

"עמלנות" ו"עבודה עצמית" בחינוך העברי בארץ ישראל, בראשיתו- 1882-1918

דוד שחר

תאריכים: החינוך העברי, עמלנות, עבודה עצמית, חינוך פרוגרסיבי, פיידוצנטריות.

תקציר

מעבר לחילוקי הדעות הרעיוניים, שהיו נחלתה של מערכת החינוך העברי בארץ ישראל מראשיתה, היו עקרונות חינוכיים לאומיים, שנתקבלו על דעת כל הזרמים החינוכיים, ותמימות דעים שררה לגבי הצורך והחשיבות לחנך לאורם. אחד מעקרונות אלה, שזכה לחשיבות חינוכית, היה עקרון ה"עמלנות", שהתגלם הלכה למעשה בדרך ההוראה והלמידה של "עבודה עצמית". כתפיסות וכמתודות פדגוגיות נועדו דרכי למידה אלו להגביר את פעילותו העצמית של התלמיד ואת שיתופו בתהליך הלמידה, ולפתח את כל כוחות הנפש של הילד, שרק על ידי "עמלנות" ו"עבודה עצמית" הוא יכול להגיע לעצמות אמיתית.

הגישה החינוכית של המורים העבריים, שראתה בעמלנות יסוד מרכזי בתהליך החינוכי, מבטאת היכרות עם החידושים בעולם החינוך בכלל, על רקע צרכיה של החברה היהודית בארץ ישראל בפרט. גישה זו הכירה בצורך לבצע שיפורים ותיקונים פדגוגיים בבתי הספר העבריים. שאלת הפרופורציה בין השאיפות והצרכים הלאומיים-חברתיים לבין התפיסה הפדגוגית החדשה, הנובעת מהכרת צורכי הילדות והילד ומעמידה אותם במרכז, עמדה במרכז ההתייחסויות וההתלבטויות של המורים העבריים. גישתם של המורים העבריים קבעה איזו משתי התפיסות הללו, שהגיעו לכלל סינתזה ביניהן, תזכה ליתר הדגשה. ההערכה למושגי היסוד של הפדגוגיה החדשה ולשימוש בהם למען הצרכים הלאומיים בארץ ישראל העמידה את מושגי העמלנות והעבודה העצמית לא רק כמתודות המותאמות לגילויי חייו וצרכיו האינדיבידואליים של הילד, כפי שלימדה הפסיכולוגיה בת-זמנה, אלא בעיקר כדרך המקשרת בין נתוני הילדות לצורכי החברה העברית המתהווה.

בשלב זה של ראשית התהוות החינוך העברי בארץ ישראל, שלב של התחבטות בשאלות היסוד של התרבות הלאומית החדשה, תפסו שאלות הקולקטיב את עמדות הבכורה ואת מרבית תשומת הלב.

מבוא

התקופה שבין שנות ה-80 של המאה ה-19 לראשית המאה ה-20 מציינת שלב חשוב בעיצוב התשתית לתרבות חדשה בארץ ישראל, שביצירתה היה החינוך העברי שותף ואותה הפיץ. כפי שקבע יוסף עזריהו, קשה לקבוע בדיוק את הזמן שממנו מתחיל בית הספר העברי ולמנות את שנות קיומו, שכן בית הספר הזה לא נוצר בבת-אחת בצורתו החדשה, כפועל ידיו של איש אחד או של קבוצת אנשים, אלא "סך הכל של כיבושים חלקיים במלחמה קשה וממושכת".¹ ברם,

ניתן לקבוע כי משנות ה-80 מתחילה המהפכה הציונית בחינוך בארץ ישראל ומתפתחת, כהגדרתו של מרדכי בן הלל הכהן, "קולטורה עברית לאומית"², המעמידה מערכת של סמלים ויעדים, של ערכים וסמלי זהות והזהות חדשים. כבר מצעדיו הראשונים של החינוך העברי בארץ ישראל הייתה גלומה בו שאיפה לתחייה לאומית ולהתחדשות רוחנית, המוצאת ביטוי בביקוש בלתי נלאה אחר אפשרויות והזדמנויות לפתח צורות ביטוי חדשות במערכת החינוך.³ מעבר לחילוקי הדעות הרעיוניים, שהיו נחלתה של מערכת החינוך העברית מראשיתה, היו גם עקרונות חינוכיים לאומיים שנתקבלו על דעת כל הזרמים החינוכיים, ואשר עמדו בראש סולם העדיפויות הערכיות בתקופה זו. עקרונות שלגבי הצורך בהם והחשיבות לחנך לאורם שררה תמימות דעים. עקרון ה"עמלנות", שהיה אחד מעקרונות אלה, קיבל עדיפות חינוכית בולטת. המחשבה הציונית, שהדגישה את הצורך לשנות את מבנה התעסוקה של החברה היהודית ולחזור לעבודת אדמה ולעבודת כפיים; הסיסמות של "החינוך העמלני", פרי המחשבה החינוכית הפרוגרסיבית, שהתגבשה באירופה בשלהי המאה ה-19; המציאות הלאומית והחברתית, שהחלה להתהוות בארץ ובמוקדה שאיפות לתחייה לאומית ולבנין הארץ - כל אלה הגבירו את השאיפה ואת הצורך להדגיש את ערכי העבודה. חלוצי החינוך העברי בארץ ישראל ביקשו, מטעמים פדגוגיים ולאומיים כאחד, להכניס לתכנית בית הספר את עבודת הכפיים ואת העבודה העצמית של התלמיד, "ללמד את הילד להרגיש באצבעות", "עבודת ידיים ממש".⁴ ברם, לפי תפיסת הפדגוגיה העמלנית, לא מלאכת ידיים סתם ביקשו, אלא לפתח על יסוד העבודה את כל כוחות הנפש של הילד, שרק על ידי פעלתנות יכול להגיע לעצמות אמיתית.

הגישה העמלנית, כתביעה פדגוגית להגביר את פעילותו העצמית של התלמיד ולתת לו אפשרות לכבוש את ידיעותיו במאמץ שכלי וגופני עצמי, הריהי בחינת ההלכה. המעבר מההלכה אל המעשה מתגלם בדרך ההוראה והלמידה של "עבודה עצמית" - "עמלנות במובנה הטהור והנכון ביותר!"⁵ כ"מטרה חינוכית בפני עצמה", שהסתברה והתבארה על יסוד ההנחות הפסיכולוגיות, הפדגוגיות והאידיאולוגיות של החינוך העמלני.⁶ העבודה העצמית נתקבלה על דעתם של מורים עבריים רבים.⁷ העבודה העצמית, כדרך להוראה ולמידה, באה להגביר את פעילותו העצמית של התלמיד, את שיתופו הפעיל בתכנון הלמידה ובמהלכה ולהגביר פיתוח של אחריות אישית.

המורים העבריים ראו את עצמם מחויבים לתנועה הציונית ולמטרותיה, אך גם למעשה החינוכי ולדרישות הפסיכולוגיה והפדגוגיה. העמלנות והעבודה העצמית מבטאות יצירתה של סינתזה בין החינוך האידיאולוגי, שהם רצו להעניק לתלמידים, לבין התורות הפסיכולוגיות והפדגוגיות של החינוך החדש הפרוגרסיבי. מה טיבה של סינתזה זו? מה היחס בין מרכיביה? איזה מרכיב או ממד זכה ליתר הדגשה? - על שאלות אלה ייסוב הדיון בשאלת הטיב והמשמעות של העמלנות ושל העבודה העצמית מבחינה דידקטית, פדגוגית ואידיאולוגית.

כגישות דיסקטיות ופדגוגיות אחרות, מכתובות העמלנות והעבודה העצמית מערכות יחסי גומלין בין המורה לתלמידים ולחומר הלימודים. בכל שיטה ובכל תהליכי הוראה ולמידה משתנים תפקידי המורה והתלמיד ושונה חלקו של חומר הלימודים. מנקודת מבט זו עולות כמה שאלות שגם עליהן נבקש למקד את דיונון בשאלת טיב העמלנות והעבודה העצמית מההיבט החינוכי - הפורמלי, המטריאלי והאפקטיבי: מי הוא הגורם הדומיננטי הפעיל - המורה או התלמיד? מי מתכנן ומארגן את החומר הלימודי? כיצד אמור להיות מאורגן ומעוצב החומר הלימודי? מה אופיין של הפעילויות אשר התלמידים נדרשים לבצע ועל אילו מיומנויות מושם דגש?

העמלנות כגישה פדגוגית ואידיאולוגית

מראשיתו של החינוך העברי בארץ ישראל, נראה היה שבשלו התנאים למיזוג צורכי החינוך העברי, עם רעיונות חינוכיים עמלניים שהיו מזומנים בספרות הפדגוגית. נוצרה סיטואציה שתבעה ואפשרה התחלה בניסיונות פדגוגיים המבוססים על עקרונות העמלנות. בראשיתם היו הניסיונות זעירים, אך השלכותיהם על התפתחות מחשבת החינוך העברי ועל המעשה החינוכי בארץ ישראל היו מרובות (ושיאם בכינונו של זרם העובדים בחינוך בשנות ה-20). המציאות החדשה בעולם סייעה בהעברה של רעיונות חדשים ושל תורות חדשות מארץ לארץ ומקבוצה לקבוצה. הקומוניקציה המהירה והחופשית לא פסחה גם על המורים והמחנכים ואף הם קלטו את רעיונות החינוך החדש. מבחינת נושא דיונון, כפי שמעיד פסח אורבך, "רעיונות מעין אלו על תפקיד העבודה בחינוך, אנו מוצאים אצל כל גדולי הפדגוגים מימי לוק עד הרברט והם מפורשים בצורות ובנוסחאות שונות"⁸, וכפי שמעיד יהודה רוזן-פולני, "עוד הפילנטרופיטים מכניסים את העבודה הגופנית לביה"ס, ובסוף המאה ה-19 נמצאה כמעט בכל ב"ס עממי באומות העולם הנאור. התפתחות הטכניקה במאה ה-19 השפיעה בזה הרבה"⁹.

לצד רעיון ההסתכלות העמידו פדגוגים כמו לוק, רוסו, הרברט, קומניוס, פסטלוצי, פרבל, פאבסט, דיואי וקירשנשטיינר את רעיון הפעלתנות והעמלנות.¹⁰ בכתביהם הם הדגישו שהדעת והמחשבה קשורות קשר אמיץ ביותר בפעולה ובכושר הביצוע, עד שאין להם קיום בנפרד. למען קיומו ולסיפוק מאווייו וצרכיו חייב הילד לדעת לחשוב ולתכנן, אך גם לפעול ולבצע. לפיכך נדרש החינוך להכשירו לעבודה וליצירה. העבודה מעוררת יוזמה ויצירתיות של הילד, והעיסוק והטיפול בחומר מולידים במוחו אידיאות חדשות. לגישתם, רק דבר הנרכש מתוך אימוץ הכוחות נקלט במוחו של הילד כערך קיים וקבוע.

במחשבתם הפדגוגית של פסטלוצי, פאבסט, דיואי וקירשנשטיינר קיבלה גישה זו ביטוי מובנה ושיטתי, והתגבש הרעיון שכל תכנית החינוך והלימוד תהא מבוססת על יסודות העבודה, ושלא יהא בית הספר בנוי כולו על השמיעה. במקום לימוד המילים יבוא לימוד העצמים ותחת לשמוע או לקרוא על אודות העצמים יהיו התלמידים מתעסקים בהם, ויהיו לתלמידים פעילים, מועילים ומוכשרים. העמלנות לפי גישתם הנה אורח חיים ולימוד, ובעלת משמעות חברתית. העמלנות מבטאת דפוסיים של תהליכים חברתיים והיא גם אמצעי שבעזרתו ניתן לעורר את

תשומת לב הילד לצרכים הראשוניים של החברה ולדרכים שמצא האדם כדי לספקם. לשון אחר, זהו אמצעי להפוך את בית הספר לדגם של חיי עדה פעילים ולספק מניע אמיתי למידה.¹¹ המעשה הציוני פקח את העיניים ואת הלבבות לרעיונות הפדגוגיים העמלניים.

הנקודה העיקרית, האופיינית למהותה הפנימית של הציונות, היא המקום שהעבודה תופסת בחייה ובמחשבתה, לא רק כגורם כלכלי או סוציאלי, אלא גם כערך מוסרי רוחני בפני עצמו וכערך מהפכני יוצר. העבודה היא הכרח ומשא-נפש גם יחד.¹² מבחינת תחיית העם, אין תחייה לעם היהודי, אלא בשיבה למולדת ההיסטורית ובחיי יצירה ועבודת אדמה. פגישת האומה עם הטבע, עם מקורות בראשית ועם חיי עבודה - מעבודת האדמה ועד למלאכה ולתעשייה לסוגיהן - ייצרו את התנאים שבהם יכון העם ותיבנה הארץ. מבחינה תרבותית, אין תרבות, אלא במקום שיש קרקע ועבודת אדמה; אין רוחו של עם מתחדשת, אלא אם חיי העם כולו מתחדשים; אין חיי העם היהודי מתחדשים, אלא מתוך העבודה.

הרעיון של עבודת האדמה ועבודת הכפיים, כאמצעי למעבר לחיי עבודה יצרנית ולהפיכת הפירמידה של העיסוקים היהודיים, היה אמנם מרכזי בחזון הציוני, אך לא היה חדש. עוד קודם לתקופת התחייה הדגישה ההשכלה היהודית את החשיבות של העבודה היצרנית.¹³ לבד מהכוונה להחזיר את הלימודים הכלליים לחלק ממערכת החינוך היהודית, לפחות, העלתה תנועת ההשכלה היהודית את "בעיית הפרודוקטיביות" של היהודים. בין דרכי הטיפול שהוצעו, הוצע גם הרעיון לחנך את הנוער היהודי לפעילות יצרנית, להעניק ערך רב ל"עבודה" וללימוד תכליתי-מקצועי. נפתלי הרץ וייזל, פרידלנדר, לוי, ולאצארוס נמנים על ראשוני המשכילים היהודיים שפנו לטפל בנושא החינוך מתוך כוונה להפכו לחינוך ליצרנות. בבתי ספר חדשים שהוקמו על ידי משכילים בגרמניה, ושנפוצו מאוחר יותר גם ליתר מדינות אירופה, הונהגו לימודי מלאכות. אגודות שונות שהוקמו שמו להן למטרה להחיות ולקדם, ככל האפשר, את רוח היצרנות בין בני הדת היהודית ולסתור את המשפט הקדום כאילו יש ליהודים נטייה רק למסחר. הקמת בתי ספר שהדגש בהם הוא על עמלנות, הייתה חלק ממערכת כוללת של הטפה לשינוי המבנה הכלכלי של היהודים והפיכתו לפרודוקטיבי יותר ולהגברת המודעות לצורך בשינוי זה. מעבר לסיבות הכלכליות נוספו גם סיבות מוסריות, שחזקו במימרות של חכמי התלמוד בשבח המלאכה, וגם סיבות חברתיות, שראו בעבודה הפיזית אלמנט תורם לחיסון הגוף והרוח ולליכוד חברתי.

תנועת ההשכלה הדגישה בעיקר את החשיבות של העבודה היצרנית ואת ההכרח בנרמול של "המבנה האקונומי היהודי". התנועה הציונית הדגישה בעיקר את הערך האינטריוזי של העבודה, לא כצורך כלכלי בלבד, אלא כבסיס לגאולה הלאומית ולהגשמה העצמית.

אידיאל החינוך לעבודה ולעמלנות, הכולל בתוכו את רעיון השיקום והפרודוקטיביזציה, את החזרה אל עבודת האדמה בארץ האבות ואת פיתוח יהדות השרירים הארצית - נעשה אחד הסמלים המרכזיים בחינוך העברי.

המורים העבריים הבינו, כי התפתחותו של בית הספר העברי, "המכוון ומתאים לתביעות החיים", יכולה למלא את ייעודה, אם "נותן הוא לחניכיו את הידיעות וההשלמות הנחוצות להם, כדי שיוכלו אחר כך במלחמת הקיום".¹⁴ רוצה לומר: מעצם טיבו נדרש בית הספר להקנות לילדים ידיעות מספיקות, ועליו להתנהל בשיטות חינוכיות על פי הספר, אך כל אלה, אין בהם כדי לצאת ידי חובת החינוך הנדרש בדור של תחייה. ליסוד הקיומי של חברה לאומית בארץ ישראל ולמימוש ייעודה ההיסטורי נדרשת הכשרה מיוחדת של הדור הצעיר לתפקידו בבניין הארץ על בסיס של יסודות חדשים. העבודה היא יסוד חדש ומתאים לבית הספר העברי, "גרעין בריא ומחיה" כהגדרתו של אוירבך.

ודאי שאין אנו יכולים לצאת ידי חובתנו בפיתוח גופם של החניכים ובחיזוק שריריהם, כפי שנהוג בחלק גדול מבתי הספר, וגם לא בהקדשת זמן מסוים לעבודה או למלאכת יד אחרת. הכשרה זו דורשת הרבה יותר. שכן על מנת למלא את ייעודנו, לפחות בדור הראשון והשני לגאולה, נדרשים מאמצי גוף ורוח בלתי שכיחים למעשי בראשית ולפעולות יצירה בתנאים קשים יוצאים מגדר הרגיל. לכן צריך לפתח בחניכי הדור פעלתנות יתרה, הכרה שכלית, חוש מעשי וכישרון יצירתי, ויש לחסן את רצונם, את האמונה בכוחות עצמם ואת התקיפות להתגבר על המכשולים שיצוצו בדרכם, סגולות שהן לרוב בלתי שכיחות אצל בני עמנו, שעל גבם נבנה רוב היישוב.

על בית הספר שלנו לבחור אפוא דרך חדשה לגמרי, השונה שינוי יסודי מזה שהיה מקובל אצלנו - ולא רק אצלנו בלבד - עד כה. במקום העיון והספר, שהיו הראשית והאחרית בתכני בית הספר ובפעולותיו, עליו להעמיד במקום הראשון את העבודה והמעשה. שינוי זה הוא שינוי רדיקלי לא רק ביחס לערכי החינוך, אלא גם בעצם התפיסה של מושג ההשכלה והתרבות, שהיא מורשת הדורות של בני "עם הספר".¹⁵

בעקבות ההתפתחות הטבעית של בית הספר ושל הפדגוגיה המודרנית נדרשים שינויים יסודיים במטרת ביה"ס, בצורתו ובדרכי ההוראה והחינוך הנהוגים בו. הכרה זו מלווה בשאיפה לשפר את מצבו הרוחני והחומרי של המורה ולהעניק לו חיי כבוד בהתאם לאידיאל הלאומי, התרבותי והמוסרי של תחייתנו. מתוך אמונה בצרכים של האומה על סף חיינו החדשים בארצנו בית הספר נדרש בראש ובראשונה לחינוך של דור המכבד והאוהב את העבודה, והשוואף לחיי חברה מוסריים של יצירה ועבודה בארצנו.¹⁶

לפי התפיסה המובעת כאן בית הספר העברי מצווה לחנך לעבודה מטעמים פדגוגיים ולאומיים. מטעמים פדגוגיים - טיפוח תלמידים בעלי יכולות ולא רק בעלי ידיעות, שיוכשרו לפעולה עצמית ולחיי מעשה. מטעמים לאומיים - צורך לאומי-התיישבותי של העם היהודי החוזר לאדמתו ולמלאכת כפיים. כפי שניתן לראות, לפי תפיסתם של המורים העבריים הטעמים הפדגוגיים והטעמים הלאומיים כרוכים אלה באלה, ועל החינוך לתאם בין צורכי ארץ ישראל והחברה החדשה הנבנית בה לבין התלמידים העבריים.

כפי שמעיד יוסף עזריהו, "העבודה בתור פרינציפיון יסודי של החינוך לקחה לאט לאט לב רבים מן המורים".¹⁷ חיפושי דרך וניסיונות להעניק פירושים שונים לשילוב יסוד העבודה בחינוך היו מן המאפיינים הבולטים בחינוך העברי.

בראשיתו של החינוך העברי היו דעותיהם של מורים עבריים על העמלנות מכוונות כולן לאותה מטרה: הלאום היהודי בהתחדשותו צריך לחזור אל אורח חייו הטבעי, כבעת שישב על אדמתו. לחזור אל עבודת האדמה כדרך לחיים מוסריים ולאומיים. כך על פי זאב יעבץ, למשל, המוסריות היהודית החדשה באה לידי ביטוי באמצעות "העבודה" - עבודת הכפיים, והנעלה מכל - עבודת האדמה, שבכוחה להעניק בריאות לגוף, שלמות מוסרית והתעוררות רוחנית. לפי דעתו, העבודה מרפאת לא רק מן המידות ה"מקולקלות" של היהודי, אלא גם מרוחניות, שגם בה רואה יעבץ מום יהודי גלותי. באמצעות העבודה ניתן למצוא את האיזון המושלם וההרמוני, שבקיומו עשויות לפעול נכונה כל מערכות הנפש "החושבת, המרגישה, המדמיינת והמשתוקקת".¹⁸

הפריה הדדית זו שבין גוף ורוח היא המייחדת את "תורת העבודה" של יעבץ, כדרך לחינוך מחדש ולעיצוב האופי וההתנהגות.

חרף השוני הסביבתי, הרעיוני והחשיבתי שבין תקופת העלייה הראשונה לשנייה מתקבלות לא פעם עמדות אנאלוגיות בגישות פדגוגיות-עמלניות. כך, בדומה ליעבץ, מעמיד גם א.ד. גורדון את העבודה כערך לאומי. כמו יעבץ גם גורדון מחייב את העבודה כריפוי וכתיקון לאומי וכן כהיטהרות מוסרית, "עצם העבודה הוא ערך... לא רק במובן הכלכלי כי אם במובן החיים לכל היקפם ועומקם, ובייחוד במובן היסוד לכל מוסר ולכל רוח". וכמו יעבץ רואה גם גורדון ב"מוחיות יתרה" חולניות יהודית, והוא מציע לבנות את החיים בארץ ישראל "לא מתוך רק ספרים ולא מתוך עבודת מוח אבסטרקטית".¹⁹ במידה מסוימת ינקו שניהם מתפיסה ציונית המטעימה את הנחיצות ביצירת טיפוס אדם עברי בריא, עובד, פרודוקטיבי, נאור, שבלעדיו אין כלל אפשרות להגשים את אידיאל התחייה.

ברוח תפיסתו של גורדון טען יוסף אהרונוביץ' כי בית הספר בארץ הפך ל"בית מקלט מהעבודה", ותבע להעמיד את העבודה הגופנית במרכז הפעילות החינוכית בבית הספר, כיסוד לחינוך מוסרי וחברתי.²⁰ הוא הצביע על הכוח המוסרי הגדול הטמון בעבודה הגופנית, לעומת אי-הצדק והשחתת המידות שאלהן מביאה הנטייה לחיות על חשבון אחרים. הוא תבע מן המורה למצוא בכל מקצוע לימודי את ההסבר המתאים, המוכיח שחיים שאינם מתבססים על עבודה יוצרים מצבים של אי-צדק ושל קלקול המוסר. בכך ביטא אהרונוביץ' את התפיסה, אשר העמידה את עבודת הכפיים כיסוד לתחייה הלאומית ואשר הדגישה את הקשר שבין העבודה למוסר החיים.

לאידיאל העבודה נתן ביטוי גם המורה ניסן טרוב.²¹ לדעתו, עבר הזמן של אידיאל יחידי בחייו ובחינוכו של העם היהודי. להערכתו, מטרתה של הציונות, הבנויה על שינוי ערכים יסודי ועל גאולה חומרית ורוחנית, לא תבוא לידי הגשמה ללא הצבתם של אידיאלים חינוכיים חדשים.

בנוסף להחייאת ולהשלטת השפה העברית בבית הספר העברי בארץ ישראל, הוא העמיד שני אידיאלים עיקריים בפני החינוך הלאומי-ציוני - חינוך הגוף ועבודה. התנוונות רוחנית היא פרי התנוונות גופנית, וטיפוח בריאות גופנית הוא תנאי להבראה רוחנית, במובן האישי ובמובן הלאומי. אידיאל העבודה הוא התנאי להבראה לאומית, בעיקר משום שאבדה כליל לעם היהודי המסורת של עבודת האדמה ושל עבודת הכפיים וגם נעלם היחס הנפשי אליהן. טורוב מתאר מציאות של משפחות איכרים, העוזבות את נחלתן ועוקרות לעיר כדי לחנך את בניהן בגימנסיה, בשעה שהצורך הלאומי, לדבריו, אינו יצירת שכבת משכילים למחצה, לשליש ולרביעי, או יצירת פרולטריון אינטליגנטי ללא קרקע מתחת לרגליו, אלא יצירת "עובדים בריאים וישרים, נאורים ומפותחים, אשר יידעו יפה את מלאכתם, יאהבו אותה ויחיו עליה". טורוב לא הסיק מכך שבית הספר העממי צריך להיחפך לבית לימוד למלאכה, אך טען שעליו לעורר את הנטייה לעבודה בקרב התלמידים ולתת להם הכשרה כללית לכך, על ידי שילוב עקרון העבודה בכל ענפי ההוראה.

לצד הגישה השואפת להעמיד את העבודה כאידיאל לאומי ולהכניסה לבית הספר העברי כתנאי לשובו של העם היהודי לאורח חיים הולם, התפתחה גם התפיסה של החינוך העמלני שהושפעה ממחשבת החינוך הפרוגרסיבי והייתה לאחד מביטוייו. גם נושאי דברה של גישה זו ניסו למצוא קו משותף בינה לבין הצרכים הלאומיים.

נציגה הבולט של גישה פדגוגית זו היה המורה פסח אורבך, שבחברת הראשונה של "החינוך" סקר את מושג העמלנות בחינוך, על-פי עיקרי משנותיהם של דיואי וקירשנשטיינר.²² התיאוריה רווחה בקרב רבים, ועיקרה - כל יחיד עובר בהתפתחותו את מסלול ההתפתחות הביולוגי והתרבותי שעבר המין האנושי. במסלול זה עמדה עבודת הכפיים במרכז חייה של האנושות בראשית התפתחותה, והיא שיצרה את התנאים שהביאו להתפתחות התרבותית. מסקנתו של אורבך כמו זו של אחרים הייתה, כי בבתי הספר בארץ ישראל חייבים לאמץ את יסוד העבודה במטרה להגביר את התעניינותם של הילדים, כדי שילמדו מתוך שמחה ונחת ולמען חינוכם המוסרי. בתוך כך יש, לדעתו, לבחון את הכשרתם של המורים ולשנות גישות פדגוגיות אפילו אם יפגע הדבר ב"סבל הירושה". אורבך מציין, שהמטרות שאותן הוא מבקש להשיג הן אלה שביקש דיואי להשיג בבית הספר הניסיוני שהקים על יסוד עקרון העמלנות: (א) לקרב את בית הספר לחיי הילד; (ב) למצוא חומר לימוד המתאים להתפתחות הילד והמעורר בו את הרצון ללמוד; (ג) להנהיג לימודים המבוססים על ניסיון חייו של הילד; (ד) לפתח את האישיות. כל המטרות הללו תואמות לגישה הפידוצנטרית. בהתבססו על "תיאורית הניסיון" של דיואי מבקש אורבך להעמיד את הילד במרכזו של התהליך החינוכי, כששאר הגורמים הנוטלים חלק בתהליך נעים סביבו ומשמשים אותו. גם המורה יצחק אפשטיין נתן ביסוס מדעי-פסיכולוגי לעקרון העבודה בחינוך הנשען על מחשבת החינוך הפרוגרסיבי.²³ לפי גישתו, העבודה היא היסוד ואבן הפינה של החינוך, כי רק באמצעותה נפתחים המקורות לסגולות המורשת של האדם ורק באמצעותה אפשר לפתח את תכונותיו וכוחותיו הגופניים והרוחניים,

המוסריים והחברתיים, הטכניים והאומנותיים " ... וכיוון שהמעשה הוא כל האדם, הוא גם כל החינוך. ככה מחנך הטבע את הילד: היא מכשרתו לחיים ע"י מעשה מתאים לגילי הנוער השונים... ככה התחנכה גם האנושות כולה... כאן מופת לחינוך. ראשיתו תהיה כולה מעשה, אחר יצטרף זה לתורה שתרבה לתפוש מקום כגודל החינוך וכרבות פועלו... האדם חי על חושי וביתר ייחוד על חוש התנועה שאיבריו נפוצים בכל חלקי הגוף ... כל חוש תובע את תפקידו ... מכאן הכרח העז שבאדם וביתר שאת בילד, לתנועה, למשחק ולמעשה. כהשתלם חושי האדם כן תגבר חיותו ויארך חלדו; כי אין אריכות החיים נמדדת בזמן העובר מן הלידה עד המיתה, אלא בכמות משאו-ומתנו של האדם בעולם, והעיקר בכמות המעשה שחולל בימיו. לפיכך, ראשית חובתו של החינוך הוא פיתוח החושים בכלל וחוש התנועה ביתר כוונה ושקד, כי מסוגל הוא להתפתחות אין קץ; ולא עוד אלא שחבריו מתחנכים על ידו... לכן חייב המחנך לספק לחניכיו סביבה של תנועה ומעשה, וכל המונע את אלה מהילדים מגדל מחוסרי שרירים ונטולי חושים, מפחית את חיותם ומקצר את ימיהם... היעדרה של זו בילדות הוא עיכוב הגדילה, מה שחובל בילד בשעת מעשה ועוד יתר לעתיד, לגוף ולנפש גם יחד.²⁴

אפשטיין גורס, שלא על ידי הקניית ידיעות לבד יחנך בית הספר את חניכיו, אלא על-ידי פעולה ועבודה עצמית, גופנית ורוחנית: "על ידי העסקת חושיהם ושריריהם במשחקים, בעבודה וביצירה, יוליך אותם בהדרגה לידי רכישת היכרות, ידיעות והכשרות בכוחות עצמיים ולידי הרגשת היופי שבצורה; על ידי התגברות עצמית על קושי שכלי, על ידי יצירה עצמית של ערכי תרבות יפתח את כשרונם השכלי, ועל ידי חיים מוסריים בתוך ציבור בעל עניינים משותפים יאמץ את רצונם המוסרי, יחזק את אופיים ויחנכם בעבודה לטובת החברה."

משה אהרון בייגל היה נציג בולט של הגישה הפדגוגית שהושפעה ממחשבת החינוך הפרוגרסיבי. תוך בחינת התהליכים החברתיים והפוליטיים בתקופתו הוא הגיע למסקנה, כי שיקומם של עמים מחייב כישרון מעשה תמידי, המתקיים במשך דורות רבים. מטרה זו מצריכה חינוך ופיתוח כישרונות נפשיים מיוחדים אצל האדם. כל אלה ניתנים להשגה באמצעות החינוך העמלני, המותאם לפסיכולוגיה של הילד, לאידיאל של התקופה ולצרכים הלאומיים של העם היהודי.²⁵ החינוך העמלני, טוען בייגל, אינו עוסק רק בעבודת ידים, אלא מקיף את כל סוגי העבודה החומרית והרוחנית, החל ממשחק התינוקות וכלה בחקירות. כוונתו של החינוך העמלני הנה ליצור אישיות אקטיבית, ממציא ויוצרת, ויש אפוא לאמץ את דרכי החינוך הזה על מנת להגשימה. בית ספר עמלני עברי, אשר יסייע ליצירת יהודי אקטיבי השואף לגאולה, יבוא במקום בית הספר המילולי, ורק הוא ימלא כראוי ובשלמות את תפקידו הלאומי של החינוך העברי.

בייגל מונה שישה עקרונות עמלנות, השווים ביסודם לכל אומות העולם, אולם כפי שלכל עם חיים לאומיים מיוחדים משלו כך, בוודאי, צריך שיהיה לעקרונות אלה ביטוי בחינוך ליחודיות של הלאום היהודי:

א) שחרור הדור הצעיר משעבודו לספר: הספר, כגורמי חינוך אחרים, הופיע בעיני החינוך החדש כאחד הפגמים בחינוך הישן משום ששימש כמסגרת לכלל הרעיונות, הדעות והערכים, המונחלים לילד בדרך של כפייה מבלי שיהיה שותף ליצירתם. במקום הצמידות לספר, יש לתת לילד לשאוב את שאלותיו מחיי היום יום ומצורכי החיים הריאליים ועליו למצוא את התשובות בעצמו, בדרך של חיפוש ועבודה. בייגל מבקש למתן יחס שלילי זה לספר. לדעתו, בהתחשב ביחסה המיוחד של החברה היהודית לספר, שמילא תפקיד מכריע בחייה מאז ומתמיד, גם היחס בין הספר לחיים בחינוך העמלני של הילד היהודי צריך להיות בעל צביון שונה מזה המקובל בחינוך העמלני אצל אומות העולם.

ב) שחרור הילד מהאונס ומהכפייה השוררים בחינוך: בחייו הלאומיים של העם היהודי, בחיי הציבור והכלכלה שלו מילאו האונס והכפייה תפקיד מכריע יותר מאשר אצל עמים אחרים. ברם, יחסים של כפייה ואונס משתקים את יכולת היצירה, ולכן שחרור הילד היהודי מכפיית המורה מחויב המציאות, אך בחינוך העברי יש להשיגו בדרך שונה.

ג) העברת מרכז החינוך מעיני הילד ומאוזניו לידי ולשריריו: ההתבססות על השמיעה והראייה בלבד מצמצמת את כמות החומר הנקלט על ידי הילד ולהשפעתו יש אורך-חיים קצר. שיתוף החושים האחרים בתהליך הלמידה יבטיח קליטה לעומק וימנע שכחה מהירה של הנלמד. עמי העולם עסקו בעבודת אדמה ובמלאכות לרוב, ואילו בעם היהודי לא זכתה מלאכת הכפיים להערכה יתרה. ועל כן חייב החינוך העמלני היהודי למצוא דרכים ייחודיות על מנת לחבב את עבודת הכפיים ולהעלות את ערכה.

ד) שחרור הרצון היוצר של הילד: כוחם היוצר של עמים אחרים היה כפות ומדוכא באמצעות שיטות חינוך ולימוד שהיו רצויות לשלטון. בעם היהודי היה הרגש הלאומי מדוכא ומושפל, אך דרכי הלימוד בחדר שמרו על אף הכל על כוח היצירה האישית. כלומר, הסיבות לדיכוי העם היהודי היו אחרות, ושחרור הכוח היוצר שלו הוא משימה חדשה וקשה יותר. במשימה זו ראה בייגל את עיקר תפקידו של החינוך היהודי העמלני - להתרכז בטיפוח אנשים אקטיביים שיוכלו לעודד את הרצון הלאומי היהודי המושפל, לא רק כיחידים אלא גם כעם.

ה) העלאת ערך המלאכה ובעל המלאכה בחיי הציבור: בעוד שאצל אומות העולם נמנו בעלי המלאכה על שכבת האינטליגנציה, הרי שבעם היהודי הם עמדו על מדרגה נמוכה מאוד. יש להפוך את היוצרות, להפוך את ההיררכיה שנוצרה לאורך שנות הגלות (שהרי בימי בית שני ובימי התלמוד היו החכמים הגדולים בעלי מלאכה מפורסמים). בשל יחס זה אל המלאכה בקרב היהודים יש למצוא דרכים מיוחדות בחינוך העמלני היהודי.

ו) קשירת העמלנות היהודית בצורת החיים הלאומיים החדשים: לצורת החיים של הסביבה הקרובה לילד יש השפעה רבה על תוכנו ועל דרך פעולתו של החינוך העמלני. כאשר תושפע השיטה העמלנית העברית מאורח החיים החדש - יהא צביונה הלאומי ניכר ובולט, והיא תהיה לעמלנות לאומית.

לפי עיקרי דברים אלה של בייגל ניתן לזהות בתפיסתו העמלנית קווי השפעה של זרמים פדגוגיים פרוגרסיביים, שבמרכזם עומדת המתודה המבוססת על הניסיון. אולם תפיסתו מיוחדת בסיווגה שגיבש - סינתזה של שאיפות וצרכים לאומיים-חברתיים עם תפיסה פדגוגית חדשה, הנובעת מהכרת צורכי הילדות והילד והמעמידה אותם במרכזה.

דוגמאות נוספות להיכרות עם מחשבת החינוך הפרוגרסיבי-העמלני ניתן למצוא בניסיונו החינוכי של המורה דוד אידלסון בשנים תרע"ה-תרע"ו במושבה הרטוב, ובניסיונו של ד"ר בירם ליישם את הגישה העמלנית בעבודת בית הספר הריאלי בחיפה בשנותיו הראשונות.

בשנים תרע"ה-תרע"ו ניסה אידלסון להגשים חלק ממחשבת החינוך החדש - העמלני, שאותה רכש בתקופת השתלמותו בגרמניה, בבית הספר במושבה הרטוב. לפי גישתו, בית הספר המבקש להכין אדם לחיים, אינו יכול להתבסס על "סיסטמה סכולסטית" ועל אופני לימוד עתיקים, מבלי ללכת לקראת דרישות החיים. את ניסיונו העמלני בבית הספר תיאר במושגים בסיסיים מתורת החינוך של דיואי - "חינוך הילדים צריך להיות מיוסד על פרינציפיון של עבודה עצמית ביחס להתפתחות ההדרגתית בנפש הילד. התפתחות הדרגתית זו הוכרה כבר על ידי מדע הפסיכולוגיה של הילד. במשך שנה זו של עבודה ניסיונית לזמן קצר ייחשב - הספקתי להיווכח כי נפש הילד דורשת שלמות, וכי שלמות זו צריכה משא ומתן (Handlung). הילד מוכשר לספוג לתוכו כל מה שנמצא בסביבתו, ולכן העיקר להביאו לידי מצב כזה וסביבה כזו, שמהם ירכוש לו בעצמו את הנחוץ. האינציאטיבה צריכה להימסר כולה בידי הילד, ובית הספר רק המוביל את הילד הלאה, קדימה על דרך התפתחותו."²⁶

באספה הכללית של מורי ארץ ישראל ביפו הציג אידלסון לפני באי האספה את פרטי השקפתו העמלנית, המבוססים על ניסיונו האישי בהרטוב, במטרה להצביע על האפשרות לכונן את החינוך העברי בארץ על בסיס בית הספר העמלני.²⁷ העקרונות המרכזיים של בית ספר עמלני, שאותם פירט אידלסון בפני מורי ארץ ישראל היו: העתקת מרכז הכובד מן המורה אל התלמיד והעמדת היחסים בין התלמידים לבין עצמם על עקרון היחסים הקיימים בחברה קולקטיבית קטנה, תוך מתן הזכות לניהול עצמי בתחומים שונים. את בית הספר חילק לשלוש דרגות:

(א) הדרגה הראשונה - שלוש שנות הלימוד הראשונות, בהן ילמד הילד בעיקר מהטבע באמצעות טיולים, משחקים ועבודה. המטרה היא פיתוח החושים, רגש האחריות לעבודה והרגלי סדר וניקיון;

(ב) הדרגה השנייה - שלוש שנות הלימוד הבאות, שבהן יתרגל התלמיד להכין עבודות בכתב או בהרצאה בעל-פה. בשנים אלו תחל החלוקה למקצועות לימוד;

(ג) הדרגה השלישית - שתי שנות הלימוד האחרונות, שבהן יתורגלו עבודה מדעית עצמית והצעת "פרובלמות" ופתרוןן בכל מקצועות הלימוד. בשנת הלימודים האחרונה, תתבצע העבודה בדרך של חלוקת מקצועות הלימוד וסיכום שיטתי של כל חומר הלימודים בכל המקצועות.

בגישתו החינוכית של אידלסון ניתן לראות שהמתודה העמלנית הותאמה אל הילד יותר מאשר לצרכיה של החברה החדשה, המתהווה.

ניסיון חינוכי-עמלני נוסף נעשה בבית הספר הריאלי בחיפה. מראשיתו הוצג בית הספר הריאלי בחיפה באופן שונה מכפי שהוצגו שתי הגימנסיות שקדמו לו - "מטרתו של בית ספרנו היא לתת הכנה טכנית... שאין להקנותה, לפי דעתנו, אלא על ידי מלאכת ידיים... בהתאם לדרישותיו של קרשנשטיינר".²⁸

בית הספר הריאלי נוסד כבית הספר העמלני הראשון בארץ ישראל על פי שיטת קירשנשטיינר, כפי שזה צוין ב"פרוגרמה" של בית הספר. וה"פרוגרמה" מסבירה בית ספר עמלני מהו - "לא שיקבלו התלמידים ידיעותיהם כשהן מוכנות ומוגשות לפנייהם על ידי המורים, אלא צריכים הם להיות שותפים ופועלים אתם בשעות ההוראה... צריכים הדברים והמעשים להתהוות בידי התלמידים ... מקום עבודה יהיה בית ספרנו ... מקום עבודה רוחנית וגופנית ... אנשי מעשה אנו רוצים, שיהיו מוכנים לעבוד עבודת ארצנו, אנשים שכל מילה תהיה להם למעשה, משום שלא יידעו את המילה שאין אתה מעשה".²⁹

בית הספר הריאלי, כבית ספר עמלני, ביקש להדגיש את הפעילות העצמית של התלמידים ואת שיתופם בתהליך הלמידה, למען טיפוחם כבעלי יכולת ולא כבעלי ידיעות, בכל מקצועות הלימוד. את הרעיונות הפדגוגיים של קירשנשטיינר קישר ד"ר בירם, מנהל בית הספר הריאלי, עם הצורך הלאומי-יישובי של עם ישראל לחזור לאדמה ולעבודת כפיים.³⁰

לפי תפיסתו של ד"ר בירם, במשך שנות גלותו הארוכות הורחק עם ישראל מן האדמה ומעמל כפיים ונעשה זר לעבודה מעשית ויצרנית-חומרית. אולם עם שובו לארצו נדרש לעקור את הזלזול הגלותי בעבודה יצרנית. על פי תפיסתו החינוכית, ראוי שהחינוך יתאם בין צורכי ארץ ישראל והחברה החדשה הנבנית בארץ ובין התלמידים העבריים. החברה הארצישראלית העברית בראשית התהוותה הלאומית נזקקת לאנשי עבודה, ולכן על בית הספר העברי לספק לתלמידיו הכשרה שתהלוך צורך זה.

המשותף לכל הגישות ולכל הניסיונות העמלניים הראשונים הוא בהכרה כי החינוך העברי לא ימלא את תעודתו בחינוך הדור הצעיר, אם לא יעמיד את החינוך על יסודות של "לימוד אקטיבי", הדוגל בשיתופם של התלמידים בתהליך הלמידה, מעודד את פעילותם העצמית ומספק להם מניע אמיתי ללמידה. לפי תפיסה זו, המתודיקה של החינוך כמתודיקה של החיים קשורה לא רק בפעולת חמשת החושים, אלא גם בפעולת החוש המוטורי, הוא החוש הפעלתני והיצירתי של האדם. רק בניסיונות לעשייה, ליצירה כלשהי, יכול האדם להגיע להבנה אמיתית של עולמו ושל עצמו. שכן רק כשהאדם פועל, הוא חייב להשתמש בחושיו בנאמנות רבה יותר וביתר משמעות. כוונת ה"חינוך עמלני" ללמד את הילד אגב עבודה, במטרה לחדד ולהעמיק את אופן הסתכלותו ולהקנות לו ידיעות בדרך מתאימה לטבעו, ולא בדרך של קליטה פסיבית, המנוגדת לכל המהות הרוחנית של גיל הילדות. הלמידה מתוך עבודה תפעיל

ותגביר את כוח רצונו של הילד, תחזק את אופיו ותשיג שיווי משקל בין טיפוח הכוחות הרוחניים שלו לחידוד איברי החושים שלו.

הגישה העמלנית מבטאת אידיאל לימודי וחינוכי של יצירת אישיות אוטונומית, אולם מהבחינה האידיאולוגית הודגש אידיאל זה כנדבך בעיצובו של דור, שיהא מוכשר להשתתף

כאישיות יוצרת בחיי העם בעתיד. מבחינה זו אופייניים מאוד דבריו הבאים של בייגל: "ידיים זריזות לעבודה, ובלב מלא מרץ כביר... עבודת שרירים השותפה למוח חושב ... כמה חשובים הם בייחוד בשבילנו ... אנו נותקנו יותר מכל אומות העולם מן החיים הריאליים, מן הצד המעשי שבהם... אנו ניגשים עתה לעבודה גדולה ונוראה - לבניין מכון לאומי, לסידור חיים לאומיים ריאליים. בלי כישרון למעשים פשוטים, למלאכה רגילה - הרי לא נוכל אפילו לתקוע מסמר בקיר. בלי כוח יצירה, ודווקא יצירה ריאלית, לא נוכל ליצור שום חיים ... ואם לא נוכל בעוד מועד לחנך דורות שלמים, שהתפתחותם השכלית תהא שלובת זרוע עם רצון חזק וכישרון המעשה, תאבד תקוותנו היחידה ולא תהא לנו תקומה לעולם".³¹ יש, אפוא, ליסוד העמלני גם ערכים לאומיים וערכי חברה עברית חדשה, מלבד הטעם האנושי-חינוכי. למעט גישתו העמלנית של אידלסון, המתודה העמלנית העברית הותאמה לצרכיה של החברה העברית החדשה, המתהווה, יותר מאשר לצורכי הילד.

העבודה העצמית כגישה דידיקטית ופדגוגית עמלנית

בשל המשמעות ובשל החשיבות הפדגוגית והלאומית של העמלנות ושל החינוך העמלני הכירו רבים מן המורים העבריים בנחיצותה של דרך העבודה העצמית. להערכתו של הסופר יעקב פיכמן, "פרינציפ זה של עבודה עצמית אפשר וצריך להנהיג בכל הלימודים: בידיעת הטבע, בלימודי הספרות, בהיסטוריה, בגיאוגרפיה, בלימוד הלשון - בכל".³² והמורה נח פינס העיד כי "רבים הם המגשימים אותו בהוראות כל המקצועות".³³

התפיסה העמלנית, שהדגישה את פיתוח הכוחות היצרניים של התלמיד על ידי שיתופו בתהליך הלמידה, הבליטה את הצורך בהכשרתו של התלמיד לעבודה עצמית, כי "לא די הוא כי יקשיב הילד, כי ירכוש את חומר הלימוד וכי יזכרנו ויוכל להרצותו; תן לו לעבוד, לעבוד בעצמו, הרגילה כי לא יידע כל דבר אחר מאשר לרכוש לו את העניינים בכוח עצמו, כי יחשוב בעצמו, יחפש בעצמו, ינסה בעצמו בחומר הלימוד לעורר את כוחותיו הנרדמים ולפתח את עצמו לאיש משיכיל".³⁴ בדומה למשמעות שייחסו לעמלנות, גם לתפיסת העבודה העצמית ייחסו כוונות מעבר לעבודת כפיים או למלאכת יד. העמלנות היא השקפה דידיקטית, שלפיה בית הספר צריך לתת לא רק אוסף של ידיעות הכרחיות, הנרכשות לרוב באופן סביל ונשכחות על נקלה, אלא עליו להקנות דרך לימוד עצמית, המפעילה את הכוחות הפנימיים של הלומד. בית הספר חייב למקד את התהליך הלימודי בהקניית דרכי הסתכלות והתרשמות. תפקידו להכשיר לומד שאת רשמיו יידע להביע ולהגדיר, ואת החומר הגולמי הנאסף במוחו יעבד לערכי ידיעה, למחשבה ולכוח שיפוט עצמי.

כיצד ביקשו המורים העבריים להוציא לפועל את המטרה החינוכית-פורמלית של העבודה העצמית? דגשים שונים וכיווני פעולה דידקטיים ומתודיים מגוונים הועלו לפיתוח ולביסוסה של העבודה העצמית כדרך הוראה:

א) המורים העבריים הבינו שבעבודת הוראה, המתבססת אך ורק על השינון וכוח הזיכרון של התלמיד, יישאר בית הספר "רק בית לימוד גרוע".³⁵ במקום התייחסות לתלמיד כאל בית קיבול שהמורה מכניס לתוכו ידיעות מן המוכן, הם הציעו להראות לו את הדרך כיצד ללמוד. מנקודת מבט זו הציע המורה יצחק אפשטיין לקבוע את העבודה העצמית כיסוד לכל לימוד וכדרך הוראה באמצעות אימון השכל בצירופים קשים ובהתרת "פרובלמות".³⁶ דרך כזו של עבודה עצמית קיבלה ביטוי מפורט בהצעותיהם של מורים עבריים. כך, למשל, לפי הצעתו של יהודה רון-פולני -

"כל פרוצס של עבודה יש בו דרגות טיפוסיות, כאותן שיש למצוא בצורה פשוטה בכל פעולה רצונית: קביעת המטרה או הצגת הפרובלמה; המעבר מן הפרובלמה אל ההחלטה לקום ולפתרה; בחירת האמצעים, ובמקום שהללו אינם קבועים ומוכנים ועומדים גם המצאת האמצעים; סידורם הנכון של האמצעים; ההשתמשות המודרנית והמתמקדת באמצעים האלה, או הגשמת המטרה פסיעה אחרי פסיעה; ביקורת התוצאות לדרגותיהן לאור המטרה הקבועה; מאמצי-מניעים חדשים בשעת סכנה של כישלון פנימי או של עיכובים רצוניים; שיקול דעת מחודש ובחירת אמצעים מחודשת ברגע של שינוי-מצב בלתי צפוי, ולבסוף ביקורת התוצאות האחרונה".³⁷

ויוסף עזריהו הציע -

"מתיקון שיטת ההוראה על יסוד העבודה העצמית של התלמיד יש להתחיל את תיקון בית ספרנו... עבודת התלמיד צריכה להיות התעסקות פעילת עיונית או מוחשית, מתמידה ובלתי פוסקת, הנובעת מתוך נטיותיו הטבעיות ל'תנועה' ועבודה, להבעה ויצירה, מתוך שאיפתו הפנימית לחדור אל מסתרי העולם הסובב אותו, להתיר ספקות ולגלות תעלומות התופעות. בעצמו יסתכל, יקשיב, ימשש, ישקול, יריח, יחוש ויגיע; בעצמו יחפש, יבחן, ינסה, יקיש ויוציא מסקנות; בעצמו יעורר פרובלמות ויתירן, יתרשם ויביע".³⁸

ובסקירת דרכי ההוראה הנהוגות בחינוך העברי צוין על ידי ועד החינוך - "המורה שואף להתפתחות ההסתכלות וההבנה אצל תלמידיו. הוא משתדל שהתלמיד ימצא בעצמו את הכלל בלימוד הלשון והחשבון, יבאר בעצמו משפטים קשים בתנ"ך, ימצא את הקשר בין העובדות והתופעות, בין הסיבה והמסובב, בכל מקצועות הלימוד".³⁹

שני מושגים כרוכים בדברי המורים:

הפעילות בלמידה והלמידה העצמית של התלמיד. ברוח המגמות הפיידוצנטריות, שהתפתחו בחינוך האירופי, נתפסת העבודה העצמית, לפי גישותיהם של המורים העבריים, כדרך לימוד שבה למידה פעילה של התלמיד זהה לעשייה וללמידה עצמית, שבהן טמון הפתרון לבעיות והגילוי של מושגים ויחסים.

ב) לשיטת הלימוד הדוגלת בעבודה העצמית היה היבט נוסף – הדגשת חשיבותם של המכשירים ושל האמצעים שבעזרתם מסוגל התלמיד לקנות לו ידיעות, בדרך של פעלתנות עצמית, כפי שהובהר בדברים שהובאו קודם. כפי שהדגיש ש"י טשרנא -

"לבסוף אראה עוד על עבודות עצמיות אחדות לתלמידים: א) ציור הנהרות פרת וחידקל, הנילוס, הירדן; ציור מפות של ארץ ישראל בתקופות שונות בעזרת הספר של גוטה הנ"ל. ב) התלמידים מכינים לעצמם אלבומים מתמונות פוטוגרפיות שהם מוצאים בספרים, בעיתונים, על גלויות מצוירות וכו', וכותבים ביאורים עליהם עם קטלוג. ג) קוראים ספרים ע"ד ארץ ישראל, למשל 'שבילי עולם' לר"ש בלאך; 'הליכות קדם' לקלמן שולמאן; הספרים של לוינסקי ושל הרצל; התיאורים של הנוסעים לארץ ישראל המרובים בספרותנו; שירים ע"ד ארץ ישראל, בייחוד שירי הלוי.

המורה משוחח עם התלמידים ע"ד הספרים שקראו ואח"כ הם רושמים להם תוצאות קריאתם במחברת מיוחדת, שכל דף ודף מחולק בה לחמישה חלקים לפי הסוגים האלה: 1) שם הספר, 2) זמן הקריאה, 3) תוכן הספר, 4) הרושם, 5) הקשר עם הספרים שנקראו קודם בעניין זה. ד) רפרטים וחיבורים בכתב, למשל ע"ד ערכו של איזה מקום במובן המסחרי והמדיני בתקופה ידועה (עמק יזרעאל בתקופת התנ"ך או תולדות עיר אחת, למשל ירושלים, שומרון, יפו, טיבריה, קיסרין), עפ"י חומר הנתון ע"י המורה.⁴⁰

בעבודה עצמית זו הייתה כוונה להראות לתלמיד את הדרך לרכישת מידע וללמד אותו להשתמש בו; "מפות, ציורים, תמונות והעיקר עבודות של התלמידים כשהן מסודרות באופן ידוע, אי-אפשר שלא יעוררו את תשומת לבם של התלמידים, שלא יביאום לשאלות 'איך', 'למה' וכדומה",⁴¹ וכך העבודה העצמית, מלבד שהיא נותנת סיפוק רב ליצר הפעילות של התלמיד, הריהי משמשת אימון טבעי לעצמאות הילד בלימודיו ולהתמצאותו במקורות עזר שונים ומגוונים לשם השתלמותו.

ג) בתפיסת העבודה העצמית כדרך של הוראה וחינוך הבחינו המורים העברים בינה לבין "שיעורי הבית". "עבודת הבית" - גורס המורה חיים זוטא - עליה להיות בעיקרה או השלמת העבודה שהתחלתה הייתה בבית-הספר עם המורה, או עבודה כזו, שהלימודים בבית הספר הכשירוה שתיגמר בבית על ידי התלמידים עצמם. וצריכה העבודה הזו להיות בגבולים ידועים, לא גדולה בכמותה, אבל גם לא קטנה בערך.⁴² היינו, אין בשיעורי הבית אלא תביעה להתמקדות בחומר שהוסבר בכיתה וחזרה עליו. לעומת זאת מטרת העבודה העצמית, כאמור, לחנך את התלמיד להגיע בכוחות עצמו לפתרונה של בעיה, לחייבו לאמץ את כוחותיו הפנימיים כדי להשתלט על פרקי הלימוד המכוונים למתן פתרון או תשובה לשאלות יסוד. מכאן השוני שניתן להגדירו במשפטים מנוגדים: שיעורי הבית - עיקרם בביסוס הידוע, ואילו העבודה העצמית - עיקרה לגלות את הבלתי ידוע. המאמץ לגילוי החדש והבלתי ידוע מחייב, כמובן, אמצעים ודרכים שונים מאלה הנדרשים בהכנת שיעורי הבית.

(ד) העבודה העצמית היא פיידוצנטרית ביסודה. היא מעמידה את התלמיד במרכז, ומדגישה את צרכיו על ידי שיתופו הפעיל בתהליך הלמידה. ברם, בכך לא ביקשו חסידי השיטה להמעיט בערך עבודתו של המורה. בכל מקרה, הדגישו, העבודה העצמית "תיעשה תחת ההשגחה וההנהלה המסורתית והבלתי מורגשת מצד חבר המורים".⁴³ השגחתם או הדרכתם של המורים באה להבטיח את פוריותה של העבודה העצמית. בכוח סמכותם, מעמדם והשכלתם יכולים המורים להדריך ולקדם, לעודד את רוחם של התלמידים ולתקן טעויות.⁴⁴ אמנם דרישה זו מטילה על המורים תפקיד קשה מאוד, אך ממנה ייצאו נשכרים לא רק התלמידים, אלא גם המורים, ש"ישתחררו מן העבודה המייגעת והבלתי-פורייה לעורר במלים בלבד התעניינות לדברים שאינם מעניינים".⁴⁵

היינו, כדרך הוראה העבודה העצמית תורמת למורים בכך שהיא מונעת שחיקה וחוסר עניין, ומזמנת להם אתגרים והתחדשות בעבודתם.

המורים העבריים הגיעו להדגשת הנחיצות של העבודה העצמית כדרך לימוד והוראה בהשפעת הפדגוגיה החדשה שצמחה בשלהי המאה ה-19 ובהשפעת השיטות הדידקטיות שצמחו באותה העת מחד-גיסא, ומתוך ראיית המטרות הלאומיות של החינוך הציוני מאידך גיסא. לדעתם, העבודה העצמית עולה בקנה אחד עם תפישת החינוך הציונית, שאחד ממוקדיה הנו, כאמור, החינוך העמלני. הם מצאו בה יתרונות דידיקטיים וחינוכיים, שבכוחם לפתור כמה מהבעיות שהתלבטו בהן הפדגוגיה החדשה בכלל והפדגוגיה העברית בפרט.

המורים העבריים מצאו שהעבודה העצמית מזמנת לתלמידים פעילות עצמית, המאפשרת לא רק רכישה של ידיעות, אלא גם הפנמה שלהן, וזהו אחד מיתרונותיה. בהתייחסותו לשיטות הלימוד ה"מילוליות" מתריס אוזרקובסקי: "צאו וראו מה נשאר לצעיר או לצעירה אחר עוזבם את בית הספר מכל אותם המדעים שהלעיטום במשך שנות לימודים? מה נתקיים מלימודי הטבע, הגיאוגרפיה, דברי הימים ובמקרים רבים גם מהתנ"ך?"⁴⁶

לעומת זאת, במסגרת העבודה העצמית חייב התלמיד לברר היטב בכוחותיו העצמיים את הנלמד ובכך למנוע שכחה מהירה. בדרך זו הופך חומר ההוראה הנקלט לגורם פעיל בנפשו,⁴⁷ ומשמש כמעין מטען אפרצפיוני, המקל על הטמעתו של חומר חדש ועל העמקת ההבנה. בהשוואה לצורת הלימוד המילולית ניתן באמצעות העבודה העצמית להגיע להרמוניה גדולה יותר בין ההישגים הלימודיים לבין התועלת הפורמלית הנובעת מהם.

לעבודה העצמית יש גם יתרונות בכל הקשור לפיתוח אישיותו העצמית של התלמיד: "העבודה העצמית משפיעה הרבה על פיתוח הרצון ויצירת האופי, ואין ספק שגם החוש המוסרי מתפתח על ידי המשא והמתן החי שבין המורה ותלמידיו, על-ידי עזרתם המשותפת ויחסם החברתי";⁴⁸ "גדול ערכה החינוכי-המוסרי, לפי שהעובד עבודה זו לא יוכל להשתחרר מרגש אחריות כביר, הן בשעת פעולה והן לאחריה. ורגש האחריות הוא היסוד לכל התפתחות מוסרית של האדם, והוא מטרת כל החינוך כולו".⁴⁹

ברוח התפיסה הפיידוצנטרית ביקשו המורים העבריים לפעול למען עיצוב אישיותו ותגבור כוחותיו של הילד, וברוח התפיסה האידיאולוגית הציונית ראו בעיצוב אישיותו ובתגבור כוחותיו של הילד חלק מיצירתה של מהות יהודית חדשה ואדם חדש - לא גלותי, חופשי, ויטלי. העבודה העצמית יכלה להתאים לשתי תפיסות יסוד אלה.

בית הספר העברי יועד להכשיר את הילד ולהכינו לחייו בעתיד, לגשר על ה"קרע" שבין סדרי בית הספר ובין החיים שמחוצה לו. העבודה העצמית, ששמה לה למטרה לפתח את כישרון המעשה ואת פועל הכפיים, נתפסה כהכשרה מתאימה לחיים.⁵⁰ בהקשר זה לפי צרכיה של החברה הארצישראלית נקבעו גם ערכה ויתרונה החברתי של העבודה העצמית.

סיכום

המורים העבריים ראו בעמלנות יסוד בתהליך החינוכי. גישתם החינוכית צמחה מתוך היכרות של החידושים בעולם החינוך ועל רקע צרכיה של החברה היהודית בארץ ישראל. הם הכירו בצורך להכניס שיפורים ותיקונים פדגוגיים לבתי הספר העבריים. הלכה למעשה העמלנות העברית בארץ ישראל יצרה סינתזה ייחודית, שבה נתמזגו האידיאולוגיה הציונית והצרכים הכלכליים והחברתיים של היישוב הנבנה, והפדגוגיה העמלנית נראתה כהולמת לרעיון ולמציאות במישור החינוכי של הפרט ושל הכלל.

"המעשה הוא העיקר בחינוך" - על יסוד עמלני זה ומתוך הכרה בערך העמלנות ביקשו המורים העבריים לבסס את העבודה העצמית בלימוד ובהוראה. היסודות והעקרונות של העמלנות ושל העבודה העצמית, כפי שקיבלו ביטוי בגישותיהם ובניסיונותיהם של מורים עבריים, מצטרפים לכלל מערכת פדגוגית ברורה למדי:

- (א) התחשבות רבה בהתפתחות הפסיכו-מוטורית של הילד ובצרכים הנובעים ממנה.
 - (ב) העלאת ערך הניסיון המופק בעבודת התלמיד ובפעילותו ודחיקת הלמידה הפורמלית של תכני דעת מן המוכן בדרך המילולית של הקנייה ושינון.
 - (ג) תפיסת בית הספר כבית חינוך המשפיע על עיצוב אופיים של חניכיו.
 - (ד) הקניית הערכים החשובים לעיצוב דמותו של הדור.
 - (ה) הצבת העבודה במוקד חיי בית הספר, מתוך השקפה חינוכית ומתוך תפיסה רעיונית, שביסודן מונחת העבודה כעיסוק מרכזי בחיי האדם וכתרומתו העיקרית לחברה.
- מנקודת המבט של הפסיכולוגיה ההתפתחותית העמלנות והעבודה העצמית הן מתודות פדגוגיות ודידקטיות, המתחשבות בתהליכי צמיחתם הנפשית והקוגניטיבית של התלמידים ושמות דגש על ההתנסויות שלהם ועל הצורך לעורר בהם הנעה פנימית (מוטיבציה אינטרינזית).

כמתודות פדגוגיות לא נועדו העמלנות והעבודה העצמית להוראת מלאכה קבועה כלשהי לילדים, אך מבחינה מטריאלית הייתה מטרה להכשירם למיני מלאכה שונים ולהקנות להם

הרגלי עבודה. אוירבך הגדיר את המטרה מבחינה פורמלית: "רק על ידי מעשה מגיע האדם לעצמות אמיתית, אומנות היד היא דרך שמוליכה אל הראש",⁵¹ ובייגל הגדיר זאת כך: "לפתח את המוח על ידי תנועת הידיים, לחזק את הרצון על ידי התגברות על מכשולים שונים, לחזק את כוח הזיכרון על ידי תוספת המוצג התנועתית, לחנך חינוך מוסרי על ידי הכרת ערך העבודה והעובדים בחיים, לנטוע בלב התלמיד את מידות הדייקנות והזהירות במעשיו ובדיבורו על-ידי זה שהוא מתרגל להקדים להם מחשבה ושיקול הדעת, ולהכניסו אל החיים הטבעיים של הסביבה".⁵² היינו, למתודה העמלנית יש מטרה פורמלית לתת חינוך משולב - גופני, שכלי, מוסרי; לפתח את כל כוחות הנפש של הילד וליצור הרמוניה בין המעשה למחשבה. מכאן גם משתקפת התפיסה של "הוראה מחנכת", שלפיה תהליך ההוראה אינו רק תהליך מכאני של הזרמת ידיעות ושל הרחבת תחום השכלתו של הילד, אלא תהליך מהותי שבו מוקנים ערכים המעצבים את אישיותו.

ההערכה למושגי היסוד של הפדגוגיה החדשה ולשימוש בהם למען הצרכים הלאומיים בארץ ישראל העמידה את מושג העמלנות העברית כמעט מלכתחילה באור מקורי. מלכתחילה היה כאן רצון לראות את העמלנות ואת ביטוייה המעשי בעבודה העצמית לא רק כמתודה המותאמת לגילוי חייו של הילד, כפי שלימדה הפסיכולוגיה בת זמנה, אלא גם כדרך המקשרת בין נתוני הילדות לצורכי החברה העברית המתהווה.

במרכז ההתייחסויות וההתלבטויות של המורים העבריים עמדה שאלת הפרופורציה בין השאיפות והצרכים הלאומיים-חברתיים לבין התפיסה הפדגוגית החדשה, הנובעת מהכרת צורכי הילדות והילד והמעמידה אותם במרכז. בגישתם קבעו המורים העבריים איזו משתי התפיסות הללו, שהגיעו לכלל סינתזה ביניהן, תזכה ליתר הדגשה. בשלב זה, של ראשית התהוות החינוך העברי בארץ ישראל, על רקע ההתחבטות בשאלות היסוד של התרבות הלאומית החדשה, תפסו שאלות הקולקטיב את עמדות הבכורה ואת מרבית תשומת הלב. בשלב זה, שבו נראו עתיד העם וסיכויי גאולתו תלויים ומותנים ב"פעולה אקטיבית", בעבודה, בעשייה וביזומה של דור הבנים, לא נטו המורים העבריים לדבר על חינוך עמלני "סתם", אלא על חינוך עמלני לאומי.

“Education Through Practical Work” and “Independent Work” in Hebrew Education at its Inception in Eretz Israel, 1882-1918

David Shachar

Beyond the conceptual differences of opinion that beset the Hebrew education system in Eretz Israel from its inception, there were national education principles that had been accepted on behalf of all the educational currents. Naivety prevailed regarding the need and the importance of educating according to these principles. One of them, to which educational importance was attributed, was the principle of “education through practical work,” which was put into practice by teaching and learning “independent work.” As pedagogical perceptions and methods, these modes of learning were aimed at increasing the pupil’s independent work and participation in the learning process, and developing all of his mental powers. This was because he could only develop real character by means of “education through practical work” and “independent work.”

The Hebrew teachers’ educational approach, which considered education through practical work to be the central foundation of the educational process, attests to a knowledge of the innovations in the educational world in general on the backdrop of the needs of Jewish society in Eretz Israel in particular. This approach acknowledged the need to effect pedagogical changes and amendments in the Hebrew schools.

The question of the proportion between the aspirations and national-social needs on the one hand and the new pedagogical perception that stemmed from the acknowledgment of the child’s needs, placing them at its center, on the other, constituted the focal point of the Hebrew teachers’ deliberations and interest. The Hebrew teachers’ approach determined which of these perceptions (which together attained a state of complete synthesis) would be given greater emphasis: the esteem for the fundamental concepts of the new pedagogy and for their use in the name of the national needs of Eretz Israel designated the concepts of education through practical work and independent work not only as methods tailored to the revelations of the child’s life and individual needs, according to the psychology of the time, but rather mainly as methods that linked the factors of childhood to the needs of the emerging Hebrew society.

At this stage – the inception of Hebrew education in Eretz Israel, a stage of grappling with the fundamental questions of the new national culture – the questions of the collective were given priority and received most of the attention.

Key Words: Hebrew education, education through practical work, independent work, progressive education, pedocentricity

הערות

1. י' עזריהו (אוזרקובסקי), החינוך העברי בארץ ישראל, כתבי יוסף עזריהו, ג', ת"א, תש"ד, עמ' 13. עזריהו היה מורה מ-1899, ב"חדר המתוקן" בברונדו. ב-1905 עלה ארצה. לימד בבית הספר ברחובות וכעבור זמן החל להורות בבית הספר לבנות ביפו. בשנת 1907 השתתף בחיבור תכנית הלימודים הראשונה, המפורטת לבית הספר העממי.
2. מרדכי בן הלל הכהן, עולמי, ד', ירושלים, תרפ"ח, עמ' 184. הכהן היה סופר ועסקן ציוני. היה חבר תנועת חיבת ציון. השתתף בקונגרסים הציוניים הראשונים. נמנה על מייסדי תל-אביב והיה בין הפעילים בחייה החברתיים והתרבותיים.
3. הניסיונות הראשונים בדרכי חינוך חדשות בארץ ישראל נערכו בנסיבות חברתיות ולאומיות נוחות - בעידן של חיפושי דרך פדגוגיים ושל התהוות מסגרת חברתית ולאומית, אשר ניאותה לקבל את החדש. החינוך העברי בארץ ישראל עד לראשית שנות ה-20 נמצא במצב אשר במושגים של ימינו היה מוגדר כמכביד על המורה המצוי, אך מותיר בידי המורה, שאמונתו בכוח החינוך גדולה, אפשרויות לפתח יוזמה פדגוגית ולהגשימה בכוחותיו ובכוחות חבריו לעבודה. אפשרויות אלה הלכו והתמעטו משנות ה-20 ואילך, ככל שהפעולה החינוכית הוכנסה לתוך מסגרת המחייבת את המורה ואת התלמידים כאחד.
4. א"ל שחורי, "הוראת המלאכה בבית-הספר", ספר היובל של הסתדרות המורים, תרס"ג-תשי"ג, ירושלים, תשט"ז, עמ' 260.
5. י' עזריהו, החינוך העברי בארץ ישראל, ג', עמ' 230.
6. ב' ברנר, "המטרה המרכזת", החינוך, ט' (תרפ"א), עמ' 78.
7. עזריהו, שם, עמ' 230; דוגמאות ליישום שיטת העבודה העצמית: פירוט סדר השיעורים בבתי הספר העבריים במוצא ובבאר יעקב לשנים תרע"ח-תר"פ - ארכיון ציוני מרכזי (אצ"מ) S2/128, בבית הספר התיכון הריאלי בחיפה - שרה הלפרין, ד"ר בירם ובית הספר הריאלי, ירושלים 1970, עמ' 187. ראה גם עדותו של המורה נח פינס: "על נחיצותה של העבודה העצמית אין כמדומני להרבות דברים. בימינו אלה אין כמעט מורים שאינם מודים בו לפחות להלכה, ורבים הם המגשימים אותו בהוראת כל המקצועות". על כך: נ' פינס, "הקדמה לפרוזדור" (תרס"ט), בתוך: נ' פינס, כתבים פדגוגיים, ת"א, תש"א, עמ' 162. פינס היה משנת 1892 מורה בחדר המתוקן בורשה. בשנת 1914 עלה ארצה ולימד בבית-המדרש למורים ע"ש לווינסקי.
8. פ' אוירבך, "יסוד העבודה בבית הספר", החינוך, א' (תר"ע), עמ' 177. אוירבך נולד ב-1878 בעיר קשינב. בשנת 1897 החל לעסוק בהוראה בחדר המתוקן בקשינב. עלה ארצה ב-1908 ושימש מורה למקצועות הטבע בבית הספר לבנות ביפו.

9. ' רון פולני, "דרך החינוך - לאן"? ספר היובל של הסתדרות המורים, תרס"ג-תרפ"ח, ירושלים, תרפ"ט, עמ' 25. רון-פולני עלה ארצה בשנת 1906. למד בסמינר 'עזרה' למורים בירושלים, וכאן הושפע מרעיונות החינוך החדש אליהם התוודע.
10. א' ברמן, תולדות החינוך, ת"א, 1949; ג"ס ברובאכר, בעיות החינוך בהתפתחות ההיסטורית, ת"א, 1965; L.A. Cremin, The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957, New-York, 1961.
11. חקירת השפעותיהם של פדגוגים אלה מהווה נושא בפני עצמו, וכאן אנו מבקשים לרמוז על עיקרי השפעותיהם. בספרות הפדגוגית הגרמנית והרוסית נודעו כתיבה של פדגוגים אלה ולספרות זו נודעה השפעה מכריעה על המורים העבריים, השפעה שנבעה מן הזיקה הלשונית שלהם לשפות הרוסית והגרמנית. על השפעותיהם ראה: א"ע סימון, "הפילנתרופים הפדגוגי והחינוך היהודי", ספר היובל לכבוד מרדכי מנחם קפלן, ניו יורק, תשי"ג, עמ' קמ"ט-קפ"ח. על השפעת פדגוגים רוסים וגרמנים ראה דבריו של ח' אורמיאן באנציקלופדיה החינוכית, כרך א', עמ' 956, 963. על השתקפות דעותיהם של המורים העבריים בתפיסותיהם העמלניות נראה בהמשך.
12. פ' ליפוביצקי, רעיון העבודה בספרות העברית החדשה, הוצאת במעלה, ת"א, 1934, עמ' 15.
13. מ' אליאב, החינוך היהודי בגרמניה בימי ההשכלה והאמנציפציה, ירושלים, תשכ"א.
14. פ' אורבך, יסוד העבודה בבית הספר, עמ' 180.
15. ' עזריהו, החינוך העברי בארץ ישראל, ב', עמ' 294-295.
16. פרוטוקול ועידת המורים העבריים בארץ ישראל, אלול תר"פ, הארכיון לחינוך יהודי (אח"י) 518.
17. ' אוזרקובסקי (עזריהו), "לשאלת התיקונים בבתי ספרנו", החינוך, ה (1921), עמ' 285.
18. ז' יעבץ, "בטח בדד", גאון הארץ, ירושלים, 1894, חלק ב', עמ' 10. השווה ז' יעבץ "על דבר החינוך לילדי האיכרים בארץ ישראל", הארץ, תרנ"א. יעבץ (1874-1924) היה סופר, מורה והיסטוריון. עלה ארצה ב-1888 והיה בין ראשוני המורים העבריים. ניהל את בית הספר העברי בזיכרון יעקב. כתב ספרי לימוד בתולדות ישראל.
19. א"ד גורדון, "אוניברסיטה עברית", הפועל הצעיר, 43-44, 1913.
20. ' אהרונביץ', "רעיונות על החינוך המוסרי-חברתי", החינוך, א' (1910), עמ' 339. אהרונביץ' עלה ארצה בשנת 1906. היה איש "הפועל הצעיר". הרבה להתעניין ולכתוב גם בענייני החינוך בארץ.
21. נ' טורוב, "אידיאלים חינוכיים", הפועל הצעיר, כרך 12, חוברת 5-6, תרע"ט. טורוב עלה ארצה ב-1907. ניהל את בית המדרש למורים ע"ש לווינסקי, היה עורך "החינוך" בשנותיו הראשונות.
22. פ' אורבך, "יסוד העבודה בבית הספר" (לעיל, הערה 8).

23. יצחק אפשטיין שימש כמורה בבית הספר בראש פינה מימיו הראשונים. מ-1891 שימש מנהל בית הספר העברי בצפת. בשנת 1898 פרסם את מאמרו הידוע "עברית בעברית", שבו הסביר את משמעותה של השיטה הטבעית נוסח רוסו: במקום שינון סתמי יש להנהיג בתכנית הלימודים את ההתבוננות בטבע ובסביבה ויש לבחון כל דבר ביד ולראותו בעין. שרטוט זה של הסתכלות ועמלנות הוא הנופך המיוחד שמעניק אפשטיין לשיטה הטבעית. על גישתו זו של אפשטיין ועל השפעתו העיד המורה י. הלפרין, כי אפשטיין שימש עבור רבים מן המורים "אבוקה אשר לאורה הלכו מחנכים בארץ. הוא גילה את ערך החושים והתנועה בהוראה והטיף לעמלנות עוד בטרם נקראה שיטה זו בשם". על כך: י. הלפרין, "המורה", ספר היובל של הסתדרות המורים, תרס"ג-תרפ"ח, עמ' 192.
- בשנת 1920 פרסם אפשטיין את מאמרו "תורה ועבודה בחינוך", שניתן לראות בו המשך לגישתו ההסתכלותית והעמלנית שמכבר הימים עם דגש מובחן יותר מבחינה פסיכולוגית על עיסוקו של הילד או על 'עמלנותו' כגורם המספק מניע אמיתי ללמידה, המאפשר לו ניסיון בלתי אמצעי והמפגיש אותו עם המציאות. על כך ראה: י' אפשטיין, "תורה ועבודה בחינוך", החינוך, ה (1920), עמ' 20-2.
24. י' אפשטיין, "תורה ועבודה בחינוך", עמ' 18-19.
25. את גישתו העמלנית פרסם לראשונה במאמר בשם "התורה והעבודה" בקובץ "דרכנו" שהודפס באודסה בשנת 1916. המאמר כונס לכרך א' של כתבי בייגל (אביגל). ראה: משה אהרון בייגל, "תורה ועבודה, קיצור מסכת הוראות לשיטה העמלנית בבית הספר", במסכת, מאמרים בשאלות חינוך והוראה, ת"א, תרצ"ז. בייגל נולד באוקראינה בשנת 1886. ב-1903 הוסמך כמורה לבית ספר עממי. יסד חדר מתוקן. ב-1911 התקבל לקורסים הפדגוגיים (הקורסים הגרודנאים) של "חברת מפיצי השכלה" בהדרכתם של א' כהנשטם וש"י טשרנא. כאן החלה התעניינותו בשיטות החינוך העמלני ברוח החינוך החדש הפרוגרסיבי.
26. ד' אידלסון, יומן עבודה בבית הספר בהרטוב בשנים תרע"ה-תרע"ו, אח"י א-61. דיון נרחב על יומנו של אידלסון ראה: ש' רשף, חינוך חדש בארץ ישראל, תרע"ה-תרפ"ט, ת"א 1985.
- אידלסון עלה ארצה בשנת 1906. למד בסמינר למורים של חברת 'עזרה' בירושלים. ב-1911 נתקבל כמורה בבית הספר של יק"א בשפיה. ב-1913 נסע לגרמניה ולשווייץ והשתלם בלימודי פסיכולוגיה ופדגוגיה. בשנת 1915 עבר למושבה הרטוב ושימש בה כמורה, ובה יישם את הגישה העמלנית. בדרך זו המשיך ללמד בבית הספר לבנות ביפו משנת 1919. בשנת 1921 פתח יחד עם פולני גן ילדים ובית ספר עמלני פרטי אשר הפכו בשנת 1924 לבית החינוך לילדי עובדים בתל-אביב.

27. פרוטוקול אספת המורים, אח"י תיק 518. ראה גם: ד' אידלסון, "התקופה שלאחר המלחמה וחיפושים בחינוך", ספר היובל של הסתדרות המורים, תרס"ג-תשי"ג, עמ' 308-312.
28. "פרוגרמה לכל שנות הלימוד", בית הספר הריאלי חיפה, תרע"ד, עמ' 1 - 3.
29. שם, עמ' 5.
30. ש' הלפרין, ד"ר בירם ובית הספר הריאלי, ירושלים, 1970, עמ' 108, 139-140.
31. מ"א ביגל, תורה ועבודה, עמ' 13. השווה עם דברים דומים: לוריא יוסף, החינוך בארץ ישראל, דין וחשבון, מחלקת החינוך בארץ ישראל, תרפ"א, עמ' 47; תמצית הפרוטוקולים של ישיבות הוועדה לעיבוד תכניות בשביל בתי הספר העממיים הכלליים, הוצאת ועד החינוך, ירושלים, תר"פ, עמ' 6.
32. י' פיכמן, "על החינוך" מעברות, א' (תר"פ), עמ' 314.
33. נ' פינס, "הקדמה לפרוזדור", עמ' 162.
34. י' גלס, החדר - פדגוגיקה עברית, ספר עזר למורה, סט. פטרבורג, תרס"ה, עמ' 73. גלס היה מורה בחדר המתוקן. הרבה לכתוב על ענייני חינוך בכלל ועל החינוך העברי בפרט. בענייני החינוך העברי כתב ב"החינוך".
35. י' אוזרקובסקי (עזריהו), "לשאלת התיקונים בבתי ספרנו", עמ' 286.
36. י' אפשטיין, "תורה ועבודה בחינוך", עמ' 2.
37. י' רון פולני, "העבודה העצמית וערכה בחינוך", החינוך, ה (תרפ"א), עמ' 313.
38. י' אוזרקובסקי (עזריהו), "לשאלת התיקונים בבתי ספרנו", עמ' 287.
39. סקירות של ועד החינוך על החינוך העברי בארץ ישראל, תרפ"ב, אצ"מ S2/391.
40. ש"י טשרנא, "לשאלת ההוראה של ההיסטוריה העברית" (תרע"ז), בקובץ - טשרנא ש.י., סוגיות בחינוך והוראה, הוצאת הסתדרות המורים, ת"א, 1967, עמ' 348. טשרנא (1878-1932) היה מורה בחדר המתוקן בליטא. היה מראשי הקורסים הפדגוגיים בגרודנה. כתב ספרי לימוד ומאמרים בנושאי חינוך.
41. ד' ויסמן, האקונומיה של עבודת ההוראה, ת"א, תרפ"ב, עמ' 21.
42. ח"ל זוטא, "המלאכה בהוראה", החינוך, א (1910), עמ' 290. זוטא עלה ארצה ב-1903 ושימש מורה בבית הספר לבנות ביפו.
43. ד' ויסמן, שם, עמ' 21.
44. י' עזריהו, "לשאלת התיקונים בבתי ספרנו", עמ' 288.
45. ג' ויסמן, שם, עמ' 21.
46. י' עזריהו, "לשאלת התיקונים בבתי ספרנו", עמ' 287.
47. י' עזריהו, "החינוך העברי בארץ ישראל", א', עמ' 35.
48. פ' אוירבך, "יסוד העבודה בבית הספר", עמ' 181.
49. י' פולני, "העבודה העצמית וערכה בחינוך", עמ' 317.

50. ד' אידלסון, יומן, עמ' 10.
51. פ' אורבך, "יסוד העבודה בבית הספר", עמ' 176.
52. מ"א בייגל, "תורה ועבודה", עמ' 16.