

**יאיר זלטנרייך על הספר החדש היה אצלנו. חינוכאים ושיח החינוך ביישוב העברי, 1880-1935 מאת מרים סמט, הוצאת מאגנס, 2024**

בתחילת דבריה מציגה מרים סמט שתי הנחות עבודה שילוו את הספר לכל אורכו. האחת הוא רעיון 'ההיסטוריה הסבוכה', המבטא השראה רעיונית של סביבה אחת על אחרת, לא תמיד במודע או במכוון, והמוביל ליצירת שלם חדש, ייחודי למקום האחר ולרוחו. ההנחה השנייה נוגעת לקיומן של אידיאולוגיות פדגוגיות וזיקתן המורכבת לאידיאולוגיות פוליטיות. כך רומזת סמט למתח סמוי בין תהליכים מחברים, הכורכים יחדיו התנסויות, לבין תהליכים נאבקים, כאלו המתכוונים להעמיד תמונת עולם רעיונית כנקודה הראויה להיות דומיננטית. מתח זה, כפי שהיא מציינת, אינו חדש במחקר ההיסטוריה של החינוך. ראשיתו ברגע שבו החל 'ה'חינוך' להתפס כמהותי מן ה'לימוד'.

האידיאולוגיות שאפיינו את החינוך העברי רבות פנים ובכל זאת יש להן מכנה משותף, שניסה לכרוך תמיד עיצוב תפיסה לאומית עם עיצוב חברה. עיצוב החברה היה כמעט תמיד פוליטי ועל כן התבטא בדברים רבים שאינם חינוך, כגון מרכזיות של ראייה חד ערכית והתייחסות באיבה לתפיסות חלופיות. משמעותן של האידיאולוגיות התחדדה בתקופת בראשית, שבה הנחלת הדרך נכרכה בעצם עיצובה. סמט בחרה בארבע אידיאולוגיות כאלו: הנחלת שפה, הכשרת מורים, תרומת העבודה ותפקידו של הארוס. הן לא היו בהכרח עמודי התווך של החינוך וסמט גם אינה טוענת כך, אבל הן אילוסטרטיביות במיוחד ועל כן מאפשרות להבין את התהליכים, התפתחותם ומורכבותם.

פרק השפה מברר את הזיקות בין המטרה, הרכשת שפה חדשה, לבין הדרך, היינו השיטות הפדגוגיות שנכרכו בתהליך. סמט מיטיבה להציג את עוצמת הדרמה בתהליך שנועד במכוון לשנות תפיסות עולם נוסף ליעדיו הפרקטיים: הקניית (ולא החייאת) שפת דיבור לא מוכרת, דה לגיטימציה קשוחה של השפות הקודמות, תהליך חילון ברוטלי של השפה כיסוד שהיה דתי באופן אקסקלוסיבי, שינוי מלמטה למעלה במובנו העמוק ביותר: לא סתם מהפריפריה החברתית לאלטיטה, כי אם מהילדים למבוגרים.

בחינוך לרכישת שפה, טוענת סמט, התקיימה משמעות עמוקה יותר, שכרכה את החינוך עם המודרניות, שבידלה את הקהילה העברית מקהילות הגלות וכך הפכה את על בניה לאלטיטה ולמודל לחיקוי. החינוך הפך אפוא למודרני משעה שהציב במרכז את המשתתפים בתהליך הלמידה, ואלו היו המורה והתלמיד גם יחד. שיטת ההוראה של 'עברית בעברית', ולצידה 'שיטת ההסתכלות', ביטאו את כל המידות הטובות שניתן היה לבקש במורה מודרני: חדשנות, תעוזה והתנסות. הן העניקו למורה תפקיד של מפנה תשומת לב והטילו על הילד אחריות ביצוע: הוא זה אשר נתבע להפוך מידע לתובנה.

אבל המודרניות גם כרכה את החינוך עם הלאומיות ובחיבור הזה העמידה את המדינה המתהווה כסמכות חילונית ולא דתית. על כן, וחשוב לומר זאת, חונך הילד העברי המודרני לא רק לפתח את אישיותו אלא גם לשאת בתפקיד בתוך מסגרת משימתית נוקשה ולא להירתע מפני אתגרים נדרשים. כך עלתה שאלה של המתח החינוכי בין מחויבות הפרט לכלל ובין מחויבותו לעצמו. הספר מזכיר אותה אבל לדעתי איננו מבליט אותה מספיק, אולי מפני שהוא מתמקד ב'חינוכאים' ולא במתחנכים. השפה העברית שיקפה אפוא תמצית של תהליכים ורעיונות רחבים בהרבה, וביניהם יצירת זהות עברית לצד (ואולי במקום?) זהות יהודית. יש לחדד שזהות עברית זו שאבה מתרבות הגבריות האירופית שני אתוסים חינוכיים: עמל (הנדון בספר בהרחבה) ומיליטנטיות (שאינה נדונה). כל אלה, והספר מרחיב בכך, נאלצו להתמודד עם ביקורת לא קלה שדגלה בשמרנות בתכני הלימוד ובשיטות ההוראה.

עניינו של הפרק השני הוא הכשרה להוראה, אך למעשה הוא בוחן ברגישות פרק מרכזי בתולדות הפדגוגיה העברית דרך תהליך התפתחותם של שני מורים: דוד אידלסון ויהודה רון-פולני. כך בוחרת החוקרת לוותר על חקרי מקרה מרובים ובמקום זאת הופכת מקרה חקר ספציפי לאספקלריה לרבים. התוצאה היא מרשימה. הפרק מנתח מתחים לצד הפריה תרבותית בין שמרנות גלותית לחדשנות ציונית על רקע מלחמת השפות. נעוריהם של אידלסון ורון-פולני הושפעו מכמה עוגני תרבות: יהודית, ציונית, בורגנית ומהפכנית. החינוך נתפס בתודעתם כחוט המקשר. עם עלייתם למדו השנים בסמינר של 'עזרה', שהיה מוסד דוקטרינרי נוקשה וספוג רוח גרמנית, אבל היקנה בין היתר הכשרה פדגוגית מעולה. לבסוף פרץ בו מאבק קשה, שהשניים היו ממוביליו, בין מורים לתלמידים, שתבעו להחליף את שפת ההוראה מגרמנית לעברית. בהמשך דרכם שהו השניים כמה שנים בגרמניה וספגו את רוח תנועת הרפורמה הגרמנית, שהשפיעה בבירור על גישתם הפדגוגית בעתיד. שני אלה ראו בחינוך שליחות. הם היו בעיני עצמם בוני עולם תרבותי. ואולם כאן נדרשת הערה, המופנית כלפי היסטוריוני חינוך נוספים (ובהם גם כותב שורות אלה עצמו) אשר נטו להפוך את דמותם של מנהלים מעצבי תוכניות לימוד ובוני מוסדות חינוך למייצגים של הפריפריה המורית כולה, על אפרוריותה וקשייה השונים. ואולי בכך נפגמת התמונה האמיתית?

הפרק השלישי בוחן את מושגי העבודה והעמלנות, לכאורה דרך דיוקנו של בית ספר ניסיוני קצר ימים שייסדו אידלסון ורון-פולני, אך בפועל תוך בחינה רחבת ידים של כל תפיסת העבודה והעמל בעולם הפדגוגי העברי. צריך להעיר כאן שתפיסת העמל והחריצות לא אפיינו רק את התרבות השיתופית בארץ אלא באופן מובהק גם את הבורגנות העברית רחבת הידיים. החינוך לעמל היה מהלך מורכב מכמה טעמים: גם כאמצעי להטמעת גישות פדגוגיות חדשניות וגם כמפגש לא פשוט עם אידיאולוגיות שמהותן מרכזיות העבודה, החריצות, אולי גם החינוך לעצמאות (אם כי ערך אחרון זה מורכב קצת בהתייחס לאווירת החברה המגויסת של התקופה). בכל הניסיונות לעמלנות (לא מעט בהשראת התפיסה הגרמנית של החיבור לטבע כערך חינוכי) דומה שהילד הפך לכלי ניסוי פסיבי בידי המחנכים שהיו דעתנים מספיק כדי לשער מראש מה יהיו תוצאות שיטותיהם החינוכיות. ממרחק הזמן הדעתנות הזו מעוררת לא אחת אי נוחות אצל הקורא. היא מאפיינת את אידלסון ורון-פולני, אך לא רק אותם. הדעתנות ביססה מידה של ביטחון עצמי שאין לערער, אולי אפילו של זחיחות ('החדש היה אצלנו'). נטמנו בה רק מעט ענווה פדגוגית או ביקורת עצמית.

אולי בשל כך מתעכבת סמט על מושג ה'ההתנסות', התנסות של המחנכים והתלמידים גם יחד. החינוך לעמלנות היה מהותי גם בבתי הספר הקיבוציים אבל סמט, ובצדק רב, אינה דנה בהם כאן, משום שהיא הופכת את הניסוי של אידלסון ורון-פולני למקרה מעבדה ובוחנת אותו בפני עצמו. אם תרצו, כאב-טיפוס לכלל ההתנהלות הפדגוגית של התקופה. היא בוחנת את רעיון העמלנות משלביו העובריים ועד לגוועתו, אבל היא נותרת נאמנה למטרתה (חינוכאים ושיח החינוך) ומתמקדת בעיקר בשני המחנכים. חשוב, אגב, לשים לב כיצד לאורך כל התהליך נדחק לקרן זוית הנושא הלאומי, שהיה כה משמעותי בתהליכי חשיבה פדגוגיים שהוצגו בפרקים הקודמים.

בשנת 1922 פתחו השנים בית ספר עמלני בתל אביב שהתקיים כשלוש שנים. הכישלון, לדעת אידלסון, נבע מכך "שלא היה לו ציבור הורים, שיבין לרוח העבודה החדשה הזאת" (עמ' 199). משפט זה ממצה את הפער שהתגלע לא אחת בתקופה הנבחנת במחקר בין מורים נושאי חזון לבין שאיפתם של הורים ל'יתכלית'. סמט מצביעה גם על מתח נוסף שהתגלע בין הרצון להעניק חינוך חופשי לבין ההכרח שבקיום כפייה במידה כזו או אחרת במעשה החינוכי.

הפרק האחרון דן בשאלת הארוס בשומר הצעיר. השומר הצעיר הציע תיקון עולם, למשל ביטול המשפחה, וכך הפך את עצם מהלך החינוך למכשיר לשינוי במקום להנעה להסתגלות אל הקיים. לארוס נועד תפקיד מרכזי בשינוי הזה. בדיאלקטיקה מורכבת הוצג הארוס כאנרגיה רגשית שהחינוך נועד להמיר אותה לרגש

סובלימטיבי המניע את צורכי החברה כולה ולא משרת את דחפי הפרט. כך גם הוסט הארוס מזירת הרגשות לסביבת השיח האינטלקטואלי. סמט מציעה, וגם מצליחה, להתמקד לא באופן שבו הובן הארוס ב'שומר הצעיר', אלא במקומו ובתפקידו. כך היא הופכת גם אותו לשיח חינוכאים.

ספרה של סמט הוא ציון דרך משום שהוא מציע זוויות חדשות להתבוננות על תהליכים שהניעו את החינוך העברי בראשיתו, חינוך שהלך יד ביד עם תהליכים דרמטיים לבניין אומה ולעיצוב שפה. זהו ספר מעורר מחשבה, שאינך יכול להניח אותו לאחר קריאתו וללכת לדרכך. בלית ברירה הוא מתמקד בארבע שאלות מפתח, אך רומז לקיומן של רבות נוספות, השזורות בחוט סמוי לאורכו של הספר אף שאינן מוצפות באופן מפורש:

- הזיקה בין יהדות לעבריות ומידת החפיפה עם דתיות וחילוניות. מורים רבים הציבו את המרד האישי שלהם בדת כמופת נדרש להתנהלות לאומית.

- יחסי הגומלין בין ערכים הומניים לערכים לאומיים ומידת החפיפה שלהם ליחס שבין מרכזיות הפרט למרכזיות הכלל. שאלה נגזרת היא החינוך לשיתופיות (כיום: 'אחדות') וזיקתה לפלורליזם ולקבלה אמיתית של האחר.

- ממסד ויחיד בחתירה להשגת יעדים חינוכיים ומתוך כך: מידת הלגיטימציה החינוכית למחנך היחיד בקביעת מטרות ואופנים ומידת הלגיטימציה שנטל לעצמו לסלול דרך חדשה, ולא להסתפק בהדרכת נתיבים קיימים (= מקובלים). במלים אחרות, שאלת אחריות המחנך לתוצאות מהלכיו.

- ההשפעות של תרבויות אירופיות (כאן הייתה חסרה לי מילה על החינוך האנרכיסטי וה- Escuela Moderna בספרד) על התרבות המקומית המתפתחת, היקף המודעות להשפעות הללו ומידת קבלתן. בכלל, יש מקום למחקר מקיף על הזיקה בין המחנכים הראשונים לבין החותם הענק שהטביעה עליהם הרוח הגרמנית (גם על יוצאי מזרח אירופה המרובים שביניהם).

- הממשק (שהתקיים או לא התקיים) בין ביטחון לחינוך, ממשק שמאז פרשת תל חי בתר"פ לא ניתן היה עוד להתעלם ממנו.

- ההתמודדות עם האפרוריות, הבינוניות והממסדיות שניצבה לפני הדור השני והשלישי של המחנכים, שכבר היה קיים במסגרת הזמנים שמציב הספר. דורות אלה בהכרח כבר לא היו מחנכים חלוצים ויוצרי יש מאין אלא ממשיכי דרך. שימור החינוך הוא יעד קשה לא פחות מהצבת יסודותיו. הוא אינו עמידה על כתפי ענקים, אלא למרגלותיהם. אני חושב על אמי, שהחלה להורות ב- 1935, בכותבי מלים אלו.

- בחינה, הכרחית לדעתי, של המושג 'רומנטיקה' כחוט המקשר בין המטרות, המעשה ודרכי ההטמעה. הספר כתוב ברגישות ובתבונה, נשען על מגוון עשיר ורחב במיוחד של מקורות שהכותבת מפליאה לשבץ אותו במקומות הדרושים, וכך להפוך את הספר מתיאור של מקרי בוחן מקומיים לאמת מידה רחבה בהרבה לבחינת משמעויותיהם של תהליכים פדגוגיים במצבים שבהם מתערבבים חלומות ואי וודאיות. זהו ספר הקורא למחקרים משלימים ומי ייתן ויהיו כאלו שירימו את הכפפה.

### פרופ' יאיר זלטנרייך

גמלאי של המכללה האקדמית תל חי, שם שימש כראש החוג לחינוך. כן לימד בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב. ספריו ומחקריו עוסקים בשאלות חינוך ותרבות בתקופה שעד הקמת המדינה, ובמיוחד במושבות הגליל ובחברה המגויסת.