

צבי לם: הגותו וחשיבותה למחקר ההיסטורי של החינוך העברי

מרים סמט

תקציר

מאמר זה מבקש לבחון את האפשרות של יישום התאוריה של צבי לם, הממפה את האידאולוגיות החינוכיות במאה ה-20 לשלוש קטגוריות, במחקר של ההיסטוריה של החינוך העברי. תוך כדי כך מבקש המאמר להקדיש מקום לשני נושאים נוספים: האחד, מתן צוהר להתפתחותו המקצועית של לם באוניברסיטה וכהוגה בתחומי התאוריות החינוכיות, זאת בהתבסס על מקורות ארכיוניים לא מוכרים; השני, סקירה ואפיון של ההיסטוריוגרפיה של החינוך העברי ביישוב וכישראל. חלקו השלישי של המאמר מציג דוגמה לשינוי של מטא-ניתוח של התפתחות החינוך העברי בעקבות התבוננות בהיסטוריה מתוך עדשות הטיפולוגיה של אידאולוגיות-העל של לם: סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה. בליבו של המאמר נמצאת השאלה אם ניתן להבין את ההיסטוריה של החינוך העברי והישראלי אחרת: מתי התרחשו השינויים המשמעותיים מבחינת אידאולוגיות חינוכיות בהתפתחותו של החינוך העברי, האם בעת המעבר לפדגוגיה מודרנית והחלת הדיבור העברי או שמא הרבה יותר מאוחר, ודווקא לאחר התמסדותה של מערכת חינוך ממלכתית? כמובן הזה, המאמר הוא הזמנה למחקרים ומחשבות נוספות על האופן שבו אנו תופסים את החינוך העברי אחרי 150 שנות קיומו, תוך מתן מקום של כבוד להגותו של פילוסוף החינוך הישראלי המשמעותי ביותר בעשורים האחרונים, צבי לם.

הקדמה

"אין ספק, שמר לם הוכיח כשרון בלתי רגיל בדרך הבדיקה ובשיטת הביצוע בהן הוא בחר. החיבור שלפנינו הוא תרגיל סכולסטי ממדרגה ראשונה המראה על כושר פיתוח לוגי, חוש למבנים תאורטיים, חריפות בדרך הסקת מסקנות ובדרך של הוכחה פורמלית. מעבר לזה מוצאים אנו בחיבור לעיתים מחשבה מעמיקה, חוש לאפיון ולאמפתיה בפסיכולוגיה של תנועות אידאולוגיות קיצוניות, המצביעים על

אינטלקט בעל רמה גבוהה". כך ניתח ההיסטוריון יהושע אריאלי מהאוניברסיטה העברית את עבודת הדוקטור "אידאולוגיה וחינוך" שהוגשה לבדיקתו בחורף 1967 (אריאלי, 1967, עמ' 3). גם השופט הנוסף של הדיסרטציה, צבי אדר מהאוניברסיטה העברית התרשם וחשב כי –

העבודה כתובה מתוך תנופה אינטלקטואלית ומתוך רחבות הדעת, וניכרת אף התמודדות אישית ממושכת בנושא הנדון. התרומה המיוחדת של עבודתו של מר לם בתחום רחב זה בכך שבחר לבדוק את המהות המיוחדת של העשייה והחשיבה החינוכיות בדרך של השוואה בין החינוך לבין האידאולוגיה. [...] העבודה שלפנינו [...] עוסקת בהתחקות אחר עצם המבנה של אידאולוגיה מכאן ושל חינוך מכאן, במגמה הכללית של השלכת אידיאולוגיות על החינוך וגיבוש תורות חינוך אידיאולוגיות שונות (אדר, 1967, עמ' 1).

עקיבא ארנסט סימון, אף שהיה המנחה של לם בעת הכתיבה, היה נסער כל כך מהמחקר המקורי, עד כי לא הצליח לתחום את חוות דעתו בעמודים הנדרשים, וחרג מהם "שלא כדין" בשל "הוויכוח הרציני" שעוררו דבריו של לם. בעורו נכבש על ידי ניתוחיו של לם ומתעמת עימם הסביר סימון: "עדיין לא ברור לי לעצמי, באיזו מידה החינוך שאינו אידיאולוגי וגם לא אמונתי עשוי לחזק את כוח הרצון וההחלטה של החניך, שכמה אידיאולוגיות השכילו ליצור אותו ולחזקו, עובדה בה מודה גם המחבר" (סימון, 1967, עמ' 10). המתח שבין הנטייה של לם לחינוך שאינו פוליטי-מפלגתי, שניכרה כבר בעבודת הדוקטורט, ובין התפיסה כי חינוך חייב לפעול לאורה של אידאולוגיה פוליטית, הניכר בדבריו אלה של סימון, נוגע לשאלה עקרונית בדבר מהותן של מה שיכנה לימים לם אידאולוגיות-העל החינוכיות.¹

במאמר זה אני טוענת כי בעבודתו המתמשכת של לם בתחומי ההמשגה והתאורטיזציה של האידאולוגיות החינוכיות בעת החדשה, ובמאה ה-20 בפרט, יש תרומה מכרעת דווקא להיסטוריונים של החינוך העברי. בחינת ההיסטוריה דרך עדשת התאוריה, צעד שהיסטוריונים פעמים רבות אינם נוקטים, וסיבותיהם המוצדקות עימם, מאפשרת במקרה של מערכת החינוך שהתפתחה ביישוב העברי

1 עוד על המתח שבין תפיסות פאידוצנטריות (child centered education) ואינדיבידואליזם וביין האידאליזם ההומני של סימון, ראו כהן, 1986.

ולמים במדינת ישראל להגיע להבנה מעמיקה מנקודת מבט שונה לחלוטין מזו הקיימת בהיסטוריוגרפיה המוכרת. על מנת להמחיש תרומה זו אפתח בהצגת דרכו המחקרית של לם והתמות המרכזיות בכתיבתו. אטען כי השילוב שבין העשייה האינטנסיבית שלו בעולם המעשה של החינוך ובין החשיבה האנליטית הבהירה שהתברך בה היה חיוני לפיתוח הטיפולוגיה של אידאולוגיות-העל בחינוך. הקשרים בין אידאולוגיות וחינוך עמדו במרכז תשומת ליבו החל מכתבת הדוקטורט ועד ספרו האחרון **במערכולת האידיאולוגיות** (לם, 2002), ספר שהוא נוסח צרוף וצלול של תמה זו. בפרק השני של המאמר אציג את מצב ההיסטוריוגרפיה של החינוך העברי בישוב וכישראל, התפתחותה ומגבלותיה, ובחלקו האחרון אציג את השאלות ההיסטוריות העולות דווקא מתוך בחינה של ההיסטוריה של החינוך העברי באמצעות השימוש בתאוריה של לם – ההגיונות הסותרים ואידאולוגיות-העל – ואטען שהיא מאפשרת פרשנות שונה להיסטוריה של החינוך העברי מזו שמציעה ההיסטוריוגרפיה הישראלית המקובלת.

לם: מסטודנט לפרופסור

צבי לם לא היה דוקטורנט ממוצע. כשהחל את לימודיו לתואר שלישי, בסתיו שנת 1963, כבר היו באמתחתו חמש שנות הוראה בבית המדרש למורים בבית הכרם (לימים הסמינר ע"ש דוד ילין) וקרוב לשנתיים ניהול. הוא שימש כמפקח על בתי המדרש למורים במשרד החינוך והתרבות, ופרסם בתוך כך יותר מעשרה מאמרים אקדמיים בנושאי חינוך (לם, 1963). התקדמותו בבית הספר לחינוך הייתה סלולה לפניו על ידי מוריו ועמיתיו; כבר בראשית שנתו הראשונה של לם כדוקטורנט הציע צבי אדר, מנהל בית הספר לחינוך, להעניק ללם משרת אסיסטנט, וטען כי "דווקא אותם גורמים שערכו את עלייתו הפורמאלית בקריירה שלו, וותקו והוותק שלו וגיוון פעולותיו, הם המעלים את ערכו ואת חשיבותו כל כך בעבודה המיוחדת של בית הספר לחינוך" (אדר, 1963).

בתמונה העולה מתיקו האישי של לם מצטיירת התקדמות מהירה והצלחה מזהרת. בשנה הראשונה הוא התמנה, לבקשת אדר, לאסיסטנט מן המניין; באמצע 1965, בימי כתיבת הדוקטורט, נסע לאנגליה, במימון האוניברסיטה העברית, להשתלמות בהוראה לגילאי תיכון; מיד עם סיום הדוקטורט, באביב שנת 1967, מונה למרצה, ובקיץ 1973, קצת פחות מעשור לאחר שנרשם לדוקטורט, קיבל דרגת פרופסור

חבר. תרומתו להכשרת המורים מוזכרת אף היא פעמים רבות בהתכתבויות השונות של בית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית. כך למשל, תיאר שלמה פוקס, מנהל בית הספר לחינוך בראשית שנות השבעים, את פועלו החדשני של לם כחלק מהצורך להגדיל את משרתו: "ד"ר לם פיתח, בהצלחה רבה, שיטה חדשה להכשרת מורים, שהינה ניסיון חדש בארץ. טיטורים מיוחדים, המקבלים את הכשרתם בבית הספר לחינוך, ושר"ר לם מדריך אותם אישית, עוסקים בהכשרה מעשית ועיונית של המורים לעתיד" (בית הספר לחינוך, 1969; פוקס, 1972). כלומר, במקביל לפועלו המחקרי היה משוקע לם כולו בעבודה המעשית של הכשרת אלפי מורים, מתוך חדשנות, יוזמה וטיפוח מהלך של העברת רעיונות מזירות פדגוגיות במדינות אחרות.

ההיבטים ההיסטוריים בהגותו של לם: אידאולוגיות, אי-השתנותו של בית הספר ופרדוקס האקלקטיות

יורם הרפז, החוקר המובהק של לם כיום, הגדיר את הגותו של לם לאורך השנים כמחולקת לשלושה פרקים: הראשון עסק באידאולוגיות כחינוך, השני עסק בהיבט האמפירי של מהות ההוראה, והשלישי סיים בהיפוך של הבנת החינוך כאידאולוגיה, בהתבסס על שני הפרקים הראשונים. כך, הרפז מבחין בין "לם המוקדם", שצעד בשני מסלולי מחקר, האחד תאורטי ועוסק באידאולוגיות והשני מבוסס על עבודתו המעשית ועל מחקרו האמפירי בקרב מורים ועוסק בהוראה, לבין "לם המאוחר", שיצר את מה שמכנה הרפז "הסינתזה הגדולה" בין ההגיונות הסותרים של ההוראה לבין מטא-אידאולוגיות של חינוך (לם והרפז, 2000, עמ' 255). ברצוני לעקוב אחר המהלך שמתאר הרפז מתוך נקודת מבט שונה, הבוחנת את השלכותיו על חקר ההיסטוריה של החינוך.

בפתח הדוקטורט שלו הסביר לם כי בשל מהותו של החינוך, הדיון בזיקה שבין האידאולוגיה ובין החינוך מתפצל לשתי סוגיות: "סוגיית הזיקה שבין אידאולוגיה ובין תיאוריה של החינוך וסוגיית הזיקה שבין תאוריית החינוך האידאולוגית ובין המעשה החינוכי" (לם, 1967, עמ' 1). בחיבור זה הניח לם, באופן מובלע, כי החינוך האידאולוגי אינו אלא פוליטי במובן צר והסביר זאת כך: "בחינוך האידאולוגי דוחקת המטרה של שימוש בדעת בתורת מכשיר לביסוס האמונה בדרכה של האידאולוגיה את רגלי המטרה של טיפוח השאיפה של הדעת לשמה. היחס אל

הדעת כאל אמצעי לביסוס האמונה מקשיח את יחסו של היחיד אל הדעת מפני שהוא ממעיט את תחושת הספק, שבלעדיה לא תיתכן הוויה אינטלקטואלית לאורך ימים" (לם, 1967, עמ' 8). בהמשך הבחין לם גם בין תורת חינוך מונחית אידאולוגיה לתורת חינוך שנועדה לפתח את הפוטנציאל של התלמיד. מקרה המבחן ההיסטורי שהוא בדיק בדוקטורט היה החינוך הקיבוצי של השומר הצעיר. לם טען כי החופש הניתן לחניכים בקיבוץ אינו אלא חופש לכאורה, שכן "חינוך זה" משתמש בקבוצה כאמצעי להידוק זיקתו של היחיד אל הקולקטיב המוגדר באידאולוגיה כנושא או כמושא שלה. הקבוצה מטפחת, בכוח צורכו של היחיד להשתייך, קונפורמיות של היחידים אל הנורמות שלה" (לם, 1967, עמ' 9). במילים אחרות, ומעבר לביקורת הקונקרטית על השומר הצעיר, הגדיר לם את החינוך הקיבוצי כחינוך שמתיימר להיות "חברתי", או חופשי, אך למעשה נגוע באידאולוגיה. בעצם בכך הניח כי ייתכן חינוך שאינו אידאולוגי, כלומר, חינוך שאינו מכתוב את תפיסת העולם של התלמיד.

שנים ספורות אחר כך, במאמרו "הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך", תיאר לם שלוש אסטרטגיות פדגוגיות המתמודדות עם המתח המובנה בחינוך, שעיקרו הוא: "המחנכים מבקשים לחנך יותר משהמתחנכים מבקשים להתחנך" (לם, 1969, עמ' 97). במאמר זה ניכרת חתירתו של לם להבנת מהותו של החינוך, ונטייתו ליצירת תאוריה ממיינת לתופעות השונות שזיהה במעשה החינוכי ובהוראה. המונחים המוכרים מ"לם המאוחר" מנוסחים כבר בשלב מוקדם זה בהקשר למתח האינהרנטי העומד לדיון במאמר: "החינוך הוא אפוא בעת ובעונה אחת תהליך של חיברות או של תרבות שפירושה עיצוב והבניה, ותהליך של אינדיבידואציה, שפירושה ערעור ההבניה, עם שהראשון מנצל ומפחית את אנרגיית ההתפתחות והשני מגביר אותה ומעשירה. בתחומי הניגוד הזה מתנהל המעשה החינוכי" (לם, 1969, עמ' 103).

כאן, עוד בטרם התבססותן של אידאולוגיות־העל של החינוך בהגותו, מניח לם, כי המתח המובנה בחינוך מכיל את שלוש הפדגוגיות: דיכוי, עיצוב וערעור. המאמר אינו מתייחס לתוכן פוליטי זה או אחר, אך ניתן להסיק ממנו כי נוכחות של תוכן כזה תגביר את פדגוגיות הדיכוי והעיצוב, צעד שנדמה כי לם נרתע ממנו. כפי שהציע הרפז, מאמר זה מניח את התשתית הרעיונית לספרו המוכר של לם: ההגיונות הסותרים של ההוראה, בהבדלים קלים. לם עצמו הודה בשיחה עם הרפז:

בשעת כתיבת המאמר לא חשבתי כלל על פיתוח של תיאוריה מקיפה יותר. במהלך פיתוחה של התיאוריה [קרי, ההגיונות הסותרים] לא עלה על דעתי לכלול בכל היגיון את האסטרטגיה האופיינית לו לטיפול בהתנגדות לחינוך, ולאחר פיתוחה לא שמתני לב לכך שיסודותיה נמצאים במאמר [המוקדם יותר, קרי, הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך] (לם והרפז, 2000א, עמ' 26).

ההגיונות הסותרים של ההוראה התפרסם בשנת 1973, ובו החיל לם על פעולת ההוראה את אותו כישרון ממיין וממשיג המאפיין את הגותו. בפתח הספר הוא ערך סקירה היסטורית על מוסד בית הספר והכוחות החברתיים המניעים אותו, והראה כי גם לעקרונות הסותרים של ההוראה יש כרונולוגיה של התפתחות: סוציאליזציה, אקלטורציה ולבסוף, בעת המודרנית, גם אינדיווידואציה, וביאר כיצד השתנתה של החברה המערבית בעת החדשה יצרה את הצורך באסטרטגיות המאוחרות יותר. לימים, בשל הרצון לדון בשלוש אידאולוגיות-העל יחד, התמקד הספר האחרון, הבשל והמסכם של לם, רק במאה ה-20.

מתוך העיסוק בהוראה עלתה תמה נוספת שהטרידה את לם, והיא אי-השתנותו של בית הספר. לם תקף בחריפות את ההיסטוריונים של החינוך שנכשלו בניתוח שאלה חשובה זו:

לקבוע כי בית הספר לא השתנה ושמבנהו גזור לפי צרכיה של חברה שאיננה קיימת עוד הוא דבר אחד, ולבחון מדוע קרה הדבר הוא עניין אחר. ההיסטוריונים שעסקו בתולדותיו של בית הספר עמלו קשה כדי לחשוף את כל התמורות שנתחוללו בו במשך הדורות. הם תיארו את התמורות בתוכניות הלימודים, בשיטות ההוראה, בארגון הכיתה וכו'. נעלם מהם בדרך כלל עד כמה חסרות משמעות מבחינה חינוכית התמורות שנתחוללו, ועד כמה הזיק קיפאונן של בית הספר לחברה לתרבות וליחיד (לם, 1973, עמ' 21).

המצב שבו ניכרות תמורות רבות, כפי שמאבחנים ההיסטוריונים, אך אין בו שינוי מהותי, כפי שמראה התאורטיקן, מלמד על קיומו של גרעין אידאולוגי בבסיס קיומו של בית הספר. אומנם גרעין כזה מאפשר גיוון מסוים של האסטרטגיות, אולם תוחם אותו אך ורק בתחום אידאולוגיות-העל שאליהן הן משתייכות. תוכן פוליטי קונקרטי יכול להימזג אל תוך תבניות האידאולוגיה חינוכית, אך מהותית לא ישנה בהן דבר. אי השתנותו של בית הספר הפכה למעין סוד מוסתר היטב בקרב פדגוגים

ומחנכים, כפי שניסח לם כעבור כמה שנים בהקדמה לקובץ המאמרים העוסק בזרמים חדשים בחינוך, באופן חתרני לכשעצמו:

מי שמבקש בימינו לשנות בחינוך אינו נחשב עוד למהפכן החותר תחתיו, אלא כמי שעושה את אשר צריך שייעשה. עד כדי כך התמסד השינוי, שגם מי שאינו רוצה בו מתחזה פעמים רבות כמבקש שינוי – בהציעו תוכניות של תמורות מדומות. אפילו את הלא-שינוי לא ניתן לקיים בחינוך בימינו אלא באמצעות העמדת פנים שמנסים לשנות בו משהו. התמורה הזאת היא אולי החשובה מכל התמורות הרבות שהתרחשו בחינוך בדורות האחרונים (לם, 1983, עמ' 7).

תובנותיו ההיסטוריות של לם, שפתחו צוהר להבנת מהותו של בית הספר, הטריומו את ה"הסינתזה הגדולה" שלו, ואילו זו התפתחה מתוך החשיבה האינטנסיבית על מהותן של אידאולוגיות דווקא. כך, למשל, במכתב לעקיבא ארנסט סימון כתב לם כי בעקבותיו, גם אותו מניע הצורך להבין מהן אידאולוגיות, שאותן הוא רואה כ"מכשלה העיקרית בהוויתו של האדם" (לם, 1977). בהמשך המכתב הסביר לם את הזיקה שלו לחקר המושג:

איני יודע מתי בדיוק זה קרה ואיני יודע כיצד. מאז עסקתי בשורה של עניינים, אך כולם (אולי רק רובם) הוליכו אותי בחזרה לאידיאולוגיות. אני ממשיך לחשוב על הנושא הזה ואני יודע שאני רחוק ממצוי. על שולחני קופסה של כרטיסים שבהם אני רושם הערות לנושא. כתוב עליה המוטו הזה: "אידיאולוגיה היא בחינת מחלה של אידיאה אך לא בחינת גורם הכרחי למיתתה". איני בטוח אם זכור לך המקור של המשפט הזה. הוא משלך, מאחד ממאמריך. בכל עיסוקי הזה (אך לא רק בזה) הייתה לי ויש לי הרגשה של הולך בעקבותיך (לם, 1977).

הרפז ממקם את "הסינתזה הגדולה" במאמר "אידיאולוגיות ומחשבת החינוך", שפרסם לם בשנת 1986, בעוד לם עצמו מיקם אותה בספר **במערכולת האידיאולוגיות**, שבו פתר את מה שכינה הרפז "הסתירה המעיקה" של תאוריות חינוכיות המשתייכות ליותר מאידאולוגיית-על אחת, על ידי זיהוי והגדרה של אידאולוגיות אקלקטיות (לם והרפז, 2000, עמ' 256-257).² לטענת לם, רוב רובן

2 לם לא היה היחיד שביקש להמשיג את המהויות של הפדגוגיות בעת החדשה במבנה תאורטי

של האידאולוגיות החינוכיות כוללות עקרונות משתיים או שלוש אידאולוגיות – העל גם יחד, ומשום כך הסתירות מוכנות בתוכן שכן, לדבריו: “בחינוך האמצעים כרוכים ללא הפרד במטרות. מאחר שלכל אידאולוגיה מטרות משלה, ממילא לכל אידאולוגיה גם אמצעים משלה, ואמצעים אלה סותרים זה את זה. אי אפשר למשל לחנך לחקיניות צייתנית וליוזמה מקורית במסגרת חינוכית אחת” (לם והרפז, 2000, עמ’ 259). **במערכולת האידאולוגיות הדגיש לם כי: “הפתרון האקלקטי הוא פתרון מדומה. לא ניתן לממש את מטרותיה של אידאולוגיה אחת על ידי שיטותיה של אידאולוגיה אחרת. הזיווג הזה בין מטרות לאמצעים שאינם שייכים זה לזה מסביר הרבה מן הכישלונות של החינוך במאה העשרים”** (לם, 2002, עמ’ 114).

מן הפרספקטיבה ההיסטורית הדגיש לם את הייחודיות של 150 השנים האחרונות בתולדות החינוך, ובפרט את המאה ה-20, כתקופה המאופיינת באינטנסיביות של הופעת רעיונות חדשים: עשרות שיטות, תורות ותאוריות בחינוך התפרסמו במרוצתה. מצב זה מאפיין את החברה המודרנית, טען לם, שבמסגרתה נעלמה הלגיטימציה הריטואלית של החינוך כפי שהיה בחברות קדם-מודרניות, ואת מקומה תפסה לגיטימציה אידאולוגית שנולדה עם הופעתן של אידאולוגיות מתחרות, המבקשות כולן לענות על השאלה, מהו החינוך הראוי. חשוב לציין, כי החינוך שלפני המאה ה-16, בטרם התפתחה הגות פדגוגית מודרנית, לא היה אידאולוגי במלוא מובנו של המושג, מכיוון שחסרה בו תכונה בסיסית: הוא לא נבחר מתוך שורה של חלופות שעמדו לבחירה. לם אינו אומר זאת במפורש, אך אולי מוטב לדבר על הכשרות שונות, או על מערכי סוציאליזציה שונים, ולא על “חינוך” כשמדברים על תקופות קדם-מודרניות.

משולש. אליהו רוזנוב, חוקר חינוך ישראלי, הציע בספרו **יסודות אידאולוגיים ואוטופיים של החינוך** בחינה של שלוש אוטופיות חינוכיות: של אפלטון, של רוסו ושל דיואי כעיקרון מארגן לניתוח החינוך (רוזנוב, 1986). קירן אייגן, חוקר חינוך קנדי, מייין את הפדגוגיות על פי שלושה רעיונות מובילים: סוציאליזציה, הרעיון האפלטוני והרעיון הרוסויאני (Egan, 1997). גם גארי פנסטרמאכר ויונס סולטיס, חוקרי חינוך אמריקאים, מדברים בהתאמה על *the Executive Approach*, על *the Liberationist Approach* ועל *the Facilitator or Therapist Approach* (Fenstermacher & Soltis, 1986). מודלים אלה, על אף השוני ביניהם, חולקים את ההנחה בדבר קיום פער תאורטי ומעשי בין הגישות, פער שאינו מאפשר גישור, כך שהניסיון לחבר ביניהן יוצר פדגוגיה אקלקטית שאינה עונה על שום מטרה. אני מודה ליורם הרפז שהזכיר חלק מחוקרים אלו בשיחתנו.

יש לציין כי בצד מתן מצע היסטורי לכתיבת התאוריה, לם גם ידע לכתוב היסטוריה של החינוך, כפי שהדגים בספרו על שיטות החינוך של השומר הצעיר (לם, 1998). הספר בעל אופי היסטורי בעיקרו, ועוסק בתולדותיה של תנועת הנוער השומר הצעיר (להבדיל מהתנועה הקיבוצית והפוליטית המאוחרת), אך גם בו יש התייחסות, בפרק האחרון, לאידאולוגיה האקלקטית: "אינדיווידואליזם-סוציאליזציה" שהנחתה את השומר הצעיר כתנועת הנוער. אם כן, אומנם עולה שאלת האידאולוגיות בספר זה, אך במקומות אחרים לא הרבה לם להציע השלכה מהתאוריה אל ההיסטוריה של החינוך, ובפרט החינוך העברי ביישוב וכישראל. כמוהו, גם ההיסטוריונים של החינוך לא יזמו זאת. ברצוני להציע להלן מהלך כזה, אחרי אפיון קצר של ההיסטוריוגרפיה הקיימת.

ההיסטוריה של החינוך וההיסטוריוגרפיה של החינוך העברי

עת התפרסם בשנות השישים של המאה ה-20 מחקרו פורץ הדרך של פיליפ אריאס על הילד וחיי המשפחה בימי הביניים (Ariès, 1962), נולד המחקר ההיסטורי של הילדות (childhood). טענתו המרכזית של אריאס הייתה כי מושג הילדות הוא מושג מודרני, כלומר, מושג שנוצר על ידי הבניה חברתית והתפתח במאות האחרונות. טענה זו שינתה את פני המחקר של ההיסטוריה החברתית במאה ה-20 והשפיעה רבות על האופן שבו מושגים כמו "ילדות" ו"בגרות" מובנים על ידי היסטוריונים וחוקרים אחרים.³ את טענותיו של אריאס המשיך ניל פוסטמן, תאורטיקן של תקשורת, וביסס אותן מכיוון ההיסטוריה של המדיה. מהפכת הדפוס בראשיתה של העת החדשה, הוא הסביר, יצרה סביבת מידע חדשה שדרשה כישורים חדשים. עד אז, בעולם הימי-ביניימי, הצעירים והמבוגרים כאחד לא ידעו קרוא וכתוב, ואילו לאחר "התפוצצות המידע המודפס" נוצר "פער הידע" והפריד בין בעלי מיומנות הקריאה והכתיבה לאלה שחסרו אותה (פוסטמן, 1986, עמ' 34).⁴ "למן המצאת

3 אומנם מסקנותיו של אריאס בנוגע ליחס החברה אל ילדים בימי הביניים אינן מקובלות כיום במחקר, אך חשיבותו המכרעת לפיתוח התחום אינה מוטלת בספק בקרב החוקרים. המחקר הבולט ביותר שהפריך את טענותיו היה זה של שולמית שחר (1990).

4 אין ספק, הסביר פוסטמן, כי גם תהליכים תרבותיים עמוקים וארוכי טווח היו משמעותיים, בעיקר להתפתחותה של תפיסה אינדיווידואליסטית של בני אדם והכרת ערכו של היחיד, "אולם האינדיווידואליזם עצמו לא היה יכול ליצור את הילדות, הזקוקה לשם קיומה לתנאים שמחייבים את הפרדת האנשים למעמדות שונים" (פוסטמן, 1986, עמ' 40).

הדפוס ואילך", ניתח פוסטמן, "הפכה הבגרות לעניין שצריך היה להגיע אליו. היא נהייתה להישג סמלי, לא ביולוגי. [...] על הצעירים היה להפוך למבוגרים, והיה עליהם לעשות זאת בעזרת לימוד הקריאה, בעזרת הכניסה לעולם הטיפוגרפיה. וכדי להשיג זאת היה צריך לחנכם. לפיכך המציאה התרבות האירופית מחדש⁵ את בתי הספר, ובעשותה כן עשתה את הילדות לדבר בלתי נמנע" (פוסטמן, 1986, עמ' 40). פוסטמן כרך, אם כן, את ההיסטוריה של החינוך עם הולדתה של ההבחנה הממוסדת בין ילדים למבוגרים. בעיני אריאס הבחנה זו הייתה יצירתו של מושג הילדות, ואילו בעיני פוסטמן, משמעותה דווקא יצירתו של מושג הבגרות ובעצם, אלו שני פנים של אותה תופעה.

המחקר ההיסטורי של החינוך כתת-דיסציפלינה החל בראשית המאה ה-20 עם מחקר של מוסדות חינוך באמצעות המתודות הקלאסיות של ההיסטוריה (Cohen, 1976; McCulloch, 2011). התחום התפתח מאוד במחצית השנייה של המאה, ומגמות שרווחו בקרב היסטוריונים חברתיים ניכרו גם בקרב ההיסטוריונים של החינוך, דוגמת שילוב מדעי החברה, מחקר של אוכלוסיות שוליים, הצגת פרספקטיבות של שחקנים שונים במערך המוסדי והתבססות על מקורות השופכים אור גם על החוויה האישית, על זיכרון ועל דימויים תרבותיים. בעשורים האחרונים ניכרות שתי מגמות מרכזיות בחקר ההיסטוריה של החינוך: האחת היא שימוש במחקר ההיסטורי כבסיס לקבלת החלטות בקרב אנשי חינוך בהווה, והאחרת היא הרצון להעשיר את ההבנה של תרבות באמצעות חקר ההיבטים של היסטוריה של החינוך (דרור, 2006; רייכל, 2008; Aldrich, Crook, & Watson, 2000; 2000). (McCulloch & Richardson, 2000)

בזירת המחקר של ההיסטוריה של החינוך העברי נטתה ההיסטוריוגרפיה, עד העשור האחרון, להציג את ההיסטוריה של החינוך העברי ביישוב מפרספקטיבה פוליטית פנימית. תחומת המחקר ההיסטורי בהתהוות הפוליטית והמדינית של היישוב העברי מאז סוף המאה ה-19 ועד הקמת מדינת ישראל הביאה גם לבחינת מערכת החינוך של היישוב כתוצר של הסתעפות המפלגות הציוניות השונות וצמיחתן ביישוב ובישראל. על כן, עד לפני כעשור, המחקר הציע בעיקר היסטוריה מוסדית של התחום (בין המחקרים הבולטים: אלבוים-דרור, 1986-1990; דרור, 2008; רייכל, 2008; רשף, 1980; רשף ודרור, 1999; תדמור-שמעוני, 2010):

5 ב"מחדש" כוונתו לגימנסיות שהיו נהוגות ביוון העתיקה לנערים בני מעמדות גבוהים.

הגישות המחקריות נעו בין תיאור הקמת מוסדות החינוך העבריים, התפלגויותיהם הדתיות והפוליטיות ותוכניות הלימודים שבהם, ובין עיסוק בפענוח הקידוד האידאולוגי והלאומי הטבוע במוסדות החינוך הציוניים (רוזנשטיין, 1985; רייכל, 1997; שנקולבסקי, 2009).

בשני העשורים האחרונים פיתחה קהילת ההיסטוריונים של החינוך בישראל קשרים עם הקהילה הבין-לאומית של ההיסטוריונים של חינוך. שינוי זה הוביל להרחבה של הפרספקטיבות המחקריות ושל נושאי המחקר בהתאם, ובהם: מגדר, הכשרת מורים וגננות, עולמם האישי של המורים, היסטוריה אזורית של חינוך, טיפול וחינוך בקרב אוכלוסיות מיוחדות.⁶ התייחסות הולכת וגדלה ניכרת בשנים האחרונות גם למקורותיהם הרעיוניים של המחנכים העבריים הראשונים, לתמות של נדידה והגירה של ידע ולגישה של "היסטוריה סבוכה" (entangled history) בהיסטוריוגרפיה הישראלית של החינוך העברי ביישוב ובישראל.⁷ עם החוקרים המובילים מגמה זו נמנים טלי תדמור-שמעוני, נירית רייכל, יובל דרור ויאיר זלטנרייך. הם מציעים היסטוריה חברתית של המורים העברים ושל מערכת החינוך העברית טרם קום המדינה, במחקר המבוסס על מקורות ארכיוניים אישיים, ובה בעת מעניק לתופעות אלה הקשר היסטורי רחב המציג את מקורות ההשפעה על המורים ופעולות הסוכנות שלהם ביישום ובהפצה של ידע מקצועי (רייכל ותדמור-שמעוני, בדפוס; זלטנרייך, 2014).

עם זאת, על אף התפתחותו של התחום, טרם נמצאה התייחסות תאורטית בקרב כותבי ההיסטוריה של החינוך העברי למהותו של החינוך ולאפשרויות התאורטיות להמשיגה. בהקשר זה המצב נשאר בדומה למה שתיאר היסטוריון החינוך יעקב עירם שניתח את ההיסטוריוגרפיה בשנות התשעים לגבי התחומים שיש לפתח בהיסטוריה של החינוך ביישוב העברי והצביע על ההיעדר התאורטי המובנה במחקר. הוא דווקא הדגיש כי חסר זה משמעותי ביותר משום ש"להיסטוריה

6 רשימה חלקית: דר, קוגמן ושטיימן, 2010; הכהן, 2011; הרץ, 2017; זלטנרייך, 2014; סנפיר, סיטון ורוסוצימט, 2012; פישביין, 2002; קריסטל, 2014; רזי, 2009; רייכל ותדמור-שמעוני, בדפוס; שטיינהררט, 2004; כן ניתן לציין את פעילותו של כתב העת דור לדור, שמספק במה לחוקרי חינוך ושהוא כתב העת היחיד בעברית העוסק בהיסטוריה של החינוך היהודי. עיון בכרכיו לאורך שנים מגלה את השינוי שעבר מחקר ההיסטוריה של החינוך בישראל.

7 בעוד ההיסטוריה של החינוך העברי מחוץ לשטחי היישוב ומחוץ לישראל עדיין חסרה מאוד, ואפילו מחקרים מונוגרפיים בסיסיים אינם בנמצא.

אינטלקטואלית או להיסטוריה של אידאות בחינוך יש חשיבות ממדרגה ראשונה להבנת מערכת החינוך" (עירם, 1982; עירם, 1991).
צעד חשוב נעשה לאחרונה למען ביסוסה של מחשבה ממיינת לגבי פדגוגיות בספר העומד לצאת לאור מאת שתיים מבכירות ההיסטוריוניות של החינוך העברי כיום, נירית רייכל וטלי תדמור-שמעוני, שבו הן מתייחסות לקיומן של שלוש תפיסות: ההומניסטית, ההומניסטית-נטורליסטית (רומנטית) והפרוגרסיבית (רייכל ותדמור-שמעוני, בדפוס). בהמשך לזאת, ברצוני להציע כי יש ביכולתן של קטגוריות מבוססות תאורטית, כפי שהציע לם בספרו האחרון, לתרום רבות לחקר החינוך העברי.

טיפולוגיית האידאולוגיות של לם וההיסטוריה של החינוך העברי

בהגיענו לבחון את תרומתה של הגותו של לם להבנת ההיסטוריה של החינוך העברי נשאלות כמה שאלות חשובות: מהי התרומה האפשרית של הגות שאינה היסטורית במפורש להבנת ההיסטוריה? כיצד יכולים היסטוריונים להשתמש במסקנותיו של לם, ומה יכול להתחדש בנוגע להיסטוריה של החינוך ביישוב ובישראל לאור מחקר תאורטי של הפדגוגיות שפעלו במסגרתו?

היווצרותו של החינוך העברי עמדה בסימן של חידוש: חידושה של השפה העברית, שינוי במעמד של היהודים בתפוצות, שינוי במיקומם הגאוגרפי, שינוי המבנה החברתי של הקהילות היהודיות, יצירתה של קהילה לאומית ויצירת מרכז לאומי בארץ ישראל. החינוך העברי, הן זה שהתקיים בקהילות תחום המושב, שם הנצו ניצניו, והן זה שהלך והתמסד במפנה המאות ביישוב העברי והיה לבסיסו של החינוך במדינת ישראל, אמור היה לשאת את כלל השינויים האלו על כתפיו, ולהצליח ליצור דור של יהודים חדשים, דור של עברים. כשהמחקר ההיסטורי מתחקה אחר ההתפלגויות בחברה היהודית כפי שהוכנו על ידי בני התקופה, מתקבלת ההיסטוריה של החינוך העברי כפי שהוא מוכר היום: היסטוריה של זרמים פוליטיים המכתיבים תכנים לבתי הספר תחת בעלותם-חסותם: של זרם העובדים, של זרם החינוך הכללי, של זרם המזרחי ושל החינוך החרדי (שבאופן רשמי לא השתייך למערכת הפוליטית של היישוב); ובהמשך היסטוריה של החינוך הממלכתי, הדתי והחילוני, של החינוך הקיבוצי ולעיתים גם של החינוך החרדי. תחת העדשה ההיסטורית ניתן להיסטוריונים להישבות במילותיהם ובמושגיהם של

מושאי המחקר ולהאמין כי ההבדלים שכל זרם מתאר בינו לבין זרמים אחרים הם כהבדלים בין שמים וארץ הם אכן הבדלים שהם משמעותיים היסטורית לתולדותיו של החינוך.

ואולם תחת עדשת הטיפולוגיה של מטא־אידאולוגיות חינוכיות שהציג צבי לם, נשאלות שאלות אחרות על הפרקים הללו בהיסטוריה של החינוך העברי. האם, למשל, ניתן לבחון את השימוש בשפה העברית בשיטת "עברית בעברית" בסוף המאה ה־19 כאמצעי פדגוגי שגויס לאידאולוגיה לאומית מסוימת? האם, אל מול טענותיו של לם על היעדר הבחנה מהותית בין אמצעי למטרה בחינוך, ניתן להגדיר מה בין שיטה פדגוגית חדשנית להוראת שפה לבין אידאולוגיה פוליטית, וכיצד נבנה החינוך לאורך? האם היו הבדלים מהותיים, ברמה מטא־אידאולוגית, בין החינוך העברי בקרב המהגרים האירופאים ביישוב בסוף המאה ה־19, משום שהתנהל בעברית או משום שהשתמש ברעיונות פדגוגיים בני הזמן, לבין החינוך בקהילות היהודיות המקומיות, המכונות "היישוב הישן"? ואם לא היה הבדל כזה, כיצד ניתן להתייחס מזווית חדשה על ראשיתו של היישוב ועל הדור הראשון של הילדים העברים?

זרם העובדים בחינוך, למשל, אשר התפתח במרוצת שנות העשרים והחזיק מעמד כזרם הגדול ביותר עד ראשיתה של מדינת ישראל, נחשב בעיני מחנכיו ותלמידיו לאורך השנים, וגם בעיני רבים מחוקריו, לזרם החדשני ביותר מבחינה פדגוגית ביישוב וכישראל. אולם, אם נתבונן בו דרך ניתוחיו של צבי לם, נשאלת השאלה – האם האידאולוגיה האקלקטית שהנחתה אותו אכן אפשרה חדשנות? ומה היה טיבה של חדשנות זו? כיצד למשל ניתן לראות את מוסדותיו של זרם העובדים כמוסדות חדשניים ובה בעת משתייכים לאידאולוגיות של סוציאליזציה ואקולטורציה? כעולה מהתבטאויותיו השונות, ראה לם את החינוך הקיבוצי, גולת הכותרת של זרם העובדים, כחינוך פרדוקסלי, בעל אידאולוגיות סותרות, המסווה את ויתורו על רכיב האינדיווידואליזציה.

מעניין לבחון, כפי שעשה לם במקרה של תנועת הנוער של השומר הצעיר בזעיר אנפין, כיצד המהפך שאין עליו עוררין בחיי היהודים במאות ה־19 וה־20, ותחושת החידוש שאפיינה את החינוך העברי בפרט של יצירת יש מאין, התרגמו בסופו של דבר למיסודה של מערכת חינוך ממלכתית. אותה מערכת המורכבת מבתי ספר, אשר בינם ובין חידוש, היה אומר לם, המרחק גדול. במה היה שונה בית הספר העברי, או הישראלי, ממקביליו בארצות אחרות? האם ההיסטוריה של

החינוך העברי אכן מגוונת, או שמא נגזרת מאידאולוגיה אקלקטית דומה? ובאיזה אופן השתנתה מהותית, מבחינה אידאולוגית, מערכת החינוך הישראלית במשך שנות קיומה של המדינה? העלאת שאלות אלה ומחקר של כמה מקרי מבחן לאור התאוריה של לם יכולים להעניק לחוקרי החינוך העברי פרספקטיבה חדשה על תהליכים ארוכי טווח בהתפתחותו של חינוך זה ביישוב ובישראל.

כך למשל, אם נבחן את השינויים והחידושים שמקובל לראות בהם את ראשיתו של החינוך העברי ביישוב, ניווכח שאכן מדובר בשינויים רבים: שינוי שפת היום-יום לעברית מודרנית ושינוי שפת ההוראה; פתיחת בתי הספר עבור גם ילדות ולרוב גם מעבר להוראה משותפת של ילדים וילדות; שינוי של תוכניות הלימודים והרחבתן אל מעבר למיומנויות הדרושות לשם סוציאליזציה של גברים בחברה היהודית הדתית; התייחסות להתפתחות הפרספקטיבה המדעית: אם בהתבוננות על הסובב, למשל בשיעורי טבע ומולדת, בשיום צמחים, חיות ומקומות – פרקטיקות שהשתלבו להפליא עם החידוש הפוליטי שהציג החינוך העברי בהתבססו על תפיסות עולם ציוניות; ואם בהתייחסות של המורים והפדגוגים לתלמידים כאל אובייקט של מחקר מדעי על ידי, למשל, התאמה של תוכנית הלימודים להתפתחות המוח והתפיסה הקוגניטיבית של ילדים לאורך שנות החיים הראשונות – שינוי שמשקף היטב את ההשפעות האירופיות והאמריקאיות על החינוך העברי ואת נכונותם של המורים העברים לשמש סוכנים של ידע לשם פיתוחה של מערכת חינוך זו. כל השינויים הללו ואחרים בהוראה עצמה התחוללו במקביל לשינוי החברתי הגדול של יצירתה של חברה אזרחית יהודית ובמסגרתה גם מערכת חינוך מוסדרת, הכוללת מסגרות חינוכיות עבור ילדים מגילאי חמש ועד בגרות.

ואולם אם נבחן את השינויים הללו מתוך רצון למיין את המופעים השונים של מוסדות החינוך למטא-אידאולוגיות, נתקשה לתאר מעבר מובהק בין מטא-אידאולוגיה אחת לאחרת. נראה כי בעשורים הראשונים של החינוך ביישוב ובישראל מטרתו העיקרית של החינוך הייתה סוציאליזציה. אפשר כמובן להודות כי במקרים מסוימים התבססה גם אידאולוגיית אקולטורציה ולעיתים, ובשוליים, גם יומרות לאינדיווידואציה, אך גם אלה התבססו רק בתוך מבנה אידאולוגי אקלקטי שמושתת ברובו על סוציאליזציה. כך, מטרתו של בית הספר העברי המודרני הייתה בראש ובראשונה סוציאליזציה של הילדים לתרבות העברית החדשה ההולכת ומתהווה. במילים אחרות, התנאים הסוציאליים שבהם חיו היהודים ביישוב ובכלל השתנו,

אך המוטיבציות לחינוך, או אידאולוגיות-העל החינוכיות, נותרו דומות לאלה של החינוך היהודי המסורתי.

ההתרגשות הניכרת בכל טקסט העוסק בחינוך עברי במפנה המאות ובראשית המאה ה-20 מציירת של חינוך יהודי חדש היא רלוונטית ומוצדקת לזמנה, אך בעיניים תאורטיות יותר ניתן לומר שמבחינה עקרונית השינוי לא היה גדול. קרי: האוטופיה, הדיאגנוזה והאסטרטגיה, בלשונו של לם, של החינוך היהודי המסורתי והחינוך היהודי המודרני נותרו שייכות לאידאולוגיית-העל של הסוציאליזציה.⁸ כמובן, אין בקביעה זו להפחית מהשינויים שכן נעשו, אשר שינו את חייהם של בני אדם רבים מן הקצה אל הקצה.

התבוננות מסוג כזה מזמינה את ההיסטוריונים לבחון משך ארוך יותר של זמן בהיסטוריה של החינוך. אף על פי שציינתי לעיל שצבי לם טען שבתי הספר נותרו ללא שינוי, הרי מאמצע שנות השבעים כן ניתן לאתר שינוי מסוים בפניה של מערכת החינוך הישראלית, מעין התרחבות של השוליים ובעקבותיה התרחבות של השיח, עם הקמת דגמים שונים של בתי ספר. שונים – באופן שמעורר את שאלת ההבחנה המטא-אידאולוגית. בתי ספר ניסויים, דמוקרטיים, אנתרופוסופיים ואחרים ביקשו ומבקשים לנקוט אידאולוגיות-על החדשות לזירה הישראלית. אין זה המקום לבחון את ההבדלים ביניהם. חלקם מציגים גישה של אקולטורציה ואחרים של אינדוידואציה, ובפועל כולם אקלקטיים ברמה זו או אחרת. אך כן ניתן לאפיין את התפתחותה של מערכת החינוך הישראלית כתהליך של עשורים ארוכים, שבמהלכם התחוללו שינויים חיצוניים אך נשמרה חשיבותה של הסוציאליזציה, ורק לאחר ביסוסה של מערכת חינוך ממלכתית והתייצבותה של מדינת ישראל החלה להתאפשר הצגה של אידאולוגיות-על נוספות שאינן גוזרות בעיקר סוציאליזציה. טענה זו תקפה לחברה הדתית והחילונית, לקיבוצית ולעירונית, למעמד סוציו-אקונומי גבוה ונמוך. במילים אחרות, במשיכות מכחול רחבות ניתן לשרטט את מהלך ההתפתחות של מערכת החינוך הישראלית כנובע קודם כול משינוי של החברה היהודית שהחל כבר עם הופעתה של המודרנה, אך בחינוך ניכר ביתר שאת במפנה המאות. ורק אחרי התבססותו של השינוי החברתי המשמעותי, שארך כמעט כמאה שנים, ניתן לזהות את התגוננותן של המטא-אידאולוגיות בחינוך העברי.

8 ראו לוח המבהיר את הפרמטרים הללו בהקשר לשלוש אידאולוגיות-העל במאמרו של יורם הרפז (2010).

סיכום

לאורך כל שנות עבודתו התמיד צבי לם בחיפוש אחר תאוריה שתאפשר להמשיג ולהבין את המעשה החינוכי. כפי שהראיתי בפרקיו הראשונים של המאמר, פועלו ההגותי ופעילותו במוסדות השונים שבהם עבד, ובראשם כמובן בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, הובילוהו תמיד אל אותן השאלות הגדולות, ותשובותיו הלכו והשתכללו עם השנים, עד ליצירתה של תאוריה אלגנטית, בהירה ובעלת כוח הסברי גדול ביותר: התאוריה של מטא-אידאולוגיות החינוך במאה ה-20. מטרתי בחיבור היתה הצגת השאלות שיישום התאוריה של לם מעלה ביחס למחקר ההיסטוריה של החינוך, אך לא מתן תשובות מלאות עליהן. באמצעות הצגת השאלות וכיווני המחשבה הצגתי את התאוריה של לם כמעין פנס המאיר את סבך ההיסטוריה והמאפשר למיין את המגמות השונות, את המושגים המרכזיים ואת האידאולוגיות המשפיעות, באופן שמתעלה מעל למונחי התקופה הנדונה ומעל לאמונות של הדמויות בנות-הזמן. נדמה שלאחר כמעט 150 שנים של חינוך עברי אפשר לרענן את הפרספקטיבה ההיסטורית, לבחון אותו בעדשה החורגת מהפוליטיקה המקומית שאליה השתייך, ולהציע היסטוריה מושגית של הפדגוגיות של החינוך העברי באמצעות הכלי היעיל שפיתח צבי לם: תאוריית האידאולוגיות החינוכיות.

מקורות

- אדר, צבי (1963). מכתב לדיקן הפקולטה פרופ' [יהושע] פרוואר. ארכיון האוניברסיטה העברית בירושלים, צבי לם – תיק אישי 1.
- אדר, צבי (1967). חוות הדעת על עבודת הדוקטורט של מר צבי לם, על הנושא: האידאולוגיה והחינוך. ארכיון האוניברסיטה העברית בירושלים, צבי לם – תיק אישי 1.
- אלבוים-דרור, רחל (1986-1990). החינוך העברי בארץ-ישראל. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- אריאלי, יהושע (1967). חוות הדעת על עבודת הדוקטורט של מר צבי לם, על הנושא: האידאולוגיה והחינוך. ארכיון האוניברסיטה העברית בירושלים, צבי לם – תיק אישי 1.
- בית הספר לחינוך (1969). שחרור משרות מילואים – בקשות מטעם בית הספר לחינוך. ארכיון האוניברסיטה העברית בירושלים, צבי לם – תיק אישי 1.

דר, יעל, טל קוגמן ויהודית שטיימן (2010) (עורכות), ילדים בראש המחנה: ילדות ונעורים בעתות משבר ותמורה חברתית. דור לדור: קבצים לחקר ולתיעוד תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, 36.

דרור, יובל (2006). מדיניות הכשרת עובדי ההוראה והחינוך בישראל. בתוך דרורה כפיר ותמר אריאב (עורכות), משבר ההוראה; לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 56-90). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

דרור, יובל (2008). כלים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני. ירושלים: מאגנס. הכהן, דבורה (2011). ילדי הזמן: עליית הנוער 1933-1948. ירושלים: יד יצחק בן צבי.

הרפז, יורם (2010), מורה טוב: בין הגיונות לאידיאולוגיות. מעוף ומעשה, 13, 1-16. הרץ, תהלה (2017). מוסד עזוב? סיפורו של כפר העבודה לנערים 1939-1948. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור". רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

זלטנרייך, יאיר (2014). האנשים מכאן: מחנכים וחינוך במושבות הגליל בתקופת היישוב 1882-1939. ירושלים: יד יצחק בן צבי.

כהן, אריר (1986). הזכות לחנך, החובה לחנך: פרקים במשנתו החינוכית של עקיבא ארנסט סימון. עיונים בחינוך, 44, 5-41.

לם, צבי (1963). מהלך חיים. ארכיון האוניברסיטה העברית בירושלים, צבי לם – תיק אישי 1.

לם, צבי (1967). אידיאולוגיה וחינוך. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור". ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

לם, צבי (1969). הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך. בתוך צבי לם (עורך), כיוונים רבים – כוונה אחת (עמ' 97-106). ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

לם, צבי (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה (הרפסה שנייה). מרחביה: ספרית פועלים.

לם, צבי (1977). מכתב לעקיבא ארנסט סימון. ארכיון עקיבא ארנסט סימון, הספרייה הלאומית 4* 1751 02 2282.ARC.

לם, צבי (1983). הקדמת העורך. בתוך צבי לם (עורך), זרמים חדשים בחינוך (תרגום: דב פורת) (עמ' 7-10). תל אביב: יחדיו.

לם, צבי (1998). שיטת החינוך של השומר הצעיר: סיפור התהוותה. ירושלים וגבעת חביבה: מאגנס ויד יערי.

לם, צבי, ויורם הרפז (2000). שיחה ראשונה: פדגוגיה של ערעור. בתוך צבי לם (מחבר) ויורם הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 23-31). בני ברק: ספרית פועלים.

- לם, צבי, ויורם הרפז (2000ב). שיחה שביעית: מאידיאולוגיה כחינוך לחינוך כאידיאולוגיה. בתוך צבי לם (מחבר) ויורם הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 255-266). תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). במערכות האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- סימון, עקיבא ארנסט (1967). חוות הדעת על עבודת הדוקטורט של מר צבי לם, על הנושא: האידיאולוגיה והחינוך. ארכיון האוניברסיטה העברית, צבי לם – תיק אישי 1.
- סנפיר, מרים, שוש סיטון וגילה רוסר-צימט (2012). מאה שנות גן ילדים בארץ ישראל. שדה בוקר: מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- עירם, יעקב (1982). מגמות בהיסטוריוגרפיה של החינוך – חקר תולדות החינוך בארץ-ישראל. מגמות, 3, 262-279.
- עירם, יעקב (1991). תולדות החינוך – תחומי מחקר. בתוך רנה שפירא ואריה כשר (עורכים), היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך (עמ' 105-120). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- פוסטמן, ניל (1986). אבן הילדות (תרגום: יהודית כפרי). תל אביב: ספרית פועלים.
- פוקס, שלמה (1972). מכתב לוועדה לתוספת שכר. ארכיון האוניברסיטה העברית בירושלים, צבי לם – תיק אישי 1.
- פישיין, עודד (2002). פרגוניה בהגירה: זיגפריד להמן מה"פולקסהיים" ל"בן-שמון" 1916-1932. עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך". חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- קריסטל, רננה (2014). מגששים בעלטה: בית חנוך עורים בירושלים, המוסד הראשון לחינוך מיוחד ביישוב היהודי בארץ ישראל. עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך". באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוזנוב, אליהו (1986). יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך. רמת אביב: רמות. רוזנשטיין, מרק (1985). "היהודי החדש": הזיקה למסורת בחינוך התיכוני הציוני הכללי בארץ ישראל מראשיתו ועד קום המדינה. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור". ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- רזי, תמי (2009). ילדי ההפקר: החצר האחורית של תל אביב המנדטורית. תל אביב: עם עובד.
- רייכל, נירית (1997). דיוקן התלמיד הארצישראלי הרצוי בשנים 1889-1933. קתדרה, 83, 55-96.
- רייכל, נירית (2008). סיפורה של מערכת החינוך הישראלית: בין ריכוזיות לביזור, בין מוצהר לנסתר, בין חיקוי לייחוד. תל אביב: מכון מופ"ת.

רייכל, נירית, וטלי תדמור-שמעוני (ברפוס). מפגשים בין תרבותיים בחצר בית הספר במושבה: החינוך העברי במושבות הברון ויק"א, 1880-1914. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

רשף, שמעון (1980). זרם העובדים בחינוך: מקורותיה ותולדותיה של תנועה חינוכית בשנים תרפ"א-תרצ"ט. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב, הקיבוץ המאוחד.

רשף, שמעון, ויובל דרור (1999). החינוך העברי בימי הבית הלאומי: 1919-1948. ירושלים: מוסד ביאליק.

שחר, שולמית (1990). ילדות בימי-הביניים. תל אביב: דביר.

שטיינהרדט, מירי (2004). מגמות בהוראת הציור בבתי-הספר העבריים בתקופת היישוב בא"י ובמדינת ישראל 1906-1996 כפי שמשקפות בתוכניות הלימודים. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור". תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

שנקולבסקי, זהבית (2009). חזון ומציאות בתהליך בניין אומה: ילדות וילדי עיר בשנות הבית הלאומי (1918-1948). עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור". רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

תדמור-שמעוני, טלי (2010). שיעור מולדת: חינוך לאומי וכינון מדינה 1966-1954. שדה בוקר: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

Aldrich, Richard, David Crook, & David Watson (2000). *Education and employment: The DfEE and its place in history*. London: Institute of Education.

Ariès, Philippe (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (Trans. Robert Baldick). New York: Vintage Books.

Cohen, Sol (1976). The history of the history of American education, 1900-1976: The uses of the past. *Harvard Educational Review*, 46(3), 289-330.

Egan, Kieran (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Fenstermacher, Gary D., & Jonas Soltis F. (1986). *Approaches to teaching*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

McCulloch, Gary, & William Richardson (2000). *Historical research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press Buckingham.

McCulloch, Gary (2011). *The struggle for history of education*. New York: Routledge.