

הגות

להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה: ראשית ההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל

רחל אלבוים-דרור

מאמר זה מוקדש לדיון ביקורתי בחקר תולדות החינוך העברי בארץ, המהווה ענף של חקר ההיסטוריה של היישוב והמדינה. הוא יחולק לשלושה פרקים: ראשית יוצגו המושגים שבעזרתם ננתח את התופעה הנדונה; בהמשך תוצג סקירה ביקורתית של השלבים השונים בהתפתחות חקר ההיסטוריה של החינוך; ולבסוף יוצעו כמה הנחות למחקר עתידי.

ההיסטוריונים של החינוך בארץ ביקשו לשרת את המהפכה הציונית, שעמה הזדהו ככל מאודם, ובה-בעת שאפו לכתוב היסטוריה אובייקטיבית. יצירת עבר לצורכי ההווה ולשם עיצוב העתיד היא תופעה שכיחה בשלבי גיבוש וביסוסה של תודעה לאומית ובולטת בתנועות לאומיות מודרניות. במאמר זה אבקש לבחון, בין השאר, כיצד השפיעה הזדהותם האידאולוגית של חוקרי ההיסטוריה של החינוך על כתביהם, ומה היתה מידת המודעות שלהם להשפעה זו.

אין תמה בכך שגם ההיסטוריונים שהעמידו עצמם לשירות המהפכה הציונית האמינו באובייקטיביות של עבודתם; שהרי האובייקטיביות היא האתוס המקצועי של חוקרים ואנשי מדע - הכוהנים המשרתים בקודש בעולם מחולן ומכאיים את בשורת האמת שגילו. מושג האובייקטיביות על היבטיו השונים ואשליית האובייקטיביות על תעתועיה מהווים אפוא נושאים מרכזיים בדיון שלנו, ולליכונם נפנה כעת.

א

אף שהשימוש באובייקטיביות כאבן בוחן חד-משמעית נפוץ ביותר, הרי הגדרותיה והמשמעויות שנתלו בה השתנו מתקופה היסטורית אחת לרעותה ומתחום ירע אחד למשנהו. אמנם רק במאה ה-19 החל המושג 'אובייקטיביות' לשמש במשמעותו הפילוסופית העכשווית, על-פי הגדרותיו של קנט, אך הדיונים בנושא התנהלו תחת

שמות שונים עוד הרבה לפני כן.¹ מאז המאה ה-17 התחוללו תמורות ניכרות בתפיסת מושג האובייקטיביות ובתפיסת תשלילו - הסובייקטיביות.² המאבק נגד הסובייקטיביות של השיפוט המדעי הביא לפיתוחן של מתודות שנועדו להבטיח איפוק ופיקוח עצמי כאמצעי הגנה מפני מעורבות אישית סובייקטיבית של החוקר. השאיפה לצמצם את מעורבותו הסובייקטיבית של התיווך האנושי בחקר התופעות הנחקרות, בייצור הידע וכייצוגו הביאה לפיתוחה של אובייקטיביות מכניסטית - במיוחד בתחום מדעי הטבע,³ אולם גם בתחומי מדעי החברה והרוח, שביקשו להידמות לו. מאמצים רבים הוקדשו לפיתוח מדע נקי ממעורבות אנושית רגשית וחופשי מערכים. במסגרת זו הונהג השימוש באמצעים שונים שנועדו לצמצם ולהעלים את השפעתו הסובייקטיבית של המתווך-המתבונן, כמו שיטות סטטיסטיות כמותיות למדידת תופעות חברתיות, קביעת קטגוריות של מיון שיצרו סטנדרטיזציה בבחירת מופעים מייצגים, פיתוח מודלים אידאליים, ייצור מפות ואטלסים ושימוש בצילום.⁴ אמצעים אלו הפכו למייצגיה של אמת אובייקטיבית, הקרינו סמכות וסימלו דייקנות וניטרליות.⁵

המיכון והכימות אפשרו לפתח גם 'טכנולוגיה של מרחק', שבאמצעותה ניתן היה להשיג אחידות חובקת עולם. במיכון וכימות ניתן לראות אסטרטגיה של תקשורת, שבה מניפולציה כמותית מצמצמת את הצורך בידע מקומי אינטימי, מנטרלת שיפוט אישי וברך זו לוחמת בסובייקטיביות. האובייקטיביות המכניסטית רכשה לעצמה גם ערך מוסרי, נוסף על תרמיתה כאידאל של ידע ללא הטיות.⁶ גרפים, דיאגרמות וטבלאות סטטיסטיות החלו להופיע בספרי ההיסטוריה, תרשימי זרימה - בתחומי מדעי החברה, ושקופיות של ייצוגי מיקרוסקופים, טלסקופים, צילומי נטגן וכיוצא באלה החלו לשמש כמדעי הטבע. אמצעים אלה ייצגו את המודרניזציה של האובייקטיביות; הם היו אמורים למנוע את התיווך האנושי בין האובייקט הנחקר ומופעיו לבין ייצוגו, ובכך לשחרר את המדע מחולשות הסובייקטיביות האנושית ומגבלותיה. התפתחה שפה חדשה, מדויקת ובהירה יותר.⁷

1. ראה למשל הריון בכתבי פרנסיס בייקון אצל G. Wormald, *Francis Bacon*, London 1993
2. P. Dear, 'From Truth to Disinterestedness in the Seventeenth Century', *Social Studies of Science*, 22 (1992), מובא אצל Megill, להלן הערה 13. וראה גם: L. Daston, 'Objectivity and the Escape from Perspective', *Social Studies of Science*, 22 (1992), pp. 597-618
3. דוגמה מעניינת בתחום מדעי הרפואה, הביולוגיה והפיזיולוגיה היא השאיפה להגיע לאובייקטיביות של רגשות ולייצוגם הכמותי והגרפי. ראה: O. E. Dror, 'The Scientific Image of Emotion: Experience and Technologies of Inscription', *Configurations*, 7 (1999), pp. 355-401
4. L. Daston & P. Galison, 'The Image of Objectivity', *Representations*, 40 (1992), pp. 81-127 ולהלן: דאסטון וגאליסון, 'אובייקטיביות'.
5. C. Rosen & H. Zerner, *Romanticism and Realism*, New York 1984, p. 108, מובא אצל דאסטון וגאליסון, 'אובייקטיביות'.
6. T. M. Porter, *Trust in Numbers*, Princeton, NJ 1995, pp. 3-8
7. לתיאור מפורט של ההפתחות אלו ראה דאסטון וגאליסון, 'אובייקטיביות', עמ' 81-127.

לחקר החינוך חדרה השפעתם של תהליכים אלו בראשית המאה ה-20 באמצעות שתי אסכולות שחיקו זו את זו: מחד - הטיילורזים,⁸ שהפך לפולחן המדידה והיעילות, במיוחד בתחום החינוך בארצות-הברית ובצרפת, והולבש במחלצות של גישה פילוסופית שבתשתיתה הערכית עמד הפוטיביזם של אוגוסט קומט (Auguste Comte), ומאידך - האסכולה הביקוריסטית בפסיכולוגיה, שחיקה התפתחות זו. בתחומים השונים של חקר החינוך נעשו מאמצים רבים לראות את האדם כעומד 'מחוץ' למציאות האנושית ומעריך אותה הערכה אובייקטיבית, והחלה תקופת המדידה שהביאה לתנופת הפיתוח של סקרים ומבחנים סטנדרטיים. המדידה הפכה לחזות הכול והשפיעה על הגדרת מטרות החינוך ועל הערכת תפוקותיו.⁹ ואולם, כל האמצעים הללו לא הצליחו לבטל את תפקידו של ההיסטוריון החוקר, הבוחר את נושאי המחקר, מגדיר את השאלות ומפרש את הממצאים והמדידות, ולא עוד אלא שמתודות אלו עצמן היוו התערבות בתופעה הנחקרת. הבעייתיות של האובייקטיביות נותרה כשהיתה.

ברמה הפילוסופית התמקד הדיון בייצוג הדברים כפי שהם כאמת' בשני מישורים - האונטולוגי והאפיסטמולוגי - בגלות את הפרדוקס שבשאיפה להגיע לירע אובייקטיבי אבסולוטי. שהרי כדי להגיע לאובייקטיביות מוחלטת על החוקר לשלב את הפרספקטיבה של אדם מסוים בתוך העולם עם תפיסה אובייקטיבית של אותו עולם עצמו, הכולל את אותו אדם על תפיסותיו, המתבונן בעולם ובעצמו כתוכו. התוצאה אינה אינטגרציה בין הפרספקטיבה הפנימית לזו החיצונית אלא מתח מתמיד בין טיפוס התפיסות השונות הללו, שאינן מתיישבות בקלות זו עם זו.¹⁰

אמנם, כפי שטוען נאגל, במצב מסוים ניתן להתעלות מעל התפיסה האישית הייחודית, לפתח מודעות מורחבת ושלמה יותר של העולם ובדרך זו להגיע לרמה גבוהה יותר של אובייקטיביות. ואולם, יש להכיר במגבלות האובייקטיביות: כדי להגיע לאובייקטיביות עלינו לצאת מחוץ לעצמנו - דבר שלא ניתן לעשותו במלואו, אף שניתן להתנתק בהדרגה מנקודות המבט הראשוניות שלנו כדרך הכרחית לקידום הבנתנו את העולם ואת עצמנו. גישה זו מעצימה את חופש המחשבה והפעולה שלנו.¹¹ עם זאת, יש להכיר במגבלות האובייקטיביות ובסכנת 'העיוורון האובייקטיבי'. עלינו לזכור כי יש דברים בנו ובעולם שלא ניתן להכניסם כראוי מעמדה אובייקטיבית מקסימליסטית. ניתוק מן הפרספקטיבות האישיות הייחודיות מוביל ל'מבט משום מקום'. הסובייקטיביות של המודעות אינה ניתנת לביטול ולא רצוי לבטלה. אמנם יש

8. F. W. Taylor, *The Principles of Scientific Management*, New York 1911. ריון

בנושא ראה: רחל אלבוים-דרור, 'שלוש אסכולות בתורת המינהל ומינהל החינוך', בתוך: רחל אלבוים-דרור (עורכת), *מדיניות ומינהל: תאוריה ויישומים בחינוך*, ירושלים 1986, עמ' 63-80.

9. לדיון בעיותם שיצרו התפתחויות אלו בהגדרת מטרות החינוך ובערכת תפוקותיו ובהשפעתן עליהן ראה: R. E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, IL 1962.

10. T. Nagel, *The View From Nowhere*, Oxford 1986, pp. 3-4.

11. שם, עמ' 6-7.

לשאוף לצמצומה של מגבלה זו, אך עלינו להכיר בה כאחת ממגבלותיה של התפיסה האנושית בנסותה להמשיג את המציאות - מציאות שאת חלקה או את רובה אולי אין בני אנוש מסוגלים להבין.¹²

כדי לפתור את בעיית המבט משום מקום' ניסה הדיון הפילוסופי במאה ה-20 לקבוע קריטריונים תקפים להערכת טיעונים של ייצוג 'דברים כפי שהם באמת', מתוך מחשבה שאם לא ניתן להגיע לתפיסה אבסולוטית של המציאות, לפחות אפשר להתקדם לקראתה. ואולם, מחקרו של קון על מבנה המהפכות המדעיות ומחקרים שנערכו בתחומי הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה והאנתרופולוגיה הציגו במלוא חומרתם את בעיות הרלטיביזם התרבותי והאפיסטמולוגי ואת חוסר האפשרות לתפוס את המציאות כאופן אובייקטיבי.¹³ מחקרים פסיכולוגיים שבחנו את תהליכי החשיבה ותפיסת המציאות הרגישו את מגבלותיהן של המסגרות ושל מפות העולם, התת-מודעות במידה רבה, המנחות את חשיבתנו, ואת הקשרי הסיבה-מסובב, שבחלקם נלמדים ובחלקם טכועים במוח האנושי בעקבות תהליכי האבולוציה, המונעים מאתנו להגיע ואפילו להתקרב לאובייקטיביות מלאה. המחקר הקוגניטיבי המודרני שב ומדגיש כי המוח הוא הקובע את הצורה שבה 'רואים' את העובדות - לעתים יותר משמקבעות העובדות עצמן את רישומן במוח.¹⁴ תפיסת המציאות באמצעות החושים ובדרך של עיבוד הנתונים במוח פתוחה לחדירה קוגניטיבית של ציפיותינו, שאיפותינו וחוויותינו הסובייקטיביות, ואלה מפרשות, משנות ופעמים מעוותות את 'העובדות'¹⁵ - אם בכלל נכונה ההנחה האונטולוגית בדבר קיומה של מציאות אחת אובייקטיבית.

החיפוש אחר אובייקטיביות מוחלטת, שספק אם בכלל ניתן להגיע אליה, עשוי להוביל אפוא ל'מבט משום מקום' ולאיבוד האחיזה במסגרת התייחסות קונקרטית, או לפיתוח אשליות עצמיות ולעיורון המונעים תיקון והתקרבות לאידאל האובייקטיביות הנכסף. המאמצים לקבוע, למרות כל המכשולים, קריטריונים תקפים להערכת טיעונים בדבר ייצוג המופעים ההיסטוריים הניבו כמה פתרונות חלקיים, שאת השפעתם על תחום ההיסטוריה של החינוך כארץ נכחן בהמשך. מאלה חשוב להזכיר את השיטות הבאות:¹⁶

12. שם, עמ' 8-11.
13. S. C. Brown (ed.), *Objectivity and Cultural Divergence* (Supplement to *Philosophy* [1984]), Cambridge 1984. וראה הריון בנושא אצל A. Megill, 'Four Senses of Objectivity', in: A. Megill (ed.), *Rethinking Objectivity: Annals of Scholarship*, 8, 3-4 (1991), pp. 301-320. מגיל מציין כי אחד המבקרים הראשונים שיצאו נגד הרלטיביזם האפיסטמולוגי של קון הוא הפרופסור לחינוך ישראל שפלר. ראה: I. Scheffler, *Science and Subjectivity*, Indianapolis, IN 1967.
14. S. Pinker, *How the Mind Works*, London 1997; P. Veyne, *Writing History: Essays in Epistemology*, Middletown, CT 1984.
15. Z. W. Pylshyn, *Computation and Cognition: Towards a Foundation for Cognitive Science*, Cambridge, MA 1986.
16. Megill, 'Four Senses', pp. 301-320.

1. קביעת קריטריונים של אובייקטיות באמצעות השגת הסכמה בין חברי הדיסציפלינה - דהיינו, ויתור על קריטריונים אוניברסליים של תקפות וגיבוש קונסנזוס בין חברי הקהילה המדעית בדיסציפלינה הספציפית, במקרה הנדון - ההיסטוריונים של החינוך; במילים אחרות, הסובייקטיות מוכפפת לשיפוט קבוצתי.
 2. קביעת סטנדרטים פרוצדורליים המגבילים את הסובייקטיות באמצעות כללים ונהלים לביצוע המחקר, הכופים ניטרליות ומגבילים את המעורבות האישית ואת השיפוט האישי. בתחום שיטות המחקר מהווה ההסכמה על כללים ואמצעים תחליף להסכמה על ערכים ויעדים. החיפוש המאכזב אחר אובייקטיות מוחלטת מוחלף כסטנדרטיזציה ובתקינות פרוצדורלית.
 3. פיתוח המשמעות הדיאלקטית של האובייקטיות. גישה זו מבקשת לקשר ולגשר בין שני צדדי המטבע - האובייקטיות והסובייקטיות. בניגוד לאובייקטיות המוחלטת, המבקשת למנוע את הסובייקטיות ולהוציאה מכלל חשבון, ובניגוד לאובייקטיות הפרוצדורלית ולזו הדיסציפלינרית, המשתדלות להכילה ולהגבילה, מציעה הגישה הדיאלקטית מודל חיובי של סובייקטיות ויוצאת נגד הגישות השוללות אותה. הטענה המרכזית היא שהסובייקטיות דרושה ואף הכרחית כדי להגיע לאובייקטיות.¹⁷ בדומה לנאגל, גם הגישה הדיאלקטית טוענת כי ניתוק מן הפרספקטיבות האישיות הייחודיות מוביל ל'מבט משום מקום'. בפרובלמטיקה זו נשוב לדון בהמשך.
- הסינתזה שמציגה הגישה הדיאלקטית מהווה צעד לקראת מתן לגיטימציה לסובייקטיות - תהליך שהלך וצבר תאוצה בהשפעת הדגשתו של הרלטיביזם התרבותי ובהשפעתן של ההכרה בסכנות האתנוצנטריות ושל הביקורת הפמיניסטית על האובייקטיות.¹⁸ 'המפנה הלשוני' והעברת הדגש ממודל מדעי הטבע למודל הספרותי-ביקורתי מיקדו את הדיון באודיינטציה הסובייקטית של הפרשנות ההיסטורית עד כדי טשטוש ההבדלים בין דיון ספרותי לכתובה היסטורית. מהתחבטויות כדבר הצגה מדעית אובייקטית של 'הרברים כמו שהם' עבר מוקד הדיון

17. J. Fabian, 'Ethnographic Objectivity Revisited: From Rigor to Vigor', *Annals of Scholarship*, 8 (1991), pp. 381-408; A. Pickering, 'Objectivity and the Mangle of Practice', *ibid.*, pp. 409-426; D. Barnouw, 'The Shapes of Objectivity: Siegfried Kracauer on Historiography and Photography', *ibid.*, pp. 427-450. בהקדמה לחוכרת זו מביא מגיל מדבריהם של הוגי דעות כניטשה והיידגר, שהדגישו כי לא די בחקר תקופה היסטורית ובהגות תאורטית, אלא יש צורך במעורבות, בהכרת המעשה, בהכנה פנימית ובהזדהות. ראה: F. Nietzsche, *On the Uses and Disadvantages of History for Life*, Cambridge 1983, pp. 89-95; M. Heidegger, *Being and Time*, New York 1962, pp. 95-102

18. M. E. Hawkesworth, 'From Objectivity to Objectification: Feminist Objections', *Annals of Scholarship*, 8 (1991), pp. 451-478

לכחינת השפעתם של האוצר הלשוני, הז'אנרים הספרותיים והאמצעים הרטוריים שנבחרו לשם עיצוב האירועים והעלילה שבאמצעותם מוצג הנרטיב ההיסטורי. הקורא התמים, טוענת האסכולה הספרותית-ביקורתית, אינו ער למניפולציות הספרותיות והאידאולוגיות הנעשות בו ומאמין באשליה האובייקטיבית שמייצרים ההיסטוריונים בתארם כביכול מציאות שאכן התרחשה.¹⁹

אחד מביטוייה של התפתחות זו הוא העברתה של האחריות הפרשנית לקורא באמצעות הצגתן של אופציות נרטיביות ופרשנויות אלטרנטיביות. היידן וייט, מחלוציה וממפתחיה של האסכולה הספרותית-ביקורתית בהיסטוריה, טוען כי המודעות העצמית של ההיסטוריונים לתהליכים הלשוניים וליסודות הבדייוניים שבכתיבתם תחשוף את האשליות ותגן על כתיבתם מפני הטיות אידאולוגיות, ובכך תגביר את מידת האובייקטיביות שלהם. ואולם, המתודות החדשות לא פתרו את שאלת המתח שבין אובייקטיביות לטובייקטיביות, הגם שתרמו תרומה חשובה לתפיסה הרואה כפרשנות תופעה מורכבת יותר.

על התפתחויות פוסט-מודרניות אלו נמתחה ביקורת לא רק בקרב חסידי האובייקטיביות אלא גם בקרב הדוגלים בגישה הריאליסטית. פביאן טוען כי השלב הפוסט-מודרניסטי בהתפתחות הגישות הלשוניות והספרותיות הביא לטשטוש השאלות האפיסטמולוגיות עם העברת מוקד הדיון מייצור הידע לייצוגו. לטענתו, הבעיה הבסיסית היא נוכחותה של התופעה הנחקרת, הקודמת לייצוג, ולא ייתכן שצורות הייצוג של הידע יהפכו לשאלת היסוד.²⁰ באותה רוח טוען גם לויין כי ניכרת הגומה בהדרגתם של האמצעים הלשוניים ושל דרך ייצוג הידע, במיוחד כחקר ההיסטוריה של המדע.²¹ יוצא אפוא שהדיון באובייקטיביות כחקר ההיסטוריה הוביל אותנו לדיון בסובייקטיביות. בדומה לסלע של סזיפוס, ככל שאנו משתדלים להעפיל

19. H. White, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*, Baltimore, MD & London 1974; H. White, 'The Historical Text as a Literary Artifact', *Clio*, 3 (1974), pp. 277-303; C. Brooke-Rose, 'Historical Genres/Theoretical Genres: A Discussion of Todorov on the Fantastic', *New Literary History*, 8 (1976), pp. 145-158; L. Stone, 'The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History', *Past and Present*, 85 (1979), pp. 3-24; H. White, 'The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory', *History and Theory*, 23 (1984), pp. 1-33; D. LaCapra, *History and Criticism*, Ithaca, NY 1985; idem, *Rethinking Intellectual History: Texts, Contexts, Language*, Ithaca, NY 1983. חשוב להדגיש את השפעותיהם של הוגי הרעות הצרפתים כמו פוקו, ריידה ובארט על פיתוחן של הגישות הפוסט-מודרניות הללו כחקר ההיסטוריה.

20. J. Fabian, 'Language, History and Anthropology', *Philosophy of the Social Sciences*, 1 (1971), pp. 19-47; J. Fabian, 'Ethnographic Objectivity Revisited', *ibid.*, pp. 381-408

21. G. Levine, 'Why Science Isn't Literature: The Importance of Differences', *Annals of Scholarship*, 8 (1991), pp. 365-380

להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה

אל מרומי האובייקטיביות אנו שבים ומידרדרים לכיוון הסובייקטיביות ועלינו לשוב ולהעפיל במעלה ההר.

התפתחות נוספת, שיש לה השלכות ישירות לעניינינו והיא נובעת כחלקה מן הגישות שתיארנו, באה לידי ביטוי בדרך תפיסתם של הלאומיות המודרנית ושל ייצוגה בספרי ההיסטוריה. מחקרים רבים עוסקים בשאלת השימושים שעושה הלאומיות המודרנית בייצוג העבר לשם מילוי צרכיה בהווה, לשם גיבוש המודעות הלאומית והוכחת הזכויות הטריטוריאליות.²² על תופעה זו כבר עמד קרל בקר, שטען כי להמוני העם אין עניין בהיסטוריה עד שמתעורר בקרבם צורך שאפשר להצדיקו בעזרת ההתייחסות לעבר ולמסורת. כשמתעורר צורך כזה הופכים העבר והמסורת לכלי שרת בידיהם בדרכס להשגת המטרה העכשווית, ומתרחש תהליך של איראליזציה של העבר. על כך מוסיף דוד לויין וטוען כי לא המקרה ההיסטורי כשלעצמו הוא המשפיע על עיצוב ההוה, אלא מה שההיסטוריונים עושים ממנו.²³ מכאן הולך ומתפתח הדין ב'המצאת מסורות' וב'קהילות מדומות', בתהליכים היסטוריים המשמשים לצורכי ליכוד וגיבוש לאומי, ובמניפולציות שעושים היסטוריונים בזיכרון בתגובה למצבים חדשים המצריכים המצאת עבר לאומי המשכי ומסורות שלכאורה היו קיימות מאז ומתמיד.²⁴ החידושים שלהם נזקקת הלאומיות בהווה מקורשים על-סמך תקדימים היסטוריים לכאורה, במיוחד במצבים של טרנספורמציה חברתית מואצת, כשקיים חשש להתנגדות לחידושים.

נעבור עתה לבחינת השתקפויותיהן של בעיות אלו בחקר ההיסטוריה של החינוך בתקופת היישוב ובמדינת ישראל.

22. P. Alter, *Nationalism* (trans. S. McKinnon-Evans), London 1989; E. J. Hobsbawm, *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality*, Cambridge 1990; J. E. Craig, *Scholarship and Nation Building*, Chicago, IL & London 1984; W. Laqueur & G. L. Mosse (eds.), *Historians in Politics*, London 1974; D. Deletant & H. Hanak (eds.), *Historians as Nation-Builders: Central and South-East Europe*, London 1988; E. Gellner, *Nations and Nationalism*, Ithaca, NY 1983

23. M. Kammen (ed.), *'What is the Good of History?': Selected Letters of Carl L. Becker, 1900-1945*. Ithaca, NY & London 1973, p. 86
D. Levin, 'Forms of Uncertainty: Representation of Doubt in American Histories', *Literary History*, 8 (1976), pp. 59-74
ההיסטורי לזיכרון שנוהר ממנו בתודעת העמים שחו אותה, וטוען כי פעמים הקשר ביניהם הוא קשר של דבר והיפוכו. דוגמה לכך היא אירוע הריסת הארמדה הספרדית בדרכה לאנגליה: אירוע זה כשלעצמו לא היה בו כרי לשנות את פני הדברים, אולם השימושים שנעשו כאסון זה, האמונה בהשפעתו והסיפורים שנוקמו סביבו אכן היו בעלי השפעה רבה ביותר, כפי שעולה מן המחקר המודרני בנושא זה. ראה: G. Mattingly, *The Armada*, New York 1959

24. E. Hobsbawm, 'Introduction: Inventing Traditions', in: E. Hobsbawm & T. Ranger (eds.), *The Invention of Tradition*, Cambridge 1983, pp. 1-14; B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London 1991

ב

בחלק זה של המאמר נעמוד על מאפייניה המרכזיים של ההיסטוריוגרפיה של החינוך בתקופות ובשלבים שונים של התפתחותה. לצורך המחשת מאפייניה ינותחו הכתבים המרכזיים של כל תקופה. החלוקה לשלבי התפתחות שונים אינה חד-משמעית, שכן בכל שלב פעלו במקביל היסטוריונים שאימצו גישות חדשות לצד היסטוריונים שהמשיכו במסורת המחקר ההיסטורי של התקופה הקודמת. מכאן שלהכללות הנוגעות למאפייניה של כל תקופה, כדרכן של הכללות, יש גם יוצאים מן הכלל.

יתרה מזאת, קשה מאוד להגדיר אילו מספרי החינוך אכן עוסקים בהיסטוריה. רק בתקופה מאוחרת מאוד החלה להיכתב היסטוריה של החינוך כמוכחן המדעי המקובל של מושג זה. למעשה, חלק הארי של הכתבים שנהוג לכלול אותם בקטגוריית 'ההיסטוריה של החינוך בתקופת היישוב והמדינה' אינם מהווים פרי מחקר היסטורי כלל ועיקר. את הכתבים האלה ניתן לחלק לשלוש קטגוריות. כאחת נכללים כתבים שעניינם בעיקר העלאת זכרונות אישיים, ובמסגרתם מתארים הכותבים - שהיו מורים או מנהלים - גם את חוויותיהם מן התקופה שבה שימשו בתפקידי הוראה, ניהול ופיקוח ואת התפתחותם של מוסדות החינוך ומערכות החינוך שבהם עבדו. לספרות זו ערך רב כמקור ראשוני לכתיבת היסטוריה - זאת למרות מגבלותיה הרבות, שעליהן כבר עמד פרנסיס כייקון בהגדירו קטגוריה זו של כתיבת היסטוריה כמקוטעת ו'בלתי גמורה', בהיותה מנותקת מן המארג הנרטיבי המשכי ומן הקונטקסט הרחב יותר.²⁵ כתיבה זו לוקה בזווית הראייה האישית והמצומצמת של הכותב וכתעוועי זכרונו.

בקטגוריה השנייה נכללת כתיבה עיתונאית, פובליציסטית ודיווחית של מורים ושל עסקני חינוך, המתארים את מצב החינוך בכתבות לעיתונים ולכתבי-העת הספרותיים והמקצועיים של התקופה תוך כדי התרחשות האירועים. פעמים קובצו כתבות אלו לאחד זמן-מה לחוברות ולדוחות או ראו אור כספרים.²⁶ גם קבוצה זו של כתבים מהווה מקור ראשוני חשוב לכותבי ההיסטוריה. ואולם, אף שכתבים אלה, שלא כקודמיהם, אינם מתארים את התפתחות החינוך במסגרת של סיפור ביוגרפי אישי, גם הם סובלים ממגבלות של כתיבה מקוטעת המרווחת על האירועים מתוך להט העשייה - כתיבה שאינה מתבססת על מחקר היסטורי ראוי לשמו ולוקה בהיעדר פרספקטיבה של זמן.

הקטגוריה השלישית כוללת ספרים העוסקים בנושאים שונים שקשורים לחינוך או בתיאור מצב החינוך בכללו בתקופה הנדונה, בהקרימם לדיון בנושא הספציפי שבו הם עוסקים פרק היסטורי על ההתפתחות בתחום החינוכי הנרונן. פעמים מרוכז כפרק קצר שנכתב כדי לצאת ידי חובה. ואולם, גם כשפרק זה מהווה חלק נכבד של הספר, הוא

25. ציטוט מתוך F. Bacon, *The Works of Francis Bacon*, 3. London 1857-1874, p. 333, מובא אצל Wormald, *Francis Bacon*, pp. 224-225.

26. ראה למשל כתבותיו של המורה יהודה גור (גרונובסקי) בהשלח, שכונסו בתוך: מ' נאור (עורך), על סף מאה חדשה: ארץ ישראל בשנים 1897-1902, תל-אביב 1979.

העפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדודר אותו בחזרה

אינו מבוסס בדרך-כלל על מחקר היסטורי שערכו המחקרים אלא על לקט של עובדות שנאספו מתוך מקורות משניים. במהלך רוב תקופת היישוב והמדינה היוו כתבים משלוש הקטגוריות הללו את ספרות ההיסטוריה הבלברית שהיתה בנמצא בתחום החינוך.

הפרוטו-היסטוריה של החינוך – התקופה הקדם-ציונית

באמצע המאה ה-19, עם ראשית התפתחותם של כתי-ספר מודרניים ביישוב היהודי בארץ-ישראל, החלו להתפרסם בעיתונים ובכתבי-עת בארץ ובחוץ-לארץ כתבות שקראו להקמת מוסדות חינוך מודרניים ודיווחו על התפתחותם של אלה הקיימים.²⁷ נוסעים יהודים ולא-יהודים שביקרו בארץ פרסמו קטעי רשמים וזכרונות מביקורים בבתי-הספר שפעלו כיישוב.²⁸ כמו כן, בספרים שעסקו בנושאים שונים, וכמיוחד כאלה שדיווחו על מוסדות רפואה וסעד, הוקדשו גם מספר עמודים לתיאור מוסדות החינוך, שאחדים מהם היו מסונפים בראשיתם לבתי-חולים ואף נוהלו בידי מנהלי בתי-החולים.²⁹ נוסף על אלה החלו להופיע דוחות על מצב החינוך שחוברו בידי משלחות של משכילים יהודים מחוץ-לארץ; אלה האחרונים נשלחו מטעם ארגונים

27. Die Allgemeine Zeitung des Judentums, 39 (1842), 3, 12, 20 (1854); י"ד פרומקין, 'בתי ספר בירושלים', חבצלת, 27 (תר"מ); א"מ לונק, 'פעלי משה מונטיפיורי ובית רוטשילד בירושלים', ירושלים, ב (תרמ"ז), עמ' 140-105; א' בן-יהודה, 'שאלת החינוך', חבצלת, 7 (ו' כסלו תר"מ).

28. Mary E. Rogers, *Domestic Life in Palestine*, London 1962. מהדורה עברית: מרי אליזה רוג'רס, חיי יום-יום בארץ-ישראל, תל-אביב 1984, עמ' 274-277 (מרי אליזה רוג'רס שהתה בארץ כעת שביקרה את אחיה, ששירת בקונסוליה הבריטית בירושלים וכחיפה בשנים 1861-1848, ובספרה היא מתארת את ביקורה בבתי-הספר לכנות בירושלים); F. Rosen, *Oriental Memories of a German Diplomat*, London 1930; Flora Randegger-Friedenberg, 'Estratto del Giornale di una Donna in Gerusalemme', *L'Educatore Israelita*, 5 (1875), pp. 280-283, 299-305. מהדורה עברית: פלורה רנדג'ר-פרידנברג, 'מתוך יומן מסעותיה של מורה יהודיה' (תרגום מאיטלקית ח' בן-עמרם), קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, א (1982), עמ' 159-115 (פלורה רנדג'ר-פרידנברג הגיעה לירושלים בשנות החמישים של המאה ה-19 כדי ללמד בנות, ושבה ארצה כשנית בשנות השישים); Elisabeth Finn, *Reminiscences of Mrs. Finn*, London 1929. בירושלים, פרסמה גם את זכרונות בעלה על פעולותיהם בירושלים בשנות השבעים של המאה ה-19, שכללו גם פעולות בתחומי החינוך והסעד); Ada Goodrich-freer, *Inner Jerusalem*, New York 1904, pp. 55-74.

29. B. Neumann, *Die Heilige Stadt und deren Bewohner*, Hamburg 1877. מהדורה עברית: ב' נוימן, עיר-הקודש ויושבי-בה (תרגום ב"צ גה), ירושלים תש"ס, עמ' נא-נט. ד"ר נוימן שימש רופא בית-החולים רוטשילד בירושלים והיה גם הממונה על בתי-הספר שהקים שליחו של רוטשילד, ד"ר אלברס כהן, ב-1854.

פילנתרופיים יהודיים כדי להציע דרכים לפרודוקטיביזציה של היישוב, בין השאר באמצעות פיתוח החינוך.³⁰

ספרים שהוקדשו באופן כלכלי לתיאור מפעלי חינוך בארץ הם ספרו של לודביג אוגוסט פרנקל, המספר על ייסודו של בית-הספר 'למל' ועל התלאות שליוו את מייסדו, וספרו המאוחר יותר של אפרים כהן-רייס, נציג חברת 'עזרה' של יהודי גרמניה.³¹ כתבים אלה מייצגים נאמנה את שתי הקטגוריות הראשונות של הכתיבה ההיסטורית שצוינו לעיל. כתיבה זו היא בעיקרה כתיבה מנקודת מבט אישית, התרשמותית ומקוטעת. היא מבטאת מגוון השקפות ואידאולוגיות, שבמרכזן, מחד, התייחסות מערבית רומנטית אל האוריינט, ומאידך - מבט פטרוני על היישוב היהודי הנידח שכצווי המזרח. חלק ניכר של כתבים אלו מבטאים מחויבות אידאולוגית להשקפת העולם של המשכילים היהודים בתפוצות, המבקשים להשכיל את אחיהם בארץ-ישראל.

'המשתתפים-הכותבים' - ראשית ההיסטוריה של החינוך העברי

כשנות השמונים של המאה ה-19, עם הגעתה של העלייה הראשונה והקמתם של מוסדות חינוך עבריים בארץ, החלו להופיע בעיתונות ובספרות דיווחים תכופים על המתרחש בבתי-הספר.³² שלא ככשלב הקודם של התפתחות בתי-הספר המודרניים, שהתאפיינו כמגוון קולות ואידאולוגיות, עם ראשית ההתיישבות הלאומית בארץ לבשה הכתיבה ההיסטורית אופי אחיד והחלה לבטא אוריינטציה לאומית. לעומתה התפתחה בקרב היישוב הישן ספרות ביקורתית, שלא בחלה בנאצות וכזרמות ושפכה על בתי-הספר הלאומיים קיתונות של רותחין, כאילו היו אם כל חטאת.³³ כך התגבשו שני

30. דיווחשבון של קארל נטר לוועד המרכזי של חברת כי"ח כ"ח-11 בינואר 1869, בתוך: ג' לון, חמישים שנות הסטוריה (תרגום מצרפתית א' אלמליח), כ, ירושלים תרע"ט-תרפ"ב, עמ' 155; צ' גרץ, 'תזכיר על מצב הקהילות בארץ-ישראל ובייחוד בירושלים', דרכי ההיסטוריה היהודית, תל-אביב תשכ"ט, עמ' 277-285.

31. L. A. Frankel, *Nach Jerusalem*, Wien 1857; א' כהן-רייס, מזכרונות איש ירושלים, ירושלים תרצ"ד.

32. אחר העם, 'בית הספר כיפו ושאלת הפועלים', המליץ, ג (ניסן תרנ"ג); אחר העם, 'בתי הספר ביפו', השלח, ו (שבט-ניסן תרס"א), פורסם גם בתוך: הנ"ל, על פרשת דרכים, כ, ברלין 1930, עמ' קמ"ד-ו'להלן; אחר העם, 'בתי הספר ביפו'; ג' גור (גרובסקי), 'בית הספר ביפו', הרוז, 15 (תרס"א), עמ' 11; רבקה יפה, 'על בתי הספר ביפו', השלח, ה (תרנ"ט), עמ' 69; מ' מלכנון וח' כידרמן, 'לשאלת בתי-הספר בארץ-ישראל', השלח, ד (תמוז תרנ"ח-כסלו תרנ"ט), עמ' 356-357; י' קלוזנר, עולם מתהווה, אודסה תרע"ה; ד' לויין, כתבים נבחרים, ירושלים תרצ"ו; א"ו לויין-אפשטיין, זכרונותי, תל-אביב תרצ"ב, עמ' 313-311, 379-381; א"ש הירשברג, משפט היישוב החדש בארץ-ישראל, וילנא תרס"א; מר"ד, 'מארץ ישראל (ה): בתי הספר במושבות', השלח, ד (תמוז תרנ"ח-כסלו תרנ"ט), עמ' 263-268; מד"ד, 'מארץ ישראל', השלח, ט (שבט-סיוון תרס"ב), עמ' 261.

33. 'מי לה' אלי' (אדר תרנ"ד), כרוז של רבני בית-דין צדק בירושלים (הרב יעקב חיים שפירא והרב שאול אלחנן שאולזאהן), שהופץ בארצות רבות, וכולל דברי שטנה נגד חובבי-ציון ובני-משה, מייסדי

להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולרדור אותו בחזרה

גושים בעלי אידאולוגיות מתחרות, הבאות לידי ביטוי בספרות המדווחת על התפתחות החינוך. במקביל המשיכו להתקיים גם מוסדות החינוך הפילנתרופיים של המשכילים היהודים כגון 'כ"ח', 'עזרה', 'אגודת אחים' ועוד.

משהתעצמו הכוחות הלאומיים נדחקו החינוך החרדי והפילנתרופי לשולי ההיסטוריה של החינוך, שהפכה להיות ההיסטוריה של החינוך הלאומי.³⁴ על כמת ההיסטוריה הופיעו השחקנים הלאומיים בלבד; היתר נעלמו וקולם לא נשמע כהיסטוריה החינוכית, אף שמבחינה כמותית היוו חלק ניכר של מערכת החינוך.³⁵ כפי שאמר דוד לויץ, שדבריו כבר הובאו לעיל - לא המקרה ההיסטורי כשלעצמו הוא המשפיע, אלא מה שההיסטוריונים עשו ממנו. גם מורים ומנהלים מקרב מערכות החינוך הפילנתרופיות, שסיפרו לאחר שנים את 'הסיפור שלהם', כתבו דברים אפולוגטיים ונתנו כבוד ל'מנצחים'. בכתביהם הם מרכיבים את המתחים והמאבקים שאפיינו את התחרות בינם לבין החינוך הלאומי ועוקרים את עוקצם, כפי שניתן להיווכח מספריהם של כהן-רייס ושל ברור.³⁶

כותבי ההיסטוריה של החינוך בתקופת היישוב היו המורים והמנהלים של בתי-הספר העבריים. גם הם, ברומה להיסטוריונים של החינוך בתקופה הקודמת, היו פרוטו-היסטוריונים ביסודם; ואולם, הם לא היו 'מבקרים-מתכוננים' מבחוץ, המציצים לרגעים במתרחש, אלא 'מתכוננים-משתתפים' קבועים. ההיסטוריה שכתבו היתה היסטוריה הנכתבת תוך כדי התהוותה בידי עושיה. ואף שלעתים ראו ספריהם אור שנים רבות לאחר מעשה, כמו ספרו של יוסף עזריהו החינוך העברי בארץ-ישראל, הרי הם מאגדים בתוכם כתבות, פרקים ודיווחים שנכתבו ובחלקם אף פורסמו בזמן ההוא.

כתי-הספר העבריים הראשונים, שכונתם 'לבטל תורה מן השמים [...] ולהפיץ תורה חדשה בישראל'. כמו כן העלילו אנשי היישוב הישן עלילות על כן-יהודה בפני השלטנות והוא הושם במאסר. ראה: י' פרס, 'לתולדות האיסור על כתי-הספר בירושלים', בתוך: מנחה לרוד: קובץ מאמרים בתכמת ישראל, מוגש ליובל השבעים של ר' [...] דוד ילין, ירושלים תרצ"ה, עמ' קכט-קלז. על הכרוזים והחרמות נגד כתי-הספר ראה: ביסאן נטורי קרתא התומה, קטז (תשל"ג); לשעה ולדורות: אוסף כרוזים ומודעות בעניני רת דין, ירושלים תשל"א; א' כן-יעקב, 'תעודות לתולדות היישוב היהודי בירושלים', ירושלים, שנה ג', א-ב (תשרי-ניסן תשי"ז); ד' שלזינגר, מעשה אבות: נוסחי החרמות והאיסורים על כתי-הספר, ירושלים [תרס"א] תשל"ו.

34. זאת גם כשלמעשה, בעתות של מצוקה כספית בתנועה הציונית - כמו בשנות העשרים - גדלה אוכלוסיית כתי-הספר החרדיים והפילנתרופיים עד כדי קליטת כארבעים אחוזים מאוכלוסיית התלמידים היהודים. בשנת הלימודים 1924 הצטמצם שיעורם של התלמידים היהודים שלמדו במוסדות מחלקת החינוך של ההסתדרות הציונית ל-68 אחוזים, ובשנת 1926 ירד שיעורם ל-60 אחוזים. ראה: א' אליצור, להתפתחות החינוך והתרכות בארץ ישראל, ירושלים ת"ש.

35. הדבר בא לידי ביטוי בתרבויות הנוער באותה מידה כמו בחינוך הפרמלי. ראה: רחל אלבוים-דרור, 'הוא הולך ובא, מקרבנו הוא בא העברי החדש', על תרבות הנוער של העליות הראשונות, אלפיים, 12 (1996), עמ' 104-135.

36. א' כהן-רייס, מזכרונות איש ירושלים, ירושלים [תרצ"ד] 1967; מ' ברור וא"י ברור, זכרונות אב ובנו, ירושלים 1966.

המורים היו מחויבים כליל לחינוך העברי הלאומי והזדהו עמו הזדהות מוחלטת. כל התפתחות חינוכית שמחוץ למערכת זו לא היתה בעלת משמעות בעיניהם וקיומה נעדר מכתביהם. הן החינוך הערכי - המוסלמי והנוצרי - והן החינוך היהודי שהתנהל מחוץ למערכת הלאומית אינם קיימים בספרי ההיסטוריה האלה, אלא אם כן היוו גוף שהתחרה בחינוך העברי. כאשר נזכרים החינוך החרדי והחינוך בבתי-הספר של כ"ח בהערות אגב, כמעט תמיד נעשה הדבר מתוך ביקורת, ולא כחלק מתיאור פריסת מפת החינוך היישובית: 'נגד לשונות הנכר, התרבות והרוח הזרות, השולטות בכיה"ס של הכ"ח ושל החברות האחרות, המרחיקות את הניכיהן ממקור מחצבתם וחותרות תחת אחדותנו וקיומנו הלאומי'.³⁷

הפרוטו-היסטוריה של החינוך לא נכתבה אפוא בידי היסטוריונים מקצועיים שמלאכתם בכך, אלא בידי משתתפים-מתבוננים שלקחו חלק פעיל בתהליכים שהם מתארים, ולרוב אף מככבים בהם כדמויות מרכזיות שעיצבו את מערכת החינוך. מצב זה מנע מלכתחילה את האפשרות שכותבים אלה יוכלו לתאר ולנתח את תהליכי עיצובה ומיסודה של מערכת החינוך הלאומית באופן אובייקטיבי. חלק מספרות היסטורית זו היא ספרות אוטוביוגרפית במלוא מוכן המילה. יש בה תיאור כרונולוגי של קורות חיים הכולל את תיאור הפעילות בהוראה ובתפקידי הניהול והפיקוח. המחברים אינם חשים כלל צורך להפריד בין הביוגרפיה האישית והמקצועית שלהם לכין תיאור התפתחותו של החינוך העברי, ומספרים עליהם כעל מכלול אחד, כבחינת 'אני הוא החינוך' או 'סיפורי הוא סיפורו של החינוך העברי'. כך נוהג, למשל, חיים אריה זוטא, מן המורים הראשונים, שלספרו הביוגרפי העניק את הכותרת: בראשית דרכי, ואת כותרת המשנה: לתולדות בית הספר העברי.³⁸ חשוב לציין כי מעשה זה אינו נובע מיוהרה ומתחושת גדלות אלא מתחושת הזדהות אמיתית ומלאה, שאינה מותירה מקום להבחנות ולחציצה בין הביוגרפיה האישית לזו הלאומית.

ספרו של זוטא הוא רוגמה מובהקת לז'אנר היסטורי זה, שבו השילוב בין הביוגרפיה להיסטוריה של החינוך הלאומי אינו ניתן להפרדה ושתייהן מהוות מקשה אחת; במארג זה משורגים שני היסודות זה בזה ואם תנסה להפרידם יתפורר הטקסט בידיך והיה כלא היה. הספר נפתח בתיאור אינטימי של משבר האמונה שבו התנסה המחבר: 'כשנת השבע עשרה לימי חיי בא עלי המשבר הנפשי הראשון'. אולם כבר במבוא הקצר לספר אישי זה מציין זוטא את עובדת היותו ממניחי היסודות לבית-הספר העברי, 'נלהם בסביבה וגם בו בעצמו, בנפשו הוא, עד שעלה בידו לצאת למרחב', ואין הקורא בטוח אם ביציאה למרחב כוונתו לעצמו או לבית-הספר העברי. השקעת האישיות הפרטית

37. י' עזריהו, כתבי יוסף עזריהו, ג, החינוך העברי בארץ-ישראל, רמת-גן תשי"ד, עמ' 14 ולהלן: עזריהו, החינוך העברי בארץ-ישראל.

38. ח"א זוטא, בראשית דרכי: לתולדות בית הספר העברי, ירושלים תרצ"ד. וראה גם הנ"ל, דרכו של מורה, ירושלים 1938. לאותו ז'אנר שייך גם ספרו של י' מרגולין, דרכו של מתנן עברי, מרחביה 1948.

בכתיבה המקצועית בלא לחצוץ ביניהם היתה אופיינית לא רק לכתיבה ההיסטורית. גם בספר להוראת המולדת שחיבר זוטא הוא פותח בנימה אישית: 'ברמות זו נראתה לי מולדתי [...] כיפיה וכזכרונותיה לקחה שבי את כל חושי בני; השכירתי, הרגישתי ולא נתנה דמי לדמינו ולמחשבותי'.³⁹

שוירת הפרטי בציבורי מונעת את היווצרותם של תנאים המאפשרים גישה נטולת פניות אישיות בכתיבת ההיסטוריה של החינוך. המחברים עצמם אינם מודעים לפרובלמטיקה שכאיחוד פרסונלי זה. האיחוד בין המורה כמחנך לבין המורה כהיסטוריון המתאר ומנתח את אותו מורה נראה להם מובן מאליו.

יש מקרים שבהם ההיסטוריה של החינוך אינה נכתבת כחלק של הביוגרפיה האישית אלא מתעטפת באצטלה של מחקר היסטורי אובייקטיבי. דוגמה למקרה כזה היא ספרו של יוסף עזריהו. ואולם, גם ספר זה הוא למעשה כתב סנוגוריה והלל שכותב יושב-ראש הסתדרות המורים על המורים העומדים בחזית החינוך ועל הסתדרותם. ספר זה מהווה הצהרת נאמנות לאומית לעיקרי האידאולוגיה הציונית ומותח ביקורת על החינוך שמחוץ למערכת הלאומית: 'רק מסירותו הנלהבת של המורה העברי, חדור רעיון התחיה כחזון לכו [...] עמדו לו ליצור דך זה [...] מתולדות החנוך העברי בארץ אנו למדים, כי בית הספר העברי הוא פרי רוחו ועמלו של המורה העברי בארץ, ואין אחר עמו'.⁴⁰ בפרק על הסתדרות המורים כותב ההיסטוריון יושב-ראש ההסתדרות כי 'בית-הספר העברי הוא כולו יציר רוחו ופרי עמלו של המורה העברי. לא הצבור ולא מוסד עליון אחר כונן את מצעדיו הראשונים או כיון את דרכו לפניו'.⁴¹ עזריהו אף מציג בספרו את תוכנית הלימודים הראשונה של מרכז הסתדרות המורים ומעריך את משמעותה ההיסטורית, אף שהוא עצמו היה אחד משלושת מחבריה.⁴² גם שני ספרי היובל של הסתדרות המורים, המהווים קובץ גדול מידות ורב היקף של מאמרים היסטוריים, משקפים את הבעיות שציינו לעיל.⁴³

מכל האמור עשוי הקורא להסיק כי לכותבי ההיסטוריה בתקופת היישוב לא היתה כל ביקורת על הנעשה בתחום החינוך - ולא היא. אמנם הכתיבה ההיסטורית מציגה תמונה הרמונית וקונסנזואלית, אך תעודות ומסמכים מאותה תקופה - החל בפרוטוקולים של אספות המורים הראשונות בשנות התשעים של המאה ה-19 ובפרוטוקולים של ישיבות בתי-הספר, וכלה כאלה של הסתדרות המורים, של ועדי החינוך לסוגיהם, של הפורומים השונים של המחלקה לחינוך של ההסתדרות הציונית

39. א"ח זוטא, 'מבוא', כתבי א"ח זוטא, א, ממראות ארצנו, ירושלים תרצ"א.

40. עזריהו, החינוך העברי בארץ-ישראל, עמ' 12.

41. שם, עמ' 36.

42. שם, עמ' 38-42.

43. ד' קמחי (עורך), ספר היובל של הסתדרות המורים תרס"ג-תרפ"ח, ירושלים תרפ"ט; ד' קמחי ול' ריקליס (עורכים), ספר היובל של הסתדרות המורים תרס"ג-תשי"ג, תל-אביב תשט"ז.

ולאחר מכן של הוועד הלאומי - מכילים כיקורת נוקבת וגודש של דיונים פולמוסיים ומאבקים, שבהם השתתפו גם אותם כותבי היסטוריה הרמונית.⁴⁴ ואולם, לשפע המסמכים הללו אין כמעט ייצוג בכתבים ההיסטוריים. מעל לכול עמדה האידאולוגיה הציונית, שהכתובה את מסגרת ההתייחסות אל מפעל החינוך הלאומי ואת הצורך להציג אותו לדורות הבאים במחלפות חגיגיות והרואיות, כשההסכמה הציונית מכסה על כל הפגעים והמתחים ואינה מאפשרת לפולמוסים לבצבץ מבעד לאדרת הקונסנזוס הלאומי. את ספרות הפרוטו-היסטוריה של החינוך בתקופת היישוב יש לראות אפוא לא כמחקר היסטורי אלא כקובץ של מקורות ראשוניים המרווחים על אירועים שמחבריהם חוו על בשרם. מדובר בכתובה ראשונית המאפשרת לקורא לחדור אל החוויה האישית של הכותב. ואולם, לצד המידע הפנימי והאותנטי מצויים עיוותים בולטים של המציאות ההיסטורית. נקודת המבט של המורים ככותבי ההיסטוריה החינוכית מהווה לא אחת מקור להטיות ולעיוורון בכל הנוגע למשמעות הפעולות שלהם עצמם. הדבר בולט במיוחד כשמשווים, למשל, את דיווחיהם של מתבוננים אחרים, שלא השתתפו במעשה החינוכי - כמו אחד העם ויוסף קלוזנר - לאלו של המורים כותבי ההיסטוריה. אף שכולם היו שותפים למסגרת ההתבוננות בחינוך כאמצעי לגיבוש התנועה הלאומית, הרי אחד העם וקלוזנר מצליחים לזהות את הפרטנציאל 'הכנעני' הטמון בחינוך העברי, המעצב תרבות נוער מקומית-ילידית ש'היהדות היא להם - הלשון העברית וארץ ישראל בלבד'.⁴⁵ המורים עצמם לא היו מודעים אז לתמורה תרבותית זו, על-אף שהיו בין מחולליה, ונוכחו בה רק מאוחר יותר.

המורים-ההיסטוריונים התבוננו ברובם במיקרו-היסטוריה שהשתקפה אליהם מן האספקלריה של הכיתה ושל בית-הספר והיו סומים להתפתחות המערכתית, המקרו-היסטורית, של החינוך. כך, למשל, בולט בתיאור מצב החינוך בתקופת מלחמת העולם הראשונה חוסר יכולתם של המורים בני התקופה לעמוד על מלוא משמעותם של המאורעות שלהם היו עדים. מאמרי המורים בספרי היובל של הסדרות המורים גדושים בתיאורים של בתי-ספר עזובים, מורים מזי-רעב ומערכת מתפוררת, אך אין בהם זכר לעובדה שההסדרות הציונית ניצלה את המצוקה של ימי המלחמה כדי להעביר ארצה כספים שבאמצעותם השתלטה כמעט על כל מוסדות החינוך היהודי בארץ ובארצות השכנות. בדרך זו היא יצרה לראשונה מערכת חינוך לאומית המאוחדת

44. פרוטוקולים של אספות המורים הראשונות בארץ-ישראל, בתוך: א' דרויאנוב (עורך), כתבים לתולדות חיבת ציון וישוב ארץ-ישראל, ג, תל-אביב תרצ"ב, נוספות ומילואים. וראה הדיון בפרוטוקולים אצל ש' כרמי, 'אספת המורים העברים בארץ-ישראל' (תרנ"ב-תרנ"ו), התפורות והניסיון לחדש את פעולותיה, קתדרה, 36 (תמוז תשמ"ה), עמ' 164-180; פרוטוקולים משיבות ועד החינוך, כ"ג אב-ר"ח אלול תרע"ז, אצ"מ 46/21A; פרוטוקול ועידת המורים, אפריל 1919, ארכיון לחינוך ע"ש אביעזר ילין, 9.162 [להלן: אח"י]; פרוטוקול משיבת ועד החינוך, 1 באפריל 1940, אצ"מ J 1/1369.

45. אחד העם, 'בתי הספר ביפו'; קלוזנר, 'העברי הצעיר', השלח, כ (שבט-תמוז תרס"ט), עמ' 401-406.

להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה

תחת הנהגתה. למעשה, בעקבות המלחמה השתנה מעמדו של החינוך הלאומי ממעמד של נוכחות למעמד של שליטה בחינוך.⁴⁶

המשקפיים האידאולוגיים שהרכיבו המורים והאינטרסים שלהם כחברים באיגוד מקצועי היו מקור להטיות רבות בכתיבתם ומנעו יצירת מרחק בין המשתתף למתבונן ולכותב ההיסטוריה. כך, למשל, שפכו הכותבים על שלטונות החינוך של המנדט הבריטי קיתונות של ביקורת ותלונות על קיפוח החינוך העברי - ביקורת שלא תמיד עמדה במבחן הנתונים - והתעלמו לחלוטין מיוזמותיה ומתרומתה של מחלקת החינוך המנדטורית לפיתוח מפעלי חינוך. ההתנגדות להצעות הרפורמה של מחלקת החינוך המנדטורית וההתכחשות לתרומותיה נבעו מן האינטרסים של המורים בתחומי השכר ותנאי העבודה. כמו כן עמד מאחוריהן מאבקה של הסתדרות המורים בממשלה, שביקשה לראות בהסתדרות איגוד מקצועי גרדא והתעלמה מזכויותיה ההיסטוריות. הצגתה של הסתדרות המורים כנושאת דגל הלאומיות במאבק נגד ההשפעות הקולוניאליות שימשה למעשה כלי במאבקה על מקומה בעילית התרבותית.

ההטיות האידאולוגיות של המשתתפים המתבוננים ניכרות לא רק ביחסם אל השליט הזר אלא גם ביחסם לקבוצות אחרות ביישוב. ההזדהות הטוטלית עם האידאולוגיה הדומיננטית, שאותה שירתו כותבי ההיסטוריה של החינוך, באה לידי ביטוי בדעות קדומות ובהתעלמות מקבוצות ומגזרים שניצבו בשולי החברה היישובית, כמו החרדים וילדי עדות המזרח.

הנחת היסודות לסטנדרטים פרוצדורליים של אובייקטיביות - שלהי תקופת היישוב וראשית שנות המדינה

סוף תקופת היישוב ושנותיה הראשונות של המדינה היו תקופת מעבר - תקופה שבה נכתבו עדיין ספרי פרוטו-היסטוריה של החינוך בידי משתתפים מתבוננים שהיו מעורבים בחינוך מעורבות אישית עמוקה, אך בהיבט נעשו מאמצים להשתית את המחקר על תקינות פרוצדורלית הכופה מידה מסוימת של אובייקטיביות מכניסטית. באותה תקופה התרבה השימוש בשיטות כמותיות ובהצגת נתונים ומסמכים המגבילים את השיפוט האישי ואת ההסתמכות הכלכלית על זכרונות אישיים. בספרי ההיסטוריה

46. מעניינת ההשוואה בין הדרך שבה מתאר עזריהו את פעילות ועד החינוך, שבתקופת המלחמה לא כלל כמעט נציגים של הסתדרות המורים והיה מסונף למשרד הארץ-ישראלי, לעומת הדין-וחשבון של המשרד הארץ-ישראלי. לדברי עזריהו, מוועד החינוך נמנע 'להקריש את תשומת לבו לעניינים הפנימיים של בתי-הספר ולפקח עליהם, והנהלתו הצטמצמה כמעט אך ורק בהספקת צרכיהם הכספיים בלבד'. למעשה הפכה השליטה במשאבים בתקופת המלחמה לאמצעי לפיתוח כסיסי עוצמה ושימשה כלי לתמורה. ראה: עזריהו, החינוך העברי בארץ-ישראל, עמ' 81; י' טהן, ארץ ישראל בשנות המלחמה העולמית, דין-וחשבון, יפו תרע"ט, עמ' 37-193, 271-303.

של החינוך החלו להופיע מראי מקום וביבליוגרפיות, תרשימים וטבלאות ואף השוואות בין מערכת החינוך כארץ למערכות חינוך אחרות. ניצנים ראשונים של תופעות מעין אלו נראו עוד קודם לכן, אך עתה הן החלו להופיע בתדירות רבה יותר והיו לדרך המלך בכתיבת ההיסטוריה של החינוך.

אמנם, גם בתקופה זו עדיין התקיימו רבים ממאפייני התקופה הקודמת; ואולם, למרות המשכיות מה ברפואי הכתיבה של תולדות החינוך ניכרת גם מידה לא מבוטלת של תמורה בין הדורות של ספרות ההיסטוריה של החינוך. התקופה של סוף שנות היישוב וראשית שנות המדינה מצטיינת לא רק בראשית התפתחותן של שיטות מחקר מדעיות ובאימוץ גישות כמותיות - תמורות הדומות לאלה שהתחוללו בחקר ההיסטוריה של החינוך במדינות המערב - אלא במיוחד בנסיונות לפרוץ את ההסכמה של מסגרת-העל האידאולוגית. בניגוד לכותבי התקופה הקודמת, שהעטו על כתיבתם ההיסטוריים מעטה של הסכמה, חוקרי תקופה זו מאפשרים לקונפליקטים לכצבץ מעל פני השטח ולפרקים אף מנהלים בהם דיון ביקורתי.

שני ההיסטוריונים המרכזיים של החינוך בתקופה זו היו אליעזר ריגר ויוסף בנטואיץ.⁴⁷ מחד היו השניים משתתפים-כותבים מובהקים, שהמשיכו במסורת הכתיבה ההיסטורית של קודמיהם. כך מצהיר ריגר מיד בפתח-הדבר לספרו כי דבריו ומסקנותיו הם פרי הניסיון: 'במשך חצי יובל שנים זכיתי למלא כמה תפקידים חנוכיים בתנועות נוער ובכתי ספר בארץ-ישראל [...] הניסיון, שרכשתי לי בתפקידים אלה, הורני הלכה למעשה כרוב הדברים שנגעתי בהם בספרי זה'.⁴⁸ מאידך, שניהם היו אמונים על דרכי העבודה המדעית ויישמו כמה מן השיטות המדעיות במחקרם.

מטרתם של ריגר ובנטואיץ היתה לתאר את מופעי החינוך השונים בתקופתם בכחינת 'state of the art' - היינו, תיאור המצאי החינוכי של התקופה ודיון בו בחתכים סינכרוניים ודיאכרוניים. כך זכינו, בין השאר, לתיאור ההתפתחות ההיסטורית תוך כרי דיון בתחומי החינוך השונים של תקופתם. יתרה מזאת, שניהם אינם מסתפקים בתיאור מופעי החינוך ביישוב ובמדינת ישראל בתקופתם, אלא מבקשים כי אגב-כך ישמשו ספריהם להוראת פרקים חשובים בפדגוגיה ובפסיכולוגיה חינוכית. ריגר, למשל, פותח

47. א' ריגר, החנוך העברי בארץ ישראל, א-ב, תל-אביב ת"ש; הנ"ל, החנוך המקצועי בישוב העברי בארץ-ישראל, ירושלים תש"ה; י' בנטואיץ, החינוך במדינת ישראל, תל-אביב 1960.

48. פרופ' אליעזר ריגר היה ממייסדי תנועת השומר-הצעיר. ב-1920, עם עלייתו ארצה, שימש בתפקיד הוראה בבית-הספר הראלי בחיפה, בגימנסיה הרצליה ובבית-המרדש למורות בתל-אביב. לאחר מכן שימש בתפקיד המפקח על בתי-הספר הכלליים במחלקה לחינוך של ההנהלה הציונית והסוכנות ושל הוועד הלאומי, ייסד את בית-הספר התיכון שליד האוניברסיטה והיה מנהלו. ב-1951 נתמנה למנהל כללי של משרד החינוך והתרבות. ד"ר יוסף בנטואיץ עלה ארצה מאנגליה ב-1924. גם הוא היה מורה בבית-הספר הראלי בחיפה ובגימנסיה הרצליה. כמו כן שימש בתפקיד מפקח במחלקת החינוך של ממשלת המנדט ולאחר מכן היה סגן מנהל המחלקה. עם קום המדינה התמנה למנהל בית-הספר הראלי ולאחר מכן לאחד מעובדיו הבכירים של משרד החינוך.

את ספרו על החינוך העברי בדיון כללי ונרחב על הכוחות הסטטיים והדינמיים בחינוך (א, עמ' 1-27). גם בכרך השני של הספר נרונות שאלות כלליות, בפרקים העוסקים ב'מהות תכנית הלימודים' וב'מקומה של תכנית הלימודים בתהליך החנוך' (ב, עמ' 1-68), ב'תכונות הפסיכולוגיות, הפסיכיות והחברתיות של ההתבגרות', ועוד. בנטואיץ, במבוא לספרו על החינוך במדינת ישראל, מסביר במפורש כי מטרתו לתאר את מכנהו של החינוך ואת בעיותיו בעשור הראשון למדינה, ומצטרף על שפתח במבוא היסטורי, שלו מוקדשים 48 מתוך 416 עמודי הספר, באמרו כי 'רק מתוך גישה היסטורית יכול הקורא להעריך נכונה את היש' (עמ' 8). בדומה לריגר, שספרו משמש לו, לטענתו, מודל לחיקוי שהוא מבקש לערוך, גם בנטואיץ מנצל הזדמנות זו של דיון במופעי החינוך בישראל של שנת 1960 כדי להשכיל את הקוראים בנושא הדיסציפלינה של החינוך. לפיכך הוא מביא בספרו פרקים בחינוך ובפסיכולוגיה חינוכית, 'מושגים של פסיכולוגיה האישיות ומסקנות מהם לגבי החינוך' (עמ' 8), דיון ברעיון ההומניזם מאז ימי יוון (עמ' 210-214), ועוד.

ריגר ובנטואיץ מבקשים להשתית את המחקר על תקינות פרוצדורלית בהשתמשם בשיטות המחקר הכופות מידה מסוימת של אובייקטיביות מכניסטית. בספריהם ניכר השימוש בשיטות כמותיות ובהצגת נתונים ומסמכים, גרפים ותרשימים, ביבליוגרפיות מקיפות וחומר השוואתי.⁴⁹ שפע הפרטים ואמצעי ההמחשה החזותיים יוצרים רושם של ממשות', כפי שכינה זאת רולאן בארת.⁵⁰ לכך יש להוסיף את השינויים כלשון ובסגנון: את הנימה האישית הרגשית מחליפה שפה ניטרלית ומרוחקת יותר, היוצרת טרוריקה של אובייקטיביות. כל אלה מעוררים רושם של אובייקטיביות, של איפוק ושל הגבלת הדעות האישיות.

ואולם, למרות האפרט המדעי האמור להצביע על אובייקטיביות, ספריהם של ריגר ובנטואיץ הם נורמטיביים בעליל. שניהם מצהירים על מטרותיהם החברתיות והלאומיות במבוא לספריהם: 'ספרי זה הוא נסיון להפעיל את המחשבה הציבורית', כותב ריגר. המטרה המרכזית שלו אינה רק להשכיל את הקוראים ולעורר דיון, אלא גם לדרבן את העם בארץ-ישראל לבצע את המשימות החברתיות והלאומיות, וספרו אמור לשמש אמצעי להשגת מטרה זו. עוד הוא טוען כי 'עם עצמו אינו עולה במעלה-ההר, צריך לדחוף אותו בחזקה ככיוון מסוים; צריך לחנך אותו חנוך תכליתי ומשוכלל'.⁵¹ בהתאם לכך עוסקים פרקי הספר לא רק בתיאור ובניתוח, אלא גם בהטפה. הדבר בא לידי ביטוי אפילו בשמות הפרקים: 'סולידריות קיבוצית עדיפה לנו עתה

49. ראה הטבלאות אצל ריגר, החנוך העברי בארץ ישראל, ב, עמ' 42, 113, 114, 115, 116, 117, 139, 191, 192, 208, 210, 218, 219, 220, 243, 244, 246, 252, 253, 282, 288. וראה גם התרשימים, שם, עמ' 142, 145, 164, 199, 201, 238, 239. הוא הדין בספרו של בנטואיץ, שנוסף על הנתונים עשיר גם במראי מקום ובביבליוגרפיה נרחבת. ראה בנטואיץ, החינוך במדינת ישראל, עמ' 393-410.
50. ראה הדיון אצל א' ויינריב, 'נפילתו ועלייתו של הנארטיב ההיסטורי', זמנים, 51 (1995), עמ' 20-29.
51. ריגר, החנוך העברי בארץ ישראל, ב, עמ' ה.

מאינדיבידואליזמוס' (א, עמ' 14-27); 'עידוד כוחות חלוציים' (א, עמ' 181-195); וכן: 'חונך לתוצרת הארץ: תוצרת הארץ היא תהליך הזדהות עם ארץ המכורה' (א, עמ' 257-259). גם בנטואיץ מצהיר כי מטרת ספרו לתאר את החינוך במדינת ישראל 'ושיחד עם זה יציג לפני הקורא - כאשר עשה זאת ריגר בספרו - את הבעיות העיקריות התובעות דיון וטיפול מעשי'. הוא מודע לבעייתיות שבגישה זו ומשתף את הקורא בלכטיו: 'נוח יותר היה להסתפק בתיאור היש [...] למה לעורר ויכוחים?', אך תשובתו חדר-משמעית: 'אין להירתע מפני ויכוח'.⁵²

בדומה לקודמיהם, ריגר ובנטואיץ אינם מציגים 'היסטוריה טהורה', כפי שהגדירה פרנסיס בייקון - היסטוריה אינפורמטיבית שאינה ממוזגת ומערבת את עמדותיהם הסובייקטיביות ואת הדיונים האידאולוגיים בתיאור המהלכים ההיסטוריים. הם גם אינם מפרידים, כהמלצתו, בין ההיסטוריה האינפורמטיבית הטהורה לבין מה שהוא מכנה 'mixed history' - דהיינו, התפיסות הפוליטיות, התובנות והמסקנות, שאותן יש להשאיר, לדעתו, לשיקול דעתו ולשיפוטו של כל קורא. יתרה מזאת, טוען בייקון, כתיבה משטעת מעין זו קוטעת את הנרטיב ההיסטורי הטהור של מסירת מידע.⁵³

ואולם, אף שריגר ובנטואיץ נטועים עמוק בתוך מסגרת ההסכמה הציונית, הם מעיזים גם לבקר אותה בתחומים מסוימים. בהעזה זו יש משום ניסיון לפתח עמדה אובייקטיבית, כפי שתיאר זאת נאגל: כדי לפתח מודעות מורחבת ושלמה יותר של העולם עליהם לצאת מחוץ למסגרת ההזדהות האידאולוגית הטוטלית ולהתנתק בהדרגה מנקודות המבט הראשוניות כמתודה הכרחית לקידום הבנת העולם והבנת עצמם. שיטה זו מעצימה את חופש המחשבה והפעולה של החוקר. כספריהם של ריגר ובנטואיץ מתבטאים הנסיונות לפתח עמדה אובייקטיבית בדיון הביקורתי שהם מנהלים בנושאים בעייתיים הנתונים במחלוקות עמוקות - נושאים שקודמיהם לא העזו ואולי לא רצו לגעת בהם. כך, בניגוד לרור הקודם של כותבי ההיסטוריה של החינוך, שחש מחויבות להציג תמונה הרמונית של ההסכמה הציונית ולכן פסח לחלוטין על החינוך הערבי והחליק קונפליקטים פוליטיים פנימיים חריפים שנתגלעו בתחום החינוך בתקופת היישוב, מקדיש ריגר פרק מיוחד לדיון בשאלה: 'יחס בית הספר אל שכנינו הערבים' (א, עמ' 213-233), ואינו נרתע מהצגת 'הנחות לפוליטיקה חנוכית כשאלה הערבית'. הוא הדין בספרו של בנטואיץ, הדין במטרות החינוך הערבי, בתכניו ובשיתוף יהודי-ערבי (עמ' 333-351).

נוסף על כך מנהלים ריגר ובנטואיץ דיון ביקורתי בשיטת הזרמים בחינוך, ובתוך כך תוקפים את ההקשרים המפלגתיים ואת השימושים שעשו המפלגות בחינוך. בניגוד קוטבי לגישה המקובלת על ציבור המורים ועל הסתדרותם יוצאים השניים נגד היחס לבריתים ומצביעים על המחיר ששילמה מערכת החינוך היישובית בשל התנכרותה

52. בנטואיץ, החינוך במדינת ישראל, עמ' 7-8.

53. ראה לעיל, הערה 25.

להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה

זו.⁵⁴ עם זאת, יש לציין כי למרות שפע הפרטים המאפיין את תיאור מערכת החינוך בשני הספרים, הדיון בהם הוא סטטי, והכותבים אינם עומדים על הדינמיקה של תהליכי העיצוב ואינם עורכים ניתוח פוליטי-חברתי של המאבקים המפלגתיים בחינוך ובין קבוצות הלחץ השונות. כמו כן מבצעות בספריהם דעות קרומות על עדות המזרח, כמו טיעונו של בנטואיץ כי 'ילדי העולים מקופחים עוד מכיתם מחמת העוני, ומחמת פיגור שכלי' (עמ' 88).

התמורות שחלו בשיטות המחקר ההיסטורי ופריצת מסך ההרמוניה של ההסכמה הלאומית היו קפיצת מדרגה בחקר ההיסטוריה של החינוך, למרות המשך קיומם של מאפיינים רבים מן התקופה הקודמת. אין ספק כי על השינויים בכתיבתם של שני ההיסטוריונים המרכזיים של התקופה השפיעו גורמים אישיים: אצל ריגר - השקפותיו כאחד ממייסדי השומר-הצעיר, ואצל בנטואיץ - היותו חניך הליברליזם האנגלי. אולם לא רק גורמים אישיים הובילו לשינויים הללו; גם הסביבה החלה להשתנות. באותה תקופה החל תהליך של התרופפות הדוגמטיות האידאולוגית והופיעו ניצנים ראשונים של סובלנות לקולות הנפרדים מן המקהלה ומשמיעים מנגינות אחרות.

המחקרים המדעיים הראשונים בהיסטוריה של החינוך – שנות השבעים וראשית שנות השמונים

המחקרים הראשונים בהיסטוריה של החינוך בישראל שנערכו בידי היסטוריונים מקצועיים ועל-פי קריטריונים שגובשו וזכו ללגיטימציה בעיני חברי הדיסציפלינה ההיסטורית שבקרב הקהילה המדעית הופיעו בשנות השבעים והשמונים. בין הראשונים והכולטים שבהם היו ספריהם של פרופ' משה רינות ושל פרופ' שמעון רשף,⁵⁵ שפרסומם מסמן את תחילתה של תקופה חדשה בהיסטוריוגרפיה של החינוך. מחקריהם משקפים את סיומו של שלב המעבר מכתובת היסטוריה בידי מחנכים לכתובתה בידי חוקרים שהניחו את היסודות למחקר היסטורי מקצועי של החינוך - כזה המבוסס על מחקר ארכיוני שיטתי ומפורט ועל הצלכת מקורות. אף שגם שני היסטוריונים אלו מילאו תפקידים במערכת החינוך - בהוראה, בניהול ובפיקוח - הביוגרפיה האישית שלהם אינה נזכרת במחקריהם. שלא כקודמיהם, הם אינם טוענים לתובנה היסטורית שכאה להם בזכות נסיונם הפדגוגי. בניגוד להם, הם חוצצים בין ההתנסות האישית בשדה החינוך לבין המחקר ההיסטורי מתוך כוונה להגיע לאובייקטיביות מרבית. באיזו מידה אכן הצליחו במשימה זו - שאלה זו תידון בהמשך.

54. ראה דבריהם של נציגי המורים נגד מחלקת החינוך המנדטורית כפי שהם באים לידי ביטוי בשיבת ועד החינוך (1.4.1940), אצ"מ 1/1369 J, וכפי שהם מוצגים במאמרים המופיעים בשני ספרי היובל של הסתדרות המורים, לעומת הדיון בשאלה זו אצל ריגר, החנוך העברי בארץ ישראל, א, עמ' 234-241, ואצל בנטואיץ, החינוך במדינת ישראל, עמ' 29-35, 42-53.

55. מ' רינות, חברת העזרה ליהודי גרמניה: ביצירה ובמאבק, ירושלים 1972; ש' רשף, זרם העובדים בחינוך: מקורותיה ותולדותיה של תנועה חינוכית בשנים תרפ"א-תרצ"ט, תל-אביב 1980.

נושא מחקרו של רינות היה הנחת התשתית לחינוך בתקופה העות'מנית וכחינת פעולותיה של חברת 'עזרה' של יהודי גרמניה, שמדיניות החינוך שלה עוררה את מלחמת השפות'; נוסף על כך החל רינות לבחון את השלבים הראשונים בפעילותה של הסתדרות המורים. רשף חקר את תהליכי התמסדותו של החינוך בתקופת המנרט הבריטי, בהתמקדו במיוחד בזרם העובדים. שניהם הציגו סיפור היסטורי קוהרנטי ורציף. הם ביקשו לגלות סדר בתוהו ובוהו, למצוא היגיון פנימי בתוך המציאות הכאוטית ולעצב מן הקטעים והשברים שליקטו שלמות בעלת מבנה הגיוני והמשכי, המציגה לקורא את סיפור שוכו של הלאום היהודי לארץ אבותיו ואת סיפור החזרתן של השפה והתרבות העברית לתחייה באמצעות החינוך הארץ-ישראלי. כדי לעמוד במשימה זו היה עליהם להשקיע לפרקים את הפולמוסים וההתנגשויות ולהתעלם מקולות צורמים ומהשקפות עולם שחרגו מן ההסכמה הלאומית - קולות שהעיבו על הדרמה ההרואית של העם השב לארצו כדי להקים בה חברה שוויונית וצודקת.

מאפיין זה של כתיבתם בולט במחקרו של רינות בדרך תיאורה של מלחמת השפות. רינות ערך מחקר מקיף ויסודי והציג את כל הנתונים שנראו לו רלוונטיים להבנת האירוע ההיסטורי המרכזי ביצירתה של מערכת החינוך הציונית ובגיבושה של החברה היישובית כישות לאומית הנלחמת על עצמאות תרבותית. הוא מציג את סיפור הסולידריות וההסכמה היישובית והציונית כמאבק למען השלטת השפה העברית כשפת ההוראה בטכניון, שעמד לקום ערב מלחמת העולם הראשונה; מאבק זה התנהל נגד חברת 'עזרה' של יהודי גרמניה, שעמדה בראש מפעל הקמתו של הטכניון ודרשה ששפת ההוראה בו תהיה גרמנית. המסגרת האידאולוגית של רינות, התוחמת את הדיון לעניין הייחוד הציוני של האירוע, מונעת ממנו להשקיע עליו ועל אירועים דומים מנקודת מבט השוואתית רחבה יותר ולפרשם כמאבק נגד קולוניאליזם תרבותי המיוכא מהמערב לארץ-ישראל שבמזרח, על כל המשמעויות הפוליטיות והתרבותיות הנובעות ממנו. עיצוב העלילה של מלחמת השפות במסגרת השירות הלאומי, שלו מחויבת ההיסטוריה של החינוך, גורמת לרינות ליישר במידת-מה את ההדורים בין הדורות השונים בתוך החברה היישובית. עקב כך מתגמד ומיטשטש תפקידו של הנוער מגימנסיה הרצליה ומבית-המדרש למורים בירושלים, שיזם את המרד נגד חברת 'עזרה'; התסיס את היישוב וגיבשו לקראת מלחמת השפות.

מאבקו של הנוער התנהל תוך כדי מחלוקות קשות והתנגשויות עם ההסתדרות הציונית ועם הסתדרות המורים, שנקטו גישה פייסנית וחששו למתוח ביקורת על חברת 'עזרה'. הביטוי החוזר ונשנה בכרוזים ובדיונים של הנהגת הסתדרות המורים בנוגע לחברת 'עזרה' הוא 'זהירות'.⁵⁶ גם בהסתדרות הציונית לא ראו בעין יפה את התמרדות

56. מכתב חוזר ה', החנוך, ג (ניסן תרע"ב-אדר תרע"ג); מכתב חוזר א', החנוך, ד (תשרי-חשוון תרע"ד); פרוטוקול הדיון באספה הכללית השמינית של הסתדרות המורים, שם. אחד המורים טוען נגדם: 'כמשך שנתיים התהלכו שמועות ששפת הלמודים בטכניקום תהיה גרמנית. כל הזמן הזה השתדלו מטעם המרכז [של הסתדרות המורים] להטתיר את הדבר ולהרגיע את הרוחות [...] היינו חפצים לשמע

להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה

התלמידים, ושמריהו לרין ואחד העם התקצפו על 'הקונרסים החצופים' ועל המיליטנטיות שלהם. ואולם, משהצלילו אותם 'קונרסים' לגייס את חוגי הפועל-הצעיר ולהתסיס את היישוב כולו למאבק ב'עזרה' שוב לא יכלו המוסדות הציונים והסתדרות המורים לעמוד מנגד ונסחפו בעקבות הרדיקליות של הנוער.⁵⁷

אירוע מלחמת השפות, המגלם בתוכו, בין השאר, מרכיבים חשובים של התנגשות פוליטית ותרבותית בין דורות, הפך אצל דינות לסיפור הסולידריות היישובית. סיפור מלחמתו של הנוער באוזלת היד של הממסד החינוכי והציוני תוך כרי שיתוף פעולה עם מפלגות השמאל הפך כך באספקלריה של תולדות החינוך למלחמתם של הסתדרות המורים והיישוב המאורגן. בתהליך עיצובו של סיפור ההסכמה הלאומית והסולידריות הציונית נשחק והצטמצם חלקם של ההתנגשויות והקונפליקטים האידאולוגיים ונמחק מן התודעה ההיסטורית תפקידו של הנוער כגורם יוזם ומתסיס.

במוקד מחקריו של שמעון רשף עומדים יחסי הגומלין בין חינוך לחברה בהתהוותה. רשף מתאר בפרוטרוט את התפתחותו של זרם העובדים מאז ראשית שנות העשרים ובוחר את התפקיד שמילא בעיצוב ההוויה הלאומית והתרבותית של היישוב ואת הטרנספורמציה שלו מתנועה חינוכית למכשיר פוליטי - תהליך שנבע משאיפתו לכבוש את ההגמוניה בחברה היישובית. ברומה לרינות, גם רשף עורך מחקר מקיף המצטיין בהעמקה ובמאמץ להציג את ריבוי הגוונים והקבוצות שפעלו בתוך זרם העובדים ואת לבטיהם ותסכוליהם של המחנכים, שחיפשו דרכים חדשות בחולות בלא שינחה אותם תוואי ברור. עם זאת, גם הוא, כמו דינות, בוחר את מערכת החינוך היישובית מתוך מסגרת התייחסות פנימית, בלא להיזקק לממדים השוואתיים ולהשלכותיהם - זאת אף שמחקרו מקדיש מקום נרחב לבחינת המקורות שהשפיעו על האידאולוגיה ועל המעשה החינוכי של זרם העובדים.

מסגרת התייחסות זו בולטת במחקרו של רשף כסקירת תרומתו של המחנך הגרמני גיאורג קירשנשטיינר לעיצוב אופיו של החינוך בארץ. ספרו של קירשנשטיינר, מהות בית הספר העמלני, שתורגם לעברית וראה אור ב-1929, היה בעל השפעה מעצבת על החינוך היישובי. רשף מנתח בהרחבה את תורתו החינוכית של קירשנשטיינר ומציין את השפעתו על החינוך העברי ובמיוחד על החינוך בזרם העובדים. קירשנשטיינר ראה בבית-הספר מכשיר ממלכתי להשגת מטרות מדיניות ויצא נגד האידאליזציה של הפרט שרווחה בחינוך הפרוגרסיבי. הוא שב והדגיש כי מטרות הפרט חייבות לנבוע מיעדי הלאום, שהוא-הוא הנושא העיקרי של הערכים שאותם בא החינוך לשרת. הארס, טען קירשנשטיינר, זוכה להכרת ערך אישיותו רק אם הוא נזקק לערכי הלאום. החינוך העמלני על-פי קירשנשטיינר הוא אמצעי לחינוך לאזרחות ולאורח חיים של משמעת,

בתזכיר מלה חריפה וחזקה שתעורר אותנו במלחמתנו בעד השפה העברית [...] לא בטון שקט וצנוע כזה'. ראה: דברים בדיון כדיר-וחשבון של מרכז אגודת המורים לשנות תרע"ב-תרע"ג, התנוך, ר (תרע"ד).

57. רחל אלבוים-דדור, החינוך העברי בארץ-ישראל, א, ירושלים, 1986, עמ' 308-350.

ומטרתו להכשיר את התלמידים להיות אזרחים ממושמעים ובעלי מקצוע שיביאו תועלת לאומה וישרתו את מטרות המדינה. הפילוסופיה החינוכית של קירשנשטיינר הלמה את תפיסות העולם של המפלגה הנאצית בגרמניה, שהשתמשה כתורת החינוך שלו - אם כי בוודאי למטרות מרחיקות לכת בהרבה מאלה שאליהן התכוון הוא עצמו. ואולם, רשף אינו מזכיר הקשרים אלו ואינו עוסק בפוטנציאל הטוטליטרי של תורת חינוך זו, במשמעויותיה וכהשלכותיה.

תורה נוספת שמציין רשף כבעלת השפעה על המחשבה ועל המעשה הפדגוגי כקיצוצים וכזרם העובדים היא תורתו של זיגפריד ברנפלד. ברנפלד הושפע מן הזרמים החדשים בחינוך ובתנועת הנוער הגרמני ומתורת הפסיכואנליזה של פרויד, וכיקש למזג את הגישות הפדגוגיות-פסיכולוגיות הללו עם השקפת עולמו הציונית-סוציאליסטית. הוא היה ממייסדי תנועת הנוער של השומר-הצעיר, ולאחר מלחמת העולם הראשונה הקים בווינה את 'מרכז תנועות הנוער', שבו ביקש לרכז את כל קבוצות הנוער היהודי לפעולה משותפת. את הסמל לגאוה לאומית ולמרד הנעורים בתחלואי החברה ראה ברנפלד בגרעון המקראי, הוא ירובעל, ובשם זה כינה את הירחון שהוציא בשנים 1918-1919 למען הנוער היהודי. ב-1920 הוא הקים מכון לחקר הנעורים והחינוך, וכמו כן הוציא כתב-עת בשם החינוך החדש ואף ייסד בווינה מכון פדגוגי להכשרת מורים, שאליה הגיעו להשתלמויות גם מורים מן הארץ. ברנפלד שימש יועץ ומדריך לראשי זרם העובדים וקיים עמם קשרים הדוקים.⁵⁸

את השקפותיו הפדגוגיות והסוציאליסטיות ביטא ברנפלד גם בספרו האוטופי העם היהודי והנוער שלו, שראה אור ב-1919.⁵⁹ ב'אוטופיה' שלו מציג ברנפלד חברה יהודית עתידית בארץ-ישראל, שבה משמשת מערכת החינוך אמצעי מרכזי לעיצובה של חברה חדשה. למערכת זו מאפיינים טוטליטריים לא מעטים והיא מכפיפה את צורכי הפרט לצורכי הכלל, שעמם מזדהה הפרט. ברנפלד מעצב מערכת חינוך אשר, מחד, מאפשרת לילד להתפתח באופן ספונטני, ומאידך - מחנכת אותו מיום היוולדו לכך שאין חדווה גדולה מחדוות ההקרבה העצמית למען הכלל. גישתו של ברנפלד מזכירה את החלום האוטופי-אנרכי של חברותא וולונטרית והדגשת החוויה הפנימית מבית-מדרשם של גוסטאב לנדאוור ומרטין בובר,⁶⁰ אך בה בעת נושבת ממנה אווירה

58. על השפעותיו של ברנפלד על אנשי השומר-הצעיר ניתן ללמוד מתוך הקובץ קהליטנו, תל-אביב תרפ"ב, שיצא לאור בהוצאה מחודשת כתוספת מבוא והערות מאת מ' צור: קהליטנו, ירושלים השמ"ח. וראה גם: צ' זור, 'על המחבר', בתוך: ז' ברנפלד, העם והנוער, מרחביה 1948, עמ' 134-144; ש' יצחקי, 'על זיגפריד ברנפלד', החינוך המשותף, 3 (דצמבר 1977), עמ' 52-64; W. Hoffer, 'Siegfried Bernfeld and "Jerubbaal", An Episode in the Jewish Youth Movement', *Leo Baeck Year Book*, 1 (1965), pp. 150-167

59. S. Bernfeld, *Das Jüdische Volk Und Seine Jugend*, Wien und Berlin 1919

60. מ' בובר, נתיבות באוטופיה, תל-אביב 1983; י' זנדנעק (עורך), גוסטב לנדאוור: במלאת עשרים שנה להרצחו, תל-אביב תרצ"ט; ג' לנדאוור, קריאה לסוציאליזם - המהפכה (תרגום י' כהן), תל-אביב תשי"א; E. Lunn, *Prophet of Community: The Romantic Socialism of Gustav Landauer* - *Philosopher of Utopia*, Indianapolis, IN 1977

של תכנון מרכזי, של כפייה ושל סגירות. את הסתירות הפנימיות האלה הוריש ברנפלד לתנועות החינוכיות של השמאל הארץ-ישראלי, שהיו נתונות להשפעתו. גם הן דגלו בעת ובעונה אחת בחופש ובאינדוקטרינציה, בהעמדת הילד במרכז התהליך החינוכי ובשימוש בחינוך כאמצעי פוליטי להשגת יעדי המפלגה והאומה. ואולם, רשף אינו הן בסתירות העמוקות שבתורת החינוך של ברנפלד ובהשפעותיהן על החינוך של זרם העובדים.

האם הצליחו רינות ורשף במאמצייהם להציג את תולדות החינוך כאובייקטיביות המרכיבת, כפי שהתכוונו לעשות בהידרשם למיטב שיטות המחקר ההיסטורי? במה שונה האובייקטיביות - או חוסר האובייקטיביות - שלהם מזו של אלה שקדמו להם? כיצד משתנות תפיסותיה והגדרותיה של האובייקטיביות מתקופה לתקופה ומשלב לשלב? כיצד באה לידי ביטוי הדיאלקטיקה של האובייקטיביות, שעליה עמדנו בפרק הראשון, בשלבי ההתפתחות השונים של ההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל? לבחינת אחרות משאלות אלו נפנה עתה.

* * *

המסגרת ה'ז'אנרית של ההיסטוריה של החינוך בישראל היא הדרמה ההרואית של 'ושבו בנים לגבולם' - החזרה והתחייה, מגלות לגאולה, מגיא צלמוות לתקומה. זאת דרמה של חזרה בתשובה, של תיקון וגאולה. הנרטיב ההיסטורי מציג שלשלת שלא נותקה, ובהתאם לכך משובצים בו המאורעות והתהליכים התרבותיים והחינוכיים: תחיית השפה, תחיית הספרות והתרבות העברית, תחיית העם השב לארצו ולהיסטוריה, לתנ"ך, לנופי הארץ שציפתה לבניה. החינוך הוא הרבק המחבר בין חוליות השלשלת הזאת, והוא המעביר הלאה את תרבות התחייה העברית כדי שלא תנותק עוד אותה שלשלת. מכאן חשיבותו ותפקידו הרם, שכן הוא שיבטיח את ההמשכיות. מבחינה זו כל כותבי ההיסטוריה של החינוך הם תלמידיו של דינור.⁶¹

בשלב הראשון של התפתחות ההיסטוריוגרפיה של החינוך - שלב 'המשתתפים' המתכוננים' - ההזדהות עם הדרמה של החינוך הלאומי היא טוטלית ומוחלטת. אין חציצה בין הסובייקט הפועל לתופעה שהוא פועל בתוכה, מעצב אותה, מתכונן בה ומדווח עליה. לא נוצר מרווח של הגות בין החוויה לבין חקירתה והדיווח עליה. כותבי

61. על 'האסכולה הירושלמית' בהיסטוריוגרפיה הציונית ועל דינור כאחד ממעצביה ראה: ש' אטינגר, 'בן-ציון דינור - האיש ופועלו ההיסטורי', בתוך: ב"צ רינור, דורות ורשומות, ירושלים תשל"ח, עמ' ז-יח; א' ריין, 'בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה', בתוך: ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), חינוך והיסטוריה, ירושלים תשנ"ט, עמ' 377-390; צ' צמרת, 'בן-ציון דינור: אינטלקטואל בונה מדינה', הציונות, כ"א (תשנ"ח), עמ' 321-332; J. Neusner & H. H. Ben-Sasson (eds.), 'History of the Jewish People', *American Historical Review*, 82 (1977), pp. 1030-1031; D. Myers, *Re-Inventing the Jewish Past*, Oxford 1995; E. Shmueli, 'The Jerusalem School of Jewish History. A Critical Evaluation', *Proceedings of the American Academy for Jewish Research*, 52 (1986), pp. 147-178

הפרוטו-היסטוריה מאמינים כי את מה שהם חווים חוזה מערכת החינוך כולה - המורים, המנהלים והתלמידים - ולכן אינם חשים צורך להביט בה מפרספקטיבה מקיפה יותר. אין להם צורך להתרחק ממעשה היום-יום כצייר המתרחק מיצירתו כדי להתבונן בה לפני שהוא ממשיך במלאכה. ואכן, נסיונות להתבוננות אובייקטיבית, שלא לומר ביקורתית, אינם באים לידי ביטוי במרבית ספרי ההיסטוריה של החינוך בתקופת היישוב, שבהם חוגגת ההתלהבות מן העשייה. היטיב לתאר זאת יוסף חיים ברנר, שביקר את 'שפת היתר של אנשי ארץ-ישראל', את 'החיפזון שבעשיית היסטוריה': כל קורטוב של פעילות, טוען ברנר, 'צורר שבליים - תוצאות דקות ושרופות קדים ותשעה קבין של הכרזות'. עם זאת, ברנר מעריך את עוצמת החוויה שחוו, ומבין כי מכאן 'ראיתם בזוכית מגדלת את רצועת השטח הצרה, שכבר הספיקו לעבור'.⁶² בשלב זה לא מתפתחת דיאלקטיקה של האובייקטיביות. החוויה האישית והלאומית אינה מבקשת 'לצאת' ולהתבונן בעצמה מבחוץ. כתיבה היסטורית זו מצויה בקוטב הנגדי ל'מכט משום מקום'. היא המקום של כל מה שיש לו משמעות.

בשלב השני מתחיל להיווצר מרחק מתודי בין המשתתפים לבין התופעה שהם מתבוננים בה ומתחיל חיפוש אחר אמצעים למדידה ואחר קריטריונים לייצוג התופעות ולהערכתן הכמותית והאיכותית. בשלב זה מתפתחת הדיאלקטיקה המבקשת לגשר בין חוויית ההשתתפות לבין הכלים המדעיים, האובייקטיביים לכאורה, המשמשים לתיאור ולייצוג ההתפתחות ההיסטורית. ריגר ובנטואיץ הם היסטוריונים המתקרבים בעשייתם למודל הדיאלקטי שהתווה אלן מגיל.⁶³ הם מתנתקים בהדרגה מכמה מהשקפות העולם הדומיננטיות של הקהילה שבתוכה פעלו, קהילת המורים והסדרות המורים, ומנסים לגשר בין התנסותם האישית לבין אמצעי מדידה והערכה אובייקטיביים, בהתאמצם לצאת מתוך עצמם ולראות את התמונה המערכתית הכוללת.

בשלב השלישי, עם התפתחות דור ההיסטוריונים המקצועיים, הפכה השאיפה להשיג אובייקטיביות מרבית ליעד מרכזי, שאליו ניסו להגיע בעזרת שיטות ואמות-מידה של מחקר מדעי שנועדו להגביל את הסובייקטיביות, בהתאם לקונסנזוס ששרר בין חברי הדיסציפלינה. בין השאר השתדלו החוקרים להתנתק מן הפרספקטיבות הייחודיות של הניסיון האישי בשדה ההוראה והחינוך. מבחינה זו לא התפתחה לכאורה דיאלקטיקה אובייקטיבית ולא היתה במחקריהם הפרייה הרדית בין החוויה הסובייקטיבית של התנסותם האישית בחינוך לבין המאמץ שלהם 'לצאת מתוך עצמם' ולראות את התמונה השלמה. נראה כי רינות ורשף אכן הצליחו להגיע לדרגה גבוהה של אובייקטיביות מבחינת מכשירי המחקר והקריטריונים שבהם השתמשו, אך לא היו מודעים לסובייקטיביות שלהם, שנבעה מן המסגרת הז'אנרית ששימשה אותם בהמשגת המציאות. ברומה לקודמיהם, גם רינות ורשף מעצבים מתוך המציאות הכאוטית את

62. י"ח ברנר, 'גם אלה אנחות סופר', הפרעל הצעיר, 18 (תרע"ב).

63. Megill, 'Four Senses', pp. 301-319.

להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה

סיפורו של החינוך הלאומי, סיפור ההתחדשות והתחייה, ומציגים אותו כסיפור המשכי ועקבי של סולידריות והסכמה, תוך שהם מטשטשים אחרים מן הקונפליקטים שהיו חלק ממנו.⁶⁴ אדגים זאת באמצעות כמה נושאים מרכזיים הנדונים במחקריהם.

ראינו כי בשלב ההתפתחות הראשון - שלב 'המשתתף-הכותב' - מתאר יוסף עזריהו את מלחמת השפות שהתחוללה בימיו כמכצע הרואי של הסתדרות המורים.⁶⁵ שביתת תלמידי בית-המדרש למורים זוכה אצלו להתייחסות מינורית ומזערית בהשוואה לתיאור פעולותיה של הסתדרות המורים, ואילו תלמידי הגימנסיה והפועלים מוזכרים רק בין 'שאר שדרות העם' שתרמו כספים לקופת השביתה. בתיאורו אין ולו מילה אחת על יוזמות התלמידים - ששמועות הילכו על תוכניתם לפוצץ את בנייני הטכניון⁶⁶ - וגם לא על התנגדותה של הסתדרות המורים להצטרף למלחמה בשלכיה הראשונים.⁶⁷

בניגוד לעזריהו, המסתמך בכתיבתו על זכרונו האישי בלבד, רינות מסתמך על זיכרון ארכיוני. ואכן, לעומת התיאור האימפרסיוניסטי ושופע ההטיות של עזריהו, שאינו נעזר באסמכתאות ובמסמכים, מציג רינות מחקר מעמיק המבוסס על מצאי ארכיוני מרשים. במחקרו מפורטות ומתועדות העובדות הנוגעות ליוזמותיהם של התלמידים והפועלים ולתרומתם המרכזית ביצירת דעת-קהל, בהתססת היישוב ובהכרזת המרד נגד חברת 'עזרה'. ואולם, גם רינות תוחם את הפרטים לתוך מסגרת-העל ההרמונית של היישוב המלוכד נגד 'עזרה' בהנהגתה של הסתדרות המורים - מסגרת הזזה כמעט לזו המצויה בספרו של עזריהו. יוצא אפוא שגם אצל רינות מתוארת מלחמת השפות כמלחמתם של המורים ולא של התלמידים. הוא חושף את העובדות, אבל נותר כבול בסד שיצרו קודמיו: העובדות החדשות שהוא מביא משוכצות לתוך הפרדיגמות המסורתיות, והעובדות והאסמכתאות הנוגדות את המסגרת הפרשנית של קודמיו מפוזרות בין דפי ספרו בלא שיגובשו לכלל פרשנות חדשה המשנה את מסגרת ההתייחסות לנושא.

נראה אפוא כי באותה מידה שתיתכן הבניית מציאות שלא היתה באמצעות הצגת סדרה של אירועים בזה אחר זה בהתאם לדפוס עלילתי מסוים - דרך הצגה העשויה ליצור רושם של המשכיות ושל הקשרים סיבתיים בין אירועים אקראיים, כפי שטען היידן וייט - כך יכולים ההיסטוריונים לפרק תופעה למרכיביה ולהעלים את משמעותה

64. על כתיבת היסטוריה מסורתית של המשכיות רציפה ועקבית לעומת היסטוריה של ניתוק המשכיות ושבירת הרצף ראה: F. Bouchard, 'Nietzsche, Genealogy, History', in: F. Bouchard (ed.), *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, Ithaca, NY 1977, pp. 153-154.

65. מלחמה זו, הוא כותב, 'היא אחד הדפים היפים ביותר בספר התולדות של הסתדרות המורים'. ראה: עזריהו, *החינוך העברי בארץ-ישראל*, עמ' 67.

66. ב' בן-יהודה, *סיפורה של הגימנסיה הרצליה*, תל-אביב תש"ל, עמ' 82.

67. עד שנכפה הדבר עליהם, שכן, כרברי דוד לוי, 'באה פתאום מהפכה עצומה למקצה הארץ ועד קצה'. ראה: אצ"מ 153/119/1, A.

ואת השלכותיה. במקרה של רינות, אין לי ספק כי אין מדובר בשימוש מודע בתחבולות ובאמצעים ספרותיים כדי ליצור עלילה כזאת. רינות אינו מטשטש עובדות ונשאר אובייקטיבי לאורך כל הדרך כשיטות המחקר שלו ובדרך שבה הוא מציג את הממצאים. עם זאת, הוא אינו מודע לתהליכים שמכתיבה לו מסגרת-העל הערכית שכתוכה הוא פועל כהיסטוריון. לכן, ברומה לקודמיו בחקר ההיסטוריה של החינוך, אין הוא מציב שאלות שוברות מוסכמות בנוגע לנרטיב שיצרו ההיסטוריונים שפעלו לפניו. כך נותר דפוס העלילה שבחר רינות זהה לזה של עזריהו, אף שהמסקנות העולות מן המסמכים שהוא מציג נוגדות אותו. ספרו של רינות מדגים את מגבלות הסובייקטיביות של המודעות האנושית - מגבלות שהיו מנת חלקם של ההיסטוריונים של החינוך בתקופת היישוב, שלא היו מודעים לשימושים שהם עושים כהיסטוריה ולא לשימושים שנעשו בהם כהיסטוריונים.

תופעה דומה מצויה במחקרו של רשף. כאמור, גם במחקר זה נעשו מאמצים רבים לעמוד בסטנדרטים של אובייקטיביות בעזרת שימוש במסמכים ובאסמכתאות. בין השאר מביא רשף מגוון רחב של תומר ארכיוני המפרט את ההתלבטויות ואת השיקולים של זרם העובדים בקשר לפתיחת מוסדות חינוך ולמתן שירותי חינוך או מניעתם מחטיבות שונות של אוכלוסיית היישוב. ואולם, רשף אינו מגבש את שפע העדויות המצביעות על סלקטיביות ועל אליטיזם בזרם העובדים לכלל דיון נוקב בסתירות בין ערכיו ויעדיו של הזרם - יצירת מערכת חינוך שוויונית וחברה צודקת - לבין העובדה שבמשך תקופות ארוכות נמנע זרם העובדים מלטפל בילדים מקופחי חינוך משכבות מצוקה. דוגמה לקריאה אחרת של אותו חומר עובדתי ולקישורו לקונטקסט רחב יותר ולשאלות יסוד של החברה היישובית ניתן למצוא בספרו של זאב שטרנהל.⁶⁸

אובייקטיביות, מסתבר, היא יעד חמקמק. השאיפה להגיע לאובייקטיביות מוחלטת - שהפכה שם נרדף ל'אמת' - יש בה אשליה אפיסטמולוגית ואולי גם אונטולוגית. מכל מקום, אין לנתחה כמושגים בינאריים ולטעון לקיומה או להיעדרה. אובייקטיביות משמשת קטגוריה אנליטית חשובה, אך כתופעה רב-ממדית היא משתנה וסופגת משמעויות חדשות, מייצרת ומייצגת סמלים חדשים. היא מצויה במינונים שונים, לוכשת צורה ופושטת צורה בתחומי מחקר שונים. בתקופות שונות משתנות דרכי המשגתה ומשמעותה המוסרית. נראה שכני אנוש אינם מסוגלים להשיגה במלואה אלא רק לשאוף אליה. אחת הדרכים לעשות זאת היא להגדיל את מידת שקיפותן של מסגרות ההתייחסות של החוקרים. שהרי 'עובדות אינן מדברות בעד עצמן'; חוסר האפשרות להתמודד עם רב-צדדיותה של המציאות בלא להיעזר בקריטריונים של בחירה ובהנחות הסבר אינו 'ליקוי' קוגניטיבי בלבד אלא גם הכרח אפיסטמולוגי.⁶⁹

68. ז' שטרנהל, בנין אומה או תיקון חברה?, תל-אביב 1995.

69. על ההתמודדות עם שאלת האובייקטיביות במחקר ההיסטורי לאור הביקורת הפוסט-מודרנית ראה: P. Novick, *That Noble Dream: The 'Objectivity Question' and the American*

היום ומחר – שנות התשעים ומעבר להן

כמחצית השנייה של שנות השמונים ובעיקר בשנות התשעים החל לפעול דור חדש של חוקרים בתחום ההיסטוריה של החינוך. בעשורים אלה התפרסמו מחקרים שכחנו מחדש סוגיות שונות בתחום החינוך וערערו על המוסכמות בנושאים רבים, ובהם תהליכי קליטת העלייה בחינוך, הפוליטיזציה של החינוך, החינוך הקיבוצי, היחסים בין החינוך הדתי לחילוני ודרכי ההוראה והסוציאליזציה של החינוך הציוני. יש לקוות שמחקרים כאלה ילכו ויירבו. עם זאת, גם במחקרים אלו עדיין רבים הביטויים לליקויים בחקר ההיסטוריה של החינוך בישראל. על-פי-רוב עדיין מציגה ההיסטוריה של החינוך נרטיב המשכי וקהרנטי, המצטיין בבהירות, בעקיבות ובלכידות, בלא לגלות לקורא את הפרצות והסתירות ובלא לשתפו במבוכה שמעורר חלק מן המידע שבמקורות.

הדוגמאות ל'אורתורוקסיות היסטוריות' שיש לחתור תחתן ולבחון אותן מחדש הן רבות. בשנות התשעים עדיין בולטת בחקר ההיסטוריה של החינוך ההתעלמות מן האוכלוסייה הלא-יהודית והחרדית. בשנים אלה לא התפרסם אף לא מחקר היסטורי מקיף אחד העוסק בחינוך הערבי ובחינוך בקרב קבוצות מיעוטים אחרות; לא נערכו מחקרים בהיסטוריה של החינוך החרדי לפלגיו מאז ימי 'היישוב הישן' ועד היום; לא התפרסם שום מחקר על הנשים בחינוך, אף שמאז סוף שנות העשרים הן מהוות את מרבית העובדים בחינוך; לא נחקרו הגישות וההטיות העדתיות בחינוך - הן בתוכניות הלימודים והן בדרכי הסלקציה המוסרית לחטיבות ולחינוך מיוחד; לא נחקרה כמעט השפעת המערכת המשפטית על החינוך; בחקר יחסי הגומלין בין החינוך למערכות החברתיות כולטת ההתמקדות בפן הפוליטי, ואילו קשריו של החינוך עם מערכת התרבות - התקשורת, העיתונות, המוסיקה, ספרות הילדים, מיתוסים עכשוויים וסמלים - כמעט שלא נחקרו. נוסף על כל אלה, המחקר ההיסטורי מתמקד ברובו בחינוך המוסרי הפורמלי ומזניח את בוגרי החינוך ותוצריו - הילדים ותרבויות הנוער.

לא אעסוק בסקירת המחקרים ההיסטוריים של התקופה האחרונה משני טעמים: האחד אישי - בתקופה זו התפרסמו המחקרים שלי ושל תלמידי, ומה גם שאת מקצתם הייתי מציגה כיום בדרך שונה - דבר שיתבטא, אני מקווה, במחקרים שבדרך. הטעם השני הוא שרובו של דור היסטוריונים זה מצוי בראשית דרכו המחקרית, ומוקדם עדיין לאמוד את כיווני התפתחותו. דרושה פרספקטיבה של זמן כדי להעריך התפתחויות אלו, שקווי המתאר שלהן עדיין לא עוצבו בכירור. לפיכך עדיף לנסות ולהציע מסגרות חשיבה וניתוח למחקר עתידי. הצגת ה'רצוי' יש בה גם משום הארה על ליקויים בחקר ההיסטוריה של החינוך בתקופה האחרונה, ובכלל זה גם בעבודותי.

אבקש אפוא להציג שבע השערות ומסגרות חשיבה למחקר עתידי, העולות מתוך חקר ההיסטוריה של החינוך בישראל ומדפוס חשיבה שהתפתחו לאחרונה במדעי הרוח והחברה.

התפתחות לא-לינארית ומרכיבים דיאלקטיים

המסגרת הראשונה המוצעת לחקר תולדות החינוך בישראל היא תפיסה לא-לינארית. כראון טוען כי מעצם מהותנו אנו יצורים לא-לינאריים, ועם זאת, במחקר ההיסטורי החברתי נוטה לשלוט ללא מצרים וכלי הצדקה הגמוניה אינטלקטואלית לינארית.⁷⁰ החינוך בישראל לא התפתח באופן לינארי אלא הצטיין דווקא בקו התפתחות דיאלקטי. אמנם מאפיינים אחדים שלו נותרו קבועים, אך ביתר מאפייניו חלו שינויים רדיקליים, כשכל שלב בהתפתחות מזין את ניגודו ובא לידי ביטוי מידי בדפוסי הארגון של החינוך. זאת היתה התפתחות מערכתית תזזיתית שהתאפיינה ב'זיגזגים', בקפיצות ובמעברים חדים. כמבחן פוסט-מורטם היסטורי נראית כל תקופה כהריון של תקופת-הנגד שבאה בעקבותיה.

כניגוד לעקומה המאפיינת רבות ממערכות החינוך הלאומיות - עקומה המשקפת מידה לא מבוטלת של המשכיות, למעט שינויים תוספתיים על אותו קו התפתחות - העקומה שלנו מצטיינת במעברים קיצוניים. הקצב המהיר שבו מתרחשים השינויים הללו, במיוחד ברמה המבנית-ארגונית, מגביר את תחושת אי-היציבות וחוסר העקביות וניכר במובהק במרבית מאפייניה של המערכת החינוכית. דוגמה כולטת לכך היא השתנותו של מבנה החינוך היהודי בארץ כמה פעמים ובתוך תקופות זמן קצרות מאוד ממבנה ביוזרי למבנה מרכזי וחוזר חלילה. מאמצע המאה ה-19 התפתחה בארץ מערכת חינוך ביוזרית ופלורליסטית שהציעה מגוון של שירותי חינוך והשקפות עולם חינוכיות, כניגוד לאחידות של החינוך החרדי ששלט עד לאותה תקופה. בתחום החינוך התפתח שוק תחרותי: החלו להופיע יזמים בעלי אינטרסים דתיים, פוליטיים, כלכליים ופילנתרופיים, ובתי-הספר שייסדו פעלו בהתאם לאידאולוגיות שונות ובשפות הוראה שונות. בתוך מבנה פלורליסטי ביוזרי זה נמצא מאז שלהי המאה ה-19 גם החינוך הציוני, שאף הוא היה מפותל ונתון בידי כעלים שונים ופעל מטעם של יזמים שונים. ב-1903, עם התבססותו של מוקד חינוכי אחד בדמות מרכז הסדרות המורים - שנהנתה מ'סמכות שאולה' שהעניק לה המרכז הפוליטי הציוני - התבסס דפוס שליטה מקצועי ביסודו, שבעזרתו הצליחה הסדרות המורים להכפיף לסמכותה המקצועית את בתי-הספר המודרניים בארץ-ישראל. ההסדרות הציוניות נעדרה ממפת היזמים הפעילים בחינוך וסירבה להתערב בנושאי החינוך בארץ כדי שלא להיגרר לפולמוסים

70. C. Brown, *Serpents in the Sand: Essays on the Nonlinear Nature of Politics and Human Destiny*, Ann Arbor, MI 1995

להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה

בין החינוך הרתי לחילוני. עם זאת, בהשפעת מלחמת השפות שפרצה ב-1913 ובעקבות פרוץ מלחמת העולם ב-1914 נאלצה התנועה הציונית לקבל על עצמה את הבעלות על החינוך, ולראשונה התמסד בתחום החינוך מרכז סמכות לאומי-פוליטי בהנהגת המשרד הארץ-ישראלי, בא-כוחה של ההסתדרות הציונית בארץ. באותה תקופה התפתחו דפוסים אחידים של קביעת מדיניות, של פיקוח ושל ארגון, והחינוך עבר לשלב המרכזי ביותר בתולדותיו. שנים מעטות בלבד לאחר מכן, בשנת 1920, שוב התפצל המרכז החינוכי הלאומי החדש לזרמים חינוכיים פוליטיים - שפעלו במידה רבה כשלוש מערכות חינוך אוטונומיות - והסמכות המנהלית והחינוכית עברה הלכה למעשה למפלגות.

עם קום המדינה החלו גורמים ממלכתיים להיאבק במוקרי העוצמה הסקטוריאליים הקודמים וביקשו לעצב מבנה מרכזי חדש בדמות החינוך הממלכתי. ואולם, הלכה למעשה שב החינוך והתפצל ב-1953 לחינוך ממלכתי ולחינוך ממלכתי-רתי, ובמקביל הוסיף והתפלג - בתחילה לחינוך החרדי של אגודת-ישראל, ובמהלך השנים, עם הקמת רשת החינוך של ש"ס, גם לחינוך חרדי אשכנזי מזה ולחינוך חרדי ספרדי מזה. על אלה נוספו עוד הסתעפויות, כמו מערכת החינוך של חב"ד, ועוד היר נטויה.

דוגמה זו, אחת מגני רבות, ממחישה תהליכים לא-ליניאריים המחייבים הערכה מחדש של תופעות 'קפיצתיות'.

פונקציית המערכת שונה מסך כל תפוקות מרכיביה

בחינת התפתחותה של חברה מחייבת - מעבר לבחינת כל אחר ממרכיביה - ראייה רחבה כלל-מערכתית כמסגרת התייחסות היסטורית.⁷¹ בדרך זו יש לבחון גם את מערכת החינוך, שתפוקותיה שונות מסך כל התפוקות של תת-חלקיה. לא אחת קורה שהתוצאות החינוכיות של יחידות ומרכיבים שונים של מערכת החינוך סותרים אלה את אלה או מתגברים אלה את אלה. כך, למשל, יש שמערכת חינוך מפוצלת וכאוטית משמשת גורם מתסיס המעודד יצירתיות.

במשך רוב תקופת היישוב שררה במערכת החינוך העברי תחושה של אנרכיה, של חוסר סדר וחוסר ארגון. מצב נזיל זה הטיל מעמסה קשה בעיקר על המורים. החלל הסמכותי והארגוני שבו היתה נתונה המערכת בתקופות הביזור והפיצול הותיר את המחנכים בלא הנחיות מחייבות ובלא הכוונה. רוב כותבי ההיסטוריה של החינוך בתקופת היישוב מתארים את תקופות הביזור כמצב שבו סבל החינוך מחוסר סדר וארגון ומאנרכיה שגבתה מחיר גבוה. תפיסה זו לוקה בראייה חלקית שאינה מביאה בחשבון את סך כל תפוקות המערכת ואת השפעותיה והשלכותיה על מערכות אחרות.

R. Jervis, *System Effects: Complexity in Political and Social Life*, Princeton, NJ 1997

חטרה בה בחינה השוואתית של השפעות ההתססה והיצירתיות שאפיינו את תקופות הביזור - כלומר, השוואתן לתהליכים שהתחוללו בתקופות המרכז. שכן, יש לזכור שככל שגברו המרכז והאחידות ונוצרו מרכזים מכוונים כרמה הפוליטית והארגונית, הלכה והצטמצמה האוטונומיה של המורה ונעלמה התסיסה הכאוטית היוצרת. כאשר עוסקים בהיסטוריה של החינוך חשוב אפוא לזכור כי לכאוס ולאנרכיה היוצרת יתרונות משלהם, ופעמים הפרודוקטיביות שלהם שווה את מחיר חוסר הסדר והארגון. לכאוס סדר משלו, המייצר לעתים תפוקה כלל-מערכתית העולה על סך כל תפוקות מרכיביה של המערכת.

הממד הכלכלי חשוב אולם אינו דטרמיניסטי

מצד אחד קיימת בחקר ההיסטוריה של החינוך נטייה להזניח את בחינתם של הממד הכלכלי ושל השפעתו על ממדים אחרים של החינוך,⁷² ומצד שני התפתחה גישה כלכלית דטרמיניסטית הגורסת כי קיים תמיד מתאם חיובי בין תקציב החינוך לבין התפוקות החינוכיות, וכי אלה גדלות ככל שגדל התקציב. ואולם, המתאם שבין התשומות התקציביות לבין מרכיבי התהליך החינוכי ותפוקותיו אינו בהכרח חיובי. חשוב אפוא לפתח מסגרות שאין ביסודן הנחות דטרמיניסטיות כדי לבחון את השפעתם של הממדים הכלכליים על ההתפתחות ההיסטורית של החינוך.

אין ספק שלמקורות המימון של החינוך ולגודל התקציב היתה השפעה מעצבת על מרכיבים ומאפיינים רבים של מערכת החינוך וכי היו להם גם השלכות חברתיות, פוליטיות ותרבותיות מרחיקות לכת. השפעות והשלכות אלו באו לידי ביטוי בולט בכמה מקרים: בראשית שנות השלושים, עם העברת הבעלות והאחריות הכספית על מערכת החינוך מן הסוכנות היהודית למוסדות הלאומיים; במהלך שנות השלושים ובמיוחד בשנות הארבעים, בעת פיצולה של אחריות זו והעברתה לשלטון המקומי; וביחסי הגומלין שהתפתחו בין היישוב לבין שלטונות המנדט שתמכו במימון החינוך העברי. כך, למשל, עם העברת האחריות על מימון החינוך מן המרכז הלאומי אל השלטון המקומי אכן הלך וגבר חוסר השוויון כמתן שירותי חינוך לשכבות אוכלוסייה שונות. עם זאת, הגישה הדטרמיניסטית אינה עומדת במבחן ההשוואה בין תקופות של דלות תקציבית לתקופות של שפע תקציבי. בחינת הקורלציות בין גודל התקציב לבין התפוקה החינוכית מגלה שאין בהכרח מתאם חיובי בין שפע כלכלי לעלייה ברמת

72. עם המחקרים ההיסטוריים הבודדים שעוסקים גם כשאלות של כלכלת חינוך ושנערכו בידי כלכלנים ולא בידי היסטוריונים של החינוך ניתן למנות את מחקרו של נ' גרוס ו' מצר, 'מימון ציבורי במשק היהודי בארץ-ישראל, 1918-1939', בתוך: 'י' מצר (עורך), היסטוריה כלכלית של ארץ-ישראל, ירושלים תשכ"ח; חגית לבטקי, 'יסודות התקציב למפעל הצינוני: ועד הצירים 1918-1921, ירושלים תשמ"א.

להעפיל עם הסלע אל ראש ההר ולדרדר אותו בחזרה

התפוקות החינוכיות כפי שהן באות לידי ביטוי בהיענות לביקושים לחינוך, במספר הבוגרים ובפיתוח תוכניות הוראה חדשות העונות על מגוון הביקושים של אוכלוסיות שונות.

תמונה זו, הנוגדת את הדעות המקובלות, התגלתה באופן כרוך במיוחד לאחר מלחמת העולם הראשונה, אף כי אינה ייחודית לתקופה זו בלבד. בתקופת כהונתו של חיים וייצמן כראש ועד הצירים הוענק לחינוך תקציב יוצא דופן בגודלו - כארבעים אחוזים מכלל התקציב הציוני. בין 1919 ל-1920 גדל תקציב החינוך ב-45 אחוזים, אך מספר התלמידים גדל רק ב-10.8 אחוזים. ההוצאה לתלמיד עלתה מקרוב לארבע לירות שטרלינג ב-1918 ליותר מ-12 לירות שטרלינג ב-1921,⁷³ אך מערכת החינוך הציונית, שנהנתה באותה תקופה משפע תקציבי, לא נענתה לדרישות של מתן חינוך לילדים הרבים שהחלו מתרפקים על דלתותיה ולא הכניסה שינויים ושיפורים בתוכניות הלימודים ובשיטות ההוראה.

נראה כי זה הדין גם בימינו. ראוי לבדוק, למשל, אם השינוי בסדרי הקדימה הלאומיים והעברת משאבים רבים לחינוך בתקופת ממשלת רבין הביאו עמם שיפורים ניכרים במערכת החינוך.

הצהרת קדימויות לעומת סדריום הלכה למעשה

כחקר התפתחותה של מערכת החינוך לתקופותיה יש להבחין בין סדרי העדיפויות וסדרי-היום המוצהרים לבין אלה המיושמים הלכה למעשה. דוגמה מובהקת לפערים שבין הצהרת הכוונות לבין יישומן במעשה החינוכי היא ההבדל בין מימוש היעדים של יצירת תרבות לאומית לבין מימושם של יעדים חברתיים ויעדים של אינטגרציה עדתית. ברמה ההצהרתית הניפה האידאולוגיה החינוכית-הציונית את שני הדגלים ברו־מנית, אך למעשה, המשאבים ותשומת הלב שהופנו ליעדים השונים נקבעו על-פי מאזני העוצמה החברתית. וכך, כשעה שבתחום פיתוח השפה והתרבות הלאומית פעלה מערכת החינוך במרץ להפקתם ולהפצתם של מוצרי התרבות החדשה ולבניית דימוי היהודי החדש, הרי בתחום החברתי נותרו המטרות כמידה רבה בגדר הצהרות בלבד ולא תורגמו לפעולות. מערכת החינוך לא עמדה במשימות שהגדירה לעצמה בתחום זה. הגישה האליטיסטית-אוונגרדית של התנועה הלאומית היהודית, שביקשה להקים בארץ-ישראל חברת מופת, לא שילבה את כל ילדי החברה בחלום הציוני. בתקופה שקדמה להקמת המדינה בלט אופיו הסלקטיבי של החינוך, שכוון בעיקר לכני שכבות הביניים האשכנזיות. בניגוד להצהרותיו העדיף החינוך העברי לוותר על אוכלוסיות ילדי מצוקה, שבקרבן היה מתאם גבוה בין נחשלות כלכלית, מזרחיות ודתיות.

73. לבסקי, שם, עמ' 120-121; א"מ רושקין, 'נתונים על מערכת החינוך', התנוך, ה (תרפ"א), עמ' 125-129.

הפערים בין סדר הקדימה המוצהר לבין סדרי הקדימה המעשיים קיימים במערכת החינוך גם כיום. הם באים לידי ביטוי בהקצאת תקציבים לסוגי החינוך השונים כהתאם לשיקולים פוליטיים-קואליציוניים קצרי ראות, הדוחקים את סדר הקדימה המוצהר לשוליים תוך כדי התעלמות מבעיות החינוך הקריטיות.

נוכחות והיעדרות בחקר ההיסטוריה של החינוך

לעתים, דווקא גורמים מרכזיים ומעצבי-תקופות נעדרים מחקר ההיסטוריה מסיבות של מורכבות פוליטית ופסיכולוגית המונעת את חקירתם או מעוותת את העוסקים בהם. אחת הדוגמאות הבולטות לכך בחקר ההיסטוריה בתקופת היישוב היתה השאלה הערבית. בתחום ההיסטוריה של החינוך בולט במיוחד חסרונו של מחקר שיטתי ומפורט בנוגע למרכיב מרכזי של המערכת - הנוער העברי.

אחד הנושאים המעניינים והחשובים ביותר בתולדות החינוך בארץ הוא הטרנספורמציה הפוליטית והתרבותית שעברו בוגרי מערכת החינוך - הנוער שגדל בארץ מאז ראשית ההתיישבות הציונית. אחת ההצלחות הגדולות של החינוך העברי היתה התמורה הדומטית שחולל בבוגריו. עם זאת, המחקר ההיסטורי השיטתי בתחום זה דל מאוד. אחד ההסברים לדלות זו הוא מורכבותו התרבותית והפסיכולוגית של הנושא. הנוער הארץ-ישראלי מילא אחר ציפיותיהם של מייסדי החינוך הלאומי והיה שונה בתכלית מדור ההורים. ואולם, באורח פרדוקסלי, ככל שגדלה מידת ההצלחה כן גדלו אכזבתם ותסכולם של המורים וההורים מילדי הציונות'. ההתפעמות מן הדור הצעיר לוותה בכאב גדול על השינויים שהתחוללו בו. היחסים הבין-דוריים ביישוב לתקופותיהם השונות הם נושא מרתק: הם לבשו צורה ופשטו צורה, אך מאפיין אחד מייחד אותם כמעט מראשיתם - שילוב גדוש ניגודים בין שמחה לאכזבה, בין התפעמות לחרדה ולספקות המלווים את השאלה - האם אל הילד הזה התפללנו? הטחת ביקורת בנוער היתה בילוי זמן תרבותי מקובל ביישוב; אך הביקורת, יותר משהיא משקפת את מאפייניהם ואת עולמם הפנימי של בני הנוער, מבטאת את הדילמות של דור המייסדים. ציפיותיהם מן הנוער סתרו זו את זו ולפיכך נדונו מראש לכישלון ולאכזבה. הנוער היה אמור להיות בעת ובעונה אחת אחר אך דומה לאבותיו, יהודי חדש ושונה לחלוטין, ועם זאת ממשיכו של אותו יהודי מסורתי שממנו ביקשו המייסדים להימלט. מימוש של החלום, שהשתקף בתרבותם ובפרוסי התנהגותם של בני הארץ, הטיל על ההורים ועל המורים מורא גדול. כפי שהיטיב לנסח זאת ברנך קורצווייל, 'הציונות נבהלה מפני הגשמת חלומה'.

חללים מחקריים מעין אלה, המצויים בחקר תולדות החינוך לרוב, מעידים על נושאים שלא זכו לדיון ראוי, וחשוב לזהותם למרות הקשיים המתודולוגיים והפסיכולוגיים הכרוכים בכך.

חשיבה נוגדת עובדות

כין הגישות לחקר ההיסטוריה חשוב להזכיר את התרומה האפשרית של חשיבה נוגדת עובדות - חשיבה הבאה לידי ביטוי ב'גישת האילו', או כפי שמכנים אותה לעתים - 'ההיסטוריה הווירטואלית', אף שאולי נכון יותר לכנותה 'היסטוריה היפותטית'.⁷⁴ מדובר בהגות בהיסטוריה המתבססת על השאלה 'מה היה קורה אילו': אילו היה היטלר מנצח במלחמת העולם השנייה, אילו לא היה יגאל עמיר רוצח את יצחק רבין, אילו היתה רוסיה הסובייטית מתפתחת ומשגשגת, וכן הלאה. היסטוריה 'נוגדת עובדות' זו בוחנת מה היו ההתרחשויות האפשריות בצמתים הקריטיים של תהליכים היסטוריים. בכך היא מנסה לשחזר את חוסר הוודאות שלפניה עמדו בני התקופה ומקבלי ההחלטות, שמבחינתם היה העתיד סדרה של אפשרויות הסגורות במעטפות של אי-ודאות, שבאחת מהן היה עליהם לבחור. הגות היסטורית מעין זו בוחנת לא את מה שקרה אלא את מה שעשוי היה לקרות ולא קרה: דהיינו, את האלטרנטיבות שהיו טמונות בתהליכים ההיסטוריים, את האפשרויות וההזדמנויות שלא נבחרו, לא התרחשו ולא מומשו מסיבות כאלה ואחרות. היא מרמה מצבים נוגדי מציאות כתהליך של למידה והעמקה היסטורית. למעשה ניתן לומר שמדובר בהיסטוריה אנטי-נרטיבית: היא אינה מציגה סיפור ידוע מראש שיש לו התחלה, אמצע וסוף.

בדרך-כלל אין ההיסטוריונים עוסקים במה שלא קרה, באפשרויות שלא התממשו. מחקר מן הסוג של היסטוריה 'נוגדת עובדות' מאפשר לבחון ממדים נוספים של העבר ולהעמיק בהכנת האופציות ההיסטוריות. מבחינה זו עשויה היסטוריה וירטואלית להיות לעזר להיסטוריון המתמודד עם 'אפקט רשומון'. אמנם אין בגישה זו כדי לתת תשובות, אולם היא מציגה שאלות נוקבות, בוחנת לא רק את המנצחים אלא גם את המפסידים, את הכשלונות של השקפות עולם ושל דרכי פעולה, ומחדדת את הדילמות של התקופה. יש בה גם משום אמירה שההיסטוריה אינה רק מה שקרה לנו, אלא גם מה שאנחנו עוללנו או יצרנו לעצמנו.

עם זאת, יש להביא בחשבון שגישה זו מצויה בשולי המחקר ההיסטורי, ולראות בה תרגיל המשמש לגירוי החשיבה, ולעתים ספקולציה פרועה ותו לא. במקרה הטוב מדובר ב'ניסויי חשיבה' שקשה להחיל עליהם קריטריונים של 'אובייקטיביות'.⁷⁵ אכן, היסטוריונים ישראלים, גם האוונגרדים שבהם, נזהרים מאוד מגישת ה'אילו', שאינה נשענת על הוכחות של 'מה שבאמת קרה'. בישראל מועטים ביותר הגישושים בכיוון זה, שכן הוא צופן בחובו מהמורות רבות. ואף-על-פי-כן, כ'תרגיל חשיבה' בניתוח ובהעמקה היסטורית עשויה גם גישה זו להניב פירות, מה גם שהעוסקים בהיסטוריה

N. Ferguson (ed.), *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*, London 1997

R. A. Sorensen. *Thought Experiments*, Oxford 1992

'נוגדת עובדות' מודעים לכך שהם עוסקים בספקולציה ברמה של אומרון וניחוש לכל היותר.

בחקר ההיסטוריה של החינוך ניתן לפתח וריאציות שונות של גישה זו - כמו בחינה מחדש של 'הזדמנויות מוחמצות', העשויה להעמיק את התובנות ההיסטוריות כאשר לאפשרויות שעמדו לפני אנשי התקופה ונרחו. שהרי בבואנו לבחון את האירועים לאחר התרחשותם מצוי בדינו מידע אמיתי שנסתר מעיני אנשי התקופה, ולכן אנו מסוגלים לשוב ולבחון את האופציות השונות ולהיווכח באיזו מידה ניתן להגדיר את הבחירה שנעשתה כהחמצה וכאיבוד הזדמנות חשובה לפיתוחו של החינוך.⁷⁶

חשיבה נוגדת עובדות היא גם אחת הדרכים המרכזיות לחתרנות עצמית, שבה נדון להלן. היא עשויה לסייע להיסטוריון להתגבר על קיבעון כתפיסות היסטוריות מסורתיות ולעודדו לחשיבה מחדש.

חתרנות עצמית

חקר ההיסטוריה מבטא את הכמיהה לדעת ולהבין את העבר, אולם יש בו גם מרכיב עתידי. שהרי תרבות ההווה והשאיפות לעתיד הן תולדת הידע והפרשנויות של זכרון העבר, המעצב את זהותנו ויוצר חישוקים מאחרים באמצעות מיתולוגיזציה של העבר ופולחני זיכרון. במצב זה מוטלת על ההיסטוריון אחריות גדולה: לא רק אחריות מחקרית ל'אמת ההיסטורית', אלא גם אחריות חברתית-תרבותית ומוסרית. השאלה הנשאלת היא עד היכן מגעת אחריות ההיסטוריון לשימושים העלולים להיעשות במחקרו, ומה חלקו ביצירת שימושים מעין אלו. מצב זה מעורר תהיות - האם ההיסטוריון הופך בהכרח לשופט, שכן עליו להחליט על מסגרת-העל של מחקרו ולברור מבין העדויות את אלה העדיפות בעיניו? האם עליו לפעול כמבקר הטקסט ההיסטורי שבפענוחו הוא עוסק, בדומה למבקר הספרותי, שהרי גם הוא עוסק כבירור טקסטים, בניתוחם ובפירושם?

שאלת אחריותו של ההיסטוריון היא בעייתית במיוחד בחקר ההיסטוריה של החינוך. החינוך, מעצם טיבו ותפקידו, מצוי בצומת שבין העבר לעתיד: הוא עוסק בשימור העבר ובהעברת המורשת התרבותית מדור לדור, ובה-בעת מכשיר את הדור שיחיה ויפעל בעתיד. מעמד זה, בגבול שבין שתי מערכות זמן שונות, כרוך במתחים-בכוח שבין שימור לחידוש, בין המשכיות ויציבות להתססה ולתמורה. בדרך-כלל נוטה חקר תולדות החינוך להדגיש את הפן ההמשכי, כפי שראינו בסקירת כתבי ההיסטוריה של החינוך בישראל. ואולם, ככל שמואצות התמורות החברתיות והתרבותיות כן גדל הפער בין מרכיבי העבר לבין השלכותיו על ההווה ועל העתיד, ועולה הצורך לבקר דעות

76. רחל אלבוים-דרור, 'אשנבי הזדמנות: ניצול והחמצה - אירועים מתולדות החינוך', מרינה ממשל ויחסיים בינלאומיים, 41-42 (קיץ 1997), עמ' 29-71.

מסורתיות ולבחון מחדש את המקובל והמקודש. מצב זה מחייב עיסוק בחתרנות עצמית.

ההיסטוריוגרפיה של החינוך בישראל מפגרת כתחום זה הן בהשוואה לשינויים שהתחוללו בהיסטוריוגרפיה של החינוך בחברות אחרות⁷⁷ - חברות שמאז שנות השבעים עוסקות ברוויזיה של המחקר ההיסטורי בחינוך לאור תפיסות חדשות של הברלי המינים ולנוכח רגישות גוברת לקיפוחם של מיעוטים ושל שכבות סוציו-כלכליות נמוכות וביקורת הלאומיות⁷⁸ - והן בהשוואה לגישות רדיקליות, פוסט-ציוניות ופוסט-מודרניסטיות בחקר היישוב והמדינה.⁷⁹

לא כאן המקום לדון בפרוטרוט במאפייני הגישות הרוויזיוניסטיות בחקר ההיסטוריה, אך חשוב להרגיש כי לרוב הן מצטיינות בדרך הצגה חדשה, חדה וממוקרת של התופעות הנחקרות. הבהירות והחדות שבייצוג והחד-ממדיות האידאולוגית מותנות בהתעלמות מן המורכבות, מריבוי הפנים ומן הפרדוקסליות המאפיינים לא אחת תופעות ותהליכים היסטוריים. מסיבה זו חוטאות לעתים גישות אלו בסילוף וכפשטנות יתר. ואולם, לעומת הטיעונים נגד דרך הצגה חד-משמעית זו, המעוותת לעתים את פני הרברים, ניתן לטעון כי היא מטלטלת את ההיסטוריונים משלוותם ותורמת להתרחשותה של תמורה בתפיסות היסטוריות קודמות, לאימוץ דרך בדיקה השוואתית

77. על ההתפתחויות כתחום חקר ההיסטוריה של החינוך בישראל בהשוואה למדינות אחרות ראה: 'י עירם, מגמות בהיסטוריוגרפיה של החינוך - משמעותן לחקר תולדות החינוך בארץ-ישראל', מגמות, כז, 3 (1982), עמ' 262-279; 'י עירם, תולדות החינוך - תחומי המחקר, בתוך: ר' שפירא וא' כשר (עורכים), רשפים, תל-אביב תשנ"א, עמ' 105-120; 'י דרור, חינוך חברתי-ערכי כמסגרת מושגית למחקר אינדוקטיבי של תולדות החינוך הציוני, דור לדור, טז (תש"ס), עמ' 25-45.

78. P. Silver & H. Silver, *The Education of the Poor: The History of a National School 1824-1974*, London 1974; J. S. Hurt, *Elementary Schooling and the Working Classes*, London 1979; C. Dyhouse, 'Good Wives and Little Mothers: Social Anxieties and the Schoolgirl's Curriculum', *Oxford Review of Education*, 3 (1977), pp. 21-35; M. Katz, *Class, Bureaucracy, and Schools: The Illusion of Change in America*, New York 1971; C. Greer, *The Great School Legend: A Revisionist Interpretation of American Public Education*, New York 1972; D. Ravitch, *The Revisionists Revised: A Critic on the Radical Attack on the Schools*, New York 1978; P. J. Harrigan, 'A Comparative Perspective on Recent Trends in the History of Education in Canada', *History of Education Quarterly*, 26 (1986), pp. 71-86; K. H. Jarausch, 'The Old New History of Education: A German Reconsideration', *History of Education Quarterly*, 25 (1986), pp. 225-241; J. Herbst, 'The New History of Education in Europe', *History of Education Quarterly*, 27 (1987), pp. 55-61

79. פ' גינוסר וא' בראלי (עורכים), ציונות: פולמוס בן זמננו: גישות מחקריות ואידאולוגיות (סדרת נושא: עיונים בתקומת ישראל), קריית שדה-בוקר ואוניברסיטת תל-אביב 1996; תיאוריה וביקורת, 8 (1996); אניטה שפירא, 'פוליטיקה וזיכרון קולקטיבי - הוויכוח על-אודות ההיסטוריונים החדשים', יהודים חדשים, יהודים ישנים, תל-אביב 1997, עמ' 19-45; 'Israeli Historiography Revisited', *History and Memory*, 7 (1995)

וביקורתית ולחשיבה מחדש. כמו כן מתאפיינות הגישות הרוויזיוניסטיות בהצגה המשסעת את ההמשכיות ומנפצת את תחושת הביטחון המדומה שיוצרות היציבות וההמשכיות, הלכידות והמחויבות למטרות-העל של הנרטיב הלאומי. בכך היא עשויה להביא לבחינה מחדשת של עמדות כתחומים פוליטיים ותרבותיים, שקנו להן אחיזה והפכו לנכסי צאן ברזל של התרבות ההגמונית. ואכן, בעקבות התפתחותן של גישות רוויזיוניסטיות לחקר ההיסטוריה גברה הרגישות להטיות אידאולוגיות ולהשקפות לטנטיות של החוקרים והתחרד הצורך בשקיפות ובבקרה עצמית.

גישות ביקורתיות כחקר ההיסטוריה של החינוך הלאומי עשויות להפוך את העיסוק בזכרון העבר לתהליך של העמקת הידיעה וההבנה של מרכיבי הזהות הקולקטיבית העכשווית. ואולם, בשעה שהיסטוריונים פוסט-ציונים מנתקים עצמם מן ההזדהות הלאומית, הם מאבדים את הסובייקטיביות, שלפי הגישה הדיאלקטית דרושה ואף הכרחית כדי להגיע לאובייקטיביות. שהרי לפי גישה זו, ניתוק מהפרספקטיבות האישיות הייחודיות מוביל ל'מבט משום מקום'. כשמשתחררים מהזדהות לאומית זו, טוען פייר נורה, מאבדת ההיסטוריה את ייעודה הפדגוגי כמנחילת ערכים וכמחשקת את תודעת הקולקטיביות.⁸⁰

אחת הסכנות הרוכצות לפתחו של חקר ההיסטוריה של החינוך היא ההתבצרות בתוך מסגרת מחשבתית אחידה וכיטול הלגיטימיות של מסגרות אחרות - בין שהללו מבקשות להתבונן בתופעות מנקודת המבט הציונית או הרוויזיוניסטית; בין שמטרתן לתאר את הדרמה של התחייה הלאומית או לבקר את נרטיב-העל הציוני; ובין שהן נוקטות גישה אנליטית או נרטיבית. מחד, ההיסטוריונים, שלאחרונה מרבים להכיר בצורך להשמיע מגוון של קולות, אינם נוטים תמיד להכיר בזכות עמיתיהם לעשות זאת; מאידך, קיימת סכנה של חדירת גישות חדשות המשמשות מודלים לחיקוי מוחצן, המתבטא בעיקר בשימוש במינוח פוסט-מודרניסטי ובהמשגה תאורטית כקישוט וכאיתות לחדשנות, אך לעתים מסתיר מאחוריו מחקר היסטורי לקוי.

תרבות מתפתחת, בין השאר, כשאנשים מוכנים לשוב ולבחון את דעותיהם ואת אמונותיהם לאור תאוריות ועובדות חדשות. חתרנות עצמית, טוען אלברט הירשמן, היא אמצעי מרכזי לחידוש עצמי. הוא מציע אפוא לשנות את המשפט האחרון בספרו של קמי, המיתוס של סיוזפוס, ולתאר את סיוזפוס עצמו כמי שמדרדר את הסלע שוב ושוב במדרון ההר. על ההיסטוריון עצמו לדרדר אפוא את הסלע ולשוב ולהעפיל עמו מחדש אל ראש ההר.⁸¹ הוא עצמו חייב לאמץ מידה רבה של ספקנות - לא רק ביחס למחקרים אחרים אלא גם ביחס לממצאיו הוא - על-אף הכאב שבתהליך זה.

80. פ' נורה, 'בין זיכרון להיסטוריה: "מחוזות הזיכרון"', זמנים, 45 (1993), עמ' 4-19; P. Nora (ed.),

Les lieux de mémoire, Paris 1984-1992

81. A. Hirschman, *A Propensity to Self-Subversion*, Cambridge, MA 1995, p. 92