

גרשון זק

לאורה של תנועה



ספריית מן המוקד · עם עובד · תרבות וחינוך

חברות איש החומר

Handwritten notes in Hebrew, including the word "חומר" (matter) and "חברות" (clubs/associations).

--- במידה שיש בנוער הארצישראלי שרשיות יהודית, חוש למולדת, נכונות לאומית לא בדבר שפתיים אלא במאמצי חיים, אופי של אדם חלוצי --- הרי ינק זאת ממעינותיו של הפועל העברי, אשר הלך לפניו והיה לו למופת בעבודה, בשמירה ובהגנה, באחריות לגורל עם, בבוז לשאננות.

ברל (מתוך "חינוך הממשיכים")
Handwritten notes on the left page, including the author's name and the title of the work.



עם עובד - תרבות וחינוך
Am Oved - Tarbut Vechinuch
תל-אביב תשמ"א - 1981
Tel-Aviv 1981

נסדר במסדרת מ. שטרן ונדפס בדפוס "גוטנברג" בע"מ, ת"א

חלק ראשון

א

סופה של ראשית

ילדה בת 6½, ג'ינג'ית סוערת, עלתה על במה מאולתרת, הצביעה על עצמה והכריזה: "שמי חרמונה. אני תלמידה בכתה א'".

זו היתה פתיחה להצגה שילדים בני 10—6 הכינו להגיגת חנוכה בניין בית ספר בשבילם, שכבר כינוהו "בית חינוך לילדי העובדים בצפון ת"א". החגיגה נתקיימה על גג קומה שניה שניבנתה על בניין הבית הציבורי של שכונת הפועלים המאוחדת. בית ציבורי זה הוקם לפני כן על מגרש שבין שכונת הפועלים א' לבין שכונת פועלים ב' שנבנו במבואותיה הצפוניים של תל-אביב. צפון תל-אביב דאז היה בסוף הכביש הסלול של רח' אליעזר בן-יהודה שהגיע לחולות (כיום רח' לסל). שכונת הפועלים ב' ניבנתה במועד מאוחר יותר ובהתאחד שתי שכונות אלה יחד קראו ליצור החדש בשם "שכונת הפועלים המאוחדת".

דוד רמו, מזכיר ההסתדרות דאז ומשה לובטקין, מזכיר הועד הפועל של ההסתדרות, שכבר שימש יו"ר ועד ההורים של בית החינוך, בו למדה בתו בכתה א', עמלו קשות לשכנע את תושבי השכונה שיסכימו כי יבנו כתות לימוד על אולם הבית הציבורי. עיריית תל-אביב קיפחה את זרם העובדים בחינוך ולא הכירה בו. בתי הספר של זרם העובדים סמוכים היו על שולחנו העני של הועד הלאומי. עזרתו לקיומם של המוסדות האלה היה דל ביותר. בדאגה לצידוד ולשיכון של בתי הספר הוא לא עסק בכלל. לא בלבד מיגרש, כדי לבנות עליו בניין, צריך היה למצוא — גם הבנין עצמו הוקם בכספי הלוואה מקרן מיוחדת שבבנק הפועלים. ההלוואה שולמה במשך שנים מתוך ההקצבה הכספית של הועד הלאומי.

ההצגה ביום חנוכה הבית, במתכונתה המיוחדת, הרשימה את רואיה ואת הילדים עצמם שהשתתפו בה. את ההצגה ביים משה ברקאי,

תוכן העניינים

חלק ראשון

סופה של ראשית — 7; בטרם ראשית — 9; אנחנו מתארגנים לעשות — 16; שתי שנים — 19; שם חדש — 24; עדויות — 30; אנחנו מתגוננים — 40; עם הפנים אל החוץ — 47; בדרך — 50; חלומות ופתרונים — 52; העבודה כיסוד בחינוכנו — 60; העתון היומי — 66; עיקרים בחינוך החברתי — 77; הדימוקרטיה ופעילות אקונומית — 82.

חלק שני

הוצאת הפטיפון — 93; הדרך מתבהרת — 95; הקשר עם הציבור — 109; הוי של ויכוח — 113; חינוך ליחסים אירוטיים בריאים — 120; נימוסים — 123; העיריה והמסורת — 127; העולה החדש — 135; חילוף משמרות — 137; נושאים למחקר — 140; חם ולא נשלם — 143; נספחים — 145.

אחד המורים שהגיע לבית החינוך בשנתו השלישית לקיומו. הוא היה המורה החמישי במספר שהצטרף לחבר. הוא שכתב יחד עם תלמידי כתתו את מילות הזמר שהיה במרוצת הזמן ההימנון הבלתי מוכתר של בית החינוך. זמר זה ביטא את גאות התלמידים על בית ספרם ועל מיקומו בלב לבו של שכון פועלי. הם שרים אותו עד היום בהתלהבות, בכל הזדמנות ובכנסי המחזורים הרבים. מילות הזמר הן:

הצפון שלנו הוא,

הפועלים אותו כבשו,

בתים מאות כבר בנו.

מרפאה הנה סידרו

ועל כלם שתי קומות,

לילדים ולילדות,

בית חינוך לילדי העובדים

הידד ילדים.

הצפון — — וחזר הלילה.

מאז ועד צאתו לגימלאות, בנוסף להיותו מורה לכל דבר, עסק משה בביום רוב ההופעות. הוא היה מיוצאי תיאטרון התא"י ובעיסוק זה מצא יצר השחקן שבו את פורקנו. העובדה שבמסגרת ביה"ס ישנו אדם העוסק בשטח אמנות אחד מתוך דחף של יצירה וכן נכונותו של משה לקבל עצה והנחיה; הנוהג שקבענו לעצמנו כי מלבד שעות ההוראה שבתקן כל המורים נושאים בעול תפקידים נוספים שלא בשכר, איפשרו להרבות בפעילות אמנותית מכוונת שנתנו תוכן מיוחד להווי החיים בבית החינוך. הצטרפותם אח"כ של אנשי אמנות נוספים וצמיחתם של בעלי כשרונות מוזיקליים מבין הילדים, איפשרו לגוון את אופיים ודרכי אירגונם של ההגים והאירועים למיניהם, להרבות בהם, ולעשותם אחד מהיסודות הקובעים והמדרבנים של הפעילות החברתית.

ב

בית-החינוך צמח בחממה רבת מזל. הצרוף הנדיר והטוב הזה של ילדים, בני הורים המעורים מאוד בחיי ההסתדרות ובחיי הציבור; בניין ביה"ס השוכן במרכז שכונת פועלים בעל גוון מיוחד של אותם ימים; מעורבותו התקיפה של איש השכונה — דוד רמז; מסירותו

האבהית של משה לובטקין כיו"ר ועד ההורים במשך שמונה שנים ברציפות; הורים הנושאים בעול כספי מרצון ומגלים מסירות ומעוררות בנות במפעל שהם שותפים פעילים בבניינו ובצמיחתו — כל הדברים האלה הרעיפו אהבה וזירו צמיחתו של המוסד. גם השלילה של אותם ימים — התנכרותה של עיריית ת"א לתושבים אלה וקיפוח זכותם, למרות היות זרם העובדים בהיגוך מוכר ע"י המוסדות הציוניים, הבליטו את הייחוד שבו. הרכב הגורמים האלה יחד נתן מרחב מחיה לכוח היצירה שהיה טמון בחבורת המורים הצעירה — שהיה לה מה לאמר בחינוך וגם ידעה איך לאמר זאת. המיבנה המיוחד של חיי הילדים בבית הספר, אופני הלימוד בו, אף קסמה לעליה הגרמנית שהגיעה בימים ההם לארץ, וכך נצטרפו רבים מהם לנסיון החדש. הצטרפותם של ילדים בעלי תרבות נימוסים וסדר "יקיים" אל קבוצת צברים שספגו בביתם רוח של מרד במוסכמות; ילדים שרבים מאמהותיהם לא היו כל היום בבית, דבר שגיבש עצמאותם — כל אלה פילסו נתיב להעזה של עשייה חדשה ופתחו אופקים למיבנה המיוחד, כפי שבית החינוך בצפון נתון בו שנים הרבה.

ההגיגה על גג הבית בישרה: יש שכון של קבע לבית החינוך העומד בראשית צמיחתו.

למעמד זה קדמו שלוש שנים של עשייה, החל מיולי 1931.

בטרם ראשית

בשנת 1926 עליתי לירושלים להכין עצמי לבחינות כניסה לבית המדרש למורים העברי בירושלים, המוסד הגבוה להשכלה, היחיד בימים ההם בארץ. שנות הלימודים שלי בבית המדרש, היו בשנים של תסיסה חברתית בישוב שבטרם מדינה. תחילה בשנים של חוסר עבודה — שנות 1927—28 — לאחר מכן מאורעות 1929 וספיחיה. בימים ההם היו מאבקים סוערים במיוחד על עבודה עברית, ובתוכם המאבק שלנו, התלמידים, עם דוד ילין מנהל בית-המדרש, על בניית המישכן החדש שעתיד היה להבנות בבית הכרם. אנחנו התלמידים, תבענו כי הבית יבנה על טהרת העבודה העברית ובאבן עברית.

דוד ילין טען לעבודה מעורבת, כתפיסתם של חלקים ביישוב האזרחי, הטיעון שלהם היה כי המאמץ להגיע לברית שלום בין הישוב העברי לישוב הערבי יפגע קשות אם נחרים עובדים ערבים. היו ויכוחים מרים בין תלמידים לקיום השביתה. עיקר הויכוחים היה עם בני המושבות — והשביתה פרצה. לאחר מכן קיבלו כל התלמידים ציון נמוך בהתנהגות. רובינו התגאינו בכך.

באותם ימים הוקמה "הבחרות הסוציאליסטית" בברכתו התקיפה של ברל כצנלסון, במטרה לחנך דור המשך למנהיגות "אחדות העבודה". אחדים מבני כתתנו היו חברים בה.

בתנועה הציונית ובאסיפת הנבחרים ובישוב כולו היו ויכוחים סוערים בדבר העברת החינוך מרשותה של ההנהלה הציונית לועד הלאומי. התסיסה הלהיבה ושילהבה רוח קרב בנוער, חסר נסיון חיים. רקמנו חלומות גדולים על פעילות לחידושים כדי "להפוך עולמות".

בחדר המגורים שלי בשכונת נחלת אהים, קיימנו חוג רעיוני של קבוצה נבחרת מבני הכתה. בשל הלבבות שהייתי מכין לאותו ערב של יום ג' בשבוע, כונתה קבוצתנו זאת — "הלבביה", ובה טיפחנו מחשבות וחלומות על שינוי פני העולם היהודי.

הלימודים בבית המדרש בשנים הראשונות הכיבו. לא היה בהם שאר רוח. רק כאשר ב"צ דינור קיבל לחינוך את כתתנו, שהיתה מגוונת בהרכב הגילים (בני 18 יחד עם בני 40, רווקים ונשואים) ובלתי רגילה במוצאה החברתי, החלה לנשוב רוח אחרת.

ד

כתתנו היתה מיוחדת ונבדלת מכתות אחרות בהרבה בחינות, היו בה תלמידים בני מושבות מבוססות שחיו מכספי הוריהם בסטנדרט כלכלי גבוה במיוחד; תלמידים שמימיהם לא החזיקו מעדר ביד ושהפועל הערבי היה בן-בית בחצרותיהם ועשה עבורם כל מלאכה, יחד עם תלמידים שהגיעו ללימודים מעבודתם בחצץ של כביש יפו—פתח-תקוה, מעבודות סיוע, מגרעיני התיישבות שחיכו לקרקע עבורם. אלה רעבו ללחם ולא היה להם כל תומך. תלמידים האמונים על רעיונות הימין של הישוב דאו, יחד עם נוער חלוצי תוסס, שפעל

במסגרות פוליטיות עוד בטרם הגיע ללימודים. ב"צ דינור התמסר כולו לכתה תוססת אטרונגנית ומיוחדת זאת שלנו והלימודים אמנם החלו להוות גורם בהיינו.

דינור לימד סיפרות והיסטוריה. אבל אגב הוראת הסיפרות הרבה לעסוק גם במתודיקה ובדידקטיקה, אם כי ד"ר מוהליבר היה מורה המקצוע. בהתלהבות האופיינית לו היה דינור מנתח סיפרי לימוד שחיו נהוגים בבית הספר אותה תקופה ומבליט את האבסורד של "כריסטומטיות" בהם היסוד הדומיננטי הוא השלג, הכפור והילד הגלותי עם שוטו של הרבי. קצת מן הדברים הסתננו מחוץ לכתלי המוסד ועוררו מורים צעירים לויכוח, שהוכרע לאחר מכן, על סוג ספר הלימוד ומטבעות הלשון הדרושים בביה"ס בארץ¹.

בואו של דינור לכתה הפיחה רוח רעננה בלימודים. אבל גם הוא עדיין לא ענה לציפיות שהיו חבויות בלב הרבה מהתלמידים על חינוך חדש ושונה מן הקיים. הם ידעו שברצונם "להפוך עולמות" אבל הם עצמם לא ידעו לנסח את המגמות ולא את הדרכים. השיחות הרבות של ימי שלישי, של "הלבביה" עצמה, סובבו סביב בעיות פוליטיות ובעיות החינוך המיושנות שהכירו מקרוב. היו הרבה סימני שאלה, הרבה קושיות, ולא היה מי שיתרץ.

ה

לימים הלכנו, אנשי "הלבביה", לעיר העתיקה, אל ילדים שלא למדו בחדר או בבי"ס ופתחנו עבורם שעורי ערב (בהתנדבות), בחדרי כתות של בי"ס קיים שמסרו לרשותנו. באנו לשם חבושי כובעים. חיפשנו ילדים. אירגנו בית-ספר עם מספר ילדים רב, מחולק לכתות עפ"י גילים. מעטים מהם התענינו בדברים שלימדנו. לא שבענו נחת. ביטלנו סידור זה וריכזנו אותם בקבוצות עפ"י קירבת מגוריהם. הגילים היו מעורבים. מקום המיפגש — בעליות

1. פיכמן המשיך בשלו. בשנת תרצ"ז, כשביה"ס כבר השתמש 4 שנים בספרי הלימוד החדשים, הוא מוציא בהוצאת מולדת בע"מ ספר לימוד לכתה ה' בשם "מענית". הספר מלא ספורים טובים של בוקי-בן-יוגלי, של ש. בן-ציון ומ. י. ברדיי-צ'בסקי, מיכה יוסף לבינסון ומנדלי ושלוש עליכם וי. ל. פרץ וגם עגנון, פיכמן וביאליק. השמות המצויים בספורים אלה הם שלמ"ה והגרף בראניצקי; הרש"ה ולייזר-ינקעל. יש בספורים שם ר' אלתר ור' מנדלי שאומרים עט... ובע... וישנו ר' טוביה "שבעצמו הלך לחדר של ר' לייבלה".

גג של בתים שונים מוסתרים מעין רואה.

עד היום אני זוכר בנוסטלגיה את פגישותי בעליות גג אלה והצטופפותם של הילדים להאזין לפרקי היסטוריה, עניני ההווה ואחר כך גם לימודי חשבון ומולדת. את לבם כבשו ספורי ירושלים, מימי היבוסים ועד "שומרי החומות" והם בתוכם. הצלחת הפעילות הבלתי מאורגנת הזאת סיקרנה ודירבנה לתהיות על המבנה הפורמלי הקיים של ביה"ס. ההצלחה הבלתי ניתנת לתיאור קוממה אותנו נגד הקיים, אבל לא ידענו לאמר כיצד לעשות אחרת.

כל המאבקים עם עצמנו למצוא רמז של תשובה לא הועילו לנו. ידענו בודאות שהקיים איננו טוב. ראינו מנסיוננו את גודל סקרנותם של הילדים בשיחות הבלתי פורמליות. נתגלה לנו כי העובדה שהילד חדל לקרוא לנו מורה והוא קרא לנו בשמנו — משנה ביסוד את התיחסותו לתביעות שאנו תובעים ממנו.

בתחילה אמנם הסתפקנו בסיפור, סביב דברים הקשורים עם הקניית ידיעות, לאט, אבל בהתמדה, הוספנו גם תביעה להביא לנו סיכומים בכתב. עם הזמן מסרנו לידם מחברות חשבון (שקנינו בכספנו) ולמדנו בכתיבה על הברכים.

לא ידענו להסביר לעצמנו מדוע זה טוב יותר לשבת צפופים סביב המבוגר, בעלית גג לא נוחה ולכתוב על הברכים. מדוע זה לא הצליח לפני כן בישיבה בכתה מסודרת ליד שולחן ועל כסא. וזה הטריד. לא היה איש שידע לנתח ולהסביר את התופעה שהיתה מוורה בענינו. כך הפכנו "אנשי נגד". נגד הקיים. דבר שתאם אמנם את יצרינו הפוליטיים, היותנו פעילים ב"בחרות הסוציאליסטית": "עולם ישן עדי היסוד נחריבה" — אבל מה יבוא במקומו. היכן אנשי החינוך שידעו לפענח סודות אלה, תעלומות ומיסתורין אלה. הסיפרות הפידגוגית בספריה הלאומית סיפרה על תורות של המאה הקודמת. גם מורינו לימדו אותן תורות מיושנות. אפילו מה שלמדנו על "זכות הילד להתפתחות הופשית", שהיתה יסוד תורתם של מונטני, רוסו, פיסטלוצי, הרברט, פרבל — לא רמזה לפתרון תהיתנו. היחידי שהיה רומז מדי פעם על משהו חדש, היה ד"ר רבקאי שפירסם באותן שנים בקביעות ב"דבר" מאמרים על חינוך, בשם "מכתבים להורים" — ואגב כך היה מרמז על "עולם חינוכי חדש". רומז ולא מפרש.

במועד מאוחר הרבה יותר אמנם הסקנו מעצמנו תשובה מוסמכת על יסוד לימוד תורות חדשות ומגמות.

בשנים אלה רבתה הביקורת על ההוראה המיושנת בארץ בעיקר בשטחי הפסיכולוגיה והפידגוגיה כפי שלימדו מורים ותיקים. ד"ר מוהליבר היה קורא את שיעורו ממחברת שלו וחוזר על הדברים במדויק בכל שנה בכל כחה.

באותם ימים שהה דוד ילין בארה"ב לצרכי השגת הכספים לבנין בית-המדרש בבית הכרם. הוא היה עד להתעוררות הגדולה שהחלה אז בארה"ב בעניני חינוך, ובניסויים שנערכו, והחליט להביא מעט מרוח זאת לארץ. הוא שם עינו באיש צעיר, ד"ר גרוסמן שמו, שהיה מעורריהם של השלישייה שמלכה בחינוך של ארה"ב החל מסוף שנות העשרים. דיואי, שבמשך 40 שנה נחשב בארה"ב נביאו של החינוך המודרני, קילפטרק, טורנדייק. הוא הוזמן את ד"ר גרוסמן לכתתנו המורדת, לשנתיים האחרונות לשהותנו בבית המדרש למורים שלו. הוא היה עם כתתנו שנתיים אחרונות אלה חוזר מאוכזב לארה"ב. האיש הודה עם תורתו והשקפותיו הפילוסופיות של דיואי. כאשר הגיע לארץ הביא עמו את התורות החדשות שזה עתה נתקבלו על דעת חוקרים רבים ועל דעת הקהל המתקדם בארה"ב ובעולם וקיווה למצוא אוזן שומעת.

חבר המורים הסתייג והתנגד לתורות שהביא עמו. המורים שלא הכירו את הדברים ולא ניתפנו לעיין בהם גילו כלפיו עוינות מופגנת. אבל בכתתנו מצא "הפטיש את הסדן". הוא הירבה לזמן אותנו לביתו. בחדר ענק, כשאנו ישובים על מחצלות הפרוסות על הרצפה, דירבן למחשבה יוצרת, הטיף, עורר, הסעיר והמריד, אם כי תמיד היה מסיים שיחות אלה בסיימת פסימית קבועה: "אינני מאמין שבארץ ינתן לכם לפרוץ מסגרות מקודשות, משום שהישוב נתון בלחץ של תביעה לאידיאליזם כולל ולא לחופש הפרט". הוא לא צדק. תנועת העבודה בארץ היתה קרקע פורה לצמיחתם ולגידולם של רעיונות חינוך חדשים ואף היתה מסוגלת ליצור תנאים שאיפשרו ביצועם.

תלמידים שחלמו חלומות על "חינוך חדש" מצאו תשובה בניסוחיו ביסודות החדשים של המתודיקה והדידקטיקה שהביא.

13

התעלומות והמיסתורין שהיו מנת חלקנו בעבודתנו עם ילדי העיר העתיקה — ניפתרו כאילו מעצמן. נדמה היה לכל אחד מאתנו כי את הדברים כבר ידענו מעצמנו, אלא שהוא הביא לנו את הניסוח המדעי ואת ההוכחות. שנתיים אלה היו שנים של הרדה וציפייה ותקוות.

עם גמר נשף הסיום של לימודינו בבית המדרש, כבר בבית הכרם, יצאנו קבוצת תלמידים, לירושלים. בצומת הרחובות יפו-קינג'ג'ורג' היתה ניצבת בימה לשוטר שכיוון את התנועה במשך היום. בלילות היתה הצומת שוממת. על בימה זאת ישבנו וגם חלמנו וערכנו מאוננו. שלא נשנה את העולם כבר ידענו. אבל עוד לא נכענו לכל. הפעם המגמה היתה ברורה: להסתער על החינוך ולשנותו. הדרך היתה לוטה בערפל. הפתרון האחד שרמזו להצלחה אפשרית היה לפתח רשת מוסדות חינוך ברות תורתו החברתית של דיואי ועל יסודות עבודה¹.

אנחנו קובעים כי אנשי ירושלים יפתחו ב"ס בירושלים, אנשי רחובות במושבה שלהם, ואנחנו — שלושה בני תל-אביב — בתל-אביב.

בחופש של שנת הלימודים תרצ"א, יולי 1931, אנחנו מתארגנים לקראת שנת הלימודים שתיפתח אחרי החגים. האנשים בירושלים "מתפקחים" מה"אילויות". חלקם יוצאים לעבודה ציבורית, מי לסוכי בות ואחרים למנגנון הקבע של "ההגנה". אנשי רחובות מתחילים לטעון כי הנה קיים במושבה בית חינוך של זרם העובדים והוא מתלבט בעשייה חדשה ומחפש כוחות צעירים: "אנחנו ניתן לו שכם — והיינו ככל האדם".

צפים על פני המים — נשארנו שלושה בתל-אביב: שלמה בן-דוד מתגורר בבית הוריו ועובד לפרנסתו במסגריית אביו. דוד אלוני, גשוי כבר שנתיים. מקום מגורים מובטח לו — לאמו האלמנה בית דירות ברח' בוגרשוב והוא עוזר בחנות הירקות שבבעלותה. ואנכי — שהורי מתגוררים בשכונת בורוכוב — מרחק הליכה של שעתיים (בלילות אין הולכים לשם בכלל) עובד בעבודות מזדמנות לא

1. מאוחר יותר בשנת 1937 מועצת החינוך המרכזית בארה"ב מכריזה על העיקרון של "עבודה כפיים יצרנית במרכזו של החינוך". אם גם מוצא רעיון העבודה בחינוך — שונה, היסוד המחדש הוא אחד.

קבועות, ופנוי לטיפול בנושא. אני שוכר חדר למשרד (שמשמש גם למגורים שלי או להיפק) עם אופציה לעוד 2 חדרים ברח' שלום עליכם פינת הירקון, מדפיס בלנק מכתבים — כדון, והכל מוכן לפעולה. דודי — צבי קופשטיין — ביתו בשכונה זאת. הוא מכיר את הציבור סביבו ומצליח לארגן שלושה אבות, "ועד" להקמת בית החינוך הזה.

מאמרו דרשני...
 אנוחנו מתארגנים לעשות

תיק המסמכים של השנה הראשונה נשאר בשלימותו, מתוכו אני דולה פרטים עפ"י הסדר הכרונולוגי. תיק זה של שנה אחת בלבד נשאר לפליטה. אולי משום שהיה תיק אחד בס"ה ומסמכים בו מעט. שלמה בן-דוד מתגורר בקרבת גן ילדים, שבעלת הגן יש לה בן בכתה ב'. הילד "נשאר" כתה, והיא מציעה עזרתה לנו למימוש תכניתנו — הקמת בי"ס של יום לימודים ארוך.¹ הגננת מארגנת עבורנו אסיפת הורים של ילדים שעומדים לעבור לכתה א', ילדי הגן שלה ואחרים. מצידו השני של מכתב ההזמנה אני קורא :

25.9.31

האסיפה לא יצאה לפועל מפני מיעוט המשתתפים. היתה שיחה פרטית עם כל אם לחוד. בררנו את המצב לאשורו. עניינו על שאלות שונות ובררנו את הפרטים שעניינו את כל אחת. מצב הענינים אינו מעורר תקוות ותוצאות בעלות ערך.

ג.ז.

לא, איננו מתיאשים. על לחות המודעות של ת"א דאו מופיעה מודעה על גייר אדום ובה נאמר (ר' הגלופה בעמ' 17) : בנוסח המודעה הזאת ישנם כל היסודות של מה שעתידי לבוא. בית-חינוך ולא בית-ספר (פרטי משום שהיה כזה של ועדת התרבות של ההסתדרות). על יסודות עבודה. עבודה לא לצרכי לימוד מלאכה וטיפול בערוגת פרחים. יסודות עבודה כרעיון בהגשמתו לא כאמצעי דידקטי, כפי שאנשי חינוך גרסו ; עבודה כיסוד למבנה חברתי מיוחד של בית הספר. "טיפול אינדיבידואלי" כיסוד מהותי של החינוך — להוביל כל יחיד עפ"י כח ההליכה שלו ולעזור לו לקנות דעת. "שיטת הפרויקטים" — לא שיעור פרונטלי, לא מתן מן החוץ. לעורר בילד יכולת לימוד וליצור מוטיבציה לימודית.

1. לימים התפארו שרי חינוך שונים בחידוש שהם הביאו ונתנו לכך סימנים של ראשי תיבות "יוחאי" "יולא".

מקום יציב...
 (החובש מורה לנו) (כפי שיש לנו)

בית חינוך פריטי
 על יסודות העבודה
 נפתח על קבוצת מורים בתל ערד
 מפרץ אינרלי ריאל
 בין ששתי הלמה: ששת הפרויקטים ושיטת הפרויקטים
 למוד הקריאה לפי השיטה האנליטית
 מספרות קבוצת תלמידים אשר ימצאו כמסוד כל היום.
 תורנית בשנת ה-11 תש"א 1-4 ארבע כיתות בית הילדים
 רחוב יריקון פת ורחוב שילס תל-אביב
 נאספת הורים בשבת שנת הלימודים (כל קיבוץ)

שכונת תל-נורדאו — זה הרובע המצוי היום בין רח' מנדלי בדרום ושדרות ב"ג בצפון (סוף העולם דאז) רח' הירקון ממערב והמשך רח' פינסקר (סוף העולם במזרח).
למשרד לא מגיע איש.

הפעילות נעשית בעיקר במגע אישי עם הורים של מכרים. וכבר מורגשת התרופפות מבפנים. ש. בן-דוד מודיע שאף הוא פונה לפיקוח של זרם העובדים ומשובץ בעבודה שם. אנחנו נשארים בשניים.

שנת הלימודים תרצ"א נפתחת אחרי החגים, ב-1 באוקטובר. עד אז כבר עלה בידינו לעבור לדירה חדשה — בית בודד ומגרש סביבו. חווה השכירות שמצוי בתיק נחתם באיחור, רק ב-11 באוקטובר 1931 ובמפורש: בשכיל בית חינוך.

2 מורים, 2 "כתות" ובית אחד. 5 ילדים 3 ילדות עם הפתיחה — וסיום השנה עם 10 ילדים.

שתי שנים

השנה הראשונה היתה שנת נסיון, שנה של צבירת כח. 12 שנים לאחר מכן מפרסם "המרכז לנוער של הסתדרות העובדים בארץ ישראל" חוברת לזכרו של משה לובטקין שנפטר שנתיים קודם לכן.

לובטקין היה שמונה שנים האיש המרכזי בין הורי בית החינוך. בחוברת זאת כותב מ.א. אביגל (המפקח הראשי לזרם העובדים), דברי הספד עליו. בהקשר זה הוא מזכיר כמוכר את בית החינוך וכך הוא כותב:

"ראשיתו של בית החינוך היתה מיצער. שנים שלושה מורים, מורדים צעירים, מתחילים, מבוגרי ביהמ"ד למורים בבית הכרם, אשר קיבלו על עצמם לפלס נתיב עצמאי חדש ומיוחד לחינוך ילדי העובדים בעיר, יסדו ביי"ס "פרטי" באחת השכונות. הורים מעטים, בודדים, בעלי חלומות כנראה, אף הם, מסרו את ילדיהם ל"אכספרימנט" חינוכי. כבר היתה דוגמה כזאת כעשר שנים לפני כן — בית החינוך הראשון בת"א שנוסד גם הוא לכתחילה כמוסד פרטי ע"י 2-3 בעלי חלומות, של מחפשי "דרכים חדשות" ועבר אח"כ לועדת התרבות המרכזית של ההסתדרות (אנחנו לא הכרנו מקרוב את "בית החינוך הראשון" ולא את מניעיו — המעתיק). — — — וכשוך קצת הסערה מסביב לתוכנו ומגמתו לעצם קיומו של זה, והנה באו בעלי החלומות החדשים הללו. "צעירים חולמים" מלאי מרץ, אמונה והתלהבות, ומניחים יסוד צנוע למפעל חינוכי אשר יש בו הרבה מהחידושים הנועזים של בית החינוך הראשון, ויש בו עם זאת גם יותר זהירות והימנעות מכמה מהשגיאות הנועות שלו. יש ללמוד הרבה מנסיונם של אחרים, אבל הכרחי גם להצעידו קדימה ולהוסיף עליו. אך מה לעשות? הילדים מעטים, התקציב דל, ובידים ריקות אין לעשות הרבה, ביוחד במפעל חדש. כאן בא לובטקין, מצטרף אל החבורה הקטנה של מחנכים "נחשונים", מוסר למוסדם הצעיר והרופף את בניו לחינוך ומכניס ראשו בעול הדאגות הרבות והכבדות של הקמת מפעל חדש, שאינו נשען על שום כתפיים ציבוריות.

הוא היה אחד הראשונים, אשר תפס בחושו הבריא מהו בעצם הכיוון החינוכי החדש ומאז ועד רגעי חייו האחרונים הוא מושך בעולו יחד עם חבר המחנכים, ההולך וגדל משנה לשנה. — — — במשך זמן קצר רוכש המוסד את אהדת הציבור, נכנס לרשת המוסדות של "המרכז לחינוך" (או "ועד מוסדות החינוך") ועולה ומתרחב ומשגשג גם בצורתו גם בתוכנו. עד אשר נהפך לאחד המוסדות החינוכיים החשובים והמעניינים ביותר של ההסתדרות. הרבה דאגות ומצוקות עברו על המוסד. נחשולים רבים ושונים קמו עליו, אך חבר המורים עומד איתן ומרהיב את הפעולה ומעשיר משנה לשנה את תוכנו, ולבטקין בראש ועד ההורים מלווה אותם בעזרתו הפעילה, כאיש משק מצוי, וידו אינה זזה מידי המורים המחנכים.

ט

הזהירות, כפי שזה מכונה בפי אביגל — היא פשוט ילידת המציאות. מעטים היו ההורים שהגיעו בראשית הדרך, ו"הזהירות" היתה — עצם היות הילדים מעטים. יאמצו עיני כלים ממצוי לצד לראש ראש ההכרזה במודעה על "טיפול אינדיבידואלי", לא היתה תורה שלא כל רואיה מבין אותה, אלא מציאות בהגשמתה. עבודות מינהל לא היו רבות. מורה ריכז קבוצת ילדים ומורה שני התבודד עם האחד שזקוק היה לעזרה נוספת. הלימודים לא היו ארוכים והכיתה כספ לשרת לא היה והשרתות שהיתה כלולה בפרוגרמה החינוכית, הפכה מציאות. הילדים היו קטנים בני 6—7 בלבד והמורים עשו את מלאכת השרתות יחד עם הילדים (את ארוחת הצהרים היו מביאים ממטבח מרכזי של "ויצו" שמכר ארוחות למוסדות). "המורה" שימש כל השנים לאחר מכן — "יום העבודה" של כיתה כללה גם את המחנך. היום היתה זה עין ראש יאצויה לראשית צעדה חספי בתיאור החרוץ יאצויה בת נאור כפי זה ברו, ונבאצויה חזויה ח"ש לשי ביוצויה לאחר הפסח, כנראה ב"מוחרם" שהיה נהוג בת"א, אנחנו עוברים דירה. הבית ברח' ב" 35 מרווח ובו חדר כניסה גדול מאד ההופך להיות רב-תכליתי ולצדו חדרו כתות. גם בית זה, כמו הדירות הקודמות משמש עדיין בשבילי ללינת לילה. מסתיימת שנה ומתחילה שנה חדשה. בשנת לימודים זאת קיימות שלוש כתות נפרדות. מגיעה המורה הראשונה, שושנה קרסנר (לעתיד דקל, רעייתו של אפרים דקל) המוסיפה נשיות לבית, שידיה אמונות במלאכת יד שונות.

היא יודעת לתת קולה בשיר וכל מסיבה וחג מקושט הבית בקישוטי עבודות נייר מגוונים. היא מכנסת כמה ילדים למקהלה — והחגיגות מקבלות גוון אמנותי.

סקר עירוני ראשון, העתק של "ספירת מוסדות החינוך בשטח תל-אביב לשנת תרצ"ב מיום 26.6.32 מגלה: (השאלון של "ספירת" החינוך לשנת תרצ"ב חתום בידי ש. פרסיץ ראש מחלקת החינוך, בלא תאריך).

עיריית תל-אביב

מח' החינוך והתרבות

ספירת מוסדות החינוך בשטח תל-אביב לשנת תרצ"ב

שם המוסד: בית חינוך פרטי על יסודות עבודה. בשכונת תל-גורדווי.

ברחוב אב" 35 בבית ה' גרטל.

שם המנהל וכתבתו: גרשון זק רח' פרישמן 11

מספר החדרים 4, שטח המגרש 1200 פיק.

מספר המורים במשרות שלמות: 2 מספ' המורות במשרות שלמות —

מספר המורים במשרות חלקיות — מורות — בסך הכל 2

מספר התלמידים 12, תלמידות 4 — בסך הכל 16

לפי העדות: אשכנזים 16

מספר השמשים — 1

נוסד בשנת — תרצ"ב

תקציב ההוצאות לשנה:

משכרת מורים	162.—
שרות	12.—
שכר דירה	78.—
מסים	9.60
שונות: ארוחת צהרים:	90.—
מכשירי לימוד	10.—
טיולים, חוגים	3.—
	364.60

הכנסה

12 X 12,5 + 4 X 15 ש"כל 222.10

תרומות — אין

תמיכות — אין

כחובת דודי, צבי קופשטיין, בתל-אביב.

הערות: ביה"ס נוסד על יסודות קואופרטיביים ע"י קבוצת מורים
בת 3 איש. בשנת הלימודים הראשונה אין, כמובן התקציב
קבוע.

חתימת המנהל

גרשון זק

בשנה זאת ערכנו ניסוי ראשון ללימוד לוח הכפל ע"י כללי
החזרה של תורנדייק — חזרה דחופה, חזרה על התשובה הנכונה
ובתוספת משלנו — לימוד מיכני של פרקי ידיעות מיכניים. לימוד
לוח הכפל ע"י העתקה מיכנית של תשובות נכונות מדף אחד לשאלות
חוזרות בדף מקביל.

הניסוי הוא בכתי — כתה ג' קבוצת ניסוי עם קבוצת ביקורת.
אני עורך רישום מדויק של תוצאות, מבטא זאת בדיאגרמה ומורים
באים לראות ומעוררים ויכוח.

גם אנשי הפיקוח של ביה"ס הכללי ושל זרם העובדים מגיעים,
שואלים, מערערים על המכניזציה "אינם בטוחים ביסודות הדידק-
טיים", אבל שוב אינם מבטלים מעשינו, כפי שריננו מאחורי גבנו
בראשית הדרך. גם הניסוי בעניני הוראת הקריאה אינה מדברת
אל לבם.

לאחר העברת דו"ח המיפקד לעת"א והצגת הניסוי של לימוד לוח
הכפל בצורה מכנית, אני מוזמן אל ראש המחלקה לחינוך של עת"א,
שושנה פרסיץ.

בהכנסי לחדר היא מודדת גילי ושואלת בתמיהה: אתה מנהל
בית החינוך הפרטי? בידיה הדו"ח וגליון נייר נוסף שאינני מזהה
מה כתוב בו.

היא מעריכה מאד — כך היא אומרת — את ההסתפקות במועט,
את המסירות, את הנכונות להקדיש מזמננו הפנוי זמן רב כל כך
לביה"ס.

השיחה נמשכת בנוסח של שאלות חקירה. מדוע "בית החינוך"
ולא ככל האחרים — ביה"ס אינו מתנגד? בבית חינוך אין ספר?
מה ענין הדגש על עבודה? כמה הילדים אצלכם עובדים ואין כזאת
בבי"ס אחרים. רעיון העבודה? מורים ותיקים הקדימו אתכם הרבה

שנים בעבודות גינה. ואני איני עובדת? (היא גיהלה את הוצאת
"אמנות" שהיה בבעלותה) והמורה — אינו עובד. הפקיד והעסקן.
ולבסוף הצעה בפיה: העירייה עומדת להרחיב מאד את מפעל החינוך
בשכונות הצפון ההולכות ונבנות עכשיו. הבנייה תהיה מודרנית.
בשכונות הצפון האלה עתידים להתגורר הרבה זוגות צעירים ויהיו
הרבה ילדים והם יהיו זקוקים לבתי ספר. בשנים הקרובות — תכניות
הבנין גראנדיאזיות, על מיגרשים רחבי ידיים.

"אם תראה לנכון להצטרף לרשת העירונית — ניתן לכם יד
עוזרת לחידושים בחינוך". תכנית הלימודים הן אחת היא, ואתה
מחייב אותה. דרכים חדשות בדרכי הלמידה — אדרבא ואדרבא.
כך ובדומה לכך והיא מציעה לנו כי נציע את עצמנו להרים את
משא ביה"ס החדש בשכונות המתפתחות. "אתם כפרטיים לא תחזיקו
מעמד בסביבה זאת" — דבור זה חוזר ומודגש ומוסבר הגיונית.

על סף גמר שנת הלימודים השניה הזאת אני מוזמן לשיחה עם
יעקב זנדבנק, מזכיר ועדת התרבות של ההסתדרות, לשיחת הכרות.
זנדבנק היה אישיות רחבת אופקים ומעניינת ביותר בנוף ההסתדר-
ותי. בבית קפה ברח' יבנה (מוזמן כבר אינו קיים) קרוב למשרד
ועדת התרבות, אני מוצא את זנדבנק יחד עם מ. אביגל — והשיחה
שוטפת על עולם ומלואו.

הם מתעניינים בתורות החדשות שלמדנו. בתפיסתי הפוליטית,
במשמעות ההכרזה "על יסודות עבודה". מה היתה פעילותי בנוער
העובד, בבחרות הסוציאליסטית ובדברים דומים.

לאחר שיחת רעים, הזכורה לי כאילו זה עתה שבתי ממנה, פונה
אלי אביגל בזו הלשון: בנין ואמצעים יש בעיריית תל-אביב. אצלנו
בזרם העובדים אין כל, מלבד הרוח היוצרת, המרחב של תנועת
הפועלים. על דעת זנדבנק אני מציע כי תצטרפו לזרם העובדים,
מקומכם בתוכנו. ותוך כדי כך הוא מספר לי כי קיימת יוזמה להקמת
כתה א' בשכ' הפועלים המאוחדת, שם מתרכזת האליטה ההסתדרותית.
ולפני שאני משיב להם בשלילה הוא מציע שאפגש, עפ"י הנחייתם,
עם האיש הפעיל בשכונה זו להקמת הכתה ושמנו משה לובטסקין.
"רק לאחר מכן תדונו ביניכם על הנושא ותחליטו".

רק לאחר מכן תדונו ביניכם על הנושא ותחליטו.

החברה היא חברה אחת...
החברה היא חברה אחת...
החברה היא חברה אחת...

שם חדש

לא עברו ימים ואני מוצא עצמי עומד בפתח בית נאה, עפ"י המושגים של הימים ההם, ואיש רחב מידות בעל סבר פנים עגלגלים ומחייכים, מקבלני כמכר ותיק. שעות ישבתי בביתו של משה לובטקין ואיני זוכר דבר מכל שיחתנו. לא החלטנו שום החלטות. אחת אני זוכר — מאותו ערב החל מסע הידידות והריעות בינינו שלא פסק עד יום פטירתו. בכל ימי הכרותנו ופעולותינו יחד לא העיב צל צלו של צל על ריעותנו אפילו פעם אחת. הקשר בינינו לא ניתק גם בשנתיים האחרונות לחייו, לאחר שבתו סיימה את בית החינוך והוא מסר את שרביט היו"ר לידי של ד"ר קוגל. מיד למחרת שיחתנו נרתמנו שנינו יחד להכללת המוסד במסגרת זרם העובדים והחילוננו לחפש לו מישכן של קבע, שאופקים חדשים נפתחו לפניו. באותה חוברת שהוצאה לזכרו, שנתיים אחרי פטירתו, כותבת חנה צ'יויק: "בין היתר הקימונו בשכונה בית ציבורי הוצע לפתוח בית-ספר לילדינו — בית חינוך. התעוררו חילוקי-דעות והיו, כנהוג, אומרי "הן" ול"לאו". כדאי לציין ולהדגיש, כי לובטקין היה בין יוזמי בית-החינוך. הוא עמד בתוקף והוכיח, כי הכרחי הדבר שהמוסד הזה ימצא בבית הציבורי. וכך הוא נרתם בעול הקמת שתי הקומות על הבית הזה. הוא הקדיש לבית-החינוך הרבה ממצו, ורוב הדאגות הכלכליות והחינוכיות הטיל מרצון על שכמו. הוא אהב והוקיר את המוסד. אם כי נשמעו דברי ביקורת מצד רוטנים ורוגנים, עמד לימין הבית הזה עד ימיו האחרונים. ואם התפתח בית החינוך בשכונה והגיע לחמש מאות תלמיד וכיתת המשך ט' במשק הפועלות, יש להודות למסירותו של המנוח, אשר לא חס בזמנו ולא נרתע לאחור, עד שבוצעה יומתו. טובה היא הבקורת, היה אומר, "גם בבית הנבחרים הבריטי מבקרים ומגנים — ובכל זאת פורחת ומשגשגת הקיסרות. אם הם בכך — אנו על אחת כמה וכמה!"

הדירה החמישית אליה אני מעביר את בית החינוך היא מול שני הפועלים ברח' בן-יהודה 128, בית אליו מגיע סוף הכביש הסלול של רח' בן-יהודה ומסתיים לידו. הילדים החסינים יזכו ליהנות. בבית זה אפשר לפתוח מטבח וחדר אוכל הוא דבר קובע בחיי הילדים ומנוף לבנין אקלים חינוכי מיוחד. גדול החדרים תואם את התגישות ההורים לשלוח ילדיהם לבית החינוך לכל הכתות. הבעיות הפורמליות הקשורות בהכללת "בית החינוך הפרטי" במסגרת הועד הלאומי, באמצעות זרם העובדים, מעכבים קביעת מסגרת נאותה של ועד הורים. לבסוף, ביום 12.11.33 מיד אחרי חג הסוכות, תוך חיקוי הנעשה במסגרת הקיבוצית, נקבעים הנהלים וזהו סיכום ראשון המדבר בעד עצמו.

מכוס החלטות של ועד ההורים והמועצה הפדגוגית בישיבה מיום 12.11.33

- א. השם. בית חנוך לילדי העובדים בצפון תל-אביב.
- ב. ביה"ח מתנהל ע"י 3 אורגנים 1. מועצה פדגוגית 2. ועד הורים 3. מנהל.
- ג. במועצה הפדגוגית משתתפים כל מורי ביה"ח וב"כ ועד ההורים בזכויות שוות. בתפקידה לברר ולהחליט בכל העניינים הנוגעים ללימודים, טיולים, חגיגות והנהלת חברת הילדים.
- ד. ועד ההורים נבחר באסיפה כללית של הורי ביה"ח ובו משתתף בכ' המורים, המנהל, בזכויות שוות. ועד ההורים משתתף בהנהלה האדמיניסטרטיבית, קובע את תקציב ההכנסה וההוצאה, משתתף ע"י ביאות כח בקביעת תכנית ומקצועות הלימודים, מטפל בגבית שכר לימוד ומחליט בכל עניני תקציב ומשק.
- ה. הערה: במקרה של חלוקי דעות בין ועד ההורים והמורים בשאלה הנוגעת ללימודים תובא השאלה לפני "ועד מוסדות החנוך" להכרעה.
- ו. המנהל: המנהל מוציא לפועל את החלטות המועצה הפדגוגית וועד ההורים, אחראי לפנייהם לכל הסדורים הפנימיים של בית החינוך, שומר על גבולות התקציב המאושר ומנהל את כל עניני המשרד והגבייה.

ו. לרגלי התקציב המצומצם הוחלט לתת כלכלה לילדים רק חמשה ימים בשבוע.

ז. הוחלט לסדר אסיפות כלליות של ההורים במשך תרצ"ד, בתחילת הלמודים, לפני פסח ולפני סגירת ביה"ח.

ח. להציע למורים לסדר אסיפות הורים כתחיות בכל 2-3 חדשים.

ט. הוחלט לקיים את כחה ד' בתנאי שהכחה תהיה עצמאית במקום העבודה ומחנך מיוחד שלה.

י. הוחלט לקבוע את מקסימום הילדים לכתות בהתאם לדירה הנוכחית כדלקמן:

לכתה א' עד 35 ילד

לכתה ב' עד 32 ילד

לכתה ג' עד 35 ילד

לכתה ד' עד 15 ילד

י. סדור המורים: כחה א' שושנה

כחה ב' בלה

כחה ג' דוד

כחה ד' גרשון

מורה להתעמלות גרט

מורה לתפירה נ. קופשטיין

גרשון נקבע למנהל לשנת תרצ"ד.

יא. ועד ההורים בוחר את הח' אידסס למועצה הפדגוגית.

יב. האסיפה המשותפת של ועד ההורים המועצה הפדגוגית מאשרת את תקציב ביה"ח לתרצ"ד בהכנסה והוצאה בסכום — 978 לא"י לפי הפרוט המצורף.

למרות שכבר הייתי רשום במחלקות החינוך (עת"א, הועד הלאומי, בהסתדרות המורים) כמנהל המוסד, הסברתי את העניין החינוכי שיש לי ב"בחירת" מנהל בנוסח של קבוץ, כדי להביא לילדים שמתכנסים עכשיו מבתי ספר שונים את בשורת החידוש שהם עתידים להפגש בו בבית החינוך.

יב. התחלה חדשה. בית חינוך לילדי העובדים בצפון ת"א. ולימים בא הקיצור בית החינוך בצפון.

4 כתות. כבר לא מחסור בתלמידים, אלא סלקציה בקבלת ילדים עפ"י כח הקליטה הפיזית בכתות.

את חינוך כחה ד', המחזור הראשון לעתיד, אני מקבל עלי. אני יודע כי רק באמצעות המחזור הראשון אוכל לזוּם, לבנות ולבצר יסודות של המבנה המיוחל של חברת הילדים, לעצב אופיה ולייצב מעמדה אצל המבוגרים. עם כחה שאחנך שנים רצופות יש סיכוי שאוכל לגבש בין הילדים כוח שידע לשאת על שיכמו את מבנה רעיון העבודה בהגשמתו, את היחסים בין הכתות שצריכים להיות שונים מכל ביי"ס אחר, את דרכי הלמידה החדשים, את מעורבותו של המבוגר, של היחיד וחבר המורים כולו, בחיי חברת הילדים. התקוות והציפיות ממלאות את הלב.

לובטקין והורים אחרים, בעזרתו של מזכיר ההסתדרות דוד רמז, שגם הוא גר בשכונה, ומשתף עצמו בפעילות סביב ענין בית החינוך, מצליחים להעביר החלטה להקמת 2 קומות על הבית הציבורי של השכונה, ובעזרתו התקיפה של הלל כהן, מנהל סו"ב בת"א, מוקם הבנין במהירות גדולה. אלא שבינתיים — שוב צריך לנדוד. הגיע מועד פינוי הדירה שאנו מתגוררים בה. בעל הבית תובע קיום חווה הפינני ובנין הקבע עדיין לא מוכן.

אהרון בקר, איש מועצת פועלי תל-אביב, מפנה חלק מקומת הקרקע בבית האדום בו שוכנת המועצה.

"בית החינוך לילדי העובדים בצפון" משתכן זמנית בבית האדום עם הפנים לים. הדירה החמישית במשך 3 שנים. לאכול הולכים אל צריף, שגגו דולף, במרחק של 500 מטר והלב נתון לבנין ההולך וניבנה עבורנו. עד שהגיע אותו ערב וחרמונה, בתו של הלל כהן, עלתה על הבמה המאולתרת על גג בית החינוך ופסקה את פסוקה.

יג

כחה ה' היא הכחה הבוגרת. 5 שנים אני מחנך כחה זו, מוצא אצלם אוון קשבת ותבונת לב. בכתה ו' מתוספים ארבעה תלמידים: בן ובת מהעליה הגרמנית, עולה חדשה מפולניה ובן יליד הארץ. הבחירה בין הילדים הפונים להתקבל לכתה זו היא סלקטיבית. אני בוחר את הילד שעתיד להוסיף לכתה, לאון ניגודים ומאבקים בתוכה. מול הילד השקט, ה"יקי", אני מחפש את הילד המורד, הסוער, אוסן

קבלת הילד הישראלי באותה שנה אינו מש מעיני כל הימים.¹
תפקידי ההנהלה מתרבים. ענינים שמחוץ לתחלי המוסד מעסיקים
אותי. מורים חדשים זקוקים להדרכה. ואני לא יכול לוותר על

1. יום אחד מגיעה אלי אשה אלמנה והיא בוכיה. יש לה בן שלמד
בביה"ס לבנים והוא שולח לביתו. היא מתגוררת ליד "בית החינוך
במרכז" ושם גם הקיוסק שלה, ממנו היא מתפרנסת בדוחק. היא
פנתה אל בית החינוך שם וסירבו לקבל את בנה. היא מיואשת
ומתחננת שיצילוה. קראתי לילד לשיחה. באחת ההפסקות ישבנו על
מדריגות הכניסה ואני תוהה על קנקנו. ילד בלונדי, פניו העגלגלים,
המאדימים מדי פעם, מסגירים אותו. ילד נבון אבל רגזן, טוב לב אבל
"ניצת" מהר. ילד בריא גוף, בן בלי בית אבל כבר חבר ב"קו"
ה"שומר הצעיר" שבקרבת מגוריו. "הוא מרחם על האם שטורחת כל
היום לפרנסתם, אבל — היא מעצבנת אותו." "לא טוב לו כמו לאחרים."
הוא אומר. פתוח לשיחה. תוהה על נוסח זה של מנהל היושב על
מדרגות הבניין בטעבר וכל תלמיד שני נוגע בכתפו, מבקש ממנו
לא להפריע בדרך וקורא לו בשמו.

כשכל הילדים ניכנסו לכתותיהם ונשתרר שקט במיסדרון, הופכת
השיחה להיות רצינית יותר. הוא רוצה ב"ס קרוב לביתו. אבל בלי
ברירה, אם אקבלנו, יבוא גם לכאן. לא תמיד הוא שולט על עצמו,
אבל הוא טוב לב, מוכן לכל דבר, אם אין מרגיזים אותו. כן, הוא
רגזן אבל יודע להתאפק. כך ובדומה לכך הוא מגלה לבו. וזה בדיוק
הטיפוס הדרוש לכתתי הממושמת. "היקים" שבכתה זקוקים לסערת
הדיבור של כגון זה. לאחר שהילד נראה לי מתאים לכתה, אני
מעמידו במבחן: "מדוע שילחו אותך מביה"ס לבנים?" "אני למדתי
שם ואני זוכר את המורים באהבה". הוא לי: "אתה רוצה לדעת את
האמת?" אני לו: "כל חיינו כאן מבוססים על אמת מליאה, בלי
זה תאבד כאן. הוא לי: "נתתי טטירת לחי למורה".

"אני לו: טוב, בוא מחר לכתתי. אבל על כל הרמת יד על מי שלא
יהיה אגלגל אותך מכל המדרגות הללו. נידהם ומרוגש הוא עוובני
והולך.

הוא נשתלב בחיי חברת הילדים. הסתגלותו לא היתה מהירה. כמה
דברים היו לו עולם מוזר ובלתי מוכר.

הידידות בינינו כמו עם ילדי הכתה האחרים לא פסקה כל הימים.
הזמנתי והייתי בחתונתו. בידי מכתב ממנו מנירוכי מ"14.6.64, היה
שם בשליחות הצבא להקמת "בחל":

תשובה לכתובת: 14.6.64
Perez Day
P.O.B 9642
Nairobi
Kenya
אחרי שחזרתי ללמוד בקנייה אני באתי
לכתוב לך ולומר לך שאתה עדיין
כאן בלונדון והוא בלונדון
במסגרת הלימודים והוא עדיין
במסגרת הלימודים והוא עדיין

העיקר — חינוך הכתה הבוגרת והוראה בה. והנה ההודמנות להפוך את
רעיון הלימוד העצמי של תלמידים בלי מורים, לכורח מציאות.² עבודה
עצמית מודרכת, תוך השארת התלמידים לבדם, ללימוד עצמי מודרך
מראש. דרך עבודה זאת מגבירה אחריותם. צומחת מנהיגות מוסרית
ובונה המהווה גורם לחיקוי של שאר הילדים בבית הספר.

דרכם ועמם, שהיחסים ביני לבינם מתבסס על אמון הדדי, אני
מגשים רעיונותי. הולכת ונבנית חברת הילדים העצמאית, האחראית,
המשרה אמונה, הפועלת בקואופרציה עם המבוגרים.

מכתב זה נכתב על ידי
המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

ידידותנו ומפגשינו לא פסקו עד יום בו עלה הגייס שלו על מוקש,
מיד לאחר מלחמת ששת הימים. הוא היה אז קצין הבטחון במרחבי
הנגב ושם ניספה.

2. דרך עבודה זאת חייבה עבודה בקבוצות, דבר שהיה ללתי 30 שנה
לאחר מכן וכאילו "גילוי שכינה" של הזמן המאוחר. אז נסח

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

המכתב נכתב על ידי המורה

עדויות

במלאות 40 שנה למחזור הראשון של בית החינוך, נתכנסו בוגריו, אלה שנשארו בחיים אחרי המלחמות, לכנס מחזור. בכנס זה לא היה הרבה מהנוסח הנוסטלגי, השובבני, כנהוג בכנסים ממין זה, הזוכר את הנלעג, המתגאה בקונדסיות. היה זה מפגש של אנשים שעשו יחד כבדת דרך, אמנם כילדים, אבל כבר אז ידעו שהם שותפים ליצירה והזכרון נשאר על ימים בעלי ערך. הם בחנו בעיניהם, כמבוגרים, דברים שאיפיינו את המהות המיוחדת של בית החינוך. הרבה סיפורים. בקשתי מאחדים מהם לחזור ולרשום ספורים שספרו ולשלחם אלי בכתב. אחת מהן כותבת:

23.4.78

חול המועד פסח תשל"ח

את שתי בקשותיך — מלאתי וסליחה על האיחור. הנה התמונה והדברים שספרתי בפגישה אצל מלכה. בתקוה שתהנה משני הדברים. מרים.

— — — "בין שאר הזכרונות על דרך העבודה והלמוד בבית החינוך אני זוכרת גם דברים אלה: בבואנו לכתה בבוקר, מצאנו על הלוח רשימה ובה פרוט העבודה למשך היום כולו, או למספר שעות בלבד. בצד הלוח נרשם מקצוע הלמוד: תנ"ך, או עברית, או גיאוגרפיה וכו'; בצד המקצוע נרשמו העמודים או הפרקים לקריאה וכן סימון התרגילים או השאלות, שניתנו לפתרון. לעתים היה הלוח מכוסה כולו בפרוט העבודה שהוטלה עלינו. היו ימים שלא ראינו את גרשון מורנו, אך את העבודה ופריטיה מצאנו על הלוח. תמיד העסיקה אותי השאלה — מתי הוא הכין הנ"ל וכתב זאת על הלוח? לא תמיד מילאנו הכל, אך תמיד היה לנו מה לעשות.

עד היום איני יודעת אם עבודה זו היתה תוצאה של הנסיבות
המיוחדות, כי גרשון היה עסוק בניהול ביה"ס, בהעברתו
לזרם העובדים, במו"מ עם ועד השכונה ועוד ועוד. ואולי
היתה זו שיטה מסוימת להפעיל את חניכיו בדרך של עבודה
עצמית מקיפה וכוללת את כל המקצועות, ללא נוכחות המורה —
המבוגר בכל שעות הלמוד?.

אכן, זה היה ניצול של "חינוך בהודמנויות": לעתים הייתי "עסוק"
גם כשלא הייתי עסוק. המאמץ היום-יומי של ילדים אלה והמאבק
שלהם עם עצמם אימת את הצורך באחריות עצמית, בבחירת מנהיגות
מוסרית ותקיפה, עוזרת למבוגר ומקבלת ברצון את סמכותו, מנהיגות
משרתת, המהווה משענת למורה המתקשה בהטלת משמעת בשעוריו,
מנהיגות גלוית-לב ומסורה לתפקידה בלא שמבוגר יורז פעילות
ויפקח על כל צעד ומעשה.

טו

א. עקביה, פסיכולוג, מורה לשעבר בסמינר לוינסקי, יועץ פסיכולוגי
במשך 18 שנה בכפר הירוק, שהחליף בזמנו כמה שבועות מורה
בכתה זאת, טלפן אלי שהוא שמע על הכנות לחגיגת היובל של
בית החינוך ומבקש פרטים. אגב כך מספר לי ספור. ביקשתיו שיעביר
לי אותו בכתב והריהו כלשונו שלו:

"מורה בכתה ו' יצאה לחופשת לידה והוטל עלי למלא
את מקומה.

הייתי גדוש כוונות טובות וריק לגמרי מנסיון מעשי. רק
אחרי שנים אחדות הוסמכתי להוראה בבית מדרש למורים
ואחרי שנים רבות למדתי פסיכולוגיה חינוכית בכמה אוני-
ברסיטאות. עקרונות החינוך שלי היו מיושנים מאד — עליהם
גדלתי בגולה.

נכנסתי לכתה "ואף אחד לא קם". וליד שולחני, שולחן
המורה, ישבה תלמידה ורשמה בשלוות נפש ביומן הכתה.
נדמה היה לי שלא שמעה את הצלצול ועל כן עמדתי לידה
ההשתעלתי "שעול דיפלומטי" לרמוז לה שהגעתי ושעליה
לחזור למקומה.

בביה"ס מקום מיפגש עם בני גילו ומקום בילוי. לעומת זאת המורה בדרך כלל מעורב פחות מתלמידיו בבית-הספר כחברה. סמלי תרבות הלימודים הם: ציונים טובים, ספרים, מעבדות. "תרבות זו אינה מחשיבה את התלמיד".

התקוממו נגד תפיסה זאת, שהיא קבועה במשך דורות, עוד בחיתנו "פרחי כהונה", כשישבנו על ספסל הלימודים והכשרנו את עצמנו להיות מורים. לא קבלנו, לא את ההגדרה ולא את מסקננו. תיה, "הכשרנו את עצמנו" — מעצמנו — להיות אחרים ושונים וגם ידענו כיצד נעשה זאת.

המרד הראשון היה בענין מעורבותו של המורה "בבית הספר כחברה". הסימן הבולט לעין, שיראה בעיני הילדים — ולא כהטפה מילולית — היתה העבודה הפיזית בשרות, העבודה במטבח, ובכל מקום. ביטלנו את הדיסטנץ בין המורה לתלמיד. באותה מידה מרדנו במוסכמות גם בענין הציונים, כאילו אי אפשר להשיג עם תלמידים הישגים בלי שוט. מתוך תיק המיסמכים הנ"ל, של השנה הראשונה, אני מביא כאן נוסח הודעה להורים בסוף שנת הלימודים הראשונה:

בית חינוך פרטי

על יסודות העבודה

חזור להורים

לכבוד

א.ג.ג.

כבי' מתבקש להכנס למוסד במשך שבוע זה בקשר עם סיום שנת הלימודים. הערכה מיוחדת על עבודת בנו/בתו לא תשלח. ביום השישי יהיה המשרד פתוח בשעות 9-11 לפני הצהריים. בכל הכבוד בשם

זה היה חידוש בעיני ההורים, אבל הם לא טענו. הם הביעו פליאה שאין תעודה ש"הציונים" ארוכים כל כך. הערכה מפורטת על לימודיו של הילד (על "עבודתו") לפרטי פרטים, לכל אב ואם, בליווי ניבוי ההישגים האפשריים שלו, ויעוץ כיצד לספר לילד ואיך

להגיב על כשלונות. ההורים קבלו זאת בתמיהה וייחסו דרך "מתן ציונים" זאת על שום היות מספר הילדים קטן, המאפשר התיחסות לכל תלמיד לחוד ולכל אם ואב.

מורים מנוסים לעגו בקול רם. "את השוט — הציונים — השארתם מאחוריהם, כיצד תלמדו? לשם מה יתחרו הילדים ביניהם בהישגים. מה יזין התקדמותם בלימודים." ואנחנו בשלנו.

חיפשנו ומצאנו דרכים איך להגביר מעורבותו של המורה בתהליך הלימוד; תרנו אחרי אמצעים להבליט את יסוד הערבות ההדדית של המבוגרים הילדים גם יחד. העלינו יסודות חיים, נוספים ללימודים, שזירנו את הילד לחיות בקופרציה עם הזולת כולל האדם המבוגר. הראינו להם כמה חשוב שהמורה ידע את החסר לתלמיד האחד לעומת חברו בכיתה. "הציון אינו חשוב — משום שאין ציון. חשוב שתיבדוק עצמך היכן הכשלון. מצא — ע"י מבחן — אילו דברים צריך לחזור וללמדו מחדש. המורה יעזור לך. הן ראיית כיצד עזר לאחר עוד לפני המבחן."

"המורה לא רוצה לתפוס אותך במה שאינך יודע — הוא רוצה לעזור לך שתדע, ותשיג את הכתה". אלה יצרו את המוטיבציה הלימודית.

מתן ציונים, תעודת שליש ותעודת מעבר בסוף השנה, פירושו העלאת ערך ההתחרות כיסוד קובע. לצורך השגת ציון באה התחרות עם הזולת, כיצד להעלות עליו, איך להערים על המורה שיתן ציון טוב יותר, כיצד להעלים ממנו את חוסר הידיעה.

לא "מה אני יודע" היא המטרה אלא איזה ציון אקבל. לכך יש דרכים רבות ומגוונות, שדורות רבים של תלמידים ניתנסו בהם. חורנו והוכחנו לתלמידינו את מטרתה של הבחינה שהיא סיכום גם של הכשלונות, כדי שהמורה ידע מה צריך תיקון אצל כל אחד ומה יש ללמד מחדש.

אם תחרות — אז הכל מותר: גניבת דעת, העתקה ממחברת וכדומה. עד יצירת אוירה של חוסר אמון הדדי, שיש לכך השלכות מיידיות על כל חיי ביה"ס. ממילא לא ניתן כלל להשאיר את הכתה בלי עין בולשת על כל צעד ואין כל אפשרות לפתח בלימודים עבודה עצמית מודרכת.

בית החינוך נאבק עם ההורים כל השנים, שיבינו את המטרה של לא ציונים ולא תעודות. ככל שגדל מספר התלמידים בכלל ובכתות בפרט, הוטל עול גדול יותר על המורים, והם עמדו בכך והחשיבו זאת מאד — עד היום הזה.

עברו שנים רבות עד שהורים — של ילדים חדשים — מצאו מציאות זאת כעובדה קיימת, כאחד מיסודות החיים המיוחדים את בית החינוך, כענין העבודה, החולצה הכחולה, יום הלימודים הארוך, כנוי המורה בשמו וכל השאר.

באותו כנס של מחזור א' שהוזכר כבר, סיפרה אחת המשתתפות כמה סיפורים בעלי ענין מיוחד. ביקשתי גם ממנה לרשום בלשונה אחד הסיפורים שהוא כאן מענייננו והספור בלשונה הוא:

— — — "ברצון רב הריני לספר — כבקשתך — את פרשת

התקרית שסיפרתי עליה בפגישת-המחזור שלנו, הנעימה וה-

מאלפת.

בשעת מיבחן באנגלית בכיתה החמישית בגמנסיה "הרצליה" התעכב המורה עלידי ואמר: "את מעתיקה!"

"אמרתי, עוד לא".

הוא נטה עצמו אצל שולחני וחזר ואמר, בזעם: "את מעתי-

קה!" התאזרתי אפוא להסיח מעל ראשי את ההתקפה הבלתי מובנת בנשק הכושל ביותר השמור למבולבלים: חזרה על אותן מילים שכבר הוכח כוחן להרגיז את מי שרוצים לפייסו. עניתי שוב: "עוד לא".

עכשיו יצא המורה מגדרו לחלוטין. איני זוכרת אם פרץ ויצא הוא עצמו מן הכיתה או אם שלח את השמש להזעיק את מחנך כיתתנו. אני מכל מקום ניצלתי את ההפוגה ומיהרתי לחזור ולכתוב. בחינה היתה אז בעיני ענין נכבד: אמצעי

לבדוק מה למד התלמיד וכמה הצליח המורה במלאכתו.

כדי לקבוע אם חסר מה ולתקן, שכן — וגם זאת מטבע חינוכי — נתפס לי עניין הלימודים כשותפות גמורה של מורה ותלמיד. ההנה עמדו שניהם, המורה ומחנך כיתתנו

ד"ר משה כרמי, מתון ותוהה, ושניהם קוראים במקלה: "את מעתיקה!". עניתי בקוצר-רוח ובהרמת-קול אף אני:

"עוד לא. ואם תמשיכו להפריע לי לא אספיק אפילו לכתוב!"

פנה ד"ר כרמי והסביר: מר טליתמן, התלמידה אינה מבינה

מה אדוני אומר. וכך, נפתחו לפני באחת, שערי תורת ההעתקה במיבחנים ולמדתי, עד כמה שזכרונני מגיע, פרק ראשון בפראג-מאטיות.

ובהודמנות זו, בבחינת עיקר שכחתי: נכון אמרה מירציה כי אתה האיש המסוגל, אף חייב, לכתוב את ספר בית-החינוך¹.

ד' נ' ט' י' ה.

יח

ההורים של אז, כמו ההורים של היום, שאלו למידת ההישגים הלימודיים של ילדיהם בביה"ס לפני ששאלו שאלות אחרות. ההבדל הוא אולי בכך, שהיום ההורים אינם שואלים שאלות אחרות אלא רק בענין הישגים בלימודים, ואזנם אף אינה כרויה לשמוע תשובות לשאלות שאינן קשורות לבחינת ההישגים.

היה זה משונה אז, ומשונה להזכר היום שהורים, שהם עצמם בהיותם צעירים יותר מרדו בכל המוסכמות, עזבו בתיהם המסודרים בגולה, רבים מהם בתים אמידים, את חיי התרבות של אירופה וכל מיכמניה, עזבו לימודים באוניברסיטאות והלכו לארץ שוממה להיות בה חלוצים — חרדו כל כך להישגים הלימודיים של ילדיהם. בין ההורים היו גם כאלה "שהתביישו" בתוארים אקדמאיים שהביאו עמם מהאוניברסיטאות בהם למדו, ולא צירפו אותם לשמם — גם

1. הבאתי גם את הפסקה האחרונה — כ"הצטדקות" על שום מה נטלתי על עצמי כתיבת תולדותיו של רעיון והגשמתו. מאז החילוננו לדבר על ה"יובל" הקרב לבית החינוך בצפון ותביעתם של קצת מתלמידי שאני אהיה הכותב, תביעה שדחיתיה על הסף, חזרתי במשך שנה וחצי על פתחי בעלי העט, מגומרי בית החינוך, לבקש כי יקחו על עצמם לכתוב על בית-ספרם. כל אחד מהם, היו לו התחבובות קודמות למכביר, לבסוף הגעתי אל ד"ר צבי רותם, שהיה יו"ר ועד ההורים באחד הזמנים, איש יקר-רוח, מעורכי עתון "דבר" וסופריו בזמנו. בשנים האחרונות עסק בהצבת יד ליהדות יוגוסלביה, שהוא היה אחד מבניה והסכמתי עמו שיעסוק בו זמנית גם בכתיבה על בית החינוך. אני קבלתי על עצמי להביא בפניו כל חומר שיבקש וכן אנשים לשיחה, אם ירצה בכך, ונעם לי הדבר מאד. סמוך למועד שהיינו צריכים להתחיל במלאכה — הוא הלך לעולמו.

כתיבתי אני את ה"תולדות" אינה משוחררת ממעורבות אישית, ואני מדלג על אותן עובדות הסטוריות שעשויות להתפרש כהתפארות אישית, כולל עריכת מכתבים מתאימים (מחיקות) וספוריהם של האחרים, הניתנים בגוף החבור, אל נא יחשב דבר זה לי לחטא וגם לא לעניוות יתר, אפילו יש בזה משניהם.

הורים אלה שאלו למידת ההישגים בלימודים וזה בלבד. חנה צ'יזיק, בסיפור ההספד שלה על משה לובטקין בחוברת שהוכרנו (עמ' 36) היתה לה בת בכחה המובילה בארגון חיי החברה, בחיי העבודה, ילדה שהיתה דוגמה מוסרית לחבריה, שהטביעה יותר מרבים אחרים את חותם האמת והיושר בחברת הילדים הנבנית. חנה צ'יזיק — החלוצה המורדת — גם היא היתה חרדה מה ישיגו ילדיה (בנה השני נכנס אז לכתה א') בלימודיהם, גם היא ניצבה במחנה הדואגים למידת ההישגים בלימודים. ל"הגנתם" אולי ניתן לאמר שהורים אלה עמדו מול התקפה מוחצת, בלתי פוסקת, מבחוץ וגם מבפנים. מורים, נאמני תנועת הפועלים שהורו בביה"ס הכללי, הסיתו נגדנו, נגד "התבדלות" הזאת של זרם חינוך עצמאי באו אנשי "הפועל הצעיר" שבמפא"י ובן-גוריון בהשקפותיו שביטא ב"ממעמד לעם". גוסף לכך שאלו כולם, מי בהיתממות ומי תוך חוסר התמצאות בנושא: הילד עסוק בענינים רבים כל כך של עבודה (יום שלם בשבוע) והי באינטנסיביות את החיים החברתיים בבית החינוך, נושא בעול הפעילות הציבורית, איך ילמד? אפילו אם הזמן ללימודים נתון — הלב אינו נתון, אלא לדברים הממלאים אותו חוויות חזקות שמחוץ לענין לוח הכפל והשיעור בעברית והאירוע בהסטוריה שהוא למד. הרי כל שיחותיהם של הילדים בביתם, במיפגשיהם שמחוץ לביה"ס, אינו סובב כלל סביב לימודיהם, אלא סביב חייהם החברתיים: ענין החמור וכמות הביצים שהתרנגולות הטילו השבוע, ענין הספסלים והמטאטאים שבית המלאכה יצר ונושאים דומים. איך יגיעו הילדים להישגים לימודיים דומים לאלה שבביה"ס האחרים, שכל שעותיהם נתונות להקניית דעת. לא די בכך שכל הפעילות העניפה ממלאה לבם של הילדים, הנה גם סדר הלימודים אינו "כדרך הטבע" של בית-ספר. אין צלצול לכניסה וליציאה מן הכתה. כל מורה מושך את שיעורו כרצונו ומקיים אורך הפסקה ככל העולה על דעתו (כאשר בכל כתה לימד רק מורה אחד את כל המקצועות — לא קיימנו הפסקות משותפות). אין דיסטנץ בין המורה והתלמיד וגם דרכי ההוראה ניסיוניים וחדשניים. אין ציונים ואין תעודות שליש ותעודות סוף השנה וגם חדר מורים אין, שמורים יחליפו רשמים וידיעות ביניהם. ואיך יכולים מורות ומורים, אפילו הם צעירים ואידיאליסטיים, להיות עם ילדים 8—9 שעות ביום

ללא מנוחה ולהקנות לילדים שלוהה הדרושה להם. כאלה וכדומה לאלה היו התהיות והשאלות.

היתה חרדה בין הורים. מורים "ויודעי דבר" שמחוץ לזרם העובדי-דים, שהתנגדו לעצם קיומו, הוינו את החרדות של ההורים בבוקי סרוקי וגרמו מבוכה בתוכם. ההסברה על דרך עבודתנו והדיונים בענין זה, שהיו בישיבות החדשיות הסדירות של ועד ההורים, ההוכחות וההסברות שהייתי מביא על טיב ומהות הדרך — לא סיפקו אלא את חברי ועד ההורים בלבד. וכבר בשנה המסודרת הראשונה בבנין החדש, עוד טרם הספקנו להשלים את כל ההתחלות שעסקנו בהן ואנחנו עוד בראשית הדרך לבסס דברים שהיה בדעתנו לפתחם, היה הכרח לכנס את ההורים ולמשוך לבם ליסודות החינוכיים שהם עיקרו של השוני בינינו לבין בית הספר שהיה קרוי אז, ב"ס "כללי".

ועד ההורים דחק להביא דברים לכל הציבור כפי שהם מובאים בפניו בישיבותיו, כדי שהציבור כולו יהיה שותף להרגשת הערך של המעשים שאנחנו נאבקים עמם, שיבין גם הוא לקראת מה מובילה הדרך ולא יהיה חרד כל כך, ויחדל להקשיב לכל המלעיונים שקמו לבית החינוך מתוך קינאה וצרות עין. בחוברת לזכרו של משה לובטקין שהוזכרה לעיל אף אני משתתף בדברי הספד עליו, ברשימה בשם "גדולה מוצנעת" (עמ' 37), אני מביא כמה משפטים מפרוטוקול של אחת מאסיפות ההורים: לובטקין קוטע דברי גואם אחד, הטוען לקיפוח החינוך של זרם העובדים ע"י עיריית ת"א ואומר: "החינוך שלנו מקופה לא רק מבחוץ, אלא גם מבפנים. וגם בפנים מצומצם המחנה, המתרכז סביב בית החינוך. לא תמיד שולחים ההורים ילדיהם לבית החינוך מתוך הכרה שלימה, וזהו הקיפוח הגדול ביותר לחינוך שלנו".

סגלנו לנו את הרעיון כי הכניעה למרות, אשר אנחנו תובעים בו, לטובתו כביכול, אינו אלא אגואיזם מצדנו, תאות השלטון שלנו שאינה מוצאת את ספוקה בשטחי חיים אחרים, לכן אינה אלא פוגמת בחנוך הילד. א"י העובדת, היא אחד המקומות המעטים בעולם, אשר הדרישה לחופש הילד, ועצמאותו מוצאת את ספוקה במדה רבה. כי תנועת העבודה במהותה היא חתירה מתמדת לקראת חדוש פני החיים, לשנוי ערכין בעם, ומתקונים בחנוך — תקונים יסודיים — התחילה.

ידועה מימרתו של אחד מגדולי המחנכים אשר אמר: תנו לי לידי את ארגון החנוך בעולם למשך עשר שנים ואשנה את פני העולם. כל קבוץ של אנשים השואף לשינויים ותקונים בחיי החברה, מעמיד את הדגש בחנוך, הילד נעשה בהכרח למרכז התקוות. עליו נושא האדם את ברכת התפילה בחרדה: עלה וגדל והגדל לעשות.

אלה ההורים עצמם שהגוימו במתן החפש לילדים והחליפו את החנוך בפנוק, רואים את דרכי החנוך החפשי המחושבות של המחנכים, המובילות ליצירת סביבה להתפתחות אישיות עצמית של הילד, בעין לא יפה. הפנוק הזה הנתן לילדינו שהוא שעבוד המבוגר לתאות שלטונו הבלתי מוגבל של הילד, אינו שביל הזהב שבין נתינת עצמאות לו מצד אחד ובין שעבודו לאוטוריטטה של המבוגר מאידך גיסא.

מוסדותינו, מוסדות החנוך של "המרכז לחנוך" מחפשים את שביל הזהב. מוסדות אלו הציבו להם את המטרה ליצור יחסים הדדיים בין המחנך והחניך מתוך נתינת עצמאות מלאה לילד מבלי לשעבד לו את המבוגר. כל ילד אצלנו יודע שאין לו זכויות בלי חובות. זכויות שוות וחובות שוים. אצלנו עומד הילד במרכז. השאיפה היא הסתגלות המחנך לרוחו של הילד ומכאן תוצאות לדרכי עבודתו של המורה ותוצאות רבות לאין שעור גם בדרכי הלמוד. אצלנו הדגש בלמוד אינו פיצד המורה מלמד אלא פיצד הילד לומד. הכתה הטובה אינה זו אשר המורה שלה יודע להורות אלא — שהתלמידים יודעים ללמוד. יסוד זה הוא יסוד ללמוד ולחנוך במוסדותינו. וידוע הדבר כי ארגון ביה"ס דרכי חיו, דרכי הלמוד בו חיי הילדים בתוכו משקפים בכל מקום ובכל התקופות את השאיפות החברתיות של הדור.

הארגון של ביה"ס הכללי בארץ אשר מקימו מכריזים עליו כעל ביה"ס שאין לו כוון פוליטי אינו אלא הדוגמה הבולטת ביותר לכוון מגמתו, המחנך להשלמה, אם לא להערצת המשטר הקיים. ישנו מורה וישנם תלמידיים, המורה מצוה, לו הדעה, הוא האומר והתלמיד המקשיב (אם אין הוא מקשיב הוא נענש ע"י המורה!) דעתו אינה חשובה, דוגמת המשטר בו נתון העולם כיום. בתי החנוך שלנו (בתי חנוך ולא בתי ספר אנו קוראים להם!) בעצם הארגון החברתי אשר בהם, בדרכי הלמודים וכמובן גם בתכן הלמודים, משקפים את השאיפה של תנועת העבודה לעתיד לבוא. את ההתאמצות להתקדם לקראת האידיאלים של התנועה.

שאיפותינו הספציפיות הן איפוא: נתינת עצמאות לפתוח אישיותו של הילד, לתת לו את הספוק של ידיעת התפקיד שהוא ממלא בחיים. לפתח בו את היכולת לבוא בקשרים חברתיים, היכולת והידיעה לכלות את זמנו

החברה היתה נתון המודעות הילדית והייתה יתרה על
האפשרויות והייתה יתרה על
היכולת של הילד להבין את המור
הוא יודע את המור והוא יודע את המור
הוא יודע את המור והוא יודע את המור

יט

אנחנו מתגוננים

החרדה להישגים לימודיים היתה נחלת כל השיכבה החלוצית שנתרכזה סביב בית החינוך, אליו שלחו את בניהם. אנחנו היינו בטוחים כי הורים אלה ערוכים לקלוט את היסודות החינוכיים המהוירים תיים שלנו ולהיות נכונים להאבק עליהם. אלא שהורים אלה שאלו קודם כל להישגים הלימודיים (להבדיל מאנשי העליה הגרמנית ששאלו והתענינו לדעת דרכי החינוך דוקא). תשובה מוכחת לכך עוד לא יכולנו לספק. כתה ו' היתה הכתה הבוגרת. לא היתה אפשרות להשוות הישגיה הלימודיים עם האחרים. היינו מטים אוון קשבת מאד לרחשי לבם של ההורים ומנסים להפיג חרדתם. היינו עוסקים הרבה בשיחות עם הורים בכל שעה שהיתה נוחה ורצויה להם, אבל לא הסכמתי עם ועד ההורים, אולי הענין היחיד שהייתי חלוק עם ועד ההורים — שעלינו ל"הצטדק" ולהוכיח שאנו מקנים לתלמידינו ידיעות בהתאם לתכנית הלימודים ומוסיפים עליהם דברים נוספים שבת"ס אחרים אינם עוסקים בהם, המפתחים את כוח שיפוטם של הילדים ואת יכולתם לקלוט רעיונות חדשים, ואת כושר לימודיהם שעתידי עוד להתגלות. לבסוף הסכמתי כי ועד ההורים יכנס אסיפת הורים כללית ואסביר את דרך חינוכנו ומהות המגמות המנחות אותנו במעשינו. את החלק הכללי, פרט לדברים שהיו קשורים עם התגוננות בענין ההישגים הלימודיים, פרסמתי ב"הד החינוך", עתון הסתדרות המורים. הכתרתי דברים אלה בשם "דרכנו". אני מביא כאן את הדברים בלשון של אז וכנוסחתו הבלתי מעוקצעת של הימים ההם.

ג ז

דרכנו

(מתוך הרצאה באספת הורים באחד ממוסדות "המרכז לחנוך")
התנגדות עצומה קימת בין המבוגרים שבעולם כולו לדרישה לתת עצמאות לילד בהתפתחותו וחוכו; עדין קימת התנגדות להכרת הצרך בהסתגלותנו אנו אל הילד, במקום סגולו הוא בעל כרחו אלינו. טרם

החפשי. לפתח בו את היכולת לפעילות אורחית ואשר המטרה המרכזית בכל אלה היא ליצב אישיות הפשוט פועלית בחברה.

השאלה היא איפוא: כיצד נארגן את המוסד, למען תהיה סביבה נוחה לגלוי התכונות הרצויות לנו הללו ופתוחו.

הצורך בבטול המשמעת החיצונית והאוטוריטטה המנופחת מצד אחד, והצורך במשמעת פנימית עצמית, בסדר חיים מסוים נתון בגבולות חברתיים, הצורך באוטוריטטה מוכרת, משפעת, המהווה גורם מחנך מתוך יחסי הוקרה, הבנה ויחסי כבוד הדדית, אלה הם הקשיים בעלי המשקל, המהווים מעצור להתפתחות.

יחסי הכבוד לילד, מצד רוב המורים (וגם אנחנו בתוכם) אינו עומד על הגבה הדרוש. יחס הכבוד לילד בכל מחיר הוא בלי כל ספק אבן נגף למשמעת החיצונית הנדרשת גם במוסדותינו לפרקים. אולם הנאי הוא ותנאי עקרוני בהתאם ליסודות החנוך שלנו.

לא אוסיף לפרט את כל הבעיות אשר אנחנו נתונים בהם כבתוך מעגל קסמים. אנסה לציר עתה את ה"כיצד", כיצד אנו אומרים ליצור את הסביבה הנוחה לגלוי ופתוח התכונות הרצויות. אמרתי: אחד העיקרים הראשונים הוא נתינת עצמאות לילד והופש ההתפתחות. נצרך לזה את שאיפתנו להקנות לילדים את ההרגלים לחיות חיים חברתיים שלמים, מבלי להיות לצנינים לחברה ומבלי לראות את החברה כאיבת לו.

הארגון החברתי. הזכויות והחובות שוים במוסדותינו לעובדים ולילדים. המוסד עליון, אשר לו הזכויות המלאות היא האספה הכללית של כל ילדי המוסד מחוץ לילדי כתה א, שטרם סגלו לעצמם את דרך הדיון של אספה ואת ההרגלים החברתיים המינימליים. אספה זו היא הבוחרת בועדות ומבטלת אותן, הממליכה מלכים ומורידה אותם מכסאותיהם, באספה זו נדונות כל השאלות אשר קשר להם לכלל הילדים, לפני האספות הללו מוסרות הועדות דו"ח על פעולותיהן. כאן נשמעת הבקורת על חוסר פעולה מספקת מצד המוסדות הנבחרים המנהלים את עניני המוסד וכו'. לאספה זו נוסף גם טכס מסוים. בסוף כל אספה כללית המתאספת אחת לחודש, בראש החדש העברי, לפני שירת "ההמנון" מריקים את קפסות קה"ל ומודיעים קבל עם על תוצאות ההרקה: הסכום הכללי שהמוסד תורם החדש; הסכום הכללי של כל כתה והסכום הממוצע של כל ילד בכתה.

מועצת הועדות. הועדות הנבחרות ע"י האספה הכללית מהוות מועצה, המתאספת מדי פעם לשם דיון בענינים השוטפים של חברת הילדים (זמן פעולתן של הועדות — חצי שנת למודים). מועצה זו בוחרת בועד פועל המוציא לפועל את החלטות המועצה, האספה הכללית או החלטות עצמו שהחליט בענינים שיש בהם משום הצורך התכוף. ובמוסדות אחרים קוראים לזה מוכירות.

פעילות החיים החברתיים במוסד תלויים במדה רבה מאוד בכשרון ההפעלה של חברי הועד הפועל, באמביציה ומרץ הפעולה אשר להם. הוא הצריך להפעיל את הועדות השונות כמו: ועדת הסדר, הנקיון, החגיגות, המטבח, העתון, החצר וכו'. הפעילות ביותר הן, כמובן, הועדות אשר

בלעדיתן עלול סדר החיים במוסד לסבול — ועדת המטבח, נקיון חצר, עתון וכו'.

עם כל שאיפתנו שהילד יראה את עצמו כחבר לחברה הכללית, כחי ופועל בתוך חברה ולא כתלמיד בכתה, ושהחיים בתוך הכתה יהיו רק משלימים ומבארים אותם, ושעיקר מטרתם יהיה להקנות ידיעות מכוונות, — דבר שאין החברה עוסקת בו, — יש בכל זאת הכרח לראות את הכתה כתא של החברה הגדולה. מתוך האפשרות שישנה להקנות הרגלי חיים חברתיים בתוך הכתה גופא, מתקיימת פעם בשבוע אספת הכתה הדנה בכל שאלות הכתה, והרשות בידי הכתה להחליט, להביא את השאלות המענינות אותה (קובלנה, תלונה וכו') לפני מועצת הועדות או הועד הפועל לדיון ולברור.

האספה הכללית הרשות לכל יחיד לברר שאלה המענינת אותו ואשר קשר לה לחיי החברה כלה).

הגנו רואים את הצורך בהקניית מקסימום של ידיעות במינימום של זמן, כיסוד הכרחי במוסדות חנוך בגיל זה. בהקניית רמת הידיעות המתאימה, אין מוסדנו מפגר כלל וכלל. שמעתם את הדו"ח שנמסר ע"י המפקח. אולם דבר זה כובל את ידינו ביצירת האפשרויות של שיתוף החיים בין ילדי המוסד, וישנו המאמץ לחפוש אחרי פעולות חברתיות שיהיו המקשרים את החברה ויבטלו במדה האפשרית את הנגודים וחוסר הקשר המתהווה ע"י קיום הכתות. בתור פעולות כאלה יש למנות בראש ובראשונה את מה שאנחנו קוראים בשם "חוגים". (אבאר אח"כ כל דבר לחוד.) מסכות השבת (פעם בשבועיים), מסכות של כחות קרובים בגיל, או נקרא לזה: פגישות הסברה של כחות קרובים בגיל; עתון ביה"ס, שבו משתתפים הילדים החל בכתה א'; משחקים משותפים של ילדי הכתות השונות; חדר האוכל ולמוד משותף של שירים, האספה הכללית, מועצת הועדות והועדות ועל הכל חופפת הידיעה והדאגה של הילדים עצמם לעניניהם הם.

החוגים. העבודה בכחות מסתימת בכל יום בשעה שלש פחות עשר דקות. בשלש מתחילה עבודת החוגים. ביסודם של החוגים הונח הרעיון לבטול הסיגים שנוצרו ע"י מציאות הכתות. כל ילד, מלבד ילדי א' וב', נמצא לפחות באחד מחוגי העבודה הללו. עוד טרם פתחנו את הרעיון הזה כי חסרים אנו פשוט כחות לפעולה. אעפ"כ השגנו הרבה במעט הזה. החומר, בהם עוסקים החוגים, ואף באותו החומר שבהם עוסקת גם הכתה, קבל כאן מפנה אחר, מתוך עצם מהות החוג והרכבו. חוג העבודות למשל, או חוג הגנה, או החוג לציור אינו המשך של עבודת הכתה, ומלבד זאת פועלים החוגים בשטחים שאין הכתה עוסקת בהם: המקלה, החוג הדרמטי, חוג ההדפסה וכו'. פעולה זו שהיא חדשה עמנו והתובעת כחות ומרץ לא הכיובה מכל הבחינות. ראינו שכר בעמלנו, נוסף לנו ערך חנוכי חברתי שאין שני לו (מחוץ לתועלת הלאמודית-מעשית הצומחת מכאן). עצם הרעיון אשר הונח ביסודו, בטול הסיגים, שנוצרו ע"י הכתות הושג בשלמות, הישג אשר ברכה בו לאין שעור.

את מסכות השבת, המסתדרות אחת לשבועיים איני צריך להעריך

לפניכם. רוב ההורים השתתפו לא פעם במסבות אלו. את החיים, את הרגשת השותפות, את החפוש אחרי תוכן של חיי ביה"ס בהבלטת רעיונות העבודה, הקרבה הקימת בין הילדים, כל אחד מכיר את משנהו, אף כי איננו בן כתתו. את כל זה ראיתם במו עיניכם. בלי ספק שמתם לב גם להנהלה העצמית של המסבות הללו בלי התערבות כל שהיא מצד המחנכים. בכל פעולה חנוכית יש לו למחנך מטרה מרכזית ומטרות לוואי. המסבות, מטרתן המרכזית, שאנחנו המחנכים הצבנו לנו היא פתוח הכשרון להנהלה העצמית. אמנם קל מאד להרכיש למספר ילדים אינטליגנטיים את הכשרון לארגן ולנהל אספות, מסבות, חגיגות וכו'. הקשי הוא בקהל הילדים, בקהל הצריך להתרגל להשמע להוראות אלה. בין מטרות הלוואי החשובה שבהן היא: להרגיל את הילדים לשבת מסביב לשלחן ערוך כל טוב מבלי שיחטוף ומבלי שימהר למען בלוע הרבה. אמנם גם בחגיגות נוהגים אנו כזאת, אך לא היינו מגיעים לידי „נמוס" זה על יד השולחן לולא הרבנו במסבות השבת.

פגישות של כמות קרובות בגיל באות לשם ציון ושיחה על אישיות מסוימת אשר אין אפשרות לשוחח על כך במסבת כל הילדים מחוסר שפה משותפת לכל הכתות.

גם על עתון ביה"ס אין מן הצורך להאריך. רגיל מאד בהרבה מהמוסדות שכל כתה מוציאה לעצמה חוברת חבורים כסכום לאיזו עבודה מסוימת או טיול. יש הנוהגים להוציא חוברת כזו לעתים מוזמנות וקוראים להן עתון הכתה. אף אנחנו נהגנו כך. אמנם מתוך השאיפה למלא את חברה ביה"ס בתוכן, שיהא מקשר את הכתות כולם, היינו מוציאים עתון קיר משותף, או עתון כתוב בידי ילדים מכל הכתות, אשר היה עובר מכתה לכתה. ברכה רבה לא ראינו בעתונים אלה. הם לא מלאו את אשר קוינו מהם. עם יצירת החוגים יצרנו חוג מיוחד — חוג ההדפסה. קנינו בשבילו מכונת הדפסה העולה ב"6,5 לא"י והוא המדפיס לנו עתה את כל החוזרים והמכתבים להורים, בחינות וכו'. במכפלה פשוטה זו רכשו להם הילדים נסיון וידיעה יסודית בדרכי העבודה בה. אנחנו העובדים במוסד המבוגרים, אין ידיעותינו משתוות לידיעתם של רבים מחוג ההדפסה. בעזרת הדפוס הוספנו אנחנו לעתונים, אשר כל כתה מוציאה לה לעצמה, את העתון המשותף, המודפס של כל ביה"ס. אשר אתם קוראים בו ומכירים אותו ורואים את ילדיכם נהנים מכל מה שדומה להלצה ואינכם יודעים על מה הם צוחקים. זהו סוד העתון העצמי אשר הילדים עצמם כתובים בו. מי שאינו קרוב מאד לחיים במוסד ולא מכיר אותו לפרטיו, אינו יכול לצחוק למשל להלצה על צבי והשוטר השומר את גבול סוריה, אם גם יסתכל בתמונה המצוירת על הדף. והילד אחרי שכבר צחק עליה עשרים פעם, כשיקראנה בפעם ה-21 יצחק מחדש במלא פיו. הוא יצחק ויהנה מההלצה גם מבלעדי התמונה. התמונה כאן רק ממחישה לו את ההלצה, כי אכן לא טעה בכונת הדברים. הילד החי את חיי המוסד, וכזה הוא הילד הרגיל אצלנו, חי את העתון. עדים אתם לטפול שהוא מטפל בו, את עשרות הצבעים בו הוא מקשט וממלא את הצוירים, הוא לא יותר על עתונו בעד כל הון. כיון שעתונו הוא, שבו נדפס לפני שבועים "מאמר",

ובעתון הבא יתכן והמערכת תדפיס את שירו ובאספה הכללית הבאה אולי יבחר לעורך. ערכו של עתון ילדים, אשר הילדים עצמם משתתפים בו, אינו מוטל עוד בספק בעולם הפדגוגי. ועתה המשחקים המשותפים בחצר. דבר זה במכוון יתכן רק במוסדות בהם מכיר הילד את כלם, רואה את עצמו חבר לאחר אם קטן ואם גדול. וכיון שהמשחק המשותף הזה יתכן במוסדות כאלה אשר חיי חברה בהם, הופך הוא עצמו להיות גורם לתברה. למוד שירים בצותא, (כל היושבים לסעודה בחדר האוכל) הונהג אצלנו שלא בכונה תחלה, משום שלא ידענו מה לעשות בזמן שיושבים ומחכים להתחלת הארוחה. נסינו ללמד שיר. בחדר האוכל הוא הכרח לא פחות מאשר הפרת על השולחן, מאשר המפית וה"כלי-בו", כל פעולה חברתית חדשה, שהיא תוצאה של הפעולות החברתיות הקודמות לה משמשת עליה לפעולות חברתיות נוספות. יש להדגיש כי הפעולות החברתיות-ארגוניות הללו לא תשאנה כל ברכה אם לא תהינה עקביות. אין ערך לאספות אם אינן עשויות קבע. אין ערך לועדה אם לא נתת לה סמכות מספקת. לא יהיה ערך להנהלה העצמית אם הילדים ידעו כי מעל להחלטותיהם יש מי שמחליט לחדוד ודעתו היא הקובעת. יהיה זה מנהל או חבר עובדים או איזו אינסטנציה אחרת. מחשבה עצמית, אחריות למעשים, משמעת פנימית, כבוש האימפולסים, בטחון עצמי, כל אלה יופיעו אצל הילד עם הידיעה כי דעתו היא הקובעת, כי אין לו להסתמך על מי שהוא; אם טובה דעתו, אם טובים מעשיו וחייתה בהם החברה כלה, אם רעים — תסבול החברה אתו ביחד והוא יהיה המטרה לחיצי החברה המתמרמת על העול. יש הכרח להדריכו אך יש לתת לידיו הוא את המושכות. להכניסו לים ולאמר לו: למד לשחות; כיבשה אין לומדים שחיה. אנחנו דוחפים את הילד לים הזה. הילד יודע, כי בידינו נתונים חיי המוסד; הוא הקובע. ואנחנו ביושר לבב אומרים לו כל אשר אתנו. הוא ע"י ב"כ משתתף בישיבות המורים הועד הפועל והמועצה, מקבלים דו"ח מלא מישיבות ועד ההורים, הוא קורא את הודעות ה"מרכז לחנוך" וגם ברגע זה הנה יושבים כאן עמכם ילדים ושומעים את דברי כאן. עדות היא כי גם לתוך ההורים חדרו המושגים הללו של חופש לילד במדה שאין עמה משום שעבוד המבוגר לתאות שלטונו, ובודאי שלא היינו מגיעים לידי יכולת ארגון החברה, לו חיינו גם אנחנו במשטר של צלצול והחלפת מורים בשעות קבועות. חדשים אלה: מורה לכתה מצד אחד ובטול הזמן הקבוע להתחלת השעור ולהפסקתו, לא רק שהם מביאים ברכה ללמודים עצמם אלא שלא תתכן בלעדיהם חברה חפשית ובעקף ארגון חברות מסוג זה.

האם הגענו כבר לחוף מבטחים? לא! ישנה לנו מסגרת ארגון, ישנו חכן מסוים, אידיאלים מסוימים, אשר זיקה להם לארגון הזה, ישנה אמונה ושאפה של חבר העובדים להכניס את התוכן הזה, אחרי שיותאם לתפקידו, לארגון החברתי אשר הקימונו. ישנו חפוש אחרי בטי האידיאלים הללו בחיים. הננו עומדים בראשית דרכנו. עוד טרם ידענו את אשר נושא לנו העתיד בחיקו, אולם מה שנעשה, קים ועומד כבר, יסוד הוא ליצירה בשטח החיים החברתיים במוסדות שלנו אשר ילכו וימצאו את

תכנם הם ואת צורתם, בהתאם לשאיפות החינוכיות אשר מטפח במוסדותיו
ה"מרכז לחנוך" של הסתדרות העובדים הכללית בא"י.
(מתוך "הד החינוך", גליון י"א-י"ג, תרצ"ו)

את הדברים האלה אי אפשר היה להזיז. הם היו העתק מפרטיכל
להורים, שהיו מעורבים בנעשה בבית החינוך. ולא זאת בלבד.
הדבר המזור הזה שילדים נוכחים באסיפת ההורים בשעת סיפור
המעשה הכה בתדהמה מורים רבים. ישיבתם העידה א) העובדות
הנמסרות להורים הן אמת; ב) כל מה שיש למורה לאמר להורים
אינו סוד שמור בפני הילד אלא להיפך.

באסיפות הורים זאת השתתף גם מפקח ביה"ס שמסר דו"ח על
מצב הלימודים. בפרטיכל זה, מאסיפת ההורים, משורטטים כל היסודות
על פיהם נתפתחו ונתגבשו דרכי עשיה, בעקבות תופעות חיים
של גוף חי ותוסס כחברת ילדים עצמאית, שעלו ותבעו פיתרון
לצרכי חייהם הטובים של הילדים צמוד למטרות שהצבנו לעצמנו.
ועוד נחזור לדברים אלה.

עם הפנים אל החוץ

הויכוח בשאלת הזרמים בחינוך, על הכללת "זרם עובדים" במסגרת
הועד הלאומי, על המשך הקיפוח של הזרם במועצות המקומיות —
התנהל במישור הציבורי. בעתון "הבוקר" — עתונו של הגוש הימני
האנטי פועלי בישוב, מולו "דבר" ובאמצע עתון "הארץ" בעריכתו
של מ. גליקסון, שראה עצמו ליברלי. כל אחד ועמדו תויו.
"הד החינוך" — עתון שבועי של הסתדרות המורים והירחון
"החינוך" — התנורו מדיון זה. הם היו כלי ביטוי של כלל חברי
הסתדרות המורים. לכן עסק ירחון "החינוך" בנושאים פידגוגיים
כלליים ו"הד החינוך" בעיקר בנושאים ארגוניים.

מסירת פרטיכל של אסיפת ההורים של בית החינוך לפירסום ב"הד
החינוך" "הוציא את הדב מן היער". כשעורך "הד החינוך" קיבל
את הפרטיכל והכותרת היא "דרכנו", רוצה לאמר — של כלל זרם
העובדים, החליט שאין מוצא אלא להביא את הדיונים שבציבור גם
לעתונו. גליון אחד שהוציא לפני שפירסם את הפרטיכל, שהיה בידיו
ימים ארוכים, כתב הוא עצמו מאמר בעניין הזרמים והוסיף הערת
פניה למורים שישתתפו בוויכוח הזה. במאמרו, שהכתיר אותו בשם
"פרקים במערכת זרמים" הוא טען כי לא הוכח שלזרם העובדים
יש הישגים כל שהם, יותר מאשר בבתי-הספר הכלליים.

זו היתה השעה לעבור מהגנה להתקפה. לא כתכסיס. כל עוד
נמנעו המורים להתדיין פומבית בנושא הזרמים — אי אפשר היה
לאמר דברים לגופו של עניין חינוכי, שבעתונות הכללית לא היה
מקום לכך, ואי אפשר היה להשוות דברים עפ"י מהותם. אנחנו
עמדנו מול גל שמועות ודון והשמצות שלוחות רסן, שעיקרם היה
לחישות מפה לאוזן, בעיקר לאוזני ההורים.

בתי החינוך בעיר קמו כמחאה והתנגדות לקיים ואת זאת צריך
היה לאמר. ואכן במאמר נוסף שכתבתי כתגובה על מאמרו של
העורך, אמרתי זאת בהריפות (ראה נספח א').
העורך מצא צורך להעיר כי לו היכיתי למאמר השני שלו,
הייתי מבין שאין סתירות בינינו.

כדי להבין היום הערה זו של העורך חזרתי ועיינתי בעתון של אז, הנמצא בארכיון הסתדרות המורים.

המאמר השני של העורך נתפרסם באיחור רב. לא מובנת הערתו — "לו חיכה מר זק". המאמר היה בידיו של העורך הודשים אחדים והוא יכול היה לעכב אותו עד פירסום מאמרו. במאמר הנוסף, המחבר חוזר על עיקרי דבריו הקודמים, אבל יש בו תוספת פיסקה שהיתה עיקר טענתם של כל המתנגדים מבפנים נגד זרם העובדים שנתקבל על דעתם של רבים:

"בקיצור: חינוך העובדים הנפרד גרם שאחד המעולים שבכוחות היוצרים של הישוב העברי — הסתדרות העובדים — יסיה דעתו מבקעת חינוך העם כלו" (גליון ה'—ד' תרצ"ז).

זו היתה טענתו היסודית של בן-גוריון בהתנגדותו לזרם העובדים ובכוח זאת הצליח — 4 שנים אחרי קום המדינה — לבטל את הזרם. ב"ג החל לתבוע זאת במרכז מפא"י, בשנת 1950, מיד עם ארגון משרד החינוך. בישיבות המזכירות והמרכז יצאנו במאבק נגדו והוצאנו ויכוח זה החוצה (ראה נספח ב'). זה לא היה קל. "הממלכתיות" קסמה לכל. יוקרתו של ב"ג היתה בשיאה. דברו היה חוק לכל חבר מפא"י — אעפ"כ הצלחנו אז לקרוע את רוע הגזירה.

ביטול זרם העובדים לאחר מכן היא פרשיה סבוכה לעצמה, אפופה מאבקים ומעניינת.

ב"ג החליט להמשיך במאבק זה הסיבה היתה התנגדותו לזרם הציונים הכלליים "לעמוד על משמר ביה"ס הלאומי האחד".

מאמר המערכת ב"הד החינוך" (סיון ח'—ט') הגיב על כך: "ברית הציונים הכלליים" הוחרדה כעת רק למראה הכבושים של המרכז לחינוך.

כנוס זה לא הביא לנו כל נזק. הקושי היה בפנים המחנה. כמעט במחזוריות של כל שלוש שנים היה מופיע בעתון הפועה"צ, הויכוח בענין זרם העובדים. אנשי הפועה"צ לשעבר בתוך מפא"י, ולופבן — עורך הפועה"צ — שבעונה של מפא"י, היה עושה זאת ביסודיות, בכשרון הביטוי שלו כי רב. הוא היה טוען וחוזר וטוען כי על "פרשת דרכים ידועה נשתבשה הערכתנו את החינוך העברי בארץ כתפקיד אחיד". ויצא לי להתוכח עמו בנושא זה ולנסות להוכיח שבארץ לא יכול להתקיים "חינוך אחיד" ולתבוע הכרעה בנושא

ובעיקר שלא ישאירו אותנו, המורים, לשאת לבדנו את משא החינוך הפועלי העצמי.

אנחנו — אנשי בית החינוך בצפון — כבר היינו מחוסנים מפני אנשי לעז. היינו בטוחים בעצמנו ובמעשינו במידה מספקת, וידענו שיש לנו מה לאמר בענין זה (ראה נספח ג') של "חינוך אחיד".

כאשר מורים ומפקחים מהזרם הכללי ניסו לטשטש, לצרכי הגנה עצמית, את המבדיל בינם לבינינו בדבר מקומה של העבודה הגופנית בבית הספר — הוכחנו את האבסורד שבדבר ואת התבדל הבולט

"ביחס האידיאולוגי לעבודה" (ראה נספח ד').

היתה חשיבות גדולה לאמר לציבור הרחב מי אנחנו וראינו עצמנו רשאים לעשות כן. כדי לפשט את הענין ולעשותו קרוב לליבם של הורים, שהדברים יובנו נכון על ידי הציבור הרחב שאינו מתעמק ביסודות החינוך, לא התביישנו לספר באופן מפורש על בית חינוך בצפון, מי אנחנו ואיך אנחנו פועלים ("אחד המוסדות",

ראה נספח ה'). יצאנו להתקפה יותר משעמדנו במצב של התגוננות, אבל עמדנו בחדדים. קשה לאמר שבהסתדרות היתה נכונות להכריע בענין קיומו או אי קיומו של זרם העובדים בחינוך, בנוסח של הבאת דברים לפרום כל שהוא להחלטה. היתה מציאות של קיום זרם העובדים, שיחידים, עסקי ציבור ומורים, לחמו על זכויותיו

(תכניו: הם נשאו את דגל החינוך העצמי מתוך הרגשת יעוד.

הוא נשאו את דגל החינוך העצמי מתוך הרגשת יעוד.

הוא נשאו את דגל החינוך העצמי מתוך הרגשת יעוד.

הוא נשאו את דגל החינוך העצמי מתוך הרגשת יעוד.

הוא נשאו את דגל החינוך העצמי מתוך הרגשת יעוד.

הוא נשאו את דגל החינוך העצמי מתוך הרגשת יעוד.

הוא נשאו את דגל החינוך העצמי מתוך הרגשת יעוד.

בדרך

אני חוזר לשנת תרצ"ד, השנה הראשונה בה פעלנו במסגרת "זרם העובדים". בשנה זו טיפל הפיקוח בכל בעיותנו בחוץ והיו למפקחים הזדמנויות לבחון מגמותינו. בתום השנה הזאת עזבה אותנו המורה בבה (במסמך המודפס של החלטות ועד ההורים מופיע בטעות השם בלה. ראה עמ' 26). ובאו שלושה אחרים. משה ברקאי עליו כבר סיפרתי בראשית הדברים. רחל סוקולקה (לימים רחל ינחל) ונח — שם משפחה "מעובר" — גם כן ברקאי. רחל באה מבית דתי, מאד פטריאכלי, מאד אוטרטטיבי. בילדותה נתחנכה בסביבה ירושלמית לאומנית. לפני בואה לבית החינוך עבדה במשך שנה כגננת במושב עובדים ובכל זאת היה בשבילה כל ענין בית החינוך דבר מביך: תפיסת עולם סוציאליסטית מודגשת. "הסברת ההווה" לילדים. הדגל האדום. הגיגת האחד במאי וכו' — ובנוסף לכך דרכים חדשות בהוראה ובחינוך. באמצעות המחברות שנשארו בידינו מלימודינו עם ד"ר גרוסמן היא מיהרה להתחקות אחרי התורות החדשות והיטודות הפילוסופיים והדידקטיים של החינוך החדש. הדברים דיברו אל לבה ותאמו את רוח המרד שהביאה עמה. היא נשתלבה במסגרת הכללית והפכה להיות שותפת במאבק ובעשייה של בית החינוך.

נח ברקאי בא לבית החינוך כמדריך לנגרות. בלימודי המלאכה היתה תכנית מחייבת (ערך אותה אביגל עצמו) לאופני הלימוד של מלאכה זאת. הקימונו "ליפט" — מסוג הארגזים הגדולים שהעולים מגרמניה הביאו בהם את רהיטיהם (זה היה חידוש בארץ). קנינו קצת כלים ועסקנו, למורת רוחנו, בלימוד מלאכה כעבודה. נח — היו לו ידיים היודעות לעשות כל מלאכה. מהר מאד הפכנו את הנגריה לבית מלאכה (אבל השם "נגריה" דבק בו). העברנו ליפט זה לפינת החצר של הבנין החדש. בבית המלאכה עסקו בכל: במסגרות ובפחחות, בחשמלאות ובבנין, בעשיית מברשות ובייצור ספסלים ובהכנת פחים להחמצת מלפפונים וסגירתם ההרמטית ובכל

התיקונים שהיו דרושים בביה"ס. במשך כל השנים לא ניכנס בעל מלאכה כל שהוא לתיקונים בבית הספר, פרט לסיידים. בידינו עצמנו עשינו כל דבר שהיינו זקוקים לו. שום עשיה בבית המלאכה לא היה מלאכותי. צרכי הבית, צרכי החברה, החג והחגיגה — הם שהכתיבו את התכנית ותוכן העבודה.

בימים שלפני חנוכה עסק כל ילד בבית המלאכה ביציקת סביבון מעופרת. זה אינו מופיע בתכנית של לימוד הנגרות, אבל זה היה צורך מעשי.

לימים, כשנח החל להורות את לימודי הפיזיקה בכתות, עסקו בבית המלאכה בבניית מכשירי הדגמה. הדברים התפתחו עפ"י מה שהחיים הכתיבו ולא עפ"י תכנית לימודים כתובה המחייבת ללמד בדרך דידיקטית אחידה את מלאכת הנגרות והקרטונג'. וכך נתוספה לחברה ועדה חדשה — "בדק בית". כל ועדה כזאת, שצומחת מצרכי חיים ואינה יצור מלאכותי, גורמת לחיכוכים של אמת במסגרת חיי חברה המשרתת עצמה. צריך להפש דרכים, לפתור בעיות, וזה רק לברכה לחיי החברה.

שלושתם גם הם — משה, רחל ונח — עוד הספיקו לטעום את טעם הנדודים, מדירה ברח' בן יהודה אל הבית האדום, ולצפות בדריכות לבית החדש בו עתידים היינו לבנות בית-ספר עפ"י החלום מות שגיבשנו לעצמנו בימי הראשית האלה. את חלומנו זה — לא את החלום כולו — סיפרתי להורים, כשאנחנו כבר ממוקמים בדירת הקבע.

כג
הכחה הבוגרת היא כתתי, כתה ו'. הם חיים באינטנסיביות את חיי הבית ובונים את חברת הילדים על יסודות איתנים. נדבך על גבי נדבך.

תנועת הנוער, "המחנות העולים", מחכים להם בכליון עיניים. כרגיל, פועלים שליחי התנועה בכתה ה' ויש שמקדימים לדי.

אישית אני מעורב עם מדריכי התנועה, מרצה בפניהם על נושאים שונים, מזמין אותם מדי פעם לאירועים בבית החינוך והם מוותרים לי ואינם מגיסים את התלמידים בכתה ה'. אבל כתה ו' ? מתי יספיקו ילדים אלה לחיות בתנועה אם לא יכנסו לתנועת הנוער עתה. אמנם, גם הילדים עצמם חוששים כי הליכתם לתנועה, שודאי תיכבוש לבם, תחבל בפעולתם הציבורית בבית. לבסוף אנחנו מסכמים, כל הגורמים יחד, על כניסתם לתנועה לקראת טיולי חנוכה.

תוך זמן קצר לאחר מכן מופיעים בביה"ס מדי פעם ילדים לבושים חולצות כחולות עם סמל התנועה, בעיקר ביום רביעי, לאחר הפעולה המתקיימת בתנועה בקביעות ביום ג' בשבוע (אנחנו קובעים שלא אבדוק ביום ד' שיעורי בית. נוהג זה נקבע לכל הכתות לאחר מכן). החולצה הכחולה בחצר מעוררת תשומת לב הילדים.

באחד הימים מודיעה מזכירות הכתה כי לקראת הסיכום החודשי של פעולות הקק"ל באים כולם בחולצות כחולות. הסיכום החודשי היה קבוע בימי שישי גם אם ראש חודש חל ביום אחר. אנחנו נאחזים ברעיון שמזדמן לנו באקראי. כל הילדים יבואו בחולצות כחולות ובכל יום שישי. והנה בדיעבד סמל ראשון לסוף שבוע (בימים ההם טרם היתה תלבושת אחידה בבתי"ס. כאשר הוחלט על תלבושת אחידה, לחמנו נגד, מטעמים של חופש הפרט). אבל איך מסיימים בשיר טקס זה של "סיכום חדשי" של הקהק"ל. המנגינה ומילות הזמר "הצפון שלנו הוא", שהוא תמיד השיר האחרון, בכל מסיבה, קלילים מדי. אמנם הילדים שרים אותו בגאווה אלא שהוא טוב כשעשוע, כביטוי של נעימות, כזמר. במנגינה אין כלום מן ההמנון ובמילים ודאי שלא.

בכל יום שישי בשבוע היינו מקדישים בכתות שעה-שעתיים להסברת נושאים אקטואליים. ענינים שנתרחשו במשך השבוע בעולם ובארץ.

גורם העובדים קראנו לזה "הסברת ההווה". מורים של ביה"ס הכללי והמזרחי, אנשי ציבור העויינים את זרם העובדים וכל בעלי לשון הרע, קראו לזה "פוליטיזציה של החינוך". לא שמענו להם. יום אחד מספר לי דוד על מילות שיר שלימד בכתה, שיר משירי ה"בוגד" הפולני שאלפי היהודים ששירתו בבריגדות האדומות במל-חמת ספרד שרו, וכי השיר נתקבל מאד אצל הילדים. הוא מציע שאכנס ביום השישי לכתתו לשיחה בעניני היום והכתה תסיים את השיחה בשיר הזה.

הימים היו סוערים בארץ: מאורעות הדמים של 39—1936; התקפות על ישובי חומה ומגדל וקורבנותיהם; מלחמת ספרד; חוקים שפירסם הנציב העליון של ממשלת המנדט, חוקים לשעת חירום, כאילו מתכוונ-נים למלחמה. היה רע על הנשמה. גם הילדים בארץ היו מתחמים. בכתה עניתי על שאלות שילדים שאלו (זה היה סדר דיון קבוע) ולאחר מכן הסברתי נושא מהנושאים שבחרתי וסיימתי באקורד חזק. לא היה קושי למצוא אקורדים כאלה. כל חיינו היו מלאים בהם. עם סיום הדברים, כשאני רומז לדוד בהתאם למוסכם, הוא פותח בשיר החדש — "סערת הרשע" וכל הכתה אחריו. אני מתבונן בעינים הנוצצות של ילדי הכתה, אני רואה שרוב הילדים מחזיקים בידיהם את מושב הכסא ומתחזים מאד.

אנחנו מסכמים שנלמד שיר זה בכתות נוספות. במסיבת השבת העוסקת באירוע שעל הגבולות (תסכית על חיל'ה פרוינד ?) פותחים כמה ילדים, עפ"י המוסכם, בשיר "סערת הרשע" ולאט קמים על רגליהם ועומדים דום. השיר כבש. יש בו קצב. כל שורה עומדת לעצמה. כל מלה — תקיעת חוצצרה. שיר לכת תקיף.

במבט לאחור אפשר להסכים לכך שצריך היה לשנות את מלות השורה השלישית. אבל באותם ימים עדיין התיחסנו ברצינות למה שלמדנו בסיפרות "קבל או השלך" את היצירה, אבל אין לך זכות לשנות בה לצרכיך. מלות השיר הן:

סערת הרשע תילל על ראשינו
כה האופל ילחץ כברול
קרב אחרון נאסור על אויבינו
פני גורלנו ייכס ערפל.
הניפו דגלינו, אור לדרכנו
אל חיל ומורך אחים נתעודד

תחוקנה ידונו יישר מפעלנו
הלאה קדימה העם העובד.
השיר הפך הימנון ששרים אותו בסיום כל אירוע.
והנה כבר יש לנו שני דברים שחיפשנו: סמל של סוף שבוע
(חולצה כחולה) המסמל את הקשר שלנו לתנועת הנוער ודרכה
לתנועת הפועלים ויש לכך גם מנגינת לכת שהובאה מקיבוץ כנרת;
והימנון.

אלא שענין חדר האוכל לא נותן מנוח. דוקא דברים שהם לא
הראשונים בתור החיפושים, מופיעים ונדחקים בראש התור. ואנחנו
עדיין במסכת חדר האוכל — שהוא לנו העיקר.

כד

בחיפוש אחרי מורה לטבע שיוכל להשתלב בתוכנו, ניקרה בדרכי
מורה לחקלאות המלמד בבי"ס ברחובות והוא גם בוגר קונסרבטוריום.
מורה שמצרף שני יסודות יחד — עבודה ותרבות מוזיקלית. הצרוף
הזה מזומן לפתרון שתי בעיות יסוד. לא מורה שיבוא לשעה ללמד
זימרה בכתה. מורה זה שמדובר בו אינו מוסמך לכך ולא מתמצא
בתביעות של הפיקוח, אבל הוא איש מוזיקה שמבין בצרכי התרבות
וההוי של חברת ילדים והוא אגרונום — מורה לחקלאות ולטבע.
הוא מקים פינת חי בחצר הלא גדולה והוא שגם מלמד שיר חדש
ומארגן תזמורת של כלי נגינה שונים ובתוכם "כלי" מבקוקים.
ילדים מחפשים בבית ומביאים בקבוקים למיניהם (כדי להפיק
צלילים מתאימים, נעזרים בכמויות מים שונות בתוך הבקבוקים).
בנגריה מכינים מסגרת עומדת על הריצפה לתליית הבקבוקים ומתגלה
גם המנגנת המסוגלת להוציא מהם את הצלילים הדרושים. התזמורת
מקבלת תוספת כלי (צליל — כמו קסילופון) והוא מגוון והוא אטרקטיבי
והוא כולו מלאכת בית, שרבים כל כך היו שותפים ביצירתו.

מציאותו של מורה למוזיקה, שאין מחייבים אותו לבצע תכנית
לימודים סטנדרטית של שיעורי הזימרה, יחד עם מורה העוסק
ב"תאווה" בהכנת הופעות אמנותיות, מעלה את החיים האמנותיים
בביה"ס למדרגה חויתית בעלת ערך לגיבוש חברתי. לימים נצטרף
גם הצייר צבי כמורה לציור והוא משתתף בפעילות החברתית שמחוץ
למסגרת הכתה. המורה להתעמלות היא גרט קופמן (קדמן) שה-

אמביציה שלה היא המחול ומופעים אמנותיים בהמון רב. — החוקרים
ארבעה אלה, יחד עם המורים הנותנים מזמנם ומדורבנים כל מעשה,
העלו את חיי התרבות לשיאים שאינם מקובלים בבי"ס. הילדים
נכבשים לאינטנסיביות של חיי החברה. החברה המאורגנת אינה
נישאת עוד על שכמה של האליטה היוצרת שבתוכה בלבד, אלא
מקיפה גם את "הרוב הדומם" ועושה אותו שותף פעיל ביצירה
המגוונת בכל שטחי החיים.

כה

באחת מארוחות הצהרים, כשעומדים להפעיל את הפטיפון, עוד
בטרם הורדה המחט, קם פתאום דוד פ. נער מכתה ו' — ילד מעולי
גרמניה (כיום חבר שדות ים), שהיה בוגר בשנה מבני כתתו. ילד
גבוה, רחב גרם, מרשים בחיצוניותו. עיני כולם נסבו אליו. בקול
רם ולאט — היה לו קול חזק ועמוק — הוא אומר: "יש לי הודעה.
אבד לי החליל. הגנב הישר מתבקש להחזירו לי, לכתה ו'." קצת
מהילדים צחקו, אחרים לא הבינו את החידוד.
הודעה זאת וקשב זה הבזיקו רעיון: הן אפשר למסד את הדבר,
כבר למחרת אני רושם במחברת את כל ההודעות, שלפני כן היו
רשומות על הלוח.
בהתכנס מרבית הילדים, בלי לחכות לכולם, אני קם ועומד באמצע
חדר האוכל. הושלך הס. הכל משתהים לחידוש המשונה שבקימתי.
אני קורא את ההודעות שבמחברת ואת התאריך. כך יום נוסף
ועוד יום והדבר מתחיל להיראות בעיני הילדים כחלק אורגני של
הצהריים, כאילו היה זה דבר שכולם חכו לו, דבר שחסר היה כל
הימים והנה זה סוף סוף הופיע. יש קשב. "ההודעות" הפכו גרעינו של עתון יומי בע"פ, נוסף לעתונים
האחרים שכבר פעלו בביה"ס.

במקורות שם לעתון. והוא משיב לי מיד: "קרא לו מעשים בכל יום".

אני לו: התכוונתי לשם כל שהוא מהתלמוד, משהו שיהיה קשור עם המורשת היהודית. הענין אינו דוחק. חפש משהו. הוא לי: "זה שם מהתלמוד. בכל דף שני בגמרא תמצא זאת. בכל ויכוח בין חכמים, כאשר מי מהם רוצה לאמר שהדברים מוסכמים וידועים, הוא משתמש במטבע לשון זאת: "הרי זה מעשים בכל יום". הן זה הדבר שאתה באמת עושה אותו בכל יום.

כיון שמשכתי לענינים שבמורשת — החלפתי את התאריך האזרחי לתאריך עברי (שאלת הזדהות הילדים עם סמלים שנתקדשו בהיי האומה הפכה להיות אקוטית. אוכלוסיית הילדים שנתרכזה בבית החינוך — אפשר היה לסווג אותה לשני סוגי בתי אב: ילדים מבתים אפיקורסיים להכעיס וילדים מבתים יקיים, מגוכרים בכלל מתרבות יהודית). והחילתי את ספירת היומן בנוסח של ספירת העומר — 160 יום ללימודים 161 יום ללימודים וכו'.

מחברת ראשונה זאת של "עתון" לא נמצאה. אבל להפתעתי נמצאים כמה כרכים של "מעשים בכל יום", בחדרי העיון ע"ש נחמן סירקין.

העתון היומי של כל שנה כרוך בכרך אחד לחוד. בהמשך הדברים אשתמש בכמה קטעים מהם "כמקור היסטורי" לאמת ענינים שיהיה לי עניין לאמתם. הידיעות, החיבורים, ההודעות בעתונים אלה, הם אוטנטיים ואמינים ויש בהם משום מקור היסטורי ע"י כל כללי מחקר היסטורי.

כך נולד כלי ביטוי חדש, עתון יומי, קצר, ההולך ומקבל דפוסים חדשים מדי פעם והוא מלווה דופקם של החיים במשך כל השנים, עד היום הזה.

עם לידת "מעשים בכל יום" התהלכנו כאילו גילינו תגלית מיוחדת; כאילו אנחנו שהמצאנו את הדפוס, או לפחות רעיון העתון כמכשיר לקומוניקציה בין המונים. לא נעסוק בצד הפסיכולוגי שבדבר — עובדה היא, אני מעיד על כך ריטרופקטיבית 45—46 שנים אחורנית, שהולדת העתון שיחרר אותנו ממועקה גדולה ושיחרר בנו הרבה קיטור. לא בלבד שנתפעמנו מ"הקסם שבתגלית". "מעשים" הניף את הפעילות החברתית תנופה רבת גובה. יתכן והסיבה פשוטה הרבה

יותר, אפשר כי הדברים הרבים שנוצרו כתגובת שרשרת — הגיע מועד הבשלתם מעצמם. אבל ודאי הוא שהעתון נתן לכך תאוצה.

אין אפשרות לתכנן לידתה של יצירה, אבל אפשר לארגן סביבה מולידה. כל פעולותינו בשנים הראשונות היו למעשה פיתוח עיקרי היסוד ויצירת תנאי צמיחה לרעיונות שכלולים במודעה שפירסמנו ביולי 1931 על פתיחתו של בית-חינוך על יסודות העבודה. העיבור של כל המעשים היה אי שם, בראשית הזאת, ב"הכרות היסוד".

כח
העבודה כיסוד בחינוכנו

העבודה כיסוד בחינוכנו

רעיון "עבודת כפיים" בחינוך הוא יליד המאה הקודמת. היו שטענו כי המלאכה היא חינוקים ללימוד טוב יותר (קומניוס פרבל ואחרים)². באותם ימים נפוץ הרעיון על "עבודת כפיים כיסוד דידקטי" "כשאיפה להמחשה בלימודים". בראשית המאה שלנו דברו פסיכולוגים מורים וחוקרים בעניני חינוך על "בי"ס עמלני" (קירש-טנשטיינר) שבנוסף ליסוד הדידקטי שיש בעבודת הכפיים, קיים הצורך להכין חלק מאוכלוסית התלמידים להיי מלאכה, ללמדם מקצוע מעשי, שיהיה מקור פרנסתם של אלה שיחיו מעמלם.

בית החינוך בצפון ינק את רעיון העבודה הגופנית מתנועת העבודה הישראלית, מן המיוחד שברעיון העבודה כיסוד לתקומה. עבודה גופנית לא רק לצרכי הבראת המבנה החברתי המעוות של עמנו אלא כמקור לחידושים של חיי היחיד. "עם אדם" בנוסחתו של א.ד. גורדון, רעיון העבודה כאידיאל אנושי. העבודה כרעיון של תנועה הבאה להפוך "עם בלי ידיים לעם עובד ויוצר את חייו בידיו ממש ולהיות החלוץ העובר לפני העם בעבודתו זו" וכי "מלחמת העובדים תהיה לא רק בעד חלקם בכלכלה כי אם בעיקר בעד חלקם בחיים" (עבודת כפיים — א.ד. גורדון).

העבודה היתה לאדם מקור האמונה והתענוג, אם גם בתחילה היתה תמיד מעשה שבהכרח ועפ"י ספר בראשית, גם "בעצבון". כאשר חדל האדם להיות שוכן יערות החי על הקשת בלבד, ו"כיתת" אותה למען עבודה יוצרת, כדי לינוק מן האדמה חיים לעצמו, נתגלתה בלבו ראשית האמונה. הנפש החלה לחרוד לפרי העבודה, לגשם שיבוא ויפרה את האדמה. העין למדה לראות את היקום ראייה חדשה, לחמוד את ירק השדה, להנות מיפי הפריחה ומחמדת ההבשלה של הצומח. "בויעת אפיך תאכל לחם" הפכה מקללה לברכה. בויעת אפיים חתר האדם לקראת ברכת החיים וששונם. בלבו הנצו רגשות

1. ראה ניספח ד' על יסוד העבודה בחינוך.
2. בפעילותו היוצרת על הילד להגיע להבעת עולמו הפנימי ולכך נאה העיסוק במלאכות ובאמנויות (פרבל).

הרחמים, התקווה והגעגועים למחר טוב יותר. מאתה, העלטה היא כאשר למד האדם לעשות את העבודה למקור חיים, העלטה היא בו את הכרת ערך עצמו, כיוצר ובורא והבדילה אותו מכל החי על פני האדמה והעלטה בו גבורת הרצון הקבוצי הנועז: "הבה ונבנה לנו עיר ומגדל בשמים". ליצור במשותף מרכז יצירה שראשו בשמים, מחוך אמונה בכח העבודה והשותפות כי "לא יבצר מהם כל אשר יזמו לעשות" (בראשית י"א).

העבודה העלטה את האדם למעלה רוחנית ונתנה בו נשמה יתירה ועשתה אותו בורא ויוצר ומילאה נפשו געגועים לגנוז ולטמיר. היא העלטה בו את הרגישות ואת הצורך לחזור על הרימוס שלה, לחאזין לצליליה, ונתנה לו את השירה, את התנועה, את הריקוד, את הציור והפיסול. היא הרחיבה נפשו להאזין לקול דממה דקה, לינוק חיות לעצמו מכל הנברא ולחמוד את ריגנת היקום. בחמדה ואת הלך האדם לחפש לו את אלהיו ולהלחם על הירות משלטון — משלטון הטבע עליו, משלטון האימה, משלטון האדם בחברו. אלא שמלחמות האדם באדם, בשל הקנאה בנכסים של הזולת, שיבשה מהלכים של חסד, האדם השבוי, שתחילה הועלה על המוקד פמנחה לאלהים, הפך לרכוש שאין לבוזו. הוא היה לרכוש יוצר הנושא רווחים מתמידים, ע"י כך שהפכוהו לעבד העמל, שפרי יצירתו אוכל המנצח.

במשך דורות למד האדם התקיף, המנצח, להנות מפרי העבודה בלי לעשותה בעצמו ולחיות כטפיל על עמלו של הזולת. במשך דורות רבים היתה צבירת הרכוש — העבדים — למקור תענוג של השליטים, והעבודה היתה למעשה בזוי הראויה לפחותי אדם. העבודה הגופנית איבדה את צלם הייחוד שבה והיתה למעמסה על האדם והפכה מעבודה לעבדות.

כאשר הפועל יצא למאבק כדי לנתץ כבלי השיעבוד ולהפוך את סדרי החברה שחישלה כבלים לאדם בעבודתו, הוא שיחרר את העבודה מהעבדות. המהפכות החברתיות ההמוניות לחידוש פני החיים העלו מחדש את העבודה כגורם הווקף קומתו של האדם, המשתחררת

רוחו להמריא לשחקים של דמיון יוצר והמצאה. המהפכה התעשייתית שחלה במאה התשע-עשרה, כאשר את מקומו של האדם העושה את העבודה המכנית תפסה המכונה שעושה את העבודה ביתר מהירות, ביתר שיכלול, ביתר כח, תורה העבודה להיות מקור להתעלות רוחו של האדם. מהר מאד נתגלה כי אמנם אין עוד צורך בכח השרירים של האדם, אבל המהפכה התעשייתית זקוקה לכשרו האינטי-טלקטואלי שלו למען השתלט על המכונה ולשעבדה לרוחו. העבודה חזרה להיות סם מרפא לאדם ונתנה לו את השמחה שביצירה את חדות הבריאה ורמוזה לו למרחבי דימוני-דימונות.

התעלותו של מעמד העובדים בעמים כגורם בייצוב מסגרת החיים של החברה, דירבנה את האדם לראות ברכת עלייה לחברה בעבודה ממש. הרעיון של "השיבה אל הטבע" כאחת מהאידיאות החברתיות שרווחו במאה התשע-עשרה, השאיפה לטבע, לחיים ישרים בתוכו; ראייה חדשה, ראייה אידיאלית את עולם העובדים, העמלים להוציא לחם מן הארץ — כל אלה החזירו לאדם את ברכת העבודה, את כוחה היוצר והבורא, המביא חיים, למען לא ירום עוד לבו של אה עלי אה בעולמו של הקב"ה.

במשך דורות רבים היה עמנו מנותק מן הטבע ומהעבודה. עובדה זו, יחד עם כמה עובדות אחרות, גרמה לכך שהתחלנו לראות את עצמנו "בני עלייה" שאין העבודה הולמת אותם. לגמרי לא חשוב הדבר מה היו הגורמים לכך; אם בא הדבר באשמתנו או באשמת החברה שסובבה אותנו בגלותנו, אשר לא נתנה לנו לבוא אל העבודה ולהיאחז בה. החשוב הוא, כי נתפתחה בנו היכולת לקיים את עצמנו בלי ברכת העבודה וששונה. אבל גם לבו לא בזנו לאדם העמל ולא ראינו בו נחות דרגה. אם גם בתוקף מציאות החיים הקשה והעניות המנוולת, הפך בעל המלאכה בישראל להיות עם הארץ וחסר תורה.

"מי שלא למד בנו מלאכה כאילו למדו לסטות".¹ אלה היו ציונים בחינוך האדם בישראל בכל הדורות. ע"כ דברה אל לבו של בן

1. "אין הברכה שורה אלא במעשי ידיו של האדם". "זכות מלאכה עומדת במקום שזכות אבות אינה יכולה לעמוד". "גדול הנהגה מיגיעה יותר מירא שמים". "אהב את המלאכה ושנא את הרבנות". "בא וראה כמה חביבה מלאכה לפני מי שאמר והיה העולם".

ישראל כל אידיאה חדשה לעלו ערך העבודה ולאהבה אותה. כאשר החלו ללכת לציון על מנת להיות בה, ממילא נצמד אל רציון התחיה גם רעיון העבודה, משום שאחרת לא יכלה היתה לבוא תקומת ישראל בארצו. "בית יעקב לכו ונלכה" — למען עבוד את הארץ, להפרותה ולעוררה משיממתה. מתוך עצם מעשה התחיה והיצירה בארץ, ינק רעיון העבודה יניקה לשם עצמו והתעלה לדרגת חזון חיים נאצל, ברוך אהבה ואחאה ושיוון.

פראשית היות הפועל בארץ היתה העבודה בכל מוראה לא מעמסה עליו אשר מן הדין היה שיבקש להמלט ממנה. גם עבודה זו שלא היה בה עצמה משום ייצור: ניפוץ אבנים לחצץ בשביל הכביש. העבודה המיכנית ביותר, עבודת השרירים בהמון, אף היא היתה פקוד לא אכזב לחוויות ברוכות, בהם ניוון הפועל ומצא סיפוק ליצר העפלה שבלבו. לא העשיה המכנית של החצץ למען עצמו היה זה, אלא בריאת הכביש, עורק החיים אשר יחבר את הארץ ויעוררנה ויחדמתה. החצץ היה חצץ "אידיאליסטי". משהו מרתק וסמלי גנוז גם בספורי המעשה על כביש "טבריה צמח", על הסוללים בכבישים, על המחנות; אלה עוד עתידים להיות אגדות חיים לדורות רבים בישראל, לא פחות מאשר מעשי העפלה של אנשי ההתישבות הנועזים שהעפילו בימי מצוקה בתוך חומות אש של אויבים והפכו לעמוד אש שהלך לפני המחנה, תקופה ארוכת מבחנים לאחר מכן.

תנועת העבודה בישראל אשר עלתה על במת הציונות כתנועת הגשמה יצקה דפוטים לתרבות לאומית מיוחדת וחדשה. היא העלתה את רעיון העבודה לעיקר העיקרים ועשתה אותה למרכז הרצון של האדם החדש בישראל. היא ציוותה עליו את העבודה למען תחיית ישראל, למען בריאת התרבות הלאומית העצמית; העבודה כמקור חיים וחדוה לעצמה. היא העלתה את רעיון העבודה הגופנית כמקור כל רעיון לחינוך עצמי. אל הכמיהה לתחיית ישראל היא הצמידה את השאיפה לחיי חברה צודקים, לתיקון פני החברה ולחידושם. לכן הפך רעיון העבודה להיות מרכז כל הרציה של תנועת העבודה העברית, ההולכת להגשים את חזונה בכח המעשים וקובעת הילכות חיים ברוח החזון.

כך נעשית העבודה הגופנית כור היתוך לבריאת תרבות לאומית.

לא כקורבן אישי של היחידים ההולכים להיות "דור המדבר" למען גאולת העם, אלא בעיקר — וביחוד — כמכשיר נאמן לבריאת האדם היהודי, בריאה חדשה, העבודה — כמקור חיים ליחיד, לשם חידושם של פני החיים, למען יראה את עצמו אח לחדוה ואח לגורל לכל העמלים בעולם.

תנועת העבודה העברית מוזכת ומרנינה את רעיון העבודה ורואה בו יסודו של המאבק לתחיית ישראל, כרעיון המגלם בתוכו את כל מהותם של החיים, את הדותם ואת שונם, את תחיית ישראל ואת תחיית האדם בישראל גם יחד.

בית החינוך בצפון, הביא לילדים את יסוד העבודה כאידיאל אנושי. העבודה היתה העמוד התיכון של חברת הילדים העצמאית וממנה ינקה את כוחה (ראה על יסוד העבודה בחינוך — נספח ד').

יום עבודה שלם בשבוע לכל כתה (החל מכתה ג'). כתה ב' הצטרפה לעבודת כתה בוגרת), כחלק מארגון החיים החברתיים. החברה נאבקה בתוכה על ענייני חיים ממש. כל פרט בתוכה והכלל כולו היו מעורבים בכך מעשית וריגשית. טוב החיים של החברה ביום מסוים היה מותנה וקשור לטיב עבודתו של כל יחיד, כחלק מכתתו. עבודה — לא כ"אמצעי דידקטי" להישגים בלימודים, לא לימוד עבודה בערוגה של גן הירק, שהילד מצטעצע בה ומשקה אותה במשפך, לא קרטונז' וחיתוך צורות בדיקט, אלא עבודה בענפי הבית לצרכי חיים. עבודה ממש.

"יום עבודה בשבוע", המשחרר את התלמיד — משום שהוא עובד באותו היום כולו — ממועקת חדר הכתה, מישיבה על ספסל הלימודים, מחובת המשמעת החיצונית, מלחץ הלימודים, מהכנת שיעורים לאחר מכן.

יום עבודה, שגם המחנך (והמנהל בכלל זה) עובד כשווה לו ומקבל מרות של סדרן העבודה ושל מנהל העבודה.

את העבודה מנהל איש מקצוע. את סידור העבודה מכין סדרן העבודה, ילד מהכתה. המחנך גם הוא מקבל הוראות ומבצע, אינו מתערב בענייני משמעת ולא בדרכי העבודה אלא עובד ככל האחרים. בשעה שהמורה נמצא בתורו בענף העבודה אין הוא "קיים" כמורה, אלא עושה חובתו בעבודה ככל האחר. וזהו עיקרו של העניין: כאשר המורה מגיע למקום שהשלטון מסור בידיו של אחר, ויהא זה אפילו

ילד מבוגר האחראי לפעולה מסוימת, אין הוא עוד "ידען" ואין לו שום זכויות יתר. הוא שווה בין השווים לזכויות ולחובות. אבל פשוט, למען הערך החינוכי שבדבר, מטיל המדריך מדי פעם על המורה אותן העבודות אשר הילד משתדל להשתמש מהן: הוצאת פח האשפה, ניקוי השיריים מהצלחות, ניקוי בתי שימוש וכדומה. המדריך מרבה להורות למורה בנוכחות הילדים: לך הבא סמרטוט, נגב כאן, תשים זאת שם, עשה אחרת וכו'. כך מתעלה בעני הילד העובד הטכני למעלה גבוהה. מנהל המוסד הוא מנהל כאשר הוא יוצב במשרד ועוסק במה שעוסק, כשהוא מבקר שיעור בכתה או יוצב בישיבת חבר העובדים או עוסק עם ההורים — אבל בשעת עבודתו הגופנית אין הוא נופל בערכו אבל גם אינו עולה בערכו על שום אחד אחר בקבוצתו או בפלוגת העבודה שלו. ואם המורה חרוץ יותר — מתחרה בו הילד בחריצותו.

כאן באה ההדגמה הממשית, ההוכחה החוזרת ומודגשת יום יום, פובלי שניתן לערער אותה, כי אמנם מיוחד הוא רעיון העבודה ויש בית החינוך המשווה את המבוגר עם הקטן ממנו, המשווה שוויון של אמת את המבוגרים בינם לבין עצמם, המורה העובד הטכני, ומעלה את העבודה למרכז של חיים.

כאשר העבודה נעשית מרכז של חיים ומציאות של חיים והיא ברוכה בכל קווי האור של שיוון ואהוה בין כל החיים במשותף חיי שיוון — ממילא נפתחים הלבבות וסופגים את האפופיה הגדולה של דור ראשונים, אשר הלכו וכבשו את העבודה בדם תמצית לבבם.

פיפוש העבודה — מושג מיוחד זה שהוא חדש במהותו, בתוכנו ובמעשהו — תנועת העבודה בישראל העלתה אותו לסמל ולמציאות והוא מובא בפני הילדים בכל עוצם החוץ וההוד והשגב שבו. פיפוש העבודה מידי זרים לשם כיבושה של ארמת ישראל לחיי העם ולתקומתו. כיבוש העבודה — העבודה עצמה למען העלותה לחוץ חיים נאצל, בו יתברך האדם וימצא את עצמו בורא ויוצר ומשליט את החסד שבלבו על תאוות ההרס והתמסנות, למען חיים של שלום לאדם ולתבל.

העתון היומי

חברת ילדים עצמאית, כדי שתחיה באינטנסיביות ותעורר נרדמים, זקוקה לקומניקציה יומית. חדר האוכל, שכל הילדים יושבים ואוכלים בו יחד ובבת אחת — מחייב תוכן מלכד, החינוך לעבודה, כערך קובע בחיי חברת הילדים, מצריך דיבור קבוע, קצב קבוע. הקצב דורש ביטוי יומי. אמנם העתונים האחרים החשובים כשלעצמם, ממשיכים להופיע. עתון כתתי, שהוא עפ"י רוב סיכום נושא לימודי, עתון מודפס הזמנותי — לקראת או אחרי אירוע מסוים. קיים ירחון היוצא בכל חודש בקביעות. אפשר לרכשו "בהצי גרוש". אבל איזה ערך יש לידיעה בירחון על ארוחת צהרים "שכל הירקות הן מהשדה שלנו", אם מספרים זאת לאחר חודש וחצי. איש אינו זוכר מה היה באותו יום מיוחד "שאכלנו משלנו". זה אינו עושה כל רושם וזה אפילו מיותר. וכן כל אירוע כיוצא בו.

העלון היומי, "מעשים בכל יום" (ובקיצור: "מעשים") מחזיק את האצבע על הדופק, של כל שהתרחש מאתמול בצהרים עד הצהרים של היום. הוא "נאפה" ברגע האחרון וזה גם ערכו. לאט אבל בהתמדה ומתוך הכוונה מחושבת — הוא הופך להיות גורם חינוכי ראשון במעלה. הוא פתוח לכל שאלה (ותמיד יש תשובה) לכל נושא, לכל תביעה, לכל ביקורת.

כדי למשוך לבם של כולם — יש בו גם מלה דבדיתותה. הוא מרכז תשומת לב של כל היושבים בחדר האוכל (אולי יש מה שהוא בשבילי?) העתון מרגיע, מלמד להקשיב, מחנך את הילד לא להיות בהול לחטוף את המנה הראשונה המזומנת לפניו על השולחן.

את העתון קוראים 5 דקות לאחר שהגונג (גונג, כמו בקיבוץ ולא צילצול) קורא לחדר האוכל. המאחר מחכה מאחורי הדלת ואינו שומע את העתון. כך גורם הוא לקיצור משך הכניסה לחדר האוכל.

"מעשים" מספר דברים שעשו יחידים הראויים לציון, אבל הוא גם מגלה את המומים ומוקיע ברבים ילד שסרה. בין הילדים קיימת דריכות בשעת קריאת "מעשים" — הקשב והשקט נמשכים גם אחרי אמירת בחיאבון — הסיומת הקבועה של העתון.

ברבות הימים, כשרבו ביקורי ההסתכלות של רבים ושונים, היו הם שטענו נגד "הוקעה" בציבור של ילד שסרה. שזה עונש אכזרי. לא הקילונו ראש בזה בטרם החילונו ל"העניש" באמצעות "מעשים". פירוש מעשים אנטי-חברתיים של ילדים בא לאחר שכלו כבר כל הקצבים וננושאים הקשורים עם טוב חיה של החברה כולה, ובהם הילד, הרחצה ממעשה אנטי-חברתי שייך לחברה כולה, שכל יחיד בחברה ילמד וידע מהם הובותיו בחברה ולא רק זכויותיו. ב"מעשים" — מרובים היו סיפורים של חיוב, של קבוצות ילדים, ועדות, כתות ועל הציבור.

פועל משתקפת העבודה בעתון

בדברים הקודמים ניסינו להוכיח כי ערכה הגדול של העבודה החינוכית חינוכית היא, אם עושים אותה מרכז של חיים בחברת הילדים. אם היא משמשת את חברת הילדים. אם קיימת ההרגשה, ואת החיים מאורגנים כך, שהילד יראה כי בלעדי עבודה זאת שהוא עושה בכל יום אין צרכיה גיתנים לה כדרוש. למען תיווצר הרגשה זאת יש צורך להביא בפני החברה ידיעות על התוצרת, ושכל אחד יודע כי אמנם לא רק ביום העבודה שלו, שהוא עבד בו, נעשו הדברים לצרכי החברה כולה, אלא מעשים בכל יום הם. אפשר לעבוד בחדר המלאכה גם בעשית דברים שלא לצרכי המוסד עצמו ולא לחכנת מתנה למוסד אחר (תש"49, ת"ש/39) ויכולה גם להיות מחנה עבודה למוסד שכן, גם שלא מזרם העובדים (ת"ש/67) או עבודת עורה לילדים נחשלים בתוך כתלי המוסד עצמו (ת"ש/39) אבל עיקרה של העבודה הוא — סיפוק צרכי החיים של חברת הילדים. סיפוק הצרכים ממש, דברים המביאים תועלת ומשפרים את תנאי החיים בת (ת"ש/81). העבודה אינה יכולה להיעשות או ע"י אחד או ע"י קבוצה, ואפילו לא ע"י כתה בלבד. אם הארון והספסל והקולב באים לא כדי ללמוד באמצעותם את העבודה, ולא כצעצוע, אלא כצורך הכרחי לחיי הילדים — יש לעשותה במהירות האפשרית ועל חיי העבודה דרוכים או לקראת סיום המפעל (ת"ש/64). אמנם לחדר המלאכה לא נותנים גיוסים ע"ה שעות הלימודים והנעשה שם נעשה בשעות העבודה בלבד, משום ששעות הלימודים קבועות וחשובות ובלתי ניתנות לערעור, ככל חלק אחר בחיי המוסד. אבל לא על לגבי השדה, כאן באה עבודה לעתים גם על חשבון הלימודים.

כל כחה ביומה עושה עבודתה כאשר מוטל עליה והדברים מובאים בפני החברה כולה למען דעת מה המשיכו לעשות (ת"ש/36). וביום של גשם (ת"ש/41) "אין לקבוצת השדה אלא להתפלל" — אבל גם התפילה — בענף עבודה אחר היא באה — והעבודה שם — "עין לא ראתה" (שם) וכמובן, שלא תמיד הגשם מונע מלצאת לשדה. כשאין ירקות בבית — הולכים לשדה גם "על אף הגשם והקור" (ת"ש/74) כדי שאפשר יהיה להביט בצלחות ולמצוא את פרי שדנו.

ת"ש/76

מתנת עבודה

שאל מכתה ח' עובד היום בבי"ס ל"דוגמא". הוא לקח אתו את תבנית הסביבונים, כף ועוד כלים אחדים ויוצק סביבונים בשביל ילדי כחה א' של בית ספר לדוגמא.

ת"ש/64

בנגריה

במשך השבועיים בוצעו הרבה עבודות ציבוריות ע"י הכתות ה' ח'. הקולבים לכתות א' ב' ד' הושלמו ונקבעו במקומם. הוכנו כסאות לחדר האוכל, המתחילים בעבודה זו היתה כחה ד' ומסיימיה כחה ה'. הוכנו גם 3 ספסלים לחדר הטבע, סיימו וניסרו — כחה ו'. ההדבקה וההשלמה — כחה ח'. פרקנו חמשה עשר שולחנות לכתה ג' בעלי מגרות, הפכנו אותם לשולחנות תאים. בשולחנות עבדו כחות ו'—ח'. שישים כפות קלע הוכנו ביום העבודה של כחה ח'. יצוין שעבודה זו בוצעה באחריות מלאה של קבוצת העבודה ללא נוכחותו של נח, שהיה עסוק ביום הראשון שעתיים בכחות ו' ז'. עוד עבודה אחת יפה בעלת ערך מיוחד שעדיין מוקדם להודיע עליה והיא — עגלה להובלת תנובת השדה. העגלה תהיה בנויה שנים וחצי מטר על 90 ס"מ. היא תהיה בעלת ארבעה גלגלים. הסבלים נושאי תחתית העגלה הוכנו מברזל מזוהה (זוית), דן מח' משקיע בה שעות עבודה מתוך ללימודים, בלי גבול.

ת"ש/36

בעבודה

(1) בשדה: אתמול המשיכה כחה ז' בשתילת הכרוב והכרובית מהמשתלה שלנו וכן השמידה את תולעת לבני

הכרוב, שעשה שמות בגינתנו. התולעת מסתרת מעינינו פתחת העלים הנמצאים על האדמה. לעת ערב הם חורגים ממאורותיהם עולים על שיח הכרוב וזוללים את עליו בתיאבון. פלחמה לנו בתולעי לבנין של הכרוב הגדול. לא נרפה ממנו עד שנשמידו כליל. הרימון בגנתנו פורה.

ת"ש/41

ביום של גשם אין לקבוצת השדה אלא להתפלל. והתפילה היא בלב, הלואי ויהיה לברכה. הקבוצה חולקה היום; 2 — עזרה להכנת ערוגות לכתות א' ב' והשאר לעבודת הספסלים — מתגנתו לבית החינוך בצלאל. והעבודה — עין לא ראתה כמות.

ת"ש/74

בשדה: על אף הגשם והקור יצאה כחה ז' לעבודה בשדה. הם לקטו כרוב, כרובית, תרד, בצל, צנון ושמיר. תביטו בצלחות וחמצאו את פרי שדנו.

ת"ש/83

בשדה: הירקות בשדה הולכים ובשלים. בראש צועדת הכרוב בית, החסה, הגור והכרוב. ביום ב' לקטו ילדי כחה ו' 7 וחצי רוטל כרובית שהמטבח קנה אותם. חצי רוטל גור, 75 בצלים, שמיר, פטרוזיליה. הכינונו שטח לזריעת תפוחי אדמה. אך בעיקר שיחק לנו המזל שהגשם הישקה את ערוגת הגור והסלק שגמרנו לזרעם ולשתלם בדיוק עם הטיפות הראשונות של הגשם.

ועיצרין להסתכל בעננים ולהתפלל לגשם שיבוא ולגשם שלא יבוא — משחק גם המזל את משחקו. ו"מזלות" יש לילדים תמיד. ע"פ "שיחק" לנו המזל לזרעם ולשתלם בדיוק עם הטיפות הראשונות של הגשם (שם) (בדיוק!) ובגבור תנובת השדה ואין צורך בשפע זר למטבח העצמי, יש לו לחוג החקלאי במה להתפאר, והדברים האחרים אז בפשטות מספרית: שמות כל הירקות בשדה "למטבח האנוני" — — — — — ו"הזמנה גדולה לנו היום — עגלת צנון ליתנובה" (ת"ש/71).

בשדה: בהפסקת הגשמים יבשה האדמה בשדנו. וכל קבוצת העובדים של כתה ו' התגייסה לעדור. עידור בכל: בגור, בכרוב, בכרובית, בצנון, בצנונית, בחסה, בתרד, בבצל, בשמיר, בפטר רוזיליה ובשאר הירקות. כמו כן הספקנו להעביר אתמול את כלי השדה למחסן בבית. מפני שהמחסן בשדה תפוס בתפוחי זהב. למטבח הבאנו בכורי כלרבי בצלצלים ושמיר. הזמנה גדולה לנו היום — עגלת צנון ל"תנובה".

החוג החקלאי

הספסלים בחדר המלאכה, הכסאות והקולב והארון, יכולים אמנם לחכות עד שתבוא קבוצה שניה ושלישית ותסיים את העבודה, אך אין השדה יכול בשום אופן לחכות לכך. יש עונה בווערת שקבוצה אחת לבדה, ואף לא כל הכתה העובדת, אין בכוחם לעשות בה את כל העבודה בזמנה. והעונה הבווערת מתוכננת לראשית שנת הלימודים, עם שובם של הילדים למוסד, עם חזרם לגבש את חברתם. אין דבר מלכד ומגבש יותר מגיוסים מיוחדים אלה "להצלת המצב" בשדה. גיוס-הנושא עמו פרי בכל שטחי החיים של חברת הילדים, המחייב כבר בראשית את המאמץ הארגוני, את הכרותם של כל החדשים בתוך העבודה, את העלאת העבודה במרכז החיים, אשר יש והיא מבטלת אף תורה. גיוס — מאמץ הכלל המחפש את התארגנותו למען יהיו החיים סדורים ומתוכננים כיאה לחברה מאורגנת. גיוס-מחר, אתמול היום (ת"ש/14) כדי להילחם "בכל המתפרץ לחיות על חשבון לא לוי" (ת"ש/24).

אתמול היה גיוס. 32 יצאו אל השדה ונילחמו בידים ממש. נלחמו בכל המתפרץ לחיות על חשבון לא לו. נכשו את העשבים בגינה והביאו ביכורים, אלה הצנוניות האדומות שאנו אוכלים היום.

נרשום את הדבר לזכרון. השנה ת"ש, כבר ביום כ"ו בתשרי, בעוד החום גדול, הבאנו מגינתנו — לסלט ואכלנו בתיאבון.

היצירה בעבודה באה לעתים גם לידי ביטוי ספרותי, חיבור או סיפור המוצא לו מקומו גם בעלון היומי. חשובה מאד יצירה ספרותית

וו הסורצת בשיר, בביטוי הקצר. כשם שהיצירה הספרותית בכלל הבאה בעלון יומי זה — היא בעיקר החרוז הקל, הביטוי שבשיר. לא טעם סורצת שמחת העבודה בביטוי שירי קולע, שאינו קל ערך כלל גם מבחינה ספרותית ממש (צ"ט/60, ת"ש/43).

אני חברה'מן

כביש סללנו

אנחנו אתמול

אבנים שלקטנו

תקענו בחול.

לא בטון ולא מלט

לא מכונה ומכש

אבן אל אבן

וכביש הנה יש.

יום אחד רק עבדנו

והכביש כבר מוכן.

כל אחד מתגאה בי

אתה — חברה'מן.

בשדה

כרוב טרי היום הבאנו

ראשית יבול מן השדה

העמסנו עגלתנו

צנון לבן, גדול, עבה.

בדרכנו התעכבנו

ומכרנו קצת מכל

מחצית הלירה היום הבאנו

וזה הכל.

השימוש בדיעות שהילדים רוכשים להם בכתה — בא לידי גילוי בעבודה (ת"ש/49). כאן מתגלה הקשר בין הלימודים והעבודה שאנו מדברים עליו, כיצד הוא מכין את תכניתו הוא לעבודה, מחשב כמויות ומחירים. כך נבחן הילד מה מידת כוחו להשתמש בדיעותיו

הקצב של העבודה עצמה וגם מן הנותן קצב לעבודה. והחיים מפכים
עצום ובשמחתם ובאושרם.

צ"ט/186

בעבודה

בשרה ובננריה: התחילה עונת המלפפונים ואנו התחלנו בעבו-
דת ההחמצה! אתמול הגיע הטרנספורט הראשון של מלפפונים
להחמצה. וכבר החמצנו 6 פחים. 2 פחים לשימוש מידי, והשאר
לשימורים. השנה, נוסף לעבודת ההחמצה אנו מכינים גם
את הפחים (הלחמת המכסאות לפחים). את הפחים סימנו
במספר סידורי החל ממספר 1 ולכל פח — דף ביומן ההחמצה
אשר רשום בו: שם המחמיץ, גודל המלפפונים, אופן כיבושו
והתאריך. בעבודת ההחמצה יעסקו הכתות ר' ז' ח' ביום בעבו-
דת, אחה"צ. בהכנת הפחים — ילדי כתה ח'.

מודיעים לילדים העובדים בשדה בלקיטת מלפפונים: יש
להוריד את המלפפונים עם העוקץ ולא להשאיר על השיחים
מלפפונים גדולים. מהיבול שהביאו אתמול, כ-30% לא היה
ראוי להחמצה, כתוצאה מאי תשומת לב מספיקה מצד הילדים
בזמן לקיטת הפרי.

צ"ט/187

חידעות

א/ אתמול הודיעו ב"מעשים" על העוקץ שחסר. שליש
המלפפונים שהביאו ביום הראשון מן השדה אי אפשר היה
להחמיץ ואנחנו אוכלים אותם כשאינם חמוצים. האם
היום הביאו עם העוקץ? מבקשים את העוקץ. אל תשכחו,
אלה ההולכים לשדה, להביא אתכם לא רק ירקות. בעצם
הירקות אינם חשובים החשוב הוא העוקץ. העוקץ של המלפ-
פונים.

ב'. המערכת מזמינה סיפור על הנושא: "העוקץ וערכו בחיי
מלפפון". עבור הסיפור המוצלח ינתן פרס — עוקץ של מלפפון.
ג'. בשדה: ביום הראשון הביאו 4 שקים מלפפונים וחצי
שק תפוחי אדמה. היום מחכים להבאת מלפפונים ולהחמצתם
אחר הצהרים.

אשר רכש. הס"מ המעוקבים ובנין המשולש והעיגול, השימוש בזווית
ובמחוגה אינם באים כאן כתוצאה "מרוח השגעון" שנכנס ללבו
של המורה. הלימודים משולבים עם העבודה, משום שאחרת אין
לעשותה.

פעם משמש החישוב והשרטוט עזר לעבודה, ויש גם להיפך. העבודה
היא פרודוקט למען צורך לימודי מסוים. כמובן שהמורה יודע את
הצורך הלימודי הזה ומורה את המקצוע גם בכתה. פיזיקה — אין
הכרח ללמוד מספרים דוקא. ואם מכשירים — מוטב להכין בידיים
ממש. אפשר מדי פעם להכין מכשירים למען חלק מסוים בלימודי
הפיזיקה ואז לומדים "אגב" העשייה לימוד של ממש (צ"ט/107).
ומיותר לאמר כי השדה והגינה משמשים חומר ללימודי הטבע
והכרת צרות עובד האדמה הבאות לו מידי שמים.

צ"ט/103

מכשירים לפיזיקה: השנה אנו מכינים מכשירים לנושא
"המים". המכשירים הם כדלקמן: מאזנים, פלטי מים, מד
גפת, מנומטרים, מאזנות, אנכים, סרגלי נוניוס (קליברים).
המכשירים שהזכרנו רובם הוכנו כבר ע"י ילדי כתה ח'.
אברהם וצבי — נפש המאזנים והמפלס. אבנר פרה — מנו-
מטרים. אבנר ומאיר — מאזנות. אבנר הנה וישעיהו — סרגלי
נוניוס. בנושא המים ישנם מכשירים אשר צריכים להיות
עשויים מפה, בימים הקרובים יתחילו בהכנתם. גם ילדי כתה ד'
הכינו עבודה יפה שראויה לציון. באחד הטיולים בסביבת
הירקון אספו כל מיני שכבות של אדמה והביאו אותם לנגריה
וכאן הכינונו באר. בתוך אקוריום הכנסנו את האדמה שכבות
שכבות, בתחתית האקוריום חומר ומעל זה הצץ, המרה, חול
וכו'. וכך בנינו באר, באר ממש. המים הנשפכים למעלה
ניקווים למטה, במקום בו נמצאת זכוכית של עשישית, המש-
משת צינור להעלאת המים ממעמקי האקוריום. והרי לנו באר.

כמו בפעולה החברתית, כך בדיוק גם בעבודה: אם החברה חיה
חייה באינטנסיביות, היא נאחזת בכל תופעת לואי ומעלה בחייה
שימחה סביב "כל עוקץ". בימים של דריכות בעבודה, יש בהעלאת
ענינים מסוג זה בפני החברה מן הכוח המדרבן את העשייה ומקל
על העושים. כמו השיר המושר בשעת העבודה, שיש בו גם מן

העוקץ בא!

כתה ו' שיצאה ביום השלישי לעבודה בשדה הצטיידה במספריים, והפעם הגיעו המלפפונים עם העוקצים והמספריים יוכיחו, מלבד מלפפונים שהביאו. מספר הפחים הגיע ל-9, צ"ט/205

בעבודה:

בהחמצת המלפפונים והעגבניות. ביום הראשון היה שפע של יבול והחמצנו 11 פחים. מהם 8 מלפפונים ו-3 עגבניות. עד עכשיו החמצנו כבר 63 פחים.

צ"ט/57

ישיבה של ועדת המשק

כשנכנסנו חברי ועדת המשק לישיבה ראשונה פתח מאיר ואמר: עכשיו אין דבר חסר אלא שיהיה לנו משק גדול, גדול, ותוך כדי דיבור הוא מראה בידיו את גדלו. אפרים ולאח מקבלים שתי דחיות ומתהפכים. נענתה לאה ואמרה: יש לקנות עיזים, חמור קטן ולהגדיל את הגינה. אמר לה אפרים: כן, ואז לא נצטרך ללכת לגבעת השלושה. גוף בו זאב: טיפשי! מגבעת השלושה יבואו אלינו. ומרוב שימחה מגרד זאב באותו מקום שיצמח לו לעתיד לבוא שפם.

החמור והקיפוד, הדוגרת והירקות, הספסלים והמכשירים לפיזיקה, העוקץ שחסר העוקץ שנמצא — כל אלה אינם נושאים ועניינים מלאכותיים. עניין אחד הוא תולדה מן השני ושל כולם ביחד. הם מציאות של חיים, שחברה חיה בהם ויוצרת למען עצמה, למען יחיו היחידים בתוכה "חיים טובים", למען תוכל החברה להתקיים מתוך תענוג. קל לה לחברה לתבוע מן היחיד מאמץ מיוחד — משום שהיא מעלה את המאמץ שלו בפני החברה כולה למען תת לו סיפוק. "ביום השלישי יש שפע של יבול" משום שהתביעה למאמץ האיסוף היא לא תביעתו של מורה, של מדריך, של מי שהוא ממעל. התביעה — של הכלל. המאמץ — של הכלל ולמען הכלל. ואז יכולה "האישיות הבולטת" בוועדת המשק ל"גרד באותו מקום שיצמח לו לעתיד שפם". בחיי חברה כאלה מתעלה הרוח המיוחדת של חיי חברה ועבודה ואחזה ואמונה בטוב, וטוב לב, שאין אפילו פסוק אחד מכל המובא כאן שאינו ספוג רוח זאת.

כאשר השדה מרוחק ויש צורך להביא משם את יבולו, כאשר השדה צורך ירקות ופרי והתרנגולות זרעונים וכ"ו יש צורך בחמור או סוס הנמלא עבודה זו. כשיש עופות יש גם דוגרת. ויש גילויים של השתתפות ב"חיות" החז, המעוררים את דמיונו של הילד ומקריבים אותו לאהבת הטבע וכל הברואים בו. יש גילויים של שותפות עם החי ברגעים מיוחדים, וביחוד אצל הילדים הצעירים. חיות אלה מוצאים להם אפיק של יצירה, של ביטוי (ובעיקר שירי) והרוממים את רוחו של הילד מעל לצרכים של יום.

כאשר בלול יושבת דוגרת — יש ספירת ימי הדגירה. בפרוזה (צ"ח/143, 152) ובשיר (צ"ח/150, 154) ומתבלטים "משוגעים" לדבר יחידים, שכל מעיינם בלול ובדוגרת (צ"ח/154, 155) יש לדברים קשר ישיר עם חיי הילדים, מכאן הם נובעים, מכאן מובאות הדוגמאות למציאות החיים של הלול (צ"ח/156). ויש שירים וציורים וחיבורים — נושא חיים בכתה הנמוכה, המעלה עמו את כל הטוב והאפשרי והרצוי שבלימוד כזה.

הוא חדין ביחס לכל חי הנמצא במוסד, אם "כרכוש" החברה כולה ואם כרכוש של כתה המטפלת והעוסקת בכך (צ"ח/2—191).

החמור — הוא יסוד לעצמו. כאשר הוא בא למוסד הריהו ירדו הכל, וכל תשומת הלב מתרכזת בו בלבד. הוא "ידידנו, השקטן, הצינור, החריץ, האיכר, העובד" (ת"ש/160). לכבודו פותחים מדור ייחודי בעתון (ת"ש/155) — "פנת החמור". ומי כחמור המביא בשמו בדיחות דעת בחברה של ילדים. חמור! "עוד חמור אחד בא לבית החינוך ואין איש יודע מה זה עוד חמור אחד" וכמובן יש גם צורך לדעת: "החמור בספרות העברית" (ת"ש/160). שוב נושא ליסודי שאין דוגמתו באמת שבו. אמנם הנושא אינו רשום וקבוע בתכנית הלימודים לילדי הכתות הגבוהות. לא רק הם תורמים חלקם לנושא זה, אלא אף בני המחזוריים הבאים מדי פעם לשתף עצמם בחיי חברת הילדים שהם עיצבות, כל אחד בזמנו, וזוכרים לה חסד ועוזים ממש, לא על דרך המליצה. גם הם נותנים ידם לפינה זו ופעלים ממילא וזכרונות מימים עברו (ת"ש/163). השמות שאמנם לוי אינם אומרים כלום, מעלים בחברת הילדים צחוק המדרדר ימים רבים בחללו של הבית: מדס ושמרל ובוני — מלבד שהוא מעלה גם "חמור שיר לחמור". כך מתרקמים החיים בשמחתם, שמחה של אמת בתוך מציאות של חיים ההופכים את הצחוק, את התענוג,

את שמחת היצירה, לעולם חיים אחד. בנשמתם של הילדים מתרקמים נימים רבים, דקים ודקיקים, ההופכים בידי מחנכים בעלי יכולת לעבותות אהבה.

צ"ח/191

ברכות

כתה א' מברכת את כתה ד' שהקיפודים הקטנים שלה יגדלו מהר ושיתנו גם להם קיפוד אחד נחמד!

ככתה ב' מברכת: אנהנו השכנים שלכם משתתפים בשמחתכם-שמחתנו. אנו מקוים שנקבל מכם קיפוד אחד. וגם אנו נגדל ונשמור, ואחר כך נשלח אותו לאור.

ברכת כתה ג' לכתה ד': כתה ג' מצטרפת לברכות א' וב' לכתה ד' ומקוה שגם היא תקבל קיפוד אחד מהשלושה במתנה.

ח מ ו ר

ת"ש/157

מאת המוערכת

הננו פותחים מדור מיוחד בשם "החמור" ובמדור המיוחד — מדור מיוחד: שם לחמור. יחפשו המחפשים וימצאו שם מתאים. הילד אשר הצעתו תתקבל ירכב על החמור מכאן אל השדה וחזרה בכבוד גדול.

פנת החמור

סוף-סוף אתמול קנו כבר חמור. כמה ימים בחרו, כמה שבועות חיפשו, כמה חודשים חיכו. הנה הגיע ובה — למזל טוב, חמור ושני חברים לו — מחמרים אחריו — אורי מה' וואב מכתה ז'. אתמול אמרו עליו — עוד חמור אחד הגיע לצפון ואין איש יודע מה זה עוד חמור אחד — מי הוא שהגיע לפניו לצפון? מעתה אומרים יתדלו כל החמורים בצפון, ההולכים על שתיים, להקרא בשם חמורים, שלא לבייש ולא להקטין את ערכו של החמור אשר אורוה בנו לו בין חצי יום ותבן ומספוא ניתן לו כדי אורי וואב הטובה עליהם.

ת"ש/160

כל הילדים מתבקשים להעתיק מהספרות העברית (תנ"ך, אגדה, וספרות חדשה) קטעים, פתגמים וביטויים על החמור ולמסרם למוערכת "מעשים".

עיקרים בחינוך החברתי

הילדים יש להם דחפים לפעילות. הדחפים חזקים ביותר בגיל המרד" — גיל 10—13; דחפים אלה אפשר לכוון. טיב התפתחותם של הדחפים מותנה באפיקים בהם הם פורצים ובאילו מהם הם מוצאים להם פורקן. השאלה היא מה מרחב המחיה שיוצרים לדחפים הבוגים שבלבו של הילד וכיצד יוצרים אורה המדכאה הופעתם של היצורים השליליים.

הדבר מותנה באפני העשייה של חבר המחנכים, אם לבו נתון לעניני חינוך, ושעושים כל שבכוחם שההוראה תהיה הוראה מוכנה. טיב העשייה הוא מוצר של המתח האידיאי של חבר המחנכים וההתחייבות הביטוי שהם נותנים לכך.

חבר מחנכים נבון, מלוכד, שיש בו מנהיגות בעלת מתח חינוכי אידיאי — בונה אפיק לפורקן יצרים ודחפים אלה על דרך היצירה והאחריות ליחיד ולכלל. הוא משלב את הילד, את כלל הילדים, במסגרת של אחריות, שישאו בעול החיים וארגונו של ביה"ס חוד נטילת אחריות אקטיבית. כל זאת כדי לבלום יצרי ההרס המופיעים במסגרת המוגנית ומשבשים את החינוך הטוב שמבוגרים עמלים לתור לילדים.

כדי לבלום את יצר ההרס, יש לפתח חברת ילדים מאורגנת, מתוכננת, שמבוגרים תומכים בה, עומדים מאחורי מעשיה ותורמים לה במאבקה ומקבלים גם את כשלונותיה.

לעומת החברה המתוכננת, הזוכה לעינם הטובה ולעידודם של המחנכים, צומחת מאליה, אם חברת ילדים מאורגנת אינה קיימת, צומחת "חברה" — אם לקרוא גם לארגון השלילי חברה — זו המתארגנת מכוח עצמה, אפילו איננו רוצים בה ואפילו אם אנחנו נאבקים נגדה. היא מתפרנסת מתוכה בכוח מגיעים שליליים.

הילגוד: "בני העשרה" — נמצאים בשלב של הינתקות ממי ריחם והוריהם. ע"כ עלולים הם לדבוק בהתלהבות רבה מדי בחירותם כובשים לעצמם.

האלימות בביה"ס, הרס הרכוש והוגדליו שמרבים בימינו לקונן עליהם, הם אינם מסימניה המיוחדים של תקופתנו. דברים אלה כבר היו מעולם.

מה הם סימני ההיכר של שני סוגי חברות אלה, האחת המתארגנת מעצמה והאחרת המתוכננת במתכוון לעצמאות של פעילות? חברת ילדים מאורגנת נמדדת עפ"י היכולת שהיא מגלה לקלוט מידות טובות. חברה שכזאת, אחראית, מוסרית ובונה, כאשר המנהיגות שלה פועלת עפ"י קריטריונים מוסכמים, מקובלים וידועים לחברה, כמסורת טובה העוברת מדור לדור. המודד הוא אם היחיד בתוכה חופשי מפחד והוא רשאי ויכול להיאבק על מקומו בחברתו, שבה יש לו מקומו בזכות. כאשר יש לחברה כלים המאפשרים מאבק גלוי וחופשי מלחץ; חברה כזאת מחנכת לטובה.

חברת ילדים שאינה מאורגנת תוך תיכנון — הדגש הוא על תיכנון — הופכת מהר מאד לכנופיה, שבהכרח מונהגת ע"י ילדים שתלטנים חסרי מצפון ואחריות, שלעיניהם רק טובתם האישית. חבורה כזאת הופכת לחבורה הרסנית, מתנקמת, לצורך סיפוק יצר המרד "נגד" בלי שום בעד. עפ"י רוב היא מסוכסכת עם עצמה, וכמובן — עם המבוגרים. חבורה כזאת, משתלטת על הרוב הדומם בכח ההפחדה ומשבשת את עבודתם החינוכית של המבוגרים.

הנחת היסוד היא אם כן, כי החינוך אסור לו להשתמט מחובתו לכוון את יצר העצמאות והמרד של הילדים. אם לא יכוון יצרים אלה במסגרת של פעילות חברתית חיובית, הם ימצאו לעצמם אפיקים שליליים. גם אם לשם כך בלבד, כדי למנוע הופעות הקריוות בפניו המבוגרים בשם "הוצפה", חוסר נימוס וגסות ווגדליו — הכרח הוא ליצור מרחב-מחיה ליצרים שיתגלו בגיל זה על דרך החיוב. מי שמצרף לכך גם את הלהט האידיאי לתיקונים חברתיים, את הכמיהה לחיים בחברה חדשה חופשית, לקידוש ערכו של היחיד בחברתו — הוא יראה בגיבוש חברת ילדים מאורגנת בביה"ס את האמצעי החינוכי הרצוי מכל בחינה.

בכל הדורות היה ביה"ס סביבה מכוונת להקניית ידיעות. הפעילות הזאת הולידה דרכי התנהגות בלא כיוון. כאשר ביה"ס השתית יסודותיו על מדע הפסיכולוגיה שבימינו, הוא עשה מאמצים לארגן

את עצמו כסביבה של פעילות שכלית לילד. מי שבנה אגב כך את הפעילות העצמית של הילדים כמסגרת חברתית מאורגנת — השיג מטרות חינוכיות רבות. אופני אירגון אלה פגעו ב"אוטוריטה" המקודשת של המורה. עם הדאגה לפעילות שכלית של הילד עדיין לא חייב היה החינוך לחפש אחיזה ברעיונות פילוסופיים חדשים. אבל היו מחנכים שקיבלו על עצמם לבנות את סביבת חייו של הילד כך שיהיה בו כדי להקנות לו במסוין הרגלים ואופני-התנהגות, שהם הגיבוש הריאלי של התנגשות זרמי המחשבה החברתית, על מהותם של החיים יסודם והידושם. אלה שעשו כך הפכו את ביה"ס למקור חיים ומקור לחידושים.

חברת ילדים הבונה עצמה, חיה ויוצרת, מגלמת איפוא בעצם מהותה את השאיפות החברתיות של מגבשיה, המאצילים עליה מרוחם ומחוננם.

לא

היסוד בחיי חברת הילדים הוא הענין המשותף. חברת ילדים היא חברה שהיחידים בתוכה יש להם ענינים משותפים ושכל פרט בתוכה לוקח חלק בפתרון ענינים אלה. "הענין המשותף" הוא עניני חיים חיוניים ומחויבי-מציאות החיים המשותפים. זה יסוד המלכד והמשמש מרכז וציר לחיי החברה כולה. הענין המשותף יש לו ערך קובע בחיי חברת הילדים רק אם יש בכוחו, מתוך עצם מהותו וחיוניותו, להעלות מדי פעם פרובלמות חיים חדשות בחברה, ושילדים, בהכוונה בלתי נראית לעין, מסוגלים לפתור אותם. חברה מאורגנת ובריאה היא חברת ילדים הבנויה בסביבת-חיים ממשית, בה רואה הילד את עצמו חופשי בתנועותיו ובמעשיו ובמחשבותיו ובשגיאותיו: בה הוא נושא אחריות ויוצר אחריות. כאשר הילד הרואה את עצמו אורה שוה-זכויות וחובות בסביבתו המצומצמת, יודע, מכיר ומרגיש, כי במעשיו קשורים חיי הקיבוץ כולו. המגמות לפעולה והאמצעים שכל יחיד נוקט בהם נובעים או מתוך חומר הפעולה המשותפת וממילא הופכים עניני החברה, עניני הכלל, להיות הגורם הראשי לבחינת עניניו הפרטיים ולדחיפותם. חברת הילדים המאורגנת מזרימה לאפיק רצוי את הנטיות לפעילות "עדרית" אשר הילד מביא עמו לעולם, ועושה על-ידי כך את הילד ליצור חברתי בונה.

מטרת ארגון הסביבה החברתית היא כי המגמות לפעולה של

היחידים בתוכה, תהיינה אמנם נובעות מתוך צרכי החיים המשותפים, אבל אין כל כוונה לכך שיהיה הסכם בין היחיד לבין החברה. להיפך, כל הסכם מראש, כל נכונות לקבל את דעת הכלל מבלי להרהר ולערער עליה — ממיחה כל גיצוץ של חיים בחברת הילדים ונוטלת ממנה את הנשמה. עיקר הכוונה היא כי הילד יגיב באופן קואופרטיבי עם החברה ובתוקף הזכות המוכרת והמובנת מאלה — שימשיך להילחם על דעותיו המנוגדות לדעת החברה, עד שיעלה בידו לשנות בתוך החברה כרצונו וכהכרתו.

יסוד זה, של קבלת מרות החברה, של כניעה למרות הכלל, הוא יסוד כל המהות החברתית בכלל ושל גיבוש חברת ילדים מחנכת במיוחד. יסוד זה הוא ההיפך הגמור, כמובן, מהחשבת יתר של האוטוריטה בחינוך הקובעת את הצורך של "דיסטנץ" בין התלמיד לבין המורה וממילא קובעת בזה כי יש לשמוע בקולו, לציית לפקודתו, לפחד מפניו. בחברת הילדים המאורגנת התביעה היא שהילד ("הילד" ולא "התלמיד") יקבל את מרותה של החברה ויכנע לה ולא יחשוש מפני היחיד (אפילו אם הוא מורה "כל יכול"). בנקודה זאת בעצם נפלגים הדורות על מקומו של האדם בחברתו וזכותו לחיים, ואם אמנם "כל בני האדם שווים זה לזה מטבעם".

מכאן גם הכלל היסודי הנוסף, כי חברת הילדים נותנת לכל יחיד בתוכה את הסיפוק של הכרת ערך עצמו והכרת התפקיד שהוא ממלא בחיים. הוא יודע כי מקומו מוכר לו בזכות. כי אין בכוחו של מישהו לגזול ממנו זכותו זאת כל עוד הוא ממלא את צווייה של החברה כולה, אשר בה הוא אחד מחבריה-בניה. זו בעצם תביעתו הראשונה במעלה של האדם: הכרה בזכותו לחיים ושיהיה מקומו בחברה מוכר לו בזכות.

העצבנות הגדולה בה נתון הילד, תשובת-המרי הספונטנית המתפרצת תמיד, נכונותו ל"קרב" — שהיא התגובה הראשונה לכל פניה אליו, "גסותו" ו"חוצפתו" — באים בעיקר מחוסר הרגשה כי יש תפקיד, שהוא כילד, ממלא בחיים. חברת ילדים מאורגנת נותנת לילד את הבטחון כי נכון לו תפקיד שהוא עתיד למלא, על-שום שהחברה קובעת לו מקום במערכת החיים המאורגנים. הילד רואה את עצמו שותף, משפיע ונושא-ערכים בחיים המתקמים סביבו.

לב

חברת ילדים מאורגנת החיה חיים עצמאיים מתוך הישוף החיוב שבחיה כאשר קיים רצון-אמת אצל מחנכיה לתת לה סמכות לחיים ולפעילות, מגלה כוחות גדולים להצבת גבולות לתביעותיה. השכל הקולקטיבי מציב את הגבול הזה. החברה חרדה לעצמאותה, על-כן אינה נגררת לאמביציות ולמלחמת-סרק במבוגרים. היא שומרת על קיומה למען יוכל כל יחיד בה לחיות "חיים טובים". היא מעלה את יצר החופש אצל היחיד שיהיה שואף לחיים עצמאיים בגבול המותר; שידע את הזכות לחשוב בעצמו ולא לחכות לאשר יחשוב עבורו האחר. היא גם מלמדת אותו לא לבזו לדעותיו של האחר, אפילו היא מנוגדת למחשבותיו ולדעותיו. היא מלמדת אותו לשמור מפל משמר את זכותו לכונן את חייו ואת חיי חברתו מתוך העקרון, שזכות זו עצמה תהיה נתונה גם לחברו, בין אם הוא חברו ממש או אף מנוגד לו.

כל מהותו של החינוך הטוב הוא כאשר הוא מגלה יכולת לארגן את הדחיפות הפנימיות המתרוצצות בלבו של הילד ארגון רצוי. ארגון הדחיפות אלה בא מתוך התנגשות של צרכים אמיתיים במציאות החיים החברתיים. עיקר הקונפליקט מופיע כאשר הילד בא במגע עם החברה המצרה צעדיו ותובעת ממנו פשרה וויתור על צרכיו האגוצנטריים למען הכלל כולו, שהוא — היחיד — רק פרט בתוכו. הוא לומד מהר, מה נתבע ממנו ומה גבול המותר לתבוע ממנו (הסתכל נא במשחקי הילדים ומגבלות חוקיהם העצמיים). ארגון הדחיפות של הילד שבא בכוח האוטוריטה של מבוגר, אם בכלל בא ע"י כך ארגון הדחיפות — אינו עומד בשום השוואה לאופן ארגונם של אלה הבא מתוך מציאות החיים בחברת הילדים.

האדם הוא יצור "עדרי", הוא אוהב לחיות בציבור; החיים בציבור מעלים צרכים של חיי הכלל כמהות שלימה. לשם ארגונם של החיים וסיפוק הצרכים יש צורך בפעולות של יחידים העוסקים בצורכי ציבור למען הכלל. תורה גדולה היא — למצוא תענוג שבעשיה זאת, למצוא סיפוק במאמצים שנבחר הציבור חייב בהם, תענוג בעיסוק למען הכלל, אשר כל השכר הוא הסיפוק של עשיה למען הכלל וזה בלבד. "שכר מצוה — מצוה". החינוך למציאת התענוג שבעשיה

למען הכלל, בעצם העשיה בלבד, מונע הופעתו של יצר ההשתלטות, ההתגדרות וה"שויצריות", כלשון הילדים. הרוח המתגבשת בחברת ילדים מאורגנת, החיה חייה באינטנסיביות מווסתת את היצרים, מרסנת אותם ונותנת להם אפיק חיובי — מציאת הסיפוק והתענוג בעצם העשיה למען הכלל.

לג

הדימוקרטיה ופעילות אקונומית

את היסוד הדמוקרטי בחיינו אנו עדיין רואים כאחת משאיפות ההתקדמות החברתית. החברה האנושית טרם גילתה מבנה חברתי טוב ממנה. בין היסודות השליליים שבחיים הדמוקרטיים אנו מונים את בזוז הזמן והמרץ הרב, שאיננו מצוי במשטר חיים אוטוריטטיבי, בו אין הציבור נתבע להכרעה ואין היחיד יכול "לעכב את הקריאה". על כן, אל רעיון החינוך לפעילות דמוקרטית בחיים יש להצמיד גם עקרון הפעילות האקונומית. תחילה חייב היחיד למלא את ההוראה, לעשות את אשר הוא נתבע וחייב בעשיה. רק לאחר שהוא ממלא את המוטל עליו הוא רשאי לערער, לדרוש שינויים ולתבוע פיצוי.

בחברת הילדים צריך ענין זה להיות יסוד ותנאי לכל עצם הפעילות החברתית. סדרן העבודה, האחראי לוועדה, התורן, הספרן, האחראי לסוג פעולה מסוים, המורה בכתה, השמש בתפקידו — הם לבדם הקובעים בשעת העשיה. בקולם בלבד חייבים לשמוע, ולעשות כמצוותם. בשעת מעשה אין מיקוח "דמוקרטי". רק לאחר מילוי ההוראות, בתנאי שמילאו אותן, ובשעה הקבועה לשם כך במערכת החיים המאורגנים, הופך נותן ההוראה להיות פרט אחד בתוך הכלל החייב אף הוא לתת את הדין, להסביר מעשיו, לעמוד לביקורת הציבור. אבל אם פלוני, שהוטל עליו לעשות דבר מטעם מי שרשאי להטיל עשיה לא מילא את שנתבע לעשות — אין קולו נשמע גם אם צדיק תמים היה בהתנגדותו.

כלל זה — לדעת להשמע להוראות ולמלא אחריותן, גם אם אין אתה רואה הצדקה בכך — חייב להיות יסוד מוסד בחיי חברה בכלל. אם אנחנו רוצים שהחברה תחיה חייה מתוך אקונומיה בומן, בכוחות, בעצבים, עלינו לראות את הכלל החינוכי הזה כאחד

מיסודות החינוך שלנו במיוחד. "שמע לאשר אומרים לך", "עשה את אשר אומרים לך לעשות", "אל תשאל שאלות בשעת העשיה" — אלה הם צוויים "טוטליטריים" הצריכים להינתן מתוך מצפון דמוקרטי טהור.

שיתוח הכשרון לציינת להוראות ולדעת להוציא אותן לפועל אינו פוגע אף כמלוא נימוח במגמה שיש לנו, לפתח רצונו של הילד שישאף לקבוע הוא עצמו את אופני חייו והתנהגותו; שישאף להשפיע, להכריע ולארגן את סביבת חייו כרצונו וכהכרתו. אין בכך שום פגיעה, אם — וזה תנאי לכל פעילות בחברת ילדים — אם מתחלפים מדי פעם נושאי האחריות ונותני ההוראות ומקבליהן. חיים, ובמקרה אחד, נותן ההוראה הוא זה ומקבלה פלוני ובעוד זמן — נותן ההוראה של היום הוא המקבל אותה למחרת. גם המורה הוא חייב למצוא תנאים לכך, שבנסיבות מסוימות יהיה הוא אחד מחרבים המקבל הוראת פעולה מאחד האחראי למבצע מסוים והוא ממלא הוראת הילד ברצינות ובקפדנות ובהדגשה מוכרות של מקבל הוראה ומבצעה ביעילות ומתוך משמעת בלתי מעורערת.

לא מעטים המורים שהדבר עלול להראות בעיניהם לענין קשה. אלה שיש להם נסיון בכך יעידו כי אין אמצעי משמעת מעולה יותר בכתה מאמירתו של המורה: "כשאתה היית אחראי לפעולה, האם גם אני הפרעתי ולא עזרת? ובעצם אין הוא צריך אפילו להזכיר זאת. העובדה כי גם המורה, השולט בכתה בתוקף תפקידו בתוכה, ממלא אף הוא הוראה של אחד מבני החברה שעליו אחריות בשטח חיים אחר, מכהה את חוד הניגודים בכתה עצמה ויוצרת הרמוניה של יחסים. לא בתוקף האוטוריטה, במרכאות ובלא מרכאות, אלא שכך נקבעים היחסים בחיי החברה. כל אחד בתפקידו הוא האוטוריטה האמיתית אשר החברה הכתירה אותו לכך ונתנה לו פוסמכותה ומכוחה.

חברת הילדים מפתחת בילד את היכולת לפעילות אורחית. אם אנו רואים את החינוך לאורחות כאחד מיסודות החינוך בתקופתנו, לאמר: שיתופו של היחיד במחשבה, בעשיה, בהכרעה ובהרגשת חובת האחריות לחיי חברתו וסביבתו — הרי חברת הילדים המאורגנת מפשירה אותו לכך בעצם הווייתה.

חברת ילדים עצמאית וערה הבנויה על יסודות של אמת, מקנה

ליד אופני התנהגות והרגלים חברתיים. דברים אלה נעשים כמעט מעצמם, בתוקף התנגשותן של תביעות הפרט בצרכי הברת.

פיתוח היכולת לבוא בקשרים חברתיים, גילוי הכשרון לבילוי זמן מחייב פעילות חינוכית מיוחדת והתמדה וכיוון. הציבור המבוגר חסר יכולת "לבלות בנעימים" — פשוטו כמשמעו. בשטח זה אין הילד יכול למצוא לו בסביבת המבוגרים מרכז רצוי לחיקוי. לא בלבד שהמבוגרים מהולקים בהרגליהם, עד כמה שיש להם הרגלים אלה, לפי ארץ מוצאם. הסך הכל הכללי קרב לאפס. הדבר המכליל את כולם הוא חוסר כל גוון של שמחת אמת וטעם תרבותי לשמחה ולבילוי זמן.

חברת ילדים ערה — אחד מיסודות החיים והחינוך שבה הוא, פיתוח היכולת אצל הילד ל"בילוי זמן" על ידי הקניית אופני התנהגות כפי שהם נקבעים במסגרת החיים המיוחדים של המוסד.

החג והחגיגה הפכו מציאות בבית-הספר בדורנו. אלא שאין כל דימוי בין החגיגה בכל ב"ס סתם — ותהיה זו המוצלחת ביותר — לבין החג שמקיימת חברת ילדים מאורגנת. ההבדל היסודי הוא בהדגשת הבית. החגיגה — עיקרה תצוגה לאחרים, פניה אל החוץ; החג בחברת הילדים עיקרו פנימה. חג הבית. חג ולא חגיגה. היסוד הוא לא הופעה על הבמה — אלא השולחן הערוך והישיבה "מסובים" בחברותה. אין חלוקת מנת מטעמים לכל ילד, לא שקיק לכל נוכח. השולחן ערוך. כאן היסוד של הקניית מעצורים תרבותיים ליצר האגואיסטי של היחיד שהדחף הראשוני הוא, להנות מעוד סוכריה, בלי לראות צרכיהם של האחרים. ההכנות לחג תופסות מקומן לא פחות מאשר החג עצמו. יש חג ויש ערב-חג. ובחג עצמו, המוכן מראש לפרטיו — שלטת השירה בציבור של כלל היושבים שמכינים אותה כל הימים.

היכולת לשיר בציבור צריכה לימוד ובעיקר ניסיון מעשי. ישיבה כזאת סביב שולחן ערוך החוזרת לעתים קרובות במידת האפשר, מחנכת לתענוג שבשירה. לא ה"תענוג" שיש ליחיד כשהוא שומע את קולו מתגבר על קולותיהם של האחרים, אלא היכולת למצוא תענוג בזמר הכללי המשותף, הקשור במאורע מסוים בחברה וממילא מעורר זכרונות ורוקם הווי של שותפות חיים. יש ריתמוס קבוע

לחג ומועד; מסיבת-שבת או ערב-שבת קבועה לפי נוסח; מסיבת ראשי-החודש; נוסח ומסורת וקביעות לחגים ולימי מועד וזיכרון, וחזרה על הנוהג מדי שנה. נוסח חיים לשמחה ובילוי זמן, ע"י שיתופם של הרבים ושל הכלל כולו. שירת יחיד — כשהכלל משיב לו, שיתופו של הכלל הוא העיקר, גם אם ע"י כך "נפגמת" האפשרות האמנותית של הופעה על במה לראווה.

בחברת הילדים, ככלל חברה, ודאי שישנם גם יחידים לא מוסריים. הדבר אינו מקטין את האפשרות להעלות את התביעה המוסרית של הכלל למען עלייתו של היחיד בתוכה. אדרבא: אם יחידים "לא מוסריים" אלה אינם מהווים מספר בעל משקל גדול מדי, הרי הם גורם "מתנך" רבי-כוח לעלייתו של הכלל, על ידי כך שהחברה חובעת מעצמה לא להיות כמוהם. מציאותו של היחיד ה"בלתי מוסרי" בתוך חברת הילדים כאילו מדגימה את ה"לאו" הבלתי רצוי אשר יש להימנע ממנו. יחידים אלה מהווים כוח מדרבן ותובע. הם מעלים בחברת הילדים את הרצון להתגבר על יסודות הרע שבתוכה. אם יש להיזהר, הרי זה מפני קיצוניות התגובה של הילדים, שהיא לעתים מוגזמת, מתוך חוסר ניסיון חיים.

חברת הילדים המדגישה את המעשה הטוב ומעלה בקרבה לראווה כל רצון טוב, קובעת אפיק רצוי ליצרים ולשאיפות אנטי-סוציאליות של יחידים מתפרצים. היא נותנת אפשרות של סובלימציה ליצר החשתלטות, לרצון ההתבלטות של ילדים מתנשאים מתוך שהיא מבליטה את חשיבותו של הסכם הקהל אשר בלעדיו אין היחיד יכול לפעול ולכבוש לו את מקומו בחברה.

אחת ממטרות החינוך עשויה להיות מושגת בחברת הילדים דווקא: לעצב אישיות. יחיד העשוי להיות מקור לחידושים בעולם. אישיות — פירוש הדבר: אדם שמכוח ההתנסות שלו יוכל לקבוע לעצמו מטרות, שיוכל לחפש אחר אמצעים כדי להגיע למטרותיו ושיועד להשיג מטרות אלה בפועל ממש. אולם אין יחיד כשלעצמו יכול להיות מחדש בחלל ריק. כדי שתהיה לו היכולת לחדש בחברתו ולהשפיע, ושישאף לעשות כן, הוא צריך בעצמו להיות מושפע מיסודות הטוב והתוסס של חברת הילדים בה הוא חי.

המגמה החינוכית היא לעשות את הילד ליחיד חברתי, לחסנו בפני השפעות מוזיקות, בפני הגררות אחרי מעשים בלתי מחושבים; ברצוננו להכין אותו להיות יוצר וגורם בונה בהקמת חברת החיים החדשה. בתוך המסגרת החברתית בה הוא חי, הוא רוכש לעצמו אופני התנהגות העושים אותו לבר-פעולה בתוכה, לנושא ערכיו. כאשר יתבגר יהיה בכוחו ליצור בחברתו החדשה עפי" רוח החופש והעצמאות בה נתחנך.

בהכללה אפשר לאמר: "החינוך החברתי" — רואה בחברת הילדים המאורגנת את האמצעי הראשון כמעולה, על ידה ובתוכה מגיע היהודי לפעילות ככל אותם השטחים בהם חברת האדם יכולה למצוא מסילות להתקנת חיים טובים, חיי אושר לכל יהודי בתוכה.

בפעילות מכוונת זאת, שהקדשנו לה הרבה מחשבה הרבה כוחות, לא שכחנו כי בהקמת חברת ילדים מאורגנת ועצמאית אנחנו רוצים לזכות את "עם התלמידים" בזכויות שאין הם רוצים בהן, בחיים דמוקרטיים שאין הם מודעים כי הם זקוקים להם, בשפע טוב שכלל אינם מבקשים אותו מאתנו. עם כל רצוננו הטוב להשפיע על הילד רוב טובה — אין הוא להוט כל כך לקבל טובה זו מאתנו. השכל מחייב שאין זכויות בלא חובות. אם הילד מתחיל לקבל ברצון את הזכויות שאנו מעניקים לו — עדיין אין ודאות כי אמנם יהיה לו גם רצון טוב לקבל עליו עול של חובות. אנחנו המורים — חסרים סבלנות לחכות עד גבור כוח המתח של הילדים בשטח זה. חוסר הסבלנות של המורה ורצונו לראות תוצאות מיד, הוא אחד המכשולים הגדולים על דרך התפתחותה האורגנית של חברת הילדים וביסוסה כגורם יסודי בחינוך.

היו מורים שהצטרפו למפעלנו ועזבו אותנו, משום שלא ראו תוצאות מיידיות לפעולותינו. הם ראו גילויי חוסר המשמעת לפני שראו תוצאות החינוך החברתי שהניב תוצאות ברוכות של משמעת עצמית, אחריות עצמית ונכונות להקשיב למבוגר מתוך חירות.

שאלה לעצמה היתה — קביעת זמן לפעולה חברתית כחלק בתוכנית הלימודים. אין לנו "מד-חברה" מיוחד. אין בכוחנו למדוד את ההישגים של הפעולה החברתית ולא את גודל ערכם של ההרגלים החברתיים שאנו מקנים לילד בביה"ס למען שיפור חייו וטובתו לעתיד לבוא. אין עוד מי שמטיל ספק בחשיבות הקניית הרגלים

חברתיים כבר בביה"ס. בכל זאת אין אנו מעלים פעילות מכוונת זאת למעלה אחת ושווה עם חשיבות הקניית הידיעות הכתובות בספר. בתוכנית הלימודים בביה"ס — ידוע ונמדד סכום הידיעות שצריך להקנות. מה מידת הערך שבפיתוח האישי והחינוך האזרחי לעתיד? איש אינו נבחן על כך ואין איש נותן על כך את הדין. נוצר כאילו קונפליקט בין הצרכים של הפעולה החברתית ובין הצורך הדחוק בזמן, המדוד והשקול, של הלימודים למקצועותיהם. אם ההרגשה היא שזה "גוזל זמן" — ממילא בטל כל ערכה של הפעולה וערכו של עושה הפעולה. אנחנו ראינו מיד כי זכותה של הפעולה החברתית לגזול מן הזמן הקצוב לחיי הילד במוסד, חייבת להיות מודגשת כחלק בתוך תוכנית הלימודים. ראינו כי יש הכרח לקבוע זמן לפעולה החברתית מתוך הדגשה, למען ידעו כי הוא הזמן הקצוב והמיוחד והמוקדש לפעולה זו, שהיא חלק בלתי נפרד ממערכת החיים המאורגנים ויש לה קביעות משלה ושעה משלה. סוד הצלחת הפעולה החברתית הוא ב"ביטול הזמן" זה — שמוכרו עליו כיסוד שווה-ערך ללימודים. כאשר הילד, האחראי לפעולה מסוימת והנושא באחריות לעניין מסוים של חיי החברה, אינו חייב להתרוצץ ולחפש לו שעה פנויה שבהזדמנות לצורך התייעצות, ישיבה, דיון או סידור עניניו הציבוריים — רק אז יש תקוה שהארגון החברתי יצליח. חוינו זאת מראש. פעלנו להתפתחות תקינה של חיי חברת הילדים מתוך הדגשה לראווה שהפעילות אמנם רצויה.

חיי חברה בארגונם — הם מקור לחיוב ולשלילה. יש בהם, בחברת הילדים כבחברת המבוגרים, מקום להתפרצות יצרים, לתאוות שלטון, לקנאה ולנקמה, לדמגוגיה (בחברת הילדים — חנופה) ולחוסר אחריות בהבטחות. על בשרנו חוינו זאת. על כן פיתחנו אמצעים ועשינו מעשים כדי להעלות בילד את כוח השליטה העצמית. הרבה דברים לימדו את הילד לתת תשובתו ממין הטענה. לימדו אותו לשמוע את דעת הזולת ולהבין את המתנגד ולא לראות בו שונא בנפש. נתפתחה בו היכולת לשמור על גבולות הוויכוח — שיהיה חרבותי, עניני, ושלא יהיה נובע מתוך רצון של קינטור. הצלחנו לטעת בו את הרגשת החובה ויחס של כבוד למתנגד, שיראה בו אחד כמוהו, המאמין במה שהוא אומר, ממש כמוהו עצמו. ראינו בזה עיקרו של החינוך לאזרחות טובה ועשינו הכל כדי להקנות לילד הרגלים של משמעת מתוך כבוד הדדי. נטענו בו הכרה של

אחריות, שידע כי דעתו קובעת — ע"כ עליו להיוהר ולחשב את הכרעתו שתהיה לתועלת.

אמנם לא תמיד נאמנים וישרים ובלתי דמגוגיים היו כל אלה שלקחו חלק בארגונם של החיים בחברת הילדים. אבל דווקא הילדים רגישים ובוחנים ודנים את שליח הציבור שלהם בקיצוניות ובמידת הדין. נוהרנו מקיצוניות זאת של משפט החברה, אם כי לעתים גם השתמשנו בה למרות חריפותה.

האסיפה הכללית היא האינסטנציה העליונה של כל עניני החברה להלכה, אם גם למעשה מוסדרים רוב הדברים באמצעות מוסדות מצומצמים יותר.

"ערב האסיפה" הוא ענין בעל חשיבות מיוחדת לגבי רגישות הילדים לארגונם החברתי. במוסדות החינוך שמספר הילדים אינו רב בהם (50—100) אפשר לראות את האסיפה הכללית של כל החברה כאורגן פעיל לעתים קרובות ביותר. לא כן הדבר לגבי מוסדות חינוך המקיפים מספר כתות גדול. האסיפה הכללית של מאות ילדים היא מכונה כבדה ולא יעילה. לכן היה עיקר הפעולה החברתית בבית החינוך, לאחר שרבו מספר התלמידים, מתוכננת לגופים מצומצמים יותר. 2—3 אסיפות כלליות בשנה הספיקו לתת הרגשה של חשיבות לכלל, אשר בשמה פועלים הגופים המצומצמים.

הועד הפועל, שבו ישבתי גם אני, היה שולח ב"כ משלו לכל ועדה וע"י כך רוכזו עצבי הפעולה החברתית בוועדה זאת. כל אחד מהועדי הפועל אחראי על תקינות הפעילות של הועדה שהוא פועל בה. הוא מוסר דו"ח על פעולות הועדה ומקבל הנחיות על דרכי הפעולה לעתיד. ראינו חשיבות גדולה בכך שנושא הפעולה החברתית — הועדות — לא יהיה מצומצם, כדי שיהיה מגע גדול יותר בין נבחרי הציבור לבין בוחריו. ככל שגדול יותר מספר הנושאים באחריות, כן ערה יותר הפעולה החברתית, משום שכל אחד מן הנושאים באחריות מעביר מרגישותו החברתית לחבר הקרוב לו ולכתתו.

לח המסגרת של הכתה נשארת להיות מסגרת גם אם יעשו מאמצים לטשטש את ערכה ולהשליט את הרגשת כלל החברה כיסוד הכל. החיים החברתיים העיקריים הם בחברת הילדים כולה — אבל יש גם חיי חברה נפרדים בתוך הכתה עצמה. לא בלבד הענין המשותף שבלימוד. עצם הדבר שהילדים נמצאים בתוך חדר לעצמם התובע סידור וניקיון, השגחה וטיפול; ההכרה בביורורים ובפעולות חברתיות-כתתיות נפרדות — כל אלה כוחם רב כדי להבליט מציאותה של המסגרת הזאת עד ליצירת "פטריוטיזם לוקלי". תפקודם של המורים היה להקהות את תחושת הייחוד הזה. חיפשנו למצוא את נקודת השיתוף של כל חברת הילדים והרבינו בפעולות בין-כתתיות. הפעולות היו רבגניות. שבוע הבריאות או הפעולה למען הקה"ל, או פעולה של איסוף מתנות למפעלים סוציאליים שונים וכו'. גם בשטח הלימודים: שבוע של נושא לימודי משותף המקיף, לפי היכולת השונה, את הכתות כולן ומסתיים בסיכום ובתערוכה פנימית. עיקרו של הנושא הלימודי בא או לא רק כדי להרבות ידיעות, עיקרו היה לרכז תשומת ליבן של הכתות סביב חוט שני רגיש של אחדות גם בשטח הלימודים. למשל — תולדות הלאום: מאוסף גרעינים ועבודה במחרשות ועד דינים ב"שולחן הערוך". מזונו של האדם: נבישול מאכל כמשחק בכתה א' עד נסיונות בכימיה ופיסטור חלב במעבדה. הרכבם של המזונות והיגיינה של התזונה. לא היה גבול לנושאים שיכולנו להיעזר בהם למטרת "היחד". החוויה שבנושא משותף היתה מבורכת גם משום שלמדנו לא לדשדש בהם יתר על המידה.

הנחת היסוד היא, ואת זאת כבר הדגשנו, שלפעולה חברתית פוקצה הזמן המתאים והקבוע במערכת השעות של ביה"ס. רק על יסוד זה אפשר לפתח פעולה עניפה גם ע"ח זמנם החפשי של התלמידים. אלא שגם בזמנם החפשי חייב היה המורה להיות בתוכם. החוגים האמנותיים נערכו על חשבון הקטנת השיעורים לאמנויות בפערכת השיעורים של חובה. החוגים האמנותיים אורגנו לא במסגרת פתחית. החוג הדרמטי הכין את ההצגה שבו משתתפים ילדים מפתחות שונות. החוג לציור הכין את הקישוט לכל הכתות, לחג,

למסדרונות ביה"ס, לנושא הלימודי המשותף. המקהלה עסקה בענייניה והתזמורת בשלה. היה גם מועדון חקלאי שנכנס במסגרת זאת והפעולה הספורטיבית וכריכת הספרים לספריה. חוג לתפירה וגם חוג לבישול. כל מה שאפשר היה לפצל ליחידות קטנות. היו ימים קבועים לכל החוגים יחד וחייבנו כל אחד, החל מכתה ג' להשתייך לאחד החוגים. מספר החוגים היה רב — כך שכל אחד יכול היה למצוא לו מקום בתוכם.

לא כל הילדים בכתה מתעניינים בציור ויכולים להחזיק מעמד בשיעור זה. אבל מספר ילדים שבכל הכתות המעוניינים בציור דיו ליצור כתה מעורבת — חוג לציור. לפעילות זאת יש ערך גדול פי כמה מאשר השיעור לציור בכתה וכמובן שיש לדבר גם תועלת מעשית ועניינית לחברה כולה.

פעילות החוגים יוצרת אווירה של חברה הבנויה על חופש והתאמה לנטיותיו של כל אחד וממילא יש לכל אחד, במקצוע שבחר לעצמו, נכונות לתת מזמנו החפשי לצרכי הכלל. החוגים עיקרם שבאים לשרת את צרכי החברה בארגונה. אבל נתרבה מספר הילדים שלא רצו בפעילות אקטיבית. לא ראינו אסון בהקמת חוג לשמיעת תקליטים או אפילו לשמיעת סיפור או קריאה בספרות סינית, או כל דבר יוצא דופן שאינו נלמד במסגרת ביה"ס. קביעותם של החוגים ופעולתם הסדירה, כמו קביעות הפעולה החברתית בכלל, היתה יסוד מוסד להצלחת הודאית.

לו

שמונה דברים לפחות, היו מקובלים ומוסכמים עלינו, הילדים והמבוגרים כאחת, ואקסיומתיים. דברים שלא היה עליהם ערעור ושום צל-צילו של צל לא העיב על הודאות שהם אמנם מציאות: (א) שהחברה בארגונה אינה אפיוודה והיא פועלת לא עפ"י מצב רוחו של מי שהוא. (ב) שכל יחיד בתוכה שווה זכויות עם חברו ובכוחו להשפיע ולשנות בחיי סביבתו — אם הוא מקבל מרותה של החברה וממלא ציוויה. (ג) שהחברה — חברת הילדים — היא שקובעת באמת והמורים אינם מטילים עליה מרותם. (ד) שהחברה מגיבה על הכל, יודעת הכל והכל נוגע לה. (ה) שהחברה אינה מוכנה לסבול בתוכה ילדים שמתנכלים לה ולדרך חייה וארגונה. (ו) כי יש, ויכולים להיות, חיים טובים בחברה, אם מתגבשת בתוכה קבוצה

90

שנוהגה שאינה מתנשאה על החברה אלא משרתת אותה, ונושאת פעול למען הכלל. ז) שטוב החיים מותנה בריבוי מיספר הילדים הנושאים בעול צרכי הציבור מתוך נכונות לשרת את הציבור. ח) שכל ילד יכול למצוא בתוכה סיפוקים לעצמו במסגרת חיים מאורגנת זאת. אם אין כוחו רב לו בלימודים יש לו שטחים אחרים שהחברה מעריכה את עושיה: בעבודה, במסיבה, בריקוד, בשירה, בכל מעשה שיעשה למען שיפור טוב חייה של החברה כולה.

הדברים תאמו לגמרי את רצונה המודע ואת משאלות לבה של תנועת העבודה: לגדל, במרחב אידיאי, דור ראשון לגאולה. יסודות אלה לא היו מחוץ למקום ולזמן ולמגמות המאבק של תנועה שהניפה ונשאה בעוז את דגל המלחמה לחידוש פני החיים ולבנין עצמאותו של העם.

ורם העובדים בחינוך בכלל, ובית החינוך בצפון במיוחד, נשא בגאוה את דגל החינוך המגמתי. הוא הכריז בקול כי אין לימוד ללא חינוך ואין חינוך ללא חינוך אידיאי, ואין חינוך אידיאי ללא קשר עם תנועה חברתית היוצאת לחדש פני החברה.

בכל הדורות היה החינוך ביטוי למגמות שפעלו בחברה. כל דור שבכל עם והמגמות שלו. המשותף לכל התקופות ולכל העמים היה המבנה והאקלים החינוכי של מערכת החינוך ויסודותיו. ביסוד החינוך שבכל הדורות, בארגונו, בדרכי המשמעת בתוכו, ביחסי המורה והתלמידים, בהפחת יצר התחרות בין התלמידים שיגבירו חישגיהם בידיעות — ביסודו היה החינוך אינדיבידואליסטי. הוא

1 ברל (כצנלסון) היה טוען שהנוער הארצישראלי "מוהל במים את חובותיו הלאומיות" ושהוא "אץ לכל קצווי תבל (לקריירה בחוץ לארץ) ואינו יודע בושת". "איני נוטל לעצמי את הרשות לדון מה חלקו של בית הספר בכשלון זה של "החינוך העברי" הוא ממשיך "עובדה היא שאין בית הספר עומד בפרץ".
— במידה שיש בנוער הארצישראלי שרשיות יהודית, חוש למולדת, נכונות לאומית, לא כדבר שפתיים אלא במאמצי חיים, אופי של אדם חלוצי — הרי ינק זאת ממעינותיו של הפועל העברי, אשר הלך לפניו והיה לו למופת בעבודה בשמירה ובהגנה, באחריות לגורל עם, בבוז לשאננות" (מתוך "חינוך הממשיכים").

חלק שני

חונאת הפטיפון

עד שלא הוצאנו את הפטיפון מחדר האוכל לא נחה דעתנו.

באחד מאותם ימים קבענו להקדיש את השעה הראשונה של היום הראשון בשבוע לכינוס כללי של כל הילדים יחד וללמד שיר משותף. בבתי-הספר נוהגים לקיים מיפקד בוקר, עפ"י כתות עם מוריהם בראש. מן המיפקד הולכים ללימודים. יש מהם שעורכים מיפקד בוקר רק ביום ראשון בשבוע. אבל מיפקד. לא אנחנו.

בשעה הזאת שהוקדשה ל"שירה בציבור" היתה הישיבה בחדר האוכל חופשית. לא לפי כתות ובלי בדיקת נוכחות. בכל זאת, כמעט ולא חסרו ילדים בכינוסים אלה.

לוח היה תולה על הקיר המזרחי של חדר האוכל ועליו כתובת:

שיר חדש.

המורה לציור הכין את הכתובת, רקועה בנחושת, באותיות מקושטות נוסח בית כנסת. על הלוח הזה כותבים מילות שיר חדש. ל"שירה בציבור" בבוקר יום ראשון יש מתכונת קבועה.

בו ביום, במסגרת מערכת השיעורים, עובר המורה למוסיקה בכתות, לבסס ניואנסים, לנכש שגיאות, לעקור שיבושי מילים.

באותו יום בארוחת הצהריים מנסים לשיר את השיר החדש, בשל חידושו. לא תמיד בהצלחה. חדר האוכל ארוך וצר. אם היושבים ליד שולחן בקצה האחד של חדר האוכל פוצח בשיר — עד שהצליל מגיע לשולחנות האחרים נוצרת קאפוניה.

באחד משעות ארוחת הצהריים, מתיישב פתאום ילד הפסנתר, ילד מבני העליה הגרמנית, מגן ונגינתו שומרת על קצב השירה. במשך שלוש שנים, כל יום, יושב הילד יונה אטלינגר, כיום הקלרנטיסט הראשון בעולם ומנצח על תזמורת, והוא מגן, משתעשע ומנענע הפסנתר ותוך כדי השתעשעות ווריאציות על שירים — פוצח הציבור בשירה. היושבים בחדר האוכל דרוכים "לתפוס" את הצליל המתחיל של כל שיר. כל אחד מרוכז עם עצמו לנחש אל איזה צליל יגיע יונה עוד מעט, עפ"י האקורדים שהוא מפיך מהפסנתר.

לימד את הילד לקפוץ תמיד בראש, להיות תמיד ראשון. התנאים הסביבתיים חינכוהו לנצל תמיד כשלונו של האחר כדי לעלות עליו — להתחרות בו. ביסודו — בהקניית הערכים של התרבות האנושית של העבר — אמנם היתה האהבה והכבוד, האמונה והערצה, אלא שהאובייקט היה לא כוחו היוצר של האדם, לא האמונה באחוות העמים, לא ראיית הטוב שבזולת, אלא כוחו של היחיד בשלטון יכולתו של היחיד להתבלט בין האחרים, להיות כוח משיכה להמונים רבים.

לימוד ההיסטוריה כולה — לא היה לימוד על כלי עבודה שאדם יצר, לא על האדמה וברכתה, ששונה ויגונה, לא על מלחמתו של האדם וגבורותיו ונפתוליו עם הטבע, כיסופיו ליצירה, מאבקיו להתגבר על השממה ועל התוהו. הפרקים שנבחרו ללימודי ההיסטוריה לא באו להבליט את ההישגים שהם פרי רוחו של האדם היוצר ומאבקיו בעולם הרוח. לימוד "תולדות" לא היה על רעיונות ואידיאות ואמונות, אלא היסטוריה של מלחמת אדם באדם, של מלכים ותאריכי נצחונות של עצמם ומפלות של אחרים.

העלאת פעילות יצרי האדם השפלים הם שהיו מרכז לחינוך הדור — ומכאן שפלותו כל הימים.

אנחנו מרדנו בכל אלה מדעת. כבר נאבקנו לא רק "נגד" אלא גם בעד.

לנו היתה דרך. אנחנו ידענו תוכנה של הדרך והאמנו בה. ידענו את הדרך וכבר ידענו כיצד ללכת בה.

באחד משעות ארוחת הצהריים, מתיישב פתאום ילד הפסנתר, ילד מבני העליה הגרמנית, מגן ונגינתו שומרת על קצב השירה. במשך שלוש שנים, כל יום, יושב הילד יונה אטלינגר, כיום הקלרנטיסט הראשון בעולם ומנצח על תזמורת, והוא מגן, משתעשע ומנענע הפסנתר ותוך כדי השתעשעות ווריאציות על שירים — פוצח הציבור בשירה. היושבים בחדר האוכל דרוכים "לתפוס" את הצליל המתחיל של כל שיר. כל אחד מרוכז עם עצמו לנחש אל איזה צליל יגיע יונה עוד מעט, עפ"י האקורדים שהוא מפיך מהפסנתר.

חדר מתבחרת

עברו 5-6 שנים וכבר היו בדיעונו תשובות להרבה שאלות ששאלנו ולרוב הדברים שרצינו בהם. חיי השבוע נכנסו לרוטינה טובה.

הכינוס הכללי של השירה בציבור בשעה הראשונה ביום הראשון — פותח את השבוע. ארוחת הצהריים השקטה, והקידומת של שירה מאורגנת מעצמה ומסודרת. קריאת "מעשים", שמותח רגישותו של הילד לכל הנעשה בחברתו. חוגים קבועים בכל יום-כחובה על כולם: חוגים לפעילות אקטיבית וחוגים לנוכחות פסיבית (שמיעת תקליטים, סיפור, הסתכלות בתמונות אמנותיות). יום עבודה לכל ילד במסגרת האחריות של כתתו, כשהילד יודע שטיב עבודתו והספקיו ביום זה מורגש במסדרון, בחצר, בפנינת החי ובצלחת של ארוחת הצהריים. סיום השבוע בסימול היצוני — החולצה הכחולה. פעילות משותפת של כתות קרובות בגיל. מסיבות שבת עם הורים. מסורת של החגים. חימון לעצמנו. תזמורת במתכונת שובבנית. מקהלה משותפת של ילדים מורים והורים יחד, המופיעה בכנסים של מורי זרם העובדים ובנסיבות מיוחדות. עתונות, בלשון רבים, דברים נוספים. היה חיון חוור בין כל אלה והפעילות הכללית היתה מאוזנת.

העתון היומי "מעשים בכל יום" הוא ש"מדד" בכל יום את קצב החיים וגם שמר על הקצב. הוא עודד וביקר והדריך ודירבן וזירזו תחליכים של פעילות חברתית.

בגליונות הרבים של עתון זה מצויות עדויות לרוב המעידות על אופני החיים שנתגבשו ותהליך התגבשותם. מתוך אלפי הגליונות של עתון המופיע זה 42 שנה (הוא מתחיל בכל שנה את הספירה מחתלה) נוציא כמה קטעים, סדרים עפ"י עניני חיים שיבואו ללמד על הכלל כפי שעשינו לגבי "רעיון העבודה בחינוך". הסימון

1. שדה של 8 דונם היה לנו ליד הירקון ונגידלנו בו ירקות למטבח ולמכירה (מלפפונים להחמצה במתכונת מסחרית), מספוא לבעלי החיים שבפנינת החי ולחמור שהיה ברשותנו.

גם ענין אופני ההתכנסות לחדר האוכל מקבלים צורתם התרבותית המנהל ניצב ליד דלת הכניסה ופונה כאילו לכל ילד בנפרד: "נקו נא את הנעלים" (החצר חולית). הפסנתר ממוקם ליד הכניסה. יונן יושב ומשתעשע בו. הצלילים נעימים לאוזן. כל העובר לידו משתתף להקשיב לצלילים. מרבים להקשיב ולשתוק. נרקמת מסכת שלימה המפתחת בילד רגישות לאופני ההתנהגות בציבור. המורים עוסקים בכך עם ילדי כתותיהם ("אינך יחיד — אתה יושב בציבור"). גם "מעשים" ערוך למאבק על השקט. כל התנאים החיצוניים מזרזים פיתוח נכונות להבין כי ההתנהגות בציבור מחייבת התאפקות, ריסון משמעת עצמית. ואם יש יוצא דופן (ויש לעתים כזה) מטפלים בו ולפעמים בנוסח המור.

מרבים לשיר. במשך השנים נאגרו מאות שירים בפי הילדים. הרבה שירים וסוגי שירה שונים. המורה למוזיקה מצוי בתרבות המוזיקלית הקלאסית הרומנטית. הוא מביא מנגינות, משל מוצרט, מנדלסון שוברט ואחרים ועושה אותן קבוצים והם נקלטים מהר. המורים בכתות מתבקשים ללמד שירים שלמדו בילדותם בארץ: קרצ'בסקי, רבינא, ק. י. סילמן, עמירן, גרינשפון, שירים ששרו בקיבוץ צים מיצירותיהם של פסטולסקי, יהודה שרת, מתתיהו שלם. השירים המולחנים של ביאליק, קיפניס. מן התנועה מביאים ילדים את המנגינות החסידיות של אותה תקופה ולאחר מכן — המנגינות הרוסיות.

וכיצד הוצא הפטיפון מחדר האוכל? פשוט — הפך להיות מיותר.

הפטיפון היה מיותר. היתה לו חשיבות מסוימת בתחילת דרכנו, אך כעבור זמן קצר הפך להיות מיותר. היתה לו חשיבות מסוימת בתחילת דרכנו, אך כעבור זמן קצר הפך להיות מיותר. היתה לו חשיבות מסוימת בתחילת דרכנו, אך כעבור זמן קצר הפך להיות מיותר.

יהיה כך: השנה של העתון — קו־נטוי — מספרו של העתון באותה שנה (לדוגמא: תשמ"א/5; לאמר: העתון של יום החמישי ללימודים של השנה הזאת).

"מעשים" — לא ביטל את הצורך בסוגי העתונות הרגילים. העלון היומי — עיקרו כרוניקה, מעשה של יום. גם חומר ספרותי בא בגבולו. גם "שיר של יום". אבל כתיבתו של הילד אינו מרובה על מה שמחוץ לתחום עניניו וחיייו היום-יומיים. עיקרו של העתון היומי אינו החיבור הטוב וסגנונו, אלא הענין שהוא נוגע ומענין את כלל החברה או מרביתה. עתון, המרוכז סביב עניני החיים ובו יכולים להשתתף ילדים רבים ולהתנבא ב"סגנונות" שונים. כשם שחוברת חיבורים, או חוברת סיכום על נושא לימודי מסוים, אינה יכולה לבוא במקום עתון-מאסף של חברת הילדים כולה, כן אין מאסף זה יכול לבוא במקום עתון קיר אילוסטרטיבי. "עתון קיר" התלוי על הקיר ועיקרו — תמונות, הגוון הסידורי של התמונות, ההערה הקצרה והקולעת לענין שבו והביאור הקצר שבתוכו. קיומן של ועדות מערכת אחדות בחברת הילדים, עשוי לגרום ל"קונפליקטים" "להשגת הגבול" וכאן החשיבות הגדולה ליצור אורה מחנכת, שקנאת סופרים זאת — תרבה חוכמה.

ת"ש/28

הופיע עתון הקיר מס' 2. התוכן: ברית היטלר סטלין; מלחמה; 15 שנה לגוער העובד; מערכת "מעשים" תקבל ברצון חיבורים על נושאים אלו. משקיפים ניטרליים מביעים דעתם על העתון כי טוב.

ת"ש/70

קנאת סופרים תרבה חכמה

ראתה מערכת "מעשים" והנה הצליחה מערכת העתון החדש לענין קהל גדול ולעשות מטעמים ונתקנאה בה. ישבה שבעה ימים ושבעה לילות והחליטה ממנה לראות וכן לעשות, להזמין למסיבה חכמים גדולים מכל הכתות, לדעת מה יעשה בעתון היומי. אולם לא כמערכת היא — מערכת זאת. המסיבה היא תזמין תהא סביב שולחנות עם "דברים טובים". על כן — כל אוכלי דברים טובים באו למסיבה.

1. יוסף קריב, איש "הלבביה", שעבר מירושלים לתל-אביב והצטרף בשנת תרצ"ט לחבר המורים, ידע את סוד הצירופים ועשה את העלון — חודש חודש — מכשיר חינוכי פוליטי רב עוצמה.

ת"ש/71

אופים עתון

השעה שחיים עשרה ועשר. כבר יושבים, כן, כבר קוראים... "מעשים". הנה קצת מצחיק. מסתכלים בקורא ונהנים, וישנם ילדים המסתכלים בעורך ונהנים... ממה? מזה שהוא נהנה שהילדים נהנים. הוא, העורך, כבר קרא את הסיפור בודאי שלוש פעמים: פעם כשקיבל, בפעם השניה כששכב בחדרו על הספה, ולבסוף — בטרם מסר ליהודית להדפיס. לשם יתר ביטחון, קורא עוד הפעם וצוחק... ונהנה... עכשיו כשקוראים בחדר האוכל, עומד העורך, פיו פעור ומצטחק. מסתכלים הילדים בפניו ונהנים אף הם. הוא אשר אמרתי: יש נהנה ויש נהנה...

ויכוח ת"ש/28, 70, 71 זה מספר לא בלבד על סוגי העתונות אלא גם על האקלים החינוכי היוצר אפשרות לויכוח כזה ונותן בו את טעמו.

החיים החברתיים מולידים יכולת לגלות ולחשוף כל הטוב שבה, גם לתיקון הרע והבלתי רצוי שבחיה. על ידי זה שמעלים את הענינים בפני כל הציבור יוצרים דעת קהל לתיקון הבלתי רצוי. דבר זה אינו ניתן מעצמו. משום שהחינוך הוא מעשה של התמדה ועשיה בקצב קבוע לעיצוב דמותו של הילד בחברתו. בחינוך — קובעים הפרטים ובחיי חברת ילדים — פרטי הפרטים. ובמיוחד קיימת רגישות לכל פרט לגבי היחסים בין המבוגרים — חבר העובדים — ובין חברת הילדים.

חורגו וטיפחנו בתודעת הילדים (המבוגרים) כי חברת הילדים אינה אפיוודה. היא אינה תלויה במצב רוחו של מנהל זה או מורה אחר. היא מציאות של חיים שגם לחבר העובדים חלקו שלו בהם. חבר העובדים, יש להם ענינים משותפים בינם לבין עצמם, כדוגמת כל ועדה אחרת, העוסקים ואחראים לחלק מחיי החברה כולה. על כן אין למורים סודות ואין הם נדברים בינם לבין עצמם מבלי שהחברה תדע על כך, ואין עניניהם נמצאים מחוץ לתחום חברת הילדים. דאי שכל אחד יכול לדבר בעניניהם, וכל ענין שלהם נוגע לכל אחד. גם שבינת מורים, גם אסיפת מורים משותפת עם

העורך — א.א. הלוי.

אחרים, ולא כל שכן ישיבת מורים, עליה מודיעים לעובדים במדון המודעות כעל כל ענין רגיל. אפשר לטעון אליהם (תש"ב/125) אפשר לבקש מהם שיעשו, כל אחד בכחתו, דבר אשר ועדה מסוימת רואה צורך לבקש (ת"ש/144) ואפשר גם ללגלג (ת"ש/57 ת"ש/136) וכמובן שיש צורך גם לדעת על מקרים יוצאים מן הכלל (ת"ש/76)

תש"ב/121

מהחלטת המועצה

בישיבת המועצה היום היה דיון בענין הגדרים של כחה ז' לפני כשבועיים הביאו ילדי כחה ז' את עניניהם בפני ישיבת המורים. לאחר דיון שהיה שם לא מצאו המורים כל מוצא ולא רצו להחליט בענין זה. הודיעו לילדי כחה ז' — כי המורים לא יחליטו בענין והרשות בידם, אם אין הם מקבלים את הנימוק הזה שאין מוצא, שיביאו את הענין בפני הועד הפועל, המועצה או אסיפה כללית. היום הביאו ילדי כחה ז' את הענין בפני המועצה. לאחר דיון קצר בו הסבירו ילדים מכתות אחרות את הצורך להחליף את ילדי כחה ז' בנדודים — הוחלט פה אחד כי ילדי הכחה הזו מפסיקים בנדידה. קבעו גם כן כי אחרי הפסח תתחיל לנדוד כחה ה'.

תש"ב/125

דבר משונה

בישיבת המורים חשבו ודנו על דרישתה של כחה ז' ולא מצאו מוצא. והנה ביום ראשון אחד היתה מועצה ולכולם ברור היה כשמש שכתה ז' כבר עייפה ואינה צריכה עוד לנדוד וצריך להחליפה בכחה אחרת. ובלי שום ויכוחים החליטו שהכתה הנודדת תהיה כחה ה'. והדבר משונה מאד. המורים שמלמדים אותנו ושמהם אנו לומדים, לא מצאו מוצא לענין הנדידה ודוקא הילדים מצאו מוצא בדרך פשוטה מאד. יותר מזה המורים דנו בדבר זה בשתיים או שלוש ישיבות והעלו חרס בידם והמועצה לא דנה בדבר אפילו עשרה רגעים.

1. תלמידים שלא היה להם חדר לימודים בשל מחסור בחדרים. הם היו נודדים מחדר לחדר. בכל יום אל חדר לימודים של אחת הכתות המתפנה ביום עבודת הכחה. כחה זו נדדה כך שנה וחצי. לצורך נוחיות הנדידה הכינו בנגריה מוזודות עץ העומדות בפני טלטולים, כאילו היה זה חא בשולחן לימודים.

תשובת המערכת

דבר משונה. אבל למה הדבר דומה? לאדם שנכנס למסעדה קנה לחמניה אחת אכלה ולא שבע. אמר: זו אין בה כדי שביעה. קנה שניה ואכלה ולא שבע. אמר: אף זו אין בה כדי שביעה. קנה שלישית ואכלה ושבע. אמר: זו יש בה כדי שביעה. אבל שלא קניתי את זו בראשונה. שאילו קניתי בראשונה לא הייתי צריך לאחרות.

אף כאן כד... אחר כל הדיונים הממושכים והרשימות שנת-פרסמו "במעשים" והדברים שנשמעו באסיפות כתה זו, לא קשה היה אחר כך למועצה להחליט בדבר. אבל ספק גדול הוא אם המועצה היתה פותרת את השאלה בקלות כאשר פתרה, אילו הובאה שאלה זו לפני בראשונה. כי זה הכלל: הלחמניה השלישית יש בה תמיד כדי שביעה.

ענין חיים כזה: צער תנאים קשים בחיי ילדים, מעלים גם את הניסוי הספרותי הנאה — בשיר ובפרוזה. ולקצתם יש מקום גם פתחן היומי הקצר.

תש"ב/117

אגדת המזוודה

אגדה ששמעתי מפי איש זקן ששמע גם הוא מפי איש זקן עד עשרה דורות. ויהי ביום ברא הקדוש ברוך הוא את עולמו ויעש כל כלי למיניהו ויקבע את שימושו. ויצאו כל הכלים שמחים ושבעי רצון זולתי המזוודה, כי שמעה את אשר נגזר עליה לנדוד כל ימי חייה. ותיגש המזוודה אל כסא ה' ותשתחוה ותאמר: למה זה עלה בגורלי לנדוד כל ימי. וינחמה ה' ויאמר: יען אשר כן נגזר עליך הנה יום יבוא ומלאכים ינדדו אתך. ותתנחם המזוודה ותצא. שנים עברו דורות חלפו והמזוודות מתענות ומחכות עדיין. עד אשר פקדן ה' ויזכור את דברו. וביום ההוא שלח ה' את המלאך גבריאל לשוט בעולם ולבקש מלאכים על פני האדמה. ויהי בהגיע גבריאל אל העיר תל-אביב וירא בית ספר בן שלוש קומות ובו לומדים ילדים.

ילדי הכחה הזאת נדדו שנה וחצי ללא תרעומת. הם שמרו שלא לגעת בדברים של דיירי החדר בהם היו באותו יום. הילדים כינו ילדים אלה "מלאכים".

והנה שני ילדים מכתה ו' ואחריהם רצים ילדים וקוראים אה
ריהם מלא. וישתאה המלאך ויקרב וישמע את דברי הילדים
"ילדי פלא, מלאכים!" וישמח המלאך גבריאל ויחזור השמימי
ובפיו הבשורה: אכן, יש מלאכים עלי אדמות. והיה כשמו
ה' את דברי גבריאל ויקרא למזוודות ויאמר להן: הנה אנ
שולח אתכן ארצה ונחתיכן למלאכים כאשר הבטחתי למזווד
הראשונה ועתה נקי אני משבועתי. ועתה הבה ואברככם בברכ
משולשת: בכס ישימו הילדים את מחברותיהם, וישמחו בה
המזוודות וגם הילדים שמחו בהן.

לאה ר' כיום מורה לביולוגיה, בת מחזור זה שלמד בלא חר
לימודים קבוע וזכרת את הדברים כך:

אני ביליתי את שנותי בבית ספר שמספר תלמידיו לא עלו
על שלוש מאות ובכתה שאני למדתי היו שמונה עשר תלמידים
בלבד. זו היתה פריבילגיה שרק היום מבינים אותה. הכתה
שלנו נחשבה לכתה טובה, אפילו הדביקו לנו את הכינוי
"ילדי פלא". שלא היינו ילדי פלא אין צורך לציין. עד כמו
שזכור לי לא היינו יותר מוכשרים מאחרים, ודאי שלא יותר
חרוצים. אולי היינו נחמדים במידה בולטת. מכל מקום, בנ
בחרו כאשר היה צורך לפתור בעיה של חוסר מקום בביה"ס
מתברר שכבר אז היתה בעיה של מחסור בכתות לימוד
הפתרון שמצאו היה שכתה אחת תגודד מחדר לימודים אחד
למשנהו. כיצד הגבנו, קשה לי להגיד, אך לא זכור לי שהדבר
עורר התנגדות או התמרמרות. להיפך, עד כמה שזכור לי, זה
נתן לנו הרגשה מסוימת של עליונות — רק אנחנו מגלים
בגרות מספקת ואחריות מספקת הדרושה לתלמידים שבכל
יום באים לכתה אחרת וצריכים להיזהר ברכושם של אחרים.
באותם ימים היה לכל תלמיד שולחן עם תא וכל ספריו
ומחברותיו היו בבית החינוך. למדנו עד שעה שלוש והכנו
את השיעורים בביה"ס. מאחר ולנו לא היתה כתה משלנו,
לא היו לנו תאים והיתה בעיה היכן נשמור על המחברות
והספרים שלנו. הפתרון היה לצייד אותנו במזוודות, שישמשו
אותנו במקום תאים. בנגרית בית הספר הכנו מזוודות-עץ. נגרית
זו זכורה לי במיוחד, מאחר שבה היינו מכינים לקראת חנוכה
סביבונגי עופרת שיצקנו לתוך תבניות עץ. את העופרת התיכו

בסיר קטן על פרימוס וכל ילד יצק את הסביבון שלו.
היום אני יודעת להעריך היטב את הרעיון שכל תלמיד
יכין לעצמו את הדברים שהוא זקוק להם. או זה היה דבר
מובן מאליי.

העובדה שאנחנו היינו שותפים להכנת המזוודות, שישמשו
אותנו, לא הועילה רק לפתרון בעיית מקומם של הספרים
והמחברות, אלא הצביעה על דרך. אותה דרך בה כל אחד
שותף פעיל לפתרון הבעיות שעולות.
כשבאים להתרפק על הזכרונות מסתבר, שניתן גם ללמוד
מהן משהו לעתיד.

חיברנו לנו "שיר נדודים". והשיר מאותם ימים היה בערך
כזה:

נדודים בכל יום ביומו
טרה לה לה
אין כתה שלא היו
טרה לה לה
רק במחסן עוד לא היינו
טרה לה לה
ואת הלול עוד לא ניקינו
טרה לה לה.

ת"ש 57

הילדים ניצחו

שביתה? מדוע אין שביתת מורים? זאת אני יודע. איך זה
יכולה להתחיל שביתה ביום ראשון? הרי ביום ראשון בבוקר
יש לנו שירה בציבור? ועוד: כל השבוע הודיעו שמיום ראשון
יתחילו במשחקים המאורגנים בהפסקה הגדולה. והרי לך פתאום
שביתה. ולכן יש לדחות את השביתה. לשבות אפשר תמיד.
כך אומר עדי ואורי. כרמלה חושבת שהמורים רק אמרו שישבתו,
בכדי שלא יצטרכו לשבות. והעיקר הוא באמת שלא נפסיד
את המשחקים. לכן אנו שמחים מאד שאין שביתה. ואסתר
מהי אומרת? שביתות צריכים המורים לסדר ביום שהם נותנים
לנו בחינות.

7 ילדים מרימים את אסתר למעלה ומכריזים: הפהפ הידד.
הפהפ הידד.

ת"ש/76

כינוס המורים

אתמול היה כינוס המורים בקרית עבודה. לכינוס זה רחל משה וגרשון. בשעה אחת אחה"צ באה גם יונה. בכ זה סיפרו המורים על חיי החברה במוסדם. כל מורה סיפר מארגנים הילדים את עניני המוסד, כיצד נבחרות הועדות ומי הם אחראים בפעולותיהם. איך שומרים הילדים לחברי טובים, איך מאורגנות האסיפות, הישיבות, החתומים המסיבות. לפני המורים קראו גם "ממעשים בכל יום" שלנו

ת"ש/144

הודעות

מזכירות הועד הפועל מבקשת מהמורים שיתנו זמן לילד לכתוב חיבורים למסיבה להורים, הנושא: מחיי הכתה. המורים מתבקשים לעשות זאת מיד כי אחרת המסיבה לא תוכל להתקיים בקרוב.

ת"ש/175

הודעות

הודעה למורים: המורים אינם מחוייבים לתת רשות יציאה מהשיעור לישיבות הועדות או חוגים, שיתקיימו מחוץ למוסד אם הישיבה לא אושרה ע"י מזכירות הועד הפועל.

לט

"השכל הקולקטיבי" — קובע מעצמו גם סייגים להתערבות בשטח שונים. אין לדון על תוכן הלימודים ועל תוכנית הלימודים (הן גורמים המורים עצמם אינם קובעים זאת) אבל מותר ואפשר לדבר על המסגרת החיצונית: "אימתי מתחילין", איזה שעות וכמה שעות תהיינה נתונות לחגיגה, למסיבה, לפעולות החברה. וכאשר חבוי העובדים יודע לעשות עצמו מקבל מרותה, היא מתעלה למדרג גבוהה של חברה המיוסדת על הרצון ועל המשמעת הפנימית, חברה היודעת אחריות ונושאת באחריות ויודעת לשמור על גבולות הסמכות **אם גם אין קובעים לה גבולות בתוקף חוקה.** ההדגשה המתמדת של המבוגרים המוכרות בקול, על קבלת מרותה

1. היא חולון של היום.

של החברה ("אם המועצה החליטה"). "אם הועד הפועל החליט" — לאמר: המוסדות האחראים בחברת הילדים אם הם החליטו — "נקבל, נעשה, וכי יש ברירה?". הדגשה זאת מעלה את חבר העובדים למוסד שלידי אפטר למסור להחלטה דברים שהמוסדות השונים של חברת הילדים לא ידעו למצוא לו פתרון (ת"ש/95). ואם למסור למורים עניין להחלטה — משום שהם למודי נסיון יותר — הרי מובן שעל מנת לקבל את החלטתם כסופית. ואין טוב מניצול חודמנויות כאלה כדי להוכיח כי בענינים שהם במרכז החיים של החברה, חבר העובדים אינו מוכן להחליט על דעת עצמו גם אם מוסרים זאת לידי, אבל הוא נכון להטות שכס, לעזור למצוא פתרון במשותף, אם יתבקש (ת"ש/96). תשומת לב זאת לפרטים, שימוש נכון בהם כגורם חינוכי, כדי לטשטש תחומים וליצור הרגשה של שותפות-גורל; הדגשת הנכונות מצד חבר העובדים לחיות במשותף את החיים האלה, נותנת את הטעם הטוב שבחיי החברה, את התענוג ושמחת החיים לכל אחד בחברת הילדים.

ת"ש/95

המועצה הראשונה היתה היום

שאלת הסידורים בענין העבודה חזרו שוב למועצה. דנו והציעו הצעות שונות בקשר עם העונש למפריעים בעבודה. לבסוף הוחלט לא להצביע על ההצעות, אלא למסור אותן למועצת המורים לדיון. שהם יחליטו על העונש והחלטתם תהיה בענין זה סופית.

ת"ש/96

בישיבת הועד הפועל

בפני הועד הפועל בישיבתו היום הובאה הודעת חבר העובדים האומרת כי אין הם רוצים להחליט בענין העונש למפריעים בעבודה ולמשתמטים ממנה. הועד הפועל קיבל את הצעת חבר העובדים לקבוע ועדה בת 9 חברים שתחקור בשאלה ותציע למועצה הצעות, אחרי שיחקרו ויבררו את השאלה היטב. הועד הפועל בחר מתוכו שלושה חברים והם: אבישר אורי ואלדד. מחבר העובדים נבחרו שלושה באי כוח שיצטרפו לוועדה זו — רחל, שרה ונח. ביום ראשון תהיה ישיבת המועצה לבחירת שלושה באי כוח שיצטרפו לוועדה ושיטילו עליה לסיים את עבודתה תוך שבוע ימים. הועד הפועל מקווה

שתהינה תוצאות טובות לעבודת ועדת התשעה לעניני עבודה
ושהם יעשו את עבודתם מתוך תשומת לב והכרת ערך התפקיד
שמטילים עליהם.

ת"ש/178

היום מסתיימים הלימודים

אחר האוכל מתפורים הילדים כל אחד לביתו. חבר העובדים
נשאר לישיבה שבה יספר כל אחד על מצב הלימודים והעבודה
בכתחו, ומצבו של כל ילד בכתה.

בכל המקרים אין ניגוד בין עניני חבר העובדים ובין עניני חברת
הילדים. ואם יש ניגודים והתרוצצויות, מיישבים את הדברים במשותף
(תש"ב/19—118).

תש"ב/118

בישיבת הועה"פ אתמול הוחלט: כי יש להסביר יותר את
ענין "האחראים" ב"מעשים". על זה יבוא חיבור מיוחד. גם
במועצה יהיה ברור על פעולת האחראים. האחראים השבוע
חרמונה ולא. מהמועצה — זכריה ויעקב. היה דיון בעניני
הפעולה החברתית והקשיים שנוצרו בקשר עם זה. כיון שהדבר
צריך בירור יסודי הוחלט על ישיבה משותפת עם המורים
שתהיה היום בשעה 3, לדון בנוגע לשאלות אלה.

תש"ב/119

בישיבה המשותפת של הועד הפועל עם המורים אתמול,
היה דיון בענינים שונים בקשר עם פעולת הועדות, זמן
עבודתן והסדרתן בקשר עם הפרעות בלימודים. נקבעו כמה
ענינים במשותף. גם חברי הועד הפועל וגם המורים קבעו,
כי הפעולה החברתית חשובה כעניני הלימודים, ועניני הלי-
מודים והעבודה — כפעולה חברתית וחשוב לקבוע לכל חלק
בחיינו את זמנו הקבוע. הוחלט לבדוק מחדש אם הזמן הקצוב
לפעולה החברתית מספיק.

באותה ישיבה קבעו גם כן כי הילדים חייבים להימנע עד
כמה שאפשר להיכנס לכתות באמצע השיעור. אולם במקרים
יוצאים מן הכלל — כאשר ילד מוכרח להיכנס לכתה באמצע
השיעור — אין הוא דופק בדלת, אלא פותח, נכנס לכתה,
עומד ליד הדלת ומחכה עד שהמורה מתפנה אליו.

בענין אמירת שלום אחד לחברו, בשעה שהוא בא לבית
החינוך ובשעה שהוא עוזב את הבית, על כך לא החליטו
ולא כלום.

3

דברים אלה ודומים לאלה אינם יכולים להיעשות מתוך תוכנית
מחושבת מראש. כל גוף חי מעלה על פני השטח תופעות לבקרים
שאפשר לעשותן מרכז לחינוך הילד בחברתו. הדבר מותנה ברגישותם
של המהנכים וביכולתם להיאחז בתופעות כאלה כדי לעשותם חוויה
חינוכית בעלת ערך.

הרצון להפוך את המוסד לבית, שבו חיים הילדים את חייהם ברוב
שעות היום ושואבים את שמחת היצירה מתוך ענין משותף, מחייב
הכרות מפורשת בין כל הילדים במוסד. המסגרת הלימודית מחייבת
כתה, המסגרת בתוכה כמעט במשך כל זמן היות הילד בביה"ס.
רגעי הפנאי המעטים בין שיעור לשיעור אינם מאפשרים הכרות
בין הילדים, ביחוד כאשר המגע בעניני המשחק בין ילדי כתות ד' ח'
והוותיקים, לבין ילדי כתות א' ב' — הקטנים והטירונים במוסד אינו
אפשרי. אם הרצון להפוך את המוסד ל"בית" הוא רצון כן התובע
הגשמה, הרי ההכרות בין כל הילדים הוא תנאי ראשון לכך. היו
פתרונות מגוונים לעניין. אם ע"י פלוגות עבודה מעורבות של גילים
שונים ובני כתות שונות, אם ע"י שיתופם של הילדים הגדולים
בעזרה בכתות הנמוכות בשעות המיוחדות לעבודה או בעזרה אינדי-
בידואלית לקבוצות ילדים המתקשים בלימודים. עזרה-עבודה שהיא
כאחד מענפי העבודה האחרים במוסד, או על ידי שני הדברים גם יחד.
קשר זה שנוצר בין הילדים, בשעת מילוי חובתם של הגדולים
לגבי הקטנים, אם בעזרה ממש בשעת לימודיהם ואם בהדרכה בשעת
עבודתם — היא העזרה ההדדית המובנת מאליה משום שהיא צורך
חיים אמיתי והילד המבוגר לא יתפאר בכושר יכולתו על הקטן
והחלש ממנו. עזרה הדדית בלימודים ובעבודה, לא של החזק למפגר
בלימודים, של בעל היכולת בעבודה לחלש ממנו בכתחו, אלא עזרתו
של הילד הבוגר לקטן ממנו. הכרות זאת, הבאה על סיפוקה תוך
שבועות מעטים — באה מתוך מגע בעל ערך חינוכי מיוחד. היא
נרשאת בחובה גם הרגשה טובה, הרגשת הריעות והחברות והאהבה
שבין איש לרעהו.

הכרות הילדים, שהיא תנאי לגיבוש חברת הילדים, נעשית בימים הראשונים של הפגישה של ראשית שנת הלימודים, מתוך מאמץ גדול ועשיה מכוונת להשגת מטרה זו. כש"הבית" הופך להיות בית ממש, נמצא כל פרט בו כאחד שווה לזכויות וחובות שמעלות ומגרעות לו, ושעניניו האישיים אינם מחוץ לטווח הראיה והידיעה של החברה כולה.

אם צריך לעודד ילד ולהוציאו מהרגשת הנחיתות — עושה זאת 'מעשים' בפני הכל שמכירים את כולם (צ"ט/94). הדבר נעשה בפומבי, על ידי הבלטת מעשה בעל ערך בעיני החברה, מתוך כוונה מודגשת וברורה. כשילד חולה (תש"א/84, ת"ש/184), כשילד החלים חזר (צ"ט/161), איך אפשר שלא כל בני הבית ידעו על כך? הדבר אינו משנה אם ילד מכתה ח' הוא זה ואם ילד מכתה א' אשר רק השנה בא אל המוסד. הוא כבר הספיק להרגיש כי רשאי הוא וצריך לכתוב לחבריו. כל הקטנים, חבריו בכתה, פוערים פה להכיר כי לא רק הם בלבד מעונינים לדעת על שום מה לא בא עמרים לכתה (תש"א/184) אלא שכל בני הבית, אלה הגדולים והרבים, רוצים לדעת מה שלומו של עמרים בן כתתם ועל שום מה לא בא לבית החינוך.

בכל חברה כן גם בחברת הילדים, ישנם טיפוסים המתבלטים במשהו מיוחד, המוזר בהם ולא רגיל. מותר לעשותם לראוה, אם הדבר מועיל להם מבחינה הינוכית, אם יש בכך מן העזרה והעידוד. להגברת הביטחון האישי, או אפילו כדי לזרז אחדים מהם שיתנו דעתם לתיקון אופני התנהגותם, לא משום שהם פוגעים בחיי החברה, אלא למען עצמם. טיפוסים אלה "מדברים בעדם" (צ"ח/130—135). על טיפוסים אלה יש גם לאחרים מה לאמר (צ"ט/45).

ת"ש/184

ב ח ב ר ה :

לכתה א', שלום לכולכם.

אני לא באתי לבית החינוך מפני שאני הייתי חולה. היה לי חזרת. היום הלכתי לרופא. הוא אמר לי שאני כבר בריא ואני יכול ללכת לבית החינוך. אבל ההורים שלי רוצים שאני אלך ביום הראשון.

עמרים כתה א'.

תש"א/84

ב ח ב ר ה

חנה מכתה ח' כתבה היום מכתב בו היא מודיעה כי הבריאה כבר, ומבקשת מחבריה ומחברותיה לבקר אותה. היא מתכוונת לנסוע לכמה ימים לגדרה לשם הבראה שלמה. היא חוששת מאד כי יצאה ממסלול הלימודים ולפיכך היא מבקשת כי הבאים אליה ימסרו לה על העבודות שנעשו בכתה במשך ימי העדרה. מלבד זאת היא שמחה גם להודיע כי הספיקה לקרוא הרבה, ובין השאר — את כל כתבי ביאליק.

תש"א/61

ב ח ב ר ה

נעמי מכתה א' הבריאה וחזרה לבית החינוך. ברוך בואה.

צ"ט/94

מדבר בעדו!

הוא יושב בינינו. נמוך, קצת שמנמן. שערות בלונדיניות. עיניים נוצצות ומצח גדול מלא מחשבה. טרם בא אלינו גר בכפר. עסק בחקלאות. טיפל בלול. עזר גם לנקות את הרפת. כשהוריו מוכרחים היו לעבור לתל-אביב התנגד הבן בכל כוחותיו. "השאר כאן בחיק הטבע!" דרש בכל קולו הרך. קשה היתה הפרידה. ונפרד מהשדה, מהרפת, מהלול, מכל פינה יקרה. וכיום נמצא בינינו. צנוע. ענו. נחבא אל הכלים. כנראה בטעות לא נבחר לועדת המשק. אולם כל לבו לשדה שלנו. בכל פעם כשמביאים את הכרוב בעגלה עומד הוא ובעיניו עומדות שתי פנינים: "זהו משדנו!". בוקר, בוקר, ולפנות ערב עומד על יד הלולים ומסתכל בתרנגולות ובברווזים. גפש עדינה, געגועים לכפר. למחרשה. למשתלה. מי זה? — עקיבא. ברוך יהיה.

צ"ט/45

אהרונציק תפס חגב

אהרונציק היה מאושר. אהרונציק השמין מרוב שמחה. ראשית שהחגב לא תפס אותו אלא הוא תפס את החגב. וככה יושב החגב בצנצנת בחדר הטבע. החגב מסתכל מתוך הצנצנת על אהרונציק ואהרונציק מסתכל מבחוץ ישר לעיני החגב. שניהם מסתכלים ונהנים. אהרון שם ידיו בכיס ומביט ברחבות על החגב. אהרונציק התאהב בחגב. הוא מוצא חן בעיניו

חבל שאינו יודע לשחק בז'ולים. הידיים בכיסים ממששים ארבעה ז'ולים ואחד מהם אמריקאי. חבל, אפשר קצת לשחק. מה עשה אהרון? הוציא את החגב והעמידו בקצה אחד של חדר הטבע והעמיד על ידו שני ז'ולים והם התחילו להתגלגל. ראה זאת אהרונציק והתלהב מאד. שכב על הארץ ובזריזות אחת ושתיים הרוויח את שני הז'ולים מהחגב. מי שלא ראה כיצד ירד אהרון מהמדרגות למטה, לא ראה אדם מאושר בחייו. והעיקר שכחתי. בין שני הז'ולים שזכה היה אחד אמריקאי.

צ"ט/130

מדברים בעדם

צבי מכתה ד' אומר: אני יכול לקבל פרס ראשון לתירוצים. אתם רואים. יש לי שני כיסים. ובכל כיס 1500 תירוצים. שאלו, שאלו. למה אחרתי? השעון לא בסדר. למה לא נכנסתי לשיעור השלישי? חשבתי שהפסקה עוד נמשכת. מה? למה לא החלפתי כל הזמן ספר? מה אינכם יודעים? הנחתי את הספר על השולחן בא זהר והציץ, ניגשה רבקה ובקשה לראות. אהרן קרא שורות אחדות ועכשיו אינני יודע איפה הוא הספר? יהיזרוהו לי תחילה ואז אחליף! נו, אתם רואים, ישנם תירוצים. יש לי 3 כיסים במעיל. שם יש כיס אחד ובו חור. אני הוא רוטשילד של התירוצים. אם יתנו פרס לתירוצים אני צריך לקבלו.

צ"ט/135

מדברים בעדם

יעקב מכתה ד' מדבר. כל העולם דומה לכדור. הכדור הוא עגול והעולם הוא עגול. בכל העולם משחקים בכדור. ובבית החינוך משחקים בכדור. יש כדור קל וכדור זיפט. בביצים אין משחקים! לא ראיתי שישחקו בביצים. בכדור כן! אני אוהב את הכדור והכדור אוהב אותי. יום שישי. זהו היום הטוב ביותר. ישנה התחרות. דוד הוא המורה הטוב ביותר. הוא אוהב את הכדור. כשפרץ גותן זריקה יש מה לראות. התלמיד הטוב ביותר הוא פרץ. אני יכול לזרוק הרבה ולא אתעייף. אך לא גותנים לי. "אין זמן, ללמוד, ללמוד, ללמוד" —

1. ראה עמוד 28.

וכדור אין. ומתי לשחק? בערב? בחושך? צריך לסדר פעם יום שכולו משחקים בכדור. כדור, כדור! צריך להבין מהו כדור.

העתון כשלעצמו מעלה גם הוא ענינים מתוך עצמו, בו מתפרסמות חודעות מסוגים שונים וממילא לעתים יש בידו לבדח את הציבור. יש מדור מיוחד ושמו "השבת אבידות", בו מודיעים על אבידות ומציאות. הילך אינו מבדיל אם אבד לו ספר שאפשר כי מצאו מי שהוא, או שאבדה לו סיכה, שהחול בלעה ואין כלל אפשרות למצאה. ממילא גוררות חודעות מסוג זה — חודעות שכנגד, להוכיח מידת חסיור של המודיעים והמגוחך שבהודעות מסוג זה (ת"ש/20). "חודעות" אלה אחוזות "בנושא" — בילד מסוים, לכן ההנחה לכך היא שהכל יודעים מי הוא זה ומה טעמו. לעתים מושאל שם מדור זה לענין היים יסודי אחר שבחברת הילדים (ת"ש/24—25).

ת"ש/20

השבת אבידה: מי שמצא גרוש יהזירנו לעמנואל מכתה ג' סימניו: עגול, נוצץ ובאמצעיתו חור.

ת"ש/24

השבת אבידה: כיצד יוצאים מן הכתה. לא נמצא החיבור להיום. אולי נשאר החיבור במוחו של מי שהוא — הוא מתבקש לכתוב אותו ולמסור ל"מעשים".

ת"ש/25

כיצד יוצאים מן הכתה? החיבור נמצא, אלא — שאבד שוב.

קשר עם הציבור

בורם העובדים, הקשר של בית החינוך עם ההורים, עם הציבור, לא היה קשר פורמלי. בית החינוך עשה דרכו בתוך ציבור שחי חיים אינטנסיביים בתנועתו. הוא רקם את מעשהו יחד עם הציבור ובחוכו היה קשור אל הציבור ושאל כוחו ממנו. בית החינוך היה פתוח בפניו, בהכרח — ומרצונו. הוא ינק מתוך סביבתו את החיות שחיה מקור לחידושו, להווי החיים, לקביעת הדרך ולמהות המעשה אשר לו. הקשר עם הציבור — לא כמצוות אנשים מלומדה אלא

עיקר של קיום, אשר בלעדיו לא ניתן לו ולא יכול להינתן י לקבוע את דמותו. מיוחד מבחינה זאת היה בית החינוך בצפון בשל התנאים המיוחדים וסביבתו המיוחדת.

הקשר עם ציבור ההורים היה הווסת הטוב ביותר, שנתן טעם למעשה החינוך והעלה אותו למדרגה של שלימות, של גיבוש החיים בחברת הילדים בדמות חזונה של התנועה. בואו של האב והאם אל הבית לא היה רק בשעה שקראו להם בתור "עונש" לילד וכש הקבוע ב"הוראות לבתי הספר" של מחלקת החינוך. הם באו לא רק לראות את החגיגה ואת המסיבה — הם באו אל הבית בזכות היותם חלק בלתי נפרד ממנו. הם באו לטעום את אוכלם של הילדים, לראות איך חיים בכתה, לשמוע כיצד שרה המקהלה (וגם לוקחים חלק בה). ללמוד את השירים שהכתה לומדת (בעיקר בכתות הנמוכות).

כל מעשה משותף של ההורים ביניהם לבין עצמם, כל אסיפת הורים ומה שדובר בה, החלטת ועד ההורים הנוגעת לעניני הברת הילדים, כל אלה הובאו בפני הילדים בהרחבה ותפסו את מקומם הניכר בעתון. ביום העבודה של הכתה הבורגת — קל מבחינה טכנית להביא את כל ההורים של הכתה לארוחה. כשמודמנת האפשי-רות, האם לא כדאי לעשות? (ת"ש/191—190).

הבית — בית החינוך, אינו רק של הנמצאים בו כל יום. הוא ביתם של כל אלה אשר היו בו שנים חיו בו ויצאו ללימודיהם ולעמלם. הם חוזרים בכל עת שמחה, לכל מסיבה, לכל מאורע. אבל במיוחד — למען הדגשת בואם גם לעצמם וגם לחברת הילדים, קבוע לכך יום — כ"ד בשבט — יום הזיכרון לא.ד. גורדון. אבל בימי החופש, כאשר בתי"ס התיכוניים מקדימים להיסגר חוזרים בוגרים רבים אל הבית "לעבודה ולחג" (ת"ש/173).

בואם של הבוגרים לבית ב"יום המחזוריים" הוא חוויה בלתי גשכחת ימים רבים. בימים שלפני בואם של הבוגרים אל הבית ואחריהם, עמוקה החוויה שאין משלה. בוגרים אלה, שיכולתם רבה, ממלאים תפקידים רבים ומגוונים בעבודה הדורשת ידיים עובדות של מבוגרים ומשאירים אחריהם פרי עמל לשימוש הילדים. יום זה חולף במהירות והלב כמה אליו ומתגעגע "עלי יום שעבר".

ההורים והבוגרים גם הם אורחים. אלא שהם אורחים כבני המשפחה. אבא ואמא של מי שהוא, או ישעיהו, יהודית (תש"א/57) וכדומה, שכל הילדים המבוגרים במוסד מכירים אותם — הם כבני המשפחה.

אבל יש גם אורחים מן החוץ. במוסדות זרם העובדים, מתוך שהחידוש בדרכי העבודה שלהם היה מקור לחיקוי על ידי מתנכים ומורים — רבו הביקורים בהם. בבוא אורחים — חייב כל אחד לדעת מי הם הבאים ומה מעשיהם (אין ביקור אלא כניסה לחדר האוכל, כדבר מובן מאליו). וגם לשם כך קיים העתון ובו הודעות על בוא האורחים ומה רצונם (ת"ש/190). הידיעה בעתון מובאת לגבי כולם: אורחים מהסמינר, מפקח הבא להתבונן במעשיהם של חמורים ודרך לימודם של הילדים, או כל מי שהוא אחר (ת"ש/188).

ת"ש/173

הזורים אל הבית לעבודה ולחג

בני המחזוריים שאינם לומדים כבר — אנשי ה"גבעה" וה-סימינר — באו היום לגיוס לעזרה בכל מלאכה אשר אתנו. הם יושבים עתה בסעודה ככל אחד מאתנו. אחה"צ הם יוצאים לשדה.

ת"ש/188

אורח: היום מבקר אצלנו בייגל: מ"המרכז לחינוך". הוא בא לראות את המורים בעבודתם ואת הילדים בלימודיהם. הוא יהיה פה גם ביום חמישי.

ת"ש/190

אורחים

היום יש לנו הרבה אורחים. באסיפת ההורים של ילדי כתה ח' החליטו לבקר במשותף את "גבעת השלושה" ולהיפגש שם עם ילדי המחזוריים שלנו. יוצאים תיכף לאחר האוכל. וכיון שהיום, יום חמישי, הוא יום העבודה של כתה ח' — הסכימו ההורים לבוא ולטעום את האוכל שכתה ח' יודעת להכין. אמנם יתכן שהפעם הבישול לא הצליח, אך אין הדבר חשוב — העיקר שאתמול הצליחו, יצאו מנצחים בזריקה למרחק ובמחננים.

ת"ש/191

השיול של חורי כתה ח' הצליח מאד. ביקרו שם כשעתיים. שתו תה ואכלו עוגות. שרו ושמתו ונהגו מן החיים. ביה"ס שם גדל, הירק ועצי הפרי, הכרם והלול עושים רושם נפלא. מכינים שטח לבנין רפת. מגדרים את החלקה והיא עכשיו

המפקח הראשי של זרם העובדים.

למעלה משלושים דונם. ההורים חזרו לתל-אביב שבעי רצון מאד. אגב — כולם אמרו שחדר האוכל שלנו עושה רושם נעים מאד... בייחוד לפני שמלכלכים אותו.

ת"ש/198

המחזור הראשון: במוצ"ש היה הראשון לחודש. בני המחזור הראשון נתאספו ובאו אל מקום הלול הישן, ישבו על העגלה וזכרו ימים עברו. והנה ראו נא, אחד הדברים שיראו משונים מאד היה בשיחתם. הם טענו כי אכן מעשה יפה הוא שאין נותנים לכתות הנמוכות להיכנס לתנועות. בייחוד חשוב הדבר שלא יהיו בכתה אחת מתנועות נוער שונות. הם זוכרים היטב כמה נוח היה להם כאשר היו הם חברים בתנועה אחת. וכמה משונה היה לפרץ, כאשר הוא בא אל הכתה הזו והוא היה חבר לתנועה אחרת. לדעתם אין טוב מכך שרק בכתה ח' של בית החינוך יחליטו על כניסה לתנועה מסוימת. אין טוב מזה. אלא שדעתם לא התקבל כנראה. כי ההחלטה היא החל מכתה ו'. בסוף שרו משירי הימים ההם ויחד עם גרשון הלכו להשתתף בדיון עם מרכז מחנות העולים על גורלם של אנשי החוגים ההולכים לבתי הספר המחוייבים.

האפלה היתה הסיום.

תש"א/57

ישעיהו ממחזור ב' לא נסע היום לגבעה. כנראה חשש מפני שטפון בדרך, כמו בכל שנה. והנה עלה לנגריה ומצא שם במה לעסוק. שם תמיד יש מה לעשות.

תש"א/84

כמה מבני המחזוריים? עד היום ביקרו בחדר האוכל ואכלו אתנו צהריים השנה 14 מבני המחזוריים. שלושה מהם אוכלים כמעט בקביעות אתנו, אחד אחד מכל מחזור. בן ציון ממחזור א', יהודית ממחזור ב', דבורה ט. ממחזור ג'.

הוי של ויכוח

ניתן לחוש את תקופות הגיאיות והשפל בחברת הילדים ועירנותם של הילדים עפ"י הויכוח על ענייני החיים בחברתם. כל מעשה של אחת הוועדות מובא בעתון בפני החברה כולה. אם המעשה לא נשא חן, אם יש מי שאין ליבו שלם עם הדבר — לשם כך קיים העתון, המאפשר חילופי דעות ויוצר את התנאים התרבותיים לויכוח. בחברה של 300—350 ילד, וגם בחברה קטנה יותר, אין להימנע מחילוקי דעות. כשקיימים חילוקי דעות ויש מי שמגיב על העניינים, נוצרת אפשרות של דיון ובירור והחלפת דעות — הווי של ויכוח. הווי זה הוא המודד לתקינותה של החברה.

כאשר ועדה לוקחת לעצמה סמכות שלא ניתנה לה, כאשר ארגון ווי החברה אינו ארגון ראוי כפי שרגילים לו — קיים עתון המדרבן וחובע, מאשים ונותן רשות להתגונן. כאשר מועצת הוועדות (אסיפת כל הוועדות) נוטלת לעצמה סמכות גדולה ובראשית השנה היא רואה צורך להשלים את ארגון חיי החברה, לצרף חברים אליה, ע"י שהילדים יכירו זה את זה בטרם יבואו לאסיפה הכללית — הרי לא בנקל ניתן לה לעשות כרצונה.

הווי זה של ויכוח, הוא הסמל והסימן של ערות חברת הילדים וחיים המפכים בה. ויכוח מדרבן לא בלבד את הילדים הנושאים בעול החיים אלא גם את "הנרדמים" ואת הילדים החדשים, שאינם יודעים ולא היו חיים אלה עדיין.

המועצה מצרפת חברים לוועדות. כשהיא מכריזה על כך בעתון למען ידעו מי הם אלה החדשים שבאו לשאת בעול — הרי תיכף למחרת מופיעה שאילתה — "שואלים" (תש"א/40) באה אז "תשובה למתאונן" /תש"א/42) ואם אין התשובה מספקת, אולי מתוך כך שבניסוח השאלה אין הענין מחוור דיו ואולי מתוך השתמטות — באה "תשובה" — לתשובה על השאלה" (תש"א/42) ואם האחראים אינם רואים צורך לענות תשובה נוספת לתביעת ההסבר — מגיעים פופטים (בלשון רבים) למערכת "על שאלות ותשובות" (תש"א/46) ואז אין ברירה למוזכרות — הילדים האחראים לחברת הילדים — והם משקיטים את הרוחות רק לאחר תתם "תשובה לשאלות" (תש"א/48).

כשהילדים מחכים לפרטים על מפעל שהם השתתפו בו — למען אחרים — ומצפים לדעת אם העריכו את מפעלם כראוי; כיצד קיבלו, אלה שלמענם נערך המפעל, את פני באי כוחם, נמצאת לכך גם צורת כתיבה מיוחדת. לא בקשה שיספרו, לא שאלה, אלא ביטוי עצמי מיוחד (ת"ש/54). העתון היומי מלמד לכתוב כתיבה מגרה, אבל מעודנת.

תש"א/40

שואלים: רבים שואלים האם ההודעה של אתמול על ישיבת המועצה היתה מכוונת לכך שנדע כי עסקו בבחירות או מכוונת לכך שנדע כי התחילו בפעולות. את הפעולות עצמן עוד טרם ראינו.

תש"א/42

תשובה למתאונן. במעשים של יום שני התאוננו. אני רוצה לענות לזה שכתב שלשום שהוא עוד אינו מרגיש בפעולות הועדות. ועל זה יש להשיב שיום אחד אחרי שהועדות הסתדרו אין באפשרותן כבר לפעול. יודיין הכותב בקצת סבלנות יחכה ויראה.

שרה ל.

תש"א/43

תשובה לתשובה על שאלה

שרה ל. מציעה לשואלים או למתאוננים להודיין בסבלנות ולחכות לפעולות הועדות שנבחרו — אלא ששכחה לומר דבר קטן מאוד: מי זה בכלל נתן רשות לבחור בועדות אלה. המועצה היתה בת 8 או 10 חברים כשישבה ביום ראשון ועשתה את עצמה במקום האסיפה הכללית. עכשיו הנה שמענו שמדבר רים על דחיית האסיפה עד לאחר הפסח. מי נתן רשות לכך? האומנם רבה כל כך ויפה השנה עבודת הועדות שהם באו במקום האסיפה הכללית? על זאת לא ענתה כלל שרה ל. המדברת בודאי בשם הועד הפועל או מביעה דעתו.

תש"א/46

על שאלות ותשובות

מכתבים הגיעו למערכת בהם מתאוננים הכותבים כי אין הועד הפועל רואה כלל עצמו חייב לענות על האשמה כי

לקח לעצמו סמכות שלא ניתנה לו ולמועצה וכן לא היתה תשובה כלל בענין האסיפה הכללית.

הננו מביאים דבר זה לתשומת לב מזכירות הועד הפועל.

תש"א/48

תשובה לשאלות: אנו רוצים לענות על השאלות מי נתן רשות למועצה ולועד הפועל לבחור ועדות חדשות ולדחות את האסיפה הכללית עד פסח. וזאת תשובתנו: המועצה לא בחרה כלל ועדות חדשות כי אם מלאה את הועדות בחברים חדשים, במקום אלה שהיו במחזור ג' וכך נוהגים אצלנו בכל השנים. ואשר לדחיית האסיפה הכללית אין השמועה מדוייקת. להיפך, במועצה היתה הצעה לערוך אסיפה כללית תיכף ומיד, אומנם ההצעה לא נתקבלה, אך גם לא החליטו שהאסיפה הכללית תדחה עד הפסח.

ת"ש/54

אני מצטער על מעשי הטובים

כפי הנראה שהספסלים אשר עשינו עבור "בית החינוך במרכז" נתקבלו שם בסבר פנים לא יפות. עצם הדבר שהועד הפועל ממאן לספר מה היה אתם כאשר הביאו לשם את הספסלים — הוכחה היא. וחבל לי מאד. אני הייתי הראשון שנשאתי על שכמי את הלוחות לנגריה. מה רע עשיתי בזה. ומה הרע שעשינו כולנו לבית החינוך ההוא שקיבלו את חברי הועד הפועל כל כך לא יפה, עד שהם מתביישים לספר לנו מה היה שם. אני מתחיל להצטער על מעשי הטובים.

ת"ש/55

הבאת הספסלים

יצאנו מבית החינוך שמחים ועליונים והבאנו את הספסלים לבית החינוך במרכז. עוד אנו מורידים את הספסלים ו-10 ילדים יצאו החוצה לראות אותם. כל אחד ניגש, יושב עליו ומשתאה ליופי הספסלים. ואחד שלנו ילחש כבדרך אגב: נו, אמרתי לך שספסלים אלה יהיו יפים. ואנו מתהלכים בראש מורם. כל מראנו הוד והדר. ועל כל שאלה אנו עונים בשמחה וגאון גם יחד. העלינו את הספסלים לחדר האוכל, החלפנו ברכות אתם וחזרנו לבית החינוך שמחים ומעודדים.

בשם מזכירות הועד הפועל — שרה ל.

המסיבה

בשבת היתה מסיבה, וגם יפה היתה. ואני חשבתי כי בלעדי לא יוכלו לסדר מסיבה. א. כ.
בשבת היתה מסיבה, וגם יפה היתה. ואני חשבתי כי בלעדי לא יוכלו לסדר מסיבה. מ. כ.

תשובה בכתב לטענה שמעל פה

לחינם אתן מ. וא. טוענות. אין אנחנו מפרסמים חיבור בחתימת שם מזויף. זו היתה רק צורת כתיבה כזאת. העובדה ששני "החיבורים" היו דומים אחד לשני בדיוק, מסבירה את הדבר. וכך אמנם הבינו כולם. "החיבור" רצה להדגיש את האחריות שלכן למסיבה בפני החברה כולה. לא חששתן למסיבה, למרות שידעתן כי אתן צריכות למלא חלק מהתוכנית. ובקלות כל כך הודעתן, ברגע האחרון, שלא תבואו כלל. החיבור לא היה בשמכן אלא לשמכן. והוא הוכיח את האמת שבו — מותר לכתוב גם כך!

תשובה לכל השואלים

כל אלה שאינם יודעים ושואלים מהו ענין מ. וא. ענין שאינו פוסק מלהעסיק את "מעשים", יכולים לפנות למזכירות הועד הפועל.

ושוב פאותו ענין

זה ימים מספר הגני עוקבת אחרי המדובר אודות האחריות ויחס החברים למסיבה. המעשה שהיה כך היה: הרבה הכנות היו למסיבה. כל הכתות הכינו את החומר שניתן להם. אולם בכתה ח' נתקלנו מצד שתי חברות ביחס רע. בהגיע החזרה האחרונה התאספו כולם. איש לא נעדר. זה היה ביום השלישי. ביום רביעי באו שתי אלה והודיעו שלא תבואנה למסיבה, לאחר שסמכנו עליהן וניתן להן חומר חשוב במסיבה. זאת היא תשובה לשואלים מדוע חסרו קטעים שהיו מסומנים בתוכנית.

ת"ש/101

הודעת המערכת

בענין מ. וא. לא תוסיף המערכת לפרסם דבר. מידת אחריותן ידועה כבר היטב.

הווי של ויכוח אינו רק בשטח הארגון החברתי. התנהגות אחראית של כלל ושל יחידים וחוסר אחריות של ועדה או של יחיד, גם הם בעצם אינם אלא ויכוח, טענות והצטרפויות, שאלות ותשובות, תלונה והסברתה. כאשר האחראים ממלאים תפקידים ועושים מלאכתם לא רק בשעה של הכנה להצגה — דבר שהוא אהוב ומכובד על הילדים מאוד — אלא גם לאחר ההצגה, כאשר העייפות שלטת בכולם — אין מקמצים בהודיה. הייבים להבליט את המעשה הטוב למען ישמש סמל ליכולת של עשייה ויתבע מכל פרט לעשות כך ולאמץ כוחותיו למען ה"סדר" (ת"ש/43). וכשהענין אינו בסדר, כאשר המעמסה גדולה מאד ותובע מאמץ שאיננו, יודעת חברת הילדים כולה במי האשם. לא יודעת סתם, אלא חשה את הדבר בחייה ממש. כמובן שהמורים עושים הכל שהדבר יהיה מורגש ובולט ויהיה לראוה (ת"ש/124).

ת"ש/43

סדר

הבוקר הופתענו לראות והנה כל השולחנות עומדים במקומם. לא ניכר כלל שהיתה הצגה. כשרוצים יכול להיות גם סדר. הפעם רצו והיה.

ת"ש/124

לכל השואלים

למה לא היתה היום שירה בציבור, ולמה לא אוכלים בשעה 12 אלא חצי שעה אחרי זה, רק תשובה אחת — פנו בענין זה אל מזכירות הועד הפועל ואל ועדת הספריה — הם שהיו אחראים למסיבת ההורים של אתמול, אל מ.ש.א. וכדומיהם.

גם אחריותם או אי אחריותם של יחידים אינה מחוץ למסגרת החברתית. גם אם הדבר נוגע לאחת הכתות, לעניינים הפנימיים שלה (המדובר כמובן בכתות הגבוהות). אותם יחידים המתגלים בחוסר אחריותם לכלל, אם כי יש בכוחם לשאת בעול, נעשים במשך הזמן למרכז של בדיחה והומור. מעלים אותם למדרגת סמל של חוסר אחריות, למען ידעו (ת"ש/100, 99, 98, 97). והדבר נפסק רק לאחר שהמערכת מכירה, כי כבר קיבלו את המגיע להם (ת"ש/101).

כדי להוכיח את חוסר האחריות או רשלנות של ועדה מסוימת, לא חייבים תמיד להרבות דברים. דיו גם פסוק אחד: "לכבוד הועדה לבדק הבית! בכתתנו חורקת הדלת מאד. האם אי אפשר לתקן את הדבר? כתה ב' (ת"ש/98) וגם עונש לפרט בחברה אינו חסר (ת"ש/143). "עונש" לפרט — תביעה ממנו להיות מקבל את מרותו של הציבור, את דרכי ההתנהגות המקובלים, את נימוסיו.

ת"ש/143

מי שלא ראה

מי שלא ראה כניסתו של יאיר מכתה ו' לחדר האוכל, לא ראה דבר יפה מימיו. ובכל זאת עדיין זה ולא כלום לעומת ישיבתו. כתה ו' יש לה במה להתפאר.

מג

הדבר אינו בא כתביעה ראשונה בסולם התביעות שתובעים מן הילד, כראשית הפעולה החינוכית כלפי הפרט יוצא הדופן. עושים את הדבר כאשר "כלים כבר כל הקיצים". העמדת הילד לראווה — במעשהו הרע הוא העונש החברתי החריף ביותר ואינו מצוי הרבה אבל במידה שהוא מצוי — הוא ממלא שליחותו.

הבלטת האחריות של כתה או קבוצת עבודה, ובמיוחד ועדה שקבלה סמכותה מהאסיפה הכללית, או חוסר אחריות במילוי החובות המוטלות עליהם, אינם בבחינת שכר ועונש — אם כי מעט מאלה יש בהם. לא יתכן כי חברת הילדים כולה תסבול בשל רשלנותם של הרשלנים ולא תדע מי הם אלה אשר לא מילאו חובתם (ת"ש/124). כשם שאין כל הצדקה שהחברה לא תדע על מאמץ אשר עשו מעטים או רבים, על אחריותם לעניני החברה, בעת שהם אחראים לה, ולפעמים גם בלא קשר עם תפקידם הקבוע. יש השיבות מיוחדת להביא בפני הילדים את המעשה הטוב ובהדגשה, את המאמץ הגדול שנרצה. אבל אין גם להימנע מהבלטת הבלתי מוצדק שבמעשה הרע, את הצריך תיקון. שימת לב לטענה שכנגד והערה שקטה הבאה מתוך יחסי אמת שבחברה; תשומת לב לטענה, נתינת אפשרות להצטדק — אלה הם מיסודות החינוך הטוב. תשומת לב לסגנון הביטוי התרבותי בו יכוח, ההדגשה על הסגנון והביטוי העדין, בלי להסתיר דבר, גם אם הדברים נוגעים וגם אם הם פוגעים במבוגרים,

118

הוא יסוד לכל ויכוח של אמת בתוך חברת הילדים ויסוד היסודות להעלאת אחריות הילדים לחברתם.

צ"ט/132

יש אומרים ויש אומרים

יש אומרים שביום שאין הפסקה מאורגנת — הסיבה היא שועדת הספורט לא סידרה אותה ויש אומרים שהסיבה היא שועדת הספורט שיחקה יום לפני זה בכדור רגל ובכדורים הקטנים ואין אחרי כן במה לשחק. מה היא הסיבה באמת? אה הסיבה באמת אין איש יודע. אבל דבר אחד מעכשיו כולם יודעים, טוב להיות בועדת הספורט. לה מותר הכל. החברים שלה משחקים בכדור רגל — לאחרים אסור. החברים שלה עושים פנצ'ר בכדורים ולא מתקנים אותם וילדים אין אח"כ במה לשחק. הבו גודל לועדת הספורט שנבחרה באסיפה הכללית האחרונה.

ועוד אחד שואל

האם בדיון וחשבון שועדת הספורט תגיש באסיפה הכללית יכניסו גם את "הזכויות" שלהם, שהם חדשו אותן?

כשם שיש ערך חינוכי גדול להווי זה של ויכוח, כן יכול הוא להיות גם גורם שלילי, אם בוטחים רק בו ואם הוא תופס חלק גדול מדי מתשומת לב החברה. לא רק שחודו קהה מרוב שימוש, אלא ש"מחלה" יהודית זאת — היכולת להתפלל ולהיות "חיים טובים" על הויכוח בלבד — עלול להביא לידי הרחור ריב והיווצרות סיעות, לידי "אוחזים" בעד וכנגד, שהם בעיקרם ההיפך הגמור מכל מהותה של חברת ילדים מחנכת.

119

החברים... המוסדות... המוסדות... המוסדות...

מד

חינוך ליחסים אירוטיים בריאים

"כיצד אספר לבני" — חוברת צנומה וקטנה, צנומה גם בתוכנה, זו היתה אז בעברית כל ספרות ההסברה בבעיות החינוך המיני. הספרות הפדגוגית מדברת על החובה המוטלת על ביה"ס להיות מעורב בהסברת הנושא. בעתונות הקיבוצית באותם ימים וב"השומר הצעיר" במיוחד, דנים בנושא בכובד ראש ומתוך פתיחות ראויה לציין. אבל ידיעותי אני מועטות. למרות דלות הידע — ראיתי חובה לעסוק בנושא עם התלמידים שבגרו.

על גג בית בו מתגורר אחד מתלמידי מתכנסים הבנים של הכתה ולאור הירח אני מנסה להסביר דברים שבינו לבניה. הרבה מאד מלל ומליצות, שמרוב בושה על ריקנותם הדחקתי כנראה את זכירתם. תוך כדי הסבר על אמצעי מניעה — שואל אחד הבנים "אם לא רוצים ילדים, אז למה צריכים את זה בכלל". בנים אחרים פרצו בצחוק רם. אחרים גיחכו (השואל דאז יש לו היום ילד בגילם של נכדיו של הצוחק הראשי).

הוברר לי ללא ספק, שאין להסביר לכולם אותם הדברים במידה שווה, וכי הפסוק בשיר השירים: "השבעתי אתכן — — —" אם תעירו ואם תעוררו את האהבה עד שתחפץ" הוא אמת חיים.

בספרם של צ. זהר וש. גולן על החינוך המיני שהופיע במועד מאוחר יותר (את המסקנות שלהם אפשר לקבל בלי להזדקק כלל להסבריהם הפרוידיאניים), נאמרים דברים נכונים אלה: "בפעולה האינדיבידואלית ובפעולה באמצעות החברה הצעירה נודעת השיבות מכרעת לאוירה של אמת. — — — תחום חיים שבדרך כלל משתדלים החברה, ביה"ס, והבית לעטפו בפסויות מיוחדת".

השיחה עם הבנים בכחה היתה מיותרת. לא כן הפעילות החינוכית בשטח זה בכלל חברת הילדים. במסגרת החברה כולה ניתן היה להקנות את העוקץ שבסוד, להסיר את העטיפה של "הסודיות המיוחדת", לבטל את הפחד של מגע ידידות בין שני המינים, להפוך מגע זה לטבעי. על ידי הסרת "העטיפה של הסוד" ניתן היה למנוע הופעתה

של הבדיחה הגסה, את ניבול הפה, את ההתגנדרות שמופיעה לעתים אצל בנים ב"כיבושים" מדומים, וה"מבינות" שלהם בעיניים שבינו לבניה.

החילונו להביא בפני החברה כולה — מכתה א' עד כחה ח' — אותה בדיחה וסיפור מעשה שיש בו מן הרמז האירוטי. פעלנו בנוסח שד"ר צ. זהר וש. גולן ניסחו "ליצור אווירה של גילוי לב, המשחררת מחשדנות, סודיות וכל הכרוך בה", והוספנו את קלות הבאת הדברים בפני הילדים, את ההומור.

"מעשים" עשה בעניין זה שירות שלא ניתן כלל להגזים בערכו. הוא גילה לחברה כי דפיו פתוחים לביטוי בעיניי אהבה. מותר לא בלבד "לאהוב" ולהתגעגע. אפשר אפילו לספר על כך ברבים ולתנות את הצער: "איזה סבל, הלב דופק, הנשימה קצרה" (צ"ט/3). כאשר עושים ללעג מעשיהם של ילדים "המבטיחים" (ומנהלים רשימת מות חברים) להשאיר רווקים, שואלים מה "תעשה הרווקיה" (צ"ט/28). כאשר עושים לצחוק את ילדי הכתות הגבוהות, אלה שרואים עצמם מבינים בעיניי אהבה (והתשוקה למגע היא בעיניהם שליחו של החטא), מכריז עתון "מעשים" בפני עם ועדה: "כתות ז' וח' ודאי שרוצות לעבוד יחד, אלא שהן קצת מתביישות, כבר גדולים הם ונדמה להם שהכל הם מבינים" (צ"ח/72) וכך ניטל הסוד. "סוד" זה שהוא המניע הראשי ליצירת אווירה שמצמיחה בין ילדים את גסות הרוח וגסות הדיבור. כשנוטלים את העוקץ שבסוד — נעשים הדברים בחברה פשוטים בתכלית ורגילים, ומותר ל"רכל" בנוסח שובבני (ת"ש/35) וגם על הכמיהה של "הוא והיא" העורכים פגישה מחוץ לכותלי בית החינוך.

מופע אמנותי — הטלגרמה של שלום עליכם — מעלה אסוציאציה ובעקבות זאת אפשר להתבדח על השבון "זוג" שהכל יודעים שהוא קיים. הצחוק של החברה אז מותר (ת"ש/73) ואין בני הזוג נתפסים "בקלקלחם". אין צורך לעטוף בסודיות את היותם חברים ומהות חברותם אינו ענינו של אף אחד.

הדברים מובאים בפני החברה לאו דווקא בשמם המפורש. ראינו חשיבות שב"פינת הרכילות" (מדור קבוע בעתון) יהיה נושא זה גם מושאל וגם יעורר זיכרון אירוטי, אצל מי שיעורר. "אהוב" "אהבת", איננו רק אחד את השניה יש גם אהבה של מרק ומיצה. כאשר השם מושאל והנושא האמיתי אינו מתגלה מיד בראשית

הכתבה — יש בחוויה זאת מכל הטוב שהברת ילדים יכולה לספוג אל תוכה.

צ"ט/3

(פינת רכילות)

הוא והיא

הוא גמר כתה ח' ונרשם לגבעת השלושה והיא עלתה לכתה ח'. אנחנו כולנו שמחים, עליזים, והיא יושבת עצובה. הנה הפסקה והוא איננו. אה? טמבל שכזה למה לא נשאר לעוד שנה בכתה ח'. והרי יכולים היו ללמוד עתה בנחת ולכתוב פתקאות אחד לשני בשעת הצורך. הוא הלך והיא נשארה. איזה סבל ביום הראשון ללימודים. הגעגועים מתגברים, הלב דופק, הנשימה קצרה. זה צוחק, זה שר — והיא עצובה.

צ"ט/72

(פינת הרכילות)

מה תעשה הרוקיה:

אין לי כבר סבלנות. אני מחכה כבר בכליון עינים שיעברו שבעת ימי הסוכות, הושענה רבא ויבוא חג שמחת תורה. בשמחת תורה כידוע אין עורת נשים ועורת גברים. כולם ביחד באים לבית הכנסת ורוקדים ושמחים ביחד, ביחד, ילד וילדה, נער ונערה ורוקדים ושמחים וצוחקים וצוהלים. מה יעשו אלה שעד שמונים שנה אינם רוצים להתחתן, אני מתפוצץ. אני רוצה כבר שיבוא החג ונראה מה תעשה הרוקיה שלנו!

היום יום חמישי. עובדים כתה ח' וכתה ב'. בשעת ההפסקה עמדתי וחשבתי. מדוע זה צירפו דווקא ח' וב' ? נדמה לי שמצאתי. בכתה ח' ישנן ילדות יפות ובכתה ב' ילדים נחמדים, עיניים בוערות ולחיים אדומות. זה אומנם מתקבל על הדעת. אולם מה תגיד כתה ז' ? כתות ז' וח' בוודאי שרוצות לעבוד ביחד אלא שהם קצת מתביישים. כבר גדולים הם, ונדמה להם שהכל הם מבינים וכולם חכמים. אם כן יש לי הצעה: לסדר ב—ג—ז וג' וה' ? א ?

ת"ש/35

הדבר האהוב עלי ביותר חנה ופודינג של סברות.

ת"ש/73

(פינת הרכילות)

הוא והיא כמעט שנדברו להיפגש בשדרה לפנות ערב. אולם לשם יתר ביטחון כתב לה פתקה בוו הלשון: נחמודת! מחמל נפשי. הנני מחכה בכליון עיניים לרגע שניפגש. חכי לי. אבוא. גמר לכתוב והתחיל חושב מה למחוק. ולא יכול. כל מלה במקומה. חבל. כלום אפשר בלי נחמודת ? ואיזה טעם יש לכל הפתק בלי "בכליון עיניים" ? אלא למחוק, הנני מחכה ? זה נכון. באמת מחכה. מה לעשות ? מה למחוק. ואולי למחוק חכי לי. אז מה זה שווה ? אם היא לא תחכה. יצא לי להיפגש עם עמוד רוטנברג. לקח את העיפרון והוסיף. לא אמחוק. אפילו אם אתפקע.

תש"א/162

(פינת הרכילות)

הוא אוהב והיא אוהבת

לכאורה הרי הכל כשורה. אבל... (יש גם אבל). כשהוא אוהב היא אינה אוהבת ולהיפך. אם כן מה אפשר לעשות ? שהוא יאהב ושהיא תאהב. שניהם יושבים ליד שולחן אחד. ובכל פעם יש ענין למחלק. את זה הוא אוהב וזה היא אינה אוהבת. מה זה ? צריך לאכול הכל. וצריך לאהוב את הכל.

מה

נימוסים

ילדינו אינם רגישים לנימוסים. הן זהו אחד ממקלות החובלים בהם מכים מאז ומתמיד על ראשו של הילד בארץ ושל המורה העברי גם יחד. אין יודעים, או אין רוצים לדעת, כי הרחוב שלנו והמבוגרים בתוכו, הוא ההיפך הגמור מסביבה מחנכת לנימוסים. אומרים כי ברכת השלום אינה נפוצה גם בקרב יושבי הכפר בארץ. עובדי האדמה שבעמים הם המרבים ביותר בברכת הידידות, יותר מכל חלק אחר של בני העם. ילדינו אין להם מאין לקנות נימוסים אלה.

ונימוסים אי אפשר ללמד, אי אפשר לשנן לילד. אלה הם אופני ההתנהגות שרוכש לו האדם בתוך חברתו, לפי חוקי הנימוס וההתנהגות הקבועים בה. ה"רחוב" אצלנו אין לו חוקי נימוס כלל. אולם, אם אין הרחוב ובית ההורים מרבים "שלום" ביניהם, למען ילמד מתוך כך הילד לברך את חברו ואת מורו בברכת השלום — חייבת חברת הילדים לתת את דעתה על כך. למרות הסביבה האנטי-חינוכית — הדברים אינם קשים לעשייה אם רק ניתן דעתנו עליהם. הדרכים הן שונות, אבל אחד הוא האופי של העשייה: קלות האמירה והתביעה. הדומר שבאמירה זאת. לא פקודה ולא צווי וגם לא חוק שקובעים אותו ("צ"ט/34, תש"ב/122, תש"א/38).

תש"א/38

דרישת שלום

הרופאה היתה היום ומוסרת ד"ש מהרבה ילדים. היא מבקשת מאת המורים שילמדו את המלה העברית הקלה כל כך שאין הילדים יודעים אותה — המלה — שלום.

עוסקים בזה שנה ויותר. במחצית השניה של שנת הלימודים החדשה חוזרים לעניין בדרך אחרת.

תש"ב/121

למה לא החליטו כלום: הוא וחבריו הם שרשרת של פני ימים אחדים קראו ב"מעשים" על החלטות שהיו בישיבה המשותפת של הועד הפועל עם המורים. שם נאמר גם כן כי בענין אמירת השלום בשעת בואנו ובעזבנו את המוסד לא הוחלט כלום. למה לא החליטו? אני מציעה כי נקים אגודה מיוחדת של אומרי בוקר טוב ושלום. נקרא לה אגודת שלום. בזכות השלום שלנו אולי יבוא שלום בעולם. אני מתחייבת לאמר שלום בכל יום בבואי לבית החינוך, שלום לכל מי שאפגוש בבואי. אני מתחייבת לאמר שלום לכל אחד שאפגוש בדרכי ובלכתי הביתה. אני קוראת לילדים אחרים מכתה ח' לחרמונה, מנחם, אורי, אילה, עמוס ושרה לעשות כמוני. הערת המערכת: יש מנהג של שרשרת — אחד עושה איזה מעשה — נותן תרומה וכדומה — וקורא לחבריו להמשיך ולעשות כמוהו. יפה עשתה הכותבת שהחלה בשרשרת כזאת.

תש"ב/122 החלטת הוועד הפועל על ישיבת הורים חסידים

התקפת בוקר יום ישיבה, דרישת הנימוס ודרישת

מודיענו המיוחד מכתה ח' מודיע: היום היתה בכתה התקפת

שלום ממש. כל מי שהקדים ובא עמד על המפתח וטען —

שלום — אמרת שלום? אמור שלום! שלום לכל. ואמרו —

עוד איך אמרו — שלום על כל פה. ישיבת הורים חסידים

הגג כמקרה

בוקר אחד מתאספים הילדים לבית החינוך ובלב כל אחד

נשמרת מלה "השלום". עולה אחד מילדי כתה ח' על הגג

ופתאום מכל הצדדים תוקפים אותו חבריו כשמילת "שלום"

בפיהם. והילד איננו נרתע לאחור כי יודע הוא שמלת "שלום"

חובה היא עתה. וכך חוזר חלילה. כל ילד העולה על הגג

מותקף על ידי הרבה "שלומים".

השרשרת עוברת מאחד לאחד והופכת מציאות של חיים הנתבעת

מעצמה. אם יודעים המורים גם הם לקחת חלק "באופנסיבה" זאת,

להקדים שלום אף הם לילד, לכל ילד בפוגשם — ממילא נעשית

האווירה ספוגה כולה "בוקר טוב" ו"שלום". הפה נפתח לשלום,

גם פיהם של אותם ילדים הרגילים להלך תמיד "ברוגז". גם הפה

הקמוץ ביותר.

שלום איננו כל הנימוסים. יש גם נימוסים שאינם אלא התנהגות

הוגנת בציבור מאורגן, למען הזהירות ההדדית בה מצווה כל אחד,

למען שלומו הוא ונחיותו. את זאת הרבינו לעשות ממילא. החינוך

לשבת לשולחן כבן-ציבור בכל יום ובשעת מסיבה בלא השגחת

מבוגר, הקניית הרגלי מתינות וריסון עצמי — היו עצם מהותה

של פעילות חברת הילדים. הילד למד זאת מגוסס החיים שבבית

החינוך. התביעה החוזרת "אתה יושב בציבור" — הפכה סיסמת

החיים המשותפים. לא התביישנו לחזור עליה אלף פעמים ואחת

הילדים לא הפכו דיבור זה לצחוק, כרגיל במקרים כאשר המורה

חוזר על ביטוי אחד לעתים קרובות. "אינך לבדך" "אתה יושב

בציבור", היו סיסמאות שהופיעו גם ככרזות במקום בולט. אתה

יושב בציבור — זה רוצה לאמר: אתה חייב להנמיך קולך, להקטין

נחיתותך למען נחיותם של כולם. אמץ כוחותיך לעשות יחד עם

הכלל למען טוב החיים של כולם.

הדיבור החוזר בענין זה וגם הוקעה לראווה של היחיד הבולט בהתנהגותו הבלתי מרוסנת בחברה, הניבו פרי. את הרגלי המתניות והריסון העצמי ניתן היה להקנות משום שמרובות היו ההודמנויות בהם הילד צריך היה לעמוד במבחן. השירה בציבור, הישיבה יחד והשירה בכל צהריים בחדר האוכל, המסיבות הרבות, האסיפות הכלליות, הכנסים בעניני ה"קהק"ל" — כל המפגשים האלה לימדוהו התנהגות של נימוסים ו"תירגלו" אותו להיענות לתביעה החוזרת: "אינך לבד אתה בן-ציבור".

מתקפת אמירת ה"שלום" היתה רק ביטוי חיצוני, אם כי לא קל ערך לעצמו, ועודדנו זאת.

ההנהגות האלו היו תוצאה של תפיסה חינוכית מסוימת. תפיסה זו התבססה על ההנחה כי הילד הוא יצור חברתי, וכי התנהגותו נקבעת על ידי הסביבה. לכן, כדי לחנך אותו, יש ליצור סביבה שתגדל בו את התכונות הרצויות. תפיסה זו הייתה שכיחה בקרב חוגי החינוך בארץ ישראל באותה תקופה, והיא שירתה את המטרות החינוכיות של ההנהגות האלו.

ההנהגות האלו היו תוצאה של תפיסה חינוכית מסוימת. תפיסה זו התבססה על ההנחה כי הילד הוא יצור חברתי, וכי התנהגותו נקבעת על ידי הסביבה. לכן, כדי לחנך אותו, יש ליצור סביבה שתגדל בו את התכונות הרצויות. תפיסה זו הייתה שכיחה בקרב חוגי החינוך בארץ ישראל באותה תקופה, והיא שירתה את המטרות החינוכיות של ההנהגות האלו.

ההנהגות האלו היו תוצאה של תפיסה חינוכית מסוימת. תפיסה זו התבססה על ההנחה כי הילד הוא יצור חברתי, וכי התנהגותו נקבעת על ידי הסביבה. לכן, כדי לחנך אותו, יש ליצור סביבה שתגדל בו את התכונות הרצויות. תפיסה זו הייתה שכיחה בקרב חוגי החינוך בארץ ישראל באותה תקופה, והיא שירתה את המטרות החינוכיות של ההנהגות האלו.

העיירה והמסורת

חרה לנו מאד על שתלמידינו בזים למסורת ולועגים לעיירה היהודית בגולה ומדברים עליה כעל עולם זר ורחוק והראוי לביוזי. כאילו זה כל מה שהיה בעיירה: מעשי מרמה והלוואה ברבית קצוצה, ניצול בורותו של ה"גוי" ומסחר בלתי הוגן עמו ופיתויו לשיכרות. היינו מודעים לכך שזה חלק מהמחיר שבית הספר משלם על הרצאת המקראה של פייכמן, שהיתה גלותית והחלפה במקראות שמורים חיברו בלשון ארצישראלית, בלשון הדיבור. במקראות האלה היו סיפורים ושירים שחינכו לאהבת מולדת, למעשי גבורה, להקרבה, לעבודה, לכפר ולספר, והם היו חשובים.

ילדיהם של בני העליה השניה והשלישית שאנחנו הינכנו, להם היו דרושים גם הסיפורים על ילדי העיירה היהודית ומעט האידיא-ליוציה שהיה בהם.

הילדים הביאו מבתיהם לכתה בוו לעיירה עם אידיאולוגיה. מפי אחדים מהם שמענו את הוריהם, אפיקורסים להכעיס, מדברים אלינו. הלוצים אלה שמרדו בעיירה ובכל מה שהיא ייצגה, המרידו גם את בניהם נגד דבר שלא ידעו מהו ויצרו אצלם תמונה מעוותת על מאבקו של העם לחיים.

סיפור היה מהלך באותם ימים בין האינטליגנציה של העליה השלישית על שיחה — שאפשר היתה כזאת ואולי רק בדייה היתה — בינם לבין ברל (כצנלסון) ששאלו אותו על שום מה הם, אנשי העליה השניה שהגיעו לארץ, ויתרו על ההברה האשכנזית בעלת הגיואנסים הרבים כל כך בשפה, שכל השירה העברית החדשה מתנגנת בה, ואימצו את ההברה הספרדית דווקא, הקשה, שאפילו קצת מהניקוד בה מיותר. וכאילו ברל השיב: "משום שאנחנו שנאנו כל מה שהזכיר לנו את העיירה". לימים מצאתי אצל דב סדן הד לנוסח דיבור זה בואריאציה מעודנת.

בספרו "פולמוס ושווה-פולמוס (עמ' 198) נזקק ד. סדן לנושא וכך הוא אומר: "איני יודע, מה היה מתרחש אילו בן-יהודה היה

בורר לו הברה אשכנזית, אבל ברל כצנלסון ששאלתיו פעם אחת שאלה כואת, אמר לי בעירוב של שחוק ושנינה: "ובמה היית מתיימר, אילו תרגיליך בדיבור עברי היו עשויים כהגיית אביך וסבך וסב סבך?" לכאורה — חידוד, אבל לא בדייה. אפשר ולימים שינה ברל את נוסחתו. אפשר שמי שהוא אחר דיבר במפורש על שנאת העיירה. על כל פנים — בית החינוך בצפון, עם הילדים שהיו תלמידינו, צריך היה להתמודד בענין שלילת הגלות בלי שנאת הגולה. הם "שנאו" את העיירה שחכירו מסיפוריהם של ההורים. הם גם לא ידעו דבר על אורח חיים יהודיים ראשוניים ובית כנסת ותשמישי קדושה ומנהגי חגים ונוהגי הליכות אלמנטריים. מה שידעו — ידעו במעוקם ובצורה נלעגת. הוריהם של אלה נהגו לעבוד בחצר הבית ביום הכיפורים. ודווקא ביום זה, בשל היותם פגויים לבימת, קיימו טקסי אכילה למשפחה במשותף וביקורי ידידים.

אני זוכר את עבודתם המופגנת בגינות בתיים של אנשי שכונת בורוכוב, מקום בו גדלתי, והחינוגות המיוחדות שהיו עורכים ביום הכיפורים. הדבר הזכיר לי תמיד את הסיפורים על המשכילים בעיירות שהיו אוכלים "נרות חלב ביום הכיפורים", להגדיל ערך אפיקורסותם. בורותם של תלמידינו בכל הנוגע לחגים ומועדים זעזעה אפילו אותנו. על "סדר" פסח, למשל, ידעו ילדים אלה כפי שהכירוהו ב"סדרים" בקיבוצים. וזה כבר היה הרע במיעוטו. באותם ימים טרם היתה "הגדה" משותפת לזרמי התנועות הקיבוציות. כל קיבוץ יחיד — סיפר ב"הגדה" שלו, אמנם בלשון ההגדה וסדר הדברים בה — את תולדות עלייתו הוא על הקרקע ואת התלאות שפקדוהו. ארבע הקושיות היו מעניני דיומא או בעניני המקום, והמשיב היה חבר שהיה נואם בפני הקהל כבאסיפת עם. ב"סדר" פסח כזה לא היה שום דבר מפרקי ההגדה המסורתית שנמצאים היום גם בהגדה הקיבוצית.

אנחנו, אפיקורסים בעצמנו, משכנו אותם לבית הכנסת. הלכתי עם כתתי לבית הכנסת בתשעה באב להתבונן באומרי הקינות ובליל יום הכיפורים — לשמיעת כל נדרי, ובשמחת תורה. עם כתת מחזור מאוחר יותר יצאתי לטייל בירושלים לקראת שבת, לראות את מאה שערים מכינה את השבת. לאחר צאת הקהל מבית הכנסת, נתפרשנו מאחורי חלונות בתים, בחצר הגדולה, להתבונן בנעשה בפנים.

מתגרה הייתי במצטיינים בידיעת הלשון שביניהם, על שאינם יודעים לפרש מה זה רוצה לאמר "אותיות של קידוש לבנה" ו"מביט

כתרגול בבני אדם" וכד'. נאבקנו על נושא שהיה כולו נגד רוחם של תלמידינו ושל הוריהם.

ילדים אלה בני חלוצים, בני משפחות המעורות בארץ, היו החלק הדומיננטי של בית הספר. לידם היו בני העליה הגרמנית — שהכל היה זר להם. הם היו בכלל מנוכרים מהתרבות היהודית ולא ידעו מושגי יסוד, אפילו על שבת.

הרבינו אז להכין תסקיתים המתארים את העיירה היהודית באור חיובי. התאמנו סיפורי חסידים למנגינות שהיו בפיהם. לפני עריכת "סדר" לראות, בנוסח דתי מלא, יצאנו לחצר — הילדים והמבוגרים יחד — ובידינו אגוזים למשחק. לימדנו משחקי ילדים באגוזים שהיו נהוגים בעיירה. קראנו בפניהם מסיפורי שלום עליכם: גלות ערב פסח, "מעשה באגוזים ובגדי יום-טוב" וסיפרנו להם על חלומות ילדים בעיירה בדבר מלבושים חדשים לקראת החג וסבלם של בני העניים בימים שכאלה.

ערכנו "סדר פסח" על פי כל הכללים והמנהגים. נח ברקאי היה ספוג חוויות ילדות דתיים. הוא הכיר את מנהגי ה"סדר" ונוסחותיו. הגבהנו שולחן אחד מבין השולחנות בחדר האוכל, שהכל יראו את היושבים סביבו, ונח בראשו. מתוך הגדה מסורתית של פסח, כשהיא נמצאת גם בידי כל ילד, ליד השולחנות הערוכים, עורך נח את הסדר והילדים שותפים בכל חלקי השירה.

לשני סוגי הילדים, ל"יקים" ול"צברים", היה בכך מן החידוש. החוויה היתה להם חווית אושר אמיתית.

לפני כמה שנים יצא לי, בסדר פסח אחד, להסב לשולחן עם אורי ק. בוגר בית החינוך מימים רחוקים, יחד עם משפחתו והוריו, כיום פסיכולוג בבית חולים סיעודי גדול. הוא סיפר חוויות מ"סדר פסח" בבית החינוך לפני שנים. ביקשתי גם ממנו שירשום לי דבריו וכך כתב:

"קרוב לארבעים שנה שמהדהות באוזני שירתם של נח (ברקאי) העונה לקושיות ב"עבדים היינו לפרעה במצרים" ושל אורי לופפנפלד השר בעוצמה ובחוצפה האופייניים לו בקולו הדקיק, "גדודיו יאמרו לו, לך ולך".

המנגינות, שולחן הסדר המוגבה מעל שולחנות חדר האוכל, שירתנו האדירה, כל אלה — חוויות חרוטות עמוקות בהוויתי. כן, אני אומר "חוויתי" ואינני מגזים. בבית הורי, בית "יקים"

מתבוללים, שרק שנים ספורות קודם לכן עלו לפלשתינה-א"י, לא ידעתי הווייה יהודית כל שהיא. לא כל שכן, "סדר" מהו. עם יעל שינפלד, בתם של חבריהם הטובים של הורי — ובת כתי — הבאנו אל בתינו את שירי "הסדר" של בית החינוך. עם השירים באה גם הדרישה להורינו לשנות ממנהגייהם הקודמים. במקום לערוך מסיבת ריקודים "סלוניים" בליל הסדר, הבינו ההורים שעדיף לעשות "סדר", ולו יהיה זה לטובת הילדים שמעמדם הלימודי לא היה הטוב ביותר. הורי והורי יעל — לערוך סדר לא ידעו. כך אימצו הם את "סדר" בית החינוך. בתחילה קיבלו זאת בחיוך סלחני, אבל בהדרגה — בגאווה. אני (ילד בכיתה ג') החילתי לשבת כ"מלך" הסדר. קיימנו את הסדר "כהילכתו וחוקתו". שרנו את שירי נח, כאשר הורינו מקבלים עליהם עול הסדר. בהדרגה מתאהבים בחוויה ובאמצעותה גם בבית החינוך (אליו נשלחנו מלכתחילה כנראה מכיוון שהיתה בו כחה "עם כלכלה").

שירי הפסח, ראש השנה, סוכות, חנוכה ושבועות, ובכלל כל "השירה בציבור" היתה כלי נהדר אשר גם דרכו קרבנו את הורי לחוויה היהודית הארצישראלית. מעניין היום לציין, שבית החינוך בצפון "הסוציאליסטי" היה זה שהחזיר ערכים יהודיים מסורתיים לביתו, ואני מניח שגם לבתים נוספים בצפון. ("שלנו הוא").

שרה א. ממחזור קודם יותר, כותבת כך:

ההכנות ל"סדר" הפסח בחדר האוכל שיכיל את כל ילדי בית החינוך, מתחילות.

נח (מה קשה לאמר נח ז"ל) מפנה מקום בנגריה שעל הגג ובה מתאספים נציגי הכתות, ביניהם גם שואל הקושיות הקטן מכתה א'. הנציגים יושבים עם נח ומשננים את ההגדה בהדרכתו, בניגון המתאים. תוך כדי שינון שומעים ממנו הסברים למנהגים השונים. אווירת משפחה יהודית בליל הסדר כבר שורה עלינו (באחד מאותם "סדרים" כבר למדתי את תפקידי לעתיד — תפקיד עקרת הבית הדואגת ל"מלך" וליתר המסובים).

הנה מתקרב מועד ה"סדר" — אנו קשורים לחופשת החג ועל כן ה"סדר" נערך בבית הספר כשבועיים לפני החג

עצמו. אך אווירת החג, ספוגת המנהגים, ההאזנה להגדה, ההשתתפות הכללית בשירים — סוחפת את כולם כאחד.

חדר האוכל מקושט. שולחן "המשפחה" הקוראת בהגדה מוגבה באמצע חדר-האוכל ונציגי הכתות יושבים סביבו. כל ילדי הכתות נכנסים בשקט באווירת חג ומתישבים סביב שולחנותיהם. ליד כל ילד חוברת הגדה של בית הספר וגביע יין. וכולם שותפים ל"סדר": קוראים בעיניהם בעת שנציגיהם קוראים בקול ובניגון של נח, ושרים בקול את כל השירים בשירה בציבור משותפת ויפה.

לסיום — שולחן ערוך: סעודה חגיגית ומיוחדת עשירה בתפריט, במצות וביין.

הילדים מתפורים כשבידיהם ההגדות, מתנת ביה"ס, ובלבם ובנפשם רכוש עשיר של מסורת ישראל.

(האם יכול משהו מחוצה לנו להבין היום שבית ספר חילוני זה של ההסתדרות נתן לנו, בצד יחס לערכי העבודה, גם יחס כה חיובי למסורת עמנו?)

כדי לקרב את המסורת לתודעת תלמידינו — מה שקראו כעבור חצי יובל שנים עיסוק ב"תודעה יהודית" — לא הסתפקנו בכל אלה. באחד המחזורים המאוחרים יותר החלפתי את המבחן בעברית (לשון וסיפורת) בעבודות גמר. התלמידים עבדו על פרק אחד מהפרקים ב"שולחן ערוך". כל תלמיד קיבל דפי תיכונן, נוסף לתיכונן שבעל-פה.

עמליה ש. בת המחזור שמדובר בו, שכבר נתנסתה עם מורים ובתי-ספר בחינוך ילדיה, זוכרת היום את הימים של אז וכותבת:

"תמונות מבית החינוך בצפון".

בוקר בהיר ואני, ילדונת תמימה, שמנמונת ובהירת עין,

באה לראשונה לבית הספר: "בית החינוך בצפון".

עומדים אנו ילדי כיתה א' במרכז החצר. לקראתנו באים "הגדולים" מכתה ז', נושאים הם דגלי ענק. בעוד רגע ואנו צועדים בשורה אחרי נושאי הדגלים. בלבבות רועדים אנו עולים במדרגות בית הספר, עוברים מכתה לכתה ומקבלים מתנות.

אכן נכנסתי ל"בית החינוך".

אם אנסה לזכור ולמנות את החוויות המרנינות ואת הימים הנפלאים שעברו בי 8 השנים הבאות — ימלאו דפים רבים. ואני הלא נתבקשתי היום לספר על הסיום בלבד. הוטל עלי לכתוב על דיני המזון לפי הרמב"ם וה"שולחן ערוך". חשכו עיני, אבל גרשון הדריך, הסביר, הרגיע וכבר אני בחצי הדרך.

אני בבית ביאליק. הרמב"ם לפני וראשי מסתחרר. "עוף זה יאכל וזה לא יאכל, מפריס פרסה כך ומעלה גירה גם הוא. והדגה למיניה, זה יאכל וזה "יאסר". מדי פעם נעצמות העיניים וקשה הדבר. אבל אין עצה, המשימה לפני. כך מסתיימת הכתיבה. והנה אני, נערה אשר כל מעייניה בהמשך לימודים ובחלומות על "מדינה עברית" — מגישה עבודת סיום על הרמב"ם ועל ה"שולחן ערוך".

אכן היה זה עוף נדבך בין אותם הדברים אשר הונחו אהד לאחד ובנו לי קיר למשענת אליו תבוא נפשי בכל עת מצוקה.

הורים באו בטענות קשות על שבנותיהן דורשות מהן כשרות במטבחן. לא הואילו לנו ההסברים שבורות לא הועילה לשום אדם בשום זמן ו"הבטחותינו" כי התביעות של הבנות בבית תחלופנה. הרוגו היה גדול.

את העבודות הללו כרכתי בכרך אחד יחד והוא עבר מכתה לכתה והיה בשימושם של מורי הכתות העליונות. המפקח ביקש לעיין בחומר ולהראותו לחבריו ולא החזירו. לימים מצאתי כרך זה בכמה תצוגות של המרכזיות הפדגוגיות.

שרה ל. שרשימותיה בעתון "מעשים", כדוברת מוסדות החברה, מרובות ופזורות במספר רב של עלונים, כותבת על בית החינוך "שלנו" והתודעה היהודית. לאחר שעקרתי את המשפטים המחמיאים לי אישית, כתובים הדברים כך:

1. המרכאות על המלה "שלנו" שהכותבים משתמשים בהם הם רמו לומר "הצפון שלנו הוא" (ראה עמ' 8).

— — — בית הספר בארץ מחפש דרכים ל"הוראת התודעה היהודית" שלא נמצאו עדיין. בית החינוך לא נתן שם לנושא זה, אך הדרך היתה ברורה. התלמידים היו בד"כ מבתים חילוניים, עם זאת פיתחו בנו רוח יהודית חמה וחזקה. רגשות שותפות עמוקה לסבל אחים לא היו דברים שלמדנו, אך הם היו דברים שחיינו אותם. הרגש היהודי פותח בנו בחוזקה ועם דגש לאחזה ולשותפות גורל.

"יהדות דתית" הוא אורח חיים שונה משלנו — חוכה לכבוד ולהבנה. בבית החינוך הושם דגש על הדברים היפים שבמסורת. לא היתה בכך מחוייבות דתית, אך היפשו למעננו דברים שהקיפו את כל העם. דבר שנתן לנו את התחושה של היותנו חלק מהעם הגדול, העם היהודי. חגי ישראל נחוגו בצורה נפלאה. כל חג היה אירוע גדול ולרוב במתכונת מסורתית. בכל חג ובכל חגיגה ניתנה לנו התחושה, שעכשיו וכמונו, חוגגים יהודים בכל העולם. אנו חלק מהעולם היהודי הגדול. תחושת שותפות זו היתה בעינינו תחושה של עוצמה ושל זכות.

גם לימוד התנ"ך התנהל ברוח זו. ספר התנ"ך הוא תולדות עמנו, הוא זכותנו על הארץ והוא אמת המוסר לחינו. את התנ"ך לא למדנו ברוח דתית, אך ידענו את גודל האחריות שנושא בה עם, שקיבל את עשרת הדברות ואת המחוייבות המוסרית וערכית הנובעת מכך. חונכנו ברוח הופשית. נראה היה שרשות הבחירה בדינו. "בר מצוה" — מי שרצה למד ועלה לתורה. נח, יהודי יקר ומורה אהוב, עמד לרשות הבנים ללמדם. שירי ההגדה של "פסח" שגורים היו בפינו בניגונים המסורתיים. נרצה — נקיים, לא נרצה — לא נקיים.

בחינוך מתמיד, בלתי מורגש ועקבי, הקנו לנו את החלוקה לדברים שהם לנו חובה ולא לה שניתנים לברירה. לבחירה ניתנו לנו דברים חיצוניים של מנהגים ומקובלות. לא לבחירה, ובתוקף, נטעו בנו את הלב היהודי, ההודות והאמונה בעם היהודי.

ואסיים בכך:

אינני זוכרת שלמדנו פעם נושא ששמו היה "יהדות הגולה" כמו שאינני זוכרת נושא כ"ישראל שלנו". אך דבר אחד ברור לי, אלה היו טיפות אמונה שטפטפו בנו יום ויום ושעה

שעה. בידועין ושלא בידועין חדרו בנו עמוק ונתנו בנו תודעה
יהודית עמוקה, חזקה ואמיתית.
מתוך הנאה רבה כתבתי וגם שקעתי בזכרונות — — —
הכרתי את בית החינוך כתלמידה, כמורה וגם כאם — דבר
הנותן לי לסיים — — — וב"אשרי שזכיתי".

מז

תלמידים אלה, שנכדיהם כבר הגיעו לבית הספר וזכרים היום בגעגו-
עים את הימים ההם, בנוסח שרשמה אחת מראשוני התלמידות, כיום
מורה ותיקה אף היא, על גבי תמונת כתה ששלחה אלי: — — — "וב-
תודה על עולם ילדות נפלא".
המאבק עם תלמידינו להכרת המסורת היהודית ולהרגשת שותפות
הגורל עם העם היהודי לתפוצותיו — היה המאבק היחיד שלא היה
לרצון ההורים. היינו בקונפליקט עם ההורים ולא ויתרנו להם.
ידענו שבמגזר זה של החינוך אנהנו עושים כמה דברים בעלי-ערך.
אף-על-פי-כן התהלכנו כל הימים ושאלנו עצמנו מה עוד ניתן לעשות
ולא עשינו עוד.

במשך כל השנים בבית החינוך, לאחר מכן כאחראי בבית ברנר
להפעלת חיי התרבות של פועלי תל-אביב, ומאוחר יותר, במשך חצי
יובל שנים, כשעסקתי בחינוך נוער בוגר במסגרת פנימיה, בכל
אלה חזרתי על עצמי כל הימים בהדגשת היסוד החינוכי על פי
מטבע הלשון שטבעתי לי — לחנך את האדם היהודי להזדהות
עם הסמלים שנתקדשו בחיי האומה.

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

המנהל: פייקס-גא — התלמידים: פייקס — חפרו. בייחוד: פייקס

העולה החדש

גם בימים ההם היו בעיות של מיווג גלויות. הדברים בלטו במיוחד
כשילדים מבני העלייה הגרמנית הגיעו לכתות הנמוכות של בית
הספר בלבוש עם "שליקס" (כתפיות). פניהם הבהירים ונימוסיהם
הסגירו אותם.

הנה הציגו בפני קטע ממאמר ביקורת של טדי פרויס, מבכירי
העתונאים של "דבר", שכתב על תוכנית בטלוויזיה בעניין העלייה
המארוקאית וזכר את עצמו בעלייתו לארץ.

הבעיה אז לא היתה בעיית אינטגרציה של עדות. וודאי לא חוסר
תודעה לקליטת עלייה, שהיתה יסוד ראשון במעלה בחיי ציבור
הפועלים, בתי גידולם של רוב התלמידים. אלא שהשונה והמזרז
אצל הזולת מעורר אצל ילדים יצר התגררות.

בחברת ילדים מאורגנת היה קל לעקור משורש דברים מסוג זה.
דרושה היתה לכך שימת עין קבועה בלבד.

תוך כדי כתיבה על סרט בעניין העלייה ממארוקו שהוקרן בטלוויזיה,
זכר ט. פרויס בילדותו שלו, כעולה מגרמניה. וכך הוא כותב:

"כאן טמון המשגה הבסיסי של הסרט. הואיל ויהדות מארוקו
הוצאה מהקשר הכללי התקבל הרושם, שהם היחידים שסבלו עלבונות,
השפלה וקיפוח. אני עדיין זוכר את צעדי הראשונים בארץ, כשנקראתי
יקה ובן של היטלר, ולעגו לי על שאבי שלח את מכתביו למורה
במעטפה ולא על דף תלוש ממחברת. למזלי למדתי באחד מבתי-
הספר של זרם העובדים ובמסגרת החינוך ה"מפלגתי" נאבקו בתופ-
עות כאלו. מנהל בית ספרי, — — — לחם בתופעות אלו ביד קשה
והגן על היקס כפי שהגן על בתה של ברכה צפירה בשעה שקראו
לה "כושית". איני בטוח אם המארוקאים, המבקרים בבית-ספר
"הממלכתי", זוכים לאותה תמיכה ועידוד כפי שזכיתי אני בשעתי".
אכן, היו מקרים כאלה, אבל הערה במקומה ובזמנה, פניה לוועד
הפועל של חברת הילדים המוכר והמכובד על הילדים — הספיקה
להפוך את הקערה על פיה. הילד המתנכל לילדים חדשים הפך מהר
מאד להיות אובייקט ללעג, כמי שאינו רצוי על ידי כלל החברה
ואינו נסבל בתוכה.

דברים הנטועים עמוק בחיי חברת ילדים מלבבלים מהר כשיד אמונה נוגעת בהם.

בשנת תש"ם יצא לי, בהודמנויות שונות, להימצא בהפסקות בחצר בית הספר ע"ש א.ד. גורדון (בית החינוך בצפון) ולראות את הילדים במשחקיהם ובמריבותיהם. הייתי נוכח במקרה התכתשות בין ילדי כתה א'. ניגש אליהם ילד מכתה בוגרת והפריד בין הניצים. לאחר שבדק מי המתקיף פנה למותקף ואמר לו: אם ינסו לפגוע בך שנית, תפנה אלי ואני אדע מה לעשות עם ההוא — והצביע על הילד המתקיף. בדקתי ומצאתי שמאז חדלו מריבות בין אלה.

בואה של מנהלת חדשה, תמר מריעז, לבית החינוך, והיא החמישית במספר המנהלים, הפיחה רוח רעננה בבית. היא אימצה דברים לעשיה מקודמיה וכבר הספיקה להוסיף דברים משל עצמה. השנים הבאות בהנהלתה, יהיו שנים של עלייה בחיי בית הספר. עם בואה בא רנסנס לבית החינוך. עוד נכוננו לו עלילות.

החלטה נוספת הייתה, להחליט על יצירת חלופה משמרות. החלטה זו נבעה מן היותו של בית החינוך, כבית חינוך, והיא החמישית במספר המנהלים, הפיחה רוח רעננה בבית. היא אימצה דברים לעשיה מקודמיה וכבר הספיקה להוסיף דברים משל עצמה. השנים הבאות בהנהלתה, יהיו שנים של עלייה בחיי בית הספר. עם בואה בא רנסנס לבית החינוך. עוד נכוננו לו עלילות.

החלטה נוספת הייתה, להחליט על יצירת חלופה משמרות. החלטה זו נבעה מן היותו של בית החינוך, כבית חינוך, והיא החמישית במספר המנהלים, הפיחה רוח רעננה בבית. היא אימצה דברים לעשיה מקודמיה וכבר הספיקה להוסיף דברים משל עצמה. השנים הבאות בהנהלתה, יהיו שנים של עלייה בחיי בית הספר. עם בואה בא רנסנס לבית החינוך. עוד נכוננו לו עלילות.

מה

חילוף משמרות

בשנת 1944, לקראת סיום המלחמה, שכבר לא היה ספק כיצד תסתיים, באה החלטת בילטמור על המאבק לכינון המדינה היהודית. הארץ היתה משוסעת מאד במאבקים פנימיים. כל כוחות ציבוריים אדירים היו דחוסים, בכל תקופת המלחמה, בישוב הקטן של אותם ימים כמו בסיר לחץ — והם פרצו לפעילות ללא מעצורים. מפא"י, שהיתה עמוד התיכון בהסתדרות ובישוב, ויחד עם החלקים הפרוגרסיביים גם בתנועה הציונית — עמדה בסכנת התמוטטות. פלג רב ייחוס וזכויות בבנין הארץ — סיעה ב' במפא"י, פרשה ממנה ונתקראה "לאחדות העבודה". לו היתה מפא"י מאבדת אז את הרוב בהסתדרות, ודאי הוא שמדינת ישראל לא היתה קמה בשנת 1948.

ראיתי חובה לעצמי לקחת חלק בגיוס פועלים בלתי מפלגתיים, פועלים ואינטליגנציה, לתמיכה במאבקה של מפא"י לקיים את ההג-מוניה שלה בהסתדרות.

בבחירות להסתדרות ולאסיפת הנבחרים, נבחרתי לוועד הפועל של מ.פ. ת"א ולוועד הלאומי. עיסוקים אלה לא פגעו בעבודתי הסדירה בבית החינוך.

גולדה ואשכול נקבעו כמוזכירי מ.פ. ת"א והחלו עבודתם בה. אלי פנתה גולדה שאבוא לנהל את מחלקת התרבות בבית ברנר (מ.פ. ת"א). מיאנתי. אבל אנשי המפלגה לא הירפו ממני. משכונני לשפרינצק שהיה אז מוזכר ההסתדרות. בחדרו היתה שיחה אבהית ונעימה. דיבורים ברוח חברית קלה ומליאה חידוד. ואני בשלי.

יום אחד, השכם בבוקר, ואני עדיין לבוש פיז'מה, דופק אשכול (או עדיין שקולניק) על דלת ביתי. הוא לא היה שותף לבירורים ולא הכרתיו מקרוב. בפיו הצעה: למסור את ההכרעה לו ולאחד משני מוזכירי המפלגה, יונה קוסוי (כיום — כסה). וועדת בוררים כזאת תהא קשובה לצרכים של בית החינוך ולבעיות האישיות שלי

ובתנאי "ששני הצדדים" יקבלו את ההכרעה. הייתי בטוח בחוזה נימוקי והסכמתי. היתה זאת שעה של חולשה. וגם ההפתעה של הבורק גרמה.

באותם ימים, לעקור אדם לעיסוק ציבורי, היה מעשה של קריעת ים סוף. אנשים נאבקו לשבת כל אחד במקום יצירתו. לא כמנהג הימים האלה שכל אחד עומד בעמידת זינוק, מוכן לא רק ללכת, אלא "רץ" לתפקיד, בנוסף אמריקאי. הביטוי "בשליחות התנועה" הוא היום ביטוי גס ולא אמין.

אני לא הכרתי או עדיין את אשכול מקרוב ואת חכמתו ופיקחותו ויכולתו להשיג מבוקשו בכל דרך ובדרכי נועם — אפילו הופעתו בביתי בשעת בוקר מוקדמת היתה מתוכננת אצלו — ונלכדתי ברשתו. שני חברים אלה (כסה ואשכול) שמעו, הקשיבו, הביאו את העניין בפני מזכירות המפלגה ולבסוף כתבו וחתמו, י. קוסוי וא. אופיר, על מכתב שתצלמו ניתן בזה.

מפלגת פועלי ארץ ישראל
ה מ ר כ ז

מס' 1357

ת.ל.א.ב.י. 13.5.1945
4468 טו 4468
TEL. A.V.I.V.
P.O. 36, Tel. 4468

לח' 2.1
כ.ט.י.

הרינו להודיע על סמכירות הסכמה בימינו כיום 11.5.45 החליטה על כניסתן לעבודה בט.מ.ת.א בחור כרכז העבודה התרבותית, שכללו את נטורי סרובן לקבל עליה את התפקיד הזה, כפי שהבטח אותם בפני חבריהם לסקולניק וי.קוסוי, ולא נשאנו אותם סכסכים בטוחים אנו שבניסתן לעבודה זו יהיה בה שטח גורם לבלוי סקורות חדשים לעבודה התרבותית בקרב פועלי ת.ל.א. בטורת הבטחים שנושם עכשיו הסבלה לתקון בית ההתדרוה בתל-אביב הפעולה התרבותית היא אחת הבטחים הראשיות והסכסכות וסקוריים או סתרים בחנופה רחבה את הבטח הכבד הזה. ג.זק היקרו! קבל את גוד דינו באהבה ופתחן הכרה בחובה הטובה על כל אחד ואחד מאתנו בטעה קשה זו לעניינו ולמפעלנו הרחם בעולו

בברכת הברית
20/7.1.1945

נכנסתי למילכוד. לא לקבל תביעתם? הרי הסכמתי מראש לקבל הכרעה. אם לעזוב את בית החינוך — מה יהיה גורלי שלי מחוץ לחינוך. (הסכם — נתיא) יזכור אתי, הנאמנות יזכור אתי והוסכם על פשרה: שנה אחת.

ביקשתי וקיבלתי ממנהל מחלקת החינוך בוועד הלאומי חופשה ללא תשלום לשנת הלימודים תש"ו, לקראת השנה ה-15 לעיסוקי בבית החינוך בצפון.

בימים ההם הובאו לארץ, מה שקראו "ילדי טהרן". קבוצה מהם באה למשק הפועלות בהנהלתה של חנה צ'יזיק. הכוחות לפעולה שם לא הספיקו. על דעת חבר המורים, שמילאו מקומי בבית החינוך בכל השטחים, גם כ"תזמורת המנצחת על עצמה", יצאתי לעסוק בהתנדבות עם ילדים עולים אלה. מצאתי שם מורה בשם אליהו ביליס. עולה חדש, יודע עברית מ"תרבות", חבר תנועת "השומר הצעיר" הליטאי והוא מלמד חשבון וציור. איש לרוחי. נעים הליכות ונבון דבר. כשנגזר עלי לצאת לגלות בית ברנר — הבאתי אותו למלא מקומי שנה אחת בבית החינוך. בין המורים היו שטענו לכתר זה לעצמם. ברבות הימים הודו בפני כי בחירתי היתה במקומה. השנה האחת, הזמנית — הפכה לקבע. אליהו ניהל אחרי את בית החינוך 20 שנה, עד פטירתו ללא עת. הוא בנה ויצר ופעל ברוח הירושה שירש. הוא ירש ירושה עשירה.

ויתר מעשי אליהו ביליס וכל אשר עשה, הלא הם חרוטים על לוח לבם של עשרים המחזורים שזכה להנך. יבוא יום ותלמיד מתלמידיו יכתוב אותם אל ספר.

ביה"ס וערכה החינוכי של פעולה זאת. פתרון בעיית ילדים שהורים רצו לחנכם בלי חובת אכילה במוסד (כתות בלי כלכלה); חיי חברת הילדים בתקופת המלחמה; המפנה בהתייחסות הילדים לגולה, עם ראשית הידיעות שהגיעו לארץ על השואה (ילדים הביאו לביה"ח את חרדת ההורים למשפחותיהם שנשארו בגולה). הוויכוח מעל דפי עתון "אורים" עם "המרכז לחינוך" על מקומה של העבודה הגופנית בתוכנית הלימודים. הקשרים שהיו לבית החינוך עם ילדי בית ספר ערבי; עבודת הילדים בשכר בבתי חרושת למימון הקמת קרן לילדי עולים, שכבר הסתגנו או לארץ; הפעילויות התרבותיות שהגבירו אצל הילדים את ההזדהות עם מפעלי "חומה ומגדל". הניסויים בדרכי ההוראה המיוחדים (ב"מעשים" — עתונה של חברת הילדים, ביום הלימודים ה-141 בשנת תש"ב (תש"ב/141) מופיעה הידיעה — פכתות: איש אחד עבר בכתות וראה פתאום דבר שכוה: בכל הכתות, החל מכתה א' של שושנה ויונה ועד כתה ח' — עוסקים השבוע בלימודים על העבודה, על הפועל בארץ, על הפועל בעולם, על האחד במאי. למה אין מספרים ב"מעשים" על מה שעושים בכתות. אם בכל הכתות לומדים אותם הדברים — אדרבא, נשמע איך לומדים על כך כתה ח' ואיך כתה א'. ספרו ב"מעשים" — ילדי כתה ח' אולי תדעו לספר לנו יותר). הפעילות המסופעת של כל הילדים סביב התונה ראשונה של בת מחזור (ב) שבית החינוך

1. כשהונח לנו מעט מהרכילות כלפינו מ"הרוטנים והרוגנים", נתפנינו למאבק על הכרה בדרכי ההוראה שנקטנו בהם והצטרפנו לאלה שלחמו על שינויים בתכנית הלימודים. קבענו לעצמנו אותו כלל על פיו תבענו מהילדים בחיי חברתם — למלא את אשר הרשות המוסמכת תובעת ותוך כדי כך להאבק על שינויים הרצויים והמחויבים. מה שעשינו מעצמנו, בנוסף למילוי התביעות הפורמליות, היו: הסברת ההווה; העבודה הגופנית כחלק בתכנית הלימודים; הגברת הלימודים ההומניסטיים, כולל לימודי תורה שבע"פ; עיסוק בהווי חיים של העם בגלויות וכל מה שיכול היה להעמיק את הזדהותו של הילד עם הסמלים שנתקדשו בחיי האומה (לימים קראו לזה "תודעה יהודית", לימודי "ידע עם"). בכל יום שישי בשיעור האחרון, קראתי בכתה ח' פרק שתרגמתי בכל שבוע מסיפורו של דינזון ויוסלה. סיפור זה — היתה לו השפעה מחנכת לאהבת ישראל יותר מאלף הספות. באחד הזמנים הפסקנו את הלימודים ל-3 ימים ויצאנו כולנו יחד — לביה"ס ב"משמר העמק" להתבונן בדרכי ההוראה שלהם, שהיתה בנוסח של נושא מרכזי שלא עפ"י תכנית הלימודים המחייבת. קצת מהדברים יישמנו בעבודתנו במסגרת תכנית הלימודים.

מט

נושאים למחקר

ד"ר שמעון רשף מאוניברסיטת תל-אביב, בעבודת הדוקטורט שלו על "זרם העובדים בחינוך בשנים תרפ"א-תרצ"ט", מסיים את דבריו על בית החינוך בצפון בוו הלשון: "דרכו של בית החינוך בצפון, אשר היתה בסופו של דבר פרי שאיפתם של מורים בודדים, בהיותו יוצא מן הכלל בדרכי ההגשמה הפדגוגית, לימדה על הכלל. באותה מידה יהיה זה נכון לקבוע כי בשנות השלושים זקוק היה זרם העובדים, ובעיקר במושבה ובעיר, לבית ספר אשר ישא את אבוקת החינוך החדש המאיר את דרכה החינוכית של תנועת העבודה. בית החינוך בצפון נטל על עצמו את התפקיד. דרכו החינוכית של בית החינוך בצפון תל-אביב ומעורבותו הגדלה והולכת בשאלות פוליטיות ולאומיות ראויות ומצפות עדיין למחקר בפני עצמו."

סיפורנו זה אינו מבטל את הצורך למחקר ממצה כזה. לחוקר או לחוקרים, נשארה בקעה רחבה להתגדר בה, אפילו אם יעסקו החוקרים בדברים אלה בלבד שלא כללנו בסיפורנו: כמו עניין לימודי התנ"ך למשל. ההתלבטויות של הוראת סיפורי המקרא עם או בלי אלוהים. האם ללמד על-פי סיפורי המקרא של ביאליק או לאמץ את הפתרון של "השומר הצעיר" (המקראה של סיגל). ולבסוף הסיכום — ללמד מתוך ספר התנ"ך השלם.

עניין תנועת הנוער ובית החינוך. מאימתי מתחילים. תנועת נוער אחת או כל תנועות הנוער של ארץ ישראל העובדת. מעורבותם לאחר מכן של בני המחוזים בנושא זה (ראה עמ' 114). מעורבות תנועת הנוער בחיי בית החינוך ולהיפך. הקשר של בני המחוזים — ילדים והורים — לבית החינוך כל הימים ועד היות ילדים אלה הם עצמם היום סבים וסבתות. על שום מה היו השמצות הגוש הימני בישוב (עתון "הבוקר") ארסיות כל כך, עד כדי הלעזה כי בית החינוך מחנך לכפירה (בזבוז/ניקים קראו לנו — כינוי גנאי רוסי: "בלי אלוהים"). קביעת נושא לימודי משותף מדי פעם, לכלל כתות

ערך לה. דברים רבים שסיפורנו זה לא עסק בהם. גם חלקים מסיפורנו יכולים לשמש לאנשי מחקר, שבידם כלי מחקר מדעיים, סימני דרך להגיע אל המקורות והיסודות שהנחו את בית החינוך בצפון במאבקיו עם הסובב אותו ועם עצמו בפנים, שחישל אותו לעמוד איתן בכל הזעזועים הארגוניים והתוכניים שעברו על החינוך בדורנו המסוער, ולהישאר נאמן לערכיו הראשונים, למרות כל התמורות.

עבודתו של החינוך היא עבודה של חינוך ולא של חינוך. חינוך הוא עבודה של חינוך ולא של חינוך. חינוך הוא עבודה של חינוך ולא של חינוך.

תם ולא נשלם

רשימת הנושאים שנשארנו מחוץ לסיפור כאן מעידה שלא נשלמה מלאכת הסיפור, אם כי סיפורנו שלנו תם. בסיום מותר לאמר על בית החינוך שהוא היה שונה מאחרים.

בית הספר, כסוכנות חברתית המקנה דעת, עוסק בפיתוח האינטלקט. אין בו כל איזון היום, ולא היה בו איזון לפני היום, בין החינוך האינטלקטואלי לחינוך האמוצינאלי. מעשי בית-הספר אינם מכוונים להעלות יכולתו של היחיד שידע למצוא מקומו הנכון בחברתו. הוא מקנה דעת ולא דיעה. בית-הספר אינו מקנה לאדם יכולת ללמוד כיצד להיות מאושר בעולמו הקיים של עכשיו, ולעשות את חייו חיים של סיפוק.

בבית החינוך בצפון תל-אביב חיפשנו דרכים ויצרנו תנאים שחינוך תלמידינו לחפש אושר בתוך עצמם, לעשות מאמץ גופני מתוך תענוג, לתת שכמם בעול חיי חברה מתוך סיפוק, לחיות חיי אושר במציאות הקיימת. שום מעשה לא היה על תנאי. לא הבטחנו להם שימצאו אושר בעתיד הרחוק כאשר יתגשם החזון בתנאי שבינתיים יחיו היום חיי צער, ועוני של היום.

החדרנו בהם את האמונה ביום "המחר" מתוך הרחבת דעת וחיים של שמחה ותענוג. אנחנו חיפשנו אמצעים לצקת בלבם חומת אהבה לכל הטוב הנברא בצלם — מול יצרים של ארס והרס וציניזם הפורצים בגיל זה.

אורבות היו לו, לדור של אז, סכנות ומכשולים רבים. הייבים היינו לאזור עזו, ובימי הצער של אז, לתת בלבו של הילד שמחה ואמונה בכוחו, לטעת בו נאמנות לארץ ומוכנות למאבקים שיבואו, ואומץ לחיות.

רצינו להיות גורם קובע בחינוכו של הילד, בעיצוב דמותו, בבניין אישיותו. לכן היו תביעותינו מעצמנו גדולות וחבוקו עולם שלם. שאלות יסוד הדריכו את מנוחתנו — ולא היה לנו מנוח. גם בימים

שראינו ברכה בעמלנו חזרנו ושאלנו מה עוד ניתן לעשות ולא עשינו ומה הן הערובות שמעשינו ישאו פריים, כפי גודל החלומות שנשאנו בנפשנו.

הלמות החיים במציאות הישראלית של אז, קצב המאורעות וחלקם בהם של תלמידינו שבגרו, מיהרו להשיב — עמלכם לא לשווא.

סלשן אלז ביה

הלכות אלז חידוש זאק חזקת דותם זאכדז בראשית חסידו
 אז יאזל רחום מוסד. מה זאזי זעזופים יז מה חסיסה האלית
 בריחאום רחש היה אהבו הלידה חלם

יבטחה הודים יכשו, העז תקפה חירחפה העוסק, רספה דוד
 זם, סדק נפל זרה זכ היה אלז, בדיק קוזא לז זכ זיא סדק
 מביא פסוקים ידוע ילאזיאזאמו זמיה לזאכדזאזאזא זאזאז
 זאזא זמקם זאזאז קיזי זיהה לז זאזאזי זאזאז זיזאז
 זאזא זמקם זיא זמזיזאז זאזאז זאזא זאזא זאזא זאזא
 זאזאז, זישא לז סיקה זאזאז זאזאז זאזא זאזא זאזא זאזא

זאזאז זיאזא זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז
 זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז
 זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז
 זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז

זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז
 זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז
 זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז

זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז
 זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז
 זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז

זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז
 זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז
 זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז זאזאז

נספחים

נספח א'

תשובה למאמרו של העורך

פרקים במסכת זרמים

מאת עורך "הד החינוך", שבעון הסדרות המורים.

ולהנחה כי אין הבדלים בין הזרמים, אם נקבע שהמורים מלמדים לפי אותה התכנית, היא הנחה מוטעית. אמנם אין גם לדעת על ההבדלים בין המורים המתקבלים לעבודה במוסדות החנוך בארץ. עדים לכך אין צורך לחפש בעתון, "השומר הצעיר" דוקא. יתכן שבין המורים המתקבלים למורתי ובין אלה האחרים ישנו הבדל. עכ"פ אפשר שיהא הבדל. להם יש סימנר אשר תעודתו לספק מורים שיהא הבדל ביניהם ובין האחרים. למוסדות החנוך של זרם העובדים אין עוד מוסד כזה (הוא יהיה, היב שיהיה!) ולכן יתכן שאין גם הבדל בחלק גדול מהמורים המתקבלים למוסדות החנוך של שני הזרמים האחרים. אולם לא נכון יהיה לאמר כי המורה הבודד, בתור יחיד, בו בלבד תלוי סדר ושטת החנוך. אין הדבר כן. זה נכון אולי לגבי שטת הלמודים, ובמיוחד לגבי המורים העובדים בביה"ס הכלליים, בי"ס זה אשר מלבד ספר אין הוא מתאמץ ליצור תנאים בשביל להקנות הרבה. לגבי מוסדות החנוך של זרם העובדים אין הדבר כן. כשם שלא יוכל מורה יחיד לשנות הרבה בדפוס אשר בו הוא נתון בתוך כתיב ביה"ס הכללי, המחיבת אותו דברים מסוימים, מבחינה חנוכית, כן יוכרח מורה, אם גם אינו בא לבתי החנוך של זרם העובדים מתוך שאיפה למקום זה דוקא, להסתגל לצרכי החיים והעבודה במוסדות הללו. יש דפוס מסויים, ובדפוס זה ידובר, על דפוס זה צריך להתנהל הוכוח.

האם שונים הם הדפוסים של שלשת הזרמים? כן! שונים. הם שונים החל מהילד וסביבתו מחוץ לכתלי המוסדות ועד למפקחים ומנהלי המחלקות. קנאת המאמר לדברי השבח של הח' יבניאלי, למורים, "היקרים והמסורים" מובנים לי מאוד. (אגב: פנו לא האדימו מבושה בשמעני זאת. הכונה של ש.י. לא היתה לדפדפניאציה) ואם באלה קנא בעל המאמר מה יאמר לכשיראה את המפקח והוא טופח בחבה למורה על שכמו לעיני תלמידיו ומדבר אליו כאל חבר כערכו. כשהוא עונה לתלמידים שאינם מכירים אותו הפונים אליו ב,מי אתה" ושהוא עונה להם כי הוא הנהו מורה וכן יותר, חבר למורים האלה הבא מדי פעם לראות, לספר מנסיונו, ליעץ,

ושמו בייגל או יעקב. (רק בייגל ורק יעקב!) ולא חלילה שהמפקחים מהזרמים האחרים אנשים רעים הם, קשה-לב. אלה הם הבדלים המניחים יסודות להבדל בין מוסדות החנוך. החל ממחלקת החנוך בעלת „השפתים התשוקות“ וכלה במורה היושב על כמה ומפקד על צבא תלמידים היושבים מולו, כלם יחד נתונים במשטר מסוים אשר אינו דומה לאותו סדר החיים, לאותו המשטר בו נתון, התלמיד, המורה, המפקחים ואנשי המחלקה של זרם העובדים. אפשר להתוכח על הטוב, היכן צפון הוא, אך לא יתכן להתוכח על העובדא. וסדר חיים אשר בו יש מצוה ושומע פקודות, ממונה וממונה עליו, דומה למשטר החיים ההוה כיום. מוסד חנוכי אשר אינו משנה סדר חיים זה בתוך כתליו — מזדהה עמו. אין שתי אפשרויות. מוסדות אלה ואולי למרות רצון העושים בהם, מחנכים לקראת חיים שבהוה זה. ההוה הזה, סדר חיים זה, הוא „האידיאל“ למעשה. כשם שמוסדות החנוך בקבוץ ובקבוצה מחנכים גם הם בהווה. בהוה שלהם שאינו מזדהה אמנם עם ההוה של המשטר הקים מחוצה לו. אך גם הוא אינו עוד בייס „העתידי“ לגבי המשטר, בו הוא נתון, כביה״ס הכללי לגבי המשטר בו הוא נתון. כל אותם המוסדות האחרים, המתפתחים מחוץ למקומות החיים במשטר חיים חדש, שואפים אליו, יוצרים בתוך כתליו סדר חיים זה אשר לגבי הילדים המתחנכים בהם הוא אינו הוה כי אם משטר של עתיד לבוא. בתוך כתלי המוסד הוא חי חיים אלה, רואה בו את המשטר הרצוי לו, ומחוצה לו סדר חיים אחר, סדר חיים שבו מנצלים ומנוצלים, מפקדים ונכנעים, שיש להם כל ואין להם כלום, שזכויות רבות להם. ושאין להם זכויות, של מקפחים ומקופחים חי בשאיפה להקמת משטר חדש אליו הוא נושא נפשו בתוכו הוא מתחנך למשטר חדש לעתיד לבוא.

חיי החברה בביה״ס, המשטר בכיתה, היחס החברי אל הגדולים, רשות החנוך להנהלה עצמית בחיי ביה״ס השואה בזכויות עם המבוגר, מכל אלה רואה הילד את עצמו חייב להלחם למשטר חדש גם מחוץ לכתלי ביה״ס. ואם אין בכוחו ליצור משטר חדש היום יצרנו כשיגדל וכחו עמו ליצור נכונים דברי י.א. כי „מבעית הזרמים בחנוכנו יש לעקור בראש וראשונה את הדעה שנשתרשה (אצל מי?) כי לאחד מזרמי החנוך — של העובדים — (ושני הזרמים האחרים?) יש יתרון בהישגים איזה שהם על חבריו.“

בהישגים? איש לא מדד ולא ימדוד את היתרון בהישגים. בחנוך הוא דבר הנתון להרהורי לבו של כל מסתכל. ואפילו ד״ר ברקסון, אשר חנוך העובדים קרוב ללבו כפי הנראה לא אמר כי בהישגים יש יתרון שהיא לחנוך העובדים, אם לדון מהקטעים המובאים ממאמריו. המדבר על „עתידי“ אינו מדבר תמיד על דבר מה מעולה יותר. מוסולני והיטלר, סטלין ובלום כלם מדברים על עתיד ויוצרים חיים חדשים, אפשר להתוכח על טיב חיים חדשים אלה אבל לא נוכל להכחישם.

והדברים אשר בהם אומר החי י.א. להכות את מצדדי הזרמים בחנוך עוד טעונים הסבר.

„תקומתנו הלאומית המדינית בא״ מותנית בהפכה גמורה בחנוך הדור; בחנוך לחיי חברה מעולים וצודקים אשר העמל, היצירה ושתוף הכחות לשם המטרה הכללית הם יסוד קיומה והויתה, — להכשיר כל עברי —

בארץ בלי הבדל מעמד, הכשרה תרבותית וגופנית מעולה, לצידם בחושים בריאים ובכוחות נפש מפותחים למען יעמדו איתן בנפתולי ההגשמה החלוצית הקשים של מפעל הבית הלאומי“ וכו'. אלה הם דברים מוסריים, אבל כיצד עושים זאת? מכאן — לפעולה המעשית מתפצלים זרמי המחשבה השונים. חנוך לחיי חברה מעולים וצודקים הם לגבי י.א. חנוך שבהסבר בפעולה חנוכית מוסרית בלבד, לגבי דידי ביצירת חיים כאלה שהילד יחיה בהם היום, בתוך סביבתו זו שאני יכול ליצור לו. „הכשרה תרבותית וגופנית מעולה למען יעמדו איתן בנפתולים“ וכו' כשמתרגמים דבורים אלה למעשה יכול להיות שיש צורך היום, כדברי ילד אחד בחבורו, לקחת רובה ביד ולהגן, ולהרוג“ את כל הערבים או כדברי ילד אחר בחבורו: לאחוז בשתיל ולשתלו עמוק יותר, חזק יותר למען לא יוכלו להזיזו ממקומו. הבטויים בשני החבורים הללו הם בהשפעת הסביבה החנוכית בו מתחנך הילד. כל זרם יש לו סביבה חנוכית מיוחדת משלו.

ולבסוף אשאל עוד מי.א. את כונת המלים במאמרו: „לא ראיתי ולא שמעתי — ראיה“. במסבת דבריו הקודמים למלים אלה, לא נעמו לי בוכח.

הערה:

הח' ג. זק מהר להביא את השגותיו על מאמרי פרק א' ומאן לחכות לגמר, לכן מצא כמה סתירות ואי הבנות בינינו. בגליון הבא יבוא פרק ב' של מסכת הזרמים“ ואז אולי תתישבנה כמה סתירות ודעות שהוא מייחסן לי מסברה.

י. אישי

„הד החנוך“, טבת תרצ״ו (1937), גליון ג׳ד.

נספח ב'

להגנה מבפנים

זרם העובדים בחנוך עמד שנים רבות אל מול בליסטראות של גבאים משתלטים בימי המנדט והתקפות חוזרות של מזרמים מחוץ למחנה העבודה. עם קום המדינה, כשבאו ימים של בדיקת מוסכמות מחדש, עומד זרם העובדים לבחינה מבפנים. בחינה זו ויכוח זה, מבפנים, קשים יותר, חמורים יותר, אבל יש בהם עיקר גדול: זה יכול להיות ויכוח לענין. אפשר לדון בשאלת הזרמים בחינוך לגופם, בלי להיגרר לשטח של התנצחות. וכשם שמותר לשאול, במדינה שצבור הפועלים הוא עמוד התיכון שלה ושדבריה מכריזים ומאמינים בסוציאליזם בימינו, למה זרם חינוכי נפרד של העובדים, ולמה לא יהיה החינוך במדינה כולה ברוחה של תנועת העבודה, כן חובה היא על כל מי שחושב כי יש בידו להשיב ולו חלק של תשובה, לומר את אשר לו.

הטענים מבפנים לביטולו של זרם העובדים והפיכת החינוך כולו ברות

השלטון במדינה, שהוא שלטון פועלים, רואים לנגד עיניהם את הנושחה הכללית, שהיא נכונה בדרך כלל, כי הקומביניציות הארגוניות, אשר הישוב היה חייב בהם בטרם היות מדינה, כשכל קופץ בראש יכול לאיים בפריקת המסגרת הישובית, הולידו יצירות חברתיות שאבד עליהם כלת, מיום שהגענו למדינה ושלטון וחוק. אלא שכלל כלל יש בכלל הזה גם יוצא מן הכלל, והחינוך הוא הדוגמה הקלסית לכך.

אמת שחיינו המאורגנים בישוב בימי המנדט היו על יסודות של הסכס וויתורים הדדיים. אלא שזהו גם תכנה של כל קואליציה הוגנת. אנחנו רוב בממשלה הזאת בדברים המוסכמים ומשום שיש לנו הסדר והסכס בדברים שאיננו מסכימים עליהם. והחינוך הוא נקודת המוקד של הדברים הלא מוסכמים שהסכמנו עליהם.

ודאי שברוב ארצות העולם אין זרמים בחינוך. אלא שבמבנה הארגוני של החינוך הצבורי לא הגיעו הרבה מארצות העולם לשלב שאנחנו הגענו אליו. באנגליה, למשל, המאבק בעניני החינוך — מאבק גדול ומכריע — הוא על מבנהו של ביה"ס, על הפיכתו לבי"ס לעם, על זכותו של כל ילד במדינה לכל שלבי החינוך, על ביטול זכויות היתר לביה"ס של המעמדות העליונים, שהחינוך יהיה בידי העם על חשבון העם ולמען העם. ארצות אירופה האחרות הקדימו לעבור שלבים אלה. אמריקה עלתה בשלבים אלה מראשיתה ובנתה את החינוך בנין דמוקרטי, רחב, כחינוך להמונים הקשור לחיים וחי את תקופתו. אלא שבכל אותן הארצות שהחינוך הוא צבורי, קיימת גם מערכת חינוך פרטית, שהיא ההתגלמות של גיבוש חברתי מסויים, של ציבור אשר יש ביכולתו לשאת על שכמו את זרם החינוך העצמי כמתכונת סביבתו החברתית של הילד. זרם חינוכי כרישונה של המדינה בא לענות לרצונם של אלה שאין ידם משגת לשאת על שכמם הם את הזרם העצמי.

גם בארץ קיימות גימנסיות פרטיות, שיש בהן כחות מקבילות לביה"ס העממי, והמהוים, בעצם עובדה זו שמתכנסים בהם ילדי עשירים בלבד, זרם חינוכי עצמאי מודגש מאד. התנאים החיצוניים: הלבוש, אפני הלימוד, אפשרויות הכנת השיעורים בבית, מכשירי הלימוד וספרי הלימוד ושעות הבילוי ואופניו, תואמים לרוח החיים האופפת את הילד בביתו, רוח המובאת אל מקום לימודיו ומשתקפת יפה ביחסי ההורים עם המורים, ביחסים עם תנועת הנוער וממילא ביחסי המורה עם תלמידיו.

לגבי היסודות האידיאיים של החינוך מחולק הישוב חלוקה חריפה לשני מחנות. המבנה האחד — זה שהעלה את העבודה למעלת חזון ויעוד קדוש של החיים. שבדם לבבו צירף וזיכך מושג חדש: פכוש העבודה. מושג מיוחד זה, שהוא מיוחד במהותו, בתכנו ובמעשהו — תנועת העבודה העלתה אותו לסמל ולמציאות, וחובה היא שיובא לפני הילדים בכל עוצם החזון והשגב שבו. כיבוש העבודה — לשם כיבוש אדמת ישראל מחדש. כיבוש העבודה — העבודה עצמה, למען העלותה לחזון חיים נאצל, בו יתברך האדם וימצא עצמו בורא ויוצר ומשליט את החסד שבלבו

על תאות ההרס והחמסנות, למען חיים של אחוה לאדם בתבל. ותנועת העבודה, בעצם מהותה, טבעה מטבעות בדולח מיוחדות משלה, כערכים מוסריים עליונים לחינוך דורות ההמשך, והבאתם אל כתלי בית החינוך אינה ז'רגון פוליטי.

אל מול מחנה זה המאמין והלוחם לשוויון ולביטול הקנין הפרטי, להפיכת העם כולו לעם החי על יגיע כפיו; מחנה השואף לכך, שהאדם העמל יהיה הקובע במוסר, ביחסי האדם, בחיי החברה במדינה — ניצב מחנה אחר שאינו מאמין ואינו רוצה להאמין והמוכן להילחם בכל הערכים של תנועת העבודה. מחנה זה מהוה, אם גם לא במונח הארגוני, ענף לכוח חברתי עצום בעולם, שמאוויו ומלחמתו כשלו. כשם שמחנה העבודה הוא פלג בורם הסוציאליזם העולמי.

רק אם יקום שלטון במדינה, אשר יראה לנכון לצוות על אחד משני מחנות אלה להיבטל ולעבור מן העולם, אפשר יהיה לבטל את הזרמים. כל עוד איננו שוללים את זכותו של האב בעל הקנין הפרטי להוריש את הונו לבנו, איננו יכולים לשלול ממנו את הזכות להוריש לבנו יחד עם קנינו גם את האידיאה של ניצול הזולת למען הרבות רכוש, ולהיות בכל זאת בן נאמן למולדת. וממילא איננו יכולים לצוות עליו להיות כפות לאידיאה חדשה, שמיטב האדם הוא זה החי על יגיע כפיו.

ואם לא די היה לנו בחתך מפריד זה, הרי נוספת לנו שאלת הדת בחנוך, שהיא מיוחדת לנו בלבד. המלחמה אצל אומות העולם להפרדת הדת מן המדינה מצאה את הביטוי הבולט ביותר בחינוך, לא בלבד בלמודי הדת ומקומם בתכנית הלימודים אלא אף בצביונו של ביה"ס ובסממניו החיצוניים. אלא שהדת הישראלית אינה מסכת עיונית של אמונות ותפילות, שאפשר להפרידה מתכנית הלימודים. דת ישראל אינה אמונה ערטילאית היכולה לבוא כתוספת ("למודי דת") לחינוך בביה"ס החילוני. דת ישראל איננה רק אמונה במציאותו של הבורא. תורת ישראל היא תורת חיים, תורת התנהגותו של האדם, חוק ומשפט ליחיד ולצבור — "וחי בהם" ממש. יכולים להיות בורם הדתי טפסי בי"ס שונים מבחינת כמות הלימודים החילוניים ובנין תכנית הלימודים בהם, אך הרי סימן ההיכר שלו שיעקרו תורת ישראל ומצוותיה. ואין זה משנה כלום אם הפך ביה"ס הדתי למכשיר הפוליטי העיקרי בידי מפלגת המזרחי.

כל עוד אדם אנטי-דתי במדינה אינו יכול להתחתן, להוליד ולקבור מתו בלא גושפנקה של הדת, האם יש מקום להעלות על הדעת, כי נקדים ונקצץ בנטיעות הקובעות ביותר בחייו ובגורלו של האדם הדתי — בחינוך ילדיו? במציאות שלנו היום, כל עוד לא הוצאנו את הדת מחוץ לחוק, כיצד נחייב את האיש הדתי ואת האיש החילוני להושיב בניהם בחדר לימודים אחד ולכפות עליהם דעה אחת ודברים אחדים?

הדבר המשותף, הממלכתי, אינו מנוגד לזרמים, אלא יסוד להם: עברית, תנ"ך יסודות החשבון, תרבות הגוף, היגינה, נאמנות לממשלה, לכל ממשלה אשר תיבחר ע"י העם לכהן בתוכו. כל השאר הוא הגוון המיוחד שהזרמים

בחינוך מעצבים. הזרם האחד, שמצוות עשה ולא תעשה הכתובות בתורה הם הוי החיים בו וביה"ס האחר שהנוהג דתי ונוהג חילוני משמשים בו בערבוביה (חבישת כובע בשיעור לתנ"ך וגלוי ראש בשעת לימוד פרקי אבות) ואשר יסודו ועיקרו הוא שמירת הקיים, נאמנות ליסודות חיי החברה הקיימים. כמובן, במידה שהמורה אינו מועל באמון שנותנים בו הילדים ואינו מתכחש לרצונם ואינו ממריד ילדי הנונים ובעלי רכוש בהוריהם ואינו מסית בנים בהורים על שהם מקדשים את הקנין הפרטי ואת המציאות החברתית הקיימת. ואל מול שני אלה זרם שלישי, אשר יסודותיו החינוכיים ומשטר החיים בתוכו הם התביעה לחלוציות, להגשמה עצמית לקידוש הערך המוסרי של העבודה, ואמונה בצדק סוציאלי ובעולם העתידי לקום ולבטל את אי-השוויון החברתי ולהשליט בחיים את רצון האדם העמל.

אין זה אומר, שכל המורים בכל בתי החינוך נתונים במסגרת וביכולת עשייה לפי כל הכללים והכיסופים האידיאיים של הזרם. אבל המסגרת המחייבת של הזרם היא זו של תנועת העבודה, שכל החורג ממנה מוצא עצמו לא בנוחיות. בעוד אשר בזרם הכללי והדתי נוחיותו של המורה היא להימצא מחוץ לתחום מאוייה של תנועת העבודה. יש מצוות עשה רבות בזרם העובדים, שהן סימני היכר כתפילין וארבע-כנפות בחינוך הדתי. ביאליק, שרגו על צמיחתו של זרם העובדים, כשראה אח"כ במציאות — אמר: „השמאליים יודעים בשביל מה הם מחנכים את ילדיהם, יש להם שולחן ערוך. יש להם מעשים. יש להם חובות יום יום מן הבוקר עד הערב. צאו וראו איך מתחנכים ילדי העובדים, איך הם חיים ואיך הם עובדים. אני עובר יום יום על בית חנוך כזה ומביט בקנאה: עומדים ילדים בני 13—12 ומכבסים לבנים. זוהי מלאכה. מצוות עבודה כמו שאצלנו היתה הנחת תפילין. אולי יותר מזה. הם יודעים בשביל מה הם מחנכים.“* אמת ויציב.

אומרים: גם זרם העובדים אינו זרם אלא זרמים. לא בכל בתיה"ס יהיה הסבר אחד, למשל, כשהמורה ישוחח עם חניכיו על הנעשה בקוריאה. אמת. אבל אין זה משנה כלל, אם בענין קוריאה יהיו בביה"ס של זרם העובדים שני הסברים, משום שזו המציאות של תנועת הפועלים בארץ. אלא שהערכים המוסריים העליונים שווים לכל חלקי תנועת הפועלים, ואחדים הכיסופים והכמיהה לעולם חדש שיקום.

אומרים: הבו חשבון ההישגים של החנוך המיוחד, במה נתעלה על אחרים. הכוונה אינה ליסודות החינוכיים החדשים שהעלה הזרם ולאפני הלימוד שחידש. הכוונה בשאלה. תנו סימני היכר כבוד בית החנוך, במה שונה הוא. יש! ההתישמות — הקבוץ והקבוצה — של גרעיני הנוער הארצי-ישראלי קמה על ידי שני גורמים: על ידי כיתות מבתי החנוך וע"י תנועות הנוער החלוציות. תנועות הנוער החלוציות פעלו גם בביה"ס הכללי; אלא ששם היו מעשיהם מנוגדים לרצון ההורים ולרצונו של חלק גדול

* הציונים הכלליים ועבודת התרבות. דברים בע"פ כרך א' עמ' כ"ב.

מן המורים, והרבה מן המלאכה נעשה שם במחתרת או לפחות בהכבדה גדולה מצד ביה"ס. בבתי החינוך מצאו התנועות סעד ממשי בכלל, לא מעט פרקי הוי הועברו על שיריהם וקטעי הספרות שבהם, ישר מחדר האוכל של בית החינוך אל הצריף, והיה בזה סעד רב ערך.

קל להעלות יסודותיו של הזרם גם על ידי מה שלא נדבק בו. היתה תקופה סוערת בישוב, זו האחרונה שבימי המנדט, שצפור הנפש בה היתה הנאמנות ללא סייג למוסדות העליוניים של האומה ולקבלת מרותם. כל פרישה היתה סכין בגב הישוב שעמד במאבק על עצם קיומו. בתי החינוך, על אלפי תלמידיהם, לא הצמיחו אפילו אחד שפרש. לא איש אצ"ל ולא איש לח"י. אם כי לא קטן היה ברק הרמיה שרמו גם לנוער זה לכלל נוער. אפילו זה בלבד — סייג לשלילה — היה בזרם העובדים, דיינו.

אומרים: העולים החדשים שתובעים מהם שיצהירו לאיזה זרם הם רוצים לשלוח את בניהם, מה הם מבינים בשלל הגונים של חינוך בארץ וכיצד יודעים הם להחליט? אפשר באותה מידה להחזיר שאלה מעין זו לשואלים עצמם ולשאל — למה תובעים מעולים חדשים אלה חלוציות, הליכה לעבודה, להתישבות; למה מטיפים להם כי ינחו את הפרנסות הקלות שבגולה ושלא ידחקו אל הערים ושיפוצו על פני הארץ דוקא, על מנת להתחיל בחיים חדשים? אלא שאין בזה חידוש. כל פעולותינו הציונית בגולה כך היתה. פעלנו לעורר בנוער את יצר ההעפלה ואת הנכונות לא להמשיך בדרך האבות, גם שלא בהסכמת ההורים, ולתת בהם רוח חלוצית. רוח הקרבה עצמית. זרם חנוכי כביר כוח זה, שתנועת העבודה היתה בגולה לגבי נוער צעיר ונוער מבוגר, לא היה תואם כלל לרצון ההורים ורצון הציונות ולתפיסה הצבורית הבעלת-בית. תנועת העבודה לא ראתה במעשים אלה כפיה, ולא מעשה בלתי מוסרי כלפי ההורים, משום שחשה בחושה המיוחד, כי המעשה גורלי הוא לאומה. במה פסולים מעשי ההסברה והשכנוע להורים, שאינם יודעים עדיין מה רצונם הם בארץ, שירצו, או שיסכימו, כי חינוך זרם העובדים הנישא על שכמה של תנועת ההגשמה בישראל, שראתה למרחוק ובנתה ויצרה והניחה יסודות לתקומה — שזרם זה הוא הטוב והמתאים לילדים בארץ ישראל. הדבר צודק ומותר וחובה לעשות בדיוק כשם שמותר לשכנעם, כי המעשה העיקרי והיסודי והאחד שהם עצמם חייבים בו בארץ הוא פרודוקטיביות.

כל האמור לעיל הוא לגבי אלה המאמינים בחינוך והיודעים כי אין להפריד בין לימוד וחינוך וכי אי אפשר לומר: אלמד את הילד עברית ואין זה חשוב אם מתוך סידור תפילות ואם מתוך עלוני „חרות" או מתוך לקט ברנר וגורדון וברל. הדברים אמורים לגבי אלה היודעים, כי אין פרקי החיים והמאבק הפוליטי בצבור ובכנסת גולשים על אונו של הילד בלא שיחדרו לתוכה. היודעים כי ההדגמה, דיבורי הלוי ואוצר המלים של המורה קובעים בחינוכו של הילד יותר מהרצת ציונות ואלף הטפות.

זרם העובדים בחנוך ודאי שטוב וראוי שיהא נחלת הכלל כולו, אלא שהזרמים בחינוך צמחו מתוך שהרוב מאן לכפות את רצונו על הכלל.

ועיקר זה — שלא לכפות בישראל בעניני רוח — קיים ועומד גם היום ועוד לימים רבים. וכל עוד יעמוד עיקר זה, דין הוא שיעמדו גם הנורמים על מכונם.

גרשון זק

"דבר", 15.9.50

נספח ג'

לשאלת החינוך האחיד

לא בימינו אלה גילו את הסוד, כי בית הספר הוא אמצעי טוב לשינוי פני החיים בהתאם לאידיאלים של המפלגה השלטת במדינה. בכל דור ידע מי שהכוח היה בידו להשליט את רוחו על בית הספר לשם הגשמת האידיאלים שלו ולשם ניצולו למטרותיו. בכל תקופה ואצל כל אומה היתה הפוליטיקה החינוכית תלויה במגמות ובאידיאלים של השולטים במדינה, ואין צורך להרחיק את העדות, כדי להעלות עובדות מתולדות החינוך אצלנו ובעמים אחרים.

במימרות התלמוד על החינוך אנו מוצאים מרגליות רבות שהופקו ברוב המקרים במשל בלבד, כדרך חכמינו. בשוב אחז מלך יהודה מדמשק מלפני מלך אשור היה לבו מלא רגשי כבוד והערצה לגדולתה של אשור, וכשאמר לחקות את דרכי אשור ומנהגיהם, וראה את הנביאים ותופסי התורה כעומדים למכשול על דרכו, ידע כי באחת ינצח, אם תשכח תורה מישראל, אם תגדל בורותו של העם. ועל כך אמרו חכמינו: "ויהי בימי אחז — אמר: אם אין גדיים אין תיישים, אם אין חכמים אין זקנים וכו'. מה עשה? עמד אין תלמידים אין חכמים, אם אין חכמים אין זקנים וכו'. מה עשה? עמד ונעל בתי כנסיות ובתי מדרשות". האידיאל של השלטון בא לידי ביטוי במגמת החינוך: יש להשכיח את התורה מהגדיים כדי שלא יעשו תיישים. ולעומת זאת בסוף ימיו של חזקיהו, כשהגיע תור הזהב להתפתחות הפנימית של יהודה, העלה חזקיהו את העם משפלות מצבו הרוחני, הקיף עצמו ב"אנשי חזקיהו", אלה חניכי ישעיהו, אשר היו למתי-סודו. וחזקיהו, כדברי החכמים, "נעץ חרב על פתח בית המדרש ואמר: מי שאינו עוסק בתורה — יידקר". מכאן האחדות הגדולה בסוף ימיו.

וכך בכל התקופות ובכל העמים. לפני כמאה שנה בשעת הויכוח בפרלמנט האנגלי בדבר עזרה חמרית לחינוך העממי באנגליה אמר לורד אחד: "לו היו ידיעותיו של הסוס כידעותיו של האדם לא הייתי יכול לרכוב עליו..." הוא ראה את כוח שלטונו מבוצע בשלמות כשהעם נמצא בבערותו, וכן בתקופת יקאטרינה הגדולה ברוסיה כשבאה ההתנגדות לסאלטיקוב, שעסק בהקמת ב"ס להמונים, ועמלו אז להוכיח לאושינסקי, הפדגוג הרוסי הידוע, שידעת הקריאה והכתיבה מכניסה דמורליזציה במחנה האכרים, כי לא ימצאו עוד סיפוק במצבם. וכשהשליטים בארץ זו לא יכלו עוד

לעמוד בפני רוחות ההתקדמות אשר פרצו אל הארץ, בשנות הששים למאה שעברה אחרי שחרור האכרים, והחלו להקים ב"ס בשביל העם, ידעו השליטים להפוך את ביה"ס לבית יוצר עבדים לשלטונם. באופן יסודי מאד, שלא כרגיל כלל אצל אומה זו, בנתה את, "ביה"ס לעם" שלה בתכנית ובתבונה. הכומר והכנסייה היו בו פוסק יחיד. והממשלה הרוסית הבדילה יפה יפה בין ביה"ס לעם ובין הגימנסיות. ההבדל היה לא רק בזה שהראשון היה עני במכשירים ובתנאי שיכון ובתלמידים וכו' וכו' אלא אף במורים אשר היו מעוטי-ידעת וחסרי השכלה, קיבלו משכורת ועומה, והיו חסרי זכויות — שלא כמורי הגימנסיות — לגבי השירות בצבא וכו'. בתכנית ביה"ס העממי הזה היה רוב הזמן מוקדש ללימודי הדת ולמצוות מעשיות: להליכה לכנסייה לתפילה ולשמיעת דרשותיו של הכומר, בעוד אשר בגימנסיות תפסו לימודי הדת לא יותר משעתיים בשבוע. כל דאגת השליטים בפקודותיהם היתה, "שילדי העלונים, הטבחים, החנוונים הזעירים וכו' לא יוצאו מסביבתם הטבעית", כפי שכותב דליאנוב למחלקת ההשכלה בימי אלכסנדר עוד בשנות התשעים. וכן היה בגרמניה ובארצות אחרות.

וכשבא מר י. אוורקובסקי (בהנחות ליסודות המבנה הכללי של מוסדות החינוך ולתכנית הלימודים של ביה"ס הכללי) להציע צורת ארגון של החינוך בשבילנו שלפיו יהא ביה"ס היסודי בן 5 מחלקות ומהשנה הששית, יסתעף לשני סעיפים ראשיים בהתאם למגמות החניכים בעבודתם העתידה בחיים. אל הסעיף האחד פונים התלמידים אשר משלח ידם העתיד אינו מותנה בהכנה מדעית והשתלמות השכלתית כגון פועלים, אכרים, בעלי מלאכה וכו'. אל הסעיף השני — "אלה אשר הכנה והשתלמות כזו היא הכרחית להכשרתם ועבודתם העתידה, כגון פקידים, סוחרים, בעלי מקצועות חפשיים" — היתה מובנת ההתנגדות מצד חבריו לניסוח שראו בדבר מה שיש בו: "בתתנו מקום לביה"ס התיכוני בשלוש שנות לימודיו האחרונות, הרי אנו קובעים למעשה שני בתי-ס: לבני עניים ולבני עשירים ופוגמים בזה בעיקר הסוציאלי". (שם).

בעמים אחרים לא שאלו כלל בדעתו של המורה על ארגון מערכת החינוך. מלכתחילה היו בתי-ס לבני העניים ובתי-ס לבני העשירים. ולא רק שלא חששו לפגוע, בעיקר הסוציאלי" אלא עשו הכל מבחינת התכנית ומבחינת גובה הלימודים בביה"ס, שלא יעלה בדעתם של בני העניים לבוא אל שערי התורה שלא להם נועדו. ולכן מובנת שם המלחמה לחינוך אחיד, מלחמה של כל שואפי השחרור בעולם, ובתוכם של מעמד הפועלים אשר אמר לפרוק עול משעבדים. השאיפה ליצירת ב"ס אחד כללי לכלל האומה — עיקרה בתביעה להפצת השכלה בעם. המלחמה לקביעת תכנית לימודים אחת, להריסת החומה שהפריעה לבוגרי ביה"ס העממי להמשיך את השכלתו הכללית, היתה חלק ממלחמת העם לשחרורו, לתקומתו ולהרמת מצבו הרוחני. זו היתה המלחמה להשכלת העם, שיכיר במצבו, שישאף להיות בו חורין. גם בשביל האנושיות המתקדמת היה החינוך קרש קפיצה ומקור עזר להגשמת האידיאלים, להקמת דור חדש שואף לחופש. ביטול "הורמים" בחינוך היה צריך לשמש צעד ראשון לביטול המעמדות בעם.

לא מעוטי זכויות ומרובי זכויות אלא שיום בזכויות.

אנחנו נפטרנו ממלחמה זו. ב"מדינה בדרך" זו שלנו, שבעולם לא היתה לה דוגמה מבחינה ארגונית, מדינה הבונה תקציבים על יסוד של התנדבות, של מסים שאינם חובה, מדינה שההכנס כלכלי הוא המרות העליונה בה — במדינה כזאת לא היה ולא יוכל להיות בכוח המפלגה השלטת לנצל את החינוך למטרותיה הפוליטיות. כאן המפלגה השלטת בחינוך היא... המורה אשר לידינו נמסר החינוך. ותפקידו בארץ עדיין לא נסתיים. והתפתחות החיים בארץ-ישראל, הקונפליקטים שבצבצו בתוך העבודה הנעשית, הם שפיצלו את החינוך הכללי לזרמים, לזרמים מוכרים ע"י התנועה, לזרמים נראים לעין ובלתי נראים. ואם ישנו זרם אשר לקח לו אלהים לעבדם, הרי הוא מאמין באמונה שלמה, כי אלהי האומה הם, אלהי כלל האומה, אשר במוקדם או במאוחר יכיר בהם כל העם. ואם דבריו של מ. רוזנק: „ועתה כאילו גרשום לאמור: „לכו עבדו אלהים אחרים" איננה תואנה, אלא טענה לעצם הדברים, הרי יש צורך לחזור ולבדוק ולפשפש במעשים. יש צורך לבדוק את היסודות. האם אחר הוא ביה"ס של זרם העובדים והמורה בתוכו, מהמורה אשר „עוד מימי העליה השניה ראה את עצמו כבעל מקצוע בלבד אלא כשליח האומה, כחלוץ ליצירת ארץ-ישראל חפשית ואומה בונה" ואשר „יסוד ההגשמה ופרינציפ העבודה היו אבות העיקרים בעבודתם". (הד החינוך הרצ"ח, חוב' ד').

איננו אומר להיות מליץ יושר לבתי-הספר של זרם העובדים. ביה"ס היונק ממעיונתיה של תנועת העבודה, זו שהקימה את „השומר", שכבשה את העמק, ששלחה בניה לבית-שאן ושנתנה לעם את טרומפלדור ואת א.ד. גורדון, שחרתה על דגלה את יסוד ההגשמה העצמית; ביה"ס היונק ממעיונת אלה אינו זקוק למספר אמרות יפות כדי להגן על עצמו. ואולם יש צורך לעיין יפה ולראות מה הן הנקודות המשותפות בעבודת המורה בזרם העובדים ובעבודת המורה בביה"ס הכללי, אשר טענה בפיו וטינא בלבו על ששלחוהו „לעבוד אלהים אחרים". ויתכן שאנו מדברים בענין אחד אלא שהלשון אינה משותפת. ויתכן שאין בינינו אלא המשותף בלבד. אבל על כל פנים לא תוכל להיות תפארתה של ביה"ס על כך, שבו יעבדו „בצותא חדא אנשים בעלי השקפות שונות".

יש להסתכל בארגון החינוכי של החינוך, כדי לראות את ההבדלים הנראים גם לעין משוחדת. כבר נזכר לעיל כי בארגון מערכת החינוך בעולם השתקפו האידיאלים של השולטים בחינוך, של מכווניו. אם נשוה את ארגון מערכת החינוך של הזרם הכללי וזה של המורה (אגב: המדברים על חינוך „אחיד" הרי אינם מתכוונים כלל וכלל לביטול זרם המורה...) נראה את ההבדלים בולטים בנקודה זו יותר מאשר בתוכן הלימודים ובדרכי הקנייתם, ואולי גם יותר מאשר בתכנית הלימודים הרשמית. כי החינוך אינו נבדל רק בדרכי ההסבר של פרק בתנ"ך ובהיסטוריה, ולא רק בתכנית הלימודים והחיים בבית-הספר, אלא בארגון מערכת החינוך בכללה.

תנועת העבודה בארץ-ישראל ראתה באידיאלים שלה את המטרות העליונות של האומה. לא היה לה הרצון להשתלט על אחרים. חינוך

המשותפים בארץ בנויים על יסודות של הסכס. אך לא יכלה לוותר על דרכה שלה בחינוך. מתוך כך קם והיה החינוך המיוחד של העובדים. ושעה האומר כי מערכת החינוך של זרם העובדים איננה שלמה עדיין, שאין בה כל אותן הדרגות שבזרם הכללי: מערכת חינוך שלמה היא מגיל הגן דרך בית החינוך ועד למוסדות ההמשך אשר יכשירו את הילד למטרה הסופית — לעבודת האדמה, להיות אכר בעל תרבות עברית וכללית בקיבוץ או במושב. אמנם עדיין חסר למורה של זרם העובדים הכוח הדרוש בכדי לשנות את בית הספר ביסודו, בתכנית הלימודים כולה, שלא יהיה לו המשך אחר אלא מוסד ההמשך שלו (אני אומר המורה, כי התנועה הטילה את התפקיד הזה על המורה), מוסד המשך שאינו מאפשר לבוגר אלא להמשיך בעבודה, ועל כך גאותו. אבל לא רחוקים הימים, ותכנית הלימודים של בית החינוך, של המוסד המכין, תהיה בנויה על מנת להכשיר את התלמיד למוסד ההמשך בלבד, זו דרגת החינוך השניה אחרי ביה"ס העממי. א... ?

העולם — מספר האוניברסיטאות שלהן מסמל את רוחב השכלתן. העיבוד הטוב והנכון של כל שעל אדמה כפיים, צריך הכפר המוקם, העיבוד הטוב והנכון של כל שעל אדמה חדש, להיות האוניברסיטה שלנו, המהווה דמות להתפתחותנו. הן זו שאיפתו של הדור, של התנועה, של האומה. תרבות העבודה — זו צריכה לסמל את תרבותנו החדשה, ואיננו חושש לבורות בעם היהודי. פחות מכל יחסרו לנו אנשי רוח. שאיפתנו היא לראות בארץ „עם עובד עברי", פועלים ואכרים הספוגים תרבות ישראלית וכללית. הרי אומר שתכנית הלימודים ושאר ארגון מערכת החינוך, בכל הדרגות והגילים, יהיה מכיון לעבודת פציים. זו שאיפת הציונות. ולכך שואפת מערכת החינוך של תנועת העבודה העברית בארץ-ישראל, האומרת לחנך להגשמת האידיאלים הלאומיים של דור התחיה פשוטם כמשמעם.

זהו ראשית יסוד לויכוח על מהותם של שני הזרמים ותפקידם וכלליותם. כללי איננו רק ביה"ס זה אשר „איננו צריך ואינו יכול להכין את תלמידיו למעמד או לאומנות קבועה, אלא שעליו להכשירם הכשרה כללית הדרושה לכל איש בלי הבדל מעמד והתקדמותו בחיים. ז.א. לתת לו חינוך כללי. (י. אורקובסקי ב„הנחות ליסודות המבנה הכללי של מוסדות החינוך ולהכנית הלימודים של ביה"ס היסודי"). משום שבאותן ההנחות עצמן של מר י.א. אתה מוצא: „אמנם ביה"ס אינו יכול להקנות לחניכיו השקפת עולם מסוימת ולא ליצור את האישיות, אבל הוא יכול וצריך להניח להן את היסוד ויסייעו ליצירת השקפת עולמו וביאו אותן לידי רצון כביר ופעולה מוצקה". ולכן נכון הוא כי „הידיעות וההכשרות שביה"ס מקנה לתלמידיו צריכות להכשירם לקיים ולשכלל את עצמם ואת החברה שהם שייכים לה, ע"כ הן צריכות להתאים לדרישות החיים של עמנו בארץ בזמן הזה". (שם). ומה הן דרישות החיים של עמנו בארץ בזמן הזה אם לא: „עם עבד עברי בארץ-ישראל?"

על כל פנים בדבר אחד לפחות עלינו להסכים, שאי אפשר „לתת צביון מוסרי לעמל כפים ואי אפשר „טעת בלב הילד השקפה מוסרית על העבודה" מבלי שתהיה לו הבנה בעבודה ממש, עם כל המכשולים,

הקשיים והחומרות אשר בה. הכרת ערך העבודה אינה יכולה לבוא בדרך מלולית. לכן צריך שלא רק הרוח החינוכית, ולא רק חומר הלימודים ההומניסטי יהיו הדורים רוח העבודה, „רוח אהבה לעבודת כפיים שנפגמה ע"י הגלות" אלא כל ארגון מערכת החינוך ותכנית הלימודים יהיו ביסודם מכוונים לקראת זאת. המורה, נושא של ביה"ס, שהוא „בית היוצר לגורל העם" נכונה לו מלחמה מפנים ומאחור אם יכיר בתפקידו זה לכל עמקו ולכל כבדו ואם יאמר למלא את שליחותו ההיסטורית לחידוש פני החיים, להפיכה מעם רודף קדים לעם מושרש בקרקע המולדת, מושרש ע"י ידים אמיצות שחונכו על ברכי החינוך בארץ לעבודה ממש ומגשים אידיאלים של אומה הנוצרת מחדש.

הארכת ביטוי קטעים מהפרוטוקולים של הישיבות אשר בהם קבעו את האידיאולוגיה של החינוך בארץ, את תכנית הלימודים ואת מספר שנות הלימוד של ביה"ס העממי. כדי לראות מתוכם מהו המרחק בין ההלכה של ראשונים ובין המעשה של האחרונים, ועד כמה נשמרה דיוק האידיאולוגיה שאינה מזדהה בתכלית עם האידיאלים של „חנוך דור עברי עובד בארץ" כיסוד לביה"ס הכללי עד היום.

ומה היא הנחמה הזאת של מר רוזנהק כי „את תניכי ביה"ס הכללי תמצאו במספר רב בין הבונים את הארץ, בין המגשימים את רעיון התחיה ובין המעפילים לכבוש נקודות ישוב חדשות". האם ביה"ס „אשם" בכך? האם מתוך מבנהו הכללי, תכנית הלימודים שלו, משום חומר הלימודים שלו, משום השתייכותו למערכת הנודף כפי שהיא מאורגנת עתה בא הדבר? הדבר בא בכוח התנופה הכבירה של תנועת העבודה בארץ ובמידה רבה גם בכוח של תנועות נוער „שמאליות" אשר בית הספר מתנכר להן ועוין אותן. תעודתו של המורה העברי בדור התחיה היא להקים מערכת חינוך אשר במבנה, בתכנית הלימודים ובחומר שלה תחייב את החניך ללכת לעמדות כיבוש אלה. ומי שקרוב לבית החינוך של העובדים יודע מה קשה מלחמתו של המורה עם ההורים על כל שינוי בתכנית הלימודים המתרחק מתכנית ביה"ס הכללי משום החשש שמא לא יוכל הילד, אם ירצה בכך, לבוא לגימנסיה. וכמה קשה מלחמתו של המורה בעיר על גפש כל תלמיד שילך למוסדות המשך. וכל זה משום שמערכת החינוך של העובדים אינה מכילה אלא 16% מכלל כללילי הארץ ובעיר ובמושבה היא כמעט בטלה בששים. אולם אם מערכת החינוך הכללית תהיה כזאת — והיה אז באמת בית הספר מניע כביר לשינוי גורל העם, והמורה העומד בראשו — החלוץ הנלחם לאידיאלים ומגשים אותם בדרך עבודתו.

אומרים: בביה"ס של זרם העובדים מוקדשות שעות מיוחדות ללימוד החברה (ד"ר ריגן ב„החינוך" א', שנה זו) וממילא יש מקום לטענה של „זריגון פוליטי". אולם לא כן הדבר. השעות הקבועות בתכנית החינוך חברתי אינן מוקדשות כלל וכלל ללימוד תורת החברה, כשם שאין להבין את החינוך האסתטי בביה"ס העממי כמתן שיעורים רגילים בתורת האמנות. בשעות אלה באה לידי ביטוי השאיפה לקשור את היחיד אל החברה, להרחיק ממנו את הנטיות האגואיסטיות, להגביר בנפשו את

החוויות שבסולידריות, כדי שיוכל לגלות את כוחותיו הנפשיים בתוך חברה של שוים. אלה הן השעות המוקדשות לפעולה החברתית בבתי החינוך. ואם שאיפתנו היא להיות עם דמוקרטי בעל כרחנו נאמר יחד עם ג'. דיואי (למרות תרעומת מורים רבים כנגד האמריקניזציה), כי „רק מוסד רפובליקני יכול לחנך רפובליקנים". ואם שואפים אנו לעם עובד בריא, מאושר, החי חיים יפים והרמוניים, נאמר שוב כמוהו: „אם כל ילד בחברה יתחנך כיחיד בחברה שהוא חי ופועל בה, שיהא חזור ברוח הפעולה החברתית ויוזין בכל האמצעים הדרושים לפעולות ולהנהלה עצמית תהיה זאת הערובה הבטוחה ביותר לכך, שחי החברה יהיו בעתיד יפים, נעימים והרמוניים".

*

היסודות הסוציאליים בחינוך של זרם העובדים אף הם אינם זרים לרוח עמנו. הבין לאומיות היתה תכונתנו הלאומית מיום היותנו לעם. היא היתה יעודם וחונם של הנביאים. וגם בימים אפלים לעולם וליהדות בעולם, ובימים שמורה צריך לעורר את רגש האזרחות הכללית מתוך תקוה לאחרית הימים. אם נסגור את הילד בארצנו הקטנה הזאת בחומת סין, יש סכנה שיוצר טיפוס שווייטסי מתרברב, ליואנטיני, צר אופק, אשר היה מאז ומעולם זר לרוח עמנו. מחוייבים אנו לפתח בלבו של הילד הכרת אזרחותו בעולם כולו. יום האחד במאי, יום הסולידריות והאחוה הבין לאומית אינו אלא סמל לאזרחות זאת.

אולם לא יעלה על דעתו של מי שהוא לכפות את חג הטוהר והאחווה על מי שאינו מרגיש בו טעם זה. ואלה אשר מתוך מעמדם החברתי אינם יכולים לראות באידיאלים של מעמד הפועלים בעולם ושל כל האנושיות הדמוקרטית את האידיאלים הכלל-אנושיים שלהם, אלה יהיו ממארגני החינוך הנפרד. אולם אלה יהיו המעטים. רוח תנועת העבודה ויעודיה הם כרוחה ויעודיה של תנועת התחיה השואפת להקים „עם עובד עברי בארץ".

ג. זק

י"דבר", 24.5.38

על יסוד העבודה בחינוך

בחבורת האחרונה של „החנך" (רבעון פדגוגי-פסיכולוגי של הסתדרות המורים) פורסמו שלשה מאמרים פרי עטם של המפקחים הראשיים לשלושת הזרמים בחנך, המדיינים בשאלת החנך האחיד. שלשתם מבססים דעותיהם ומתווכחים לא זה עם זה אלא עם הדברים שהובעו בשאלה זו בתקופה האחרונה מאז עלתה השאלה על הפרק. מ.א. ביגיל אינו יכול לעבור לעצם הוכחה מבלי לקבוע את העובדה, ששאלת החנך האחיד לא באה

לעולמנו בשל עצם תכנה, אלא בשל ההתנגדות לקיום זרם העובדים בחנוך, שלבשה צורה חדשה והופיעה בסיסמה מודרנית: „חנוך אחיד...“ ,ושלא קמה הרוח גם ב„אצילים“ שבין האידיאולוגים של החנוך האחיד להכריז ברבים, כי אין כונת „החנוך האחיד“ לאחד ע"י השמדת המתנגד וכי בכלל אין לנהל ויכוח אידיאולוגי בתוקף הטענה המהוללה של „האוחו ביד“.

טרם הסתיים הוּכוח בחברת זרם העובדים, אם כי מוסדות החנוך של ההסתדרות הוכללו כבר למעשה ברשותו האדמיניסטרטיבית של הועד הלאומי בבתה"ס שהוא אחראי להחזקתם. אולם כל זמן שלא יהיו הם שוים בזכויותיהם לכל שאר מוסדות הרשת שבערים ובמושבות ולא יהנו מהזכות להרחבה ולגדול ע"י העיריות והמועצות המקומיות, לא תתם מלחמת ההסתדרות לזכויותיו ותחסר הנכונות הנפשית לוכוח על ביה"ס האחיד, גם במאמרו של מ.א. ביגיל, עם כל נכונותו להגיע לידי נקודות וכוה בשאלה, מבצבצת חוזרת ועולה שאלת הקפות אשר מבשרי החנוך האחיד נתנו לכך את ההכשר. „לא קמה הרוח „באצילים“ להכריז כי את שם החנוך האחיד אשר העלו הם, נשאו לשוא. והכיצד נאמין כי אמנם הם עצמם לא הם שנסאו את שם „החנוך האחיד“ לשוא.

ובוכוח עצמו חוזר מפקח ב"ס הכללי ומעלה את הטענה שנשמעה על פעולת תנועת העבודה בארץ בשדה החנוך, שהיא מתנגדת נגוד גמור למהלך המחשבות ולעמדה המעשית של ההסתדרויות הקרובות להם ברוח בארצות המערב. בעלי הטענה הזאת אינם רוצים להכיר בעובדה כי המעמד העובד בכל העולם נלחם לא לחנוך אחיד כי אם לחנוך כללי, שהיתה מלחמה להשכלה בעם, לזכותו של העם לחנך את ילדיו ולהקנות לו דעת, הזכות לעם פולו, שלא יהיו הבדלים בגובה הידיעות ובמקצועות הנלמדים בבתה"ס של השכבות השונות, שלא תהינה זכויות יתר לבתי ספר של האמידים לגבי המשך ההשכלה וחוסר כל זכויות לבתה"ס של העם. ממאנים להכיר בעובדה, כי בגבור כוחה של התנועה הסוציאליסטית הופנתה המחשבה לרעיון החנוך הסוציאליסטי אשר מצאה את בטייה בפעולה רבת ההקף של החנוך בוינה הסוציאלי-דמוקרטית. מכס אדלר אומר: „חנוך סוציאליסטי משמעו שחרורם הרוחני של הילדים מאכפו של העולם הישן שבו נולדו והכשרתם לקראת עולם חדש, שעליהם הוטל להקימו. אנשי המחתרת! זוהי בעצם מטרתו של חנוך מהפכני, חנוך אשר יכשיר גם בלכבות בני האדם את החברה החדשה — לא ישתנה ולא יוטב בעולם ולא כלום, כל עוד הדור החדש יהיה בעולם המחשבות וההרגשות של הדורות הקודמים. בכל מקום, שהאינטרס הרגעי של הפכת תנאי החיים היה לנקודת המבט הראשית והמכרעת, שם אין משכן לרוח הסוציאליזם. אין ספק שעל הפרולטריון להלחם בלי הרף להטבת תנאי קיומו, כי רק ע"י זמן העבודה, הרמת השכר, פתוח האיגוד המקצועי והמוסדות לפוליטיקה סוציאליט יש בכחו להשיג את כושר המלחמה ולהגבירו. אולם מלחמה זו בלבד לתנאי חיים טובים יותר, ונגד הניצול הכלכלי, אינה עדיין סוציאליזם. להיפך מי שנקודת מבט זו היא לו בנין אב, מבטא את האינטרסים האנוכיים ולא את הסולידריים. עלינו איפוא

לחנך ילדים לא למען העולם הקיים כי אם למען העולם העתיד. מצבו של הסוציאליזם נעשה חמור לא רק בגלל הסבות הכלכליות והפוליטיות, כי אם בראש וראשונה משום שעם בשילוח הכלכלית של הסוציאליזם לא הבשיל הפרולטריון מבחינה פסיכולוגית מוסרית. השעה הגדולה מצאה לפניו שוב דור קטן. נהרוס נא אנו, הרוצים בבנין עולם חדש, ראשית כל את העולם הישן בתוכנו פנימית“.

אין לבוא אלינו בדוגמאות מחיי מעמד הפועלים בארצות השונות שהוא שם חלק של אומה היה על אדמתה ונלחם להגשמת אידיאלים סוציאליים. מפעליה של תנועת העבודה בארץ, חיי היחיד וחיי הציבור במשקים העצמיים שלה, הם צעדים מהירים להתגשמות חזון הסוציאליזם, ואין היא יכולה לספול בחינוך הדור הבא כדרך ממעמד הפועלים הנאבק על הפיכת המשטר הקיים, מלחמתו על זכות להשכלה, לחינוך שווה, לחינוך חינם, לחילוניות של ביה"ס, לחובת למוד, ולהערכת חובת הלימוד עדיין לא תמה. עוד רבה הדרך. משפטים מועטים אלה של אדלר מסבירים למדי, כי החינוך המיוחד הוא חזון של תנועת העבודה גם באומות העולם. לא כן תנועת העבודה העברית היוצרת מלכתחילה חיי חברה אחרים.

ואולם מצדדי החינוך האחיד יש שהם באים להוכיח לא רק על הניגודים שבין השקפת עולמנו לבין השקפת מעמד הפועלים בעולם, אלא גם על הניגוד שבין ההלכה ובין המעשה בתוכנו. הם טוענים, כי אין בין בתי הספר הכלליים לבין בתי החינוך של ההסתדרות אלא „הורגון הפוליטי“ שבאחרונים, בעוד אשר כל היסודות האחרים שמונים אותם בביה"ס של ההסתדרות אינם ענין לפלוגתה אידיאולוגית אלא תוצאה של תנאי החיים של ביה"ס ושל סביבתו. גם במאמר הנזכר חותר מפקח הורם הכללי להוכיח, כי „אין כל הבדל ביחם האידיאולוגי של שני סוגי בתי הספר כלפי חינוך התלמידים לחיי עבודה“.

החינוך בעבודה ולחיי העבודה הוא אחד העיקרים היסודיים בביה"ס של זרם העובדים. ועל כן יש לחזור ולברר לעצמנו — לא דוקא כחשובה למתנגדים — מהו הדבר המייחד את היסוד החינוכי הזה במוסדותינו. המדברים על עבודת כפיים אשר ביה"ס הכללי הוא שהיה ראשון להגשימו בחיי ביה"ס, מסבירים את היסוד החינוכי הזה משלוש בחינות. א) יסוד העבודה כיסוד אידיאולוגי בפעולת בית הספר. ביסוד זה, אומרים הם, „אין הבדל בין שני סוגי בתי"ס כלפי חינוך התלמידים לחיי עבודה“.

י"סוד העבודה בביה"ס היה לאחד הרעיונות הפופולריים ביותר בבתי הספר הכלליים בתקופת עשרים השנה האחרונות. ב) יסוד העבודה כאמצעי דידיאקטי, כשאיפה להמחשה בהוראה, בניגוד למלוליות — ודאי שאינו קו מיוחד דוקא לביה"ס של ההסתדרות. ג) כלמוד מלאכה לכל צורותיו — דבר זה הוכנס תחילה ע"י בתי"ס הכלליים. „עבודת גינה כלמוד יסודי בביה"ס הכפרי ע"י המנוח וילקומיץ ולמוד זה נעשה חלק בלתי נפרד של ביה"ס הכללי“. ייתכן שבביה"ס של ההסתדרות מקדישים יותר זמן ויותר תשומת לב להוראת המלאכות מאשר בביה"ס הכללי — אולם ברור, שאין ביניהם בנידון האמור כל הבדל פרינציפיוני“.

האמנם כן הוא? נברר זאת. והמדובר הוא, כמובן, על ביה"ס בעיר,

כי לגבי ביה"ס במשק החקלאי העצמי של העובדים גם תובעי החינוך
האחד מסכימים שהוא מוכרח להיות שונה מבית-הספר בעיר או במושבה
גם מבחינת היחס האידיאולוגי לעבודה.

יסוד העבודה הגופנית אינו יסוד דידקטי גרידא. אמנם חובה שתהא
שאיפה לקרב את הלימוד ליסוד העבודה ולהקנות את הידועות מתוך
המחשה ובעבודה. את לימודי הטבע, לימודי הפיסיקה, לימודי החשבון
יש להקנות מתוך חיי העבודה בביה"ס, אבל לא זה ענין העבודה. אף
אין פירושו — לימוד מקצוע מסוים. אמנם 8 שנות חיי עבודה במוסד
מקנים הרגלי עבודה, ויש לדאוג לכך שתהא עליה בשלב ההתפתחות
בענפי המלאכה שהילד עובד בהם, שתהא תכנית מינימום בענפי העבודה
שבמוסדותינו, אולם אלה הם דברים הנעשים במוסדותינו ואינם צריכים
אלא כינוס בלבד. יסוד העבודה במוסדותינו העירוניים פירושו — חינוך
לחיי עבודה ולחברת העובד. חינוך משמע יצירת תנאים לגילוי התכונות
והמידות אשר יקלו על הסתגלותו של הילד לעבודה ולחומרותיה ויביאו
לו שמחה ואושר וכמיהה לחיים ויצירה בעבודה, בכל עבודה. חינוך
משמע יצירת תנאים המעכבים את התפתחותם של היצרים המרחיקים את
האדם מחיי העבודה. חינוך לעבודה משמע — הסתגלות לתנאי העבודה
מתוך מינימום של קשיים טכניים וקונפליקטים נפשיים ומכסימום של נחת
רוח, אבל בלי להסיר או להקל את החומרות והקשיים שהם הכרחיים
וקיימים ועומדים.

אין חיי עבודה בבית החינוך בלי יצירת אתמוספירה ואילוניה של חיי
חברה קובעת היוצרת לעצמה ומשרתת את עצמה בכל. חברה החיה
חיים אינטנסיביים ורואה במרכז חייה החברתיים את חיי העבודה שלה
בכל גילוייה ומבליטה את העבודה בפעולותיה החברתיות. בלא חיי חברה
מאורגנת שמרכזה — חיי עבודה במוסד, סדריה, ארגונה, היוצרת תנאים
להרגשת נחיתות אצל המתרשל בעבודה ואצל המשתמט, ותנאים להתאמצותו
של היחיד שלא להיות נחשל — בלי כל אלה אין חינוך לעבודה. במוסד
אשר סוגי העבודה בו הם יסודות לקיום החברה והיחוד בה ולשיפור
תנאי החיים, שכל עבודה אשר הילד עושה מביאה תועלת לחברה כולה,
הוא מרגיש ורואה בעבודתו שהוא עושה ערך הדרוש לחברה ומסויע
לקיומה והתפתחותה, במוסד כזה אפשר להעלות את רעיון העבודה למדרגת
אידיאל חינוכי, ולפתח בילד רגישות לחיי העבודה וליצירה בעבודה.

בין תכונות הנפש שהילד היהודי מביא אתו אין אנו רגילים למנות
את התכונה הנפשית לעבודה. האדם הישראלי הפונה לחיי עבודה בורא
את עצמו בריאה חדשה. הוא קונה תכונה נפשית שהיא ראשונית אצל
עם בריא החי בארצו ועל אדמתו. גדול המאמץ הפסיכו-פיסי הדרוש
לילד שלנו בשביל עבודה, וביחוד בעיר. חוויותיו הראשונות של הילד
העירוני, ההיכרות הראשונה עם העולם הסובב הם חיי השאון שברחוב.
הצעצוע הראשון הוא האופניים, האוטו, הטלפון, בעוד אשר הילד בכפר,
המלים הראשונות שהוא מבטא ושאונו קולטת הם המחרשה והגיר, המעדר
והעץ. את הכרתו הראשונה הוא עושה עם התרנגול והפרה, ומשחקו
הראשון — המעדר והחמור. כל חיי ספוגים חיי עמל ועבודה, וחוויותיו

החוקות — עולם החי והצומח הסובב אותו. ולכן בעיר צריך להיות המאמץ
ליצירת אתמוספירה חינוכית לעבודה גדול ביותר. ואם נוסף עוד את
המיוחד שברעיון העבודה מבחינת הרצון שלנו לתקן את חיי החברה
ע"י חידוש העבודה כאידיאל אנושי — דבר שאף הוא פחות מציאותי
לילד בעיר מאשר לחברו במושב ובקיבוץ — וראינו כי דרכי החינוך
לעבודה מסובכות הן, משום שאין העבודה יכולה להעשות מתוך תענוג
וענין בלבד, מתוך שמחה ומשחק, והשטן אורב לכל כשלון קל שעל
הגבול שבין רצון להכרה, בין תענוג לכפיה.

כשאנו מביאים לילד שלנו בעיר את היחס המיוחד שלנו לעבודה,
הרי אין בידנו אלא ענין מופשט בלתי מוחש, שהוא גם בניגוד לחיי
הסביבה והרחוב, שבו קונה לו הילד אפני התנהגות מסויימים. ואף על פי
כן אנו חייבים לחזור ולהביא יחס זה לפנינו גם בצורה ערטילאית. כל
הלימודים ההומאניטריים צריכים להיות מכוונים להדגשת המיוחד שברעיון
העבודה. בחירת החומר הספרותי ללימוד ולקריאה צריך להיות מותאם
לכך. צריכה להיות הדגשה מיוחדת על מומנטים ידועים בהיסטוריה
הכללית והישראלית, בתולדות הציונות ובתולדות תנועת העבודה ובכל
נקודת אחיזה אחרת שיש בה כדי להביא לפני הילדים את היחס המיוחד
שלנו לעבודה. לא משום שאי-אפשר לחברה מבלעדי עבודה ועל כן
יש להטילה על אחרים, אלא העבודה כאידיאל אנושי, העבודה המצרפת
את האדם, הבוראה לו נשמה חדשה, המביאה לו נוחם ואמונה, בטחון
בחיים, צידוק לקיומו, המביאה את הצדק בעולם, את השלום בין עם לעם
ואת השיוון בין אדם לאדם.

אלה היודעים לספר שיסוד העבודה, "היה לאחד הרעיונות הפופולריים
בבית הספר הכללי בתקופת עשרים השנה האחרונות ושהרבה מאד נעשה
על ידם לשם התדרתו לחיי התלמידים" חייבים להגיד מה היה גורל
רעיון זה למעשה ועד כמה היו לו סיכויים להתגשמות, ולא בלבד בגלל
המקום שתפס בלימודים ההומאניטריים ושעות העבודה למעשה שהוקדשו
בהכנית הלימודים, אלא בעיקר מפני עצם הפיסתו של ביה"ס הכללי
ברעיון העבודה. "תפארתו של בית הומוגני ורבים (?) מן המורים משתייכים
לתנועת העבודה", אולם ארגונו החיצוני של ביה"ס הכללי הקובע סייגים,
דרכי ההתחרות, הציונים, המשמעת והיחסים בין המורים לתלמידים קובעים
השקפת עולם מסויימת ויחס מסוים לעבודה וערכה בחיי האדם. ביה"ס
הכללי אינו יכול אמנם לעמוד מנגד ולא להכיר בעובדה שגורל העם
ועתידו קשורים בהבראה כלכלית של העם ובהפיכתו לעם פרודוקטיבי,
אשר נטיבו הוא העובד. וכן אין לדבר על שיבת העם לארצו מבלי
שיבת העם לאדמתו, למחרשה, לגיר ולסדנה. אולם ביה"ס מתנכר למיוחד
שברעיון העבודה כאידיאל אנושי. וכיצד תהיה בביה"ס הכללי העבודה
חידוה רעיונות אלה בשעה שהחיים במוסד אינם נותנים זאת. איך יהיו
חיי העבודה בוראים את האדם בריאה חדשה ומביאים את השיוון, אם
בעבודה זאת עצמה שהוא עובד — השיוון ממנו והלאה. לא יכול להיות
חינוך לעבודה אם אין יחסים חבריים בין המורה ובין התלמיד. לא כן
המורה המבוגר, היודע אמנם דברים מסויימים, ויכול להקנות ידיעות

מסויימות, אבל הוא גם יחד עם הילד מיד משרת את האוכלים ומנקה את החצר ואת בית הכסא, וחייב להישמע כמוהו לעובד אחר, שאינו אולי מומחה במתמטיקה כמוהו, אבל הוא המסדר את העבודה ולו חייבים להישמע עתה, והוא היודע ואתו שואלים על כל מעשה שיש לעשות — כאן יש הרגשת שיוון והכרת ערך העבודה המשווה את האדם, המעלה בעיני הילד את העבודה הגופנית למעלה מקצוע שיש בו יכולת לשלטון ולארגון וליצירה, ממש כמו למורה". ולא באה עבודתו של המורה לשם התחרות, בין המחנך והילד ולא לשם קביעת הציון לעבודתו של הילד, אלא כדוגמה לעזרה ההדדית, כדוגמה לאחריות ולמשמעת ולהתאמצות לעשות עבודה גם אם אין הוא יודע ומסוגל למלא אותה כראוי (וישנם מבוגרים כאלה) אבל יש בו — נכונות להקשיב וללמוד, ולא רק מהעובד המסדר ומדריך בעבודה אלא אף מהילד עצמו, מהקטן ממנו, הנעשה מדריך בחלק חיים זה שכושר פעולתו בו גדולה יותר, והאוריינטציה שלו בהירה יותר והמחנך שומע לו ועושה (ולעתים קרובות לומד מפי הילד). וכי יכולה להיות אצל הילד נכונות נפשית גדולה יותר מאשר להצטיין בעבודה, לדעת אותה, להיות מסור לה, מאשר בשעה שהיא מביאה אתה את השיוון המלא, את הפיזיו לחוסר יכולת להצטיין בשטחים אחרים, את הפיזיו לכל מרי הנפש וצרות הביטוי ועלבונות החיים, וכיצד יכול ביה"ס שאין בו חיי חברה, שהעבודה בו היא שעור של מלאכה, שהדיסטנץ בין המורה והתלמיד הוא יסוד המשמעת, שהעבודות שהן יסודות לקיום חברת הילדים ומחייבות עבודה משותפת של המחנך והתלמיד כאנשים שווים אינן אפשריות בו, כיצד יכול לבי"ס שכזה להתפאר שיסוד העבודה בו היה לאחד הרעיונות הפופולריים ביותר בתקופת עשרים השנה האחרונות ולא לראות את ההבדל ביחס האידיאולוגי לרעיון העבודה?

י"דברי, 28.3.39

ג. זק

נספח ה'

אחד המוסדות

א.

הנוגחים את מערכת החינוך של זרם העובדים חותרים תחת עמוד התיכון שלו. אומרים הם, כי אותן הלכות חיים, שענינם תקומת העם ויצירת חיים בריאים, שיבה לאדמה ולטבע, אידיאלים של תנועת העבודה הם, אך לא נחלתם בלבד. הן הוא האידיאל החינוכי של דור התחיה. של העם השב עתה למולדת. ואם תאמר: שאר יסודות התנועה שנודווגו עמם, הרי משתשאים בגפם שוב אין הם ערכים חיוניים שיהיו מקור לאידיאל חינוכי. הוה אומר, החינוך הנפרד שלנו, משום שהוא נפרד, מושחת כולו על השלילה בלבד.

162

לשבחם יאמר: האידיאולוגיה החינוכית שלנו במשקים העצמיים אינה ניתנת לויכוח גם בפייהם. היא אינה ניתנת לויכוח משום שהיא בבואה נאמנה לחיי ההורים והסביבה, משום שאין בהם מקום לסכסוכים בין בית הספר, הבית וה"רחוב". שכן הסביבה שבה מתפתח כאן הילד וקונה אפני התנהגות, מבליטה את האידיאלים שלה כפי שהם מתגשמים במציאות, יום יום. ובאמת, צדקה עשו עמנו מקטרגינו, שפיטרו אותנו מויכוח על האידיאולוגיה החינוכית במשקים העצמיים שלנו. ולא עוד אלא שהופיעו ונתנו למוסדותינו אלה את התואר, "מתקדמים". מוסדות השואפים לקראת משטר חיים חדש והנתונים בסביבת יצירה המקרבת ודוחקת את הקץ, התואר, "מתקדמים" יאה להם. אולם בראות מקטרגינו בתי ספר כאלה בתוך שאון העיר על הסחי והמאוס שבחיה, על אנשי הסרסרות והספרסרות שבה, על הולכי בטל שבה, אלה משובע ואלה מאונס ורעב — מיד הם מותחים עליו דיון של נידוי.

והרי לאמיתו של דבר בית הספר במשקים העצמיים שלנו אינו למעשה בית ספר, "מתקדם" (במשמעות: מהפכני), אלא, "משמר". ביה"ס בכלל שואף למסור לילדים לא בלבד סכום הידיעות, שאנו בחרים בו למסרם לילדים — זו האמת של העבר שהיא אמנם בהרבה אכסיומטית — אלא הוא מביא לפני הילד גם אידיאלים חברתיים-מוסריים. במשקים העצמיים שלנו — האידיאלים החברתיים-מוסריים, שאנו מביאים בפני הילדים, אינם אף הם אלא האמת של אתמול, של הדור שחולף, של אנשי האתמול והיום, המנחילים מקומם לבאים אחריהם. אמנם של אתמול חדש. השונה מזה ההווה בעולם כולו. אבל איננו שוב הלכה לעתיד לבוא. ולא מציאות מתגשמת לגבי סביבה כזאת והורים שכאלה, הרי בית הספר הוא בחינת השלמה לבית ולסביבה הקרובה — ההשלמה עם הקיים. והו חינוך השואף לא לשינוי פני הקיים. שבסביבה הקרובה, אלא להמשכתו, הרחבתו, שכלולו. מבחינה זו אין זה חינוך חדש. כללו של דבר, האידיאולוגיה החינוכית אינה כאן בניגוד לאידיאלים של הסביבה והבית, אלא כהשלמה להם, ממש כאידיאולוגיה של בית הספר במשטר חיים אחר.

ב.

כך הוא הדבר במשקים העצמיים שלנו. לא כן בעיר — כאן האידיאלים של תנועת העבודה לגבי נושאים הם אידיאלים לעתיד לבוא. בתוך חסוכות של מעשה ושאיפה מופיע כאן בית הספר שלנו כגורם מסבך ומרפה. כל כמה שהוא מצליח יותר להחדיר את האידיאלים וליצור אורה חינוכי הנוטעת בנפשו של הילד חיות חזקות לקראת חיי הגשמה, הולך ומחריף הסכסוך שבין בית הספר לבין ההורים. במידה שסמכות בית הספר עולה — במידה גדולה הימנה ערכו של בית האב יורד. בעיני הילדים פוחתת הסמכות של הורים אלה החוזרים אותם האידיאלים עצמם שבת הספר מושחת עליהם, אבל אין הם מגשימים אותם למעשה. פוחתת סמכות הבית, שאינו יכול, או אינו רוצה, להתגבר (ובעיני הילד זהו חיינו הן) על חיי הנוחות שבעיר, שאיננו נושא נפשו לעבור לחיי עבודה ולחיות שותפים להקמת חברה חדשה. ובתוך מעגל קסמים זה אורב

163

השטן לכל כשלונו קל שביצירתו היו חיים בבית הספר, שיכבוש את הילד ויחנכו בתוך חיי חברה נאים.

ואמנם, כוחנו צריך היה להתרכז למחשבה ולפתרון בעיות החינוך שלנו בעיר, למחשבה על דרכי ארגון חיי העבודה הגופנית, לדאגה ולמחשבה על דרכי ארגון חיי חברת הילדים, כדאגה לחינוך ההמשך של בוגרי מוסדותינו והמשך חייו בכלל. כוחנו צריך להתרכז לבעיות חינוך אלו, שעם הרחבת המעשה שלנו בערים לא תפגור ההלכה כהתקנה למעשה, כיסוד לכל מחשבת חינוך בעיר יש לקחת את הקיים והנעשה במשך שנים. ואשר נעשה כיום בבית החינוך בצפון תל-אביב — אותו אספר.

ג.

מלבד הדגשת המומנטים המבליטים את שאיפותינו, בספרות, בהיסטוריה ובכל לימוד אחר, נעשה מאמץ להתקדמות בהבלטת שני מומנטים יסודיים בחיי המוסד כמוסד, והם: חיי עבודה וחברת הילדים. כיסוד למחשבה על חיי חברת ילדים הונח הרצון להפוך את המוסד לבית, — מוקטנים של כתה א' ועד לעובדים במוסד יהיו בו כאחד ויהיו שוים בזכויות וחובות. היה רצון לטשטש את הגבולות שבין הכיתות, שתהא ההרגשה בילד כי ברגע שעלו לפנות בשאלה בענין הלימודים, על דבר שאינו מובן לו, אין הדבר חשוב אם המורה המלמד בכתתו עונה לו על שאלתו או כל מורה אחר, שהוא זכאי לפנות לכל מורה ומורה לקבל תשובה מפיו. היתה שאיפה שהילד יכיר מקרוב את כל אחד במוסד, שיהא יודע את כל המתרחש „בבית“; בכיתתו של חברו, במטבח, בגריה, בהצר ובמסדרון גם אם אין הוא עובד שם. אם כי בראשית הפעולה החברתית תפסה בה מקום ניכר שאלת המשפט, נעשו מאמצים לרכז את חיי הילדים וערות מחשבתם למשהו חיובי יותר, בר תוכן וער פעולה יותר, הנותן טעם לחיים במוסד, המשרה רוח של יצירה, והוא כיסוד עיקרי לחיי חברה ולכל יחיד בה. משנראו ניצנים ראשונים של חיי העבודה הגופנית כמקור לפיתוח חיי חברה, לגיוונם ולשכלולם, נתבעו המחשבה והמאמצים לחפש אחרי אמצעים (מלבד הלימודים והקניית הדעת) שיאחדו את חיי החברה וחיי העבודה ליסוד חיים אחד הנותן תוכן וטעם לחיים במוסד.

גלגולים שונים עברה חברת הילדים עד שהגיעה ליציבות של היום, וביסודה היה המפנה מחיי המשפט — בית המשפט — כמרכז לחיי חברת הילדים אל חיי העבודה במוסד כמרכז לחיי החברה. חיי העבודה אשר תבעו הרחבת העבודה, גיוון הענפים ויצירת חיי חיים שימלא תוכן של ממש בחיי חברת הילדים. וכל כמה שהלכה והסתעפה העבודה במוסד, כן הלכה ותפסה את מקומה בחיי הילדים, עד שנעשתה מרכז חיי החברה כולה, שאין אתה יודע היכן מסתיימים עניני העבודה והיכן מתחילים עניני החברה. אלה הם חיי הבית, חיי בית הילדים והמבוגרים החיים במשותף שמונה שעות ביום, ויש להם משטר חיים קבוע, שכל אחד ואחד יש לו חלק לא בלבד ביצובם של חיים אלה, אלא גם בשמירתם וקיומם ובאחריותם. הבית הזה הוא גם המסגרת והתחום ליצירת חיי של שבת

ומועד, לחברות, ולבידיות הדעת. וכל שמתווספים השטחים לפעולה משותפת, הנובעת מתוך צרכיו ועניניו של היחיד וזיקתו לחברה, מתעלים יותר עניני החברה ונעשים יסוד בחיי היחיד.

ד.

אין דומה חברת הילדים בעיר לזו שבקיבוץ או במושב, שבעיר אין היא תאומה מחיי המבוגרים בסביבה הקרובה. וכן אין העבודה (לא בלבד החינוך לעבודה אלא האפשרויות של העבודה הגופנית למעשה), דומים במושב ובקיבוץ לזו שבעיר. שיתופם של הילדים בעבודה במשק הגדולים אינה מותנית בתביעה החינוכית. עזרת הקטנים במשק — חובת המציאות היא. זה עצמו, כמוכח, ערך חינוכי הוא שאין למעלה ממנו. לא כן בעיר, אם יעלה בידי המוסד ליצור צל צלה של הרגשת הכרח לעבודה, הכרח חיוני מבחינת קיום החברה, שכל ילד ידע, כי בלעדי עבודתו עלול לקרות אסון; יכול שמחר לא תהא ארוחת צהרים, שלא יהיה מה לאכול. אם יש שילומים למאמצים הנעשים בכיוון זה, הרי היצירה היא אילונית בלבד. ואמנם זהו המאמץ הנעשה: יצירת אילונית של הכרח בעבודה. לא משום שהעבודה היא חלק של תכנית הלימודים ולא משום שבמקרה יש לנו ענפי עבודה, אלא יצירת אילונית שבלעדי עבודתו של כל יחיד עלולה החברה לסבול, עלולים הילדים להתענות, עלול החי למות, הירקות בשדה להרקב וכיוצא בזה להיות מעמסה של אחריות קולקטיבית על קבוצה מסויימת או כיתה מסויימת אשר עליה ככלל ועל כל אחד לחוד, תהא האפשרות להצביע ולאמר: הנה ראו אלה הרעיבוננו, אלה המיתו את התרנגולות ואת הברווזים, בשל אלה הרקיבו הירקות בשדה ואין לנו היום מה לאכול.

לא קלה היא יצירת אורה בעיר. אולם משנוצרה שוב אין היא אלא אחד מחלקי החיים, שבלעדיהם אין הילד מתאר לעצמו כלל קיום החברה, שבה הוא חי ולומד. משנוצרה, קל לרכז סביבה ענינים רבים, לתלות בה ערכי חינוך, למלא אותה תוכן רבגוני ולקרב אותה בצעדים מהירים אל הנכסף.

ה.

המבנה הקונסטרוקטיבי של חברת הילדים בבית החינוך בצפון יש בו מן היסודות הקבועים במוסדותינו. אין למוסד כל חוקה קבועה והכל חיים מפי המסורת, שאין איש יודע וזוכר אותה בדיוק. האספה הכללית: היא המוסד העליון המתאספת פעמיים בשנה ודנה בכל שאלות המוסד. משתתפים בה כל הילדים וכל העובדים ולכולם זכות הצבעה. אלא שמנהג הוא לחלק את האסיפות הכלליות לשני המשכים (היא נקראת תמיד ביום הששי בשבוע בשעה שמונה בבוקר ובאותו יום אין לימודים בכלל). בהמשך הראשון שומעים דיון וחשבון על פעולת הועדות השונות. מתנהל חייכות על הדברים שנשמעו ונידונות שאלות שהועלו לאספה מתוך החצעות השונות שהוצאו לפני האספה הכללית. עם גמר הדיון הנמשך כרגיל 1.30—2 שעות מפסיקים את הישיבה הראשונה וממשיכים אותה

כעבור דקות מספר. בהמשך השני, "חסרות" תמיד 3—2 הכיתות הנמוכות, אם כי יחידים מהם, שיש להם ענין, באים אף הם להצטרפות. באסיפה השנתית הראשונה נבחרות כל הועדות על פי רשימות המוגשות ימים אחדים לפני האספה. כל הועדות יחד מהוות מועצה הנקראת מועצת הועדות המתנהלת דרך קבע על ידי חברי הועד הפועל, הנבחר גם הוא באסיפה הכללית. (הועדות הן: הועד הפועל, ועדת מטבח, ועדת נגריה, ועדת מסיבות, ועדת ספריה, ועדת דפוס ומערכת, ועדת משק, ועדת קרן הקיימת, ועדת נקיון ובריאות וכו').

הועדות פועלות בלא השתתפותם של המורים, מלבד הועד הפועל. הועד הפועל בוחר מקרבו חבר אחד לכל ועדה, הוא משתתף בפועל הועדה ואחראי בפני הועד הפועל לפעולותיה. הזמן לשיבות הועדות הוא קבוע ומוגבל (השנה: יום ששי אחרי ארוחת הבוקר בין 11—10.30). ישיבת הועד הפועל מתקיימת ימים אחדים לפני יום ששי. בישיבה זו נקבעים מה הם העניינים שיועלו לדיון בישיבת הועדות ומה הפעולות, שבהן הן עוסקות. ביום הראשון לשבת, עם הצלצול להתחלת הלימודים, מתאספים כל הילדים לחדר האוכל לשירה בציבור. המורה לזמרה מלמד שיר חדש וחוזרים על השירים הקודמים. אחת לשבועיים שומעים הילדים קונצרט בפסנתר או תקליטים ואחת לשבועיים מתקיימת מועצת הועדות המרכזת סביבה, גוסף 60—50 חבריה מספר לא קטן של שומעים הרשאים לשמוע ואינם רשאים להתערב. הישיבות של המועצה מתנהלות ע"י חברי הועד הפועל לפי תור קבוע. הזמן הקבוע לישיבות המועצה והועדות ו, "ביטול" הזמן (בשעות של פעולות חברתיות אלה אין לימודים) מכוון להעלאת ערך הפעולה החברתית כחלק של תכנית החיים במוסד. למועצה יד חפשית לדיון ולהחלטה בכל השטחים הנוגעים לחיי המוסד, (כמובן מלבד שאלת הלימודים). מאז קיים המוסד לא היה סכסוך כל שהוא בין רצון חבר העובדים והחלטתם לבין החלטת המועצה וצרכיה.

1.

מאז הוצא בית המשפט מחיי החברה כולה חדל הצורך בו (ינסו נא אלה אשר במוסדם עדיין קיים בית המשפט ויווכחו, כי אמת הדבר בכל מקרה). כל שאלת היחסים בין הילדים מסתדרים באסיפות הכיתה. אסיפה זאת באה לא לבד להקנות הרגלים בעניני חברה, אלא היא גם מקור עזר לחברה כולה. כל אלה הנבחרים לועדות החברה כולה, מגלים תחילה את כל פעילותם בועדות הכיתה המרובות והשונות, הממלאות את כל הצרכים המיוחדים שלה; כגון טיפול בהשגת מכשירי לימוד, סיור העבודה, מסיבות עם כיתות קרובות בגיל, עניני ספורט והתחרויות, עניני קרן הקיימת וכו'. את אסיפות הכיתה מנהל המזכיר הנבחר באסיפה בכל שבוע ומקום מושבו לפני הכיתה על יד המורה. לשם הרגשת הקירבה והענין המשותף בין כל הכיתות נקבעים גושאים, שסביבם מרוכזים רוב הלימודים בכל הכיתות. בראשית השנה, בחג האסיף, סיימו בתגיגה מסובב לשולחנות ערוכים בסוכה גדולה ומקושטת שנבנתה בחצר. אחת ל-3 שבועות נערכה (לכיתות א'-ד' וה'-ח') מסיבה על גושא מסויים שהן

עוסקות בו תחילה במשך זמן ידוע, (עניני העבודה, יובל כנרת, עלית תימן וכו'), שהכיתות עוסקות בו תחילה במשך זמן מסויים. התכונה למסיבת השבת מחזקת את הרגשת השותפות והאחוזה, ומשטשטת את הגבולות שקיימה הכיתה. אולם כל זה לא סיפק ונוספה תכנית של חוגים אחר הצהריים, אשר תכליתם — הכרות ופגישה משותפת של ילדי כיתות שונות לשם התעסקות בענין משותף. כאן הונח יסוד לחינוך האמנותי במוסד, לעבודה דרמטית, לעבודות יד שונות, לתפאורות, לתלבושות וכו'. השנה רוכזה הכנת הצגה לפי מחזה, "החומה" של א. אשמן בידי חמישה חוגים לאמנות. מאה ועשרים ילד עבדו בזה עבודה משותפת ובסיום עבודת חוגים אלה — כחודש ימים לאחר חג החנוכה — הובאו תוצאות עבודתם של החוגים בפני ההורים. החוג לתפאורות הביא בימה מוקטנת עם הצעות לדקורציות (מיניאטיוורה), החוג לתלבושות — הצעת התלבושות. החוג הדרמטי — הצגת החומה, התזמורת והמקהלה — שירים ונגינות. חוגים אלה, מלבד הברכה החברתית שבהם, ממלאים את כל הצרכים האמנותיים במוסד, הכנת החג והמסיבה, מבלי לגזול אפילו שעה אחת מן הלימודים.

2.

פרשה בפני עצמה — התלבוטויות בשאלת ארוחת הצהריים. חברה של מאתים וארבעים ילד האוכלים בחדר אחד, מפונקים בטעם ובטוחים בארוחה של אמא הנכונה להם בבית, אינה קלה לקביעת הרגלים ומסורת נאה. אולם משנבקעה מסורת שוב אין קושי להוסיף ולשכלל, אם ימצא התוכן. השאיפה שהילד יראה את עצמו בבית לא אפשרה מלכתחילה את המנהג של כניסת הילדים לפי הכיתות. עם הצלצול רשאי כל אחד לשטוף את הידים ולהכנס לחדר האוכל. האוכל מוכן על השולחנות בקערות גדולות. בראש כל שולחן יושב ילד הנבחר למשך תקופה מסויימת, הוא אחראי לשולחן, לחלוקת האוכל, לשקט, אליו פונה תורן המטבח והוא בלבד הדואג לכל החסר. מנהג הוא לשיר עד שמתאספים הכל. כשרוב הילדים יושבים סביב לשולחנות קוראים לפני הגאספים עתון היוצא יום יום במוסד (קוראים לו "מעשים בכל יום") והנקרא בחדר-האוכל ובו ידיעות על חיי העבודה, על חיי המוסד, על הנעשה בכיתות, על ילדים מתבטלים בעבודה, דברי צחוק ובדיחה. בשעת קריאת העתון מחלק ראש השולחן את האוכל החם, "לנתיניו" ובגמר החלוקה, כשמשתרר שקט בחדר האוכל, מברך התורן את היושבים בתיאבון והפסיפון מנעים את הישיבה. שמירת השקט והסדר נתונה בידי ראשי השולחנות. ברכה מיוחדת היא האפשרות להביא בפני החברה כולה ויום יום את עניניה לתשומת לב כל הילדים. ויש הדגשה מיוחדת להבלטת המומנטים החיוביים של החיים, להבלטת חיי העבודה במוסד, להבלטת עניני החברה בכלל, להסבת תשומת הלב לכשלונות ולהישגים, לגונוי חיים שאינם בולטים ושיש להתבונן אליהם. יד, "מעשים בכל יום" נוצרה האפשרות להבליט את הטוב בלבוש סיפורי ציורי וכן הצריך תיקון. האוון קשבת לדברי חידוד ובדיחה וההרגשה וחידיעה — משותפות לכל המוסד. הודעות בכל עניני החיים; פעולות ועדות, התחלה וגמר עבודה צבורית, ראשית לימוד חדש וספר חדש בכיתה, תוצרת הנגריה, השדה והלול, ישיבות ילדים וישיבות חבר העובדים

והודעות לחבר העובדים, חיי הכיתה והחברה כולה, חיי הילד והמבוגר גם יחד.

ה.

חיי העבודה — הציר סביבו סובבים חיי חברת הילדים — תבעו ארגון מיוחד, שיובלטו בהם יסודות של אחריות מלאה לקיום החברה והכרחיותם לשמירת משטר החיים התקין, יש הכרח לצמצם את העבודה בגבולות של זמן המוקצה לכך, מבלי שתפגע האפשרות של לימוד נורמלי. הצורך באחריות קיבוצית לכל החיים בחברה ולקיומם הביא לידי משטר של יום עבודה שלם לכיתה. כל כיתה (התל מכיתה ג'), יש לה יום עבודה בשבוע, וביום זה היא האחראית לבית, לנקיונו, להכנת הארוחה בסדר ובזמן, להליכה לשדה, לעבודה, ולהבאת הירקות לארוחה שלמחרת (שדה בן 10 דונם, על יד הירקון). להכנת ארוחת הצהרים, ואחריות לעבודה בחדר המלאכה, לעבודה במתפרה, לשמירה על גינות הגן, על הלולים וכו'. כל ענפי העבודה השונים נחונים בכל יום לאחריותה של כיתה אחת. יש כתובת לטענות על יום שאין החיים שלמים ומסודרים, כשם שישנה כתובת ליום שכולו טוב. בניגוד לסדר המקובל ברוב מוסדותינו, שבו מחולקת העבודה לשני חצאים ושתי כיתות עובדות ביום אחד, הונגה כאן יום עבודה שלם. הכיתה אינה לומדת ביום זה ומחולקת בעבודה לענפיה השונים. כל פלוגת עבודה עובדת $3\frac{1}{2}$ שעות בענף אחד עד ארוחת הצהרים. אחרי ארוחת הצהרים ומנוחה של חצי שעה, מתחלפות הקבוצות וממשיכות עבודתן בענף אחר, לפי תור קבוע במשך שעה וחצי — שעתיים נוספות. (מלבד כיתה ג', העובדת ביום ששי בס"ה 3 שעות), כיתות א' וב' משתחפות בעבודת הכיתות העליונות ברוב הענפים.

ט.

ענפי עבודה מסונפים, הם תנאים ליצירת אירה לחיי עבודה. האפשרות לספק את צרכי הבית והחברה מביאים לידי הרגשת האחריות לקיום החברה על ידי עבודתו של הילד ביום העבודה שלו. השאיפה לקשר את הלימודים עם העבודה ומלאכה מחייבת ריבוי מלאכות מכסימלי. יצירת ההרגשה של הספקה עצמית לצרכיה וענייניה של החברה כולה מחייבת תכנית עבודה של הענפים השונים בכיוון של עבודה של הענפים השונים בכיוון של עבודות ציבוריות לענייני החברה, וקשר הכרחי בין ענפי העבודה. הדגשה על חיי העבודה כצורך חיוני לקיום החברה — מחייבת מדי פעם בפעם פעולות מיוחדות: גיוס חלקי וכללי לשדה, לנגריה וכו', לשם הצלת המצב. „ביטול“ שעות לימודים בכוונה תחילה, לשם מטרת חינוך מסוימת הן עיקר כאן, ולא ביטול לימודים למעשה, כתוצאה מעיפות הילדים אחרי חצי יום עבודה, כפי המצוי במוסדות שיום העבודה מחולק בהם לשתיים שלוש כיתות. ענפי העבודה בבית החינוך בצפון תל-אביב, על אף המאמץ המתמיד להרחבה, לא הגיעו עדיין למעמד רצוי, אך יש הדגשה של המומנטים שהוזכרו קודם. השדה בן עשרה דונם, המרוחק אמנם מהבית — משמע שדה — מספק ירקות למטבח במשך כל השנה,

ירק וגרעינים ללול וכמובן גם קציר לחג השבועות. (בעגלות ובסוסים מקושטים יצאו לשדה, הקימו מגדל, קצרו את התבואה והובאה לדיש בחצר בית החינוך). הלול — לול ברוזים, לול תרנגולות ותרינגולות-פנינים והודיות, אינם מספקים, אמנם, את הצרכים של החברה כולה (מדי פעם בפעם מאספים את הביצים ואוכלים יום אחד שכולו תוצרת המוסד) אבל משמש תמיד את החולים הצרכים הזנה מיוחדת.

חדר המלאכה מלא ענפים שונים ומגוונים. פחחות, כריכיה, כל סוגי הנגרות, חשמלאות, אינסטלציה, מברשות, קליעה, עבודה בנחושת, ברזל, זגגות, כל צרכי המוסד מוצאים את סיפוקם המלא על ידי חדר מלאכה זה. (לימודי הפיסיקה מתנהלים על ידי המורה למלאכה וכל המכשירים ללימודים נעשים על ידי הילדים עצמם בחדר המלאכה).

המתפרה עוסקת בעבודות צבוריות (נעלי התעמלות לילדי הכיתה, וילונות, תיקונים למטבח). ואין לאמר בכל עניני השירות: המטבח (מלבד החלק הלימודי שבו — כיתה ח' הלומדת תורת הבישול למעשה בשיטה האינדיבידואלית) נקיון הבית, החצר, שהם בעצם מהותם צרכי החברה כולה ומשמשים את כל החברה.

י.

בית החינוך הרואה, אמנם, את התפקיד היסודי בהקניית דעת וחכמה, אבל אינו רוצה להבליט צורך חיוני זה דרך משטר של כפיה והתחרות; השואף להפוך את הדעת לידיעה לעשות פעולה ואת החכמה — לחכמת חיים; בית החינוך הרוצה לחנך אישיות — אדם היודע להציב לפניו מטרות, לסגל לעצמו דרכים ולהוציא מטרות אלה לפועל והיודע להוציאם אל הפועל; אדם המקבל עליו מרות החברה וחי בתוך חברה יוצרת, ויוצר ומשנה בתוכה ונכנע לחומרותיה ומשטרה, גם אם לא הצליח עוד לשנות בה כרצונו ושאיפותיו — בית החינוך אשר ישאף להביא לילד את העבודה כערך חיים ראשוני; הוא שיהיה בנוי על יסודותיה וערכיה החיוניים ביותר של תנועת העבודה העברית, המשנה מציאות בכוח ההגשמה העצמית, הקובעת הלכות חיים בצלם האידיאלים שלה, ומתוך כך סוללת את שביל חינוך בניה בעצם הילוכה ובמאמציה בדרכי ההגשמה לקראת עולם חדש העתיד לבוא.

„דבר“, 16.5.39