



אוניברסיטת תל-אביב  TEL AVIV UNIVERSITY
בית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר

האגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך
הארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה ע"ש אביעזר ילין

הכנס השנתי האחד עשר

"בין יחיד לחברה בתולדות החינוך"

יום רביעי
ט' בתמוז תשס"ט
1 ביולי 2009

באולם 70 במכללת סמינר הקיבוצים
דרך נמיר 149 תל אביב

ד"ר נמרוד אלוני, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל-אביב, מזכיר האגודה
ד"ר אסתר יוגב, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
ד"ר ניר מיכאלי, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות
פרופ' יעקב עירם, אוניברסיטת בר-אילן, נשיא האגודה
ד"ר נילי קרן, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

מרכזת הוועדה

נאוה איזין, הארכיון לחינוך יהודי ע"ש אביעזר ילין, אוניברסיטת תל אביב
eisin@post.tau.ac.il

מרכז הכנס

ד"ר ניר מיכאלי, סמינר הקיבוצים – המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות

סדר ההרצאות

09:00 - 09:30 התכנסות

09:30 - 10:30 מושב ראשון

יו"ר: **ניר מיכאלי**, מכללת סמינר הקיבוצים

ברכות:

ציפי ליבמן, המשנה לתכנון ופיתוח, מכללת סמינר הקיבוצים

יעקב עירם, יו"ר האגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך, אוניברסיטת בר אילן

הרצאת פתיחה:

אייל נווה, אוניברסיטת תל אביב וסמינר הקיבוצים, **על הצורך בשיקום החינוך הפוליטי - אתגרים ומכשולים**

11:00-12:30 מושב שני - שלוש קבוצות מקבילות

ב/1. חינוך בשני העשורים הראשונים למדינה

יו"ר: **לאה (אקלה) אקשטיין**, מכללת סמינר הקיבוצים

נמרוד-סימרוט דוד, מכון מנדל למנהיגות חינוכית: השפעת המיון הפסיכולוגי של עולים לישראל על עיצוב יחסי יחיד-חברה: המקרה של עליית הנוער וילדי צפון אפריקה (1948-1954)

טלי תדמור-שמעוני, אוניברסיטת בן גוריון בנגב והמכללה האקדמית לחינוך אחוה: מגיבוש כיתה לגיבוש קהילה - בתי ספר במושבי עולים

עודד שי, המכללה האקדמית בית ברל: "מענה חינוכי לכל" - מערכת החינוך בכפר סבא בעשור הראשון לאחר קום המדינה

אבנר מולכו, אוניברסיטת תל אביב: עיצוב החינוך העל-יסודי 1948-1964 פרי החלטות של יחידים ולא של החברה

ב/2. לשון, ספרות ואמנות

יו"ר: **אילנה לזרוב**, מכללת סמינר הקיבוצים

מנחם שטרן, שלוחת אוניברסיטת בר-אילן במכללת הגליל המערבי: דוד ש"וב חלוץ הוראת "עברית בעברית" בגליל, בעליות 1882

ליאת מירב, אוניברסיטת בר אילן: עיתון ילדים, תנועת הנוער ובית הספר, סוכני חברות תמימים או סוכנים סמויים של הממסד הפוליטי?

מירי שטיינהרדט, גמלאית המכללה האקדמית בית ברל: מ'כולנו ביחד' אל 'כל אחד יחיד' - השתנות הדגשים בהוראת האמנות

אבנר בן-עמוס, אוניברסיטת תל אביב: הסיפור של מוזיאון הפלמ"ח: אותנטיות, בדיה ומשמעת

ב/3. החינוך המקצועי והטכנולוגי

יו"ר: **אילנה ברוש**, מכללת סמינר הקיבוצים

יוסף יונאי, גמלאי משרד החינוך: בית-ספר לנערים עובדים - מסגרת הדומה לבית-ספר יסודי וגם שונה ממנו

מירה קצבורג-יונגמן, האוניברסיטה הפתוחה: בין צורכי הפרט לצורכי החברה הציונית המתגבשת: תוכניות לימודים בבתי הספר המקצועיים לבנות 'בית צעירות מזרחי' ו'בית הספר המקצועי לבנות על שם עליס סליקסברג' בתקופת המנדט

בתי שוכן, רם זהבי וגרניט אלמוג ברקת, מכון מנדל למנהיגות חינוכית: בחינה מחודשת של בית הספר העל-יסודי המקצועי טכנולוגי: אידיאולוגיה, מדיניות ומודלים.

12:30- 13:30 הפסקת צהרים

13:30- 15:30 מושב שלישי - שלוש קבוצות מקבילות

ג/1. חינוך הפורמאלי והבלתי-פורמאלי בתקופת המנדט

יו"ר: **אייל רם**, מכללת סמינר הקיבוצים

חגית קליבנסקי, המכללה האקדמית בית ברל: "התחלות בתל-אביב" - יוזמות חברתיות-חינוכיות בתקופת המנדט - 100 שנה לתל-אביב (1909-2009)

אבי אהרונסון, מחלקת החינוך התנועה הקיבוצית: "המחנות העולים" צמיחתה של תנועת נוער ישראלית 1926-1936

ברוך פורמן, עמית מחקר בקרנות ע"ש אורי אילן וד"ר שושנה שקופ פרנקל, אוניברסיטת בר אילן: חינוך ללאום וללאומיות כפי שבאו לידי ביטוי בפעילותם של ארגוני הספורט במחנות העקורים בגרמניה

יורם בר-גל, אוניברסיטת חיפה: המורה הסלונקאי, התלמידים הקורדים והנר: מיומנו של מורה צעיר בסגרה 1919

ג/2. תוכניות לימודים בספרות ובמקרא

יו"ר: **מימי חסקין**, מכללת סמינר הקיבוצים

שרה זמיר ושרה האופטמן, המכללה האקדמית לחינוך אחוה: מטרותיה החברתיות של תכנית הלימודים לבגרות בעברית במגזר הערבי ואופן מימושו במקראות לעברית

רפי שיניאק, מכללת לוינסקי לחינוך: "תבונת איש במכתבו" (מתוך: "בן משלי"). למקומו של ר' שמואל הנגיד בחינוך העברי בא"י מראשיתו ועד ימינו.

זאב גולדברג, המכללה האקדמית לחינוך, אחוה: באיזה ספר מתחילים ללמד ילדים מקרא?

ג/3. החינוך הדתי

יו"ר: **יעקב גויסקין**, מכללת סמינר הקיבוצים

יוחאי רודיק, משרד החינוך: "בין יחיד לחברה" - השפעת הרב קוק על הישוב החדש

פנינה שטיינברגר, אוניברסיטת בר אילן: גני אוהל יעקב: הגנים הדתיים-ציוניים הראשונים בארץ ישראל

נחמה נאמן, המכללה האקדמית אשקלון והמרכז ללימודים אקדמיים: הפנאי כגורם לעזיבת אורח חיים דתי - האומנם?

15:30 - 16:00 הפסקה

16:00-17:30 מושב רביעי - ארבע קבוצות מקבילות

ד/1. משנתם ופועלם של אישי חינוך בראשית הציונות

יו"ר: אלון גן, מכללת סמינר הקיבוצים

יצחק רם, המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט: הרצל וחזון החינוך הגופני העברי

ניחם רוס, אוניברסיטת בן גוריון בנגב: נחום סוקולוב על חינוך לקולקטיביות יהודית

אביבה אבידן, אוניברסיטת תל אביב, קווי דמיון ושוני במנהיגותם ובדרך ניהולם של שני מנהלי בית-המדרש למורות ע"ש לוינסקי ביפו בין השנים 1912-1923

נאוה דקל, רות קרק ותמר רפפורט, האוניברסיטה העברית: נשות מקצוע או "נשות הלאום": חינוך בנות וזהות מקצועית בעיני המהפכניות הראשונות ב"יישוב-החדש" בארץ-ישראל, 1900-1914

ד/2. היסטוריה, אזרחות ושואה

יו"ר: שמוליק פרימרמן, מכללת סמינר הקיבוצים

עידית גיל, האוניברסיטה הפתוחה: הוראת התגובה היהודית בשואה בלימודי ההיסטוריה בבתי הספר התיכונים בישראל על פי מאפיינים ציוניים, הומניסטיים ודמוקרטיים (1948-2008)

רונית פישר, אוניברסיטת חיפה: מחנכים מ"החור השחור" דיון על מקומם של אמנים ויוצרים בני דורות ההמשך לניצולי השואה בתפיסה החינוכית של לימודי השואה - כ"עדים ממקור שני"

דורון שלומי, המכללה האקדמית אשקלון: בין מתודה למתודולוגיה במשנתו של קורצ'אק ככלי בהיסטוריה של החינוך

רות פירר, האוניברסיטה העברית: סוכנים של חינוך לצייתנות (סוגיית אי הציות האזרחי והצבאי בספרי הלימוד להיסטוריה ולאזרחות בישראל אנגליה, ארה"ב וגרמניה)

ד/3. מערכת החינוך

יו"ר: תמר קטקו, מכללת סמינר הקיבוצים

נרית רייכל, מכללת אהלו, קצרין ומכללת כנרת, עמק הירדן: יחיד וחברה - בסיפור התפתחותה של מערכת החינוך הישראלית

אליעזר שמואלי, מכון סאלד: בין יחיד לחברה - גישותיהם של דינור, ארן, אלון, המר ואלוני.

ישעיהו תדמור, המכללה האקדמית יזרעאל: אידיאולוגיה, פוליטיקה וחינוך - חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג (1953) ותיקוניו, כמשל.

מוחמד סואעד, המכללה האקדמית גליל מערבי ומכללת כנרת, עמק הירדן: משמרנות למודרנה: חינוך ורפורמה במצרים: 1798-1849

ד/4. בעיני מורים, תלמידים והורים

יו"ר: יהודית ויינברגר, מכללת סמינר הקיבוצים

כמאל מועד, אוניברסיטת תל אביב: פעילותם הפוליטית של המורים הערבים בתקופת המנדט

עמנואל תמיר, אוניברסיטת בן גוריון בנגב: תודעת המורה כתוצאה ממאבק ארגון המורים

עדינה בר-אל, אחוה - המכללה האקדמית לחינוך: התלמידה ליון והמורה הנדל: נערה מבית דתי בסמינריון חילוני עברי בוויילנה

דוד טאוב, אוניברסיטת בר אילן: הורים אל מול הממסד בבחירת חינוך לילדיהם

17:30 - 18:00 הפסקה

18:00 - 19:30 מושב סיכום חגיגי - 70 שנה לסמינר הקיבוצים והחינוך הפרוגרסיבי

יו"ר: **נילי קרן**, מכללת סמינר הקיבוצים

איל רם, מרכז החממה ליזמות חינוכית, המכון לחינוך דמוקרטי וסמינר הקיבוצים:

הגל השלישי - פרוגרסיביזם במאה ה-21

אלון גן, מכללת סמינר הקיבוצים, אוניברסיטת תל אביב: מאידאולוגיית "האנחנו" לפסיכולוגיית "האני": תהליכים בפירוק האתוס הקולקטיבי בשיח החינוכי בתנועה הקיבוצית

יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב ואורנים: יחיד וחברה במשנתו של מרדכי סגל

19:30 - 20:00: **אספה כללית של האגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך**

יו"ר: **יובל דרור**, מזכיר האגודה ואוניברסיטת תל אביב

20:30 - **בית הספר לאמנויות הבמה של סמינר הקיבוצים מעלה את הצגה צ'רלי קצ'רלי**

קווי דמיון ושוני במנהיגותם ובדרך ניהולם של שני מנהלי בית-המדרש למורות ע"ש לוינסקי ביפו בין השנים 1912 - 1923

עבודת מחקר זו עוסקת בסגנון המנהיגות החינוכית של שני מנהלי בית-המדרש למורות ע"ש א"ל לוינסקי - ד"ר ניסן טורוב וד"ר יצחק אפשטיין, ומתמקדת בתקופת ניהולם את המוסד בין השנים 1912-1917 ובין השנים 1920-1923 בהתאמה. בנוסף, אתיחס גם לשנות פעילותם כמנהלים בבתי-הספר ביפו בין השנים 1907-1912 ובראש-פינה בין השנים 1899-1902 בהתאמה. המחקר סוקר את החינוך העברי החדש בין השנים 1882-1923, שנות העלייה הראשונה, השנייה וחלק מהעלייה השלישית, שנים המהוות את תחילת התארגנותה וביסוסה של מערכת החינוך העברית בתקופת היישוב החדש. המחקר מציג את דמותו של המורה העברי החדש, את קשייו ההתחלתיים, את דמותו רבת-הפנים, האמיצה והמהפכנית. כמו כן, מציג המחקר את קווי הדמיון והשוני בין שני המנהלים בדרך ניהולם את בית-המדרש למורות, ובוחן את סגנון מנהיגותם החינוכית וסגנון הניהול האישי שלהם על-פי ההגדרות והמודלים התיאורטיים הקיימים בשדה המחקרי בנושא המנהיגות החינוכית.

המחקר מחדד ומאשש את ממצאיהם של חוקרי חינוך רבים כי תחושת השליחות הלאומית והאחריות האישית, אשר ליוותה את קבוצת המורים, היא זו שגרמה לעשייה חינוכית מאומצת, הן בתחום הלימודי-הפדגוגי והן בתחום התרבותי-החברתי. למרות אין ספור הקשיים ההתחלתיים שעמדו בפני אותה קבוצת מורים נחשונת, נרתמו המורים למשימתם והשקיעו את כל מרצם למען ייסודה וביסוסה של מערכת חינוך עברית חדשה. הממצאים מלמדים, כי שני המנהלים, ד"ר טורוב וד"ר אפשטיין, היו בין המובילים של אותה קבוצת מורים ראשונים ונחשונים, אשר עמדו במרכז ההווה והיסוד של מערכת החינוך העברית. אישיותם המיוחדת והרב-גונית, אופן תפקודם כמנהלים המובילים שינוי מהפכני, יוזמותיהם החינוכיות הייחודיות, בתי-הספר אותם ניהלו עם שיטות הלימוד החדשניות ופועלם במהלך כל שנות חייהם, היו מודל לחיקוי ולמופת למורים ולמנהלי בתי-ספר רבים במדינה וברחבי העולם. דמותם הכריזמטית כמנהיגים חינוכיים, היותם אנשי חזון הרואים בעבודתם שליחות ומשימה לאומית, נחישות דעתם ואומץ ליבם, יכולתם לתפקד כ-"זקני השבט", ולרתום בעקבותיהם את הצוות החינוכי ואת הקהילה הם אלה שגרמו להצלחתם במשימתם הלאומית.

עוד מצביעים הממצאים על קווי דמיון משותפים באופיים הכריזמטי והממגנט, בסגנון מנהיגותם המעצבת, בערכיהם ובאידיאולוגיה החינוכית שלהם. נמצא דמיון גם באופן לבושם שבלט בייחודו ביישוב היהודי הקטן ובהתנהגותם האמיצה וחסרת הפשרות למען השגת מטרותם הלאומית. עם זאת, נמצאו הבדלים משמעותיים באידיאולוגיה האישית ובתפיסת עולמו של כל אחד מהם, ובסגנון הניהול האישי שלהם את בית-המדרש. ד"ר אפשטיין בחר בסגנון ניהול המבוסס על כוחו הסמלי ודמותו האישית, בעוד שד"ר טורוב בחר בסגנון הניהול ההיועצותי. כמו כן, כל אחד מהמנהלים בחר להתמקד בגורם אחר; ד"ר טורוב העמיד את המורה במרכז לפי תפיסתו והבנתו, והעניק לו תמיכה מלאה ושיתוף פעולה, בעוד שד"ר אפשטיין העמיד את התלמיד וצרכיו במרכז.

"המחנות העולים"**צמיחתה של תנועת נוער ישראלית 1926 - 1936**

סיפורה של תנועת הנוער "המחנות העולים" הינו סיפור ייחודי של תנועת נוער ארצישראלית שהוקמה ע"י נוער לומד ארצישראלי בתוך הוויית "היישוב" בימים של משבר העליה הרביעית.

בתל אביב ובירושלים צמחו חברות של נערים ונערות שחיפשו טעם שונה לחייהם, מאשר הנוער הלומד של אותה תקופה.

תחושת שליחות ציונית וקשר לתנועת בעבודה ליוו את הקבוצה התל אביבית שנקראה "החוג הזקן" ואת פורשי הצופים בירושלים שנקראו, "ליגיון הצופים".

מהחוג הזקן התפתחה "תנועת החוגים" בחצרה של גימנסיה הרצליה, בירושלים הוקם צריף התנועה במגרש של משפחת ואלרון, במרכז העיר.

תנועת הנוער המחנות העולים שהוקמה ב-1930 כתוצאה של איחוד בין שני הגופים לא קמה בחלל ריק. המצב הפוליטי בארץ ובתנועה הציונית השפיע רבות.

תנועת העבודה נלחמה על מקומה בתנועה הציונית מול הימין.

התנועות הקיבוציות, שזה עתה קמו, התגוששו ביניהן על הדרך ההתיישבותית. מחנכים ומנהיגים ציוניים כמו משה שרת, ברל כצנלסון, ד"ר בן יהודה בגימנסיה הרצליה, ד"ר משה שואבה בירושלים ואחרים, כל אלה השפיעו לא מעט על עיצוב דמותה של התנועה, אך בראש ובראשונה זו הייתה תנועה שכמה בלי "הורים", מתוך לבטי הנוער בשאלות לאומיות וחינוכיות, כמו מקומו של הנוער בבניית החברה והאומה, תדמית ההגשמה, היחס לבית הספר, היחס להורים והיחסים בין המינים. כל זה תוך מרד נעורים.

היציאה לעבודה, עם סיום הלימודים, של חברי "החוג הזקן" והקמתה של "הקומונה החדרתית" בכה' בתשרי תרפ"ט היוותה תחנה משמעותית בחיי התנועה.

הצטרפות קבוצת בוגרי "הליגיון" לקבוצה בחדרה הביאה לאיחוד בין שתי התנועות.

מספר שנים עברו עד שהאיחוד הבשיל ותנועת המחנות העולים הפכה לגוף אחד.

ההרצאה תעסוק בהתפתחות שתי התנועות, עד לאיחודן, כארגונים של חינוך בלתי פורמלי.

בתהליכים שעברו על התנועה במציאות הארצישראלית. בקשר עם תנועת העבודה, התנועה הקיבוצית ותנועות נוער אחרות וכיצד כל אלה הפכו אותה לתנועת נוער קטנה אך משפיעה מאד.

העבודה נסמכת על סקירת מקורות ראשונים בארכיוני התנועה ומספר קיבוצים, סקירת עלוני התנועה וראיונות אישיים עם אהובה מלכין, עזריה אלון ויחזקאל אבנר.

ד"ר אבי אהרונסון, מחלקת החינוך, התנועה הקיבוצית

הסיפור של מוזיאון הפלמ"ח: אותנטיות, בדיה ומשמעת

מוזיאון הפלמ"ח ברמת אביב נמנה על המוזיאונים ההיסטוריים אשר מייצגים גישה חדשה לייצוג העבר: דחיית המסורת אשר התבססה על הצגת מוצגים אותנטיים וטקסטים נלווים, ואימוץ אמצעי תקשורת אלקטרוניים חדישים, כגון סרטים, טלביזיה ומחשבים, תוך הצבתם בסביבה חזותית עשירה. במוזיאונים אלה נעשה ניסיון להגיע לשליטה מירבית בתשומת הלב של הצופה, הודות לארגון המרחב בו הוא נע ומישטור הזמן העומד לרשותו. זהו שכלול של המוסדות אשר השתייכו למה שחוקר התרבות טוני בנט מכנה בשם the exhibitionary complex ושילבו, במאה התשע-עשרה, את ההיבט החזותי וההיבט המשמעי.

ההרצאה תעסוק בסיפור של מוזיאון הפלמ"ח משני היבטים: ההיסטוריה של הקמת המוזיאון ואופן הצגת הסיפור ההיסטורי שהמוזיאון מספר למבקרי - ברובם תלמידי בתי ספר וחיילים.

היוזמה להקמת מוזיאון הפלמ"ח הייתה של יגאל אלון, איש תנועת העבודה ומפקד הפלמ"ח בשנת 1948. מעט לאחר הבחירות של 1977 ועלייתו של הימין לשלטון, החליט אלון להקים מוסד אשר ינציח את הפלמ"ח ויבליט את תפקידו בהקמת מדינת ישראל, מתוך חשש כי חילופי השלטון יביאו גם להשכחת חשיבותו של הארגון. כשנה לאחר מכן הוקמה העמותה אשר נטלה על עצמה את תפקיד הקמת המוסד, אולם רק בשנת 1990, לאחר מספר ניסיונות כושלים, הקצתה לה המדינה את הקרקע עליה הוקם בסופו של דבר המוזיאון. תכנון התצוגה, בראשות האוצרת אורית שחם-גובר, ובניית המוזיאון ארכו כעשר שנים, ובאביב 2000 הוא פתח את שעריו לקהל הרחב.

סיפורו של הפלמ"ח, מראשיתו ב-1941 ועד המלחמה של 1948, מוצג במוזיאון באמצעות מעקב אחרי חבורה של דמויות בדיוניות אשר התגייסו לארגון הצבאי, עברו שורה של אימונים, ונטלו חלק בפעולותיו השונות. המבקרים במוזיאון עוברים דרך שתיים-עשרה "תחנות" - חללים גדולים - שבכל אחת מהן משוחזרת באופן "אותנטי" סביבה היסטורית אחרת: רחוב בתל-אביב, חורשה בגליל, ספינת מעפילים... סיפורה של החבורה מוצג בעזרת קטעי סרט קולנוע שצולם במיוחד עבור המוזיאון, עם שחקנים מקצועיים, בתוספת של יומני קולנוע משנות הארבעים. הביקור במוזיאון אפשרי רק בקבוצה, וכל אחת מן הקבוצות מתקדמת מתחנה לתחנה בקצב קבוע מראש, המתאים לפרק הזמן של הקרנת הסרט. כך נוצרת חוויה היפר-ריאליסטית בנוסח דיסנילנד, המורכבת משילוב של סיפור אישי-בדיוני, אירועים היסטוריים וסביבה "אותנטית", אשר ממחישים עבור המבקר את הישגיו של הפלמ"ח. זהו ז'אנר חדש - חינוך-בידורי - שנוצר כתוצאה מטשטוש פוסט-מודרני בין היסטוריה וזיכרון, עבר והווה, שחקנים וקהל, תיאטרון וקולנוע, יחיד וקבוצה, זמן קווי וזמן מעגלי. הדגש אינו על הלמידה הקוגניטיבית כי אם על החוויה האמוציונאלית, אשר מקבעת בהצלחה את הדימוי המבוקש בתודעת הצופה-המשתתף.

פרופ' אבנר בן-עמוס, בית הספר לחינוך ע"ש חיים וגואן קונסטנטינר, אוניברסיטת תל-אביב

התלמידה לוין והמורה הנדל נערה מבית דתי בסמינריון חילוני עברי בוילנה

הקהילה היהודית בפולין היתה תלת-לשונית ומגוונת מבחינת המגמות הפוליטיות-חברתיות-תרבותיות שבה. בהתאם לכך היו זרמים שונים בקרב מוסדות החינוך היהודיים. היו בתי ספר דתיים וחילוניים, ציונים ולא ציונים, נבדלים זה מזה בשפות ההוראה שבחרו.

לעיתים עברו תלמידים מזרם חינוכי אחד למשנהו. ברכה לוין, ילידת 1912, למדה בשלושה סוגים של מוסדות השכלה, המייצגים חלק ממגוון הזרמים שהיו בקרב היהודים במזרח אירופה בכלל ובפולין בפרט. היא סיימה בית ספר יסודי ממלכתי, ששפת ההוראה בו היתה פולנית. מגיל ארבע-עשרה היא למדה בסמינריון העברי "תרבות" בוילנה. לבסוף, עקב נסיבות כלכליות ודתיות, היא סיימה את הסמינר למורות של שרה שענירער בקרקוב, בו היתה שפת הלימוד יידיש.

ברכה נולדה במינסק. לאחר מלחמת העולם הראשונה עברה משפחתה את הגבול אל העיירה רובזביץ, שהיתה אז תחת שלטון פולין. בביתה קיימו הוריה של ברכה אורח חיים דתי. ההורים דיברו ביידיש וידעו גם רוסית. אך האב משה הקפיד לדבר עם בתו בעברית במבטא אשכנזי. בילדותה הוא שלח אותה לתקופה ללמוד ב"חדר" עם הבנים בעיירה. הוא גם לימד אותה את האלף-בית הפולני, לפני שהתחילה ללמוד בבית ספר פולני בכיתה ב'. וכך, לאחר שסיימה בית ספר יסודי פולני, ידעה ברכה לדבר, לכתוב ולקרוא בשלוש שפות: יידיש, עברית ופולנית. בנוסף לכך היא דיברה גם ברוסית.

בהרצאה יושם דגש על תקופת לימודיה בסמינריון העברי החילוני של "תרבות" בוילנה. ביומנה היא מתארת את הקרע הפנימי שיש בה: מצד אחד הרצון לקיים אורח חיים דתי, כפי שהתחנכה בבית אביה, ומצד שני עליה להשתלב בעולם החילוני של חבריה ומוריה בסמינריון. היא מבטאת ביומנה את אהבתה לשפה העברית ואת ערגתה לארץ ישראל.

בהרצאה יופנה זרקור גם לפועלו של המורה הנדל בסמינריון זה, כפי שהוא משתקף ביומנה של תלמידתו. ד"ר מיכאל הנדל היה מורה להיסטוריה ולגיאוגרפיה בגימנסיות של לוצק וביאליסטוק. ארבע שנים עבד כמורה בסמינריון העברי בוילנה, ולאחר מכן היה מנהל גימנסיות דו-לשוניות (עברית-פולנית), מיסודה של "אגודת-חברות", בחלם ובמזריץ. לאחר עלייתו ארצה בשנת 1934 הטביע חותמו - באמצעות כתיבה, הדרכה, ניהול ופיקוח - על לימוד ההיסטוריה בבתי הספר התיכוניים ועל דידקטיקה ופדגוגיה בבתי מדרש למורים.

הפרטים על ברכה לוין מבוססים על ניתוח תוכן של יומניה האישיים, שנכתבו בין השנים 1924 - 1936 ונותרו בכתב-ידה בידי בנה. הפרטים על ד"ר מיכאל הנדל מבוססים על חומר שנמצא בארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה שבאוניברסיטת תל-אביב.

הפרטים על החינוך היהודי לגווניו בפולין, ובפרט על רשת "תרבות", לקוחים ממחקריי. אלו מבוססים על ניתוחי תוכן של עיתונים לילדים ונוער, שהוציאו לאור בתי-ספר בפולין בין שתי מלחמות העולם; על כתביהם של מחנכים, עורכים וסופרים בני התקופה, ועוד. (ראה ספריי: **כשאגדל אעלה לארץ ישראל: רשת "תרבות" בפולין ועיתוניה לילדים**, דור לדור, כא, אוניברסיטת תל-אביב 2003; **בין העצים הירקרקים**, הספרייה הציונית, ירושלים 2006).

המורה הסלוניקאי, התלמידים הקורדים והנר: מיומנו של מורה צעיר בסג'רה 1919

לפני חמישים שנה הלך לעולמו ד"ר נתן שלם (1897-1959) מחלוצי חוקרי מדעי האדמה בארץ בעיקר בתחומי הגיאולוגיה והגיאומורפולוגיה. לא רק כחוקר נודע נתן שלם, אלא גם כאיש ידיעת הארץ והיה ממייסדי "אגודת המשוטטים" לצידם של דוד בנבנישתי ופנחס כהן.

לצד המחקר המדעי, מצא נתן שלם פרנסה כמורה למדעי הטבע בגימנסיה העברית ברחביה, בבתי המדרש בירושלים ולימד זמן מסוים באוניברסיטה העברית. את דרכו בהוראה התחיל בדיוק לפני תשעים שנה - בשלהי האביב וראשית הקיץ של 1919, כשהגיע מירושלים לסג'רה לאחר שסיים את הסמכתו בסמינר למורים בבית הכרם. זאת הייתה משימת ההוראה הרשמית הראשונה של המורה יליד סלוניקי במושב הגלילית שליקקה את פצעי מלחמת העולם הראשונה וחילופי השלטון בארץ. משימת ההוראה שקיבל לא הייתה בבית ספר רגיל אלא הוראת קריאה, כתיבה וחשבון לפועלים היהודים הקורדים שהובאו למושבות הגליל עוד לפני מלחמת העולם הראשונה.

במשך כיוכל שנים, עד מותו, רשם בפירוט מדהים את קורותיו מדי יום, ולפעמים אף מספר פעמים ביום. יומניו שנתרו מתקופת היותו בסג'רה ומהניסיון שחוה ללמד מבוגרים בתנאי העולם השלישי, מאפשרים לנו הצצה נדירה לעבר ולהיסטוריה של החינוך בארץ: לדרכי ההוראה, ניהול שיעור, יצירתיות של מורה, אקלים כיתה ועוד היבטים שנוצרו בימינו לתאר את המפגש המחנך.

לזכרו של האיש, במלאות יובל לפטירתו ההרצאה תתמקד במפגש הסוריאליסטי של המורה הסלוניקאי עם תלמידיו הקורדים, בבית ספר מאולתר בתוך חדר ששימש כבית כנסת בבניין אבן ערבי סג'רה. שם, לאור עששית הנפט בשעות הערב - ראה הצלחה והתקדמות ביכולת תלמידיו לזהות את המילה "נר" ולכתוב אותה. וכך לדוגמה הוא מתאר את השיעורים בסוף מאי 1919:

...הערב התווספו עוד אחדים על הלומדים. בית הכנסת צר מלהכיל הכל. הספסלים המועטים צרים מאוד וקצרים, וקשה לעבור מספסל לספסל בכדי לגשת אל הלוח. השעור התחיל ונמשך בקלות. התחלתי הערב התחלת החשבון וכתבתי הספירות. לא הרבתי יותר משלושה. אולם בו בזמן הרבתי בשפה. ומעניין, כאן נפגשתי בטיפוסים כאלה, שבשום אופן לא עלה בידי להוציא מתחת ידם את המספר 3. ובעת שהיו אחרים, שתפשו הצורה מיד. כמו כן, נפגשתי אתמול בטיפוס שני, שעמדתו איתו על מלה אחת יותר משני רגעים, ולבסוף לא עלה בידי להקנותה לו. והמילה הריהי כל כך פשוטה, המילה הראשונה "שבספרינו" - נר - בנתחתי את המילה לשניים נר, לא עלה בידי להוציא מפיו של הנשאל את ההברה - נר - אלא רק את נר, ואולי צעקתי וצרחתי באוזניו כמאתיים פעם באומרי - נר - ולבסוף התפקעה סבלנותי, ואחדל ממנו...."

ושבוע אחרי זה הוא מתעד ביומנו:

....אתמול בערב, בהיותי בכפר, ולימדתי כרגיל בבית הכנסת, הראו לי התלמידים את מחברותיהם אשר בהן כתבו את השורות המועטות שהוריתי להם לכתוב. רגעים אחדים הסתכלתי באופן הכתיבה, ואמצא כי היא מעניינת מאוד ויש לה ערך היסטורי, ולכן, פקדתי עליהם למסור לי את המחברות תיכף אחרי גמר אותן.

אחד מהם בייחוד הפליאני ביותר. שמו שלום, ועבר כבר את שנות העמידה. רק עתה התחיל להחזיק בעט עופרת [עפרון], ולכלך כמובן את המחברת בכל מיני צעצועים וקווים מוזרים, שקשה לפתור. מספקני אם הירוגליפיסטים יכלו לפתור אותם. נדמה לי כי שם לפעמים חיילים הולכים עד אין סוף בערבוביה נוראה. לפעמים יצטייר ציור אחר, גדוד של נמלים או פרעושים וכו' קופצים אחד על השני...."

פרופ' יורם בר-גל, החוג לגיאוגרפיה אוניברסיטת חיפה

באיזה ספר מתחילים ללמד ילדים מקרא?

מהיכן מתחילים תינוקות של בית רבן ללמוד מקרא - מספר ויקרא או מספר בראשית?

מקובל עד היום המנהג שילדי החדר מתחילים ללמוד מקרא מספר ויקרא. כמובן נשאלת השאלה מדוע להתחיל ללמוד דווקא מתורת כהנים ולא מספר בראשית, המתחיל מבריאת העולם וכולל סיפורים רבים על האבות והתהוות האומה? כבר חז"ל לא הבינו מדוע צריך להתחיל לעסוק בספר ויקרא והצדיקו את תוכנית לימודים המקובלת בסיבות שונות. מראשית ימי הביניים ניתן למצוא מקורות המצדדים בהתחלת לימוד המקרא דווקא מספר בראשית. דיון בשאלה במה לפתוח את תוכנית הלימודים נמשך גם בתקופת ההשכלה. דיון זה מתרחב לדיון כולל לגבי אילו חומרים מתוך המקרא ראוי ללמד ילדים בגיל הרך ואילו אינם מתאימים. בהרצאה תסקור מקורות הדנים בסוגיה זו ותתמקד במיוחד בדיון בשאלה בתקופת ההשכלה.

הוראת התגובה היהודית בשואה בלימודי ההיסטוריה בבתי הספר התיכוניים בישראל על פי מאפיינים ציוניים, הומניסטיים ודמוקרטיים (1948-2008)

השואה היא תחום הלימודים היחידי במערכת החינוך הממלכתית המעוגן בחוק חינוך חובה מ-1980, ולפיכך מהווה מרכיב מרכזי בתכניות הלימוד בהיסטוריה בבתי הספר התיכוניים. מכיוון שהשואה מהווה גם חלק חשוב בזיכרון הקולקטיבי הישראלי ונוכחת באופן ניכר בשיח הציבורי הישראלי, היא היוותה ומהווה אתגר דידקטי למחברי תכניות הלימודים. תכניות אלו השתנו עם השנים ושיקפו את מטרות לימוד ההיסטוריה בעולם ובישראל. ניתן לחלקם לשלוש תקופות: התקופה הראשונה 1948-1977, שרות פירר מכנה "התקופה הציונית", התקופה השנייה, 1977-1999 אותה היא מכנה "התקופה ההומניסטית" והתקופה השלישית, 1999- אותה אני מכנה "התקופה הדמוקרטית".

הרצאה זו בוחנת כיצד משקפת הוראת סוגיות התגובה היהודית בשואה, שהיו מרכיב מרכזי בזיכרון הקולקטיבי הישראלי את מאפייניה הייחודיים של כל תקופה. היא מנתחת את השינויים בין התקופות כתוצר של השיח הציבורי ומטרות תכניות הלימוד של משרד החינוך. לשם כך, נבחנים האופנים בהם נלמדו ונלמדות ההתייחסויות של היהודים שהיו תחת כיבוש ישיר של הנאצים והיהודים בארה"ב, אנגליה והיישוב לגזרות הנאצים, לגטואיזציה ולהשמדה בספרי לימוד, בחומרים לא רשמיים ובבחינות הבגרות.

ההרצאה מצביעה על כך שמגוון התגובות היהודיות התרחב עם השנים וההתייחסות לכל תגובה השתנתה בהתאם לתמורות שחלו בתכניות הלימוד ובשיח הציבורי.

ב"תקופה הציונית" לא היו אמנם תכניות רשמיות ללימוד השואה, אך בפועל שרת הלימוד את הנרטיב הציוני ושימש כלי חשוב בבניית המדיניות של כור היתוך. הדגש היה על היסטוריה יהודית קולקטיבית כדי ליצור אחדות ורציפות בין העם היהודי בגולה לארץ ישראל. ההרצאה מצביעה על כך שהתגובות היהודיות הוצגו בהתאם לתפיסות הלאומיות וכללו את הלוחמים (תנועות הנוער של השמאל הציוני והפרטיזנים היהודיים), היהודים שנכנעו (אלו שהושמדו ו"הלכו כצאן לטבח", אותם שהתאבדו וחברי היודנרטים), יהודי המערב והיישוב.

ב"תקופה ההומניסטית" שילבה הוראת השואה בין הדיסציפלינה ההיסטורית לבין לימוד המדגיש חוויה רגשית מתוך מטרה לשים את האדם במרכז וללמד ערכים הומניסטיים. ההרצאה מראה שבתקופה זו לימוד התגובות היהודיות התמקד בארגונים ומנהיגים; הודגשו מגוון של תגובות (מרידות היו בגטאות רבים, המאבק כלל מגוון מאבקים מזוינים ומאבק לא מזוין, יודנרטים וראשיהם התנהגו באופנים שונים וארגונים אחדים פעלו בגרמניה שלפני המלחמה, בגטאות ובקרבי יהודי ארצות הברית); הובלטו ערכים אנושיים ששילבו בין התנהגות יחידים והכלל.

ב"תקופה הדמוקרטית" נלמדת השואה כחלק מן ההיסטוריה הכללית בהוראה, המדגישה רב-תרבותיות וחשיבה ביקורתית מתוך מטרה לחזק הבנה ויכולת אמפטיית. ההרצאה מראה את התאמת הטרמינולוגיה לערכים הדמוקרטיים ודנה באמצעים להשגת הבנה (הדגשת המטרות למרידות בגטאות ולהקמת היודנרטים), ואמפטיה (הצגת דילמות ב"עמידה", בקרב היודנרטים, בתנועות הנוער וביישוב, הבלטת הקשיים בגטאות, בפעולות היודנרטים ובצפון אפריקה והתייחסות לאדם הפשוט). בכל זאת, למרות הפקת לקחים מביקורות דידקטיות לא נעלמו התפיסות הציוניות בהתייחסות למרידות ותפיסת ה"קורבן" בולטת בהצגת היהודים שהיו תחת איום או כיבוש נאצי.

מאידיאולוגיית "האנחנו" לפסיכולוגיית "האני": תהליכים בפירוק האתוס הקולקטיבי בשיח החינוכי בתנועה הקיבוצית

• "עכשיו ולא רק כאן - הכל התמוטט בין עצמות סטאלין, זקנו של הרצל ושלדו של האדם החדש שצריך היה לקום...
אין לחפש פילוסופיה חדשה אלא לחפש עמדה חדשה, אולי איזו אנטי-אידיאולוגיה של המצב הנוכחי".¹

• "האידיאולוגיה היתה דבק, עכשיו זה נמס. הניכור עומד בפתח".²

לפנינו שתי ציטטות הממחישות תהליך שהלך והיכה שורשים הן ב"שיח הציבורי" והן ב"שיח החינוכי" בתנועה הקיבוצית החל מאמצע שנות השישים.

שנות השישים הן שנות התרחבות הפער בין רובד המילים והסיסמאות לרובד המאווים הפנימיים.

אלו הן שנים של רצון להמשיך להחזיק בסגנון חיים שהלך ואיבד את חיוניותו.

בהרצאה זו אבקש לתאר כיצד במהלך שנות השישים חלה תזוזה הדרגתית שהסיטה את סדר היום הקיבוצי מקוטב אחד לקוטב אחר:

- מ- "הקיבוץ כדרך" ל- "הקיבוץ כבית"
- מ- "אנחנו" ל- "אני"
- מ- סימני קריאה ל- סימני שאלה
- מ- שפה אידיאולוגית ל- שפה פסיכולוגית
- מ- אתוס קולקטיבי ל- אתוס המימוש העצמי

כתב העת "שדמות למדריך" שנועד לספק "צידה רוחנית" למדריכי תנועות הנוער בקיבוצים (החל לצאת באפריל 1960) היה לאחד מסוכני השינוי המרכזיים שתרמו להאצת התהליכים שפורטו לעיל.

בחינה כוללת של מכלול כלי הביטוי בתנועה הקיבוצית מצביעה על תהליך מעניין בו החל מהמחצית השנייה של שנות השישים, חודרת לאט-לאט לזירה הציבורית שפה בעלת חוקיות ואווירה שונה. השפה הפסיכולוגית עולה כאלטרנטיבה לשפה האידיאולוגית. בין שורות המאמרים והנאומים ניתן לזהות אווירה שונה לחלוטין בין שתי שפות אלה. האידיאולוגית נוקשה, הפסיכולוגית רכה, הראשונה תובענית, השנייה מקבלת, הראשונה פסקנית השנייה מתלבטת, האחת שופטנית, השנייה סלחנית, הראשונה מסתכלת מלמעלה למטה, השנייה פונה לגובה העיניים, קדושת הרציונליות עוטפת את הראשונה, בעוד שהשנייה מתירה מקום נרחב למימד הרגשי. הנך נכנס כביכול לשתי ממלכות שונות: טון הדיבור, שפת הגוף, צורת הניסוח, נעטפות באווירה אחרת בכל שפה.

המעבר מ"אידיאולוגיה" ל"פסיכולוגיה" ועליית רעיון "המימוש העצמי" כתחליף לאתוס הקולקטיבי, חולל שינוי מהותי ב"שיח החינוכי", בעיקר בכל הנוגע לחינוך הבלתי פורמאלי. תנועות הנוער זנחו בהדרגה תכנים וטקסטים אידיאולוגיים ואימצו כתחליף את מתודת הדינאמיקה הקבוצתית.

על המשמעויות הנגזרות משינוי זה, אנסה לעמוד בהרצאתי.

ד"ר אלון גן, מכללת סמינר הקיבוצים ואוניברסיטת תל אביב

1 שנה לאחר המלחמה: שיחות בין צעירים (עורכים אלון עלי, גרוסמן אבישי), קיבוץ עין שמר, 5/6/1968, עמ' 55-56.

2 שם, עמ' 93.

נשות מקצוע או "נשות הלאום": חינוך בנות וזהות מקצועית בעיני המהנכות הראשונות ב'יישוב-החדש' בארץ-ישראל, 1900-1914

ההרצאה תעסוק בתפיסתן החינוכית של המהנכות הראשונות של 'היישוב החדש' בארץ-ישראל בתקופה שבין תחילת המאה ה-20 למלחמת העולם הראשונה, ובקשר בין תפיסותיהן לזהותן המקצועית. בהקשר זה נבחן את עמדתן של המהנכות ביחס למטרותיו של חינוך הבנות בחברה החדשה בארץ-ישראל, ואת ההיבטים החברתיים-לאומיים והאינדיבידואליים-מקצועיים של עמדתן. מממצאי המחקר עולה כי מהנכות אלו ייחסו חשיבות רבה גם לחינוך המכוון למימוש מטרות חברתיות-לאומיות וגם לחינוך המתמקד בצרכי הבנות ומכין אותן לעתידן כנשים בעלות מקצוע ועצמאיות מבחינה כלכלית.

השיח של המהנכות מציג שילוב בין תפיסותיהן החינוכיות-מגדריות לבין זהותן המקצועית, שכן הן הדגישו את חשיבות היותן נשות מקצוע בעלות מקום מרכזי בעיצובו של הדור החדש. הן העריכו את עצמן כמהנכות התורמות לבנייתה של החברה החדשה בארץ, אך גם כנשים המממשות את עצמן, עוסקות במקצוע בו בחרו ויכולות להתפרנס ולעמוד ברשות עצמן. השקפת עולמן של המהנכות מציגה גישה המשלבת בין העולם החברתי לעולם הפרטי.

במסגרת ההרצאה ננתח את עמדתן והשקפותיהן החינוכיות והמגדריות של מספר מהנכות וביניהן ורה פינצובר, יהודית הררי, שרה עזריהו וחיה ברוידא. כמו כן נבחן האם היו הבדלים בין קולן של המהנכות לקולם של המהנכים בני התקופה כגון דוד ילין, יהודה גרזובסקי ויצחק אפשטיין, בשאלת חינוך הבנות. הניתוח מתבסס על מקורות ראשוניים וביניהם ספרי זיכרונות, דיווחים שהמהנכות והמהנכים כתבו על בתי-הספר שלהם ופרוטוקולים של ישיבות מורים.

יחיד וחברה במשנתו של מרדכי סגל

שלושת אישי החינוך העיקריים שהשפיעו על סגל, מאבות החינוך הקיבוצי ומייסד סמינר הקיבוצים, היו רוסו, אוון ודיואי, ומתורותיהם רקח את גישתו האקלקטית לחינוך קיבוצי בפרט וקהילתי בכלל במעגלים הבית ספרי, המקומי והלאומי, הבין-לאומי - שכולם יצאו גם מן היחיד.

סגל ראה ברוסו (1712-1778) את אחד מאבות החינוך המתקדם, והתמקד בדילמות החינוכיות שב'אמיל' כמחנך קיבוצי מתקדם ששאף לשלב בין יחיד וחברה כ-200 שנה אחריו:

- סגל חייב את ההתנסות העצמית של החניך ואת ראייתו של רוסו את תפקיד המחנך של 'אמיל' כמנחה, אך סבר שהנחייתו צריכה להיות בעלת מטרות חברתיות ברורות.
- סגל ראה בחיוב את הדגשת הילדות אצל רוסו, אך רק כחלק מהחינוך לאורך כל החיים.
- סגל נקט גישה מאוזנת בין אינדיבידואליזם לסוציאליזם, המדגישה דווקא את מגבלות החופש של אמיל, שאותן הציב מחנכו בשם החברה שלמענה יש לחנך את הפרט.

סגל התייחס למפעלו של רוברט אוון (1771-1858), הסוציאליסט-האוטופיסט, כמודל אידיאלי של החינוך המתקדם הסוציאליסטי שעניינו גם ביחיד: 'אוון הוא מייסדו האמיתי של גן-הילדים המודרני - כמוסד המושתת על אינדיבידואליזציה ועל שייכות לקולקטיב כאחד [...] את מכלול השקפותיו על החינוך הציבורי... הגשים בקומונות ש'סד בארצות הברית ובאנגליה'. מאוון לקח סגל לקיבוץ חמישה עקרונות המשלבים יחיד וחברה: אחריות החברה - ולא המשפחה - לחינוך הצעירים; חינוך שוויוני ולא סלקטיבי לכול, מבוסס על למידה אישית; חינוך רב-גילי, מ'הגן המעורב', עבור לשכבות הגיל בחברת הילדים וכלה בהשתלבות הנוער בחברת המבוגרים; שילוב העבודה בלימודים והוראה מחנכת - ההוראה כאמצעי לחינוך הרעיוני של היחיד.

סגל היה תלמידו המובהק של הפילוסוף והמחנך האמריקני ג'ון דיואי (1859-1952), וסיכם את מה שיש ללמוד ממנו גם כפסיכולוג וכסוציולוג. להלן מה שרלוונטי לקשרי היחיד והחברה:

- שלא כמו הוגים ונסיינים פרוגרסיביים רבים, סבור דיואי שלא יחידים יוצרים חברה, אלא החברה יוצרת את היחיד, והוא בונה את אישיותו ותפקודו בתוכה במשא ומתן איתה, כלומר **היחיד והחברה** שלובים באינטראקציה דו-כיוונית.
- מושג ה**ניסיון** הוא מרכזי בפילוסופיה ובחינוך מבית מדרשו של דיואי, ובו ממד הרוחב - הקשרים שבין ההתנסות לגורמים שונים בחברה הקרובה והרחוקה (כלומר היחיד צריך לצאת מבית הספר אל סביבותיו); ממד האורך - קשריה של התנסות מסוימת בהווה לשורשיה בעבר ולתוצאותיה הצפויות בעתיד (כלומר התייחסות לעבר ולהווה והצבת יעדים לעתיד);
- המבנה הרצוי של בית ספר כדי שישקף את הנעשה בחברה ויחנך את היחיד לקראת השתלבות בתוכה: **מכלול של מקומות עבודה** מהחקלאות, התעשייה, המלאכות למיניהן, המטבח ומשק הבית, ובמרכזו הספרייה המאפשרת ללמוד את ממדי הרוחב והאורך של ההתנסויות הללו;
- לשיטתו הדמוקרטית של דיואי, **חברת הילדים והמבוגרים** בבית הספר צריכה להיות דגם לחברה דמוקרטית יוצרת ולא בעלת מבנה היררכי מאובן.

בין מתודה למתודולוגיה במשנתו של קורצ'אק ככלי בהיסטוריה של החינוך

יאנוש קורצ'אק הנו סופר, איש חינוך, פדגוג והומוניסט. משנתו הרחבה מתפרשת על-פני עשרות מאמרים וספרים שמתוכם אנו מצטטים אלפי אימרות, שורות ורעיונות עד היום. משנתו הרחבה מסודרת כמתודת חשיבה (Method) שאותה הוא יישם בבתי-היתומים שאותם ניהל, אולם הקושי המרכזי הוא ביישום המתודולוגי (Methodology) של משנה זו. הקושי הוא במעבר שבין הבנת החשיבה של קורצ'אק לבין יישומה בחיי היום יום בכיתה ובמיוחד ככלי לגישור בין מורים לתלמידים בתוך מערכת בית-הספר. יחיד וחברה והבנת תולדות החינוך ישמשו אותי להבנת קורצ'אק, עולמו ויישומו במערכת החינוך בישראל כיום.

בהרצאה זו אשתמש בשלושה קווי חשיבה מרכזיים שעוברים במשנתו של קורצ'אק: "איך לאהוב ילדים"; "רגעים חינוכיים" ו"זכות הילד לכבוד", ככלי לניתוח מערכות יחסים בין מורים ותלמידים ויכולתם לשמש ככלי-מפתח (Key-Tool) מרכזי ואדווה על יישומם בשש כיתות לימוד בדרום הארץ.

מטרה נוספת היא להראות כיצד ניתן לקחת שלושה מושגים (מתוך מאות) במשנתו של יאנוש קורצ'אק וליישמם במערכת בית-ספרית ובכיתה. הבנת היישום החינוכי והפחתת המתח והקונפליקטים בכיתה חשובים במיוחד בחברה הישראלית הסובלת "מעומס יתר" של מתחים ושסעים שונים. הבנה אחרת של אהבת ילדים, רגעי חינוך וזכות לכבוד - ביכולתם לעזור להפחית מתחים אלו.

מטרותיה החברתיות של תכנית הלימודים לבגרות בעברית במגזר הערבי ואופן מימושו במקראות לעברית

תכנית הלימודים בספרות עברית לחטיבה העליונה במגזר הערבי (לימודים ובחינות בגרות) אושרה על ידי שר החינוך והתרבות במרץ 1975, והתפרסמה ב"חוזר מנכ"ל מיוחד א' לשנת תשל"ז" (אלול תשל"ו) והיא עדיין שרירה עד עצם היום הזה. לצד המטרות התחיליות המוצהרות הקשורות לעצם הדיסציפלינה, כמו השימושיות של השפה העברית והאסתטיקה של הספרות, כוללת התכנית גם מטרות אידיאולוגיות - חברתיות ואזרחיות מוצהרות כ"הכרת עיקרי המורשת התרבותית של העם היהודי" ו"התחשבות ברגישויות חברתיות ותרבותיות".

הנחת המחקר המרכזית, הנשענת על בסיס תיאורטי רחב, טענה כי אכן יש בכוחה של תכנית הלימודים בספרות להשיג את המטרות החברתיות הללו.

מטרת המחקר הייתה לבדוק, כיצד ובאילו היבטים מהווה הקורפוס של היצירות הספרותיות בעברית בתכנית לימודים זו מצע לפיתוח היכרות ממשית עם המגזר היהודי ומהי דרכה לטיפול ב"רגישויות החברתיות" באמצעות הטקסטים?

קורפוס המחקר כלל את כל היצירות הספרותיות שנכללו בתכנית ומתודת המחקר שנבחרה, בהתאמה, הייתה מתודת ניתוח התוכן האיכותי המשולב.

ממצאי ניתוח היצירות הנכללות באסופות אופק, לרבות המדריך למורה המצורף אליהן, עולה כי התמונה הכוללת של דיוקן היהודי היא בעיקרה מוטה ואיננה מציגה, על פי רוב, דיוקן נאמן של היהודי. פרופיל היהודי המוצג ארכאי בעיקרו וכולל בעיקרו את היהודי המאמין תוך הצנעת זיקתו הציונית-הלאומית. נראה כי מתכונת זו, על-פי כותבי התכנית ועורכיה, עונה על הדרישה הפותחת במטרות האסופות לזמן דיון "בסוגיות אוטנטיות תוך התחשבות ברגישויות חברתיות ותרבותיות ותוך הימנעות מהכללת טקסטים שיש בהם ביטוי לעמדות ולאמירות העלולות לעורר תגובות קיצוניות לכאן או לכאן" אולם אין בה משום הכרה אותנטית של היהדות הלאומית המודרנית.

הורים אל מול הממסד בבחירת חינוך לילדיהם

התייחסות בית המחקקים הישראלי להורי התלמידים היא התייחסות פטרונית הרואה בהם, לרוב, אובייקט שצריך לקבוע עבורו את דרכי החינוך. התייחסות זו באה לידי ביטוי בחוקי החינוך שנחקקו בקונגרסים הציוניים טרם הקמת המדינה ובחוקי "לימוד חובה" (1949 ו"חינוך ממלכתי" (1953) לאחר הקמתה. התייחסות זו באה לידי ביטוי, בין היתר, בנושאי רישום תלמידים וביקורם הסדיר במוסדות החינוך. ההתייחסות הפטרונית החוקית נחלשת, אם כי לא לגמרי, בנושאי תוכניות לימודים (תוכנית השלמה) ובאפשרות לימודים בבית. Home Schooling.

התייחסות טולרנטית באה לידי ביטוי בחוזרי מנכ"ל משרד החינוך, בהם מוצאים יותר רוחב לב לגבי מעורבות הורים בחינוך ילדיהם. טולרנטיות זו מתקבלת על ידי אנשי החינוך בדואליות בשל החשש הדורש הצבת גבולות בין "מעורבות" לבין "התערבות".

בית ספר לנערים עובדים -

מסגרת לימודית הדומה לבית-ספר יסודי וגם שונה ממנו

אחד היסודות החברתיים שהינחו את מערכת החינוך הישראלית, מראשיתה ועד היום, היה הכללת כל אוכלוסיית התלמידים בתוך מערכת החינוך וטיפול מסגרות חינוכיות שונות שתכליתן העלאת שיעורי הלמידה למירב. בין אלה בלטו "בתי-ספר לנערים-עובדים" או "כיתות לנערים עובדים" (נ"ע), שהיו תופעה ישראלית ייחודית שכמעט ולא הייתה דוגמתה במדינות אחרות. תכליתם המוצהרת הייתה הענקת השכלה יסודית לכל התלמידים. הם פעלו ברציפות לאורך שנים ובהפעלתם היו מעורבים חברי כנסת, שרי החינוך, יחידות החינוך היסודי והעל-יסודי במשרד החינוך והתרבות, רשויות המקומיות, הורים וגורמים ציבוריים שונים. הם מלאו תפקיד רב ערך בהשכלתם ובחינוכם של אלפי נערים שבלעדיהם הם היו נדונים לבורות, נשירה ולניתוק חברתי.

הצעת חוק לימוד חובה, תש"ט - 1949 (חל"ח) הראשון בחוקי החינוך במדינת ישראל, קבעה חובת לימוד לילדים בגיל 6 עד 13 וזכות ללימוד חינוך לנערים בני 14 - 17, וזאת על מנת לאפשר גם לבני גילים אלה השלמת חינוכם היסודי. חברי כנסת תבעו לכלול במסגרת חובת הלימוד גם את הנערים האלה בשל נימוקים חברתיים והשכלתיים, ואכן, כך נקבע בנוסח החוק שאושר בכנסת. למרות שהפעלת נ"ע הייתה רצופה כל העת קשיים שונים: תקני לימוד מקוצצים, תנאי לימוד לא מספקים, מחסור במורים, תכניות לימוד לא מתאימות וכן היעדר תמיכה ציבורית מספקת באכיפת החוק, למדו בהם במשך כ-15 שנים כ-15,000 - 12,000 תלמידים בכל אחת משנות ההפעלה וכ-2,000 מהם סיימו את הלימודים בכל אחת מהשנים.

אוכלוסיית התלמידים בבתי"ס לנ"ע השתנתה במהלך השנים שינוי מהותי: תחילה למדו בהם נערים עובדים ממש שלא יכלו להתפנות ללימודים בשעות הבוקר או תלמידים בני שכבות סוציאליות שלא יכלו לעמוד בנטל שכר הלימוד. בראשית שנות החמישים נקלטו בהם תלמידים עולים שהתקשו ללמוד בכיתות הרגילות בשל פיגור בלימודים או בשל אי ידיעת השפה העברית. מאוחר יותר הופנו אליהם תלמידים שנשרו מן הלימודים בשל קשיים לימודיים או בשל התנהגות גרועה וכן תלמידים מופרעים או מפגרים.

גם המטרות שהונחו ביסוד הלימודים השתנו: תחילה נקבע כי המטרה היא הענקת השכלה אלמנטארית לנערים שהחסינו אותה ושילובם בחברה הישראלית. לאחר חל"ח נקבע כי תכנית הלימודים והמסגרת החינוכית יהיו קרובים ככל האפשר למתכונת של בית-ספר יסודי רגיל, גם אם היקף שעות הלימוד הוא כמחצית מן המקובל בחינוך היסודי. לאחר שהתברר כי ההישגים הלימודיים אינם עונים על הציפיות - גובשו תכניות לימודים וחומרי למידה מתאימים יותר למאפייני האוכלוסייה, אך גם אלה לא שיפרו את ההישגים בצורה בולטת. בין הסיבות לכך נמנו הנשירה הגדולה שחלקה נבע מאי ביצוע תקנות הרישום שחלו על הורים, רשויות מקומיות ומעבידים וכן בשל אי התאמה שבין אוכלוסיית התלמידים לבין תכניות הלימודים הכלליות. מבצעים ארגוניים רחבי היקף שבוצעו להחזרת הנושרים לכיתותיהם הצליחו רק בחלקם. החלטות פדגוגיות וארגוניות לשיפור תפקוד בתי-הספר לנ"ע לא שיפרו את מטרות הרשת.

בראשית שנות השישים התרחשו תהליכים חינוכיים שהפכו את בתי"ס לנ"ע מ"מוסדות ערב" ל"מוסדות בוקר": בעקבות התרחבות החינוך העל-יסודי, שפעל בשעות הבוקר, הוקמו מסגרות לטיפול ולחינוך נערים שלא נקלטו במוסדות החינוך הפורמאליים או שנשרו מהם או שהיו מועמדים לנשירה וכן הוקמו מוסדות שסך הכניסה אליהם היה נמוך מן הנדרש במוסדות הפורמאליים: חברות הנוער בקיבוצים, מרכזי הנוער, מפת"נים ועוד שהלימודים העיוניים בהם היו במסגרת נ"ע. כל אלה היו מוסדות בוקר. מכיוון שכך פחת והלך מספר כיתות הערב.

במהלך שנות השבעים התברר כי בתי"ס לנ"ע אינם ממלאים עוד את המטרות כפי שיועדו להם בחל"ח ונדונה שאלת המשך קיומם וסוכם כי מסגרת נ"ע סיימה את ייעודה.

משנקבעה מדיניות שלפיה החזקת התלמידים בבתי"ס היסודיים והעל-יסודיים ושילובם של הנושרים מהם בתוך מוסדות החינוך הם מעיקרי המדיניות החינוכית, הוטלה האחריות להשגת ייעד זה על כלל מוסדות החינוך.

במהלך הדיון תוצגנה מספר דילמות שהיו קשורות בקיומם ובהפעלתם של בתי"ס לנערים-עובדים כגון: מהי השכלה אלמנטרית, מה בין בי"ס יסודי לבי"ס לנ"ע, הקשר בין לימודים עיוניים להכשרה מקצועית, גיוון המערכת והנשירה, שילוב או בידול בטיפול ועוד.

עיצוב החינוך העל-יסודי, 1948 - 1964 פרי החלטות של יחידים ולא של החברה

ההיסטוריה של מערכת החינוך בישראל מוצגת לרוב כמוכתבת על-ידי אידאולוגיות שונות, אותן ניתן להבין מדבריהם וכתביהם של ראשי המערכת. בתיאורים מסוג זה ניתן מקום רב לאידאולוגיות שאינן רק פדגוגיות, אלא קשורות גם לשאלות חברתיות. ואולם, לפחות בכל הנוגע לחינוך העל-יסודי, מתברר כי האידאולוגיות האלו, היו אשר היו, לא שיחקו תפקיד משמעותי בעיצוב המערכת. הסיבה לכך פשוטה - התיכונים לא הוקמו ע"י מוסדות מרכזיים כלשהם. בחינת החקיקה והתקצוב הממשלתיים, ובעיקר הדיונים השונים שנערכו בוועדות שתפקידן היה להגביר את מעורבות המדינה בתחום, מראים שלאורך כל התקופה לא היתה לממשלה כמעט כל נגיעה לתחום.

החינוך העיוני, שמאז תחילת היישוב היה החלק העיקרי של החינוך העל-יסודי, הוקם כולו ע"י גורמים שונים, פרטיים ברובם, שפעלו לא לפי אידאולוגיה חברתית כלשהי, אלא לפי הביקוש של ההורים. אלו פעלו לפי מניעים אישיים, שהיו בעיקרם כלכליים ותרבותיים. התוצר הסופי, החינוך העל-יסודי, עוצב למעשה בתהליך של שורת החלטות פרטיות של ההורים, שהצטברו יחדיו ליצירת מערכת שונה לגמרי מזו הרצויה בעיני הממשלה.

פעילותם הפוליטית של המורים הערבים בתקופת המנדט

כידוע, בתקופת המנדט על פלסטין/ארץ ישראל, שררו יחסי איבה בין הערבים לבין היהודים ובעיקר בין הערבים לבין הבריטים. התנועה הלאומית הערבית ראתה בבריטים אויב מר שכל מטרתו היתה להשתלט על המולדת ולהפקיד אותה בידי היהודים. אי לכך, כמעט כל חלקי העם התגייסו למאבק הארוך והמתיש נגד הבריטים.

בניגוד להוראות החד משמעיות של מחלקת החינוך הבריטית, מרביתם של מורי בתי הספר הערביים, כחלק מהחברה הערבית, לקחו חלק חשוב באותו מאבק פוליטי ונקטו במגוון רב של פעולות, תהלכות והפגנות ושבתות עד לשימוש ממשי בנשק בתוך שורות המורדים במרד של 1936-1939. אותם מורים בקשו להסית את החברה הערבית, ובמיוחד החברה הכפרית, נגד הבריטים, ולהפיח בתוכה את המודעות הפוליטית הלאומית הנחוצה ובכך להניע את אותה חברה לצאת ולפעול נגד הבריטים בלי היסוס או פחד.

ניסיונותיהם של הבריטים למנוע את אותה פעילות פוליטית של המורים נכשלו, ואותה פעילות המשיכה עד תום המנדט.

זה היה מקרה קלאסי של השפעת היחיד על החברה ושל פעילות בלתי פורמאלית ואפילו בלתי חוקית אשר ננקטה על ידי מחנכים בשעת מצוקה אשר בה נמצאו בני עמם.

עיתון ילדים, בית הספר, תנועת הנוער בעשור הראשון למדינת ישראל - סוכני חברות תמימים או "סוכני הסמויים" של הממסד הפוליטי?

עיתון ילדים ככלי חינוכי - ערכי "דבר לילדים" בעשור הראשון למדינה 8491-8591 ועיתונות הילדים הישראלית בשנות האלפיים - מבט משווה.

ליאת מירב

שתי מגמות עיקריות מתקיימות בעיתונות ילדים החל מראשית המאה העשרים. מגמה אחת מתאפיינת בראיית העיתון כסוכן תרבות שתפקידו להעביר אל הקורא את אוצרות התרבות והערכים של החברה בה הוא חי, ומגמה שנייה מתאפיינת בשאיפה להיענות לצרכי הילד, על-ידי זימון מגוון נושאים המותאמים לתחומי התפתחותו והתעניינותו (בר-אל, 1002). זאת ועוד, מבנה של עיתון והתכנים הנכללים בו מבטאים הן את השקפת עולמם של עורכיו ושל הכותבים בו, והן את הלך הרוחות הערכי-אידיאולוגי השורר בחברה בה הוא פועל בזמן נתון (בר-אל, שם).

בהתאם להנחות יסוד אלה, מטרתו המרכזית של המחקר שיוצג היא לחקור את מעמדו של עיתון הילדים "דבר לילדים" ככלי מרכזי לסוציאליזציה ולהנחלת ערכים, לצד השאיפה להענות לצרכי הילד, בתקופה בה עיקר מעייניה של החברה הישראלית היו מופנים להתמודדות עם אתגרים מבית ומחוץ, ומכאן שהייתה שרויה בתהליכי גיבוש והתהוות. לצדה של עיתונות הילדים פעלו מערכת חינוך פורמאלית (בתי ספר) ומערכת חינוך בלתי פורמאלית (תנועת נוער), הנתפסות שתיהן כסוכנות חברות וכמנחלות ערכים. על כן, במסגרת המחקר נבחנים הערכים אשר היו מקובלים בחברה הישראלית, בתקופה הנדונה, והאופן בו באו לידי ביטוי בטקסטים הנכללים בעיתון הילדים מושא המחקר, בטקסטים מבית מדרשן של תנועות הנוער, ובתוכניות הלימודים. בהמשך, בוחן המחקר את הזיקה בין עיתונות הילדים לבין תנועת הנוער ומערכת החינוך הפורמאלית, תוך עמידה על בטייה המעשיים של זיקה זו והבנת תפקידו היחודי של כל אחד מהגורמים הללו בתהליכי עיצוב דמותה של החברה הישראלית בעשור הראשון למדינה. נוסף על כך, נבחנת זיקתם של גורמים אלה לממסד הפוליטי, קרי המפלגה השלטת (מפלגת מפא"י) ודמויות מפתח במנגנון הממשלתי (כדוגמת ראש הממשלה ושר החינוך), ואופני ביטוייה של זיקה זו. שאלה נוספת הנבחנת במסגרת המחקר ענינה נקודות הדמיון והשוני בין עיתון הילדים "דבר לילדים" לבין עיתונות הילדים והנוער, בין השנים 7002-7991, מבחינה מבנית-גראפית, תוכנית וספרותית-לשונית, במטרה ללמוד מכך על תמורות בחברה הישראלית בכלל ועל תהליכי התפתחות ושינוי שחוותה תרבות הילדים והנוער בפרט.

הפנאי כגורם לעזיבת אורח חיים דתי - האומנם?

הרצאתי תבחן את השאלה אם דפוסי הפנאי היו גורם בעזיבת אורח חייהם הדתי ("עזיבה") של צעירים מן החברה הדתית-לאומית בישראל. בניגוד לממצאי מחקרים קודמים, רוב המרואיינים (60 מתוך 77 משיבים) במחקר זה לא ראו בדפוסי הפנאי גורם לעזיבה, ואף לא גורם משיכה. אדרבא, רוב המרואיינים החזיקו בדפוסי הבילוי הסולידיים הן במישור המעשי הן במישור המחשבתי ערכי גם לאחר עזיבתם את אורח חייהם הדתי. דפוסי הפנאי היו גורם לעזיבה אצל מרואיינים לא רבים (17 מתוך 77 משיבים): אצל שניים מהם הם היו גורם ראשי, אצל שניים נוספים - גורם משני, ואצל שלושה עשר מרואיינים הם היו גורם שולי.

בנוסף לדיווח על הממצאים בנושא הפנאי כגורם לעזיבה, אנסה להתמודד בהרצאתי עם ההסבר לממצאים אלה ומשמעותם הן מול גורמי עזיבה אחרים והן על רקע התקופות השונות. התפיסה הרווחת לאורך שנים רבות עד למחקרי הייתה שחשיפת הצעירים הדתיים-לאומיים לדפוסי פנאי חילוניים היא גורם משמעותי ואף מרכזי לעזיבתם את אורח החיים הדתי. אנסה לבחון את הממצאים על רקע תפיסה זאת. מן הצד השני, אנסה לבחון את הממצאים, שהתקבלו בעבודת השדה שבוצעה בשנות ה-90 המוקדמות, גם על רקע התקופה העכשווית, המאופיינת בהתגוונות החברה הדתית-לאומית הן ביחס לקבוצות הנכללות בה והן ביחס לתופעות החברתיות-דתיות המתרחשות בה.

המרואיינים במחקרי הגדירו עצמם "עוזבים", כלומר מי שחדלו לקיים את המצוות הנתפסות כמרכזיות בדת היהודית ועזבו את אורח החיים המחייב נאמנות לערכים הדתיים, למוסדות הדת ולחברה הדתית שבה גדלו. מכלל גורמי העזיבה שנמצאו במחקר, ההרצאה מתמקדת בפנאי כגורם לעזיבה ובמידת היותו גורם עיקרי, משני או שולי בהחלטת הנבדקים לעזוב את אורח החיים שלאורו חונכו. סוגיה זו עשויה להיות מעניינת נוכח מאפייניה של החברה הדתית-לאומית - שילוב ואיזון בין עולם התורה המסורתי ובין הציונות המודרנית - ולאור התפיסה הרווחת בדבר חשיפת הצעירים הדתיים-לאומיים לדפוסי פנאי חילוניים והשפעתה על עזיבתם את אורח החיים הדתי.

עזיבת אורח חיים דתי היא תהליך אישי סובייקטיבי המתרחש בראשונה בתוך צפונות הלב של היחיד, ועיקריו - שינוי בתפיסות ובהתנסויות הקרובות להווייתו הפרטים ביותר של האדם. כדי לרדת לחקרו של מסע פנימי זה נעשה המחקר בשיטה האיכותנית-נרטיבית, המכוונת במהותה לבחון שאלה אנושית או תופעה חברתית מבפנים - מתוך התפיסה הסובייקטיבית של מושאי המחקר. המחקר מבוסס על סיפור חייהם של הצעירים כפי שסופר על-ידם ועל-פי תפיסתם את האירועים, ללא הצלבה עם מקורות אחרים. סיפורי החיים הופקו באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה, כלומר שילוב בין הריאיון האתנוגרפי הפתוח הלא-מובנה ובין הריאיון המודרך-ממוקד. סיפורי החיים תועדו ונותחו על-ידי החוקרת.

**"השפעת המיון הפסיכולוגי של עולים לישראל על עיצוב יחסי יחיד-חברה:
המקרה של עליית הנוער וילדי צפון אפריקה (1948-1954)"**

עליית הנוער פעלה בתקופת היישוב כמסגרת חינוכית ייחודית, שתכליתה להכשיר עתודה של חלוצים למפעל ההתיישבותי הציוני בארץ ישראל. על פי מתווה זה נגזרה כפיפותו של הפרט לאינטרס הכללי, ובהתאם לכך עוצבה דרכה החינוכית של עליית הנוער, שמצאה ביטוי מובהק בברית שנכרתה בינה לבין התנועות הקיבוציות הקולטות. ברם הקמת מדינת ישראל והעלייה הגדולה שינו את פניה של עליית הנוער, ובתהליך די מהיר יוצאי ארצות האסלאם הפכו לקבוצה הבולטת ביותר בין כלל החניכים החדשים במסגרת. שינוי זה הוליד משבר פנימי קשה בעליית הנוער, שכן המפגש עם ילדי ארצות האסלאם בכלל, ובפרט עם ילדי צפון אפריקה, העלה ספקות לגבי יכולתם של חניכים אלה לעמוד במטרות החינוכיות-לאומיות המצופות. חשש זה גבר, כאשר משנת 1949 עליית הנוער הבינה שיהודי צפון אפריקה הם העתודה המשמעותית היחידה לעליית מועמדים. תובנה זו אף חיזקה את הנחישות המערכת הקולטת לשכלל את המיון הפסיכולוגי במטרה למנוע ככל הניתן את כניסתם של חניכים לא מתאימים לקליטה בעליית הנוער. חניכים אלה, סווגו כ"מקרים מיוחדים" ותחת קטגוריה זאת נכללו "מופרעים", "מפגרים" ו"עבריינים".

אם כן, בהרצאה זאת ארצה להתמקד בהעצמת מקומו של המיון הפסיכולוגי בעליית הנוער לאחר הקמת המדינה, כאחת ההשכלות הבולטות של כניסת עולי ארצות האסלאם למסגרות עליית הנוער. מטרות ההרצאה הן:

- א. לתאר את דפוסי ההתפתחות המיון הפסיכולוגי בעליית הנוער בתקופת העלייה הגדולה. יודגש, שמיון זה השלים את המיון האישי-רפואי, שהופעל באותה עת בעליית הנוער ונודע בשל אופיו המחמיר.
- ב. לנתח כיצד גיבוש המיון הפסיכולוגי חיזק את "התשתית הרעיונית" להבנת השונות והנחשלות של ילדי ארצות האסלאם בעיני הקולטים.
- ג. להבין כיצד, בסופו של דבר, המיון הפסיכולוגי חיזק את "השיח הפסיכולוגי" בעליית הנוער ובשל כך תרם להאצת התהליך של בחינה מחודשת של העבודה החינוכית בעליית הנוער בכלל, ובפרט של אופי האיזון שבין צורכי הפרט לצורכי החברה שעל עליית הנוער לחשוף את חניכיה בתהליך התחנכותם.

משמרנות למודרנה: חינוך ורפורמה במצריים: 1798-1849

מערכת החינוך המצרית עברה בתחילת המאה ה-19 מהפכה גדולה, היא נחשפה לתהליך של התמערבות. המערכת החלה להשתנות ממערכת חינוכית דתית שמרנית למערכת חינוך מודרנית- חילונית. הדבר התרחש בעקבות מפגש התרבויות שנוצר בפלישה הצרפתית למצריים. המדינה המצרית בראשותו של מוחמד עלי החלה להתערב בנושא החינוך, והיא שמה את החינוך בראש מעייניה. המדינה המצרית החלה לאמץ מערכת חינוך שונה הן מבחינת המבנה והן מבחינת התכנים למה שהיה לפני כן.

החינוך במצריים עד סוף המאה ה-18 היה בעיקרו חינוך דתי ומורכב משני שלבים עיקריים:

השלב הראשון, הכותאב, שהיווה את החינוך הראשוני או החינוך היסודי. הכותאב, הם מוסדות חינוך שהקימו אותם חכמי דת באופן פרטי, הם הקימו אותם בחצר ביתם, את שכרם הם קבלו מהתלמידים שבאו ללמוד אצלם. המטרה העיקרית של הכותאב הייתה לימודי קוראן.

השלב השני: מוסד אל-אזהר, אם הכותאב היווה המקור לחינוך יסודי, הרי אל-אזהר היווה את החינוך הגבוה. אל-אזהר שנוסד בשנת 970, בתקופת המדינה הפאטמית, מטרתו הלימודית היא לימוד לשון ערבית ותיאולוגיה אסלאמית.

החינוך המסורתי-הדתה היה החינוך היחיד שהכירו במצריים עד לשנים הראשונות של המאה ה-19. סוג זה של חינוך, תרם להנצחת השמרנות במדינה המצרית, דבר שגרם למצריים להיות מדינה נחשלת ומפגרת מבחינה השכלתית, תרבותית ומדעית. המעבר ממערכת חינוך שמרנית-דתית למערכת חינוך מודרנית-חילונית, החל להתרחש מסוף המאה ה-18 ובמחצית הראשונה של המאה ה-19. לשינוי הזה היו שותפים שני גורמים מרכזיים:

הגורם הראשון: הפלישה הצרפתית למצריים בשנת 1798, הפלישה הזאת שבאה אומנם כפלישה צבאית, היו לה השפעות מרחיקות לכת על החברה והמדינה במצריים. היא יצרה מעין מפגש תרבויות בין תרבות צרפתית- מערבית מפותחת ותרבות מצרית מפגרת, היא החדירה את התרבות האירופאית למצריים, היא סללה את הדרך לשינויים רבים ומהותיים במערכת החינוך במהלך המאה ה-19. הגורם השני: מוחמד עלי ומדיניותו החינוכית, מוחמד עלי, ששלט במצריים במשך 44 שנים (1805-1849) השקיע רבות בחינוך, הקים בתי-ספר ממלכתיים חדישים וחילוניים, הקים מוסדות להשכלה גבוהה כמו: בית הספר לחשבונאות, בית הספר לאומנויות ויצירה, בית הספר החקלאי, בית הספר לרפואה וטרינארית, וזאת בנוסף לבתי ספר צבאיים. הוא גם שיגר צעירים מצריים לאירופה במשלחות לימוד על מנת שישתלמו במדעים החדישים ויוכלו לשרת את המדינה ומוסדותיה השונים במיומנות הדרושה. הוא הקים בשנת 1835 אולפן לשפות ("מדרסת אל-סון"), במטרה לתרגם את עולם הדעת המודרני שמצוי בלשונות האירופאיות, ולהקנותו למצרים.

מוחמד עלי השקיע רבות בחינוך, הוא הצעיד את החינוך המצרי קדימה, מערכת החינוך בתקופתו עברה שינוי מהותי מחינוך מסורתי לחינוך מודרני, הוא הקים בתי ספר רבים ובתחומים שונים, דבר שגרם בהמשך להתפתחות החברה המצרית וללידתו של דור משכילים שיהיה דומיננטי במצריים במסוף המאה ה-19 ובתחילת המאה ה-20.

ההרצאה באה לדון בשינויים שעברה מערכת החינוך במצריים בתקופה הנידונה, במה התבטאו השינויים ומה היה חלקם של הפלישה הצרפתית ומוחמד עלי בשינויים האלה?

חינוך ללאום וללאומיות כפי שבאו לידי ביטוי בפעילותם של ארגוני הספורט במחנות העקורים בגרמניה

החל מתום מלחמת העולם השנייה שהו מאות אלפים מניצולי השואה במחנות עקורים, מרביתם באזור הכיבוש האמריקאי של גרמניה. ניצולים אלה פיתחו מערכת הנהגה אוטונומית, קיימו חיי רוח ותרבות עשירים, ניהלו מאבקים אידיאולוגיים ופוליטיים עד שבסופו של דבר כ-75% מהם עלו לארץ ישראל. בתוך מגוון הפעילויות שהיוו חלק בלתי נפרד מחיי היומיום במחנות התקיימה גם פעילות ספורטיבית מאורגנת שבה היו מעורבים שלושת ארגוני הספורט שפעלו בארץ ישראל "הפועל", מכבי ובית"ר. הרצאה זו מהווה את תמציתם של ארבעה מאמרים שנכתבו על-ידי ופורסמו בכתבי עת שונים, שלושה בעברית ואחד באנגלית והיא נועדה להבליט את הערכים הלאומיים כפי שבאו לידי ביטוי בפעילותם של ארגוני הספורט הנ"ל שפעלו במחנות העקורים. להלן ראשי הפרקים להרצאה:

חלק א'

מבוא קצר הרקע להקמתם של מחנות העקורים.

מוסדות ההנהגה.

מוסדות ההנהגה הספורטיבית במחנות העקורים.

המניעים לפעילותם של ארגוני הספורט במחנות העקורים.

חלק ב'

הפעילות הספורטיבית המאורגנת במחנות- היבטים הקשורים ללאום וללאומיות.

עימותים פוליטיים בין ארגוני הספורט.

שימוש בסמלים לאומיים בפעילות הספורטיבית כגון: המנון, דגל, סמלי הארגונים וכו'.

מפעל ה- HAMLU (היה מוכן לעבודה ולהגנה).

אימונים קדם צבאיים.

חלק ג'

סיכום.

ההרצאה תלווה במצגת המכילה חומר ארכיוני מקורי הקשור לפעילות הספורטיבית במחנות העקורים.

סוכנים של חינוך לצייתנות

(סוגיית אי הציות האזרחי והצבאי בספרי הלימוד להיסטוריה ולאזרחות בישראל אנגליה, ארה"ב וגרמניה¹)

ספרי הלימוד להיסטוריה ולאזרחות הם סוכנים רבי עצמה באינדוקטרינציה הרכה בדמוקרטיזם המערביות² ומשקפים את המדיניות הלגיטימית, את הזיכרון החברתי, הקולקטיבי ואת הערכים המקובלים.

על כן, סוגיית הציות / אי הציות לחוק האזרחי ולפקודות צבאיות נבחרה כציר מרכזי בדיון הנוכחי.³ שאלות המחקר העיקריות במסגרת הזאת, הן:

באיזה אופן מוצגת הסוגיה הזאת בספרי האזרחות וההיסטוריה בישראל, אנגליה, ארה"ב וגרמניה בעשרות השנים האחרונות? כיצד משקפים הספרים, באופן ישיר, עקיף וסמוי עמדות פוליטיות ומוסריות בסוגיה הזאת?

כדי להתמודד עם השאלות האלו, נבחרו אמצעים של מחקר כמותני ואיכותני שבוחנים את הטקסט הלשוני, את הפרה-טקסט, ואת הכלים הפדגוגיים והדידקטיים שבספרים.

המאמר מתחיל בדיון תיאורטי בפולמוס בסוגיית אי הציות האזרחי והצבאי, ושואף להגדרת הקריטריונים לתופעה. באמצעות הקריטריונים האלו נבדקים הסיפורים של כפר קאסם בישראל, ציי לי בוויטנאם והסרבנות הצבאית בישראל ובארה"ב. דמויות המופת במחקר הזה הן של מרטין לותר קינג ומהטמה גנדי.

ספרי הלימוד הישראליים מהווים את עיקר המאמר, אבל כדי לקבל פרופורציות נכונות בהערכת הממצאים נבדקו גם ספרי לימוד, שנבחרו באקראי, ממדינות אחרות.

סיכום המאמר כולל התייחסות ערכית ופדגוגית לשאלת הציות בחינוך ומתמצה בהכרה שציות לחוק ולפקודות צבאיות הוא הכרחי בדמוקרטיזם, אבל גם אי ציות אזרחי/צבאי בלתי אליס הוא הכרחי במקרים שבהם כל הדרכים החוקיות מוצו ובכללן שיטות של ניהול קונפליקטים. בתקופה שבה הטרור והאלימות הם מציאות חיים, על ספרי הלימוד להיסטוריה ולאזרחות להיות סוכנים פעילים של תרבות שלום שאחד מציריה המרכזיים הוא חינוך לאי ציות בלתי אליס - אזרחי וצבאי.

רות פירר, האוניברסיטה העברית בירושלים

1 ספרי הלימוד בשפה הגרמנית נבדקו ע"י נורית תמיר בהדרכת ר.פ. ספרי לימוד נוספים יבדקו לפני פרסום המאמר במלואו.

2 ר.פ. חוקרת ספרי לימוד שנים רבות, ובין פרסומיה בנושא הזה, הספרים: "סוכנים של החינוך הציוני", "סוכנים של לקח השואה" ועם

S. Adwan "The Narrative of the Israeli Palestinian conflict in the textbooks of both nations" (supported and edited by Georg Eckert Institute, Germany.)

3 למרות ההבדל בין חוק אזרחי ופקודות צבאיות, ההתייחסות המוסרית וההתנהגותית בסיטואציות של דילמה, וכאשר כל האפשרויות הלגיטימיות האחרות מוצו, חייבת להתבטא באי ציות בלתי אליס; לכן שני הסוגים האלו באים בכפיפה במחקר הזה.

מחנכים מ"החור השחור"

דיון על מקומם של אמנים ויוצרים בני דורות ההמשך לניצולי השואה בתפיסה

החינוכית של לימודי השואה - כ"עדים ממקור שני"

סוף והתחלה / ויסלבה שימבורסקה¹

"...מישהו ומטאטא בידו עוד נזכר איך היה. מישהו מקשיב ונד בראש שלא נתלש. אך כבר בסביבתם יתחילו להסתובב כאל, שזה ישעמם אותם."	"אחרי כל מלחמה מישהו חייב לנקות. סדר כלשהו הרי לא יתרחש מעצמו. מישהו חייב להדוף את עיי החרבות אל צדי הדרכים, כדי שיוכלו לעבור בהן עגלות מלאות מתים."
--	---

לא רק בפולין יש כיום אנשים שהדיון במלחמת העולם השנייה ובשואה משעממים אותם, כפי שמעידה המשוררת ויסלבה שימבורסקה בשירה סוף והתחלה. לא נעים להודות, אך גם אצלנו, כאן, במדינת ישראל בראשית המאה העשרים ואחת, כשישים שנה בלבד לאחר השמדת העם היהודי בידי הנאצים באירופה - יש לא מעט אנשים המתחמקים מעיסוק בנושא. זה משעמם אותם. ואמנם, על אף הקונצנזוס כי זיכרון השואה הוא המרכיב המשמעותי ביותר בתודעה הקולקטיבית הישראלית-יהודית מאז קום המדינה,² ישנם בחברה היהודית בישראל רבבות מבוגרים וצעירים, יוצאי כל העדות, המתקשים או ממאנים לייחד לנושא מעט מזמנם ותשומת לבם אף ביום הזיכרון לשואה ולגבורה, קל וחומר ביתר ימות השנה.

מנגד, ישנם כיום רבים במדינת ישראל העוסקים לא מעט בנושא השואה ותורמים לעיצוב זכרה: במחקר והוראה, בכתיבה ספרותית ופובליציסטית, בתיעוד סיפורי חיים, בכתיבת שירים והלחנות, בהפקת סרטים ומחזות, ביצירות אמנות פלאסטית וחזותית, בהפקת תערוכות ועוד ועוד. חלק הארי מביניהם הם בני הדור השני והשלישי לניצולי השואה,³ המתמודדים עם זיכרון השואה לא מעט גם בהיבטים רגשיים עמוקים, מבעד לפרספקטיבה המשפחתית של הטראומה שחוו ההורה או הסב/הסבתא הניצולים. דווקא כעת, עם היאספות מרבית מדור ניצולי השואה אל אבותיהם - מהווים קבוצות יוצרים אלו נכסי תרבות בעל ערכים מוספים בהבניית המימד האישי בזיכרון השואה.

1 מתוך ספרה של המשוררת הפולנייה ויסלבה שימבורסקה סוף והתחלה. תרגום: רפי וייכרט,

תל אביב: גוונים, 1996, עמ' 16-17.

2 נילי קרן, 'ישראלים, גרמנים וזיכרון השואה שביניהם', חיים מאור, פני הגזע ופני הזיכרון:

הספרייה האסורה, משואה, 2005, עמ' 30.

3 הגדרה מלאה של בני הדור השני לניצולי השואה כתופעה פסיכולוגית וחברתית, ודיון במורכבות

הנפשית וההתנהגותית שלהם ושל בני הדור השלישי מופיעים במאמרם של פרופ' דן בר-און

וד"ר טל ליטבק-הירש, המופיע בספר זה. ראה גם במבוא לספר זה.

יצירות רבות מבטאות את תגובות בני הדור השני לתפעול מנגנוני החרדה למה שקרה להוריהם בשואה, שכן מרביתם גדלו במתכונת ה"לדעת מבלי באמת לדעת" וחוו לרוב חיים בצל "קשר השתיקה",⁵ מתוך רגישות לצרכיהם של ההורים שלא "לגעת בשואה". עבורם מהווה היצירה האמנותית דרך ביטוי לאקטיביזציה הפסיכולוגית של רגשותיהם ביחס לחוויות ההורים (הזדהות, התרסה, ציניות, כעס וכו') וריאקציה ל"חור השחור" הנפשי, שהתמלא בחרדות ופנטזיות (מודעות או לא מודעות). אולי בכך היצירה היא ניסיון להשתחררות מהמציאות בה גדלו.⁶

יוצרים צעירים אחרים עוסקים בשואה ממניעים הנובעים ממחויבותם להיבט הערכי, ההיסטורי או ההומניסטי הכללי, או כחלק מהגשמה אמיתית של תפישת ה"זכור" היהודי. יוצרים אלו מבטאים עמדות, שאלות והתחבטויות ביחס לנושאים בעלי רלבנטיות אקטואלית גבוהה, אשר שורשיהם נעוצים בהיסטוריה, בהשמדת העם בתקופת מלחמת העולם השנייה, אך גזעיהם וענפיהם ממשיכים לבעור כיום בתצורות חוזרות ונשנות של "טיהורים אתניים" (בוסניה-הרצגובינה, קוסובו, רואנדה, דארפור), בהתעצמות הגזענות העכשווית לצד התחזקות תנועות הימין הקיצוני ובהגברות תופעת הכחשת השואה. עבור אחדים עונה העיסוק בשואה על צורך עמוק ב"הדיפת עיי החורבות לצדי הדרכים" ועבור אחרים הוא מהווה מאפיין משמעותי בהגדרת מרכיבי זהותם האישית, אשר אינם קיימים בלעדיו. יעדו המרכזי של הרצאה זו (מאמר זה) הוא ניתוח ובחינת המשמעות השונות של ההכרה במשמעותם ומקומם של יוצרים אלו בתפיסות החינוכיות של לימודי השואה ובמערכת החינוך, כ"עדים ממקור שני" - בהיערכות הקונספטואלית החדשה, נוכח היאספות דור ניצולי השואה אל אבותיהם, והפיכת בני דורות ההמשך, כיחידים שהם נושאי עדות בעלת צביון אישי.

ד"ר רונית פישר, אוניברסיטת חיפה

4 בני הדור השני סימלו להוריהם את פתיחת הפרק הטוב של חייהם, ועל כן ביקשו לטשטש או להדחיק כל אזכור על עברם בשואה. ראו על כך: Jucovy M.E., 'Telling the Holocaust story

A link between the generations' Psychoanalytic Inquiry, 5, 1985, pp. 31-50
5 לניתוח מפורט של מורכבות היחסים בין דור הניצולים וילדיהם, ועל "קשר השתיקה" ראו: Bar-On Dan, Fear and Hope: Three Generations of the Israeli Families of Holocaust Survivors Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.

6 כן ראו במיוחד במאמרה של פרופ' זהבה סולומון: Solomon Z., 'Transgenerational effects of the Holocaust: The Israeli research perspective', Danieli Y. (Ed.), International Handbook of Multigenerational legacies of trauma, New York 1998, pp.69-85.

"התחלות בתל-אביב" - יוזמות חברתיות-חינוכיות בתקופת המנדט 100 שנה לתל-אביב (1909 - 2009)

הקהילה התל-אביבית ופרנסי העיר העברית הראשונה, יזמו והיו שותפים לבנייתם של מוסדות חינוך שונים ולהקמתם של מפעלים חינוכיים חדשניים. פעילותם זו קיבלה ביטוי בחינוך הפורמלי (בתי"ס), בחינוך המשלים (המשותף ו/או צמוד לביה"ס) ובחינוך הבלתי פורמלי (מחוץ לבית הספר). עשייתם בתחום החינוך הקדימה, לא אחת, את המוסדות הלאומיים ושימשה דוגמא לשובים אחרים, ביניהם ותיקים ממנה.

בשנות העשרים, לאחר שתל-אביב הוכרה כמועצה עירונית (1921) ובמיוחד לאחר הקמת מחלקה חינוך והתרבות, בראשות שושנה פרסיץ, גדלה מעורבות הנהלת העיר בתחום החינוך. בשנת 1934 הוכרה תל אביב כעירייה רשמית וקיבלה על עצמה אחריות על מערכת החינוך. מחויבותה באה לידי ביטוי, בין היתר, בהקמת מסגרות חינוכיות רבות ומגוונות בהתאם לגידול באוכלוסיית העיר והשונות בהרכבה וכן בתקציבי הבריאות והחינוך, שהיוו כמחצית מתקציבה של עיריית תל-אביב.

בהרצאה זו אציג את מדיניות החינוך ואת יוזמות העיר תל-אביב, בתחום החינוך, תוך הדגשת הפעילות בחינוך המשלים ובחינוך הבלתי פורמלי. כמו כן, אנסה לעמוד על הגורמים להתפתחויות בתחום החינוך על רקע קורות תל-אביב, הישוב העברי והחינוך בארץ-ישראל בתקופת המנדט:

האם ניתן לראות בייסודן של מסגרות חינוכיות מגוונות ופיתוח תוכניות החינוך, בעיר העברית הראשונה, ביטוי לאחריות החברה/הקהילה המקומית ליחיד?

ואולי, היו אלה יחידים בקהילה שראו בחינוך אמצעי להשגת טובת החברה?

במילים אחרות: מה היו הגורמים שהביאו לפיתוח יוזמות חינוכיות מגוונות בעיר העברית הראשונה?

סוגיות אלו נבחנו באמצעות גישה היסטורית-חברתית של החינוך (דרור, 1997; צמרת, תשנ"ז),

המתמקדת בהשפעת הגורמים חברתיים על החינוך תוך שימוש באמצעים מתודולוגיים, מושגים ותיאוריות מתחום מדעי החברה (עירם, 1982).

איסוף הנתונים התבסס על עיון בארכיון החינוך היהודי ובארכיון עיריית תל-אביב, בהם ניתן היה למצוא מקורות ראשוניים, כגון: תיקי ארכיון הכוללים תזכירים ותכתובות בין בעלי תפקידים בעירייה לבין עצמם וביניהם לבין הגורמים השונים שפעלו בעיר ובשוב; "ידיעות עיריית תל-אביב" - בטאונה של עיריית תל-אביב; חוזרים, פרסומים והודעות פומביות בנושאי חינוך ועוד.

השלמת הפרספקטיבה ההיסטורית והרחבתה, כמו גם הבנת השפעתם של גורמים שונים על פעילות עיריית תל-אביב בתחום החינוך, התאפשר באמצעות מקורות משניים: ספרות עיונית ומחקרית העוסקת בהיסטוריה של העיר תל-אביב בכלל ובתחום החינוך בפרט.

בין צורכי הפרט לצורכי החברה הציונית המתגבשת: תוכניות לימודים בבתי הספר המקצועיים לבנות 'בית צעירות מזרחי' ו'בית הספר המקצועי לבנות על שם עליס סליקסברג' בתקופת המנדט

החינוך שפיתח היישוב ההולך ומתהווה בתקופת המנדט טיפח בעיקר את החינוך העיוני ואת החינוך החקלאי ובתי הספר המקצועיים עם הקמת המדינה היה קטן מאוד. לכך גרמו מכלול סיבות ובהן הדגמים החינוכיים היהודיים והאירופים שהזינו את החינוך ההולך ומתהווה ביישוב והדגישו את החינוך העיוני, הרעיון הציוני בדבר "היהודי החדש" שהביא לתשומת דגש רבה מאוד בחינוך החקלאי, משק מצומצם ועוד. יחד עם זאת תרמו שני ארגוני נשים ציוניות אמריקניות תרומה נכבדה לפיתוח החינוך המקצועי ביישוב, ובמיוחד לחינוך מקצועי של בנות: 'הדסה', ו'נשות מזרחי באמריקה'.

ההרצאה תנתח את תופעת הקמתם בידי ארגונים של נשים ציוניות מארצות-הברית של בתי הספר המקצועיים בתי הספר 'בית צעירות מזרחי' (בירושלים ובתל-אביב), שהוקמו בשנים 1933 ו-1939 בידי נשות מזרחי באמריקה ו'בית הספר המקצועי לנערות על-שם עליס סליקסברג' שהוקם ב-1943 בירושלים בידי הדסה. הדיון יעסוק בניתוח מספר תוכניות לימודים משנות השלושים והארבעים של המאה העשרים, ובהתאם לנושא הכנס - "בין יחיד לחברה" - יתמקד בשאלה כיצד ניסו ארגוני הנשים הציוניות ליצור תוכניות לימודים המנסות לשלב בין צורכי הפרט (הנערה) ובין צורכי החברה הציונית המתהווה והאידיאולוגיה הציונית שעמדה ביסודה.

כמה מסקנות*: להקמתם של בתי הספר בית צעירות מזרחי וסליקסברג חברו מגמות פילנתרופיות, כחלק מן המסורת הפילנתרופית המקובלת על יהודי אמריקה, ומגמות ציוניות. לנגד עיני מייסדותיהן עמדו דוגמאות רבות לבתי ספר מקצועיים לבנות עקב היותו של החינוך המקצועי גורם משמעותי מאוד בחינוך האמריקני, ונפוצות הקמתם של בתי הספר המקצועיים לצרכים פילנתרופיים בארצות הברית בראשית המאה העשרים. גם דוגמאות יהודיות עמדו לנגד עיניהן בדמות שני בתי ספר שהקימו נשים יהודיות, במימוןם של אלי הון יהודיים בניו-יורק עבור נערות יהודיות מהגרות. בתי ספר אלה הוקמו במטרה כפולה: לסייע לנערות ולהוות מכשיר לאמריקניזציה של בנות המהגרים.

תוכניות הלימודים של בתי הספר הוכנו, בהתאם לכך, בכדי לענות על שאיפת מייסדותיהן לשלב בין טובת הנערה (היחיד), על-פי השקפות העולם האופייניות לנשים יהודיות עירוניות מן המעמד הבינוני באמריקה, ובין מה שראו המייסדות כטובת החברה הציונית ההולכת ומתגבשת ביישוב. כך הוכנו תוכניות לימודים שתוכננו על פי תכנים שהיו מקובלים בבתי ספר מקצועיים אמריקנים לבנות, ושכוונו להכשיר את הנערה למקצוע שיאפשר לה להתפרנס ולתפקידה "המקצועי" כרעייה וכאם. לצד תכנים אלו הוכנסו תכנים נוספים שכוונו להכשיר את הנערה ל'בניין הארץ' (החברה), על פי אמות המידה הציוניות הייחודיות של המייסדות, שלא בהכרח חפפו לאלה שרווחו בקרב בני היישוב.

* המחקר הוא עדיין בראשיתו ועד למועד הכנס יהיו בוודאי מסקנות נוספות.

"בין יחיד לחברה" - השפעת הרב קוק על הישוב החדש

אחת המשימות המרכזיות הניצבות בפני מנהיג חינוכי היא העמקת זהותו וגיבוש אישיותו של היחיד ובמקביל העצמת אפשרותו להשתלבות בחברה בלי לוותר על תכונותיו הייחודיות.

משנתו החינוכית של הרב קוק, רבה הראשי הראשון של ארץ ישראל, שזורה בשתי המגמות המתוארות לעיל. במהלך ההרצאה נציג את ראשי הפרקים להלן:

- (א) יחסו האידיאולוגי והמעשי של הרב קוק אל הישוב החדש החילוני (הצגת עקרונותיו החינוכיים בנושא).
- (ב) "בקשת האני" והמימוש העצמי.
- (ג) האם קיימת סתירה בין המימוש העצמי והתרומה לחברה?
- (ד) בחינה היסטורית של הנושאים הנ"ל על רקע תקופת העלייה הראשונה והשנייה. בהקשר זה נבדוק את יסוד ההשקפה המדוברת הן במישור החינוכי והן במישור המדיני.

- יחסו האידיאולוגי והמעשי של הרב קוק אל הישוב החדש והחלוצים הראשונים היה יחס מורכב. מחד גיסא היה מדובר בכופרים ומחללי שבתות, ומאידך גיסא אותם כופרים הם שמסרו נפשם למען עם ישראל וארץ ישראל. כדי ליישב את הסתירה פיתח הרב משנה הרמונית שעיקרה התבוננות בעולמם הפנימי של החלוצים והבדלה בין המעשה החיצוני לבין היסודות המיסטיים המניעים אותו. סגולה ובחירה, קודש וחול, חזון ומעשה הם מושגי יסוד במשנה מיוחדת זו.
- "בקשת האני" והמימוש העצמי מהווים אבני יסוד בהגותו של הרב קוק ומדגישים את חשיבות פיתוח האישיות הפרטית ועצמיות האדם. חתירת האדם לגילוי ה"אני" שבקרב ומתוך כך מודעותו העצמית לקישורו אל הכלל, מבוססים על תיאוריית "האחדות הכוללת" שרואה באדם "תמצית הכל, שייך לכל ופועל על הכל".
- לאור הנ"ל נשאלת השאלה האם קיימת סתירה בין המימוש העצמי לבין התרומה לחברה? תשובתו המפתיעה של הרב קוק לשאלה זו היא שדווקא באמצעות ההתחברות אל הכלל מצליח היחיד להעמיק ולממש את עצמיותו וכוחות נפשו.
- במהלך ההרצאה נבקש לבחון את העקרונות הנ"ל, על רקע העליות הראשונות, הן במישור החינוכי והן במישור האידיאולוגי והמעשי (מוסדות החינוך, יחס לחלוצים, הגותו).

המקורות לגיבוש הדיון בנושאים המדוברים מבוססים על מחקר אישי של המרצה - עבודת דוקטורט - שתשתיתה ויסודותיה נעוצים בכתביו של הרב קוק ובארכיון "בית הרב" בירושלים שהכותב נמנה עם מקימיו.

יחיד וחברה בסיפור התפתחותה של מערכת החינוך הישראלית

במסגרת הרצאה זו אסקור את התנודות והדיאלוג בין החינוך בדגש פרטני לבין החינוך עם הפנים לחברה, במהלך התפתחותה של מערכת החינוך הישראלית מקום המדינה ועד היום: המכנים המשותפים בין שתי התפיסות, הסתירה בין הכיוונים המוצעים על ידם והדילמות שעולות מהצורך לבחור במה להתמקד.

במבט-על הנובע ומתבסס על חומרים שאספתי במהלך כתיבת הספר: "סיפורה של מערכת החינוך הישראלית": בין ריכוזיות לביזור; בין מוצהר לנסתר; בין חיקוי לייחוד" (הוצאת מאגנס ותמה, 2008) אעמוד על הקשרים בין ריכוזיות וביזור ומוצהר לנסתר לבין חינוך עם הפנים לחברה וחינוך עם הפנים לפרט.

התקופה בה תעסוק ההרצאה מחולקת לשלוש תקופות מרכזיות: 1949-1953 התקופה שבין חוק חינוך חובה לבין חוק חינוך ממלכתי. בתקופה זו פוסעת המערכת צעדיה הראשונים כמערכת ממוסדת של מדינת ישראל כמערכת מבוזרת בין זרמים המצהירה תוך התבססות על קונצנזוס ציבורי על חינוך שמטרתו חינוך וביסוס המדינה והחברה הישראלית רבת הפנים.

1953-1968 התקופה שבין חוק חינוך ממלכתי לבין ההחלטה על רפורמת 1968. בתקופה זו מתקיים תהליך של חיזוק החינוך אחיד הממלכתי המנוהל על-ידי משרד חינוך צנטרליסטי. מערכת החינוך מתמקדת בחיזוק החינוך עם הפנים לחברה.

1968-2000 תקופה המאופיינת בתהליכים סותרים ובחיפוש דרך הולמת להתאמת מערכת החינוך לשינויים החברתיים, הכלכליים, הטכנולוגיים והפוליטיים המקומיים והגלובליים. ניתן לחלק תקופה זו לשתיים על-פי התהליכים המרכזיים המוצהרים בהם מתמקדת מערכת החינוך: 1968-1980 מערכת החינוך מתמקדת בהחלת הרפורמה בחינוך - הליך החיטוב. בתקופה זו מוצהרת בחתירה לאינטגרציה, אם כי תהליך הביזור נמצא על שולחן הדיונים וניצני רעיון האוטונומיה הבית ספרית וההתמקדות בחינוך פרטני מתחילים בפריחתם.

1980-2005 תקופה המאופיינת בתהליך ביזור מואץ, עידוד פלורליזם תחת גג ממלכתי. הפנים של המערכת מופנות לפרט והישגיו. בתקופה זו מעורבות ההורים, הקהילה והרשויות המקומיות בחינוך הממוסד מתחזקות, אם כי, השאיפה לאינטגרציה, צמצום פערים ומפגש בין שונים אינה מוסרת משולחן הדיונים.

נחום סוקולוב על חינוך לקולקטיביות יהודית

בהרצאתי אבחן את פשרו הכולל ואת טיב טיעוניו הספציפיים של החיבור 'האני הקיבוצי' של נחום סוקולוב כמאמץ מכוון לחנך לקולקטיביזם לאומי. אבקש לחשוף את היריבים הסמויים והגלויים איתם מתפלמס סוקולוב, וכן לעגן את קריאתו זו על רקע רחב יותר של הפולמוס בין יחיד לחברה בעיתונות ובמחשבה החינוכית והפוליטית של בני דור התחייה הלאומית העברית.

תוך כך אבקש להתחקות אחר מקומו של המוטיב הזה של משנתו לא רק בחיבורו העיוני הנ"ל אלא גם בנאומיו ובפועלו הפוליטי במסגרתה של התנועה הציונית. מאידך אבקש להצביע גם על הכרתו של סוקולוב בערכה ובזכותה של האינדיבידואליות, בעיקר כאשר היא מתמרדת כנגד כפיית הרבים הבלתי צודקת, ואתעכב על כמה דמויות היסטוריות וזרמים שונים מן המסורת היהודית המשמשים את סוקולוב כתקדים חינוכי ופולמוסי בהצגת משנתו בין קולקטיביזם לאינדיבידואליזם.

הגל השלישי - פרוגרסיביזם במאה ה-21

במאה ה-20 התרחשו ברחבי העולם שלושה גלים של אלטרנטיבות חינוכיות אשר שמו את החופש במרכזן ועימתו את החשיבה המסורתית במתח בין היחיד והחברה. שלושת הגלים היוו תופעות היסטוריות בארצות הברית ואירופה והמקרה הישראלי היה שותף להן בדרכו הייחודית. הגל הראשון (תחילתו בשנות ה-20) נקרא חינוך פרוגרסיבי או חינוך חדש, הגל השני (שנות ה-60) נקרא פתוח או חופשי, והגל השלישי שתחילתו בשנות ה-90, מחפש את שמו ודרכו בין חינוך דמוקרטי, פדגוגיה ביקורתית-סביבתית ושיטות שונות של קונסטרוקטיביזם.

ההרצאה תנסה להתחקות אחר המאפיינים המרכזיים של הגלים תוך התמקדות בייחודיותו של הגל השלישי ובאופן המיוחד בו הוא מתקיים בישראל.

ההרצאה נסמכת על כתביהם של הוגים מרכזיים מכל התקופות: דיואי, קורצ'ק, ניל, רוג'רס ועוד, על ספרות משנית כמו זאת של לוין, לביא ומילר וכן על ניתוח תוכן של מניפסטים של בתי ספר פורצי דרך כיום.

הרצל וחזון החינוך הגופני העברי

לרעיונו המרכזי של הרצל בדבר כך, שהפתרון המדיני לבעיית הלאום היהודי עשוי בהחלט להיות גם פתרון מוצלח לבעיית האדם היהודי, הייתה השפעה משמעותית על התפתחות החינוך העברי ובכללו של זה גם על התפתחות החינוך הגופני היהודי שבגולה והן זה היהודי - עברי שבא"י. במילים אחרות, ריבונות בטריטוריה משל עצמו, שמשמעה הוא שיבה והיאחזות בקרקע הלאום ועל ידי כך גם מעבר לחיי אדמה וחקלאות, עשויה להבשיל גם תנאים נדרשים ליצירתו של יהודי חדש, אשר יהיה אדם שלו ובוטח יותר מן היהודי שבגולה וגם בריא יותר בנפשו ובגופו. וכך הוא מתאר בחזונו הציוני - בדיוני "אלטנוילנד": "אנחנו הננו חברה של אנשים אזרחים, ששאיפתם היא עבודה והשכלה. אנחנו מסתפקים בזה שנעשה את בני-הנעורים שלנו שלמים גם בגופם".

להרצל, ההוגה המדיני הרציני, ברור היה שיש לנקוט בפעולות הכנה מתאימות, וכי המהפכה הנדרשת, בת מספר שלבים הינה. היה ברור לו, כי לבד מן ההשתדלות המדינית אצל גדולי עולם, יש להתחיל לגלגל את המהפכה על ידי השרשת מטרותיה בתוך הקהילה היהודית הגולה עצמה וזאת על מנת שחבריה יתגייסו בגופם וינדבו את ממונם לטובת פעולותיה של התנועה החדשה.

על כן, ראשית חוכמה, הוא גרס, יש להתארגן ובנושא זה היה לו ממי ללמוד. היו אלה הגרמנים שאופיינו באותה השעה בהתעוררות לאומית כבירה משל עצמם, שמצאה ביטוי בהתארגנויות חברתיות שונות, אשר ביניהן בלטו במיוחד מועדוני הספורט של הסטודנטים. הוא ראה בחזונו התארגנויות ותאים ציוניים כאלה בכל העולם. מהם הוא חשב לינוק עוצמה ויכולת ארגונית לקידום העשייה המדינית שלו. על כך אפשר ללמוד ממכתבו אל ביטאונה של הסתדרות ציוני אמריקה: "ידידים, אחים, עורו והתעוררו! דרושה לנו עזרתכם... התארגנו! יסדו קבוצות מקומיות, סניפי-אגודות מכל הסוגים, ליד התאחדויות הגברים, גם של נשים וצעירות, **אגודות להתעמלות**, אגודות לזמרה... הכול בסימנה של ציון" (ההדגשה שלי י.ר.).

הוא התבונן סביבו ובקש לאמץ אל חברתו החדשה את כל מה שנראה לו כראוי לחיקוי בחברה מתוקנת. על כן, הוא מצא באופן טבעי לנכון להקנות לחינוך הגופני מקום של קבע בתוך מערכת החינוך החדשה. הרצל, שהיה חסיד ספורט המגן, שאליו נחשף בבחרותו, נתפס כמו רבים אחרים מבני דורו גם לתרבות הגוף האנגלית, שנתבססה על משחקי ספורט לפי עקרון ה"פייר פליי".

על כן, תכנית החינוך הגופני שהוצעה על ידו עבור צעירי אלטנוילנד הורכבה מפעילויות של ספורט המגן וממשחקי ספורט גם יחד: "חברות להתעמלות ולשימוש בנשק דין לנו למטרה זו, כשם שהיו דין לשוויץ. כמו כן יש לנו משחקי-התחרות. כפי דוגמת אנגליה: קריקט, כדור-רגל, שחיה. גם את הדברים המועילים הללו קבלנו מאחרים, והם היו לנו לתועלת".

אבל לא רק בכתביו הספרותיים העלה הרצל על נס את חשיבות החינוך הגופני לשם מימוש המהפכה הציונית. גם בנאומו הפומביים הוא עשה כך וכן במכתביו ובמאמריו השונים. בנאומו בקונגרס הציוני השני בבזל, למשל, הוא דיבר על "רגרציה באמצעות הספורט".

הרצל עצמו לא היה בקיא במיוחד בתיאוריות חינוכיות ולבטח שלא יכול היה לדעת מה עתיד לטעון בהקשר זה תיאורטיקן החינוך המודרני, יוסף שוואב. על כן, כה מפתיעה העובדה, שניתן למצוא דמיון של ממש בין תפיסתו המעמיקה והמפורטת של הרצל את מהות החינוך הגופני, ועמדתו הברורה באשר לחינוך הגופני העברי העתידי הראוי, לבין תובנותיו החינוכיות של שוואב.

שוואב הבחין בארבעה מוקדים של התייחסות איש החינוך אל תלמידיו, שהרצל אף הוא הביאם כמעט אחד לאחד בחשבון, לפחות בהקשרי החינוך הגופני, אם גם, כאמור, באופן לא מודע. המוקד הראשון, עניינו הוא תדמית הלומד בעיני המורה. תדמית זו נעה על פני הרצף הנמתח בין: "על הלומד לרכוש ידע מוכן מראש" לבין "מאמצי הלימוד והחקר של הלומד הם מקור הידע העיקרי בתכנית".

המוקד השני, עניינו הוא האפשרויות לפיתוח הלומדים, כשהכוונה כאן לארבעת פני האדם: ההכרתי, הרגשי, החברתי-מוסרי והגופני-תנועתי. נושאו של המוקד השלישי הוא סגנון הלמידה והוא קובע את האופן, שבו נתפס הלומד על ידי המחנך, אם כמי שמסוגל לתפקד בסביבות גמישות ופתוחות ללא מעקב ומשוב מתמידים, ואם ככזה, הזקוק למובנות, להנחיות ולמשוב קבועים. נושאו של המוקד האחרון הוא תפיסתו של המחנך את הלומד בהקשר הכיתתי-חברתי, כשמחד גיסא אפשר לתפוס את הלומד כדמות אינדיווידואלית בעלת צרכים, דאגות והתעניינות סגוליים וייחודיים ומאידך גיסא אפשר לראות בו דמות יוניפורמית, המהווה חלק מקבוצה, ועל כן גם נחשבת כבעלת צרכים, דאגות והתעניינות, המשותפים לכלל חברי הקבוצה.

להצעותיו השונות של הרצל בתחום עולם החינוך הגופני נודעה השפעה מעצבת מן המעלה הראשונה על התפתחות תוכניות העבודה בחינוך הגופני היישובי ומתוך כך גם על החינוך הגופני הישראלי בן ימינו אלה; ומכאן עולה החשיבות של איסוף המידע וניתוחו בהקשר הנדון.

בחינה מחודשת של בית הספר העל-יסודי המקצועי טכנולוגי: אידיאולוגיה, מדיניות ומודלים

המהפכה התעשייתית הביאה לצורך בכוח אדם מקצועי ומיומן, דבר שפיתח ברבות השנים את מה שמוכר בעולם כ"חינוך מקצועי". מדינת ישראל, לאחר הקמתה, עמדה בפני צורך אדיר בידיים עובדות ומקצועיות הן בהיבטים המעשיים והן בהיבטים ההנדסיים. נפתחו מסגרות להכשרה מקצועית שלימים התפתחו לבתי ספר מקצועיים, בהם שולבו הכשרה מקצועית עם חינוך וחברה. תור הזהב של החינוך המקצועי, שעבר שינויים ואף נקרא חינוך טכנולוגי, היה בשנות ה-70 כשמספר הלומדים בחינוך הטכנולוגי היה בשיאו. 52% מכלל הלומדים בתיכונים למדו בחינוך הטכנולוגי לעומת כ-20% עם הקמת המדינה. מערכת החינוך הטכנולוגי שקיבלה לחיקה את משימת קליטת העלייה והתמודדות עם מגוון תרבויות ללא כלים ומומחיות, ניסתה להתמודד עם הביקורות הקשות שהוטחו בה בדבר הסללה מצד המבקרים החברתיים, ובדבר רמה מקצועית מבחינת ההכשרה המקצועית/טכנולוגית. מספר לא מבוטל של רפורמות נעשו במהלך השנים בכדי לתקן את העיוותים שנעשו בעבר, אולם הדימוי שדבק במערך החינוכי הזה עדיין שלילי.

הרצאתנו היא פרי פעילותו של שולחן עגול אותו הובלנו. במפגשי השולחן העגול ביקשנו להכיר נקודות מבט רבות בהקשר לחינוך הטכנולוגי בישראל, לשם כך נועצנו ונועדנו עם חוקרים מתחום החינוך ומדיניות החינוך, עם נציגי רשתות חינוך טכנולוגי והמנהל למדע וטכנולוגיה במשרד החינוך, עם אנשי חינוך ועם תעשיינים. בהרצאה נסקור בקצרה את התפתחות החינוך הטכנולוגי לצד התפתחות מערכת החינוך בישראל. כמו כן נעסוק בסוגיית החינוך הטכנולוגי בישראל מבחינת ניתוח מגמות ודפוסים בעבר ובהווה כבסיס להבניית מודלים חינוכיים חדשים המשלבים את ההתמקצעות והמיומנות הטכנולוגית כחלק מתוכנית הלימודים בבית הספר העל יסודי. המודלים המבוססים על לקחי העבר מתמודדים עם אתגרי החינוך והחברה הישראלית העומדים לפתחנו בעת הזאת.

"רצינו גן דתי בתוך האווירה של ארץ ישראל" **גני אוהל יעקב: הגנים הדתיים-ציוניים הראשונים בארץ ישראל**

בתחילת שנות השלושים הגיעו לארץ גישות חינוכיות חדשות בתחום החינוך לגיל הרך, שהושפעו מהמסורת האירופית והאמריקנית והובילו לשינוי מהותי בגישה ובתכני החינוך בגנים, שעד אז עסקו בעיקר בלימוד השפה העברית. אחת הגגנות שהייתה שותפה לתהליך זה הייתה הגב' יהודית יטה נוי ז"ל, צעירה ילידת פרנקפורט, שהחליטה להגשים את חלומה הציוני - לעלות לארץ ולפתוח רשת גנים דתיים ומודרניים בארץ ישראל. בשנת 1933, בסוכה שעל חוף ימה של תל-אביב, היא פתחה את הגן הדתי-ציוני הראשון, שהפך לימים לרשת בפריסה ארצית - רשת גני אוהל יעקב.

העבודה סוקרת את תהליך הקמת הגנים על רקע התקופה ואת עקרונותיו החברתיים והחינוכיים של מפעל זה. במתודולוגיה איכותנית - המתבססת על ניתוח מקורות ראשוניים ועל ניתוחי תוכן של ראיונות - נמצא, שגני אוהל יעקב היו ייחודיים בנוף החינוכי, חדשניים בכל קנה מידה ובעיקר קשובים לצרכי החברה היהודית בארץ. מעבר לשיטות החינוך המתקדמות, הם הציבו מטרות נוספות, שהוגדרו בשנת 1936 כעקרונות אגודת הגנים: "לייסד, לנהל ולפקח על גני-ילדים ומעונות יום...לפי רוחה של היהדות הדתית ושיטות החינוך המודרני ותוך מגמה סוציאלית". הגגנות המייסדות יישמו את הגישות החינוכיות המתקדמות שהביאו מגרמניה על התכנים הכלליים, הציוניים והתורניים. הן ייחסו חשיבות גדולה להעמדת הילד וצרכיו במרכז, ללימוד בדרך של עשייה (למידה פעלתנית) ולמתן עצמאות מוחלטת לילד. אחת ההשלכות של גישה זו היה העדר תוכנית לימודים אחידה ומוגדרת שמכתיבה סדר יום קבוע, כאשר הקו הכללי היה, כפי שתיארה הגב' שטפי כהן ז"ל, שותפתה לדרך של הגב' נוי, "חשבנו על תוכנית בתוך האווירה של ארץ ישראל".

אחד העקרונות המרכזיים היה עקרון האינטגרציה, שבא לידי ביטוי במספר היבטים. ההרכב האנושי של ילדי הגן היה מגוון - דתיים וחילוניים, ילדים מעדות שונות ומרמות סוציו-אקונומית שונות ובשלב מאוחר יותר אף שולבו באחד הגנים בירושלים ילדים חרשים וכבדי שמיעה. כגן דתי-ציוני, המאכלס גם ילדים שאינם דתיים, היוו סיפורי התנ"ך ולוח השנה העברי בסיס לעיסוק בחגים ובמועדים יהודיים ולאומיים מתוך גישה תורנית ומתוך רצון לקרב את האוכלוסייה החילונית.

גני אוהל יעקב, שנרתמו לצרכיה המיוחדים של המדינה המתפתחת, פעלו בירושלים, בתל-אביב, ברמת גן ובחיפה. בחירת הגגנות נעשתה על בסיס אישיותן והכשרתן ולא על בסיס שייכותן המפלגתית, יום הלימודים הארוך נקבע כדי לאפשר לאימהות לצאת לעבוד ושכר הלימוד הפרוגרסיבי - בהתאם למצבה הכלכלי של המשפחה. מבחינה כלכלית התבססה הרשת בעיקר על תרומות מחו"ל, אולם בסוף שנות השישים תפחו הגירעונות המצטברים, עד שלא הצליחו להתגבר עליהם, ובמהלך שנות השבעים נאלצו למכור את הגנים. חלקם נמכרו לידיים פרטיות, ואחרים הועברו לידי העיריות והפכו להיות גני הילדים של החינוך הממלכתי-דתי. הכספים שהתקבלו ממכירת הגנים שימשו לתשלומי פיצויים לגגנות המפורטות ולחלוקת מלגות לסטודנטים מעוטי יכולת, העוסקים במחקר בתחום הגיל הרך.

מ'כולנו ביחד' אל 'כל אחד יחיד' - השתנות הדגשים בהוראת האמנות

במרחב שבין ה'ביחד' (החברה) - ליחיד (התלמיד), ניתן להבחין בשני מוקדים: באחד נמצאת מערכת חינוך המבקשת להנחיל את מורשת החברה, שנצברה משך דורות; ובשני נמצא התלמיד (היחיד) במוקד המערכת, וזו מבקשת לתמוך בפיתוחו האישי.

רוב המקצועות הנלמדים בבית הספר מבקשים להנחיל ידע שנצבר בתחומים השונים בדורות הקודמים. הידע מועבר לתלמידים כידע כללי המקובל על החברה, ומיוחסת לו ערכיות אובייקטיבית, ולעתים נורמטיבית. לעומתם, ישנם מקצועות הבאים לתת לפרט כלים לביטוי עצמי, שאפשר לראותו כידע שמצטבר רק בפרט ולא בחברה. ידע זה ניתן להגדירו כסובייקטיבי, ומאפיין את הפרט. בקטגוריה זאת נכלל החינוך האמנותי הנועד לטפח בתלמיד מיומנויות ויכולות ביטוי אישי.

השאלה: מה ניצב במוקד מערכת החינוך האמנותי בארץ: הישות הקיבוצית או הישות האישית? הקונפורמיות או האינדיבידואליות? במילים אחרות, האם מטרות-העל במקצוע הוראת האמנות הדגישו את עולם הידע החיצוני בעל התכנים האובייקטיביים, השייכים לכלל והמוכרים לחברה? או שמטרות-העל פִּנוּנו לעולמו הפרטי של הלומד, לפיתוח התכנים הסובייקטיביים הגלומים בו? לבירור שאלה זו פנינו אל מטרות-על בהוראת אמנות הנמצאות על הרצף שבין 'דרישות' החברה לבין העצמת היחיד.

מטרה עיקרית אחת היא: טיפוח 'צרכן' האמנות. זו ביקשה להנחיל את אוצרות התרבות החזותית שנוצרו במשך הדורות על ידי אמנים, ואומצו על ידי החברות בהן הם פעלו. הלימוד כלל בעיקר לימודי תולדות האמנות וביקורים במוזיאון. כלומר, התלמידים לומדים על יצירות אמנות שנוצרו (בעיקר) בתרבויות קודמות להם. למימוש מטרה זו, נמצאות יצירות האמנות שנוצרו על ידי אחרים במוקד תהליך הלמידה.

מטרה שנייה 'מודרנית' יותר היא: טיפוח ה'יצרן' (בתחום החזותי). זו כוללת פעילות לימודית, תוך עשייה יצירתית והתנסות חווייתית. פעילות זו אמורה להיעשות, קודם כל, על ידי כל יחיד ויחיד. למימושה של מטרה זו רוכש התלמיד כלים, מיומנויות, לומד את 'שפת האמנות', ומתנסה ביצירה אישית. התלמיד אמור לבטא את עצמו, להיות נאמן לייחודו, לחד-פעמיותו בביטוי האמנותי. למימוש מטרה זו, נמצא הפרט ה'יוצר בעצמו' במוקד תהליך החינוכי.

ומה התרחם בפועל בארץ-ישראל ובמדינת ישראל?

בדיקת תכניות לימודים שהתפרסמו בארץ במהלך המאה ה-20 הצביעה על כמה הדגשים:

* במהלך תקופה זאת, הוסט כובד המשקל מנושאים העוסקים בחברה/בקולקטיב/ב'אנחנו' (חגים, מסורת, נושאים העוסקים בכלל הציבור), אל נושאים המופנים ל'אני', והמבטאים את הפרט/היחיד (תפישת הסובב, חלומות, רגשות).

* ביטויים של ערכי החברה היהודית-ישראלית תפשו אמנם מקום קטן יחסית בהוראת האמנות (אליבא ד' תוכניות הלימודים). אך השוואה לתכניות לימודים בכמה מארצות בחו"ל (עד מ.ע.2), הראתה שם על נוכחות זניחה אף יותר לביטויים של ערכי החברה.

* התייחסות ודאגה לעידוד הביטוי האישי של התלמיד בציור, החלו להיראות בארץ בהדרגה בתכניות הרשמיות, בעיקר לקראת סוף המאה ה-20.

לסיכום: במרכז מטרת פיתוח ה'יצרן' עמדה הנחלת תולדות האמנות והתרבות, שהם ביטוי להשתנות תפיסות חברתיות. עמדה זו התחזקה במהלך המאה ה-20, בעיקר ברבע האחרון שלה.

במרכז מטרת טיפוח ה'יצרן' עמד ביטוי עולמו הפנימי של היחיד החד-פעמי והסובייקטיבי. גם עמדה זו התחזקה במהלך המאה ה-20, וגם בעיקר ברבע האחרון שלה. אך עד ל-1960: הונחה התלמיד ליצירה הפונה יותר אל 'ידע חזותי' כללי, הנמדד בכלים 'אובייקטיביים'. ניתן ללמוד מכך שתופעת המעבר ההדרגתי אך העקבי, מ'אנחנו' - ל'אני' חלה בהוראת האמנות, כמו גם בתחומי הוראה נוספים, כמו גם בתהליכים שהתרחשו בחברה (בתחומי ספרות, קולנוע, עיתוני ילדים, שירים ועוד). לכן, נמצא שתורת 'המערכות הפתוחות' נגלית גם בתחום זה: שינויי הדגשים חלו במעגלי החברה, החינוך והוראת האמנות - כאחת, ובמקביל.

דוד ש"וב חלוץ הוראת "עברית בעברית" בגליל, בעליות 1882

דוד ש"וב נולד למשפחה יהודית אורתודוקסית בעיר מוינשטי ברומניה בשנת 1854. עד גיל 18 למד בחדר ובישיבה. לאחר-מכן נשא אישה, למד שחיטה ועסק במקצוע זה. החיבה לארץ-ישראל נרכשה מדודו, אשר עלה לארץ-ישראל בשנת 1863. הדוד חזר לרומניה במטרה לשכנע יהודים לעלות לא"י. דוד ש"וב הצעיר, אשר האזין לסיפורי דודו, נמשך לרעיון יישוב א"י.

בשנת 1881 גברו הגזרות נגד היהודים ברומניה, ודוד ש"וב הקים "חברה ליישוב א"י על ידי עבודת אדמה". הוא ארגן 30 משפחות שהסכימו לעלות. דוד ש"וב התנדב לשמש כשליח שלהם לרכישת אדמות בא"י, והם הבטיחו לעלות לאחר שיקנה את האדמות. הוא רכש את אדמות "גיא אוני" שליד צפת. העולים שעלו בעקבותיו החליטו לקרוא למושבה בשם "ראש פינה", על פי הכתוב בתהילים "אבן מאסו הבונים הייתה לראש פינה".

המצב הכלכלי במושבה החדשה היה קשה, והם נאלצו לקבל סיוע מהברון רוטשילד. פקידי הברון התאכזרו לתושבים, ודוד ש"וב לא הסכים להרכין ראש ועבר לנהל את בית הספר שהוקם במושבה על ידי הברון רוטשילד בשנת 1886. דוד ש"וב הנהיג בבית-הספר את שיטת ההוראה "עברית בעברית". המעבר להוראה בעברית היה קשה בשל התנגדות ההורים, כי השפה השגורה בפי התלמידים הייתה יידיש.

כמו-כן, גם פקידי הברון התנגדו לשיטה זו ולא הבינו מדוע זקוק הוא לספרים בעברית שיש להביאם מחו"ל. אולם דוד ש"וב, בנחישותו הרבה, הצליח לממש את השיטה.

לאחר שלוש שנים עזב את ניהול בית הספר משום שהמשכורת הזעומה לא הספיקה לפרנסת משפחתו, ועבר לנהל את המושבה "משמר הירדן". לאחר זמן מה יצא בשליחות לאמריקה במטרה לאסוף כספים, אך בנושא זה לא הצליח. לכן נרתם לעבודה חינוכית והקים בניו-יורק גן ילדים והנהיג בו את שיטת "עברית בעברית". דוד ש"וב מציין בזיכרונותיו שזה היה גן הילדים הראשון בו למדו בו בשפה העברית.

במקביל ניהל תלמוד תורה בעיר הרטפורד וגם שם לימד בשיטת "עברית בעברית".

בשובו לארץ, לאחר כחמש שנים, לימד עברית בבית הספר של כי"ח בירושלים.

בשנת 1920 עבר לצפת, וניהל במשך מספר שנים את בית היתומים של אגודת "עזרת הגליל" והקדיש לנושא זה את כל כוחו ומרצו. בהיותו בצפת הציע להקים בית ספר תיכון שיהווה תחרות בקולג' שהוקם על ידי המיסיון.

דוד ש"וב, אדם רב-הפעלים, חובב השפה העברית, שעמל להקנותה לילדי ישראל, נפטר בשנת 1938 והובא לקבורה בראש פינה, המושבה אותה ייסד.

"מענה חינוכי לכל" -

מערכת החינוך בכפר סבא בעשור הראשון לאחר קום המדינה

התשתית החינוכית של המושבה כפר סבא החלה בתקופת המנדט הבריטי בארץ. שנה לאחר הקמת המדינה, בשנת 1949, מערכת החינוך בכפר סבא כללה: שני בתי ספר יסודיים, בית חינוך תיכון, פנימייה ושש כיתות גן ציבורי ובהם כ-1,200 תלמידים עם כ-50 מורים וגננות ועובדי שירותים.

בראשית שנות ה-50 נעשה מאמץ רב מצד צוות ההוראה והחינוך לקלוט את התלמידים הרבים שהגיעו לכפר סבא. הכיתות המלאות מזה, וגיוסם של המורים לשירות מילואים מזה, הכבידו על צוות ההוראה והחינוך, בייחוד בבית הספר שבמעברה, אשר נוסף לבעיות המשותפות לכל בתי הספר, התלבט בבעיית יצירת המגע בין בית הספר ובין הורי הילדים.

בשנת 1951 הונהג בארץ חוק חינוך חנים. אך לא הייתה לכך כל משמעות בכפר סבא, שכן לפני כן לא היה מקרה שילד לא נקלט בבתי הספר. מערכת החינוך באותה עת כללה: 17 מוסדות חינוך, ובהם 62 כיתות, 84 מורים ו-2,165 תלמידים.

באותה עת עקב הגידול המשמעותי של המושבה והתרחבותה, בניית שיכונים רבים וקליטת עולים, מספר תושבי המושבה גדל פי שלוש. בעקבות כך גדל מספר התלמידים והביא לצפיפות רבה במוסדות החינוך. הממשלה צמצמה את השתתפותה בתקציב הפיתוח. לכן פנה ראש המועצה מ' סורקיס, לתושבים לשאת במעמסה ולרכוש מלווה פנימי בסך 100,000 לירות שיוקדש לבניין מוסדות חינוך חדשים ולהרחבת המוסדות הקיימים. תהליך הגידול של מערכת החינוך במושבה המשיך בשנות ה-50 באופן קבוע ועקבי. בראשית שנות ה-60 העניקה כפר סבא מענה לכל הזרמים במערכת החינוך וכללה: בית ספר עממי [בית הספר הכללי: אוסשקין], בית חינוך [זרם העובדים: ברנר], בית חינוך עממי בשיכון עליה [לימים בית ספר 'בן-צבי'], בית הספר המזרחי [לימים 'בר אילן'], בית חינוך עממי במעברה [לימים בית הספר 'רמז'], בית ספר לנערים עובדים, בית חינוך תיכון [כצנלסון] כיתות לימוד המשך "מזרחי" [לימים תיכון דתי 'מורשת'], בית ספר מקצועי-טכנולוגי [אורט], מוסד חינוכי חקלאי של אגודת ישראל [בירנבאום] ובית ספר לחינוך מיוחד [סאלד].

בהרצאה זו נבחן את הבעיות שהתמודדה מערכת החינוך במושבה בשנים הללו, והפתרונות היצירתיים להן.

בין יחיד לחברה

גישותיהם של שרי החינוך: דינור, ארן, אלון, המר ואלוני

אנסה לנתח את המעבר מן התפישה של ב"צ דינור שעיקרה בכלליותה של המערכת, על ידי החלת תכנית לימודים אחת לכל התלמידים - אל תפישתו של זלמן ארן שהכניס את תכניתו של דינור לסוגריים. "תכנית הסוגריים" של ארן פותחת תהליך של אינדיבידואליזציה של החינוך וההוראה במוסדות החינוך בישראל.

הטיפול בתלמידים "טעוני טיפוח" כפרטים וכקבוצות בפנימיות הטיפוח, במסגרת שיעורי עזר והקבוצות.

התאמת בחינות הבגרות - לפרט (התאמה (דיפרנציאציה) של בחינות הבגרות) - יגאל אלון, שעיקרה גיוון בנושאי הבחינות והתאמתן לכל תלמיד, הניגש לבחינות הבגרות, בנפרד.

לראשונה בתולדות החינוך בישראל, פיתוחן של כיתות למחוננים במסגרת ביה"ס התיכון. ובהמשך לתופעה זו, הקמת בי"ס תיכון למדעים ולאמנויות - פנימיית, שעיקר עבודתו מצוינות לימודית - למחוננים מכל הארץ.

"תבונת איש במכתבו" (מתוך: "בן משלי") למקומו של ר' שמואל הנגיד בחינוך העברי בא"י מראשיתו ועד ימינו

אבו אברהים שמואל הלוי בן יוסף אבן נגילה, (קורדובה 993-גראנדה 1056). הידוע בכינויו - שמואל הנגיד, עשה רושם עצום על בני זמנו, וזכרו לא מש מלב הבריות במשך שנים. (שירמן, תשנ"ו). פרשת חייו עושה רושם של אגדת פלאים, בתהפוכותיה. בבורחו חסר כל מעיר הולדתו קורדובה, ועד שהפך בזכות מרצו ובכוח התמדתו ל"זר וסופר", היינו לראש הממשלה של מלכות גרנאדה, ניהל את ענייניה הפנימיים ועמד בראש צבאה להילחם באויביה. יחד עם מעמדו כראש יהודי ארצו ונציגם בפני המלכות. וכל זאת לא מנע ממנו להקדיש הרבה מזמנו למדעים וספרות ועסק וכתב בתחומי ההלכה, בלשנות ופרשנות המקרא ובעיקר כמשורר מחונן שידו רב לו בשירת חול וקודש. עיסוקו השירה היה בשבילו צורך נפשי, בה הביע בה הביע את הרהורי לבו ורגשותיו הנסתרים, כעין יומן פיוטי המשקף את אורחות חייו. (שירמן, תשט"ו).

דמותו זו של שמואל הנגיד, קסמה גם למחוללי המהפכה בקיום היהודי מאז תקופת ההשכלה. בעיקר ריתקה את בני דור התחיה. תכונותיו המגוונות שנתמזגו באישיותו ב"הרמוניה נפלאה", יכלו, לדעתם ותפיסתם, לשרת את אנשי החינוך העברי החדש בבואם לעצב את דמות ה"יהודי החדש". בעיקר הודגשו באישיותו, שילוב התכונות של איש צבא ומדינה יחד עם תלמיד חכם ומשורר. הוא נתפס כאדם המשלב תרבות כללית ויהודית. (שיניאק, 1986).

אי אפשר לנתק את בחינת מקומו של שמואל הנגיד בחינוך, מבדיקת מקומה של המורשת היהודית והוראת המקצועות העבריים בכלל והספרות וההיסטוריה בפרט, בחינוך היהודי החדש המתהווה בגולה ובארץ ישראל, לפני קום המדינה ולאחריה, תוך השוואה בין הגישות והזרמים השונים ותוך התבוננות בדינמיקה והשינוי שחל בתחומים אלה במהלך השנים. וכל זאת יש לקשר לחקר הספרות העברית בכלל וזו של ימי הביניים בפרט, לבדיקת מקומם של שאר משוררי "תור הזהב", כרשב"ג, ריה"ל, רמב"ע ועוד, יחד עם התפתחות הגישות להוראת הספרות. (שיניאק, 2006).

היחס אל שמואל הנגיד ושירתו משתנה במהלך השנים ואף בזרמים השונים. בתחילה מדגישים את תרומתו לחקר התלמוד ופחות את כישורו הספרותי. בהמשך, גם בהשפעת המחקר המתפתח, עולה חשיבות תרומתו כמשורר. רב שיריו המופיעה בספרי לימוד ובתכניות לימוד בראשית דרכו של החינוך העברי בארץ הם שירי חול ובה בולטים מספר קבוצות של שירים: שירי הגות ומכתמים מתוך המחזורים "בן משלי", "בן קהלת", שירי יין, קינות ושירי מלחמה - רובם בעלי אופי אנושי-כללי, אישי ולאומי, אשר יכלו לשרת את התפיסה הלאומית של בית הספר העברי בראשית דרכו. בהמשך מתחילה להיווצר הבחנה בין זרם החינוך הכללי וזרם העובדים - המלמדים בעיקר שירי חול ושירה אישית ולאומית, לבין זרם המזרחי, שבו יש עדיין רתיעה משירת חול נהנתנית. ולאחר קום המדינה יש התקרבות בגישת הזרם הממלכתי והממלכתי דתי. הזרם הממלכתי אינו נרתע, בהשפעת גישת חיזוק "התודעה היהודית", מלכלול בתכניתו שירי קודש ואילו הממלכתי דתי אינו חושש מלכלול שיר יין וחשק, אבל תוך הפרדה בין לימודם כחלק מלימוד ספרות יפה, לבין לימוד שירת הקודש. גם בגישות להוראת שיריו, כחלק מהשינוי שחל בהוראת הספרות בכלל ושל ימי הביניים בפרט חל שינוי. מגישה רלאטיביסטית לגישה על-זמנית ולגישה פרספקטיבית (פגיס, 1970). ומגישה היסטורית גישה ביוגרפית, גישה לשונית, גישת תולדות הספרות ותורת הספרות. לגישה דתית, גישה לאומית - ציונית למגוונה, גישה חברתית ולבסוף לגישה הומניסטית, גישה פידו-צנטרית וגישה ספרותית - אמנותית (שיניאק, תשנ"ב). בשנים האחרונות עם שינוי תוכנית הלימוד בספרות ירד מקומה של שירת ספרד מאד ויחד עימה גם שירתו של הנגיד. בדיקת תהפוכות אלו ביחס הממסד החינוכי, הינם עדות לקשיים העולים וההתלבטויות של מערכת החינוך והחברה הישראלית בהתמודדות עם עברה וזהותה היהודית.

פגיס דן, (1970). שירת החול לתורת השיר למשה אבן עזרא ובני דורו, מוסד ביאליק, ירושלים. עמ' 8-34.

שיניאק רפי, (2006). "נפש אשר עלו שאוניה" – לבחינת מקומו של שלמה אבן גבירול בהוראת הספרות החינוך העברי בארץ ישראל. דפים 42, עמ' 112-153.

שיניאק רפי, (תשנ"ב). גישות להוראת השירה העברית של ימי הביניים מאז ראשית החינוך העברי בא"י עד היום, עלון למורה לספרות, 13, עמ' 38-44.

שיניאק רפאל, (1986). הוראת השירה העברית של ימי הביניים בבית הספר העברי בארץ ישראל מראשיתו ועד ימנו, דיסרטציה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

שירמן חיים, (1954). השירה העברית בספרד ובפרובאנס, מוסד ביאליק-ירושלים, דביר- תל אביב, ספר ראשון, חלק א, עמ' 74-78.

שירמן חיים, (תשנ"ו). תולדות השירה העברית בספרד המוסלמית, עדכן והשלים עזרא פליישר, מאגנס, האוניברסיטה העברית, מכון בן צבי לחקר קהילות ישראל, ירושלים, עמ' 183-256.

חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 ותיקוניו, כמשל לקשר שבין אידיאולוגיה, פוליטיקה וחינוך

אין כמו חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953, לבטא את השפעתן של אידיאולוגיות ושל הפוליטיקה על החינוך. חותמן ניכר כמעט בכל אחד מסעיפי החוק. בהיות החינוך יקר לכול ומתוך שנתפס כיסוד עיקרי בגיבושה של החברה ובזהותה של המדינה, חלק ניכר מן הדיונים בוועדת החינוך והתרבות של הכנסת ובמליאה נשא אופי של ויכוח רעיוני מלא אמונה ולהט ושל התנצחות פוליטית שלא הוסתרו ממנה האינטרסים. החוק אמנם איננו חוק-יסוד, אך על פי תוכנו הינו חוק קונסטיטוציוני, שכן הוא עוסק בעקרונות יסודיים של ישראל. החוק מגדיר את אחריות המדינה ל"חינוך הניתן מאת המדינה על פי תוכנית הלימודים", אשר נקבעת, כולה או מרביתה, על ידי המדינה. החוק מפרט את "מטרת החינוך", וגם זו מגדירה במידה רבה את חזון המדינה.

חמש סוגיות עיקריות נדונו בדיונים בכנסת:

א. "ממלכתיות" מול "הזרמים בחינוך". חינוך ממלכתי הוא מביטויי הריבונות, ועל כן לכאורה צריך להיות מקובל על הכול, ולא היא. מספר סיעות בכנסת, מטעם אידיאולוגי או מתוך אינטרס פוליטי, התנגדו לו באורח נמרץ, בהן כאלה שאף ביקשו להנציח את שיטת "הזרמים".

ב. גבולות החלות של החוק. מובן שהחוק נועד לחול על בתי הספר "הרשמיים", היינו בתי ספר השייכים למדינה, או לרשות מקומית. ומה על בתי ספר "מוכרים לא רשמיים"? מהם התנאים להכרה בהם? האם חלה על המדינה חובה לתקצבם? ומהי חובת המדינה, אם בכלל, לגבי בתי ספר, שמסרבים לקבל את דרישות-הקדם הלימודיות? סביב השאלות האלה התפתח ויכוח נוקב.

ג. החינוך הממלכתי-דתי. כבר בהצעת החוק נכללה הפרדה בין החינוך הממלכתי לבין החינוך הממלכתי-דתי (ממ"ד). לא זו בלבד אלא שהאחרון זכה בחוק למעמד מיוחד ולסמכויות מפליגות. דוברי סיעות האופוזיציה הביעו זעם רב ושפכו קיתונות של מרירות וביקורת כלפי זה. גם לנציגי הדתיים שבקואליציה הייתה ביקורת. הם ביקשו לעגן בחוק עוד יותר את עצמאותו של הממ"ד. אשתקד נוסף תיקון מס' 10, חוק חינוך ממלכתי-משלב, התשס"ח-2008, ויש לראות כיצד ייושם.

ד. תוכנית "ההשלמה". הצעת החוק מבחינה ב"תוכנית הלימודים" בין "תוכנית היסוד", שהיקפה הוא 75% מהתוכנית, לבין "ההשלמה", שהיקפה הוא 25% מסך שעות הלימוד. ה"השלמה" נועדה לאפשר לבתי ספר לפתח תכניות לימודיות וחינוכיות מגוונות, ביזמת מורים, או בהשפעת הקהילה וההורים. קצפן של סיעות האופוזיציה נבע מהחשש שלהן, שה"השלמה" לא נוצרה אלא כדי להחזיר את "הזרמים", ובמיוחד כדי לאפשר למפא"י לשלוט בחינוך.

ה. מטרת החינוך. זו נוסחה בסעיף 2 שבהצעת החוק. הוויכוחים סביבה לא פסקו גם אחרי שהחוק התקבל. בשנת 2000 תוקן סעיף 2 בחקיקה. עדיין נמצא חותם אידיאולוגי ופוליטי בו, אבל הפעם, רוב סעיפיו נושאים אופי מקצועי ולקוחים מהפדגוגיה כדיסציפלינה. חידוש בעל משמעות רבה במיוחד הוא סעיף 11 - מטרת החינוך המתייחסת לערבים ולמיעוטים אחרים בישראל.

בהרצאה ינותחו הרטוריקה והטיעונים האידיאולוגיים והפוליטיים שהשפיעו על גיבוש החוק ביחס לכל אחת מהסוגיות שלעיל.

פרופ' ישעיהו תדמור, המכללה האקדמית עמק יזרעאל

מגיבוש כיתה לגיבוש קהילה - המורים במושבי העולים בעשור הראשון

בית הספר במושבי העולים נועד להיות גורם מרכזי בעיצוב הקהילה החדשה ומוריו נדרשו לממש ציפיה זו על ידי נשיאה במספר תפקידים שהתווספו לתפקיד המקצועי של הוראה והעברת ידע. המורים נדרשו להיות מפיצי האתוס של הכפר העברי, לחנוך את העולים החדשים ולשלבם בחברה הקולטת ולסייע בגיבוש הקהילתי של המושב. תפקידים אלו היו קשים למימוש בשל התנאים קשים מבחינה כלכלית, כיתות מצורפות, בתי ספר שמספר תלמידיהם גדל לאורך שנת הלימודים וכמובן בעיית ידיעת השפה. אולם המכשול הראשי היה טמון בהרכב הדמוגרפי של ציבור המורים, מחציתם לכל הפחות, היו עולים בעצמם.

המחלקה לחינוך שליד המרכז החקלאי של תנועת המושבים ציפתה מהמורים להיות נושאי תרבות הכפר. כלומר, להפיץ את אתוס הכפר העברי לאורו של מיתוס האיכר. כדי לממש מטרות אלו נדרשו המורים לגור בכפר ולהיות 'חקלאים אותנטיים'. המורים נדרשו בדומה למדריכים החקלאים להוות דגמי חיקוי של הישראליות הכפרית הראויה.

מערכת החינוך העברית בקשה להפוך את הילדים העולים לילידים ארץ-ישראלים במהירות והיתה מודעת לכך שבית הספר מחנך לסולם ערכים שונה ואף סותר לפעמים לזה המקובל על בית ההורים. חלק מהמורים ביקשו ליישב את הפער באמצעות חניכה של ההורים עצמם כגון ארגון חוגי הורים, חינוך להיגיינה, הטפות בנושאי תזונה ועוד. דרך נוספת היתה שימוש בבית הספר כזירת מפגש בין המורים להורים וזאת באמצעות יצירת טקסים בית ספריים שכללו מורים תלמידים והורים כגון מסיבת סוף שנת הלימודים, קבלת ספר תורה ועוד.

בית הספר המושבי התבקש למלא תפקיד מרכזי בעיצוב הנוף התרבותי של היישוב ולסייע בגיבוש הזהות הקהילתית. אחת הדרכים מימשו ציפיה זו היתה יצירת מסורת מקומית של ציון לוח השנה היהודי וציון מועדים חשובים בלוח השנה הלאומי. כאשר המורים ארגנו את חגיגת חג השבועות הם היו השושבינים של הברית בין העולים החדשים לאדמת המולדת. וכאשר המורים ציינו את יום העצמאות ואת יום הזיכרון לחללי צה"ל, הם שיתפו את התושבים, שהיו מהגרים וברובם לא נכחו פיזית ביום הכרזת המדינה, בלוח השנה הלאומי החדש ובכך תרמו לתחושת השייכות עם כלל הקהילה הלאומית. ביטוי לגישה זו ניתן לראות בדבריו של מנהל בית ספר לשעבר במושב גיאה - 'לא יצאו ימים רבים והצלחתי להפוך את בית הספר לאי של ארץ ישראל בתוך גולת ציבה והונגריה... יש לי את כל הזכות לקבוע כי המוסד היחיד שיצר בחגים אווירת חג בכפר היה בית הספר....'¹

ד"ר טלי תדמור-שמעוני, מכון בן גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן גוריון והמכללה האקדמית אחוה באחריות אוניברסיטת בן גוריון

1 דב אלוני, 'לא ארץ המוצא קובעת', דרכי למושב, תל-אביב, תשכ"ד, עמ' 358.

תודעת המורה כתוצאה ממאבק ארגון המורים

ההרצאה מכוונת לבחינת התפתחות התודעתית, המתרחשת בקרב המורים במדינת ישראל, כתוצאה מהעלאת "החינוך כפרופסיה" על סדר היום הציבורי, על בסיס המאבק והשביתה הגדולה משנת 2007. המאבק הוא ביטוי להתפתחותו, לאורך שנים, של ארגון המורים העל יסודי, שהתייחסותו נעה על הציר שבין איגוד מקצועי כלכלי לבין אגודה פרופסיונלית.

בשנת 2007 התפרץ לשיח הציבורי המאבק החינוכי הגדול ביותר, שאותו יזם ארגון המורים העל יסודי. המאבק כלל את השביתה הארוכה ביותר שנערכה במערכת החינוך הישראלית, ברמה הארצית. שיאו של המאבק היה ב"הפגנת המאה אלף", שבה גדשו ההמונים את כיכר רבין, לראשונה בתולדות מדינת ישראל, בשל סיבות חברתיות.

המאבק הוא ביטוי להתפתחותו, לאורך שנים, של ארגון המורים העל יסודי. בנוסף למאפייניו המסורתיים של הארגון כאיגוד מקצועי כלכלי, המתמקד בשיפור שכרם ותנאי עבודתם של המורים, החל הארגון לפתח מאפיינים של אגודה פרופסיונלית, המפתחת את ההוראה לכיוון פרופסיונלי. ב"מאבק הגדול" והדרמטי, עבר הארגון מרטוריקה סימבולית של קידום המורים לכיוון של פרופסיה, לפרקטיקה שנאבקה על כך הלכה למעשה, תוך שהוא מעלה לסדר העדיפויות שלו נושאים שונים ובהם "צמצום מספר התלמידים בכיתות", ויצירת רפורמה איכותית מהותית במערכת החינוך העל יסודית.

השביתה, וכן מאבקו של ארגון המורים, קיבלו תשומת לב תקשורתית רבה ביותר, בהיבטים כמותיים, ואיכותיים גם יחד. השיח הציבורי צבר אמירות רבות של מורים כגון "הוראה זו פרופסיה". על אף שהעיסוק בהוראה נתפש בעיני חוקרים כ"סמי פרופסיה", הובילה התעקשות הארגון לפיתוח ההוראה בכיוון של פרופסיה, ליצירה של מומנטום ציבורי (שהשפיע גם על מורי הארגון היריב - הסתדרות המורים). מה הדבר עשה למורה בשדה? האמנם החל מסע לשינוי תודעתי שמנתץ "נורמות חינוכיות עכשוויות"? עד כמה מודע המורה בבית הספר לדקויות שהעלה המאבק? האם מאבקו של מורה ושל ארגון עובדים המייצג אותו, לקידום תחום עיסוקו, הוא לגיטימי, ובעיני מי? שאלות אלו תשאלנה, ותקבלנה התייחסות במסגרת ההרצאה.

ההרצאה מבוססת בחלקה האחד על המחקר שערכתי בדוקטורט וכן על ספרי שעומד לצאת לאור¹ שבהם המקורות הראשיים הם מהעיתונות הכתובה והדיגיטלית (כולל ביטאונים של ארגון המורים, מארכיון ארגון המורים, מארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה באוניברסיטת תל אביב, מארכיון בן גוריון, משיחות ומראיונות. בחלקה השני ההרצאה היא קונספטואלית.

ד"ר עמנואל תמיר, אוניברסיטת בן גוריון בנגב והמכללה ללימודים אקדמיים באור יהודה

¹ "ארגון בראש", ספר המתאר בהרחבה את התפתחותו של ארגון המורים העל יסודי.