

‘בחופש הגדול נלמד...’ – על בית ספר השקוף בחסמב”ה

ישראל רוזנסון

בית הספר במבחן – מקרה חסמב”ה

בשורות להלן ייבדק מעמד בית הספר במערכת הערכים החינוכית-ציונית שהנחתה את מדינת ישראל הצעירה בשנותיה הראשונות, על פי השתקפותו בספרי חסמב”ה. מדובר באחת מסדרות ספרות הילדים המצליחות ביותר בישראל, המגוללת את קורותיה של חבורת נערים מופלאה שהקדישה את נעוריה לשחרור הלאום, עזרה במגוון תחומים ביטחוניים ואף תרמה לחיזוק החוסן החברתי של המדינה.¹ כבר בשלב זה נציין כי חרף ההטפה הישירה לערכים ציוניים – כמובן על פי תפיסת עולמו של הסופר² – אין לראות בספרים הללו יצירה אידאולוגית לשמה; מדובר בסדרה מסחרית שהצלחתה בשטח הכתיבה את קצב הופעת הספרים. לא זו בלבד שהסופר היה ער לכך לחלוטין, אלא שהוא גם ניצל את ההתכתבות עם הקוראים לפרסום סמוי.³ בלי להידרש לשאלה האם זוהי ממידותיה של ספרות טובה,⁴ די ברור שהערכים הציוניים הללו סייעו לשיווק. הם לא היו אנכרוניסטיים, וגם אם לא כל החברה קיבלה אותם בטהרתם, הם היו מקובלים ונמכרים היטב. יתר על כן דומה כי הקוראים היו מוכנים לקבל כי נכון הוא שבשחיקה ההכרחית של הערכים הציוניים המובילים שחלה עם התמסדות מנגנוניה של המדינה, ילדים – דווקא ילדים – הם שיהיו ‘שומרי החותם’

1. על נסיבות הכתיבה ראו אופק, מטרון, עמ' 221-235. שביט בספרה ‘מעשה ילדות’ ייחדה לחסמב”ה פרק שלם, ראו שם, עמ' 297-324.
2. יגאל מוסינזון (1917-1994) – איש פלמ”ח, סופר ומחזאי. נולד במושב עין גנים וגדל בשכונת שפאק – סביבת רחוב ביל”ו בתל אביב; למד בבית הספר תל נורדאו. בשנים 1938-1950 התגורר בקיבוץ נען, אחר כך במושב בית שערים, ומאמצע שנות החמישים ועד לפטירתו גר בתל אביב (ברחוב סוקולוב 61). את חסמב”ה, שהוא מזוהה עמה, החל לפרסם כסיפור בהמשכים בביטאון ‘משמר לילדים’ החל מ-1949. חלק מדמויות הילדים בסדרה עוצבו על פי דמויות מקיבוץ נען.
3. גיבורים מסוימים בסדרה הם אבות לילדים המשבחים באוזניהם את החבורה, מעוררים חשק לקריאת הספרים גם בקרב ההורים ומעידים על הפופולריות של ספריה. הרעיון של שימוש עקיף בסופר-ילד (משה ירחמיאל) מקל מאוד על השיווק הזה.
4. שאלת האיכות הספרותית של הסדרה עומדת על הפרק למשל אצל אופק, מטרון; שביט, מעשה ילדות.

של הערכים שהובילו להקמתה.⁵ מבחינה זו שאלת מעמד בית הספר נבדקת על פי המקובלות המשתקפות בסדרה. לא כאן המקום לסקירה מקיפה של ספרות ילדים העוסקת בילדים; חומרי מחקר רלוונטיים יוזכרו בגוף המאמר. חקירתנו מבוססת בעיקרה על ארגז הכלים הקלסי, הכולל מחקר תמטי המלווה בנגיעה מתמדת בתקופה – באירועיה, באתגריה, באווירתה וברוח התקופה בכלל – והיא מתמקדת באזכורי בית הספר, המוסד האמור להוביל את החינוך הציוני, בכמה מן הספרים בסדרה.⁶

ללמוד בחופש הגדול

בשלב מתקדם בקורותיה, עת הפכה כמעט לזרוע ממוסדת של כוחות הביטחון, עומדת בפני אהוד השמן, מחבריה הבכירים של חסמב"ה,⁷ בעיה לא מוכרת. כשהוא מאושפז פצוע בבית החולים, לבו מלא בדאגה על היעדר חבריו, מתעוררת הבעיה החדשה:

נוסף לכך בא אל אהוד אביו וביקש ממנו לפרוש מחבורת 'חסמב"ה'. האב טען ובצדק, כי על אהוד לגשת לבחינות ובגלל כל ההרפתקאות הפסידו ילדי 'חסמב"ה' הרבה שעורים וסופם שלא יצליחו לסיים את שנת הלימודים כראוי והנם עתידים להישאר שנה שנייה בכיתתם.⁸

ולא זו בלבד, בטרילוגיה המתמשכת ('והמרגלים בחיל האויר', 'בציפורני פלורנט והקיקלופים', 'והאלמוני במסכה השחורה'), גואה פעם נוספת המתח בין הלימודים הסדירים לשירות האומה (המכונה בסיפורים בכינוי הטעון 'הרפתקאות'),⁹ מתח הניזון משיחת נזיפה נוקבת בין ברוך, אביו של אהוד, לבנו:

5. על ביטויים ספרותיים ותרבותיים של הפקדת הערכים הנכונים בידי ילדים ראו דר, קוגמן ושטיימן, ילדים. הספרים שיוזכרו להלן (בהשמטת המילה 'חסמב"ה'): או חבורת סוד מוחלט בהחלט – חסמב"ה נוסדה כחלק ממאבק היישוב בבריטים ומסייעת לארגון 'ההגנה' במאבקו למען ההעפלה ושמירת הנשק; ואוצר הזהב של המלך הורדוס – חסמב"ה מסייעת לשירותי המודיעין הישראלי ללכוד מחבלים שפגעו בצה"ל במלחמת העצמאות ולפענח את סוד האוצר של המלך היהודי הקדמון; והמרגלים בחיל האויר, בציפורני פלורנט והקיקלופים והאלמוני במסכה השחורה – סדרה של שלושה ספרים העוסקת במחבלים שהסתננו לחיל האויר הישראלי ופוגעים במטוסיו. חסמב"ה רודפת אחר הכנופיה הבין-לאומית שלהם בארץ ובממלכת ירדן.

7. 'בכירים' משום שאף שמדובר בחבורה מלוכדת יש בה היררכיה ברורה.

8. בציפורני פלורנט והקיקלופים, עמ' 7.

9. זהו ללא ספק ביטוי מפתח משום שהוא מעביר את העלילה למעשי נעורים, אך בהקשרו הוא נראה בעייתי, כביכול הדגש הוא על סיפוק אישי. את קרבות שער הגיא למשל איש לא תיאר באמצעות מילת 'הרפתקאות'. עם זאת אפשר שוהי נקודת המבט של הילדים. שיכמנטר מסיימת את מאמרה בהצבת יעד מאתגר: "נראה כי התפקיד העומד כרגע בפני מחקר תרבות הילד הוא לגבש כלים תאורטיים ולפתח מסד טרמינולוגי שבאמצעותם אפשר יהיה לדון בילד כאדם בעל טעמים, העדפות והשקפות. כל זאת תוך הישענות על המחקר הקיים בתחומי הדעת השונים, אך תוך התבססות על ההנחות התיאורטיות המיוחדות לתחום עצמו"

דיברתי עם מנהל בית הספר. הוא סבור שלא תעלה לכיתה הבאה... אהוד החריש. נערים חייבים ללמוד – הוסיף האב – בלי השכלה אין האדם מבין מאומה בתופעות החיים. רצונך להיות בור ועם הארץ? אהוד תמך את סנטרו בכפיו, ועיניו היו עצובות מאוד. אתה יודע אהוד – לא הרפה ממנו אביו – שאני גאה על אומץ לבך ואומץ לבם של חבריך, אולם מצב זה לא יכול להימשך. כן, אבא – אמר אהוד לבסוף. אתה צודק. בחופש הגדול נלמד. ובינתיים? – ובינתיים יש לשחרר את חבורת 'חסמב"ה'. לאחר מכן נשתדל לא להסתבך עוד בהרפתקאות.¹⁰

שורות אלו מקפלות כמובן היפוך מוחלט של המצב התקין המצופה מבני הנעורים – לא הרפתקאות בחופש ולימודים במהלך השנה אלא להפך, הלימודים נודדים איכשהו לחופש הגדול; 'בחופש הגדול נלמד...', כפי שקובעת הציטטה שהוצבה בכותרת מאמרנו, השנה נועדה להרפתקאות.¹¹ אכן, הייתה מי שבמסגרת אפיון ספרותי-אידיאולוגי כולל של החבורה ושיוכה למערכת הערכים השלטת אפיינה את חסמב"ה כפועלת בחופשות בלבד, והיא אמרה זאת בהכללה גורפת, כמאפיין כללי, כדגם התנהגות;¹² כביכול חסמב"ה, שבסך הכול פוסעת בתלם שקבעו המבוגרים, איננה פוגעת בסדר העולם המוכר, הכולל גם את הערך החשוב של הלימודים כסדרם. אשר לספרים הראשונים בסדרה אכן יש לכך אישוש בעלילה פה ושם,¹³ אך במבט כולל על הסדרה ודאי שאין זה המצב, וגם בספריה הראשונים אין זה מובלט יתר על המידה. בטרילוגיה שהוזכרה חייבו האילוצים הלאומיים ויתור על אילוצי המסגרת; הילדים כבר אינם תלמידים, זמנם מוקדש לאומה.

בתחילת הדרך הבין הסופר שצריך לטוות מסגרת מקובלת של פעילות בחופשות; אי-אפשר לו ליצור ילדים-חייילים, אך גם בשלבים מוקדמים אלו הוא העדיף שלא להזכיר את בית הספר יתר על המידה. והנה עד מהרה הוטמע בסדרה הרעיון כי הירתמות לשירות האומה מחייבת ויתור על מסגרות שגרתיות.

(שיכמנטר, תיבת הרואר, עמ' 344). אכן, זווית הראייה של הילד מזהה את הצורך במאבק הלאומי, ועדיין רואה בו הרפתקה.

10. והאלמוני במסכה השחורה, עמ' 32.

11. עדות נוספת למתח הזה, בהיותם שבויים (סיטואציה שגרתית בחיי חסמב"ה) בידי חבורת קיקלופ, מתבקש להעביר את הזמן: "עיקר עיסוקם היה, כפי שהגדיר זאת מפקד 'חסמב"ה' ירון זהבי: 'לנצל את הזמן כדי לעבור את הבחינות' (והאלמוני במסכה השחורה, עמ' 84). ההישג הגדול במערה הוא: 'לפי ידיעותיכם היום, אמר הרוקח שחורי ברוב חשיבות, אתם יכולים אפילו לקפוץ כיתה" (שם).

12. "ההרפתקאות של חבורת חסמב"ה מתרחשות תמיד בזמן החופשות, שבהן מותרות טטיות מתוך היומיום, אפילו במסגרת הערכים הנוקשים של ילדי בתי ספר עירוניים" (שביט, מעשה ילדות, עמ' 301).

13. בפתחה של הספר השני והשלישי: "השעה היא שעת בוקר, בוקר של קיץ בחופש הגדול" (בבית האסורים, עמ' 9); "היה זה בחופש הגדול, לאחר מלחמת השחרור" (ושודדי הסוסים, עמ' 7). אשר לספר השלישי, זהו ממש משפט הפתיחה. כאמור, אין התייחסות רבה להווי הלימודים והחופש הגדול, אך האווירה היא בהחלט קיצית.

בצד הביטויים הישירים למעמד הלימודים ובית הספר בספרי הסדרה שהזכרנו, העניין עולה גם בסמוי בספר הראשון בטרילוגיה, 'המרגלים בחיל האוויר'. במה שמצטייר כהעמדה ניגודית של בית ספר מול בית ספר, מוצגת שם כיתת לימוד שתלמידיה הם חברי חסמב"ה ויש להם מורה לכל דבר ועניין; ההווי הוא כשל בית ספר, הם מתלוצצים ומפריעים מעט כדרכם של ילדים גם על חשבון המורה; הם צריכים לשנן ולהכין שיעורי בית, ובסך הכול הם די מצליחים בלימודים (יש הפתעות, דני הקטן – בדרך כלל החוליה החלשה בחבורה – הצליח במיוחד!).¹⁴ הכול דומה אפוא, למעט הברדל קטן: בית הספר המתואר כאן הוא בית ספר לטיסה! בית ספר רשמי של חיל האוויר של מדינת ישראל!¹⁵ אם כן, חבורת חסמב"ה זכתה למה שאפשר שכל ילד ישראלי חלם עליו – ללמוד טיס! מה יגיד ומה יאמר אפוא המורה הרגיל שנתר עם שאר בני כיתתו ספון בין כותלי הכיתה, כדי ללמד היסטוריה משמימה או דקדוק קשה או מתמטיקה יבשה, כשיגלה שאחד מתלמידיו, אהוד השמן למשל, אינו נמצא בכיתה אלא בבית ספר אחר – בבית ספר לטיסה?!

בשנים 1953–1954, שבהן באה הטרילוגיה הזו לעולם, היו למדינת ישראל בת החמש-שש בעיות עצומות כמעט בכל תחום שרק נוכל להעלות בדעתנו; אבל בכל הקשור לתחום הביטחוני, הצורך בעזרת ילדים – שנשמע איכשהו הגיוני כשהלווחים הם בלתי סדירים, בתנאי המחותרת, במאבק נגד המנדט הבריטי או באתרי קרבות מסוימים במלחמת העצמאות (באשר לספרות ילדים רלוונטית, מוטיב זה בולט במיוחד בספרים הראשונים בסדרה 'ילדי העיר העתיקה')¹⁶ – הולך ונעשה בלתי סביר. מדינת ישראל נזקקה לצבא סדיר מתוקן, זאת הבין כל בר דעת, ולא לגיבורים שמחוץ לשורה. התמהיל בין ראליה לדמיון שנדרש, לעניות דעתי, לספרות ילדים טובה – הופר; הצורך בילדים לכיצוע המשימות נעשה בלתי ראלי בעליל.

14. והמרגלים בחיל האוויר, עמ' 31–40. הפרק נקרא 'צירוס, צירוסטראטוס, וצירקומולוס', שהם שמות עננים במטאורולוגיה. זה היה חלק מחומר הלימודים.

15. אפשר שמבחינת הראליה המשוקעת בקטע זה יש כאן זכר לבית ספר לטיסה של היישוב בטרם מדינה. בשנות השלושים התקיימו בארץ מועדוני דאייה; המוקד היה גבעת המורה, שממנה דאו. החניכים שוכנו ב'כפר ילדים' בעמק הסמוך. המועדונים התאגדו לגוף אחד ב-1935 – 'הקלוב הארץ ישראלי לתעופה', בעידוד 'ההגנה'. ב-1936 יסדה הסוכנות היהודית את חברת 'אווירון', שבראשה עמדו דב הוז ויצחק בן יעקב, והיא הקימה בית ספר לטיס אורחי, באופן רשמי לצורך מטרת אורחיות (דואר וכדומה), ברם ברקע עמדו מחשבות על שימוש צבאי עתיד. ב-1937 החלו בבחירת מועמדים בקפידה וב-1939 סיים את לימודי הטיסה המחזור הראשון ובו תשעה טייסים, שלכבודו נכתב 'שיר התעופה' של לאה גולדברג. אחרי מות הוז ובן יעקב בתאונה והחלטת הבריטים במלחמת העולם השנייה לנמנע טיס אורחי, בית הספר נסגר למעשה. מכל מקום, יהיו שורשי לימוד הטיס אשר יהיו, בחסמב"ה מדובר ללא ספק על בית ספר לטיסה של צה"ל. ראו אליאב, עלילות; אליאב, ילדי. ספרים אלו מתארים במדויק את הראליה – הנוף העירוני של ירושלים – ונצמדים פחות או יותר למהלך האירועים שבשבועות האחרונים לפני נפילת העיר העתיקה. בנסיבות הללו עצם הרעיון של השתתפות ילדים בקרבות נראה הגיוני, ואכן נערים השתתפו בהם, גם אם במשימות מורכבות פחות מאלו המתוארות בספרים.

בנסיבות החדשות הללו מתחזקת השאלה המלווה גם את ספרי הסדרה הקודמים, האם אין מקומם של ילדים בבית הספר. מאחורי שאלה פשוטנית זו מסתתרות שאלות העומק שהוזכרו בדברי המבוא על דמות המוסד החינוכי הפשוט והבסיסי הזה ותפקידו כפי שהם משתקפים בספרות הילדים בכלל ובספרים הראשונים בסדרת חסמב"ה בפרט, וברובד עמוק עוד יותר – מהו מעמד בית הספר כמוסד וכסמל, על רקע מערכת הערכים הציוניים המובלעת בחסמב"ה.

ילדי חסמב"ה – השיוך לבית הספר

בספרים הראשונים של חסמב"ה מוצג פה ושם שיוך לבתי ספר; למשל, החברים בחבורה המופלאה מזוהים באמצעות בתי הספר שהם לומדים בהם. הדוגמה הבולטת ביותר עולה במודעה שפרסמו הילדים כדי להפיק הצגה לזכר חברם, אליהו חרמון, שנפל בעת ששחה לספינת מעפילים, וכדי להושיט עזרה לאמו שנותרה בדד:

הקופאי יהיה אהוד השמן מבית הספר 'למסחר'. הסדרן הראשי – מנשה מבית הספר 'תחכמוני'. הסברה לילדים לפני עלות המסך – משה ירחמיאל מבית הספר 'לבנים' (זה אני). במקרה של התעלפות או נגיפת ברכים, נא לפנות לשולמית מבית ספר 'נס ציונה'. אחראי לחשמל – עוזי שחורי – מבית ספר 'הכרמל'. 'טיפול מיוחד' בילדים מתפלחים דרך החלונות – דני מ'בלפור'. ערעורים וטענות – רפאל כדורי הלומד בגימנסיה 'הרצליה', בנו של עורך דין כדורי. ההנהלה תמר מבית ספר 'תל נורדוי' וירון זהבי מבית הספר על שם ביאליק.¹⁷

זוהי רשימה מגוונת ביותר של בתי ספר, שגיוונה עולה מהיות בתי הספר המצוינים כאן מייצגים את רוב רובם של בתי הספר בתל אביב של שנות הארבעים במאה ה-20 (מבחינה גאוגרפית – במערב העיר של היום, בדרומה ובמרכזה).¹⁸ מריכוז הנתונים עולה מה שעשוי לחוש הקורא בספר הפותח את הסדרה, כי כור מחצבתו של כל אחד

17. או חבורת סוד מוחלט בהחלט, עמ' 132.

18. 'בית הספר (החינוכי) למסחר' נוסד ב-1919, והדגיש מאוד את לימודי הכלכלה. הוא שכן ברחוב גאולה 30, וב-1950 שונה שמו ל'גימנסיה גאולה'; 'תחכמוני' היה בית הספר הדתי הראשון בתל אביב. הוא נוסד ב-1905 כחדר מתוקן בחסות הרב קוק, ועבר לרחוב לילנבלום בתל אביב ב-1925 כבית ספר של זרם 'המזרחי'; 'בית הספר לבנים' נוסד ב-1924 על שמו של אחד העם, ולמרות היותו חילוני היה בית ספר לבנים בלבד – ומכאן כינויו; 'בית ספר נס ציונה' נוסד ב-1934 ברחוב גרץ, ולימים אכן כונה גרץ. למדו בו רבים מילדי שכונות החוף, למשל משכונת מחלול; 'בית הספר הכרמל' בשכונת כרמליה נוסד ב-1934. הוא שכן בסביבת כיכר מסריק, ליד רחוב המלך ג'ורג', והיה שלוחה של בית הספר בגאולה; 'בית ספר בלפור' נקרא על שם הרחוב ששכן בו. הוא נוסד ב-1919 ועבר למבנה בבלפור ב-1935; 'בית ספר תל נורדוי' שכן בשכונת תל נורדאו. הוא נוסד ב-1925 ולמדו בו מילדי שכונות החוף כשכונת מחלול; 'גימנסיה הרצליה' הידועה; 'בית הספר ביאליק' שכן ברחוב לוינסקי, סמוך לתחנת האוטובוסים המרכזית דאו. אגב, יגאל מוסינזון למד בבית ספר תל נורדוי.

מן הילדים הוא בבית ספר אחר, כביכול תרם כל בית ספר נציג לחבורה! מבחינה ספרותית טהורה זוהי דוגמה מוצלחת, משום שהצורך להציג את הילדים האחרים למיזם לפני הקהל הפוטנציאלי הוא צורך אמתי; הקהל האמור לגרוש את האולם צריך להכיר את המארגנים ואת תפקידיהם. ואולם מעבר לכך נאמר כאן משהו מהותי על חבורת חסמב"ה ועל השקפת המחבר על החוטים המלכדים נערים לקבוצה מופתית אחת. הגורם המלכד איננו ההתרחשויות החינוכיות בבית ספר אחד; לא הנוכחות המשותפת בין קירות אותה כיתה ולא המשחקים המשותפים בהפסקות חישלו את הרעות ואת המסירות הלאומית המופגנת על כל צעד ושעל; הגורם המחבר הוא אחר. ודוק, שלא סופר כי תנועת הנוער הייתה הציר שסביבו נוצרה החבורה, ויש רמזים שהחבורה בכללותה נוצרה בשיטת חבר מביא חבר,¹⁹ אבל בעומק העלילה חבויה ההנחה שיש גורם אחר שפעל מחוץ לשעות הלימודים; ובמלוא הזהירות אפשר לומר כי לאידאל הלאומי המקנן בקרב הילדים קיום עצמאי, בלי כל קשר למסגרת החינוכית הספציפית שאליה מגיע הילד מדי בוקר בבוקרו. במובנים מסוימים, כפי שרמזה זהר שביט, מושגת כאן אף שוויוניות בין נציגי בתי ספר שונים ברמתם ואיכותם.²⁰

ככל מקרה, גם אם עצם ההתלכדות התבצעה על בסיס שונה מקורת הגג הבית ספרית המשותפת, לא נאמר כאן משהו ישיר על עצם יכולתו של בית ספר להעניק מסגרת מאחדת כזו, וודאי שאין בכך ביקורת מפורשת כלפי בית הספר אלא רק הצהרה כי יש משהו עמוק ומשמעותי יותר הקושר בין הילדים. לא מסופר כי בית ספר של זרם חינוכי מסוים הוא המעניק תרומה אידאולוגית חינוכית מיוחדת לילדי החבורה. לא מדובר בבית ספר מעמדי עירוני, דוגמת 'בית החינוך לילדי עובדים'²¹ ('בית החינוך על שם א"ד גורדון' בתל אביב לא נכלל ברשימה! הוא שכן ברחוב לסל 7, קרוב למדי לגוש בית הספר המתואר בקטע שלעיל), ואף לא קיבוצי (ראו על 'שמונה בעקבות אחד' להלן), המוביל במישרין לתנועת נוער פועלית ולדמות "שעל פי מידותיה עוצב הצבר המצוי", ברוח לשונו של הורוביץ.²² מדובר בבתי ספר רגילים למדי, כאמור, הממוקמים בלב תל אביב המנדטורית, ומן הסתם רובם ככולם קשורים

19. שם הפרק: "אוספים ילדים כמו כפתורים" (או חבורת סוד מוחלט בהחלט, עמ' 39, ראו במיוחד עמ' 42-44).

20. 'גימנסיה הרצליה' נתפסה כמכובדת יותר מ'בית הספר למסחר' (שביט, מעשה ילדות, עמ' 317); אם כי בפועל אפשר אף לדבר על מעין תחרות ביניהם.

21. על הזרם החינוכי של העובדים "ייחודו של ארגון עובדי זרם העובדים התבטא בהיותו שילוב של איגוד מקצועי ותנועה חינוכית שראתה בעשייתה שליחות ציונית סוציאליסטית" (דרור, ארגון, עמ' 615).

22. בהקשר זה מעניינת הדרך שבה הורוביץ מאפיין את ילדותו: "ילדותי ונעוריי היו אופייניים לבני הקבוצה הדורית שאליה השתייכתי: גרתי במעונות עובדים, למדתי בבית חינוך לילדי עובדים, קראתי את 'דבר לילדים' וכשגדלתי – גם את 'דבר'. 'עיתון פועלי ארץ ישראל', אהדתי את קבוצת הכדורגל של הפועל תל אביב, קיבלתי טיפול רפואי במרפאות קופת חולים ההסתדרותית, הייתי חבר בתנועת נוער חלוצית, השומר הצעיר, בהגנה ובקיבוץ, והשתתפתי בקרבות מלחמת השחרור. השתייכתי לשכבת בני הנוער שעל פי מידותיה עוצב הדימוי הסטראוטיפי של 'הצבר המצוי' (הורוביץ, תכלת ואבק, עמ' 11-12).

לחוגים האזרחיים – הציונים הכלליים – ששלטו בחינוך בתל אביב ואף מסובסדים על ידיהם; וזה בולט במיוחד אצל מנשה התימני, שיש סיבה לסבור כי הוא לומד בכלל בבית ספר דתי (‘תחכמוני’;²³ כביכול האחר האישי – ‘תימני’, הוצמד לאחר המוסדי – ‘תחכמוני’); אם כי בהתנהגותו אין כל אינדיקציה מיוחדת לדת, ממש כפי שאין אצל האחרים.

השתקפות בית הספר בעלילה – השוואה לשמונה בעקבות אחד

בנקודה זו מתבקשת ההשוואה ל‘שמונה בעקבות אחד’,²⁴ הנחשב ספר מופת בספרות הילדים; בספר זה, שהשווה לא אחת לסדרת חסמב”ה,²⁵ מעמדו הספרותי של בית הספר ברור לאין ערוך ממעמדו בחסמב”ה. ודוק, ש‘שמונה בעקבות אחד’ בנוי בצורה מעגלית; הסיפור מציג את בית הספר במפורש במעין סיכום: “אותה שעה ישבנו בכתה, בדיוק באותו המצב שבו ישבנו בתחילת הספור”,²⁶ נאמר לקראת סיום הסיפור, גם אם במהלכו מוטיב מבני זה אינו מובלט כל כך.

ואולם הזיקה של ‘שמונה בעקבות אחד’ לעולמו של בית הספר ולתפקידיו איננה מצטמצמת לסיפור המסגרת; אין ספק, ‘שמונה בעקבות אחד’ חותר להעדפת סוג מסוים של בית ספר, ולפני שהוא מציגו הוא שולח כמה רמזים ביקורתיים עבים למדי לעבר בית הספר הרגיל:

וכמובן, שבבוקר בשעה שצריך היה ללכת לבית הספר, דווקא אז רציתי לישון. אמנם לפעמים ישנתי בשיעורים, אך המורה הפריע... בדרך כלל לא הייתי מפסיד תורה רבה לו ישנתי בזמן הלימודים, כי המורים שלנו אינם יודעים מה ללמד בימים אלו, ימי המלחמה. צריכים היו להסביר לנו יפה את מבנהו של התותח או ההבדל בין מכונית משורינית לבין טנק ובמקום כל זאת הם מלמדים אותנו ההבדלים בין דגש קל לדגש

23. ראו הערה 18 לעיל. אגב, ‘בית הספר לבנים’, מקום לימודיו של משה ירחמיאל, היה כנראה בית הספר אחד העם, אך למיטב הבירור כך כונה גם בית ספר דתי ברחוב באזל בצפון העיר (לימים בית ספר בר אילן).

24. ספרה של ימימה טשרנוביץ-אבידר (1909-1998). אבידר נולדה בוויילנה, ליטא, למשפחת סופרים והוגים שהקיפו על דיבור בעברית ועל הקניית חיבת ארץ ישראל. היא עלתה ארצה ב-1921 לאחר שהות של משפחתה בתחנות מספר באימפריה הרוסית. המשפחה התגוררה תחילה בבית וגן (יבנאל), ובהמשך בירושלים ובתל אביב. אבידר למדה בגימנסיה הרצליה בתל אביב, ובהשפעת ד”ר בן יהודה הצטרפה לקבוצת ‘החוגים’ ולתנועת ‘המחנות העולים’. בבגרותה למדה חינוך בווינה וברלין, ולאחר חזרתה לארץ כיהנה כמורה ב’בית חינוך לילדי עובדים’. בהמשך שימשה גם כגננת בצפון תל אביב. הקנתה ערכים ציוניים, לאומיים וחברתיים. נישאה ליוסף רוכל-אבידר, שהיה אלוף בצה”ל ושגריר בברית המועצות. סופרת ילדים מפורסמת, מזוהה מאוד עם היצירה ‘שמונה בעקבות אחד’ שראה אור בשנת 1945.

25. שביט, מעשה ילדות, עמ’ 276.

26. שמונה בעקבות אחד, עמ’ 107.

חזק. הגידו נא, מה יועילו הדגשים במלחמה? וכיוון שאין המורים מלמדים אותנו את תורת המלחמה וסוגי הנשק, הרי לומדים אנו בעצמנו... לומדים ויודעים.²⁷

דמות זו של בית ספר עירוני מעוצבת מנקודת מבט של מספר-ילד; ברור שבניתוח ביקורתי (ומבוגר) יותר היה אפשר להגיע למסקנה הפוכה; עיסוק כזה בלימודים מסוג זה דווקא בשעה כזו, לעת מלחמה, מכוון לנורמליות, שומר על שפיות. אין צורך להיכנס כאן להשוואות מפליגות של ניסיון ללמידה רגילה בתנאים לא שגרתיים כדי לקיים זיקה לסדר הישן; לא חסרות דוגמאות לכך,²⁸ ומבחינתנו הדוגמה הספרותית הטובה היא עלילות חסמב"ה העומדות כאן לדיון, כפי שנראה בסעיף הבא. מכל מקום, בית ספר ראוי יותר, המתאים יותר למצבים המיוחדים העומדים ברקע לספר, הוא בית הספר הקיבוצי.²⁹

מן הסתם בית ספר זה מותאם יותר לאתגרים מהסוג שסיפקה התקופה בגין גמישותו המהותית; לדוגמה, "בקבוץ זה לא קראו לכתות בשמות אלף ובית, אלא קבוצת 'חבצלת', קבוצת 'שחף' וכו'".³⁰ אחד מביטוייה הבוטים ביותר של המסגרת הנוקשה של בית הספר העירוני הוא מספור הכיתות – אל"ף, בי"ת וכו'. המסר ברור מאוד: מסגרת סטנדרטית, חסרת ייחודיות; כך מכנים כיתות בכל מקום. השם המיוחד ל'קבוצות' – לא כיתות – הוא המעניק בבית הספר הקיבוצי את המעמד המיוחד, שובר את הקונפורמיות,³¹ והמסגרת החדשה טומנת בחובה גם פריצות דרך המאפשרות את התפתחות העלילה בזירתה החדשה. מה טיבה? כיצירות רבות בספרות הילדים, העולם הוא בעצם 'מיני עולם', עולמם של ילדים; המבוגרים נמדדים ביחסם לילדים. ב'שמונה בעקבות אחד' ההתייחסות למבוגרים בקיבוץ מצטמצמת לכמה דמויות נבחרות. מדובר במבוגרים שחלקו סוד עם הילדים ושיתפו פעולה בפעולות, ואחד מהם הוא המורה:

ראשון לחבורה הוא יעקב המורה, ולא רק משום שהוא מורה, אלא מפני שהוא מבין לנפשנו ואיננו מתנהג כלל וכלל כמו מבוגר. איננו שואל שאלות רבות ואיננו מפריע לנו בהרכה. בכלל הוא, כאמור אצלנו, בסדר גמור, וראוי בהחלט להיכנס לספרי. יעקב זה לא היה בקיבוץ בזמן ההכנות לפעולות, כי נסע לכנס מורים, אבל בטוח אני כי

27. שמונה בעקבות אחד, עמ' 8-9.

28. דוגמה העומדת לנגד העיניים היא של הניסיונות לקיים מערכת חינוכית בגטאות בימי השואה.

29. על עקרונותיו ראו דרור, תולדות החינוך, עמ' 30-50.

30. שמונה בעקבות אחד, עמ' 16.

31. הוא בא לידי ביטוי בזיקתו לסביבה הקיבוצית, שהיא עצמה שוברת שגרה, בהדגשת המרכיבים הבלתי פורמליים בחינוך, בהעצמת האינטרדיסציפלינריות (שיטת הנושאים), באוטונומיה של מורים ותלמידים וכו'. ראו בכמה מקומות אצל דרור, תולדות החינוך.

לולא נסע ונשאר בבית, לא היה חוקר ולא היה מפריע לנו ובאמת מיד לאחר שחזר מנסיעתו, שתפנו אותו בפעולות.³²

הנה כי כן, גם אם המתח בין ילדים למבוגרים הוא מהותי וקשה לביטול, בבית הספר המיוחד בקיבוץ צומח גם מורה מיוחד, המשכיל להוביל חינוך המושתת על הבנה ועל שיתוף פעולה.

על רקע סיפור יפה, ‘שמונה בעקבות אחד’, עולה צביונה המיוחד של חסמב”ה. אם נשווה בין שתי היצירות, חסמב”ה, דווקא על רקע האפשרות שמתקיימת בגין יצירתה על רקע הקיבוץ,³³ איננה מציגה דמות בית ספר – לא קיבוץ ואף לא אחר – ואיננה מציגה כלל דמות מורה. בעיית החינוך הנדרש בגיל הזה נפתרת ברכים אחרות.

חינוך מחוץ למסגרת בית הספר

במעין רקע לסיפורי חסמב”ה ניצבת השאלה איך מקיימים את אתגר ההשכלה למראה החשש – אם נתנסח בלשון הכותרת למאמרנו – שהלימודים יידחו לחופש הגדול (ומי יודע אם עד אז לא תימצא הרפתקה חדשה); לשון אחר, איך לומדים ללא בית ספר פעיל?

לפעמים הפתרון פשוט – ניצול מרבי של זמן הלימודים המועט. ילדי חסמב”ה פשוט היו תלמידים טובים שידעו לנצל היטב את השעות בבית הספר (בלשון ההווה היו מן הסתם מדברים על מצוינות). אהוד השמן, שדמותו מעוצבת כגיבור חיל, מצטייר במקומות מספר כידען מופלג. למשל, הידע המופגן בגאוגרפיה של השומרון וקורותיו: “הנה עיבל וגריזים – הצביע אהוד [...] לעבר שני ההרים המפורסמים – זה שמימין – שמו הר עיבל וזה שמשמאל הר גריזים”,³⁴ וכאן באה סקירה ארוכה למדי של אהוד על השומרונים ועל תולדות שכם. ידע גאוגרפי אחר נחשף אגב ניתוח הססמה של ‘חבורת קיקלופ’: “סיסמת היום היא ‘דרדנלים’ [...] מה זה, למשל, דרדנלים? זה שמו של מיצר ים, בין הים השחור והים התיכון – השיב אהוד”.³⁵ ובשיחה על הקונדור, העוף הדרום-אמריקני, נוספת גם הערה בדבר מקורות הידע של אהוד: “נראה שלמרות התעסקותו בענייני ‘חסמב”ה’ נקלט בו משהו ממה שלמד וקרא”,³⁶ והדברים בהחלט מייצגים את המוטיבציה לרכישת ידע על חוץ לארץ ששררה במערכת החינוך דאז.³⁷

32. שמונה בעקבות אחד, עמ’ 58.

33. הרקע לכתבת חסמב”ה קשור לנוכחותו של מוסינזון בנען, ראו לעיל הערה 2. אגב, בכמה מקומות בסדרה עולה זיקה חמה וידידותית בין חסמב”ה לקיבוצים וליילדי קיבוצים.

34. והאלמוני במסכה השחורה, עמ’ 56-58.

35. שם, עמ’ 72.

36. שם, עמ’ 38.

37. בניתוחי ביטאוני גימנסיות של דרור עולה עניין היחס לחוץ לארץ, ובניסוחו הקולע: “אהבת הארץ של בני נוער [...] אוזנה בערגה לחוץ” (דרור, סוגיות אישיות, עמ’ 293).

דומה היא הקביעה בקשר להבנת האנגלית הנדרשת להבנת דבריו של מר סטיוארט, מגיבורי המעשה: "ואהוד שמח שלא התעצל ולמד כראוי את השפה האנגלית".³⁸ קביעות אלו, המלמדות על ניצול יעיל של הלימודים, משובצות באותה סדרת ספרים שבה הובע חששו של אביו של אהוד על היעדר בנו מן הלימודים (לעיל), ויש בכך אפקט מרכזי להיעדרות המסיבית מן הלימודים בגין ההרפתקאות; כביכול לתלמידים טובים כאלה יש הצדקה מסוימת להיעדרות מן הלימודים.

ועדיין, יצליחו ה'חסמבאים' בלימודיהם המעטים ככל שיצליחו, להפסד לימודים חייב להיות מחיר. על רקע החשש הזה מנגנון ההשלמה המוצע בחסמב"ה הוא די ברור: המבוגרים המשכילים המלווים את חסמב"ה בעלילותיה נכנסים לפעילות חינוכית. כאמור, מורים מקצועיים אינם מלווים את עלילות חסמב"ה, הללו נותרו עם שאר תלמידי כיתותיהם; והנה במקום המורים האפורים באים תחליפים מאתגרים לאין ערוך. דמות מעניינת מאוד בהקשר זה היא דמותו של ד"ר איזקס, העולה ב'ואוצר הזהב של המלך הורדוס', וממשיכה בספרים נוספים. איזקס, הנושא תואר דוקטור, איננו רק אדם רחב אופקים.³⁹ כארכאולוג במקצועו הוא מסוגל לפענח כתובים עתיקים, ובכך מתאפשר לחברי חסמב"ה משהו שלבני גילם אין כמעט סיכוי לזכות בו – מפגש ישיר עם חוקר. הבחירה דווקא בארכאולוג כמורה לשעה של בני חסמב"ה היא בוודאי צורך העלילה; בד בבד העלאת ארכאולוג למרכז בימת הסיפור תואמת את המגמה הציבורית-חברתית של ההתעניינות הידועה בארכאולוגיה, שרווחה בשנותיה הראשונות של מדינת ישראל⁴⁰ וסיפקה חוליות קשר בין ההווה המתחדש רב האתגרים ובין העבר מלא ההוד. הופעתו של איזקס על בימת הסיפור חורגת מכלל אירוע ציוני-ערכי; היא מעלה לא רק את פרשת ואוצר הזהב והחזרתו לבעלות העם היהודי, היא מאפשרת גם הרחבת השכלה כפשוטה, למשל הבאת ציטוטים על אישיותו של הורדוס מקדמוניות היהודים⁴¹ ואזכורים מאלפים מכתובת שנתגלתה בחמת טבריה.⁴²

נוכל אף לאפיין את טיב ההשכלה הנרכשת בנסיבות אלו; הכיוון הוא טכני במקצת – פרטים על העולם, אין העמקה מיוחדת ואין בירור פילוסופי או ערכי (הערכים לכאורה כבר שתולים בלבבות החברים), אבל יש בהחלט הצדעה להשכלה רחבה מכל הסוגים. לא אחת צויר דור תש"ח כרדוד, שטוח ואף ריקני, והיו מי שהזימו

38. בציפורני פלורנט והקיקלופים, עמ' 69.

39. בהמשך לימי היישוב, היו גם מורים בעלי תואר דוקטור, בעיקר בבתי הספר התיכוניים. מכל מקום כאן הדמות היא של חוקר מובהק.

40. פייגה ושילוני, קרדוס. הדברים מתגלמים כמדומה באישיותו של יגאל ידין, שדרכו הובילה מפקוד על צבא ההגנה לישראל הצעיר אל הקתדרה לארכאולוגיה באוניברסיטה ויצרה דמות של מצביא וחוקר עבר.

41. "והיה מהרהר [=ד"ר איזקס] [...] אותו מלך אכזר ועריץ ששמו הורדוס. 'הורדוס שב אל יריחו וכבר גברה עליו מרה שחורה [...] למען תתאבל עלי כל ארץ יהודה וכל בית ובית יבכה בעל כרחו'" (ואוצר הזהב של המלך הורדוס, עמ' 7-8).

42. "פה אני נח, אמנרוס [...] נכספה לי עירי, והיא קיבלתני, טבריה" (שם, עמ' 20).

קביעות סטראטיפיות מהסוג הזה.⁴³ באופן המיוחד של רכישת השכלה אגב הרפתקאות חסמב"ה, גם אם אין היא משמשת תחליף מלא לתכניות לימודים בית ספריות, יש כדי ללמד על האידאל של השכלה כללית לאו דווקא פרקטית במיוחד, השכלה לשם השכלה. ובסיכום, תחליף לבית הספר הוא הרחבת השכלה אגב הפעילות ההרפתקנית.

על דמות בית הספר בעולם הציוני

החינוך הלאומי בימי המנדט ובראשית שנות המדינה נחקר רבות.⁴⁴ בית הספר של התקופה נתפס כזרוע של החינוך הציוני, ולית מאן דפליג שזוהי מוסכמה שקשה שלא לאמצה.

ניתוח סוציולוגי של מעמד בית הספר במערכת החינוך הוביל להגדרות דוגמת זו של עוז אלמוג: "מערכת החינוך (גני ילדים ובתי ספר) הייתה הזרוע החשובה והאפקטיבית ביותר של מנגנון החיברות הציוני בארץ [...] יד ימינו של הממסד הפוליטי, שהקים ומימן אותה, ופיקח עליה".⁴⁵ הצלחת זרוע חינוכית זו קשורה קשר הדוק לדמות המורה שליח התנועה, לדברי אלמוג:

כדי להבין את הצלחתה החינוכית-האידיאולוגית הבלתי-רגילה של מערכת החינוך העברי בעיצוב דמותו של הצבר יש לעמוד על תודעת השליחות של אנשיה [...] יתר על כן, המורים והגננות תפסו את תפקידם במונחים דתיים של הנחלת תורה. יחסם אל ערכי החלוציות כערכים מקודשים קבע לא רק את הדרך שבה הנחילו אותם לתלמידיהם, אלא גם את האופן שבו תפסו את תפקידם [...] לא רק המורים תפסו את מקצועם במונחי רב (שהוא שילוב של מחנך ומנהיג) אלא גם תלמידיהם, שראו בהם דמויות מופת לכל דבר [...] חשיבותה של ההוראה בתהליך המהפכני העלתה את קרנם של המורים בצייבור הציוני והקנתה להם מעמד של חלוצים ומורי דרך – בעיקר במסגרות החינוכיות של תנועת העבודה. הואיל וההוראה נתפסה כשליחות וכמקצוע יוקרתי, נמשכו לעסוק בה הטובים שבמתיישבים הוותיקים והעולים החדשים.⁴⁶

תיאורים כאלה, חדים וברורים מאין כמותם, אינם מותירים מקום נרחב לאיזו 'סטיית תקן'; תמונת בית הספר ומוריו ברורה, הקו המסמן תפקיד והתנהלות מצטייר כאחיד, מונוליתי, המנהיגות של המורה בהירה ומאירה, למורים יש יכולות והאידאל מוציא אותן מהכוח אל הפועל. זו הייתה גם התפיסה העצמית של המורים ושל ראשי המערכת החינוכית,

43. הורוביץ מייחד פרק שלם להרגלי הקריאה של בני דורו (הורוביץ, תכלת ואבק, עמ' 101-110), והרשימה מרשימה ביותר; אכן השכלה כללית רחבה מאוד ניתנת לרכישה בדרך זו. ראו: רייכל, ספרי קריאה, עמ' 7-70.

44. "חינוך ללאומיות וחינוך לאומי – סקירת ספרות המחקר" (דרור, כלים שלובים, עמ' 6-8).

45. אלמוג, הצבר, עמ' 54-57.

46. שם.

כפי העולה מתפיסת הפיקוח שהובעה בעת מבחן ('חוזר מנהל מחלקת החינוך לכל בתי הספר בארץ' [17.5.1948]):

רב חלקו של המורה העברי ורב חלקו של התלמיד העברי במלחמת העם על חרותו [...] הביטוי הנכון לכל הממלא את ליבותנו עתה הוא: היחלצות לגאולת עצמנו, מתיחות יתר ודריכות יתר [...] ולנצח. לקראת ביטוי זה יש לאמן את ילדינו בכל הדרכים ובכל האמצעים.⁴⁷

'היחלצות לגאולת עצמנו!' מוצג כאן איזה שיתוף תאורטי בין כל גורמי המערכת – מורים ותלמידים גם יחד, ומנקודת מוצא זו פועלת המערכת בטוטליות מלאה: "יש לאמן את ילדינו בכל הדרכים ובכל האמצעים". בהקשר זה הרחיב ד"ר ברוך בן יהודה באחריות המערכת על הילדים: "כמה מוזר הדבר לחשוב כשהורים נתבעים למצוות לאומיות, אנחנו נשלח את הילדים להורים".⁴⁸ ועוד הוסיף, "למען שלום הילדים נעשה את הכול, אולם מאחריותנו לא נברח".⁴⁹ אם כן, זוהי תפיסה שעל ילדים צריכים לגונן, אבל מתוך אחריות מוחלטת לפעול למען העם.

בית הספר – מורים ותלמידים בעולם המציאותי

מערכת הציפיות מהמורה הציוני הייתה ברורה מאוד, אבל המורה לא היה רק בורג במערכת ובשום אופן לא היה דמות פלקטית, ובה בעת לא היה תלמידו רק סופג לקחו הנאמן, הוא היה תלמיד בשר ודם, נוהג כדרכם של התלמידים. השאלה היא איך מביעים את המורכבות הזו. די ברור שהנטייה בספרות המחקר העוסקת במעמד המפעל החינוכי שבמפעל הציוני תהיה להבליט את הכללים, את העקרונות. די מובן שהנטייה בחוזרים ובקובצי ההנחיות 'מלמעלה' תהיה דומה. הספרות היא שאמורה להביע את המורכבות.

אני מבקש להביא בנקודה זו תיאור פשוט ומורכב כאחד של יחסי מורה-תלמיד על רקע האתגר הלאומי הגדול. מדובר בקטע שהתפרסם מיד אחרי מלחמת העצמאות, ומתאר מפגש מפתיע בין מורה לתלמידתו בסמוך למשלט עזוב שהיה לנקודת התיישבות חדשה:

המכונית שלנו התנועה ב'כביש בורמה' [...] מה עושה כאן בן אדם? [...] אך מיד לבשתי עזו והתחלתי פוסע לעומת הדמות, ולאחר רגעים מספר עמדתי לפניה. בחורה לבושת

47. מובא אצל יונאי, בתי הספר, עמ' 90.

48. שם; על בן יהודה ראו מיכאלי, מחנך פרוגרסיבי, עמ' 40.

49. מובא אצל יונאי, בתי הספר, עמ' 90.

האקי שכובה על הארץ ועיניה כבושות בעשב. לא ידעתי אם ערה היא או מנמנמת [...] “מי את ומה את עושה כאן?” הבחורה שחומת הפנים עם שביכים מבריקים בעיניים, נצטחקה בקול צלול: “המורה, מאין ולאן?” נעצתי בה מבט ממושך התאמצתי להעלות מתוך המון הדמויות של תלמידותי דמות בחורה מופלאה זו, שנודמנה לפני בנסיכות בלתי צפויות כל כך [...] אחר כך אמרה: “מוזר, כשאנו יושבות על ספסל בית הספר, נדמה לנו שהמורים אף פעם לא ישכחונו; והנה שכח אותי המורה, את רותי שכח, המעט הציקה והרגיזה אותן? [...] ובכן עברו מאז שנים, ואיך עברו והמורה ממשיך... אנו הציפורים עוזבות את הקן ואתם המורים נשארים. דור הולך ודור בא, ובכל פעם שובבות חדשות [...] והעיקר המורה, כיצד נתגלגל לכאן, היצא לכד אל המשלטים שלנו?” [...] ביקשתי את רותי לספר מה עבר עליה מאז יצאה מבית הספר. “היודע המורה”, סחה כמתחטאת, “אני מתגעגעת לימים ההם. זכורתני כי בנשף הפרידה דרש המורה על דברי ביאליק ‘לא ריקם שלחתי מצלך השאנן, מלאכיך הטובים שלחוני בדרך’ – כי גם בית הספר כבית המדרש בשעתו אינו משלח ריקם, אם כי צלו אינו שאנן, והמורה בדרך אותנו כי מלאכים טובים ילוונו בדרכנו, ויש כי נדמה לי כי באמת שמרו עלי אילו מלאכים טובים [...] הזוכר המורה פעם כתבנו אצלו על הנושא ‘לא כל הסובל אומלל’, והנה אנחנו סובלים, בוודאי סובלים אבל איננו אומללים כלל וכלל [...] הנה המורה פרי מעלליו ממנו למדתי קצת מליצה” [...] וכשעקרתי מן המקום עמדה לפני דמות רותי כתוכחה קשה: כמה מוכי עיוורון אנחנו המחנכים.⁵⁰

הקטע שכתב נתן גורן (גרינבלט), סופר, מורה ומחנך,⁵¹ מתאר בית ספר הפועל על פי כל הסמאות; בנאום הסיום נישאים דברי ביאליק כמקובל; וכי דברי מי יינשאו אם לא דברי המשורר הלאומי? אבל על רקע אנושיות התלמיד נחשף במלוא עצמתו פער לכאורה כמעט בלתי ניתן לגישור בין מורה לתלמיד; זהו פער בין יחיד (מחנך אחד) לרבים (התלמידים), בין הרצון הילדותי לשובבות ובין הרצון הרציני להעביר את דברי ביאליק, בין המשכיל ובין הנצרך להשכלה, בין העבר והמסורת ובין ההווה הקובע את העתיד ותרבותו. בקטע הזה, שיש בו מעט מן החתרנות, מעיד הסיום על חוסר יכולת לגשר; המונח שבו משתמש המחנך גורן הוא עיוורון, והתלמידה רותי מדברת על שכחה. אלו מונחים טוטליים, המציינים לכאורה חוסר קשר מוחלט; אבל

50. גורן, רותי.

51. נתן גורן (גרינבלט; 1887–1956) – סופר, מסאי, פובליציסט ומבקר ספרות, מחנך. נולד בעיירה קטנה בפלך קובנה, ליטא, חניך ישיבת סלובודקה וקיבוץ בחורים בוילנה (הונהג על ידי הרב חיים עוזר גרודזינסקי). הצטרף לתנועת ‘פועלי ציון’ ונאסר על ידי המשטרה הצארית. עבר לאורסה והשתתף בכתיבתם של עיתונות יהודית וקבצים ספרותיים ובעריכתם. לימד בבית הספר התיכוני של שוואבה בקובנה (בין תלמידותיו הייתה לאה גולדברג). עלה ארצה ב-1935 ולימד בבתי ספר תיכוניים בתל אביב ובפתח תקווה.

בה בעת הפגישה מתרחשת חרף השכחה ולמרות העיוורון, ועל רקע האתגר הלאומי הנמצא ברקע מתחדש הדו־שיח, ומתברר שהעיקר נספג. הקטע הזה עשוי להיות לטעמי דוגמה מייצגת, ולא דווקא משום שגורן היה מורה בבית הספר למסחר שבו היה אמור אהוד השמן להסתופף בין הרפתקה להרפתקה. אני מבקש לטעון שבשונה מהקטע הזה, ויתרה סדרת חסמב"ה על המתח הבין־דורי הטבעי, מתח שביין בית הספר וצוות מוריו ובין אוכלוסיית תלמידיו, כולל החסמבאים שבהם. בחסמב"ה אין כנראה אפשרות להתנתק מהרקע הגדול, רקע לאומי שבו מעוגנים דמות בית הספר והמורה המקובלים. מערכת הערכים הלאומית שרירה וקיימת; אי־אפשר לו לסופר לצאת נגדה, ואין הוא מעוניין לעשות זאת. אכן, מעשי הקונדס של ילדי חסמב"ה מרקיעים שחקים ושובבותם מגיעה לעתים עד כדי חציית גבולות החוק (נהיגה ללא רישיון ונגד כללי התנועה, שלא לדבר על נשיאת נשק וכדומה), אך היא מגויסת נגד אויבים אמתיים ואינה באה לידי ביטוי בזירה הטבעית – בית הספר. במצב כזה ולשיטה זו ספר ילדים לאומי אינו יוצא חוצץ נגד הדגם הלאומי המקובל של בית הספר ושל המורה הראוי. אכן, ילדים נוהגים להביע רגשות כלפי מוריהם; אלו יכולים להיות רגשות הערכה ואף הערצה ויכולים להיות כעסים וביקורת,⁵² אך בחסמב"ה כל זה איננו קיים. חסמב"ה התנתקה מ'הרקע הקטן', מהדמות הראלית של בית הספר. כך נוצר המצב המוזר שהקורא למד לדעת מה בתו של המנתח של אהוד השמן חושבת על חסמב"ה, אך אין לו צל של מושג מה חושב שכנו של אהוד לספסל הלימודים על הכיסא הריק הסמוך לו, שלא לדבר על התמודדות המורה עם התלמיד שאינו כפוף לכללים. אין בחסמב"ה פגיעה בבית הספר ובסדריו, אין עלבון למוריו ובה בעת גם אין שיתוף שלהם, ובעצם אין התייחסות אליהם; התוצאה היא 'בית ספר שקוף'; נוכח, מבצבץ פה ושם לפי צורך כזה או אחר של העלילה, אך איננו מורגש בכלליות. לעניות דעתי שקיפות זו פוגעת באיכות הספרותית של הסדרה; מתח מעניין בין בית ספר לחיים שמחוצה לו הולך כאן לאיבוד, ועם זאת הסדרה נותרה במעמד של מעין מקור היסטורי מעניין בכל הקשור למעמד החינוך הציוני ולהצלחתו.

סיכום

ספרי חסמב"ה בנויים במסגרת עלילתית ברורה⁵³ ותוכניהם נשענים על מערכת ניגודים קבועה.⁵⁴ גם אם עקרונות מבניים אלו הגיוניים בתיאורים ספרותיים של חברת ילדים

52. ראו דוגמאות להתייחסות שלילית כלפי מורים במדורי 'ילדים כותבים' בעיתונות הילדים (שיכמנטר, תיבת הדואר, עמ' 326).

53. לפי שביט מדובר בסדרת מהלכים קבועה (המאפיינת ספרות לא רשמית), החוזרת גם באותו הספר (שביט, מעשה ילדות, עמ' 299).

54. צמדני ניגודים: חסמב"ה לעומת ילדים אחרים; ילדים מול מבוגרים; מדינת ישראל [=הטוב] מול הרע; חמדנות מול אי־אליזם; פחדנות מול הקרבה; ראוותנות מול צניעות והסתפקות במועט; אנוכיות מול חובה והקרבה

(לעתים מופיעים בהקשרים של מעין עבריינות),⁵⁵ יש בחסמב”ה ייחודיות. הדגמים המנחים מכתבים רעיונות בסיסיים; המבנה החברתי המשתקף בחסמב”ה מבוסס על איזון ברוח הנורמות החברתיות של הימים ההם (‘תימני’ אחד, ‘מרוקאי’ מצטרף לחבורה לפרקים, יש שיתוף של בנות – שתיים בלבד – ויש העדפה מסוימת לבנים של עובדי עבודה פיזית),⁵⁶ והחבורה מושתתת על דגם היררכי די ברור הכרוך בקבלת היררכיה מרצון, ממש כמו בפלמ”ח. בנסיבות אלו אין הכריזמה של המפקד, ירון, עומדת לערעור. מוצגת הירתמות מוחלטת למשימות בלי שום גורם חיצוני מחייב, נהפוך הוא, החבורה רואה בהן הרפתקאות. אכן, לעתים יש גורם חיצוני המבקש משימות ומזמין, במיוחד לאחר שהוכר ערכה הסגולי של חסמב”ה, אבל בכל מקרה לא מדובר באיזו חובה רשמית. בית הספר הוא גורם חיצוני, ולא הוא מוביל במישרין לכל האיכויות האלה. גם אין הוא מזמין, יוזם, מאתגר; אין הוא יכול להתחרות באנשי ביטחון, שמהם רמי מעלה, שחסמב”ה מסתופפת במחיצתם.

שביט העמידה את שיתוף הפעולה בין מבוגרים לילדים כעיקרון מנחה בסדרה; בצד המתח בין הניגודים, הכולל גם ניגוד ילדים-מבוגרים כעיקרון מארגן מרכזי, יש ביניהם גם הרבה שיתוף פעולה.⁵⁷ הילדים אינם פועלים בכוחות עצמם; כאמור, חלק ניכר מן ההרפתקאות בעצם מוזמנות, את חלקן מלווים מבוגרים ובחלק מופיעים מבוגרים ברגעים מכריעים.

בכל המבוגרים הללו לא נכלל הממסד הבית ספרי, ובית הספר איננו חלק משמעותי ממערכת יחסי מבוגרים-ילדים בסדרה; מקומו כמעט שנפקד. כפי שהודגם לעיל, הרקע הערכי לסדרה ברור מאוד, ואפשר לשבץ בו את בית הספר כמוביל בהנחלת מסכת הערכים החינוכית-ציונית. מסכת זאת מתייחסת אליבא דשביט לעוד אי אלו מעלות ומידות, עזרה למדינה ולחברה הכוללת בהכרח גם כבוד למבוגרים, “לצדם מודגשים ערכי הכבוד למבוגרים ומעמדם של ההורים במבנה המשפחה המכובד, וערכי החריצות, המשמעת, ההצטיינות בלימודים, ההשכלה והעבודה.”⁵⁸ במאמר זה אני נוטה לנסח זאת אחרת. אפשר לדבר על הערכים הבסיסיים הללו, אך בחסמב”ה בעצם לא מדובר על הגורם המרכזי שאמור להקנות אותם לצרכניהם; אין התייחסות לבית הספר.

(שביט, מעשה ילדות, עמ’ 300). זוהי גישה סטרוקטורליסטית המשתיתה את רקמת העלילה על ניגודים מהותיים.

55. בהקשר של חסמב”ה בולט בספר החמישי – ‘וילדי ההפקר’.

56. ירון הוא בנו של מסגר, אהוד בנו של נהג, משה ירחמיאל הוא בן של מחלק עיתונים, עוזי הוא בנו של רוקח, אינטלקטואל אך בעל עבר מהפכני מודגש. רפאל כדורי, תלמיד גימנסיה יוקרתית ובנו של עורך דין, צריך להוכיח את עצמו עד מוות.

57. בשונה מספרות ילדים קלסית כמו ספריה של אניד בלייטון, שבהם נבנית סביבה חסרת מבוגרים תומכים (מחנה קיץ) וההרפתקאות נגזרות ממקרייות מסוימת (שביט, מעשה ילדות, עמ’ 301).

58. שביט, מעשה ילדות, עמ’ 301. איראל בית הספר מובלט בחלוקה של ילדים עובדים לעומת ילדים לומדים.

חסמב"ה משתייכת ללא ספק למשפחת יצירות ספרות עברית לבני הנעורים, משפחה שאוריאל אופק אפיינה כציונית ולאומית בעליל.⁵⁹ במסגרת זו אפשר לדבר על המשימות שילדים מקבלים עליהם כחלק מדרישות אומה הנאבקת על חירותה.⁶⁰ עם זאת אין בית הספר, האמור בין השאר לשמש סביבת הגידול של רעיון זה, נזכר בחסמב"ה. מבחינה זו גם אם חסמב"ה נאמנת לחלוטין למחויבות הלאומית, היא מסרטטת עולם ילדות ללא בית ספר, ובמובן זה יש בה ממד חתרני. הילד הוא יצור כה עצמאי, שהוא יכול להתמודד עם עולם המבוגרים ללא התיווך של בית הספר.⁶¹

59. "ספרות הילדים העברית, שנוצרה בארץ ישראל עד קום המדינה, היתה מגמתית רובה ככולה. רוב היוצרים ראו עצמם, כדבר המובן מאליו, 'מגויסים' למשימה הנעלה – בריאת דור חדש של קוראים בעלי ערכים, אוהבי ארצם, עמם ושפתם. היתה זו אפוא ספרות 'ציונית' מאוד, גרושה ערכים אנושיים-לאומיים, ובחלקה אף 'מגויסת' במוצהר, בה משרתים השיר והסיפור את האידיאולוגיה המקודשת. רוב הסופרים לא ראו באותם ימים סוגי אידיאלים, סתירה של ממש או פחיתות כבוד, בין כתיבה אמנותית לבין כתיבה 'מגויסת' [...] הגיבורים הצעירים, המאכלסים את סיפורי אותה תקופה, הם נערים ונערות בעלי תודעה לאומית חזקה, שהכוח המניע אותם הוא כלשונה של יממה טשרנוביץ-אבידר, 'רצון עז לעזור, החי בקרב הילדים בישראל'. תהליך זה נמשך – ואולי אף התעצם במידת מה – בימי מלחמת העצמאות ובשנותיה הראשונות של המדינה" (אופק, ספרות, עמ' 622).

60. "ספרות התקופה לא ראתה בילדים המעמיסים על שכמם גורל הורים וחברה, מעשה יוצא דופן. נהפוך הוא, היא עודדה את המסר הקולקטיבי, שקיבל משמעות הרואית. היא הטיפה לחיי עמל, שותפות ועזרה שבמסגרתם ראו הילדים את עצמם כאחראים לגורל הוריהם, העבודה והחברה" (משיח, ילדות ולאומיות, עמ' 189).

61. במובן הזה ניטש ויכוח מסוים בין כותב שורות אלו לבין שביט. גישתה – סטרוטורליסטית במהותה – נשענת על אזכורי בית ספר ספורים בחסמב"ה, אך איננה מביאה בחשבון את היעדרו או את שקיפתו – בלשון הכותרת למאמרנו – בשורות הרבות של הכתוב. לעומת זאת גישתנו מסתייעת בעקיפין במונח ה-"null curriculum", המוביל ללימוד על גורם פדגוגי – תכנית לימודים, טקסט הנושא השתמעות חינוכית וכדומה – באמצעות מה שלא נכלל בו.

רשימת קיצורים וביבליוגרפיה

- אופק, מטרזן א' אופק, מטרזן ועד חסמב"ה – איך נכתבו ספרי הרפתקאות, רמת גן תשכ"ט.
- אופק, ספרות א' אופק, ספרות הילדים העברית 1900-1948, תל אביב תשמ"ח.
- אליאב, עלילות ח' אליאב, עלילות ילדי העיר העתיקה, תל אביב תשי"ב.
- אליאב, ילדי ח' אליאב, ילדי העיר העתיקה במצור, תל אביב תשי"ג.
- אלמוג, הצבר ע' אלמוג, הצבר – דיוקן, תל אביב תשנ"ו.
- גורן, רותי נ' גורן, "רותי", דבר 15.4.1949, עמ' 17.
- דר קוגמן ושטיימן, ילדים י' דר, ט' קוגמן וי' שטיימן (עורכות), ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית – דור לדור לו (תשע"א).
- דרור, ארגון י' דרור, "ארגון עובדי זרם העובדים (המרכז לחינוך)" בתקופת המנדט: תנועה חינוכית וארגון מקצועי ייחודי, כלכלה וחברה בימי המנדט 1918-1948 (תשס"ג), עמ' 583-615.
- דרור, כלים שלובים י' דרור, כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, ירושלים תשס"ח.
- דרור, סוגיות אישיות י' דרור, "סוגיות אישיות ולאומיות בזהות הנוער היהודי החילוני בארץ ישראל בשנות העשרים והשלושים כפי שהן משתקפות בעיתוני הגימנסיות העבריות העירוניות", עיונים בתקומת ישראל 11 (2001), עמ' 261-305.
- דרור, תולדות החינוך י' דרור, תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה, תל אביב 2002.
- הורוביץ, תכלת ואבק ד' הורוביץ, תכלת ואבק: דור תש"ח – דיוקן עצמי, ירושלים 1993.
- יונאי, בתי הספר י' יונאי, "בתי הספר בחיפה ובתל אביב בתקופת המלחמה", בתוך: מ' בר און ומ' חזן (עורכים), אזרחים במלחמה: קובץ מחקרים על החברה האזרחית במלחמת העצמאות, ירושלים תש"ע.
- מיכאלי, מחנך פרוגרסיבי נ' מיכאלי, "מחנך פרוגרסיבי בגימנסיה אריסטוקרטית – מפעלו החינוכי של ד"ר ברוך בן יהודה", דור לדור כז (תשס"ו), עמ' 79-120.

<p>ס' משיח, ילדות ולאומיות – דיוקן ילדות מדומיינת בספרות העברית לילדים 1790-1948, תל אביב 2000.</p>	<p>משיח, ילדות ולאומיות</p>
<p>מ' פייגה וצ' שילוני, קרדום לחפור בו – ארכיאולוגיה ולאומיות בארץ ישראל, באר שבע 2008.</p>	<p>פייגה ושילוני, קרדום</p>
<p>נ' רייכל, "ספרי קריאה – סוכני ההשכלה של 'דור הבנים' בראשית החינוך העברי (1890-1935)", דור לדור יז (תש"ס), עמ' 7-70.</p>	<p>רייכל, ספרי קריאה</p>
<p>ז' שביט, מעשה ילדות – מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים, תל אביב תשנ"ו.</p>	<p>שביט, מעשה ילדות</p>
<p>ר' שיכמנטר, "תיבת הדואר שלנו – קולם של הילדים במכתבי קוראים בעיתונות הילדים בשנות החמישים", ילדים בראש המחנה – דור לדור לו (תשע"א), עמ' 321-346.</p>	<p>שיכמנטר, תיבת הדואר</p>

"We'll study during summer vacation..." – School as Reflected in the *Hasamba* Children's Book Series

Israel Rozenon

Hasamba is the name of a fictional group of boys, whose adventures were described in a popular series of books for adolescents, first published during the 1950s, with additional books appearing over the next two decades. The adventures focus on the teenagers' aid to the State of Israel, particularly in connection with security, demonstrating their unusual loyalty to the State and Zionist values. Several studies have discussed *Hasamba* as an unapologetic work of Zionist children's literature. This article focuses on how school is reflected in the series and its educational and historical implications, as expressed in various books of the series.

In the early books the heroes came from different schools in the Tel Aviv area and were identified by them. The multiple schools may reflect the ideology that aid to the nascent state was not limited to one school or sector. The initial stories did not include many details concerning the time when the adventures took place, but it is understood that they occurred mainly during summer vacations. However, later in the series, the adventures became part of the boys' lifestyle, and thus raise the question concerning the relationship between these activities and school. This is particularly interesting in light of the fact that throughout the series both general and Zionist education are an inseparable part of the *Hasamba* protagonists' lives and the values promoted in the series. Several explanations are offered to resolve the conflict between service to the nation and the demands of regular school attendance. The attitude towards school is not negative and adolescent rebellion as expressed in the series does not include a struggle against school or its teachers. The schools' central role in the nation, educating new generations of Zionists, does not permit slighting the teachers or the day-to-day educational process. Silence regarding school can therefore be understood as a central constraint of the plot, which entails intensive time-consuming activities which don't allow for regular studying, despite the strong position of the school in national awareness.

Friends Talk About the School called Jimmy – 'The Aaron Shemi School' in Beit Shemesh

Israel Rozenson and Yossi Spanier

It is common custom to name places and institutions after people as a means of commemoration and promoting collective memory. In many cases, the naming is for figures who are worthy of commemoration in light of their actions or contributions to society. However, the effectiveness of naming as a means of commemoration is not simple. The name given to a place or institution often becomes a technical means of identification, without any recognition of its significance. To prevent such a situation, various means may be employed, such as explanatory signs or ceremonies at the site expounding upon the story of the person being commemorated.

Schools, both in Israel and abroad, bear the names of various people, although this, too, may be ineffective as an instrument for promoting collective memory. However, commemoration may be effective if the school's curriculum integrates the story of the person in whose memory the school is named, his values and contribution to society.

The Aaron Shemi School in Beit Shemesh is an interesting example of such commemoration. Aaron Shemi, known as 'Jimmy', was a squadron commander in the Harel Brigade, the Fifth Battalion of the Palmah, as well as a man of letters and culture. After he fell in battle in the Beit Shemesh area, a memorial book, *Haverim Mesaprim Al Jimmy* [Friends Talk About Jimmy] was published in his memory. Later Yehuda Ornan, a friend of Jimmy's, came to teach in Beit Shemesh and in the early 1950s he decided to name the State school of which he was principal after Aaron Shemi. This was an individual initiative, not officially sanctioned by the authorities, but encouraged by the Harel Brigade members and the Shemi family. Through school programs the Palmah hero became loved by the Beit Shemesh pupils and his memorialization was prominent in official State memorial ceremonies. However, the connection with Shemi's figure faded over time and was finally severed during the 1980s when this area of Beit Shemesh became home to ultra-Orthodox residents.

'To Be A Child' in Eretz-Israel of the 1940s

Haim Grossman

Children in Mandatory Palestine were surrounded by products that simplified the Zionist ideology and imparted it through daily material objects. These products created a colorful mosaic of the Zionist experience, presented to the children not only in the schools and preschools, but also in the toys and games they played during their leisure time.

In addition to 'regular' lotto games, chess, dominos, pick-up sticks, dolls and cars produced in Eretz-Israel, others emphasized a nationalist-Hebrew message that linked the children to the experience of building the Land, representing the essence of the adult world while building a generation of Hebrew Zionist children. The children cut out pictures and card games, collected postage stamps, and created beautiful nature notebooks that were full of lovingly picked and dried flowers of the homeland. Trips outdoors emphasized their Zionist mission and showed how the New Hebrew child was the exact opposite of his Diaspora counterpart. Map games took children on 'trips', using a die and colored playing pieces that moved around the board and helped realize the Zionist 'duty' of 'walking the Land' Children learned the stories of national heroes imprinted on candy packages and built Tel Aviv from paper cut-out models. Simultaneously these helped, albeit unintentionally, to distance the terrible world war that appeared in several of Binyamin Berloi's toys, but did not threaten the building of the homeland. The Jewish National Fund, joined by private manufacturers, produced a wide range of pictorial products which spread the nationalist message. Thus, through games and toys children internalized their religious duty of building the Land and fulfilled the 'commandment' of being the Hebrew children of the generation of redemption.

Cultural Agents and the Design of Childhood in the Hebrew Education System in Mandatory Period

Zehavit Shenkolvski

This article discusses the shaping of perceptions of childhood among the educational agents of change during the British Mandatory period, contrasting them to conceptual models presented in previous academic research which analyze the ideal Hebrew youth of the second generation of the Zionist revolution, *Dor Ba'arets* (the Native Generation) as manual laborers and builders of the nation, connected to nature and willing to fight and sacrifice their lives for their homeland, disconnected from Diaspora roots.

Many teachers during the British Mandatory period, irrespective of sector, prioritized the desire for order and discipline, according to European philosophies of discipline and hygiene. These characteristics are apparent in educational policies and the conduct of its agents of change, the teachers, doctors, and school nurses. Special emphasis is placed on the claim that order and discipline were part of the Zionist revolutionary vision and the desire of the Hebrew educational system to create uniform curricula, language, and behavior among the new Hebrew children, who came from a wide variety of homes, many of which having 'Diaspora culture'. Careful study of the justifications for order and discipline expose the deep anxiety felt by the revolutionary teachers: anxiety that the revolution would gradually disappear and the fear that the next generation would not bear the yoke of the Zionist revolution nor be willing to sacrifice itself. Therefore schools had to create an obedient adult and faithful soldier for the revolution.

We also argue that the inflexible order and discipline were a reaction to the increasing fear of 'the dangers of the street', the Levantine-Mizrahi environment and 'Diaspora' culture. The street hosted a different Yishuv society, far from the control and supervision of the agents of Hebrew cultural change. Fear of the power of this alternative street culture reinforced the need for unbending and stringent guarding of those children who were still part of the education system.

The 'Bet HaRashal – HaMetifta HaGedola' – Beit Midrash for Rabbis and Rabbinical Judges in Jerusalem

Shlomo E. Glicksberg

From the 1950s onwards, the Sephardi Community Council dreamed of establishing a central Torah institution to create a new generation of rabbis, with secular knowledge and involved in contemporary affairs, to lead the Sephardic communities in both Israel and the Diaspora. Although in practice this dream was not realized, the idea was based on previous aspirations of the Sephardic Tiferet Yerushalayim Yeshiva to shape spiritual leaders with broad secular knowledge. Thus, the Sephardi Community Council joined a chain of similar unsuccessful attempts made by the Sephardic Chief Rabbis Yaakov Meir, Ben-Zion Meir Hai Uziel and Yitzhak Nissim. However, the efforts to establish such a rabbinical seminary shed light on the many ways the Sephardic communities addressed modernity. The centuries old Sephardi Community Council did everything within its power to preserve a vanishing world of rabbinical leadership that combined an absolute commitment to ancient Jewish tradition along with the greatest possible openness to general education. Although the greater vision was not realized, through this unique effort we can learn about the worldview of the Sephardic Community Council leadership in Jerusalem and the way they chose to address the spiritual challenges of modernity, a path that was inherently different from the approach that recommended isolation and distance.

'From Yavneh to Jerusalem' – The Yavneh Religious Students Union in the Jewish Quarter in the 1940s

Ora Pikel-Tzabari

The end of the British Mandatory period was a difficult one for those in the Jewish Quarter in Jerusalem. The Arab uprisings and the appalling hygiene conditions caused the more established Jews to depart, so that by the 1940s most of the remaining residents were from poorer socio-economic backgrounds. The harsh economic realities forced parents to take their children out of school in order to join the workforce.

The financial situation of the Hebrew University students also deteriorated during the 1930s and particularly after the outbreak of the Second World War. A significant increase in tuition fees, together with the cessation of funds which many students had received from their parents in Europe, resulted in many of them living from hand to mouth. In December 1939 Dr. Magnes, president of the Hebrew University, promised room and board to students who would live in the Old City and work for the community, reinforcing Jewish settlement in the Jewish Quarter. Members of the Yavneh Religious Students Union responded to the call, inspired with faith in their mission and providing a personal example. They worked on two levels: sending children from the Old City to religious kibbutzim and working to strengthen the poverty-stricken community in the Old City.

The students established a 'children's society', club houses for young people, summer day camps, evening lectures, day trips, a library, loan societies, and professional training courses to impart their philosophy to the children – love of the Jewish nation and Eretz-Israel, preparation for a life of cooperation and labor, and the enrichment and expansion their horizons. All this ended with the fall of the Jewish Quarter in 1948, however the Yavneh Religious Students Union's success and distinctiveness lay in their establishment of a new and unique model, renewed life within the community.

Religious Socialization in the Religious Kibbutz Movement

Menucha Cohen Amir

Religious socialization that results in youth becoming religious adults is often taken for granted. However, the assumption of this study is that religiosity does not develop by itself. The question of 'becoming religious' is particularly interesting in the Religious Kibbutz Movement, since the movement integrates orthodoxy, modernity, and socialism. Agents for religious socialization include all that influence the individual. It is usually believed that the two most significant agents for religious socialization are the family and peer group.

This article examines the topic of religious socialization in the Religious Kibbutz Movement using two research methods – a systematic historical review of past studies on education and religious socialization in the Religious Kibbutz Movement and a qualitative study based on semi-structured interviews, particularly suited to studying socialization processes.

The findings of the qualitative study indicate three agents have major significance for religious socialization: not only the family and peer groups, but also the 'kibbutz street', representing the public areas and communal elements of the religious kibbutz – values, norms, and the religious and social atmosphere. Interviews demonstrate that the 'kibbutz street' is of great significance in developing its members' religiosity.

The Religious Kibbutz Movement, as part of the broader religious Zionist community, is facing the dilemmas and tensions characteristic of modern Orthodox and religious Zionist worldviews which seek to integrate different worlds and values. This is an approach that is both difficult to convey but also impossible to exist without because its complexity and integration are the very essence of the Religious Kibbutz Movement.

Education for the Religious Kibbutz in the Bnei Akiva Youth Movement

Nachum Baruchi

The Bnei Akiva youth movement and the Religious Kibbutz movement are purported to be part of the same organization – Hapo'el Hamizrahi. While the youth movement was established by activists from the adult movement in Eretz-Israel to protect the youth from the secular influences that dominated the street and raise a generation that would continue in their path, the idea of the Religious Kibbutz movement sprouted as a rebellion against the lifestyle of the Diaspora communities and its religious pioneers, philosophers and advocates immigrated to the Land of Israel. The relationship between the two movements was solidified during the 1930s with a mutual ideological basis of *hagshamah* (realization or self-fulfillment, used in the context of Zionism as realizing the Jewish national spirit in Eretz-Israel), during a period when kibbutz life was the pinnacle of the Zionist ethos. Bnei Akiva graduates established three Kibbutzim and their members were counselors in the youth movement.

During the War of Independence half the religious kibbutzim were destroyed and the responsibility for the youth movement passed to the next generation of counselors who were less familiar with kibbutz life. Within a few years the kibbutzim ceased sending out counselors and continued in the youth movement only in an administrative role. Once the Religious Kibbutz movement failed to provide appropriate manpower as counselors for the youth movement, it lost its central place in impacting educational content. The kibbutz influence further waned as the number and status of Bnei Akiva yeshivas increased. Moreover, the kibbutz's fall from favor in Israeli society strengthened its critics who argued against the exclusivity of the kibbutz ideology in the youth movement. The separation was completed at the end of the 1980s when the last Bnei Akiva Secretary General who was a member of the Religious Kibbutz movement ended his term of office, and the two movements continued separately to strive to realize their goals.

Between the Comprehensive Nationalist Educational System and the Sectorial Model: David Yellin's Educational Pedagogy with a Longitudinal Focus on Jewish Education in Israel

Ofra Meitlis

David Yellin (1864-1941), one of the founders of the new Hebrew education in Eretz-Israel, believed in education that combined religion, nationalism, and academic knowledge, and strove to provide all Jewish children with the same education. This article first presents Yellin's educational philosophy, as well as his spheres of activity in different institutions and occasions, and describes how, despite this position, he supported the national religious Mizrahi movement's stance that divided education into two: national religious education under its patronage and general education – a division that has remained at the foundation of the educational system in the State of Israel until this day.

The second part of the article describes the development of a uniform and integrative program of education in the State of Israel and the place of Judaic studies in State secular schools. Despite the changes in recent generations, ever-increasing parts of Israeli society are now incorporating the vision of David Yellin and others, who rejected sectorial education and understood the importance teaching Judaic studies to all Jewish children.

Women's Winding Way to Professionalism: A Historical Perspective: 1854-1948

Margalit Shilo

The first school in Jerusalem for Jewish girls was established by the Rothschild family in 1854 in an attempt to modernize the Jewish Orthodox community by introducing education for girls. This trend, i.e. educating girls, became the order of the day when the first Hebrew schools were founded, beginning in 1885, in the newly-established Jewish colonies in Ottoman Palestine. The Hebrew teachers believed that girls would have much influence on Hebraizing the entire Jewish community in Eretz-Israel and their education would be an important means of changing society.

The goal of this paper is to sketch the different ways in which Hebrew girls who studied in institutions of higher education paved new professional roads in the Zionist enterprise in a wide variety of professions: agriculture, nursing, teaching, medicine, law, and politics. The newly acquired knowledge opened vistas for women in the public sphere. During the Mandatory period women became very prominent in the building of the new Jewish society in Eretz-Israel. Paradoxically, some of these professional women saw their new standing in society as a means of strengthening their position also in their families. In different ways, both education and nationalism had empowered women in their homes and in the public sphere.

'Batey Ze'iroth Mizrahi': A Reflection of the Profile of Religious-Zionist Women during the Yishuv Period

Lilach Rosenberg-Friedman

This article focuses on the Beit Ze'iroth Mizrahi girls' homes established in Jerusalem (1933) and Tel Aviv (1939). These institutions, founded by the Mizrahi Women's Organization in the United States and Eretz-Israel, were intended to absorb religious pioneer girls, both veteran residents and new immigrants, and help them by providing vocational training, an academic education and cultural enrichment in the spirit of religious Zionism. However the primary goal of these institutions was to train young women to join in building the Land, in order to influence the religious character of the emerging society in general, and be involved in the shaping of the religious society in particular. The Beit Ze'iroth Mizrahi homes embodied the outlook of the religious Zionist women who saw education as a tool to advance the young religious woman within the national enterprise. A survey of these institutions reveals an additional layer in the history of Hebrew education created during the Mandatory period, while also reflecting the character of religious Zionist women of the times, including their gender-based and educational viewpoints. With the founding of the Beit Ze'iroth Mizrahi homes they hoped to realize their goals, promising support to meet the needs of the resident girls and allowing them to participate in the national enterprise as religious women without challenging their gender-traditional philosophy. However, the varied activities in these institutions, characterized by women's initiative and management, as well as the girls' education and vocational training, formed the basis for change in the gendered outlook of religious-Zionist women.

School Trips at the "'Mizrahi's Teachers Seminar for Women" (now Efrata College) during the British Mandate

Yossi Spanier

This article presents the philosophy of the Mizrahi Teachers' Seminar for Women regarding field trips that took place during the period of the British Mandate. Field trips during the 1920s were part of the national awakening and the development of Eretz-Israel, as expressed in Zionist ethos which crystalized during the early waves of immigration (Aliyot) in the late nineteenth and the early twentieth centuries. The Seminar's diaries for the period record a wide variety of extra-curricular activities, including field trips. These trips included participation in tree plantings and parades on Tu B'Shvat, the New Year for the Trees, in Jerusalem neighborhoods, walking tours to scenic and heritage sites in the vicinity of Jerusalem and trips to new settlements. Most were walking tours, whether for economic reasons or the ideology of gaining familiarity with the Land by foot. The teachers also participated these trips. The variety of activities linked with the field trips created varied experiences and high spirits. These activities were part of the institution's educational philosophy for training its students to become school teachers and preschool teachers in the Zionist enterprise in Eretz-Israel. Trips were also conducted to educational institutions in order to become familiar with schools in the country.

A small picture album from those times preserved in the college archives allows us a visual glimpse of the trips and those who participated in the tours.

"...The whole future of our work in the Land is dependent upon the success of girls' education ..." – The Beginnings of Women's Teacher Training for National-Religious Education in Eretz-Israel

Michal Ben Ya'akov

The development of Zionist education in Eretz-Israel in general, and national-religious education under the aegis of the religious-Zionist Mizrahi movement in particular, resulted in a call for qualified teachers who could integrate their commitment to religious life, Zionist ideology and modern pedagogy. The call for qualified teachers for the newly formed schools extended to women as well as men, in line with principles of the European Enlightenment and the nationalist movement.

This article traces the development of Jewish education for religious girls in Palestine in the late Ottoman and Mandate periods, and focuses on the Mizrahi Teachers' Seminary for Women (*Beit HaMidrash LeMorot HaMizrahi*, today the academic Efrata College for Education) which opened in Jerusalem in May 1924, five years after its "older brother", the Mizrahi Teachers' Seminary for Men.

Although the curriculum was dictated by the Mizrahi movement, the Education Department of the Zionist National Committee and the British Mandate's Education Department, the teachers in the women's seminary molded it according to their own goals and education. Many of the female teachers had lasting influence on their pupils as role models in a new society.

The educational and social goals of Mizrahi education for girls are examined in light of the founders' traditional gendered expectations and reveal their unexpected results, expanding the status of religious Zionist women, without directly challenging social norms.

Nachum Baruchi	Education for the Religious Kibbutz in Bnei Akiva	159
Menucha Cohen-Amir	Religious Socialization in the Religious Kibbutz Movement	181
Ora Pikel-Tzabari	'From Yavne to Jerusalem' – the Yavne Religious Students Union in the Jewish Quarter in the 1940s	205
Shlomo E. Glicksberg	The 'Bet HaRashal – HaMetifta HaGedola' – Beit Midrash for Rabbis and Rabbinical Judges in Jerusalem	237

Part 3 – Childhood and Children's Education in Eretz-Israel in the Mid-Twentieth Century

Zehavit Shenkolovski	Cultural Agents and the Design of Childhood in the Hebrew Education System in Mandatory Palestine	257
Haim Grossman	'To be a Child' in Eretz-Israel in the 1940s	299
Israel Rozenon Yossi Spanier	Friends Talk about the School called Jimmy – 'The Aaron Shimi School' in Beit Shemesh	343
Israel Rozenon	"We'll study during summer vacation..." – School as Reflected in the <i>Hasamba</i> Children's Book Series	361

Contents

Michal Ben Ya'akov, Israel Rozenson and Yuval Dror	Opening Remarks	11
--	-----------------	----

Part 1: Gender, Teacher Training and Hebrew Education in Eretz-Israel

Michal Ben Ya'akov	"...The whole future of our work in the Land is dependent upon the success of girls' education..." – The Beginnings of Women's Teacher Training for National-Religious Education in Eretz-Israel	13
Yossi Spanier	School Trips at the "Mizrahi's Teachers Seminar for Women" (now Efrata College) during the British Mandate	57
Lilach Rosenberg- Friedman	'Batey Ze'ivot Mizrahi': A Reflection of the Profile of Religious-Zionist Women during the Yishuv Period	89
Margalit Shilo	Women's Winding Way to Professionalism: A Historical Perspective: 1854–1948	109

Part 2 – Religious Hebrew Education in the First Half of the Twentieth Century

Ofra Meitlis	Between the Comprehensive National Educational System and the Sectorial Model: David Yellin's Educational Pedagogy with a Longitudinal Focus on Jewish Education in Israel	135
--------------	---	-----

When asked "Where did you go to school?"

I answer with pride:

"I studied at the Mizrahi Women's Seminar for Teachers".

Nehama Michaeli (née Horowitz) z"l, 1949 graduate

This issue of "Dor Ledor" is published thanks to the generous support of Efrata College of Education and The Isaac Kaplan Old Yishuv Court Museum

Editors: Michal Ben Ya'akov, Israel Rozenson and Yuval Dror

Editorial Committee: Hanan Alexander, Rachel Elboim-Dror, Sara Guri-Rosenblit, Tamar Horowitz, Avner Ben-Amos, Yaacov Iram

Editorial Assistant: Rachel Shilton

Grammatical editing: Sigalit Rosmarin, Ariel Samuel, Chana Fortgang

Preparation for print: Shlomit Zamir

Studies in the History of Jewish Education in Israel and the Diaspora is designed to serve as an outlet for research dealing with issues in the history of Jewish Education from the viewpoints of various scientific disciplines: historical, philosophical, sociological, etc.

Editorial Address:

STUDIES IN THE HISTORY OF JEWISH EDUCATION

The Jaime and Joan Constantiner School of Education, Tel Aviv University

Ramat Aviv 6997801, ISRAEL;

shilton@tauex.tau.ac.il

Address of the Archives of Jewish Education:

<http://education.tau.ac.il/jewish-archive>

©

All rights reserved by the Efrata College Press

17 Ben Yefunch Street, POB 10263, Jerusalem 9110201 ISRAEL

Tel: 972-2-671-7744

www.emef.ac.il Efrata@emef.ac.il

Printed in Studio Printiv

Jerusalem 2017

ISBN: 978-965-7234-20-4

Front cover photos:

Students and teachers at the Mizrahi Teachers' Seminar for Women, 1930

Source: Efrata College Archives, picture album S-4

(See article by Michal Ben Ya'akov in this volume).

Back cover photo:

An activity of the Yavneh Religious Students Union with children in the Jewish Quarter of Jerusalem, 1940

Source: The Isaac Kaplan Old Yishuv Court Museum

(see article by Ora Pikel Tzabari in this volume).

We have endeavored to trace the copyright owners of all external material. We sincerely apologize for any omission or error, upon notification, will be pleased to rectify it in the future issues



Dor Ledor

Studies in the History of Jewish Education in Israel and the Diaspora

LII

Studies on the History of Hebrew Education in Eretz-Israel on the 90th anniversary of the Efrata College

Editors: Michal Ben Ya'akov, Israel Rozenson
and Yuval Dror

Published by:

The Schools of Education of Ben-Gurion University of the Negev;
Bar-Ilan University; Haifa University; Tel Aviv University;
The Hebrew University, Jerusalem; The Open University of Israel;
and The Archives of Jewish Education in Israel and the
Diaspora in Memory of Aviezer Yellin

The Efrata College
The Isaac Kaplan Old Yishuv Court Museum

Tel Aviv University 2017

