

דור לדור

קבצים לחקר ולתיעוד תולדות
החינוך היהודי בישראל ובתפוצות

נג

יוצא לאור על ידי בתי הספר לחינוך של:

אוניברסיטת בן-גוריון בנגב | אוניברסיטת בר-אילן | אוניברסיטת חיפה |
אוניברסיטת תל אביב | האוניברסיטה העברית | האוניברסיטה הפתוחה |
הארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה ע"ש אביעזר ילין

אוניברסיטת תל אביב תשע"ז

גישות ואמצעים מתודולוגיים-היסטוריוגרפיים בתולדות החינוך: יומן מחקר אישי

יובל דרור

במאמר מוצג "יומן מחקר אישי" של היסטוריון החינוך יובל דרור בהמשך ליומנו הקודם שהתפרסם ב"דור לדור" י (1996) כסיכום של עשרה כלי תיקוף המסייעים במחקר ההיסטוריה של החינוך. ה"יומן" הנוכחי מתמצת את ה"איך", את השיטות שננקטו במחקרים שונים של הכותב בתולדות החינוך. שיטות אלה נחקרו בדרך של "תאוריה מעוגנת בשדה" (grounded theory) – תפיסה ולפיה אפשר לעבות את התאוריה הקיימת במדעי החברה (ובכלל זה החינוך) ולהוסיף עליה משתנים או מושגים – כאן שמונה "גישות" ושמונה "אמצעים" מתודולוגיים-היסטוריוגרפיים – באמצעות חקר הקיים בשדה המחקר ההיסטורי-חינוכי. שמונה ה"גישות" המודגמות הן: (1) שילוב בין תאוריה מעוגנת בשדה להיסטוריה של החינוך; (2) מיפוי דינמי (המחולק לסוגים שונים בחינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי); (3) קידודים / מיונים / סיווגים בהיסטוריוגרפיה של החינוך; (4) "טיפוסים אידאליים" ושימושיהם בהיסטוריה של החינוך; (5) חפיפות בין מקורות תאורטיים ומציאת מכנה משותף היסטורי-חינוכי ביניהן; (6) בין-תחומיות – "השאלת" מושגים מתחומים אחרים לחקר ההיסטוריה של החינוך; (7) גישה היסטורית-חינוכית השוואתית; (8) מבנים ארגוניים כמשקפי מהות היסטורית-חינוכית. שמונת ה"אמצעים" המודגמים הם: (1) מיפוי היסטורי-חינוכי כדרך לבחינת "מצב התחום" (state of art); (2) התפתחות "דגמים מחקרניים" ככלי מיפוי היסטורי-חינוכי; (3) התפתחות החלטותיהן של ועדות ציבוריות ככלי מיפוי היסטורי-חינוכי; (4) "דילמת הגודל" ככלי היסטורי-חינוכי של מיפוי מתעדכן ובר יישום; (5) "רשימות תיוג" ("סכמות ניתוח" כדוגמה); (6) "פרדיגמות חינוכיות מתחדשות"; (7) בחירת אישי חינוך מדגמיים רבי-משמעות לשם הבנת תאוריה ומושגים; (8) סוגות ייחודיות ומותאמות מחקר של חומרים היסטוריים-חינוכיים.

מבוא

בשנת 1996 פרסמתי ב"דור לדור" "יומן מחקר אישי"¹ בעקבות דיון מתודולוגי פורה שהתקיים שנתיים קודם לכן בסדנת חוקרים בין-לאומית בנושאי ההיסטוריה של החינוך באוניברסיטה של צפון אילינוי (NIU) בארצות הברית. בשנים שחלפו מאז התוספו למחקריי לא רק "כלי תיקוף" אלא גם גישות מחקר ואמצעים (כלי מחקר) רבים, שלכולם מכנה משותף בולט: מרכזיותו של ה"איך" המתודולוגי-היסטוריוגרפי, שהותאם לכל מחקר לגופו. "גישות" (או תפיסות) מחקריות ו"אמצעים" אלה, ששימשו אותי בחקר ההיסטוריה של החינוך, יכולים לשמש גם בהיסטוריה חברתית מסוג אחר, ובמחקר היסטורי בכלל. לפיכך החלטתי לשוב ולכתוב מאמר מסכם על סמך ניסיוני האישי, ומעוגן ומבוסס תאורטית עם הפניות לכלל מחקריי עד כה, ובכלל זה מחקרים שהנחיתי לתואר שני ושלישי, ואף עבודות סמינר מצטיינות שהדרכתי. מעט מהספרים ומהמחקרים המקיפים יותר יוזכרו פעמים אחדות, שכן הם מדגימים מגוון גישות ואמצעים. חילקתי את המאמר לשניים: שמונה "גישות" ושמונה "אמצעים" (מחציתם "כלי מיפוי"), ללא סדר מחייב ובידיעה ברורה שאפשר לשלב ביניהם. מיעוטם, בשל מרכזיותם (ובעיקר א.2, גישת המיפוי הדילמי), ארוכים ומודגמים יותר, ורובם קצרים למדיי. מקוצר היריעה לא נכנסתי לפרטי המחקרים המוצגים, וכן משום שהמאמר מתמקד בעצם הגישות והאמצעים ומטרתו למפות ולהדגים את ה"איך" המתודולוגי-היסטוריוגרפי. לפיכך אזכיר להלן בקצרה ספרים, מאמרים, פרקים ועבודות משלי ומעט משל אלה שהנחיתי, ואביא הפניות למעוניינים להרחיב.

א. שמונה גישות בהיסטוריה של החינוך

א.1. שילוב בין "תאוריה מעוגנת בשדה" להיסטוריה של החינוך

"תאוריה מעוגנת בשדה" (grounded theory) פותחה בשנות השישים של המאה העשרים² בארצות הברית, הסתעפה במהלך השנים עד ימינו במדעי החברה למיניהם, והינה גישה ש"מתעדרת שיטות אינדוקטיביות [מן הפרט אל הכלל] של יצירה תאורטית על פני גישות דרוקטיביות [מהכלל אל הפרט]: היא מבוססת על כך שתהליך המיון והפרשנות של הנתונים מתחיל עם הנתונים ולא עם מסגרת מושגית מנוסחת, והינה תאורטית בכך שהיא שואפת להבהיר, ולהגיע לעיתים גם לדגם של היחסים בין הקטגוריות שנוצרו כדי לתאר את הנתונים".³ מוסיפה על כך שרה שמעוני, שמדובר בהסברת תופעות הקשורות במדעי

1 'דור, "מהם 'כלי התיקוף' המסייעים לנו במחקר ההיסטוריה של החינוך? מגוון 'דפוס מחקר' מתוך 'יומן מחקר' אישי", דור לדור י (1996), עמ' 43-66.

2 מכאן ואילך שנות העשרים עד התשעים מכוונות למאה העשרים.

3 M. Hammond, J. Wellington, "Grounded Theory", in *Research Methods: The Key Concepts*, Hammond and Wellington, (להלן) London and New York, 2013, pp. 82-86 (q. in p. 82) (*Research Methods*)

החברה השונים "מלמטה למעלה", בגישה שנועדה לכנות תאוריות המתחילות בהתבוננות, תיעוד והקשבה לפרקטיקות שב"שדה"⁴. דן גבתון מפרט במאמר מקיף את מקורות הגישה ומבססה, מסכם את תפקידה בייזום תאוריה חדשה או ניסוח ומיקוד מחדש או הבהרת תאוריה קיימת במחקר מדעי החברה.⁵ גבתון וכן איילון וצבר-בן יהושע מונים ומדגימים בעקבות קודמיהם בעולם ובארץ חמישה שלבים בניתוח הנתונים הנאספים בתהליך של בניית "תאוריה מעוגנת בשדה"⁶: (1) איתור הקטגוריות הראשונות ב"קידוד פתוח"; (2) עיצוב הקטגוריות ב"קידוד צירי", כלומר ניתוחן על ציר הקטגוריות שכבר נוסחו; (3) עיצוב מערכת הקטגוריות הסופית בתהליך סלקטיבי של "קידוד מוכוון"; (4) יצירת מדרג (היררכיה) בין הקטגוריות שסווגנו ואיתור "קטגוריות הגרעין"; (5) יצירת התאוריה וגיבושה תוך כדי קישור בין ממצאי המחקר לספרות התאורטית. הספרות שבאה מתאוריות קיימות מגובשת בקטגוריות "חיצוניות" המכונות etic, והנתונים שנאספו בשדה וקודדו לבסוף לקטגוריות גרעין קרויים קטגוריות emic, "פנימיות"; קטגוריות ה-etic נבחנות בשלב החמישי על רקע קטגוריות ה-etic המצויות – או שהן יוצרות תאוריה חדשה לגמרי, או שהן מנסחות וממקדות מחדש או מבהירות את קטגוריות ה-etic שבספרות התיאורטית על פי ניתוח ממצאי השדה.

תאוריה מעוגנת בשדה מסתמכת על פי רוב על איסוף נתונים מראיונות, תצפיות ושאלונים לסוגיהם המקובלים במדעי החברה – אך ההיסטוריה בכלל, ושל החינוך בפרט, יכולה לשמש ספק מידע "מלמטה" לצרכיה. בספרי המסכם "כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני"⁷ פניתי לאיסוף "מלמטה" של נתונים היסטוריים-חינוכיים מן "השדה", בתקופות ובאוכלוסיות שונות, על כלים ששימשו את החינוך הלאומי היהודי-ציוני (הלא דתי) בארץ ישראל ובמדינת ישראל מראשיתו בשלהי התקופה העות'מאנית ועד ימינו: אמצעים בלתי-פורמליים השלובים באלו הפורמליים, דרכי הפצתם והעקרונות החינוכיים הכוללים שהנחו אותם. נתונים פנימיים (emic) אלה קודדו בשלושה שלבים וקובצו בשלב הרביעי ל-18 קטגוריות גרעין – כל אחת בפרק נפרד. בשלב החמישי של בחינת הקטגוריות הפנימיות בהשוואה לקטגוריות תאורטיות חיצוניות (etic) נמצאו למשל "תנועות מחנכים" כדגם ייחודי של תנועות חברתיות שאינן תנועות מחאה ו"פרדיגמות חינוך מתחדשות" והתנאים לפריחתן; מוקדו תאוריות שונות העוסקות בשני מובניו של החינוך הלאומי – חינוך לערכי הלאום וחינוך לכל שכבות הלאום – והובהר שהחינוך לכול התעצם לאחר קום המדינה על חשבון התכנים הלאומיים שלכאורה כבר הובנו

4 ש' שמעוני, "תאוריה מעוגנת בשדה", נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים, תל אביב 2016, עמ' 141-178.
 5 ד' גבתון, "תאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותני", נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני, לוד 2001, עמ' 195-227.
 6 י' איילון, נ' צבר-בן יהושע, "תהליך ניתוח תוכן לפי תאוריה מעוגנת בשדה", ל' קסן, מ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני, באר שבע 2010, עמ' 359-382.
 7 י' דרור, כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, ירושלים תשס"ח (להלן דרור, כלים שלובים).

מאליהם, וכן טויכו תאוריות שונות בתחום החינוך הבלתי-פורמלי ומערכתיות החינוך ברמות המוסדית, המקומית, האזורית והארצית.⁸

במאמר המבוסס על "נייר עמדה" אספתי וקידדתי חמישה חקרי מקרה היסטוריים "מלמטה" לצורך שיפור תאוריות "השותפות של האקדמיה וה'שדה' במערכת החינוך" – ארבעה מהמכללה האקדמית לחינוך אורנים ואחד מבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב.⁹ בדרך דומה בחנתי את רפורמות ה"אינטגרציה" וה"אוטונומיה" על רקע ההצעות המקיפות לרפורמה שב"דוח דברת" (2005); ובשלב החמישי, כתוספת לתאוריה המקפת של ההיסטוריון ואיש מדיניות החינוך לארי קובן (Cuban) על רפורמות חינוך לאומיות הפקתי מרפורמות העבר הלאומיות של האינטגרציה והאוטונומיה שישה משתנים חינוכיים ושישה משתנים חוץ-חינוכיים המעצבים רפורמות. לאור משתנים אלה אפשר לבחון את ההצעות בדוח דברת, לאחר שאלה כבר נבדקו בספר שראה אור בשנת 2006, שנה לאחר פרסום הדוח.¹⁰

א.2. גישת המיפוי הדילמי

שתי הגדרות בסיסיות יש לדילמות: בחירה הכרחית, מורכבת וקשה בין שני מצבים או טיעונים מנוגדים, דיכוטומיים, רצויים או לא רצויים (מה שמאפיין דילמות מוסריות, כפי שהגדירן לורנס קוהלברג [Kohlberg] בתחום החינוך), ודילמות המצויות על פני רצף של אפשרויות שונות. הדילמות מהסוג השני נקשרות בספרות החינוכית לתחומי המנהל (administration). רודני אוגווא (Ogawa), רוברט קרואסון (Crowson) ואלן גולדרינג (Goldring), מבכירי התחום, מחלקים את "הדילמות הנצחיות של מנהל בית הספר" לשני סוגים עיקריים: דילמות פנים-מוסדיות, שעניינן יחסי עבודה וחברה (מטרות, מבנים ארגוניים, התמקצעות והיררכיה) ודילמות חיצוניות המתמקדות ביחסי המוסד החינוכי עם סביבתו: עצם קיומו והתמדתו, גבולות ארגוניים וציות להנחיות למיניהן.¹¹ סטפן ג'קובסון (Jacobson), אדוארד היקוקס (Hickcox) ורוברט סטיבנסון (Stevenson) חילקו את ספרם על מנהל בית-ספרי (1996) על פי דילמות מסוגים שונים: מבוא העוסק בהגדרת דילמות חינוכיות, וחלקים שמפרטים את סוגיהן: חברתיות ואתיות, ארגוניות של מנהיגי בית הספר, של מנהלני החינוך בהתפתחותם המקצועית, ושל הנהגה משותפת

8 שם, עמ' 287-290.

9 'דרור, "השותפות של האקדמיה וה'שדה' במערכת החינוך", 'דרור, ד' נבו, ר' שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קוים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים, תל אביב 2003, עמ' 363-390.

10 'דרור, "רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית: מה אפשר ללמוד מן ההיסטוריה על דוח דברת?", 'ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום דוח דברת, ירושלים ותל אביב 2006, עמ' 35-59.

11 R. Ogawa, R. Crowson, E.B. Goldring, "Enduring Dilemmas of School Organization", J. Murphy, K. Seashore-Louis (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, San-Francisco, CA 1999, pp. 277-295

בכתי ספר מבוזרים.¹² לארי קובן מציע במאמר הפותח של הספר רפורמה בפרקטיקה של המנהל החינוכי באמצעות "ניהול דילמות" (managing dilemmas) הנחלקות לכאלה של מטרה, של אסטרטגיות השינוי ושל התוצאות, ומשתנות בפועל על פי דילמה נוספת של זהות התפקידים ברמותיהם השונות: ניהול, הנהגה פוליטית בתחום החינוך ופיקוח על ההוראה או הנחיה של ההוראה.¹³ קובן מעמיק בספר את מאמרו הקלאסי משנת 1992, "ניהול דילמות תוך בניית קהילות מקצועיות" של מורים,¹⁴ והכותבים השונים מצטטים אותו. במאמר זה הוא מבחין בין בעיות (problems), שהן בנות פתרון, לדילמות שקיימות תמיד, שכן בסיסן הוא קונפליקט ויש להתמודד עימן בדרך של פשרות מניחות את הדעת, שינויים, תוכניות, מסלולי התפתחות מקצועית ובנייה מחדש – כל אלה יכולים לשפר את ניהול הדילמות אך לא לפתורן.

גישת המיפוי הדילמי ההיסטורי-חינוכי שאני מציע עוסקת בחלק ניכר מהדילמות שלעיל, אך היא מרחיבה ומגוונת למדיניות החינוך בכלל, והרבה מעבר למנהל הבית-ספרי. אזכיר בקצרה סוגי דילמות חינוכיות כפי שעלו ממחקריי בעבר הציוני (הארץ-) ישראלי – ארבעה עוסקים במסודות חינוך לרמותיהם השונות, אחד דן במערכת החינוך כולה ושלושה ממוקדים בחינוך בלתי-פורמלי – ואסכם סעיף זה, על שמונה הסתעפויותיו, ביתרונותיה הרבים של גישה זו.

א.2.1. דילמות של מדיניות לאומית

האוניברסיטה העברית בירושלים, שנפתחה רשמית בשנת 1925 וקדמו לה מכוני מחקר, נוסדה על ידי ההסתדרות הציונית, שהחלה לדון בהקמתה כבר בקונגרס הציוני הראשון ב-1897. בקונגרסים הציוניים ובכל שנות המנדט הבריטי מופו עשר דילמות עיקריות ומשולבות, אקדמיות-יישומיות ויהודיות-ציוניות, שהעסיקו את האוניברסיטה: (א) היכן תקום האוניברסיטה העברית – בארץ ישראל או באירופה? (ב) האם האוניברסיטה תשמש מרכז רוחני לעם היהודי כולו או רק לארץ ישראל הציונית המתחדשת? (ג) האם לכלול הוראה ומחקר מראשית האוניברסיטה – או להקים תחילה מכוני מחקר ראויים, שעל בסיסם ייפתחו מחלקות להוראה? (ד) האם להפנות את עיקר המשאבים למדעי הרוח או למדעי הטבע? (ה) האם מדעי הרוח – בלשנות, היסטוריה, פילוסופיה, ספרות – יתחלקו ללימודים כלליים ויהודיים בנפרד? (ו) מה תהיה שפת ההוראה והמחקר – לועזית או עברית? (ז) האם ההוראה תתקיים ברוח האסכולה הגרמנית והמרכז-אירופית, כלומר הרצאות פרונטליות באולמות גדולים, או לפי הגישה האמפירית האמריקנית של מעבדות,

S.L. Jacobson, E.S. Hickcox, R.B. Stevenson (eds.), *School Administration: Persistent Dilemmas in Preparation and Practice*, Westport, CT and London 1996 12

L. Cuban, "Reforming the practice of educational administration through managing dilemmas", *ibid*, pp. 3-17 13

L. Cuban, "Managing dilemmas while building professional communities", *Educational Researcher* 1 (1992), pp. 4-11 14

קבוצות הדרכה וסמינרים מצומצמים? (ח) האם האוניברסיטה תעסוק במחקר בלבד או גם בהכשרה מקצועית בתחומי החינוך, החקלאות, הרפואה, המשפטים ועוד; על פי צורכי היישוב היהודי בארץ ישראל? (ט) האם הדגש יהיה במחקר והוראה אקדמיים בלבד, או יש לעסוק גם בחינוך מבוגרים כשירות לחברה? (י) האם האוניברסיטה שתוכננה להיות "בית ספר גבוה לעם היהודי" לכל הדיסציפלינות המדעיות תעמוד על תפיסת יסוד מולטי־ברסיטאית זו (multiversity), בלשון ימינו, או תתרכז בשלה ותאפשר את הקמת הטכניון כאוניברסיטה טכנולוגית בחיפה – בנפרד או בשילוב עימה?¹⁵

סוג דומה של דילמות, אך בעיקר ברמת המדיניות ובדרך משווה – דילמות לאומיות (או קהילתיות)־אקדמיות – מופה במסגרת מחקרים על ראשיתן של שתי אוניברסיטאות הגובלות כיום זו בזו בעיר חיפה: הטכניון שנפתח במקביל לאוניברסיטה העברית בשנת 1924/5 כמוסד "בינוני" להכשרת "טכנאים" והפך ל"אוניברסיטה טכנולוגית" בשנות השלושים והארבעים בתקופת בניוי האומה שהפכה בהדרגה לבניוי מדינה; אוניברסיטת חיפה בין השנים 1963 ל־1981, שהפכה לאוניברסיטה עצמאית בשנת תשל"ג (1972/3) לאחר עשור של התנהלות כ"מכון אוניברסיטאי" של האוניברסיטה העברית בירושלים – תהליך דומה לזה שאירע בעשורים הראשנים למדינה באוניברסיטאות תל אביב ובאר שבע. בשלב זה של בניוי מדינה, לאוניברסיטה ולטכניון כבר נוספו מכון וייצמן (שתחילתו ב־1944 במכון זיו בשלהי תקופת המנדט) ואוניברסיטת בראילן, שנוסדה כאוניברסיטה דתית בשנת 1955. המיפוי המשווה עסק בחמש דילמות עקרוניות: (א) פריסה לאומית או דגש אזורי בתחומי המחקר – הטכניון נועד להיות המרכז הארצי לטכנולוגיה ולמדע מדויק, ואילו בחיפה הוקמה אוניברסיטה של מדעי הרוח והחברה (liberal arts) בהדגשת אזור חיפה והצפון ואוכלוסיותיו; (ב) רמת התארים – הטכניון, בשל צרכים לאומיים, החל בהכשרת הנדסאים ואחר כך מהנדסים לתואר ראשון במגוון תחומים, ופנה למחקר בכלל ולתארים מתקדמים בפרט רק בשנות השלושים; אוניברסיטת חיפה החלה בתארים ראשונים אך מלכתחילה פיתחה תשתית ללימודים מתקדמים; (ג) חסות או עצמאות אקדמית – הטכניון היה מראשיתו מוסד עצמאי למרות ניסיונות לאיחודו עם האוניברסיטה העברית בירושלים, שאף היא השתייכה אז להסתדרות הציונית, בעוד אוניברסיטת חיפה החלה בחסות האוניברסיטה העברית ועברה בהדרגה לעצמאות אקדמית, אך בראשיתה גייסה מומחים אקדמיים בעיקר מירושלים; (ד) ריכוז או ביזור קמפוסים – הטכניון הקים קמפוס מרכזי בכרמל (שעבר לקריית הטכניון דהיום); ואילו לאוניברסיטת חיפה והצפון הייתה מדיניות פריסה רב־קמפוסית בצפון ישראל, להנגשת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסיות האזור באמצעות שלוחות במכללות "אהל שרה" (עמק יזרעאל) ותל חי, ומיסוד הקשר עם חלק ממכללת אורנים; (ה) השתקפות הקהילה במעגליה המתרחבים – הטכניון נועד מראשיתו לבניין ארץ ישראל והמזרח התיכון כולו, ואילו הדגש הקהילתי באוניברסיטת חיפה היה

15 ש' רשף ו' דרור, החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919-1948, ירושלים 1999, עמ' 105-114. (להלן רשף ודרור, החינוך העברי). מקוצר היריעה לא אעסוק בפתרונות שנמצאו לדילמות אלה.

עירוני ואזורי, במכוני מחקר ובחוגים שעסקו באוכלוסיות חיפה והצפון, בציביליזציות ימיות וספנות ועוד; עם זאת, גם באוניברסיטת חיפה החל מראשיתה מחקר ארצי ועולמי מעבר לקהילות המקומית והאזורית.¹⁶

א.2.2. דילמות חברתיות-חינוכיות

סוג אחר של דילמות הקשורות לחינוך גבוה נמצא במחקרים שונים שלי על מערכת החינוך בחיפה וסביבותיה: דילמות חברתיות-חינוכיות, הנובעות מייעודם של מוסדות חינוך ברמות שונות ומהרצף החינוכי שמהחינוך היסודי לגבוה, דרך החינוך העל-יסודי למיניו (בדומה ניתן למפות גם דילמות בשלב הקדם-יסודי). בשנות העשרים נועדו שלושה מוסדות חינוך בחיפה להוות רצף של חינוך יסודי, על-יסודי וגבוה לתלמידים היהודים בחיפה הציונית, שהלכה והתפתחה: בית הספר עממי א', שכיתות א-ד שלו היו אמורות לשמש מכינות לתיוכון הריאלי, שתוכנן בדגם של גימנסיה גרמנית, והטכניקום שנועד להפוך את בוגרי הריאלי לטכנאים / הנדסאים כדרגת ביניים אקדמית, שאף היא נלמדה ממרכז אירופה. הקשר בין שלושתם ניתן משביטל בית הספר הריאלי העברי בחיפה את מכינותיו בראשית שנות העשרים, והטכניקום שהיה לטכניון העברי פנה להכשרת אינג'נירים והפך בהדרגה לאוניברסיטה טכנולוגית. הרצף שנמצא במקורות ראשוניים אפשר למפות "טיפולוגיה דילמית בסיסית", שנמשכה כל תקופת המנדט הבריטי למרות הניתוק שחל בין המוסדות עצמם, שכן הריאלי הקים מכינות חלופיות והטכניון שימש מוסד החינוך העל-תיכוני / השלישוני (tertiary) היחיד בחיפה והצפון בעת ההיא. חמש דילמות חברתיות-חינוכיות מופו בחיפה העברית המנדטורית: לימוד עיוני לעומת לימוד עמלני, המשלב עבודת כפיים; שוויון חינוכי-לימודי לכול מול דרישה למצוינות לימודית המתממשת בנשירה ובהנשרה של תלמידים חלשים; השכלה הומניסטית רחבה מול לימוד ריאליסטי מקצועי – וכלימוד ההומניסטי לימוד עברי או כללי; מידת הקהילתיות בחינוך – הן בקישור החומר הנלמד למיקום הגאוגרפי החיפאי והצפוני והן באשר לקהילות המוצא של התלמידים – הסביבה, ארץ ישראל או העולם היהודי.

חתכי הרוחב של חמש הדילמות העיקריות שנמצאו מופו בטבלה דר-ממדית:

הדילמה/המוסד	עממי א	הריאלי	הטכניון
1. עמלני – עיוני	עמלני	עיוני	עיוני
2. שוויון – מצוינות	שוויון	מצוינות	מצוינות
3. הומניסטי – ריאלי	הומניסטי	הומניסטי וריאלי	ריאלי
4. עברי – כללי	עברי	עברי וכללי	כללי
5. קהילתי / ארצי / עולמי	קהילתי (וארצי)	ארצי וקהילתי	ארצי ועולמי

Y. Dror, "The Early Days of the Hebrew Technion in Haifa during the British Mandate 16 (1924-48), and of the University of Haifa (1963-81) in the State of Israel: A Community Dilemmas Approach to Higher Education", *History of Universities* 14 (1995-96), pp. 265-292

הטבלה הדילמית הזאת נקראה גם בחתכי האורך של שלוש המוסדות, המייצגים חינוך יסודי, תיכוני ועל-תיכוני. בעממי א' למדה אוכלוסייה הטרונגית ולא סלקטיבית – הוא מימש חינוך לאומי לכול, והיה ציוני גם בתכניו המודגשים. מנגד היה הטכניון האקדמי אוניברסלי יותר מציוני בהיותו "עיוני-מצויין-ריאלי-כללי-ארצי ועולמי" בעיקר עשייתו, אך איזן זאת ברשת בתי הספר והקורסים המקצועיים שהועיד לכלל האוכלוסייה. בית הספר הריאלי ניצב בתוך, איזן בתכניו בין הלימוד ההומני והריאלי בכלל ובין ההומניסטיקה היהודית לכללית, שילב בין הארצי לכללי וקלט גם אוכלוסיות תלמידים מתקשות יותר. גם החינוך הציוני שמחוץ לחיפה דאז בחר בחלופות של איזון דילמי למינהו – בדגש לאומי מרבי בחינוך היסודי (והקדם-יסודי), שהלך וקטן בחינוך התיכוני, ופחת עוד יותר במסגרות העל-תיכוניות.¹⁷

א.3.2. דילמות ברמת המיקרו

דרך דילמית נוספת לבחינת מוסדות חינוך בכלל ואוניברסיטאות ומכללות אקדמיות בפרט היא כניסה לרמת המיקרו, ליחידות לסוגיהן של המוסד הנחקר. כך עשיתי בספרי המפורט על "בית הספר האוניברסיטאי בין ה'אקדמיה' ל'שדה'".¹⁸ בחרתי שם בדילמה הבסיסית הקיימת בכל בית ספר אוניברסיטאי (professional school) – לרפואה, למשפטים, להנדסה, לחינוך ועוד – דילמת השותפות שבין האקדמיה לשדה לתועלת הדדית של שני הצדדים, בין פעילות על פי כלליה האקדמיים של האוניברסיטה או המכללה (academic college) לבין כללי-המשחק בשדה והפרופורציות שבין האקדמיה לשדה המתקיימות במוסד האקדמי. במקרה שלנו: האם המטרה העיקרית של בית ספר לחינוך היא מחקר חינוכי, כמקובל באוניברסיטה, ולכל היותר הכשרת מורים ברמה אקדמית, או מתן מגוון שירותים אקדמיים למערכת החינוך סביבו? כיצד שותפות זו מתבטאת הלכה למעשה בהתייחס לשלוש מטרות-העל של האקדמיה באשר היא: מחקר, הוראה, שירות לקהילה. בספר נחקרו כל יחידות בית הספר לחינוך החיפאי במדוקדק על פי הדגם הדרומי הזה – טווח הקהילות שבתוך בית הספר לחינוך ומחוצה לו, בחיפה והצפון, בהתייחס לשלוש מטרות-העל שצוינו. המחקר הקיף שני עשורים, השנים תשכ"ד-תשמ"ג, הראשון כשהאוניברסיטה פעלה בחסות האוניברסיטה העברית בירושלים, והשני בראשית עצמאותה. בסיכום המחקר, שנערך בגישת התאוריה המעוגנת בשדה, חולקו יחידות בית הספר לחינוך החיפאי לארבעה סוגים: לימודי תואר או תעודה אקדמיים; פרסומי מחקר אקדמיים; שירותי השדה במרכזים, במכונים, במעבדות ובמיזמים למיניהם; פרסומי ההדרכה והייעוץ ובכלל

17 Y. Dror, "Socio-educational dilemmas: A typology illustrated by the history of Hebrew education in Haifa during the British Mandate", *Journal of Educational Administration and History* 26, 1, 1994, pp. 35-54

18 י' דרור, בית הספר האוניברסיטאי בין ה"אקדמיה" ל"שדה": התהוותו של בית הספר לחינוך של אוניברסיטת חיפה (תשכ"ד-תשמ"ג), דור לדור יא, 1997 (להלן דרור, בית הספר לחינוך של אוניברסיטת חיפה).

זה הכנת תוכניות לימודים שיעודן לשדה. שני הסוגים הראשונים הם אקדמיים בהגדרתם, לעומת שני האחרונים שעיקרם למען השדה – ואף על פי כן השילוב ו/או הניגוד הדילמי שבין האקדמיה לשדה התקיים בכל היחידות במידה זו או אחרת. בסיכום הספר נכלל גם כלי מעשי – מהמחקר ההיסטורי הופקו 50 ממדים יישומיים לבחינת הדילמה שבין האקדמיה לשדה לצורך קביעת מדיניות חינוכית עכשווית ועתידית. 20 הממדים הראשונים המשותפים לכל היחידות לסוגיהן קובצו ל"מטרה וייחוד", "קשר למעגלים הקהילתיים השונים", "יזמות ומימון" ו"סה"כ מעמד היחידה" ומיקומה הפורמלי והבלתי-פורמלי באקדמיה ובשדה לקהילותיו המתרחבות. ביחידות ללימודים סדירים הופקו עשרה ממדים דילמיים נוספים לגבי "תוכניות הלימודים" ו"מורים ותלמידים", ו-30 ממדים יישומיים ייחודיים הוגדרו בנפרד לגבי מגוון שירותי הפרסומים האקדמיים, פרסומי ההדרכה והיעוץ ושירותי השדה. הסיכום כלל גם שמונה עקרונות-על של בתי ספר אוניברסיטאיים בכלל: (1) שליחות ייחודית; (2) התאמה ורלוונטיות לשדה ולאוכלוסיותיו; (3) מגוון מסלולים אקדמיים ושירותי שדה; (4) פריסה למעגלים קהילתיים תוך וחוף-אוניברסיטאיים, הקשורים ביניהם; (5) שילוב מומחי השדה בסגל האקדמי של בית הספר על יחידותיו השונות; (6) יזמות וחדשנות דו-סטרתית של האקדמיה והשדה; (7) לימוד מתמיד לאורך כל החיים המקצועיים (lifelong education); (8) ידע אקדמי בסיסי ומחדש בתחומים של השותפות שבין האקדמיה לשדה – גם לגבי השותפות עצמה!¹⁹

א.2.4. דילמות של גישה חינוכית: בין חינוך להוראה בהכשרת מורים – הומניזציה מול אקדמיזציה

דילמה אקדמית בסיסית אחרת – בין חינוך להוראה – קיימת עד היום בעיקר במכללות להכשרת מורים עוד מהיותן "סמינרים" ו"בתי מדרש" לחינוך ביישוב שלפני קום המדינה: מחד גיסא ההומניזציה בגישה המרכז-אירופית, שעיקרה התפתחותו האישית והמקצועית של פרח ההוראה, העתיד ליישם זאת לכשיגיע לחנך בשדה, ומאידך גיסא האקדמיזציה שמקורה בהכשרת המורים בגישה האמריקנית, המדגישה את ההוראה-למידה בדרך דיסציפלינרית ומדעית.²⁰ את הדילמה הזאת בבית הספר לחינוך האוניברסיטאי בחיפה חקרתי ברמת המיקרו; היא נבחנה ברמת מאקרו לאורך כמאה שנות היסטוריה חינוכית יישובית וישראלית בשני מאמרים שלי הקשורים זה בזה, שמהם אביא רק נקודות ציון בולטות.²¹ בתקופת היישוב הייתה ההומניזציה הדגם הרווח, והאקדמיזציה רק החלה

19 שם, עמ' 333-340.

20 מונחים אלה ניסח עמנואל יפה, שהיה ממונה על ההכשרה להוראה במשרד החינוך, ולימים סמנכ"ל המשרד.

21 'דרור', "בין 'אקדמיזציה' ל'הומניזציה' בהכשרת מורים בישראל: מראשית המאה עד סוף שנות השמונים", דרכים להוראה 1 (1991), עמ' 11-38. 'דרור', מדיניות הכשרת עובדי ההוראה והחינוך בישראל: מה ניתן ללמוד מהוועדות וניירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד? ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתקנת, ירושלים ותל אביב 2008, עמ' 56-90.

חודרת את אט להכשרת המורים בהשפעת פרופ' אלכסנדר דושקין ומרכזי סגל, אישי חינוך שהתחנכו בארצות הברית. מגמת האקדמיזציה התגברה לאחר קום המדינה, משנות החמישים עד השבעים, בעיקר בהשראתם של דושקין ופרופסורים נוספים מהאוניברסיטה העברית, שריכזו שש ועדות של משרד החינוך שעסקו בהכשרת עובדי ההוראה. שיא המגמה היה בשנת 1981, כשוועדה מטעם המועצה להשכלה גבוהה, בראשות פרופ' יוסף דן, קבעה "דגם מנחה" לתוכנית לימודים לתואר "בוגר הוראה" (B.Ed.) בסמינרים/מכללות למורים. מכאן ואילך, ובהדרגה, בוצעה האקדמיזציה במכללות החינוך. את המדיניות המפורטת התוו ועדות נוספות, חלקן של המועצה להשכלה גבוהה, חלקן של משרד החינוך והתרבות וחלקן משותפות לשני המוסדות, שלהם ראש אחד – שר החינוך. בשנת 1999 חל מפנה חשוב נוסף – המועצה להשכלה גבוהה אישרה את הנהגת התואר "מוסמך הוראה" (M.Ed.), ולאחר מכן תואר שני מכללתי נוסף – M.Teach. (מוסמך להוראה). תהליך היישום במכללות החינוך עדיין נמשך מראשית המאה העשרים ואחת, שני המחקרים ההיסטוריים, שנערכו במשולב עם גישת התאוריה המעוגנת בשדה, הניבו קטגוריות פנימיות (emic) וחיזוניות (etic), מחקריות ויישומיות גם יחד. במחקר משנת 1991 הופקה "רשימת תיוג" (check list) מעיקרי תולדות הכשרת המורים (בארץ) ישראל עד אז, כפירוט לדגם הקלאסי של יוסף שוואב (Schwab) משנת 1973²² – תוכנית הלימודים, הלומד, המורה והקשר לחברה – בתוספת קטגוריית-על, שעלתה מן המחקר ההיסטורי: המבנה המוסדי (סוגי המכללות ופריסתן הגאוגרפית). חקר התהליך ההיסטורי של הכשרת המורים אפשר להציע קטגוריות משנה מפורטות והמלצות לתאוריה מאזנת לדילמה שבין האקדמיזציה הגוברת להומניזציה הנסוגה. במחקר משנת 2008 נבחנו המלצות הוועדות השונות שעסקו בהכשרת המורים במדינת ישראל והן לוקטו לקטגוריות פנימיות; אלה סוכמו בהתייחס לתאוריות חיזוניות של הבנייה והמשגה מחדש בהכשרת מורים (Restructuring and Reconceptualization), בהמלצות מקיפות למדיניות הכשרת המורים והשתלמותם בישראל. ההמלצות אורגנו בטבלה דו-ממדית: הממד האחד: סוג הרפורמה, שיפור הקיים באמצעות "שינוי ממעלה ראשונה", לעומת שינוי מן היסוד, "ממעלה שנייה". הממד השני: מיקום הרפורמה – במוסד ההכשרה או במסגרות ההכשרה והחינוך הגבוה בארץ.

א.5.2. דילמות של תוכן ושל מסגרת במערכת החינוך הישראלית

הספר "יובל למערכת החינוך בישראל" (1999) שערך אלעד פלד, מי שהיה מנכ"ל משרד החינוך והתרבות, הינו מפעל רב-ערך ועב-כרס בן שלושה חלקים, שסיכם חמישים שנות חינוך במדינה מנקודות המבט של אנשי מפתח בעשייה החינוכית והחוקרים המרכזיים שלה – 67 מאמרים שנכתבו בידי 77 מחברים. חלקו הראשון הוקדש ל"יסודות תולדות החינוך

J.J. Schwab, "The Practical 3: Translation into Curriculum", *School Review* 81 (1973), 22 pp. 501-522

בארץ ישראל", חלקו השני ל"סוגיות מרכזיות במדיניות החינוך" והשלישי – ל"מערכת החינוך – מרכיביה ומגזריה". הוזמנתי לסכם את כל מאמרי הספר על נושאייהם השונים כ"מחקר-על" (systematic review). בחתך האורך חילקתי את שנות היובל לתקופות, כשקו פרשת המים שבין שני העשורים הראשונים לשלושה שאחריהם הוא בשלהי שנות השישים, כשהוחלט בכנסת בשנת 1968 על הנהגת רפורמת האינטגרציה, וכאותה שנה הוקם המרכז (לימים האגף) לתוכניות לימודים במשרד החינוך, והמשרד כולו בוזר למחוזות ולאגפי גיל ועבר ארגון מחדש בהנהגת שר החינוך יגאל אלון (דצמבר 1969 – יוני 1974). בחתך הרחב מיפיתי עשר דילמות המשותפות למרבית נושאי החינוך – חמש הן דילמות של תוכן במובהק וחמש הן מסגרתיות בעיקרן, אך יש ביניהן גם השקות וחפיפות בלתי נמנעות. הצגתי את פתרונותיהן בפועל ביובל שנות המדינה על פני רצף שבין שני קצוות.

דילמות תוכן

1. יהדות – ציונות: חזרה משלילת הגלות כחלק מהאמונה הציונית לתודעה יהודית, לחיפוש שורשי העבר הציוני בתרבות היהודית לא רק מהבחינה הדתית.
2. לימוד עיוני/כללי – מקיפות: מעבר מתפיסת ייעוד החינוך להשכלה כללית למקיפות ולהתמקצעות, בעיקר בחינוך התיכוני.
3. הומניות – ריאליזם: הכנסת דגשים הומניים וריאליים לתוכניות הלימודים וניסיונות לאזן ביניהם.
4. הדגשת הכלל (מבחינה תרבותית וחברתית) או הדגשת הפרט ופיתוחו: מעבר ממחויבות בלעדית לחברה ולתרבות הציונית המתחדשת אל הכרה גוברת והולכת בלגיטימיות הביטוי של השונות האישית.
5. אחדות – ייחוד: ירידת האחדות לטובת גידול הייחוד והאוטונומיה של מורים, תלמידיהם והוריהם, וכן של הגנים ובתי הספר, על ידי חיזוק בחירת ההורים את מוסדות החינוך של ילדיהם (parents' choice) והרב-תרבותיות במערכת החינוך.

דילמות מסגרתיות

1. פורמלי/מסורתי – בלתי-פורמלי/פרוגרסיבי: נסיגה בבלעדיות החינוך הפורמלי המסורתי, המתבטאת בגידול המסגרות הבלתי-פורמליות וגיוונן בתוך בתי הספר ומחוץ להם, ובחזרה גוברת לפרוגרסיביות חינוכית עדכנית בבתי הספר.
2. בדלנות – אינטגרציה: מעבר מזרמים אידאולוגיים בחינוך אל חינוך ממלכתי אך מגזרי לכלל האוכלוסייה, והכנסת רפורמת האינטגרציה החברתית והלימודית כאחד.
3. מסגרות קטנות – גדולות: גידול מסגרות החינוך הקטנות יחסית והאחדתן לבתי ספר מקיפים, אזוריים וקריות חינוך, איחוד של מכללות חינוך, התארגנות ברשתות חינוך ועוד.

4. קהילתיות מתרחבת: מבתי ספר שכונתיים ומקומיים לעיר ולאזור, בהתאמה; הרחבת הקהילה החינוכית הנלמדת ומשפיעה מהקהילה הקרובה עד הקהילה העולמית הרחוקה.
5. מרכז – אוטונומיה/ביזור: מעבר ממערכת חינוך מרכזית מאוד, שנוצרה לשם קליטתה החינוכית של העלייה הגדולה בראשית המדינה, לביזור המערכת ולאוטונומיה הולכת וגוברת למורה, לבתי הספר, להורים ולקהילה – מה שמתבטא בבתי ספר אוטונומיים וייחודיים למיניהם, בתי ספר קהילתיים וכאלה שבניהול עצמי ועוד.²³

דילמות מאקרו, מיקרו – ומסו בחינוך הבלתי-פורמלי בחלקה הראשון של גישת המיפוי הדילמי הוצגו חמישה סוגים של דילמות אקדמיות. עתה אפנה לשלושה סוגים של דילמות בתחום החינוך הבלתי-פורמלי, העוסקים בשלוש רמות: מאקרו – דילמות יסוד שליו את החינוך הבלתי-פורמלי ביישוב ובמדינת ישראל; מיקרו – דילמות של החינוך הבלתי-פורמלי בחברת הילדים בקיבוץ באותן תקופות; ומסו (meso) – רמת האמצע המתווכת בין הרמה הארצית למקומית, ובמקרה שלנו הדילמות של מסגרות השייכות הפוליטיות של תנועות הנוער מול אלו של "התנועות למען הנוער"/ החינוך המשלים בתקופת המנדט.

א.6.2. דילמות "מאקרו" בחינוך הבלתי-פורמלי

בסיכומו של המחקר על "החינוך הבלתי-פורמלי ביישוב ובמדינת ישראל" מצאתי שמונה דילמות מאקרו מרכזיות:

1. גישת היסוד: חינוך בלתי-פורמלי המשלים את שחסר בבית הספר, גם מחוץ לו; "נוסף" ומעשיר את הנלמד בו בהיותו גמיש יותר לצרכים משתנים; או "חלופי", נועד לתלמידים המתקשים ללמוד במתכונת הפורמלית המסורתית והנוקשה יותר?
2. גיל: האם להתרכז בילדים, בנערים או בגילאי העלומים שלאחר בית הספר העל-יסודי?
3. קהילתיות: בתי תלמיד ונוער נפרדים – או אגפי נוער בתוך מרכזים קהילתיים רב-גילאיים?
4. גוף אחראי: ארגונים וולונטריים, משרד חינוך ממשלתי (שביישוב נקרא מחלקת החינוך), או שמא הרשויות המקומיות והאזוריות?
5. חסות ממלכתית ורשות כניסה לבתי הספר – רק לתנועות שאינן נחשבות פוליטיות או שמא לכולן?
6. כוח אדם: שליח מתנדב או מדריך מקצועי; מדריך שאמור להשתלם – או עובד נוער אקדמאי בלבד?
7. מיקום: בתוך בית הספר או מחוץ לו, בנפרד או במשולב איתו, בעיקר בשעות שלאחר הלימודים?

23 י' דרור, "מבט היסטורי על 50 שנות חינוך במדינת ישראל: תקופות ודילמות", א' פלד (עורך), ובל למערכת החינוך בישראל, תל אביב וירושלים 1999, עמ' 39-66.

8. פעילויות ומסגרות: קבוצות חברתיות (משלימות) או חינוכיות (ככתנועות הנוער); ארגוני פנאי וחוגים משלימים ומעשירים או ארגונים בלתי-פורמליים משימתיים?²⁴

א.7.2. דילמות מיקרו בחינוך הבלתי-פורמלי

החינוך הבלתי-פורמלי ברמת המיקרו, בקבוצות המרכיבות את חברות הילדים והנעורים בקיבוץ לדורותיהן, ידע דילמות שנפתרו על פי רוב כפשרה על פני רצפי המאקרו הללו – אך נוספו לו מספר דילמות ממוקדות. הדילמה שבין חברת ילדים מקומית ו/או אזורתית, הכרוכה בדילמה קרובה של מבנה רופף ופתוח או מיסוד הפעילות הבלתי-פורמלית עמדה ועומדת בפני חברות ילדים ונעורים קטנות ביישובים מעוטי ילדים. דילמה אחרת היא, האם לקיים את תנועת הנוער במסגרת קיבוצים או לכל היותר אזורים התיישבותיים, או להיפתח לתנועות הנוער הכלליות. בדילמה שבין חינוך חברתי לכול או ל"אליטה משרתת" הייתה הנטייה המסורתית בחינוך הקיבוצי ועודנה לכונן חינוך משלים ומעשיר לכול, מקומי או אזורי, לצד קיומה של תנועת נוער אליטיסטית, המבוססת על בחירה המחנכת לשליחות חינוכית-חברתית דווקא מחוץ לקיבוץ.²⁵

א.8.2. דילמות מסו בחינוך הבלתי-פורמלי

ברמת המסו בלשו הדילמות של מסגרות השייכות הפוליטיות של תנועות הנוער מול אלו של התנועות למען הנוער/החינוך המשלים בתקופת המנדט. תנועות הנוער של "ארץ ישראל העובדת", ובראשן הנוער העובד, המחנות העולים והשומר הצעיר, שעברו איחודים ופילוגים, פעלו רק בבתי החינוך (בתי הספר) של זרם העובדים הציוני-סוציאליסטי, שהשתייך למרכז לחינוך בהסתדרות העובדים, והורחקו מבתי הספר של הזרם הכללי בחינוך, שייצג ברובו את המרכז הפוליטי. הן נסמכו על שולחנן של מפלגות הפועלים דאז, והיו קשורות לשלוש התנועות הקיבוציות: הקיבוץ המאוחד, הקיבוץ הארצי וחבר הקבוצות – והנוער העובד היה קשור גם לתנועת המושבים. עם זאת היו לתנועות הנוער ה"שמאליות" הללו דילמות של השתייכות, וחלק ממנהלי בתי החינוך התירו רק למדריכי הנוער העובד, שנחשבו פחות שמאליים, לפעול אצלם. מנגד, רק הצופים והחינוך המשלים לסוגיו הורשו לפעול בבתי הספר של הזרם הכללי בחינוך, שהיה מקורב למפלגת הציונים הכלליים ואל החוגים האזרחיים ה"ליברליים". תנועת הצופים גם התפלגה על רקע החלטת חלק מחבריה להפסיק את לימודיהם ולצאת להתיישבות קיבוצית – החלטה שלא הייתה מקובלת על דעת מנהלי בתי התיכונים שהשתייכו ברובם לזרם הכללי. דילמות אלו ניכרו גם ברמת המאקרו – ההסתדרות הציונית פרסה את חסותה על תנועות הנוער של ארץ

24 י' דרור, "החינוך הבלתי פורמלי של הנוער ב'שוב' ובמדינת ישראל", ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה, ירושלים 2007, עמ' 29-71 (הדילמות – בעמ' 62-67; להלן דרור, החינוך הבלתי פורמלי).

25 דרור, כלים שלובים, עמ' 101-103.

ישראל העובדת כי הונהגה בידי מפלגות הפועלים, ובעקבות רצח ארלוזורוב בשנת 1933 אף הקימה את "המרכז ל[תנועות ה]נוער" שפעל בשנים 1937-1940; מחלקת החינוך של הוועד הלאומי (משרד החינוך של ממשלת הבית הלאומי שכודר), שהונהגה בידי אנשי המרכז הפוליטי, הקימה ב-1935 את "לשכת הנוער" שהתרכזה בחינוך המשלים, ורק תנועת הנוער הצופים פעלה במסגרתה. דילמות השיוך הפוליטי נמשכו גם במדינת ישראל, אך די באזכורן בימי המנדט כדי לאבחן סיווג דילמי זה.²⁶

לסיכום הצגת הדילמות ההיסטוריות – האקדמיות, המערכתיות והבלתי-פורמליות – נראה שלגישת המיפוי הדילמי יתרונות רבים: היא מביאה במרוכז את תמצית הסוגיות הנידונות; היא אינה דיכוטומית; היא מתאימה למחקרי מאקרו, מיקרו ומסו, והשימוש בה גמיש, מותאם למקרה הנחקר המסוים; כמקובל בהיסטוריה של החינוך, היא נועדה למחקר העבר אך גם יכולה להועיל לקבלת החלטות וקביעת מדיניות בהווה ולעתיד (בדומה לאמצעי מיפוי נוספים, שיפורטו בהמשך), והיא מאפשרת פירוט ומדידה כמותית בעת הצורך, כפי שאדגים בסעיף נפרד (ב.4) לגבי דילמת הגודל של בתי הספר כאמצעי היסטורי-חינוכי.

א.3. קידודים / מיונים / סיווגים בהיסטוריוגרפיה של החינוך

רוברט סטייק (Stake), מאנשי ההערכה והמחקר האיכותני המובילים בעולם (למשל בתחום חקרי המקרה) עוסק בפרשנויות וקידודים / מיונים / סיווגים (coding, classifying, sorting) כמילים נרדפות, המשמשות במחקר האיכותני (שהמחקר ההיסטורי משיק לו) לאנליזה ולסינתזה של כל החומרים שנאספו. הקידוד (מיון, סיווג) נבנה באמצעות שאלת המחקר, והקטגוריות שלו מתמקדות עם התקדמות המחקר, ומשתנות עם השינויים בשאלות המחקר.²⁷ משמע: אותם חומרים היסטוריים-חינוכיים ניתנים לניתוח, למיון ולסיווג בדרכים שונות.

במאמרי "ממדים בהיסטוריוגרפיה של החינוך", שניתח את המחקר על בית הספר לחינוך של אוניברסיטת חיפה, הצעתי ממדים וסיווגים שונים בתולדות החינוך העוסקים בתכנים ובשיטות החינוך ("מה" ו"איך"), שיכולים גם להשתלב אלה באלה. סקרתי תחילה את הספרות ההיסטוריוגרפית הקלאסית והעדכנית, החינוכית והכללית, הישראלית והעולמית, ומצאתי בה ארבעה מונחי סיווג עיקריים: גישות, תחומים, סוגות מחקריות, ממדים או היבטים. בחרתי במונח ממדים ומניתי עשרה מהם, המאפשרים לתאר ולנתח את תולדות תחומי החינוך השונים תוך הדגמתם בחקר המקרה החיפאי בשנים תשכ"ד-תשמ"ג: (1) הממד המוסדי; (2) הממד האידאולוגי; (3) הממד הדילמי; (4) הממד הקוריקולרי; (5)

26 דרוור, החינוך הבלתי פורמלי, עמ' 34-41.

R.E. Stake, *Qualitative Research: Studying How Things Work*, New York and London 27 2010, pp. 150-151

הממד המתודי-דידקטי; (6) הממד המערכתי; (7) הממד הקהילתי; (8) ממד האוכלוסיות; (9) הממד ההשוואתי; (10) ממד האישים.²⁸

ניתוח שהניב ממדים דומים ערכתי גם בתחום החינוך לערכים – הקרוי גם חינוך מוסרי, חינוך האופי ועוד – בספרי "החינוך החברתי-ערכי ב'זרם העובדים' בתקופת המנדט הבריטי".²⁹ הספר עוסק בתוכניות הלימודים ובשיטות ההוראה בכתי החינוך (כתי הספר) של זרם זה, בחינוך המשלים שהיה בהם, בקשר המעשי והערכי בין כתי הספר לתנועות הנוער של ארץ ישראל העובדת ובהיבטים חברתיים-ערכיים השוואתיים שונים בתוך זרם העובדים ומחוץ לו. כסיכום לפרקי הספר בחרתי במודל-דו-ממדי, שבו הממד האחד הוא מסגרות הפעולה של החינוך המוסרי והערכי (חינוך פורמלי, חינוך בלתי-פורמלי למחצה [בבית הספר] וחינוך בלתי-פורמלי לתנועותיו וארגוניו), והממד האחר הוא הקהילה – הקהילה הקרובה בכיתה ובבית הספר, הקהילה המקומית בשכונה וביישוב והקהילה הרחוקה (המדינה, הלאום והעולם).³⁰ מרכזיות סיווגי הממדים של ה"קהילה" וה"מסגרות" בתחום החינוך לערכים נידונה במאמר נפרד.³¹

הפסיכולוג החברתי-פוליטי דניאל בר-טל ואחרים הגדירו פטריטיזם כתחושה בסיסית של קשר לקבוצה ולמקום מסוימים. מערכת החינוך נתפסת בעיניהם כ"סוכנת פטריטיזם", על פי רוב בהקשרים של תוכניות לימודים רלוונטיות וטקסים למיניהם. במאמר על "מערכת החינוך כסוכנת הפטריטיזם היהודי במדינת ישראל"³² ניתחתי את תוכניות הלימודים במקצועות הרוח והחברה, וכן תוכניות חינוכיות בכלל ובזיקה לחגים בפרט. במאמר זה הוספתי סיווג נוסף ל"קהילה" ול"מסגרות" – ממד הזמן – התקופות השונות של החינוך לפטריטיזם בישראל: שנות החמישים והשישים התאפיינו בהדגשת "ציונות חלוצית", בהמשך לתקופת היישוב שבטרם מדינה, וציונות זו החלה להתאזן על ידי הוספת דגשים אקדמיים למקצועות הלימוד השונים. שלהי שנות השישים, שנות השבעים וראשית שנות השמונים, שבתוכם מלחמות ששת הימים (1967) ויום הכיפורים (1973) והמהפך הפוליטי (1977) היוו שנות מעבר, שבהן חל איזון בכיוון ההפוך – של המקצועיות האקדמית על ידי פטריטיזם ציוני והתיישבותי/מקומי. מאמצע שנות השמונים ואילך, שבהן התחדשו וגברו העלייה הגדולה מברית המועצות לשעבר ועליית יהודי אתיופיה, ניחן הפטריטיזם

28 'דרור, "ממדים' בהיסטוריוגרפיה של החינוך (בית הספר לחינוך של אוניברסיטת חיפה [תשכ"ד] – תשמ"ג] כרוגמא)", דור לדור לה (2010), עמ' 217–242.

29 'דרור, החינוך החברתי-ערכי ב'זרם העובדים' בתקופת המנדט הבריטי (1921–1948) – מעבר לחינוך עכשווי (דור לדור ו), 1994 (להלן דרור, החינוך החברתי-ערכי).

30 שם, עמ' 234.

31 'דרור, "מרכזיות ממדי 'קהילה' וה'מסגרות' בתחום החינוך לערכים, ערכים וחינוך לערכים", סוגיות בהשתלמויות מורים ח (1999), עמ' 335–343.

32 'דרור, "מערכת החינוך כסוכנת הפטריטיזם היהודי במדינת ישראל: מ'ציונות חלוצית' ל'ישראליות מאוזנת'", א' בן-עמוס, ד' בר-טל (עורכים), פטריטיזם – אוהבים אותך מולדת, תל אביב 2004, עמ' 137–173.

היהודי ב"ישראליות מאונזת" ביחס ליהדות ולעמים אחרים. במאמר זה נכלל גם הסיווג "איזון חינוכי-חברתי" – מידת האיזון וסוגו בין תוכניות הלימודים לערכי חברה הסובבת. את "גידול מסגרות 'החינוך המשותף' " ופתיחתן לקהילות לא-קיבוציות בחינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי ובכל הגילים סיווגתי במאמר בקובץ שערכתי על "החינוך הקיבוצי בסביבתו". שם מיפיתי את המשתנים הקובעים גידול זה – טווח הגידול, האוכלוסיות האחרות המשתלבות, הארכת זמן הגידול גם ל"גילאי העלומים" שלאחר השירות הצבאי, גידול על ידי מעורבות דו-סיטרית של מערכות החינוך והחברה בקהילה וגידול על ידי עצם הגיוון של המסגרות החינוכיות הגדלות.³³ בהמשך התפרסמו גם מחקריי על שני היבטים ממוקדים יותר של גידול זה, מידת ה"טוטליות" ו"הפתיחות" לסביבה במוסדות החינוכיים הפנימייתיים של הקיבוץ הארצי-השומר הצעיר (על פי שילוב משלי בין תאוריות של פנימייתיות), שכן מרבית המוסדות הללו הפכו או התחברו לבתי ספר אזוריים יומיים הפתוחים לסביבתם.³⁴

א.4. טיפוסים אידאליים ושימושיהם בהיסטוריה של החינוך

את המונח "טיפוס אידאלי" ("Ideal type") טבע מקס ובר, ופירושו במחקר החברתי בכלל ובחינוך בפרט הוא "מודל שנבנה כך שיתבסס על המרכיבים הנחשבים למאפיינים הבולטים יותר בסוג מסוים של תופעה, כגון ארגון ביורוקרטי אופייני". הביקורת הרווחת נגד שימוש בטיפוסים אידאליים בתופעות חינוכיות, למשל בתי ספר מצטיינים ומנהלים, היא, שהם חריגים ואינם מאפיינים את הרוב. התשובה המוגדרת לכך בספרות המחקר – שמיד אדגימה ממחקריי – היא ש"כל דוגמה ממשית צפוי שתקף חלק, ממאפייני הטיפוס האידאלי, אך לא את כולם".³⁵

ספרי "כלים שלובים" התמקד בשלושה מעגלים קהילתיים קונצנטרטיים: החינוך הקיבוצי כטיפוס אידיאלי מבחינת ההשקעה בחינוך, האוטונומיה הבית-ספרית וקשריו ההדוקים לסביבתו החברתית;³⁶ גם המעגל השני, זרם העובדים (שהחינוך הקיבוצי נכלל בו), היה אידאלי כתנועה חינוכית-חברתית ייחודית ומוכילה במערכת החינוך היישובית

33 'דרור', "גידול מסגרת 'החינוך המשותף'", 'דרור (עורך), החינוך הקיבוצי בסביבתו, תל אביב 1997, עמ' 13-35.

34 Y. Dror, "The Total Institution – Day School continuum: A Model for adapting and updating the 'Ideal Commune'", *Communal Societies* 17 (1997), pp. 59-74; Y. Dror, "Reducing the community in Kibbutz Artzi Institutions in Israel during the 80s-90s", *Journal of Adolescence* 21, 5 (1998), pp. 529-541

35 R. Gomm, "Ideal type", *Key Concepts in Social Research Methods*, Hampshire and New York 2009, pp. 164-165 (להלן Gomm, *Key Concepts*).

36 גם בתוך הטיפוס האידאלי של החינוך הקיבוצי היה טיפוס אידאלי אף יותר: המוסד החינוכי ה"טוטלי" של הקבה-א-השוה"צ, שנזכר בסעיף הקודם, ושימש גם כטיפוס אידאלי של פנימייה חינוכית המצוינת בסעיף זה.

ובראשית ימי המדינה; ואילו המעגל השלישי, הרחב יותר, כלל את הזרם הכללי באותן השנים, ומשנת 1953 את החינוך הממלכתי (הלא דתי), שרוב בתי הספר שנכללו בהם לא היו "אידאליים". חלק ניכר ממאפייניהם של החינוך הקיבוצי ושל זרם העובדים השפיעו על החינוך הכללי והממלכתי.³⁷

טיפוס אידאלי אחר הוא הפנימייה החינוכית. המחקר החינוכי מראה את יתרונותיה הברורים של הפנימייה כמסגרת נמרצת המשלבת כלים פורמליים ובלתי-פורמליים – אך הפנימיות הן רק כשלושה עד חמישה אחוזים ממוסדות החינוך בכלל. לפנימיות בישראל היה ויש כל השנים גם יתרון מובהק בהנחלת החינוך הלאומי על שני מובניו – הלאומי, וזה המגיע לכל שכבות העם – ועל כן הן שימשו מודל אידאלי לחיקוי לבתי הספר היומיים, שאינם פנימייתיים. פנימיות חינוכיות מתאפיינות על פי רוב בשלושה נדבכים הבנויים זה על זה – בית הספר הפורמלי; החינוך המשלים/החברתי שבאחריות בית הספר; החינוך הבלתי-פורמלי, בעיקר של תנועות נוער, שמתקיים בחלק מהפנימיות. בתי הספר היומיים אימצו מהטיפוס האידאלי הפנימייתי הזה מרכיבים שונים של יום חינוך ארוך, קשרים עם תנועות נוער ומרכזים קהילתיים ועוד.³⁸ תופעה זו כיניתי ופירטתי בפרסום מאוחר יותר "פנימייתיות מוגבלת", כפי שיוסבר בהמשך (א.6) לגבי "בין-תחומיות".

מצאתי במחקריי עוד שני סוגי טיפוסים אידאליים, פורמלי ובלתי-פורמלי, שהשפיעו רבים ממאפייניהם על מסגרות אחרות. שלוש הגימנסיות העבריות והעירוניות הראשונות שנוסדו בארץ ישראל בשלהי התקופה העות'מאנית – הגימנסיה העברית "הרצליה" בתל-אביב (1906), הגימנסיה העברית ברחביה שבירושלים (1908) ובית הספר "הריאלי העברי" בחיפה (1913) – היוו את הטיפוס האידאלי של החינוך הפורמלי העל-יסודי, שבעקבותיו קמו כבר בתקופת היישוב 34 תיכונים נוספים, שהתרחבו בימי המדינה בעקבות הגימנסיות הללו, בחינות הבגרות שלהן וכו'. בתי הספר העל-יסודיים היו מסוגים שונים – גימנסיות פרטיות, מסחריות, תיכונים דתיים, תיכונים חקלאיים, "כיתות המשך" של זרם העובדים שצמחו בחלק מהמקומות משתי כיתות לארבע, ועוד. כולם אימצו חלק ממאפייניהן של שלוש הגימנסיות העבריות הראשונות.³⁹

החינוך הבלתי-פורמלי בישראל התקיים מראשיתו, בעיקר בימי המנדט, בשני מסלולים מקבילים: תנועות (של) הנוער, שהראשונה בהן בארץ ישראל הייתה תנועת "הצופים", שהחלה ב"שבט משוטטי הכרמל" כבר בשנת 1916, ו"התנועה למען הנוער", חינוך משלים לסוגיו שארגנו מבוגרים למען הנוער. תנועות הנוער תבעו מבוגריהן הגשמה אישית בהתיישבות העובדת בעקבות המדריכים-השליחים מהקיבוץ ומהמושב, ומשנות השמונים ואילך נדרשה הגשמה בהתיישבות באזורי פיתוח בישראל תוך כדי פעילות

37 דרור, כלים שלובים, עמ' יא-יג.

38 י' דרור, "שילוב ממדים פנימייתיים בבתי-ספר לא פנימייתיים", מ' אריאלי (עורך), פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן, גבעתיים ותל אביב 1992, עמ' 9-39.

39 רשף ודרור, החינוך העברי, עמ' 77-90.

חינוכית וקהילתית. התנועות למען הנוער הסתפקו במועט – התרכזו בגילאי הילדות ובכילוי חיובי של הפנאי, והתנהלו באמצעות מדריכים שכירים גם בקרב מה שקרוי היום "נוער בסיכון". אגף הנוער שהוקם במשרד החינוך בראשית שנות השבעים, ושודרג ב-1991 ל"מינהל חברה ונוער", נטל במכוון מאפיינים אידאליים של תנועות הנוער ויישםם ככל האפשר בתחומים אחרים של חינוך משלים – של"ח (שדה, לאום, חברה) וידיעת הארץ, קידום נוער, נוער וקהילה, מועצות תלמידים ונוער מקומיות, אזוריות וארציות, מורשת העדות ועוד. ה"הדרכה הצעירה" בתנועות הנוער, שנועדה להצמיח מנהיגות צעירה, יושמה כדוגמה גם בשאר התחומים. תהליך זה לווה בייעוץ ובמחקר אקדמי על ידי ראובן כהנא מהאוניברסיטה העברית, מי שהמשיג את החינוך הבלתי-פורמלי בכללו בהתייחס לטיפוס האידאלי של תנועת הנוער.⁴⁰

א.5. חפיפות בין מקורות תאורטיים ומציאת מכנה משותף היסטורי-חינוכי ביניהן

תאוריות, בהכללה, מתייחסות לכל מערך של רעיונות המסביר תופעה מסוימת. יש הגדרות שונות לתאוריות – בין היתר כאלה המיינות תופעות נצפות עם קשר רופף ביניהן, תאוריות מן הטווח הבינוני (middle range theory), המכילות מושגי יסוד מקיפים יותר, ותאוריות גדולות (grand theory) או פרדיגמות.⁴¹ בשלושה מקרים לפחות מצאתי שחפיפה ומכנה משותף בין מקורות תאורטיים, בינוניים וגדולים עשויים להועיל לניתוח ההיסטורי-חינוכי. במאמר בעברית ובאנגלית נטען ששילובם של ארבעת מקורות הניקה התאורטיים הגדולים של החינוך המשותף, ובייחוד החפיפה הקיימת בין החינוכיים שבהם, החינוך הפרוגרסיבי והחינוך הבלתי-פורמלי של תנועת הנוער (בנוסף לציונות ולסוציאליזם), הוליד שמונה עקרונות חינוך ייחודיים, ואלה תורגמו למגוון אמצעים חינוכיים חדשניים לקיבוץ ומעבר לו.⁴² העקרונות הללו הודגמו בשתי גרסאותיו של המאמר באמצעות כמה חקרי מקרה של מוסדות חינוך קיבוציים והתיישבותיים יזמיים וניסיוניים הקיימים, משתנים ומתחדשים תדיר משנות השבעים ואילך.

שילוב וחפיפה של תאוריות "בינוניות" נמצא גם במחקריי על שניים מאבות החינוך הקיבוצי – יהודה רוזן-פולני ומרדכי סגל. הראשון מנה את מגוון התאוריות הפרוגרסיביות שהשפיעו עליו – בעיקר בביסוס חברת הילדים הקיבוצית – של גיאורג קרשנשטיינר, זיגפריד ברנפלד, סטניסלב שאצקי, ג'ון דיואי, ברטולד אוטו, גוסטב ויניקן, מריה מונטסורי

40 דרור, החינוך הבלתי פורמלי, עמ' 29-71.

Gomm, *Key Concepts*, p. 361 41

42 י' דרור, "השילוב בין התורה הפרוגרסיבית והבלתי-פורמלית בתולדות החינוך הקיבוצי ומעבר לו", ת' רפפורט, א' כהנא (עורכים), הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי, תל אביב 2012, עמ' 584-563 Y. Dror, "The Progressive and Non-formal principles of Kibbutz education in ;584-563 Israel", *History of Education* 33, 3, 2004, pp.171-178

ואוביד דקרולי.⁴³ סגל פיתח את "שיטת התהליכים" שלו, את "בית הילדים הכולל" בקיבוץ, את הגן מעורב הגילים ואת "גן המעבר" (שהתגלגל לימים לחטיבות הצעירות בבתי ספר ברחבי הארץ) בהשראת תאוריות מתקדמות של החינוך היהודי, החינוך הסוציאליסטי והחינוך הפרוגרסיבי לגונויו. הוא מצא את המשותף לשלושה תאורטיקנים – ז'ן ז'אק רוסו, רוברט אוון⁴⁴ וג'ון דיואי – כשלושת המקורות שעיצבו את תורת החינוך הקיבוצי שלו, שאותה לימד בעיקר בסמינר הקיבוצים בתל אביב, שאותו ייסד בשנת 1939; חלק מחידושו האקלקטיים שצוינו לעיל השפיעו גם על החינוך שמעבר לקיבוץ.

א.6. בין-תחומיות: "השאלת" מושגים מתחומים אחרים לחקר ההיסטוריה של החינוך

הזכרתי לעיל (א.4) את המושג "פנימייתיות מוגבלת" לגבי השימוש ב"טיפוס האידאלי" הפנימייתי בבתי ספר יומיים. המושג שהצעתי נשען על המונח "מוסריות מוגבלת" שטבע מרדכי ניסן, מהמומחים המובילים בעולם לחינוך מוסרי או ערכי, ופירושו שאף על פי שבהלכות דתיות ואחרות נקבע מוסר מוחלט ורצוי, בן האנוש קובע לעצמו את גבולות המוסר המחייבים אותו, על פי מיטב שיפוטו המוסרי ותפיסתו את האפשרי והמצוי לגביו. שאלתי מעולם הפסיכולוגיה לתולדות החינוך את עצם היחסיות של הפנימייה ככלי חינוך אידאלי.⁴⁵

השאלה נוספת מתחום הפסיכולוגיה לתולדות החינוך היא של תאוריית האיזון / שיווי המשקל שפותחה בידי הפסיכולוג האמריקני פריץ הייגר והוגדרה בדרכים שונות במילוני פסיכולוגיה. פיאז'ה וממשיכיו, לדוגמה, קבעו ש"תהליך של התאמה לסביבה קורה בדרך כלל באמצעות היטמעות והתאמה שנוטים לתחזק מצב של שיווי משקל קוגניטיבי או איזון, כאשר הפרט משיג מידע חדש". אימצתי מושגים אלה לצורך הדיון בחינוך לאומי: החינוך הציוני נקט כל שנותיו "איזון חינוכי חברתי" באמצעות תוכניות לימודים שנועדו לאזן משברים של אמונה בצדקת הדרך הלאומית או הדתית על ידי תוספת תכנים מתאימים, למשל בתחום התודעה היהודית בחינוך הממלכתי הלא דתי, או הקמת המכונים היהודיים-ציוניים בעקבות מלחמת יום הכיפורים ב-1973. ננקטו בו גם אמצעים של "איזון דילמי", כגון בין לימודי יהדות ולימודים כלליים, ובתוך היהדות – איזון בין תכנים יהודיים וציוניים.⁴⁶

43 י' דרור, תולדות החינוך הקיבוצי: ממעשה להלכה, תל אביב 2002, עמ' 15, 44.

44 Y. Dror, "Social education – Bridging between education and social systems: Owen's utopian education and kibbutz education today – A comparison", *Utopian Studies* 5, 2 (1984), pp. 87–102

45 דרור, כלים שלובים, עמ' 115–126. מ' ניסן, "מוסריות מוגבלת: מושג והשתמעויותיו מבחינת החינוך", פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך 1 (1984), עמ' 112–125.

46 דרור, שם, עמ' 237–252.

מושג פסיכולוגי-פסיכואנליטי שלישי שהשתמשתי בו הוא "מנגנוני הגנה" מבית מדרשה של אנה פרויד – הכחשה (כולל בריחה; denial, including escape), פיצול האישיות (splitting) ונרקיסיזם (narcissism). אנה פרויד, בעקבות אביה, פיתחה מושגים פסיכואנליטיים אלה בנוגע ליחיד. אנוכי, גם בעקבות חוקרים ישראלים ואחרים, יישמתי אותם כ"מנגנוני הגנה לאומיים", שזרם העובדים השתמש בהם בשנים 1943-1948 כתגובה לאימי השואה, שנודעו ביישוב היהודי כבר בנובמבר 1942. באמצעות מנגנוני ההגנה ניתחתי את המקורות הראשוניים שמצאתי בארכיון זרם העובדים (היחיד מהזרמים שהגיב פומבית בעת ההיא): התעלמות ממה שכבר היה ידוע על השואה בתכניות הלימודים; פיצול בין הגולה ליישוב היהודי בארץ ישראל תוך העצמת "שליטת הגולה" שהייתה מקובלת מלכתחילה אצל הציונים שעלו ארצה והותירו את הגולה וחולשותיה מאחוריהם, ונרקיסיזם יהודי מוגזם, שגרם להדגשת תכנים יהודיים בלבד. כל אלה התאזנו מחדש בתוך זמן קצר למדי, במקביל למאבק בבריטים ובערבים על הקמת מדינת ישראל.⁴⁷ את המושג "פוטנציאל מחקרי" שאלתי מהמונח שטבעה מרים בן-פרץ – "פוטנציאל קוריקולרי", קרי מה שניתן להפיק מחומריה של תוכנית לימודים לצורכי הוראה. בבואי לחקור את בית הספר הריאלי העברי בחיפה מצאתי בארכיונו שפע של מקורות ראשוניים, שיחד עם מקורות משניים, שנכתבו כמחקרים על בית הספר הריאלי, היוו פוטנציאל מחקרי עשיר מזוויות חינוכיות מגוונות.⁴⁸

הקרבה בין החינוך ותולדותיו לפסיכולוגיה ולתכנון לימודים מובנת מאליה. באופן דומה אפשר להשתמש גם בתחומים אחרים, כגון רפואה. במחקרי על ראשית בית הספר לחינוך באוניברסיטת חיפה, שנותח כולו כשותפות בין האקדמיה לדה, נזכרו אי אלו "בתי הספר להתפתחות מעשית" (PDS – Professional Development Schools) של מתכשרים להוראה לתחומיה, שהועתקו מהדגם של "בתי החולים האוניברסיטאיים" המשמשים להכשרה מעשית של לומדי הרפואה באוניברסיטאות. מי שהעמיקה חקור בכיוונים אלה היא היסטוריונית החינוך והרפואה צפורה שחור-רובין, שממנה למדתי רבות על מסגרות רפואיות-חינוכיות מן העבר שהן בנות יישום חינוכי בימינו, כגון עבודת צוות ושיתוף פעולה בין כל הגורמים במרפאות, מרכזי בריאות קהילתיים ועוד.⁴⁹

Y. Dror, "National Denial, Splitting, and Narcissism – Group Defense Mechanisms of 47 teachers and students in Palestine in response to the Holocaust, 1943-1948, and their significance", *Mediterranean Journal of Educational Studies* 1, 2 (1996), pp. 107-137

Y. Dror, "'Research Potential' in the stories of leading schools: The Hebrew Reali School 48 in Israel", *History of Education Bulletin* 59 (1997), pp. 22-29

49 דרור, בית הספר לחינוך של אוניברסיטת חיפה, עמ' 25-28; 'דרור, "ביוגרפיה נשית רפואית וחינוכית, ומה אפשר ללמוד מתולדות הרפואה וליישם בחינוך", דור לדור מט (2015), עמ' 501-504.

א.7. גישה היסטורית-חינוכית השוואתית

בספרו ההיסטוריוגרפי המקיף "היסטוריה, זיכרון ותעמולה" דן יואב גלבר גם בהיסטוריה ההשוואתית ומביא הגדרות של כמה חוקרים ובכלל זה: "היסטוריה השוואתית [...] קלה יותר להגדרה: היא עוסקת בדמיון ובשונות, על פי רוב בין היסטוריות לאומיות, אם כי אפשר, ואף רצוי, לחשוב על יחידות נוספות להשוואה"⁵⁰. ג'יימס מהוני (Mahoney) ודיטריך רוסכמיייר (Rueschemeyer) מסכימים שאפשר להגדיר היסטוריה השוואתית הגדרה רחבה, ובספרם העוסק בניתוח היסטורי השוואתי במדעי החברה נתנו שלושה סימנים מגבילים של היסטוריה השוואתית: לשיטתם היא חייבת לכלול ניתוח סיבתי, תהליכים של זמן היסטורי והשוואה שיטתית מוגבלת למספר קטן של מקרים.⁵¹ במחקריי השתמשתי בהשוואות היסטוריות חינוכיות המתאימות לשתי הגדרות אלה.

במחקר היסטורי-חינוכי השוויתי את "אמיל" של רוסו – יצירת מופת חינוכית – כפי שפורשה בשתי דרכים שונות בידי שני אישי חינוך וחברה בולטים בפועלם כמכשירי מורים וכמרכזים לפרחי הוראה על תולדות החינוך: מרדכי סגל (1903–1991), מייסד סמינר הקיבוצים בתל אביב ומנהלו ומורה בו בשנים 1939–1973, ואמיל דורקהיים (1858–1917), הסוציולוג היהודי-צרפתי שלימד חינוך ועסק בהכשרת מורים באוניברסיטת בורדו בצרפת ובקתדרה לחינוך של הסורבון בפריז בשנים 1887–1915. הרצאותיהם המפורסות למתכשרים להוראה בישראל ובצרפת נותרו בכתובים ודיון ב"אמיל" תפס בהן חלק נכבד. מצאתי שסגל הביא ל"אמיל" את זווית הראייה החינוכית והקיבוצית שלו, ואילו דורקהיים הבליט ביצירה זו את פירושו האקדמי-הסוציולוגי.⁵²

השוויתי (יחד עם רעיה טילינגר) את הקורסים האקדמיים למנהלים באוניברסיטת חיפה לאלה שבמכללה לחינוך באורנים בשנים 1980–1995.⁵³ ההשוואה עסקה בקורסים

50 י' גלבר, היסטוריה, זיכרון ותעמולה: הדיסציפלינה ההיסטורית בעולם ובארץ, תל אביב 2007, עמ' 200–201.

J. Mahoney, D. Rueschemeyer (eds.), *Comparative historical analysis in the social sciences*, 51 New York 2003, pp. 10-15. בספרות ההיסטוריוגרפית מקובלות היום שתי גישות השוואתיות נוספות, האחת היסטוריה של מעבר אידאה, תפיסה חינוכית וכו' ממרחב גאוגרפי או תרבותי אחד לאחר, והאחרת, היסטוריה משתרגת או סבוכה, המתמקדת בקשרי הגומלין בין חברות שונות ולא רק בהשוואה ביניהן. במאמר זה אתמקד בגישה ההיסטורית-חינוכית-השוואתית בלבד. ראו N.W. Sobe, "Entanglement and Transnationalism in the History of American Education", T.S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives and its Questions, Methods and Knowledge*, New York 2013, pp. 93-108

52 Y. Dror, "What Durkheim and the Fathers of Kibbutz Education took from Rousseau: A Dilemma Analysis Compares the Evolution of Educational Thought in France and Israel", *Durkheimian Studies 2* (1996), pp. 133-149

53 י' דרור, ר' טילינגר, "הקורסים האקדמיים למנהלים: השוואה בין תכנית אוניברסיטת חיפה לתכנית מכללת אורנים (1980–1995)", עיונים במינהל ובארגון החינוך 21 (1997), עמ' 103–126. גרסה אנגלית מורחבת פורסמה ב-"Training of school principals in integrative academic and field oriented models: Historical examples from Israel (1980-1995)", *Westminster*

עצמם, במיקומו של הקורס במוסד האקדמי ובקשר שבין הקורסים למסד המחוזי והארצי של משרד החינוך. בסיכומה הובהר ההבדל המובהק בין הקורסים בחיפה, שהחלו בשנת 1980, לאלו שבאורנים, שראשיתם ב-1987: הדגם האוניברסיטאי היה בעל אוריינטציה אקדמית מובהקת, על חשבון השדה, והדגם של מכללת החינוך בלט באוריינטציית השדה שלו. ההמלצה לגבי שני המקרים, כמייצגים טיפוסים של הכשרות מנהלים, הייתה לשלב ולאזן יותר בין האקדמיה לשדה.

בעקבות ספרי "תולדות החינוך הקיבוצי" הגעתי למסקנה שייצוגן של הנשים בהשוואה לגברים בהיסטוריה זו חסר – הגברים הם שכתבו את תורת החינוך המשותף ויוצגו הרבה יותר מהנשים בתיעוד, במחקר ובדיונים המכריעים בתחום זה, אף על פי שהנשים הן שעסקו בחינוך בפועל והיו מהן שהנהיגו אותו (למשל במעבר מהלינה המשותפת ללינה המשפחתית). חוסר בולט ניכר גם בהתייחסות לגיל הרך, לחינוך הנערה המתבגרת ועוד. ההשוואה בין המינים נכללה במאמר המשך שהתבסס על מקורות ראשוניים ומשניים שבהם נעשה שימוש בספר. היא לוותה בהסברים אפשריים בעקבות המחקר המגדרי-היסטוריוגרפי ובהמלצות לאיזון הייצוג המגדרי בחקר תולדות החינוך הקיבוצי בעתיד.⁵⁴ השוואות נוספות ערכתי בין החינוך הכפרי בעולם (המאפיין על פי רוב אזורים נחשלים) לזה של "בית הספר הכפרי" בראש פינה בהנהגת יצחק אפשטיין ובעיקר שמחה וילקומיץ, ששימש "טיפוס אידאלי" לבתי הספר ביישוב מאז שהוצג בכינוס היסוד של הסתדרות המורים בשנת 1903;⁵⁵ בין "הגישה הטבעית" העולמית להוראת הלשון ותרגומה לשיטת "העברית בעברית" שאפשטיין, וילקומיץ ורבים אחרים נקטו ופיתחו,⁵⁶ וכן השווייתי יחד עם מרדכי (מוטי) בר-לב בין החינוך לעבודה בקיבוץ הדתי והחילוני.⁵⁷

בין עבודות התזה של מונחיי אזכיר רק השוואות היסטוריות-חינוכיות אחדות, מסוגים שונים: חלוציות חינוכית בשנות האלפיים מול זו שבראשית המדינה;⁵⁸ מגוון גנים דמוקרטיים בהשוואה לגנים הקיבוציים;⁵⁹ השקעה בחינוך בקיבוץ שיתופי ("ישן") לזו שב"קיבוץ

Studies in Education, 21 (1998), pp. 57-71

54 'דור', "ייצוגן החסר של הנשים בתולדות החינוך הקיבוצי", ס' פוגל-ביז'או (עורכת), באות משתיקה: נשים, קיבוץ ושינוי חברתי, תל אביב ורמת אפעל 2009, עמ' 78-97.

55 Y. Dror, "The new rural school in the Upper Galilee (Eretz-Israel) at the beginning of the 20th century", *Journal of Research in Rural Education* 9, 3 (1994), pp. 179-190

56 דרור, כלים שלובים, עמ' 194-197, 254-257.

57 'דור', "החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי בקיבוץ הדתי", ז' גרוס, 'דור (עורכים), חינוך כאתגר חברתי, תל אביב ורמת גן 2004, עמ' 53-54.

58 מ' גרייבסקי-דרור, "החלוץ החינוכי" בשנות האלפיים בהשוואה לחלוציות החינוכית בעשורים הראשונים למדינת ישראל: מאפייניו כמנהיג ודרכו בחינוך האוכלוסיות החלשות והמוחלשות", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, 2015.

59 א' זהר-מרמור, "חינוך דמוקרטי בגיל הרך: 'חקר מקרה מרובה' בשלושה גני ילדים דמוקרטיים", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, 2015.

מתחדש" ("דיפרנציאלי");⁶⁰ השיח הנאו-ליברלי המתקיים בראשית המאה העשרים ואחת בשני ארגוני המורים;⁶¹ השפעתו של מנהל-מייסד ומנהיג כריזמטי על הניהול של ממשיכו.⁶² נראה אפוא לסיכום, שיחידות ההשוואה האפשרית מגוונות ביותר: קורסים, מוסדות וארגונים חינוכיים ואף חברתיים, אישי חינוך, גישות ושיטות חינוכיות, טקסטים ושיח לסוגיו.

א.8. מבנים ארגוניים כמשקפי מהות היסטורית-חינוכית

מבנה ארגוני מוגדר בידי מומחה המנהל יצחק סמואל כ"מערך שיטתי ומסודר של תפקידים [...] מבנים ארגוניים [...] משקפים את אופני החלוקה של הפעילות הארגונית לתפקידים, לתת-יחידות ברמות שונות, לתחומי סמכות ואחריות [...] [ו]נועדו לווסת את הפעילות הארגונית, לנתב את מהלכה ולפקח עליה".⁶³ על פי הגדרה זו בחרתי לעסוק בתולדות החינוך הבלתי-פורמלי ביישוב ובמדינת ישראל בהתאם להתפתחות הביורוקרטיה של התחום, שכן מסגרות אלה שיקפו את השינויים שחלו בתחום ואת מרכיב הגופים העיקריים שפעלו בו: מהתארגנות "לשכת הנוער והצופיות" (1935) בתוך מחלקת החינוך היהודית של הוועד הלאומי בזמן המנדט, דרך "עלייתה בקודש" ל"מחלקת הנוער" (1959), "אגף הנוער" (1972) ו"מינהל חברה ונוער" (1991 ואילך) במשרד החינוך של מדינת ישראל.⁶⁴ דוגמה נוספת להשתקפות היסטורית-חינוכית ממוקדת של המבנה הארגוני בחינוך הבלתי-פורמלי נוגעת לימי המנדט הבריטי, ובמיוחד לשנים 1937-1940, שלאחר רצח ארלוזורוב ב-1933. להלן החלוקה בין תנועות הנוער של ארץ ישראל העובדת לתנועות למען הנוער (הצופיות והחינוך המשלים לסוגיו):

סוג מסגרת הנוער	תנועות הנוער של א"י העובדת	התנועה למען הנוער
זרם חינוכי מסייע	זרם העובדים / המרכז לחינוך בהסתדרות	הזרם הכללי
קרבה פוליטית	מפלגות הפועלים / תנועות ההתיישבות	הציונים הכלליים וההוגים האזרחיים
גוף ציבורי תומך	המרכז לנוער / מחלקת הנוער בהסתדרות הציונית	מחלקת החינוך של הוועד הלאומי (כולל לשכת הנוער)

60 א' טקו, "השקעה בחינוך בקיבוצים בראי היסטורי-עבר צופה עתיד: בין הקיבוץ ה'שיתופי' לקיבוץ ה'מתחדש', שני חקרי מקרה משווים, עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, 2013.

61 א' ברדה, "שיח איגודי המורים בפתחה של המאה ה-21 (2000-2011), לנוכח התגברות מגמות נאו-ליברליות בחינוך בישראל", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, 2012.

62 ד' ביתן, "מנהיגותו של אברהם אורן ז"ל והשפעתו על ביה"ס אורט ע"ש י. רוגוזין במגדל העמק, 1995-2006", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, 2006.

63 י' סמואל, ארגונים: מאפיינים, מבנים, תהליכים, חיפה ותל אביב 1996, עמ' 73-74.

64 דרור, החינוך הבלתי פורמלי.

הפוליטיזציה המובהקת של החינוך הבלתי-פורמלי ניכרת היטב בטבלה מסכמת זו של המבנה הארגוני – תנועות הנוער משמאל, והתנועה למען הנוער במרכז-ימין. הזרם הכללי וראשיו, שדגלו בחינוך א-פוליטי, אימצו את הצופיות ואת התנועה למען הנוער בכללה, והציונים הכלליים והחוגים האזרחיים ששלטו במחלקת החינוך היישובית גיבו אותם פוליטית וכלכלית. בתקופת המאבק של התנועות החלוציות כתנועת הנוער בית"ר וברוויזיוניסטים הן נזקקו לגיבוי וסיוע ציבורי נרחב יותר. כך הוקמו ה"מרכז לנוער" ולאחריו "מחלקת הנוער" בהסתדרות הציונית, שם היה לשמאל רוב. המאבקים החינוכיים והאידיולוגיים-פוליטיים של תנועות הנוער השתקפו אפוא היטב בימי המנדט במבנה הארגוני של החינוך הבלתי-פורמלי.⁶⁵

השתקפות מהויות בתולדות החינוך דרך המבנה הארגוני נחקרה על ידי גם בחינוך הפורמלי. "ארגון עובדי זרם העובדים" היווה ישות ייחודית בתוך זרם זה – מחד גיסא ארגון מקצועי של מורים, שייצג את העובדים בו כלפי מעסיקהם, המפקחים והפקידים של המרכז לחינוך בהסתדרות; מאידך גיסא הוא היווה "תנועת מחנכים" שצמחה מלמטה ושיתפה פעולה עם הממסד של מרכז החינוך בהוצאה לאור של פרסומים וביטאונים חינוך, בארגון כינוסים ארציים ואזוריים ובעשייה תרבותית-פדגוגית מגוונת. המעקב אחר פעילות הארגון וקשריו עם המרכז לחינוך בהסתדרות לאורך השנים אפשרו להציגו כארגון מקצועי ייחודי, שאפשר ללמוד מדרכו גם בימינו.⁶⁶

אציג גם שתי עבודות מחקר שהנחיתי, שבהן נחקרו ארגונים מהמגזר הראשון (הממשלתי) והשלישי (עמותות) מן הזווית הארצית והמקומית כאחד: האחת בחנה את ארגון היל"ה (השלמת יסוד ולימודי השכלה) כמסגרת בלתי-פורמלית מטעם מנהל חברה ונוער במשרד החינוך להשלמת לימודים פורמליים, והשנייה דנה בעמותת ניצן (לטיפול בלקויות למידה לסוגיהן).⁶⁷ הראשונה עסקה בתולדות הארגון הארצי של היל"ה ובהשתקפות פעילותו החינוכית בסניף רחובות שהצמיח, והשנייה דנה בעמותת ניצן בסניף תל אביב, שלימים התרחב לעמותה הארצית של ניצן. הבחירה בשילוב בין הארצי למקומי – "מלמעלה למטה" ולהפך – מהווה דוגמה נוספת לחשיבות הפענוח של המבנה הארגוני כמשקף את ההיסטוריה החינוכית לאשורה ולעומקה ככל הניתן.

65 רשף ודרור, החינוך העברי, עמ' 135.

66 י' דרור, "ארגון עובדי זרם העובדים (המרכז לחינוך) בתקופת המנדט: תנועה חינוכית וארגון מקצועי ייחודי", עיונים בתקומת ישראל – סדרת נושא: כלכלה וחברה בימי המנדט, 1918–1948 (2003), עמ' 583–615.

67 ח' הברפלד, "חקר מקרה – תכנית היל"ה בין השנים 1982 – 2000", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, 2004; ח' לבנה, "הדילמות המרכזיות אשר ליוו את עמותת ניצן בסניף תל אביב בשנים 1974–2002", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, 2007.

ב. שמונה אמצעים בהיסטוריה של החינוך

ב.1. מיפוי היסטורי-חינוכי כדרך לבחינת "מצב התחום" (state of art)

"מיפוי" (mapping) משתייך לדיסציפלינה הגאוגרפית, וליתר דיוק ל"גאוגרפיה האנושית" (human geography), ויש בו גם מעין מפות, שהן תרשימים ודיאגרמות – צורות לא שגרתיות של מפות שנחשבות כאלה משום שבדומה למפות הן נועדו לייצג את העולם שאנו חיים בו.⁶⁸ בספר על דרכי מחקר יצירתיות במדעי החברה נזכרות מפות מסוגים שונים, משורטטות ביד או באמצעות מחשב ומוערות (annotated). מפות כאלה, על הערותיהן המילוליות, שימושיות לגילוי יחסים מורכבים בין מחשבות, רגשות, מקומות, אובייקטים ומושגים, ויכולות לסייע מאוד לחוקרים במיפוי "מצב התחום".⁶⁹ מיפוי היסטורי-חינוכי יכול להיעשות במתכונות שונות, ולא רק לגבי מצב התחום, כפי שיוגם בסעיפים הבאים. ראשית אציין מאמר ממפה שמצב התחום כלול בכותרתו. היות שההיסטוריה של החינוך היהודי והציוני היא חלק מתחום החינוך היהודי בכלל, מיפיתי בכנס הראשון של האגודה לחקר החינוך היהודי (1998) את מצב תחום המשנה של המחקר ההיסטורי-חינוכי בארץ ישראל ובמדינת ישראל. הצגה זו נכללה בספר הכנס שראה אור שנתיים לאחר מכן.⁷⁰ להלן דוגמאות לשלושה מיפויים אפשריים נוספים. את מצב חקר החינוך בקיבוץ הדתי בעבר ובהווה דאז מיפיתי על פי הממדים התוצאתי, האידאולוגי, המבני והחברתי, והדילמות שבחינוך העל-יסודי והעל-תיכוני, ובמבט משווה מסכם.⁷¹ את מצב התחום של המחקר ההיסטורי, החברתי והחינוכי של הקיבוץ סיכמתי במדור של "סקירת ספרים" כ"ספירת מלאי" מקיפה וממפה לרגל הוצאתו לאור של החלק הראשון בספרו החשוב (באנגלית, ולימים גם בעברית) של ההיסטוריון הנרי ניר על תולדות התנועה הקיבוצית. בסיכום הסקירה הצעתי מדדים לבחינת מחקר הקיבוץ להסתעפויותיו מבחינת הכותבים והקוראים, התחומים, התכנים, התנועות הנחקרות ועוד.⁷² בספר שערכת עם נורית חמו מיפינו את תחום החינוך היהודי הפלורליסטי בישראל ובתפוצות באמצעות מחקרים של מומחי התחום. נכללו בו מאמרים היסטוריים-חינוכיים על התהוות החינוך היהודי מהמקרא ועד ימינו, התפתחות שיטות הלימוד בבתי מדרש לדורותיהם, ראשית חינוך

D. Dorling, D. Fairbairn, *Mapping – Ways of representing the world*, Harlow, England 1997, 68 pp. 3-4

H. Kara, *Creative research methods in the social sciences*, Bristol 2015, pp. 90-91 69

70 ההיסטוריה של החינוך היהודי (הציוני) בארץ ישראל ובמדינת ישראל – מצב תחום המחקר, אצל B. Bacon, D. Schers and D. Zisenwine (eds.), *New Trends in Research in Jewish Education*,

Tel Aviv 2000, pp. 71-99

71 'י דרור, "החינוך בקיבוץ הדתי – חקר העבר וההווה ומבט משווה", 'י ארנון, 'י פרידלנדר וד' שוורץ (עורכים), סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן, רמת גן תשע"ב.

72 'י דרור, "מגמות ותמורות במחקר ההיסטורי, החברתי והחינוכי של הקיבוץ", קתדרה 77 (1995), עמ' 161-182.

תל"י, מקצוע "תרבות ישראל" כגלגולה של תוכנית טיפוח התודעה היהודית, תולדות החינוך היהודי בארצות העולם ועוד.⁷³

ב.2. התפתחות "דגמים מחקריים" ככלי מיפוי היסטורי-חינוכי

דגם – בלועזית מודל (model) מוגדר בספר יען על שיטות מחקר: "הפשטה (abstraction) כדי להציג תופעה בדרך בהירה יותר. מודל מדגיש את הגורמים או את המשתנים החשובים ביותר ואת הדרכים שבהן הם פועלים זה על זה. מודל יכול להיות נוסחה (פורמולה), ניתוח של רשת או דיאגרמה אחרת, מושג, טיפוס אידיאלי וכן הלאה".⁷⁴ בסעיף זה אציג דגמים / מודלים מסוג נוסף – דגמים מחקריים המביאים ציוני דרך בולטים בחקר תופעה חינוכית מסוימת, ומשום שהם דנים בגורמים או במשתנים החשובים ביותר והדרכים שבהן הם פועלים זה על זה אפשר להשתמש בהם לסיכום התופעה והתפתחותה.

דגמים מחקריים רבים קשורים לחינוך הקיבוצי (המשותף) משום שנחקר רבות לאורך מעל מאה שנותיו. את ספרי "תולדות החינוך הקיבוצי" חתמתי בפרק על "הערכה מחקרית והיסטורית מסכמת של החינוך המשותף ובוגריו", ובסעיפו הראשון הובאו "עיקרי המחקרים על החינוך המשותף העוסקים בסוגיות שעלו בספר". הסעיף נפתח בדבריהם של צבי לביא ופרופ' אלברט י' רבין, מחוקריהם המובהקים של החינוך הקיבוצי במחצית השנייה של המאה העשרים: "כשדנים בתופעות המתייחסות למערכת הקיבוצית, חובה היא לתת את הדעת לפרספקטיבה ההיסטורית. באופן ספציפי חשוב לדעת באיזו תקופה בשישים השנים האחרונות מדובר, כשמתארים את התנאים והנסיבות של גידול ילדים בקיבוץ".⁷⁵ מתוך הדגמים המחקריים הרבים שמובאים שם, בחרתי להתרכז כאן בדוגמה בולטת, שאותה הרחבתי במאמר נפרד על מחקרי החינוך המשותף של חוקרים מחוץ לישראל,⁷⁶ חלקם בשיתוף פעולה עם עמיתים ישראלים (מהם חברי קיבוץ). הדיון בממצאים העלה, שארבע סוגיות מרכזיות נדונו במשך השנים ולגביהן עיצבו חוקרי החינוך הקיבוצי בעולם ארבעה דגמים מחקריים בולטים שהושפעו מרוח הזמן (צייגייסט, Zeitgeist) המחקרית העולמית: (1) תאוריית ההיקשרות (attachment) ההכרחית בין האם לילדה, והחסך האימהי הנגרם עקב הפרדת הילד מהאם, גם בקיבוץ, מבית מדרשם של ג'ון באולבי (Bowlby) וממשיכיו, העסיקה את החוקרים בשל העניין הבין-לאומי בתומים שנתרו בעקבות מלחמת העולם השנייה בארצות שונות וחלקם גדלו בבתי יתומים במנותק ממשפחותיהם. הרלוונטיות של ההיקשרות בהקשר הקיבוצי פחתה עם המעבר מלינה

73 ג' חמו וי' דרור (עורכים), שבילים בחינוך יהודי פלורליסטי, *Paths in Pluralistic Jewish Education*, תל אביב 2012.

74 Hammond and Wellington, *Research Methods*, p. 171

75 י' דרור, תולדות החינוך הקיבוצי, עמ' 225.

76 י' דרור, "תולדות החינוך המשותף בעיני זרים – והזמן שעשה את שלו", דברים 4 (2011), עמ' 104-122.

משותפת ללינה משפחתית; (2) **הקבוצה החינוכית** והשתמעויותיה מבחינת ההתפתחות המוסרית מחד גיסא והלחץ החברתי והקונפורמיות מאידך גיסא העסיקו (בהתאמה) את לורנס קוהלברג ותלמידיו ואת אורי ברונפנברנר ועמיתיו בשנות השבעים והשמונים כחלק מהתפתחות המחקר הבין-לאומי המשווה הנאו-פיאז'ני וחקר הסוציאליזציה; הממצאים הראו השפעה פוחתת והולכת של הקבוצה החינוכית ועליית כוחם של ההורים והמבוגרים ככל שהקיבוץ הפחית מהקולקטיביות שלו – מה שנמצא גם במחקרים הישראליים המקבילים לאורך השנים; (3) **דמותו הערכית של בוגר החינוך המשותף** נדונה אצל החוקרים הזרים הראשונים של החינוך הקיבוצי בשנות החמישים והשישים – אך הדיון לא העלה את האפיונים הקבוצתיים שביקשו הללו למצוא – וחוקרי שנות השמונים, זרים וישראלים כאחד, הסיקו שיש מגוון הבדלים באישיותם ובמזגם של בני הקיבוץ בכל הגילאים; (4) **החינוך המשותף** כדגם ייחודי ואוטופי משהו של **חינוך פרוגרסיבי** עניין בעיקר את חוקרי הקיבוץ הגרמנים מאוניברסיטאות טובינגן, בילפלד ורגנסבורג משנות השבעים ואילך, כחלק מהשיח האקדמי והסטודנטיאלי בגרמניה על חשיבות "החינוך החדש", ששורשיו מצויים בארץ זו כבר משלהי המאה התשע עשרה. אלה חקרו את החינוך הקיבוצי מראשיתו, הבחינו בפחות שחל בפרוגרסיביות שלו בגילאים השונים והציבו ציוני דרך על פי התמורות שחלו בהדרגה עם הוצאת כיתת הלימוד, הלינה ופעילות תנועת הנוער מבתי הילדים והנעורים. לטענתם, למרות כל אלה, החינוך המשותף בקיבוץ עודנו פרוגרסיבי במידה רבה גם כשהפחית מכוללנותו ופתח את מסגרותיו במידה ניכרת לחברה הסובבת. הדגמים הללו – שסיכמו את עיקרי העבודות של חשובי החוקרים הזרים בתחום החינוך הקיבוצי במחצית השנייה של המאה העשרים – מיפו את ההתפתחויות שחלו בתחום זה הלכה למעשה.

באופן דומה בחנתי דגמים מחקרניים עיקריים של החינוך הבלתי-פורמלי היהודי בגולה וב(ארץ-)ישראל מימי היישוב לימינו – דגמים שמצאו חוקרים מובהקים של התחום ובהם חיים שצקר, צבי לם, שמואל נח אייזנשטרט, חיים אדלר, ראובן כהנא, רינה שפירא. באמצעותם מיפתי תחום היסטורי-חינוכי זה ואף הפקתי מהדגמים המחקריים לדורותיהם דגם כולל גמיש ובר התאמה למסגרות ולזמנים השונים. דגם זה משלים את החסר בתאוריות של החינוך הבלתי-פורמלי, מתוסף לדגמים הקיימים ואף מאפשר תכנון עתידי. הדגם כולל שלוש קטגוריות-על שמוצו מהדגמים המחקריים הבלתי-פורמליים בגישת התאוריה המעוגנת בשדה: (א) הפדגוגיה הבלתי-פורמלית ושיטותיה; (ב) התכנים והמטרות של החינוך הבלתי-פורמלי; (ג) המסגרות וארגון הפעילויות בחינוך הבלתי-פורמלי.⁷⁷

⁷⁷ י' דרור, "תרומת תולדות החינוך הבלתי-פורמלי של הנוער בישראל למדיניות התחום בארץ ובעולם: דגם בלתי-פורמלי מבוסס מחקר היסטורי, כולל וגמיש ביישום", דור לדור מט (2015), עמ' 67-99 (להלן דרור, תרומת תולדות החינוך הבלתי-פורמלי).

ב.3. התפתחות החלטותיהן של ועדות ציבוריות ככלי מיפוי היסטורי-חינוכי

ההיסטוריה של החינוך בישראל משופעת בוועדות ציבוריות, פרלמנטריות, של משרד החינוך עצמו ואחרות, שמונו בידי שרי החינוך (ולעיתים גם מנכ"ל המשרד) וראשי המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) לדורותיהם. השימוש ההיסטורי-חינוכי שעשיתי ב"אמצעי" מיפוי זה ומגוון תפוקותיו לגבי מדיניות ההווה והעתיד יודגם ממחקריי בתחום הכשרת המורים, בנוגע לרפורמות חינוכיות מקיפות ובזיקה לתוכניות טיפוח התודעה היהודית לדורותיהן. בשנים 1960-2006 פעלו 16 ועדות, ציבוריות ואקדמיות, מטעם משרד החינוך ו/או המל"ג בתחום הכשרת עובדי ההוראה והחינוך בישראל. לאחר סקירת הוועדות, נושאייהן, שיוכן המוסדי ויושבי הראש שלהן פורטו המלצותיהן, מוינו לארבע קטגוריות (תוכניות לימודים, פרחי הוראה, מורי המורים והמבנה הארגוני והמערכת) ונבדקו יישומיהן בפועל במהלך השנים. לאור כל אלה, בשיטת התאוריה המעוגנת בשדה ובסיוע תאוריות ישראליות ועולמיות בתחום הכשרת המורים, הבאתי המלצות למדיניות עתידית של הכשרת המורים והשתלמותם בישראל: רפורמות "ממעלה ראשונה" (שיפור הקיים) ו"ממעלה שנייה" (שינוי מן היסוד) בתוך מכללות ההוראה ובתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ובמערכות ההכשרה והחינוך הגבוה בישראל בכלל.⁷⁸

בספר שראה אור ב-2006 בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום "דוח דברת", שפורסם שנה לפני כן, הוזמנתי לכתוב מאמר היסטורי-חינוכי על רפורמות העבר בחינוך הישראלי ומה שניתן ללמוד מהן באשר לדוח דברת. התמקדתי בשתי רפורמות עיקריות: רפורמת האינטגרציה משנת 1968, ורפורמת האוטונומיה הבית-ספרית, שלא הוכרזה ככזאת אך החלה לפעול בד בבד עם האינטגרציה בראשית שנות השבעים. לגבי כל אחת מהן חקרתי את התכנון ואת קבלת ההחלטות, את הגורמים המסייעים והבולמים להחלטה ולהפעלה ואת הליוי המחקרי. פירטתי את כל הוועדות הרבות שליוו את שתי הרפורמות האלה, הביאו לידי החלטות, ליוו את תהליך הפעלתן, העריכו אותן מחקרית ופיתחו אותן תוך כדי המלצות על העמקתן והמשכיהן. גם במקרה זה השתמשתי בתאוריה המעוגנת בשדה; בחנתי את הממצאים ההיסטוריים-חינוכיים לאור התאוריות על רפורמות והצעתי משתנים קובעי מדיניות ליישום דוח דברת ורפורמות ושינויים בכלל שהופקו מהניתוח הפנימי והתאורטי-חינוכי של רפורמות העבר וועדותיהן. שישה מהמשתנים הללו מופו במערכת החינוך פנימה: (1) מיקומה של הרפורמה במשרד החינוך; (2) חלוקת הסמכויות והאחריות בין משרד החינוך, הרשויות המקומיות ובתי הספר; (3) סוג הוועדות הממליצות ומשתתפיהן; (4) ממד הזמן בתכנון וכביצוע; (5) ממד קשרי הרוחב בתוך מפעילי הרפורמות וכינן לבין רפורמות משלימות; (6) עמדת האקדמיה החינוכית העולמית והישראלית. מופו גם שישה משתנים חוץ-חינוכיים: (1) הנסיבות הפוליטיות והחקיקתיות; (2) סדר היום הציבורי

78 י' דרור, "מדיניות הכשרת עובדי ההוראה והחינוך בישראל: מה ניתן ללמוד מהוועדות וניירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד?", ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתקנת, ירושלים ותל אביב 2008, עמ' 56-90.

והביטחוני; (3) עמדת הרשויות המקומיות; (4) עמדת ההורים וארגוניהם; (5) תפקודם של איגודי המורים; (6) עמדת מגזרים ייחודיים, כגון הממלכתית-דתית, החרדי והקיבוצי.⁷⁹ טיפוח התודעה היהודית בקרב תלמידיו החילוניים של החינוך הממלכתי בישראל משויך היסטורית לשר החינוך זלמן ארן, שמילא את התפקיד בשנים 1955-1960, 1963-1969 והקים חמש ועדות לנושא זה. ועדות אלה הוליכו להקמת "המרכז לטיפוח התודעה היהודית" ב-1965, וזה הפיץ תוכניות לימודים לבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים. לוועדות אלה קדמה ועדה שפעלה באותו נושא לפני קום המדינה, בשנים 1944-1945, בראשות המחנך משה תלמי ממושב כפר יחזקאל. זו החליטה על תוכניות לימודים ל"הגברת לימודי היהדות" בזרם העובדים הציוני-סוציאליסטי החילוני, ואלה הונהגו הלכה למעשה בזרם חינוכי זה, שהיווה כרבע ממערכת החינוך היהודית דאז. מהשוואת כל הוועדות משנות הארבעים עד שנות השישים הסקתי שהן הציעו תוספות או דגשים דומים בתוכניות הלימודים על עם ישראל, תורת ישראל, תפוצות ישראל והווי ומסורת יהודיים ברוח חידושי הקיבוץ החילוני בתחום היהדות. בשנת 1988 הוכרזה רשת "תגבור לימודי היהדות" (תל"י) כמסגרת ייחודית בחינוך הממלכתי, ובשנים 1991-1994 פעלה מטעם משרד החינוך והורים ומורים מתל"י ועדה בראשות הפרופ' אביגדור שנאן לקביעת תוכנית הלימודים של הרשת, וזו דמתה להפליא לתוכניות של ועדת תלמי ושל חמש הוועדות מימי ארן. באותן השנים פעלה גם מטעם משרד החינוך ועדת "עם ועולם – תרבות יהודית בעולם משתנה", ועדת בראשות הפרופ' עליזה שנהר והקרואיה על שמה. המלצותיה משנת 1994 יצרו גישה מקיפה, פלורליסטית, אקטואלית ואישית ורב-תרבותית של כל רובדי היהדות, ובין-תחומית לכל הגילים ומגזרי החינוך הממלכתי. כחנתי את המלצות ועדת שנהר בהשוואה לכל קודמותיה בדרגם דר-ממדי שכלל מחד גיסא גישות, תכנים וכלים חינוכיים, ומאידך גיסא שלושה ממדים היסטוריים-חינוכיים: ההתפתחות הדיאלקטית, המרחב והזמן.⁸⁰ במאמר אחר נותחו באמצעות מגוון תאוריות ממדעי החברה והחינוך כל הוועדות שצוינו לעיל, וכן תוכניות יישום והמשך לוועדת שנהר, שהותוו על ידי ועדות "תרבות ישראל" בראשות הפרופסורים אבי שגיא (2008), ובנימין איש שלום (2010).⁸¹

79 'דרור, "רפורמות העבר במערכת החינוך הישראלית: מה אפשר ללמוד מן ההיסטוריה על דוח דברת?" ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון ליר לחינוך על יישום דוח דברת, ירושלים ותל אביב 2006, עמ' 35-59.

80 'דרור, "גישת אורנים ללימודי היהדות בחינוך הממלכתי – הבניית עמדות' אישית לגבי תפיסת ה'יהודי החדש' באמצעות כלים חינוכיים מגוונים ואינטגרטיביים", יהדות והומניזם, סוגיות בהשתלמות מורים ו (1996), עמ' 62-76 (להלן דרור, גישת אורנים).

81 'דרור, "ההיסטוריה של החינוך היהודי: תורות חינוכיות ותרומתן לגיבוש מדיניות של חינוך יהודי פלורליסטי", מ' גיליס, מ' מושקט-ברקן וא' פומסון (עורכים), בלשון רבים: אתגרי הפלורליזם בחינוך יהודי, עיונים בחינוך יהודי, 14 (2014), עמ' קלה-קנד (להלן דרור, ההיסטוריה של החינוך היהודי).

ב.4. "דילמת הגודל" ככלי היסטורי-חינוכי של מיפוי מתעדכן ובר יישום

דגם ייחודי המשמש גם כלי היסטורי-חינוכי ממפה, מתעדכן ובר יישום הוא זה של "דילמת הגודל" של בית הספר. השימוש בו החל לגבי בית הספר הקיבוצי, אך הוא בר יישום בכל בית ספר או מסגרת חינוכית שהיא, כפי שנוסחה ויפורט בהמשך. במחקרי ההיסטוריים על תולדות החינוך הקיבוצי למדתי שההכרעה על גודל בית הספר – בית הספר הקיבוצי המקומי (הקטן) מול בית הספר האזורי (הגדול יחסית) – קשורה, מלבד לעצם הגודל, גם למשתנים נוספים, והיא ניכרת בתחומים קיבוציים נוספים: ארגוני קניות ותעשייה אזוריים, שירותי רווחה ועוד. דילמת הגודל בקיבוץ נוסחה בסדנה (1986) ובספר שערכו בעקבותיה אמיתי ניב ודן בר-און,⁸² ועניינה הגודל הקיבוצי האופטימלי: מה הגבול בין הצורך לחיות במסגרות קטנות, אוטונומיות וייחודיות לבין ההכרח לשיתוף פעולה מעשי ואידאולוגי עם הסביבה לשם יצירת מסגרות גדולות יותר של שירותים חקלאיים, תעשייתיים ובתחומי חינוך ורווחה? במסגרת זו⁸³ ובכמות המשך⁸⁴ פיתחתי את דילמת הגודל לגבי תולדות בית הספר הקיבוצי, ובה צוינו תחילה חמישה משתנים המשפיעים עד היום אהדרי בכל הנוגע להקמת בתי ספר מקומיים או אזוריים: גודל הכרחי, שצמח במהלך השנים מעשרות למאות אחדות של תלמידים והתבטא במעבר גובר והולך מבתי ספר מקומיים לאזוריים; אוטונומיה קיבוצית (תנועתית על פי רוב); אינטגרציה עם ילדי חוץ וחברות נוער – ולאחר הרפורמה בחינוך הישראלי בשנות השבעים גם עם ילדי מושבי העלייה הגדולה של שנות החמישים; ייחוד בשיטות הלימוד הפעלתניות ובהכללת העבודה בתוכניות הלימודים; מקיפות – בית הספר הקיבוצי היה עיוני וכלל חינוך תנועת-רעיוני מראשיתו, מה שהשתנה אט אט משנות השישים לבית ספר מקיף שיש בו גם מגמות טכנולוגיות מגוונות. בפיתוחים היסטוריים נוספים ומפורטים של הדגם, שעקבו אחר השינויים המהירים בבתי הספר הקיבוציים בשנות השמונים והתשעים, נוספו שני משתנים: טוטליות (מעברן של רבות מפנימיות הקיבוץ הארצי לבתי ספר יומיים) ואזוריות-מקומית (השפעה גוברת של תנאי האזור, הקרוב אך גם הרחוק יותר, על מרכיבו הדמוגרפיים של בית הספר הקיבוצי ועל ייחודו). בכך נמנו כל משתני דילמת הגודל של בית הספר הקיבוצי. בספרי "תולדות החינוך הקיבוצי", בעזרת משתנים אלה ועל פי הסדר

82 ד' בר-און, א' ניב (עורכים), דילמת הגודל של הקיבוץ מנקודת מבט של למידה מערכתית, רמת אפעל 1986.

83 י' דרור, "דילמת הגודל" של הקיבוץ בתחום החינוך הפורמלי העל-יסודי – עבר הווה ועתיד", שם, עמ' 49-62.

84 י' דרור, "מיפוי דילמת הגודל" של בית-הספר הקיבוצי העל-יסודי בסוף שנות ה-80 – מודל רב-משתנים לצורכי מחקר ויישום", שורשים ו (1991), עמ' 177-187 (להלן דרור, מיפוי דילמת הגודל). נדפס גם בתוך: י' דרור, י' ליברמן (עורכים), בית הספר הקיבוצי בין ייחוד וגודל, אורנים 1994, עמ' 11-20 (להלן דרור וליברמן, בית הספר הקיבוצי).

האמור נותחו התמורות בחינוך הפורמלי בקיבוץ משנות העשרים עד הארבעים – תקופת ההתהוות והמיסוד הראשוני – ועד שנות השמונים והתשעים.⁸⁵

הסתייעתי בדילמת הגודל למטרות יישומיות יחד עם עמיתי למכון לחקר החינוך הקיבוצי באורנים (ובעיקר ד"ר ארזה אברהמי) בשלהי שנות השמונים ובראשית שנות התשעים. לאחר העדכון והמיפוי של דילמת הגודל דאו ("מצוי"), סיכמנו ושקללנו את המשתנים של הדילמה כדי לקבוע את ה"רצוי". הסיכום לימדנו שהרצוי הוא לא מציאותי. בפועל היו אז מרבית בתי הספר ממוצעים בגודלם, אוטונומיים מבחינת הבעלות הקיבוצית אך תלויים במועצות האזוריות, אינטגרטיביים ומקיפים חלקית, יומיים ולא פנימייתיים ברובם, ודומים לסביבתם מבחינת ייחודם החינוכי בתוספת מוגבלת של ייחוד רעיוני קיבוצי. לפיכך תרגמנו את כל משתני המצוי הללו לרצוי מציאותי, שפורט על פני רצפים מספריים ומילוליים: שילוב הייחוד בתוכניות הלימודים ושיטותיהן הקיימות; אינטגרציה מלאה בבתי ספר רביישוביים תוך שמירה על רוב משמעותי של תלמידים מבני הקיבוצים; בתי ספר אזוריים מטיפוסים שונים, שגודלם בינוני-גדול; בתי ספר מקיפים שבתוכם גם מגמות טכנולוגיות גבוהות לצד מגמות מקצועיות נמוכות יותר. דגם הרצוי המעודכן ובר היישום פורט מספרית ומילולית, הוצע לבתי הספר הקיבוציים-התיישבותיים האזוריים ככלי עבודה מעשי לקבלת החלטות. בתי הספר יכלו להשתמש בדגם הרצוי, להשוותו למצוי ולקבוע את המיקום הנשאף מבחינתם על פני הרצף.⁸⁶

מיפוי דילמת הגודל הן לצורך מחקר היסטורי-חינוכי והן לשם קבלת החלטות יישומיות מתאים לא רק לבתי ספר ומסגרות חינוך קיבוציים, שכן דילמת הגודל מלווה מוסדות חינוך באשר הם, בהתייחס לשינויי האוכלוסייה, גידולה ו/או הזדקנותה, תמורות מוניציפליות ועוד. כלי היסטורי ויישומי זה חייב התאמה בהתאם לנסיבות המקומיות והאזוריות. שתי דוגמאות מיני רבות: אורי ליניק וצבי ריפנסקי בחנו את התפתחות תיכון מקיף יהוד בשלושה עשורים, בשנים 1964, 1975, 1985 ו-1997, והציעו במסגרת לימודיהם בסמינר שהנחיתי דגם אינטגרטיבי מעודכן בגודלו, שהכיל את נושא האוטונומיה של בית הספר ביחס לרשויות שסביב המועצה המקומית יהוד ואת הצורך בהגברת המקיפות במוסדות החינוך באזור. משתני הייחוד והפנימייתיות לא נידונו בדגם זה כי לא היו רלוונטיים למקיף יומי עירוני.⁸⁷ בטי גולדמן בחנה את דילמת הגודל וריבוי החלוקות

85 דרור, תולדות החינוך הקיבוצי, עמ' 104-164.

86 דרור, מיפוי 'דילמת הגודל', עמ' 185-186; 'דרור', 'ייחודו של בית הספר הקיבוצי – יתרונותיו, חסרונותיו ועלותו', בתוך דרור וליברמן, בית הספר הקיבוצי, עמ' 183-189.

87 א' ליניק וצ' ריפנסקי, 'גודל בית הספר כגורם אינטגרטיבי וכנותן פתרון חינוכי לכלל האוכלוסייה: חקר מקרה מקיף יהוד', עבודה סמינריונית, אוניברסיטת תל אביב 1997; Y. Dror, "The Framework, Size and Level dimensions of educational reforms in changing societies: The history of education in Israel as an example", C. Majorek and E.V. Johannigmeier (eds.), *Educational reform in national and international perspective: Past, present and future*, Cracow 2000, pp. 213-227

של בתי הספר האזוריים היסודיים כמושבה תל מונד וכמושבים הסוככים אותה והביאה המלצות יישומיות בנידון.⁸⁸

ב.5. רשימות תיוג (סכמות ניתוח כדוגמה)

"רשימת תיוג" (checklist) מוגדרת כך במילון אריאל המקיף החדש: "רשימת שמות, פריטים, תפקידים, משימות חפצים וכדומה, המיועדת לטיפול, לזיהוי או לאימות".⁸⁹ תיוג בא מסימון "תג" ליד פריטי הרשימה. במילון החינוך של Good מובאת הגדרה דומה, ומצוינים סוגיה ותפקידיה העיקריים לצורך תצפיות והערכה, ומוכא בנפרד הערך "רשימת תיוג של משימות": "checklist, tasks: a list of selected, specific tasks used as a resource in implementing a program".⁹⁰ רשימות תיוג נחלקות לשני סוגים: רשימות מחייבות של סעיפי תצפיות, שאלות הערכה ומטלות יישום, שביצוען המלא ככל הניתן נדרש לצורכי מחקר ועשייה שונים, ורשימות אפשריות, הקשורות גם לתחום היצירתיות ולסיעור מוחות (brain storming) בחינוך – אלו רשימות שמשמשים בהן כגירוי מחשבתי במהלך יישום תוכנית לימודית או חינוכית. רשימות תיוג כאלה במחקר ההיסטוריו-חינוכי הן, למשל, "סכמות ניתוח" של תוכניות לימודים. מיכאל אראוט (Eraut) ועמיתיו, מראשוני המעצבים כלי זה, הגדירו סכמה לניתוח תוכניות לימודים כסדרה של שאלות ו/או טכניקות המשמשת לטיפולוגיה של חומרים קוריקולריים במטרה להאיר את מאפייניהם העיקריים.⁹¹ סכמת ניתוח נועדה לשיטתם לשלושה שימושים אפשריים (היכולים לחול בו בזמן): תיאור אנליטי, הערכת תוצרים ושיפוט וסיוע בקבלת החלטות לגבי תוכניות לימודים עתידיות. מרים בן-פרץ בנתה בעקבותיהם סכמות לניתוח תוכניות בתחום הביולוגיה המסתעפות לקטגוריות ולתת-קטגוריות אקלקטיות, ומבוססות על תאוריות ומחקרים הרלוונטיים להארת המאפיינים הייחודיים לתוכניות הלימודים הנחקרות.⁹² בעבודת הדוקטור שלי (בהנחיית בן-פרץ וחיים שצקר) ומאמר בעקבותיה נותחו תוכניות הוראת הקיבוץ משנת 1932 עד 1981 על פי סכמה שהתבססה על תת-מערכות קוריקולריות: הערכית (אידאולוגיית הקיבוץ הציונית-סוציאליסטית והקיבוץ כאורח חיים), התכנית (מבחינת היקף הידע וארגונו הדיסציפלינרי) והדידקטית (המדריך למורה, דיוני הצוותים המתכננים והחומרים לתלמיד).⁹³ תלמידי פיתחו ברכות השנים

88 בטי גולדמן, השפעתה של חלוקת בית הספר האזורי בתל מונד (1958) "על אופייה של קריית החינוך כיום ועל שיטת שיבוץ התלמידים לבתי הספר כמושבה", עבודה סמינריונית, אוניברסיטת תל אביב 2007.

89 מילון אריאל החדש, קריית גת 2007, עמ' 992.

90 C.V. Good (ed.), *Dictionary of Education*, New York 1973, p. 93

91 M. Eraut, L.Goad, G. Smith, *The Analysis of Curriculum Materials*, Brighton 1975

92 מ' בן-פרץ, סכמת-ניתוח לתכניות לימודים במדעי הטבע, ירושלים 1979.

93 י' דרור, "התהוותן של תכניות לימודים בתחום 'הקיבוץ' בתנועות הקיבוציות – ניתוח מבחינה אידאולוגית, חברתית וחינוכית" עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, 1984; י' דרור,

כלים היסטוריים-חינוכיים כאלה גם בתוכניות מתחומים כמו הוראת האזרחות והמולדת,⁹⁴ החינוך החקלאי,⁹⁵ העמקת התודעה היהודית⁹⁶ ועוד.

סכמות ניתוח הערוכות כרשימות תיוג מסתעפות הן בנות יישום גם מחוץ לתוכניות הלימודים עצמן. סכמה כזאת הכנתי לרגל צאת עשרה גיליונות של כתב העת "הלכה למעשה בתכנון לימודים". רשמתי את כל התבחינים המשמעותיים שהפקתי מ-82 המאמרים ומ-12 סקירות ספרים שראו אור בעשרה גיליונות של כתב העת המוקדש לתכנון לימודים, וקיבצתי אותם לחמש קטגוריות ראשיות שעל פיהן ניתחתי את המאמרים והסקירות: (1) מרכיבים קוריקולריים, (2) משתתפים בתהליך הקוריקולרי, (3) תהליך הפיתוח, ההפעלה וההערכה, (4) תאוריה קוריקולרית ו- (5) המחקר הקוריקולרי. בסיכום הופקה סכמת ניתוח מפורטת לתת-קטגוריות, המשמשת לתיאור, הערכה ותכנון עתידי של מאמרים קוריקולריים באשר הם.⁹⁷ בסיכום מאמרי על הדגם הכולל של מסגרות החינוך הבלתי-פורמלי לדורותיהם (הנזכר לעיל, סעיף ב.1), הופקה סכמת ניתוח אחרת כ"רשימת תיוג" המבוססת על התאוריות העיקריות של תחום זה, שהאירו את המאפיינים הייחודיים לפדגוגיה, לתכנים ולדרכי הארגון שלו. הדגם הכולל שימש שם כלי לתיאור אנליטי, שנועד גם לשימוש כלי להערכת מסגרות ופעילויות של חינוך בלתי-פורמלי בהווה ואף לסיוע בתכנון ובקבלת החלטות לגבי מסגרות ופעילויות בתחום זה בעתיד.⁹⁸

6.2. פרדיגמות חינוכיות מתחדשות

המונח פרדיגמה מחקרית, שטבעו תומס קון⁹⁹ וממשיכיו, מכוון לתאוריית-על, או מסגרת (framework) שבתוכה מתבצע המחקר. המונח ווליגטון (Wellington and Hammond) רואים בו אחד מ"מושגי המפתח" בשיטות המחקר, שכן הפרדיגמה מגדירה את שאלות המחקר, את המתודולוגיה שלו ואת תוצריו.¹⁰⁰ עמייתי פרופ' מוטי בר-לב ז"ל ואנוכי טבענו בפרסום שלנו על חינוך לעבודה בקיבוץ את המונח פרדיגמה חינוכית מתחדשת,

⁹⁴ "הפקת מסקנות מ'חקר מקרה' היסטורי של תכניות לימודים באמצעות שימוש ב'סכמת ניתוח' מערכתית (מושגי 'איזון' וה'כילול' כדוגמה)", עיונים בחינוך 53/54 (1990), עמ' 7-24.

⁹⁵ ג' ענב, "השתקפותן של מגמות ב'דת האזרחית' הישראלית בתכניות הלימוד באזרחות ובמולדת בשנים 1948-2005", עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, 2006.

⁹⁶ ר' כהן, "מגמות בחינוך החקלאי במדינת ישראל בשנים 1953-1999", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב, 2012.

⁹⁷ א' עובר, "מדיניותו, פעילויותיו ושיטותיו של משרד החינוך ל'העמקת התודעה היהודית' במערכת החינוך הממלכתית (הלא-דתית) בין השנים 1955-2005", עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, 2017.

⁹⁸ י' דרור, "הלכה ומעשה בכתב העת: הלכה למעשה בתכנון לימודים – הערכה היסטורית של עשרת הגיליונות הראשונים (1976-1995)", הלכה למעשה בתכנון לימודים 10 (1995), עמ' 6-28.

⁹⁹ דרור, תרומת תולדות החינוך הבלתי-פורמלי, עמ' 96-99.

¹⁰⁰ ת"ס קון, המבנה של מהפכות מדעיות, תל אביב 2005.

Hammond and Wellington, *Research Methods*, pp. 116-118 100

כלומר תאוריית על חינוכית שנס ליחה או תש כוחה במהלך השנים, ואחרי בלוחה הייתה לה עדנה: היא מתחדשת וחוזרת לזירה החינוכית על סמך המחקר העדכני בתחומה.¹⁰¹ "התודעה היהודית" בגלגוליה השמניים והשונים משנות היישוב, כפי שכבר נזכר לעיל,¹⁰² היא דוגמה מובהקת לאמצעי היסטורי-חינוכי זה, וכאן אביא ממחקריי עוד דוגמאות אחדות, כולן מתחום החינוך הפרוגרסיבי (המתקדם) למינו.

השילוב של עבודה, לימודים וחברה היה מאבני היסוד של זרם העובדים, שאת שיטותיו החינוכיות מימי המנדט והשלכותיהן לימינו חקרתי בספרי "החינוך החברתי-ערכי ב'זרם העובדים' בתקופת המנדט הבריטי".¹⁰³ בפרדיגמה הזאת, שברוח החינוך הפרוגרסיבי, נטען שההוראה-למידה הקוגניטיבית והחינוך החברתי-ערכי יכולים להעמיק על ידי שילוב של עבודה פיזית בחקלאות ובניקיון בית הספר, לימוד עליה בשיעורים, כתיבת עבודות חקר ויומנים אישיים, וחלוקת העבודה לסוגיה על ידי התלמידים עצמם באמצעות הגופים ובעלי התפקידים של חברות הילדים והנעורים. "משקי הילדים" של הצומח והחי שבבתי החינוך של זרם העובדים בקיבוץ, במושב, במושבה ובעיר גילמו שילוב זה במיטבו, אך הלכו ודעכו במהלך השנים. החממה הממוחשבת של מוסד הקיבוץ הארצי מבואות עירון בעין שמר, שנוסדה ב-1977, קיימת ופועלת עד היום כ"חממ"ה (חינוך*מחשבה*מעשה*המצאה) אקולוגית" מרובת מיזמים והפכה למסגרת חינוכית עצמאית. החממה והשילוב עבודה-לימודים (וחקר)-חברה התחדשו והשתכללו במרוצת השנים, מחקלאות בלבד לתעשייה ומחשוב לסוגיהם; מעבודות חקר בסיסיות למחקרים בשיתוף חוקרי מכון וולקני, הפקולטה לחקלאות של האוניברסיטה העברית ומכונים שונים; מחברת ילדים קיבוצית מצומצמת לשיתופי פעולה בין אוכלוסיות יהודיות וערביות ובין תלמידים "רגילים" לאוכלוסיות עם מוגבלויות שונות. הפרדיגמה החינוכית המתחדשת כל העת בחממת עין שמר, המשמשת דוגמה ומפיצה את הידע שנוצר בה למסגרות שונות, נחקרה על ידי ועל ידי תלמידי במהלך השנים בהתבסס על מרכיבי היסוד שלה והתפתחותם.¹⁰⁴

פרדיגמת הלימודים הבין-תחומיים או הרב-תחומיים הייתה מקובלת בחינוך הפרוגרסיבי שעוצב בשלהי המאה התשע עשרה ובראשית המאה העשרים, תחת שמות שונים – "פרויקטים" (מבית מדרשם של קילפטרק ומורו דיואי בארצות הברית), "קומפלקסים" ברוסיה ועוד. בארץ ישראל המנדטורית התפתחה השיטה בתוספת ציונית-סוציאליסטית מובהקת בזרם העובדים כולו, ובייחוד בתנועות הקיבוציות, ככל הגילאים, ובעיקר בקיבוץ

101 'דרור ומ' בר-לב, "חינוך לעבודה' כמאפיין של התחדשות בחינוך האידיאולוגי הדתי – השוואה בין חינוך ישיבתי וחינוך קיבוצי", מ' בר-לב (עורך), חינוך דתי ונוער דתי: דילמות ומתחים, גבעתיים ותל אביב 1992, עמ' 30-53.

102 דרור, גישת אורנים; דרור, ההיסטוריה של החינוך היהודי.

103 דרור, החינוך החברתי-ערכי.

104 דרור, כלים שלובים, עמ' 51-62; ל' פז-יערי, "החממה בין שמר (1977 ואילך): (1) תולדותיה; (2) תרומתה ההיסטוריוגרפית למדיניות החינוך; (3) מיקומה בגלי הרפורמות החינוכיות בעולם; (4) ערכי הליבה' במיזמים מייצגים שלה", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב 2014.

המאוחד, "שיטת התהליכים", ו"שיטת הנושאים" בקיבוץ הארצי של השומר הצעיר. בתנועה זו התפתחה השיטה בהדרגה, ומקורה היה ב"שומריה", המוסד החינוכי הפנימייתי העל-יסודי הראשון של הקיבוץ הארצי, שנוסד במשמר העמק בשנת 1931. שם נהוג היה לימוד בין-תחומי של נושאים הומניסטיים וראליסטיים כתערובת של לימוד וחינוך אידיאולוגי. השיטה נתקלה בקשיים כבר מראשיתה, ובהדרגה הוצאו ממנה המקצועות הריאליסטיים ולימודי השפות שהצריכו מורים בעלי מיומנויות רבת-תחומיות. אחר כך הפכו גם הלימודים ההומניסטיים למקצועות נפרדים, ובתום שנות הארבעים התמוססה הפרדיגמה הבין-תחומית במוסדות החינוכיים הבודדים שפעלו אז בקיבוץ הארצי. נותרה השיטה, במשורה ובמינונים שונים, בבתי הספר היסודיים הקיבוציים ככלל. הפרדיגמה הרבת-תחומית התחדשה רק באמצע שנות התשעים, כשהמוסדות החינוכיים הסמוכים "שומריה" ו"הרי אפרים" (שקם ב-1950) התאחדו והיו בשנת 1996 לבית הספר אזורי חדש של כל יישובי המועצה האזורית מגידו. בתהליך ממושך ויסודי ניפו צוותי שני המוסדות את ליבת שיטת הנושאים המקורית מחלקיה המקשים והמיותרים, והנהיגו שישה מרכזי למידה רבת-תחומיים שהתלמידים נעים ביניהם בשיעורים כפולי זמן – למדעים ריאליסטיים, ללימודי רוח וחברה, לאומנויות ותרבות, לשפות ולתקשורת, ללימודי ארץ ישראל, וכן מרכז לכישורי חיים ושעות פנאי. הפרדיגמה הנושאית עברה בבית ספר זה גלגולים נוספים, והיא דוגמה מצוינת כיצד יש לחקור פרדיגמות מתחדשות.¹⁰⁵

הפרדיגמה הפרוגרסיבית השלישית שהתחדשה היא "הלמידה הקבוצתית" שהייתה ל"למידה שיתופית". ללמידה הקבוצתית ב"חברותא" ובקבוצה יש שורשים היסטוריים עתיקים, שהחלו בישיבות בכל לאחר חורבן הבית השני ורווחו בפזורה היהודית. למידה קבוצתית הייתה מקובלת בעיקר בזרם העובדים ובחינוך הקיבוצי, והתבטאה בהוראה בלמידת חקר נושאית ובחינוך בחברת התלמידים, קבוצותיה ומוסדותיה. עם הקמת המדינה התמידה התנועה הקיבוצית בלמידה הזאת, אך במדינה כולה היא התמעטה בשנות החמישים בשל הצורך בקליטה חינוכית של העלייה הגדולה ועקב החוסר במורים מיומנים בעת ההיא, מה שחייב בעיקר הוראה פרונטלית של לימודי עברית ויהדות בסיסיים. הפרדיגמה הקבוצתית דעכה – אחת מיני רבות משיטות ההוראה-למידה הפעלתניות שנעלמו בעשור הראשון למדינה – ובמקומה צמחו אט אט בשנות השישים מגוון דרכי הוראה פעלתניות, שנבעו מההבנה ש"כור ההיתוך" לא עלה יפה, והפערים בין הוותיקים לעולים החדשים נשארו. קבוצות עזר לתלמידים חלשים והקבוצות על פי רמה לימודית – שתי שיטות שמחוץ לכיתה הרגילה – נוסו אז, אף הן ללא הצלחה, והוחלפו חלקית בלמידה קבוצתית בתוך כיתות הלימוד, שנעשו הטרוגניות יותר בעקבות הנהגת רפורמת האינטגרציה בשנת 1968. מתחילת שנות השבעים נעשו ניסיונות שונים להשבחת הלמידה הפעלתנית למיניה בכיתות הטרוגניות בכל הגילאים על ידי בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות, מכללות

105 דרור, כלים שלובים, עמ' 270-273; 'דרור, "שיטת החינוך השומרי בתנועת הנוער ובחינוך הפורמלי", ישראל 23 (2016), עמ' 31-62.

החינוך והמרכז לטכנולוגיה חינוכית (מט"ח). אחד הניסיונות המוצלחים בהתחדשות הפרדיגמה הקבוצתית הוא זה שהובילו הפרופסורים שלמה שרן מאוניברסיטת תל אביב ורחל הרץ-לזרוביץ מאוניברסיטת חיפה. הם החלו בשכלול "קבוצות מחקר", ויחד עם עמיתים אמריקנים פיתחו כעשרים שיטות של למידה שיתופית (cooperative learning) – שמה החדש והמקובל כיום של הלמידה הקבוצתית, שלא במקרה נקראה כך בהתאמה למקורה הקיבוצי. שיטות אלה יושמו במגוון אוכלוסיות תלמידים ומקצועות לימוד ושולבו עם שיטות למידה פעלתניות ואחרות. הפרדיגמה הקבוצתית התחדשה אפוא והייתה לשיתופית; בימי היישוב היא סייעה להקניית תכנים של חינוך לאומי ציוני; במדינת ישראל היא התחדשה כדי לסייע לאינטגרציה הלימודית והחברתית וליישומו של החינוך הלאומי במובנו כחינוך המגיע לכל שכבות האוכלוסייה בעם, גם לחלשות שבהן.¹⁰⁶

ב.7. בחירת אישי חינוך מדגמיים רבי-משמעות לשם הבנת תאוריה ומושגים

המונח אישי חינוך אינו זקוק להגדרה – היותם מדגמיים (sampling), ורבי-משמעות (purposeful) ושימושם לשם הבנת תאוריה ומושגים דווקא כן. ג'וזף קרסוול (Creswell) מתייחס לכך בספרו על המחקר החינוכי, בהגדירו שני מונחים: Purposeful Sampling לפי הגדרתו הוא מונח מחקרי איכותני במהותו, המוחל כאשר חוקרים בוחרים במכוון יחידים או אתרים פיזיים מסוימים שהם "עשירי מידע" כדי ללמוד ולהבין תופעה מרכזית ורבת-משמעות. Theory or Concept Sampling הוא סוג משנה של מדגם רבי-משמעות, ומטרתו היא הבנת מושג או תאוריה – היחיד או האתר נדגמים כי הם יכולים לסייע לחוקר בהכללה או גילוי של מושגים מסוימים בתוך התאוריה הנחקרת.¹⁰⁷ לענייננו, ההיסטוריה של החינוך היא איכותנית במהותה (רובה ככולה), ואתמקד להלן בכמה אישי חינוך מדגמיים ורבי-משמעות, שבחקר עשייתם והגותם הסתייעתה לשם הבנת תאוריה ומושגים. המהנדס שלמה קפלנסקי, מנהל הטכניון בשנים 1931-1950, נכלל במחקרי על ראשית הטכניון העברי בחיפה.¹⁰⁸ אישיותו הייחודית הוארה על ידי כדי להדגים ולהעשיר את הקשרים שהיו בין מוסד על-תיכוני זה לחינוך התיכוני ולחינוך המבוגרים אף שלא היה זה מתפקידו המוצהרים אז – הכשרת הנדסאים לפני ניהולו של קפלנסקי ומהנדסים לאחר בואו ב-1931, וביסוס המחקר מאז. הטכניון הקים בימי קפלנסקי בתי ספר מקצועיים ותיכוניים לבוגרי בתי הספר העממיים (היסודיים) ולעולים חדשים, שאוחדו ב-1937 לבית ספר המקצועי תיכוני בסמ"ת. שיעורי ערב מקצועיים לפועלים הונהגו גם בתל אביב וברושלים והסמיכו את בוגריהם לתפקידים שונים וללימודים מתקדמים יותר.

106 דרוו, כלים שלובים, עמ' 273-276.

J.H. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Upper Saddle River, NJ 2002, pp. 194-196

108 'דרוו, "ראשית הטכניון העברי בחיפה, 1902-1950: מהתכנית ל'בית ספר גבוה יהודי' ועד תום תקופת ניהולו של שלמה קפלנסקי", עיונים בתקומת ישראל 6 (1996), עמ' 338-357.

כן התקיימו שיעורי ערב לספנות ובית ספר ימי בתחום זה, שיעורים לנערים עובדים, מברקה ומעבדה לכימיה, שבדיקותיהם שירתו את צורכי התעשייה והבניין בארץ ועוד. פעילויות חוץ-אקדמיות אלה נערכו בשיתוף גורמים ציוניים ובהם הסוכנות היהודית, ארגון עובדי הפלחה, החבל הימי לישראל, הסתדרות הנוער העובד, "ההגנה", ואפילו הצבא הבריטי ששהה בארץ ישראל בתקופת מלחמת העולם השנייה. בחרתי בקפלנסקי שהיה מנהל הטכניון במשך כעשרים שנים כדוגמה לשיתוף פעולה בין האקדמיה לשדה החינוך העל-יסודי והשלישוני.¹⁰⁹

ביאנוש קורצ'אק בחרתי לא רק משום חד-פעמיותו החינוכית אלא בניסיון לעמוד על ייחודו בראייה של ספרות המחקר החינוכי העכשווית. לפיכך בחרתי לנתח את מפעל החיים המרכזי שלו – בית היתומים היהודי בוורשה, 1912–1942 – בסיוע כתובי וכתובי חניכיו ועמיתיו. כך הגעתי למסקנה, בסיוע תאוריה המעוגנת בשדה מבוססת מחקר היסטורי, שבהיותו מחנך רב-משמעות ומעין תופעה חינוכית רב-מקצועית המשפיעה עד היום – רופא, מחנך של נוער בסיכון, סופר ילדים, עורך עיתון ילדים ואיש תקשורת (רדיו) – הוא הצליח להקדים את זמנו בתאוריות החינוכיות, ואף על פי כן נוכל ללמוד ממורשתו תוספות לתאוריות הקיימות בשישה תחומים: (1) חינוך חברתי לדמוקרטיה, שבו הוסיף את הפרדת הרשויות וייסוד גם רשות תקשורתית-מבקרית; (2) הערכה מתמדת ושיטתית של חניכים, שעוסקת גם בתחום החינוכי-חברתי; (3) חינוך לתקשורת נבונה ורב-ערוצית; (4) חינוך לעבודה הכוללת גם "עבודות שחורות" כחלק מההכנה לחיים ולטיוב כישורי הארגומנטציה; (5) שיטות קבוצתיות הטרוגניות שבהן רוטציה מתמדת ורב-גילאית ברוח תנועות הנוער; (6) הכשרת מחנכים רב-ערוצית הכוללת התנסות פנימייתית מחייבת.¹¹⁰ ארתור בירם, מנהלו ומייסדו של בית הספר הריאלי העברי, היה גם הוא מחנך שהקדים את זמנו, והוא ובית הספר שהנהיג – יחיד ואתר חינוכי שהיו שלובים זה בזה – הצליחו לחזות תהליכים ארוכי טווח בחינוך הציוני ולימים הישראלי, ולמצוא להם דגמים ניסיוניים שהשפיעו אחר כך תוך כדי שכלול והערכה מחקרית ביישוב ובמדינת ישראל: הנהגת חיטוב כדרך לאינטגרציה לימודית וחברתית (כשהחטיבה העליונה הייתה אז כיתות י"א–י"ב בלבד), וכן רצף לימודי מבית הספר היסודי (כיום גם מהגן) ועד גמר י"ב כיתות; הקמת רשת קמפוסים ("סניפים") בחיפה, ובתי ספר בקריית מוצקין, וב"חקלאי פרדס חנה" בדמות "גימנסיה חקלאית" – רשת המאפשרת שילוב מסגרות קטנות בד בבד עם יתרון הגודל; טיפוח לימודי היהדות לתלמידים חילוניים כחלק מתוכנית הלימודים הבית-ספרית (תלב"ס, School Based Curriculum Development) והפצת ספרים וחומרי לימוד באמצעות הוצאת הספרים של בית הספר; הקמת בית ספר "אחדות" בקריית מוצקין – "צומח", "מעורב" (חילונים, דתיים וחרדים) ו"קהילתי" בדרך דו-סטרי; ייסוד החג"ם

109 ראו גם דרור, כלים שלובים, עמ' 181–192.

110 י' דרור, "חדשנותו של יאנוש קורצ'אק: חינוכאי שהקדים במעשה את ההלכות החינוכיות בנות זמננו", עיונים בין תחומיים במורשתו של יאנוש קורצ'אק, דור לדור לג (2008), עמ' 135–160.

כבית הספר – חינוך גופני מורחב, לימים הגדנ"ע; הקמת שבט הצופים "משוטטי הכרמל" שפעל בשעות אחר הצהריים והערב בשטח בית הספר, בדומה למרכז קהילתי הפועל כבית ספר ומנצל את מתקניו מעבר לשעות הפעילות המקובלות; בניית תוכנית חינוכית שיטתית ומחייבת לכל הכיתות, המקבילה בחשיבותה לתוכנית הלימודית ומשולבת בה בדרך של "הוראה מחנכת", ועוד.¹¹¹

נוסף על אישי חינוך בודדים, ניתן לחקור קבוצת אישים מדגמיים ורבי-משמעות – למשל האישים שעיצבו את הוראת התנ"ך לתלמידים הלא-דתיים, בעיקר מזרם העובדים והחינוך הקיבוצי של ימי היישוב אך גם מהזרם הכללי דאז. במאמר שעסק בהוראת התנ"ך בזרם העובדים והקיבוץ מיינתי את שיטות הוראת התנ"ך לשלושה סוגים: (1) החילוני / תרבותי / דיסציפלינרי / ביקורתי / מדעי לשיטת ד"ר משה סיסטר מסמינר הקיבוצים בתל אביב וממשיכיו וחניכיו בקיבוץ הארצי (מוני אלון, בנימין הלוי ואחרים) ובדרכו הייחודית גם מרדכי סגל בקיבוץ המאוחד; (2) הדרך החילונית / תרבותית אך הומניסטית מוסרית-נורמטיבית של חבר הקבוצות וזרם העובדים בכללו; (3) תאוריות מוסריות דיאלוגיות / אישיות בזרם העובדים שפיתחו אישי חינוך ורוח ייחודיים כמו א"א הלוי, אריה סימון ויצחק שוויגר (דמיאל). באמצעות העיסוק ההיסטורי-חינוכי בכתביהם ובדבריהם של שלוש קבוצות אישי חינוך אלה בכנסים שונים הובהרו תאוריות ומושגים בתחום הוראת התנ"ך לתלמידי ישראל בכלל ולאילו שאינם דתיים לסוגיהם בפרט, ואלה תקפים גם כיום.¹¹²

ב.8. סוגות ייחודיות ומותאמות מחקר של חומרים היסטוריים-חינוכיים

ז'אנר, סוגה, מוגדר כאחד ממושגי המפתח במחקר החברתי לשיטתו של Gomm: "נעשה בו שימוש נרחב וגמיש כמילה נרדפת ל'סוג של' (type of), במיוחד ביחס לתוצרים של מדיה, כמו סרטים או רומנים, או סוגים של נאומים וכתביה [...] משמש באורח יותר מדויק בנוגע לסיווג פורמלי של סוגות שונות"¹¹³ – בעיקר סוגות מחקריות למיניהן – סוציולוגית, פסיכולוגית, פסיכולוגית-חברתית וכו'. להלן נעסוק בסוגות ייחודיות של חומרים היסטוריים-חינוכיים, שנעשה בהן שימוש במחקרים שלי ושל תלמידיי תוך התאמה למחקר המסוים, מטרתיו ושאלותיו, וחלקן מקובלות גם בהיסטוריות חברתיות מסוגים ומסוגות אחרים.

111 י' דרור, "מתולדות החינוך לימינו – בירם וה'דאלי", מ' צימרמן וי' חותם (עורכים), בין המולדות: היקים במחוזותיהם, ירושלים 2006, עמ' 241-250.

112 Y. Dror, "Teaching the Bible in the schools of the Labor and the Kibbutz Movements, 1921-1953", *Jewish History* 21 (2007), pp. 179-197

Gomm, *Key Concepts*, p. 148 113

במאמר בתוך ספר על דינמיות בהשכלה הגבוהה חקרתי "שלושה עשורים של הכשרת מורים בישראל והשפעתם על ההתפתחות המקצועית של מורי המורים"¹¹⁴ – מחקר שבגרסה מצומצמת יותר התפרסם באנגלית בספר שהתמקד במורי המורים, המכשירים להוראה במכללות לחינוך ובכתי הספר לחינוך באוניברסיטאות.¹¹⁵ המחקר נועד לבחון בעשורים שמראשית שנות השמונים את השפעתם של שלושה מעגלים קונצנטרטיים המקיפים את מורי המורים: המעגל האקדמי (אוניברסיטאות, מכללות לסוגיהן, המל"ג והות"ת – הוועדה לתכנון ולתקצוב ההשכלה הגבוהה; מערכת החינוך שמנוהלת על ידי משרד החינוך וכוללת את המעגל האקדמי; והחברה הישראלית שסביב כל אלה. המחקר ההיסטורי-חינוכי שנערך לשם כך היה "מחקר-על" (meta analysis) או "סקירה שיטתית" (systematic review) של פרסומים על מורי מורים ופרסומים משלהם. הסתמכתי בו בעיקר על מאגר המידע העשיר של מכון מופ"ת (מחקר ופיתוח בהכשרת מורים) ופרסומי המכון, וכן על אתרים ופרסומים של צוותי מכללות החינוך, היות שמורי המורים שזוהו עיסוקם העיקרי והמחקרי מלמדים בעיקר במכללות האקדמיות לחינוך. מהחומרים שנאספו עלו סוגי מחקר ייחודיים ואיכותניים ברובם האופייניים למורי המורים. את אלה חילקתי לארבע סוגות-על עיקריות, שאף הן מתרחבות, כבמחקר כולו, במעגלים קונצנטרטיים: "ממורי המורים עצמם (א) למכללות החינוך והקשרים ביניהן (ב) לשותפויותיהן עם השדה החינוכי שסביבן (ג) ולבסוף לשדה המחקר והאקדמיה בכלל (ד)."¹¹⁶ הסוגות ייחודיות למורי המורים הנחקרים. ארבע מהן קשורות לתפקידיהם הייחודיים: פורומים וצוותי חשיבה שתפקתם ניירות עמדה מבוססי מחקר; מחקרים על מורי מורים שנערכים על ידי מורי מורים; מחקרים נרטיביים על מורי מורים ומחקרים מסכמים על מכללות שנערכים על ידי מנהליהן וצוותיהן. שלוש סוגות נוגעות לדרכי הארגון של המחקר במכללות החינוך, המתקשות לקיים מחקר בתנאים הנחותים מאלו שבאוניברסיטאות: מחקר משותף של מורי מורים בתוך מכללה אחת, רשת עמיתית מחקר בין-מכללתית, וקבוצות עניין במחקר האיכותני המתרכזות במכון מופ"ת. שתי סוגות עוסקות בקשרי המכללות עם שדה החינוך סביבן – מחקרי עמיתות בין מכללות לשדה (School-College Partnership) הכוללים הקמת בתי ספר להתפתחות מקצועית בשיתוף המכללה (Professional Development Schools – PDS), וכן מחקרים על ניסויים של הכשרת מורים חלופית בשיתוף גף (כיום אגף) הניסויים והיוזמות במשרד החינוך. שתי הסוגות האחרונות נוגעות למחקר האקדמי

114 'דרור, "שלושה עשורים של הכשרת מורים בישראל והשפעתם על ההתפתחות המקצועית של מורי המורים", א' אדי-דקח וא' כהן (עורכים), דינמיות בהשכלה הגבוהה – אסופת מאמרים לכבודו של פרופסור אברהם יוגב, תל אביב 2016, עמ' 189–213.

115 Y. Dror, "Three decades of teacher education in Israel and their impact on professional development of teacher educators", M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, and S. Shimoni (eds.), *Embracing the social and the creative: New scenarios for teacher education*, MD, New York, Toronto, Plymouth, UK and Tel Aviv 2013, pp. 35-56

116 שם, עמ' 202.

בכללו – מחקר שיטות הוראה-למידה והדרכה בכלל וכחלק מההכשרה להוראה בפרט, ופרסומים על גישות מחקריות, סוגות של מחקרים איכותניים והוראת מחקר איכותני.¹¹⁷ סוגות-העל והסוגות שפורטו בתוכן מדגימות היטב את התאמתן למחקר ההיסטורי-חינוכי ייחודי על מורי מורים.

המחקר על סוגיות בזהות הנוער היהודי החילוני ביישוב בשנות העשרים והשלושים נועד להשלים את הפער הקיים במחקרי זהות אישית ולאומית של הנוער היהודי (ולמים הנוער הישראלי כולו), הקיימים רק ממלחמת יום הכיפורים ואילך.¹¹⁸ החינוך לסוגיו נועד להגיע ל"משתמשי הקצה", תלמידים וחניכים, ולפיכך חשוב שקולם ישמע. בשנת 1973 החלו שלומית לוי, אליהו לואיס גוטמן, אורי פרגו, אפי יער, רובי נתנזון, עמיתיהם ואחרים, במחקרי עמדות ששיקפו את תפיסות הזהות של הנוער – אך בשנים שקדמו לכך הקול הנערי חסר, והשלמתו ממרחק השנים הרבות שעברו על ידי תיעוד בעל פה של בני כשמונים-תשעים ומעלה בעייתית. לפיכך בחרתי לפנות לעיתוני התלמידים של שנות העשרים והשלושים, בטרם השואה, ולהתרכז במדגם מייצג של עיתוני הגימנסיות העבריות העירוניות – המחלקתיים (כיתתיים), השכבתיים והבית-ספריים, המצויים בארכיון החינוך היהודי באוניברסיטת תל אביב. בדרך זו הצגתי את קולם של הילדים והנערים דאז בלויית דוגמאות מהעיתונים בשלושה מעגלים קונצנטריים, שכל אחד נחלק לתת-קטגוריות: המעגל הקרוב, האישי והגימנסיאלי, המעגל הלאומי, הארץ ישראלי והיהודי, והמעגל העולמי. בדרך של תאוריה מעוגנת בשרה בחנתי בסיכום "מה מוסיף המחקר ההיסטורי של עיתונות בתי הספר למחקרי הזהות הקיימים?"¹¹⁹ כך תרמה סוגת עיתוני התלמידים לשאלתו המרכזית של המחקר, והוכחה גם מטרתו המתודולוגית של המחקר: "להראות את הפוטנציאל הרב הטמון בעיתוני. בתי הספר כמקור חשוב היכול להשלים את מחקרי הזהות הקיימים מן ההיבט ההיסטורי".¹²⁰

אזכיר גם סוגות ייחודיות של חומרים ששימשו שני תלמידי מוסמך מצטיינים שהנחיתי. 33 ספרי מחזור של מסיימי י"ב כיתות שראו אור בתיכון "קלעי" בגבעתיים בשנים 1980-2012 שימשו את משה עזוז במחקרו,¹²¹ שבו הוא דן בשאלות של זהות הנוער: מה הן דרכי האפיון של דמויות הבוגרים בספר המחזור בשלב מכריע של גיבוש זהותם, האם וכיצד משמש ספר המחזור כמנגנון להתמודדות עם מצבי מעבר, כיצד, אם בכלל, ספר המחזור מבנה את החוויה הלימודית של משתתפיו, ומה מגמות השימור או של תמורה שחלו בספרים הללו בעשורים האחרונים? עזוז עמד על תמורות משמעותיות באופני

117 שם, עמ' 202-206.

118 י' דרור, "סוגיות אישיות ולאומיות בזהות הנוער היהודי החילוני בארץ ישראל בשנות העשרים והשלושים", עיונים בתקומת ישראל 11 (2001), עמ' 261-305.

119 שם, עמ' 198-302.

120 שם, עמ' 262.

121 מ' עזוז, "מפרופיל קנוני לפרופיל קיקיוני – תמורות בספר המחזור הישראלי חקר מקרה – תיכון 'קלעי' בגבעתיים (1980-2012)", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב 2013.

כתיבתו והצגתו של ספר המחזור במהלך העשורים שחלפו – בעיצוב הדף, בתמונות, בתבנית הפרופיל והזווית האישיים של כל תלמיד/ה, בסגנון הטקסט ובשפת הכתיבה. בשנות השמונים והתשעים ביקשו בוגרי התיכון לאפיין את דמותם כפי שנתפסה, בתמצית, בידי "קבוצת השווים" במחזור. מספרי המחזור של שנות האלפיים עלתה דרך שונה לאפיון זהות המתבגרים: הפרופילים של ראשית האלף השלישי נועדו בעיקר לקורא ה"חינוכי" שאיננו מבני הכיתה או השכבה; הוצגו בהם שלל דיוקנאות מעורפלים ועמומים, שעיצובם, סגנונם ושפתם שאובים מעולמות המדיה הדיגיטליים שבו חיים גיבורי ספר המחזור דהיום. ספר המחזור החדש הפסיק לשמש את הפונקציות המסורתיות שבעבורן הוא נוצר, ואת זהותו מחפש דור המתבגרים לא בו אלא בסוגות של מדיה דיגיטלית למיניה. למסקנה זו בדבר השינויים המהותיים בתהליכי עיצוב הזהות של המתבגרים בני השמונה עשרה הגיע משה עזוז באמצעות החומר ההיסטורי-חינוכי בסוגה הייחודית של ספרי המחזור של בוגרי בית הספר התיכון כפי שנבחנו בבית ספר מייצג אחד.

לסיכום הדיון בסוגות החומרים ההיסטוריים-חינוכיים מותאמי המחקר המסוים בחרתי בעבודתה של אנה שפרוך על השיח הציבורי בנושא תהליכי הפרטה בחינוך בתקופת פעילותו של כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך (ועדת דברת, 2013-2015), שסימל מגמה זו בחינוך הישראלי. שפרוך חקרה ומיפתה את מקומו של ציבור המורות בשיח הזה ובהשפעותיו על מעמדן ותפקידן, תוך התבוננות בשלוש זירות שיח מרכזיות: המדינית-פוליטית, המורות וארגוניהן, ומכוני המחקר העצמאיים.¹²² כדי להגיע לחקר מיקרו היסטורי-חינוכי ספציפי וממוקד זה השתמשה שפרוך בסוגות רבות ומגוונות של חומרים, ומילותיה מדברות בעד עצמן וחלות בעיקרון גם על מחקרים מותאמים אחרים:

מחקר זה מבוסס על אוסף של מסמכים, חוברות ומאמרים שפורסמו בערוצי מידע רבים ומגוונים. הוא כולל דוחות ופרוטוקולים, חוברות מידע ומצגות הסברה, נאומים, גילויי דעת ומכתבים. מגוון זה מעיד על עושרו של השיח ועל מבחר ערוצי הביטוי והמידע הכלולים בו. עם זאת הוא מהווה אתגר מחקרי המצריך לגשר ולהשוות בין הסוגות השונות על מטרותיהן, קהל היעד שלהן, אורכן ואופן כתיבתן.¹²³

סיכום

יומן המחקר שלי התארך והתרחב מאז נכתב לראשונה בשנת 1996 כסיכום של עשרה כלי תיקוף המסייעים במחקר ההיסטוריה של החינוך. שמונה הגישות ושמונה האמצעים

122 אנה שפרוך, "מאפייני השיח הציבורי אודות תהליכי ההפרטה בחינוך ותפקידן ומקומן של המורות במסגרתן: חקר מקרה בשלוש זירות שיח סביב פעילותו של כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך (ועדת דברת)", עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב 2013.

123 שם, עמ' 34.

שפורטו והודגמו לעיל נבנו "מלמטה", בדרך ייחודית של "תאוריה מעוגנת בשדה" (grounded theory) שמהותה הוסברה לעיל (סעף א.1): תפיסה מתודולוגית הגורסת שאפשר לעבות את התאוריה הקיימת במדעי החברה (ובכלל זה החינוך) ולהוסיף עליה משתנים או מושגים – כאן "גישות" ו"אמצעים" מתודולוגיים-היסטוריוגרפיים – באמצעות חקר הקיים בשדה. ביומן מחקר אישי זה התחלתי כל אחד מ-16 סעיפיו במושגים מהספרות התאורטית (etic). בד בבד או לאחר שהבאתי את קידוד החומרים ההיסטוריים שמצאתי ב"שדה" (emic) הצגתי את הייחודי בסעיף הנידון – התוספת התאורטית המתודולוגית-היסטוריוגרפית שלי לשיטה או לאמצעי המוצעים בספרות המקצועית הקיימת. לשון אחר, בפרפרזה על משחק הילדים "מי שמאחוריי ומצדדי הוא העומד", מאמר זה עומד בפני עצמו – אך מנסה להרחיב ולהעמיק את הגישות והאמצעים המתודולוגיים-היסטוריוגרפיים הקיימים לפניו ובמקביל לו. אני תקווה שישמש חוקרים וסטודנטים אחרים, וידרבן אתכם, הקוראים-החוקרים לסוגיהם ולסוגותיהם, לכתוב יומני מחקר אישיים משלכם.

נספח: ריכוז "גישות" ו"אמצעים" בהיסטוריוגרפיה של החינוך

גישות בהיסטוריה של החינוך

- א.1. שילוב בין "תאוריה מעוגנת בשדה" להיסטוריה של החינוך
- א.2. גישת המיפוי הדילמי
 - א.1.2. דילמות של מדיניות לאומית
 - א.2.2. דילמות חברתיות-חינוכיות
 - א.3.2. דילמות ברמת ה"מיקרו"
 - א.4.2. דילמות של גישה חינוכית: בין חינוך להוראה בהכשרת מורים – "הומניזציה" מול "אקדמיזציה"
 - א.5.2. דילמות "תוכניות" ו"מסגרתיות" של מערכת החינוך הישראלית
 - א.6.2. דילמות "מאקרו" בחינוך הבלתי-פורמלי
 - א.7.2. דילמות "מיקרו", בחינוך הבלתי-פורמלי
 - א.8.2. דילמות "מסו" בחינוך הבלתי-פורמלי
- א.3. קידודים / מיונים / סיווגים בהיסטוריוגרפיה של החינוך
- א.4. "טיפוסים אידאליים" ושימושיהם בהיסטוריה של החינוך
- א.5. חפיפות בין מקורות תאורטיים ומציאת מכנה משותף היסטוריו-חינוכי ביניהן
- א.6. בין-תחומיות: "השאלת" מושגים מתחומים אחרים לחקר ההיסטוריה של החינוך
- א.7. גישה היסטורית-חינוכית השוואתית
- א.8. מבנים ארגוניים כמשקפי מהות היסטורית-חינוכית

אמצעים בהיסטוריה של החינוך

- ב.1. מיפוי היסטורי-חינוכי כדרך לבחינת "מצב התחום" (state of art)
- ב.2. התפתחות "דגמים מחקרניים" ככלי מיפוי היסטורי-חינוכי
- ב.3. התפתחות החלטותיהן של וועדות ציבוריות ככלי מיפוי היסטורי-חינוכי
- ב.4. דילמת הגודל" ככלי היסטורי-חינוכי של מיפוי מתעדכן ובר-יישום
- ב.5. "רשימות תיוג" ("סכמות ניתוח" כדוגמה)
- ב.6. "פרדיגמות חינוכיות מתחדשות"
- ב.7. בחירת אישי חינוך מדגמיים רבי-משמעות לשם הבנת תאוריה ומושגים
- ב.8. סוגות ייחודיות ומותאמות מחקר של חומרים היסטוריים-חינוכיים