

מחלקת החינוך כבוררת: סכסוכים בבתי ספר בגליל בשנות העשרים של המאה ה-20

יאיר זלטנרייך

תקציר

משנות העשרים נדרשה מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית להתמודד עם סכסוכים שנקשרו למורים במושבות הגליל. הסכסוכים נגעו במאבקי סמכות או במתח בין חילוניות לדתיות. מאחר שהמחלקה עצמה הייתה בעלת עניין במרבית המקרים, הגבירו הליכי הבוררות את המתחים במקום למתנם. בחינת הליכי הבוררות בסכסוכים אלו שופכת אור על היבט לא מוכר של גופי מינהל חינוכיים עבריים בראשית דרכם. המאמר מראה כיצד המרכיב הרגשי הלך וגדל בסכסוכים אלו, וכיצד התקשתה מחלקת החינוך לתפקד כגוף חסר־פניות בהליך הבוררות, כנדרש מגוף הנמצא בעמדה זו, וכיצד היא נטתה להעמיד את צרכיה שלה לפני צרכיהם של בעלי העניין האחרים.

המאמר בוחן שאלות כגון: באילו נסיבות התגלעו המחלוקות בבתי הספר במושבות הגליל? מי הם הגורמים שהיו מעורבים בהן במישרין ובעקיפין? מה הייתה הטקטיקה של מחלקת החינוך בניהול הסכסוכים? עד כמה היו ההחלטות שקיבלה נחושות, והאם היה להן תוקף ממש? במאמר נבחנים שלושה מקרי חקר: (א) מחלוקת על תוכני הלימוד בבית הספר ביבנאל; (ב) מאבק על ניהול בית הספר בראש פינה; (ג) המקרה שבו איכר הכה מורה במנחמיה.

מילות מפתח: אלימות כלפי מורים, דתיות וחילוניות, חינוך במושבות הגליל, מחלקת החינוך

מבוא

מחלקת החינוך של ההנהלה הציונית פעלה מראשית ימי הבריטים בארץ ישראל, והקמתה הייתה הניסיון הראשון של היישוב העברי ליצור מסגרת חינוכית לאומית, סמכותית, מאחידה, רגולטרית ובעלת יכולת להשיג את מטרותיה. המאמר בוחן את תפקודה של מחלקת החינוך בניהול סכסוכים בראשית דרכה באמצעות ניתוח יחסי הגומלין שלה עם כמה בתי ספר במושבות הגליל. מטרתו היא לדון בשאלות שונות הנוגעות לאופייה של הבוררות שניהלה המחלקה, כגון אילו מתחים נוצרו בין עשייה חינוכית לניהול מערכת החינוך? כיצד תפסו המנהלים והמנהולים זה את זה? היינו מהו מקומו של היחיד במערכת, ובמיוחד בהתחשב במעמדו החברתי ובכבודו? כיצד השפיעו נושאים ערכיים על תהליכי קבלת ההחלטות, ובעיקר אלו הנוגעות למפגש שבין דתיות לחילוניות?

המאמר נסמך על ניתוח של שלושה סכסוכים ברמת המיקרו של מערכת החינוך שבהם תפקדה מחלקת החינוך כבוררת. מבחינה מחקרית סכסוך הוא ביטוי של הקצנת רגשות

הגורמת להגברת מתחים שהיו קיימים לעיתים תקופה ממושכת, לפעמים מתחת לפני השטח. מתחים אלו יכולים לנבוע למשל מהתנגשות בין תפיסות עולם או בין גישות שונות לקבלת החלטות וליישומן. בשלושת המקרים מהלך הסכסוך והליך הבוררות שבא בעקבותיו זכו לתיעוד רב, והדבר הקל את הבנת האירועים וסיבותיהם. הסכסוך הראשון הנידון במאמר זה התגלע ב־1920 בין איכרי יבנאל, והוא נגע לאופי החינוך במושבה: דתי או חילוני. הסכסוך השני התרחש בראש פינה ב־1924 ועניינו מינוי מנהל חדש לבית הספר. לעומת שני הסכסוכים הראשונים שנסבו על עניינים עקרוניים שנגעו למושבה כולה, הסכסוך השלישי הוא סכסוך בין יחידים. סכסוך זה פרץ במנחמיה ב־1925, ועניינו היה איכר שהכה מורה על רקע של גביית שכר לימוד.

ניתוחי הסכסוכים במאמר נוגעים לכמה תחומי מחקר היסטוריים. הראשון הוא ההיסטוריה של החינוך, וליתר דיוק של מינהל החינוך. הדגש מושם על פעולותיה של מחלקת החינוך ועל ניסיונותיה ליישם את עקרונותיה בניהול הסכסוכים ולבסס את מעמדה באותה תקופה, גם אם לא תמיד בהצלחה (Stake, 1995; Yin, 2009). תחום מחקר נוסף הוא ההיסטוריה של הרגשות משטר של ריסון רגשי, היינו לרסן תגובות רגשיות למצבים שונים. תחום המחקר השלישי שניתוחי הסכסוכים נוגעים לו הוא המיקרו־היסטוריה, והוא רואה באירועים מקומיים נקודת מוצא להבנת מצבים ותהליכים רחבים יותר (שוהם, 2013). היתרון המתודולוגי של השקפה זו הוא שהמרחב המוגבל מקל את בחינת העומק הדקדקנית של האירועים. החיסרון בה נוגע לתקפותן של מסקנות המחקר, היות שהסקת המסקנות היא מן הפרט אל הכלל, מהמרחב הלוקלי למרחב הכלל־ארצי. ואכן, מחקרים מיקרו־היסטוריים נועדו להעלות שאלות שאפשר להמשיך לברר במחקרי המשך רחבים, יותר משהם נועדו להסיק מסקנות מכלילות (Beckett, 2007; Levi, 1991). שאלות היסוד במאמר דנן הן אילו סוגי מתחים יכלו להיווצר בין עשייה חינוכית לניהול מערכת החינוך בשנות העשרים של המאה ה־20, ועד כמה ניתן היה למתן אותם.

מחלקת החינוך והחינוך במושבות הגליל בשנות העשרים

כבר בשלהי המאה ה־19 התעצבו בארץ ישראל מסגרות הוראה מסודרות. עיקר כוחן נבע מאישיותם של המורים. אלו היו חדורי תחושת שליחות ושאפו להנחיל לתלמידיהם את ערכי התרבות העברית המתהווה. לימים כתב יהודה ענתבי, אחד מוותיקי המחנכים, כי "המורה הוא אינו רק מורה לתלמידים ונותן להם את הידיעות הנחוצות, כי אם והעיקר מחנך, או יותר נכון קובע צורת החינוך של הסביבה כולה". לדעת ענתבי, היה עליו להיות "בעל אופי חזק [ו]משמעת מדויקת, למען יוכל לתקן את מה שעיוותה הגלות" (ארכיון כפר תבור [אכ"ת], יומני יהודה ענתבי, תרפ"ד). גישה חינוכית זו הביאה בין השאר להקמת גוף ארגוני ארצי מסודר וחזק, הסתדרות המורים, בשנת 1903 (ילין, 1929).

בשנת 1918 הגיע ארצה ועד הצירים, גוף ביצועי שהקימה ההנהלה הציונית לאחר הצהרת בלפור, במטרה לבסס את אחיזתה בקרב היישוב היהודי בארץ ישראל ערב המנדט הבריטי. בראש הוועד עמד חיים ויצמן ולאחר מכן מנחם אוסישקין. ועד הצירים כלל 11 איש בלבד. אלו השתתפו בחמש ועדות משנה ובהן ועד החינוך. עד מהרה הקים ועד החינוך גוף אופרטיבי - מחלקת החינוך (אלבוים־דרור, 1990).

מתחילת דרכה עברה מחלקת החינוך תהליכי פוליטיזציה. תהליכים אלו באו לידי ביטוי במיוחד ביישומו של עקרון הזרמים בחינוך. במקביל נטלה מחלקת החינוך מהסתדרות המורים את רוב תפקידיה הארגוניים והותירה בידיה בעיקר את ניהול התחום המקצועי: שמירה על רמתם המקצועית של המורים, הכשרת מורים וכן האחדה של תוכניות הלימודים במוסדות הלימוד ושל חומרי הלימוד (אלבוים־דרור, 1982). עיקר עיסוקיה של המחלקה היו השגת מימון להפעלת מערכת החינוך ולהרחבתה, פתרון בעיות לוגיסטיות - מתשלום השכר ועד לאחזקת מבנים - וקביעת המדיניות, למשל בנוגע להפעלת גני הילדים ולגביית שכר הלימוד. בתחום כוח האדם הייתה מחלקת החינוך אחראית לאיוש המשרות במערכת החינוך ולמערך הפיקוח. כך הפכה לאחד הגופים המורכבים בתחילת פעילותה של התנועה הציונית בארץ (דרור, 2007; זלטנרייך, 2014).

עד תום תקופת היישוב עמדו לסירוגין שתי דמויות דומיננטיות בראש המחלקה, והן שהיו אחראיות לעיקר פעולתה: ד"ר יוסף לוריא (1871-1937) ויוסף עזריהו (1873-1945). בדומה למרבית מורי התקופה, לוריא נולד במשפחה מזרח אירופית ששמרה על המסורת היהודית ובו בזמן הייתה פתוחה לתרבות האירופית. במלאת לו 36 שנה עלה לארץ ישראל. לפני עלייתו ניהל חדר מתוקן, ובבואו ארצה השתלב בסגל המורים בגימנסיה הרצליה. הוא כיהן כראש מחלקת החינוך מראשיתה ב־1919 ועד 1925, ושב לעמוד בראשה כעבור שנה וחצי. בהעדרו ושוב אחרי מותו מילא את מקומו כראש המחלקה סגנו, יוסף עזריהו. מסלול חייו של עזריהו היה דומה לזה של לוריא: אף הוא לימד בחדר מתוקן, עלה ארצה (פעמיים) בתחילת שנות השלושים לחייו, לימד בתיכון יוקרתי - הריאלי, והשתלב בתפקיד בכיר בצמרת מערכת החינוך (אלבוים־דרור, 1986, 1990; ערמוני, 2008).

דמיון ניכר גם בתפיסת התפקיד של לוריא ועזריהו: הם ראו בתפקידם שליחות ולכן מילאו אותו במסירות; הם לא נרתעו גם מנסיעה למושבות המרוחקות ביותר והיו מוכנים לשלם מחיר רגשי כבד כאשר הם סברו כי המטרה ראויה; הם היו דעתנים ולכן גיבשו לעצמם עמדות עקרוניות ברורות, ומשום שהיו טרודים בשגרת מילוי תפקידם - הם לא היו תמיד מודעים לפרטים ונטו למצוא פתרונות שטחיים לסכסוכים בלי להתחשב בהשלכותיהם הרגשיות. נוסף על כך, שניהם היו מודעים לכך שהם ממלאים תפקיד חלוצי ובכיר. ואכן, רבות מהחלטותיהם היו עקרוניות ונותרו תקפות לשנים רבות.

בשנת 1920 עדיין לא הייתה מערכת החינוך העברית גדולה. נכללו בה 135 מוסדות חינוך ציוניים ובהם 523 מורים, שלימדו בבתי הספר ובגנים, ו־13,000 תלמידים (דרור, 2007). כך

התאפשרה ההיכרות האישית של ראשות מחלקת החינוך עם כל דמויות המפתח המעורבות במעשה החינוכי. למשל בשנות העשרים של המאה ה-20 היה עזריהו איש הקשר בפועל עם מושבות הגליל. ריכוזיות זו הייתה חשובה ליעילות התפעולית של המחלקה. לוריא ועזריהו היו מודעים היטב לעוצמת השפעתם על עיצוב החשיבה החינוכית ולא נחלקו ביניהם בשאלות היסוד של הניהול החינוכי. כל אחד מהם הטביע חותם על מחלקת החינוך והגדיל את הריכוזיות שלה (אלבוים-דרור, 1986, 1990; ערמוני, 2008).

בשנת 1920 התחוללו שני שינויים שטלטלו את מערכת החינוך והשפיעו בעיקר על בתי הספר במושבות הגליל. האחד היה העברת האחריות הארגונית והפדגוגית על בתי הספר מ"ק"א למחלקת החינוך. יק"א הייתה תנועה מיישבת פילנתרופית רבת עוצמה מבחינה כלכלית ותרבותית, במיוחד עד מלחמת העולם הראשונה. היא ניהלה ביד איתנה את מרבית מושבות הגליל והשומרון, והשפעתה הייתה רבה גם במושבות יהודה. במסגרת החינוך החדשה נותרה בידי יק"א האחריות לאחזקה השוטפת של המבנים והציוד, ואילו האחריות לשכר עברה למחלקת החינוך. צעד זה גרם לקשיים רבים בגיוס מקורות כספיים מדי שנה. המורים קבלו על פגיעה של ממש בתנאי שכרם וברציפות תשלומם, ועל רקע זה פרץ סכסוך מתמשך בין המורים למחלקת החינוך (זלטנרייך, 2014). השינוי השני שטלטל את מערכת החינוך נגע להנהגתם בפועל של הזרמים בחינוך. זרם המזרחי שהיה קטן אך יעיל ודינמי, ראה במושבות כר פורה להתבססות ולהרחבת השפעתו (Seltenreich, 2015). לשם כך הוא נשען על תמיכה מקומית חזקה ואגרסיבית, בעיקר מצד האיכרים הוותיקים. אלו התאפיינו בגישה שמרנית ובסגירות, ואף ברתיעה של ממש מהתרבות הלאומית שהלכה והתפשטה באינטנסיביות בחברה העברית, וכלפי נושאי דגלה - המורים במושבות (זלטנרייך, 2013).

מבחינות רבות הייתה מערכת החינוך במושבות הגליל אבן פינה בתולדות החינוך העברי המודרני. סגלי ההוראה המקומיים מילאו תפקידי מפתח בהשרשת העברית והתרבות העברית הלאומית, בביסוס החינוך החקלאי ובארגון טיולים. ואולם מתחת לפני השטח רחשו מתחים בלתי פוסקים, ואלו באו לידי ביטוי במאבק כוחות של שלושה גורמים משפיעים: המורים, האיכרים ומחלקת החינוך של ההנהלה הציונית.

הסכסוך ביבנאל

הסכסוך ביבנאל החל ב-1920 ונגע לאופיו של החינוך הרצוי: דתי לעומת חילוני (Seltenreich, 2015). איכרים רבים היו אנשים יראי שמיים, ומאז הקמת המושבה ב-1901 הם נאבקו ביק"א ודרשו לפתוח "חדר" במושבה. יק"א, התנועה הדומיננטית דאז, התנגדה לכינון מערכת חינוך אלטרנטיבית במושבות, אך ב-1914 נפסקה פעילותה בשל המלחמה, ואז הקימו האיכרים חדר משלהם. ניהל אותו בצורה מרשימה משה פורוש, אברך כריזמטי בן 18, וזאת למגינת ליבו של המנהל החילוני של בית הספר במושבה, אהרון קרון. משה פורוש היה אביו של חבר הכנסת מנחם פורוש וסבו של חבר הכנסת מאיר פורוש, ולימים הקים את רשת החינוך העצמאי. אשר לקרון, בין השנים 1921-1947 הוא ניהל את בית הספר חביב בראשון לציון.

כאמור, ב־1920 עברו בתי הספר במושבות יק"א, היינו כל מושבות הגליל, לאחריותה של מחלקת החינוך. שינוי זה התרחש במקביל לשינוי שחל בהנהגת הזרמים בחינוך. החינוך הדתי היה באחריות המזרחי, זרם קטן בחינוך. אף שהיה כפוף למחלקת החינוך, נהנה זרם זה מאוטונומיה רבה. ביבנאל, כבמרביית המושבות, היו כמחצית ההורים דתיים ומחציתם חילונים. ואולם בגלל קוטנן לא ניתן היה להפעיל במושבות אלו שני בתי ספר. מחלקת החינוך נטתה להקים בתי ספר מעורבים חילוניים־דתיים ולהנהיג תוכנית לימודים המשלבת בין שני הזרמים. ואולם זרם המזרחי, שזיהה במצב זה של חידוש מנהלי פוטנציאל להרחבת השפעתו, ניהל מאבק אינטנסיבי כדי שבתי הספר במושבות אלו ישתייכו רק אליו. מאבק זה הוא שעמד ביסוד הסכסוך ביבנאל.

לסכסוך היו שני שלבים. תחילתו באספה כללית שהתקיימה במושבה לקראת פתיחת בית הספר בשנת הלימודים תרפ"א (1920-1921). אספה זו נערכה בחול המועד סוכות. את האיכרים הדתיים ייצג אלחנן אליוביץ ואת החילונים - חיים צימרמן, שכיהן גם כיו"ר התאחדות האיכרים בגליל התחתון. מחלקת החינוך שימשה כבוררת בסכסוך זה והתייחסה לאספה ברצינות רבה. היא שלחה אליה כנציגים מטעמה את העומד בראשה יוסף עזריהו ואת הרב אוסטר, מבכירי זרם המזרחי. באספה עצמה לא התנהל דיון מסודר, אלא היא שימשה במה להצגה ספונטנית של עמדותיהם המנוגדות של קבוצות האיכרים השונות. חשוב מכך: מאחר שלמורים, שכאמור נחלקו בין שני הזרמים, לא הייתה זכות הצבעה במושבה, מחלקת החינוך לא מצאה לנכון להזמין לחוות את דעתם באספה כגורם מקצועי המעורב במחלוקת.

ניכר היה שמחלקת החינוך תכננה מראש את המהלכים כך שידו של זרם המזרחי תהיה על העליונה. היות שהנציגים מטעמה באספה, עזריהו ואוסטר, היו בעלי עניין בסכסוך, נראה כי עמדותיהם בנושא כבר היו מגובשות, וכי הם החליטו מראש שלא לשייך רשמית את בית הספר לזרם המזרחי, אך להעניק לזרם זה שליטה בפועל על התכנים והפעילויות החינוכיים, מאיוש תקנים ועד לעיצוב תוכנית הלימודים. המניע הנסתר של שני נציגים אלו היה אפוא למנוע את התפתחותו של דיון אופרטיבי שיאפשר לנוכחים באספה לקבל החלטה כבר באותו הערב, וכך להעביר את ההכרעה למשרדה של מחלקת החינוך בירושלים, הרחק מהאיכרים.

הטיעונים שהועלו באספה שופכים אור רב על תפיסות העולם החינוכיות של כל אחד מהמחנות היריבים ועל גבולותיהן - הנושאים שהצדדים היו מוכנים להתפשר עליהם. ואכן, בראשית הדיון נעשו ניסיונות להשיג פשרה. כך למשל הסכים אליוביץ לאפשר למורים חילונים ללמד מקצועות שאינם לימודי קודש. הוא הסביר כי: "הוא [אליוביץ] דורש מהמורים לא שיגדל פאות וזקן ארוך רק שיהיו לבו לב יהודי". בדומה לכך, גרין, איכר חילוני, סבר שגם ילד חילוני יהודי צריך לדעת להתפלל "ובדבר הזמן שלוקח לימודי הדת יכולים לבטל את ההתעמלות בביה"ס הכפריים שהם לא נחוצים" (הארכיון הציוני המרכזי [אצ"מ], 30.9.1920, 106-102 684 S2). זו הייתה הגישה שרווחה בסביבה הכפרית לגווניה, והיא התרחקה מן התפיסה החינוכית אשר שמה דגש על קרבה לטבע ועל פיתוח הגוף.

ואולם עד מהרה סערו הרוחות, וההתבצרות העיקשת של כל צד בעמדותיו גברה על הנכונות לפשרה. אליוביץ ציין ש"הוא [אליוביץ] בעד שלום בכל דברים אחרים, אבל בשביל החינוך הילדים [כך!] אי אפשר לו לוותר בשום אופן". הוא לעג ליריביו: "הצד השני אין מסכים [...] רק מפני שהוא מפחד שמא הילד ילמוד מה מהדת וירפא לו". החילונים מצידם דרשו שלא להפריד בין בנים לבנות בכיתות הלימוד. הבעיה העיקרית נותרה הקצאת שעות הלימוד לכל מקצוע. בנקודה מהותית זו גילה כל צד קשיחות מוחלטת וצריך היה להישמע קולם של הבוררים, אך הוא נדם.

אנשי מחלקת החינוך לא הגיבו אלא לאחר שהמשתתפים האחרים אמרו את דברם. אוסטר דן רק בהפרדה בין בנים לבנות והצדיק זאת. נראה כי בעשותו כן נתן ביטוי לרגשותיו שלו בנושא החינוך הדתי בלי להתקדם לקראת פתרון מעשי. הוא הציע שלא לקבל החלטה בנושא באותו זמן ומעמד. גם עזריהו נגע בנושאים רגישים בלי להציע פתרון. לדבריו, רצוי היה "שענייני הדת יתחנך בבית, והמורים לא יעברו על חוקי הדת, כי לא ביה"ס או החדר מחנך בדת רק ההורים" (אצ"מ, 30.9.1920, 102-106 S2 684). לסיכום, דבריהם של עזריהו ואוסטר היו רק חזרה על העמדות שכבר נשמעו באספה, ולא היה בהם ניסיון להתקדם לקראת פשרה.

כפי שהיה אפשר לצפות, בשלב זה פסקה הבוררות. עזריהו הציע לבחור כמה נציגים מכל צד שיקבלו החלטות סופיות בנושא, אלא שאז פרץ ויכוח על זכות הבחירה: האם יש להעניק אותה לכל האיכרים, שרובם מעדיפים חינוך דתי, או רק להורי התלמידים הלומדים בבית הספר, ששם העדיף הרוב דווקא חינוך חילוני? עזריהו איבד את סבלנותו ודרש שכל צד ישלח נציג ללשכה המרכזית של מחלקת החינוך בירושלים. הוא קבע שאם לא תושג שם הסכמה בין הצדדים, תכפה המחלקה פתרון. כאמור, נראה כי מחלקת החינוך כיוונה לכך מלכתחילה. גם בירושלים לא הושגה הכרעה ברורה בנושא. לא היה אפשר להתעלם מן הבעיה לאורך זמן, ואכן היא שבה וניעורה במהרה. אם השלב הקודם בסכסוך נגע לתכנון הלימודים, השלב הבא נסב על השליטה בבית הספר. גם הוא היה רווי רגשות, ואלו האפילו על כל שיקול דעת מעשי. שאלה מכרעת שלא עלתה באספה בספטמבר - ולא במקרה - נגעה לדמות המנהל העתידי: האם עליו להיות דתי או חילוני? שני הצדדים הבינו שמינוי כזה עתיד היה לקבוע בפועל את שיוכו העתידי של בית הספר למי מן הזרמים.

לנגד עיניה של מחלקת החינוך עמדו כנראה שיקולים כלל-מערכתיים: היא העדיפה להעניק לזרם המזרחי שליטה על כמה בתי ספר כפריים קטנים ובתמורה לכך לחזק את כוחו של הזרם הכללי, החילוני, בבתי ספר ביישובים הגדולים. משום כך מינתה המחלקה את א"פ שטרן למנהל בית הספר ביבנאל. שטרן ניהל את החדר המקומי אחרי פורוש. הוא נהנה מעמדת פתיחה נוחה בבית הספר, שכן שלושה מחמשת המורים שלימדו בו השתייכו לזרם המזרחי. ואולם הוא נעדר לחלוטין כישורי ניהול. הדבר בא לידי ביטוי בהתרופפות אחיזתו של זרם המזרחי בבית הספר ביבנאל, וזאת בניגוד למתוכנן. שמואל בירנבוים, אחד המורים הדתיים, התריע בייאוש בפני הרב א' שיינפלד, האחראי לפיקוח הפדגוגי בזרם המזרחי, על מזימה חילונית להשתלט על

בית הספר. לדבריו, לפני עזיבתו כתב קרון, המנהל הקודם, כי "צריך לא להחמיץ את השעה כי המזרחים [אנשי זרם המזרחי] חותרים בסתר [...] והמים בגליל התחתון עכורים עתה כידוע וקל בהם לצוד דגים" (אצ"מ, 17.1.1920, S2 670 53). גם שטרן הלין על כך שהמורה אברהם גולני "ביקש דווקא ללמד הסתוריה" בנימוק שכך "יוכל להשפיע השפעה רוחנית על הילדים [ההדגשה במקור]" (אצ"מ, 19.12.1920, S2 684 120), ובירנבוים הוסיף והבהיר בעניין זה: "כולם מודים, כמורים כהורים, שאין כאן מקום לבי"ס מעורב אלא או לגמרי תחת השגחתו של המזרחי או ולא כלום" (אצ"מ, 23.11.1920, S2 684 156).

הבעיה המהותית בשני שלביו של הליך הבוררות לא הייתה שמחלקת החינוך הייתה צד בעל עניין בסכסוך, אלא היחס הקר שהפגינה כלפי כל המעורבים האחרים. האינטרס של המחלקה למצוא פתרון לסכסוך היה שונה מזה של האיכרים או מזה של המורים. אלה היו מעוניינים בפתרון מהיר וברור לשאלת אופי החינוך, שכאמור פילגה את בית הספר. לעומת זאת, מחלקת החינוך ביקשה לדחות את ההכרעה ככל האפשר והתעלמה ממצוקתם הרגשית של איכרי יבנאל. נראה כי למחרת שאלו שילמו במישור הפדגוגי והחברתי לא הייתה חשיבות בעיניה. בתום שנת הלימודים התריס צימרמן, נציג החילונים בסכסוך, בפני עזריהו שניכר בבירור שמחלקת החינוך מעדיפה פתרון מנהלי נוח על פתרון חינוכי רדיקלי כמתבקש, ומשום כך "בבית הספר הורגש חוסר כל חיים ודופק חי - עבודה בלי נשמה בחינוך!" [ההדגשה במקור]" (אצ"מ, 25.8.1921, S2 684 16-17).

בסופו של דבר גרם המאבק לכך שגם המנהל הדתי שטרן וגם המנהל החילוני גולני עזבו את בית הספר בלב קרוע. המנהל החדש, שלום פושינסקי, שהיה איש המזרחי גרס שהמוצא היחיד הוא "להשתדל [...] שחבר המורים יהיה בעתיד מורכב מחברים דומים זה לזה פחות או יותר בהשקפותיהם ובהלך רוחם, למען אשר שלום בית הספר לא יסבול". כלומר יש להעביר את בית הספר לניהולו הבלעדי של זרם המזרחי (אצ"מ, 1923, S2 387 317-318). ואכן, כעבור חמש שנים, ערב שנת הלימודים תרפ"ו, הגיעה לעזריהו עצומה של 42 הורים להעביר את ניהול בית הספר לידי זרם המזרחי. המכתב הפתיע את עזריהו, והוא ביקש הבהרה בנושא מהמנהל הדתי, א"א אורי. אורי שעמד לסיים את תפקידו, שיער שמדובר ביוזמה של המורה בירנבוים, שבוודאי עבר מבית לבית כדי לאסוף את החתימות על העצומה, ושהוא עשה זאת כנראה כדי לזכות במשרת מנהל בית הספר בעתיד (אצ"מ, 24.12.1925, S2 494 189-190). אירוע זה הוא בבחינת עדות נוספת לאופן שבו הניחה מחלקת החינוך למצב בשטח לקבוע את המדיניות.

הסכסוך בראש פינה

הסכסוך בראש פינה נסב על המינוי לתפקיד מנהל בית הספר. במרכז הסכסוך עמדו שני מורים שהתמודדו על תפקיד זה: חיים קלר, מורה בן המקום, ואפרים דרוקרסקי (דרך), מורה חדש בעל אישיות כובשת. שני מחנות של איכרים תושבי המקום התגבשו סביב כל מועמד. ואולם היו לסכסוך רבדים נוספים. האחד תרבותי־דתי: כמו ביבנאל נגע הסכסוך למתח בין חילונים

לדתיים; והשני, החברתי, נגע למתח שבין הנאמנות לקבוצה לחופש הבחירה של היחיד. גם הפעם הגוף הבורר היה מחלקת החינוך, וגם סכסוך זה מלמד על אוזלת ידה.

מערכת החינוך בראש פינה עברה תהליך מורכב. בית הספר במושבה היה אחד הוותיקים במערכת החינוך העברי. כמו ביבנאל אף בראש פינה שילב בית הספר בין שני הזרמים, החילוני והדתי, ואף שם ניכרו מאמציו של זרם המזרחי להשתלט על ניהול בית הספר. ואכן, עלה בידו לעשות כן בין השנים 1928-1954. בראשית המאה ה-20 נהנה בית הספר בראש פינה מיוקרה רבה בשל פעולתם של שני מנהלים כריזמטיים: יצחק אפשטיין ואחריו שמחה וילקומיץ (דרור, 1991; הרמתי, 1984; קלר, 1956). אפשטיין נודע כמעצב שיטת ההוראה החדשנית "עברית בעברית". לימים הרחיב את השכלתו החינוכית וניהל את הסמינר למורות על שם לוינסקי. וילקומיץ שילב לימוד מודרני של חקלאות בבית הספר והיה ממעצבי דרכה של הסתדרות המורים בראשיתה. אחרי מותו החטוף של וילקומיץ ב-1918 עברו על בית הספר שש שנים אפורות. המנהלים שבאו לאחר מכן התקשו להפוך שוב את בית הספר למגדלור חינוכי ועזבו בזה אחר זה. ואולם במהלך 1924 ניצתה שוב התקווה: שני מורים צעירים עוררו את הרושם שטבועה בהם יכולת המנהיגות הפדגוגית שיש בכוחה להשיב לבית הספר את תפארתו.

האחד היה חיים קלר. הוא היה יליד המושבה, בן 33, ונחשב לבן טיפוחיו של וילקומיץ ולממשיך דרכו. הוא החל את דרכו כמורה למוזיקה ולחקלאות, ואחר כך יזם והוביל רעיון מהפכני: הקמת בית ספר ערבי-יהודי משותף לילדי ראש פינה ולכפר הצמוד, געוני (זלטנרייך, 2014; קלר, 1956). המורה השני היה אפרים דרוקסקי (דרך). הוא היה צעיר מקלר והגיע למושבה רק שנה קודם לכן על תקן מורה מטעם זרם המזרחי. בשנת הלימודים היחידה שבה לימד, שנת תרפ"ד, התבלט באיכות ההוראה שלו עד שעלה אף על קלר. רבים מההורים, גם החילונים שבהם, ראו בו מועמד ראוי לתפקיד מנהל בית הספר. הייתה תמימות דעים במושבה שכדי להחיות את בית הספר יש להפקיד את ניהולו בידי אחד מהשניים. ואולם ההכרעה ביניהם לא הייתה פשוטה: בחירה באחד עתידה הייתה לגזור גלות על השני, מאחר שהוא בוודאי היה מתקשה לקבל את מרות חברו.

סוגיה סבוכה זו על סממניה האישיים, הפדגוגיים, הארגוניים והפוליטיים, התגלגלה לפתחה של מחלקת החינוך. באוגוסט 1924 לאחר התחבטויות רבות רמזה מחלקת החינוך שבכוונתה למנות את דרוקסקי למנהל בית הספר ולהעביר את קלר לבית ספר במושבה אחרת. בכך הניעה מאבק סוער שבו שני הצדדים העמידו את כבודם לפני הפדגוגיה.

קלר פתח במאבק על הנהלת בית הספר. הוא עודד את תומכיו לשלוח מברקים למחלקת החינוך. במקביל כתב אף הוא למחלקה והעלה ברגש רב שורה של נימוקים להיותו המועמד המתאים לתפקיד מנהל בית הספר. בטיעון אחד מתוארת אווירה של סכסוך בין שני המחנות במושבה והתנהגות מניפולטיבית של המשתייכים אליהם. לדבריו, אומנם הוועד מעדיף את דרוקסקי, אבל "רצון הוועד אינו רצון ההורים, כי אם ההפך הגמור מזה. בין אנשי הוועד ישנם רק שלושה הורים" (אצ"מ, 11.9.1924, S2 492 24). עוד טען קלר כי ועד המושבה מפיץ את המידע

הכוזב ששכרו גבוה מכפי שהוא באמת, ומכפיש את שמו. בטיעון נוסף תיאר קלר ברגש רב את הביקורת על יכולותיו המקצועיות: "יאמרו שאנוכי מורה להתעמלות, ציור וזמרה המתועבים בעיני הקהל! לא אצטער על שאנוכי מורה למקצועות הללו, אבל גם מקצועות אחרים הוריתי בהצלחה ועל זאת יעידו חברי בעבודה" (אצ"מ, 11.9.1924, S2 492 24). קלר הוסיף וציין כי טענה זו נגדו נובעת מבורותם של האיכרים בהלכות חינוך מודרני.

לבסוף טען קלר שהוותק במקצוע ובמושבה עומדים לזכותו נוסף על כישוריו הפדגוגיים: "אנוכי, שעבדתי כל כך הרבה שנים ואשר קשור הנני לכל אבן ועץ, לכל ענף ושיח במקום מולדתי [מתנגד] שיעבירוני למקום אחר!" הוא הדגיש "כי אינני מסכים לעזוב את המושבה בשום אופן שבעולם. וגם אסור לי לעזבה מטעם זה שרצון ההורים החזק הוא שאשאר במושבה" (אצ"מ, 10.8.1924, S2 492 36-39). במכתב נוסף טען קלר שסגל בית הספר כולו תומך בו, ושהמורים יאותו לשאת במחיר אישי כבד אם יש בכך כדי להשאירו בבית הספר. הוא סיכם את דבריו בנימה תקיפה: "אנוכי לא אזוז ממקומי. או שתחליפו את כל הפרסונל, או שנשאר כולנו. אחד מאתנו לא יישאר! או כולנו או איש מאתנו" (אצ"מ, 10.8.1924, S2 492 36-39).

זהו מכתב מרתק. הוא נסב על נושאים מקצועיים, כישורי ניהול ויכולות פדגוגיות, אך כמעט אינו נוגע בהם ישירות. יתר על כן, יש בדבריו של קלר גם חוסר תום לב, שכן הוא כתב רק חצי אמת. קלר לא הזכיר שזו הייתה הפרשה השנייה שבה היה מעורב. פקיד יק"א קלוורסקי התכוון לפטר אותו כבר בימי מלחמת העולם הראשונה, ורק וילקומיץ הצליח לסכל ניסיון זה (אצ"מ, 3.9.1920, S2 670 211; ארכיון לחינוך יהודי באוניברסיטת תל אביב [אח"י], 24.7.1917, 8.7.1918). במקביל טען אחד האיכרים, מרדכי פריד, שחתימת שמו על אחד ממברקי התמיכה בקלר שנשלחו למחלקה מזויפת, וציין כי "רגש המוסר שלי אינו נותן לי מנוחה עד שאודיעכם כי זה זיוף מצד המורה קלר וסיעתו להזיק למורה דרוקסקי החביב על כל המושבה. [...] לא ניתן לו לעזוב את מושבתנו בשום אופן" (אצ"מ, 10.1924, S2 533 66).

בתוך כך הגיעו למחלקת החינוך מכתבים רבים שהביעו תמיכה גם בדרוקרסקי. למשל קבוצת איכרים בראשות מאיר שוורץ הביעה חרדה מ"המצב העגום של היום". היא טענה ש"כוחות ההוראה [...] אין הם מוכשרים להורות בלי פיקוח של מנהל חרוץ. מורה אחד ישנו בבית ספרנו - מר דרוקרסקי, הוא הכוח היחיד בביה"ס שיכול למלא את תפקידו בשלמות" (ארכיון ראש פינה [אר"פ], 20.8.1924, תיק ביה"ס).

שנת הלימודים הייתה אמורה להיפתח ב־22 באוקטובר 1924. עם זאת, מחלקת החינוך השתתה את החלטתה, ורק ב־2 באוקטובר הודיעה לבסוף לוועד המושבה שדרוקרסקי ינהל את בית הספר. ואולם ב־19 באוקטובר שלחה במפתיע מכתב חדש שהפך את הקערה על פיה, ובו מינתה את קלר למנהל בית הספר והורתה להעביר את דרוקרסקי לבית ספר אחר. בין שני המועדים התרחש אירוע שפרטיו אינם ברורים, ואשר נגע למריבה בין רעייתו של דרוקרסקי ובין מורות בבית הספר בצפת. בעקבות אירוע זה זומן דרוקרסקי (ולא אשתו!) לבירור משמעת בצפת. תומכיו של דרוקרסקי טענו שההליך כולו התנהל שלא לפי הנהלים וראו בדבר מזימה

של קלר. לטענתם, מקרה זה שבו תלתה מחלקת החינוך את החלטתה, הוא בבחינת תירוץ, ניסיון "להגדיל גרגיר פטרוזיל לאבטיח". כאמור, הם האמינו שכל הפרשה לא הייתה אלא מזימה שמטרתה להוציא את ניהול בית הספר מידי של איש חינוך דתי: "מי לא ידע כי דבר סתר מוצק בו [...] ממש משפט בייליס. דרייפוס נגע בו" (אצ"מ, 22.10.1924, 61-60-533 S2). אם כן, בשלב זה של הסכסוך שוב השתלטו הרגשות על הדיון הענייני.

ועד המושבה חזר לדון בשאלה המקצועית. הוא נזף במחלקת החינוך: "היינו בטוחים שזה הוא הסכם גמור ומחלט [...] הואיל וההצעה באה מצדכם. [...] מוסד חשוב כוועד החינוך [...] צריך שהחלטתו תהי נחושה, מבלי להירתע ולהיכנע לפרינציפיונים משונים [...], ולשנות את הצעותיו בשביל קפריז של איזה מורה". הדיון המקצועי גלש למישור האישי. ועד המושבה יצא נגד החינוך השטחי שהעניק קלר לתלמידיו, וטען שתחת ידיו "בנינו גודלים [כך!] פראים מחוסרי כל תרבות הכי עממי ומוסר. לעומת זאת מפוטמים הם בקפיצות על המקלות ובציור חמורים קשורים על אבוסים". שוב חיווה הוועד את דעתו בעניין הוראת ההתעמלות והציור. כאמור, מקצועות אלו נתפסו כמיותרים בעיני השמרנים. לעומת זאת, דרוקסקי תואר כמורה המסוגל להעניק לתלמידיו חינוך מעמיק ויסודי יותר בהשוואה לקלר: "לאושרנו ולאושר תינוקות של בית-רבן העניק אותנו ועד החינוך מורה ייחודי [...] ושבמשך שנתו היחידה לקיומו פה הספיק לתת לתלמידים את הסיפוק הכי הכרחי לבן כפר" (אצ"מ, 22.10.1924, 295-294-533 S2).

תומכיו של דרוקסקי שבו ותקפו את קלר. הם תיארו אותו כתכנן וטענו שניהל "תעמולה בלופית ומלאה רעל", וכי הוא נתון ל"קפריזים משונים עד למדרגת עקסטאז" (אר"פ, 21.10.1924, תיק ביה"ס). נוכח הטיעונים רוויי הרגש סכרה מחלקת החינוך את פיה, ובמשך כל אותה התקופה לא הבהירה את החלטתה ולא הציגה את עמדתה בנושא בהיותה הסמכות הפדגוגית הבכירה. בהתנהלות זו שמטה את הקרקע מתחת לרגליהם של דרוקסקי וקלר גם יחד ופגעה ביכולתם להטיל את מרותם בבית הספר בעתיד.

הדרמה הגיעה לשיאה ב־22 באוקטובר. לוריא שניהל את מחלקת החינוך באותה תקופה, קיבל מכתב אישי מאביו של דרוקסקי. האב נזעק להגן על כבוד בנו, ובמכתבו ביקש לפרוט על מיתרי ליבו של לוריא. הוא טען שגם תומכי קלר ידעו שדרוקסקי עדיף ממנו מבחינה מקצועית ואנושית: "הוא המורה המיוחד והפדגוג אשר הכניס הרגשה בלב הילדים הנראה לעין כל. לא כל המורים פדגוגים ולא כל הפדגוגים מורים. מורה ופדגוג ביחד מעטים המה". הוא הוסיף בתחינה: "הנקל לך לקחת מורה עובד באמונה [...] ולשבר ולפגר ולמגר אותו ואשתו ושלושת ילדיו ולטלטלם טלטולי גברי, כמעביר פקק מעל צלוחית? [...] מה לשר ההשכלה עם פוליטיקאי?" את מכתבו סיים בדברי תחנונים בעניינו שלו: הוא הסביר שבא לגור ליד בנו והתקיים בדוחק, שעקירת בנו מראש פינה תכריח גם אותו לעזוב את ראש פינה, ושהוא אינו רוצה להיות סמוך על שולחנו של בנו, "לאכול בשר בטני, את זיעת אפו אשר יעבוד למשפחתו" (אצ"מ, 22.1.1924, 61-60-528 S2). תחינתו של האב לא הועילה. לוריא כתב לוועד המושבה והודיע נחרצות שכל התנגדות להצעת מחלקת החינוך תעכב את פתיחת שנת הלימודים (אר"פ, 23.10.1924, תיק ביה"ס).

בשלב זה הביאה מחלקת החינוך לתפנית נוספת ומפתיעה בעלילה: איש מהמתמודדים לא התמנה לבסוף למנהל בית הספר, ושני המורים עזבו את המושבה. קלר עבר לתל אביב. תחילה לימד בבית הספר ביאליק ואחר כך ניהל את בית הספר אחד העם במשך שנים רבות, עד 1959. הוא נפטר ב־1979. דרוקסקי העתיק את מקום מושבו לכפר תבור ולימים - לבנימינה. כעסו בעניין זה לא שכך, והוא הביע שוב תרעומת בפני עזריהו על ה"עונש" שקיבל. זה השיב לו במכתבו בהיתממות ש"אם לא העברנוהו למקום הרצוי לו גרמו לכך תנאים שונים שלא אפשרו למלא את רצונו". הוא הוסיף והבהיר: "חושבים אנו שעבודת המורה קדושה היא בכל מקום וכפר־תבור הנהו בגבולות א"י". לבסוף פסק "שלא הייתה בהעברתו כוונה של עונש יכול הוא להיווכח גם מזה שנימנה כאן למורה ראשי, ובכן יש בה עלייה". בדבריו אלו התעלם עזריהו מן העובדה שדרוקסקי כבר היה מועמד לקידום מעין זה בראש פינה (אצ"מ, 17.11.1924, S2 494 127).

מדוע השתנתה לפתע עמדתה של מחלקת החינוך? את הסיבה ניתן רק לשער. כמה ימים לאחר שהתקבלה ההחלטה הסופית בדבר מינוי המנהל, הגיע לבית הספר בראש פינה מנהל חדש, צבי צמחוני־בוכמן. צמחוני־בוכמן שימש כמפקח הכללי על בתי הספר היהודיים בבולגריה מאז 1922, ואז עזב בפתאומיות את תפקידו. הוא הגיע ארצה באותם ימים ממש (צ'וראפצי'אב, 2009). היה צורך למצוא לו תפקיד הולם במהירות, ואת המחיר שילמו דרוקסקי וקלר גם יחד. לא היה זה המקרה היחיד שבו איוש המשרה נקבע לפי צורכי המועמד או הארגון ולא לפי הצרכים המקומיים. שנה אחת קודם לכן הכתיבו צורכי הארגון את מינויו של אדם אחר לתפקיד מנהל בית הספר בראש פינה, ומחלקת החינוך מינתה לתפקיד זה את נתן נתניהו, אביו של בנציון נתניהו, שהיה פעיל מרכזי בתנועה הציונית. ואולם בחלוף חודשיים נשלח נתניהו לאנגליה ועזב את בית הספר באמצע שנת הלימודים (אצ"מ, 7.10.1923, S2 492 99-100; אצ"מ, 21.12.1923, S2 492 193). אשר לצמחוני־בוכמן, הוא עזב את ראש פינה בחלוף שנה, עבר לרחובות ושם הקים את בית החינוך לילדי עובדים. כמו ביבנאל, גם בראש פינה הקדיחה מחלקת החינוך את תבשילה. היא לא מילאה את תפקידה כבוררת כראוי, לא גילתה רגישות כלפי האיכרים והמורים ולא פעלה במקצועיות. היא לא נימקה את החלטותיה, לא הייתה החלטית, והפתרון שנמצא בסופו של דבר היה למורת רוחם של כל הצדדים.

הסכסוך במנחמיה

הסכסוך במנחמיה פרץ בשנת 1925. בניגוד לשני המקרים שתוארו לעיל, סכסוך זה לא נסב על עניין עתידי, אלא על בעיה שכבר התפתחה. היו בו ארבעה רבדים. הרובד הראשון הגלוי לעין נגע לצורך לגבות שכר לימוד בכל בתי הספר בארץ באותם ימים, ובכלל זה בתי הספר במושבות. יק"א הייתה תנועה עתירת משאבים, ולכן היא יכלה לאפשר לתלמידים בבתי הספר שהפעילה בזמנה במושבות ללמוד בחינם. עם העברתם של בתי הספר לידיה של מחלקת החינוך ב־1920 היה הכרח לגבות שכר לימוד. במשך שנים ארוכות לא נתקבל שינוי זה על דעתם של האיכרים במושבות אלו. הם הבינו מדוע עליהם לשלם, אבל לדבריהם התקשו לעמוד בתשלומים.

ברובד עמוק יותר שיקף הסכסוך את חוסר רגישותה של מחלקת החינוך. היא נטתה לנקוט פעולות קיצוניות לפתרון בעיות של אייתשלוים שכר הלימוד, למשל להשעות תלמידים מבתי הספר כדי ליצור לחץ על הוריהם בעניין התשלוים. לצעדים אלו היו השלכות רבות משמעות גם ברובד החינוכי וגם ברובד הלאומי-חברתי. ברובד החינוכי חוו התלמידים במושבה הקטנה והוריהם השפלה פומבית, ובעקבות זאת נגרמה להם מצוקה נפשית קשה. ברובד הלאומי-חברתי להרחקת תלמידים עבריים מהלימודים בתקופה שבה החינוך נתפס ככלי מאחד בחברה היישובית, הייתה השפעה שלילית במיוחד (זלטרניך, 2014). אפילו יק"א שנודעה בקשיחותה ונקטה פעולות חמורות בהתנהלותה עם האיכרים, הקפידה שלא להעניש לעולם תלמיד על חטאי הוריו, וודאי שלא להרחיקו מספסל הלימודים.

ברובד הקהילתי הפעולות שנקטה מחלקת החינוך עוררו תחושת השפלה בקרב הקהילה הכפרית כולה כיחידה חברתית, הורים ותלמידים. לתחושה זו נלוו המודעות של חברי הקהילה לעוניים, התפיסה שבענישה הפומבית של מי שלא עמדו בתשלוים שכר הלימוד יש משום ביזוי של המושבה כולה, ותחושת חוסר האונים של הורים אלו על שלא יכלו לגונן על ילדיהם מפני ההשפלה. מנקודת מבטם הפשטנית של האיכרים במושבות חברו נגדם יחד כל ה"אחרים" בעלי הכוח: המורים, מחלקת החינוך ואף ועדי המושבות משיקוליהם האנוכיים. המורים שבעל כורחם הוציאו את התלמידים מכיתות הלימוד, היו בעיני האיכרים מוקד הרשע - הם ולא מחלקת החינוך שהורתה להם לעשות כן. ואכן, התעלמותה של מחלקת החינוך ממצוקתם הרגשית של המורים בעניין הפעולות שיש לנקוט במקרים של אייתשלוים שכר הלימוד נמשכה זמן רב, וככל הנראה הייתה חלק ממדיניותה. למשל ב-1940 פנה המפקח הראשי מטעם זרם המזרחי להנהלת בית הספר בראש פינה בעקבות התפרצות אב נזעם בעניין תשלוים שכר הלימוד, ומדבריו עולה נימה של צינה וריחוק: "מבלי להתערב בעצם עניין גובה הסכומים של שכר למוד, [...] מכיוון שדבר זה מסור לכם, הננו מבקשים מכב' [...] לאחוז בכל האמצעים החוקיים נגד התפרצות האיש הנזכר לבית הספר" (אר"פ, 31.5.1940, תיק 52).

הרובד הרביעי והעמוק ביותר של הסכסוך במנחמיה משקף את תרבות האלימות שהייתה טבועה בחברה הכפרית באירופה וחלחלה גם לחברה הכפרית העברית. ואכן, האלימות הייתה נשקו של החלש בסביבות כפריות רבות כולל הגליל. תפקידה היה לשלם לאחר הפוגע כגמולו, ובדרך זו להשיב לצד הנפגע משהו מהכבוד שנגזל ממנו (Chauvaud & Mayaud, 2005). איכרים רבים היו אנשים פשוטים, רגישים לעצמם יותר מאשר לזולתם. תרבות האלימות נראתה להם לגיטימית במאבקם במסגרות הנוקשות שכפו יחסי הכוחות (Ben Ze'ev & Kidron, 2017). כך תקפו איכר ואשתו בנוכחות ילדיהם את המורה ישראל וינברג באחד הרחובות בכפר תבור "בחרפות ובגידופים, בחוצפה ובגסות יתרה", משום שהשעה את בתם מבית הספר באותו הבוקר. האיכר איים להוסיף להכות את המורה "בלי חמלה". וינברג כתב לענתב, מנהלו, "היות שבשיח הזה הייתי אני רק הממלא את פקודתו בתור מנהל". הוא רמז שלא יירתע להשיב מלחמה אם יותקף שנית, והדגיש ש"כבוד המורה וכבוד ביה"ס לא יהיו הפקר", וכי לא יניח לאותה תלמידה לחזור לכיתה עד שיימצא פתרון לבעיה (אכ"ת, 2.6.1921, 12 1 28).

ואולם מקרה האלימות הקשה ביותר התרחש במנחמיה. שם הכה האיכר שמואל סגל, אב לשתי תלמידות בבית הספר, את המורה ח' בן טובים באחד הרחובות במושבה סמוך ל"ג בעומר תרפ"ה. מנחמיה הייתה ידועה כמושבה אלימה במיוחד. כבר ב־1905 איים בנו של אחד האיכרים באקדח על ז"ל רוזנהק, פקיד יק"א (עבר הדני, 1956). גם בשנים שלאחר מכן, בין 1928 ל־1942, הסעירה את המושבה שורת מקרי רצח שהתרחשו במקום (זלטנרייך, 2009).

לאמיתו של דבר, מי שהשעה את בנותיו של סגל מבית הספר היה ועד ההורים במושבה ולא בן טובים, שהיה המורה היחיד בבית הספר הקטן. במקביל פנה הוועד לעזריהו ודרש פתרון למצב. בתגובה על כך פנה עזריהו ישירות למורה שהוכה. הוא ביקש פרטים על "המקרה המעציב", על "הדבר שנפל בינו ובין בני המושבה", וביקש לדעת "אם יש לזה עניין לביה"ס ולעבודתו בתור מורה" (אצ"מ, 11.5.1925, S2 495 166). חשוב לשים לב לחוסר רגישותו של עזריהו בטיפול בנושא זה. הוא התעלם לחלוטין גם מפנייתו של הוועד אליו וגם מהאיכר התוקף - שני המעורבים הנוספים בעניין, ולכל אורך הליך הבוררות לא ביקש לשמוע את גרסתם. הוא התעלם גם מהפגיעה בכבודו של המורה, ולא מצא לנכון להביע במכתבו אמפתיה כלפיו ולו במילה אחת, שכן מטרתו של עזריהו הייתה להשיב את הסדר הארגוני על כנו ולא לדאוג לרווחתם של היחידים המעורבים בסכסוך.

בתשובתו לעזריהו הציג בן טובים את השתלשלות העניינים בפירוט רב. לדבריו, עמד בית הספר להשתתף בכינוס תלמידים בגליל התחתון ולשם כך גבה הוצאות השתתפות מההורים. סגל, האיכר המכה, דרש שבית הספר יכסה את הוצאות האירוע כפי שעשה בטיול קודם לעמק יזרעאל. הוא פנה בעניין זה בעקיפין לבן טובים, באמצעות אחת התלמידות. בן טובים השיב לה בכעס שהטענה שבית הספר נשא בתשלום על הטיול הקודם היא שקר. הדברים הגיעו לאוזניו של סגל, והוא ניגש לבן טובים באחד מרחובות המושבה אחרי שעות הלימודים והחל לגדף אותו. בן טובים ניסה להסביר לו את העניין, אך סגל לא נרתצה. הוא סטר לבן טובים על לחיו "והוסיף עוד מכות נמרצות אחדות, וחדל רק אז כשבגדי נתלכלכו כבר בדם". הוא אף איים שישוב ויכה את בן טובים.

בן טובים היה נכלם אך לא מופתע. לדבריו הלך רוח זה שרר בקרב האיכרים במשך זמן רב. במילים נוקבות תיאר את האווירה ששררה במושבה קודם להתרחשות האירוע:

כל השנה הנני סובל פה במנחמיה ייסורים נוראים [...]. חיי פה הם חיי צער ועלבון. יחסם של האיכרים [...] הוא גס מאד. השתדלתי במשך השנה למלא את חפצם ודרישתם, למרות זאת שבהרבה דברים אולי חטאתי לחינוך ולהוראה; אבל מה היה לי לעשות? יראתי - פשוטו כמשמעו - מהאנשים הפשוטים שבמנחמיה. (אצ"מ, 20.5.1925, S2 495 165)

בן טובים הוסיף עוד שני פרטים רבי משמעות לתיאור המאורעות: התרשמותו ממכתב תמיכה מטעם הורי התלמידים שצורף למכתבו: "שזה [המכתב] לא נבע מתוך ליבם, אלא לצאת ידי חובתם, ושגם הם מוכשרים לעשות מעשים מעין אלו שעשה מר סגל". כמו כן הוא הבהיר שלא השעה את בנותיו של סגל מבית הספר "כי ככה יעצו לי מורי טבריה" (אצ"מ, 20.5.1925,

165 495 S2). פרטים אלו העידו עד כמה האמין בן טובים שבמושבה שוררת אווירה של עוינות, וכי יש בקרב האיכרים נטייה לנהוג באלימות כלפי צוות בית הספר. אם מחלקת החינוך ידעה זאת מראש, הרי היא לא עשתה דבר כדי להגן על מוריה, ואם לא ידעה זאת, הדבר חמור לא פחות. בשלב זה כתב עזריהו לשמואל רוזנקביץ, ראש ועד ההורים במושבה. במכתבו התעלם מדבריו של בן טובים ודווקא שיבח את הורי התלמידים על מכתב התמיכה שכתבו. הוא ציין שאלו "מכירים שעלבונו של המורה הוא גם עלבונכם [...] [ו]הוא עלבון גם לנו" (אצ"מ, 24.5.1925, 197 495 S2). כך קבע עזריהו באופן שרירותי כי ההורים עומדים לצד מחלקת החינוך. לעומת זאת, את סגל תיאר כמקרה חריג, תייג אותו כ"אחר", ואת מעשהו כינה "פראי". לפי עזריהו, קבוצה מאוחדת לכאורה זו של הורים ואנשי חינוך צריכה להעניש את סגל. עם זאת, הוא ציין בנימה צדקנית: "אין אנו יכולים להיות שופטיו וגם אין הכוח בידנו להעניש את העברייני". לכן דרש עזריהו מרוזנקביץ: "בתור ראש ועד ההורים, לתבוע לדין את מר סגל לפני משפט השלום העברי בטבריה על עלבון המורה וביה"ס". בית משפט השלום העברי בטבריה לא היה גוף בעל סמכות שיפוטית פורמלית, אך היה לו מעמד חשוב ביישוב היהודי. הוא נועד לפתור סכסוכים במסגרת הקהילה, וכוח האכיפה שלו נבע מעוצמת השפעתו החברתית (דייקן, 1964). ניכר כי עזריהו ניסה לחמוק בעורמה מהטיפול בנושא. הוא הוסיף וכתב: "כבודכם דורש שאתם תהיו התובעים, ועליכם לעשות זאת תיכף". הוא הבהיר שאם מחלקת החינוך תתבע את סגל לדין, הוא יובא לפני שלטונות המנדט הבריטי, ואלו עלולים להטיל עליו עונש חמור. נראה כי היה חשוב לעזריהו לפעול במהירות, ומשום כך הוא הטיל במקביל על המורה בן טובים לוודא שאכן ועד ההורים פועל לפי הנחיותיו. הוא שיבח את בן טובים על החלטתו להשאיר את הילדות בבית הספר "כי אין הילדים צריכים לשאת את עוון הוריהם". כזכור, עיקרון זה נשכח במקרים אחרים של חובות כספיים של הורים למחלקת החינוך. לכאורה העמיד עזריהו בתשובתו את כבוד הפרט לפני צורכי המערכת, אך למעשה הוא העמיד את רווחתו שלו לפני רווחתם של המורים. בתוך כך ניער את חוצנו מהטיפול במקרה וגלגל את ההתנהלות הבלתי נעימה מול המעורבים בו על זולתו (אצ"מ, 24.5.1925, 197 495 S2).

רוזנקביץ לא נפל בפח. הוא השיב לעזריהו: "לצערנו אין אנו יכולים עכשיו לתבוע למשפט את מר סגל מסיבת העבודה המרובה שיש לנו עכשיו ואין באפשרותנו להפסיק את עבודת השדה אף ליום אחד" (אצ"מ, 24.5.1925, 168 495 S2; אצ"מ, 31.5.1925, 163 495 S2). אין עדות שמחלקת החינוך אומנם תבעה את סגל לדין, ומכך ניתן להסיק כי היא נתנה לפרשה לגווע. גם במקרה זה הפתרון לסכסוך לא היה לשביעות רצונם של הצדדים, וגם כאן לא היה טיפול יסודי ומעמיק בבעיה עקרונית.

דיון: מחלקת החינוך בראי הליכי הבוררות

בכל שלושת הסכסוכים שתוארו לעיל באו לידי ביטוי מתחים חברתיים ותרבותיים שהתקיימו זמן רב, לעיתים מתחת לפני השטח, באותן המושבות בגליל (בן-ארצי, 1988). במישור החברתי

ניזונו המתחים מתחושת נחיתות שהייתה טבועה עמוק בליבות האיכרים בני העלייה הראשונה, על שלא היו אנשי ספר, לא היו בעלי חזון פוליטי, לא שאפו לחולל שינוי חברתי, לא היו עצמאים מבחינה כלכלית, ולא השכילו להשתלב אף בשולי המנהיגות שקמה ביישוב העברי מתקופת העלייה השנייה והתאפיינה בפעילות ענפה ויצרנית (רייכל ותדמור־שמעוני, 2020). הם היו שותפים לתרבות העבודה של היישוב החדש, אך לא לתרבות השיתופיות של הפועלים בני העלייה השנייה והשלישית. לא מעטים מקרב היישוב הישן הפגינו ריחוק כלפיהם משום שהם לא היו בני תורה. יתרה מזו, רבים ביישוב החדש ובייחוד הפועלים בני העלייה השנייה והשלישית בזו לאיכרים אלו, משום שסברו שהם מוגי לב, חסרים את תחושת הלאומיות ורחוקים מערכי הערבות ההדדית. בתחילת שנות העשרים של המאה ה־20 התקיימו כבר המושבות בין עשרים לארבעים שנה, ולאמיתו של דבר הן כבר היו כושלות מכל בחינה. הסכסוכים שפרצו בהן נקשרו בשאלות מורכבות הנוגעות לזהות העצמית ולדימוי העצמי של אותם איכרים (זלטנרייך, 2013). כל ביטויי המתח בסכסוכים שתוארו לעיל נגעו למפגש בין עולמם של האיכרים באותן מושבות לעולם החינוך. זאת משום שדווקא במערכת החינוך נוצר מגע ישיר ואינטנסיבי עם המודרנה (עזריהו, תש"ד; קמחי, 1929). החינוך העברי הציע ללומדים מפגש קונסטרוקטיבי עם השפה העברית, קריאה ביקורתית בתנ"ך, הפיכתה של ארץ ישראל למהות מוחשית באמצעות טיולי בית הספר, העצמה אישית, למשל דרך לימוד חווייתי של חקלאות, ועוד. במקרים רבים מצאו המורים מסילות לליבות התלמידים יותר משעשו זאת ההורים (זלטנרייך, 2014; רייכל, 1997).

על רקע זה הבחינה המשולבת של הסכסוכים מאפשרת לקבל נקודת מבט מעמיקה ומרתקת של המצב במושבות באותה תקופה. בשלושת הסכסוכים באו לידי ביטוי מתחים בנושאים עקרוניים. מתחים אלו נבנו במהלך השנים בין השמרנים לליברלים בתוך החברה הכפרית. המתחים בין הקבוצות באו לידי ביטוי בסכסוכים בין יחידים: בין האיכרים אליוביץ לצימרמן ביבנאל ובמקביל בין המורים פושינסקי ואורי ובין בירנבוים; בין המורים קלר לדרוקרסקי בראש פינה ובין המורה בן טובים והאיכר סגל במנחמיה.

כדי שהפתרון לסכסוכים אלו יהיה יעיל, הוא היה צריך להינתן בשני מישורים: תחילה במישור האישי - טיפול במקרה הספציפי, ולאחר מכן במישור העקרוני - חיסול הפוטנציאל להתלקחות עתידית. כך נאלצה מחלקת החינוך שלא בטובתה להתערב בעניינים שחרגו מתחום החינוך ונגעו לקהילות שבתוכן פעל בית הספר, וליחידים המרכיבים אותן. כדי להבין כיצד תפקדה מחלקת החינוך ביישוב הסכסוכים יש להתמקד בשלושה היבטים עיקריים העולים מתיאורי הסכסוכים: מטרתיה של מחלקת החינוך, הצלחתה בניהול האירוע ומידת הרגישות שגילתה כלפי הצדדים בהליך הבוררות.

במישור הכלל־ארצי הייתה מטרת־העל של מחלקת החינוך בראשית שנות העשרים של המאה ה־20 למתן את המתח בין הזרמים החינוכיים. כזכור, מתח זה נוצר בשנים הראשונות לפעולת המחלקה, כאשר זרם המזרחי, שהיה זרם קטן בחינוך, פעל ללא לאות לחזק את אחיזתו במערכת

החינוך וראה בבתי הספר הכפריים סביבה מתאימה במיוחד לעשות כן. התנהלותו הפוליטית היעילה והמתוכננת היטב במסגרת ההנהלה הציונית העניקה לזרם המזרחי אוטונומיה רבה במחלקה, והישג זה סייע לו להתמיד במאמציו (רינות, 1978; Seltenreich, 2015). בתגובה לכך שקד עזריהו, איש הזרם הכללי ומי שהיה אחראי לזרם המזרחי רק להלכה, לדחות את ההכרעות בעניין הסכסוכים ככל שניתן. מטרתו הייתה למתן את המתחים המקומיים ולבסס את מעמדה של מחלקת החינוך. ואולם בדרך פעולה זו לא טופלו הבעיות מן היסוד.

ביבנאל לא הצליח עזריהו לממש את איומו לכפות פתרון על האיכרים, ונראה שאיש לא התייחס לדבריו ברצינות. לכאורה הוא הותיר את המצב המעורפל בבית הספר כמות שהוא. ואולם למעשה, מהרגע שבו הותיר את ניהול בית הספר בידי מנהל דתי, הוכרעה הכף לפחות לכמה שנים. מתוך כך נוצר מתח קשה לגישור גם בתוך צוות המורים הדתי. בראש פינה היו הדברים שונים מעט: עזריהו הסיט הצידה את כל המתמודדים על תפקיד מנהל בית הספר ומינה לתפקיד זה מועמד משלו, שהיה איש הזרם הכללי. אבל גם כאן טעה: ברור היה שבוכמן־צמחוני התאים לניהול בית ספר מורכב יותר מאשר בית הספר בראש פינה, ואכן, הוא עזב את המקום בהזדמנות הראשונה שנקרתה בדרכו והותיר את בית הספר בידי קבוצת האיכרים הדתיים המאורגנת והחזקה. הליכי הבוררות הניעו אפוא תהליכים שבסופו של דבר הביאו לכך, שבשניים מן המקרים איבד הזרם הכללי בחינוך מאחזים פוטנציאליים בבתי הספר הכפריים לטובת זרם המזרחי.

אם כן, עזריהו הצליח להוביל כל מהלך שרצה בו, וכך הצליח לכאורה ליישב את כל שלושת הסכסוכים. ואולם מבחינת התוצאות לטווח הארוך עולה שהוא נחל תבוסה לפחות בשניים מהמקרים. הטקטיקה שלו בניהול הסכסוכים הייתה בשלב הראשון לראות את מוקדי המתח לא בקבוצות בקהילה כגון "איכרים" אלא ביחידים דוגמת דרוקסקי וקלר בראש פינה או בן טובים ורוזנקביץ במנחמיה. בשלב הבא השתדל עזריהו להימנע מביצוע פעולות שהיו עלולות להגביר מתחים, ולהטיל את ביצוען על אחרים. ראייה לכך היא הנחייתו הערמומית שרוזנקביץ, ראש הוועד במנחמיה, יגיש תביעה משפטית כנגד איכר בן כפרו. במקרה זה העריך בצדק שכדי למנוע הגברה של המתח תעדיף המושבה להניח לעניין להתפוגג כלא היה. גם ביבנאל יצרה התערבותו של עזריהו מצב שבו כמה ממנהלי בית הספר התלוננו על פגיעה בסמכותם, ועם זאת נרתעו מנקיטת פעולה בנושא.

טקטיקה נוספת שנקט עזריהו בניהול הסכסוכים, הייתה הפקרתו של הצד הנפגע כל אימת שהדבר שירת את צורכי מחלקת החינוך. כך הועבר אורי מתפקידו כמנהל בית הספר ביבנאל לטובת בירנבוים. בדומה לכך, כאשר טובת המחלקה הייתה מציאת תפקיד ניהול מתאים לבוכמן־צמחוני, הועברו דרוקסקי וקלר לבתי ספר אחרים. כך נזנח גם בן טובים במנחמיה בלי שהמחלקה, שהייתה מעסיקתו, תציע פתרון כלשהו לסכסוך שאליו נקלע.

תפיסתם של עזריהו ולוריא בנוגע למקומו של היחיד במערכת לא הייתה תפיסה חדשה. כבר ב־1910, במאמר ארוך שפרסם, ציין עזריהו שתפקיד בית הספר העברי הוא לשפר את "מצבם הקולטורי" של תלמידיו ולחזק בקרבם את "הנשמה היהודית וההכרה העברית" (אוזרקובסקי,

1909-1910, עמ' 136). אף מילה לא נכתבה על המורה, מעמדו, תפקידו או תנאי עבודתו. תפיסת עולם אינסטרומנטלית זו ניכרה בחלוף עשור גם בהליכי הבוררות. למשל ביומנו מתח לוריא ביקורת על כלל המורים וכינה אותם בבוז רשלנים, נבערים ותאבי בצע. הוא ציין כי "במינוי המורים סבלתי צרות בלי קץ", וכי נהג כלפיהם בנוקשות: "הייתי קשה כברזל, לפעמים הייתי גם גס [...] הכרחתי את המורים להיכנע ולהישמע" (לוריא, 1990/1919, עמ' 398).

קשה שלא להגיע למסקנה שמחלקת החינוך חשבה על ניהול, ובמיוחד במרחב הפריפריאלי של הגליל, במושגים של שליטה, וראתה בשליטה זו לגיטימציה ליחס של זלזול כלפי היחידים במערכת ולריחוק רגשי. העקרונות של שמירה על יחסי אנוש טובים ושל רגישות למצוקת הזולת נדחקו לשוליים לטובת עיקרון שהיה חשוב יותר בעיני מחלקת החינוך - ביסוס יחסי העוצמה מול בתי הספר במושבות. כפי שעולה מהפרוטוקולים ומחליפת המכתבים, במחשבתם של מנהלי המחלקה לא עלה כלל הנושא של שמירה על כבוד הפרט: לא על כבודו של שטרן ביבנאל, לא על כבודם של קלר ודרוקרסקי בראש פינה ולא על כבודו של בן טובים במנחמיה. לא ניכר בהליכי הבוררות שום ניסיון של המחלקה למתן את כעסם של הצדדים בסכסוך או להפיג את מרירותם, קל וחומר לשמור על כבודם (Wickberg, 2007).

לא רק כלפי המורים נקטה מחלקת החינוך גישה זו, אלא גם כלפי האיכרים. מעיד על כך המקרה הבא. ב־1934 נותר חוב של מחלקת החינוך לבית הספר במטולה. ראובן סנדלר, חבר ועד המושבה, כתב למחלקה: "ניצלתם את מטולה". לוריא התקצף וענה לסנדלר: "איננו מוכנים לנהל עמכם משא ומתן תחת לחץ של איומים בצורה גסה ומעליבה" (ארכיון מטולה, 7.1.1935). בכך העמיד את כבודו שלו לפני צורכי המושבה הענייה והתעלם ממצוקתה ומן הבעיה המהותית שלפניו. סנדלר הגיב על כך בעקיפין במכתבו לארגון בתי הספר במושבות: "אנו אמנם איכרים, פלחים פשוטים. באוניברסיטות [כך] לא בקרנו ולא השתלמנו כד"ר י. לוריא, אבל כבודנו יקר. [...] דרך ארץ קצת וכבוד בפני גיבורי האומה בגליל העליון על הרי נפתלי". עוד כתב סנדלר כי מחלקת החינוך "מנצלת ועוד אין לנו הרשות להעיר על שגיאותיה שנעשו במשך שנים, [...] מעוניינת אך ורק בתקציב" (ארכיון מטולה, 18.1.1935).

סיכום

כפי שעולה מהסכסוכים שנידונו לעיל, במישור החינוכי הייתה לא פעם התנגשות סוערת בין עמדותיהם השונות של הורי התלמידים והמורים בבתי הספר הכפריים בגליל. אלה גם אלה תפסו את החינוך ככלי לעיצוב הנפש ולנטיעת ערכי תרבות. ביישוב העברי שעסק באותם ימים במציאת דרכים חינוכיות אחידות ומודרניות, נועד החינוך לפלס נתיב בשאלות של דתיות לעומת חילוניות, לאומיות מתגייסת לעומת פסיביות, תרבות שיתופית לעומת בורגניות. ואולם מחלקת החינוך, אף שהיטיבה להבין כי הפתרונות לסכסוכים אמורים לענות על הצרכים הרגשיים והמקצועיים של המורים, העניקה עדיפות מוחלטת לצורכי המערכת עצמה. הבדל זה בין עמדות הצדדים הוא שעמד ביסוד הסכסוכים והסביר את עוצמתם. גישת ניהול הסכסוכים

של המחלקה הייתה אפוא שמירה על מסגרת ברורה של יחסי הכוחות בארגון והנצחת מצב שבו הצד החלש נעדר יכולת להשפיע על תהליכי קבלת ההחלטות.

במישור הרגשי העדר האמפתיה מצד מחלקת החינוך כלפי המעורבים בסכסוכים בא לידי ביטוי בדרכים מספר. מצוקותיו הרגשיות של היחיד נותרו ללא מענה. לא נעשה ניסיון ולו מילולי להפחית את התסכול שאלו חשו או להביע חמלה והזדהות. ניכר כי המחלקה העדיפה את מטרת העל על האדם מתוך גישה אינסטרומנטלית. בנסותה לבסס את מעמדה הדומיננטי מול המורים והמושבות רמסה המחלקה בשרירות לב את היחיד ודחקה את עולמותיו הרגשיים לשוליים מפני צורכי המערכת. אכן, הדברים שהעלו לוריא ועזריהו על הכתב מעידים כי הרגישות כלפי המורים לא תפסה מקום מרכזי בעולמם - האחד התעלם כליל מדמות המורה, והאחר ראה במצוקתו הכספית רדיפת ממון.

הנחת המוצא של מחלקת החינוך הייתה שרגשותיו של היחיד הם עניינו שלו בלבד. אולי משום כך היא ניתקה את עצמה מהתייחסות לביטויים של רגשות אישיים. עם זאת, עמדותיה אלו לא נבעו משרירות לב אלא מתפיסה תרבותית רחבה המתעלמת מן היחיד. תפיסה זו הייתה אופיינית לאותה תקופה. הדבר ניכר למשל בהתנהלותה של חברת יק"א עם האיכרים במושבות שניהלה (זלטנרייך, 2006), באדישות לקשיי הקליטה של חלוצי העלייה השנייה (אלרואי, 1999), בהתעלמות של המורים בבתי הספר מדתיותם של האיכרים (זלטנרייך, 2014) ובהתעלמות ממצוקותיה של חברת הקיבוץ הבודדת בעין חרוד (שחם-קורן, 2018). תפיסה זו באה לידי ביטוי ברור בתיאורי הסכסוכים שהובאו כאן. הדיון בסיבות להתעלמות מרגשות היחיד חורג מגבולותיו של מאמר זה. אולי התעלמות זו הייתה תולדה של מכוונות למטרה החלוצית, ואולי נבעה מאמונה יתרה ביכולתו של היחיד בונה המולדת להתאים את עצמו לכל דרישה (שיפמן, 1929).

במישור המיקרו-היסטורי אפשר לראות בבירור ובפירוט בתיאורי הסכסוכים את אפיקי המחשבה של הצדדים השונים ואת הגורמים להתעוררות המתחים ולהתעצמותם. כך נהיים מקרי החקר לנקודת מוצא ברורה ומוגדרת לניתוח רציונל יחסי הכוחות בחברת היישוב החדש בתקופה מוקדמת של התגבשותה.

עם זאת, יש להבין כי באותה תקופה התמודדה מחלקת החינוך עם אתגרי הראשוניות, עם העדר ניסיון ניהולי, עם צרכים מורכבים של המערכת ושל היחידים בתוכה ועם תנאים משתנים. כאשר בוחנים אפוא את פעולותיה של מחלקת החינוך ביישוב הסכסוכים על רקע נסיבות התקופה ומתוך הבנה של הדברים שהיה עליה להתמודד עימם בדרך לעיצובה של התרבות הארגונית - יש לדון אותה לקולה.

מקורות

מקורות ראשוניים

אוזרקובסקי (עזריהו), י' (1910-1909). בתי הספר בא"י. החינוך, א, 127-139.
ארכיון כפר תבור (אכ"ת)
ארכיון מטולה
ארכיון ראש פינה (אר"פ)
הארכיון לחינוך יהודי בישראל ובגולה באוניברסיטת תל אביב (אח"י)
הארכיון הציוני המרכזי (אצ"מ)
ילין, א' (1929). ההסתדרות, ארגוניה ומפעליה. בתוך ד' קמחי (עורך), **ספר היובל של ההסתדרות המורים: תרס"ג-תרפ"ח** (עמ' 397-420). מרכז ההסתדרות המורים.
לוריא, י' (1990). מבט נוסף: בראי יומני יוסף לוריא. בתוך ר' אלבוים-דרור (עורכת), **החינוך העברי בארץ ישראל** (כרך ב, עמ' 386-398). יד יצחק בן-צבי. (העבודה המקורית פורסמה בשנת 1919)

מקורות משניים

אלבוים-דרור, ר' (1982). מוקדי החלטה במערכת החינוך העברי בארץ ישראל. **קתדרה**, 23, 156-125.
אלבוים-דרור, ר' (1986). **החינוך העברי בארץ ישראל** (כרך א). יד יצחק בן-צבי.
אלבוים-דרור, ר' (1990). **החינוך העברי בארץ ישראל** (כרך ב). יד יצחק בן-צבי.
אלוראי, ג' (1999). חלוצים אובדי דרך? סוגיית ההתאבדות על סדר יומן של העליות השנייה והשלישית. **יהדות זמננו**, 13, 209-241.
בן-ארצי, י' (1988). **המושבה העברית בנוף ארץ-ישראל: 1882-1914**. יד יצחק בן-צבי.
דייקן (דיקשטיין), פ' (1964). **תולדות משפט השלום העברי: מגמותיו, פעולותיו והישגיו**. יבנה.
דרור, י' (1991). בית הספר הכפרי במושבות הגליל העליון בראשית המאה. בתוך מ' נאור (עורך), **אצבע הגליל 1900-1967: מקורות, סיכומים, פרשיות נבחרות וחומר עזר** (עמ' 56-68). יד יצחק בן-צבי.
דרור, י' (2007). **כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני**. מאגנס.
הרמתי, ש' (1984). **שלושה מורים ראשוניים**. יד יצחק בן-צבי.
זלטנרייך, י' (2006). מפגשי תרבויות? מושבות הגליל התחתון בעיני פקידי יק"א ופיק"א. **קתדרה**, 120, 107-134.
זלטנרייך, י' (2009). כבוד וגוף במושבות יק"א בגליל בתקופת היישוב. **סוציולוגיה ישראלית**, י"א(1), 137-157.
זלטנרייך, י' (2013). דימויים הדדיים של מורים ואיכרים במושבות הגליל בתקופת היישוב. **קתדרה**, 147, 81-114.
זלטנרייך, י' (2014). **האנשים מכאן: מחנכים וחינוך במושבות הגליל בתקופת היישוב 1882-1939**. יד יצחק בן-צבי.
עבר הדני (פלדמן, א') (1956). **ההתיישבות בגליל התחתון: חמישים שנות קורותיה**. מסדה.
עזריהו, י' (תשי"ד). **החינוך העברי בארץ ישראל**. מסדה.
ערמוני, א' (2008). **חבר ואיש סוד: שיחות עם סיני**. יד טבנקין.

- צ'וראפצ'יאב, א' (2009, 13 בנובמבר). קווים כלליים בהתפתחותם של בתי הספר היהודים בבולגריה אחרי מלחמת העולם הראשונה. כולנו בולגרים - אתר הבית של יהודי בולגריה: www.thebulgarians.org.il/?CategoryID=1908ArticleID=772
- קלר, ח' (1956). בית הספר בראש פינה בתקופת ש' וילקומיץ ז"ל. בתוך ד' קמחי וי"ל ריקליס (עורכים), *ספר היובל של הסתדרות המורים: תרס"ג-תשי"ג* (עמ' 534-536). מרכז הסתדרות המורים.
- קלר, ח' (1956). בית ספר ערביי עברי בגליל העליון. בתוך ד' קמחי וי"ל ריקליס (עורכים), *ספר היובל של הסתדרות המורים: תרס"ג-תשי"ג* (עמ' 549-551). מרכז הסתדרות המורים.
- קמחי, ד' (עורך) (1929). *ספר היובל של הסתדרות המורים: תרס"ג-תרפ"ח*. מרכז הסתדרות המורים.
- רייכל, נ' (1997). שורשים או אופקים: דיוקן התלמיד הארץ-ישראלי הרצוי בשנים 1889-1933. *קתדרה*, 83, 96-55.
- רייכל, נ' ותדמור-שמעוני, ט' (2020). מפגשים בין-תרבותיים בחצר בית הספר במושבה: החינוך העברי במושבות הברון ויק"א - 1885-1914. אוניברסיטת ברא"ל.
- רינות, מ' (1978). הפולמוס על עיצוב מערכת החינוך העברי בארץ-ישראל: 1918-1920. הציונות, 5, 114-78.
- שוהם, ח' (2013). מרדכי רוכב על סוס: חגיגות פורים בתל-אביב (1908-1936) ובנייתה של אומה חדשה. אוניברסיטת ברא"ל ומכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. שחם-קורן, צ' (2018). *חסד נעורים*. יד טבנקין ויד יצחק בן-צבי.
- שיפמן, פ' (1929). חילוף משמרות או למחרת של יובל. ד' קמחי (עורך), *ספר היובל של הסתדרות המורים: תרס"ג-תרפ"ח* (עמ' 45-51). מרכז הסתדרות המורים.
- Beckett, John (2007). *Writing local history*. Manchester University Press.
- Ben Ze'ev, N., & Kidron, A. (2017). Constructing and transcending boundaries: Questioning identities in Palestine/Eretz Yisrael. *Journal of Levantine Studies*, 7(2), 5-8.
- Chauvaud, F., & Mayaud, J. L. (Eds.). (2005). *Les violences rurales au quotidien*. La Boutique de l'Histoire.
- Levi, G. (1991). On microhistory. In P. Burke (Ed.), *New perspectives in historical writing* (93-113). Oxford University Press.
- Reddy, W. M. (1997). Against constructionism: The historical ethnography of emotions. *Current Anthropology*, 38(3), 327-351.
- Rosenwein, B. H. (2002). Worrying about emotions in history. *American Historical Review*, 107(3), 821-845.
- Seltenreich, Y. (2015). *Secularism, education, and emotions: Cultural tensions in Hebrew Palestine* (1882-1926). Peter Lang.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Wickberg, D. (2007). What is a history of sensibilities? On cultural histories, old and new. *American Historical Review*, 112(3), 661-684.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. sage.