

בשולי משבר החינוך התצמח ישועה מהאוניברסיטאות?

● איפיוני המשבר

אין חדש תחת השמש: רישומם של נתוני המשבר החברתי הכלל-עולמי ניכר, כמובן, גם בישראל, ובמיוחד בקרב הנוער הלומד. אופייניים לכך מספר גורמים, חלקם יחודיים לחברה הישראלית. הבולטים שבהם ינוסחו להלן: —

* הידלדלות תנועות הנוער מבחינה איכותית וכמותית, להוציא אולי את תנועות הנוער הדתיות.

* התרופפות ערכיות של הקיבוץ כאתגר אישי וכאורה חיים. וזאת על רקע התפתחות חיות חברתיות וטכנולוגיות, שסייעו לדימויי סטאטוסים חדשים, המקובלים כמכובדים ונכונים-אתגרים, כגון ההתמחויות האקדמאיות למיניהן.

* היעדר יעד לאומי מגובש, במיוחד לאחר מלחמת ששת-הימים, התרוצצויות פנימיות, מלל שדוף ונבוכות ניכרת של הצמרת המדינית בישראל.

* החרפת המרדנות והתסיסה של הנוער נגד המימסד באשר הוא מימסד; התפתחות זו היא, במידה מסוימת, יבוא אופנתי מהמערב.

* ייבואה של "המהפכה המינית" (כתופעה היציגה ביותר של "המתירנות") מהמערב, על השלכותיה השונות, רובן ככולן שליליות. התפרקויות פורנוגרפיות פומביות ושטיפות-מוחין מתמידות ע"י מיגוון אמצעי התקשורת.

* מחדליהם של אישי ציבור ועסקנים, אשר ערוותם המוסרית נחשפת בפרהסיה הן בבתי-דין, הן בועדות-חקירה והן בעתונות.

* היתפסות לפטליזם בעקבות היעדר סיום נראה לעין לסכסוך הערבי-ישראלי.

* החרפת החומרנות של פרטים, קבוצות ואירגונים. העמקת הפער והקיטוב במדינה על רקע כלכלי וחברתי-עדתי.

* אנכרוניזם בולט של סיסמאות, מטרות, אירגונים ומפלגות. התערבות רובד הצביעות וההתחסדות.

מאפיינים אלה ואחרים מעמיקים את פער האמינות בין הדורות, ומטביעים רישומם על הנוער בגילאי 16—20 יותר מאשר על הרבדים הגילאיים הקשישים. אותות המשבר ניכרים בתחומים שונים. לצרכי רשימה זו נתרכזו בזירה הלימודית-חינוכית במוסדות העל-יסודיים ובמוסדות להכשרת-מורים.

● התפוררות החינוך הלאומי

אחרי מלחמת ששת-הימים רווינו הערצה והוקרה מתנחשלת ל"נוער הנפלא שלנו", אשר "עמד בפרץ" ואף עמד בנחשול המליצות ששטפו אותו ראשי המדינה וקברניטי החינוך. אולם בעוד אנו טופחים בחיבה על כרסינו ועל כתפי-נערינו — התעלמנו מדחיקתם המתמדת והרצופה של שני מקצועות יסוד וקרן-זווית: גאוגרפיה של א"י והשפה הערבית, המגמות המזרחיות המשיכו לדעוך בניהותא גם לאחר המלחמה, וזאת נוכח התפנית ההיסטורית, העימות היומיומי עם האוכלוסיה בשטחים וכדו'. אמנם פה ושם נשמעו קולות ענות חלושה שהתריעו על מחדלים אלה, אך הקולות נבלעו בהמולה הכללית של זחיות-הדעת והטפיהה העצמית. שהרי אם נוער כזה לנו — אין זאת, כי קצרנו

את פרי עמלנו החינוכי. עתה אנו מודעים לפער מחריד בין הוראת המקצועות המעורים בתשתיתם בארץ-ישראל ובנופיה, כגון מיקרא, היסטוריה ישראלית, ידיעת-הארץ ובמידה מסויימת גם ספרות, לבין היעדר האפקטיביות של ההוראה, כפי שהיא מתגלית בעקרונות-ריגשית ובניכור מדהים של חלק ניכר מהנוער מנופיה-המולדת.

שוא הגיעה העת לשאול עצמנו אם לא החטאנו את המטרה העיקרית בהוראת מיקרא, בהתייחסות שולית לספרי יהושע, שופטים, שמואל ומלכים? אפשר ויש צורך ללבן חדות ומרצות מדוע לא נוצר אותו קשר נפשי בלתי-אמצעי בין הלומדים לבין נופי הרקע המיקראי? מדוע לא עוצבה וגובשה אותה זיקה רוחנית ופיסית, שמשם שמיר כה היטיב לתארה בספרו "חיי עם ישמעאל"? אליבא דמשרד-החינוך, אנו עומדים עדיין מבחינה כרונולוגית ב"פרקי אליק".

כנראה, שמתודולוגית ההוראה היתה לקוייה ומנוכרת בהבליעה את הרקע הממשי של הארץ הזאת ובהיתפסה לחטטנות-פרשנית מטפסית, לניתוחים פילולוגיים ואידיאיים, ובהפליגה לספירה פסיכודו-מדעית רווייה בסקפטיות — הולידה את התלישות הנפשית של תלמידינו מזירת-האירועים לכשעצמה.

ומה לימדנו בנושאי ההיסטוריה של עם ישראל? כאן חלה התרכזות בפרקים הדנים בקורות העם שבגולה, בניתוח אירועי הגזירות והרדיפות למיניהן. בסיכומו של דבר, הפכו נושאים אלה, החשובים לכשעצמם, לאוקינוס-של-שיממון ולמצוות מורים מלומדה. על כך יעיד שיחם של רוב תלמידי בתי"ס התיכוניים העיוניים. ואילו מנושאי ה-היסטוריה היהודית החדשה בארץ-ישראל — קיימת התנזרות כמעט מוחלטת. היכן וכמה לומדים תלמידי כתות "א" — "ב" את תולדות ההתיישבויות, פרשיות השומר, ניל"י, אירגוני המחתרת, אירועי מלחמת העצמאות, מיבצע קדש ומלחמת ששת-הימים? האם המיטען הרוחני, לפחות הפורמלי, של נערים אלה אינו לוקה בחסר ערב צאתם לשירות בצה"ל? ובגיאוגרפיה — אותו בן חורג בתוכניות הלימודים — מושם הדגש על נושאים סיסטמטיים כגיאומורפולוגיה, קלימטולוגיה וכיו"ב, או על נושאים רגיונליים-חבליים כלל-עולמיים. ענף הגיאוגרפיה-ההיסטורית של א"י — מוזנח לחלוטין.

האפקט ההוראתי-הינוכי חייב היה להתבטא, לאחר מלחמת ששת-הימים, עם יצירת העימות בין הנוער הלומד לבין הזירה ההיסטורית של א"י. תוצאות מגעים אלה מאכזבות, לצערנו, במידה ניכרת.

● התנפצות תדמית המחנוכים

בתחום החינוך אנו עדים להיעלמות עקבית של דמויות המחנוכים "הקלאסיים" מהנוף ההוראתי. אין צורך לתת בהם סימנים, שכן אותם ברי-אורין כוללניים לא רק שהדגישו מופת אישי, אלא היו נאה דורשים ונפלא מקיימים. דמויות חינוכיות שורשיות, כד"ר ארתור בירם ז"ל מחיפה, או כמשה כרמי ז"ל מעין חרוד, או כמנחם זהרונני יב"א, מתמעטות והולכות. יורשיהם אינם אלא גנסי-רוחניים, קריקטורות של מחנכים. ליתר דיוק, אלו הם טכנוקראטים-חינוכאיים שעיסוקם המירבי ב"טופסת", היינו במילוי טפסים, דו"חות, יומנים, ציונים וכיו"ב. טכנוקראטים אלה הינם פאר מוצרי-הסטנדרט הנפלטים למערכת החינוך מפסי-הייצור ההמוני של האוניברסיטאות למיניהן. על מוצרי-דיפלומה סינתטיים אלה מוטלים תפקידי החינוך בצביונם הפורמליסטי, כגון ניהול כפוי וכושל של שיעורי-חברה (שעות-מחנק) אחת לשבוע ביום הששי הקצר, וכן "טיפולים" למיניהם בתלמידיהם (רישומי איחורים, חיסורים, שיחרורים, הצדקות ותירוצים). חלילה לנו מלקבא ב"מחנוכים" הללו המייצרים ניירת והעומדים בלחצים ישירים ועקיפים מצד השתדלנות המקצוענית למחצה של ההורים בגבורה ניכרת. הם גם נתונים בין סדן תלמידיהם ופטיש ההנהלה. טכנוקראטים-חינוכאיים אלה כורעים תחת עומס הררי המחברות והמיבחנים, בדומה לעמיתיהם האחרים למקצוע, ואף נושאים בעגמומיות נפש

ובשפלות-הרוח את חותם מקצועם ואת לוקש-משכורתם, (לפרטים נוספים — עיין ברשי-
מתו של מ' גרנות — "לדמותו של המורה בביה"ס התיכון", "מעלות", יוני-יולי 1972).

● אשלייה ושמה המחלקה להכשרת מורים

"ור-לא-יבין" נוטה לדחוק את הפרובלמטיות של מעשה-החינוך וההוראה לעברן של אותן מחלקות להכשרת-מורים באוניברסיטאות. מתוך יראת-כבוד מוסתרת אנו מניחים, כי בהיכלי-המדע, באיצטלת "האקדמיזציה" — יישקלו הבעיות, ילובנו הדרכים ויוצעו פתרונות. הגיעה העת לומר דברים כהווייתם, ואפילו הם נוקבים ובלתי-נעימים: הניתלים בסנסיני אותן מחלקות להכשרת מורים ותולים בהן תקוות להצמחת ישועה הוראתית וחינוכית — אינם אלא מוליכים שולל את עצמם ואת כלל ציבור המורים. מתוך נסיון ומתוך התרשמות של סטודנטים ומורים רבים, ניתן לקבוע, כי במחלקות אלה הנוף האנושי רובו ככולו אפרורי ביותר, הן של הלומדים והן של המלמדים ומדריכיהם. מורי נבוכי-הדור אינם, במחילה, אלא תיאורטיקנים העוטים הילה אקדמאים והעוסקים במחקרים מתחכמים ובבניית מודלים כדי להוכיח את הידוע והגלוי לכל עין שהמצב בכי רע. מחקרים אלה, החשובים לכשעצמם, מה להם ולהכשרת מחנכים כפועל? אלו הן זוטות חינוכיות, הוראה זוטא, טכניקות אופנתיות וכדו'. תרומתם של רוב המחקרים הללו אינה לחינוך אלא לכותביהם בלבד, בבחינת PAPER נוסף לכתב-עת זה או אחר. אין פותרים את משבר-החינוך למרכיביו, אלא מגדירים סימפטומים מוכרים באמצעות שיטות-כמותיות ותקציבים איכותיים. אין התייחסות רצינית להכשרה מעשית של סטודנטים, אלא מנסחים מודלים אמפיריים ונשענים על ספרות סטריאוטיפית.

למותר להטעים את התחושה — נחלת רוב הסטודנטים — במחלקות אלה, העושים לימודיהם כמי שכפאם שד ואינם מתבשמים במיוחד מהאווירה הדלוחה של ניפוח מערכות והתנפחות החשיבות של חלק ממורי-המורים במחלקות הנ"ל כפועל-יוצא מהעומס הביבליוגרפי העיוני.

מנסיוני עלי להטעים, כי הקורלציה בין ההכשרה העיונית ו"המעשית" לבין הצלחתו של הסטודנט כמורה וכמחנך הינה מיקרית ביותר. מרבית הסטודנטים ששוההתי עמם, הודו בגילוי לב, בהתרשמויותיהם השליליות מערכן של מחלקות אלה, אשר, לדבריהם, כמעט ולא הוסיפו להם ולא כלום.

אני מצטרף להתרשמותם אם, אכן, חלק מסויים מהמרצים העיוניים הנכבדים היה מסוגל לעמוד לפני כתה ולהתמודד עמה בשיעור פרונטלי רגיל בהתאם לעקרונות ולקריטריונים העיוניים. יתרה מזאת, ניתן להטיל ספק רב אם חלק ניכר מאותם "מחנכי-מחנכים", המפליאים בהרצאת תורתם ממרומי הקתדרה האוניברסיטאית, ניחנו בסגולות ובכשירויות על מנת להצליח, למשל, בשיעורי-חברה (שעות-מחנך) לאורך מסלול כלל-שנתי, ולא רק במיפגש חד-פעמי המבוים והמתוכנן מראש.

● תוכנית ההכשרה המעשית — במבחן

נעלה מכל ספק, כי תחום ההכשרה המעשית הינו תחום-המפתח לקידומו של הסטודנט המתעתד לעסוק בהוראה. מה נעשה בתחום זה? הבה נעיין, למשל, בתוכנית להכשרת-מורים של אוניברסיטת חיפה (שנתון תשל"ב, ע' 174):

שלב א' — סיורים מודרכים בקבוצות קבועות אחת לשבוע.

שלב ב' — מתן 5 שיעורים ושמיעת 15 שיעורים בצמוד.

שלב ג' — אימונים בהוראה זוטא.

שלב ד' — טיול פדגוגי חד-פעמי (ליומיים — שלושה).

במבט ראשון נראית התוכנית-המעשית יאה ויעילה. במבט לעומק ובמיבחנה המציאותי — אינה אלא עלה-תאנה המכסה את ערותה. "הטיול-הפדגוגי" מוחזק ע"י רוב הסטודנטים כמיטרד והופך במקרה הטוב לטיול גרידא. במקרים השכיחים — מנסים

להשתמש ממנו עקב "קשיים אישיים". הדברים האחרונים אמורים לא רק בסטודנטים אלא גם במוריהם, שאינם אצים להיחלץ למשימה זו. בניסוח אופטימי ניתן לקבוע, כי "החוויות הפדגוגיות" הינן שוליות בטיולים מבחינת המודרכים, ואם נעריך זאת מבחינת היענות המדריכים — התוצאות הן הינו הך. אולם אופייני הדבר למסך-הצביעות והמוסכמה, כי הכל מעלים מס-שפתיים לחשיבות הטיול-הפדגוגי, ורק מעטים מנסים לבחנן לגופו, לאור הלקחים המצטברים.

האימונים בהוראה זוטא חביבים למדי על הסטודנטים, שכן עסקינן במיכשור, בהקלטות ובהסרטות. יתר על כן, אימונים אלה מהווים בבחינת הזעקה-האופנתית-האחרונה, אשר מייבאה תולים בה תקוות מעל ומעבר למישקלה הסגולי. למותר לציין, כי אימון בהוראה זוטא אינו משקף מצב ריאלי של עימות מול כתה, אלא אדרבא, הוא מבודד ומנוכר להתרחשויות הדינאמיות במיכלול ההוראה הפרונטלית. בסך-הכל, לפנינו עוד טכניקה המופעלת בתנאים מלאכותיים, שאינה מהווה כל ערובה להתנסות מציאותית. גולת הכותרת המזומנת לסטודנט היא מתן 5 שיעורים ושמינית 15 שיעורים בצמוד. נא לשים לב: זוהי כל ההתנסות האישית המודרכת של הסטודנט-המתלמד במשך שנתיים תמימות של תקופת הכשרתו במחלקה. לעומת זאת, הוא מולעט ב-8 שעות שבועיות (!) מידי כל שנה בנושאים עיוניים, הן בצורת הרצאות הן בצורת תרגילים וסמינריון. הדיספרופורציה זו עקת ממש.

למערכת זו קוראים הכשרה מעשית בהוראה. בכך לא עמדנו עדיין על טיבם של המורים-החונכים, שאליהם מוצמדים הסטודנטים המתלמדים; בתחום זה פועלים חוקי ההיצע והביקוש וכללי הוויטמין P. חלק ניכר מהחונכים הינם מורים בלתי-מנוסים, או שהוראתם לקוייה. מינויים ובחירתם נחשבים לכבוד רב, בעוד ששיקולי המינוי נתונים לשרירות ליבו של מרכז-המחלקה להכשרת מורים, לטוב או לרע. בכך גם לא נגענו בשיעור המיבחן של הסטודנט, המצטרף כמובן לצינונו המשוקלל, והרי זה בזיון בפני עצמו. שכן לעתים קרובות, הבוחן אינו אלא אותו מורה-חונך, שכן המרצה אינו טורח להיות נוכח באותו מעמד. יתרה מזאת, חלק ניכר מאוד מהמורים במחלקה להכשרת מורים מסוג מקצועית במעמד של מורי-חוץ, המקבלים תשלומי-דחק עבור "שירותיהם" והמתבשמים, כתחליף, מהזיו האקדמאי ומהניחות המשכר של כבוד התפקיד. ידועים מקרים, שאיש מהסגל האקדמאי הבכיר לא טרח אי-פעם להתרשם ישירות מכשירותם של מורי-חוץ אלה. מסתבר, שהאמת המרנינה או המעציבה ידועה לסטודנטים בלבד, ואילו ראש המחלקה להכשרת-מורים ניזון, מן-הסתם, מפירוני רכילות.

עלי להטעים, כי השורות דלעיל נכתבות תוך התבססות על מידע וגסיון השאובים מהמחלקה להכשרת מורים שע"י אוניברסיטת חיפה. אין ביכולתי להכליל, אולם מותר להניח בסבירות ניכרת, כי התופעות הללו אינן, בהכרח, מוגופול בלעדי של חיפה. יש לראות בריבוי הישיבות המרתוניות מחד גיסא ובהארכה-הכפוייה של משך הכשרת הסטודנטים לשנתיים מאידך גיסא-כסימפטומים המשקפים, בעקיפין, את ההת-חבטיות והכשלונות של השיטה הנקוטה בהכשרת סטודנטים להוראה. ניתן להטיל ספק אם המחלקות האוניברסיטאיות "מייצרות" מורים ביתר הצלחה מהסמינרים למיניהם. דומה, שאיפכא מסתברא. מכל מקום, ראוי היה לבדוק במדוקדק את התוצאות על בסיס השוואתי כלשהו.

לסיכום, אין אפשרות להימנע מהמסקנה הפסימית, כי המחלקות להכשרת-מורים (בהקש-מוכלל מהמחלקה החיפאית) — אינן מכשירות מורים כפי שניתן היה להניח או לצפות. התוצאות מורגשות היטב בבתיה"ס התיכוניים-העיוניים והן מתגלגלות מפה לאוזן בהדרי-מורים ובשיחות אקראי. ברור שרוב הסטודנטים היוצאים להוראה אינם נתקפים בנוסטלגיה מיוחדת לאותן מחלקות, וניסוח זה נקבע על דרך ההמעטה. אינני

בטוח, אם האווירה השוררת בהן מהווה הממה-הינוכית במדויק, ואני גם אכול ספקות אם תוכניות ההוראה העיוניות והמעשיות נערכו במאוזן. לא נותר לי אלא להצטרף להצעתו של מ' גרנות ("מעלות", יוני-יולי 1972, ע' 18-19), השוקלת אפשרות הקמת מכונים-מיוחדים להכשרת מורים על-יסודיים, כשהדגש יושם על הכשרה ממש, ויופקד בידי מדריכים מנוסים ומורים בפועל, אשר התנסותם בהוראה היא יומיומית ולא דוקא תיאורטית או פרהיסטורית.

SYLVIA PARRY

UNIVERSITY DEFICITS

Some surprising details were disclosed by the Press in regard to University costs per student.

If it is indeed true that the average cost of a student at a university is in the nature of six to seven thousand lira, and this leeway when discussing a population of thirteen thousand students makes a difference of 13 million lira, then it would be much cheaper to institute External Degrees in a number of Disciplines.

Many of the subjects studied at a University require only a classroom, no equipment except for the rare demand of an inch of chalk, and a lecturer reading from the notes he has obtained from books. Discussions and questions are usually sternly discouraged.

All that would be needed for the study of linguistics, languages, Bible and allied studies such as the Mishna and Talmud, history, the social sciences, geography, geology or archaeology would be a reading list. Field meetings cost nothing as expenses are always borne by the participants themselves.

There are excellent models for external degrees both in Europe and the States, and the Open University in England now has experience of communicating lessons by means of the Television and Radio. To these a tape-recorder can always be hooked up so that lessons can be referred to as often as needed or required at leisure.

Th Television was originally established for educational purposes. It has sadly relapsed into a cross between bad entertainment and an insult to our intelligence.

The best time to use the Television would be from 3 p.m. to 7 p.m. when the teenage population should be doing its homework. It might even be possible by the means of this interval from the rubbish often shown, to put pressure on offsprings by denying them the use of the television unless homework is adequately completed.

External degrees would make it possible for many people to work full time and study for pleasure rather than for the pressure imposed in obtaining a qualification which is often obtained dishonestly in the examination room (see the press for frequent articles on the subject) simply because there is often a gap between what is taught and examined. Proper syllabuses now often lacking would have to be planned for each course or they could not be published.