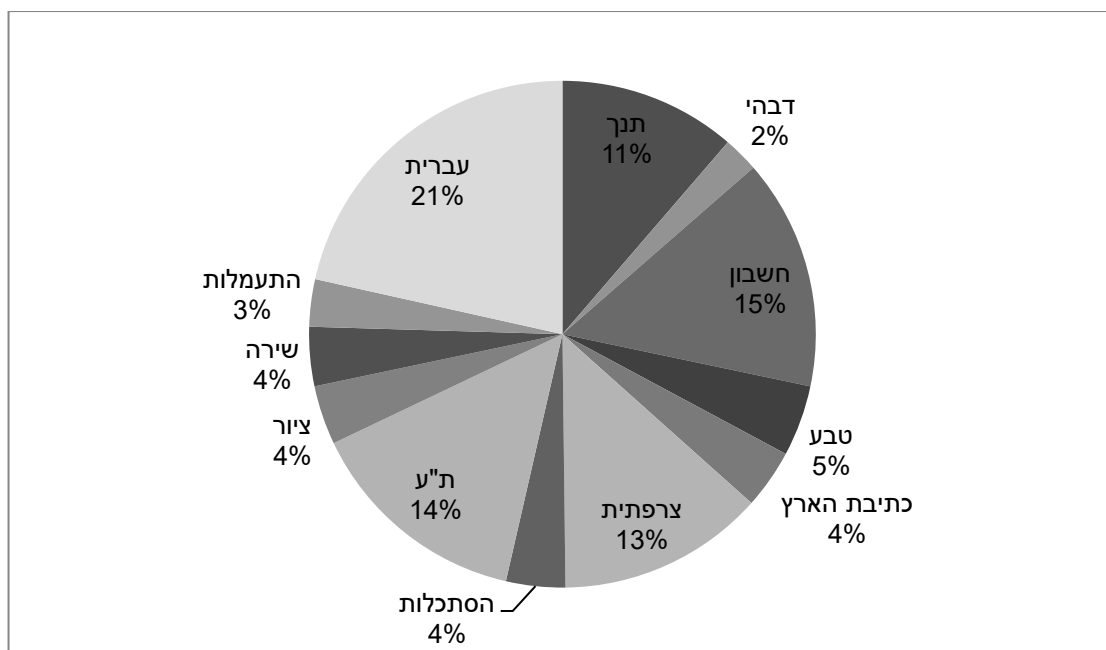
⁵²¹ פארן, בתי הספר במושבות, עמ' 103-207

⁵²² מכתב חוזר י"ב-י"ג אל מרכז המורים. אב-אלול, תרס"ח ארכיון כפר תבור, פינקס רישום, דף מס' 249, אח"י

⁵²³ מכתב חוזר יב' יג', מרכז אגודת המורים אב-אלול תרס"ב, אח"י

⁵²⁴ יומנו של יהודה ענתבי מארכיונו בקיבוץ איילת השחר.

⁵²⁵ ארכיון דוד חיון, אח"י 733/1



*ת"ע- תפירה לבנות וערבית לבנים.

הממצא הבולט ביותר של תכנית הלימודים היא העדרם של לימודי החקלאות. עובדה שהיתה לצנינים בעיני נציגות יק"א, כפי שעולה מהערת נזיפה של מלא מקומו של המקח על החינוך מטעם יק"א פריינטה משנת 1905.⁵²⁶ שעות רבות הוקצו ללימוד הצרפתית כ- 13%, יותר מאשר שעות הלימוד שהוקצו לתנ"ך (11%)! כמו כן נעדרו שיעורי קודש תלמוד, הלכות או תפילות. העדרם של מקצועות אלו משמעותי לאור התחרות שנכפתה על בית הספר עם מוסדות הלימוד של נצח ישראל בפתח תקוה.⁵²⁷ יש בכך בכדי להעיד שדמות הבוגרים הרצויים היתה פחות מסורתית מזו של שעלתה מתכנית הלימודים של 1907. תמונת הבוגר הרצוי המצטיירת היא של אדם ארץ-ישראלי רחב אופקים בתרבות המערבית ולא דווקא בוגר כפרי. במילים אחרות תכנית הלימודים של בית הספר בפתח תקוה יכולה היתה להתאים לבית ספר עירוני.

תווי פנים דומים עולים מדמות בית הספר בזכרון מהמחצית השניה של העשור הראשון של המאה העשרים כפי שעולה מתוכנית הלימודים של בית-הספר משנת 1909 (תרס"ט) מעיד, כי התלמידים למדו בארבע מחלקות, שתי כתות בכל מחלקה. המקצועות שנלמדו בבית-הספר הם: עברית, חשבון, צרפתית, הסתכלות, דברי ימי עם ישראל וציור.⁵²⁸ על חשיבותה של השכלה כללית ניתן ללמוד ממערכי השיעור בגיאוגרפיה של המורה דב ישעיהו קרלין לכיתות ה' ו' שלימד במושבה זכרון יעקב בשנים 1910-1913⁵²⁹ השיעורים דנו בגיאוגרפיה הארץ ישראלית וחרגו מגבולות הטריטוריה המקומית ועסקו ביבשות השונות. כך למשל נפרש בפני התלמידים דיון על

⁵²⁶ מכתב של ממלא מקום פריינטה המנהל הכללי של מושבות יק"א, לדוד חיון, 16.01.1905, אח"י, 7.33/1

⁵²⁷ ראו פרק 2

⁵²⁸ העתק תכנית הלימודים, בפנקס רישום (כתב-יד לא בהיר), ארכיון זכרון יעקב

⁵²⁹ דב ישעיהו קרלין נולד בשנת 1880 ברוסיה, עלה בשנת 1891, למד בישיבת עץ חיים בירושלים. החל לעבוד כמורה בשנים 1889-1914 בתל אביב ובמושבות באר טוביה, שפיה וזכרון יעקב. בשל בריאות לקויה עזב את עבודתו ופתח חנות לכלי כתיבה בירושלים. כתב מאמרים ב' החינוך'. והיה פעיל בגופים ציבוריים כגון בני ברית. אח"י א. 504

יפן, כאשר סגולותיו של עם זה מצוינות בנחרצות- היפנים הם "עם חרוץ ומשכיל". בהמשך לומדים התלמידים על שפלת סיביר וגם על מרכז אפריקה ודרומה.⁵³⁰ על הקשר בין מרכז לפריפריה ניתן ללמוד מתכנית הלימודים של בית הספר בראשון לציון שהיתה דומה לזו שנלמדה בזיכרון יעקב ובפתח תקווה. ניסיון להרחיב את תכנית הלימודים עוד יותר נעשה על ידי יהודה מטמן-כהן בשנת 1905. מטמן-כהן צידד בעיצוב משכיל ארץ-ישראלי ו'העז לחלום' על לימודי המשך בגימנסיה עברית שתפתח בראשון לציון. חלומו קרם עור וגידים מאוחר יותר וגימנסיה עברית אכן הוקמה בניהולו, אלא שהיא מוקמה ביפו ואחר-כך תל-אביב. מודעותם של אנשי ראשון לציון ורצונם להרחיב את השכלת בניהם בצירוף מורים בעלי ההכשרה הרחבה שלימדו בבית-הספר באו לכלל ביטוי בתוכנית הלימודים שנלמדה בבית-הספר במושבה.⁵³¹ אפשרויות כאלו לא עמדו בפני המושבות הפריפריאליות. מספר המורים היה קטן וברוב המקרים לא יציב. ככל שגדל המרחק של המושבה מהעיר כן קטן הדמיון בין התוכנית הרחבה שנלמדה בבית-ספר במושבות המרכז והתוכנית הותאמה יותר להכשרת איכר ואשת איכר בעלי ידע בסיסי המתאים לתפקידיהם ונחוץ כדי להתקיים במושבה.⁵³²

⁵³⁰ . ישעהו קרלין, אח"י א. 504.

⁵³¹ א.מ. פרימן "לקורות המושבה ראשון לציון, תרמ"ב-תרס"ז", ספר יובל, א' ירושלים, עמ' 21-27. ודוד יודלביץ, "זכרונות ראשונים", ספר היובל א' עמ' 156-150 יודלביץ (ספר ראשון לציון תרמ"ב-תש"א", עמ' 223.

⁵³² יודלביץ ראשון לציון, עמ' 208-209.

פרק תשיעי

התלמיד הבריא

בקומך ממשכבך רחוף ידיך ופניך במים קרים ושערות ראשך במסרק והיית נקי ובריא וכל רע לא יקרה אותך.⁵³³ שורות אלו, שהופיעו בספר הלימוד שנכתב על ידי חיים ציפרין, מורה מזכרון יעקב ויהודה גרוזבסקי שלימד אותה עת במזכרת בתיה, בשנת 1892, מדגימות כיצד מתפקד טקסט חינוכי כרכיב של השיח ההגייני. בית הספר העברי במושבות הנתמכות היה שותף, למעשה, לתנועה להגיינה במערכת החינוך בארצות מרכז- מערב אירופה וארצות הברית שהחלה במחצית השנייה של המאה התשע עשרה.⁵³⁴ בשנים הבאות הולך ומתפח תהליך של מדיקליזציה בו סוגיות חברתיות הופכות להיות סוגיות בריאותיות.⁵³⁵ נלוקי בקר (Nelleke Bakker) טוענת כי שני גלי מדיקליזציה של רווחת הילד נכחו והשפיעו על מערכות החינוך במאה העשרים. הראשון, המתחיל בתחילתה מאה העשרים עסק בבריאותו הפיזית של הילד והשני, המתחיל לאחר מלחמת העולם השנייה, עסק בריאותו הנפשית של הילד ובו לא נדון.

דפנה הירש, הבודקת את המעשה הציוני בהקשרים קולוניאליים, רואה את פרויקט ההיגיינה כביטוי נוסף של יחסי כוח בין הקבוצה של יהודי מזרח אירופה המבקשת לעצב זהות מערבית תוך כדי היבדלות מהקבוצה 'המזרחית'.⁵³⁶ אנו מציעות לבדוק את החינוך להיגיינה בבתי הספר במושבות באמצעות הפריזמה של היסטוריה סבוכה ולהדגיש כי בתי הספר במושבות בדומה לבתי ספר באירופה באותן שנים, שמשו כמסגרת לבריאות מונעת יעילה יותר ממסגרות אחרות. החינוך הציבורי היה שירות שניתן ללא תשלום והקדים את מסגרות שירותי הרווחה האחרים, בהם רפואה ציבורית. אי לכך בית הספר היה אחד המוסדות הציבוריים בהם ניתן היה לספק שירותי בריאות בסיסים, אשר לא סופקו על ידי המדינה במחיר מסובסד.

בריאות עניין של אחריות

במחצית השנייה של המאה השמונה עשרה החלה להשתרש התפיסה הרואה בבריאות טובה עדות חיובית על אופיו והתנהלותו של הפרט. בריאות טובה נתפסה כתנאי הכרחי להשגת הישגים אישיים. הביטוס הקבוצתי החדש עוצב בעיקר על ידי האינדאולוגים של הנאורות והרופאים. התפיסה המסורתית של מחלה הרואה בה מחיר החטא שאפיינה את החברה הדתית, הלכה והתחלפה בתפיסה שהבריאות היא אחריותו של היחיד.⁵³⁷ הפיכת הבריאות לערך

⁵³³ חיים ציפרין ויהודה גרוזבסקי, פרוזודור לבית הספר, תושיה, 1892, עמ' 27.

⁵³⁴ נושא היגיינה ובריאות הציבור נחקר כפי שקובעת דפנה הירש באמצעות שתי אסכולות. האחת של מישל פוקו והשנייה של נורברט אליאס, כאשר המשותף לשתיהן הוא הנחת המוצא בה קבוצה חברתית אחת בוחרת דפוסי תרבות מסוימים ומשליטה או מעבירה אותם לקבוצות אחרות אשר נמצאות במצב כפיפות כזה או אחר לגביהן

Stephen Petrina, "The Lexicalization of Education: A Historiographic Synthesis", *History of Education Quarterly*, 4 (2006) pp.503-531

⁵³⁵ דפנה הירש, המדיקליזציה של האמהות בתקופת המנדט, עיונים בתקומת ישראל- סדרת נושא (2011), עמ' 106-139.

⁵³⁶ הירש, באנו הנה להביא את המערב, עמ' 69.

⁵³⁷ Dordina Outram, *The Body and the French Revelation*, New Haven and London, 1999
בתוך הירש, באנו הנה להביא את המערב, עמ' 47

קולקטיבי באה לידי ביטוי במהפכה הצרפתית, עת הפכה הבריאות להיות זכות פוליטית. יחד עם זאת, נדרשו האזרחים לדאוג לבריאותם שלהם ולמנוע בכך את הפגיעה בבריאות החברה כולה. כלומר, ההיגיינה אינה זכות בלבד, אלא גם חובה אזרחית, אשר הפרתה פוגעת בקולקטיב.⁵³⁸ בשנות העשרים של המאה התשע עשרה החל להתעצב תחום המדע של בריאות הציבור ולהתבסס על שיטות כמותיות ואמפיריות. נחיצותו של תחום זה הלכה וגברה בעיני האליטות נוכח תוצאות המהפכה התעשייתית. העיור המהיר של הערים גרם לצפיפות אוכלוסין גדולה ולהתמוטטות של תשתיות, והרעה ברורה בתנאי הסניטציה של תושבי שכונות הפועלים. מחלת הכולרה שפרצה באנגליה בשנות השלושים והארבעים של המאה ה-19 העלתה על סדר היום הציבורי את הקשר הנסיבתי ההדוק בין תנאי סניטציה גרועים להתפרצותה של מגיפה. מסקנה נוספת הרת משמעות לגיבושן של נורמות של בריאות ציבוריות הייתה כי מחלה, הפורצת במוקד אזור מוזנח, מתפרצת לאזורים היותר נקיים בה חיה האוכלוסייה הבורגנית. כלומר, תנאי סניטציה ובריאות הם נחלת החברה כולה ולא ניתן לגדרם באזור מסוים בלבד. אחת התוצאות המידיות הייתה יצירת מסגרות פעולה בעלי אופי של מגזר שלישי כגון תנועה שביקשה לשפר את חייהם של העניים באמצעות רפורמה סניטרית בשנות ארבעים של המאה התשע עשרה באנגליה.⁵³⁹ יש לציין כי גופים שונים עסקו בהנחלת דפוסי היגיינה אשר במרכזם עמד נושא הנקיון. כך למשל, הוקמו מרחצאות במחיר מסובסד או בחינם לאוכלוסייה הענייה, הכנסיה עסקה בהסברה מקיפה של חשיבות ההיגיינה. פעילות זו כונתה על ידי מישל פוקו- הפוליטיקה של הבריאות.⁵⁴⁰

במדיניות הגרמניות גיבשו השלטונות דפוסי הסברה ופיקוח על ההיגיינה הציבורית אשר הקיפה גם את האזורים הכפריים ולאחר איחוד גרמניה הוקם משרד בריאות אשר גיבשה מדיניות בריאות מקיפה אשר כללה גם ביטוח רפואי לפועלים.⁵⁴¹ בצרפת, אשר בה המחקר הרפואי זכה למימון ציבורי עוד בתקופת המשטר הישן, חל גידול במספר הלומדים את מקצועות הרפואה השונים והוקמו מוסדות של רפואה מונעת שהתנהלו ותוקצבו על ידי השלטונות. חוק הסיוע הרפואי שנועד לתת מענה רפואי לכל העניים ובמיוחד לעניי הכפר נחקק בשנת 1893.⁵⁴² לדברי נורברט אליאס (Elias) הרגלי ההיגיינה היו מקובלים עד אז כקוד חברתי בקרב הבורגנות והאריסטוקרטיה בלבד. ההכרה במשמעותם הרפואית של סניטציה ושמירה על תנאי היגיינה גרמה לניסיונות להפצתם לשכבות החלשות בחברה המערבית.⁵⁴³ יש לציין כי המושגים בריאות והיגיינה שמשו כמילים נרדפות בדברי התקופה. השמירה על ההיגיינה הוגדרה כתנאי למימושה של בריאות תקינה

⁵³⁸ Dorothy Porter, *Health, Civilization and the State; A history of Public health from Ancient to Modern Time*, London, 1991

בתוך הירש, באנו הנה להביא את המערב, עמ' 48.

⁵³⁹ George Rozen, *A History of Public Health*, New York 1993,

בתוך דפנה הירש, 'באנו הנה להביא את המערב' - הנחלת ההיגיינה בניית תרבות בחברה היהודית בתקופת המנדט, שדה בוקר: מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות, 2014, עמ' 51-56.

⁵⁴⁰ הירש באנו להביא את המערב, עמ' 48-49.

⁵⁴¹ הירש, באנו הנה להביא את המערב, עמ' 49-56

Patrice Pinell and Amy Jacobs, "The Genesis of the Medical and Field", *Revue française de sociologie*, Vol. 52, Supplement: An Annual English Selection (2011), pp. 117-151

Stephen Petrina, "The Lexicalization of Education: A Historiographic Synthesis", *History of Education Quarterly* 464 (2006) pp.503-531

הברון רוטשילד נהג כאריסטוקרט המחויב ללמד הלכות נקיון את מי שנחשבו שכבות חלשות. בביקורו במושבה מזכרת בתיה בשנת 1887 הוא העניק פרסים כספיים לשני בת אב שאבות המשפחה היו בוגרי מקווה ישראל.⁵⁴⁴ על העברתו והפצתו של המושג נקיון במסגרת סדר הערכים הרצוי ניתן ללמוד, למשל, מדברי שייד, המדגיש כי בנות המושבות שנשלחו ללמוד הוראה פריז, לומדות בין היתר את חשיבות הנקיון והן מעבירות אותו לתלמידיהן.⁵⁴⁵ שייד ביטא את הנורמות של האתיקה הגופנית הבורגנית, אשר קראה לאמץ את הנקיון של הפשטות והטבעיות מול הפודרה והבושם של האריסטוקרטיה. ניתן לראות כיצד המורות המיועדות ללמד במושבות אמורות להעביר ולהנחיל מושג מרכזי של הדגם התרבותי של ההיגיינה. החשש מחוסר היגיינה התעצם נוכח תנאי הארץ החדשה והרופא יפה הדגיש "שמירת הנקיון ונקיון זה שאנו דרושים לא די שיבוא במידה הרגילה באירופה בלבד, אלא במידה כפולה ומכופלת כי הנקיון המוחלט נחוץ הרבה יותר בארצנו החמה והלחה והמשוללת מידות סניטריות".⁵⁴⁶

ב. בית הספר כמרחב בריאותי

נושא הבריאות היה נושא נגיש עד כדי כאב למרבית אנשי המושבות וכך גם למחנכים, המחנכות ותלמידיהם. שירותי הרפואה היו מצומצמים והתמותה גדולה. במשפחות רבות לא הגיעו התינוקות לידי בגרות כפי שהיתה עם משפחתה של המורה בעלול מכפר תבור. בעלול נולדה ביפו ושלושה מאחיה מתו לפני הגיעם לגיל בר המצווה.⁵⁴⁷ מערכת הרפואה בארץ ישראל העות'מאנית לא יכלה לתת מענה לחוליים רבים ואנשים נהגו לנסוע ולחפש מרפא באירופה. בזמן מלחמת העולם הראשונה הורעו התנאים ובכללם היכולת לטפל במגיפות כדוגמת טיפוס הבהרות שממנה נפטר המורה צבי שהם.⁵⁴⁸

רבים מהאנשים חלו במחלות האופייניות לארץ ישראל באותן שנים, מחלות שלא הכירו באירופה. המחלה, שהפילה חללים לרוב, היתה הקדחת לסוגיה השונים ובייחוד זו של שחור השתן. בין הנפטרים ממחלה זו היה מרדכי לובמן שהלך לעולמו בהיותו בן 39 בלבד. ראשון לציון, מקום מושבו של לובמן לא היתה מקום מוכה קדחת כדוגמת משמר הירדן ויסוד המעלה. שתי מושבות אלו אבדו תלמידים רבים, שלא זכו ל לעבור את תקופת הילדות המורה כרמי מספר בזיכרונותיו על הקדחת שהיה באה ופוקדת את אשתו וכמעט והרגה את בתו התינוקת.⁵⁴⁹

אחת המחלות שסמלו את תנאי התברואה הירודים המקומיים היתה הגרענת [Trachoma

[שנודעה גם בשם דלקת העיניים המצרית, שגרמה במקרים קשים לעיוורון. הגרענת מוגדרת כדלקת כרונית של לחמית והקרנית והנוצרת על ידי פתוגן Chlamydia trachomaitis. העיניים מפרישים רירית המתקשה לגרעינים בעפעפיים התחתונים והעליונים וגורמת לצלקות בקרנית. לעיתים המחלה גורמת לעכירות בקרנית העין הנקראת תבלול, המתפשטת על הקרנית וגורמת

⁵⁴⁴ שמעון שאמה, בית רוטשילד וארץ ישראל מפעלם של אדמונד וגיימס רוטשילד בארץ, ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש מאגנס, תשנ"ט, עמ' 66.

⁵⁴⁵ אליהו שייד, "מכתב לענות", הצפירה, 5 באוקטובר 1897, עמ' 2-1.

⁵⁴⁶ הלל יפה, ההיגיינה של בתי הספר, החינוך, תרעב, עמ' 39-44.

⁵⁴⁷ שחורי רובין, קווים לדמותה, עמ' 115-194.

⁵⁴⁸ זלטרנייד, האנשים מכאן, עמ' 53.

⁵⁴⁹ זאב כרמי, מחנך ודרכו, עמ'

לצמצום שדה הראיה ובמקרים חריפים לעיוורון. מחלה זיהומית זו התפתחה בשל מחסור במים זורמים ומחסור בתנאי סנטריה בסיסים.⁵⁵⁰

המערך הקהילתי שהקים הברון כלל שירותי בריאות בסיסים שהמשיכו לתפקד גם בימי יק"א. בחלק מהמושבות היו מרפאות בהם עבדו רופאים המקום ובאחרות השירות הרפואי ניתן על ידי חובשים, אחיות ורופא שביקר במקום פעם או פעמים בשבוע.⁵⁵¹ שירותי הבריאות במושבות לא היו אחידים בהיקפם וברמתם. מושבות המרכז נהנו מרמת בריאות טובה מאלו של מושבות הפריפריה הגלילית.

בתי הספר במושבות ראו את עצמם אחראים לבריאות תלמידיהם ומחיבות זו היתה ביטוי נוסף ומרכזי של אתוס הצלת הילד בן השכבות החלשות אשר אפיין את מערכות החינוך במרכז- מערב אירופה. הדאגה והמחויבות לבריאות התלמידים בבתי הספר באה לידי ביטוי מעשי בשלושה מישורים. מישור אחד היה יצירת סביבה נקייה ומתאימה לשהות הילדים, מישור שני היה מתן טיפול רפואי בסיסי מישור שלישי היה חינוך להיגיינה אישית באמצעות הפעלת פיקוח יומיומי⁵⁵². השילוב של שלושת מעגלי התייחסויות אלו מקובל במערכות החינוך המערביות. החל מאמצע המאה תשע עשרה נטלו על עצמם בתי ספר באירופה ליצור תנאי סביבה נאותים בריאותית עבור התלמידים נוחים שכללו מבנים, ציוד, ריהוט ומרחב חינוכי.⁵⁵³ בעשור הראשון של המאה העשרים הולכת ומתרחבת התנועה לבתי ספר מאוררים (the open air school movement) אשר הדגישה את חשיבות האור והאוויר הנקי למרחב הבית ספרי.⁵⁵⁴ המחויבות ליצירת סביבה בריאה לילדים בין כתלי וחקרות המוסדות החינוכיים ניכרת למשל בדיווח של ענתבי, מנהל בית הספר ביבנאל לאגודת המורים משנת תרס"ד (1904) בו מופיע תיאור מפורט של מבנה בית הספר הכולל את מספרי החלונות, גובהם ורוחבם.⁵⁵⁵ שלוש שנים לאחר מכן, בשנת 1907, עת נהל ענתבי את בית הספר בכפר תבור הוא התריע על פגמים במבנה המונעים את האורור ואת האור הנדרש. המדיקליזציה של החינוך ניכרת בדבריו של ענתבי עת ניתלה להוכחת דבריו באילן הגבוהה של רופאים שטענו כי, המצב הסנטירי הלא תקין של תלמידנו נובע מהמבנה".⁵⁵⁶

ניסיון לאימוץ של נורמות של ניקיון במושבות בא לידי ביטוי בתיאורו של יהודה גרזובסקי "דיאלוג בין אם לבן- קום בני ... עוד מעט ויצלצלו פעמון בית הספר, הנני קם אמי- רחץ ידך, פניך ואוזנך ואת פיך תשטוף במים ואת שערותך במסרק- היש אתנו מים חמים? הלא פעמים רבות

⁵⁵⁰ אורית נבות ואברהם גרוס, "המלחמה בגרענת- ראשית בריאות הציבור בארץ – ישראל", קתדרה 94 (2000), עמ' 89-114.

⁵⁵¹ Aaronshon, Rothchild and Early Jewish Colonization in Palestine, pp 146-148.

⁵⁵² Baker Neeleke, "Fresh Air and Good Food; Children and The Anti- Tuberculosis Campaign in The Netherlands c. 1900-1940", History of Education 39, 3 (2010), pp. 343-361

⁵⁵³ Martinez. M.& Pedro, L "The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain, Paedagogica Historica 42 (2007), pp.793-816.

⁵⁵⁴ Nelleke Bakker, Fresh Air and Good Food: Children and The Anti-Tuberculosis: Campaign in The Netherlands c.1900-1940, History of Education, 39, 3 (2010), pp.343-361

⁵⁵⁵ דו"ח של יהודה ענתבי אל אגודת המורים, תרס"ד, ארכיון לחינוך יהודי 9.6
⁵⁵⁶ ענתבי ליק"א, 15 באוגוסט 1907, אצ"מ J15/5557 מצוטט אצל זלטרניך, האנשים מכאן, עמ' 273.

אמרתי לך בני כי טובים המים הקרים לבריאותך"⁵⁵⁷. בבתי הספר במושבות היו סוכן משמעותי בקידום נורמות אלה כפי שניתן לראות במאמרו של הרופא ד"ר הילל יפה, שהופיע בכתב העת של הסתדרות המורים, החינוך. יפה, שהיה מועסק על ידי פקידות הברון בזמנו ולאחר מכן על ידי פקידות יי"קא היה דמות בולטת בנוף הארץ ישראלי ובין מייסדי הרפואה במושבות. הוא היה רופא בעל סמכות מדעית ידועה בשל מחקרו בנושא מחלת המלריה ובשל מעמדו כרופא המושבות.⁵⁵⁸ במאמרו, מפרט יפה את הסטנדרטים הדרושים לבריאות התלמידים החל במבנים וכלה בתכולתם. הוא מציין בפירוט כיצד המבנה אמור לכלול רצפה מרוצפת, הקירות מכוסים טיח, החדרים מאוררים ובעלי אור ועל החלונות לפנות לכיוון בו קרני השמש לא תיפולנה על עיני התלמידים. הספסלים והשולחנות אמורים להיות מותאמים לגובהם של הילדים ועל המכתבות להיות משופעות. כמו כן הספסלים צריכים להיות מיועדים לשנים בלבד, כדי למנוע סכנת הדבקה של מחלות בין תלמידים. החשש מהדבקה עומד מאחורי האיסור הגורף של יריקות. החצר אמורה להיות נקיה, אבל יש להימנע מטאטוא החצר לכיוון המבנה.

במישור השני של פעילות בית הספר היה, כאמור, התמודדות עם החולי של התלמידים. אם בבתי הספר בארץ ישראל התמודדו עם מחלת הגרענת, הרי שמרכז- מערב אירופה התמודדו עם מחלת השחפת, שהיתה אחד הגורמים הראשיים לתמותה מסיבות בריאותיות.⁵⁵⁹ השחפת היא מחלה זיהומית בדומה לגרענת, והיא מופצת באמצעות רוק של בני האדם. היא היתה נפוצה במיוחד במשכנות העוני ובדומה לגרענת היה קשר סביבתי ברור. צעדי המנע שנקטו בתי הספר היו מגוונים וכללו מחנות הבראה בקיץ, ואף הוצאת הילדים מרשות הוריהם והעברתם לסביבה בריאה יותר כפי שהיה בצרפת.⁵⁶⁰ בשנת 1912 התפרסם בכתב העת החינוך סקר שערכה האגודה הרפואית הארץ ישראלית על תפוצתה של מחלה זו בקרב התלמידים מהסקר עולה בתי הספר במושבות היו מודעים מאד למחלת הגרענת אשר ילדים רבים חלו בה. בחלק מבתי הספר במושבות עברו התלמידים בדיקת עיניים טרם כניסתם למוסד החינוכי. בדיקה זו התבצעה על ידי רופא או על ידי חובש. הטיפול היה מקומי, לעיתים הושבו הילדים החולים על ספסלים נפרדים ולעיתים רחוקות הושמו בבידוד או שנאסר עליהם להגיע לבית הספר עד אשר המחלה עברה. בסקרים של שנת 1914 עלה כי המחלה היתה די נפוצה בייחוד בבתי הספר של המושבות החדשות וכי במושבות המרכז (יהודה) פתח תקוה ראשון לציון וזכרון יעקב נערכו בדיקות עיניים לתלמידים בניגוד ליבנאל, למלחמיה וכפר תבור.⁵⁶¹

שיתוף הפעולה בין צוותי ההוראה לצוותי הרפואה במושבות בא לידי ביטוי גם בנושא זריקות הכינין, שהיתה התרופה היעילה נגד הקדחת. מחלה זו שהופצה על ידי יתושים נפוצה במוקמות רבים בארץ בהם היו מים עומדים וביצות. שני האמצעים המיידים שנקטו היו התקנת רשתות בחלונות המבנים ומתן כינין. תרופה זו ניתנה בשתי דרכים באמצעות כדורים ובאמצעות זריקה. נטילה דרך הפה חייבה כמיות גבוהות וסדירות, וטעמה של התרופה היה מר ביותר. כמו כן יעילותה לא היתה גבוהה והיא הופרשה מן הגוף. הזריקה היתה יעילה יותר. לקיחת כינין

⁵⁵⁷ יהודה גרזובסקי, בית הספר העברי, חלק א ספר למתחילים, (מהדורה מס 15) ורשה, תושיה, 1915 עמ'

15

⁵⁵⁸ הלל יפה, דור המעפילים - זיכרונות, מכתים ויומן, ירושלים, הספריה הציונית, 1971.

⁵⁵⁹ Nelleke Bakker, Fresh Air and Good Food: Children and The Anti-Tuberculosis:

Campaign in The Netherlands c.1900-1940, History of Education, 39, 3 (2010), pp.343-361.

560 שם, שם.

⁵⁶¹ החינוך, תרע"ד, עמ 50-55.

באחת משתי הדרכים הלכה ונפוצה ואחד האחראים הידועים לכך היה ד"ר הילל יפה, הרופא על הסוס. הילדים זכו, כמובן, קבל כינון ומקום ההזרקה היה בית הספר. עם השנים התפתח פולקלור מקומי בין תלמידי המושבות שקבלו זריקות כינון והם כינו את עצמם מסדר חולי המלריה וטענו כי ניתן היה לזהותם באמצעות שתי גבשושיות בישבניהם שנוצרו בעקבות הזרקות שבועיות של זריקות הכינון על ידי הרופאים.⁵⁶²

המישור השלישי בו פעל כאמור, בית הספר במושבה היה חינוך להליכות היגיינה ופיקוח על דפוסי ההיגיינה של תלמידיו. ההכרה כי זה תפקידו של בית ספר ניכרה כבר באספות המורים עת מתקבלת הצעתו של יודלביץ "למנות בכל בית ספר ובית ספר חובה על אחד המורים שבכל בוקר ובוקר בטרם הכנס התלמידים לתוך מחלקותיהם יסדרם המורה בחצר בית הספר במשטר ומפקד מסדר ימנה אותם, יבקר בגדיהם אם נקים המה, השערות אם סרקו, בכלל על הנקיון לשמור"⁵⁶³.

החינוך להיגיינה אישית היה חלק מרכזי בחיי בית הספר כפי שעולה מעדויות של מורים ומנהלי בתי ספר. וילקומביץ מנהל בית הספר בראש פינה מדווח להסתדרות המורים כי "הוחל להנהיג בבית ספר תלבושת קבועה ולהרגיל את התלמידים והתלמידות לניקיון לסדר, לקביעות לנימוס ולדרך ארץ."⁵⁶⁴ מתיאור זה ניתן לראות את ראשיתו של תהליך medicalization of education כלומר, שימוש בהיגיינה כחלק ממערך חינוכי רחב יותר שנבע מאימוץ של קוד תרבותי מודרני.⁵⁶⁵ הוא ענה על צרכים בריאותיים ממשים, אולם בו בזמן היווה בסיס לחינוך של נורמות של, נימוס, סדר, אסתטיקה ותרבות נאותה. החינוך לניקיון ולהיגיינה היה יותר מאשר יוזמה של מורה כזה או אחר. הוא היה חלק ממדיניות מוצהרת של הסתדרות המורים. ברשימת ההרצאות להשתלמות בתקופת חופשת הקיץ הוצעו למורים גם הרצאות בנושאי "תפקיד המורה במלחמת ביה"ס במחלות המדבקות המצויות בארץ"⁵⁶⁶

⁵⁶² יואב רגב, עתלית מושבה לחוף הכרמל, תל אביב: אחיאסף 2008, עמ' 36-52.

⁵⁶³ זכרון דברי האספה השמינית, כרמי עמ' 119; דוריאנוב עמ' 1010

⁵⁶⁴ שמחה וליקומביץ מכתב חוזר של הסתדרות המורים 1908, הד החינוך 29.12.1937

⁵⁶⁵ Petrina Stephen, "The Medicalization of Education; A historiography Synthesis" History of Education Quietly 46. 4 (2006), pp.503-531.

⁵⁶⁶ החינוך, תרע"ג, עמ' 76

סוף דבר

בשנת 1920 עמדה לרשות תושבי ארץ-ישראל העבריים-לאומיים בכלל ולרשות איכרי המושבות בפרט מערכת חינוך עברית מודרנית שכללה גני-ילדים, חלקם מתנהלים על-פי תפיסתו החינוכית של פרבל, בתי-ספר עממיים בני שש-שמונה כתות בהם נלמדו תכניות לימודים מסודרות, בתי-ספר להכשרה מקצועית בתחומים שונים ביניהם בית-מדרש להכשרת מורים. הגורמים המניעים והמאפשרים את יצירת מערכת החינוך כזו, בשלושת העשורים האחרונים של השלטון העות'מאני היו הפילנתרופיה וארגוני המגזר השלישי היהודיים שהניחו את הבסיס לחינוך הציבורי בא"י והלמידה מרעיונות חינוכיים מודרניים שהועברו מאירופה לא"י באמצעות השותפים השונים של החינוך וההוראה בעיקר המחנכים והמחנכות. הספר בוחן את התפתחותו של החינוך העברי במושבות הברון ויק"א משנות השמונים של המאה התשע עשרה ועד שנת 1920 משתי נקודות מוצא אלו. ליווינו את התפתחותו של חינוך ציבורי, הנשען על פילנתרופיה יהודית ומגזר שלישי, בתקופה בה חינוך חובה אינו מיושם במרחב היהודי והכללי בארץ ישראל העות'מאנית. התבוננו בהתפתחות מוסדות החינוך במושבות באמצעות העדשה של טרנסנשיונאליזם, העוסקת בהעברה ובהפצה של אידיאות, רעיונות וידע. במסגרת פרדיגמה זו, ההיסטוריה הסבוכה משמשת ככלי מתודולוגי המאפשר לשרטט את התהוות מערכת החינוך העברית הלאומית על היבטיה השונים.

הלימוד בעברית היה לאחד מסימני הדרך של ההיסטוריה של ההיסטוריוגרפיה החינוכית בארץ ישראל. אולם, לטענתנו לצד הנחלת העברית והפיכתה לשפה חיה התחוללה באותה עת בארץ-ישראל נקודת מפנה חשובה לא פחות – הוקמו לראשונה מוסדות חינוך ציבוריים לילדים וילדות בני יישוב מוגדר. עיצוב חינוך ציבורי בארץ ישראל העות'מאנית הוא תוצר של העברת אידיאות אירופיות, למידה מתהליך ביצוען והתאמתם לחברה היהודית בארץ-ישראל. להבדיל מהחינוך היהודי המסורתי המחנך מתוך הכרה בסמכות מורה ההלכה ומכוון את הילד להפוך לחבר בקהילת מאמינים, התפתחו מהמאה השמונה עשרה במרכז ובמערב אירופה תובנות חדשות של חינוך. מצד אחד התקבעה הכרה על נחיצותו של החינוך לחברה העוברת תהליכי מודרניזציה ומצד שני ההבנה כי חינוך בסיסי לכל ילד, גם עני, הוא אינטרס חברתי, לאומי ואנושי. תובנות אלה זו אומצו על-ידי המשכילים היהודים, הותאמו לחברה היהודית על-ידי ראיית לימודי חול כתנאי לתיקון החברה היהודית ומומשו באמצעות הפילנתרופי וארגוני המגזר השלישי וקיבלו ביטוי במושבות הברון ולאחר מכן במושבות יק"א, שהיו היישובים היחידים בהם חינוך ציבורי היה נורמה חברתית וכלכלית.

ניתן לדבר על שלוש מערכות חינוך שונות במושבות לפי מספר המורים, גודל בית הספר והשפעתו. בתי ספר גדולים יחסית, בעלי מאפיינים בירוקרטים מובהקים מספר כיתות, מיגון מקצועות לימוד, מזכירות, שרתים ופונקציות מנהלתיות. בתי ספר בינוניים שכללו כמה מורים ומספר כתות רב גילאיות, ובתי ספר קטנים בהם כיהן מורה אחד בדומה לבתי ספר כפרים באירופה, בארצות הברית וקנדה. התמיכה והיקף מערכות החינוך במושבות לא היו זהות.

למעשה החינוכי במושבות היו ארבעה שותפים: פקידות הברון, שתפקדה כמסגרת של גוף פילנתרופי; חברת יק"א, שהייתה גוף של מגזר שלישי; אגודת המורים שהייתה איגוד מקצועי;

וועדי המושבות, שהיו גופים בעלי השפעה שונה בכל מושבה ומושבה והזכירו את דפוסי הפעילות בקהילה היהודית.

הפקידות של הברון והנהלת יק"א אפשרו חינוך חנים, אולם לא היו בידיהם כלים או נחישות לאכיפת ההשתתפות בבית הספר של המושבה. חלק מבין האיכרים התנגדו לבית הספר בתוקף והעדיפו את החדר המסורתי. נושא החדרים ובתי הספר במושבות נדון על-פי-רוב באמצעות הפריזמה האידיאולוגית, קרי, עימות בין הרצון לעצב בוגרים יהודים שומרי מצוות לבין החפצים לעצב בוגרים עבריים-לאומיים. אולם, הבחירה בחדר או בבית הספר אמורה להיבחן גם באמצעות קטגוריה נוספת של חינוך ציבורי מול חינוך פרטי. לבחירה בחינוך פרטי היו משמעות כלכליות. הלימודים בחדר דרשו שכר לימוד בעוד שהלימודים בבית הספר ניתנו חנים. היבט נוסף הוא של יחסי הכוחות בין בעלי הכוח הכלכלי, הפקידות ויק"א, לבין התלויים בו, האיכרים. אחת הדרכים להתמודד עם דרישת הפקידות לשלוח את הילדים לבית הספר הייתה באמצעות בחירה מגדרית. הבנות נשלחו לבית הספר בכדי לרצות הפקידות והבנים לחדר. פיצול משפחתי זה המלמד גם על מקומה של הבת מצד אחד ועל יתרונה של השוליות מצד שני נעשה.

תכני הלימוד, דרכי ההוראה והמסרים שהעבירו המחנכים והמחנכות לתלמידיהם במושבות נבעו בעיקר מהביוגרפיות המקצועיות והאישיות שלהם. רוב המחנכים התפתחו ועבדו במספר מרחבים תרבותיים. הם חצו מספר גבולות של קהילות שונות מקהילת המוצא שלהם ורובם עברו גבולות גיאוגרפיים ומדיניים שונים. החלק הארי של המחנכים היה בן בית ביותר משפה אחת וחפץ ללמד בשפה שלא הייתה שפת אמו, עברית. ניתוח ביוגרפיות המחנכים במחקרנו שנעשה באמצעות שתי קטגוריות: בית הגידול ואופני חלחול והעברת הידע, העלה ארבעה בתי הגידול עיקריים: מזרח אירופה, האימפריה העות'מאנית כולל לימודים בכי"ח, היישוב הישן, וילידי המושבות שהגיעו לבגרות באמצע סוף העשור הראשון של המאה העשרים. רמת ההכשרה של המורים המסוגגת לאור דגם העברת הידע, שפותח על ידי סוב (Sobe) ואורגטון (Ortgon) כוללת הן השכלה והכשרה

ב 'מסגרת ידע ממוסדת' והן השכלה הנובעת מיידע מזדמן, כשהכף נוטה לכיוון הידע המזדמן.

המחנכים והמחנכות גדלו בבתי גידול בהם יחסי המגדר לא היו אחידים, אם כי כולם חוו חלוקה מגדרית ברורה. חלקם ביקשו לשנות את הגבולות המגדריים וליצור סימני מגדר חדשים במושבות. השימוש בעדשה של ההיסטוריה הסבוכה מאפשר לנו ולהעריך כיצד המרחבים המגדריים, שבהם חיו המחנכים השפיעו על התנהגותם המגדרית. התייחסות זו מאפשרת לראות אילו תפיסות מגדריות עברו ממקום גידולם ומומשו במושבות, ואלו הנחות מגדריות שונות או הותאמו למציאות הארץ ישראלית. ניתן לציין ארבעה מרחבים מגדריים. שני המרחבים הראשונים נטועים בעבר וכוללים את הקהילה היהודית בה גדלו המחנכים ואת הסביבה בה רכשו את השכלתם והכשרתם. המרחב השלישי הוא של השיח הלאומי והמרחב הרביעי הוא של המושבה עצמה. חלק מהמחנכות היו פעילות בעיצוב ההגדרות והדפוסים המגדריים. השימוש בעדשה של ההיסטוריה הסבוכה מאפשר לנו לבחון את השפעת נושא מגבלת הנישואין על דפוסי המשפחה במושבות. להבדיל מהמקובל ברוב מדינות המערב בהן מגבלת הנישואין תפקדה כנורמה חברתית במושבות לא התקיימה נורמה זו. תוצאה של אי קיומה של מגבלת הנישואין הייתה התופעה של משפחות מורים המלמדים באותו מוסד חינוכי במושבות הברון ויק"א.

בתי-הספר והגנים במושבות היוו מקום מפגש מרכזי למחנכים, לתלמידים, להורים, לאנשי ועד המושבה, לפקידות של הברון ומראשית המאה ה-20 לפקידות של יק"א. המפגשים בבתי-הספר פתחו שער לתהליך של הכרות בין שותפי העניין בבית-הספר וזימנו מפגש בין מגוון תפיסות תרבותיות וחינוכיות מודרניות ומסורתיות. ההבדלים בין התפיסות הניעו לדיאלוגים בין המחנכים לבין עצמם, בין המחנכים לבין ההורים, בין המחנכים וההורים לבין הפקידות, בין הפקידות לבין ועדי המושבות. השיח היה אחד המניעים להפצת התפיסות השונות לעבודת החינוך העברי-לאומי ולביטוייהם בדגמים שונים של תכניות הלימודים, שיטות ההוראה והיחס לתלמידים ולהוריהם.

התפיסות החינוכיות המודרניות, שעמדו בבסיס מוסדות החינוך לא היו עשויות מקשה אחת. תהליכי המודרניות במהלך המאה ה-19 ובראשית המאה ה-20 הניעו דיון על מהות השקפת העולם ההומניסטית. מדיון זה התפתחו ועוצבו מספר תפיסות הומניסטיות שקבלו ביטוי בהיר בתהליכי החינוך וההוראה. שתי התפיסות העיקריות המתאימות לתקופה בה עסקינן הן התפיסה ההומניסטית קלאסית וההומניסטית הנטורליסטית. מפגשי המחנכים והמחנכות הרצופים, תחילה ב'אספות המורים' ומאוחר יותר במפגשים הכלליים של אגודת המורים, אפשרו למחנכים שהשכלתם נרכשה ב'מסגרת ידע מסודרת' או שרכשו 'ידע מזדמן' לשמש צינור להעברתו. בחלק מהמפגשים עלו לדיון גישות חינוכיות ופדגוגיות אשר גרמו לעימותים בין המשתתפים שהחזיקו בתפיסות שונות. העימותים זימנו אפשרות להפיץ את הגישות השונות בין הציבור הרחב של המחנכים ולעיתים אף הניעו אותם לנקוט עמדה משלהם בנושא.

במפגשי המורים עולה ומתפתח גם השיח אודות המורה העברי הטוב בארץ ישראל. הוא מתבטא תחילה ב'אספות המורים' ואח"כ ב'אגודת המורים', ובמאמרים בעיתונות ובכתב העת 'החינוך'. התיאור הראשוני של המורה הטוב העברי-לאומי היה באמצעות עימות עם דמות המלמד 'הידוע לגנאי', שגילם את האנטי-תזה שלה. אולם, ניתן לאתר בשיח שרטוט מלא או חלקי של דיוקנאות שונים של מורה טוב שניכרות בהם טביעות אצבע של תפיסות פילוסופיות-חינוכיות. המורים התייחסו במפגשיהם באופן ישיר ועקיף לציר הערכי-אידיאולוגי של עבודת המחנך, למאפייני אישיותו ולתחום הידע שלו - שלושה צירי ההתייחסות העולים מספרות מחקר החינוך בת-ימינו. גם המאפיינים של המורה כמקצוען, העולים לדיון במפגשי המורים מעידים כי למרות שהמונח פרופסיה או מקצוען היה, ודאי, זר להם חלק גדול מתכניו מקובלים עליהם.

הפער בין המחנכים והמחנכות הראויים לחנך בבתי-הספר בארץ-ישראל לבין חלק גדול מהמורים המלמדים בהם בפועל עולה לאורך מפגשי 'אספות המורים' והאספות הכלליות של אגודת המורים. במפגשים אלה משורטטים שני היבטים מרכזיים לאב-הטיפוס של 'המורה הטוב': המורה כאדם האמור להיות דגם לחיקוי והמורה כמקצוען. נעשים מאמצים לסייע למחנכים להפוך למקצוענים המרכזיים שבהם הם: 'שעורי קיץ למופת' ו'ביבליותיקה מטלטלת לצרכי המורים'.

בשל המצב הבראשיתי בו הייתה שרויה מערכת החינוך העברית-לאומית הבינו המחנכים והמחנכות כי עליהם ליטול על עצמם תפקידים נוספים להוראה, תפקידים שבמצב רגיל, במדינה מתוקנת וסודרת, מטופלים על-ידי משרד חינוך. מאחר שלא הייתה תכנית לימודים לבתי-הספר, נטלו על עצמם משתתפי אספות המורים ואחריהם משתתפי המפגשים של אגודת

המורים ליצור אותה. המחסור בספרי לימוד הוביל בין היתר לייסוד הוצאת הספרים 'קוהלת' של אגודת המורים. היזמות של המורה העברי-לאומי באה לידי ביטוי גם בתחום הרחבת ההיצע של ספרות הילדים המעידה על המודעות לחלקה הבלתי נפרד של ספרות הילדים מתקופת הילדות, תפיסה שהועברה לארץ-ישראל כחלק מהתפיסות החינוכיות המערביות.

ההכרה בכוחו של חינוך לתפקד כסוכן חברות המעצב את הדיוקן הרצוי של דור העתיד הייתה ידועה לכל השותפים לחינוך. בית הספר במושבה התלבט בשרטוט הדיוקן של הבוגר והבוגרת הרצויים, נוכח קיומם של שלושה דגמי איכר, אשר לעיתים היו קיימים בחפיפה כזו או אחרת באותה מושבה. דגם אחד היה של האיכר המשכיל, עובד אדמה אשר השכלתו איננה מצטמצמת בגבולות הידע הנדרש לעבודתו. דמות בוגר זו עולה מתכניות הלימודים של בתי הספר במושבות זיכרון יעקב, פתח תקווה והיא נבעה מאורחות החיים והשאיפות של משפחות עירוניות שהגיעו למושבות ולא רצו לאמץ את הדימוי של האיכר הבור וגס הרוח המוכר להם ממזרח אירופה או לחילופין של הפלח הערבי שהצליח להלהיב את הברון רוטשילד. הדגם השני היה של איכר מעשי בעל ידע בחקלאות והשכלה מינימאלית. תכני הלימוד המתאימים על-פי דגם זה התלמיד הכפרי בשונה מעמיתו העירוני אינו זקוק להשכלה רחבה כי אינו מתעד ללימוד בחינוך העל יסודי, וכי הוא מהווה כוח עבודה נדרש במשק החקלאי. דגם זה התאים לתפיסה המעמדית של הברון ויק"א, למורים המהפכנים שביקשו לברוא איכר עברי ולעיתים גם להורים שאמצו את דפוס חיים שמרני התואם למסורת חינוכית במזרח אירופה. הדגם השלישי היה של איכר ירא שמיים המשלב עבודת אדמה עם מצוות הקשורות לארץ. הכשרתו כללה לימודים בחדר וידיעה כללית בחשבון. ניתן לומר כי הדגם של איכר עברי מעשי היה יעד חינוכי שנחשב בר מימוש, אם כי תכנית גדרה (1904) שהפכה לתוכנית הלימודים הרשמית של בתי הספר במושבות לא הייתה מינימליסטית וכללה לימודים הפותחים צוהר לעולם שמעבר לכפר.

כחלק מחינוך בני ובנות המושבות היה בית הספר העברי במושבות יק"א שותף לתנועה להיגיינה. בתי הספר פעלו כסוכני חברות להנחלת דגמי התרבות של המהפכה ההגיינית. הדיון במקומו של בית הספר בעיצוב האדם הבריא מדגים את השפעותיה של ההיסטוריה הסבוכה. בתי ספר הציבוריים כללו ילדים שחיו בתנאי תברואה גרועים ולא קבלו טיפול רפואי נוכח עלותו. אי לכך הם החלו לדאוג לבריאות תלמידיהם באמצעות יצירת סביבה נקייה, מתן טיפול רפואי בסיסי, וחינוך להיגיינה אישית שהיה חלק מרכזי בחיי בית הספר. ניתן לראות בו את ראשיתו של תהליך השימוש בהיגיינה כחלק ממערך חינוכי רחב יותר שנבע מאימוץ של קוד תרבותי מודרני שכלל חינוך של נורמות של נימוס, סדר ואסתטיקה.

ניתן לסכם ולומר כי הספר דן בחינוך הציבורי המתפתח במושבות הברון ויק"א, בשיח הפדגוגי ובתפיסות החינוכיות תרבותיות המנחות אותו. הוא משרטט את דיוקנאות המחנכים והמחנכות ואת תכניות הלימוד ותוכניהם. מבין דפיו עולה הדאגה לבריאות התלמידים והמחלוקות בין שותפי החינוך השונים. לאורך הספר נבחנות סוגיות באמצעות העדשה של ההיסטוריה הסבוכה, המלמדת על נפתולי המפגש של השפעות בין תרבותיות של אנשים ומרחבים שונים. רוב המחנכים הגיעו ממרחבים שבהם הנורמה של 'חינוך לכל' משובצת בערכי החינוך ההומניסטי הייתה ידועה. עלייתם לוותה בהגירה של אידאות חינוכיות ובשאיפה לעצב מרחב חינוכי חדש שונה מהקיים, מרחב שבו שחקניו הראשים מבקשים לפעול במסגרת זמן היסטורית שונה מזו של ארץ ישראל העות'מאנית. הניסיון ליצור מציאות חינוכית שונה מעצים

את משקלם של המפגשים הבין תרבותיים ואת חלקם בעיצובה.