זכרונות מחנך עברי

מאת

אריה ליב הורוויץ

מנהל־אמריטוס, לשכת החנוך

דיקן־אמריטוס, בית המדרש למורים

בוסטון, מס.

כרך ג׳

הוצאת לשכת החנוך, בוסטון, מס.

בשיתוף עם

הוצאת ספרים מ. ניומן בע״מ

ירושלים / תל־אביב תש״ך

Digitized by Touro College Libraries
For Project Zikaron
www.zikaron.tourolib.org
2022

midtown

כל הזכויות שמורות למחבר
נדפס בישראל
All Rights Reserved
Printed in Israel

דפוס י. שלומי, תל־אביב, רח' נחמני 43 — טל. 66298

11/18/97

Kew Gardens Hills

ZICHRONOTH MEHANECH IVRI

Memoirs of a Jewish Educator

by

LOUIS HURWICH
Dean-Emeritus, Hebrew Teachers College
Superintendent-Emeritus, Bureau of Jewish Education
Boston, Mass.

PART III

Bureau of Jewish Education
Boston, Mass.
1960

9/25/2000

תוכן

ביקור בארץ ישראל 1

ביקורי בארץ ישראל ב־1934, 1. במצרים 6. בארץ האבות 16. אצל „הכותל" בתשעה באב 25. חיי הרוח 28.

„המועצה הארצית למען החינוך העברי" . 36

נסיון במתודיקה בהוראה עברית . . . 38

„עברית על פי משחקים ופעולות" 38. הישגים 54.

איטרות בין ילדים עברים 61

טבלא י"ג: שכיחות האיטרות בין 6,784 ילדים 65. טבלא י"ד: איטרים יהודים בכיתות הנמוכות בבתי הספר הכלליים 65. טבלא ט"ו: אחוז האיטרות בבתי הספר העברים על פי הכיתות 66.

„אגודה עברית" 69

כיתות לנוער ולבוגרים 73

תרגום „בבא מציעא" לעברית 76

פרפראות 81

נסיון לחנך נואמים מבין מסיימי בית המדרש 81. בית כנסת לתלמידי בית המדרש 84. בוסטון כאחד המרכזים ליצירת ספרי לימוד עברים 86.

משפחתי 88

„ספר טורוב" 110

מחלותי 113

נסיון בשטח העבודה החברתית 123

כיתות לתלמוד 130

„האשה הלמדנית" 135

מחנה עברי־לימודי „יבנה" 141

מחנה „יבנה" 141. חבלי לידה 151. „גן יבנה" 161. מדוע אדמו פני? 166. סידור המחנה 172. שבת ב„יבנה" 157. תשעה באב ב„יבנה" 179. תכנית הלימודים בעונת 1947, 181. טבלא ט"ז: היקף הלימודים וההישגים בעונת 1947, 184־85. פעולות ומקרים ב„יבנה" 186. הצד הכספי של „יבנה" 194. נעילת העונה ב־1947, 196. סוף דבר 198.

החינוך בשנות מלחמת העולם השניה . 204

זוטות בשנות המלחמה 207
שלושה שנתבקשו לישיבה של מעלה . . . 216
„רליסד טיים". 218
אחרי מלחמת העולם השניה. 230

בשנות החרום 230. ה„ישיבות" 236. טבלא י"ז: ההרשמה בבתי הספר העברים בניו־יורק ב־55־1954, 238. בית המדרש למורים 241. לשכת החינוך 243. טבלא י"ח: תקציב הסתדרות הצדקה לחינוך בשנים 47־1946 ו־57־1956, 244. הדרישה למורים עברים 244. תכנית הלימודים 245. פעולות־חינוך עם מנהלים ומורים 247. חינוך בוגרים 248. ספריה פדגוגית 248. הרשמת תלמידים 248. טבלא י"ט: הרשמת תלמידים לפי סוגי בתי הספר בשנים תש"ט־תשט"ו במטרופולין בוסטון 249. טבלא כ': הגידול היחסי בהרשמה בתש"ט־תשט"ו 250. טבלא כ"א: חלוקת התלמידים בבתי הספר העברים לפי הכיתות בתשט"ו 251. תמיכה כספית לבתי הספר העברים 253. כוחה של הלשכה 255. מחנות־קיץ יומים 257. בתי הספר ליום הראשון 258. סוף דבר 261.

„בתי הספר העברים המאוחדים" 263

„בתי הספר העברים המאוחדים" 263. טבלא כ"ב: ארגונים של בתי מדרש לרבנים, של בתי כנסיות, ושל רבנים 278. נסיון להביא לבוסטון את הנוהג של בתי הספר הכנסתיים 284. מסירת מפתחות 291.

נספח

שני בתי ספר למופת 295. שנים שנכנסו לפרדס 316. בית הספר הכל־יומי („ישיבה") ותביעותיו 337. עיקר חסר מן הספר 342. בתי המדרש למורים בארצות הברית (תמצית מיסקר) 348. על חינוך מורים 391. בחינות סופיות, בית המדרש למורים דבוסטון, תרפ"ה 398. שיר בית המדרש למורים 422. דר. בנימין י. שבח 423. הסתדרויות הצדקה והחינוך העברי 426. נעורים וזקנה 434. תכניות „מפיצי שפת עבר וספרותה" בשנים תרס"ה—תר"ע, תרע"ג 445.

מפתח 449

תמונות

רודה וברוך 97
ח. א. פרידלאנד, מנהל „בית הספר הלאומי לבנות", ניו־יורק, 20—1911 296
דר. ישראל קאנוביץ, מנהל ה„תלמוד תורה דמורד העיר", ניו־יורק, 44—1912 297
דר. שמשון בנדרלי, מייסד „לשכת החינוך" הראשונה בארצות־הברית 329

תקופת בוסטון II

ביקורי בארץ־ישראל ב־1934

א.

עוד לפני נישואינו בילתה רעיתי שמונה חדשים בארץ ישראל (22—1921). היא לימדה שם אנגלית ב„בית הספר לבנים" ובגימנסיה „הר־צליה" אשר בתל־אביב. היא סיירה את הארץ לארכה ולרחבה. חיי המקום נתחבבו עליה, ומאז נישואינו ב־1923 דיברה על התיישבות קבועה בארץ ישראל. ביקור קצר שלי ישמש סולל־דרך לעלייתנו. אבל אגב עבודתי הכיתי שרשים עמוקים בבוסטון. ברור היה לי בשנות העשרים שלפני המשבר, ובשנים הסמוכות לאחר פרוץ המשבר, שאם אצא את בוסטון ייסגר בית המדרש ורמת החינוך בעיר תרד פלאים. וככה נדחה ביקורי משנה לשנה. באביב 1934, בעיצומו של המשבר, אמרה רעיתי: „אסור לדחות את ביקורך בארץ ישראל עוד יותר. נעשה מה שנעשה, אבל סדר נא לנסוע לירחי החופש הבאים". שני ילדים היו לנו אז. בני היה תינוק בן חצי שנה. לא היתה אפשרות לכל המשפחה לנסוע ביחד. הסכמתי לדעת רעיתי. החלטתי לצאת לעשרה שבועות, שחמשה מהם אבלה בדרך ובביקורים חטופים בצרפת ובאיטליה, וחמשה בארץ.

יצאתי ב־11 ביוני 1934 באניה צרפתית „לפיעט". מספר הנוסעים היה פחות ממספר המלחים והמשרתים שבאניה. השרות היה מצויין בתכלית. הושיבוני באולם האוכל ביחד עם פרופסור להיסטוריה במדינת וויאומינג, שבארצות הברית. הוא ורעיתו, ועלמה שנסעה לפריז על יסוד פרס באמנות שניתן לה לשם זה, היינו רביעיה אצל שולחן מיוחד. זה היה במחלקה השניה. הצרפתים עושים כל ארוחה פולחן. ארוחת הבוקר והצהרים ארכו $1\frac{1}{2}$ שעה כל אחת; ארוחת הערב — שתי שעות. וככה בילינו יום יום חמש שעות מסביב לשולחן האכילה. זו היתה לי הפעם הראשונה לראות איך שעושים את האכילה לחוויה יומית שהיא תל תלפיות לכל תכנית היום. אבל היתה לי עוד חוויה שלא שערתי מראש.

שלושת האנשים שישבו אצל שולחני היו מנומסים והשתייכו לשכבה הגבוהה של האינטליגנציה האמריקאית. כיהודי יחידי ביניהם הרביתי לשתוק. חפצתי לעמוד על טיבם של אנשים הרחוקים מהיקף עולמי. השיחה בין שלושתם היתה שוטפת כל הזמן. הם הרבו לדון על המאכלים שהוגשו על ידי המלצר, שהיה מנוסה וחרוץ. הם גם הרבו לספר על ארוחות שאכלו במאורעות ובמצבים שונים. התפלאתי לשמוע כיצד זוכרים הם כל פרטי הפרטים של התפריט, לא רק את שמות המאכלים, אלא גם דרך הכנתם עם תבלינים שונים והגשתם לשולחן. הכל היה ברור ומפורט וחרות בזכרונם כאילו קרה הדבר לפני שעה או שעתים. כך עברה ארוחת הבוקר. כך גם בארוחת הצהרים והערב. אמרתי, אפשר ואין להם שום דבר אחר במשותף והם ממלאים את הריקנות בשיחות על אכילה, שהיא חוויה שווה לכל אדם. אבל גם ביום השני והשלישי, עד היום האחרון לנסיעה ועד בכלל, שלט אותו נושא בכל שיחתם, חמש שעות ליום. יתר על כן: נפגשתי אתם כמה פעמים בין הארוחות, והם היו כמעט תמיד בצוותא, גם אז היתה האכילה נושא שיחתם.

זכורני את זקני ר' מיכל, זכרונו לברכה, שבביתו גדלתי. אכילה היתה שייכת לסוג של „ומותר האדם מן הבהמה אין". לכך נוצרנו. „על כרחך אתה חי", והחי צריך למלא את בטנו הרעבה מדי פעם. מעולם לא נפל בביתנו דבר בשל האכילה. מי ישים לב לזה? אתה אוכל מה ששמים לפניך ושוכח הכל ברגע שאתה קם מעל השולחן. עד היום אינני זוכר מארוחה לארוחה מה שאכלתי בארוחה הקודמת. וזה לא מפני שאינני נהנה מאכילה ושתייה. גם מאז נשאתי אשה לא נפל מעולם דבר בביתנו בגלל מנה שלא הותקנה כראוי, או איזה תבשיל שנקדח מאיזו סיבה שהיא. רעיתי דוקא מומחית בעניני דיאטה. היא אשת חיל באמנות המטבח, ממש כאמה, שכל באי ביתה היו מהללים את מעשי המאפיה והבישול שלה. אלא שאצלנו היה כל זה מעשה־אגב בתכנית החיים, שברוב רובם הם מתמלאים בעניינים אחרים לגמרי. מטעם זה היתה לי הפגישה עם שכני באניה תופעה מוזרה כל כך.

הפרופסור היה קונסרבטיבי קיצוני בהשקפותיו. באחת משיחותינו אמר, שלדעתו אפשר שגם אמריקה צריכה לסדר אצלה משטר של controlled economy, כלומר מהול בפשיזם. זה היה כשנה וחצי אחרי עלות היטלר לשלטון, ותריסר שנים לרודן מוסוליני באיטליה.

כמעט בכל יום שיחקנו שחמט. זה היה בתקופה שעדיין הייתי בן־בית במשחק זה. גברתי עליו, וכנקמה על הדגשת־יתר של ה„בהמיות" שבחיים לא נתתי לו לזכות אף פעם.

קול יעקב, ידי עשו; טל השמים ומשמני הארץ; ירושלים של מעלה, וגרגרנות לתיאבון של מטה. זה לעומת זה חזיתי בימים ההם.

סדק נפתח לפני בפינת עולמו של „גוי".

ב.

שהיתי ארבעה ימים בפריז. „איכסנוני במלון „די־קסטיל". מפי מר יצחק ניידיטש, שחשבתי לי לזכות לבקרו, נודע לי שלמלון זה יחוס מיוחד: דר. הרצל היה מתאכסן בו בקביעות. בו כתב את „מדינת היהודים" ו„הגיטו החדש". מר ניידיטש הוסיף שבפריז אתה מוצא מלון חדיש, משוכלל בכל הנוחיות החדישות, ובכל זאת עולה האיכסון בו פחות מאשר במלון אחר שממולו, הרחוק ממנו כמה תחומי־שבת בנוחיות, שרות וציוד. הטעם הוא ב„יחוס" של המלון, וכל שיחזוסו גדול מחברו מרובים הקופצים עליו ומחיריו גבוהים יותר.

ראיתי בזה שלטון הרוחניות על הגשמיות, ואמצא קצת נחמה על גשמיות שכני באניה.

שאלתי על מצב החינוך בפריז. נודע לי שקיים בה בית מדרש למורים. הלכתי לבקרו. דר. ליבר עמד בראשו. הוא דיבר עברית רהוטה. הוא סיפר לי על המצב הירוד מאד של החינוך העברי בעיר. לכיתות לא הזמינני, אף על פי שהבעתי את רצוני לבקרן. הבנתי את הסיבה — ואצטער.

סיפרו לי שכחמשים אלף יהודי המזרח התיישבו בפריז. נפגשתי עם אחד המנהיגים הרוחניים שלהם, רבי עובדיה. הוא דיבר עברית רהוטה. בשבת הלכתי לבית כנסת של יהודי המזרח. בשום פנים לא יכולתי לעקוב אחרי התפילה. אמרתי אחכה עד שנגיע לקריאת שמע. אחרי המלים הראשונות של החזן, ואחרי חזרו על סופי הפרקים, אבדתי את דרכי. „אחכה לחזרת הש"ץ", אמרתי לעצמי, אבל גם אז הייתי אובד דרך אחרי המלים הראשונות. בשום פנים לא יכולתי לעקוב אחרי החזן. הכל צלצל באזני כשפה זרה. רבי עובדיה באר לי אחר כך שהקושי הוא לא בהברה השונה של האותיות והמלים אלא בניגון ובהטעמה שהם שונים משלנו, האשכנזים.

מר ניידיטש סיפר לי שתושבי צרפת היהודים מביטים מגבוה על היהודים הבאים מארצות אחרות, ובפרט על הבאים מרוסיה. נזכרתי ביחס

היאַהודים הגרמנים ליהודים הרוסים באמריקה. „סדנא דארעא חד הוא".

מפריז נסעתי לוויניציה, שבה עשיתי רק יום אחד. כרבים אחרים הבאים מרחוק הייתי מלא התפעלות ממראה עיני, מהתעלות המשמשות כרחובות, מהבניינים ומהאנשים. האנשים הפליאוני והפתיעוני. מהשנים שגרתי באיסט סייד, ניו־יורק, רגיל הייתי להביט על האיטלקים כעל אנשים שאינם זזים בלי סכין ואקדח בכיסם. נוחים הם לכעוס, ושומר נפשו ירחק מהם בשעת כעסם. כמו כן נמצאו אנשים שהרבו לדבר על אגודות פושעים איטלקים, שהמפורסמה בכולן היא „מאַפיה", שגם הממשלה היא חסרת אונים לעומתה. מטעם זה הייתי כולי מתוח ודרוך ביותר בדרכי על אדמת איטליה. הפחד עוד גדל בידעי שהרודן מוסוליני הנהיג ממשלת בלהות, ועל כל צעד יש מרגלים ומלשינים. אבל עם המגע הראשון התחיל פחדי להתנדף. איכסנוני במלון מצויין, ומכל האווירה נדף שקט, ביטחון, אמון באנשים הסובבים אותך. כל היום הלכתי לבדי ממקום למקום. נסעתי בגונדולה, ביקרתי מקומות־ראווה, חנויות. נתרשמתי מהאנשים הנוחים, הישרים, ובשום אופן לא יכולתי לחשוד במישהו. בטחוני גדל עד כדי כך שבערב סובבתי ברחובות הצרים, מרחוב לרחוב, ומשכונה לשכונה בלי שום פחד. שאלתי לדרכי ואנשים ענוני באדיבות ומתוך רצון לעזור לאורח. ככה הלכתי ברגל כמעט עד חצות הלילה, ואז שבתי למלוני.

במשך היום ביקרתי את הגיטו היהודי. רק יהודים מעטים נמצאים בוויניציה עכשו. ביקרתי שני בתי כנסיות. באחד היה מפתח בית הכנסת, שנבנה לפני קרוב לחמש מאות שנה, שמור בידי אשה נוצרית. נמצא לי מורה דרך שפתח לפני את הדלת. השמש פתח לפני את ארון הקודש. על אחד מספרי התורה היה טס כסף ועליו רשום שספר תורה זה הובא מפליטי ק"ק קנטון בשנת תקס"ו, שברחו על נפשם לוויניציה. על הטס היו שמות המשפחות שניצלו: וינטורה, מלאך, כהן, דילה בילה, פורטו, דולמידיקו, לוי, ירק, סקאראמילה, מרסילוף, קלורלו. האור היה חיוור ביותר ואפשר שטעיתי בהעתקת השמות.

הבטתי על הטס ועל הספר הקדוש ואומר לנפשי: לו ניתן פה לתשמישי קודש אלה, כמה היו יכולים לספר!

לא שערתי אז שמאחורי הכותל עמדו כבר קלגסי היטלר ומוסוליני, ומה שנעשה ליהודים עד אז היה כמשחק ילדים לעומת מעשי־תופת של מפלצות־אדם אלה.

כארבעים אלף יהודים חיו באיטליה בקרב אוכלוסיה של ארבעים מיליון איש. לפי דברי אלה שנפגשתי אתם, ואחד מהם היה מורה עברי, אנאלפבטיות יהודית היא חזיון מקיף בכל יהדות הארץ. נישואי תערובת הולכים ורבים. המורה, שבא מארץ ישראל, ניסה להנהיג בבית ספרו מעט דיבור עברי. בעת דברי עמו עברו עלינו ילדים אחדים. הם עמדו לסקור את האורח שהכירו שהוא אמריקאי. הילדים ביטאו כמה משפטים בעברית. המורה היה יחידי, ולו מספר קבוצות שונות בגיל, ומה אפשר לתת לכל קבוצה?

למחרת בבוקר השכם נסעתי לטריעסט. היו לי כשלוש שעות עד הפלגת האניה. אמרתי לסייר קצת את העיר. בכל מקום באיטליה שוטטו בימים ההם, ימי מוסוליני, אנשי צבא. בטריעסט נמצאו כמעט בכל פינה. שאלתי לשכונת יהודים אבל לא קיבלתי מענה ברור. הלכתי מרחוב לרחוב. חפצתי לראות את העיר. ראיתי שמספר אנשי הצבא הולך וגדל בכל עבר, לא הבנתי את הסיבה. היה לי עוד כשעה וחצי, די זמן לשוב לחוף בטקסי. פתאום ניגש אלי חייל וירמוז לי ללכת לקצה המרובע. בהגיעי שמה רמז לי חייל אחר ללכת בכיוון ידוע, וככה מחייל לחייל עד שציוו לי לבסוף להיכנס לבנין. בבנין פגשני בן אדם לבוש בגדי אזרחים וישאלני אם אני אמריקאי. הראיתי לו את נייר‌ותי.

„נכנסת לתחום צבאי, וזה אסור. הצילמת איזה דבר?" מצלמה היתה תלויה עלי, לאשרי היה בה סרט חדש.

„לא", אמרתי. „הבט נא וראה, הסרט מתחיל ממספר אחד".

„ומדוע נכנסת לתחום זה?"

בארתי שהיו לי כשלוש שעות פנויות. מעולם לא הייתי באיטליה. מה שראיתי עשה עלי רושם מצויין. פשוט, חפצתי לראות עיר יפה זו. הלכתי בלי מטרה ולתומי תעיתי. מספר פקידים סבבוני. הם פתחו את תיקי. מה שמצאו לא עורר שום חשד. כנראה הבינו ש„מלמד" לפניהם.

„טוב", אמר איש שיחי. אני מדביק את הבול הזה על התיק. שאהו באופן שיראוהו. לך ישר אל אנייתך, ואיש לא יגע בך".

העובדה שהסרט במצלמה היה במספר אחד הצילתני. אחרת היו מעכבים אותי עד שיפתחו את הסרט. שנים רבות שמרתי את הבול על תיקי, לזכרון שהכנסתי את ראשי בלוע הארי — ויצאתי בשלום.

במצרים

ו

קרוב לצהרים הפלגנו לאלכסנדריה. בין הנוסעים היו רבים שאמרו לבקר את פלשתינה. הגענו לאלכסנדריה בבוקר השכם. אמרו לנו שעלינו לשוב לפני חצות הלילה. האניה תעגון באלכסנדריה גם מחר. תיכף כאשר ירדו הנוסעים הראשונים התנפלו עליהם כדבורים „מורי הדרך" הערבים. כל אחד משך נוסע אליו. בקושי גדול נחלצו מהם. הם נשמטו לאט לאט, ועד אשר נעלמו מן העין עוד נראו ערבים שנגררו אחריהם ודיברו בלי הרף שיקחום אתם. אלה שהכירו את הארץ הזהירו אותנו מתת למישהו מהם להילוות אלינו, אחרת ידבק כעלוקה וידרוש מי יודע כמה שכר־טרחה.

חכיתי עד אשר שכך ה„יריד". הככר היתה כמעט ריקה. „עכשו", אמרתי, „אפשר כבר לרדת". אבל טעיתי. כמעט שהצגתי את רגלי על הארץ צצו מכל עברים ערבים שצעקו באנגלית, צרפתית, גרמנית ועוד לשונות, וכל אחד מינה את עצמו למורה־דרך לי. אמרתי שאין אני רוצה בשום מורה דרך. אולם הם סבבוני, וכתריסר אנשים הלכו אתי. שוטר עמד שם. פניתי אליו בבקשה שיחלצני מהם, אבל הוא לא זע. אז נשארתי במקומי ולא זזתי כלל. „סורו ממני", אמרתי מדי פעם. אחרי עשר דקות בערך החלו להתפזר. נשארתי לבדי ואתחיל ללכת אל העיר. במרחק ידוע הלך אחרי אדם ובאנגלית חזר ואמר: „אני אינני „דרגומן" — מורה דרך. אין לי שום עסק אתם. צר לי שאספסוף זה מצעֵר אנשים טובים הבאים לראות את הארץ". השבתי שהוא משתדל להכניסני בשיחה אתו. לא עניתיו. הוא המשיך: „אני הכובס של החוף. באתי לקחת את הכביסה מאנייתך וארא איך שהם מסובבים אותך. זוהי חרפה ובושה". כה המשיך לדבר כשאני ממשיך את דרכי. אחד או שנים ניסו לגשת אלי אבל הוא הרחיקם. שאלתיו לחפצו. אז אמר לי באנגלית די רהוטה שאין לו שום עסק עם הדרגומנים. הם מתפרעים כל כך עד שהם ממיטים חרפה על מצרים בעיני כל הבא לתור אותה. הוא מקומי, והוא מכיר את העיר. הוא לא יקבל שום שכר או מתנה אפילו אם אפציר בו. מתוך רגש של הכנסת אורחים הוא נכון להראות לי או לבאר לי את האפשרויות שיש לתיירים, ובכל רגע שאחפוץ להשאר לבדי — יעזבני. הוא חפץ רק לחלצני מן האספסוף שסבב אותי. זה היה אדם בשנות הארבעים. התחלתי לתת בו אמון. הוא הוליכני ממקום למקום, ואיווכח שבאמת כוונתו

לטובה. לצערנו היה המוזיאון האלכסנדרוני סגור באותו יום. הוא בילה אתי כחמש שעות. בדרכנו אמר לי דבר שכדאי לחזור עליו עכשו:

„טעות גדולה בידי רבים הקוראים אותנו ערבים, ומיחסים אותנו לגזע הנמצא במזרח התיכון. אין אנחנו ערבים כלל. אנחנו מצרים, מגזע עתיק. הערבים המלוכלכים מלכלכים גם את שמנו הטוב".

אינני יודע עד כמה היתה דעה זו נפוצה בין המצרים אז. זה היה לפני שנוסד ה„חבר הערבי", ולפני שמצרים העמידה את עצמה בראש שונאי ישראל במזרח התיכון.

נכנסנו לבית קפה. מלווי הטוב עזבני לרגעים אחדים. בשובו היתה בידו חבילה, בקבוק יין — מתנה לי. „רוצה אני שתזכור לטובה את ביקורך היום", אמר. מידת הנימוס דרשה שאקבל את מתנת מארחי. אמרתי לו שברצוני לבקר את רובע היהודים. לפני צאתנו מבית הקפה הצעתי מתנת כסף לילדיו. חשבתי שבזה ייבחן, אבל הוא סרב בהחלט לקבל כלום. נוכחתי שזה לא היה טכסיס „להעלות את השער" של המתנה. הוא חפץ באמת להוכיחני שלא כל המצרים כדוגמת הדרגומנים שעל החוף. אבל גם אני התעקשתי, ולבסוף התרצה לקבל מתנת כסף.

לפני שנפרדנו אמר לי: „אתה אמרת שמחר אתה נוסע לבקר את קהיר. ברצוני להשיא לך עצה טובה: אתה נוסע לבדך. קהיר מלאה נשים פרוצות. כולן נגועות! אתה בעל משפחה. זכור את אשתך וילדיך. רחם עליהם והתרחק מכל מגע עם אשה בעיר ההיא!" ואז הביאני לרובע היהודים.

סיפרתי לרבים על המקרה הזה עם המצרי. שומעי באניה, ואחר כך גם בארץ ישראל, השתוממו ויאמרו שזהו מקרה יוצא מגדר הרגיל.

ברובע היהודי שאלתי על בית כנסת ותיכף נאספו אנשים סביבי. הם הביאוני לבית כנסת. מישהו הדליק נר שצף בקערת שמן. מישהו הביא כד ויוסף על השמן שבקערה. כל זה נעשה מתוך אמירת פסוקים לזכר קדושים וטהורים. ראיתי את אשר לפני. נתתי מטבעות לכל הנמצאים, אבל בינתיים הלך וגדל מספר הנאספים, וכל אחד עמד ביד מושטה. מיהרתי לחלק לכולם ולצאת. ביקשתי להראות לי מסעדה כשרה. גם זו נמצאה בקירוב מקום. הייתי רעב ואזמין לחם וקפה. רק בקושי הבין בעל המסעדה את בקשתי. אדם אחד נטפל אלי; הוא דבר אידית יפה, ושימש לי מתורגמן. ראיתי שאין דעת בעל הבית נוחה הימנו, אבל הוא נטפל אלי. בקשתיו לסעוד אתי ואזמין לו ארוחה. הוא אכל מתוך בולמוס של רעבון. הבנתי שממנו

אוכל לקבל אי־אלו ידיעות על העיר ועל יהודיה. זה היה בתחילת הערב. אחרי צאתנו מהמסעדה סיפר לי דברים שכנראה היתה בהם הרבה מן האמת.

הוא הצליח להימלט מרוסיה הבולשביסטית, והתגלגל ממדינה למדינה עד שבא למצרים. תקותו היתה להגיע לארץ ישראל. בינתיים קרה לו אסון: רגלו נשברה והוא נשאר צולע. במצב זה כמעט שאי־אפשר להשיג עבודה. כמעט כל יהודי אלכסנדריה הם יהודים ספרדים. הם מביטים מתוך בוז על היהודים האשכנזים, ויהודי אשכנזי הזקוק לעזרה — ככלב־הרחוב בעיניהם. תקוה אחת נשקפת לו: להגיע לקהיר. שם נמצאים גם יהודים אשכנזים, וביניהם ודאי ימצא איזו עבודה, וכן יעזרו לו להגיע סוף סוף לארץ ישראל. הוא פנה למוסדות הצדקה המקומיים שיתנו לו דמי כרטיס נסיעה, אבל אלה עוזרים רק ליהודים ספרדים. לו לא חפצו לתת אף פרוטה.

„כמה עולה כרטיס לקהיר?"

הסכום שנקב בכסף מצרים עלה למעט יותר משני דולרים.

„מתי אתה רוצה לנסוע לשם?"

„אפילו מחר — לו נמצא לי הסכום הדרוש".

„אני אתן לך את מחיר הכרטיס".

כל זה נראה כטכסיס מובן של פושט־יד פיקח. אולם אני יכולתי להפיק ממנו תועלת בידיעות על חיי המקום. שאלתיו כיצד לשוב לחוף ולאניתי. לא היינו רחוקים מהחוף. נתתי לו את הסכום שהבטחתי ואומר להיפרד ממנו, אבל הוא אמר שהוא רוצה ללוותני. ראיתי שההליכה קשתה עליו. אמרתי שאין צורך, אבל הוא באחת: „אל תחשוב שאני אומר למצוא דרך להשיג ממך עוד איזו הענקה. רוצה אני שלא תלך לבדך בשעות הערב". כאשר הגענו לאניה אחז בידי ויתחיל לבכות.

„אל תחשוב אדוני שיש בדעתי לעורר רחמים בלבך שתתן לי עוד איזה דבר. אני שופך דמעות שמחה. לו היית יודע את חיי־הכלבים שחייתי כאן זה שבועות על שבועות. בשום פנים לא מצאתי אפשרות להרויח את לחם יומי. במסעדה שפגשתני בה היו נותנים לי לפעמים משיירי האוכל של מישהו מהאורחים. להשיג את הסכום העצום של כרטיס לקהיר נראה שלעולם לא אצליח. וכך אגווע באחד הימים ברעב ברחוב. והנה אתה נמצאת לי כמלאך מן השמים. איך לא אבכה מתוך שמחה!"

אפשר שהאיש היטיב לשחק את משחקו. אבל יתכן שבאמת היה אדם אומלל לפני, ואני זכיתי להושיט לו יד עזרה.

„יש קונה עולמו בשעה אחת" — ובזול.

11

למחרת בבוקר יצאתי ברכבת לקהיר. הגעתי למחוז חפצי אחר הצהרים. אניתי עמדה להפליג למחרת בבוקר. מכל הדברים הנפלאים שאדם יכול לראות בעיר מלאת עתיקות זו, זכות הבכורה לפירמידות. אמרו לי שבעטיו של החום הגדול בשעות אחר הצהרים סוגרים את כל החנויות והמשרדים לשעות 12—4. אבל אני הגעתי לעיר קרוב לשעה אחת אחר הצהרים. בערב עלי לחזור. מוכרח אני „לחטוף ולראות" כל כמה שאפשר. נסעתי אל הפירמידות. לא ביקשתי לי שום בן־לויה. חפצתי לקבל אי־אלה רשמים באופן בלתי אמצעי. הגעתי לפירמידות קרוב לשעה שתים. השמש בערה כתנור, אבל איש לא הזיע. האוויר היבש ספג את כל הלחלוחית טרם שנראתה לעין. כשקרבתי אל הפירמידות אמרו לי שיש מדריכים ממונים מטעם הממשלה. שכרם קצוב, ואין להם רשות לדרוש יותר מהסכום הקצוב. בחרתי בערבי צעיר כבן עשרים. הוא דיבר אנגלית רצוצה, אבל הוא עשה עלי רושם טוב. הוא שאלני אם ברצוני לרכב ממקום למקום על גמל. השיבותי שברצוני ללכת ברגל. על כל צעד טבעו הרגלים בחול, אבל חפצתי במגע הישר עם הארץ שעמה קשורה ראשית דברי ימי עמנו. מדריכי הביאני לפירמידה הכי גדולה: כעאֶפס. עוד ממרחק הרבה פרסאות נראתה הפירמידה כאילו היא קרובה אליך. האוויר הבהיר מקרב רחוקים.

מדריכי הכניסני אל הפירמידה. הוא אמר שבמדרגות אפשר לעלות אל חדרי המלך והמלכה. בראשונה היו מדרגות, אחר כך היו כעין סולמות. טיפסנו כמה מאות מדרגות ושלבים עד שבאנו לחדר המלך, שלפי המקובל היה בו ארונו. אבל לפני מאות בשנים הריקו שודדים כל מה שהיה אפשר להוציא מקברות מלכים אלה. החדר היה ריק. מדריכי הכה כף אל כף מספר פעמים ואז שרק לתוך שתי חפניו. זה עורר מבול של הדים שכדוגמתם לא שמעתי מימי. דומני שאין מקום אחר בעולם בו צבורות בסדר נפלא ערמות ענקיות של אבנים המהוות גוש הומוגני מוצק, והן הן המאפשרות כאן את מבול ההדים ששמעתי.

טיפסנו ועלינו עוד כמה מדרגות ונגיע לחדר המלכה. גם הוא היה כולו ריק. מדריכי אמר שזה הוא כל מה שאפשר לראות בפנים הפירמידה. אחרי שירדנו אל פתח הפירמידה אמר המדריך שיש מדרגות המובילות אל ראש הפירמידה, ומשם אפשר להשקיף על מרחב עצום. קסם באפשרות זו! לעמוד בראש הפירמידה שבמשך אלפי שנים היתה הבנין העצום והגבוה

ביותר בעולם. „טוב, נעלה!", ונתחיל לחזור ולטפס על המדרגות והשלבים שכבר עלינו וירדנו בהם. כאשר הגענו שוב לחדר המלך עמדנו להיגפש. שאלתי איך עולים מכאן אל ראש הפירמידה? רק אז הבין מדריכי את חפצי.

„מבפנים אין להגיע לראש הפירמידה. זה אפשר רק דרך מדרגות בחוץ". ובכן יגעתי לריק בטפסי שוב לחדר המלך! אבל את הנעשה אין להשיב. עוד הפעם עמדנו ליד פתח הפירמידה. המדריך הראה לי מדרגות אצל פינת הפירמידה. „מכאן עולים".

כאשר נמצאנו בפנים הפירמידה היו עוד תיירים אחדים שעלו בלוית מדריכיהם אבל הם עיפו מהר וירדו. עכשו הייתי לבדי עם מדריכי. בכלל אין תנועה אחר הצהרים.

התחלנו לעלות במדרגות. זה היה קל, אבל פתאום פסקו המדרגות. מדריכי, שהלך לפני, הראה לי כיצד מטפסים. הפירמידה בנויה נדבך על גבי נדבך. כל נדבך הוא צר מעט מזה שלמטה הימנו. ההבדלים באורך הנדבכים וברחבם מהווים מדרגות שאפשר לעלות בהן ולרדת. אמנם האדרי־כלים המצויינים שעל פי תכניותיהם הוקמו בניינים אדירים אלה ציפו את כל צלעות הפירמידות בשיש, באופן שכל צלע נעשתה שטח משופע, ישר וחלק, בלי שום בליטות וזיזים. אבל במשך אלפי השנים נתקלפו ונתפצלו חלקים רבים ממכסה שיש זה. לא רק שיני הזמן אלא גם ידי אדם: שודדים, גנבים ואנשים שלא ידעו להעריך פלאי־תבל אלה, חלו באבנים היקרות הללו. וככה אנו רואים את הפירמידות בעירומיהן. רק פה ושם קיים עדיין הציפוי העתיק. ההתקלפות גילתה את הנדבכים השונים, וזה איפשר להיאחז בהם ולעלות עליהם.

וכך מטפסים: עומדים הכן על בליטת נדבך. ביד אחת נשענים על בליטת הנדבך השני שלמעלה הימנו, וביד השניה נאחזים בבליטה של הנדבך השלישי. היאחזות זו מאפשרת להתרומם ולהעמיד רגל אחת על בליטת הנדבך השני. ההתרוממות היא בכוח שרירי הזרועות, ממש כמו בשעה שאדם אוחז במוט מאוזן שמעל לראשו, והוא מתאמץ להתרומם בכוח שרירי זרועותיו. שרירי הזרועות צריכים להיות חזקים למדי בכדי להרים את כל משקל הגוף. תנועות כאלו הן חלק מתכנית האימון של אנשי אספורט המתכוננים לחזק ולאמץ את גופם. התנועות האלו מעייפות מהר. אבל רק בצורה זאת אפשר לטפס על הפירמידה.

נוסף למאמץ ההתרוממות, שצריך לחזור ולחזור עליו עד שמגיעים

לראש הפירמידה שגבהה 485 רגל, או בגובה של מגרד־שחקים בן חמשים קומות, יש עוד קשיים אלה:

בליטות הנדבכים אינן שוות זו לזו. יש ורגלך עומדת על זיז דק בגב, שמונה או עשרה אינטשים (20—25 סנטימטרים). זה נותן־אפשרות לעמידה איתנה ושלימה, וכל משקל הגוף הוא על הרגלים. עמידה כזו נותנת נופש ומנוחה לשרירי הזרועות, שרק לפני רגע התכווצו בכל מאמצי כוח וירימו אותך בגובה של נדבך שלם. נופש זה מקל על שרירי הידים והזרועות לחזור על המאמץ שבהרמת הגוף הבאה. אבל רק במקרים נדירים היו הבליטות רחבות למדי, לרוב היו צרות ביותר, והיו נדבכים שקל בקושי יכול אדם להעמיד עליהם את נעלו ברוחב, ואז אפילו בין צעד לצעד צריך הוא להחזיק את משקל גופו בשרירי זרועותיו הנאחזות בבליטות האחרות, ומתוך מצב זה על הידים לעשות מאמץ מרוכז חדש בכדי להרים את הגוף בגובה של עוד נדבך, שגם בו יש בליטה צרה מאד. אבל יש עוד קושי שהוא עולה על הראשון:

גובה הנדבכים שונה זה מזה במידות בלתי צפויות. כאשר הנדבכים הם בני עובי של 1½—2 רגל אז לא קשה להאחז בהם ולטפס עליהם. אבל יש שפתאום אתה מוצא שהנדבך השני הוא כארבע רגל בעביו, והנדבך השלישי מתחיל מגובה החזה שלך, והוא גבוה כל כך שאתה יכול להאחז בבליטתו רק בקצה האצבעות של ידך השניה. וככה אתה נאחז בבליטה בגובה של החזה, והיד השניה נאחזת בקושי בבליטה שהיא 10—12 אינטשים מעל לראשך. אתה מוכרח לעמוד על קצות אצבעות רגלך, ומתוך אחיזה חלקית ובלתי יציבה זו להתרומם בגובה של ארבע רגל בבת אחת, שזהו עביו של הנדבך השני. אין רחמים, פשרות, הליכה סחור־סחור. אתה נתלה בגובה של מאות רגל מעל לשטח האדמה. אין לך אחיזה בשום דבר אחר חוץ מהאחיזה של אצבעות שתי הידים בבליטות האמורות. הידים והשרירים משוועים לרחמים. אפסו כל כוחותיהם. הם פעלו כבר עד קצה גבול יכולתם, וגם למעלה מזה. מעט נופש יחדש אותם קצת. אבל אין אתה אדון למצב. אין לך עמדה יציבה לרגלך. חלק ממשקל גופך נישא בכוח הזרועות. והיה אם תעמוד ותחכה ותשתדל לנוח אז תוציא את כוחך לבטלה, בעמידת סרק, ותהיה פחות חזק להתרוממות הבאה. מתוך דירבון־ללא־פשרה זה אתה נהדף למעלה, לעוד מאמץ ולעוד מאמץ של עלייה.

יש עוד דרך: לרדת! אבל אותו הדחף שאמר לי בראשית דרכי:

קום וטפס, ואל תבקש לך חשבונות רבים, אותו הדחף לא עזבני. מתוך מעמקי לבי עלה לחש: „אל תיכנע. עדיין חבויים בך כוחות רדומים. השתמש בזה. עוד נדבך ועוד נדבך. לעולם לא תהיה לך עוד אפשרות כזאת. תמיד תתגאה במפעלך זה, שרק מעטים מצליחים בו. לא תסלח לעצמך לעולם אם תיכנע לרגע של רפיון ידים: facilis descensus averno — הירידה קלה למפלה', והיא נחלת מוגי־לב. חזק והתחזק, ונסה עוד!" וככה התרוממתי בכוח שרירי הזרועות מנדבך לנדבך. הערבי טיפס לפני ואני אחריו. הוא אמר וחזר ואמר שאין למהר. הוא ישהה אתי כל היום כולו, אם אחפוץ בו. הוא דקדק להיות קרוב כדי פסיעה אחת ממני. הוא היה יחף, רזה, וטיפוס על הפירמידה היה לחם יומו. כמשחק היה זה בעיניו. היו אתי שתי צלמניות: רגילה ולתמונות נעות. משקלן עלה לחמש ליטרות בערך. לפני שהתחלנו לטפס הציע מדריכי לשאתן. חששתי שמא יינזקו אצלו מחוסר זהירות, ואשאן בעצמי. אבל הן הלכו וכבדו מרגע לרגע. כאשר נעצרנו על בליטה שאיפשרה עמדה בטוחה מסרתין לו. הוא צרר אותן בשולי גלימתו הרחבה ואת השוליים הידק למתניו באיזור, וככה נשתחררתי ממשאי זה. בחצי הדרך בערך הגענו למקום שממנו נשרו מספר אבנים, ושטח ישר של אמות מרובעות אחדות עמד לרשותנו. הערבי, שמצבי לא נעלם מעיניו, הציע שנפוש כאן. השתרעתי על שכבת האבן ותהי בעיני ככסת נוצות. מימי לא עייפתי כל כך, ומנוחה בלתי צפויה זו היתה כמתת מן השמים.

כוחותי החלו לשוב אלי, אבל אני חששתי להישאר במצב זה הרבה זמן מפני שלפעמים מתחיל אדם להרגיש את עייפותו האמיתית דוקא בשעת המנוחה. נחתי כעשר דקות ואומר לערבי להמשיך ולטפס.

בכדי למנוע סחרחורת, הבאה מהבטה מגבוה לשטח ריק למטה, השתמשתי בטכסיס זה: משעה שהתחלתי לטפס ולעלות ריכזתי את חוג מבטי רק לשטח הקטן שלנגד עיני. לא הבטתי אף פעם למעלה, למטה או לצדדין. לא ידעתי כמה התקדמתי וכמה נשאר עוד לפני. צמצום מכוון זה של ראייתי שמר עלי ואף פעם לא תקפני פחד נפילה מחמת גובה עמדתי. המשכתי לטפס מתוך החלטה שרק עם כלות הקורטוב האחרון של כוחותי אומר למדריך לשוב. אינני יודע כמה זמן עבר אבל פתאום אמר המדריך: הנה הגענו לראש הפירמידה! נשאתי את עיני והנה רק 2—3 נדבכים נשארו לפני. הערבי היה כבר על ראש הפירמידה ובהגיעי לנדבך העליון אחז בידי ויעזרני לעלות. בראש הפירמידה היה שטח ישר של עשרה על עשרה רגל

בערך. צינורות ברזל תקועים באבנים ממשיכים את קוי השיפוע עד שהם נפגשים בנקודה פיסגית משותפת. הבטתי על שעוני והנה העלייה נמשכה כשעה וחצי. המדריך אמר שלרוב נמשכת העליה משתים עד שתים וחצי שעות.

מדי רשמי דברים אלה אני נזכר שלפני הרבה שנים הודיעו העתונים על צעיר שהתערב לעלות על מדרגות „אקוויטייבל בילדינג" שבניו־יורק, שגבהו כארבעים קומה, בעשר דקות. הוא הספיק לעלות לראש הבנין בתשע דקות וכמה שניות. אפילו ה„ניו־יורק טיימס" המתון דן במאורע. במאמר ראשי נאמר שקרוב לוודאי שצעיר זה גרם נזק־בל־יתוקן ללבו. אבל רוח היא באדם, ודוקא מאמצים כאלה גורמים להתקדמות בחיים. אולם אינה דומה עלייה במדרגות רגילות, בצל, בדרגת החום הרגילה בניו־יורק, לעלייה לראש הפירמידה שגבהה כחמשים קומה, על־ידי התרוממות בכוח שרירי הזרועות, בחום הלוהט של מצרים, ודוקא של אחר הצהרים, שאפילו ילידי הארץ מסתתרים אז בבתים ונמנעים מכל תנועה.

בהיותי על ראש הפירמידה השתטחתי מתוך פישוט ידים ורגלים. אחוז התרגשות לא יכולתי לשכב זמן ממושך. אחרי דקות אחדות קמתי כדי להביט סביבי. מצד אחד השתרעה קהיר, ובעבר השני — המדבר. שמים כחולים מעל לראשי, ומסביבי המדבר המשתרע עד האופק, ורגלי עומדות על המגדל שלפי המסורה עסקו בבניינו, על פי פקודת דעמסס השני, בני ישראל, עבדי עולם לפרעה. ועכשו, אני, צאצא עבדים אלה, ניצב פה. מאחרי הסטוריה של עם־עולם שאין דומה לו בין עמי תבל, ולפני עתיד מלא־תקוה וזוהר, שהנביאים והחוזים ראוהו בעיני רוחם, וטובי בני ישראל חותרים לקראתו מתוך גלויות ופורענויות שגם כן אין כדוגמתן אצל עם אחר בעולם.

צילמתי כמה תמונות. ניסיתי להציץ למטה במרחק העצום. מעכשו תקל דרכי אל אדמת המישור. רק עכשו הרגשתי בצמאון הגדול שתקף אותי. כפי שכבר ציינתי, אין מזיעין באוויר היבש של מצרים, אבל כל גופי שיווע למים. רגש זה היה חלק ממחיר נצחוני על עצמי. כרבע שעה בילינו על ראש הפירמידה ואז אמרתי לרדת.

קושי חדש ואיום נגלה לפני. כפי שסיפרתי, ניצלתי מסחרחורת על ידי זה שצמצמתי מבטי להיקף קטנטן: לאבנים שהן ממש מול עיני. עכשו, אמר המדריך, מהפכים את הסדר: אחורי הגוף כלפי הפירמידה והפנים

מוסבות כלפי החלל הריק! להביט לתוך חלל ריק, הנמשך עד האופק, מגובה של חמשים קומה, בשעה שכל בטחוני הוא בעמידה־לא־עמידה על זיזים זעירים ואחיזה רופפת בבליטות־נדבכים מאחורי — רבונו של עולם, האם לא תתקפני סחרחורת בגובה עצום זה? רק מעידה אחת, רק השמטת יד אחת, ואני מתגלגל במדרון מבהיל זה ומגיע לאדמה ברסוק אברים! לו ידעתי זאת מראש, ייתכן ולא הייתי מעז לעלות, אבל דברי מדריכי היו כדרבונות: אין דרך־ירידה אחרת. הוא ירד לפני. אוכל להפסיק מתי שאחפוץ. ראיתי שאין לפני ברירה. צריך לאזור כוחות נוספים, לא לתת שום דריסת־רגל לרגשי־פחד בלב, ולהתחיל בירידה מתוך הכרה שעם כל צעד אתקרב אל האדמה.

אין כל דמיון בין מאמץ הירידה לזה של עלייה. בירידה יש משום זחילה אנכית. אתה דבק בחזקה לאבני הפירמידה שמאחוריך, ולאט לאט אתה צונח עד שרגלך פוגעת בזיז של הנדבך הסמוך מתחתיך. מצאתי אפשרות למניעת סחרחורת: ריכזתי את מבטי רק ברגלי. זה היה פתרון חשוב. במקום שעה וחצי לעלייה ארכה הירידה רק חצי שעה.

בעמדי בחוֹל המישור הבטתי למעלה לראש הפירמידה. נזכרתי באגדה (סופה נב.) שלעתיד לבוא מביאו הקדוש־ברוך־הוא ליצר הרע ושוחטו בפני הצדיקים והרשעים. „צדיקים נדמה להם כהר גבוה... צדיקים בוכין ואומרים: היאך יכולנו לכבוש הר גבוה כזה!". גם אני שאלתי את עצמי: איך הספקתי לבצע הרפתקא נוראה כזו!

אבל אין פנאי לעמוד ולחלום. השעה כמעט חמש. עלי לחטוף ולראות מה שאפשר. המדריך הובילני קרוב לפירמידה השניה, הכי קרובה. „ננס מול ענק". עוד פירמידה נראתה במרחק, והיא עוד קטנה מהשניה. חפצתי לראות את הספינקס. גם עכשו ביכרתי ללכת ברגל.

באנו אל האנדרטה הנפלאה הזו, שדורות על דורות צפו בה מתוך השתוממות. סודות בלי תכלה ראו עיני הספינקס באלפי שנות קיומו, אבל שפתיו סגורות. האנדרטה הזו סדוקה בהרבה מקומות, אבל אבריה שלימים, חוץ מאחד: האף. הוא נשבר, איך יצא שאבר זה נשבר? קראתי על כך במקור נאמן, ב־Scientific Monthly: נפוליאון שבר האף! ומעשה שהיה כך היה: בהיותו במצרים ב־1799, וכפי המסופר קרא במלחמה שלפני הפירמידות לאנשי צבאו: „ארבעים שנות מאה משקיפות עליכם!", ושם הגיע לדרגת כובש עמים. הוא חפץ להעביר את הספינקס אל ה„לובר" אשר בפריז. יראו

הדורות הבאים עדות נאמנה על כוחו של מצביא־פלא ששמו נפוליאון! אבל לפי מצב הטכניקה בימים ההם לא היתה שום אפשרות להעביר אנדרטה, שמשקלה מיליוני ליטרות, אלפי מילים דרך הים והיבשה. מה עשה נפוליאון? הוא צוה לקצץ את האף של הספינקס ולהביאו לפריז! אפשר שאיש איננו יודע את מקום הרסיס הזה, אחרת קרוב לוודאי שצרפת היתה משיבה את הגזילה למקומה. כדאית חזרה על סיפור זה השופך אור על אפיו של רודן זה. ספרות עצומה נכתבה מסביב לשמו. אין ספק שגאונות היתה חלק ממהותו הרוחנית. אבל סיפור זה מוכיח ש„לפום חורפא שבשתא" (בבא מציעא צו:), ושביחד עם גדלות היתה גם קטנות־מוח, וגאוה טיפשונית שאין לה כפרה.

הגיעה השעה לשוב לאלכסנדריה. לא רחוק מכאן היתה מסעדה. מימי לא הייתי כה צמא כבאותה שעה. הרגשתי שאוכל „להגיח ירדן אל פי" לפני שארווה את צמאוני. ידעתי שבמצב כזה דרושה זהירות וסבלנות. הזמנתי בקבוק סודה. שתיתיו מיד. חכיתי מעט ואזמין בקבוק בירה. נמלכתי ואזמין משקה חם: קפה. מעט מעט נשבר צמאוני. כרכרה הובילתני לתחנת הרכבת.

ישבתי במחלקה הראשונה. בתאי היו שלושה מצרים. כולם שמנים ולבושים נאה. אחד מהם דיבר בלי הרף מתוך התלהבות ותנועות פנים וידים. האחרים שמעו מתוך גדלות. הם לא שמו לב אלי. אמרתי לעצמי: לו חפצו או יכלו להרגני ואיש לא היה יודע אנה נעלמתי. בשעה מאוחרה הגעתי לאניה.

כל המסופר בפרק זה הוא ענין של הרפתקא. לפי ההגיון והשכל הישר לא היתה שום הצדקה למעשה זה. באמריקה השארתי אשה ושני ילדים קטנים: ילדה בת $5\frac{1}{2}$ ותינוק בן שמונה חדשים. כל מקרה קל היה יכול לדרדרני עד לרגלי הפירמידה ולהטיל על משפחתי אלמנות, יתמות, דאגות־עצומות, זכרון של בעל ואב טיפש שקיפח את חייו מתוך חוסר אחריות. נוסף לכל זה הייתי משאיר בשעה קשה מאד את כל שדה עבודתי, שהיה חלום־חיי זה שנים. אבל כאמור לא הרביתי לחשוב. נטייה היתה בי. איזה קול ראשוני, מנבכי העבר, שדוקא מי שמרבה לחרף את נפשו, אפילו רק לשם שעשוע, כבניהו בן יהוידע, ש„ירד והכה את האריה בתוך הבור ביום השלג", הוא טועם טעם חיים אמיתיים.

בשני מקרים בחיי היטלתי על עצמי נסיונות ששימשו הוכחה לכוחותי. האחד כאשר למדתי ושיחקתי 25 שעות רצופות בשחמט (כרך א', עמ. 204). זה היה נסיון שכלי. השני היה הנסיון לטפס עד ראש הפירמידה, שהיה נסיון גופני. בשניהם היה השכל הישר אומר חדל לך, אבל יש רגעים בחיים שבהם אומר האדם: למרות הכל, ואף על פי כן...

בארץ האבות

I

אניתנו הגיעה לחוף יפו בכ׳ תמוז, תרצ״ד. מתוך תאורי תיירים רבים הייתי נכון לקראת כל אי־הסדר הזדוני והחוצפה של הערבים. כידוע, שבעזרת ממשלת המנדט נשאר כל ענין פריקת אניות וטעינתן וגם העברת נוסעים מן האניות או מן החוף מונופולין בידם. ברדתי מן האניה חיכו לי זרועות פתוחות: אחותי אסתר גיטל, שביחד אתה חייתי את שנות יתמותנו מאמי, זכרונה לברכה, בבית זקני ר׳ מיכל, ז״ל, שגידל ואימץ את שנינו באהבה שלא תסולא בפז. שלושים ואחת שנה עברו מיום שראיתי את אחותי זו בשבוע חתונתה, לפני צאתי לאמריקה. אתה היתה בתה הצעירה, שרה, ואחי רעיתי, יצחק מ. קאנוביץ, שב״ירח־הדבש״ שלו בשנת 1924 נסע לארץ ויתיישב בה ישיבת קבע. מהחוף נסענו לבית אחותי בתל־אביב. דמעות השמחה רבו על דברי השיחה בינינו. את הלוח החלק של שלוש עשרות שנות הפרידה השארנו לשיחות הבאות. עכשו די לנו במציאות הברוכה.

גיסי יצחק קאנוביץ גר ברמת־גן, הסמוכה לתל־אביב. אמרתי להיפגש אתו למחרת בבוקר. אנחנו אך יצאנו אל הרחוב ומפר אחד עיכב את גיסי, היטהו הצידה, לחש לו איזה דבר ויעזבהו. גיסי פנה אלי ויאמר: ״היה נכון לקראת בשורה נוראה: ביאליק מת!״. עברו רק רגעים אחדים והרחובות נמלאו קולות נערים מוכרי עתונים שצעקו ״ביאליק איננו״, ומאז היה רק ענין אחד שמילא את כל חיי הציבור והשיחות הפרטיות. פרטים אלה נודעו: ביאליק נסע לווינא לשם ניתוח. הניתוח הצליח, והחלה החלמה, אבל טיפת דם־קרוש הגיעה ללב ותפסיק את דפקו.

בכל הכותרות של העתונים היה ציטוט משיר קטן של ביאליק ״אחרי מותי״, שכאילו ברוח נבואה נחרתו בו מלים מתאימות למצבתו של המשורר:

״היה איש — ואיננו עוד״, או:
״...עוד מזמור אחד היה לו,
ויאבד המזמור, אבד לעד״.
נודע שההלוויה תתקיים בעוד עשרה ימים.

יום יום היה רק ענין אחד בעתונים. כל סופר, כל משורר, כל איש־ציבור חשב לו לחובה להביע את צערו ברבים, ובדפוס. הצער היה גדול,

מקיף ואמיתי. הוא הגיע גם אל הילדים. השם ביאליק היה ידוע וחביב על הילדים. הם היו שרים ומדקלמים את שיריו. הם הביעו את צערם באופנים שונים, וזה נגע עד הנפש. בהספדים הרבים שנדפסו בכל יום היו גם דברי הגזמה: יצא שכל אוחז־עט בישראל עשה את זאת בהשתתפותו, בהדרכתו ובעידודו של ביאליק. עתה נתיתמו כולם! איש רעים להתרועע היה ביאליק. לבו כפתחו של אולם, והוא שמח על כל כשרון נובט, חיזק ואימץ ידי סופרים ומשוררים, ברך כל מה שהיה בו ניצוץ של יצירה. אפשר שכמה מהמספידים שאפו להיתלות באילן גדול, ולייחס את עבודתם להדרכתו של הארי שבח־בורה, אבל אין בודקין באבלים, וכל הדמעות נוטפות לכוס־היגונים של העם כולו, שהתאבל על ביאליק כעל בן יחיד, יקיר, שרק מותו הפתאומי גילה עד כמה היתה הברכה גדולה לעם כולו בשנים שבהן חי, פעל, הוכיח, התווה דרך, ויקרין זוהר, ניחומים ותקוה על כל סביבותיו. אחרי יום או יומים הופיעו בעתונים דברי ביאליק האחרונים, שהשאיר אחריו לפני צאתו את הארץ. הם היו קריאת תוכחה על „מכת הספסרות" שפשטה בארץ ותשחת כל חלקה טובה. הוא קרא לשיבה אל הערכים האמיתיים, המהווים נשמת האומה ותקוותה.

בימי חיי נכחתי בהספדים רבים גם ברוסיה וגם באמריקה בהם תינו את צרות היחיד ואסון הכלל. במות ביאליק הוכיח היישוב שהוא יודע כיצד להתאבל על אבדה שאין לה תחליף. התאפקות, גילוי טפח וכיסוי תשעה טפחים של צער־הלב היוו הקו היסודי. נזכרתי בקינות דוד על שאול ועל אבנר. ביום השבת שלאחר מכן התקיימה אספת־אבל ב„אוהל שם" אשר בתל־אביב. זהו המוסד שנוסד על ידי ביאליק, ואשר שימש מופת ודוגמה לשמירת יום השבת והוקרתו על ידי תכנית בשם „עונג שבת". הקדמתי לבוא ואצליח להיכנס. אלפים נשארו עומדים בחוץ. רק שלושה נואמים הופיעו, הישיש א. ז. רבינוביץ היה אחד מהם. כל התכנית ארכה פחות משעה. דוקא מיעוט הנואמים, ודוקא התאפקותם של הנואמים שיוו לתכנית הוד־שבצער. יום יום, לפי האגדה, בת־קול יוצאת ומכריזה על צער האלהים, על חורבן בית המקדש ועל גלות בניו. בכל הצות לילה ניתן ביטוי לצער העולם, ושתי דמעות נופלות לתוך הים הגדול.

כל היישוב התכונן לקראת ההלוויה. גם ממשלת המנדט הצטרפה במידה מוחשית. סדר שהארון יובא ל„אוהל שם" בערב שלפני ההלוויה. משמרת־כבוד תעמוד אצל הארון כל הלילה וכל שעות היום. „אוהל שם"

יהיה פתוח לקהל. הרחוב שבו נמצא „אוהל־שם" סומן במאות קווים לבנים להתוות את שורות תהלוכת המשתתפים בהלוויה. היישוב מנה אז כ־450,000 נפש. סבורים היו שכחמשים אלף ישתתפו בהלוויה, אבל לפחות שבעים וחמשה אלף באו.

בערב, עובר להלוויה, היה „אוהל־שם" מלא יוצאים ובאים. סופרים, משוררים ואנשי השם שבארץ התחלפו בעמידה במשמרת הכבוד, שגם שוטרים היו בה. שקט שלט בבית, חוץ מקול הקריאה הנמוך של כמה אנשים שעמדו וקראו מזמורי תהלים. על הבימה היה כל מה שיצא מעטו של ביאליק. הם היוו אוסף גדול.

הבאתי אתי מאמריקה צלמניה לתמונות נעות. בערב ההלוויה צילמתי כמה תמונות ב„אוהל־שם", אבל מחמת האור הקלוש שבאולם לא עלו יפה. למחרת באתי אל הבית שהיה ממש מול „אוהל־שם", מעבר לרחוב. ביקשתי רשות לשבת על המרפסת ולצלם את טקס ההלוויה. הרשות ניתנה לי. בעל הבית נתן לי סולם קטן. בישבי עליו יכולתי להביט מעל לראשי ההולכים בחוץ, ולהקיף בצלמניה שטח גדול לאורך הרחוב. הספקתי לצלם את כל הטקס עד הרגע שבו הועלה הארון על עגלה פתוחה ושטוחה מכוסה שחורים. הסרט יצא בבהירות רבה. תיתי לו לידידי דניאל פרסקי, שבשמעו ממני אחרי שנים שיש בידי תמונה נעה מהלווית ביאליק, התנפל עלי בהתלהבות ויאמר שהסרט הזה הוא נכס לאומי, שאסור לי להחזיקו אצלי, ושעלי למסרו ל„בית ביאליק", שבו שמור כל מה שקשור עם שמו וזכרו של משוררנו הלאומי. לתומי חשבתי שבוודאי הכינו מסדרי ההלוויה תמונה נעה שתשאר זכרון לדורות. פרסקי אמר שהוא מסופק בזה. הבטחתי לעשות כעצתו. בשנת 1952 בבקרי בישראל שנית שאלתי את מר משה אונגרפלד, המנהל המסור והנאמן של „בית ביאליק", אם יש תמונה נעה כזו. הוא אמר שאין שום תמונה מסוג זה. אז סיפרתי לו על התמונה שבידי ושאני נכון למסרה ל„בית ביאליק". מר אונגרפלד הודיעני שהתמונה חשובה ביותר לאוצר ביאליק, ושהגברת ביאליק תשמח על זכרון מוחשי זה.

לפני שמסרתי את התמונה באתי לצירות אמריקה שבתל־אביב. שם נתנו לי להקרין על הבד את כל התמונה. אחרי זה מסרתיה לגברת ביאליק. ב„הדואר" גליון לד, תשי"ד, הופיע מאמר מאת יוחנן פוגרבינסקי בשם „בית ביאליק", בו הוא מונה כל מה שנצטבר בבית הזה, ומציין שיש „סרט המראה את כל טקס ההלוויה". ככה נתגלגלה לי הזכות על ידי מר פרסקי להוסיף נופך לבית גנזי משוררנו הדגול.

ההלוויה אורגנה בסדר מופתי. המשטרה הפסיקה כל תנועת עגלות ומכוניות לפני „אוהל־שם", ולאורך כל הרחוב, למאות ולאלפים נאספו אנשים עוד לפני מועד ההלוויה. מדי פעם באו קבוצות קבוצות לאוהל־שם לחלק כבוד אחרון למת הגדול. בין הבאים צילמתי קבוצה של ערבים. הרב בן ציון מאיר חי עוזיאל, הרב הראשי של הספרדים, לבוש באיצטלא דרבנן בטעם מזרחי, אדם שכולו הוד וכבוד, הקדים לבוא ולעמוד ליד הארון. אז החלו באות קבוצות של מאות חיילים, שנאספו מכל קצוי הארץ ויסתדרו לתהלוכת־כבוד אדירה. כל הגגות השטוחים שברחוב הזה ושברחובות הסמוכים, שמהם יכלו להשקיף על ההלוויה, היו מלאים אדם כילק. גם המרפסות של כל הבתים הסמוכים היו מלאות אלפי אנשים. לבסוף באה באיטיות מכונית שטוחה מסומנת במגן־דוד ותעמוד מול „אוהל־שם". הארון שהוצא על כתפי מכבדיו ומוקיריו, הובא למכונית. חברי אגודות נוער לבושי מדים עזרו להעמיד את הארון על המכונית. המכונית זזה, ואחריה זזו בסך האלפים והרבבות שעמדו בשורות מסודרות. הכל נעשה בשקט, בסדר וביראת כבוד.

ביאליק הובא לבית הקברות הישן, ויקבר ליד „אחד העם". בבית קברות זה טמונים מאקס נורדוי, י. ח. ברנר, ולא רחוק מהם נמצא „קבר אחים", שבו טמונים החללים שנפלו בהתנפלויות הערבים בשנים תרפ"א ותרפ"ט.

תהיינה נשמותיהם צרורות בצרור החיים ושמם לברכה.

II

הגעתי לארץ רק ימים אחדים לפני סגירת בתי הספר. הספקתי לבקר בתי ספר אחדים, אבל לא הרי העבודה בימים אלה כהרי עבודה בעיצומם של הלימודים. הרושם העיקרי היה שעברית היא שפת הילדים בהחלט, אפילו בין אלה שלא נולדו בארץ. זה הוכח בבתי הספר של יהודי המזרח שבאו לארץ מקרוב.

דבר חשוב מאד הובהר לי עוד בראשית בואי: אין משבר כלכלי בארץ! זהו ההיפך גמור מהמצב באמריקה ובארצות אירופה. הסימנים למצב משמח זה היו:

א) תעסוקה מלאה בכל שטחי החיים.

ב) דרישה לעוד ידים עובדות בשכבות פעולה שונות.

ג) למעלה מאלף עולים באו לארץ בממוצע בכל שבוע, והם נקלטו בקלות במנגנון הכלכלי.

ד) החנויות היו מלאות אוכל ומצרכים שונים. אנשים אכלו יפה ותלבושת האוכלוסיה היתה טובה. היה עוד סימן:

ה) בממוצע שלחו בכל חודש כ־150,000 $ מארץ ישראל לפולניה, שבה שרר משבר חמור, והורים רבים היו כותבים שרק תמיכות הכסף המתקבלות מהבנים שבארץ ישראל שומרות עליהם ממיתת רעב.

מאין באה פרוספריטי לארץ ישראל בשנים שמשבר כלכלי חמור תקף את רוב ארצות העולם?

הגורמים היו בולטים וידועים: הגירה גדולה ורכוש וכושר פעולה של המהגרים מגרמניה. מאז עלות היטלר לממשלה בגרמניה (1933) החלו זורמים אלפי יהודים גרמנים לארץ ישראל. בתקופה ההיא עדיין יכלו להוציא לפחות חלק מרכושם בגרמניה, ואלפי מהגרים הביאו אתם את צרור כספם וגם כושר עבודה ופעולה, וקשרים חזקים עם שטחי כלכלה ותרבות במדינות שונות. יהודים גרמנים אלה החלו תיכף להניח יסוד לחייהם. אפיקי כלכלה חדשים נפתחו, ובקודמים הוכנסו שינויים לטובה. הם פיתחו ענפי פרנסה חדשים והכניסו צורה ויופי לחיים בכלל ולשטח האקונומי בפרט. גיסי יצחק הראה לי חנויות גדולות וקטנות, שצורת העיירה הרוסית הקטנה היתה טבועה עליהן, וחנויות מודרניות של יהודים גרמנים, נקיות, מרווחות, מוארות יפה, ומסודרות להנות את העין. זה השפיע לא רק על הקונים אלא גם על בעלי החנויות הישנות. כוח ההתחרות פעל כאן, וככה יצא שהרכוש הרב עם כושר הפעולה שזרמו לארץ מגרמניה ומיתר ארצות אירופה התיכונית הזרימו דם חדש לכל קצוי הארץ.

גורם חשוב עד מאד היה בהגירה הגדולה שכמוה לא היתה מראשית תקופת חיבת ציון, כפי שמוכח ממספרים רשמיים אלה*): ב־1933 נכנסו 30,327 מהגרים; ב־1934: 42,359; ב־1935: 61,854. אלה היו עולים „ליגליים", אבל היתה גם עליה „בלתי ליגלית", שהיתה סוד גלוי. משערים שב־1934 נכנסו כעשרים אלף עולים מסוג זה. ממשלת המנדט היתה נותנת לסוכנות היהודית כך וכך סרטיפקטים. כל סרטיפיקט היה ליחיד או למשפחה גדולה. בכל מקרה דקדקו לנצל במידה מקסימלית את האפשרות־לעלייה של כל סרטיפקט. פנויים התחתנו לפני צאתם בכדי להגדיל את מספר הנכנסים באופן ליגלי. אחר כך היו מתגרשים, וצעד זה היה ידוע, מקובל ומאושר

---

*) Mark Wischnitzer „To Dwell in Safety", 1948, p. 290
אמנם ב־1925 נכנסו 33,801, אבל להישג זה לא היה המשך.

בדעת הקהל. אני נכחתי בחתונה מעין זו. אחד מקרובי בא מליטא בתור בעל אשה. אבל לו היתה כבר כלה שהקדימה לבוא לארץ. גם ל„אשתו" היה כבר חתן. אחד הרבנים החשובים היה עוסק בהתרת פקעות כאלה. הוא היה מסדר את הגירושין בין זוגות אלה, ואז היה מסדר קידושין בין אלה שבאמת חפצו להינשא. החתונה שנכחתי בה היתה במעמד „מנין" יהודים בבית פרטי. החתן הביא אתו בקבוק יין. אמרו לי שכל חנות מכולת מוכרת יין. חפצתי ביין מן המובחר. „20 גרוש", אמר החנוני.

האין לך מין יותר טוב?"

„המין היותר טוב מחירו 25 גרוש. בכל העיר לא תמצא מין טוב ממנו". החנוני צדק. בכסף אמריקה היה זה דולר ורבע. וככה היו כל מצרכי החיים בשפע ובזול.

מושבות נוסדו, בתי חרושת נפתחו, בניינים חדשים צצו ועלו בכל עבר. ענף הפרדסנות היה בעצם פריחתו, ובכל שטחי החיים שלטה הכרה: אנו בונים את הארץ! גם הספסרות היתה פעילה, ומחיר בתים ומגרשים הלך ועלה. כנגד זה מחה ביאליק בדבריו האחרונים לציבור ישראל, כנזכר למעלה.

ממשלת המנדט חפצה ביצירת מצב של פרוספריטי לזמן ידוע. לה היו חשבונות משלה.

על דבר הכניסה הבלתי ליגלית, שרחבה והתעמקה בשנים הבאות, סיפרו אז שלילה אחד עגנה אניה כשתי פרסאות מהחוף. מאתים צעירים וצעירות, כולם לבושים חליפות־רחצה קלות, קפצו לתוך הים, ויחלו לשחות אל החוף. לא כולם הצליחו להגיע למחוז חפצם. על החוף עמדו אנשים ובידיהם בגדים. מתוך שקט גמור קיבלו באפלת הלילה את האורחים ויחלקום בין קבוצות ומושבים קרובים. ימים אחדים בילו האורחים את שעות היום בשמש עד שנשתזפו יפה ואז התפזרו בארץ וייבלעו באוכלוסיה. ועוד הפעם נתפנה מקום לעולים חדשים שכמותם, שאחר כך נתנו להם את השם „מעפילים".

סיפורים כאלה התהלכו בכל מקום ויהיו כאגדות גיבורים המלהיבות את הדמיון.

איש לא ידע אז שרק בעוד שנתים תתחיל פרשה חדשה, בעידודה של ממשלת המנדט, היא פרשת־הדמים בשם „המאורעות", שארכה עד פרוץ מלחמת העולם השניה ב־1939.

III

בכל יום היתה לי הרגשה של „חטוף ואכול". צריך לראות ולקלוט כל מה שאפשר. אחרי שגמרתי את הביקורים בבתי הספר התחלתי בביקורים במוסדות ובשכונות. דבר אחד שנראה לאורח כמכת־מדינה היה „מכת הזבובים". מדי פעם ראיתי תינוק מוטל בעריסה. פניו היו מכוסים זבובים. יצור רך זה כבר השלים אתם. יעשו מה שיעשו, דעתו נתונה לדברים אחרים. בבית ספר אחד היתה לי הפתעה.

זה היה בית ספר לילדי תימנים. לילדים ניתנה ארוחת הצהרים בבית הספר. גיסי ואני באנו בשעת הארוחה. תלמידים שימשו כמלצרים, ויתר הילדים היו עסוקים באכילה. המנהל עמד בפינה וישגיח על הסדר. פתאום פניתי לגיסי: „במטותא, איה הזבובים?". לא היה אף זבוב אחד בחדר שבו אכלו כמאה ילדים. פנינו למנהל. הוא אמר: „אראה לכם את הפתרון". הוא הוביל אותנו אל המטבח. שתי שורות של מלצרים היו שם. האחת לקחה קערות מלאות, השניה הביאה קערות שכבר אכלו מהן. אצל כיור ארוך היו כמה תלמידים עסוקים בשטיפת כלים. „זה פתרונו", אמר המנהל. „אין אנו מחזיקים שום כלי שיש בו אוכל אף לרגע. תיכף לגמר האכילה עובר הכלי למלצר והוא מעבירנו לשטיפה מיידית במטבח. זבוב האובד את דרכו אל הבית הזה — גווע ברעב!".

גם גיסתי קלארא לוין, ועוד בני משפחה באו באותו הזמן לארץ. מירושלים יצאנו לטיול ב„בוס" שהכיל כשלושים איש. מטרת הטיול היתה לראות את רוב הנקודות שיש בהן ענין לתיירים. אבל, „הכל תלוי במזל, אפילו ספר תורה שבהיכל", ולטיול זה לא היה מזל. ה„מתורגמן", כביכול, שהיה אתנו מטעם מסדרי הטיולים, היה יהיר, טיפש, חוצפן ובלי שום מעלה שבלתה אין מתורגמן מצליח. הוא לא באר כמעט כלום, וכאשר דיבר התייחס אלינו כאל ילדים בוערים, ואם מישהו פנה אליו בשאלה העליב אותו לרוב. אני עזבתי את החבורה בראשית היום השני. באותו ערב עזבה גם גיסתי. היא סיפרה שכמחצית הנוסעים עזבו מתוך עלבון וכעס. היישוב לא הצטייד עדיין במדריכים ומורי־דרך מנוסים, וחבל.

אחרי מספר ימים נדברתי עם מר מוריס מורס, חבר בוועד המפקח של בית המדרש למורים דבוסטון, לסייר אתו את הארץ בטקסי. סיור זה היה לנו לברכה. הנהג ידע את הארץ יפה, הוא נמצא בארץ כשתים עשרה שנה. סיפר שקרוביו העשירים באוסטרליה מדברים על לבו לבוא אליהם.

הם מבטיחים לפתוח לו חנות ולהשקיע בה סכום גדול. „אם הם רוצים בטובתי", טען הנהג, „מדוע לא יתנו לי סכום מסויים כדי שאתבסס כאן? יהיה אשר יהיה, אני לא אזוז מכאן".

ביקרנו בעמק יזרעאל, חיפה, צפת, טבריה וים המלח. אצל ים המלח דאג מישהו לאנשים הרוצים להתרחץ בים. הזהירו אותנו לבלי לתת למים לחדור לתוך עינינו. שגינו ירדנו לתוך המים, שהיו חמים מהרגיל במי הים. לא חפצנו לשחות שמא יכנסו מים לתוך העינים, אבל עצם ההרגשה שטבלנו בים המלח, שבו המים נושאים אותך, היתה נעימה ויקרה. בצאתנו ניגשנו למסעדה שהיתה על שפת הים. נתנו לנו תפריט המאכלים שהיה בעברית ובאנגלית. בין המאכלים המוצעים היה „חזיר". במשך עשרות בשנים היה מר מורס חבר בטמפל הריפורמי בבוסטון, והוא לא היה נזהר כלל בכשרות. הוא עיין בתפריט. אחרי רגע קרא בזעף: „מה זה, אם אני רוצה ב־ ham sandwich אני צריך לבוא לארץ ישראל!". הוא הרגיש שבמשך זמן רב רימוהו. „אם אלה הם החיים בארץ ישראל אז מדוע לא אמריקה, או איזו ארץ שהיא!". ימים רבים אחרי זה זכר את ה־ ham sandwich אצל ים המלח, ובמשך שנים היה חוזר בבוסטון על מעשה זה מתוך חימה כבושה.

הקבוצות עשו רושם מצויין. החומר האנושי שפע התלהבות ואמון במשהו עילאי. מעניין היה לראות איך רכושן כמר מורס מושפע ממראה עיניו. הוא נסחף בלהט הפנות והמסירות בכל אשר פנה. לצד אחד היה משקל מכריע: אמרו לנו בקבוצות שהם אינם מקבלים חבר עד שהוא עומד בנסיון ארוך של ששה חדשים לפחות, ולפעמים נמשך הנסיון אפילו שלוש שנים. לא דבר קל הוא לחיות חיים שיתופיים כל שעות היום והלילה, יום יום, שנה שנה. לא כל אחד מסוגל לזה. אדם אחד בלתי מתאים יכול לקלקל את החיים בעדה שלימה. לעומת קשי הכניסה באים החיים המלאים שאין בהם תחרות וחתירת איש תחת רעהו, אין בהם פחד מפני אבטלה, מקרי מחלה, ושנות זקנה. הרבה מהגורמים המרעילים את החיים על ידי שנאה ופירוד לבבות חסרים כאן בהחלט. לעינינו נגלה פלא זה: לפניך סדר חיים שכולו קומוניסטי, ובכל זאת הוא רחוק ת"ק פרסה מהחיים בחוג הסוביטי ברוסיה. שם האדם בבית כלא. בין שהוא רוצה ובין שאינו רוצה כופין אותו עד כדי תעזת ראשו, ועד בכלל, להיכנס למסגרת חיים זו. כנגד חיים של כפייה ורודנות אלה הנה לפניך חיים שאדם נכנס אליהם רק אחרי נסיון הדדי, ומרצונו הטוב, ואם יוצא שבאחד הימים הוא מתחרט על מעשהו, אז הדלת פתוחה והוא חפשי לצאת לחיים אחרים. בכל זה היה קסם.

לא ידענו ולא שערנו אז, כי גם בגן־עדן זה מתפתל נחש ארסי, שבכוחו להחזיר לחיים את אותן המידות הרעות שנדמה היה שנטרדו מחיי הקבוצות. פירוד־לבבות, שנאת אחים, קנאה מעוורת, דרישה רודנית של שעבוד המחשבה של היחיד ל„קו" שהרוב התווה, כל אלה נגולו בקבוצות אחרי חמשה עשרה שנה בערך מאז שביקרנו. ב„עין־חרוד", אֵם־הקבוצות ונזר תפארתן, בא פירוד לבבות ויעקור משורש הרבה חלומות־פז, וחלק גדול מזוהר החיים הועם. מקבוצה זו התפשטו כוחות ההרס ויגיעו לקבוצות אחרות.

אפשר ששורש הרע איננו בשיטת הקבוצות כשלעצמה אלא בצורות־הלוואי שהקבוצות הנהיגו. בקבוצות הורידו את אלהי ישראל מכסאו. החיים הדתיים נחשבו כסתירה לחיי הקבוצה. אלוה אחר, אלוה השתפנות, ירש את מקומו של אלוהי ישראל מקדם ומאז. גם לאל החדש היו תרי"ג מצוות. ולהן סייגים, וסייגים לסייגים. ושמירתן של כל המצוות האלו היא חובת הגוף והנפש של כל חבר בקבוצה. וקנאות חדשה, עוד יותר קפדנית מהקנאות של שומרי דת ישראל, נעשתה ליסוד מוסד בחיים. כל פרט קטן שבספר־מצוות חדש זה דינו כ„ערקתא דמסאנא" בשעת שמד, שהוא בבחינת „ייהרג ואל יעבור". אבל היות שהאל החדש הוא כולו מעשה ידי אדם, קמו אחרים ויתנו לו צורה שונה קצת, מצוות שונות ברב או במעט. וגם הם דרשו ציות־ללא־תנאי לספר־המצוות שלהם. על סלע זה נופצו החיים של הקבוצות בראשית שנות החמשים, שעד הנה ראינו בהם רק אחווה, שלום וריעות.

הרס, בצורות שונות, חדר לתוך קבוצות אלו. היו קבוצות שחילקו בין הכיתות המפולגות, חלוקה מלאכותית, את כל המשק, ושלא בטובתו הוקם קיר ברזל של שנאת־אחים כחיץ קבוע ביניהן. בקבוצות אחרות נעקרו תושבים, שבמשך עשרות שנים השקיעו את חלבם ודמם לקימום הקבוצה ולביסוסה, ויושיבו אותם במקום אחר בו נמצאו אחים־לדעה, בלי שמץ פסול או אפיקורסות ביחס ל„קו" המפלגה. אין ספק שהרבה מהטוב והיציב בתכנית הקבוצות נשרף בשלהבתה של שנאת אחים. אבל דבר אחד ברור: צורת־חיים זו צפוייה לעוד הרבה נסיונות יסודיים, ורק ימים יגידו אם היא באמת צורת־חיים חדשה, אם שייכת היא לספירה יותר גבוהה בחיי החברה, או שאינה אלא חזיון עובר.

מעניין שבאותן הקבוצות שבהן נשאר אלוהי ישראל על כסאו, והחיים הדתיים ממשיכים להתקיים בהן, באלו לא פגעו הזעזועים האמורים, ואפשר

מאד שדוקא בקבוצות הדתיות ייבחן רעיון הקבוצה, ועל פי בחינה זו יוטל גורל עתידן של הקבוצות כולן בארץ ישראל.

סטיתי לרגע הצידה ואגע במצב הקבוצות כפי שהתפתחו 15—20 שנה אחרי ביקורי הראשון בארץ. ב־1934 נחשבו הקבוצות לנזר היישוב ותפארתו. הן כתבו דף זהב בתולדות היישוב ובהתפתחותו. כמו כן נכונו להן, באותן השנים שבהן התגושש היישוב עם הממשלה המנדטורית, ואחר תקומת המדינה, עם שבע מדינות ערב שהתנפלו עליה, עמדות שתמיד ייזכרו בברכה.

ביקרנו את חדרה, חיפה והיישובים בגליל עד שהגענו לתל־חי ומטולה, שהיא על הגבול בין ארץ ישראל וסוריה. בתל־חי עמדנו אצל קברו של טרומפלדור וחבריו שנפלו בהגינם על נקודה רחוקה זו. רק זמן קצר לפני כן נגמרה עבודת הפיסול של ארי־שואג, זכר לאחים שנלחמו כאריות להגנת ארצנו. צרורות אבן של האנדרטה היו מפוזרים על הארץ. ליקטתי אחדים. אחרי שובי לבוסטון נתתי אותם לאגודות־נוער, רק שתים השארתי אצלי, זכרון־קודש לחללים קדושים.

בירושלים ביקרנו את העיר העתיקה. נכנסנו לבית החולים „משגב לדך". מר מורס, שהיה פעיל מאד בהקמת בית החולים הגדול „בית ישראל" בבוסטון, התעניין ביחוד במוסד הזה. המנהל עבר אתו מחדר לחדר ויציין שקשה לנהל מוסד מסונף במקום הצפוף שברשותו.

„ומדוע אינכם יוצאים מכאן אל מחוץ לחומה, שם יהיה לכם די אור ואויר ?".

„ואתה אדוני מציע שנצא מכאן ונשאיר את העיר הקדושה לערבים ! לא, אדוני, כל זמן שהנשמה בקרבנו נישאר כאן !".

ראינו את ה„כותל המערבי" ובלי משים עלה בזכרוני פתגמו של „אחד העם": „האבנים מראות על חורבן הארץ, — והאנשים — על חורבן העם", אבל עם כל זה נראה לעין־כל שאנו עומדים באתחלתא דגאולה.

אצל ה„כותל" בתשעה באב

היתה לי אפשרות לראות מה שאי אפשר לראות מאז תקומת מדינת ישראל, והוא: תשעה באב אצל ה„כותל המערבי".

בשנה זו תרצ"ד חל תשעה באב בשבת, ולכן נדחה ליום ראשון. התענית התחילה במוצאי שבת. דקדקתי להימצא אז בירושלים. עוד לפני

זה שמעתי שרבים הולכים אל ה„כותל" בליל החורבן. מה שראו עיני ראוי להירשם לזכרון.

עוד מראשית הערב החלו המונים נוהרים אל „הכותל". הלכתי עם הזרם הזה. במספר רחובות שלפני „הכותל" השלך הס. כל רחוב נחלק לארכו לשנים על ידי מחיצת בני אדם. שוטרים אנגלים וסדרנים יהודים מתנדבים, לבושים בגדי אזרחים, עמדו כתף אל כתף. האחד פנה לצד האחד של הרחוב והשני — כלפי הצד השני. באופן זה תפסה המחיצה החיה הזו מינימום של מקום. זה היה נחוץ בפרט ברחובות הסמוכים ל„כותל", שהיו צרים מאד, ומקיר לקיר לא היה הרבה יותר מהדרוש לשני בני אדם לעבור בכיוונים מהופכים. ברחובות מחוצצים אלה נחלק זרם האדם. אלה שהלכו אל ה„כותל" הוטו לצד ימין, ואלה ששבו מן ה„כותל" הלכו בצד שמאל. בלי אומר ודברים קיימו השוטרים את הזרם במצב של תנועה בלתי פוסקת. אפילו ברחובות הצרים ביותר נמשכו שני הזרמים בלי שום הסתבכות והפרעה. זה כשלעצמו עשה רושם עמוק. ראיתי בחיי הרבה הליכות בסך, מהם שרבבות אנשים השתתפו בהם. אבל כל אלה היו בלווית תזמורות, קול דברים, רעש. וככל שגדל הרעש כן גדלה הצלחת התהלוכה. אבל זו לי הפעם הראשונה לראות תהלוכת אלפים רבים מתוך שתיקה מוחלטת. ההולכים נמנעו אפילו מלהתלחש. כמו כן לא נמצאו מעשנים. השוטרים והסדרנים עמדו נטועים במקומם, מביטים נכחם, ושותקים. הרושם היה עצום. השתיקה אחזה את הלב ואת הנשמה כבצבת. הרגשת שקדושה ירדה לעולם, ודיבור פה, יהיה מה שיהיה, הוא חילול הקודש. וככה הגענו אל ה„כותל", שכבר ראיתיו בחברתו של מר מורס.

השטח שלפני ה„כותל" היה מלא אדם. רק במקום אחד, מעל לכותל, דלקה נורה חשמלית אחת, שהפיצה אור קלוש. מול אמצע הכותל עמד כלי מלא שמן ובו דלקו מספר פתילות שהפיצו אור חיוור. לצד ימין, בחלק הרצפה המורם קצת, עמדו אנשים והתפללו תפילת מעריב בקול נמוך. קבוצות קבוצות קטנות עמדו מסביב לאדם אחד שבידו נר קטן ולאורו קרא בקול נמוך את מגילת איכה. היו קבוצות שקראו את המגילה בערבית או בשפה מזרחית אחרת לבני ארצם. מדי פעם נגש צעיר או צעירה, ויסמוך את ראשו אל הכותל, וככה נשאר כששפתיו מדובבות תפילה חרישית, ואז נשק את האבן ברטט, ויפנה את מקומו לאחר. רבים רבים לא התעכבו כלל. הם המשיכו את דרכם באיטיות בכדי לתת מקום למחנות האנשים שמאחריהם.

גם אלה שהתעכבו לקרוא את המגילה, או להתפלל ולנשק את האבנים הקדושות, ידעו שאסור לשהות הרבה. כל ישראל יש להם חלק בכותל, וצריך לתת מקום לכל אחד לראות או לגעת בקיר הקדוש.

על פי זכותו המיוחדה של תייר נטלתי לעצמי רשות לשהות יותר אצל הכותל. היה שם קיבוץ־גלויות ממש. ובכול היתה הרגשה שכל אלה הנאספים אחים הם. אין עליונים ותחתונים, יחסנים ונחותי דרגא. כולם מאוחדים ברגש של הערצה למקום הקדוש, ובלב כולם התקוה שיבוא יום־גאולה לכל גולי ישראל. לא היו נאומים, אספת כסף או איזה דבר אחר שיש בו משום הפגנה. פשוט, אלפי הנאספים באו לשפוך שיח ולהתאחד עם שרשרת הדורות שמכל קצוי העולם בתפילתם. בכל ימי חיי לא נמצאתי באוירה ספוגה כל כך קדושה וטהרה כקדושת המקום הזה בליל תשעה באב.

בשובי נכנסתי לזרם שהלך מהצד השני של הרחובות. אלפי האנשים היו גוש אחד שכולו תנועה, אבל איש לא דחף את חברו, ומתוך סדר גמור עשינו את דרכנו.

בבואנו אל המקום בו פסקה מחיצת השוטרים והסדרנים החלו אנשים לדבר זה לזה. נכנסתי בשיחה עם צעיר שהלך על ידי. „זה היום השלישי שיצאתי ממקומי, וזו לי השנה התשיעית בארץ. מאז שנתי הראשונה אני מבקר את הכותל בכל תשעה באב. מרחק מקום עבודתי אינו חשוב כלל. הפעם הוצרכתי להקדיש שלושה ימים כדי להגיע לירושלים. ממנהגי זה לא אסור כל ימי. מכאן אני הולך לסובב את העיר מעל לחומה לפני שאלך לישון".

לא שאלתי את איש שיחי פרטים נוספים. דבריו היו לי דברי נחמה ועידוד, כנגד הקינות הרבות של תשעה באב.

אחד־העם אמר שהאבנים העידו על חורבן הארץ, והאנשים — על חורבן העם, ואני הוספתי בלבי: והאלפים האלה מעידים על התחיה המתהווה.

למחרת הודיעו העתונים שכ־18,000 השתתפו בתהלוכה אל ה„כותל". מספר הסדרנים, שבאו מכל קצות הארץ, היה כ־1,300.

חיי הרוח

התפלאתי לראות עד כמה גדולים חיי הרוח בארץ. עתונים עברים יומיים, שבועונים, ירחונים, קבצים ומאספים. מהם רבים שאפילו את שמם לא ידעתי. אצל כל מוכר עתונים היה שולחן גדול ועליו מוצגים לראוה

כל כתבי העת הנמצאים למכירה. העין לא שבעה מראות והלב רחב לכל אלה. עניין מיוחד היה בקונים הרבים. אלה הוכיחו שכל השפע הזה הוא פרי הדרישה החיה של האוכלוסיה. נזכרתי שבאמריקה הופעתו של ספר עברי חדש היא כעין מאורע, ופה כמעט בכל יום או יומים מופיע חיבור חדש.

והדיבור העברי החי מה גדול קסמו. רגיל הייתי לשמוע עברית חיה מפי בתי רודה, שעברית היתה שפת־האם שלה. אבל זה נוצר בתנאים מלאכותיים, ובתי היתה היחידה בעיר. פה נתקלתי על כל צעד בילדים שעברית היא שפת־אמם, והיא קולחת מפיהם בקלות, בטבעיות, בבהירות, קולעת לכל מה שהם רוצים. כל אחד מהם הוא בעל־נס, שאינו מכיר בניסו — נס חידוש שפת־הספר לשפה חיה ומדוברת. נתרשמתי בפרט בשמעי עברית חיה בפי אנשים זקנים־מזוקנים. אף על פי שרבו דוברי עברית באמריקה, הנה כמעט כולם מגולחים. בעלי הזקן, החרדים, אינם נזקקים לעברית מדוברת. ופה אפילו סוג זה הוא חלק בלתי נפרד מהמוני האנשים המדברים עברית. אמנם חלק גדול מהאוכלוסיה המשיך לדבר בשפות אחרות. אבל הסיבות מובנות: רבבות עולים אך זה באו לארץ, ותמיד יש אפילו בין הוותיקים אנשים שקשה להם לסגל לשון נוספת לשפת־אמם. היו שאמרו שבין העולים מגרמניה נמצאו כאלה שהביטו מגבוה על המתהווה בארץ ישראל, והם לא חפצו ללמוד עברית. אבל די היה לראות את הילדים — כולם דיברו עברית. זכורני, שפעם אחת ישבתי בקרון שחיכה לנוסעים בראשית דרכו. קבוצה של נערים נכנסה והאוויר נמלא שיחה בעברית. אחד מהם, יפה ועירני ביותר, נכנס אתי בשיחה. הוא הכיר שאני אמריקאי. שאלתיו אם הוא נולד בארץ. „לא, בגרמניה". „מתי באת הנה?" — „לפני 13 חודש". „הידעת עברית לפני בואך?" — „רק חלק מהא"ב". „בן כמה אתה?". „אני בן תשע". מדיבורו לא הכרתי שאיננו יליד הארץ. רבים העידו על המהירות בה מסגלים להם הילדים את הלשון העברית כשפת הדיבור, ובאותה מהירות שוכחים את שפת ארצם, שממנה באו *). בתנאים אלה לא היה לדאוג לעתידות הלשון בארץ.

אני כשלעצמי הסתגלתי מהר להברה הספרדית והתחלתי לדבר בה בקביעות. המעבר לא היה קשה מפני שעם בתי דיברתי תמיד רק בהברה זו. רעיתי, שלמדה לדבר עברית בהיותה בארץ ישראל ב־22—1921, דיברה רק בהברה הספרדית.

*) פרופ. פישל שניאורסון מבאר את התופעה הזו על יסוד רצונו של הילד לשכוח את שפת אמו, היות שהיא אלמנט המונע את קליטתו בחברה שבה הוא חי עכשו.

דוגמה אחת שנזדמנה לי הוכיחה לי באיזו מידה קולטים תלמידי בתי הספר בארץ את ידיעת התנ"ך. שרה, בת אחותי, באה לארץ ב־1929. היא נולדה וגודלה בסמולנסק, ברוסיה הסובייטית. בדרכים שונות הצליחה אחותי להקנות לה מעט ידיעה בעברית. מאז בואה לארץ ביקרה בית ספר. עכשו היא כבר בשנת הסיום של בית ספר תיכוני. יום אחד אמרה לי:

„דוד, מחר יש לי בחינה סופית בכל ספר איוב. הואל נא לנסותני מעט".

נסיתיה בשאלות שונות, ובמקומות שונים בהבנת הלשון, המשפטים והרעיונות, ויצא שהיא ידעה כמעט את כל הספר בעל פה!

„האם מחייבים אתכם לשנן את הספר בעל פה?"

„לא, בהחלט. אנו אוהבים את ספרי התנ"ך והם נחרתים בזכרון".

הלואי, אמרתי לעצמי, והגענו למצב ידיעה כזו בבתי המדרש למורים שלנו! במוסדות אלה לא רק שאין מגיעים למעלה מיכולת לתרגם פסוק כצורתו, אלא שיש מוסדות שבהם לומדים את ספרי הנביאים רק למקוטעין, וספר איוב לרוב נשמט לגמרי מתכנית הלימודים.

ערב אחד הלכתי לתומי באחד הרחובות בתל־אביב. עברתי על יד בית „מושב זקנים". הדלת היתה פתוחה ובעדה ראיתי אנשים יושבים ולומדים. נכנסתי ולפני נגלה מחזה שהזכירני את בית המדרש בעיר מולדתי סמורגון, בליטא. האולם היה מואר יפה. אנשים ישבו או עמדו אצל „סטנדר" וילמדו מתוך מסכת התלמוד. פה ושם למדו שנים ביחד. מסביב לשולחן אחד ישבו אנשים מגילים שונים ואחד קרא ויבאר ב„עין יעקב". מסביב לשולחן גדול אחר ישבו כעשרים איש ואחד קרא ויבאר שעור בתלמוד. עמדתי אצל שולחן זה. מדי פעם הפסיק אחד השומעים את הרב בשאלה, הכל היה בעברית. אחרי מספר רגעים נכנס שוטר בעל זקן. איש לא שם לב אליו. הוא ניגש לארון הספרים הפתוח שאצל הקיר ויקח לו מסכת אחת. הוא הלך אל שולחן לומדי הגמרא. היושבים הצטופפו ויפנו לו מקום לשבת.

„איפה אנו עומדים?", שאל השוטר את שכנו.

עיני נתמלאו דמעות.

כמה פעמים, אגב שיחה רהוטה בעברית, נודע לי שבר־שיחי הוא ערבי. ככה היה עם נער בן 16 שהציע לצחצח את נעלי. הוא דיבר עברית בלי שום שגיאות. חשבתיו ליהודי, אבל הוא אמר שהוא ערבי.

„איך למדת לדבר עברית?"

„כך, בין יהודים אני ולמדתי לדבר בשפתם".

בנסיעה אחת ברכבת ישבה אשה ממולי, היא התחילה בעברית. היא סיפרה שהיא ערביה מדמשק, ושהיא באה אחת לשבוע לתל־אביב לבלות בה יום בתענוגים: ביקור בתיאטרון או קולנוע, אכילה במסעדה, ביקור בחנויות, וכדומה, וככה נראה בחוש כיצד כובשת הלשון העברית את הסביבה, ומתוך יצירת לשון משותפת יש לצפות ליצירת ענינים משותפים והבנה משותפת.

רק סוג אחד היה בארץ שבאופן פרינציפיוני סרב ללמוד ולהבין עברית: השוטרים האנגלים. מדי פעם פניתי לשוטר אנגלי בשאלה בעברית. בכל פעם היה המענה: "I don't speak Hebrew". השיטה המסורתית של אנגליה היתה בכל מקום לסגל את פקידיה ועובדיה לתנאי המקום ולנימוסיו. כלל זה לא חל על ארץ ישראל. ניכר היה שבאופן שיטתי רוצים האנגלים להראות שאינם מכירים במציאותה של תרבות עברית בארץ ישראל.

הרביתי לבקר בבתי הכנסיות. בשבתות היו כולם מלאים. „בית הכנסת הגדול" בתל־אביב היה מלא מתפללים בשבתות אפילו בימים החמים ביותר. ולי אמרו תושבי המקום שהקיץ של 1934 היה מהחמים ביותר. מה שהפליאני היה שרוב רובם של המתפללים היו מן הנוער. הם היו לבושים מדי־חקי קצרים, הזרועות והברכים ערומות, וככה נמצאו גם בבתי הכנסיות, עטופי טליתות, ומתפללים. לא היו שום נאומים בשעת התפילה, והיא נגמרה לרוב בשעה עשר.

ראיתי גם „התבוללות" כלפי הכיוון האחר — כלפי הערבים. בנסיעת הטיול הראשונה שלנו עמד ה„בוס" בכפר ערבי. שני „צברים", כנראה מבני המזרח, ירדו ויחלו לשיר בערבית. מהר נאספו מסביבם ערבים מגילים שונים. ביד אחד הצברים היה כלי נגינה בעל מיתרים שבו ליווה את זמירותיהם. אחרי זמן מה החלו הערבים לשיר זמירות משלהם — כנראה בתור מענה אדיב לאורחים. ושוב שרו האורחים עד שעיגול גדול של ערבי הכפר התאסף מסביבם. הצברים שרו בהתלהבות בחינת „וכל עצמותי תאמרנה", כמו שרואים לפעמים אצלנו באמריקה קבוצה של צעירים וצעירות כשהם מטביעים את כל ישותם בלהט של זמירות „דזאז". מאין להם אותה ההתלהבות המידבקת? הוה אומר שזה נובע מהמגע הקרוב עם הערבים ומתוך התשוקה החזקה להידמות אליהם בשיריהם. זוהי דרך ההתבוללות הטבעית הבאה מתוך השפעה הדדית כששתי תרבויות נפגשות וקיימות זו בצד זו.

התחלנו להתרגל למחשבה שתרבותנו הגבוהה תבלע את התרבות הערבית הנמוכה ממנה. חיי יום יום מוכיחים שכמה מן האמת יש בסברה זו. אבל באותו הזמן בולעת תרבות אחרת חלקים מישותנו אנו. עד איזה גבול? מי יודע! ההסטוריה שלנו מספרת שבהיותנו על אדמתנו היינו נוחים לקבל השפעות חוץ. הספרים מלכים א־ב, וכל ספרי הנביאים האחרונים מלאים תאורים מנטייתנו זו. עד כמה מחוסנים אנו כיום לקיים בידנו את תרבותנו ולמנוע הסתננות־יתר של תרבויות שכנים קרובים ורחוקים?

ביום ששי אחד נסעתי בבוס מתל־אביב לירושלים. שקעתי בקריאת עתון. באמצע הדרך קרא שכני שישב אצלי למישהו: „פה אסור לעשן. בבקשה להפסיק". הבטתי אל הדובר והנהו רבי מאיר ברלין, שהיכרתיו מכמה פגישות בהיותו בארצות הברית. הוא הזמינני לביתו ליום השבת. „אני גר ברחביה", אמר. „בירושלים אין שמות מיוחדים לרחובות, אבל דומני שלא יקשה לך למצוא את ביתי". למעשה יצא שקרוב לשעה עברה עד שמצאתי את הבית. כל אחד ידע שרבי ברלין גר ברחביה, אבל את הבית מצאתי רק אחרי ששאלתי עוברים רבים שהראוני והתעוני זה אחר זה.

קל יותר היה למצוא את בית דר. שמריהו לוין, שהכירני יפה ושאתו שיחקתי כמה פעמים בשחמט, לבי כאב לראותו מצומק וכמוש שלא כפי שהיה בזמנו באמריקה. בביתו נפגשתי עם אלמנתו של י. ל. פרץ.

שבת אחת ביקרתי את הרב הראשי של הספרדים רבי בן ציון מאיר חי עוזיאל. הוא ביקר אותנו בבית המדרש למורים בהיותו באמריקה. הוא השאיר רושם עמוק על התלמידים. בילינו כשעה בשיחה שבה שפך הרבה אור על החיים המתהווים בארץ. דוגמה מאדיבותו ונדבת רוחו ראיתי אחרי שנים. בשנת תש"י שלח אליו חותני, דר. ישראל קאנוביץ, טופס „חוברת לדוגמא" מחיבורו הענקי שעודנו בכתובים, „אמרי תנאים ואמוראים". מכל המכתבים שנתקבלו היה מכתבו של רבי עוזיאל הכי לבבי. הוא היה מלא דברי עידוד ושבח, ומבין השיטין בצבצה אהבתו הגדולה לתורה ולכל העוסקים בה. בהיותי שוב בישראל בתשי"ב זכיתי לראותו עוד הפעם. הוא היה כצל לעומת מבנהו הנהדר לפני שנים, שכולו אומר כבוד והדר. זהיה כחצי שנה לפני הסתלקותו בהיותו שבע שנים וכבוד. זצ"ל.

עוד לפני הלווית ביאליק ביקרתי את חברו לעבודה, הישיש י. ח. רבניצקי. כבוד מיוחד היה לי להיפגש עם סופר רב־זכויות זה. רבים שאלו אחרי מות ביאליק אם נשארו ממנו איזה דברי ספרות שעדיין לא ראו אור.

שאלה זו באה מתוך תקוה שהשאיר איזו ירושה שלא הגיעה שעתה להיגלות. דעת רבניצקי היתה שלא נשאר כלום, היות שכל דבר שיצא מתחת עטו של המשורר כדבר מוגמר נדפס מיד. שאלתי את מר רבניצקי על „ספר האגדה", שהוא היה שותף ביצירתו: „מדוע שינו בכל כך מקומות את לשון האגדות מסגנון המקור ויתנו במקומה רק את תרגום האגדה? הלא חלק חשוב מאד מהאגדה היא לשונה המקורית, ומה שקשה להבין יכולים לפרש בהערות „מתחת לקו"? הבאתי דוגמה: רגלוהי דבר אנש אינון ערבין ביה, לאתר דמתבעי תמן מובילין יתיה" (סוכה נג.). אימרה מליאת חכמת־חיים זו הובאה כולה בתרגומה לעברית, ובשום אופן אין בתרגום מה שיש במקור. מבלי דבר דבר ניגש מר רבניצקי אל ארון הספרים ויוציא כרך של „ספר האגדה" חלק א', שם נמצאה האגדה, ויראני שמתחת לפתגם הזה כתובה לשון המקור בארמית. „גם אנחנו עמדנו על זה, ואנו מתכוננים לתקן את הדבר בהוצאה החדשה של „ספר האגדה". שמחתי שכיוונתי לדעת גדולים. אחרי איזה זמן נפגש מר רבניצקי עם אחותי ויאמר לה ששמח לראות אדם מאמריקה המתעניין בדברים כאלה. הכל היו סבורים שאמריקה היא מדבר שממה במה שנוגע ללימוד התורה, ואם נמצא מישהו יוצא דופן אז יש לברך עליו ברכת שהחיינו.

בשבועות הקיץ נהגו רבים לצאת את הארץ למקומות נופש בחוץ לארץ, אבל המזל האיר לי פנים ונפגשתי עם י. ד. ברקוביץ ועם דר. יהודה קופמן, שהכרתי עוד באמריקה. דר. קופמן הראני ארון מלא כרטיסים — חומר עשיר ומגוון למילון עברי חדש. דר. קופמן היה אחד משלושה שותפים שחיברו „מילון אנגלי—עברי" גדול ב־1929, שבשעתו נתקבל ברצון רב. היה מקום למילון עברי חדש, ודר. קופמן היה האדם שבכוחו לתת מילון שברכה בו. הוא חשב שכעשרת אלפים דולר יספיקו להוצאתו (לפי ערך הכסף ב־1934!), אבל איך להשיג סכום כזה בזמן שהמשבר הכלכלי שלט באמריקה בכל חריפותו?

כוחי היה אתי בימים ההם. לא הוצאתי אף יום לבטלה. זכיתי לבקר את בתי האוניברסיטה העברית על הר הצופים, ומגגו של אחד הבנינים ראיתי את ים המלח ממרחק של ארבעים קילומטר. ראיתי גם כן מעט מהתגליות הארכיאולוגיות: בית הכנסת ב„בית אלפא", ובית הכנסת „כפר נחום", שמשערים שהוא מהמאה השניה לספירה. תגלית זו היא בידי בית מסגד. אלה היו ביקורים חטופים, שהגבירו את התיאבון לדעת.

בירושלים הייתי מתאכסן בבית ידידי הטוב דר. י. ב. ברקסון, ששימש שש שנים כמנהל מחלקת החינוך. שמחתי על ההזדמנות לבקר את הגברת הנריאטה סזולד. מייסדת „הדסה". היא סיפרה לי שרעיון ייסוד „הדסה" נולד בלבה אגב ביקור ב־„בית הספר לבנים" בתל־אביב, שבראשו עמד דר. ניסן טורוב. היא היתה אז בחברת אמה. הן התפלאו לראות שבין התל־מידים לא היו כמעט שום חולי עינים, בשעה שמחלות עינים היו מכה מתהלכת בכל הארץ. על שאלתה השיב דר. טורוב שפעמיים בשבוע בא רופא לבדוק את הילדים, והוא מרפא כל מחלת עינים בראשיתה. יש גם אחות המטפלת בתלמידי בית הספר. „ומדוע לא יוכלו לעשות זאת בכל הארץ?", שאלה אותה אמה. אז עלה בלבה הרעיון להקמת ארגון קבוע לשמירת הבריאות בארץ, ומזה התפתחה האגודה רבת הפעולות והזכויות — „הדסה".

וככה עברו עלי חמשה שבועות, והזמן הגיע לשוב לאמריקה.

כפי שסודר מראש נסעתי באניה עד איטליה ואז עברתי לאניה גדולה בשם „רומה", שהביאתני לניו־יורק. אניה זו הובילה חבורה בת מאות נוסעים מאמריקה לסיור בארצות שונות שנמשך קרוב לששה שבועות. עכשו עמדה בפרק האחרון של סיורה. בין הנוסעים בסיור נמצאו יהודים רבים. מסרו לי שנשתררה רוח רעה בין היהודים והבלתי יהודים. בזמן האחרון היו מקרים שרק בקושי נמנעו מלבוא לידי מהלומות.

בין הנוסעים היו מתושבי ארץ ישראל וגם יהודים אמריקאים. החלטנו לערוך אספה ציונית. דיברנו אל קברניט האניה. הוא קיבל את ההצעה ברצון ויועיד לאספה את האולם להצגות, שכמאתים איש יכולים לשבת בו. אני נבחרתי להיות הנואם היחידי. תלינו הודעה על לוח המודעות. זה היה יומיים לפני שהגענו לניו־יורק. כמאה איש באו, וביניהם הרבה נוצרים. בין הנאספים היו מכל המחלקות, ובין הבאים היו מר ס. דז. גורדון ורעיתו מבוסטון, שהיו פעילים ביותר בעבודה הציונית. אני נאמתי כארבעים דקה.

בדברי אמרתי כי שני גורמים מקשים ביחוד את מצבו של היהודי גם עליו וגם לשכניו:

1) רגש בלתי נעים תוקף אותך כשאדם מחוסר־בית מבקר אותך בביתך. אין בידך לעשות את ביתך ביתו, ועם זה קשה להוציאנו החוצה. כזה הוא הרגש של הבלתי יהודי בנוכחותו של יהודי. קרוב לאלפים שנה

מקובל היה שהיהודי הוא אדם גולה. ואפילו בזמן האחרון, למרות שיוויון הזכויות, עדיין קיימת ההכרה שהיהודים הם מחוסרי בית.

2) זה כאלפים שנה שהיהודים הנפוצים בעולם מחזיקים בעקשנות שאין כמותה בצביון־חיים ובדיוקן־רוחני שהוא שונה בהרבה משכניהם. רוצים להבין אותם — ואין מבינים. על אף ההסברות הרבות, שניתנו בזמנים ובאופנים שונים, עדיין היהודי הוא בבחינת חידה. קיימת טענה יסודית אחת: היהודי נתון בשני עולמות. ברגלו האחת הוא נתון בסביבה בה הוא חי, וברגלו השניה הוא נעוץ בעולמו הוא, הנתון ללחץ של תרבויות אחרות. מטעם זה הוא איננו חפשי להתפתח באופן טבעי. בצדק טוען הבלתי יהודי: „אם באמת יש בך דבר־מה שראוי לשמירה אפילו במחיר סבלות וצרות, הבה והראה מהו הדבר! אבל אם כל זה אינו אלא דבר שבדמיון — פקח עיניך וראה שטעות בידך ועבור לעולמנו בשתי רגליך".

לשני אלה יש פתרון אחד: לתת ליהודי לרכוש לו פינה אחת בעולם שתהיה ביתו באמת. פינה כזאת היא ארץ ישראל. הארץ הזאת היא ערש מולדתו. בה יצר את „ספר הספרים". בה היו לו מלכים ונביאים. בה יצר השפעה שממנה נולדו שתי הדתות החשובות ביותר בעולם הבלתי יהודי. בה נוצר אותו משהו שהכה שרשים כל כך עמוקים בלב היהודי אשר לא יכלו לו אלפי שנות גלות.

אמנם הארץ קטנה, אבל בארץ ישראל חיו כחמשה מיליון נפש. עכשו יש בה פחות ממיליון אחד. היא ארץ־מדבר, אבל היהודים שהתחילו נוהרים אליה הפכו כבר מקומות מדבר לגן פורח. אין שום שאיפה להוציא מתוכה אפילו אחד מהערבים היושבים בה עכשו. אבל יש בה מקום למיליונים נוספים. הארץ תהיה פתוחה לכל יהודי באשר יהיה. ארץ כי תחפוץ שיהודיה יעזבוה, וכן יהודים שיחפצו לעזוב את ארץ מגורם — ארץ ישראל תהיה תמיד פתוחה לפניהם. דבר זה יפתור אחת ולתמיד את בעיית היהודי המחוסר־בית.

ובעולם הרוחני: בארץ ישראל יוכל היהודי בחופש גמור לתת ביטוי חי וצורה ברורה לדרך החיים והאמונה שנשא אתו כל כך הרבה דורות. את תורת חייו יסנן דרך כל מה שספג בדרכו בגלות. על ידי כך יוכל להגיע לאותה השלימות בחייו הרוחניים שלמענה סבל בכל שנות גלותו. ולא זו בלבד. גם הבלתי יהודי יבוא, יסתכל ויאמר: אכן צדקת, דבר מה חשוב טמון היה בנבכי הנשמה שלך, ויתכן שאני אוכל להעבירו לעולמי אני.

אולם אם לא יצליח היהודי החוזר למולדתו לטפח ערכים עליונים היוצאים משיגרת החיים הפשוטה והרגילה בכל מקום, אז יאמר לעצמו: אם כן למה זה אנכי! הטעוני והתעוני, חלום־שוא חלמו אבותי. עכשו רואה אני שאין שום הצדקה להיות „שונה מכל עם".

זאת היא תמצית התורה הציונית".

הדברים עשו רושם עמוק. השומעים הקיפוני במחרוזת ארוכה של שאלות. רוב השואלים היו נוצרים. מאז ועד שירדנו מהאניה פגשוני אנשים שהודו לי על נאום ההסברה שלי. בין השומעים היה אחד בשם P. Intveld מהולנד. נפגשתי אתו עוד לפני כן במשחק השחמט. הוא אמר לי שבהולנד מקורב הוא לחוגי הממשלה. ברצונו לעזור לקידום הרעיון הציוני, ויבקשני לשלוח לו חומר בדפוס על הציונות ועל מעשי היהודים בארץ ישראל.

תוצאה אחת בלתי צפויה היתה לנאומי: כמה אנשים אמרו לי שדברי טיהרו את האוויר, ויבערו את הרוח הרעה שהגיעה עד כדי משבר בין הנוסעים היהודים והבלתי יהודים. כנראה החלו להביט ביתר הבנה, וביתר רגש של כבוד על האנשים שהם „שונים מכל עם".

וככה נשלם ביקורי בארץ ישראל שהיה סם־חיים לנשמתי.

עליה לדוכן

כפי שסיפרתי כבר (כרך ב', 101) הקדישה ועידת העובדים החברתיים ישיבה שלימה לחינוך היהודי National Conference of Jewish Charities ביוני, 1918. דר. א. מ. דושקין, דר. י. ב. ברקסון ואנוכי השתתפנו בהרצאות. הדבר יצא אל הפועל בהשפעתו של מוריס ד. ואלדמן, שהיה אז מנהל הסתדרות הצדקה בבוסטון, והוא התרשם ממסקרי שגרם לארגונם של בתי הספר בבוסטון ולמתן תמיכה לחינוך על ידי הסתדרות הצדקה. מאז ביקרנו בקביעות בוועידות העובדים החברתיים. חפצנו ליצור ולקיים גשר חי בין עבודת החינוך ובין התכנית הכללית של הסתדרויות הצדקה באמריקה. ככל אשר נוספו לשכות חינוך בארץ כן גדל מספר המחנכים שבאו לוועידות אלו. בכל פעם קיימנו ישיבות מיוחדות לעצמנו שהוקדשו לעניני חינוך. וככה יצא שבשנת 1926 נוצרה ה„מועצה הארצית למען החינוך העברי" — National Council for Jewish Education. הנשיא הראשון היה עזריאל ס. טשיפקין.

בוועידה שהתקיימה במאי 26—30, 1934, באטלנטיק סיטי כבדוני חברי ויבחרו בי לנשיא הארגון. זה היה באמצע שנות המשבר. הכל היה במצב של צמצום והתכווצות. עלינו מוטל היה לשמור על הקיים. לא יכולנו לתכנן תכניות להרחבה וגידול. באותה שנה חל ביקורי בארץ ישראל, שארך עשרה שבועות. לא עשיתי גדולות בזמן נשיאותי. גם העובדה שלא גרתי בניו־יורק, בשעה שרוב רובן של הפעולות בוצעו בעיר ההיא, גרם לכך שרוב עבודתי תיעשה „במסירת קולמוס", על ידי החברים המסורים עזריאל טשיפקין, א. פ. סקולמן, אליעזר הונור, בן רוזן, ואחרים.

כתב־העת הפדגוגי „דזואיש עדוקיישון", שנוסד על ידנו ב־1929, המשיך להופיע ולשמש בימה וכלי מבטא לחינוך. בכל שנה יצאו שלוש חוברות, והן הכילו תמצית הידיעות והדעות שהתהלכו במחנה המחנכים.

הקשרים שנוצרו במשך השנים בין המחנכים העברים לבין העובדים החברתיים, ביחד עם הקשרים האישיים שקמו בין שני המחנות, עזרו לא

מעט במשך שנות המשבר לקיים את היחס האורגני בין הסתדרויות הצדקה לשדה החינוך בכללו. אפילו בשנים הקשות ביותר נשאר החינוך כחלק אורגני בהסתדרויות הצדקה. הודות לכך נתבצר קיומן של לשכות החינוך השונות, וכן שרותים חינוכיים אחרים שהסתדרויות הצדקה תמכו בהם.

הכינוסים השנתיים של המחנכים היו מקור עידוד לחברים להמשיך במאמציהם על אף כל הקשיים. הם שימשו בימה להבהרת רעיון החינוך ומטרתו באמריקה. דעות שונות התהלכו בין המחנכים בשטח זה, ובכינוסים היה מקום להבעה חפשית ומלאה לדעות אלו. נסיונותיהם השונים של החברים באשר הם תוארו בהרצאות מיוחדות במשך הישיבות. בדיונים, שכמעט תמיד באו אחרי כל הרצאה, ניתן מקום לכל אחד להגיב ולהשמיע את דעתו. דיונים אלה היו בעיקר בצורת שקלא וטריא, ורק לפרקים רחוקים נתקבלו החלטות מסויימות. קיימת היתה הכרה כללית שאנו במצב ההולך ומתחלף, ושהברכה תשרה יותר אם השדה ישאר חפשי לנסיונות, חקירות ומעשים. בּאֵי הכינוסים היו מכל השדרות שבחינוך. לחברים נתקבלו מחנכים שאחריותם היתה מקיפה יותר מזו של מורה בכיתה, כגון, מנהלי לשכות חינוך או בתי מדרש למורים, מורים לפדגוגיה, מחברי ספרי לימוד או חקירה בשדה החינוך, ראשי דיפרטמנטים, ועוד.

למרות דעותיהם השונות של החברים בשטחי החיים היהודיים, לא נפל מעולם ריב־אחים במועצה חשובה זו.

המועצה מקיימת בכל שנה ועידה ארצית. היא מוציאה לאור את הבטאונים הפדגוגיים „שבילי החנוך", היוצא ארבע פעמים בשנה, בעריכתו הראשית של המחנך המובהק פרופסור צבי שארפשטיין *), ו־ Jewish Education, היוצא שלוש פעמים בשנה **). שני בטאונים אלה משמשים בימה חפשית לדיונים, חקירות והערכות בכל הנעשה בשדה החינוך באמריקה ובארץ ישראל.

בהשפעת „המועצה הארצית למען החינוך העברי" ובהשפעת חבריו, שדר. עזריאל ס. טשיפקין נטל ביניהם מקום בראש, נוצרה ב־1939 „החברה למען החינוך העברי באמריקה" — American Association for Jewish

*) בטאון פדגוגי זה נוסד ביוזמת אגודות מורים עברים כירחון חינוכי בתרפ"ה, בעריכתו של דר. ניסן טורוב, במשך שנתיים. אחריו נערך על ידי ש. ב. מקסימון. גלגולים שונים עברו על כתב עת זה. מאז שנת ת"ש הוא יוצא ארבע פעמים בשנה בעריכתו הראשית של פרופ. שארפשטיין, ובהשתתפותם של ארגונים אלה: אגודת המורים העברים בניו־יורק, אגודת המנהלים העברים, הסתדרות המורים העברים באמריקה וההסתדרות העברית באמריקה.

**) בסיוע „החברה למען החינוך העברי באמריקה".

Educatien, שחבריו הם בעיקר „בעלי בתים" מכל השכבות שביהדות אמריקה (לעומת „המועצה הארצית למען החנוך העברי", שחבריו הם בעיקר אנשים פרופסיונליים בשדה החינוך היהודי). ארגון זה ריכז בממד ארצי כוחות חברתיים וחינוכיים חשובים למען החינוך. בן רוזן היה מנהלו הראשון. אחרי מותו הפתאומי (דצמבר 24, 1944) בשנתו החמשים, נתמנה דר. טשיפקין שהתפטר ב־1949, ומאז עומד הארגון תחת הנהלתו של דר. יהודה פילטש.

ארגון זה ממשיך בעריכת מסקרים וחקירות בשדה החינוך היהודי באמריקה. הוא משתף פעולה עם „ועד התעודות הארצי" למורים עברים. הוא הספיק לרכז „שרות מודיעין" בממד ארצי להמצאת משרות ולהצעת מורים ועובדים חינוכיים. הוא ממשיך לקיים כינוסים גדולים שבהם דנים בשאלות החינוך ובקיום „תודעה חינוכית" בציבור היהודי באמריקה. השפעתו של ארגון זה היא בעלייה גדולה.

אפשרויות גדולות קיימות באופק התעניינותה של „החברה למען החינוך היהודי באמריקה". ימים יגידו אם ריכוז הכוחות החשובים הנענים לארגון זה יתבטא בתכנית בעלת מעוף ויזמה, שעל פיה ילך הארגון „לפני המחנה", ויסול דרכים, וילך אפילו „נגד הזרם" כדי להזריע זרע ברכה לחינוך, או שיסתפק רק בדברים ש„הקול יפה להם", יבחר ללכת תמיד „עם הזרם", שאז יהיה גורלו כגורל כמה וכמה ארגונים „שאחרו את הרכבת" במסע התפתחותו של החינוך היהודי באמריקה, ועוד „רגע הסטורי", הרת אפשרויות מכריעות, יאבד לנו.

„עברית על פי משחקים ופעולות" — נסיון במתודיקה להוראת השפה, שהצליח ביותר — אבל בלי מזל

I

בפרק זה אספר על נסיון רציני שנעשה על ידי במשך שש שנים בהוראת השפה העברית. הנסיון הצליח במידה יוצאת מן הכלל, אבל כולו נולד בלי מזל, והוא מצפה ליום שבו יהפך הגלגל, ומישהו ינסהו שוב, ויראה את האור הגנוז בו.

זה היה בראשית קבלי את הנהלת בית המדרש למורים, כפי שסיפרתי כבר (כרך ב', עמ' 327). אתחיל בגורמים לנסיון:

במשך עשרים שנה, מאז קיבלתי את משרת ההנהלה של בתי הספר העברים באינדיאנפוליס, אינד., ב־1911, ובפרט מאז התחלתי לעבוד בתתי"ם דבוסטון ב־1917, הייתי עֵד־ראייה ושמיעה ללבטים של המורים העברים ותלמידיהם בהקניית ידיעת הלשון העברית. שתי שיטות הוראה משלו אז בכיפה:

א) שיטת התרגום. לפי שיטה זו, תורגמה כל מלה עברית לשפה המדוברת של הילד. בה השתמשו ב„חדר" בעולם הישן, וגם בתתי"ם הרא־שונים באמריקה, ועדיין יש לה מהלכים בבתי ספר רבים באמריקה. שיטה זו כולה קשורה בעבודת זכרון. הילד צריך לזכור כל תרגום, ולשננו עד שהוא נקבע בזכרונו. בבואו להבין משפט שלם עליו לצרף את תרגומי המלים הבודדות ולחברם להבעה רעיונית. שיטה זו קשה ביותר באמריקה, שבה בא הילד לבית הספר העברי אחרי שבילה חמש שעות לימוד בבית הספר הכללי. בכיתות המתחילות רוב התלמידים הם בעלי כשרון בינוני, ומהם קצת למטה מבינוני. רק מיעוטם הם בני עליה. אפילו התלמיד הבינוני מתקשה אם מעמיסים עליו עבודת זכרון אחרי שעבר עליו כבר יום שלם של ריכוז מוח ומחשבה בבית הספר הכללי. קושי נוסף היה במחסור ב„כלים" הכי נחוצים לשם שימוש בשיטת התרגום. שיטה זו דורשת חזרה ושינון במידה רבה, אבל דוקא ספרי הלימוד, שהיו נהוגים בתתי"ם, נתנו מינימום שבמינימום של חזרה, כפי שתארתי בפרק „בחינות כלליות" (כרך ב', עמ' 276). תוצאה אחת מכל זה היתה שתלמידים רבים לא התעניינו בלימודים, וכל אמתלא קלה דיה היתה להפסקת לימוד הילד בת"ת.

ב) עברית בעברית. שיטה זו, שנקראת גם כן „השיטה הטבעית", קנתה לה זכות אזרח בתתי"ם שלנו. מוצאה מארץ ישראל. דר. יצחק אפשטיין ודר. דוד ילין, זכרונם לברכה, היו ממניחי־היסוד שלה. היא שימשה מנוף אדיר להכנסת הדיבור העברי החי בארץ ישראל. היא גם היתה חלק בלתי נפרד משיטת ההוראה ב„חדר המתוקן", שהונהג במזרח אירופה, ובפרט ברוסיה בראשית המאה הזו. באמריקה התחילה שיטה זו להכות שרשים מראשית העשירית השניה למאה זו (היו קצת התחלות שנים אחדות לפני כן).

שיטת „עברית בעברית" הכניסה כמה פעולות לחדר הלימוד של המתחילים. המורה כינה בעברית את הפעולות ששימשו באור והסבר למלים ולמשפטים העברים השייכים להן. התלמיד חיקה במעשה את הפעולות וגם חזר על המלים והמשפטים הקשורות אתן, כפי ששמע מהמורה. זה קרוב

לפרוצס טבעי בלימוד מלים זרות. החזרה התכופה על הפעולות ועל המלים הקשורות בהן גרמה לכך שהן נאחזו בזכרון הילד. בדרך זו היתה המעמסה על הזכרון פחותה בהרבה מאשר בשיטת התרגום. גם הפעולות עצמן הכניסו תנועה וחיים בחדר הלימוד. כל זה הוא להלכה. למעשה יצא שעיקר ההקלה היה רק בשעורים הראשונים. אחרי זה הפכה השיטה מלאכותית ביותר אצל מורים שהיו חסידיה הקפדנים. אצל הפחות קפדנים הפכה למעשה ל„שיטה מעורבת", הואיל ורוב האלמנטים החדשים תורגמו ראשונה לשפה המדוברת של התלמיד, ומעט העברית ששימשה לשפת הדיבור בכיתה היוותה „שפת הדיבור" בכיתה. פירוש הדבר שהתלמידים „שתקו בעברית", מפני שהאוצר החי שלהם בעברית היה מוגבל בתכלית. הסך הכל היה שבשתי השנים הראשונות, שהיו בעיקר שנות־הכנה ללימוד החומש מתוך באור עברי, רכשו להם הילדים מעט מאד מידיעת השפה, ובראשית השנה השלישית, היו מוכנים אך במעט ללימוד זה בעברית. נעשו פשרות: נתחברו „קיצורי החומש". אבל גם בקיצור היתה ההתקדמות איטית עד למאד. ברוב הכיתות הספיקו הילדים לעבור בשנה ג' עד סוף פרשת „חיי שרה", שזהו מחצית ספר בראשית. אבל בעוד שלוש שנים על התלמידים לעבור, על פי התכנית שנתקבלה, על חומר רב מאד: המחצית השניה של ספר בראשית, ספר שמות, וספר במדבר בקיצור; ספר דברים וכל ספרי הנביאים הראשונים, במקור.

רק אחוז קטן מאד, שהשתייכו לדרגת חצי־עילויים, הצליחו לעבור על החומר המסומן למעלה, ולימודם זה בלע את חלק הארי של שעות לימודם בשלוש השנים (ד, ה, ו) בת"ת. לימוד השפה בכלל, הסטוריה, דינים ומנהגים, שירה, פעולות־חוץ, ועוד, נעשו טפל גם בחשיבות וגם בזמן הלימוד שהוקדש להם למעשה.

משהו יסודי נמצא בסדר הלימודים שהגביל את ביצוע התכנית רק לתלמידים הנבונים ביותר וכל השאר פיגרו, ואלה או שעזבו את בית הספר בשנים הראשונות או שנשארו בין הנמושות וייספחו ל„כיתות מיוחדות", כלומר, לבלתי המצליחים שבין התלמידים. מהו העיכוב היסודי? ואיך אפשר לתקנו?

בשנת 1933 נראה לי שמצאתי את מקום התורפה, וגם עמדתי על דרך תיקונו.

מקום התורפה היה בסילוף השימוש ב„שיטה הטבעית", שלמעשה לא

היתה טבעית כלל. מלבד חלק מהשעורים הראשונים היה הכל מלאכותי, דבר שגרם לאיבוד זמן רב בכל שעור, ולהפחתה ביעילות ההוראה במידה רבה מאד. רק בשעורים הראשונים היתה קצת פעילות. המורה הראה על כמה עצמים: כדור, ספר, כסא, שלחן, ספסל, לוח, גיר, ילד, ילדה, מורה, קיר, חלון, דלת, אברי הגוף, ומספר עצמים שנמצאו בחדר. המורה אמר: „זה כדור" — „מה זה?", והילדים למדו לענות: „זה כדור". באופן זה למדו שמות מספר. היו גם מספר פעלים שלמדו אגב פעולה: קח, תן, פתח, סגור, לך, שב, קום, כתוב, קרא, הרם, הורד. ככה היה עם מספר תארים: גדול, קטן, לבן, שחור, עבה, דק. וגם מלות יחס: על, תחת, אצל. הרשימה היתה קצרה למדי. כאשר נוצלה הרשימה הקשורה עם פעולות מוחשיות בכיתה, החלו בדברים מופשטים יותר, ובפעולות שאין להדגים אותן בכיתה, ופה, כפי שרמזתי למעלה, היו מורים שתרגמו את המלים החדשות, והמשיכו לתרגמן עד שנקלטו בזכרון רוב התלמידים, כלומר כדוגמת שיטת התרגום, עם כל המעמסה שלה על הזכרון. רק אחרי שהילדים ידעו והכירו את החומר החדש, נתקבל כחלק מהדיבור בכיתה.

אבל היו מורים שבשום פנים לא חפצו להשתמש באיזה תרגום שהוא. מה עשו? השתמשו בשיטה של הקדמה לשעור. המורה יצר תנאים שעל פיהם התפתח המובן של המלה החדשה. למשל: המושג „אהב": המורה סידר קבוצה של אב, אם וילד. האב מלטף את הילד, משחק אתו — הוא אוהב את הילד. ככה עושה גם האם: היא אוהבת את הילד. היות שתרגום לשפה המדוברת של התלמיד היה אסור בתכלית, יצא שהילד קיבל איזה מושג כללי מכוונת אהב. רק לאחר גלגולים רבים, או תאור מצליח ביותר, שמתוכו בצבצה הכוונה בלי סטיה, רק אז נתבהר המושג של אהב. ואפילו אז הבין הילד מה שהבין רק אחרי שהגיע לידי מסקנה שזהו love כלומר הבין על פי תרגום. כל ההקדמה הזו דרשה זמן, לפעמים הרבה זמן, עד שהיה מקובל שבשעור מצליח אפשר להקנות בממוצע לא יותר מארבע מלים חדשות. אבל גם הרכישות הללו לא נשארו בטוחות. צריך היה לחזור עליהן תכופות, אחרת נתנדפו מתוך הזכרון, ויהיו כלא היו. אבל גם מצדדי השיטה הטבעית לא הצליחו לברוא „כלים": ספרי לימוד ואמצעי־עזר שיש בהם גם חזרה מספיקה.

הקושי גדל פי שבעים ושבעה כאשר בא המורה להקנות את המושגים השונים בצורות הדקדוקיות בשמות ובפעלים. בזה הלא שונה השפה העברית

בתכלית מהשפה האנגלית. אפילו בשנת הלימוד השלישית שמענו תכופות תלמיד שאמר: „אני לקח", או „הוא לקחתי". ועלינו לזכור שבשנה השלישית נשארו רק תלמידים בעלי מנת תבונה גבוהה.

במשך שנים היו לנו כוחות הוראה מצויינים. המורים היו משקיעים הרבה זמן בהכנת השעורים, וההוראה עצמה היתה מתוך מסירות והתלהבות. אבל למרות כל זה יכלו רק תלמידים בעלי „מנת־תבונה" (Intelligence Quotient) רמה ביותר, בערך I. Q. 120 ומעלה, לעמוד בדרישות הרגילות של תכנית הת"ת, וגם דרישות אלו הלכו ופחתו, בכל כיתה, משנה לשנה ומתקופה לתקופה.

חומר תלמידים טוב, מורים מסורים, שעות לימוד מ־7½ עד 10 לשבוע, וביקור של חמשה ימים בשבוע היו לנו בהרבה־הרבה בתי ספר במשך שנים, ובכל זאת היה לנו קציר זעום. ההתקדמות היומיומית היתה עקב בצד אגודל. אפילו אצל התלמידים הטובים היה הדיבור העברי מוגבל מאד. והיכולת להתקדם בלימוד התורה, על יסוד של שתי שנות הכנה בלשון, היתה גם כן מוגבלה ביותר.

החידוש שלי נבע מתוך גישה זאת:

רק תינוקות הקרובים לדרגת אידיוטים אינם לומדים לדבר. כל יתר התינוקות מסגלים להם את הדיבור בשפת אמם בלי שום קושי. ולא זו בלבד, הם מפתחים יכולת להשתמש אפילו בצורות דקדוקיות הקשות והמסובכות ביותר. לילד נורמלי בן 6—7 יש כבר אוצר גדול של מלים, ניבים וצלילי לשון. את כל זה רכש באפס יד. כיצד עלה הדבר בידו?

התשובה ידועה לכולנו:

כל תינוק רכש לו את דיבורו אגב פעולות. המלים היו בנות־לואי לכל פעולה. היתה חזרה רבה ותכופה לפעולות שבסביבת הילד, ועם זה באו בנות־הלואי: המלים. אגב הרגשת הפעולה באה הבנת המלים ושימושן. בראש וראשונה באו הפעולות שמסביב לדרישותיו הפרטיות של הילד: חלב, כוס, לחם, מיץ, בובה, אמא, אבא, יד, רגל, עריסה, מכסה, אכול, שתה, קח וכו', וכו'. המגע עם אלה הולך ונשנה, והמלים המסמנות את אלה מקבלות ביטוי בפי אמא, אבא ואחרים, וככה הן נהרתות אצלו והוא חוזר עליהן.

עם ההתפתחות השכלית באות פעולות יותר ענפות, ואתן מלים יותר מפותחות ו„מסובכות". אבל הילד קולט אותן, כל ילד בטמפו המיוחד שלו, ואיננו מוצא קושי מיוחד במספרן או בצורותיהן הדקדוקיות. הבריח המאחד

את כל אלה הוא: הקשר שבדיבור עם הפעולה התכופה. על יסוד קליטות ראשונות אפשר לו לילד לרכוש ערכי דיבור שאינם קשורים באופן ישר עם פעולה מוחשית, וככה הולך הדיבור ומגיע לשטחים מופשטים, ובכל שלב אין הקשרים גדולים מהקשרים הקודמים.

מעניין במיוחד לסמן שבבית הספר העברי, החל מהיום הראשון של כיתה א', קיימים מצבים נורמליים שבהם פעולות שונות חוזרות ונשנות יום יום. פעולות אלו אינן למשא ואין סובלים מהחזרה עליהן מפני שהן נובעות מתוך החיים של הילדים בכיתה. פעם ישבתי בכיתה למתחילים בשעת שעור בקריאה מיכנית. המורה דיבר אנגלית. אני רשמתי כל מה שיצא מפיו במשך הלימוד הזה. אחרי שיצאו התלמידים אמרתי למורה:

„לפי האומדנה, בכמה מלים שונות השתמשת אגב השעור בקריאה מיכנית?"

„שלושים או ארבעים".

„למעלה ממאתים וחמשים, והנה הרשימה".

המורה עיין ברשימה. „נכון, השתמשי במלים אלו". אז אמרתי לו:

„בכל יום, אגב השעור בקריאה מיכנית, אתה משתמש כמעט באותו אוצר מלים. כולן קשורות עם פעולות הבאות עם הקריאה. לו היית משתמש במלים עבריות במקום האנגליות, אז במשך חודש ימים היו הילדים שומעים 250 מלים, עשרים פעם כל אחת. אגב הפעולות היו המלים מובנות להם. החזרה היומיומית במשך חודש ימים היתה נקלטת אצל רבים, והם היו לומדים עשרות מלים חדשות בלי שום עמל, ובלי שום בזבוז זמן נוסף. הלא זה היה עולה על כל הרכוש המילולי שאתה מקנה להם בשעור המיוחד לעברית!"

„אבל איך יבינו הילדים כל כך הרבה מלים חדשות מלכתחילה?"

לפני שאצטט את תשובתי אציין שהשעור בקריאה מיכנית לא היה תופעה בודדת בזמן הלימוד. מן הרגע שילד נכנס לכיתה לראשונה עד לרגע שבו עוזב הילד האחרון בסוף השעור הולכים ונשנים מצבים נורמליים בחיי הכיתה. כולם קשורים עם דיבור חי. האוצר הכללי מצטרף לכמה מאות מלים, או ליותר ממה שיש בספר הלימוד לעברית לאותה השנה. זאת אומרת שאם נצליח להקנות את האוצר הזה לתלמידים אגב הפעולות הנורמליות בכיתה אז נכפיל ונשלש את אוצר המלים שלהם מבלי להוסיף על זמן השעור. ולא זו בלבד. דיבור יותר מפותח יהפוך את כל האוצר הלשוני של התלמידים לאוצר חי ופעיל. שפתם תתחיל להיות באמת שפה חיה, ורק אז תורגש

הברכה בלימודים שלה קיוו אותם המורים שנתנו לנו את ה„שיטה הטבעית",

אני הצעתי שהחל מהיום הראשון ללימודים בכיתה א' ימשיך המורה בשיחה שוטפת, בעברית בלתי מרוסנת, אלא שהשיחה כולה תהיה בנויה על תרגום בלתי פוסק של יחידות רעיוניות. לא תרגום משפטים שלמים בתור משפטים, אלא תרגום יחידות רעיוניות, שלפעמים הן בנות מלה אחת, ולפעמים שתים שלוש או ארבע מלים. ממש כמו מהלך המחשבה שהוא בנוי תמיד אריחים אריחים של יחידות רעיוניות. אין נרתעים מפני צורות דקדוקיות קשות או אפילו ניבים, שצורתן מיוחדת לעברית. „היש לך עפרון?", ? Have you a pencil היא יחידה רעיונית. „למי אין עפרון?" ? Who has no pencil הן שתי שאלות שהולכות ונשנות בכל שעור בכתיבה. אם המורה יביע את השאלות הללו, כפי שהן צצות ברגע הצורך בכל פעם, בשלימותן, ראשונה בעברית, ותיכף לזה בתרגומן השלם באנגלית, הלא יצא שחזר על כל שאלה במשך השעור בכתיבה לפחות חצי תריסר פעמים. בסוף השבוע הראשון חזר על כל שאלה שלושים פעם, בתחילה בשלימותה בעברית ותיכף לזה בתרגומה השלם באנגלית. בראשונה יבינו הילדים רק את האנגלית, אבל מעט מעט יתחילו להבין אותה בעברית — מתוך סך הכל של הצלצולים. אחרי ששמעו אותן שלושים פעם, בכל פעם במצב חי של תנועה ופעולה, האין לצפות שחלק מהילדים יתחיל להבין את הכוונה של השאלה: „היש לך עפרון?", או „למי אין עפרון?", בלי תרגום לאנגלית? אבל המורה ממשיך בתרגומן השלם של השאלות עד שהוא נוכח שהתלמידים הבינו הבנה שלימה כל שאלה בעברית בלבד. כל זמן שמצוי ילד אחד המתקשה להבין את השאלה בצורתה העברית, תיכף לאמירתה, חייב המורה להמשיך ולתרגם. אבל יבוא יום, והוא איננו רחוק כלל, אפשר בסוף השבוע השני, שכל אחד יבין את שתי השאלות עוד לפני תרגומן, רק אז יפסיק המורה את התרגומים, ומאז והלאה ישאל אותן רק בעברית. והנה פה נמצא לו מפתח לעוד מצבים דומים. „היש לך ספר? למי אין נייר?" „למי אין כיפה?" שאלות אלו שצצות תכופות אגב העבודה, כמעט שלא יהיה צורך לתרגמן, אם הילדים יודעים כבר את המלים ספר, נייר, כיפה. אלא שגם במקרים אלה אין המורה סומך על אפשרויות. הוא מקבל רק את הוודאי. הוא מתרגם גם את השאלות הנזכרות, אלא שיש להניח שאחרי פעמים אחדות יכיר בעיני התלמידים הבנה שלימה של הנוסח העברי, ואז ישתמש רק בעברית.

כללים אחדים:

א) אין המורה שואל מעולם: „הזוכרים אתם מה זה.....?" זהו איבוד זמן. הוא ממשיך להשתמש בשיטה הנזכרת, עברית ותרגום יחידות רעיוניות בצידו, עד שהוא בטוח בהחלט, שכל אחד מבין את העברית. בכל פעם שהוא מצרף אלמנט בלתי ידוע אל הידוע איננו מתחיל „לעשות חשבון" עם הכיתה מה שהיא מבינה, אלא הוא מתרגם את היחידה הרעיונית עד, שבדומה לאחרות, התלמידים מבינים אותה בשלימותה, ועד שאחרון התלמידים מבין — הוא ממשיך בתרגומו.

דרך זו איננה בזבוז זמן. להיפך, יש בה יעילות רבה. ההדגשה איננה כלל על הדיבור העברי בתור דיבור. התלמידים עסוקים בעיקר במפעל חי: בכתיבה, למשל. הדיבור הוא ענין אגב. והלא זוהי ממש דרך החיים. התינוק מעוניין במאכלו, משתהו, משחקו. אגב פעולות אלו מדברים אליו, ויוצא שהוא קולט יפה גם את הדיבור.

ב) אין מתעכבים על ניתוח המלים, המשפט, הדמיון בין הבלתי ידוע והחדש למה שכבר ידוע, וכו', וכו'. פשוט, אין מפסיקים את הדיבור כלל, אז יהיה המשפט מובן, וזה כל מה שמעניין אותנו.

ג) החל מהיום הראשון ללימודים, משתמש המורה בכל המלים הדרושות אגב הלימוד והפעולות בכיתה בכל זמן השעור. עבר, הוה, עתיד, מקור, מין, מספר, גזרות, בנינים, כל אלה אינם משמשים עיכוב כלשהו אם איזו תבנית מלה דרושה ברגע הנתון להבעת הרעיון:

„אל תשימו לב לזה" — Pay no attention to that

„לא איכפת לי" — I don't mind

„בבקשה לשבת במנוחה" — Please sit quietly

„עוד מעט" soon „והפעמון יצלצל" — the bell will ring, הן דוגמאות של ניבים ומבטאים שהמורה חפשי להשתמש בהם אפילו ביום הראשון. (בספטמבר 1953 החל בני להורות כיתת מתחילים. הצעתי שינסה שיטתי זו. ביקרתיו ביום השלישי ללימודים. בכיתה היו 23 תלמידים. במשך 35 דקעים השתמש ב־119 מלים עבריות — בתרגום לאנגלית. הילדים לא חשו שום ערבוביה או לחץ. השעור התנהל בסדר ובהתעניינות בלתי פוסקת).

ד) המורה מדבר בשיטה האמורה בכל המקצועות ובכל המצבים, במשך כל הישיבה, ובכל ישיבה בלי יוצא מן הכלל.

בשיטה זו אין לחץ על התלמידים „להשתדל להבין". הכל מובן על

ידי התרגום, ואין מקור לתרעומת מצד התלמיד על השפה הזרה והקשה שמעמיסים עליו. במקום זרות וקושי מגלה התלמיד כבר ביום הראשון שהוא מתחיל להבין את הנאמר בשפה זו.

אחרי זמן קצר מאד, ימים אחדים, ניכרת התפתחות בשני כיוונים:

1) המורה מתחיל להשמיט את תרגומם של ניבים, משפטים, ציווּיים והוראות, ודיבורו מתחיל לקבל צורה של דיבור עברי שוטף, אלא שהוא נבדל בהחלט מהדיבור העברי בשיטת „עברית בעברית" המסורתית בזה ששפתו עשירה יותר ומגוונה לאין דמיון בכיתות המתחילות.

2) מבלי שום „דגדוג" מצד המורה, מתחילים התלמידים בדיבור עברי. העמדת „מורה קטן" מדי פעם משמשת „מפתח שפתים" לתלמידים ומעודדם לעשות כמתכונת ה„מורה הקטן". התלמידים מושפעים זה מזה, והעברית הולכת ונעשית שפת הדיבור בכיתה. הם מעבירים אותה גם אל הבית, וההורים מתפלאים לראות את ילדם „שאך זה נכנס לבית הספר וכבר הוא מדבר עברית!" אין לך פרסום טוב מזה לחינוך העברי.

כשם שהשיטה הטובה ביותר להקניית הקריאה היא זו הנוקטת במשפטים שלמים, במקום אותיות בודדות, ושלאחריהם מתחיל הילד „לפצל" בעצמו מעט מעט את המשפטים והמלים לאותיות ותנועות, כן גם בשיטה שאני מציע. הדיבור מתחיל ביחידות רעיוניות דוקא, ולא על פי מלים בודדות. בעזרת התרגום המידי של היחידה, והפעולות כשלעצמן, מבין הילד בקלות את היחידה הרעיונית. מעט מעט הוא מתחיל להבין גם את המלות הבודדות. הוא מתחיל להבין גם את צורות המלים בשינויי תבניותיהן הדקדוקיות, מפני שהן נשמעות תכופות לצורך פעולות חיות. ככה הלא לומד תינוק לדבר, ומדוע יגרע חלקו של אותו תינוק, בתנאים דומים, אחרי שגדל ב־6—7 שנים?

דומני שהגעתי לנקודה שבה ראוי להפסיק את הדיון התאורטי ולמסור דברים כהוויתן, כלומר, את פרטי הנסיון שנמשך שש שנים רצופות (1933—1939):

II

זמן ההתחלה: אוקטובר, 1933.

המקום: בנין בית המדרש למורים, ברוקסבורי, בוסטון.

הסמכות האחראית: בית המדרש למורים שתחת הנהלתי.

המטרה: נסיון שיטה חדשה בהוראת הלשון העברית.

המורה היא חנה אֶפל, שסיימה את חוק הלימודים בבית המדרש למורים ביוני, 1933, ועמדה להיכנס לשנת־הסיום במכללת „רדקליף". עדיין לא היה לה שום נסיון בהוראה, אבל היא היתה כשרונית בכל לימודיה, אישיות יפה, אופי מתאים, אחראית לכל תפקידיה, ויכולת להתמסר לאשר לפניה. היה עוד דבר: אביה היה איש אמיד, והיא יכלה להרשות לעצמה את ה„מותרות" להורות חלף שכר מועט: 10 $ לשבוע עבור חצי משרה, להלכה, אבל לא למעשה. השכר היה לפי הנהוג אז בעד חצי משרה. מרת אפל השקיעה בעבודתה הרבה יותר מהשעות הנקובות.

שעות הלימוד: $1\frac{1}{2}$ בימים ב', ג', ד', וה', ושתי שעות ביום א' בבוקר. בסך הכל שמונה שעות בשבוע. נוסף לזה כחצי שעה בכל יום למשחקים לפני הלימודים.

תנאים חיצוניים:

בסביבה הקרובה לבית המדרש נמצאו ארבעה תתי"ם. כולם סבלו קשה מהמשבר. כולם הקפידו מאד על ההרשמה שלא תרד. העדר תלמיד אחד בלבד העלה את הגירעון בקופת הת"ת. בית המדרש קיים תמיד יחסים טובים עם כל התתי"ם. הרבה טעמים לדבר, ואחד מהם שהיה שקול כנגד כולם: בית המדרש היה תלוי ברצונם הטוב של התתי"ם בכניסת תלמידים חדשים. מלבד מקורות מקריים אחדים היו התתי"ם המקור האחד והמיוחד לתלמידים חדשים. לנוכח תנאים אלה היה צורך למצוא תלמידים במספר מספיק לנסיון. היתה רק דרך אחת: התתי"ם לא „רדפו" אחרי תלמידים עניים. יותר מדי רבצו תחת נטל התקציב. החלטתי להתרכז בקבלת תלמידים שתשלומם הוא למחצה, שליש, רביע או לא כלום. בדרך זו נאספו 23 ילדים וילדות בגיל 7—8. כולם מתחילים.

נופך מיוחד: תנאי בני גד ובני ראובן הותנה עם הורי כל תלמיד שבכל יום, בצאת הילד מבית הספר הכללי ב־3.30 אחר הצהרים, לא ילך הביתה ראשונה, אלא ילך ישר ומיד לחדר לימודו בבית המדרש למורים. שם יקבל כוס חלב, עוגה או כריך לפני התחלת הלימודים. ההורים ישלמו בעד זה 15 סנט לשבוע.

חידוש זה היה חשוב ביותר לתכנית העבודה. הטעמים:

א) כאשר הילד בא הביתה מבית הספר הכללי עליו להתגבר על יצרו המשיאו לצאת החוצה לשחק עם חבריו שאינם מבקרים בית ספר עברי. לא תמיד יכול הילד להתגבר על יצרו, ומחובת האם לעמוד על

המשמר יום יום שיצא מן הבית במועד הנכון, ושלא יתעכב בדרכו עם חבריו.

על פי התיקון שלנו בוטלו בתכלית כל התנאים שעיכבו את הילד מלכת לבית הספר העברי, הרצון לאכול ולשתות הדריך אותו יום יום, ובזמן הנכון, מבית הספר הכללי אל חדר לימודו העברי.

ב) האכילה והשתייה היוו פרוייקט ממדרגה ראשונה, כלומר פעולה בצדו של דיבור עברי חי. ברגיל משתמשים ב־150 מלים בערך באכילה ושתייה בצוותא, חלוקת המנות, עבודת הסדרנים שמבין הילדים, פינוי הכלים, וכו', וכו'. מהיום הראשון ואילך שימש פרק זמן זה התחלה אידיאלית לדיבור עברי חי ושוטף, שהשעור עצמו היה לו כעין המשך נעים. אחרי עבור זמן קצר לא היה עוד צורך לתרגם את הדברים בפרק זמן זה, וכל האכילה התנהלה מתוך דיבור עברי. בתחילה היתה רק המורה מדברת, אחר כך השתתפו תלמידים, ואחרי איזה זמן נמסר כל ביצוע הפרוייקט לתלמידים־סדרנים, שהיו מתחלפים מפרק לפרק.

ג) האם כבולה תמיד לבית כאשר הילד חוזר מבית הספר הכללי, כדי להשגיח על ביקורו הנכון בבית הספר העברי. בלב האם תפילת־תמיד: מתי אשתחרר מחובת־שמירה זו? התיקון שלנו לא זו בלבד ששחרר את האם משמירה זו אלא שהיא נפטרה לגמרי מכל טיפול בילדה עד שעת ארוחת הערב. זאת אומרת שמזמן ארוחת הצהרים עד ארוחת הערב היתה האם חפשית לנפשה. במקום להיות עליה למשא, נעשה בית הספר העברי מקור עזרה להתיר את כבלי הבית לחצי היום, ארבעה ימים רצופים בשבוע. במצב זה לא תמהר האם להוציא את הילד מהכיתה העברית בשל איזו אמתלא שהיא. זה הלא יעלה במחיר חופשתה הפרטית! היוצא מזה, שתחת היות בית הספר העברי למעמסה עליה נמצאה דרך לעשותו מקור עזרה.

לפני התחלת הלימודים הזמנתי את כל ההורים לאספה. בארתי שהתכנית היא בגדר נסיון, ושעזרתם הלבבית היא אחד מתנאי ההצלחה. בעיקר ביקשתי מהם שלושה דברים:

1) יום אחד בשבוע תשמש אחת האמהות מארחת. היא תביא את העוגות או את הכריכים שיהיו דומים לאותו הסוג שניתן בכל יום. פירוש הדבר: שכל אם תבוא פעמיים בשנה. נוכחותה של האם תוסיף „טעם ביתי" לארוחה הקלה בבית הספר. למעשה יצא שהאם נשארה תמיד עד סוף השעור. היא ראתה את כל הנעשה, ותתן פרסום לעבודת הכיתה.

2) בין מה שמלמדים בבית הספר ובין החיים בבית קיים „ויתרוצצו".

אנו נלמד לא רק עברית אלא גם חיים יהודיים; שמירת השבת והמועדים, ברכות ותפילה, ויחס חיובי לחיים יהודיים בכלל. תלמידינו צריכים למצוא הד לכל זה בבית. זוהי דרישתנו במפגיע. אחרת מוטב שלא לשלוח אלינו את הילד כלל, מפני שמה שישיג אצלנו ספק אם יהיה שווה בנזק זמנו. למעשה לא עזב אותנו אף ילד אחד מטעם זה. להיפך, הורים סיפרו לנו על שינויים רבים בבית בתוקף השפעת הלימודים העברים.

3) אחת לששה שבועות תתקיים אספת הורים. אספות אלו תהיינה חלק בלתי נפרד מעבודתנו. אנחנו נרצה על פרטי העבודה, נספר לא על הצלחות בלבד אלא גם על כשלונות. אנו נחשיב את תגובת ההורים לאורות ולצללים שבעבודתנו, ומדי פעם נשתף אותם בביצוע פרוייקטים. אנחנו נדרוש ביקור קבוע של ההורים באספות אלו, כשם שאנו דורשים ביקור קבוע של הילדים. גם דרישה זו נתמלאה במידה רבה במשך השנים. הודעתי במיוחד שלימוד הקריאה יתחיל אצלנו במאוחר, אחר כמה שבועות.

הכיתה נפתחה באוקטובר, ובה 23 תלמידים. מלבד שתי בנות, שהיו בעלות תבונה רמה, היו יתר התלמידים פחות או יותר בינוניים. אחד מחדרי בית המדרש נמסר לכיתה זו. היו בו כסאות מטולטלים עם משענות־יד. היה בו די אור ואויר. לאורך הקירות היו לוחות גדולים. לאגף של בית המדרש גג שטוח, בגודל של 30 על 80 רגל. במזג אויר יפה היו עולים לשחק עליו, ולפעמים נשארו עליו רוב השעור. במזג אויר רע השתמשו באולם להתעמלות.

ספרי הלימוד הנהוגים לא התאימו לדרישותינו. בחרתי בסריה „ספורים יפים" של ח. א. פרידלאנד, שכפי שמבואר במקום אחר (ב„נספח"; „בית הספר הלאומי ויוצרו") לא היה לנו עד הזמן ההוא סופר כמותו שידע לספר סיפורי־ילדים לנוער שבאמריקה. לפי לוח מיוחד שהמחבר הכין, מסודרת מערכת סיפורים זו מן הקל אל הכבד. הקל ביותר הוא „מעשה בחתול קטן", בנוי על 41 מלים, והוא תופס שמונה עמודים, ובכל עמוד תמונה. כל מלה חדשה תרגומה באנגלית (בסוגריים) בצידה. בכל סיפור יש הרבה פעולה, וגם כמה משתתפים. אחרי זמן קצר הונהג סדר זה בשימוש החומר של ה„ספורים יפים":

המורה קראה את כל הסיפור, על כל עמודיו, לילדים. הקריאה היתה בלוית תרגום של יחידות רעיוניות, עם תנועות מתאימות, שהמחיזו את הסיפור. המורה קראה אותו פעמיים. אז ביקשה מתנדבים להמחיז את

הספור. תמיד נמצאו מתנדבים. אחרי ההמחזה הראשונה המחיזו שוב, ביתר הרחבה. וככה היה מן החידוש בכל פעם. אחרי איזה זמן ניתנה רשות לשנות ממטבע הסיפור לפי נטית הממחיזים. לבסוף פתחו את הספור ויקראוהו בכיתה.

לימוד הקריאה התחיל מספר שבועות אחרי התחלת הלימודים. שמו של כל תלמיד, שמות התמונות שהמורה והתלמידים ציירו על הלוח, שימשו חומר לקריאה. בזמן קצר למדו הילדים לקרוא. כל הקריאה היתה בחומר עברי מובן.

נוסף לנזכר למעלה היו גם שירים ומשחקים שקטים לזמן היותם בחדר, ומשחקים פעילים לזמן היותם בחוץ.

בכל יום ה', שנקבע ליום אֵם־מאֶרחת, התקיימה בסוף השעור הדלקת נרות של שבת. היה זה טקס רב־רושם. על השולחן היתה פרושה מפה לבנה ועליה שתי חלות ובקבוק יין. רגע של שקט לתפילה חרישית ואחריה ההדלקה.

כל חג שימש פרוייקט מיוחד, שהקדישו לו תשומת לב רבה. האמהות נתבקשו, והן נענו, לעזור לילדים להכין תפאורה וכלים מיוחדים בשביל חדר הלימוד. המורה מצאה דרכים להעסיק את רוב האמהות בכל פרוייקט כזה.

בכל חג היתה גם הצגה מיוחדה, שאליה הוזמנו ההורים. היו ילדים שהסתדרו לקבוצות קטנות, ויחזרו על ההצגה בבית.

כל התכונות שמסביב לפעולות הנזכרות בוצעו באמצעות דיבור עברי חי ושוטף של המורה. היא תרגמה כל יחידה רעיונית, וככה דיברה עברית ואנגלית ביחד. הילדים התרגלו לזה והתעניינותם לא נפגמה כלל מצורת־דיבור זו. המורה עמדה תמיד על המשמר, וכל מה שידעה שכל הילדים מבינים נמנעה מלתרגם. באופן כזה הלך וגדל מדי שבוע בשבוע החלק העברי הבלתי מתורגם עד שהיו מצבים שבהם לא תרגמה כלום.

לימוד הכתיבה החל ביחד עם לימוד הקריאה, ושניהם היו מיוסדים על חומר מובן. הילדים הרבו לכתוב.

רק במקצוע אחד חל שנוי בזמן הראשון: בלימוד ההסטוריה על פי סיפורי־גיבורים. שעור זה ניתן כולו באנגלית. אחרי חצי שנה בערך החלה המורה לספר בעברית־ובאנגלית, והחלק האנגלי הלך ופחת במשך הזמן.

לפני גמר שנת הלימודים „נשבתה חנה אפל". פרופ. ריטשארד קאַבּוט ממכללת הארוארד, שהכיר אותה יפה, חפץ שתיכנס כתלמידה בדיפרטמנט

שלו בלימודי „שרות סוציאלי". כאשר אמרה שאי אפשר לה משום שהיא מורה חלקית, שאל: „כמה את משתכרת?" — „חמש מאות דולרים לשנה" — „טוב, את תקבלי פרס בן 500 $ לשנה ותקדישי את כל זמנך להכנות לשרות סוציאלי". רוח היא באנוש. תמיד השתוקקה מרת אפל למקצוע זה. עכשו הגיע שעתה, היא נשארה בו הרבה שנים, ולחינוך העברי אבדה מורה מצויינה.

השנה נגמרה בהצלחה מעודדת. לשנה הבאה נתמנה לתפקיד זה המורה רפאל גולדמן, שסיים את חוק הלימודים בבית המדרש למורים.

עבודתו של מר גולדמן בשנה השנייה לא דרשה כמעט שום תרגומים לאנגלית. אוצר המלים שהתלמידים הבינו הספיק כמעט לכל הבאורים הדרושים.

באותה שנה (1934) פתחנו גם כיתה למתחילים. גם לכיתה זו העמדנו מורה, בתיה סיגל, שעמדה לסיים את בית המדרש למורים בשנה לאחריה. מרת סיגל „האריכה ימים" אצלנו: חמש שנים, ועיקר הנסיון בשיטתנו נעשה על ידה. מר גולדמן עמד אתנו רק שנה אחת ויעבור לת"ת, שבו קיבל משרה שלימה. הוא הצליח בעבודתו כמורה, ובשנים הבאות גרם לנו קורת רוח מרובה בעבודותיו המסונפות, ובכל אשר יפנה — יצליח, כפי שעוד אדבר עליו באחד הפרקים הבאים (עמ. 124).

לכתחילה שאפנו ליצור בית ספר שלם, כיתה נוספת בכל אחת משש השנים הבאות, כדי להיווכח באיזו מידה עולה שיטתי על הנוהג בתתי"ם האחרים. בכיתות הללו יוכלו תלמידי בית המדרש לעסוק ב„הוראה־לנסיון" במידה רבה, בלי בזבוז זמן על נסיעות לתתי"ם שונים, שכמה מהם היו במרחק גדול מבית המדרש, ובלי להעמיס על התתי"ם את העיכוב בהתקדמות הכיתה בשעה שהיא נמצאת ביד החניך המגשש את ראשית דרכו בהוראה. עיכוב זה הכריח אותנו לצמצם את ההוראה־לנסיון לשכבה דקיקה של מספר שעורים לכל תלמיד של הכיתה המסיימת שבבית המדרש למורים. שאיפתנו הזמורה נתקלה בקשיים יוצאים מהכלל.

עוד בתחילת הנסיון נתגלתה בו חולשה מכרעת: רוב התלמידים באו ממשפחות שנתמכו על ידי הסתדרות הצדקה. משפחות אלו רגילות להעתיק דירה לעתים קרובות. במקרים כאלה כל העבודה שהושקעה בתלמיד העוזב את השכונה הולכת לאיבוד, וצריך להתחיל עם תלמיד חדש. וככה יצא, שמן 23 שהתחילו באוקטובר שבו רק 17 בספטמבר 1934, ובסוף שנת הלימודים

השניה נשארו מהם רק 13. כמעט כל העזיבה של עשרת הילדים היתה בעטיה של העתקת דירה. כדומה לזה קרה עם כיתת־המתחילים השנייה שנפתחה בספטמבר, 1934, ובה 14 תלמיד. בסוף השנה נשארו בה רק תשעה. עזיבה בפרופורציה כזאת היא תופעה תדירה בכל התתי"ם שבעיר, לא רק בבוסטון אלא בכל ערי אמריקה*). אני „נלחמתי" על כל תלמיד. חקרתי חקירה יסודית את סיבות כל עזיבה, ויצא שהרוב המכריע של העוזבים העתיקו את דירתם לשכונות אחרות.

היתה עוד חולשה: משפחות המתפרנסות מן הצדקה הן משפחות הרוסות, בחלקן לפחות: או שאחד ההורים נעדר, או שבכלל שורר תוהו ובוהו בבית. במשפחה כזאת אין להשיג את אותה „השתתפות הבית" שעליה נשענת שיטתי. ילדים ממשפחות הרוסות זקוקים אמנם לא רק לרחמי שמים אלא גם לרחמי אדם, אלא שהניסוי שלנו שאף ליצור „כיתה למופת". זה הזקיק עבודה עם ילדים שתנאי חייהם נורמליים.

ביוני 1935 החלטנו להעביר לתתי"ם הסמוכים את שתי הכיתות שלנו: זו שלמדה שנתים וזו שלמדה שנה אחת. בתתי"ם שבהם נתקבלו הודיעו המנהלים והמורים שידיעתם ודיבורם העברי של התלמידים מבדילים אותם לטובה. הם יוכלו להתקדם בקצב יותר מהיר מהרגיל. מחמת פיזורם בתתי"ם שונים לא יכלו לסדר אותם בכיתה לעצמם.

בספטמבר 1935 קיבלנו 18 תלמידים חדשים, מבני „בעלי בתים", הסוג השכיח בתתי"ם. רק שלושה מהם עזבו אחרי עבור שנתיים, אחד משום שהעתיק את דירתו, ושנים מחמת חולי. עזיבה מעטה זו הוכיחה בעליל ששיטתנו מחבבת את הלימוד העברי יותר מהרגיל. אבל היו עוד הוכחות יסודיות, כפי שאספר להלן.

המשבר הכלכלי נמשך בכל תקפו. נראה ש„מזל דלות" קנה לו ישיבת־קבע באמריקה. באירופה היה המצב עוד יותר גרוע. בבוסטון היה החלק השני מכל האוכלוסיה מתפרנס מן הצדקה, במישרין או בעקיפין. 10.6 מיליון מובטלים נמצאו באמצע שנות השלושים בארצות הברית, לעומת 42½ מיליון עובדים, כלומר, יותר מהחלק החמישי מכל האוכלוסיה היו בלי משען פרנסה, והיו זקוקים לעזרה.

---

*) בבוסטון, למשל, שרר מצב זה: מכל התלמידים של התתי"ם למדו 42.2% בשנה הראשונה. עוד 10.5% למדו ב„כיתות מיוחדות", שהמורים נתיאשו מהם. רק 10.3% מכל ההרשמה למדו לימודי שנה ב'. ההשוואה בין השנים א' וב' אומרת שבערך 32% מהתלמידים החדשים אינם חוזרים בשנה השניה. היו ערים שבהן היה מצב יותר גרוע.

בתנאים חמורים אלה לא היתה אפשרות לפתוח כיתה נוספת בכל שנה עד שתהיינה שש כיתות מקבילות לשש שנות הלימוד בתתי"ם, כמו שעלה במחשבתי כאשר התחלנו בנסיון. החלטתי להחזיק לפחות שלוש שנים את הכיתה שנכנסה בספט. 1935. כיתה זו תתמסר שנה אחת ללימוד החומש, ועל ידי כך נקבל מושג ברור על ערך השיטה ופירותיה.

למרת סיגל היה כבר נסיון־הוראה בשיטה זו של שנה אחת. היו לה כמה מעלות טובות: אהבה פנה לילדים, סבלנות מופתית, קול דיבור צלול ונעים, מזג נוח, אהבה להוראה, ועל כולם רגש־אחריות מפותח. היא גם ידעה איך להתהלך עם הבריות, ובזמן קצר נתחבבה על ההורים, שהשתתפותם הפעילה היתה חלק מתכניתנו.

התלמידים היו ברובם בעלי דרג תבונה בינוני. רק שתי בנות נבדלו לטובה. שתיהן היו קשישות קצת מהאחרים. אחרי שתי שנות לימוד בכיתה החליטה האחת להתמכר ללימוד מזורז, בכדי להכנס לכיתה א' של ה„פרוזדור" שעל יד בית המדרש בזמן קצר. בשנה ההיא עמדה כיתתה להתחיל חומש. לימוד זה, עם לימוד כל הנביאים הראשונים, דורש ארבע שנים בתתי"ם. היא העמידה לה את מרת סיגל למורה פרטית. היו לה שלושה שעורים בשבוע ולכל שעור עבודת בית הגונה. והנה יצא שתלמידה זו עברה על כל לימודי החומש והנביאים הראשונים, שבתתי"ם מקדישים להם ארבע שנים, בשנה אחת! ביוני הבא הופיעה בין מסיימי התתי"ם דבוסטון רבתי, שבאו ל„בחינות המשותפות", שניתנו בכל שנה מטעם „מועצת המנהלים". היא עמדה בבחינות ונכנסה ל„פרוזדור", ובמשך שנים היתה בין המצויינות בבית המדרש. השניה המשיכה ללמוד, נתקבלה בזמנה ל„פרוזדור", והצליחה לסיים את בית המדרש.

כיתה זו היתה מקור עונג ועניין. הייתי מבקר בה כמעט בכל יום. אהבת התלמידים ללימודים היתה אהבת נפש, באספותיהם הקבועות, היו ההורים מספרים שבמקרה שתלמיד התלונן שאינו חש בטוב, היתה האם אומרת: „טוב, היום תיעדר מבית הספר". — „but not from Hebrew!" „אבל לא מהכיתה העברית!" היתה תשובת התלמיד.

תופעה חדשה, בלתי ידועה בבית ספר רגיל נתגלתה: התלמידים לא הלכו הביתה מיד עם גמר הלימודים. הם השתמשו בכל מיני אמתלאות ותרוצים כדי להתעכב בכיתה. תלמידה אחת פנתה למורה בשאלה; שנייה חפצה לגמור מה שהחלה לכתוב על הלוח; תלמיד אחר אמר להכין את

עבודת הבית בחדר. רביעי — חיכה לחברו, ועוד, ועוד. לפעמים עברה יותר ממחצית השעה עד שנתרוקן החדר. כל אלה היו חוליות בשרשרת של האהבה העמוקה של התלמידים למקום, למורה, לאווירה ולעבודתם. כל זה נשא פירות ברכה. זמן האכילה בבואם מבית הספר הכללי, עונת המשחקים על הגג השטוח של בית המדרש, הלימודים בחדר, המשחקים, הסיפורים, הכתיבה, ההמחזות, השירים, הציורים, ההכנות לחגים ולמאורעות חשובים, ועוד ועוד, — כל אלה היו שלבים בחיים מלאים ענין, עירנות, רכישת ידיעה בעברית, ואהבה לקניינים שלנו שהלכה והתפתחה.

ה י ש ג י ם

ב־מאי 20, 1937, התקיימה באינדיאנפוליס, אינד., ועידה שנתית של „המועצה הארצית למען החינוך העברי". אני הרציתי על ארבע שנות נסיון בכיתה למופת *). רבים שמחו לשמוע שקיימת דרך המתמזגת עם החיים באמריקה, שבעזרתה ניתן להגדיל ולהרחיב, במקום לצמצם ולקצץ, את ההישגים בלימודים העבריים.

בהרצאה ההיא מסרתי ידיעות אלו:

א) בשנה הראשונה רכשו הילדים אוצר של 542 מלים בידיעה אקטיבית: הם משתמשים בהן גם בדיבור וגם בכתב, כמו בשפה חיה. ועוד אוצר גדול מזה של מלים פסיביות, כלומר, הם מבינים ומכירים אותן, אבל לא הגיעו עדיין לשימושן בדיבור חפשי.

ב) החומר העברי שנלמד לקוח בעיקר מ„סיפורים יפים" של ח. א. פרידלאנד, ובשתי השנים הראשונות קראו וסיגלו את כל החומר הלשוני של 18 סיפורים **), המכילים למעלה מאלף מלים. אוצר זה הוא אקטיבי אצלם. עוד 15 ספורים ***), שגם בהם למעלה מאלף מלים, נקראו לפני הכיתה לשם קריאת־עונג, שאחר כך קראום התלמידים בעצמם.

---

*) תמצית ההרצאה נדפסה: א) „Teaching of Hebrew through Play, Proceedings of the 12th annual Conference for Jewish Education"; „Jewish Education" vol. 9, no. 2 1937, pp: 87—88. Louis Hurwich, „Hebrew Eeucation through Play", „Jewish Education", vol. 10 no. 1, 1938, pp. 35—40

ב) „עברית על פי משחקים ופעולות, לפי שנעשה בבוסטון", דרכי למוד לשוננו, צבי שארפשטיין, 1940, עמ. 128—130.

**) המספרים: 1, 3, 4, 5, 7, 13, 15, 16, 18, 19, 22, 27, 28, 37, 38, 51, 58, 59.

***) המספרים: 8, 11, 17, 20, 26, 31, 41, 44, 54, 55, 56, 64, 65, 68, 69.

ג) מספטמבר עד ראשית מאי של שנה זו (1937) שהיא שנתם השלישית בלימודים, עברו ב„ספורי התורה" של צבי שארפשטיין על חמש סדרות: מן לך לך עד סוף תולדות, ואחר כך על סדרת בראשית *).

ד) הם סיגלו להם דיבור עברי חי ושוטף, שעבר בהרבה את גבולות חומר הקריאה שלהם. על יסוד זה היו מוכנים באמת ללמוד את התנ"ך בעברית ובטמפו מהיר. הם גם כתבו הרבה. הדיבור העברי נתחבב עליהם כל כך שאפילו בבית היו מתכנסים תכופות, משחקים וממחיזים את הסיפורים שקראו, או שחיברו בעצמם.

ה) הם חיבבו את כל התכונה לקראת השבת, החגים וההצגות, שבאו תכופות. הם עברו גם על חלק הגון מדברי ימינו על ידי סיפורי־גיבורים.

בכלל הרגישו גם ההורים שאפילו אם ישכחו מה שלמדו אצלנו, ישאר בלבם זכרון נעים של הימים היפים שבילו בבית הספר העברי, זכרון מימי הילדות שיש לו השפעה מכריעה על היחס הכללי לענייני האומה וקניניה.

כל זה מצא לו הד בבית, שנעשה שותף פעיל לבית הספר. כמו כן העידה העזיבה הקטנה מאד (אחד העתיק את דירתו, ושנים עזבו מפאת מחלות) על כוח־הקליטה של בית הספר העברי, שעלה בכמה דרגות על הרגיל בתתי"ם.

חולשה אחת באה לידי גילוי:

כאשר התחילו ללמוד חומש, בראשית השנה השלישית, חל שינוי ביחס התלמידים אל מורתם. פתאום מצאה שלפרקים קשה לה לקיים משמעת, וזה נמשך כל שנה ג'. המורה היתה בטוחה, שלולא יחס בלתי־צפוי זה, ודאי שהכיתה היתה עוברת בקלות על כל ספר בראשית. לא היא ולא אני עמדנו על הסיבה האמיתית. הטעם המתקבל על הדעת היה: המעבר ממצב של פעולות ומשחקים למצב שבו צריך התלמיד להטות את שכמו „ולסבול את הספר", לקלוט סגנונו ולשונו, ואנו לא הכינונו אותם למדי למעבר זה. זה עורר התנגדות ידועה למורה, אם לא לחומר הלימוד. ועוד טעם לדבר: למורה לא היה מעולם נסיון בהוראת החומש, ובפרט לילדים בעלי רקע כזה.

למרות כל האמור, נשארו הילדים קשורים בהרבה נימים לכיתתם, והחומר שעברו עליו בחומש נקלט אצלם יפה יפה, בהשוואה לכיתות חומש

*) עד סוף יוני עברו על הסדרות: נח, ויצא, וישלח, בסך הכל שמונה סדרות.

רגילות בעיר. (ספר הלימוד היה: „ספורי החומש של צ. שארפשטיין. היו בו כשני שלישים של החומר המקורי).

בכל שנה, בראשית האביב, היתה הכיתה נוטעת גן מאחורי בנין בית המדרש. הוא היה מחולק לתלמים תלמים שהתלמידים היו אחראים להם, כל אחד לתלמו. היה גם כן שטח ציבורי, שכל הכיתה ביחד היתה אחראית לו. ההשפעה החינוכית הנובעת מפרוייקט זה אינה טעונה באור. הגן שימש נושא נוסף להרחבת אוצר המלים ולשימוש החי של השפה העברית.

קיץ אחד החליטה מרת סיגל לעשות נסיון על דעת עצמה. בתקופת חופשתה בקיץ אספה שבעה ילדים מהשכונה שלא ידעו עוד צורת אל"ף, ותבלה אתם שלוש שעות ביום, חמשה ימים בשבוע, במשך שש השבועות. את רוב הזמן בילתה אתם בחוץ: בגן, במשחקים, בטיולים ל„גן פרנקלין", שהיה במרחק 15 דקות הליכה מבית המדרש. היא חפצה לראות מה שתספיק אתם. והנה בראשית ספטמבר נתקבלו כמעט כל ילדי הקבוצה הזו לכתה ב' של התתי"ם שבאו להרשם בהם!

יש להוסיף שטיולים בכל חדשי השנה תפסו מקום קבוע בתכנית. הטיולים נתנו הזדמנויות נוספות לשימוש חי של הלשון העברית.

בסוף השנה השישית לנסיון נדברתי עם מר ל. חריף, מנהל בית הספר „מנורה" ברוקסבורי, שבמשך שנים היה אחד מבתי הספר הכי מוצלחים בעיר, על דבר העברת הנסיון לבית ספרו. מרת סיגל תנסה להורות בו כיתה גדולה של מתחילים בתנאי ת"ת רגילים. אחד הטעמים להעברה היה שמלכתחילה נערך הנסיון באופן שכל בית ספר רגיל יוכל לקבלו ולהנהיגו אפילו בתנאים הנורמליים שבהם הוא פועל. ההבדל היה בכך שאנו קיימנו נסיון זה בכיתות קטנות, בערך. עכשו נראה אם נצליח גם בכיתות גדולות, בני שלושים תלמיד ומעלה. מר חריף הסכים לתת למרת סיגל „יד חפשית" לטיפול בתכנית ובדרכי ההוראה כמו שהיתה רגילה בבית המדרש.

הכיתה שלנו, שעבדה אתנו שלוש שנים, עברה לתתי"ם הסמוכים לבתיהם, ושם נכנסו התלמידים לכיתות הלומדות חומש. מרת סיגל התחילה עם כיתה בת 35 תלמידים. והנה למרות גודל הכיתה זכתה לאותה ההצלחה גם עם התלמידים וגם עם ההורים. יש להוסיף שגם ב„מנורה" היתה אפשרות לעבוד עם הכיתה בחוץ. לבית ספר זה יש מגרש גדול ובלי שום קושי יכלו הילדים לבלות חלק מהשעורים בפעולות בחוץ.

מרת סיגל עבדה ב„מנורה" 3 שנים. מר חריף היה מחמיר תמיד

בדרישותיו, והוא היה אומר יקוב הדין את ההר ומרמתו החינוכית של בית הספר לא יגרע דבר. מטעם זה שמחתי לשמוע אותו מעיד וחוזר ומעיד שהכיתות שעברו תחת ידי מרת סיגל הטיבו לדבר עברית בשטף ובקלות מכל הכיתות האחרות. וככה הוכח שנסיון זה יכול להצליח גם אם מתחילים בכיתות גדולות ובתנאים הרגילים של בית ספר עברי.

הגיעה השעה להפיץ את השיטה ולעמוד על ערכה האמתי אצל מורים אחרים ובתנאי ת"ת רגילים. אבל זה לא נעשה מטעמים אלה:

א) בתקופה ההיא החלה אצלי סדרת מחלות שהחזיקוני בבית החולים כמה שבועות בכל חצי שנה, היות שלא היה לי סגן, לא בבית המדרש, ולא בלשכת החינוך, לא היתה לי אפשרות להדריך מורים נוספים בשיטה זו.

ב) דוקא מפני ששיטה זו היתה ילידת־רוחי לא היה נעים לי לבוא למורים מן החוץ ולומר: קבלוה. אפשר שהיו חושדים שטובת עצמי ולאו דוקא טובת החינוך אני מבקש.

ג) ועוד טעם היה לאי־הפצתה של השיטה: עוד בתחילת הנסיון יצא שם־רע לשיטתי: אומרים היו עליה שהיא שיטת תרגום במסוה חדש. — דבר שכל חסידי „עברית בעברית" נלחמו נגדו ימים ושנים.

שגיאה טקטית מכריעה שגיתי שלא סידרתי בראשית לימודה של כל אחת מהכיתות שהתחילו אצלנו שעורים־לדוגמה בנוכחותם של חבורות מורים ומנהלים. דוקא מומנטים אלה של שימוש מלא וחפשי של הלשון העברית, המקיף מאות מלים, עם מתחילים גמורים, על ידי תרגום יחידות רעיוניות, מגלים את המפתח לעיקר השיטה. אחר כך, כשבאים ושומעים את הדיבור העברי הרהוט של הילדים, קשה להעלות על הדעת שזה נרכש בדרך השונה מהשגור, ממש כשם שקשה לאדם לנחש, בשעה שמגישים לפניו מאכל טעים, כי הכנתו נעשתה בדרך חדשה.

ואפשר שהיה עוד טעם: התשוקה לנסיונות חדשים ולחתירות כלפי דרכי הוראה יותר מצליחים חלפה ונגוזה. בראשית ימי ה„שיטה הטבעית" באמריקה, וזה היה בעיקר בעשיריה השניה למאה זו, שלטה בלב המורה העברי הכרה שעליו לכבוש ולעשות נפשות לרעיון חדש, להילחם ברוב תחבולות נגד הישן והמקובל, והוא האמין שסוף הכבוד לבוא. אבל כל זה היה נחלת העבר. רגש החלוציות בחינוך העברי נעלם. במקום זה באה השיגרה, הסטנדרדיזציה, והנטייה להמשיך ב„דרך המלך המקובלת". בתנאים הנתונים אי אפשר לצפות לחזרה על מעשה נועז כזה של המנוח צבי סלובינס.

ב־1917 מצאתיו מנהל בית ספר קטן שכל אחריותו היתה עליו. הוא לוה ב„גמילות חסדים" מאות דולרים, ולו נשארו רק תשעה דולרים למחית משפחתו, וכל זה בכדי שיוכל לקיים בית ספר רק על פי „השיטה הטבעית". לו היתה גישה משלו, שלדעתו אפשר להוציאה אל הפועל רק במקום שכולו שלו. זה לא הפליאני. אלה היו „הימים הראשונים", וחלוצי החינוך, באשר היו, חיפשו דרכים להגדיל את היעילות וההצלחה בלימודים. עכשו אין לצייר אפילו בדמיון שמורה עברי לבדו, או בשותפות עם עוד אחד או שנים, יאמר: „יהיה מה שיהיה, אני אסכן ואנסה על אחריותי דבר חדש בחינוך, שאני מאמין בו". אין דבר כזה נעשה עוד.

בדרך אגב הזכרתי כבר דבר, שעכשו אני רוצה להדגיש: העבודה כולה בנסיון זה בוצעה בתנאים שכל בית ספר רגיל יכול לקיימם. רגילים לראות שכמעט כל נסיון חדש דורש תנאים מיוחדים, כגון העסקת מומחים, כלים ומכשירים מיוחדים, תנאי בנין מיוחדים, קבוצות קטנטנות, ועוד, ועוד. אפילו אם נסיון שכזה מצליח אין לומר לבתי הספר: „כזה ראו וקדשו". תשובתם היא: תן גם לנו תנאים טובים ונוחים, שכולם עולים בכסף רב, כמו שהיו לך, ואז נצליח גם אנו! מן הראוי היה שגם שיטתי תעמוד במבחן של מורה מומחה ומנוסה. אבל בעיצומו של המשבר לא יכולתי להעלות על הדעת שאפשר להעמיד מורה שכזה. הסתפקתי במורים שאך זה פקעו מביצתם כמורים, או באלה שעדיין לא סיימו את חוק הלימודים בבית המדרש. וגם אלה הלכו ונתחלפו. והנה יצא שלמרות כל זאת היתה ההצלחה גדולה ולגולת הכותרת הגיעה ב„מנורה", שבו המשיכה מרת סיגל בהצלחה עם כיתה גדולה ובתנאי ת"ת רגילים.

כמה מורים אמרו לי שבאופן חלקי התחילו לתרגם „יחידות רעיוניות" בכיתות למתחילים. פרופ. צבי שארפשטיין נתן יד לתיאור קצר של שיטה זו בספרו „דרכי למוד לשוננו" (עמ. 128—130). איני יודע אם נמצאו מורים שניסו להורות על פי שיטה זו.

אבל החל משנת 1944 ניתנה הזדמנות חדשה לשיטתי בסביבה אחרת. זה היה ב„מחנה יבנה", שנפתח ביוזמתי ובעזרת רעיתי כנסיון חדש להכניס לימוד־חובה של שתי שעות ליום לכל החונים של מחנה־קיץ. המחנה צריך היה להתנהל ברוח דתית. על המחנה הזה, שהיה ראשון במינו באמריקה, אספר בפרק אחר (ראה „מחנה יבנה"). המחנה נועד רק לחונים ברמה של בית ספר עברי תיכוני ומעלה. אבל חפצתי לנטות עם

קבוצה לא גדולה של מתחילים או קרוב למתחילים. קבוצות אלו נקראו בשם „גן־יבנה". והיות שדיבור עברי היה חובה כללית במשך כל היום הנהגנו שגם המדריכים וגם המורים שטיפלו בחוני „גן־יבנה" יום יום ישתמשו בשיטת התרגום של „יחידות רעיוניות", ויפסיקו את תרגומם של אותם האלמנטים בו ברגע שהחונים הצעירים מתחילים להבינם. באופן זה היו חפשים להשתמש באוצר מלים מתאים לתנאי החיים במשך כל היום ועם זה השתמשו בעברית כשפת דיבור קבועה. נעזרנו הרבה מאד בשיטה זו, והילדים התרגלו לסדר דיבור זה. יום יום הלך וגדל אוצר ידיעתם, והעברית נעשתה יותר ויותר שפת הדיבור אתם.

הרביתי לתאר את הנסיון הזה על פרטי פרטיו משום שעודני מאמין שברכה רבה צפונה בשיטתי. ודוקא עכשו, (באמצע המאה העשרים) כאשר ימי הלימוד, שעות הלימוד ושנות הלימוד בבתי הספר העברים נצטמקו ונתמעטו, גדול הצורך עוד יותר בדרכי הוראה שיש בהם מקסימום של יעילות והצלחה. ברי לי שבשיטה המתוארת ימצא המורה העברי, שאיננו חושש לזמן הדרוש יום יום להכנה מתאימה, מכשיר יעיל במסגרת המצומצמת העומדת לרשותו של בית הספר העברי.

שתי חולשות אורבות למורה בשיטה זו:

חולשה אחת: תרגום ללא צורך וחזרה ללא צורך. כשם שמצוה לתרגם כל „יחידה רעיונית" עד שכל הילדים מבינים את העברית לבדה, כך מצוה להפסיק את התרגום כשמגיעים לשלב זה. על המורה לעמוד תמיד על המשמר. מצד אחד איננו מבזבז זמן, כמו שרבים עושים בשאלות: „האינכם זוכרים, וכו', וכו'?" המורה הולך ומתרגם כדי שיהיה המשך טבעי לענין שהכיתה עסוקה בו. מצד שני תהיה זאת רק רשלנות להמשיך בתרגום אחרי שכל הילדים מבינים את העברית. סוף סוף הלא המטרה היא להשתמש בעברית כשפת־דיבור חיה ושוטפת. כמו כן, כשם שמצוה להמשיך ולחזור על שיחות, פעולות, משחקים וכו', לשם הרחבה מתמדת של אוצר המלים והניבים שמקנים לתלמידים, כך מצוה להפסיק את אלה ולעבור לשטחים שבהם יש אפשרות של רכישות חדשות, ברגע שמתברר שהתלמידים כבר קלטו יפה את האלמנטים העברים שטיפלו בהם בימים האחרונים.

חזרות יום יום על הידוע יפה הן חזרות סרק. לרוב קיימת בלב המורה נטייה להמשיך בידוע ובמעניין. ילדים אוהבים לחזור כמעט בלי קץ על פעולות ומשחקים האהובים עליהם. אבל מחובתו של המורה לדעת מה ומתי לקרב ומה ומתי להפסיק.

חולשה שניה: להתהדר בידוע ולהשתקע בו, אפילו אם מכניסים איזה פירורים חדשים פה ושם. „אל תאמין בעצמך עד יום מותך" הוא כלל גדול לכל מורה. קל מאד להמשיך בידוע. זה אפשר בפרט אחרי מספר חדשים, כשיש לתלמידים רכוש מילולי ניכר. אפשר להתהדר בזה בבוא המנהל לחדר, או בנוכחותו של אורח.

מהטעמים האמורים חשוב מאד שהמורה ינהל יומן של רכישות התלמידים. יום יום עליו לרשום מה שהשתדל להקנות, מה שנקלט אצל התלמידים מהשעורים שקדמו ונעשה רכוש אקטיבי, שהם יכולים להבין וגם להשתמש בו. רשימה זו תהיה תובענית. היא לא תתן לו „לשקוט על שמריו". היא תמריץ אותו להרחיב ולהעמיק את עבודתו.

ובזה ברכתי נתונה לאלה שינסו להורות על פי שיטה זו, ומאד אודה להם אם יטרחו להודיעני על תוצאות נסיונם.

עמדתי במשך השנים היתה של אדם שמצא מפתח והוא משתדל לפתוח דלת, שכנראה היא מובילה לאוצר גדול.

האיטרות בין ילדים עברים

מעשה ובסתיו 1931 השתתפתי בקורס בפסיכולוגיה שניתן במכללת הארווארד על־ידי המנוח פרופ. וו.פ. דירבורן. עם פתיחת הקורס אמר שתנועת היד הטבעית בכתיבה היא מהגוף והלאה *). באנגלית וביתר השפות האירופיות, הנכתבות משמאל לימין, תנועת־היד היא בהתאם לנטייה הטבעית. לעומת זה, השפות הנכתבות מימין לשמאל, והשפות האוריאנטליות ביניהן, משמשות גורם להתפתחות האיטרות. זה חשוב בפרט אצל ילדים „העומדים על הסף" בהעדפת היד. הרגל הכתיבה מימין לשמאל יכול להיות גורם מכריע. ויש עוד גורם: הילד רוצה לראות את האותיות שהוא הולך ויוצר, והוא רואה אותן כאשר הוא כותב בידו הימנית בשפות הנכתבות מצד שמאל לצד ימין, כמו בשפה האנגלית, למשל. לעומת זה הוא הולך ומכסה את האותיות בידו הימנית כשהוא בא לכתוב מימין לשמאל. נטייה זו: לכתוב באופן שיראה את הכתוב, משפיעה על העדפת היד הכותבת אצל ילדים „העומדים על הסף".

אני ראיתי בחוות־דעת זו סכנה עצומה לחינוך העברי. מאז ומעולם נחשבת האיטרות לליקוי מטריד. בתרבות זמננו תוקן הכל למען הימניים, כפתיחת הדלתות, למשל. האיטר מוכרח להתגבר על נטייתו הטבעית ולהסתגל למתקנים הימניים. בבתי הספר הכלליים היו כופים את התלמידים האטריים לכתוב רק בידם הימנית. חוות־דעת של מדען מפורסם כפרופ. דירבורן, בפרט כשהוא הולך ומפיץ דעה זו בין תלמידיו העוסקים כמורים ומנהלים בבתי־ספר כלליים, עלולה להתפרסם בין הציבור הרחב. אצל הורים יהודים תיווצר הכרה שבית הספר העברי עושה את ילדיהם לבעלי־מום! אם אך נרשה לדעה זו להתפשט בין ההורים היהודיים אז לא יוכלו כל מלכי מזרח

*) „הוכח בנסיון שתנועת היד מהגוף והלאה היא יותר טובה ונוחה מהסדר מהופך". Dr. Arthur L. Beeley. „An Experimental Study in Left-Handedness" p. 2.

ומערב, וכל ההוכחות שבעולם, לעקור „עלילת־דם" חדשה זו מן הלב *).

אני עניתי באותה ישיבה שזה כעשרים שנה שאני עוסק בחינוך עברי, בבוסטון לבדה ביקרו אלפי ילדים בבתי ספר עברים. יום יום כותבים הילדים עברית, ומעולם לא שמעתי שכתיבת עברית משמשת גורם להתפתחות איטרות. הוספתי שאני נכון לעשות מחקר יסודי בבעיה זו ולהביא לכיתה תיצאות המחקר לפני כלות עונת הלימודים. פרופ. דירבורן השיב שהוא משתוקק זה מזמן לעמוד על פרט זה, וישמח אם אערוך את המחקר.

להלן ניתנים פרטי המחקר. הוא נעשה בממד רחב: למעלה מ־6,000 ילדים השתתפו בו. פרופ. דירבורן קיבל אותו ברצון ואמר שיש בו כדי לערער את דעתו הקודמת.

עברו למעלה מעשרים שנה. אני שכחתי את כל העניין. יום אחד נפגשתי עם פרופ. דירבורן ויאמר לי שהוא רוצה להשתמש במחקרי בקשר לחיבור ספר. בהארווארד לא יכלו למצוא אותו, ולצערי אבדה גם ההעתקה שלי. ב־1954 סיפר לי מר יעקב פרנקל, שהיה אז מנהל הת"ת „בני משה" בברייטון (פרבר בוסטון) מה שקרה לו בהארווארד:

הפרופיסור המרצה שלו אמר באחד הקורסים שלפי דעתו הכתיבה מימין לשמאל, שהונהגה בשפות האוריאנטליות, משמשת גורם להתפתחות איטרות בין ילדים, אלא שבאותו זמן קרה לו דבר מוזר. בהארווארד נוהגים להחזיק כתבי־היד של מסות רק עשרים שנה. יום אחד נמסרה לו חבילה של כתבי־יד שעבר זמנם ונידונו לכליה. במקרה נתקל מבטו בכתב־יד אחד שדן בשכיחות האיטרות בין ילדים, מאת איש בשם לואיס הורוויץ. הוא קרא כתב־יד זה וימצא בו הוכחות שיש בהן כדי לערער את דעתו. הוא הציל את כתב־היד משריפה, ומר פרנקל בטובו השיג אותו ויתננו לי. וככה שבה אבדתי אלי. אז אמרתי שכדי למנוע חזרות של „עלילה" זו על החינוך העברי רצוי לפרסם את החקירה, בבחינת „ודע מה שתשיב". עד כאן המעשה.

*) דר. ישראל קאנובין סיפר לי שאחת המורות בבית הספר הכללי בשכונת בית ספרו („תלמוד תורה דמורד העיר", ניו־יורק), שהיתה ידועה כבלתי־חובבת יהודים, אמרה לתלמידיה שכתיבה עברית הופכת אותם לאיטרים. למחרת החלו אמהות מבוהלות לבוא לת"ת לשאול אם נכון הדבר, ומה לעשות בכדי למנוע הטלת מום חמור זה בילדיהן!

דרכי המחקר

המחקר נערך בין שלושה סוגי ילדים: א) ילדים עברים המבקרים בית ספר כללי וגם בית ספר עברי. ב) ילדים עברים המבקרים רק בית ספר כללי. ג) ילדים נוצרים. מנהל בתי הספר הכלליים בבוסטון, דר. ירמיה י. בּוירק, פתח לפני את כל השערים של בתי הספר הכלליים, הוא גם הרשה לי באופן בלתי רשמי לשאול את המורים, אם אראה צורך בכך, מי ומי הם ילדים יהודיים.

באספות „מועצת המנהלים" ו„אגודת המורים" גוללתי את כל הנזק להינוך העברי שדעתו של פרופ. דירבורן עלולה לגרום. שתי האגודות החליטו פה אחד להושיט את כל העזרה הדרושה לביצוע המחקר.

ואלו השאלות שעמדו על הפרק:

א) מחקר בין הילדים היהודים המבקרים בית ספר כללי וגם בית ספר עברי:

1) הפרופורציה של הכותבים בשפה האנגלית ביד השמאלית.
2) הפרופורציה של הכותבים בשפה העברית ביד השמאלית.
3) הפרופורציה של הכותבים אנגלית ביד הימנית ועברית ביד השמאלית.
4) היש עלייה בפרופורציה של הכותבים ביד השמאלית בעלותם מכיתה לכיתה בבית הספר העברי?

ב) הפרופורציה של הכותבים ביד השמאלית בין הילדים היהודים המבקרים רק בית ספר כללי.

ג) הפרופורציה של הכותבים ביד השמאלית בין הילדים הנוצרים.

בסך הכל נבחנו 6,784 ילדים. מהם היו:

א. 1,797 תלמידי בתי ספר עברים שביקרו חמשה ימים בשבוע, הם ביקרו גם בית ספר כללי.

ב. 2,651 ילדים יהודים שביקרו רק בית ספר כללי. לכל היותר 20% מהם אפשר שביקרו בית ספר עברי זמן־מה בעבר.

ג. 2,336 ילדים נוצרים.

החקירה נעשתה בכיתות אלו: בבתי הספר הכלליים מגן־הילדים עד הכיתה התשיעית, ועד בכלל. בבתי הספר העברים מכיתה א׳ עד סוף כיתה ו׳ (חוק־הלימודים בשלימותו).

כל הביקורים נעשו במשך חודש דצמבר, 1931.

בבתי הספר העבריים חולקו בין כל התלמידים כרטיסים בגודל "3 על "5. בכל כיתה נדרשו התלמידים לכתוב באנגלית את שמם, כתובתם, ושם כיתתם בבית הספר האנגלי. מורה הכיתה התבונן באיזו יד כתב כל אחד, ועל כרטיסי האיטרים כתב „ש" על החלק האנגלי, היינו, תלמיד זה כתב אנגלית בידו השמאלית.

אחרי זה נדרשו התלמידים להעתיק מהלוח על אותו כרטיס משפט עברי פשוט ומובן להם. גם כאן התבונן המורה ביד הכותבת של כל אחד. גם כאן רשם (על הכתב העברי) של האיטרים „ש". המורה נועץ עם התלמידים מי מהתלמידים הנעדרים כותב בידו השמאלית וצרף את אלה למספר האיטרים של כיתתו.

דבר אחד לא נעשה בבתי הספר העברים: בירור כמה מאלה הכותבים עכשו ביד הימנית ה ח ל י פ ו את היד הכותבת משמאל לימין, הואיל שגם אלה שהחליפו נחשבים לאיטרים *).

בבתי הספר הכלליים לא חילקתי כרטיסים, אלא שאלתי את המורה בשטח שמיעתם של כל התלמידים: „מי מהילדים הנוכחים עכשו כותבים בידם השמאלית? המורה צותה על ילדים אלה להרים את ידם. עוד שאלה: „מי מהילדים הנוכחים החליפו מהיד השמאלית לימנית?" הילדים הרימו את ידם. „מבין הילדים הנעדרים היום, מי כותב בידו השמאלית?" „בסך הכל כמה רשומים בכיתה זו?" המורה השיבה במעמד התלמידים. היא ביקשה את עזרתם, בפרט ביחס לנעדרים, וביחס לאלה שהחליפו מהיד השמאלית לימנית.

ה ע ר ה: פרט אחד לא הושלם כאן: מבין הנעדרים באותו יום לא ידענו כמה מהם עברו ליד הימנית. לרוב נעדרים פחות מ־10% מההרשמה. יוצא מזה שהסך הכל של ה„עבריינים" הוא גדול במעט ממה שרשמתי.

*) פרופ. דירבורן סבור היה שאלה שעברו מהיד השמאלית לימנית, על ידי כפייה, נחשבים כאיטרים.

ת ו צ א ו ת

טבלה יג. שכיחות האיטרות בין 6,784 ילדים יהודים ונוצרים

		שכיחות האיטרות בקרב הילדים	שכיחות האיטרות בקרב הילדים שלא למדו אידיש	שכיחות האיטרות בקרב הילדים שלמדו אידיש
א.	1,797 נערים ונערות הלומדים בבתי ספר עברים וגם בבתי ספר כלליים	4.1%	(?)	(* 4.1%)
ב.	2,651 ילדים וילדות עברים המבקרים רק בתי ספר כלליים, ולכל היותר 20% מהם למדו פעם בבית ספר עברי	5.6%	2.7%	8.3%
ג.	2,336 ילדים נוצרים	3.9%	5.6%	9.5%

6,784

*) אחוז זה איננו כולל את „המחליפים" : שעברו מהשמאלית לימנית.

ה ע ר ה : ההבדל של $1\frac{1}{2}\%$ בין האיטרים הנוכחים בקבוצה א, שיש בה 4.1%, ובין קבוצה ב, שיש בה 5.6%, הוא רק למראית עין. צריך להביא בחשבון שבקבוצה א (תלמידי בתי הספר העברים) לא נמצאו תלמידי גן־ילדים (שאחוז האיטרים בו גדול, בשעה שבקבוצה ב נכללו כל כיתות בית הספר הכללי, החל מגן־הילדים עד סוף הכיתה התשיעית. אחוז האיטרים בשלוש הכיתות הנמוכות בבתי הספר הכלליים גדול מהאחוז ביתר הכיתות, כמפורט בטבלא יד למטה :

טבלא יד. איטרים יהודים בכיתות הנמוכות בבתי־הספר הכלליים

כיתות	ילדים יהודים	איטרים	% האיטרים
גן־ילדים	218	25	11.5%
כיתה א	348	26	7.4%
„ ב	367	23	6.3%
„ ג	368	24	6.5%

בין 1,797 תלמידי בתי הספר העברים לא נמצאו תלמידים מגן־הילדים של בתי הספר הכלליים. מכיתה א׳ של בתי הספר הכלליים נמצאו 10, ומכיתה ב׳ — 79. בספירה מיוחדת של תלמידים יהודים בבתי הספר הכלליים בכיתות 3 עד 9, ועד בכלל, אנו מוצאים שבין 1,731 יש 75 איטרים או 4.3%. ההבדל בין אחוז זה ובין 4.1% איטרים שנמצאו בין 1,797 תלמידי בתי הספר העברים בטל במיעוטו.

טבלא טו. אחוז האיטרות בבתי הספר העברים על פי הכיתות

כיתות בתי הספר העברים	ההרשמה	האיטרים	אחוז האיטרים
א	457	27	5.9%
ב	489	17	3.5%
ג	394	15	3.8%
ד	161	2	1.2%
ה	50	1	2.0%
ו	69	2	2.9%
	1,620	64	4.0%

פרט לכיתה ג׳, שיש בה עליה מעטה (0.3%), הכיוון בכיתות העבריות מא׳ עד ד׳ הולך ופוחת. (מפאת מיעוט תלמידיהן (50, ו־69) בכיתות ה׳ ו׳ אין חשיבות לתוצאות שלהן. זה יכול להיות רק מקרה בעלמא). זה מוכיח שלביקור מתמיד בבתי ספר עברים ולכתיבה עברית במשך שנים אין שום השפעה סיבתית על התפתחות איטרות בין ילדים.

השוואות*)

בטבלא יג אנו מוצאים בין הבלתי־יהודים 9.5% איטרים. (זה כולל גם את אלה שנענו לכפייה לעבור ליד הימנית), ואצל ילדים יהודים 8.3%. זה מוכיח שבין היהודים אין איטרות יתירה למרות העובדה שדורות על

*) בתנ״ך (ספר שופטים כ, טו־טז) רשומה עובדה המוכיחה על הפרופורציה של איטרים בין היהודים. במלחמת השבטים בשבט בנימין כתוב שלבנימין היו 26,700 „איש שולף חרב ...מכל העם הזה שבע מאות איש בחור אטר יד־ימינו קולע באבן אל־השערה ולא יחטיא״. 700 מסך הכל של 26,700 מהווים 2.6% איטרים, על יסוד של אחד הסימנים המובהקים לאיטרות: קליעה. במקרה זה נחשבה האיטרות ליתרון (ממש כמו במשחק כדור־בסיס (baseball) של ימינו, שלקולע האיטר יש חשיבות מיוחדת).

דורות התמידו היהודים בשימוש בשפה העברית, הן בלימוד והן בכתיבה (רצוי לזכור שגם אידית נכתבת מימין לשמאל).

בטבלא יג יש עוד פרט הטעון בירור: בין הילדים הכותבים בידם השמאלית אתה מוצא: יהודים 5.6%, בלתי־יהודים 3.9%. לעומת זה יש יחס הפוך בין אלה שעברו משמאלית לימנית על ידי כפייה: יהודים 2.7%, בלתי־יהודים 5.6%. הבאור האחד שכותב הטורים יכול לתת הוא, שבבתי הספר הכלליים שבשכונות היהודיות נהוגה פחות כפייה לעבור מהיד השמאלית ליד הימנית. ובאמת מצאתי בבתי הספר בשכונות היהודיות יותר נטייה כלפי „שב ואל תעשה" ביחס לילדים איטרים. ראוי לציין שעכשו (1956) קיימת הכרה בכל החוגים שאסור לכפות על הילד לשנות מנטייתו הטבעית לכתוב בידו השמאלית משום שזה עלול לגרום לו זעזוע עצבים, שגמגמנות היא אחת מהתוצאות.

תנועת־היד הטבעית בכתיבה

בהתחשב עם העובדה שבין היהודים קיימת איטרות במידה פחותה מאשר אצל הבלתי־יהודים, ושלכתיבה עברית יום יום במשך שנים אין שום השפעה סיבתית על מספר האיטרים (בכתיבה עברית תנועת היד הכותבת היא כלפי הגוף, ולא מהגוף והלאה, כמו באנגלית), עובדה זו היא ראיה לסתור את הסברה של פרופ. דירבורן ופרופ. בילי, האומרת שהתנועה הטבעית של היד הכותבת היא מהגוף והלאה, ושכל הפרעה בתנועה זו מהווה דחיפה כלפי איטרות.

יציבות היד הכותבת

רק מעטים מבין התלמידים בבתי הספר העברים היו למטה מבני שמונה. בהיכנסם לבית הספר העברי היתה ידם הכותבת כבר קבועה ויציבה. מבין 1,797 תלמידים בבתי הספר העברים נמצא רק ילד אחד שכתב אנגלית בידו הימנית ועברית בידו השמאלית. לשאלת המורה לסיבת החלפת היד ענה הילד: „בבית הספר האנגלי כופים אותי לכתוב בידי הימנית, כאן יש לי בחירה חפשית". אי־ההעברה מיד ליד בכתיבת עברית, אפילו אצל אלה שעברו לכתיבה ביד הימנית רק על ידי כפייה, מוכיחה שאחרי שנקבעה היד

הכותבת, בין שהיא ימנית או שמאלית, היא נעשית יציבה, ואין מקום לסטיות מחמת הגרוי לכתיבה בלשון אחרת.

החוליה החסרה

כמעט כל האוכלוסיה היהודית באמריקה היתה (ב־1931) מיוצאי אירופה. בכדי להשלים את היקף החקירה היה נחוץ לערוך חקירה דומה גם בין יהודי המזרח, בארץ ישראל. בראשית חודש יולי 1934, ביקרתי בארץ. דר. יוסף לוריא, ז"ל, המנהל הכללי של מוסדות החינוך, הרשה לי לערוך את החקירה בבתי הספר. ביקורי חל בסוף שנת הלימודים, ואני הספקתי לבקר רק בשני בתי ספר בתל־אביב, שכמעט כל תלמידיהם היו תימנים. בחנתי כארבע מאות ילד, והפרופורציה של האיטרים היתה דומה לזו של הילדים באמריקה. המספרים המדוייקים אבדו לי לצערי.

איטרים מהווים החלק העשירי מהאוכלוסיה

דר. הלליגסווארטה משערת ש־4% מהאוכלוסיה הכללית הם איטרים*). החקירה הנוכחית מוכיחה שבין היהודים יש 8.3% איטרים ובאוכלוסיה הכללית 9.5%, שהם כמעט החלק העשירי מכל האוכלוסיה. כל סדר החיים הקיים מכוון לנוחיותם של הימניים. האיטרים סובלים מזה, ואצל רבים מהם נגרמים זעזועים נפשיים**). למחנך יש כאן תפקיד חשוב בהסרת מכשול מדרך חיי הילדות.

הערה כללית

בפתרון השאלה איזוהי היד השולטת יש מערכה שלימה של סימנים: כתיבה, זריקת כדור (קליעה), גזירה במספריים, החזקת סכין, החזקת כף־האכילה, תפירה, ועוד. איטר מובהק עושה את כל אלה בידו השמאלית. ויש

*) Leta D. Hollingsworth „Special Talents and Defects" 1933. pp. 138-4

**) בבדיקה בקליניקה מצא דר. דירבורן שבין 100 ילדים פושעים נמצאו 50% איטרים, בשעה שפ. ד. קומפורט מצא רק 8.7% איטרים בין 376 ילדים נורמליים בבית ספר כללי. דר. דירבורן סבר שההפרעות בשימוש היד הכותבת שימשו „מפתח" לזעזועים נפשיים ולמרידה בסדרי החברה. הגבה זו העלתה אותם לדרך המוליכה לבית האסורים, ומכאן האחוז הגדול של איטרים בקליניקה של ילדים פושעים.

שעושים אחד או אחדים מאלה בידם הימנית ואת יתרם בשמאלית. יש גם כאלה היכולים לעשות את כל המלאכות הנזכרות בכל אחת משתי ידיהם. חקירה זו מוגבלה רק לכתיבה, שהיא אחד הסימנים המובהקים לאיטרות.

ויטמינים ב„אגודה העברית"

כמסופר כבר (כרך ב', עמ' 197) חידש דר. טורוב את ה„אגודה העברית" ותהי בריה חדשה. המטרה העיקרית היתה ליצור גוש מאוחד של דוברי עברית שבעיר. אספות חדשיות במשך שנת הלימודים היו הציר שעליו סבבה התכנית. כמה תפקידים הוטלו על האגודה:

א. להרחיב את ההתעניינות בספרות העברית.

ב. ליצור אפשרות של שיחות־חברים בעברית.

ג. ליצור שוק מתרחב של קוני ספרים עברים וחותמים על העתונות העברית.

ד. לגבש „קהל" וליצור „כתובת" לתנועה עברית בבוסטון.

ה. להזכיר נשכחות לאלה ש„שנו ופירשו".

האגודה העברית התחילה ב„כי טוב". דיבור עברי חי היה עדיין משום חידוש לאנשים רבים, ובכל אספה היו אנשים שבאו לשמוע פלא זה. היה עוד גורם מכריע: דר. טורוב עצמו. קסם אישיותו הפעיל אנשים בכל ענין שאמר לבצע. הוא העמיד חסידים לאגודה. אנשים כדר. בנציון ווייס, משכיל ותלמיד חכם שהיתה לו ספריה עברית גדולה; צבי סלובינס, מנהל בית הספר „השחר", אדם בעל חוש אסטטי וחובב עברית נלהב; מורי בית המדרש: י. ח. פולאק, יעקב ניומן, שלמה צוקרוב, יש"י אדלר, ועוד אחרים, שהתמכרו לאגודה בכל לבם ונפשם. בכל אספה התקיימה הרצאה של אחד ממורי בית המדרש, הרצאה של דר. טורוב, או אורח שנזדמן לבוסטון. היה גם חלק אמנותי, שארך כחצי שעה. הכל התנהל בסדר, בדייקנות, וגם — כל אספה נפתחה בזמן הנכון. לרוב באו 60—70 איש. להרצאה של אורח מפורסם היו 150 או יותר שומעים.

האגודה פיתחה גם „בימה עברית". נמצאו כוחות בימתיים בעיר שהתמכרו לרעיון. מסור ביותר היה צבי סלובינס. עם המשתתפים הוותיקים נמנו אהרן רשיש, אחד המורים המשובחים שבעיר, רבקה בבין, מורה וותיקה בעלת־ידיעה מהמקורות, חיים שבח, ועוד. נמצאו כוחות גם מבין תלמידי

בית המדרש: יוסף דיימונד, אפרים עמנואל, ושפרה קליימן. מספר מחזות הוצגו בהצלחה *). ההצגות משכו אל אולם בית המדרש קהל בן 250—300 איש.

ה„אגודה" וה„בימה" המשיכו את קיומן גם אחרי שדר. טורוב יצא את בוסטון. דר. שמואל פרלמן, מנהל בית המדרש אחרי דר. טורוב, עזר הרבה להמשך קיומן של שתי פעולות חשובות אלו.

במשך הזמן נחלשה הפעולה. מר סלובינס, החסיד הנלהב והפעיל ביותר של הבימה העברית מת בלא עתו בתרפ"ט. כמו כן פגה לאט לאט השפעת הכוח הראשוני שדר. טורוב הטביע בפעולות אלו. היה עוד גורם שלילי: הדיבור העברי פסק מהיות „דבר פלא". מאות דוברי עברית נמצאו בבוסטון. הדברים הגיעו לידי כך שיום אחד כאשר עמדתי בקרן הרחוב ושוחחתי עם רעיתי בעברית על ענין פרטי, פנה אלינו צעיר אחד בעברית: „אם ברצונכם לדבר במקום פומבי על ענין פרטי — אל תדברו בעברית!". צדק האיש! דיבור עברי בבוסטון כבר לא היה בו משום חידוש.

ה„אגודה העברית" הלכה וירדה. אחרי פרוץ המשבר באוקטובר 1929, כמעט שפסקו אספותיה.

אני התעניינתי בה תמיד. מנגנון „לשכת החינוך" היה מוכן תמיד לשיתוף פעולה בכל צורה שהיא עם ה„אגודה" ועם ה„בימה העברית". ימי „מפיצי שפת עבר" נצבו כמו חיים לנגד עיני, וב„אגודה העברית" ראיתי בבואה של ימי הזוהר ההם. אחרי שנבחרתי להנהלת בית המדרש ב־1932, התחלתי לבקש דרכים לחידוש פעולותיה של ה„אגודה העברית".

דבר אחד נתברר לי: אם ברצוננו לראות אנשים שקראו ושנו באים לאספות ה„אגודה" חודש בחדשו אז עלינו לתת „בשרא וכוורא", כלומר הרצאה רבת משקל של אדם בעל שיעור קומה.

למטרה זו התיר הוועד המפקח להוציא סכום ידוע על תכניות ה„אגודה העברית", שנחשבה כחלק מתכנית „חינוך לבוגרים", שהתקיימה אצלנו זה שנים.

לשנת הלימודים הבאה הזמנו תלמידי חכמים ומרצים מהמפורסמים: פרופ. צבי דיזנדרוק, פרופ. שלום ברון, פרופ. שלום שפיגל, פרופ. חיים טשרנוביץ, דר. ניסן טורוב, חיים גרינברג. תכנית דומה לזו ניתנה גם בשנה

*) „יוסי מן יוקרת", ה. סקלר; „מי נביא וידע", י. ד. ברקוביץ; „החוזה רואה את כלתו", ה. סקלר; „היהודי הנצחי", דוד פינסקי; „יצא וחזר", שלום אש, ועוד.

הבאה. קהל העברים בבוסטון ובסביבה החל להכיר שבכל אספה ניתנת לו סעודה של ממש.

כולנו קוינו שקילוח דם חדש זה ב„אגודה" יעורר אותה לחיים חדשים ולפעולות עצמאיות, אבל בשנה השניה פחת הביקור. בימים הראשונים היה לנו קהל בן 75—90, אבל אחר כך ירד עד החצי ואפילו למטה מזה. ואשר לפעולות — נתקלנו בקיר ברזל של אדישות.

הימים הראשונים של התנועה העברית היו בבחינת „ירח דבש", שחלף לבלי שוב. בנסיון זה נתנסו כל העברים באמריקה. אין לקיים קיבוץ ניכר של חובבי עברית וספרותה בצורה המסורתית. בהתאמצות גדולה אפשר ליצור התעוררות, אלא שהיא קיקיונית. אין אריכות־ימים לאגודות עבריות בכל הארץ, גם בין הנוער וגם בין הבוגרים. מהי הסיבה?

דומני שאנו עומדים בפני כלל יסודי בחיים החברתיים: יש קיום לחברה רק כשהיא ממלאה, במידה מינימלית לפחות, איזה צורך פנימי ותובעני של כל אחד מאנשיה. אנשים הרעבים לבשר, הצמאים למים, המפחדים מפני אויב, או שהם חפצים ליהנות ממשחק ידוע ומשותף לכולם, עושים יד אחת כדי להשיג את מבוקשם. זהו מה שקרה עד עתה לאגודות העבריות. בראשונה שימש הרעיון להחייאת הדיבור העברי, והאמונה שבהחייאה זו צפון כוח פלאים, גורם כביר שיקרב רחוקים ויחזיקם יחד. הדיבור העברי כשלעצמו כבר מילא חלק חשוב מאוד מהמטרה המבוקשת. כל יתר הפרטים: תוכן האספות, פעולות כלפי חוץ, היו טפלים לעומת המטרה הראשית. אבל, כנזכר למעלה, במשך השנים פסק הדיבור העברי לבדו מהיות מטרה בפני עצמה, והפרטים האחרים קיבלו חשיבות מכרעת. התוכן נעשה עיקר. אמנם כל החברים דיברו עברית, אבל כשם שאין פרצופיהם של בני אדם שווים זה לזה, כן נבדלים הם גם בדעותיהם, בחינוכם, בתרבותם ובטעמם. אין להרצות על אותו הנושא, ובאותה הרמה, לפני אנשים שהם שונים בהרבה בהשכלתם העברית והכללית, בטעמם ובשדות התעניינותם. הרצאה שהיא מלאה חידושים לאחד אין בה ולא כלום לשני. אפשר לכנס אנשים אלה פעם או פעמים, אבל עד מהרה מתברר שבאמת אין אלה יכולים להסב ביחד אצל אותו שולחן. ופה אנו מוצאים גורם יסודי המחליש ומפריד. לא אדישות ולא חוסר חיבה לספרותנו ולתרבותנו כאן, אלא אי־שיוויון יסודי ברמת ההשכלה ובהתעניינות כאן.

האגדה מספרת ש„עשרת הדיברות" ניתנו לכל אחד מישראל „לפי

כוחו: משה לפי כוחו, ושפחה לפי כוחה". הוא הדין עכשו בשדה האגודות העבריות. אפשר לאחד ולקיים אנשים בצוותא חדא רק כשהם בעלי כוח־קיבול שווה. במלים אחרות: הרקע ההשכלתי ודרגת ההתעניינות הם גורם יסודי בקיום אגודה עברית. למשל: מורים עברים בשטח מקצועם. ל„אגודת המורים" שבבוסטון יש קיום בלתי פוסק זה למעלה מארבעים שנה. היא אגודה־עברית בזה שכל אספותיה מתנהלות תמיד בעברית. הבריח המבריח באיגוד זה הוא שכל חבריו מעוניינים באותו השדה: בהוראה עברית ובשאלות הנובעות מתוך תעסוקה בשדה זה. זוהי ההסטוריה של כל יתר אגודות המורים בארצות הברית. בדומה לזה הלא יש לקיים צוותא של רופאים היודעים עברית. והוא הדין בסוחרים, תעשיינים, פועלים, תלמידי מכללות, דתיים הרוצים בחיזוק הדת באמריקה ובמדינת ישראל, אנשים הרוצים בפיתוחו של דבר מיוחד, כגון מוסד, או אנשים הרוצים להתכנס רק לשם בידור. בכל אלה, ועוד רבים כמותם, יש בריח שיש בו להחזיקם ביחד.

זה שנים על שנים שמשתדלים ליצור ולקיים חוגים עברים באמריקה, אבל לרוב אין הברכה שרויה בהם. אחרי מאמץ גדול נוצר גרעין קטן. תיכף לזה צפה שאלת הנואמים שבקסם שמם יוכלו למשוך שומעים לאספות.

לא אלמן ישראל. יש אנשים מפורסמים שרבים היו באים לשמוע אותם. אבל קשה להשיג את האנשים האלה. מספרם קטן. הם עסוקים בשלהם ואין להם הרבה זמן לביקורים בערים אחרות. ואפילו אלה שמסכימים לבוא — הלא צריך לשלם להם. זה עולה לרוב 75 $—100 $. מאין יקח חוג קטן סכום כזה כחצי תריסר פעמים בשנה?

אל סלע זה נופצו הרבה חוגים עברים. רוצים בנואמים בעלי כוח מגניטי — ואין להשיגם! אבל האמת היא שאפילו אם נמצאו נואמים כאלה תכופות, גם אז לא היו החוגים מספיקים הרבה. מה שדרוש הוא לא אותו הדבר נמנע־האפשרות, אלא רעיון מסויים שיאחד אותם. רק אז אפשר להתחיל בדיון על התכנית להלכה ולמעשה.

לקח זה למדתי משנות קיומה ומגורמי חידלונה של האגודה העברית בבוסטון *).

---

*) פרק זה נדפס בשנויים בשם „על האגודה העברית" ב„הדואר", גליון ל', ו' תמוז, תשט"ז.

כיתות לבוגרים

בבית המדרש

עוד בראשית ימי בית המדרש למורים נעשה למנהג לקיים כיתות בעברית לבוגרים. פעולה זו נחשבה לאחת מ„מצוות עשה" של התנועה העברית. עוד בימי „מפיצי שפת עבר" בניו־יורק קיימנו כיתות כאלו. „מה אני בחינם אף אתם נמי בחינם" (נדרים לז.) היה כלל גדול בשטח זה. התלמידים לא שילמו שכר לימוד והמורים לימדו שלא על מנת לקבל פרס. זכורני שא. מ. הירשמן, מי שהיה נשיא „מפיצי שפת עבר", הורה בכיתה כזו. גם אני הוריתי כשנה או יותר. למרות המצב הכלכלי הקשה של רוב החברים לא עלה על דעת מישהו לבקש שכר בעד הוראה זו. הלא על ידית אנו „מפיצים" את ידיעת השפה! גם בבוסטון היתה התחלה בצורה זו. י. ח. פוּלאק ויעקב ניומן לימדו כיתות לבוגרים בהתנדבות. התקוה היתה שמכיתות אלו יצמדו תלמידים שימשיכו ללמוד עד שיכנסו להיכל הספרות העברית. ובזה נעשה נפשות לתרבותנו. למעשה יצא אחרת. בוגרים מתחילים לא נשארו הרבה זמן. כנראה היה כאן הרבה מן הסקרנות: צריך לראות מה זה שקוראים תרבות עברית. אבל כאשר נוכחו התלמידים שמקצוע זה מזקיק עבודת־בית לכל שעור, ולימוד במשך שנים, חלשה דעתם. ורק מעטים שבו בשנה השניה. בשנה השלישית לא נשארו די תלמידים לקיים כיתה.

היתה עוד חולשה בשטח זה: כל העבודה התרכזה בלימוד השפה. לרוב היתה רק ישיבה אחת בשבוע בת שעה או שעה וחצי. באופן כזה אין אפשרות של התקדמות אמיתית. כמו כן אין בלימוד היבש של השפה, כפי שהיה נהוג: שינון מלים, דקדוק, כתיבה, נושאים לקוחים מהספרים הילדותיים של התתי"ם, די ענין לאדם מבוגר. נסיונות כאלה נעשו בערים רבות וכמעט בכולן היו אותן התוצאות: העבודה נשארה בגבול לימוד דרדקי.

בכל הנסיונות האמורים היה לקח חשוב למחנכים, ובמקומות שונים ניסו לגוון את התכנית לבוגרים. ב־1933 אמרתי לחדש את הכיתות לבוגרים ולהרחיב את הבסיס. עיבדנו תכנית לשלוש שנות לימוד של שתי ישיבות בכל שבוע, ושתי שעות בכל ישיבה. בתכנית: עברית, הסטוריה, דיני ישראל, ציונות, חיי החברה היהודית. כמו כן הצענו קורסים בנהול קלובים ובהוראה בבית ספר ליום א'. אמרנו להעמיד מטרה לפני התלמידים.

בשטח נהול קלובים ידוע שרבים נוטים לעבודה זו אף־על־פי שהיא דורשת זמן ושימת לב. זוהי פעולה חינוכית ממדרגה גבוהה, ויש בה משום נטייה אבהית ואמהית. הקוץ באליה זו היה שפרט לאנשים בודדים היו מנהלי הקלובים ריקים מכל ידיעה בשדה היהדות. בתנאים אלה הופקרו אלפי צעירים מהדור הגדל להדרכתם של עמי הארץ גמורים. רצון טוב, ולרוב גם כשרון בהדרכת צעירים בכלל, נמצאו אצל רבים מהמדריכים, אלא שלרוב „לא ידעו שלא ידעו" בשטח היהדות, ובכל זאת נעשו אגב־ההדרכה פסקנים בשאלות החיים הישראלים, וכמה וכמה השקפות מסולפות על הדת, המנהגים וההסטוריה היהודית, שנשתרשו בלב הצעירים, מקורן במדריכים אלה. אין לבוא בטרוניה עם מישהו על כך. המוסדות החברתיים, שפתחו את שעריהם לנוער, שהיה צמא לפעולות ולהבעה עצמית, כיוונו לטובה. גם המדריכים המתנדבים כיוונו לטובה, אלא שהודות לעם־הארצות שלהם פיטמו את חניכיהם תבן ומספוא.

אותו הדבר קרה גם בשדה ההוראה בבתי הספר ליום הראשון. בין המורים של בתי ספר אלה נמצאו רק מעטים שהיה להם רקע ממשי בשטח היהדות. אפילו בתי הכנסיות הריפורמים העדיפו להעמיד מורים שקראו ושנו. בקורסים להכנת מורים לבתי הספר ליום הראשון היו הלימודים במסגרת מצומצמה ביותר, ואז השתדלו בתי הכנסיות להעמיד מורים ומורות שהורו בבתי הספר הכלליים. אלה ידעו לפחות להחזיק סדר בכיתה.

לפיכך קיים היה צורך גדול להכין מדריכים לקלובים, שמספר חבריהם עלה אפשר לאלפיים, ומורים לבתי ספר ליום א', שמספר תלמידיהם עלה ל־1,500. בהתחשב עם צורך כפול זה נגשתי לחדש את הקורסים לבוגרים בבנין בית המדרש למורים. אגב מילוי צורך זה אמרנו למלא את הדרישה הסתמית של בוגרים הבאים מדי פעם להיספח לקורסים בעברית.

למקצועות השונים נמצאו לנו כוחות־הוראה הגונים. מר אהרן רשיש, שהעמיד מחנות של תלמידים, הורה עברית. הוא עמד בקורסים האלה עד שנפסקו בפרוץ מלחמת העולם השניה.

כששים איש ואשה נרשמו. ביניהם היה נוצרי איטלקי, גלנטי, כבן ארבעים, שגר בעיר הסמוכה מולדן. הוא היה בעל משפחה. יום אחד בא אלי ויאמר שנפשו חשקה ללמוד עברית. תהיתי על קנקנו כדי להיווכח שאינו מיסיונר. הוא אמר שאין לו שום ענין בשדה זה, אבל זה שנים שנתעוררה בו תשוקה לדעת עברית וגם לקרוא את התנ"ך במקורו. הוא ידע כבר את

הא"ב וקרא כמה מלים. הכנסתיו. גלנטי זה נעשה אצלנו תלמיד מובהק. הוא ביקר בקביעות והשתתף גם בקורסים בדינים ומנהגים, דברי ימי ישראל, ועוד, שניתנו באנגלית. הוא עלה מכיתה לכיתה, בשנתו החמישית אצלנו היה כבר בן בית בלימוד החומש. בשנה ההיא חליתי והוא שלח לי לבית החולים מכתב בעברית, שרק פה ושם הוצרך להכניס מלה באנגלית. לא היו לו שום כוונות להתגיירות. פשוט, הוא התאהב בלימודים אצלנו. למרות מרחק המקום, ומצבו כבעל משפחה, למד חמש שנים רצופות. במשך הזמן נרשמו אצלנו עוד נוצרים אחדים, אבל הם לא נשארו יותר משנה.

הכיתות לתלמידי בתי־הספר התיכוניים הכלליים שהתקיימו אצלנו כל אותן שנים נקראו בשם High School Extension Classes. הן נועדו בעיקר למסיימי בתי ספר ליום א'. כשתים עשרה שנה שימש שמואל נמזוף מנהל ומורה של הכיתות הללו. הוא ניהל את הקורסים בתבונה ובמסירות. קורס זה היה לשלוש שנים. גם בתי הכנסיות קיימו קורסים למסיימי בתי הספר ליום א' שלהם, אבל הכיתות שאנו נהלנו היו יותר אינטנסיביות. היו שתי ישיבות בשבוע, שתי שעות ורבע כל ישיבה. שנת הלימודים — 30 שבוע. בכל שנה הוציאו כיתה מסיימת בת 10—15 תלמיד שלמדו שלוש שנים. זה הוכיח שהלימודים חביבים על התלמידים. בתכנית הלימודים הוקדשה מחצית הזמן לעברית. שאר המקצועות היו: הסטוריה ישראלית, דינים ומנהגים, ציונות, הוי יהודי. מדי פעם בפעם נרשמו מסיימי תלמוד תורה שלא חפצו להירשם ב"פרוזדור" שעל יד בית המדרש למורים, שבו היו המשה ימי לימוד בשבוע. בין התלמידים מסוג זה היה אחד שסיים את בית הספר העברי "משכן תפלה" ברוקסבורי. שמו ליאונרד ברנשטיין. הוא למד אצלנו כשנה בהצלחה. תלמיד זה נודע אחר כך בעולם המוסיקה כאחד המנצחים המהוללים. הוא היה תלמידו החביב של סרגי קוסביצקי, מנצח התזמורת הסימפונית הבוסטונית. בהדרכתו התקדם ברנשטיין עד שהגיע לדרגת מנצח ממדרגה עליונה.

מסיימים של הקורסים הנזכרים נכנסו לכיתות הבוגרים, והם היוו חוט־השידרה של הקבוצות שמהן יצאו מדריכים לקלובים ומורים לבתי הספר ליום א'. עד היום נמצאים בשטח זה מסיימים של הכיתות לבוגרים. מסיימים אלה הכניסו לתחום עבודתם יותר ידיעה, הכנה והבנה. האהדה לרעיון הציוני, שהחלה לחדור לחוגים של היהודים הריפורמים, מצאה במורים ומנהלים אלה מפיצים טובים.

הישיבות של הכיתות לבוגרים התקיימו בימים ג׳ וה׳ בשעות 8—10 בערב, ועד שהתחילה פרשת מחלותי הייתי נשאר בימים אלה בבית המדרש שעה נוספת, אחר תשע, שאז יצאו תלמידי בית המדרש. הבוגרים היו חביבים עלי. ראיתים עומדים מדי פעם בפעם בנסיונות קשים. הם באו מכל קצות העיר וגם מהערים הסמוכות. החורף בבוסטון קשה. קור עז, מפלי שלג, שיבוש דרכים הם מסימניו המובהקים. אבל אפילו בימים הקשים ביותר היה הביקור בכיתות אלו כמעט בלי שינוי. אהבתם ללימודים גברה על כל המכשולים. כל זה היה לי מקור נוסף לאמון שקינן בלבי שיש תקוה לתורה וליהדות אפילו באמריקה דהאידנא.

עזרה רבה בשטח האדמיניסטרטיבי של הקורסים האלה ניתנה על־ידי מזכירת בית המדרש למורים, חנה פולאק (שבח), בתו של מר י. ח. פולאק, שבמשך תשע שנים שימשה כמזכירה, וכאביה הדגול היתה גם היא מסורה בכל לבה ונפשה למוסד. היא היתה נשארת עד שיצא אחרון התלמידים. יחסה הטוב והאדיב לכל הנרשמים בכיתות הללו עזרו לא מעט להצלחתם. היא סיימה את בית המדרש למורים ב־1932, אבל היא ביכרה לקבל את המזכירות בבית המדרש. היא שרתה במשך שנות השלושים למאה זו, שהיו שנות משבר, ושנות צמצום ועוני למוסד. לא היו לנו שום אמצעים מחוץ לדברים ההכרחיים ביותר. הרבה פעולות, שבמצב יותר נוח היו נעשות על ידי אחרים, נעשו על ידה, מחוץ לגבולות משרתה, מפני שבהן היה צפוי מן הטוב לבית המדרש. זוכר אני יחס זה מתוך רגשי הערצה וברכה!

כאשר פרצה מלחמת העולם השנייה נכנסה אנדרלמוסיה בחיים. הדרישה לידים עובדות גדלה ביותר. מחסור בהרבה תחומים החל להיגלות, ועם זה בזבוז זמן וכוח בהמתנות לקרונות, לרכבות, ובעמידה בתור בהרבה שטחים. לפעמים הגיע בזבוז הזמן עד קצה גבול הסבלנות. בתנאים האלה הוכרחנו להפסיק את הקורסים לבוגרים, שבהם שרתה ברכה רבה.

תרגום מסכת בבא מציעא לעברית

מר יעקב ניומן, מרצה לתלמוד בבית המדרש, שעמד אתנו מאז שנתו השנייה של בית המדרש (23־1922), היה צנא מלי ספרי, וכאשר לא היה עסוק בהוראה היה יושב והוגה בתורה. הוא הגה רעיון מרתק: להפנות לב לומדי התורה לתלמוד הירושלמי. „הכל תלוי במזל, אפילו ספר תורה שבהיכל"

(זוהר, נשא, קלד); „הכל יודעים את התלמוד הבבלי, ורק אחד מאלף ראה את התלמוד הירושלמי, ואחד מרבבה הגה בו"*). „על מיעוט ההתעניינות בירושלמי תעיד העובדא שמשנת שס"ט עד שנת תרכ"ו, למעלה ממאתים וחמשים שנה, לא הודפס תלמוד ארץ ישראל בשלימות כל עיקר!"**). תלמוד בבלי הוא לימוד קשה, אולם קשה ממנו שבעתים הוא הלימוד בתלמוד ירושלמי. הרבה גורמים לזה, ולא פה מקום לפרטם.

מר ניומן חפץ לפתוח שער ללומדים על ידי תרגום תלמוד ירושלמי לעברית! הוא עסק בזה במשך שנים ויתרגם את המסכתות ברכות, פיאה ומגילה, ולכל אחת הוסיף פירוש קצר. בכל מקום שהתרגום איננו מבהיר את הענין למדי בא הפירוש ושופך אור.

מר ניומן סיפר לי על עבודתו. יום אחד אמרתי לו: „עד שאתה עוסק בפתיחת שער בהבנת התלמוד הירושלמי, אפשר שתבוא לעזרת אותם הצעירים והצעירות שבבית מדרשנו ובבתי אולפנא אחרים, הייגעים ללמוד בתלמוד בבלי ואינם מוצאים בו את ידיהם ורגליהם? כמרצה לתלמוד אתה יודע שלא רק קשי הענין וקשי ההסברה, אלא שגם קשיים טכניים גודרים את דרכו של תלמיד בלימוד הגמרא: חוסר ניקוד ופסקי קריאה, הלשון והניבים המיוחדים, ועוד, ועוד. לו הואלת לתרגם, לשם נסיון, פרק אחד עם פירוש, נאמר מבבא מציעא, שאנו עוסקים בה בעיקר, ממש כשם שאתה עושה בתרגום הירושלמי, בטוחני שהתלמידים היו רואים יותר ברכה בלימודם. והלואי והואלת לתרגם מסכת שלימה מתלמוד בבלי! התרגום, עם פירושך, יסולו את הדרך, והם יקלו את לימוד הפנים, על כל השקלא וטריא שבתלמוד. לא רק בוסטון אלא גם בערים אחרות ישמחו על עזרה זו, וזכות הרבים תהיה תלויה בך!".

מזלי עמד לי, וזכות גדולה נתגלגלה על ידי.

מר ניומן אמר שינסה לעשות כהצעתי. אחרי עבור כמה חדשים הביא תרגום כל פרק „המפקיד" (הפרק השלישי במסכת „בבא מציעא"). מצד ימין היה גוף התלמוד, לצד שמאל — התרגום העברי, ומתחת לשניהם פירוש קצר. כל מקום שהיה טעון פירוש היה מסומן במספר מקביל גם בתרגום וגם בפירוש. כל טקסט התלמוד, התרגום לעברית והפירוש היו מנוקדים ניקוד שלם, עם כל

*) מסכת ברכות מתלמוד ארץ ישראל, מתורגמת ומפורשת על ידי יעקב ניומן, תש"ד, מבוא, עמ. V.

**) הנ"ל, מבוא, עמ. IX.

פסקי הקריאה המתאימים. ראיתי בזה כעין אתחלתא דגאולה ללימוד התלמוד במוסדנו.

זה היה ב־1935. בעולם הכלכלה שרר המשבר בכל חריפותו. מטעם הממשלה המרכזית נעשה מאמץ כביר למצוא שטחי תעסוקה לשכבות שונות בחברה. זה היה מאמץ אדיר ומקיף, והוא היה ידוע בשם W.P.A. (Work Project Authority) *). בתכנית מסונפה זו היתה גם תכנית של תעסוקה־חלקית לתלמידי מכללות. זה בא לשם מטרה כפולה: לאפשר לצעירים מעוטי־יכולת כספית לבקר במכללות, וגם לקיים את רמת ההרשמה וההכנסה של מוסדות החינוך העליונים.

תכנית זו הביאה גאולה גם לבית המדרש למורים. האישור שניתן לו ב־1927 להעניק תארים אקדימאיים ידועים זיכה אותו בכניסה לפרוייקט למען התלמידים. יום אחד הודיעו לנו מוושינגטון שאנו זכאים לקבל 90 דולר לחודש, במשך עשרה חדשים בשנה, לשם העסקת תלמידים בעבודה שיש בה משום תועלת למוסד. עלינו להציע תכנית עבודה שתאושר בוושינגטון. אני הצעתי הכנת העתקות מימיאוגרפיות של תרגום פרק "המפקיד". הוצרכתי להסביר לקבוצת "גויים" שבהעתקות אלו צפונה תשועה לחינוך הדתי העברי. מובטחני שהשכנוע בא לא מהסברתי, שאחרי כל פרטיה נשארה חידה לאנשים שאינם מבני־ברית, אלא שזו היתה שעת רצון להמציא דולרים לתלמידי מכללות לשם תעסוקה.

השכר המקסימלי שהורשינו לשלם לתלמידי כיתות בית המדרש היה 35 סנט לשעה. כוח קניית הכסף היה גדול בשנות המשבר, ולא היה מחסור בקופצים על עבודה חלקית.

עיני־נשר היו למר ניומן. כתב ידו היה באותיות מיקרוסקופיות, אמנם ברורות ובניקוד שלם, עם כל האותיות הדגושות למיניהן. עיני־נשר היו

*) כלל גדול היה בתכנית ה־W.P.A.: אין בודקין בעצם ערכו של איזה פרוייקט שהוא, אם אך יש בו העסקת מובטלים. עדיפות ניתנה לפרוייקטים שהעסיקו מאות, לעומת עשרות, אנשים. בתכנית זו נתקבל פרוייקט להעסקת סופרים יהודים. עבודות רבות בוצעו, ואחת מהן היתה: הרשמת ה"חברות המשפחתיות", Family Societies, שבניו־יורק. בעיר ענקית זו התקיימו במשך שנים "חברות משפחתיות" לשם התמדת הקשר המשפחתי, עזרה לקרובים נצרכים, וגם לשם התבדרות. עם הסתלקותם של ה"סבים והסבות", שלרוב נוסדו חברות אלו לכבודם, התמעטו החברות המשפחתיות. למרות פחת זה, עלה בידי חברת סופרים יהודים, בפרוייקט מיוחד, לרשום בספר שיצא על ידם למעלה מ־2,500 חברות משפחתיות בניו־יורק לבדה! בהרבה חברות היה מספר החברים למעלה ממאה. מחוץ לתחום המשפחה נעשתה על ידי חברות אלו עבודת־עזרה ענקית, בשנות מלחמת העולם ב' ולאחריהן, למאות על מאות ערים בארצות הנלחמות, שמהן באו מייסדי החברות המשפחתיות הללו.

דרושות כדי להכין העתקות על סטנסלים מכתב יד זה ולהימנע משגיאות יתר. רבקה קרינסקי, אחת התלמידות שהצטיינה בלימוד התלמוד, ואשר קריאת התוכן, התרגום והפירוש להמפקיד היו בתחום הבנתה, הכינה את הסטנסלים, אחר זה עבדו קבוצות, קבוצות של תלמידים להכין 300 העתקות מימיאוגרפיות מכל אחד מהסטנסלים של פרק „המפקיד".

כל העבודה נעשתה בלשכת החינוך. משרד הלשכה היה ב־6 רחוב נורטה רוסל, וועסט ענד, בבנין שהיה שייך להסתדרות הצדקה. רוב הדיפרט־מנטים של הסתדרות הצדקה עברו לבנין ההוא, כדי לחשוך שכר דירה. היתה הצטופפות נוראה. ללשכת החינוך היו שני חדרים זעירים לכל תפקידיה. במשרד זה היו מתכנסים 6—8 תלמידים שהיו מכינים בצוותא את העתקות „המפקיד".

עכשו, עם מכונות המופעלות בכוח החשמל, עבודה כזו היא פעוטה, ואפשר לעשותה באופן אוטומטי. לא כן לפני 20 שנה. ללשכה היתה מכונת־יד להעתקות מימיאוגרפיות. כל סטנסיל הודבק לאיצטוונה (צילינדר) גדולה. כמות דיו מיוחדה נמשחה על קיר האיצטוונה מבפנים, ובעד חורים שבקיר האיצטוונה נזלה הדיו מעט מעט אל הסטנסיל. האיצטוונה היתה איסטניסית גדולה ולא סבלה היסח־דעת מקיומה, ומדי פעם דרשה טיפול מיוחד. תלמיד אחד היה מסבב אותה ביד, ותלמיד שני היה מספק גליונות חלקים למכונה, אחד אחר השני. כל העתקה היתה טעונה בדיקה מיידית. תכופות היו פוסלים העתקות: יותר מדי או פחות מדי דיו. הסחת דעת גרמה לגליון שיתקפל ויתקלקל. תלמיד שלישי היה שם ספוג בגודל הגליון על כל העתקה, למנוע הכתמות. עם כל הזהירות היה צורך להפסיק את המכונה מדי פעם. דומני שהכנת העתקות האלו דמתה בהרבה להדפסות הראשונות שהוכנו על־ידי ממציא הדפוס, יוהן גוטנברג, לפני 500 שנה.

כל קבוצה של גליונות דרשה ייבוש במשך שעות, ורק אז יכלו לצרף את הגליונות לחוברות. וככה הושקעו מאות שעות עמל בהכנת 300 טפסים של „המפקיד". את „השער" הדפסנו, ולכל הפרק ניתנה צורה נאה. השגנו זכות „קופירייט" מוושינגטון. אז שלחנו חוברות לדוגמא ליתר בתי המדרש למורים וגם למספר „ישיבות קטנות", שבהן מתחילים את לימוד הגמרא.

פרק „המפקיד", עם תרגומו לעברית, עם הפירוש, נתקבלו ברצון רב בחוגים שונים. נתקבלו הזמנות מערים שונות. חותני, דר. י. קאנוביץ, שהיה אז מנהלו של „הת"ת דמורד העיר" בניו־יורק, הזמין טפסים בשביל קבוצת

מסיימי הת"ת שחזרו אליו ואמרו: נפשנו חשקה בתורה, והם הקדישו מספר שעות לשבוע ללימוד התלמוד. מכל עברים הגיעו דברי תודה ותהילה למר ניומן.

בשנים הבאות הכנו עוד שתי מהדורות של המפקיד, 500 טפסים בכל מהדורה, ולאחר זה, בתש"ד, הדפסנו אותו בהוצאת "האחים שולזינגר" בניו־יורק. המהדורה הנדפסת יצאה בהידור רב, ובניקוד שלם ומלא. והיה עוד נופך: לסוף הפרק סיפחנו העתקה פוטוגרפית של המפקיד, עם רש"י, תוספות ויתר הפירושים, כפי שהם מופיעים בתלמוד בבלי, הוצאת "האלמנה והאחים ראם" בווילנא. בצורה זו יכול התלמיד להכין את שעורו בחלק המתורגם והמנוקד, ואחר כך לעבור אל החלק המצולם, הבלתי מנוקד, ולחזור על החלק שהכין. זוהי דרך קלה ויעילה להכין תלמידים בראשית דרכם בתלמוד. בהשוואה לשיטת ההכנה המסורתית, יחשוך התלמיד הרבה זמן, שרובו היה בזבוז, עקב הקשיים הטכניים שהזכרתי.

שלוש שנים רצופות קיבל בית המדרש למורים תמיכה מהממשלה להעסקת תלמידים. היו לנו תוצאות אלו:

מר ניומן התמכר לתרגום בבא מציעא, תלמוד בבלי. מדי פעם הראה לי פרק חדש מתורגם. יום אחד הביא אתו כתב יד שהכיל תרגום כל המסכת.

באותו הזמן הכין חוברת בשם "תלמוד לתלמידים", שהכילה סוגיות נבחרות קצרות, מתורגמות, מפורשות ומנוקדות. חוברת זו נועדה למתחילים.

בלשכת החינוך הכנו בזה אחר זה: פרק "אלו מציאות", "השוכר את האומנין" (שתי מהדורות), "תלמוד לתלמידים" הנזכר, "שנים אוחזין", "הזהב" ו"איזהו נשך". כל פרק ב־500 טפסים, ובאותה "הזיעה" שהשקענו בהכנת המפקיד. בסך הכל ששה מעשרת פרקי בבא מציעא.

מזכירת לשכת החינוך, פרנסיס לוין, ניצחה על כל הפרוייקט. בהדרכתה נעשתה כל העבודה הטכנית. היא ידעה גם כיצד לשמור על התעניינות התלמידים בעבודה, שהיתה די מונוטונית כשלעצמה, אבל חשובה לאין ערוך בהפצת לימוד התלמוד בתנאי החיים באמריקה.

בשנים הבאות ביקרתי במספר ערים גדולות. בכולן מצאתי טפסים של תרגומי מר ניומן. גם כאשר ביקרתי במדינת ישראל בשנת תשי"ב מצאתי טפסים של "המפקיד" המתורגם, שנדפס בתש"ד, כמעט בכל בתי המדרש למורים וגם בכמה בתי ספר תיכוניים.

עכשיו (1956) מופיע תרגום תלמוד בבלי לעברית במדינת ישראל.

לפני מר ניומן יצאו תרגומים באידית, באנגלית, ובשפות אחרות. לפי ידיעתי היה מר ניומן הראשון לתרגם לעברית מסכת גדולה ושלמה, בבא מציעא.

זכות גדולה עמדה לו לתלמיד חכם ותיק וצנוע זה שעזר בסלילת דרך ללימוד התלמוד באמריקה.

נסיון לחנך נואמים מבין מסיימי בית המדרש למורים

מראשית בואי לבוסטון התעניינתי במתהווה בשטחי העבודה החברתית שבעיר. השער שנפתח לפני בזמן שהתכוננתי למקצוע העבודה החברתית, הפגישות התכופות עם אנשי הדיפרטמנטים השונים של הסתדרות הצדקה, בשל קירבת משרדינו, והאספות התכופות של כל ראשי הדיפרטמנטים, כל אלה היו לי לעזר רב. דבר אחד נתברר לי: בכל הדיפרטמנטים ידעו ש„הכרה יהודית" מפעמת בלב רוב רובם של התורמים להסתדרות הצדקה, ושהכרה זו משמשת דחף חשוב להתעניינות בהסתדרות זו ובתמיכת מפעליה השונים. מטעם זה היה הגיוני שכל דיפרטמנט יאחז בקרנות מזבח זה של הכרה יהודית, ויבטיח שבתחומו הוא ניתן ביטוי ל„נעימה היהודית".

בשטח אחד בפרט הרבו להדגיש את שרותם ועזרתם בקיום ההכרה היהודית. זה היה ב־„יונג מנס היברו אסוסיאיישון" (בראשי תיבות: י.מ.ה.א.) וב„הכט האוז". מוסדות אלה טיפלו בנוער היהודי בגיל המעבר, שבו רגיש הצעיר ביותר, והוא מתרשם לפעמים עד כדי שינוי־ערכין ו„שבירת כלים", שהיו מקובלים ומקודשים עד הגיעו לגיל זה. אבל דא עקא, כמעט כל אלה שטיפלו בנוער זה, כמדריכים ויועצים, היו ריקים מדעת היהדות. ודוקא אלה, האינם יודעים שאינם יודעים, חשבו את עצמם מומחים בהבנת החיים היהודיים באמריקה. הם היו „פוסקים הלכות", בנוהג ובמחשבה, ומנהלים תעמולה בין הצעירים האלה, מתוך שאיפה לשוות צורה ליהודי באשר הוא יהודי. כשלעצמם היו מוסדות אלה נחוצים, אבל הצד היהודי שבתכניתם היה שדוף.

במצב זה לא היה מקום „להטיף מוסר" למנהיגי המוסדות הנזכרים. קיר ברזל של עם־הארצות היה קיים באספות עם העובדים החברתיים. אני הייתי מדגיש את חשיבותו של הצד היהודי בכל השטחים של העבודה החברתית, אבל פעם אחת, אחרי נאום קצר כזה, קם אחד ויאמר: „יתכן שמר

הורוויץ צדק, אבל אז על כולנו להתפטר ממשרותינו, מפני שאין לנו לא הרקע ולא הנטייה הנפשית ללכת בכיוון של יהדות שבהכרה כפי שמר הורוויץ דורש". צדק האיש! הם כיוונו לטובה, אבל מה יעשו והם לא למדו ולא פיתחו אהדה ואהבה למה שאנו קוראים חיים יהודיים. אתם — קשה היה לקיים תכנית יהודית פעילה, ובלעדיהם — היה נשאר מצב עוד גרוע לאין ערוך, מפני שלא היו בנמצא ממלאי־מקום אפילו כמותם!

המצב שיווע לאיזו התחלה שהיא, אפילו בתנאי המשבר הכלכלי הקיים, שצמצמו את האפשרויות בפני כל מפעל חדש.

ב־1932, אחרי שקיבלתי את הנהלת בית המדרש למורים, ניסיתי „לנעוץ קנה" בים גדול זה, מתוך תקוה, שאם נצליח, יעלה שרטון, ואז אפשר שגם אחרים יעשו כמונו. ומעשה שהיה כך היה:

חפצתי לחנך קבוצה של נואמים בשביל מוסדות ה„י.מ.ה.א." הנמצאים בערים הסמוכות לבוסטון. נואמים אלה יבואו מבין מסיימי בית המדרש למורים.

עיקר העבודה הנעשית ב־„י.מ.ה.א.", או כפי שהם נקראים „מרכזים", היא על ידי אגודות נוער, המשתייכות אליהם. נהוג שלכל אגודה יש מדריך או מנהל, שרוב רובם, כנזכר למעלה, אינם יודעים כמעט כלום על היהודים והיהדות. בקהילות קטנות בפרט כמעט שאין למצוא מדריכים מזויינים בידיעות אלו. ומאין ירכשו להם אנשים צעירים ידיעות? בית הספר העברי הוא כמעט המקור היחידי, אבל דוקא בערים הקטנות קשה עוד יותר מאשר בערים הגדולות לקיים בית ספר ראוי לשמו.

וזו התכנית שעלתה במחשבתי:

לבוֹר ששה מסיימים ומסיימות של בית המדרש למורים, ילידי אמריקה, בעלי צורה ואישיות, ש„כוחם בפיהם". בהדרכה מתאימה יכין כל אחד הרצאה פופולרית אחת באנגלית על נושא יהודי, שש ההרצאות תצטרפנה לסדרה על ההוי היהודי.

בינתיים אתקשר עם מנהלי „י.מ.ה.א." בשש ערים במדינת מסטשוסטס ואציע לשלוח להם ששה נואמים מתנדבים מבין מסיימי בית המדרש. הם יבואו בזה אחר זה במשך החורף. המוסד המקומי יצטרך להבטיח שומעים מבין אגודות הנוער לכל אספה.

לפי הסדר זה יחזור כל נואם שש פעמים על נאומו האחד בששה

מוסדות שונים. לכל מוסד יהיו במשך העונה ששה נואמים. היות ורוב המוסדות מתלבטים בהשגת נואמים, יהיה בזה עניין לשני הצדדים.

הצד הטכני סודר. שש ערים קיבלו את ההצעה ברצון ויבטיחו „קהל" לכל אספה. בחרתי בששה מסיימים ומסיימות שכל אחד מהם הבטיח להכין הרצאה ראויה לשמה על הנושא שהצעתי, ולחזור עליה במשך החורף בששה מקומות על פי לוח מוכן מראש. ציפיתי שבין הרצאתו האחת לשניה „יצחצח" כל אחד את דרך נאומו. כמו כן ציפיתי שהביקורת הקונסטרוקטיבית שנקבל מהמוסדות תעודד את הנואמים לתקן מה שטעון תיקון.

למעשה בוצעה התכנית כמעט בשלימותה. מזג אויר קשה ביותר גרם לביטולם של נאומים אחדים, אבל התכנית בכללה הצליחה רק במקצתה. הסיבה העיקרית היתה שמחצית זמני הקדשתי לבית המדרש למורים, ומחצית להנהלת לשכת החינוך. לא היה לי סגן או עוזר אחר, פרט לשרות המזכירות. ששת המתנדבים היו זכאים להרבה יותר הדרכה ממה שיכולתי לתת בהכנת ההרצאות. כמו כן הייתי צריך לכנס בראשית העונה לישיבה מיוחדת את ששת מנהלי ה„י.מ.ה.א.". כמוני היו כולם צריכים להכיר שכל זה הוא נ ס י ו ן מ ש ו ת ף, שבו ינסו מתחילים גמורים לצאת למערכת החיים ולתרום מהגנוז באוצר ידיעותיהם; שהם זקוקים לתשומת־לב מיוחדה בבואם להרצות, ושצריך גם להכשיר את הקרקע בין קהל שומעיהם.

בחסרונם של צעדי־הכנה מחושבים כאלה נעזבו הנואמים הצעירים כמעט לנפשם, ובבואם לאיזה מקום היה המנהל המקומי מציג אותם — ויוצא. הם לא ידעו מי ומה הם שומעיהם. רק נואם מנוסה יכול להשתלט על מצב כזה. למרות כל זה הצליחה מחצית מהנואמים בכל מקום. אחד או שנים לא הצליחו בשום מקום.

כתום הסריה הסכימו המשתתפים שהנסיון היה כדאי בטרחה ובנזק הזמן. כולם הרגישו שאדמת טרשים נמצאת כמעט בכל המקומות שביקרו, ושרצוי מאד לארגן ולהעמיד כוחות אדם מתאימים לטפל במצב של עם־הארצות ההולך ומתרחב ומחמיר, ושהוא עתיד בסופו להשחית כל חלקה טובה בחיים היהודיים באמריקה.

אחד משלשת המסיימים נכנס לבית מדרש לרבנים וזה שנים שהוא נמנה עם המפורסמים של חניכי המוסד ההוא. עוד אחד הקדיש מספר שנים לעבודה עם הנוער היהודי.

אחרי עבור כמה שנים עשיתי נסיון שני להכין אנשים למוסדות הנוער.

הנסיון השני עלה לאין ערוך על הראשון. התוצאות היו מזהירות, והן נושאות פירות עד היום. על זה אספר בפרק מיוחד („נסיון מצליח להכין עובדים חברתיים מבין מסיימי בית המדרש למורים", עמ. 123).

„בית הלל" — בית כנסת לתלמידי בית המדרש למורים

„הלימוד מביא לידי מעשה" (קידושין מ:).

לפני שנים רבות היה הבנין שבו נפתח בית המדרש למורים בית כנסיה נוצרי. הוא נמכר לבית הכנסת „אגודת אחים", ובשנת 1919 הוחרם לבנק בשל אפותיקה שלא נפרעה. שנתים היה הבנין ריק ואז נמכר לבית המדרש. אבל אפילו אחרי צאת „אגודת אחים" היו תפילות מתקיימות בו ב„ימים הנוראים". בית המדרש קיים תפילות אלו לשם הכנסה, שבשנים הראשונות עלתה ל־800 $. סכום זה ירד עד החצי במשך הזמן, מפני שלא חפצנו להתחרות עם בתי התפילה שבסביבה ולא השתמשנו בשום אמצעי פרסום למשוך אלינו „קוני מקומות". חזנים מתנדבים נמצאו לנו שנה שנה. התפילות התנהלו בסדר יפה, והיו שהעדיפו לבוא אלינו. דר. טורוב, ואחריו דר. ש. פרלמן, מורי בית המדרש ואנוכי התפללנו שם.

בשנים אלו היתה בלבי תקוה לראות במקום הזה בית כנסת פתוח בשבתות לתלמידי בית המדרש. גורמים שליליים עמדו בדרך: תלמידים רבים גרו בריחוק מקום, ואפילו בין הקרובים היו שרצו ללכת לבית הכנסת ביחד עם האב. כמו כן היו לנו הרבה תלמידות, ואין נשים מרבות לבקר בתי כנסיות. בין התלמידים היו גם בלתי דתיים.

יום אחד בא אלי התלמיד מאיר קליין ויאמר שהוא מדבר בשם קבוצת תלמידים שלדעתם חשוב לקיים בשבתות בית כנסת לתלמידים ואם אני אסכים לזה ישתדלו לארגן בית כנסת כזה. השבתי שגם אני אצטרף ואבוא בקביעות להתפלל אתם. אחרי זמן קצר הודיע לי מאיר שכמה תלמידים ותלמידות הבטיחו לבוא מדי שבת בשבתו. „הנוכל להשיג ספר תורה?". טלפנתי למר נתן פינסקי, חבר בועד המפקח של בית המדרש, שהיה נשיא בית הכנסת הסמוך לנו „עדת ישורון", וספר תורה הובא לבית המדרש. השמש, יוסף גרבר, השגיח שיהיה חום בבית המדרש ובשבת הבאה התקיימו התפילות. מאיר ועוד אחד היו החזנים. תלמידים אחדים התכוננו לקרוא חלקים מפרשת השבוע. היתה גם הרבה שירה, כזו שהיתה נהוגה בבתי

הכנסיות לתלמידים בתתי"ם. אחרי התפילה ישבנו מסביב לשולחן הגדול שבספריה. היו עוגות, יין לקידוש, זמירות, נאומים קצרים, ובית הכנסת נעשה חלק מחיי בית המדרש. לבית הכנסת שלנו היינו קוראים „בית הלל". הוחלט לקרוא גם את בית הכנסת של התלמידים בשם „בית הלל".

בית הכנסת נעשה גורם חינוכי וחברתי חשוב. במשך הזמן נוכחתי שאצל רבים מהתלמידים קיים רגש דתי עמוק. היתה קבוצה שגרה שתי פרסאות מבית המדרש. הם באו בקביעות מדי שבת בשבתו. החורף בבוסטון יכול להיות זעום מאד. אבל קבוצה זו היתה הולכת בכל שבת ארבע פרסאות בכדי להצטרף לתפילות התלמידים. בדרכם היו עוברים על כמה וכמה בתי כנסיות אבל האוירה של בית הכנסת שלהם נעמה עליהם, והיא היתה כדאית בכל הטרחה. היו בקרי שבת שבהם שלח הקדוש ברוך הוא קור עז לעולם עד קרוב לאפס, או אפילו למטה מזה (במדחום „פרנהייט"), ולפעמים היה שלג עמוק ועל כל פסיעה טבעו הרגלים, אבל חברי הקבוצה היו מופיעים בכל שבת, יהיה אשר יהיה. ונראותי אותם נכנסים ופניהם אדומות מאד מהכפור והרוח המצליף, כולם מכוסים פתותי שלג, ידעתי שכל דרכם היתה שלשלת של פסיעות־טביעות. לבי מעולא חזיה לראות בנים טובים אלה, ואחשוב לי לזכות להיות בקרבתם. בקבוצה ההיא היו ישעיהו בארד, פנחס ואלכסנדר עפשטיין, ישראל ריטשמן, מאיר קליין והתלמידה פרחה מילר (ריטשמן). היו עוד כמוהם אלא שאיני זוכר את שמותיהם.

בית הכנסת התנהל כולו בעברית, כאילו היה בארץ ישראל. התלמידים מילאו את כל התפקידים של חזנות וקריאת התורה. מדי שבת היו מחלקים את קריאת הפרשה הבאה בין מתנדבים, שלמדו לקרוא את חלקם מתוך שינון טעמי הקריאה. קריאת התורה נשמעה תמיד בשים לב, ואגב שמיעה חזרו על פרשיות התורה. סיפרתי שבעיר מולדת אבי בליטא, סאָהל, היה מנהג שכל הקהל קרא את ההפטרה בצוותא. הצעתי להנהיג מנהג זה גם אצלנו. אני הבאתי אתי את ניגון הטעמים כפי שלמדתי בחדר בליטא, שהיה ידוע בשם נוסח ווילנא. בנוסח זה ניגון מיוחד, יפה ומסולסל לכל אחד ואחד מהטעמים. בכל פעם שהייתי עולה למפטיר היו מהללים את הנוסח שלי. עכשו לימדתי את הנוסח הזה לתלמידים בשעה שהיינו מסובים לשולחן לקידוש, שבו היו לכל אחד כוס יין ועוגה. גם הבחורות למדו את הטעמים האלה, וקריאת ההפטרה היתה מאז בציבור ובנעימה מושכת לב.

בית כנסת הוא פרוייקט מרובה הצדדים. יש בו אפשרות להביא לידי

ביטוי כשרונות שונים שבאדם: הנהלה, סדרנות, חזנות, קריאת התורה, שמשות, התבטאות בנאומים, קרבת חברים, הבעת רגשי קודש בתפילה, פיתוח הטעם הטוב ויכולת לקיים בית כנסת לתלמידי בית ספר עברי.

בית הכנסת הביא אותנו לידי ההכרה שהדין, כפי שהוא מרוכז ב„שולחן ערוך", הוא ענין חי, ושיש בו הרבה מנותן טעם לחיים בכלל. היה עוד צד חשוב: בית כנסת זה נתן הזדמנות קבועה לתלמידים לדבר עברית על עניינים שונים שאינם קשורים עם עבודת הכיתה ומקצועות הלימוד.

תכופות היו נאומים קצרים של התלמידים. בכלל היה זה בית כנסת למופת. לרוב באו כ־35 לתפילות. רבים אחרים לא באו מחמת ריחוק המקום, או שהתפללו ביחד עם האב. לא השתדלנו להפריד בין אבות ובנים.

בית כנסת זה התקיים במשך שנים. מר יעקב ניומן, מחבר המורים של המוסד, שגר קרוב לבית המדרש, החל לבוא אליו בשבתות, וכאשר החלה אצלי פרשת מחלות קיבל את כל האחריות למפעל חשוב זה, עד שבאחד הימים חלה במחלת לב. הדבר קרה לפני פרוץ מלחמת העולם השניה, שגרמה לצמצום קפדני בשימוש דלק. לא יכולנו אז לחמם את הספריה בשבתות, ובית הכנסת „בית הלל" נתבטל.

מפעל זה היה מקור ברכה הן מצידו החינוכי והן מצידו החברתי, ויעמדו על הברכה כל אלה שיזמו את יצירתו ושמרו על המשך קיומו.

בוסטון כאחד המרכזים להוצאת ספרי־לימוד עברים

דומני שבעשרות הראשונות למאה זו היתה בוסטון, אחרי ניו־יורק, המרכז השני בארצות־הברית בהוצאת ספרי־לימוד עברים. ברובם היתה להם הפצה רחבה. עוד בעשיריה הראשונה, אחרי הקמת בית ספר עברי מודרני בבוסטון (ב־1907), החלו להופיע ספרי־לימוד משל מחנכי בוסטון. „שחרית" חלק א׳ וחלק ב׳, מאת ב. הירש ומ. מ. תומרוב, נדפסו ב־1915. ספר זה נמנה עם ספרי־הלימוד המשובחים הראשונים באמריקה שנתקבלו ברצון בהרבה ערים. שכנא שטיין, אברהם גאלד, יש״י אדלר עם שמחה רובינשטיין הוציאו גם כן ספרי־לימוד שמצאו להם מהלכים גם מחוץ לבוסטון. י. ח. פולאק המשיך להוציא ספרי לימוד במשך דור שלם. ראש וראשון בדורנו ליצירת ספרי לימוד בכל מקצועות התכנית של בית הספר העברי, גם לתלמידים וגם למורים, היה והווה פרופ. צבי שארפשטין מניו־יורק. אחריו בא י. ח. פולאק,

שרוב ספריו נפוצו ברבבות טפסים, ואחדים נמכרו במאות אלפים בכל רחבי אמריקה, וגם במדינות חוץ. מר פולאק הוציא סריות שלימות כמעט בכל מקצועות הלימוד בבית הספר העברי: בלימוד הלשון, דקדוק, חומש, נביאים ראשונים והסטוריה עברית.

מר יעקב ניומן, מחבר המורים של בית המדרש למורים, הקל את לימוד הגמרא על ידי תרגום כל מסכת בבא מציעא לעברית, עם פירוש קצר (עמ. 80). ה„שוק" למקצוע הגמרא מוגבל למדי, אבל ששת הפרקים הראשונים של בבא מציעא שהופיעו במימיאוגרף, ובפרט פרק המפקיד, שנדפס אחר כך, נמצאו בכל בתי המדרש למורים, בבתי הספר התיכוניים ובכמה ישיבות. מר ניומן הוציא גם כן רשימה של „אלף מלים שכיחות" להוראת הכתיב העברי, ולמתחילים בלימוד הגמרא הוציא „תלמוד לתלמידים", ילקוט סוגיות, עם תרגום לעברית עם פירוש. כל העבודות הנזכרות היו בניקוד שלם.

ספרי לימוד נתחברו גם על ידי קדיש וואלדמן, שמואל פיטליק, יוסף ק—ר, ועוד.

בספרי הלימוד שנתחברו על ידי מחנכי בוסטון עובר כחוט השני „קו" אחד: הרצון לקיים את הרמה של החינוך העברי האינטסיבי, שסימניו המובהקים הם: חמשה ימי לימוד בשבוע, 7—10 שעות לימוד לשבוע, קורס בן שש שנים, ועברית כשפת ההוראה *).

ככל מחברי ספרי לימוד חדשים חיפשו גם המחברים שבבוסטון דרכים יותר משופרות ויעילות בדרך הלימוד וההוראה. אבל נגד עיניהם היתה תמיד המסגרת האינטנסיבית הנזכרת. אמנם יד המקרה היתה בזה שמחברי ספרי לימוד נמצאו בבוסטון, אבל לא מקרה הוא שכמעט כל ספרי הלימוד הבוסטונים כיוונו כלפי השיטה האינטנסיבית. הטעם: הספרים שחיברו היו ביטוי חי לשאיפתם, שהיתה גם שאיפת רבים מחבריהם־לדעה בכל הארץ.

---

*) רשימה חלקית מספרי הלימוד שנתחברו על ידי מחנכים שבבוסטון:
א. „שחרית", ח"א, ח"ב, ב. הירש ומ. מ. תומרוב.
ב. „תולדות ישראל לילדים", מ. מ. תומרוב ואברהם גולד.
ג. „ספר ראשון", „ספר שני", יש"י אדלר ושמחה רובינשטין.
ד. „דקדוק לבתי ספר", חלק א', חלק ב', שכנא שטיין וי. ח. פולאק.
ה. „הגן", קדיש וואלדמן.
ו. „הסטוריה עברית", ח"א וח"ב, יוסף ק—ר.
ז. „ספרי", ח"א, ח"ב, ח"ג; „חומשנו"; „חומש לתלמידים"; „נביאים לתלמידים"; „שירה וחזון"; הסטוריה לתלמידים", ח"א וח"ב, י. ח. פולאק.
ח. „תלמוד לתלמידים"; הפרקים: שנים אוחזין, אלו מציאות, המפקיד, הזהב, איזהו נשך, השוכר את האומנין, כולם בתרגום לעברית עם פירוש, בניקוד שלם. „אלף מלים שכיחות", בהוצאה מימיאוגרפית; „המפקיד", בדפוס, יעקב ניומן.

משפחתי

ו

עם פרוץ מלחמת העולם השניה, שהטילה כ־23 מיליון צעירים וצעירות למערכות הצבא, נתקבלה בארצות הברית סידרת חוקים שהביאו מהפכה שלימה ביחסם של אנשים צעירים לחיי נישואין ול„ריחים" שחיים אלה מטילים על הגבר. לפי חוקים אלה נוצרה שלשלת ארוכה של תמיכות לאיש הצבא: תמיכה למשפחתו במשך שרותו, טיפול רפואי בזמן השרות ובשנים הבאות, תמיכה לו ולמשפחתו אחרי שחרורו בכדי לאפשר לו חינוך מיכללתי, או לימוד מקצוע אומנותי; הקלות רבות במשך כל הימים הבאים בעומס המסים, בקניית בית, בקבלת משרה ממשלתית ובביטוח חיים. נוסף לזה ניתנות מדי פעם הענקות־כסף לחיילים המשוחררים, ועל כל אלה קיימת פנסיה לעת זקנה, ופנסיה מיוחדה לאלמנתו, וליתומיו עד שהם מגיעים לגיל של בגרות וליכולת של עמידה ברשות עצמם.

כל התמיכות הנזכרות, ועוד אחרות שלא נזכרו, הקהו את העוקץ שבהכרה הקרויה „ריחים על צוארו" של אדם נשוי, ואשר עד אז שימשה בחינה לכל אדם שאמר לקחת לו אשה.

היה עוד גורם ששימש דחף לנישואים של אנשים צעירים: החייל חפץ להשאיר את שמו אחריו, אם חס ושלום יפול במלחמה; ובמקרה שישוב בעל־מום, יהיה לו למי לשוב ומי שתטפל בו. לפרנסה הלא תדאג הממשלה! לצעירה היה חשבון אחר: אם היא תחכה עד שישוב השלום על כנו אז הלא יהיה כבר מחזור חדש של נערות צעירות, ויתכן אפילו יפות ממנה. החיילים שישובו בודאי יעדיפו את הצעירות, והיא עם כל בנות־גילה תשבנה עד שילבינו ראשיהן! לעומת זאת, אם תינשא עכשו, היא מובטחה בתמיכת הממשלה, בכספי הביטוח של בעלה, ובביטחון שמה־שיקרה היא לא תחרד מפני החיים המבעיתים של בתולה זקנה. גם הממשלה חפצה בנישואין צעירים: לחייל הנשוי יש נטייה יותר גדולה לחיות חיים מוסריים בהיותו בצבא. כמו כן קיימת בו הכרה ברורה ל מ ע ן מ י הוא מסכן את נפשו. נוסף לזה יש

בנישואין צעירים למלא את חסרון הנופלים במלחמה, ולקיים בזה את הרמה הכמותית של האוכלוסיה, שהיא אפשר הגורם החשוב ביותר בכל הרקמה של ביזחון האומה.

חוט משולש זה, של הצעיר, הצעירה והממשלה, הביאו שידוד מערכות בחיי החברה באמריקה. אנשים צעירים למיליונים התחתנו עוד לפני הגיעם לגיל העשרים. בשנים הבאות הסמוכות לזה באה מכסת ילודה שעדיין לא היתה כמותה באמריקה, והאוכלוסיה החלה להתרבות ב־2—3 מיליון נפשות לשנה. ריבוי זה הביא בכנפיו השפעה מכרעת לטובה על כל החיים הכלכליים, ויש עוד רבות־רבות לצפות משינוי יסודי זה בחיי הנישואין.

שונה לגמרי היה הנוהג בשתי עשרות הראשונות למאה זו. הכלל הגדול, שמקורו בתורה (דברים כ, ה—ז): „לימדה תורה דרך ארץ, שיבנה אדם בית, ויטע כרם, ואחר כך ישא אשה" (סוטה מד.), כלומר, אדם מבטיח לעצמו מקור פרנסה לפני שהוא מקבל עליו עול פרנסה של משפחה, היה דבר המובן מאליו. בערים בפרט, ובעיקר בשכבות הפרופסיונליות, גמר אדם את חוק לימודיו בשנות העשרים הראשונות לחייו. אז היה עליו לחכות עד שיבסס לו מצב כלכלי, ורק אחר כך יכול להשיב בחיוב לשאלה: „התוכל לפרנס את אשתך?" נישואיו של גבר בגיל קרוב לשלושים, ואפילו לאחר כך, היה חזיון רגיל מאד. גם הבחורות לא חרדו לגורלן עד שהגיעו לאמצע שנות העשרים. ביסוס כלכלי היה פרוצס כל כך איטי עד שרבים אמרו שבתנאי החיים המודרניים אין „גיל הבגרות" מתחיל לפני שאדם מגיע לשנתו השלושים. בתנאים אלה קרה גם כן שעד שאדם הגיע לעצמאות כלכלית התרגל כל כך לחיי הרווקות שהחשק לחיי נישואים פג בהרבה. בגיל השלושים נעשה אדם ריאליסטן ובעל־חשבון אפילו בענייני אהבה. הוא נעשה בררן יותר, וככל שהוא מרבה לברור ככה הולכת ונמסה אותה הקשת בענן שאדם צעיר רואה בנישואין. כמו כן יש שאדם מתמכר בכל חושיו לפרופסיה שלו עד שהוא מסיח דעת לגמרי מן הנישואין, וכאשר הוא פוקח את עיניו יום אחד ואומר: „מתי אעשה גם אנוכי לביתי?", הוא מוצא והנה הוא עומד כבר על סף הארבעים. מתאמת בו הפתגם העממי: „עם ריבוי שנותיו של רווק, מבינותו מתרבה וערכו מתמעט". הוא כבר סחורה שעבר זמנה בעולם השידוכים, ותכופות הוא מחליט להמשיך ברווקותו, ולהישאר „חפשי".

בדומה לזה קרה לרבבות רבות, בפרט בערים, כנגד מאות אלפי ה„רווקים מדעת" היו מאות אלפי בחורות שנשארו בבתוליהן.

על יסוד כל זה ניבאו מומחים בשדה החברה שאוכלוסיית אמריקה הגיעה כבר לשיאה, ושמעכשו תלך ותתמעט, ובאופן היותר טוב תשאר סטטית.

בן־דורי הייתי אז, וכמקרה רבים מהמהגרים קרה גם לי. כאשר מלאו לי 25 שנה נותרו לי שתי שנים במכללת קולומביה במקצוע ההנדסה. הפסקתי את לימודי ואלך לשנה אחת לאינדיאנפוליס בכדי לחשוך די כסף לכלכלתי בשתי שנותי האחרונות בקולומביה. אבל „השנה האחת" הפכה לחמש שנים. נאחזתי בחבלי אהבה בעבודת החינוך בעיר ההיא, כפי שספרתי על תקופת חיי בעיר זו (כרך א', 225—302). בשנתי השלושים שבתי לניו־יורק לעבור על קורס שלם ב„עבודת החברה". אגב לימודים אלה נאחזתי שוב בעבודת החינוך, בעשותי מסקר על עבודת החינוך בבוסטון, שהתנדבתי להכין. המצב שהתפתח היה מלא ענין, והעבודה בעיר ההיא החלה לשמש מופת ודוגמה לערים אחרות. התמכרתי לעבודת החינוך „עד איבוד החושים". לא חשבתי על שום דבר אחר. לא היתה לי שום דאגה לעתידי. את הקורס בעבודה חברתית גמרתי, ולפי דבריו של מר מוריס ד. ולדמן (כרך ב', עמ. 76) לא הייתי מוצא שום קושי להסתדר בשדה זה. אבל אני עמדתי כבר בשתי רגלי בשדה החינוך. יזמתי פעולות שהיו לדעתי חשובות מאד, כגון ייסוד „בית המדרש למורים", ועל פי הכלל של „קרינא דאגרתא איהו ליהוי פרונקא" (קורא האיגרת יהא השליח, ב"מ פג:) — היתה עלי החובה המוסרית להישאר במשמרתי ולדאוג שהנטעים הרכים יגדלו ויעשו פירות. וככה עברו שנות השלושים הראשונות שלי.

אחי הצעיר, דוב, סיים את חוק לימודיו בקולומביה ויבוא לבוסטון לבית הספר למשפטים שבהארווארד. שלוש שנים עמד בבוסטון עד שסיים את לימודיו ב־1923, וכל הזמן לא נתן לי מנוח בענין נישואי. הוא ראני בעבודתי ונתברר לו שאם לא אשא עתה אשה, כל עוד הוא אתי, אשאר רווק כל ימי. וככה עברו הימים: אני שקוע בעבודתי, שבלעה את כל תשומת לבי, והוא הולך ומכה בקורנס „מתי תתחתן?".

בנובמבר 1922, באה מרת לאה מ. קאנוביץ לבוסטון, כמנהלת „פעולות־חוץ" ובתי הספר ליום הראשון, שלשכת החינוך היתה אחראית להם. על עבודתה, ועל הצלחתה היוצאת מן הכלל במלחמתה נגד המיסיונר סמיטה, ועל אופן ארגונם של בתי הספר ליום א' והפעולות שנזקפו לזכותה כבר סיפרתי בפרקים „רברנד סמיטה", „אחרי הרעש", „בתי הספר ליום א' במהדורה חדשה" (כרך ב').

ועל מה שקרה בינתיים הייתי מספר: „הועד המפקח שלי עמד על טיב עבודתה של מרת קאנוביץ, וכדי לקשרה לבוסטון בקביעות גזר עלי לישא אותה". אחרי חג הפסח ב־1923 הודענו על אירוסינו, וב־23 ביוני, התקיימה חתונתנו בניו־יורק. ארבעה תלמידי חכמים היו מסדרי־הקידושין: פרופ. לואיס פינקלשטין, ידידי הטוב מימי „מפיצי שפת עבר" — פרופ. מוריס לוין („משה הלוי"), דודי הרב יעקב הורוויץ מאַלבני, נ. י., וחותני, ר' ישראל קאנוביץ.

חלק מירח־הדבש שלנו בילינו במחנה „מודין" במדינת מיין, שהיה בשנתו השניה, אשר ידידי דר. י. ב. ברקסון, דר. אלכסנדר דושקין ופ. א. סקולמן הקימוהו במחשבה תחילה שיהיה „מחנה משובץ באידיאל יהודי".

II

חמש שנים אחרי נישואינו נולדה בתנו רודה חיה, שנקראה על שם אמי, ע"ה, ואחרי עבור עוד חמש שנים נולד בני ברוך יוסף, שנקרא על שמות אבי וזקן רעיתי, ע"ה.

החלטנו שעברית תהיה שפת ילדינו, וככה היה. בהיותה בארץ ישראל ב־1921־22 למדה רעיתי לדבר בהברה הספרדית, וילדינו דיברו בהברה זו. לפני זה היו רק שני ילדים בבוסטון שעברית היתה שפם אמם: בת לזוג בני ארץ ישראל, ששהו בבוסטון 2—3 שנים ויחזרו לארץ. וכן בנו של שמואל פיטליק, מנהל בית הספר „התחיה". שמו היה שלום. יום אחד נלקח הילד לבית החולים. מר פיטליק טלפן אלי. „מה שלום שלום"? שאלתיו. „אין שלום", השיב. „הוא מת היום". מגפת השפעת עברה אז בארץ כרוח קטב. הילד חלה רק שני ימים. דיבורם העברי של שני הילדים האלה היה ידוע רק בחוג המכרים של שתי המשפחות. שלא מדעת, ושלא בכוונה מצידנו נעשה דיבורה העברי של רודה ענין שעשה לו כנפים בעיר.

בימים ההם שלטה הכרה בין המחנכים העברים באמריקה שעברית כשפת־אם תכה שרשים עמוקים בנפש הילד, ושרשים אלה ישאו פרי ברכה בכל ימי חייו. על יסוד זה היו משפחות שבהן נעשתה העברית לשפת האם של הילדים. ביניהם היו צבי שארפשטין, ניו־יורק, אליעזר הונור, שיקגו, ועוד.

אנחנו הודענו למכרינו שידעו עברית על החלטתנו, ונבקשם שאפילו לפני שרודה תתחיל לדבר יפנו אליה רק בעברית. וככה נהגנו שמיום הולדתה דיברנו אליה רק בשפה זו. כאשר מלאו לה ששה חדשים ביטאה רודה את המלה הראשונה, „אבא". זה היה יום ששון ושמחה לנו.

בהיותה כבת שתים ישבה יום אחד בעגלתה לפני ביתנו. רעיתי עמדה על ידה. רבי זקן ממכרינו ורעיתו עברו על ידה ויעמדו להסתכל בתינוקת, שבאמת לקחה לב רואיה. אשתי הצביעה על הרבי ותשאל את רודה:

„מי זה?"

„דוד".

„ומי זאת?"

„דודה".

הרבי קרא בהשתוממות:

„הביטו, פעוטה כזו והיא כבר יודעת דקדוק!".

משרתת נוצרית היתה לנו. כאשר החלה רודה לדבר נתעוררה שאלה על הבלבול שיצא משימוש עברית ואנגלית בטיפולה של התינוקת. אז פניתי למשרתת:

„את בוגרת. היתכן שיקשה לך ללמוד מלים שתינוקת בת חצי שנה לומדת?". זאת אעשה: כל מלה שרודה תלמד לבטא תלמדי גם את. אני אכתוב את המלים באותיות אנגליות עם תרגומן בצידן. כמו כן אלמד אותך מספר מלים שהן הכרחיות בשעות טיפולך בתינוקת. תמיד תדעי מעט יותר מרודה".

המשרתת היתה אירית, וכרוב בני עמה ניחנה בחוש הומור בריא. הרעיון של התחרות עם תינוקת דגדג את חוש ההומור שלה ומתוך צחוק הסכימה להצעתי. שינון המלים עלה לה בלי קושי, ואנשים היו מתפלאים לשמוע עלמה נוצרית מדברת עברית לרודה. לפעמים פנו אליה בבקשת באור למלים שהיא והתינוקת מדברות. הדבר היה לשיחה בין יושבי השכונה. המשרתת נשארה אצלנו קרוב לשנה, ואוצר מליה היה למעלה ממאה. היא חזרה אלינו אחרי כמה חדשים. במשך זמן זה התפתח מאד דיבורה של רודה, וכאשר שבה המשרתת מצאה שרודה התקדמה מרחק של תחום־שבת ארוך. היא ניסתה להסתפק במלים שהיו ידועות לה, אבל ראינו שהיא הצטערה צער גדול על פיגורה ב„התחרות" עם התינוקת. היא אהבתה אהבת נפש, אבל צערה גבר, ויום אחד הודיעה לנו שהיא יוצאת את העיר.

זו אחר זו היו לנו שתי משרתות נוצריות בשנתים הבאות. דקדקנו לקבל בחורות אינטליגנטיות. כל אחת קיבלה רשימת מלים בכתב אנגלי עם תרגומן, והבחורות שיננו אותן במשך הימים הראשונים. השימוש החי במלים אלו הקל את קליטתן. הבחורה השניה היתה נבונה ביותר והיא בלעה קבוצות קבוצות של מלים וניבים, שהיוו עיקר דיבורה של רודה. עברו שנים אחדות,

ויום אחד טילפנה אשה מניוטון, פרבר סמוך לבוסטון, לרעיתי: „היתה לכם משרתת בשם קריסטין?" — „כן". — „יש לי סיפור מעניין", אמרה האשה. „משרתת זו נתקבלה אצלנו. אחרי ימים אחדים החלו ילדי לכנות בעברית עצמים ופעולות, והם אהבו לעשות את זה. ‚מניין לכם מלים עבריות אלו'?, שאלתי. ‚קריסטין לימדה אותנו'". פניתי לקריסטין: ‚מניין לך ידיעה בשפה העברית?' — ‚אני עבדתי אצל ההורוויצים', ענתה", האשה הוסיפה: „שוחחתי על כך עם בעלי. הסכמנו לשלוח את ילדינו לבית ספר עברי".

כאשר מלאו לרודה שתי שנים וחצי העתקנו את דירתנו לקיימברידג, הסמוכה לבוסטון. גרנו קרוב לפרופ. נתן אייזיקס. הוא ורעיתו חיבבו מאד את רודה, ובשבתות היינו מבקרים אותם, ורודה היתה כבת־בית אצלם. פסנתר אוטומטי היה בבית. הגברת אייזיקס לחצה כפתור והפסנתר החל לנגן מאליו. רודה עמדה משתוממת אצל הפסנתר שניגן בלי שמישהו יעמוד אצלו.

„כישוף", אמרה. הגברת אייזיקס עדיין חוזרת ומספרת על תגובת הילדה לפסנתר אוטומטי.

פרופ. אייזיקס, שהיה תלמיד חכם, לא היה רהוט בדיבור עברי. מדי פעם בפעם בהיות אצלו אורח מהאוניברסיטה שהיה לו יסוד בעברית ניסה לדבר אתו בלשון זו. וכאשר לא ידעו איך לכנות משהו היה פרופ. אייזיקס נוהג לומר: „נקרא לרודה ונשאלה את פיה". „איך קוראים לזה?", או „מה אני עושה?", ורודה אמרה. נעים היה לראות מלומדים אלה בלקחם לקח מפי תינוקת!

רודה אהבה להימצא בקרבת אנשים שדיברו עברית, ובמקרים האמורים היתה נשארת אצל השולחן. המשוחחים המשיכו לדבר, ופרופ. אייזיקס היה שומר את פתחי פיה. והיה אם אחד המשוחחים פלט שגיאה מפיו אז היתה רודה חוזרת לעצמה את הצורה הנכונה. עליצותו של דר. אייזיקס במקרים אלה לא ידעה גבול.

יום אחד נתן פרופ. אייזיקס מתנה לרודה: הדום עץ נמוך ושטוח. הוא ידע להשתמש בחריצות בכלי־מלאכה, ובמרתף ביתו היתה לו נגריה בזעיר אנפין. ההדום היה כלי להתפאר בו, כולו יפה, חזק ושימושי. היה צבוע ירוק, ובצידו השם „רודה". היא חיבבה מאד את ההדום, וכאשר התחתנה לקחה אותו אתה, ועכשו, 25 שנה מאז שקיבלה אותו, משמשות בו ילדותיה ונהנות לדעת שגם אמן, בהיותה כמותן, היתה עומדת עליו.

בהיותה כבת שבע באה לבית הכנסת, שהתקיים בבית המדרש, לפני התחלת התקיעות. מישהו שאל אותה:

„מי הוא האיש העומד שם על הבימה?"

„שופרן", ענתה.

אחדים ממורי בית המדרש היו באותו מעמד. כולם הסכימו שמלה חדשה נוספה לשפה העברית.

עובדת־חיים הבאה בהתנגשות עם תיאוריה — לרוב יד המציאות על העליונה. הוכחה לכך נמצאה לנו בדרך־אגב:

בסוף שנות העשרים וראשית שנות השלושים למאה זו היתה קיימת בשכבות ידועות בציבור העברי בבוסטון התנגדות לעברית. התנגדו לה בעיקר היהודים הריפורמים, אף על פי שמביניהם היו רבים שנמשכו לעבודה בשדה החינוך. רעיתי הצליחה למשוך ל„אגודת הנשים שעל יד בית המדרש" מספר הגון של נשים מה„יַהודים", והן היו פועלות ומפעילות. על פי כל התיאוריה של חייהן וחינוכן נחשבה העברית לשפה מתה, וכל העוסקים בהפצתה מעמידים מחיצה בחיינו באמריקה. נשים אלו, כאשר היו באות לביתנו ושומעות את הילדה מדברת עברית חיה כשפת־אמה, היו מתפעלות מאד ופיהן היה מלא תהילות ותשבחות למפעל־פלא זה, ואחר כך היו מספרות בחוגן כמה שהיה נעים ויפה לראות את הילדה המדברת עברית ברהיטות של שפת־אם. וככה ניצחה עובדת־חיים, ותכשיר מה שהתיאוריה של הרי־פורמה הטריפה.

רק שאלה אחת היו נשים אלו שואלות: „האם לא יזיק הדיבור העברי לדיבור האנגלי?".

עד שלא מלאו לרודה שלוש שנים דקדקנו שתדבר רק עברית. סיבבנו אותה תמיד עם דוברי עברית. חלק מהעבודה הזו נעשתה על ידי אחרים, דר. שמואל פרלמן, מנהל בית המדרש למורים אחרי דר. טורוב, היה מבקר תכופות בביתנו. גם מורי בית המדרש היו מבקרים אותנו תכופות. גם תלמידי בית המדרש, ובפרט התלמידות, היו אוהבים לבוא להשתעשע עם הילדה היחידה בעיר שעברית היא שפת־אמה. במקרה שרעיתי ואני היינו צריכים לצאת מן הבית דקדקנו להשאיר „בייבי־סיטר" — בחורה שידעה לדבר עברית. פעם היתה רודה זקוקה לניתוח. הזמנו חדר מיוחד, ורעיתי קיבלה רשיון להעמיד מטה שנייה בחדר בשביל עצמה בכדי שתוכל לשמש מתורגמנת לרופאים ולאחיות, שדיברו רק אנגלית. מדי פעם בפעם נכנס אחד הרופאים,

שגירסה דינקותא עדיין הבהבה בזכרונו, וניסה לדבר עברית עם רודה.

אחרי זה קרה שאני לוקחתי לבית החולים לשם ניתוח. חותנתי באה אלינו בכדי לאפשר לרעיתי לבקרני יום יום. חותנתי לא ידעה לדבר עברית, ורעיתי העמידה בחורה לבוא אלינו בכל יום לכמה שעות בכדי לשמש מתורגמנת בין הסבתא ובין רודה, וגם לצאת עם רודה החוצה לשעה או שתים. יום אחד יצאה הבחורה עם רודה. אחרי שעה שבה לבדה. „איה רודה?", שאלה חותנתי בבהלה. והנה יצא שהבחורה „שכחה" את רודה בחוץ. היא נפגשה בחוץ עם חתנה, ואגב שיחה שכחה על קיומה של התינוקת. „מה תעשה רודה אם תתעה ממקום משחקה. הלא היא לא תדע לומר את שמה וכתובתה!". מחשבה זו הבהילה את שתי הנשים עד שמצאוה במגרש המשחק.

מעולם לא לימדנוה לקרוא עברית. זה בא לה בדרך אגב. לפני שמלאו לה שלוש שנים קניתי לה „מקראות", הוצאת אברהם שטיבל. ספר זה נועד לילדים בגיל של טרום־הגן והגן. יש בו תמונות וציורים, האותיות גדולות ויפות, וכולו מחמדים. הייתי קורא לפניה מתוך ספר זה סיפורים שונים. היא לא שבעה משמוע אותם. אחד ממשחקיה, בהיותה לבדה, היה לעלעל בספר זה ולחזור על הסיפורים לפי סדר התמונות. אחרי כמה שבועות נחקקו הסיפורים בזכרונה מלה במלה, והיא ידעה בדיוק מתי להפוך את הדפים. וככה היתה עוברת על כל הספר, שהכיל כמאה עמודים, פעמים אין מספר. יום אחד, בהיותה כבת שלוש, מצאתי שהיא יודעת לקרוא עברית מנוקדת. סיפרתי זאת לפרופ. אדוארד לינקולן, שבדיפרטמנט לבוגרים בחינוך בהארוורד, והוא אמר שרק במקרים נדירים ביותר לומדים ילדים לקרוא לפני הגיעם לגיל של שלוש.

אחרי שמלאו לרודה שלוש שנים התחלנו לקרב אותה לילדים דוברי אנגלית. היא היתה „גרינהורן" במלוא מובן המלה. כדרך הילדים התחילה לסגל לה מלים ומבטאים באנגלית, אבל מבטאה היה כאילו זה עתה ירדה מאנית מהגרים. כמה ממכרינו חששו שהיא תישאר כל ימיה בעלת־מום במבטא האנגלי. בבית המשכנו לדבר עברית, ואני דיברתי אליה רק עברית עד גיל הבגרות שלה ועד בכלל. בראשית שנתה החמישית נתקבלה לגן־ילדים. עדיין היה מבטאה „זר", אבל כעבור שנה בערך היתה האנגלית שלה כשפת ילידי הארץ. בהיות אורחים בבית היה מנהגה לדבר עברית לאלה שידעו עברית, ולאחרים — אנגלית. מעולם לא סבלה מן „ויתרוצצו" בשימוש בשתי השפות.

לא הבאנו אותה לבית ספר עברי מפני שלפי רמת תבונתה היתה

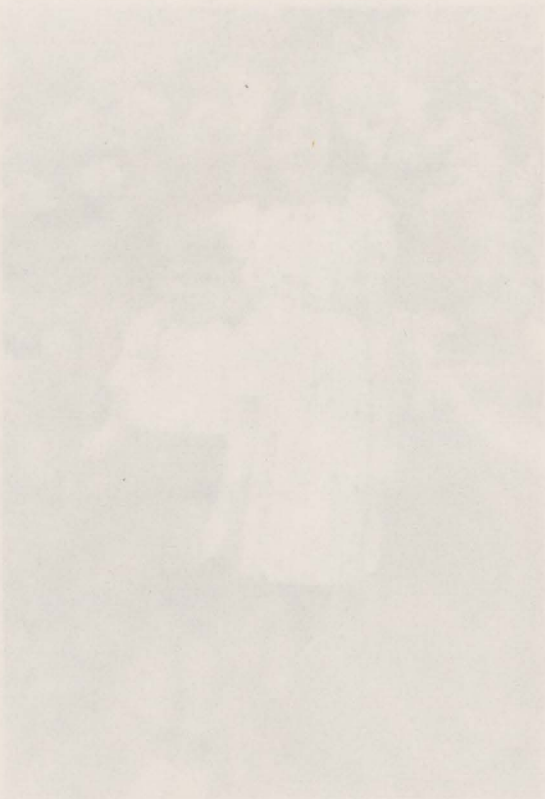
שייכת לכיתת המתחילים אבל לפי העברית שלה הטיבה לדבר אפילו מחברי הכיתה המסיימת. הבאתי לה סיפורים בעברית, ככל אשר היה אז בשוק העברי לגיל נמוך. מדי פעם קראתי אתה חומר יותר קשה. היא למדה לכתוב, ורמת הקריאה והכתיבה שלה היתה שווה בערך בשתי השפות. התחלתי ללמד אותה חומש במקור, החל מפרשת בראשית. עונג לא ישוער היה לי לעבור אתה מפסוק לפסוק ומפרק לפרק מבלי שאצטרך לעמוד ולמצות באורה של כל מלה ומלה. זו היתה ברובה קריאת־עונג, והסיפורים, עם הנפשות המתגלות מפרשה לפרשה, כמה חיים היו בהם. רודה הבינה בקלות את החומר הנקרא, שנבלע בזכרונה. ככה עברה על ספר בראשית.

כאשר מלאו לה תשע שנים העמדתי לה מורה, את מר אהרן רשיש, אחד המורים המעולים שבבוסטון. סידרנו שיתן לה שעור אחד בן שעה לשבוע, אבל כמעט תמיד עמד כשעתים. המנהג היה שאחרי שעברה אתו על חומר חדש חזרה אתי פעם אחת. בשעור הבא חזרה על החומר לפני מר רשיש ואז עבר אתה על חומר חדש. מר רשיש התחיל אתה מספר „שמות", במקור. במשך שנה אחת עברו על כל ספרי החומש ועל כל ספרי הנביאים הראשונים, הכל במקור. היא למדה גם יסודות הדקדוק, ומדי פעם הכינה חיבור. למדה גם את הסטוריה עברית עד סוף התקופה התנכית. כלומר שבשנה אחת, שעור אחד בשבוע, עברה על כל החומר הנלמד בתתי"ם במשך ארבע שנים (מראשית כתה ג' עד סוף ו'), לפי ביקור של חמשה ימים בשבוע, וסך הכל של עשר שעות לימוד בשבוע. יתר על כן: לעומת לימוד החומש מתוך קיצורים למדה רודה את הכל במקור.

בספטמבר, 1938, אחרי שמלאו לה עשר שנים, השתתפה ב„בחינות המשותפות", שניתנו בכל שנה „מטעם מועצת המנהלים" לאלה שגמרו את חוק הלימודים של שש שנים בתתי"ם. אלה שעמדו בבחינות הללו נתקבלו למחלקה א' של ה„פרוזדור" שעל יד בית המדרש למורים, בלי בחינות נוספות. רודה עמדה בבחינות ונכנסה ל„פרוזדור" א'. רוב הנכנסים היו בני 13—14. מפני גילה הצעיר חילקנו את לימודי שתי המחלקות הראשונות לארבע שנים. באופן שבראשית מחלקה ג' השיגה את גילם של חלק מהתלמידים.

מהצד הלשוני היו לימודיה ב„פרוזדור" ובכיתות בית המדרש למורים „טבעיים" יותר. במקום חמשה ימי לימוד בשבוע היו לה בארבע שנותיה הראשונות ב„פרוזדור" רק שנים או שלושה ימים בשבוע.

רוֹדה וברוך



בהיותה בת עשר נכנסה ל„בוסטון לאַטין היי סקול" ללימודים כלליים, בבית ספר זה מכוונים הלימודים לכניסה למכללה.

לרודה היתה נטייה עמוקה לדתיות. היא אהבה להתפלל בבית הכנסת, והיא הבינה הרבה ממה שקראה. בהיותה כבת שמונה עברתי אתה יום אחד ברחוב סיווער, שבו נמצא בית הכנסת הנהדר „משכן תפלה", שהקמתו עלתה למיליון דולר. המתכננים השכילו להקימו באמצע מגרש גדול רחב־ידים, 75,000 רגל מרובעות. מסביב לבנין היה מרחב גדול. הוא עמד מול „גן פרנקלין". זה היה ביום קיץ אחר הצהרים. עננים צחורים שטו פה ושם בשמים, ומסביב שלות השקט. פתאום אמרה רודה:

„אבא, יכולים לראות שכבוד אדוני שוכן על הבית הזה".

III

בני, ברוך יוסף, נולד ביום „הכרזת בלפור", 1933. רודה היתה אז כבת חמש וחצי. רק בדרך נס קרה שלא נשארנו חשוכי־בנים. ומעשה שהיה כך היה:

כשנה אחרי נישואינו חלתה רעיתי ותיזקק לניתוח. רופא אחד, שבמשך שנים היה ידיד למשפחת רעיתי, המליץ על חירורג מומחה. החירורג אמר שיש גידול שאפשר ויהפך לממאיר. אולם לאחר הניתוח תישאר עקרה. „כל אשר לאיש יתן בעד נפשו" (איוב ב, ד). נועצנו ונסכים לניתוח. כל ההכנות נעשו ואשתי היתה כבר בבית החולים. בערב שלפני הניתוח הופיעה מרת ראוז סאַלצבורג, אחות רחמניה, ידידת רעיתי. היא באה בבהלה. השמועה הגיעה אליה על מצב אשתי ועל הניתוח שנועד לבוקר הבא. מרת סאלצבורג אמרה שבשום פנים לא תתן לרעיתי להינתח. החירורג ההוא נודע כ„קצב". הוא דן אפילו ספק־ספיקא לסכין. יש רופאים הנוהגים ככה. רופאים אחרים מתריעים כנגדם ומאשימים אותם ביצירת טרגדיות שאין להן כפרה. היא הציעה להיוועץ עם דר. י. ס. רובין, גיסו של פרופ. מ. מ. קאפלן, שבכלל חיבב כל אדם שהיה קרוב לשדה החינוך היהודי, והיה מומחה מפורסם במקצועו. רק לפני זמן־מה המציא מה שידוע בשם „רובין טעסט", שעל פיו אפשר להכיר סימני הריון בתקופה מוקדמת ביותר.

רעיתי שמחה על דברי סאלצבורג, ותבטל את מועד הניתוח. דר. רובין ניתח באופן מיוחד. אחרי שלוש שנים נולדה לנו רודה, ובעוד חמש שנים בא ברוך. דר. רובין טיפל ברעיתי בשני המקרים. בזמן לידתו של ברוך היו חיי אשתי ובני תלויים בשערה אבל הודות לדר. רובין עבר הכל בשלום.

כמה ימי־דמעות חשכה לנו וכמה עולמות קנתה לה מרת סאַלצבורג בשכלה ובעצתה! מעולם לא פסקה ברכה מפינו לאשה יקרה זו.

העמדנו אומנת מומחית לברוך, עלמה נוצרית שגמרה חוק לימודים מיוחד בדרכי הטיפול בתינוקות. היא היתה אישיות נהדרה, והיא ידעה איך לטפל בהצלחה בתינוק. שמה היה שרה קוֹל.

הבטחתי למרת קוֹל חמשה דולרים אם המלה הראשונה שברוך יבטא תהיה בעברית. מאז החלה מרת קוֹל לחזור על המלה „אבא" פעמים אין מספר. יום אחד, כאשר מלאו לברוך חמשה חדשים, ביטא בקול „אבא". שילמתי את חובי, ותהי המלה הראשונה לאות ברכה לימים הבאים.

מרת קוֹל עבדה אצלנו קרוב לשנה. כאשה אינטליגנטית לא מצאה שום קושי ב„התחרות" בלימוד אלמנטים עברים עם ברוך. רודה עזרה אף היא, ותמיד דיברה אל אחיה עברית. כל הפרוצס של דיבור עברי היה יותר קל עכשיו. לרודה היה ברוך „בובה גדולה". היא אהבה להיות על ידו, ודיבור עברי היה ענין טבעי בבית.

ערב אחד בשנתו השניה נכנסתי לחדרו לומר לו שלום לפני השינה. הוא קרא:

„כבה חושך, אור!".

חדשים אחדים אחרי זה אמרתי לו:

„מה אתה, ברוך, גדול או קטון?"

„לא גדול ולא קטון — פּוֹשר".

וככה עברו הימים עם הילדים מתוך טיפול רב, אבל היה בהם גם אור שבעת הימים. כאשר מלאו לברוך שתי שנים הצטנן קשה והרופא אמר שנחוץ להוציא את השקדים. הוא הזמין רופא שני כמנתח. הכל נעשה בבית.

רעיתי ואני עמדנו מרעידים בראש שורת המדרגות של הקומה השניה בשעה ששני הרופאים טיפלו למטה בברוך. הם עמדו לתת לו סם מרדים. רופא המשפחה זכר קצת מגירסא דינקותא שלו ויאמר לברוך: „אמור „אלף". ברוך אמר „אלף"; „בית" — בית; „גימל" — גימל. כאשר הגיע ל„למד", ואחריה אמר „מ"ם", הפסיקהו הרופא המנתח ואמר: „אחרי למד באה נון". „לא, שגית", אמר הרופא השני „אחרי למד באה מ"ם". וככה נתגלע ויכוח בין שני הרופאים אם אחרי למד באה מ"ם או נון, בשעה שלפניהם היה מוטל תינוק שעמד להינתח.

אז הבנו מה זה שחוק מתוך דמעות.

אחרי שמלאו לברוך שתי שנים לא הקפדנו כל כך שסביבתו תהיה כולה עברית, כפי שעשינו עם רודה. נוכחנו שיש לנקוט, תוך הקפדה וחישוב כמובן, בשיטה דו־לשונית, בפרט אם עברית נשארת השפה בשעות הטיפול בו. אנו דיברנו אתו רק עברית, ואילו הוא החל לדבר עם הילדים אנגלית. גם כאן לא התפתח שום „ויתרוצצו", קושי שלא היה קיים כלל בחיי ילדינו במשך כל השנים. היה עוד גורם אחד: מאז והלאה היתה לי תקופה ארוכה של מחלות, ורעיתי אנוסה היתה להקדיש לי את מרבית זמנה — אולי על חשבון הילדים. כמו כן היה ברוך ילד רעים. הוא התיידד מהרה, ותמיד נמצאו לו חברים. מעניין שבאותה שכונה לא נמצאה אפילו ילדה אחת בגילה של רודה, בעוד שבזמנו של ברוך היה הרחוב מלא ילדים בני גילו. עובדה זו היתה גורם חשוב בהתפתחותו.

לפני שמלאו לו חמש שנים נתקבל לכיתה א' בבית הספר הכללי. על ידי כך זכה לרווח של שנה שלימה בכל מהלך חינוכו. לפני שנתקבל לכיתה א' נערכה לו בחינת־תבונה מטעם משרד החינוך. הבוחנת אמרה לרעיתי:

„לפי דרגת תבונתו ודאי שהוא מתאים לכיתה א', אלא שהורים יהודים נוטים להחיש את חינוך ילדיהם בגיל מוקדם, מבלי להתחשב עם הקשיים הפסיכולוגיים והחברתיים הנובעים מתוך הבדלים גדולים מדי בגיל".

לא חששנו לקושי זה, ועכשו (1955) כאשר ברוך הוא תלמיד בבית ספר לרפואה אנו שמחים שקיימנו את הפתגם „ספי ליה כתורא" — הלעט אותו דברי תורה, כשור שמלעיטים אותו דברי מאכל (כתובות, נ.).

גם את ברוך לא שלחנו ללמוד בת"ת, מאותו הטעם שלא שלחנו את רודה. בהיותו בן חמש לימדתי אותו לקרוא עברית. הפעם השתמשתי בספר „ראשית דעת" מאת מ. קרינסקי, ספר שהיה נפוץ מאד ללימוד קריאה מיכנית. הוא עבר עליו בשבועות אחדים. לפני שהתחיל בו אמרתי לו: „כאשר תגמור ספר זה תוכל לקרוא כל ספר עברי". לאחר שגמר את השעור האחרון של „ראשית דעת" נעלם פתאום. אחרי כמה רגעים הופיע בחדרו של הסבא, דר. ישראל קאנוביץ, ובידו כרך ענקי. הוא אמר:

„אבא אמר שכאשר אגמור את הספר שלמדתי אוכל לקרוא כל ספר עברי. ברצוני לקרוא בספר הזה, שאתה קורא בו", בדברו הניח את הכרך הגדול על ברכי הסבא. זו היתה מסכת בבא מציעא, הוצאת „האלמנה והאחים ראם" בווילנא. כמחנך מובהק הבין חותני שאסור „לדחות את הילד בקש".

TOURO COLLEGE LIBRARY

הוא הושיב אותו על ברכיו ויתחיל לקרוא לפניו את המשנה הראשונה: „שנים אוחזין בטלית. זה אומר אני מצאתיה, וזה אומר אני מצאתיה. זה אומר כולה שלי, וזה אומר כולה שלי... יחלוקו". והוא באר לו: „למשל, אתה וחברך הרברט הולכים ברחוב. פתאום אתם רואים שניכם דבר ברחוב. הרברט אומר אני מצאתי אותו והוא שלי, ואתה אומר אני מצאתי אותו הוא שלי! מה לעשות? עכשו נראה מה שכתוב בספר: יחלוקו!". הענין מצא מאד חן בעיני התלמיד הצעיר, וככה החלה פרשת קריאתו בספרות העברית. השעור ההוא היה סמלי: בשנים הבאות חיבב ברוך את התלמוד כמעט יותר מכל המקצועות האחרים שבתכנית הלימודים ב„פרוזדור" ובבית המדרש למורים. גם בהיותו בישראל בתשי"ב, שאז ביקר באוניברסיטה העברית כתלמיד מן המנין, נספח לקורס בתלמוד שניתן על ידי הפרופ. המנוח ש. י. אסף, ויזכה לשתות מים מבאֵרו של מרביץ תורה מופלא זה, שאיש לא ידע אז שזו היתה שנתו האחרונה עלי אדמות. זצ"ל.

מחמת בריאותי הרופפת לא יכולתי להקדיש זמן רב לברוך כשם שעשיתי עם רודה, ולכן החלטנו שילמד אצל מורה פרטי שתי שנים. גם הפעם נענה מר רשיש להזמנתנו, וגם לברוך התמסר והיה מבלה אתו שעתים, במקום שעה לשבוע. אני הייתי חוזר עם ברוך על כל שעור פעם אחת, ותכנית הלימודים היתה כזו של רודה: ספרי התורה והנביאים הראשונים במקור, דקדוק, הסטוריה תנכית ועברית.

בספטמבר, 1943, לפני שמלאו לו עשר שנים, עמד בבחינות הכניסה של ה„פרוזדור". גם אתו חילקנו את לימודי השנה הראשונה לשתי שנים. אבל בהגיעו ל„פרוזדור" ב' דרש שנרשה לו להצטרף לקורס שלם שנה שנה, למרות גילו הצעיר. הוא גם נספח לכיתה מיוחדה שלמדה תלמוד חמש שעות לשבוע *), במקום שתים, כרגיל, וימשיך בסדר זה ארבע שנים. כאשר גמר כיתה ב' בבית המדרש למורים קיבל רשיון להפסיק את לימודיו ולצאת לשנה שלימה לאוניברסיטה העברית בירושלים. בתשי"ג סיים את בית המדרש למורים.

ב־1950 נתקבל במכללת הארווארד וקיבל פרס לחצי שכר לימודו עד סיימו את המכללה ב־1954 „קום לאַודע". באותה שנה לימד בת"ת שעתים ליום. הוא נתקבל בבית הספר לרפואה של „ניו־יורק יוניברסיטי". ביוני 1954

*) זה היה נסיון לרכז את הלימודים מסביב ללימוד התלמוד, שהחל ב־1943. ראה „כיתות לתלמוד", עמוד 131.

TOURO COLLEGE LIBRARY

חגג את חתונתו עם יהודית קופמן מניו־יורק, חניכת ישיבת „רמ״ז״, ובוגרת של מכללת „ברנרד״ שבניו־יורק.

רודה סיימה „בוסטון יוניברסיטי״ בדיפרטמנט להוראת מוסיקה בבתי ספר ואז המשיכה עד שקיבלה תואר „מסטר״ בשדה זה. היא נישאה ביוני 1946 לאברם ס. קיין, שגם הוא התמחה כמוה באוניברסיטה בהוראת מוסיקה בבתי ספר. רודה זיכתה אותנו בשלוש נכדות. היא מלמדת בבית ספר עברי בהרטפורד, קונג.

IV

בכונה הרביתי למסור דברים שבעצם הם ענינים פרטיים בתכלית. כל המסופר הוא תאור של נסיון חינוכי שנמשך למעלה מעשרים שנה להקניית עברית כשפת־אם לשני ילדי, ומה שעלה מכל זה.

הקניית עברית כשפת־אם באמריקה, בתנאים שבהם אין ילדים אחרים מאותו גיל המדברים עברית, היא דבר מלאכותי מראשו ועד סופו. הוא קשור עם פקעת של שאלות המזקיקות תשובות ברורות. אציין כמה שאלות עיקריות:

א) כלום מן הנמנע הוא לעשות את העברית לשפת־אם באמריקה, כשאין סביבה של ילדים המדברים עברית?

ב) הניתן הדבר לעשות במידה חלקית?

ג) האין זה משפיע לרעה על קליטת השפה האנגלית?

ד) מה לעשות כשאין לילד חברים בני־גילו המדברים עברית?

ה) מה לעשות כדי שהילד לא ישכח את העברית כאשר הוא מתחיל לדבר אנגלית?

ו) מה על דבר הסכנה של „רגש נחיתות״ בילד, הרואה שהוא שונה מילדים אחרים?

ז) האין סכנה שאחרי שיתחיל לדבר אנגלית לא יאבה לדבר עברית, ואז יאבד כל מה שהשקיעו בו?

ח) באיזו מידה מעכבת דו־לשוניותו של הילד את התפתחות שכלו ואפיו?

ט) באיזו מידה משפיעה העובדה שאיננו מבקר „תלמוד תורה״ בחברת ילדים בני־גילו על התפתחותו כיהודי?

י) היש סכנה שיתפתח בו „רגש של עליונות״?

יא) כמה מן האמת יש בדעה שעברית כשפת־אם מכה שרשים עמוקים בנפשו של הילד, ושהם קיימים אתו עד שהוא מגיע לגיל הבגרות?

יב) במובן לימודי, אילו הם הישגיו בהגיעו ללימודים בגובה של בית ספר תיכוני, בחברת תלמידים המדברים עברית רהוטה?

יג) באיזו מידה משמשת העברית כשפת־אם עיכוב בנטייה להיעשות „שונא ישראל" בתוקף תנאים שליליים?

יד) באיזו מידה מבטיחה שפת־אם עברית את קיומו של רגש דתי בילד?

טו) לו הייתי יכול להתחיל מחדש, ההייתי עושה את העברית לשפת־האם של ילדי?

טז) היש לומר שהעברית כשפת־אם מגבירה בבוגר את הרצון להתיישב במדינת ישראל?

יז) באיזו מידה משפיעה העברית כשפת־אם על אהבת הילד לארץ מולדתו שהיא אמריקה?

אפשר להוסיף שאלות כהנה וכהנה, אבל אסתפק באלו, ובסעיפים הבאים אשיב על ראשון ראשון ועל אחרון אחרון.

תשובות

א) הקניית עברית כשפת־אם באמריקה, בסביבה שאין בה ילדים המדברים עברית, קשה כקריעת ים סוף. צריך ליצור ולקיים סביבה מלאכותית, שכולה עברית, עשרים וארבע שעות ביום, ובכל יום, במשך שנים, בתוך חיים גועשים ומשפיעים, שאין בהם אפילו קורטוב של אהדה ועזרה לפרוייקט הנכסף. זה דורש בראש וראשונה החלטת־ברזל ללא רתיעה משום עיכוב, כבלנות אין קץ, השקעה בלתי פוסקת של כוחות גוף ונפש, אמונה אדירה בערך הנשגב של המטרה הסופית, וגם: הוצאה כספית גדולה במשך שנים.

ב) בשתי השנים הראשונות של הילד, כלומר עד שהוא מגיע לדרגת דיבור רהוט, אין שום מקום לפשרות, יהיו הטעמים מה שיהיו. בסביבתו הקרובה של התינוק הכרחי שתהיה לעברית שליטה שלימה. דוקא מפני שהסביבה העברית היא מלאכותית, ודוקא מפני שבשנים הבאות יימצא הילד בזרם אדיר של חיים כלליים שאין בהם ולא כלום מהעברית שלו, דוקא משום

זה הכרחי שהשרשים הראשונים יהיו עמוקים וחזקים, בלי השפעות מחלישות ומסיחות דעת.

אחרי שהילד מדבר ברהיטות, רצוי להביאו תכופות בחברת ילדים המדברים אנגלית. חייו הנורמלים דורשים צוותא של בני גיל. זוהי דרישה שאין לוותר עליה. באותו הזמן הכרחי שהאם והאב יתמידו לדבר אתו אך ורק עברית. אסור לעשות פשרה כלשהי, אחרת יתחיל הילד לדבר אנגלית גם אליהם. ההרגל של ילדי לדבר אלי אך עברית מזכירני שפעמים אחדות ביקרתי בכיתות שלהם בבית הספר האנגלי. דיברתי אל המורה ואגב שיחה קראה אלינו את בתי או בני. כאשר חפצו לומר לי איזה דבר עשו זאת בעברית, בנוכחותה של המורה האנגלית, בלי שום „בושה" או היסוס. כל ימיהם היו מדברים אלי רק עברית, והרגל זה נמשך גם בסביבה האנגלית של בית הספר הכללי.

ג) אין לחשוש כלל להחלשת הפרוצס של רכישת השפה האנגלית. אפילו ילדים מהגרים בני שש או שבע הבאים לאמריקה מסגלים להם בזמן קצר לא רק דיבור רהוט באנגלית אלא גם את ההברה (אַקצנט), על כל גווני־צלילה, ממש כפי שהיא יוצאת מפי ילידי הארץ. בין אלה שאני מכיר שילדיהם דיברו עברית כשפת־אמם לא שמעתי אפילו על מקרה אחד שילד נשאר בעל־מום בהברתו האנגלית בעטיה של שפת־אמו העברית.

ד) אם נמצא בשכונה אפילו ילד אחד בן־גיל ששפת־האם שלו היא עברית אז זהו רווח לא ישוער. הפרוצס של דיבור עברי לבני היה יותר קל ויותר בטוח, מפני שבבית היתה כבר אחותו שדיברה אליו תמיד בעברית. אבל כאשר אין ילד כזה אז, כאמור, הכרחי שבשתי שנותיו הראשונות יהיה התינוק בסביבה שכולה עברית, בלי שום פשרות עם סביבתו.

גם כאשר הילד מתחיל לבוא במגע עם ילדים המדברים אנגלית צריך שמגע זה יהיה מוגבל ביותר. כל יתר הזמן ימשיך בסביבה העברית, ועד אשר הוא נכנס לגן־ילדים, שם הכל באנגלית, צריך לצמצם את המגע עם ילדים דוברי אנגלית. קשה לפסוק כמה זמן, אפשר לא יותר משעה או שעתיים ליום.

כל זה מצטרף למשימה קשה מאד: לקיים סביבה נורמלית לילד כשכולו תנועה וסקרנות, וילדים אחרים המדברים עברית אין אתו. אבל זהו חלק מהקושי מרובה־הפנים בהקניית עברית כשפת־אם בגולה, בתנאים האמורים.

ה) על שאלה זו עניתי בעיקר בתשובה ב. אלה האנשים שהוא תלוי בהם, בטיפולם, בשרותם, בהמצאת מזונו, שמירתו, בגדיו, צרכי הגוף, והמשחקים אתו יום יום, כלומר: האב והאם, צריכים לדבר אליו תמיד בעברית. אף מלה אחת באנגלית בל תצא מפיהם בדברם אליו. אין פירוש הדבר שהם צריכים להסתיר את העובדה שהם מדברים גם אנגלית. הם יכולים לדבר אנגלית לאחרים גם בפניו, אלא שההרגל היומיומי, הרגל שאין בו כל ויתורים, הוא שההורים מדברים א ל י ו ר ק עברית. באופן זה יקיימו ההורים גשר־חי בין שפת־האם של הילד ובין חייו ההולכים ומתפתחים מעברים שונים.

ו—ז) שתי השאלות: „רגש הנחיתות" ואי־רצון להמשיך לדבר עברית אחוזות זו בזו, ותשובה משותפת לשתיהן:

התפתחות של „רגש נחיתות" בילד המדבר בשפה שאין רוב חבריו נזקקים לה היא ס כ נ ה א ו ר ב ת ל ו כ ל ה ז מ ן. לחץ־נגדי עצום קיים מן הרגע שהילד יוצא מסביבתו העברית. הורים רבים שבאו מארץ ישראל מספרים שיום אחד פסק הילד לדבר אליהם בעברית, או שהודיע במפורש שאיננו רוצה לדבר עברית. ככה קרה בבתים אמריקאים שבהם הצליחו להקנות עברית כשפת־האם של הילד. אחרי זה מתחילה להתפתח רעה שניה: רחיטותו של הילד בדיבור עברי מתחילה פוחתת. ניבים ומבטאים שהיו שגורים בפיו הולכים ונעלמים מזכרונו, ויום אחד והנה ה ו א ש כ ח א ת כ ל ה ע ב ר י ת ש ל ו, כאילו מישהו גנב אותה ממנו! גם בבתים אחרים שבהם אין שכחה שלימה מוצאים שכל היכולת העברית הצטמצמה בחוג־ידיעה צר וזעום.

פרופ. פישל שניאורסון מתל־אביב מספר בספרו „פסיכולוגיה פדגוגית עברית" על ילדי מהגרים לישראל מארצות מערב ומזרח ששפת־אמם היא שפת הארץ שממנה באו. ההורים עדיין משתמשים בשפת ארצם, אבל הילד הולך וקולט את הדיבור העברי, ובד בבד עם זה, מ ת ח י ל ה ש כ ח ה ד ו ה ר ת ש ל ש פ ת - א מ ו, ואחרי 4—6 חדשים מגלים ההורים לתמהונם ולצערם שהילד שכח את שפת־אמו ובמקומה הוא מדבר בשטף בשפה העברית! חזיון זה הולך ונשנה פעמים אין ספורות אצל משפחות המהגרים במדינת ישראל.

פרופ. שניאורסון מבאר את החזיון הזה על יסוד ר צ ו נ ו ש ל ה י ל ד ל ש כ ו ח א ת ש פ ת - א מ ו, שהיא שפה זרה בסביבתו הנוכחית, ובמקומה

לדבר עברית, שהיא שפת חבריו ושפת בית הספר. אף אני יכול להביא עדות לכך: בשנת 1907 גרתי בברוקלין אצל משפחה שאך זה היגרה מאודיסה, רוסיה. בנם, בן שש, דיבר רק רוסית. בבית המשיכו ההורים לדבר אידית, ומדי פעם גם רוסית. עברו ששה חדשים והילד שכח אפילו את המלה „זדרזטבויטי", שלום, ברוסית. הוא לא הכיר אותה אפילו כאשר שמע אותה. פשוט, שפת־אמו נעלמה ממנו ובמקומה באה השפה האנגלית.

וככה אורבת סכנת שכחה לעברית כשפת־האם בסביבה האמריקאית החדורה דיבור אנגלי בכל שטחי החיים. דומני ש„רגש נחיתות" הוא הדחף המכריע ביותר בהתפתחות שכחה זו. זהו בבחינת „יגעתי ומצאתי — תאמין". אם הילד רוצה לשכוח — הוא שוכח. מכאן השאלה כיצד למנוע רגש־נחיתות זה בילד?

כפי שסיפרתי, לא נולד בשני ילדי רגש מעין זה מעולם. רודה לא אבדה מעולם את רהיטות דיבורה העברי. לברוך היתה תקופת שפל. זה היה בזמן שכמה וכמה חדשים הייתי עובר ממחלה למחלה, ודיבורו העברי הוזנח במידה ידועה. אבל לפני שהשכחה התחילה להשתרש בו חזר מסלול חיינו לצורתו הקודמת, ועם זה שב דיבורו הרהוט, שמאז נשאר אצלו כשפה חיה.

עוד לפני שהחלטנו שעברית תהיה שפת האם של ילדינו ידענו על האפשרות של רגש הנחיתות הבא אצל ילדים מתוך שימוש בשפה זרה. הלא זה מה שקרה למאות אלפי בתים של יהודים מהגרים. בבואם לאמריקה דיברו כל חברי המשפחה אידית. אבל בזמן קצר, לרוב לאחר שנה או שנתיים, נעלמה האידית מפי הילדים, ואת מקומה ירשה השפה האנגלית. הילדים הבינו אמנם עדיין כאשר ההורים דיברו אליהם אידית, אבל מעט מעט החלו גם ההורים לדבר אנגלית, ואידית נשארה בלתי מובנת לדור הצעיר. ויש לזכור, כי לאידית עדיין יש סביבה חיה, גדולה לאין ערוך מזו שיש לעברית כשפה מדוברת באמריקה. איך איפוא תוכל זו האחרונה להצליח אם האידית עצמה נחלה מפלה מכריעה לכל אורך החזית?

אנחנו אמרנו להשתמש באמצעי אחד: להעלות ולרומם בעיני ילדינו את יכולתם לדבר עברית. לא נקרא לזה רגש של עליונות, אלא רגש של הצלחה. מוצלחים היו שנפל בגורלם לדבר עברית חיה! הלא זו היא שפת התורה והנביאים! למעשה הדגשנו תמיד את הנימה הזו בבואנו במגע עם אנשים שלא דיברו עברית. אפילו כאשר לקחה רעיתי את בתי לקרון או למסעדה, והיא והתינוקת היפה דיברו עברית,

וכדרך הילדים היתה רודה מפטפטת ומגיבה בלי קץ לכל מראה עיניה, היו האנשים היושבים אצלה שואלים: „באיזו שפה מדברת התינוקת?"

„בשפת הביבליה, עברית", היתה תשובת רעיתי.

בהשתוממות ובהערצה היו השואלים מביטים על הילדה; שלא מבני־ברית עוד יותר מאשר בני ברית. סיפרתי איך שנשים מחוגי הריפורמים שאצלם נחשבה עברית כשפה מתה שראוי לה להישאר בבית־הקברות, בשמען את שטף פטפוטה של רודה, היו מתפעלות ומתרגשות על הדבר הנפלא הזה.

אפילו לתינוקות חוש רגיש להכיר אם מעשיהם רצויים או בלתי רצויים בעיני הבוגרים שמסביבם. תמיד היתה הגבת הסביבה חיובית לעברית החיה של ילדי, ועם ההגבה באו לטיפות, חיבה, שחוק והוקרה. כאשר גדלו קצת בארנו להם שהצלחה גדולה היא לדבר עברית. עוד מעט וגם הם ידברו אנגלית, ככל יתר הילדים, אלא בשעה שהאחרים ידעו לדבר רק בשפה אחת ידברו הם ב ש ת י שפות! כלומר שהם מוכשרים, ממש כמו ילד המצליח לנגן, לשיר או לרקד יפה. מאושר הוא הילד שיש לו יכולת נוספת על זו שיש לאחרים. הכל מדברים בשבחו, ועליו לשמור על יתרונו זה.

מורים עברים, מנהלים, תלמידים וסתם משכילים היו בין באי ביתנו. כולם, כולם עודדו והללו את הילדים על דיבורם העברי. כל זה מנע התפתחותו של רגש נחיתות. ובאותו הזמן נשתרשה בלבם הכרה שיש להם יתרון שראוי לטיפוח ולשמירה.

בקיצור, הכלל „בתחבולות תעשה לך מלחמה" (משלי כד, ו) מייחס גם לעניין זה. אין תרופה כוללת לכל המצבים והמקרים. אבל דבר אחד ברור: הילד צריך להרגיש שבסביבתו מוקירים אותו בשל העברית שלו, ושיש לו במה להתגאות, ושאלה מהחברים המשחקים אתו צריכים באמת לקנא בו. וכמו שהפתגם אומר: „דימוקרטיה עולה במחיר עירנות מתמידה", כן גם כאן. המשך קיומה של שפת־אם אצל מיעוט שבמיעוט מהאוכלוסיה עולה בעירנות, בשמירה ובהמצאת תחבולות מיום ליום ומשנה לשנה.

ח) האם דו־לשוניות משמשת עיכוב בהתפתחותו השכלית והרגשית של הילד? הרבה נכתב בענין זה. גם בעברית הופיעו דיונים. דומני שכאן, באמריקה, לא נתגלה שום עיכוב בהתפתחותו של ילד כתוצאה מדו־לשוניותו. בביתנו מצאנו שדוקא זה עזר לילדינו, הרחיב את חוג מבטם, ובגיל מוקדם החלו להרגיש מה זאת שפה, בגיל שש שלטו בשפה האנגלית כיתר חבריהם, וכוח מחשבתם והבעתם לא נפגם בגלל העברית.

ט) אין ספק שהילד מפסיד משהו חשוב מאד מזה שאיננו מבקר תלמוד תורה. „אהבת ישראל", כלומר, לאהוב להיות עם אנשי ישראל, עם אחיך ובני עמך, זהו רגש ההולך ומתפתח בנבכי נפשו של הילד. יש יהודים האוהבים את היהדות אבל הם שונאים יהודים. כדי לאהוב יהודים צריך לחיות אתם, לספוג דרך נקבוביות עור הגוף את הריח ואת האוירה של צוותא יהודית. ואין לך הזדמנות טובה מזו של פגישה יומיומית עם אותה קבוצת ילדים, שמביניהם אתה מעמיד לך רעים שנשארים קשורים אתך ימים ושנים. אתה לומד לשמוח ולדאוג ביחד עם חברותה זו. אתה מתמזג עם ה„אני הקיבוצי" שלהם. זוהי הזדמנות שאין לה חליפין. אנחנו נסינו לשלוח את רודה, ואחר כך גם את ברוך, לזמן מה לכיתה גבוהה בת"ת, אבל זה לא עלה. הם הפסיקו אחרי זמן קצר. אפשר שהשתייכות לקלוב של בני־גיל, שהם גם תלמידים בת"ת, היה ממלא חלק מחסרון זה.

על אף כל האמור דומני שאין החסרון הזה גדול למדי עד שנאמר שבגללו אין להקנות עברית כשפת־אם לילדים. יש ויש דרכים רבות המשמשות גשר בין הילד ובין הקיבוץ היהודי. צריך להתייגע כדי למצוא אותם.

י) הסכנה שיתפתח „רגש של עליונות". נגעתי בזה בתשובה ל־ו—ז. יש לפתח „רגש של הצלחה", שבא כדבר גורלי, ואז יהיה ככל ילד המצטיין בשטח פעולה ידוע.

יא) באיזו מידה עמוקים השרשים, שעברית כשפת־אם מכה בנפש הילד? על כך עוד אדבר להלן, כאן אומר, שידיעת השפה כשלעצמה היא רק פוטנציאה, מפתח. הרבה תלוי במה שעושים בפוטנציאה זו, איזה תוכן מכניסים דרך השער הזה לתוך חוג ידיעותיו ורגשותיו של הילד. ידיעת השפה, כשלעצמה, יכולה להיות לא יותר מהשתלמות סתמית. לעומת זה היא יכולה להיעשות מפתח לאפקים נוספים ולשמים חדשים.

יב) את רוב הפירות מעברית כשפת־אם מקבל הילד בילדותו. למשל, העובדה שאיננו צריך לבקר ת"ת במשך שש שנים, חמשה ימים בשבוע, והוא משיג כל מה שרוכשים בת"ת בהרבה פחות זמן ועבודה. לעומת זה, כאשר הוא מגיע ללימודים יותר גבוהים, ב„פרוזדור", ובכיתות של בית המדרש למורים, התקדמותו תלויה בעיקר ביגיעה, בעבודתו היומיומית על שעוריו, ובכשרונו בכלל.

יג) באיזו מידה משמשת שפת־האם העברית עיכוב ל„שנאת ישראל", שנאה עצמית כיהודי, שנאה ליהדות או ליהודים כיהודים?

אין ספק שהלשון העברית שומרת על קשר הדוק בין הצעיר לעמו. אבל כל הקשרים ביחד אינם מהווים בטחון גמור לקיום „אהבת ישראל", ואינם תריס מספיק נגד התפתחות שנאה לעם ישראל. העובדה שאפילו במדינת ישראל יש לא מעט קומוניסטים יהודים, והם הלא מדברים עברית, וביניהם גם ילידי הארץ, מוכיחה שהשפה לבדה איננה מספיקה. ואם במדינת ישראל כך, בארצות הגלות על אחת כמה וכמה.

יד) בהיותי בישראל בתשי"ב ראיתי ילדים קטנים מתנהגים בסדר גמור במשך שתי שעות ויותר בבית הכנסת, מבלי שמישהו יעמוד על גבם לשם החזקת סדר. יש לומר שאפילו המלים הבלתי מובנות שבתפילות, ורוב רובן הלא בלתי מובנות לילדים צעירים, יצרו איזה צלילים מובנים לילדים, והם הרגישו שגם הם שייכים לטקס התפילה. עם זה אנו רואים איך שבמדינת ישראל יש מאות אלפים המדברים עברית שאין להם שום זיקה לדת. דומני שנצדק אם נאמר שעברית כשפת־אם מ ק י ל ה את טיפוחו של הרגש הדתי. אבל המשך קיומו תלוי בהרבה גורמים אחרים, מחוץ לידיעת השפה.

טו) לו הייתי יכול להתחיל עכשו את הכל מחדש אז הייתי גם כן משתדל להקנות לילדי עברית כשפת־אמם, אלא שהייתי מתחיל לתת להם לשחק עם ילדים אחרים כשהם בני שתים. כמו כן הייתי מבקש דרכים לקשרם באיזו צורה עם בית ספר עברי, לפחות לזמן ידוע, ומשלח אותם בקביעות בשבתות לבית כנסת לילדים שבשכונה. אין תקופה בחיי ילדים שבה יש להורים קונטרולה כל כך מקיפה כמו בתקופת הילדות הראשונה. תקופה זו צריך לנצל במידה מקסימלית, ולהמשיך בלי הפסק בשנים הבאות.

טז) דומני שעברית כשפת־אם מקיימת חמימות בלב כלפי המקום שבו היא שפת החיים. בהיותנו בארץ בתשי"ב חפץ בננו בכל לבו להתיישב בה. הוא היה אז בן 18½. רגש חיובי כזה דומני שהוא קיים בלב צעירים רבים ששפת אמם היא עברית.

יז) בנוגע לרגש הפטריוטי לאמריקה, דומני שאיננו נפגע כלל מזה ששפת־האם של הילד היא עברית. ככל ילידי אמריקה גם הם קשורים אליה, מתגאים בה, ומחבבים אותה ואת אורח חייה. אם הם נוטים להתיישב במדינת ישראל אין זה אומר שהם שונאים או מואסים באמריקה, אלא שהם רואים

שעצם קיומה של מדינת ישראל המוקפה ים של שנאה ושונאים, תלוי בהגדלת האוכלוסיה שלה על ידי עלייה רחבה מארצות המערב הנאורות.

סיכום

היו ימים ורבים מאתנו האמינו שידיעת השפה העברית, בפרט אם היא נרכשת כשפת־אם, תשמש דחף אדיר ביצירת אהבת־עולם לעמנו ולקניניו. האמנו שידיעה זו תוכל לשמש תחליף להרבה דרכי־חיים, אפילו בשטח הדתי, ששמירתם בתנאי החיים המודרניים נעשתה משא כבד למדי. מתוך אמונה זו בא הדירבון לייסודו של ה„חדר המתוקן", בית הספר העברי המודרני. ההדגשה היתה על הדיבור העברי בגולה, ועם זה הרצון לעשות את הלשון העברית לשפת־האם של הילדים. בשנות העשרים והשלושים למאה זו ניסו כמה משפחות באמריקה לעשות את זה עם ילדיהם. גם רעיתי ואני היינו בין המנסים. אנחנו הצלחנו במידה רבה. עברית, שהתחילה כשפת־האם של בתי ובני, לא פסקה אצלם כשפה חיה. הם גם המשיכו ללמוד ב„פרוז־דור" שעל יד בית המדרש למורים, ובני גם סיים את בית המדרש (בתי התחתנה לפני שסיימה). הם בני־בית בשימוש השפה, בדיבור, בכתיבה ובקריאה בספרות. אבל אנחנו עמדנו על העובדה שהאמונה האמורה היתה מיוסדה על תקוות מוגזמות:

ילדינו לא נעשו לחובבי הספרות העברית אך ורק מפני שידעו לקרוא ספר עברי. ידיעת השפה לא חייבה אותם הרבה יותר מידיעת איזו שפה אחרת. אהבה לעם באשר הוא עמנו, לארץ באשר היא ארצנו, לקנייניו באשר הם שלנו, ולדתנו באשר היא מורשתנו, כל אלה לא באו כלל כמחוייבי־מציאות מידיעת השפה. ידיעת השפה הקלה בהרבה מובנים רכישת כל אלה, ושטחים חשובים היו נשארים מהם והלאה בלי הידיעה הרחבה של השפה, אבל כולם היו טעונים טירחה מדעת, במשך שנים, ובשמירה בלתי פוסקת שלא יפוגו במשך כל שנות גידולם והתפתחותם.

בשטח הדתי בפרט אין לסמוך על נסים, ועל ידיעתם את השפה העברית בלבד. כל המנגנון של הבית, הנוהג היומיומי של ההורים, הרוח השולטת בבתי האולפנא העברים שהם מבקרים, הקפדה בשמירת השבתות והמועדים, וכן כמה וכמה מצוות מעשיות ויומיומיות, כל אלה ביחד מהווים מינימום שעל פיו אפשר לטעת ולקיים רוח והכרה דתית בלב הילד המדבר

עברית. אין נסים של „קפיצת הדרך", ואין תחליף בדיבור העברי לנוהג היהודי היסודי. אלה שילדיהם דיברו עברית ועמדו בחצי הדרך — לא הגיעו אפילו לחצי הדרך. אין קפיצות בשום שטח חינוכי, ועל אחת כמה וכמה שאין דרך קצרה בחינוך העברי הדתי. השפה העברית כשפת־אם היא מכשיר נפלא, אבל היא אינה פועלת מכוח עצמה בלבד. מוכרחים להפעילה מדעת על ידי הדרכה, מתן דוגמה, חינוך ושימת־לב בלתי פוסקת מצד ההורים והמורים.

בכל שטחי החיים אורבות סכנות לנשמות בנינו. תחליפים ליהדות מוצעים להם בכל מיני תנועות, במדע, בעסקנות וב„מודרניות". גניבת־נפשות מישראל לא פסקה מאז שיצאנו בגולה. בימינו, זה הולך ונעשה בקנה מידה רחב מאד, אפילו בישראל הולכים וגונבים ממנו נפשות ונשמות. במשך הדורות והגלויות למדנו דרכי הגנה. לא כולם הצליחו, ולא השגנו שלימות אפילו במקום שכן הצלחנו. בדורנו אנו יש לחשל אמצעי הגנה נוספים, ולהתאים את הישנים לצורות ההתקפה המחודשות. בין כלי־ההגנה החדשים נמנה הדיבור העברי החי, אבל צריך להיזהר מלהגזים בכוחו וביכלתו. כוחו גדול בעיקר כאשר מצרפים אותו לכלי־הגנה אחרים. אפשר שזוהי אחת הכוונות הגנוזות בלב היהודי שהוא מדקדק לברך דוקא ב„מזומן", ולהתפלל ב„מניין".

„ספר טורוב"

מאז שיצא דר. טורוב את בוסטון ב־1926 השתדלתי לקיים „אגדת טורוב". בחמש השנים שישב בבוסטון למדתי להכיר אותו גם מחוץ לתחום החינוך. שנתיים התאכסנו ביחד בבית הגברת אברמס ברוקסבורי. אחרי שנשאתי אשה היה מבקרנו תכופות, וכמעט שלא היה יום שלא באתי במגע אתו, אם על ידי ביקור בבית המדרש או בשיחה טלפונית. עמדתי על סגולות נפשו, מסירותו, כנותו, ואישיותו המזהירה. אלה שלמדו בבית המדרש בשנות כהונתו רותקו אליו. גם המורים והמנהלים של התת"ם ו„העברים" שבעיר למדו להוקיר אותו. הוא נעשה סמל ליחס חיובי לספרות ולתרבות העברית. נכס אשר כזה אין להפקיע מהזכרון על ידי הזנחה. לשם זה דקדקתי להזמינו לפחות פעם בשנה כמרצה ב„אגודה העברית". כמו כן הזמנו אותו לנאום בכמה סיומי בית המדרש. גם „אגודת הנשים" שעל יד בית המדרש היתה מזמינה אותו מפעם לפעם. דר. טורוב קיבל הזמנות אלו ברצון, היות שהן גם איפשרו לו להיפגש עם אחיו הצעיר שגר קרוב לבוסטון.

כל ביקור היה משמש אמתלא לפרסמו ולהזכיר את שרותו ועמדתו כסופר וכמחנך. ב־1937 מלאו לו 60 שנה. עוד לפני זה נדברנו בחוג מורי בית המדרש על הדרך המתאימה ביותר לחוג את יובל הששים שלו. הצעתי שנדפיס ספר לכבוד המאורע. ההצעה מצאה חן בעיני המורים. כולם הבטיחו את עזרתם והשתתפותם. דר. טורוב שמח על ההצעה. חבר המסיימים של „המכון היהודי ללמודי הדת", בניו־יורק, מיסודו של דר. סטיפן ס. ווייז, בית מדרש לרבנים, שדר. טורוב שימש בו פרופסור ואחר כך גם מנהל עד 1932, הודיע שהחברים נכונים לאסוף מאתים דולר כתרומה להוצאת ספר כזה. גם „אגודת המורים" דבוסטון הבטיחה מאה דולר. בהתחשב עם עידוד זה הבאתי את ההצעה לפני „ועד המפקחים" של בית המדרש למורים. הוועד הסכים לרעיון. הוא הבטיח את עזרתו המוסרית. הוא לא יכול לקבל עליו אחריות כספית בלי הסכמת „הסתדרות הצדקה", וזו האחרונה נמצאה אז במלחמה קשה על עצם קיומה בעקת המשבר הכלכלי שכנראה לא היה לו קץ ותכלה. אז אמרתי שאני מקבל עלי למצוא את האמצעים הדרושים להדפסת הספר.

דר. יצחק זילברשלג ומר יוחנן טברסקי, מחבר המורים של בית המדרש, נתמנו כעורכים־מתנדבים. הם השקיעו הרבה זמן ומרץ בתפקידם, ודבר יפה ומתוקן יצא מתחת ידם. בראשונה חשבנו להוציא ספר בן מאתים עמוד בערך. זה היה עולה 700—800 $, לפי ערך הדולר בימים ההם. דר. טורוב נפגש אתי ויאמר שאם אנו אומרים להוציא ספר לכבודו, אז אל נא יהי ספר־חוברת, ומאתים עמוד הם לא יותר מחוברת! הסכמתי להגדיל את הספר. בהסכמה זו לא היה כרוך קושי למצוא חומר ספרותי נוסף; החומר נמצא דוקא בשפע באותם הימים שהבצורת הכלכלית הניחה את חותמה על כל עולם הספרות. הקושי העיקרי היה במציאת הכספים לזה. לערוך „מגבית" מיוחדה היה בהחלט בלתי אפשרי. כמו כן היה בלתי אפשרי להוציא סכום זה מתוך התקציבים השחפנים שלנו. ואשר ליחידים — כל מפעל ספרותי, והעתונות העברית בכלל, קשקש בכל הקופסות שהיה אפשר למצוא בכדי להגיע לאותם היחידים הנתבעים־ונותנים לצרכי הספרות העברית. הסכמתי לספר בן 300 עמוד בערך. אבל „התיאבון בא עם האכילה", ובעוד העורכים דנים על סופרים שונים נתברר שבידם חומר ל־400 עמוד.

„אגודת המסיימים" של בית המדרש למורים, „אגודת הנשים" שעל יד בית המדרש וגם חברי ה„ועד המפקח" של בית המדרש גלוו ויושיטו יד עזרה. לזה האחרון עמד לי „מזל מיוחד":

בעת ההיא חליתי קשה במחלת דלקת הריאה. למחלה זו נוספו כמה סיבוכים. נשיא ה„וועד המפקח" של בית המדרש, מר א. ש. הירשברג, בא לבקרני בבית החולים. אמרתי לו שיש אפשרות שלא ארד עוד ממיטתי, ולכן אני מבקש אותו שיקבל על עצמו את הטורח להשלים את השגת התרומות הדרושות להדפסת „ספר טורוב", שנמצא אז תחת מכבש הדפוס. דברי היו כעין „צוואת שכיב־מרע". מר הירשברג השיב שכמובן אחלים, אבל הבטיח את עזרתו. אחרי תקופת ההבראה מצאתי באמת עזרה רבה בין חברי הוועד והסכום הדרוש, שהיה כמעט כפלים ממה שעלה במחשבה, הושג.

הספר יצא ב־1938 בהידור רב ב„הוצאת בית המדרש למורים". הוא נדפס ב„פוטורא פרעס "בניו־יורק. למעלה מארבע מאות טפסים נחלקו חינם לספריות, לסופרים, ולסתם תלמידי חכמים, שהיה רצוי שספר כזה יימצא בידם. כמו כן שלחנו אכסמפלרים לכל אחד מהתורמים לקרן ההדפסה. כמאה או מאה וחמשים טפסים נמכרו. זה היה דבר רגיל בזמן ההוא. סח לנו דר. שאול טשרניחובסקי בהיותו בבוסטון, שרוב הספרים היוצאים, אפילו ממחברים מפורסמים, נמכרים בלא יותר ממאתים אכסמפלרים, והשאר מתחלקים במתנה לסופרים וידידים. אנחנו היינו מעוניינים בהפצת הספר, ומטרה זו הושגה במלואה. המספר הקטן שנשאר אצלנו ניתן במשך הזמן בתור פרסים לתלמידים מצטיינים בכיתות בית המדרש.

ידיעה אחת שבאה אלי אגב הטיפול בספר הכאיבה לי ביותר. חלק ממה שנדפס היה בלי תשלום שכר־סופרים. זה היה „פרקי חיי" (רשימות אוטו־ביאוגרפיות) מאת דר. טורוב, מה שמורי בית המדרש כתבו, ועוד איזה תרומות ספרותיות, אבל החומר שעבורו קיבלו המחברים שכר־סופרים היה דולר אחד לעמוד נדפס! נדהמתי לשמוע את זה. הלא רק הכתיבה כשלעצמה היתה דורשת זמן שכתבנית במשרד מקבלת עבורה חלק הגון מדולר. ועבודת יצירה הלא דורשת זמן ומחשבה, ועבור זה שילמו דולר לעמוד!

בספר נכנס חומר חשוב. נוסף לתרומתו האבטוביאוגרפית של דר. טורוב, שלח פרופ. חיים טשרנוביץ 41 ממכתבי „אחד העם", שלא נכנסו לקובץ אגרותיו; מחקרים מאת הוגו ברגמן, שלום בארון, יצחק אפשטיין, שלום שפיגל, שמואל י. פייגין, רפאל מארקוס, יצחק ריבקינד, צבי שארפ־שטיין, ומכתבים מאת אלפרד אדלר ליוחנן טברסקי. במדור הספרות היפה נכנסו עבודות מאת שאול טשרניחובסקי, יעקב כהן, ה. סקלר („קטורת באף

השטן"), י. ד. ברקוביץ („קשה להיות יהודי", מעובד על פי שלום עליכם), ש. שלום ועוד.

בכלל הופיעו רק מעט ספרים עברים בשנים הטרופות ההן באמריקה. בתולדות בית המדרש למורים היתה הופעת הספר מאורע. עד עתה (1954) הוא החיבור הגדול ביותר שהופיע בהוצאת המוסד הזה.

מחלותי

„יסורין ממרקין כל עוונותיו של אדם" (ברכות ה.)

I

כנראה הרביתי לחטוא בימי חלדי, וחמרי העכור היה טעון מירוק אחר מירוק. שנים רבות הראה לי יוצרי שהוא ארך־אפים. בשנתי הי"ב חליתי במחלת טיפוס, שכמעט מתי ממנה. אבל מאז עד שמלאו לי חמשים שנה היתה בריאותי מצויינה. רק ניתוח אחד, ואיזו הרעלות ממאכלים במסעדות „הכתימו" קצת את רמת הבריאות שלי. על מידת כוחותי הרדומים עמדתי ב־1934 כאשר הצלחתי במצרים לטפס עד ראש הפירמידה הגדולה כעאֶפס, ואני כבר בן 48. בכלל נחנתי בכוח־עבודה גדול. 12—14 שעה ליום היו לי כ„מישחל בניתא מחלבא" — (כמושך שערה מחלב; דרך קלה, ברכות, ח.). בבוסטון הייתי מרשה לעצמי רק שבוע אחד או שנים לחופשת־קיץ. שבוע־העבודה שלי היה למעלה משישה ימים, מפני שלרוב עבדתי גם במוצאי שבת. הטירדות הבלתי פוסקות לא הוגיעוני; נהניתי מהן.

ב־1936 התחיל בית דין של מעלה לאזן את חשבוני. מגפת דלקת הריאה התפשטה אז באמריקה. כשליש מכל הנגועים מתו. גם אני חליתי בה. בזמן קצר נוספו לה סיבוכים: דלקת קרום החזה (פלוריסי), דלקת שרירי הרגל (פלבייטיס), ולבסוף גם דלקת הפסת (בורסייטיס). רק כפשע היה ביני ובין גמר כל החשבונות. שכבתי בבית החולים כחמשה שבועות, אבל ניתנה לי ארוכה ואני שבתי לאיתני.

היו לי עוד מספר ניתוחים, וגם מהם יצאתי בשלום. אחרי כל מחלה שבתי לסבלותי ולטמפו הרגיל של עבודתי. מחלה היתה רק הפרעה זמנית.

באותה התקופה היתה לי „הפרעה" מסוג אחר. ההתחלה היתה ממש כחוט־השערה. כאב קטנטן בצד הפנים. היה זה צפצוף ראשון ממה שידוע

בשם Tic Douloureaux או "Trigeminal Neuralgia", אין יודעים את סיבתה, אבל היא מפילה את החולה לא פחות ממחלה ממאירה אחרת. ההתקפות הראשונות בפנים היו קלות, ורווח זמן ביניהן. אחר כך החלו באות תכופות עד שבמשך שלוש שנים הייתי מבלה בכל חצי שנה 4—6 שבועות בבית־החולים. לבסוף החליטו רופאי על ניתוח במוח, שהיה כרוך בעיוורון ושיתוק הפנים, נותחתי, ולאשרי יצאתי בשלום. אחרי כל אחת מההתקפות האלו הייתי חוזר לעבודה כמנהל בית המדרש למורים וכמנהלה של לשכת החינוך.

ב־1944 היתה לי התקפת הלב, „קורונרי טרומבוסיס". בצאתי מבית החולים הזהירוני הרופאים לבל אתאמץ בעבודתי. בסוף 1946 היתה לי התקפת לב שניה, ועוד הפעם שבתי לעבודתי. באותו הזמן ירד מצב בריאותי עד כדי כך, שביוני, 1947, הודעתי על התפטרותי משתי משרותי, בבית המדרש למורים ומלשכת החינוך.

בבית־דין־של־מעלה הוציאו פסק דין: עד כאן!

יסורים

מחלותי וביקורי הרבים בבית החולים „בית ישראל" הצטרפו, לדברי הרופאים, לאנציקלופדיה קטנה. בכל אלה היו לי חוויות חשובות. השבועות הרבים בבית החולים נתנו לי הזדמנות להתייחד עם עצמי, לסקור את פעולותי ולעשות חשבון. ברגיל רותחת העבודה, ועד שאתה גומר פרק אחד מתדפקים פרקים אחרים על דלתות המחשבה, ואתה ממשיך מחודש לחודש ומשנה לשנה. אפשר שכל התכונה כבר עבר זמנה, או ששטף מרוצתה טעון תיקונים ושינויים. עכשו היתה לי האפשרות לשקול ולהעריך, וכמה דברים גמלו אצלי בימים אלה.

שטח חדש נתגלה לי: יסורים. „חביבין עליך יסורין?", שאל ר' יוחנן את ר' חייא בר אבא. התשובה היתה: „לא הן ולא שכרן" (ברכות ה:). עצם השאלה מוכיחה שיש משהו ביסורים הממתיק אותם. משהו כזה מצאתי ביסורי.

כל האברים מהווים נכס שאין ערוך לו בגופו של האדם. אבל רק כאשר אחד מהם מתקלקל, והוא מביע מחאה בשפת הכאבים, רק אז מתחיל האדם לחוש בערכו. אותו הדבר אנו מוצאים בבריאותנו בכלל. אין לך דבר יותר יקר מבריאות הגוף, ואין דבר שהאדם מזניח כבריאות גופו. רק בבוא

מחלה הוא מתחיל להכיר את גודל אבדתו. ככה היה גם אתי. התחלתי לראות שהייתי בזבזן גורא על חשבון בריאותי, ושהנפשות היקרות לי, והעבודה שהיתה חביבה עלי יפסידו בעטיו של זלזולי.

היתה עוד נקודת־ראות, שממנה נשקף לי עולם היסורים. התחלתי לראות את החיים ב מ מ ד ה ע ו מ ק. הנטייה היומיומית היא לחיות רק בממדי השטח: אורך ורוחב. כל אדם יודע שסופו למות, אבל הוא נמנע מתת אפילו דריסת־רגל להכרה זו ברקמת מחשבותיו. „ומותר האדם מן הבהמה אַין" — מה הַבהמה חיה רק בשטח ההווה ככה גם האדם. אבל היסורים הם כְּשמש המעורר להשכים ל„סליחות". שלא מדעת מתחיל החולה להשוות את האתמול אל ההווה החולף. הוא גם מתחיל לראות שעושר שלא יסולא בפז היה לו ברשותו. כל תנועות הגוף, כל העסקנות המסונפה שמילאה את עולמו יום יום, היו כאילו כולם משוחים בשמן, הקלות, הגמישות והבטחון. והנה עכשו נכנסו שינויים עצומים. בעיקר נפתחו לפני שערי הסתכלות כאשר חליתי בדלקת הריאה, עם כל הכרוך בה. פתאום מצאתי את עצמי כבול למיטתי. כל נשימה באה בלווית מחטים דוקרים, וברגל חוט ברזל לוהט שאין לו צינון, ובכתף ובזרוע שוכנים עדת ליצנים שעם כל תנועת יד הם עוקצים ודוקרים לתיאבון, וכל עולמך הוא רק זה שאתה יכול לגעת בו בידך הימנית, וכל ישותך משוועת לשיחרור מכל זה, הנה כל האנשים שמסביב, המלאים תנועה ומעש, המרגישים הם את אשרם ביכולתם ללכת, לשבת, לקום, לנשום, לצחוק כרצונם?

שקלתי את משאי ומתני עם אחרים. אני עשיתי מה שעשיתי כמעט באופן מיכני, מבלי הכרה שאני מטפל באבני־הנזר של החיים, ושכל מגע עם הזולת צריך להיות בסילודים, בהבנה מקיפה וחודרת. אבל כמה פעמים הייתי חסר הבנה זו!

מתוך הסתכלות זו יכולתי לומר: אמנם יסורים הם מרים, אבל הם גם מכניסים בינה בלב, והם מרחיבים את האופק, ומאפשרים שיקול־דעת יותר רגיש לטוב, לחי ולחיים. ומטעם זה יש ערך רב ליסורים, והם כן חביבים!

ר ח מ י ם

עשרה קבין של רחמים ירדו לעולם. חלק גדול מהם נטלו האחיות המטפלות בחולים. אין לך מצב שבו האדם חסר כוח־משיכה לעצמו כמו בשעת מחלתו. אז הוא מקולף ומנוצל מכל הדברים המלאכותיים המחפים על

חסרונותיו ומשווים לו צורה נאותה ומקובלת. החולה איננו תורם כלום אבל הוא דורש במפגיע, וכולו שקוע באני שלו. רק מתוך שיקול־דעת באים האנשים שמסביבו לידי הכרה שלמרות כל הפרטים הדוחים שבו ראוי הוא לתשומת־לב ועזרה. האחיות שבבתי החולים העלו את הפרוצס הזה לדרגה עילאית. אין קץ וגבול לרגש הרחמים שבלב האחות כאשר היא רואה שהחולה זקוק לטיפולה. בביקורי בבית החולים נפתחו לפני כפתחו של אולם שערי רחמים אלה.

חכמינו אמרו: „כל הנותן פרוטה לעני מתברך בשש ברכות, והמפייסו [גם] בדברים מתברך בי״א ברכות״ (ב״ב ט:), כלומר, אופן הפעולה חשוב לא פחות מהפעולה עצמה. כאשר חליתי בדלקת הריאה אמר הרופא שהכל תלוי בטיב הטיפול שאקבל. שלוש אחיות ליום היו לי במשך חמשה שבועות, כל אחת לשמונה שעות. באו סיבוכים, וצרכי רבו מאד. עד שלא נגמר דבר אחד היה צורך בעוד דברים. כל גופי היה פקעת של מכאובים. אבל האחות לא עיפה, ומעולם לא הראתה סימנים של אי־סבלנות לא רק בדבריה אלא כל הגישה שלה היתה ספוגה רחמים ורצון להקל וליישר כל מה שאפשר. אפילו צורך קל שבקלים נידון בתשומת־לב מלאה וקפדנית. לעולם לא אשכח מומנט אחד:

זה היה כאשר „פלבייטיס״ נוספה לדלקת הריאה. רק אם השכיבוני באופן שהרגל הנגועה היתה משופעת קצת יכולתי לסדר שרגלי השניה תלחץ שריר ידוע בעקב, וזה מנע את הכאב התמידי, שהיה כחוט ברזל מלובן לאורך הרגל. אבל להזיז אותי היה קשה מאד. כל נשימה עלתה לי בדקירות מחטים, וכאשר סידרוני פעם אחת היה הכרח להשאירני בלי שינוי במשך שעות. לפני חצות הלילה התחילה האחות מרת דייויסון לסדרני. היא היתה מומחית, חרוצה, ובעלת ידים נפלאות. לרוב לא הכרתי שהיא מהפכת אותי ונמנעת ממגע בנקודות רגישות ביותר. זמן רב ניסתה להשכיבני ומדי פעם אמרתי שזה לא יספיק. שעות רבות וקשות צפויות לי במשך הלילה, אם לא תצליח למצוא את הדרך הנכונה בקיפול הכרים שהיוו את השטח המשופע לרגלי. קרוב לשעה עמלה עלי. ראיתי שהיא עובדת עד קצה גבול כוחותיה. דרישותי נראו עקשניות, ושאינני יודע מה שאני רוצה.

אפשר שכך היה באמת, אבל האחות לא הראתה שום סימני אי־רצון. היא הפכה והפכה עד שלבסוף הרגשתי שהדבר הצליח בידה, ורק אז הוברר לי בכמה עמל והתאפקות עלה זה לאחות שעבדה בלי הרף שמונה שעות רצופות. וזו היתה דוגמה אופיינית לכל פעולותיה יום יום.

הרבה יותר דוגמאות של אחיות רחמניות היו לי בתקופות הבאות. במשך שנים סבלתי מ־Tic Douloureaux; שהוא עוית־עצבים בפנים, מיחוש יחסן, גדול ונורא. אין יודעים את סיבתו ואין שום רפואה להשקטת הכאבים, פרט, להשקטות חלקיות לזמנים קצרים ביותר. במחלה זו יכולה דרגת הכאבים לעלות, לפי עדות ספרי רפואה, לשיא הכי עצום שאפשר לגוף האדם לסבול. הרבה פעמים זכיתי להגיע לשיא זה: הכאבים הולכים ומתחדשים בשלשלת של התקפות. היו שבועות שבהם היו לי 100—150 התקפות ליום. בזמן ההתקפה מרגיש החולה שחוטי ברזל מלובנים קנו להם שביתת־קבע בפניו ובראשו. כל התקפה היא קצרה: משניות אחדות עד דקה אחת. בזמן ההתקפה אין בצליית הגוף על גבי גחלים כאב יותר עצום. כל הגוף הוא אחוז עוית, ואין להזיז אבר, אפילו לא להניד עפעף. הגוף קפוא, משותק ונתון ליסוריו מתוך ציפיה שיעברו. התחדשות ההתקפה בעוד כמה דקות יכולה לבוא בעקב איזו תנועה שהיא, בפרט תנועת הראש או הפה. היו ימים שבהם לא יכולתי לפתוח את פי אפילו לבלוע גלולה. ברגעי ההתקפה הדיבור מסתלק, ואפילו ברגעי ההפסקה בין ההתקפות הגוף כולו מתוח מתוך השתדלות לדחות את ההתקפה הבאה לעוד איזו שניות. כל דחיית פורתא היא רווח מן השמים.

סיפרתי כבר שבמשך שלוש שנים הייתי מבלה 4—6 שבועות בכל חצי שנה בבית החולים. בתקופות הללו ראיתי גודל נפש ברופאים וגם באחיות שעד היום נפשי גחלים תלהט מדי זכרי אותם. אספר על הרופא ה. ס. סולומון, שטיפל בי מאז התחלת המחלה, שראשיתה היתה מצער. היא רק שללה ממני את כוח הדיבור, ומדי פעם העניקה כאבים קלים — לעומת הכאבים של התקופות הבאות. בתקופה האחרונה, שבה החליטו על ניתוח מסוכן, היה נותן רפואות רק לשעות אחדות, והאחות היתה מתקשרת אתו ומודיעה לו על מצבי והוא היה מצוה מה לעשות בשעות הבאות. לשעות הלילה היה נותן רפואות רק ל ש ת י ש ע ו ת, ואם ההתקפות נמשכו אז היה על האחות לטלפן אליו, להעירו משנתו, והוא ציוה מה לעשות בשעתיים הבאות. בראשונה לא טילפנה בלילה. איך תהין להעיר את הרופא, מן המפורסמים בארץ, באמצע הלילה! בבוקר אם יצא שהיה לי ליל יסורים, דיבר קשות בשל חוסר שימת לב לחולה המסור לפיקוחו. בלילה הבא שאלתני האחות מה לעשות. אמרתי שלא להעירו. למחרת, כאשר נודע לו שאני לא נתתי להעירו, אמר:

„אם אינני מוכן לטפל בצרכי חולי עשרים וארבע שעות ביום, י ו ם

ו ל י ל ה, אין לי רשות להישאר בשדה הרפואה!". הוא לא היה אדם בריא ביותר, אבל דרישתו היתה נמרצת: להעירו בלי פקפוק, אפילו כמה פעמים בלילה אחד, אם יש צורך מיוחד בהוראותיו. דר. סולומון תופש משרה חשובה מאד בשדה הרפואה הציבורית. מדי פעם מודיעים בעתונות על ניסויים מוצלחים שנעשו בהדרכתו של מומחה יקר־לב זה.

ועוד רופא שטיפל בי היה סמל הרחמים: דר. דזייסון מיקסטר. במשך שנים היה ראש הדיפרטמנט לניתוחים בבית החולים „בית ישראל" ושמו היה נישא על כל שפתים. הוא היה בשנות הששים. הוא בדק אותי כמה פעמים.

משהו ידידותי ואנושי נדף ממנו מן הרגע הראשון. הרגשתי שבעיניו הנני בן־אדם, ולא סתם מחלה. שמתי בו את אמוני בשלימות. ידעתי שבניתוח כרוכות סכנות: עיוורון, פנים מעוקמות, ועוד תקלות קשות. מטעם זה דוחים את הניתוח ככל האפשר, ומגלגלים עם המחלה עד כמה שכוחות החולה מרשים לו. שתי פעמים ניסה דר. מיקסטר לזרוק „כוהל" בעצב הפנים. זהו ניתוח־פשרה לנסיון. אם הוא מצליח או הוא ממציא הקלה לחצי שנה. אבל שני אלה לא השפיעו ולא כלום. אז החל דר. מיקסטר להיוועץ עם מומחים. ביניהם היה דר. בנימין סאַקס, רופא עינים, יליד ארץ ישראל, שהתיישב בבוסטון ויקנה לו שם כאחד הגדולים. דר. סאַקס אמר שניתוח לא יזיק לעיני. דר. מיקסטר אמר לי שבמשך השנים היו לו 700—800 ניתוחים דומים לשלי. אבל אם לדון במידת זהירותו נראה כאילו הייתי החולה הראשון שלו. עוד פעם ועוד פעם נועץ עם מומחים שונים, ואפילו באותו בוקר שבו נועד הניתוח טלפן לדר. סאקס, שראני בערב הקודם, כדי להיווכח באיזו מידה הוא בטוח באבחנתו.

קצת לפני תקופה זו לא יכולתי למצוא את התער שלי בחפצי להתגלח. האחיות חיפשו אבל לא מצאוהו. רעיתי אמרה שכנראה לקחה אותו בטעות בשובה הביתה. היא תבקשנו ותביאנו אלי. ימים אחדים לא נמצא התער. רק כמה שבועות אחרי זה נודע לי שדר. סולומון פקד להוציא את התער מחדרי. בימים ההם גברו יסורי כל כך עד שחשש שאשלח יד בנפשי. ואמנם אני אמרתי שבמצב הנתון יש רק ברירה אחת: ניתוח, על כל סכנותיו. כחולה תדיר אינני שוה כלום למשפחתי; לעבודתי אני משמש הפרעה. ואשר לעצמי — המות טוב מחיים!

הניתוח היה מחזה־בלהות נורא ביותר. הוא ארך כשעתיים, אבל למעלה משעה היה צורך לקיימני במצב של הכרה. מדי פעם היו כאבים שעד

היום הם מטילים אימה עלי. לפרקים דיבר אלי דר. מיקסטר: „עכשו אכאיב לך יותר מהרגיל", וכל כך רחמים ורצון־ברזל להושיעני שפעו מדבריו שאף רגע לא פחדתי מהתוצאות. כל עתידי היה ממש בידו, ואני האמנתי בו אמונה אומן. „עכשו, לרגע אחד, אכאיב לך מאד", אמר לי, „אבל זה יהיה הכאב האחרון", ואז נפתח במוחי אופק עצום ובכל חללו התפוצץ כאב שהיה לו הד־מתפשט, שמעולם לא הרגשתי שכמותו. הניתוח נגמר אחרי שהרדימוני.

דר. מיקסטר גזר את העצב המעביר את הכאב לפנים. אני יצאתי בשלום בלי פגע. כאבי נעלמו כליל. מאז מטלפנים אלי מדי פעם בפעם חולים אומללים שלקו כמותי לשאול אם אמת בפי השמועה שיצאתי בשלום מניתוח הרה־סכנות זה.

בביקורי בבית החולים בתקופת ה־ Tic Douloureaux שלי הייתי סומך על שרות האחיות הממונות בכל קומה מטעם בית החולים. רק בימים קשים ביותר היתה לי אחות מיוחדת. האחיות של בית החולים היו מתחלפות תכופות. לילה אחד היתה בחורה צרפתיה ממונה על האגף שנמצאתי בו. יסורי גברו ביותר, ואני ביקשתי מאת האחות לתת לי מהגלולות החדשות שהיו לי בזמן ההוא. יש להעיר ששום תרופה לא נמצאה שעזרה בקביעות. אפילו זר שכן עזרה — פג כוחה כעבור 2—3 ימים, והרופא ניסה סמים אחרים. האחות אמרה בגערה שיותר מדי אני סומך על רפואות. היא לא תתן לי כלום עד עבור שעתיים. חשבתי שהפעם עלתה אחות־מרשעת בגורלי. גם בלילה השני דיברה אלי באותו טון. אני לא הייתי רגיל בכך כלל. האחיות בלי יוצאות מן הכלל היו מתייחסות אלי בדברי רוך ופיוס, וגם אני, כל כמה שגדל סבלי, לא אבד לי שיווי־משקלי מעולם. הפעם דרשתי בתוקף, אבל היא עמדה בשלה: היא לא תתן לי כלום, למרות זה שהרבה פעמים תלו את מתן הרפואות בשיקול דעתי, כלומר, אם התאוננתי על כאבים גדולים מאד.

למחרת הצטערתי על דברי אל האחות. סוף סוף אפשר שצדקה. היא חפצה שאתרגל ליסורי ולא אמשיך לספוג כל כך הרבה סמים, שכבר היו הרופאים מתפלאים על כוחי לקלוט כמויות רבות כל כך.

אחרי הניתוח, בהיותי חפשי מכל כאב, באה האחות הנזכרת לשאול לשלומי, ביקשתי את סליחתה. „מה אתה סח, אדוני, אתה הלא התגלגלת כל כך ביסורים נוראים!". במקום בחורה מרשעת עמדה לפני אחות שכולה אהדה, טוב־לב ורחמים.

מתנדבים

מנהג טוב נוצר בבוסטון ובכמה ערים אחרות: אנשים ונשים מהקהילה, שלא קיבלו חינוך פרופסיונלי ברפואה, מתנדבים לתת מספר שעות ביום או בערב פעם או פעמיים בשבוע, בתור עובדים־עוזרים בבתי־החולים. בשנות המלחמה היו ל„בית ישראל" כ־800 מתנדבים כאלה, שבאו בכל שבוע. גם עכשו אתה מוצא עשרות מתנדבים בשעות היום והלילה. הגורמים למנהג זה ראויים להירשם, אזכיר רק שנים:

א) חסכון בהוצאות. עם יוקר החיים שהלך והאמיר בסוף שנות העשרים, היה בית החולים בין הפטיש והסדן. עקב הקשר עם מכללת האר־וארד היה עליו לקיים דרגה „א" בכל השטחים, אבל חסרו לו האמצעים לשרות מקיף זה. מנהיגי המוסד החליטו לבקש מתנדבים לעבודות שונות. זה יקטין את הלחץ על התקציב, וימציא עזרה שרותית במקומות תורפה.

עד לפני איזו עשרות שנים היו בדיקות הרופאים פשוטות בערך: הדופק, דרגת החום, לחץ הדם, הלמות הלב, השתן, מראה הלשון, ועוד איזה פרטים. אבל משנה לשנה התרחבו שדות הבדיקה: עקס־ריי, בדיקות הדם, בדיקות מומחים שונים, שצרפו את מסקנותיהם לתמונה מסונפת אחת של מצב החולה. גם בהיות החולה בבית החולים רבו השרותים השונים, שבלתם לא יכלו להגיע לידי אבחנה שרירה למדי, ולתכנן על ידה את מערכת הריפוי. בינתיים האמיר היוקר גם בשרותי אדם וגם במחירי החמרים הדרושים למוסד *). לו היה החולה צריך לשלם בעד כל אלה, אז היו רק העשירים יכולים להרשות לעצמם ללכת לבית חולים. שרות המתנדבים מקטין את ההוצאות בדרגה ידועה, ומנמיכה את תשלומי החולים.

ויש עוד צד:

מאז פרצה מלחמת העולם השניה קיים מחסור חמור באחיות. המצב הגיע לידי כך שמכמה ערים הודיעו, שקומות שלימות סגורות בבתי החולים מפני שאין להשיג די אחיות לשרת את כל החולים הדופקים על שעריהם. המתנדבים העבירו אליהם סוגים שונים של עבודות, שהיו נעשות על ידי האחיות. זה שיחרר הרבה אחיות לתפקידים שרק אדם פרופסיונלי מוכשר לטפל בהם. המחסור באחיות הולך ומחמיר, ותיתי להם למתנדבים שאלמלא הם לא יכלו חולים רבים ליהנות מעזרת בית חולים, שלפעמים קרובות יש בזה הצלת־נפשות ממש.

*) דוגמה של היוקר הדוהר של החזקת בתי חולים: ה„בליו־קראָסס" פירסמה שבין 1947—1953 עלה תקציבם של בתי החולים בבוסטון מ־42 ל־75 מיליון דולר לשנה.

ב) הגורם האנושי. עד ראשית המאה הנוכחית בערך, היו כל השרותים החברתיים נעשים על ידי קבוצות ואיגודים קטנים, שפעלו בשטח מוגבל ובהיקף מצומצם. עבודת הצדקה נעשתה בצורת פירורים קטנים: „מלביש ערומים", „פחמים לעניים", „מעות חטים" — לצרכי פסח, „גמילות חסדים", בצורת הלוואות קטנות, „הכנסת אורחים", ועוד כאלה. כל חברה טיפלה בשטח קטן ובאמצעים מוגבלים, והעזרה היתה רק לשעה. לא היה מנגנון שיתחשב גם בצורך המיידי וגם בנצרך בשלימותו. משפחה הזקוקה להלבשה זקוקה גם לפחמים, וגם לצרכי חג וגם לבגדים מתאימים בכלל. בשעת מחלה זקוקה המשפחה לעזרה מסוגפת. מפרנס משפחה כי ימות אז זקוקים האלמנה ויתומיה הקטנים לעזרה מקיפה במשך שנים. שום אגודה וחברה מהקיימות עד ראשית המאה הזו לא יכלה לקבל עליה תכנית של עזרה מתמידה בהיקף כזה. לשם כך נוצרו הסתדרויות צדקה בשם „פדרייטד טשאריטיס". הן איחדו את הנותנים והתורמים לאיגוד כולל אחד לכל הקהילה. בזה הגדילו מאד את האמצעים שעמדו לרשותם. כמו כן צרפו את כל צרכי המשפחה הזקוקה לעזרה, ויעבדו תכנית מקיפה אפילו לשנים, עד שתגיע המשפחה ליכולת של פירנוס עצמי. כדי לעבד ולבצע תכנית רבת־פנים זו, הוצרכו לחנך ולאמן עובדים פרופסיונליים. אלה ידועים בשם „עובדים חברתיים" (עובדים סוציאליים). העובדים הפרופסיונליים העלו את השרות לנצרכים לרמה שלא היתה עוד כמותה. אבל באליה זו היה גם קוץ: השרות הפילנטרופי המודרני, הידוע בשם „סייענטיפיק טשאריטי", ביטל את המגע האישי בין העוזר והעזור. הרבה נאמר בספרותנו על חשיבות „מתן בסתר". אבל יש עוד צד: רגש הרחמים, אותה ההבעה הנאצלה המייחדת את האדם באשר הוא אדם, ושלפי דברי חכמינו הציון של „רחמנים, בישנים, גומלי חסדים" מסמל את זרעו של אברהם אבינו, וזה הגיע למבוי סתום. במשך הדורות היה רגש הרחמים משמש גשר חי בין איש לרעהו. דוקא המגע האישי בין הנותן והמקבל יצר הרבה ערכי־לוואי חיוביים: המקבל הרגיש שהסביבה איננה זרה וקרה, שהוא בין אחיו בני ישראל, שאפילו בשעת קבלת העזרה הוא מחזיר משהו. מגע זה חיזק את רגש הבטחון בחיים. בן ישראל ידע תמיד על הרגש הזה. הנותן נתן משהו יותר מדבר חמרי. לרוב היה מלווה את נתינתו באהבה לנברא בצלם. ומעשה בעיירה שבה היה רק עני אחד, שהכל יראו אותו. בכל יום ו' היה עובר מבית לבית וכל אחד נתן לו פרוטה, והיה אם קרה שמישהו הקניט אותו אז היה אומר: „ביום ו' הבא לא אבוא אליך

לקבל את פרוטתך!". והיתכן שיהודי יקבל את השבת בלי מתן צדקה לפני בואה? זה הלא היה מרעיל את טעמו של יום המנוחה! ביטוי מעשי, על ידי מגע אישי של רגש הרחמים, היה אב להרבה תולדות מבורכות בחיים היהודים. הסדר החדש של מתן צדקה ביטל מסורת זו.

מתן המחאה בשעת מגבית כללית חסר משהו יסודי. הרבה נכתב ודובר בענין זה. העובדים המתנדבים בבתי החולים ממלאים חלק ממה שחסר ב־„סייענטיפיק טשאריטי".

המתנדבים באו לעבוד, ולרוב דוקא עבודות שחורות. כל מה שהיה באפשרותו של המתנדב לעשות היה עושה, אם אך היה צורך בכך. על פי סדר קבוע מראש היו עוברים עם האחות מחדר לחדר, ומאולם־חולים לאולם חולים, ועושים מה שדרוש. היו נשים שהיו רוחצות את החולים, מביאות להם אוכל, ועוזרות באופנים שונים. הכל נעשה בלי שום הבעה של „עליונות". בעבודת המתנדבים היתה תמיד הבעה חמה וידידותית, בלי שרק ופרכוס, וחום־לב היה נוצר בין החולים לבין המתנדבים, שבא מאוצר האהבה של אח למשנהו.

רבים עשו להם למנהג לבוא ולעבוד ולשרת בשעות ובימים קבועים במשך שנים. אני מכיר מתנדב כזה, מר ק., עשיר מופלג, שבמשך שנים רבות מנהגו לתת ערב אחד בשבוע לבית החולים. שום תפקיד אחר, יהיה אשר יהיה, אספה, קונצרט, ביקור חברתי, כולם בטלים אם הם באים „ביום בית החולים" שלו! גם אני נהניתי משרותו. ערב אחד הופיע בחדרי כדי להעביר אותי למיטה אחרת. לא הכרתיו אז. הוא אמר שהוא יודע מי אני, אבל לא גילה לי את שמו.

עבודת המתנדבים חידשה את החוליה האישית שבין העוזר והעזור. עבודת מתנדבים זו היא רק גרעין אחד בעבודת מתנדבים בחיי היהודים באמריקה. כל מוסד הוא תוצאה של רעיון שאנשי־מעשה־מתנדבים הגוהו והפכוהו למציאות. מספר המוסדות והאגודות בין היהודים עולה לרבבות. בזמן המגביות הגדולות, ובפרט המגביות המאוחדות, מאז תקומת מדינת ישראל, מופיעים חלוצים מתנדבים למאות, ובקהילות הגדולות מספרם עולה להרבה אלפים.

בספר הזכרונות של פמליה של מעלה, שבו נכתבים מעשי איש ואיש, הולכות ומצטברות רשימות ענקיות שכולן הן סיפור מעשי מתנדבים־חלוצים, הנותנים ביטוי לטוב־הלב, להבנה הקיבוצית, לרצון להמשיך בחיים את הטוב

והרצוי עד כמה שישנו; ליצור בסיסים נוספים שיחזקו וירחיבו את הקיים, להושיט עזרה לזקוקים לעזרה כאן, ולאחינו מעבר לים, וביחוד עכשו, למדינת ישראל, שנעשתה למרכז תשומת הלב של יהדות אמריקה.

כל אלה מהווים חלק מהמאור שבקלסתר פניה של תפוצתנו באמריקה.

נסיון מוצלח להכין עובדים חברתיים פרופסיונליים מבין מסיימי בית המדרש למורים *)

(ב־1938—1942)

I

בשנת 1938 שוחחתי עם דר. ב. ה. סלקמן, מנהל הסתדרות הצדקה דבוסטון, על העדר הכרה יהודית היה בין העובדים החברתיים. שכבה פרופסיונלית זו מהווה כוח עצום ביהדות אמריקה. תחת פיקוחם והדרכתם נמצאים כמעט כל מוסדות הצדקה וכל ה„מרכזים" (סנטרס). יש להם מגע ישיר עם רוב אילי הכסף, שבידם מרוכז כוח גדול בכל קהילה, ומאידך גיסא יש להם מגע עם רבבות משפחות ומאות אלפי יחידים בכל רחבי הארץ. הם בלתי מפלגתיים, ולעבודתם אין כמעט שום התנגדות. אבל לרבים מהם אין גישה יהודית בתפקידם, אף על פי שמימון עבודתם בא ממקורות יהודים, ועיקר עבודתם הוא עם יהודים. רבים מהפרופסיונליים סוברים שעבודת עזרה לנצרכים היא עבודה אנושית כללית, ושאין להכניס בה חותם מיוחד של דת, גזע או לאום. גישה זו מקורה בעיקר בחוסר חינוך יהודי, ובעם־הארצות־מקיפה בתרבות יהודית.

שתים רעות נובעות מעם־ארצות זו:

א) העובדים חסרים אותם הכלים הרוחניים המשורשים בעברנו, בדתנו ובתרבותנו, המהווים אוצר בלום של השפעה חיובית.

ב) הם נותנים צורה „גויית" לעבודתם, ומדעת או שלא מדעת הם משמשים סרסורים להפצת נוהג של התבוללות.

דר. סלקמן ידע והצטער על כך. אני אמרתי שבבית המדרש למורים קיים גרעין לפתרון בעיה זו. הרבה ממסיימי בית המדרש אינם נשארים בהוראה עברית, ואלה המתכוננים לפרופסיות של ה„צאורונים הלבנים"

*) אני מאריך בתאור הנסיון הזה משום שיש בו לקח ודוגמה לגבי צורך ההולך ומתפשט בשמי חיינו, והוא תובע פתרון חיובי.

יודעים שלא יתעשרו מהן. לו יכולנו לעזור להם, אחרי סיימם את בית המדרש למורים ומכללה כללית, במשך שתי השנים הדרושות להכנה פרופסיונלית בעבודה חברתית, אז יכולנו לתקוע מעט מעט טריז במחנה העובדים הפרופסיונליים, ועם הגדלת מספרם היינו מגדילים את השפעתם החיובית מבחינה יהודית. השפעה זו חשובה בפרט ב„מרכזים", שבהם מטפלים בעיקר בנוער בגיל המעבר.

„ומדוע לא תעשה זאת בבוסטון?", שאל דר. סלקמן.

„זוהי שאלה כספית. עלינו לתמוך בחניכים אלה במשך שנתים אחרי צאתם מבית המדרש למורים", עניתי.

„הכן תכנית מפורטה" אמר דר. סלקמן, „ואם היא מעשית — דומני שאמצעים לביצועה יימצאו".

רפאל גולדמן, ממחזור 1936, וטשארלס זיבל, שעמד לסיים את בית המדרש למורים בשנה זו (1938), התחילו עבודה חלקית ב„העכט נייבורהוד האוז" בדורטשסטר, וב־י.מ.ה.א. אשר ברוקסבורי, שבהם היו מתאספים מאות נערים ונערות שהשתייכו למועדונים. הם הכניסו נעימה חדשה במועדונים שעוררה תשומת לב חמה גם מצד ההנהלה הפרופסיונלית וגם מצד הדירקטורים. בכלל לא היתה אז הדרכה מסודרת למנהלי קלובים, וכל מנהל עשה מה שעשה מתוך התעוררות פנימית. גם לשנים הנזכרים היתה התעוררות פנימית, אלא שהיא היתה מלווה בניצוץ יהודי. הניצוץ אחז בלב הצעירים שעמדו תחת הנהלתם, ומכל עברים הגיעו שמועות על התלהבות לעבודה ולחגיגות שנערכו לכבוד חנוכה, ט"ו בשבט ופורים, שהיו להן גם תוכן וגם צורה יהודית מושכת לב. גולדמן סיים את המכללה „בוסטון יוניברסיטי" ב־1937, וזיבל עמד לסיים מכללת הארווארד ב־1938.

דבר אחד היה ברור: נסיון להכניס איזה מחניכינו לעבודה חברתית הוא נסיון חלוצי. האנשים שלנו צריכים להיות בעלי אישיות וצורה. הכנתם הפרופסיונלית צריכה להיות שלימה ודומה באיכותה לזו שניתנת בבתי הספר המעולים לחינוך עובדים חברתיים. ושנית, חניכינו צריכים לקבל גם ידיעות יסודיות בצד היהודי שבעבודתם, וגם הדרכה מתאימה, בתיאוריה ובמעשה, איך ליצור ולקיים אוירה יהודית חמה ומושכת לב בכל תכנית עבודתם.

ב־„בוסטון יוניברסיטי" היה דיפרטמנט לחינוך עובדים עם הנוער, מה שקוראים „גרופ וואָרק" (עבודה עם קבוצות נוער ובוגרים). זוהי ממש העבודה הנעשית במוסדות „יונג מענס ענד יונג ווימענס היברו אסוסיאיי־

שונס", שהיו נקראים בראשי תיבות Y.M. and Y.W.H.A. (י.מ. ו־י.ו.ה.א.), במשך השנים נתחלף השם ל„דזואיש סנטר", מפני שהמטרה היתה לקשר אל המוסד את כל המשפחה במפעלים המעניינים אותם. קרבה פנימית קיימת בין ההוראה בבית ספר לבין עבודה עם הנוער בכלל. הוחלט שהנסיון יוגבל לשדה עבודה זה. ראוי לציין שבשנות השלושים לא היה מחסור במורים עברים בבוסטון, ולא היה חשש שהפניית כמה צעירים לשדה עבודה אחר יזיק במשהו לבתי הספר. אדרבה עצם העובדה שלימוד בבית המדרש למורים פותח שער לעוד פרופסיה יהודית מוסיף חשיבות למוסד כולו.

התכנית שעיבדתי הכילה פרטים אלה:

א. הנסיון מוגבל למסיימי בית המדרש למורים, שסיימו גם מכללה כללית.

ב. לימוד של שתי שנים רצופות ב„בוסטון יוניברסיטי" בדיפרטמנט להכנת עובדים חברתיים לשם קבלת תואר (Master of Science in Social Service, M. S. in S. S.) קבלת תואר זה היא דרישה יסודית בפרופסיה של עבודה חברתית.

ג. בית המדרש למורים יתן לחניכינו (נוסף לתכניתם ב„בוסטון יוניברסיטי") שיעורים עם עבודה עצמית, להרחבת המצע של המומנט היהודי בעבודה חברתית בכלל, ובשדה עבודתם בפרט.

ד. בשנה השניה, שבה מקדישים החניכים את רוב זמנם לעבודה מעשית באחד המוסדות, בהשגחת האוניברסיטה, תינתן לנו הרשות להציע את המוסדות שבהם תיעשה העבודה המעשית. מוסדות אלה יהיו יהודיים, וההנהלה שלהם תצטרך להסכים לתת לחניכינו הדרכה ונסיון נוספים על הרגיל, בכדי להכשירם לתפקידם בהתאם לתכניתנו. הנהלה זו תעמוד בקשר מתמיד אתנו, ולנו תינתן „דריסת רגל" בהשגחה על העבודה המעשית של חניכינו.

ה. החניכים יקדישו את כל זמנם ללימודיהם במשך שתי שנות הכנתם, ולא תהיה להם הרשות לעסוק באיזה תפקיד־מסיח־דעת אחר.

ו. בתור פרס יתן בית המדרש למורים לכל אחד מהחניכים סכום מקביל לשכר הוראה שהיה יכול לקבל בת"ת כמורה מתחיל, כלומר 750 דולר לשנה. המשבר הכלכלי שבא לעולם ב־1929 נמשך עדיין. רמת התשלומים בכל חזיתות החיים ירדה מאד, שכר מורים עברים בעלי נסיון היה 20—25 $ לשבוע, ושל מורים מתחילים 15 $ לשבוע. לרוב לא שילמו עבור שבועות

החופש בקיץ. לעומת הדירדור בשכר עלה מאד כוח קנייתו של הדולר. שכר־לימוד במכללה היה 350 $ לשנה. הפרס של 750 $ לשנה יספיק לשכר הלימוד במכללה ולהוצאותיו הפרטיות של מקבל הפרס, המתכונן לפרופסיה נוספת. במובן חמרי לא יפסיד כלום במשך שתי שנות לימודו, ואם יתברר שאיננו מצליח כעובד חברתי יוכל בכל עת לשוב להוראה עברית. לעומת זה צפוי לו עתיד חמרי יותר טוב בעבודה חברתית.

התכנית מצאה חן בעיני דר. סלקמן.

הנסיון התחיל בראשית שנת הלימודים 9־1938. רפאל גולדמן וטשארלס זיבל נבחרו לתכלית זו. התקשרנו עם „בוסטון יוניברסיטי". בארנו את מטרתנו הסופית ונציע את תכניתנו. ההצעה נתקבלה מטעם האוניברסיטה מתוך הבנה ואהדה, ויבטיחו את מלוא השתתפותם בכל המובנים. לאה מ. הורוויץ נתמנתה כמפקחת על ביצוע הקורס בשלימותו.

עוד לפני זה הובא כל העניין לדיון באספת הוועד המפקח של בית המדרש למורים, הוועד קיבל את ההצעה ברצון רב. דר. סלקמן סיפק את הסכומים הדרושים לפרסים וליתר ההוצאות של הנסיון. „נסיון זה הלהיבני", אמר אלי, וימשיך לתמוך בו בחום לבב.

נמנענו מפרסום מוקדם של הנסיון. אמרנו: אם יצליח אז תעיד העיסה על נחתומה, ואם לא יצליח — לא נצטרך להצטדק ולהתנצל על האכזבה. מחובתנו לנסות דרכי־כיבוש בחיים היהודיים.

בשנת הלימודים הבאה (40־1939) נוספו עוד שנים: יוסף נייפריס ויעקב הורוויץ ממחזור 1939 של בית המדרש למורים, ובשנת 41־1940 נוסף שאול ריטשמן ממחזור 1940. הנסיון נמשך עם חמשת המסיימים האמורים.

II

תכנית העבודה וביצועה

הקורס לשנתיים ב„בוסטון יוניברסיטי" היה כולו ברמה של עבודת בגרות המזכה בתואר „מאסטר". ברמה דומה נעשתה באותן השנים עבודת התכנית הנוספת לשם מיזוגם של הגורם היהודי עם התכנית הכללית.

לפני התחלת העבודה התקיימו כמה פגישות בין פרופ. אינה ל. מורגן, מטעם האוניברסיטה, ובין לאה מ. הורוויץ, מטעם בית המדרש למורים, לשם עיבוד כל הפרטים שעל פיהם יסייעו לימודי האוניברסיטה לקידום הניסוי שלנו, בפרט בשטח העבודה המעשית במוסדות שונים, שתעמוד תחת השגחת

האוניברסיטה. בחירת המוסדות היהודיים לעבודתם המעשית של חברי הקבוצה שלנו נמסרה לידנו. מוסדות אלה יתחייבו לקיים קשר תמידי אתנו וגם ירשו ביקורים לראות את התקדמותו של כל חניך. במשך השנים 1939—1942, שבהן התקיים הניסוי, היו פגישות קבועות בין פרופ. מורגן, הדיקן של הפקולטה ועוד אחרים ובין לאה הורוויץ להבהיר בעיות שנתגלו אגב המשך הלימודים.

אציין רק את הצד היהודי של התכנית:

המטרה:

א) להכיר את הרכב הקהילה היהודית באמריקה, תולדותיה, הישגיה ומנהיגיה.

ב) להיווכח שעבודה חברתית יהודית מצליחה יותר על ידי שילוב הגורמים המשורשים העברים לתוך הגישה החברתית הכללית.

ג) לרכוש נסיון־עבודה במוסדות יהודיים שיש בהם אפשרות לקיים רוח יהודית כבריח המבריח את חלקי התכנית.

עיצובה של התכנית:

הרצאות —

1) פרופ. שלום בארון, מהאוניברסיטה קולומביה: תולדות התפתחותה של הקהילה היהודית.

2) הארי ל. לוריה, מנהל "Bureau of Jewish Social Research", ארגון קהילות יהודיות באמריקה.

3) דר. ב. מ. סלקמן, מנהל הסתדרות הצדקה בבוסטון: היקף תכניתה של הסתדרות הצדקה בבוסטון.

4) לואיס קראפט, מנהל "National Jewish Welfare Board": התפתחות ה„י.מ.ה.א." וה„מרכז השכונתי".

5) מרים אפרים, מנהלת „י.מ.ה.א." בפיטסבורג: עקרי התכנית של מרכז שכונתי.

6) דר. ב. ידידין, מ„ועד החינוך היהודי" בניו־יורק: מקומה של הקהילה היהודית בתכנית החינוך העברי.

7) א. ל. הורוויץ: החינוך היהודי כחלק אינטגרלי מתכנית של הסתדרות צדקה.

8) גרימן ברגר, מנהל „ברונקס האוז" בניו־יורק: היקף תכנית „ברונקס האוז" ומטרתה.

9) יעקב פישמן, מנהל מרכז שכונתי בהרריסבורג, פנסילווייניה: נסיון חדש בארגון מרכז שכונתי.

10) לואיס סובל, מה„פדריישון" היהודי בניו־יורק: בעיות התעסוקה בין היהודים.

נסיון מתוך עבודה:

א. כל אחד מחברי הקבוצה השתתף בכל יום א' בנהול קלובים של תלמידי ה„פרוזדור" וכיתות בית המדרש למורים (מחוץ לשעות הלימוד של כל תלמיד). כל קלוב היה בעל תכונה שונה. הנהלת הקלובים היתה בהדרכה מאת הנהלת הניסוי.

הנהלת קלובים במשך ימות השבוע ב„י.מ.ה.א." וב„העכט האוז", גם כן בהדרכה.

פגישות שבועיות עם לאה הורוויץ, מדריכת הניסוי, שבהן דנו על תוצאות העבודה אגב עשייתה; ההישגים ממיזוג הלימודים הכלליים והיהודיים; הבעיות שנתגלו אגב הלימודים והעבודה המעשית.

ב. עבודה מרוכזת במשך חצי שנה במוסדות, בהשגחת האוניברסיטה ובשיתוף השגחה מטעם הנהלת הניסוי.

בשטח זה הסכימה האוניברסיטה לשתי הצעות:

לפזר את חברי הקבוצה לחצי שנה (בשנתם השניה ללימודים) בערים אחדות, כדי שיקבלו נסיון מגוון בערים שונות.

להרשות לחברי הקבוצה בחצי שנה זה להשתתף בחלק מהלימודים של בתי הספר הסוציאליים הקיימים בערים האלו.

גולדמן עבד ב־„י.מ.ה.א." של ניו־הייבן, קונ., וגם למד באוניברסיטה Yale. זיבל — ב־„י.מ.ה.א." בפיטסבורג, פנסילווייניה, ולמד ב־ Pittsburgh „University School of Social Work"

נייפריס, ב„מרכז יהודי", סטטן איילנד, נ. י.

הורוויץ, ב„ברונקס האוז", ניו־יורק.

ריטשמן, ב־„י.מ.ה.א." ב„דזורזי סיטי", נ. דז.

שלושת האחרונים למדו ב־ „New-York School for Social Service".

התוצאות השביעו רצון האוניברסיטה ואת רצוננו אנו. עם זה יש להעיר שאנו היכרנו כל הזמן שמה שנעשה על ידנו היה בבחינת צעד ראשון. ברור, שעם המשך הניסוי, בפרט אם עוד בתי מדרש למורים יכניסוהו לתחום פעולתם, תהיה התקדמות בכל שטח ההכנה, וכניסתם של כמה וכמה מסיימי

בתי המדרש למורים לשדה העבודה החברתית תהיה לטובת הציבור היהודי באמריקה מכמה בחינות.

גולדמן וזיבל היו הראשונים לסיים את שתי שנות חינוכם ב־1941. נייפריס, הורוויץ וריטשמן סיימו את הקורס ב־1942. היה בדעתנו לפרסם את תוצאות נסיוננו בין בתי המדרש למורים האחרים ולעודדם לפעול בכיוון דומה לשלנו, אבל, „רבות מחשבות בלב איש"... ובשביעי בדצמבר 1941, התנפלה יפאן על ארצות הברית ב„פוירל האַרבּר", ואמריקה נכנסה למלחמת העולם השניה. זה אחר זה גויסו חניכינו. כל הצעירים מבני 18 ומעלה היו צפויים לגיוס, ועד שישוב השלום למדינה לא היתה אפשרות להמשיך את הנסיון שנה שנה עם חניכים חדשים.

III

אחרי שביתת הנשק ב־1945 שבו חמשת אלה בריאים ושלימים. כולם חזרו למסלולם, והתוצאות עכשו (1956) הן אלו: רפאל גולדמן נמצא במדינת ישראל ולו משרה חשובה במשרד ראש הממשלה. יוסף נייפריס נמצא גם כן במדינת ישראל זה שנים, והוא ממשיך בעבודה חברתית. הוא עומד להיספח כדיפתרן לדיפרטמנט לחינוך עובדים חברתיים שהאוניברסיטה העברית מתכוננת לפתוח. שאול ריטשמן עבד כמה שנים ב„יהודה הצעיר" וזה שנים שהוא מנהל „מרכז" חשוב במסטשוסטס. זיבל ממשיך בעבודה חברתית בקליפורניה, והוא נחשב בין טובי העובדים בשדה זה. יעקב הורוויץ קשור עם אוניברסיטה במערב אמריקה, בדיפרטמנט למדעי החברה.

נסיון זה עלה להסתדרות הצדקה בעשרת אלפים דולר. רק חמשה חניכים השתתפו בו. דרור אחד איננו מביא את האביב בכנפיו, וחמשה אלה לא גרמו למהפכה בשדה העבודה בקרב הנוער שלנו. אבל למפעל זה היתה חשיבות של ניסוי במעבדה. כל בתי המדרש למורים ביחד יכולים להוציא שנה שנה כ־25 חניכים לעבודה חברתית מאלה שאינם אומרים להיכנס להוראה עברית. בשנים אחדות יהוו חניכים אלה „אי" שילך ויגדל ויתחיל להשפיע על כל מהלך העבודה במוסדות החברתיים. לא במלחמה ולא בהטפת מוסר נוכל להכניס שינויים יסודיים בשטח זה, אלא ברוח, באנשים מזויינים בידיעת מקורות תרבותנו, המחונכים כפרופסיונליים בעבודה חברתית. הם יוכלו להטות את הזרם, ובמקום אדישות, ובמקרים רבים גם התנגדות,

הקיימות במוסדות ציבוריים וחברתיים, יכניסו הם מאוצר תרבותנו העשיר ומהנשמה היהודית, המרחפת בשמי חיינו.

IV

שמונה עשרה שנה עברו מאז התחלנו בנסיון זה ב־1938. עדיין נמשך בבתי המדרש למורים שלנו הנוהג שאלה שאינם נכנסים להוראה עברית, ורוב המסיימים שייך לסוג זה, יד בית המדרש מסולקת מהם. יש שנכנסים על דעת עצמם לבתי מדרש לרבנים, ויש בודדים שנכנסים, גם כן על דעת עצמם, לעבודה חברתית. מזה שנים מכירה החברה המודרנית בעובדה שידיעות בלבד אינן מספיקות כדי להכשיר אדם להוראה. הוא זקוק ללמוד דרכי הוראה לפני שהוא נכנס להוראה. הוא הדבר גם לגבי העבודה החברתית בכל תחומיה. יש רבנים הנכנסים לעבודה חברתית, ויש גם מסיימי בתי מדרש למורים הנכנסים לשדה זה. רוב רובם של העובדים החברתיים באים מן המוסדות הכלליים. במוסדות אלה מדגישים את החשיבות בטשטוש ההבדלים בין המיעוטים שבאמריקה, ואילו אצלנו היהודים קיום ההבדלים היהודיים הוא בבחינת „פסיק רישיה ולא ימות?" — (כרות ראשו ולא ימות? שבת עה.). במקרים רבים, הרקע הידיעתי היהודי, אפילו במקום שישנו, כמעט שאיננו ניכר בעבודת האדם הפרופסיונלי. הוא נגרר אחרי התורה שהטיפו לו בבית הספר להכשרת עובדים חברתיים כלליים. לעומת זאת, טירון שתורתו בידו: כיצד להכניס זרם־דם של הכרה יהודית, מצליח בסופו של דבר. לא תמיד דרכו סוגה בשושנים, אבל „יגעתי ומצאתי — תאמין".

בהתחשב עם האמור, עדיין יש חשיבות לניסוי שלנו. שדה רחב פתוח לפנינו האומר: עלה רש!

כיתות לתלמוד

„הכל תלוי במזל —
אפילו ספר תורה שבהיכל"
זוהר, נשא קלד.

I

לא פחות מספר תורה תלוי גם לימוד התורה במזל. אין לך מקצוע בתכנית הלימודים העבריים שיש בו כדי להשניאו על התלמיד כלימוד התלמוד — אם המורה הוא חסר כשרון הוראה. לעומת זה כמעט שאין מקצוע

בתכנית הלימודים העבריים שיהיה בכוחו לכבוש את אהבתו ונשמתו של הלומד כלימוד התלמוד — אם המורה הוא בעל כשרון אמיתי בהוראה. גם לפני שני דורות, כאשר התלמוד היה עיקר לימוד־החובה במזרח אירופה, היה המורה ה„מסביר" ידוע לתהילה.

בתכנית הלימודים של בתי הספר המודרניים העברים, התיכונים והגבוהים, היו שני עיכובים ללימוד התלמוד. האחד, מיעוט מספר מורים מוכשרים באמת כ„בעלי הסברה" במקצוע זה. השני, המסורת של דורות, שבעיקרה היא נובעת מתנאי חיים של ימים שעברו, ושבדרך אגב נסמכו על המאמר הידוע: „כל המלמד בתו תורה (כאילו) לומדה תיפלות" (סוטה כ.), שעל פיה נמנעו בהחלט מללמד את הבנות תלמוד. גם בבתי החינוך העברים המודרניים הגבוהים, שבהם ניתן לתלמוד מקום חשוב כמקצוע לימוד, גם בהם היפלו את התלמידות, וילמדו אותן רק משנה ואגדה, אבל לא גמרא.

הרבה התריעו על נוהג זה, שבמשך השנים קיבל צורה של איסור חמור. המוחים טענו שכוונת המאמר הנזכר, „כאילו לומדה תיפלות", היא כאילו מלמדה דבר חסר טעם ויסוד בחייה, הואיל שבימים ההם לא היתה לאשה שום אפשרות להשתמש בידיעת התלמוד הן כמורה, כרב או כדיין. המחאות היו ללא הועיל. הישיבות של ה„מזרחי", של „אגודת ישראל", של החסידים, ובשנים האחרונות גם הישיבות שבמדינת ישראל, כולן מפלות את הבנות לרעה בכל הנוגע ללימוד התלמוד. גם בישיבות המודרניות באמריקה, וגם בבתי המדרש למורים ולמורות של האדוקים, כגון „ישיבת רבי יצחק אלחנן" בניו־יורק, נמנעים מללמד את הבנות תלמוד, ברמה ששמה הולמה.

הפלית הבנות בבתי אולפנא גבוהים היתה כללית גם אצל אומות העולם. במכללת הארווארד, למשל, הותרה הכניסה לבנות בבתי הספר למשפטים, לרפואה, לאדריכלות, לחימיה, לפיזיקה ולביאולוגיה רק במאה הנוכחית.

II

היו שאמרו שמוחה של האשה איננו מסוגל לקלוט את השקלא וטריא התלמודית, בפרט בשטח הפלפול והעמקות. הנסיון בכל שדות המדע הוכיח שמוח האשה איננו נופל ממוחו של הגבר. עכשו אתה מוצא נשים שהן בנות־בית במתימטיקה, והן בקיאות ב„תורת היחסות" של איינשטיין, למשל,

כמדענים הגברים. גם ביתר המדעים הן הולכות ותופשות מקום חשוב במכללות, וכן בכל שאר שדות הפעולה המדעית, ומדוע לא יוכל מוח האשה לעכל את מהלך המחשבה התלמודית?

מראשית היווסד בית המדרש למורים בבוסטון ניתן בו מקום־כבוד ללימוד התלמוד. למזלו של המוסד נמצאו לו תלמודיים מובהקים שהיו גם מורים בחסד עליון: המנוחים שלמה צוקרוב, 1921—1932, ויעקב ניומן, 1922—1941. הם התמסרו להוראת מקצוע זה בכל חום נפשם, ויצליחו להקנות לו עמדה מכובדה בין התלמידים. החלטנו לתת לתלמידות להשתתף בקורסים לתלמוד בלי שום הפליה. כפי שסיפרתי במקום אחר (כרך ב', עמ. 195), יצאו מוניטין לבית המדרש עוד בראשית ימיו, שהוא מוסד אפיקורסי. ההיתר ללמד תלמוד לבחורות נחשב כחלק מהאפיקורסות. אבל ראה זה פלא: גם המוסד וגם רבנים אחדים, והורים שהבינו את „הנקודות השחורות", עמדו על העובדה שהבנות מחבבות את לימוד התלמוד עוד יותר מהבנים, ושיש כיתות שבהן מצטיינות הבנות במקצוע זה ביחוד. ומעשה בתלמידה אחת מקיימ־ברידז', שחלתה זמן ידוע והפסידה כמה ימי לימוד בתלמוד. הגיעה שעת הבחינות והיא חששה פן תיכשל. מה עשתה? טילפנה לפרופסור הארדי א. וואלפסון שבמכללת הארווארד ותבקשהו לעזור לה להתכונן לבחינה בתלמוד! הוא נענה לבקשתה. הוא חשב שכל ענין לימוד התלמוד של הבנות הוא בדיה ואחיזת עינים, אבל כאשר ניגש לעבודה ראה והנה הבחורה הבינה עד תכלית את כל אשר למדה במשך העונה, ואין היא חסרה אלא כמה שעורים בלבד. הוא מילא את כל אשר חסר לה, והיא עמדה בבחינות בהצטיינות. עד היום ממשיכות התלמידות בבית המדרש למורים בלימוד התלמוד בלי שום הבדלים או ויתורים.

III

יש לציין עוד שני גורמים: הזנחת לימוד התלמוד ברוב בתי הספר המודרניים השאיר בלב התלמידים חלל ריק: חסרה להם אותה ההבנה היסודית בתכונת היהדות שרק לימוד התלמוד יכול למלא אותה. מספרות ההשכלה ומהספרות המודרנית, שרובה ככולה איננה רוחשת חיבה יתירה לתלמוד, אין למלא חלל זה. ומורה עברי, בפרט בארצות הגולה, שלא למד תלמוד, כמעט שאי אפשר לו להקנות לתלמידיו את רוח היהדות ביסודותיה. הרבה מהשטחיות שאנו מוצאים בחינוך העברי באמריקה יש לזקוף על „רבי

לא שנאה ר' חייא מניין לו?". אפילו לימוד משנה ואגדה בלבד, הניתנות לבנות בשעה שהבנים לומדים גם גמרא, גם לימוד־פשרה זה איננו מספיק.

ויש עוד צד אחד שרק מעט דובר עליו, והוא: שכל החלק ההלכתי של היהדות, וכל מה שהתפתח במשך הדורות עד ימינו, הם יצירת עולם הגברים. אבל קיום היהדות בימינו אי אפשר בלי אהדה מיוסדת על הבנה גם מצד הנשים. בימינו אלה אי אפשר לקיים בית יהודי ששמו הולמו בלי הסכמת הבעל והאשה גם יחד. נסיון של שנים הוכיח שזוהי אונאה עצמית להאמין שרק הדלקת נרות שבת, לביבות בחנוכה וכופתות בחג הפסח מספיקות לקיים בבית אותה הרוח היהודית שיש בה משום השפעה יסודית על הילדים. הדרך לקיום חיים יהודיים אינה סוגה תמיד בשושנים, ורק הבנה מקיפה וחיבה עמוקה מכשירות את האדם להיאבק יום יום עם הנטייה לאדישות ולהזנחה. מטעם זה הכרחי שבאוכלוסייתנו באמריקה יהיה לפחות חלק חשוב, של גברים ושל נשים, שהבנתו מיוסדה על קרבה למקורות היהדות וספרותה.

כל ימי חיבבתי את התלמוד, ומראשית היווסד בית המדרש למורים תמכתי בכל אפשרות להשריש בו את לימודו. במשך השנים היו לי הזדמנויות לבקר את בתי המדרש למורים שבאמריקה. נתחוור לי שחשוב ביותר ליצור גרעין של מורים ומורות עברים שהתרכזו בלימוד התלמוד. ופה יש להעיר שאין „קפיצת הדרך" בהקניית ידיעת התלמוד. תלמיד צריך ללמוד מקצוע זה במשך שנים עד שהוא בא על שכרו. כל זה שימש מניע למימוש רעיון שהגיתי במשך שנים, כפי שאספר בפרק הבא.

IV

הרעיון היה שהחל משנה א' של ה„פרוזדור" של בית המדרש למורים תהיה בו קבוצה של תלמידים נבחרים שתלמוד יהיה מקצועם הראשי במשך שמונה שנים רצופות: ארבע ב„פרוזדור" וארבע בבית המדרש למורים. היינו נוהגים לתת בממוצע 2 שעות לשבוע לתלמוד במשך שמונה שנים. זה היה 17% מכל שעות הלימוד שבתכנית. לפי הסדר החדש ניתן לקבוצות הנבחרות 5 שעות לשבוע בתלמוד. לכל קבוצה שעת־לימוד נוספת בשבוע (11 במקום 10 בפרוזדור א', ב', ג'; 12 במקום 11 בפרוזדור ד'; 14 במקום 13 בכל כיתות בית המדרש). חמש שעות תלמוד לשבוע תהיינה 40% מכל שעות הלימוד למשך שמונת השנים.

המטרה הסופית: ליצור במוסד במשך שמונה שנים שמונה כיתות, זו למעלה מזו, עד הגיעו לסיום בית המדרש. כל כיתה תשתתף בכל יתר לימודיה, פרט לתלמוד, עם חברי הכיתה הכללית. ככה ייווצר דיפרטמנט מיוחד שבו יתרכזו בלימוד התלמוד.

נועצתי עם פרופ. ה. א. וואלפסון על דבר תכלית התכנית. הוא אמר: „אלה שיתמחו בתלמוד יוכלו להספיק חלקים ידועים בתכנית הרגילה על ידי קריאה עצמית, בשעה שהתלמידים האחרים ילמדו אותם רק על ידי קורסים מיוחדים". זה נכון בעיקר לגבי ספרות והסטוריה. פרט זה איפשר להשמיט בכל שנה שתי שעות לימוד באחד המקצועות האחרים, בכדי לקיים חמש שעות לתלמוד.

התכנית התחילה בראשית תש"ג. דר. נחום גלאַצר, שנתמנה כמורה לתלמוד אחרי פטירתו של מר ניומן, תמך בתכנית זו בהתלהבות. הוא היה המורה למחלקה הראשונה. התחלנו עם 15 תלמידים, שנבחרו מבין יותר מארבעים שנרשמו בפרוזדור א'. הבחירה נעשתה על ידי שיחה מוקדמת עם מנהלי התתי"ם, שמתוכם באו חברי פרוזדור א', על עברו של כל תלמיד, אפיו, כשרונותיו, הצלחתו ויחסו ללימודים. אחרי זה באה שיחה פרטית עם התלמיד או התלמידה. בארתי מה שקשור עם לימוד התלמוד, ושמראשיתו הוא מטיל עול־לימודים נוסף על הרגיל. כור־בוחן לרצונו של כל מועמד שימשה שעת־הלימודים הנוספת בכל שבוע. לבסוף באה שיחה עם הורי התלמיד, ורק אז נספח התלמיד לקבוצה לנסיון הדדי. מלכתחילה היה מובן שבכל עת תהיה הרשות לתלמיד לשוב ללימודי כיתתו הרגילה, וכמו כן יוכל המוסד להוציא את אלה שלא יתאימו לכיתה.

ראוי לציין שהתלמידים בבתי הספר העברים עברו סינון מדוקדק. בין הגורמים לעזיבת בית הספר העברי תופס מקום חשוב חוסר כשרון התלמיד לשאת בעול שני בתי ספר באותו היום. והיות שאחוז ידוע מוצא קושי אפילו במשאו של בית ספר אחד (הכללי, שביקורו חובה), יוצא שההתקדמות בבית הספר העברי נעשית בעיקר על ידי תלמידים בעלי מנת־תבונה בינונית ומעלה.

מבין מסיימי התתי"ם נכנסו לפרוזדור רק בעלי כשרון שרצו להמשיך את חינוכם העברי. מתוך אלה נבחרו לכיתות התלמוד רק הכשרוניים ביותר. גם בין אלה יימשך פרוצס הסינון שנה שנה. למרות השאיפה להגדיל את

מספרם של יודעי תלמוד היתה ההדגשה על האיכות. מכאן הזהירות והחומרות ברישום מועמדים לכיתת התלמוד בפרוזדור א׳.

ההצלחה בשנה א׳ היתה חלקית. אחדים עברו במשך השנה לכיתות הרגילות. בשנה הבאה (תש״ד) נפתחה כיתת תלמוד שניה, והראשונה המשיכה ככיתת־תלמוד ב׳, בפרוזדור ב׳. בשנה השלישית (תש״ה) נוסף מורה לתלמוד, רבי מרדכי גולדמן, ועוד כיתת תלמוד נכנסה לפרוזדור א׳. הכיתה הראשונה קטנה עוד יותר ונחליט לבטלה ולהעביר את תלמידיה לכיתות הרגילות. הכיתה שהתחילה בתש״ד המשיכה שנה שנה בלי הפסק. בתש״ו וגם בראשית תש״ז נוסדו כיתות תלמוד חדשות, באופן שבתש״ז התקיימה „כיתת תלמוד״ בכל אחת מארבע כיתות הפרוזדור.

בראשית תש״ח נבחרה הנהלה חדשה לבית המדרש. התכנית שאמרה ליצור דיפרטמנט מיוחד לתלמוד, שבו תהיה כיתה מיוחדה לתלמוד בכל אחת משמונה השנים שבפרוזדור ובבית המדרש, בוטלה. עם זה היתה הצלחת הכיתה שהתחילה בראשית תש״ד כל כך גדולה שאפילו בסוף תש״ט, שש שנים אחרי שנוסדה, המשיכה על פי התכנית של חמש שעות תלמוד לשבוע. כמה מתלמידיה הוכרחו לעזוב מפאת הדרישות הנוספות של המכללות הכלליות. רק שלושה תלמידים, ביניהם תלמידה, נשארו, אבל הנהלת בית המדרש מצאה שהם זכאים למורה מיוחד לכל חמש השעות בתלמוד, למרות מספרם הקטן. ביקרתי בכיתה זו אגב עריכת מיסקר על כל בתי המדרש למורים בארצות הברית בתש״ט, ואעמוד על התקדמותה המזהירה. היא עמדה בפרק „הזהב״, מסכת בבא מציעא. התלמידים קראו ברהיטות ובהבנה שלימה. הם גם למדו חלק מהתוספות. הם הגיעו כבר למצב שבו יכלו להכין בעצמם שעור בגמרא שאיננו קשה ביותר, כלומר, הם הגיעו לדרגה קרובה שבה היו תלמידים ברוסיה יוצאים ללמוד „פאַר־זיך״ — על אחריותם, בלי עזרת מורה.

V

„האשה הלמדנית״

באירגון כיתות התלמוד היתה עוד שאיפה: ליצור טיפוס של אשה למדנית.

מלבד איזו נשים שנזכרו בתלמוד, כגון „ברוריה״ ו„אמתא דבי רבי״, ועוד נשים מעטות במאות השנים האחרונות, לא היו לנו כמעט בכל ההסטוריה שלנו נשים שידעו תלמוד היטב, בעיקר מצדו ההלכתי. עוד בראשית היווסד

בית המדרש למורים נתחוור שהתלמידות אינן נופלות מהתלמידים בכוח קליטתן את לימודי התלמוד, ויש שהצטיינו ביותר. אבל הוכח שלימוד של שתי שעות בשבוע איננו מספיק בשום פנים להעמיד טיפוס של בן־בית בתלמוד. התוכל תכנית של חמש שעות לשבוע במשך שמונה שנים ליצור טיפוס שכזה? אין ספק שתלמידות אחדות תצטיינה ביותר, ומדוע לא נוכל לתת להן פרסים מיוחדים, גדולים למדי, בכדי לאפשר להן להתמכר שנים נוספות לשדה זה, כשם שרגילים לעשות בלימודי בגרות? צריך לשאוף לכך שהן תגענה לדרגה של „למדנות". זה יעשה רושם־מעורר להרחבת שדה פעולה זה. וכשם שהאשה הולכת וכובשת לה מקום בענפים שונים בחיים, עד כמעט שאין לך מקצוע שייאמר עליו שהוא למעלה מיכולתה של האשה, כן יהיה גם בשדה התלמוד.

יש לציין שבדברי על לימוד התלמוד כיוונתי ללימוד ההלכה. אמנם גם משנה ואגדה הן מגופי התלמוד, אבל אם מגבילים את לימוד התלמוד רק לליקוטים מהמשנה ומהאגדה, כשם שעושים באותם מקומות שבהם מלמדים את הבנות תלמוד, אין זה מספיק. דוקא השקלא וטריא שבהלכה, הקושיות ופרוקיהן, הניתוח וההעמקה, ה„מידות שהתורה נדרשת בהן", הן הן המכניסות את הלומד לטרקלין של „ים התלמוד".

ועוד דבר. בשאיפה להעמיד למדניות בישראל היה יותר משיגרה דימוקרטית: מה הגברים לומדים תלמוד — אף הגברות לומדות תלמוד. מסופקני אם זה היה שווה בטירחה הגדולה וב„פריצת גדר לעשות לנו דרך" חדשה בחיינו. חשבתי שצעד זה נחוץ כסם־חיים לקיומנו שאחריתו מי ישורנו, כמבואר להלן.

זה למעלה ממאה שנה שרבים מטובי בנינו מבקשים תחליף ליהדות. אין צורך לחזור ולמנות את כל הצעדים שנעשו בעניין זה. די לציין שגם בימינו אנו תוהים ותועים ומבקשים ועדיין לא מצאנו את הדרך. רבים אומרים: ומדוע לא נבקש את הדרך באמצעות תורת ישראל ומקורות היהדות? מלחמת הדעות עדיין נטושה. במלחמה זו אנו מוצאים את הנשים והנה כמעט כולן לצד מהפיכה שלימה. הטעם פשוט: הנשים אינן יודעות את מקורות היהדות. אפילו ידיעת התנ"ך, בלי ידיעת התלמוד, בעיקר צד ההלכה שבו, אינה מספקת. דברי תורה, בפרט דברי הנביאים, הם סתמיים מדי, וכל אחד יכול להכניס בהם ממה שלבו חפץ. הלא גם היהדות הריפורמית חומכת את יתדותיה על דברי הנביאים!

החברה המתוקנה מכניסה את האשה יותר ויותר לשטחי החיים והמחשבה. רק לפני שלושים וכמה שנים נתנה אמריקה את זכות הבחירה לנשים. בדורנו אנו הלכו המכללות ופתחו שעריהן לאשה שנפשה חשקה בלימודים. בעולם המעשה הולכות הנשים ותופסות מקומות של הנהלה ואחריות עליונה.

העובדה ש־50% מהבוחרים הן נשים משכה את תשומת הלב לפרוב־לימות השייכות לנשים, כגון: זכות הנשים להחזיק רכוש על שמן, לנהל עסקים על אחריותן, חוקי הגנה לאם ולאלמנה, „שכר שווה בעד עבודה שווה", סיסמה שהתפשטה בשדות המסחר והתעשייה. אפילו העובדה שחדרי־הבחירות נעתקו ממסדרוני בתי המרזח, כפי שהיה נהוג, לאולמי בתי הספר הכלליים, השרתה אווירה יותר טהורה בכל הפרוצדורה של הבחירות. ומי יודע כמה חוקים לא טובים והתפתחויות מזיקות נמנעו רק מתוך הידיעה של הפוליטיקנים ו„תרוודי־הציבור" שהם יעוררו את התנגדותה של האשה הבוחרת?

במחצית המאה הזו נכנסה האשה לחיים הציבוריים היהודיים במלוא כוחה והשפעתה. מי ימנה את אגודות הנשים השונות שעל יד בתי הכנסיות, בתי הספר, מוסדות צדקה ומוסדות חברתיים? די להזכיר את „הדסה" על שלוש מאות אלף חברותיה בתנועה הציונית. בכל ההיקף העצום הזה בולטת העובדה שאפילו במוסדות אלה אין האשה ניכרת הן בתנועה הציונית והן בתחום הדתי באופן מכריע בשטח המחשבה והרעיון. לא חוסר יכולת־הבנה ומחשבה כאן, אלא חוסר ידיעה מספיקה והכרה של מקורות היהדות, וחוסר ה„כלים" המאפשרים הכרעה על בסיסה של ידיעה.

בין הגורמים החיוביים והשליליים בחיינו כיהודים עומדת יום יום „מלחמת בחירות": מה לקרב ומה לרחק. כל יהודי נמנה בין הבוחרים, ועצם חייו והנהגתו מהווים הפיתקה־בקלפי שעל פיה אנו הולכים ומתחזקים או הולכים ונחלשים כאומה הרוצה בהמשך קיומה. מנוי וגמור עם מנהיגי העולם התרבותי לתבוע מכל בוחר דרגה מינימלית של השכלה וידיעה ביסודות הממשל של עמו וארצו. אחרת תהיה זו לא בחירה אלא ניחוש עיוור, שיכול לגרום לחורבן העם והמדינה. ומזה הטעם נעשה הצווי „ושננתם לבניך" אחד מיסודות קיומנו. ואחרי חורבן הבית השני, אחרי שהתפוררה האומה ונתפזרה בגלויות שונות, הכירו חכמינו, והעם תמך בהם, שחינוך כללי ומקיף הוא צו־ללא־תנאי להמשך קיומנו. „בכל מקום שגלו שכינה

עמהן" (מגילה כט.), אחרת היינו נבלעים ונעלמים בגויים עוד לפני מאות בשנים.

ציווי זה היה מיוחד לגברים ולילדים, הגבר היה המצווה בבית, והאשה עם הילדים היו מוכרחים למלא את פקודותיו. כזה היה משטר החברה עד הימים האחרונים. עם השינויים היסודיים בחיי החברה בכלל, נעשתה האשה שותף שווה בזכויות שעל פיהן האזרחים מקרבים או מרחקים עניני העם והמדינה.

בחיינו כיהודים קרה דבר דומה. האשה נעשתה כוח חפשי להחליט מה לקרב ומה לרחק. מזה הטעם הולכים ומדגישים את חשיבות החינוך היהודי וערכו של בית הכנסת כמרכז בחיי האומה. אבל דוקא כאן אנו מוצאים הזנחה מסוכנה: מונעים מהאשה את אותה האפשרות שעל פיה היא יכולה לבוא לידי הכרה מה חשוב, מה תפל ומה מזיק. תגובותיה והשקפותיה לקוחות מכלי שני ושלישי, מנאומים שטחיים, מן "פוק חזי מאי עמא דבר" — צא וראה היאך העם נוהג — (ברכות מה.), או מנוהג שתכופות הוא מיוסד על קורי עכביש. כל אלה מהווים סכנה עצומה לעצם קיומנו. זוהי הנקמה על הימנעותנו ממתן השכלה יהודית עליונה לאשה, וכפי שציינתי למעלה: אין השכלה יהודית עליונה בלי הכרה וידיעה בספרות התלמוד. לא כל אשה יכולה להגיע לרמה זו, אבל גרעין של נשים חייב לרכוש לו השכלה כזו.

טיפלתי בנסיון זה חמש שנים בלבד (1943—1947), אבל אפילו התוצאות החלקיות הוכיחו מה רב הטוב הצפון בו. כמה מהתלמידים שבכיתות התלמוד בילו את הקיץ במחנה "יבנה" (ראה הפרק הבא). בין הלימודים בקיץ תפש מקצוע התלמוד מקום נכבד. בעלי מזל היינו ומורים מצויינים נמצאו לנו ללימודי הקיץ. בין לומדי התלמוד היתה בחורה אחת שעמדה לסיים את בית המדרש למורים וגם את מכללת "ראַדקליף" שעל יד מכללת "האַרווארד". היא היתה בעלת כשרונות יוצאים מן הכלל. היא התרכזה בלימודי מאתימטיקה והגיעה כבר לשלבים גבוהים. היא חיבבה מאד את התלמוד, והמורים העידו שאפילו בישיבות יש רק מעטים כמותה בהבנה חודרת ומעמיקה בסוגיות הקשות.

בהזדמנות אחת בקיץ הסחתי לפניה את תכניתי בדבר יסוד כיתות התלמוד, והצורך הגדול להעמיד "למדניות" בישראל. כדי להיות למדנית דרוש בראש וראשונה לרכוש ידיעה מספקת בכמה מסכתות שלימות. לבחורי־ישיבה בעולם הישן דרש תפקיד זה כחצי תריסר שנים, אחרי שיצאו ללמוד

על דעת עצמם: „פאר־זיך". אבל להם לא היתה שום השכלה כללית. בימינו, תלמידה שכמותה, המצטיינת כל כך במכללה כ„ראדקליף", יכולה לרכוש לה ידיעה דומה בחצי הזמן, בתנאי שתקדיש ללימוד זה זמן ומאמץ יום יום כפי שהיא מקדישה ללימודי בגרות קבועים. אחרי רכישת ידיעה כמותית מספקת בתלמוד כבר יכולה התלמידה, בהדרכת איש מסוגו של פרופ. שאול ליברמן באמריקה, או אחד מהתלמודיים שבאוניברסיטה העברית, להתחיל בהתמחות בתחום תלמודי ידוע, שעיקרו עבודת חקירה. העבודה היא להרבה שנים, אשר תיעשה לעבודת חיים.

אני מצדי מעוניין לעזור לאחת או לשתים במשך שנים בכדי לאפשר התמכרות שלימה למקצוע זה. העזרה תהיה בצורה של פרסים בני 2,000—3,000 דולר ויותר לשנה ולמשך כמה שנים, עד שהיא תגיע לרמה של יכולת לתפוס משרה חלקית בבית אולפנא גבוה, ועם זה להמשיך את עבודת ההתפתחות והחקירה שלה.

שאלתיה אם היא מעוניינת בקאריירה חלוצית כזו. היא אמרה שהיא נכונה לזה, ושהיא תתמכר אז בהחלט לשדה התלמודי. בחורה זו, בעלת כשרונות גאוניים, שכבר למדה אצלנו מספר שנים בכיתות התלמוד, יכלה להיות החלוצה הראשונה בסלילת דרך לאשה בשדה ההלכה העברית. היא היתה גם כן מטיפוס „המתמיד", וכל מה שקיבלה עליה נחשב לה כחלק מלחם יומה.

אבל כל זה נשאר רק חלום. בקיץ תש"ז התפטרתי ממשרתי כמנהל בית המדרש למורים. בחורה זו המשיכה להתמחות בשדה המדע, ועכשיו היא פרופסור במכללה חשובה בארצות הברית.

בהיותי במדינת ישראל בתשי"ב סיפרתי על נסיוננו בהוראת התלמוד לתלמידות, ועל האפשרות ליצור טיפוס של „למדניות", לעומדים בראש רשת בתי הספר של „מזרחי" ושל „אגודת ישראל". שומעי לא קיבלו את דברי ברצון. הנוהג שקיבל צורת קבע הוא שבחורות מוגבלות ללימודי המשנה והאגדה. פה ושם נותנים להן כעין טעימה מסוגיית תלמוד. אבל אין שום רצון לעשות את התלמוד לאחד ממקצועות הלימוד היסודיים בין תלמידות. אינני יודע אם משום שעדיין חוששים לאיסור של „כל המלמד את בתו תורה כאילו לומדה תיפלות", או שהם חוששים לעקיצתם של החרדים הקיצוניים ושל „נטורי קרתא". עכשו (תשט"ז), אחרי ביטולם של בתי הספר המפלגתיים, והעברתם לרשות הממשלה, וודאי שהרחבת לימוד התלמוד בין

נערות רחוקה מהמציאות. וגם באמריקה, על אף ריבוי הישיבות ומספר הספסלים הרב לתלמידות, עדיין קיים הנוהג שבחורות אינן לומדות תלמוד.

עם כל זה קיים ועומד הצורך ליצור „תלמודיות" ו„למדניות" בישראל. מן ההכרח שהאשה תתרום את חלקה בהתאמת בסיסה של ההלכה לחיים מודרניים בכדי לחזק ולחשל את אשיות היהדות.

אני מאמין שיום יבוא וצורך זה יתמלא!

מחנה „יבנה"

ו

פרובלימה אחת ליוותני כצל: מה לעשות בכדי להרחיב ולהעמיק את ידיעותיהם של תלמידי בית המדרש למורים, ולתת לשפה העברית מהלכים גם מחוץ לכתלי הלימוד במוסדנו? ועוד בעיה: איך להכניס אהדה והמיומות דתית בלב התלמידים? לא כולם נזקקו לזה. היו שהביאו אתם הכרה דתית יסודית מביתם ומאורח חייהם. אבל אצל אחוז גדול היה הצד הדתי רופף. היו גם לא מעטים שחיים דתיים היו רחוקים הרבה תחומי־שבת מחוג ביתם ומשפחתם. והלא מבין אלה ייצאו מורים שישמשו בבתי ספר דתיים, ואיך יוכלו להקנות מה שאין להם? „ניכרים דברי אמת" (סוטה ט:), ותלמידים חשים בלבם את מידת האמת שבדברי מורם בשעה שהוא מטפל בענייני אמונה. הרוח בבית המדרש היתה רחוקה מהיות אנטי־דתית, אבל הרבה תלוי ברגש הדתי של כל מורה ומורה. בקרב מורינו נמצאו גם דתיים בהחלט. אולם היו גם אחרים. מורה אחד למשל, אמר לי, כאשר שאלתיו על רצונו להורות „קיצור שולחן ערוך" באחת הכיתות: „כן, אבל דע לך שאלמד את ה„שולחן ערוך" רק כיצירה ספרותית". לא מסרתי לו את המקצוע הזה, אבל „נכריותו" למקצוע הזה נשארה במוסד. פשוט הוא „לא טיפל" בצד הדתי במקצועות הוראתו.

לשאלה: מדוע לא דקדקנו מלכתחילה להעמיד רק מורים דתיים, יש להשיב שבשנותיו הראשונות של בית המדרש היתה בחירה כל כך מצומצמת של כוחות־הוראה מתאימים למוסד גבוה שלא תמיד היתה הברירה בידנו. אנחנו לא וויתרנו על דרישה אחת: שכל מורה יהיה שמו הולמו. פעמים רבות נוכחתי כיצד מנע חוסר כשרון־הוראה את ניצולן של אפשרויות גדולות. ומזה הטעם נאלצנו להשלים עם מורים שלא הבליטו בהוראתם את הצד הדתי.

כלל גדול היה במוסד: אין בו מקום לאנטי־דתיות מצד מי שיהיה.

אבל יש הבדל גדול בין אדם שהוא „נייטרלי" לגבי הדת ובין אדם שכולו אש להבה לדת ולאמונה. אחרי שהעמדנו מורה, והוא נשאר במוסד מספר שנים, לא יכולנו להחליפו מפני ש„מצאנו אחר נאה הימנו". „ותק" היה חלק מהתורה־שבעל־פה בהנהלת המוסד.

במשך השנים עשינו כמה נסיונות כדי למצוא לפחות פתרונות חלקיים להרחבת הידיעות ולהפצת הדיבור העברי גם מחוץ לחדרי הלימוד: עבודות־בית, פרסים למצטיינים, דברי תביעה ועידוד לתלמידים, בציבור ובשיחות פרטיות. מה שהוברר יותר ויותר היה שברובם הגדול משתדלים התלמידים עד קצה גבול יכולתם. הנסיעות למכללה, לבית המדרש, וחזרה הביתה, דרישות המכללה, ובמקרים רבים: עבודה חלקית בכדי להרוויח מעט כסף, כל אלה הצטרפו לתכנית שאכלה את כל שעותיו של התלמיד. תיקונים פעוטים פה ושם היו בגדר האפשרות, אבל תיקונים יסודיים היו נמנעי האפשרות בהחלט.

בקשר עם הגישה הדתית סיפרתי כבר בפרק „בית הלל" (עמ. 84) על בית כנסת לתלמידי בית המדרש, שנוסד ביוזמתם של התלמידים, ובכל שנות קיומו התנהל על ידם. זה היה מפעל־ברכה בהרבה מובנים, כמתואר שם. החגיגות וההצגות הדרמטיות שנערכו מדי פעם עזרו גם הן להוסיף כמה נימים לרקמת המוסד בשטח הדיבור העברי. אבל עוד נשאר חלל רב שלא ידענו כיצד למלא.

II

מאז נישאתי ב־1923, קיננה שאיפה בלב רעיתי לנהל מחנה קיץ עברי. היא קנתה לה נסיון יסודי בהנהלת מחנה. נסיונה היה מפעל חלוצי שהסתעף וגדל במשך השנים, וכדאי שיירשם לזכרון.

ב־1917 העמדה בראש פעולות־חוץ של המוסד „סנטראל דזואיש אינסטיטוט" שברחוב 85 בניו־יורק. בכל שנה היתה „אגודת הנשים" שעל יד המוסד שולחת על חשבונה קבוצות ילדים לשבועות אחדים למחנה קיץ של „י.מ.ה.א.". זה היה רק לנערים. בימים ההם לא ידעו תלמודי התורה חופש קיץ מהו, והלימודים נמשכו גם בשבועות שבהם שלט חום־כבשן בדירות הצפופות של העיר הענקית. ב„סנטראל דזואיש אינסטיטוט" התקיים בית ספר עברי בן 500 תלמיד בערך. רעיון נצנץ בלב לאה מ. קאנוביץ: מדוע לא נוכל להעביר את כל בית הספר, על מוריו ותלמידיו, למחנה קיץ, שבו

יוכלו לזווג את הלימודים העברים עם פעולות מחנה? הלא גם הגוף וגם הנשמה של כל ילד ירוויחו מזה. לחלק מן הילדים דאגה, כאמור, אגודת הנשים. לילדות לא דאג איש. בקיץ 1919 עזב מנהל בית הספר את העיר לעונת הקיץ, וההשגחה על בית הספר נמסרה לעלמה קאנוביץ, כתוספת ליתר פעולותיה. ניתנה לה איפוא ההזדמנות לעשות מעשה לנסיון, בהסכמתו של מנהל המוסד מר א. פ. סקולמן.

במקרה נזדמן בית כפרי יהודי בהרי קטסקיל שהסכים לאכסן ילדים עם מדריכיהם עבור עשרה דולר לשבוע לגולגולת. מרת קאנוביץ מצאה שתי בחורות: סטלה כהן (בורשטין) וטילי ווייצמן (ניומן) שהתנדבו לבלות את חופשתן במחנה ולהדריך קבוצת ילדות. הן שילמו אפילו בעד איכסונן הן. שמונה ילדות נבחרו מבין תלמידות בית הספר. אגודת הנשים הקציבה סכום להוצאות ההכרחיות ביותר. מכשירי משחק העבירו מהסנטראל דזואיש אינסטיטוט, וככה הונח יסוד ל„מחנה סנטראל דזואיש אינסטיטוט“, שנקרא בקיצור "C. J. I. Camp" ואחרי שנים שינו את שמו שוב ל- "Cejwin Camps" ושבכל מדורותיו נמנים זה שנים כאלף חונים.

הנסיון עם קבוצה זעירה זו ארך שלושה שבועות, אבל הוא הוכיח שיש להכניס תוכן יהודי לתכנית של מחנה קיץ. בשנה הבאה (1920) שכרו בית ב„וואַרוואַסינג“ קרוב ל„עלענוויל“, נ. י. נערים ונערות נתקבלו. העונה ארכה 8 שבועות. חונים נתקבלו רק לחלק מהעונה, ובסך הכל נהנו כמאה ילדים מעונת־קיץ מחוץ לעיר.

בשנה השלישית (1921), שכר מר סקולמן מחנה ב„סנטראל וואַלי“, נ. י. היו 115 חונים. בין המדריכים היו כמה מורים עברים. תכנית לימודים יהודיים התקיימה בהדרכתו של יעקב גאלוב, מנהלו של בית הספר העברי שב„סנטראל דזואיש אינסטיטוט“, לכל החונים. זיווג לימודים יהודיים בכל יום עם תכנית מחנה קיץ משך אליו הרבה תשומת לב.

בסתיו 1921 נסעה מרת קאנוביץ לארץ ישראל ושם שימשה כמורה לאנגלית ב„בית הספר לבנים“ ובגימנסיה „הרצליה“ אשר בתל־אביב. באביב הבא (1922) חזרה לעמוד בראש המחנה. בעונה ההיא היו 215 חונים. בקיץ ההוא נזדמנתי לבקר במחנה, שיצא כבר מגדר של נסיון. לימוד יומי נעשה חלק אורגני מהתכנית. השבת נשמרה כהלכתה; האוויר היה מלא שירה וזמרה, שבחלקה היתה בעברית. תקציב המחנה עלה בשנה ההיא לשלושים אלף דולר.

אני התרשמתי מכל מה שראיתי, ובסתיו הבא (1922) הזמנתי את מרת קאנוביץ, שרכשה לה נסיון עשיר בפעולות חוץ, לעמוד בראש הדיפרט־מנט של בתי הספר ליום א׳ של לשכת החינוך בבוסטון, ושל פעולות חוץ בבתי הספר השונים, כפי שסיפרתי בפרקים „רברנד סמיטה" (כרך ב׳, עמ. 241) ו„בתי הספר ליום א׳ במהדורה חדשה" (כרך ב׳, עמ. 249).

III

אני לא הייתי בקי בצד הטכני של ניהול מחנה קיץ. לעומת זאת ידעה רעיתי הרבה בשטח זה, משנות נסיונה. אמרתי לשכור מקום קטן שיתאים למחנה קיץ. זה לא ידרוש תקציב גדול, ואנחנו ננסה קיץ אחד. זה היה בסוף שנות השלושים. בתוקף המשבר הכלכלי, שנמשך זה כעשר שנים, נצטמצמה הבנייה בכל רחבי הארץ. מקומות טובים לא עמדו להשכרה. ביתתיים השתדלתי לעשות נפשות לרעיון של מחנה עברי־לימודי, ומעניין שדוקא מצד מחנכים עברים מקומיים נפגשתי בהתנגדות שהיתה כמעט כללית. אפילו בין חבר מורי בית המדרש לא נמצאו תומכים לרעיון. המתנג־דים טענו: כל השנה נושאים תלמידינו בעול כפול של שני בתי ספר ליום. איך אפשר להעמיס עליהם עוד בית ספר בקיץ? לעומת זאת מצאתי אזנים קשובות בין „בעלי הבתים". הרעיון מצא לו הד גם ב„אגודת הנשים שעל יד בית המדרש למורים".

בינתיים הוברר שלא נוכל לעשות נסיון במקום שכור, ובכדי לקנות מחנה עלינו לקבל רשות מאת הסתדרות הצדקה לערוך מגבית יוצאת מן הכלל. אבל בלי אהדה כללית לרעיון לא היתה תקוה להשיג רשיון כזה. בין חבר המפקחים נמצא גרעין חזק של מתנגדים לרעיון. באותו הזמן נתחוור לי יותר ויותר שבתנאים הנתונים יהווה מחנה הקיץ צעד יסודי בפתרונן החלקי של השאלות שהזכרתי בראש הפרק: הרחבה והעמקה בלימודים, הרחבת השימוש בדיבור עברי, ויצירת חמימות דתית בלב התלמידים.

בקיץ 1943 עשתה „הסתדרות הנוער" מעשה רב: ביזמתה ובסיועם של מחנכים ותלמידי חכמים כפרופ. צבי שארפשטיין, פרופ. שמואל מירסקי, רבי משה דייוויס, מר ב. מרגולין, ועוד, נוסד מחנה עברי בשם „מסד". זה היה מפעל חלוצי ממדרגה ראשונה. למנהל נתמנה שלמה שולזינגר, אחיהם של המדפיסים „האחים שולזינגר". הוא נולד בארץ ישראל והביא אתו אהבה לוהטת לעברית. הוא הקדיש את כל מרצו כדי לעשות את השפה העברית

שפה מדוברת בכל תחומי החיים במחנה. רק חונים שהיה להם יסוד עברי נתקבלו. בטיפולם של החונים נדרשה מסירות ללא תנאי לרעיון מצד ההנהלה הראשית בכדי לממש אותו בחיי המחנה *).

רעיתי נלוותה אלי בביקור ב„מסד" בקיץ הראשון לקיומו כמחנה מסודר ושנינו ראינו בו מפעל ברכה. בדבר אחד נשתנה מחנה „מסד" ממה שראיתי בדמיוני: לימוד יומי לא היה בו חובה. התרשמנו מאד ממראה עינינו, אבל היה ברור שעוד רבה הדרך עד למימוש הרעיון של מיזוג תורה עם חיי מחנה קיץ עברים תקינים. עצם ייסודו של „מסד" סלל את הדרך בעשיית נפשות בבוסטון לרעיון שהגיתי.

באביב שלפני זה עשיתי עוד דבר: שלחתי מכתב למספר מחנכים ברחבי אמריקה ובו נשאלו להביע את דעתם על הרעיון להקים מחנה עברי־לימודי. נתקבלו 18 תשובות, וכולן תמכו ברעיון! רבים הטילו ספק באפשרות להוציאו אל הפועל, אבל כולם אמרו פה אחד שאם יש אפשרות אז רצוי מאד לנסות.

אני ערכתי מכתב להסתדרות הצדקה ובו צרפתי את מכתבי אל המחנכים יחד עם שמונה עשרה התשובות. „מי שטרח בערב שבת יאכל בשבת" (ע"ז ג.), והעבודה הרבה שהושקעה בעשיית נפשות לרעיון באה סוף סוף על שכרה. מכתבי המחנכים עזרו להכריע את הכף **).

עוד לפני זה הביע הוועד המפקח של בית המדרש למורים את דעתו בחיוב, בתנאי שהסתדרות הצדקה תרשה מגבית מיוחדה. דר. סלקמן, מנהל הסתדרות הצדקה, נמשך אל הרעיון, והוא עזר ליצור הבנה חיובית, וככה פּוּנתה הדרך להקמת מחנה עברי־לימודי.

בקשר עם הלימוד במחנה קיץ ראוי לציין שעוד כמה שנים לפני זה יסד דר. ש. בנדרלי באַרוואַרן, ניו־יורק, מחנה בשם „אחווה". המטרה היתה

---

*) מעניין שכשליש ממספר החונים בא מ„ישיבת פלטבוש", ברוקלין, רבים אחרים באו מישיבות אחרות מניו־יורק ומחוצה לה. כפי שבארו לי הוכרחו להתרכז בהשגת תלמידים מהישיבות, מפני שבהן נמצאו תלמידים במספר רב שידעו לדבר עברית, בשעה שבמאות תלמודי התורה שבניו־יורק חלה ירידה איכותית בהתקדמות בלימודים עד כדי כך שבשום אופן לא יכול מחנה „מסד" לקיים את תכניתו של מחנה עברי על יסוד חניכי התתי"ם בלבד.

**) שלוש מהתשובות אבדו לי, ואינני זוכר את שמות כותביהן. 15 שמורות אתי ואני רושם לזכרון את שמות הכותבים שעזרו לזכות את הרבים: (על פי סדר א"ב): דר. עזריאל אייזנברג, דר. אוריה צבי אנגלמן, מוריס ב. בן־נתן, רבי ברנט ר. בריקנר, דר. עמנואל גמורן, דר. אלכסנדר מ. דושקין, דר. שמואל דינין, דר. אליעזר הונור, מרדכי הלוי, דר. ניסן טורוב, עוריאל ס. טשיפקין, ב. מ. ידידין, א. פ. סקולמן, פרופ. לואיס פינקלשטין, פרופ. צבי שארפשטיין.

להשתמש בשני חדשי הקיץ לשם לימוד אינטנסיבי במחנה. זה ישחרר את התלמידים מעקת הדרישות ללימודים עברים יום יום ביתר חדשי השנה. הם יבואו אז רק בימי סוף השבוע ללימודים עברים. במחנה זה הונהג דיבור עברי גם בשעות המשחקים.

הקוץ שבאַליה זו היה שהלימודים בשני חדשי הקיץ שימשו תחליף ללימודים העברים בצורה אינטנסיבית בכל יתר חדשי השנה. זה היה בהתאם לשיטתו של דר. בנדרלי, שכל החינוך העברי צריך להיות „קל" בכל המובנים, ושלא יתחרה עם הקיים בחיים הנורמליים של הילד. בזמנו ביקרתי מחנה זה בשעות פעולתו. שאיפתו העיקרית של המחנה נראתה לי כאותה השאיפה לקיים את היהדות על יסוד ביקור בבית הכנסת רק ב„ימים הנוראים".

IV

„קרינא דאגרתא איהו ליהוא פרונקא" — (קורא האיגרת יהא השליח, בבא מציעא, פג:), ואני שהטפתי לייסוד מחנה עברי־לימודי, הוכרחתי למצוא גם את האמצעים למימושו. תפקידו של ועד המפקחים של בית המדרש למורים היה לפקח רק על הוצאת הכספים. איסוף כספים להחזקת האירגונים הקשורים אתה היה לגמרי בסמכות הסתדרות הצדקה, שהיתה עורכת בכל שנה מגבית כללית בבוסטון. רק פעם אחת יצאו חברי הועד המפקח של בית המדרש לאסוף כספים. זה היה ב־1924—1925, כאשר הקימונו את האגף של בית המדרש. ההצלחה היתה מוגבלת, רק קרוב לשלושים אלף דולר נאסף במשך שנתים, והמוסד נשאר עמוס בשתי משכנתאות בסך של 41,000 $, שהכבידו בשנות המשבר כאבני ריחים על המוסד, כפי שסיפרתי בפרק „חבל בצואר בית המדרש כמעט שחינקני" (כרך ב, עמ' 335). לא יכולתי לצפות שחברי הוועד יעשו הרבה למען תקומת המחנה, ענין שבעצם לא התחממו הלבבות לביצועו אפילו אחרי שהוחלט להקימו.

ועוד דבר היה ברור: עלינו לרכוש מחנה קיץ מצוייד, בתשלום שלם, ובלי שום שיורי חובות על יסוד משכנתאות. הרבה למדתי מפרשת המשכנתאות על בניינים ציבוריים, כפי שתארתי בפרק „על חטא שחטאנו במשכנתאות" (כרך ב', עמ' 331). לפיכך ראיתי את עצמי מחוייב למצוא את כל האמצעים הכספיים הדרושים לרכישת המחנה ולציודו, אחרת ישאר הענין „כחלום יעוף".

מעולם לא השתתפתי במגבית. הסתדרות הצדקה נמנעה בהחלט מלשתף את עובדיה, פרט לאלה שנתמנו לכך, במגבית, מפני שהיה נראה כאילו העובדים יוצאים לאסוף תרומות לתשלום שכרם הם. לעומת חוסר נסיון זה היה לי נסיון רחב ברכישת לבבות. הלא מראשית בואי לבוסטון הייתי עסוק ברכישת לבבות: לאירגון בתי הספר, ליצירת בית המדרש למורים, ליצירת לשכת החינוך, וכן מתן תרומות הוא גם כן תוצאה של רכישת לבבות, ומדוע לא אנסה את כוחי בקרקע בתולה זו?

עוד דבר היה מחזור לי: כשם ש„דין של פרוטה כדין של מאה מנה" (סנהדרין ח.) כן דין של מאה מנה כדין של פרוטה. הוא הדבר בתרומות כסף. יש לך אותו קושי בהשגת תרומה גדולה מאדם בעל יכולת כמו שיש בהשגת תרומה קטנה מבעל יכולת מצומצמה. החלטתי לפנות רק לעשירים. אמנם בכל ההסטוריה של בית המדרש היו רק 3—4 מקרים שאדם נדב אלף דולר בפעם אחת, אבל החל מראשית מלחמת העולם השניה החלו אנשים להתרגל לתת תרומות גדולות. אמרתי שאקבל רק תרומות בנות אלף דולר, לא פחות ולא יותר. התורמים יהיו ה„מייסדים" של המחנה. קצבתי סכום של עשרים אלף דולר בתור מינימום.

„כל התחלות קשות", וההתחלה שלי כגובה כספים לא היתה קלה, בראש וראשונה היה עלי למצוא דעת „מומחים" בקייטנה ציבורית, בכדי שלא יהיה מקום לערער ולטעון: „מה יודע „מלמד" בנכסי דלא ניידי?". איש אשר כזה היה מר עלי כהן, אדם בעל לב רחב ויד נדיבה, שכבר השקיע סכומים גדולים ביסוד שני מחנות לילדים. מר כהן אישר את התכנית מצדה המעשי. ועוד אחד, מר ה. לוין, גם כן מקובל כמומחה, תמך ברעיון. חמוש ב„הסכמות" אלו יצאתי לבקש תרומות בנות אלף דולר, „לא פחות ולא יותר".

הראשון שפניתי אליו בהצעה מסויימה היה מר אלברט ק. גולדמן, חבר הוועד המפקח, שנתמנה יושב ראש הוועד המיוחד לעניני המחנה. בשנות השלושים, שבהן הוצעו ספרים עבריים בזיל הזול, ולעומת זה היתה השגת כסף לקנייתם קשה כקריעת ים סוף, נענה לי מר גולדמן פעם אחר פעם בסכומים הגונים שאיפשרו רכישת ספרים יקרים מאד, כמו ה־„Munich Codex" צילום כתב־יד יחיד בעולם של כל תלמוד בבלי, משנת 1343, לפני המצאת הדפוס, ששימש בסיס לחיבור היסודי על שינוי גירסאות בתלמוד, „דקדוקי סופרים", על 24 מסכתות, מאת רפאל נתן רבינוביץ, ועדיין הוא „בור סוד"

לחקירת התלמוד. צילום מכתב־יד „האמבורג", של שלוש הבבות של סדר נזיקין, נכתב בגירונה בשנת 1184. רק 75 טפסים מצילום זה הופיעו. סדר שלם של האנציקלופדיה התלמודית „פחד יצחק", מאת יצחק למפרונטי (1679—1756), שיותר ממאה ושלושים שנה עברו בין הדפסת הכרך הראשון להופעת הכרך העשירי והאחרון על ידי חברת „מקיצי נרדמים". כל העניינים הם בסדר א"ב. זהו חיבור מיוחד במינו ועדיין הוא אוצר בלום בשדה ההלכה. „בכל פעם שיזדמן לך לקנות דבר חשוב ביותר — הודיעני נא", אמר לי פעם. והוא נענה לי תמיד.

הזמנתי את מר גולדמן לארוחת צהרים במקום שאפשר לדבר בלי הפרעה. גוללתי לפניו את כל הגורמים הדורשים יצירת מחנה עברי־לימודי. בארתי שאי־אפשר להתחיל במגבית רחבה, ושכל המפעל צריך להשען על מספר קטן של תורמים. בקשתיו להיות הראשון בתרומה של אלף דולר. זה ישמש דוגמה לאחרים. הבטחתי שסכום זה יהיה המטבע במגבית המצומצמה. לא אבקש יותר ולא אקבל פחות מאלף דולר מכל תורם. המטרה המיידית: עשרים אלף דולר. התורמים יהיו „מייסדי" המחנה. חלק מהאש שבלבי העברתי לשיחתנו, ומר גולדמן אמר שהוא יתרום אלף דולר. דם חם שטף לתוך לבי.

השני שפניתי אליו היה מר רוברט פ. קייבל. הוא אדם יקר, בעל אופי ולב זהב, אחד התורמים הגדולים בבוסטון למגביות, שקשה למצוא כדוגמתו. גם הוא הבטיח אלף דולר. אחר כך יצא שהוא נעשה התומך הכי גלהב של המחנה. השלישי היה מר עלי כהן, מעיר לין, שהזכרתיו כבר כמומחה בעניני מחנה, שהקים שני מחנות באמצעיו הפרטיים. אחריו הבטיח מר א. א. שפירא. יום אחד פגשני מר עלי כהן ויתן לי שלוש המחאות בנות אלף דולר כל אחת: שלו, של מר גולדמן ושל מר שפירא. וככה, הלכתי מאיש לאיש, וביניהם אנשים שלא דיברתי אתם מעולם לפני זה ורק את שמעם שמעתי, והנה יצא שכל אלה שפניתי אליהם, פרט לשלושה או ארבעה, נענו כולם, עד שיום אחד גיליתי והנה עשרים תרומות באמתחתי ובסך הכל עשרים אלף דולר!

עוד לפני זה היה הניצוץ ללהב. אגודת הנשים שעל יד בית המדרש התלהבה לרעיון המחנה. באחת האספות בסתיו 1943 החליטה לתרום אלף דולר מקופת האגודה, ולעשות את המחנה לאחד הפרוייקטים הנתמכים על ידה. נוסף לתרומת האגודה ניתנו עוד ארבע תרומות פרטיות בנות אלף דולר כל אחת מאת הגברות קולמן לוין, דזורדז ווינר, אורווינג יוזן, והבטחה

בשם „ווימנס סקולרשיפ אסושיאיישן“ על ידי גברת מן. ארגון־נשים זה תרם בשנות העשרים $ 3,000 בתור קרן לבית המדרש בזמן שייסודן של קרנות למענו היה עוד בגדר של חלום. הגברת יוזן סיפרה באספה שיום הולדתה חל באותו יום. בעלה שאל אותה: „איזו מתנה אבחר לך?“. היא ענתה: „המתנה היותר יפה היא אם תעשה אותי ‚מייסדת‘ במחנה ‚יבנה‘“. הוא הסכים. זרם חשמל עבר באולם. המחנה נעשה תל תלפיות בהתעניינות אגודת הנשים.

כל זה קרה בעצם רתיחתה של מלחמת העולם השניה.

קושי גדול נתגלה בימים ההם בהשגת חמרי בנין, אמצעי ציוד ובגדים. מר שמואל פייערשטיין בא לעזרתנו. הוא וכל בני משפחתו אדוקים בדת. כל הימים הוא עסוק במפעלים רחבים לחיזוק תורה ואמונה. הוא הציע לתת למחנה 150 שמיכות חמות מבית החרושת שלו. שמיכות אלו היו עוד יותר חשובות ממחירן, היות והן צורך הכרחי במחנה קיץ, והשגתן היתה אפשרית רק בדרך נס.

עוד חובב אחד, לואיס בקוויטה, נוסף לנו, שהיה יקר מפז. כל הענין נודע לו במקרה בהיותו בפלורידה, שאליה „בורחים“ רבים מצינת החורף של ניו־אינגלנד, ושל יתר מחוזי מזרח אמריקה. הוא נולד בליטא, וזמן קצר למד בישיבה. הוא בא לאמריקה בעודו נער. היה לו כשרון של ממציא, ובבית החרושת שלו לתעשיית מתכת ניתנו כנפים לדמיונו, יזמתו וכשרון המעשה שלו. הוא הזמינני לפגישה. הרעיון שבה את לבו. הוא התאהב במחנה, ואהבה זו עמדה לנו בשעות מכריעות.

אחרי שקנינו את המחנה הבנו את כוונת הכתוב על ראשית ממלכת שאול: „וחרש לא יימצא בכל ארץ ישראל“ (שמואל א, יג, יט). צרכי המלחמה בלעו את כל כשרון המעשה של האוכלוסיה. בשום פנים לא יכולנו להשיג נגר, חשמלאי, שרברב או בנאי. כולם, כולם היו רתוקים לכל שעות עבודתם בבתי מלאכה ובבתי חרושת. שכר הפועלים היה כל כך גבוה שאיש מהם לא חפץ לקבל עבודה נוספת לשעות הפנאי שלו או בשני ימי המנוחה בשבוע. אז בא מר בקוויטה כמציל ומושיע. מבית החרושת שלו שלח לנו שרברבים, חשמלאים ועוד. הוא קנה בשבילנו מכשירים שלא נמצאו בשוק: מקררים, כלי מטבח ורהיטים, תנורים, מכונה לשטיפת כלים, יריעות לאוהל עצום, ועוד, ועוד. כל אלה עלו לו באלפי דולרים, אבל הוא לא שלח לנו מעולם

שום חשבון. זכרון מימי נעוריו נתעורר בו ויהי ללהב. פעם אמר לי שיש לו תכניות מרחיקות לכת בשביל המחנה.

יום אחד באתנו השמועה שנהרג בתאונת דרכים.

יהי זכרו ברוך!

V

הודענו בעתונים שאנו רוצים לקנות מחנה מצויד. היו לנו כבר למעלה מעשרים מייסדים, ביניהם שנים שתרמו בעילום שמם *).

בנובמבר, 1943, נמצא לנו מחנה מתאים לתעודתנו. בעל המחנה אולץ למכרו מחוסר אפשרות להשיג מדריכים ועוזרים בתנאי המלחמה. המחנה נמצא בפינת חמד בנורתוואוד, מדינת ניו־המפשיר, כששים מיל מבוסטון. הוא היה המחנה היחידי על שפת אגם, שארכו כשלושה מיל ורחבו כחצי מיל. ששים אקרים אדמה, שרובה אדמת יער, היו שייכים לו. אצל האגם היתה אדמת מישור בת כמה אקרים. מדינת ניו־המפשיר, רובה הרים וגבעות, ואדמת מישור היא חזיון יקר בה. במחנה היה בית מרכזי שנבנה לפני כמאה שנה, ועדיין היה במצב מצויין. בבית היו ששה חדרי שינה. במישור היו חמשה צריפי עץ שהכילו ששים מיטות לחונים. בחדר האוכל היו כששים מקומות ישיבה. כל בנייני המחנה היו במצב מצויין, היות שלא חלה במחנה שום תקופת הזנחה. קנינו את המחנה קנין־עד עבור 18,000 $ בלי שום אפותיקאות.

החורף עז מאד בחבל זה, ורק עם בוא האביב יכולנו להתחיל בתיקונו לצרכינו המיוחדים. מר בקוויטה עדיין היה אתנו.

---

*) בסך הכל נמצאו 37 מייסדים, ומהם שלושה שתרמו פעמיים: ($ 2,000). שמותיהם בסדר א"ב: Sol. A. Agoos; James J. Axelrod; Louis I. Beck-with; Robert P. Cable (2); Harry and Edward Cohen; Eli Cohen; Louis I. Cooper; Benjamin Cushing; Samuel C. Feuerstein; Albert K. Goldman (2); Barnett D. Gordon; Jacob S. Gordon; Grossman Family, Quincy (2); Abraham S. Hirshberg; Kaplan Bros.; Judge Jacob J. Kaplan; Mrs. Colman Levin; Harry and Louis Levine; Yoland D. Markson; Fred Monoson; New England Women's Association of the Hebrew Teachers College; Henry Penn; Louis Reznick; Morris Rodenstein; Rudnick Foundation; Raphael Sagalyn, Springfield, Mass.; Abraham A. Shapiro; Max Shoolman; Dewey D. Stone; Mrs. Irving Usen; Women's Scholarship Association; Mrs. George Wyner; Anonymous (2). Total $37,000.

הערה: תרומות הגברים נרשמו במשותף עם שמות נשיהם.

VI

חבלי לידה א.

פרטים אלה היו בבחינת „פסיק רישא ולא ימות?“ (שבת עה.): הגדלת חדר האוכל; הכפלת המטבח, כדי לאפשר מטבח אחד למאכלי בשר, ושני למאכלי חלב; ואחרון אחרון: השגת חבר מדריכים ועוזרים במטבח ובבית. האפשרות להשיג חונים לא הדאיגתנו. ידענו שחונים יהיו לנו, אבל מילוי הצרכים האחרים היו נמנעי האפשרות, הלא מזה הטעם הוכרח בעל המחנה למכרו!

כפי שהזכרתי כבר, היתה כל מערכת החיים, על כל צורותיה, משועבדת למנגנון המלחמה. כל האנשים הצעירים או שהיו מגוייסים, או שהיו קשורים למנגנון התעשייה והחקלאות שעל תפוקתו העצומה נסמך כל כוחה של אמריקה הלוחמת. כל צרכי הבנייה היו זקוקים להרשאה מיוחדה למכירתם. קרשים, קורות, רעפים, מלט, כל מיני מתכת, זכוכית, נחשבו בין צרכי המלחמה ששימושם לצורך אזרחי זקוק לסינון אחר סינון על־ידי ועדי־ההגנה השונים.

פרובלימה יוצאת מהכלל היתה מציאת חבר מדריכים. „מפונקים“ היינו. נוסף לדרישות הרגילות בבחירת מדריכים ומדריכות: גיל צעיר, 20—30 שנה, רקע חינוכי מכללתי, נסיון בחיי מחנה, הכשרה מיוחדת של הדרכה בשטחים שונים, כגון: שחייה, משחקים, אמנות, זמרה, התעמלות, היו לנו דרישות נוספות שבשום פנים לא יכולנו לוותר עליהן: דיבור עברי רהוט ודתיות להלכה ולמעשה. גם בשנים כתיקנן אין למצוא בלי עמל רב חבר מדריכים ומדריכות מסוג זה. איך אפשר למצוא חבר כזה בתנאי המלחמה? מאידך גיסא, אם לא נמצא מדריכים כאלה במספר מספיק אז יהיה כל ענין המחנה „תכנית־נפל“. לא רק עמלי יעלה בתוהו, ואני אהיה מטרה למלעיגים שהתנגדו כל הזמן לתכנית המחנה, אלא, ובעיקר, אותה המטרה הנשגבה של הרחבת ידיעותיהם של תלמידי בית המדרש למורים והעמקתן, וכן האפשרות להשריש רגש דתי להלכה ולמעשה — כל זה יישאר חלום. ועוד רע מזה: אכזבתי תישאר אזהרה לעתיד שלא לבוא בהוספות ובחלומות על תיקונים. הכל יאמרו: „ראו כמה טרחות טרח הורוויץ ביסוד מחנה־עברי־לימודי, וראו מה שעלה לתכניתו!“. מתוך דילימה זו נגשה רעיתי, שנתמנתה כמנהלת־מתנדבת של המחנה, לברוא יש מאין, ולמצוא חבר

מדריכים מתאימים, ואני ניגשתי למצוא פתרון לפרובלימות הבנייה והציוד שהזכרתי.

יש להעיר כאן שרעיתי נמנעה מלקבל תשלום עבור עבודתה כמנהלת המחנה במשך שנות התקשרותה (1943—1947), שלא יאמרו הבריות שכל הטרחה ביסוד המחנה היתה לשם יצירת משרה עבורה.

היו רק שני מקומות שבהם קיוינו למצוא מדריכים: „ישיבת רבי יצחק אלחנן" ו„בית המדרש לרבנים" מיסודו של דר. שכטר, שניהם בניו־יורק. חוק הגיוס לצבא, שחל על הצעירים מבני 18 ומעלה, שחרר את תלמידי בתי הספר לכמרים ולרבנים. שני מוסדות אלה היו ה„איים" היחידים שיכולנו למצוא בהם מדריכים לפי רוחנו. אבל עובדה זו היתה סוד גלוי לכל בעלי מחנות קיץ, ורבים הקדימו לפתחם של מוסדות אלה. הדרישה הרבה העלתה את שכר המדריכים. אנחנו החלטנו לשלם שכר גבוה מהמקובל ובלבד שנמצא מה שדרוש לנו. הרבה נסיעות לניו־יורק והרבה פגישות עם מועמדים שונים היו כרוכות במאמץ זה, וסוף סוף הצליחה רעיתי לאסוף חבר מדריכים ועובדים כדרוש. מעניין, שלמרות צמצום הבחירה היה לנו גם יתרון: עצם הרעיון של מחנה־עברי לימודי־דתי תפש אנשים בלבם, ואחדים העדיפו לעבוד במחנה־חלוצי זה דוקא מפני הרעיון הכרוך בתכניתו. ככה נמצא לנו רבי שלמה ווינד, מחבר המורים שבבית המדרש למורים של ישיבת רבי יצחק אלחנן. רבי ווינד היה מקור ברכה גם כמורה וגם כאדם מרכזי שקרן השפעה דתית על סביבותיו. כן נמצאה לנו בחורה כשרונית ארצי־ישראלית שהיתה ממונה על הספקת המזון, בין המדריכים נמצא לנו מרנין פיינשטיין, בנו של משה פיינשטיין, מייסדה ומנהלה של „הרצליה", בניו־יורק. הוא ואשתו, שרה, באו ואש להבה לפעולה ולחיים עברים בלבם.

עם כל הדקדוק לבחור רק במדריכים השולטים בדיבור עברי חי, נמצא שלאחדים, בפרט מבין בחורי הישיבה היתה רק שליטה מוגבלה. כמו כן נתקבלו אחדים שלא היה להם נסיון הדרכה במחנה. בחירה מוצלחה נזדמנה במדריך הראשי, יוסף לוין. הוא היה הרוח החיה במחנה הקיץ. היה לו נסיון של הרבה שנים כמדריך ראשי. הוא היה גם המדריך לשחייה. הוא ידע כיצד להטיל מרות ומשמעת במחנה, וגם המדריכים חסרי־הנסיון נסחפו בזרם הסדר והמשטר שהחל מהיום הראשון של העונה. ידיעתו בעברית היתה מוגבלה, לעומת זאת דיברה אשתו, שרה, עברית רהוטה. שניהם היו משען חזק ביצירת משטר החיים במחנה.

אני טיפלתי בארגון חבר המורים למחנה. מורים אלה נמצאו לנו: מרדכי הלוי, שבזמן ההוא היה מנהל לשכת החינוך בסינסינטי, דר. פנחס ווכטר, מחבר המורים של גרטץ קוליג' בפילדלפיה, רבי שלמה ווינד, הנזכר למעלה, רבי מרדכי גולדמן, שאחרי שנה נספח לחבר המורים של בית המדרש למורים שלנו. כל מורה נתן 15 שעות לשבוע. סך הכל של ששים שעות הוראה לשבוע איפשר את קיומן של קבוצות־לימוד קטנות וגם קטנטנות במקצועות לימוד שונים, כפי שאפרט בפרק מיוחד.

חבלי לידה ב.

כפי שהזכרתי היה בדק הבית והרחבתו צורך ראשוני. הוכרחנו להרחיב את אולם האוכל ולהכפיל את שטח המטבח, בכדי שיהיה מטבח אחד למאכלי בשר ושני למאכלי חלב. עם פתיחת מטבח אחד נסגר המטבח השני. רק בסדר כזה היתה אפשרות לקיים שמירת כשרות קפדנית. בשום פנים לא ניתנה לנו רשות לרכוש קרשים. הוכרחנו להשתמש בלוחות־נייר לקירות, שנאמר עליהם שיוכלו לעמוד 5—7 שנים. מר לואיס בקוויטה, שהזכרתיו כבר, עזר בהרבה על ידי אנשים ששלח חינם מבית החרושת שלו. אבל הוצרכנו לעוד עבודה. בדרך נס הסכים חשמלאי אחד, שהיכרתי בבוסטון, לבוא אלינו לימים אחדים. הוא אמר שאל מישהו אחר לא היה בא אפילו עבור אלף דולר. בעיר „בוערת" העבודה, ואין להזניחה. הוא עבד 2½ ימים והחשבון ששלח היה 496 $. לא סיפרתי על כך למורי בית המדרש מחשש שכולם יעזבו את ההוראה העברית וייעשו חשמלאים! עם הקבלן לעבודת הגגרות היה לנו עסק אחר. הפועלים עבדו על פי שעות. בחשבון הסופי נמצאו אנשים שעבדו 25 שעות ליום! זה היה בזמן ששמונה שעות עבודה היו הגבול העליון. החשבון הומתק קצת ואנחנו יצאנו מן העסק „בשן ועין", אבל עשינו את התיקונים ההכרחיים האמורים.

גיסתי, פריבה קאהן מטרנטון, נ. דז., היתה ב„יבנה" בשלושת הקיצים הראשונים. כמחנכת ותיקה, קרנה השפעה חיובית בין החונים, נוסף לתפקידה כמשגיחה על הדיאטה ואספקת המזון.

יסורי הבנייה חזרו גם בשנה הבאה. ההרשמה עלתה בהרבה, ואנחנו הוזקקנו לצריף חדש עבור עשרים חונים נוספים. „אגודת הנשים" הבטיחה לממן את הקמת הצריף וגם את הקמתה של מרפאה. נמצא לנו בנאי נוצרי, אדם הגון, שקיבל עליו להקים צריף כזה ביחד עם בנין שני, למרפאה, בעד

חמשת אלפים דולר. הוא חשב שיגמור את שני הבניינים בראשית העונה. העבודה התחילה עם הנחת היסוד על ידי פועלים מומחים. פתאום נתקבלה הידיעה שהקבלן מת מיתה חטופה. מה לעשות? בנו בא אלינו בתביעות. הוא קיבל את האחריות להשלים את הצריף. כל העסק עלה בצרות צרורות, והצריף לבדו עלה בששת אלפים דולר. המרפאה לא הוקמה. בתנאים הנתונים שמחנו על היש: צריף חדש.

חבלי לידה ג.

גם השגת חונים באה מתוך יסורים. יסודות אלה הונחו בהרכב החונים: א) ברובם הם צריכים להיות מבין תלמידי בית המדרש, ה„פרוזדור" או מסיימי ת"ת העומדים להיכנס ל„פרוזדור". ב) הם צריכים לדעת עברית עד כדי סיום חוק לימודים של ת"ת בבוסטון (שש שנות לימוד, של חמשה ימים בשבוע). ג) עליהם להיות מקומיים: מבוסטון או מהסביבה הקרובה, בכדי שנוכל למזג את התפתחותם הנוספת במחנה בתכנית הלימודים שלהם בשנים הבאות. בתכנית זו היו כרוכים עיכובים יסודיים: רוב רובם של תלמידי בית המדרש וה„פרוזדור" השתייכו לשכבה הכלכלית הבינונית הנמוכה. רק כעשרה תלמידים שילמו את שכר־הלימוד הקצוב של 150 $ לשנה. רוב התלמידים שילמו רק כחמשים דולר לשנה, וכ־20% למדו חינם. איך יוכלו תלמידים אלה להוציא 200 $ — 300 $ בעד עונה אחת במחנה קיץ? ואנחנו הלא שאפנו שהחונים יבלו קיצים אחדים במחנה, כדי לצבור רווח לימודי גדול ביותר.

והוא הדין בנוגע למסיימים של התתי"ם. אלה שעמדו להירשם בספטמבר הבא בפרוזדור א' באו מהשכבות האמורות, ורק מעטים מהם יכלו להוציא מאתים דולר ויותר על עונה במחנה קיץ.

למרות כל האמור היה הכרח לסמוך על הכנסה מהחונים שתכסה את כל הוצאות המחנה, שהמשך קיומו היה תלוי ביכולתו להוכיח שהוא „חי נושא את עצמו", משנתו הראשונה ואילך.

התווינו לנו כללים אלה: חונים שמחוץ לבוסטון אינם מקבלים שום הנחה. כמו כן נדרוש תשלום מלא מחברי „גן יבנה", שמספרם יעלה לעשרים. אלה, ביחד עם חוני חוץ, יהוו כ־40% מכל ההרשמה. מהם יישאר רווח ידוע שיאפשר לתת הנחות לתלמידי בית המדרש וה„פרוזדור", וגם למסיימי תתי"ם שיירשמו בספטמבר הבא.

החלטנו לקבל חונים רק לעונה שלימה. התשלום לעונה: 225 $.

הספק בעיני רבים באפשרות ליצור מחנה עברי־לימודי, לפי תכנית „יבנה“ משתקף ממאמר ראשי שהופיע בכתב־העת החשוב "Reconstructionist" ובו נאמר:

„...מעניין לראות אם יימצאו הורים שיחפצו להוציא למעלה ממאתים דולר בכל קיץ על סוג זה של מחנה־בית־ספר. אנו מאחלים לנסיון זה הצלחה כנה, מפני שגם אנו משוכנעים שהקיץ, המרחב, האויר שמחוץ לבית, יכולים לחולל נפלאות בטיפוח הרגלים ובקליטת דעת“.

הודענו על פתיחת המחנה ובקשות נתקבלו מניו־יורק, קליבלנד, סינסינטי, ספרינגפילד וקנדה.

ל„גן יבנה“ נמצאו 20 חונים בלי שום קושי.

פרשת הטרדות החלה עם הרשמת תלמידים מבית המדרש ומסיימי תתי“ם, שהמחנה נועד להם במיוחד.

בבחירת תלמידים למחנה, בהנחה מהתשלום המקובל, התערבו „יצרים“ שונים. האחד הראה תלמידים שהם כספוג הסופג תורה. אלה בוודאי שיפיקו תועלת רבה מתכנית הלימודים במחנה. והיה עוד סוג אחד, שעונה שלימה במחנה קיץ היתה מועילה להם בעיקר מטעם הבריאות. עוד מראשית ימי באמריקה נוצרה בלבי תמונת־בלהות שלא חלפה מזכרוני כל השנים הבאות, והיא: תמונת התלמיד־המתמיד, הרעב ללחם. בדברי על „מפיצי שפת עבר“ סיפרתי על חבר אחד, בעל כשרונות יוצאים מן הכלל, שמת מרעב. פשוט, לא היה לו מה לאכול דיו יום יום. ועוד חבר אחד ידעתי, שכל משפחתו סבלה מעניות שאין לה קץ ותכלית. הוא מנע מנפשו כל דבר, וגם תזונה מינימלית. בריאותו נהרסה בעודו צעיר מרוב לימוד ומחוסר תזונה מספיקה, ואחר כך, כאשר הגיע לידי יצירה, מת בדמי ימיו. זוכר אני גם את בחורי הישיבה ברוסיה, שרעבו ללחם. רעב בדרגה זו לא היה נפוץ באמריקה. לחם יבש אפשר להשיג בפרוטות. אבל „לא על הלחם לבדו יחיה האדם“: בגיל הנוער יש צורך חיוני בתזונה הכוללת גם בשר, חלב, ביצים וירקות כשהם ערוכים כראוי. מידה פחותה חותרת תחת בריאותו; הוא נעשה מטרה למחלות, והוא עלול למות בקיצור ימים. תלמידי בית המדרש נשאו בעול שני בתי ספר. הם גם נסעו הרבה יום יום. רבים היו יוצאים מן הבית בשמונה בבוקר וחוזרים בשעה תשע או עשר בערב. לרוב פג התיאבון בשעה זו, וארוחת־הערב המאוחרה היתה כתנור שהסיקוהו על גבי אֶפרו. הם לא סבלו

מרעב, אבל אין ספק שהם השתמשו בחלק מאוצר הבריאות שהגוף אוצר ושומר לימי מחלה וזקנה, ואוי לו לאדם המגיע לימי זקנה והנה אוצר חסכונו זה ריק! היו צעירים וצעירות שהיכרתי בפניהם שהם שואבים מאוצר זה. עצם היותם תלמידים בבית המדרש למורים, אחרי שבילו שנים בתלמוד תורה, עשתה אותם לשליחי הציבור הישראלי. הם קיבלו על עצמם לשאת במשא לימוד התורה בעד העם כולו. יוצא איפוא שהציבור בכללו חייב לשמור על בריאותם, שלא יפלו באמצע דרכם.

מנקודת מבט זו השקפתי לא רק על התלמידים המצטיינים אלא על כל אחד ואחד, מפני שגם הנמושות שבתלמידים ייחשבו בין הלמדנים — בצאתם לעולם הרחב.

הצענו לכמה תלמידים מכיתות בית המדרש, שהיו שייכים לאחד מהסוגים הנזכרים, עונה שלימה חינם. אחדים קיבלו, אבל היו שאמרו שהם רוצים לעבוד בקיץ ולהרויח כסף, ושהם מוכרחים לוותר על ההזדמנות להתענג שני חדשים במחנה קיץ. תלמיד אחד שהצטיין בלימודיו, הודיע לי שאביו מת. הוא היה גבוה, גרמי, רזה וחיוור ביותר. זכרתי את אמי שמתה במחלת שחפת, ואומר בלבי שימים קשים מאד צפויים לצעיר זה, אחרי שמפרנס המשפחה לוקח מעל ראשה. הצעיר יצטרך לשאת חלק מעול פרנסת המשפחה, והיאך יוכל לעשות זאת כשהוא מועמד לשחפת? הצעתי לו עונת חינם במחנה, „חבל שלא אוכל לקבל את ההצעה", השיב הצעיר. „הודיעוני ממכללת האַרוואַרד שיכניסוני לשנה הבאה. עלי לעבוד כל הקיץ ולהרויח בעד שכר־הלימוד במכללה". „כמה תוכל להרויח בקיץ?", שאלתיו. „מאתים דולר".

בסמוך לזה היתה לי פגישה עם הוועד של „אגודת הנשים" בענין המחנה. דיברתי על הצורך למצוא דרכים לתת פרסים בצורה של עונה שלימה חינם במחנה. סיפרתי על שיחתי עם התלמיד הנזכר, מבלי לתת את שמו. „צורך חיים הוא לצעיר זה לבלות קיץ במחנה. אבל במקום זה יעבוד בלהטי הקיץ לשכר־לימודו במכללה. עד כדי כך אין בידנו לעזור". באותו ערב טילפנה אחת הנשים מהוועד שהיא מסרה לבעלה את תוכן דברי. הוא אמר: „אמרי למר הורוויץ שבעילום שמי אתן מאתים דולר עבור הצעיר, ובלבד שילך למחנה". הצעיר הלך אל המחנה, ועד סוף העונה עלה משקלו 13 ליטרה. הוא המשיך להצטיין בכל לימודיו, ובמשך שנים התמכר ללימודים עברים. ומעשה בצעיר אחר שנכנס בתשלום נמוך, ומשקלו עלה במשך העונה

14 ליטרות. בשובו הביתה התאונן מרה: „במחנה לא נתנו לנו די אוכל!“.

היו הורים שאמרו שהם היו שולחים את בניהם למחנה אלא שהחובה ללמוד שם יום יום מטילה אימה.

יש לציין עיכוב כללי ברצון תלמידי כיתות בית המדרש להירשם למחנה, והוא: שכמעט כל התלמידים בכיתות אלו היו כבר למעלה מהגיל הרגיל של חוני מחנה. גיל 15 מהווה הגבול העליון בין חונה ובין מדריך־עוזר. אחרי גיל זה מתחילים להתאמן כמדריכים־עוזרים, והם צריכים לשלם מעט או לא כלום. אנחנו העלינו את גיל החונים עד זמן סיום בית המדרש, כלומר, עד גיל העשרים בערך. למדריכים נתקבלו רק מסיימי מכללה או בית מדרש למורים, וכל אלה שהיו למטה מזה הוצרכו לשלם, אלא אם כן קיבלו פרס מיוחד. הטעם להעלאת גיל החונה היה כרוך בתכנית הלימודים. היא יכלה לצאת אל הפועל רק אם כל המשתתפים בה הם בגדר של חונים, עם כל ההגבלות התלויות בזה. דיבור עברי מחוץ לשעות הלימוד, כלומר ברוב רובן של שעות היום, היה חובה שדרשה פיקוח של מדריך העומד על גבם. זה היה קשה לו היו התלמידים בדרגה של מדריכים.

העיכוב דלקמן היה חוליה נוספת בשלשלת הפרובלימות שדרשו פתרון לפני שיכולנו למשוך למחנה חלק ניכר מתלמידי בית המדרש למורים. היה ברור שהפתרון צריך להיות רעיון מרחיק־לכת, שיהיה בו כדי להלהיב את הצעירים והצעירות שהגיעו כבר לדרגה עצמאית של מחשבה. רעיון זה הלא היה עצם התכלית של ארגון המחנה: עלינו היה להקנותו לתלמידינו.

היו גם הפתעות נעימות: רבנים אדוקים אחדים ביקשו לרשום את בניהם. בית המדרש למורים לא נחשב בין האדוקים למוסד דתי ביותר. אבל הם האמינו בהבטחה ששמירת הדת תהיה יסוד מוסד במחנה.

יצרנו עוד מקור לחונים רצויים: הצענו פרס של מאה דולר, בתור הנחה מהמחיר הקצוב לעונה במחנה, לבחיר התלמידים של כל כיתה מסיימת בתתי"ם בבוסטון רבתי. לתתי"ם הגדולים הצענו יותר מפרס אחד. קבלת פרס, ותשלום מוקטן במאה דולר שימשו דחף לכמה הורים לשלוח את הבנים הזוכים למחנה. אחרי שמסיימים אלה יבלו עונה במחנה ייכנסו ל„פרוזדור א'“ כשהם מוכנים יותר, וזה יעלה את רמת כל הלימודים במחלקה החדשה ב„פרוזדור“. כ־15 מסיימים מסוג זה נרשמו. היו עוד ממסיימי תתי"ם שנרשמו, וככה הובטח מספר רב של מסיימים מוכנים יותר מהרגיל לשנה הבאה.

ביחד עם החונים מחוץ לבוסטון היו לנו 59 חונים מדרגת מסיימי תתי"ם ומעלה. ב„גן יבנה“ נרשמו 20, וביחד היו 79 לעונה הראשונה.

חבלי לידה ד.

שאלות דתיות

כפי שבארתי בראש הפרק היתה השאלה כיצד להחדיר אהדה וחמימות דתית בלב התלמידים של בית המדרש למורים אחד הגורמים לרעיון יצירת מחנה עברי־לימודי. לפני פתיחת המחנה נזדקרו כמה שאלות חשובות מבחינה דתית, שהחיים במחנה קשורים אתן.

בין הורי החונים היו ארבעה רבנים אדוקים. אמרתי להיוועץ אתם כהורים, שהם גם רבנים. הזמנתי אותם לפגישה בבית המדרש. בארתי שאחת המטרות של המחנה היא לחבב את הדת על כל החונים על ידי קיום חיים דתיים בכל שטחי המעשה וההנהגה. אנחנו נצליח בכך אם נשכיל למזג את הנעים עם המועיל. רוצים אנו להכניס הכרה בלב החונים שחיים דתיים אינם רק שלשלת של חומרות וסייגים, אלא שעול קיום המצוות הוא נוהג חיים מיוסד על ההגיון ועל התאמה לצרכי החיים. אם לא נצליח בדרך זו יהיה חלקנו כחלק אותם מאות אלפי ההורים שחפצו להטיל נוהג דתי על בניהם, וכלום לא עלה בידם. מטעם זה אני שואל בעצתם איך לטפל בשאלות אלו:

א) האם הכרחי לחכות שש שעות שלימות בין ארוחת בשר לארוחת חלב?

ב) בעונת המחנה חלים „שלושת השבועות", שבין י"ז בתמוז ותשעה באב. אם נטיל על החונים את כל האיסורים שב„שולחן ערוך" יקומו ויאמרו: „ניתנה ראש ונשובה הביתה!".

ג) מה על דבר אכילת בשר במשך „תשעת הימים", שבין ראש חודש אב ותשעה באב?

ד) מה על דבר שחייה ב„שלושת השבועות", בפרט במשך „תשעת הימים"?

ה) בצום תשעה באב, איך להתנהג עם אלה שאינם רוצים לצום?

ו) יש שמטילים איסור על אכילת גלידה מפני שבפרוצס של הכנת הגלידה יש שמשתמשים ב„רנט", הבא מהקיבה. אין לקיים מחנה בלי גלידה. מה לעשות?

ז) ברצוני לחבב את בית הכנסת והתפילה על הבחורות. אף על פי שהבחורות לומדות ב„פרוזדור" ובכיתות של בית המדרש למורים אותם המקצועות שהבחורים לומדים, בכל זאת אינן יכולות להתפלל בכל בוקר עם

הבחורים. אלה האחרונים רגילים בתפילה, והם קוראים „במהירות הבזק". תפילה כזו לא תתחבב על הבחורות. מטעם זה אני אומר לקיים „מניין" מיוחד בכל בוקר לבחורות. תפילתן תארך אותו הזמן שיינתן לתפילת הבחורים, אלא שהן תקראנה באיטיות — והרבה פחות. תהיינה להן „חזנות" מביניהן. לקריאת התורה בימים ב' וה' הכינותי ספר תורה מצולם על יריעות נייר, עם „עצי חיים". הוא קטן, אבל הכתב הוא כאותו הכתב שבספר התורה. בדעתי להרגיל את הבחורות להיקרא לתורה ל„עליות", לא „כהן", „לוי" ו„ישראל", אלא ראשונה, שניה, שלישית. כל עולה תקרא את חלקה. „הוצאה והכנסה", הגבהה וגלילה, ונשיאת ספר התורה תהיינה גם כן על ידי הבחורות. מה דעתם כהורים וכרבנים על תכנית זו?

ח) בשבת לא ייצאו בסירה או בבוצית, אבל מה לעשות בדבר שחייה בשבת?

ט) מה על דבר משחק כדור בשבת, לאו דוקא משחק מאורגן, כגון כדור־בסיס, (בייזבאל), אלא זריקות מאחד לשני?

בסך הכל היו לי שבע־עשרה שאלות. הדגשתי שדעתם לא תפורסם כ„הלכה לדורות". כל אחריות ההנהגה תהיה על המחנה, אבל ברצוני לשאול בעצתם. הדגשתי גם כן שאינני מבקש דוקא להקל, אבל הרי אנו נגשים לנעוץ קנה בים האדישות לנוהג הדתי בחיים. שאיפתי היא לגלות את הדרך שעל ידה יעלה הקנה שירטון, ואדמה מוצקה תיברא. הבטחון היותר טוב הוא אם הנוהג הדתי יקרין הבנה והתלהבות. בלי שתי אלה יהיה כל עמלנו לריק.

נעים לציין את הגישה של הרבנים לכל העניין. בכל שאלה חפצו לגלות את הגרעין שבה ולמצוא את הדרך בה נלך לבטח לקראת התפתחות חיים מקובלים ומושכים את הלב. התוצאה היתה מערכת עצות שהנהגנו במחנה. אפילו האדוקים ביותר שבין ההורים, והרבנים השונים שביקרו את המחנה, היו שבעי רצון בהחלט. הרבנים בעצמם פירסמו את כל המשא והמתן, ויום אחד אמר לי אחד הרבנים מהמפורסמים ביותר שספג הרבה מחכמת יפת, ועם זה הקפיד ביותר על שמירת הדת, שברצונו לרשום את ילדיו ב„יבנה", אלא שלעת עתה הוא נתקל בפחדם של הילדים. להם „מחנה" הוא „מחנה הסגר!". עדיין לא הצליח לעקור פחד זה מלבם. כל הגישה של הרבנים לא היתה על פי המימרא „וכל המחמיר תבוא עליו ברכה". הם השתדלו למצוא התאמה בין העיקר בהלכה הנוגעת בענין הנדון ובין עצם השאיפה לבסס את ההלכה ואת הנוהג הדתי על אורח החיים במחנה.

אני ההשבתי מאד את עמדתם של הורים־רבנים אלה.

לא הכל יודעים עד כמה הרבי האורטודוקסי הוא בר־פציעה לקיצונים שבמחנה הדתיים. בימינו אין מרות דתית בעלת סמכות עליונה, שהכל מצייתים לה. סמכות כמו „ועד ארבע הארצות", או של הגר"א מווילנא, או של רבי יצחק אלחנן ספקטור מעיר קובנה, ליטא, אין לנו. קל לקיצונים להזעיק את דעת הקהל נגד כל רב המהין להתחשב עם גורמים חשובים, שנוצרו מתוך תנאי חיינו כיום, שיש בהם משום הכרעה שונה בהלכה. כל סטיה קלה מהמקובל משמשת אזעקה של „פלשתים עליך שמשון"! רבי פלוני בא לעקור דברי תורה, והוא מחריב את היהדות! יש בהתנפלות כגון זו כדי לערער את מצבו של הרבי המדובר ולשבור את מטה לחמו. זהו אחד הטעמים שכל כך הרבה רבנים בדורנו הם מ„ייראי הוראה". הם חוששים ונמנעים מהבעת חות־דעת שיש בה שינוי מהמקובל. טעם זה עוד לא פג כוחו כיום (שנת תשט"ז), אחרי שזכינו לתקומת מדינת ישראל. תלמידי חכמים מובהקים כרבי י. ל. הכהן מימון דורשים את ייסודה של סנהדרין במדינת ישראל, תנאי החיים בארץ תחייתנו דורשים במפגיע את חידושה של סמכות דתית עליונה זו. אבל אפילו „הרבנות הראשית" שבמדינת ישראל, הרוצה בכל מאודה בסמכות כזו, שיהיה בה משום פתרון לשאלה הנוקבת: איך תוכל מדינת ישראל להתנהל ולהתקיים על פי התורה וההלכה, גם היא נמנעת מלתמוך ברעיון הסנהדרין בימינו מפני שהיא יראה את עקיצתם הקשה והנוקמת של הקיצונים, שאינם דוקא מסוג „נטורי קרתא".

ארבעת הרבנים הנזכרים הבהירו הרבה דברים. הם עזרו ליישר את אורח החיים ב„יבנה" עד כדי כך שיכולנו להתאים את הדרישות הדתיות עם דרישות מחנה מודרני, ועם זה לקיים רגש של כבוד וגם של חיבה והתלהבות אצל רוב החונים *).

---

*) צבי שארפשטיין, „תולדות החנוך בישראל", חלק ב, עמודים 299—300, מביא קטע ממאמרו של הסופר והמחנך המובהק מרדכי הלוי, „מחנה יבנה", הדואר, ב' כסלו, תש"ה, שהכיר את „יבנה" מקרוב, כמורה במחנה וגם מהשתלמות החונים ששלח מסינסינטי, שבזמן ההוא שימש כמנהל „לשכת החינוך" בעיר ההיא:

„...„יבנה" שוכנת בפינת חמד של מדינת ניו־המפשיר על חוף אגם צלול מים, תוך יערות ורחבי שדה. בניניה ברובם מותקנים ומתאימים לצרכיהם. המנהל הצליח לעניין במפעל עשרות אחדות של נדיבי עירו וכל אחד תרם אלף דולר. באופן זה ניתנה יכולת לקנות את המקום קנין־עד ולציידו כראוי מתחילתו, ואף הרחבתו בעתיד מובטחת למדי.

„השם „יבנה" מחייב, ואמנם שאף המחנה הזה לצרף תורה ושעשועים, ובחוברת־הפרסום שלו הודיע מפירש, כי החונים יהיו נדרשים להקדיש עתים ללימודי קודש. מורים מיוחדים, חוץ מהמדריכים, הוזמנו להורות את התלמידים תנ"ך, תלמוד ושפה. רעיון זה, של בית ספר עברי באווירה של מחנה, זוהי, לדעתי, תרומתה המיוחדה של

VII

„גן יבנה“ א.

אמרנו לעשות נסיון עם קבוצה של 20 ילדים שלמדו רק שנה אחת בתלמוד תורה. ילדים אלה יהיו לבדם בצריף מיוחד. הם יאכלו בחדר אחר, ומדריכים מיוחדים יהיו להם. רק במקרים בודדים יתאספו ביחד עם החונים הקשישים מהם. גם אתם יתנהל הכל בעברית, על פי שיטה מיוחדה שאפרט להלן. הם ילמדו יום יום שתי שעות. בסוף העונה נוכל להיווכח מהו שהרוויחו בלימודיהם. המספר 20 נתמלא מהר. היו עוד הורים שחפצו לרשום את ילדיהם אלא שלא יכולנו לקבלם מפאת צמצום המקום. מאת הורי כל ילד דרשנו הבטחה שהילד ימשיך ללמוד בת“ת בשנה הבאה, אחרת לא יהיה שום ערך לנסיוננו. סמכנו על מורי התת“ם שיודיעונו בראשית שנת הלימודים הבאה באיזו מידה הרוויחו ילדים אלה בלימודים.

ידיעת חברי „גן יבנה“ בעברית היתה מצומצמה לשנת־לימוד אחת בתלמוד תורה. איך להפוך אותם לקבוצה שבה תשלוט עברית כשפת הדיבור בכל המצבים, כל היום?

שני גורמים חיוביים עמדו לנו, האחד: החונים הבוגרים, שהיוו רוב

„יבנה“ לחינוך העברי. רבים החוששים כי הילד הבא למחנה לבלות את חופשתו כל מעייניו במשחקים ולא ימצא חפץ בלימוד התורה, „יבנה“ הוכיח את ביטולו של החשש הזה. קבוצות־קבוצות, גדולות וקטנות, הכל לפי המקצוע ודרגת הידיעות, נתכנסו הילדים והילדות, הפעוטים והמבוגרים, ללמוד ולשנן. למדו בצריף ובאוהל, באולם החברתי ובחדר האוכל, ועתים תחת כיפת השמים. המורה הורה שעה אחת, ושעה שניה ניתנה לחזרה ולהכנת שיעורים. רבים מהחונים גרעו בעצמם משעות המנוחה והשעשועים שלהם ומסרון לתורה נוסף על הזמן הקבוע. והלימוד בחיק הטבע, מתוך יחס חברתי בין מורה לתלמיד — כמה עונג וסיפוק נפש לשניהם גם יחד! אין לכחד כי חונים בודדים לא היתה דעתם נוחה מן הלימודים, אבל מכיון שהונהגו קיבלום כגזירה שאין להרהר אחריה.

„כוחה של הסביבה להטיל את עצמה על הציבור בכל חומרותיה נתבטא כמו כן בשמירת מצוות מעשיות ובתפילות יום־יום. הדת שלטה במחנה בכל טהרתה המסורתית. בנוגע לכמה פרטים קיצוניים בשמירת הדת נמצאו אמנם מתלוננים, שכן לא הורגלו בביתם, והיו מקילים בהם לכתחילה. אף על פי כן מן הרגע שהכירו בערך הצו הכללי, נשתעבדו לו ונזהרו בקלה כבחמורה. בחורים אחדים היו שם, פרחי־חמד ממש, אשר התנהגותם בדרכי יהדות ונימוסיה היתה כה שלמה וכה תמימה, עד כי מספר ילדים נגררו אחריהם. כך לא הסתפקו בקריאה הציבורית בקינות ליל תשעה באב מחמת קיצורה. באותו לילה ולמחרתו ישבו על הארץ וקוננו שעות רצופות.

„אי אפשר שלא לציין את יום השבת שרוח של קדושה רחפה עליו במחנה החל מטקס הדלקת הנרות עד הבדלת הנר במוצאיו. תן הבית היהודי המקורי היה שפוך על הטקסים הללו, וכמה מן החונים, שלא ראום מימיהם, יזכרום לא רך ימים. פרט אחד בהלכות הדת שהנהיג א. ל. הורוויץ והתפאר בחידושו הוא סידור תפילה בציבור מיוחדת לילדות בימות החול, בצורת „מניין“ על כל פרטיו, כגון, ‚חזן‘, ‚עלינו‘ לתורה ועוד“.

המאמר הזה התייחס לקיץ הראשון של יבנה (תש“ד), שמר הלוי בילה בו כמורה לספרות ותנ“ך.

האוכלוסיה במחנה, דיברו עברית. הם יצרו את האווירה הכללית, וחוני ה„גן" היו במצב של ילדים שבאו לשני חדשים לארץ אחרת, שבה מדברים בלשון אחרת, והם רוצים להתאקלם בה. הגורם השני היה בשיטת הלימוד שהונהגה במשך שתי שעות הלימוד הפורמלי יום יום. שיטה זו שלטה גם בכל יתר שעות היום, במגעים של המדריכים עם החונים, בצוותא או ביחידות. שיטה זו מבוארת בפרטות בפרק „עברית על פי משחקים ופעולות" (כרך ג', עמ' 38—60). זה היה נסיון שנמשך שש שנים רצופות, והצליח ביותר, אבל — בלי מזל, כפי שבארתי בפרק הנזכר.

עיקרה של שיטה זו מיוסד על דיבור הקשור עם פעולות, והדיבור, תרגומו (באנגלית) בצידו כל הזמן, עד שהתלמיד מבין את העברית לבדה. התרגום אינו של מלים בודדות, ואיננו בא בתביעות אל הזכרון. התרגום הוא של יחידות רעיוניות המורכבות ממלים אחדות, ולאו דוקא ממשפט שלם. היחידה באה ראשונה בעברית, ותיכף בא התרגום באנגלית. למשל, בסוף השעור:

The bell will soon ring	הפעמון יצלצל עוד מעט
Put everything in place	שימו את הכל במקומו
You will leave in line	אתם תצאו בשורה
You will have	יהיה לכם
A free-play period	פרק למשחק חפשי
When the bell	כאשר הפעמון
Rings again	יצלצל עוד פעם
We will meat	ניפגש
in front of the dining room	לפני חדר האוכל
The bell is ringing	הנה הפעמון מצלצל
Stand in line	לעמוד בשורה
You my leave	אתם חפשים לצאת
Shalom	שלום

בצורה זו מדברים גם המורים וגם המדריכים לחונים הקטנים. הם משתמשים בכל מיני צורות דקדוקיות. אין שואלים אם הילדים מבינים, מפני שהתרגום בא מיד אחרי העברית. פרט זה חשוב: חלק הגון מאד מהדברים עם הילדים הולך ונשנה יום יום, והרבה נשנה כמה פעמים ביום. יש דברים

שאחרי שנים שלושה ימים אין צורך לתרגמם. אז משמיטים את התרגום. המורים והמדריכים עומדים תמיד על המשמר, והחלקים שאינם זקוקים יותר לתרגום אנגלי הולכים ורבים. אחרי מספר ימים יש כבר לא מעט שאיננו זקוק לתרגום. הילדים שמחים לראות איך שהבנתם מתעשרת מיום ליום. זה גורם לשאיפה מצדם להרבות ולהרחיב את שטח ההבנה, ובזה כרוך אחד היסודות של למידה בהצלחה ובלי עמל.

קצב הבנת הדיבור העברי, שבצדו בא תרגומו האנגלי, ביחידות רעיוניות, גדול ביחוד כאשר הדיבור הוא בן־לואי לפעולות, כמו בשעת הארוחות, או בזמן משחקים מסודרים. במקרים אלה יש חזרה תכופה על אוצר המלים והניבים הדרושים, והם מתפרשים גם מתוך הפעולה וגם על ידי התרגום האנגלי. כל הזמן מפנה המדריך את תשומת־לב החונים לעניין שהם עוסקים בו: האכילה, המשחק, הבאת־סדר בצריף, או בפעולות שבזמן השחייה. הדיבור בא רק בדרך־אגב, ואין שום עיכוב בהבנתו, משום שהתרגום מלווהו כצל. בראשונה מבינים רק את האנגלית, אבל מעט מעט מתחילים הילדים להבין את העברית, וכאשר המדריך רואה שכולם, בלי יוצא מן הכלל, מבינים את הניב או את המשפט העברי, הוא משמיט את התרגום האנגלי. אם הוא טועה במידת הבנתם הוא עומד על טעותו מיד, בראותו שכמה מהחונים אינם יודעים מה לעשות.

מעט מעט מתחילים חוני ה„גן“ להבין את דברי החונים הבוגרים. זה מחזק בלבם את השאיפה לסגל להם דיבור עברי חי.

ב„כיתה למופת“ הנזכרת גדלה ורחבה הבנת התלמידים בקצב מהיר. במחנה, שכמעט הכל קשור בו עם פעולות, היה קצב מוחש הרבה יותר.

הלימוד היומי במשך שתי שעות, על פי השיטה של ה„כיתה למופת“ הנזכרת, הלך ותרם לסך הכל של ההבנה והידיעה של החונים הצעירים.

מעניין שבמצבים אלה רוצים הילדים להשתמש בשפה הזרה בהזדמנות הראשונה הניתנת להם. יש בשימוש זה משום הצטיינות והרגשה של כיבוש ונצחון, ורצון לזכות בדברי תהילה מאת המדריך. דרבון ידוע נובע מתוך הרצון להתמזג עם הסביבה. הצלחת הראשונים מדרבנת ומעודדת את יתר הילדים. יש בזה משום „קנאה בסעודה“, שבדומה ל„קנאת סופרים“ היא מרבה הכמה.

עד כאן הבאור התיאורטי של השיטה. בפרק הבא יסופר מה שעלה לנו עם חברי „גן יבנה“.

„גן ילדים" ב.

תרון אחד היה בעזרנו: הילדים, שלמדו שנה אחת בתלמוד תורה, התרגלו כבר לשמוע עברית כשפה מדוברת. במחנה היה ההבדל רק בכמות: העברית הקיפה שטחי חיים נוספים. הכרה זו מנעה התנגדות פנימית לרכישת שימוש מורחב בעברית. סוכה מיוחדה, פתוחה מכל עבריה, ש„חלונותיה" רשתות חוטי נחושת, שימשה כחדר־לימוד בימי גשם. כל יתר הזמן התקיימו הלימודים תחת כיפת השמים. הילדים ידעו כבר לקרוא. „ספורים יפים" של ח.א. פרידלאנד שימשו בסיס לחומר הלימוד הפורמלי, אבל רוב זמן הלימוד היו עסוקים בהמחזת הסיפור, במשחקים, בשירה ובכתיבה. הלימודים התקיימו חמשה ימים בשבוע, שתי שעות ליום, מ־9.30 עד 11.30 בבוקר. הכל התנהל על פי השיטה שתארתי למעלה. כל יתר הזמן היו הילדים עסוקים בפעולות־מחנה רגילות, שגם הן התנהלו בעברית עם תרגום אנגלי, שפסק כאשר הילדים החלו להבין את העברית. מפני החזרה הרבה מאד של אותם העניינים בחיי יום יום במחנה, רכשו הילדים בזמן קצר מאד את כוונות העברית, עד שבשבוע השלישי או הרביעי שלטה עברית מדוברת ברוב הפעולות השכיחות. לחוני גן־ילדים היה בכל בוקר „מניין" מיוחד להם. שלשת פרקי „קריאת שמע", הברכות הראשונות והאחרונות של „שמונה עשרה" היוו עיקר התפילה. בסוף העונה ידעו רבים מהם את התפילות הללו בעל פה.

ממכתבי הילדים לביתם, ומהגבות ההורים למדנו שיש שביעת־רצון כללית מנסיוננו עם „גן ילדים". בראשית שנת הלימודים העברים בספטמבר דילגו רובם על שנה שלימה בשובם לבית הספר העברי.

בקיץ השני (תש"ה) הוספנו תשעה ילדים בני 7—8 שהיו מתחילים גמורים בעברית. התנינו עם ההורים שילדים אלה ייכנסו לבית ספר עברי בספטמבר הבא. גם אלה היו לשם נסיון. חפצנו לראות מה נוכל להספיק עם מתחילים במשך הקיץ. רחל ברונשטיין, מהמצויינות שבין מסיימי בית המדרש, שהיה לה כבר נסיון בהוראה, היתה המורה לכיתה זו. ההתקדמות היתה מפליאה. בשמונת השבועות למדו הילדים קריאה וכתיבה. הם עברו על כמה מה„ספורים יפים". וב־2½ השבועות האחרונים החלה מרת ברונשטיין לקרוא אתם מראשית ספר הלימוד „ספרי" חלק א', מאת י. ח. פולאק, שהיה נהוג בשנה א' של בתי הספר בבוסטון. הילדים עברו על 39 העמודים הראשונים, לעומת 50—60 עמודים שעוברים במשך כל שנה א' בבתי הספר.

כעניין שהקריאה המיכנית נרכשה כמעט באפס־יד: המורה הדביקה את כל אותיות הא״ב מסביב לקירות הסוכה, ובמשך שבוע או קצת יותר למדו הילדים את השימוש של כל האותיות האלו, והחלק המיכני שבקריאה מיכנית פסק מהיות שאלה.*). שתי מורות היו לגן־יבנה בשנה השניה. חלק מהחונים שהיו אתנו בשנה הראשונה נרשמו בשנה השניה. מובן שקיבלנום בזרועות פתוחות. ככה היה גם בשנים הבאות. באופן שבשנה הרביעית היו לנו ארבע כיתות בגן־יבנה. ביקורם החוזר של אותם החונים שנה שנה היווה נכס יקר בחינוך החונים הצעירים. הלא זו היתה מטרת יבנה: לאגור שכבה על גבי שכבה של התפתחות ולימוד, נוסף לרכישת בתי הספר בשנת הלימודים הרגילה. בכלל הצלחנו להעמיד מורים מוכשרים לגן־יבנה.

לעומת ההצלחה עם המורים לא הצלחנו ביותר בהשגת מדריכים כתאימים לחוני ה„גן“. זה היה עקב תנאי המלחמה וגיוסם של כל כך הרבה אנשים צעירים. הגיוס כמעט שלא נגע במורות עבריות, וזה איפשר לנו למצוא מורות טובות. אבל נדרשו גם מדריכים לילדים, ודוקא בעלי נסיון, וכאלה כמעט שלא היו בנמצא. עד כמה שהיו כאלה נבלעו בהתחרות החריפה למדריכים מנוסים בין המחנות בכלל. יצא שרוב מדריכי גן־יבנה היו טירונים, וזה גרם לקיום רמת הדרכה נמוכה בהרבה מרמת ההוראה לחונים צעירים אלה.

אמנם גם לחוני „יבנה“ לא היו הרבה מדריכים מנוסים, אלא שאלה לא היו זקוקים להדרכה הרגילה במחנה. רוב החונים היו כבר למעלה מגיל רגיל של חונים, שה„סיפון“ שלו הוא חמש עשרה. ביבנה נחשבו בגדר של חונים עד הגיעם לגיל העשרים בערך, היות שרק בוגרי מכללה נתקבלו למעלה מדרגת חונים. הדרכה של חונים כאלה היא בעיקר יחס בין בוגר לבוגר. לזה דרושה אישיות, וכאלה היו רוב המדריכים.

---

*) הקריאה המיכנית עדיין קיימת כשאלה חמורה בבתי הספר העברים. אפילו קרוב לסוף שנה א׳ ישנם ילדים שאינם מכירים את כל אותיות הא״ב עם התנועות. לפי התנאים הקיימים יש שגיאה יסודית בכל הגישה לעצם לימוד הקריאה המיכנית. כל הכרכורים של המון ספרי הלימוד בקריאה מיכנית, בין שהיא „מובנת“ או „בלתי־מובנת“, נועדו לילדים שעדיין לא למדו לקרוא בשום שפה. אבל הילדים הבאים לכיתה א׳ של בתי הספר שלנו הם מבני שבע ומעלה. בגיל זה למדו כבר קריאה אנגלית. אין צורך בשום כרכורים. יש להראות להם את כל הא״ב בפעם אחת, ולהתחיל בשימוש האותיות בקצב מאומץ, ממש כמו שעשתה מרת ברונשטיין. בזמן קצר מאד, שבועות אחדים, יוכלו כמעט כולם להכיר את האותיות בצרופיהן. הבודדים המעטים, שהם נעדרי כשרון קריאה בכלל, הם בעיה אחרת, ואין להאט את קצב הוראת הקריאה רק לפי יכולתם של הנמושות הספורים. הבעיה השניה: רהיטות בקריאה, נפתרת רק על ידי קריאה מתמדת. דוקא חזרה יומית על תפילות ידועות מקרבת את לב הלומדים הצעירים אל האותיות והתנועות, וזה מקל את רכישת הקריאה.

בשנה הרביעית (תש"ז) קיבלנו לגן־יבנה חונים מכיתות שונות בתתי"ם. חילקנו אותם לארבע קבוצות זו למעלה מזו, ולכל קבוצה מורה משלה לשתי שעות ליום. בכדי להימנע מהכנסת ערבוביה בסדר הלימודים של בתי הספר שבהם למדו חונים אלה, הגבלנו את הלימוד הפורמלי רק לעברית. תוספת ידיעה בשפה היתה תרומה רצויה בכל בתי הספר. מורה ת"ת אחד אמר לי: „בשובי למחלקתי בראשית השנה אני מכיר בחמשת הרגעים הראשונים מי שהיה ביבנה". בין חוני ה„גן" היו ילדים שבאו ארבע שנים רצופות (תש"ד—תש"ז). הם רכשו להם ידיעה יסודית בעברית שעמדה להם בכל השנים הבאות בת"ת ובבית המדרש למורים.

VIII

מדוע אדמו פני?

אחרי שעברו שתי שנים לקיום יבנה חשבתי שהגיעה השעה לעלות שלב נוסף בסולם הלימודים, כמבואר לקמן:

הרגשתי בדחיפה לנצל כל ההזדמנויות האפשריות ליצירת סוג של תלמידי חכמים צעירים. חשבתי שעם הרחבת בסיס הידיעה של תלמידינו בבית המדרש, ירבו הסיכויים שכמה מהם ימשיכו על דעת עצמם עד שיגיעו לרמה של תלמידי חכמים ששמם הולמם. לשם זה חשבתי להתחיל עם קבוצה גרעינית שישיבתה במחנה יבנה תהיה בעיקרה לשם לימוד, כשם שעושים אנשים רבים בקורס־קיצי במכללה, וכל השאר בתכנית יבוא כפרפרת בסעודה. והיות שאפילו בשעות הלימוד נמצאים כל החונים באויר הצח של המחנה, וברוב שעות היום הם תחת כיפת השמים, ייצא שבלי משים יהגו מן המחנה, אפילו אם תשומת לבם תהיה שקועה ברובה בלימודים. פרטי התכנית היו:

חמש שעות לימוד פורמלי, עם מורים מיוחדים להם, בכל יום מימות השבוע, בשעות 9—12 בבוקר ומ־2 עד 4 אחר הצהרים. ביום הששי ילמדו רק בשעות הבוקר. בשבת יהיו חפשים מלימודים פורמליים. חברי הקבוצה יקדישו שלוש שעות בכל יום לעבודה עצמית, באופן ששמונה שעות תהיינה מוקדשות יום יום ללימודים. ביתר השעות יהיו חפשים לנפשם להתעמלות, למשחקים ולמגע חברתי במחנה.

אנחנו נעמיד שני מורים מיוחדים לקבוצה בראשית תכניתה, ועוד מורים כאשר ירבו החברים, והם ייחלקו למחלקות אחדות.

צריף מיוחד יוקם לחברי הקבוצה. גם למורים נקים צריף מיוחד, לא רחוק מצריף התלמידים. בכלל תהווה קבוצה זו גוף מיוחד במחנה. רק בזמן הארוחות והתפילות יהיו ביחד עם יתר החונים.

כל חבר יתחייב להילוות לקבוצה זו ששה קיצים רצופים. התשלום למחנה יהיה לפי יכולתו של כל חבר. חסרי יכולת־תשלום יתקבלו חינם, ונצרכים ביותר יקבלו גם תמיכה.

רק חברים בעלי תבונה רמה, שהראו כבר את אהבתם ללימודים עבריים, יתקבלו.

ההתחלה תהיה עם מספר קטן, ומדי שנה נגדילנו עד שנגיע לשלושים. מספר ידוע יתקבל גם ממוסדות בערים אחרות.

הלימודים יהיו לא לשם חסכון עבודה במשך שנת הלימודים, ולא לשם החשת הסיום בבית המדרש. בדומה לתכנית הלימודים ביבנה, שלא נועדה כלל לקצר את זמן הלימודים במשך השנה בבית המדרש, תהיה גם תכנית זו מיועדה להעמקה ולהרחבה. מקצועות הלימוד יתרכזו במקורות:

חזרה יסודית על כל חמשה חומשי תורה, עם כל פירוש רש"י ומפרשים אחרים. שינון על ידי עבודת בית עד כדי יכולת לצטט פסוקים ודינים בקלות, והכרת „הבאות" (ציטטים) בדיבור ובכתב.

לימוד ספרי הנביאים והכתובים שאינם נכנסים בחוק־הלימודים בבית המדרש למורים, או שלימודם הוא רק שטחי.

תולדות ישראל, בקשר עם קריאה במקורות ובספרי יסוד.

דקדוק, והתאמנות בכתיבה עברית נכונה וסגנונית.

תלמוד, עם רש"י ותוספות. לא נטיל על התלמידים, כמו שהיה נהוג בישיבות, קריאה עצמית מוקדמה. יכולת זו תתפתח מאליה עם רכישת ידיעה בכמות רחבה למדי במשנה וגמרא. לעומת זה יצטרכו התלמידים לשנן בעצמם עד כדי ידיעה שלימה בחלקים הנלמדים.

דיני ישראל, על פי „קיצור שלחן ערוך", לימוד ממצה.

ספרות עברית. קריאה עצמית מרשימה נבחרה של סופרים ומשוררים.

כשלעצמה, מספיקה תכנית כזו למלא את כל חוק הלימודים של מוסד גבוה לכמה שנים. וצריך גם לזכור שהיא באה על מצע של לימודים הנהוגים כבר: ארבע שנים ב„פרוזדור" ועוד ארבע בבית המדרש למורים. התכלית

הצפויה בתכנית נוספת זו היתה: הרחבה והעמקה של תכנית הלימודים הנהוגה. לא הרי ידיעת תלמיד שעמד בבחינה בלימוד התנ"ך, והוא איננו נוגע בו אחר כך, כהרי הידיעה של "בעל תנ"ך". והוא הדין בכל אורך החזית. הכנה יסודית, גם בבקיאות וגם בהעמקה, היא יסוד היסודות לאדם המתכונן לקריירה של תורה ודעת. קורס שכזה יעזור בהנחת יסוד זה.

בקשר עם האמור יש להתחשב שפה כרוכה השקעה הדדית: מטעם המוסד ומאת החונים. חדשי־לימוד רבים במשך שנים מחייבים יצירת בטחון שזכל התכנית תצא אל הפועל. אין מקום לספקולציות ומגדלים פורחים באויר על חשבון שנותיהם ותקוותם של צעירים וצעירות הבאים להשקיע, בעידודנו, את זמנם היקר!

עשיתי חשבון ההוצאות הנוספות הכרוכות ביצירת קבוצה כזאת בת שלושים חונים (פרט למורים המיוחדים, לא תיזקק למדריכים מיוחדים. כמו כן לא הכנסתי בחשבון את ההשקעה החד־פעמית להקמת צריפים נוספים לתלמידים ולמוריהם), ויצא סכום של שלושת אלפים דולר לעונה. לכל שש השנים נצטרך לכסות גרעון של 18,000 $. את הסכום הזה אמרתי לאסוף מתורמים שונים לפני עשותי צעד נוסף למימוש התכנית.

אמרתי גם כן שאם במשך הזמן יגלה מישהו מהחונים כשרון ונטייה מיוחדה בשדה־לימוד ידוע אז נעשה כל מה שבכוחנו כדי לאפשר לו להתרכז בשדה הזה ולהתמחות בו. בכלל לא תהיה התכנית על פי פקודה מגבוה אלא הוצאה של התעניינות הלומדים ונטיותיהם האישיות בבחירת שדות לימוד, ובפרט בבחירת מקצוע התמחות.

כמעט כל מורי המוסדות הגבוהים פנויים מעבודה בירחי הקיץ. זה מאפשר בחירה יותר קפדנית של מורים שיתאימו לדרישותיו של נסיון זה. הדרישות הן: שהמורים יהיו לא רק אנשים ששם מורה מצליח הולמם, אלא שגם מחוץ לשעות ההוראה (12—15 לשבוע) יוכלו להיות קרובים וקשורים לתלמידיהם. מפיהם ומהם יקחו התלמידים לא רק תורה אלא גם דוגמא במידות ובדרך ארץ. מורה שהוא "מעורב עם התלמידים" במחנה קיץ סולל לו מסילה נוספת ללבם. רבי וויגד, למשל, היה גם שחיין מצויין, והוא התעניין בפעולות האספורט של החונים. קשה לשקול ענייניים כאלה, אבל היה ברור שהשלמותיו פתחו בלבות החונים שערים נוספים להשפעתו כאדם מוסרי, דתי, שראוי ללכת בעקבותיו. בנסיון האמור, שעדיין לא כיניתיו בשם, יבלו המורים עם תלמידיהם כמה שעות גם מחוץ לזמן הלימוד, בשיחות, בטיולים

וכדומה. דוקא במקרים בלתי פורמליים כאלה אפשר ליצור השפעה שאיננה אפשרית בתחומי ההוראה הפורמלית. ברור, שאישיות המורים ואפיים הם לא פחות חשובים מכשרונם כמורים סתם.

ועוד דבר: „יבנה“ היה נסיון „נחשוני“ במיזוג לימוד־חובה עם שעשועים. כנסיון שהצליח גרר אחריו הקמת מחנות „שרון“, „רמה“ ועוד, שגם בהם נעשה הלימוד חלק אינטגרלי מתכנית המחנה. אפשר היה איפוא לצפות, שאחרי שאנחנו נצליח ביבנה ימצא לו נסיון זה הד במקומות אחרים, אשר ינסו גם הם ליצור גרעין־מחזיק־ברכה כזה. ואפילו אם נישאר לבדנו בשטח זה, אין ספק שנוסף לחומר התלמידים שהמוסד שלנו יספק, ייספחו תלמידים ותלמידות ממקומות שונים באמריקה ובקנדה, שנפשם חשקה בתורה, ובלבם החלטה עזה להתמיד ולבוא לכל שש שנות הנסיון. לא אצל כולם תצטרף מחשבתם הטובה למעשה, ויהיו כאלה שיסתלקו לפני גמר התכנית. אבל אפילו אצלם תישאר עבודתם בקבוצה כקרן אור, שמדי פעם תבצבץ מנשמתם ותשמש גורם חיובי בחייהם כיהודים בעלי ידיעה ודעה. אלה שיגמרו את כל תכנית הלימודים, יהיו אוצר יקר מפז. מביניהם נוכל לשלוח להכנה נוספת ברבנות ובהכנה להוראה במוסד גבוה. ויהיו גם כאלה שבכוחות עצמם ימשיכו לצלול במים האדירים שנתחבבו עליהם. בעיני רוחי חזיתי אופק חדש ובו נוצצים ככוכבים אותם הכוחות הצעירים שטיפחנו מתוך אהבה ותקוה. מי יודע כמה מאורות ייצאו מניצוצות אלה! בכל דור דור, כאשר נוצר קשר אמיתי בין דעת התורה ובין הנוער יצאו מנהיגים אדירי אמונה, שחישלו את כוחנו לקראת העתיד. בנסיון כזה ניבחן. בו תינתן לנו הזדמנות לקשור את מפעלנו עם גורל האומה. היש לך זכות גדולה מזו?

כהנה וכהנה היו מחשבותי עד אשר נתבהרה התכנית בלבי ואני הייתי נכון לגשת למימושה. הצעד הראשון היה על פי הכלל: „נקרא לנערה ונשאל את פיה“ (בראשית כד, נז) — אשמע נא ראשונה את הגבת תלמידי בית המדרש לכל הענין.

במשך החורף של תש״ו גיליתי את התכנית על כל צדדיה למספר תלמידים ותלמידות נבחרים. השיחות היו פרטיות. בסוף כל שיחה שאלתי את בן שיחי או בת־שיחי אם הם רוצים להצטרף לקבוצה כזו למשך ששה קיצים רצופים. הוספתי שאחרי נסיון של שנה או שנתים נתחיל עם תלמידים צעירים, שגמרו פרוזדור ב או ג, בכדי שיוכלו לגמור את ששת הקיצים עם סיום בית המדרש למורים, או לכל המאוחר, בקיץ שלאחריו. אחדים אמרו

חיכף שהם מוכנים להיספח לנסיון זה. אחרים אמרו שבתכנית מרחיקה־לכת כזו הם רוצים להתיישב בדעתם לפני שיוכלו לענות הן או לאו.

אני הדגשתי שרק אחרי שאצליח לאסוף 18,000 $ הנזכרים, שיבטיחו את המשכו של הנסיון כל שש השנים, אתחיל במימוש הפרוייקט הזה.

„רבות מחשבות בלב איש" (משלי יט, כא). לא ככוחי עד תש"ד, שאז נוסד מחנה יבנה, היה כוחי אחרי שנתים. בחורף תש"ו, היתה לי התקפת־לב חמורה (קורונרי טרומבוסיס), שהזקיקה פרק של חמשה שבועות בבית החולים, וכמה חדשים של הבראה אחריהם. אני חזרתי לסבלותי כמנהל בית המדרש למורים ושל לשכת החינוך. אבל לא יכולתי לחזור ליום־העבודה של 12 שעות ויותר, שהייתי רגיל בו במשך עשרות בשנים. נעשיתי פּחות לצו הרופאים, שאסרו הרבה דברים, וביניהם: יום־עבודה ארוך, יציאה החוצה במזג אויר קר, בפרט אם הוא למטה מנקודת הקיפאון, ועוד, ועוד. לא יכולתי לצאת מביתי כדי להיפגש עם אנשים באיזה מקום וזמן שהוא כמו שהורגלתי לעשות. מצאתי את עצמי מרוסן ומוגבל הן בשעות העבודה והן בטרחה הכרוכה בעבודה. אבל מאידך גיסא דרשו המוסדות החשובים שעמדו תחת הנהלתי שימת לב יומיומית בפרטים ופרטי פרטים, שהזנחתם היתה עלולה לערער את יסודות קיומם. מובן, ששמתי לב לכל העניינים שבהם תלויים החיים השוטפים של המוסדות, ויצא שאלה בלעו את כל הזמן וכל המרץ שהותר לי להשקיע ביום־עבודה. יום רדף יום, החורף עבר והאביב בא. כל ההכנות לפתיחת יבנה השלישית נעשו, ובשבוע הראשון ביולי נפתח המחנה ובו 105 חונים, המקסימום לפי ציוד המחנה. חבר מדריכים ומורים במספר מוגדל מדאשתקד היה אתנו, ומסלול חיי המחנה התחיל.

הכל היה מוכן לסעודה. כל ההכנות ללימודים נעשו סמוך לפתיחת המחנה, וביום השני לפתיחתו התחילו הלימודים בכל הקבוצות בסדר ובמשטר, כאילו היה זה יום באמצע העונה. אני עברתי מכיתה לכיתה לראות אם הכל בסדר. בשובי למשרד אמרו לי שמספר חונים מחכים לי.

„מה יש?" שאלתי.

„באנו להתחיל את הלימודים על פי התכנית של חמש שעות ליום", אמרו לי ארבעה בחורים ובחורה אחת. „יש עוד אחדים הרוצים להשתייך לקבוצה זו".

הרים פסוני! מאז שדיברתי אל הצעירים האלה בבית המדרש לא

עשיתי ולא כלום לקראת ביצוע תכנית זו. הרבה עבודת־נמלים נדרשה לשם זה: השגת 18,000 $, קרן שתבטיח המשך התכנית לששה קיצים; העמדת מורים מתאימים; הקמת צריף די־גדול לתלמידים אלה; עוד צריף מיוחד למורים. כמו כן הייתי צריך לעבד את כל פרטי התכנית, ובפרט להתאימה לצרכי החונים הראשונים של הקבוצה. עוד הכנות כהנה וכהנה נדרשו לפני שנוכל להתחיל ולהמשיך בלי מפריע. לא פחות מכל מה שהזכרתי היה צריך לדעת „מי ומי ההולכים?" מי ומה הם התלמידים הרוצים להיספח לקורס מיוחד זה?

אבל, כמו שבארתי, יצא שמצב בריאותי בחרף תש"ו לא הרשה לי להוסיף את כל אלה לחובותי היומיומיות. אני חשבתי שהצעירים שדיברתי אליהם יבינו שהעניין לא ייצא אל הפועל, כיון שלא שמעו ממני יותר. אבל טעיתי. הנה הם עומדים לפני. בלי עידוד נוסף מצדי באו לידי החלטה חיובית, ופניהם לקראת מערכת קיצים של לימוד מרוכז ועבודה מאומצת. אהבתם לתורה הביאתם הנה, והם עומדים ומשתאים: מדוע אינם מתחילים ללמוד?

הוי, כמה אדמו פני ברגע ההוא! הייתי בעיני ככלי מלא בושה וכלימה לעומת אמונתם התמימה בי. הם האמינו בי, ואני מה הכזבתים!

בארתי את הדבר לאשורו. מניתי לפניהם את כל השלבים שהיה צריך לעלות עד שהיינו מגיעים לרמה שממנה יכולנו להתחיל מפעל־אדירים זה. אבל יצא שמפאת מצב בריאותי לא יכולתי לעשות את כל עבודת ההכנה, שבלתה אין להתחיל. הללתים על אהבת התורה שבלבם. ביקשתי את סליחתם ואומר להם ללכת לשעורים השונים שהתחילו הבוקר. הצעירים נפרדו ממני וילכו לשעוריהם, שנקצבו לשתי שעות לימוד ליום, חמשה ימים בשבוע.

עדיין אדמו פני, אבל לבי רקד משמחה. אשרי שיש לי מגע עם צעירים נפלאים כאלה, שרק גילוי טפח ללימוד נוסף חושף לפניהם אור יקרות, והם נענים תיכף בכל חילם לאורייתא! עם חומר אנושי כזה הלא אפשר להקים היכלות לתורה! ידעתי שהם אינם יחידים בודדים בשטח זה. מאז שהתחלתי לטפל בענין ייסוד בית מדרש למורים לפני יותר מרבע מאה שנה, ומאז שהציגו לפני את השאלה: „האם אני חושב שצעירים אמריקאים ישתגעו וילמדו ארבע שנים רצופות, בשביל מה? בכדי להיות מורים בישראל?!" ואני עניתי בחיוב, מאז ראיתי אותם למאותיהם. ראיתי עד כמה נכונים

צעירינו להידבק בתורה; כמה גדולה האהבה הפונטנציאלית שבלב שצריך רק להעירה ולעוררה. בטוח הייתי שכמותם נמצאים בערים שונות באמריקה. נוער נפלא אתנו. עלינו רק להשכיל ולדעת כיצד לכוון נתיבו.

הרביתי לתאר עניין שהיה ונשאר חלום. אבל הוא איננו חלום ריק כלל. עוד היום אפשר לממש תכנית דומה למה שעלה במחשבה לפני, לפני עשר שנים (תש"ו). ה' יודע מה גדול הצורך להוציא תלמידי חכמים מבין צעירינו היקרים מפז. אמונה ביהדות אמריקה, רצון ברזל, והחלטת־ברזל שהצעירים יקבלו דינרי זהב ולא אסימונים חלף זמנם היקר כל כך להם, אלה הם התנאים שעל פיהם אפשר גם היום להניח יסוד לתכנית מרחיקה ראות ומגביהה עוף. בית־גנזיה של התורה פתוח, החומר האנושי אתנו כיום. נחוצים רק שושבינים שיטרחו ולא יחששו אם המפעל נראה בראשונה כצעד „נחשוני".

חלמא טבא חזיתי. לא זכיתי להפכו למציאות. אבל אני מאמין באפשרותו. לא רחוק היום בו יעמדו כמה ממחנכינו על העובדה שחדשי הקיץ הם מכרה מאין כמוהו של אבנים טובות ומרגליות ללימוד התורה ולהשרשת האמונה באוירה שכולה שלנו, ושכל הרווח שבלימודי הקיץ יהיה תוספת לסך הכל של שנת הלימודים הקבועה.

IX

סידור המחנה

חונים וחונות נתקבלו למחנה. שני צריפים נועדו לבנות ושנים לבנים. צריף חמישי נועד לחוני „גן יבנה". לילדות של גן־יבנה הוקצה מקום בצריף אחד של הבחורות. בבית המרכזי היו המשרד, אולם האוכל, המטבח ועוד חדרים. ההרשמה בארבע השנים הראשונות היתה: תש"ד — 79; תש"ה — 91; תש"ו — 105; תש"ז — 106. התשלומים: תש"ד — 225 $; תש"ה — 250 $; תש"ו — 275 $; תש"ז — 325 $.

בכל שנה היה מספר רב שקיבלו הנחות בתשלום. ההנחות ניתנו בעיקר לתלמידי בית המדרש, ולמסיימי התתי"ם שאמרו להיכנס ל„פרוזדור". בין תלמידי בית המדרש היו שקיבלו פרס שלם. כל החונים נתקבלו רק לעונה שלימה, שהתחילה בשבוע הראשון ביולי, ונגמרה אחרי שמונה שבועות.

פעמון ה„קימה“ צלצל ב־7.15 בבוקר. בשמונה נאספו כל החונים עם כל המדריכים והמורים לתפילת הבוקר. היו שלשה „מניינים“: הבוגרים עם המורים והמדריכים התפללו ב„אהל“ פתוח מכל עבריו. הם התפללו תפילת שחרית שלימה, ובימים ב׳ וה׳ היתה גם קריאת התורה. הכל כצביון תפילה בבית כנסת. חונים שונים „עברו לפני התיבה“.

כל הבחורות והמדריכות התפללו ב„מנין“ מיוחד לבחורות, שתארתי למעלה, באולם החברתי, שהיה מלא אור ואויר. בקיר אחד בניגו „ארון קודש“, שהיה כולו שקוע בקיר. הפרוכת היתה בפנים הארון. מחוץ לשעות התפילה היו דלתות הארון סגורות, ויריעה מיוחדה בצורת ווילון כיסתה את הדלתות באופן שלא היה ניכר שארון קודש כאן. זה נעשה בעצת הרבנים, היות שהאולם שימש גם למשחקים, להצגות ולריקודים, פעולות שאינן עולות בד בבד עם הכבוד הראוי לארון קודש.

חברי גן־יבנה התפללו ב„סוכה“, ששימשה להם גם כחדר לימוד. פרט לעבודה במטבח וההכנות לארוחת הבוקר, לא התקיימו בשעת התפילה שום פעולות אחרות. בכל בוקר התחילו התפילות בזמנן ונגמרו לאחר 20—25 רגעים. בב׳ וה׳ נמשכו קצת יותר. בגמר התפילה היה טקס הרמת הדגלים: האמריקאי, עם השבועה הנהוגה בכל המדינה, והדגל היהודי, כחול ולבן, על מוט מעל הסוכה, עם הקריאה המסורתית: „אם אשכחך ירושלים תשכח ימיני, וכו׳“.

ב־8.45 נכנסו כולם לחדרי האוכל. לחוני „גן יבנה“ היה חדר אוכל מיוחד. עם גמר הארוחה חזרו החונים לצריפים לגמור את הצעת המיטות וניקוי הצריפים, שלא הספיקו לעשות לפני התפילה.

ב־9.30 צלצל הפעמון לאות שזמן הלימוד התחיל. שום פעולות אחרות לא התקיימו עד הצהרים. כל שעות הבוקר היו קדושות ללימודים.

הכיתות היו קטנות. הגדולה שבהן היתה בת 15 תלמיד. לפעמים היו 2—3 תלמידים כיתה־מיוחדה, לשם לימוד מקצוע רצוי, שלא נכלל בתכנית הלימוד של בית המדרש. ל„גן יבנה“ שימשה הסוכה לכיתה אחת. עוד כיתה למדה לרוב ב„אוהל“. פרט לימי גשם, היו הכיתות מפוזרות תחת העצים. בסקירה אחת יכולתי לראות את כל הכיתות. תפקידי היה להשגיח על מהלך הלימודים, ובפרט לעמוד על התקדמותו של כל אחד מהחונים. לשם זה הייתי מבלה את כל שעות הבוקר בישיבה בכיתות שונות. מחזה הכיתות הלומדות בשעות הבוקר היה מרהיב עין.

פרט לקבוצות אחדות שחפצו „להוסיף מחול על הקודש", ללמוד שעה שלישית, מ־11.30 עד 12.30, היו התלמידים מתפזרים ב־11.30 למשחק חפשי במגרשים השונים, בטניס, פינג־פונג, או שהלכו לאגם השחייה, שלא מן המנין.

ב־12.30 התקיימה ארוחת הצהרים, שארכה כשעה. אחר הארוחה היה פרק של מנוחה בכל המחנה עד שלש אחר הצהרים. ומאז עד ארוחת הערב השתקעו כל החונים בפעולות אספורט, שביניהן תפסה השחייה, בהשגחת המדריכים, מקום בראש.

מחוץ ללימודים היו מדריכים ספציפיים לפעולות מסויימות: למוסיקה, לאמנות, לאספורט ולדרמטיקה. מדי פעם הצטרפו מדריכים אחדים לשם ביצוע תפקיד מיוחד, כגון הצגה דרמטית.

ארוחת הערב היתה בשש. גם היא ארכה כשעה.

שעות הערב היו לרוב חפשיות, למשחקים קיבוציים, ולשעשועים הברתיים, כגון ריקודים. במקרים אלה נפגשו החונים והחונות. המדריכים והמדריכות היו תמיד ביניהם וכל האוירה היתה ידידותית ומשעשעת. בכל אלה היתה עברית שפת הדיבור. שירה וזמרה נשמעו מעברים שונים. בזמן הארוחות היתה שירה, שכולה עברית, חלק אינטגרלי מהסעודה. בכלל היו החיים במחנה ספוגים שירה וצהלה.

ב־9.30 צלצל הפעמון שהגיעה שעת השינה לחוני ה„גן". ב־10.00 הגיעה שעת השינה לכל יתר החונים.

ביום הששי לא היו לימודים. יום זה שימש לטיולים, בהשגחת המדריכים. לארוחת הצהרים הכינו החונים כריכים, כל אחד לפי טעמו. אמצע גיל המעבר ידוע כתקופה שבה אין תחתית לקיבה. כל המאכלים נבלעים לתיאבון, והרעב נשאר בעינו. היה עונג לראות חונים בגיל זה מכינים לעצמם ארבעה כריכים, כפולי־פרוסות לחם. אחדים החמירו ויקחו חמשה כריכים, מתוך הכרה שכל פירור יגיע לתעודתו. הטיולים ביום הששי הקלו את הכנת המחנה לכבוד השבת.

X

שבת ביבנה

„מי שטרח בערב שבת יאכל בשבת“.
(עבודה זרה ג.)
„בית שמאי אומרים: מאחד בשבתך —
לשבתך, ובית הלל אומרים: ברוך ה׳
יום יום“.
(ביצה טז.)

בשלוש אחר הצהרים מתחילים החונים להופיע מטיולם. כולם מתחילים לעסוק בהכנות לקראת השבת. מנקים ומסדרים את הצריפים. כל אחד מתרחץ, מסתרק ומתלבש לבנים. קבוצת חונים טורחת בהכנות לתפילת „קבלת שבת“, שבה משתתפים כל החונים. לפני האולם החברתי, תחת כיפת השמים, מסדרים עיגול עצום של ספסלים המספקים כ־150 מקומות־ישיבה ועל כל מקום סידור תפילה. באמצע העיגול שולחן, מכוסה מפה לבנה, לחזן. מכל עברים מתאספים אנשי המחנה לפני הבית המרכזי. על המעקה עומדים ראשי המחנה אצל שולחן מכוסה מפה, ועליו שתי מנורות ובהן שני נרות. בא־כוח מכל צריף מודיע כמה שנאסף במשך השבוע לקופת „קרן עמי“. אות ניתן, וכל הנאספים שרים במקהלה את שירת ביאליק: „החמה מראש האילנות נסתלקה“. הס! לאה, מנהלת המוסדות, עומדת לפני הנרות המודלקים. היא מכסה את פניה בידיה ומברכת בקול את הברכה המסורתית: „ברוך אתה ה׳ אלהינו מלך העולם אשר קדשנו במצותיו וצונו להדליק נר של שבת“. שקט שולט. היא מתפללת בלחש, וכל אחד מהנאספים תפילת־יחיד בלבו, לפי נטייתו וצרכיו. שבת באה ליבנה.

הנאספים פונים אל העיגול הגדול. מתיישבים, ואחד מהמדריכים או מהחונים הבוגרים מתחיל „לכו נרננה“. התפילה מתנהלת כמו בבית כנסת. שקיעת החמה תהיה בעוד שעתים בערך, אבל ביבנה הוסיפו מחול על הקודש. כל אחד רואה את יתר המתפללים, וכולם הם משפחה גדולה של יהודים המקבלים את יום המנוחה מתוך רגש קדושה. חלקים מהתפילה: „לכה דודי“, וקטעים מתפילת מעריב מושרים במקהלת כל המתפללים. „מגן אבות“ מושר בניגון נחמד שאחד המדריכים הביא אתו. התפילה נגמרת בברכת „שבת שלום“ מאחד לרעהו.

הולכים לאולם האוכל. ושוב נמצאים כל אנשי המחנה ביחד. שרים

במקהלה „שלום עליכם מלאכי השרת מלאכי עליון, וכו׳". ועוד הפעם השלך הס, ואז נשמע הקידוש של שבת על היין. חברי „גן יבנה" יוצאים לחדר האוכל שלהם, וסעודת ליל שבת מתחילה.

האולם מקושט ומואר יפה. על כל שולחן מפה לבנה, ובאמצע השולחן מנורה עם נר. החונים הביאו מטיולם תיאבון מוגדל וסעודת השבת נאכלת בעונג.

הסעודה נמשכת. בין מנה למנה הפסקה. מדי פעם פורצים בזמרה. מתחילים אצל שולחן אחד ויתר השולחנות משתתפים אתם. עם גמר הסעודה ופינוי הכלים מברכים ברכת המזון בזימונו של אחד המסובים. בימות החול נוהגים לקצר בברכת המזון, רק הברכה הראשונה ומן „במרום ילמדו עליהם" עד גמירא. בשבת אין שום דילוגים. כל היושבים באולם קוראים במקהלה, ומקומות רבים נקראים מתוך לחן מיוחד. החונים יודעים את פירוש המלות. יש על מה להודות לה׳, וכל ברכת המזון נקראת בהבנה ובכוונה. עכשו מתחילים להצטופף בכדי להניח מקום לאורחים — לחברי „גן יבנה" הבאים להצטרף בפרק של זמירות שבת. המדריך לזמרה נותן אות והחונים, שחוברות שירים וזמירות לפניהם, מתחילים בזמירות השבת. אין הפסקות בזמרה. סופה של זמרה אחת נעוץ בהתחלת חברתה. משירי קודש עוברים לשירי הול, עברים כמובן. הקטנים שרים ביחד עם הגדולים, וככה עוברת שעה או שעה וחצי. אין עיף ואין כושל. החונים, פניהם מליאות עירנות, עיניהם נוצצות, כולם שופעים מרץ וחיים.

שוב ניתן אות. הגיעה שעת המנוחה לחוני „גן יבנה". הם נפרדים כשהלב נוהה להישאר, אבל אין לבוא בטרוניה עם השעון. הם יוצאים מתוך ברכת „שבת שלום". עכשו קמים כולם. מסיעים את הספסלים והשולחנות לצדדין ופרק ריקודים וזמרה מתחיל. אולם האוכל קטן מהכיל את כולם ביחד בריקוד כללי. הם קמים קבוצות, קבוצות ומשקיעים את כל ישותם בריקודי ארץ ישראל. „וינועו אמות הספים" להלמות רגליהם בקצב. גם „היושבים על הכלים" שרים אתם, הקול נשמע למרחוק, אבל אין קול זה מפריע למישהו. המחנה רחוק למדי מהעיירה נורתהוואוד. וככה מבלים את הזמן עד שמגיעה שעת השינה. מתוך סיפוק בחומר וברוח, ומתוך הרגשה של עונג שבת שרים את „שיר הפרידה" ומתפזרים לצריפים לשנת נעורים.

בשבת בבוקר מאחרים לקום בשעה שלמה. ארוחת הבוקר היא בתשע, ובעשר מתחילה תפילת שחרית. לחברי ה„גן" יש „מניין" מיוחד, בסוכה.

בשבת מצטרף „מניין“ הבנות ל„מניין“ הבנים באוהל. את האוהל הזה רכש למעננו המנוח לואיס בקוויטה בזמן שרכוש מטולטל כזה, לא היה כלל בשוק, בתוקף תנאי המלחמה. כל האוהל הוא יריעת בד, עשרים רגל ברוחב וארבעים באורך. הוא פתוח מכל עבריו והוא מכיל ברווח את כל החונים הבוגרים עם המדריכים והמורים. יושבים בריבוע שבאמצעו עמוד לחזן. מתפללים את כל תפילות השבת, שחרית ומוסף. התפילה מתנהלת בסדר מצויין וברגש של דרך ארץ, הרבה קטעים מושרים בציבור. קוראים את כל פרשת השבוע. ההפטרה נקראת במקהלה בהשתתפות כל הציבור. מנהג זה הבאתי מעיר מולדת אבי, ז״ל, סאָהל, בליטא, שבה היה כל הקהל קורא את ההפטרה עם העולה למפטיר.

אחרי הכנסת התורה לארון באה דרשה קצרה. בזמן הראשון היו המורים דורשים. גם אני לקחתי חלק בדרשות אלה, שתמיד היו בעברית. עם התפתחות המחנה התחלנו לשתף את החונים ולחנכם בדרשנות. ביניהם היו בחורי חמד, וגם בנות, שכמותן תרבינה בישראל. במקרים אלה ידע כל דורש 2—3 שבועות למפרע על תפקידו. על נושאי הדרשות החלטנו בצוותא, אבל כל אחד עיבד בעצמו ובלשונו את דרשתו. „לפני עור לא תתן מכשול״, ובכדי שלא להשמיע סיגי־לשון היה אחד המורים עובר על כתב היד של הדרשה, לנקותה מכל שיבוש. השתתפות החונים כדורשים גדלה משנה לשנה. גם חונות היו מופיעות כדורשות. בשנה הרביעית ליבנה (תש״ז) דרשו החונים חמש שבתות משמונה שבתות העונה. בחוברת „קול יבנה“ האחרונה שיצאה באותו קיץ נדפסו כל חמש הדרשות האלו. כל אחת היתה מסה שנערכה בכובד ראש.

במשך הזמן התמחו חונים כחזנים, ובכל תפילת שבת השתתפו שלושה חזנים: עד „שוכן עד״, שחרית, מוסף. חונים אחרים השתתפו כגבאים, שמשים ועוזרים. בכלל יש בקיום בית־כנסת לנוער הרבה צינורות שעל ידם באים לידי ביטוי נטיות וכשרונות של יחידים, שהעסקתם משמשת פורה נסיון לביטוי עצמי, והעשרת ההכרה הפנימית והאמון בכוחות עצמו.

פה המקום לספר על ספר תורה שניצל בנס מתופת הנאצים בגרמניה, שניתן במתנה ליבנה:

במלחמת העולם השניה שימש כרב־צבאי בגייסות אמריקה רבי שלום יוסף שוּבּוב, מבית הכנסת „בני משה“ אשר בברייטון, בוסטון. עם נפלת גרמניה בא לארץ־דמים זו חיל המנצחים. לעיניהם נגלו קצת ממוראות

הדמים של מחנות ההשמדה שבהם רצחו הנאצים קרבנות למיליונים. בכל חום נפשו הלוהטת קפץ רבי שובוב לתוך עבודת הצלת נפשות, עד כמה שנשאר עוד להציל. והיה עוד מה להציל: את כלי הקודש, שביחד עם בני עם קדוש נידונו לכליה שלימה. בין החפצים שהנאצים לא הספיקו לשרוף מצא שבעה ספרי תורה, שהיו עדים אלמים לאכזריות לא ישוערו של החיה הטיבטונית נגד בני אברהם. את ספרי התורה הללו לקח רבי שובוב אתו ויביאם לאמריקה. פה חילק אותם בין מוסדות שונים כזכרון לקשר העולמי בין תורת ישראל ועם ישראל. אחד מספרי תורה אלה, קטן־המידה, העניק ביבית המדרש למורים ולמחנה יבנה. מאז, היינו קוראים בספר תורה זה מדי שבת בשבתו. סיפרנו לחונים את פרשת דרך היסורים וההשמדה שספר קדוש זה עבר עד שהגיע אלינו. קשה לצייר את הרגשתם של החונים הצעירים בכל פעם שהוציאו את הספר מתוך ארון הקודש. הם נשאוהו בחרדת קודש. הקריאה בו דמתה לשיחה עם אותם הקדושים מעבר לים ששמרו עליו, ועתה שפתותיהם דובבות ואזניהם קשובות לשמוע את צלצול האותיות הפורחות המעידות על צור ישראל ועל נצחיותו של עם ישראל. מאז שהגיע אלינו היה ספר זה נקודת־יקוד במחנה. הוא שפע קדושה וטהרה, וחונינו התמימים, שכבר הספיקו להקריב מחלבם ואונם על מזבח לימוד התורה, ספגו ממנו ניצוצות קדושה.

ברם זכור לטוב רבי שלום יוסף שובוב, שזכות צעירים רבים תלויה בו!

בין גמר התפילה וארוחת הצהרים היה די זמן לטבילת־שחרית באגם. הארוחה דמתה לסעודת ליל שבת. אכילה איטית, שהספיקה למלא אפילו את התיאבון של בעלי הקיבה־בלי־תחתית. זמירות של שבת ושירים, ולבסוף ברכת המזון בשלימותה. אז בא פרק מנוחה, שארך עד שלוש אחר הצהרים. שום פעולות או לימודים מסודרים לא נועדו לשעות האלו. החונים התחלקו לקבוצות. מהם שיחקו בשחמט, משחק חביב ונפוץ בין החונים מכל הגילים. מהם שטיילו במחנה, וקבוצות שונות נפגשו לשיחת חברים, או לשמוע סיפורים. קבוצות לא מעטות בחרו לעסוק בעניינים לימודיים. חדר הספריה היה מלא קוראים. פה ושם „כבשו" חונים את אחד המורים לשם קריאת פרשת השבוע. הצעירים ביותר בחרו לשחק תחת כיפת השמים. ארוחת הערב, ואחריה תפילות מנחה ומעריב, שבסופה בא טקס ההבדלה על הכוס, ליוו את צאת שבת מלכתא מיבנה.

במוצאי שבת היו ריקודים ציבוריים באולם החברתי. כל המחנה היווה משפחה גדולה, שמחה בהווה ועֵרה לקראת המחר.

ככה עבר יום השבת. חונים רבים לא טעמו מעולם את טעמה של שבת כהלכתה. כולם למדו להעריץ את יום המנוחה, שהיכה שרשים בהכרתם, ואמרו: כזה ראה וקדש! יודעי דבר שביקרו את יבנה היו אומרים: „השבת ביבנה היא בבואה של שבת בארץ ישראל".

XI

תשעה באב ביבנה

„כל המתאבל על ירושלים זוכה ורואה בשמחתה, וכל שאינו מתאבל על ירושלים אינו זוכה ורואה בשמחתה, שנאמר: ‚שמחו את ירושלים וגילו בה כל אוהביה, שישו אתה משוש כל המתאבלים עליה'" (ישעיהו סו, י).

בבא בתרא ס.

למרות חינוך של שנים בבתי הספר העברים, ואפילו ב„פרוזדור", נמצאו חונים שמלבד השם „תשעה באב" וחורבן בית המקדש לא היה להם מושג על ערך היום בחיי ישראל. הסיבה: תשעה באב חל בזמן שכל בתי הספר העברים סגורים, וילדים רבים נמצאים מחוץ לעיר, בסביבה שאין בה זכר ליום זה. ואם המועדים וימי האבל אינם ניכרים גם בבית, אז אין לילד שום מושג על יום כתשעה באב. ביבנה קיבל יום זכרון זה את תיקונו.

הציונות תפסה מקום מרכזי בחיי המחנה. בכל הזדמנות „העלינו את ירושלים על ראש שמחתנו". אבל החל מראש חודש אב נעשה חורבנה פרוייקט מרכזי. דיברנו על זה באולם האוכל לפני ברכת המזון. בכיתות השונות דיברו המורים על חורבן הארץ ועל בניינה. ב„שבת חזון" הוקדש לזה נאום מיוחד. ימים אחדים לפני תשעה באב בארנו את פרשת הצום והתפילות. הודענו מי חייב לצום על פי הדין, ומי פטור. הדגשנו שהקטנים פטורים מתענית. אמרנו שבכלל אין אונס. פרט לקטנים, שיאכלו ביחד, יהיה אוכל באולם־האוכל כל היום, וכל מי שירצה יבוא ויאכל בלי מפריע. ארוחה מיוחדה תיערך לכל אלה שיצומו כל היום.

בערב תשעה באב העמדנו את הספסלים בעיגול גדול באולם החברתי.

החונים, המדריכים והמורים ישבו על הרצפה מסביב לעיגול, שנשאר ריק. לכל אחד היה סדר „קינות". שתיקה שלמה שררה מהרגע שנכנסו אל האולם. על כל ספסל היו שני נרות דולקים. אות ניתן לקום, ובקול דממה התפללו כולם תפילת ערבית. אחרי „שמונה עשרה" ישבו שוב על הרצפה ורבי ווינד קרא את כל מגילת איכה בניגון המסורתי. פרק ה' נקרא בציבור. תפילת ערבית נגמרה וכל הקהל יצא באיטיות ומתוך שתיקה גמורה. שום פעולה לא נתקיימה במחנה. שיחות הכרחיות היו בלחש. בצריפים היה אור מועט וכל המחנה הקדים ללכת לישון. גם הקטנים נסחפו בזרם הרצינות, שמילאה את האויר.

בבוקר לא התקיים טקס הרמת הדגלים. חברי ה„גן" אמרו שגם הם יצומו, אבל אמרנו שעל פי הדין הם מחוייבים לאכול. כשיגדלו יצומו גם הם. בזמן ארוחת הבוקר לא הושם מזון באולם האוכל, ואיש לא פנה לאולם הזה. בתשע נתכנסנו לאולם החברתי לתפילת שחרית. כל המחנה היה ביחד. כולם ישבו על הרצפה כמו אתמול, וכולם התפללו תפילת שחרית. בני־המצוה לא הניחו תפילין, אחר קריאת התורה נקראו ה„קינות". בחרנו בארבע: „אז בהלוך ירמיהו על קברי אבות", „מי יתן ראשי מים ועיני מקור דמעה", „ציון הלא תשאלי לשלום אסיריך" ו„שאלי שרופה באש". לפני כל אחת בא באור עניינה והרקע שלה. גמרנו ב„אלי ציון ועריה". בניגון המקובל.

שום תכנית קיבוצית לא נערכה. כמו כן לא נתקיימה שחייה מסודרת. יום־אֶבל היה. החונים התפזרו. מהם הקשיבו לקריאות מתוך מדרש „איכה" מפי המורים. אחרים נתאספו מסביב לאחד שסיפר על אגדות החורבן ואיך שתשעה באב היה יום מוכן לפורענות בהיסטוריה שלנו. אחרים נאספו מסביב לארץ ישראלי שסיפר על מנהגי תשעה באב בירושלים. בכל אלה ההדגשה היתה על תקות הדורות לגאולה ועל ההתיישבות שלנו בארץ ישראל ועל העבודה שנעשית להתקדמותה. איש לא שער אז שתקומת מדינת ישראל היא אחר כתלנו.

חבורה של חונים לא הסתפקה בקריאה המצומצמת של הקינות בשעת התפילות. הם נתכנסו בצריפם, ישבו על הרצפה ובמשך שעות קראו את הקינות בזו אחר זו, בארו אותן, השוו את ההוי שלנו: מעשי שחיק טמיא היטלר, למעשי טיטוס ואנדרינוס, ויקוננו על עם ה' ועל חורבנותיו. ביניהם היו אחדים שזו היתה להם הפעם הראשונה בחייהם להשתתף בטקס תשעה באב.

לחוני „גן־יבנה“ ניתנה ארוחת הצהרים. באולם האוכל היה מזון על כמה שולחנות, וכל מי שרצה בא ואכל מבלי שירגיש שמישהו מביט עליו בעין רעה. אבל האויר היה ספוג־הכרה שזהו יום אבל, תפילה ותקוה, וחונים רבים, שלא צמו מימיהם בתשעה באב נלחמו בעוז בתיאבון־הנעורים וימשיכו לצום. אחר הצהרים נכנס מדי פעם אחד החונים, שכוחו כשל בצום, ויאכל.

בתפילת מנחה השתתפו שוב כל החונים, ואחר תפילת מעריב, אחרי השעה השמינית, נכנסו לאולם האוכל כל אלה שצמו כל היום. סעודה שלימה חיכתה להם. והנה יצא שחמשים וששה, מכל הגילים, צמו כל היום. זה היה בשנה הראשונה ליבנה (תש“ד). מספר הצמים גדל משנה לשנה, וברביעית עלה על שמונים.

קשה להעריך כמו את הרושם של שמירת תשעה באב על החונים. הצום, בחלקו או בשלימותו, היה רק חלק מהרושם הכללי. דומני שנוצרה הרגשה בלב הצעירים של השתייכות לאומית, שראשיתה נעוצה בשחר דברי ימינו, והיא הולכת ונמשכת, עם דורות מעונים, אסירי תקוה וגאולה, עד ימינו. דומני גם כן שנוספה עוד חוליה בהבנה ובהוקרה של הגישה הדתית. הם החלו להעריך גם את אותו הצד שאיננו כרוך בלביבות, תופינים ומשחקים. צער הדורות ותקותם מצאו להם הד בלבות צעירים תמימים אלה.

XII

תכנית הלימודים

כפי שצויין כבר, היתה תכנית הלימודים הפורמלית חלק אינטגרלי מחיי יום יום של המחנה. עוד לפני פתיחת המחנה עמדנו על הרקע הלימודי של כל חונה. אם היה לו חסרון־ידיעה באחד ממקצועות־היסוד של הלימודים ב„פרוזדור“ או בבית המדרש, צרפנו אותו לקבוצה שתלמד את המקצוע הזה. אחרת היו לנו כללים אלה:

כל מסיימי התתי“ם, העומדים להיכנס לפרוזדור א', לומדים עברית. מורי בית המדרש יעצו פה אחד להרחיב עד כמה שאפשר את ידיעת התל־מידים הנכנסים בעברית.

תלמידי ה„פרוזדור“ וכיתות בית המדרש היו חפשים לבחור במקצוע אחד או יותר שיוכלו לחזור עליו, או להשלים מה שחסר להם.

חסרון לימודים ידועים בבית המדרש, שאינם בתכניתו, או שאין מספיקים לעבור עליהם בשלימותם, מהווים חומר לארגון כיתות המתרכזות בלימודים אלה.

תלמידים נבחרים החפצים להרחיב את ידיעותיהם בשדה ידוע נענים עד כמה שאפשר. אין לרדוף דוקא אחרי כיתות גדולות. העיקר: יש לשים לב לכל אחד ואחד ולהעשירו.

כל חוני ה„גן" לומדים עברית.

כל החונים שלמעלה מה„גן" נדרשים להכין עבודת־בית יום יום. המורים עברו על כל העבודה בכתב שנמסרה להם, נתנו ציונים והחזירו אותה לבעלים, עם כל תיקוני השגיאות שרשמו.

בסוף העונה נערכו בחינות לכל הכיתות. הציונים נמסרו לבית המדרש, או לאינסטנציה ששלחה את החונה, אם בא מחוץ לבוסטון. החלטנו שבבית המדרש לא ינתן קרדיט מיוחד בעד הלימודים ביבנה. למעשה יצא שהקרדיט האמיתי התמזג בעולם ידיעותיו של כל תלמיד, וגם הוא וגם כל אחד מהמורים ידעו והרגישו ברכושו הנוסף, וזהו השכר האמיתי.

הלימודים העיקריים התקיימו מיום א׳ עד יום ה׳, ועד בכלל, מ־9.30 עד 11.30 בבוקר. אבל היו קבוצות בודדות שלמדו מ־11.30 עד 12.30. כמו כן היו קבוצות שבהסכמת המורה בחרו בשעות הערב ללימודם. זה קרה כאשר חונים חפצו בשעות לימוד נוספות על שעות הבוקר.

קבוצה אחת לא ידעה שובע בלימוד התלמוד. רבי שלמה ווינד לא הציב לו גבול למספר שעות ההוראה שלו בשבוע. וככה יצא שכמעט בכל יום היה קם בשש בבוקר, ובאולם החברתי כבר חיכו לו תלמידים „שלקיבתם הרוחנית לא היתה תחתית", ובמשך שעה או שתים נשמע קול תורה באולם, כשכל יתר החונים היו שקועים בחבלי שנה, ושכינה מה אומרת: אשרי העם שככה לו!

בטבלא ט״ז שלמטה רשומים כל הפרטים של תכנית הלימודים בעונה של תש״ז. דקדקתי לציין כמה הספיקה כל כיתה במשך העונה. יש לציין שמארבעים ימי הלימוד האפשריים בשמונת השבועות של העונה היו רק 35 ימי לימוד ממש. חמשה ימים „אבדו": היום הראשון ושני הימים האחרונים של העונה; תשעה באב, ו„יום ההורים", שתכניתו כבשה את כל שעות היום ההוא.

קיץ תש״ז היה הרביעי לקיום המחנה, והאחרון להתקשרותה של

רעיתי כמנהלת המחנה, ושלי כ"דיקן" של "בית הספר הקיצי" של בית המדרש למורים. כל אחד משלושת הקיצים שקדמו לו היה עונת־נסיון לקיץ שבא אחריו, ומכל אחד למדנו משהו, באופן שהקיץ הרביעי היה הכי יעיל בכל המובנים.

בסך הכל ניתנו 20 קורסים. ב"גן יבנה" היו חונים שבאו משנה א' של המחנה ואילך. בכל שנה עלו בלימודיהם בתתי"ם, והיה צורך לסדר בשבילם קבוצות גבוהות יותר, עד שיצא שב־1947, שנה ד' ליבנה, היו חונים שבאו מכיתות ג—ה בתתי"ם. הלימוד ביבנה שנה שנה הצטרף לרכוש לשוני חשוב. חונים אלה דיברו עברית רהוטה, וכל עבודתם בתתי"ם עמדה על רמה גבוהה. הם היוו חומר יקר להמשך הלימודים ב"פרוזדור" ובבית המדרש.

מחזה מרהיב לב היה בשעות שמחוץ לשעות הלימוד הקבועות בבוקר. לכל חונה היתה "עבודת בית". עבודה זו נעשתה בזמן שהתאים לנטייתו של כל אחד. רבים מילאו חובתם זו "בין גברא לגברא" — בין משחק או תפקיד אחד למשנהו. חדר הספריה היה פתוח כל היום, וכמעט תמיד נמצאו בו חונים שקועים בעבודתם. רבים העדיפו את שעות הערב, והספריה ואולם האוכל שימשו להם כחדרי לימוד. היו גם קבוצות קטנות שבחרו בשעות הערב ללימודיהם הנוספים עם מורם. ככה יצא שברוב שעות היום והערב נמצאו חונים עוסקים בתורה.

גם המורים היו עסוקים מחוץ לשעות ההוראה שלהם. כל אחד הכין את שעוריו ליום הבא מתוך כובד ראש. בביקורי היומיומיים בכל הכיתות הרגשתי בקורת רוח מיוחדה שכל אחד מהמורים התכונן לכל שעור כראוי וכיאות. כל מורה היה מטפל בעבודה שבכתב שנמסרה לו יום יום. הוא עבר על הכל בעיון, תיקן והעיר מה שהיה טעון הערה, ואז רשם ציון, שנעשה חלק מעמדת החונה כתלמיד. טיפול זה דרש שעה ויותר בכל יום. זה נעשה לרוב בספריה בערב, שאז באו המורים בצוותא. מדי פעם נדברו על תלמידים "משותפים", שלמדו שני קורסים אצל שני מורים. בקיץ 1946 היתה קבוצה שביקשה ללמוד מגילת קוהלת, שלא נכללה בתכנית הלימודים בבית המדרש למורים. מורה הקבוצה, מר זלמן הילסון, מנהל הת"ת "בית אל" בדורט־שסטר, בוסטון, הקדיש בכל יום הרבה זמן למפרשים השונים על מגילה מלאה קשיים זו. מדי פעם הציע שאלות וספקות לפני חבר המורים, והצוותא הפכה לכנסיה שדנה והתווכחה על הפירוש והבאור היותר מתקבל. החונים

טבלה ט"ז. היקף הלימודים וההישגים במחנה „יבנה" בעונת 1947

מקצועות הלימודים	שעורים בשבוע	תלמידים בכיתה	הרקע הלימודי של חברי הכיתה	החומר שעברו עליו ב„יבנה" בעונת 1947	שם המורה
א. עברית					
1) עברית א—ב	5	11	סיימו חוק הלימודים של שש שנים בת"ת, 5 ימים בשבוע בכל שנות הלימוד.	קריאה. חיבורים בכל יום. הרצאות בעל־פה. דיון על החומר הנקרא.	רבי שלמה ווינד
2) עברית א	5	7	כנ"ל, בעברית א—ב	כנ"ל, של עברית א—ב.	דר. מרדכי ווילנסקי
3) עברית ג	3	8	גמרו פרוזדור א' שעל יד בית המדרש למורים.	קריאה ב„הדואר לנוער". חיבורים בכל שעור. הרצאות בעל־פה על החומר הנקרא.	רבי שלמה ווינד
4) עברית ד	5	9	גמרו פרוזדור ג'.	קראו את כל „והיה העקוב למישור", עגנון. חיבורים והרצאות.	חיים זאקש
5) דקדוק א, קורס אלמנטרי.	2	5	סיימו חוק לימודים בת"ת.	שמות ופעלים. תרגילים בכל שעור.	חיים זאקש
6) דקדוק א—ב	2	8	סיימו חוק לימודים בת"ת	שמות ופעלים. תרגילים בכל שעור.	דר. פנחס ווכטר
7) שירתנו החדשה	2	4 (ועוד 2 מדרי־כים)	מכיתות ב', ג', ד' של בית המדרש למורים.	קראו שירי ביאליק: בעיר ההרגה; הברכה; אבי; על סף בית המדרש, ועוד ארבעה שירים.	דר. פנחס ווכטר
ב. חומש					
8) ספר בראשית	5	7	גמרו פרוזדור א'.	במקור. בראשית עד סוף פרשת ויצא (פרקים א—לא), עם הרבה ליקוטי רש"י.	דר. מרדכי ווילנסקי
9) ספר ויקרא	3	10	גמרו פרוזדור ב', כיתת „תלמוד ב", (1).	במקור. כל ספר ויקרא, בהשמטות הכרחיות. למעלה ממאה פסוקים ברש"י.	דר. פנחס ווכטר
ג. נביאים					
10) ספר ישעיהו	5	9	מסיימי הפרוזדור גם אחדים ש־גמרו כתה א' בבית המדרש.	הפרקים כ"ח — ס"ג.	דר. פנחס ווכטר
11) ספר ירמיהו	3	7	גמרו פרוזדור ב', „תלמוד ב", (1).	הפרקים כ"ג — מ"ו.	דר. פנחס ווכטר

(1) כמבואר בפרק „כיתות לתלמוד" (עמ. 131—140) היו לנו משנת תש"ג ואילך קבוצות של תלמידים נבחרים, שהחל מפרוזדור א' למדו תלמוד חמש שעות בשבוע, במקום שתי השעות שניתנו ליתר חברי הכיתה. קבוצה זו למדה 11 שעות בשבוע, כנגד 10 שעות של האחרים. המש שעות התלמוד הצטרפו משתי שעות בתלמוד של הכיתה, השעה הנוספת, ועוד שתי שעות של מקצוע אחד שהשמיטו, מתוך תקוה שיוכלו למלא את ההשמטה מחוץ לכיתה. הלימודים של אלה ביבנה מילאו את החסר, ועוד הוסיפו עליו.

טבלה ט"ז (המשך) היקף הלימודים וההישגים במחנה „יבנה" בעונת 1947

מקצועות הלימודים	שעורים בשבוע	תלמידים בכיתה	הרקע הלימודי של חברי הכיתה	החומר שעברו עליו ב„יבנה" בעונת 1947	שם המורה
ד. תלמוד					
12) תלמוד למתחילים	2	3	בוגרים, שידעו עברית. תלמוד לא למדו מימיהם.	ליקוטים מפרק „הכונס", בבא קמא.	רבי שלמה ווינד
13) תלמוד ג	5	12	מכיתות ב׳ וג׳ של בית המדרש למורים.	אחד עשר עמודים בפרק „כל הגט", גיטין (כד.—ל.).	חיים זאקש
14) תלמוד ה	6	5	מכיתות ג׳ וד׳ של בית המדרש למורים.	פרק „האשה שנתארמלה", כתובות (דפים טו:—כח:) עם רש"י ותוספות.	רבי שלמה ווינד
15) **ה. תולדות ישראל**	5	6	גמרו פרוזדור ד׳.	2,500 שנה בתולדות ישראל, מעזרא — עד ימינו. קריאה עצמית וחיבורים.	דר. מרדכי ווילנסקי
16) **ו. ערכים ביהדות**	3	7	כיתות ג׳ וד׳ של בית המדרש למורים.	יסודות בדת ישראל. קריאה עצמית. דיונים וכתיבת חיבורים.	חיים זאקש

„גן יבנה" — חונים שעדיין לא סיימו את כל הלימודים בת"ת

ז. עברית					
17) קבוצה א	5 10 שעות	5	עמדו להתחיל חומש.	י"ב חוברות „ספורים יפים", מאת ח. א. פרידלנד. קריאה, כתיבה ודיבור עברי.	י. סילבר (3 שבועות) ויצחק טברסקי (5 שבועות)
18) קבוצה ב	5 10 שעות	9	מכיתות ג׳ וד׳ בתתי"ם.	י"ג חוברות „ספורים יפים". קריאה, כתיבה, דיבור עברי.	אברהם טיקוצינר
19) קבוצה ג	5 10 שעות	18	גמרו כיתה ד׳ בתתי"ם.	ט"ז „ספורים יפים", יותר קשים. קריאה, כתיבה, דיבור עברי.	דוד קריימר (חודש יולי) א. אינטרייטור (חודש אבגוסט)
20) קבוצה ד	5 10 שעות	8	גמרו כיתה ה׳ בתתי"ם.	ט"ז „ספורים יפים", קשים יותר. התחלת דקדוק. חיבורים ותרגילים.	שרה ווילנסקי

ראו ושמעו את כל זה — ונתרשמו. מורה דרכו להורות. אבל מורים שהם גם לומדים, המתעמקים וחותרים לקראת פתרונים, הם חזיון מרהיב לב ומשפיע טובה.

XIII

פעולות ומקרים ב„יבנה"

א.

פרט ללימודי החובה, והשימוש התמידי בעברית כלשון המתהלכת בכל שעות היום, נדמתה יבנה למחנה־קיץ טיפוסי. היתה הדגשה על חיזוק כוחות הגוף של החונים, על העסקתם בפעולות אספורט, כגון שחייה באגם יום יום, משחקי כדור־בסיס, קשתות, כדור־סל, טיולים ועוד. החונים הרבו להתאמן בשיוט בסירה ובבוצית. כל חונה הוכרח להתקדם בשחייה, ומדריך מומחה בשחייה היה ממונה על זה. היו לו גם כמה עוזרים.

אחות מדופלמה ומנוסה גרה במחנה, וקשר תמיד היה לנו עם רופא מקומי, שביקר את המחנה בקביעות, והוא היה מוכן להיענות בכל עת ובכל שעה לקריאה מן המחנה. בשנה השלישית לקיום יבנה הוקם צריף מיוחד ומצויד כמרפאה. אליו העברו חונים שהוצרכו להינזר ממגע עם חונים אחרים מפאת איזו מחלה מידבקת השכיחה בגיל הילדות.

קיץ אחד היו לנו ימי בהלה במחנה. בקיץ ההוא התפשטה מחלת שיתוק־ילדים, שנקראת בקיצור: „פוליאו", במידה מחרידה. המגע המתמיד בין מספר גדול של ילדים מגביר את הסכנה. במחנה יהודי אחד מת חונה אחד ומדריך אחד חלה בה. המחנה נסגר. מה נעשה אנחנו? בכלל לא יעצו רופאים לסגור את מחנות הקיץ. במחנה קיץ אפשר לקיים מידה של קונטרולה על המגע עם אנשים מן החוץ, אבל איזו קונטרולה יש כשהילדים חפשים כל היום? החלטנו על הסגר חמור, שימנע מגע ישר בין מישהו מהחונים והמטפלים בהם ובין אנשים מן החוץ. מילאנו אחרי אמצעי־זהירות זה בקפדנות. ביטלנו את כל הטיולים. כמו כן ביטלנו יציאת חונים באיזה זמן שהוא לחנויות שבשכונה. הודענו לכל ההורים על ההסגר. הוספנו שבשום פנים לא נרשה ביקורים של הורים במחנה, מחשש של הבאת המחלה מן החוץ. הורים שיתעקשו ויבואו — נחזיר תיכף את ילדם אתם. ומעשה באב

ואם מניו־יורק ששבו מנסיעה ועברו דרך יבנה לראות את שני בניהם שהיו אתנו. לא נתנו להם לעבור את גבול המחנה. בארנו את הטעם.

„תנו לנו לפחות לראות את בנינו מרחוק, ונדע כי שלום להם“, התחננו ההורים.

„חבל, אבל אפילו את זה לא נרשה“, השבנו. „הטעם? זה יוודע לכל יתר ההורים, וממחרת ואילך ירבו הורים לבוא מבוסטון ומהסביבה ,רק להסתכל בבניהם‘. מי יודע מה שביקורים אלה יביאו אתם? אנחנו אחראים לשלומם וחייהם של 150 נפשות. אם אתם רוצים — קחו את בניכם אתכם עכשו. אבל לראותם, לא נרשה“.

זה נראה כגזירה בלתי הגיונית בעיני ההורים, אבל אנחנו עמדנו בשלנו. היו עוד מקרים דומים. הגיע היום בשבוע שבו משתחררים כמה מדריכים לחצי יום או ליום שלם. ברגיל הם יוצאים את המחנה לטייל או לנסיעה לשם בידור. הפעם החליטו על דעת עצמם להישאר במחנה עד שתעבור הסכנה. וככה נשאר המחנה סגור ומסוגר עד סוף העונה. בחמלת ה‘ לא קרה שום מקרה, וכל החונים שבו הביתה שלימים ובריאים. אז נודע לנו שהמחלה התפשטה עד כדי כך שבנו של רופא המחנה ניגף בה. הרופא אחז בכל מיני זהירות שלא להיעשות סרסור להפצתה, אבל אנו ברכנו ברכת „הגומל“ עם צאת העונה.

נזהרנו ביותר במחלות השכיחות בגיל הילדות וראשית גיל המעבר. ביקורת קפדנית במצב בריאותו של כל חונה נעשתה יום יום על ידי האחות. כל מקרה של „חום“, ציגה או התאוננות מצד החונה הביא אתו תיכף: נזירות החונה במרפאה, וביקור של הרופא. לאחות היו הרבה שנות נסיון, ועובדה זו סייעה לא מעט.

אחרי עבור העונה נתקבלו הרבה דברי הכרה ותודה על אמצעי־הזהירות החמורים שאחזנו, ושמרנו עליהם בקפדנות. גם הרופאים סמכו את ידם על דרך ההסגר.

ב.

עוד בראשית היווסד המחנה שמנו לנו למטרה לחנך מדריכים למחנות עבריים, ובפרט למחנות־יום, (Day Camps) עבריים, המטפלים בילדים רק במשך היום, כיון שלפנות ערב חוזרים הילדים לבתיהם. לעומת המחנות הרגילים, הדורשים השקעות כסף גדולות, עם מנגנון העולה לרבבות דולרים בכל

קיץ, אין המחנה היומי דורש כמעט שום השקעות, והטיפול בילד עולה בערך רק 10% מההוצאות לגולגולת במחנה רגיל. אבל גם במחנה טיפוסי וגם במחנה יומי זקוקים למדריכים מחונכים ומאומנים. לשם חינוך מדריכים מבין החונים יש ברוב המחנות שכבת חונים בוגרים בשם „מדריכים טירונים", Counsellors in Training, או בקיצור: C. I. T. המתאמנים בהדרכה. בקיץ 1946 התחלנו עם קבוצה קטנה של מדריכים טירונים, שנבחרו מבין החונים הבוגרים. בשנה שלאחר זו היו לנו 23 טירונים בשנתם הראשונה, ושמונה, שהתחילו שנה לפני כן, בשנתם השניה. היה לנו יתרון בזה שאצלנו נתקיימה דרגת „חונים" עד גיל גבוה יותר מהמקובל. שלשה קיצים נועדו לחינוך מדריך. נוסף להתמחות בפעולות השיגרתיות בחיי יום יום של המחנה, השתדלנו לפתח בטירונים רצון ויכולת לעבוד מתוך שיתוף פעולה עם אחרים, היות והמחנה הוא בעצם משפחה אחת גדולה. השתדלנו גם לפתח בקרבם את כוח ההמצאה „להוציא יקר מזולל", לצרף את החומר האנושי שישנו עם האפשרויות הקיימות, ולהפיק מהם פעולות מעניינות ומחנכות כאחת. לימוד זה ניתן לבצע רק מתוך עשייה. בקיץ 1947 הוצאנו אל הפועל פרוייקט המסמל פעולות מעניינות שהיתה בהן הדרכה חינוכית לטירונים ולחונים כאחד.

המטפלים במחנות קיץ יודעים שאחרי השבוע השלישי לעונה מתחילה תקופה של שפל ברוח המחנה. החידוש שבעונה פג; חיי יום יום הופכים שיגרה, ויש השתוקקות למשהו חדש ומרענן. בכדי לקדם פני מצב זה, התקיימה אספה שבה השתתפו מנהלת המחנה, המדריך הראשי והמדריכים לפעולות ספציפיות. הוחלט על פרוייקט שיקיף את כל המחנה. לשם זה בחרו להמחיז את סיפור יונה הנביא. הם קראו בצוותא את ספר יונה. אגב קריאה באו הצעות מהמדריכים הספציפיים על צורת השתתפותם: בשירים, באיפור ובציורים, בריקודים ובהקראה. אחרי ישיבות אחדות נגמרה תכנית הפרוייקט על כל פרטיה. הוחלט להציג את העיר יפו של ימי קדם. זה יהיה בצורת שוק על חוף הים, כלומר, האגם של המחנה. ההכנסה מהשוק תימסר ל„קרן עמי", וחלוקת הכספים תיעשה על פי החלטת החונים. „יום ההורים" השני נועד להצגה. התכנית פורסמה וההתעניינות התפשטה בכל המחנה.

ביצוע הפרוייקט דרש שלושה שבועות, ומיום ליום גדלה ההתלהבות. לכל חונה היה תפקיד. אפילו הכי צעירים שב„גן יבנה" מצאו להם תפקידים. ילדות אחדות בחרו בצחצוח נעלים במשך השבוע. הן הלכו מאיש לאיש

ויציעו את שרותן. הן גילו שעבודתן נפלאה, ושהן מרויחות יפה בעד „קרן עמי“.

השחיינים הטובים הכינו את הסירות ואת הבוציות, ואחת מהן הפכה לדגה גדולה. הם השתמשו במכסה „טרפולין“ מצוייר, שבקצהו ראש דג עצום ופה פעור. קבוצות קבוצות התאמנו בשירים מיוחדים, בריקודים, בתהלוכה. תלבשות מזרחיות הוכנו, וכל חונה היה עסוק בהכנת תלבשתו. בשוק הוצגו למכירה מעשי ידיהם של החונים, שהוכנו תחת השגחת המדריכה לאמנות, מרת סוניה זאקש, רעיתו של המורה חיים זאקש, שהיתה אמנית מומחית (זה שנים שהיא יושבת בצפת, במדינת ישראל). היו לה שתי עוזרות מוכשרות.

המדריך לשחייה הכין את כל השחיינים שבמחנה ל„אַקוואַקייד“, הצגת־מים, שבה הראו את יכלתם בשחייה, בצלילה, בהצלה מטביעה, ועוד.

ה„שוק“ כלל הקמת אוהלים, איצטבאות וקישוטים, שבהם הוצעו דברים שונים למכירה, ואלה כללו גם מאכלים ומשקאות קרים.

בכל פינות המחנה התקיימו „חזרות“ על ידי קבוצות שונות, ובכל שבועות ההכנה היה המחנה כוורת של פעולה והתלהבות.

הדיפרטמנט לאמנות החליט לקשט את האולם החברתי ואת אולם האוכל. הם בחרו בנושא: תולדות ישראל מאברהם אבינו עד ימינו. לשם זה בחרו בתקופות מכריעות בדברי ימינו. לכל תקופה ציירו תמונה בגודל שלוש רגל ברוחב וארבע באורך, ומתחתה פסוק מתאים מהתנ“ך. בהשגחת המדריכים ובעידודם השתתפו חונים רבים בציור התמונות הללו. וראה זה פלא, לרוב רובם של החונים היתה ידיעה מעטה ביותר באמנות הציור. עם זאת, כאשר ניתלו התמונות על קירות האולם החברתי בשטח הפנוי מתחת למיפון, עשו ביחד רושם כל כך יפה עד שהן נשארו תלויות במקומן במשך שנים, דבר שלא כמנהג המחנות, שכל עונה מתחילה את הכל מ„בראשית“. גם אולם האוכל קושט בתמונות־נוף של „יבנה“, עם פסוקים מתאימים.

יש להעיר שלמרות זרם הפעולות, שסחף את כל החונים, נמשכה תכנית הלימודים בלי שום הפרעה.

„יום ההורים“ השני לא יסוף מזכרונם של כל אלה שהשתתפו בו. ההורים עם אורחיהם התרשמו ביותר מהתכנית המגוונת. ההצגה של יונה הנביא, שבא לעיר החוף ההומה, כניסתו לאניה, טלטול האניה, זריקתו לתוך הים, ובליעתו לתוך פי הדגה, שנעשתה על ידי ידים נסתרות מעיני הרואים,

קיבלה את פירושה על ידי קריין מצויין. ה„שוק" זכה לפדיון רב, כל הסחורות נמכרו וסכום הגון נכנס ל„קרן עמי". ההורים מילאו פיהם תהילת המפעל, אבל הרווח האמיתי היה בעצם עבודת היצירה שהביאה לידי ביטוי את מיטב כוחותיו של כל חונה, וכל זה מתוך הכרה שזה מפעל שותפי וציבורי שהצלחתו תלויה בהשתדלותו ובהתאמצותו של כל אחד ואחד. החונים למדו מה שלמדו שלא מדעת, והמדריכים הטירונים למדו לקח ממפעל רב־גונים והשפעה.

היה עוד צינור־השפעה שהיה מכוון לטירונים, אבל גם רבים מהחונים והמדריכים נהנו ממנו, וזהו: סדרה של הרצאות על נושאים שונים מאת מרצים־אורחים, כמבואר למטה.

ג.

ב־1946 התחלנו להזמין מרצים־אורחים, שכל אחד מהם היה מומחה בשדה־פעולה יהודי. המרצה הוזמן לשבוע אחד, לפחות. הוא הרצה בכל יום אחרי מנוחת הצהרים. השומעים היו המדריכים הטירונים, החונים הבוגרים, וכל אותם המדריכים שלא היו עסוקים באותה שעה בענין אחר. בין המרצים היו: (המנוח) דר. ב. ידידין, (המנוח) דר. אליעזר הונור על „תולדות הקהילה היהודית באמריקה", דר. נח נרדי על „ציונות וארץ ישראל", יצחק סליגסון, מהסתדרות הצדקה בבוסטון, על „מוסדות צדקה באמריקה", הררי קופרסמיטה על „מוסיקה יהודית", ואחרון אחרון, פרופ. קורט לוין, על „הפסיכולוגיה של הילד, ועבודה קיבוצית עם ילדים".

סריה של חמש הרצאות רצופות איפשרה לכל מרצה להיכנס קצת בעבי נושאו. ביחד הצטרפו הסריות לפסיפס של תמונות מחיינו, שהטעימו את ההרגשה של „ואידך זיל גמור": בשנות הלימודים הבאות.

ביקורו של פרופ. קורט לוין היה מאורע. הוא היה לא רק אדם גדול אלא גם אישיות גדולה. הוא ורעיתו, שעזרה על ידו יותר מהמשוער, באו לחיות שבוע ביבנה. פרופ. לוין בא וצמאונו־לדעת הבלתי־מרווה אתו. בזמן ההוא החל להתעמק בחקירת יסודות חיי החברה היהודית באמריקה. ב„יבנה" מצא נקודה שכולה יהודית, מאוכלסת יהודים צעירים הרוצים לקיים סביבה שכולה שלהם. הם רוצים בדבר כפול: לטעום טעמם של חיים יהודים שלימים, ובאותו הזמן להבהיר לעצמם את מהותם של חיים אלה. הוא התעניין בכל מראה עיניו. בנערותו קיבל חינוך עברי, שהוקיר כל ימיו. הוא ביקר בכיתות

הלימוד השונות, ובעינו החדה הסתכל בתגובתם של מאת הצעירים הממזגים חיי שעשועים עם עמל התורה. הוא שוחח עם רבים, מגילים שונים. הוא שוחח גם עם המדריכים, וחקר לדעת את דעתם ותגובתם. כאן חפץ לחדור לתוך נשמתם של החונים הצעירים. מה ממריצם לשאת ברצון את עול הלימודים במשך שנים, ואפילו עכשו, בזמן שנועד כולו לחיי מנוחה ושעשועים? באיזו מידה הדרה השפעת לימוד התורה לתוך לבם? מה יעשו בקניינים אלה כאשר ייצאו מבית האולפנא העברי לעולם הרחב? האם כל מה שצעירים אלה סופגים עכשו מתמזג מתוך הרמוניה באפים, או שהוא הולך ויוצר „ויתרוצצו" עם חינוכם הכללי, עד למתיחות מתמדת בין היהודי והאזרחי האמריקני? כאלה היו השאלות שפרופ. לוין הציג לעצמו, והוא חפץ לראות באספקלריה של יבנה מה יעלה לצעירים אלה מן המאמץ הזה. במכתב אלי, מיום 14 באבגוסט, 1946, הניתן בפרק זה במקורו האנגלי, מוכח שהוא מצא ביבנה צעד חיובי, שיש בו כדי להחדיר כבוד ואהבה לערכים יהודים ולאורח החיים היהודים, המתמזג באופן הרמוני בהתפתחותם הכללית של צעירים אלה.

פרופ. לוין אמר לי אחר כך, שהוא שמח ביחוד על ההזדמנות שלו ביבנה, במלחמת היהדות על עצם קיומה באמריקה, יוצרת יבנה השפעה חיובית, חפשית מניגודים פנימיים.

מעודדים ביחוד הדברים הבאים שבמכתבו: „...נראה שמצאת דרך פתרון לשאלה שכה רבים בחינוך הפורמלי, וגם בשטח־ההתבדרות היהודי, שואלים: כיצד למזג את שטחי החיים השונים באופן שיתקשרו באופן טבעי עד כדי מתן משמעות מחייבת ושלימות לחינוך היהודי?" ...„דומני שעיקרי־נותיו חלים על שטח מאד רחב של החינוך היהודי הפורמלי וגם הבלתי פורמלי".

Dean Louis Hurwich
Camp Yavneh
Northwood, New Hampshire
Dear Dean Hurwich:

This is the first day I am back in my office and I am eager to thank you and Mrs. Hurwich for the time Mrs. Lewin and I had at Yavneh. Mrs. Hurwich, as we left, was speaking of us as "family members" and that is exactly the way I felt. I do not remember ever growing quicker "into a family".

I would like to say a few words about the deep impression Yavneh has made on me as a Jewish educational institution. I have spent the last few days going over research which we are

doing on college-age boys. The picture which seemed to emerge about what being Jewish means to an important section of Jewish students is certainly depressing and perhaps alarming. The greatest dangers seem to lie in self-hate on the one hand, and an emptiness of content. All that is left that is positive seems to be a kind of shelter by a group which carries not much more than the name.

The study shows that there are, on the other hand, Jewish groups on the same age level for which Jewishness represents a system of positive values of one kind or another, something joyful and valuable in life rather than mere group belongingness. The study shows that this latter group is much less given to self-hate.

Studying these data I could not help thinking about Yavneh. The atmosphere of warmth and richness Mrs. Lewin and I felt, as everyone else seems to feel, is of such life-giving strength that one cannot help but to feel positive. I was not surprised to learn from your faculty that they consider the achievement of the two camp months equivalent to many times that period in the city. I am fully convinced that the experiences the campers have, go far beyond the acquiring of deeper knowledge and insight It means changing their philosophy, giving them a ground to stand on, and a strength which I feel sure will be a permanent asset.

I was particularly impressed by the naturalness and ease of the atmosphere, the way dancing, learning, and sports are all coming together. The research which I mentioned shows that the two groups of Jewish students show a great difference in regard to the feeling of warmth toward their Jewish education. To judge from this result, the atmosphere at Camp Yavneh should be considered not only something very pleasant but extremely valuable in its effect. It seems you have found a way to solve a question which so many persons in Jewish formal education, as well as Jewish recreational work, ask, namely, how to have the various aspects of life linked positively and naturally in a way which gives a positive meaning and fullness to Jewish education.

Let me congratulate you and all your co-workers on your achievement which I feel cannot help having a great effect. Its principles, I think, should in one form or other be applicable to a very broad area of formal and informal Jewish education.

The little questionnaire I gave is in the process of being analyzed, but the answers will not be in for another few weeks. I wish a way would be found to show by objective, scientific means the effect on the campers. I am convinced results would be very satisfactory.

Once more our best thanks and the warmest regards.

Sincerely,
(signature) Kurt Lewin
Kurt Lewin, Director

פרופ. לוין ידע על בית המדרש למורים, ושנה אחת היה גם נואם בטקס הסיום במוסדנו. מאז שהתיישב בבוסטון, היה בא לביתי ל„סדר" של חג הפסח. הרבה דיברנו על מטרות המוסד. הוא רצה בכל לבו לתרום משהו יסודי ליהדות. ההזדמנות באה אחרי שיסד את ה־ "Research Center for Group Dynamics" במוסד המהולל Massachusetts Institute of Technology.

דר. לוין, „אחד מגדולי היוצרים המקוריים בפסיכולוגיה החברתית שבדורנו"

(פרופ. גורדון וו. אַלפורט, במכללת האַרווארד), „שהיה מיחידי הסגולה שבעבודתם שינו באופן יסודי את כוון המדע החברתי בתקופה הכי מכריעה בהתפתחותה" (דר. דורווין קאַרטרייט), החל לעבד דרכים וכלים לחקר החברה. בתקופה האחרונה בחייו החל להשתמש בכלים אלה בחקר החברה היהודית באמריקה. בעצם עבודתו זו נזדמן ליבנה. הוא הגיע להערכתו מתוך הסתכלות באספקלריה המיוחדה שלו על דרכי ביצור החיים היהודיים באמריקה. רבים וכן שלימים סבורים שהיתה היכולת בידו להעמיק את חקירתו, ולצבור הרבה הוכחות יסודיות עד שהמסקנות שהיה מגיע אליהן היו מתקבלות בעולם המדענים כוודאיות. מסקנות אלו היו עוזרות לביסוסם של חיים יהודיים מתוך גישה חיובית יותר מכל מה שנעשה עד הנה.

אבל הוא לא הגיע לנקודה זו. יום אחד הגיעה הידיעה: פרופ. קורט לוין מת משבץ הלב.

בזכרוני עולה מאורע אחד: אחרי מחלה קשה לקחתני רעיתי למקום נופש בלייקוואוד, ניו־דזורסי, להשלים את הבראתי. זה היה באמצע החורף. היא נאלצה לשוב לבוסטון לשמוע את הרצאתו של פרופ. קורט לוין לפני קבוצת נשים. זה היה חלק מתכנית של „קורסים לנשים" מטעם לשכת החינוך, שהיא היתה אחראית לביצועה. בבואה לבוסטון מצאה שסופת שלג, שארכה כיום תמים, כיסתה את האדמה בשכבה גבוהה ביותר. כל התנועה של העילית, הקרונות, המוניות פסקה לגמרי. רק הרכבות של התחתית (Subway) המשיכו בלי הפרעה. לאשרה הזמינה עוד לפני זה חדר לעצמה במלון „טוריין", שבו היה מקום ההרצאה. היא הגיעה לתחנת „פרקר", הרחוקה מהלך חמש דקות ברגל ממלון „טוריין". בעלותה מהתחנה מצאה ששכבת שלג גבוהה מאד מנעה תנועת אדם וגם תנועת מכונות. באין ברירה החלה ללכת ברגל, כלומר שנאלצה להלחם עם אחד מאיתני הטבע. היא זחלה, נפלה, קמה ותזחל עוד. אחרי למעלה משעה הגיעה, כל עוד רוחה בה, למלון, שהיה מלא אנשים שלא יכלו להגיע לביתם ויבחרו לבלות את הלילה במלון. כל החדרים היו תפוסים. אנשים ישנו במסדרונות, באולמים, ובכל מקום שהיה אפשר להשתטח בו.

למרות הדרישה המרובה לחדרים שמר מנהל המלון חדר לרעיתי. במשך הלילה גויסו כל כוחות העבודה של ממשלת העיר ו„תעלות" צרות נחפרו בשלג, שבמקומות רבים נערם עד למעלה מקומת איש. בבוקר ירדה רעיתי לאולם שנועד להרצאה, מתוך וודאות ששום בן אדם לא יסתכן לבוא

להרצאה. אבל היא טעתה. האולם לא היה ריק — קורט לוין היה שם. היא נזדעזעה, ומלים נעתקו מפיה. „ידעתי", אמר דר. לוין, „שבאויר כזה אין אנשים באים להרצאות. אבל אפילו אם שומעת אחת תבוא — עלי להיות כאן!". הוא היה חבוש כובע עור על ראשו, על רגליו היו מגפים גבוהים, והוא היה מכורבל באדרת גדולה. הוא גר אז בקיימברידז, במרחק של יותר משתי פרסאות מהמלון „טוריין", ורק ה' יודע כמה שנלחם בהצותו בשיבושי הרחובות בשלג העמוק עד שהגיע למלון — „בכדי שלא להכזיב".

דר. לוין היה צלם־אֶמן. בהרצאותיו המדעיות שפך הרבה אור על העניין הנדון על ידי תמונותיו הנפלאות. גם ביבנה הרבה להשתמש במצלמה שלו. חותני הישיש, דר. ישראל קאנוביץ, משך עליו תמיד את עיני הצלמים. בעיר מגורו זכה צלם בפרס בהתחרות גדולה על ידי תמונת חותני, דר. לוין צילם אותו כמה פעמים, ואחר כך שלח לנו אוסף של תמונות יבנה, וביניהן קבוצת תמונות נהדרות של חותני, כשהוא שקוע בתלמודו, בהסבירו ענין מסובך למישהו, בשחקו, וכשכולו מלא תמיהה.

בן 57 שנה היה פרופ. לוין במותו בלי עת ב־1947, ת'נ'צ'ב'ה'.

XIV

הצד הכספי של יבנה

„הזהרו בבני עניים,
שמהם תצא תורה".
(נדרים פא.).
„יותר ממה שהעגל רוצה
לינוק פרה רוצה להניק".
(פסחים קיב.).

לא היתה סכנה גדולה להמשך קיומה של יבנה מגרעון בתקציב. מכל עברים היתה ציפיה שהמחנה יהי חי נושא את עצמו. חברי הוועד המפקח חששו שמימון הגרעון של תקציב המחנה ידחק את רגלי תקציב בית המדרש. הסתדרות הצדקה, שמלכתחילה הרשתה מגבית מוגבלה לרכישת המחנה, סרבה לתמוך בהחזקתו. היא חששה שזה יהיה כמים שאין להם סוף. לעומת זאת היה יחס לבבי למחנה מצד „אגודת הנשים שעל יד בית המדרש". הנשים הבינו שהמחנה יזקק לתמיכה כספית, והן הראו כבר את נכונותן לעזור בשטח

זה. גם בין מפקחי בית המדרש נמצאו תומכים בודדים. ביניהם הצטיין מר רוברט פ. קייבל, גזבר המחנה, שמדי פעם הלווה למחנה סכומים הגונים, בראותו שהאוצר מתרוקן.

ואילו אני סבור הייתי כל הזמן שהצלחת המחנה תלויה בצדו הרוחני. אחרת, תהיה אכזבה, אפילו אם ישארו רווחים כספיים. משום זה התרכזתי בהשגת סוג חונים שיכולנו לסמוך עליהם שייענו לדרישות הרוחניות שלנו. אלא שדוקא אלה אין טובם הכספי בידם, וגם בבית המדרש למורים היו רבים כסוג זה משלמים שכר לימוד נמוך, או שלא שילמו כלום. הברירה היתה בין תקציב כספי או תקציב רוחני מובטח. בתנאים הנתונים היו שני אלה ביחד נגינעי המציאות. החלטתי לטובת תקציב רוחני. מכאן ההנחות והפרסים, שגרמו לגרעון ודאי בסוף העונה, ו„מי שענה לדניאל בגוב האריות — הוא יענגו" גם בהאבקות עם אבן־ריחים זו!

תקציב ההכנסות וההוצאות ב„יבנה" בשנים 1944—1947

העונה	ס"ה הכנסות מכל המקורות	סך הכל הוצאות	גרעון	עודף
1944	$ 13,088.00	$ 15,468.88	$ 2,380.88	———
1945	18,840.25	18,861.10	20.85	———
1946	24,525.72	26,940.20	2,414.48	———
1947	32,299.50	30,249.50	———	$ 2,050.00
סך הכל בארבע העונות	$ 88,753.47	$ 91,519.68	$ 4,816.21	$ 2,050.00

סכומים אלה כללו את החזקת המחנה ביחד עם התיקונים בבניינים. אגודת הנשים שילמה עבור הקמת הבניינים החדשים. היא תרמה גם כן סכומים הגונים עבור הנחות ופרסים. ב־1947 נענתה הסתדרות הצדקה ותתן $ 3,000 לתמיכת המחנה.

רואה־החשבונות של הסתדרות הצדקה, מר James D. Gluntz, עבר כל שנה על חשבונות המחנה.*)

*) מר גלונטץ הוא אחד מראשוני הציונים הוותיקים בבוסטון. תמיד ראיתיו כטיפוס אידיאלי, שבו נתמזגו הטוב והמעולה שבתרבות אמריקה עם ערכי היהדות.

XV

נעילת העונה ב־1947

עונה זו היתה המוצלחה ביותר בארבע שנות המחנה. אפילו התקציב נתאזן ואף נותר עודף. עודף זה כיסה את הגרעונות של השנים שעברו בהוצאות החזקת המחנה, אבל לא את הוצאות הקמת הבניינים ותיקונם, שהיו בגדר השקעה, והגדלת רכוש המחנה. הלחץ בכל חזיתות החיים פג. היה יותר קל להשיג מדריכים מתאימים, צרכי אוכל, חמרי בנין, ובעלי מלאכה. היה יותר קל גם להשיג כסף. קיבולו של המחנה נשאר בעינו משום שלא הוקמו צריפים חדשים.

בשטח הלימודי ומבחינה רוחנית הגענו לשיא. רווחה הרגשה של „יגעתי ומצאתי". והנה הגיע ובא היום שלמחרתו ייצאו כל החונים. לאותו ערב נועד „משתה": הסעודה היותר נהדרה בכל העונה. בכל המחנות קיימת מסורת לגמור את העונה „בכי טוב", בסעודת־פרידה, שיש בה משום „נותן טעם" בזכרון החונים, שיזכרו את המחנה לטוב, ויחפצו לשוב בעונה הבאה. הלימודים, על כל בחינותיהם וציוניהם, נגמרו אתמול. היום יהיה חפשי לאריזת חפצים ולהנאה אחרונה מהמחנה. החונים היו במצב רוח מרומם. כולם היו שזופי שמש־קיץ, שריריהם חזקו מהתעמלות יום יום בשחייה ובמשחקים שונים. רובם הרוויחו במשקלם. היו שמשקלם עלה 15 ליטרה. קומתם של רבים עלתה באינטש או יותר. היתה הרגשה כללית של עודף כוחות. חיי המחנה נעשו כבר שיגרה. לחיי העיר היה קסם של שינוי מקום. גם השיבה לבית הספר הקסימה, ובלב רבים היתה נהייה ל„חדש ימינו כקדם". מעל כל אלה עמדה החזרה הביתה, לחיק המשפחה האהובה והאוהבת.

אחרי תפילת־שחרית נתכנסו באולם האוכל לארוחת הבוקר שנאכלה בתיאבון־נעורים. בכלות הארוחה נשארו החונים במקומם. הם מילאו את רעבון הגוף. אבל היה רעבון בנשמה שדרש את סיפוקו, וזה התבטא בשירה. איש לא אמר לחונים מה לעשות. רוח עברה עליהם והם פצחו בשיר. שיר רדף שיר. בלי שום הפסקה באו השירים בזה אחר זה, והזמרה היתה ספוגה שמחה, על עבר נהדר ועל עתיד מקסים. זו היתה שירת־אדירים, כולה עברית, וכולה מלאה זכרונות. המדריכים והמורים שרו ביחד עם החונים, וכולם התמזגו בהרמוניה של משפחה גדולה ויקרה.

אני ישבתי והקשבתי. רוב הזמן לא צרפתי את קולי למקהלה. חפצתי

לשמוע, לבלוע, ולספוג לתוך חדרי נשמתי את הקולות על כל הצפון בהם. זה היה אחד הימים היותר מאושרים בחיי. זכרתי את כל ההרפתקאות עד שנוסד המחנה; כל הקשיים שעמדו בשנות המלחמה בנהולו ובהתפתחותו. זה כבר שהמחנה יצא מגדר נסיון. הוא נעשה דוגמה לרבים. ממקומות שונים באמריקה ובקנדה באו לבקר ולראות, מתוך כוונה להקים במקומם כמתכונתו. גוש שמח זה עולה מכמה בחינות על קודמיו. זוהי עדות שבעצם ארגונו של יבנה קיים כוח דוחף לגידול והתפתחות. יתרה מזו: השיא של היום יכול להיות רק שלב בעונה הבאה, שגם היא תהיה שלב בסולם הגידול. ידעתי שלא אשוב עוד ליבנה. ומה בכך? אלה הם החיים. הנפשות היותר אהובות לנו, ילדינו, שרק אתמול חיבקנום כתינוקות, הנה עפו מתוך זרועותינו. הם בוגרים. הם חבוקים בזרועות אחרות. אבל הם לא חדלו להיות עצם מעצמינו ובשר מבשרנו. וככה יהיה ביחס ליבנה.

שירת־אדירים זו, שנמשכה למעלה משעה, עודנה חיה בזכרוני, ואני אומר לעצמי: אשרי שזכיתי לכך.

במשך היום היו החונים עסוקים בסידור חפציהם. המדריכים עזרו לצעירים וגם השגיחו שלא ישאירו משהו אחריהם. התקיימו גם כן שחייה, ומשחקים שונים. קבוצה אחת של חונים וחונות, עם כמה מדריכים, עבדו כדבורים בכוורת. הם גמרו את כל ההכנות באולם החברתי למשתה הערב. האולם היה כולו מקושט וצבעוני. חוברות מיוחדות היו מונחות ליד כל מקום ישיבה. התמונות הגדולות שעל הקירות, מעשי־ידיהם של החונים (עמ. 189), פרחים חיים, ענפים, עלים, נחשי־נייר שנמשכו בצורות גיאומטריות מהסיפון ומקיר לקיר — כל אלה שיוו צורת־קסם לאולם.

לכבוד המשתה לבש המחנה בגדי שבת. סעודה טעימה הוגשה. מגדנות וממתקים על כל שולחן. המנות הוגשו ברווח זמן בין אחת לשניה, ושירי־חדוה מילאו את הזמן בין מנה למנה. עם תום הארוחה ופינוי הכלים התחילה תכנית נאומים. המדריך הראשי מלא פיו תהילת חבר המדריכים והעלה על נס את התקדמות החונים. אחד המורים דיבר על ההצלחה בלימודים. רעיתי, מנהלת המחנה, דיברה על ארבע שנות יבנה, ומקרב לבה הביעה תודה לכל חבר המחנה על מסירותם ונאמנותם.

שלא מדעת היתה שמחת הערב מהולה בנעימה של תוגה. במשך העונה התקשרו זה לזה. עוד מעט ויתפזרו. גם בדברי הנואמים וגם באוירה של האולם היתה הבעה של „קשה עלי פרידתכם". היתה עוד הרגשה: של

קדושה. כל העונה עסקו בעניני הרוח. משהו קנה לו שביתה בלב. היתה הכרה שדבר יקר וקדוש נוצר. על כל זה היתה שמירה בצוותא; איש לרעהי יאמר חזק. עכשו יתפזרו, וכל אחד יהיה שומר יחיד, ואפשר גם בודד, למה שבלבו.

אני הייתי אחרון לנואמים. הזכרתי את התפטרותי כדיקן של בית המדרש למורים. התפטרות זו כוללת התפטרות מיבנה. חזרתי בקיצור על תולדות יבנה. התוצאות היו למעלה מהמשוער, הודות להתמסרותם של המורים, עזרתם של המדריכים, ובפרט לתמימות ורגש הקדושה שבלב כל אחד מהחונים. הצלחנו ליצור מוסד חינוכי שיהיה לו ערך היסטורי. מתוך דברי עידוד וברכה נפטרתי ממשפחת יבנה.

למחרת, אחרי ארוחת הבוקר, באו אוטובוסים שאספו את המזוודות והארגזים של כל המחנה. החונים, המדריכים והמורים תפסו מקומות ישיבה, ומתוך ברכות שלום ושירה עליזה הסיעו האוטובוסים את כל המטען האנושי אל התחנה. הורים אחדים באו במכוניות ויקחו אתם הביתה את ילדיהם.

רעיתי, עם אחדים מהעוזרים, וגם שמש בית המדרש, יוסף גאַרבר (ז"ל) שהיה בא אתנו בכל קיץ לכל העונה, נשארו בכדי לסדר הכל לסגירת המחנה עד העונה הבאה. היות שהמחנה יהיה מעתה בידים אחרות, נעשה מאמץ מיוחד להשאיר את הכל בסדר, ולערוך רשימות מפורטות מכל הציוד שבמחנה. זה דרש ימים אחדים, ואז יצאנו גם אנחנו מתוך רגשי תפילה וברכה.

XVI

א.

סוף דבר

הארכתי בתאור תולדות מחנה יבנה והתפתחותו. הטעם האחד הוא אישי: אני חיבבתי את המפעל משעה שעלה במחשבה עד גמר התקשרותי אתו בסוף העונה ב־1947. הטעם השני מונח במפעל עצמו. בתולדות היישוב היהודי באמריקה יש לנו רשימות ארוכות של פעולות בעלות חשיבות זמנית או ממושכת. כמעט בכולן אתה מוצא את ה־ "fait accompli" את הסיפור על עובדה. אנו יודעים אך מעט מן המעט מהנעשה מאחורי הקלעים, על ההאבקות

שבין כוחות החיוב והשלילה, השלבים בחבלי הלידה והצעדים, עקב בצד אגודל, בפרוצס של הגידול וההתפתחות. ודוקא בפרטים אלה אנו מוצאים את הגורמים לאורות ולצללים שאנו רואים במפעלים אלה הקיימים אתנו כיום. אבל אפילו טעם זה לא היה דוחף אותי להאריך בפרטי הפרטים של יבנה. סוף סוף הלא יש לחשוד שכל זה נעשה מתוך יוהרא. היה לי עוד טעם, והוא היה המכריע: מתן דוגמה של התגברות על היאוש שבחינוך.

יש לומר שבכל ההיסטוריה היהודית באמריקה אנו מוצאים רגש של יאוש העובר מדור לדור ומתקופה לתקופה. צאצאי ה„אנוסים“ שהגיעו לעולם החדש ידעו יפה עד כמה קשה להימלט מגורל היהדות. ליהודים בודדים זה אפשר, אבל לא לקבוצות שלימות. אפילו אחרי התנצרותן קוראים להן „נוצרים חדשים“, וגורלן איננו טוב מגורל הנשארים באמונתם. בקולוניות האמריקניות לא אנסום להשתמד, אבל היו אתם רק כוחות מעטים לקיימם כיהודים. לא היו ביניהם יודעי תורה. דוקא הסרת הלחץ החיצוני הוכיחה להם כמה קשה להיות יהודים בעלי הכרה. הם עשו פשרות עם רמת הלימודים ועם חומרות המצוות. רק שתי שנים לאחר שקומץ יהודים רכשו להם בית כנסת בבוסטון (1852) יצאוהו מספר חברים שדרשו תיקונים בדת. הם נואשו מהיהדות המסורתית, ויחשבו שיהדות־פשרנית תספיק. ההסטוריה של היהדות הריפורמית באמריקה מה היא, אם לא הסטוריה של כניעה ליאוש ולאבדן הבטחון ביהדות המסורתית והשרשית.

גם המהגרים ממזרח אירופה היו אכולי־יאוש. עוד לפני בואם הנה שמעו שאמריקה היא „אַ טרייפענע לאַנד“. מה שראו בבואם הוכיח את אמיתות התיאור. כל הגישה לחינוך העברי מתוך „זאַל ער כאַטש קענען דאַוונען“ (לפחות, ידע נא להתפלל!) היא תולדה של השקפה מתוך יאוש. מכאן אותן עשרות השנים שבהן היתה קריאת „עברי“ (קריאה מיכנית) כמעט האל“ף והתי“ו של תכנית הלימודים בתתי“ם האמריקאים.

בעשיריה הראשונה למאה זו חל מפנה קטן. בין מאות אלפי המהגרים היהודים ממזרח אירופה שזרמו אז לאמריקה היו כמה מורים עברים בעלי ידיעה, הכרה ונסיון, הנכס היקר ביותר שהביאו אתם היתה האמונה שגם באמריקה אפשר לפתח יהדות ששמה הולם אותה. שני זרמים היו בין „מאמי־נים“ אלה. אחד האמין שאפשר ליצור כאן מוסדות לתורה ולאמונה, ולכבוש את החינוך כבן־לואי לחינוך היהודי. ב־1902 יסד ר' שמואל ענדרון ז“ל „ישיבה“, כלומר, בית ספר כל־יומי, עם שלושה תלמידים. שם המוסד

„ישיבת רבינו יעקב יוסף", בניו־יורק. באיטיות, אבל בלי הפסק, נפוץ הרעיון הזה, ועכשו, אחרי יובל שנים, קיימת רשת של בתי ספר עבריים כל־יומיים בכל רחבי אמריקה, וסוג זה הולך וגדל.

הזרם השני היה מצד המודרניים. אלה האמינו בלאומיות ובתחיית ישראל. גם הם היו יחידים בודדים. הם הביאו אתם את שיטת ההוראה „עברית בעברית". ב־1907 נוסד בבוסטון בית ספר מסוג זה בשם „עבריה". בהרבה ערים נפתחו בתי ספר על פי השיטה החדשה — והצליחו. רשת שלימה של בתי ספר כאלה נוצרה במשך השנים בארץ זו. בתי המדרש למורים הם תולדה של הגישה לחינוך העברי שהמחנכים העברים הביאו אתם. למרות ההבדלים הגדולים שבין שני הזרמים האמורים אנו מוצאים בהם צד שוה יסודי: אמונה, במקום יאוש; אמונה באפשרות של חיים יהודיים מיוסדים על הכרה ודעת. ועוד צד שוה: שאפילו יחידים בודדים, אם אך הם מתמסרים ומתעקשים למדי, יכולים ליצור מוסדות חשובים.

בראשית העשיריה השניה למאה זו בא זרם שלישי לעולם: זרם ההסתגלות. דר. שמשון בנדרלי היה מחוללה. „הוא האמין בכוחה הגדול של הסביבה וסבר שמן ההכרח להסתגל אליה" (צבי שארפשטיין, „תולדות החנוך בישראל בדורות האחרונים", ח"ב עמ. 201). על יסוד גישה זו נולדה שיטת הפיזוס לסביבה בשדה החינוך העברי. דר. בנדרלי, תלמידיו ותלמידי תלמידיו, הפיצו אותה בכל רחבי הארץ. למעלה מדור שלם עבר על שיטת־ויתורים זו. עכשו כמעט שלא נשאר על מה לוותר, ויחד עם זה פרחה נשמת החינוך מתוכו. אין התלהבות, ואין לצפות ל„נחשונות". פרט לבתי הספר הכלל־יומיים (ה„ישיבות"), וחוגים בודדים בין בתי הספר המודרנים, הקיפה שיטת הפשרנות את כל הארץ. הצורה, הקליפה, נשמרה: עדיין מנסים להורות על פי „עברית בעברית", מדברים על לאומיות וארץ ישראל, אבל התוכן, ידיעה שרשית בשפה, בחומש ובנביאים, וכו', ידיעה כזו היא שם שנתרוקן מתוכנו. בתי־הספר הכנסתיים תפסו מקום התתי"ם; בית הספר ל־2—3 ימים בשבוע הולך ומתפשט, וזה הולך וממיט חורבן פנימי על החינוך. מכה זו מתפשטת מן השורש ומעלה: מכיתות א' בתתי"ם עד הצמרת: בתי המדרש למורים. „רבי לא שנאה — ר' חייא מניין לו?", והמוסדות הגבוהים, שהתתי"ם הם מקור יסודי לתלמידיהם, מוכרחים לוותר ויתור אחר ויתור בדרישות הכניסה, וממילא בכל דרישות תכניתם. אין פלא איפוא שאין בין הניכיהם התלהבות להוראה עברית כמקצוע חיים. מכאן המחסור במורים

ההולך וגדל, ובלי מורים ששמם הולמם יגדל הניוון הפנימי בכל שדה החינוך.

„שבעים פנים לתורה" (במדבר רבה יג), ושבעים פנים גם לניגוד לימודה. כל הניגודים, ההתפתחות, הקולר שתולים בצואר הסביבה, הוויתורים, מקומם ביאוש מדעת או שלא מדעת.

בין הקדוש ברוך הוא ובין כנסת ישראל נמשך דיון: „שובו אלי ואשובה אליכם אמר ה' צבאות" (מלאכי ג, ז), וכנסת ישראל מה אומרת: „השיבנו ה' אליך — ונשובה" (איכה ה, כא). דיון כזה קיים גם בעולם החינוך: „ישנה נא הציבור את יחסו האדיש, וחינוך משופר ייברא", טוענים מחנכים. „ראשונה יראה נא החינוך שהוא באמת גורם חיובי בחיים — ואז נשנה אנו את יחסנו", היא תגובת הציבור. כל „דור" של תלמידים ימיו 5—6 שנים, ועד ששני הצדדים מתדיינים אובדים דורות של ילדים.

משהו יסודי, שהוא בר־ביצוע בכוחות ואמצעים מוגבלים, שיש בו משום הפנית תשומת־לב, ועם זה הוא גם בבחינת דוגמה, „כזה ראה וקדש" היה צריך להיעשות. על יסוד צורך־משווע זה נולדה בלבי תכנית „יבנה": במקום האבקות עם הסביבה — נברא נא סביבה שכולה שלנו וברשותנו; במקום התחרות עם תביעות החינוך הכללי על שעותיו הפנויות של הילד — לא תהיה שום התחרות, הילד וכל שעותיו יהיו בידנו. בכדי להפיג את החששות לבריאותו של הילד, מחמת עול נוסף של לימודים, נחזיקנו במחנה קיץ, בתוך יערות ורחבי שדה, „על חוף אגם צלול מים" (מרדכי הלוי), באויר שופע בריאות וצהלה. נעמיד לו שומרים, מדריכים ומורים. גם הגוף וגם הנשמה יתעשרו בתנאים אלה. נקח חונים מכל הגילים, ומכל דרגות הידיעה, מא"ב עד חברי כיתה מסיימת בבית המדרש למורים. נשכין שם לימודים ונוהג דתי להלכה ולמעשה, ונראה מה שנספיק בתנאים אלה.

„בעצב תלדי בנים" (בראשית ג, טז) נאמר כתוצאה ממגע עם עץ הדעת. ובכל הזמנים באו בעצב וביסורים עיצובה והעברתה של דעת מאיש לרעהו ומדור לדור. כמסופר בזה, יבנה בא לעולם בעצב. המפעל דרש אמונה עמוקה בערכו לחינוך, וסוף הכבוד לבוא. יבנה הוכר, נתקבל כדוגמה, ועכשו ברור ומקובל גם בארצות הברית וגם בקנדה, שחדשי הקיץ הם מכרה זהב, אבנים טובות ומרגליות לחינוך.

שתי סכנות אורבות למחנה קיץ עברי־לימודי. האחת, שעל חשבון לימודי הקיץ יפחיתו את הלימודים ביתר חדשי השנה. בתכנית כזו, מה

הועילו חכמים בתקנתם? ושנית, שעצם הלימודים בקיץ תהיה להם רק צורה, בלי תוכן. הלא ממש כזה קרה לבית הספר העברי המודרני, שעדיין הוא שומר על צורתו, אלא שהוא נתרוקן כל כך מתוכנו! ואותם הגורמים שפעלו על התרוקנותו של בית הספר העברי עלולים לפעול גם על מחנה הקיץ העברי־לימודי. יש פתגם מקובל: «עֲרוּת־תמיד היא מחירו של החופש», וגם מחנה קיץ עברי־לימודי טעון עֲרוּת־ומשמר־תמיד.

מאז נוסד יבנה, ב־1944, עד זמן כתיבתי פרק זה של זכרונותי (1956) עברו שתים עשרה שנה. מצב בתי הספר העברים המודרניים הורע מאז. פרט למטרופולין של בוסטון, מולך עכשו בכיפה בית הספר ל־2—3 ימים בשבוע ברוב ערי אמריקה. היאוש לעתידו של החינוך העברי גדל. האדישות להוראה עברית כמקצוע־חיים מתפשטת. תופעות אלו קיימות למרות עירנותו של הציבור לענייני החינוך, ולמרות הגידול הרב בהרשמת תלמידים בשנים האחרונות, שחל בעיקר כתוצאה מרבוי הילודה. ובכל זאת ברי לי שאין לומר שדוקא ריבולוציה שלימה ביחס הציבור לחינוך היא תנאי מוקדם לשיפור החינוך. אין אנו עוסקים בריבולוציות, ואין בידנו ליצור אותן. אבל יש בידנו ליצור דוגמאות טובות בשדה החינוך. עם כל השינויים בצורות החיים המודרניים עדיין אוהבים הורים את ילדיהם אהבת נפש. ומי שמצליח להוכיח במעשה של ממש שהוא מיטיב לילדים מוצא הורים מקדימים לפתחו. יש ויש מקום ל«נחשונים». אינני מדבר על אותם נסיונות־סרק בצורות שונות שזה למעלה מארבעים שנה שהם נכנסים בקולי קולות ויוצאים בחשאי, ואז מכריזים על עוד נסיונות חדשים, כביכול. כוונתי לנסיונות שמעצם בריתם הם שואפים להרבות תורה, ידיעה ואמונה.

אני מאמין שעוד לא פסו אנשים נלבבים משדה החינוך. יש בקרבנו אנשים הנכונים לסכן אפילו את בטחון עמדתם בחיים, ולהתמכר למפעלים שאינם פופולריים לעת עתה, ושאין עליהם הגושפנקא הכללית של הנוהג המקובל. אפשר שהעיכוב הכי גדול ל«קפיצות» מהמסגרת הוא, שזה שנים על שנים הולכים הכל בדרך־המלך. אין פרץ ואין צוחה. סבורני שגם לנחשונות יש נוהג. בשנים הראשונות לשיטת «עברית בעברית» באמריקה, שמענו חכופות על «פורצי גדר» הנוהג. כמעט בכל עיר חשובה נמצאו אחד או שנים שהתעקשו, ועל אחריותם הפרופסיונלית, הנהיגו שיטות הוראה וארגון שסטו מהמקובל. «חברך חברא אית ליה, וחברא דחברך חברא אית ליה» (כתובות קט:). האחד שמע על השני ויחליט להוציא אל הפועל מה שהגה בלבו זה

שנים. הקשיים אלצוהו למצוא תומכים לרעיונו, ואגב שיחות רבות לשם שיכנוע יצא שהוא עצמו השתכנע יותר ויותר עד שכל הענין נעשה „לחם יומו", ויתמכר אליו בכל כוחו. ובשדה החינוך נבט עוד מפעל־לנסיון, שאדם אחד השקיע בו את כל מרצו ומיטב יכולתו. זו היתה התפתחות בריאה, וחלק הגון מההתפתחות החינוכית של השנים ההן יש לזקוף לזכותם של מפעלים־נסיוניים כאלה.

עכשו, ש„הכל כמנהג המדינה", קשה יותר לחרוג מהמסגרת. אבל כמו שאמרתי, אני מאמין שעדיין יש בקרבנו אנשים שמצב החינוך גוזל את מנוחתם, והם היו רוצים לנסות בדרכם הם. לכאלה כיוונתי בתאור מחנה יבנה. יקראו נא, כיצד כבש הרעיון לבבות, התגבר על מכשולים, פיתח מפעלים, והמפעלים הצליחו, וכיצד שימשה כל שנה תחנה לשנה שבאה אחריה. מכל התיאור המפורט יראו ש„לא בשמים היא, ולא מעֵבר לים היא, ...כי קרוב אליך הדבר מאד, בפיך ובלבבך לעשותו" (דברים ל, יב—יד).

ב.

מאז שהתפטרתי כדיקן של בית המדרש למורים ב־1947 לא ביקרתי במחנה יבנה ואין לי ידיעה ברורה על הנעשה בו. אבל דבר אחד ברור: „אבן מאסו הבונים היתה לראש פנה", ויבנה, שאפילו במוסדנו היתה התנגדות ליסודו, נעשה חלק אינטגרלי של בית המדרש למורים, והוא עכשו „בית ספר לעונת הקיץ ומחנה עברי מיסודו של בית המדרש למורים". ועוד דבר ברור: יבנה הראה את הדרך לכיבושם של ירהי החופש של הקיץ לחינוך העברי. על תרומה חשובה זו יש לברך את כל אלה שעזרו לביצוע המפעל: מורי המחנה, המדריכים והעסקנים השונים, ועל כולם יש לברך את הצעירים והצעירות, חוני יבנה, שהוכיחו ש„בכל מקום שגלו — שכינה עמהם" (מגילה כט.), ושגם בדורנו לב הנוער שלנו מוכן ומזומן לספוג את האור הגנוז בתורת ישראל, באמונתו ובמיטב תקוותיו.

החינוך בשנות מלחמת העולם השניה

א.

מלחמת העולם השניה, שהתחילה באירופה בספטמבר, 1939, וסחפה גם את אמריקה לתוך מערבלתה בדצמבר 7, 1941, השפיעה במישרין ובעקיפין על החינוך העברי באופן יסודי. בסוף 1939 וב־1940 הוציאה את החינוך העברי מיוון המשבר הכלכלי, שהלך וערער את יסודותיו בשנות השלושים. לעומת זה החל הגיוס לצבא להוציא מתוך השורות מורים, וצעירים שהתעתדו להוראה, וזה הלך והחמיר ככל אשר נמשכה המלחמה. בכלל, עלתה חשיבות החינוך מאז שנספחה אמריקה לאומות הנלחמות. השמדת יהודי אירופה זעזעה את דעת הקהל כאן. שער המטבע של ענינים רוחניים הוסיף לעלות, ושוב עלה ערך החינוך. חלו עוד שינויים, כפי שאפרט למטה.

כבר ציינתי בפרק „קרבנות־עולה של המשבר" (כרך ב', 319) שבמקרים רבים בשנות השלושים ירד שכר המורים עד החצי, ואפילו למטה מזה. מורים בעלי־משפחה הוכרחו להסתפק בשכר של 20 $ לשבוע, ובמקומות רבים לא שילמו בעד שבועות־החופש בקיץ, שהוטלו על המורים בעל כרחם, כדי לקמץ בהוצאות הת"ת. ציפוף כיתות, הורדת זמן ההוראה ביום לכל כיתה, נימנו גם כן בין האמצעים שמפקחי בתי הספר המציאו כדי למנוע שבר גמור, וסגירתם של בתי הספר. אמנם, הורדת מחיר צרכי החיים לכל אורך החזית עזרה להמתיק את לחץ ההורדה בשכר, אבל „לא קרב זה אל זה", והתרופה לא הספיקה לרפא את הצטמקות הכנסתו של המורה העברי.

עם פרוץ המלחמה ב־1939 בשעה שאמריקה עדיין קיימה ניטרליות־נישאת־פנים לאנגליה וצרפת, חל שינוי עצום בכלכלתה. היא קיבלה הזמנות עצומות מאת אנגליה וצרפת של צרכי חיים וצרכי המלחמה. מצדה היא, החלה אמריקה להזדיין בקצב גובר והולך. אסור היה לשבת בחיבוק ידים אחרי שהיטלר השלים עם רוסיה, והוא הולך וכובש עמים וארצות. אפילו ימים לא עכבוהו. הוא הלך מסביב לימים. לשם בטחונה הוכרחה אמריקה לגייס את האוכלוסיה בקנה מידה שלא היה עוד כמוהו, ולהזדיין בכל מכשירי המלחמה הכי חדישים, ובכמויות שאיש לא שיער עד אז. כל הצרכים האלה נתנו דחיפה אדירה לתעשיית אמריקה. כל מה שהתעשייה יכלה להספיק נבלע, ומכונת המלחמה קראה בלי הרף: הב, הב.

דרישה מתגברת לידים עובדות נתנה את אותותיה גם בשדה החינוך

העברי. מורים עברים, בפרט מורים צעירים, מצאו שאפשר להשתכר בשדה המעשה פי כמה ממה שבית־הספר העברי מספיק, ואלה שנשארו בהוראה ראו את עצמם מקופחים, והמסקנות לא היו לטובת החינוך.

פגיעת המלחמה היתה בולטת ביותר בבית המדרש למורים. תלמידים מבני שבע עשרה ומעלה החלו לצאת לשרות הצבא, אלה גוייסו, ואלה התנדבו לפני שהגיע תורם. היו תלמידים ותלמידות שנמשכו אחרי השכר הגבוה ששילמו „לידים עובדות", ואפילו לידים בלתי מנוסות. לפני התחלת המלחמה היו 209 תלמידים בבית המדרש ביחד עם ה„פרוזדור". בזמן המלחמה ירדה ההרשמה ל־150. מהתלמידים גוייסו 36, ומבין המסיימים, שרבים מהם שימשו בהוראה, 48. זה הגביל בהרבה את יכולתו של בית המדרש למלא את הדרישה השנתית למורים חדשים.

פתרון חלקי לחוסר מורים בא מהעברת מורים חלקיים להוראה שלימה. לצעד זה היה עוד גורם חשוב: הכורח להגדיל את הכנסת המורים בכדי למנוע את צאתם לשטח התעשייה או המסחר.

הזכרתי את ההקלה בשטח הכספי. ה„פרוספריטי" שבאה עקב הפעולה המאומצת להספיק צרכי המלחמה הביאה פרנסה לעולם. הפרוטה החלה להיות מצויה, ובשעה שיש כסף בכיס, בני ישראל נתבעים ונותנים. ההשבחה הכלכלית איפשרה להעלות מדי פעם את שכר המורים. אינפלציה באה לעולם ובכנפיה הלך ועלה שכר העבודה.

האשה, אפילו הנשואה, החלה לתפוס מקום בשורות המועסקים. מדי שנה גבר ועלה מספר הנשים העובדות. מהן מלאו חלק מהמקומות שנתפנו על ידי הגברים שנתגייסו, ואחרות נמשכו למקצועות התעשייה והמסחר. מה לעשות עם הילדים אחרי צאתם ב־3.30 אחרי הצהרים מבית הספר הכללי, שעה שהאם עדיין אינה בבית ואין היא חוזרת מעבודתה אלא קרוב לשעת ארוחת הערב? הרשמה בבית הספר העברי נתנה תשובה מספקת. שם בטוחים הילדים מהסכנות האורבות ברחוב. שם לומדים גם כן משהו חשוב. שכר הלימוד כמוהו כאין לעומת הצורך למצוא מקום בטוח לילדים. עובדה זו סייעה להרחיב את ההרשמה לבתי הספר העברים.

ביחס למחסור במורים עברים, שהיה כללי בארץ, יש לציין שבזה נבדלה בוסטון לטובה. הדבר נבע מתוצאות המשבר בשנות השלושים. כמו שכבר ציינתי במקום אחר (כרך ב', 323) עמדה שאלה חמורה לפני בתי המדרש למורים בתחילת המשבר. מה לעשות בכדי למנוע יצירת עודף גדול של

מורים חדשים, שיש בו כדי להחמיר עוד יותר את המצב הכלכלי הירוד של המורה העברי? חוק ה„היצע והביקוש" חל גם בשוק ההוראה, וכשהדרישה מתמעטת מוכרחים לצמצם את ההספקה, אחרת תבוא הוזלה גדולה בערך התפוקה של בתי המדרש למורים. היה הרבה הגיון בהשקפה זו. כמה מבתי המדרש למורים החלו לצמצם את הדיפרטמנט לחינוך מורים. באחדים כמעט שבוטל לגמרי. זו היתה הגבה לדרישת חיי השעה. בבוסטון אמרנו שחינוך מורים הוא ענין של חיי עולם. אנחנו מוכרחים להמשיך בחינוך מורים חדשים בלי שום הפסק. בתנאים הנוכחיים הקשים נשתדל להמתיק את הקשיים עד כמה שאפשר, בעיקר: לתת רק הוראה חלקית לאלה שאינם תלויים ביותר בהכנסה מהוראה; להעביר כמה מורים לערי הסביבה, וכדומה. במשך 1930—1940 הוציא בית המדרש למורים הבוסטוני 106 מסיימים. עם כל ההפחתה במספרם מפאת הגיוס, ומצד אלה שנכנסו להוראה בקביעות, נשארה עוד ריזרבה של כוחות הוראה. ריזרבה זו נוצלה במלואה בשנות המלחמה ובשנים שלאחריה. זה צמצם בהרבה את המחסור במורים בבוסטון, בשעה שבערים אחרות החל מחסור זה להגיע לממד קטסטרופלי.

אַחוּר הופעת המחסור־במורים היה גורם חשוב מאד בקיום רמתו של חינוך עברי אינטנסיבי (חמשה ימי־לימוד בשבוע, 7½—10 שעות בשבוע לכל כיתה) שהיה נהוג בבוסטון זה עשרות בשנים, ושגם בזמן כתיבת דברים אלה (1956) עדיין קיים ברוב בתי הת"ת שבמטרופולין זו. בתנאים אלה היה אפשר לקיים רמה איכותית טובה בלימודים. הכנה יסודית בתתי"ם איפשרה ל„פרוזדור" ולכיתות בית המדרש להמשיך על פי תכנית אינטנסיבית.

פרט אחד ראוי לשימת לב: במשך שנים רבות היה נהוג בתתי"ם של ערים רבות לקיים אוסף כספים בעד „קרן עמי". עד שנוסדה קרן זו היו פינים ממוסדות ומתנועות שונות בבקשות, שהיה בהן יותר מקורטוב של לחץ, שהילדים יתרמו להם, ועל ידי זה יעמדו הילדים גם על היקף פעולתם ותכליתם. הלא בזה קשור צד חינוכי! בקשות כאלו הן מן הדברים שרק מיעוטן יפה. ריבוי הבקשות גרם לבלבול־מוחות בין הילדים ולבזבוז־יתר של זמן הלימוד. אז התפתח הרעיון של „קרן עמי", ששימשה כקרן כללית. במשך השנה היו המורים מספרים לתלמידיהם על מוסדות ותנועות. בסוף השנה היו התלמידים מחליטים מה לקרב, וגם על כמותה של כל תרומה. רק ה„קרן קיימת לישראל" נשמרה כפעולה מיוחדת לעצמה. בשנות המלחמה שימשו השיחות על „קרן עמי" ועל ה„קרן קיימת לישראל" צינור לבאורים

ולהארה על הנעשה בעולם היהודי. ארץ ישראל תפסה מקום ראשי בשיחות אלו. אחרי שהחלו להתפרסם מעשי הזוועה וההשמדה של הנאצים ביהודים נעשו שיחות אלו נושא מרכזי בבתי הספר. המגביות המאוחדות לטובת נגועי המלחמה הביאו לכל בית ישראל באמריקה הד מחיי היסורים של יהדות אירופה. זה היה אחד הדברים שהבית ובית הספר העברי נעשו בו שותפים פעילים, ויחרתו רושם עמוק בלבות הילדים.

ב.

זוטות בשנות המלחמה

זוכרני, יום אחד נכנס תלמיד למשרדי:

„באתי לומר לך שלום. גוייסתי".

לא ידעתי מה לומר לו. האם אפשר שזוהי הפעם האחרונה שאני רואה אותו חי? ! ביליתי באמריקה את שנות הסבל והמתיחות של מלחמת העולם א'. ראיתי מגוייסים רבים. אבל זוהי הפעם הראשונה שאחד ממשפחת בית המדרש יוצא למלחמה. היכרתי את הצעיר ההוא בעודנו בת"ת. ראיתיו בגידולו ובהתפתחותו. ככל יתר התלמידים היה יותר מאדם שבא לשמוע לקח. הוא נעשה עצם מעצמינו ובשר מבשרנו. מה יהא בסופו מחרתיים? נשקתיו מתוך ברכה. מה לתת לו לזכרון?

טלפנתי למוכר הספרים לשלוח תיכף ומיד דוגמאות של סידורי־תפילה זעירים. בחרתי בסידור קטן, קל, שאותיותיו בהירות. על השער רשמתי את הפסוק: „כי מלאכיו יצוה לך לשמרך בכל דרכיך" (תהלים צא, יא). חתמתי, וגם ביקשתי מכל מורי בית המדרש לחתום על הסידור, ואז שלחתיו במיוחד לתלמיד המגוייס.

היתקיים אתו אותו נס שמספרים על חייל שהחזיק בסידור תפילה בכיס שכנגד הלב, ויום אחד פגע בו כדור מול לבו, אבל סידור התפילה קיבל את מחץ הכדור והחייל יצא בשלום? מחשבות כאלו התרוצצו בי.

הלא הוא רק הראשון. אחריו יבואו עוד ועוד. וכל אחד מהם הוא עולם שלם, יקר מכל יקר במשפחתו. בעמל וביסורים של שנים ציוו לו אב ואם את החיים עד הנה. כל כך חיבה, תקוות שזורות סביבו. והוא עצמו מלא חלומות על מחר שכולו זוהר. היתכן שעוד מעט והוא יהפך ל„בשר תותחים?"

וככה החלו לבוא מדי פעם „לומר לי שלום". הם לא באו בסדר קבוע. לא שאלתי למפרע על תורו של כל אחד. חפצתי לראותם „חפשים" עד רגע בואם להודיעני שגוייסו. וראוי לציין שבפרק אותו זמן, שבו היו עשרות עשרות תלמידים מחכים יום יום ל„קריאה", שתכניסם לעולם אחר לגמרי, ולחיים רחוקים תרפ"ט אלפים מילין מחיי בית ספר, המשיכו תלמידינו לבקר בקביעות, ולהכין את המוטל עליהם, כאילו לא נשתנה דבר בעולם שמחוץ לכתלי בית המדרש.

יום אחד, באמצע הרצאתי בכיתה, נפתחה הדלת ותלמיד לבוש מדי צבא נכנס. הוא הושיט את ידו:

„באתי לומר לך שלום".

נשקתיו לשלום ואלווהו עד הדלת. אמרתי להמשיך את הרצאתי והנה נסתלק הדיבור ממני. לא יכולתי להוציא הגה. חפצתי לבכות, אבל התאפקתי. לכל אחד מהיושבים לפני יש רשות־יחיד של צער ומכאובים בביתו. מי שהוא כבר בשרות, ומי שעומד להיקרא. והיו כבר אבדות. אין לי רשות לרפות את ידיהם. בחדר שררה דומיה. כולם ישבו בעינים מורדות ובלבם כאב אלם. עד היום נשאר בלבי משהו מהכאב ההוא. רבותינו אמרו: „כל המלמד בן חברו תורה — כאילו ילדו" (סנהדרין יט:), ואלה הצעירים ש׳בילו אצלנו שנים, שהיכרתים כל כך יפה, וידעתי את רקע חייהם, הלא הם ילדינו!

זכורני מפעל אחד המוכיח שבמקום שיש רצון טוב ושכל ישר אפשר להפיץ זרע־ברכה לרבים. המזכירה של לשכת החינוך, פרנסיס לוין, התעניינה בשטחי פעולה שונים של שדה החינוך. עד היום נמנית היא עם אותם יחידי הסגולה המביטים על עבודתם כעל תפקיד חייהם. כל היקף העבודה עניין אותה, והיא התמסרה בכל מרצה וכשרונה רב־הממדים למטרות לשכת החינוך. היא התעניינה גם בשטחי העבודה של בית המדרש למורים, וחלק הגון מזה היה לגמרי מחוץ לחובותיה בלשכת החינוך. היא עזרה להרבה תלמידים להשיג הלוואות ופרסים לשכר לימודם במכללות. זה היה חשוב ביחוד במשבר של שנות השלושים, ויותר מתלמיד אחד הצליח להגיע לקריירה אקדימית הודות להתאמצותה ולהתאמצות אחותה, פלו, שהיא בעלת כשרונות יוצאים מהכלל בשטח ההנהלה במסחר. ה׳ ברך את שתי אלה בלב זהב ובכשרון המעשה, והן קשורות עם הרבה מפעלי ברכה בקהילה.

כתוצאה מעבודתה הענפה של פרנסיס בשדה החינוך, נתקיים קשר

אתה ועם התלמידים אפילו אחרי שסיימו את בית המדרש למורים. עם פרוץ מלחמת העולם השניה מצאה פרנסיס מקום להתגדר בו ביחס למסיימים המגוייסים. הם היו מפוזרים בכל שדות המלחמה באירופה, אסיה ואפריקה. היא החליטה ליצור ולקיים קשר קבוע בין כל המסיימים המגוייסים שלנו, שמספרם עלה ל־48.

היא התחילה במשלוח מכתבים־חוזרים לכולם. במכתבים ההם היו חדשות על הנעשה בבית המדרש, מי התחתן, למי נולד בן או בת, חילופי משרות או משמרות, וכדומה. ענינים ביתיים, משפחתיים ומקומיים, שלפי עדות רבים־רבים הם צרי לנפש רצוצה וכאובה, כנפשו של החייל, שתמיד חייו תלויים לו מנגד. דוקא ענינים כאלה משכיחים לזמן ידוע את ההווה האפור, שאפשר ואין לו מחר. שיכחה זו מרעננת והיא גם נותנת מקום לחידוש התקוה שיוכלו לשוב לחיק המשפחה ולאוירה של רעים ומכרים. היא כללה במכתבים־החוזרים קטעים או תמצית ממכתבים שקיבלה ממגוייסים שונים באשר הם. פרט חשוב ביותר היתה רשימת הכתובות של כל המגוייסים בתחומי פזוריהם. כל שינוי בכתובת של מישהו נכנס תיכף לרשימה. באופן זה יכלו המגוייסים להתכתב איש עם רעהו. והיו מקרים שפתאום נודע לאחד שחבר־נעוריו נמצא בתחומו הוא, ושאפשר אפילו להיפגש אתו. ככה נודע לשנים בערבות אפריקה, ולשנים אחרים בחזית סין, ולעוד אחרים בחזיתות אירופה על דבר „שכנות".

קשה לשער את השמחה שתקפה את הנפגשים, וכמה היו כולם אסירי־תודה על הכתובות של כל החבורה. בלי הפסק נתקבלו מכתבים מהמגוייסים, ואלה שימשו חומר לחוזר חדש. וככה נעשו החוזרים רשת של התקשרויות עם הבית, עיר המולדת, ועם פזורי החיילים. החוזרים הודיעו גם על טרגדיות שקרו במשך הזמן. חותם־אמת היה טבוע על הכל, וזהו מה שהמגוייסים חפצו. דברי התודה שמקבלי החוזרים המטירו על פרנסיס העידו על חשיבות המפעל, שעליו יש לקרוא: „ודבר בעתו מה טוב!" (משלי טו, כג).

משלוח החוזרים נמשך שלוש שנים ומחצה (יולי 1942 — סוף 1945), עד סוף המלחמה. פרנסיס כרכה אז את כל החוזרים בשני טפסים, אחד לעצמה ואחד נתנה לי. מקום אוסף־מכתבים אנושי זה הוא בין כתבי־היד שבספרית בית המדרש למורים. הוא גם אוצר בלום של עובדות חשובות מהזמן ההוא בקשר עם בית המדרש.

פרנסיס השקיעה מאות על מאות שעות בעבודה זו, בעיקר בכתיבת מכתבים פרטיים לכל מי שכתב אליה. היא עשתה כל זאת מחוץ לשעות הקבועות שלה בלשכת החינוך, ובימי סוף השבוע, שבהם הלשכה סגורה. היא סרבה בהחלט לקבל שכר או טובת־הנאה חלף עבודה זו. היא גם הוציאה מכיסה על הדואר ועל יתר ההוצאות הקשורות בהתכתבות זו. כל הפרויקט וביצועו היו לגמרי שלה. מעשה אנושי מרומם זה הוא רק חלק מהיקף פעולות פרנסיס ואחותה במשך שנים רבות, מבלי בקש שום פרסום, הכרה או תודה.

„שכר מצוה — מצוה" (אבות, ד, ב).

ההתעניינות בתלמידינו המגוייסים לא נשארה חד־צדדית. התלמידים הראו בכמה דרכים את הכרתם ורגשי תודתם. אַם אחת באה למסור דרישת שלום מבנה שנמצא בשרות. היא הראתה את מכתבו האומר שאם חס ושלום ימות במלחמה שאז תמסור לבית המדרש אלף דולר מדמי ביטוח־החיים שלו. המגוייסים הרבו לשלוח מכתבים ואני עניתי תיכף על כל מכתב. יום אחד טלפן אלי אחד התלמידים מעיר דנוור, קולורדו, הרחוקה כאלפיים פרסה מבוסטון. הוא שאל בעצתי בקשר עם בחירת קורס שהציעו לו מטעם הצבא. הרגשתי שהוא לא נזקק לעצתי, אלא שהוא היה צמא למלה חמה וידידותית. אביו מת לפני שנים. אני קרבתי אותו במיוחד. התעניינתי גם בלימודיו הכלליים. מעולם לא שכחתי את ימי יתמותי, אחרי שאמי מתה עלי בעודני תינוק, זכרתי את רעבוני לאהבת משפחה, ולאותה החרדה שרק הורים מסוגלים לגלות כלפי ילדיהם. בשמעי שאב או אם של אחד התלמידים מת, הרגשתי קירבה אל היתום או היתומה, ועד כמה שאפשר השתדלתי להוכיח שבית־המדרש הוא ביתם השני, ושום בעיה בחייהם הפרטים איננה מחוץ להחום התעניינות המוסד. משרדי היה פתוח תמיד לכל דורש, וכל מה שהיה קשור עם חיי תלמיד היה נושא לגטימי להביא לפני, ועד כמה שהיה בידי, או ביד מישהו שיכולתי להשפיע עליו, עזרנו להגיע לידי פתרון. יחס זה מצא לו הד גם מצד התלמידים המגוייסים.

יום אחד ביקרני תלמיד מגוייס שקיבל חופשה לימים אחדים. הוא סיפר שבקרוב יעבירוהו לאחד המדבריות במערב ארצות הברית. החום גדול שם כמו במדבר סהרה. הוא ביקש שיעבירוהו שמה. הטעם? דעתו שהמלחמה תתפשט למזרח הקרוב, ואפשר שתגיע לארץ ישראל, ובכדי להבטיח שבקשתו

להישלח למזרח הקרוב תתקבל הוא רוצה להתרגל עכשו לתנאי מלחמה בלהט שמש המדבר. מה יכולתי לומר לצעיר שישב ממולי?

אותה הרוח שהניעה את התלמיד ההוא חדרה לעוד לבבות. ב־1951 בהיותי במדינת ישראל עם רעיתי ובני מצאתי בה למעלה מארבעים איש ואשה שלמדו בבית המדרש למורים.

היו גם אבדות.

מאז ומעולם מפילות מחלות הרבה קרבנות בין אנשי צבא. יש מקרים שבהם אוכלות המחלות יותר מהחרב. במחלות מתו, מבין התלמידים המגוייסים, אליהו קפלן, ומבין המסיימים: שמואל גרין. הררי ווינר נהרג במלחמה. אקדיש לו מלים אחדות:

תשעה ילדים היו במשפחתו. האב עבד יום ולילה בכדי לפרנס את בני ביתו. הוא נתן חינוך עברי לכל ילדיו. הררי הצטיין בלימודיו ואביו שלחהו למכללה. לקיים בן במכללה בשנות השלושים היה קשה כקריעת ים סוף. יום אחד בא אלי האב להתנצל על אשר לא סילק את חובו בשכר לימוד. „היום הצלחתי לקבל הלואה עבור שכר הלימוד של בני במכללה. אם באו מים עד נפש אז אפשר להתפשר עם מוסד יהודי. לא כן עם מוסד בלתי יהודי". האב הוסיף: „אבל אני חייב כסף לכל קרובי וידידי, ועכשו נדמה לי שכלו כל הקיצין". הרגעתי אותו בנוגע לחובנו. פרשת הגבורה של הורים יהודים באמריקה, שמנעו לחם מפיהם כדי לתת חינוך הגון לבניהם, היא עדיין בבחינת „מדרש הנעלם". אני ידעתי פרשה זו. שנה שנה ראיתי גיבורי־רוח אלה. ידעתים בסבלם ובתקוותם, ואיך יכולנו להיות כגושים?

ווינר גמר את חוק לימודיו כרופא, ובצבא היתה לו דרגת קפיטן. יום אחד נתקבלה ממנו המחאה על סכום הגון ואתה פתקה: „סכום זה הוא מה שאני חייב לבית המדרש למורים בעד שכר־לימודי במשך ארבע שנים". נודע לי שהוא חשך משכרו עד קצה גבול יכולתו וישלם בשלימות את כל החובות שחב אביו בעדו בשנות לימודו במכללה.

דר. ווינר נמצא באנגליה בסקטור שקט. יום אחד פנה למפקדו ויאמר: „אני רופא. חיילים חולים זקוקים לשרותי. ברצוני שיעבירוני לסקטור „פעיל". רצונו נתמלא, ובספטמבר 15, 1944, בעברו במערכה מפצוע לפצוע, פגעהו רסיס כדור ויהרגהו.

שלושת הצעירים האלה היו דתיים בהכרה ובנוהג יום יום שלהם. על אליהו קפלן סיפר לי רבי שמואל קורף ממטפן, שבבית־כנסתו היה הצעיר

קפלן בא להתפלל, שבכל פעם שקיבל חופשה למספר ימים כדי לבקר את המשפחה, היה בא לביתו ואומר לו: „נשב נא ונלמד דף גמרא". לימוד גמרא היה ראש מאוייו ותענוגו, כתגמול על החיים האפורים במחנה הצבא.

שמואל גרין סיים חוק לימודיו כעורך דין, אבל לא זכה ליהנות מפרי שקידתו כתלמיד.

יהיו נא דברים אחדים אלה מצבת זכרון לצעירים שהקדישו את מיטב שנותיהם לתורה ולחיי אמונה, ויקריבו את נפשם על מזבח ארץ מולדתם. זכרונם לברכה!

ג.

ר"יח עשן כבשני־ההשמדה בגרמניה החל להגיע לאמריקה. בראשונה השבו רבים שאין זה אלא מגוזמאות של תעמולת המלחמה. היו שזכרו שגם במלחמת העולם א' טענו אויבי גרמניה שזו משתמשת בגופות בני אדם ליצירת חלב ושמנים. אבל הידיעות הלכו ורבו, והעתונות היהודית, ובפרט האידית, הלכה והוסיפה להביא הוכחות שאין להכחישן שהסעירו את דעת הקהל. מדי פעם הופיעו ידיעות כאלו גם בעתונות הכללית.

דעת הקהל היהודית התגבשה באספת־מחאה גדולה ב„מדיסון סקווער גארדן" בניו־יורק (יולי 24, 1942). עשרים אלף איש מילאו את האולם. יום 12 באבגוסט, 1942 (י"א באב תש"ב) נקבע מטעם הרבנים האורטודוקסים בארצות הברית וקנדה ליום צום ותפילה. באבגוסט התקיימו אספות מחאה בערים בוסטון, שיקגו, קליבלנד, לוס־אנג'לס וסט. פאול. על האספה בבוסטון אתעכב קצת:

היא התקיימה באולם העירוני „פאניועל הול", שנודע כ„ערש החופש" בתולדות אמריקה. הוא היה מלא עד אפס מקום, ואלפי יהודים עמדו ברחובות שמסביב לאולם. העתונות הכללית כבר הרבתה להביא ידיעות על מסעי־ההשמדה ועל הכבשנים, שיהודים לרבבות נשרפו בהם. אני הייתי באספה זו. הנואם הראשי היה הגוברנור של מדינת מסטשוסטס, דוסף עלי. בכל נאומו נשמע הד לקשיחות־הלב של העולם הבלתי יהודי לשואה, שאין בהסטוריה משלה, שניתכה על יהדות אירופה. הגוברנור הלך וחזר: „אם אמת כפי שהעתונים מספרים, אז...". בחזרה זו היתה כרוכה משמעות: אבל זה הוא רק בעתונות, ואנו הלא יודעים שלא תמיד אפשר לסמוך על העתונות!

הרבה אנשים כשרים באמריקה הביעו את מרירות לבם בדרכים

שונות. הרבה מאמרים ראשים הופיעו בעתונות במשך יתר שנות המלחמה. גם הנשיא רוזבלט התבטא לא אחת שמעשי הנאצים הם עול־לא־יכופר, ושהנאצים האחראים לפשעים האלה יבואו על ענשם. גם בבית הקונגרס והסינט נתקבלו החלטות־מחאה. אבל הסך הכל של כל אלה היה שהמחאה הזדריפה באמת לא נשמעה, לא מפי רוזבלט ולא מפי טשורטשיל, אמני־הביטוי — לכשירצו. חופי ה„מדינות המאוחדות", שנלחמו נגד היטלר, נשארו סגורים ומסוגרים בפני הפליטים. קשיחות הלב, נעילת שערים וסגירת חופים בפני פליטי הטירור הנאצי קיבלו משמעות חריפה עוד לפני שפרצה מלחמת העולם השניה. דוגמה לכך היא האניה „סט. לואיס". במאי 15, 1939, יצאה מחוף המבורג עם 907 יהודים לקובא. אבל באמצע דרכם נודע להם שממשלת קובא ביטלה את הוויזות שלהם ושלא תתן להם להיכנס. זמן רב הלכה האניה מחוף לחוף ובכל מקום מצאה שהכל סגור ומסוגר בפני הפליטים. רק אחרי מאמצים נואשים נתנו ארבע מדינות אכסניה זמנית בתחומן.

משרדי החוץ באנגליה ובאמריקה ידעו הרבה יותר על מעשי ההשמדה של הנאצים ממה שהיה ידוע בראשונה לציבור הרחב. למרות זה שהיו אויבים נלחמים, היה הכוח המוסרי בידי מנהיגי האומות המאוחדות להשפיע ולאיים על הנאצים שבאם לא יפסיקו, או שלא יתנו לפחות ליהודים לצאת מארצם, יבואו על ענשם במעשי נקמה על פי „מידה כנגד מידה". אף בדומה לזה לא נעשה, והנאצים הספיקו להשמיד ששה מיליונים יהודים.

קשיחות־לב זו היתה ניכרת למדי, ורבים־רבים הרגישו את עמדתנו של „כבשה בין שבעים זאבים". הרגשנו ש„חסד לאומים חטאת" (משלי יד, לד), ושלמרות העובדה שחצי מיליון יהודים שרתו בצבא אמריקה, ועוד רבבות במחנות המדינות האחרות, דם ישראל הוא בזול, והתחייבות כלפי יהודים, בשטחים שהם סובלים ביחוד כיהודים, פחותת־ערך היא מהתחייבויות כאלה כלפי גושים אחרים באוכלוסיה. הרגשה זו הלכה והעמיקה, והיא מצאה לה דרך ביטוי בעוז ובאומץ, שאין כדוגמתו בתולדות יהדות אמריקה, כאשר גלגל ההסטוריה העמיד לפני ה„או״ם" בנובמבר, 1947, את שאלת חלוקת ארץ ישראל, שנסתיימה בהחלטה הגורלית על חלוקה, שבעקבותיה נוצרה מדינת ישראל.

בהשקיפי לאחור אני רואה שבשדה החינוך לא התרוממנו לגובה המפנה המכריע בתולדות עמנו במשך שנות המלחמה והשנים שלאחריה. ויש להבין שהמחנכים נמצאו בין הפטיש והסדן. לו היו מרחיבים את תיאור

השואה של יהדות אירופה בשנות המלחמה הלא היה נוצר רושם בין הילדים ש„היהדות היא אסון": סבלנו בלי הפסק; פתרון אין; גורלנו בחיים הוא גורל עם עני ואביון. זה היה משמש עילה לנטיה לברוח באיזה אופן שהוא מגורל כזה.

באותו הזמן לא היו בידנו אותם הכלים שאבותינו השתמשו בהם יום יום, שהיו לא רק תריס בפני פורענות, אלא גם כלי מלחמה, נשק הגנה והתקפה, אפילו לעומת האסונות הנוראים שניתכו עלינו מדור דור.

טעות היא לחשוב שבכל גלותנו הארוכה היינו מרכינים תמיד את ראשנו על כל גל וגל של צרות שעבר עלינו. יותר נכון לומר שתמיד נלחמנו, מלחמות הגנה והתקפה, נגד כל אלה שקמו להכחידנו מגוי. לולא ההרגשה שליותה אותנו תמיד שאנו נלחמים על קיומנו, ספק גדול אם היינו מצליחים לעבור בכל נחשולי המים הזדונים שקמו לשטפנו. הנשק שלנו היה שונה בהחלט מזה שאויבינו השתמשו בו. נשקנו היה רוחני, וכל מהלך המלחמות נגדנו, וכל מה שנחשב אצלנו מפלה או נצחון היה גם כן שונה בתכלית ממה ששונאי ישראל קראו מלחמה, מפלה, נצחון. הגישה שלנו היתה שהכל בא מיד ה'. „אין אדם נוקף אצבעו מלמטה אלא אם כן מכריזין עליו מלמעלה" (חולין ז:). בחירה חפשית ניתנה לאדם: „החיים והמות נתתי לפניך, הברכה והקללה, ובחרת בחיים, למען תחיה אתה וזרעך" (דברים ל, יט). אנחנו לא בחרנו בטוב; נענשנו, וגלינו מארצנו. אבל לא לקחנו מוסר, ונוסיף לחטוא, וה' הוסיף לשלח בנו שבטים ואומות להשחיתנו, אבל כל זה בא עלינו מפני שה' שלחם עלינו, ככתוב: „אשור שבט אפי ומטה הוא בידם זעמי" (ישעיהו י, ה), וכל הזמן נשמע הד הקריאה „שובו אלי ואשובה אליכם אמר ה' צבאות" (מלאכי ג, ז). עתידנו איננו ביד אויבנו אלא בידנו: עלינו רק לשוב באמת ובלב תמים לה'!

מתוך השקפה זו אין מקום ליאוש. אנו יכולים להמיט מפלה נצחת על כל שונאינו אם אך נשוב אל אבינו שבשמים. מתוך השקפת־עולם זו נלחם היהודי תמיד על קיומו. „לא הנחש ממית אלא החטא ממית" (על פי המשנה, ראש השנה כט.). וכאשר תכפו הצרות מאד דבק היהודי בדרך התורה, שהיא היא דרך ההגנה והנצחון הסופי. וככה היה נלחם היהודי בעוז ובאומץ רוח נגד כל קמיו: „כי שבע יפול צדיק וקם" (משלי כד, טז). זה היה „הנשק הסודי" של היהודי. העמים לא עמדו על זה, אבל היהודי ידע תמיד את מקור כוחו. וזכורני איך שפשוטי היהודים, שיותר מ„עברי" וקצת חומש לא ידעו,

היו קוראים שעות על שעות פרקי תהלים שבהם שפכו את לבם אל ה'. הם היו כבן המתחטא לפני אביו. הם התפללו, מצאו נוחם ותקוה, וימשיכו את פרשת חייהם בכוחות מחודשים ומתוך אמונה אומן. כאלה היו כלי מלחמתם, וכל כלי יוצר עליהם לא הצליח.

כלים אלה נעלמו לגמרי מתוך אופק הפעולה של מחנכינו בדור הזה. וכאשר עמדו לפני דילמה זו: אם לספר לילדים על המצב האמיתי, וליצור על ידי זה נטייה לבריחה ממחנה ישראל, או לתת בידם את הנשק שעם מלומד ביסורים ובנסיון השתמש בו, לא יכלו לעשות את האחד או השני, ומה שכן נעשה היה דבר שטחי, כעין נים ולא נים, ובאופן היותר טוב חדר אך מעט לתוך נשמתם של הילדים.

ומדוע לא יכולנו למסור לילדינו את הנשק ההיסטורי שלנו? מטעם פשוט: עצם המקור שממנו שאבו דורות על דורות עוז, עצמה ותקוה, דלל וחרב. האמונה ב„כל יכול", באלהי ישראל, במגיננו צורנו, הצטמקה ונתערפלה. אלהים חדשים הופיעו על הבימה. תורת ישראל הוזנחה, ומקומה בקרן זוית. כתחליף לאלהי ישראל ותורתו מאז, באו אלהים חדשים ואתם תורות חדשות, ואנו שמנו את מבטחנו בהם. נדמה לנו שבזה אנו בשורה הראשונה בחזית ההתקדמות וההתפתחות. אבל בהגיע עת צרה ליעקב מצאנו את בתי הגנזים החדשים ריקים. האלים החדשים ירדו מנכסיהם, והדרך לאלהי ישראל העלה חרולים וייעלם מעינינו. וככה נשארנו קרחים מכאן ומכאן. ואלה שלאשרנו נשארו חיים ושלמים כיום חסרים אותו המגע עם המקורות שלנו שתמיד אימצונו ויחזקונו לקראת המחר. והחינוך העברי, שיכול להיות גשר כביר המאחד אותנו עם מקור עצמתנו, חינוך זה היה אין אונים, וישאיר דור יתום.

ועכשו, למעלה מעשר שנים אחרי מלחמת העולם השניה, ותשע שנים להקמת מדינת ישראל, מגשש החינוך העברי באמריקה בצהרים למצוא את דרכו ומטרתו. עדיין אנו מבקשים תחליפים למקורותינו, ודור אחרי דור של תלמידים נכנס לבתי האולפנא שלנו ורוב רובם יוצאים ריקים מידיעה והשפעה כלעומת שבאו.

שלשה שנתבקשו לישיבה של מעלה

כלל גדול בטבע: אין מים מתרוממים מעל לגובה מקורם. זה אמת גם לגבי בית אולפנא: הוא איננו עולה על שעור קומתם של חבר מוריו. בית המדרש למורים היה בר־מזל במורים שנמצאו לו עוד בראשית היותו. מר ישראל ח. פולאק, שלמה צוקרוב, ויעקב ניומן היו מקור ברכה מראשית היווסדו של בית המדרש עד עבור עליו הרבה שנות עבודה ונסיון. מר פולאק היה המורה הראשון שנבחר, אחרי התמנותו של דר. טורוב כמנהל. אתו נבחר מר צוקרוב כמורה חלקי. הוא לימד בעיקר תלמוד. מורה שלם ומורה חלקי היוו „חבר המורים" של בית המדרש למורים בשנתו הראשונה (תרפ"ב).

מר יעקב ניומן נתמנה בשנתו השניה של המוסד (תרפ"ג).

שלשה אלה היו מורים בחסד עליון. מעולם לא התחשבו ב„שעות". באופן רשמי היו לכל אחד כך וכך שעות־הוראה לשבוע: למורה שלם — 20; לצוקרוב — 7 שעות. אבל למעשה התקיים בהם: „יותר ממה שהעגל רוצה לינוק פרה רוצה להניק". הם ביקשו הזדמנויות להרביץ תורה בין התלמידים גם מחוץ לשעות הקבועות. כל תלמיד היה בעיניהם עולם מלא. וכל מה שאפשר היה לעשות כדי להפרות את ידיעותיו והתמכרותו לתורה נעשה בהתלהבות ובריכוז הכוחות. כל אחד מהם היה ככוהן בעבודתו בבית המקדש. כל שעת הוראה היתה פרי הכנה ממצה ומדוקדקה. היחס לכל תלמיד היה אבהי. כל עבודה בכתב שנמסרה למורה זכתה לתשומת־לב קפדנית. הוא עבר עליה, תיקן כל שגיאה, העיר והאיר, ואז החזיר אותה לתלמיד, כשעור נוסף, פרטי, המשתלב בריקמת ידיעותיו במקצוע הנתון.

עם כל גידולו של בית המדרש למורים עברו שנים רבות עד שהצליח להעמיד מורים מומחים לכל אחד מהמקצועות החשובים. עד אז היה כל מורה מלמד מקצועות שונים. המורים פולאק וניומן לא פסקו מלקרוא ומללמוד כל מה שנתחדש בבית מדרשו של כל מקצוע שנמסר להם. לפני פתיחת בית המדרש סבור היה דר. טורוב שמגדולי החכמים באמריקה ינהרו לבוסטון כדי לעבוד במחיצתו. הוא נכזב מתקותו. אבל אחרי שמר פולאק נתמנה, בהסכמתו, היה בא הביתה מדי פעם ואומר: נפלא הדבר, מר פולאק מלא וגדוש בכל מקצוע שהוא מלמד. ממש „צנא דמלי ספרי!" כדברים האלה אמר גם על מר ניומן.

עם היווסד „מועצת המנהלים", בהשפעתו של דר. טורוב (ראה כרך ב', עמ. 193), היו המורים האלה בין החברים הפעילים ביותר. ואחרי שנוסדה

ה„אגודה העברית", שהצליחה במידה רבה בשנותיה הראשונות, היו מורים אלה בין תומכיה המסורים ביותר. הם הכינו הרצאות בעלות ערך ומשקל, ועסקו בכל העניינים שהיה בהם משום חיזוק האגודה.

מר צוקרוב היה מכנס תלמידים לביתו ומקרב את לבם לתורה. ובשעות שהיה חפשי מחובותיו היה מתמסר ללימוד התורה, כאחד ה„פרושים" בישיבות המהוללות ברוסיה.

ישראל פולאק זיכה רבבות תלמידים בספרי הלימוד לתתי"ם שחיבר במשך השנים. ספריו ללימוד השפה: „ספרי", בשלשה חלקים, „ספרנו", א', וב', „חומש לתלמידים", שהוא קיצור החומש, קיצור הנביאים הראשונים, „שירה וחזון" — מהנביאים האחרונים, „דקדוק לתלמידים", „הסטוריה ישראלית", א' וב', נמכרו בכל רחבי הארץ, וטובי המורים גמרו עליהם את ההלל.

מר ניומן היה תלמודי מובהק. הוא התמכר לרעיון תרגום תלמוד ירושלמי לעברית. תלמוד ירושלמי היה כספר החתום אפילו ללמדנים. ברוסיה היו רבנים שלא ראו מימיהם מסכת מתלמוד ארץ ישראל זה. הוא היה יקר המציאות. מר ניומן האמין כי תרגומו לעברית, עם פירוש קצר וממצה, יפרסם את התלמוד הזה בעולם הלומדים, והרבה מהברכה, שרבים וכן שלמים ראו בהפצת ידיעת תלמוד ירושלמי, תבוא על ידי התרגום. בפרק „תרגום מסכת בבא מציעא לעברית" (עמ. 76) סיפרתי מה שעלה לרעיון זה. הוא תרגם שלוש מסכות: ברכות, פיאה וחגיגה. שתים הראשונות נדפסו מטעם בית המדרש בעזרת קופה שמר ניומן השאיר בצוואתו לתכלית זו. גם כל מסכת בבא מציעא מתלמוד בבלי תורגמה על ידו. ששת הפרקים הראשונים הוצאו בסטנסלים, ופרק „המפקיד" ביחד עם התרגום והפירוש שלו, נדפס בניקוד שלם. אלפי טפסים נפוצו מתרגום ששת פרקי בבא מציעא. אני מצאתי אותם אפילו בארץ ישראל.

שנים רבות היו מר פולאק ומר ניומן בין היותר פעילים ב„אגודת המורים", ובהשפעתם הגיעה האגודה לרמה חינוכית ומוסרית גבוהה ודוגמתית.

שלשת המורים היקרים האלה מתו בלא עתם במחלות לב. מר צוקרוב נפטר בפברואר, 1932, אחרי שמלאו לו ששים שנה. הוא שרת עשר שנים בבית המדרש.

מר יעקב ניומן נפטר בט"ז בתמוז, תש"א, בשנתו הנ"ג. הוא היה פרופסור בתלמוד וחבר הפקולטה 19 שנה (1922—1941).

מר ישראל פולאק נפטר י"ד באב, תש"ה, בשנתו הששים. הוא היה פרופסור בתנ"ך, וחבר הפקולטה 24 שנים (1921—1945).

שלשתם היו בין מניחי היסוד לבית המדרש למורים. אהבתם ומסירותם למוסד ולתכליתו לא ידעו כל גבול. הם העמידו הרבה תלמידים, שרבותיהם אלה שימשו להם דוגמה ומופת. תלמידי חכמים אלה היו עמודי ברזל בקיום החינוך המשופר בבוסטון.

תהא נשמתם צרורה בצרור החיים, אמן.

"Released Time"

"פילא בקופא דמחטא" (פיל בקוף המחט)

(בבא מציעא לח:)

א.

אותם התנאים שגרמו להפרדה בין הממשלה של ארצות הברית ובין הכנסיה הדתית גרמו אחרי שנים לארגון בית הספר הכללי, שלימודים דתיים לא נכללו בו. לפני הריבולוציה של 1776 היו קולוניות שבהן היתה כנסיה דתית מאושרה ("Established Church") מפני שכמעט כל תושבי הקולוניה השתייכו לה. ככה היתה הכנסיה „קונגרגיישונל" מאושרה בקולוניות מסטשוסטס וקונטיקוט, והכנסיה „אֶפיסקופלית" בווירג'יניה. המיעוטים הדתיים לא הובאו בחשבון. הכנסיה הדתית קיבלה תמיכה מהכנסות המסים של ממשלת הקולוניה, ויצא שגם בתי הספר של הכנסיה נתמכו מכספי המסים.

הריבולוציה של 1776 הכניסה שינוי יסודי. במקום הומוגניה דתית, ששלטה בכמה קולוניות, הוכר מצב של הטרוגניה דתית בשטח ארצי. מבלתי יכולת להרשות עדיפות לאחת מהכיתות הדתיות, נתקבל החוק של „חופש הדת", בהוספה הראשונה לחוקה האמריקאית, הידועה בשם „בּיל אף רייטס". כתוצאה הגיונית מזה היה מקום לצפות שבראשית ימיה של הריפובליקה תיווצר רשת של בתי ספר ציבוריים שבהם לא יכנסו לימודים דתיים, מאחר שהכיתות השונות לא יכלו לבוא לידי הסכם מה להורות בתכנית דתית. למעשה עבר למעלה מיובל שנים שבהן התקיימו בתי ספר תחת הנהלת כנסיות דתיות, או בתי ספר פרטיים. קרוב לאמצע המאה התשע עשרה הגיע המצב לידי משבר.

במדינת ניו־יורק התחיל המשבר בשטח הכספי. לממשלת המדינה היה רק סכום מוגבל לתמיכת מוסדות חינוכיים־דתיים. במשך השנים עלה מספר בתי הספר של הכנסיות הדתיות, ובית המחוקקים של המדינה ראה שכל הסכום שעמד לרשותו יתפורר לתמיכות בכמויות מבוטלות, בשעה שסכום מרוכז יכול לפרנס רשת הגונה של בתי ספר. ב־1842 החליט בית המחוקקים להפסיק את התמיכות לבתי ספר פרטיים של הכנסיות הדתיות ולייסד רשת של בתי ספר ציבוריים לאזרחי המדינה.

הכנסיות הרימו קול צעקה, אבל ללא הועיל. ופה נשנה הפרוצס של קבלת ההוספה הראשונה לקונסטיטוציה על ידי הימנעות מתת עדיפות לאיזו כת דתית שהיא. בבתי הספר הציבוריים לא יכלו הכנסיות השונות לבוא לידי הסכם מה להורות בשטח הדתי, ויבואו לידי פשרה שמוטב להוציא מתכנית הלימודים את כל הלימודים הדתיים, מאשר להרשות לימודים של כת דתית אחת, שהאחרות מתנגדות לה. שינוי יסודי זה בא לא בהשפעת מתנגדים לדת, אלא דוקא מאת הדתיים, שלא יכלו לעבד תכנית ללימודים דתיים רצוייה לכולם.

במדינת מסטשוסטס בא השינוי עקב חוק שנתקבל ב־1827, שעל פיו שאף בית המחוקקים להגן על בתי הספר הציבוריים מהמריבות החריפות בין הכיתות הדתיות. המחנך הדגול הורייס מאַנן היה האיש שהוציא את החוק הזה אל הפועל, על אף התנגדות נמרצה מצד הכיתות הדתיות שהוא אומר להנהיג חינוך אנטי־דתי. החוק של מסטשוסטס שימש דוגמה למדינות אחרות, שבמשך השנים הכניסו לקונסטיטוציות שלהן חוקים שאסרו להשתמש בכספי המדינה לתמיכת חינוך דתי כיתתי. רק קריאת קטעים מהתנ"ך, לרוב בלי שום הארות או פירושים, נשארה במקומות רבים בתכנית הלימודים. עם התגברות העלייה לאמריקה מהמדינות הקתוליות, וריבוי בתי הספר הפרוקיאַליים של הקתולים, כמשקל שכנגד לקיום בתי הספר הכלליים, שהקתולים אינם מודים בזכות קיומם, גברה נטיית הפרוטסטנטים למנוע לימודים דתיים מתכנית בתי הספר הכלליים *).

כאשר הובטח שעצם קיומו של בית הספר הכללי מבוסס על צביונו כמוסד חילוני־חברתי, פנו הכנסיות, וביחוד הפרוטסטנטיות, לבית הספר ליום הראשון לשם הקניית חינוך דתי מוסרי.

---

*) John S. Brubacher. „A History of the Problems of Education" pp. 332-335, 1947

ראשיתו של בית הספר ליום הראשון נעוצה בסוף המאה השמונה עשרה באנגליה. רוברט רייקעס (Robert Raikes) היה מחוללו. „המהפכה התעשייתית" גרמה ליצירתם של מחנות צעירים שנהרו אל הערים, והם נשארו אנאלפבתים ובלי שום השפעה דתית. בית הספר ליום א׳ נועד להילחם נגד התפשטות בערות, אנטי־דתיות ועניות. מעט מעט נתקבלה צורת חינוך זו בין הכנסיות הדתיות השונות. היא הגיעה גם לאמריקה, וקרוב לאמצע המאה התשע עשרה נוצרה אגודה ארצית של בתי ספר ליום א׳. אבל עם כל ההשתדלויות לפתח צינור־השפעה זה נשארה הכרה בחוגים הדתיים שמשהו יסודי חסר בשטח החינוך הדתי והמוסרי, וכדי למלא חסרון זה נעשו נסיונות שונים.

בין הנסיונות הראשונים, הידוע ביותר היה ה„גערי סיסטעם", שיטת־גערי. בעיר גערי אשר במדינת אינדיאַנה, בשנת 1913, התחיל מנהל בתי הספר הכלליים, W. H. Wirt לשחרר ילדים מלימודיהם לשעה אחת בשבוע לשם לימודי דת, שניתנו באותה השעה בבתי־המסגד שהורי התלמידים השתייכו אליהם.

חולשה עיקרית בכל הנסיונות האחרים היתה שביקור הילדים בלימודי הדת היתה רשות, ורק אחוז קטן של הילדים השתתף בהם. הדתיים חפצו במפעל הקשור בביקור חובה של כל הילדים הנרשמים בבתי הספר הציבוריים. נסיון גערי היה דבר בעתו. שעה אחת בשבוע שוחררה מתכנית הלימודים של בתי הספר הכלליים ותימסר לחינוך דתי. בהסכם ההורים ביקר כל תלמיד קבוצה שקיבלה הוראה דתית מבא־כוח הכיתה הדתית שהוריו השתייכו לה. הורים בלתי דתיים הורשו למנוע את בניהם מביקור בפרק הדתי. ילדים אלה נשארו בחדרם, ובית הספר טיפל בהם בשטח התכנית הרגילה. השיטה הזו נקראה „רעליסד טיים" Released Time, כלומר, בית הספר שיחרר מלימוד־דיו הוא חלק מהזמן הקבוע לביקור חובה, ובזמן ההוא קיבלו הילדים חינוך דתי.

ב.

ראשית הנסיון היתה מצער. ב־1913 נעשתה התחלה בעיר גערי עם 619 ילדים. בראשונה תמכו רק הפרוטסטנטים ברעיון, בעיקר לטובת הילדים שלא ביקרו בית ספר ליום א׳. הקתולים, המדגישים תמיד את העיקרון של בתי ספר פַּארוקיאליים, התנגדו. אבל מעט מעט החלו אף הם לתמוך ברעיון

זה. בהרבה ערים הונהגה שיטה זו *). היא דרשה רק שעה אחת בשבוע. שעה זו סודרה לפי נוחותם ההדדית של בתי־הספר והכיתות הדתיות שבעיר, שחפצו להשתתף בתכנית הזו. בתי הספר הכלליים לא השתתפו בשום הוצאות של המפעל, בכדי להימנע מתלונה שכספי המסים נושאים בהוצאות חינוך דתי.

הדחיפה להתפשטותה המהירה של שיטה זו באה כאשר בית המחוקקים של מדינת ניו־יורק החליט ב־1939 להרשות הכנסת שיטה זו בכל עיר, בהסכם ועד החינוך המקומי.

הקתולים היו פעילים מאד בתנועה זו **). יש להביא בחשבון שבשנים 1899—1924 נכנסו 17,631,083 מהגרים לאמריקה. חלק גדול מהם היו קתולים. שהתיישבו בערי החוף במזרח אמריקה. התוצאה היתה שהאוכלוסיה בערים ההן כללה אחוז גדול של קתולים. בבוסטון, למשל, משערים שיש 70% קתולים, 18% פרוטסטנטים ו־12% יהודים. ריכוז הקתולים „בערי־המפתח" של אמריקה, והעובדה שהקתולים באשר הם מאורגנים בקשר אמיץ, נותן ל־26 או 27 מיליונים הקתולים הנמצאים עכשו (1956) בארצות הברית, באוכלוסיה כללית המונה 168 מיליונים, כוח פוליטי וחברתי העולה להרבה יותר מאשר מגיע להם על יסוד מספרם לבד. בהרבה מדינות של ארצות הברית יש כוח מכריע לבוחרים הקתולים, והם לא יוותרו לשום מועמד החשוד בהתנגדות לאיזה מהאינטרסים שלהם.

הרבה נכתב ודובר על שאלה זו. מצדדי השיטה הצליחו לרכוש כוחות מסויימים, ותעמולה רחבה התנהלה לטובתה. מתנגדי השיטה ראו בדרישה שהלימודים הדתיים יתקיימו דוקא בזמן ביקור החובה בבתי הספר, טריז שנועד להבקיע את חומת החינוך הכללי. חדירה נוספת תוכל להיעשות צעד אחרי צעד, ואחריתה מי ישורנה. ההתנגדות נבעה לא רק מצד הבלתי דתיים, ולא רק מצד כיתות דתיות ידועות (למשל, האוניברסלים והיוניטריונים שבין הפרוטסטנטים). גושים רבים, שהאמינו בחשיבותו של חינוך דתי, התנגדו לשיטת „רליסד טיים" מפני שוזזו בה כוונות פוליטיות מרחיקות לכת נגד בתי הספר הכלליים ונגד יסודות החופש הדימוקרטי בכלל.

---

*) ב־1925, ב־24 מדינות, 200 ערים, 40,000 תלמידים.
1935, 30 מדינות, 400 ערים, 250,000 תלמידים.
1950, 46 מדינות, 3,000 ערים, 3 מיליון תלמידים.
יש מערערים הסוברים שמספרים אלה מוגזמים.

**) משערים, שחצי ממספר הילדים הקתולים באמריקה אינם מבקרים את בתי הספר הפארוקיאליים של הקתולים. על ידי שעת „רליסד טיים" יוכלו האירגונים הקתולים לדעת את השמות ואת הכתובות של הילדים שאיום קשורים עם בתי הספר שלהם. לילדים אלה טוב לתת חינוך דתי לפחות שעה לשבוע. ושנית, שעה זו פותחת פתח לבית הילד.

היהודים התנגדו בחריפות ל„רליסד טיים". עם מלומד בנסיונות אנו, וחוש דק מן הדק התפתח בנו לגבי מפעלים שיש בהם סכנה לענינינו. ההסטוריה שלנו מלאה סיפורי זוועה על כל מה שהנצרות עוללה לנו בכל משך ימי גלותנו, וכאשר הכנסיה הקתולית, למשל, מתחילה בלחץ מרוכז על חוגים בלתי־קתולים בענינים דתיים, יש ליהודים להביט על הנעשה בעין פקוחה. סח לי ידידי המנוח, דר. עזריאל טשיפקין, שבזמן ששאלת „רליסד טיים" עמדה על הפרק בניו־יורק, נתמנה ועד מיוחד לחקור את דעת הקהל. באי־כוח אירגונים שונים, מחייבים ושוללים, טענו מה שטענו. הוא היה בין המופיעים לפני הוועד. אחד מהדברים הקתולים פנה אליו בשיחה פרטית ואמר: „על יסוד מספרכם יכולים אתם היהודים למנוע הכנסת „רליסד טיים" לבתי הספר. אבל עליכם לדעת שיש בידינו ,להשוות את החשבון אתכם' (To square accounts"). משפט אנגלי זה ניתן להסבירו גם במושג „להינקם בכם". הכוונה היתה ברורה. שיטת ה„רליסד טיים" הוכנסה לבתי הספר במנהטן, אשר בניו־יורק, בפברואר, 1941. ההתחלה לא היתה גדולה*), אבל אחרי שנים אחדות, כאשר עלה מספר הילדים למאה אלף, היו ביניהם כ־75,000 ילדים קתולים, כעשרת אלפים ילדים יהודים, ויתרם פרוטסטנטים. אחוז הילדים היהודים היה קטן כל השנים. ב־1956 היו רק 8,000 ילדים יהודים.

ההתנגדות לשיטה באה מצד כל החוגים היהודים: האורטודוקסים, השמרנים והריפורמים, חוץ מגוש אחד של אורטודוקסים שנאחזו בה ויתחילו להוציא ממנה פירות ברכה, כמסופר בסעיף הבא.

הגוש הנזכר היה של „חסידים", העוסקים בניהול בתי ספר כל־יומיים, הנקראים „ישיבות". יש להם גם „ישיבות" ששמן המסורתי הולמן, שבחורים בוגרים לומדים בהן, והם חיים חיי תורה ומצוה. חסידים אלה אמרו: הלא השיטה הזו פותחת לנו שערים שעד כה היו סגורים ומסוגרים לפנינו. הלא רוב רובם של הילדים העברים בניו־יורק אינם מקבלים שום חינוך יהודי הראוי לשמו. עכשיו נפתח לפנינו פשפש שדרכו נוכל לבוא במגע עם אלפי ילדים יהודים ועם בתי הוריהם. הלא זהו מכרה־זהב ממש להפצת דעת התורה ושמירת מצוותיה!

הם אמרו ועשו: בחורי ישיבה התנדבו להורות חינם קבוצות של

---

*) בפב. 1941, כאשר הונהגה השיטה בעיר ניו־יורק, נרשמו בסך הכל, בכיתות 3—8 3,151 ילדים. ב־1946 עלה מספר הנרשמים ל־109,705, או 29% מכל ההרשמה של 378,207 בכיתות 3—8 בניו־יורק.

ילדים בתחום של „רליסד טיים". אבל הם לא הסתפקו ב־35—40 הדקות לשבוע שעמדו לרשותם. הם רשמו את כתובות הילדים ויבואו אתם במגע נוסף. הם גם ביקרו את ההורים. רוב הבחורים האלה הם ילידי אמריקה, ושפתם אתם לבוא בדברים עם דוברי אנגלית. הם ביקשו רשות מההורים להרחיב את המגע עם הילדים. הם רוצים להכניסם לקלובים של ילדים, ללמדם ולהדריכם בדרכי התורה והאמונה. הם גם דיברו על חשיבות הרשמת הילדים כתלמידים בבתי ספר עברים. הודות לשידולם נוספו כמה וכמה ספסלים בבתי הספר העברים בניו־יורק. את כל זה עשו לשם מצות חיזוק התורה והפצתה. אין לי מספרים מדוייקים, אבל ידוע שמפעל מחושב זה הצליח במובנים רבים. יש מאמר העם: „דברים היוצאים מן הלב נכנסים אל הלב", והרבה הורים מצאו בבחורים אלה מה שלא מצאו בשום סוג אחר של מורים. הנה צעירים שאינם „מביטים על השעון", אינם מבקשים שום שכר או תגמול. כל מעיינם הוא לשם מצוה ולשם הפצת האמונה היהודית. יש כנות, טהרה וקדושה בכל זה. רבים נענו לסרסורי־מצוה אלה, ולמפעל הזה מצפה המשך מעניין.

ברוח דומה לזו של בחורי הישיבה נעשתה עבודת החינוך העברי בשנים הראשונות להפצת „עברית בעברית" כשיטת הוראה. לאמיתו של דבר היתה זו ראשיתה של תנועה: להפיץ את רעיון הלאומיות, הציונות וחיבת ארץ ישראל. רכישת לבבות והיאבקות על נשמת הילד היו מטרות ראשיות. התלהבות שבקיום „מצוה" היתה הדחף בלבו של המורה העברי. הוא ניצל כל הזדמנות שבאה לידו כדי להרחיב את המגע עם התלמידים, ההורים והשכונה בכלל.

בשל גורמים שונים, שעוד אגע בהם, פגה ההתלהבות. עבודת הקודש של חינוך הבנים הפכה ל„דזאַב", שאמנם יש לו תביעות מוצדקות כשהן לעצמן, אבל בינתיים פרחה נשמת החינוך מתוכו. האמונה בהצלחת החינוך פסה. יאוש קנה לו שביתה בלב, והתקוות של חלוצי החינוך המודרני נגוזו ואינן.

אין פלא איפוא שארגוני החינוך השונים לא ניצלו את הגורם החיובי הקיים ב„רליסד טיים", שהוא: הזדמנות ליצירת מגע מתרחב להשפעה חודרת, מעל לאפשרות שברגעים המעטים של „שעת הלימוד" הרשמיים של „רליסד טיים".

ג.

אחרי שרליסד טיים הונהג בניו־יורק החלה תעמולה בבוסטון מסביב לבית המחוקקים, שמושבו בבוסטון. הקתולים, המהווים כ־70% מאוכלוסיית בוסטון, ואתם הפרוטסטנטים, יצרו לחץ על חברי בית המחוקקים לאשר הצעת חוק בשם: „ביל הסינט 373, 1940". הענין נעשה נושא לדיונים בחוגים שונים, בפרט בחוגי המורים הכלליים. בועידה לכבוד יובל החמשים של „האַרוואַרד טיטשרס אסוֹשיאיישון", שנתקיימה במכללת הארווארד, הוקדשה ישיבה מיוחדת במארטש 13, 1941 לנושא הזה. באי־כוח הקתולים והפרוטסטנטים הוזמנו להרצות. הם דיברו בזכות ההצעה. כמנהל לשכת החינוך בבוסטון הוזמנתי להרצות מנקודת מבטו של מחנך יהודי. אני התנגדתי לרליסד טיים על יסוד נימוקים אלה:

1) אין אנו מוצאים בהסטוריה שינויים יסודיים בחברה שהתחלתם באה על ידי הוראת הקטנים. משה דיבר אל הבוגרים: אל בני ישראל, לא אל ילדי ישראל. גם הנביאים דיברו אל הבוגרים. ככה עשו גם ישו ומוחמד. ככה עושים הרודנים אשר בימינו: הבולשביקים, מוסוליני והיטלר. רק כאשר רוכשים אהדה והשתתפות מאת הבוגרים, ואוירה אוהדת נוצרת בבית, רק אז מתחילים בחינוך הבנים בדרך החדשה, ואז עולה חינוכם בלי קושי, כמו שאנו רואים בימינו ברוסיה, איטליה וגרמניה. אבל שיטת רליסד טיים עושה את ההיפך: היא מתחילה עם הקטנים בבתי הספר, בשעה שעולם הבוגרים והבית לא נשתנה בכיוון התכליתי. תמיד כאשר הבית ובית הספר הם בניגוד זה לזה — יד הבית על העליונה. אין לצפות לתוצאה אחרת גם כאן, וטרחתנו תהיה לשוא. השפעה דתית אמיתית נחוצה כאויר לנשימה בימינו. אבל ראשונה צריך לרכוש את הבוגרים, ורק אז תהיה דרכנו צלחה.

2) שני גושים גדולים בחברה, הקתולים והיהודים, רכשו להם נסיון עשיר בקיום נוהג דתי בחיים. הקתולים מוציאים למעלה ממאה מיליון דולר לשנה להחזקת בתי הספר הפאַרוֹקיאַליים שלהם. כל הענין עולה להם במאמצים עצומים. הם טורחים כל כך מפני שלמדו מהנסיון שאין דרך קלה וקצרה בחינוך. הם רוצים בילד כולו ובכל שעות יומו. 35—40 רגעים לשבוע, שילד מקבל ברליסד טיים, הם כקליפת השום בהערכת המחנך הקתולי.

רק אחוז קטן ביותר מילדי היהודים לומדים בבתי ספר כל־יומיים. רוב רובם של ילדי ישראל לומדים בבתי ספר כלליים. לשם חינוכם הדתי מקיימת יהדות אמריקה רשת של בתי ספר. הכי פחותים בהיקף הביקור הם

ה„הסונדיי סקולס". למעלה מהם, בתי הספר בימות השבוע, שבהם לומדים שלשה וגם חמשה ימים בשבוע, אחרי צאת הילדים מבית הספר הכללי. בבוסטון מבקרים 1,800 ילדים יהודים סונדיי סקול, ו־3,000 ילדים בתי ספר עברים בימות השבוע. באלה האחרונים לומדים 42% שתי שעות ליום, 10 שעות בשבוע; 35% לומדים 7½—9 שעות בשבוע, ויתרם 3—6 שעות בשבוע. החזקת בתי ספר אלה בבוסטון עולה למאתים אלף דולר לשנה. אפילו בסונדיי סקול לומדים פי־ארבעה ממה שאפשר לתת ברליסד טיים.

מדוע אין שני הגושים הנזכרים מסתפקים בקנה־מידה של רליסד טיים? מפני שהם למדו מן הנסיון שזה איננו עושה ולא כלום, ומה שהגושים עושים עכשו הוא המינימום הכי פחות שיש לצפות ממנו תוצאות חיוביות.

3) בשנה יש 365 ימים. מהם תפוסים רק חצים: 183 ימים, ללימוד בתי הספר הכלליים. החצי השני, 182 ימים חפשים מלימודים. מדוע לא ישתמשו המוסדות הדתיים בכמה וכמה ימים חפשים אלה ללימודי הדת? הפרוטסטנטים והיהודים הראו במשך שנים שאפשר בהחלט להשתמש בחלק מימים חפשים אלה ללימודי דת. מדוע תדרוש שיטת רליסד טיים דוקא את „כבשת הרש", שעה מהשעות המצומצמות ללימודים הכלליים? בניו־יורק ובבוסטון הציעו היהודים „דיסמיסד טיים" (Dismissed Time), שעל פיה ישתחררו כל הילדים יום אחד בשבוע שעה אחרונה במוקדם. אז תוכל כל כיתה דתית רמשוך אליה את בני אמונתה ללימוד ולתפילה. אבל הצעה זו נדחתה. הדרישה הרוצה דוקא בשעה של ביקור־חובה מראה שהמציעים אינם מאמינים שיש בלימודים הדתיים כדי למשוך בכוח עצמם את הילדים. אם „שוטר" דרוש בכדי לקיים ביקור קבוע אפילו לשעה אחת לשבוע שמע מינה שכל ההשפעה של רליסד טיים תסתיים באופן היותר טוב רק בדרגה של „מן השפה ולחוץ".

4) יסוד היסודות של שיטת חינוך באמריקה היא שיטת דימוקרטיה. בכדי שדימוקרטיה תיעשה לחלק בלתי נפרד מריקמת חייו של כל יחיד הכרחי שיחיה חיים דימוקרטיים במלוא מובנם במשך כמה וכמה שנים. וזוהי תכליתו של בית הספר הכללי. הוא בית היוצר לחיים דימוקרטיים בשנות הילדות, שבהן נעשים חיים דימוקרטיים טבע שני באורח חייהם. כאשר יגדלו וייכנסו למערבולת השינויים בין אישים וגושים, ימשיכו את הנוהג הדימוקרטי שלמדו לאהוב. זוהי „אבן־השתיה" של העולם החפשי, היקר מכל יקר לתרבות המודרנית.

לעומת זה נמצא שרליסד טיים תשמש גורם מבדיל בין הילדים: אתה

קתולי, אתה פרוטסטנטי ואתה יהודי. הדגשת ההבדלים, כתוצאה מוכרחת, הלא היא היא הסממן המרעיל שהרודנים בימינו משתמשים בו בכל כך הצלחה. מתחילים באנטישמיות, למשל. אחרי נטיעת הכרה של הבדלים בכלל באים הבדלים נוספים: בשטחי הדת, הרכוש, הפועלים, ההשתייכות הפוליטית, הגזע, ועוד ועוד. „הפרד ומשול" היא סיסמת־מפתח לרודנות. רליסד טיים מתחילה בהדגשת הבדלים דוקא בבית הספר שהוא קודש הקדשים להשרשת ההכרה של שיוויון ואחדות בין אישי אמריקה.

על יסוד הנמקה זו מתיחס היהודי בשלילה להצעת רליסד טיים.

אחרי זמן קצר הוזמנתי להרצות לפני מנהלי בתי ספר יסודיים (Grammar Schools). למעלה ממאה איש ואשה נכחו. גם שם הנמקתי את דברי השלילה שלי. בשאלות שבאו אחרי ההרצאה, ובדברי המעירים ראיתי שבחוגי המחנכים קיימת התנגדות רחבה לרליסד טיים.

אבל כל זה היה ללא הועיל.

כמבואר למעלה, כרוכים בהצעת רליסד טיים מטרות מרחיקות־לכת. הקתולים, האומרים שהחינוך צריך להיות אך ורק תחת מרותה של הכנסיה הדתית, הם הם הגוש שעמד בכל תקפו מאחורי הצעת רליסד טיים. הם לא השפעו כלל מטענות השוללים. לחץ אחר, פוליטי, בא לידי ביטוי. ההצעה: „ביל הסינט 373, 1940" נתקבל כחוק מרשה. ועד החינוך העירוני של בוסטון החליט להנהיג את שיטת רליסד טיים שלבים שלבים בבתי הספר העירוניים. האיטיות היתה על פי בקשת המציעים, היות ולא הכינו די מורים לשם התחלה בקנה מידה רחב. הוחלט שוועד מורכב מבאי־כוח הדתות השונות: קתולים, פרוטסטנטים ויהודים, יקבל יפוי־כוח לביצוע ההחלטה.

בתור מנהל לשכת החינוך נספחתי לוועד הנזכר. היחסים היו אדיבים. הוועד לא התערב בארגון הפנימי של גושים יחידים. הוא טיפל רק בעניינים המשותפים לשלושת הגושים. לא היה שום ספק שהעוסקים בביצוע המפעל כוונתם לטובה.

ההתחלה בבוסטון היתה באוקטובר, 1942 במידה מוגבלה. משתה בתי ספר באו מכיתות 4—6, ומבית ספר אחד מכיתות 7—9. כולם היו בשכונות בלתי יהודיות. בסך הכל השתתפו בשנה ההיא 2,478. בשנת 44—1943 הורחב ההיקף, וברוקסבורי השתתפו 356 ילדים יהודים. זה היה בשנות המלחמה, והשגת מורים וכל הציוד דרש עבודה מאומצת של לשכת החינוך, שלידיה נמסר כל הענין בנוגע לילדים יהודים.

בין ילדינו היו רבים שלא ביקרו מעולם שום בית ספר יהודי, ורבים אחרים שלמדו בכיתות שונות בבתי ספר עברים. צריך היה לסדרם על פי הגילים וגם על פי ידיעותיהם. רק כ־35 רגעים נשארו ללימוד. לא היתה שום אפשרות ללמד עברית. החלטנו לרכז את התכנית מסביב לחגים. ברכות, הפילות קצרות וסיפורים קצרים על ההוי הישראלי נכנסו כפרפראות.

בראשונה ניסינו להשתמש בבנין בית המדרש למורים, אבל לא היו לנו די חדרים ונעבור לבנין י.מ.ה.א. אנחנו היינו אחראים לשלום התלמידים מרגע עזבם את בית הספר הכללי עד שובם אליו. המורים פגשו את שורות היוצאים והם גם החזירום.

ב־45—1944 הורחב ההיקף לדורטשסטר ולמטפן, שבהן אוכלוסיות יהודיות מרובות, ואז נוכחנו על קיום ה„לחץ" מצד הכנסיות הנוצריות באמצעות המורים הנוצרים שבבתי הספר הכלליים, שעל פי החוק הם צריכים להיות נייטרליים לכל הענין.

אנחנו לא דאגנו כלל לחלק העיר „וועסט ענד", מפני מיעוט יהודיה. הקתולים והפרוטסטנטים עשו הכנות גדולות מפני ששכונות כוועסט ענד עניות הן ומאוכלסות ביותר. ביום הראשון לרליסד טיים בוועסט ענד נשארו הילדים היהודים בחדריהם. עוד לפני התחלת שנת הלימודים פרסמנו שלא תהיינה לנו כיתות רליסד טיים בוועסט ענד, אבל פתאום החל מבול של קריאות־רוגז בטלפון ללשכת החינוך. „מדוע נבדלו היהודים לרעה?" „למה יאמרו הגוים"? איך יעלה על הדעת שהילדים היהודיים לא ידעו כלום על דתם?!" קריאות כאלו הגיעו גם לרבים מחשובי היהודים. אלו היו קריאות־תלונה על לשכת החינוך המזניחה את הילדים היהודיים ואינה נותנת להם חינוך דתי, בשעה ש„כל העולם" מקבל חינוך כזה. תיכף לזה באו שאלות מצד יהודים אלה: „מה קרה?".

הצד המעניין היה שבשכונות אלו היינו עסוקים במשך שנים בפרסום למען החינוך העברי. ההורים היהודים נתבקשו בכל לשון של בקשה לשלוח את בניהם לבית הספר העברי. אבל פרט למספר קטן שנענו, ויקיימו הרשמה זעירה בת„ת המקומי, היו כל דבריהם כקול קורא במדבר. עכשו, כאשר הבלתי יהודים התחילו לטפל בחינוך הדתי, נתגלה פתאום תיאבון עצום אצל ההורים היהודים לחינוך דתי, והם הרעישו שמים וארץ בדרישתם. הדחף להתעוררות לא בא מתוך הכרה פנימית. גורם לכך היו המורים הנוצרים שנמצאו בבתי הספר, שבראותם שהילדים היהודים אינם יוצאים לכיתות רליסד טיים החלו

בדברים כבושים: „במה נשתניתם מכל יתר הילדים? האין היהודים מאמינים בחינוך דתי? האם יגדלו ויהיו אפיקורסים ואנטי־דתיים?". בשובם הביתה מסרו הילדים להורים את דברי המורים. למחרתו באו ההורים בבהלה לשאול מה קרה. בבית הספר סיפרו להם שהקולר תלוי בלשכת החינוך. היא לא עשתה את המוטל עליה. ואז באה ההתעוררות הקולנית.

בשבוע שלאחריו נפתחו כיתות בוועסט ענד, באולם בית הכנסת „בית המדרש הגדול".

הנסיון הנזכר גילה טפח ממה שצפוי בכל ענין רליסד טיים. כן, זהו מריז, שיגדל ויעמיק לחדור לתוך קרביו של החינוך הכללי. כל הדברים הטובים וכל היחס הידידותי השורר עכשו בוועד המשותף, שהזכרתי לעיל, הוא חלק מתכנית שתחילתה ברצון וסופה באונס. ההסטוריה שלנו שופכת הרבה אור על נסיונות כגון אלה. גדלם ועצמתם של הקרחונים שאצל הציר הצפוני והציר הדרומי הם מתחת לשטח. מה שנראה מעל לשטח מקרין שפע של צבעי הקשת בזרוח עליהם השמש.

ב־46—1945 היה מספר הילדים היהודים ברליסד טיים 373.

באספות הוועד המשותף הדגשתי כמה פעמים שאנו היהודים משתתפים רק בכדי שלא נתראה כפורשים מן הציבור. הוכחתי שכ־5,000 ילדים יהודים מקבלים חינוך דתי בבתי הספר שלנו העולה לאין ערוך על מה שאפשר לתת במסגרת רליסד טיים. כמו כן בלתי נכון בהחלט מה שהולכים ומפרסמים שילדי היהודים חסרים חינוך דתי, ושלשם זה הכרח שיהיה לפחות שעור אחד דתי לשבוע. חזרתי ושאלתי מדוע אין אנו מקיימים „דיסמיסד טיים" (Dismissed Time), כלומר, שישיבות אלו תתקיימנה אחרי שעות ביקור החובה, אז הלא נדע באמת מי ומי ההולכים, מי הוא שרוצה באמת בחינוך דתי, ומי הוא שתביעתו זו היא מן השפה ולחוץ. זה גם יבטל מה שקיים עכשו שמאות ילדים יהודים באים לקבל חינוך דתי פעמיים ביום, אחת ברליסד טיים, ואחת בבית הספר העברי. אבל כל זה נאמר לאזנים חרשות. דברי היו דברי אדם תם: האין אני מבין שעצם הכוונה „ליבא לפומא לא גלי!"

באותו הזמן הוזמנתי להרצות על רליסד טיים באספת ה„קמיוניטי קנסול". אירגון זה מורכב מבאי כוח ההסתדרויות החשובות שבעיר, כגון: הסתדרות הצדקה, בתי הכנסיות המאוחדים, ההסתדרות הציונית, וכו'. ניתחתי את כל הענין, והמסקנה היתה שסכנה רבה צפונה בו לבית הספר הכללי, לעיקרון ההפרדה בין הממשלה לבין הכנסיה הדתית, ולכל ריקמת הדימוק־

רטיה באמריקה. כיהודים אנו משתתפים במידה מצומצמה ברליסד טיים רק כדי שלא נראה כפורשים וכמכשילים פרוייקט להפצת דת ומוסר. אבל חשוב מאד שנצא מכל העסק. זה ענין עדין, הרה־תוצאות בלתי משוערות. לנו היהודים התוצאות ברורות. השאלה היא: „מי יתלה את הפעמון בצואר החתול?"

אחרי שדר. בנימין שבח נתמנה למנהל לשכת החינוך בקיץ 1947, התרחב היקף לשכת החינוך ויכלול הרבה ערים ופרברים המצטרפים למה שנקרא „מטרופוליטן בוסטון". בזמן ההוא גדל גם מספר הילדים היהודים ברליסד טיים, וכנגד 795 שהיו ב־47—1946 היו ב־48—1947 2,294 ילדים, וב־49—1948 היו 2,303 ילדים. החזקת כיתות אלו עלתה ב־49—1948 ל־17,684 $, סכום די הגון לעומת כל תקציבם של לשכת החינוך ובית המדרש למורים. התקציב לרליסד טיים ניתן על ידי הסתדרות הצדקה במיוחד.

ב־1949 עשה ה„קמיוניטי קונסול" הנזכר למעלה דבר גדול. על יסוד חקירה יסודית בכל השאלה ושייכותה לבוסטון היהודית, החליט לבטל את כל כיתות רליסד טיים היהודיות שבבוסטון, כענין שאין לו מקום בתכנית החינוך של הילדים היהודים. זה היה צעד נועז. רבים חששו להגבה חריפה מצד מחייבי שיטה זו מבין הנוצרים, אבל כלום לא קרה. הקתולים והפרוטסטנטים עדיין ממשיכים (ב־1956) בשיטה, אבל ליהודים אין שום חלק בה. בכלל היו מקרים בארצות הברית שאפילו נוצרים החליטו לבטל אותה. בניו־יורק נמשכת השיטה, אבל השתייכותם של היהודים היא רק סמלית. מבין שלוש מאות אלף תלמידים יהודים שברשת־החינוך הכללי בניו־יורק נמצאו ב־1956 רק 8,000 ילדים יהודים ברליסד טיים, ורבים מאלה קשורים עם קבוצה של חסידים ובחורי ישיבה, שסיפרתי עליהם בפרק זה.

תהיינה תוצאות רליסד טיים מה שתהיינה, יהדות בוסטון תוכל להעיד ולומר:

„ידינו לא שפכו את הדם הזה" (דברים כא, ז).

אחרי מלחמת העולם השניה

א. בשנות החירום

ב־7 במאי 1945 נכנעה גרמניה, ובספטמבר 1, 1945 נכנעה יאפאן. שפך הדמים פסק, ואמריקה החלה בריחה, כן, ממש בריחה, מהמלחמה. אותם כוחות המלחמה האדירים שאמריקה הקימה באירופה ובאסיה לא נפרקו אלא נהרסו! דומה רוח סערה עצומה מכל תכלית צררה בכנפיה את מיליוני חיילי היבשה והים והאויר ותפזרם, והיו כלא היו. 23 מיליונים גוייסו באמריקה. כשליש טריליון (330 ביליונים) דולרים הוצאו לשם הקמת כוח לוחם שבכל ההסטוריה האנושית לא היה משלו. בתום מלחמת העולם עמדה אמריקה בשיא כוחותיה. לא נבצר ממנה לשוב על פי תכנית מרחיקה ראות, מעולם שכולו מלחמה, שנאה, הרג, אבדן וחלום בלהות, לעולם המתנער מעט מעט מתדהמתו. פרוצס זה מלווה תמיד בפיקוח חוליות השידרה של אומות, ארצות וגושים גדולים. אפשר שגם זעזועים כלכליים כבירים היו תופעות־לואי להעברה זו. אבל בכל אלה היתה כרוכה דרישה נמרצת: אמריקה חייבת לקיים גם בתקופה זו את כל כוחה הצבאי והמלחמתי!

עם הפסקת היריות וההריגות לא נעלמו המלאכים הרעים, השטנים והיצרים שהיו אחוזים כשלהבת בפתילה בכוחות ההרס וההשמדה ששמם מלחמה. ובהביטנו לאחור אנו רואים עד כמה היה נחוץ להמשיך במלוא תקפו את הכוח השגיב הזה. „ובני קורח לא מתו" (במדבר כו, יא). עם כל רעל השנאה, הקנאה והכעס, המוציאים את האדם מן העולם, חיים וקיימים בני קורח בכל דור ודור ובכל האומות והארצות. ותמיד־תמיד, תיכף אחרי שנתתם פרק־דמים אחד, הם להוטים להתחיל פרק חדש של פירוד לבבות להשלטת רוחו של קין בעולם. כל זה הוא אלף־בית בהבנת החיים. אבל לא כל מה שהוא פשוט, מובן והגיוני, שדרכו היא דרך השכל הישר, שולט בחדרי משכיתם של שליטים החולשים על גורל גויים וארצות.

איזו רוח עועים אחזה את מנהיגי הממשלה באמריקה. ואותם האנשים שחכמו כל כך עד שנחלו נצחון מכריע על היטלר וגירוריו, נתקיים עליהם הכתוב: „ואבדה חכמת חכמיו ובינת נבוניו תסתתר" (ישעיהו כט, יד). כל מנגנון ההובלה העצום של ארצות הברית, אניות נוסעים ומשא, אניות המלחמה, וגם כל צי האויר על רבבות מטוסיו, הכל, הכל גוייס לצורך אחד ומיוחד זה: למהר ככל האפשר ולהחזיר את כל הגייסות לכל סוגיהם הביתה.

אין לבוא בטרוניה עם החייל היחיד. הוא סבל דיו. ראש מאוויו היה לשוב לחיק משפחתו, והוא איננו מחוייב לבקש חשבונות רבים. הקולר תלוי במנהיגות העליונה של ממשלתנו. מחובתה היה לבלי להיכנע לדרישות השעה של „היושבים על הכלים", בני המשפחות של החיילים. המלחמה לא תמה עם שביתת הנשק. צריך היה להשאיר שמירה מעולה וחזקה למדי בכדי לבלום כל חשק מצד מישהו לגזול ולטשטש את הנצחונות שהושגו בימי דם. רוסיה, שותפה של היטלר בפרוץ המלחמה, ושותפתן של אמריקה ואנגליה בנצחון על היטלר, היתה הסכנה המתמידה שכנגדה היה צורך־חיים־וקיום להמשיך בהחזקת כל המנגנון המלחמתי במלוא תקפו עד שהכל יסודר להבטיח מערכה של שלום בעולם. והרי רוסיה לא פרקה את נשקה ולא הקטינה את קלגסיה בכל הארצות והמדינות שעברו לרשותה בפלישתה לגרמניה. היא עמדה וראתה מתוך שמחה כיצד מתפרקים שותפיה לנצחון מנשקם. עכשו תוכל לעשות מה שיזמה במשך שנים, ובזמן קצר עברו לרשותה ולמרותה: פולניה, צ׳כוסלו־בקיה, רומניה, ליטא, לטביה, הונגריה, אלבניה, בולגריה ומזרח גרמניה, הכוללות ביחד אוכלוסיה דומה בגדלה לזו של צרפת ואנגליה ביחד ובזמן קצר נעשו גירוריה.

לרוסיה היו עוד מחשבות טובות: כיבושים אלה ישמשו „קרש קפיצה" לכיבושן של יתר ארצות אירופה, ומתחנה זו תוכל לתכנן הפיכת העולם במלכות הקומוניזם. כל זה היה ברור, ולא עבר זמן רב אחרי ההכרזות של שביתות הנשק, וצ׳רצ׳יל, באחד מנאומיו באמריקה, תקע בחצוצרת־אזהרה ויאמר שהאויב הגדול שנשאר עוד שמו רוסיה.

באותו הזמן החלה רוסיה לחדור לאוצרות הנפט במזרח הקרוב. כחצי מדינת פרס היה תפוס בידי לגיונות רוסיה, שחדרו שמה לשם צורך זמני בשעת המלחמה, אבל על יסוד חוזה עם פרס היה מובן שהלגיונות לא ישארו שם. רוסיה חפצה להישאר בפרס, וכמובן שאז היתה משתדלת להרחיב את שטח השפעתה וכיבושיה. לאשרנו, היתה אמריקה חזקה למדי במערכה ההיא. היא יכלה לסמוך על כוח ממשי במקום. הענין הובא לפני ארגון ה„אומות המאוחדות", שנוצר מקרוב. רוסיה מאנה לצאת, אבל אמריקה דרשה במפגיע. וכאמור היתה הדרישה מיוסדה על כוחה הממשי בסקטור ההוא. רוסיה נענתה סוף סוף לדרישה הנמרצת ותצא. אין אדם זקוק לדמיון יתר כדי לשער מה היה קורה אלמלא היתה אמריקה חזקה למדי במזרח הקרוב. יתכן שזה היה משמש התחלה למלחמת עולם שלישית.

לו היתה אמריקה מקיימת את עיקר כוחה באירופה גם אחרי שביתת הנשק אז אין ספק שפרשת פרס היתה נשנית גם באירופה התיכונית, ואמריקה, אנגליה וצרפת היו מונעות את רוסיה מלכבוש את צ'כוסלובקיה, רומניה, הונגריה וגם אלבניה ובולגריה. מאזן הכוחות של אומות המערב ורוסיה היה נשאר לטובת עמי המערב.

ב. פעולות שיקום

ה„בחורים" שבו הביתה עטורי נצחון, ומעניין שלא היתה אוירה של שמחה אמיתית. היתה הרגשה שגם אחרי הכרעת היטלר ויאפאן עוד נשאר סרח עודף האוצר בקרבו צרות ופגעים. אחרי עבור הרטט הראשון של הפגישה בצל קורת הבית והמשפחה, נשארו החיילים המשוחררים נבוכים. ואין פלא בדבר. אחרי הבהלות והמוראות שעברו עליהם, ואחרי כל מה שחזו עיניהם, חשוב היה שתקופה ידועה יהיו „נקיים לביתם". אין להטיל עליהם תפקידים. אין לדרוש מהם חשבון של „תכלית".

בשני דברים הטיבה הממשלה לעשות אתם: כל אחד מהם קיבל סכום ניכר בצורת „הענקה לכבוד ההפסקה". כסף זה שימש להוצאות בידור, לנסיעות לידידים ולמקומות שעשועים, ובכלל נוצר מצב של „בלתי תלות", לכמה חדשים. נוסף על כך שילמה הממשלה לכל אחד מהחיילים האלה עשרים דולר לשבוע „דמי בטלה" במשך שנה אחרי שחרורו, אם לא הספיק למצוא לו עבודה בשכר. על ידי כך נתמשכה תקופת ה„בלתי תלות", עובדה שאיפשרה ל־ G. I. כפי שנקראו המשוחררים, להתפכח משכרון חושיהם ומבלהות המלחמה.

הדבר השלישי שעשתה הממשלה היה צעד גדול ומחושב ביותר אשר שימש אבן־יסוד להחזרת החברה למצב תקין, והוא: „The G. I. Bill of Rights" כלומר, זכויות החייל המשוחרר. על פי חוק שנתקבל בקונגרס ב־1944 יכול כל חייל משוחרר למלא על חשבון הממשלה מה שהפסיד בחינוכו, בעטיין של שנות שרותו במלחמה. החשבון היה על פי מספר החדשים של שרות. ה־ G. I. יכול להיכנס לאיזה בית ספר או מכללה שיבחר לו על פי ידיעותיו, ולהמשיך שם עד שיגיע לידי סיום. מי שלא היתה לו נטייה ללימודים יכול ללמוד משלח יד או עסק. הממשלה שילמה את כל שכר הלימוד (עד 500 $ לשנה, שאז הספיק כמעט לכל המכללות שבארץ) ולחייל עצמו נתנה 75 $ לחודש למחיתו. חיילים נשואים קיבלו 110 $ לחודש למחיתם במשך זמן לימודם.

תכנית זו היתה קונסטרוקטיבית בהחלט, למעלה משמונה מיליון חיילים השתמשו בזכותם זו לבקר מכללות או ללמוד אומנות, והממשלה הוציאה בסך הכל למעלה מארבעה עשר ביליון דולרים למימוש התכנית, שנמשכה כמה שנים. הקלות אלו הצילו צעירים אין מספר מחיי מבוכה ותעייה. גם המדינה הפיקה תועלת רבה. מחנות מחנות של אנשים שרכשו להם פרופסיה, השכלה ותכלית בחיים, התמזגו באופן טבעי בחברה התקינה *).

על כל הצעדים הנזכרים יש לגמור את הלל!

ג. שטר ושוברו

כשבעים חיילים מיוצאי בית המדרש שבו לבוסטון ולסביבה הקרובה. כולם מצאו לנכון לבקר אותנו בבית המדרש, וכולנו שמחנו לראותם חיים ושלמים. פרט לשלשת הנעדרים (עמ. 211) היו כל האחרים שלימים בגופם ודומני גם ברוחם. צריך לזכור שלא כל המגוייסים נשלחו לחזית המלחמה. ההשכלה הגבוהה של רבים מתלמידינו, וכשרונות בלתי מצויים של חלק הגון מהם, הפנו אותם לשרותים שרק חיילים יוצאים מן הכלל ראויים להם. ככה התמחה אחד בשפה היאפאנית; אחרים נלקחו לוושינגטון; עוד אחרים נספחו למפקדה הגבוהה. עצם הופעתם היתה כמשב רוח נעימה בעולם החינוך. הנה באה תגבורת. רבים מהשבים יחזרו למחננו. לא נהיה יותר במצב של ירידה מתמידה.

מבין המסיימים שחזרו היו אחדים שמיהרו לשוב להוראה עברית, לרוב רק להוראה חלקית. כמו כל האחרים היו גם הם במצב של תהייה, אבל הם היו כבר פרופסיונלים, מורים למעשה, או לכשירצו. העובדה שהם יכולים להתקבל לבית ספר ולהתחיל בהוראה, שימשה השפעה מרגיעה ומבטיחה. „מה יש לדאוג? הנה אני יכול להורות שתי שעות ליום או יותר. זה יפרנסני זמנית, ובינתיים תהיה לי די שהות להביט על סביבותי ולבוא לידי החלטה סופית על מקצועי בחיים מתוך יישוב דעת ומתינות". מספר המסיימים החוזרים הלך וגדל. כמעט כולם מצאו שתיאום לימוד במכללה, והוראה, שלימה או חלקית, בבית ספר עברי אפשר ורצוי. עזרת הממשלה לחיילים המשוחררים בצירוף הכנסה מהוראה איפשרו עיבודה של תכנית מרחיקה־

*) לפי מקור אחד, ביקרו 2,200,000 סטודנטים במכללות. מהם יצאו 380,000 מורים, 450,000 אינג'נירים, 180,000 רופאים ואחיות, 113,000 מדענים, 38.000 כמרים ורבנים, ולמעלה ממיליון בעלי השכלה מכללתית, שנספגו בחברה.
600,000 חיילים פצועים ונגועים קבלו חינוך מתאים ליכולתם המוגבלת להנות מיגיע כפם. למעלה מ־5,800,000 חיילים אחרים קיבלו חינוך אומנותי.

ראוי בתכלית ובזמן השגתה. כל זה היה לטובת המסיים וגם לטובת החינוך. החשש מפני חסרון מורים עבר. הנה עכשו, לפחות, יגדל מחנה המורים. מפקחי התתי"ם שמחו על כך. הם יכלו גם להעלות את שכר ההוראה. סיום המלחמה לא הביא משבר איקונומי בכנפיו, כפי שניבאו „מומחים", שהסתמכו על הנסיון שלאחר מלחמת העולם א'. גם עכשו היתה הפרוטה מצויה, והתתי"ם לא מצאו קושי מיוחד במימון התקציבים המוגדלים.

גם באיכות החינוך לא חלה ירידה פתאומית, כפי שרבים חששו. מקור לירידה היה בגורם אחר: בפיזור האוכלוסין לפרברים שמסביב לבוסטון. בכל פרבר אמנם ממהרים לפתוח בית ספר עברי, אבל רק לשלושה ימים בשבוע. הפחתת ימי הלימוד מחמשה לשלושה היתה מקור רעה לחינוך. בבית הספר של שלושה ימים בשבוע, למרות כל החשבונות של שעות ורגעים, מספיקים פחות מהחצי ממה שמספיקים בחמשה ימים. ברור היה שאלפים רבים חורגים ממסגרותיהם והם רוצים להעתיק את דירתם מהשכונות הצפופות אל מחוץ לעיר, לנאות דשא, אל אור ואויר צח. אבל לעת עתה היו כפותים למקומם. הסיבה? הפסקת בנין בתי מגורים בשנות המלחמה. רבים חפצו לצאת משכונתם אבל לא היו מקומות אחרים לשיכונם, ובעל כרחם נשארו במקומם. הצפיפות גדלה כאשר חזרו החיילים ברבבותיהם. רבים־רבים נשאו להם נשים עוד לפני שהתגייסו, ורבים אחרים נישאו סמוך לשובם. כל הזוגות הצעירים האלה ביקשו להם מקומות דירה אבל המחסור הכרוני בדירות גבר עכשו, ודירות חדשות הוקמו אך מעט. מאין ברירה נשאר הזוג הצעיר בדירה של הורי הבעל או האשה. על ידי כך נוצרה אוכלוסיה יהודית מלוּפּדה. התוצאה מכל זה היתה שמספר הילדים הנרשמים בתתי"ם הלך וגדל.

יצא איפוא שבתוקף תנאי המציאות היו שני שטרות שלכל אחד מהם שוברו בצידו. המחסור במורים של שנות המלחמה הלך ופחת עם שובם של חיילים משוחררים להוראה. ולעומת זאת עלתה ההרשמה בבתי הספר משנה לשנה. וכאותן הפרות שפרעה ראה בחלומו, בלע עודף ההרשמה את עודף כוחות ההוראה, ולא נודע כי בא אל קרבו. לא עבר זמן רב וגם בבוסטון, למרות היתרון שהיה לה מעודף פוטנציאלי של כוחות הוראה שנוצר בשנות השלושים, החל מחסור חריף בכוחות הוראה. ובאותו הזמן שהכול שמחו על הריבוי המתמיד בהרשמה באה גם הדאגה: מאין לנו מורים לכל הצאן היקר הזה?

היתה עוד רעה חולה: אף על פי שבית המדרש העמיד שנה שנה כיתה מסיימת לא שרתה הברכה במובן של העמדת מורים. כמעט בכל מחזור היו שלא חפצו להיכנס אפילו להוראה זמנית. אחרים נכנסו רק להוראה חלקית זמנית. רק אחוז קטן נכנס להוראה כמקצוע חיים. העובדה שבכל כיתה מסיימת היו גם בחורות, הגבילה עוד יותר את כוחות ההוראה שבית המדרש סיפק לרשת בתי הספר שהלכו וגדלו. בית המדרש היה המקור היחידי ליצירת כוחות הוראה. והלא לשם כך נוצר, כלומר, כדי לספק מורים לבתי הספר העבריים. מטרה זו היתה המניע העיקרי בארגונו.

אין לבוא בטרוניא עם המסיימים שנמנעו מלשאת בעול ההוראה העברית. כמו כן אין אני דן ברגע זה בגורמים השליליים, כגון שכר בלתי מספיק, המפנה בהכרח מסיימים רבים למקצועות יותר מפרנסים. העובדה הבולטת היתה שעל אף ריכוזם של כוחות רבים להחזקת בית המדרש למורים, והתאמת תכנית הלימודים בתתי"ם לדרישות־הכניסה ל„פרוזדור" של בית המדרש; אף על פי שחלק הארי מתמיכת הסתדרות הצדקה לחינוך עברי ניתן להחזקתו של מוסד זה, אין בידי המוסד למלא את הדרישה השנתית למורים חדשים. לא זה המקום להכריע בצואר מי תלוי הקולר. עובדה היא שקיומו של החינוך העברי בבוסטון וביתר ערי ניו־אינגלנד תלוי בזרם קבוע של מורים חדשים, שרק בית המדרש למורים יכול להוציאו. אבל הזרם הזה נעשה קילוח קל, שאיננו עומד בשום פנים עם הדרישה השנתית.

אין אדם צריך להיות חוזה בכדי לראות שמבחינת האיכות יירד החינוך בבוסטון מטה מטה, על אף המאמצים מטעם לשכת החינוך „להביא ממרחק לחמה", ולהזמין מורים באשר יימצאו בערים אחרות. בוסטון איננה „בת יחידה" בביקוש מורים. במקומות אחרים המחסור במורים חמור עוד יותר. כל זה יוצר התחרות חריפה על מורים שאינם צמודים למקומם, והתוצאה ההכרחית היא זו: חלק מהדרישה איננו מתמלא כלל; חלק אחר מתמלא במורים־אורחים או טירונים, ועוד חלק במורים שאינם ראויים להיות מורים. כל אלה ביחד מהווים חולשה פנימית עצומה החותרת תחת יסודות החינוך העברי.

כל האמור לעיל חותר גם תחת בית המדרש למורים עצמו. „רבי לא שנאָה ר' חייא מניין לו?" (עירובין צב.), ומסיימי התתי"ם, שלא הוכנו כראוי נכנסים ל„פרוזדור" ומנמיכים את רמתו, ומסיימי ה„פרוזדור" נכנסים אחר כך לכיתות בית המדרש ומנמיכין את שעור קומתן הן, וכשמסיימי בית

המדרש יוצאים בפחות ידיעה והכנה הם מעמידים תלמידים עוד פחותים בהכנתם. גלגל של פרוצס זה הוא מחוייב המציאות בתנאים המתוארים.

אין תגמול למחסור כרוני במורים. מפעלי חינוך ותרבות אחרים, יהיו אשר יהיו מצד ערכם כשלעצמם, אין בהם כדי לשמש תחליף שלם או חלקי להעמדת מורים מוכנים כראוי ובמספר מספיק שנה שנה. ובתי המדרש למורים באמריקה, ולאו דוקא בית המדרש למורים אשר בבוסטון, נוסדו בראש ועיקר להעמיד מורים ששמם הולמם כפי הדרוש. והיות שכל אחד מהם בפרט, וכולם כאחד בכלל, אינם מספקים אפילו שליש מהדרישה השנתית למורים חדשים, זה אומר שמשהו יסודי ועיקרי טעון תיקון ושיבוי בעצם גישתם לבעיה. ועד אשר יעשו מאמץ מקיף וחודר לקראת פתרון אמיתי, יישארו מפגרים בתפקיד שקיבלו על עצמם בעצם ארגונם: להיות „החלוץ העובר לפני המחנה" בחינוך העברי באמריקה.

במקום אחר, (ב„נספח"): „על חינוך מורים"), אני דן, בבחינת הצעה, בפתרון הפרובלימה של המחסור במורים. המסקנה שאני מגיע אליה היא שבתנאים הנתונים, ההתחלה של פתרון יסודי היא בארגון „בתי מדרש למורים כל־יומיים". אם המצב יישאר כמו שהוא אז ברור שהחינוך העברי מצדו האיכותי ידרדר מטה מטה.

סמוך להפסקת המלחמה באה הצלה פורתא על ידי כמה מורים מהגרים מאירופה ומארץ ישראל. אלה האחרונים באו לאמריקה להשתלם בלימודים שונים, שאין להם שייכות עם הוראה עברית, אבל כמה מהם שימשו כמורים. לרובם לא היתה שום הכנה או נסיון בהוראה, פרט לזה שהם מדברים עברית. אבל גם צינור צר זה הולך ונפסק עקב הגבלות בהגירה, וגם מפני שבתי ספר רבים נוכחו שדיבור עברי לבדו אינו מכשיר את האדם להוראה עברית, אפילו אם מוצאו ממדינת ישראל.

„הישיבות"

יש לציין התפתחות אחת הראויה לשימת לב מיוחדה: נחשולי הפ־ געים שבאו על יהודי אירופה גרפו לחופי אמריקה הרבה „חסידים", עם אדמוריה"ם, וגם הרבה „מתנגדים" אדוקים מארצות שונות. מהגרים אלה הביאו אתם אמונה עמוקה שהתורה והמצוות אינן בטלות אפילו בעולם החדש. הרבי מלובאַביטש, יוסף יצחק שניאורסון, ז"ל, שהתיישב בניו־יורק, אחרי

שעבר כמה מדורי גיהנום של שנאת ישראל באירופה, יצר תנועה בין חסידיו לייסד „ישיבות". בהשפעתו נוסדו בכמה ערים „ישיבות", שהן בתי־ספר־כל־יומיים. עוד רשת בשם „תורה ומסורה" נוסדה ב־1944. הישיבות הקיימות באמריקה, מאז שנוסדה הישיבה (כל־יומית) הראשונה בשם „ישיבת רבי יעקב יוסף" ב־1902, גם כן גברו חיילים. התוצאה היתה שתנועת הישיבות הלכה והתפשטה. ב־1935 היו להן בכל ארצות הברית רק 4,600 תלמידים. ב־1945, 9,900, וב־1956 למעלה מ־40,000 תלמידים ותלמידות. האוירה של הישיבות ספוגה אמונה והחלטה ללא רתיעה להמשיך בהפצת רעיון הישיבות. לעומת היאוש בבתי הספר העברים, אנו מוצאים בבתי הספר הכל־יומיים בטחון, אמונה בכוחות עצמם, והתפתחות כמותית ואיכותית. עשר שנים אחרי מלחמת העולם השניה אנו מוצאים בשטה הישיבות התפתחות עצומה לא רק בבתי הספר היסודיים, אלא גב ביסוד רשת של בתי ספר תיכוניים כל־יומיים, שבהם ממשיכים מסיימי הישיבות הנמוכות לימודי קודש וחול.

ברוב רובן של הישיבות קיימת אהדה רבה לרעיון הציוני ולמדינת ישראל. ברבות מהן שולטת השפה העברית כשפת הלימודים. מדי שנה הולך וגדל מספר בחורי הישיבות הבאים לארץ לשם השתלמות בלימודי קודש, וגשר חי הולך ונוצר עם ארץ האבות. מובן שתקות הישיבות היא שתורת ישראל תהיה יסוד מוסד בחיי מדינת ישראל.

הפרט הבא שופך אור על ה„אחיזה" היחסית שיש לסוגי בתי הספר העברים על תלמידיהם.

ה„דזואיש עדיוקיישון קומיטי" שבניו־יורק פרסמה מספרים המראים את הגידול בהרשמה בבתי הספר מסוגים שונים בניו־יורק מ־1949 עד 1955. מסקנה מאד מאַלפת כרוכה במספרים אלה.

בחינה יסודית לדרגת ה„אחיזה" שיש לבית ספר על תלמידיו נמצאת באחוז התלמידים הממשיכים ללמוד בבתי הספר התיכוניים מאותו הסוג.

מהו האחוז של מסיימים הממשיכים ללמוד בבתי הספר התיכוניים שבכל סוג אנו למדים מתוך טבלא יז הבאה:

טבלא יג. ההרשמה בבתי הספר העברים בניו־יורק

בשנת 1954—55

	בבתי הספר הכנסתיים	בבתי הספר הבלתי־כנסתיים (התתי"ם)	ב„ישיבות"
בכיתות היסודיות	33,736	5,804	19,161
בכיתות התיכוניות	366 (1.0%)	830 (14.3%)	4,509 (23.5%)

פירוש הדבר:

ב„ישיבות", אחד מכל ארבעה **תלמידים שבכיתות היסודיות ביקר בבית ספר תיכון.**

בבתי הספר הבלתי־כנסתיים, אחד מכל שבעה **ביקר בבית ספר תיכון.**

בבתי הספר הכנסתיים, אחד ממאה ביקר בבית ספר תיכון!

וככה אנו מוצאים אחד מארבעה בישיבות לעומת אחד ממאה בבתי הספר הכנסתיים הממשיכים את לימודיהם בבתי הספר התיכוניים העברים. זה אומר: ה„אחיזה" על התלמידים בישיבות חזקה פי 25 מה„אחיזה" בבתי הספר הכנסתיים!

התוצאה המעודדת ומלאת־תקוה של הישיבות נובעת מגישתם החיובית לחינוך.

התוצאה המדהימה בבתי הספר הכנסתיים נובעת מתוך גישה של יאוש!

עוד שני פרטים ראויים לשימת לב:

בבתי הספר התיכוניים הכלליים, בהם מבקרים תלמידי בתי הספר הכנסתיים, ניתן הכל חינם, בשעה שלימודים אלה בבתי הספר התיכוניים של הישיבות עולים מאות דולרים לשנה של שכר־לימוד לתלמיד, ובכל זאת בחרו 4,509 תלמידים בישיבות. ורבים־רבים מבין ההורים רחוקים מעשירות, והם מוצאים את פרנסתם ביגיעה ודאגה.

הפרט השני, שאיננו ידוע למדי, הוא שבישיבות רבות מדקדקים לקבל רק בעלי תבונה רמה. זה נעשה מתוך הכרח. התלמידים צריכים לעבור על כל התכנית של בית הספר הכללי בשלוש שעות ביום כנגד חמש השעות הניתנות ללימודים אלה בבתי הספר הכלליים. תלמיד שנכשל בלימודיו הכלליים בישיבה מהווה טרגדיה לעצמו ופרסום שלילי ומזיק לישיבה. מטעם זה נאלצות הישיבות לאחוז באמצעי זהירות, ורבות מהן נותנות בחינת־תבונה לילדים הנכנסים ל„גן" הישיבה, או לכיתה א'. רק

בעלי תבונה רמה למדי מתקבלים. להורי הילדים הנכשלים לא קשה לבאר שילדם עלול לא רק להפסיד שנה אלא גם לפתח תסביך־נחיתות בין צוותא של ילדים בעלי תבונה המאפילה עליו.

ברירה זו של תלמידים בחירים מביאה הרבה פירות: קצב מהיר מהרגיל קיים לא רק בלימודים הכלליים אלא גם בלימודים העבריים. כמו כן רוכשת לה הישיבה עמדה של הכרה וכבוד בציבור, וזה מקל למצוא את הסכומים הגדולים הדרושים להחזקתה. אבל יש עוד גורם חשוב ביותר: חניכי הישיבה ישתייכו לדרגות הגבוהות בשכלם ובתבונתם בדור הבא. ואל יהא פרט זה קל בעינינו. בחברה דימוקרטית פתוחים הרבה שערים במנהיגות לאנשים בעלי כשרון, והדינמיים שבהם יכולים לעלות לדרגה רמה. שכבה דקה של אנשים כאלה יכולה להשפיע על חוגים רחבים.

אין רגש של „בטל בששים" בישיבות. מראשית בואו של הילד לישיבה נוטעים בו הכרה שהוא מיחידי סגולה של עם סגולה; שיש לו להתגאות בידיעותיו ובהנהגתו. אין מחנכים תלמידים להיות רק יושבי אוהל. הם צריכים לכבוש לבבות ולעשות נפשות לחיים יהודים מלאים ושלמים. הישיבות אינן רק בתי ספר, הן חלק מתנועה: להחזיר את עטרת התורה, האמונה והנוהג היהודי. בהיקף מספרם מהווים חניכי הישיבות חומר תוסס בחיים. בשנה זו (1956) יש למעלה מ־40,000 תלמידים בישיבות השונות באמריקה. בכל שמונה שנים מוציאות הישיבות מחזור של תלמידים, ובמשך דור אחד יצטרפו לסך הכל של מאה וחמשים אלף איש ואשה. גוש כזה של אנשים בעלי תבונה רמה, היודעים מה שהם רוצים, ואינם נרתעים מחשש של „הליכה נגד הזרם", ומהקשיים שבדרכם, יכולים לחולל נפלאות. הם יכולים להיות ה„שאור שבעיסה" בחברה היהודית האמריקאית, שעכשו אתה מוצא בה אדישות רבה.

בישיבות אינם נמנעים מלהכניס את „יפיותו של יפת באהלי שם". ישיבות רבות מקיימות בתי ספר תיכונים כל־יומיים למסיימי הישיבות הנמוכות. הישיבות העליונות, ש„ישיבת רבי יצחק אלחנן" שבניו־יורק היא גולת הכותרת ביניהן, הולכות ומפתחות סוגי פעולה הקשורים עם החיים. יש ישיבות המקיימות בתי ספר למלאכה בשביל חניכיהן. ב־1949 סח לי הגאון רבי א. מ. בלאך, זצ"ל, מייסדה של „ישיבת טעלז" בקליבלנד ב־1941: „האם רק ‚כלי קודש' צריכים לדעת את היהדות במקורותיה? ומה על דבר חייטים, נגרים, שרברבים, וכדומה?" ומטעם זה חשב לייסד בית ספר למלאכה

על יד הישיבה שלו. לפרנסתם יעסקו חניכי הישיבה במשלח יד שילמדו בבית הספר למלאכה של הישיבה, ובשעות הפנאי, שכל כך הרבה אנשים באמריקה אינם יודעים כיצד לבלות אותן, והם נפנים לכל מיני בידורי בטלה ומפעלי הבל, יעסקו החניכים לשעבר בתורה, וחייהם יהיו חיים יהודיים.

„ישיבת רבי יצחק אלחנן" מקיימת רשת שלימה של מוסדות שמצודתם פרושה על פני שטחי חיים שונים: „ישיבה קוליג'" העומדת על רמה מכללתית יפה; בית מדרש למורים, קורסים לחינוך עובדים חברתיים, קורסים לבוגרי מכללות, „סטרן קוליג'" לנערות, ואחרון אחרון: בית הספר לרפואה „איינשטיין מדיקל סקול". בכל שדות הפעולה האלו גלומה מטרה: להחדיר את הרוח היהודית בשכבות השונות של יהדות אמריקה.

ויש לציין במיוחד את ייסודה של „אוניברסיטה בר־אילן בישראל מטעם המזרחי" (1955) שבראשה עמד פרופ' פנחס חורגין, מורה ודיקן של בית המדרש למורים בישיבת רבי יצחק אלחנן במשך שלושים שנה. וחבל שתלמיד חכם רב פעלים זה נפטר בלא עתו (ז' בכסלו תשי"ח).

עוד עובדה ראויה לתשומת לב: תמיכת הישיבות, שהחזקתן עולה למיליונים רבים לשנה, באה לא מ„דודים עשירים", כגון הסתדרויות הצדקה או „המגביות המאוחדות", אלא מ„עמך". ליהודים הפשוטים ובעלי יכולת כלכלית מוגבלה נלווים גם עשירים, התורמים לפי הכלל: „לפום גמלא שיחנא" (כתובות סז.) — לפי הגמל — משאו.

בבוסטון נוסדה ב־1937 „ישיבת רמב"ם" על ידי רבי יוסף דוב הלוי סולוביצ'יק. הדרך היתה סוגה בחוחים. אפילו בין החרדים נמצאו מתנגדים חריפים. החזקת המוסד היתה קשה כקריעת ים סוף, אבל רבי סולוביצ'יק התמסר בכל נימי נפשו. מעט מעט גדל המוסד ורחב. ב־1950 נפתח בית ספר תיכוני למסיימי הישיבה, שבהגיעם לסיום הלימודים התיכוניים נתקבלו למכללות החשובות ביותר באמריקה, כמו: הארווארד ו־ M.I.T. בית הספר מעמיד כיתה מסיימת בכל שנה *).

ב־1943 נפתחה ישיבת „אחי תמימים לובאוויץ" בדורטשסטר. עוד שתים נפתחו בערים טשלסי ומולדן, שהן בחוג „מטרופולין של בוסטון". ב־1954 היו בארבע הישיבות אלו 551 תלמידים (343 בנים — 62% —,

*) על המעמס הכספי של הישיבות תעיד עובדה זו: בישיבת „רמב"ם" היו 269 תלמידים ותלמידות ב־54—1953. התקציב: 97,599.74 $, ההכנסה משכר־לימוד היתה רק 23,939.95 $ (24.5%).

ו־208 בנות — 38%). מעניין שבישיבות למדו 38% תלמידות לעומת 21.9% תלמידות שלמדו בבתי הספר העברים של חמשה ימים בשבוע.

אמנם יש מאמר „כל המלמד בתו תורה כאילו לומדה תיפלות" (סוטה כ.), ורבים מבין האדוקים קראו תגר על בתי הספר המודרנים העוברים על מאמר זה. אבל הישיבות נוכחו שלא הרי מצב האשה והשפעתה בחיים בימינו כהרי מקומה והשפעתה עד ראשית המאה העשרים. אז קמו פטרוני הישיבות ויפתחו לרווחה את דלתות בתי־האולפנא היסודיים שלהם לבנות. עכשו אנו מוצאים שלמרות דרישותיהן החמורות של הישיבות להלכה ולמעשה בלימוד ובנוהג הדתי, הן מצליחות יותר מבתי הספר העברים להכניס את הבנות תחת כנפי החינוך האינטנסיבי. ובזה הוכחה שבשטח האדיקות בדת, על כל החומרות והסייגים, אין התאבנות והקפאה, כמו שמקובל בחוגים רבים. להיפך: יש עירנות לדרישות החיים היסודיות, ובעזרתה מוצאים דרכי מיזוג והתאמה שעל ידם נשמר היין הישן, אפילו אם הכלים הולכים ומתחדשים.

יש לציין שרעיון בתי הספר כל־יומיים חדר גם לשכבות שמחוץ לחוג האדוקים, ועכשו מתקיימים מספר בתי ספר כל־יומיים גם אצל היהודים השמרנים.

בית המדרש למורים *)

הזכרתי בפרק זה שקצת חיילים משוחררים החלו לשוב ללימודיהם, בשלימות או במידה חלקית. הדרישה העצומה לידים עובדות, אפילו ידים צעירות, בשכר גבוה ביותר, פסקה. במישרין ובעקיפין גרם שינוי זה להפנות תשומת לבם של צעירים אל בית הספר, וההרשמה החלה לעלות. שינוי פנימי אחד גרם להגדלה ניכרת בהרשמה ב„פרוזדור", ובעקבותיה גדלה אחר כך ההרשמה בכיתות בית המדרש. בסוף שנות הארבעים הוחלט להכניס ל„פרוזדור" א' מסיימים מבתי־ספר לשלושה ימים בשבוע, אם הם למדו בהם שנה נוספת (שביעית) חמשה ימים בשבוע. באותו הזמן חל שינוי בבחינה הסופית בתתי"ם, שמאז נחשבה גם כבחינת־כניסה ל„פרוזדור".

*) נשיאים: דר. לעאן ס. מדליא, 1921—1931; אברהם ש. הירשברג, 1931—1946; לואיס ה. ווינשטיין, 1946—1953; בנימין א. טרוסטמן, 1953—1956; דר. צבי ה. סאביץ, 1956—1958; גרשון מייקלסון, 1958—.

מנהלים: דר. ניסן טורוב, 1921—1926; דר. שמואל פרלמן, 1926—1932; אריה ליב הורוויץ, 1932—1947; דר. יצחק זילברשלג, 1947—.

היה נהוג לבחון את התלמידים האלה בכל המקצועות היסודיים שלמדו בת"ת במשך שש שנים (עברית, חומש, נביאים ראשונים ודקדוק). על פי השינוי האמור, העמידו את הבחינות רק על מה שלמדו בשנת הסיום (השנה הששית). שינויים אלה הצטרפו להקלה בתנאי הכניסה, שגרמה לעליה בהרשמד ב„פרוזדור" א'. גם הילודה הגדולה, שהגדילה את ההרשמה בתתי"ם, הגדילה אחרי שנים את מספר מסיימי התתי"ם. גורמים אלה העלו את מספר התלמידים עד שבשנת 55—1954 היו בסך הכל 271 תלמידים (189 ב„פרוזדור" ו־82 בכיתות בית המדרש) לעומת מקסימום של 209 בשנים שלפני המלחמה. בכיתת המסיימים היו בשנה ההיא 14 תלמידים.

המוסד מעמיד בכל שנה כיתה מסיימת. מזמן הסיום הראשון ב־1925 עד 1955 העמיד המוסד 270 מסיימים.

ב־1951 החל המוסד להעניק את התואר „מסטר" לאלה שגמרו חוק לימודים למסיימים.

ב־1952 עבר המוסד מרוקסבורי אל Hawes St. 43, ברוקליין.

הספריה גדלה בהרבה. במשך השנים 1947—1955 נוספו למעלה מעשרת אלפים כרכים, שחלק מהם היו ספרים שניצלו מידי הנאצים, ואחרי המלחמה חולקו בין מוסדות שונים. בסך הכל נמצאים בספריה (1955) כ־32,000 ספרים. בין כתבי היד נמצא אינקונבולום אחד, שנרכש בשנת 1946.

המצב הכספי של בית המדרש הוטב בהרבה. הסתדרות הצדקה העלתה את סכום תמיכתה מדי פעם, עד שבשנת 57—1956 העניקה 93,993 $, כנגד הענקה של 42,168 $ בשנת 47—1946. גם ההכנסות ממקורות אחרים: שכר־לימוד, מ„אגודת הנשים", ומתרומות מקריות הלכו ועלו.

ב־1955 הופר בית המדרש בתור Accredited College. זה הכניס אותו לרשימת המכללות המופרות שבמדינה, וכאשר „קרן פורד" הודיעה ב־1956 על הענקות ענקיות, שלא היו עוד כמותן בתולדות החינוך, למכללות כדי לאפשר העלאת שכר הפרופסורים בכל הארץ, קיבל גם בית המדרש למורים סכום מקביל לשכר כל המורים לשנה שלימה. סכום זה ישמש קופה שמפירותיה יקבלו המורים 4% הוספה קבועה לשכרם.

בית המדרש משתף פעולה עם „לשכת החינוך" ועם „אגודת המורים והמנהלים" בניהול מערכת הרצאות הניתנות לרוב על ידי מרצים אורחים. המוסד ממשיך לנהל את מחנה „יבנה", שנוסד ב־1944, כ„בית ספר

לעונת הקיץ ומחנה עברי מיסודו של בית המדרש למורים" (מחנה „יבנה" עמ. 203).

„אגודת הנשים שעל יד בית המדרש" שנוסדה ב־1931 ממשיכה את פעולותיה בהיקף רחב לטובת המוסד בכלל ומתוך שימת לב מיוחדה לתל־מידים בפרט. הרעיון ששימש מטרה לאגודה זו בזמן ייסודה, כלומר, להיות „אם ואחות" למוסד, הוא מציאות בלתי פוסקת המוצאת לה ביטוי תועלתי רב־גונים.

„אגודת המסיימים", שנוסדה ב־1925, משתפת פעולה עם המוסד, בפרט בהענקה שנתית המאפשרת למסיים אחד לבלות שנת־לימודים אחת ב„אוניברסיטה העברית" בישראל. חבריה, הפזורים בכל רחבי ארצות הברית, וגם במדינת ישראל, משמשים נקודות אור והשפעה באשר הם, והרבה מהם תופסים עמדות חשובות במנהיגות החיים החינוכיים והתרבותיים שלנו.

בית המדרש למורים ממשיך להיות מקור יחיד להספקת מורים חדשים למערכת בתי הספר בבוסטון ובכל ניו־אינגלנד.

„לשכת החנוך"*)

„מפסולת הלוחות העשיר משה" (ירושלמי שקלים ה) ואפשר לומר שמפסולת המגביות למען מדינת ישראל עלו הכנסות מוסדות הציבור באמריקה. המשבר הכלכלי, שרבים חששו לו לאחר סיום מלחמת העולם ב' לא בא. להיפך: תקופה של עליה ענקית בשטח הכלכלי החלה, והיא גברה משנה לשנה. ובחיינו אנו קרה „נס בתוך נס": בנובמבר 1947 החליטה האו"ם על חלוקת ארץ ישראל לשתי מדינות: יהודית וערבית, ואחרי 5½ חדשים קרה הנס השני: תקומת מדינת ישראל. שני אלה הרעישו מאד את יהדות אמריקה. זרם של תרומות, שעד אז לא חלם איש עליהן, החל להישפך בשביל צרכיה המרובים של המדינה החדשה. היחיד החל להתרגל לתרום בממדים לא ישוערו עד כה. המגביות המאוחדות דיברו במונחים של מאה

*) נשיאים: „בתי הספר המאוחדים דבוסטון", הרמן לאוענברג, 1917—1920. „לשכת החנוך", דר. לעאן ס. מדליא, 1921—1926; פרופ. נתן אייזיקס, 1926—1941; השופט דזייקוב י. קפלן, 1941—1943; השופט לואיס גולדברג, 1943—.

מנהלים: „בתי הספר המאוחדים דבוסטון", א. ל. הורוויץ, 1917—1920. „לשכת החנוך", א. ל. הורוויץ, 1921—1947; דר. בנימין י. שבת, 1947—.

מיליון לשנה ויותר. לתוך מגביות מאוחדות אלו נכנסו בהרבה ערים הסתדרויות הצדקה המקומיות על כל צרכיהן. עם גידול המגביות גדל גם חלקן, וככה יצא שנס תקומת מדינת ישראל גרם להטבת מצבן של הסתדרויות הצדקה ברחבי ארצות הברית.

ההטבה במצב הכספי של הסתדרות הצדקה בבוסטון הביאה אתה הטבה במצב הכספי של לשכת החינוך ושל בית המדרש למורים, כפי שמוכח מהטבלא הבאה:

טבלא יח. תקציב הסתדרות הצדקה לצרכי החינוך בשנים 1946—47 ו־1956—57

	תקציב לשכת החנוך	תקציב בית המדרש למורים	סך הכול
1946—47	$ 32,980	$ 42,168	$ 75,148
1956—57	65,392	93,993	
תמיכה ישירה לתתי"ם	30,000	95,392	189,385

העליה בתקציב הלשכה באה גם כתוצאה הכרחית מהרחבת עבודתה. במגבית המאוחדה הרחיבה הסתדרות הצדקה את שדה פעולתה על פני מטרופולין של בוסטון, הכוללת כשלושים ערים ועיירות שמסביבה. בהתאם להרחבה זו נדרשה לשכת החינוך לכלול בשטח התעניינותה את כל הקהילות שבחבל זה. היה צורך חיוני להגדיל את מספר העובדים בלשכה ועם זה להגדיל גם את תקציבה. היה גם כן צורך להרחיב מספר פעולות ולהחל בכמה פעולות חשובות חדשות. להחזקתם של כל אלה היה רק מקור אחד: הסתדרות הצדקה. ראוי לציין שהערך האיכותי של ההרחבה הזו עולה בהרבה על הערך הכמותי בתקציב. אציין את הפעולות החשובות ביותר.

א. הדרישה למורים

עודף המורים שנוצר במשבר של שנות השלושים נבלע כולו עקב העליה בהרשמת תלמידים בשנות הארבעים, שבחלקה הגדול היתה תוצאה של הילודה הגדולה בכל הארץ.

בשנות הארבעים האחרונות מצא דר. שבח, מנהל לשכת החינוך, לנחוץ „להביא ממרחק לחמו", ולמצוא מורים באשר יימצאו. המקור הגדול

ביותר היה בעיר ניו־יורק. בראשית שנות החמשים באו מבית המדרש למורים פחות מחצי מספר המורים החדשים שהיו דרושים מדי שנה. מציאת מורים מתאימים מחוץ לבוסטון נעשתה קשה יותר והגיע לידי כך שהיה הכרח להתפשר עם הדרישות המינימליות ולהציע לבתי הספר מורים פחותים בידיעה והכנה. לא היתה ברירה אחרת. שאלה זו נעשית יותר מטרידה מדי שנה בשנה. היא דורשת שימת־לב עצומה של הלשכה. ציפור־נפשו של כל ההינוך האינטנסיבי בבוסטון תלויה במציאת פתרון למחסור הכרוני במורים מתאימים שהפך מכת מדינה.

לכותב הטורים ברור שהמצב יחריף עוד יותר ויותר ושהפתרון היחיד בתנאי החיים כיום תלוי בייסוד „בתי מדרש למורים כל־יומיים", כפי שבארתי במסקרי על „בתי המדרש למורים בארצות הברית", בשנת תש"ט, ובמאמרים שכתבתי אחר כך *).

ב. תכנית הלימודים

I

תכנית הלימודים האחידה, שהונהגה בבוסטון ב־1923 בשיתוף הכוחות של „מועצת המנהלים" ו„לשכת החינוך", („תכנית אחידה לכל תלמודי התורה דבוסטון", כרך ב', עמ. 273), התקיימה מאז בלי הפסק. דחף־יסודי לתכנית אחידה היה ב„בחינות המשותפות", שניתנו לכל מסיימי תלמודי התורה, ונתקבלו כבחינות־כניסה ל„פרוזדור" של בית המדרש למורים. כוח נוסף נוצר ב־1929 כאשר „מועצת המנהלים" החליטה לתת „בחינות כלליות" (בחינות הישגים) בלימודים פעמיים בשנה, בפברואר וביוני, לכל יתר הכיתות, פרט לכיתות א' ול„כיתות המיוחדות" (בחינות כלליות, כרך ב', 276).

דר. שבח הכניס תיקונים חשובים בתכנית האחידה, כתוצאה מאספות מיוחדות עם מנהלים ומורים לשם בדיקת התכנית, והערכת הנעשה בכל כיתה וכיתה. בהתחשב עם התנאים עובד „סילאַבוס" מפורט לעבודה היומיומית של כל כיתה. במשך שנים אחדות עובד הסילאַבוס לכל אחת משש

*) „בתי מדרש למורים בארצות הברית", א. ל. הורוויץ, מיסקר, תש"ט, עמ. 35. „על חינוך מורים", א. ל. הורוויץ, הדואר, גליון מ, תשט"ו. „בעית הכשרת מורים עברים באמריקה", א. ל. הורוויץ, החינוך, חוברת ג, (ניסן) תשט"ז, עמ. 307—309.

שנות הלימוד של בית הספר לחמשה ימים בשבוע. עבודה מקבילה נעשתה לעיבוד סילאַבּוּס מיוחד לבתי־הספר לשלושה ימי לימוד בשבוע. שתי התכניות לא נשארו מוצקות, אלא בכל שנה נכנסו בהן שינויים ותיקונים, בהתאם ליכולת בתי־הספר, שגם היא השפעה מגורמים שונים כגון: אורך שנת הלימוד, שעות הלימוד בשבוע, טיב המורים. הרבה אמצעי־עזר להוראה עובדו גם כן באותו הזמן. כל זה הוא במצב של גמישות, ובכל שנה נעשים תיקונים ושינויים לפי יכולת המעשה של כוחות ההוראה הקיימים.

בבחינות־ההישגים נכנסו שני שינויים אלה: א) כל הכיתות, מכיתה א עד ו, ועד בכלל, נבחנות בכל שנה. ב) רק בחינה אחת, בחודש יוני, ניתנת בכל שנה.

בהרכב הכיתות, נותנת הלשכה זה מספר שנים „בחינות תבונה" לכל תלמידי כיתות א', באותם בתי הספר המבקשים בחינה זו לשם ארגון הכיתות על יסוד רמת־תבונה, וגם לשם ארגון „כיתות מזורזות" של תלמידים בעלי תבונה רמה, שבכוחם להתקדם בטמפו מהיר מהרגיל.

11

בתי הספר לשלושה ימים בשבוע היוו ומהווים פרובלימה מיוחדה. הם באו לעולם בעקב התנועה בבתי הכנסיות, בעיקר של השמרנים, לארגן בית ספר על יד כל בית כנסת. על הגורמים לזה ארחיב את הדיבור בפרק אחר. בהרבה ערים נעלמו כמעט בתי תלמוד התורה הקהילתיים ובמקומם הופיעו בתי ספר כנסתיים. רוב רובם של אלה האחרונים הם רק לשלושה ימים בשבוע. בבוסטון עדיין נמצאים רוב התלמידים של בתי הספר העברים בבתי הספר של חמשה ימים בשבוע, כפי שמוכח להלן מטבלא יט. התהליך בחצי תריסר השנים 1948—1954 היה כלפי ג' ימים בשבוע. ב־1948 היו 787 תלמידים שלמדו שלושה ימים בשבוע לעומת 3,221 שלמדו חמשה ימים בשבוע, או 24.4%. ב־1954 היו 2,582 שלמדו ג' ימים לעומת 3,244 שלמדו חמשה ימים בשבוע, או 79.6%*).

*) בהשוואה אחרת: בכל בתי הספר העברים שבהם למדו אחר הצהרים שלושה או חמשה ימים בשבוע היו ב־1948 בסך הכל 4,008 תלמידים. מהם היו 787, או 19.6% שלמדו ג' ימים בשבוע.

ב־1954 היו בסך הכל 5,826 תלמידים בכל בתי הספר העברים שלאחר הצהרים לשלושה או לחמשה ימים בשבוע. מהם היו 2,582, או 44.3% שלמדו שלושה ימים בשבוע. באחוזים, היתה העלייה מ־787 ל־2,582 תלמידים בבתי הספר לשלושה ימים בשבוע גידול ב־228%, בשעה שבבתי הספר לחמשה ימים בשבוע היתה עלייה מ־3,221 ל־3,244, התרבות בסך הכל של 23 תלמידים, או גידול בפחות מאחוז אחד: 0.7%. 228% לעומת 0.7%, התהליך ברור למדי!

צרת בית הספר לשלושה ימים, במקום חמשה ימים בשבוע, היא צרה נפוצה בכל ערי אמריקה. העובדה שאפילו בתנאים הנתונים ההישגים בבוסטון עולים על ההישגים בערים אחרות איננה „חצי נחמה" כלל. היא רק מדגישה את „צרת הרבים".

ג. פעולות חינוך עם מנהלים ומורים

שתי פעולות־חינוך חשובות ראויות לזכרון:

א) סדנה למנהלים. ב־1944 ארגן דר. שבח בעזרת „אגודת המורים והמנהלים" „סדנה למנהלים", שמטרתה „לטפל בבעיות המיוחדות לניהול בית ספר עברי". אספות חדשיות מתקיימות במשך שנת הלימודים. בכל אספה: הרצאה רצינית שאחריה באות שאלות מאת השומעים. פרט להרצאה אחת בשנה מאת מרצה מן החוץ, ניתנות יתר ההרצאות על ידי חברי הסדנה. הנושאים מתחלקים כשנה למפרע. הלשכה מספקת למרצים ביבליוגרפיה וחומר אחר הנחוץ להכנת ההרצאה. פרט להפסקה אחת בת שנה מונה הסדנה אחת עשרה שנה לקיומה (ב־1956).

בהרצאות אלו יש משום הרחבת אופק המחשבה, הידיעה וההבנה של כל המשתתפים. ויש עוד פרט חשוב: כל מרצה נמצא מרויח בידיעה וברוח. הקריאה והפרייה במקורות ובעובדות לשם הכנת ההרצאה מרחיבה את אוצר ידיעותיו ואת דרגת הבנתו של המרצה. עצם הטרחה והעיסוק בהכנת ההרצאה, הדורשים לפעמים שבועות וירחים, מפתחים במרצה עירנות, רגש של אמון־עצמי ועידוד להמשיך בדרך הלימוד והחקירה. באלה יש הצלה מהנטייה להשתקע בשיגרה ובהרדמת המחשבה בשדה החינוך.

מספר פעמים נתכבדתי להרצות בסדנה ואתענג לראות את הברכה שבמפעל משותף זה בין לשכת החינוך לבין אגודת המורים והמנהלים.

ב. קורסים למורים. ב־1949 אירגנה לשכת החינוך קורסים למורים, לשם השתלמות. קורסים אלה מתקיימים במשך כל השנה, לרבות חדשי הקיץ. הם נעשו עצם מעצמיו של העולם הפדגוגי של מורי בוסטון. במשך השנים התקיימו קורסים, בני 10—15 ישיבות כל אחד, בתולדות החינוך, פילוסופיה של החינוך, בחינות ומדידות התבונה וההישגים, תורת החינוך, דרכי הוראה, הוראת שפות זרות, בהדגשה על הוראת השפה העברית, דרכי הוראת כיתות שונות, ועוד, ועוד.

עובדה היא שבכל אלה, כמו באספות של הסדנה למנהלים, קיים

ביקור יפה וקבוע. ועוד עובדה: בכל שנות קיומם של שני מפעלים אלה לא ניתן שום קרדיט אקדימי, או הוספה בשכר, בעד ביקור האספות והקורסים, ובכל זאת יש רבים המבקרים שנה שנה. מזה יש להסיק שהמבקרים מוצאים ברכה במפעלים, בבחינת „שכר מצוה — מצוה".

דר. שבח אירגן את המפעלים האלה, ועד היום (1956) הוא קברניטם, וזכות הרבים תלויה בו.

ד. חינוך בוגרים

בשותפות עם „הבית הציוני" שבבוסטון מנהלת לשכת החינוך קורסים קבועים לבוגרים, במשך שנת הלימודים, בעברית ובמקצועות יהודיים אחרים. היא מקיימת גם „מרכז ללימודים יהודים לנשים".

בהשתתפות בית המדרש למורים, אגודת המורים והמנהלים ולשכת החינוך מתקיים דוכן עברי שמרצים אורחים חשובים מופיעים בו. הלשכה מקיימת במיוחד דוכן שבו מופיעים מרצים בעברית, ולפעמים באנגלית בשביל אלה שאינם יודעים עברית.

ה. ספריה פדגוגית

לשכת החינוך הולכת ויוצרת ספריה פדגוגית ששמה הולמה. ב־1956 היו בה למעלה מ־7,000 ספרים בעברית ובשפות אחרות. הספריה גדלה משנה לשנה, ומורים ותלמידים מבקרים אותה תכופות.

ו. הרשמת תלמידים

הילודה המצומצמת של שנות משבר־השלושים היתה אחד הגורמים בהרשמה לבתי הספר העברים, ועד אמצע שנות הארבעים התקיים „מישור" במספר התלמידים, שהיה קרוב ל־3,000. העליה בילודה, שחלה עם פרוץ מלחמת העולם השניה, נתנה את אותותיה בשנות הארבעים האחרונות. בזמן ההוא התרחב היקף לשכת החינוך עד גבולות המטרופולין של בוסטון, כפי שהזכרתי למעלה. את העליה המתמידה בהרשמה מסוף שנות הארבעים עד אמצע שנות החמשים יש לייחס לא רק לילודה הגדולה, שעל פיה גדלה האוכלוסיה הכללית בשני מיליון נפש ויותר לשנה, אלא גם ליחס החיובי לחינוך העברי שהלך וגדל בשנים הללו. (ראה טבלא י"ט בעמוד הבא).

[1]) טבלא יט. בתי ספר יהודיים במטרופולין של בוסטון

הרשמת תלמידים בכל סוגי בתי הספר בשנים 1948 — 1954
(ההרשמה בחודש נובמבר בכל שנה)

סוגי בתי הספר	1948—49 נערים	נערות	סך הכל	1949—50 נערים	נערות	סך הכל	1950—51 נערים	נערות	סך הכל	1951—52 נערים	נערות	סך הכל
I. בימות החול:												
5 ימים בשבוע	2,532	689	3,221	2,545	628	3,173	2,617	617	3,234	2,665	779	3,444
כל־יומיים (ישיבות)	243	143	386	182	130	312	308	169	477	284	178	462
3 ימים בשבוע	617	170	787	687	245	932	1,077	383	1,460	1,251	458	1,709
2 ימים בשבוע	25	102	127	—	126	126	29	104	133	—	146	146
אידיים		•			•		65	83	148	74	78	152
סך הכל בימות החול	3,417	1,104	4,521	3,414	1,129	4,543	4,096	1,356	5,452	4,274	1,639	5,913
II. יום הראשון (סונדיי סקולס)	1,469	2,364	3,833	1,507	2,385	3,892	2,050	2,991	5,041	1,732	2,831	4,563
סך הכל בכל הסוגים	4,886 (58.5%)	3,468 (41.5%)	8,354 (100.0%)	4,921 (58.3%)	3,514 (41.7%)	8,435 (100.0%)	6,146 (58.6%)	4,347 (41.4%)	10,493 (100.0%)	6,006 (57.3%)	4,470 (42.7%)	10,476 (100.0%)

סוגי בתי הספר	1952—53 נערים	נערות	סך הכל	1953—54 נערים	נערות	סך הכל	1954—55 נערים	נערות	סך הכל
I. בימות החול:									
5 ימים בשבוע	2,725	696	3,421	2,624	694	3,318	2,534	710	3,244
כל־יומיים (ישיבות)	325	212	537	350	235	585	343	208	551
3 ימים בשבוע	1,558	565	2,123	1,565	516	2,081	1,942	640	2,582
2 ימים בשבוע	4	163	167	24	255	279	62	258	320
אידיים	67	88	155	59	58	117	48	47	95
סך הכל בימות החול	4,679	1,724	6,403	4,622	1,758	6,380	4,929 (72.6%)	1,863 (27.4%)	6,792 (100.0%)
II. יום הראשון (סונדיי סקולס)	2,139	3,271	5,410	1,955	3,326	5,281	1,903 (36.7%)	3,284 (63.3%)	5,187 (100.0%)
סך הכל בכל הסוגים	6,818 (57.7%)	4,995 (42.3%)	11,813 (100.0%)	6,577 (56.4%)	5,084 (43.6%)	11,661 (100.0%)	6,832 (57.0%)	5,147 (43.0%)	11,979 (100.0%)

1) מרשימות „לשכת החנוך" דבוסטון.

• אין רשימות.

טבלא כ׳ שלמטה מראה גידול מתמיד בסך הכל של ההרשמה במשך השנים תש״ט—תשט״ו. היא מאלפת ביחוד אם נבחן את הגידול לפי סוגי בתי הספר, כדלהלן:

טבלא כ. הגידול היחסי בהרשמת תלמידים בבתי הספר לסוגיהם בשנים תש״ט—תשט״ו

סוג בית הספר	ההרשמה בתש״ט	ההרשמה בתשט״ו	הגידול במספרים	הגידול באחוזים
חמשה ימי לימוד בשבוע	3,221	3,224	23	0.7%
שלשה ימי לימוד בשבוע	787	2,582	1,795	228.1%
שני ימי לימוד בשבוע	127	320	193	152.0%
בתי ספר כל־יומיים (ישיבות)	386	551	165	42.7%
בית ספר אידי (שלשה ימים בשבוע)	*)	95	53	—35.8%
בתי הספר ליום ראשון	3,833	5,187	1,354	35.3%
סך הכל גידול בכל הסוגים	8,354	11,979	3,530	
		הפחתה	53	
גידול נקי			3,477	41.6%

גידול כללי אנו מוצאים בכל הארץ. בעיר ניו־יורק, למשל, עלתה ההרשמה בכל הסוגים של בתי הספר הנמוכים (שעד בית הספר התיכון) מ־60,298 בשנת 49—1948 ל־91,670 בשנת 55—1954, עליה ב־51.4%. הגידול בבוסטון באותה התקופה היה 41.6%.

הגידול כשלעצמו הוא עצום, כמעט מדהים, אבל בבואנו לנתחו על פי סוגיו אין למהר ולומר „שישו בני מעי״.

בראש וראשונה צריך להתחשב עם הילודה הגדולה מאד, שעלתה על כל האומדנות של מומחים. בשנים הללו עלתה האוכלוסיה הכללית באמריקה מ־146,993,000 בשנת 1948 ל־161,183,000 בשנת 1954, גידול ב־14,190,000 נפש, שכמעט כולו על חשבון עודף הילודה. אין ספק שעוד גורם חשוב בא כאן לידי ביטוי: ההתעניינות בחיים היהודיים שהקיפה גושים גדולים ביהדות אמריקה. התעניינות זו תרמה גם כן להגדלת ההרשמה בבתי הספר לסוגיהם השונים.

*) אין רשימה לשנת תש״ט.

אבל סטטיסטיקה יבשה אינה מספיקה.

בבוסטון אנו מוצאים שבתי הספר לחמשה ימים בשבוע לא גדלו כלל, ובתי ספר אלה היו והווים חוט־השידרה של החינוך העברי, מראשית היווסדו של בית הספר העברי המודרני „עבריה", לפני חמשים שנה.

כמעט כל הגידול בהרשמה בבתי הספר העברים היה בבתי הספר לשלושה ימים בשבוע. (מ־787 ל־2,582). כמעט כולם הם בתי ספר כנסתיים. ומבתי ספר אלה לא יוושע החינוך! ההישגים בבתי אולפנא אלה בלימודי המקורות קטנים ביותר, ופרט לאיזה תלמידים בודדים, אין לצפות להרבה תלמידי חכמים שיצאו מסוג בתי ספר אלה.

התהליך של חינוך עברי, בתנאי שלא יכביד ביותר, אנו מוצאים גם בסוג חדש: שני ימים בשבוע. בתש"ט היו 127 ובתשט"ו: 320.

בתי הספר ליום א' גדלו ב־35.3%. יש לחזור על מה שצויין כבר שפרט לניו־יורק, בוסטון היא היחידה בין ערי אמריקה הגדולות שמ־1917 עד היום (1956) עלה בה בכל שנה מספר הילדים בבתי הספר העברים על מספר הילדים בבתי הספר ליום הראשון.

בית הספר האידי הולך ונעלם. הדור הצעיר אינו מדבר אידית. על הסתלקותה של תנועת ה„אידישיזם" ממחננו אין להוריד דמעות, אבל על היעלם הדיבור האידי מקרב הדור הצעיר אין לשמוח כלל. זהו הפסד של נכס חשוב מאד בחיינו, ועדיין אין הפסד זה יוצא באיזה שכר ניכר באופק חיינו.

אור יקר מופיע בשטח בתי הספר הכל־יומיים, ה„ישיבות". ההרשמה בהן עלתה ב־42.7%. זהו על פי תהליך הגידול של ה„ישיבות" באמריקה. על תופעה זו אקדיש פרק מיוחד.

טבלא כא. חלוקת התלמידים בבתי הספר העברים לפי הכיתות בחודש חשון, תשט"ו

הכיתות	חמשה ימי־לימוד בשבוע		שלשה ימי־לימוד בשבוע	
כיתה א	729	(30.2%)	540	(40.2%)
" ב	567	(23.5%)	372	(27.7%)
" ג	469	(19.5%)	290	(21.6%)
" ד	294	(12.2%)	166	(8.6%)
" ה	228	(9.5%)	26	(1.9%)
" ו	123	(5.1%)	—	——
סך הכל	2,410	(100.0%)	1,394	(100.0%)

החלוקה האמורה אומרת דרשני.

הכיתות א', ב', הן „כיתות שלפני החומש". הנסיון הראה שבכדי ללמוד את החומש בבאור עברי זקוק הילד לפחות לשתי שנות לימודי הכנה בשפה. בשתי כיתות אלו נמצאים רוב התלמידים: 53.7%. בארבע הכיתות העליונות נמצאים פחות מהחצי: 46.3%. זה מראה על עזיבה גדולה בשנים הראשונות ללימודים. הרבה קולמוסים נשברו בדיון על תופעה מכאיבה והרסנית זו. הרבה גורמים לעזיבת בית הספר העברי לפני סיום חוק הלימודים. אפרט אחדים מהם:

א. חוסר ענין בהמשכת הלימודים מצד ההורים או מצד התלמידים או משניהם כאחד.

ב. דרגת־תבונה נמוכה (כלומר פחותה מבינונית) שבעטיה אין התלמיד יכול לשאת במשא שני בתי ספר, כללי ועברי, ביחד. על אי־יכולת זו אין מכריזים. היא מוצאת לה ביטויים ואמתלאות שונים. רבים ישבו על מדוכה זו ועדיין לא מצאו לה פתרון. נסיונות שונים נעשו בהקלת תכנית הלימודים, אבל הקלה זו היא לרוב על חשבון בעלי התבונה הרמה יותר, ואז הם עוזבים, מחוסר ענין. חלוקה לפי כיתות רגילות ומזורזות אפשרית רק בבתי ספר גדולים, אבל רוב בתי הספר אינם גדולים למדי כדי לאפשר חלוקה כזו בלי הפסד כספים מרובים. גם המחסור במורים מעכב חלוקה כזו.

ג. טעמי בריאות, ומרחק הבית מבית הספר העברי.

ד. חוסר יכולת או רצון לשלם שכר־לימוד, למרות העובדה שדרגת שכר־הלימוד נמוכה למדי, ובתי הספר מתחשבים עם אי־יכולת אמיתית.

ה. אי־יכלתו של המורה לקיים את התעניינותם של התלמידים. כאן משמשות העובדות של הכנסת מורים־אורחים־פורחים, ומורים בלתי מוכנים די צרכם כגורם חשוב לעזיבה.

עזיבה המונית זו חותרת גם תחת רגלי התלמידים הנשארים. בתי הספר שיש בהם פחות ממאה תלמידים מתקשים מאד בקיום כיתות עליונות. יש שצריך לתת מורה, ודוקא מורה משובח, ל־3—6 תלמידים בכיתה ה', או ו', בשעה שבכיתה א' יש כ־35 תלמיד. לפעמים מצרפים כיתה נמוכה עם כיתה גבוהה, ואז שתי הכיתות מפסידות. ברוב בתי הספר אתה מוצא שמכיתה ד' ומעלה יש מעט תלמידים בכל כיתה, בשעה שיש צורך כה רב בכוחות הוראה מנוסים לכל יתר הכיתות.

תרופה אחת ישנה: לצרף שתי כיתות גבוהות מקבילות משני בתי

ספר. זה יחסוך מורה מנוסה לכיתה אחרת. אבל לפי עצם הרכבם של בתי הספר „כל עוף למינהו" ישכון, וחס ליה לזרעיה דאברהם להרכיב תלמידי בית ספר אחד עם תלמידי בית ספר אחר! קשיים אלה נשנים שנה שנה. ורק כאשר יבוא היום והחינוך העברי יקבל את כל פרנסתו מקופה עירונית, יהיה אפשר לתקן פרצות כאלו.

בעזיבה ההמונית יש עוד פן שלילי: לא די שהיא מגבשת עם־הארצות בחיינו, אלא שעם כל מקרה של עזיבה שלפני הסיום נוצר תא שבו פועל רגש נגדי לחינוך העברי. רגש זה נובע מתוך רצון להצדיק את הפסקת־הלימודים המוקדמת. מדי פעם מבארים את ההפסקה באפסותו של החינוך העברי. עדות זו של „בדידי הווה עובדה" מזיקה מאד.

לעומת האמור יש צד חיובי שראוי לציין במיוחד:

בין ילדים יש כאלה המחבבים דוקא עבודה הנושאת פירות, והם מתמסרים ללימודים העברים כאשר הם עומדים על העובדה שבית הספר העברי מעשיר אותם יום יום במשהו יקר וחשוב. מבין אלה נכנסים לכיתות הגבוהות. ומביניהם יוצאים צעירים וצעירות ל„פרוזדור" ולבית המדרש למורים, למרות התביעות ההולכות ורבות מטעם בתי הספר הכלליים. ויש להדגיש שכמו שיש ילדים הנוטים להשתמט מכל עול נוסף של לימוד, והם בין הראשונים לעזיבה, ככה יש, אם לא באחוזים גדולים ביותר, ילדים המחבבים את החינוך העברי דוקא משום שתביעותיו מרובות, והם „יגעים־ומוצאים". מעניין שבאותה השנה (1955) שבה היו 123 בכיתות ו' (המסיימות) באו 120 לבחינה הסופית, שעל פיה נפתחים שערי הכניסה ל„פרוזדור" שעל יד בית המדרש למורים.

בתי הספר לשלושה ימים בשבוע רובם חדשים. הם לא הספיקו עדיין (1956) להעמיד כיתות ו', ומטעם זה עדיין מוקדם להסיק מסקנות מדוייקות מעבודתם, אף על פי, כפי שהזכרתי כבר, ידוע בכלל שההישגים בבתי ספר מסוג זה הם חצי, או אפילו פחות מהחצי ביחס לבתי הספר לחמשה ימים.

ז. תמיכה כספית לבתי הספר העברים

שלא כרוב לשכות החינוך בארצות הברית, אין לשכת החינוך דבוסטון מפרנסת אף בית ספר אחד מאה אחוזים. בעשר השנים הראשונות לקיומה (1918—1928) נתנה הלשכה תמיכה חלקית לרוב בתי הספר שהשתייכו לה.

לעומת 13,946 $ שכל 12 בתי הספר שבבוסטון אספו (מחוץ לשכר־הלימוד) ב־1917, הוסיפה הלשכה, כתמיכה ישרה, יותר מ־50%: 8,200 $. סכום זה עלה אחר כך ליותר מ־14,000 $. אבל ערך התמיכה ירד מהר כאשר נפתחו בתי ספר חדשים, וכאשר תקציב כל בתי הספר עלה בראשית שנות העשרים למאה אלף דולר לשנה ויותר מזה.

במאי 1928 הודיע דר. הקסטר, מנהל הסתדרות הצדקה, על החלטת הסתדרות הצדקה להפסיק תיכף את כל התמיכה הישרה לבתי הספר העברים, מאחר שבימים ההם נמצאה הסתדרות הצדקה במצוקה כספית שלא היה מוצא ממנה. תרופה חלקית היתה בהקטנת ההוצאות, ומכאן ההחלטה להפסיק את התמיכה לבתי הספר תיכף ומיד.

חברי הוועדים של בתי הספר לא שתקו. הם הלכו לתורמים להתאונן ולבקש עזרה. היו אנשים שחשבו שבתי הספר זקוקים גם לעזרת אדם לקראת השנה הבאה, שבה לא תהיה תמיכה מאת הסתדרות הצדקה, וייספחו לוועדי בתי הספר. לא עבר זמן רב וחסרון התמיכה הישרה נתמלא, ועוד יותר מזה: עובדים חדשים נוספו לוועדים הקיימים, ושנת הלימודים 29—1928 החלה מתוך עמדה יותר איתנה לכל אורך החזית. ההכרה שהם אינם זקוקים לחסדי „דודה עשירה" הוסיפה אומץ ובטחון בלב חובבי החינוך העברי.

לחיזוק הפנימי הזה היתה חשיבות בלתי משוערה.

ב־29 באוקטובר, 1929, נפלה פצצת המשבר הכלכלי. גם בבוסטון פגע המשבר הזה במידה אכזרית. שכר המורים ירד עד דיוטה נמוכה מאד. כיתות צורפו בכדי להקטין את מספר המורים. אבל למרות כל זה התקיימו בתי הספר, ורמת העבודה לא נפגעה בהרבה. הסיבה לזה היתה שבבוסטון „קדמה רפואה למכה" *).

קשה לומר מה היה גורל בתי הספר בשנות המשבר לולא החיזוק הפנימי שנוצר עקב הגזירה על התמיכה הישרה.

וככה יצא מעז מתוק, ואותם האנשים שהמשיכו לעבוד בבתי הספר בשנים הרעות המשיכו לנהל את בתי הספר גם כאשר חלף המשבר.

למעלה מעשרים שנה לא ניתנה שום תמיכה ישרה לבית ספר עברי. בראשית שנות החמשים החלה תנודה רבה של העתקת דירות. הקמת בתי־מגורים חדשים איפשרה לרבים לצאת מהדירות והשכונות הצפופות שהיו מוכרחים להישאר בהן בשנות המלחמה בהן היה המחסור בדירות חמור

*) ענין זה מתואר בפירוט בפרקים „פגיעת המשבר בחינוך" ו„רפואה שקדמה למכה", כרך ב, עמודים 312; 316.

ביותר. האמידים היו ראשונים לצאת, ועל ידי כך נשללו מקורות לתרומות למען בתי הספר המקומיים. בשכונת רוקסבורי התקיימה „הגירה" לשכונות אחרות. גם בדורטשסטר ובמטפן פגע נחשול זה במידה מכאיבה. באותו הזמן הלך ועלה יוקר החיים, ובתי הספר הוכרחו להעלות את שכר המורים, בפרט שבזמן ההוא החלו לסבול קשה מחוסר מורים טובים. יצא שדוקא עם הקטנת ההכנסה גדלה ההוצאה.

בתי הספר שנפגעו היו מהגדולים וגם מהכי טובים שבעיר. חלק גדול מהמסיימים, המוכנים בדרגה יסודית, היו יוצאים מהם שנה שנה, ומהם ניזון ה„פרוזדור", ואחר כך בית המדרש, במידה רבה. כל זה הצטרף לדרישה ברורה: תמיכה ישרה ממקור בעל יכולת כספית. הסתדרות הצדקה היתה המקור הזה. לשכת החינוך היתה מתווכת, וארבעה בתי ספר החלו לקבל תמיכה ישרה, מחוץ לתקציבם של לשכת החינוך ובית המדרש*). בעזרת תמיכה ישרה מסוג זה נפתרה ב־1955 שאלה חמורה. ברוקסבורי מעטה האוכלוסיה היהודית עד כדי כך ששלושה בתי ספר הגיעו לידי משבר. ניוון שסופו סגירה היה צפוי להם. גם הפעם שימשה הלשכה כמתווכת. שלושת בתי־הספר התאחדו ויעברו לבנין הנהדר של „משכן תפילה". בתי הכנסיות, שבתי הספר שלהם התאחדו, התחייבו לתרום סכומים ניכרים וגם הסתדרות הצדקה הבטיחה תמיכה הגונה, ובשנת 56—1955 התקיים בית ספר מאוחד ובו כ־250 תלמידים שבאו ללמוד חמשה ימים בשבוע.

ראוי לציין שהתקציב הכללי של ארבעת בתי הספר, שבשנת 56—1955 קיבלו תמיכה בת 25,000 $ עלה ל־150,000 $ ומעלה. הוועדים המקומיים עם „אגודות הנשים" שעל ידם, ובתי הכנסיות המקומיים הם עדיין העמוד התיכון המקיים אותם.

ח. כוחה של „לשכת החינוך"

עצם יצירתה של לשכת החינוך נבע מכוחה להמציא תמיכה כספית לבתי הספר. זכורני אספה אחת של צירי התתי"ם בסוף 1917 שבה הודיעו שהתמיכה המקווה תינתן רק לבתי הספר הנמצאים בגבולות בוסטון עצמה, ולא לערי הפרבר שמסביבה. זה היה בהתאם לכל תכנית פעולותיה של הסתדרות הצדקה (אז נקראה „פדרציה") שהיו מוגבלות רק לבוסטון. פתאום

*) בשנת 55—1954 עלתה תמיכה זו ל־18,600 $, וב־57—1956 ל־30,000 $.

קמו צירי הת"ת דעיר קיימברידז, שרק נהר „טשארלס" מפריד בינה ובין בוסטון, ויאמרו: „אנו ציפינו להנות מהתמיכה שתינתן. עכשו שברור שכל מה שנוכל לקבל כאן הוא רק עצות — מיט עצות זיינען מיר שוין פארזארגט (יש לנו די עצות משלנו)", ויעזבו את האולם.

אחרי הפסקת התמיכות הישרות לתתי"ם ב־1928 היתה לשכת החינוך מתבטלת לולא העבודה הרבה והקשרים השונים שהלשכה יצרה עד אז. מתן תמיכה היה רק פרט בעבודת הלשכה בבוסטון. אציין אחדים מהם:

א. הטיפול התמידי לקיים רמה גבוהה בלימודים בכל בתי הספר שבעיר. מטרה יסודית זו משמשת בנין־אב לכמה וכמה פעולות מקיפות שגם להן יש חשיבות עיקרית, כגון: תכנית־לימודים אחידה בכל בתי הספר הקשורים עם הלשכה; בחירה קפדנית של מורים ששמם הולמם; הוראה טובה באיכותה בכל הכיתות; יחס הוגן ופעולה משותפת עם כל ועדי בתי הספר, שכל אחד מהם הוא עצמאי; רצון טוב מצד המורים והמנהלים, ושיתוף פעולה אתם בשטחים שונים, בפרט בשטח הפדגוגי.

ב. קיום קשר פנימי עם מטרות בית המדרש למורים.

עד פרוץ מלחמת העולם השניה דאגה הלשכה אפילו לשלימות התקציב של בית המדרש. תכופות ויתרה הלשכה על שטחים בפעולותיה בכדי לאפשר לבית המדרש לקיים את רמת עבודתו. עם הגדלת התקציבים בשנות האר־בעים, ובפרט אחרי המלחמה, אין ללשכה דאגה כזו, במישרין או בעקיפין. לעומת זאת תלויה הצלחת בית המדרש בשטח החינוך במידה מכריעה בשני דברים: א. בטיב התלמידים הנכנסים ל„פרוזדור", וב. בהעסקת המסיימים כמורים בבתי הספר שתאפשר להם עבודה יעילה ביחד עם התפתחות וגידול אגב עבודתם כמורים. שני אלה מחייבים שימת לב בלתי פוסקת מטעם הלשכה. תלות זו לא פסקה אפילו אחרי 1947, שמאז ואילך מתקיימים לשכת החינוך ובית המדרש למורים כארגונים עצמאיים בהחלט, עם מנהלים עצמאים לכל אחד מהם.

ג. יחסים טובים עם מוסדות ציבור, דהיינו: בתי הכנסיות ודבריהם, המוסדות החברתיים שבעיר, ופעולות חינוך אחרות, כגון: בתי הספר ליום הראשון, כיתות לבוגרים, הרצאות, ועוד.

ד. הפצת דעת התורה ומקורות היהדות, באמצעות חינוך ששמו הולמו, היא מטרה מרכזית. מעולם לא היתה הלשכה רק „כלי שרת". אמנם היא שרתה כל דורש ככל אשר יכלה, אבל תמיד היתה לה שאיפה ששימשה

כיסוד היסודות לקיומה. היא האמינה שדעת התורה נרכשת בעמל ויגיעה. היא לא האמינה בשיטות של „לא יגעתי — ומצאתי". דבר זה מבאר מדוע נעשו על ידה מאמצים כה רבים שמטרתם היתה עזרה לבית המדרש עד הגיעו לרמה מתאימה; על שום מה ריכזה את כל מאמצי כוחה כדי לקיים שיטה אינטנסיבית בבוסטון רבתי, באמצעות בתי ספר לחמשה ימי לימוד בשבוע, אפילו אחרי שהיא נשארה היחידה בין הערים הגדולות שבה עדיין שיטה זו שולטת בכיפה; מדוע משקיע מנהל הלשכה, ד"ר שבח, מאמצים בלתי פוסקים כדי לקיים דוכנים וקורסים למורים ולמנהלים שיש בהם הפצת דעת והערצת „תורה לשמה", פעולות שזכו לאריכות ימים ולגידול בלתי פוסק.

מכאן כוחה של לשכת החינוך.

ט. מחנות־קיץ יומיים

מחנה־קיץ יומי שונה ממחנות־הקיץ שילדים מבלים בהם את חופשת הקיץ מחוץ לעיר, והם אוכלים, ישנים ומשחקים בהם יום יום עד כלות העונה. למחנה־קיץ יומי באים ילדים בבוקר והם יוצאים אל מחוץ לעיר לרוב שעות היום. הם מביאים אתם את אכלם לארוחת הצהרים, והם חוזרים לביתם לארוחת הערב. במחנה זה הם מבלים את שעותיהם, בהשגחת מדריכים, במשחקים וגם בפעולות שיש בהן משום התפתחות.

יש גם מחנות־קיץ חינוכיים, שבהם מבלים חלק משעות היום ברכישת ידיעות או השלמה. יש מחנות שבהם שולטת השפה הצרפתית, למשל, והחונים רוכשים להם שליטה ידועה בדיבור בשפה זו. רעיון של מחנה־קיץ יומי, שבו יש גם לימוד עברי, בא לידי מימוש במחנה „אַחוה", שדר. ש. בנדרלי יסד בשנות העשרים. מאז נעשו נסיונות לקיים מחנות־קיץ בערים שונות. בשנת 1948 התחיל נסיון כזה בבוסטון שראוי לציינו:

דר. ב. שבח, בעזרתו של מר משה פַארסונס, בחור־ישיבה לפנים, מנהל בית ספר עברי בבואי לבוסטון, ועורך דין במשך שנים רבות, שידו לא זזה מעבודת החינוך והציונות, התחיל במחנה אחד בננטסקט, שעל שפת הים. ילדים רבים נמצאים שם כל הקיץ. „ביקור יומי בבית ספר עברי קיצי הלא יהיה להם כעין התבדרות מתכנית המשחקים המעסיקים אותם מאז הבוקר עד הערב?" סודרו כיתות לחמשה ימי לימוד בשבוע שהתקיימו כל

העונה. הוכח שאפשר למשוך ילדים ללימודים עברים אפילו בתוך אוירה שכולה משחק. בשנים הבאות סודרו מחנות־קיץ־יומיים בדורטשסטר ובברייטון אשר בבוסטון. קבוצות של מדריכים ומורים טיפלו בהם משעה תשע בבוקר עד חמש אחר הצהרים. שתי שעות ליום ניתנו ללימודים, ויתר הזמן לטיולים, משחקים ופעולות שונות תחת כיפת השמים. בקיץ 1955 השתתפו 392 ילדים במחנות אלה. לשכת החינוך נטלה עליה את כל ביצוע התכנית, והיא קיבלה סיוע כספי מהסתדרות הצדקה וגם ממקורות אחרים.

במפעל זה יש משום מילואים למה שנעשה במשך שנת הלימודים. ויש לציין שבכל שנה הולכים ונוספים כמה וכמה ספסלים בתתי"ם, הודות להשפעת מחנות הקיץ האלה.

יש אפשרות להכניס למחנות כאלה את רוב תלמידי בתי הספר העברים, ולמלא על ידי זה מה שחסר עקב הצטמקותה של שנת הלימודים מפאת גורמים שונים. החינוך העברי היה מקבל אז צורה של שרות לילד בגוף וברוח. העזיבה היתה מצטמצמת, והיחס הכללי של הילדים לחינוך העברי היה נעשה יותר חיובי. ואפילו אחרי עזבם את בית הספר העברי היה נשאר משהו נעים בזכרונם, ומי יודע כמה פירות יכולים זכרונות כאלה להוציא.

ההוצאות לגולגולת הן אפשר רק החלק העשירי מהתשלום במחנה־קיץ רגיל. ויש לשים לב שהורים רבים מאד אינם יכולים לשאת במשא ההוצאות של מחנה־קיץ רגיל, וילדיהם נשארים בעיר. אפילו אם הילד הולך ל־2—3 שבועות למחנה־קיץ רגיל הוא מבלה את רוב חופשתו בלהט הקיץ שבעיר, שבה הוא הפקר להשפעת הרחוב על כל סכנותיו לגוף ולרוח.

ברכה מרובת־פנים כרוכה בהתפשטות רחבה ומקיפה של מחנות־הקיץ היומיים לפי צביון המחנות של לשכת החינוך. העיכוב העיקרי הוא בחסרון כספים. עם זה יש לצפות שלמפעל זה, שערכו נעלה מעל כל ספק, יימצאו האמצעים להתרחבותו בקנה מידה מקסימלי.

י. בתי הספר ליום ראשון

פרט לבית ספר אחד גדול בדורטשסטר, ועוד אחדים קטנים, מתקיימים יתר בתי הספר ליום ראשון כבתי ספר כנסתיים. זה שנים שבבתי ספר אלה התחילה נטייה לסדר עוד ישיבה בשבוע, לפחות לכיתות הגבוהות.

במקרים אלה מלמדים גם קצת עברית. אפילו בבתי הספר של הריפורמים אין אתה מוצא התנגדות כללית לארץ ישראל, ויש בתי ספר מסוג זה שבהם נודעת חיבה רבה למדינת ישראל.

יש לציין שבכמה בתי ספר עברים קיימות כיתות ליום א׳ לילדים עד גיל שמונה. מכאן ואילך הם צריכים לבקר כיתות עבריות.

בניגוד לחסרון מורים ההולך ומחמיר בבתי הספר העברים, אין בבוסטון חסרון מורים לבתי הספר ליום א׳. בוסטון היא עיר אוניברסיטאית, ותלמידי־מכללות רבים רוצים להורות בבית ספר ליום א׳, שיגיעתו איננה מרובה, והשכר עוזר לא מעט לאזן את תקציבו של התלמיד.

לשכת החינוך משתפת פעולה עם בתי ספר אלה בשטחים שונים, ובכל שנה היא מעמידה להם 25—30 מורים, לפי דרישתם. היא מספקת גם אמצעי עזר להוראה. לבתי הכנסיות של הריפורמים והשמרנים יש מרכזים ארציים המוקדשים לשרותם של בתי הספר ליום א׳. מרכזים אלה מרבים להוציא תכניות, ספרי לימוד ואמצעי עזר להוראה, ובתי ספר אלה משתמשים בחומר המעובד הזה.

בנובמבר 1954, היו בבתי הספר ליום א׳ במטרופולין של בוסטון 5,187 תלמידים, מהם 1,903 נערים (37.7%) ו־3,284 (63.3%) נערות. (ראה טבלא יט, עמ. 249).

שאלות תקציביות אינן מטרידות את בתי הספר ליום א׳ ביותר. ברובם המכריע הם נמצאים בבתי הכנסיות, ואפילו במקומות שבהם קיימים בניינים מיוחדים „לבית הספר", משמשים בניינים אלה בימות השבוע לאספות ולמפעלים של בית הכנסת והשכונה. שכר המורים מקביל לאחוז קטן משכר המורים בבית ספר עברי. רוב ההורים משלמים בעד הוצאות הלימוד, או על ידי שכר לימוד קצוב או על ידי מסיהם כחברים לבית הכנסת.

בית הספר ליום ראשון הוא נכס יקר וחשוב לכל בית כנסת. על ידו נקשרות משפחות לבית הכנסת כחברים, והמגע עם המשפחה הוא רבגוני. קשרים אלה משמשים בסיס למצדדים בזכותו של בית הספר הכנסתי.

שני פרטים ראויים לציון:

מספר התלמידות עולה בהרבה על מספר התלמידים. זהו ביחס הפוך מזה שאתה מוצא בבתי הספר העברים, כפי שמוכח מהמספרים דלקמן, הלקוחים מטבלא יט (לשנת 55—1954):

	סך הכל תלמידים	נערים	נערות
בתי ספר עברים	6,792	4,929 (72.6%)	1,862 (27.4%)
בתי ספר ליום א'	5,187	1,903 (36.7%)	3,284 (63.3%)

תופעה זו מתבארת, בחלקה, בכך שהורים חושבים שחינוך עברי הוא חובתם של הנערים, הנכנסים ל„בר מצוה", בשעה שחינוך הבנות הוא רק רשות.

פרט שני: אחוז העזיבה בבתי הספר ליום א' קטן בהרבה מהעזיבה בבתי הספר העברים. זה מתבאר בשניים: לימוד של יום אחד בשבוע, בפרט ביום שבו אין לימוד בבית ספר כללי, אינו עול קשה, ואין לו התנגדות רבה. שנית, רוב ההורים הם חברים בבית הכנסת, הם קשורים אליו בכמה נימים, ולא נעים להוציא את הבן או הבת לפני סיום חוק הלימודים.

ויש עוד עובדה הטעונה עיון: נניח שהצדק עם הטוענים נגד בית הספר העברי שהוא מטיל ביקור תכוף, ולימוד קשה של שפה זרה, כלומר עברית. אבל בית הספר ליום א' חפשי מ„קשיים" אלה. בו לומדים רק כשלוֹשים יום בשנה, ושפת הדיבור וההוראה היא אנגלית, הלא הדין נותן שכל ילד שאיננו מבקר בית ספר עברי ילמד לפחות בבית ספר ליום א'. מדוע איפוא, אנו מוצאים אלפים ורבבות שאינם מבקרים אפילו בית ספר זה? מכאן יש להסיק שהימנעות מחינוך עברי לילדים איננה נובעת דוקא מה„קושי" של בית הספר העברי. מקורה בעיקר באדישות ואי־הענין בחיים היהודיים בכלל, ובהרגשה שביקור בבית ספר עברי איננו חשוב. „הלא יש כל כך הרבה אנשים שלא ביקרו שום בית ספר יהודי, ובכל זאת הם יהודים טובים!". הגורם הכי חשוב קיים בחוסר „לחץ" חיובי על ההורים מצד החברה והקהילה. הלא גם הבריאות, שהיא נכס כל כך יקר לכל אדם, כמה מזלזלים אנשים בשמירתה, והם מתים בלא עתם! שמירת הבריאות היא ענין של „בחירה חפשית", ובמקום שיש בחירה חפשית אתה מוצא אנשים הבוחרים דוקא לרעתם.

החינוך העברי באמריקה הוא בשטח של בחירה חפשית.

יא. סוף דבר

עשר שנים לאחר מלחמת העולם השניה אנו מוצאים התפתחויות אלו בחינוך היהודי:

ההרשמה בכל סוגי בתי הספר גדלה בהרבה הודות לשני גורמים: לנטיה יותר חיובית ליהדות ולחינוך (מעשי היטלר ותקומת ישראל היו עיקריים ביצירת נטיה זו), ולילודה הגדולה, שהחלה מאז שפרצה מלחמת העולם ב', והיא נמשכת עד היום (1956).

התהליך של פתיחת בתי ספר כנסתיים, שגרם להיעלמם של הרבה בתי ספר קהילתיים, הולך ונמשך. רק כמה מבתי הספר הקהילתיים נשארו בערים הגדולות. העברה זו החישה בהרבה את הצטמקותו של בית הספר העברי מחמשה ימי־לימוד בשבוע ל־2—3 ימים. שינוי זה הביא בעקבותיו ירידה גדולה בלימודים היסודיים: עברית, חומש, נביאים והסטוריה יהודית. הוא יצר סדר שעות שכזה שאין באפשרותו לקיים תכנית של עשרים שעות־הוראה בשבוע למורה שלם. רק על פי סדר זה אפשר לשלם למורה כדי מחייתו. מורה שלם דהאידנא היה רק מורה־חלקי בבית הספר הקהילתי. סדר זה הולך והורס את כל היסוד שעל פיו אפשר לקיים את ההוראה העברית כפרופסיה. סדר חדש זה הוא אחד הגורמים העיקריים להימנעות צעירים רבים מהוראה עברית כפרופסיה. בעקבות הימנעות זו הולך ומחמיר המחסור במורים, ואם לא תימצא במהרה תרופה אמיתית למחסור זה אז אין ספק שבית הספר העברי יישאר רק שלפוחית נבובה, אפילו אם לא יעבור ויבטל מן העולם. באותו הזמן ברור שבית הספר העברי שלאחר הצהרים נחוץ בהחלט לכל אותן הרבבות שמאיזה טעם שהוא לא יכנסו ל„ישיבות".

ועוד פן חשוב מאד: כל התהליך של הסתגלות והיכנעות לתנאי הסביבה, שדר. שמשון בנדרלי, ע"ה, היה מחוללו ונביאו, הולך ונמשך בחוגים רבים, ובפרט בשטחי ההנהלה העליונה. בתהליך זה הולכים ומוותרים על עיקרי תכנית הלימודים הידיעתיים. במקומם באים תחליפים, שמטרתם היא לטפח כביכול בתלמידים יחסים נפשיים חיוביים. עבודה של שנים על שנים הולכת ומוכיחה שמטרה זו, אם היא אינה כוללת גם לימודים יסודיים, גם בכמות וגם באיכות, היא בנין על חול. לדעת כותב הטורים האלה אם עתידה של יהדות אמריקה יהיה תלוי בבתי הספר העברים כפי שהם מתפתחים ברוב רובן של הערים הגדולות, אז אין עתיד ליהדות אמריקה. תקוה טובה נשקפה מה„ישיבות" ההולכות ומתפתחות בקצב שלא

שערוהו אפילו לפני עשר שנים. סוג בית חינוך זה עדיין רחוק מהשלימות. יש „ישיבות" שעבודתן היא בדרגה נמוכה ביותר. אבל דבר אחד אתה מוצא ב„ישיבות": הכרה שקיום היהדות נקנה רק מתוך עמל ועבודה קשה. כמו כן קיימת הכרה שעם כל החידושים שנתחדשו אין לנו עדיין תחליף ללימוד התורה, לאמונה ולשמירת המצוות. אלה הם יסודי־היסודות של ה„ישיבות".

באיזו מידה תופסת מדינת ישראל מקום בחינוך העברי דהאידנא? בתי הספר אינם מ„עור אחד" בשטח זה. אבל בכלל קשה לומר שמדינת ישראל מהווה עורק־חיים, פועל ומפעיל, ש„ידו בכל" בבית הספר העברי. מדוע? מפני שבכלל אין מדינת ישראל מכה גלים עמוקים באמת בחיי היהודי באמריקה. בתקופת המגבית המאוחדה המקומית יש אמנם פעילות עצומה. ב„יום העצמאות" מובן שמדינת ישראל מהווה נושא מרכזי. אבל מאין יבוא ה„בריח המבריח" בתכנית הלימודים והפעולה של בית הספר העברי? רוב רובם של הקשרים הם מלאכותיים. הילד מקבל אותם על דברת המורה: שעברית היא שפה מדוברת בישראל; שיהודים באים לארץ מכל קצוי העולם; שהספרות העברית פורחת; שהמדבר הולך ונהפך למקום יישוב; שיהודים מוצאים בישראל מקלט מרדיפות, וכו', וכו'. אבל אין כמעט דבר בחיי יום יום של הילד שילך ויברא בו הרגשה של קשר חי. לרוב אין גם בבית הד לחיים שבמדינת ישראל. דבר אחד יכול לשמש צינור חי, כוח תוסס ומפרה: הדת החיה והפעילה. אבל בראשונה אין מדינת ישראל מכריזה על עצמה במונחים דתיים, ובשניה, אפילו בבית הספר לרוב אין הדת אלא מקצוע, אבל לא חוט־שידרה המפעיל מערכת עצבים בכל היקף פעולותיו. כמובן גם כאן אין כל בתי הספר מ„עור אחד". ויש לציין שגם בבתי הספר הדתיים באמת, בישיבות, אתה מוצא שהעומדים בראשן מלאים מרירות על גידול חזירים בארץ, על המלחמות נגד השבת, וכולי. ויש עוד דבר שהיה יכול לשמש ככוח אטומי המקרין אנרגיה על סביבותיו: עליה מאמריקה לישראל, שעדיין איננה בנמצא. ביקורים בישראל הולכים ורבים, אבל אנשים מבקרים גם את צרפת, אנגליה, איטליה, מקסיקו, קנדה, ועוד. במידה ידועה משמש ביקור בישראל נופך נוסף בתכנית הנסיעה מעבר לים. כמו כן כל אותה ההתרכזות למצוא באור מספיק וצודק להבדל בין „הכא" „והתם", כשהגלויות נעשו „תפוצות", והדגל העברי נעשה פתאום „דגל של ממשלה זרה", שרק במקרים ידועים תולים אותו בבית הכנסת, למשל, ושמטעם זה מיהרו כל כך הרבה רבנים, בעיקר משמרים, להוציא את הדגל העברי מבית

הכנסת — פרט למקרים יוצאים מהכלל — כל היחס הזה איננו חופף עם שפע־אהבה, חמימות והתלהבות למען מדינת ישראל.

למרות כל האמור אינני פסימי כלל לגבי יחס יהודי אמריקה לישראל. „בשלשה דברים האדם ניכר: בכוסו ובכיסו ובכעסו" (עירובין סה:), וכיס יהודי אמריקה נפתח לרווחה למען ארץ ישראל, ועודנו פתוח, ובלב רבים מהעובדים, העולים להרבה רבבות, בוערת אש אהבה, אלא שכל זה אין מקורו דוקא בבית הספר העברי.

כל האמור איננו לשם קטגוריה, חלילה. יותר נכון לומר שבכלל אין מתלהבים בימינו בבית הספר העברי, ומדינת ישראל איננה נושא יוצא מכלל זה. יתר על כן, באמריקה אין מתלהבים לשום דבר עד כדי מסירות נפש. הכל הולך למישרים, ורוב רובו של הציבור שקוע בחיי יום יום הפעוטים. מטעם זה אין בתי הספר הכלליים, מהנמוכים עד המכללות, מרכזים להתעוררות. איזו תרדמה נפלה על הציבור, תרדמה זו עברה אל היהודי האמריקאי, והוא נוהג כמנהג המדינה.

עם כל זה אין מקום ליאוש. משהו יסודי התחיל לזוז. יחס חיובי לחיים יהודיים ולחינוך יהודי הולך ובא לידי גילוי בפרברים הרבים שנבנו בשנים האחרונות, בהם גרים יהודים, לרוב בני הדור השלישי באמריקה. אם החינוך העכשוי איננו כוח מעורר, אז יש בבית גנזיה של האומה פקעת נוספת של כוחות והשפעה. הצלחת המגביות המאוחדות היא הוכחה אחת; בתי הכנסיות ובתי הספר הרבים המוקמים בשכונות החדשות הם הוכחה שניה. יש הרגשה שאיזה רעב, לא רעב ללחם ולא צמא למים, אלא רעב לדבר ה' הולך ותוקף את הדור הצעיר.

איך להפוך את הרעב הזה לתיאבון מתמיד, שידרוש תזונה מתאימה — זהו בידנו, גם באמריקה וגם בישראל הקשורה לאמריקה.

ויש לציין שבלשכת החינוך שבבוסטון הכרת ההזדמנות שבידנו היא אחד הכוחות המכים ואומרים: גדל!

„בתי הספר העברים המאוחדים" — "United Hebrew Schools"

ארגון זה נוצר ב־1945. ערכו לחינוך העברי עולה משנה לשנה. הוא בא לעולם בתנאים דרמטיים, אבל לא זה העיקר. חשוב יותר לציין את הרקע הרחב, את מאבק הכוחות בין שכבות גדולות ביהדות אמריקה במשך שנים

בחיים בכלל ובשדה החינוך בפרט. המאבק עדיין נמשך ומתפתח. יצירת „בתי הספר העברים המאוחדים" היא תוצאה ממאבק בפינה אחת בזירה הגדולה המכילה גושים גדולים מיהדות ארצות הברית. תאור תמציתי ממאבק זה יסייע לנו להבין לא רק את ה„מה" אלא גם את ה„מדוע".

א.

העשיריה האחרונה למאה התשע עשרה והשנים עד פרוץ מלחמת העולם א' ב־1914 היו תקופה של הגירה יהודית ענקית לאמריקה. בשנים ההן (1890—1914) הגיעו לחופי אמריקה 2,165,147 מהגרים יהודים*), שרוב רובם היו יוצאי מזרח אירופה. בינם לבין עצמם היו תערובת גדולה של ליטאים, פולנים, גליציאים, חסידים, מתנגדים, משכילים, אפיקורסים, סוציא־ליסטים, למדנים, עמי־הארץ, וסתם יהודים. עם בואם הרגישו שבמובן של חיים יהודים — איש הישר בעיניו יעשה. מלחמת החיים היתה קשה. ההסתגלות לתנאי החיים בשטח השפה, נוהג החיים, היחס לעולם הזר וזה לזה, ובפרט היחס של הילדים לעולם החדש והיחס ההדדי בין הילדים להורים הלכו וקיבלו צורה לאחר עמל ויסורים. היו מהגרים שמצאו את דרכם בחיים במהרה. הרוב המכריע היה צריך להישבר ולהיבנות מחדש לפני הגיעו למצב של שיווי משקל בחיים. פרוצס זה דרש שנים.

מעט מעט החלו העצמות להתקרב זו לזו. בני־עיר התאחדו לשם עזרה הדדית וקיום אוירה של ידידות, ואגודות של „לאַנדסלייט" נוסדו למאות ולאלפים. נוסדו בתי כנסיות קטנים של מקום־מוצא וחברים־לדעה. נוסדו גם חברות צדקה למטרות שונות. מעט מעט התאחדו אגודות דומות למסדרים ארציים. ובינתיים שוב חלפו שנים.

הגירת יהודים גרמנים בקנה־מידה גדול קדמה ב־40—50 שנה להגירה הגדולה של יהודי מזרח אירופה. „בחמשים אלף יהודים גרמנים באו עד 1848"**). משערים שב־1881, שבה נכנסו 8,193 יהודים, ושממנה מונים את התחלת זרם ההגירה של יהודי מזרח אירופה, נמצאו כבר כ־250,000 יהודים באמריקה, שרוב רובם היו יוצאי גרמניה. מהגרים אלה הספיקו לבצר להם עמדה כלכלית בעולם החדש, ולא מעטים עשו עושר. הם היו המעסיקים, שבבתי החרושת שהקימו מצאו יהודי מזרח אירופה עבודה. וככה נפגשו שני הגושים, יהודי גרמניה ויהודי מזרח אירופה, בשדה התעשייה.

(* Mark Wischnitzer, „To Dwell in Safety" 1948, p. 289

(** Wischnitzer. p. 289 Note 1

ידוע הדבר שיהודים ממהרים לקלוט ולסגל להם כמה מהקווים האופיניים של עמים וארצות שבהן הם גרים. וככה אנו מוצאים את המתינות והקרירות, שהעם האנגלי מצויין בהן, גם בין היהודים האנגלים. ובגרמניה, המצטיינת בכשרון ארגון וסידור, אנו מוצאים שהיהודים הגרמנים סיגלו להם כשרונות אלה במידה רבה. המהגרים היהודים שבאו לאמריקה מגרמניה הביאו אתם כשרונות אלה, וכאשר החלו יהודי מזרח אירופה לבוא לאמריקה, מצאו כבר ארגון וסדר בחיים היהודיים בעולם החדש. בתי כנסיות, חברות צדקה וארגונים חברתיים היו קיימים בכל עיר. גם עבודת עזרה למהגרים ולאלה שכשלו בדרך חייהם בעולם החדש נמצאה בארגוני צדקה שונים שנוסדו על ידי היהודים הגרמנים.

כל זה היה יכול לשמש דבק בין אחים רחוקים, ולעשותם גוף מאוחד ומלוכד ההולך ובורא לעצמו דרך־חיים בעולם שהיה חדש לכולם, שבו הוא הולך ומתפתח בכוחותיו המאוחדים. אבל השטן רקד בין שני גושים אלה.

היהודים הגרמנים, שכאמור, הקדימו להסתדר באמריקה, הביטו מגבוה על יהודי מזרח אירופה, שמקרוב באו. הם הביטו לא רק מגבוה אלא גם בבוז, שלא השתדלו לכסותו. החיץ שעמד בין גושים אלה היה לא רק המרחק שבין העשיר לעני, בין המעסיק לפועל, או ה„יד" כפי שקראו לפועל, בין הוותיק המדבר בשפת הארץ לבין המהגר שהוא אובד־דרך במבוך של העיר הגדולה, אלא גם המרחק המבדיל בין האיש הבטוח שהוא מבני־העליה לבין הנחות־דרגה המשתייך לירודים ולשפלים שבחברה.

בבואי לבוסטון ב־1917 מצאתי שהסתדרות הצדקה, או „הפדרציה היהודית למעשי צדקה" כפי שנקראה אז, היתה כמעט כולה בהנהלתם של יהודים גרמנים. נתן פיננסקי ואפשר עוד איזה בודדים מיהודי המזרח היו חברים בוועד המפקח של הפדרציה. „די פאַלנישע יודען", או ה„רוסים", היה שמם של באי המזרח בפי יהודי גרמניה. הם היו רגילים לאמור: „אנחנו מספקים את הכסף וה„רוסים" את הקבצנים". „ה.רוסים' מביאים אנטישמיות לעולמנו", היה עוד מאמר שגור בפיהם. קלוב יהודי היה בבוסטון שיהודי „רוסי" לא נתקבל אליו בזרועות פתוחות. כל זה היה לפני המרד הבולשביקי, ולפני שהכינוי „קומוניסט" בא לעולם. מצב דומה לזה שרר ביתר ערי אמריקה.

היה עוד גורם חשוב ביותר: היהודים הגרמנים היו „יהודים ריפורמים" ומתבוללים. ה„למה יאמרו הגוים" הפיל פחד עליהם, ולדעתם דוקא

עצמאותם של ה„רוסים" עוררה את הגויים. היהודים האורטודוקסים בעלי הזקן; הצעירים המגולחים הבאים לעבוד בבתי החרושת של היהודים הגרמנים וגורמים לבעלים צרות צרורות, מארגנים את הפועלים לשם מרידה בנותני־לחמם, ודורשים דרשות סוציאליסטיות ברבים, וכן יתר ה„רוסים", על מידותיהם, דיבורם ותנועותיהם, כולם ממיטים חרפה על היהודים, גורמים שנאה ואנטישמיות, ומפריעים את תהליך ההתאמרקות, היקר מכל יקר. אלו היו ההשקפות שרווחו בקרב היהודים הגרמנים *).

בכדי לשמור על שם ישראל שלא יחולל על ידי „רוסים" אלה והדומים להם, ארגנו היהודים הגרמנים מפעלים חשובים. בניו־יורק, למשל, הקימו את המוסד „עדיוקיישונל אליאנס" בלב איסט סייד, שבו גרו רבבות יהודים מהגרים, וינהלו מפעלי התאמרקות מסוגנפים. מדי פעם בפעם הזכירו שב־1654 הבטיחו 23 המהגרים היהודים הראשונים שבאו לחופי אמריקה, לגוברנור פיטר סטייביסנט של ניו־אמסטרדם (השם ההולנדי של ניו־יורק) שהם יפרנסו תמיד את עניהם. הבטחה זו היתה לדורות, והכרח לקיימה על ידי מוסדות צדקה שיטפלו בקבצנים ה„רוסים", אחרת ישמיצו את שם ישראל.

מתן צדקה נחשב לקו אופייני באדם. קלוב נהדר למשחק „גולף" היה קרוב לבוסטון, וכפי שמסרו לי לא נתקבל אליו שום חבר שלא תרם לפחות 500 $ לשנה להסתדרות הצדקה. הם יצרו ארגונים ציבוריים, תמכו בהם ביד נדיבה, אבל עמדו גם בראשם. הם גם חשבו שזכותם היא לדבר בשם יהדות אמריקה ולייצג אותה במגעם עם הגויים.

בשנות מלחמת העולם א', בפרט אחרי שארצות הברית הכריזה מלחמה על גרמניה ואוסטריה באפריל, 1917, פג כבודם של יהודי גרמניה. אות הכבוד שהרימו תמיד שהם יוצאי גרמניה, הפך לאות קלון, וכמעט שהטיל צל על נאמנותם לאמריקה. באותו הזמן החלו רבים מיהודי מזרח אירופה להיכנס לתעשיות המלחמה, שקראו הב, הב: אנשים, עבודה, מאמץ וכשרון פעולה! הרבה מהם עשו חיל ויתעשרו. אחדים עלו בעשרם על הרבה

*) ב־1934 ביקרתי את ארץ ישראל. חלק מביקורי היה בחברתו של בוסטוני שהיה חבר פעיל גם בלשכת החינוך וגם בבית המדרש למורים. הוא היה „רוסי" שבא לאמריקה בעודו צעיר ובמשך עשרות בשנים היה פעיל בבית הכנסת הריפורמי המקומי. „מצוה שהחזיקו בה כותים הרבה מדקדקין בה יותר מישראל" (חולין ד'), ורוח ה„טמפל" של יהודי גרמניה גבלעה בעצמות אדם הגון זה. אנחנו ביקרנו ביחד את ה„כותל המערבי" ואת ירושלים העתיקה, על כמה ממוסדותיה. אחרי זה נסענו בטקסי שלשה ימים לבקר את הארץ. בכל דרכנו לא פסק מלהתמרמר על היהודים בעלי הזקן שאצל „הכותל", ובירושלים העתיקה. „הם, הם מקור האנטישמיות! הרבה נוצרים באים לירושלים. הם רואים יהודונים אלה, ומה יאמרו גויים אלה בשובם לארצותיהם? אסור לעבור בשתיקה על מקור משחת זה!".

מה„יחסנים". העשירים החדשים החלו לתרום סכומים הגונים לקהילה, עובדה שיצרה לחץ להכניסם לחוג המנהיגות. זה נעשה במידה זעומה, והחברים החדשים הרגישו ש„סובלים" אותם, אבל אין מתקרבים אליהם בשטח החברתי. לקלוב ה„גולף" שהזכרתי נכנסו כמה חברים מיהודי המזרח שנתעשרו, וגם הם הרגישו שנדחקו למקום שבו אין מביטים עליהם בעין יפה. קלוב זה נוצר לכתחילה מהעובדה שבקלובים נוצרים למשחק גולף לא נתקבלו חברים יהודים. וגם כאן קרה כדבר הזה. יהודי המזרח עמדו ויארגנו להם קלוב לגולף לעצמם. „גם אנו יחסנים כמוכם!" תא לתא נוסף ברקמה חברתית זו, וקבוצת יהודי המזרח החלו להרגיש בעודף כוחות. „צריך להראות ליהודים הגרמנים מה שה„רוסים" יכולים לעשות!". הזדמנות לזה נמצאה להם.

ברוקסבורי אשר בבוסטון היה בית חולים יהודי קטן, „הר סיני", ששמו נשתנה אחר כך ל„בית ישראל", שנוסד על ידי ה„רוסים". אגודת נשים עזרה בכלכלתו. עם גידול הקהילה גדלה הדרישה לשרות בית החולים, והיו שדיברו על הרחבתו. „מדוע לא נראה מה שיהודים הרוסים יכולים לעשות?!" ותנועה, בראשותו של אלברט גינזברג כנשיא, נוצרה לשם הקמת בית חולים חדש. היהודים הגרמנים, שמוסדות הסתדרות הצדקה היו בידם, אמרו שהם מתנגדים לענין, ושהם לא יתרמו לביצועו. דברים אלה גרו את תיאבון הרוסים. הם תיכננו להקים מוסד שיעלה לרבע מיליון דולר, והיו אופטימיסטים שקבעו את הסכום לחצי מיליון. המגבית החלה, כנהוג, במשתה. בשעת המשתה עברה סיסמה בין המסובים: „נראה מה שאנו יכולים לעשות!". היא עברה מפה לפה, ואיש לרעהו יאמר: חזק! מה שלא פיללו קם ויהי: ארבעה מהמסובים: אוסקר גרוסברג, הגברת אלברט, א. רוזנטל, מאקס שולמן ונייטהן ה. גורדון תרמו 25,000 דולר כל אחד. זה חישמל את כולם. לרמה כזו של התרמה בערב אחד לא הגיעו יהודי בוסטון מעולם. כל אחד העלה בהרבה את הסכום שהיה בדעתו לנדב. לפני כלות המשתה הודיעו שסכום התרומות עלה לרבע מיליון דולר. לשיא אשר כזה לא הגיעה שום מגבית יהודית ביום פתיחתה.

הידיעה הרעישה את כל העיר. היה בזה יותר ממעשה רב. זו היתה התקוממות נגד שלטון היהודים הגרמנים. ה„רוסים" אינם מספקים רק שנוררים וקבצנים. הם יכולים ויודעים גם לתת! מה יעשו היהודים הגרמנים? האם יתמידו להחרים את המפעל החדש? כל העבודה המאוחדה

של הסתדרות הצדקה, וכל פני הקהילה כעדה מאוחדה בעיני הבלתי־יהודים עמדו בסכנה של פילוג והתבדלות.

בין היהודים הגרמנים היו מנהיגים שידעו להתרומם מעל למצב הרגע. המכובד ביניהם היה לואיס י. קירשטיין. הוא וחבריו לדעה החליטו לקיים את השלום ואת אחדות העבודה הציבורית בעיר. בכוחות משותפים שונתה כל תכנית בית החולים. הם החליטו להעבירו מרוקסבורי אל העיר, בשכנותו של בית הספר לרפואה של מכללת הארווארד, ולהקים מוסד שיעלה לשני מיליון דולר, ולקיים מוסד בריאות שיהיה לשם ולתפארת לכל הקהילה היהודית.

גישה זו ראויה לתהילה. היו בה הבנה, לבביות, והכרה של השינוי היסודי שחל בהרכב הקהילה ובכוחות האצורים בגושים השונים. קהילת בוסטון לא נפלגה בעבודות הציבור הרחבות שלה, ועד היום (1956) קיימת בה מידה של אחדות, בהסתדרות הצדקה, בשרותים הציבוריים כגון: בריאות, תמיכה לחינוך, ובמגביות המקיפות את המטרופולין של בוסטון, שעליהן ועל הצלחתן נאמר: „לא מצא הקדוש ברוך הוא כלי מחזיק ברכה לישראל אלא השלום, שנאמר (תהלים כט, יא) ה' עוז לעמו יתן ה' יברך את עמו בשלום" (עוקצין ג) *).

---

*) שני נימוקים ניתנו להרחבת בית החולים כמוסד יהודי: א) לרופאים היהודים קשה לעלות ולהתמחות בבתי החולים הכלליים. לא תמיד רוצים לספח אותם לבית חולים. בשטח החירורגיה כמעט שאין דריסת רגל לרופאים יהודים. זה משאיר את הרופאים היהודים בדרגה נמוכה, גורע מהכנסתם ומונע את בעלי הכשרון מלהיכנס לשדה הרפואה.

ב) הנימוק השני היה בשטח הכשרות, בנוסח זה:

„רבבות יהודים בבוסטון נזהרים בכשרות. ודוקא בשעת מחלה, כשאדם רגיש ביותר, ופעמים חייו בסכנה אם מרגיזים אותו ללא צורך, דוקא אז הוא מוכרח להיות בבית חולים נוצרי, לאכול מאכלי טריפה, או לצמצם את הדיאטה שלו עד כדי הימנעות מתזונה מתאימה, שהיא הכרחית להבראתו".

דברים אלה קנו לבבות רבים.

אחרי כמה שנים נשמעו דברים אלה:

„אני רגיל למרוח את לחמי בחמאה כאשר אני אוכל בשר. אבל יוצא שדוקא בשעת מחלה, כשאני רגיש ביותר, מכריחים אותי בבית החולים „בית ישראל" לשנות את הרגלי ולקלקל את תאבוני".

שינויים חלו במידת הזהירות בכשרות בקהילה. הגיע לידי כך שבכל בוסטון אין אף מסעדה כשרה אחת. נסיונות אחדים נעשו לקיים מסעדה כשרה, אבל בלי הצלחה. באלפי משפחות קיים המנהג: „היה כשר באוהלך, ובלתי־כשר בצאתך!".

זה כמה וכמה שנים שסדר זה קיים בבית החולים: באולמות, שחולים רבים נמצאים שם ביחד, נותנים רק מאכלים כשרים. בחדרים פרטיים נותנים דיאטה כשרה רק אם החולה מביע את רצונו בדיאטה כשרה.

ואשר לבנין בית החולים:

הוא הולך וגדל, ולמעלה מתשעה מיליונים דולרים הושקעו בבניניו הנהדרים. עכשו (1956) יש בו 366 מיטות, ועוד 91 ערשות לתינוקות. כמעט מראשית הקמתו בבנין החדש הוא קשור עם בית הספר לרפואה של מכללת הארווארד, והרבה עבודת מחקר

גישה דומה לזו שבבוסטון הלכה והתפתחה בקרב יהדות אמריקה בעשיריה השניה למאה זו, בפרט בשנות מלחמת העולם הראשונה. כאשר הגיעה הזעקה לעזרה ממושבות ישראל שנמצאו בחזיתות המלחמה ברוסיה, פולניה, גליציה ורומניה, שלמעלה משבעה מיליונים יהודים ישבו בהן, קמו בזה אחר זה שלושה ארגוני עזרה משלושת השכבות שביהדות אמריקה: מבין האורטודוקסים: "The Central Jewish Relief Committee", מבין הריפורמים: American Jewish Relief Committee, ומבין הפועלים: People's Relief Committee. דיה היתה הרוח המפלגתית לקיים כל אחת מאלה במסגרת השכבה שלה ולהראות על מגביות מצליחות ומפעלי הצלה רבים. אבל הקטסטרופה שבאה על יהדות אירופה דרשה הרבה יותר עזרה מהסך הכל של המגביות הנפרדות. גם כלפי העולם הזר היה דרוש להראות שאחדות מוצקה קיימת ביהדות אמריקה לגבי מפעלי ההצלה. תיתי להם למנהיגים שהיו בימים ההם שידעו לראות את כל הענין כבעית־קיום של כלל ישראל, כמפעל של כלל ישראל. לצורך זה התאחדו שלושת הארגונים הנזכרים ב־1914 תחת השם „דזוינט דיסטריביושן קומיטי", שבמשך שנים שימש מלאך־הגואל לנגועים, נרדפים, מחוסרי בית ולחם ולזכויות אדם בארצות רבות. מעשי ה„דזוינט" הם דף זהב בהיסטוריה של הימים ההם.

אין לשער את עוצם הברכה של שיתוף הכוחות בשטח עבודת העזרה המאוחדה. כשלעצמו גייס ה„דזוינט" כוח אדם וכספים בממדים שבשום פנים לא יכלו להידמות לו הארגונים הנזכרים, לו המשיכו בקיום נבדל. אבל לאחדות זו היו עוד הרבה תולדות. אציין אחדות מהן:

הצהרת בלפור. הצהרה זו, שבילתה ספק אם מדינת ישראל יכלה לבוא לעולם, באה כתוצאה של הסכם כללי מצד אנגליה, ארצות הברית וצרפת. להסכמתה של ארצות הברית היתה חשיבות מכריעה *). הסכם זה היה בלתי

נעשית בו. הוא נחשב בין בתי החולים המעולים שבבוסטין, שהיא מפורסמת ברמה הגבוהה שלה בשטח הרפואה.

המוסד מקבל חולים בלי הבדל גזע או דת. משערים שכ־30% מהחולים הפונים אליו הם בלתי יהודים. זהו על יסוד של השפעת גומלין עם יתר בתי החולים הבלתי ממשלתיים, שגם הם פתוחים לכל דורש, ויהודים רבים נהנים מהם, בפרט בתי החולים המתרכזים בריפוי מחלות ספציפיות.

בשנת 56—1955 תרמה הסתדרות הצדקה לבית החולים „בית ישראל" 617,971 $. כל תקציבו עלה בשנה ההיא ל־4,307,000 $.

(* „On October 16, Colonel House, acting for President Wilson, cabled the British Government America's approval of the substance of the declaration. This was one of the most important individual factors in breaking the deadlock created by tha British Jewish anti-Zionists, and in deciding the British Government to issue its declaration".

Dr. Chaim Weitzmann, Trial and Error, p. 208, 1949.

אפשרי בלי הכוח המאוחד ו„שפה אחת ודברים אחדים" שהנשיא וואודראו ווילסון שמע מאת דברי יהדות אמריקה.

בעבודת העזרה המשותפת נוצרה שפה משותפת בין אחים נפרדים.

הסכם סן רימו. בועדת סן רימו של הממשלות המנצחות, הופיעו יהודי אמריקה בתור שליחים של גוף מאוחד, ביחד עם שליחי יהדויות אירופה. בועידה ההיא (אפריל 25, 1920) אושר המנדט לאנגליה על ארץ ישראל ובו נכללה „הצהרת בלפור".

במשלחת היהודית היוו ההסתדרות הציונית ודר. ווייצמן השאור שבעיסה. מסופר, שלפני שהופיעה הנציגות היהודית לפני באי כוח הממשלות המנצחות, קרא דר. ווייצמן לחברי המשלחת את התפילה הנפלאה של מוספי ה„ימים הנוראים":

„היה עם פיפיות שלוחי עמך בית ישראל... הורם מה שיאמרו, הבינם מה שידברו... עיני עמך בם תלויות, ועיניהם לך מיחלות... ואתה תשמע מן השמים, שלא יכשלו בלשונם, ולא ינקשו בשינונם ולא יבושו במשענם, ולא יפלמו בם שאונם, ואל יאמר פיהם דבר שלא כרצונך".

הם לא נכשלו בלשונם, וסן רימו היתה השלב השני בסולם העליה כלפי המדינה.

ואחרי שאומרים א', ב', אומרים גם ג', ד', ה', וכו'. שיתוף הכוחות הוכיח שברכתו מרובה, וייצר מצב־נפש לצעדים נוספים. הכנסת הבלתי־ציונים להסתדרות הציונים על ידי יצירת „הסוכנות היהודית", ב־1929, שדר. ווייצמן טרח כל כך בביצועה, שימשה בסיס מוצק כלפי השאיפה לעשות את ארץ ישראל מרכז ההתעניינות של יהודי אמריקה, ולהביט על ארץ האבות כעל „המקלט", אם לא תמיד כל כך „בטוח", כאשר כל יתר הארצות נשארו נעולות בפני המוני ישראל שביקשו להם מקום מחסה. עם עלות היטלר לשלטון דיברה יהדות אמריקה עוד פעם ועוד פעם בשפה אחת ותדרוש הגנה לנרדפי הנאצים, ופתיחת שערי ארץ ישראל לפליטים.

בפרוץ מלחמת העולם ב' לא היה צורך לאַחד את כנסת ישראל שבאמריקה. אַחדות בעבודת עזרה נעשתה בה כבר ל„טבע שני". „המגביות המאוחדות", שגייסו רבבות עובדים מכל הזרמים והשכבות, אספו תרומות במיליוני דולרים, ובתקופה שאחרי המלחמה דיברה יהדות אמריקה מתוך

אחדות שלא היתה לנו כמוה, וככה הופיעה גם לפני „האומות המאוחדות", כאשר החליטו בנובמבר 29, 1947, על חלוקת ארץ ישראל.

אותה האחדות חיה וקיימת עד היום (1956). בתוקף אחדות זו זורם למדינת ישראל זרם של עזרה, שלדעת הכל לא יכלה המדינה להתקיים בלעדיו. יש לציין, שזה שנים שבכמה וכמה מקומות איחדו את המגבית למען ישראל ואת המגבית המקומית למען מוסדות המקום. זה חיזק את הגישה לאיחוד הכוחות על בסיס משותף של צרכים מקומיים עם צרכי כלל ישראל, וביחוד צרכי מדינת ישראל.

זהו הצד האחד של המטבע.

ב.

„אחר הדבר הזה לא שב ירבעם מדרכו הרעה (מלכים־א, יג, לג) מהו ‚אחר'? אמר ר' אבא: אחר שתפשו הקדוש ברוך הוא לירבעם בבגדו ואמר לו: ‚חזור בך, ואני ואתה ובן־ישי נטייל בגן־עדן'. אמר לו: ‚ומי בראש?' אמר לו: ‚בן־ישי בראש' — ‚אי הכי לא בעינא' (אם כך איני רוצה)". (סנהדרין קב.).

בכל אותן השנים שבהן התרקמה האחדות הנזכרת, שהולכת ומוציאה פירות ברכה כה מרובים, ננעצו קנים שהעלו שירטון, ועל כל אחד מהם נבנתה יחידה, פחות או יותר מוצקה, ובין היחידות האלו קיימת התחרות בעד „מי בראש?". בניגוד לכוחות המלכדים ומאחדים קיימים כוחות מבדילים ומפרידים. „בין שני המגניטים הללו" מתפתחת יהדות אמריקה. אין אדם עומד על המתרחש ביהדות אמריקה אלא אם כן יש לו מושג גם על מהותו של הצד השני של מטבע־החיים. בעמודים הבאים אשתדל לתת תאור תמציתי מהכוחות הללו.

המוצא, הדת, העמדה החברתית, והרעיון הלאומי היוו שדות שבהם גדל זרע הבדלים והפרדה.

המוצא. כבר הזכרתי את ההבדלים העמוקים בין יוצאי גרמניה, שהיו נקראים „יאַהודים", לבין יוצאי מזרח אירופה. אבל גם בין אלה האחרונים שררו הבדלי מוצא: ליטא, פולניה, גליציה, וארצות האוריאנט. באי כל אחת מהארצות האלו יצרו ארגונים משלהם בחזיתות־חיים שונות. לפעמים נתקיים בהם „אין מלכות נוגעת בחברתה אפילו כמלוא נימא", (ברכות מח:) ולפעמים ניכוותה אחת מחברתה ורגשי שנאה, קנאה ובוז באו לידי ביטוי בחריפות

יתירה. לליטאי היו מבטאים נגד הגליצאים, למשל: „ער איז נעבעך אַ גאַלי־ציאַנער" (המסכן — גליצאי!). כנגד זה „אַ ליטוואַק" נחשב בעיני רבים כאילו אמרו: אם לא יצא מבית האסורים — ראוי הוא להיות שם. הליטוואַק היה אותו ה„צלם־קאַפּ", כפי שהיה מכונה בפולניה. דוברי אידית התבטאו בשפה שלפי תאורו של „שלום עליכם": „פּאַרשטייט מען יעדען וואַרט" — כל מליה מובנות, ולעומת זה דיברו יוצאי ארצות האוריאנט בשפה או שפות שהאחרים לא הבינו אף מלה אחת מהן. התוצאות המעשיות מהבדלים אלה היו: בתי כנסיות נבדלים, ארגונים נבדלים בכל אחד משטחי החיים החשובים, וחוסר רצון לפעול בשותפות עם בעלי מוצא אחר.

הדת. די להזכיר את ההבדלים החריפים בין הריפורמים, שמראשית היות תנועתם בארצות הברית היתה נוטה להתבוללות, לבין האדוקים. בעיני הראשונים היו האדוקים מבלי־עולם, בעלי השקפה ואמונה קפואה שעבר עליהן כלח, והן מעכבות את תהליך ההתקדמות וההתאמרקות. ובעיני האדוקים היו הריפורמים „ערב־גויים", או אפילו גרועים מגויים, חוטאים ומחטיאים, מתלמידיו של ירבעם בן נבט.

השמרנים, Conservatives, הופיעו בראשית המאה העשרים כמתווכים בין שני הראשונים, על יסוד של „תוכו אכל קליפתו זרק" (חגיגה טו:), אבל במשך השנים הלכו והתקרבו לריפורמה, וההתנגדות ביניהם ובין האדוקים הולכת ומחריפה.

החסידים. הם הרבו לבוא לאמריקה מאמצע שנות השלושים. הם מהווים שכבה מיוחדה תחת האדמורי"ם שלהם. החסידות מבטלת את אלה שאינם חסידים, והיא יוצרת לה „מדינה בתוך מדינה" בחיים היהודיים כאן. פרוצס זה הוא עדיין בשלבים הראשונים להתפתחותו בעולם החדש.

בלתי דתיים. לאלפיהם ולרבבותיהם הם נמנים בכל השכבות. היו אנטי־דתיים שבאו ממחנות הסוציאליסטים והאנרכיסטים לסוגיהם, בזמן שהיה מקובל ש„הדת היא האופיום של ההמונים". אז היו הרבה „מעשי להכעיס", כמו „יום כפור בּאַללס", שהיו מתאספים ביום הכפורים לפני בתי כנסיות, ולעיני הבאים להתפלל אכלו, שתו ולעגו להם. הנוהג „להכעיס" עבר, אבל רבים עד מאד האנשים שהדת איננה קיימת כגורם בחייהם, והם נמצאים בכל החוגים לסוגיהם.

העמדה הכלכלית. הפועלים ומעסיקיהם, העניים והעשירים אינם אהובים זה על זה, בהשפעת הרעיון הסוציאליסטי הוברר לפועלים שהמעסיק

עושק אותם, והוא חי חיי תענוגות על חשבון זיעתם ולשדם, וידו נטויה תמיד. לשם הגנתם ארגנו הפועלים אגודות, „יוניאָנס". שביתות ומלחמות הבהירו את ההשקפה שזוהי מלחמת מעמדות, מלחמת־תמיד עד כניעת הרכושנות. המעסיקים ראו את ארגוני הפועלים כמחריבי החברה, שוללי הקנין הפרטי, ואוי לו לעולם אם הממשלה תעבור לידיהם.

במשך שנים היו ה„יוניאנס" וארגוני המעסיקים שני צדדים לוחמים. מזמן הופעתו של הנשיא רוזבלט (1933) הולך ומתבלט שינוי יסודי. במקום מלחמת־תמיד מתחילות להופיע הבנה משותפת ופעולות משותפות, תופעות שהן לטובת שני הצדדים. הדוגמה החשובה ביותר היא אפשר ה־"International Ladies Garment Union", בראשותו של דוד דובינסקי. הגיעו הדברים לידי כך שהיו מקרים שאגודות פועלים שבמסדר זה הלוו כסף למעסיקיהם כדי לעזור להם בפיתוח עסקיהם, על יסוד ההבנה שיש ויש אפשרות לקיים מצב שהוא טוב לפועל אף על פי שעל ידי זה הוא טוב גם למעסיק.

העמדה החברתית. גורמים רבים לה. החשובים ביותר: העמדה הכלכלית של כל יחיד; דרגת ההשכלה; דרגת ההתאמרקות.

הרעיון הלאומי. הציונות היוותה חותם מיוחד. היא ביקשה לחדור לתוך כל השכבות. במחנה הריפורמים שלטה התנגדות רחבה מאד לציונות עד לזמן קצר לפני תקומת מדינת ישראל. בחוגי הפועלים היתה חדירת הציונות איטית, עקב בצד אגודל, עד תקומת מדינתנו. בין האדוקים היו ציונים נלהבים, כמו ה„מזרחי", וגם מתנגדים לרעיון. בעיקר היו רבים־רבים בכל השכבות שהיו אדישים לציונות, וכשלעצמו היה הרעיון צריך ליצור יותר הבנה והכרה עמוקה אפילו אצל רבים מהתומכים במגביות המאוחדות, שתרומותיהם, אפילו אם היו גדולות ביותר, היו בעיקרן מעשי פילנטרופיה.

בזה לא נגמרה כלל וכלל הרשימה של המקורות להבדלים ביהדות אמריקה.

ברוב השטחים הנזכרים לא היו קוי־גבול מסויימים ובולטים. להיפך, מצב של בין־השמשות שרר בין שטח לשטח. לעומת זה היו בכל שטח חלקים מהשטחים שנזכרו. למשל, באותו בית־כנסת נמצאו עשירים וירודים, פועלים ומעסיקים, ציונים ומתנגדים לציונות, בורים ומשכילים, „ירוקים" ודור שני או אפילו שלישי באמריקה.

הסך הכל היה שביהדות אמריקה נמצאו כל אותם הגורמים שעל פיהם מתחלקת החברה בכלל לגושים גושים. עליהם נוספו גורמים שהם ספציפיים ליהודים.

בחברה בכלל קיימים ניגודים, „ויתרוצצו", התחרויות, נצחונות ומפלות, קירבה והתרחקות, הבנה והתנכרות, בניה וסתירה, מעלות ומורדות. פרוצסים אלה הם כלליים לטבע האדם בכלל, והם קיימים גם ביננו, אלא שאצלנו נתבהר גורם אחד, שגם הוא טבעי, וגם הוא ניכר בכל הגושים, ואצלנו נעשה אב לתולדות חשובות ביותר. הגורם הזה הוא הרדיפה אחרי הכוח.

ג.

אצל היחיד הרדיפה אחרי הכוח היא חלק מנטייה טבעית לשמור על קיומו. בארגון ציבורי הרדיפה אחרי הכוח היא יותר מנטייה לרכז בתוכו חוזק פנימי ואמצעי הגנה. הוא שואף להטיל את מרותו על הזולת, על גושים אחרים. בציבור מאורגן על כל חלקיו, החתירה כלפי הטלת מרות היא פרוצס של היאבקות בין כל הכוחות, המתנגדים זה לזה. הנצחון בא כנצחון מכריע, והוא נמשך עד שהכוחות המנוצחים מתגברים, ואז בא מאבק חדש ונצחון אחר מכריע. בחברה בלתי מאורגנת על כל חלקיה, וזהו המצב ביהדות אמריקה, אין צורך שההיאבקות תקיף את כל הכוחות. תכופות די לגוש אחד, המראה עצמה מרוכזת בשטח ידוע, שיטיל את מרותו על גושים רבים אחרים, ואין מי שיאמר לו „מי שמך?".

דוגמה אחת תספיק:

ב־1906 התארגנו כמה אנשים בעלי עמדה והשפעה בשם „אמריקן דזואיש קומיטי", אשר ידבר בשם יהדות אמריקה. תכליתו היתה בעיקר להגן על זכויות היהודים, להמציא עזרה לנגועים, להשתדל לפני השלטונות, לטובת היהודים שמחוץ לאמריקה, ובשעת הצורך — גם באמריקה. ליהודים אלה היתה פרסטיז׳ה רבה. לפרסטיז׳ה יש כוח והשפעה. יכולתה לפעול עולה לפעמים בהרבה על מספר האנשים הפועלים. „הועד היהודי האמריקאי" עודנו פועל בקביעות. מעצם ברייתו היה „מולך מעצמו". מספר חבריו קטן, אבל הם בעלי פרסטיז׳ה. ארגונים אחרים, גדולים, אפילו ארגונים נבחרים, אינם יכולים להתחרות בו. ההסטוריה תזקוף הרבה פעולות לזכות ה„ועד היהודי האמריקאי", אבל היו שטחים שבהם הקניט עד מאד גושים מרובים. הוא המשיך כאילו היה דברה של יהדות אמריקה. במשך שנים התנגד לרעיון הציוני. אפילו אחרי שנוצרה „הסוכנות היהודית" ב־1929, ובלתי־ציונים נכנסו בה, ולהם 50% במשקל הכוחות, גם אז היתה ההתנגדות לרעיון הלאומי

אחד העקרונות החשובים בועד הזה, והרבה הרבה אפשרויות של פעולה נופצו אל הסלע של קבוצה זו המולכת מעצמה.

העדר ארגון מקיף ומוצק של יהדות אמריקה נתן אפשרות כמעט לכל גוף שרצה בכך לומר שהוא מדבר בשם יהדות אמריקה. ככה אנו רואים שה„אמריקן קאונסיל פאר דזודאיזם", שנתארגן ב־1943, ולו רק קומץ מבוטל של חברים, אבל בין חבריו נמנים גם עשירים מופלגים, וביניהם גם „קרובים למלכות", קאונסיל זה, שאפילו היהדות הריפורמית היא בעיניו יהדות אדוקה, שופע שנאה למדינת ישראל ממש כמו הערבים. מיעוט זה חותר בכל יכולתו תחת פעולותיהם של הארגונים היהודיים המדברים בשם רוב רובה של יהדות אמריקה. תכופות הוא משמיע את קולו בעתונות ובכל מיני פרסומים, ואין מי שישתיקו ויוכיח שעמדתו אצל היהודים היא אפסית.

מלחמה באנטישמיות היא חרדה שמספר ארגונים מהפכים בה. יש בה משום הגנה עצמית, שהיא זכותו של כל יחיד וכל קבוצה. רגישים ביחוד לגבי אנטישמיות הם היהודים המתבוללים. הם מוקירים את הארגונים המתמסרים למלחמה זו, שהחשובים ביותר הם „הועד היהודי האמריקאי" הנזכר, מסדר „בני ברית", שנוסד ב־1843, והיה המסדר היהודי הראשון באמריקה, ולו אגף מיוחד: „אנטי דיפימיישון ליג" (חבר נגד השמצה), וה„אמריקן דזואיש קונגרס", שנוסד ב־1917, ומלחמה באנטישמיות היא אחד מתפקידיו הראשיים. פעולותיהם של ארגונים אלה, בעיקר אלו שהן נגד אנטישמיות, נתמכות במידה רבה מתרומות של הסתדרויות הצדקה הקיימות כמעט בכל ערי אמריקה. להסתדרויות הצדקה יש ארגון ארצי: „Council of Jewish Federations and Welfare Funds". (נוסד ב־1932), המשמש להן בימה מרכזית, והוא מיעץ מה לקרב ומה לרחק. לפני שנים אחדות טיפל קאונסיל זה בשיטות המלחמה נגד האנטישמיות, המתנהלת בעיקר על ידי שלושת הארגונים הנזכרים. מלחמה זו היא בבחינת „קדרא דבי שתפי לא חמימא ולא קרירא" (עירובין ג.), (קדירה של שותפים: שהיא לא חמה ולא קרה, מפני שהאחד סומך על חברו). כל ארגון פועל כאילו הוא באי־כוחה של יהדות אמריקה כולה, אבל דוקא ריבוי הפועלים מחליש את הרושם והוא חסר יעילות. כמו כן יש בזה בזבוז כספים גדול. הדרישה היתה מאת הקאונסיל הנזכר שכל הארגונים הפועלים בשטח זה יתאחדו ואז יוכלו באמת לייצג את יהדות אמריקה. כנגד דרישה הגיונית זו התיצבו „הועד היהודי האמריקאי" ו„בני ברית". טענתם: הם גופים עצמאיים, והם לא יוותרו על עצמאותם ועל

צביונם הארגוני. הדברים הגיעו לידי כך ששני אלה „מרדו" בקאונסיל, והם ממשיכים בבידולם.

בדרך זו מרכזים ארגונים וגושים כוח בידם. תופעה זו קיימת בכל השטחים והשכבות בקרב יהדות אמריקה. שני הפכים פועלים עכשו: הגורמים לאיחוד, כגון: המגביות המאוחדות, וכנגדם הגורמים המגבירים את הנטיה לרכז „כוח" בנקודות שונות, לשם קיום של „בלתי תלות". זה הולך ומביא פיצול בעולם היהודי, אשר אם יימשך עלול הוא לגרום נזק רב.

השאלה של „מי בראש" מנסרת בשמי עולמנו.

ד.

בשטח הדתי היתה נטושה לא רק מלחמת דעות בין הריפורמים לבין האדוקים והשמרנים, אלא גם מלחמת מעמד והשפעה. „אין מקום לקיום סטטי. השפעות שונות מנסרות בעולם, והן משתערות גם עליך. אם לא תהיה דינמי ילחכו האחרים מעט מעט את כל אשר סביבך, יערערו את יסודותיך, וסופו של בניינך — התמוטטות". הרגשה זו היא כללית בכל גוש.

עצמאותו של כל בית כנסת משמשת אף היא כוח מפריד.

במשך מאות בשנים היה נהוג שלכל עיר יש רבי אחד שהוא „מרא דאתרא" — רב העיר. לא היו רבנים מיוחדים לכל בית כנסת. כמה וכמה מלומדים בעיר יכלו להיות מועמדים־מוסמכים להוראה, אבל הם לא יכלו להורות בלי הסכמתו של ה„מרא דאתרא". בענייני דת, ובפרט בפולחן בית הכנסת, היה הכל רק על פי מנהג המקום, ובעיקר על פי הדין המקובל. רק אם המרא דאתרא נחשב בין גדולי הדור היתה לו היכולת לסטות מהמקובל ולהכניס איזה שינויים בנוהג, וגם זה רק אם ביסס את דעתו על מקורות הדין. בכל התקופות האלו היה כל בית כנסת משועבד לנוהג ולמקובל.

התנועה הריפורמית הכניסה שינוי יסודי. היא תמכה את יתדותיה על בחירה חפשית וחופש המחשבה של כל יחיד. כמו כן היה כל בית כנסת עולם בפני עצמו, והרבי של בית הכנסת היה ה„מרא דאתרא" שלו. לרבי ניתנה הסמכות להנהיג מה שרצה בפולחן, ולית מאן דפליג עליו. גישה זו היתה יסודית, ותוצאות רבות הסתעפו ממנה.

בראש וראשונה היה כל בית כנסת זקוק לרבי מיוחד לעצמו. וכדי לשמור על רגש של כבוד כלפי בית הכנסת היה צריך להקים בנין נאה, להחזיק חזן, מנגן בעוגב, ומקהלה. כל אלה עלו בהוצאה מרובה. כספים להוצאות יכלו לבוא רק ממס חברים ומתרומותיהם, ורכישת חברים קבועים

במספר הגון נעשה צורך־קיום לבית הכנסת. בתי הכנסיות התחרו בהשגת חברים. והיות ש„למה יאמרו הגוים" היה גורם חשוב בעולם הריפורמה, חפצו היהודים הריפורמים „להראות לעמים ולשרים את יפיה" של היהדות, ומה הם, הנוצרים, מקימים בתי תפילה נהדרים, גם היהודים מקימים „טמפלים" שהם היכלי תפארה לפולחן דתם. היכל גדול ונאה הוא גם סגולה למשוך אליו חברים חדשים, אפילו מבין היהודים האדוקים והשמרנים, ובעיקר את בניהם שנולדו באמריקה.

היהודים האדוקים, ובפרט השמרנים, הוכרחו להתגבר על התחרות הריפורמים. לשם זה החלו גם הם להקים בתי כנסיות שהרהיבו את עין הרואים. במשך השנים הוקמו על ידי כל הגושים בתי־תפילה המעוררים כבוד בלב הרואה אותם. יש בתי־תפילה שעלו למיליון דולר ויותר, ובזמן האחרון אנו שומעים על בתים כאלה שעלו עד ארבעה מיליון דולרים. ההשקעות העצומות בבניינים, והתקציבים הגדולים להחזקתם היו בחלקם הגדול פרי ההתחרות בין הריפורמים לבין השמרנים והאדוקים, וגם, וזה חשוב ביותר, בין בית כנסת לבית כנסת באותו הגוש באותה העיר.

באותו הזמן התחברו בתי הכנסיות בכל גוש לאיגוד ארצי, וגם הרבנים של כל גוש התאגדו באיגוד ארצי. התפתחות זו היא טבעית ומובנה למדי.

בטבלא כב הבאה רשומים הארגונים של הריפורמים, האדוקים והשמרנים, בשטח של בתי מדרש לרבנים, איגודי בתי כנסיות ואיגודי רבנים בכל אחד מהגושים האלה. יש לציין שנוסף לבתי המדרש לרבנים של האדוקים המנויים בטבלא, יש עוד בתי אולפנא, שלרוב הם נקראים „מתיבתות", שנותנים „סמיכה לרבנות" לחניכיהם. גם מוסמכים אלה מתקבלים כרבנים בבתי כנסיות של האדוקים.

גם בשטח של איגודי הרבנים קיימים עוד איגודי רבנים אורטודוקסים שאינם רשומים בטבלא. בזמן האחרון נוסדה „אגודת אדמורי"ם", של המנהיגים הרוחניים של החסידים.

ויש להזכיר עוד שני זרמים: ה„תקומניות" (Reconstructionism) שדר. מרדכי מ. קפלן הוא מחוללה, וה„חסידים", שגיבושם הוא עדיין באמצע התפתחותו תחת השפעת האדמורי"ם הנמצאים באמריקה.

טבלא כב. ארגונים של בתי מדרש לרבנים, של בתי כנסיות ושל רבנים בגושים של הריפורמים, האדוקים והשמרנים

	של הריפורמים	נוסד בשנת	של האדוקים	נוסד בשנת	של השמרנים	נוסד בשנת
בתי מדרש לרבנים	Hebrew Union College (Ctncinnati, O.) Jewish Institute of Religion (N.Y.) (שניהם התמזגו)	1875 1922 1950	ישיבת רבינו יצחק אלחנן (ניו-יורק) בית מדרש לתורה (שיקגו)	1896 1922	Jewish Theological Seminary of America (Reorganized 1902)	1886
איגודים של בתי כנסיות	Union of American Hebrew Congregations	1873	Union of Orthodox Jewish Congregations of America	1896	United Synagogue of America	1913
איגודי רבנים	Central Conference of American Rabbis	1899	Union of Orthodox Rabbis of United States and Canada Rabbinical Council of America (Reorganized 1935) Rabbinical Alliance of America	1902 1923 1944	Rabbinical Assembly of America	1900

מספרים, שאדם אחד נשאל:

„למה אתה עובד?"

„כדי שיהיה לי מה לאכול".

„ולמה אתה אוכל?"

„כדי שיהיה לי כוח לעבוד".

במידה ידועה מתקיים מחזור כזה בבתי הכנסיות באמריקה. הם מוציאים סכומים עצומים לתשלום רבית על המשכנתאות הרובצות על הבניינים, שהקמתם עלתה כמה וכמה מאות אלפים דולרים, על החזקת הבנין, על שכרם של כל ה„כלי קודש", המשרד, וכו' וכו'. עוד בשנות העשרים היו בבוסטון, למשל, שלושה בתי כנסיות שתקציבו של כל אחד מהם עלה למעלה ממאה אלף דולרים לשנה. אילו נשאל אחד מאלה העמלים לטובת בית הכנסת:

„לשם מה אתם מוציאים כספים כה רבים?", היה משיב: „בכדי

למשוך אלינו חברים". „ולשם מה דרושים חברים?", — „כדי שיהיה במה לכסות את ההוצאות על הבנין והמנגנון".

כל האמור הוא רק לכאורה. אבל באמת יש טעם לכל העסקנות הזו, על כל הטרחה הכרוכה בה. צורך הכרחי הם ברדיפה אחרי כוח, כוח ציבורי! הבנין וכל אבזריו הם רק חלק מההזדיינות לרכישת כוח *).

הנקודה המרכזית היא ברבי. בראש וראשונה הוא, לרוב, האיש הבקי ביותר בעניניי היהדות בבית הכנסת **). אבל מה שחשוב ביותר הוא כשרונו כנואם. נאום הרבי (ה„סוירמון"), או הדרשה הבאה באמצע התפילה, היא נקודת־היקוד בכל הפולחן הדתי. יש עוד סגולות וכשרונות שבלתם אי אפשר לרבי להתקיים, וביניהם נוטלת חברתיות מקום בראש. הרבי צריך להכיר מקרוב, וגם לבקר לפעמים, כל חבר, ולהתחבב עליו. הוא צריך לדעת כיצד למשוך חברים חדשים לבית הכנסת, כדי למלא את מקומם של אלה שנפטרו וכן אלה שהעתיקו את דירתם. הוא צריך להיות גם איש הציבור, להתעניין ולהשתתף במפעלים ציבוריים שמחוץ לתחום בית כנסתו. עליו לדעת גם כן כיצד להתהלך שעל פיו יישק כל בית הספר שעל יד בית הכנסת, ובפרט עליו לדעת כיצד להתהלך עם פקידי בית הכנסת ועם החברים בעלי ההשפעה. בין כל אלה כשרון אחד הוא עיקר העיקרים: כשרונו כנואם. אם הוא נואם יוצא מן הכלל אז נושאים אותו על כפים. מקרוב ומרחוק באים לשמוע אותו,

*) על שיחה שהתקיימה ב־1920 בינו לבין השופט לואיס בראנדייס מספר ד"ר חיים וויצמן בספרו "Trial and Error" (חלק א, עמ. 262). ד"ר וויצמן אמר שעכשו, אחרי אישור המנדט לאנגליה על ארץ ישראל, עשו חשבון ויצא שהתנועה הציונית זקוקה לשני מיליון לירות שטרלינג לשנה (עשרה מיליון דולר). „מספרים אסטרונומיים!", תמהו צירי אמריקה עם בראנדייס. „וכמה תוכל יהדות אמריקה לתרום?", שאל וויצמן. „מאה אלף לירות שטרלינג (חצי מיליון דולר) לשנה הוא המקסימום שיוכלו להבטיח". אז החליט וויצמן לבוא לאמריקה ולהיעשות גובה כספים.

בכמה דמים עלה ועולה גם היום קוצר השגתנו בזמן שההסטוריה הזמינה לנו „שעת רצון"! ליהדות אמריקה היו עשרות מיליונים להקמת טמפלים, שברובי רובם של ימות השנה הם ריקים ושוממים, ולגאולת ארץ ישראל, ולהצלת מאות אלפים ואפשר מיליונים נפשות מכליון הנאצים, שכבר עמדו „על הסף", היו צירי אמריקה יכולים להבטיח רק חצי מיליון דולר לשנה!

ויש להוסיף עוד הבאה:

בעתון „הארץ" (אפריל 4, 1958, עמ. 10) הופיע דין וחשבון מאת נשיא ההסתדרות הציונית העולמית, ד"ר נחום גולדמן, שבו פרסם מסמכים המתייחסים לפעילותו המדינית כחבר הנהלת הסוכנות היהודית בשנים 1945 ו־1946. היו לו שתי שיחות עם מיניסטר החוץ הבריטי אֶרנסט בֶּווין. בשיחה השניה שהתקיימה בפריז 29 באוגוסט, 1946, אמר ד"ר גולדמן למר בֶּווין: „...אילו היו לנו מיליון או מיליון וחצי יהודים בארץ ישראל לפני שהיטלר הופיע, היינו משיגים את כל ארץ ישראל המערבית כמדינה יהודית".

**) סח לי רבי ריפורמי, שחיבר ספרים באנגלית על עניניי היהדות: „אני יודע לקרוא רק עברית מנוקדת". בין הראביים הריפורמים יש שיודעים הרבה יותר מזה, אבל „למדנותו" של הראבי הנזכר היא טיפוסית לדרגת הידיעה בעברית של רבים רבים מהמנהיגים הרוחניים שבמחנה הריפורמים.

וכשרונו זה הוא המגניט החזק ביותר במשיכת חברים חדשים. אם נשים את כל הכשרונות האחרים בכף אחת, והכשרון לנאום בכף שניה — הכשרון לנאום מכריע את כולם.

אך דא עקא, כשרון כנואם אינו מן הדברים השכיחים ביותר! רק אחד מרבים מתברך בכשרון זה. ואם במקרה מזדמנים שני רבנים שהם נואמים מצויינים בשני בתי כנסיות באותה עיר — אז קיימת התחרות קשה מאד ביניהם. ומעשה בעיר גדולה שבה היו שני רבנים ריפורמים ושניהם היו נואמים בחסד עליון. אילו היו בשתי ערים היה כל אחד מהם ראש וראשון בקהילתו. אבל הם היו באותה עיר. מי בראש? את מי יש לכבד בנאום הראשי באספה יוצאת מן הכלל, כגון במשתה המגבית המאוחדה, שכל אנשי העיר מעוניינים בה? מי זוכה בפרסום העיקרי אחרי אספה כזו? זה איננו ענין של גאוה גבוהה. כל עמדתו של הטמפל קשורה בעמדתו של הרבי שלה, ואם שני במעלה הוא אז נמצא גם הטמפל מאוכזב, ובשעת פגישה אין נמנעים מדקירות מחטים על „הטמפל המסכן שאין לו מנהיג רוחני כראוי לו!"

ומה על דבר יתר הרבנים שהם אינם אפילו שניים במעלה כנואמים? צריך לציין שבבית כנסת מודרני, יהיה מאיזה גוש שיהיה, על הרבי לנאום הרבה מחוץ לשעת התפילה. בכל שבוע מתקיימות אספות: של ה„אחווה", ה„אחוותה", ה„נוער", אספות לשם מפעלים שונים. כמעט בכל אלה מצפים לשמוע דבר מה מהרבי. אם הוא חסר כשרון כנואם, כיצד יוכל להיות כוח מושך לחברים חדשים?

לשאלה זו, שהיא נוגעת בציפור נפשם של רבנים רבים, שאינם מזהירים כנואמים, הכרחי למצוא תשובה. עצם קיומו של בית כנסת תלוי בפתרון השאלה.

והנה נמצאה תשובה לכל בתי הכנסיות: בשדה החינוך העברי!

ה.

בתי הכנסיות הריפורמים באמריקה ידעו שחינוך הילדים על ידי בית הכנסת הוא האמצעי הכי יעיל לקשר את ההורים כחברים לבית הכנסת. הם ממשיכים לקיים שיטה זו בכל ערי אמריקה, בפרט כשבית הספר הוא רק ליום הראשון, והחזקתו עולה לסכום מועט בערך. בית הספר העברי הוא פרשה אחרת. החזקתו עולה בדמים מרובים. שכר־הלימוד מכניס רק כ־40% מתקציבו. אם בית כנסת יקיים בית ספר עברי יהיה עליו לכסות את כל

הגירעון מקופתו הוא. מטעם זה לא מיהרו בתי הכנסיות בראשית המאה הזו לייסד בתי ספר עברים לעצמם.

אבל גורמים חדשים באו לידי ביטוי: בית הכנסת התחיל בתעמולה שהוא מספק את כל צרכיה הרוחניים של משפחת החבר, „מן הערש עד הקבר". קסם בסיסמא זו, והיא עזרה לרכוש לבבות ולמצוא את האמצעים להקמת בתי התפילה הנהדרים, כמסופר למעלה. זה חייב גם מתן חינוך לילדים, ובתי כנסיות אחדים ניסו לקיים בית ספר עברי בתור חלק מכל תכנית פעולתם עם המשפחה.

לא עבר זמן רב והנה נתגלה ש„השד אינו נורא כל כך", ושעול החזקת בית ספר עברי רחוק מלהיות קשה מנשוא, מפני טעמים אלה: כל היקף עבודת בית הכנסת הוא באישור „וועד הנאמנים" שלו. ההחלטות מזקיקות הסכם של העשירים שבין החברים, שהם „בעלי המאה". והנה יוצא שבנוגע לחינוך העברי קיים יחס מהופך: ככל שיגדל עשרו של חבר כן יקטן תיאבונו לחינוך עברי לילדיו הוא. בשטח זה דוקא העשירים „מסתפקים במועט", ועל פי טעמם של בעלי־דעה אלה נקבעה תכנית לימודים של שלושה ימים בשבוע, לעומת חמשת הימים הנהוגים בבתי „תלמוד תורה" הקהילתיים. בשני ימי החופש מלימודים עברים יכלו הילדים לקבל שעורים במוסיקה או במפעל אחר. שיטה זו איפשרה למורה להורות כמעט מספר כפול של ילדים, וזה הקטין את הגירעון הכספי במידה רבה. הרבנים הסכימו לשיטה זו. רבי טוב ונואם טוב איננו מחוייב להיות גם מחנך טוב. רבי אשר כזה איננו נכון להלחם עד כדי סיכון עמדתו בבית הכנסת למען חינוך יותר אינטנסיבי.

יצא שסיפוח בית ספר עברי לבית הכנסת שכרו בצידו.

מרכז־הכובד עבר לחינוך הילדים, ואם הרבי איננו נואם בחסד עליון, אין סכנה בכך. סוף סוף גורל הילדים מכריע את הכף. נוסף לזה לא מיהרו הורים לעבור מבית כנסת לבית כנסת. זה הלא מזיק לחינוכם של הילדים. יוצא איפוא שבית הספר העברי נעשה אחד העמודים שבית הכנסת נשען עליו. אותה „הרדיפה אחרי כוח" מצאה לה חיזוק ומשען על ידי מיזוג בית הספר בתכנית בית הכנסת הכללית.

אחרי שעמדו כמה בתי כנסיות על התועלת הנובעת מבית ספר כנסתי החלה תנועה מקיפה לארגן בתי ספר על יד כל בית כנסת. זה נעשה בעיקר בגוש בתי הכנסת השמרנים. תלמודי־התורה הקהילתיים היו חסרי ישע נגד תנועה זו. חלק חשוב מהכנסות תלמודי התורה היה בא מאנשים אמידים

שבקהילה. עכשו נמנעו אלה מלתרום: „יש לנו כבר בית ספר משלנו". תנועה זו הלכה והתרחבה ותלמודי התורה הקהילתיים הלכו ונצטמקו *).

במשבר הכלכלי הארוך של שנות השלושים נראה באופן בולט „מה בין בני לבן חמי" (ברכות ז:), ההבדל בין בתי הספר הקהילתיים לבין בתי הספר הכנסתיים.

בתלמודי התורה הקהילתיים, שהמשבר פגע בהם בחריפות, נלחמו חברי ועד המפקחים על קיומו של המוסד. מאין הכנסה מספיקה, לא היה מוצא אחר אלא צמצום בהוצאות. המפקחים הורידו את שכר המורים; נתנו להם שלוש כיתות במקום שתים; לא שילמו עבור שבועות החופש; נשארו חייבים למורים את שכרם עבור שבועות או אפילו 2—3 חדשים. כל זה הכאיב מאד, אבל לא פגע בצפור נפשו של החינוך. גם המורים וגם המפקחים עבדו שכם אחד „לעמוד בפרץ", עד שיעבור זעם המשבר. אפילו בזמנים הקשים ביותר ידעו המורים שיש להם ממי לתבוע, אל מי לבוא בטרוניא. הם לא היו מבודדים ועזובים. למפקחים של תלמוד התורה היה רק דיפרטמנט אחד: תלמוד־התורה.

אחרת היה המצב בבתי הספר הכנסתיים. בית הספר העברי היה רק אחד מהדיפרטמנטים של בית הכנסת. עם בוא המשבר עשו בתחילה מה שתלמודי התורה עשו, וכאשר גם זה לא הספיק לשם כיסוי הגירעון, מסרו כמה בתי כנסיות את בית הספר למורים: „הוא בידכם. עשו כטוב בעיניכם. אנחנו ניתן דירה ושרותים, ומה שיכנס משכר־הלימוד יהיה שלכם. אנו — ידנו מסולקת מבית הספר".

אפילו בשנים כתיקנן היה שכר־הלימוד מכסה רק כ־40% מתקציב בית הספר. בזמן המשבר חלה ירידה גדולה בהכנסות שכר־הלימוד. כיצד יקיימו המורים את בית הספר בהכנסה זעומה כזו? לאור תנאים כאלה מובן שבית הספר ירד פלאים, או שנסגר לגמרי.

היתה עוד דרך שלא מעטים בחרו בה: לאור הידיעה שיקצצו את שכרו, בהתאם לירידה הכללית בשכר העבודה, הציע הרבי שיפטרו את המנהל של בית הספר העברי, והוא יקבל על עצמו את עול ההנהלה בעד חלק משכרו של המנהל. באופן זה יוכל בית הספר להמשיך את עבודתו, והוא גם

---

*) בשנת 55—1954 היו בעיר ניו־יורק 33,736 תלמידים בבתי הספר הכנסתיים, ורק 5,804 בבתי הספר הקהילתיים. בפרברי ניו־יורק היו 7,491 תלמידים, כולם בבתי ספר כנסתיים.

(מתוך פרסום סטטיסטי של ה„דזואיש עדיוקיישון קומיטי" שבניו־יורק).

יחסוך חלק הגון משכר המנהל. בסך הכל יצא שבמקום הפחתה קיבל הרבי הוספה על שכרו! במקרים כאלה עשה הרבי מה שעשה, העמיד מורים־לא־מורים, צרף כיתות, הפחית את שעות הלימוד, ובית הספר נעשה „חי נושא את עצמו" בלי גירעון.

ומעשה בבית ספר כנסתי בעירה סמוכה לבוסטון שהרבי היה מבקרני לפעמים בלשכת החינוך בקשר לבית הספר. בזמן המשבר פיטרו את המנהל והוא קיבל את ההנהלה. הוא העמיד מספר מורים פרחחים, והכל בא על מקומו בשלום. יום אחד בא לבקרני. שאלתיו על מצב בית הספר, ואעשה חשבון שבית הכנסת מרויח שמונה מאות דולרים מהכנסות שכר־לימוד.

„היתכן", שאלתיו, „אם שכר־הלימוד מכסה פחות מחצי התקציב אפילו בשנים כתיקנן, איך אפשר להרויח סכום כזה משכר־הלימוד? פירוש הדבר שבית הספר מפחית משעות הלימוד של הילדים, עושק את המורים, או שהמורים אינם ראויים להורות!"

„כן", השיב הרבי, „אבל אחרת הלא יגרעו משכרי!".

אני אמרתי מה שאמרתי, אבל מאז לא הוסיף הרבי לבוא ללשכת החינוך.

עם פרוץ מלחמת העולם השניה חזרה הגיאות הכלכלית לעולם. התחיל מחסור במורים. בתי הכנסיות החזירו את בתי הספר העברים למשפחת הדיפרטמנטים שלהם. התכנית של שלושה ימי לימוד בשבוע קנתה לה שביתה בבית הספר הכנסתי. רק פה ושם היה בית ספר כנסתי שתלמידיו למדו ארבעה ימים, ואיזה בודדים נדירים שהמשיכו את הנוהג של חמשה ימי לימוד.

סדר זה גרם לשתי תוצאות חמורות:

א) ההישגים של התלמידים ירדו עד החצי, ולפעמים עוד פחות מהחצי, לעומת ההישגים בבתי הספר לחמשה ימים בשבוע.

ב) הקרקע נשמטה מתחת ההוראה העברית כפרופסיה. במקום 20 שעות הוראה לשבוע יכול המורה העברי להורות עכשו רק כשתים עשרה שעות או קצת יותר לשבוע. זה איננו מאפשר לשלם למורה עברי ברמה שאדם צעיר יחפוץ לראות בשדה זה את עבודת חייו.

היתה התחלה גם לתכנית בת שני ימי לימוד לשבוע. גם תכנית זו מתפשטת בשנים האחרונות.

ו.

נסיון להביא לבוסטון את הנוהג של בית הספר הכנסתי

ב־1941 נעשה צעד חשוב בארגון קהילת בוסטון. רוב בתי הכנסיות מהגושים השונים שבעיר ובסביבה הקרובה לה התאחדו תחת השם „אסוסי־אייטעד סינאגוגס אף גרייטר בוסטון" (בתי הכסיות המאוחדים דמטרופולין של בוסטון). רבי הרמן ה. רובנוביץ, טמפל „משכן תפלה", נבחר לנשיא. הארגון שאף לאַחד את הכוחות החיוביים בשדה המוסדות הדתיים, למנוע התחרות מזיקה בפנים המחנה הדתי, לשמש „כתובת" ליהדות הדתית של בוסטון שעל פיה יוכל הארגון לדבר בשם רוב היהודים המאורגנים בבתי הכנסיות, ולתמוך ולעורר מפעלים שיש בהם משום חיזוק חיי הרוח. רוב בתי הכנסת בארגון הזה היו מתנועת השמרנים (Conservatives). מראשית היותו עד היום שומר לו ארגון חשוב זה עמדה של כבוד, וזכויות הרבה תלויות בו בשל מפעלים טובים ובשל תיקונים ומשטר שהצליח להנהיג בתחום החיים הדתיים בבוסטון.

ארגון זה התעניין גם בחינוך. נסיון אחד של ארגון זה, שאני התנגדתי לו, הוא קוטב כל הפרק הזה, וכל מה שנכתב בו עד עכשו הוא לשם תאור הרקע שעליו נעשה הנסיון, כפי שיבואר להלן.

תארתי כבר, שגוש השמרני שואף לא רק לבצר את כוחו והשפעתו בתחום הרוחני והדתי, אלא שהוא משתדל להיעשות כוח מרכזי בחיי היהודים באמריקה עד שיוכל לייצג את יהדות אמריקה כולה. למטרה זו שואפים גם הגושים הדתיים האחרים, וגם כמה גושים שאינם דתיים.

בשדה החינוך פעל הגוש השמרני הרבה. יש לו בית מדרש למורים על יד בתי המדרש לרבנים שמרנים שבניו־יורק. יש לו גם לשכה המטפלת בענייני החינוך של בתי הכנסיות השמרנים שבארץ. לשכה זו אספה הרבה חומר חינוכי למען בתי הספר שבמסגרת ארגונה. היא גם משתדלת לקיים תכנית אחידה בכל בתי הספר המשתייכים לחוג השמרנים, שהם בעיקר, בתי ספר לשלושה ימים בשבוע. הגוש כולו משתדל ליצור מה שידוע בעולם המסחר והתעשייה בשם Vertical Trust כלומר, ארגון שמהמסד עד הטפחות, או במונחים חינוכיים: מגן הילדים עד סיום בית המדרש למורים או בית המדרש לרבנים, יהיה כולו מ„עור אחד", וכולו חדור השפעתה.

בדומה לשאיפה שכזו אתה מוצא גם אצל גושים אחרים, ואין לבוא בטרוניא עם נטיה טבעית זו ששמה ריכוז כוח ציבורי.

זה עשרות בשנים שבבוסטון ובערי הסביבה קיימים ופועלים בתי כנסיות שמרנים. לרובם יש בתי ספר עברים. בתחום החינוך העברי בוסטון היא יוצאת־דופן. היא שונה בהרבה מהנהוג והמקובל בגוש השמרני. לעומת הנוהג של שלושה ימי לימוד בשבוע, שלדעת המרכז החינוכי השמרני הוא מחויב־המציאות בתנאי החיים באמריקה, קיימת בבוסטון שלשלת שלימה של בתי ספר עברים, גדולים וקטנים, על יסוד של חמשה ימי לימוד בשבוע. ב־1945 עלה מספר התלמידים בבתי הספר האלה פי־חמש על מספר התלמידים בבתי ספר לשלושה ימים בשבוע. כפי שבארתי למעלה, מפריכה התכנית הזו, הנהוגה זה שנים רבות, את התכנית לשלושה ימים לשבוע. כל התכנית האינטנסיבית הולכת ופועלת באמצעות לשכת החינוך הבוסטונית, שהיא עצמאית בתכלית. בית המדרש למורים הבוסטוני משמש גולת הכותרת בהתקדמות בלימודים למעלה מתכנית התתי"ם, ושלא כנהוג ברוב בתי המדרש למורים האחרים שבארץ, הלימודים בארבע שנות ה„פרוזדור" וארבע שנות הלימוד בבית המדרש למורים הם כולם על יסוד של חמשה ימי לימוד בשבוע. „יגעתי ומצאתי — תאמין", ותכנית המיוסדת על חמשה ימי לימוד בשבוע במשך ארבע עשרה שנה רצופות, משיגה יותר מתכנית המיוסדת על שלושה ימי לימוד. כל זה מקיף לא קומץ קטן של תלמידים אלא למעלה משלושת אלפים בבתי הספר הנמוכים וכמאתים בפרוזדור ובכיתות בית המדרש למורים.

גם בוסטון היא באמריקה, וקשה קצת לבאר שמה שאפשר לפעול שנה שנה בבוסטון אי אפשר בערים אחרות. זוהי פירכה יסודית, שרבים חזרו ושאלו.

העדר השפעה מצד המרכז החינוכי השמרני מנע עמוד־יסוד חשוב מאד מאת הגוש השמרני בבוסטון, שהוא חוליה חשובה בגוף השמרני הארצי. כל זה שימש במשך שנים דחף במחנה השמרני „לעשות משהו" בבוסטון כדי להגביר את השפעת השמרניות בתחום זה.

באותו הזמן הלך והתפתח מצב ידוע בבתי הספר בבוסטון, כפי שאתאר להלן:

„לשכת החינוך" באה לעולם ב־1917 על־ידי צירים של כל בתי הספר העברים שבבוסטון. ב־1920, כאשר הוחלט למזג את ארגון בתי הספר ליום

ראשון עם ארגון בתי הספר העברים (כרך ב, 145) היה צורך לשנות את בסיס ביאת־הכוח בהנהלת לשכת החינוך. צירי בתי הספר העברים לא הודו בזכות קיומם של בתי הספר ליום הראשון, ומצדדי בית הספר ליום ראשון לא היו מחסידי בית הספר העברי. לשכת החינוך היתה מתפוצצת מתוכה אילו התעקשה להביא מתנגדים וניגודים אלה בכפיפה אחת. מזה הטעם הוחלט שעיקר ההנהלה יהיה על ידי ועד מפקחים „נייטרלים", שאינם באים כצירים, אלא כאנשים המעוניינים בכל צורות החינוך.

„ועד צירים" של בתי הספר העברים היה מתאסף ארבע פעמים בשנה במשך שנים. ועד זה בוטל כאשר הפסיקה הסתדרות הצדקה את התמיכה הישרה לבתי הספר ב־1928 (כרך ב, 292). במקרה היתה לנו דוגמה מפקעת השאלה שהלשכה יכולה להסתבך בה כאשר באי כוח בתי ספר נמצאים בועד ההנהלה שלה. שנים מחברי הועד היו מעוניינים בבתי ספר שעבדו בהם במשך שנים. האחד, בשכונה המתרוקנת מיושביה היהודים, וועסט ענד, והשני ברוקסבורי. שני המוסדות היו במצב כספי חמור. בוועסט ענד קטנה ההכנסה וברוקסבורי נאחז בית הספר בסבך בנין שהחבר שלנו השקיע בו כשלושים אלף דולר בתור הלוואה, ועכשו קם ועד חדש, „אשר לא ידע את יוסף", והוא לא חפץ לשלם אפילו את הרבית על ההלואה. שני אלה היו מביאים את צרור צרותיהם אל אספות הלשכה, ובמשך שנים אחדות היתה מחצית מזמנה של כל אספה נאכלת בסיפורים ובדיונים על פרטי צרותיהם של שני בתי ספר אלה. אחרי המשבר בבורסה של אוקטובר 29, 1929, שממנו החל המשבר הכלכלי שנמשך בכל שנות השלושים, נמצאו כל בתי הספר באותה הפחת, לאמור: כיצד לקיים מוסדות האוכלים יותר ממה שהם מכניסים? לשכת החינוך היתה חסרת ישע במובן הכספי. הסתדרות הצדקה הפחיתה את תקציבה משנה לשנה, מה היה יוצא אילו היה כל בית ספר מניח על שולחן הלשכה את חבילת צרותיו הפרטיות? הלשכה לא יכלה לסדר שום מגבית לא לעצמה ולא לאיזה מהמוסדות הקשורים אתה. אבל בתי הספר המשיכו לראותה כ„קרובה למלכות", שהיכולת בידה למצוא אמצעים, אם אך תחפוץ באמת להושיע.

ברור היה שאם צירי תלמודי התורה יתאספו תכופות יווצר לחץ אדיר להעביר אמצעים מבית המדרש למורים אל בתי הספר, שנלחמו בחרף נפש על קיומם. פתגם שגור היה בפי בתי הספר: „אם אין גדיים אין תיישים", אם לא יהיו בתי ספר לא יהיה בית מדרש למורים. מטעם זה יש דין קדימה

לבתי הספר על כל האמצעים הכספיים העומדים לרשותנו. פירוש הדבר היה סגירת בית המדרש „לשעה", עד יעבור זעם המשבר.

אבל לי היה מחוור שאם בית המדרש ייסגר אז אין תקוה לחינוך העברי בבוסטון. הכל יירד לטמיון, וכאשר ישובו הימים הטובים נצטרך התחיל הכל מחדש, ומי יודע אם יוכשרו הלבבות והתנאים להתחלה ראויה לשמה. נדברתי על כך עם פקידי הלשכה ונבוא לידי הסכם להימנע מלקיים את אספות צירי בתי הספר. אנחנו טיפלנו בכל אחד מבתי הספר, וככל האפשר עזרנו, עודדנו, ותמיד הראינו שעמם אנו בצרה. מצב זה נמשך כל שנות השלושים. בראשית שנות הארבעים החלו ימי הטובה לשוב לבתי הספר. כל אחד מהם ניזון בשכונתו על ידי עבודת המפקחים, אגודת הנשים, שכר־לימוד, תרומות ידידים וחברים. בית המדרש ניצל מהתקפות, ובשוב תנאי כלכלה נורמליים היתה ריקמת החינוך העברי שלימה ומוכנה להמשיך בעבודתה.

בראשית שנות הארבעים החל ארגון „בתי הכנסיות המאוחדים" להרחיב את חוג פעולותיו. והיה מה לעשות בשנות המלחמה! בזמן ההוא החלו לדבר על יצירת ארגון מיוחד של בתי הספר העברים, תחת מרותו של ועד החינוך הארצי של השמרנים. ההתחלה היתה בכינוסים חינוכיים מקריים, שבהם נשמעו הרצאות על עניני חינוך.

באביב 1945 נקראה אספה מיוחדה מטעם בתי הכנסיות המאוחדים. הם הזמינו את בתי הספר לשלוח באי כוח. גם אני נוכחתי באספה ההיא. נשיא בתי הכנסיות המאוחדים, פתח את האספה. הוא הביא לפני הנאספים הצעה להקמת ארגון מיוחד של בתי הספר העברים אשר בבוסטון רבתי. זה היה הטריז של גוש השמרנים להחדיר את השפעתם לבוסטון בשטח החינוכי.

אני ראיתי את הסכנה על כל אפשרויותיה. ידעתי שאם יווצר ארגון תחת מרותם של השמרנים אז תהיה רק שאלה של זמן והכל יעבור למסלול של שיטת השמרנים, עם בתי ספר לשלושה ימים בשבוע, עם כל התכנית השטחית הנהוגה זה שנים בערים רבות.

אני התנגדתי להצעה. דיברתי ברורות. סיפרתי שבכל הערים בהן נהוגה תכנית הלימודים של השמרנים קיימת תכנית שחפנית. בוסטון היא העיר היחידה בארצות הברית שבה עדיין נהוגה תכנית לימודים של ממש בבתי הספר של חמשה ימים לשבוע.

באספה נכחו 56 איש. לא ידענו מאיזה מוסדות באו. מובטחני שלפחות מבית כנסת אחד באו כמה אנשים, כיון שלא היתה הגבלה בכניסה. לא היתה נציגות של בתי הספר במיוחד. ההצעה הובאה להצבעה. 19 הצביעו בעד הארגון, 6 כנגד, ו־31 לא הצביעו כלל. האספה נסגרה, ולכאורה הוחלט ליצור ארגון תחת מרותם של השמרנים.

אחרי יומים נפגשתי עם יושב ראש האספה ההיא. הוא דיבר על ה־Commission (שליחות), שקהילת בוסטון הטילה על „בתי הכסניות המאוחדים". הוא הוסיף: „אמנם זה יביא לידי התפלגות בעיר, אבל כל זה שווה בהשגת המטרה הצפויה". במלים אחרות: שווה הדבר להכניס התפלגות בשדה החינוך העברי בבוסטון, שזה כשלושים שנה עבד כחטיבה מאוחדה, והגיע לשיא איכותי בהתקדמות לעומת כל יתר ערי אמריקה; שווה הדבר אם אך תחדור השפעת תנועת השמרנים בחינוך לבוסטון שנשארה, כמצודת „מסדה", אחרונה ויחידה שעדיין לא נכבשה!

אמרתי לעצמי: שעה זו היא „עת לעשות לה'". לא אֶמלך בועד המפקח של הלשכה. הם יחששו למחלוקת. אעשה צעד מכריע על דעת עצמי ועל אחריותי. אקרא תיכף לאספה שניה של כל בתי הספר העברים שבעיר. האספה תהיה על יסוד דימוקרטי, ובהתאם לגדלו, בהרשמת תלמידים, של כל בית ספר. פחות ממאה תלמידים — 2 צירים; 100—200, 3 צירים; 200—300, 4 צירים; 300—400, 5 צירים; 400—500, 6 צירים. האספה תתקיים בסוף השבוע הבא באולם בית המדרש למורים.

במכתבי לבתי הספר גוללתי את כל פרטי האספה שעברה: 56 איש נכחו בה. לא ידוע מאין באו ואיזה מוסדות הם ייצגו. רובם, 31, לא הצביעו כלל, ובהצבעת המיעוט היו 19 בעד ו־6 כנגד. אפשר שכל ה־19 שהצביעו בעד היו מבית כנסת אחד או שנים. איך אפשר להכניס שינוי כל כך יסודי במבנה החינוך לפי תוצאות אספה כזו? מטעם זה הכרחי שבאספה הבאה תהיה נציגות מלאה ופרופורציונלית של כל בתי הספר שבעיר, ובה נחליט החלטה מכריעה.

הוספתי שאני קורא לאספה זו על יסוד אחריותי כמנהל לשכת החינוך ומנהל בית המדרש למורים, שגורלם תלוי בדמות הארגון שיווצר.

ההזמנה נשלחה לכל בתי הספר העברים שבבוסטון. גם לבתי הכנסיות המאוחדים נשלחה הזמנה.

בינתיים טילפנתי לכל אחד מבתי הספר. בארתי את חשיבות האספה

הבאה ואקבל הבטחה שנציגים, על יסוד פרופורציונלי, יבואו אל האספה.

זה היה הצעד היותר נועז בחיי. מנהל הסתדרות הצדקה, מר סידני ס. כהן, וסגנו מר יצחק סליגסון אמרו לי שהם לא היו מעיזים לעשות צעד כזה. האמת היא שסיכנתי בזה את גורלי וגורל משפחתי. אם ייצא שההחלטה תהיה לצד השמרנים אז אהיה נאלץ להתפטר משתי משרותי בהיותי בן 59, ואחרי שהיתה לי הסטוריה של מחלות שונות, ושהאחרונה שבהן היתה התקפת הלב „קורונרי טרומבוסיס" רק לפני שנה. האמצא את דרכי בחיים אחרי צאתי, וידי על ראשי, מבוסטון? ואפשר גם שתרדפני תנועה שנועזתי להתייצב נגדה, אחרי כל השתדלויותיה במשך שנים להציב לה יד בבוסטון.

כל החשבונות האלה היו ברורים לי. אבל הם לא עכבוני אף לרגע. מעולם לא הבאתי את חשבונותי הפרטים בחוג עבודתי. היה ברור לי שכל מה שנוצר בחינוך העברי האינטנסיבי נמצא עתה בסכנה. ש„מסדה" של החינוך העברי עומד ליפול. אין איש או ארגון שהיה מהין להתייצב נגד בתי הכנסיות המאוחדים, הכוללים את הרבנים ואת מיטב בעלי ההשפעה שביניהם, ביחד עם הרבנים הריפורמים. אני האחד שיכול לכנס אספה כזו בעוד מועד, לפני שהספיקו לעשות דבר לממש את ההחלטה שנתקבלה לפני ימים אחדים. זוהי חובתי, ועלי למלא אותה. על יסוד זה לא פקפקתי אף רגע, ומתוך החלטה ברורה נגשתי למימושה.

האספה נתקיימה באולם בית המדרש למורים. אני ישבתי בראש האספה. רשימת בתי הספר שהוזמנו נקראה ושמות כל הנציגים נרשמו. כל בתי הספר היו מיוצגים. גם מבתי הכנסיות המאוחדים היתה נציגות.

אני העמדתי את השאלה לפני הנאספים. בארתי שהגיעה השעה שבעלי הבתים יתארגנו, כפי שהמורים מאורגנים כפרופסיונליים. הם צריכים להיות בלתי־תלויים בהחלט באיזה ארגון, יהיה מי שיהיה. הם צריכים להיות בלתי תלויים גם ביחס ללשכת החינוך ובית המדרש למורים. הם אדונים לכל שדה החינוך. הם הם המכינים את כל החומר האנושי המקיים פירמידה של תכנית לימודים המקיפה ארבע עשרה שנה, עד שאדם מגיע לסיומו של בית המדרש למורים. בארתי את תכנית בתי הספר של השמרנים שהיא כחושה ועקרה. אנו בבוסטון הננו היחידים השומרים על גחלת החינוך האינטנסיבי שלא תכבה. עלינו לשמור על גחלת זו בקפדנות יתירה, עד שיבוא יום ויהדות אמריקה תפקח את עיניה לראות שלא זו הדרך. בהגיע שעה זו הכרחי שתהיה דוגמה חיה של שיטה חינוכית שהיא יותר יעילה ופוריה בתנאי החיים

באמריקה. בוסטון היא היחידה שעדיין יש בידה לקיים דוגמה זו. זה אפשר רק אם בעלי הבתים, מפקחי כל בתי הספר שבעיר, ובתי הספר הכנסתיים שלנו בכלל, יתארגנו כבתי ספר מאוחדים, עצמאים בתכלית, בלי שום תלות באיזה ארגון שהוא, מקומי או ארצי. זו היתה ההצעה שהבאתי לנאספים. היה דיון ממושך. מצד בתי הכנסיות המאוחדים היתה התנגדות חריפה. אחד מהם דיבר בגנות ההצעה כשלושת רבעי שעה. נציגים אחרים מבתי הספר דיברו בשבחה. בהגיע לידי הצבעה היו כמעט כל הנאספים בעד ההצעה: להתארגן בצורה עצמאית. תיכף נבחר ועד מכונן להוציא את ההחלטה אל הפועל.

שלבי הארגון היו מהירים. מכל בתי הספר שבבוסטון הודיעו על בחירת צירים לארגון. באספה הראשונה הוחלט על השם: „בתי הספר העברים המאוחדים" — United Hebrew Schools. לכל בית ספר הזכות לשלוח שני צירים. מר משה י. פַארסוֹנס נבחר לנשיא. מטעם לשכת החינוך הודעתי שכל העבודה הטכנית תיעשה במשרד הלשכה. היא תתן שרות מלא ושלם. הוועד ימשיך כארגון עצמאי, והלשכה תשתדל בכל יכולתה לעזור כדי להוציא לפועל את כל החלטות הארגון הזה.

מקומי בארגון היה של „יועץ חינוכי" Educational Consultant. הארגון החליט שהוא לא יעסוק באיסוף כספים. תפקידו העיקרי יהיה בשטח החינוכי. הוא יעמוד על המשמר שהרמה החינוכית, על כל הבעיות הכרוכות בה, תישאר מקסימלית. הוא יעבוד ביחד עם לשכת החינוך ועם בית המדרש למורים במידה שמצב העניינים ידרוש זאת.

מעניין, שאותו איש שדיבר שלושת רבעי שעה בגנות ההצעה, חזר בו ונעשה לעובד מסור בכל לבו ונפשו למען בתי הספר המאוחדים. איש אמת היה כל ימיו. הוא האמין שהדרך הטובה היא באמצעות בתי הכנסיות. עכשו ראה אחרת, ולכן צריך להתמסר לארגון הזה.

האיחוד קם ב־1945. אחת עשרה שנה עברו מאז. במשך השנים הללו המשיך הארגון להתפתח ולהעמיק נסיונו בשדה החינוך. הוא נעשה לנושא המצפון של החינוך העברי. הוא מטפל בכל השאלות הכרוכות בעבודה המעשית והרוחנית. הוא עובד שכם אחד עם לשכת החינוך ועם „אגודת המורים והמנהלים". בעזרתו המסורה נתקבל תקנון ובו כללים בנוגע לסולם שכר המורים, ותק, החובות ההדדיים בין המורים לבין בתי הספר. הוא עומד על המשמר תמיד. בתי ספר אחדים נמצאו במצוק כספי. בתי הספר המאוחדים החליטו להציע ללשכה שתבקש מאת הסתדרות הצדקה

תמיכה ישרה לבתי ספר אלה. הסתדרות הצדקה נענתה ראשונה בצורת הלוואה, ואחר כך נענתה בצורת תמיכה ישרה. ב־56—1955 קיבלו ארבעה בתי ספר 25,000 $ כתמיכה ישרה. בעזרת הארגון התאחדו שלושה בתי ספר שעמדו בסכנה מפני שתושבי רוקסבורי הלכו ויצאו לשכונות אחרות. בסתיו 1955 הוקם בית ספר מאוחד ולו 250 תלמיד, ובסתיו 1957, אחרי שהעתקת הדירות מרוקסבורי נמשכה, והשכונה הלכה ותתרוקן מיהודיה, העבר כל בית הספר, על תלמידיו הנשארים, לבית הספר „בית אל" שבדורצ'סטר, הסמוכה לרוקסבורי. באותה שנה עלתה התמיכה הישרה מאת הסתדרות הצדקה לבתי הספר העברים ל־30,000 $.

מאז שנבחר ד"ר בנימין י. שבח כמנהל לשכת החינוך ב־1947 הוא משמש „יועץ חינוכי" לבתי הספר המאוחדים. ידו אינה זזה מבתי ספר אלה, וכשרונו הרב־גוני מסייע לארגון זה בכל שטחי פעולתו.

הרבה פרובלימות מצאו להן פתרון בעזרת בתי הספר המאוחדים. ארגון זה איננו אוסף או מחלק כספים, אבל הוא הולך ונעשה למחוקק חוקים המתקבלים על ידי צירי בתי הספר. ב־1956 השתייכו לו 23 בתי־ספר עברים. הוא נעשה כבר מרוח מרכזית שאין להרהר אחריה. ברכה רבה ועבודה פוריה עוד צפונות ל„בתי הספר העברים המאוחדים".

מסירת מפתחות

רק שתי משרות היו לי בחיי: באינדיאנפוליס, אינדיאנה, כמארגן ומנהל של שני התת"ם שבעיר, 1911—1916, ובבוסטון, כמנהל לשכת החינוך מאז 1917, וכמנהל בית המדרש למורים מאז 1932. מעולם לא ביקשתי משרה. שתי המשרות האמורות הוצעו לי. תמיד הייתי אומר שהמשרה צריכה להחזיק בי. אם יגיע הזמן שעלי יהיה להחזיק במשרה, או זה סימן שעלי להתפטר. הזמן שעלי להחזיק במשרה הגיע.

בכל שנות עבודתי היה בי חוט של תקיפות. אני ידעתי מה ששאפתי להשיג בחינוך, ואת זה הבאתי לפני המפקחים, ובכל כוחי השתדלתי שיוצא אל הפועל. תכופות היו מתנגדים לדעותי, אבל אם היה ברור לי שדעתי היא הנכונה, לא הפסקתי מלדרוש עד שהישגתי את מבוקשי.

ארבע יצירות מכריעות באו לעולם בבוסטון בשנות עבודתי: לשכת החינוך, בית המדרש למורים, מחנה „יבנה", ו„בתי הספר העברים המאוחדים".

כולם נקנו ביסורים. ליצירת כל אחד מהם היתה בראשונה התנגדות חריפה, אבל אני התעקשתי. כך אירע גם ביצירת „בתי הספר העברים המאוחדים", כפי שסיפרתי בפרק הקודם. סוף הכבוד בא, ויצירות אלה נתקבלו, והן עכשו אבני־יסוד בחינוך העברי בבוסטון.

מן הנמנע היה שבמשך כל השנים אהיה חפשי משגיאות, הן במחשבה והן בעיצוב דברים. גם מחלותי החלו להטיל ספק בעיני רבים ביכולתי להחזיק בבת אחת שתי משרות אחראיות כל כך: הנהלת לשכת החינוך והנהלת בית המדרש למורים. ראיתי שעלי להתחיל באמצעים שלעולם לא נוסיתי בהם: להחזיק במשרותי.

ביוני 1947 התקיימה חגיגה נהדרת לכבוד יובל העשרים וחמשה לקיומו של בית המדרש למורים. שני שבועות לפני החגיגה הזו החלטתי להתפטר משתי משרותי ואודיע על כך לנשיא בית המדרש למורים, מר לואיס ה. ווינשטיין, ולנשיא לשכת החינוך, השופט לואיס גולדברג.

קרוב לסוף תכנית החגיגה, שהיתה מרוממת, הודיעו על התפטרותי הכפולה, ואני נאמתי נאום פרידה לנאספים, שבמחיצת רבים מהם עבדתי שלושים שנה.

לא התניתי שום תנאים. אני נבחרתי „דיקן אמריטוס" של בית המדרש למורים, ו„מנהל אמריטוס" של לשכת החינוך. פנסיה נקבעה לי משני המוסדות ביחד.

ד"ר יצחק זילברשלג, שהיה מורה בבית המדרש למורים מאז 1932, נבחר כמנהל בית המדרש למורים.

ד"ר בנימין י. שבח, שהיה מורה בבית המדרש למורים מאז 1935, ובשנה האחרונה שימש כמורה חלקי בבית המדרש וכסגן־מנהל בלשכת החינוך, נבחר כמנהל לשכת החינוך.

המנגנון החינוכי בבוסטון ממשיך את עבודתו המסועפת במרץ וחריצות.

חוק־ברזל הוא בחיים: המפעל עיקר!

„דור הולך ודור בא והארץ לעולם עומדת".

נספח

שני בתי־ספר למופת *)

(הרצאת־פתיחה ב„סדנה החינוכית למנהלים" מטעם „לשכת החנוך" ו„אגודת המורים והמנהלים" דבוסטון, 8 באוקטובר, 1954).

(הערה: בהשקיפי על התפתחות החינוך העברי באמריקה ב־45 השנים האחרונות אני מוצא שני מוסדות מזהירים ככוכבים. כל אחד מהם קשור כפתילה בשלהבת באישיות מנהלו, שכשלעצמו היה גם כן מוסד פעיל ומפעיל. מטעם זה אשתדל לתאר לא רק את בית הספר, אלא גם את יוצרו).

א. „בית הספר הלאומי לבנות" ויוצרו

„בית הספר הלאומי", 183 רחוב מדיסון, במורד העיר, ניו־יורק, היה יציר רוחו של אדם מופלא, ח. א. פרידלאנד (1891—1939). הוא היה יליד עיר הורודוקי, ליטא, בא לאמריקה בשנת 1903, בשנתו הי"ב. הוא היה מראשוני החברים של „ד"ר הרצל ציון קלוב", אגודת־נוער עברית ראשונה באמריקה, וכאשר גדל התחבר ל„מפיצי שפת עבר וספרותה" (1902—1913), האגודה העברית הראשונה באמריקה. הוא היה איש רעים להתרועע, ובעל־שיחה מרענגת, וצעירים רבים נקשרו אליו. בשנת 1910 היה אחד ממיסדי „בית הספר הלאומי" ואחד ממוריו, ובשנים 1911—1920 היה מנהלו. עד הימים ההם קיבלו בתי הת"ת בניו־יורק רק נערים. ב־1905 נוסד בברוקלין „בית ספר לאומי" שקיבל רק נערות, ובית הספר הלאומי ברחוב מדיסון היה הראשון במנהטן לקבל רק נערות. ההחלטה לקבל רק בנות באה לשם חופש־נסיון בתכנית הלימודים, ולשם שחרור התכנית מהדרישה להתרכז בקריאה מיכנית, „עברי", שעשתה את רוב התתי"ם לבתי־חרושת ל„עברי", ותו לא. בית ספר זה התנהל על פי שיטת „עברית בעברית" במלוא מובן המלה. הוא לא היה הראשון להתנהל על פי שיטה זו **), אבל היה המשובח והמפורסם מסוג זה, ובצדק. בימים ההם עוד לא באו לעולם הרדיו והתמונות הנעות

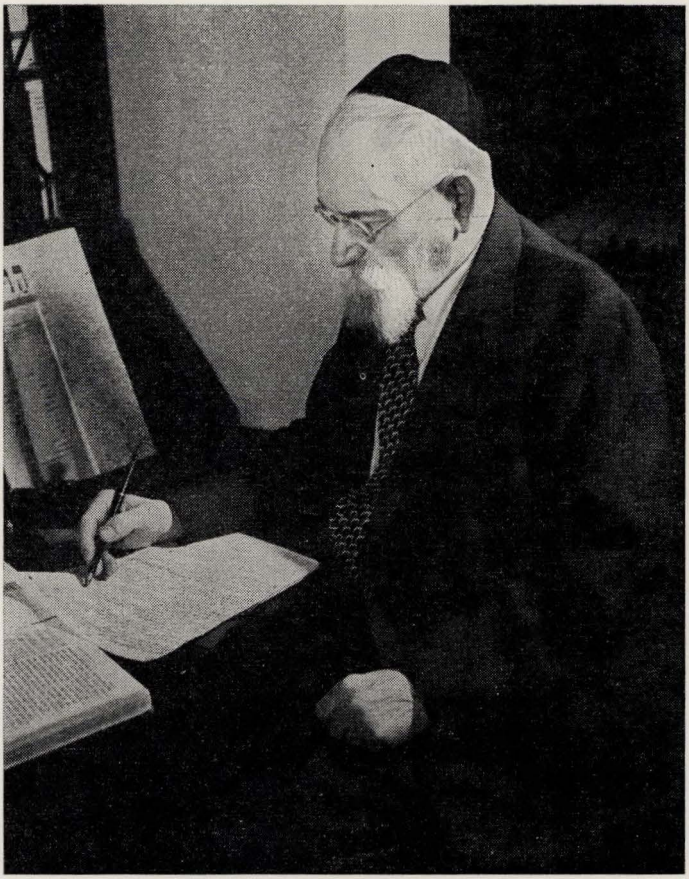
*) שבילי החינוך, חוברת ד', קיץ תשט"ז.

**) „בשנת 1893 יסד צ. ה. ניימן בית ספר מודרני בברוקלין בשם „שערי ציון" ובו לימד את הלשון העברית כשפה חיה, ומלבד התנ"ך וראשית תלמוד תורה גם את תולדות ישראל בעברית". צבי שארפשטיין, תולדות החנוך בישראל בדורות האחרונים, ח"ב, עמ. 195.

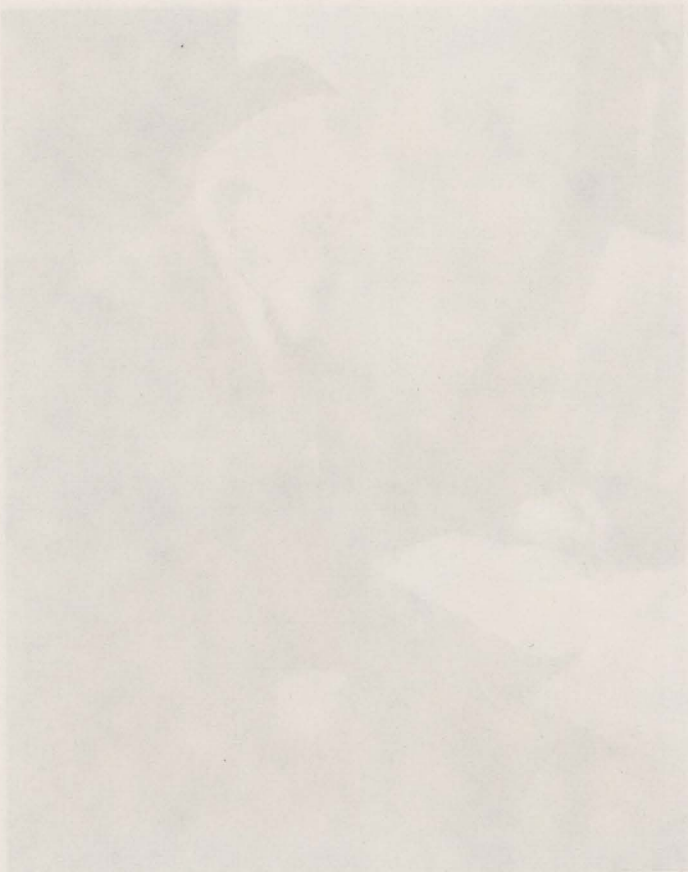
וכל יתר השעשועים הבולעים עכשו זמנם של הילדים. פרט לשעות הלימוד בבית הספר הכללי, ועבודת־בית מעטה, היו הילדים חפשים, ולרוב לא ידעו מה לעשות בשעות־החופש הרבות שלהם. „בית הספר הלאומי" אמר לכבוש את השעות הללו לחינוך ולהשפעה עברית. התכנית הקיפה שעות לימוד מסוימות בכיתות בכל יום, ומסביב להן פעולות שונות שהיה בהן משום הרחבה, הוספה וגילוי כשרונותיה וכוחות־נפשה של כל תלמידה. זו היתה תכנית נועזה, מרחיקה ראות, מאמינה בכוחות עצמה, ומגרה את יצר היצירה והפעולה של המורים והתלמידות כאחד, והכל בעברית. השפה, הספרות העברית, תולדות ישראל והתנ"ך היו חוט השדרה של תכנית הלימודים הפורמלית. אבל מחוץ לשעות הלימוד הקבועות התקיימו פעולות רבות ומסונפות. אגודות־תלמידים שונות: לספרות, להמחזה, להסטוריה, לעתונות, לזמרה ולריקודים, ועוד ועוד. כל תלמידה מצאה קבוצה ופעולות שהתאימו להלך רוחה, לנטיתה ולכשרונותיה. כ־400 תלמידות ביקרו את המוסד.

הבנין לא התאים כלל לדרישות בית ספר. זה היה בנין מגורים שנהפך לבית־ספר, כנהוג בארגון בתי הת"ת בימים ההם. הצד הכספי היה חלש מאד. גם אחרי שיצאו למוסד הזה מוניטין בכל הארץ, עמדתי בשנת 1919 על העובדה שהמנהל היה מכניס רק כ־16 דולר לשבוע! אני הצעתי לו משרת „מנהל" בבית המדרש למורים בבוסטון, שעסקתי ביסודו, בשכר פי כמה ממה שהכניס אז *), אבל הוא לא רצה לעזוב את יציר רוחו, ויהי מה. ציוד המוסד — כמוהו כאין. עניותו של בית הספר התבלטה בכל: ברהיטים, בקירות, בחלונות, במשרד, אבל למרות כל אלה ראו בו התלמידות יום יום „שמשות ככדכוד"! בין קירותיו, עם טיחם המבוקע ונייר־ציפויים המתקלף, מצאו להן ביטוי נפשי, גרויים לגילוי כוחות חבויים, אפשרויות לפעולות שהפעילו את הכשרונות, הכרה של כל משתתפת שה„אני" שלה מוכשר ומסוגל להתרומם לגובה שנחשב ממנה ולמעלה, ומכל אלה נבעו: בטחון עצמי, אמונה ביכולת להיפגש ולהאבק עם מצבים בחיים — ולכבשם. ועם כל צעד קדימה באה שמחה פנימית, חדוה שביצירה, יכולת גלויה וגם בלתי משוערה, קול ענות חיים מפכים! הבית הזה היה מלא תמיד שירה וזמרה, פעולה, עסקנות, „עבודת נמלים" שידעו לשם מה הן טורחות. וככה נבלעו בנשמות התלמידות ערכים יסודיים מחיי ישראל, הכרה של קשר בל ינתק עם האומה, רוחה, עברה

*) א. ל. הורוויץ, „ספר טורוב", תרצ"ח, לתולדות בית המדרש למורים דבוסטון, עמ. 106.



ד ר. י ש ר א ל ק א נ ו ב י ץ,
מנהל ה„תלמוד תורה דמורד העיר", ניו־יורק, 1912—1944



ד ר. ש מ ש ו ן ב נ ד ר ל י
מייסד „לשכת החינוך" הראשונה בארצות הברית, 1910

ועתידה. וזכורני, ערב אחד באתי לבקר את מר פרידלאנד אחרי שעות הלימודים. הוא גר בקומה העליונה של בית הספר ביחד עם הוריו. המשפחה אכלה אז סעודת ערב מאוחרה. כחצי השולחן היה מכוסה מפה, החצי השני היה מגולה ואצלו ישבו נערות כשהן עסוקות בכתיבה. מאחוריהן ישבו עוד נערות, מהן קוראות, מהן מציירות ומהן עושות איזו עבודת יד. מדי פעם פנתה אחת הנערות אל מר פרידלאנד בשאלה או הערה, והוא ענה לה כשהוא ממשיך לאכול. השעה היתה מאוחרה, אבל שעת השינה לא הגיעה עדיין, והנערות המשיכו את „עבודת היום" בבית הספר, ודירתו של המנהל כבית הספר דמי.

במשך השנה התקיימו אספות, הצגות, הפגנות לעברית, השתתפות בעבודות ציוניות, פגישות עם הורים, ועל הכל רחפה הכרה של חיים ופעולה באווירה עברית, מתוך אהבה וכבוד לעם העברי, ליצירותיו ולארץ ישראל.

הלימוד הפורמלי הצטיין בעירנות ובשמחה, בפעולות, המחזות, שירה. השתתפותן הרבה של התלמידות היתה סימן מובהק שהלימוד הוא מאהבה. המורים היו מומחים, בעלי כשרון, מסורים לתפקידם ומלאי התלהבות. יד המנהל היתה מורגשה בכל. בימים ההם עוד לא היו ספרי לימוד לילדי אמריקה ראויים לשמם. מכשירי עזר להוראה כמעט שלא היו בנמצא, מלבד איזה צעצועים שנקנו בחנויות של 5—10 סנט. אבל למר פרידלאנד היה כשרון המצאה עצום. הוא המציא לכל נושא שבשעור דרכי הוראה שהפעילו את החושים ואת הדמיון. הוא חיבר נושאי הוראה רבים, שירים, פזמונים ולחנים שהצמידו אליהם את לב הלומדות הצעירות. השעור היה להן כעין משחק, אבל במשחק היו צרורים כמה גופי לשון, והתלמידות ספגו אותם בחשבן שאך משחקות הן.

הרבה פעמים ביקרתי את „בית הספר הלאומי" בשעות הלימוד ומחוץ לשעות הלימוד. דרכי ההוראה בבית הספר הזה עלו לאין ערוך על דרכי ההוראה הרגילים בתתי"ם. אני למדתי הרבה ממה שראו עיני בכיתות בבית אולפנא זה שלא היה כדוגמתו בארצות הברית. סח לי מר פרידלאנד שבכל קיץ מבקרים כמסתכלים כמאה וחמשים מורים עברים מחוץ לניו־יורק. פרסומו של בית הספר הגיע למרחקים, והרבה מורים באו לראות „כיצד מלמדים" על פי „השיטה הטבעית". וככה נעשה המוסד מופת ודוגמה לרבים, וההוראה על פי „השיטה הטבעית" — „עברית בעברית" כבשה לבבות רבים, והמורים המסתכלים חזרו למקומותיהם בהכרה ברורה ש„עברית בעברית"

היא השיטה הנכונה, והשתדלו לחקות מה שראו אצל מר פרידלאנד. זה עזר במידה מרובה להתפשטות השיטה הזאת בארצות הברית.

לפי דעתי לא היה לנו בין מחנכינו העברים אדם שהיטיב כל כך לחדור לרוח הילד ולהבין אותו כמר פרידלאנד. אסתפק בדוגמה אחת שנשארה אתנו. הרבה מחנכים וסופרים ניסו ליצור חומר ספרותי לילדים. אבל אחרי עבור עשרות בשנים יש לנו מעט מאד ממה שראוי להיקרא ספרות ילדים. לרוב חושבים שאם הנושא הוא תינוקי למדי — מקומו בספרות לילדים. כמו כן עובר כמעט כחוט השני פחד טמיר בלב מחברים רבים שמישהו יחשוד שהם אינם בני־בית בידיעת הלשון, והם מכניסים מלים, ניבים וסגנוני לשון שהם מעל לרמת הידיעה של הקוראים שלמענם נועד חומר הקריאה. הסך הכל הוא: שאפילו התלמידים הצעירים ביותר בבתי הספר שלנו אינם תינוקות כלל. הם כבר בלעו משא של כמה חמורים מחומר קריאה באנגלית. נושאים תינוקיים אינם מעניינים אותם. אבל בנוגע לידיעת השפה הם עניים מאד, והחומר הנתון להם צריך שיהיה קל למדי בכדי שיהיה חומר קריאה, ולא שעור חדש בלשון. לרוב מתחכמים ומציינים בשער הסיפורים שהם נועדו לתלמידי הכיתה השלישית או הרביעית, בשעה שאפילו תלמידי הכיתה הששית, המסיימת, מתקשים בקריאתם. זהו גורלם של רוב רובם של הסיפורים והחומר העתונאי שהופיעו עבור ילדים והנוער, ועדיין יש כל כך מעט לתת לתלמיד של בית ספר עברי נמוך.

גישתו של מר פרידלאנד היתה אחרת לגמרי. הרבה ממה שיצר לתלמידי הכיתות, שהיה משושם של מחזורים רבים, היה בעל פה — ואינני. אבל הוא השאיר חומר ידוע בכתב. אני מתכוון לסריה של למעלה ממאה חוברות בשם „סיפורים יפים", שהם מונים מעלות אלו:

א) כמעט כל הנושאים לקוחים מנסיונות בעולם הילדים ומההוי של ימינו. הם מסוג כזה שאפילו בוגרים נהנים מקריאתם.

ב) בכל עמוד באה תמונה המתארת אפיזודה במהלך הסיפור.

ג) בנוגע ללשון: הסיפורים מסודרים מן הקל אל הכבד (לא לפי סדר הדפסתם, א, ב, ג, וכו', אלא על פי רשימה מיוחדה שמר פרידלאנד הוציא). „מעשה בחתול קטן", למשל, מיוסד על 41 מלים, והוא תופס שמונה עמודים. הסיפורים הולכים ומתרחבים לאט לאט.

ד) הרצאת כל סיפור היא בצורה של חזרה תכופה על כל המלים והתוספות החדשות, והקורא הצעיר חוזר על החומר החדש הרבה פעמים

מבלי להרגיש שהוא חוזר, וככה נקלט החומר החדש בזכרונו, אגב קריאת־עונג.

ה) הוא הסמיך לכל מלה או ניב חדש את התרגום באנגלית, בסוגריים, באותה השורה. כוונת המחבר היתה שאין להרשות שום הפסקות בקריאת עונג. אם שולחים את הקורא הצעיר למילון בסוף הספר, או אפילו באותו העמוד, למטה מתחת לקו, אז זה מפסיק את הקריאה ונוטל ממנה את הטעם. אבל כשהתרגום בא תיכף אחרי המלה או הניב החדש, אז יש לנו פרוצס זה: קריאה בכלל באה בקפיצות־קפיצות של תפיסות־עין, eye-spans, וכל תפיסת־עין רואה מלים אחדות בבת אחת, ויוצא שגם המלה וגם תרגומה נתפסים באותה הסקירה, באותה תפיסת־העין, והקורא ממשיך בלי הפרעה. התרגום אינו נשנה, אלא שהחזרות התכופות על האלמנטים החדשים בסיפור, שהזכרתי ב(ד), משרישות אותם בזכרון, אגב קריאה שוטפת.

במשך שש שנים (1933—1938) השתמשתי ב„סיפורים יפים" כספר־לימוד ללשון ב„כיתות למופת" שהתקיימו בבנין בית המדרש למורים. הכנסתי לכיתות האלו שיטת הוראה חדשה: „לימוד אגב פעולות" ואגב תרגום מידי של ניבים ומבטאים שלימים לאנגלית, מבלי לעמוד על תרגומה של כל מלה. הפעולות עזרו להבהיר את כוונת האלמנטים החדשים, והתרגום נפסק תיכף אחרי שהילדים הבינו את הניבים וכו', בשלימותן. זה איפשר שימוש בלתי מוגבל באוצר מלים שהיו שייכות לפעולה שהיו עסוקים בה, ועברית מדוברת כשפה חיה שלטה בכיתה מיום הראשון ללימודים *). בשתי השנים הראשונות שימשו ה„סיפורים יפים" כחומר הכנה לחומש. נושאי הסיפורים ניתנו להמחזה, להפעלה בצורות שונות, והם העסיקו את כל חברי הכיתה עד שעשו את הדיבור העברי חי ושוטף יותר מאיזו שיטה אחרת שהכרתי עד או **).

חיבוריו של מר פרידלאנד בעל פה, ומה שנשאר בכתב עשו אותו לאחד ומיוחד בין יוצרי ספרות לילדים בארצות הברית.

* * *

„לָאֶה עניוּתא ליהוּדאֵי" (חגיגה ט:), ובית הספר הלאומי הצליח ביותר

*) עיין „עברית על פי משחקים ופעולות", כרך ג, עמ. 38—60.

**) „סיפורים יפים" הופיעו בשנות השלשים, שהיו שנות משבר כלכלי קשה מאד. בראשונה הופיעו בצורה מימיוגרפית, ושנים אחר כך בדפוס. הוצאתם עלתה למר פרידלאנד בדם התמצית. הוא הכיר לי תודה על שהרביתי להשתמש בהם. לא הרגיש ידידי זה כמה שאני הייתי אסיר תודה לו על תרומתו החשובה! חבל שציבור המחנכים לא נענה במידה מספיקה לאפשר המשך הסידרה הזו. התרגום לאנגלית באותה השורה הטעה רבים לחשוב שבזה מפיצים הסיפורים את שיטת התרגום. למר פרידלאנד היה חומר למכביר, וחוששני שעכשו הוא אבדה שאינה הוזרת.

דוקא בסב׳בה של עניות ומחסור, בשנים שהיה בבית־לא־בית ברחוב מדיסון.

ב„בית הספר הלאומי" הדל יצר המחנן האמן פרידלאנד קולות אלהים שנקלטו במאות לבבות צעירים, ויעשו את בית הספר מופת ודוגמה בכל אמריקה. וודאי שתורה מפוארה ראויה לכלי מפואר, ובנינו, המבקרים יום יום בתי ספר כלליים בבניינים משוכללים לדרישות בית חינוך, זכאים שגם חינוכם העברי לא יקל בעיניהם על ידי בניינים דלים. אבל דלות זו לא הפריעה. אפשר לומר שברשימת הגורמים שאין לוותר עליהם תופס כשרונו של המורה עד כדי 90 אחוזים. למר פרידלאנד היה חבר מורים שהיו מורים־אמנים. זכותו היתה שידע איך למצוא אותם, ואחרי שמצא אותם יצר תנאי עבודה שהלהיבו אותם ויביאו לידי ביטוי את מיטב סגולותיהם בהוראה.

בין המורים היו: העלמה יונינה חומסקי (שנישאה אחר כך למר פרידלאנד), מ. שלוסברג, משה פיינשטיין, י. בובר ושתי אחיותיו של מר פרידלאנד שנישאו לשלוסברג ולפיינשטיין. אחרי שנים עבר מר שלוסברג לעיר לין, מאס., ומר פיינשטיין יסד את „הרצליה" בניו־יורק, שזכות הרבים תלויה בה זה עשרות בשנים. היו עוד מורים שאינני זוכר את שמותם.

פרסומו של המוסד ולבטיו הכספיים הפנו אליו את דעת הקהל, וחבר בעלי בתים פעילים, וביניהם יוסף ברונדס והשופט אוטו רוזלסקי, נלוו ל„וועד המפקח" של בית הספר. הוועד קנה בית גדול ב־206 איסט ברודוויי, מול ה„עדיוקיישונל אליאנס", ויעביר את „בית הספר הלאומי" אליו. הבית החדש היה גדול, ובו נוחיות של בית ספר מודרני. כמו כן נקבע מקומו ברחוב הכי חשוב במורד העיר. מה שהיה בגדר חלום בבית הראשון הפך למציאות כאן. אולמים לאספות ולהצגות; חדר ספריה הגון, חדרי לימוד מרווחים יותר, ציוד יותר מתאים, אור, אויר ובנין יפה, כל אלה הצטרפו וישוו צורה נאה לבית ספר עברי נאה.

אבל „משנה מקום משנה מזל", ולא תמיד לטובה. פרצים וחילוקי דעות נתגלו בין חברי הוועד ומר פרידלאנד. המנהל התחיל להרגיש שהקרקע נשמטת מתחתיו ושאחרים, המבינים פחות ממנו, הולכים ורוכשים להם דעה מכרעת בנוגע לדמותו וצביונו של בית הספר, ושסוף סוף, במקום שהמוסד יהיה ביטוי חי למה שהוא, יוצרו ואדריכלו, נושא בלבבו, ייעשה מנהלו רק שפופרת לאחרים. מר פרידלנאד התחיל להביט כה וכה והנה הציעו לו משרת מנהל בתי הספר העברים המאוחדים בעיר קליבלנד, ויקבל את ההצעה, בשנת 1920, עשר שנים אחרי יסוד „בית הספר הלאומי".

רכוש גדול, ירושת מר פרידלאנד, נשאר בבית הספר אחרי שמנהלו יצאו. מר נ. פרלברג, שעלה להנהלה אחרי מר פרידלאנד, הכניס בתכנית שינוי חשוב: את היסוד הדתי. במשך כמה שנים עוד נחשב „בית הספר הלאומי" בין בתי הספר הכי מעולים שבניו־יורק. אחרי פטירתו בלא־עת של מר פרלברג עמדו בו מנהלים אחרים, ומעט מעט גם מורים אחרים.

רק שנים מספר היה „בית הספר הלאומי" קיים במלוא כוח עלומיו. בשנים ההן מילא תפקיד היסטורי בחינוך העברי בארצות הברית. הוא שימש דוגמה חיה לחינוך עברי מודרני ולשיטת הוראה שהפיצה אור למרחקים. הוא היה כוח בונה, מעודד ויוצר. רבים נהנו ממנו, ועד שכל קהל המחנכים והעסקנים שבארץ הספיקו לעמוד על טיבו וחשיבותו — נסתלק וירד מעל בימת החיים.

כמזלו של בית הספר היה גם מזלו של מר פרידלאנד. השידוך עם עיר ואם בישראל כקליבלנד, שהיו בה כמאת אלף יהודים, לא הביא אותה הברכה לחינוך העברי, שכולנו, ידידיו ומעריציו, ציפו לראות.

קליבלנד היא עיר משכנם של שנים מגדולי הרבנים הריפורמים באמריקה: רבי הלל סילבר, שאין גדול ממנו על בימת הנואמים, ורבי ברנט בריקנר, שגם הוא נמנה עם טובי הנואמים בארץ. למרות חינוכם בבית המדרש לרבנים בסינסינטי, בזמן שהיה מבצרם של מתנגדי התנועה הציונית, נשארו שני רבנים דגולים אלה בציונותם, ועזרו לפרוץ פרץ בחומת ההתנגדות. ב„טמפלים" של הרבנים האלה התקיימו בתי ספר ענקיים ליום א', אלף תלמידים ויותר בכל אחד. חלק קטן מהתלמידים באו לשעות נוספות במשך השבוע לתכנית עברית, אבל רוב רובם של התלמידים למדו רק ב„סונדיי סקול", כפי שהוא טיפוסי באמריקה. כנהוג ביתר ערי אמריקה, השתייכו לטמפלים הריפורמים רוב העשירים ובעלי ההשפעה שבעיר. הפרסטיז'ה שלהם, עם תוספת הפרסטיז'ה של שני הרבנים הנזכרים, שהיו מפורסמים בכל הארץ, ובקליבלנד רבו גם רבו חובביהם ומעריציהם, שפעה פריסטיז'ה גם לשיטת החינוך של הטמפלים שלהם. ומאז עד היום משמשת קהילת קליבלנד מבצר לחינוך על פי נוסח „סונדיי סקול". בכל הערים הגדולות באמריקה אין כעיר קליבלנד שבה נמצאים תלמידי הסונדיי סקול במספר כה מכריע. בערים גדולות אחרות כשיקגו, דיטרויט, פילדלפיה עולה מספר התלמידים של הסונדיי סקולס על מספרם בתתי"ם מ־50 ועד 100 אחוזים. (בבוסטון קיים

מאז 1918 יחס מהופך: מספר התלמידים בתתי"ם עולה על מספרם בסונדיי סקולס). אבל בקליבלנד היו 4—5 תלמידים בסונדיי סקול כנגד כל תלמיד בבית ספר עברי!

באוירה כזו בא מר פרידלאנד בשנת 1921 לנהל את התתי"ם בקליבלנד.

במשך שנים התקיימו מספר תלמודי תורה בקליבלנד. משפחת גארבר העמידה כמה מנהלים ומורים חשובים. אחדים מבתי הספר התנהלו על פי השיטה הטבעית ויעשו חיל. אבל קללת העניות רבצה עליהם תמיד. רוב העשירים, שהיו חברים בטמפלים הריפורמים, לא חיבבו כלל את התתי"ם, שבהם הפיצו דעת ואהבה לעברית, ללאומיות ולציונות. היו גם יהודים חרדים, עשירים, שהביטו בעין לא טובה על שיטת הלימוד המודרנית. בין הפטיש והסדן נמצאו התתי"ם מחוסרי יכולת כספית, והוכרחו לאחוז באמצעים ששום עיר אחרת, לפי ידיעתי, לא אחזה בכמותם כדי להנצל מפשיטת רגל. במשך שנים היו התתי"ם מוכרים מצות לפסח, לשם ריווח. קליבלנד היתה מפורסמת לגנאי בשל החובות הגדולים שהיתה חייבת למורי התתי"ם שלה. זמן רב אחרי שנתקבל בקליבלנד סח לי מר פרידלאנד שחייבים לו משכורת של שתי שנים.

לפני בואו של פרידלאנד שימש שם כמנהל דר. בנציון מוסינזון, מנהלה של „הרצליה" בתל־אביב, שהתעכב זמן ידוע באמריקה. כניסתו לקליבלנד היתה בקולי קולות, אבל גם הוא לא הצליח להביא גאולה לבתי הספר, ומר פרידלאנד, שהיה ידוע כמחנך המתאבק עם הדלות ומצליח, הוזמן לעמוד בראש בתי הספר.

במשך שנות קיומו של „בית הספר הלאומי" הצליח מר פרידלאנד להעמיד מבין התלמידות הבוגרות שמונה מורות שהעסיק בבית ספרו*). ברכה מרובת־פנים היתה כרוכה בצעד זה. הצעירות הכירו את בית הספר על כל פרטיו ודקדוקיו. במשך שנים היו קשורות אליו בכל נימי נפשן. עכשו, כמורות, יכלו לעבוד בו מתוך קשרי נפש ששום מורה אחר לא יכול להדמות להן בזה. היתה גם כן תועלת נוספת: הן עבדו במשכורת נמוכה, וזה היה חשוב מאד למוסד הנאבק יום יום עם הדלות. מר פרידלאנד סבר להכניס שיטה כזאת בקליבלנד. הוא בחר מבין הבחורות שסיימו את חוק הלימודים בת"ת והכינן הכנה מזורזת ומרוכזת במשך זמן קצר בדרכי הוראת ילדים

*) „היה מורגש מחסור במורים. ביום בהיר אחד העמיד שמונה תלמידות מבוגרות על מנת ללמד, והנסיון הצליח". דבורה פישמן־ברלין, „זכרונות על ת. א. פרידלאנד", שבילי החינוך, סדרה שניה, חוברת ג', תש"א.

קטנים, והעמידן כמורות בכיתות נמוכות בבתי הספר. מורות צעירות אלו שמחו להרויח איזה סכום שהוא. זה הביא הצלה פורתא לאוצר התתי"ם, אבל לא הרי תלמידות בוגרות של „בית הספר הלאומי", שבמשך שנים למדו להעריץ את מנהלן, וגם הספיקו לספוג הרבה ידיעות־יסוד, כהרי מסיימות בתי ת"ת בקליבלנד שרמת ההישגים שלהן היתה פחותה ביותר מתחום שבת אחד מהרמה של „בית הספר הלאומי". צעד זה לא הביא ברכה בשטח הלימוד.

היה עוד גורם חשוב אחד:

פרידלאנד צידד בחינוך עברי חילוני, שאין בו הקפדה על אותן מצוות מעשיות שהיהדות החרדית מרבה להדגיש. זה היה אחד הטעמים שהעדיף להתמכר דוקא לבית ספר לנערות, שאצלן אין דרישה לריכוז ב„עברי", ברכות, וכו'. רוח זו החל להכניס בקליבלנד בתתי"ם שעמדו תחת השגחתו. ופה קפץ עליו רוגז מצד דבר אחד מהיהדות הריפורמית, שיצא במחאה נמרצת נגד אי־יהדותו של פרידלאנד. פרידלאנד ענה: „טול קיסם — טול קורה!". באי־הדתיות שלי, כביכול, יש יותר דת אמיתית ממה שיש בדת הריפורמית שבשמה אתה מתלונן. זה שנים שאני מצליח למלא את חלל עולמם של תלמידי בערכים חיוביים של עמנו, ובמקום החינוך השחפני שלכם הצלחתי להעמיד מחנות מחנות של תלמידים שלמדו יהדות מתוך המקורות ובלבם אהבה לוהטת לישראל, לארצו ולתרבותו". המלחמה נטשה לכל אורך החזית בקהילה, גם יהודים חרדים נזעקו. ההתדיינות ארכה הרבה זמן, וכל הוויכוח לא עזר לתתי"ם הן במובן חמרי והן בהרשמת תלמידים. בתתי"ם שתחת פיקוח „לשכת החינוך" היו 500—600 תלמידים.

בזמן ההוא ארגן מר פרידלאנד „בית מדרש למורים". התכנית היתה מיוסדה על רכישת „נקודות קרדיט" בעד לימודים שונים, במקום „שנים" א, ב, ג, ד, כנהוג אז ביתר בתי המדרש למורים בארץ. אבל בתנאים הקיימים לא היתה אפשרות של קיום אמתי לבית מדרש למורים בקליבלנד. חמש או שש מאות התלמידים שנרשמו בתתי"ם, שרובם נשארו רק כשתי שנים, לא העמידו די מסיימים לכלכלת בית ספר תיכוני על כל מחלקותיו. ובית הספר התיכוני לא יכול להוציא די מסיימים שנה שנה כדי לאפשר קיום מלא לבית מדרש למורים. למעשה יצא שבקליבלנד לא נוצר מוסד שבו חונכו מורים עברים די סיפוקה של הדרישה המקומית. העיר הוסיפה לסמוך על מורים הבאים מן החוץ. אבל פרסומה של קליבלנד, שבה צריך המורה להיות מוכן לרעב מדי פעם, עיכב רבים מבוא אליה, וחסרון מורים ותיקים היה

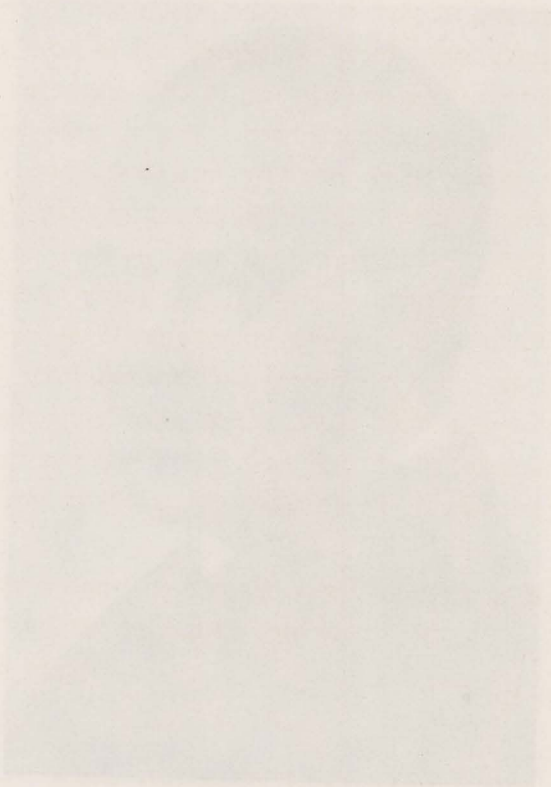
למכה ממאירה שאפילו כשרונו הגדול של מר פרידלאנד לא יכול לרפאה. לבו של מר פרידלאנד, שזכר את ימי „בית הספר הלאומי", שתת דם, אבל טובו לא היה בידו.

היה עוד גורם שלישי:

מר פרידלאנד היה כולו סוללה חשמלית שהפיצה קרני אנרגיה לכל עברים. בשום פנים לא יכול להסתגר בתחום עבודה אחת. ידו היתה בכל: בכל תנועה ובכל עבודה שהיה בה משום שרות לרוח ישראל ולתרבותו. הוא השתתף באופן פעיל בהסתדרות העברית, באגודת המורים הארצית והמקומית, בספרות העברית על בעיותיה ולבטיה בארץ זו, בעבודה הציונית המקומית והארצית, בהסתדרויות הנוער השונות, ביצירת חוג עברי ועבודה עברית מסונפה בקליבלנד, ועוד, ועוד. בקליבלנד רבו ידידיו ומעריציו. הוא היה איש שיחה לוקח לב ומשכנע, כולו מלא פקחות וטוב לב. הוא ביקר כמעט את כל הוועידות החשובות שהיתה להן זיקה לתרבות ישראל ולתנועה הלאומית. מרחק המקום לא שימש עיכוב. בכל ועידה ציונית ארצית היו הצירים עורכים אספה מיוחדת, אחרי גמר ישיבת הערב, בה תפס פרידלאנד את המקום המרכזי. היה לו כשרון נפלא לחבר חרוזים מיניה וביה, על כל המקרים הרציניים והמגוחכים שבוועידה, על האישים המרכזיים בוועידה, על הדעות השונות שהתנגחו. והחרוזים היו שנונים, ומדי פעם הליט בהם מחטים שנקבו את השלפוחיות הנפוחות. צחוק, צהלה, חיבה ואהבה מלאו את לבות הנוכחים לאדם דגול זה, שלמרות צחוקו היה מלא שלהבת אהבה לעקרונות שלשמם נועדו הוועידות. כזו היתה האוירה של ישיבה פרידלאנדית. הצירים ידעו מה שצפוי להם ויביאו את זה בתכנית שלשמה באו רבים מהם ממרחקים עצומים.

פרידלאנד עשה הרבה למען הנוער בשדה הסיפורת והשירה, אף על פי שנמנע להוציאם בזמנם החוצה. שלושת הכרכים שלו שיצאו בתרצ"ט—ת"ש אינם ממצים כל מה שיצר. הוא היה גם משורר רב כשרון ששלט במכמני השפה, שר הביטוי המתאים והמוצלח. הוא העניק לספרות גם זמירות לילדים עם לחניהן. כל אלה ביחד היוו תכנית חייו. בתכנית מסונפה כזאת, שחיבקה בזרועותיה כל כך הרבה שטחים בחיינו, יכלו התתי"ם בקליבלנד לתפוס רק מקום חלקי. הוא ידע שבתוקף תנאי המקום, מצבם מיואש, ובמקום שיש יאוש אין שלהבת מחממת, ופרידלאנד המחנך, שהדליק כל כך הרבה לבבות בבית הספר הלאומי, „הסיק את תנורו על גבי אפרו" בקליבלנד.

ח. א. פרידלאנד,
מנהל „בית הספר הלאומי לבנות", ניו־יורק, 1910—1920



באמצע שנות השלושים נפגע מר פרידלאנד במחלת הסרטן. נעשה לו ניתוח קשה, והרופאים אמרו שאם תעבורנה חמש שנים והוא ישאר חפשי מסרטן, יהיה זה סימן טוב. אבל אחרי זמן קצר נגלו שוב עקבות סרטן. פרידלאנד ידע אז כי לא יאריך ימים. יסוריו הלכו וגדלו, אבל הוא לא הזניח את עבודתו אף לרגע. הוא עוד התאמץ וימהר לאסוף את מיטב עבודותיו הספרותיות. ואז חיבר את רוב הסוניטות שלו הספוגות אהבה עצומה לאדם ולחיים, ומבין השיטין אנו חשים עד כמה נאחז ממש בצפרניו בחיים מתוך ידיעה שכל עמלו לשוא. עד שכמה שכוחותיו המתמעטים הרשו לו המשיך לבקר ועידות ציוניות ועבריות בכדי לעודד ולחזק את ידי העובדים. וזכורני את הועידה של ה„מועצה הארצית למען החינוך העברי", שפעם היה גם נשיאה, שהתקיימה בבופלו, ב־14—19 ביוני, 1939, הוא אמר לי אז: „שבתי להיות תינוק: אני קיים על הבקבוק". אבל גם בקבוק הרפואות ומשתיקי הכאב לא הספיקו, והוא נמק ביסוריו. וביום השבת הרצה לפנינו על „מקומה של ארץ־ישראל בחינוך העברי באמריקה". זאת היתה הרצאה ממצה. בסוף דבריו, ובשארית כוחותיו התחנן לפנינו להמשיך ולעבוד בשדה החינוך, התרבות והתחיה. הוא אמר שיש בדבריו משום צוואת שכיב־מרע, ואז ראינו שהשלים גם עם אלהי ישראל שהוא כל יכול, ושהוא נכון למסור עוד מעט דין וחשבון לפני קונו.

שבעה שבועות אחרי זה, בי"ח באב, תרצ"ט נפוצה הידיעה כי ח. א. פרידלאנד שבק חיים לכל חי בשנת הארבעים ושמונה לחייו.

יהי זכרו לברכה!

ב. „תלמוד תורה דמורד העיר" וקבריטו

(Down Town Talmud Torah)

עוד בית ספר אחד בניו־יורק זכאי לזכירה מתוך ברכה: ה„תלמוד תורה דמורד העיר", 394־6 רחוב האוסטון באיסט סייד. בניגוד ל„בית הספר הלאומי", יציר־רוחו של המנוח ח. א. פרידלאנד, שתקופת הזוהר שלו ארכה רק כעשר שנים, זכה ה„תלמוד תורה דמורד העיר" להחשב לאחד מטובי המוסדות החינוכיים בארץ למעלה מדור שלם, קרוב לארבעים שנה. בתכניתו ובכל עצם דמותו היה גם בית ספר זה יציר־רוחו של אדם מופלא: ישראל קאנטביץ, שאת דמותו אתאר ראשונה, ותובן עבודתו במוסד הזה.

ישראל קאנוביץ נולד בעיר יאסי, רומניה, ב־1871, והיה בן־זקונים למשפחה בת י"ד ילדים. הוא למד בישיבות, ובשנתו הט"ז הלך לברלין להשתלם בבית מדרשו של הרב דר. ביברפלד, והמוסד לחכמת ישראל בברלין. אחרי שובו מברלין ניהל במשך שבע שנים את בית הספר של קהילת באַרלאַד, שבו למדו גם לימודים כלליים. הממשלה הרומנית השתמשה באמצעי לחץ והגבלה כדי להצר לבתי הספר של היהודים. קיום בתי ספר עברים היה תלוי בחסדם של פקידי הממשלה המקומית *). לבסוף נואש מר קאנוביץ מעתידה של היהדות ברומניה, ובעזרת אחיו, שהיה כבר באמריקה, בא לארצות הברית באוגוסט, 1903, ואתו אשה וילדים חמשה. אחיו הכניסו למסחרו, אבל מר קאנוביץ נוכח שמקומו לא יכירנו בעולם התגרים, ויאמר למצוא לו אחיזה בשדה החינוך. הנסיון הראשון שלו היה שנתקבל לבית תלמוד תורה חדש בשמונה דולרים לשבוע, ואחרי זמן קצר פיטרוהו מבלי לשלם לו את משכורתו בעד חמשה שבועות **). הוא ניסה לעסוק בדברים שונים בכדי לנהל בלחם את משפחתו בת שבע נפשות, וחי בעוני ובדחקות, אבל לא חזר בו מהחלטתו להישאר בשדה החינוך העברי. ב־1907 נתקבל למטיף ומנהל בבית הת"ת „שערי שמים", שברחוב ריווינגטון, באיסט סייד, בשכר שנים עשר דולרים לשבוע. הוא עמד שם ארבע שנים והצליח להנהיג תכנית לימודים לארבע שנים, ו„הדבר עלה לו בקושי ובמלחמת תנופה".

ביזמת דר. שמשון בנדרלי, מנהל „לשכת החינוך" בניו־יורק, נתמנה מר קאנוביץ כמנהל ב„תלמוד תורה דמורד העיר" בשנת 1912. הוא עמד במשרתו זו 32 שנה עד שהתפטר מכל עבודה בשנת 1944. שנים אחדות עשה בשעות הבוקר בלשכת החינוך, ואחרי שהסתלק מעבודה זו התמכר כולו לבית הספר שעמד תחת הנהלתו.

עוד לפני שמצא לו משרה קבועה, יצא ספרו „האלוהות", בשנת תרס"ו, בהשתדלות פרופ. שניאור זלמן שכטר, ז"ל. ספר זה קדם ל„ספר האגדה" של ביאליק ורבניצקי, שהופיע בתרס"ח. ביאליק הלל את הספר. עד כמה שהתרשמו הקוראים מספרו זה תעיד העובדה שכאשר בא רבי י. ל. מימון, שר הדתות במדינת ישראל, לביקור בבוסטון ב־1951, הזכרתי לפניו את השם ישראל קאנוביץ. „זהו מחבר ספר „האלוהות", אמר רבי מימון. למעלה

*) ישראל קאנוביץ, „תולדות החינוך העברי ברומניה", תדפיס מ„שבילי החינוך", תש"ט.

**) ישראל קאנוביץ, „בראשית החינוך העברי באמריקה", ספר היובל של אגודת המורים העברים, תש"ד, עמוד 133.

מארבעים שנה עברו מזמן הופעתו, והוא אזל מן השוק שנים רבות, אבל רבי מימון נזכר בו כאשר אך שמע את שם מחברו. „האלוהות" חובר בשנים שבהן לא ידע המחנך־המהגר מאין יבוא לחמו ביום המחרת. דירתו היתה צרה, ובתוך רעש השתובבותם ומשחקם של חמשת ילדיו, היה מר קאנוביץ יושב שקוע בספרי הש"ס והמדרשים, דולה ומלקט פנינים בשביל ספרו. „האלוהות" היה ראשון לשורה שלימה של עבודות ספרותיות במשך ארבעים שנה הבאות, עד שהגיע לשיא בחיבור ספר „רבי עקיבא", שהופיע ב„מוסד הרב קוק", ובחיבורו האנציקלופדי „אמרי תנאים ואמוראים", שהוא עבודה לדורות.

מר קאנוביץ נחן בסגולות הללו:

הדרת פנים יוצאת מן הכלל. גבה קומה, זקוף וכולו אומר כבוד. מופלג בתורה; בן־בית בשני השסי"ם, בספרות ימי הבינים ותקופת ההשכלה; ידע את השפה העברית על בוריה, „קל העט", ובעל סגנון יפה. הוא ידע גם שפות זרות והרבה לקרוא בספרות הכללית.

הוא קנה לו נסיון בחינוך על פי „השיטה הטבעית" עוד בהיותו ברומניה, בבית הספר הקהילתי בבאַרלאַד.

ידע איך להתהלך עם הבריות ואיך לרכוש את אמונם ומסירותם.

אהבה עמוקה לילדים והבנה חודרת למתהווה בנפשם.

אמונה כנה שיש ויש אפשרויות לטעת אהבה לתורה וליהדות בלב הילד האמריקאי. יכולת פדגוגית יוצאת מן הכלל בבחירת דרכי הוראה וחומר־לימוד מתאימים למטרה המותווה.

כשרון ארגון, כוח עבודה עצום, ואומץ לב לחתור לקראת התכלית הרצויה, יהיו המכשולים מה שיהיו.

ידיעה איך להתהלך עם המורים העומדים לפקודתו, ואיך לקשרם אליו בעבודתם המשותפת. הוא לא דרש מאחרים מה שלא דרש מקודם מעצמו, ויהי דוגמה ומופת לעושי דברו וחבריו בעבודה.

ועל כולם, איש אמת, שתוכו כברו, נאה דורש ונאה מקיים, הן בחייו הפרטיים והן בעבודתו הציבורית.

הסגולות הללו ציינו אותו לטובה בפגישותיו עם חבריו המחנכים. ב„אגודת המנהלים", שנוסדה בכסלו, תרע"א *), נבחר למזכיר האגודה, ושנים רבות היה נשיאה ודברה.

כשרונו לתפוס דבר בשלימותו, על פרטיו ופרטי פרטיו, שימש מנוף

*) „ספר היובל של אגודת המורים העברים", עמוד 133.

ליצירת תכניות לימוד שונות במשך שנות עבודתו. בימי דור שלם לא היה מחנך עברי כמר קאנוביץ שהשכיל לחבר תכניות לימוד שונות לפי תנאי החיים הקיימים והמתחלפים. התכניות היו מיוסדות על ההישגים ועל הנסיונות שכבר נרכשו, שמהם אפשר להשקיף על המחרת.

הוא הבין גם כן שהלימוד הפורמלי בכיתה איננו מספיק לכבוש את לבו של הילד ולתת אפשרות ביטוי לכשרונותיו האינדיבידואליים ולהתפתחותו, ולכן העריך עד מאד את „פעולות החוץ" שאפשר לקיים בבית ספר עברי מחוץ לשעות הלימוד של כל כיתה.

עבודת חייו בחינוך היתה בת"ת דמורד העיר.

הבנין החדש של הת"ת ב־394-6 רחוב האוסטון הוקם ב־1911 *). הבנין הראשון בניו־יורק שהוקם במיוחד לתלמוד תורה היה „הת"ת דמעלה העיר", ברחוב 111, בשנת 1909 **). אחריו הוקמו בשנה אחת (1911) שני בנינים: „הת"ת דמורד העיר", ו„הת"ת דברונזביל", סטאון עוועניו, ברוקלין ***). עם חבר הדירקטורים של הת"ת דמורד העיר נמנו מחשובי המנהיגים: וויליאם פישמן, שהמשיך בנשיאותו למעלה מחמשים שנה; ברנרד זמל, שהרבה לתרום בהרבה שדות פעולה וארגון שונים בניו־יורק במשך יובל שנים, המנוח דר. ש. בנדרלי, מנהל „לשכת החינוך", דר. אליהו יונג, ועוד אנשים פעילים ובעלי השפעה. אימונם השלם של הדירקטורים במנהלם נתן לו האפשרות להכניס ולקיים תיקונים ושינויים שעשו את הת"ת למופת.

לת"ת נתקבלו ילדים וילדות. ברוב שנות קיומו היו בו למעלה משש מאות תלמיד. היו שנים שבהן עלה המספר לתשע מאות.

ראוי לציין שעד 1910 נתקבלו לתתי"ם בניו־יורק רק נערים. זה היה טעם פתיחת „בית הספר הלאומי" הראשון ב־1905 בברוקלין, והשני באיסט סייד בשנת 1910, שבהם נתקבלו רק נערות.

---

*) הוא נוסד ב־1892 בבית ישן ברחוב אסטירני, באיסט סייד, בשם „הת"ת דאנשי אוסטריה".

**) נוסד ב־1890 בבית פרטי ישן ברחוב 104.

***) נוסד ב־1901 בבית ישן ורעוע ב־414, סטאון עוועניו, ברונזביל.

תכנית הלימודים

מטרת תכנית הלימודים בת"ת דמורד העיר היתה דתית־עברית־לאומית. שיטת ההוראה: עברית בעברית. המוסד קשר באופן אינטגרלי שורה של פעולות־חוץ ללימודים הפורמליים בכיתות.

מר קאנוביץ ביסס את תכנית הלימודים על הקניית המקורות: חומש ונביאים, עברית, היסטוריה, דינים ומנהגים. הוא האמין שאין תחליף לידיעת תורת משה. אחרי נסיונות רבים העמיד כיסוד את הלימוד על פי פרשת השבוע, מתוך שאיפה שהילד יכיר את כל חמשה חומשי תורה, ולא רק את החלק הסיפורי, כנהוג במקומות רבים. לשם זה הנהיג את שיטת "המחזורים": בשנה הראשונה ללימוד החומש לומד הילד קטע מפרשת השבוע, ואת ההמשך מספר המורה בקיצור. במחזור השני הוא מתחיל מ„בראשית" באותה השיטה, אלא שהוא לומד חלק יותר גדול מפרשת השבוע. במחזור השלישי (בשנתו החמישית בת"ת) לומד הילד כמה שהוא מספיק מהפרשה במשך השבוע. אחרי נסיון שנים רבות מצא מר קאנוביץ את השיטה הזאת ליעילה ביותר להקנות את ידיעת התורה.

קורס הלימודים עמד בראשונה על חמש שנים. ב־1927 הוארך לשש שנים, וסדר זה קיים עד היום.

ב־1927 פתח מר קאנוביץ „גן־ילדים עברי" לילדים ולילדות מגיל ד' וה' והעמיד את הת"ת על סדר זה: ארבע שנות הלימוד הראשונות הן „ישיבה יסודית", או בית ספר כל־יומי, שמלמדים בו גם את הלימודים הכלליים על פי התכנית של בית הספר העממי. משנה ה' ואילך יבקרו התלמידים את בית הספר העממי ללימודים הכלליים, ואחר צאתם משם יבקרו את הת"ת שתי שעות ביום, חמש פעמים בשבוע. ה„גן" וה„ישיבה היסודית" הצליחו מאד, אבל הם התקיימו רק שתי שנים. ב־1929 בא המשבר הכלכלי לעולם, שארך כעשר שנים רצופות, ובהתפוררות הכלכלית הזו הוכרחו לקצץ בנטיעות החדשות ולשוב למסגרת הלימודים של ת"ת גרידא*).

אחרי סיום של שש שנות לימוד בת"ת עברו המסיימים ל„בית הספר הגבוה" שהתנהל מטעם „לשכת החינוך". ערב אחד באה קבוצה של 12 מסיימים ויאמרו למר קאנוביץ: „אין אנו שבעים רצון מהלימודים הצנומים שיש לנו ב„בית הספר הגבוה". רוצים אנו „בשרא וכוורא": חומש ורש"י,

*) מר א. צ. וואהל, שמילא כמנהל את מקומו של מר קאנוביץ ב־1944, חידש את גן־הילדים העברי. הוא גם תיקן מחנה־קיץ עברי בתוך הבנין, בתוספת טיולים ואספורט.

גמרא, נביאים, ועוד. אספנו נא שוב לבית הספר. אהבנו אותך ואת תורתך. באנו ללמוד תורה מפיך ומפי מורי הת"ת כבשנים קדמוניות, ואם לאו — אנו עוזבים את הלימודים העברים לגמרי". מר קאנוביץ התרשם מאד מדבריהם ויאמר: "אני אסכים למלא את רצונכם, אבל בתנאי אחד: שתבטיחו לבוא חמשה ימים בשבוע, שתי שעות בכל יום, במשך שלוש שנים רצופות". "אנחנו נבוא, כדבריך", ענו כל חברי הקבוצה, וגם עמדו בהבטחתם. וככה נוסדו בת"ת "כיתות תיכוניות", עם חוק לימודים בן שלוש שנים, המתקיימות עד היום.

חשוב לציין שבכיתות התיכוניות היו שנה שנה כ־20 אחוז ממספר התלמידים בקורס היסודי של הת"ת (120—130 לעומת 600 בכיתות הת"ת).

הלימודים בכיתות

שתי השנים הראשונות היו שנות־הכנה בעברית. בשנה ג' התחילו ללמוד חומש על פי "שיטת המחזורים" הנזכרת למעלה. בשנה הששית, שנת הסיום, למדו כל ספר דברים (במקור) עם רש"י, יהושע, שופטים, שמואל א', וליקוטים רבים מפרקי אבות, עברית, הסטוריה, דינים ומנהגים.

בבית הספר התיכון למדו במשך שלוש שנות הקורס: שמואל ב', ליקוטים מישעיהו, ירמיהו, תרי עשר ותהלים. בראשית, שמות, ויקרא, במדבר (במקור) עם רש"י; ליקוטי משנה, וכעשרים דפים גמרא (בבא מציעא, במקור). ספרות עברית, היסטוריה ושולחן ערוך.

כל הלימודים, הן בקורס היסודי והן בבית הספר התיכון, היו בעברית. המורים עודדו את התלמידים להתמסר לקריאת ספרים עברים, והיו תלמידים ש"בלעו" עשרות ספרים בכל שנה. "בר מצוה" נראה בעיני התלמידים כענין צדדי, ורובם חגגו את ה"בר מצוה" שלהם בבית הכנסת לתלמידים של הת"ת. רובם המכריע של התלמידים המשיכו את לימודיהם גם לאחר בר־מצוה.

לימודי הארץ וחינוך ציוני היו מודגשים בתכנית הלימודים של הת"ת.

במשך כל השנים היה מורה מיוחד מטפל בתלמידים מפגרים בכיתות, שהשתדל להכשירם לכיתתם. עזרה זו מנעה את העזיבה, והיא גם הקטינה את מספר התלמידים ה"אי־נורמליים" בכיתות. ה"כיתות המיוחדות", שעצם קיומן נעוץ ביאוש־למפרע מהצלחת התלמידים המשתייכים להן, בוטלו. במקומן היו כיתות אחדות שלמדו על פי שיטת התרגום לאנגלית. הן למדו

על פי אותה התכנית של המחלקות „העבריות", אלא שהטמפו היה יותר אטי. מדי פעם עברו תלמידים מכיתת תרגום לכיתה הלומדת על פי שיטת עברית בעברית.

פעולות חוץ

בניין בית הספר היה כוורת של פעולות בכל יום עד שעה מאוחרת בערב. החשובות שבפעולות היו:

אגודת התלמידים. כל התלמידים השתייכו אליה. לכל כיתה היה נציג בוועד התלמידים. הוועד הזה שיתף תלמידים שונים לפעולות שמהן היו בשיתוף כיתות רבות ומהן מיוחדות לחדר כל כיתה.

בתי כנסיות לתלמידים, אחד לצעירים ואחד לכיתות הגבוהות ולבית הספר התיכון. שניהם התנהלו על ידי „חברת חב"ק" (חזנים, בעלי־קריאה), שבה היו 40—50 מהמסיימים. תפילות התקיימו בליל השבת, שבת בבוקר, מנחה, מעריב למוצאי שבת והבדלה. בין מנחה למעריב למדו קבוצות קבוצות ברכי נפשי ושירי המעלות בחורף, ופרקי אבות בקיץ. „שלש־סעודות" ו„מלוה מלכה" בזמירות ודקלומים.

ראוי לציין ש„ישראל הצעיר" נוצר בת"ת זה בעזרת אחד הדירקטורים, בעריל קניגסברג. הורים עם יתר בני המשפחה היו באים ומצטרפים לתלמידים בשעות אלו. כארבע מאות מבוגרים היו בין הבאים. מר וואהל, ממלא מקומו של מר קאנוביץ, הנהיג במקום זה „עונג שבת", בליל שבת אחר הסעודה, שאז ההורים פנויים מאספות ונשפים אחרים.

תלמידי הכיתות התיכוניות, ואתם רבים שסיימו את בית הספר לפני כמה שנים, עסקו בניהול פעולות החוץ של בית הספר. הם העמידו מנהלים ומדריכים לאגודות ולפעולות השונות. היו אגודות לספרות, שירה וזמרה, דרמטיקה, ציונות, וכו' וכו'. קלובים אלה עזרו בעריכת הצגות לכל חג שהיו חוגגים בכל כיתה מתוך שמחה והשתתפות פעילה מצד התלמידים, שהכניסו הכרת החג בלבות הצעירים. בקיץ היו עורכים טיולים לתלמידים, בהשגחת המורים ובעזרת הרבה מסיימים, ומעוד אחרים שביקרו את בית הספר מספר שנים.

מר קאנוביץ פיתח פעולה רחבה עם ההורים. הוא יסד „אגודת הורים" שהתקיימה הרבה שנים. באספות ההורים היו דנים בעיקר בילדים ובבעיו־

תיהם, בשאלות החינוך בכלל, ביחס הבית אל בית הספר, בהשתתפות ההורים בכל מקרה יוצא מן הכלל בת"ת כגון: חגיגות, טיולים, הצגות, תערוכות, וכדומה. מר ק. עמד כצור נגד הלחץ מצדדים שונים להפוך את אגודת ההורים לאגודת אוספי כספים בשביל הת"ת. הוא צדק, ובית הספר בא על שכרו בשטחים שונים. אחד מהם היה שעזיבת תלמידים לפני גמר חוק הלימודים, ובפרט עזיבה בכיתות הנמוכות, קטנה בהרבה מאד בתוקף ההבנה הטובה של ערך החינוך העברי שאגודת ההורים הפיצה בין חבריה ובשכונה בכלל.

השכונה שבה נמצא הת"ת היתה מן העניות באיסט־סייד. בתי ספר מסוגים שונים התקיימו בה. „הת"ת דמורד העיר" היה תפארתה ו„ילד השעשועים" שלה, והיא התייחסה אליו ברגש קודש.

על הצלחת הת"ת במשך שנים מעידות עובדות אלו:

העזיבה ירדה במשך השנים לפחות מהחצי *).

בכל שנה העמיד הת"ת 40—50 מסיימים, שהיוו אחוז גדול בהשוואה עם תתי"ם אחרים.

קיום כיתות תיכוניות, עם קורס בן שלוש שנים. בין תלמידי כיתות אלו היו רבים שאמרו להמשיך בעולה־של־תורה גם אחרי צאתם מהמוסד הזה.

„אני למדתי בת"ת דמורד העיר", נעשה ל„שם דבר". עד עתה מתפארים בכך אלפי תלמידים לשעבר, וביניהם גברים ונשים שעלו לגדולה בחיינו באמריקה.

המורים העריצו את מנהלם, והם הקדישו שעות ומרץ, מחוץ לשעותיהם הקבועות, בעבודות שונות לקידום המוסד.

הרבה מורים נשארו בת"ת במשך שנים ויתקשרו אליו בלב ונפש ולא חפצו לעזבו אפילו לתנאי עבודה יותר נוחים.

בתי המדרש למורים בניו־יורק קיבלו בזרועות פתוחות את מסיימי הת"ת דמורד העיר. הם גם גמרו את ההלל על הכנתם היסודית בלימודי המקורות ובידיעת השפה.

חלק הגון מהמורים היו תלמידי הת"ת לשעבר, שהמשיכו את לימודם וסיימו בית מדרש למורים, וחזרו כמורים למוסד שנתחבב עליהם מימי ילדותם.

במשך שנים היו תלמידי בתי המדרש למורים שבעיר, ומחנכים

*) י. קאנוביץ, „בראשית החינוך העברי באמריקה", ספר היובל של אגודת המורים, עמודים 8־127.

מערים אחרות, באים לבקר את בית הספר לשם הסתכלות בכיתות ולשם לימוד דרכי ההוראה שלו.

כלל גדול היה בבית ספר זה: פעולות־חוץ טובות ורצויות רק כשהן תוספת, אבל לא על חשבון שעות הלימודים. אין פרפראות לתורה יכולות לקחת את מקום התורה.

ועוד כלל גדול: מצווה אתה לשאוף למרובה ולדרוש את המרובה ואז חזקה שתשיג את המועט. אבל אם תסתפק במועט הרי גם המועט לא יהיה לך, וכל הממעיט ממעיטים לו מן השמים.

היתה לי אפשרות להשוות את ההתקדמות בלימודים בין התת"ם דבוסטון, שעמדו בדרגה גבוהה, ובין הת"ת דמורד העיר, בצורה זו:

מטעם „מועצת המנהלים" ו„לשכת החינוך" דבוסטון הנהגנו בראשית 1929 „בחינות כלליות" בידיעת הלשון העברית, בחומש ובנביאים הראשונים בכל בתי הספר בבוסטון, החל מכיתה ב' עד סוף כיתה ה', שהיתה לפני הכיתה המסיימת. בחינות אלו ניתנו פעמים בשנה במשך שש עשרה שנים רצופות (1929—1944). לשם נסיון והשוואה, באתי בהסכם עם מר קאנוביץ לתת בחינות אלו בת"ת שלו, החל משנה ב' וגומר בשנה ה', באותו היום שבו ניתנו הבחינות בבוסטון. בראשית שנות השלושים ניתנו בחינות אלו בשלושה חצאי שנים רצופים. כ־450 תלמידים מבית ספרו השתתפו בכל פעם. עוד באותו יום החזירו את הבחינות אלי לציינם. הסך הכל היה שתלמידי הת"ת דמורד העיר עמדו בערך על אותה הרמה שלנו בבוסטון, אף על פי שתלמידי הת"ת דמורד העיר היו בערך ממוצע צעירים מתלמידי בוסטון בשנה וחצי. בתת"ם דניו־יורק היו נרשמים אז בגיל יותר מוקדם מאשר אצלנו בבוסטון.

כרוב התת"ם סבל גם ת"ת זה ממחסור כספים. הכיתות היו גדולות במספר תלמידיהן — לשם קימוץ בהוצאות. בכל שטחי הפעולה הורגשה צפיפות. הציוד היה תמיד במידה זעומה. כל הסביבה היתה עניה. למרות כל אלה היה בית הת"ת נקודת־אור שמשכה אליה לבבות צעירים. הילדים אהבו את האנשים שטיפלו בהם. חן המקום היה על יושביו הצעירים, והם נענו לדרישותיו.

העובדה הבאה תוכיח עד כמה היה הת"ת מקובל אפילו בחוגי המחמירים ביותר:

יום אחד הופיע במשרד המנהל יהודי בעל צורה, זקנו יורד לו על פי מידותיו, לבוש גלימא דרבנן וכולו אומר יהדות והדרת כבוד. הוא הוליך

אתו ילדה כבת שמונה. מר קאנוביץ הכיר אותו ברבי ידוע של חסידים, שגר בשכונה.

„ברצוני לרשום את נכדתי בתלמוד תורה הזה", אמר האורח.

„היודע אדוני", אמר מר קאנוביץ, „שכאן מלמדים הכל בעברית?"

האורח השיב: „יודע אני שיש בתי ספר העושים את הכל חולין שבחולין. את ‚לשון הקודש' שלנו מלמדים כלשון פשוטה. את התורה הקדושה מלמדים כאילו היתה מחרוזת של ספורי מעשיות. אבל מה אתם עושים? אתם מלמדים את תורת משה כמו שצריך ללמד תורה קדושה — במקורה, ואתם הולכים ומוסיפים קודש לקודש ומלמדים בלשון קודש את התורה הקדושה. הלזה נתנגד? בשביל כך רצוני לרשום את נכדתי כאן".

המוסד הזה המשיך במסורת של חינוך אינטנסיבי גם בשנים שבכל חלקי ניו־יורק נתרוקנו כמעט כל התתי"ם מתכנם, ורובם נהפכו לבתי ספר כנסתיים, וינהיגו תכנית־לימוד שחפנית בזמן ובידיעות. הסתדרות הצדקה „פדריישון", של ניו־יורק החליטה בזמן ידוע, על יסוד טעמים שאינם שייכים לכאן, להפסיק את תמיכת ששת התתי"ם, שעד אז נכללו ברשימת המוסדות הנתמכים על ידה. הת"ת דמורד העיר היה אחד מהם. צפרים חדשות באו, ואתן זמירות חדשות, וסדר חדש הונהג שעל פיו תופחת תמיכת הסתדרות הצדקה שנה שנה עד שתעמוד על אפס. בינתים על המוסד ליצור בעצמו אמצעי הכנסה חדשים בסביבתו. למעשה היה אפשר לפעול מעט מאד בסביבה עניה זו, אחרי שכמעט כל בעלי היכולת עזבוה והעתיקו את דירתם לשכונות אחרות. מיתת חנק אטית, מחוסר נשימה כספית, נשקפה כתוצאה וודאית למוסד מהשיטה החדשה של הסתדרות הצדקה. אך הודות למסירותם של הדירקטורים, ובראשם הנשיא מר וו. פישמן, ניצל הת"ת מכליה, ועודנו ממשיך את קיומו.

בשנת 1941 מלאו שבעים שנה למנהל מר קאנוביץ, יובל שהיה הג אמתי לבית הספר. אחרי שלוש שנים חלה, ועל פי עצת הרופאים התפטר מעבודתו. בית הספר, בהשתתפות ה„ועד לחינוך יהודי" בניו־יורק, קצב לו פנסיה לכל ימי חייו. זו היתה הפעם הראשונה בניו־יורק שסודרה פנסיה למחנך עברי ברשת תלמודי התורה.

בשנת 1945 העניק „בית המדרש לרבנים מיסודו של פרופיסור שכטר" למר ישראל קאנוביץ את התואר „דוקטור לספרות העברית", כאות הוקרה על מה שפעל בשדה החינוך העברי. זו היתה הפעם הראשונה שהכרה ברמה

זו ניתנה למחנך עברי בעיקר בגלל הצלחתו בתור „מלמד". הכרה זו נתקבלה ברצון בכל חוגי המחנכים.

השפעתו של מר קאנוביץ נמשכה גם אחרי עזבו את הת"ת. מר א. צ. וואהל, אחד המורים, שבמשך קרוב לעשרים שנה היה „יד ימינו" ועבד באמונה ובמסירות, נתמנה למנהל. הוא המשיך את המסורת של הת"ת. חוא גם הוסיף כמה נופכים משלו. אבל השכונה הלכה ונתדלדלה, מספר התלמידים הלך וירד, והתמיכה שקיבל המוסד — כמוה כאין. אחרי שנים אחדות התפטר מר וואהל מההנהלה ועבר ל„וועד החינוך היהודי". הת"ת עודנו ממשיך את קיומו בסביבתו ההולכת ומתרוקנת מיהודיה.

מר קאנוביץ עודנו ממשיך ליצור בשדה הספרות התלמודית. מדי פעם בפעם הוא משמיע את קולו בשאלת חינוך העומדת על הפרק. הוא עכשיו בגיל הגבורות. הוא צופה ורואה את תקופתו הארוכה בהנהלת המוסד במשך 32 שנה, ברמה שלא היתה כדוגמתה בניו־יורק הגדולה. תלמידיו וידידיו פונים אליו מדי פעם בפעם בדברי חיבה וברכה ומתוך זכרון הימים הטובים בת"ת.

חשיבותו המיוחדה של הת"ת דמורד העיר היתה בזה שהוכיח בעליל שיש ויש אפשרות לקיים חינוך לאומי דתי אינטנסיבי במלוא מובן המלה, אפילו בתנאים קשים, ובימינו אלה. דרוש רק שתהיה הכרה הנובעת מחדרי הלב, ורצון אדיר לקיים בתי אולפנא הראויים לשמם. הוא הראה גם כן שאפשר להלהיב חבר מורים לעבודה, ולקיים בלבם התמסרות לתפקידם. מורים כאלה היו לו כל השנים.

על כל העבודה הברוכה שנעשתה, ועל כל הכרוך בה בתור דוגמה ליום המחרת, ראוי ת"ת זה, עם קברניטו הטוב, ועם מוריו וחבר־הדירקטורים המסורים שלו, לתהלה ולברכה!

מר א. צ. וואהל מסר לי מספר פרטים חשובים בקשר עם תכנית הלימודים בת"ת דמורד העיר, ותודתי נתונה לו בזה.

* * *

דר. ישראל קאנוביץ הלך לעולמו בי"ג תמוז, תשי"ח בשנתו הפ"ז. הוא השאיר אחריו עזבון תורני חשוב מאד בן הרבה כרכים שנמסר ל„מוסד הרב קוק" בירושלים, שבשנת תשט"ז הדפיס את ספרו „רבי עקיבא".

שנים שנכנסו לפרדס

„ארבעה נכנסו לפרדס ואלו הן: בן עזאי ובן זומא, אחר ורבי עקיבא. בן עזאי הציץ ומת; בן זומא הציץ ונפגע; אחר — קיצץ בנטיעות; רבי עקיבא נכנס בשלום — ויצא בשלום".
(תוספתא, חגיגה ב ג).

„ההסטוריה מספרת על תקופות ששיווּעו להופעתו של הגיבור, אבל הגיבור לא הופיע, והתקופות אבדו במשאון".
(תומס קארלייל, „גיבורים ועבודת גיבורים").

בראשית המאה העשרים עמדה יהדות אמריקה על פרשת הדרכים. מסורת החיים הנוקשה, שהביאו אתם יותר משני מיליונים מהגרים עד לפני פרוץ מלחמת העולם הראשונה, נתקלה באמריקה באורח חיים שונה בתכלית. בשל גורמים רבים פסק הבית היהודי מלהשפיע על עיצוב חיי הילדים. נוצר חלל, וגורמים שונים עמדו לגרוף את היישוב היהודי לתוך מערבולת החיים הכלליים, ממש כשם שקרה לגושי עמים אחרים, שבאו להתיישב בעולם החדש. גושים אלה הפכו לחומר גלמי שנתעכל במשך הזמן, התבולל ולא נודע כי בא בקרב אוכלוסיית אמריקה.

לעומת זה דרש עצם קיומו של העם היהודי שהיישוב באמריקה ימשיך לשמור על פרצופו היהודי, גם בשל חשיבותו כשהיא לעצמה וגם כדי לשמש דוגמה חיובית ליישובי היהודים בארצות אחרות.

בעת ההיא הופיעו בזה אחר זה על בימת החיים היהודיים באמריקה שני אישים דגולים, שלכל אחד מהם היתה, לפי קריאתו של ארכימדס, „נקודת־משען שממנה יכול להרים את כל גלובוס החיים היהודיים בארצות הברית!".

שני האישים האלה היו דר. שמשון בנדרלי ודר. ניסן טורוב.

א.

דר. שמשון בנדרלי

(1944 — 1876)

דר. שמשון בנדרלי נולד בצפת ב־1876. הוא קיבל חינוך מסורתי. לאחר שהיה בר־מצוה עזב את ביתו והלך לבירות, סוריה. בהיותו בן עשרים קיבל את התואר B.A. במכללה האמריקאית אשר בבירות. שתי שנים למד בבית־ספר לרפואה. ב־1898 בא לארצות הברית. ב־1899 סיים את לימודי הרפואה בבלטימור ונתקבל כרופא־משתלם (interne) בבית־חולים. באמצע השנה ההיא התפטר מבית החולים כדי להתמסר כולו לבית הספר „היברו פרי סקול", שהפך אותו לבית ספר לימות השבוע. הוא הנהיג בו הוראה על פי שיטת „עברית בעברית", ואתה תכנית מקיפה של פעולות־חוץ. דר. יהודה ליב מאגנס התרשם מבית־ספרו וב־1910 הזמינו לניו־יורק לארגן בה את עבודת החינוך כחלק מתכנית ארגון ה„קהילה", שדר. מאגנס ניסה ליצור בניו־יורק. ארגון ה„קהילה" נשאר חלום. בסוף שנת 1910 יסד דר. בנדרלי את „לשכת החינוך", ומאז עד מותו ב־1944 התמכר לחינוך העברי.

ד ר. ב נ ד ר ל י ה א י ש

הוא היה אדם יוצא מן הכלל באפיו המגוון, בריבוי כשרונותיו, שמהם היו מנוגדים זה לזה, ובמסירותו לחינוך היהודי ללא רתיעה ממכשולים ומביקורת חריפה.

הוא היה בעל תפיסה עמוקה ביותר, בעל מעוף, יזמה, ואומץ־לב כביר. כוח דיבורו היה משכנע עד כדי להלהיב את שומעיו. הוא היה גם איש המעשה והארגון. ידע כיצד לתכנן מבצע על פרטי פרטיו ולמצוא לו עוזרים מוכשרים. אמונתו בכוחותיו היתה בלתי מוגבלה. תמיד היה אחוז בולמוס לניסויים, והוא לא פקפק להרוס מה שהקים ברוב עמל כדי לנסות גישה אחרת או דבר חדש לגמרי. כוחו לעבוד היה עצום. הוא האמין שיש בידו לעשות את חינוך הילדים גורם מכריע בקביעת צורת החיים היהודיים בתוך מסגרת הסביבה האמריקאית.

„לשכת החינוך" בניו־יורק

דר. בנדרלי הניח שני עקרונות ביסוד „לשכת החינוך": א) פעולה בקנה־מידה קהילתי, ב) עבודת חינוך רק בהתאם לתנאי הסביבה. הוא היה אומר: „אנחנו לא נוכל בשום פנים לשנות את הסביבה האמריקאית, הסביבה תשנה אותנו. אנו יכולים אך לבקש את האמצעים לכוון את השינויים שיהיו מסייעים לנו. אחד מתפקידיו הראשונים של המחנך היהודי המודרני הוא למצוא את החוקים והמנהגים השולטים בסביבה האמריקאית, לתכנן תכניות וליסד מוסדות מתאימים" (צבי שארפשטיין, „תולדות החינוך בישראל", כרך שני, עמ. 202).

„שני רעיונות היו לו ליסוד מוסד בחינוך העברי:

„הוא צריך להיות בלתי־מפלגתי ובלתי־תיאולוגי, אבל הוא צריך להיות קהילתי ברוחו ונאמן לכלל ישראל" (דר. י. ב. ברקסון, Jewish Education(Vol.20 № 3, 1949כדי לממש את השקפותיו החליט דר. בנדרלי לספח ל„לשכת החינוך" קבוצת אנשים שבהדרכתו ישתלמו כמחנכים וכמנהיגים בחינוך, והם יפיצו את תורתו ברחבי המדינה.

עוד משנת 1903 החלו מורים עברים מרוסיה, פולניה וגליציה להגר לאמריקה. אחרי מפלת רוסיה במלחמתה עם יאפן ב־5—1904 הלך וגדל מספר התורנים, המשכילים והמורים המנוסים שבאו לאמריקה. אלה הפיצו את שיטת ההוראה „עברית בעברית" בניו־יורק ובכמה ערים אחרות. מורים אלה הספיקו לספוג הרבה ממקורות היהדות, היו בני־בית גם בידיעת השפה והספרות העברית, ולכמה מהם היתה גם השכלה כללית. פרט לבודדים ולזמן מוגבל לא חפץ דר. בנדרלי להשתמש בחומר אנושי זה. הוא העדיף לקבל צעירים שנולדו או גודלו באמריקה, „רק הם מכירים את רוח הסביבה האמריקאית, ורק הם מוכשרים להתאים את החינוך לצרכי יהדות אמריקה".

דר. בנדרלי הצליח למצוא קבוצת סטודנטים צעירים מוכשרים שהבטיחו רבות. הם השתייכו לאותו סוג שיכול לספוג ולעכל אידיאלים ולעשותם מניע עיקרי בחייהם. דר. בנדרלי אמר לחנכם למנהיגות בחינוך העברי באמריקה. הוא איפשר להם להמשיך באוניברסיטה עד קבלם תואר „דוקטור". נכללו בתכניתם גם לימודי פדגוגיה. מורים מיוחדים העמדו להם לשם השתלמותם במקצועות עבריים. הוא גם נפגש אתם תכופות. בפגישות אלו גולל לפניהם את עיקרי השקפותיו על החינוך על צרכיו ובעיותיו.

הוא הקים בתי ספר וכיתות שבהם שימשו חניכיו מורים ומנהלים.

היו תכניות גם לילדים שאינם מבקרים בית ספר יהודי. ילדים אלה אורגנו בקבוצות גדולות שהיו מתכנסות מפעם לפעם בחגי ישראל או במאורעות חשובים אחרים. ארץ ישראל תפסה מקום חשוב בתכניות אלו. פעולות קיבוציות נתקיימו עם ילדים צעירים וגם עם נוער בגיל המעבר.

דר. בנדרלי שילם לחניכיו חלף עבודתם כמורים, מנהלים, מארגנים או עוסקים במשרד „לשכת החינוך". על־ידי כך ניתנה להם האפשרות להמשיך בלימודיהם מתוך בטחון שיגיעו לדרגת מנהיגות בחינוך כאנשים פרופסיונליים.

דר. בנדרלי המציא הרבה אמצעי־עזר בהוראה. הוא גם התחיל בהוצאת ספרי־לימוד בצורה נאה.

הוא היה אומר שהחינוך העברי הוא שדה לפרופסיונליים, וזה מחייב תשלום משכורת מתאימה, יציבות במשרה ועמדה מוכרה בחברה.

אגב העובדה ש„לשכת החינוך" באה לעולם כארגון קהילתי פיתח דר. בנדרלי את הכלל שהחינוך העברי הוא אחריותה של הקהילה, ושאין להשאירו לנטייתם ויכולתם של ההורים בלבד. הוא הרבה להדגיש כלל זה בדיבור ובכתב.

הוא לא קפא על שמריו בשום שטח. הוא המשיך בניסויים שונים. הוא היה „בורא עולמות ומחריבן".

פרנוס „לשכת החינוך" בא בעיקרו מתומכים פרטיים. ב־1917 סיפחה הסתדרות הצדקה הניו־יורקית את „לשכת החינוך", ביחד עם עוד כמה תתי"ם ומוסדות חינוכיים אחרים, לבין הארגונים הנתמכים על ידה. במובן כספי התקיימה „לשכת החינוך" כל השנים על סעודה שאינה מספקת.

גדיים נעשו תישים

בראשית שנות העשרים היו כמה מחניכי דר. בנדרלי מוכנים לתפקיד שהקדישו לו שנות הכנה להלכה ולמעשה. באותו הזמן גמלה ההכרה בכמה ערים שיש לארגן את החינוך על בסיס קהילתי, בתמיכת הסתדרות הצדקה. הדוגמה הראשונה לארגון החינוך על בסיס כזה נוצרה בבוסטון ב־1917, שלא בהשפעת דר. בנדרלי או בסיועו. קיום „לשכת החינוך" הבוסטונית סייע להפצת ההכרה שיש לצרף את החינוך למפעלים קהילתיים, רעיון שדר. בנדרלי הטיף לו במשך שנים.

פילדלפיה, שיקגו ועוד ערים מינו את חניכי דר. בנדרלי כמנהלים לארגוני החינוך המרכזיים שנוצרו ונקראו בשמות שונים, אבל בעצם היו שווים בצורת ארגונם, בעיקרי תכניתם ובאופן עבודתם. חלומו של דר. בנדרלי, שראשיתו היה ב־1910, החל לבוא על שברו: כמה מחניכיו מכהנים במשרות עליונות בהנהלת החינוך בקהילות חשובות.

עברו שנים. דר. בנדרלי העמיד עוד חניכים וגם הם תפשו משרות הנהלה. בין חוף הים האטלנטי והחוף המערבי על גדות הים השקט נמצאים כמה מחניכיו העומדים בראש לשכות חינוך, ומהם גם העמידו תלמידים ההולכים בעקבותיהם. כולם ממשיכים את פעולותיהם גם אחרי פטירת דר. בנדרלי ב־1944.

בהשפעת גורמים שונים חלו שינויים רבים לטובה במשך יובל השנים מאז נוסדה „לשכת החינוך" בניו־יורק ב־1910. בתי הספר נמצאים בבתים מודרניים. שכר המורה עלה לאין ערוך על שכרו מאז. משרתו בטוחה; ותק ופנסיה הולכים ונעשים למנהג קבוע. רוב העומדים בראש החינוך מקבלים למעלה מעשרת אלפים דולרים לשנה. המורה דהאידנא הוא אדם אקדמאי, מאומרק, מודרני, וההוראה העברית נעשתה פרופסיה. היחס הכללי לחינוך הוטב בהרבה. תקציב החינוך במדינה הוא בעשרות מיליונים דולרים לשנה.

כל אלה הם הישגים כבירים. אף־על־פי־כן עומד החינוך העברי באמריקה על סף ההתמוטטות!

סימני ההתמוטטות

זה כרבע מאה שנה ומעלה שהנשמה פרחה מעבודת החינוך העברי. אותו הכוח הדוחף, ואותן התקוות המזהירות, שהחל מאמצע העשיריה הראשונה למאה זו אימצו את חלוצי בית הספר העברי המודרני, שהפיצו שיטת „עברית בעברית" כשיטת הוראה על כל האביזרים הכרוכים בה, והם גם עשו נפשות לאלפים בכל רחבי הארץ לעברית, לרעיון הלאומי ולחיבת ארץ ישראל, אותו הכוח נעלם מאפקו של בית הספר העברי. בבניינים המרווחים של בתי הספר המודרניים שולט היאוש. חדרי הלימוד מלאים תלמידים, אבל בלב המורה אין סיפוק נפש ואין תקוה להצלחה ששמה הולמה.

בשטח ההישגים בלימודים מתכוץ מכאב לבו של המסתכל בעינים

פקוחות בפירות העבודה. מובן שיש גם יוצאים מן הכלל לטובה, אלא שהם יוצאים מן הכלל. בעברית, בלימודי התורה, ביסודות הדת, בדינים ומנהגים ובהכרת החיים היהודיים בכלל, הישגי התלמידים הם על קצה המזלג, או שהם פשוט אפסיים. בארבעים וחמש השנים מאז קיימת „לשכת החינוך" נערכו מסקרים חינוכיים בלי קץ, אבל איני יודע אפילו מסקר מקיף אחד על ההישגים האמיתיים של בתי הספר שלנו [1]). כנזכר למעלה, משקיעה יהדות אמריקה בשנים אלו עשרות מיליונים דולרים לשנה להחזקת בתי הספר העבריים, על כל מנגנוני הארגונים שמסביבם. יתר על כן, הילדים משקיעים כ־25 מיליון שעות בשנה בחדרי הלימוד [2]). מיליון שעות של חיי ילדים ערכן למעלה מכל מחיר. אלה המטפלים בבתי הספר התיכוניים בקבלת תלמידים חדשים, ותלמידים אלה הלא הם העידית בין מסיימי בתי הספר היסודיים, יכולים להעיד כמה גדולה תעודת־הענויות בשטח ההישגים ברוב רובם של בתי הספר שלנו.

אצטט רק עובדה אחת:

ב־1943 נעשה מעשה רב. ביזמת כמה „עברים" ותלמידי חכמים סתם, נוסד מחנה „מסד". הדיבור העברי צריך היה לשלוט בו שליטה גמורה בכל שעות היום ובכל סוגי הפעולות. כשליש מכל חוגי המחנה באו מ„ישיבת פלאַטבוש" המפוארה, רוב החונים האחרים באו מישיבות שונות שבניו־יורק ומחוצה לה. לשאלה: „מדוע התרכזו דוקא בקבלת תלמידי ישיבות?" באה התשובה: „לו היינו סומכים על בתי הספר העברים שבניו־יורק לא היינו מוצאים די חונים לפתוח את המחנה". זה היה 33 שנים אחרי שנפתחה „לשכת החינוך" בניו־יורק ב־1910, ומצודתה היתה פרושה לא רק בקהילה עצומה זו אלא בעוד קהילות בכל רחבי אמריקה.

אין פלא איפוא שקיים מחסור כרוני במורים עברים, והוא הולך וגדל משנה לשנה. צעירים וצעירות למאותיהם (ומהם רבים הבאים מ„ישיבות" הפועלות בשטח מיוחד לעצמן) נכנסים לבתי המדרש למורים, אבל מעטים מאד מביניהם נכנסים להוראה כמורים קבועים. סח לי מנהל „לשכת חינוך" בעיר חשובה שבה קיים בית מדרש למורים: „לו היה בית המדרש למורים שלנו מעמיד בכל שנה רק ששה מורים קבועים אז היתה נעלמת תוך שנים

---

1) ראה „עיקר חסר מן הספר" עמ. 342.

2) 5,000 תלמידים בבתי ספר שבהם 3 ימי־לימוד בשבוע בסך הכל של 6 שעות לימוד, משקיעים מיליון שעות בחדרי הלימוד, במשך השנה.

ספורות בעית המחסור במורים, שהיא בעית־סיוט שאינה יורדת אצלנו מעל הפרק".

צעירינו המסולאים בפז מחבבים את התורה והם שמחים להשקיע בלימודה כמה וכמה משנות חייהם. ללמוד תורה — כן, ללמד תורה — לאו! משום שכבר ידוע שאין סיפוק נפש בהוראה עברית. „למי אני עמל?", היא שאלה שאין לה תשובה בהוראה העברית.

בראשית מאה זו הקדישו חלוצי החינוך העברי מתוך התלהבות את מיטב מרצם בעבודתם. אבל זה שנים שמסיימי בתי המדרש למורים נמנעים מהוראה, למרות תנאים יותר טובים במובנים רבים. הם רואים את המורה העברי והנה הוא „חוטב עצים".

הגורמים להתמוטטות

א) שיטת ההסתגלות לסביבה. לדעת כמה וכמה מחנכים, וזוהי גם דעת כותב הטורים, „שיטת ההסתגלות (adjustment) לסביבה" היא אבי אבות הגורמים להתמוטטות החינוך העברי בארצות הברית זה עשרות בשנים. עצם היסוד של שיטה זו: „אנחנו לא נוכל בשום פנים לשנות את הסביבה האמריקאית; הסביבה תשנה אותנו", ומכאן המסקנה ש„שיטת ההסתגלות לסביבה" היא הכרחית, היא ההיפך הגמור מהיסטוריה שלנו בארצות פזורנו. מובן שלא היה בידנו באיזו תקופה שהיא בגלות לשנות את הסביבה הגויית של הגויים, אבל פירושה של עובדה זו לא היה שמטעם זה מוכרחים אנו להיכנע לסביבה, ולעשות רק מה שמתאים לתנאיה. לו עשינו ככה אז היינו נעלמים מבימת ההיסטוריה זמן קצר אחרי חורבן הבית השני. בכל התקופות מצאנו, או שהמצאנו, דרכים ליצור סביבה משלנו: בית הכנסת, בית הספר, הבית היהודי, הספר היהודי, ה„תודעה היהודית", ועל כולם: אמונה בה'. היתכן לומר שדוקא באמריקה, שבה הולך כל איש בשם אלוהיו, מוכרחים אנו להתכווץ ולהצטמצם בסדקים ובחורים שהסביבה הכללית משאירה פנויים? ומי לידנו ייתקע שמה שנוכל להכניס ביני אורבא interstices של הסביבה יספיק לקיים את הדור הצעיר ביהדותו?

שם־נרדף ל„שיטת ההסתגלות" היא „שיטת הפיוסים". ברבע מאה השנים האחרונות קמו רודנים בעולם. עמים וארצות השתדלו לפייסם, אבל הם נוכחו שכל פיוס גורר אחריו פיוסים נוספים עד שלא נשאר במה לפייס.

גם הסביבה היא רודן בעל כוח עצום. שיטת הפיוסים לסביבה בחינוכנו הוכיחה גם כן שמוכרחים להוסיף פיוס לפיוס עד שלא נשאר מה לפייס.

עד כמה שאין דרישות הסביבה יודעות שבעה תעיד העובדה שה„אמריקן קאונסיל אף דוזדאיזם", הידוע במשטמתו למדינת ישראל ולכמה וכמה מערכי היסוד שלנו, קאונסיל זה הולך וטוען שאפילו היהדות הריפורמית דינה כדין היהדות החרדית, היות שהיא אינה נענית ל„דרישות הסביבה"!

ב) דר. בנדרלי: „החינוך העברי צריך להיות בלתי־תיאולוגי".

דר. בנדרלי לא היה אנטי־דתי. להיפך, הוא הכניס כמה טקסטים דתיים בתכניות שלו, אלא שכולם יחד צומצמו בקרן זוית בהיקף החינוך. במקום לעשות את היסוד הדתי עיקר העיקרים, ביקש דר. בנדרלי תחליפים. עברית, ארץ ישראל והקהילה העמדו במרכז. הוא לא היה הראשון לבקש תחליפים. עוד מראשית היותו שאף ה„חדר המתוקן" לתחליפים. בחיים המודרניים בכלל קיימת שאיפה למצוא תחליף או תחליפים לדת. עד עתה הוכיחו הנסיונות שלא קשה להוריד את הרבונו־של־עולם מכסאו. זה נעשה כמה וכמה פעמים בהיסטוריה, ובפרט בימינו. עיקר הקושי הוא למצוא לו תחליף מספיק. עד עכשו לא הצליחו כל הנסיונות; הפסדם עלה ביותר משכרם. בחינוך העברי הביאו נסיונות אלה רק נזקים.

ג) דר. בנדרלי: „החינוך העברי צריך להיות קל".

במידה שדר. בנדרלי הצליח להמציא אמצעי־עזר שהקלו את ההוראה והגבירו את התעניינות התלמידים, והוא המציא כמה וכמה מאלה, ראוי הוא לברכה. אבל הוא התמיד במימושם של עוד שתי „הקלות": צמצום זמן וצמצום תוכן הלימודים. בנסיונותיו הרבים המשיך להמעיט את ימי הלימוד ושעות הלימודים. ואשר לתוכן, במקום בשרא וכוורא שבמקצועות, המעיט מיעוט אחר מיעוט את כמותם והיקפם, ובמקומם הירבה שירה וזמרה, אספות תלמידים, הצגות, קלובים, ועוד ועוד, שמיעוטם יפה לתכנית, אבל כשהם מהווים הבשר והעצמות של גוף התכנית, אז יוצאים התלמידים ריקים מכל ידיעה והבנה מהי התורה ומהי היהדות שאומרים שהם צריכים להתמסר להן.

סופר שדר. בנדרלי היה תמיד אחוז בולמוס לניסויים. בין ניסוייו הרבים חסר ניסוי אחד: לקיים לכל הפחות „תלמוד תורה" אחד שעל פי המסורה, ולהמציא לו, כמו שהיה ממציא לכל יתר ניסוייו, תנאים טובים להתפתחותו. הוא אמנם הכיר את „הת"ת דמורד העיר" שבניו־יורק, ובהמ־

לצתו נמסרה ב־1912 הנהלת מוסד זה לישראל קאנוביץ. זמן ידוע עבד מר קאנוביץ עבודה חלקית ב„לשכת החינוך", אבל נוכח עד מהרה שדרכי דר. בנדרלי לא היו דרכי ישראל קאנוביץ, והצלחת ה„תלמוד תורה דמורד העיר" בשטחים שונים במשך שנים רבות הפריכה את עצם התיאוריה של „שיטת ההסתגלות", עם צמצום זמנם ותוכנם של הלימודים לשם „הקלת" החינוך. הצלחתו הבלתי פוסקת של בית ספר זה לא עוררה את דר. בנדרלי לפתוח עוד בתי ספר כמתכונתו כדי להיווכח אם „שיטת המרובה" יכולה להצליח גם בממדים רחבים.

עמלו של דר. בנדרלי בחיפוש דרכים לקיום בתי ספר שבהם נעשה החינוך „פרויקט קל שדרישותיו מועטות", גרמו לתוצאות מרחיקות לכת. הם גם עזרו לסלול את הדרך להתפשטותו של „בית־הספר־הכנסתי".

במשך שנים רבות נמנעו בתי כנסיות בדרך כלל מלקיים בתי ספר לעצמם בשל ההוצאה הגדולה הכרוכה בהחזקת בית ספר לחמשה ימי לימוד בשבוע. הגושפנקה של מוסד חינוכי חשוב כ„לשכת החינוך" בניו־יורק נתנה היתר חינוכי, והיא גם הראתה את הדרך, בה „הזאב שבע והעז שלימה": בית כנסת יכול להחזיק בית ספר בן 2—3 ימי לימוד בשבוע וההוצאות לא תהיינה מרובות. בכלל היו כמה וכמה גורמים להתפשטותו של סוג בית ספר זה, ובין החשובים שבהם היו ניסויו של דר. בנדרלי. בית־הספר־הכנסתי כבש את מקום התת„ם הקהילתיים בעלי התכנית האינטנסיבית, והוא מקיים תכנית לימודים שחפנית, הגוזלת מרבבות ילדים את האפשרות לקבל חינוך עברי ששמו הולמו, וביחד עם זה הולך בית ספר זה ומהרס את ההוראה העברית כפרופסיה [1], עובדה שסופה להביא חורבן על כל החינוך העברי בארץ.

ד) דר. בנדרלי הזמין לחניכיו סעודה־שאינה־מספקת בלימודים עברים.

הכנת חניכיו של דר. בנדרלי היתה במסגרת רחבה ובצורה יסודית. הוא איפשר להם להמשיך את לימודיהם באוניברסיטה עד קבלת תואר דוקטור, וכמה מהם הדפיסו עבודות חשובות לקבלת תואר זה. הוא גם איפשר להם להתפתח במקצועות עבריים, וכאן בולטת עובדה אחת: הידיעות שדרש

[1] בסך הכל של שעות ההוראה בבית־ספר־כנסתי אין כדי להעסיק מורה שלם, ולשלם לו כדי פרנסתו.

בשדה העברי היו רחוקות כמה תחומי־שבת מרמת הידיעות שדרש בהשכלתם הכללית. עובדה זו היתה רבת משמעות.

מאז ומעולם נהוג שאדם משקיע את רוב מרצו בהכנתו למקצוע חייו, בפרט אם הוא מתכונן לדרגה של מומחיות. כך עושה מי שאומר להיות רופא, עורך־דין, מהנדס, חימאי, צייר או גיאולוג. דר. בנדרלי אמר להכין את חניכיו כמומחים ומנהיגים בחינוך העברי. דין הוא שיהיו גבוהים משכמם ומעלה מרוב רובם שבפרופסיה זו; שיהיו בני־בית בידיעות היסוד של היהדות, המקצועות העבריים, הנוהג וההוי היהודי. דרגה זו תבעה לימוד ממושך בעקרונות היהדות, מאמצים לא פחותים מאלה שהושקעו לשם קבלת תואר „דוקטור" בשדה הכללי. אבל דר. בנדרלי לא כן עשה. דוקא במקצועות היהדות הסתפק במועט.

החניכים עצמם הם שקבעו את דרגת החשיבות היחסית בין השדה היהודי והשדה הכללי לפי משקל ההתאמצות שנקבע להם בשנות הכנתם על־ידי מדריכם להועיל. כל זה נעשה גורם מכריע בכל שנות עבודתם הבאות כמחנכים ומנהיגים.

הזדמנות גורלית

„והשעה שעת תוהו־ובוהו, שעת ערבוב התחומים
של אחרית וראשית, של סתירה ובנין, של זקנה ועלומים,
ואנחנו, ילידי בינים, ביודעים ובלא יודעים
לפני שתי הרשויות גם יחד משתחוים ומודים...
ותלוים באמצע בין שני המגניטים הללו
כל רגשות לבנו הסתומים אז נ ב י א שאלו"
(„לאחד העם", ח. נ. ביאליק).

סוף העשיריה למאה זו היתה שעה גורלית ליהדות אמריקה. בשנים 1904—1910 באו 784,274 מהגרים יהודים, רובם ממזרח אירופה. גזירות, חוקים דראקוניים, פרעות ומשטמת ההמונים עקרום ממקומות מושבם, בהם גרו אבותיהם מאות בשנים, ויטלטלום לעולם זר וחדש. סמוך ליציאתם משם התחוללה סערה רוחנית עצומה ברחבי רוסיה, שממנה באו רוב המהגרים. התנועה הסוציאליסטית עברה כרוח זלעפות בעולם היהודי. עם הנסיונות הנואשים למגר את שלטון הצאר הרוסי נעשו נסיונות לא פחות נואשים להוריד את האלהים מכסא כבודו. בבתים אין ספור פרצה מלחמה. הבן קם

באביו והבת באמה. העולם הרוחני היהודי נזדעזע עד היסוד. בתוך אנדרלמוסיה זו נעקרו מאות אלפים מבתיהם ויבואו לאמריקה.

באמריקה מצאו מערבולת חיים שלא שערו אפילו בדמיונם. במהומת־חיים זו נאלצו למצוא להם אחיזה לפרנסתם. הם נאלצו לאמץ את כל כוחם הגופני והרוחני במאמץ זה. גם בעולם הרוחני היהודי שררה ערבוביה ומבוכה. המהגרים שהקדימו לבוא לפניהם לא הצליחו לבסס את עולמם הרוחני על יסוד אותם הערכים הידועים והמקודשים מדורי דורות. ואשר לחינוך הילדים, ההורים היו המומים. מרות ההורים והבית נמוגה ונעלמה. הילדים שלפו בחזקה את ידם מתוך היד האוהבת של ההורים ויברחו אל הרחוב. נסיונות שונים נעשו לקרב את הילדים אל מבוע חיי הרוח על־ידי מלמדים פרטיים ובתי תלמוד תורה. „ידע נא הבן לפחות לומר „קדיש" על קברנו", מלמלו ההורים המאוכזבים, ומלמדים עם סדורים בידם, ותלמודי תורה עם סדורים פתוחים החלו להאכיל אותיות גוילי קודש לילדים חסרי תיאבון וענין. „מה יהא בסופם, ומה יהא בסופה של היהדות שעליה הורגנו בכל ארצות הגלות?". עולם המהגרים שיווע להופעתו של מנהיג שיביא אתו רעיון מפרה להחיות את שיממון הרוח.

בדר. בנדרלי נתגלמו כמה וכמה מהתכונות שהכשירו אותו להיות המנהיג המקווה.

הוא בעצמו היה מהגר בן 22 בבואו ב־1898 לאמריקה. היה לו חינוך יהודי מסורתי ששרשיו היו כל כך עמוקים שעוד כמה זמן אחרי בואו לאמריקה היה שומר על פאותיו הארוכות, אלא שהיה מחזיקן תחת כובעו [1]. מבשרו ידע את נפש הגר המהגר. ברחובות בלטימור ראה בעליל מהו שעולה מביטול השפעת הבית על הילדים. הוא נזדעזע כל כך ממה שראה שיום אחד עזב קריירה מזהירה כרופא ויתמכר לצמיתות לעולם החינוך.

הוא היה אישיות כבירה ובעל כשרונות יוצאים מגדר הרגיל שעשו אותו לאחד ומיוחד בעולם החינוך, ולו היתה היכולת להניח אשיות מוצקות לבנין חינוך ילדים והדרכת נוער שהיו משמשים בסיס לחידוש חיי רוח ודעת בתפוצה החדשה ששמה אמריקה. במדינה נפלאה וחפשית זו יכלה עבודתו להיות התחלה להתפתחות תור זהב שמעטים כדוגמתו בדברי ימינו.

הגורל זימן לו לדר. בנדרלי גם חומר אנושי מתאים. אלה היו תורנים, משכילים ומורים מנוסים, שבאו עם נחשולי ההגירה משנת 1903 ואילך.

---

1) Rebecca A. Brickner, Jewish Education, vol. 20, no. 3, p. 53, 1949

רבים מהם היו בין הבאים לאספות „מפיצי שפת עבר", וכמוהם נמצאו רבים ברחבי ניו־יורק ובערים אחרות. דר. בנדרלי נפגש עם כמה וכמה מהם.

עם קבוצה נבחרת מאנשים אלה יכול היה דר. בנדרלי להתחיל את עבודתו. את היהדות הלא ידעו מתוך המקורות. בשפה ובספרות העברית היו בני־בית. אלה שכבר רכשו להם השכלה כללית יכלו להמשיך באוניברסיטה עד קבלת תואר דוקטור. עם האחרים היה יכול לארגן בתי־ספר עברים, לדאוג לפיקוח והדרכה פדגוגית, לעבד אמצעי־עזר בהוראה ולהכניס פעולות־חוץ, נוסף לתכנית הלימודים.

בימים ההם עוד לא היו רדיו, טלביזיה או אפילו קולנוע בעולם. אחרי צאתם מבית הספר האנגלי ב־3.30 אחר הצהרים לא חפצו הילדים להישאר כלואים בבית בחדרים הצפופים. הם התרוצצו ברחוב. הם היו נענים ברצון לתכנית מגוונת בבית ספר עברי, שבו מתקיימים לימודים בכל ימות השבוע. לא היה שום צורך להמעיט את ימי הלימוד או את שעות הלימוד. כשרונו הגדול של דר. בנדרלי לעבד תכניות על פרטי פרטיהן, לארגן פעולות, לעודד ולהלהיב אנשים, למצוא דרכים להתגבר על מכשולים, למצוא אזנים קשובות בציבור הרחב, היו עומדים לו לפתח רשת של בתי ספר שהצלחתם מובטחת. על גבי אלה היו קמים בתי ספר תיכוניים, ואחרי כמה שנים, בתי מדרש ראויים לשמם. „סדנא דאַרעא חד הוא", ומה שהיה נעשה בהצלחה בניו־יורק היו מחקים ועושים בערים רבות אחרות.

גם צעירים שגודלו באמריקה יכלו להיספח, ועם התפתחותם היו נכנסים יותר ויותר לעבודות האחראיות והמינהליות.

בכל אלה היתה שולטת תכנית מיוסדה על לימוד ממש ורכישת ידיעות של ממש.

כל זה היה יוצר באמריקה מרכז לתורה, בממדים מתרחבים והולכים, והיה נותן דחיפה אדירה לחיים יהודיים בשכבות שונות ובגוונים שונים שכיום, למשל, היה שמו של דר. בנדרלי נישא ומרומם, והוא היה נחשב לאדריכל חיים מתפתחים באמריקה, שהשפעתם היתה מגיעה מעבר לימים וארצות.

אבל לא כך יצא במעשה.

דר. בנדרלי כיוון כל הזמן לטובה, אך מאיזה טעם או השפעה החליט על תכנית שפירושה שריפת גשרים וכניעה לסביבה. לתכלית זו לא התאים כל אותו החומר האנושי שבא מעבר לים, כפי שהזכרתי. הוא התחיל עם

צעירים שגודלו וחונכו באמריקה, ועם תכנית „בלתי תיאולוגית" קלה. חניכיו הפיצו את תורתו ואת שיטתו ברחבי הארץ. על יסוד שיטה זו הולכים ומתפשטים עכשו בתי הספר הכנסתיים, ועתה, כיובל שנים אחרי בואו של דר. בנדרלי לניו־יורק ובלבו אש קודש ובמוחו תכנית בלתי מתאימה, יש לומר:

דר. בנדרלי נכנס לפרדס ולא יצא בשלום.

ב.

דר. ניסן טורוב

(1877 — מארץ 29, 1953)

„לפיכך נברא האדם יחידי ללמדך שכל המאבד נפש אחת מישראל מעלה עליו הכתוב כאילו איבד עולם מלא, וכל המקיים נפש אחת מישראל מעלה עליו הכתוב כאילו קיים עולם מלא".
(סנהדרין לז.)

דר. ניסן טורוב נולד ב־1877 בעיר ניסוויזש, פלך מינסק, רוסיה. שנים קשות עברו עליו בילדותו ובנעורותו. היתה לו נטייה חזקה לאמנות הציור, וכשנתיים ביקר בית ספר לציור, אבל כיהודי לא היתה לו תקוה בשדה זה. חברו ש. ח. ווילקומיץ עודד אותו ללמוד עברית. בשנתו העשרים סיים „בית מדרש למורים" בווילנא. בהיותו בן 29 קיבל תואר „דוקטור" בברן, שווייץ. אחרי שנה הוזמן לארץ ישראל בה ניהל בהצלחה רבה את „בית הספר לבנות" ביפו. הוא יסד וגם ניהל את „בית המדרש למורות" על שם א. ל. לווינסקי. הוא יסד, וארבע שנים ערך, את „החינוך", ובאותן השנים תרגם „שיחות פסיכולוגיות למורים" של וו. ג'יימס. במלחמת העולם הראשונה עמד בראש החינוך בארץ ישראל. שמו יצא לתהילה כמחנך ברוך־הכשרון וכסופר פורה.

ב־1919 בא לאמריקה. שנתיים עבד ב„הוצאת שטיבל" בניו־יורק. הוא תרגם אז את „הדמיון היוצר" של ת. ריבו ואת „ברכת האדמה" של קנוט האמסון.

ב־1921 הוזמן לבוסטון לארגן מחדש את „בית המדרש למורים" שנוסד ב־1917 על בסיס מצומצם.

דר. טורוב האיש

היה עונג אסתטי להיפגש עם דר. טורוב.

הוא היה יפהפה, ויפיו התאים לכל אחת מתקופות חייו. היה לו קול דיבור נעים. הוא היה גם בעל־שיחה מרתק וצחוק מידבק, וגם חוש הומור מפותח. בלכתו בחוץ או בהיותו בצוותא נמשכו עיני אליו. מראהו כאציל ומנהגו באצילות.

והאיש היפה הזה היה רווק כל ימיו.

רגש החובה שלט בו מעודו שלטון נמרץ. רגש אחריות ודייקנות ליווה אותו כל ימיו. אהבת השלימות היתה רק פן אחד מאהבת היופי שעברה בחייו וביצירותיו כחוט של חן. הוא ידע לתכנן מבצע מרחיק ראות על פרטי פרטיו. לא היו אצלו פנים קטנים. כאיש ההגיון והמעשה היה ריאליסטון ולא שגה בהזיות. הוא היה מורה ומחנך בחסד עליון, וגם מרצה מחונן. תמיד ידע להסביר את דעותיו בבהירות משכנעת, ואפשר שמימיו לא טעם טעמה של התנגדות אישית. אצילותו הנפשית קיימה לו ידידים ומעריצים בכל מקום בואו. מעודו היה איש אמת.

בבוסטון (1921—1926)

בזמן הראשון שלו בבוסטון היו אכזבות מרות. האכזבה הראשונה באה מסרובו של מלומד חשוב לעמוד בהבטחתו להצטרף לחבר מוריו. אחרי זה יצא שאף אחד מידידיו בארץ ישראל לא חפץ לבוא לאמריקה להורות אצלו. באין ברירה קיבל שניים מאנשי המקום. למעשה יצא שדר. טורוב אמר כמה פעמים: „אשרי המוסד שיש לו מורים כמותם", אבל עד שהגיע למסקנה זו סבל קשה.

בהשגת תלמידים היה לו עלבון צורב. למעלה משני חדשים עברו עד שנרשם התלמיד הראשון, ובסך הכל נרשמו 13 אחרי עבור שלושה חדשים מראשית שנת הלימודים.

מצד מורי העיר היתה התנגדות חריפה לפתיחת המוסד בכלל, ולו באופן אישי בפרט.

לכל האמור בא תגמול יפה.

עם התחלת הלימודים באו ימי טובה. התלמידים היו חומר אנושי מצוין. המורים היו מוכשרים בתכלית. התמסרות שבהתלהבות שררה בכל.

התלמידים וההורים דיברו בשבחו של המוסד, ומוניטין החלו לצאת לו. אויבים ומתנגדים בחוגי המורים הפכו לאוהבים ותומכים. נוצרה סביבה ידידותית ואתה באו כמה פעולות. בכל אלה היתה יד הפדגוג האמן והאישיות המזהירה של דר. טורוב. הוא החל להפיק סיפוק נפש מעבודתו.

ההרשמה גדלה משנה לשנה. בשנה השניה נרשמו 50 תלמידים ובשנה החמישית היו 140. אבל עיקר ההצלחה היה באיכות העבודה. אש־תמיד הוצתה בלבות התלמידים. דר. טורוב קיים „שיחות" בלתי פורמליות עם קבוצות־קבוצות של תלמידים. בשיחות אלה ביאר את מטרת החינוך העברי בכלל ומטרת בית המדרש למורים בפרט. התורה ועם־הארצות נלחמות על נשמת יהדות אמריקה. המורה הוא החלוץ העובר לפני המחנה. אנשים עמלים בלי הרף להתעשר; אומות נלחמות לשם כיבושים; אבל מכולם גדול כוחו של המורה. הוא כובש את המוח ואת הלב. השפעתו נותנת דמות ותכלית לכל ימי החיים, והיא עוברת מדור לדור. מכל התפקידים בחברה אין דומה לתפקידו של המורה. הוא הוא שמכין את הילד להלחם ברע שבחיים. יתר על כן, הוא מכין את הילד ליצור לעצמו ולאחרים, להגות כל ימיו מיצירות אלו ולעלות ולהעלות מעלה מעלה. ההורים זקוקים לעזרת המורה, וגם החברה התקינה, לשם המשך קיומה, מוכרחה לפנות למורה.

אבל כדי להגיע לדרגה של מורה צריך להתכשר. צריך ללמוד מה שחכמי הדורות צרו בגווילים; מה שהתורה וחכמי התורה והתרבות הורישו לנו. מטרת המורה נשגבה, אבל צריך לעמול ימים ושנים עד שזוכים להשיגה.

כאלה וכאלה דיבר דר. טורוב ב„שיחות", עם כל קבוצה לפי כוחה והבנתה. התלמידים הביטו על רבם הנהדר, קולו הנעים קלח דברים כל כך הגיוניים, כל כך נוגעים אל הנפש. הם יצאו מן הלב והם גם נכנסו אל הלב. השיחות נמשכו משבוע לשבוע, והתלמידים החלו להרגיש שאושר גדול צפוי להם: חיים של יצירה, יצירת אנשים, השפעה מפכה כוח, בניה, חיי חברה תקינה.

היחס בין המנהל והמורים היה בבחינת הוד שבאצילות. דר. טורוב דרש את המרובה, אבל מעולם לא דרש מאחרים מה שלא עשה בעצמו עד קצה גבול יכולתו. המורים הוקסמו מאישיותו. הם גם נסחפו בלהט התלהבותו למטרה הנשגבה שבהעמדת מורים־מחנכים. ועם זה יש לציין שהם היו אנשי סגולה, שכל ימיהם למדו ולימדו את התורה מאהבה.

המורים היו ככוהנים בעבודתם, מוכנים לכל שעור עד תכלית. אף רגע

משעת השעור לא יצא לבטלה. בכל יום הרגיש כל תלמיד שנתעשר במשהו, שרכישותיו מתרבות, שהוא הולך ומתעלה. בסוף כל שעור ציין המורה את עבודת־הבית, והיא היתה רבה.

לא היה צורך לזרז את התלמידים להכין את שעוריהם יפה. חמשה ימי לימוד בשבוע; בכל יום עבדו כמה שעות בהכנת שעוריהם. בשני הימים שבהם לא היו לימודים בכיתה עבדו עוד יותר. ככה עשו שבוע שבוע, חודש אחרי חודש. ההורים לא ראו מעולם מסירות כזו ללימודים מאת בניהם, והמסירות הלכה ונמשכה. „העבודה חשובה ואין להזניחה בשום פנים", ביארו הבנים והבנות להורים.

תכנית הלימודים היתה רחבה ומקיפה: כל ספרי התנ"ך, לרבות איוב וקוהלת, והכול מתוך המקור. עברית, שכללה קריאה רבה וכתיבת חיבורים; דקדוק בצורה יסודית; תולדות ישראל; תלמוד, במנות גדולות ומתוך הבנת כל השקלא וטריא; שירת ימי־הבינים, ספרות ימי־הבינים והספרות העברית החדשה; שולחן־ערוך, כולל דינים ומנהגים, עם הכרת התפילות וביאורן. גיאוגרפיה של ארץ ישראל. ובלימודי החינוך: תולדות החינוך, תורת הנפש, תורת החינוך וההוראה [1]).

קדושה ירדה על בית המדרש. התלמידים והתלמידות נסחפו בלהט מסירותם ללימוד התורה ולמטרתם: להיות מורים בישראל. ההוראה נעשתה בעיניהם תפקיד עליון בחיים.

בשנים 1925 ו־1926 העמיד בית המדרש למורים 24 מסיימים (מהם היו 7 מסיימות). כולם נכנסו להוראה עברית שלימה. ארבעה מהם קיבלו משרות מחוץ לבוסטון. ששה ממשיכים בהוראה עד היום, ויתרם המשיכו כמה שנים. מבין מסיימים אלה עומדים שנים בראש לשכות חינוך בערים חשובות.

ב„מכון היהודי ללימודי הדת" בניו־יורק (1926—1932)

ד"ר. טורוב אמר לעזוב את בוסטון עוד בשנתו הראשונה, אבל לבסוף הבטיח להישאר עד שיעמיד שני מחזורי מסיימים, וכך עשה. בקיץ 1926

1) ב„נספח" זה יש העתק מכל השאלות שניתנו לתלמידיו ארבע הבחינות של בית המדרש למורים בסוף שנת הלימודים, ביוני 1925. מתוך שאלות אלו יש לראות את כל היקף התכנית הרחבה של כל כיתה. תלמידי כיתה ד', שהיתה כיתת המסיימים, נבחנו בכל לימודי ארבע שנות הקורס.

התפטר מכהונתו כדיקן של בית המדרש למורים ויעבור ל„מכון היהודי ללימודי הדת" בניו־יורק (Institute for the Jewish Religion) שהוא בית מדרש לרבנים, מיסודו של רבי סטיפן ס. ווייז. במוסד זה עמד שש שנים כפרופסור לשפה ולספרות העברית. בשתי השנים האחרונות שימש גם כדיקונוס של המוסד.

חלקו לא שפר עליו במשרתו זו. במקום להיות ראש וראשון, כמו שהיה עד הנה גם בארץ ישראל וגם בבוסטון, היה עכשו רק אחד בקבוצת פרופסורים, שיותר מחתול שחור אחד היה עובר בה. גם עבודתו במכון היתה רחוקה מלהניח את הדעת. ב„פרקי חיי" (ספר טורוב, תרצ"ח, עמ. 48) הוא מספר: „...המצב בנוגע למקצוע המיוחד, שנמסר לידי, היה בו כדי לעורר עלבון. היחס אל מקצוע־לימוד זה היה שלילי — גם מצד רוב התלמידים וגם מצד אחדים מחבר המורים". במשך הזמן בא שינוי ניכר לטובה: „לימוד העברית נהפך מלימוד־רשות ללימוד־חובה. התלמידים הורשו לכתוב דיסרטציות בעברית (ותלמיד אחד כתב על רנ"ק)". דר. טורוב ממשיך: „ברם על אף כל התיקונים, לא אוכל לומר כי מצאתי סיפוק אמיתי בעבודה חשובה זו".

ב־1932 התפטר ממשרה זו, ומאז לא קיבל שום משרה. הוא הקדיש את כל יתר שנותיו לספרות.

הזדמנות גורלית

רק במקרים נדירים מזמן הגורל אפילו לאיש גדול שעה כל כך מכריעה וכל כך משפיעה על קיבוץ יהודי עצום כמו שזימן לדר. טורוב בהיותו בבוסטון. שנות העשרים למאה זו היו שנות התגבשות בחיי יהדות אמריקה. משערים שבעשיריה ההיא השקיעו יהודי אמריקה כמאתים מיליון דולר בהקמת בתי כנסיות, שכמה מהם עלו למיליון דולר ויותר כל אחד. גם בתי ספר יפים הוקמו בכל הארץ. בהרבה ערים אורגנו לשכות חינוך. בעשר השנים האלו הוקמו גם ארבעה בתי מדרש למורים [1]). הכרת ערכו של החינוך העברי הלכה והתפשטה. זו היתה תקופה של התעוררות מתרדמת היאוש בשטח החינוך, שהיתה נסוכה על יהדות אמריקה שנים רבות.

---

[1]) 1921: בית מדרש למורים, בוסטון. 1923: „הרצליה", בית מדרש למורים, ניו־יורק. 1924: מדרשה ללימודים עברים, שיקגו. 1928: בית מדרש למורות, ניו־יורק.

למעלה מחצי מספר היהודים באמריקה היו מהגרים שנולדו מעבר לים. הם הכירו את היהדות מכלי ראשון.

באותו הזמן פעלו שלוש שיטות חינוך באמריקה:

א) הישיבות, לפי דוגמת „ישיבת רבי יעקב יוסף" בניו־יורק, שהיו בתי ספר כל־יומיים, ובהן קיבלו התלמידים גם השכלה כללית, בהיקף ה„פובליק סקול", וגם חינוך עברי יסודי, שלימוד התלמוד תפס בו מקום מרכזי. שיטה זאת היתה מקובלת רק בחוגים מצומצמים, ופחות מ־2,000 תלמידים למדו בישיבות שבניו־יורק ובעוד כמה ערים.

ב) שיטת „עברית בעברית", שסימלה את בית הספר העברי המודרני. תחילתה באמצע העשיריה הראשונה למאה זו. היא התפשטה בערים רבות. בתי ספר מצליחים התקיימו על פי שיטת לימודים זו. ורבים חזו לה עתיד מזהיר.

ג) „שיטת ההסתגלות לסביבה", שדר. שמשון בנדרלי, כמבואר בחלק הראשון של הפרק הזה, היה מחוללה ונביאה. בשנות העשרים החלו חניכיו לתפוס מקומות מרכזיים, כראשי לשכות חינוך, וכמנהלי פעולות־חינוך חשובות אחרות. קול שיטה זו החל לנסר בעוז ואתו הבשורה ששיטה זו מביאה גאולה לחינוכו של הדור הצעיר באמריקה.

כל אלה היו בשטח בית הספר היסודי. רק מעט מאד נעשה בשטח בית הספר העברי התיכוני. ואשר לבית המדרש למורים — חסרו לו דפוסים מקובלים. מה שנעשה עד שנות העשרים היה בהיקף מצומצם, ומתוך חוסר וודאות ובטחון שיש לחנך באמריקה מורים עברים ראויים לשמם, על יסודות פרופסיונליים מובהקים.

צעד חשוב קדימה נעשה בהחלטת „לשכת החינוך" דבוסטון (אפריל 6, 1921) להפוך את בית המדרש למורים שלה, שנוסד באפריל 1917 על בסיס של שני ימי לימוד בשבוע, עם סך הכל של שש שעות לימוד בשבוע, לבית מדרש למורים מיוסד על חוק לימודים של ארבע שנים, חמשה ימי לימוד בשבוע, ושעברית תהיה שפת הלימודים בכל המקצועות. דר. טורוב נתמנה לממש תכנית זו. הוא הביא אתו תכנית מקיפה, וודאות, מעוף ויזמה בתפיסת המרובה. רק שתי שנים עברו והקורס התרחב לשש שנים על ידי פתיחת בית ספר תיכוני („פרוזדור"), צמוד לבית המדרש, ובו קורס לשתי שנים. אבל עיקר ההתקדמות היה בעומק. וודאות במקום פשרנות, הרחבה והעמקה במקום צמצום ושטחיות, והכל בעברית.

התופעה המעודדת ביותר היתה בהגבת התלמידים. הם נענו בהת־להבות ובמסירות למופת. מספרם גדל משנה לשנה. דעת התורה והיהדות נעשתה עיקר גדול אצלם. את מידת הצלחתם יש לראות משאלות הבחינות הסופיות שנזכרו למעלה.

בית המדרש למורים הבוסטוני נעשה סולל דרך לבתי המדרש למורים האחרים בארץ.

דר. טורוב ראה ושמח. ב„פרקי חיי" (ספר טורוב, עמ. 44) הוא אומר: „המוסד הוא כיום, לפיכך, באמת מקדש מעט בתוך האטמוספירה משוללת־הקדושה של אמריקה.

„כלום לא היה כדאי להקדיש חמש שנים של עמל למפעל חשוב זה?".

פה מקום לשער מה היה יוצא לו היה דר. טורוב נשאר בבוסטון עוד חמש שנים, ובפרט לו נשאר בה כל יתר ימי חייו? בבוסטון חפצו מאד שהוא יישאר, אבל הוא באחת: אחרי הסיום השני הוא יוצא למוסדו של רבי וייז!

רק חצי שנה אחרי צאתו של דר. טורוב קיבל בית המדרש הבוסטוני מטשארטר מבית המחוקקים של מדינת מאסאטשוסטס, שעשה אותו קוליג' מיוחד, עם הזכות להעניק את התארים בטשלור, מאסטר ודוקטור בספרות העברית, בהלכה העברית ובחינוך העברי. זה העלה את המוסד לעמדה של הכרה וכבוד, ותפתח לו פתח כפתחו של אולם להתפתחות ענפה.

עם קבלת הטשארטר הורחב חוק הלימודים התיכוניים לארבע שנים. הארכת חוק הלימודים בעוד שתי שנים עד סיום בית המדרש הוסיפה אפשרויות גדולות ביותר בכל השטחים. יכולתו של דר. טורוב לנצל ביעילות רבה את האפשרויות הניתנות לו היתה מחוללת גדולות בהרחבת הלימודים ובהעמקתם, וביחוד בהכנת התלמידים כמורים ששמם נאה להם והם נאים לשמם.

מצדה היא היתה בוסטון הולכת ומעמידה מחזורים של מורים עברים. כמה מהם היו נפוצים ברחבי הארץ. הכנתם היסודית היתה עושה אותם מורים לדוגמה. גם בתי המדרש למורים האחרים היו מעלים ומשפרים את מסגרת עבודתם. מראשית היותם חתרו כולם לעליה מתמידה, ודוגמה טובה היתה משמשת מניע מחייב ומעודד כאחד.

כל זה היה משפיע לטובה על בתי הספר העבריים. הכרה היתה הולכת ומתפשטת בציבור שחלק הגון מאד מילדינו באמריקה נענים לדרישות

החינוך העברי האינטנסיבי כשהוא ניתן על ידי מורים ידעניים ומוכנים כראוי למקצועם. תוצאות טובות היו משמשות עידוד להגברת המאמצים להשיג תוצאות עוד יותר טובות. היאוש ביחס לעתידו של החינוך העברי באמריקה היה הולך ומצטמצם, ובמקומו היו באות אמונה וודאות שגם תפוצת אמריקה מסוגלת לפתח מרכז לתורה.

לאור עובדות חיות מעברים שונים היתה הקרקע נשמטת מתחת „שיטת ההסתגלות לסביבה" עם „מיטת סדום" לחינוך העברי הבאה בעקבותיה, והחינוך האינטנסיבי היה נעשה יותר ויותר מטבע עובר לסוחר ברחבי הארץ.

בתי הכנסיות שאפו תמיד להכות שרשים עמוקים לדת ולאמונה. לאור העובדות הנזכרות היו רבים רבים מהם מעדיפים לקיים בתי אולפנא ראויים לשמם.

עבודה משותפת בערים רבות היתה מעמידה לנו דור שונה בהרבה ממה שיש לנו כיום. במקום עם־הארצות מדהימה ונפוצה כל כך היה לנו עכשו בגוף יהדות אמריקה חוט־שידרה של אנשים ונשים שלמדו מתוך המקורות ויודעים יהדות מהי, ומה הם הערכים הנצחיים שלנו, והם היו משפיעים על האחרים שלא למדו. כך הלא היה בכל ההסטוריה שלנו. מה שכל זה היה גורם ויוצר בחיינו באמריקה ובהתהוות דמות דיוקנה הרוחנית של מדינת ישראל נוכל לשער רק בדמיון.

כל זה היה מתפתח לאור הדוגמה המעודדת והמדרבנת שבפעולתו והשפעתו של דר. טורוב — לו נשאר בבוסטון.

אבל הוא לא נשאר.

הגורל זימן לדר. טורוב שדה עבודה שהיה יכול להשפיע על כל מהלך החינוך העברי באמריקה. שמו היה נשאר לברכה כאחד הגואלים שקמו בחיינו הרוחניים בעולם החדש. אבל איתרע המזל שהאיש הטהור הזה, שהעיד על עצמו: „...רגש החובה שולט בי מעודי שלטון נמרץ", עזב את המערכה, המערכה של חינוך מורים. כל מה שיצר בשדה הספרות בשנים הבאות, עם כל חשיבותם העצמית, אינו דומה לתרומה שאישיותו וכשרונותיו הברוכים יכלו ליצור.

דר. טורוב נכנס לפרדס ולא יצא בשלום.

ה ע ר ה:

„אין משיבין את הארי לאחר מיתה" (גיטין פג:) ו„אין משיבין לאחר

מעשה" (ראש השנה כט:) הן כלל גדול בחיים. בפרק זה לא באתי להתווכח עם גדולים וטובים שכבר נסתלקו מן החיים. כמו כן ידוע שקל להשקיף לאחור ולציין מקומות תורפה, או לומר שלו היו עושים כך וכך היו משיגים תוצאות יותר טובות. לא לזה לבד נתכוונתי.

כוונתי בעיקר להוכיח שבתכנון עבודתנו כלפי המחר יש לנו ללמוד הרבה מתוך הבנת פעולותיהם של שני המחנכים הנזכרים היוצאים מן הכלל, שהאחד מהם חתר להעמיד גנרלים לחינוך, והשני התרכז בהעמדת חיל־רגלי: מורים.

בית הספר הכל־יומי („הישיבה") ותביעותיו

חמישים השנים האחרונות (1907 — 1957) היו שנות־נסיון בממד ארצי בחינוך העברי. שיטת ההוראה „עברית בעברית" היתה נסיון ראשון ביצירת החינוך המודרני. „שיטת ההסתגלות לסביבה" היתה נסיון שני, ו„בית הספר הכנסתי" הוא נסיון נוסף, שהתפשט ברחבי הארץ. נסיונות אלה באו לעולם מתוך כוונות טובות של מחנכים ואנשי מחשבה. נסיונות אלה ממשיכים לפעול על מצע רחב מאוד זה כמה שנים.

חיפוש דרכים חדשות הוא מחוייב המציאות עם השתנות יסודות החיים של גושים גדולים. וזהו מה שקרה למיליוני המהגרים היהודים שבאו לאמריקה מארצות שונות. אין להאשים את מישהו אם נסיון אינו עולה יפה. אבל חשוב מאוד להתחשב עם תוצאות הנסיונות. „אין חכם כבעל הנסיון" (עקדה שער יד) הוא פתגם שגור ביחס לאדם הלומד מתוצאות נסיונותיו.

שלושת הנסיונות הנזכרים לא מילאו את התקוות שתלו בהם. הגיעו הדברים לידי כך שהחינוך העברי עומד על סף ההתמוטטות. פרט לאיים יוצאים מן הכלל, מוציא רוב רובו של החינוך בארץ יבול זעום מאוד. יש לומר שקיומה של יהדות אמריקה היה שרוי בסכנה אילו היה תלוי אך ורק בהשפעת החינוך העברי על זרמיו השונים בסוגים הנזכרים. עם־הארצות, במידה שלא היתה כמותה בכל שנות קיומנו מחוץ לארץ ישראל, עומדת לבלוע את יהדות אמריקה ולהעבירה מן העולם. לפי כל הנתונים שבידנו המצב הקשה הנוכחי יקשה עוד יותר משנה לשנה. נשמת החינוך העברי פרחה מתוכו, והמחסור המתרחב במורים מתאימים, ואי־רצונם של בני הדור הצעיר להיכנס להוראה עברית בקביעות דיים להביא כליה על החינוך. אמנם עורכים מסקרים, מכנסים ועידות, מתחבטים ומתלבטים בשאלה זו, אך בכל אלה אין תקוה של ממש באופק.

בהקבלה לשלושת הנסיונות הנזכרים הלך ונמשך עוד נסיון: בית הספר הכל־יומי, הידוע בשם „ישיבה". התחלתו של נסיון זה ב־1902 בניו־

יורק, עם שלושה תלמידים. פעולתו נמשכת עד היום. כוח־חיוניותו נתנסה בכמה נסיונות: בזמן, ימיו כמעט ששים שנה; בכמות, הוא מונה כבר כ־50,000 תלמידים; בשטח הכספי, תקציבו עולה למיליונים רבים לשנה; שכר־הלימוד בו עולה בהרבה על שכר־הלימוד לגולגולת בכל הסוגים האחרים; רוב הכנסותיו הן מ„עמך", ויש עוד בחינות חודרות שעוד אשוב אליהן. הוא עמד בכל הנסיונות, וכוח־חיוניותו היום גדול ממה שהיה באיזו תקופה קודמת.

הבדל יסודי קיים בין בית הספר הכל־יומי ובין שלושת הנסיונות הנזכרים. כל אחד מאלה האחרונים הכניס „שינוי ערכים" בחינוך העברי. שינויים אלה באו במידה פחות או יותר מכריעה כתחליף לדת, בתור עיקר העיקרים, בחינוכו של הדור הצעיר. כל אחד מהנסיונות האלה מצא לו כר נרחב ברחבי הארץ לעבודתו. הוא גם זכה לתשומת לב רבה ולתמיכה ממשית בכסף ובכוחות אדם. כמו כן ניתנה לו תקופה של שנים רבות להוכיח את השפעתו ויעילותו בהפצת דעת היהדות והזיקה אליה בין הדור הצעיר. אבל יצא שכל אחד בפני עצמו וכולם ביחד הגיעו לקיר סתום, והם חסרי ישע בשטח האיכותי, שבלתו אין אפשרות להצלחה ממשית.

הלצה עממית מספרת על יהודי שהתחבט בשאלה חמורה: איך לקבוע את גיל בנו ברשימת הנולדים. אם ירשמנו צעיר מכפי שהוא באמת אז יצטרך הבן לחכות עד עבור תורו בצבא, והוא ישאר רווק הרבה זמן. ואם ירשמנו קשיש מכפי שהוא באמת אז תהיינה תקלות אחרות.

„ומדוע לא תרשמנו בגילו הנכון?"

„זה לא עלה על דעתי מעולם", השיב היהודי.

בדומה לזה היתה הגישה של בית הספר הכל־יומי. הוא שאל: „ומדוע לא ננסה לפתח בית ספר עברי מודרני מבלי להכניס תחליפים חלקיים לדת?"

ראשיתו של בית ספר זה היתה מצערה, והתפתחותו היתה איטית מאוד. אחרי עבור למעלה משלושים שנה מאז הווסדו היו בו ב־1935 רק 4,600 תלמידים בכל רחבי אמריקה. רבים סברו שהוא נטע זר ושעם היעלם דור ראשון למהגרים ייעלם גם הוא. המציאות טפחה על פני חוזי־עתידות אלה. ב־1945 היו לו כבר קרוב ל־10,000 תלמידים, וב־1954 היו למעלה מ־40,000! בעיר ניו־יורק לבדה (לפי פרסומו של „ועד החינוך היהודי" שבניו־יורק) היו לבית ספר זה 19,161 תלמידים בשנת 55—1954, ובשנת 58—1957 היו 29,701 תלמידים. זה אומר עליה ב־55% בארבע שנים!

בשנה ההיא היו בכל הארץ למעלה מ־250 בתי ספר כל־יומיים ולהם כ־50,000 תלמידים. רבים, רבים מבני הדור השלישי באמריקה נספחים אליהם.

בית הספר הכל־יומי נאבק עם גורם אחד: מחסור בכספים. החזקתו עולה לסכום גדול לגולגולת מטעמים אלה: הוא נותן לחניכיו גם חינוך כללי (ברמת „פובליק סקול“) וגם חינוך עברי. הכיתות קטנות, ובמקום 2—3 כיתות למורה שלם, כנהוג בתלמודי־תורה, יש בו שני מורים (מורה לימודים כלליים ומורה לימודים עבריים) לכל כיתה. כל זה מצטרף להוצאה העולה פי 4—6 לגולגולת על מה שעולה בתלמוד־תורה.

ועוד דבר, הגיע לידי כך שבכמה וכמה מקומות רב ההיצע להתקבל מיכולתו של בית ספר זה לקלוט תלמידים חדשים. מבחינה כספית יש נטייה לתת עדיפות בכניסה לתלמידים עשירים, אבל הוא מתאמץ עד קצה גבול יכולתו להכניס גם ילדים של הורים מעוטי יכולת כספית. המאבק המתמיד בשטח מימונו של בית ספר זה עלול לעשותו מוסד שבעיקרו נהנים ממנו רק ילדי העשירים, מתוך התעלמות מן הפתגם: „הזהרו בבני העניים שמהם תצא תורה“ (נדרים פא.).

עם כל התפשטותו ופרסומו של מוסד זה עדיין קיים הרושם שהוא מפעל־יוצא־דופן ביהדות אמריקה, ושבעיקרו הוא רק ביטוי של יהדות חרדית קיצונית. בלב רבים קיים חשש שהוא בית ספר בדלני, „פרוקיאלי“, כדוגמת בית הספר הפרוקיאלי של הקתולים, המתנגד בעיקרו לקיום ה„פובליק סקול“, המשמש מבצר בהשרשת הרגש הדמוקרטי בתלמידיו.

יתרונותיו של בית הספר הכל־יומי:

עצם תכניתו, שעל פיה יוצא התלמיד בשמונה בבוקר והוא חוזר בארבע אחרי הצהרים, משחרר את האם מדאגה לבנה או לבתה כמעט לכל היום. היא יכולה אפילו לקבל משרה לכל היום.

הכיתות הקטנות מאפשרות תשומת לב המורה לכל תלמיד במיוחד, דבר שהוא בלתי אפשרי בכיתות הגדולות של ה„פובליק סקול“.

העובדה שמקדישים רק שלוש שעות ליום ללימודים הכלליים, לעומת חמש השעות שמקדישים להם ב„פובליק סקול“, מגבילה את הכניסה רק לתלמידים שמנת־תבונתם היא די גבוהה. עם תלמידים מסוג זה יש לקיים תכנית מזורזת בלימודים הכלליים והעברים כאחד. זה שופך אור על העובדה שבבחינות התחרות, הניתנות מפעם לפעם מטעם ממשלת העיר או המדינה, זוכים תלמידי בית ספר זה בפרסים פי כמה מהיחס המספרי שלהם.

שעות־הלימוד הרבות המוקדשות לתכנית העברית מאפשרות לתפוס את המרובה הן בלימודים והן במעשה.

הצד הדתי בחינוך מתבטא גם בלימודים וגם במעשה ובכל האווירה של בית הספר.

התקשרות התלמידים למוסדם מודגשה בעובדה שלבית ספר זה יש יותר תלמידים בבתי הספר התיכוניים הכל־יומיים מאשר יש לכל הסוגים האחרים ביחד, אפילו אם נצרף להם את בית הספר ליום הראשון!

העובדות הנזכרות מצטרפות למסקנה רבת־משמעות זו: בית הספר העברי הכל־יומי („ישיבה") הוכיח בשנות קיומו הרבות שהוא מצליח כמוסד חינוכי, ושהוא מתמזג יפה עם זרם החיים המודרניים באמריקה.

במלים אחרות: לעומת יתר הניסויים שנזכרו בראשית פרק זה, שהגיעו למבוא סתום, צועד בית הספר הכל־יומי לקראת הרחבה, התפתחות והעמקה, והוא הולך וכובש לבבות לרבבות בדור הגדל באמריקה.

מידת ההגיון אומרת שמפעל זה זכאי לתשומת־לב רצינית לא רק מאת המודים בו אלא גם מאת יהדות אמריקה בכללותה.

במשך השנים שעברו שלט רוחב־לב בהשקפת יהדות אמריקה על הניסויים השונים בשדה החינוך. כולם זכו לעזרה ממשית ובלתי פוסקת גם מצד החוגים שלא היו תמימי־דעים אתם. אותו רוחב־לב צריך לבוא לידי ביטוי עכשיו בהיאבקותו של בית הספר הכל־יומי בשטח הכספי. תהיה זו הזנחה פלילית מאת הציבור הרחב לתת לבית־ספר זה להיאבק לבדו עם הצורך להשיג מיליונים שנה שנה כדי לאפשר גם למעוטי יכולת כספית לקבל את החינוך הדתי האינטנסיבי שהם רוצים וזכאים לו. אם בית ספר זה ימשיך להתפתח ולהצליח כמו שהספיק לעשות עד הנה אז יש לצפות שהוא יציל את יהדות אמריקה מטביעה ודאית בנחשול עם־הארצות ההולך ומציף אותה מכל עברים. רבבות מסיימיו יהוו את חוט־השידרה של הדור הבא. בכל דור ודור היה לנו אחוז עצום של עמי־הארץ, אבל נוכחותו של מיעוט מינבר שקרא ושנה ושימש תלמידי חכמים הצליחה לקיים את החיים היהודיים, לכל שינוייהם מבית ומחוץ, ולהבטיח את המשך קיומה של היהדות.

אין ספק ששינויים רבים צפויים עוד ליהדות אמריקה בשנים הבאות, אבל במקום כיבושים באפס יד מצד השפעות בלתי יהודיות בחלל ריק מידיעה ומהכרת ערכי היהדות, יבואו אליה הרבבות שספגו ידיעה והכרה

מתוך לימוד ומעשה ויעמדו בפרץ. הם יעזרו להמונים בכללם להבין מה לקרב ומה לרחק, כמו שנעשה בכל דור ובכל תפוצה ותפוצה.

ודבר אחרון:

היש לומר שעם המשך התפתחותו של בית הספר הכל־יומי הגיעה השעה לחסל את בתי תלמוד התורה וכל יתר סוגי החינוך אשר אתנו כיום?

התשובה היא: שאין לחסל שום סוג חינוכי! עדיין ישנם מאות אלפי ילדים שאינם מבקרים אפילו „סונדיי סקול", שבו לומדים רק כששים שעה בשנה. כמו כן ישנם רבים רבים שאינם נענים לחינוך עברי אלא כשהוא ניתן להם רק אחרי צאתם מבית הספר הכללי, וישנם עוד רבים שבשל מנת תבונתם המוגבלת אינם יכולים לעמוד בדרישות הלימודים המרוכזים והמזורזים של בית הספר הכל־יומי. מטעמים אלה חיוני הוא ליהדות אמריקה להמשיך את קיומם ופעולתם של כל המוסדות המושכים אליהם תלמידים באיזו צורה ובאיזו מידה שהיא.

בסיכום:

לאור כל הנסיונות החינוכיים של חמישים השנים שעברו, בית הספר הכל־יומי הוכיח את ערכו החיובי. לטובת עצמה נדרשת יהדות אמריקה לתמוך בו בממד ארצי וביד רחבה. זה יאפשר לו להמשיך את הרחבת חוג פעולותיו, ולהפיק את הברכה הכרוכה בניצול תנאי החיים המודרניים לשם חישוף האור הגנוז בתורת ישראל ובדבקות באלוהי ישראל.

עיקר חסר מן הספר *)

על הצורך במיסקר איכותי של החינוך היהודי

א

המיסקר של ד"ר ש. בנדרלי בשנת 1910 על מצב החינוך העברי בניו־יורק היה הראשון באמריקה מסוג זה. העובדות שאסף עוררו תשומת־לב רבה על העזובה הגדולה בחינוכו של הדור הצעיר.

מאז היו לנו תלי־תלים של מיסקרים חינוכיים. כמעט שאין עיר שלא נערך בה מיסקר חינוכי. מלאכת הסקר הגיעה לשיא בימים האלה. הציבור בכללו עירני יותר לגבי החינוך, וחושבים שעל ידי רשת של מיסקרים על המצב יימצא המפתח לשאלות החינוך המנסרות בשמי חינו.

עד כמה שידוע לי יש צד־שווה כמעט בכל המיסקרים שנערכו במשך יותר מארבעים שנה, והוא: שרובם ככולם כמותיים: תלמידים, תלמידות, בתי־ספר, מורים, שכרם, שכר־הלימוד, תרומות, הוצאות, הכנסות, התלמידים הנכנסים והיוצאים, מידת העזיבה, מסיימים, ימי הלימוד, שעות הלימוד, השוואה לערים אחרות, לכל הארץ, וכו' וכו'. אפשר לערום הר שלם ממערכות המספרים שנצטברו ומוסיפים להצטבר.

העובדות כשלעצמן חשובות, אלא שעברנו כבר את נקודת־השובע. הרדיפה אחרי מספרים ואחוזים הביאה אותנו גם לידי אבסורדים. למשל: כורכים את תלמידי Released Time, המקבלים 35 רגעי־הוראה בשבוע, 30 שבועות בשנה, ובסך הכל 18 שעות־לימוד לשנה, ותלמידי בתי־ספר האחרים לסוגיהם, ויוצא שיש לנו עכשיו יותר תלמידים מאשר היו בשנה זו וזו בעבר. ובכן שישו בני מעי, אנו מתקדמים! **).

---

*) "הדואר", גליון כג, ט' אייר, תשט"ז.

**) ועוד דבר הגרוע מאַבסורד: במשך שנים היה השם "סונדיי סקול" שם נרדף למוסד המרבה עם־ארצות בישראל, אבל הודות לגישה הכמותית, שמספרים הם קנה־מידתה, בוטל השם "סונדיי סקול", והוא נקרא "בית ספר ליום אחד בשבוע". הלא קיימים בתי־ספר לשנים, שלשה וגם חמשה ימים לשבוע, וביניהם יש גם בית ספר ליום אחד בשבוע. סר ענין־הנחיתות מה"סונדיי סקול", ש־50 אחוזים מכל הילדים הלומדים שותים מבארו. עכשיו מקומו כבוד בין המוסדות המפיצים דעת היהדות באמריקה!

בשטח בתי תלמוד־תורה ידוע לי רק מיסקר מקיף אחד, שהאיכות היא הגרעין היסודי בו, והוא: „בית ספרי", חשבון הנפש של מנהל תלמוד־תורה, מאת ישראל קאנוביץ, מנהל הת"ת דמודד העיר, ניו־יורק, שהופיע בתרצ"ד *). החקירה הקיפה 2,667 תלמידים שלמדו במוסדו במשך עשר השנים תרפ"ד־תרצ"ג, וחומר הלימודים שהספיקו לקלוט עד צאתם בזמנים שונים. ועוד מיסקר איכותי, בדרגה שלמעלה מן הת"ת, „בתי המדרש למורים בארצות הברית", תש"ט, מאת כותב הטורים. גם בו היו ידיעות כמותיות, אבל ההדגשה היתה על האיכות, ועובדות חשובות באו לידי גילוי **).

ב

ההוצאה לכלכלת החינוך היהודי מגיעה לכדי 33—35 מיליון דולאר לשנה. זהו כבר „ביג ביזנס"! סכום זה גדול פי־כמה מן הסכום שהוצא למטרות חינוך לפני עשר שנים ***).

אך יש עוד „ביג ביזנס" אחד שאיננו נזכר כלל במסקרים, והוא: השעות שהילדים משקיעים שנה שנה בביקור בבתי הספר. 5,000 ילדים המבקרים בתי ספר של ג' ימי לימוד בשבוע משקיעים מיליון שעות בשנה בביקור הכיתות. כל הילדים המבקרים את בתי־הספר לסוגיהם השונים משקיעים ביחד הרבה מיליוני שעות בשנה בביקורים. השקעה זו עולה לאין ערוך על השקעת מיליוני הדולארים שמוציאים להחזקת בתי־ספר אלה. איבוד דמים אפשר לשכוח, אבל אין שיכחה לאיבוד שעות וימים של הילד. אם יש לילד הרגשה שבזבזו את זמנו בבית־הספר היהודי, או נשקעת הרגשה זו בהכרתו כתרעומת חריפה על גזילת חופשתו ועל העסקת־הסרק במשך זמן רב כל כך, הוא נכנס לחיי בגרות לא רק כעם־הארץ, אלא גם ברגש של מרירות והתנגדות לכל הדברים שבית הספר היהודי מייצג אותם. זוהי הנקמה הנובעת מתת־הכרתו על גזילת שעות־נעורים שאין להן גמול או תחליף. ואפשר מאד שפה טמון אחד הגורמים לאותה אדישות־הברזל בין כל כך אנשים מהדור הצעיר באמריקה לערכים יהודים.

---

*) חוברות א', ב'. הוצאת לשכת החינוך בניו־יורק, הוצאה הקטוגרפית. עכשיו מיסקר זה הוא יקר המציאות.

**) פרט לעובדה המרעישה שכל בתי המדרש למורים ביחד מספקים לא יותר מ־20—25 אחוז מהדרישה השנתית למורים חדשים, הוכיחה החקירה האיכותית שהתחלת הפתרון למחסור במורים, ההולך וגדל, אפשרית רק על ידי ארגון קורס בן ארבע שנים בבתי־מדרש־למורים כל־יומיים. (תמציתו של מסקר זה נמצא בעמודים הבאים: 348—390).

***) יהודה פילטש, „החינוך", חוברת ה', תשט"ו, עמוד 521.
(ב־1958 הגיע הסך הכל למעלה מ־60 מיליון דולאר — א.ל.ה.).

ביאליק אמר: „נקמת דם ילד קטן עוד לא ברא השטן", אבל נקמת זמן ילד קטן ברא השטן: הילד בעצמו נעשה לשטן לנו!

והנה עד עכשיו עסקנו רק בצד אחד של המטבע — בסטטיסטיקה הכמותית. הגיעה השעה לסקור את הצד השני של המטבע — הסטטיסטיקה האיכותית.

כאמור למעלה, משקיע הציבור עשרות מיליוני דולארים לשנה בכלכלת החינוך, והילדים מצידם משקיעים מיליונים רבים של שעות־ביקור במוסדות החינוך. מה נותנים מוסדות החינוך חלף מיליוני הדולארים, ומה מקבלים הילדים חלף מיליוני השעות היקרות שלהם? אמנם, יש בחינוך דברים שאינם ניתנים למידה ולמשקל, כגון: היחס הנפשי של הילד ללימודים, לרוחם, לעמו. אבל יש ויש גופי־חינוך שהישגים בהם ניתנים למידה ולמדידה: קריאה מיכנית בעברית עד כדי יכולת להשתתף בתפילה בציבור; השפה העברית, שלראשית ידיעתה מקדישים את שתים־שלש שנות הלימוד הראשונות; דינים ומנהגים; היסטוריה ישראלית; ההווי היהודי. והחל משנה ג׳ או ד׳ לימודי החומש, קצת מהחוקים והמשפטים שבתורה. מתוך המיסקרים הרבים שנערכו ונערכים אין לעמוד על היקף ההישגים בלימודים אלה, מפני שעצם המונחים שמשתמשים בהם לשם תיאור העבודה גמישים מאד, וכמעט כל מוסד הולך ומטיל שמות ומונחים לעבודתו בקנה־מידה מיוחד לעצמו, למשל, עצם שמות הכיתות: א׳, ב׳, ג׳ וכו׳. השם ג׳ (כיתה שלישית) בשני מוסדות איננו מחייב כלל רמה שווה בלימודים ובידיעות התלמידים. הכל מותנה במספר ימי הלימוד ושעות הלימוד בשבוע, אורך שנת הלימוד, גודל הכיתות, טיב המורים, ההפרעות בלימודים מטעם ענינים אחרים שדוחקים רגלי הלימוד: הודעות, מגביות, התכוננות לחגיגות, ביקור יציב, גיל התלמידים, הרכב הכיתות ביחס לרמת התבונה של התלמידים, ועוד ועוד. יש ק״ן טעמים מדוע אין התלמידים מספיקים יותר, אבל חשוב מאד לדעת מה שהם מספיקים להשיג בתנאים הנתונים.

אמנם, בכל מוסד או גוש של מוסדות קיימת תכנית מפורטה לכל שנה ולכל כיתה, אבל תכנית לחוד ומעשה לחוד. התכנית הכתובה מתארת שאיפה, מה שרצוי, אבל למעשה יש מרחק רב בין הרצוי והמצוי.

ג

תועלת עצומה צפונה במיסקר איכותי. אסמן שלש דוגמאות:

א) בית הספר לג' ימים בשבוע הולך וכובש את מקום תלמוד־התורה שמלפנים, שבהם היה נהוג לימוד של חמשה ימים בשבוע. הרבה קולמוסים נשברו ודיו נשפכה בדיונים על השאלה הזאת. מצדדי בית־הספר לג' ימים מוכיחים על ידי אריתמטיקה שמספר שעות הלימוד בשבוע דומה כמעט לשעות הלימוד של הת"ת בן חמשה ימים, וההפרש הקטן שישנו איננו שווה שיטילו בגללו על הילד עוד שני ימי־לימוד בשבוע. אבל לא בסברא תליא מילתא. ניתי עובדות ונחזה! מיסקר איכותי מקיף על שני סוגי בתי־הספר יוכיח. אם אמת שההפרש בהישגים הוא קטנטן, אז למה נוגיע את הילדים עוד שני ימים בשבוע? ומאידך גיסא, אם בג' הימים התוצאות בסך־הכל הן כמעט אפסיות, מכיוון שיש לנו עסק עם רבנים, בעלי־בתים והורים שכוונתם רצויה, אם ייווכחו שהם זורעים על צחיח סלע, הלא ודאי ישתדלו רבים מהם להחזיר עטרה ליושנה, ואין ספק שלפחות חלק מההורים ייענה לתכנית מורחבה.

ב) זה שנים שאנו תוהים על ההתלהבות שהיתה ואיננה בכל שדה החינוך העברי. מה צינן את אש־הקודש? אנה נעלמו החלוצים מיום אתמול? אין לומר שחמרנות הטביעה את חותמה על הדור הצעיר עד שאיננו מסוגל להוציא מתוכו חלוצים להגשמת רעיון נשגב, ומה נשגב יותר מהצלת הדור הגדל, שגם המשך קיומה של יהדות אמריקה על כל חמשת מיליוניה, כן ירבו, וגם המשך קיומה של מדינת ישראל תלויים בהצלתו ליהדות? הנה הישיבות, על 40,000 תלמידיהן, מונות אלפי צעירים הלומדים מתוך דחף פנימי, שבמובן חמרי אין מסירותם ללימוד התורה מבטיחה להם כמעט כלום. בישיבות יש חלוצים ללימוד התורה ולקיום מצוותיה, ובבתי הספר העברים שולט קור־תמיד של אדישות, של ויתורים אחר ויתורים לתנאי הסביבה. איה הגחלת ואיה הגפרור להצית שוב את הלהבה שיקדה בלב מחנכים עברים רבים כל־כך רק לפני רבע־מאה שנה?

אפשר שמיסקר איכותי מקיף יוכיח שגם בבתי־הספר לחמישה ימים ההישגים הם קטנים ביותר, ושבסך־הכל אין בכל התכנית בשלימותה די לחם־שמים להכניס בילד ויטמינים רוחניים שיזינו אותו גם בשבתו בבית הספר וגם בצאתו וגם לכשיתבגר. בתנאים אלה אין למורה שום סיפוק רוחני בעבודתו, ואין מה שייצור בלבו התלהבות־מלהיבה, כזו שקיימת בכל תנועה

יוצרת, וכמו שהיה לנו גם בתנועה הלאומית וגם בימים הטובים של התנועה העברית. ואם ככה הדבר, אז כל בית־הספר העברי, על סוגיו השונים, טעון בירור מחדש, ואין להמשיך בעינים עצומות בדרך־לא־דרך כפי שאנו עושים היום!

ג) הישיבות. זה כעשרים שנה שסוג זה של בתי־חינוך הולך וגדל ברוחב ובעומק. הגידול הואץ בשנים האחרונות. בשנת 1935 היו בישיבות 4,600 תלמידים, ב־1945 — 9,900; וב־1955 עלה למעלה מ־40,000! הישיבות מתפשטות בכל הארץ, ודווקא מהדור השלישי באמריקה נרשמים רבים כתלמידים. הן הקימו גם בתי־ספר תיכוניים כל־יומיים, ואין אנו שומעים ממסיימיהם, גם אחר שעברו את גיל המעבר, שהם מתחרטים על העבר. הן הולכות ומקימות גם בתי־אולפנא עליונים, ורבים מקדימים לפתחם. עצם קיומן של הישיבות מוכיח, שאפילו בימינו יש אפשרות לקיים באמריקה חוט־שידרה של אלפי צעירים יודעי תורה ואדירי אמונה, שאש־תמיד בלבם. בישיבות לומדות גם אלפי תלמידות, אמות למחר, וגם הן מסורות ללימוד התורה ולחיים של אמונה כנה.

מיסקר איכותי, על ידי אנשים המתאימים לתפקיד זה, צריך לאסוף ידיעות על ההישגים בישיבות. שם גדול ביותר החלק הבלתי נמדד: דרגת האמונה שבלב, האהבה לתורה ולקיום המצוות. אבל החלק הניתן למדידה ולהערכה גם כן גדול. יש גם ישיבות בלתי מצליחות בלימודים עברים יותר ממה שת"ת הגון היה מספיק לפני עשרים שנה. מיסקר איכותי יגלה לנו יותר מטפחיים במה כוחן של הישיבות גדול, ומה הם מקומות־התורפה שאפשר וראוי לתקן.

יש עוד פרט חשוב: תלמידים רבים דופקים על דלתי הישיבות שנשארות סגורות לפניהם מחמת חסרון כיס, מפני שאין יד ההורים משגת לשלם את שכר הלימוד הגבוה. התקציב הכללי עולה למיליונים, ולישיבות אפשר להכניס תלמידים עניים רק עד גבול ידוע. אפשר שעל ידי מיסקר איכותי תתחיל יהדות אמריקה לראות את הישיבות באור חדש, ודרך תימצא לאפשר את הכנסתם של כל הצמאים לדבר ה'.

העירנות הנוכחית של הציבור לחשיבות החינוך אפשר שהיא רק קיקיונית. האזעקה „פלשתים עליך שמשון", עם־הארצות עומדת לבלוע את הדור הבא, החרידה את דעת הקהל ברגע זה. אבל בכדי לקיים עירנות יציבה מן ההכרח שהציבור ירגיש שמציעים לפניו את כל צדי הבעיה.

באמריקה למדנו שאין הציבור נרתע מצבעים שחורים שהם חלק מבעיה כאובה. אבל אם הוא חושד שהמנהיגים מאפילים ומכסים משהו יסודי, אז אימונו מתנדף והוא פונה עורף לכל הענין. זה שנים שאנו מתריעים רק בשטח הכמותי שבחינוך. העיקר חסר מן הספר: הצד האיכותי. ומכאן המסקנה שמיסקר איכותי על החינוך נחוץ גם למחנכים וגם לציבור בכללו. הוא צו השעה!

בתי־מדרש למורים בארצות־הברית

מיסקר מטעם

החברה למען החנוך העברי באמריקה

ה ק ד מ ה

מאת

ד ר . א ל י ע ז ר ה ו ר ו ר

באביב, תש"ח, דנו חברי „ועד התעודות הארצי" על הקושי בהשגת ידיעות ברורות על קני־המידה השוררים בבתי המדרש למורים בנוגע לתנאי כניסה וסיום. היות, ובאותו הזמן הביעו כבר רבים מבין מנהלי בתי המדרש למורים את דעתם על הצורך להסקיר על כל המוסדות האלה, והדגישו שמיסקר כללי יביא תועלת רבה למוסדותיהם, לכן פנה „ועד התעודות הארצי" אל „החברה למען החינוך העברי באמריקה" בבקשה לערוך מיסקר על בתי המדרש למורים אשר בארצות הברית. מיסקר זה ידגיש בעיקר את תנאי הכניסה והסיום, גם להלכה וגם למעשה. החברה ענתה על בקשה זו בחיוב והזמינה את מר א. ל. הורוויץ, דיקן־אמריטוס, בית המדרש למורים בבוסטון, ומנהל־אמריטוס, לשכת החינוך בבוסטון, לטפל בעריכת מיסקר זה. בחירה זו היתה הגיונית, כי מר הורוויץ הוא בעל נסיון עשיר בהכשרת מורים, אחד התורמים החשובים ביותר במקצוע זה, אשר כל שבילי החינוך למורים נהירין לו. מר הורוויץ קיבל על עצמו עבודה זו ומלא את תפקידו בחריצות וברצינות שאין כמוהן.

במקום התאור מקווה על מה שנעשה במוסדות השונים בנוגע לתנאי כניסה וסיום, הכין מר הורוויץ תמונה מקיפה ומאלפת מכל המצב השורר בבתי המדרש למורים ובפרוזדורים שעל ידם. בעינו המנוסה והחדה חדר לתוך הבעיות העומדות לפני הציבור היהודי באמריקה בקשר עם הכשרת מורים, גילה את יסודותיהן, ושפך אור על הסכנה הצפויה לחינוך היהודי באמריקה אם ציבורינו לא ישים לב לבעיות האלו, ולא יתיחס אליהן ברצינות, במעוף־דמיון ובאומץ לב. הוא גם הציע הצעות לתקון המצב שתעוררנה בין מחנכינו מחשבה ודיון, שיביאו בעקבותם את המימוש הדרוש.

לא רק חברי הוועד למיסקר וחברי „וועד התעודות הארצי", שהם יוזמי המיסקר, ופקידי „החברה למען החינוך העברי באמריקה", שהם עורכי המיסקר, ופקידי המוסדות שהוסקרו, על מוריהם ותלמידיהם, אלא כל אלה המעוניינים בשאלת החינוך היהודי באמריקה ושגורל היהדות באמריקה חשוב בעיניהם, כולם הם אסירי תודה למר הורוויץ על התרומה החשובה שתרם במפעלו זה.

כיושב ראש הוועד למיסקר הזה אסמן נקודות אחדות הראויות לתשומת לב מיוחדה. אין כוונתי להשפיע על הקורא על ידי הבעת דעה בנוגע לתוכן הדין וחשבון הזה. אף אין בדעתי לסכם את כל החומר הגדוש הזה, שבו הושקעה עבודה מתמידה במשך כמה חדשים. אני רוצה לציין ביחוד:

א) ההיקף הגדול בהבדלים בדרישות הכניסה והסיום, ובטיב העבודה במוסדות השונים.

ב) היחס בין הדרישה למורים עברים חדשים בכל שנה ושנה ובין מספר המסיימים היוצאים מכל המוסדות ביחד, והסכנה הצפויה מהחמרת בעיה זו של גרעון באספקת מורים עברים משנה לשנה.

ג) היחס בין הזמן הדרוש להקנות לחניך מינימום הגון של ידיעות ביהדות, ומינימום הגון בהכשרה פרופסיונלית, ובין הזמן המכסימלי הניתן במוסדותינו למטרות אלו.

ד) המחסור המורגש מכבר במורים מוכשרים ללמד פדגוגיה במוסדותינו, והמחסור שיורגש בשנים הקרובות במורים מוכשרים ללמד מקצועות היהדות (תנ"ך, תלמוד, ספרות, הסטוריה, וכו') לפי הרמה המתאימה לבתי מדרש למורים ולפרוזדורים.

הקורא מתבקש לחשוב על הבעיות הנ"ל ועל יתר הבעיות המוצגות לפניו, ולדון על הפתרונים המוצעים בזה. כמו כן הוא מתבקש לחשוב אם למרות המבוכה השוררת בקני־המידה השונים, הנהוגים בבתי המדרש למורים, יש אפשרות לעבד עיקרים יסודיים, שכל המוסדות יכירו בהם, ולקבוע קני־מידה מינימליים כתנאי־מוקדם לאישור מוסדות לחינוך מורים עברים.

בשם הוועד למיסקר, ובשם „החברה למען החינוך העברי באמריקה" שעל פיה נערך המיסקר, ובשם המסקיר, אביע למפרע תודה לכל קוראי הדין וחשבון הזה שיטרחו להמציא לנו את תגובותיהם ואת הצעותיהם.

אליעזר הונור,
יו"ר הוועד למיסקר

בתי־מדרש למורים בארצות הברית

תמצית מיסקר *)

חלק א'

סקירה עובדתית

תרומת בתי־המדרש למורים לחנוך העברי

בתי־המדרש למורים הקיימים כאן למעלה משלשים שנה תרמו תרומה יסודית לחנוך העברי באמריקה. הם הפכו „מלמדות" לפרופסיה מכובדה — זוהי הרמה שההוראה העברית נמצאת בה כיום. זכותם לתת תארים אקדמיים, יחסם הרציני לעבודתם, יכלתם למשוך ולהחזיק במאות חניכים הרבה שנים אחר גיל בר־מצוה, הכנסת האשה להיכל הלימוד וההוראה, נטיעת הרגלים ללמוד וללמד על פי סדר ותכנית מסוימה, הוצאת מחזורים של מסיימים הראויים לעשות את ההוראה העברית למקצוע חייהם, כל אלה עזרו להפוך מצב רוח של יאוש וחוסר־אונים, שהיה נפוץ לפני רבע מאה שנה, למצב מלא־תקוה וצפיה. הם יצרו הכרה שיש יכולת להתגבר על המכשולים בדרך החנוך. עצם קיומם של בתי־המדרש למורים שימש עידוד בלתי פוסק בכל תוגי היהדות, והוכחה בולטת שיש אפשרות למאמצים נוספים ולהרחבת פעולה בשדה החנוך.

פרובלימות

א. אנו עומדים בפני תופעה זו: במשך שנים באים מאות תלמידים ותלמידות לבתי־המדרש ללמוד תורה מתוך מאמצים כבירים. אצל רבים מהם זה מגיע כמעט לדרגה של מסירות־נפש. אבל אחרי צאתם מבית־המדרש למורים מתרחקים מסיימים רבים מן ההוראה, ומבין אלה שנכנסים אליה נשארים בה אך מעטים כמורים קבועים. מה מצנן את אהבתם לתורה, שבערה כשלהבת עד הגיעם לגיל הבגרות? מה מעמיד לנגדם את ההוראה העברית באספקלריא עקומה? איה מקום התורפה ומה היא התרופה?

---

*) התחלתי את בקורי ב־10 בנובמבר 1948. בקורי האחרון היה במארץ 1949. במשך ארבעת החדשים האלה בליתי אחד־עשר שבועות בבקורים בבתי־המדרש. בראשית אוקטובר 1949 גמרתי את ברור החומר הרב וסידורו. טופס המיסקר נמסר אז ליושב־ראש „הועד למיסקר" — ד"ר אליעזר הוגור.

המיסקר השלם הופיע בתש"ט בהוצאת סטנסלית ב־200 טפסים. בצורתו התמציתית הניתנת בזה הופיע ב„שבילי החנוך", חוברת ד, תש"י, עמ. 179—233. התמצית הופיעה גם ב־ Jewish Education כרך 22, חוב' 1—2. „החברה למען החנוך העברי באמריקה" הפיצה תדפיס מהתמצית ב־ Jewish Education ב־ 2,000 טפסים.

ב. מתוך המיסקר הנוכחי נתחוורה העובדה שכל בתי־המדרש למורים בארצות הברית מספקים רק מ־20% עד 25% מהצורך השנתי במורים חדשים. זה שנים שיהדות אמריקה ירדה מעל שלחן יהדות אירופה. גם מדינת ישראל מחפשת בגרות מורים לרבבות הילדים של העולים החדשים. יהדות אמריקה נתונה במצב של „אם אין אני לי מי לי?" מה לעשות בכדי למנוע ניוון פרוגרסיבי בתלמודי־תורה וביתר סוגי בתי האולפנא שלנו?

ג. מעברים שונים נשמעות תלונות שרבים מבין מסיימי בתי־המדרש למורים ראויים להוראה רק בכתות הנמוכות בתלמודי־תורה. והיות שאך מעטים מאד ממשיכים בלימודים עבריים אחרי סיימם את בית־המדרש למורים, מאַין נשיג כוחות־הוראה לכתות הגבוהות? ובכלל, מהו שעור קומתם של מסיימי בתי־המדרש ועד כמה הם מורים הראויים לשמם?

בכדי למצוא תשובות לשאלות האלו בא המיסקר על בתי־המדרש למורים שתמציתי נתונה בזה.

המיסקר הוגבל למוסדות הממלאים דרישות אלה:

א) תנאי־כניסה לתלמידים חדשים: סיום בית־ספר עברי תיכוני („פרוזדור") בן ארבע שנות לימודים.

ב) קורס הלימודים של המוסד למורים הוא לא פחות מארבע שנים.

ג) המוסד כבר הספיק להוציא מספר מחזורים של מסיימים. על יסוד הנ"ל נכללו שמונה בתי־מדרש למורים (שבעה מהם עומדים ברמה שזיכתה אותם לאישורו של „ועד התעודות וארצי"). הם מסודרים ברשימה דלקמן לפי שנות היוסדם:

טבלא ו — המוסדות המוסקרים

שם המוסד	נוסד בשנת	ע"י מי נוסד	המנהל בשנת תש"ט
1) גרטץ קולי'ג, פילדלפיה	1897	מיסודו של היימן גרטץ.	ד"ר עזריאל אייזנברג, מנהל בפועל.
2) בית־מדרש למורים של בית־המדרש לרבנים באמריקה, ניו־יורק.	1909	ד"ר מרדכי מ. קפלן.	ד"ר משה דייויס.
3) בית־מדרש למורים של ישיבת ר' יצחק אלחנן, ניו־יורק.	1917	רבי מאיר ברלין, זצ"ל; רבי יעקב לוינזון. מט־עם ה„מזרחי".	ד"ר פנחס חורגין.
4) קולי'ג עברי ובית־מדרש למורים, בלטימור.	1919	ד"ר ישראל אפרת.	ד"ר לואיס קפלן.
5) בית־מדרש למורים, בוסטון.	1921	א. ל. הורוויץ.	ד"ר י. זילברשלג.
6) בית־מדרש למורים „הרצליה", ניו־יורק.	1923	משה פיינשטיין.	משה פיינשטיין.
7) מדרשה ללימודי היהדות, שיקגו.	1924	ד"ר אלכסנדר מ. דושקין.	ד"ר שמואל מ. בלומנפלד, נשיא.
8) בית־מדרש למורות, ניו־יורק.	1928	ד"ר י. לוקשטיין, ד"ר זיידל.	ד"ר מרדכי אליאש.

מטרת המיסקר

לעמוד על:

1) תנאי הכניסה לכל בית־מדרש למורים.

2) תנאי הסיום המזכים בתעודת הוראה.

3) היקף הלימודים הפדגוגיים בכל מוסד.

עם ראשית עבודתי נוכחתי שעלי להרחיב את המסגרת בהרבה. למעשה יצא שבמקום להקדיש שני שבועות לביקורים במוסדות, כפי שהוצע לי מראש, בליתי בהם אחד־עשר שבועות, ויותר מששה חדשים טיפלתי בעיבוד החומר.

פרטי הבקורים

בכל מוסד ביקרתי את כל הכתות, בלי יוצאת מהכלל, לא פחות משני שעורים שלמים במקצועות שונים בכל כתה. בכתות רבות ביקרתי שלשה, ארבעה ואפילו חמשה שעורים שלמים.

פרט ל־4—5 מורים חלקיים, ראיתי את כל המורים בשעות הוראתם: את המורים השלמים — בכתות שונות, ואת המורים החלקיים לכל־הפחות בכתה אחת. בכל מקום היו לי שיחות עם המנהלים וחלק מן המורים. שוחחתי גם עם תלמידים.

קבלתי גם כן מיסמכים אלה:

גליונות־בחינה בכל המקצועות המנויים בתכנית הלימודים.

תכנית־הלימודים ותכנית שעות־הלימודים של כל כתה. במספר מוסדות קבלתי תכנית שעות הלימודים למספר שנים של העבר הקרוב.

העתקת תבקיש־הכניסה של כל תלמיד, ביחד עם ידיעות אלו: גילו, מוצאו, עמדתו בבית־הספר הכללי, בית־הספר העברי שממנו בא, שנת כניסתו, אם הוא גם תלמיד־מורה, עסקם של ההורים, מקום מגורם, תשלום שכר הלימוד.

תכנית־לימודים מפורטת מכל בתי־הספר התיכוניים המספקים תלמידים חדשים לבתי־המדרש למורים.

התעניינתי בנטל העבודה של תלמידי כל מוסד ביחס ללימודיהם העבריים והכלליים.

בתכנית הלימודים: הרכב המקצועות; ההישגים בכל מקצוע; ההדגשה היחסית במקצועות הלימוד בכל מוסד; השוואת ההדגשה הניתנת לכל מקצוע, בין המוסדות השונים. שימת לב מיוחדה ניתנה לכל הלימודים הפדגוגיים להלכה ולמעשה. בכל מוסד עמדתי על: ימי הלימוד, הסך הכולל של השעורים ושעות הלימוד בשבוע, בשנה, בכל הקורס, והשוואה בין מוסד למוסד.

עד כמה שולטת השפה העברית בתור שפת ההוראה.

בנוגע למורי המוסדות: טיבם, תנאי עבודתם, שעות ההוראה של כל אחד, שכרם.

השתדלתי לעמוד על טיב המסיימים שכל מוסד מוציא, ועד כמה פותר כל מוסד את השאלה של הספקת מורים עברים בגליל פעולתו, והסיכויים לעתיד הקרוב והרחוק.

בכל מוסד התבוננתי גם כן במצב הבנין, חדרי הלימוד, הספריה והנוחיות השונות לתלמידים ולמורים, מקור פרנסתו של המוסד, ההכנסה משכר הלימוד, שכר

המורים, כמו כן: הזכויות האקדמיות של כל מוסד, להלכה, ועד כמה שהוא משתמש בהן למעשה.

מספר המסיימים המקווה לשנת תש"ט, וסך־הכל של מסיימים מאז היווסד המוסד.

היחס בין בית־המדרש למורים ובין מקורות ההספקה של תלמידים חדשים: בתי־הספר התיכוניים העבריים (הפרוזדורים), ותלמודי־התורה.

המנהלים והמורים קבלוני בסבר פנים יפות, וסיפקו לי את כל הידיעות והפרטים. כמו כן פתחו לפני את המשרדים וירשו לי להכין העתקות מהמיסמכים הנוגעים לכל תלמיד (עבודה זו נעשתה ע"י רעיתי, שליותה אותי ברוב ביקורי והכינה כמה מן הטבלאות המיוסדות על ההעתקות האלה).

טבלא II

ההרשמה בשמונת בתי־המדרש למורים בשנת תש"ט

המוסדות *)	תלמידים	%	תלמידות	%	סך־הכל	% מההרשמה בכל המוסדות
I	12	(54.5)	10	(45.5)	22	3.1%
II	29	(52.7)	26	(47.3)	55	7.8%
III	—	——	57	(100.0)	57	8.1%
IV	24	(34.3)	46	(65.7)	70	9.9%
V	43	(55.1)	35	(44.9)	78	11.1%
VI	54	(58.1)	39	(41.9)	93	13.2%
VII	53	(32.3)	111	(67.7)	164	23.3%
VIII	166	(100.0)	—	——	166	23.5%
סך־הכל	381	(54.0)	324	(46.0)	705	100.0%

ההרשמה בשמונת בתי־המדרש למורים, לפי הכתות, בשנת תש"ט

הכתות	תלמידים	%	תלמידות	%	סך־הכל	% מההרשמה בכל הכתות
כתה א'	118	(61.5)	74	(38.5)	192	27.2%
כתה ב'	103	(53.6)	89	(46.4)	192	27.2%
כתה ג'	87	(49.7)	88	(50.3)	175	24.9%
בכתות ד'־ה' **)	73	(50.0)	73	(50.0)	146	20.7%
סך־הכל	381	(54.0)	324	(46.0)	705	100.0%

*) בכדי למסור תמונה אוביקטיבית משדה הכנת מורים עברים בארצות הברית, החליט ה„ועד למיסקר" להבטיח את המנהלים שכל הפרטים על דבר מוסדותיהם יימסרו בעילום שם המוסד. בצורה זו ימצא הקורא את כל הפרטים והעובדות. לכל מנהל מסרתי את ה„מפתח" שעל פיו יכיר את הפרטים השייכים רק למוסד שלו. בצורה זאת יוכל להשוות את מוסדו עם יתר המוסדות. בחיבור הטבלאות השתמשתי במפתחות אחדים, ורק עם קבלת רשיון מכל המנהלים אוכל לכנות כל מוסד עם הפרטים המיוחסים לו.

**) במוסד אחד נותנים בשנה א' פחות שעות מהרגיל ביתר שנות הלימוד, ולכן הוסיפו כתה ה' שבה ממלאים את חסרון מספר השעות בשנה א'.

טבלא II נותנת לנו מספרים מאלפים:

1) אחוז התלמידות הולך ועולה: בתלמודי־תורה אנו מוצאים לרוב שאחוז התלמידות הוא 10%—20%. בין מסיימי תלמודי־תורה מספרן עולה לרוב עד 30% ויותר. בכתות א׳ של בתי־המדרש אחוז התלמידות הוא 38.5%. האחוז עולה מכתה לכתה. בכתות ג׳ וד׳ אחוז התלמידות הוא 50%.

2) עזיבה. עזיבה די גדולה קיימת בכל הכתות. היא מתמלאת באופנים שונים, כגון: כניסת תלמידים מחוץ־למדינה לכתה גבוהה; חזרת תלמידים אחרי עזבם לפני שנה או יותר, הרשמת תלמידים רק לקורס אחד או שנים בכתה גבוהה. השוויון המדויק בהרשמה בכתה א׳ ובכתה ב׳ מוכיח על כניסת תלמידים בדרכים הנזכרים.

3) ההרשמה בכתה העליונה (ד—ה) איננה מוכיחה על מספר המסיימים בסוף השנה. בשנת תש״ט נרשמו בכתות ד׳—ה׳ 146, אבל רק 74 (50.7%) סיימו בסוף השנה.

4) התלמידים שמחוץ לעיר ניו־יורק הם רק כשליש ממספר כל התלמידים והמסיימים של בתי־המדרש למורים. מחוץ לניו־יורק יושבים כ־3 מיליון יהודים; בניו־יורק — 2 מיליונים. בבתי־המדרש למורים שמחוץ לניו־יורק רשומים פחות מ־250, ומספר המסיימים בסוף תש״ט עלה ל־24. בעיר ניו־יורק רשומים 457 תלמידים בבתי־המדרש למורים, ומספר המסיימים בסוף תש״ט היה 50. לעומת עיר ניו־יורק „מגיע״ לאוכלוסיה שמחוצה לה: הרשמה — כ־700, וכ־75 מסיימים. העדרם של 50 מסיימים בערך בכל שנה שופך הרבה אור על גורם יסודי אחד בחסרון מורים עברים ברחבי ארצות הברית, מחוץ לניו־יורק.

טבלא III

מאין באים תלמידים לבתי־המדרש?

מקורות אלה מספקים תלמידים לבתי־מדרש למורים:

א)	פרוזדורים הקיימים ע״י בתי־מדרש למורים	361	51.2%
ב)	פרוזדורים של בית־מדרש אחד שנרשמו בבית־מדרש אחר .	19	2.7%
ג)	פרוזדורים בלתי קשורים עם בית־מדרש למורים . . .	35	5.0%
ד)	„ישיבות״	55	7.8%
ה)	מדינות חוץ (מאירופה 61; מישראל 25; מקנדה 14; מדרום אמריקה 2). סך־הכל:	102	14.5%
ו)	תלמודי־תורה	34	4.8%
ז)	ערים אחרות בארצות הברית	39	5.5%
ח)	מהוראה פרטית	22	3.1%
ט)	מקורות שונים	38	5.4%
	סך־הכל:	705	100.0%

מסקנות:

א) בכל הכתות של הפרוזדורים הקשורים (נמצאים בעיקר באותו הבנין) עם בתי־המדרש למורים, רשומים 650 תלמידים. לעומתם אנו מוצאים 380 מסיימי הפרוז־

דורים האלה המבקרים עכשו בית־מדרש למורים. זה אומר שבפרוזדורים הקשורים עם בתי־מדרש למורים, לפחות אחד מכל שני תלמידים ממשיך את לימודיו בבית־מדרש למורים.

באותו הזמן אנו מוצאים שלעומת 377 המבקרים פרוזדורים בלתי קשורים עם בתי־מדרש למורים, שרק 35, אחד מכל אחד־עשר ממשיך את לימודיו בבית־מדרש למורים.

אחד מכל שנים לעומת אחד מכל אחד־עשר זהו ההבדל בכוח־המושך של בית־המדרש למורים בשני סוגי הפרוזדורים הנזכרים לעיל.

ב) 102 תלמידים (14.5%) באים ממדינות חוץ. מקור זה נוצר בעיקר עם ההגירה הנוכחית מאירופה ומישראל. עם העברת יהודי אירופה לישראל ייבש מקור זה. כמו כן אין לסמוך הרבה על תלמידים שיבואו מישראל להתישב כאן. זה אומר שאם לא יימצאו מקורות נוספים להספקת תלמידים חדשים לבתי־המדרש, תקטן ההרשמה.

כמה תורה וידיעות מביאים אתם התלמידים הנכנסים לכתה א׳ של בתי־המדרש למורים?

(עיין טבלאות IV, V, VI בשני העמודים הבאים)

415 (58.9%) מההרשמה בבתי־המדרש בתש״ט באו מהפרוזדורים השונים. פרוזדורים אלה, ברובם המכריע הם ספר פתוח לפנינו. הם דיפרטמנט בלתי נפרד מבתי־המדרש־למורים.

מן הראוי לציין שהפרוזדורים מתחילים מהנקודה שבה פסקו תלמודי־תורה, שמהם ניזונים הפרוזדורים בתלמידים. איזה רכוש לימודי מביאים מתלמודי־התורה? פה אנו נפגשים בהבדלים עצומים. יש מקומות שבהם עוברים בתלמודי־התורה על הרוב המכריע שבקצורי החומש ובקצורי הנביאים הראשונים. ויש מקומות, בפרט אלה שקורס הלימודים שלהם הוא פחות משש שנים, שמספיקים בקושי לעבור על החלק הספורי שבתורה, ואין מגיעים כלל לנביאים הראשונים. בשטח ידיעת השפה יש הבדלים עוד יותר גדולים. יש שהדיבור העברי נהוג בקפדנות ובהצלחה, ויש שהדיבור שולט אך במידה חלקית ויש שכל הלימודים הם על פי תרגום באנגלית.

מלבד 55 תלמידים הבאים מישיבות ובתי־ספר כל־יומיים, שבהם נהוג לימוד חומש מתוך המקור, אפשר לומר בודאות שלימוד החומש במקור, ולימוד רש״י, מתחיל בפרוזדורים כמעט כמקצוע חדש.

מוסד חשוב אחד הנהיג קורס של שתי שנים בתור טרום־פרוזדורי, כלומר, הוא קבל על עצמו חלק מעבודת תלמודי־התורה בכדי להכין תלמידים חדשים לפרוזדור שלו.

בטבלאות IV, V, (שלימודי כתה אחת בת 35 אינם כלולים בהן) אנו מוצאים רשימת המקצועות הנלמדים בשבעה פרוזדורים שמספר תלמידיהם מגיע ל־992, והזמן הניתן לכל מקצוע בשעות שלמות במשך כל שנות הקורס (פרט לפרוזדור אחד, נהוג קורס בן ארבע שנים בכל פרוזדור. בתש״י העמידו גם את הפרוזדור ההוא על 4 שנות לימוד).

בטבלא VI: „השוואת הערך היחסי הניתן לכל מקצוע בכל אחד משבעת בתי־

טבלה IX

תבנית־זמנים ושיעור של יחידות־ספר שקיבלו (פרעבורים) קטעים תש"ן
(ט קטעורים, נותן 3 קולות בקטעורים, חיים בית מבנה לאורים)

קהילות ספרד	א		ב		ג		ד		ה		ו		ז	
	שנות לימוד	מס' תלמידים	שנות לימוד	מס' תלמידים	שנות לימוד	מס' תלמידים	שנות לימוד	מס' תלמידים	שנות לימוד	מס' תלמידים	שנות לימוד	מס' תלמידים	יחס תלמיד למורה	
תלמוד בבלי					3	108	3	108			2	151	4	74
משנה					5	180					2	75	1	37
גמרא					3	102								
רמב"ם											2	75	1	37
ספרים	9	331			3	102	3	102	2.0	82	3	111	2	74
נביאים וכתובים					1	34	—	—	—	—	—	—	1.5	56
כתובים					1	34	—	—	—	—	—	—	3	111
תלמוד בבלי	8	294	3	108	1	34	2	82	2	82	3	111	1.5	55
ישעיהו	—	—	—	—	—	—	—	—	2	82	—	—	1	37
נביאים ירמיהו	—	—	3	108	1.5	51	1	41	2	82	2	74	1	37
תהלים יחזקאל	—	—	—	—	—	—	3	123			3	111	1	37
תלמוד תורה	—	—	2	72	—	—	3	82	2	82	3	111	1	37
תלמוד	—	—	—	—	3	102	2	82	2	82	—	—	—	—
כתובים משלי	1	37	—	—	1.5	51	3	123			3	111	1	37
איוב	—	—	—	—	—	—	1	41	1	41	—	—	1	37
מגילות	—	—	3	108	1	34					—	—	—	—
תלמוד	—	—	—	—	—	—	3	123	3	123	—	—	1	37
משנה	—	—	4	144	—	—	2	82	2	82	1	37	1	37
גמרא עמודים	—	—	—	—	16	544	8	246	6	246	8	296	4	151	1	37
דקדוק					2	68								
תלמוד															3	111
סה"כ תלמידים	9	331	12	432	8	272	10	410	10	370	12	452	8	296
סה"כ מורים	—	—	4	144	2	68	12	492	4	148	8	302	3	111
פנים ומדרגים	—	—	1	36	4	136	—	—	—	37	1	38	1	37
מרכז ומזרח	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	74
סה"כ תלמידים	27	993	40	1,440	48	1,632	49	2009	41	1517	45	1695	38	1406
סה"כ מורות	2	96	4	144	2	68	12	492	4	148	8	302	3	111
		1089		960				1339		1264		1130		937

טבלה V

סכום תכנית הלמודים בשבעה בתי ספר גבוהים (פרודקורים) תש"ט (ראה טבלה IX)
בשעות שלמות (בנות 60 דקות). הערך היחוסי הנתן לכל מקצוע בכל בית ספר.

בתי ספר ←	א		ב		ג		ד		ה		ו		ז	
שעות שלמות של כל אחד מן המקצועות ←	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות
חומש	33.3	220.40	20.0	192	12.5	136	12.3	164	7.3	92.20	17.8	200.40	15.8	148
נביאים ראשונים	29.7	196	7.5	72	6.3	68	4.0	54.40	7.3	92.30	4.4	50	15.8	148
נביאים אחרונים	—	—	12.5	120	3.1	34	10.2	136.40	19.5	246.40	13.3	150	10.5	98.20
כתובים	3.1	24.40	7.5	72	11.4	124	6.1	82	7.3	92.30	—	—	5.3	49.20
תלמוד	—	—	10.0	96	33.4	362.40	22.5	300.40	22.0	277.30	17.8	201.20	7.9	74
עברית	33.3	220.40	30.0	288	20.8	226.40	20.4	273.20	24.4	308.20	26.7	301.20	28.9	271
הסטוריה	—	—	10.0	96	4.2	45.20	24.5	328	9.8	123.20	17.8	201.20	7.9	74
דינים ומנהגים, ענבי הירדות	—	—	2.5	24	8.3	90.40	—	—	2.4	30.50	2.2	25.20	7.9	74
סה"כ שעות שלמות בכל הקורס	100.0	662	100.0	960	100.0	1088	100.0	1339.20	100.0	1264.40	100.0	1130	100.0	937

טבלה VI

השוואת הערך־היחוסי הנתן לכל מקצוע בכל אחד משבעת בתי הספר הגבוהים בשנת תש"ט.

בתי הספר / הגבוהים	חומש		נביאים הראשונים		נביאים אחרונים		כתובים		תלמוד		עברית		הסטוריה		דינים ומנהגים		סה"כ שעות שלמות בכל שנות הלמוד
	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	%	סה"כ שעות שלמות	
א	33.3	220	29.7	196	—	—	3.3	24.40	—	—	33.3	220.40	—	—	—	—	662
ב	20.0	192.20	7.5	72	12.5	120	7.5	72	10.0	96	30.0	288	10.0	96	2.5	24	960
ג	12.5	136	6.3	68	3.1	34	11.4	124	33.4	362.40	20.8	226.40	4.2	45.20	8.3	90.40	1,088
ד	12.3	164	4.0	54.40	10.2	136.40	6.1	82	22.5	300.40	20.4	273.20	24.5	328	—	—	1,339.20
ה	7.3	92.30	7.3	92.30	19.5	246.40	7.3	92.30	20.0	277.30	24.4	308.20	9.8	123.20	2.4	30.50	1,264
ו	17.8	200.40	4.4	50	13.3	150	—	—	17.8	201.20	26.7	301.20	17.8	201.20	2.2	25.20	1,130
ז	15.8	148	15.8	148	10.5	98.20	5.3	49.20	7.9	74	28.9	271	7.9	74	7.9	74	937

הספר הגבוהים בשנת תש"ט" מסודר החומר שבטבלא הקודמת בצורה אחרת, המראה באופן בולט את ההדגשה היחסית הניתנת לכל מקצוע בכל פרוזדור.

מה אנו מוצאים?

חומש: בשבעת הפרוזדורים מקדישים ללימוד זה, עם קטעים מרש"י, מספר שעות במידה זו: 92½, 136, 148, 164, 192, 200, 220.

בכל התורה יש 5,845 פסוקים. נכה 845 למקומות שמדלגים. יוצא שמשתדלים להקנות במספר השעות האלו את חמשת אלפים הפסוקים שברובם המכריע הם לימוד חדש (חוץ מלגבי תלמידי ישיבות). במקום שיש 92½ שעות צריך לעבור בכל שעה על 54 פסוקים שהם בערך חצי סדרה בינונית. בפרוזדור שבו נותנים 164 שעה — על 30 פסוקים בכל שעה. ובמקום שבו נותנים מקסימום של שעות, 220 בכל ארבע השנים, מוכרחים לעבור על 23 פסוקים בכל שעה. צריך לסמן שבזה כלול גם כן לימוד קטעי ר"ש, וכל זה על יסוד של לימוד פעם אחת, מבלי להשאיר זמן לשום חזרה!

מובן שבמסגרת־זמן כזו אי־אפשר לעבור על כל החומש עם לקוטים מרש"י.

מובן גם כן שאם אין די חזרות תכופות אין שום אפשרות להקנות בקיאות ידועה בחומש.

נביאים ראשונים: בספרי הנביאים הראשונים יש 125 פרקים המהווים חומר לימוד מתאים בכתה מעורבת. בחמשה פרוזדורים, נותנים פחות מ־100 שעות למקצוע זה. באחד — 148, ובעוד אחד — 196 שעות שלמות. זה אומר שברוב הפרוזדורים מוכרח המורה לעבור על יותר מפרק שלם בכל שעה, מבלי להשאיר שום זמן לאיזו חזרה שהיא.

רק שני בתי־מדרש מקדישים מעט זמן ללימוד הנביאים הראשונים. ביתרם סומכים על הלימוד בפרוזדור. לפני מורה הפרוזדור יש ברירה זו: או לעבור על כל חומר הנביאים הראשונים כמעט בלי שום חזרות, או לעבור רק על חלק מ„הראשונים" ולחזור ולשנן כראוי.

נביאים אחרונים: באחד אין לומדים לעת עתה נביאים אחרונים. באחרים בא לימוד זה במספר שעות: 34, 98, 120, 136, 150, 247. כמעט בכל הפרוזדורים אין מספיקים לעבור כראוי על ספרים שלמים. יש שלומדים מספר פרקים על הסדר, ויש שלומדים על פי „ענינים", בדילוגים מפרק לפרק. רכישת פרק שלם דורשת 1½—2½ שעורים בכתה.

כתובים: באחד אין לומדים כתובים. באחרים: 25, 49, 72, 82, 92, ו־124 שעות שלמות. לרוב לומדים ספר משלי. אין מספיקים לעבור על כולו. תהלים — פרקים נבחרים, לרוב אלה הנמצאים בסדר התפילות. בפרוזדור אחד מתרכזים בלימוד המגילות.

תלמוד, כולל לימוד משנה ואגדה. באחד אין לומדים מקצוע זה. באחרים: 74, 96, 201, 277, 301, 363 שעות. ברוב המוסדות תופס מקצוע זה מקום, בחשבון של שעות, אחר עברית. בשנים לומדים רק משנה ואגדה. באחד מקדישים כשליש ממספר כל שעות הלימוד לתלמוד. גם בשלשת האחרים נותנים שימת לב רצינית ללימוד זה.

הסטוריה. באחד אין לומדים מקצוע זה בפרוזדור. באחרים: 45, 74, 96, 123,

201, 328 שעות שלמות. סובלים הרבה מחוסר ספרי לימוד ברמת כתות אלה. ההבדלים בין הפרוזדורים ברמת הידיעות בעברית מקשים בהרבה את חיבורם של ספרי לימוד מתאימים לכולם. בשנים לימוד מקצוע זה הוא באנגלית. יש שקוראים את השעור בהסטוריה בכתה מתוך ספר הלימוד העברי ואז נהפך חלק מלימוד ההסטוריה לשעור בעברית.

דינים ומנהגים. בשנים אין לומדים מקצוע זה. באחרים: 24, 25, 31, 74, 91. לרוב לומדים קטעים נבחרים מתוך ספר־דינים מנוקד.

עברית: ברוב המוסדות לימוד זה זוכה בחלק הארי מזמן הלימודים. מקדישים לו שעות בסדר זה: 221, 226, 271, 273, 288, 301, 308. כמעט בכל המוסדות מתחילים בספר קריאה מנוקד. מעט מעט עוברים לחומר בלתי מנוקד. בכתות הפרוזדור הגבוהות משתמשים הרבה בספרי מ"ץ. מדי פעם בפעם נותנים להכין חיבור בבית. במוסד אחד לומדים דקדוק באופן יסודי. באחרים לימוד זה סובל מחוסר זמן. באחד אין לימוד זה נהוג עד שמגיעים לבית־המדרש. בכלל סובלים מחוסר ספרי לימוד מתאימים. מחסור זה מוגבר מפאת אי־השוויון ברמת הידיעות באותה שנת הלימודים מפרוזדור לפרוזדור. חוסר חומר־קריאה המאפשר קריאה כמותית המשמשת מקור פורה לרכישת הרבה ממכמני השפה ומרוחה, עומד בדרכם של כל המוסדות. מוסד אחד הולך ומדפיס חומר קריאה מנוקד, אבל כמותו מעטה מאוד כלפי הצורך הגדול. בחומר קריאה כזה צריכים הנושאים להתאים לרמת תבונה גבוהה של בני 14—17 שנה, אבל השפה והסגנון צריכים להיות קלים עד ש„הקורא ירוץ בהם". בדרך אחרת קשה לראות את האפשרות להרגיל את תלמידינו בקריאה עברית מתוך עונג ועניין, ולחנך על ידי זה דור של קוראי עברית.

מהאמור יוצאת תמונה זו ממסיים הפרוזדור הטפוסי:

חומש במקור — לימוד באופן חלקי.

נביאים ראשונים — ברוב המוסדות אין מספיקים לעבור על כל הספרים כראוי.

נביאים אחרונים: לימוד חלקי בשנים או שלשה ספרים.

כתובים: חלק ממשלי ופרקים נבחרים מתהלים.

תלמוד: לימוד רציני בחצי מספר המוסדות. ביתרם לרוב רק משנה ואגדה.

הסטוריה: ברוב המוסדות עוברים על נקודות־השיא של התקופות החשובות.

עברית: הרבה תלוי בחומר התלמידים הבא מתלמודי־התורה המקומיים. באחד כמעט כל הלימודים הם באנגלית. ברוב האחרים כל הלימודים הם בעברית. באחד תופס לימוד הדקדוק עמדה חשובה. באחדים לימוד זה סובל מחוסר זמן. קריאה כמותית כמעט שאינה נמצאת אלא אצל תלמידים מוכשרים ביותר ובעלי נטיה מיוחדה.

דינים ומנהגים: לימוד זה מותנה הרבה ביחס הבית למצוות מעשיות. לרוב אינו מקבל הדגשה מספיקה.

המכשול היותר גדול העומד בדרכם של כל הפרוזדורים הוא חוסר זמן. בכולם יש ויש רצון אדיר גם מצד המורים וגם מצד התלמידים לקנות ולהקנות הרבה בכל מקצוע ומקצוע, אבל אפשר לומר שפשוט נחנקים מחוסר זמן. במדוכה זו טמונים רוב הגורמים

ללימודים המקוטעים, והוסר־הבקיאות שאנו מוצאים כמעט בכל מוסד. בלי פתרון יסודי במציאת די זמן ללימודים השונים, כל התיקונים האפשריים הם בבחינה של הנחת טלאים.

כל האמור שייך למסיימי הפרוזדורים. התלמידים הבאים ממקורות אחרים הם ענין שבמקרה. במקרה בא תלמיד מוכן יפה; לרוב מוכרח בית־המדרש להתפשר ולהכניס תלמידים שאינם מוכנים כדרוש, אחרת אין אפשרות למלא את הכתות של שנה א׳.

בית־המדרש למורים אחד, שאין לו פרוזדור משלו, צפוי שנה שנה לרחמי שמים במציאת תלמידים שיכולים לעמוד בדרישות הכניסה.

בחומר תלמידים המתואר בקוים קצרים אלה גומרים הפרוזדורים את חוק לימודם.

המסיים הטפוסי הוא כבן 17—18. אוצר ידיעותיו איננו גדול ביותר. אבל צעירנו זה הוא כבר בעל נסיון עשיר. זה 9—10 שנים שהוא עומד במערכה מתוך אהבתו לתורה. בראשית דרכו היו לו חברים רבים אבל הם נשמטו אחד אחד. נושא הוא יום יום בנטל שני בתי־ספר: אנגלי ועברי. הנטל כבד למדי, אבל חביבים עליו היסורים שבהם התירה נקנית. עכשו הוא דופק על שער בית־המדרש למורים. רוצה הוא להילוות לשבע מאות צעירים וצעירות, חברים לדעה, הממשיכים לעסוק בתורה ומתכוננים להפיץ דעת בישראל. משא הלימודים בבית־המדרש ובמכללה הכללית כבד ביותר. אבל הוא מדרכו לא ימוש. הוא מזכירנו את דברי המשורר: „ומי אתה שמיר, מי אתה חלמיש, לפני נער עברי העוסק בתורה?" הבה נלווה אותו בדרכו הברוכה.

ידיעות כלליות על הפרוזדורים

חמשה פרוזדורים קיימים בתור דיפרטמנט של בית־מדרש למורים. הם נמצאים בבניני בתי־המדרש, ורוב מוריהם מלמדים גם בבתי־המדרש.

מכינה אחת, המקבילה לפרוזדור ד׳, קיימת בבית־מדרש אחד.

פרוזדור אחד איננו קשור הוקית עם בית־המדרש, אבל כל תכניתו מכוונת כלפי הכנסת תלמידיו לבית־המדרש.

פרוזדור אחד איננו קשור כלל עם בית־מדרש. לומדים בבנינים אחרים.

פרט לאחד הנמצא בבנין ישן ובלתי מתאים, נמצאים הפרוזדורים בבנינים מתאימים די יפה לבית־ספר. לאחדים יש נוחיות ומכשירי בנין בית־ספר ממדרגה גבוהה.

ההרשמה בתש״ט בפרוזדורים ובמכינה הנ״ל — 1,027. התלמידים מחולקים ל־26 כתות שלמות ושתים חלקיות, סך־הכל 28 כתות.

קורס הלימודים בכולם — 4 שנים.

מספר ימי הלימוד בשבוע:

במכינה — 2 ימים.

בארבעה — 3 ימים.

באחד — 3־5 ימים.

בשנים — 5 ימים.

סך־הכל שעות לימוד שלמות (בנות 60 רגע) בכל שנות הקורס:

במכינה — (שנה אחת)	160	שעות שלמות.	
במוסד	1	662	בשלש השנים הראשונות.
"	1	937	(בארבע שנים).
"	1	960	" "
"	1	1,088	" "
"	1	1,130	" "
"	1	1,264	" "
"	1	1,339	" "

בתי־המדרש למורים

המטרה היסודית: להכין, בכמות מספיקה, מורים עברים המתאימים לתעודתם.

כמעט כל בתי־המדרש למורים נוסדו לתכלית זו. על יסוד הבטחה זו נענה הצבור בכללו בהמצאת תקציבים שנתיים שאיפשרו את עבודתם בלי שום הפסקות. על יסוד זה נענו גם בתי הת"ת בכיוון תכניתם, ובהספקת תלמידים למכינות ולפרוזדורים של בתי־המדרש. בהתאם להבנה זו מקבלים תלמודי־תורה בתור מורים את מסיימי בתי־המדרש.

בהשגת התכלית האמורה אין לבתי־המדרש למורים שום התחרות מצד מוסדות אחרים. הצבור בכללו, ותלמודי־התורה ביחוד, מתייחסים אל בתי־המדרש למורים בכבוד ואהדה, ונכונים לעזור בכדי שלא תחול הפרעה והפסקה בעבודתם. מעניין הדבר, שבניגוד להרבה סוגי מוסדות בארצות הברית, שאנו רואים תכופות, איך שרבים מהם צצים ונובלים, מצאנו „חללים" מעטים מאד במשך 25—30 השנים האחרונות בשדה בתי־המדרש למורים שאורגנו לכתחילה על יסוד תכנית רחבה הראויה לאימון. ההכרה נפוצה, שתכלית בתי־המדרש למורים היא בכיוון של מילוא צורך חיוני.

יש עוד מטרה לבתי־המדרש למורים: לאַפשר השתלמות בלימודים עבריים גם לאלה שאינם אומרים להשתקע בהוראה, ולפתח עד כמה שאפשר סוג של תלמידי חכמים מודרניים. בתכלית זו אין שום ניגוד לתכלית היסודית. אלה האומרים שאין בדעתם להיות מורים, אינם מפסידים. כי עיקר התכנית הוא בלימודי היסוד של תרבותנו ודתנו. אפילו הלימודים הפדגוגיים מועילים מפני שלמעשה נכנסים הניכים רבים, בעודם תלמידים, להוראה עברית חלקית. המחסור הגדול במורים מושכם. במוסדות אחדים הנהיגו לתת קורסים אחרים, במדע היהדות והספרות, לאלה המודיעים מראש שהם אינם רוצים להתכונן להוראה.

ה ב נ י נ י ם

ארבעה מוסדות נמצאים בבנינים הגונים מאד שנבנו לכתחילה בתור בתי־ספר. שלשה נמצאים בבנינים שלכתחילה הוקמו למטרות אחרות. אחד נמצא בבית ישן ובלתי

מתאים. במשך שתי עשרות השנים האחרונות חלו שנויים גדולים לטובה באיכסון בתי אולפנא אלו.

בארבעה קיימות מסעדות מיוחדות לתלמידים.

ברובם יש אולמים לאספות, חדרי מרגוע וגם חדרי משחק. באחד יש תיאטרון בתור חלק מהבנין הענקי המשמש מרכז למשרדי הקהילה.

ספריות

ראוי לציין את גידול הספריות על יד בתי־המדרש למורים. באחד יש 30,000 כרכים; בשני — 25,000. בשני אלה יש ספרנים פרופסיונליים. בשלישי — 10,000 כרכים. שנים אחרים נהנים מספריות עבריות ענקיות שבאותו הבנין השייכות לדיפרטמנט אחר. עם זה אין אף באחת מאלו ספריה פדגוגית הראויה לשמה, אבל יש לקוות שבעתיד הקרוב יתמלא חסרון זה.

תנאי הכניסה

א) בלימודים עבריים: סיום פרוזדור בן 4 שנות לימוד, או מוסד מקביל לו.

ב) בלימודים כלליים: סיום בי"ס תיכוני אנגלי, או מוסד מקביל לו.

בשבעת בתי־המדרש למורים, שפרוזדור קיים על יד, מקבלים את מסיימי הפרוזדור על יסוד תעודת הסיום. בשמיני מקבלים בעיקר על יסוד בחינה (היא איננה כוללת בחינה בחומש). בכלל לא מצאתי בחינת־כניסה ממצה בשום בית־מדרש. תלמידים שאין בידם תעודת סיום מפרוזדור הגון נבחנים בחינה חלקית בכתב או על יסוד שיחה עם המנהל או אחד המורים, ולפי הערכתם הוא מתקבל בתור תלמיד מן המנין, או לנסיון.

תנאי הכניסה השני: סיום בית־ספר תיכוני אנגלי, הוא לרוב יותר להלכה מאשר למעשה. יש מקפידים ויש שאין מקפידים כלל. בסך־הכל נמצאים 177 (25.1%) תלמידים שהם עדיין בבית־ספר תיכוני אנגלי. הם נמצאים על פי הרשימה דלקמן:

טבלא VII

תלמידי בתי־המדרש למורים שעודם בבית־ספר תיכוני אנגלי

בית־מדרש למורים	תלמידים בבית־ספר תיכוני אנגלי	% מההרשמה הכללית
1	1	4.5%
2	3	3.2%
3	5	7.1%
4	11	20.0%
5	23	40.3%
6	36	21.7%
7	47	28.7%
8	51	65.4%
	177	25.1%

אחוז גדול של תלמידים שלא הגיעו לגיל של מכללה משמש עיכוב בהחזקת רמה לימודית מכללתית, שעל פיה צריך לנהל את העבודה בבית־מדרש למורים. עם זה אין כאן רשלנות. קשה מאד לנעול דלת בפני תלמיד חדש שעמד בבחינת כניסה בלימודיו העבריים, אלא שמפני גילו הצעיר הוא עדיין בבית־ספר תיכוני אנגלי. אם דוחים את זמן כניסתו לעוד שנה, אז קרוב לוודאי שיעזוב לגמרי את לימודיו העבריים. ועוד דבר: אלה המסיימים בהצלחה את הפרוזדור בגיל צעיר מוכיחים שהם בעלי־כשרון יוצא מן הכלל, וצריך לקרבם בשתי ידים.

תכנית הלימודים

טבלא VIII

הזמן הניתן ללימודים בכל מוסד במשך כל שנות הקורס בבתי־המדרש למורים

המוסד	ימי לימוד־ממש בשנה	מספר השעורים בכל שנות הקורס	שעות־לימוד שלמות (בנות 60 רגע) בכל שנות הקורס
I	90	1,200	1,000
II	105	1,400	932
III	108	1,440	1,080
IV	113	2,225	1,488
V	147	2,205	1,470
VI	150—90	2,040	1,360
VII	170	3,162	2,108
VIII	185	1,924	1,604

תכנית הלימודים מכילה בעיקר:

תנ"ך: **חומש מתוך המקור עם רש"י; נביאים ראשונים (רק בשני מוסדות); נביאים אחרונים וכתובים.**

תלמוד: **משנה, אגדה, גמרא.**

לשון וספרות: **חיבורים; דקדוק; קריאת קטעים ספרותיים, שירים, מאמרים מתוך הספרות החדשה; עתונות תקופית; ספרות ימי הבינים; שירת ימי הבינים; תולדות הספרות.**

הסטוריה: **מראשית ימי האומה עד ימינו.**

דינים ומנהגים: **שלחן ערוך; פילוסופיה דתית.**

חנוך: **פסיכולוגיה, תורת החנוך, דרכי הוראת הלשון והתנ"ך, תולדות החנוך, בעיות פדגוגיות, ספרי לימוד, פילוסופיה של חנוך, הסתכלות, הוראה מעשית.**

אמנות: **דרמטיקה, ציור, שירה וזמרה.**

תכנית לימודים בצורה זו, אם בשנויים קלים, אנו מוצאים בכל בית־מדרש. על ידי זה מביע כל מוסד את שאיפתו, והכרתו שרכישת ידיעות ונסיונות אלה ראויה לזכות את החניך בתעודת הוראה. ספק אם להלכה נכון אף אחד מהמוסדות לוותר על איזה

חלק מהתכנית הנ"ל. כל זה להלכה. במעשה יוצא שהרבה גורמים, שלרוב אין למוסד שליטה עליהם, מתנים את מימוש כל חלק וחלק מהתכנית הנ"ל. הגורמים הם: 1) ידיעות התלמידים בזמן הכניסה. 2) אורך שנת הלימודים, מספר ימי הלימוד בשבוע, מספר השעורים בשבוע, ואורך כל שעור. 3) גודל הכתות והרכבן. 4) טיב המורים. 5) שפת ההוראה. 6) ההדגשה על לימודים ידועים. 7) השעות שהתלמיד מוכרח להקדיש ללימודים כלליים. 8) הסביבה של כל תלמיד והשפעות חוץ מצד חברים, פעולות, וכדומה. 9) היחס הכללי של התלמיד ללימודיו העבריים, ואחרון־אחרון: 10) הזמן שהתלמיד נותן לעבודת־בית בלימודיו העבריים.

בין הגורמים האלה יש שאינם ניתנים למידה כמותית. ויותר ממיסקר אחד יידרש בכדי להביאם לידי גילוי ותאור שלם. לפעמים יש גורמים בלתי־נמדדים שהשפעתם מכריעה. המיסקר הזה, שהוא הצעד הראשון בחקירת המצב בכל היקפו, מוכרח לצמצם את עצמו בעיקר בצד הכמותי של עבודת בתי־המדרש.

נגשתי להערכת המוסדות מתוך הנחות אלו:

א) אין הבדל בין מוסד למוסד בנוגע להשגים שהתלמיד קונה לו משעת־לימוד אחת.

ב) ההשגים שהתלמיד קונה לו הם לפי מספר שעות־הלימוד שיש לו במוסדו.

הנחות אלו נותנות לנו קנה־מידה שעל פיו נוכל להעריך בקירוב את עבודתו של כל מוסד. מובן שהרבה, הרבה תלוי בעבודת־הבית שהתלמיד עושה יום יום בהכנת שעוריו. אבל ידוע הדבר שאין אנו מצליחים להטיל על תלמידינו עבודת־בית רבה. פשוט, כמעט שאין לתלמידינו שום שעות פנויות אחרי הבקור בשני מוסדות לימוד באותו היום, המזקיק נסיעות מפרכות גוף ונפש, ואחרי מלאם את דרישות הכנת השעורים של המוסד החילוני. פה ושם נמצא תלמיד מצוין־ביותר המספיק להכין את כל המוטל עליו; לפעמים מצליח מורה דיקן או מורה חביב ביותר להפעיל את תלמידיו במקצועו הוא, אבל לרוב המכריע של התלמידים אין שום אפשרות להקדיש יום יום כשלש שעות לעבודת־בית בעד בית־המדרש למורים בכדי להתכונן כראוי לכל השעורים העבריים.

על פי כל האמור אנו מוכרחים להסיק שהזמן הניתן ללימודים בכתות הוא יסוד מוסד, והשעות הניתנות לכל מקצוע מתנות את גודל רכישת ידיעה באותו המקצוע מצד התלמידים, וכל מוסד המרבה בסך־הכל של שעות־הלימוד בכתות רוכש לו האפשרות להקנות יותר דעת וידיעות.

ועוד דבר: אין לך מקצוע שלא היה יכול להשתמש כמעט בכל שעות־הלימוד של התכנית. למשל: בשבעת ספרי הנביאים האחרונים והכתובים (ישעיהו, ירמיהו, יחזקאל, תרי עשר, ושלשת ספרי אמ"ת) יש 445 פרקים שלומדים. בממוצע מקדישים מ־1½—2½ שעורים לפרק, הכול לפי גדלו וקשיו. יוצא שאנו זקוקים ל־800—1,000 שעורים רק לנביאים אחרונים וכתובים! ומה על דבר חומש ורש"י, עברית, ספרות, תלמוד, הסטוריה, תנוך, וכו', וכו'? מה יעשה המוסד הנותן בסך־הכל בכל ארבע שעות הקורס 1,200 או 1,400 שעורים? ואם לותר — מה עדיף ממה? ובזה מתגלה לנגד עינינו הגורם היסודי

טבלה XI

זמן וביצוע המשימות השונות (בדקות) של 60 נערים בכיתה המיוסדת בקורס

מיומנות →	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIIA	
מקבוצות	%	שעות	%	שעות	%	שעות	%	שעות	%	שעות	%	שעות	%	שעות	%	שעות
1 תומך	16.9	245	17.3	277	—	—	10.0	93	11.9	177	5.9	80	7.5	159	5.0	50
2 נערים ונערות כתיכונים	21.0	318	7.7	124	17.1	185	20.0	186	13.7	203	14.7	200	12.9	272	20.0	200
3 תלמוד משנה גרשם	5.0	74	19.2	308	22.9	247	10.0	93	15.2	226	14.7	200	40.8	198	10.0	100
4 יהודים יוספיות	23.3	342	28.8	462	28.6	309	30.0	280	28.8	427	23.6	320	22.6	476	42.5	425
5 הסטודנט לא ידוע	11.7	172	11.6	186	20.0	216	17.5	163	13.5	201	13.2	180	6.5	136	20.0	200
6 תלמיד	5.0	74	11.6	186	11.4	123	5.0	47	10.1	150	12.5	170	5.4	113	—	—
7 תלמידים ואחרים	11.7	171	3.8	61	—	—	7.5	70	1.7	25	8.8	120	2.1	45	2.5	25
8 אחרים (קבוצה ב')	—	—	—	—	—	—	—	—	3.4	50	6.6	90	—	—	—	—
9 מורה ומורה	0.5	74	—	—	—	—	—	—	1.7	25			2.2	46	—	—
סך הכל שעות (בדקות)	100.0	1,470	100.0	1,604	100.0	1,080	100.0	932	100.0	1,484	100.0	1,360	100.0	2,108	100.0	1,000

טבלת X/קלקר מאפשר לבדוק את הנתונים הסטטיסטיים ולבדוק את הנתונים בכל שלב, ולבצע תיקונים ושינויים בקלות.

		I							II							III							XI							Λ							ΠΛ							ΠΛΛ						
מספר הסידורי →		סה"כ	ז	ו	ה	ד	ג	ב	סה"כ	ז	ו	ה	ד	ג	ב	סה"כ	ז	ו	ה	ד	ג	ב	סה"כ	ז	ו	ה	ד	ג	ב	סה"כ	ז	ו	ה	ד	ג	ב	סה"כ	ז	ו	ה	ד	ג	ב	סה"כ	ז	ו	ה	ד	ג	ב
ת. ל"ק:																																																	
אחוז ניצולים		10	3	2	2	2	1		9	2	1	2	3	1		4			3	1			7	2	2	2	1			4	1	2	1				7	2	2	2	2	1		2			2			
נקיונות		1					1									2			2																														
כשרונים		12/	8	2	3	4	2		6		2	2	2			6		2	2	2			8	2	2	2	2			10/	3	3	3	3	3	2	12	3	3	3	3	2		8	2	2	2	2		
ת. אוכ:																																																	
אחוזה		1																																															
אחוזה																																																	
אחוזה		2																																															
ת. כלים:																																																	
כלי רוח																																																	
פקק		2																																															
חבור																																																	
סברות		12/	4	2	3	3	2		6		2	2	2	2		8							8	2	2	2	2			10	2	2	2	3	3		6		3	3	4			8	2	2	2	2		
תשובה																																																	
פיזיקה כללית																																																	
מדעי הטבע																																																	
ת. ל"ק:																																																
תוכנית																																																	
בחינה																																																	
דברי הימים		3																																															
פסוקי הנוסח																																																
תוכן הענין																																																
הפתיחות																																																
הפתיחות (הערות)																																																
הפתיחות הכללית																																																
ת. סטטיסטיות:																																																
בדיקת הנוסח		7	1	2	2	2	1		7	1	2	2	2	1		7	1	2	2	2	1		7	1	2	2	2	1		9		2	2	2	2		6	1	3	2	2	1		6		2	2	2	2	
תוספות																																																	
מפתחות																																																	
ציונים ומספרים		7	1	1	2	2	1		3														2	1	2	2			6	1						1							2			2			
מוקף		3	1	1	1																								1							1												
פרשנות																																																	
ת. מיוחד

לתכנית לימוד, שבמעשה יש בה: פשרות, לימודים חלקיים, דילוגים רבים, וחוסר יסודיות במקצועות השונים.

טבלא xו מראה על שיקול הדעת ודרגת העדיפות שנותנים למקצועות שונים בכל מוסד. שיקול־דעת זה משתקף ביתר בהירות אם אנו משווים את הזמן באחוזים הניתן לכל מקצוע. טבלא x משקפת את פירוט דיוקנו־הלימודי של כל מוסד, שנה שנה.

חומר הלמודים שמספיקים לעבור עליו בכל שנות הקורס בבתי־המדרש למורים.

חומש ורש"י: במוסד אחד אין לומדים חומש. סומכים על מה שלמדו בפרוזדור ועל מה שילמדו אחרי גמר הקורס היסודי בן 4 שנים.

בשלשה — הלימוד הוא על יסוד חלקים וקטעים נבחרים. לומדים גם רש"י.

באחד —לומדים הרבה חומש בפרוזדור. בבית־המדרש ממלאים את החסר.

בשלשה — משתדלים הרבה להקנות ידיעה יפה בחומש ויכולת לקרוא רש"י ברהיטות והבנה.

בין המוסדות הנ"ל מצאתי אחד שבו מצליחים להרכיש בקיאות ידועה ויכולת להכיר פסוקים, הנזכרים בשעת שיחה או קריאה.

לימוד רש"י חביב מאד על התלמידים בכל מקום.

נביאים ראשונים: לומדים רק בשני מוסדות, מפני שהפרוזדורים המעמידים להם תלמידים לא הספיקו לעבור על כל ה„ראשונים".

נביאים וכתובים: יכול אני לומר בדי־וודאות שעכשו אין אפילו מוסד אחד שבו מספיקים לעבור כראוי על כל ספרי הנביאים האחרונים והכתובים. פשוט, אין די שעות! הספרים ישעיהו ותרי עשר נלמדים עד כדי מחציתם, בערך; בסדר או על פי ליקוטים.

ירמיהו, יחזקאל ומשלי, יש מוסדות שאינם עוברים על כל החומר.

תהלים, ברוב המוסדות עוברים על 30—50 פרק, בעיקר אלה הנמצאים בסידור.

איוב, או שאין לומדים אותו כלל, או שעוברים על מיעוטו. ב־2—3 עוברים על הספר.

דניאל, עזרא, נחמיה והמגילות נלמדים במקצתם במוסדות אחדים.

בקיאות איננה בנמצא בכל המוסדות. פשוט, אין די זמן לשינון וחזרות!

תלמוד: לימוד זה כולל גם משנה ואגדה. מקצוע זה יכול להיות חביב מאוד על התלמידים וגם על התלמידות, אלא שהוא זקוק למורה בעל הסברה טובה. במוסד אחד מקדישים הרבה שעות ללימוד התלמוד. עוברים על 200 דף, בערך. בעוד שני מוסדות ניתנת שימת לב רצינית ואחוז הגון של שעות למקצוע זה. ביתר המוסדות מקדישים רק זמן מועט לתלמוד.

לימוד התלמוד יכול להיות למקור ברכה, הן מצד העשרת ידיעת הלשון על כל גוניה והן מצד הבנת המסורת העברית, האגדה, ההסתגלות לשנויים יסודיים בחיים

שבאה דור אחרי דור באמצעות ההלכה הגמישה והחיה שלנו, ועוד, ועוד. ראיתי תלמידים ותלמידות עוסקים בלימוד זה באהבה ובהתעניינות רבה. צלצול הפעמון בסוף השעור נשמע כ„הפרעה". התעניינות כזאת באה בכל פעם על ידי מורה בעל טעם והסברה היודע איך להתאים את הוראתו לדרגת תבונתם והבנתם של תלמידיו, ואיך להפוך שקלא וטריא, שנשמעה בבבל לפני חמשים דור, כאילו היא נגולה בתור פרוצס חי של היאבקות המחשבה בשעת הלימוד בכתה. יש בלימוד כזה עונג רוחני לכל המשתתפים בו.

לעומת זה אין לך מקצוע שיכול להפיץ שנאה לעצמו ולמקצועות אחרים הקרובים לו כמו הוראת התלמוד על ידי מורה שאיננו מוכשר לזה! דברי השטנה נגד לימוד התלמוד, הנשמעים מדי פעם בפעם, מקורם במורים מסוג זה. פגישות בין מורי התלמוד, דוגמאות חיות להוראה מוצלחת, עיבוד שיטה ודרכי הוראה טובים יכולים לבוא מפגישות תכופות אלו.

לשון וספרות. פרט למוסד אחד, תופס לימוד הלשון והספרות את חלק הארי בתכנית. במוסד אחד מקדישים למקצוע זה 42½% מכל שעות־הלימוד. בכל מקום נוהגים לקרוא קטעים ספרותיים מתוך ספרי לימוד מיוחדים. יש גם התאמצות להרגיל את התלמידים בקריאת ספרים שלמים ע"י הטלת חובה להביא לפרקים דין־וחשבון על ספר שלם. מדי פעם בפעם דורשים חבורים. שפת הדיבור בכתה היא תמיד עברית.

עם כל זה יש אך מעט נחת מהתוצאות בשדה זה. ברוב המוסדות הדיבור לקוי. כמובן שיש יוצאים מן הכלל לטובה, ויש גם תלמידים שמצטיינים, אבל לרוב התלמידים קשה לנהל שיחה בעברית מחוץ לספר הלימוד.

אם הדיבור העברי לקוי, הכתיבה לקויה ממנה. עדותם של המורים, מה שראיתי ושמעתי בכתות, מה ששמעתי מפי מנהלי תלמודי־התורה על עבודת מסיימי בתי־המדרש, כולם, כולם מעידים על דרגת ידיעה בלשון שנופלת הרבה ממה שיש לנו הזכות לדרוש ולמצוא אצל מורה עברי הראוי לשמו.

מקום התורפה, לדעתי, הוא בחוסר זמן, כמו שבארתי לעיל. חוסר חומר קריאה שיתאים לדרגת התבונה הגבוהה, ולידיעת השפה הבלתי־גבוהה, של תלמידינו הוא גורם שני.

ובנוגע לידיעת הספרות העברית, ובפרט ספרות הדורות, הלא ידיעה כזאת מבוססת על קריאת־ספרים רחבה. ועוד הפעם חוסר הזמן ניצב כקיר ברזל לפנינו! לומדים על דבר סופרים וספרים, מספיקים אפילו לקרוא קצת דוגמאות, אבל ליותר מזה אין לתלמידים עמוסי־העבודה שלנו זמן וכוח.

דקדוק וכתיבה. במשך כל שנות הלימוד ניתנות לדקדוק שעות בסדר זה: בשני מוסדות — שעה אחת שנתית; בשלשה — 2 שעות שנתיות; באחד — 3 שעות שנתיות; באחד — חמש שעות שנתיות. באחד — לימוד הדקדוק נבלע בלימוד השפה והספרות.

באחד מהמוסדות הנ"ל מרבים לטפל במקצוע הדקדוק ובשימוש הלשון, והם באים על שכרם.

אין פלא שמנהלים מתאוננים מרה על מסיימים רבים הכותבים על הלוח בשגיאות גסות אפילו בדברים פשוטים ואלמנטריים.

גם הוראת הדקדוק דורשת חכמה רבה וכשרון מיוחד מצד המורה. וגם בשדה זה יכולות פגישות בין מורי המקצוע להביא ברכה רבה.

למרות כל האמור צריך לזכור שיש יוצאים מן הכלל הנבדלים לטובה, הן בין יהידים והן בין המוסדות. רק על ידי חקירה יסודית מדעית נוכל לקבוע את מידת ידיעת השפה והספרות בכל מוסד.

הסטוריה. בכל המוסדות מתיחסים ברצינות ללימוד דברי הימים. יש קושי נורא מצד חוסר ספרי־לימוד מתאימים. ספרי ההסטוריה העברית הנמצאים בידינו, כמו דובנוב, למשל, אינם נקראים על נקלה. במוסדות רבים לימוד דברי הימים נעשה מתוך קריאה בכתה בספר־הלימוד. אבל קשי הלשון דורש מדי פעם באור והסברה, והשעור נהפך בהלקו לשעור בעברית. במשך 40—50 רגעים אפשר לקרוא בכתה רק עמודים מעטים, בפרט כאשר המורה מפסיק מדי פעם בפעם בדברי באור והסבר. בתנאים כאלה סובל לימוד ההסטוריה. יש שמציינים קריאה נוספת בבית במקורות אנגליים, ויש שמשתמשים רק במקורות עבריים. כל זה מסתכם בידיעה מוגבלה בהסטוריה הארוכה שלנו. סח לי מורה אחד, מומחה להסטוריה העברית: „איך אוכל להורות הסטוריה בעברית בשעה שתלמידי מתבטאים בעברית בקושי גדול, ושיטתי בהוראה היא דוקא על פי שקלא וטריא ביני ובין תלמידי?" קושיה המורה. עם כל זה איננו מציע שנלמד את ההסטוריה שלנו באנגלית!

דינים ומנהגים: בשני מוסדות מקבל מקצוע זה שימת־לב מרובה. באחד: הפילוסופיה הדתית עיקר; בשנים — שעור אחד לשבוע במשך שנה אחת; בשנים — 2 שעורים, שנה אחת. באחד — מקצוע זה איננו נכלל בתכנית.

שפת ההוראה. בזמן האחרון חלה עליה ניכרת בשימוש השפה העברית בתור שפת ההוראה. ברוב המוסדות כל הלימודים הם בעברית. יש גם יוצאים מן הכלל הזה. באחד: 30% משעות ההוראה הם באנגלית. במוסד שני המצב קצת יותר טוב. כל זה בא בתוקף תנאי המקום. במוסד אחד מצאתי שבהוראת כתה ב׳ השתמשו בפחות עברית מאשר בכתה א׳. על שאלתי, מדוע? היתה התשובה: „תלמידי כתה ב׳, בזמן הכנסם למוסד, היו פחות מוכנים".

חנוך: במוסד אחד אין כל למודי חנוך עד שהתלמידים מקבלים תואר Bachelor במכללה כללית. זה בא לרוב כאשר התלמידים הם כבני 20—21, והם בשנה הרביעית בבית־המדרש למורים *).

בשלשה מוסדות מקדישים 5%—6% מכל שעות הלימוד לחנוך.

בארבעה מוסדות מקדישים 10%—25% מכל שעות הלימוד לחנוך. ברוב המוסדות יש גם הסתכלות והוראה לנסיון בדרגות שונות. כל זה איננו מספיק בהחלט.

*) במוסד זה מרשים להורות בתלמודי־התורה אחרי גמר 4 שנים בבית־המדרש למורים. תעודת הוראה ניתנת למסיים אחרי שהוא משתתף בעוד מספר לימודים. לפי עדות המוסד ההוא מקבלים המורים הטירונים האלה הדרכה מיוחדת מאת המפקחים־לחנוך. קבלת התואר Bachelor במכללה כללית היא אחד מתנאי הכניסה לקורסים בחנוך.

במוסד אחד היו מקדישים במשך שנים רבות 25% מכל שעות־הלימוד לקורסים בחנוך, וגם זה לא הספיק. בזמן האחרון הפחיתו במוסד ההוא את לימודי החנוך ביותר מ־50%.

חוסר הסתכלות מספיקה בהשגחה ובהדרכה מתאימה, וחוסר הוראה־לנסיון במשך זמן די ארוך, בהשגחה והדרכה מאת מומחה בחנוך, גורמים לידי זה שכאשר המסיים, בתור מורה טירון, מתחיל להורות בכתה קבועה, אינו יודע להשתמש באותם הדברים היפים שלמד להלכה בקורסים המעטים בפדגוגיה. הלכה לחוד ומעשה לחוד. ובזה יש תשובה לאחד המורים לחנוך שהתאונן לפני: „זה עכשו גמרתי ‘סיבוב’ בכתות מסיימים שאשתקד היו תלמידי בפדגוגיה. מדרכי הוראתם לא היית מכיר כלל שהם השתתפו בקורסים בפדגוגיה!“ נכון עד מאד. זה שייך לאותו הכלל הגדול שאין אדם לומד לשחות אם הוא נשאר תמיד על היבשה, וכללים פדגוגיים באים לידי בטוי במעשה רק על יסוד הוראה מעשית בזמן די ארוך ובהשגחה מעולה גם מאת המורה הקבוע (אם הוא מוכשר לכך) של אותה הכתה, ובהדרכה רבה מאת המורה לחנוך.

מה אנו מוצאים בבתי־המדרש למורים הכלליים?

שם מקדישים ללימודי החנוך, להלכה ולמעשה, מ־35% עד 40% ויותר מכל שעות־הלימוד שבתכנית.

הוראה לנסיון במידה מספיקה איננה מחייבת דוקא שכל בית־מדרש למורים יחזיק על אחריותו בית־ספר עברי שלם לדוגמא, שבו יוכלו חניכי בית־המדרש למורים להסתכל ולהורות לנסיון. זה בלתי רצוי, אפילו אם היה אפשרי. החזקת בית־ספר כזה היתה מטילה על בית־המדרש תקציב לא קטן בהרבה מתקציבו הוא, והיה מכניס אותו בסבך פרובלימות שאיננו מוכן כלל לטפל בהן. מה שהשוב הוא למצוא כתות שונות בעיר שבהן משמשים מורים מוכשרים המצליחים בכתתם הם ויודעים גם כן כיצד להדריך חניך בית־המדרש הבא להסתכל, ואחר כך להורות לנסיון, באותה הכתה שהמורה הקבוע שלה נשאר בחדר לימודה כל הזמן. מורה כזה זכאי לתשלום נוסף על שכרו הקבוע מאת תלמוד־התורה. הוא עובד ביחד עם המורה לחנוך של בית־המדרש, ובהדרכתם הכפולה מתקדם המתלמד באמנות ההוראה עד שאפשר למסור לו כתה על אחריותו. כתות כאלו, בשנות לימוד שונות בתלמודי־התורה, אפשר למצוא ולסדר בעיר, מבלי להטיל על בית־המדרש את עול החזקת תלמוד־תורה לדוגמא.

פה מקום להוסיף דברים אחדים על חלקו של מקצוע החנוך בתכניתו של בית־המדרש למורים:

לימודי החנוך הם הם הנותנים זכות־קיום מיוחדה לבתי־המדרש למורים. ההברה שידיעה גרידה באיזה מקצוע שהוא איננה מבטיחה יכולת להורות אותו לקטנים היא היא שעוררה את דעת הקהל בארץ זו ליצור בתי־מדרש למורים ולהבטיח את קיומם. הצבור שלנו הבין את זה על פי השואה פשוטה: כמו שבבתי־הספר האנגליים יש צורך באנשים שהתכוננו במיוחד להוראה — כך צריך להיות גם אצלנו. בשנים האחרונות נפתחו בתי־ספר חדשים, ולהם די אמצעים ודעת־קהל מעודדת, רק על יסוד ההבטחה שיוציאו מורים עברים לתלמודי־התורה. על יסוד הבטחה זאת, שהצבור מאמין שהיא הולכת ומתקיימת,

מתקיימים גם היום כל בתי־המדרש למורים שלנו. לולא ההכרה ביכלתם המיוחדה של בתי־אולפנא אלה לא היינו עומדים עכשו לפני מחסור במורים. ב„ישיבות" הקיימות בארצות הברית יש צעירים למאות היודעים את המקורות שלנו לא פחות מתלמידי בתי־המדרש, ובשטחים ידועים — יותר מהם. בין אלה יש גם דוברי עברית, בעלי צורה, אישיות ואופי טוב. במשך זמן קצר הלא אפשר להקנות לנבחרים מהם מה שחסר להם בידיעת הלשון, הספרות וההסטוריה — וכל שאלת המורים שלנו היתה נפתרת בנקל! גם המדרשות ללימודי היהדות היו באות עם מועמדים נוספים. אבל, כאמור, מקצוע החנוך הוא הוא המפלה את בתי־המדרש למורים מכל הישיבות והמדרשות. במוסדות האחרים לומדים איך להקנות דעת, בבתי־המדרש למורים לומדים גם כן איך להקנות.

על יסוד זה הלא יש מקום לצפות שלמקצוע החנוך תהיה עמדת „יחסן".

לפי המתואר בדפים הקודמים יש מוסדות שבהם עמדת לימודי החנוך קרובה יותר לעמדת „מלך אביון": רק חלק קטן מהקורסים הנזכרים בתכנית הלימודים ניתן שם, ויש מוסדות שבהם או שמשמיטים קורסים חשובים או שמקצרים הרבה במה שניתן. בשטח ההסתכלות וההוראה־לנסיון בהשגחה ובהדרכה מעולה אפשר לומר: שבשום מוסד אין זה ניתן במידה מספיקה. ועל כל אלה מרגש החסרון היסודי: שאין רוח פרופסיונלי שולט למדי במוסדותינו לחנוך מורים. מדגישים הרבה דברים, שכשהם לעצמם הם חשובים מאד: שההנהלים יהיו סופרים, חוקרים, תלמידי חכמים, עסקנים, תעמלנים וכו' וכו', אבל שיהיו מורים טובים, ושהכנתם לפרופסיה היא עיקר תפקידו של בית־המדרש למורים, או שנשמע בקול דממה דקה או שלא נשמע כלל!

היש להתפלא על זה שפרופורציה כל כך גדולה מבין תלמידינו ומסיימינו איננה מעונינה להכנס לפרופסיה של ההוראה? המסיימים מרגישים בלבם שבאמת אינם שולטים בשדה מלאכתם בתור מורים, שאינם מוכנים למדי ליצור ולתרום כראוי לאדם שהוא בן־בית בפרופסיה שלו. הם מכירים שבהכנתם הבלתי מספיקה יהיו במשך הזמן אחרונים לקבלת משרה וראשונים לפיטור, ומדוע יחפצו להניח את כל עתידם על קרן הצבי?

במצבנו כיום עומדות לפנינו שאלות חמורות אלה:

א) נניח שכל בתי־המדרש יסכימו להרחיב עד כמה שדרוש את הוראת החנוך, אבל הלא אין לנו די מורים לחנוך!

ב) נניח שיש לנו כבר די מורים לחנוך, ויש גם הסכם להרבות בשעות הלימוד בחנוך, הלא אז נצטרך לפתור את השאלה: על חשבון איזה מקצוע נוסיף על שעות החנוך? על חשבון החומש? הנביאים והכתובים? עברית? ספרות? הסטוריה, תלמוד או דינים? הלא הוכחנו כבר שאין די שעות־לימוד לשום מקצוע, האם נגזול את כבשת הרש? ומאידך גיסא, מורה היודע את כל דרכי ההוראה, אלא שהוא עם־הארץ במקורות עבריים, הלא גם כן לא יצליח!

ג) נניח שבאיזה דרך נס נוצרו לנו שעות נוספות בשבוע להוראת החנוך על כל אבזריו, היש לנו רשות לעצום את עינינו מראות את הלקויים ביתר חלקי התכנית? מאין נקח שעות־לימוד נוספות בכדי להקנות את ידיעת התנ"ך כראוי, ידיעת הלשון וספרותה, הסטוריה, דינים ומנהגים, תלמוד, והכנה הגונה בפעולות־חוץ? ושנית, הלא ידוע שכל

שעת־לימוד בכתה זקוקה לעבודת־בית של 1—2 שעות, מאין יקחו להם תלמידינו 15—20 שעות נוספות בשבוע?

ד) בארצות הברית יש כ־2,500 מורים עברים. רבים מהם הם זמניים. באופן ממוצע נשאר מורה בהוראה עברית עשר שנים. זה אומר כי בכל שנה דרושים 250 מורים חדשים. בתש"ט הוציאו כל בתי־המדרש בסך־הכל 74 מסיימים. מהם היו כאלה שלא נכנסו להוראה כלל (בחורות — נישואות; בחורים נכנסים לרבנות או לפרופסיות אחרות). זה אומר שבתי־המדרש מספיקים למלא לא יותר מ־20%—25% מהצורך השנתי במורים חדשים. מה לעשות בכדי למלא את הצורך בעוד 75%—80% החסרים? אם עמי־הארץ ימשיכו לתפוס את רוב המשרות אז בעוד מספר שנים תהיה ירידה כל כך גדולה בתלמודי־התורה שלא יהיה עוד צורך אפילו במספר המוגבל של מורים שבתי־המדרש מספיקים להוציא!

בהתחשב עם כל האמור, ואחרי שיחות עם רבים המכירים את שדה עבודתנו, הנני מציע בזה שתי הצעות:

הצעה א: בכדי למלא את המחסור במורים לחנוך — נחנך מורים־לחנוך.

הצעה ב: לפתוח, או להפוך אחד־אחד את בתי־המדרש למורים הקיימים לבתי־מדרש למורים כל־יומיים לכל ארבע שנות הלימוד. במוסד זה יקבלו התלמידים גם חנוך כללי וגם חנוך עברי מספיק למורה ששמו הולמו.

פרוט הצעה א'

אנו נותנים 12—15 פרסים בני 3,000 $—4,000 $ לשנה, למשך 3—4 שנים, לקבוצת מועמדים שנבחרו להשתלם בתור מורים לחנוך. מועמדים מאין יבואו?

1) בתי־המדרש למורים יציעו מבין מסיימיהם.

2) אפשר שאחדים מבין 88 המורים השלמים והחלקיים יבחרו להתמחות בתור מורים לחנוך.

3) נבקש מועמדים בין המורים העברים בערים שונות ובין המשכילים בכלל. קשה להאמין שמבין כל אלה לא ימצאו כתריסר מועמדים מתאימים.

מה שנדרוש מהמועמדים:

1) הכנה עברית יסודית מקבילה לכל־הפחות לקורס של בית־מדרש למורים הגון.

2) סיום מכללה כללית.

3) אישיות, אופי, והתעניינות בשדה החנוך בהוראה ובהדרכת מורים צעירים.

4) נכונות לעבוד יותר שעות ממה שדרוש בהוראת מקצועות אחרים.

תכנית ההכנה:

1) כל המועמדים עובדים ביחד בעיר אחת, במשך שנות הכנתם. ניו־יורק מתאימה לפרוייקט זה.

2) הם מקדישים את כל זמנם לתכנית ההכנה מבלי שיעסקו בשום תפקיד אחר.

3) הם מתמחים להלכה בחנוך בבתי־אולפנא כלליים, עם תוספת רחבה ומתאימה בחנוך עברי שישיגו בעזרת מורים מיוחדים שייבחרו לשם זה.

4) הם קשורים עם תלמודי־התורה הגונים שבהם הם רוכשים נסיון במעשה לעצמם ולהדרכת מורים צעירים.

5) הם מתכוננים לשרות כפול: א) להורות מקצועות החנוך בבית־מדרש למורים; ב) לפקח על העבודה היומיומית של המורים הצעירים.

6) הם מבלים שנה אחת בישראל בלימודים ובהכרת המתהווה שם.

7) הם מבלים לכל־הפחות קיץ אחד במחנה עברי להכיר מקרוב את הבעיות הקשורות עם חיי ילדים בכלל בעונת החופש, ובפרט עם לימודים במחנה קיץ עברי או מחנה יומי בעיר.

8) הם מתכוננים להורות את כל המקצועות שלהם בעברית. הם לומדים להכיר יפה את פרטי התכנית של תלמודי־התורה בעבודת יום יום. הם מתמחים להדריך מורים צעירים בפעולות חוץ הקשורות עם תכנית רחבה של תלמודי־התורה.

9) חצי הפרס השנתי נזקף בתור הלואה. הם חותמים על שטר באחריות מספיקה. ההלואה תהפך למתנה אם המועמד יתן, תיכף אחרי סיימו את תכנית־ההכנה, שלש שנים רצופות של שרות בתור מורה־מפקח בקשר עם בית־מדרש למורים באמריקה. אם יסרב — אז בא שטר החוב לידי גובינא ולפרעון במשך שנים אחדות.

10) צריך להדגיש שאין אנו שואפים כלל להכין את המועמדים לקבלת התואר Ph. D. וכדומה. עיקר מטרתנו בפרויקט זה הוא להכין בעד בתי־המדרש למורים מורים לחנוך ומדריכים טובים במספר מספיק.

משרות הגונות מובטחות למועמדים בגמרם את שנות הכנתם. שכרם גם כן יהיה יותר מדרגת הוראה רגילה בבית־מדרש. בתי־המדרש מצדם הם יצטרכו להתחייב לזה עובר להתחלת הפרויקט.

הפרויקט הזה יעלה 60—75 אלף דולרים לשנה, ועלינו להבטיח סכום זה למשך הפרויקט.

אני מאמין שהרבה קופצים מתאימים יימצאו במחננו.

הכסף מאין יימצא? הוא יימצא אם בתי־המדרש למורים יפנו ביחד אל הצבור הרחב ויוכיחו שבלעדיו כמעט כל עמלנו להכין מורים מצליחים — לשוא.

אחרי שנעמיד לנו מורים אלה —

נדרוש שנה שלמה של לימוד בבוקר ואחר הצהרים בשנת הסיום מאת כל התלמידים הרוצים בתעודת הוראה. סדר זה יתן לנו תוספת של שעות־לימוד על סכום השעות הקבועות בתכנית העכשווית. השעות הנוספות האלה תהיינה מוקדשות להכנה נוספת בלימודי החנוך, להלכה ולמעשה. בשעות־הלימוד בתלמודי־התורה ישתמשו התלמידים לשם הסתכלות ולשם הוראה לנסיון בהשגחת המורה לחנוך.

ממוש הצעה א׳ יתן לנו שלש אלה:

1) ימציא לנו מורים הגונים לחנוך ולהדרכה.

2) יפתור חלקית את השאלה החמורה: כיצד להרחיב את לימודי החנוך?

3) יקבע דפוס פרופסיונלי להתכוננות להוראה עברית.

פרוט הצעה ב'

הצעה א' פותרת בהרבה את שאלת ההכנה החנוכית, אבל עדיין נשארת השאלה של חוסר זמן לכל הלימודים האחרים שבתכנית. חוסר זמן בא לידי בטוי חריף בצורות אלו:

א) אין די שעות־לימוד כדי לעבור יפה על כל מקצוע שבתכנית בית־המדרש.

ב) מפני הלחץ של בית־הספר הכללי, שברגיל הוא בולע את כל זמנם של תלמידיו, יוצא שכל מה שתלמידינו יכולים לעשות הוא זה שהם מבקרים בקביעות את השעורים בבית־המדרש. ביקור יש, אבל עבודת־בית הגונה היא למעלה מכוח אנוש. אמנם תלמידינו הם בעלי כשרון יוצאים מן הכלל. הם מהירים לשמוע והם מכינים את שעורי המכללה בפחות זמן מהרגיל אצל תלמידים בינוניים. כמו כן הם נמנעים לרוב מלהשתתף בפעולות־חוץ במכללה. הסכונות־זמן אלה מאפשרים להם לבקר בית־מדרש למורים ולהשתתף ב־15 שעורים בערך במשך השבוע. פה ושם הם מוצאים מעט זמן לעבודת־בית, אבל אין להם שום אפשרות להקדיש יום יום כשלש שעות לעבודת־בית בעד בית־המדרש למורים.

במשך 25 השנים האחרונות נעשו נסיונות שונים בחיפוש זמן לתלמידים. יש שלומדים חמשה ימים לשבוע, בסך־הכל של 12—13 שעות. יש שלומדים רק 3 ימים לשבוע בתקוה שבימים החפשים מביקור יוכל התלמיד להכין עבודת־בית מספיקה. אבל כולם מוצאים שפשוט אין אפשרות לתלמידים להכין בקביעות עבודת־בית לכל המקצועות. בשני מוסדות לומדים בשעות הבוקר. באחד מהם מרבים בשעות לימוד בכתה. אבל גם הם מוצאים שלתביעות המכללה יש תמיד זכות בכורה! אחרי שהתלמיד ממלא תביעות אלו הוא עיף ורצוץ ואיננו יכול לתת עוד שעות נוספות בכל יום להכנת שעוריו העבריים. ברור בהחלט שרצון טוב יש, יכולת — אין!

המכללה הכללית, שכמעט כל תלמידינו לומדים בה, היא הגורם המכריע הבולע את כל זמנם החפשי. בית־המדרש למורים אחד נמצא תחת גג אחד עם המכללה הכללית שרוב תלמידיו לומדים בו. זה חוסך לתלמידים את השעות שהיו מבלים בנסיעות. אבל גם שם אנו מוצאים שההתחרות בעד זמנו החפשי של התלמיד מצד המכללה הכללית מכריעה בהחלט, וגם שם סובלים מחוסר זמן ללימודים העבריים.

יש עוד אפשרות אחת: להשאיר את המצב כמו שהוא. אבל גם זה לא יתכן. כמו שבארתי בראשית המאמר, אין בתי־המדרש שלנו מספיקים להקנות די ידיעות בתנ"ך, בעברית, בדברי ימינו, בחנוך וביתר המקצועות. על יסוד הקיים אין המחזורים החדשים היוצאים מבתי־המדרש למורים מוכנים להוציא תלמידים מבתי הת"ת אפילו באותה הרמה שבה אנו מכינים עכשו. והלא הכול סוברים שאם לא נתחיל להגדיל בהרבה את הצלחתנו בלמודי הת"ת שסופנו לעם־הארצות כללית שכמוה לא היתה בישראל בכל שנות הגלות! אין לנו רשות להרכין את ראשנו לפני הקיים והנראה לאי־אפשר. יש דרך ופתרון!

על יסוד כל האמור באה ההצעה השניה:

לפתוח מוסד חדש או להפוך אחד, אחד את בתי־המדרש למורים הקיימים לבתי־

מדרש למורים כל־יומיים לכל ארבעת שנות הלימוד. במוסד זה יקבלו התלמידים גם חנוך כללי וגם חנוך עברי מקיף ומספיק למורה ששמו הולמו.

במוסד כל־יומי למורים נשיג תוצאות חשובות אלו:

א) יהיה די זמן גם ללימודים שמקומם בכתות, וגם לכל עבודת־הבית הדרושה להכנת כל השעורים העבריים והכלליים.

ב) רוח פרופסיונלית, והכרה חודרת ומקיפה תשלוט כל הזמן: שבמוסד זה התכוננות רצינית להוראה עברית, במטרה לכבוש דור שלם, היא עיקר העיקרים.

שני אלה יהוו עמודי התווך שבית־המדרש למורים, בית יוצר לנשמתנו, יישען עליהם.

הגישה היא: בבתי־מדרש למורים כלליים מתקבל תלמיד אחרי סיימו High School. שם הוא לומד על פי קורס המשתף חנוך כללי עם הכנה טובה להוראה. ככה נעשה גם אנו.

מקצועות אלה, בערך, ייכנסו אצלנו בתכנית הלימודים הכלליים: השפה והספרות האנגלית, הסטוריה כללית, הסטוריה אמריקאית, סוציולוגיה, תורת המדינה, כלכלה, גיאוגרפיה. כדומה לזה אנו מוצאים בתכניות רבות של בתי־מדרש למורים כלליים. אם לימודים כלליים אלה מספיקים למורה בבית־ספר כללי, מדוע לא יספיקו למורה בבית־ספר עברי?

בבית־המדרש הכל־יומי יבלו תלמידינו 5½ ימים בשבוע, חמשה ימים — מ־9 עד 4 אחר־הצהרים. ביום ו׳ — מ־9 עד הצהרים, סך־הכל 33 שעות־לימוד בשבוע. זה מקביל לשעות הלימוד של תלמידינו המבקרים שני בתי־ספר. זה יאפשר להם להקדיש 3—4 שעה בכל יום לעבודת־בית.

הם יגורו שתי עונות שלמות במחנה־קיץ עברי־לימודי. שם יתמחו בדיבור עברי חפשי וישתלמו לשרותים שונים בתור מדריכים ועסקנים.

תכנית כזאת תתן לתלמידינו השכלה כללית ברמה של מורה בבית־ספר כללי, יגם תכנית עברית יסודית, והכנה פרופסיונלית מספיקה להלכה ולמעשה.

עם גמר לימודיו ימצא המסיים שהוא מוכן יפה בפרופסיה אחת ושאיננו מוכן לשום פרופסיה אחרת. זהו מה שכל בתי־אולפנא כלליים פרופסיונליים נותנים לחניכיהם, ואין אנו משלים את תלמידינו כלל וכלל בתתנו להם הכנה יסודית בפרופסיה מכובדה — הוראה עברית!

רוב המסיימים מסוג זה ישארו מורים עבריים, ומורה אחד קבוע שקול בשרותו ובחשיבותו לחנוך העברי כנגד עשרה מורים זמניים שאנו מוציאים בתנאים הנוכחים.

היימצאו תלמידים למוסד כזה?

אינני היחיד באמונתי החזקה שיימצאו לנו הרבה תלמידים מסוג מתאים שיסכימו להתמכר ללימודים עבריים שיש בהם גם משום הנצחת קיומנו וגם משום פרנסה.

רבבות צעירים וצעירות הראו רק לפני שנה, ב־1948, את נכונותם להקריב הרבה למען קיום האומה. אם צעירינו פה יבינו שהוראה עברית היא צעד מכריע בקיום אוכלוסיה בת 5 מיליון בתפוצת אמריקה, אז ייספחו גם הם למחננו. על יסוד זה אני אומר שיש ויש מקום להאמין שלא יחסרו תלמידים למוסד כזה.

מי יפרנס מוסדות כל־יומיים אלה?

בתי־המדרש למורים ממלאים צורך חיוני בחיינו כאן. המסיימים מתפזרים בכל רחבי ארצות הברית. מידת הצדק והיושר אומרת: שפרנסת המוסדות האלה המכינים מורים היא חובה כללית של כל הצבור היהודי באמריקה, ולאו דוקא של אותה העיר שבמקרה נמצא בה בית־המדרש למורים. **הקהל הרחב ידע להתרומם לשיא שעד עכשו לא הרהבנו בלבנו אפילו לחלום עליו בקשר עם קימום ישראל. קהל זה יהיה עמנו בעזרנו אם יכיר שאנו באים לא להטליא טלאים פה ושם אלא להניח אבני גזית שלמות ביסוד תפוצתנו כאן. ועדה מורכבת מדברי היהדות באמריקה יכולה לעזור בארגון הפרויקטים ובהבטחת קיומם.**

צריך להדגיש בזה ששתי ההצעות הנ"ל אינן אומרות כלל וכלל שעם מימושן נוכל או נצטרך לסגור את בתי־המדרש למורים הקיימים. לא מיניה ולא מקצתיה! כאמור, יש מחסור של 75%—80% במורים חדשים בכל שנה, שכל ה„תוצרת" של בתי־המדרש אין בכוחה למלא. לפי התנאים הנוכחים אין סיכויים גדולים להעמדת מורים במספרים עולים. מה שבית־מדרש או בתי־מדרש כל־יומיים יעשו הוא שיתחילו למלא את אותה הריקנות של 75%—80% הנ"ל. **ורק אחרי שרוב בתי־המדרש למורים ייהפכו לאט לאט לבתי־מדרש כל־יומיים יש תקוה לכבושים מרחבים יותר ויותר, במשך שנים, על ידי המורים הקבועים שישארו בשדה ההוראה.**

מהאמור יוצא, שבשני הפרויקטים המוצעים אין שום התחרות עם הקיים.

מחנכים חשובים רוצים במוסד כל־יומי לחנוך מורים, אלא שהם אינם מאמינים שאפשר להוציא רצונם אל הפועל.

ואני מאמין שאפשר, ועל יסוד אמונה זו אני מציע בזה את הוצאתו אל הפועל על ידי איחוד הכוחות של כל בתי־המדרש למורים הקיימים אתנו כיום.

מורי בתי־המדרש למורים

נעים היה לעבור ממוסד למוסד ולראות את המורים בשעות ההוראה. ביניהם תלמידי חכמים, סופרים ומשוררים שקנו להם פרסום גם בארצנו וגם בישראל. בתור מורים יש מהם טובים ויש יותר טובים ויש גם מורים בחסד עליון, אבל כמעט שאין מורה שהעטרה אינה הולמתו. בכלל מהווים חבר־המורים שבמוסדותינו נכס יקר לאין ערוך בתכנית של הפצת לימוד התורה וידיעת היהדות בתפוצת אמריקה.

ה ת ק צ י ב

התקציב של שמונת בתי־המדרש למורים (אומדנא)

הוצאות		הכנסות משכר־לימוד	
שכר 29 מורים שלמים	$121,074.00	הערה: בבית־מדרש אחד אין משלמים שכר־לימוד.	
" 59 מורים חלקיים	$ 76,725.00		
סך־הכל שכר 88 מורים המלמדים ב־41 כתות בשמונת בתי המדרש למורים וב־28 כתות־פרוזדור הקיימות על ידם	$ 197,799.00	בבימ"ד אחד (תש"ח)	$24,330.50
		" שני (תש"ח) בחמשה בתי־מדרש	4,486.50
		(האומדנא שלי)	$20,000.00
		ס"ה משכר־לימוד	$48,817.00
על פי אומדנא, ההוצאות על ההנהלה, המשרדים, הספריות, החזקת הבתים ויתר הוצאות־הלוי מקבילות לשכר כל המורים	197,799.00		
	$395,598.00		
נכה הכנסה משכר־לימוד	$ 48,817.00		
גרעון	$ 346,781.00		

כל הגרעון הזה מתמלא, בראש ועיקר, מהסתדרויות צדקה מקומיות וממגביות, ונוסף לאלה: מתנות, תרומות, שכר־דירה, מס חברים, וכו'.

ת א ר י ם

לששה בתי־מדרש יש הזכות לתת תארים אקדמיים מ־ Bachelor בתנוך, או בספרות עד דוקטור לחנוך, ספרות, ועוד. זכות זו איננה שווה אצל כולם. התואר Bachelor ניתן כמעט תמיד על יסוד סיום ארבע שנות לימוד בבית־המדרש למורים ולימודים נוספים במכללה כללית המצטרפים לשתי שנות עבודה, בערך. יש מכללות כלליות הנותנות קרדיט אקדמי בעד לימודים בבית־המדרש למורים.

טבלא xiii

מסיימים בשנת תש"ט

מוסדות	מסיימים שקבלו תעודות הוראה
1	0
1	1
1	7
1	9
1	10
1	14
1	16
1	17
8	74

טבלא XIV

מספר כל המסיימים, ביחד עם מסיימי תש"ט, במוסדות המוסקרים, מראשית הווסדם*)

המוסד	נוסד בשנת	מספר כל המסיימים
1) גרמן קולינ, פילדלפיה.	1897	כ־450
2) בימ"ד למורים של ביהמ"ד לרבנים באמריקה, נ. י.	1909	כ־525
3) בית מדרש למורים של ישיבת רבי יצחק אלחנן, נ. י.	1917	323
4) קולינ עברי ובית־מדרש למורים, בלטימור.	1919	105
5) בית־מדרש למורים, בוסטון.	1921	199
6) בית־מדרש למורים „הרצליה", ניו־יורק.	1923	כ־200
7) מדרשה ללימודי היהדות, שיקגו.	1924	57
8) בית־מדרש למורות, ניו־יורק.	1928	131
		1,990

ארבעה מוסדות למורים שלא נכנסו למיסקר

שלשה מוסדות חדשים לא הספיקו עדיין להוציא את מחזור המסיימים הראשון שלהם. אחריות הידיעות דלקמן הן על האנשים והמקורות שעל ידם באו אלי:

1) קליבלנד (הפרטים ממר דב לויטן, מפקח).

27 תלמידים; 3 ימי־לימוד בשבוע, 6 שעות לימוד בשבוע, הקורס בן 4 שנים.

2) לוס אנג'לס, קליפורניה (הפרטים ממר מ. ליברמן, מורה במוסד).

נוסד בשנת תש"ה. 3 ימים בשבוע, 10 שעורים בשבוע, הקורס בן 4 שנים.

3) דיטרויט (הפרטים מאת ב. אייזאקס וא. אלעזר).

נוסד בראשית שנת תש"ט; 11 תלמידים, 2 ימי־לימוד בשבוע, 6 שעורים בשבוע, הקורס: לשתי שנים.

4) בית־מדרש למורות, שיקגו (הפרטים מאת רבי ל. מישקין, וגם ביקור קצר).

מוסד זה ראוי לחקירה מפורטת, אלא שבשעת עיבוד תכנית הביקורים לא ידענו עליו למדי. נוסד בשנת ת"ש. 35 תלמידות; הקורס: 4 שנים; היו 2 מחזורים; בשנת תש"ח סיימו 4 תלמידות.

בין המוסדות שלא נכנסו במיסקר הזה ראוי להזכיר את המוסד החשוב „דרופסי קולינ" בפילדלפיה, שזה שנים אחדות קיים בו דיפרטמנט מיוחד להכנת מנהלים ואדמיניסטרטורים למוסדות חנוכיים. יש גם מוסדות כלליים שבהם ניתנים קורסים מיוחדים בשדה החנוך היהודי. כל אלה לא נכללו במיסקר זה מפני שהוא מוגבל רק למוסדות המכינים מורים לבתי־ספר אלמנטריים עבריים.

---

*) המספרים מיוסדים בחלקם על החומר הסטטיסטי על בתי־המדרש למורים ב„ספר היובל של אגודת המורים העברים", תש"ד, ו„תולדות החנוך בישראל", ח"ג, צבי שארפשטיין.

בשנות המשבר הכלכלי, שנמשך מראשית שנות השלושים עד ראשית שנות הארבעים, חששו בתי־מדרש אחדים שיהיה עודף בלתי־נבלע של מורים, ויפסיקו את עבודת הדיפרטמנט להכנת מורים לתקופה של עשר שנים ויותר. צעד זה גרם להקטנת סך־הכל של מסיימיהם.

חלק ב׳

שאלות אגב

אגב־תאור עבודתם של בתי־המדרש למורים המוסקרים בחלק א׳ עולות שאלות חשובות שבפתרונן הנכון תלויה הצלחת חלקי־עבודה עקריים של המוסדות האלה. בין השאלות יש אחדות שלפי ידיעתי זוהי הפעם הראשונה שהן מובאות לפני ציבור המחנכים לניתוח ודיון.

1. איגוד מנהלי בתי־המדרש למורים

בשנים שעברו התקיימו מספר פגישות בין המנהלים. פגישה חלקית כזאת התקיימה בחול המועד פסח, תש״ח. כפי שמבואר במקומות אחדים במיסקר, קיימות עכשיו שאלות חמורות התובעות פתרון. למנהלי בתי־המדרש הזכות והאחריות לדון עליהן, ולהכניס תיקונים ושיפורים. בשיתוף הכוחות אפשר להגיע לידי תוצאות חשובות מאד. אין ספק שיצירת איגוד קבוע של מנהלי בתי־המדרש צורך השעה היא.

2. פגישות בין מורי־מקצועות

מורה־מקצוע הוא באמת המומחה בהוראת אותו המקצוע. בשעה שאחרים מדברים על יסוד רשמים מקריים ו„סברות", יש למורה זה הכרה מבוססה על עבודת יום יום בכתה במשך שנים. אבל כל מורה הוא עולם מבודד בפני עצמו. מורים רבים לא בקרו מעולם בכתת מורה אחר באותו המקצוע. אין שני נביאים מתנבאים בסגנון אחד, ואין שני מורים מלמדים באותו סגנון, ודוקא שנוי הסגנון, הגישה, ההטעמה ודרך ההוראה מהווים פרטים מעניינים מאד למורי המקצוע. לכל מורה יש איזה צד בדרך הוראתו שעליו גאותו. פגישה בין מורי אותו המקצוע היתה מביאה לידי בטוי את אותם הצדדים המצליחים בהוראת כל אחד, וכולם ביחד היו נעשים לאוצר־ידיעות משותף לכל המשתתפים, וכולם יימצאו מרויחים בתור מורים.

פגישות כאלו בין מורי אותו המקצוע היו מאפשרות הסכם כללי בבחירת החומר, ההדגשה וההיקף בלימוד מקצוע זה. על יסוד הסכמים יוכלו המנהלים לבוא לידי החלטה בנוגע לקביעת קני־מידה יסודיים בתכנית בתי־המדרש, הדפסת ספרי לימוד, חומר־קריאה, וכו׳.

פגישה אחת בשנה ל־2—3 ימים של כל המורים הוותיקים אשר בבתי־המדרש היתה מביאה תועלת במובנים רבים לכל המוסדות, ומימושה הוא אחד מצרכי השעה.

3. בידוד וריכוז

בית־מדרש למורים הוא מוסד פרופסיונלי. תנאים רבים דרושים בכדי לקיימו בתור מוסד כזה: כל הלימודים צריכים להינתן בהבנה תחילה שהם נועדים לתלמידים המתכוננים להוראה עברית. הכול צריך להיות מרוכז ומשועבד לקיום אטמוספירה של הנוך מורים. האוירה של המוסד, התמונות, ההרצאות הבודדות, האספות, הדוגמאות מהחיים, צריכות להיות בכיוון של השפעה חנוכית. אפשר להכניס פעולות שונות משדה

תרבותנו, אבל אין מקום לשום פעולה, תהיה מה שתהיה, אם היא מתחרה או שהיא מטשטשת את הצורה הפרופסיונלית של המוסד. זוהי דרכם של כל המוסדות הפרופסיונליים אצל המתוקנים שבהם. בתי־המדרש למורים כלליים פותחים את שעריהם בערבים לעניני תרבות בכלל, אבל כל אחד יודע שהם בתי־מדרש למורים בראש ועיקר, ושאינם סובלים שום התחרות מצד פעולות אחרות.

אמת הדבר שהעבודה היום יומית היא חד־גונית ואיננה מושכת את עין המבקר מן החוץ. אבל הכל יודעים שהמוסד הזה כולו מוקדש לתפקיד אחד: להכין מורים טובים במספר מספיק! מספר המסיימים איננו גדול והוא נופל בהרבה ממספר היוצאים מקורסים בלתי אינטנסיביים, אבל כל עמדתו מרוכזת בשרות יסודי לדור הבא: הכנת מורים. אם הוא ממלא את תפקידו זה כדרוש אז הוא קונה את עולמו יום יום והכול מודים בזכות קיומו.

מהנאמר למעלה יוצא שאין מקום בבית־מדרש למורים לפעולות תרבותיות אחרות המטשטשות את צורתו וממעיטות את דמות האטמוספירה הפרופסיונלית שלו. אלה חשובות כשהן לעצמן. יש בהן משום הוצאת יקר מזולל והצלת ניצוצות אור. אבל מקומן במרכזים אחרים שמחובת הציבור לקיימן. בית־המדרש למורים הלואי ויתמיד להעמיד לנו מורים טובים כדרוש. עצם קיומו יהא תלוי ביכלתו למלא תפקיד זה. הוא יעמוד על הסוד הגדול שדוקא בריכוז פעולה שרויה ההצלחה. הוא ילמד שלפעמים מן ההכרח לרסן אפילו את היצר הטוב, ובזה ייבחן!

יש בתי־מדרש למורים שהכניסו פעולות תרבותיות רבות ושונות תחת גגם. כל פעולה כשהיא לעצמה חשובה, אבל האטמוספירה הפרופסיונלית של המוסד סובלת מזה, והכנת מורים היא רק אחת מפעולות המוסד, ומחוור לי שנסיונם של מוסדות חשובים אלה, שכל מעשיהם נובעים מתוך כוונה כנה לשרת את הציבור, מוכיח על הצורך ב„בידוד וריכוז".

4. נציגות תלמודי־תורה בועד המפקח של בית־המדרש למורים

יותר מ־90% מתלמידי בתי־המדרש למורים באים מתלמודי־תורה. תלמודי־תורה מהווים כמעט ה„שוק" היחידי לקבל לתוכו את התוצרת של בתי־המדרש למורים. לולא רצון תלמודי־התורה לקבלם בתור מורים לא היו רוב התלמידים של בתי־המדרש נשארים עד סיום חוק לימודיהם. עם כל זה אין לתלמודי־התורה שום נציגות ישרה ברוב ועדי־המפקחים של בתי־המדרש למורים. ונציגות זו חשובה מאד. לרבים ממפקחי בתי־המדרש יש ידיעה מעטה מאד על הצרכים והדרישות שיש לתלמודי־התורה בהכנת מורים מצליחים. הם חושבים שכל פעולה תרבותית, מאיזה מין שהוא, זכותה שווה לזכות ההכנה להוראה. לו היתה נציגות לתלמודי־התורה, בתור כאלה, בועד־המפקח של בית־המדרש למורים, אז היו עומדים על המשמר והיו מדגישים תמיד שתפקידו של בית־המדרש למורים הוא להכין מורים; שתלמידי המוסד צריכים לא רק לקנות אלא גם כן לדעת איך להקנות ידיעות. בהדגשה זו יפה כוח ראותם של נציגי תלמודי־התורה מכוח ראותם של מפקחים אחרים. יש פה גם משום השפעת־גומלין. הכרת נציגים אלה מקרוב

את פרטי עבודתו וצרכיו של בית־המדרש למורים תעמוד לו במובנים חמריים ורוחניים כאחד.

אמנם במכללות כלליות אין נציגות מצד בתי־ספר נמוכים. אצלם באמת אין צורך בזה. אבל אצלנו, שהכול נעשה על יסוד של התנדבות ורצונו הטוב של הציבור בכלל ושל כל תלמיד בפרט, חשוב עד מאד שבכל מדור בבנין החנוך שלנו תהיה הכרה והוקרה לכל מה שנעשה ביתר המדורים. וכל מה שהכרה זו תגדל, עד כדי כך יגדל שיתוף הכוחות לשם השגת הצלחה כללית בכל שדה פעולותינו.

5. עזיבה

הרבה דובר ונכתב על העזיבה בתלמודי־התורה. על העזיבה בפרוזדורים ובבתי־המדרש לא דובר כלל, כפי שידוע לי. אבל גם במוסדות הגבוהים שלנו קיימת שאלת עזיבה חמורה!

אם נצליח להקטין את העזיבה ב־50% אז תתחיל ההרשמה במוסדות האלה לעלות שנה שנה, מספר מסיימי בתי־המדרש למורים יגדל, והמחסור במורים ימצא לו ע"י זה פתרון חלקי!

עיקר העזיבה הוא בפרוזדורים, שרובם קיימים על יד בתי־המדרש. אם אין גדיים אין תישים, ותלמיד העוזב את הפרוזדור אי אפשר שיכנס לבית־המדרש.

גורמים רבים לעזיבה. אציין שלשה:

א) התלמיד החדש מוצא קושי להגיע לידיעת הכתה.

ב) עמדה מתרופפת בבית־הספר הכללי. היא דורשת יותר זמן להכנת השעורים הכלליים.

ג) בזבוז זמן על נסיעה מבית התלמיד לבית־הספר העברי.

אפילו מניעה חלקית של הקשיים הנזכרים תקטין את העזיבה.

יש להתחשב בתיקונים אלה:

א) סידור קבוצות קטנות של תלמידים חלשים או נחשלים. אחד המורים הטובים שבמוסד מלמד אותם במיוחד, במקצוע הקשה להם, עד שהוא מעלה אותם לרמת כתתם. נסיונות בכוון זה נעשו במקומות שונים: כמעט תמיד הוכתרו בהצלחה.

ב) בכדי להתגבר על עמדה מתרופפת בבית־הספר האנגלי, ההצעה היא: להעמיד 2—3 מורים טובים מבית־ספר אנגלי הנמצא בקירוב מקום. מורים אלה יבואו למוסד שעות אחדות בשבוע בכדי להדריך ולעזור למי שהוא מהתלמידים הזקוק לעזרה. לרוב מספיקים שבועות אחדים להחזיר את התלמיד לעמדתו הקודמת בבית־הספר האנגלי. עזרה כזאת מטעם המוסד העברי תשפיע על כל התלמידים. הם יאמרו: מי יודע מה ילד יום, טוב להשאר במוסד המושיט עזרה שאין כדוגמתה בבית־הספר האנגלי!

ג) בעיר אחת סידר בית־המדרש שרות־טקסי להחזיר את התלמידים, הגרים בריחוק מקום, לביתם בערבים. שרות זה, לפי עדות המוסד, מקיים הרשמה יותר גדולה וביקור יותר קבוע.

כל שלש ההצעות האלו תעלינה בהוצאות נוספות, אבל מה הן לעומת הצלת עשרות, עשרות תלמידים למוסד!

ראויה היא שאלת העזיבה לתשומת לב רצינית מצד איגוד מנהלי בתי־המדרש למורים.

6. דאגת מחר: מורים למוסדותינו הגבוהים?

במוסדות המוסקרים מלמדים 29 מורים שלמים ו־59 חלקיים, בסך־הכל 88. עוד מאה מורים לכל הפחות מלמדים במדרשות ללימודי היהדות, בפרוזדורים של הישיבות, ובפרוזדורים אחרים. בסך־הכל כמאתים מורים.

שארית ישראל אשר באירופה עוברת לישראל. לאמריקה יבואו אך מעטים. בישראל יש כבר מחסור גדול במורים מסוג זה. בזמן האחרון התחילה הגירה קטנה של מורים מאמריקה לישראל. אם נאמר שבממוצע נשאר מורה בבית־ספר עליון 20 שנה אז יוצא שאנו זקוקים ל־10 מורים חדשים בכל שנה. מאין נקחם? לעת עתה יש מחסור רק במורים לחנוך, אבל עוד מעט והמחסור יקיף את יתר מקצועות התכנית. מה יהיה מחר, עם הפסקת ההגירה מאירופה? יש הצעות קונסטרוקטיביות בענין זה. גם שאלת־חיים זו שייכת לשלחן האספה של איגוד מנהלי בתי־המדרש.

7. הבדלים בשכר מורים שלמים ובשעות ההוראה האומרים דרשנו

29 מורים שלמים מלמדים בשבעה בתי־המדרש למורים. (במוסד שמיני כל המורים הם חלקיים). הם מלמדים שעות שלמות בשנה בסדר זה:

טבלא XV

המוסד	שעות שלמות של מורה שלם בשנה
I	294
II	300
III	373
IV	385
V	405
VI	524
VII	628

כל המורים השלמים שייכים לסוג מורים ותיקים.

(במיסקר השלם יש טבלא המפרטת שכרו של כל מורה). אנו מוצאים הבדלים אלו:

א) בשעות ההוראה: במוסד II על מורה שלם להורות שעורים המצטרפים ל־300 שעות שלמות בשנה. במוסד VII שעורי מורה שלם מצטרפים ל־628 שעות שלמות בשנה, יותר מכפלים.

ב) בשכר: השכר הכי נמוך הוא 1,728 $ בעד 294 שעות־הוראה, 5.88 $ לשעה. השכר הכי גבוה הוא 5,900 $, בעד 560 שעות־הוראה (פקוח חלקי בא במקום חלק

משעות־ההוראה). זה עולה ל־15.81 $ בעד כל שעת הוראה שלמה. השכר האמצעי (median) הוא 4,500 $ לשנה.

בטבלא המפורטת הנ"ל אנו מוצאים: במוסד אחד מקבלים 5 מורים 4,500$, כל אחד בעד 300 שעות הוראה שלמות. במוסד אחר מקבלים 2 מורים את אותו השכר, 4,500 $, בעד 628 שעות הוראה בשנה. מי הוא העושק ומי הוא העשוק במצב זה? אנו דנים סה במורים ותיקים ששמם הולמם.

לפי קנה־המידה של 300 שעות־הוראה לשנה, זכאי המורה המלמד 628 שעות לקבל 9,420 $ לשנה. אבל הוא קבל רק 4,500 $, יצא שהמורה מקופח.

לפי קנה־המידה של 628 שעות לשנה, זכאי המורה המלמד לא יותר מ־300 שעות לשנה לקבל 2,151 $. אבל הוא קבל 4,500 $, יצא שהמוסד מקופח.

הבדלים דומים, פחות או יותר, לדוגמאות הנ"ל נמצאים בכל אורך החזית. מה על דבר הכלל המקובל במקומות רבים: equal pay for equal work?

לאיחוד מנהלי בתי־המדרש פתרונים!

8. תגמול התלמידים

התלמידים משקיעים שעות־עבודה במשך 4 שנים. המוסד מזכה אותם בעד זה בתעודת הוראה. מתוך טבלא VIII יוצא כאילו יש בין המוסדות איפה ואיפה בהשגת תעודה. במוסד אחד מזכים בתעודת הוראה בעד סך־הכל של 932 שעות־לימוד במשך 4 שנים. ה„מחיר" הולך ועולה ממוסד למוסד: 1000, 1080, 1360, 1470, 1488, 1604, 2,108 שעות־לימוד. יש מקום לתלמידים להקשות: אחרי הסיום כולנו מורים בשוק החיים. לרוב אין תלמודי־התורה יודעים שיש הבדלים בטיב ההכנה וכו' בין מוסד למוסד. מדוע מוכרחה קבוצה אחת להשקיע מאמץ העולה 50%—100% ויותר על המאמץ הדרוש במוסדות אחרים? מדוע „יגרע" חלקנו?

מצד שני יש מקום למוסדות ולציבור המפרנס אותם לשאול:

היות וכל שעת־לימוד עולה בסכום כסף הגון, ברצוננו לדעת: אם מספר יותר קטן של שעות־לימוד מספיק להכנת מורה טוב, למה נבזבז כסף על שעות־לימוד נוספות?

ואם באמת שעות־לימוד נוספות מועילות במתן הכנה יסודית יותר טובה, ובהוצאת מורים יותר טובים, מדוע יגרע חלק ילדינו היקרים, ומדוע לא יזכו גם הם ללמוד אצל מורים יותר טובים?

גם פה לאיגוד מנהלי בתי־המדרש ול„ועד התעודות הארצי" פתרונים!

9. ההרשמה בעתיד הקרוב

לאחרי המלחמה היתה עליה בהרשמה במוסדותינו מפני טעמים אלה: א) הגירה, ב) שחרור חיילים, ג) הפסקה בדרישה הנמרצה ל„ידים" עובדות.

מה הם הסיכויים בהרשמה לעתיד הקרוב?

בין הטבלאות המפורטות שבמיסקר השלם אנו מוצאים 121 תלמידים שגילם הוא מ־22 ומעלה. רובם הם חיילים משוחררים. מקור זה ייבש בעוד שנה או שנתים. גם מקור ההגירה ייבש עם התרוקנות מדינות אירופה מיהודיהן הנהגים מהיתר־יציאה. כעשר שנים

תעבורנה עד שהעליה הקטנה הנוכחית בהרשמה בתלמודי־התורה תורגש בבית־המדרש. זאת אומרת שאנו עומדים בפני סכנה של הקטנת ההרשמה בעתיד הקרוב שתביא בעקבותיה הקטנה במספר המסיימים והמורים העברים החדשים. יש צורך מפגיע לאחוז באמצעי־תיקון נמרצים. אציין שנים: 1) להגביר בתלמודי־התורה את ההתעניינות לשלוח את מסיימיהם לפרוזדורים. נציגות תלמודי־התורה בועד המפקח של בית־המדרש למורים, כמדובר לעיל, תוכל לעזור הרבה בנידון זה. 2) להקטין את ה„עזיבה" בפרוזדורים, כפי שצוין למעלה. ויש צורך למצוא עוד דרכי תיקון.

אנו עומדים בפני סכנה נוספת: יש מוסדות שבהם אתה מוצא נטיה להנמיך את דרישות הכניסה לפרוזדורים ולבתי־המדרש. הנמכה זו תגרום להנמכת הרמה של בתי־המדרש למורים לכל אורך החזית, ולנוון פרוגרסיבי של החנוך העברי בארץ זו!

גם מדוכה זו דורשת שימת לב רצינית ומידית.

10. הכשרונות הבינוניים

נהוג בבתי־המדרש למורים לרכז את תשומת הלב בתלמידים המצוינים. הפרסים, העידוד, השבח והתהילה עוברים לבעלי הציונים הכי גבוהים. מיטב תקוותינו תלויות בהם. את הבינוניים *) סובלים, והם יודעים שהם נסבלים.

מה יוצא במעשה?

שערים רבים, שלהם יש יתרון על ההוראה העברית, פתוחים לפני המצוינים. ומה יעשה הצעיר המוכשר ביותר ולא יבחר באחד מהם! המצוינים האלה או שאינם נכנסים להוראה העברית כלל, או שהם משתמשים בה כעין שלב שבעזרתו הם מגיעים לפרופסיה אחרת. אין לזלזל כלל במצוינים אלה. יעשו מה שיעשו, לימודיהם בבית־המדרש ישאו פירות בצורה זו או אחרת. אפשר שאחד מרבים יחליט להשאר בשדה החנוך העברי. אבל בדרך כלל לא מהמצוינים שבתלמידינו נבנית ההוראה העברית! עברו נא על רשימות המצטיינים והזוכים בפרסים וראו מה מעט חלקם בשדה ההוראה והחנוך העברי בכלל.

והבינוניים?

כל הימים הרגישו שהם „נסבלים". מי ישים לב במיוחד לתלמיד שתמיד, תמיד היה חלקו בין מקבלי B או C? עמדתו בכתות לא פיתחה בקרבו אימון רב בעצמו ובכוחותיו. והיות שבכלל אין רעיון ההוראה העברית ה„תל־פיות" בבית־המדרש, הגיוני הוא לתלמיד שכזה לומר: „לפי כשרונותי אהיה לא למעלה ממורה בינוני, בין האחרונים לקבלת משרה ובין הראשונים לפיטורים!" על יסוד מסקנה זו הוא מתאמץ להגיע

*) הסיווג בינוניים ומצוינים הוא רק יחסי. באמת הבינוניים אינם בינוניים כלל במובן הרגיל. כל הסיווגים ברמת התבונה מיוסדים על ילדים המבקרים בית־ספר אחד — את ה־Public School. אבל אנו דנים בילדים שמשחר ילדותם נשאו בהצלחה במשא שני בתי־ספר — עברי וכללי, שני בתי־ספר גבוהים, ואח„כ שתי מכללות! אפילו הפחותים שביניהם מעוררים רגשי השתוממות בחוגי סטודנטים בלתי יהודיים. לפי זה יוצא שהבינוניים אצלנו הם בינוניים רק בהשוואה עם כשרונות עוד יותר גבוהים, השייכים לדרגת כמעט־עילויים או עילויים.

לפרופסיה אחרת. וגם הוא או שאיננו נכנס להוראה כלל, או רק באופן זמני — להיעזר על ידה בדרכו לפרופסיה האחרת.

ואם אחרי שנים של כשלון בפרופסיה הנכספת יוצא שתלמיד בינוני זה חוזר להוראה העברית אז הוא שב בתור אדם שניגף במערכת החיים. חלום חייו עלה בעשן, ומה לא יעשה אדם לשם פרנסתו! תהיה ההוראה העברית תחליף טפל לאותה הפרופסיה שחלם עליה, ובלבד שתמציא לו את לחמו. צעיר הוא מסיימנו זה בשנים אבל הוא כבר אדם זקן ביחס ליזמה, לשאיפה, לכיבושים חדשים בחיים ולסיפוק רוחני בעבודתו. אדם בזה עלול להישאר בדרגה של בינוניות בתור מורה, באותה השעה שההוראה העברית מכריזה בקולי קולות על הצורך הגדול ברגש של חלוציות, של אמון עצמי וגישה יום־יומית של „אף על פי כן ולמרות הכול...!"

ובית־המדרש מה הוא אומר? „הלא זהו מה שאמרנו תמיד: בינוני הוא!"

וככה נשאר בית־המדרש קרח מכאן ומכאן ביחס לתפקידו הראשי: להכין לבתי־הספר העבריים מורים טובים במספר מספיק.

היש מוצא ממצב זה? יש ויש!

עלינו להכניס שלשה שנויים יסודיים בגישה ובעבודת בתי־המדרש למורים:

א) להחליט ולקיים אחר כך במעשה, שבית־המדרש למורים הוא בראש ועיקר בית־מדרש למורים; שאין לתפקידו תהליף או תגמול, ושאין מקום להסחת דעת מתפקיד זה בשום פעולה ולימוד בכל שנות הלימודים בבית־המדרש. הרמת ההוראה לאידיאל המרכזי של המוסד, הדגשת השאיפה לכיבוש דור שלם באמצעות ידיעת התורה והיהדות ובעזרת תכסיסי חדירה ללבם ונשמתם של אנשים צעירים, כל זה ישפוך אור חדש על ההוראה העברית, ויש לצפות שרבים מתלמידינו ייספחו לה כמו שנספחו צעירים רבים לחלוציות בתנועה הציונית.

ב) לתת בטוי להכרה שההוראה נושאת פירות בטמפו אטי מאד. אבל אפילו מי השילוח ההולכים לאט יש בכוחם להפרות אדמה חרבה. ודוקא התלמידים הבינוניים, שאין להם אותם הכוחות התוססים ומדריכי־המנוחה השואפים תמיד לשינויים וחידושים, דוקא מהם יכול לצאת הרוב המכריע של מורים קבועים הרואים את עולמם בהוראה. הכרה זאת מצד המוסדות תביא לשינוי עמדה ויחס לגבי הרבה תלמידים שנראים כלקויים ב„בינוניות".

ג) שינוי־יחס לבינוניים על ידי הפסקת ההרגשה של הבינוניים שבינוניים הם. מימוש מטרה זאת אפשרית בדרכים שונות. אציין שתים מהן:

1) להפסיק את ההדגשה על התחרות־בידיעה בכתות, והתחרות בקבלת ציונים גבוהים. תהיה ההתחרות בעיקר התחרות עצמית, וההתקדמות היום־יומית תימדד על יסוד עברו של כל תלמיד. שיטה זו ידועה. בדרך זו יכול אפילו תלמיד בעל כשרונות מוגבלים להצטיין על ידי התקדמות תדירה בהתאם לכוחו ולכשרונותיו.

2) לתת לכל תלמיד אפשרות של בטוי־עצמי באמצעות כשרונותיו המיוחדים. זה יברא בו ערך־עצמי ואֶמוּן בכוחותיו הוא, וימנע בהחלט הופעתו של אותו רגש היא ש הבא מתוך התחרות עם כשרונותיהם של המצוינים.

המנהלים והמורים יכולים להוסיף כהנה וכהנה על האמור למעלה, לפי מצב מוסדם ולפי טיב תלמידיהם. העיקר הוא שביטול ההכרה מצד הבינוניים שבינוניים הם יהווה צעד חשוב קדימה.

המסקנה הסופית היא שצריך לתת תשומת לב גדולה יותר מהרגיל לתלמידים בינוניים גם בכתות הפרוזדור וגם בבית־המדרש. רוב המורים הקבועים מהבינוניים יבואו, ויבואו נא מוכנים במידה מרובה גם מהצד הטכני וגם מצד הרוחני.

הזהרו בבינוניים, שמהם יצאו מורים־בונים!

11. הבדלים בפרוזדורים

בשבעת הפרוזדורים, המספקים יותר ממחצית ההרשמה בבתי־המדרש למורים, קיימים הבדלים גדולים אלה:

א) במספר שעות־הלימוד השלמות בכל שנות הקורס: 883, 937, 960, 1088, 1130, 1264, 1339. ההבדל בין שתי הקצוות: 883 ו־1339, עולה ל־51.6%.

ב) הבדלים יותר גדולים קיימים בתכנית הלימודים, בעיקר בעדיפות ובזמן הניתן למקצועות שונים (ראה טבלה VI):

בחומש	מ־7.3%	עד	33.3%	מכל שעות הלימוד	
בנביאים ראשונים:	מ־4.0%	"	29.7%	"	"
בנביאים אחרונים:	מ־0.0%	"	19.5%	"	"
בכתובים:	מ־0.0%	"	11.4%	"	"
בתלמוד:	מ־0.0%	"	33.4%	"	"
בעברית:	מ־20.4%	"	33.3%	"	"
בהסטוריה:	מ־0.0%	"	24.5%	"	"
בדינים ומנהגים:	מ־0.0%	"	8.3%	"	"

ההצלחה או חסרונה בלימודי תלמודי־התורה המקומיים נותנת באור חלקי להבדלים בלימוד החומש והנביאים הראשונים. ההבדלים ביתר המקצועות תלויים במידת החיבה או האדישות לכל מקצוע מצד ההנהלה האינדיבידואלית של כל פרוזדור. הבדלים אלה אהראים במידה רבה בעד הערבוביה וחוסר שוויון יסודי בהכנת התלמידים הבאים להרשם בבתי־המדרש למורים. לטובת עצמם צריכים מנהלי בתי־המדרש לעורר את מנהלי הפרוזדורים להיוועד ולהחליט על קני־מידה מינימליים שווים לכולם בבחירת המקצועות ובזמן היחסי הניתן לכל מקצוע. אותו הסדר צריך להחדיר, כמובן, גם לבתי־המדרש למורים. דוקא במצבנו הנוכחי יכול החבוש להתיר את עצמו מבית־האסורים, המפתח בידו!

12. מה זה בית־מדרש למורים?

לפני שנים עיבדו מנהלי בתי־המדרש למורים תנאים יסודיים מינימליים בעד מוסדות להכנת מורים. הם עיבדו גם כן תנאים להכנסת השם „קוליג" בשם המוסד.

עכשו כל מי שרוצה ליטול את השם בית־מדרש למורים, בצורה זו או אחרת, בא ונוטל! מן ההכרח להחליט שוב על קני־מידה מינימליים.

חובה זו מוטלת על איגוד מנהלי בתי־המדרש למורים ועל „ועד התעודות הארצי".

13. כתות גדולות

במוסד אחד יש שמקיימים כתות גדולות מאד — בנות 50 תלמידים ומעלה. ההפסד הנגרם על ידי כתות גדולות מדי ידוע לכל מי שמצוי בעבודת החינוך: קשה להחזיק משמעת, אי אפשר לתת שימת־לב מיוחדה לכל תלמיד; יש תלמידים שחוש שמיעתם חלש, והם מתביישים לגלות את חולשתם למורה. אם מקום מושבם רחוק מהמורה אז אי־אפשר להם להחזיק מעמד בכתה; הטמפו של השעור הוא אטי ביותר; המורה מתעייף ביותר; מפני הקשיים שבכתה כזו — ה„עזיבה" מרובה בה. יש באור פשוט לקיום כתות גדולות — הסרון כיס! אבל טובת הציבור דורשת במפגיע הקטנת כתות ללא יותר מ־25 תלמידים, בכל שנות הלימוד.

14. מנהלים־מורים

יש מנהלים המלמדים בקביעות 12 שעורים בשבוע ויותר. זה דומה כמעט למספר השעות של מורה שלם. מנהג זה קיים זה מספר שנים.

אנו עומדים בפני שאלת ממה־נפשך: אם המנהל מלמד כל כך שעות בכדי למלא את שכרו הבלתי מספיק לפרנסתו, אז החובה על המוסד להעלות את שכרו! ואם ההוראה המרובה באה בכדי לחשוך כסף למוסד — אז זהו ענין ששכרו יוצא בהפסדו. אמנם רצוי שהמנהל ישתתף בהוראה, אפשר לא יותר מ־5—6 שעורים בשבוע. על־ידי זה הוא מכיר את התלמידים מקרוב, אבל להורות עד כדי שעורו של מורה שלם איננו, לדעתי, לטובת המוסד. הבה אנמק את דעתי:

יש הרבה תפקידים שרק המנהל יכול לטפל בהם, אציין שנים שאין ערוך לחשיבותם:

א) מגע תמידי עם כל אחד מתלמידי המוסד. עלינו לזכור את ההבדל הגדול שבין מוסד כללי למוסד עברי. בבתי־הספר התיכוניים הכלליים הביקור הוא חובה, ואין צורך לשדל את התלמיד במיוחד שיבקר ושיעשה את עבודתו יום יום כראוי. לא כן הדבר אצלנו. הכול תלוי ברצונו הטוב של תלמידנו. מוסדנו הוא בית־ספר השני שהוא מבקר באותו היום. הוא זקוק למאמץ מיוחד ולעידוד מיוחד בכדי להחזיק מעמד בשניהם. העידוד המיוחד יכול לבוא ביעילות רבה דוקא מאת המנהל. התעניינות כנה מצד המנהל במצבו הפרטי של כל תלמיד, דלת־משרד פתוחה כמעט תמיד לכל תלמיד דורש ומבקש; הזמנות בלתי רשמיות להיכנס למשרד המנהל לשוחח אתו על עבודת התלמיד בבית־הספר האנגלי, מצב משפחתו, בריאותו, מטרתו בחיים, בעיותיו המטרידות, סיכוייו בחברה, עמדתו במוסד העברי, דברי תהלה על עבודה טובה, התיעצות ידידותית ועידוד בעניינים הקשים לתלמיד, נכונות תמידית לעזור בפועל ולהדריך בידידות, כל אלה מהווים צעדים המוליכים ישר לתוך לבו ואֱמונו של התלמיד. יחס חם וידידותי כזה אין לתלמיד בבית־הספר הכללי. הוא מגיב לכל זה מתוך רגש תודה ומתקשר למוסד לא רק כאל בית־לימוד בלבד, אלא גם כאל ביתו השני.

תכנית זו דורשת הרבה מזמנו של המנהל. אבל זוהי עבודה של כורה במכרה־זהב. התעניינות אנושית־מקיפה בכל תלמיד באה על שכרה בדינרי זהב. רק תלמידים מעטים יחזירו אסימונים.

אמנם כל מורה יכול וצריך להתענין בכל תלמיד. זהו מן המושכלות הראשונים. אבל המנהל יכול לקיים מגע כזה עם כל תלמידי המוסד, ועמדתו מאפשרת לו להגיע לרמה שאין יד המורים מגיעה אליה.

ב) בקורים בחדרי הלימוד. מנהל המבלה את רוב שעותיו אצל שלחנו במשרד אוכל את עולמו בחייו. אין כמעט שום פעולה אחרת המביאה ברכה כפולה ומכופלת למוסד, למוריו, ולתלמידיו כמו שיש בביקוריו התמידיים והממושכים של המנהל בחדרי הלימוד, בשעות הרגילות. הנה רשימה חלקית מפירות הברכה:

1) המורים הטובים שמחים בראותם את המנהל עומד עליהם בשעות הצלחתם. דברי הכרה ועידוד באים כשמן בעצמות ומעוררים להתאמצות מתמדת.

2) המורים החלשים מגלים מתוך עבודתם את נקודות־החולשה שלהם. זה מאפשר למנהל להועץ אתם ולעזור להם להתגבר, עד גבול יכלתם, על חולשתם. לפעמים אפילו הרמת או הורדת הקול, שינוי בטמפו של הדיבור, שינוי־סגנון בבאורים ובאופן ההסברה, הן דוגמאות מעצות־תיקון ששכרן בצידן. ביקורים תכופים מראים עד כמה קלע המנהל אל המטרה בעצותיו הטובות.

3) התלמידים מחשיבים את ביקורי המנהל. המשמעת משתפרת, מתכוננים ביתר זהירות לשעורים, בביקור היומי יש השבחה. התלמידים מתרשמים יותר יפה בידעם שיש עין רואה ואוזן שומעת.

4) המנהל יכול לעקוב אחרי כל תלמיד, ואחר כך, בשיחה הפרטית במשרד, להלל או לעמוד על התחלת ירידה ולאחוז בעוד זמן באמצעים מתאימים. ועל כל אלה נותנים הביקורים התכופים אפשרות להשקיף על כל היקף העבודה והלימודים במוסד. ראז תופס המנהל באמת עמדה מרכזית, והוא יכול להדריך ולנהג כקברניט אמתי ששום רז בספינתו לא אניס ליה.

על יסוד האמור אפשר לראות שחלק הגון מזמנו של המנהל שייך לתפקידים הנזכרים. תפקידים אלה אינם נמסרים בהצלחה שלמה לשליח. הוצאתם אל הפועל היא זכותו, וגם חובתו, של המנהל. ואל נא נשכח שיש למנהל עוד תפקידים רבים ושונים.

מכל זה ברור שאיזון התקציב על ידי הוראה רבה ביותר מצד המנהל הוא מהדברים שהפסדם עולה בהרבה על שכרם!

סיכום

בתי־המדרש למורים תרמו תרומה יסודית לחנוך העברי באמריקה. הם הפכו „מלמדות" לפרופסיה מכובדה. הם העלו את ערך החנוך העברי בכל שכבות הציבור, וכבשו כיבושים גדולים ורחבים לטובת החנוך המתוקן. עצם קיומם משמש עידוד בלתי פוסק בכל חוגי היהדות.

פרובלימות: בתי־המדרש למורים הקיימים מספקים רק 20%—25% מהצורך השנתי במורים חדשים. מסיימים רבים מתרחקים מההוראה העברית.

ההכנה הפדגוגית הניתנת לחניכים איננה מספיקה. אין די מורים לחנוך ולהדרכת מורים טירונים. עוד מעט ויהיה מחסור גם במורי יתר המקצועות שבתכנית הלימודים.

אין שוויון יסודי בדרישות הכניסה, בלימודים ובתנאי־סיום בין בתי־המדרש. ההתחרות מצד בתי־הספר הכלליים מונעת בהחלט מתלמידי בתי־המדרש למורים את האפשרות להתכונן כראוי בשעוריהם העבריים. התוצאה היא שאין אפשרות לעבור כראוי על הלימודים היסודיים שבתכנית, ורוב המסיימים מוכנים להורות רק בכתות נמוכות. שום בית־מדרש לא הצליח עדיין לרסן את מסיימיו בלימודים נוספים עד מלאם את חסרונם בידיעות יסודיות.

ניוון פרוגרסיבי נשקף לחנוך לאורך כל החזית אם לא נכניס תיקונים יסודיים. בתי־המדרש מבודדים זה מזה. חוסר איגוד בתי־המדרש מונע בעד פעולות מרחיקות לכת שמימושן תלוי בשיתוף הכוחות.

חסרון נציגי תלמודי־התורה בועדי בתי־המדרש שולל הרבה משני הצדדים.

רוח פרוסיסיוגלי חודר ומקיף חסר כמעט בכל בתי־המדרש למורים.

הצעת פתרונים

להכין, על־ידי פרסים הגונים, קבוצה נבחרת שממנה יצאו מורים לחנוך ומדריכים בהוראה.

להפוך אחד אחד (או לפתוח מחדש) את בתי־המדרש למורים הקיימים לבתי־מדרש כל־יומיים שבהם ילמדו החניכים גם לימודים כלליים וגם לימודים עבריים ופדגוגיים בכל מלוא ההיקף הדרוש למורה עברי הראוי לשמו.

בית־המדרש למורים מתקיים בפני עצמו והוא עומד או נופל בתור מוסד להכנת מורים עבריים.

מנהלי בתי־המדרש מתאחדים לשם דיונים משותפים ולשם מימוש תיקונים ושיפורים.

מבין הדברים שביהדות אמריקה נוצר ועד כללי אחראי לממוש תכנית מורחבת, ולשם גיוס אמצעים כספיים שיאפשרו פתרון מכריע בשדה הכנת מורים עברים.

הציבור הרחב נכון ורוצה לבוא לעזרתנו. אנו מצדנו צריכים ליצור פלמ"ח בצורה חדשה: פלוגת מחנכים אזורי אמונה באוכלוסית אמריקה, ובדורנו הצעיר, שכוחו אתו לעשות ולהצליח!

על חנוך מורים*)

(הצעת בית מדרש למורים כל־יומי)

ה ב ע י ה

כותב הטורים האלה רואה התחלת פתרון לשאלת המורים העבריים, המנסרת עכשיו בעולמנו, בארגון בתי מדרש למורים כל־יומיים, שבהם יקבלו החניכים גם את השכלתם הכללית וגם את השכלתם העברית והמקצועית, כדוגמת בתי־מדרש־למורים הכלליים. לכלל מסקנה זו באתי מתוך חקירת עבודתם של בתי המדרש למורים הקיימים בארצות הברית.

החקירה הזאת נעשתה על יסוד דרישה משולשת: של „המועצה הארצית למען החינוך העברי", מספר מנהלי בתי מדרש למורים שנתכנסו לישיבה, ו„ועד התעודות הארצי". „החברה למען החינוך העברי באמריקה" נענתה לדרישה והזמינה אותי לערוך את המחקר. ביליתי קרוב לשנה בביקורים בכל המוסדות לחינוך מורים החשובים שבארץ ובהכנת המיסקר **). עובדות אלו נתחוורו:

א) כל בתי המדרש למורים אשר בארצות הברית מספקים רק 20%—25% מהדרישה השנתית למורים חדשים. זה אומר, ש־75%—80% מהדרישה השנתית למורים חדשים תלויים במקורות מקריים: מורים הבאים מחוץ לאמריקה, מורים שהורו ופרשו, סתם אנשים משכילים, תלמידים מהכיתות הנמוכות של בתי המדרש למורים, ובראש ובעיקר בסתם צעירים וצעירות היודעים קצת „עברי" וקצת עברית.

ב) אין אפילו מוסד אחד שבו מספיקים לעבור על כל ספרי התנ"ך, כראוי לעומדים להיות מורים עברים. סיבה עיקרית — חוסר זמן. יש עוד סיבות שאפרט להלן.

ג) ברוב המוסדות הדיבור העברי לקוי. פרט לאחוז קטן, שהם

---

*) „הדואר", גליון מ', י"א תשרי, תשט"ו.

**) „בתי־מדרש למורים בארצות־הברית", מיסקר מאת א. ל. הורוויץ, תש"ט.

יוצאים מן הכלל, קשה לתלמידים לנהל שיחה בעברית מחוץ לספרי הלימוד.

עוד פחות מהידיעה העברית היא הידיעה ביהדות בכלל. יש מעטים שהם יוצאים מהכלל, אבל מספרם מוגבל מאד.

ד) ההכנה בלימודי החינוך, להלכה ולמעשה, איננה מספיקה בהחלט. ומחנכים המכירים יפה את המצב מעידים על כך.

התלמידים הם חומר אנושי מצויין. דרגת תבונתם גבוהה ביותר, שהרי עד בואם לבתי המדרש בילו 9—10 שנים בלימוד יומי כפול: בשני בתי הספר, והצליחו. הם אוהבים את לימודיהם העברים, אם לא כן היו עוזבים אותם, כדוגמת חברים רבים בשכונתם. בבתי המדרש נעשה עול־התורה עוד יותר קשה, ובכל זאת הם ממשיכים לשאתו שנים רצופות. למרות כל זאת אתה מוצא שברובם הגדול הם מתרחקים מההוראה העברית. מדוע?

מתוך חקירתי עמדתי על עובדות אלו:

א) דרגת תבונתם הגבוהה של התלמידים פותחת לפניהם שערי מקצועות פרופסיונליים שאפשר להצליח בהם יותר ממקצוע ההוראה העברית.

ב) ההכנה הפדגוגית הבלתי־מספיקה הניתנת לחניכי בית המדרש למורים שלנו יוצרת בלבם הכרה שבאמת אינם שולטים במקצוע זה. אדם צעיר איננו בהול להעמיד את עתידו על בסיס רעוע. ליבא לפומא לא גלי, אבל ההכרה הפנימית אומרת: לא זו דרך־החיים שלך!

ג) כמעט בלי יוצא מן הכלל אין די הדגשה בבתי המדרש למורים במשך ארבע שנות ההכנה שהתלמידים מתכוננים להוראה. חשיבות גדולה נודעת בכל המסורת שלנו ל„תורה לשמה", אבל גם בהכנה להוראה עברית יש „לשמה" ו„לשם יחוד" מיוחד המקשר את החניך למטרתו הסופית, ודוקא זה חסר ברוב המוסדות.

ד) אצל המתוקנים שבהם אתה מוצא שבתי האולפנא המקצועיים מבודדים מכל הדיפרטמנטים האחרים, אפילו האוירה של המוסד עשויה להגביר את ההכרה שבבית־ספר מקצועי אתה עומד. במוסדותינו קיים בלבול של מטרות: לימוד לשם לימוד, לימוד זמני, קורסים לבוגרים מתחילים, לימוד חלקי של תלמידים, וכו'. בלבול המטרות איננו עולה בקנה אחד עם מטרה מקצועית שבעצם טבעה היא דורשת ריכוז כל המאמצים והחושים כלפי מטרה אחת.

ה) בידינו אנו יוצרים תנאים המרחיקים את חניכינו מההוראה

העברית. אנו דורשים שירכשו להם השכלה מכללתית שלמה, וכל המרבה הרי זה משובח. ימי־הלימוד ושעות־הלימוד מסודרים באופן שהחניכים יוכלו לספוג במידה מקסימלית לימודים במכללה כללית. אנו מרימים על נס את התקדמות תלמידינו בשטח זה. מובן שבתנאים אלה כח־המושך של המכללות הכלליות גובר, ובית המדרש למורים מפסיד. אין אתה מוצא בשום בית ספר מקצועי שבאותה השעה שהוא מכין את חניכיו למקצועם ישתדל שיתכוננו להתרחק ממנו. וזה מה שאנו עושים!

ו) יתכן שהעיכוב הגדול ביותר הוא בהתחרות על זמנו החפשי של התלמיד בין המכללה הכללית ובין בית המדרש למורים. בהתחרות זו יד בית המדרש למורים תמיד על התחתונה. הערך הגדול בכל לימוד הוא בעבודה העצמית של התלמיד, ולפי ההסדר, שעל פיו מבקרים החניכים בשתי מכללות בבת אחת, אין לתלמיד האפשרות להקדיש את הזמן הדרוש להכנת שיעוריו העבריים.

מזמן שערכתי את המיסקר הורע המצב. מארצות־חוץ חדלו מורים לבוא. אותם 75%—80% מקומות ההוראה שנתפסו על־ידי מורים־שאינם־מורים העמידו מסיימי בתי תלמוד־תורה פחותי־ידיעות, ההולכים ומנמיכים את רמת־הלימודים בבתי הספר התיכוניים, ואחר כך בבתי המדרש למורים. וככה נמשך מעגל־הקסמים שיוסיף להנמיך את איכות החינוך משנה לשנה.

בתנאים הקיימים אין תיקון למצב על ידי הנחת־טלאים של תיקונים מדומים. יש אפשרות של תיקון יסודי רק על ידי שינוי עיקרי בגישה לכל הענין של הכנת מורים עברים.

בית מדרש כל־יומי

כמו בכל המקצועות הפרופסיונליים דורשת גם ההכנה להוראה עברית את רוב זמנו ומרצו של התלמיד במשך כל שנות הכנתו. בשום פנים אין להסתפק רק בשיריים של זמן, של אנרגיה ושימת־לב, אחרי שמילא התלמיד את כל הדרישות של מכללה אחרת. אין שום כורח הגיוני בשאיפה שהמורה העברי ירכוש לו השכלה כללית מרובה מזו של המורה העומד להורות בבית ספר כללי דוקא בשנים בהן הוא מתכונן להוראה עברית.

כמו בכל בית אולפנא יש גם לנו הזכות המוסרית לסדר את תכנית־לימודיו של חניכנו באופן שיתכונן במידה יסודית להוראה העברית, ובאותו הזמן איננו מתכונן לשום מקצוע אחר.

את זה אפשר לבצע רק בבית־מדרש־למורים כל־יומי שבו יקבל התלמיד במשך ארבע שנות לימודו גם חינוך כללי, וגם חינוך עברי ופדגוגי.

החינוך הכללי יינתן רק בממדים הניתנים בבתי המדרש למורים הכלליים, והלימודים העברי״ם יינתנו בשלמות ובהיקף ובאוירה העולים לאין ערוך על כל מה שהספקנו לתת במוסדותינו עד עתה. גם המקצועות הפדגוגיים, להלכה ולמעשה, יינתנו בממדים הרבה יותר מקיפים ומתאימים לתעודתנו ממה שניתן עד עכשיו באיזה מבתי־המדרש־למורים הקיימים. הוראה־מעשית־לנסיון, ובהשגחה מעולה מצד מומחים, תינתן באופן שהחניך ירגיש שהוא מוכן כבעל־מקצוע לעבודת־חייו. בכלל יהיו גם המורים וגם החניכים חדורי־הכרה בכל לימודיהם ומעשיהם שהכל מכוון להכנה שלמה להוראה עברית.

לפחות שני קיצים יבלה החניך במחנה־קיץ עברי, שבו תהיינה לו לא פחות מארבע שעות־לימוד ליום. קיץ שלישי ישמש כ״מדריך״ במחנה־קיץ עברי. כל הלימודים, בלי יוצא מהכלל, יהיו בעברית. כל המוסד יהיה חדור רוח דתית.

ס פ ק ו ת

מספר שאלות חמורות מזדקרות לפנינו: היש עתיד חמרי לבוגרי מוסד כזה? מאין יימצאו תלמידים? כמה תעלה החזקתו של מוסד זה, ומי יכלכלנו? מה ייעשה בבתי המדרש למורים הקיימים?

הת״תים בכל רחבי אמריקה, לסוגיהם השונים, מחפשים מורים בנרות. בהרבה מקומות שווה שכרו של המורה העברי לשכר המורה בבית הספר האנגלי הכללי, ויש מקומות, בפרט בערים הקטנות, שהוא עולה עליו. וותק, פנסיה לעת זקנה ועוד זכויות שיש למורה הכללי הולכים ונעשים חלק יסודי מארגונם של הסתדרויות בתי־ספר עבריים. מסיימי הקורס האמור יעלו בהרבה מובנים על מסיימי חוק־לימודים במוסדות פחות אינטנסיביים. מכל עברים יבואו לזכות במסיימים אלה!

ואשר לשאלת תלמידים — אותה ההשראה העילאית המעוררת את בנינו ובנותינו לבוא במאותיהם להסתופף בבתי הספר התיכונים, בתי המדרש למורים, וב״מדרשות״ השונות במשך שנים, בתנאים קשים ביותר, היש לומר שמביניהם לא יימצאו עשרות שיבואו ל״מוסד־לדוגמה״, שיהיה באמת

פרופסיונלי, ושיוכל להבטיח, על יסוד הכנה מצויינה, גם עתיד מקצועי? לא יהיה שום שכר־לימוד במוסד המוצע, בשעה שבמכללה כללית עולות הוצאותיו של כל תלמיד יותר מאלף דולר לשנה. יתרון זה יבוא בחשבון אצל רבים וטובים. השכל הפשוט אומר שלא רק שלא יהיה מחסור בתלמידים, אלא שהמוסד יוכל לברור מבין המועמדים הרבים תלמידים ותלמידות שיתאימו ביותר לדרישותיו בתור מוסד פרופסיונלי.

הצד החמרי של המוסד: במיסקרי הוכחתי שהחזקתם של כל שמונת בתי־המדרש־למורים המוסקרים עלתה בשנת תש"ט לא יותר מארבע מאות אלף דולר. זה כלל גם את תקציבם של ה„פרוזדורים" שעל ידם. מאז גדלו ההוצאות, ובשנה זו חושבני שהן עולות על הצי מיליון דולר. לכמה תעלה החזקתו של מוסד חדש קטן וצנוע בראשיתו, שבשנתו הראשונה תהיה לו רק כיתה אחת, ובה אולי שתים־שלש קבוצות, ושרק בשנתו הרביעית יגיע לגידול מלא? המורה העברי איננו צריך להורות מדעים, הדורשים הכנה במעבדות יקרות. תקציבו של מוסד חדש לגמרי יעלה לכל היותר ל־50—60 אלף דולר בשנתו הראשונה. הקורס השלם יעלה למאה אלף או קצת יותר לשנה. דיפרטמנט כזה באחד מבתי המדרש למורים, הקיימים כבר, יעלה לפחות מזה.

מה ייעשה בינתים בבתי־המדרש־למורים הקיימים? התשובה היא: הם ימשיכו את עבודתם בלי שום הפרעה; עלינו להבין שלמרות כל התיקונים האפשריים תתמיד אתנו התופעה של חסרון מורים. ארבע שנים תעבורנה עד שיתחיל המוסד החדש להוציא מסיימים, ומסיימים אלה יתחילו למלא רק מעט מעט את 75 האחוזים החסרים שאין יד המוסדות הקיימים מגיעה אליהם כלל. אמנם, כל מסיים של המוסד החדש, שישאר בקביעות בהוראה, יהיה שקול כנגד עשרה מסיימים אחרים שהם רק מורים־אורחים לזמן־מה. אבל יתרון זה יבוא לידי ביטוי במעשה רק במשך השנים.

ובמשך השנים, לאחר שבתי־המדרש־למורים הקיימים יראו את הצלחת המוסד הכל־יומי, ייהפכו גם הם למוסדות כל־יומיים. הם יוכלו להכניס שינוי זה בתכניתם בלי קשיים שאין להתגבר עליהם. כל המנגנון של בית־ספר־מסודר הלא כבר קיים אצלם, והם יצטרכו רק להוסיף על הקיים.

מי יכלכל את המוסד הכל־יומי?

שורת ההגיון אומרת שההזדמנות והחובה של עמידה בראש המפעל של הכנת מורי הדור הבא מונחות לפני הארגונים האלה:

א) ההסתדרות הציונית. יש בחינוך העברי משום „כיבוש הקהלות", כדברי הרצל, וגם כיבוש לבבות. אבל זה למעלה מארבעים שנה, מאז נולד „יהודה הצעיר", שמדברים על החינוך מעל הבמה הציונית, ולכלל מעשה לא הגיעו. עכשיו יש דעת־קהל ערה לחינוך. יש גם אפשרות להשיג אמצעים. מה שנחוץ הוא, לא לארגן בית מדרש למורים כל־יומי ציוני; הציונות תבוא מאליה. ההסתדרות הציונית צריכה להחליט ולהודיע שהיא מקבלת על עצמה את האחריות לכלכלת מוסד כזה. ההסתדרות הציונית יכולה לקנות את עולמה מחדש, אם תדע לנצל את ההזדמנות הזאת.

ב) ישיבה־אוניברסיטה. ישיבה זו מקפידה על האינטסיביות בכל אחד ממפעליה הרבים. היא איננה תחומה בד' אמות שלה, אלא יוצאת לרשויות חיים רחבות, ויש לה רוב־רובם של המכשירים לזה: בנין עצום, מכללה כללית, כוחות הוראה גבוהים ללימודים כלליים, אמון רחב מצד הציבור, מסורת של אינטנסיביות, תלמידים הרבה, שברובם הם באים ממוסדות אינטנסיביים, רוח דתי השולטת בכל מפעליה, ואחרון־אחרון, פתיחת מכללה מיוחדה לבנות, שלימודי יהדות יתפסו בה מקום יסודי.

לפני שנתיים בערך ביקרתי את הד"ר שמואל בלקין, נשיא הישיבה, שהוא היוזם והאחראי לתכניתה המסונפה של הישיבה, והצעתי לפניו את הרעיון של ארגון בית מדרש למורים כל־יומי, והוא הסכים לי בכל לב. וברור לי שבין יתר הפעולות של המוסד הגדול הזה אין פעולה שיכולה להשיג „כל כך הרבה בכל כך מעט" לטובתה ולעתידה של היהדות, הדוגלת בשמירת התורה ובשאיבה מהמקורות, כמו ארגון מוסד כל־יומי לחינוך מורים עברים.

ג) „החברה למען החינוך העברי באמריקה". ארגון זה ריכז סביבו הרבה כוחות המעוניינים בחינוך, הוא יודע את סוד הפירסום, ורבים המטים לו אוזן ונענים להזמנותיו לועידות וכינוסים. זהו הישג גדול. הוא מהווה מכשיר פוטנציאלי לביצועם של מפעלים חשובים. אם חברה זו תבוא בתכנית מעשית ותציע הקמת בית מדרש למורים כל־יומי ארצי, ושעזרה כספית תינתן לכל בית מדרש הרוצה לארגן דיפרטמנט נוסף בצורת בית מדרש כל־יומי, אז יש להאמין שעסקני החינוך יתיחסו לכל הענין בכובד ראש.

הציבור בכללו איננו מכיר את הסכנה העצומה שבה נמצא החינוך העברי כעת. מר קרני, ז"ל, שהיה מנהל בית הספר התיכוני „מרשליה" בניו־יורק, סח לי לפני מותו: „בניו־יורק קיימים כשלש מאות בתי תלמוד־

תורה, וביניהם אפשר לא יותר מחמישה הראויים להעמיד מסיימים שנוכל לקבל לבית הספר התיכוני". לאשרנו החלו הישיבות הקטנות להתפשט בכל רחבי הארץ. אבל גם אלה נחנקות כמעט מחוסר מורים מתאימים. שיתוק רוחני בכל המובנים הולך ותופש את כל הדור הצעיר שלנו. אפילו בתי־הכנסיות לסוגיהם, ה„מרכזים", ה„תנועות" שברחובנו, לכולם אורבת סכנת עם־הארצות ההולכת ומתפשטת בקהילות אמריקה. בלי רשת של בתי־ספר עבריים הגונים אין עתיד ליהדות אמריקה. אבל רשת כזו אינה אפשרית לחלוטין בלי מורים. זה שלושים שנה ויותר שאנו מנסים להעמיד מורים טובים כדי הצורך, והמטרה היא ממנו והלאה. בית־מדרש־למורים כל־יומי יהיה הגפרור שיצית אש בלבות תלמידיו וילהיבם לבוא לעזרת העם במלחמתו לקיומו. אש זו תאחז גם בלב הציבור הרחב, שכבר הראה כמה סימני עירנות לחינוך.

בית המדרש למורים דבוסטון

בחינות סופיות

שאלות בכתב ובעל פה שניתנו לתלמידי כל הכתות

בסוף שנת-הלימודים ה׳ תרפ״ה

(העתקה מ„ספר השנה של תלמידי בית המדרש למורים דבוסטון", ערוך על ידי המחזור הראשון של המסיימים, תרפ״ה, עמודים 84—112)

כתה א

ב ח י נ ה ב ת נ ״ ך

א. ענה על ארבע שאלות:

1. בימי מי נבא הושע, על מי נבא ומהו תוכן נבואותיו? 2. מאין היה עמוס, מתי ועל מי נבא ומהו תוכן נבואותיו? 3. ספר מאורעות הנביא יונה ומה נוכל ללמוד מהם? 4. אימתי נבא מיכה, על מי נבא, מה היה המצב בזמנו ומה הן דרישותיו מהעם? 5. מתי נבא הנביא נחום? מסור בקצרה תוכן נבואותיו. 6. מהי השאלה ששאל חבקוק הנביא? מהי התשובה ומהו תוכן הפרק האחרון? 7. בימי מי נבא צפניה, מה היה מצב העם בזמנו ומהו תוכן דבריו?

ב. כתוב 8 מהפסוקים שאתה יודע בעל פה.

ג. באר 12 בטויים מאלה:

1. ואמרתם הנה מתלאה. 2. לא יהיה אור, יקרות וקפאון. 3. כל עומסיה שרט ישרטו. 4. הנצבה לא יכלכל. 5. אדר היקר אשר יקרתי מעליהם. 6. גם היום מגיד משנה אשיב לך. 7. וחנותי לביתי מצבה. 8. והוכן והניחה שם על מכנתה. 9. כי כל הגונב מזה כמוה נקה. 10. התקוששו וקושו הגוי לא נכסף. 11. מספח חמתך ואף שכר. 12. ומכביד עליו עב־טיט. 13. וטפסריך כגוב גובי. 14. טובם כחדק ישר ממסוכה. 15. ואיפת רזון זעומה. 16. איך נחפשו עשו נבעו מצפוניו. 17. וסר מרזח סרוחים. 18 ושלם מריאיכם לא אביט. 19. המבליג שד על עז. 20. אהי קטבך שאול. 21. ועמי תלוּאים למשובתי. 22. באֶסרם לשתי עונתם.

ד. ענה על 3 מאלה:

1. בימי מי נבא ישעיהו, על מי נבא ומה היה מצב יהודה בימיו? 2. מה נבא ישעיהו על אשור? 3. כתוב המשל וה־נמשל בשירת הנביא לדודו. 4. מה נבא ישעיהו על בבל? 5. מה נבא ישעיהו על מואב?

ה. באר 10 מאלה:

1. כמלונה במקשה, כעיר נצורה. 2. ואצרף כבור סיגיך. 3. ובילדי נכרים ישפיקו. 4. ועל כל שכיות החמדה. 5. ותעלולים ימשלו בם. 6. ואשיתהו בתה. 7. כי עשרת צמדי כרם יעשו בת אחת. 8. וחרבות מחים גרים יאכלו. 9. ושרשם כמק יהיה. 10. אשר במעדר יעדרון לא תבוא שמה יראת שמיר ושית. 11. רעו עמים וחתו. 12. כי לא מועף לאשר מוצק לה. 13. ויתאבכו גאות עשן. 14. ועתידותיהם שושתי ואוריד כאביר יושבים. 15. ותחת כבודו יקד יקוד כיקוד אש. 16. וענה איים באלמנותיו. 17. על כן יתרה עשה ופקודתם על נחל הערבים ישאום. 18. לפליטת מואב אריה ולשאירית אדמה. 19. לאשישי קיר חרשת תהגו אף נכאים.

בחינה בתלמוד, אגדה ושלחן ערוך

א. ענה על 10 מאלה:

1. משום מה אסור להרצות מעות כנגד נר חנוכה? מתי מציאת הפועל לעצמו ומתי היא לבעל הבית? 3. מתי מפקינן ממונא מספיקא ומתי אמרינן אוקי ממונא בחזקת מריה? 4. באר „למה לי למתנא" והבא דוגמה. 5. מנין דאמרינן אוקי מלתא אחזקתיה? 6. מנין לחזקה שלש שנים? 7. מנין דאמרינן זיל בתר רובא? 8. באר את דיני שן, רגל וקרן ברשות הרבים וברשות הניזק. 9. באר ענין דיו והבא דוגמא. 10. למה לי למתני בהמה ולמה לי למתני כלים? 11. „אהייא קאי": באר והבא דוגמא. 12. באר את דין הרועה שאכל שתי בהמות. 13. איידי: באר והבא דוגמא. 14. אימתי צריך לשלם כשעת הגזלה ואימתי יכול לאמר הרי שלך לפניך? 15. מי הם ארבעת השומרים ומה דיניהם? 16. איך מבאר רבי עקיבא „וזבחת מבקרך ומצאנך"? 17. באר את טעמם של בית שמאי וטעמם של בית הלל בענין קדוש. 18. באר את הדין חזקה שאין עמה טענה. 19. מהו הכלל בחלוקת דבר של שותפות? 20. באר מהו גוד או אגוד, הבא דוגמא ופסוק הדין.

ב. ענה על 6 מאלה:

1. האיך יכוונו כל ישראל את לבם כלפי ירושלים? 2. האיך תבוא הגאולה לישראל ובמה היא דומה לשחר? 3. ספר המ־ של בפרקמטוטוס בענין הנ"ל. 4. ספר המשל במלך שנשא מטרונה וכתב לה כתובה מרובה. 5. יעקב ועשו: ירושתיהם, גאותם וגמולם מה הם? 6. ספר המעשה במונבז המלך שבזבז אוצרותיו. 7. איך מבארת הגמרא: די מחסורו אשר יחסר לו? 8. עד היכן חייב אדם ללמד את בנו תורה? 9. משום מה נכנסו עצמות יוסף לארץ ולא נכנסו עצמות משה לארץ? 10. מי יזכה בנחמת ציון ומי לא יזכה? 11. ספר איך קדש ר' עקיבא את השם. 12. איזהו חכם, גבור, עשיר ומכובד?

ג. ענה על 3 מאלה:

1. אילו הן 4 הפרשיות, מתי הן חלות ומהו טעמן? 2. באר ענין בדיקת חמץ ומכירתו. 3. באר ענין ספירת העומר והדיגים השייכים לה. 4. באר ענין משלוח המנות בפורים ומה אתה יודע על זה. 5. באר את ערך חודש אלול ומה נוהגים בו? 6. באר בקצרה ענין הלוח העברי.

ד. באר אחדים מאלה:

1. וחדא ידעא אפיא ובשולי. 2. את הטרקלין, המורן והשובך. 3. עייפינהו ושדרינהו ניהליה. 4. זוודאי קלילי ורחא רחיקתא. 5. דשדי דיסנא ארישיה וקא ממטי ליה לינוקא לבי כנישתא. 6. ותורי דאתו מעלמא קמו בה. 7. אנטרן לי דאנשאי יונה דדהבא. 8. אי אייתיתיה ניהלי הוה מעריקנא ליה לאגמא. 9. אי לימא באתרא דכדא לא קרו חביתא. 10. אפילו לשנוי ערקתא דמסאני. 11. אנן חיותא לרועה היכי מסרינן. 12. מי לא מכתפינא קמייהו. 13. ושקלוה רבנן מלוה ושדיוה אמלוה. 14. משום דנפיש טרחא לעיולא ולאפוקא. 15. דלמא אדנפק ואתא בצר ליה שעורא. 16. כי הוינן זוטרי לגברי השתא דקשישנא לדרדקי. 17. חמרא למרא וטיבותא לשקייה. 18. דמשי ידיה ונגיב בגלימא דחבריה. 19. ועכו"ם מאי בעי התם. 2. בר אורין תא ואימא לך מלתא מעליותא.

בחינה בדברי הימים

א. 1. לחלק את כל דברי ימי ישראל מימי משה עד חתימת התלמוד הבבלי לתקופותיהם השונות ולציין כמה בערך נמשכה כל תקופה ותקופה. 2. לכתוב בפרוטרוט על דבר אחת התקופות. 3. לציין את האנשים הידועים שקמו לנו בשתים מהתקופות הנ"ל.

ב. לכתוב שמות אלה לפי סדר זמנם: עמרי, רב אשי, יהויכין, יוחנן מגוש חלב, רב, עזרא, סיסרא, עמרם, שלומית אלכסנדרה, עתליה, שמעון הצדיק, הלל הזקן, ארכילאוס, סנבלט, צדקיהו.

ג. מתי קרו מקרים אלה: חורבן שומרון, חורבן ירושלים על ידי נבוכדנצר, שיבת ציון, יהודה חפשית מעול סוריה, יהודה

תחת שלטון רומא, חורבן ביתר, חתימת המשנה, חתימת התלמוד הבבלי.

ד. לענות בקצרה על 5 שאלות:

1. מה היו פעולותיו של יאשיהו ואחריתו? 2. איך הגיע אגריפס הראשון למלוכה ומה פעל לעמו? 3. איך השפיעה גלות בבל על רוח עם יהודה? לבאר את הסבות. 4. מה היו פעולותיו של יוסף בן מתתיהו? 5. מה היא הספרות שנוצרה על ידי היהודים בימי הבית הראשון? ובימי הבית השני? 6. מתי ומדוע ירד כבוד הנשיאים והסנהדרין בארץ ישראל? 7. מה הן הסבות לחלוקת הממלכה אחרי מות שלמה?

בחינה בדקדוק

א. לנתח כל משפט לחלקיו: הבשורה הטובה הגיעה אלי אתמול לפתע פתאום. מפני חטאינו גלינו מארצנו. הדברים נאמרו למען האמת. אהב את המלאכה.

ב. לתת דוגמא אחת לעשרה מאלה:

שם מפשט, שם החומר, שם הקבוץ, תואר, שם הגוף, מלת היחס, מלת הקשור, מלת הקריאה, מספר חלקי, מספר יסודי, מספר סדורי.

ג. לנקד (בכלל זה דגש ומפיק) ולחלק להברות:

גדלתי ורוממתי והם פשעו בי, פצע וחבורה ומכה טריה, מי בקש זאת מידכם רמס חצרי, שריך סוררים וחברי גנבים, וירד הדרה והמונה, ושאונה ועלז בה, תעלזנה בנות הערלים, והוכיח לעמים רבים.

ד. 1. להטות ביחיד 4 משמות אלה: שאגה, בכי, סלת, נהר, חלב, עשן. 2. להטות ברבים 4 משמות אלה: שאגה, לחי, משענת, כבשה, נהר, ענן.

ה. לענות על 5 שאלות:

1. איזה שוא הוא נע? 2. איפה כותבים דגש קל? 3. מהו נקוד ה' הידיעה וה' השאלה? 4. כמה הם ערכי התואר (דוגמא לכל אחד)? 5. כתוב 3 משפטים שיש בהם תואר בסמיכות לשם קצור המשפט. 6. תן דוגמא אחת לאלה: כנויי הגוף, כנויי הקנין, כנויי הרומז, כנויי השאלה.

ו. 1. לכתוב במין נקבה מספרים יסודיים אלה: ד, ח, יב, רלז, א' תתך, כה. 2. לכתוב במין נקבה מספרים סדוריים אלה: ט, טו, כד, ש, עט.

בחינה בספרות

א. לכתוב אחד מהספורים האלה:

1. חברבר החצרוני, מאת שלום עליכם. 2. בין אדני השדה, מאת בוקי בן יגלי.

ב. מכל הספורים והשירים שלמדת במשך השנה, איזה מהם מצא חן בעיניך יותר ומדוע?

ג. לחבר 10 משפטים על פי מלים אלה או לבאר אותן:

תורני העיר, נקלט במח, קדמת אשמרת, הרב דמתא, נפלה הברה, שאר „כלי קדש", אעפיל לעלות, נתקררה דעתי, משרך אחריה, נכוה ברותחים, מכריעים לטבח, מחוז חפצי, תלוש, יצורי הדמיון.

ד. לבאר 5 מאמרים ולציין את המקום שבו באו:

1. אל תתן לחיה נפש תורך. 2. ובידו ששך הוא מטה זעם. 3. מרה לא היתה אף טפה בלבו, לב זהב ותרני. 4. לשוא תבול לדבריך והוא טבוח. 5. ובערה כאש עברתך וגידיך ישרגו. 6. לבלי תדרך עוד רגלם בחצי־אי־השפנים. 7. כמו חשבה התמוטט מנטל המצוקה.

ה. מכל הספורים והשירים שלמדת, ציין:

1. שלשה שהנושא לקוח מדברי הימים. 2. שלשה מיוסדים על הגדות. 3. שלשה שבהם מתוארים החיים כמו שהם.

ו. לכתוב דבר מה (משפט אחד או 2) על דבר כל אחת מהנפשות הנזכרות בארבעה מספורים ושירים אלה:

בית מדרשנו הישן, עורבא פרח, שלום בית, כחם היום, מתושלח, שלש מתנות.

כתה ב.

בחינה בתנ"ך

(איוב, משלי וקהלת)

א. לענות על 4 שאלות:

1. במה דומה ספר „קהלת" לספר משלי? 2. במה דומה ספר „קהלת" לספר „איוב" ובמה הוא שונה ממנו? 3. ציין דבר אחד בכל ספר (איוב, קהלת, משלי) שמצא חן בעיניך ביותר, ומדוע? 4.

כיצד מתאר קהלת את ימי הזקנה? 5. מה הם היסודות העבריים שבספר קהלת? ב. באיזה ספר באו דברים אלה ובקשר עם איזה ענין נאמרו? (10 תשובות):

1. ידיה שלחה בכישור וכפיה תמכו פלך. 2. כי עוף השמים יוליך את הקול. 3. הן תוחלתו נכזבה הגם אל מראהו יוטל. 4. בעת יזרבו נצמתו בחומו נדעכו ממקומם. 5. כיס אחד יהיה לכלנו. 6. וכל אשר שאלו עיני לא אצלתי מהם. 7. ובטלו הטוחנות כי מעטו. 8. ברעש ורגז יגמא ארץ ולא יאמין כי קול שופר. 9. הנה בטני כיין לא יפתח כאבות חדשים יבקע. 10. כדגים שנאחזים במצודה רעה. 11. ואלי דבר יגנב ותקח אזני שמץ מנהו. 12. כלעמת שבא כן ילך.

ג. לבאר 10 פסוקים:

1. שן רועה ורגל מועדת מבטח בוגד ביום צרה. 2. אכל דבש הרבות לא טוב וחקר כבודם כבוד. 3. אין משלחת במלחמה. 4. על דברת בני האדם לברם האלהים ולראות שהם בהמה המה להם. 5. הטריפני לחם חקי. 6. מפנק מנער עבדו אחריתו יהיה מנון. 7. עמל הכסילים תיגעֲנו אשר לא ידע ללכת אל עיר. 8. אני פי מלך שמר ועל דברת שבועת אלהים. 9. כצרור אבן במרגמה כן נותן לכסיל כבוד. 10. צופניה צפן רוח ושמן ימינו יקרא. 11. פתח פיך לאלם אל דין כל בני חלוף. 12. זבובי מות יבאיש יביע שמן רוקח. יקר מחכמה מכבוד סכלות מעט. 13. אם נבלת בהתנשא ואם זמות יד לפה. 14. אדם עשוק בדם נפש עד בור ינוס אל יתמכו בו. 15. בדברים לא יוסר עבד כי יבין ואין מענה.

ד. לבאר 10 פסוקים:

1. אז יגלה אזן אנשים ובמוסרם יחתם. 2. צדקה תרומם גוי וחסד לאמים חטאת. 3. רטפש בשרו מנער. 4. ואחר עורו נקפו זאת מבשרי אחזה אלוה. 5. לאדם מערכי לב ומד מענה לשון. 6. לב שמח ייטיב גהה ורוח נכאה תיבש גרם. 7. לחלק יגיד רעים ועיני בניו תכלינה. 8. בלא יומו תמלא וכפתי לא רעננה. 9. הלאל תדברו עולה ולו תדברו רמיה. 10. מכסה פשע מבקש אהבה ושונה בדבר מפריד אלוף. 11. מוסר מלכים פתח. 12. תחתיו חדודי חרש ירפד חרוץ עלי טיט. 13. יכרו עליו חברים יחצוהו בין כנענים. 14. דברי נרגן כמתלחמים ירדו חדרי בטן. 15. התקשר מעדנות כימה או מושכות כסיל תפתח.

ה. לכתב חבור של 150 מלים בערך על דבר ספר קהלת: תכנו, צורתו וערכו.

בחינה בתלמוד, אגדה ושלחן ערוך

א. כתוב על 10 מאלה:

1. למה לי למתנא מציאה ולמה לי למתנא מקח וממכר ליתני חדא? 2. האיך מיתוקמא המשנה גם לפי דעת בן ננס? 3. האיך מיתוקמא המשנה גם לפי דעת סומכוס? 4. האיך מיתוקמא המשנה גם לפי דעת ר' יוסי? 5. משום מה לא נאמר אצל חנוני על פנקסו שיהא מונח עד שיבוא אליהו? 6. אימתי מציאות הבן והבת לאביהם ואימתי מציאתם לעצמם? 7. לדעת ר' יוסי דקטן לית ליה זכייה לנפשיה משום מה מותר לבני הפועל ללקוט אחרי אביהם? 8. מצא פרות מפוזרין, אימתי הם שלו ואימתי חיב להכריז? 9. למה לי דכתב רחמנא שור, חמור, שה ושמלה? 10. מנין שאבדה שאינה שוה פרוטה אינה אבדה? 11. גבי שלם ולא רצה להשבע למה לי למתני בהמה ולמה לי למתני כלים? 12. מה עונה הגמרא על השאלה: „והא אין אדם מקנה דבר שלא בא לעולם?" 13. גבי אילו שומרים שלם הוא שלם ממש, ולגבי אילו אפילו אמר? 14. מהי הקושיא מהמשנה המלוה את חברו על המשכון.. על רב הונא דאמר משביעין אותו שבועה שאינה ברשותו? 15. אימתי שומא הדר ואימתי אין שומא הדר? 16. אימתי שניהם, השוכר והשואל, בחטאת ואימתי שניהם באשם? 17. מהו דין שומר שמסר לשומר ומהו הטעם? 18. פשע בה ויצאת לאנס ומתה כדרכה מה דינו?

ב. כתוב 5 מאלה:

1. ר' יהושע בן חנניה מוכיח לאדרינוס יתרונו של משה רבנו. 2. הנס שקרה

לנחום איש גם זו בארגז המלא עפר. 3. מחלת בנו של רבי עקיבא, מותו ונחום האבלים. 4. המחלוקת של ר' מאיר ור' נתן ברבן שמעון בן גמליאל הנשיא. 5. משום מה הסתתר ר' שמעון בן יוחאי במערה? 6. ר' אלעזר בר' שמעון שכב אחרי מותו בעליתו. 7. רבי ור' פינחס בן יאיר. 8. מה עשה ר' חייא שלא תשתכח תורה מישראל.

ג. כתוב על 5 מאלה:

1. משום מה מברכין קודם על הטלית ואח"כ על התפלין? 2. גודל קדושת השבת ומה צריך לעשות בערב שבת? 3. באיזה אופן מותר לתת קודם שבת מלאכה לעכו"ם? 4. מי מחויב בהדלקת הנרות ואיך מדליקים ומברכים? 5. באר את דיני הקדוש הידועים לך. 6. מה בין יום טוב לשבת בנוגע לעשית מלאכה? 7. אימתי הכהנים נושאים כפיהם וכיצד הם עושים זאת? 8. באר ענין ערוב תבשילין. 9. באר את ערכו של חודש אלול ומה נוהגים בו? 10. מהו כבוד האב ומהו מוראו?

ב ח י נ ה ב ד ב ר י ה י מ י ם

א. כתוב על 6 מהנושאים האלה:

1. הישיבות הגדולות בבבל, מיסדיהן, סדריהן וערכן. 2. היהודים בערב לפני מוחמד והשפעתם על האיסלם. 3. רב סעדיה גאון, תולדותיו וספריו. 4. קרע הקראים והסבות שגרמו לו. 5. רבי חסדאי אבן שפרוט, ערכו והשפעתו. 6. רבי שמואל הנגיד, תולדותיו ופעולותיו. 7. מסע הצלב הראשון ותלאות יהודי גרמניה. 8. רש"י ובעלי התוספות. 9. גזרות אינוקנטי השלישי והשפעתן על חיי עמנו בימי הבינים. 10. גרוש היהודים מספרד ותלאות המגורשים. 11. היהודים בתורקיה במאה החמש עשרה, דון יוסף נשיא. 12. ר' יוסף קארו, תולדותיו וספריו.

ב. כתוב בקצרה על 10 מאלה:

1. יולינוס הכופר. 2. הלל השני. 3. רב אשי. 4. רבי גרשום מאור הגולה. 5. רבי משה אבן עזרא. 6. רבי יונה אבן ג'אנח. 7. רבי יצחק אלפסי. 8. ר' יהודה הלוי. 9. עבד אל רחמן השלישי. 10. דון יצחק אברבנאל. 11. גרוש היהודים מאנגליה. 12. גריגור הגדול. 13. יוסטינין. 14. כוזראי השני. 15. גרושי היהודים מצרפת. 16. גזרת תתקל"א.

ג. סדר לפי סדר זמנם:

גזרת קנ"א, חתימת התלמוד הבבלי, ר' משה בן מימון, ר' אליהו בחור, ענן בן דוד, ר' יונה מגירונדי, ר' יעקב תם, שמואל ירחינאי, בוסתנאי, רב שרירא.

ב ח י נ ה ב ד ק ד ו ק

א. לכתוב שתים, שתים דוגמאות של 10 מאלה (תארים):

תואר יחסי, תואר תמידי, תואר מקטן, תואר מגדל; (כנויי הגוף) יחס ישר, יחס הפועל, יחס הדמיון, יחס שאליו, כנוי רומז, כנוי הקנין; מספר סדורי למעלה, מעשרה, מספר חלקי פחות מעשירית, מספר מכפיל.

ב. לענות על 4 שאלות בצרוף דוגמאות:

1. איפה הוא מקום התואר במשפט? 2. דוגמא של כנוי מצטרף ומה אפשר לכתוב במקומו, (שתי דרכים). 3. לציין שלש דרכים שבהן יבוא התואר במדרגת השוויי. 4. לציין שלש דרכים שבהן יבוא התואר במדרגת ההפלגה. 5. לציין שתי הוראות למספר הבא בכנויים. 6. לתת שתי דוגמאות של כנוי גוף נוסף, ולבאר לשם מה הוא נוסף.

ג. לנקד (בכלל זה דגש ומפיק) ולחלק להברות:

התאמין בו כי ישיב זרעך וגרנך יאסף. ואם אסורים בזקים ילכדון בחבלי עני ויגד להם פעלם ופשעיהם כי יתגברו. שם יתנו צדקות ד', ושמני וקטרתי נחת לפניהם. חמת תנינים יינם וראש פתנים אכזר. מחוץ תשכל חרב ומחדרים אימה. אל תתמה על החפץ כי גבה מעל גבה שומר.

ד. להטות 8 מהשמות הנ"ל המסומנים בכתב מיוחד.

ה. לחלק את השמות לנטיותיהם ולכתוב את הכללים על דבר אחת מהנטיות.

ו. לבאר 5 מאלה ולציין מתי יבואו:
נסוג אחור, דחיק, ח׳ תנועית, נעימי המקרא, פתח גנובה, מתג, נקידת העזר.

ב ח י נ ה ב ס פ ר ו ת

א. כתוב שמות היצירות שאתה יודע משל הסופרים האלה:
אחד העם, ביאליק, ברדיטשבסקי, בן־עמי, א. ד. גורדון, י. ל. גורדון, ר׳ יהודה הלוי, שאול טשרניחובסקי, דוד פרישמן, ד״ר ל. פינסקר, י. ל. פרץ, ד״ר קצנלסון (בוקי בן יגלי), א. ז. רבינוביץ, ש. בן ציון, שלום עליכם, דוד שמעונוביץ.
ב. כתוב תוכן 5 יצירות של 5 מהסופרים הנ״ל.

ג. באר 10 בטויים מאלה:
1. לא תשלט עין זר מעולם בחג נפשכם ובאבלה. 2. צנועי הגות ועלילה. 3. לבי פנוי להויות העולם. 4. כשרון הסתגלות. 5. יביטו את חילם כי ינוב. 6. שלמת עמלם יחזיו. 7. מה ירקם בסתר זיו שדי. 8. ופרועה בלוריתו ה־שחורה. 9. וחסון העלם ונרחב. 10. כפיסים הלבינו באויר. 11. ושבט הנ־גש לא יאמר עוד הן. 12. וב„אחד״ למות מות קדושים. 13. נהי מפוצץ צור. 14. משכיחים רישם במדרש שיחות מני קדם. 15. העוגנים הורמו, הא־ניות יצאו. 16. כעזניה ברוח נשאת ומ־רחפת. 17. הוא ידע שדון. 19. באיזו פרקמטיה הוא עוסק? 20. משהחמירו ב„תחום״ וגזרו על הקרקעות.

ד. כתוב מכתב על פי אחד התכנים האלה:
1. לידיד בארץ ישראל על דבר החיים פה בימי החופש (רחיצה, משחקים, טיו־לים וכדומה). 2. למורה על שאיפותיך לעתיד. 3. למשרד לעניני חנוך בדבר בקשת עבודה.

כתה ג.

ב ח י נ ה ב ת נ ״ ך

(ירמיהו, קהלת, איוב א — יב)

א. באיזה ספר באו דברים אלה ובקשר עם מה נאמרו? (12 תשובות):
1. והתוכ המשלש לא במהרה ינתק. 2. שם רשעים חדלו רגז. 3. קום לך פרתה וטמנהו שם בנקיק סלע. 4. בושו כי בטח, באו עדיה ויהפרו. 5. עור בעד עור, וכל אשר לאיש יתן בעד נפשו. 6. ביום שיזעו שומרי הבית ויתעותו אנשי החיל. 7. מה לתבן את הבר נאום ד׳. 8. מעות לא יוכל לתקן וחסרון לא יוכל להמנות. 9. הינהק פרא עלי דשא, אם יגעה שור על בלילו. 10. הציגני כלי ריק בלעני כתנין מלא כרסו מעדני. 11. לחצב להם בארות נשברים אשר לא יכילו המים. 12. ארכה מארץ מדה, עמו־קה משאול מה תדע. 13. הוי בונה בית בלא צדק ועליותיו בלא משפט. 14. ו־פראים עמדו על שפיים שאפו רוח כתנים. 15. ואלהים יבקש את הנרדף.

ב. לבאר 20 פסוקים:
1. ושריך בעת יאכלו בגבורה ולא בשתי. 2. על דברת בני האדם לברם האלהים. 3. דברי חכמים כדרבונות וכ־משמרות נטועים. 4. בשפלות ידים ידלף הבית. 5. מה נמרצו אמרי ישר, ומה יוכיח הוכח מכם. 6. לפיד בוז לעשתות שאנן נכון למועדי רגל. 7. מסיר שפה לנאמנים וטעם זקנים יקח. 8. וינאץ ה־שקד ויסתבל החגב ותפר האביונה. 9. כי תפושו כעגלה דשה ותצהלו כאבירים. 10. במסתרים תבכה נפשי מפני גוה. 11. עקב הלב מכל ואנוש הוא מי ידענו. 12. כי ארגיעה אריצם מעליה ומי בחור אליה אפקד. 13. שוקט הוא על שמריו לא הורק מכלי אל כלי. 14. עזב ככפיר סכו מפני חרב היונה. 15. הפלתי עליה פתאם עיר ובהלות. 16. הלא נסע ית־רם בם ימותו ולא בחכמה. 17. אם יחלף ויסגיר ויקהיל מי ישיבנו. 18. ויתרון ארץ בכל היא מלך לשדה נעבד. 19. הלא יראתך כסלתך תקותך ותם דרכיך. 20. אם שוט ימית פתאם למסת נקיים ילעג. 21. תפלצתך השיא אותך זדון לבך. 22. מבליגיתי עלי יגון עלי לבי דוי. 23. אביך הלא אכל ושתה ועשה צדקה וטוב לו. 24. העיט צבוע נחלתי לי העיט סביב עליה. 25. אלוה לא ישיב אפו תחתיו שחחו כל עזרי רהב.

ג. לענות על 6 שאלות ובכלל זה האחרונה:

1. במה שונה ספר קהלת מספרי הנביאים? 2. ציין 3 רעיונות שבאו בספר קהלת. 3. ציין 3 רעיונות שבאו בספר איוב. 4. מה הן הסבות שגרמו לצערו של ירמיהו? 5. לכתוב את הציור של איוב בתור משל להבריו שבגדו בו. 6. כיצד מתאר אליפז את מראה הנבואה? 7. כיצד משבח איוב את המות? 8. המקרים החשובים בדברי ימי ישראל בימי ירמיהו. 9. לכתוב חבור על חיי ירמיהו וספרו.

ב ח י נ ה ב ת ל מ ו ד

א. ענו על 2 השאלות הראשונות, ועל 2 מהשאלות האחרות.

1. מה היתה השאלה בדבר „הדר בחצר חברו שלא מדעתו"? ואיך פתר רמי בר חמא שאלה זו? ובמה דחה רבא את פתרונו? 2. מה הן הסתירות בין פקדון לגזל ובין פקדון לפקדון, במשנה „אמר לשנים"? ואיך מתרצת הגמרא את 2 הסתירות האלה? 3. מה הוא טעמו של ר"ט האומר: „שור המזיק ברשות הניזק משלם נזק שלם"? ובמה דחו החכמים את טעמו של ר"ט? ואיך מתרץ ר"ט את קושית החכמים? 4. מה היא הסתירה שבמשנה „חמשה תמין"? ואיך מתרצת הגמרא סתירה זו? 5. מה מקשה הגמרא על רב הונא האומר: שמי שהפקיד מעות בלתי צרורות אצל שולחני חייב השולחני גם באונס? ואיך מתרץ רב הונא קשיא זו?

ב. ענו על 6 שאלות:

1. מה זאת חזקה? ומה היא הכונה „חזקה שאין עמה טענה"? 2. מה הוא הדין אם אחד מהשותפין בנה כותל חצר שנפל, וטוען שחברו לא נתן לו את חלקו? 3. מה הוא הדין אם אחד העמיד תנור בתוך ביתו, והיה על גביו גובה ארבע אמות, ואש יצאה מן התנור והזיקה? 4. כמה נוטל הבכור בירושת נכסי האב או האם? 5. מה הוא הדין אם אחד אמר על אחר שיירש אותו במקום בניו? והטעם? 6. מה הוא הדין אם אחד השאיר בנים ובנות ונכסים מועטים. 7. שכיב מרע שכתב נכסיו לאחרים ואחר כך עמד מחליו, היכול לחזור בו? 8. מה הוא גט מקושר? ומדוע תקנו חכמים גט שכזה? 9. מה זאת חזית, בורסקי, דות, שדה לבן, שדה בעל, בית השלחין, סיטון, כוך, שובר, משרה, שומרה, נחתום, זיזין, גזוזטראות.

ג. ענו על 7 שאלות:

1. מדוע קראו לר' מאיר „אחרים" ולר' נתן „יש אומרים"? 2. מדוע יצא ר' אלישע בן אבויה לתרבות רעה? 3. התכונות שהצטינה בהן ברוריה, אשתו של רבי מאיר? (בארו זאת בקצרה על פי העובדות). 4. מדוע קבל ר' אלעזר בר' שמעון יסורין עליו? 5. מה אמר ר' חנינא לר' חיא כשהיה מתקוטט עמו, ומה ענה לו ר' חיא? 6. מי קודם למי באהבה: התורה או ישראל? 7. מדוע נמשלו ישראל לעפר ולכוכבים? 8. מדוע נמשלו ישראל לשמן? 9. הספור בקצרה על אודות חנניה בן אחי ר' יהושע שעבר שנים בגולה? 10. בזכות מה נגאלו ישראל ממצרים?

ב ח י נ ה ב ד ב ר י י מ י י ש ר א ל ו ב מ צ ב ה י ה ו ד י ם ב ז מ ן ה ז ה

א. כתוב על 4 מאלה:

1. היהודים בהולנדיה: התישבותם, קהלותיהם וסדריהן, מצב החנוך בהן. 2. אוריאל אקוסטא וברוך שפינוזה: תולדותיהם ודעותיהם. 3. מרכז המקובלים בצפת, קבלה עיונית ומעשית, הרמ"ק והאר"י. 4. משיחותו של שבתי צבי והשפעתה. 5. החסידות והסבות שגרמו ליסודה. 6. ר' משה בן מנחם והשפעתו על חיי ישראל בגרמניה. 7. היהודים ברוסיה בימי ניקולי הראשון. 8. חבת ציון, סבותיה הפנימיות והחיצוניות.

ב. כתוב על 2 מאלה:

1. הגירת היהודים בחמישים השנים האחרונות. 2. המצב הכלכלי והתרבותי של היהודים בזמן הזה. 3. יחס אוכלוסי ישראל לדת, והצדקה היהודית. 4. קה-

לותינו החשובות בארצות הברית ומוסדותיהן.

ג. ענה בקצרה על 6 מאלה:

1. מי היה יעקב טירדה ומה עשה? 2. מי היה מנשה בן ישראל ומה עשה? 3. משום מה עזב ר' יום טוב ליפמן הלר את ארצו? 4. במי רב ר' יעקב עמדן ומדוע? 5. מה הפץ עמנואל נח לעשות לטובת עמו? 6. ספר את דבר הריב בין הגר"א ובין הרש"ז מלאדי. 7. ספר על דבר ד"ר לילינטל. 8. ספר על דבר הריב"ל והשפעתו. 9. מה אתה יודע על דבר יק"א? 10. אילו הם המוסדות העקריים של הציונות?

ד. מתי קרו אלה? (8):

1. התישבות היהודים בהולנדיה. 2. יסוד הגיטו בויניציה. 3. היהודים הראשונים באמריקה. 4. גרוש היהודים מוינה. 5. גזרת חמלניצקי. 6. גזרת אומן. 7. יצא המאסף. 8. התאסף הסנהדרין בצרפת. 9. עלילת הדם בדמשק. 10. התאסף הקונגרס הציוני הראשון. 11. מותו של ד"ר הרצל. 12. הכרזת בלפור.

בחינה בגיאוגרפיה של ארץ ישראל

א. ציין על המפה *):

1. את כל הערים החשובות שבארץ. 2. את הנהרות: ליטני, קישון, ארנון, ירקון, יבוק, ירמוק, ירדן. 3. את ההרים החשובים ביותר. 4. העמקים החשובים ביותר. 5. את חלקי הארץ לגבולותיהם.

ב. קרא בשם את המושבות החשובות שבכל אחד מחלקי הארץ.

ג. כתוב על 10 מהנושאים האלה:

1. שמות הארץ. 2. מקומה וגבולותיה. 3. שכניה. 4. אדוני הארץ, (מלפני כבוש יהושע עד זמננו). 5. פני הארץ וחלוקתה. 6. אקלימה. 7. מימיה (נהרות, ימים, אגמים ועוד). 8. צמחי הארץ. 9. חית הארץ. 10. תושבי הארץ. 11. הסחורה המובאת והמוצאת. 12. התעשיה שבארץ. 13. הפרנסות. 14. התפתחות הארץ. 15. המצב המדיני. 16. הישוב הישן. 17. הישוב החדש. 18. המצב התרבותי בארץ בכלל. 19. המצב התרבותי של הישוב היהודי. 20. טפוסי מושבות בארץ.

ד. ציין במלים אחדות מה אלה ואיפה הם נמצאים:

בנים, שורק, אדרעי, עפולה, רחמה, עין חרד, גלבע, קדרון, ברכות שלמה, יד אבשלום, מצדה, נבלוס, מרון, יבנה, תל־יוסף, מודעית, תקוע, תלפיות, בן־שמן, עתלית.

בחינה בדקדוק

א. ציין את ההוראות השונות של הבניינים פעל, הפעיל, נפעל, התפעל.

ב. שתי דוגמאות של כל אחד ואחד דלקמן:

1. שם פרטי זכר אשר יש לו דין נקבה. 2. שמות שהם מין נקבה אם כי צורתם אינה מוכיחה זאת. 3. שמות שע"י הוספה קלה הם נהפכים מזכר לנקבה. 4. שמות הבאים רק בתמונת רבוי. 5. סמיכות להוראת יחס הקנין. 6. הכלי על הדבר שהוא מכיל. 7. סמיכות המבארת מין החומר של הנסמך. 8. סמיכות שהתואר יסמך על המתואר. 9. שני נסמכים לסומך אחד. 10. תואר תמידי במשקל פעל. 11. מספרים בכנויים. 12. יחס שם לעמו, לעירו, ולארצו. 13. תארים שנגזרו משמות ע"י הוספת יוד. 14. ערך היתרון. 15. ערך ההפלגה. 16. מספרים חלקיים. 17. פעלים שנבנו ממספרים. 18. השנות הפעל ע"י מקורו. 19. משפטים בזמנים שונים שבהם יבוא שם הפעל עם אותיות בכל"ם. 20. משפטים עם מלות התנאי. 21. משפטים עם מלות „אם", „עד אם", „כי אם". 22. משפטים שבהם יבוא העבר להוראת ההוה. 23. משפטים שבהם יבוא העתיד להוראת ההוה. 24. משפטים שבהם יבוא העתיד בתור צווי. 25. משפטים שבהם יבוא הצווי להוראת בקשה או עצה טובה. 26. משפטים שבהם יבוא הצווי בצירוף מלת איפוא. 27. משפטים שבהם יבוא תואר הפעל בדרכים שונים.

*) לכל תלמיד ניתנה מפה אלמת של א"י, שהוכנה לכתחילה לשם בחינה זו.

28. משפטים בשאלה וספק באופנים שונים. 29. משפטים עם המלה „על" להוראותיה השונות. 30. משפטים עם המלה „כי" להוראותיה השונות. 31. משפטים שבהם יקדם תמיד הפעל לשם אחרי מלה או משפט המגביל את הפעולה ביחס הזמן והמקום וכדומה.

בחינה בספרות

א. כתוב שמות סופרים:

של תנועת ההשכלה. של תנועת הלאומיות. שהחלו בהשכלה וגמרו בלאומיות.

ב. כתב על 5 מהנושאים האלה:

1. מאפו ויצירותיו. 2. י"ג ויצירותיו. 3. ר' נפתלי הירץ ויזל ויצירותיו. 4. סמולנסקין ומלחמותיו. 5. ביאליק משורר הלאום. 6. רעיונותיו העקריים של אחד העם. 7. אידיליותיו של טשרניחובסקי. 8. תוכן אחת מיצירותיו של מנדלי. 9. פרישמן ויצירותיו. 10. יהודה שטיינברג ויצירותיו.

ג. מי חבר את אלה:

שירי תפארת, במצולות ים, כנור נעים, עם עולם, חטאת נעורים, לישרים תהילה, בעמק הבכא, שירי שפת קדש, קבורת חמור, אריה בעל גוף, ספר הקבצנים, הדת והחיים, מגלת האש, לאן, בימים ההם, דרך לעבר גולים, האבות והבנים, על פרשת דרכים, היהדות והאנושיות, הצופה לבית ישראל, כנור בת ציון, לביבות מבושלות, אגרת קטנה, כחם היום, חצי נחמה.

ד. רשום את היצירות הידועות לך של אלה:

יעקב כהן, ברנר, ברדיטשבסקי, ז. שניאור, ברנדשטטר, יהודה שטיינברג, אברמוביץ, פרנקו מינדס, שד"ל, ד. פרישמן, טשרניחובסקי, המצייר מאנה, רמח"ל, ביאליק, אדם הכהן, מיכ"ל.

בחינה בתורת הנפש

א. כתוב בפרטות על הנושאים האלה:

1. ההתענינות והקשב. 2. תורת הרגשות של ג'מס־לנגה וערכה בחנוך. 3. שאלת חופש הרצון וערכה בחנוך.

ב. 1. מה הן התחושות, שאנו מקבלים בעזרת: חוש הראיה, חוש השמיעה, חוש המשוש, חוש הטמפרטורה, חוש הטעם, חוש הריח? 2. מה הם חוקי שתוף הרעיונות? 3. מה זה אינסטינקט? 4. מה אלה: הרגשה, רגשות נמוכים, רגשות גבוהים? אילו מיני תנועה כולל הרצון במובן הרחב?

בחינה בתולדות החנוך

א. כתוב בפרטות על 3 מהנושאים האלה:

1. תאור החנוך באתונא — מעלותיו וחסרונותיו. 2. הקוים הכלליים של החנוך בימי הבינים בעמים ובישראל. 3. רעיונותיו העיקריים של רוסו והשפעתם על גדולי החנוך שבאו אחריו. 4. קיצור תולדותיו והרצאת רעיונותיו של קומניוס. 5. ערכו של פסטלוצי בתולדות החנוך.

ב. כתוב אחדים ממאמרי חז"ל על החנוך, הידועים לך, ובאר את ערכם.

ג. השב לפחות על 6 שאלות:

1. מי היה הראשון, שחבר ספר על החנוך? 2. מי היה הראשון, שדרש חנוך כללי (בישראל)? 3. במה הצטיין לטובה החנוך העברי הקדמון? 4. מה המעלות והחסרונות של חנוך הישועיים? 5. מי היו מחברי הספרים: „הדידקטיקה הגדולה", „רעיונות על דבר החנוך", „אמיל", „כיצד מלמדת גרטרוד את ילדיה", „חנוך האדם"? 6. באיזה שם מציינים את שיטת החנוך של לוק? 7. מה הן „המדרגות הפורמליות" במהלך שיעור עפ"י שיטת הרברט? 8. מה חידשה הגב' מונטיסורי בחנוך? 9. ממי הושפע ביותר ספנסר בדעותיו החנוכיות? 10. החנוך העברי באמריקה מהו: הומניסטי או ריאליסטי?

כתה ד' (המסיימת)

תלמידי כתה ד' נבחנו בכל הלמודים שלמדו במשך ארבע השנים בבית המדרש. חלק מהבחינה היה בכתב וחלק — בעל פה.

שאלות בתנ"ך

(תרי עשר — תשובות בע"פ)

הערה: 14 תלמידים נבחנו. 14 כרטיסים היו בקלפי. בכל כרטיס היו שאלות אחרות. הנבחן שלף כרטיס מהקלפי ועליו

היה לענות בעל־פה על השאלות שבכר־טיסו, בנוסחות חבר המורים.

I

א. לבאר: הושע פרק ו׳.
ב. לחלק את ספרי תרי עשר לתקופותיהם.
ג. ספר ע״ד אחד החזיונות שבספר זכריה.
ד. ע״י מי ובקשר עם מה נאמרו הדברים האלה:
1. השמחים ללא דבר האומרים הלא בחזקנו לקחנו לנו קרנים. 2. סוף חבוש לראשי. 3. למה תביט בוגדים, תחריש כבלע רשע צדיק ממנו. 4. כתו אתיכם לחרבות ומזמרותיכם לרמחים.
ה. לבאר: 1. הנושכים בשניהם וקראו שלום ואשר לא יתן על פיהם וקדשו מלחמה. 2. יין ענושים ישתו בית אלהיהם. 3. שופטיה זאבי ערב לא גרמו לבקר. 4. הוי, ציון, המלטי יושבת בת בבל.

II

א. לבאר: הושע, פרק י״א.
ב. איפה יש בתרי עשר, תאור הופעת ד׳ בתוך לוחם?
ג. במה זכה ספר יונה להכנס אל תוך ספרי הנביאים?
ד. ע״י מי ובקשר עם מה נאמרו דברים אלו:
1. צום הרביעי, צום החמישי וכ׳ יהיה לששון ולשמחה. 2. לא נביא אנכי ולא בן נביא אנכי, כי בוקר אנכי ובולס שקמים. 3. אם בוצרים באו לך, הלא ישאירו עוללות. 4. הקריבהו נא לפחתך, הירצך או הישא פניך?
ה. לבאר:
1. בעד השלח יפלו ולא יבצעו. 2. ועטו על שפם כלם. 3. שובו לבצרון אסירי התקוה. 4. ולא יהיה עוד אור יקרות וקפאון.

III

א. לבאר: ה׳שע, פרק י״ג.
ב. נבואות על העמים בספרי תרי עשר.
ג. במה יש לציין ביחוד את ספר חבקוק, היסוד ההיסטורי לדבריו.
ד. ע״י מי ובקשר עם מה נאמרו דברים אלו:
1. הילכו שנים יחדו בלתי אם נועדו. 2. בתי אכזיב לאכזב למלכי ישראל. 3. העת לכם אתם לשבת בבתיכם ספונים? 4. בבתים יעלו, בעד החלונים יבאו כגנב.
ה. לבאר: 1. לא נביא אנכי כי אדם הקנני מנעורי. 2. טובם כחדק ישר ממסוכה. 3. והצב גלתה העלתה. 4. הוי, ציון, המלטי יושבת בת בבל.

IV

א. לבאר עמוס ד׳.
ב. הספר זכריהו, הנושא וחלקיו. במה שונה חלק א מחלק ב.
ג. ההבדל בין עמוס והושע.
ד. ע״י מי ובקשר עם מה נאמרו הדברים האלה:
1. ציון שדה תחרש וירושלים עיין תהיה. 2. ופקדתי על האנשים הקופאים על שמריהם. 3. כי רשע מכתיר את הצדיק על כן יצא משפט מעקל. 4. לא בחיל ולא בכח כי אם ברוחי.
ה. לבאר:
1. כל תשא עון וקח טוב ונשלמה פרים שפתינו. 2. עבשו פרודות תחת מגרופותיהם נשמו אוצרות. 3. לכן לילה לכם מחזון וחשכה לכם מקסם. 4. הנה עפלה לא ישרה נפשו בו וצדיק באמונתו יחיה.

V

א. לבאר: עמוס פרק ו׳.
ב. ספר יואל, תכנו? זמנו?
ג. ענין שני המקלות.
ד. ע״י מי ובקשר עם מה נאמרו הדברים האלה:
1. הגיד לך אדם מה טוב ומה ד׳ דורש ממך כי אם עשות משפט והצנע לכת עם אלהיך. 2. ופקדתי על כל הדולג על המפתן ביום ההוא. 3. עני ורוכב על חמור ועל עיר בן אתונות. 4. אפרים היה עגה בלי הפוכה.
ה. לבאר:
1. משמרים הבלי שוא חסדם יעזבו. 2. נפשו עמך על ההרים ואין מקבץ. 3. כי בטח יוצר יצרו עליו. 4. יכרת ד׳ ער ועונה מאהלי יעקב.

VI

א. לבאר: מיכה, פרק ב', א — יב.
ב. הספר מלאכי, תוכנו וסגנונו.
ג. במה יש לציין את סגנונו של עמוס?
ד. ע"י מי ובקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. הם המליכו ולא ממני, השירו ולא ידעתי. 2. לא עת בא, עת בית ד' להבנות. 3. כמראה סוסים מראהו וכפרשים כן ירוצון. 4. עד אנה ד' שועתי ולא תשמע אזעק אליך חמס וכו'.

ה. לבאר:

1. כי עד סירים סבוכים וכסבאם סבואים אכלו כקש יבש מלא. 2. ועמי תלואים למשובתי ואל על יקראוהו יחד לא ירומם. 3. נדמה כל עם כנען נכרתו כל נטילי כסף. 4. ממנו פנה ממנו יתד — ממנו יצא כל נוגש יחדו.

VII

א. לבאר: מיכה פרק ג'.
ב. הדרישות המיוחדות של הנביאים עמוס? הושע? מיכה? חבקוק?
ג. מי הם הנביאים שאנו מתקשים בקביעת זמנם?
ד. בקשר עם מה וע"י מי נאמרו דברים אלו?

1. אתן לך מלך באפי ואקח בעברתי. 2. ונשמרתם ברוחכם ובאשת נעוריך אל יבגד. 3. ממך יצא חושב על ה' רעה.

ה. לבאר:

1. כי נתן לכם את המורה לצדקה. 2. ופרצים תצאנה אשה נגדה והשלכתנה ההרמונה. 3. נקבת במטיו ראש פרזיו יסערו להפיצני. 4. והמשתכר משתכר אל צרור נקוב.

VIII

א. לבאר: מיכה, פרק ז'.
ב. ההבדל שבין נביאי התקופה הראשונה ונביאי התקופה האחרונה.
ג. הספר נחום, תוכנו, ומה מציין אותו מיתר הספרים.
ד. ע"י מי ובקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. ממך יצא חושב על ד' רעה. 2. ופקדתי את דמי יזרעאל על בית יהוא. 3. לא בחיל ולא בכח כי אם ברוחי, אמר ד' צבאות. 4. ותעשה אדם כדגי הים כרמש לא מושל בו.

ה. לבאר:

1. ופשתם כעגלי מרבק 2. לכן יען בושסכם על דל ומשאת בר תקחו ממנו. 3. כל הגונב מזה כמוה נקה וכל הנשבע מזה כמוה נקה. 4. וטפסריך כגוב גובי.

IX

א. לבאר: נחום, פרק ב', א — יב.
ב. הושע ונבואותיו.
ג. מי מהנביאים נלחם בנביאי השקר? למי סגנון של ויכוח?
ד. ע"י מי ובקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. אריה שאג מי לא ייראא. ד' אלהים דבר מי לא ינבא. 2. בבית לעפרה עפר התפלשי. 3. אם אב אני איה כבודי ואם אדונים אני איה מוראי. 4. יגער ד' בך השטן הלא זה אוד מוצל מאש.

ה. לבאר:

1. כי שנא שלח, אמר ד' וכ'. לכסה חמס על לבושו. 2. כי מי בז ליום קטנות ושמחו וראו את אבן וכו'. 3. עריה תעור קשתך שבועות מטות אמרי. 4. לחמך ישימו מזור תחתיך.

X

א לבאר: חבקוק פרק ב'.
ב. הנביא עמוס.
ג. מיכה ויואל סותרים זה את זה?
ד. ע"י מי ובקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. הארץ בריחיה בעדו לעולם. 2. שכני בחגוי סלע, מרום שבתו, אומר מי יורידני ארץ. 3. האתן בכורי פשעי, פרי בטני חטאת נפשי. 4. אלה שני בני היצהר העומדים על אדון כל הארץ.

ה. לבאר:

1. כדבר אפרים רתת נשא הוא בישראל ויאשם בבעל וימת. 2. חשף חשפה והשליך הלבינו שריגיה. 3. ושחטה שטים העמיקו ואני מוסר לכלם. 4. אל תטיפו, יטיפון, לא יטיפו לאלה, לא יסג כלמות.

XI

א. לבאר: צפניה, פרק ב׳, א—י׳.
ב. הנביאים בספר תרי עשר בסדר כרונולוגי.
ג. ספרים קשי הבנה בתרי עשר וספרים קלי הבנה.
ד. ע״י מי ובקשר עם מה נאמרו דברים אלו:
1. ויגל כמים משפט וצדקה כנחל איתן. 2. הלא נגד עינינו אכל נכרת, מבית אלהינו שמחה וגיל. 3. חוזה לך, ברח לך אל ארץ יהודה ואכל שם לחם ושם תנבא. 4. על כן תפוג תורה ולא יצא לנצח משפט.
ה. לבאר:
1. ממול שלמה אדר תפשיטון, מעברים בטח שובי מלחמה. 2. צופה אפרים עם אלהי, נביא פח יקוש על כל דרכיו משׂטמה בבית אלהיו. 3. אהי דבריך מות, אהי קטבך שאול. 4. העל כן יריק חרמו ותמיד להרג גויים לא יחמול.

XII

א. לבאר: זכריה, פרק ט׳, יא — יז.
ב. הנביא מיכה.
ג. רעיון מוסרי בספר יונה.
ד. ע״י מי ובקשר עם מה נאמרו דברים אלו:
1. אל תשמח ישראל, אל גיל כעמים. 2. וכי תגישו פסח או חולה אין דבר. 3. אשפך רוחי על כל בשר ונבאו בניכם ובנותיכם. 4. על שרפו עצמות מלך אדום לשיד.
ה. לבאר:
1. זבחי הבהבי יזבחו בשר ויאכלו. 2. ועלתה כאור כלה ונגרשה ונשקעה כיאור מצרים. 3. ואל תרא ביום אחיך, ביום נכרו. 4. באש־פלדות הרכב ביום הכינו, והברושים הרעלו.

XIV

א. לבאר: מלאכי פרק ג׳, מפסוק יג.
ב. הספרים יואל, יונה ועובדיה.
ג. מי מהנביאים מרבה בחזיונות־לילה?
ד. ע״י מי ובקשר עם מה נאמרו דברים אלו:
1. העושקות דלים הרוצצות אביונים האומרות לאדוניהם הביאה ונשתה. 2. הן ישא איש בשר קדש בכנף בגדו.
ה. לבאר:
1. עלה מפיץ על פניך נצור מצורה, צפה דרך חזק מתנים. 2. וגינוה כברכת מים מימי היא. 3. מתי יעבר החדש ונשבירה שבר והשבת ונפתחה בר. 4. ופרשו כמו בסיר וכבשר בתוך קלחת.

תהלים

(תשובות בכתב)

א. ספר תהלים, מה טיבו?
ב. לבאר 30 מאמרים.
1. זיז שדי ירענה. 2. שיתמו כגלגל. 3. נשקו בר פן יאנף. 4. ואקוה לנוד ואין. 5. עתקה בכל צוררי. 6. בלותי בשמן רענן. 7. ועולתך ידשנה. 8. ותמס כעש חמודי. 9. בשמרם עקב רב. 10. ואחלצה צוררי ריקם. 11. ויתנו בברותי ראש. 12. לד׳ למות תוצאות. 13. לשוני מדבק מלקוחי. 14. זרמתם שנה יהיו. 15. עלמינו למאור פניך. 16. אדם עד בית אלהים. 17. חציו לדלקים יפעל. 18. שרי יהודה רגמתם. 19. וארוה כל עוברי דרך. 20. אמרו בלבם נינם יחד. 21. נחני בצדקתך למען שוררי. 22. מפי עוללים ויונקים יסדת עז למען צרריך. 23. כי השתות יהרסון צדיק מה פעל. 24. רשעים יתהלכון כרם זלות לבני אדם. 25. נשבע להרע ולא ימיר. 26. וברקים רב ויהמם. 27. ונחתה קשת נחושה זרועותי. 28. כי תשיתמו שכם במיתריך תכונן על פניהם. 29. יחולל אילות ויחשף יערות. 30. ד׳ למבול ישב, וישב ד׳ מלך לעולם. 31. עלה אלהים בתרועה, ד׳ בקול שופר. 32. לאלהים מגני ארץ מאד נעלה. 33. לשון כלביך מאויבים מנהו. 34. אשר לא גזלתי אז אשיב. 35. הרימה פעמיך למשאות נצח. 36. אל תתן לחית נפש תורך. 37. כפיו מדוד תעברנה. 38. גם ברכות יעטה מורה. 39. צדק לפניו יהלך וישם לדרך פעמיו. 40. למנות ימינו כן הודע ונביא לבב חכמה.

דניאל, עזרא ונחמיה
(תשובות בכתב)

א. לתרגם לעברית:

1. כל קבל דנה מן די מלת מלכא מחצפה ואתונא אזה יתירה, גבריא אלך די הסיקו לשדרך מישך ועבד נגו, קטל המון שביבא די נורא.

2. די שלח מלאכה ושזיב לעבדוהי די התרחיצו עלוהי, ומלת מלכא שניו, ויהבו גשמהון די לא יפלחון ולא יסגדון לבל אלה להן לאלהון.

3. להן מלכא מלכי ישפר עליך וחטיך בצדקה פרק ועויתך במחן ענין.

4. די הוה צבא הוה קטל ודי הוה צבא הוה מחא.

5. וכל עלה ושחיתה לא יכלין להשכחה כל קבל די מהימן הוא וכל שלו ושחיתה לא השתכחת עלוהי.

6. והיתיו גבריא אלך די אכלו קרצוהי די דניאל ולגב אריותא רמו אנון. ולא מטו לארעית גבא עד די שליטו בהון אריותא וכל גרמיהון הדקו.

7. חזה הוית עד די כרסון רמיו ועתיק יומין יתב לבושה כתלג חור ושער ראשה כעמר נקא כרסיה שביבין די נור.

8. די הן קריתא דך תתבנא ושוריא ישתכללון מנדה בלו והלך לא יתנתון ואפתם מלכים תהנזיק.

9. נשתונא די שלחתון עלינא מפרש קדמי.

10. והוא מתבנא אבן גלל ואע מתשם בכתליא ועבידתא דך אספרנא מתעבדא ומצלח בידהם.

ב. במה שונה ספר דניאל מספרי הנבואה?

ג. זמן חבורו של ספר דניאל והשפעת הספר על השקפות היהדות המאוחרת.

ד. הנושא של הספרים דניאל, עזרא ונחמיה (לפרוט בשם את הספורים והמאורעות).

איוב והמגלות
(תשובות בע"פ)

I

א. במה שונים ובמה דומים הספרים „איוב" ו„קהלת"?

ב. לאילו סוגים ספרותיים, הן מצד התוכן והן מצד הצורה, שיכות חמש המגלות?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלה:

1. מי זה מחשיך עצה במלין בלי דעת. 2. ובבזה לא שלחו את ידם. 3 כדגים שנאחזים במצודה רעה וכצפרים האחוזות בפח. 4. הן קדם אהלך ואיננו ואחור ולא אבין לו. 5. האמונים עלי תולע חבקו אשפתות.

ד. לבאר:

1. חתר בחשך בתים יומם חתמו למו. 2. הלא נסע יתרם בם ימותו ולא בחכמה. 3. על דברת בני האדם לברם אלהים ולראות שהם בהמה המה להם. 4. וגם של תשלו לה מן הצבתים. 5. דרכי סורר ויפשחני שמני שומם.

ה. לבאר:

פרק ד או פרק לה באיוב.

II

א. היסוד העברי בספרים „איוב" ו„קהלת".

ב. במה שונה מגלת „איכה" מצד צורתה מיתר המגלות?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. כי המות יפריד ביני ובינך. 2. גדול ליהודים ורצוי לרב אחיו, דורש טוב לעמו. 3. כקש נחשבו תותח וישחק לרעש כידון. 4. עור בעד עור וכל אשר לאיש יתן בעד נפשו. 5. והחוט המשלש לא במהרה ינתק.

ד. לבאר:

1. לפניו תדוך דאבה. 2. יכרו עליו חברים יחצוהו בין כנענים. 3. נשקד על פשעי בידו. 4. כי האלהים מענה בשמחת לבו. 5. המיראתך יוכיחך ובא עמך במשפט.

ה. לבאר:

איוב פרק ו׳ מפסוק יא או פרק כג.

III

א. כיצד היית מחלק את ספר „איוב" לחלקיו השונים?

ב. אילו מנהגים קדומים מחיי ישראל מתוארים במגלת „רות"?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. ושם השלישית קרן הפוך. 2. אם יהרג במקדש ד׳ כהן ונביא. 3. הכסף נתון לך והעם וכו׳. 4. כי מלאתי מלים הציקתני רוח בטני. 5. כתפי משכמה תפל ואזרועי מקנה תשבר.

ד. לבאר:

1. אך לא בעי ישלח יד אם בפידו להן שוע. 2. ושית על ספר בצר ובצור נחלים אופיר. 3. יאכל בדי עורו יאכל בדיו בכור מות. 4. אף שוכני בתי חמר אשר בעפר יסודם. 5. תרב כעסך עמדי, חליפות וצבא עמי.

קהלת פרק ה׳ או איוב פרק כב.

IV

א. זמן חבורם של „איוב" ו„קהלת".

ב. מה הנושא הראשי של כל מגלה ומגלה?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. אין זולתך לגאל ואני אחריך. 2. לא לחכמים לחם ולא לנבונים עשר. 3. אל תעלם אזנך לרוחתי לישועתי. 4. התשים אנמון באפו ובחוח תקב לחיו. 5. שם רשעים חדלו רגז ושם ינוחו יגיעי כח.

ד. לבאר:

1. בוקע עצים יסכן בם. 2. רכבי הרכש האחשתרנים בני הרמכים. 3. תתן להם מגנת לב תאלתך להם. 4. הן תוי שדי יעניני וספר כתב איש ריבי. 5. בין שורותם יצהירו יקבים דרכו ויצמאו.

ה. לבאר:

איוב פרק ח׳ מפסוק ח׳ או קהלת פרק יב.

V

א. מאילו טעמים התנגדו להכניס את איוב וקהלת לתוך התנ״ך?

ב. לאיזה ספר מכתבי הקודש אפשר היה לספח את מגלת איכה?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. מלאה הלכתי וריקם השיבני ד׳. 2. איככה אוכל וראיתי באבדן מולדתי. 3. ותשבר כד על המבוע ונרץ הגלגל אל הבור. 4. ברעש ורגז יגמא ארץ ולא יאמין כי קול שופר. 5. הן אני כפיך לאל, מחמר קרצתי גם אני.

ד. לבאר:

1. שהם יזובו מדוקרים מתנובות שדי. 2. ויתרון ארץ בכל הוא מלך לשדה נעבד. 3. למס מרעהו חסד ויראת שדי יעזוב. 4. אבנים שחקו מים, תשטף ספיחיה עפר ארץ. 5. מה לעני יודע להלך נגד החיים.

ה. לבאר:

איוב, פרק כא, מפסוק יג, או פרק טו.

VI

א. מאילו טעמים נכנסו הספרים איוב וקהלת לתוך כתבי הקודש למרות ההתנגדות מצד רבים?

ב. לאיזה ספר מכתבי הקודש אפשר היה להוסיף חלק הגון מספר קהלת?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. עמך עמי ואלהיך אלהי. 2. אדמו עצם מפניגים ספיר גזרתם. 3. הנו בידך אך את נפשו שמור. 4. ותשכח כי רגל תזורה וחית השדה תדושה. 5. כל אשר שאלו עיני לא אצלתי מהם.

ד. לבאר:

1. לכה נא אנסכה בשמחה וראה בטוב. 2. ויגרס בחצץ שני הכפישני באפר. 3. לא ענה מלבו ויגה בני איש. 4. הארח עולם תשמר אשר דרכו בה מתי און. 5. ויגאה כשחל תצודדני ותשב תתפלא בי.

ה. לבאר:

איוב, פרק יב, או פרק לה.

VII

א. על מה מבסס איוב את דעותיו ועל מה מבססים חבריו את דעותיהם הם?

ב. מי היא האישיות ההיסטורית הנזכרת במגלת רות?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. ירתיח כסיר מצולה. 2. ואמר עד פה תבוא ולא תוסיף. 3. אשר לא עזב חסדו את החיים והמתים. 4. גדול ליהודים ורצוי לרוב אחיו. 5. אני הגבר ראה עני בשבט עברתו.

ד. לבאר:

1. איש נבוב ילבב ועיר פרא אדם יולד. 2. מסיר שפה לנאמנים. 3. היערך שועך לא בצר וכל מאמצי כח. 4. הן תוחלתו נכזבה הלא גם אל מראיו יוטל.

5. אם לא חתילים עמדי ובהמרותם תלן עיני.

ה. לבאר:

קהלת, פרק י', או איוב, פרק לט, מפסוק יג.

VIII

א. מה הן השאלות שעליהן מדובר בספרים „איוב" ו„קהלת" ומה הן התשובות הניתנות על ידי מחברי הספרים האלה?

ב. במה שונה הפרק האחרון ב„איכה" מיתר הפרקים?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. כל אשר שאלו עיני לא אצלתי מהן. 2. איככה אוכל וראיתי באבדן מולדתי. 3. אין זולתך לגאל ואנכי אחריך. 4. חציר כבקר יאכל. 5. ואלי דבר יגנב ותקח אזני שמץ מנהו.

ד. לבאר:

1. אף ברי יטריח עב. 2. ושריך בעת יאכלו, בגבורה ולא בשתי. 3. ואשר להיות כבר היה ואלהים יבקש את הנרדף. 4. כי יחדו בקר למו צלמות, כי יכיר בלהות צלמות. 5. לא ענה מלבו ויגה בני איש.

ה. לבאר:

איוב, פרק יד, או פרק כז.

IX

א. מדוע אין לציין את הספרים „איוב" ו„קהלת" בתור ספרי מחקר במובן הרגיל?

ב. מארץ היסטורי הנזכר אגב אורחא במגלת אסתר?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלה:

1. הביטו ארחות תימא הליכות שבא קוו למו. 2. כי המות יפריד ביני ובינך. 3. בת עמי לאכזר כיענים במדבר. 4. דברי חכמים כדרבונות וכמשמרות נטועים. 5. אשר מאסתי אבותם לשית עם כלבי צאני.

ד. לבאר:

1. הלהוכח מלים תחשבו ולרוח אמרי נואש. 2. אם יש טעם בריר חלמות. 3. גם מגבוה ייראו וחתחתים בדרך. 4. תתן להם מגנת לב תאלתך להם. 5. אם קהה הברזל והוא לא פנים קלקל וחילים יגבר.

ה. לבאר:

איוב פרק יז, או פרק לג, מפסוק יג.

X

א. מה מציין את ספרי „קהלת" ו„איוב" בתור ספרים יוצאים מן הכלל בהשוואה ליתר כתבי הקודש?

ב. על יסוד מה נוצרה דעת המסורה ע"ד הנושא של שיר השירים?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. ואל תאמר לפני המלאך כי שגגה היא. 2. ברזל מעפר יקח ואבן יצוק נחושה. 3. אם יש עליו מלאך מליץ אחד מני אלף. 4. מימינו בכסף שתינו עצינו במחיר יבואו.

ד. לבאר:

1. על שרשי רגלי תתחקה. 2. בלא יומו תמלא וכפתו לא רעננה. 3. יחלץ עני בעניו ויגל בלחץ אזנם. 4. מה שהיה כבר נקרא שמו ונודע אשר הוא אדם. 5. מה לעני יודע להלך נגד החיים.

ה. לבאר:

קהלת, פרק יב, או איוב, פרק כט.

XI

א. מהו הנושא של דברי ד' מן הסערה?

ב. מה הן הסבות שגרמו ליאושו של קהלת?

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. כציץ יצא וימל ויברח כצל ולא יעמד. 2. ובטלו הטוחנות כי מעטו וחשכו הרואות. 3. לא לקלים המרוץ ולא לגבורים המלחמה.

ד. לבאר:

1. הלא יראתך כסלתך תקותך ותם דרכיך. 2. קרוב לשמוע מתת הכסיל זבח כי אינם יודעים לעשות רע. 3. ועתה כי אין פקד אפו ולא ידע בפש מאד. 4. על דברת בני האדם לברם אלהים. 5. תחתיו יאיר נתיב יחשב תהום לשיבה.

ה. לבאר:

איוב, פרק מא, או פרק יא.

XII

א. מה הן הסבות שגרמו לדעות איוב ולדעות קהלת?

ב. אילו מהמגלות יש להן צורה של קובץ?
ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:
1. מריח מים יפריח. 2. יחלמו בניהם ירבו בבר. 3. מלאה הלכתי וריקם השיבני ד'. 4. כל עבדי המלך ועם מדינות המלך יודעים. 5. תשתפכנה אבני־קודש בראש כל חוצות.
ד. לבאר:
1. אם ישך הנחש בלא לחש ואין יתרון לבעל הלשון. 2. ראיתי רשעים קבורים ובאו וממקום קדוש יהלכו וישתכחו בעיר אשר כן עשו. 3. כי לא ידעתי אבנה כמעט ישאני עושני. 4. הקשיח בניה ללא לה לריק יגיעה בלי פחד. 5. ישליו אהלים לשודדים ובטוחות למרגיזי אל.
ה. לבאר:
איוב, פרק לו, או פרק כח.

XIII

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:
1. ואפרוחיו יעלעו דם. 2. שם השניה קציעה. 3. זה מתת אלהיכ היא. 4. קימו וקבלו היהודים עליהם ועל זרעם. 5. איפה לקטת היום ואנה עשית.
ד. לבאר:
1. יכל בשרו מראי ושפו עצמותיו לא ראו. 2. ידיך עצבוני ויעשוני יחד סביב ותבלעני. 3. כי יתרי פתח ויענני ורסן מפני שלחו. 4. ברחץ הליכי בחמה וצור יצוק עמדי פלגי שמן.
ה. לבאר:
איוב, פרק כג, או פרק מב, מפסוק יא.

תורה, ישעיהו, ירמיהו, יחזקאל (תשובות בע"פ)

I

א. 1. איפה נמצאים עשרת הדברות? 2. על מה מדובר בספר „ויקרא"? 3. פרקי שירה בספר בראשית? 4. ההכנות למלחמה ע"פ התורה? 5. מהו ענין דין עגלה ערופה?
ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה:
1. דק מחספס דק ככפור. 2. לנפש לא יטמא בעמיו. 3. כן בנות צלפחד דוברות. 4. ויפג לבו כי לא האמין להם. 5. כי האדם עץ השדה.
ג. המאורעות בימי ישעיהו הנביא ויחס הנביא אליהם.
ל. לבאר:
ישעיהו פרק י' מפסוק כד, או יחזקאל פרק כח מפסוק יא.

II

א. 1. איפה נמצאת התוכחה? 2. על מה מדובר בספר „במדבר"? 3. דין עיר הנדחת. 4. איפה נמצאים דינים בקשר עם חיי החברה? 5. דיני המלוכה בישראל כפי שהם נמצאים בתורה.
ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה:
1. כאשר ירים משה ידו וגבר ישראל. 2. רב לכם כי כל העדה כלם קדושים. 3. ארץ ארבע מאות שקל כסף ביני ובינך מה היא? 4. ויקריבו לפני ד' אש זרה. 5. האומר לאביו ולאמו לא ראיתיו ואת אחיו לא הכיר.
ג. סגנונו של ישעיהו בהשואה לסגנונם של ירמיהו ויחזקאל.
ד. לבאר:
ישעיהו, פרק יג, או יחזקאל פרק כא מפסוק יג.

III

א. 1. איפה נמצא הספור ע"ד המרגלים? 2. איפה נמצא מעשה העגל? 3. פרקי שירה בספר במדבר. 4. צורת המשכן וכליו. 5. ענין פרה אדומה.
ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה?
1. וירם את המחתות מבין השרפה. 2. לא אכל עד אם דברתי דברי. 3. אם בגפו יבוא בגפו יצא. 4. הוא ותמורתו יהיה קדש. 5. שבו נא בזה גם אתם הלילה ואדע מה יוסף ד' דבר אלי.
ג. באילו נבואות ביחוד בולט כשרונו הציורי והדמיוני של יחזקאל?
ד. לבאר:
ישעיהו סג, או ירמיהו ד.

IV

א. 1. באילו פרקים בתורה נמצאים רוב החוקים והדינים? 2. פרקי שירה ידועים בתורה? 3. מה לא יצא גם ביובל? 4. איפה נמצא דין בהמות טהורות וטמאות?
ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה?
1. לו יש חרב בידי כי עתה הרגתיך.

2. מי שמך לאיש שר ושופט? 3. ותשב מנגד ותשא את קולה ותבך. 4. הזרע הלחיים והקיבה. 5. ויוצא פרח ויצץ ציץ ויגמל שקדים.

ג. חלקי ספר „יחזקאל" והנושא הראשי של כל חלק.

ד. לבאר:

ישעיהו טז, או ירמיהו יב.

V

א. 1. החלק הספורי של התורה, איפה הוא נמצא? 2. לבאר: שחת לו לא בניו מומם. 3. דיני הבכור של השנואה והאהובה. 4. מיני הקרבנות. 5. באר את הענין: הטמא והטהור יאכלנו כצבי וכאיל.

ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה?

1. ארמי אובד אבי וירד מצרימה. 2. ואנחנו נחלץ חושים לפני בני ישראל. 3. ועתה לא יבצר מהם כל אשר יזמו לעשות. 4. כי חיות הנה. 5. וירד העיט על הפגרים.

ג. חלקי הספר ישעיהו השני והנושא הראשי של כל חלק.

ד. לבאר:

ישעיהו יח, או יחזקאל יז.

VI

א. 1. דיני אשה שנדרה נדר. 2. הנושאים של ספר „בראשית". 3. מי היו בני גרשון, בני קהת ובני מררי? 4. באילו ספרים נמצאות הפרשות: שופטים, אחרי מות, תצוה? 5. מיני המעשר הנזכרים בתורה.

ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה?

1. אין קול ענות גבורה. 2. לולי כעס אויב אגור. 3. זבדני אלהים אותי זבד טוב. 4. ויעפילו לעלות אל ראש ההר. 5. פן נפוץ על פני כל הארץ.

ג. הסבות שגרמו לצערו הגדול של ירמיהו.

ד. לבאר:

ישעיהו כג, מפסוק י', או יחזקאל ז' מפסוק ה'.

VII

א. 1. הנושאים של ספר „דברים". 2. המאורעות שקרו לישראל בלכתם במדבר. 3. איפה נמצאות הפרשות: ויצא, כי תצא, וילך? 4. דין שלוח הקן. 5. השופט העליון ע"פ התורה.

ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה?

1. חלק כחלק יאכלו. 2. נקבה שכרך עלי ואתנה. 3. כי היא כסותו לבדה. 4. מה טובו אהליך יעקב, משכנותיך ישראל. 5. והחטה והכסמת לא נכו.

ג. זמנם של נביאים ישעיהו א וב, ירמיהו ויחזקאל.

ד. לבאר:

ישעיהו כה, או ירמיהו לא.

VIII

א. 1. על מה מדובר בספר „שמות"? 2. באילו ספרים נמצא חלק החוקים שבתורה. 3. באילו ספרים נמצאות הפרשות: שלח, בשלח, וישלח. 4. דין הגבלת עונש הגוף. 5. סדר הבאת הבכורים.

ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה:

1. ושמתיך בנקרת הצור. 2. ויתפרקו כל העם. 3. שובי אל גברתך והתעני תחת ידיה. 4. וקמץ משם מלא קמצו מסלתה ומשמנה.

ג. תאור אחרית הימים ע"פ ישעיהו.

ד. לבאר:

ישעיהו כז, או יחזקאל יט.

IX

א. 1. תוכן פרשת „וזאת הברכה". 2. איפה נמצא סדר עבודת יום הכפורים? 3. איפה נמצאות הפרשות: ויקהל, פקודי, מטות, ומסעי, בהר ובחוקותי. 5. באילו ספרים נמצא החלק הספרי של התורה?

ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה:

1. אשר בנה בית חדש ולא חנכו. 2. ראו כי רעה נגד פניכם. 3. והיה כאשר תריד ופרקת עלו. 4. כי אם זכרתני אתך כאשר ייטב לך. 5. שתי כתפות הוברות יהיה לו.

ג. תכנן של נבואות עבד ד' ב„ישעיהו".

ד. לבאר:

ישעיהו לב, או יחזקאל יז.

X

א. 1. מה תפקידו של הכהן ע"פ התורה? 2. כלי המשכן ובגדי הכהן. 3. איפה נמצאות הפרשות: בא, כי תבא, פינחס? 4. דין המלוכה?

ב. בקשר עם מה נאמרו הדברים האלה: 1. עזב תעזב עמו. 2. ותמלא את החמת מים ותשק את הנער. 3. ויקראו לפניו אברך. 4. כי לי כל הארץ. 5. כי לא נחש ביעקב ולא קסם בישראל.

ג. מעשים בתור סמלים לנבואות בספרים "ישעיהו", "ירמיהו" ו"יחזקאל".

ד. לבאר:

ישעיהו מו, או ירמיהו ח' מפסוק יג.

בחינה כללית בתנ"ך
(תשובות בכתב)

א. לכתוב סקירה כללית על כל ספרי התנ"ך: מקומו וערכו של התנ"ך בספרות־תנו.

לפרוט בקצור את הנושאים הראשיים של כל ספר: התקופה, החיים והתנאים המיוחדים ששמשו בתור יסוד ליצירת הספר; הדבר המציין ביחוד כל אחד מספרי התנ"ך, מצד תוכנו, צורתו, סגנונו או השפעתו.

ב. באיזה ספר באו דברים אלה: (20 תשובות).

1. זכרה לי אלהי לטובה כל אשר עשיתי על העם הזה. 2. ובטלו הטוחנות כי מעטו. 3. ותשב באיתן קשתו ויפזו זרועי ידיו. 4. מקול מחצצים בין משאבים שם יתנו צדקות ד'. 5. מה עכרתנו יעכרך ה' ביום הזה. 6. המעט מכם הלאות אנשים כי תלאו גם אלהי. 7. ורבים מישני אדמת עפר יקיצו. 8. הלא כה דברי כאש... וכפטיש יפוצץ סלע. 9. ומי יתן כל העם ד' נביאים. 10. לעלוקה שתי בנות הב הב. 11. איתן האזרחי והימן וכלכל ודרדע. 12. וישמן שורון ויבעט. 13. חי ד' אם יפל משערת ראשו ארצה. 14. ויטש משכן שילה אהל שכן באדם. 15. כי סרבים וסלונים אותך ואל עקרבים אתה יושב. 16. אם יהרג במקדש ד' כהן ונביא. 17. נבל תבל גם אתה גם העם הזה אשר אתך. כי כבד ממך הדבר. 18. נפלה נא ביד ד' כי רבים רחמיו. 19. הן קדם אהלך ואיננו ואחור ולא אבין לו. 20. מואב סיר רחצי על אדום אשליך נעלי. 21. יתן נא לעבדך משא צמד פרדים אדמה. 22. כי בושתי לשאל מן המלך חיל ופרשים לעזרנו מאויב בדרך. 23. למה זה תשאל לשמי והוא פלאי. 24. לא בא כבשם הזה עוד לרוב. 25. בניך ובנותיך נתונים לעם אחר.

ג. בקשר עם מה נאמרו דברים אלו:

1. ותיבש ידו אשר שלח. 2. הלנו אתה אם לצרינו. 3. את צל ההרים אתה רואה כאנשים. 4. אנכי שלומי אמוני ישראל. 5. על כן קרא שם המקום עמק עכור. 6. פן אלכד את העיר ויקרא שמי עליה. 7. הנך רואה בעיניך ומשם לא תאכל. 8. צליל לחם שעורים מתהפך במחנה. 9. אנכי חטאתי ואלה הצאן מה עשו. 10. האתה זה עוכר ישראל. 11. כי יקלל כי ד' אמר לו. 12. ויקב חור בדלתו ויתן אותו אצל המזבח. 13. כבואכם תבואו אל עם בוטח והארץ רחבת ידים. 14. והחמור והאריה עומדים אצל הנבלה. 15. וירדהו אל כפיו וילך הלך ואכל. 16. רבו העבדים המתפרצים מפני אדוניהם. 17. באלה תנגח את ארם עד כלותם. 18. והנה לא הוגד לי החצי. 19. ויאמרו זקני העדה: מה נעשה לנותרים לנשים. 20. גרשוני היום מהסתפח בנחלת ד'.

בחינה בתלמוד
(תשובות בכתב)

ענו על שלש השאלות הראשונות ועל שתים מחמש השאלות האחרונות.

1. מה הוא הדין אם שניהם העידו על ראובן שהרג נפש באחד בשבת, ושנים הזימו אותם ואמרו באחד בשבת עמנו הייתם, אלא בע"ש הרג את הנפש. או אם אמרו בשני בשבת הרג את הנפש ונגמר דינו? והטעם?

2. מה היא הקושיא של רב אדא מהכתוב "ואיש אשר יטמא ולא יתחטא", נגד רבא האומר כי כל "אשר", אי בעי היא?

3. מה הם שני התירוצים שהגמרא

מתרצת בהם את הסתירה בין מה שכתוב במשנה „והבן גולה ע"י האב", ובין מה שלמדנו „מכה נפש" פרט למכה אביו?
4. מה היא הכוונה „אין עונשין מן הדין" ו„אין מזהירין מן הדין"?
5. מדוע משלשין בממון ואין משלשין במכות? ?
6. מה היא הקושיא שהקשה מר זוטרא לרב נחמן האומר „עדות מיוחדת כשרה בדיני ממונות"?
7. מה הוא הטעם של רבי האומר „נשמט הברזל מקתו והרג אינו גולה"?
8. איך מפרש רבי ישמעאל את הכתוב „בחריש ובקציר תשבת"?

שאלות בשלחן ערוך
(תשובות בע"פ)

א. מהו הדין:

1. אם נכשל וברך ברכה לבטלה. 2. אם נסתפק אם ברך ברכת המזון. 3. באיזו ברכה עונה המברך על ברכת עצמו?

ב. ציצית

1. כמה יהיה הנקב רחוק משפת הבגד? הטעם? 2. אם אחד לקח חוט אחד ארוך וכפלו והכניסו לתוך הנקב וקשרו ואח"כ חתכו? הטעם? 3. המותר לקחת טליתו של חברו בלי ידיעתו? הטעם?

ג. תפילין

1. מדוע מקדימין את הציצית לתפילין? 2. על איזו יד, ובאיזה מקום על היד יניח את התפילין? 3. באיזה מקום על הראש יניח את התפילין של ראש? 4. על איזו יד מניח האטר את התפילין של יד? 5. המותר לשים את הרצועה של יד בתפילין של ראש או להפך? הטעם? 6. המניחין תפילין בחוה"מ? 7. מדוע נשים פטורות מציצית ומתפילין?

ד. מזוזה

1. באיזה צד קובעין את המזוזה? 2. איזה בית חיב במזוזה?

ה. תפלת ק"ש

1. מה הם פסוקי דזמרה? 2. מדוע אין אומרים מזמור לתודה בשבת וביו"ט? 3. המותר לענות „אמן" בק"ש?

ו. שמונה־עשרה

1. באיזו ברכות בש"ע צריכים לכרוע? 2. אם שכח לאמר „יעלה ויבא" בראש חודש, או „משיב הרוח" בחורף? 3. מי שלא התפלל במזיד, או שכח להתפלל?

ז. קריאת ספר תורה

1. כשנושאין את התורה באיזו יד צריכין להחזיק אותה? 2. אם לא היה כהן וקראו ישראל במקום כהן, היכולים לקרוא אחריו לוי? 3. מתי יכולים לקרוא לתורה לשני אחים, או אב ובנו זה אחר זה? 4. מה קוראים בתורה בתענית צבור? במקום שאין ספר תורה?

ח. קדיש

1. כמה זמן אומרים קדיש? 2. מאיזה יום מונים? 2. היכולה בת לומר קדיש?

ט. צדקה

1. מה היא המעלה היותר גדולה במעלות הצדקה?

י. מליחה

1. כמה זמן צריכין לשרות את הבשר במים? 2. וכמה זמן במלח? 3. המותר לבשל כבד?

יא. טבילת כלים

1. איזה כלים צריכים טבילה?

יב. נטילת ידים

1. המותר ליטול את הידים מהברז? הטעם? 2. מה הם מים אחרונים?

יג. 1. מדוע נוהגים להסיר את הסכינים מעל השלחן קודם בהמ"ז? 2. מה הוא ההבדל בברכת הזמון בין שלשה ובין עשרה שאכלו ביחד? 3. שנים שאכלו ביחד ונכנס אדם לחדרם, היכולים הם לצרף אותו לזמון? 4. על איזה דברים מברכים ברכת „שהכל"? 5. איזו ברכה מברכים על פירות שנפלו מן האילן קודם בשולם? 6. איזו ברכה מברכים על אדם שמת? 7. איך נקראת הברכה שצריך לברך מי שניצל מסכנה, ובפני כמה אנשים צריך הוא לברך? 8. מתי עומד אדם במי שפרע, ומתי הוא רק ממחוסרי אמונה? 9. היכולים לקרוא קטן למפטיר? 10. כמה הוא מספר האנשים שקוראים לתורה? 11. כמה רשויות בשבת? מה שמותן? 12. מה זאת מוקצה מדעת, מחמת חסרון כיס ומחמת מיאוס? 13.

המותר לחלל את השבת בשביל ספק פקוח נפש? 14. על איזו מצוות יהרג ולא יעבור? 15. מה הם עירובי תחומין? 16. מה הוא קדוש לבנה? 17. מה הוא ההבדל במלאכה בין שבת ויו"ט? 18. מה הוא עירוב תבשילין? 19. מה הם מים שלנו? מצה עשירה? הגעלה? לבון? 20. מה הוא ההבדל בין חמץ בפסח ושאר איסורים? 21. על איזו עבירות אין יו"ח מכפר? 22. איך נקראת הסעודה האחרונה שאוכלים בערב תשעה באב, או בערב יום הכפורים? 23. מה הן ארבע פרשיות? 24. מה הוא פדיון הבן? מי הם פטורים מפדיון הבן? 25. מה זאת ערלה, נטע רבעי, פטר חמור? 26. מה עושים בבכור בהמה בזמן הזה? מה עושים בו כשמת?

בחינה בדברי הימים

(חלק א': ישראל בארצו)

א. כתוב על ארבעה מהנושאים האלה:

1. אילו הם המקורות לידיעת תולדות עמנו בתקופה הנ"ל. 2. ישראל ויהודה: סיבות חלוקת הממלכה והיחס שביניהם עד חורבן שומרון. 3. תקופות התקונים בימי יאשיהו: מעשי המלך הזה ואחריתו. 4. המפלגות בישראל בימי בית שני: חסידים ומתיונים, צדוקים, פרושים ואסיים. 5. פעולות הורדוס כלפי פנים וכלפי חוץ. 6. יהודי אלכסנדריה: חייהם המדיניים,הכלכליים והרוחניים. 7. ארץ ישראל בימי טרינוס ואדרינוס.

ב. סדר את אלה על פי סדר זמנם:

עוזיהו, רחבעם, יחזקאל, שמשון, יהושפט, יהודה אריסטובלוס, הלל הזקן, יוסף בן מתתיהו, יהושע בן סירא, עזרא הסופר.

ג. באר בקצרה, מי היו אלה:

סיסרא, סנבלט, אחיתפל, אבנר, נבוזראדן, יוסף בן טוביה, ניקנור, פנטוס פילטוס, שמעון בן גיורא, פילון.

ד. מתי קרו אלו:

מות דוד, חורבן שומרון, חורבן הבית הראשון, שיבת ציון, אלכסנדר בירושלים, מנין שטרות, התקוממות מתתיהו, שחרור הארץ בימי שמעון, עלות פומפיוס על הארץ, התקוממות הקנאים.

חלק ב.

(מחורבן בית שני עד ימינו)

א כתוב על שנים מחמשת הנושאים הראשונים, ועל שנים מחמשת האחרונים.

1. מה היה מצב עמנו בא"י במאה הראשית אחרי הספירה, והסיבות שגרמו לכך. 2. מה היה מצב עמנו בערב לפני מוחמד, ומה גרם לכך. 3. התפשטות שלטון הערבים והשפעתה על חיי עמנו. 4. גזרת תתנ"ו: סיבותיה והשפעתה. 5. האנוסים והמומרים במאה הט"ו. 6. דון יוסף נשיא ור' יוסף בן אפרים קארו. 7. הזכיון והתקונים בדת בראשית המאה הי"ט. 8. הגירת בני עמנו בחמשים השנים האחרונות וסיבותיה. 9. הציונות ומוסדותיה העקריים. 10. קהלותינו החשובות בארצות הברית, ומוסדותיהן החנוכיים.

ב. כתוב בקצור, מי היו אלה, ומה עשו? (10).

יולינוס הכופר, הלל השני, יוסף דר נואש, בנימין מטבריה, ענן בן דוד, דוד אל ראי, גוטפריד מבוייון, יוזלמן מרוזהים, שלמה מולכו, נתן העזתי, יונתן איבשיץ, ד"ר ליאון פינסקר, מקס נורדוי, עמנואל נח וחיים סולומון.

ג. מתי קרו אלה? (10).

חורבן ביתר, חתימת התלמוד הבבלי, קרע הקראים, בטול הגאונות, מסע הצלב הראשון, מות הרמב"ם, גזרות אינוקנטי, גרוש היהודים מאנגליה, גרוש היהודים מצרפת, היהודים הראשונים באמריקה (ברזיליה), היהודים הראשונים בארצות הברית (ניו אמשטרדם), המרת שבתי צבי, הסנהדרין בצרפת, התישבות היהודים בבוסטון, הקונגרס הציוני הראשון.

שאלות בגיאוגרפיה של א"י

(תשובות בע"פ)

I

1. השפעת המצב הגיאוגרפי של א"י על חיי ישראל ודברי ימיהם. 2. איך תסע מחיפה לשכם? 3. מדבר זיף, עין

גדי, מעון, הנזכרים בתנ"ך איפה הם וב־
קשר עם מה הם נזכרים? 4. איפה הם
נחל יבוק, הירמוך והירקון? 5. מקום
המושבות פתח תקוה, ראש פנה וזכרון
יעקב. 6. החלק היותר חם בארץ. 7.
איפה הם הרי הגולן, הרי הגלעד והרי נפ־
תלי. 8. חלקי העיר ירושלים בתקופות
הבית השני. 9. מדוע מספר הצמחים
בארץ ישראל רב מאד? 10. בצת חולה
איפה היא?

II

1. מקומה של א"י בכדור הארץ, וה־
ארצות הקרובות אליה. 2. נחלות שבטי
ישראל אחרי כבוש יהושע. 3. מבצר מס־
דה מה הוא ומקומו. 4. ההרים הסובבים
את עמק יזרעאל, שמם ומקומם. 5. איך
תסע מירושלים לדמשק? 6. באילו מקו־
מות התרכז הישוב העברי החדש? 7.
חלוקת א"י ע"פ אקלימה. 8. איפה הוא
נחל קדרון? 9. באילו ערים רב מספר
אוכלוסי ישראל? 10. מקום המושבות:
חדרה, גדרה, משמר הירדן.

III

1. מה ידוע לך ע"ד ים המלח? 2.
תקופות השנה בא"י. 3. המקומות יבנה
וקסריה, הידועים מתקופת הבית השני,
איפה הם? 4. הנהרים הנופלים לים המלח
מצדו המזרחי. 5. הנסיעה ממצרים לירו־
שלים דרך מסילת הברזל. 6. חלקי
ירושלים הישנה בזמן הזה. 7. היש יע־
רות בארץ ישראל, ואלה שישנם איפה
הם? 8. מה שם המושבות הנמצאות על
הגבול הצפוני והדרומי של הארץ? 9.
המקומות המוכשרים ביותר למעמד אג־
יות?

IV

1. החלוקה הטבעית וההיסטורית של
א"י. 2. מקומית היסטוריים בגליל. 3.
איך תסע מעפולה לעזה? 4. המושבות
החשובות ביותר ביהודה. 5. מדוע נק־
ראה הארץ בשם „ארץ זבת חלב ודבש"?
6. נחל שורק, נחל קישון והארנון, איפה
הם? 7. באיזה חלק מהישוב העברי עוס־
קים ביחוד בנטיעות ובאיזה חלק —
בזריעות? 8. הר הצופים, איפה הוא
ואיזה מוסד נבנה עליו עכשו? 9. הרו־
חות הנושבות בא"י והשפעתן על האק־
לים. 10. מבצר הרדיום ומקומו.

V

1. מה ידוע לך על דבר הירדן? 2. או־
תות של תופעות וולקניות בא"י? 4. ב־
אילו שמות ידועים חלקי הארץ הנמצאים
על חוף הים? 5. המקומות בא"י שאינם
נושבים ביותר. 6. באילו כוחות טבעיים
מוכרחים להלחם בוני הישוב החדש? 7.
המושבות העבריות בקרבת ים כנרת. 8.
מה מפריד בין הרי הגליל והרי אפרים?
9. בית לחם, צפת ושכם איפה הן ויוש־
ביהן? 1. בעלי החיים בא"י.

VI

1. מה ידוע לך ע"ד ירושלים בעבר
ובהוה? 2. איפה הם המקומות טול כרם,
רבת עמון ואדרעי? 3. בקעת הירדן,
ובמה היא מצטינת ביחוד? 4. במה עוס־
קים יושבי א"י? 5. ההרים הידועים
בא"י ומקומם. 6. ערים בדרום א"י הנז־
כרים בתנ"ך. 7. המושבות הנמצאות
לאורך חוף הים. 8. הצמחים והנטיעות
המצויים ביותר בא"י. 9. בית צור, עמ־
אוס, איפה הם ומה קרה שם?

VII

1. מה ידוע לך ע"ד פני ארץ ישראל?
2. מקומות ידועים באפרים מתקופות
השופטים והמלכים. 3. עתלית, מקוה
ישראל וכפר מלל, איפה הם ומה הם? 4.
מסילות הברזל בא"י. 5. עיר התמרים
באיזה שם היא ידועה ואיפה היא? 6.
מקומות היסטוריים בירושלים וסביבותיה.
7. ערים גדולות בא"י ובארצות הסמוכות
לה. 8. מקורות מים והשקאה בא"י. 9.
מדוע מי ים המלח עשירים מאד במלח?

בחינה בדקדוק
(תשובות בכתב)

א. לנקד נקוד שלם:

ויביאנה אל אי שומם ויניחנה על שן
סלע. רום נשא את עיניו העגמות ושפתיו
לחשו בדממה. ותמעט בעיני האויב כי
התעלל בם וישקץ לנצח את חייהם הרע־
נים — ויאמר עוד לכלות נפשם בשממון
ולהמיתם מיתה ממשכת ברעב ובצמא.

ותמשך עינו אחרי אילת־השחר ונפשו בין קרניה נאחזה. הנה יאה נוגת־אור וזכת הנגה עומדת בזהרה ובטהרה כימי עולם, לא יכהה נרה ולא יכבה רשפה. דעת גדולי דורנו אינה נוחה ממעשיו.

ב. לנתח 12 פעלים:

מטהר, ויחד, ויז, נאָרים, חברו, ישתחוו, יכתה, מזורה, ישדם, ימק, תשה, נשמו, תהלו, יצתו, יחתם.

ג. לכתוב:

נפרד, נסמך, שלי שלכם, ביחיד וברבים של 8 שמות: אַרחותינו, לבאָיו, חטאָיו, סעפיה, קשט, עמריך, חלינו, ארותם, משבצת.

ד. להסביר, בעזרת דוגמאות, באופן הדרגי ומקיף את השאלות האלה: (לענות על אחת מכל קבוצה).

1. א) איך אפשר לדעת את מקום הנגינה? ב) איך אפשר לדעת איפה לשים דגש?

2. א) איך ואילו נקודות משתנות בנטית השמות? ב) מה הם הכללים היסודיים בנטית השמות העליים?

3. א) כיצד מחלקים את הפעלים לנטיותיהם ולבניניהם ומה הן תכונותיהן המיוחדות של נטיות ובנינים אלה? ב) מה הם כנויי הפעול והשנויים בנקוד שהם גוררים אחריהם?

4. א) הוראות הסמיכות ואפני שמוש הסמיכות? ב) הוראות הזמנים ודרך המקור ושמושם?

בחינה בספרות ימי הבינים
(תשובות בכתב)

ענה על שמונה השאלות הראשונות, ועל ארבע מהשאלות האחרונות.

1. מה הן הדעות השונות שמביא הרמב"ם בנוגע לנבואה? ומה דעתו הוא? 2. מה היא מהות הנבואה לדעתו? ומה הן השלמויות הנחוצות לנביא? 3. מה הן השיטות השונות שמביא הרמב"ם בנוגע להשגחה, וטעמן, ודעתו הוא? 4. מה היא דעת הפילוסופים וטעמם בנוגע ל„ידיעה"? מה הוא הקושי שבעלי התורה מוצאים ב„ידיעה ובחירה"? ואיך פותר הרמב"ם שאלה זו? 5. מה הוא היסוד של דת ישראל לדעת ר' יהודה הלוי? מה היא השקפתו על ערך העם היהודי, ועל הנבואה? 6. על מה מעמיד ריה"ל את עולם היהדות? 7. היתרון לשב על הצדיק, או להיפך? 8. מה היא דעתו של ר' בחיי על הבדידות? 9. מה היא הסיבה העקרית, לדעתו, שהחיים כה קשים על בני אדם? 10. למה מדמה ר' בחיי את האיש הנבון הסומך בשרשי הדת על הקבלה לבד? 11. בשביל מי חבר הרמב"ם את „מורה הנבוכים"? 12. איך מבאר הרמב"ם את הספור של עץ הדעת? 13. מה צריכים ללמד בחכמה אלהית גם להמון העם, והטעם? 14. היכול הגר להגיע, לדעתו של ריה"ל, למדרגת היהודי? (באר את הטעם). 15. איך מתאים הכוזרי את העובדה ההיסטורית שד' דבר אל העם במעמד הר סיני וחקק את הלוחות עם האמונה שד' איננו גשם? 16. כמה מיני בעלי תשובה הם? 17. מה הם גדרי התשובה?

בחינת גמר בקורות ספרות ישראל ובשירת ימי הבינים

א. כתוב על שנים מאלה:

1. יוסף בן מתתיהו: האיש והסופר. 2. התלמוד הבבלי והתלמוד הירושלמי. 3. ר' משה בן מנחם בתור סופר. 4. ר' יהודה ליב גורדון: ספרא וסיפא.

ב. כתוב בקצרה על עשרה מאלה:

מדרש רבה, מקור חיים, ספר הרקמה, הענק, המאור, תחכמוני, מלחמות ד', שבט יהודה, מאור עינים, ירושלים, שירי תפארת, מורה נבוכי הזמן, שלום על ישראל, עת לטעת, שתי הקצוות, על פרשת דרכים, סוסתי, ילדי רוחי ומדינת היהודים.

ג. סמן בקצרה את התקופות השונות בקורות ספרות ישראל: זמנן, מקומן, לשונותיהן ויצירותיהן העיקריות.

ד. ענה על שלשה מאלה:

1. מה הם: יוצר, אהבה, זולת, סלוק ומערבית? 2. מהו הרעיון היסודי בסלילות ובמה תבדלנה מהקינות? 3. מה

בין פיוט באשכנז לבין הפיוט בספרד? 4. מהו המשקל של שירת ימי הבינים בספרד? 5. מהו תוכן השיר: „תהלה" מאת ר' שמואל הנגיד? 6. מהו תוכן השיר: „התרדוף נערות אחר חמשים" מאת ר' יהודי הלוי?

ה. באר שנים מאלה:

1.

שנאנים שאננים כניצוצים ילהבו
להטיהם ומעטיהם כעין קלל יצהבו
מול כסא מתנשא בקול רעש ירהבו
הן במחזה, זה לזה להקדיש אל יאהבו
הבו לד' בני אלים, הבו!

2.

בני עולם, אשר עולם בלבם נתנו אל
לחוק ביום בראם
והוא נחל אשר יגר, וישתו ולא
ירוו, ולו הים נשיאם.
כאילו נתנו מימיו למלח, ולב צמא
שתות אותם קראם,
עלי פיהם המוניהם יגיחון, ואף לא
ישברו לעד צמאם!

3.

מעון, המקרה אחד לנאמנים ושונים?
תאנף במורה, תשמור אשר שמרו אמונים,
תשקיף ותרא כי חוק נתת לו לפנים,
הוא לא עזבו, כי אהבת נפש אהבו!

4.

אם איד כמו סלע — כמו פטיש אני,
ואני כמים — אם תלאה רשף;
לבי בבואה יחזק, כי הוא כמו —
סהר, מאורו יחזק בנשף.

ב ח י נ ה ב ת ו ר ת ה נ פ ש
(תשובות בע"פ)

I

א) במה עוסקת הפסיכולוגיה ולאילו כעיפים היא מסתעפת? ב) במה אנו מבחינים בעזרת חוש הראיה? ג) מה ידוע לך על חוקי הירושה, ומה ערכם בחנוך? ד) תאר את „זרם התודעה" (עפ"י ג'מס).

II

א) מה הוא היחס בין הגוף והנפש? ב) מה זאת פרציפציה? אפרציפציה? ג) מהו הזכרון ואילו מיני זכרון יש להבחין? ד) „החנוך והפעולה" (עפ"י ג'מס).

III

א) מה הם ההלקים העיקריים בשיטת העצבים שלנו ב) מה זה אינסטינקט, ואילו אינסטינקטים ידועים לך? ג) רגש הפחד וערכו בחנוך? ד) חוקי ההרגל (עפ"י ג'מס).

IV

א) מה ידוע לך על בנין העין ועל פרוצס הראיה? ב) מה הם החוקים היסודיים של שתוף הרעיונות? ג) איך נבחין בין רצון חזק וחלש? ד) מה אומר ג'מס על הנחיצות של פעולות חוזרות?

V

א) מה ידוע לך על בנין האוזן, ואיזה חלק ממנה ממונה על חוש שוני המשקל? ב) הגדר מוצג פרטי, מוצג כללי ומושג. ג) ציין את ההבדל בין הרגשה ובין רגש, בין רגש נמוך וגבוה. ד) מה ההבדל בין ריאקציות טבעיות וריאקציות רכושות (עפ"י ג'מס).

VI

א) מה אלה חושים אורגאניים ומה ערכם בחיי רוחנו? ב) אילו מיני קשב יש להבחין ומה ערכם בחנוך? ג) מה היא תורת הרגש של ג'מס-לנגה? ד) מה ידוע לך בשאלת תופש הרצון?

VII

א) מה הן התחושות, שאנו מקבלים דרך חוש הטעם וחוש המשוש? ב) מה זאת אילוזיה? הלוצינאציה? ג) מה זאת התעניינות וערכה בחנוך? יחסה אל הקשב (עפ"י ג'מס)? ד) על הרגש הדתי חנוכי.

VIII

א) כיצד לפתח את החושים ואיך לשמור עליהם? ב) מהו הדמיון ומה צורותיו העקריות? ג) מה ההבדל בין מזג ואופי? ד) תאר את הילד בתור אורגאניסמוס פועל (עפ"י ג'מס).

IX

א) מה הם דרכי המחשבה העיקריים הידועים לך? ב) הרגש האסתיטי וערכו בחנוך. ג) אילו מיני תנועה נבחין באור-

גאניסמוס חי ומה יחסן אל הרצון? ד) מה אמרו חז"ל בנוגע לזכרון?

X

א) היחס בין פסיכולוגיה והוראה. ב) כמה חושים יש לנו? ג) מה ההבדל בין תחושה ובין ציור־נפש? ד) כיצד מחנכים את הרצון?

בחינה בתולדות החינוך
(תשובות בע"פ)

א.

1. לשם מה אנו לומדים תולדות החנוך? 2. מה ידוע לך על חנוך האבירים בימי הבינים? 3. מי מגדולי המחנכים דרש תשומת לב יתירה לחנוך הגוף? 4. מהי דרישתו של ספנסר בנוגע לתכנית הלמודים? 5. מה היו השקפות חז"ל על היחס בין מורים ותלמידים?

ב.

1. איך תציין במלה אחת את טיבו של החנוך אצל עמים פרימיטיביים? 2. על ידי מי מהסופרים הפדגוגיים הושפע רוסו ביותר בהשקפותיו החנוכיות? 3. מי — מלבד פרבל — השפיע ביותר על גני הילדים מצד התורה והמעשה? 4. מה הם רעיונותיו העיקריים של הרברט על החנוך? 5. מי היה הראשון, שדרש חנוך כללי בישראל, ומה אמרו עליו חז"ל?

ג.

1. ציין את הצדדים החיוביים והשליליים בחנוך המזרחי. 2. איך השפיעה הנצרות על החנוך? 3. מה ידוע לך על חייו של קומניוס? 4. מי חבר את הספר „רעיונות על דבר החנוך"? 5. מה ההבדל העיקרי בין החנוך העברי בתקופת בית ראשון ובתקופת בית שני?

ד.

1. מה ידוע לך על החנוך באשפרתה? 2. לכמה חלקים חלק רוסו את ה„אמיל" ובמה מטפל כל חלק? 3. מי היה גדל תלמידיו של פסטלוצי? 4. מי קבע מדרגות במהלך השיעור ומה הן? 5. איך התיחסו חז"ל אל חנוך האשה?

ה.

1. מה ידוע לך על החנוך באתונה? 2. מה הן דרישותיו העיקריות של קומניוס? 3. מה השם שקראו לעצמם תלמידי רוסו ומדוע? 4. מה הם היסודות של גן הילדים? 5. מה לפי דעת חז"ל, צריך להיות היחס בין תורה ומעשה?

ו.

1. מה זאת אסכולסתיקה? 2. ציין את הקוים היסודיים של תקופת התחיה, אשר השפיעו על החנוך. 3. לאילו מדרגות חלק קומניוס את בית הספר? 4. מה הם ענשים טבעיים ומי דרש אותם ראשונה? 5. מה ידוע לך על החנוך העברי בתקופת התלמוד?

ז.

1. ציין את הצדדים החיוביים והשליליים בחנוך הישועיים. 2. מה הם הספרים החנוכיים שחבר קומניוס ואיזהו החשוב שבהם? 3. מה היתה השפעתו של פסטלוצי על תכנית הלמודים בבית הספר העממי? 4. מה הם ספריו העיקריים של פרבל? 5. במה הצטיין החנוך העברי הקדמון לעומת החנוך של יתר עמי המזרח?

ח.

1. מי היה הראשון שחבר שיטת־חנוך מסוימת? 2. מה ידוע לך על הוראס מאן? 3. מה ההבדל בין בתי ספר הומניסטיים וריאליסטיים? 4. מי בסס את שיטת ההסתכלות בחנוך? 5. מה אמרו חז"ל על חשיבות החנוך?

ט.

1. מהו הקו היסודי בשיטת החנוך של לוק? 2. מי הנהיג את השיטה הקולית (פוניטית)בקריאה? 3. מה ידוע לך מתולדותיו של פסטלוצי? 4. מה הוא רעיונו העיקרי של רוסו ב„אמיל"? 5. מה דרשו חכמי התלמוד מהמורה?

י.

1. האם ניכרת התקדמות בשיטת החנוך של אריסטו לעומת שיטתו של אפלטון ובמה? 2. מי היה הראשון שהנהיג הדפסת ציורים בספר למוד, ומה שם ספר זה? 3. מה הן דרישות ההוראה העיקריות של פסטלוצי? 4. מי היה תלמידו היותר מובהק של הרברט? 5. מנין לנו שבת־

קופת התנ"ך עמדה האשה העבריה במדרגה גבוהה?

יא.

1. מה ידוע לך על מונטין? 2. הצדקו דעותיו של רוסו על חנוך האשה? 3. מי כתב את הספר „חנוך האדם"? 4. מהי — לדעתו של הרברט — מטרת החנוך ומה היחס בין חנוך ולמוד? 5. מה הן המדות שמנו חכמינו בתלמידים?

יב.

1. מה היתה דרך ההוראה שהנהיג סוקרטס? 2. היש הבדל בין הדעות החנוכיות של לוק ושל רוסו ומהו? 3. מה הם ספריו העיקריים של פסטלוצי? 4. בעקבות מי הלך ספנסר בנוגע לחנוך המוסרי? 5. מה ידוע לך על החנוך העברי בימי הביניים?

יג.

1. אילו פרטים ידועים לך על החנוך של הסינים? 2. מה ידוע לך על דרכי החנוך ברומא? 3. מי הוא החשוב שבפילנטרופינים? 4. מהו ההבדל העיקרי בין הדעות החנוכיות של רוסו ושל פסטלוצי? 5. תאר את טפוסי בית־הספר העברי בימי הבינים.

בחינה בתורת החנוך וההוראה

א. כתוב בפרטות על שנים מהנושאים האלה:

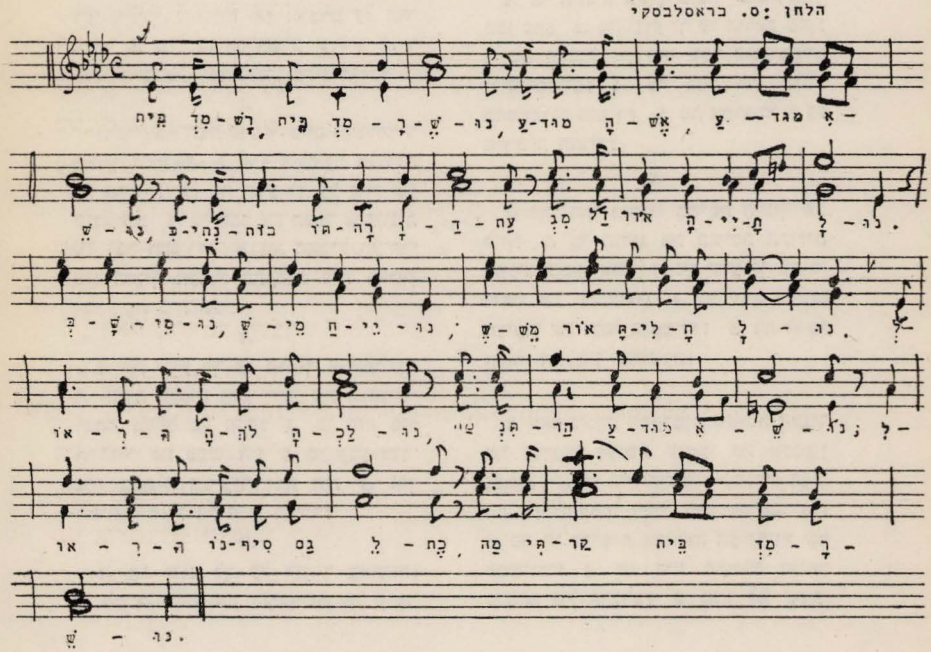
1. מצב בית הספר העברי באמריקה, לקוייו העקריים ודרכי־תקון אפשריים. 2. שיטת התרגום והשיטה הטבעית. 3. תכנית־למודים רצויה בבית הספר העברי וערכו המיוחד של כל למוד ולמוד. 4. הוראת השפה העברית לסעיפיה השונים. (דבור, כתיבה, קריאה מבוארת, דקדוק). 5. מקום הדת בבית הספר העברי וחובת המורה בנידון זה.

ב. ספרו של ספנסר „החנוך": תוכנו וערכו.

ג. הרצה בקצרה על:

1. שיטות שונות לראשית למוד הקריאה. 2. במה תחבב את בית־הספר העברי על התינוקות?

שיר בית המדרש למורים דבוסטון

המלים: י. ח. פולאק
הלחן: ס. בראסלבסקי

דר. בנימין י. שבח

מנהל „לשכת החינוך" דבוסטון, 1947—

א.

ראשון היה להירשם כתלמיד בבית המדרש למורים, וראשון נשאר בחינוך בין אלה שביקרו בבית אולפנא חשוב זה.

עד בואו לארצות הברית ב־1921 בשנתו ה־16, הספיק לספוג הרבה ממקורות היהדות בישיבות ומתוך לימוד עצמי.

בקצת יותר משנתיים גמר את חוק הלימודים בבית המדרש למורים, ואחרי שהחל להורות יצאו לו מוניטין כאחד מטובי המורים בבוסטון. משרות הנהלה הוצעו לו אבל הוא העדיף את המגע האישי עם ילדים כמורה הכיתה.

אגב הוראה עברית המשיך ללמוד באהלי יפת, וב־1935 קיבל את התואר Ph. D. בהארווארד. בלימודי הבגרות התרכז בפסיכולוגיה ובפדגוגיה. בשנים 1932—1937 עשה עבודת מחקר בקליניקה לפסיכולוגיה בהארווארד. בשנים 1937—1939 שימש כ„סגן" בהארווארד ובמכללת ראדקליף, בעיקר עבד במחיצת פרופ. קורט לוין, ז"ל.

ב־1935 נתמנה להורות בבית המדרש למורים, בו עמד שלוש עשרה שנה, ובשנים האחרונות כפרופסור לחינוך. כל השנים הללו נמנה עם המורים שהצטיינו בהוראה במוסד זה.

האוניברסיטה העברית הזמינה אותו כמרצה־אורח לסמסטר 52—1951. הוא הרצה בחמשה קורסים בחינוך.

למסירותו לבית המדרש למורים ולתלמידים כאחד לא היה גבול. הוא ידע את נפש התלמידים הנושאים בעומס שני בתי ספר ליום, ויתמכר להם בחום לבב. הוא נהיה ידיד ויועץ לכל תלמידי המוסד. תכופות הם פנו אליו ולא נתאכזבו. הוא הכיר את שאיפותיו של כל אחד מחברי הכיתה המסיימת והוא הציל כמה מהם להוראה עברית.

יום אחד הסכימו שלושה מסיימים להמשיך בהוראה עברית בתנאי שהוא יהיה להם יועץ ואף יפקח על עבודתם. לנו לא היו אז אמצעים להעמיד מדריך למורים הטירונים. התפקיד שקיבל על עצמו היה מעשה־נדבה רב־משמעות מצדו. התחלה זו התרחבה עד שהקיפה את כל גבולות העיר. מדי פעם הציעו לו משרות בערים אחרות. אסור היה לבוסטון לוותר על כוח־בונה שכמותו. יום אחד אמרתי לו: „יגיע הזמן ואני אתפטר מעבודתי ב„לשכת החינוך" — ואתה האיש לעמוד בראשה: ואם אתפטר מבית המדרש — אתה האיש לעמוד בראשו, ואם אסתלק משניהם, גם אז אתה האיש לעמוד בראש שניהם".

ב.

אחרי שנתמנה ב־1947 כמנהל „לשכת החינוך" נתרחב היקף של הסתדרות הצדקה עד שכלל את כל „מטרופולין בוסטון". בשטח המורחב נכנסו כמה ערים וקהילות יהודיות, ובתי הספר שלהן נספחו לתחומה של „לשכת החינוך", על כל בעיותיהן הגלויות והסמויות.

דר. שבח הוא בעל־שיחה מרתק. יש לו עין בהירה, הבנה חודרת, וכוח־עבודה עצום. הוא חדור רגש אחריות מפותח ואהבה עמוקה לאמת. הוא בעל סגנון יוצא מן הכלל, והוא יודע להתבטא, בדיבור כבכתב, בקיצור נמרץ ובבהירות משכנעת.

תפקידו הראשי כמנהל „לשכת החינוך" היה לקיים בבוסטון את השיטה האינטנסיבית בחינוך שפירושה חמשה ימי לימוד בשבוע, מספר מספיק של שעות לימוד, וסגל מורים ששמם הולמם. ביצוע תפקיד זה הולך ונעשה קשה משנה לשנה.

בוסטון נשארה ה„מסדה" של החינוך האינטנסיבי באמריקה. המשך קיומו של חינוך אינטנסיבי חשוב לא רק מצד עצמו אלא גם כעובדה הבאה להפריך את טענת אלה הממשיכים להצדיק את המעטת־דמותו של החינוך.

ישנן תקלות שאפילו במאמץ אדיר אין להתגבר עליהן בתנאים הקיימים. דר. שבח התמכר לניצול כל האפשרויות החיוביות שעדיין מצויות אתנו, והן: שיפור התיכנון, הגברת היעילות בהוראה, הפצת ההכרה שהמורה אינו רק מלמד אלא גם לומד, והעמקת רגש האחריות. ארבעת אלה הם משימה כבירה.

נוסף לכל אלה שקד על עיבוד תכנית לימודים מעשית ומפורטה, בסיוע מנהלים ומורים ובאמצעות אספות תכופות, וביקורת קפדנית לאור

ההישגים שנה שנה; דאג להמשך קיומם של ה„סדנה למנהלים" וקורסים למורים; ערך בחינות כלליות השופכות אור על ההישגים; קיים מגע אישי עם כל אחד מהמורים; דאג למכשירי־עזר מתוקנים להוראה, הפיץ דעת־דרכי־הוראה טובים, וביחד עם כל אלה עסק בחיפוש בלתי פוסק בכל רחבי הארץ למורים מתאימים.

מעטים הם האנשים החדורים אמונה עמוקה במטרה עליונה. הם שוחים נגד הזרם, אינם נרתעים מחוסר אמצעי אדם ורוח, היאוש הוא מהם והלאה, השיגרה אינה מתעה אותם. הם חותרים בלי הרף לקראת „נר אלוהים שטרם יכבה".

אחד מגיבורי רוח אלה הוא דר. שבח.

מאז 1947 אני עוקב אחרי פעולותיו רבות־הממדים, ומקרב לב אני מברך אותו ואומר: חילו לאורייתא!

הסתדרויות הצדקה והחינוך העברי

א.

לפני שאסיים את זכרונותי רואה אני חובה לעצמי לומר משהו על היחסים בין הסתדרויות הצדקה לחינוך העברי באמריקה, ולהעריך הערכה ראויה את הסתדרויות הצדקה על מפעלן החלוצי שהיה בו יותר ממתן תמיכה כספית גרידה.

אני אומר „אני רואה חובה לעצמי" משום שבגורלי נפלה הזכות להיות שושבין ראשון בארצות הברית ביצירת קשר של קיימא בין הסתדרות הצדקה הקהילתית לבין כל מוסדות החינוך היהודיים בעיר גדולה אחת. זה היה ב־1917 בבוסטון, כפי שמסופר בראש כרך ב. דומני שהיו מקומות שבהם קדמו את בוסטון במתן תמיכה חלקית למוסדות חינוך עבריים. אבל זה היה רק בתור מתת כסף למוסדות נצרכים, מבלי ליצור קשר אורגני ביניהם, ומבלי יצירת תקדים פרינציפיוני לאחריותה של הקהילה לחינוך. כזה היה המצב ב־1919 בשיקגו, למשל, כאשר הוזמנתי לערוך מסקר על מצב החינוך בעיר חשובה זו. שלושת סניפי „תלמוד התורה מונטפיורי" היו מקבלים תמיכה כספית. הסתדרות הצדקה לא ידעה אם בכלל כדאי לתמוך בהם, או שמחובתה לעשות את זה.

בוסטון היתה העיר הראשונה בארצות הברית שבה באה הסתדרות הצדקה במגע הדוק עם חינוך מאורגן שכלל את כל בתי הספר העבריים וגם את בתי הספר ליום הראשון. כמסופר, נוצר ארגון זה על יסוד התקוה שהסתדרות הצדקה תבוא לעזרת החינוך בקביעות. הצעד הראשון נעשה על־ידי הסתדרות הצדקה, מבלי שנדרשה לכך. מאז נעשתה עבודת החינוך חלק אינטגרלי מהתכנית הקהילתית של הסתדרות הצדקה, והחינוך הוכר כמפעל שהקהילה אחראית לו.

עובדה זו שנוצרה בבוסטון ב־1917 שימשה דוגמה לערים אחרות. ב־1920 בא מר דזייקוב ביליקוף, מנהל הסתדרות הצדקה בפילדלפיה,

להסתבל במעשי בוסטון ויזמין את בן רוזן, שעבד ב„בתי הספר העברים המאוחדים דבוסטון" עד אז, לארגן את החינוך היהודי בפילדלפיה, ולעמוד בראשו. אחריה באה שיקגו ב־1923. היא הזמינה את דר. אלכסנדר מ. דושקין. לערים אלו נלוו בלטימור, מילובקי, אינדיאנפוליס, ועוד כמה ערים [1]).

ההכרה הלכה והתפשטה שהחינוך הוא אחת הפעולות היסודיות שהקהילה חייבת להיות אחראית להן, והארגון הקהילתי הגדול ביותר, הסתדרות הצדקה, מחוייב לתמוך בו. מעט מעט קמו ארגוני חינוך מרכזיים בכל הערים הגדולות ובהרבה קהילות קטנות.

מלכתחילה שימשו ארגונים אלה גשר בין אחים קרובים במקום ורחוקים ברוח. כוונתי ליהודים ה„גרמנים", שהיוו את השכבה העשירה, ולה הקונטרולה על מוסדות מרכזיים קהילתיים, וכן ליהודים שבאו ממזרח אירופה, ה„ירוקים", שטרם נתמזגו בזרם החיים באמריקה. גשר זה היה התחלה להתקרבות מתרחבת והולכת, רבת־פנים וממדים.

גם בשנים הקשות ביותר מבחינה כלכלית, במשבר שנות השלושים, כאשר מוסדות הצדקה בכל רחבי אמריקה עמדו על סף ההתמוטטות, לא הזניחו הסתדרויות הצדקה את החינוך. ומכיכר הלחם המצומקה שהיתה בידן בשביל כל המוסדות הנצרכים שבעיר חילקו פרוסה גם לחינוך היהודי.

הודות לתמיכה של הסתדרויות הצדקה, ולעמדה המכובדה שהחינוך הגיע אליה, נוצרו כמה מפעלים חשובים, ביניהם יש לציין את העידוד שניתן להתפתחותו של מחנך עברי פרופסיונלי, המתכונן מדעת לתפקידו כלעבודת חייו.

זה למעלה מארבעים שנה מאז התחילה הסתדרות הצדקה לתמוך בחינוך בממד קהילתי, ובמשך כל השנים האלו יש לציין עובדה חשובה זו: הסתדרות הצדקה כאילו נחבאה אל הכלים, אינה מתערבת, אינה אומרת „קבלו דעתי". „יד חפשית" הובטחה לחינוך מראשית ההתקשרות בבוסטון. יחס זה קיים עד היום בכל הארץ, ובמידה שיש יוצאים מן הכלל, הם רק יוצאים מן הכלל.

יחס חיובי זה של הסתדרויות הצדקה לחינוך ראוי להכרה רבה ולברכה!

---

1) Editorial, Jewish Education. vol. I, p. I, Jan., 1929

ב.

ארבעה מנהלים, Executive Directors, עמדו להסתדרות הצדקה הבוסטונית מאז 1917, וכולם היו מסייעים נאמנים לחינוך: מוריס ד. ואלדמן, דר. מוריס ב. הקסטר, דר. בן מ. סלקמן, וסידני ס. כהן. אקדיש נא מלים אחדות לכל אחד מהם.

מוריס ד. ואלדמן

מוריס ד. ואלדמן היה הראשון בין העובדים החברתיים היהודיים באמריקה שבהשפעתו נפתחו שערי הסתדרות הצדקה לפני החינוך היהודי. זוהי זכות הסטורית.

הוא עמד בבוסטון רק כשלוש שנים: 1916—1919, אבל הוא חולל תמורה גדולה בהסתדרות הצדקה. עד בואו היתה ה„פדרייטד דזואיש טשארי־טיס" ארגון מצומצם, היקפו קטן, השגותיו מוגבלות, ואמצעי פעולתו קטנים. התקציב השנתי היה בגבולות 65,000 $ לשנה. מר ואלדמן הציע תכנית פעולה שתקיף את כל העיר; תכניס כמה וכמה סוגי פעולה חדשים, תרחיב את הישנים — בסיכום, תקח תחת חסותה את כל פעולות הסעד והעזרה של הקהילה כולה.

הצעתו הלהיבה את חברי ועד המפקחים של הסתדרות הצדקה, ובמגבית של 1916 נאסף סכום של 250,000 $, שהיה פי ארבעה מהסכום הגדול ביותר שהושג אי פעם בעבר.

מר ואלדמן האמין שבארגון קהילתי מקיף צריך שיהיה מקום גם לחינוך. בקשר עם הצעה לערוך מיסקר חינוכי בבוסטון אמר: „אם המיסקר יוכיח שהחינוך זכאי לעזרה ממשית אז תהיה ה„פדרייטד טשאריטיס" מוכנה להושיט את העזרה הדרושה.

אגב עריכת המיסקר החינוכי, כאשר שמע שרצוי שבתי־הספר שבעיר יתאחדו לגוף קהילתי אחד שיקיים יחסים עם הסתדרות הצדקה, אמר שאם ארגון כזה ייווצר אז גם הוא וגם חברי ועד המפקחים של הסתדרות הצדקה יתמכו בו. הוא גם הוסיף: הסתדרות הצדקה לא תתערב בעבודה הפנימית של בתי הספר.

הבטחה זו סייעה להקמתו של ארגון „בתי הספר העברים המאוחדים דבוסטון" בקיץ 1917.

מר ואלדמן תמך בהצעה להכפיל את תקציב החינוך שהתקיים עד אז על קב חרובין. ה„פדרייטד טשריטיס" הסכימה לכך בסתיו 1917, וככה קמה ונהייתה הדוגמה הראשונה בארצות הברית לארגון החינוך על בסיס קהילתי תוך הכרה שהחינוך הוא אחריותה של הקהילה.

אגב עריכת המיסקר החינוכי השיא מר ואלדמן עצה טובה: להכניס בתקציב החינוך המוצע סכום מתאים שישמש כ„קופה להרחבה". קיומה של קופה זו ימנע את הצורך לבקש מהסתדרות הצדקה הוספה עם כל הרחבה בתכנון. קופה זו נוצרה, והיא איפשרה את פתיחתם של כמה בתי ספר עבריים חדשים, וביניהם Hebrew Teachers Training School, „בית המדרש למורים", שנפתח באפריל 1918, ושימש בסיס לארגונו של „בית המדרש למורים" הקיים כיום.

מר ואלדמן קנה את עולמו בחינוך היהודי באמריקה.

דר. מוריס ב. הקסטר

דר. הקסטר עמד בבוסטון אחת עשרה שנה, 1919—1929. הוא נמנה עם המוחות החריפים ביותר שבין העובדים החברתיים היהודיים באמריקה.

בבואו לבוסטון תפס במהרה את חשיבות היחסים שבין הסתדרות הצדקה לבין החינוך היהודי, ובכל שנות כהונתו בבוסטון היה ידיד ותומך — מבין לחינוך.

בהשפעתו ובעידודו התאחדו „בתי הספר העברים המאוחדים דבוסטון" עם „לשכת בתי הספר ליום הראשון" ויהיו ארגון מאוחד בשם „לשכת החינוך".

ב־1921 היתה השפעתו מכרעת בארגונו מחדש של „בית המדרש למורים" המצומצם והפיכתו למוסד בעל חוק לימודים של ארבע שנים וחמשה ימי לימוד בשבוע. בלי עזרתו ואהדתו אין לתאר את הרחבתו של בית המדרש למורים, שבעקבותיה בא דר. ניסן טורוב לשמש בו כמנהל. הוא היה המומחה שחברי ועד המפקח של הסתדרות הצדקה היו סומכים על עצתו.

ב־1923 סייע לעשות עוד צעד גדול קדימה. זה היה כאשר עלתה ההצעה להקים בית ספר תיכון עברי עם חוק לימודים של שתי שנים, ולהרחיב על ידי כך את הלימודים העל־יסודיים לשש שנים עד סיום בית

המדרש למורים — הצעה שנתקלה בקיר אטום מצד התתי"ם. רבי מבית־כנסת חרדי עשיר הציע הצעה צינית, (שכל אחד משלושת אלפי התלמידים של התתי"ם יתרום דולר אחד כל שנה. ראה כרך ב', עמ' 192), שלשמעה חרק דר. טורוב שן. כשמוע דר. הקסטר את זה אמר: go ahead! והאמצעים לקורס נוסף זה הומצאו.

ב־1927 עזר הרבה להשגת טשארטר לבית המדרש למורים, והוא נמנה בין 16 החברים המייסדים, Charter Members, של המוסד. הוא עזר גם כן להמציא את האמצעים הדרושים להוסיף עוד שתי שנות לימוד ל„פרוזדור" של בית המדרש למורים ולהעמיד על ידי כך את כל חוק הלימודים העל־יסודיים לשמונה שנים עד סיום בית המדרש.

בשנות כהונתו בבוסטון נמצאו עוררין בקרב הסתדרות הצדקה על התמיכה לחינוך. גם כוחות מן החוץ השפיעו על המתנגדים. באותן השנים היתה הסתדרות הצדקה במיטת סדום מבחינה כספית. בכל הזמן ההוא עמד הקסטר כצור לצד החינוך.

אחרי עזבו את בוסטון ב־1929 עשה כמה זמן בארץ ישראל. מאז הוא מדבר וקורא עברית.

זה כרבע מאה שנה שהוא מנהל ה„פדריישון" בניו־יורק, שהיא הסתדרות הצדקה היהודית היותר גדולה באמריקה, ועדיין הוא ממשיך להיות ידיד נאמן לחינוך.

דר. בן מ. סלקמן

תקופת כהונתו של דר. סלקמן היתה בשנים 1929—1945. היא הקיפה את משבר שנות השלושים ושנות מלחמת העולם השניה. אלו היו שנים „שהעמידו בנסיון את נשמת האדם".

הוא הביא לשדה עבודתו השכלה רחבה, נסיון עשיר ולב חם. הוא היה זקוק לכל התכונות הללו, ובעיקר ללבו החם. באותו הזמן הלך וגבר מספר המתדפקים על דלתות הסתדרות הצדקה. מצביא יוצא מן הכלל היה דרוש בתנאים אלה, ודר. סלקמן היה האיש.

בשנים אלו היה נחוץ לשתף את המוח ואת הלב גם יחד. היה הכרחי לצמצם, להמעיט, ואפילו לחסל כמה מפעולות הסתדרות הצדקה. מה עדיף ממה? היכן יפול הגרזן, ועד איזה עומק יגיע?

ומה על דבר החינוך?

אצל חלק ממפקחי הסתדרות הצדקה היתה כדאיות התמיכה בחינוך בסימן שאלה תמיד. עם פרוץ המשבר גברה התנגדותם. „לחם וספר — מה עדיף?". הקיטרוג התרכז בפרט נגד מתן פרנסה שלימה לבית המדרש למורים. הסתדרות הצדקה נמצאה במצב כספי איום. היה הכרח לקצץ בהוצאות בלי רחמים. אבל, כמו שמסופר במקום אחר [1]), נמצאה דרך הצלה.

במשך כל שנות משבר השלושים נמשך הערעור נגד התמיכה לחינוך. דר. סלקמן סבר אחרת, והוא נלחם קשה, הן בשיחות פרטיות והן באספות המפקחים, להגן על המשך התמיכה לחינוך. התמיכה לא נפסקה.

דר. סלקמן הכיר בחשיבות „התודעה היהודית" בכל החזית של העבודה החברתית, ובפרט בעבודה עם צעירים, כמו ב־י.מ.ה.א., שהחלו להיקרא „מרכזים". בין העובדים בשטח זה היו רק מעטים שהיה להם יסוד של חינוך יהודי ראוי לשמו. הוא תמך בהתלהבות בנסיון שנעשה מטעם בית המדרש למורים לחנך לעבודה חברתית כמה מהמסיימים שלא אמרו להיכנס להוראה עברית, כמסופר בכרך זה [2]).

בפרט אחד ביחוד ייזכר דר. סלקמן לברכה. זה היה ב־1943, בקשר עם הצעה לייסד מחנה־לימודי־עברי מטעם בית המדרש למורים. דר. סלקמן התלהב מן הרעיון לנצל את חופש הקיץ לתוספת לימודים עברים באווירה של מחנה קיץ. אולם היו גם שגילו התנגדות חריפה. בהשפעתו הוכרעה הכף בהסתדרות הצדקה לטובת ההצעה, וב־1944 נפתח „מחנה יבנה", הקיים עד היום.

בשנות מלחמת העולם השניה התרחבה עבודת הסתדרות הצדקה עד מאוד. המצוקה הכספית חלפה, והתמיכה לחינוך הלכה וגדלה. דר. סלקמן נשאר במשרתו עד סוף המלחמה.

ב־1945 התפטר מהסתדרות הצדקה, ומאז הוא פרופסור מן המנין בהארווארד.

---

1) פרק „להיות או לחדול?", כרך ב, עמ. 325.

2) פרק „נסיון מצליח להכין עובדים חברתיים מבין מסיימי בית המדרש למורים", כרך ג, עמ. 123—130.

סידני ס. כהן

מר כהן נתמנה מנהל הסתדרות הצדקה ב־1945. ראשון היה בין מנהליו של מוסד זה בבוסטון שהגיע להנהלה לא כאדם חדש הבא מן החוץ. בשנת 1930 הזמינו דר. סלקמן לשמש כסגנו. למר כהן נמסר התפקיד לארגון המגביות ולאספת התרומות במשך השנה. בחירה זו היתה מוצלחת ביותר. כשרון רב־פנים, טקט, ידיעה רבה בטבע הבריות, סבלנות ואמונה עמוקה בכוונת האדם שהיא תמיד לטובה — היו פקעת התכונות שהתאחדו במר כהן, והוא היה זקוק לכולן בשנות המשבר!

כמסופר כבר, התרחבו עוד בראשית כהונתו של מר כהן תחומיה של הסתדרות הצדקה והקיפה את כל „מטרופוליטן בוסטון", שכלל כשלושים ערים ועיירות. אחרי הקמת מדינת ישראל ב־1948 גדלה שלשלת המגביות המאוחדות בקנה מידה ענקי. המטרה היתה לאסוף מיליונים בכל שנה. עוד מראשית המגביות המאוחדות הצטיינה בוסטון לטובה. במשך שנים תרמה יותר מהמכסה שלה ביחס לאוכלוסייתה היהודית. כל זה דרש כשרון ארגוני רב.

ואשר לחינוך:

עוד מראשית בואו לבוסטון נעשה מר כהן מליץ יושר לחינוך. יחס חיובי זה מצא לו ביטוי במגעו התכוף עם רבים מהתורמים. פעולתו זו סייעה לגיבוש דעת קהל חיובית בקרב התורמים.

עזרה נוספת באה ממקור אחר: מיצחק סליגסון.

מר סליגסון קיבל חינוך עברי יסודי. הוא סיים את בית המדרש למורים של ישיבת רבי יצחק אלחנן בניו־יורק. לאחר שנספח לפעולת הסתדרות הצדקה, נמצא, זו הפעם הראשונה, פקיד בכיר שיכול לדון כאדם פנימי על ערך החינוך העברי ועל היחס של הסתדרות הצדקה לחינוך. פיו היה מלא תהילת החינוך בבוסטון. חשיבות רבה נודעת בימים הטרופים ההם להבעה חיובית זו.

עם עלותו של מר כהן להנהלה נתמנה מר סליגסון כסגן־מנהל.

עוד בראשית כהונתו של מר כהן חלה הטבה ניכרת במצב הכספי של הסתדרות הצדקה. מהטבה זו נהנו כל הדיפרטמנטים, ואתם גם לשכת החינוך ובית המדרש למורים. הטבה זו סייעה לכיסוי הגרעונות שבאו בעקבות האינפלציה ההולכת וגדלה בכלכלה האמריקאית. בו בזמן נתרחבו גם כמה שדות פעולה אחרים.

בשנות החמשים החלה הסתדרות הצדקה להקציב תמיכה ישרה, בסך הכל של רבבות דולארים, לבתי־ספר ברוקסבורי, דורטשסטר ומטפן. יהודי פרברים אלה החלו לצאת לשכונות אחרות, ובין היוצאים היו הרבה מתומכי בתי־הספר המובהקים.

התקציב לצרכי החינוך בשנת 1946—47 היה בסך הכל 75,148 $; בשנת 1956—57 עלה לסך 189,385 $, יותר מכפלים.

סיכום

ארבעים השנים האחרונות היו שנות התגבשות בחיי יהדות אמריקה. גוש לגוש התקרב. כמה וכמה פילוגים נחלשו או נעלמו. בשטחי חיים חשובים ביותר פועלות קהילות מתוך שיתוף הכוחות. איחוד זה ניכר בפרט בשדה החינוך העברי. להתקדמות זו תרמו הסתדרויות הצדקה במידה רבה, והת־עניינותן המעשית בקידום החינוך היתה אחד מצעדי הברכה בחיינו באמריקה.

נעורים וזקנה

ביאליק כתב:

„אומרים, יש בעולם נעורים —
היכן נעורי?",
וכשאני לעצמי חשבתי לפעמים:
אומרים, יש בעולם זקנה —
מתי אזקן?

בראשית ימי לא היו לי משחקי־ילדים רגילים. זקני ר' מיכל היה מפסיקני בהוכיחו אותי על פני שעה שראני משחק עם נערים קשישים ממני, ה„פויערים", הנופלים ממני בלימודים. עם ילדים בני גילי לא עלה על דעתי כלל לשחק, הם הלא למדו עדיין עם התינוקות! אמנם צר היה לנער בן השבע או השמונה להפסיק את המשחק באמצע רתיחתו, אבל לא היה בזה כדי לאַמלל אותי. כמו בהרבה דברים אחרים, שנבצר ממני להשיגם, כן הרכנתי את ראשי גם בעניין המשחקים, ואקבל עלי את גזר הדין. לא הרגשתי שאני „קרבן" לאיזה דבר, או שחומסים ממני מה ששייך לי בזכות קיומי בעולם.

כנראה חזקה עלי השפעתו של זקני, ובמידה ידועה גם השפעתו של אבי. יתכן גם שהשפעה תורשתית היתה בזה, בכל אופן התכונות המנויות להלן או שחסרו בי לגמרי או שנמצאו בשעור קטן מהרגיל:

ר ג ש ה ש נ א ה. איני יודע אם בכל ימי חיי היה איש אחד בהיקף מגעי ששנאתי באמת. אמנם היו כאלה שלא כיבדתים כלל; היו אנשים שהתרחקתי ככל האפשר מבוא במגע אתם; היו גם כאלה שידעתי שהם בין מתנגדי החריפים, וביניהם גם דורשי רעתי, אבל לא הרגשתי כלפיהם כל שנאה, אפילו במחשבה גרידא. בעיני היתה השנאה בזבוז של מרץ ועצבים, בזבוז של מנוחת הנפש, המערער את שוויון המשקל של האדם. רגש השנאה היה גוזל ממני דברים מבלי להחזיר לי איזה פיצוי שהוא. ולמה זה אוציא

את מרצי ואת כוחות לבבי ונפשי על רגש־מוצץ־כוחות זה! מה שהקל עלי להימנע מרגש שנאה היתה יכולתי לנתח את היצרים המתרוצצים בנפשו של הזולת. אכזבה, קנאה, חוסר הבנה קנו להם שביתה בעולם מחשבתו של יריבי. לא הצדקתיו, אבל הבנתיו.

ר ג ש ה ק נ א ה. אינני זוכר שרגש זה פעם בי אי־פעם מראשית היותי. ראיתי גדולים וטובים ממני; ראיתי „בני מזל" גדולים ממני; ראיתי גם „מתחכמים" שהצליחו לעבור אותי בדרך החיים. בכל המקרים האלה, עד כמה שהעסיקוני, עלה בידי לעמוד על הגורמים שאיפשרו להם להגיע לרמה שעלתה על גבול יכולתי. הבנה זו מנעה אותי מהשתקעות בקנאה. יכולתי לגוֹר בכפיפה אחת עם אנשים בעלי יכולת רבה משלי מבלי לְסבול שום זעזועי נפש או עצבים. היו גם כאלה שידעתי שדרך הצלחתם סוגה בתחבולות בלתי נקיות ביותר. הצלחתם לא עוררה בי שום קנאה.

ה נ ק מ ה, להלכה ולמעשה. במקרים שיכולתי לשלם רעה תחת רעה — נמנעתי. מעשה כזה נחשב בעיני בין הדברים שהנפש היפה סולדת מהם. כמו כן ידעתי שפעולות כאלו מעוררות פעולות־כנגד עד אין סוף, וטוב להתרחק מן הכיעור ומן הדומה לכיעור. הנקמה היא תולדה של שנאה. כיון שלתכונה זו לא היה מקום בלבי ממילא לא היה מקום גם לרגש־הנאה ממפלתו של מתנגד, בין שהמפלה באה בידי שמים ובין שיכלה לבוא, בתור תגמול, בידי אני.

חסרתי גם כן רגש של א ה ב ה ע י ו ו ר ת, הקושרת אותך בעבותות לא ייִנתקו אל אדם, יהיה אשר יהיה, יעשה אשר יעשה, לפי הכלל: „עזה כמות אהבה — — — מים רבים לא יוכלו לכבות את האהבה ונהרות לא ישטפוה". רק בימים שלמדתי בישיבת הבּורסקים בסמורגון היו לי שני רעים, בזה אחר זה, שאהבתים אהבה עיוורת: יַאנקל, ואהרן גלאזער. אבל זה היה לפני שנעשיתי בר־מצוה. מאז ועד שנשאתי אשה לא בא רגש מעין זה לידי ביטוי ביחסי עם מישהו מחברי לעבודה ולדעה. רגש זה נולד בי רק אחרי שנישאתי, אבל אז היתה ההתקשרות בלי תנאים ובלי הצצה לאחור. זה היה פשוט הרחבת ה„אני" שלי עד כדי הכנסת בת־גילי לתוך ההיקף, ואז, כשם שאין שאלה אם אני „אוהב" את ידי או את עיני, או את נשמת אפי, כן לא נתעוררה שאלה לגבי יחסי לבת־גילי. היא, והילדים אשר חנן אותנו ה', נעשו חלק מעצמותי. זוהי אהבה מסוג אחר לגמרי מהאהבה הנולדת ביחסי אדם לרעהו מתוך עבודה או מגע משותף.

לעומת חסרונו של רגש אהבה עיוורת, היה בי תמיד רגש של כבוד לזולת, בפרט אם מעשי הזולת היו ראויים מצד עצמם להכרה, לכבוד ולהערצה. רגש זה היה מתעורר בי, ונשאר בקרבי ימים על שנים, כתגובה לאיש ולמפעליו שהיו כדאים לזה. אז היה קל לי לשכוח לגמרי את עצמי, את האפשרות שהזולת יאפיל עלי. אם מצב העניינים דרש שאעשה את עצמי כאסקופה הנדרסת לאישיות שעוררה בי רגש של כבוד והערצה, ואם היה בזה כדי לגרום להצלחתו של מפעל מסוים שהיה תלוי באישיות זו, אז קיבלתי עלי יחס זה בלי שום פקפוק או חשש. קרובי ומכירי לא היו מבינים לרוחי, ולפעמים העירוני שאני מחסר מכבודי ומערכי אני. לא שעיתי אליהם, ואיני מתחרט על כך.

יודע אני שביחסי לזולת אני שונה בכמה בחינות מאנשים אחרים. מהו שהמריצני לנהוג כך במשך כל שנות חיי עד היום? דומני שלא יקשה להסביר את הדבר.

ראשית כל השפעת זקני וקריאה בספרי־יראים. כל ימי הרגשתי שכוחות נפשי וכשרונותי, עד כמה שיש להם ערך, הם פקדון אצלי מאת יוצרי. אני הנני חלק בלתי נפרד של היקף גדול ורחב — של הציבור והעם. הפקדון נמסר לי כדי שאוכל להשתמש בו בתחומים רחבים בהרבה מתחום האני שלי. מעולם לא חשבתי את עצמי למרכז החיים, שההיקף כפוף לו. לא הרגשתי ש„העולם חייב לי" איזה דבר; שיש לי זכות „תביעה" כלשהי כלפי הזולת. אפשר מאד שרגש זה נבע מיתמותי, שהחלה בעודני תינוק. למרות כל האהבה שהשפיע עלי בית זקני לא חשבתי שיש לי רשות לתביעות כלשהן כשאר הילדים בני גילי. יתמותי היתה נזכרת תכופות: הורי הזקנים היו מזכירים מתוך אנחות ודמעה כבושה את בתם יחידתם שהלכה לעולמה בעודה צעירה ורעננה; חברי היו מזכירים זה לזה שיתום אני. מצב של „אשרי, יתום אני", היה קיים במגעי עם חברי הצעירים. הם נזהרו במיוחד שלא לצערני, ובפרט שלא להכותני. עם זה ידעתי שמצבי המיוחד לא העניק לי זכויות לתבוע משהו ממישהו.

באותו הזמן הלכו ונתגלו לפני יום יום החיים בבית זקני, והם היו חסרים בהחלט תביעות כלפי הזולת. זקני היה זהיר מאד בכבוד כל אדם, לא מתוך פחד, או על שום היותו „מלמד" עני, אלא מתוך הכרה פנימית של אדם המכיר בערכה של מידה זו שהיא היא הקובעת את היחס לזולת. גם אבי, שסבל כל ימיו מעוני ודחקות, לא התאונן, ולא בא בטרוניה לא

עם מזלו ולא עם הבריות, וחוץ מאֵם־אבי, היו כל בני משפחת אבי בסאָהל נאבקים עם קשיי חייהם בלי כל תרעומת. אין ספק שדרך חיים זו הטביעה בי את הנטייה להימנע מתביעות, ומקובלנות כלשהן.

הקריאה בספרי מוסר, שזקני ר' מיכל פתחם לפני בעודני צעיר מאד, השפיעה עלי מאד. מהם למדתי שראוי להתרחק מכל מידה מגונה, כגון יהירות, קנאה, שנאה, רכילות ודברי ריב. חייב אדם לזכור תמיד שנשמתו היא פקדון שהקדוש ברוך הוא מסר לידו. בלכתו לישון מה הוא אומר: „בידך אפקיד רוחי", והוא מחזיר את פקדונו לבעליו. בבוקר, בקומו משנתו, הוא מודה „לאדון כל הנשמות, המחזיר נשמות לפגרים מתים". רק כאשר האדם מראה במעשיו יום יום כי ראוי הוא לכך, זוכה הוא שפקדונו־נשמתו יאריך ימים אצלו.

כאשר גדלתי ואתחיל להרגיש בי כוחות ויכולת לצאת ולעשות משהו, נמשכתי אל עבודות ציבור. אחרי שובי מוואלוזין נמשכתי לאגודה הציונית בסמורגון, ותיכף אחרי זה לעניין „החדר המתוקן", שתפס את כל ישותי בקיץ ההוא. בבואי לאמריקה נדבקתי ל„מפיצי שפת עבר" ולעבודה עם הנוער כ„דר. הרצל ציון קלוב". בכל אלה מצאתי פורקן נאמן לגרויים פנימיים לצאת מההיקף הצר של ה„אני" שלי אל הסביבה הגדולה, שיש בה כדי להעמידני במחיצה אחת עם גדולים וטובים ממני, לשם השגת עניין נשגב, שאיפה כללית של הציבור כולו. בסביבה גדולה זו מצאתי אנשים מסורים לרעיון נשגב. מצאתי בעלי כוונות טובות ומעשים טובים המובילים אל המטרה הנכספת. ב„מפיצי שפת עבר" התרכזו אנשים בעלי אופי טהור, שתוכם פברם, שעיניהם ולבם היו נתונים לרעיון התחיה, ללימוד, למחשבה, האווירה היתה טהורה, והיא טיהרה את הבאים לתוכה. אווירה זו הועילה לזקק ולזפך את אפיי ולפתח בקרבי התנגדות למידות רעות הקיימות בחברה. רוחו של רבי ניישטאדט חדרה לתוך נשמתי. לעיני נגלה יופי נפלא של טוהר נפש, שכמוה כקדושה. לעומת יופי זה הועמו דרכי־נוהג אחרים. שיטתו של רבי ניישטאדט בהערכת דברים, אנשים, מעשים, נעשתה לי דוגמה ומטרה.

נעזרתי בעוד קו אחד בתכונתי: ב ר ג ש ש ל ה ו מ ו ר. לאשרי השתמשתי ברגש זה לא רק כלפי אחרים אלא גם כלפי עצמי. לא קשה לראות את המגוחך באחרים, דבר המוליד נטייה להתכבד בקלונם. אבל אם נחנת בחוש הומור גם כלפי עצמך, אז אתה מתגלה לעצמך באור אחר לגמרי. אתה רואה והנה אתה חסר הרבה. אין אתה עולה כלל על אחרים, וה„אני"

שלך מכוסה קרום דק שאינו עומד בפני רוח בלתי מצויה. אַל לך להשלות את עצמך, וכל שכן אחרים; בשר־ודם רגיל אתה, על מעלותיו ומגרעותיו. ראייה זו מקיימת אותך ברמה מתאימה לשעור קומתך, ואתה ניצל מתקלות הכרוכות בהערכות כוזבות. מדי פעם השתדלתי לראות את עצמי מתוך רגש הומור זה. והאמת היא: שאין צחוק מיטיב לב כצחוק האדם על עצמו. כמובן שיש גם סכנה בראייה זו, אם מגדישים את הסאה. אם האדם מודד את עצמו במידה מחוקה ביותר, והוא מעמיד את עצמו ברמה נמוכה מזו שהוא ראוי לה באמת, אז הוא עלול להביט על עצמו כעל „אפס", ולהגיע לידי ביטול־היש ולידי „מרה שחורה", ר"ל. גם מזה ניצלתי. מעולם לא הייתי עניו עד כדי כך שלא היכרתי בערך פעולותי, אם באמת היה להן ערך. אלא שלא צריך להרעיש שמים וארץ, ולפרסם ולחזור ולפרסם לכל העולם את גודל פעולותיך! תעיד נא עיסתך על נחתומה, ואם אין הבריות ממלאים פיהם תהילתך יום יום, כל היום, שמע מינה שייחסת ערך גדול מדי לפעולתך. ופה יש מקום לרגש ההומור שלך להתגדר בו. אתה מלגלג קצת על עצמך, ואתה מוכן להמשיך בעבודתך מתוך רוח שקטה, בקצב טבעי, ועולמך ממשיך להיות מלא עניין.

היה בי עוד גורם אחד: נטייה כלפי „השקעה פרטית" — השקעת הפרט שלי בעבודה ציבורית.

כבר הזכרתי שתמיד הרגשתי שאני הנני חלק בלתי נפרד מההיקף שמסביבי, של הציבור, העם. באופן הטוב ביותר אני יכול להיות רק כלי־שרת להם. חוד־הגרזן, הכורת בעץ, קו אחר קו, אינו יכול „להתפאר על החוצב בו". הוא נוצר מלכתחילה להיות חד ומחודד. כלי שרת הוא, כמו הפטיש, הצבת, המשור והמקדח. ואני, ככלי־שרת במבצע גדול ומקיף, הנני רק פרט אחד בתוך הכלל. השאלה היא תמיד באיזו מידה אני מספיק לבצע את התפקיד המיוחד המוטל עלי. מכאן נבע רגש הכבוד וההערצה שלי למשה לוין ב„מפיצי שפת עבר". הוא היה קפדן גדול ודרש דייקנות ושלימות בכל פרט, אבל בראש וראשונה דרש את אלה מעצמו, והוא שימש דוגמה מדרבנת לכולנו במעשיו ובהנהגתו. הרבה פעמים נכויתי בגחלתו; הרבה פעמים שפך עלי קבין של רותחין כאשר מצאני חסר במילוי תפקידי. אבל עם כל ההתנגדות המתעוררת בך לשמוע ש„אתה בַּעל מום שאין לו תקנה", ידעתי שכל דבריו נובעים מלב טהור, מתוך כוונה פנה, שכל מעשיו לשם שמים, וככל יתר החברים שעבדו אתו בצוותא חדא, קיבלתי גם אני

את תוכחותיו — ואמשיך לעבוד. דוגמה חיה ועילאית היה לי רעי הגדול הזה. ממנו למדתי כיצד לשעבד את ה„אני" שלי ואת תביעותי להשגת מטרה חשובה צעד אחר צעד.

גם כאשר אני הייתי מחוללו של רעיון מסוים וביקשתי הסכמה, תומכים ועוזרים לשם ביצועו, גם אז הרגשתי שאני רק כלי־שרת במפעל זה. הרעיון שבה את לבי דוקא מפני שהוא גדול לאין ערוך ממני. גדולתו גם בזה שהוא חלק מהיקף עוד יותר גדול, שכנפיו מרחיקות וממריאות לעוף. בשטח עצום זה צריך כל אחד להרגיש שזכות יתירה נזדמנה לו להשתתף בעבודת יצירה זו, או בעבודת חיזוק הקיים. ה„חדר המתוקן" בסמורגון, יצירת „לשכת החינוך" ו„בית המדרש למורים" בבוסטון, עם כל חשיבותם, היו רק חלק מהיקף גדול מאד: כיבוש הדור הצעיר לשם חיזוק קיומו של העם כולו ולהנצחתו. לא ענייות היתה כאן; השכל הישר, הפשוט שלט פה ותפס את הגרעין האמיתי של הרעיון והפעולה. ודוקא ההבנה שאתה עוסק בדברים העומדים ברומו של עולם קיומנו, היא שהביאה רגש של הכרה במיעוט כוחותי, בגבולות יכולתי וכשרונותי. ועצם תפקיד גדול זה, תפקיד העבד המשרת את המלך, הגביר בי את ההכרה שאני צריך להסיח את הדעת מן האני שלי, לשכוח אם זה טוב לי או לא טוב בתור פרט, ולהתמכר בכל חושי למפעל עצמו. גם חברי לעבודה היו בעיני תמיד כלי־שרת לשם השגת המטרה הסופית. אין בודקין במקום ובסוג התפקיד שאתה ממלא במפעל גדול ומקיף. וכשם שאני נכון להמשיך כראש וראשון במימושו של רעיון שאני הייתי מחוללו, כך צריך אני להיות נכון לעשות את עצמי אסקופה הנדרסת במשך ימים ושנים, אם על ידי כך אסייע לקדם את הרעיון למעשה. לא ענווה היתה כאן מצידי אלא הגיון פשוט.

מפני הטעמים שמניתי לעיל זלזלתי תמיד בפרסומת, בפרט בפרסומת עצמית. עוד לפני הרבה שנים עמדתי על העובדה שאין לך דבר קיקיוני, הדורש חידוש יצירתו בלי הפסק, כפרסומת. לפני שנים עמדו חנויות כל־בו בשיקגו על כך, כי סכומים עצומים, העולים מיליונים לשנה, מוצאים על פרסומת יומיומית. הן מדפיסות בכל יום מודעות על עמודים שלימים על טיב סחורותיהן, על מכירות מיוחדות, חידושי אֶפנה וכיוצא בזה. הלא כל דרי שיקגו יודעים על קיומם של מַארשל פילדס", „סירס רוֹבוק", ואחרים, שאלפי לקוחות צובאים יום יום על פתחם. מדוע לא יוכלו להסתפק במודעות צנועות יותר, ולחסוך בדרך זאת סכומים עצומים בכל שנה? אמרו ועשו,

וכולן החלו להדפיס מודעות מוקטנות. עברו רק ימים אחדים וכולן ראו שלקוחות לאלפים מנעו את רגליהן מהן. שקט פתאומי השתרר בכל הדיפרט־מנטים, והתמוטטות ודאית היתה צפויה לכולן אם לא תמהרנה לתקן את המעוות, ולשוב לצלצל יום יום בפעמוני ההכרזות והפרסומים. לפרסומת אין עבר ואין עתיד. יש לה רק הווה, והוא הלא חולף כל כך מהר! מטעם זה דורשת הפרסומת חידוש בלי הפסק, וצלצול שאין לו שבת או שמיטה.

בהרבה חוגי חינוך, ובלבות רבים ממחנכינו, חדרה הכרה שפרסום הוא צורך השעה, והם עסוקים בפרסומת מהסוג הנזכר. אבל פרסומת זו אוכלת הרבה אמצעים, שימת לב, זמנם ומרצם של עובדים, ועוד ועוד מן הדברים שהוצאותיהם מרובות מאד.

עוד בראשית עבודתי למדתי כיצד עושים פרסום. מובן שכל מפעל זקוק לתומכים, חסידים, מאמינים ועובדים. אבל יש מרחק גדול בין כיבוש לבבות לבין פרסום צעקני סתם. עם כל הפרסום העצום, שלא היה כמותו בכל דברי עם ישראל, שנעשה לרעיון הציוני במשך יובל שנים, לא הצליח לכבוש לבבות אלא במידה מוגבלה בין המוני העם. גורמים אחרים, שנבעו ממקורות אחרים, גם כן עשו נפשות לרעיון התחיה.

עוד בראשית עבודתי בבוסטון נמנעתי מפרסומת צעקנית, בפרט נמנעתי מפרסומת עצמית. אנשים מעוניינים במפעלים. הפועל הוא רק כלי־אגב למפעל. יש עסקנים שחוששים מאד לכבודם, והם מפחדים ששמם לא ייקרא על עבודתם, ומי יתן להם קרדיט עבור כל מה שעשו? אנשים אלה מקדישים הרבה ממרצם ומזמנם לשם הודעה לעולם כולו שהם קשורים למפעל הידוע. מה שיוצא מכל הטרחה הוא שהם ממשיכים לפרסם את הפועל ולא את הפועל, בשעה שהמפעל, הוא ורק הוא, העיקר. יתר על כן, השתקעות בפרסומת מרגילה את האדם לדבר על פעולות, ולחשוב את הדיבור כמעשה. לאשרי עמדתי עוד בראשית תקופת עבודתי על צד נפסד זה. כתוצאה מגישתי לעבודת ציבור, דיברתי תמיד על העבודה, על התת"ם, לשכת החינוך, בית המדרש למורים, וכו', ולא על האישים, ובפרט נמנעתי מלהזכיר את שמי.

מה יצא מכל זה?

ניצלתי מהגורם הגדול שבפרסום־עצמי המביא לידי קנאה, ביקורת אישית נגדית, ול„כוויה מחופתי" על ידי אנשים החושבים שאני מסיג את גבולם, מאפיל עליהם, שולל מהם את הפרסום המגיע להם, ומטה את הכף לטובתי ולחיזוק עמדתי הפרטית. ניצלתי מכל אלה ומכל התולדות הבאות

בעקבותיהם, ואמצא את עצמי יותר חפשי במגעי עם אחרים. היה קל יותר לקנות את השתתפותם של אנשים, לפתוח שערים ולהיכנס לתחומי עבודה שלא תמיד היו פתוחים לפני אלה שאינם מ„אנשי שלומנו". לא נתתי לאנשים לפחוד ממני, ואחסוך לי בזה דאגות רבות, במובנים רבים ובשטחים שונים.

העמדתי את עצמי במצב שבו תפסו המעשים, ולא דברים על אודות מעשים, את המרכז, ועלי שומה היה להוכיח יום יום שאני ראוי לאיצטלתי בתור מנהל. עובדה זו שימשה תמיד גורם מדרבן לפעולה מצד כל אותו המנגנון שאני הייתי אחראי לו. יתרה מזו: במשך שלושים שנות עבודתי בבוסטון הייתי נבחר מחדש בכל שנה *). לא חפצתי בבחירה למספר שנים. לא תמיד מדדתי במידה זאת לאחרים. אחרי שעמד דר. ניסן טורוב בבוסטון שתי שנים נבחר לתקופה של שלוש שנים. היינו בוחרים בו לתקופה יותר ארוכה אבל הוא לא רצה. כך נהגנו גם עם מנהל בית המדרש שבא אחריו, דר. שמואל פרלמן. אחרי שעמד שנה אחת נבחר לחמש שנים. אבל כשאני לעצמי אמרתי תמיד שהמשרה צריכה לאחוז בי ולא להיפך. והיה בהגיע הזמן שארגיש שעלי לאחוז במשרה אז יהיה זה סימן שעלי להתפטר מעבודה, למעשה יצא שדוקא אותו חוסר־בטחון, שנבע מן ההכרח להיבחר בכל שנה, לא תפס שום מקום אצלי, ולא גרם לי שום דאגה. חפצתי שעבודתי תשמש כבטחון הגדול ביותר. והיה אם ייצא שאנשים ייצרו את צעדי, יחתרו תחתי ויערערו את עמדתי, אז אוכל למצוא לי, בתוקף עבודתי לשעבר, משרה אחרת. כך חשבתי כל השנים, ולא היה לי מקום להתאכזב מהתוצאות.

התפקידים שהיה עלי למלא היו כמים שאין להם סוף, יום העבודה היה ארוך מאד. שבוע העבודה היה כמעט תמיד בן ששה ימים וחצי. בקיץ הייתי מרשה לי לכל היותר שני שבועות חופש. אבל בכל אלה היתה עבודה מאהבה. המגע עם המורים, ההורים, מפקחי בתי הספר, התלמידים, ואנשי הציבור בכלל, עיקרו היה בצורך וברצון לעזור בהנצחת קיומה של היהדות, ואני מה אהבתי את היהודים כיהודים וגם את היהדות כאידיאל וגם כצינור שדרכו מפכים החיים היהודיים כל הימים. וכשם שהורים מטפלים וחוזרים ומטפלים בילדיהם ועם כל העומס הגדול שעל צוארם הם שמחים בהם ומקבלים עליהם עול זה שנים על שנים, כן היה עמי. ברור היה לי שאני בר־מזל גדול, שבחלקי נפלה עבודה שיש לה מגע עם חיי הנצחים של עמנו.

*) סח לי חותני, דר. ישראל קאנוביץ, שהוא בחר בעמדה שכל יומו זמנו. הוא לא חפץ להיבחר אפילו לשנה — במשך כל 32 שנות עבודתו כמנהל „הת"ת דמורד העיר", בניו־יורק.

היו לי הרבה רגעים של התרוממות הנפש, שנולדה מתוך מגעי התכופים עם מורים, הורים, תלמידים ואנשי הקהילה בכלל.

היה עוד גורם אחד:

עבודתי טיפחה בי הרגשה של צעירות ורעננות. בכל שטחי עבודתי: או שנמצאתי בסביבה של תלמידים צעירים, או שטיפלתי בעבודה שתלמידים צעירים נזקקים לה. הפנים היו מוסבות תמיד כלפי המחר, העתיד. העבודה הנוכחית היא השקעה, זריעה ונטיעה. הפירות יבואו אחר כך, ובהם יהיה עוד זרע ועוד נטיעה, וכן הלאה, דור אחר דור. בכל זה יש מן הנעורים והרעננות. הזקנה פניה בעיקר כלפי האתמול, העבר הקרוב והרחוק. אמנם גם עבודתי דרשה הצצה אל העבר, אבל זה היה לשם המחר. המחר היה הבריח התיכון של כל סוגי העבודה.

יום רדף יום, שנה חלפה ושנה באה. שערי הכסיף. עוד בראשית שנות העשרים שלי נזרקה בי שיבה, אבל אני לא הרגשתי בזה. הזמן חולף, אבל מטרת הפעולות אינה משתנית. המחר של אתמול הופך ונעשה אתמול, אבל לרגליו בא מחר אחר, ותמיד אנו פונים כלפי היום הבא. אין פלא איפוא שמצאתי את עצמי תמיד במצב נפש של צעיר המתכונן לקראת קריירה. הקריירה בעבודתי היתה הכנת מחזורי תלמידים עברים, שעבודתם קודש למען קיום היהדות. כל מחזור דרש תשומת לב רבה. ומצעירותו שפעה צעירות אלי ועלי. בדרך זו נשתמר בי רגש של צעירות, אף על פי שבגופי התבטאו סימני זיקנה, על אותותיה הגלויים והחבויים. מאז מלאו לי חמישים שנה התחילה פרשת מחלות קשות ומטרידות. היו גם כן ניתוחים אחדים. בבית החולים „בית ישראל" אמרו לי הרופאים שנצטברה אנציקלופדיה זעירה ממהלך מחלותי. לא פעם היו חיי בסכנה. כל אלה היו הפרעות קשות, אבל הן לא האפילו על מצב רוחי, על יחסי לתפקידי, ועל סיפוק הנפש שעבודת יום יום היתה מביאה לי.

המאמר „לא עליך המלאכה לגמור" (על פי אבות ב, טז) היה נר לרגלי כל הימים. מה שאני הולך ועושה הוא חוליה קטנה בשרשרת עצומה שרא־שיתה בעבר הרחוק, הרחוק, ואחריתה מי ישורנה. יבוא יום ואני אצטרך להתפטר מעבודתי, ומה בכך? „הרבה שלוחים למקום", ונצח ישראל יש לו מן המוכן אנשים, כוחות וגורמים בכל עת ובכל מקום. די לי אם אני זוכה לתרום את חלקי.

חיי מתקרבים אל קיצם. ודאות זו הבריקה במוחי, באותיות אש, לא

אחת. ולא זו בלבד אלא שפעמים אחדות טעמתי את טעם המות. סם־מרדים ניתן לי ושעה או שתים שכבתי כמת שאין בשרו מרגיש באיזמל, וכאשר שבה אלי הכרתי היתה תקופת רדומי כהרף־עין בעיני. כך יארע אחרי מותו של אדם, אמרתי לעצמי. זהו הכליון שאין מפלט ממנו, ואף על פי שיתמהמה בוא יבוא. כל זה לא הפיל עלי פחד מעולם.

הגיע היום שבו התפטרתי מעבודתי, ואני הפכתי ל„אמריטוס" של בית המדרש למורים ושל לשכת החינוך, ופנסיה נקצבה לי ליתר שנותי. עכשו אני יכול לשמוע את הצעדים המתקרבים יום יום. מכירי ומיודעי נפגשים אתי, ותיכף אחרי אמירת שלום הם אומרים: „מראה פניך נהדר!". יודע אני שהאנשים הטובים מדברים אלי בלשון סגי נהור. רוצים הם לעודדני ברגעי פחד ויאוש ההולכים ותוקפים אותי לפי דעתם. טרחת שוא טורחים ידידי אלה! אין פחד ואין יאוש בלבי. עוד יותר מזה: מחלת הלב, „קורונרי טרומבוסיס", שבאה עלי, היא מאותו הסוג שהיא יכולה להביא עלי את המות כחתף. קטע דם קרוש מגיע אל הלב — וחסל סדר החיים! זה יכול לבוא במשך היום או אפילו בשעת שינה. זה גלוי וידוע לי, אלא שהדבר אינו מפיל עלי שום פחד. מוכן ומזומן אני בכל יום, בכל עת ובכל שעה, לקראת גורלי זה. רק לבי מתחמץ בקרבי למחשבה שרעיתי הטובה תישאר גלמודה אחרי. לפיכך אני תפילה שאוסיף עוד שנים למען תידחה עד כמה שאפשר התחלת תקופה קשה זו. גם בני היחיד, ברוך, ברוך־כשרונות, משמש מקור חדוה ועונג להוריו, זקוק עדיין לאביו. נשארו עוד בבית גנזי הרוחניים כמה דנרי זהב שאני משתוקק להעבירם אליו מעט מעט, לפי יכולתו והכנתו הנפשית לקבל ולקלוט. גם בתי רודה ובנותיה הקטנטנות והנחמדות יכולות להנעים עלי את שנותי הבאות.

ויש עוד גורם חשוב התובע את נוכחותי עלי אדמות: ספרי זה שאני כותבו עכשו, שהוא הראשון בחיי. עומד אני בסוף השליש הראשון של כרך ב', בין שתהיה חשיבות למה שרשמתי עד הנה ובין שלא תהיה, ברור לי שתהיה חשיבות לזה שאני אומר לכתוב בפרקים הבאים. בהם אני אומר לתאר את התפתחות החינוך בבוסטון במשך שלושים השנים שבהן הייתי פעיל בעיר זו כמנהל. אין איש שיודע את העובדות כמוני אני, ואשר יוכל לשפוך אור על מה שנעשה. זוהי חובתי להסטוריה שלנו, שאין אני רשאי להיפטר ממנה.

כל שנות עבודתי מצטרפות לחטיבה אחת שממנה אני מסיק מסקנות

הנוגעות בציפור נפשו של החינוך. אם ארשום רק את המסקנות אז הרי אפשר לומר: זוהי דעת יחיד, אפשר והצדק אתי, ואפשר לא. רוצה אני שהמסקנות תהיינה מחוייבי־המציאות, כי שלשלת העובדות של שלושים שנה רצופות בחיי היהודים בארץ זו תשמש מצע למסקנות שאין לבטלן. ומסקנות אלו דורשות שינוי ערכין לכל אורך החזית. ויש גם הצעות מעשיות הנובעות מתוך מסקנות אלו. אם צדקתי אפילו במידה חלקית, אז חובתי היא לרשום את כל זה בספרי. עניין זה תובע את ביצועו השלם. לפיכך מתפלל אני שתינתן לי ארכה לפחות עד שאספיק לגמור ולומר מה שבלבי. אני מזכיר את זה רק משום שאני עושה את עבודת הכתיבה מתוך הכרה ש„בעל הבית „דוחק", שבמקרה הטוב ביותר, אם לא ימי הלא שנותי ספורות, ואין לומר „לכשאֶפנה אֶשנה".

ימים אלה שעוברים עלי עתה הם ימי שמחה, בדיוק כשם שהיו השנים שחלפו. עוקב אני אחרי המאורעות בחיים בכלל, ובחיי עמנו בפרט, מתוך הרגשה שעדיין אני חלק בלתי נפרד ממערבולת החיים. בקיץ שעבר (תשי"ב) שבתי עם רעיתי ועם בני מביקור במדינת ישראל שארך תשעה חדשים. בני עשה אז שנת־לימודים שלימה באוניברסיטה העברית בהצלחה גדולה. ראיתי את תוצאות מערכת הנסים שהביאו לתקומת מדינת ישראל. ראיתי את היאבקות הכוחות במדינתנו. אלים ואלילים שונים הובאו על ידי הגולים מארצות גלותם. ובארץ ישראל, כמו בימים מקדם, קיימת מלחמה בין אלים זרים ובין אלוהי ישראל. לבי סמוך ובטוח שאלוהי ישראל ינצח כשם שנצח בדורות שעברו, ומדינת ישראל תיעשה לאור גויים.

אמנם מה שמתהווה עכשו בתפוצתנו באמריקה ממלא את הלב חרדה, אבל אני רואה גם עב קטנה, גדולה מכף איש, ההולכת ועולה בשמי חיינו כאן. כוחות אדירים עומדים לבוא לידי פעולה וביטוי, והם, ובעזרת אנשי סגולה עקשנים העומדים כבר במערכה, יחדשו את פני היהדות באמריקה, והאוכלוסיה שלנו בת חמישה מיליון, כן תרבה, עוד תדע לתרום את תרומתה לחיי העם.

וככה אף־על־פי שכוחות גופי הולכים ומתמעטים, אני מרגיש בנפשי כאדם צעיר. מוחי מלא תכניות ותקוות, והנני חדור אֱמוּן בדור הבא שהוא יעשה ויוכל.

אומרים, יש בעולם זקנה; אם זקנה פירושה אבדן ענין בעולם המתהווה — אז נראה שהזקנה שכחתני.

קיימברידג, מס., מארץ 25, 1953.

התכניות הספרותיות של אגודת „מפיצי שפת עבר וספרותה"

בשנים: תרס"ה, תרס"ו, תרס"ז, תרס"ח, תרס"ט, תר"ע, תרע"ג

(העתקות מהתכניות הנדפסות[1])

תרס"ה

התכנית תחלק לארבע מחלקות: (א) משוררי התקופה הספרדית. (ב) מספרי המאה הי"ט והכ'. (ג) מורים ומחנכים במאה הי"ט והכ'. (ד) ענינים שונים.

[2]) א 1) רבי שלמה בן גבירול,
א. ש. שוארץ, נוב. 6
ג 1) רבי אליהו מווילנא, ש. בן לוי, " 13
ד 1) הספרות העברית והציוניות,
ש. אַבּל, " 20
ב 1) י. ל. פרץ, מ. אהרנסן, " 27
וכוח דצמבר 4
נשף חשק לטובת הקופה ליסוד בית עקד ומקרא עברי, בהאודיטאריום של האינסטיטוט העברי דצמבר 11
ד 2) כתבי היתדות וכתבי הקדש,
א. ש. ולדשטין, " 18
ג 2) י. ב. לוינזאן, ש. ל. הורוויץ, " 25
ד 3) וגנר והיהודים, ש. יוּדסון, ינואר 1
ב 2) ר. א. ברודס, מ. א. הרברט, " 8
וכוח " 15
א 2) רבי שמואל הנגיד,
א. מ. הערשמאן, " 22
ב 3) אברהם מפּו, מ. קמניץ, " 29
ג 3) מ. א. גינצבורג, ש. ניהוזן, פעברואר 5
ד 4) השפעת החסידות על היהדות,
ש. בן לוי, " 12
וכוח " 19
א 3) ר' יהודה הלוי, א. ש. ולדשטין, " 26
ב 4) מ. ז. פייערבערג,
א. גאלדבערג, מארץ 5
ג 4) מ. ל. לילינבלום, ש. פרידלאנד, " 12
ד 5) „קין" ללורד בירון,
א. ש. שוארץ, " 19
א 4) ר' אברהם אבן עזרא,
הלל מלכובסקי, " 26
ב 5) דוד פרישמאן, א. קפלן, אפריל 2
ג 5) משה מנדלסון, מ. בּאראן, " 9
ד 6) דיני נפשות בישראל, י. שפירגן, " 16
וכוח " 25
בחירת פקידים להאגודה " 30
א 5) ר' משה אבן עזרא,
(שם הנואם יתפרסם) מאי 7
ב 6) מ. י. ברדיצבסקי, ג. בּוּבליק, " 14
ג 6) אשר גינצבורג (אחד העם),
מ. לוין, " 21
ד 7) מרדכי צבי מנה, א. אַבּלסאן, " 28
א 6) ר' יהודה אלחריזי,
(שם הנואם יתפרסם) יוני 4
ב 7) פרץ סמולנסקין, ז. הורוויץ, " 11
ג 7) מאקס ליליגטהאל,
(שם הנואם יתפרסם) " 18
ב 8) י. ברשדסקי, א. כהן, " 25
ד 8) המשוררים היהודים בשפת אשכנז,
מ. א. הרברט, יולי 2

תרס"ו

התכנית תחלק לשלש מחלקות: (א) המושג הלאומי בצורותיו השונות על דרך התפתחותו התולדית. (ב) סופרים ומשוררים מימות סמולנסקין וגרדון עד היום. (ג) ענינים שונים.

ג 1) המאורעות האחרונים בציוניות,
א. ש. ולדשטין, נובמבר 5
א 1) לאומיות הנביאים, ש. פרידלאנד, " 12
ב 1) ק. שפרא, א. ש. שוארץ, " 19
אספת חברים " 26
א 2) הלאומיות באגדה,
א. טאנענבוים, דצמבר 3
ג 2) פרידריך ניטשה ודעותיו,
ש. יוּדסון, " 10
ב 2) י. ל. גרדון, א. ל. הורוויץ, " 17
ב 3) ח. נ. ביאליק, ח. י. עפשטיין, " 24
אספת חברים " 31
ג 3) הפילוסופיה והתפתחותה אצל עם
ישראל, ח. ש. ניהוזן, ינואר 7

---

1) תכניות אלו נמצאות במחלקה היהודית של הספריה הציבורית בשדרה החמישית ורחוב 42, ניו־יורק.

2) האותיות: א, ב, ג, ד, מציינות את ה„מחלקה" שאליה שייכת ההרצאה. הספרות: 1, 2, 3, וכו' מציינות את המספר הסידורי של ההרצאה במחלקתה.

א 3) לאומיות ר׳ יהודה הלוי,
ש. פרידלאנד, " 14
ב 4) ש. י. אברמוביץ (מנדלי מו״ס)
לחג יובלו, מ. וקסמן, " 21
אספת חברים " 28
א 4) לאומיות שד״ל, ז. הורוויץ, פעב. 4
ג 4) הסוהר מוויניציה (לשקספיר),
מ. לוין, " 11
א 5) לאומיות נחמן קרוכמל, מ. וקסמן, " 18
א 6) לאומיות משה הס, מ. הרברט, " 25
ב 5) י. ח. ברנר, א. גולדברג, מארץ 4
ב 4) ב. דיזראלי (לורד ביקנספילד),
א. כהן, " 18
א 7) לאומיות פרץ סמולנסקין,
ל. קופלוביץ, " 25
ב 7) ש. ברנפלד, א. ש. ולדשטין, אפריל 1
ג 5) פליקס מנדלסון, ברתולדי,
ש. יודסון, " 8
בחירת פקידים " 22
א 8) לאומיות דר. ל. פינסקר,
מ.א. הרשמאן, " 29
א 9) לאומיות א. גינצברג (אחד העם),
מ. קמניץ, מאי 6
ב 8) ש. טשרניחובסקי, ח. ש. ניהוזן, " 13
ג 6) היהודים בארגנטינה, ח. ארלין, " 20
אספת חברים " 27
א 10) לאומיות דר. תיאודור הרצל,
מ. אהרנסן, יוני 3
ב 9) יהודה שטינברג, מ. וקסמן, " 10
ג 7) הקראיות, צמיחתה, ירידתה
והשפעתה, א. טאנענבוים, " 17

הנאספים מבוקשים לבלי לעזוב את האולם בשעת הנאומים.

תרס״ז

התכנית תחלק לארבע מחלקות: (א) התפתחות הספרות העברית במאה הי״ח והי״ט. (ב) ההשקפות השונות בזמננו על יעוד ישראל ההסטורי. (ג) הסופרים היהודים בספרות האנגלית. (ד) ענינים שונים.

א 1) משה חיים לוצטו וההולכים בעקבותיו,
א. ש. ולדשטין, נוב. 11
ד 1) בית הספר בצלאל, דר. ל. קופלוביץ, " 18
ד 2) ז. שניאור, דר. א. ש. שוורץ, " 25
ב 1) השקפת היהדות המתוקנת,
מ. לוין, דצמבר 2
ג 1) אימה לצרוס, ט. ז. מילר, " 9
אספת חברים " 16
ב 2) ההשקפה הדתית הלאומית,
מ. וקסמן, " 23
ד 3) הגיונות: א) על התכלית. ב) על
האמת. ג) על האהבה,
ש. יודסון, " 30
א 2) תקופת גליציה, (שי״ר, לטריס,
ארטר, קלר, קרוכמל, שז״ל,
ועוד), מ. א. הרברט, ינואר 6
ג 2) גרציה אגוליר, א. כהן, " 13
ב 3) ההשקפה הלאומית הרוחנית בגלות
(דובנוב), דר. א. מ. הרשמאן, " 20
ד 4) יעקב כהן, י. י. שוורץ, " 27
ד 5) השפה העברית והלאומית,
צ. שטרויס, פעב. 3
אספת חברים " 10
א 3) תקופת ההומניות (ריב״ל, מ. א.
גינצבורג, ק. שולמן, א. הכהן
לבנזון, ועוד), דר. ל. קופלוביץ, " 17
א 4) תקופת הרומנטיות (מפו, לבנזון,
גוטלובר, ועוד), ש. צוקרברם, " 24
ב 4) ההשקפה הלאומית הקולטורית,
דר. א. ש. שוורץ, מארץ 3
ג 3) ישראל זנגביל, פ. צירטוב, " 10
ד 6) מספרינו הצעירים, מ. אויערבאך, " 17
א 5) תקופת ההשכלה (י. ל. גורדון,
לילינבלום, ברודס, ברנדשטטר,
ועוד), מ. וקסמן, " 24
ב 5) השקפת הצעירים, ל. הורוויץ, " 31
ד 7) ספרות וחיים, ש. יודסון, אפריל 7
ד 8) המפלגות הפרולטריות בישראל,
א. דומניץ, אפריל 14
בחירת פקידים " 21
א 6) צמיחת התקופה הלאומית, (מנה,
סמולנסקין, לילינבלום, שפ״ר,
מרדכי בן הלל הכהן, זלמן
אפשתין, ועוד), ד. פרסקי, " 28
ב 6) ההשקפה המטריליסטית (א),
א. ש. ולדשטין, מאי 5
ד 9) ח. נ. ביאליק, י. י. שוורץ, " 12
א 7) ספרותנו החדשה, ותעודותיה,
א. קאפלאן, " 26
אספת חברים יוני 2
ד 10) היהודים בארגנטינה, ח. ארלין, " 9
ב 7) ההשקפה המטריליסטית־קולטורית,
א. ש. ולדשטין, " 16
ד 11) הציונות והארציות, מ. לוין, " 22

תרס"ח

התכנית תחלק לחמש מחלקות: (א) תנועות דתיות ומשיחיות בישראל. (ב) סופרים רוסיים עבריים. (ג) מוסדות צבוריים. (ד) תחיות לאומיות במאה הי"ט, (ה) ענינים שונים.

א 1) צדוקים ופרושים, מ. לוין, נוב. 10
ה 1) נתן החכם, מ. ופסמן, " 17
ד 1) תחית היונים, א. ש. ולדשטין, " 24
ה 2) יהואש, דר. א. ש. שוארץ, דצמבר 1
ב 1) ח. ש. נייהויזן, " 8
אספת חברים " 15
א 2) האסיים והנוצרים, ט. ז. מילער, " 22
ד 2) תחית איטליה, א. ל. הורוויץ, " 29
ה 3) התפתחות הרעיון הלאומי בגליציה, א. מ. הרברט, ינואר 5
ג 1) הסנהדרין, פרופ. א. י. יפה, " 12
ה 4) העיקר שכחתי, ד. פרסקי " 19
וכוח — השקפה ספרותית " 26
ב 2) אייזמאן, א. קרמר, פעב. 2
ד 3) תחית עמי אוסטריה, ש. מילער, " 9
א 3) הקראים, מ. לוין, " 16
ג 2) ראשי הגולה בבבל, צ. סטרויס, " 23
אספת חברים מארץ 1
ב 3) פרוג, מ. ופסמן, " 8
ג 3) ועד ארבע ארצות, א. כהן, " 15
א 4) דוד אל ראי, פ. צירטוב, " 22
ב 4) לבנדה, א.ש. ולדשטין, " 29
וכוח — השקפה ספרותית, אפריל 5
ה 5) שקספירה בטפרות העברית, ח. ש. נייהויזן, " 12
ה 6) יסוד מדינת השחורים, ד. פרסקי, " 19
בחירת פקידים " 26
א 5) שבתי צבי, מ. ופסמן, מאי 3
ב 5) ישקביטש, א. קרמר, " 10
ה 7) מוריס רוזינפלד, א. ש. שוארץ, " 17
א 6) יעקב פרנק, ח. י. רובין, " 24
אספת חברים " 31
א 7) חסידים, ש. מילער, יוני 7
ה 8) עמנואל הרומי, א. מ. הרברט, " 15
ג 4) הסנהדרין בצרפת, ש. פרידלאנד, " 22
וכוח " 29

תרס"ט

התכנית תחלק לחמש מחלקות: (א) ספרות. (ב) וכוחים על דבר שאלות הזמן, (ג) מדע, (ד) היהודים באמריקה. (ה) ענינים שונים.

א 1) האשה בספרות העברית החדשה, מ. בן־אליעזר, נוב. 22
ב 1) וכוח: עתידות היהדות באמריקה " 29
ה 1) נשף ספרותי־זמרתי דצמבר 6
ג 1) הדת המחמדית ויחוסה אל היהדות, מ. לוין, " 13
ד 1) החנוך העברי באמריקה, דר. ל. קופלוביץ, " 20
אספת חברים " 27
א 2) השפעת ביאליק על השירה העברית, א. ש. ולדשטין, ינואר 3
ב 2) וכוח, ערך הדבור העברי בגולה " 10
ג 2) מזרקיה (דברי ימיה ומצבה ההוי), מ. ופסמן, " 17
א 3) באין מטרה, אב. גולדברג, " 24
ה 2) נשף ספרותי־זמרתי " 31
ד 2) היהודי בספרות האנגלית (מתתיהו ארנולד) ט. ז. מילער, פעב. 7
א 4) הספרות הארצי־ישראלית, ד. פרסקי, " 21
ג 3) הגיאוגרפיה של ארץ ישראל, פ. צירטוב, " 28
ה 3) נשף ספרותי־זמרתי (חגיגת פורים), מארץ 7
ד 3) הסתדרות הקהלות באמריקה, א. ל. הורוויץ, " 14
ב 3) וכוח: השאלה הערבית בארץ ישראל מארץ 21
ג 4) ר' יו"ט ליפמן צונץ, דר. א. ש. שוארץ, " 28
אספת חברים אפריל 4
א 5) תבואת הספרות העברית בשנה האחרונה, מ. בן־אליעזר, " 18
ד 4) הרבנות באמריקה, מ. לוין, " 25
בחירת פקידים מאי 2
ה 4) נשף ספרותי־זמרתי " 9
א 6) אפני התפתחות הדבור העברי, ש. צוקרברם, " 16
ב 4) וכוח: עברית וזרגון " 23
ד 5) מפלגות היהודים באמריקה, צ. שטרויס, " 30
ב 5) וכוח: תקות הציונות בטורקיה החדשה, יוני 6
ד 6) התישבות היהודים באמריקה, א. לוינטאן, " 13
ג 5) תולדות הישוב החדש בא"י, מ. ופסמן, " 20
ה 5) נשף ספרותי־זמרתי " 27

תר"ע

התכנית תחלק לחמש מחלקות: (א) ספרות. (ב) מחיינו באמריקה. (ג) חיי אנשי שם. (ד) מחיינו הלאומיים. (ה) ענינים שונים.

א 1) החסידות בספרותנו החדשה,
י. אֶסמן, אוקטובר 31
אספת חברים נוב. 7
א 2) התפתחות השפה הזרגונית,
א. ש. ולדשטין, " 14
בחירת פקידים " 21
ב 1) החדרים ושיטת הלמוד באמריקה,
ד. פרסקי, " 28
ב 2) הספרות העברית ועתידותיה באמריקה, י. קפלן, דצמבר 5
נשף ספרותי־זמרתי " 5
וכוח: השקפה ספרותית " 19
ב 3) היהודים המזרחיים והמערביים באמריקה והשפעתם ההדדית,
דר. מ. קמניץ, " 26
ה 1) שאיפות מדיניות בתקופת התנ"ך,
פרופ. ישראל פרידלנדר, ינואר 2
אספת חברים " 9
ה 2) יחס הפרט אל הכלל אצל העברים,
פ. צירטוב, " 16
ג 1) ר' נחמן מברצלב, י. אסמן, ינואר 23
ד 1) הציוניות במצבה החדש,
א. ש. ולדשטין, " 30
וכוח: השקפה ספרותית פעב. 6
אספת חברים " 13
ד 2) הדת בחנוך הלאומי, א. דמניץ, " 20
ב 4) העתונות הזרגונית והשפעתה באמריקה, א. לוינטאן, " 27
ג 2) מכס נרדוי, דר. ל. קופלוביץ, מארץ 6
נשף ספרותי־זמרתי " 13
ה 3) הישיבות ברוסיה במאה שעברה,
מ. שבל, " 20
ג 3) ר' ישראל נגארה,
דר. ישראל דודסאן, " 27
וכוח: השקפה ספרותית אפריל 3
אספת חברים " 10
ב 5) הסתדרות היהודים באמריקה,
א. ל. הורוויץ, " 17
ה 4) הפועל העברי בימי התלמוד,
פרופ. ל. גינצבורג, מאי 8
בחירת פקידים " 15
א 3) התפתחות הסגנון העברי,
ד. פרסקי, " 22
וכוח: השקפה ספרותית " 29
נשף ספרותי־זמרתי יוני 5

תר"ע

הפרוגרמה מתחלקת לארבע מחלקות: (א) השירה העברית ויוצריה. (ב) הספרות העברית וסגנוניה. (ג) מהות ההסטוריה העברית. (ד) ענינים שונים.

נובמבר
1: ח.נ. ביאליק, ש. גינצבורג.
10: השירה העברית בימי הבינים, י. אפרת.
17: הסתדרות לשפה העברית, י. רוזנבלאט.
דצמבר
8: ארץ העברים, מ. וכסמן.
15: נשף ספרותי־זמרתי.
22: הפרדת היהדות ליסודותיה, דר. מ. לוין.
29: הסגנון הבבלי, פרישמאן ועוד, ד. פרסקי.
ינואר
5: העם והגזע, מ. וכסמן.
12: ר' שלמה בן גבירול, מ. קפלן.
19: (התוכן נפרסם בעתונות), ע. פליישמאן.
26: העתונות הצהובה באמריקה, ש. זליגסון.
פעברואר
2: השירה העברית החדשה, י. אפרת.
9: הסגנון התלמודי, מנדלי ועוד, ד. פרסקי.
16: הנבואה, מ. וכסמן.
23: ש. טשרניחובסקי, ש. גינצבורג.
מארץ
2: התענינות בחכמת ישראל, דר. י. דודסון.
9: הסגנון האירופי, ברייגין ועוד, ד. פרסקי.
16: עם־המסחר ועם־הספר, ש. זליגסון.
23: וכוח פומבי.
30: הסגנון הסנתזי, ביאליק ועוד, ד. פרסקי.
אפריל
6: השירה העברית, הישנה והחדשה, י. אפרת.
13: הפילוסופיה העברית (שם הנואם יתפרסם).
20: אספת חברים.
27: (תוכן הערב נודיע בזמנו).
מאי
4: שנוי המרכז, דר. מ. לוין.
11: נאום, י. אדלר.
18: אספת חברים מיוחדת.
25: הרוח העברי, מ. וכסמן.

מפתח בעברית

I

אישים, מקומות

א

ר׳ אבא ג 271
אביגדור, רבי (וילנא) א 60 90
אבינועם (גרוסמן), ראובן א 15 183
אבל, ש. א 173
אבלסון, אלתר א 173
אבלסון, דר. פאול א 328 329; ב 231
אבן־פקודה, רבי בחיי ב 199
אבנר (בן נר) ב 17
אברמוביץ, רבי (אחי „המגיד" מסאהל) א 61
אברמס, ישראל ומאיר ב 17
אברמס, משפחת א 87; ב 4 53 60 172; ג 110
אברמס, רבי שמואל א 61 146 181 183; ב 171 178
אגוז, לסר ב 26 53 160 164 166
אדלר, דר. אלפרד ג 113
אדלר, י. א 173
אדלר, יש״י א 122; ב 192 211 213; ג 69 86 87
אד״ם הכהן א 141 246
„אַ דרייבע" (מאכל) א 88 89
אהרונסון, מאיר א 173 180
אהרונסון, נייטהן (רואה חשבון) ב 152
ר׳ אהרן ברבי יחיאל מיכל א 3 9 10 64
אודיסה, רוסיה א 165; ג 105
אווסיאוויץ, יאנקל א 45 46 107; ג 435
אוזבורי פַּארק ב 173
אויערבאך, מ. א 173
„אולם סאַרג׳נט", בוסטון ב 252
אומהא, נברסקו א 296
אונגרפלד, משה ג 18
אוסטריה א 288 289 292; ב 302; ג 267
אוסטריה—הונגריה א 329
אקוריינה ב 299
אושיסקין, מנחם מ. ב 296
אושמינה, ליטא א 17 18 32
אחד העם א 165 263; ב 297; ג 19 25 27 112 325
„אחר" (אלישע בן אבויה) ג 316
אטלנטה, ג׳ורג׳יה א 296
אטלנטיק סיטי ב 100 101 109; ג 36
„אי־השדים" א 115
איזנברג, אהרן א 12
איזנברג, מיכל א 12
איזנברג עובד א 12
איזראלי, רבי פ. ב 53 59 77 78
איטליה א 328; ב 302 303; ג 1 2 4 5 224 263
איטע, בייראק) א 5
אייזיקס, משפחת (סינסינטי) א 324
אייזיקס, ב. א 234 244 249 250 267 268 270 272 276 278 288 290 301 302
אייזיקס, פרופ. נתן א 324 325; ב 74 218 222 225 226 293 326 330 346; ג 93 243
אייזיקס, גברת (עללא) ב 330
אייזנברג, דר. עזריאל ג 145 351
אייזעריקע, שמואל א 183
אייכלר, רבי מנחם מ. ב 74 141
איינדזל, מארק ב 25 26
איינשטיין, פרופ. אלברט ב 151 295 296; ג 131
אימבר, נפתלי הרץ א 155
אינדיאנפוליס, אינדיאנה א 131 156 222 225 227-8 230 234-7 247 249 250 257 259 261-4 266-70 273 275 277-9 281 285 289 290 293 299 301 302 317 318 322-4; ב 1 2 5 16 24 45-6 48 54-5 58 77 92 107 166 217 256; ג 39 54 90 291 427
אינטרייטור, אהרן ג 185
איסט בוסטון ב 27 32 58 73 149 238 248

איסט ניו־יורק (ניו־יורק) א 212 316
איסט סיידּ (ניו־יורק) א 8־137 144 153
161־2 181־2 210 212 308 311; ב 26;
ג 266 305־6 312
איסטנבורג (גרמניה) א 132
אירופה א 30 116 129 242 255; ב 45 47
89 103 114 132 137 158־9 191
211 220 303; ג 20 204 207 209
213 230־232 236־7 269 270 351
354 355 383 384
אלבני (אולבני) נ. י. א 18 266 270 304
320; ג 91
אלבניה ג 231 232
אלברמס, מ. ז. ב. 207
אלברטסון, ס. ה. ב 263
אליאש, דר. מרדכי ג 351
אלים־גולדברג, חוה ב 74
אלכסנדר הראשון (קיסר רוסיה) א 42
אלכסנדריה ג 6 8 15
אללען, דר. ר. ב 6 7 13
אלעזר, א. ג 379
רבי אלעזר א 265
אלפורט, פרופ. גורדון וו. ג 192
אלפר, דר. תחיה א 32
אמריקן, סיידי א 332
אמתא דבי רבי ג 135
אנגליה א 11 115 195 288; ב 74 90
302; ג 30 204 211 213 231 263
270 279
אנגלים ג 30
אנגלמן, דר. אוריה צבי ג 145
אנדרינוס (קיסר) ג 180
אנטוורפן א 133
„אַנקל מוֹזס" (סינסינטי) א 325
אסיה ב 103; ג 209 230
אסמן, ישראל א 173
אסף, פרופ. שמחה ג 100
אסתרהזי (במשפט דרייפוס) א 115
אפל (זונדרמן), חנה ג 46 47 50 51
אפרים, מרים ג 128
אפריקה ב 103; ג 209
אפרת, דר. ישראל א 173 185; ב 227;
ג 351
אפשטיין, טובה ב 2
אפשטיין, דר. יצחק א 143; ג 39 112
אקנוף, ר. ב 33 78 108
„אַראַפּ־צוֹ" (שכונה בוואלוזין) א 112
ארגנטינה א 119 158
אַרוואַרן, נ. י. ג 145
ארונסון, אהרן ב 36
ארכימדס, ג 316
ארלין, חיים א 173
ארץ ישראל א 11 12 122 152 158 166־7
176 204 212 292־3 304 308 321־
323;
ב 41 94 96 170 173 175 176 189
192 193 204 205 219 220 233 237
244 257 294 296 300 305;
ג 1 16 19 20 23 25 28־30 33 34
36 85 91 118 143 144 149 179 190
207 236 243 259 266 269 270 278
279 297 319 323 328 329 331 332
337 430 444
ארצות הברית א 11 18 41 50 53 71 72
78 80 86 104 106 111 116 128 129
132־4 137־141 144 147 152 153
158 163 165 172 173 177־9 182
183 185 187 189 190 195 201 209
210 215 221 226 229 234 247 258
269 270 286 289 292 295 306 308
310 312 315־317 320 324 327־330;
ב 3 10 17־21 25 37 39 45־47 54־56
64 67 68 100 116 130 139 145
157־9 162־4 173 176 183 188
196 211 212 220 251־3 255 259
274 286 294־7 301 305־331־3;
ג 2 4 15־21 23 31־3 36 38 52 58 72
88 101 123 129 130 140 169 172
178 198־201 204 207 212 213 215
218 224־6 229־232 237 245 251
262־7 269־272 274־278 285 287
289 297 316 318 321 325־8 333
335 338־340 342 346־348 350 351
373 397 423 426־430 433 437 441
444 448
ארקין, דר. לואיס ב 171 200 202
ארריס, חנה ב 213 217
ארריס, שמואל ב 217
אש, שלום ג 70
אשמיאנקה (נהר) א 20 21

ב

בָּאוּין, ארנסט ג 279
בארון, מ. א 173
בַּארד, ישעיה ג 85
בַּארדין, ל. ב 131 191
בארון, פרופ. שלום ג 70 112 127
בארלאד, רומניה, ג 306 307
בארנשטיין, דר. לודוויג 330 331
בַּארעט, חיים א 294 295
בַּבין, רבקה ב 198; ג 69
בּוּבליק, גדליה א 173; ב 195
בובר, י. ג 300
בּוגן, דר. בוריס ד. א 294 296
בוירק, דר. ירמיהו ג 63
בולגריה ב 231 232
בולשביקים א 32 321; ב 207; ג 224
„בונקר היל" (מגדל־זכרון, בוסטון) ב 86
בוסטון א 18 47 61 87 130 142 146
194־196 201 219 262 296 332;
ב 1־7 13 15 17 18 22 27 33־37 39
40 43־45 47־49 51־54 60 64 65 67
73 75־77 84־86 88־94 99־107 113
115 119 120 122 130־132 138 139
146 153־158 162 163 169 172 176
187־191 194 197־200 205 208 218
200־226 241 252 261 271־274 276
284 289 292 294 295 298 311 316
319 321־325 328־331 338 345 346;
ג 1 36 46 52 71־73 85־87 90 94
110 120 124 131 144־146 154 177
191 200 206 212 221 224־226 229
234־236 240 243־248 250 251 254־
256 258 264 267־269 284 285 288
289 291 292 295 296 313 319 328
329 331־335 348 351 379 423 424
426־430 439־441 443
„בוסטון רבתי" („גרייטר בוסטון"), ב 149
276 284 287 324; ג 53
בופלו, נ. י. א 270 296; ב 67
בורובסקי, שמואל א 184 187
בּוּרים (באפריקה הדרומית) א 115
ביאליק, חיים נחמן א 114 115 122 168־9
209 263 291; ב 294 296־301;
ג 16־19 21 32 175 184 306 325
344 438
ביאליק, גברת ח. נ. ג 18 19
ביברפלד, דר. ג 306
ביגלאייזן, (מוכר ספרים) ב 209
„ביורא אף דזואיש עדיוקיישון", בוסטון,
ראה: „לשכת החינוך", בוסטון
(בייראק), ישראל אייזאק א 5
ביליקוף, דזייקוב ב 99; ג 426
בירות, סוריה ג 316
בלאך, רבי אליהו מאיר 240
בלאנק, ליאון א 182 184
בלגיה א 133
בלוך, דר. יהושע א 154 171 177 180
בלום, וויליאם א 285
בלומנפלד, דר. שמואל מ. ג 351
בלושטיין, דר. דוד א 153
בלטימור, מד. א 154 270; ב 67 99 104
299; ג 316 326 427
„בלעקול, קלאפ את וויטעמור" (אדריכלים)
ב 265 267
בלקין, דר. שמואל ג 396
במבר, גולדה ב 5 13
בן־אביגדור (ל. שאלקוביץ) א 165
בן־אליעזר, מ. א 154 173
בן־גוריון, דוד א 176
בן־זאב, א 141 246
בן זומא, ג 316
בן־ישי, ג 271
בן־לוי, ש. א 173
בן־נתן, מוריס ב 316 317; ג 145
בן־נתן, דר. נתן ב 233 234 328
בן עזאי, ג 316
בנגור, מיין ב 216 217
בנדרלי, דר. שמשון א 175 270 272 300
328 331; ב 40 46־7 76־7 93 100
129 145 146 326; ג 145 146 200
258 261 306 308 316־320 323־328
333־342
בניהו בן יהוידע ג 15
ר' בנימין א 159
בסרביה א 42 158
בקוויטה, לואיס ג 149 150 153 177
בראַדסקי („די בראַדסקעניקעס") א 114
231
בראנדייס, השופט העליון לואיס ד. א 293;
ב 222; ג 279

ברגמן, דר. הוגו ג 112
ברגמן, ח.פ. א 255
ברגר, גרימן ג 128
ברגר, וואלף ב 27
ברדיטשבסקי (ברדיצ׳בסקי), דר מיכה יוסף א 114 159 263
ברוידע, הירש א 56
ברוידע, פנחס א 55 56
ברון הירש, א 153
ברונדס, יוסף ג 300
ברונזביל, ברוקלין ב 1 24; ג 308
ברונקס, ניו־יורק א 211
ברונשטיין, רחל ג 164 165
ברוקליין, מס. ב 154 272; ג 242
ברוקלין, נ. י. א 178 184 212 316; ב 1 24 41; ג 145 295 308
ברוריה ג 135
ברייטון, בוסטון ג 62 177 258
ברייזין, ראובן א 165 263
ברינד, אברהם ב 211
בריסק (דליטא) א 37
בריקנר, רבי ברנט א 146 183 188; ג 145 301
בריקנר, רבקה א. ג 327
ברכוז, ש. ח. א 255
ברלין ג 306
ברלין (בר־אילן), רבי מאיר ג 31 351
ברמן (מורה בבוסטון) ב 32
ברמן, גברת אלכסנדר ב 330
ברמן, דר. מ. י. ב 197
ברן, שווייץ ג 328
ברנפלד, דר. שמעון א 263
ברנר, י ח. א 158 159 263; ג 19
ברנשטיין, אהרן א 166
ברנשטיין (האחים) א 252
ברנשטיין, לואיס א 291
ברנשטיין, ליאונרד (המנצח) ג 75
בראסלבסקי, פרופ. ס. ג 422
ברקוביץ (מהעיירה סווייר) א 317
ברקוביץ, אננא ב 104 105 106
ברקוביץ, זאב א 145 182־3 247
ברקוביץ, י. ד. ב 198; ג 32 70 113
ברקסון, דר. י. ב. ב 77 101; ג 33 36 91 318
ברשדסקי, (ישעיהו) א 263

ג

גאלד (גולד), רבי רפאל ה. ב 109 262 263
גאלוב, דר. יעקב ג 143
גאסטר, דר. משה א 18
גאצל, ר׳ אליקים, ראה געצל, ר׳ אליקים
גאַרבר, יוסף ג 84 198
גאַרבר, משפחת ג 302
גולד, אברהם ב 25 85 131; ג 7־86
גולדברג, אברהם א 155 173 177
גולדברג, דר. אלכסנדר ב 30 41 84 5־103 108
גולדברג, (הירביץ), הגברת אלכסנדר, ב 7־104 131 139
גולדברג, דר. דזוליוס ב 106
גולדברג, השופט לואיס ב 74 146 222; ג 243 292
גולדמן, אלברט ק. ג 147 148
גולדמן, חוה ב 213
גולדמן, מ. (עורך „הלאום") א 151
גולדמן, רבי מרדכי ג 135 152
גולדמן, דר. נחום ג 279
גולדמן, רפאל ב 210; ג 51 124 126 9־128
גולדן, הארווי ב 345
גולדפאדן, אברהם א 182 189
גולדשטיין (לאוין), רות ב 213 217 218
גולדשמיט, שמואל א. ב 324 325
גור (גורוויץ), אברהם א 20 304
גורדון, אלימלך (מ.) א 249־251 268 272 8־277 290 2־301; ב 256
גורדון, יהודה ליב א 172
גורדון, מ. ג. ב 197 206
גורדון, נייטהן ה. ג 268
גורדון, ס. דז. ג 33 150
גורדון, גברת ס. דז. ג 33 150
גיטו ג 4
ג׳יימס, וויליאם ג 328
גילזברג (מורה) ב 25
גילמן, לייבע א 95 126
גינזבורג, אלברט ג 267
גינצבורג, פרופ. לוי א 173
גינצברג, דר. שמעון א 173
גלאצר, דר. נחום נ. ג 134
גלזר, אהרון עלע א 46 58 8־107 110; ג 435
גליל ג 25

גליציה א 329; ב 18 332; ג 269 272 318
גלן, דר. מ. מ. א 165
גלנטי, ג 74
גלעזער („משולח") א 57 107
גמרן (גם גמורן), דר. עמנואל ב 76 242; ג 145
„גן חיים" (פרדס בארץ ישראל) ב 204
„גן־פרנקלין" ב 172; ג 56
גנסין, א. נ. א 159
גנפולסקי, גברת ב 85
געצל, ר' אליקים א 37 58
געריי, אינדיאנה ג 220
גראטץ, רבקה ב 67 68
גרוסברג, אוסקר ב 26 53; ג 267
גרוסמן, ראובן, ראה: אבינועם, ראובן
גרטץ, היימן ג 351
גרין, י. (מו"ס בבוסטון) ב 206
גרין, שמואל ג 211 212
גרינברג, דר. בוריס ב 197 205
גרינברג, דר. חיים ג 70
„גרינהורן" (מהגר שלא הסתגל כל צרכו) א 317; ג 95
גרינוואלד, שמואל א 285 295
גרמניה א 139 145 153 210 292 319 320; ב 68 75 96 103 207 219 302; ג 20 28 177 212 224 230 231 264 266 267 272
גרמנים א 133
גרשטיין, מ. ב 108

ד

דאנילביץ, (ליטא) א 5 305 315
דבורסקי, גברת א 210
דה־קסטיל (מלון בפריז) ג 3
דובינסקי, דוד ג 273
דובנוב, דר. שמעון ג 370
דוד (המלך) א 9־58; ג 17
דוידסון, פרופ. ישראל א 173
דוליצקי, מנחם מנדל, א 155
דומניץ, דר. א. ש. א 154 173
דורמשטר, בוסטון ב 6 15 21 26 31 54 71 73 81 87 93־4 121 149 154 164 200 238 246 263 265 271; ג 124 183 227 255 258־9 290 433
דושמן, דר. א 29 54
דושקין, דר. אלכסנדר מ. א 198; ב 76 99 101; ג 36 91 145 351 431
דואללעס, לואיס ב 77
דואמייקא פליין, בוסטון ב 71 84 104
דזוזף, (בהסתדרות הצדקה) ב 65
דזוזף, דר. שמואל א 328; ב 55
דזורדן, דר. ב 103
דזורזי סיטי א 185; ג 129
דזק דמפסי (אגרופן, אלוף העולם כמה שנים) א 199
„די קרקע" (כפר יהודי בליטא) א 42
דיואי, פרופ. יוהאן ב 56
דיזנדרוק, פרופ. צבי ג 70
דיטרויט, מישיגן, א 154 180 198 270 301־2; ב 67; ג 301
דייוויס, פרופ. משה, ג 144 351
דייוויסון (אחות) ג 116
דיימונד, דר. יוסף ב 198 213 215־217; ג 70
דיינא, מאיר ב 6־25
דיינא, שמואל ב 25 171
דינין, דר. שמואל ג 145
דיקנס, טשארלס א 148
דירבורן, פרופ. וו. פ. ג 61־64 67 68
דמשק, ג 30
דן (נהר, רוסיה) א 11
דנור, קולורודו, א 211; ג 210
דניקין, גנרל ב 206
„דער אַניקסטער" א 114 118
„דער סאסאוער (צריך לומר: סאַסניצער) עילוי", (רבי חיים יהודה לייב), רבה של סמורגון א 38
„דער סלאַבאַדקער" א 115
„דער פאַלטאַווער" א 6־55
דראַכמאן, דר. דוב ב 195
„דרוגמן" ג 6
דרויאנוב, אלתר א 74
דרום אמריקה ג 354
דרוקרמן, ש. (מו"ס, ניו־יורק) א 169 227
דרושקין, דר. א 29
דרייפוס, אלפרד א 115
דרקסלר, דר. דזוליוס א 297 328 332

ה

(ארצות) האוריאנט ג 272
האמסון, קנוט ג 328

האר"י הקדוש ב 127
האַרלם, ניו־יורק א 327
הגר"א (הגאון רבי אליהו מווילנא) א 15
60 90 112; ג 159
הובר, הנשיא הרברט 309־10
הולנד ג 35
הומל, רוסיה א 122
הונגריה, ג 231 232
הונור, דר. אליעזר א 212; ב 324־326;
ג 36 91 145 190 348־350
הונור, דר. הירש א 212־13
הורביץ, מוריס ב 106
הורודוקי, ליטא ג 295
הורודנא (גרודנא), ליטא א 29
הורוויץ, רבי אברהם יעקב א 17 18 22־24
33 40 43 109 304 307 320; ג 91
הורוויץ, אהרן, א 24־26 40 206 265 304
7־306 320
הורוויץ, אלברט ב 71 74
הורוויץ, אסתר א 18 22 23 304
הורוויץ (מיטלמן), אסתר גיטל א 1 6 7
9 11 32 44 111 130־132 305 313
315 320; ג 16 29 32
הורוויץ, אריה ליב א 153 173; ב 77 109
151 171 226 227; ג 161 241 243 348
351
הורוויץ, ברוך א 1 3 5 19 109 110 116
134 137־8 140 141 146־148 211־12
214 303־314 316־320; ג 85 91 177
436
הורוויץ, ברוך יוסף א 202 305; ג 45 91
97־100 105 107 109 211 443 444
הורוויץ, דוב א 5 221 314־15 317; ג 90
הורוויץ, ז. א 173
הורוויץ, חיה רודה א 1־6 12 27 32 52
109 141 221 264 304־5 316 317;
ג 91 209 436
הורוויץ, חיה רחל 22־27 29־31 53 79 303
הורוויץ, חיה רחל (אחות א. גזר) א 20
הורוויץ, יעקב ג 126 129
הורוויץ, יצחק א 18 19 22 26־7 42 77
141 303 307
הורוויץ, ל. א 173
הורוויץ (קאנוביץ), לאה מ. ב 243־250
329־30 344; ג 1 2 29 90־95 97־99
126־128 142־145 151 175 188 192
196 211 443 444
הורוויץ, לייבע א 1 304 306
הורוויץ, מיכל א 314 317 320־21
הורוויץ, משה 20 21 304
הורוויץ (ליבוביץ), עטע לאה א 5 314
315 317־320
הורוויץ, ראחע מינדל א 1
הורוויץ, רודה א 5 11 205 305 312־13
317 320־21
הורוויץ (קיין), רודה חיה ג 29 91־99
101 105 107 109 443
הורוויץ, רבי ש. ל. 173
הורוויץ, שרה א 5 320
היטלר, ג 2 4 20 180 204 212 224 229
231־32 261 279
הייברייל, מס. ב 211
הייליגמן, ר' חיים בנימין א 56־7
הייטוביץ, דר. א 114
הילסון, זלמן ג 183
הילפר, ב 85
הירש, בנימין ב 2 3 21 25 41 59 78
90 119 124 139; ג 7־86
הירשברג, אברהם ש. ב 151 171 184
202 204 226 340 346; ג 112 241
הכותל המערבי, ג 25־27 266
הלוי, מרדכי ב 107; ג 145 152 160־61
200
הלסינקי, פינלנד א 201
הלקין, דר. שמעון א (פתח דבר)
המבורג ג 212
„הנדיב הידוע" ב 296
הסקין, ישראל ב 21
העלליער, אייזיק ב 164
הקלמן, יצחק א 183
הקסטר, דר. מוריס ב. א 202; ב 109
5־144 148 159 161־2 166־168 170־71
178 192 209 222 225־6 244 292־3;
ג 254 428 430
הר הצופים ג 33
הרברט, דר. מ.א. א 173
הרברט סמועל (בי"ס ליום א') ב 73
הרטפורד, קונ. ג 101
הרטשטיין, ד. ב 29
הרי קטסקיל (מדינת ניו־יורק) ג 143

הריב"ש (ר' יצחק בר ששת) א 154
הרכבי, אלכסנדר א 141 145
הרצל, דר. תיאודור א 115 129 130 181 184; ב 49 71 192; ג 3
הרריסבורג, פנסילווייניה ג 128
הרשמן, רבי א. מ. א 150 153־4 173 180; ג 73

ו

וואלדמן, מוריס ד. א 298 300 328 330־332; ב 1־4 12־16 48 52 59־61 66 75 76 83 90 96 100 104 144 159; ג 36 90 428 429
וואהל, א. צ. ג 309 311 315
וואוסטר, מס. ב 190 211 216־18
וואטשמייקר, יצחק ב 53
וואכסמן, פרופ. מאיר א 153־4 173 180 188
„וואָל סטריט" (ניו־יורק) ב 304 307
וואלדשטיין, דר. א. ש. א 158 173 180; ב 85
וואלדשטיין, הגברת א. ש. ב 85
וואלוביץ א 106 108
וואלפסון, פרופ. הארי א. ב 90 226; ג 132 134
וואלפר, א. ב 53־4 78
וואנטמן, דר. ברוך ב 217
וואראסינג, נ. י. ג 143
וואר שא 82; ב 26
וואשינגטון (וושינגטון) א 270; ב 220 259; ג 78 233
וואייט, דוד ב 263
וואייט, סטמפורד ב 252
וואייט, תודרוס ב 210
וויבורג, פינלנד א 162־3
וויזמן, דר. רות ב 205
וויימומינג, מדינת (ארה"ב) ג 1
וויין, רבי סטיפן ס. א 293; ב 186־189 213 219 327; ג 111 332
וויימן, יעקב (עו"ד) ב 74
וויימן, מאיר ב 29
וויימן, קלמן ב 25
וויימל, משארלס ב 152
וויינבורגר, ה. ב 108
וויינר, הגברת ג'ארג' ב 330; ג 148
וויינר, דר. הררי ג 211
וויינשטיין, לואיס ה. ג 241 292
וויים, דר. בנציון ב 197; ג 69
וויצמן, דר. חיים א 12; ב 151 295 296 305; ג 27 279
וויצמן (ניומן), טילי ג 143
וילנא („ירושלים דליטא") א 5 9־12 15 31 41 50 53 57 58 60 69 73 86 89 90 105 106 111 126־132 134 140 141 145 158 162 207 231 249 303 304, 315; ב 206; ג 80 85 99
וילנסקי, דר. מרדכי ג 85־184
וילנסקי, דר. שרה ג 185
וילסון, הנשיא וואודראו א 289; ג 270
וילפנד, יוסף ב 213
וילקומיץ, ש. ח. ג 328
וינד, רבי שלמה ג 152 168 180 182 184 185
וינה, ג 16
וינטרופ (סמוכה לבוסטון) ב 154
ויניציה ג 4
ויסוצקי, זאב א 165
וירג'יניה, מדינת (ארה"ב) ג 218
וירט, וו. ה. ג 220
וישניצר, פרופ. מארק א 324; ג 20
וכטר, דר. פנחס ג 152 184
וולפסון, אברהם א 165
„וועלפקע דער לעהרער" (שוהם) א 123 126; ב 25
וועסט ענד, בוסטון ב 1 5 15 18 22 27 36 43 54 58 73 123־4 126 141 149 154 238 242 245־46 249־50 319 340; ג 227 286
וועריניק, מרדכי א 119־121 126
ולדמן (גם ואלדמן), קדיש ב 28 30 41 92 136 263 278; ג 87

ז

זאלקינד, דר. י. מ. א 184
זאקש, חיים ג 184 185 189
זאקש, סוניה ג 189
זארעצ'י, (פרבר ווילנא) א 126
זולא, אמיל א 115
זולצר, א 208
זיבל, טשארלס ג 124־126 129

זיידל, דר. ג 351
זילברשלג, דר. יצחק ב 328; ג 111 241 292 351
ר׳ זכריה בן אבקולס א 197
זלובינס, צבי ה. ב 2־31 41 139 198 271; ג 69 70
זליגסון, ש. א 173
ר׳ זלמן השוחט א 47
ר׳ זלמן יאשע א 41 42 77
זעליג, ה. ל. ב 3
זרחי, רבי (לואיסוויל) א 265 279

ח

חאַנעס, דבורה א 126 131 141
חאַנעס, יחיאל א 4־53
חגי, ברלי (חזן) א 47
חדרה, ג 25
חומסקי, דר. זאב ב 283
חומסקי (פרידלאנד), יונינה ג 300
חורגין, פרופ. פנחס ג 240 351
ר׳ חייא בר אבא ג 114
ר׳ חיים (מייסד ישיבת וואלוזין) א 112
חיפה א 20 304; ב 204; 23 25
חמלניצקי א 61
חנינא (בן דוסא) א 273
חעלם (עיר) א 81
„חפץ חיים״ (ר׳ ישראל מאיר הכהן) א 15 64
„חצקל דער מגיד״ א 60
חריף, ל. ב 319; ג 56
הרסון, רוסיה א 42

ט

טאננבוים, א. א 173
טבריה ג 23
טברסקי, יוחנן ב 328; ג 111 113
טברסקי, יצחק ג 185
טהמפסון, דר. פרנק וו. ב 5
טולסטוי, ל. א 148
טורוב, דר. ניסן ב 71 91 132 133 170־181 183־189 192 194־198 205 206 208 211 214 215 218־220 226 227 242 273 276 299 319 325 327; ג 33 37 69 70 84 94 110־112 145 216 241 316 328־335 429 430 441
טורונטו, קנדה ב 217
טורקיה א 292; ב 276
טיטוס ג 180
טיקוצינר, אברהם ג 185
טרומפלדור, יוסף ג 25
טרוסטמן, בנימין א. ג 241
טריוש, י. א. 127
טריעסט ג 5
טרנטון, ניו־דזורזי ג 153
טשאראק, דזייקוב ב 214
טשארלסטאון, בוסטון ב 149
טשורטשיל (צ׳ורצ׳יל), וויניפרד ג 213 231
טשיפקין, (שוסהיים), מרים א 183
טשיפקין, דר. עזריאל ס. א 181, 183 185; ג 36־38 145 222
טשלסי, מס. ב 27 154 211; ג 241
טשרנוביץ, פרופ. חיים („רב צעיר״) ג 70 112
טשרניחובסקי, שאול א 263 291; ג 13־112

י

יאסי, רומניה ג 306
יאפאן (יפן, יאפן) א 158 162 310 313 329; ג 129 23 232 318
ידידין, דר. ב. מ. ג 128 145 190
יהודה, פרופ. ש. י. ב 209
רבי יהושע בן חנניא א 85 161
יודסון, ש. א 155 173
יוזן, גברת אוירווינג ג 148
ר׳ יוזפ׳ל (רבה של חעלם) א 81
ר׳ יוחנן, ג 114
יוטיקא, נ. י. ב 177 340
יוכ׳קע (מגיד), א 20 23
רבי יונג, אליהו ג 308
יוסף דילה ריינה ב 127
יחייא, אגידא ב 199 200
ילין, דר. דוד א 143; ב 296 298; ג 39
ים־המלח, ג 23 33
„יעקב דער פעלדשער״ א 28 29 32
יעקבסון, כתריאל א 10 11 118 131 313
יפה, א. י. א 173
יפו, ג 16 188 328
יקטרינוסלב, א 42
ירדן ג 15

ירושלים א 12; ג 6-25 31 33 100 266 315
„ירושלים דליטא", ראה „וילנא"
ירבעם בן נבט ג 2-271
„ישראל", ראה „מדינת ישראל"
ר' ישראל איסר, א 19 42 303

כ

כהן, א. א 173
כהן, השופט א. ק. ב 97 226
כהן,יעקב א 263; ג 113
כהן, יצחק א 12 321
כהן, לוּאי א 134 138 140 147-48 250
כהן, מרים א 11 12 321
כהן, סאל 183 185
כהן (בורשטיין), סטלה ג 143
כהן, סידני ס. ג 289 428 436
כהן, עלי ג 147 148
כהנא, שמחה א 58
„כעאפס" (פירמידה) א 204; ג 9 113
„כפר נחום", ג 33
כרכור, „ישראל" א 32
„כרמל" (חנות יין-א"י בניו-יורק) א 212 221 247 ; ב 26

ל

לאבורי, (סנגור דרייפוס) א 115
לאוֹעל, מס. ב 211
לאוענברג, הרמן ב 56 77 84 90 93 108-9 137-38 140-41 145; ג 243
לאוענשטיין, דר. סולומון א 31-330
לאסקר, דר. עמנואל א 195 199 200
לבינסון, דזוליוס ב 21
לבינסון, הנרי ב 20 21
לבינסון, יוסף ב 21 26 78 108-9 263
לואיאס, פרופ. קספר א 155
לואיסוויל, קנג. א 265 266 279
לוברסקי, אברהם אליהו א 165
לווין, לואיס ב 26
לווינסקי, א. ל. ג 328
לוי (מורה) א 146
לויטן, דב ג 379
לויטרבך, אדוארד א 164
לוין, ה. ג 147
לוין, יוסף ג 152
לוין, פרופ. משה („משה הלוי") א 152-154 156-7 160 162 164 166-169 171 173 175 177 179 180 188 190; ג 91
לוין, נ. א 127
לוין-עפשטיין, אליהו זאב א 247
לוין, פלורה ג 208 210
לוין, פרנסיס ב 336 345; ג 80 208-210
לוין, קולמן ב 26
לוין, גברת קולמן ג 148
לוין, פרופ. קורט ג 190-194 427
לוין, גברת קורט ג 190 191
לוין, קלרה ג 3-22
לוין, דר. שמריהו א 63-162 293; ב 294-296 298; ג 31
לוין, שרה ג 152
לוינזון, רבי יעקב ג 351
לוינטאן, א 173
לוּנבסקי, פייגע א 141
לוּנבסקי, שלמה א 141 143-44
לונדון א 18; ב 296
לוס-אנג'לס ג 212
לוקשטיין, דר. יוסף ג 351
לוריא, אברהם בן מאיר א 69-168
לוריא, הגברת דוד ב 330
לוריא, השופט דוד א. ב 171 222 226 330
לוריה, האררי ל. ג 127
לטביה א 107; ג 231
ליבוי, לטבי הא 107
ליבמן, מ. ג 379
ליבר, דר. ג 3
ליברמן, פרופ. שאול ג 139
ליובאוויץ (לוּבאוויטש), א 201; ג 237
ליוי, רבי האררי ב 51 71 141 171 178 225-26
ליטא א 30 33 35 42 47 56 66 70 78 83 86-88 92 148 207 209 231 317; ב 51 219; ג 21 29 85 149 160 177 231 272 295
„ליטוואק" (ליטאי) ג 272
„לייבע דער ליכטמאכער" א 47
„לייבע מאיר'ס" א 19-21 27-8 53 61 83 124 206 303 307
לייקוואוד, ניו-דזוֹרזי ג 193
לין, מס. ב 154 211; ג 148 300

לינקולן, פרופ. אדוארד ג 95
ליפלנד, רבי ב 23
ליפסקי, לואיס א 293
ליפשיץ (אינדיאנפוליס) א 295 300
ליפשיץ, (בוסטון) ב 153
למנזש (סנגור דרייפוס) א 115
למפרונטי, רבי יצחק א 233; ג 148
לעוואנדובסקי, א 208
לעוויט, יחזקאל ב 29 78 90 91 164
לעווין (רבי בבנגור, מיין) ב 217
לעוע (מנצח) א 208
לעסטר, רבי גרשון א 265 325 326

מ

ר' מאיר („מלמד") א 17 52
מאירס, פרופ. (קלומביה) א 217
רבי מאן, א 162
מאן, גברת ג 149
מאן, הוראס ג 219
מאפו, אברהם א 63
מארער(אינדיאנפוליס) א 285
„מארק טוויין" א 147
מארק, יעקב א 8-107
מארקוס, דר. יוסף ב 210
מארקוס, דר. רפאל ג 112
מארקסון, אהרון דוד א 234 244-246 249-252 263 268 278 284 288-291
ב 256; 301-2
מארשל, לואיס ב 227
„מארשל פילדס", שיקגו ג 439
מארשל, פרנק א 194 200
(מגיד), אישיע א 111
(מגיד), אלטע (הורוויץ) א 20
(מגיד), יוסף א 111
(מגיד), ישראל א 60
מגיד, לייבע מאיר"ס, ר': „לייבע מאיר"ס"
ה„מגיד מדובנא", א 20 63 96
(מגיד), מיכל א 20
ה„מגיד" מסאהל (רבי אברהם יהושע מגיד) א 60 61 111 146 181
(מגיד), עלע א 20 21
ה„מגיד מקעלם" („דער קעלמער מגיד", רבי משה יצחק) א 37 58-9 96 203
„מגידים נודדים", א 92-96
מגידסון, ב 29
מגנס (גם מאגנס, מאגנוס), דר. יהודה ליב א 164 293 328; ב 40 302; ג 316
„מדבר סהרה", ג 210
מדיאס, משארלס 30-228 247 267 285 299 301
מדינת ישראל, א 12 60 143 154 183 304; ג 26 72 80 100 102 104 108 110 123 129 139 160 189 211 213 214 236 237 240 243 244 259 261-263 270 271 273 275 306 345 351 354 355 374 383 436 444
מדליא, דר. לעאן ס. ב 151 168 171 189 199 202 205 225-6; ג 241 243
מולדן, מס. ג 241
מולודצנה (פלך ווילנא) א 58
מונדליק, ש. ב 23
„מונטפיורי", (בית חולים, ניו־יורק) א 330
מוסוליני, ג 2 3 224
מוסינזון, דר. בנציון ב 296 ; ג 302
מוסקבה א 320
מורגן, פרופ. אינה ל. ג 127
מורוס, בוריס ב 199
מוריסון, דר. היימן ב 205 210 338
מורנינגסייד הייטס, ניו־יורק א 327
מורס, דז. פ. ב 202
מורס, מוריס ב 200 202 204 214 330; ג 23 25
מזיא, פנחס א 177 52-251 268 272
מזרח אירופה א 2-71 139 140 151 153 186 210 293 328; ב 2 17 18 38 70 75 96 192 303; ג 39 199 5-264 267 272
מזרח גרמניה ג 231 325 427
מטולה ג 25
מטפן (מאַטאַפאַן), בוסטון ב 149 154 238 239 250-51 266 270 272; ג 211 227 255 433
„מטרופוליטן בוסטון" ג 229 241 249-50 259 268 424 436
מיטלמן, אליעזר א 130 131
מיטלמן, אסתר גיטל, ראה: הורוויץ, אסתר גיטל
מיטלמן, שרה ג 16 29
מייזל (חזן) א 162
מייזל (עסקן ציוני) א 184

מיימון, שלמה א 145
מיין, מדינת (ארה"ב) א 198; ג 91
מייקלסון, גרשון ג 241
מיכיילישוק, ליטא א 9 10 50 304
מיכל (ב"ר אכתריאל), א 9
מילבוקי, ג 427
מילר, דר. (סינסינטי) א 26־325
מילר, טוביה ז. א 154 173 180
מילר (ריטשמן), פרחה ג 85
מילר, ש. א 173
מימון, רבי יהודה ליב הכהן ג 160 306
מינסק, א 60 122—125; ב 219
מיסיסיפי (נהר) ב 303
מיקסטר, דר. דזייסון ג 19־118
מירסקי, פרופ. שמואל ג 144
מישל, מ. ב 264
מישקין, רבי א 279
מישקין, רבי ל. ג 379
מליקוב, פרופ. מאיר מ. א 183
מלכובסקי, הלל א 155 173 246
„מנדיל דער איינבינדער", א 15 16 4־63 105
מנדלי מוכר ספרים, א 85 100 174 263
מנהטן, ניו־יורק א 330; ג 222 295
מנואל (עמנואל), דר. פרנק (אפרים), ב 177 198 213 217; ג 70
מנטשסטר, ניו־המפשיר ב 190 211 218
רבי מנשה (דיין בסמורגון) א 110
מסטשוסטס, מדינת (ארה"ב) ב 6 52 74 103 122 23־222 27־226 253; ג 129 212 19־218 334 444
מסינג, רבי א 232 291
מסליאנסקי, צבי הירש א 150 211
מעטקאף, דר. זאב ב 217
מצרי(ם) ג 7 15
מצרים, א 204; ב 219; ג 6 13 14 113
מקסימון, ש. ב. א 330; ג 37
מקסיקו א 46; ב 103; ג 263
מרגולין, ב. ג 144
מרגלית, פרופ. מאקס ב 142
מרגלית, שמואל ב 2
„מרדכי אהרון", א 240
ר׳ מרדכי׳לה (ר׳ מרדכי רוזנבלט, רבה של אושמינה) א 8־17
משה (שמש) א 19
„משה הלוי", ראה לוין, פרופ. משה

נ

נאוויק (קושנר), שיינה ב 2
נוטיק, ד. א 127
נורדוי, דר. מאקס, ג 19
נורטה סייד (אינדיאנפוליס) א 272
נורטה עגד, בוסטון ב 70 71
נורטהווד, ניו־המפשיר ג 150 176
נח, מרדכי עמנואל ב 86
ניו־אינגלנד ב 3 21 27 71 107 120 216 227 233; ג 149 235 243
ניו־אמסטרדם (היא: ניו־יורק) ב 17; ג 266
ניו־המפשיר, מדינת (ארה"ב) ב 190 211 218; ג 160
ניו־יורק א 14 61 132 134 137 143־145 151 152 154 156 162 165 179 181 184 188 201 208 211 212 214 215 225 226 230 242 246 247 249 255 261־62 264־266 268 270 277־78 289 297־301 304 317 319־324 327־328; ב 2 3 17 25־6 39־41 45־6 56 60 67 75־6 93 97־8 100 102 108 113־115 119־20 129 132 142 145־46 163 169־70 174 184 186 189 209 221 223־24 233 242־244 256 283 291 294 299 304 325 337 344; ג 13 33 36 62 78־80 86־7 90 91 101 111־12 128 131 142 145 151־2 200 212 222־225 228 237־239 250 266 281 284 295 297 300 305־6 308 313 314 316 318 321 324 327 328 333 338 342 343 351 434 441
ניו־יורק, מדינת ג 219 221
ניוטן, מס. ג 93
ניומן (בלום), הנה ב 210
ניומן, יהושע א 178
ניומן, יעקב ב 189 190 194 211 328; ג 73 76־78 80 81 86 87 132 134 216 217 273 274 277 286
ניומן, מ. (מורה „עבריה") ב 2
ניומן, דר. עמנואל א 178 183
ניידיטש, יצחק ג 3
נייהויזן, בנימין ש. א 183
נייהויזן, ח. ש. א 173
ניימן, צ. ה. א 178; ג 295
נייפריס, יוסף ג 126 129

ניישטאדט, רבי יצחק אלחנן א 221 225־238 242 247־249 251־2 257 260־263
ניישטאדט, הרבנית י. א. א 232 234 236 277־281 294
ניסוויזש, פלך מינסק, ג 328
ניסנבוים, ר׳ יצחק א 37 58
ניקולאי הראשון (קיסר רוסיה) א 10 42 303
נמזוף, גברת ב 31
נמזוף, שמואל ב 345; ג 75
ננטסקט (סמוכה לבוסטון) ג 258
נפוליאון א 116; ג 14 15
נצי״ב (ר׳ נפתלי צבי יהודה ברלין מוואלוזין) א 18 109
נרדי, דר. נח ג 190

ס

סאביץ (סביץ), דר. צבי ה. ב 2 108 205 210 338; ג 241
סאהל, ליטא א 1 18 19 24 26 28 32־35 66 78־81 83 90־92 106 124 132 146 177 181 205־6 212 303־4 307 315; ג 85 437
סאוסה בוסטון ב 33 149 238
סאוסה סייד (אינדיאנפוליס) א 43־242 252 257 272־73
סאוסה ענד (בוסטון) ב 27 7־36 58 62 73 85 88 143 149 152 238 247 250־51
סאלאדוחה, גדליה א 124
סאלצבורג, ראוז ג 97 98
סאקלאד, ז. ב. ב 207
סאקס, דר. בנימין ג 118
סארג׳נט, יוהאן סינגר 53־252
סובל, לואיס ג 128
סוויר, ליטא א 1 3־22 141 304 317
סווירסקי, הירש וואולף א 304
סוֹיער (סאיער), מאיר י. ב 151 171
סולד, הנריאטה ב 63־162 205; ג 33
סולוביצ׳יק, רבי דוב יוסף הלוי, ג 240
סולומון, דר. ה. ס. ג 117־119
סולומון, רבי היימן ב 72 111 142־144
סולטיס, דר. מרדכי ב 76 243 244
סולר, מרים א 291
סומרוויל, מס. ב 211
סוקולוב, נחום ב 296
סוקולסקי, דזורדז, א 182
סוריה, ג 25 316
„סט. לואיס״ (אניה) ג 213
סט. לואיס (עיר) א 296
סט. פאול, מינ. ג 212
סטאון, אליהו דוד ב 31 178 220
סטון, דר. יצחק ב 218
סטטן איילנד, נ. י. ג 129
סטייבסנט, גוברנור פיטר ג 266
סטערן, דוד ב 78
סטראוס, ליאן, ב 10
סטראוס, פרדיננד ב 10
סיביריה א 105 124 163 191 251
סיגל (מגדלסון), בתיה ג 51 53 55־58
סידמן, א. ב 15
סיוועדס, מוריס ב 3 41
סיימונס, מרדכי ב 213 216 217
סילבר, דר. אבא הלל א 181 183 185 188 293; ג 301
סילבר, י. ג 185
סילבר, מרדכי א 181 183 188
סילבר, משה 181 182
סילברט, דר. פרידה ב 74
סילברט, קולמן, ב 74
סילקינר, בנימין נ. א 244 249 250
סין ג 209
סיניור, מאקס א 297
סיניצקי, איבן א 102
סינסינטי, אוהיו, א 164 188 210 265־66 270 279 296־97 324־25; ב 67
סיראטא, גרשון (חזן ווילנא) א 127־8 207־8
„סירס רובוק״ שיקגו ג 439
סירקיוז, נ. י. א 288
סלונים, יואל א 145
סליגסון, יצחק ג 190 289 432
סלנטר, ר׳ ישראל ב 128
סלצר, מאיר ו. א 183
סלקמן, דר. בן מ. ב 316 327 342; ג 123 124 126־7 145 428 430־432
סמולנסק, רוסיה א 11 118 125 130 131 214 313 315 320; ג 29

פמולסקין, פרץ א 172
פמורגון א 1 12 19 9־28 3־32 36־38 2־41
8־57 61־63 6־65 9־68 73 75 8־77
1־80 86 89 1־90 95 101־106 108 110
113 116 118־126 128 130־132 143
158 190־192 205־207 251 265 283
4־303 315; ב 25 192; ג 29 435 439
פמיטה, דר. פייסון ב 223־226 329
פמילנסקי, משה א 12
פפטל, הלן ב 15
פפקטור, רבי יצחק אלחנן א 18; ג 160
פפרד ב 177
פפרינגפילד, מס. ב 242
פקובילוב (חזן) א 207
פקולמן, א. פ. ג 36 91 143 145
פקלר, ה. ב 198; ג 70 113

ע

עגנון, שמואל יוסף ג 184
עהרמן, הרברט ב 71 141
עובדיה, רבי ג 3
עוזיאל, רבי מאיר חי ג 19 31 32
עין חרוד ג 24
עלי, גוברנור דזוזף (מס.) ג 212
„עליס איילנד", נ. י. א 137
עלענוויל, נ. י. ג 143
עמנואל, אפרים, ראה: מנואל, דר. פרנק
עמק יזרעאל ג 23
ענדרון, ר׳ שמואל יצחק ג 198
עפשטיין, ראה גם אפשטיין
עפשטיין, אלכסנדר ג 85
עפשטיין, רבי אפרים א 279
עפשטיין, דר. חיים יעקב א 150 155 173
180 188 190
עפשטיין, רבי לואיס מ. ב 86 109 152־53
160 171 178 207־209 262
עפשטיין, פנחס ב 210; ג 85
עקשטיין, רבי מנחם מ. ב 209
ערבי(ם) ג 6 7 16 19 25 30 34 275

פ

פאט, דר. עמנואל ב 103
פאם, השופט הוגו א 293
פאסטאן, ק. א 9־308 312 314
פוגרוביגסקי, יוחנן ג 19
פוזנר, גברת ב 330
„פוירל הארבור" ג 129
פולאק (שבח), חנה ב 76
פולאק, ישראל חיים ב 119 174־75 177
179 197 211 273 274 277 278 286
328; ג 69 73 76 7־86 164 216־218
פוללר, גוברנור אלוואן ט. (מס.) ב 226
227
פולניה א 158 195 329; ב 18 130 302
332; ג 20 231 269 272 318
פולק, ס. ג. ב 95
פוקרויסקי, לואיס ב 26 36
פורווא, האררים ב 8־77 108
פטלורה, ב 206
פיטליק, שלום ג 91
פיטליק, דר. שמואל ב 131; ג 87 91
פיטסבורג, פא. א 270 ב17 67; ג 29־128
פייגין, דר. שמואל י. ג 112
ר׳ פייטל א 38־40 118
פיילין, אדוארד ב 225
פיינברג, מוריס ב 151 171 208 265
פיינזילבר, דר. אשר ב 190 213 218
פיינשטיין, מרנין ג 152
פיינשטיין, משה ג 152 300 351
פיינשטיין, שרה ג 152
פייערליכט, רבי מוריס א 32־231 235;
ב 77
פייערשטיין, שמואל ס. ג 149 150
פילדלפיה, א 167 176 179 210 270 296;
ב 67 85 99 100 103 150 90־189 217
242 244 261; ג 152 301 320 378
427 379
פילווישאק, ליטא א 243 288
פילטש, דר. יהודה ג 38 343
פיליפס ב 207
פילל, הלל ב 29
פינברג, סימון ב 151 153
פינזר ב 33
פינלנד, מדינת א 163 201
פינלנד, דר. מקסוועל ב 320
פיננסקי, השופט אברהם ב 52
פיננסקי, נייטהן ב 26 2־51 54 78 81 93
9־108 130 137 151 160 166 168
171 202 204; ג 84 265
פינסקי, דוד ג 70

פינקלשטיין, א. ב 78
פינקלשטיין, חנה ב 233
פינקלשטיין, דר. י. מ. א 130
פינקלשטיין, פרופ. לואיס ג 91 145
פינקלשטיין, מ. 43-4 78
פינקלשטיין, ראובן ב 53
פיקרד (קולונל צרפתי) א 115
פישביין, דר. מוריס א 328
פישמן־ברלין, דבורה ג 303
פישמן, ויליאם ג 308 314
פישמן, יעקב ג 128
פלדמן, אברהם א 183 188
פלורידה, מדינת (ארה"ב) ג 149
פלונטוויל, נ. י. א 330
פליישמן, עקיבא א 155 173
פלקסמן, אליעזר ב 213
פלשתינה ג 6
פן, הנרי ב 346; ג 151
פנחס (בן „יעקב דער פעלדשער") א 29 30
פרומבוים, יעקב ב 204
פרומה („הדודה פרומה") א 19 23-4 26 28-32 118 283 303
פרומקין, השופט גד א 12
פרוקש, דר. ס. ג. ב 81 84 107-109
פריד, ר' חיים הלל א 112
פרידלאנד, ח. א. ב 132 169; ג 49 54 164 185 295-305
פרידלאנד, ש. א 155 173 180
פרידלנדר, פרופ. ישראל א 173 86-185
פרידמן, ברוך א 183 188
פרידמן, דוב אריה א 242
פרידמן, לי מ. ב 17 36
פרידמן, דר. מ. נ. ב 78
פרידמן, נייטהן ה. ב 215
פרידמן, גברת נייטהן ה. ב 215 330
פרידמן, ניימן ב 53
פרידמן, דר. סוזנה ב 205
פרידמן, (אברמס), שרה א 183
פרידרמן, רבי זלמן יעקב ב 19 20 23-4 55
פריז ג 1 3 15
פריטץ, נייטהן ב 72-171 178
פריידוס, אברהם זלמן א 154 161 223-322
פריש, דניאל א 293
פרישברג, י. ז. ב 25
פרישמן, דוד א 263
פרלמן, דר. שמואל ב 218-221 276 299 325-328; ג 70 84 94 241 441
פרנקל, יעקב ג 62
„פרנקלין פילד", ב 93 267
פרס ג 231 232
פרסונס, משה י. ב 29 30 41 59 77 108 110; ג 290
פרסקי, דניאל א 154 158-161 169 173 177 179 180 323; ג 18 19
פרץ, י. ל. א 174
פרץ, גברת י. ל. ג 31

צ

„צאלי דער מלמד" א 105
„צברים" ג 30 31
צדיקוב, שלום בצלאל א 37 58 96
צוקרברם, דר. ש. א 173
צוקרוב, שלמה ב 90 131 174-5 177 184 190 211 328; ג 69 132 216 217
צ'ורצ'יל, וויניפרד ראה: טשורטשיל
ציוני, א. א 159
צ'יכוסלובקיה ג 32-231
ציפע רודה, (ברוידע) א 6-55 63-4 118 131 191 283
צירטוב, פרופ. פייבל א 54-153 165 173 180 188 227 228 324
צפת ג 23 189 316
צרפת א 115 288; ב 218 302; ג 1 3 203 231 263 270

ק

קאבוט, פרופ. ריטשארד ג 50
קאהן, רבי ס. יהושע ב 177 340
קאהן, פריבה ג 153
קאנוביץ אסתר ג 2 95
קאנוביץ (אלקנה), יצחק ג 16 20 62
קאנוביץ, דר. ישראל א 240 259 262 268 277; ב 37 91 115 243 257 291; ג 31 79 91 99 194 305-315 324 343 441
קאופמן, וויקטור ב 53
קאלן, דבורה ב 4-93 121
קאלן, פרופ. הוראס ב 73 93
קאמען, ברוך א 119 120
קאפלאן, ישראל א 122 123

קאפלין, אהרון א 106
קארוזו, ענריקו א 128 207
קארטרייט, דר. דוروויז ג 193
קארליל (קרליל), תומס א 322; ג 316
קבלינסקי, שלום ב 29 53 86 159 166 177 201 262
קהיר א 204; ג 7 9 13
קובא ג 213
קובציצקי, א. ס. ב 21 197 204
קובנה, ליטא א 18 57; ג 160
קוטלר, ז. (סופר) א 165
קויפמן (אינדיאנאפוליס) א 296
קוירלנד, דר. שמואל ב 210
„קוירנוואוד קאנטרי קלוב" ב 238
קול, שרה ג 98
„קולונל האוז", ג 270
קוליידז, הנשיא קאלווין (ארה"ב) ב 259
קולמן, דר. (בוסטון) ב 103
קולמן, א. ד. א 181 183
קונטיקוט, מדינת (ארה"ב) ג 218
קוסביצקי, סרגיי ג 75
„קוסמופוליטן טרוסט קא", בוסטון ב 105
קופלוביץ, ל. א 173
קופמן, פרופ. יהודה (אבן־שמואל) ג 32
קופמן (הורוויץ), יהודית ג 101
קופר, ישראל (חזן) א 162
קופרסמיטה, האררי ג 190
קורטליו (שר האוצר בארה"ב, 1907) א 213
קורף, רבי שמואל ג 211
קושנר, דר. י. א. ב 2
קטמן, ווילאם א. א 145 147
קטסקיל, הרי, נ. י. א 221 264 265 270 277
קייבל, רוברט פ. ג 148 151 195
קיידאן („די קוידאנאוועי קלויז") א 33 90
קיימברידז, מס. ב 154 176 191 211 330; ג 256 444
קין, אברם ס. ג 101
קילפטריק, פרופ. ווילאם ה. ב 56
קירשטיין, לואיס י. ב 202 226 235; ג 268
קישינוב (קשינוב) א 132 158
קלוזנר, פרופ. יוסף א 263
קליבלנד, אוהיו א 146 270 296; ב 67 71 189 209; ג 212 240 300 304

קליימן (סקוראטון), שפרה ב 198 213; ג 70
קליין (מורה בבי"ס כללי, 1904) א 146
קליין, מאיר ג 84
קליפורניה, מדינת ג 129
קמניץ, דר. מ. א 173
קנדה א 158 189; ב 103 217; ג 169 201 212 263 354
קנדיב, דר. א. ב 205
קנטון (איטליה) ג 4
קנטור, דויימס ב 202
קניגסברג, בעריל ג 311
קסוביץ, מ. י. א 183
קסל, א 174 175
קפלאו (מורה־עוזרת) ב 26
קפלן, א. א 173
קפלן, אליהו ג 211
קפלן, דוד איצי ב 23 24
קפלן, י. א 173
קפלן, השופט יעקב י. ב 222; ג 243
קפלן, (פקריס), לאה ב 213
קפלן, דר. לואיס ג 351
קפלן, מ. א 173
קפלן, מוזס ב 21 23
קפלן, דר. מוריס ב 18 19 31
קפלן, פרופ. מרדכי מ. א 331; ג 97 277 351
קצנלנבוגן, יהודה א 309
קקסט, יעקב י. ב 213
ק—ר, יוסף ג 87
קראפט, לואיס א 185; ג 128
קרוגר, אלברט א 182 211 212 214 221 247
קרוגר, לואי א 182 211 247
קריימר, דוד ג 185
קרינסקי, מ. ב 26; ג 99
קרינסקי (הכט), רבקה ג 79
קריסטין, ג 93
קרמר, א. א 173
קרני, (מחנך) ג 396
קרעווע, ליטא א 111

ר

ראדמן, נייטהן ב 152
ראוז (מנהל חנות „כרמל", ניו־יורק) א 212 214 247

ראוז, בנימין א 182 247
ראטשעסקי, א. ק. ב 61 82
רבי עקיבא, ג 316
„רבי ניישטאדט יונייטד היברו סקולס“ א 281
רבינוביץ, א. ז. ג 17
רבינוביץ, ר׳ אברהם מיכל (וואלוזין) א 109 110 112
רבינוביץ, אהרן א 4 5 10 12 321
רבינוביץ (זלַאטויאבקה), אסתר זישע א 1 2 4 6 9 10 14 16 18 27 30 44 45 48 51 52 59 63 67 79 83 87 108 111 116 117 124 131
רבינוביץ, אֶרע א 3 4 53 109 116 123 124 205
רבינוביץ, הירש א 10
רבינוביץ, הלל (אבי זקני) א 3
רבינוביץ, הלל (בן זקני) א 3 11
רבינוביץ, חיה רייזל א 138 311 319
רבינוביץ, יעקב ב 171
רבינוביץ, ר׳ מיכל א 4 5 7 17 19 20 24 29 32 43 45 49 54 57 59 62 64 66 74 105 107 110 112 113 116 118 123 24 128 130 132 162 191 193 206 217 283 304 5 308 318; ג 2 16 434 436 437
רבינוביץ, מיכל משה א 138 319
רבינוביץ, צדוק א 10
רבינוביץ, רפאל נתן ג 147
רבינסון, ב 31
רבינסון, א. ב 36
רבלסקי, בנימין ב 21
רבניצקי, י. ח. א 291 296; ג 32 306
„רברנד סמיטה“ ב 241 2 245 247 329; ג 90 144
רגלסון, אברהם א 183
רובאק, פרופ. א. א. א 89
רובין, ח. י. א 173
רובין, דר. י. ס. ג 97
רובינסקי, משה ב 218
רובינשטיין, שמחה ג 86 87
רובנוביץ, רבי הרמן ה. ב 51 71 74 86 109 141 2 171 178 264; ג 284
רובנוביץ, הרבנית מיניון ב 264
רודניק (האב) ב 53
רודניק, יוסף ב 26 160 165 66 200 202 204
רוזוולט, הנשיא פרנקלין ד. (ארה״ב) ב 310; ג 213 273
רוזלסקי, השופט אוטו ג 300
רוזן, בן ב 88 91 93 100 108 110 117 121 131 2 138 147 150 158 163 242 244; ג 36 38 427
רוזן, הנרי (אינדיאנפוליס) א 285
רוזנאו, פרופ. מילטון ב 226
רוזנבלאט, י. א 173
רוזנבלאט, יוסל׳ה (חזן) א 327
רוזנברג, א. ח. א 155
רוזנברג, יוסף ב 108
רוזנברג, יעקב ב 21 151 171
רוזנוואלד, דזוליוס א 198 200
רוזנטל, גברת אלברט ג 267
רוזנפלד, א. א 123
רוזנצוויג, גרשון א 151 155 169
רוטמן, יעקב ב 213
רומשילד, דזיימס ב 296
רוטשסטר (רטשסטר), נ. י. א 227 270 324
רומה (אניה) ג 33
רומניה, א 134 240 329; ב 18 332; ג 231 232 269 306
רוסטוב, רוסיה א 11
רוסיה א 11 18 32 72 89 106 114 115 118 122 132 3 145 152 158 162 3 165 211 214 215 220 221 288 292 303 308 310 312 13 317 18 320 21; ב 17 19 52 130 170 175 206 294 302 332; ג 3 17 24 29 39 105 135 204 217 224 231 2 269 318 328
רוסיה הלבנה א 42 158
„רוסים“ (יהודים יוצאי רוסיה) ב 51 75 97; ג 266 268
רוסית א 127 145
רוקסבורי, בוסטון ב 4 5 24 27 29 30 32 43 51 54 56 7 71 73 85 6 90 93 95 104 5 121 138 141 151 154 161 163 164 166 171 72 177 192 207 234 238 249 262 264 270 71 295 315 328 339; ג 46 56 75 111 125 226 246 255 268 9 286 290 433

רזניק (מורה) ב 33
רחביה (ירושלים) ג 31
רחובות א 12 155 180
ריבו, ח. ג 328
ריבולוב, מנחם ב 174
ריביר, מס. ב 154 211
ריבקינד, דר. יצחק ג 112
ריטשמן, שאול ג 85 126 129
רייזין (לוין), שושנה א 166 180
רייקעס, רוברט, ג 220
רינדזון (רבינוביץ), דר. אליהו (עלע) א 11
ריקלס, אידיטה ב 143
רמת גן ג 16
רנדולף, משפחת (אינדיאנפוליס) א 262; ב 4
רנ"ק (ר' נחמן קרוכמל) ג 332
רעמסס השני ג 13
רפופורט, שמואל ב 218
רשבסקי, שמואל א 195־201
רש"י א 9
רשיש, אהרון ב 198; ג 69 74 96 100

ש

שאול (המלך) ג 17 149
שארפשטיין, פרופ. צבי ב 18 67־8 119 143 274 278־280 283 289; ג 36 55 58 87 91 112 144־5 160 200 295 318 379
שבח, דר. בנימין י. ב 176 210 289; ג 229 243 245 247 248 257 258 291 292 423־425
שבח, חיים ב 198; ג 69
שבל, מ. א 173
"שדה פרנקלין" ראה: "פרנקלין פילד"
שובוב, רבי שלום יוסף ג 177 178
שוהם, ז. ב 25
שווארץ, אהרון ב 213 216 217
שווארץ, דר. א. ש. א 154 173 180 188 190
שווארץ, דזסי 183
שווארץ, י. י. א 173
שוחט, רבי דוד מ. ב 263
שולזינגר, שלמה ג 144
שולמן, מאקס, (בוסטון) ב 200 202 204 209; ג 268
שולמן, מאקס (שיקגו) א 293
שולמן, קלמן א 63 116
שופמן, ג. א 159
שור, זאב (עורך "הפסגה") א 151
שחור, רבי ב 29 55
שטיבל, אברהם יוסף ב 71־170; ג 95
שטיימן, רבי הירש א 42־45 51 64 98 109 283
שטיין, שכנא ב 2 26 41 78 90; ג 7־86
שטיינברג, יהודה א 303
שטיניץ, ויליאם א 195
שטערן, נחום ב 53
שטראשון, מתתיהו א 127
שטרויס, צבי א 173
שיין, רבי אהרון ש. ב 213
שיינוק, משפחת א 304
שיינפלד, רבקה ב 190 218
שיינקין, מ. ב 296
שימשלעוויץ, (סמורגון) א 119
שינדלר, רבי סולומון ב 70
שיקגו א 154 198 200 233 265 270 279 288 290 291 293 296 304 306 320; ב 67 99 103 113 325; ג 91 212 301 320 333 351 379 426 427 439
שכטר, דר. נח א 153
שכטר, פרופ. שניאור (בטעות: שלמה) זלמן א 153 185; ג 306 314
שלום ויזדקה (בעלי עגלות) א 66
ר' שלום סופר (סת"ם) א 52
שלום עליכם א 163 174 197; ב 321; ג 113 272
שלום ש. ג 113
שלוסברג, מ. ג 300
שליאפין, פיודור א 263
רבי שלמה הכהן מווילנא א 18
"שמואל דער נייער נגיד" א 56
ר' שמואל מרדכי א 8־57 107 109
שמריל (נגר) א 307
שנטון, דר. א 29־328
ר' שניאור זלמן, א 159
שניאורסון, רבי יצחק יוסף ג 237
שניאורסון, פרופ. פישל ג 29 104
שניברג, דוד א 6־185
שניידר (שמש) ב 53
שנקרמן, יוסף (מוכר ספרים) ב 209

שערשעווסקי, רבי ב 55
שפיגל, אברהם א 177
שפיגל, פרופ. שלום ג 70 112
שפירא (מהעיר סאהל) א 212 214
שפירא, א. א. ג 148
שפירא (פליטש), חנה ב 218
שפירא, יצחק ב 131
שפירא, רבי רפאל (ראש ישיבת וואלוזין) א 109 112 114
שפנר, דר. אלכסנדר ס. ב 213
שפר, פרופ. האררי ב 73
שפר, קלמן נחום א 14 110 112 122־23 125
שפרירגן, י. א 173
שפרינץ, רבי שלמה דוב א 18
שקספיר, א 218 263 322; ב 74

ת

תדהר, דוד א 12
תומרוב, מ. מ. ב 1 24 25 41 78 90 119 140; ג 7־86
תל־אביב (ישראל) א 36 178; ב 300; ג 1 16 19 29 30 33 104 143 302
תל חי, ג 25
ר' תנחום מהורודנא א 39

מפתח בעברית

II

מוסדות, ארגונים, תנועות, ענינים שונים

א

„אגודה עברית" ב 197 220; ג 69־72 110 217

אגודות הורים ב 108 121 153; ג 311 312

אגודות נוער ציוניות א 181

„אגודת אדמורי"ם" ג 277

„אגודת המורים", ניו־יורק א 165 175; ב 163; ג 37

„אגודת המורים העברים דבוסטון וסבי־בותיה" ב 104 105 107 132 134־136 139 140 146 153 190 191 193 215 274 323; ג 63 72 217 243

„אגודת המורים והמנהלים דבוסטון וסבי־בותיה" ב 139 140 343 346; ג 290 295 347 348

„אגודת המנהלים העברים", ניו־יורק ג 37

„אגודת המסיימים" ב 215 218; ג 112 243

„אגודת הנשים שעל יד בית היתומים" ב 85

„אגודת הנשים שעל יד בית המדרש למו־רים" ב 210 329 330 338 345; ג 110 112 148 149 153 193 243

„אגודת הנשים שעל יד סנטראל דזואיש אינסטיטוט", ניו־יורק ג 142

„אגודת הרבנים האורטודוקסים של אמרי־קה וקנדה" 278

„אגודת התלמידים" ג 311

„אגודת ישראל", תנועת, ג 140

„אגודת מנהלים" ב 120 122

„אגודת נשים" ב 95

„אגודת נשים שעל יד הת"ת", אינדיאנ־פוליס. א 287 293

„אגודת ציון" בוסטון, ב 18

„אהבת ציון", בית ספר („נוה צדק" לפני זה), רוקסבורי ב 151

„אהלי שם", ניו־יורק א 151

„אוהבי שלום" („אוהב שלום") ראה: „טמפל אוהבי שלום"

„אוהל שם", תל־אביב ג 17 18 19

„אוכלי ימים" א 55

„או"ם" (אומות מאוחדות) ג 213 237 271

אוניברסיטה בר־אילן ג 240

„אוסטרה־ברמה" (בית מסגד, וילנא) א 10

„אוצר השמות" (א. ח. רוזנברג) א 155

„אחוה", מחנה־קיץ ג 145 258

„אחיעבר", אגודת א 153 177 187 251 324

„איגוד בתי הכנסיות האמריקאים" („יוניון אוף אמריקן היברו קונגרגיישונס") ג 278

„איגוד הפועלים" („יוניון") ב 11 12

„אידישיזם", תנועת ג 251

אידית א 142 144 145 163; ב 22 36 40 81 96 214 242; ג 81

„איטרוּת" (שכיחוּתה) ג 61 62 64־69

„אייביגע קעסט" (מזונות־תמיד) א 41 42

„איינשטיין מדיקל סקול", ניו־יורק ג 240

„איסט בוסטון", בית ספר ב 33־35 62 71 88 110 154

„אמרי תנאים ואמוראים" (בכתב־יד, י. קאנוביץ) ג 307

„אמריקן דזואיש קומיטי" ג 274 275

„אמריקן דזואיש קונגרס" ג 275

„אמריקן דזואיש רעליף קומיטי" א 289; ג 269

„אמריקן קאונסיל פור דזודאיזם" ג 275 323

אנגלית א 143־145 148; ב 40 53 68 69 96 218 284־286 289 296 297; ג 1 44 61 64 74 81 94 162 163

„אנטי דיפמיישון ליג" ג 275

אנטישמיות ג 275

„אנשי ספרד", בית־ספר רוקסבורי ב 315

„אסוסיאייטד בוסטון היברו סקולס" ראה: „בתי הספר העברים המאוחדים דבוסטון"

„אסוסיאייטד דזואיש פילנטרופיס", בוס־
טון, ראה: „הסתדרות הצדקה"
„אסוסיאייטד סינאגוגס אף גרייטר בוס־
טון" ראה: „בתי הכנסיות המאוחדים
דבוסטון רבתי"
„אספה מכוננת" ב 58
„אף טאון תלמוד תורה", ראה: „תלמוד
תורה דמעלה העיר"
„ארגון בשעת־חרום לענייני הציונות" א
293

ב

„באורד אף דזואיש סקולס", שיקגו, ב 99
„בוסטון י.מ.ה.א." („יונג מענס היברו
אסוסיאיישון") ב 72
בוסטון יוניברסיטי ג 101 125־129
„בוסטון לאטין היי סקול" ג 97
„בחינות־הישגים", ראה: „בחינות כלליות"
גם „בחינות משותפות"
„בחינות הדשות" ב 283
„בחינות כלליות" ב 276 277 285 286 290
291 324 344 346; ג 39 245 313
„בחינות משותפות" ב 194 290 344 346;
ג 53 96 245 276
„ביורא אף דזואיש עדיוקיישון", בוסטון,
ראה: „לשכת החינוך", בוסטון
„ביורא אף דזואיש רליג'אוס סקולס",
בוסטון ב 72 111 142 143 145 158;
ג 285 429
„ביורא אף סוסיאל ריסוירטש" ב 324
„בייזבאל" (משחק כדור־בסיס) ג 159
„בימה עברית" ב 198; ג 69 70
„בית אל" בית־ספר, דורטשסטר ב 21 27
200 263 265; ג 146 291
„בית אלפא" ג 33
„בית ביאליק", תל־אביב ג 18 19
„בית דוד" ב 24 114
„בית היתומים" א 2 330; ב 81 84 98
111 211
בית הלל ג 175
„בית המחוקקים", מסטשוסטס, ב 222 226
253; ג 224 334
„בית הספר האידי", בוסטון ג 249־251
„בית הספר הגבוה" (היברו היי סקול),
ניו־יורק ג 309
„בית הספר הלאומי" (לבנות), ברוקלין ג
295 308
„בית הספר הלאומי לבנות", ניו־יורק,
ב 132 169; ג 295־297 299־305 308
„בית הספר לבנות", יפו, א 166; ג 328
„בית הספר לבנים", יפו, ג 1 33 143
„בית הספר לנשים" ב 344
„בית הספר לעונת הקיץ ומחנה עברי
מיסודו של בית המדרש למורים",
(„מחנה יבנה") ג 203 243
„בית חינוך מורים לבתי ספר ליום ראי־
שון", בוסטון ב 71 141 239
„בית ישראל", בית חולים, בוסטון ב 197
205 238 269 315 334 337; ג 25 114
118 120 267 269 442
„בית כנסת לתלמידים" ב 275; ג 311
„בית מדרש לרבנים מיסודו של פרופסור
שכטר", ניו־יורק א 153 216; ב 91
142; ג 151 284 314 278
„בית מדרש לרבנים ריפורמים", ראה:
היברו יוניון קוליג'", סינסינטי
„בית מדרש לתורה", שיקגו א 154; ג 278
בית ספר עברי תיכוני („פרוזדור", „בית
ספר עברי גבוה") ג 310 351
בית עקד ומקרא עברי א 162 164 166
בית שמאי ג 175
„בלוויו", בית חולים, ניו־יורק א 330
„בלטימור היברו קוליג'", ראה: בתי מדרש
למורים, „קוליג' עברי ובית מדרש
למורים", בלטימור
„בליוי־קראס", חברה לביטוח בריאות, ב
120
„בליטץ לאמפען", מנורות־ברק, א 40 49
51
„בני ברית", מסדר, ב 178 222 242 247
253; ג 275 276
„בני ובנות ציון", אגודת, בוסטון ב 18
„בני משה", בית ספר, ברייטון, בוסטון,
ג 62
„בני־עיר" (לאנדסליט) א 184 210 211;
ג 264
„בני ציון", אגודת, בוסטון ב 18
„בקור חולים", א 2 ב 96
„בר־מצוה" ג 310
בראנדייס יוניברסיטי, ב 177

„ברונקס האוז", ניו־יורק ג 29־128
„ברכת האדמה" (קנוט האמסון) ג 328
„בתי הכנסיות המאוחדים דבוסטון רבתי" ג 228 284 287 288 289
„בתי הספר העברים המאוחדים" (יונייטד היברו סקולס"), בוסטון ב 30; ג 264 290 291 292
„בתי הספר העברים המאוחדים דבוסטון" (אסוסיאייטד בוסטון היברו סקולס) ב 59 60 77 82 84 86 90 92 101 108 110 137 138 140 141 145־148 150 154 155 158 160 163 165 166 169 171 193 195 317; ג 243 427 428 429

בתי כנסיות:

אגודת אחים, רוקסבורי ב 71 72 164 166; ג 84
אגודת ישראל, מטפן ב 266 268
אוהל יעקב, איסט בוסטון, ב 58
בולדווין פלייס סינאגוג, נורטה ענד, ב 71 72
בית אל, דורטשסטר, ב 21 26 54 58 109 263
בית הכנסת ברחוב פיליפס, וועסט ענד, ב 58
„בית הכנסת הגדול", ווילנא, א 162 208
„בית הכנסת הגדול", תל־אביב א 36; ג 30
בית הלל, בבית המדרש למורים, ג 84 85 86 142
בית הכנסת ההונגרי, אינדיאנפוליס א 228 232 236 242 285
בית הכנסת הפולני, אינדיאנפוליס, א 232 236, 257 263 281
בית הכנסת הרוסי, אינדיאנפוליס א 232 237 239 242 257 266 274 281 299 301
בית המדרש הגדול, וועסט ענד ב 124 126 128; ג 228
בית המדרש הגדול, רוקסבורי, ב 29 53 54 57 86 95 105 109 178 262
בני אברהם, רוקסבורי ב 31 57
בני משה, ברייטון, בוסטון ג 177
טמפל אוהבי שלום, ברוקליין, ב 141 152 178 238 240 251 272
טמפל איזראעל (עדת ישראל), בוסטון ב 51 70 71 141 178 179 225 238 239 272
טמפל משכן תפלה, רוקסבורי, ב 70 85 95 141 151 178 238 264; ג 79 284
יונייטד היברו קונגרגיישון, אינדיאנפוליס א 228 230 236 261
נוה צדק, רוקסבורי ב 32
עדת ישורון („די בליזי היל עוועניו שול"), רוקסבורי ב 25 51 54 57 59 130 153 160 192; ג 84
קהלת ישראל, ברוקליין, ב 209
שערי צדק, דיטרויט א 154
שערי תפלה, רוקסבורי ב 29 57 86
תפארת ישראל, וועסט ענד ב 57

בתי מדרש למורים:

בית המדרש למורים (היברו טישערס טרייניג סקול), בוסטון ב 82 86 90 93 108 109 112 114 117 120 131־132 138 147 150 158 160 164 168 170 174 177 190 310; ג 328 429
בית המדרש למורים (היברו טישערס קוליג'), בוסטון ב 21 71 82 89 91 106 109 140 152־154 157 158 160־164 166 168 169 171־72 175 179־181 187 189־197 200־202 204 206 210־212 214 218 221־227 230 234 236 239־242 273 275 286 288 292־93 299 317 323־331 335 336 339־342 344־346; ג 1 38 46 49 51 53 56 57 70 73 78 80־84 86 90 94 96 100 107 109 111 114 123־126 128 131 133־135 141 145 149 150 152־154 156 158 166 169־172 178 181־185 187 191 194 195 203־4 206 211 216־218 227 235־236 241 245 248 255־257 266 285־86 288 289 291 292 296 299 330 331 333 334 348 351 379 423 424 429־432 439 440 443
בית מדרש למורות, ניו־יורק ג 333 351 379
בית מדרש למורות, שיקגו ג 379
בית מדרש למורות על שם א. ל. לווינסקי, יפו ג 328
בית מדרש למורים, ווילנא, ג 328
בית מדרש למורים, לוס אנג'לס ג 379

בית מדרש למורים, קליבלנד ג 379
בית מדרש למורים שעל יד ישיבת רבי יצחק אלחנן, ניו־יורק ג 152 240 351 379 432
גרטץ קוליג׳, פילדלפיה ג 152 351 379
הרצליה, ניו־יורק א 154; ג 152 300 333 351 379
טיטשערס אינסטיטוט, שעל יד בית המדרש לרבנים באמריקה, ניו־יורק ב 91; ג 284 351 379
מדרשה ללימודי היהדות, שיקגו, א 154; ב 324; ג 333 351 379
קוליג׳ עברי ובית מדרש למורים, בלטימור ג 351 379
„בתי מדרש למורים בארצות הברית", מיסקר, ג 345 ולקמן
בתי מדרש למורים כל־יומיים ג 236 245 373 377 390 391 393־395
בתי ספר בלתי־כנסתיים (תתי״ם) ג 238 281 (ראה גם „בתי ספר קהילתיים")
בתי ספר כל־יומיים, ראה „ישיבות"
בתי ספר כנסתיים, ב 275 345; ג 200 238 246 259־261 281־284 289 290 324 325 337
בתי ספר ליום ראשון, ראה „סונדיי סקולס"
בתי ספר לשלושה ימים בשבוע, ג 250 253 342 345
בתי ספר לשני ימים בשבוע, ג 250 251 342
בתי ספר פרוקיאליים (קתולים) ג 219 220 224 339
בתי ספר קהילתיים (תתי״ם) ג 246 261 281 282
בתי ספר תיכוניים כל־יומיים ג 346

ג

„גמילות חסד" (חסדים) א 2; ב 26 96 198; ג 121
„גן־יבנה" ג 58 59 154־157 161 163־166 172־174 176 180־183 185 188
„גן־ילדים עברי" ב 80 82 85; ג 309
„גן שעשועים" (ספר לימוד, א. רוזנפלד) א 123
„גערי סיסטעם" ג 220
„גרופ־וואורק" („עבודה קיבוצית" עם נוער ועם מבוגרים) ג 125
„גריים אגולר" (בי״ס ליום ראשון) ב 73
„גרטץ קוליג׳", פילדלפיה (בית מדרש למורים) ראה: בתי מדרש למורים
גרמנית א 132 145

ד

„דאונען" (להתפלל) א 256; ב 22 258
„דביר", הוצאת ספרים, תל־אביב ב 296
„דוד במלחמה", מחזה (גאלדפאדען) א 182 184 189
„דומה" הפרלאמנט בימי הצאר הרוסי, א 162 294
„דומינו רוסי", משחק א 194
„דורטשסטר — מטפן", בית ספר, מטפן ב 201 316
„דורשי ציון", אגודת, בוסטון ב 18
„דזואיש אדבוקט", שבועון אנגלי, בוסטון ב 17 121
„דזואיש אינסטיטוט אף רליג׳יאן" (המכון היהודי ללימודי דת, בית מדרש לרבנים ניו־יורק) ב 186 189 219; ג 111 278 331 332
„דזואיש טשיילד", עתון ב 98
„דזואיש עדיוקיישון", כתב־עת פדגוגי, ב 283 287 288; ג 36 54 318 350 427
„דזואיש עדיוקיישון סוסייעטי" ב 41 62
„דזואיש עדיוקיישון קומיטי" ראה: „ועד החינוך היהודי", ניו־יורק
„דזואיש פובליקיישון סוסייעטי" ב 142
„דזואיש פיפלס אינסטיטוט" ב 18
„דזוינט דיסטריביושן קומיטי" א 289 296; ג 269
„די פאלגישע יודען" (היהודים שהיגרו מפולניה) ג 266
„די קאלוואריער שול" („די פייק סטריט שול"), ניו־יורק א 162
„דיבנס" Devens, מחנה צבא קבוע במסטשוסטס ב 103
„דיסמיסד טיימ", Dismissed Time ג 225 228
„דער טאג־מארגען זשורנאל" (יומן אידי) ניו־יורק א 176; ב 103

„דקדוק ארמית בבלית" (קספר לואיאס) א 155
„דקדוקי סופרים", (ר. נ. רבינוביץ) ג 147
„דר. הרצל ציון קלוב" א 181-189 191 316; ג 295 437
דרופסי קוליג' א 213; ב 142 217; ג 324 379

ה

האוניברסיטה העברית, ב 215; ג 33 100 129 139 243 427 444
„האחים שולזינגר" ג 80 144
„האינסטיטוט העברי" ראה: „היברו עדיוקיישונל אליאנס", ניו־יורק
„האלוהות", (י. קאנוביץ) ג 306-307
„האלמנה והאחים ראם" (בית דפוס בוויל־נא) א 89 206; ג 80 99
„האנוסים" ג 199
הארוואַרד, מכללת א 143; ב 52 74 90 131 177 207 210 218 222 226; ג 50 61 62 90 95 100 132 155 224 240 268 269 423 431
„הארוואַרד טיטשערס אסוסיאיישון" ג 224
„הארץ", עתון יומי בישראל, ב 219; ג 279
„האשה הלמדנית" ג 136 139 140
„הבימה העברית" ב 198
„הבית הציוני", בוסטון ג 248
„הגיטו החדש" (הרצל) ג 3
„הגנה עצמית" א 132
„הדואר" (שבועון), ניו־יורק א 154 161 178; ג 19 72 346 391
„הדואר לנוער" ג 184
„הדמיון היוצר" (ת. ריבו) ג 328
„הדסה" ב 205; ג 33 137
„הדרור" (בעריכת ברייגין, ניו־יורק) א 322
הדרכה מקצועית, ב 7-10 13
„ההברה הספרדית" ג 29
„ההסתדרות העברית" א 184; ג 37
„ההסתדרות הציונית" א 163; ג 228 396
„ההסתדרות הציונית העולמית" ג 279
„הועד למיסקר" (על בתי המדרש למורים) ג 349 350 353
„הוצאת בית המדרש למורים" ג 112
„הוצאת שטיבל" ב 170 171; ג 328
„הוראה פרטית" ג 354
„החבר הערבי" ג 7
„החברה למען החינוך העברי באמריקה" (אמריקן אסוסיאיישון פור דזואיש עדיוקיישון) ג 37 38 348-350 396
„החנוך" (כתב עת, ארץ ישראל) א 322; ג 328 343
„היברו אינדוסטריאל סקול" א 332; ב 3-7 12-15 50 246
„היברו טיטשערס קוליג'" ראה: „בית המדרש למורים". בוסטון
„היברו יוניון קוליג'", סינסינטי, (בית מדרש לרבנים ריפורמים) א 155 164 188 210 324 325; ג 278
היברו סקולס (תתי"ם) ב 143 145 150 ולקמן
„היברו עדיוקיישונל אליאנס" (האינסטיטוט העברי), ניו־יורק א 150 153 160 163 164 166 210; ג 266 300
„היברו עדיוקיישונל אליאנס", בית ספר, בוסטון, ראה: „התחיה"
„היברו פובלישינג קא.", ניו־יורק א 255 257 309 312
„היברו פרי לאון" ראה: „גמילות חסד"
„היברו פרי סקול אף בוסטון" ב 26
„היברו פרי סקול", בלטימור ג 316
„היום" (עתון), ניו־יורק א 179
הכנסת־אורחים א 2 137; ב 96
הכנסת־כלה א 2
„הלאום" (עתון בעריכת מ. גולדמן), ניו־יורק א 151
„המאורעות" (התנפלויות על היישוב, 1936—1939) ג 22
„המדינות המאוחדות" (נגד היטלר) ג 213
„המועצה הארצית למען החינוך העברי" („נשונל קאונסיל פור דזואיש עדיוקיישון") א 267 302; ב 287; ג 36-38 54 305 391
„המכון היהודי ללימודי דת", בית מדרש לרבנים, ניו־יורק, ראה: „דזואיש אינסטיטוט אף רליג'יון"
„המליץ" (עתון, רוסיה) א 115
„המנדט" ג 279

„המעורר" (ירחון, לונדון) א 158 159 166 170
„המפיצים", ראה: „מפיצי שפת עבר וספרותה"
„המשבר" ראה: „משבר 1929"
„הנביאים" (תמונה, סרג'נט) ב 252
„הסוכנות היהודית" ג 270 274 279
„הסכם סן־רימו" ג 270
„הסתדרות המורים העברים באמריקה" ג 37
„הסתדרות הנוער" ג 144
„הסתדרות (הסתדרויות) צדקה" א 295 331 426 427 433
„הסתדרות הצדקה" („אסוסיאייטד דזואיש פילנטרופיס"), בוסטון א 332; ב 2־4 9־11 14 15 40 42 43 46 48 49 51 52 57 60 61 64 66 67 75 79 82 88 89 96־99 104־106 109 111 112 130 142 144־146 148 150 155 156 159 161 168 170 186 188 200 202 223 225 226 234־236 240 247 250 260 268־270 272 292 293 311 312 315 316 325־328 335 336 341 342; ג 36 51 81 111 123 127 128 130 144־ 147 228 229 235 242 244 254 264 267־269 285 286 288 290 430־433
„הסתדרות עברית כללית" („פידירציה עברית") א 167 179
„העכט (הכט) נייבוֹרהוד האוז" ב 15 246 271; ג 81 124 128
ה„פדריישון" היהודי, ניו־יורק (הסתדרות הצדקה) ג 128
„הפועל הצעיר" א 176
„הפידירציה העברית" א 179
„הפסגה" (בעריכת זאב שור) א 151 177
„הצהרת בלפור" ב 294 305; ג 97 270
„הצלב האדום" ב 123
„הצפירה" (עתון, רוסיה) א 64 115 122
„הקונגרס היהודי האמריקאי" ראה: „אמריקן דזואיש קונגרס"
„הקרן הקיימת לישראל" א 182 184
„הר סיני" (שמו הראשון של בית החולים „בית ישראל") בוסטון ג 267
„הרבנות הראשית", ישראל ג 160
„הרצליה" (בית מדרש למורים) ניו־יורק ראה: בתי מדרש למורים
„הרצליה", גיסנמיה, תל־אביב ג 1 143 302
„השחר", בית ספר, דורטשסטר ב 31 32 34 35 62 88 93 198 266 271; ג 69
„הטיבה הטבעית" ראה: „עברית בעברית"
„השלוח" (ירחון) א 177 322
„התורן" (כתב עת), ניו־יורק א 177 195 322
„התחיה", בית ספר, („היברו עדיוקיישונל אליאנס"), רוסקבורי ב 27־30 34 35 56 62 86־88 90 92 95 107 136 163 265; ג 91
„התנועה האידישיסטית" א 145
„התנועה הבולשביסטית" א 106
„התנועה העברית" א 179
„התנועה הציונית" ראה: „ציונות"
„התקוה", בית ספר, דורטשסטר ב 87 95 265
„התקוה", אגודת ב 191
„הת"ת דסאוטה ענד" ב 34־36
„הת"ת דסטאוּן עוועניו", ברונזביל, ברוקלין ב 1

ו

„וואכער" (תמיכה שבועית ללומד תורה) א 39
וואלוזין, ישיבת א 18 35 40 109־112 114 116־119 121 122 140 147 231 306 330; ב 54 129; ג 437
„ועד ארבע ארצות" ג 159
„ועד החינוך היהודי", („דזואיש עדיוקיישון קאמיטי"), ניו־יורק ג 128 282 314 315 338
„ועד החינוך־הכללי", אינדיאנפוליס א 287
„ועד צירים", ג 286
„ועד התעודות הארצי" ג 38 348 351 373 391
„ועדי עשרה" ב 78־80
„ועידה כללית של האגודות לדוברי עברית" א 167 177
„ועידה ציונית ארצית" ב־1904 ב 18
„וועסט ענד היברו פרי סקול", בוסטון ב 17 22 24 34־36 43 44 62 88

ח

„חברה משניות" א 239
„חברה עין יעקב" א 239
„חברה ש"ס" א 239; ב 52-54 58 195 196
„חברת חב"ק" (חזנים, בעלי קריאה) ג 311
„חדר" (חדר־לימוד דתי פרטי) א 7 12 13 19 33 44 45 50 53 66 120 121 124 126 146 153 182 205 206 225 229 253 257 290; ב 17 36 70 89 211 258; ג 39
„החדר המתוקן" א 95 115 119-126 141 143 157 178 191 248 251; ב 18 192; ג 39 109 437 439
ה„חוג הציוני" Zion Circle א 166 168 175
„חוקי מאי" (1882 ברוסיה) א 42
„חטיפת ילדים לצבא" („חוטפים") א 10 303
„חיבת ציון" ג 20
„חינוך בוגרים" ג 248
„חסידים" ג 222 237 272 277

ט

„טיטשערס אינסטיטוט", בית מדרש למורים, ראה: בתי מדרש למורים
„טיטשערס קוליג'", קלומביה, א 328 332; ב 56
„טשארלסטאון", בית ספר, בוסטון ב 86 95
„טשרטר" (טשארטר) ב 151 221 222 226 227 232 329; ג 334 430

י

„יאַהודים", (כנוי ליוצאי גרמניה שבאמריקה) ב 5 38 41 45 51 67 85 96 97 119 238 315; ג 4 94 272
„יבנה", מחנה־קיץ עברי־לימודי, ג 58 138 141 149 153 154 159 160 165-167 169 175 177-179 181 182 184-186 189-192 194 198 201-203 243 291 431
„יבנה", בית ספר, רוקסבורי ב 86 87 95
יהדות אורטודוקסית א 324 325; ב 195; ג 272 275-277
יהדות ריפורמית א 139 210 324; ב 68 237; ג 272 275-277 279 303
יהדות שמרנית ב 68; ג 272 276 277 284 285 287-289
„יהודה הלוי" בי"ס ליום א', רוקסבורי ב 71-73 152
„יהודה הצעיר" Young Judea א 185-187; ב 121; ג 129
„יהודי המזרח" (מזרח אירופה) ב 331 332; ג 19
„יום העצמאות" ג 262
„יום־כפור־באַללס" ג 272
„יוניון אף ארטודוקס קונגרגיישונס" ב 278
„יונייטד דזואיש טשאריטיס", ניו־יורק א 298 331
„יונייטד היברו טשאריטיס", פילדלפיה, א 210
„יונייטד היברו סקולס", אינדיאנפוליס א 281
„יונייטד סטייטס סטיל קורפוריישון" א 104
„יונייטד שוּ קאַ." ב 84
„יחידות רעיוניות" ג 44 58 59 162
„יידישעס טאגעבלאט" (יומון אידי בניו־יורק) ב 195 243
„י.מ.ה.א." (יונג מענס היברו אסוסיאייסון) 142
„מרכז יהודי" ב 62 69 71 121 142 150 151 240 246 249 251 263 271 305; ג 81-83 124 125 128 129 142 227 431
„יציאת מצרים" (מחזה, י. ט. זאלקינד) א 184
„ירוקים" (מהגרים שעדיין לא התאקלמו) א 142; ב 96; ג 273 427
„ישיבה" (בית מדרש ללימוד התלמוד) א 33 41-43 46 47 119
„ישיבה דפלטבוש", ברוקלין ג 145 321
„ישיבה קוליג'", ניו־יורק ג 240
„ישיבות", בתי ספר כל־יומיים ג 199 200 222 224 237 238 241 249-251 261 262 309 321 333 337 341 345 346
„ישיבת אחי תמימים לובאוויץ", דורטשסטר ב 265; ג 241
„ישיבת הבורסקים", סמורגון ג 435
„ישיבת וואלוזין", ניו־יורק א 181
„ישיבת טעלז", ליטא א 35 109

„ישיבת טעלז", קליבלנד ג 240
„ישיבת לומזה", ליטא א 35
„ישיבת מיר", ליטא א 35
„ישיבת סלובודקה", ליטא א 35
„ישיבת קובנה", ליטא א 57
„ישיבת רבי יעקב יוסף", ניו־יורק א 311; ג 200 237 333
„ישיבת רבי יצחק אלחנן", ניו־יורק א 61; ג 131 151 239 240 278 396 432
„ישיבת רמבם", בוסטון ג 240
„ישיבת רמ"ז", ניו־יורק ג 101
„ישראל הצעיר", ג 311

כ

„כולל" (קבוצה של יהודים יוצאי ארץ אחת שהתיישבו באי"י) ב 96
„כור היתוך" א 177
„כיתה למופת" ג 163 299
„כיתות גמרא" ב 80
„כיתות למבוגרים" ב 107; ג 73־76 257 ראה גם „חינוך בוגרים"
„כיתות לתלמוד" ג 100 131 135 184
„כיתות מיוחדות" ב 276 287; ג 40 52 310
„כיתות תיכוניות" („פרוזדור") ב 122 191 192 200; ג 75 310
„כשרונות בינוניים" ג 385־387
„כתב־יד האמבורג" ג 148
„כתב־יד מינכן" Munich Codex ב 209
„כתבי משה הלוי" ראה לוין, משה

ל

„לאנדסלייט" ראה: „בני־עיר"
„לובר" ג 15
„לוח־אחיעבר" א 268; ב 37 91
„לפי הטף", מראשוני ספרי הלימוד על פי שיטת „עברית בעברית", דוד ילין א 143 144
„לשכת החינוך", בוסטון ב 67 71 100 110 112 140 141 145 146 151 157 160 165 166 171 176 184 188 194 218 222 225 234 236 237 240 244 247 249 250 253 258 260 261 265 276 277 286 292 293 316־318 323־325 328 330 341־346; ג 57 70 79 80 83 114 144 170 193 208 210 224 226 228 229 235 243־245 248־250 254 256 257 259 264 266 283 285 286 288־292 295 319 333 348 424 429 432 439 440 443
„לשכת החינוך", ניו־יורק א 175 256 270 272 277 300 301 317 332; ב 40 46 67 93 98 100 101 113 119 145 146 244; ג 306 308 309 316 318 319־321 324 333 343
„לשכת החינוך", קליבלנד ג 303
„לשכת מודיעין" ב 122 323 343

מ

„מאונט סיני" (בית חולים, ניו־יורק) א 330
„מאות שחורות" (עורכי פוגרומים ברוסיה) א 158
„מאפיה" ג 4
„מארשל פילדס", שיקגו ג 439
„מגביות מאוחדות" ג 271 273 276 280 436
מגפת השפעת ב 102 103
„מדינות מאוחדות" (שנלחמו בהיטלר) ג 213
„מדינת היהודים" (הרצל) ג 3
„מדיסון סקוער גארדן", ניו־יורק ג 212
„מדריכים טירונים", ג 188
„מדרשה ללימודי היהדות", בית מדרש למורים, שיקגו, ראה: בתי מדרש למורים
„מודין", מחנה־קיץ א 198 199; ג 91
„מוזיאום אף פיין ארטס", בוסטון ב 94
מולדן, מס. ב 154 211; ג 74
„מונטפיורי תלמוד תורה", שיקגו ג 426
„מוסד הרב קוק", ירושלים, ג 307 315
„מועצת המנהלים" ב 140 193 194 220 273־276 286 291 344; ג 53 63 96 216 245 313
„מוריה" (אחר כך „בית אל") בית ספר, דורטשסטר ב 26 27 34 35 62 88
„מורים־עוזרים" ב 114 117 118 146 157־159 161 163 172 216
„מושב זקנים" ב 96; ג 29
„מושב זקנים בנות יעקב", ניו־יורק א 182 210

„מזרחי", תנועת ג 140 240 273 351
„מחנה־הסגר" ג 159
„מחנות־יום" ג 187 257־259
„מטה לוי" (אהרון ברבי יחיאל מיכל) א 10
„מימונידס", בי"ס ליום א' ב 73
מיסיונרים ב 19 98 241 242
„מיסקר איכותי" ג 342 343 345־347
„מיסקר חינוכי" (בבוסטון) ב 17 ולקמן; ג 342
„מכללה מאושרה", ב 225
„מלאך הדומה" א 97
„מלביש ערומים", חברת א 2; ג 121
„מלוה מלכה" ג 311
„מלון הלשון העברית" (א. בן־יהודה) א 263 322
מלחמת העולם א' א 288 296; ג 207 264 267 269
מלחמת העולם ב' ב 177; ג 88 121 129 149 204 213 230 250 261 271 283 430 431
„מלמד" (מורה ב„חדר") א 4 12 13 15 17 19 50 51 96 105 120 121 123 124 126 229 242 251; ב 22 36 38 70 99 187 227 258 312; ג 315 336
„מלמדות" ג 350
„הממשלות הדימוקרטיות" (של הקומוניסטים) א 329
„ממשלת המנדט", ג 21 25
„מנורה", בית ספר, רוקסבורי ב 200 204 262 317; ג 56 58
„מנחם מנדל", א 211 226
„מסד", מחנה־קיץ ג 144 145 321
„מסדה" ג 289 424
מסיימי כל בתי המדרש למורים עד סוף תש"ט ג 379
„מעות חטים" ב 96; ג 121
„מעפילים" ג 21
„מפיצי שפת עבר וספרותה" א 150־152 159 162 164־169 171 172 176־183 187 188 190 191 216 217 227 243 244 264 268 301 316 324; ב 85; ג 70 73 91 155 295 326 437 445
„מקביאן", (בי"ס ליום א') ב 73
„מקיצי נרדמים" ג 148
„מקלט" (ירחון) ב 145
„מרא־דאתרא" ג 276
„מרכז־יהודי־חברתי, ראה גם „י.מ.ה.א." ג 82 123 125 128 129 431
„מרכז ללימודים יהודיים לנשים", בוסטון ג 248
„מרכז מסחרי" (חיפה) ב 204
„מרשליה" (בי"ס תיכוני, ניו־יורק) ג 396
„משבר־1929" ב 302 312
„משגב לדך" (בית חולים בירושלים) ג 25
„משגיחים על ההוראה" ב 122
„משולח" (שליח האוסף כסף למען מוסד ציבורי) א 57 231; ב 96
„משכן ישראל", בית ספר, דורטשסטר ב 86 95
„משכן תפלה", בית ספר, רוקסבורי ב 85 87 95 138 163 174 264 328; ג 75 255
„משמר" (בילוי כל הלילה בלימוד התורה) א 115 204
„מתיבתות" („ישיבות" ללומדים בוגרים) ג 277
„מתנגדים" ג 237

נ

„נאצים" א 11 32 56 58 304; ג 177 178 207 213 242 271 279
„נהורא השלם", א 9 101
„נוה צדק" (אחר כך: „אהבת ציון") בית ספר, רוקסבורי ב 32 34 35 62 88
„נופת צופים" א 24 27
„נורטה בנט סטריט אינדוסטריאל סקול", בוסטון ב 6
„נחשונות" ג 200 202
„נטורי קרתא" ג 140 160
„ניו־יורק טיימס" ג 13
„ניו־יורק יוניברסיטי", ג 100
„נייבורהוד הארז" (מועדון שכונתי) ב 246
„נר המערבי" (בעריכת גרשון רוזנצווייג) א 155 177
„נרודניקי" א 102

ס

„סאוטה בוסטון", בית ספר ב 33־35 62 71 88 154
„סאלוויישון ארמי" ב 123
„סדנה חינוכית למנהלים" ג 295 347 348 425

„סוויפט ענד קא." א 233
„סוועט שאַפּ" („בית סחיטה") א 140 306
„סונדיי סקולס" (בתי ספר ליום ראשון) א 210; ב 4 17 18 41 42 46 60-62 64 65 67-74 85 98 141-143 150 151 188 234 236 239 241 247 249-252 257 272; ג 219 220 225 249-251 259 285 301 302 342
„סופיריאר קאורט" (בית משפט גבוה) ב 52
סוציאליזם, תנועת א 101-106 120 124 125 128; ב 19
„סטאון עוועניו תלמוד תורה", ברונזביל, („תלמוד תורה דברונזביל") ב 24
„סטענדער" (עמוד מטולטל להחזקת גמרא) א 51 113; ג 29
סטערן קוליג', ניו־יורק ג 240
„סי דזיי. איי. קעמפ" ראה: „סנטראל דזואיש אינסטיטוט קעמפ"
סיטי־קוליג' (CCNY) ניו־יורק א 21 194 215 216 220 316
„סיטי קלוב", בוסטון ב 299
„סייענטיפיק טשאריטי" ג 121 122
„סירס רובוק", שיקגו ג 439
„סנטראל דזואיש אינסטיטוט", ניו־יורק ב 101 244; ג 142 143
„סנטראל דזואיש אינסטיטוט קעמפ" ב 243 244; ג 143
סנטראל וואלי, נ. י. ב 243; ג 143
„ספורים יפים" (ח. א. פרידלאנד) ג 49 54 164 185
„ספינקס" ג 14 15
„ספר האגדה" (ביאליק, רבניצקי) א 291; ג 306
„ספר היובל של אגודת המורים העברים בניו־יורק" א 165 259; ג 312 379
„ספר טורוב" ב 132 159 171 173 186 197 219; ג 110 112 332 334
ספרדים, (יהודים) ג 8
„ספרי השנה" (של תלמידי בית המדרש למורים) ב 212 213 218
„הספריה המרכזית", בוסטון ב 94 252-254

ע

„עבודה סוציאלית" (סושיאל וואַרק) ב 45; ג 431
„עבודת בית" (עבודה עצמית של תלמיד) א 269 292; ב 179 182; ג 375 376 393
„עברי" (קריאת עברית־מנוקדת) א 33 228 236 245 253 256 277; ב 22 36 187 313; ג 199 214 295 303 316
„עברי אנכי" (ד. פרסקי) א 179
„עבריה" בית ספר, וועסט ענד, ב 1 2 18-25 28 30 34 35 47 55 59 62 88-91 103 123-129 165 204 319 320; ג 200 251
עברית ג 359 ולקמן
„עברית בעברית" („השיטה הטבעית") א 143 144 178 179 225 248 254-256 269 271 290; ב 1-3 18 20 25 26 29 31 34 61 85 89 91 103 119 192; ג 39-41 43 46 57 200 223 295 297 307 309 311 316 318 333 337
„עברית בעברית" (ספר־לימוד ראשון [?] על פי שיטה זו) מאת דר. יצחק אפשטיין א 143
„עברית כשפת־אם" (נסיון ראשון באמריקה) א 178
„עדיוקיישונל אליאנס", ניו־יורק, ראה: היברו עדיוקיישונל אליאנס, ניו־יורק
„עדת ישורון" (אחר כך „מנורה") בית ספר, רוקסבורי ב 24 25 29 34 36 62 88-91 109 262 263
„עדת ישראל", חברת, ניו־יורק א 312
„עדת ישראל" („טמפל איזראעל") ב 70
עונג שבת, ג 17 311
„עזיבה" א 270 271 292; ב 114-116 119 287; ג 312 354 382 385 388
„עיכוב הקריאה" א 91 92
„עמא לזרוס", בית ספר ליום א', ב 73 240
„עמוס לודז" (ממסדר „בני ברית") ב 242
„עשרים וחמש שנות חינוך באמריקה" (צבי שארפשטיין) ב 67

פ

„פאניועל הול", בוסטון („ערש החופש של אמריקה") ג 212
„פארווערטס" (יומן אידי) ניו־יורק א 77
„פגישות בין מורי מקצועות" ג 380
„פדרייטד דזואיש טשריטיס", בוסטון (ה־שם העכשוי: „אסוסיאייטד דזואיש פילינטרופיס" ב 2 100 149; ג 428
„פדרייטד טשאריטיס" א 295; ג 121
„פדריישון" (הסתדרות צדקה), ניו־יורק, ג 128 314 319 430
„הפדרציה הציונית", א 167 185
„פובליק סקול" (בית ספר כללי יסודי) א 145; ב 275; ג 333 339 341 385
„פוליאו" (מחלת שיתוק־ילדים) ג 186
„פוליגלט של התנ"ך משנת 1657" ב 209
„פועלי ציון" א 132
„פוריין פוליסי אסוסיאיישון" ב 177
„פחד יצחק" (ר' יצחק למפרונטי) א 323; ב 209; ג 148
„פחמים לעניים", חברת ג 121
„פילגרימים" (המתיישבים הראשונים באמריקה) ב 74
„פירמידה" ג 9 10 13
„פרוזדור" (שעל יד בית המדרש למורים) ב 233 275 288 328 329; ג 53 75 96 100 107 109 128 133־135 154 157 158 167 169 172 179 181 183־185 205 235 241 242 245 255 256 285 430
„פרושים" א 37 114 217 231; ג 217
„פרחי ציון", אגודת א 184 185 187
פרס, מדינת ג 231 232
פשיזם, ג 2

צ

(ספר) „צאינה וראינה" א 27
„צדקה גדולה", ווילנא א 130
„צוזולניק" א 28 81
ציונות, תנועת א 115 120 178 185 189; ב 31 49 163 221 295 298 338; ג 137 179 190 237 270 273 279 304 320 440
צרפתית ג 6

ק

„קאונסיל ציוני" ב 18
„קבוץ" (של בחורים לומדי תורה) א 17 33 36־41 55 96 99 106 110 113 132 190־193 265 304
„קבוץ" (קבוצות: צורה יישובית בארץ ישראל) ג 23־25
„קבר אחים", תל־אביב ג 19
„קדיש" ג 326
ה„קהילה", הניו־יורקית, א 175; ב 40; ג 316
„קוליג' מופר", ג 334
„קומוניזם" ג 231
קומוניסטים, א 329 ג 108
„קופה להרחבה" ב 83־85 87 90 112 121 154 155; ג 429
„קופר יוניון", א 249 268
„קורסים למורים" ג 247 248 425
„קורסים לנשים" ג 193
„קלויז (בית תפלה) א 41 96
קלויז הבורסקים („גאַרבערשע קלויז") א 33 42 43 98 193 283
קלויז החייטים („שניידערשע קלויז") א 19 33 42 303
קלויז החסידים („די קוידאנאווער קלויז") א 33 90
קלויז הסנדלרים („די שוסטערשע קלויז") א 15 33 41 57 64 76 91 94 105 125 206
קלויז הקצבים („די קצב־ישע קלויז") א 33
„קלויזניקעס" (בחורי ישיבה) א 35
קלומביה, מכללת א 21 216 217 220 221 297 326־328 332; ב 1 13 16 56 59 75 77 210 231; ג 90 127
„קלינטון הול", ניו־יורק א 182
„קמיוניטי קאונסיל" ג 228 229
„קרן היסוד" ב 152 305
„קרן עמי" ג 175 188־190 306
„קרן פורד" ג 242
„קרן קיימת לישראל" ג 206

ר

ראדקליף, מכללת ג 138 423
„רבי עקיבא" (י. קאנוביץ) ג 307 315
„רבנים מטעם" א 119

„רגש נחיתות" ג 101 104 105
„רגש של עליונות" ג 101 107
„רדיפה אחרי הכוח" ג 274 276 279 281
„רוקסבורי היברו פרי סקול" ב 29 30 34 35 59 62 88
„רזניק מנשל" (מוכרי ספרים) ב 209
„רידזנטס" א 145 214
„ריפורם דוודאיזם" ראה: „יהדות ריפורמית"
„ריקונסטרוקשוניסט", כתב עת, ג 154
„רליסד טיים" Released Time ג 218 220-229
„רמה", מחנה־קיץ עברי־לימודי ג 169 342
„רמיילס (ר' מיילה'ס) קלויז", וילנא, ב 51

ש

„שבוע החינוך" ב 110
„שבילי החינוך" (רבעון פדגוגי) ג 37 350
„שבלים" (כתב עת בעריכת מ. בן־אליעזר) א 177
„שוחרי שפת עבר" ב 18
ה„שולחן ערוך" ג 141
שחמט (אישקוף) א 191-204; ג 3 15 31 35
„שיחות" (של דר. טורוב) ג 330
„שיחות פסיכולוגיות למורים" (וו. ג'מס) ג 328
„השיטה הטבעית", ראה: „עברית בעברית"
„השיטה המעורבת" ב 29 32-34 61 89
„שיטת ההסתגלות לסביבה" („שיטת הפיזיס לסביבה") ג 199 261 322 324 333 335 337
„שיטת המחזורים" (י. קאנוביץ) ג 309 310
„שיטת התרגום" ב 22 34 36 61; ג 39 40 41 57 310
„שלוש סעודות" ג 311
„שמרנים" ראה: „יהדות שמרנית"
„שערי ציון", בית ספר (ראשון באמריקה על פי „עברית בעברית"), ברוקלין א 178; ג 295
„שערי שמים", בית ספר, ניו־יורק, ב 91; ג 306
„שערי תפלה", בית ספר, רוקסבורי, 86 87 95 177 262
„שעריף" ב 74
„שפת ילדים" (מספרי הלימוד הראשונים על פי „עברית בעברית") א 255 256 271 290
„שרון", מחנה־קיץ עברי־לימודי ג 169

ת

„תארים אקדמיים" (בבתי המדרש למורים) ג 378
„תודעה יהודית" ג 322 431
„תולדות החנוך בישראל בדורות האחרונים" (צבי שארפשטיין) ב 18 143 289; ג 160 200 318 379
„תולדות הספרות היהודית" (באנגלית, מ. וואכסמן) א 154
„תורה ומסורה" (רשת „ישיבות") ג 237
„תורת היחסות", ג 132
„תושיה" (הוצאת ספרים, וארשא) א 165; ב 206
„תחום המושב" (ברוסיה) א 11 66 68 71 101 115 313
„תיאודור הרצל" (בי"ס ליום א') ב 71-73
„תל־אביב", בית ספר, רוקסבורי ב 30 31 34 35 62 84 85 88 104 166
תלמוד בבלי ג 77 80
תלמוד ירושלמי ג 76 77
„תלמוד לשון עברי" (בן־זאב) א 141 145 246
„תלמוד תורה" ב 96 98 141; ג 339 341
„תלמוד תורה דברונזביל", ברוקלין ג 308
„תלמוד תורה דמורד העיר" („דאון טאון תלמוד תורה"), ניו־יורק, ב 291; ג 62 79 305 306 308 309 312-314 323 324 343 441
„תלמוד תורה דמעלה העיר" (אָפּ־טאון תלמוד תורה), ניו־יורק, א 226 244 245 291; ג 308
„תלמוד תורה דסאוטה ענד", בוסטון, ב 34-36 62
„תלמוד תורה מונטפיורי" ראה: „מונטפיורי תלמוד תורה"
„תקומניות" (ריקונסטרוקשוניזם") ג 277
„תנועת המוסר" (רבי י. סלנטר) ב 128

מפתח בלועזית

Agoos, Solomon A. III 150
American Association for Jewish Education III 37
American Jewish Relief Committee, I 289; III 269
Anonymos, III 150
Axelrod, Dr. James J. III 150
Barry, John I 196
Beckwith, Louis I. III 150
Beeley, Dr. Arthur L. III 61 67
"Bill of Rights" III 218
Bogen, Dr. Boris D. I 289
Boston Chess club I 194-95 200
Boston Transcript (daily), I 196
Brubacher, Louis III 219
Bureau of Jewish Education II 171
Bureau of Jwish Social Research III 127
Cable, Robert P. III 150
CCNY (College of the City of New York) I 144 215-17 227
Cejwin Camps III 143
Central Conference of American Rabbis III 278
Central Jewish Relief Committee I 289; III 269
Cohen, Eli III 150
Cohen, Harry and Edward III 150
Cooper, Louis I. III 150
Cushing, Benjamin III 150
Devens, Mass. (military camp) II 103
"Dismissed Time" III 225
Feuerstein, Samuel C. III 150
"G. I. Bill of Rights" III 232
Glunts, James D. III 195
Goldman, Albert K. III 150
Gordon, Barnett D. III 150
Gordon, Jacob S. III 150
Grossman Family, Quincy, Mass. III 150
Hebrew Teachers Training School II 178
Hebrew Teachers College II 171 178
High School Extension Classes II 344; III 75
Hirshberg, Abraham S. II 151 227; III 150
Jewish Institute of Religion III 278
Intveld, P. III 35
Jacchia, Aguida II 199
"Jewish Education" (magazine) III 37
"Jewish Education in New York City" (Dr. A. M. Dushkin) II 101
"Jewish Edusation Society" (Boston; previously: "Society for the Extension of Jewish Education) II 141-42
Jewish Theological Seminary of America III 278
Joint Distribution Committee I 289
Kaffenburgh, Albert W. III 229
Kaplan Bros. III 150
Kaplan, Judge Jacob J. III 150
"Keepsake", Dr. Herzl Zion Club I 186
Kirstein, Louis E. III 229
"The Knickerbacker" (bank) I 213
Levin, Mrs. Colman III 150
Levin, Harry and Louis III 150
Manuel, Prof. Frank E. II 177
Markson, Yoland D. III 150
Massaschusetts Institute of Technology III 240

Monoson Fred III 150
"Munich Codex" III 148
National Conference of Jewish Charities I 297; II 100; III 26
National Conference of Jewish Communal Service II 100
National Council for Jewish Education II 102; III 36
National Jewish Welfare Board III 128
New England Women's Association of the Hebrew Teachers College (see also: אגודת הנשים שעל יד בית המדרש למורים 150 III
New York School for Social Service III 129
Northwood, N. H. III 150
Old Boston Theater II 72
Penn, Henry III 150
People's Relief Committee I 289; III 269
Pittsburgh University School of Social Service III 129
"Provisional Committee for General Zionist Service I 293
Rabbinical Alliance of America III 278
Rabbinical Council of America III 278
Raikes, Robert III 220
"Released Time" III 218
Reznick, Louis III 150
Rodenstein, Morris III 150
Rosenau, Prof. Milton J. III 229
"Rudnick Foundation" III 150
Sagalyn, Raphael Springfield, Mass. III 150
School of Engineering (Columbia Univ.) I 217
Shapiro, Abraham A. III 150
School of Jewish Communal Work I 327-8
"Scientific Monthly" III 14
Shoolman, Max III 150
Stone, Dr. Dewey D. III 150
"The Pops", Boston II 199
Usen, Mrs. Irving III 150
United Synagogue of America III 278
Wareham Savings Bank II 164
Wentworth Institute II 6 12
Women's Scholarship Association II 336; III 150
"Work Project Authority" (W.P.A.) III 78

TOURO COLLEGE LIBRARY
Kew Gardens Hills

TOURO COLLEGE LIBRARY
Main Campus Midtown