

מבוא

האנשים מכאן אינם גדולים יותר, גאים יותר או יפים יותר. הם פשוט מכאן, האנשים מכאן.¹

החינוך מילא תפקיד מרכזי בתהליך עיצובם של העברי החדש והחברה היישובית בארץ ישראל ותולדותיו נבחנו מהיבטים שונים שנגעו, למשל, ביחסי עצמה, בהגדרת מטרות, בניסוח ערכים, בפוליטיזציה, באידאולוגיות, בעיצוב זהויות, במשמעויות תרבותיות או בהיסטוריוגרפיה.² דומה שבתוך כל אלה נגרע או הוצנע מקומן של הדמויות העושות במלאכה – המורים והמחנכים. ספר זה ינסה למלא את החסר.

ספר העוסק במחנכים³ יכול לעורר את הרושם שעניינו בחינת השפעתו של היחיד על תהליך היסטורי, אך כוונה כזאת חורגת מתחומו של הספר הנוכחי. דיון בהשפעות כאלו מצריך דיון בשורה ארוכה של נקודות הנוגעות בין היתר למודעותו של הפרט, לכוונותיו, להתארגנותו, למהלך פעילותו, או לתגובותיו כלפי גורמים מעכבים. חוקרים שהתמודדו בשאלת היחיד והגורל ההיסטורי הפנו בדרך כלל את מבטם לזירה הפוליטית ולמקומו של המנהיג הכריזמטי בה.⁴ מורכבת אף יותר היא שאלת יכולתו של היחיד להשפיע על תהליך תרבותי, השפעה היכולה להתבטא בשינויי דגשים בתפיסות עולם ואולי אף להפוך לכוח מגייס. הדוגמה הבולטת בתולדות ההתיישבות החדשה בארץ ישראל היא דוד בן-גוריון,⁵ אך בן-גוריון היה מנהיג לאומי ולא מורה גלילי.

- 1 אטיין ז'יל-רודה, 'הנעימה הזאת', 1975.
- 2 מתוך המחקרים הרבים אציג רשימה חלקית: עירם, מגמות בהיסטוריוגרפיה; אלבוים-דרור, החינוך העברי בארץ ישראל; עירם וקרים, מטרות החינוך; אלבוים-דרור, הוא הולך ובא; רשף ודרור, החינוך העברי; רייכל, התלמיד; לם, במערבולת; דרור, כלים שלובים; תדמור-שמעוני, שיעור מולדת.
- 3 מעניין שהשימוש הרווח בכתבי התקופה הוא במילה 'מורה', אולי משום שבתקופה הנחקרת היה מובן מאליו שאופן הקניית ידע הוא סובייקטיבי ומוכתב על ידי 'המורה', שהפך בדרך זו ל'מחנך' המקנה ערכים ומעצב אישיות.
- 4 אצביע, רק כהדגמה, על מחקרו של דוד אברבך אודות מקומה של הכריזמה האישית בעיצוב תהליכים. אברבך, כריזמה. הסוגיה עצמה נדונה בפרקי מבוא רבים של ביוגרפיות של מנהיגים.
- 5 קידר, ממלכתיות. מחקרים שעניינם מורים גליליים בחנו את סוגיית ההשפעה, אך התמקדו בדמות ולא בתופעה. אצייך שתי דוגמאות: מיכאלי, בן יהודה; אבידן, ארבעה מנהלים.

אתגרים מחקריים

בספר ייבחנו מהותם וסיבותיהם של תהליכים שהתחוללו בתוך חברת המורים וכינה לבין קבוצות מקומיות ומוסדיות בנסיבותיהן הייחודיות של הסביבה והתקופה. מטרה זו העלתה במהלך תכנונו של הספר שלוש שאלות עיקריות: האחת נגעה למהותו כמשקף מחקר היסטורי; השנייה התייחסה להיבטיו המתודולוגיים; השלישית העלתה סוגיות מורכבות באשר למקורות שמהם ניזון המחקר.

היסטוריה חברתית ומדומה

ההיסטוריה החברתית היא תחום דעת השונה מהותית מהיסטוריה פוליטית ומחייב כמה הבהרות. דומה שהשוני הבולט ביותר נוגע למקומו ולתפקידו של 'האירוע' ההיסטורי. ביסודו של דבר מבטא האירוע מפנה, שינוי של דגשים, ביחסי עֶצְמָה וכדומה. מפנה זה יכול להיות מידי או תהליכי. ביטוייו בשדה ההיסטוריה הפוליטית לובשים צורה של שינוי בהנהגה, תכנון סדרי עדיפויות, יציאה למלחמה, כריתת ברית או פירוקה, חקיקה וכיוצא באלה. כל אלה מצויים הרבה פחות בזירת ההיסטוריה החברתית, משום שה'שחקנים' בה הם אנשים מן השורה, שאינם שולטים במוקדי עֶצְמָה ולכן הם מתקשים ליצור בהם שינויים, ומה גם שהמודעות שלהם לצורך בשינוי היא בדרך כלל אינטואיטיבית, כלומר, תחושת הצורך בשינוי גדולה מן היכולת לזהות פתרונות אפשריים ולהוציאם לפועל. לא אחת מתורגמת אי־נוחות חברתית למסגרת פוליטית אשר היא זו הפועלת ליצירת האירוע. כך במחאות חברתיות או בהתקוממויות עממיות. לא אחת מיטשטש הגבול בין היסטוריה חברתית לבין אנתרופולוגיה היסטורית, זרם שהתפתחותו החלה לפני כ־40 שנה, ראשיתו במחקרים שעסקו במשפחה ובעולמותיה הפנימיים והמשכו בבחינת עמדות מנטליות והלכי רוח. האנתרופולוגיה ההיסטורית תחמה קבוצות אנוש במרחב ובזמן וצפתה בפרשנויותיהן או בתגובותיהן הרגשיות לסובב אותן, לטבע, להתרחשויות או לקבוצות אנוש אחרות,⁶ והעניקה מקום רב גם ליחסי הגומלין שבין היחיד לקבוצתו. כך הרבתה לעסוק בתחושות כגון אינטימיות או פחד.⁷

6 הבילנד, אנתרופולוגיה, עמ' 33-34, 39-45. ראו, למשל, את האופן שבו מציגה יפה ברלוביץ את תהליך יצירתו של 'האדם החדש' הציוני כסוגה באנתרופולוגיה היסטורית. ברלוביץ, להמציא ארץ, עמ' 15-46.

7 ספר מרכזי בתחום זה הוא לה רוא לדורי, מונטאיו. הספר עוסק בכפר קטן בתקופת ימי

האירועים שעיצבו את המהלכים המתוארים בספר זה, שעוסק בתקופה בת 57 שנים, היו חיצוניים, ולמעשה כל ההתרחשויות בעולם החינוך במושבות הגליל, והסערות והתמורות שיצרו, היו תוצאה ותגובה להם. לשון אחר, המאבקים המרים, שהספר נותן להם ביטוי, התחוללו בזיקה למסגרות החינוכיות, מתוך התדיינות אֵתן, אך ללא יכולת להשפיע על מהלכיהן. דוגמה אחת לכך היא הניסיונות הבלתי פוסקים לפנות למוסדות ולבקש את תמיכתם בעניין זה או אחר. דוגמה אחרת היא מאמצייהם של המחנכים לעצב דמות של איכר עברי עתידי ולהעניק משמעות פרשנית לסממני המסגרת הפוליטית-ציונית, אך לא מתוך כוונה לנסח אותם לבר.⁸ גם המתחים העזים בין תרבות דתית לתרבות חילונית ביטאו כוונה להתאים את אורחות החיים המקומיים לדפוסיים רחבים יותר ולא ליצור תרבות עצמית.

האירועים החיצוניים הללו גם השפיעו על פרק הזמן שהספר דן בו. עמד בפני הפיתוי לפתוח את הספר עם הקמת ראש פינה ב-1882, ולסיימו בהעברת האחריות מידי יק"א לוועד החינוך ב-1920.⁹ תקופה זו, ובייחוד עד 1914, אפשר לכנות 'בנייה בסביבה יציבה'. מעטפת הניהול הדומיננטית שהעניקה חברת יק"א למושבות, ומתוך כך לבתי הספר, יצרה יציבות ארגונית ותקציבית, שאפשרה את קיומם של תהליכי בנייה רציפים ואֵטיים, למשל, של התמקצעות מורים או של פרישת מערך פיקוח פנימי והפעלתו.¹⁰ ההחלטה לפרוש את היריעה עד 1939, תום המרד הערבי, ערב מלחמת העולם השנייה ותחילת סיום חסותה של יק"א על המושבות, נבעה מהטלטלות המשמעותיות שהתרחשו ב-20 השנים האחרונות של התקופה – 'תקופת ועד החינוך' – ואשר שבות

הביניים, כפי שהוא משתקף בדו"חות חקירה אינקוויזיציוניים. עוד אציין את אסופת המחקרים של אריאס, חיים פרטיים, על ההיסטוריה של החיים הפרטיים ואת ספרה של בורק, פחד, על ההיסטוריה התרבותית של הפחד. לרקע תאורטי על תחום הידע ראו דלקרואה, דוס וגרסיה, הזרמים ההיסטוריים, עמ' 434-447.

8 מסגרת זו כללה גם גורמים כגון הסתדרות המורים, שפעלה רבות בתחום הארגוני והתוכני. מורים גליליים, כגון שמחה וילקומיץ בשנים הראשונות, השפיעו על תהליכי קבלת ההחלטות בה, אך הקפידו לעבוד לפי מתווה ותפיסותיה.

9 חברת יק"א, החברה להתיישבות יהודית (JCA – Jewish Colonization Association), שייסד הברון מוריס הירש ב-1891. ועד החינוך הוקם על ידי ההסתדרות הציונית תחילה ב-1913 ושנית ב-1919 כדי לתת מענה לצורך שהלך וגבר לעצב מדיניות חינוך בארץ ישראל; מתחתיו פעלה, כזרוע אופרטיבית שלו, מחלקת החינוך.

10 אעיר עוד, שהמידע על אישיותם של המורים עוסק בעיקר במורים שלימדו עד תום מלחמת העולם הראשונה. מורי שנות העשרים והשלושים נותרו עלומים ברובם. גם התחלופה שלהם, אגב, הייתה בדרך כלל מהירה בהרבה.

ומשתקפות במרבית פרקיו של הספר. הטלטלה העיקרית שבהן התבטאה בהעצמתו של המתח בין חילוניים לדתיים, מתח שהמורים עמדו במרכזו. מאבקי שליטה מרתקים אלה נגעו בשאלת מימונם של בתי הספר במושבות, אך בעיקר בשאלת רוחם החינוכית, והיו סוערים ומורכבים. הם ניטשו גם בזירות הפנימיות של המושבות, בתוך קבוצת המורים וקבוצת האיכרים או ביניהן, וגם בין המושבות לבין מחלקת החינוך של ההסתדרות הציונית או בין לבין יק"א. במקביל ביססה מחלקת החינוך את תהליכי הבנייה שהנצו בתקופה הראשונה, החל מתחום תכניות הלימודים, עבור בפיקוח וכלה בתברואה. במילים אחרות, מרכז הכובד נע אפוא בין בנייה ממסדת לבין מאבק דינמי בכל אחת מהתקופות. הדגשים שמעניק הספר לכל אחד משני אלה מותאמים בהכרח לתמונת מצב זו.

מתודולוגיה

לדיסציפלינת המחקר של ההיסטוריה החברתית כמה השלכות מהותיות. אחת מהן נוגעת למהותה של זירת המחקר. עד מהרה התחוור לי שהדיון צריך לכלול יותר מיחסי הגומלין בין שני המשתנים 'מחנכים' ו'חינוך', משום שבחינת הקשר בין אדם לבין תפקיד חברתי-ערכי מעניקה מקום רחב להקשרים נוספים. הקשרים כאלה נוגעים לא רק למרחב ולזמן, אלא גם למרכיב רגשי טעון שליווה את עולם החינוך במושבות כל השנים. הקשר נוסף הוא זה המתייחס לעולם האמונות והערכים של מורים ואיכרים, ולאזן דווקא לתכנים כי אם לבהירות שבהם נוסחו, למידת הביטחון בתקפותם או לאינטנסיביות שבהם בוטאו. הקשר אחר הוא ההקשר החברתי ואף אותו אין לראות כפשוטו, אלא יש לעמוד על האלמנטים החיצוניים שהגבילו אותו – שליטתן הבלתי מעורערת של יק"א, ומאוחר יותר של מחלקת החינוך, שנטלו תשעה קבין של חירות המעשה מן המורים ומן האיכרים גם יחד. המצוקה הכלכלית התמידית שימשה כוח סמוי נוסף שהגדיר מהלכים חברתיים ופגע גם במערכת החינוך המקומית.

עניין אחר הוא נטייתה של ההיסטוריה החברתית לצמצם את עצמה במקרים רבים למסגרת של ההיסטוריה המקומית, המתמקדת במרחב מוגדר ולא גדול. יתרונה של ההיסטוריה המקומית מצוי ביכולתה להכיל מקרה מבחן ולבחון אותו לעומק מזוויות שונות. כך מתאפשר להבחין בדקויות הנעלמות מעינו של החוקר בסביבות רחבות ידיים. מנגד עולה טענה שהשלכת מסקנות מסביבה מקומית למרחב גדול, בתחום הגאוגרפי (ארץ ישראל כולה) או האנושי (החברה היישובית כולה), אינו תקף מבחינה מדעית, שכן גלומה בו הנחה שגויה שתנאי

הזירה והמשתנים הנחקרים זהים. ואולם למעשה, אין מטרתה של ההיסטוריה המקומית להשליך פתרונות ומסקנות, אלא להעלות שאלות שקשה יותר לזהותן ולנסחן במחקרי מקרו. הסיטואציה המקומית מסייעת להתמקד בפרטיהם של מקרי מבחן וכך הופכת אותם לברורים יותר. דוגמה טובה לכך היא המחקרים של דבורה ברנשטיין ושל תמי רזי על אוכלוסיות שוליים נשיות בתל אביב בתקופת היישוב.¹¹ ממחקריהן עולות שאלות חדשות ועמוקות על יחסי גומלין בין עדות, דימויים עצמיים, עמדות ערכיות, דינמיקות טיפוליות ועוד. כאשר הזירה המקומית היא גם פריפריאלית מתחדדים עוד יותר מצבים משבריים בשל רפיונו היחסי של הפיקוח המוסדי – תופעה המאפשרת תצפית נוחה יותר לחוקר. מצבים כאלה אכן קיבלו דגש מיוחד בגליל, שהיה מעין פרח בר, שלא זכה לתשומת לב מצד המוסדות הציוניים אלא משעה שתבע אותה מהם, בעיקר אחרי 1920.

לבסוף עולה עניין הגדרת התקופה. כתיבתה של היסטוריה חברתית מצריכה תדיר שבירה של האיזון או של הרצף הלינאר-כרונולוגי המצוי במרבית ההיסטוריות הפוליטיות, שכן היא מעניקה יתר חשיבות למצבים על פני התהליכים. כלומר, הספר דן בעיקר בתגובות לתהליך היסטורי, ולכן הוא מתמקד בעיקר בהשלכותיהן של ההתרחשויות ובניתוח תוצאותיהן. כך הופך ההיבט התהליכי, ההכרחי בכל ספר היסטוריה, לציר עורפי תומך במקום למושא העניין המרכזי בכתיבה. חשיבותו של התהליך אינה נמוגה משום כך, אלא שהיא לובשת תפקיד שונה מזה הניתן לתהליך בספר העוסק בהיסטוריה פוליטית או 'היסטוריה אירועית'. ובאמת, כיצד כותבים ספר על ההיסטוריה של חינוך ומחנכים? האם דנים תחילה באדם או במעשה, בתנאי העבודה או באיכות ההוראה? ומה מקומו של התלמיד? וההורה? ואשת המורה? שיבוצם של הנתונים והניתוחים התגלה כמלאכה קשה במיוחד. אך מרתקת! אביא רק דוגמה אחת: רבות התלבטתי האם להשתית את הדיון במורים על בסיס אישי או על בסיס נושאי. בדרך כלל בחרתי בבסיס הנושאי וכך מתפרקות בספר ביוגרפיות אישיות לגורמיהן ושבות בכמה וכמה מקומות לאורך הפרקים: המורה הצעיר, משפחת המורה, תהליכי ההתמקצעות, תהליכי החילון...¹²

11 ברנשטיין, נשים בשוליים; רזי, ילדי ההפקר. על היסטוריה מקומית ראו בקט, היסטוריה מקומית.

12 קרים, המורה העברי, עמ' 4, מדברת על 'ביוגרפיה קולקטיבית', ומציעה בחיבורה פירוק תמטי שבכל אחד מסעיפיו היא כורכת כמה מורים, אך קרים בחרה במדגם מייצג של 19 מורים (ממושבות יהודה).

חוסר האיזון הכרונולוגי מתבטא בדיון הקצר שמוקדש לשנים שקדמו ל-1900, משום שהמטרות והתגובות עוצבו בעיקר אחריה. הלינאריות, כלומר התהליך החד-ממדי והחד-כיווני, ניכרת בתיאור תהליך המיסוד וההתמקצעות בפיקוח הפדגוגי, אך נמוגה כאשר אנו עדים להקצנת השמרנות הדתית אצל איכרים רבים דווקא בתקופה מאוחרת יחסית.

מקורות המחקר

מחקר זה דרש שימוש במקורות שכמותם ופיזורם אינם שגרתיים. איסוף המקורות וניתוחם היוו אולי את האתגר הגדול ביותר בביצוע המחקר והיו כרוכים בכמה קשיים. קושי אחד נוגע לאיכות האוספים. המקורות הראשוניים נמצאו בשלושה סוגי מאגרים: אוספים ארציים, כגון הארכיון הציוני המרכזי או הארכיון לתולדות החינוך היהודי, ארכיונים מקומיים ואוספים פרטיים. הארכיונים במושבות בנויים באיכות משתנה. לצד הארכיון המקצועי והמעולה בכפר תבור, אולי הטוב מסוגו בארץ, סובלים ארכיונים מקומיים שונים מקטלוג לקוי או מהיעדר קטלוג. איתור אוספים פרטיים גזל אולי את עיקר המאמץ ההיקפי בביצוע המחקר, אבל הוא הוביל אותי, למשל, ליומניו (אלה ששרדו) של יהודה ענתבי או לאלה של נתן שלם.¹³ כך תרמו האוספים הארציים בעיקר לתמונה המוסדית מזווית הראייה של יק"א או של מחלקת החינוך, אלה המקומיים האירו בעיקר את עמדת המושבה ואיכריה, ואילו היומנים והמכתבים האישיים, ככל שנמצאו במשורה, סייעו לרדת אל חקרי נפשו של המורה כבן אנוש.

קושי אחר, המוכר לחוקרי התקופה, הוא מיעוט יחסי של מסמכים הנוגעים למושבות הגליל בתקופה שקדמה למלחמת העולם הראשונה, ובייחוד לשלהי המאה התשע עשרה. יש לכך שתי סיבות. ראשית, עיקר התייעוד נגע לקשר עם סביבות מוסדיות, וקשר כזה היה מועט באותה העת. הוא התנהל, למשל, מול חברת יק"א, אך רק מאז 1900, או מול הסתדרות המורים, אך רק מאז 1903. גם המגמה לסכם ישיבות פנימיות בפרוטוקולים התפתחה רק במהלך השנים. שנית, במלחמת העולם הראשונה שרפו מושבות רבות את מסמכיהן הציבוריים, כדי שלא יפלו בידי העות'מאנים ויזכו לפרשנות שתזיק לקהילות המקומיות. גם אוספי המסמכים שהשתמרו אינם רציפים. כך, למשל, סדרה S2 בארכיון הציוני המרכזי, שעיקרה תכתובות של מחלקת החינוך, אך שנים

¹³ ליומניו של ענתבי הגעתי הודות לזהרה ענתבי. ליומניו של שלם הגעתי בסיועה של אסתר ינקלביץ.

מסוימות נעדרות ממנה כליל. גם האיזון הכמותי בין המושבות, אינו אחיד. כפר תבור וראש פינה, גם בשל הארכיונים המסודרים בהן, עשירות במידע. עשירה מאוד גם יבנאל, שחומר רב אודותיה מצוי בארכיון לבון או בספרו של אהרון עבר הדני,¹⁴ המעניק ליבנאל דגש מיוחד. מנגד, קשה למצוא מקורות אודות מנחמיה או משמר הירדן. ארכיון יסוד המעלה מתעד בפירוט את סוף שנות השלושים ומותיר בעלטה מוחלטת שנים אחרות. אוספים רבים לוקים בחדר־צדדיות 'טכנית', מפני שהם מקבצים תכתובות ומשמרים רק את דבריו של אחד משני הצדדים. כך מצוי בסדרה J15 בארכיון הציוני המרכזי, הנוגעת ל'יק"א, הרבה יותר 'דואר נכנס', כלומר מכתבים שהופנו ל'יק"א, מאשר 'דואר יוצא', המבטא את החלטות פקידי יק"א ותהליכי קבלת ההחלטות שלהם. עוד סיבה לחוסר האיזון במקורות היא שרוב התכתובות שהתקבלה במוסדות עסקה בתלונות ממינים שונים. לכן היא אינה משקפת את שגרת המעשה היומיומי ויכולה ליצור הערכה מוטעית של ממדי הקשיים. דוגמה נוספת היא היעדרו של תיעוד כתוב לצדדים הפדגוגיים שבמלאכת החינוך. רק בראש פינה השתמר אוסף מכובד של דיוני מועצת המורים, מה שמעלה את השאלה האם כך העריכו גם מורים במושבות אחרות את הסוגיות שלפניהם.¹⁵

אתגר נוסף לחוקר מעמידים שפע ספרי ההנצחה: ספרי הנצחה אישיים או ספרי זיכרונות,¹⁶ ספרי הנצחה יישוביים או אזורים¹⁷ וכן שני ספרי היובל שהוציאה הסתדרות המורים.¹⁸ ספרים אלה דורשים עיבוד זהיר ורגיש כדי להימנע מהמגמתיות המדריכה אותם במטרה להאיר את זכרו של דור הראשונים באור חיובי. מגמה זו מתבטאת למשל בהעלמה של מתחים קשים. כך אין ספרו של יעקב הרוזן על מטולה מזכיר כלל את המריבה הקשה בין מנהל בית הספר, חיים צבי שהם, לקודמו בתפקיד, יוסף מרקובסקי, בימי מלחמת העולם הראשונה, קל וחומר שאין הדבר מוזכר בספרי זיכרונותיהם של שני ילדיו של מרקובסקי.¹⁹ מספר הזיכרון של ראש פינה נעדרת כליל המריבה הקשה בין המורים חיים קלר לאפרים דרוקסקי שהעכירה את שמי המושבה בתחילת

14 עבר הדני, הגליל התחתון.

15 אף שתמונה משלימה משתקפת במאמרים רבים של כתב העת 'החינוך'.

16 למשל, עוגן, אשר היה; הרמתי, שלושה מורים; כרמי, מחנך ודרכו.

17 למשל, חריזמן וגרינגר, נחשוני החולה, או עבר הדני, הגליל התחתון.

18 קמחי, היובל א; קמחי וריקליס, היובל ב, ספר שלישי; אחימאיר ובאר, והיו עיניך, יצא

ב-1994 ואינו תורם מקורות ראשוניים הנוגעים לגליל בתקופת המחקר.

19 הרוזן, מטולה; מור, שדות ראשונים; שחר, בית מרקובסקי.

שנות העשרים.²⁰ קושי זה מתחזק בהיעדרה של כתיבה ביקורתית, עצמית או צופה מהצד, שתאזן את הטקסטים הללו. רק התיעוד המוסדי יכול לסייע לפרקים בסרטוט תמונה מורכבת ומאוזנת יותר. היומנים האישיים, המתעדים את הפרט באפיק הזרימה היומיומית, נושאים אופי אחר, סובייקטיבי, אבל כזה השופך אור על צללים רבים.

מגמות מחקריות

כוונתו העיקרית של הספר היא לבחון את המעשה החינוכי כנגזר מהאדם שבמחנך בשעה ובמקום המיוחדים. השעה הייתה ראשית דרכו של החינוך העברי, עשוריו הראשונים, ימי עיצובו. המקום היה מרחב הכפר, מושא סמלי לכמיהותיה של היהדות המתחדשת. הממד האנושי משתקף בחוסר השלמות שנגזר על המעשה. סיבות רבות לכך והספר יצביע עליהן: התמקדות יתר במטרה שהולידה אטימות; רגשות שכינסה אנשים לתוך עולמותיהם ופגמה ביכולתם האמפטית; דוגמטיות שיצרה דעות קדומות; נרקיסזם שנטע התנשאות. מלאכתו של המורה הייתה אינטנסיבית ורצופת אכזבות הן מהממסד החינוכי, הן משמרנות האיכרים, אך גם מיכולתו שלו לעשותה בשלמות. לא מעט מורים קרסו תחת משקל הדגל שנשאו.

לכך נוספה האינטנסיביות של הקיום החברתי: בתוך עולמה הסגור של המושבה רקמו כמה עשרות משפחות של איכרים שנאות ואהבות, מתחים וויתורים, כמיהות ואכזבות. הקהילתיות שבכורה הציבה במרחבי השדות הפתוחים חומות דמיוניות, חזקות וגבוהות ממצודות עוז וכלאה בתוכם את אנשי המושבה ואת מוריהם אתם. כך הפך המורה בשנים הרבות, או המועטות, שבהן שהה במושבה לחלק ממנה וטבע בה חותם. חיבור כפוי זה הוא שהעניק לספר את שמו 'האנשים מכאן'. עם זאת, יש להיזהר מסרטוט דיוקן סינתטי של 'מורה'. קווי הדמיון שאיחדו את המורים התקיימו רק במעטפת החיצונית של נסיבות גורלם. הם נגעו לדפוסי נעורים שדמו אצל רבים מהם, לדמיון בקשיים מול המוסדות ומול האוכלוסייה המקומית, ולצורך להתמודד עם החסכים שבראשוניות, החל מתכניות לימוד עובריות וכלה בהיעדר כרוני של עזרי לימוד. המורים הללו חלקו גם את מצוקת המחסור הכלכלי ואת עגמת הבדידות הרוחנית. נוכח כל אלה הגיבו המורים מתוך קשת רחבה של מזגים ודפוסי אישיות. תרומת הספר נובעת מהשאלות החדשות שמציעות השלכת ההיבטים

20 גורן, ראש פינה.

המיקרו היסטוריים על מכלול תולדותיו של החינוך העברי בחברה היישובית בעשוריו הראשונים, כגון יחסי גומלין בין מורים לבין סביבות הוריות, גישות להערכת תלמידים, עיצוב זהות 'מורית' ובצדה התמודדות עם דימויים שליליים של 'המורה', דינמיקות של העשרה והתמקצעות, תפיסת הממסד הארגוני, אקלים בית ספרי ובייחוד שאלת המתח בין הזרמים החינוכיים, בעידן שבו היה מעמדה של האידאולוגיה חזק יותר וזה של הפלורליזם והסובלנות לדעותיו של האחר חלש יותר.

חלקו הראשון של הספר נועד להסביר את ההקשרים ההיסטוריים הדרושים להבנתן של התופעות החברתיות-תרבותיות הנדונות בהמשך. הפרק הראשון דן תחילה במצבים. הוא מציג את המרחב הגלילי, על קשייו וקסמיו, ואת האיכר הגלילי ואפיוניו המיוחדים ובהמשכו מתאר את מה שאפשר לכנות הדנ"א התרבותי של שני מוקדי העצמה שהשפיעו בפועל על התהליכים החברתיים-חינוכיים במושבות. מוקד אחד הוא חברת יק"א, שהקימה כמה מהמושבות ותמכה באחרות וניהלה אותן במשך כל התקופה הנחקרת.²¹ המוקד השני הוא מסגרת החינוך העברי בארץ ישראל כולה, מטרותיה, התהליכים העיקריים שהתרחשו בה בתקופת המחקר ומשמעויותיהם. על רקע זה יבחנו יתר פרקי הספר את ייחודו של המחנך הגלילי. עניינו של הפרק השני הוא תהליכים, ולמעשה תהליך יחיד, שבו עברה האחריות לחינוך במושבות מחברת יק"א למחלקת החינוך של ההסתדרות הציונית. תהליך זה גם מעצב את הגדרת התקופה של הספר: לפני שנת 1920 ואחריה. המשמעות – ולא רק במקרה הנדון בספר זה – היא שאירועים חברתיים מנותקים רק חלקית מהשפעות פוליטיות, שכן אלה מציבות את גבולות הזירה, וכי הלך הרוח העולה ממוקדי העצמה מטביע בהכרח את חותמו על אורחות המחשבה ועל דפוסי ההתנהגות של הפריפריה.

החלק השני מוקדש למורה כאדם. הפרק השלישי מתאר את אורחות חייו של המורה במושבה. הוא פותח בראשית דרכו לקראת ההוראה ועוסק בהיבטיו השונים של העולם החברתי שיצר עם רעיו, המורים האחרים. המשכו נוגע בשתי סביבות של מצוקה: תנאי המגורים הקשים ודלותו של השכר. לבסוף נבחנים שני מצבי התמודדות. האחד, ספציפי יותר, מסרטט את ימיה של מלחמת העולם הראשונה; השני בוחן את דרכם המגוונת של מורים שונים אחרי שעזבו את המושבה. הפרק הרביעי נפנה לדיוקנו של המורה, דרכי התנהגותו

21 תריסר מושבות הגליל התרכזו בשני גושים, צפוני ודרומי, במזרחו של הגליל.

כמו גם עולמותיו הפנימיים. הפרק עוסק בגילויי אנושיות וחום מצד המורה, ברגישויותיו, שהתבטאו למשל בהתרפקות על הברידות, בכמיהה להשכלה ולהרחבת אופקים או בנטייה להיפגע. עוד נוגע הפרק באופן שבו השתקפו אוכלוסיות אחרות, פועלים, ערבים ונשים, בעולמו של המורה. פרק נפרד, החמישי, מוקדש ליחסי המורה והאיכר, שביטויים הנוקב התקיים במישור הדימויים ההדדיים. היחסים המורכבים, שחיוב ושליילה שימשו בהם בערבוביה, הקרינו על המפגשים היומיומיים והם משמשים נקודת מוצא להבנת מפגשיו של המורה עם תלמידיו, בניהם של אותם איכרים.

החלק השלישי מציג את בית הספר, זירת ההתרחשות של המעשה החינוכי. זירה זו לא הייתה נקייה ממתחים. הפרק השישי דן במשאבי אנוש. הוא נוגע בפכים שונים מעולמם של המנהלים כגון אופיו של התפקיד או התכונות שנדרשו ממנהל ראוי, ומתאר נקודות מפנה בתהליכי העסקתם של מורים, מהגעתם ועד לפיטוריהם. הפרק הבא, השביעי, עניינו בהתפתחות החשובה של מערכת הפיקוח ובהשלכותיה על סדרי ההוראה ואיכויותיה, בייחוד בתקופת יק"א. היבט אחר שמעלה הפרק הוא מעורבותן של המושבות בתהליכי מינוי מנהלים ומורים או הרחקתם. לבסוף מוצגים שני עימותים מורכבים שטלטלו את בתי הספר בראש פינה ובמטולה, ובכך העמידו במבחן את חוסנה של מערכת החינוך המקומית. הפרק השמיני פונה מן המורה אל הכיתה. הוא בוחן את ההיבטים הארגוניים השונים של סדרי ההוראה והחינוך, כגון מבנה הכיתות, היקפי התקנים או הקצאת שעות הלימוד. מוצגות גם שתי בעיות שהתחדדו במושבות בגלל גודלן ואופיין: חופשת הקיץ, שנכרכה בצרכים חקלאיים בוערים ובשל כך התנהל מדי שנה דיון על מועדיה, וגן הילדים, שאף הוא יצר מחלוקות תמידיות באשר לנחיצותו, לתקצובו ולהפעלתו. הפרק התשיעי נוגע למעטפת התפעולית ובוחן שלושה תחומים שהקשו על הפעלת התקינה של מהלך הלימודים: המבנים, הציוד והתברואה.

החלק הרביעי עוסק בעשייה החינוכית עצמה ודן בה משלושה כיוונים: הפרק העשירי מתאר את התפיסות הפדגוגיות ואת ההיגיון שהנחו את המורים בעבודתם החינוכית. התהליך הפדגוגי נבחן לכל אורכו, מהצבת המטרות ועד להערכת תוצאות המהלך החינוכי. הפרק האחד עשר מברר את תפיסת בית הספר הכפרי ומעמת יעדים גלויים עם מטרות צפונות. שאלת הקשר ללאום, הערך החינוכי המרכזי, מתבררת דרך תפיסת המקום במובניו המוחשיים כמו גם הסמליים. הפרק השנים עשר דן במהלכי ההוראה. הוא סוקר את תכניהם ואת דגשיהם של מקצועות הלימוד בשלושה תחומים: היהודי, הכללי והמעשי. דיון

מיוחד מוקדש לגינת בית הספר, שאף בה שימשו בערבוביה רעיונות ויישומים, חזון ומציאות, שלא תמיד השתלבו אלה עם אלה. נושא לימוד שפות, והקניית העברית כשפת דיבור ולימוד במיוחד, מוצג אף הוא על היבטיו התאורטיים והמעשיים. הפרק השלושה עשר מוקדש להערכת ההוראה. הוא עוסק תחילה בהתנסות בהוראה ובמצבי משבר שליוו אותה, דוגמת מחלות ממושכות, המשכו מוקדש לאיכויות הוראה גבוהות או נמוכות, שייחדו מורים שונים, ובוחר כיצד התמודדה המערכת עמן. סיומו של הפרק דן בהישגים לימודיים, אופני ההערכה ומשמעות תוצאותיהם בעיני המחנכים. הפרק הארבעה עשר עוסק בהעשרות חינוכיות אחרות: חגיגות במושבה; טיולים; ופעולות אחרות.

החלק החמישי והאחרון, ולו פרק בודד, מסכם את התכנסותם של התהליכים והמצבים החברתיים והתרבותיים למאבק איתנים בין חילוניים לדתיים על צביונו הערכי והתרבותי של דור ההמשך. המאבק התנהל בזירת האיכרים ובזירת המורים, וגם ביניהן, וחשף איבות ומתחים, נחיתויות וחששות, קנאות ומזימות שנוולו עוד בשלהי המאה התשע עשרה ופרצו בתחילת שנות העשרים, עם התרחקותה של יק"א, הקרה אך הדומיננטית, לירכתי הבימה. אולי סימל מאבק זה את כישלוננו של המעשה החינוכי, אבל אולי היה בו דווקא את להשתלבותן, גם אם תוך טלטלות, של המושבה הגלילית ומערכת החינוך שלה בלב ההתרחשות היישובית.

להלן כמה הערות טכניות לגבי צורת הכתיבה הנוהגת בספר: תאריכים עבריים הומרו לכלליים לשם האחדה, אך שנות לימודים הוזכרו בכינוי העברי ובסוגריים מצוינת השנה הלועזית. הכתיב החסר במקורות המצוטטים הומר רובו לכתיב מלא. מורים ששינו את שמם הלועזי לשם בעברית מוזכרים ברוב המקרים בשם זה, חוץ מן מקרים שבהם נותר השם הלועזי רווח בשימוש. כך לגבי יעקב קליבנסקי (אושפיז), דרוקסקי (דרך) ואחרים. במקרים נדירים לא עלה בידי לזהות את שמם הפרטי של מורים מסוימים, מאחר שהם הוזכרו רק בתכתובות רשמיות שלא ציינו שמות פרטיים. המושבות נזכרות תמיד בשמן העברי,²² אף שבתקופה הנחקרת כאן רווח השימוש בשם הערבי של כמה מהן, כגון מסחה (= כפר תבור) או ימה (= יבנאל). חברת יק"א העבירה את הטיפול

22 חוץ מסג'רה, שהפכה, לאילניה לאחר התקופה הנחקרת כאן. המושבות, שתולדותיהן יפורטו בפרק השני, היו יסוד המעלה, מטולה, משמר הירדן, ראש פינה (ולתקופה קצרה גם מחניים) בגליל העליון. בית גן, יבנאל, כנרת, כפר תבור, מנחמיה, מצפה וסג'רה בגליל התחתון.

במושבות ב-1924 לחברת הבת שלה פיק"א.²³ בהתייחסויות מכלילות, הנוגעות לשנים שמשני 'צדדיו' של תאריך זה, השימוש הוא ב'פיק"א'. ועד החינוך היה הגוף שקבע את מדיניות החינוך, ואילו 'מחלקת החינוך' שימשה תחתיו כגוף האופרטיבי בשטח, וההתייחסויות אליהם הן בהתאם לכך.

ספר זה הוא ראשון מבין שניים. זה שיבוא בעקבותיו יתרכז בתהליכי החילון המורכבים שהתרחשו במושבות ובמערכות החינוכיות בהן. שני הספרים חייבים את קיומם לתמיכתה הנדיבה ורחבת הלב של קרן פוזן, ששמה לה למטרה לקדם חקר תופעות חילון בחברה היהודית המודרנית. אלמלא היא לא היה חלום כתיבתו של הספר הופך למציאות. עוד עזרו במימון המחקר רשות המחקר של המכללה האקדמית תל חי ומכון קרן קימת לישראל לחקר תולדות הציונות וההתיישבות ויק"א ישראל, ואף להם נתונה תודתי.

רבים סייעו לי בנתיבי המחקר והכתיבה, אם בעצה, אם במעשה. בנימין זאב וכסלר ושלומית משולם, אנשי ההוצאה לאור של יד יצחק בן-צבי, ועדנה קדמון, שהשקיעה עמל ויגע בעריכת הספר, תרמו את חלקם המבורך להוצאת הספר לאור. אני חפץ להודות לנורית אבן צור, נאוה איזין, נסיה אילן, גבריאל אלכסנדר, רן אהרנסון, חיים באר, ניצן בן נר, ענבל בר, גל בר-זיו, ישראל ברטל, מוטי גולני, אבי גורן, חיים גורן, מורן גל-און, שבתאי גל-און, ציונה גרוסמרק, זאב גריס, ערן דולב, יובל דרור, רוני האוזנר, תמר הגר, שירה הנטמן, אורי ורדי, יהודה זיו, יונה חן, עידו טננבאום, שמואל יזרעאלי, אסתר ינקלביץ, עלי יסיף, ידידיה יצחקי, אורי כהן, כרנית כלפה, יוסי כץ, חן כהן, איגי ליטאור, יחיאל לקט, אופירה מורג, מיטל מיכאלי, טל מנשה, מוסטפה עבאסי, זהרה ענתבי, דפנה פרונט, רותי פרנקל-גמר, נדב קלר, מירב רונן-גרץ, זאב שביט, חנה שופן, סיון שיין, שמואל שמאי ורפאל שפר. תודה ענקית אני חב לבת זוגי, ענת פסקין, שבנתה עבורי עורף כתיבה רוגע במהלך כל הדרך כמו גם לילדי ולבני ביתי על עידודם המבורך: עידית, אביטל, מיכאל, גיא, גלעד, נעמי ומאיה.

גרעין אישי יצוק בספר זה. כתבתי אותו כיוון שאני נכדו של המורה ישראל וינברג מכפר תבור. לא הכרתי היטב את סבי. אמנם גרנו באותה הדירה, אבל הוא היה כבר זקן, חולה ומרוחק. אני זוכר אותו מסתובב בחדרים בחלוק ובנעלי בית, בצעדים קטנים, ממעט לדבר. יום אחד נותרנו שנינו לבד בבית והוא, מתוך ערפל זקנתו, שאל אותי פתאום: איפה אדון קרון? בחושי הילד שבי הרגשתי שדבר מה אינו תקין בשאלה ומבוהל משהו השבתי לו: אדון קרון ברכבת. סבא

23 פיק"א, החברה להתיישבות יהודית בפלסטינה (PICA – Palestine Jewish Colonization Association), שייסד הברון אדמונד דה רוטשילד ב-1924.

נפטר כחודש אחר כך. הייתי בן חמש. היום אני יודע מי הוא באמת אדון אהרון קרון ומי הם יתר עמיתיו של סבא, וקצת יותר גם מי היה סבא עצמו. כמה ממורי המושבות ליוו את ילדותי. אדון ארליך שעשע אותי על ברכיו ואדון קלר הכין אותי לבר המצווה. כולם מתו זה מכבר וספר זה מבקש להקים אותם לתחייה.