

‘אופקים’ מול ‘הגשמה’: הגימנסיות העבריות הראשונות בארץ־ישראל בין שני יעדים, 1906–1935

נירית רייכל

מבוא

חינוך ‘דור הבנים’ הארץ־ישראלי תפס מקום מרכזי באידאולוגיה הלאומית, הן בתודעה העצמית של כלל היישוב והן בתודעתן של הקבוצות השונות שפעלו החל מראשית ‘חיבת ציון’ והעלייה הראשונה. דיונים על כך התנהלו בזירות ובגופים שונים, החל מוועידת קטוביץ (1884), המשך בוועידות דרוזגניק (1887) ווילנה (1889), בניסיון לתאם בין הקבוצות השונות של ‘חובבי ציון’,¹ דרך הפגישות של ‘האחים’ התכרים במסדר ‘בני משה’² ואספות המורים הראשונות בארץ־ישראל,³ וכלה בקונגרסים הציוניים השונים, אם כי מנהיגות הקונגרסים השתדלה ככל יכולתה להימנע מהצהרות גלויות על הנושא.⁴ הוגי דעות, מחנכים, סופרים ואנשי ציבור שונים חיוו את דעתם באשר לאופיו הרצוי של החינוך ושרטטו את מסגרת התוכנית של מערכת החינוך וההוראה ואת דיוקנו של התלמיד הישראלי האידאלי.⁵

1. רחל אלבוים־דרור, החינוך העברי בארץ־ישראל, א, ירושלים תש”ן, עמ’ 126.
2. שם, עמ’ 129–130.
3. מ’ רינות, ‘הפולמוס על עיצוב מערכת החינוך העברי בארץ־ישראל’, הציונות, ה (תשל”ח), עמ’ 78–114; י” גרוזבסקי, ‘זכרון דברים להאספה הראשונה’, האור, שנה ת, גיליון ז-ח (חשוון תרנ”ב); ד’ קמחי (עורך), ספר היובל של הסתדרות המורים תרס”ג-תרפ”ח, א, ירושלים תרפ”ט, עמ’ 381–397 [להלן: ספר היובל של הסתדרות המורים].
4. הסתדרות הציונית השתדלה להימנע ממעורבות בנושא החינוך בארץ־ישראל, כדי לא להיקלע למחלוקות בין חילוניים לדתיים. עם זאת, במרבית הקונגרסים הציוניים נעשו נסיונות להעלות את הנושא לדיון ולהביא ליתר מעורבות. פירוט והרחבה בפרק ‘הסתדרות הציונית ו’השאלה הארורה’ - עבודת התרבות’, אצל רחל אלבוים־דרור, א, עמ’ 169–186.
5. למשל, אחד העם המתייחס לעיצוב ‘דור הבנים’ הארץ־ישראלי כתנאי הכרחי למימוש תפקידו בעניו: ‘כי למען עשות גדולות בארץ צריך שיהיה דור ראוי לכך’. אחד העם, דרך

סוכני התרבות הלאומית ראו במערכת החינוך כלי ראשון במעלה לעיצוב עולם הערכים ודפוסי ההתנהגות של הדור הצעיר. התפיסה החינוכית הזאת, בצביונה הלאומי, הביאה לכך שתיאור התכונות הרצויות של אותו דור נעשה מוטיב מרכזי הן בכתיבה העיונית הכללית של האבות המייסדים לגווניהם והן בפרוגרמות החינוכיות שהם חיברו. עיון באותן פרוגרמות מעלה דיוקן רצוי טיפוסי של תוצר מערכת החינוך הארץ-ישראלית. דיוקן זה של 'דור הבנים' מעוצב בדרך כלל בתור היפוכו וניגודו המוחלט של הדיוקן הסטראוטיפי השלילי של היהודי הגלותי, הן בתכונות אופיו והן בהתנהגותו החברתית. אם מצוינת מידה של המשכיות, כי אז היא מתייחסת לכמה 'תכונות חיוביות' של הדור היהודי החדש, בעיקר של הדור שהתחנך בגולה על ברכי החינוך הלאומי והלאומי-סוציאליסטי.

מרבית הפרוגרמות החינוכיות התמודדו עם ארבעה דימויים שליליים שאפיינו את עיקרו של סטראוטיפ 'היהודי הגלותי', מתוך מגמה לעוקרם מן השורש: ראשית, היהודי הגלותי לא עוסק בעבודה פרודוקטיבית לפי אמות המידה המשכיליות והמודרניות,⁶ אלא שקוע בתלמוד תורה, בלימודים או במסחר 'ככפתורים ומחטים, בסחבות של מכנסיים בליים'.⁷

שנית, אין לו קשר עם האדמה ועם הטבע,⁸ הוא תושב עיירה או עיר, איננו מכיר גם את הסביבה הקרובה, אינו מטייל בה ואינו קשור אליה.

שלישית, הוא אדם כנוע וחלוש, אנוס לקבל עליו דין ה'גויים' החזקים:⁹ 'המה החזקים, ואנחנו החלשים, המה ה"עיקריים", ואנחנו הגרים. ואחרי תנאים כאלה ידרכו עלינו ברגל גאווה, ישימו אותנו תמיד כעפר לדוש'.

רביעית, הוא זר בארץ לא לו: 'אורח לא קרוא, בן בלי בית נשכח מלב, מתחרה שאינו רצוי, בן חורג למולדת, טרחן ...'¹⁰ שנאמנותו למולדת מוטלת תמיד בספק ונסיבותיו להפוך את מקום גלותו למולדת רק הופכים אותו לחנפן ומתרפס, 'ההולך

חיים, כל כתבי אחד העם, ד, על פרשת דרכים, ירושלים תשל"ז, עמ' ר. לצד אחד העם ולעתים מולו עמדו ד"ר יוסף לוריא, ד"ר שמריהו לוי, ד"ר סולוביציץ ואחרים, שצידדו בפעילות 'להטבת החינוך על ידי תמיכה במורים לאומיים והוצאת ספרים קטנים להפיצם בין בני הנעורים', ש' צרנוביץ, "בני משה" ותקופתם, ורשה 1914. הרחבה ופירוט בספרה של רחל אלבוים-דרור, א, סעיף 'חיבת ציון ופולמוס החינוך', עמ' 125-130.

6. מ' לוי, ערכי חברה וכלכלה באידיאולוגיה של תקופת ההשכלה, ירושלים תשל"ו.

7. 'ארוכת בת-עמי' לד"ר רילף, מובא אצל ש"ל ציטרון, תולדות חיבת ציון, וינה תרע"ג, עמ' 180.

8. א"ד גורדון התייחס לתיקון 'הקרע שנקרענו מעל הטבע' במאמרו 'על החינוך העצמאי ועל התחיה', א"ד גורדון, מכתבים ורשימות, ירושלים תשי"ד, עמ' 353.

9. כרוז לנוער היהודי באודסה, פורסם בתרמ"ג, אצל: א"ש פרידברג, כתבים לתולדות חיבת ציון, א, ורשה 1988, עמ' 138.

10. שם, שם.

אחרי כל הקורא לו וזורק לפניו פת לחם ...'¹¹ הוא אדם שוויתר על ערכיו ועל עצמיותו - ולמרות כל זאת קורבנו אינו מתקבל.

מכאן התכונות העיקריות של הנוער הארץ־ישראלי בתור ישות חברתית־תרבותית חדשה: הוא יצרני, קרוב אל הטבע והאדמה, בריא בגופו וזקוף קומה, מסתגל לסביבתו הגיאוגרפית ומשתלב בה, נאמן, אוהב את מולדתו ועושה הכל כדי להכות בה שורשים. במילים אחרות: עליו להיות דור ראשון ל'שינוי אורחות חיים', כביטוי של ד"ר ל' פינסקר, עליו להיות 'חיים חדשים, חיי עמל ועבודה, עמל ידים ועבודת גוף פשוטת כמשמעם',¹² כחייהם של 'כפריים בריאים וחזקים, האוהבים את הסביבה ואת העבודה הגופנית',¹³ שהרי 'לדינו צריכים לדעת כי מי שאיננו יוצר מתוך האדמה כל הערכים הוא חצי איש'.¹⁴

כדי להצליח במימוש המטרות הלאומיות התייחסו האבות המייסדים ל'תוצר החינוך' בתור חלק מקבוצה שכל הפרטים החברים בה הם בעלי תכונות משותפות ואין בה מקום לפרטים בעלי תכונות אינדיווידואליות. החינוך צריך לעצב את הבנים כך שהם ישרתו בצורה הטובה ביותר את צורכי הלאום, ימלאו את תפקידם ב'בנין עם בריא במולדת וחידוש חייו הטבעיים'.¹⁵ טובת הפרט, מאווייו ושאירותיו אינם רלוונטיים בתקופת חינוכו ועיצוב אישיותו: 'עלינו לגדל אנשים חזקים ... למען יהיה לנו דור חכם וחזק שיהיה תפארת לנו',¹⁶ 'להחליש את האישינות הנפרדת השוררת בעמנו, למען הרגיל את הילד כי איננו עולם מלא בפני עצמו, כי אם פרט אחד מהכלל, חלק מהשלם'.¹⁷

כל הפרוגרמות החינוכיות יחסו חשיבות רבה ללשון הדיבור של 'דור הבנים' - העברית. היא נתפסה בתור שפה לאומית 'המאחדת את כל בני ישראל מארבע כנפות ארץ ... כי השפה היא המאחד [כך במקור, נ"ר] את כל ליבות האנשים',¹⁸ גורם בעל משמעות היסטורית־לאומית: 'היא היא תקשרנו מעדנות להקרא בשם ישראל'.¹⁹ ראו בה אמצעי שיתרום לאופי הייחודי של הנוער הארץ־ישראלי, יבליט את הניתוק מהעבר הקרוב הגלותי ויחדש את הקשר אל העבר הרחוק, העבר הלאומי הארץ־ישראלי: 'עלינו להשכיח את בנינו ובנותינו את לשונות הלעז הנשחתות אשר קרעו אותנו לקרעים, עשוננו ללא עם ושמונו לבזוי בגויים'.²⁰ העברית הוצגה בתור אחד

11. שם, שם.

12. ד"ר פינסקר וזמנו, אצל: א' דרויאנוב, פינסקר וזמנו, תל־אביב תשי"ג.

13. נאמו של אוסישקין 'קול האדמה' בכינוס המורים בזכרון־יעקב בתרס"ג בתוך: ספר היוכל של הסתדרות המורים, א, תרס"ג-תרס"ח, נספח.

14. נאמו של ביאליק, בכינוס המורים בזכרון־יעקב, פרוטוקול האספה, שם, שם.

15. יצחק אפשטיין, מתוך 'הפרטיכל של האסיפה', עמ' 386-387.

16. שם, שם.

17. ש"ח וילקומיץ, 'על אודות בתי־הספר במושבות אחינו בארץ־ישראל', בתוך: המורה (לזכר ש"ח וילקומיץ ז"ל), תל־אביב תשי"ט, עמ' 168.

18. אליעזר בן־יהודה, האור, גיליון 8 (תרנ"ב).

19. שם, שם.

20. אליעזר בן־יהודה, ההשקפה, גיליון מ"ט (אלול תרס"ג).

הכלים המשמעותיים ביותר לעיצוב הנוער הארץ-ישראלי העברי.²¹ לעומת ההסכמה הכללית המתגלה ברצון לעצב 'דור בנים' עברי, יצרני, חסון, שורשי ואוהב אדמה וטבע, גילתה האידאולוגיה הלאומית יחס אמביוולנטי כלפי ההשכלה. אנשי ביל"ו, למשל, נקראו להשלים את לימודיהם לפני עלותם ארצה, מתוך הנחה שההשכלה תהיה רכיב חשוב ושימושי בהווה הלאומית החדשה.²² לאינטליגנציה היהודית לא היה קל להינתק מהמעמד הערכי הגבוה שיחסה לחינוך גבוה ולהשכלה כללית רחבה, אבל בדרך כלל נתפסו שני אלה בתור מתחרים באָתוֹס הלאומי המחייב ויתור על שאיפות אישיות.

עורך השכלה ('התמשכלות') נתפס לעתים בתור גורם מסוכן, העלול להפנים באיכר (ובכן האיכרים) שאיפות שאינן טיפוסיות לאיכרות. בעיני אנשי העלייה השנייה, השכלה כללית הגורמת לניתוק מחיי העבודה היא ביטוי ל'אינטלקטואליזם עקר',²³ והיא סותרת את דרישותיה של האידאולוגיה הלאומית. לכן יש לטפח 'צעירים שלא יחלמו על חיי עיר ולא ירדפו אחרי הספר או אחרי דיפלומים גבוהים, אנו צריכים עתה לדור צעיר וחזק שידע לסבול'.²⁴

הפרוגרמות החינוכיות הסתפקו על-פירוב בתיאורים כלליים, אידאליסטיים ואפילו אוטופיסטיים, של 'דור הבנים', ותפקידו של ציבור המורים והמחנכים היה להפוך אותן לפרוגרמה חינוכית בת ביצוע, לתוכנית לימודים מפורטת: שעות הוראה, ספרי לימוד, תוכני לימוד וכדומה. תוכניות הלימודים הארץ-ישראליות הראשונות שורטטו באספות המורים הראשונות. ההצעות שנתקבלו פה אחד לסיכום דיוני 'הכנסייה' שכונסה בזכרון-יעקב,²⁵ מייצגות את העקרונות שעמדו בבסיס תוכניות הלימודים הכלליות:

21. ב' הרשב, 'מסה על תחיית העברית', אלפיים, 2 (1990), עמ' 9-54; ש' מורג, 'העברית החדשה בהתגבשותה: לשון באספקלריה של חברה', קתדרה, 56 (תמוז תש"ן), עמ' 70-92.

22. לבונטין המליץ על עלייה של בעלי מקצוע ובעלי אמצעים ולא עודד את האחרים לעלות לארץ-ישראל: ז"ד לבונטין, לארץ אבותינו, ורשה תרמ"ה (מהדורה שנייה: תל-אביב תרפ"ד-תרפ"ה); א"מ חריזמן (עורך), יסוד המעלה, תל-אביב תשי"ח, עמ' 30. על הרצון ב'עליית מוכשרים', בעלי הכשרה ומקצוע, אפשר ללמוד מהתעודות בספרו של צ"ב הורוביץ, מימים ראשונים, א, תל-אביב 1934, עמ' 73-80.

23. ש' אלמוג, 'מ'יהדות השרירים' לדת העבודה", הציונות, ט (תשמ"ד), עמ' 137-147.

24. ז' יעבץ, 'על דבר החינוך לילדי איכרים', הארץ, ירושלים תרנ"א, עמ' 60; ב' הלוי, 'אליעזר יופה המורה והחבר', בתוך: ק' בורטינקר, ביבליוגרפיה: אליעזר יופה, עמ' 227, ארכיון תנועת המושבים.

25. את 'הכנסייה' בזכרון-יעקב כינסו בשלהי תרס"ג נציגים מהוועד האודסאי בראשות מנחם אוסישקין. הניסיון להקים מעין הסתדרות ארץ-ישראלית שתאגד את הישוב הישן והחדש נתקל בהתנגדויות מחוגים שונים, וביניהם: הברון רוטשילד, חברת כ"ח, חברת יק"א, חברת 'עזרה' וחלק מחברי הוועד האודסאי. בבחירות לכנסייה השתתפו 2157 איש מתוך אוכלוסייה בת יותר משמונים-אלף איש (כ-25 אלף משפחות). החינוך היה אחד הנושאים המרכזיים שהועלו בכנסייה: ושרדה כמעט הסכמה מלאה לגביו. לאספה הגדולה הזאת השפעה חשובה על הקמת הסתדרות המורים העבריים.

- א. חינוך הדור הבא הוא דבר גדול שהכנסיה ועושי דברה צריכים לשום לב אליו כשם ששימו לב למצב החומרי.
- ב. החינוך הגופני הוא דבר גדול ונחוץ מאד.
- ג. בכל בתי-הספר ומוסדות השלטון יהיה שליט הרוח הישראלי.
- ד. בכל בתי-הספר ומוסדות החינוך תהיה שליטה הלשון העברית.²⁶

השכלה כללית או הרחבת אופקיו של התלמיד הארץ-ישראלי לא רק שאינם מזכירים בין העקרונות האלה, אלא הם אף נוגדים את הרוח המאפיינת את הפרוגרמות החינוכיות המוצהרות.

העקרונות שאומצו בוכרון-יעקב התייחסו לחינוך העממי. אולם חלק גדול והולך מ'דור הבנים' הארץ-ישראלי לא הסתפק בשש עד שמונה שנות לימוד. מספר אלה שהמשיכו בלימודיהם גדל בהתמדה.²⁷ כרבע מבוגרי בתי-הספר העממיים המשיכו ללמוד באופן פורמלי, מסודר ורצוף.

אף-על-פי שצמצם הלימודים התיכוניים היה שנוי במחלוקת (ראה להלן) נחשבו תלמידי התיכון, בעיקר אלה של הגימנסיות העבריות, לעילית הנוצר הארץ-ישראלי.

הקמת הגימנסיות העבריות הראשונות לחינוכו של 'דור הבנים' הארץ-ישראלי היתה כרוכה לכאורה בסתירה או לפחות בקושי אידאולוגי. לעומת ההתפתחות של בתי-הספר העממיים העבריים, בתי-הספר החקלאיים והסמינרים להכשרת מורים, שלוותה בהסכמה ובתמיכה של היישוב היהודי החדש, הגימנסיות עוררו מחלוקת. הקמת הגימנסיה העברית הראשונה לוותה בביקורת קשה ובסימני שאלה צורבים, שנגעו למידת הצורך בה, לעיתוי הקמתה, לאוכלוסיית היעד שלה, למטרותיה החינוכיות וכדומה.²⁸ בעיני חלק מהאבות המייסדים של החברה החדשה בארץ-ישראל, ביניהם ממנהיגי היישוב, יסוד בית-ספר שיעסוק ביצירת משכיל עברי נראתה מיותרת או מוקדמת מדי – עדיין לא הצליחו לברוח מדימוי 'היהודי איש הרוח' התי בגלות, וכבר סוללים דרך ליצירת שכמותו בארץ-ישראל.

למרות עמדתם של המתנגדים שכללו כמה ממנהיגי היישוב,²⁹ הוקמה כבר ב-1906

26. ספר היוכל של הסתדרות המורים, א, עמ' 382.
27. על-פי דוח הלשכה לסטטיסטיקה של ממשלת המנדט בארץ-ישראל, ב-1929 ביקרו בבית-ספר יותר מ-92 אחוזים מהילדים היהודים. שמונה האחוזים הנותרים הם כנראה בנות המגזר החרדי וילדים חריגים. שנתון הלשכה הסטטיסטית של מדינת ישראל משנת 1955 (עמ' 211) מציג נתונים שונים על אותה שנה וקובע כי 98 אחוזים מן הילדים היהודים בגיל בית-ספר עממי נכללו במסגרות חינוכיות.
28. 'עזריהו', 'החינוך העברי בארץ-ישראל', ספר היוכל של הסתדרות המורים, א, עמ' 84; ח'ל זוטא, 'שנתה הראשונה של הגמנסיה', בתוך: ב' בן-יהודה (עורך), ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', תל-אביב 1970 [להלן: ספורה של הגמנסיה 'הרצליה'], עמ' 36.
29. בין מנהיגי היישוב ומנהיגי המורים שביטאו את התנגדותם לגימנסיות העבריות מעל גבי העיתונות אפשר למנות את יהודה גרוזבסקי, ש' בן-ציון (גוטמן), 'פנחסוביץ, יש' ארלר, ש' יבניאלי, 'אהרונוביץ. חלקם חזרו בהם מהתנגדותם ושלחו את בניהם ללמוד בגימנסיות.

(תרס"ו) הגימנסיה העברית הראשונה ביפו, הגימנסיה העברית בירושלים הוקמה ב-1909 (תרס"ט) ובית-הספר הריאלי בחיפה הוקם ב-1914 (תרע"ד). האידאולוגיה הנורמטיבית התאפיינה אפוא בתפיסה מינימליסטית בכל הנוגע להקף ההשכלה הרצויה לתלמידים הארץ-ישראלים. דימויו של התלמיד הארץ-ישראלי כקרתן, חסר השכלה וצר אופקים נתקבל מפני שהתייחסו לאידאולוגיה זו ולא לפעולות הממשיות במוסדות החינוך בכלל ובגימנסיות בפרט, שהוצעו כדי שהגימנסיות לא יוצאו אל מחוץ לקונסנזוס.

בעשורים האחרונים זכה דימוי זה לתפוצה רבה בתודעה הציבורית. חיזוקו אותו פרטומי חוקרים שונים שעניינם דיוקנו של 'דור הבנים': יונתן שפירא טוען בספר עילית ללא ממשיכים³⁰ כי לא ניתנה השכלה מספקת ל'דור הבנים', והוא מאשים את החינוך הציוני בארץ בכך שהוליד 'דור צר אופק, קונפורמיסט, אפוליטי, שלא היה מסוגל להתמרד נגד סמכות האבות', 'דור של צייתנים וחקיניים'. לטענתו יש קשר בין דלותה האינטלקטואלית והאחרת של התנהגה הישראלית מקרב 'דור הבנים' ובין ההשכלה הכללית המצומצמת שהוקנתה לדור זה. את הצמצום בהשכלה יחס יונתן שפירא לשפה העברית 'המוגבלת', 'שפעלה כצנזור פנימי', כך ש'ביגל ההתבגרות האינטלקטואלית ... לא היתה בידי ילידי הארץ הניכי בתי-הספר העבריים, שפה בעזרתה יכלו לנתח את החיים הציבוריים של החברה המודרנית'.³¹

אניטה שפירא במאמרה 'דור בארץ'³² מסכימה עם יונתן שפירא כי דור הבנים 'נכשל יחסית' ו'לא ניצל את הפוטנציאל הדורי שהיה טבוע בו', אולם היא אינה תולה את האשמה בכתי-הספר העבריים או בשפה העברית; נהפוך הוא: לטענתה היו בידי בתי-הספר כלים הולמים להרחיב את השכלתם של התלמידים, ועמדו לרשותם ספרי קריאה מתורגמים בכמות גדולה, אולם 'דור הבנים' לא רצה להפנים את ההצעה. הוא צמצם את אופקו, כך גורסת אניטה שפירא, עקב אימוץ 'האתוס החלוצי' שטופח בעיקר בתנועות-הנוער.³³

לעומת אניטה שפירא, הרואה באתוס החלוצי מאפיין של 'דור הבנים' וצורת ביטוי למרד נעורים שלו כנגד האבות המייסדים, שמואל אלמוג טוען במאמרו 'החלוציות כתרבות חלופית'³⁴ כי 'אתוס החלוצי' מאפיין את האבות המייסדים. אחד ממאפייניו המרכזיים לפי שמואל אלמוג הוא היחס השלילי ללמדנות ולהשכלה: 'ההוכחה שהחלוצי אכן השתחרר מן העבר השלילי באה לידי ביטוי בהפגנת אדישות ... כלפי תרבות ולמדנות'.³⁵ מאפיין זה בא לידי ביטוי בעיצוב הדגם של דור הבנים ובדימוי שנצמד אליו.

30. י' שפירא, עילית ללא ממשיכים: דורות מנהיגים בחברה הישראלית, תל-אביב 1984.

31. שם, עמ' 77. אותו רעיון בדוגמאות אחרות ראה בעמ' 80-83.

32. אניטה שפירא, 'דור בארץ', אלפיים, 2 (1990).

33. שם, עמ' 8.

34. ש' אלמוג, 'החלוציות כתרבות חלופית', ציון, שנה נח, גיליון ג (תשנ"ג).

35. שם, עמ' 344.

לטענת דן הורוביץ בספרו האוטוביוגרפי תכלת ואבק³⁶ הושפע 'דור הבנים' מהאתוס החלוצי, שנטה לבטל את הייחודיות של הפרט לטובת הרגשת שייכות חזקה לחברה היישובית בארץ-ישראל המנדטורית. עם זאת הוא שולל את דברי הטוענים לחדי-ממדיות של 'דור הבנים', ובתור עדות להשכלה אוטודידקטית הוא מציג את רשימות הספרים שהוזכרו ביומני הנופלים ובמכתביהם, אלו שנכללו למשל בספר חברים מספרים על ג'ימי.

במאמר זה נעסוק באלו מבין 'דור הבנים' שהמשיכו בלימודיהם במסגרת הגימנסיות העבריות, כלומר נעסוק בפלח מסוים מ'דור הבנים', ששיעורו מכלל בני הדור הלך וגדל. נבהן אם אכן הדימוי של קרתנים וצרי אופק מתאים לבני קבוצה זו, ואם לאו – מדוע עובדה זו לא תרמה לשינוי הדימוי הכללי של הדור כולו. לשם כך נבדוק כיצד התמודדו הגימנסיות העבריות הראשונות בארץ-ישראל, מראשיתן עד תום המחצית הראשונה של שנות השלושים,³⁷ עם ההסכמה הכללית בדבר הצורך ליצור 'דור בנים' יצרני: האם נעשה ניסיון לגשר בין 'פרודוקטיביות' לבין 'התמשכלות', ואם נעשה הדבר – באילו אמצעים; מה היה מקום ההשכלה הכללית – הומניסטית בתוכניות הלימודים של הגימנסיות; כיצד השפיע הקונפליקט 'השכלה-הגשמה' על תלמידיהן.

'הגמנסיה העברית הרצליה'

ב-1906 פתחו ד"ר מטמן-כהן ורעייתו³⁸ את הגימנסיה העברית הראשונה ביישוב הארץ-ישראלי המתחדש. הגימנסיה הוקמה ביפו בתור מוסד פרטי.³⁹ היא נולדה עקב לחצם של הורים שרצו כי בניהם ימשיכו ללמוד אחרי בית-הספר העממי, וברוח עברית לאומית, בלי שייאלצו לשהות מחוץ לארץ-ישראל או להודקק למוסד לימודי של המיסיון הנוצרי. בשנת הלימודים הראשונה נרשמו לגימנסיה שבעה-עשר תלמידים,⁴⁰ מרביתם מיפו, בנים ובעיקר בנות ליהודים בעלי מקצועות חופשיים, סוחרים ואנשי אינטליגנציה.

ראוי לציין כי שלוש מושבות התחרו על הזכות לכלול גימנסיה עברית בתחומן:

36. ד' הורוביץ, תכלת ואבק: דור תש"ח – דיוקן עצמי, ירושלים 1993.

37. התקופה שהמאמר דן בה מתחילה בייסוד הגימנסיה הראשונה ומסתיימת בתום המחצית הראשונה של שנות השלושים. גם לאחר תקופה זו נותר המתח בין 'הגשמה' ל'הרחבת אופקים', אולם לנושא ההגשמה נוספו עוד שיקולים, כמו הדי השואה והשפעתם, המאורעות ועוד, ובחרתי לא להתמודד אתם במאמר זה.

38. ד"ר מטמן ורעייתו היו שותפים להלום בדבר הקמת גימנסיה במושבה ראשון-לציון. משלא הצליחו להגשימו במושבה, המשיכו את יוזמתו של בליקנר והעזו לפתוח גימנסיה פרטית עברית.

39. לפרטים והרחבה ראה: ה"ל זוטא, 'שנתה הראשונה של הגמנסיה' (הערה 28 לעיל), עמ' 27, 36.

40. שם, עמ' 29.

ראשון-לציון, זכרון-יעקב ופתח-תקווה, אף-על-פי שלכאורה סתרו לימודים תיכוניים את השאיפה להפיכת 'דור הבנים' לחקלאים-ממשיכים. גם אחדים ממורי הגימנסיה חשבו כי אכן ראוי להקים גימנסיה עברית ראשונה דווקא באחת המושבות. בלחצם של ההורים העירוניים ('אלה שאין להם הרגש האמיתי חפצים להעביר את הגמנסיה למושבה ... באים אנשים בעלי אי רגש ממש וחפצים לגזול מילדינו וממנו את אשר רכשנו לנו ברוב עמלנו ... לא נתן בשום אופן')⁴¹ הונחה ב-1909 (תרס"ט) אבן-הפינה לגימנסיה הרצליה ב'אחוזת בית'. מטרתה המוצהרת של הגימנסיה היתה להעניק לתלמידיה חינוך עברי-לאומי לצד 'השכלה בינונית, ריאלית-קומרציאלית ולהכינם אל האוניברסיטה או אל הפוליטכניקום'. שנות הלימודים חולקו ל'שלוש מדרגות': מכינה בת שלוש שנים, מדרגה תיכונית-קומרציאלית בת חמש שנות לימוד ו'מדרגה עליונה, שתחולק למגמה ליטררית ולמגמה ריאלית בקורס של שלוש שנים וחצי'.⁴² עם תום שנת הלימודים הראשונה נעשתה הגימנסיה לחברה ציבורית - 'אגודת הגמנסיה העברית בארץ-ישראל' - ביוזמה משותפת של מטמץ, בוגרשוב⁴³ ושיינקין.⁴⁴

לפני שנעמוד על המתח בין 'אופקים' ל'הגשמה', נסקור בקצרה את התפתחותה של הגימנסיה עד מוצאי מלחמת העולם הראשונה. יסודותיה הפיסיים של הגימנסיה והלוח-רוחה נקבעו בתקופה העות'מנית, תקופת יסודה. ב-1908 (תרס"ח), שלוש שנים אחרי הקמתה, זכתה הגימנסיה במעון קבוע בתל-אביב הודות לתרומתו של יעקב מזר, שופט יהודי בריטי שהיה ציוני ובעל הון, והיא הוסיפה לשמה את השם 'הרצליה'.⁴⁵ בשנה זו למדו בגימנסיה כ-139 תלמידים, ורבים, בעיקר ממזרח אירופה, הודיעו על רצונם לעלות כדי ללמוד בה.⁴⁶ בין 1908 ל-1914 היא נעשתה מוקד משיכה לנוער יהודי ממזרח אירופה. מרבית התלמידים מהגולה הגיעו בלי הוריהם לתקופה זמנית, למשך לימודיהם. תשלומיהם

41. בתחילה תוכנן לפתוח את הגימנסיה בראשון-לציון. מאבק בתוך המושבה בין ציוני-ציון לבין האוגנדיסטים וכן סכסוכים וויכוחים נוספים הקלו על ההחלטה להקימה ביפו.
42. ח"ל זוטא, 'שנתה הראשונה של הגמנסיה' (הערה 28 לעיל), עמ' 27, 28, 37.
43. היים בוגרשוב (בוגר), 1876-1963, יליד רוסיה, ממייסדי הגימנסיה הרצליה וממנהליה. היה בין המעצבים של מסורת הטיולים והסיורים של הגימנסיה בארץ-ישראל, שהשפיעו על הגימנסיות הארץ-ישראליות האחרות. התמקד בלימודי ארץ-ישראל ובגיאוגרפיה והרבה לכתוב מאמרים בתחומים אלו. ממייסדי שכונת 'נורדיה' והמושבה תל-צור וחבר הכנסת השנייה. להרחבה על פועלו בתחום החינוך והגימנסיה ראה מאמרו של ב' בן-יהודה בתוך ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 613-617.
44. מנחם שיינקין, 1871-1925, יליד רוסיה. ממייסדי תל-אביב ומתומכיה הפעילים של הגימנסיה הרצליה מראשיתה.
45. ראה: ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 465, נספח א'.
46. פרטים נוספים ראה: ב' בן-יהודה, 'התקנות הראשונות של אגודת הגמנסיה העברית בא"י', שם, עמ' 50, 58.

לגימנסיה היו חלק חשוב במימון החזקה.⁴⁷ מקצת התלמידים הגיעו לגימנסיה לאחר שכיהודים לא הצליחו להתקבל לגימנסיה רוסית. תלמידים אחרים שהגיעו מהגולה היו אלו שבתרו בגימנסיה כדי לשלב השכלה תיכונית עם העשרה לאומית-יהודית. תלמידי החוץ, או לפחות תוריהם, ציפו כי הגימנסיה תקנה להם תעודת גמר גימנסיונית שתפתח בפניהם אפשרות להשתלב באוניברסיטאות בחוץ-לארץ. הגימנסיה שילבה אפוא בין תלמידיה העבריים, שנועדו להנהיג את 'דור הבנים' הארץ-ישראלי בדרך הלאומית החדשה, ובין תלמידים מהגולה ששאפו לקבל השכלה תיכונית מלאה, מקבילה לזו שנמנעה מהם בארצות מגוריהם והגימנסיה התחייבה שיקבלו בארץ-ישראל.

מחויבות זו של הגימנסיה השפיעה על תוכנית הלימודים והגבירה את נחישות מאמציה של הגימנסיה לקבל הכרה רשמית של השלטונות ובכך להקנות הכרה בינלאומית לתעודת הסיום של בוגריה. כדי להשיג זאת, היה צורך באישור של העולם האקדמי העולמי על רמת הלימודים בגימנסיה. אישור כזה היה אפשר להשיג מאחת המעצמות האירופיות או מן השלטון העות'מני. ראשי הגימנסיה בחרו בדרך האחרונה: מטמנ-כהן התעתמן, התחייב שהשפה הטורקית תילמד בגימנסיה וקיבל על עצמו את מרות הפיקוח הטורקי על בחינות הבגרות הפנימיות שלה. מילוי שלושת התנאים האלה הקנה לגימנסיה את האישור המבוקש: מ־1910 ואילך נפתחו שערי האוניברסיטה באיסטנבול לפני בוגריה, ובעקבות זאת נפתחו בפניהם גם שעריהן של אוניברסיטאות נוספות.

תוכנית הלימודים של הגימנסיה פורסמה כבר בשנת היווסדה והופצה בארץ ובתפוצות. מאז הודפסה מחדש מדי שנה 'פרוגרמת הלימוד', לאחר שתוקנה והותאמה לשנת הלימודים שעמדה להיפתח. מלבד הפרוגרמה פורסם אחת לשנה דין-וחשבון מפורט על כל מקצוע שנלמד במשך השנה. בשנים הראשונות כללה הגימנסיה רק כיתות נמוכות. אומנם הפרוגרמה התייחסה לכל הכיתות, אולם היא לא מומשה במלואה מפאת מחסור בתלמידים.

ב־1912 נקבע כי הגימנסיה תהיה בת ארבע כיתות מכינה ושמונה מחלקות. ערב מלחמת העולם הראשונה, בקיץ 1914, נמנו בגימנסיה העברית 754 תלמידים (מהם מאתיים תלמידים ללא תורים). המלחמה מצאה את גימנסיה הרצליה מחוזקת בשני מחוזרים בני 55 תלמידים כל אחד, שסיימו לימודיהם ועמדו בהצלחה בבחינות הבגרות, והיא היתה מעודדת מהצלחותיהם של ראשוני הבוגרים, שהתקבלו לאוניברסיטאות איסטנבול, ברלין ומונפלייה. היא גם הוצפה או בעשרות בקשות הרשמה של תלמידים מהארץ ומחוץ-לארץ ומורים חדשים בעלי הכשרה אקדמית התראיינו בתור מועמדים להצטרף לצוות הוותיק שלה, שכלל 28 מורים. הנהלת

47. על תרומת תלמידי הגימנסיה הרצליה הזרים לכלכלת יפו נכתב כבר בראשית אייר תרע"ד בעיתון חירות; ראה כמו כן: ב' בן-יהודה, 'הגמנסיה - מוקד של עליה גדולה לארץ', בתוך: ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 69. תלמידים זרים ראשונים הגיעו לתל-אביב מרוסיה כדי ללמוד בגימנסיה כבר בראשית תרס"ז.

הגימנסיה הצהירה אפוא על כוונותיה לבסס ולהעמיק את השגיה הקיימים, להרחיב את פעילותה ולשפר את איכותה.

כוונותיה של הנהלה לא מומשו. בשנים 1915-1919 (תרע"ה-תרע"ט) גאבקה הגימנסיה קשות למען שימור הקיים. ארבעת המחזורים שסיימו את לימודיהם במהלך המלחמה הוכנו לבחינות, נבחנו ומרבית התלמידים אף עמדו בבחינות בהצלחה וקיבלו את התעודה לפני שגויסו לצבא או לאחר שחרורם. בשנה הראשונה של המלחמה הוקדמו הבחינות, כדי לסייע לקבוצת תלמידים שגויסה, אותם התלמידים שגויסו אף לפני המועד המוקדם של הבחינה נבחנו עם סיום המלחמה: 'הגימנסיה מהרה לערוך את בחינות הבגרות לתלמידי המחזור הרביעי כדי להספיק לציידם בתעודות בגרות לפני הקראס לצבא ... הקריאה באה באמצע הבחינות ורק 13 תלמידים נבחנו'.⁴⁸ בי"ז באלול תרע"ט התקיים באולם הגימנסיה טקס חלוקה של תעודות בגרות לארבעה מחזורים יהודי במעמד המושל העליון של צבא הכיבוש בארץ-ישראל, הגנרל וטוף. 'הטקס החזיר לגמנסיה את הדרה מקדם'.⁴⁹

תקופת המלחמה חידדה את הדגש של הגימנסיה גם על 'התכלית הפורמלית' של הלימודים: לומדים לא רק כדי לדעת, אלא מתוך מטרה לקבל תעודה.⁵⁰ יש להעיר כי כדי לא להפסיד את מתן התעודה, הנהלת הגימנסיה היתה מוכנה אפילו לסור מדרך הישר: 'בסתר החליטה, כי הבחינות תהיינה פיקטיביות לעיני המפקח התורכי, וציוני השנה יהיו ציוני הנבחנים ...'.⁵¹ תלמידי הגימנסיה למדו כדי לדעת, אך גם כדי לקבל תעודה. לחלוקת התעודות הוקנתה משמעות שהודגשה בטקסים ובמסיבות של הגימנסיה.

בתקופת המנדט הבריטי לאחר המלחמה התאפיינה הגימנסיה בהתמודדות כפולה: היא שאפה שתעודת הבגרות שלה תוכר רשמית והיא חתרה לכך שבוגריה ישתלבו בהיערכויות ובמאבקים שליוו את החברה הארץ-ישראלית. התמודדות זו הגבירה את המתח שאנו עוסקים בו, המתח בין 'אופקים' ל'הגשמה'.

* * *

בטקס ההנחה של אבן-הפינה לכנייה החדש של הגימנסיה הצביעו תומכי הגימנסיה וחברי הנהלה שלה על מטרותיה החינוכיות. מ' שיינקין הדגיש, כי הגימנסיה תהיה 'מגדל לאומי גדול', שמטרתו להאיר 'את לבות כל אחינו שבגולה ולהתאחד לעבודה לאומית של תחית עמנו בארצנו'. מנהל הגימנסיה י"ל מסמן-כהן היה מודע לשאיפות הלאומיות החדשות להתרחק מהמשכיל הגלותי איש-הרוח והיה מודע להיעדר עמדה

48. כ' בן-יהודה, 'גיוס תלמידים כוגרים לצבא התורכי', בתוך: ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 182.

49. 'תגיית הגמנסיה ביפו', שם, עמ' 231.

50. זאת להבדיל מהמגמה המפורשת של בתי-הספר הקיבוציים שקמו יותר מאוחר, שהתנגדו לתעודה הפורמלית, זלזלו בערכה והנחו את תלמידיהם ללמוד רק כדי להעשיר את עצמם כבני-אדם.

51. ב' בן-יהודה (לעיל הערה 48), עמ' 182.

אידיאולוגית ברורה בסוגיית המשכיל העברי-לאומי שאינו עובד אדמה; בעיניו מטרתה החינוכית של הגימנסיה היתה אפוא להכשיר עילית חברתית שתנהיג את החברה הארץ-ישראלית ותיצור תרבות עברית:

אל נא תחשבו, שכל כוננתו היא לברא עוד רופא, עוד אדריכל, עוד מלמד בעמנו – כאלה אמנם נחוצים, אבל יש הרבה כמוהם בעמנו ... אולם אנהנו דואגים לדור כלו ומקוים, שהגמנסיה תקים לנו דור של משכילים עברים, שיהיו ראויים על פי דעותיהם ורגשותיהם ללכת לפני העם, להראות לו את הדרך ... בגמנסיה זו מנסים לברא דור שיהיה בעל מרץ וילך בצעדים בטוחים, דור שיהיה בעל נשמה עברית שלמה ...⁵²

ניכר בנאומו של מטמון-כהן קושי להגדיר את תפקיד המשכיל העברי ומהותו, ולכן הוא התקשה לדייק בהגדרת המטרות החינוכיות של הגימנסיה. הוא התנער מהמחשבה שהגימנסיה היא כלי להכשרת הבנים למקצועות חופשיים, אולם הוא לא יצק בדבריו תכנים בהירים לשם הנחיית דרכם המקצועית ואורת חיייהם של בוגרי הגימנסיה.

כדי לבחון מה היתה עמדתה של הגימנסיה בעניינים אלו, נפנה לתוכנית הלימודים הראשונה ששירתה אותה בתקופה העות'מנית. תוכנית הלימודים של כיתות המכינה הושפעה מתוכניתו של שמחה וילקומיץ.⁵³ עם זאת, תנאי הלימוד היו טובים יותר מתנאי בית-הספר במושבה. לכל מקצוע הוקדשו יותר שעות לימוד והמורים היו בעלי הכשרה סמינריונית או אקדמית: 'מספר התלמידים בכיתות היה קטן, הילדים בני הורים משכילים, המטפלים בילדיהם באהבה ... לכל תלמיד ילקוטו וספריו, מחברותיו וכלי עבודתו'.⁵⁴

בשנים 1907-1912 לימד מורה אחד 'בשתי כתות הנמצאות בשני חדרים נפרדים ורק פתח מבדיל ביניהם'. התלמידים חולקו לקבוצות ועבדו בעבודה עצמית. 'בשעורים שונים יכולתי לאחד את שתי הכתות כגון: התעמלות, שירה, ספור והמחזה, עבודת גנה, מלאכת יד וטיולים'.⁵⁵ ב-1912, לאחר שהמוסד התרחב, לא היה עוד הכרח לאחד שתי כיתות. עד המחלקה החמישית למדו תלמידי המכינות עברית (לשון, קריאה, הבעה בכתב ובעל-פה), חשבון, ראשית סיפורי התנ"ך, ראשית לימודי הטבע לרבות עבודת גינה ומלאכת-יד; הוקדשו שיעורים מיוחדים לקריאת סיפור בכיתה ולהמחזות. התלמידים הרבו לצאת לטיולים, בעיקר בסביבה הקרובה.

במעבר מהמחלקה החמישית לשישית נחלקו התלמידים לשתי מגמות, על-פי בחירתם: הקלסית והראלית. ההבדל בין תוכניות הלימודים של שתי המגמות היה מצומצם: 'הקלסיים' למדו לטינית חמש שעות שבועיות ו'הראליים' למדו הנדסה

52. שם, עמ' 57.

53. שמחה וילקומיץ, אחד המתכנים העבריים הבולטים, ניהל את בית-הספר בראש-פינה, שנעשה דגם לבית-ספר עברי כפרי. עדותו של ד"ר בוגר, ראה: 'חברת התלמידים של הגמנסיה', בתוך: ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 83.

54. יהודית הררי, 'ימי בראשית', שם, עמ' 149.

55. שם, שם.

תאורטית וקורספונדנציה מסחרית בצרפתית. בשאר המקצועות לא היה הבדל בין שתי המגמות. מהכיתה השישית ואילך הוצע לתלמידי הגימנסיה ידע זמין רב ומגוון יותר מזה שהוצע לתלמידי אותן כיתות בתי-הספר האחרים במושבות ובערים.⁵⁶ שלושה יסודות מרכזיים באים לידי ביטוי בתוכנית מהכיתה השישית ואילך: הרצון להפוך את התלמיד למשכיל עברי לאומי, הצורך להפוך את התלמיד למשכיל ברמה בינלאומית, שלימודיו בגימנסיה יקנו לו יכולת להמשיך בלימודים גבוהים, והצורך להפוך את התלמיד למשכיל צות'מני שיעמוד בתנאים הדרושים לבגרות. שלושת היסודות לא היו עשויים מקשה אחת ולא השלימו זה את זה. עמידה בשלושתם הכריחה את תלמיד הגימנסיה להתמודד עם מקצועות לימוד רבים במשך שעות לא מועטות ולעמוד בבחינות רבות.

* * *

אפשר לחלק את מקצועות הלימוד בגימנסיה דאז לחמישה ענפים: המקצועות הראליים והמדעיים; שפות זרות; מקצועות היהדות; אמנות וחינוך גופני; המקצועות ההומניים.

א. המקצועות הראליים והמדעיים שנלמדו בגימנסיה היו מתמטיקה, פיסיקה, כימיה וכמובן מדעי הטבע. את היסודות לתוכנית הלימודים במתמטיקה ובפיסיקה הניח ד"ר ברוך רוזנשטיין כבר ב-1909. תוכניתו סיפקה מושגים עבריים וספרי לימוד עבריים במתמטיקה ובפיסיקה, והם נעשו נחלתם של כלל בתי-הספר התיכוניים שנוסדו אחרי הגימנסיה. זכות ראשונים שמורה גם לאינג'ינר מאיר ויניק, שיצר את תוכנית הלימודים העברית בכימיה. כדי שתלמידיה יוכלו להתמודד עם מדעי הטבע, רכשה הגימנסיה מיקרוסקופ, אוסף פוחלצים ומכשור הולם למעבדות.⁵⁷

ב. ש פ ו ת ז ר ו ת - השפה הצרפתית היתה עד מלחמת העולם הראשונה השפה הזרה שנלמדה באופן יסודי, שמונה שנים רצופות. בכיתות הגבוהות נלמדו בשפת המקור דרמות מאת רסין, קומדיות של מולייר ורומנים של הוגו, למרטיין, למנה, אלפרד דה-ויני, אלפונס דודה, אלפרד דה-מיסה, ז'ורז' סנד ועוד. תלמידים שרצו ללמוד שפה נוספת למדו גרמנית. מלבד השפות האירופיות, גלמדה בגימנסיה גם השפה הערבית, ובשנים 1912-1914 הונהגה חובה ללמוד את השפה הטורקית. נוסף לשפות החיות הוקצה גם ללשון הלטינית מקום נרחב בתוכנית הלימודים, והתלמידים קראו במקור טקסטים של ליוויס, וירגיליוס, אובידיוס, טקיטוס ועוד.

56. יש לזכור כי בתקופה זו לא היו עדיין בתי-ספר עבריים בהתיישבות העובדת וחלק מהתלמידים בתי-הספר של המושבות סיימו לימודיהם אחרי ארבע שנים.

57. הציווד נרכש בהדרגה ועל-פי סדרי עדיפויות שנקבעו מראש. לפירוט: 'מטמן', 'הוראת ידעיות הטבע בבית-ספר תיכון', בתוך: ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 87-89.

ג. מקצועות היהדות - בגימנסיה הוקדשה תשומת-לב מיוחדת ללימודי התנ"ך. מקצוע זה לימד ד"ר בן-ציון מוסינזון, תלמידו של פרופ' מרטי (Marti) בברן, שהיה מראשי המדברים באסכולה של ביקורת המקרא.⁵⁸ התנ"ך נלמד בגימנסיה בתור ספר היסטוריה, פילוסופיה וספרות ובתור ספר חוקים ומוסר, ולא רק בתור מפתח לדת היהודית. דרך הלימוד של מוסינזון עוררה סערה ציבורית בכל העולם היהודי, והיא כונתה 'פולמוס התנ"ך'. למרות המחלוקת ההיא המשיכו ללמד תנ"ך בדרך זו.⁵⁹ מ-1912 למדו תלמידי הגימנסיה גם תלמוד. הלמידה נעשתה בשיטות מודרניות והיתה דומה ללימוד לוגיקה אריסטוטלית.

ד. אמנות והינוך גופני - לימודי האמנות בגימנסיה נחלקו לשני תחומים מרכזיים, מוסיקה ואמנות פלסטית.

לימודי המוסיקה ליוו את הגימנסיה מראשיתה. מ-1909 ריכז אותם תניא קרצ'בסקי, ששילב האזנה, תאוריה, הכרת מלחינים קלאסיים ויצירותיהם והעמקה במוסיקה יהודית, לרבות חזנות. נוסף על הלימודים העיוניים, הוא ניהל וריכז שתי תזמורות ומקהלה. תלמידי הגימנסיה הכירו ושרו יצירות של מלחינים כגון מוצרט ומנדלסון וכן פיוטים ותפילות.

לימודי האמנות הפלסטית עסקו בתאוריה, בציור דברים מן הטבע ובציור נופים, ברישום ובאקוורלים. התלמידים גם התמודדו עם יסודות השרטוט והגרפיקה. מרכזו שיעורי האמנות הפלסטית היה אברהם אייזנשטיין (אלדמע), שקיבל על עצמו את המשימה מימיה הראשונים של הגימנסיה.

חינוך גופני - צבי אורלוב (נשרי) ארגן ומיסד את לימודי החינוך הגופני בגימנסיה מראשיתה, והוא נעשה אבי החינוך הגופני בארץ ודמות מופת לחיקוי באותם בתי-ספר שציידו בהתעמלות כמקצוע. כדי לבסס את לימודי ההתעמלות, נסע אורלוב לשווייץ והשתלם באוניברסיטה של ברן. הוא היה כנראה המורה היהודי-עברי הראשון המוסמך להתעמלות, ותלמידי הגימנסיה היו הראשונים שלמדו מקצוע זה באופן מסודר ומבוסס.⁶⁰

58. ד"ר בן-ציון מוסינזון למד בברן (יחד עם חיים בוגר) אצל פרופ' מרטי, מראשי אסכולת ביקורת המקרא. שיטתו של פרופסור מרטי היתה מבוססת על דעותיהם של דוהם, בודה, ארליך ובעיקר יוליוס ולהאוזן (1844-1918), שקבע גישה חדשה לחקר התנ"ך: הנביאים קדמו לתורה, התורה תוצרתה בגלות והמונותאיזם לא היה פרי רוחו של משה אלא גילוי של הגות הנביאים.

59. הרצאתו של מוסינזון, 'התנ"ך בבית-הספר', המבהירה את שיטתו, פורסמה בהד החינוך, א (תר"ע-תרע"א), עמ' 23-32. פרקים ממנה ראה: ב"צ מוסינזון, 'מלחמת התנ"ך', בתוך: ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 95-102.

60. על לימודי החינוך הגופני בגימנסיה, ראה: צ' נשרי, 'ההתעמלות בגמנסיה מסוף מלחמת העולם הראשונה ועד מלחמת העולם השנייה', שם, עמ' 142-143, 337-340. על לימודי המוסיקה בגימנסיה ראה: שם, עמ' 134; וכן הדסה שרמן, 'המוסיקה בגמנסיה "הרצליה"', שם, עמ' 554-560.

ה. המקצועות ההומניים שנלמדו בגימנסיה היו תולדות עם ישראל, היסטוריה כללית וספרות יפה.

במקצועות ההיסטוריה הורגש במיוחד המחסור בספרי לימוד. לצורך לימוד תולדות עם ישראל עמדו לרשות תלמיד הגימנסיה חלקים מספרו של גרץ וחוברות לימוד אחדות שנכתבו לילדי בית-הספר העממי,⁶¹ ואילו בהיסטוריה כללית לא עמד לרשות המורה או התלמיד כל חומר עזר פרט לספר מאת ישראל בלקינד, שנועד לצעירים.⁶² ד"ר יוסף לוריא, המורה הראשון שהתמודד עם המשימה להורות היסטוריה בקהף של בית-ספר תיכון אירופי, גיהל את שיעוריו החל מ-1909 בדרך של הרצאה: במהלך השיעור רשמו התלמידים את דבריו ורק לאחר השיעור הוא שוחח אתם על נושאים היסטוריים. יוסף לוריא העדיף להרחיב ולהדגיש את העת החדשה בתולדות עם ישראל ובהיסטוריה כללית. בשני התחומים הועמד לרשות תלמיד הגימנסיה ידע זמין רב.

לימודי הספרות נלמדו בשני 'חוגים': חוג ראשון נמשך עד סוף המחלקה החמישית, ונלמדו בו תורת הלשון, אטימולוגיה וסינטיקסיס, תורת הסגנון ותורת הספרות. חוג שני יוחד לשלוש המחלקות העליונות, ומרבית השיעורים הוקדשו לתולדות הספרות העברית וזיקותיה לספרות הכללית. את החוג הראשון גיהל לאורך שנים ד"ר חיים הררי, שפיתח במיוחד שיטת קריאה מוטעמת מיצירות ספרות עבריות וכלליות והפך את הקריאה בקול לתחביב ולאמנות.

את החוג השני ריכז עלי-פירוב ד"ר אברהם צפרוני. הוא עבר בשלוש השנים שעמדו לרשותו על כל תולדות הספרות העברית: החל בספרות האפוקריפית שאחר התנ"ך, עבור דרך הפילוסופיה ההלניסטית היהודית, המשנה, התלמודים, ספרות הגאונים, הפייטנים, משוררי ספרד, הדרשנות, הקבלה, ועד לספרות ההשכלה והספרות החדשה: ביאליק, טשרניחובסקי, ברדיצ'בסקי, שניאור, מנדלי ועוד. רשימותיו, שהוכתבו לתלמידים במהלך השיעור, עמדו לצאת-לאור כספר לימוד, אך תוכנית זו לא מומשה בשל מלחמת העולם הראשונה. גוסף על תולדות הספרות העברית, מצא ד"ר צפרוני זמן לפיתוח הטעם האסתטי של תלמידיו באמצעות ניתוח יצירות שלמות, עבריות ולועזיות. תלמידים מתנדבים עיבדו חלק מהיצירות והרצו אחר-כך לפני חבריהם. בין הספרים שעלו לדיון הספרותי: יסורי ורתר הצעיר מאת גתה, מיכאל קרמר מאת האופטמן, שלד חי מאת טורגנייב, רשימות מבית המות מאת דוסטויבסקי.⁶³

תוכנית הלימודים העשירה במגוון של מקצועות לימוד מצביעה על הרצון להרחיב את אופקי הלומדים ולהרחיב השכלתם. לימודי ידיעת-הארץ ומערכת הטיולים

61. זאת עלי-פי עדותו של ד"ר בן-יהודה על תקופת היותו תלמיד, שם, עמ' 93.

62. י' בלקינד, דברי ימי העמים, א, העמים הקדמונים; ב, ימי הכינים, ירושלים תרנ"ט.

63. כל הספרים המוזכרים הופיעו באותם ימים בתרגום עברי בהוצאת 'יפת'. לפירוט ראה זוהר שביט, 'למלא את הארץ ספרים: ספרות מקורית לעומת ספרות מתורגמת בתהליך יצירתו של המרכז הספרותי בארץ ישראל', הספרות, 25 (1977).

והטקסים שנבנו לשם כך היו אחד האמצעים הבולטים של הגימנסיה לעמוד כמחויבות הלאומית ובהבטחה לקשר בין תלמידיה ובין הציפיות הלאומיות שסבבו אותם. הטיולים נחשבו בגימנסיה מבצעים חינוכיים מרכזיים. מיטב כוחותיו של בית-הספר הוקדשו לנושא. ד"ר חיים בוגרשוב (בוגר) ורפאל סברדלוב ריכוזו במשך כארבעים שנה. לחברת התלמידים ניתנה הזדמנות לממש את יוזמתה ואת הפוטנציאל החברתי שלה. הטיולים הדגישו קשרי עבר והווה אל מקומות ויישובים. התלמידים חוו את הקושי שבעבודה הקלאית באזורים שונים ואת הבעיות הבטחוניות שהיו נחלת חלק מהמושבות. לא אחת היו כרוכים הטיולים בסכנות ובקשיים גופניים ניכרים. מערכת הטיולים של הגימנסיה כללה לפחות טיול חודשי אחד בן יום לסביבה הקרובה, שמטרתו העשרת הידיעות והמחשת הנלמד בכיתה במקצועות כגון טבע, גיאוגרפיה, היסטוריה; בחנוכה עלו תלמידים לקברות החשמונאים במודיעין, ומבצע זה החל במסע רגלי ממושך והסתיים בטקס עם חשיכה, בכל מזג-אוויר; בטיול הגדול, שארך עד שנים-עשר ימים והתנהל בתנאי שדה, הודגש הקשר של כל אחד מהמקומות להיסטוריה של העם ולהיסטוריה הכללית והתלמידים התמודדו עם קשיים וסיכונים, חוו חוויות עמוקות, העמיקו את הקשר לארץ-ישראל וחשו שהם חלק מתהליך הבנייה של הארץ וההגנה עליה. הטיולים מוזכרים במרבית היומנים והמכתבים של תלמידי הגימנסיה בתור חוויה בלתי-נשכחת ואירוע שאי-אפשר להתעלם ממנו.⁶⁴ אפשר לסכם ולומר, כי בתקופת השלטון העות'מני הוצע לתלמידי גימנסיה הרצליה ידע זמין רב במקצועות לימוד שונים, לרבות התחום ההומניסטי. הידע ההומניסטי הכללי נרכש לא רק בשיעורי ההיסטוריה והספרות, אלא גם בשיעורי השפות הזרות החדשות והעתיקות, בלימודי המוסיקה ואפילו בלימודי התנ"ך והתלמוד, שהציגו לתלמיד הגימנסיה זוויות ראייה ונקודות השוואה מתרבויות שונות.

לצד הדרישה מהתלמידים להשקיע מאמץ רב בלימודיהם וברכישת השכלה כללית, הגימנסיה גם הקנתה לתלמידיה תחושה כי העשרת השכלתם אינה למען עצמם בלבד והיא נועדה להכשירם להתמודדות עם אתגר לאומי שניצב בפניהם. בד בבד עם המאבק להשיג הכרה פורמלית ולאפשר לבוגריה לימודים גבוהים, ויחד עם הדרישה הבלתי-מתפשרת מהתלמידים להגיע להשגים ולהקדיש זמן לשינון וללימוד, מורי הגימנסיה כיוונו את תלמידיהם להגשמה לאומית ולהשתלבות בבניית הארץ. הדבר משתקף בנאום שנשא ב-1913 (תרע"ג) מנהל הגימנסיה מטמון-כהן לפרידה מעשרים-ושלושה בוגרי המחזור הראשון:

שולח אני אתכם אל העולם הגדול - עולם החיים. שם עליכם להראות אותו דבר שיש בכם, שם תבואו לידי הכרת עצמכם וערך כחכם לעבודת האומה אשר בשבילה עבדנו מן הרגע הראשון של יסוד הגימנסיה עד היום הזה.

64. על הטיולים כחוויה בלתי-נשכחת ראה למשל: ב' בן-יהודה, 'יומן לימות הטיול לדרום', ספורה של הגימנסיה 'הרצליה', עמ' 117-132; חמדה נופך-מוזס, 'רשמי טיול', שם, עמ' 321-325. הדברים מתייחסים כמונח לאותם יומנים ומכתבים העומרים לעיונם של החוקרים.

מטרתי ומטרת חברי המורים היתה להביאכם למדרגה אשר בעמדתכם עליה תוכלו כבר להחל את עבודתכם לתחית האומה...⁶⁵

עמדה כגון זו ננקטה בנאומים רבים, וגביא התבטאות נוספת המשקפת אותה: '... הנכם בארץ: פה קבלתם את חינוככם ויודעים אתם מה צריך לעשות בשבילה. עשו, פעלו וידע העם כי לא לשוא תלה בכם תקוותיו!⁶⁶
התייחסות מורי הגימנסיה ומנהלה לתלמידים תאמה את מעמדם בעיני דעת-הקהל הארץ-ישראלית בתור 'אצולת שירות' מורמת מעם אך מכוונת לפעול למענו.⁶⁷

* * *

שינוי השלטון בארץ-ישראל לאחר מלחמת העולם הראשונה לא שינה את היעדים החינוכיים המרכזיים שהגימנסיה הציבה לעצמה: יצירת משכיל ארץ-ישראלי רחב-אופקים ויצירת מנהיג 'מגשים' ויצרני, בעל תושייה וכוח ביצוע. המתח בין שני היעדים והתחרות ביניהם גברו לאורך תקופת המנדט, בשל הקריאה החוזרת ונשנית של היישוב החדש ל'מגשימים' לצד הצמיחה במגוון האפשרויות ל'הגשמה'. כדי להגשים את יעדיה מיקדה הגימנסיה את מאמציה בשני תחומים: התחום החברתי והתחום הלימודי. שני התחומים הללו היו לכאורה בעלי חשיבות זהה, אך למעשה הם התחרו על תשומת-לבו של התלמיד ותחרות זו יצרה תחושה של שניות ומסר כפול אצל חלק מהתלמידים.

תוכנית הלימודים הראשונה של הגימנסיה שימשה בסיס לתוכנית הלימודים בתקופת המנדט הבריטי. השינויים העיקריים היו שינויים בצוות המורים, שהשפיעו קלות גם על גווי הלימוד; הוצאה-לאור של ספרי לימוד חדשים, שהפחיתו את הצורך בהכתבות ובשיעור פרונטלי איטי יותר בקצבו; שינויים מתוך צורך לעמוד בתנאים שהציב השלטון החדש להכרתו בתעודת בגרות שתוציא הגימנסיה; ומ-1929 התאמת הלימודים בגימנסיה לנושאים של הבחינות החיצוניות, שהחליפו את הבחינות הפנימיות המוכרות.⁶⁸ השינויים שנבעו מסיבות פרסונליות או מהתווספות ספרי הלימוד השפיעו אך קלות על התוכנית, ועיקר השפעתם היתה על 'האיך', ואילו הדרישות לשם קבלת תעודת בגרות מוכרת הכתיבו שינויים משמעותיים בתכנים.

ראשית, נוצרו פערים בין תוכני המגמה הראלית לבין תוכני המגמה ההומניסטית. על-פי התוכנית החדשה קוצצו במגמה הראלית-פיסיקלית שעות הלימוד במקצועות ההומניים העבריים והכלליים, בעיקר בהיסטוריה, ותוגברו מקצועות המגמה; ואילו המגמה ההומניסטית תוגברה במקצועות ההומניסטיקה וקוצצו בה שעות מלימודי המתמטיקה והפיסיקה לתלמידיה. תלמידי המגמה הראלית והמגמה החקלאית סיימו ללימוד היסטוריה בכיתה י"א ולא נבחנו בחינות חיצוניות במקצוע זה. יש לציין כי

65. ז' חיותמן, 'השעור האחרון', בתוך: ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 156.

66. צילה פינברג-שהם, 'סיום המחזור הראשון', שם, עמ' 158.

67. א' עבר-הדני, 'כבני בלי בית', שם, עמ' 209.

68. על המאבק להשגת תעודת בגרות מוכרת ראה בספרו של י' בנטוואיץ, החינוך העברי בארץ-ישראל, תל-אביב 1960.

הגימנסיה ניסתה להילחם במגמה זו, אולם נכנעה לאחר מאבק בן שנתיים. שיעורי הספרות התקיימו במתכונת דומה לתוכנית הלימודים הישנה, פרט להפרדה של לימודי הדקדוק מלימודי הספרות וריכוזם בכיתות ט' ו-י'; בחינות הסיום בדקדוק התקיימו בתום כיתה י'. בשתי המגמות למדו ספרות עד סוף י"ב. למדף הספרים בעברית נוספו ספרי עיון וספרי לימוד על תולדות הספרות מאת קלוזנר, לחובר ואחרים, והם אפשרו לתלמידים להרחיב ולהעשיר ידיעותיהם וחסכו מהם את הצורך ברשימות כבסיס לימוד יחיד.

שנית, כתוצאה מיצירת שתי מגמות שונות זו מזו בדרישותיהן והתמקדות באותם המקצועות שהונהגה בהם חובה לעמוד בבחינות חיצוניות, ירדה רמת הלימודים במקצועות שלא הונהגה בהם חובה זו. לימודי הטבע נפגעו עד הקמתה של המגמה החקלאית, שבוגריה עמדו בבחינת בגרות במקצוע זה. הופחת מספר השעות השבועיות שהוקדשו ללימוד ידיעת הארץ בכיתה, אך לעומת זאת מוסדה והורחבה מערכת הטיוולים ומעטה היא היתה מיועדת גם להשלים את החסר הלימודי. לימודי התנ"ך התנהלו על-פי תוכנית חיצונית, שכללה 240 פרקי חובה. במהלך השנים אומנם לא נאסר להרחיב את הקף הלימודים, אך מרבית המורים התרכזו בפרקים שהוכתבו.

שלישית, הדרישה להפוך את השפה האנגלית לשפה הזרה המרכזית הקנתה לה את הבכורה בלימודי השפות הזרות. במסגרת שיעורי האנגלית למדו תלמידי הגימנסיה דקדוק, תולדות הספרות האנגלית ויצירות פרוזה ולידיקה מהספרות האנגלית והאמריקנית. בין היצירות שנלמדו מ-1929 ואילך, בעיקר בהדרכת המורה ראובן גרוסמן (אבינועם): המלט ואילוף הסוררת מאת שייקספיר, שירים מתוך עלי עשב לזולט ויטמן, פרק מתוך מובי דיק מאת הרמן מלוויל ושירים מתוך האימוזים (במקור) של ויליאם קרלוס ויליאמס ויצירות אחרות. עוד הומלץ לנסות לקרוא במקור את פ' סקוט פיצג'רלד, תאודור דרייזר ומארק טוויין. לימודי האנגלית היו חלק מתוכנית הלימודים בכל כיתות הגימנסיה. בשתי המגמות, ההומניסטית והראלית, הקדישו להם חמש עד שש שעות שבועיות בכל שנה.

נוסף על לימודי האנגלית חויב כל תלמיד לבחור שפה זרה נוספת, בדרך כלל צרפתית או ערבית, והוקדשו לה שני שלישים משעות הלימוד שהוקדשו לאנגלית. הקונסול האיטלקי בארץ-ישראל השתתף במימון הוראתה של השפה האיטלקית, ותלמיד הגימנסיה היה יכול לצרפה לתוכנית לימודיו. השפות העתיקות נלמדו גם בתקופת המנדט הבריטי, אולם רק במגמה ההומנית, ובאופן לא סדיר. בתרע"ט הוחלט לבטלם. בתרפ"ב להחזירם. מאז חודשו הלימודים ונמשכו בצורה לא סדירה. בסוף שנות ה-20 הופסקו לימודי הלטינית. כללית, עם רכישת השפות הזרות גם נפתח לפני התלמידים צוהר אל התרבות שבאה לידי ביטוי באותן שפות.

יש לציין עוד, כי לימודי המוסיקה נמשכו בגימנסיה בהקף רחב, אף-על-פי שהם לא נכללו בנושאים של הבחינות החיצוניות. הגימנסיה קלטה מורים מוסיקאים, שנוסף על ההוראה העיונית חידשו והפעילו מקהלה ותזמורת. לימודי האמנות יחדו רק לכיתות המכינה ולמחלקות החמישית והשישית.

עם שובה של הגימנסיה מה'גלות' ותוך כדי התארגנות לעבודה מסודרת תחת שלטון המנדט הבריטי, חשו מנהלי הגימנסיה ורבים ממחנכיה כי יש להתחשב בשינוי שהחל להסתמן בהתנהגות החברתית של התלמידים. התלמידים רצו לפרוע שטר שהיה עד כה מילולי - למלא בתוכן ממשי את מגמתה של הגימנסיה להכשיר אותם להנהגה ולמעורבות לאומית. הדבר התבטא ברצון למעורבות במתרחש בארץ-ישראל, בהשתתפות תלמידים בגיוסים לעזרת ההתיישבות העובדת ובהתנדבות לארגון 'ההגנה' ולפעילויות לאומיות אחרות.

על רקע מגמה זו של התלמידים, שהמורים והמחנכים ראו אותה בעין יפה, הבינה הנהלת הגימנסיה שאם ברצונה למונע פגיעה בלימודים ואולי אף נטישתם עקב השתקפות בפעילות אחרת, אסור לה להניח שהיזומה כולה תצא מהתלמידים ותהיה בלתי-נשלטת; היא הבינה אפוא כי עליה ליזום, 'להחזיק במושכות' ולסייע לתלמידים תוך הצבת גבולות ומתן כיוון. קיים קשר בין השתלבות הנהלת הגימנסיה וצוותה בפעילות החברתית ובין המקום היחסי של ההשכלה ההומניסטית בבית-הספר. השתלבות זו נתנה אפשרות למורי הגימנסיה להשפיע על התכנים הרעיוניים והריון בהם מחד גיסא והקטינה מאידך גיסא את הצורך של התלמידים למרוד בבית-הספר, לקטוע את הרחבת ההשכלה ו'לרעות בשדות זרים' - בעיקר בחיק תנועות-הנוער שהמריצו את חניכיהן לצאת להגשמה. רבים מבוגרי הגימנסיה סימו אפוא את לימודיהם והרחיבו את אופקיהם בזכות הפעילויות החברתיות בתוך בית-הספר, שהקטינו את תפולם מדחיית ההגשמה וההתנדבות. הגימנסיה נערכה לפעילות חברתית בכמה התארגנויות:

1. 'אגודת הצופים' שיסדו בחורף 1919 המורה צבי נשרי וקבוצת תלמידים.⁶⁹ שילוב בית-הספר בתנועה יצר את 'צופי הרצליה', מגזר יחודי של הגימנסיה. בעקרונות התנועה שולבו יסודות הנוגעים להתנהגות בבית-הספר, למשל ההתנגדות להעתקה בכתינות, ויסודות לאומיים-התיישבותיים, כמו התחייבות לצאת לשנת שירות במשק התיישבותי עם תום הלימודים. חניכי התנועה נדרשו לבחור במסלול החקלאי שנפתח בגימנסיה בשיתוף עם הקרן-הקיימת, ודרישה זו סייעה להמשך קיומה של המגמה החקלאית בגימנסיה. חניכי 'צופי הרצליה' שסיימו את המגמה החקלאית הקימו יחד עם בוגרי בית-הספר הריאלי את קיבוץ מעגן-מיכאל והשתלבו בקיבוצים תל-קציר, גונן, חצרים, דגניה א' ושדה-בוקר.

יצירת תנועת-נוער שהייתה יהודית לגימנסיה וזכתה בתמיכתה מנעה או הקטינה את הקונפליקט בין דרישות בית-הספר לפעילות בתנועה ואת הזלזול האפשרי של חניכי התנועה בלימודים.

69. על 'צופי הרצליה' ראה: ב' בן-יהודה, ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 298-304. כשמדובר במעורבות התלמידים בהתרחשויות הלאומיות יש להזכיר את הסתדרות התלמידים המיוחדת של גימנסיה הרצליה. יסדו אותה בוגרי המחזור הראשון של הגימנסיה, והיא הוגדרה בתור הסתדרות 'שחבריה מתמסרים כליל לעבודת הלאום'. פרטים על ההתארגנות, ראשיתה ואחריתה: תמר גדרון, סוד קסמם, תל-אביב 1990, עמ' 23-24, 39-40.

2. שיתוף נציגיהם הנבחרים של התלמידים בניהול בית-הספר. זה היה רעיון של ד"ר מוסינוב, שנועד לנתב את התסיסה של בני הנעורים לאפיק חיובי. התלמידים לא נענו בהתלהבות לתפקידים שהוצעו להם. בדברי הביקורת שלהם על ההנהלה התבטאו הדיו של התסכול שאפיין חלק מהתלמידים לנוכח המסר הכפול של הגימנסיה: 'אם הגימנסיה היא רק כדי להכין תלמידים לאוניברסיטה, צריך להסיר את כתם הזוהר של הגימנסיה'.⁷⁰ אם מטרתה להכשיר 'דור בנים' ארץ-ישראלי, יש לבטל חלק ממקצועות הלימוד ולהנהיג עבודה במוסד. הנהלת בית-הספר המאוכזבת רשמה לפנייה את הדברים.

3. סיוע לתלמידים חברי 'ההגנה', שנעדרו לעתים מלימודיהם בשל המשימות שנטלו על עצמם. הדברים אמורים בעיקר לגבי תלמידי המחלקה הבוגרת, שהפרו את ההמלצה הרשמית של הגימנסיה והשתלבו בפעולות התנדבות שהיו עלולות לפגוע בעמידתם בבחינות הבגרות. אומנם ההיעדרות לא אושרה, אולם המורים התגייסו לסייע לתלמידים בשובם ללימודים ואף ציינו אותם לשבח באירועים רשמיים.⁷¹

תלמידים מן השכבה הבוגרת של הגימנסיה גויסו לארגון 'ההגנה' סמוך מאוד להקמתו ונמנו עם 'קבוצת הגימנסיה'.⁷² תלמידים מן השכבות הצעירות יותר, בני 15-16, גויסו לארגון בתור קשרים. הגימנסיה גם נידבה את המכנה שלה לצורך אימונים. הנושא לא נידון במסגרת בית-הספר, אך ההתחשבות בנערים, הלגיטימציה שניתנה לתלמידים חברי 'ההגנה' לשאת אקדח בטוילים השנתיים ודברי השבת המרומים - כל אלה הבהירו לתלמידים כי זו הדרך הנכונה והגימנסיה עומדת איתנה מאחורי אחת ממטרותיה החינוכיות המוצהרות, הכשרת מנהיגות עברית. הפן הלאומי-מיליטנטי שבא לידי ביטוי בשיתוף-הפעולה בין הגימנסיה ובין ארגון 'ההגנה' שירת גם מטרה לא מוצהרת, קשורה לענייננו - הוא סייע לשמור על האפשרות של 'דור הבנים' לצאת ללימודים גבוהים, למרות הצרכים המוכתבים. המתגייס הצעיר קיבל תמיכה וסיוע, שאפשרו לו להשלים את השכלתו. צוות הגימנסיה השתדל לצמצם את הפער בין מסריה השונים של הגימנסיה והתאמץ למנוע סתירה בין הרחבת ההשכלה ועמידה בדרישות לשם קבלת תעודה מוכרת לבין פעילויות לאומיות וחברתיות מיליטנטיות.

4. גידוד מגיני השפה⁷³ שיסד בוגר הגימנסיה הרצל בן-ארי ב-1923.
5. תנועת 'החוגים' שהתפתחה לתנועת 'המתנות העולים'. התנועה נולדה בגימנסיה בעידוד ניכר של שניים ממוריה, ד"ר ברוך בן-יהודה, בוגר מחזור ב' של

70. בן-יהודה, 'חברת-התלמידים', ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 246.

71. 'חלקה של הגמנסיה בהתגבשות ההגנה', שם, עמ' 251.

72. על שמות תלמידי הגימנסיה שהתגייסו לארגון 'ההגנה' ועל דרך גיוסם ראה: מ' בן-גל, 'הגמנסיה וההגנה', שם, עמ' 256-262. יש להזכיר כי בין ראשי 'ההגנה' ומעצביה נמנה אליהו גולומב, בוגר המחזור הראשון של הגימנסיה. להרחבה על אליהו גולומב ראה כתביו המכונסים בספר הביון עוד (עורך: י' ארוז), תל-אביב תשי"ד.

73. בן-יהודה, 'גידוד מגיני השפה', ספורה של הגמנסיה 'הרצליה', עמ' 262.

הגימנסיה, ואליעזר ריגר הניך השומר־הצעיר בגליציה. תנועת 'החוגים' החלה כמועדון חברתי ('קלוב') על בסיס כיתתי והתפתחה לתנועה פעילה שמטרתה המוצהרות היו הגשמה בהתיישבות ובהגנה.⁷⁴

מרגע שהכריזה תנועת 'החוגים' על יסודותיה האידיאולוגיים היא עוררה הסתייגות של הוועד המפקח ושל ועד ההורים. הופעלו לחצים כדי שהתנועה תנותק פיסית ורעיונית מן הגימנסיה – להוציא אותה מהצריף, למנוע ממנה פעולה בחצר הגימנסיה ולהפסיק את התמיכה של מורים בהצטרפות התלמידים לתנועה. הסיבה המוצהרת להתנגדות היתה מעורבותה הפוליטית של התנועה, שסתרה את העיקרון כי הגימנסיה היא מוסד לא־פוליטי; אולם סיבה נוספת ואולי אף הסיבה העיקרית היתה העידוד של תנועת 'החוגים' להגשמה מוקדמת ככל האפשר והחשש שהלוח־רוח זה יגרום לנשירת תלמידים מהגימנסיה לפני סיום לימודיהם.

הרחקתה של תנועת 'החוגים' מהגימנסיה מעידה כי הנהלתה, מוריה והורי תלמידיה עשו הכל כדי שהתלמידים יסיימו את לימודיהם ויזכו בתעודת בגרות (אבל היא מעידה גם שלפחות חלק מהמורים והמנהלים היו בעלי גשייה ימנית שעה ש'המחנות העולים' השתייכו ל'שמאל'). פעילות חברתית זכתה לסיוע רק בתנאי שהיא לא סתרה מטרה זו, אך אם נכרך בפעילות עידוד ישיר או עקיף להפסקת הלימודים, ננקטו נגדה אמצעים תקיפים.

יחד עם יצירת מערכת חברתית חלופית, לשם דחיית ה'הגשמה' עד השלמת הלימודים, עיצבה הגימנסיה מגמה חקלאית כשיתוף עם בית־הספר החקלאי מקוה־ישראל. תלמידי המגמה למדו יום אחד בשבוע במקוה־ישראל מהכיתה השישית ועד התשיעית. מחצית היום הוקדשה ללימודים תאורטיים במקצועות החקלאיים ומחציתו השנייה לעבודה מעשית בענפי המשק השונים. המגמה החקלאית אפשרה לתלמידים שיעדו עצמם להגשמה בהתיישבות לרכוש ידע מקצועי־חקלאי בלי לפגוע בקבלת תעודת בגרות.⁷⁵

לסיכום אפשר לומר כי בתקופת המנדט הותאם התחום הלימודי לדרישה שהתלמידים יעמדו בבחינות הבגרות. הלימודים ההומניסטיים־כלליים לא צומצמו, מאחר שנושאייהם נכללו בתוכנית של בחינות הבגרות. לימודי ההיסטוריה הכללית

74. על תנועת 'החוגים' ראה שם, עמ' 263–267. יש לציין כי הגימנסיה לא היתה מוסד פוליטי ורבים ממורי הגימנסיה לא השתייכו לחוגיה של תנועת העבודה. אחדים מבכירי המורים הצטרפו למאיר דיזנגוף והיו פעילים במפלגת 'האזרח' שייסד; לדוגמה: ד"ר אברהם ברוך, ד"ר צפרוני וד"ר בוגר. המפלגה אומנם התקיימה רק שנה־יחצי, אולם היא ביטאה שאיפה שונה מזו של תנועת העבודה לגבי עיצובה של החברה החדשה בארץ־ישראל, לרבות עיצובו של 'דור הבנים'. לפרטים נוספים, גם על מורים נוספים שרצו ליצור מפלגת 'מרכז' ליברלית, ראה בספריו של י' יערי־פולסקין, מאיר בן יעקב דיזנגוף: חייו ופעולותיו, תל־אביב תרפ"ו, וכן: הנ"ל, חולמים ולוחמים, פתח־תקוה תרפ"ב.

75. המגמה החקלאית נקראה ע"ש עמיצור קראוזה, בוגר מחזור י"ח בגימנסיה שנפטר בפריס, כמתווה לאביו, מנהל מקוה־ישראל. פרטים נוספים ראה: י' שפירא, מאה שנים למקוה ישראל, תל־אביב 1970; ב' בן־יהודה, 'מבנה המוסד', ספורה של הגימנסיה 'הרצליה', עמ' 307; א' קראוזה, 'חבלי לידה של מקוה ישראל', ציון, ז (תש"ב).

הופחתו במגמה הראלית והורחבו במגמה ההומניסטית. לימודי הספרות נותרו כשהיו בשתי המגמות. תוכנית הלימודים היתה פרקטית והותאמה לבחינות הבגרות. נדחקה האידאה של 'לימוד לשם לימוד', שאפיינה את מרבית מורי הגימנסיה בשנותיה הראשונות, והיא באה לידי ביטוי בעיקר במקצועות 'ציוניים' כמו ידיעת הארץ או לימודי הטבע. הקבטים של ההסכמה הלאומית הרחבה באו לידי ביטוי באמצעות העשייה החברתית, הפסחוגית והתנועתית ובאמצעות קשרי עבודה עם היישובים החקלאיים. הגימנסיה היתה ערה לרצון הנוער ולהלכי-הרוח שהשפיעו עליו; לכן במקום להיות סבילה ולעמוד מנגד, היא בחרה להיות שותפה פעילה בחלק נרחב מן המעורבות החברתית של התלמידים, בתנאי שמעורבות זו לא הרחיקה אותם לאורך זמן מהלימודים.

לתלמידי הגימנסיה שודרו אם כן שני מסרים מקבילים: א. הם הוכשרו להמשיך לימודים במוסדות להשכלה גבוהה, והמאמצים האדירים שהושקעו בהשגת הכרה רשמית בינלאומית ובקבלת מפתחות הכניסה למוסדות אלו הפגיננו בבירור כי ההשתלבות בהם היא מסלול רצוי ומקובל;⁷⁶ ב. הם הוכשרו להיות עילית לאומית ארץ-ישראלית, שתפקידה להשתלב בהתיישבות החקלאית, במאבק הצבאי או במשימות לאומיות אחרות.

הגימנסיה סיפקה לתלמידים תמיכה וכלים למימוש כל אחד מהמסרים. הבחירה הוטלה על כל תלמיד ותלמיד. חיבוריהם של תלמידי הכיתה התמישית והכיתה השישית - מדגם מקרי הנסמך על אוספו של ד"ר חיים הררי, שליווה את תלמידי הגימנסיה הרצליה בשנים 1903-1940 - מצביעים באופן בהיר על בחירתם בין שני המסרים שהציעה הגימנסיה:⁷⁷

מתוך 52 החיבורים על הנושאים 'מסרתי בחיים' ו'הפצתי' בחרו 19 תלמידים לכתוב במפורש כי ברצונם לתרום לטובת עם ומולדתם בכל תחום שיידרש (ר"ש, למשל: 'אדיר חפצי כי אפעל דבר בשביל עמי...'); 14 תלמידים הביעו רצונם הבהיר להיות עובדי אדמה משולבים ביישוב חקלאי (ג"א, למשל: 'חפצתי להיות פועל עברי ולעבוד את אדמתנו הקדושה. לא בבנקים ובבתי חזיונות נבנה ונקים את ארצנו החרבה כי אם בעבודה פשוטה, עבודת האדמה. לא לתואר ד"ר אנו צריכים לשאוף, כי אם שאיפתנו צריכה להיות פועל עברי'); חמישה תלמידים אינם מעוניינים לשתף את המורה בחלומם ומתחמקים מתשובה (ח"ר, למשל: 'לכתוב מאוי לא יספיק לא זמני ולא עטי'); חמישה תלמידים תפצים בהגשמת חלום פרטי שאינו קשור בלאום

76. ב־1929 נאבק מנהל הגימנסיה ב"צ מוסינזון לקבלת הכרה בבחינות בגרות פנימיות או בכתינות של האוניברסיטה העברית, שיתואמו עם הגימנסיות. במהלך פגישותיו עם המופקדים על החינוך מטעם שלטונות המנדט הציג פתרונות שלא תאמו את השקפותיו של ד"ר בירם. ראה הערה 111 להלן.

77. ד"ר חיים הררי אסף את חיבורי התלמידים מתוך מגמה לבחון את נטיות לבם בצורה מחקרית. לכך לא זכה לקט מהחיבורים נכלל בספר בין כרמלים, תל-אביב תש"ג, שכתבה אשתו יהודית, אף היא מורה ומחנכת בגימנסיה.

ובהתיישבות (ש"ש, למשל: 'הפצתי לחיות חיים סואנים ושמחים, ולחיות חיי תייר, לעבור ארצות ואיים, בין עמים שונים, לראות פלאי העולם'); שלושה תלמידים רוצים להיות פועלים עבריים (ב"ג, למשל: 'לעבוד! מה לעבוד, כיצד לעבוד - כל זה אינו ברור לי ... חפץ אני לעבוד'); שבעה תלמידים מזדהים עם תנועות הפועלים הבינלאומיות, מצדדים בשוויון מוחלט, משמיצים את הבורגנות ומעידיים כי הושפעו מהקומוניזם (א"ת, למשל: 'תנועה חדשה מרחפת כעת באויר העולם: לתת אפשרות לכל אדם ואדם לראות שכר בעמלו, לעבוד לעמול ולחיות בלי הבדל המין, הלאום והדת'); תלמיד אחד מתייחס לרבי-גזניות של יהודי ארץ-ישראל וחפץ באחידות גדולה יותר; שלושה תלמידים משלבים ברצונם לעסוק בחקלאות את השאיפה לשמור ולהגן על עצמם בעצמם (ק"י, למשל: 'בקטנותי רציתי להיות גדול כדי להכנס לגדוד העברי כעת אני רוצה להיות פועל או תלמיד בבית-ספר חקלאי'); שלושה תלמידים מעוניינים לעסוק בחינוך, בשיפורו ובתרומה להתאמתו לארץ-ישראל (ס"ה, למשל: 'זה שנים אחדות שאני נושא את נפשי להיות מורה בגדלי'); חמישה תלמידים משלבים בדבריהם רצון לתרומה כללית עם עבודה, על-פי-רוב חקלאית (א"ר, למשל: 'הפצתי בתיקון החינוך, טבע, חקלאות, כי לא נוכל בשום אופן להיות עם יושב בארצו אם לא נהיה עובדי אדמה. נקווה כי במשך הימים יהיו לנו כוחות פועלים במעשה לטובת עמנו וארצנו. או נהיה עם בריא וטבעי').

מיעוטם של חולמי החלומות הפרטיים בולט ביותר. חלק מהתלמידים מציינים בגלוי את נכונותם לוותר על החלום הפרטי (ל"ד, למשל: 'בית לאומי בארץ ישראל - זהו הראשון במאויי, אני מוכנה ורוצה לבחור במקצוע משתלם, לא זה שמתאים לי כי אם זה שדרוש בארץ. הייתי רוצה להשתלם בציור, אבל האם אנחנו יכולים לשים לב עתה, ברגעים כל כך רותחים לאמנות?').

לא היה ולו תלמיד אחד שכתב מפורשות כי ברצונו להמשיך את לימודיו באוניברסיטה או לעסוק במחקר. רק שני תלמידים מרמזים על רצונם לרכוש השכלה גבוהה כדי להכשיר עצמם למילוי הצרכים בארץ-ישראל (א"ו, למשל: 'שעמנו ישוב לכבודו הראשון, להתקדם בלימודי באופן שאהיה מועיל לארצנו'). לא היה תלמיד אחד שחפץ, על-פי חיבורו, להרחיב את השכלתו בתחומי ההומניסטיקה. בעלי הנטייה האמנותית התקשו יותר מהאחרים לוותר על שאיפתם.

כ-85 אחוזים מתלמידי המחלקה השישית ששיתפו את ד"ר הררי ב'הפצם' התאימו מבחינת חיבוריהם להלוך-הרוחות בציבור הארץ-ישראלי ולמטרות החינוכיות הגלויות של הגימנסיה. מעטים חשפו חלומות מוצנעים הקשורים להמשך מסלול הלימודים. האם הגשימו התלמידים את 'הפצם' לאחר תום לימודיהם בגימנסיה? שאלה זו אינה אחת מהשאלות שהצבנו כאן לעצמנו, אולם התייחסות אליה יכולה להבהיר במידה מסוימת את מידת העומק של המסר החינוכי ומידת השפעתו על התלמידים והתלמידות בבחירת עתידם.

לפחות אלה הכלולים במדגם הקטן - תלמידי חיים הררי מהמחלקה החמישית (בני מחזור י"ב), שדנו ב'מטרתם בחיים' - התאמצו מאוד למצוא שביל זהב בין הרצון להמשיך 'להשכיל' ובין היעדים שאימצו לעצמם, על-פי חיבוריהם, בהיותם תלמידים.

אפשר לראות זאת בבדיקה משולבת של חיבוריהם ושל הביוגרפיות שלהם.⁷⁸ עשרה חלומות של בני כיתה אחת התגשמו, אם כי לא תמיד במדויק: מתוך העשרה, שלושה הצהירו על שאיפות אישיות בהוראה, בעריכת-דין ובתחום המוסיקה, ואכן הגשימו אותן; אחד מהם השתמש מתשובה ונעשה עיתונאי; שישה מהכותבים חשבו על חיים הקשורים לחקלאות ולטבע. שתי אהבות טבע הגשימו את אהבתן בדרך של מחקר ולא בהתיישבות חקלאית כפי שחשבו. בהגשמת חלומו של דוד מוסינזון (אחד מהכלולים במדגם הקטן ובנו של בן-ציון מוסינזון) מקופלת הטרגדיה של העם היהודי בארצו: 'המחשבה הראשונה היא להיות כאחד מגבורי האומה כמו טרומפלדור, אשר נפל חלל על שדה הקרב נגד הערבים'; דוד מוסינזון היה רופא בהמות בעפולה והוא נהרג בימי המאורעות בשנת תרצ"ט יחד עם חיים שטורמן ואהרן אטקין.

יש לציין כי מתוך עשרה תלמידים בני כיתה אחת, הכלולים בקבוצה שהוצגה כאן, שמונה תלמידים המשיכו ללמוד בבת-י"ספר גבוהים שונים בארץ ובחו"ל. הם עשו זאת לפני שהגשימו את חלומם, ולגבי חלקם הלימודים היו תנאי להגשמתו. מכאן שאומנם במוצהר נדחקה ההשכלה הכללית לשוליים, אבל למעשה הגימנסיה הצליחה לסעת בתלמידיה את הרצון להרחיב את השכלתם ונתנה להם בסיס שאפשר להם להמשיך בלימודים גבוהים.

'הגימנסיה העברית הרצליה' היתה הראשונה בגימנסיות הארץ-ישראליות. עלי-פי מתכונתה ונסיונה עוצבו הגימנסיות שבאו אחריה ונבנו תוכניות הלימודים שלהן. הגימנסיה העברית השנייה נפתחה בירושלים ב-1909.

'הגימנסיה העברית' בירושלים

יסוד הגימנסיה הרצליה עודד את היישוב החדש בירושלים לצאת בעקבות היפואים. בסוף קיץ תרס"ח התכנסו 'קצת מהעסקנים הציבוריים המעטים, אשר לא חששו לכל הקשיים וגמרו לייסד גימנסיה עברית גם בירושלים'.⁷⁹ את בעיית המורים פתרו כך: יצחק בן-צבי לימד עברית, תנ"ך ודקדוק, רחל ינאית לימדה היסטוריה עברית וכללית, יהודה הולביץ לימד מתמטיקה ומדעי הטבע ואסתר סלפיאן לימדה ציור. לצרכים הכספיים דאג ועד הורים בהשתתפות יהושע ברזילי, ד"ר ויץ ואשתו ומר א' סולומיאק. בין התלמידים הראשונים היו בנים ובנות ממשפחות המייסדים וממשפחות ספרדיות ובוכריות. היישוב הישן החרים את הגימנסיה, וגם בקרב אנשי היישוב

78. ההשוואה בין הנאמר בגיל הנעורים למה שנעשה מאוחר יותר היא פרי היכרותה של גב' יהודית הררי עם חלק מהתלמידים. הלקט מצוי בספרה.

79. מאמרו של ד"ר אהרון אליאסברג שפורסם בדי ולט, ראה: ח' מרחביה (עורך), ספר היוכל של הגימנסיה העברית בירושלים, ירושלים תשכ"ב, עמ' 56.

החדש, כמו בימי הקמתה של הגימנסיה ביפו, נשמעה הביקורת המוכרת 'נגד הקולטוריות המופרו בארץ-ישראל', שגררה מאמרי הסבר בעיתונות העברית.⁸⁰ בשנותיה הראשונות נעזרה הגימנסיה הירושלמית בקודמתה הוותיקה יותר וד"ר מטמן אף ניהל אותה בפועל. מאוחר יותר, ב-1912, נתמנה ד"ר שלמה שילר למנהל, נוספו מורים חדשים והגימנסיה הירושלמית צעדה בדרכה העצמאית.

ב-1913 יצאה לאור תוכנית הלימודים המפורטת של הגימנסיה. הוצגו בה היעדים החינוכיים המרכזיים - 'המדרשה הירושלמית שמה לה למטרה לתת לחניכיה השכלה בינונית ברוח עברי לאומי' - ותכני הלימוד. להבדיל מגימנסיה הרצליה, שקיבלה את החסות העות'מאנית, בחר הוועד המנהל של הגימנסיה הירושלמית לקבל חסות צרפתית. תוצאת הבחירה היתה סגירת הגימנסיה עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה. ב-1919 חידשה הגימנסיה את הלימודים על יסוד הבטחה להקנות לתלמידיה חינוך עברי לאומי, שמחלקת החינוך המנדטורית תכיר בו בתור 'חינוך תיכוני שלם במדרגה הדרושה לכניסה לאוניברסיטה ובערך לימוד של שנה ומעלה ממדרגה זו'.⁸¹

* * *

תוכנית הלימודים של הגימנסיה העברית הירושלמית נבנתה בהשראת התוכנית של גימנסיה הרצליה. גם הגימנסיה הירושלמית נאבקה, הן בתקופת העות'מאנית והן בתקופת המנדט, למען הכרה שתאפשר לתלמידיה לגשת לבחינות בגרות. ההכרה אושרה, ואלו מבין בוגריה שהיו מעוניינים להמשיך בלימודיהם היו יכולים אפוא להתקבל לאוניברסיטאות אירופיות ומאוחר יותר לאוניברסיטה העברית.⁸² במקביל לעידוד מגמה להמשיך בלימודים גבוהים הקפידה הגימנסיה להרכיב מערכת טיולים עשירה ומגוונת, טקסים ואירועים שמטרתם לערב את התלמידים בנעשה בארץ-ישראל: 'טיול הטיולים היה "הטיול הגדול" שהיה נערך מדי שנה בשנה על-ידי "השביעית" בין פורים לפסח: ששה עשר ימים תמימים'.⁸³ הגימנסיה הירושלמית דאגה לחנך את תלמידיה לעבודה חקלאית, ובחלקה רחבת ידיים שרכשה היו 'התלמידים עובדים בפרך להצמיח ירקות נאים בערוגות שנפלו בחלקם'.⁸⁴ הנהלת הגימנסיה ובעיקר מנהלה חזרו והבהירו לתלמידים, כי 'אחריות מוטלת עלינו, שעתידיים אנו להיות בין בוני הארץ: תנועת התחיה וקדושת העבודה שחייבים אנו לקראתה'.⁸⁵ מסר זה הוצב לצד העומס הלימודי שהוטל על התלמידים כדי

80. שם, עמ' 161.

81. ראה: י' קליונר, 'לתולדות הגמנסיה העברית', ספר היוכל של הגימנסיה העברית בירושלים, עמ' 49-56.

82. האישור ניתן ב-7.9.1923. על ההכרה בגימנסיה העברית בירושלים ראה: ספר היוכל של הגימנסיה העברית בירושלים, עמ' 161, שם אף מופיע צילום המסמך.

83. תאור הטיול - מתוך ע' יפה, 'הגמנסיה שלנו', שם, עמ' 179, ושם אף מופיע צילום המסמך.

84. י' צור, 'הגמנסיה והגמנוציסטים', שם, עמ' 172.

85. על עבודת האדמה בגימנסיה ראה "הזקן" שילר', שם, עמ' 171.

שיצליחו לעמוד בבחינות הבגרות. בהמשך נבחן איזה משני המסרים התממש בבגרותם של תלמידי הגימנסיה העברית בירושלים וכמה מבוגריה בשנים 1921-1939 המשיכו ללימודים גבוהים.

מתוך כלל הבוגרים של הגימנסיה בשנים המוזכרות, כ־60 אחוזים מהתלמידים המשיכו ללימודים גבוהים. יש לציין כי עד 1928, בוגרי הגימנסיות שהיו מעוניינים בלימודים גבוהים נאלצו לצאת לשם כך לחוץ-לארץ. בין כלל התלמידים שפנו ללימודים גבוהים כ־19 אחוזים פנו ללימודי חקלאות וטבע, כ־5 אחוזים לוותרניגריה, כ־12 אחוזים לרפואה, כ־6 אחוזים למשפטים, כ־11 אחוזים להנדסה ואדריכלות, כ־5 אחוזים לחינוך וכ־3 אחוזים לאמנות. כ־21 אחוזים פנו ללימודים בתחום מדעי החברה וכ־5 אחוזים לבית-ספר לאחיות. מנתונים אלו אפשר לראות כי מרבית הפונים ללימודים גבוהים התאפיינו במגמה מעשית. לימודי המקצועות המשיקים לחקלאות זכו לעדיפות ברורה.⁸⁶

ב־1914 נפתח בית-הספר הריאלי בחיפה. לכאורה הוא נוסד כדי לענות על צורך בבית-ספר מקצועי, על-פי ההסכמה הלאומית המצדדת בחינוך 'דור הבנים' לעבודה יצרנית; אבל למעשה בית-הספר החיפני היה דומה במגמותיו לשתי הגימנסיות העבריות בתל-אביב ובירושלים.

בית-הספר הריאלי העברי בחיפה

בית-הספר הריאלי יכול להיחשב גימנסיה עברית שלישית שנוסדה בארץ-ישראל. תלמידיו הוכנו ללימודים גבוהים בתום שנותיהם בבית-הספר, ותוכנית הלימודים התחשבה בדרישות הנהוגות לשם קבלה לאוניברסיטאות; בסיום הלימודים בבית-הספר עמדו תלמידי בית-הספר הריאלי בבחינות רשמיות, פנימיות ומאוחר יותר חיצוניות, שמוסדות להשכלה גבוהה באירופה הכירו בתוצאותיהן.

עם זאת, בית-הספר הריאלי ראוי להתייחסות מיוחדת, מאחר שהתפתחותן של תוכניות הלימודים שלו מעידה בצורה חדה וברורה על המתח בין 'הגשמה' ל'הרחבת אופקים' ועל פער בין היעדים המוצהרים, שכוונו להכשרת בעלי מקצוע עבריים ובכך הלמו את התפיסה החינוכית המקובלת, ובין העשייה החינוכית בשטח, שהתמקדה בהקניית השכלה כללית רחבה ובהכנת התלמידים ללימודים גבוהים. יש לציין כי מרבית מוריו של בית-הספר וחלק גדול מהורי התלמידים אומנם קיבלו בהבנה את היעדים המוצהרים של בית-הספר הריאלי, אולם הם התנגדו בכל תוקף לויתור על השכלה כללית בכלל, ועל השכלה הומניסטית בפרט, למען הכשרה מקצועית ועבודה מעשית.

מראשיתו של בית-הספר הריאלי הוא הוצג באופן שונה מכפי שהוצגו שתי הגימנסיות שקדמו לו; הודגשה ההכשרה הייחודית שהוא אמור להקנות לתלמידיו

86. הנתונים על-פי רשימות שפורסמו בספר היוכל של הגימנסיה העברית בירושלים, עמ' 300-301.

ומשום כך הובלטו מטרתיו השונות מאלו שהנחו את פתיחת שתי הגימנסיות הקודמות: 'מטרתו של בית-הספרנו, לפי הסעיף הראשון לתת לחניכנו הכנה טכנית'.⁸⁷ 'לימוד יסודי של מלאכה צריך להכשיר את החניך לחיי מעשה ולשיבה לעבודה פרודוקטיבית; פרקי עיון במידה מתאימה צריכים להקנות לו ידיעות מספיקות; ודיוק הדיבור והמעשה ומילוי חובה נאמן, שיהיו נדרשים ממנו בהקפדה חמורה, יעצבו את אופיו'.⁸⁸ מטרת-העל המוצהרת של בית-הספר היתה הכשרת בעלי-מלאכה ואנשי ביצוע - יצירת 'דור בנים' עמל, שישתלב בבניין ארץ-ישראל וינצל לשם כך את הכשרתו הייחודית: 'שאפתנו היא לתת לתלמידים את היסודות העיוניים שיכשירום לעבודה עצמית וחופשית בתפקידם העתידי. הם אינם צריכים להסתפק בעבודה מכנית גרידא!'.⁸⁹

ד"ר בירם, מנהל בית-הספר, היה ידוע בהערכתו לתבונת כפיים ובנחישותו לגבי הצורך לעקור את הזלזול הגלתי בעבודה יצרנית. על-פי תפיסתו החינוכית, ראוי שהחינוך יתאם בין צורכי ארץ-ישראל והחברה החדשה הנבנית בה ובין התלמידים העבריים. החברה הארץ-ישראלית העברית נזקקה באותה עת לאנשי עבודה, ולכן על בית-הספר העברי לספק לתלמידיו הכשרה שתהלוץ צורך זה: 'אנשי מעשה אנו רוצים, שיהיו מוכשרים לעבוד עבודת ארצנו...'.⁹⁰

צוות ההוראה וההורים הכירו את תפיסתו החינוכית של ד"ר בירם וכיבדו אותה. הם היו שותפים לה כל עוד היא נותרה בתחום היעדים המוצהרים ולא פגעה בתוכנית הלימודים העמוסה; אולם כאשר ד"ר בירם התחיל ליישם את תפיסתו החינוכית והקצה שעות לימוד מוגדרות לעמל כפיים ולעבודה יצרנית בתוכנית הלימודים של בית-הספר, התעורר חשש מפגיעה ברמת הידיעות הכלליות של התלמידים והופעלו עליו לחצים כבדים כדי שיתווך בו. הדבר מעיד אפוא באופן ברור כי השכלה תיכונית כללית הועדפה על פני הכשרה מקצועית. ד"ר בירם שינה בליתי-ברירה את דרכו החינוכית והתקרב לתוכנית החינוכית שהיתה מקובלת בשתי הגימנסיות.

השינויים שחלו בתוכניות הלימודים ובמבנה בית-הספר במהלך השנים הנסקרות במאמר לא שינו את המטרות החינוכיות המוצהרות של בית-הספר. אלה סתרו לא אחת את תוכנית הלימודים העמוסה, שחייבה השקעת מאמץ רב בלימודים. כדי לעמוד בהתחייבויות האידאולוגיות ולהגשים את היעדים החינוכיים ששיקפו הסכמה לאומית-חברתית, הפעיל בית-הספר הריאלי תוכנית חברתית לצד תוכנית הלימודים. כמו בגימנסיה הרצליה, גם תוכניתו של בית-הספר הריאלי לפעילות לאומית-חברתית סייעה לחלק מהתלמידים להישאר בבית-הספר ולסיימו בלי שנאלצו להינתק לשם כך מהעשייה הלאומית. בכך היא תרמה בעקיפין להעשרת השכלתו של התלמיד הארץ-ישראלי.

87. פרסום שהוציא בית-הספר הריאלי ערב פתיחתו (תרע"ד), ארכיון החינוך היהודי בארץ-ישראל ובגולה, אוניברסיטת תל-אביב, תוכניות לימודים, תיק 2.8.105.

88. בית-הספר הריאלי העברי בחיפה - שנת כ"ה לקיומו, חיפה תרצ"ט, עמ' 30.

89. שרה הלפרין, ד"ר בירם ובית-הספר הריאלי, ירושלים 1970, עמ' 108.

90. שם, עמ' 108, ובנוסף דומה בפרסום המוזכר בהערה 46 לעיל.

מטרותיו החינוכיות של בית־הספר הריאלי הועלו לראשונה על הכתב בפרסום שיצא־לאור ערב פתיחתו של בית־הספר. שתי המטרות המרכזיות שהעניקו לבית־הספר את תודו ואת שמו היו הקניית הכשרה טכנית לתלמידים והיגוץ לעבודת כפיים.⁹¹ בית־הספר גם הצהיר על כמה יעדים נוספים; הקניית חינוך לאומי עברי: 'עלינו לקשר, אפוא, נפשית את תלמידינו לעברנו הגדול, להנחיל להם אותן היצירות הגדולות שיצר עמנו במשך שנות קיומו, ידיעה עמוקה ביהדות צריכה לשמש להם מקור להרגשתם הלאומית'; פיתוח הכושר הגופני של התלמידים: 'כדבר מובן מאליה הוא, שבתכנית כמו שלנו, צריך ההיגוץ הגופני לתפוס מקום בראש, כי דרושים לנו אנשים בריאים ובעלי משמעת חזקה'; טיפוח הקשר של התלמידים לארץ־ישראל בדרכים שונות ובעיקר באמצעות 'טיולים שיעזרונו להתקרב למטרה הרצויה'. שלושה יעדים אלו אינם שונים מיעדים מוצהרים ששתי הגימנסיות העבריות האחרות ניסו להגשים.

בפרסום המפרט את מטרותיו החינוכיות של בית־הספר הריאלי מובהר כי הרצון 'לתת לתלמידים הכנה טכנית' מחייב 'לקבוע מקום חשוב ללימודי המתמטיקה, והפיסיקה והטבע'. יש שם גם התייחסות לצורך בהשכלה לאומית עברית, אך אין כל אזכור להשכלה הומניסטית כללית. לכאורה אין מקום להומניסטיקה כללית בבית־ספר טכני לאומי, שמטרתו המוצהרת היא להכשיר איש מעשה עברי; אולם עיון בתוכניות הלימודים של בית־הספר מעיד כי לא כך היה; הידע הזמין שבית־הספר הריאלי העמיד לרשות תלמידיו בתחומי ההומניסטיקה הכללית לא היה פחות בהקפו ובטיבו מהידע שהגימנסיות האחרות סיפקו לתלמידיהן בתחומים אלו.

כדי לעמוד על המתח שאפיין את ההיגוץ בבית־הספר הריאלי בין 'הגשמה', כלומר טיפוח אנשי מקצועות יצרניים, ובין 'הרחבת אופקים' באמצעות השכלה כללית הומניסטית רחבה, נבחן את תוכניות הלימודים של בית־הספר ונעמוד על תחנות אחדות בהתפתחותן. תוכנית הלימודים הראשונה של בית־הספר חילקה את תלמידיו לשלוש חטיבות לימוד:

1. מכינה בת שלוש כיתות ללימוד המקצועות הראשוניים. בשנה הראשונה נלמדו הסתכלות (לימודי טבע לגיל הרך), קריאה וחשבון, ובשתי השנים הבאות נלמדו סיפורי המקרא, תפילה, דקדוק, הבעה בכתב, ידיעת המולדת וגרמנית.
2. חטיבה ראשונה בת ארבע כיתות. נלמדו בה תנ"ך, אגדה, תפילה, עברית, דקדוק, קריאה, חשבון, גרמנית, גיאוגרפיה, ידיעת הטבע (חי וצומח) ודברי הימים. בכיתה השלישית של החטיבה הראשונה נוספו לתוכנית גם לימודי צרפתית, ערבית ותגבור במתמטיקה ובפיסיקה, ובכיתה הרביעית צורפו לתוכנית גם לימודי הספרות.
3. חטיבה בוגרת בת חמש כיתות, שצמיחתה טרם הושלמה בתקופת עיצוב תוכנית הלימודים. בשנים הראשונות דמתה מאוד תוכנית הלימודים בחטיבה זו לתוכנית הלימודים בכיתות הגבוהות של גימנסיה הרצליה בסוף התקופה העות'מנית.

91. שם, שם.

את השכלתו ההומניסטית הכללית רכש תלמיד בית־הספר הריאלי במהלך לימודי השפות הזרות, לימודי הספרות ולימודי ההיסטוריה. לאתר שרכשו את יסודות השפה בשיעורי צרפתית וגרמנית, התמודדו תלמידי החטיבה הבוגרת בבית־הספר הריאלי עם קריאת יצירות ספרותיות בשפת המקור. בלימודי הספרות שהחלו בשנה השישית למדו התלמידים 'קטעים מספורי המופת ופרקים מתורת הספרות. ... קטעים ויצירות שלמות בפרוזה ושירה מסופרי המופת בניתוח ספרותי, הרחבת תורת הספרות, מתולדות הספרות וכן ביוגרפיות'.

ההיסטוריה הופרדה לשני תחומים עצמאיים: תולדות עם ישראל ותולדות העמים, שנלמדו החל משנתו החמישית של התלמיד בבית־הספר. בשנה הראשונה ללימודי ההיסטוריה הם כללו 'לעמים: העמים הקדמונים, תולדות יון ורומא. לישראל: עד חורבן בית שני'; בשנה השנייה - 'לעמים: האיסלאם, יורשי הקיסרות הרומאית, הקיסרות הגרמנית והאפיפיורות, מסעי הצלב, ביצנץ, תולדות הממלכה התורכית עד מצור וינה. לישראל: עד גירוש ספרד'; בשנה השלישית - 'לעמים: מן הרפורמציה עד ימינו, תולדות הממלכה התורכית עד ימינו. לישראל: עד היום'; ובשנה הרביעית - 'לעמים: הממלכות העולמיות של קדמת אסיה ומצרים. התנגשותם של המזרח והמערב במלחמת יון ופרס, ממשלת רומא העולמית. לישראל: עד חורבן הבית השני'.⁹²

לימודי ההיסטוריה העשירו את התלמיד בידיעות כלליות ובידיעות על תולדות עם ישראל. הם התמקדו במזרח־התיכון, בתקופת היותו מרכז תרבותי, ובתולדות עם ישראל בזמן ישיבתו בארץ־ישראל. בשלוש השנים הראשונות של לימודי ההיסטוריה רכש תלמיד בית־הספר הריאלי ידיעות כלליות על התפתחויות ואירועים בתולדות העמים ובתולדות עם ישראל על־פי סדרם הכרונולוגי - בעת העתיקה, בימי הביניים ובעת החדשה. בשנת הלימודים הרביעית חזר התלמיד והרחיב את ידיעותיו בהיסטוריה של המזרח־התיכון בעת העתיקה והתמקד בתולדות האימפריות והתרבויות הקדומות. בתולדות עם ישראל חזר התלמיד והעמיק את ידיעותיו על תקופת בית שני.

ברור אפוא כי בשנותיו הראשונות של בית־הספר הריאלי הועמד לרשותו של תלמיד בית־הספר במכניזם ובחטיבות העליונות ידע זמין בהומניסטיקה כללית ויהודית נוסף על הלימוד המוגבר של המקצועות הראליים.

לאחר מלחמת העולם הראשונה נקלע בית־הספר לקשיים כספיים, ובשל כך נעשה מאמץ להגביר את הגבייה של שכר הלימוד מההורים. הדבר גרר פרסום של השמצות שפגעו במעמדו של בית־הספר בעיני השלטונות. בעקבות התפתחויות אלו נערכו בבית־הספר שינויים אחרים,⁹³ שאומנם לא נשאו את הפרי המקווה אך השפיעו על

92. תוכנית הלימודים של בית־הספר הריאלי כפי שפורסמה בחוברת בית הספר הריאלי העברי בחיפה, חיפה 1924.

93. פרסום בית־הספר הריאלי בתרע"ד, שם. ב־1932 הועברה מחלקת החינוך, שהיתה עד אז בידי הסוכנות והנהלה הציונית, למסגרת של כנסת ישראל (הוועד־הלאומי). בית־הספר הריאלי נכלל באותה מסגרת אך לא תוקצב ממקורותיה. עלות הלימודים בבית־הספר היתה רבה וגרמה להקטנת מספר התלמידים: תרפ"ז 342 תלמידים, תרפ"ח 339.

המשך דרכו של בית־הספר ועל המתח בין השכלה רחבה לבין 'הגשמה'. בהשפעת וינקן (Wyneken) וספרו עדת בית־הספר ניסה ד"ר בירם לשתף את התלמידים בעבודה החינוכית ובפיקוח על הסדר והמשמעת, אך במהלך הניסוי התערערה המשמעת והתלמידים זלזלו במורים בהשפעת הסממאות המרדניות של תנועות־הנוער. השיתוף בצטייר אפוא כגילוי של חולשה וספשות. הוא נפסק לאחר פרשה של הרחקת תלמיד שגידף מורה. התלמיד המורחק זכה בתמיכת חבריו, שמרביתם היו פעילים בתנועות־נוער. תוצאת הניסוי היתה הקפדה על מסגרת נוקשה שקבעה ההנהלה והרחקת מרבית תנועות־הנוער מחצר בית־הספר. לא עלה יפה גם הניסיון לשתף את המורים בהנהלה לצד המנהל. המורים הנבחרים לא הקרישו די זמן לבית־הספר, 'על־פי אמות המידה של ד"ר בירם'.⁹⁴

כשלונם של שני הניסיונות גרם לעיצוב של הנהלה קטנה וריכוזית בראשות ד"ר בירם, שהכתיבה את דרכה בצורה בהירה וחדה, בין היתר באמצעות הוצאת תקנון בית־הספר. בתקנון הודגשו ברורות החובות הלימודיות של התלמידים והדרישות הלימודיות אשר מתנות את המעבר שלהם מכיתה לכיתה. על־פי התקנון, תלמיד שנכשל בשניים מן המקצועות העיקריים - עברית והציון כלל דקדוק, ספרות והבעה, מתמטיקה ושפה זרה - 'יישאר כיתה' ויאלץ לחזור על שנת הלימודים האחרונה. המקצועות העיקריים שבחרה ההנהלה מעידים על החשיבות שיוחסה לעברית ולשפה הזרה, ששתיהן נחשבו כלים נחוצים להעשרה כללית.⁹⁵

בית־הספר הריאלי השתנה גם במבנה שלו. ד"ר בירם ומרבית המורים בבית־הספר ראו בו 'בית ספר־תיכון בעל מגמות חינוכיות מיוחדות ובעל אופי שונה מבית־ספר יסודי'. ד"ר בירם רצה להוסיף לצוות בית־הספר מורים אקדמאים בעלי השכלה גבוהה, שיתרמו להתפתחותו של המוסד ויעלו את רמתו. לשם כך היה מוכן לוותר על המכינות ולהפרידן מבית־הספר, שכאמור היה מורכב עד אז מכיתות מכינות א' עד ג', מחלקות תיכוניות א' עד ד' ומחלקות גבוהות ה' עד ו' - תשע שנות לימוד. בתר"פ נוספה לבית־הספר כיתה נוספת - ז' - כלומר חסרו לו שתי כיתות עליונות כדי שיהיה בית־ספר גבוה. ד"ר בירם ומוריו שאפו להוסיף את הכיתות העליונות החסרות.

לעומתם חידש מנהל מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית בארץ־ישראל, ד"ר לוריא, את התפיסה של בית־הספר הריאלי עצמו בעת היווסדו וקבע כי בית־הספר הריאלי נועד להיות טכניקום. על־פי פרשנותו של ד"ר לוריא, בית־ספר טכני משמעותו מכוון שיכשיר תלמידים להיות מנהלי עבודה ומומחים לביצוע עבודות מעשיות, לא בית־ספר תיכון הסולל דרך להכשרת מהנדסים בעלי השכלה רחבה. הוא הניח שמהנדסים כאלה יגיעו מחוץ־לארץ. מאחר שאליבא דלוריא מסרתו הראויה

94. פרוטוקול ישיבת הוועד המפקח מיום י"א בתמוז תרפ"א. חברי הוועד המפקח באותה עת היו ד"ר הלל יפה, ד"ר א' אורבך, ש' פבונר, אתון כהן ולוי לויץ השמשוני.

95. שרה הלפרין, ד"ר בירם ובית־הספר הריאלי, עמ' 144.

של בית־הספר היא הכשרת אנשי מעשה, עליו להישאר בית־ספר בן עשר שנות לימוד: ארבע שנות מכינה, ארבע שנות לימוד ועוד שתי כיתות מילואים המיועדות לתלמידים שאינם מתכוונים להמשיך בבית־הספר הבינוני. בכיתות המילואים התלמיד יוכל להשלים את השכלתו היסודית ולרכוש הכשרה מעשית.⁹⁶

הצעת ד"ר לוריא אומנם עלתה בקנה אחד עם המטרות החינוכיות המוצהרות של בית־הספר הריאלי, אולם היא לא התקבלה. מסגרת בת עשר שנות לימוד לא הלמה את תוכנית הלימודים של בית־הספר. במשך זמן זה אי־אפשר, למשל, ללמד שלוש שפות, אנגלית, ערבית וצרפתית, והנהלת בית־הספר והורי התלמידים טענו כי בלי שפות אלו 'עובד טכני אינו יכול להתקיים במזרח התיכון'.⁹⁷

כדי למנוע את הפיכתו של בית־הספר הריאלי לבית־ספר יסודי החליט ד"ר בירם לוותר על הכיתות הראשונות. ב־1921 הונח אפוא היסוד להקמת 'בית־הספר העממי' בחיפה וזאב כרמי הופקד על ניהולו. בירם התחרט על מהלך זה, שכן 'בית־הספר העממי' נעשה בית־ספר בן שמונה כיתות, ואילו בית־הספר הריאלי סבל ממחסור בתלמידים.

המתלוקת בין הנהלת 'הריאלי' לד"ר לוריא הידרה שניות שהיתה חבויה בהצגת דרכו של בית־הספר הריאלי. שניות זו באה לידי ביטוי גם במחלוקות אחרות בהמשך הדרך, עד שהנתיב התיכוני הרגיל בלע את הייחודיות שבית־הספר התיימר להציג, כלומר עד שהמגמה לספק השכלה רחבה, לרבות תעודת בגרות שתאפשר לבוגרים להמשיך בלימודים גבוהים, גברה על המגמה לייעד את בית־הספר להכשרת עתודה טכנית.

יש לציין כי בית־הספר הריאלי לא הסתפק בהוראת המקצועות והנושאים הדרושים לבחינות הבגרות. הנהלה וצוות המורים השתדלו להרחיב את ההשכלה הכללית מעבר לנדרש. גישה זו של מרבית המורים התבטאה במחלוקת שהתגלעה בשנת 1921 סביב ההוראה של מחלקת החינוך להעניק תעודות בגרות לכל התלמידים המסיימים. ההוראה עוררה כעס רב בקרב מורים בבית־הספר הריאלי, וריגר וה' סירקין הודיעו שלא יחתמו על תעודה לתלמיד שידיעותיו מועטות. לעומתם טענה מחלקת החינוך כי אין לקפת את המחזור, שהרי בשנים קודמות תלמידים קיבלו תעודות למרות מינוט ידיעותיהם.⁹⁸ בית־הספר הריאלי בחן את תלמידיו גם בחיבור עברי, במתמטיקה, בחיבור אנגלי, בתנ"ך ובפיסיקה, ובחינות אלו חרגו מעבר לדרישותיה של מחלקת החינוך.

96. פרוטוקול מועצת המורים מיום ד' בחשוון תר"פ וגם מיום ה' בטבת תר"פ, ארכיון בית־הספר הריאלי בחיפה (צילומי התעודות כארכיון החינוך היהודי בארץ־ישראל ובגולה, אוניברסיטת תל־אביב).

97. פרוטוקול מועצת המורים מיום ד' בחשוון תר"פ וגם מיום ה' בטבת תר"פ, שם, שם. ד"ר לוריא שאף להעמיד את בית־הספר היסודי על שש כיתות, והציע שבית־הספר הריאלי יתחלק לשתי חטיבות: בית־ספר יסודי ובית־ספר בינוני.

98. פרוטוקול מועצת המורים מיום י"ג בסיוון תרפ"א.

ב־1921 התעוררה מחלוקת נוספת לגבי היעדים החינוכיים והגשמתם. בצוות המורים נכללו מורים בעלי השכלה אקדמית, וביניהם: ד"ר ריגר, ד"ר ברור, פרופ' ארדשטיין ועוד, וכן נכללו בו אמנים אחדים, וביניהם: סירקין, ולצמן־אפשטיין ועוד. הצוות התפצל והתעמת בנושאים חינוכיים עקרוניים, והתגלעו בתוכו ויכוחים על הדרכים להטלת משמעת וסדר, על מקום היצירה הספונטנית של התלמיד, על ערכם של חיי ההווה של התלמיד ועל מידת החשיבות של אושרו בתקופת הלימודים, על מקום ההשכלה הכללית בבית־הספר לעומת העבודה המעשית. המחלוקת העיקרית נסבה על השאלה אם בית־הספר יפנה לדרך חינוך עמלנית או ימשיך להתפתח במסגרת 'הרגילה'.

כל אחד מהצדדים הביא טיעון לאומי להצדקת דרכו. על־פי ד"ר בירם, תהליך התחייה של עם ישראל בארצו ידורש אנשים חזקים וקשים, גברים שאינם מתמכרים למעדני האושר ומוכנים להקרבה עצמית. לדעתו בית־הספר העברי נועד להנך דור כזה ולחשל את אופיו 'לסבל ולמעשים כבירים'.

מתנגדיו הדגישו, לעומת זאת, כי חינוך דור מגשימים לעבודה חקלאית במסגרת קיבוצית הוא תפקיד לאומי חשוב יותר מחינוך בעלי־מלאכה ומנהלי עבודה עירוניים. אחרים סברו כי חינוך משכילים עבריים בעלי הכרה לאומית חשוב ודרוש יותר מחינוך מהנדסים.

ד"ר בירם ותומכיו ניצחו בשלב הראשון של העימות. ד"ר לוריא אישר את תוכנית הלימודים 'העמלנית' שעיצבו ד"ר בירם, סירקין, שעמד בראש תוכנית העבודה, פנחס כהן (האחראי לטיולים) ולצמן וטומשכסקי, המורות למלאכת־יד ומשק־בית. לוריא ציין, כי תפקיד בית־הספר הארץ־ישראלי לפתח אהבה לעבודה ולהכשיר אליה.⁹⁹

נִצְחוֹן 'התוכנית העמלנית' היה ניצחון של מגמת העבודה המעשית על מגמת ההשכלה הכללית. התוכנית התבטאה בקיצוץ שעות של לימוד עיוני בתחום ההומניסטיקה וכן בנושאים לימודיים אחרים כדי לפנות שעות לעבודה מעשית. שינוי סדר העדיפויות בולט מאוד בתוכנית הלימודים שתפורט בהמשך.

'תוכנית הלימודים העמלנית' עוררה מחלוקת קשה בוועד המפקח.¹⁰⁰ בישיבות הוועד נטען כי מן הראוי שבית־הספר יפסיק לשמש 'פרוודור מכין ושלב מעבר לטכניקום, אלא עליו להתפתח כיחידה עצמאית, לצייד את התלמידים בנכסים רוחניים ומעשיים (שפות), ואין להפחית את השיעורים העיוניים לטובת מלאכות'. ד"ר בירם הפעיל את כל כוח השכנוע שלו ואת קשריו האישיים עם אנשי הוועד, וזו ההחלטה שנתקבלה: 'הוועד המפקח מסכים לתוכניתו של ד"ר בירם להכניס את העבודה בתור חלק חשוב על חשבון הלימודים העיוניים'.¹⁰¹

99. שרה הלפרין, ד"ר בירם ובית־הספר הריאלי, עמ' 46.

100. פרוטוקול ישיבת מועצת המורים, סיוון תרפ"א.

101. המקור והעדות לחיפושי הדרך מצויים בעיקר בפרוטוקולים של מועצת המורים לשנת תר"פ-תרפ"א ובספר הפרוטוקולים של הוועד המפקח של בית־הספר הריאלי, השמורים בארכיון בית־הספר. שרה הלפרין, ד"ר בירם ובית־הספר הריאלי, עמ' 46.

הדגם לתוכנית להפוך את 'הריאלי' ל'בית-ספר לעבודה' היה מבנה בית-הספר העמלני (Arbeitschule) שייסד הפדגוג קרשנשטיינר (G. Kerschensteiner) בגרמניה. בית-הספר העמלני נועד לטפח תלמיד בעל יכולת, לא בעל ידיעות.¹⁰² את הרעיונות האלה כרך ד"ר בירם עם הצורך הלאומי-ישובי של עם ישראל לחזור לאדמה ולמלאכת כפיים. ד"ר בירם פירט את העקרונות המנחים של בית-הספר במתכונתו החדשה:

1. 'הפרובלמה העיקרית של בית-הספר הארץ-ישראלי ברגע הנוכחי אינה ההוראה אלא החינוך. לדור חסר כל חינוך, העומד לפני תפקידים ישוביים הדורשים מקסימום של חינוך, ההוראה גרידא, אפילו היותר מושלמת, אינה יכולה להספיק.'
2. 'כארץ-ישראל יש להגביר את החינוך לחיים פשוטים וצנועים.'
3. בית-הספר כמתכונתו החדשה יהיה בית-ספר לעבודה, והעבודה תהיה גם יעד חינוכי וגם אמצעי ביטוי ליצירה העצמית של הילד.
4. על מרבית מורי בית-הספר להסכים להלוך-הרות הנדרש. רק מורים החיים את חייהם בבית-הספר יכולים לעמוד על עבודה שיטתית, יום-יומית, עקבית של חינוך. רצוי שמורי בית-הספר יגורו בחצרו.¹⁰³
5. חינוך גופני, ספורט וצופיות הם האמצעים החשובים ביותר לחינוך אופי.
6. בתוכנית הלימודים של בית-הספר יוקדשו יותר שעות לעבודה ופחות שעות יוקדשו ללימודים עיוניים: מ-34 שעות שבועיות שהוקדשו ללימודים עיוניים יפחת מספרן ל-24 שעות שבועיות. שש שעות שבועיות יוקדשו לעבודה, ארבע לציור ושלוש להתעמלות ולזמרה. בקיץ יועשרו התלמידים בהשלמות מוגברות במעבדות לטבע, לפיסיקה ולכימיה.

יום הלימודים על-פי התוכנית החדשה כלל שעות לימוד ועבודה מעשית: בבוקר ארבע שעות שבועיות (משבע-וחצי) ואחר-הצהריים שתי שעות לימוד (משלוש-ועשרים). ההפסקות הוקדשו להתעמלות בת שלושים דקות, לארוחות, למשחקים ולתה מנחה. חופשת הקיץ קוצרה וכללה עבודות מעשיות בטבע, בפיסיקה ובכימיה וכן עבודה בשעות הבוקר. תוכנית הלימודים חולקה לארבעה חלקים: עבודה (שהוקדשו לה 12 שעות שבועיות); לימודים עבריים; שפות; לימודים מדויקים. חלוקת השעות העיוניות על-פי כיתות היתה כדלקמן:

102. על עקרונותיו של ג' קרשנשטיינר ראה באתולוגיה: מ' כספי וצ' לם (עורכים), תורת החינוך, תל-אביב תש"ך, עמ' 188. ד"ר בירם אהר את רעיונותיו של קרשנשטיינר והרבה לצטט מדבריו, למשל בנאומו בחגיגת יובל בית-הספר. הנאום צוטט בידיעות למורים' מיום כ"ו בכסלו תרצ"ט. יש לציין כי גם ד"ר א' ריגר תמך בגישה זו, והדבר בא לידי ביטוי למשל בספרו החינוך העברי בישראל, תל-אביב ת"ש, עמ' 187.
103. ד"ר בירם המליץ על בניית בתים למורים בחצר בית-הספר או בסביבתו הקרובה.

כתה	חשב.	טבע	כמ.	גאו.	עברית	תנ"ך אנג.	ערב.	דה"י.	מת.	פיס.
ב	5	3	-	2	5	3	6	-	-	-
ג	3	2	-	3	3	3	4	-	2	-
ד	2	-	3	3	3	3	3	4	2	-
ה	-	2	-	-	3	2	3	3	4	2
ו	-	2	-	-	3	3	3	3	4	4
ז	-	-	4	2	3	3	3	3	4	3

(חשב.=חשבון, כמ.=כימיה, גאו.=גאוגרפיה, אנג.=אנגלית, ערב.=ערבית, דה"י.=דברי הימים, מת.=מתמטיקה, פיס.=פיסיקה).¹⁰⁴

בית־הספר הריאלי העמלני צמצם את הידע שהעמיד לרשות תלמידיו במקצועות ההומניסטיים לטובת המקצועות העמלניים. לאחר שתי שנות ניסיון התברר לד"ר בירם, על־פי עדותו, כי הגזים בהפעלת השיטה העמלנית והרחיב יתר על המידה את השעות שהוקדשו למקצועות העמלניים על חשבון המקצועות העיוניים: 'טעיתי טעות מתודית בזה שחשבתי שאת היוצרים מחנכים על ידי מלאכה'.¹⁰⁵

בין הסיבות שהסבירו את כשלון הכיוון העמלני של 'הריאלי' היה הלון־הרותות של הציבור הארץ־ישראלי: 'התנגדות התברה היהודית בחיפה לצמצום ההשכלה העיונית של התלמידים'. הציבור החיפני סבר, כי 'תפקיד בית־הספר התיכון הוא לחנך משכילים עבריים, שחשיבותם לבנין המולדת אינה נופלת מזו של מומחים למלאכות בנין וטכניקה'. לדעה זו הצטרפו המורים החדשים בצוות בית־הספר. הם ראו במתן השכלה מטרה עיקרית של בית־הספר התיכון וטענו כי 'בית־הספר צריך לפתוח בפני בני הנעורים את אוצרות ההשכלה ולפתח את רוחם ואת מחשבתם העצמית'.

בית־הספר הריאלי התנסה בתהליך דומה לזה שעבר על בתי־ספר עמלניים נוספים בארץ־ישראל, כמו בית־חינוך עובדים התל־אביבי ובית־הספר של נהלל:¹⁰⁶ חלק מצוות

104. שרה הלפרין, ד"ר בירם ובית־הספר הריאלי, עמ' 375.

105. למשל ישיבה בכ"ז-כ"ח תרצ"א. לפירוט התוכנית וההתלבטויות סביבה ראה: ד"ר בירם ובית־הספר הריאלי, עמ' 346-377.

106. על בתי־ספר עמלניים עבריים: בית־חינוך עובדים - א' ביגל, 'במסכת', תל־אביב תרצ"ו, ארכיון המורים, תיק 'בית־חינוך'; א' שיין, 'שאלות תרבות וחינוך', מוסף דבר, ג' תמוז תרפ"ו; בית־הספר בנהלל - נהלל: חזון כהגשמתו - ספר היוכל תרפ"א-תשל"א, תל־אביב 1971, עמ' 12-126.

ההוראה ומרבית ההורים חשו שהתלמידים מפסידים, השכלתם נפגעת ובית-הספר העמלני אינו ממלא את הציפיות החינוכיות שתלו בו. אומנם ערך העבודה תפס מקום חשוב בעיצוב התפיסות החינוכיות ובניסוח המטרות החינוכיות, אולם עד כמה ש'הגשמתו' היתה על חשבון השכלת התלמיד היא עוררה התנגדות הן בקרב ההורים והן בקרב חלק גדול מהמחנכים.

מ-1924 ואילך, לאחר 'החזרה מן העמלנות', נהפך בית-הספר הריאלי לגימנסיה עברית דוגמת שתי הגימנסיות העבריות שקדמו לו. מתקופה זו ואילך התייחד 'הריאלי' בעומדים בראשו, ברמתו הגבוהה של צוות ההוראה ובפעילות החברתית והלאומית-מיליטנטית לצד הלימודים. משנת 1924 ואילך גדלה האוכלוסייה היהודית בחיפה ומצבה הכלכלי שופר. כתוצאה מכך ניכר גידול מתמיד במספר התלמידים בבית-הספר הריאלי: מ-149 ב-1923 ל-274 ב-1925 ול-360 ב-1926. ב-1924 נפתחו המכינות, ב-1925 נפתחה כיתה שביעית ושנה אחר-כך נפתחה כיתה שמינית. הגידול במספר התלמידים הוביל להגדלת צוות ההוראה. רוב המורים החדשים היו אקדמאים שרכשו את השכלתם במרכז אירופה. מרביתם צידדו בהענקת השכלה כללית רחבה לתלמידיהם והיו בעלי כישורים לתרום לכך.¹⁰⁷

בתוכנית הלימודים החדשה הוצבו הלימודים העיוניים במרכז העשייה החינוכית של בית-הספר. לצדם הודגשו בדרכים שונות המטרות והיעדים החינוכיים האחרים שהציב לעצמו בית-הספר. הפעילויות החברתיות היו בחלקן אפיק העשרה נוסף לתלמידים. פעילויות חברתיות אחרות סיפקו את רצונם של תלמידי בית-הספר להשתלב במאמץ הלאומי ולתרום לו את תרומתם, ובכך שוכך הניגוד בין רצון זה ובין המשך הלימודים, שהיה עלול להניע את מקצת התלמידים לעזוב את בית-הספר. הצירוף של תוכניות חברתיות-לאומיות לפעולת בית-הספר הועיל אפוא במישרין ובעקיפין להרחבת ההשכלה של התלמידים ולמניעת קטיעתה. בין היעדים החברתיים-לאומיים שבית-הספר הריאלי טיפת:

- א. חינוך לעבודה; יעד זה בא לידי ביטוי בחודש עבודה שהוקדש למלאכות הקשורות בנושאים לימודיים. התלמידים גם עזרו לגנן בית-הספר בעבודת הגינון על חשבון ימי לימוד. בשנים 1929-1932 תרם בית-הספר הריאלי להקלת המחסור בידיים עובדות: בתיאום עם מערכת הלימודים התגייסו תלמידי בית-הספר לימי עבודה חקלאית במשקים על-פי בהירתם.
- ב. חיזוק הקשר עם ארץ-ישראל וטיפוח אהבת הארץ באמצעות הטיולים, שהבוגרים מזכירים אותם כחוויה מרכזית בשנות לימודיהם.
- ג. תגובה לאירועים פוליטיים וצבאיים בארץ-ישראל; מ-1929, בעקבות מאורעות תרפ"ט, שותפו תלמידי 'הריאלי' בהתמודדות עם התערערות הביטחון השוטף באמצעות חינוך מכון להגנה תחת הכותרת המסווה 'ספורט שימושי' (כך הוחלט

107. בישיבת הקורטוריון מ-28.4.1928 (סעיף 4) דנו בדרכים למציאת מורים קבועים בעלי השכלה גבוהה. ואכן בין המורים שנמצאו אפשר למנות את ד"ר צכניבסקי (פיסיקה), ד"ר גוטיין (היסטוריה), ד"ר שפיגל (עברית), ד"ר גרוסמן (מתמטיקה) ועוד.

בשיתוף מ' מרט, מרכז החינוך הגופני בבית-הספר). החינוך הטרומי-צבאי החל מכיתות ה'-ח', שלמדו תרגילי סדר, התאגרות נלמדה בכיתות ז'-ח' וכך פותחה תוכנית זו עד הכיתות הגבוהות.

באותן שנים בית-הספר הריאלי היה היחיד שנקט תוכנית זו. בתי-ספר אחרים התנגדו לחינוך הטרומי-צבאי וכך גם חלק מן המורים בבית-הספר הריאלי עצמו (למשל: פרופ' ח"י רות).

ד. העשרת התלמידים מעבר לנלמד בתוכנית הלימודים באמצעות תמיכה של ההנהלה בפגישות חברתיות בשבת אחרי-הצהריים ובערבי השבוע. בפגישות אלה השתלמו התלמידים המעוניינים בפילוסופיה ובספרות. למשל סדרת פגישות נערכה סביב כתבי אפלטון, שהופיעו בעברית באותה עת. התפתח גם חוג פוליטי, כדי להקנות לתלמידים ידע שיועיל להם להבנת ההתרחשויות הציבוריות בעזרת מקורות היסטוריים וספרותיים. נושא מרכזי במסגרת זו היה תולדות תנועת הפועלים בארץ ובעולם ודיון בספרו של אנגלס אחד במאי. יש לציין כי מורי בית-הספר הריאלי זכו בתנאי העסקה טובים מתנאי העסקתם של מורים בבתי-ספר אחרים, כדי שיתמסרו לעבודתם החינוכית בשעות הלימודים וגם אחריהן.

ב-1925 חל שינוי קל במבנה החטיבות העליונות של בית-הספר הריאלי. מחנכי 'הריאלי' ביקשו 'להמנע מאחת המכות המאפיינות את מערב אירופה: תוכנית לימודים עמוסה מדי' והחליטו שאי-אפשר ללמד הכל לאורך כל שנות הלימוד. נוצרו אפוא שתי מגמות לימוד עיקריות, הומניסטית וראלית. הצמצום במקצועות הלימוד חל בעיקר בשתי הכיתות העליונות, שהתרכזו בחמישה מקצועות בלבד; במגמה ההומניסטית מקצועות אלו היו עברית, ספרות, אנגלית, היסטוריה וערבית, ובמגמה הראלית - עברית, אנגלית, מתמטיקה, פיסיקה וכימיה. בכיתה השישית ובכיתה השביעית לימדו בשיטת הריכוז - שעות הלימוד רוכזו להוראת מקצוע אחד, גם על חשבון מקצוע אחר, ומידי פרק זמן מסוים הועתק ריכוז השעות ממקצוע אחד למשנהו.

ב-1929 מוסדו והוגדרו המגמות, שתהליך היווצרותן החל ארבע שנים קודם לכן. במגמה ההומניסטית ניתנו 'קורסים מקבילים למתמטיקה'. ב-1928 נפתחה הכיתה ההומניסטית שלמדה צרפתית במקום מתמטיקה. באותה שנה העלה ד"ר בירם לדיון את הרעיון שתיפתח מגמה 'חברתית כלכלית לגידול פקידים יהודים בארץ-ישראל'. מרעיון זה צמחה המגמה המסחרית-משרדית. המגמה פעלה באופן סדיר בשנים 1933-1943.

ב-1927 נוסדו ופורסמו שוב המטרות החינוכיות של בית-הספר הריאלי במסגרת הדין-וחשבון השלישי של בית-הספר הריאלי לשנת 1927. אומנם מאז שנוסחו לראשונה יעדיו החינוכיים של בית-הספר הריאלי חלו בו שינויים, כפי שראינו, ולמעשה יוחסה חשיבות רבה להשכלה הכללית, אולם המטרות החינוכיות המוצהרות שלו כמעט לא שנוו:

[א.] ... לבניין הארץ דרושים אנשים המחברים ידיעה יסודית במקצוע מסוים עם חינוך רצון ואופי, שיכשירם לעשות את העבודות המוטלות עליהם

באחריות גמורה, מילוי חובה נאמן ומשמעת פנימית וחינונית מוחלטת. לפיכך שואף בית־הספר לחבר השכלה טובה כללית ועברית עם שיטה חינוכית המבטיחה את טיפוס האנשים המתואר ...

[ב.] השאיפה היסודית של בית־ספרנו היא לחנך את היהודי החדש, שבו יתאחדו יחד האידיאל החלוצי לעבודה פרודוקטיבית עם היכולת להגשימו בחיים ... אנו צריכים להרגילם [את ילדינו, נ"ר] לדיוק בדיבור ובמעשה, למילוי חובה קפדני ומוחלט, לנאמנות בקטון הפרטים שבכל עבודה ... זה התוכן האמיתי של החלוציות בימינו. את ההכנה המעשית לחיים ואת הכשרת בנינו ובנותינו לעבודת העם בתום ובעונה קבענו לנו מלכתחילה כמטרה שעליה לא נוותר.¹⁰⁸

בין המטרות החינוכיות המוצהרות לא מוזכרת העשרת ההשכלה הכללית של תלמידי בית־הספר ואפילו לא הכשרתם לקראת לימודים גבוהים. נהפוך הוא: היעדים החינוכיים מתמקדים בכיוון מעשי, בסתירה לתוכנית הלימודית התיכונית שהיתה עמוסה מקצועות עיוניים.

הנהלת בית־הספר הריאלי היתה מודעת לשניות הנובעת מהכרזה על יעדים חינוכיים שתוכנית הלימודים העמוסה מונעת את ישומם, אך היא המשיכה לנסות לתפוס את החבל בשני קצותיו: להמשיך להעניק השכלה תיכונית רחבה לתלמידים המתאימים ולהכשיר תלמידים חלשים לעבודה מעשית. בהצעות לתוכנית לימודים של 'בית־הספר התיכוני - בית־ספר הריאלי', שפורסמו בחוברת ב־1930 (תר"ץ),¹⁰⁹ הועלתה הצעה לשינוי במבנה בית־הספר התיכון: קיום בחינות חינוניות חיוניות בכתה השישית והשמינית ובניית מסגרת להכוונת חלק מהנוער להכשרה מקצועית מעשית. התוכנית נועדה להגדיל את ההתייחסות לצרכים הלאומיים בלי לפגוע בהשכלה הכללית ההולמת לימודים תיכוניים. האמצעי שהוצע לשם כך היה הפניית העומס הלימודי לקבוצת תלמידים מצומצמת ובעלת כישורים מתאימים. הנהלת בית־הספר צירפה להצעתה נימוקים משלושה תחומים:

א. פדגוגי־כללי: 'המקצועות המרובים מטרידים את נפש הצעיר ושוללים ממנו את המנוחה הפנימית ואת הריכוז הפנימי לגילוי הישות העצמית. ... בית־הספר התיכוני כפי שהוא היום מלמד לימודים מרובים באופן שטחי ... רק בשעה שנרכזו את עבודת התלמיד במקצועות אחדים, נוכל לדרוש ממנו עבודה עצמית, גישה אל המקורות ומשפט עצמי.'

ב. עברי־יהודי: 'מטרתנו היא לעשות את המחשבה היהודית לרכוש חי, לזרוע בלב הרור הצעיר זרע של תרבות יהודית שממנו תעלה ותצמח היצירה היהודית־החדשה. ... אם תוכנית הלימודים תהיה מסורבלת וגדושה במקצועות מרובים, לא נוכל למצוא את הזמן ללימודים עבריים מקיפים ומעמיקים. אם נסיים את לימוד

108. בית־הספר הריאלי - עשרים וחמש שנה לקיומו, חיפה תרצ"ט (חוברת), עמ' 9.

109. סיוון תר"ץ, דפוס ורהפטינג, חיפה.

יסודות ההשכלה הכללית בדרגה ראשונה ונוכל אחר כך להצטמצם במקצועות מעטים ולהקדיש זמן רב ללימודי העברית ואף ליצור מגמה עברית מיוחדת, נוכל בכל זאת במידת מה לקוות לגדל בתי־ספרנו את המשכיל העברי שלעתיד'.
 ג. צורכי היישוב העברי: מאחר שאין בארץ, כלכלית, אפשרות לקלוט מדי שנה מאות משכילים שהביאו עמם מבית־הספר השכלה כללית בלבד, הרי שעל בתי־הספר התיכוניים לתת לחלק מן התלמידים הכנה לחיים על־ידי הכשרתם לחיי מעשה ועבודה'.

הנהלת בית־הספר הריאלי, שהתנסתה כבר בהתנגדות ההורים והמורים להפיכתו לבית־ספר מקצועי, מיהרה להדגיש לצד פרסום התוכנית החדשה, כי 'לא באנו להפוך את בית־הספר התיכוני למוסד של חינוך מקצועי. תפקידו יישאר תמיד לתת השכלה ואותו חינוך השכל, אשר הוא מטרת בית־הספר התיכוני, מה שאנו מציעים בנידון זה הוא שגם ההכנה המקצועית לחלק אחד של התלמידים תמצא את מקומה בבית־הספר התיכוני ודווקא בו. ד"ר בירם, נאמן להשקפתו הלא־פופולרית כי היעד החינוכי החשוב ביותר המוטל על מוסדות החינוך בארץ־ישראל הוא להכשיר בעלי מקצוע, ניסה אפוא למצוא בתוך בית־הספר שהוא ניהל מסגרת חלקית למילוי של יעד זה.

ועד החינוך אישר את התוכנית ב־24 ביוני 1930, פרט לבחינות החיצוניות שהוצעו בה: הוא המיר אותן בבחינות פנימיות, אף־על־פי שד"ר בירם התנגד לשינוי זה.¹¹⁰ מאז 1924 עודכנה ופורסמה תוכנית הלימודים של בית־הספר הריאלי מדי שנה. פרט לשלושת השינויים שהוזכרו, התוכנית היתה יציבה וחזרה על עצמה מדי שנה כמעט ללא שינוי.

המאפיין המרכזי של תוכנית הלימודים מ־1924 ואילך הוא הרצון לתת מענה לתפיסתו החינוכית הגלויה של בית־הספר ולתפיסתו החינוכית הסמויה. ההתמקדות במקצועות הראליים והקצאת שעות לימוד רבות להעמקתם נבעה מהיעדים החינוכיים הגלויים של בית־הספר. הוא נוסד כבית־ספר ראלי, ובאופן טבעי תוכנית הלימודים הדגישה את המקצועות האלה. הודות למסורת המפותחת בהוראת המקצועות הראליים בחוץ־לארץ והמתודה הכללית שהיתה נהוגה בריאלי, הועלו מקצועות אלה ללא קושי לרמה גבוהה במיוחד.

לעומת זאת, הוראת המקצועות ההומניסטיים, היהודיים והכלליים, וכן הוראת הלשונות סתרו לכאורה את יעדי הגלויים של בית־הספר הריאלי. אף־על־פי־כן, לאורך כל שנות הלימוד הוקדש חלק ניכר משעות הלימודים לשפות זרות, ושעות

110. עד תרפ"ח אפשר בית־הספר הריאלי לתלמידיו בוגרי השישית והשביעית לגשת לבחינות החיצוניות ואף הכין אותם לקראתן. בתרפ"ח הוחלט, לאחר דיונים, להפסיק להכין תלמידים לבחינות, שכן ההכנה בתוכנית הלימודים הסדירה סיבה נוספת היתה הרמה הנמוכה של הבחינה וההרגשה של חלק מהתלמידים כי אין צורך להמשיך ללמוד אחרי הבחינות, שגרמה להפסד הלימודים העבריים בשנתיים האחרונות. כדי לגבש רעיונות להתמודדות עם מצב עניינים זה כונסה בתל־אביב, ב־3 באוקטובר 1928, אספה של מנהלי בתי־הספר התיכוניים.

לימוד רבות הוקדשו ללימודי ההיסטוריה והספרות. צירוף מורים בעלי שיעור קומה בתחום ההומניסטיקה הכללית והיהודית היה אחת הדרכים לשפר את רמת הוראתו של תחום זה וד"ר שפיגל העשיר את בית-הספר הריאלי בלימודי משנה ואגדה; ד"ר קויפמן חיזק גישה זו והרחיב את התוכנית ללימוד 'הספרות הישנה'. דרך אחרת שננקטה לשם כך היתה כינוס ישיבות משותפות על נושא זה עם מורים בבתי-הספר התיכוניים האחרים.¹¹¹

לימודי המקצועות ההומניסטיים בבית-הספר הריאלי מ-1924 ואילך כללו עברית (ספרות ולשון), היסטוריה של עם ישראל, שפות זרות וספרות כללית. בית-הספר לא נעזר בתוכנית קיימת, שכן זו לא היתה בגמצא, אלא יצר אותה תוך התלבטות וביקורת עצמית.¹¹² התוכנית ללימוד הלשון העברית כללה בניית כללים לכתביה נכונה, תחביר, סימני פיסוק והבעה בכתב.¹¹³ בשנות השלושים נערכה מחדש תוכנית הלימודים העבריים. הורחב העיון במקורות היהדות - אגדה, משנה ותלמוד - ונעשה מאמץ לקשרם עם יתר הלימודים העבריים. מ-1934 הוציא בית-הספר מדי שנה את החוברת 'תכנית הלימודים העבריים' שנוספה ל'תוכנית הלימודים העיוניים'. בחוברת נכללו פרטים על תוכנית הלימודים והנחיות למורים המלמדים.

התוכנית ללימודי ההיסטוריה של עם ישראל הוכנה אף היא בבית-הספר עצמו ובמהלך התפתחותה חל מעבר מתפיסה היסטורית-פילולוגית לתפיסה המדגישה את ההתהוות הדינמית, את התמורה והתנועה בזמן. כדי להקל בלימוד של תולדות עם ישראל הוציא בית-הספר בעריכת ד"ר הורוביץ לוחות סינכרוניים שהבליטו את שלבי ההיסטוריה הישראלית מראשיתה ועד הזמן החדש. תקצירי שיעוריו של ד"ר הורוביץ הודפסו והתגבשו מאוחר יותר לספר הלימוד העברי הראשון בתחום זה.

השפות הזרות שנלמדו בבית-הספר הריאלי היו אנגלית, צרפתית וערבית. הגישה החינוכית המוצהרת בארץ-ישראל הסתייגה מהוראת אנגלית כי הושפעה מהחשש לאנגליוזיה של בתי-הספר, מזרות השפה למורים יוצאי מזרח אירופה ומאוחר יותר גם מן התחושה המרה ביישוב שהבריטים מעלו בהתחייבותם לסייע לבניין הבית הלאומי. גישה זו השפיעה בעיקר על בתי-הספר היסודיים ועל חלק מבתי-הספר הקיבוציים. לעומת זאת מרבית הגימנסיות, לרבות בית-הספר הריאלי, סברו כי השליטה בשפה זרה היא נשק שהדור הצעיר יזדקק לו כדי לתפוס את מקומו בחיי הכלכלה והמדינה. בית-הספר הדגיש לאורך השנים שלוש מטרות להנמקת עמדה זו: לימוד לשון זרה ברמה תיכונית מסייע לפיתוח קוגניטיבי; ידיעת שפה זרה יכולה לאפשר קריאה של

111. ד"ר ארתור בירם ניהל מערכת התכתבויות עניפה עם מנהלי בתי-הספר התיכוניים עוד לפני כינוסם. בין המכותבים הראשיים היו ד"ר בן-ציון מוסיגונו, מנהל הגימנסיה הרצליה. חלק מהמכתבים מצוטטים בספר ד"ר בירם ובית-הספר הריאלי, למשל מכתב מ-20 בספטמבר 1928, עמ' 195.

112. פירוט תוכנית הלימודים בעברית בפרסום של 'הריאלי' מסיון תר"ץ (לעיל הערה 109).

113. לפירוט התוכנית בלשון, שם, עמ' 404-425.

חלק מן המקורות של הספרות העולמית; לימוד שפה זרה יועיל לתכליות שימושיות-מקצועיות.¹¹⁴ בית-הספר הוציא בעצמו את ספרי הלימוד באנגלית, ביניהם גם ספרי קריאה למתחילים: 'צעדים ראשונים באנגלית'. מסוף שנות העשרים ועד מחצית שנות השלושים הוקם ופעל 'קלוב לטיפוח הדיבור באנגלית', ובמסגרתו דנו בספרות אנגלית והעלו המחזות והצגות מקוריות וקלסיות.¹¹⁵ השיטה שפותחה בבית-הספר הריאלי להוראת הצרפתית דמתה לשיטת ההוראה של האנגלית. המקצוע התפתח עם בואה של שלומית קלוגאי (אחותו של יצחק בן-צבי).¹¹⁶

בית-הספר הריאלי יחס חשיבות מרובה ללימודי הערבית ונימק זאת בסיבות אחדות: הכרת שפת השכנים, מנהגיהם ותרבותם; 'הכרת היצירה הערבית נועדה לפתוח בפני התלמידים את השער לתרבות הכללית שבה פעלו חכמי ישראל בתקופות מסוימות'; 'הפריית הלימודים העבריים על ידי השוואה בין היסודות ... הדומים של שתי הלשונות'.¹¹⁷ בית-הספר הריאלי היה פעיל בחיבור ספרים ללימוד השפה הערבית ובעידוד לימודי הערבית בבתי-הספר העבריים בארץ-ישראל.

הספרות הכללית נלמדה כהשלמה להוראה במקצועות העבריים. התלמידים למדו במסגרת הכיתה מושגי יסוד בספרות, התוודעו לסוגים השונים של היצירות הספרותיות והוכוונו לקריאה. כדי לכוון את התלמידים לספרים מומלצים וכדי למנוע קשיים בהשגת הספרים, יום ד"ר בירם בסוף שנות השלושים הוצאה-לאור של ספרי מופת מן הספרות העברית והעולמית. הוחלט להוציא-לאור חמישים ספרים, אך 'המצב בארץ ערב פרוץ המלחמה העולמית השניה עיכב בעד ביצוע ההחלטה והענין נדחה לזמנים יותר טובים'.¹¹⁸

מעצבי תוכניות הלימודים של בית-הספר הריאלי סברו כי 'אין דרך אחרת בפני בתי-הספר התיכוניים מאשר הדרכה שכלית ומוסרית חמורה ללא רחמים'.¹¹⁹ גישה זו התבטאה בעומס לימודי ובדרישות בלתי-מתפשרות במקצועות הראליים, שחינוכותם עמדה מעל לכל ספק, במקצועות ההומניסטיים ובכל הנוגע לרכישת שפות זרות.

114. רווחו שתי גישות מרכזיות לגבי לימודי האנגלית - זו המצדדת ב'תרבות הזרם המאוון', המכוון להכרת יצירות קלסיות מהעבר לצורך החינוך ההומניסטי, וזו המצדדת ב'תרבות הזרם המאוון', המכוון להכרת ההווה לתכליות מעשיות, כלומר להתמצאות הנוחה בחיים המקצועיים והמדעיים. בבית-הספר הריאלי ניסו לכלול את שתי הגישות בתוכנית הלימודים, אולם בניגוד למתבקש מן היעדים החינוכיים המוצהרים, התמקדו דווקא בלימוד הספרות הקלסית האנגלית, לעתים על חשבון לימוד השפה והספרות המודרניות.

115. מידע נוסף על 'הקלוב לטיפוח הדיבור באנגלית' ראה: שרה הלפרין, ד"ר בירם ובית-הספר הריאלי, עמ' 430-438.

116. על לימודי הצרפתית, ראה שם, עמ' 439-440.

117. על לימודי הערבית, ראה שם, עמ' 441-460.

118. 'ידיעות למורים', מיום ב' בכסלו תרצ"ה. הוצאת הספרים החלה לפעול מיד לאחר המלחמה.

119. בין הסיבות שהעלה ד"ר בירם בתזכיר שהגיש בית-הספר הריאלי לוועדת החינוך בתרפ"ט אפשר למנות את עקרון התחרות החופשית, קנה-מידה אובייקטיבי להערכת השגים, בקרה על עבודת המורה, שותפות עם התלמידים.

בית-הספר הריאלי, כמו הגימנסיות העבריות האחרות, דאג לקבל אישור על איכותו ממחלקת החינוך של ממשלת המנדט, אישור שיזכה את בוגריו בהכרה ובתעודת בגרות. ב־1926 ביקרו בבית-הספר הריאלי מפקחי מחלקת החינוך המנדטורית בארץ-ישראל. תוצאת בדיקתם היתה הכרזה כי יש למוסד 'חבר מורים מתאים, מכשירי הוראה מספיקים וההנהלה הדרושה כדי להקנות השכלה בשיעור הנדרש לאוניברסיטה'. המפקח הממשלתי סיכם את הדין-וחשבון בקביעה כי 'בית-ספר זה הוא הטוב בבית-הספר התיכוניים העירוניים שהכרתי בארץ-ישראל'.¹²⁰ לסיכום אפשר לומר כי למרות הייחוד ביעדיו התיכוניים המוצהרים של בית-הספר הריאלי, יש לראות בו גימנסיה עברית לכל דבר, שיעדיה התיכוניים, גם אם הוצנעו, סבבו למעשה סביב הרחבת ההשכלה של התלמידים והכנתם לבחינות בגרות. התמודדותו של בית-הספר הריאלי עם הפער בין היעדים התיכוניים שהיו נחלת הכלל ביישוב דאז ובין מחויבותו הלימודית דמתה לדרכן של שתי הגימנסיות העבריות שנוסדו לפניו להתמודד עם בעייתיות זו.

התפתחות תוכניות הלימודים של בית-הספר הריאלי, חיפושי הדרך שאפיינו אותו ועיצובו הסופי יש בהם כדי להעיד על הקושי המרכזי שנתקל בו החינוך העברי התיכוני בראשיתו – הקושי להצהיר בריש גלי כי אחד מיעדיו התיכוניים המרכזיים הוא הקניית השכלה הומניסטית רחבה, כללית ויהודית, והכשרת התלמידים הארץ-ישראלים להמשך לימודים במוסדות אקדמיים בעולם ויותר מאוחר בארץ-ישראל. הצהרה גלויה על היעדים אלה, שמעשית אכן הנחו את ההוראה בשלוש הגימנסיות העבריות הראשונות ובגימנסיות שבאו אחריהן, היתה כרוכה בהתייבבות למול האווירה הציבורית שרווחה אז בארץ-ישראל.¹²¹ הקניית השכלה רחבה והכשרת אקדמאים נחשבו פעולות לטיפוח אלמנטים יהודיים-גלותיים ולא עלו בקנה אחד עם ההצהרות על 'היהודי החדש' הארץ-ישראלי, שהגימנסיות היו שותפות בעיצובו. כשנעשה ניסיון להקטין את הפער בין הגלוי לנסתר ולפעול למען היעדים המוצהרים על חשבון השיעורים שהוקדשו להרחבת האופקים של התלמידים, סירבו ההורים וחלק מן המורים לשתף-פעולה; הם נקטו מאמצי שכנוע, איומים בהוצאת תלמידים, ישיבות חירום של הוועד-המפקח, כינוסים של צוות ההוראה – וכל אלה כופפו את ידיה של הנהלת בית-הספר.

120. פרוטוקול הקורטוריון, סיוון תרפ"ו, דוח המפקח הממשלתי 1926.

121. בין ההתייחסויות ללימודים תיכוניים אפשר להזכיר את התבטאויותיהם של אנשי חינוך בעלי השפעה, למשל: פרוף' ב"צ דינבורג (דינור): 'אין הכרח בדבר שכל צעיר בישראל יגמור גימנסיה של שמונה שנים ויתכונן לאוניברסיטה'; "עזריהו: 'לדעתנו לא כל צעיר בישראל צריך לסיים קורס [הטעות במקור, נ"ד] של 12 שנות לימוד'; א' ריגר: 'בית-הספר התיכון מטרתו לחנך אזרחים עברים משכילים המתכוננים להמשיך את לימודיהם בבתי-ספר גבוהים' (פרוטוקול ישיבת מנהלי בתי-ספר תיכוניים, הארץ, י"ח בשבט ת"ש); ד"ר בירם: 'צריך לתת למספר גדול של תלמידים מקצוע. יש לדאוג לחינוך פקידים בשביל מוסדות ממשלתיים וצבוריים שונים, לחינוך מקצועי במשק בית לבנות ... כמו כן יש לחשוב על בית-ספר טכני תיכוני' (ישיבת הקורטוריון מ-31.7.1929).

בית־הספר הריאלי התמודד עם השניות שביעדיו באמצעות הכללת מסגרת חברתית ומאוחר יותר גם מסגרת לאומית־מיליטנטית בתוכנית הלימודים של בית־הספר. בדרך זו הוא ביקש להיענות לצרכים הלאומיים־ציבוריים בארץ־ישראל ולהלוך־הרוחות ביישוב. פעילות זו, שתואמה עם מערכת הלימודים העמוסה, אפשרה לתלמידים לדחות את ההגשמה הלאומית לגווניה ולסיים את לימודיהם; להנהלה היא סיפקה צידוק להוסיף ולציין כי יעדו המרכזי של בית־הספר הוא הכשרת בנים 'עברים', שלבם ער לכל רחש הנשגב ועינם שלוחה לאופקים רחוקים, אשר למדו לא להיאנח על האידיל כי איננו, אלא לגשמו בשתי ידיים כמעשה, לא מתוך יפעה של להב רגעי, כי אם על ידי מעלה רמה של התמדה, דייקנות, משקיות ואחריות במעשי יום־יום תמידיים ומטרידים, מתוך משמעת גמורה, שעבוד עליון וגיוס כל האישיות לשירות האידיליה.¹²²

שלוש הגימנסיות הראשונות השתמשו אפוא בפתרונות דומים מאוד בדפוס שלהם: צוות המחנכים של בית־הספר הפעיל מערכת חברתית מגוונת, מבוססת על ערכים מוסכמים בתורה הארץ־ישראלית ומשולבת בתוך מערכת הלימודים - אם כי עיצובו של דפוס פתרון זה היה פרי של תהליך יחודי בכל אחת משלוש הגימנסיות. 51 אחוזים מקרב הבוגרים של בית־הספר הריאלי בשנים 1918-1938 המשיכו ללימודים גבוהים בארץ או בחו"ל וכ־33 אחוזים מהם פנו לעבודה חקלאית. עיון בטבלת המוצא של מסיימי האוניברסיטה העברית בירושלים¹²³ בין השנים 1928/9-1938 מלמד כי מספר התלמידים ילידי ארץ־ישראל באוניברסיטה עלה מ־118 תלמידים ב־1928/9 ל־235 תלמידים ב־1939. המחזור הראשון של מוסמכי האוניברסיטה סיים לימודיו ב־1931 ולא היה בין 13 תלמידיו ולו יליד ארץ־ישראל אחד, אך למן שנה זו ואילך נכללו בוגרים ארץ־ישראלים בכל מחזור. מבין התלמידים הארץ־ישראלים שלמדו בפקולטה למדעי הרוח בשנים 1930-1936 היו 20 סטודנטים בוגרי הגימנסיות העבריות, 34 סטודנטים בוגרי בית־מדרש למורים ותמישה סטודנטים שעמדו באופן עצמאי בבחינות המועצה ללימודים גבוהים. היתר הגיעו לאוניברסיטה לאחר שלמדו בחו"ל שנה או יותר משנה.

* * *

אפשר לסכם ולומר כי יש קווי דמיון רבים בהתפתחות הגימנסיות העבריות הראשונות ובדרכי התמודדותן עם הלוך־הרוחות המקובל. שלושתן הרחיבו את אופקי בוגריהן והעמידו לפניהם ידע זמין מקביל לזה שהועמד לרשות בוגריהן של הגימנסיות במזרח אירופה ובמרכזה.

122. ראה: שרה הלפרין, ד"ר בירם ובית־הספר הריאלי, עמ' 162; וכן: בית ספר הריאלי - עשרים וחמש שנה לקיומו, חיפה תרצ"ט.

123. ח' תורן (עורך), האוניברסיטה העברית בירושלים, כ"ה שנה (תרפ"ה - תשי"ג), ירושלים, ניסן תשי"ג; ספריה־שנה תר"ץ, האוניברסיטה העברית, אלול תר"ץ; ארכיון האוניברסיטה העברית, הר הצופים, קלטר בקשות קבלה.

לצד דרבון התלמידים לעמוד במטלות הלימודיות ולהצליח בבחינות הבגרות, שלוש הגימנסיות גם נטלו על עצמן את הטיפול בפעילות החברתית-לאומית של תלמידיהן, ובכך הקלו עליהם להמשיך בלימודים בלי שהדבר ידחוק אותם אל מהוץ לגדרה של ההסכמה הלאומית בדבר התגייסות למשימות הכלל. הגימנסיות התמודדו עם המתח בין 'אופקים' ל'הגשמה' באמצעות הצנעת החלק הנוגע לתפקידן להעשיר את ההשכלה של תלמידיהן ולעצב משכיל ישראלי ובאמצעות הצהרות ופרסומים שונים, שהדגישו את תרומתן להכשרת עילית ארץ-ישראלית מגשימה.

המאבק העיקש על אישור רשמי - שמשמעותו העיקרית היתה פתיחת מוסדות להשכלה גבוהה בחו"ל (ומאוחר יותר בארץ) לפני הבוגרים של הגימנסיות העבריות - סתר באופן מוחלט את המטרות החינוכיות המוצהרות של בית-הספר הריאלי ולא היה יעד חינוכי מוצהר וגלוי של שאר הגימנסיות. אף-על-פי-כן, ברור כי קבלת האישור היתה יעד בולט ומרכזי של שלוש הגימנסיות העבריות הראשונות ושל הגימנסיות שבאו אחריהן. תלמיד גימנסיה שהשקיע שתיים-עשרה שנות לימוד, ובסיומן לא רכש מקצוע ולא התמחה במלאכה או בחקלאות, כוון בעקיפין להמשיך בלימודיו.

נראה כי תלמידי הגימנסיות קלטו את שני המסרים, את הסמוי ואף את הגלוי. חלק גדול מהבוגרים פנו ללימודים גבוהים - עד 1928 מהוץ לארץ-ישראל ועם פתיחת האוניברסיטה העברית בירושלים גם במסגרתה. רבים מהפונים ללימודים גבוהים בחרו בתחומים 'תכליתיים' כאגרונומיה, חקלאות, ביולוגיה, הנדסה, וטרינריה ורפואה, שהתקרבו אל קווי ההסכמה הלאומית והיו גשר בין המסרים השונים שהתלמידים ספגו בגימנסיות. חלקם הצטרפו להתיישבות העובדת עם תום הלימודים הגבוהים.

בוגרים אחרים 'הגשימו' סמוך לתום לימודיהם בגימנסיה - השתלבו בהתיישבות העובדת, היו שותפים להקמת ישובים חדשים והצטרפו לארגוני הגנה וביטחון. אלה גם אלה אינם מתאימים לדימוי שהוצמד ל'דור הבנים' הארץ-ישראלי. אי-אפשר לאפיין את בוגרי הגימנסיות בצרות אופקים, בדלות השכלה או בקרתנות; אפשר לאפייןם ברצון להצניע את השכלתם ואת השקעתם בהרחבתה, כדי להיכלל בדגם האוטופי שעוצב בשביל 'דור הבנים'.