

פרוטוקול מס' 15

מישיבת ועדת החינוך והתרבות
פיוס ד', י"ט באדר א' תשל"ל - 25.2.1970 - נשעה 8.45

נ. כ. ח. ו.

חברי הוועדה:

- י. כץ - היו"ר
- מ. בן-פורח
- ז. הרמן
- א. ורדיגור
- ט. ידיד
- ש. לוין
- מ. צ. נריה
- ע. פלינברג-סידני
- א. רוזאל-נאור
- י. תמיד
- ג. מועלי

פוזמנים:

- א. ידלין - סגן שר-החינוך והתרבות
- י. שריד - מנכ"ל משרד החינוך והתרבות

פרופ' קליינברג - ביה"ס לחינוך של
האוניברסיטה העברית.

- י. גבריאלי - מחרום לצדכית.

פזכיר הוועדה:

- פ. פלכסר
- ע. עצמון
- מ. אייזנברג

ר. ש. ו.

סדר-היום:

1. שאילתות זתשובות.
2. המשך הדיון על מעמד המורה בישראל.

היו"ר י. כץ:

פוחח את הישיבה.

1. שאלות ותשובות:

א. רוזיאל-נאור:

נמצא בידי טופס של עתון "שער" לעולה החדש, ב"פינת האשה" מופיע תפריט להכנה קציצות מבשר, שבטופו נאמר: אפשר להוסיף למעלה מעט קטשף או לפזר פחית גבינה - וזאת בעתון היוצא ע"י המחלקה להכחלת הלשון שבמשרד החינוך והתרבות.

י. שריד:

החשובה לשאלה זו תינתן בשבוע הבא כמקדמה לחשובה אני יכול להגיד כי זהו דבר שטות.

ע. פיינברג-סירני:

האם הוועדה חקיים דיון על הביקור שלא במגדל העמק? אני מבינה שביקדנו שם לא רק כדי לראות ולהראות, אלא גם כדי להסיק מסקנות.

היו"ר י. כץ:

אני מציע שנדונו את הנושא בסדר-היום, ושנזמין לדיון את מר עדיאל

אשר השתתף בפעור.

ביום שני התחלנו בדיון על חנועות הנוער ושמענו סקירה מאלפת של סגן שד-החינוך, חבר-הכנסת ידלין. הדיון בנושא זה יימשך ביום שני, 9.3.70, בהשחמפות נציגי חנועות הנוער במסגרת מועצת חנועות הנוער.

2. המשך הדיון על מעמד המורה בישראל:

היו"ר י. כץ:

אני מקדם בברכה את פרופ' קליינברגר, מבי"הם לחינוך של האוניברסיטה העברית, ומודה לו על הענותו לשוחח איתנו על הנושא: מעמד המורה בישראל והבעיות הקשורות בנושא זה.

פרופ' קליינברגר:

לא הכנתי הרצאה, כי אינני יודע איזו אינפורמציה דרושה לכם. אני מציע שתציגו שאלות ואשמח לענות עליהן.

היו"ר י. כץ:

אני מוכן להציג את הנושא כשהי שאלות:
1, מה הם, לדעתך, המרכיבים הנוכחיים את הסטטוס של המורה בכלל ושל המורה בישראל בפרט; 2, האם, לדעתך, המורה בישראל תופס את המקום הראוי לו, ואם לא - מהי הסיבה לכך?

י. שריד:

לגבי הסטטוס של המורה, מהו הסצנ אצלנו בהשוואה למדינות אחרות?

י. תמיר:

ההשפעה העדתית וגילוייה על מעמדו של המורה ותפקידיו בישראל.

א. ורדיגר:

האם תפקידו של המורה הוא רק להורות, או גם לחנך?

ג. אלי ער:

אינני שבע-רצון מרמתו של המורה בבי"הם היסודי וכן מהחומר האנושי המגיע לסמינרים, שאיננו הולם את התפקיד. אילו היו קובעים שגם המורה בבי"הם היסודי צריך להיות בעל השכלה אקדמאית, האם הדבר היה אפשרי מבחינה חינוכית והייתה קיימת רק הבעיה הכספית?

ע. פלינברג-סירני:

שמענו כי שיבה הקודמת הרצאה די מדכאה על מערכת החינוך והמורה. מה ניתן לעשות כדי להגדיל את המשקל הערכי בהכשרתו של המורה? דוקא בחקופה של הגנרע עומס הידע על החלמיד, צריך להכשיר את המורה לעסוק בחינוך, ולא רק בהוראה.

ז. הרמן:

מהו הקשר בין מעמדו של המורה וטיפוס האדם שמוכן ללכת להוראה?

מה עושים כדי למשוך אנשים למקצוע

ההוראה?

אינני יודעת מהו אחוז הנשים במקצוע ההוראה. זוהי בעיה מרכזית בכל העולם. השחחפתי לא פעם באו"ם בדיונים על הנושא - איך לעודד את הגנר לפנוח למקצוע ההוראה.

ד. קורן:

כדי לבסס את מעמדו של המורה בכחה, בין ההורים ובקרוב הציבור, ולחת לו חיזוק בתפקידו זה, האם לא היה זה הגיוני לקבוע שכל מורה יעבור אנליזה במסגרת הכשרתו?

ס. צ. נריה:

האם אינכם חושבים על הבעיה כיצד להחזיר את הגלגל, שהמורה יראה את עבודתו כעבודת קודש שהוא חייב להמסר לה, ולא כמקצוע שהוא התגלגל אליו בליה-כרירה והוא שואף להחפטר ממנו; האם החיאשתם מן האפשרות הזאת, או שאתם עדיין חושבים כי ניתן להחזיר את עטרת המורה המהנדל ליושנה?

א. רוזאל-נאור:

ברצוני לשאול ביחפ לשיווי המשקל בין הענקה ידיעות לבין הגישה של חינוך לפרכים, שיווי המשקל בין מדעי הטבע לבין האומניסטיקה, ובחיחוד אצלנו ביהדות. כיצד אפשר למשוך למקצוע ההוראה יוחד מורים גברים? אני מעריכה מאוד את עבודת המורות, אולם יש הטוענים כי הילד צריך להזדהות עם דמות גברית של מורה מחנך, ולא רק עם דמות נשיה. מה ניתן לעשות כדי שהטובים יפנו למקצוע ההוראה, ושהוא לא ישאר אי-שם בשלבים החתוננים?

25.2.70

סגן שר-החינוך א. ידלין:
האם יכול פרופ' קליינברגר לומר לנו משהו מנקודת מבטו, על-יסוד מחקרים שהוא מכיר, על בעיה האיזון במערכת החינוך בין הנחיות מלמעלה לבין יוזמה של המורה מלמטה? האם בעולם דינמי זה של הגברה הידע המדעי והסתעפות המחקר, שבדרך-הטבע אינם ידועים למורה, אחת חלילה תקוות ביוזמה מלמטה?

פרופ' קליינברגר:
השאלות מקיפות כמעט את מערכת החינוך כולה, ואינני יכול להבטיח שאוכל לענות על כולן, לא כל שכן תשובות מוסמכות.

אינני יכול לענות על שאלתו של מר שריד - על המצב ההשוואתי של מעמד המורה בישראל ונארצות אחרות - כי אינני יודע.

אתחיל משאלתו של היו"ר הנכבד - מה הם המרכיבים הבונים את הסטטוס של המורה, עלי להודות שאינני פוציאולוג, אולי יש אנשים יותר מוסמכים ממני שהוועדה יכולה להזמין כדי להעיר את עיניה בנושאים אלה, למשל, פרופ' בן-דוד מהמחלקה לפוציאולוגיה של אוניברסיטת ירושלים, אשר עסק במחקר על הסטטוס של המקצועות, וביניהם על הסטטוס של המורה במדינת-ישראל ובא"י שלפני קום המדינה ועל הגורמים לתמורה, יש גם מחקרים של ד"ר לאה אדר על הגורמים לנשירה ממקצוע ההוראה, אינני מומחה בשטח זה, אין זה התחום שלי, ולכן אינני בטוח אם אוכל לענות תשובות מוסמכות.

בודאי ידוע לכם כי "סטטוס" איננו מושג אובייקטיבי, אי-אפשר לקבוע סטטוס של אדם במידה של דיוק אובייקטיבי, כי אין לזה קנה-מידה, סטטוס הוא ענין דלטיבי במלוא מובן המלה, זה תלוי בהתייחסות קבוצה מסויימת של בני אדם לקבוצה אחרת של בני אדם, בדרך-כלל, כאשר הפוציאולוגים רוצים למדוד סטטוס, הם שואלים שני סוגים של שאלות: הם שואלים את בעלי המקצועות או הקרובים להם כיצד הם עצמם מעריכים את הסטטוס של המקצוע ביחס למקצועות אחרים, והם מבקשים מקבוצה של אנשים, לפי מדגם רחב, שידרגו מקצועות שונים, ועי"ז יקבעו את הסטטוס.

בכל-זאת, יש הסכמה בין בני-אדם מה הם הסימנים החיצוניים, או המרכיבים החיצוניים של הסטטוס, שהם גם הגורמים הקובעים סטטוס, והם: תגמולים, ז.א. משכורת והטבות שוליות, כולל טלפון, מכונת, נסיעות לחו"ל זכיוצא באלה, השכלה פורמלית והתפחות, כמובן, יש גם סימנים אחרים של סטטוס כמו, למשל, המעמד התחרותי בשוק החיתון.

אין ספק, כי אחד הסימנים של סטטוס הוא - כוח המשיכה של המקצוע לגבי צעירים הצריכים לבחור את דרכם, אם מגלים שמקצוע מסויים מצליח למשוך מועמדים בעלי רמת כשירות גבוהה, מותר לנו להסיק מכך שזהו מקצוע בעל סטטוס גבוה לפי אחרים מן הסימנים ולפי הגורמים הקשורים בהם. מכאן ששאלת הסטטוס מעניינת במיוחד את מי שצריך לגייס כוח-אדם בעל רמת-כשירות גבוהה למקצוע מסויים.

אני מבין כי מה שמטריד את חברי הוועדה ואת עובדי משרד החינוך, כאשר הם מטפלים בסטטוס של המורה, היא לא הסוגיה הסוציאולוגית בעלפא, אלא מדוע כוח המשיכה של מקצוע ההוראה בכלל, מקצוע ההוראה כבי"הם היסודי בפרט ובמדינת-ישראל במיוחד, אינו עונה לצרכים, וכן מדוע אין מצליחים למשוך כוחות מוכשרים ומטורים למוסדות המכשירים מורים ולעבודה מתמידה בהוראה.

ניצנת השאלה: מה הם הגורמים המטבידים את ירידת הסטטוס של המורה, ומה שיוחר חשוב: מה אפשר לעשות כדי להרים את הסטטוס, כדי שמקצוע ההוראה כבי"הם היסודי יהיה מושך יותר? כמוכן שמצב זה אינו פיוחד למדינת ישראל. נדמה לי, כי הסטטוס של מקצוע ההוראה אינו גבוה ברוב מדינות העולם, אם לא בכולן. אפשר לשאול: מהו הגורם לכך באופן כללי ובמיוחד במדינת ישראל, ומה אפשר לעשות - אם אפשר לעשות - כדי שמקצוע ההוראה יהיה משובד יותר וימשוך אליו כוחות טובים יותר, על-כל-פנים, מטורים יותר.

י. תמיר: מדוע הנחנת בין טובים יותר ומטורים יותר?

פרופ' קליינברגר: לפוציאולוגים יש ציניות מקצועית טיוחדת; יש כמה התבטאויות סוציאולוגיות בכי וון זה, שאם הדרישות האינטליגנטיות והפורמליות במקצוע ההוראה תהיינה גבוהות יותר על המידה, נדחיק אנשים ממקצוע ההוראה, מפני שאנשים היכולים למלא את הדרישות הללו לא יתמידו במקצוע ההוראה, אלא יימשכו למקצועות אחרים, למשל, להוראה במוסדות חינוך גבוה, לעבודה במוסדות מאקר, לפקידות בדרגים גבוהים בממשלה, לאחדות בכנסת וכיוצא באלה. ולכן, אם אנחנו רוצים לאי-יש את מקצוע ההוראה, מוטב שנמאים את רמת הדרישות שלנו לרמה האופטימלית שבה יש תקווה להחזיק במקצוע זה את רוב האנשים ברמה זו.

אני חייב לציין, שאם אני מדבר על טובים, אינני מתכוון לשוט הערכה פוסרית, ולכן מוטב לוותר על הניטוי הזה. אני מתכוון לבעלי הכשירויות האינטליגנטיות והפורמליות המחאימות.

אם הסטטוס של המקצוע יורד, אנשים בעלי קווליפיקציות גבוהות עוזבים את המקצוע וצריך למשוך אליו אנשים בעלי קווליפיקציות נמוכות יותר, דבר שגורם לירידת הסטטוס של המקצוע. זהו מעגל קסמים שקשה להחלץ מפנו. ברוב ארצות העולם יש שני גורמים לפעגל קסמים זה:

הגורם הראשון - המספר הגדול של מורים שזקוקים להם. יש להניח, כי ככל שזקוקים למספר גדול יותר של עובדים, המקצוע הוא חיוני יותר, חשוב יותר, אולם הפנגנוניות החברתית פועלת כך שככל שהמקצוע יכול להסתפק בפחות עובדים - הסטטוס שלו גבוה יותר. ככל שהחינוך מתרחב יותר, אנחנו זקוקים למספר גדול יותר של מורים, ויש קורלציה ברורה מאוד בין התרחבות מערכת החינוך לבין ירידת הסטטוס של המורה. בחמילה התרחב החינוך היסודי והסטטוס של המורה היסודי ירד. אחד-כך התרחב החינוך העל-יסודי, והסטטוס של המורה החינוכי ירד. כיום מתרחב החינוך הגבוה, והסטטוס של המורה בחינוך הגבוה יורד. הסיבות לכך פועלות במשותף, כאשר הן מצנידות זו את השפעתה של זו.

הגורם השני, הקשור בגורם הראשון, א: אם כי דיברו הרבה מאוד ועדיין מדברים הרבה מאוד על הקווליפיקציות ורמליות והאחרות הדרושות לאדם על-מנת להצליח בהוראה, בחלק גדול מדינות העולם, והגדילה לעשות בזה מדינת ישראל, בשל חנאיה המיוחדים - הי הלכה ואין מורין. איש לא העלה על הדעת עד כה לפתור את בעיית מסור בטייפים ע"י קורסים מזורזים לטייפים, או לפתור את בעיית מסור ברופאים, ע"י העסקת רופאים בלתי מוסמכים, או רופאים שעברו רסים מזורזים. נוהג הוא בעולם כולו, שאמנם להלכה נדרשות למקצוע וראה קווליפיקציות פורמליות, אלא שהן אינן נדרשות בפועל ממש. שר יש מספור חמור בכוחות הוראה - ומצבים כאלה של מסור חמור וחנות הוראה נוצרו בחלק גדול של ארצות העולם בעקבות מלחמת העולם ניה, עם ההתרחבות העצומה של מערכות החינוך למיניהן, אשר הניאה ידול רב בביקוש לכוח אדם בעל קווליפיקציות פורמליות בחומים ים של החיים - העסיקו במקצוע ההוראה אנשים ללא הכשרה פורמלית, לאחר קורס מזורז.

האם הפסנט של קורסים מזורזים הוא מיוחד למדינת ישראל?

צ. נריה:

הוא נהוג בחלק גדול של העולם, אך מדינת-ישראל הגדילה לעשות, בשל

רפ"ק ליינברגר:

איה המיוחדים.

במקצוע ההוראה, נוסף עוד גורם, יבני יודע באיזו מידה הוא אוניברסלי, או אופייני יותר למדינת-ראל. בדרך-כלל, יש מקצועות שבעליהם מצליחים להגן עליהם ע"י צעים השופרים על עמדת מונופולין של האנשים שקיבלו את הקווליפיקציה ורמלית הדרושה כדי לעסוק במקצוע זה. עמדת מונופולין זו אמנם אינה זרת היום במלואה גם במקצועות שהצליחו בעבר לשמור על סטטוס גבוה - לי המקצועות החפשיים ומחנהלים מאבקים בענין זה. יש לציין את ישתם של מרפאי השיניים לחאום המונופולין של רופאי השיניים, את ועצים לענייני מש הפולשים לחאום פעולתם של עורכי הדין, את זיכולוגים הפולשים לחאום פעולתם של הפסיכיאטרים. כמוכן, שככרים לה קורים, אלא שבכל המקרים האלה קיים ארגון מקצועי, אשר דואה אחר מתפקידיו לשמור על מידת המונופולין של המקצוע, ואיבני נם כרבע לשאלה המוסרית אם זה מוצדק או לא - זהו המצב.

איבני יודע מהו המצב בניידון זה קצוע ההוראה בכל ארצות העולם, אולם במדינת ישראל שני הארגונים קצועיים המרכזיים של המורים פעלו, לאמיתו של דבר, בתור ארגונים טי-מקצועיים, כי שניהם נחננו מעמד שווה בשורות חנריהם לאנשים מנם עסקו בפועל במקצוע ההוראה, אך לא היו להם הקווליפיקציות ורמליות הדרושות להוראה. יתרה מזו: הם נלחמו על כך שחבריהם אלה בלו להגיע להסמכה פורמלית מבלי לעבור את המסלול הפורמלי של מורים הדרוש כדי להגיע להסמכה פורמלית. איבני מדבר על כך אם טוב או רע שהם נהגו כך, אם בזה הם שרתו או לא שרתו את האינטרסים החינוך במדינת-ישראל, אם הם עשו מעשה נכון או לא, אם הם עשו שה מוסרי או לא. אתם ביקשתם לדעת מה גרם לידידת הסטטוס של המורה לל ושל המורה במדינת-ישראל בפרט, אחר הגורמים לכך הוא - המדיניות נטי מקצועית של הארגונים המקצועיים של המורים במדינת-ישראל.

כמו כן, המדיניות האנטי-סקצועית הזאת לא היתה דבר מבודד - היא החנהלה בחוץ המערך החברתי של מדינת-ישראל. היא התפתחה בתוך מערכת של חנאים מסויימת, על רקע של צרכים מסויימים וגם על רקע של מדיניות שמשרד החינוך עודד אותה, או נענה לה ברצון. על-כל-פנים, המדיניות של הסמכת מורים בלתי מוסמכים בדרך-בלתי סדירה היא מדיניות, שלפי מיטב הידוע לי, משרד החינוך אף פעם לא התנגד לה, אם לא אפילו עודד אותה.

ש. לוין:
האם הסתדרות המורים בישראל היתה אחראית להסמכת מורים?

פרופ' קליינברגר:
זוהי שאלה שאני יכול לשאול אותך, כי אני מבין שלא ניתקת את קשריך עם הסתדרות המורים. מהי כוונת השאלה?

ש. לוין:
מעולם לא היתה להסתדרות המורים במדינת-ישראל הסמכות להסמיך מורים, הקורסים המזרזים הראשונים נפתחו ביוזמת משרד החינוך.

פרופ' קליינברגר:
אמרתי שיש מערכת סבוכה של גורמים וסיבות הפועלים במשולב. במערכת זו פועלים במשולב הסתדרות המורים ומשרד החינוך. אינני יכול לקבוע מי יזם ומי נגרר - לשם כך צריך לערוך מחקר היסטורי, ואינני יודע על שום מחקר כזה שנעשה. כל מה שטענתי הוא, כי הסתדרות המורים לא התנגדה לדרך זו של הסמכה, בשעה שהסתדרות הרופאים מתנגדת לרופאים, הסתדרות המהנדסים מתנגדת להנדסאים וכד'. אינני בא לשפוט מבחינה מוסרית. הוזמנתי לכאן כדי לפסור אינפורמציה, עד כמה שאפשר מוסמכת מבחינה סוציאולוגית, על שאלת הסטטוס של המורה.

אולי מותר להצביע על עוד גורם - הפמיניזציה של מקצוע ההוראה, שהיא נטייה כלל עולמית. אינני רוצה לומר שהפמיניזציה היא גורם לירידת הסטטוס של מקצוע ההוראה, אולם היא סימפטום לירידתו. בדרך הטבע, האשה איננה מחמידה במקצועה ומסירותה פחותה מזו של הגבר. הסטטוס של המשפחה תלוי, בדרך-כלל, בסטטוס של הבעל ולא של האשה. מכל מקום, עובדה היא שיש איזה קורלציה בין הפמיניזציה של המקצוע לבין הסטטוס היורד שלו, מבלי שאפשר לקבוע מהי הסיבה ומהו הסטטוס - האחד הוא סימפטום של השני.

אין חולקים על חשיבותו של מקצוע ההוראה מבחינה חברתית, אך בדרך-כלל זה לא עזר לסטטוס של אלה העוסקים בו, ולא רק במחצית השניה של המאה העשרים, אלא גם בחינוך היהודי המסורתי, אשר בודאי לא זלזל בחשיבותו של הלימוד, אך כן זלזל בסטטוס של המלמד.

השאלה היא: באיזו מידה אפשר להרים את הסטטוס של המורה ע"י העלאת הדרישות הפורמליות ורמת ההכשרה הדרושים להוראה, והאם בכלל - כפי שנשאלתי כאן - זקוק בי"הם היסודיים למורים בעלי הכשרה אקדמאית? כן נשאלתי אם לא נוחצים אצלנו מסקל יתר לתפקידים ההוראיים של המורה ומקפחים את מסקלים של התפקידים החינוכיים.

ג. אלעד:

היתכן שאנחנו טועים בזה שאנחנו דורשים
כל-כך הרבה מהחינוך היסודי?

פרופ' קלייזנברגר:

השאלה היא במקומה. היא מחקרת בשאלה
שאני מציג: האם בכלל יש צורך אונייטטיני,
בנפרד משאלת הסטטוס, שהמורים בכחות הנמוכות של ב"הם היסודי יהיו
בעלי קווליפיקציות פורמליות גבוהות יותר מאשר כיום, ואולי אפשר
לומר שאפילו מה שמקובל כיום הוא יותר מדי? מדוע יש צורך בהשכלה
על-חיכונית, כאשר עוד לפני 20-30 שנה הסתפקו בחלק גדול של העולם
המערבי בהכשרת מורים ברמה חיכונית, בני"ם על-יסודי מקצועי למורים,
שמה הפרזנו בכך שהעלצו את ההשכלה של המורה היסודי לרמה על-חיכונית,
ועל אחת כמה וכמה נשאלת השאלה - האם יש צורך להעלות עוד יותר את
הקווליפיקציות הפורמליות הדרושות?

כמה מחברי הוועדה שאלו אם איננו

מפריזים בתפקידי ההוראה של המורה ומקפחים את תפקידי החינוך.
ההנחה המשחקת משאלות אלו היא מופרכת במידה רבה, כאילו יש הפרדה
ברורה בין הוראה לבין חינוך. כבר בטאקא ה-19 דיבר הרברט על ההוראה
המאנכת. אין ספק שחלק גדול מהחינוך נעשה כיום בדרכים של הוראה,
גם כאשר החינוך נעשה במסגרת ב"הם, או ע"י ההורים במסגרת המשפחה.
הרבה ממה שנקרא חינוך במשפחה, כאשר הוא נעשה במסגרת ב"הם, הוא
נעשה בדרך של הוראה. מה שנכון לגבי המשפחה, בודאי נכון לגבי אמצעי
התקשורת המדוניים, לגבי חשמולה, לגבי פרסומת, כל הדברים האלה נעשים
בדרכים שיש בהם הרבה מאוד מן ההוראה. גם מחוץ לב"הם אנחנו מאנכים
במידה רבה ע"י אמצעים של הוראה.

פזר שני, אינני אומר שההוראה הוא האמצעי

החינוכי היחיד, אולם היום ברור למדי שההוראה היא אמצעי חינוכי חשוב,
בין אם היא נעשית ע"י מורים שמלאכתם והכשרתם לכך ובין אם היא נעשית
ע"י הדיוטות.

מ. צ. נריה:

אנחנו טוענים על כך שהמורה יוצא ידי
חובתו בהוראה בלבד, מבלי להקדיש זמן
לחינוך.

פרופ' קלייזנברגר:

כל הוראה גם מאנכת, באשר היא מוסרת
תכנים מסויישים, מעצבת עפודת וגישות
מסויימות ופספחת הרגלים מסויימים. לא כל הוראה מאנכת במונח החינוכי;
אם היא מקנה לחלמיד את ההרגל לקבל דברים פפי אוטוריטה, מבלי לבדוק
אותם - גם בזה היא מאנכת. זה גם ענין של השקפת עולם. אינני תופס
את משמעות ההפרדה בין הוראה לחינוך.

(אחרי-כך דשמה מ. אייזנברג)

ג. אליעד:
אני מקבל את ההסבר. אבל בכל זאת יכולה להיות הוראה במובנה הטכני בלבד, ויכולה להיות הוראה במובנה ההשקפתי-החנוכי.

פרופ' קליינברג:
אם מותר לי להתייחס לשאלה אחרונה זו, אינני מקבל את ההנחה המובלעת בתוך השאלה, כאילו יש מקצועות שבאופן אימננטי יש בהם ערכים, ואלה הם המקצועות ההומניסטיים, ויש מקצועות שחסרים להם ערכים, והם מקצועות המתמטיקה ומדעי הטבע. גם במקצועות המתמטיקה ומדעי הטבע כלולים ערכים. יכול להיות שאלה אינם הערכים שאתה מסכים להם, כשם שיכול להיות שבמקצועות ההומניסטיים כלולים ערכים שמישהו מסכים להם ומישהו אחר אינו מסכים להם. למשל, במדע הטבע האמפיריים כלול הערך של האמת האוביקטיבית, או האמת הבנויה על ראיות. יש אנשים הרואים בזה אחד הערכים המחנכים ביותר בחברה הדמוקרטית. יש אנשים החולקים על כך.

אינני רואה את עצמי כיועץ לענייני מוסר וערכים. ואינני מעיז לייעץ לכם איזו עמדה ערכית לנקוט לגבי שאלה זו. אם אני מנסה להגדיר את מושג הערכים ולנחח לפי מושג מוגדר כך את מקצועות ההוראה למיניהם, אינני מצליח להבדיל בין מקצועות שבאופן אמפירי אימננטי יש בהם ערכיות ומקצועות שמלכתחילה הם נטולים ערכיות לדעתי, אפשר באמצעות הוראת המתמטיקה לחנך למשהו, ובאמצעות הספרות וההיסטוריה אפשר לחנך למשהו. בשני המקרים, אין הדבר קבוע מראש. המתמטיקה אתה יכול לחנך לכאן או לכאן. אינני רוצה לומר כיצד השתמשו בגרמניה הנאצית במתמטיקה כדי לחנך לערכים נאציים. אבל הם הבינו שאפשר לחנך גם באמצעות המתמטיקה. ובודאי ובודאי יש ערכים שאפשר להקנות בעזרת הספרות וההיסטוריה. אולם ההבחנה בין חנוך והוראה כאילו זו הבחנה שיש לה משמעות ברורה, הנחה זו אינה נראית לי.

מ. בן-פורת:
המצרים למדו את תלמידיהם לשנוא את ישראל על ידי הוראת מקצוע החשבון.

פרופ' קליינברג: נכון.

ועכשו ברצוני לענות על השאלה העיקרית שנראה לי שאני מוסמך לדבר עליה - האם המקצוע של חנוך והוראה - המקצוע של המורה המחנך - זקוק לאותה רמה של השכלה פורמלית שנקראת רמה אקדמאית, או רמה של המקצועות החפשיים, או רמה של מה שנקרא באנגליה פרופסיה; האם אכן הוא זקוק לכך? האם זוהי הדרך לעשות את המקצוע מושך יותר לבעלי הקווליפיקציות המתאימות.

כדי לענות על שאלה זו תרשו לי בדרך עקיפין - עשיתי זאת במאמר שאני מרשה לעצמי להשאירו לעיונכם - לענות על שתי שאלות קודמות: (א) מה טיבם של המקצועות שקוראים להם מקצועות חפשיים, מה טיבה של ההשכלה האקדמית, ומה הזיקה בין שנים אלה; (ב) האם זיקה זו חוספת גם לגבי מקצוע ההוראה.

המקצועות החפשיים, או הפרופסיות - בעיקר אם אנו מסתכלים על אותם מקצועות שלפי המסורת מקובלים בתור פרופסיות, כגון רופאים, עורכי דין ומהנדסים - אלה הם מקצועות שהתפקיד שלהם הוא לספק שירותים מסויימים בפתרון של בעיות מעשיות, מורכבות ומסובכות, שלפתרוןן דרושות הכרעות בעלות אחריות גבוהה, תוך יישום של מערכת מלוכדת סיסטמית של מימצאים ועקרונות של תיאוריה מדעית או תיאוריה מקצועית מפותחת. והבעיות שלגביהן בעלי המקצועות החפשיים נדרשים לספק פתרונות הן כאלה, שהן מונעות פתרונות באופן יחסי שיגתיים ומוכנים מראש משנים טעמים:

האחד - מפני שבעיות אלו מתעוררות בתנאים חברתיים תרבותיים טכנולוגיים משתנים בקצב מהיר; השני - מפני שהתיאוריה המיושמת לפתרון של בעיות אלו מתקדם בקצב מהיר ומעמידה לרשותם של המטפלים בבעיות אלו ידע, עקרונות, הליכים, פרוצדורות ומכשירים וכלים המתחדשים לבקרים.

אבל לא כל אחד משלושה אלה בנפרד מגדיר פרופסיה; כי יש הרבה מקצועות שאינם מוחזקים בגדר מקצועות חפשים, שלפחות שנים מתוך קריטריונים אלה אינם תופסים לגביהם. הם נקראים לפתור בעיות מסובכות ומשתנות בקצב מהיר תוך אחריות אישית גבוהה, והם עושים זאת בטכניקות המתפתחות באופן מהיר. אזכיר רק שלושה מקצועות שלגביהם דבר זה תופס: טייסים, מפקדי צבא ומדינאים. שלשתם צריכים לפתור בעיות מסובכות ומורכבות ברמה גבוהה של אחריות אישית. ואני מתכוון להכרעה אישית של איש אחד שיש לה השלכות לגבי צבור גדול. הם צריכים לעשות זאת בתנאים משתנים, במהירות, תוך יישום של הטכניקות המתפתחות. בכל זאת איננו רואים שלושה אלה בגדר פרופסיות לפי ההגדרה המקובלת. מדוע? כי יש הבדל אחד בינם ובין המקצועות המוחזקים בגדר פרופסיות. ההבדל הוא ביישום התיאוריה המלוכדת-המדעית-השיטתית. כמובן, גם הטייסים, מפקדי הצבא ומדינאים מיישמים מימצאים של תיאוריה. אבל הם מיישמים זאת שלא במישרין, או שהם משתמשים בישומים מוכנים, או שהם מודרכים ביישום זה על ידי יועצים מקצועיים. הדרך הטובה ביותר היא, כאשר מדינאי נזקק ליישום עקרונות מדעיים, הוא נעזר ביועצים של מומחים מדעיים באותו מקצוע. ואכן, אחת הבעיות הקשות ביותר היא - שילוב יועצים מומחים במערכת ההכרעות המדיניות.

הוא הדין לגבי מפקד בצבא, שלצדו מטה של מומחים מקצועיים, מהם טכניים, מהם מדעיים. ואילו אלה המוחזקים בגדר של פרופסיה, הם מיישמים במישרין ולפי שיקול דעת ישיר שלהם את היסודות התיאורטיים של מקצועם.

בוה גם ההבדל בין אותם פרקטיקאים המספקים שירותים בתחומים מסויימים המוחזקים בגדר פרופסיות ופרקטיקאים הקרובים להם בתחומם שאינם מוחזקים בגדר פרופסיות. אלה הם לכל היותר מה שקוראים הסוציולוגים סמי-פרופסיה; כוונתי לאחות או לטכנאי הרנטגן בצד הרופאי, הטכנאי וההנדסאי בצד המהנדס. הרופא שצריך לקבוע דיאגנוזה או המהנדס שצריך לבנות גשר, תפקידם הראשוני הוא - להגדיר בעייה קונקרטית, להבהיר אותה במונחים תיאורטיים של מונחים מדעיים. זה מה שנקרא דיאגנוזה וקביעת משימה של המהנדס או הרופא. ואילו האנשים העוסקים בסמי-פרופסיה, אינם נקראים להגדיר את הבעיות במונחים של עקרונות ותיאוריות מדעיים, אלא הבעיות מוגדרות בשבילם. הרופא מגדיר את הבעייה בשביל האחות וטכנאי הרנטגן; המהנדס מגדיר את הבעייה בשביל השרטט או ההנדסאי.

ההבדל השני הוא, שלא רק שהעוסק בסמי-פרופסיה אינו מגדיר את הבעייה במונחים של עקרונות תיאורטיים, אלא גם אינו צריך לשיקול דעת נרחב להכרעות בטווח נרחב באשר לדרכי הטיפול או הפתרון של הבעייה; כי דרכים אלו מוגדרות לו פחות או יותר בקווים מפורטים למדי על ידי מי שעוסק בהגדרה המדעית של הבעייה. הרופא לא רק קובע את הדיאגנוזה, אלא גם את דרכי הטיפול באופן די מפורט בשביל האחות וטכנאי הרנטגן.

משום כך היה מקובל שאותם מקצועות המוחזקים כפרופסיות, זקוקים למה שנקרא השכלה אקדמית. ואין זה משנה אם ההשכלה האקדמית ניתנת במוסדות הנקראים אוניברסיטאים או במוסדות ספציפיים לפרופסיות מסויימות. כמו המכוז לרופאי שניים, או מכוז ללימודי ההנדסה. אלא מה היה המיוחד שבהשכלה האקדמית? המיוחד אינו בזה שבהשכלה האקדמית יש יסודות עיוניים ואילו בהכשרה של אלה שאינם שייכים לפרופסיות היסודות המעשיים גוברים. זה איננו הדבר היחיד. מצד אחד גם אלה העתידים לעסוק בפרופסיות צריכים איזו שהיא הכשרה מעשית, בין שזה בתוך תקופת הלימודים ובין שזה בתקופת ההתמחות. ומצד שני היסודות העיוניים גם במקצועות הסמי-פרופסיות הולכים ומתרחבים. לא זה העיקר. העיקר הוא שהיסודות העיוניים בהשכלה האקדמית שונים מאלה של הסמי-פרופסיות שונים מאשר בהשכלה של המקצועות הסמי-פרופסיות; והם שונים משתי בחינות; קודם כל - ברמת

ההפשטה התיאורטית של הפרימט העיוני הנלמד, ואילו ההשכלה העיונית של המקצועות הסמי-פרופסיות היא הרבה יותר קרובה לרמת היישום הקונקרטי, ואילו רמת ההשכלה העיונית של מקצועות הפרופסיה היא רמת הפשטה יותר גדולה; זאת אומרת, בריחוק גדול יותר מהיישום התיאורטי, והיא הרבה יותר קרובה למדעים הבסיסיים שלהם נזקק איש הפרופסיה, בין שזה בתחום הביולוגיה, הפיזיקה והכימיה ובין שזו התורה העיונית של המשפט לגבי המשפטים, או מתמטיקה לגבי מהנדסים. מכאן שונה העקרון של עריכת החמר בהשכלה של המקצועות הסמי-פרופסיות. בדרך כלל העקרון של העריכה של חמר עיוני הוא מסביב לבעיות יישום קונקרטיות; ואילו עקרון העריכה של ההשכלה של הפרופסיות הוא יותר הקשרים הגיוניים-סיסמטיים שבתוך התיאוריות נלמדות מעצמן.

זה ההבדל הגדול האחד במערכת אחת של הבדלים.

ההבדל השני הוא אופן הלימוד. במקצועות הסמי-פרופסיות לומדים, במידה ולומדים תיאוריה, במצב סטטי. הם מקבלים את העקרונות והמימצאים המוחזקים כודאיים ומוכחים בשלב הנוכחי של המחקר. מה שאינו אומר שכעבור חמש שנים לא יקבלו תיאוריה חדשה בתור ודאית. אבל בשלב ההכשרה שלהם הם מקבלים את התיאוריה במצב סטטי, בבחינת כזה ראה וקדש. ואם כי כמובן הם יודעים באופן תיאורטי שיש הבדל גדול בין התיאוריה שמקבלים לפי סמכות, ובין תיאוריה שמושחתת על הנראות סובייקטיביות, הרי בהוראתם הם מקבלים את התיאוריות הסובייקטיביות על יסוד הסמכות: "זה כתוב בספר הלימוד, זה תלמד".

אינני מתיימר לומר, שחלק גדול מהלימודים באוניברסיטאות אינם בדיוק מסוג זה. הם בדיוק מסוג זה. חלק גדול ממה שלמדנו ומלמדים באוניברסיטה, זה אותו סוג של לימודים שאנו מלמדים על יסוד האוטוריטה, אם לא שלנו, הרי של איינשטיין. ואיננו מניחים שהתלמידים שלנו יבדקו בכל מקרה את הראיות שעליהם מושחתות התיאוריות שאנו מביאים לפנינו. אלא שבמידה מסוימת - ובחנוך הגבוה ההמוני במידה פוחתת - החנוך האקדמי מושחת על אמוץ פעיל באותן מטודות שבהן משיגים את המימצאים ומעצבים את העקרונות ומעמידים אותם למבחן. אמוץ פעיל במטודות אלה כפי שנעשה בסמינרים, תרגילים במעבדות ובעבודות שסה; האמוץ בשיטות המדע לא נעשה כפי שרגילים לחשוב, מפני שהמטודות לחנוך גבוה לא מכירים בכך שבמקום להכשיר מדענים הם מכשירים חוקרים; אלא משום שההנהחה המקובלת היא, שעל מנת להיות מדענים חייבים לדעת ליישם את המימצאים של התיאוריה המדעית הקיימת עד עכשו וגם לחשוב ולחפש אחרי תגליות והתפתחויות חדשות, ולהכריע באופן אחראי מה מבין התגליות החדשות מותר לו ליישם לפתרון בעיותיו המעשיות. למשלה, הכרעה חשובה של רופא אם תרופה חדשה שגילו לפני שנתיים, מותר לו להמליץ עליה בפני החולה או לא, כל זמן שהמחקר לא גילה במלואו מה תוצאות הלוואי; או אם מותר להמליץ על ניתוח מסויים, כל זמן שאיננו יודעים מה תוצאות הלוואי האפשרויות. על מנת שהפרקטיקאי יהיה מסוגל להכרעה אחראית בכל השאלות הללו, הוא חייב להיות מסוגל להעריך אל-נכון את הפרובלמטיקה של המחקר המדעי ופיתוח התיאורטי באותם מקצועות יסוד שהוא נזקק להם. וזאת הוא יכול לעשות רק אם הוא מודע לפרובלמטיקה המטודולוגית שלהם. ולפרובלמטיקה המטודולוגית יהיה מודע רק אם קיבל איזה שהוא אמוץ פעיל גם במטודולוגיה של פיתוח התיאוריה והמדע.

לאור כל זה נשאלת השאלה, האם מקצוע ההוראה - בעיקר מקצוע ההוראה בבית הספר היסודי, אפשר להשוות אותו, מבחינת תפקידו, לפרופסיות במובן זה. והאם הוא נזקק לאותו סוג של השכלה אקדמית שהוא אופייני לפרופסיה? על שאלה זו אינני יכול לתת איזו תשובה חד-משמעית. אלא אני יכול לתת שתי תשובות חלקיות. ואנסה לשרטט שתי התשובות החלקיות רק בקווים כלליים ביותר.

אני יכול לומר מה יכולה להיות התשובה בתנאים האידיאליים ומה התנאים הריאליים, או חלק של התנאים הריאליים, שנדרש ליישומה של התשובה. העקרונית האידיאלית. באיזו מידה תנאים אלה יכולים להיות קיימים, וקודם כל מבחינה אידיאלית עקרונית? נראה לי שמקצוע ההוראה - ואני מתכוון להוראה המחנכת, להוראה בבית הספר היסודי, -

זקוק היום במידה מרובה, בדיוק לאותו סוג של הכרעות אישיות שנוקקות לחיאוריות שלהן נזקקות הפרופסיות המסורתיות. וזאת לאור כמה גורמי יסוד;

הגורם האחד הוא - התגוונותם של תפקידי בית-הספר,

ובית-הספר היסודי בפרט; לאור המצב שפרופסורים באוניברסיטאות או סוציולוגים גרמנים קוראים לו "הצטמקות התפקידים של המשפחה המודרנית". אינני יכול להכנס לניתוח זה. אבל ידוע שמהרבה בחינות המשפחה המודרנית איננה ממלאה אותם תפקידים שהמשפחה בעבר היתה ממלאה בחנוך ובהוראה של התלמידים; המשפחה הרחבה פינתה מקומה למשפחה הגרעינית המורכבת משני הורים ושני ילדים. המשפחה שלא רק צורת היחסים החברתיים שלה היא פחות מגוונת, אלא ההצטמקות גורמת לכך שטיב היחסים שונה לחלוטין מטיב היחסים שהיו בעבר. הצטמקות המשפחה הביאה ליחסים פרימריים אישיים אמוציננליים, בה בשעה שבמשפחה הרחבה היה משקל ליחסים האנונימיים נטולי האפקט הרגושי על מנת להיות יעילים, על מנת שכל אחד במשפחה ימלא תפקידיו כראוי ומבחינת פירוש היחסים החברתיים והדרישות ומבחינת ההתנסות בגישות הדרושות, על מנת למלא את התפקידים הנדרשים. המשפחה המודרנית שוב איננה מסוגלת למלא תפקיד של חברות שהמשפחה מילאה בעבר. בד בבד ירד משקלם של גורמי הסוציאליזציה האחרים; בארצות הנוצריות - הכנסתייתיים ובצבור היהודי - מוסדות הדת.

הנטל החנוכי הנוסף הוטל על בית-הספר דוקא בשנים הגורליות והמכריעות לעיצוב גישותיו של הילד בשלב של כחות היסוד, ואולי בשלב שלפני כחות היסוד, לפי ההכרה הקונה לה שבייתה גם אצלנו, שבעצם השנים של גן הילדים הן לא פחות מכריעות מהשנים של בית הספר היסודי.

לא אכנס לשאר השנויים שחלו במשפחה,

ואשר כולם מביאים אותי למסקנה ולתוצאה של ההגברה והרחבה עצומה של התפקידים החנוכיים-החברתיים-המעצבים של בית הספר בעיקר בשלבי היסודיים.

הגורם השני - התגוונות האוכלוסייה של התלמידים,

שהביאה בכל הארצות ומביאה גם במדינת ישראל להכרה, שאין בית הספר יכול לדרוש שהתלמידים יסתגלו אליו, אלא בית הספר חייב להסתגל אל התלמידים; זאת אומרת אל ההבדלים השונים הקיימים בין התלמידים מבחינות פסיכולוגיות, סוציולוגיות ותרבותיות כאחת. והדבר מתבטא בהכרה הולכת וגוברת, שאין תכנית אחידה יפה לכל הילדים, ואין דרך הוראה אחידה יפה לכל הילדים. ואין ספר ואמצעי לימוד יפה לכל הילדים; אלא תפקידו של המורה ובית הספר לסגל את האמצעים והתכנים להבדלים האינדבידואליים והתרבותיים-חברתיים שבין התלמידים, על מנת להשיג הישגים אופטימליים בתנאים הנתונים. דבר זה מחייב לא רק שליטה מגוונת בדרכים ובאמצעים אלטרנטיביים, אלא גם כושר דיאגנוסטי; זאת אומרת, לאבחן את הצרכים המיוחדים של התלמיד האינדבידואלי לפי נתונים פסיכולוגיים-סוציולוגיים ותרבותיים.

והגורם השלישי - הרחבת האחריות של המורה

לאור ההתפתחויות - מה שקוראים "התפוצצות הדעת"; דבר המביא לידי כך שאנו זקוקים יותר ויותר להקנות לא רק תכנים אלא דפוסי חשיבה וגישות שפעם היו מנת חלקו של השלב הגבוה בחנוך, הוא השלב המובחר של צבור התלמידים לשלבים יותר נמוכים של החנוך ולאוכלוסיה הכלתי מובחרת של התלמידים. זאת אומרת, לכולם או לפחות לרובם המכריע של התלמידים.

אזכיר שחי דוגמאות קיצוניות. במאה ה-14 היתה

מודעה של אוניברסיטת היידלברג: "מי שרוצה ללמוד כפל וחילוק, יבוא ל... היידלברג". היום איננו סבורים שכפל וחילוק הם מקצועות שוק סטודנטים באוניברסיטה צריכים ללמוד. אדרבה, הגענו לכך שאנו חושבים שבכחה א' צריך ללמד אלגברה; וגם ידיעה של שפות זרות אינה נחלת מיעוט קטן בבתי הספר התיכוניים; אלא אנו אומרים שצריך להקנות שפה זרה בבית הספר היסודי, ויש אומרים - בגן הילדים.

שלושה גורמים אלה הביאו לכך, שבאופן עקרוני-אידיאלי ההכרעה המקצועית של המורה נעשתה יותר אחראית, יותר מגוונת וחלה על תחום נרחב יותר של בעיות, ההולכות ומסתבכות, תוך בחירה בין אמצעים מטודיים גולכיים ומתפתחים בעקרות תיאוריה יותר מבוססת. והזדקקות שלו ליישום של ידע תיאורטי באופן עקרוני נעשה יותר גדול.

מכל זה אפשר היה להסיק את המסקנה, שהנה הגיעו בכל העולם ובכלל זה בישראל למצב שבו באופן עקרוני צריך להיות חפקידו של המורה בבית הספר היסודי כתפקידו של רופא ולא תפקידה של אחות, כתפקידו של מהנדס ולא של טכנאי; אם כי אולי צריך להעמיד בצד המורים ממלאי תפקידים טכניים, כדי לבדוק את הנוכחות בכחה.

אולם - וכאן אני מגיע לחלק השני של שיקולי - כל זה בהנחה שאכן ניתנת למורה אותה מידת אחריות ואוטונומיה בהכרעות מקצועיות שלו, כאלו הניתנות לרופא בתחום הרפואה ולמהנדס בתחום ההנדסה. ואכן יש מערכות חנוך - ומערכת החנוך של מדינת ישראל נמנית על אלו - שבהן לא ניתנה למורה אותה מידה של הכרעה אוטונומית. אדרבא, הוא מוחזק במצב של לכל היותר אחות או טכנאי. זאת אומרת, יש מי שמגדיר בשבילו את הבעיות. אם הוא מגדיר באופן נכון או לא, זה אינו עומד לויכוח עתה. ויש מי שמכתיב לו דרכי הטיפול בכל סוג מוגדר של בעיות. בין שהבעיה נקראת טעוני-טיפוח ובין שהבעיה נקראת הוראת החשבון או הוראת העברית ובין שהבעיה היא - כיצד לקשט את המחברות בבית הספר. עד לאיזו דרגה מגיעה האפוטרופסות של שלטונות החנוך לגבי "הטכנאים החנוכיים" ברצוני להדגים על ידי הוראה המופיעה בחוזר מנכ"ל משרד החנוך. ובחוזר מס' 6 לשנת תשל"א הוראה 74 אני קורא: "בית הספר יעודד את השימוש במעטפות למחברות והתלמיד יקפיד על כך שהמעטפות תהיינה חלקות ולא יהיו עליהן ציורים וקישוטים - - - - -".

אם צריך להכתיב ל"טכנאי החנוך" את ההכרעות אפילו בשאלה אם מעטפת המחברת תהיה מקושטת או חלקה...

אם לא יכתיבו להם, לא יעשו זאת.

פ. שריד:

פרופ' קליינברג:

... ועל אחת כמה וכמה איך צריך ללמד חשבון, ואיזה פרק בהסטוריה צריך ללמד, ואלה פסוקים צריך ללמוד בעל פה מהתנ"ך, ואיזה ספור צריך לקרוא של סופר פלוני בכתב אלמונית - אם עד כדי כך מגיעה האפוטרופסות, אין כל טעם סביר לדרוש מהמורה שיהיה בעל השכלה אקדמאית. כי הרי אז ההשכלה האקדמאית תהיה מבוזבזת לחלוטין. משל למה הדבר דומה? אילו היינו מתארים לעצמנו משטח כזה בקופת חולים, שהמפקח בקופת חולים היה מכתוב לרופאים בדיוק איזה רפואות מרשימה מוכתבת מראש חייבים הם לרשות לכל מקרה שסימניו מוגדרים מראש. אז די לנו להעסיק חובשים. וכל התעסוקה של הרופאים שלמדו איכס שנים באוניברסיטה ועשו איכס שנים סטג', הרי היא בזבוז צמור.

ולכן המסקנה הסופית שלי היא, שבמסגרת החנוך הקיים במדינת ישראל, לדרוש אקדמיזציה של המורים, אין טעם. להפך, אפילו ההשכלה העל-תיכונית הניתנת בבתי מדרש למורים היא מבוזבזת.

היו"ר א. כץ:

אני מודה לפרופ' קליינברג על ששיתף אותנו בהשקפותיו וידיעותיו בנושא שעומד על סדר-יומה של הועדה. בגלל מגבלות הזמן שאנו נתונים בהן בכל ישיבה, אנו נאלצים להפסיק עתה את הישיבה. הייתי רק רוצה לשאול את פרופ' קליינברג אם יהיה מוכן להענות לפניית של הועדה לשחתף בדיון נוסף?

פרופ' קליינברג:

כן, אני מוכן.

היו"ר א. כץ:

הישיבה נעולה.