

דמות המורה בראי הכשרת המורים 1970-2006: מבט היסטורי*

עמוס הופמן, דורון נידרלנד

תקציר

תהליך האקדמיזציה של ההכשרה להוראה בישראל, שהחל לפני כשלושים שנה, מלווה בפולמוס ציבורי ער על דמותם של מורים, על זהותם המקצועית ועל הדרך הטובה ביותר לרכישת מקצוע ההוראה. בפולמוס זה אפשר להבחין בשני זרמים עיקריים: הראשון מדגיש את ההוראה כמקצוע הומניסטי, המושתת על השכלה כללית רחבה ועל ניסיון פדגוגי עשיר, ואילו השני מבליט את ההוראה כתחום דעת אקדמי (דיסציפלינה), הנשען על ידע אקדמי בתחום ההוראה ועל ידע פדגוגי שיטתי, והמבוסס על היכרות עם תאוריות חינוכיות וחברתיות שונות. שתי תפיסות מנוגדות אלה של מקצוע ההוראה עומדות בבסיס הוויכוח בין משרד החינוך לבין המועצה להשכלה גבוהה על דמות המורה ה"טוב" או ה"ראוי" ועל אופיין של המכללות האקדמיות לחינוך כמוסדות להשכלה גבוהה. המכללות לחינוך, אף שתפקידן לבצע את הנחיות קובעי המדיניות, נותנות מצדן פירוש משלהן לתהליך ההכשרה, פירוש המבוסס על ההיסטוריה שלהן ועל תפיסותיהן הייחודיות את דמות המורה.

מילות מפתח: אקדמיזציה של הכשרת מורים, דמות המורה, זהות מקצועית בהוראה, מתווים להכשרה להוראה.

מבוא

דמותם של מורים, זהותם המקצועית ומעמדו של מקצוע ההוראה הם נושאים הנמצאים בלב סדר היום הציבורי. מחקרים שונים וסקרי דעת קהל מלמדים שהעיסוק בחינוך ובהוראה נחשב לתחום רב-משמעות עבור הציבור הישראלי. רבים אומרים שלו יכלו לבחור עיסוק לפי רצונם, היו נוטים לעסוק בחינוך ובהוראה (הארץ, 2005). למרות זאת, המציאות היא הפוכה: מתברר שיוקרתו של מקצוע ההוראה היא תאורטית בלבד, ויש פער גדול בין השיח האידאליסטי על "דמות המורה הראוי" לבין המציאות של המורים והמורות בפועל, העוסקים בהוראה לפרנסתם. במציאות אנשים מהססים לבחור בהוראה כמקצוע, ואלה שכבר עוסקים בה אינם מתמידים בכך לאורך זמן. כפי

* לדוח מחקר זה היה שותף גם פרופ' יובל דרור.

שרבים אומרים, ייתכן שהציפיות ממורים אינן מציאותיות. המורה התאורטי, ה"רצוי" או ה"ראוי", צריך להיות אדם משכיל ורחב אופקים, בעל שליטה בתחומי דעת אחדים, בעל ידע פדגוגי הנדרש לצורכי עבודתו, בעל יכולת חקר וניתוח, יכולת למידה וסקרנות אינטלקטואלית, בעל מודעות חברתית, רגישות לילדים ולמבוגרים, בעל כישורים דיאלוגיים ויכולת עבודה בצוות וכושר ניהול. האומנם קיימים מורים שמאגדים באישיותם את כל התכונות הנעלות הללו? מכיוון שמורים, רובם ככולם, נופלים במשהו מרמת הציפיות הגבוהה הזו, נוצר פער גדול בין התפיסה האידיאליסטית (או אף הנאיבית) של "המורה הטוב" לבין המציאות השוחקת בכיתות בתי הספר.

יתר על כן, בשנים האחרונות התרחש מהלך פוליטי וכלכלי, אשר תחת המסווה של רפורמה חינוכית טיפה הסתייגות ואף דחייה ממקצוע ההוראה. מורים הושמצו - אף על ידי הגורמים הבכירים ביותר במשרד החינוך - כ"בעלי יעילות נמוכה למערכת", כאנשים שנמצאים כל הזמן בחופשות, שגורמים נזק לתלמידיהם ובעקבות זאת לחברה הישראלית כולה. ההוכחה לכל הטיעונים הללו הייתה הישגיהם הנמוכים של תלמידי ישראל במבחנים בין-לאומיים. "לא התלמידים אשמים בכך", הכריזו הפוליטיקאים, כי אם "מערכת החינוך", שלדבריהם מטפחת בינוניות באמצעות המורים שרמתם נמוכה. בהקשר זה הופנתה תשומת הלב גם למערכת הכשרת המורים, שהושמצה ככלתי פרופסיונלית בעיקר בידע הדיסציפלינרי שהיא מעניקה ללומדים בה. המבקרים - חלקם הגדול לא מתחום החינוך כלל - לא העניקו תשומת לב לגורמים אחרים שעשויים להסביר את הישגיה הנמוכים של מערכת החינוך. בין גורמים אלה ראוי להזכיר בעיקר את העובדה שלמידה ולמדנות אינן נחשבות לערכים חשובים בעיני צעירים בישראל, את ההטרונגויות הגדולה של החברה הישראלית, שאינה מאפשרת קביעת ליבה חינוכית משותפת לכול, ולבסוף את שכרם הנמוך של העוסקים בהוראה ואת תנאי עבודתם הקשים, שגורמים לכך שדווקא אנשים בעלי כישורים מתאימים אינם פונים כלל למקצוע זה.

שאלת דמותו של המורה והבניית זהותו המקצועית אכן כרוכות באופן הדוק בשאלת הכשרתם של מורים. תהליך האקדמיזציה של ההכשרה להוראה, שהחל בשלהי שנות השבעים של המאה הקודמת, ביקש לשדרג את מעמדם ואת שכרם של העוסקים בהוראה. שדרוג זה, כך סברו, יושג באמצעות הפיכת בתי המדרש למורים (ה"סמינרים", בשפה המקובלת) למוסדות אקדמיים, שיעניקו לבוגריהם את התואר "בוגר בהוראה" (B.Ed.) בנוסף לתעודת ההוראה המקצועית. למעשה מדובר במהלך שנועד לשנות את תרמיתם של המורים. משום כך, המוסדות שבהם מורים מקבלים את הכשרתם ומעמדם הציבורי-אקדמי קובעים גם את מעמד בוגריהם, כלומר את "דמות המורה". האם נוכל לטעון, שבשל הפער הגדול בין דימוי המורה הראוי לבין מצבו של המורה המצוי נשחק גם מעמדן של המכללות האקדמיות לחינוך, אף על פי שלפי מדרים אובייקטיביים של איכות הסגל, רמת ההוראה, תנאי הלימודים ועוד, המכללות הללו ראויות למקום גבוה הרבה יותר במדרג ההשכלה הגבוהה הישראלי?

הערה מתודולוגית

כדי לבחון את גלגולי "דמות המורה הראוי" בהקשר של הכשרת המורים, בדקנו את תפיסת דמות המורה במסמכים הרשמיים של משרד החינוך, שאחראי ישירות להכשרת המורים והגדיר במידה רבה את מושגי הדיון בנושא זה מאז קום המדינה ועד ימינו. לאחר מכן בחנו את שאלת דמותו של המורה במסמכי המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג), שאחראית להיבטים האקדמיים של תהליך ההכשרה. לבסוף, כמקובל במחקר היסטורי, לא הסתפקנו בעמדות המובעות במסמכים רשמיים, אלא ניגשנו לבחון ביטויים של המדיניות הרשמית במציאות היום-יומית של העוסקים בהכשרה להוראה בפועל. לפיכך ביררנו את היישום של ההחלטות הרשמיות בנושא זה בשלוש מכללות לחינוך: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, המכללה האקדמית בית ברל ומכללה ירושלים לבנות. שלוש מכללות אלה, המייצגות זרמים אידאולוגיים שונים בתולדותיה של הכשרת המורים במדינת ישראל, מבטאות הבנה של פרשנויות שונות של ההחלטות הרשמיות.¹ מבחינה מתודולוגית אפשר לראות את מחקרנו כמחקר בהיסטוריה תרבותית או בהיסטוריה חברתית של רעיונות. מושגים כמו "המורה הטוב" או "המורה הראוי" משנים את משמעותם במהלך השנים בעקבות שינויים בתפיסת מקצוע ההוראה. שינויים תפיסתיים אלה מקבלים משמעות בהקשרים חברתיים, כלכליים ופוליטיים מסוימים, שמפרשים בדרכים שונות את מחויבות המדינה למערכת החינוך ואת מידת ההשקעה שהחברה נכונה להשקיע בהכשרת מורים ובקידומם. באופן זה יש לראות בהשתנותה של דמות המורה לאורך השנים תופעה שאינה מבודדת ואינה מתרחשת רק בשיח שבין משרד החינוך לבין המועצה להשכלה גבוהה (שאחראים להשכלתם, להשתלמותם ולהעסקתם של מורים), אלא כעניין שיש לו הקשר חברתי ופוליטי מובהק.

כמקובל בהיסטוריוגרפיה, מחקר זה מבוסס על עיון במקורות ראשוניים (טקסטים כתובים ותיעוד בעל פה) וניתוחם באופן השוואתי, תוך ביסוס עמדותינו ומסקנותינו גם על כמה מחקרים היסטוריים מרכזיים (אם כי לא רבים) שפורסמו בתחום הכשרת המורים בעשור האחרון. מטרנתנו, כהיסטוריונים, היא ליצור נרטיב היסטורי, מעין "סיפור", שיסביר את ההתפתחות של תפיסת המורה הטוב לאורך התקופה שמחקרנו עוסק בה - משלהי שנות השישים של המאה הקודמת ועד ימינו.² המקורות שברשותנו מספקים את חומרי הגלם הבסיסיים, שבעזרתם אנו בונים את הסיפור ההיסטורי הזה.

מבחינת מקורות ראשוניים התמקדנו בשורה של מסמכים רשמיים מטעם מחלקות שונות במשרד החינוך (ניירות עמדה ודוחות של ועדות מטעם הנהלת המשרד ושל הנהלת האגף להכשרת מורים) ומטעם המועצה להשכלה גבוהה (דוחות של ועדות שונות שעסקו באקדמיזציה של ההכשרה להוראה). כמו כן עמד לרשותנו חומר ארכיוני רב הנוגע לתולדות המכללה האקדמית

לחינוך ע"ש דוד ילין והמכללה האקדמית בית ברל. בין אלה יש למנות פרוטוקולים של ישיבות צוותי מורים במכללות הללו, ובכלל זה ישיבות של ועדות הוראה, של מועצות אקדמיות וכדומה, מכתבים שונים שחיברו חברי סגל במכללות ומסמכים רשמיים אחרים.

לצערנו, לא כל המכללות הסכימו לפתוח את הארכיון בפנינו, ולחלקן אף אין ארכיון מסודר. כך, למשל, במקרה של מכללה ירושלים לבנות נאלצנו להסתפק בראיונות עם מייסד המכללה ועם חברי סגל מובילים. ראיונות מסוג זה נערכו גם עם כמה חברי סגל במכללת דוד ילין, שהחזיקו בעמדות מפתח בבניית התכניות להכשרת מורים. מן הראוי לציין שראיונות, ככלל, נחשבים מקורות אמינים פחות בכתיבת מחקר היסטורי, בעיקר כאשר אין להם גיבוי במסמכים כתובים, זאת משום שמדובר בראייה לאחור הנוטה לסלקטיביות ולאידאליזציה. בנוסף לכך עמדו לרשותנו שורה של דוחות מחקר שפרסמו המכללות (ובעיקר המכללה האקדמית בית ברל), ניירות עמדה מבוססי מחקר שנערכו מטעם מכון ון ליר ובמשרד החינוך וכן כמה חיבורים היסטוריים מובהקים. בין אלה מן הראוי לציין את מחקרו החלוצי של ד"ר ניסן שיינין, שהיה ראש מכללת דוד ילין שנים רבות, התהליך האקדמי של הכשרת מורים בישראל: פרקים בתולדות המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. ספר זה, שפורסם בשנת 1996, אמנם מתמקד במכללת ילין, אך עוסק למעשה בכלל הבעיות של המכללות לחינוך, ובתוך כך גם בשאלות הנוגעות לדמות הבוגר (המורה) שהן מכשירות. אשר למכללה האקדמית בית ברל, המחקר הערכני ביותר הוא מאת ד"ר קציעה טביביאן, ברל ובית ברל - מפלגה וחינוך. הרעיון והגשמתו, 1944-1972. אמנם אין המחקר דן בתקופה שבה בית ברל הפך למכללה אקדמית, אך יש בו תובנות משמעותיות הנוגעות לאופיו של המוסד ולדרכי ניהולו - עקרונות שממשיכים להובילו עד עצם היום הזה.

המקורות שברשותנו חושפים את מושגי השיח על דמות המורה, ומאפשרים, כאמור, בנייה של נרטיב היסטורי שמתאר ומפרש את גלגול המושג "המורה הטוב" בשלושים השנים האחרונות.

לשאלת הזהות המקצועית של מורים**

בשנים האחרונות המושג "דמות המורה" מתחלף במושג "הזהות המקצועית של מורים". הגדרת הזהות המקצועית של מורים אינה אחידה, ויש לה גוונים שונים, המפורטים בחלקם במאמר הפותח גיליון זה. כהיסטוריונים העדפנו בכל זאת להשתמש במושג "דמות המורה", משום שהוא מתאים יותר להגדרות שהיו נהוגות במשך רוב התקופה שמחקרנו עוסק בה.

באופן כללי ביותר, "זהות מקצועית" היא הדרך שבה מורים תופסים את "האני המקצועי" שלהם, את תחושת שייכותם למקצוע ההוראה ואת הזדהותם עמו. המושג "זהות מקצועית" מורכב גם מהדרך שבה מורים נתפסים בעיני "אחרים", כלומר כל אלה שאינם עוסקים ישירות

** בכתיבת סעיף זה השתתפה ד"ר נירית רייכל, חברת הצוות ברשת עמיתי המחקר של מכון מופ"ת.

במקצוע ההוראה - בין שהם אנשים המעורבים תדיר בשדה החינוך (למשל אנשי משרד החינוך), בין כאלה שיש להם נגיעה עקיפה במערכת החינוך (למשל הורים של תלמידים בבית הספר), ובין שהם אנשים שאין להם שום נגיעה במערכת זו (הציבור הרחב, באופן כללי). מנקודת מבט זו אולי עדיף לדבר על זהויות מקצועיות של מורים ולא על זהות אחת אחידה (קרמר והופמן, 1981; Beijaard, 1995; Beijaard & De Vries, 1997; Gee, 2000-2001; Nias, 1989; Sachs, 2001; Tickle, 1995; Vonk, 1999).

הזהות המקצועית של מורים אינה גורם יציב ובלתי משתנה. היא תהליך התפתחותי מתמשך, המתרחש תוך כדי שיח מתמיד בין המורים לבין הסביבה שבה הם מתפקדים. בתהליך הבניית הזהות המקצועית מתחוללים שינויים בחשיבה ובהתנהגות, שינויים הנובעים מתהליכי למידה והתנסות ומפרשנות של תהליכים אלה. הידע הפדגוגי והדיסציפלינרי של המורים, מעמדם בבית הספר כארגון והתייחסותם של גורמים חיצוניים אליהם (משרד החינוך, למשל) - כל אלה מבנים לא רק את תפיסת עצמם כמורים אלא גם את זהותם הפרטית כבני אדם. משום כך יש לצפות שהביטוי "זהות מקצועית" לא יהיה מורכב רק מהגדרות פורמליות של העוסקים בהוראה, אלא יהיה רווי מעורבות רגשית עמוקה. אכן, מקצוע ההוראה הוא אחד המקצועות המובהקים שמתייחסים אליו באופן רגשי ולא רק באופן רציונלי ומתוכנן.

כפי שנראה בהמשך, עמדותיהם של קובעי המדיניות (משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה, על ועדותיהם השונות) מבוססות לעתים קרובות על הבניית זהות מקצועית אידאלית ופורמלית של מקצוע ההוראה. התנודות בהגדרת הזהות המקצועית של מורים - מתפיסה פדגוגית-הומניסטית רחבה של "המורה הטוב", דרך תפיסה של המורה כאיש אקדמי בעל ידע דיסציפלינרי ועד התפיסה של "המורה המקצוען" - באות לידי ביטוי בדגשים שונים של הוועדות הרבות שעסקו בכך לאורך כמעט ארבעים שנה. אלה מהווים ביטוי הן למאויי נפש של ראשי המערכת והן לתאוריות פילוסופיות וסוציולוגיות בחינוך, שמקבלות ביטוי מעשי בתכניות של מומחים לחינוך. תפיסות תאורטיות אלה נתקלות - אולי למרבה אכזבתם של אותם קובעי מדיניות - במציאות היסטורית בעייתית ומורכבת, מציאות שבה מרבית המורים אינם מסוגלים מסיבות שונות (שרובן אינן תלויות בהם כלל) למלא את שליחותם ברוח האידאלים של שולחיהם. המורכבות של החברה הישראלית, שבה אין אפשרות להגיע להסכמה על אידאלים משותפים, היריבות העזה בין פלגים שונים של החברה, שיש לה ממדים פוליטיים מובהקים, ואף סוג האנשים שבחרו בעבר או בוחרים כיום בקריירה בהוראה - כל אלה מעצבים זהות מקצועית מורכבת מאוד ורב-ממדית, שלא ניתנת להגדרה פשוטה ומוסכמת.

יתר על כן, בד בבד עם הניסיונות של משרד החינוך ושל המועצה להשכלה גבוהה להגדיר את הממדים הפורמליים והאידאולוגיים של הזהות המקצועית של מורים, מתרחש תהליך מקביל

במכללות האקדמיות לחינוך ובמחלקות להכשרה להוראה באוניברסיטאות, שמגבשות תפיסות משלהן בדבר הזהות המקצועית של הסטודנטים שלהן - המורים לעתיד. תפיסות אלה תלויות בייחודיות ההיסטורית שלהן, בנטייתיהם של העומדים בראשן, באופי המגזרים החברתיים שמתוכם צמחו מוסדות אלה, בקהלי היעד שאליהם הן פונות ועוד. ככל מקרה אי-אפשר לטעון שיש אחידות בין המוסדות להכשרת מורים, למרות הניסיונות של קובעי המדיניות לקבוע דגם זהה של ההכשרה להוראה עבור כולם. חלקו השני של מאמרנו מדגים זאת על שלוש מכללות לחינוך מזרמים שונים.

הנה כי כן, המושג "זהות מקצועית" הוא רב-ממדי, והוא מכיל תת-זהויות רבות של ייצוגים ומשמעויות. אנו העדפנו, כאמור, להיצמד למושג "דמות המורה", שנראה לנו רחב ומתאים יותר לעולם המושגים של האנשים שאת תפיסותיהם אנו מציגים בהמשך.

דמות המורה במסמכי משרד החינוך

- באופן כללי השיח החינוכי-חברתי בישראל בנושא הכשרת המורים מבחין בין שלוש תקופות:
1. התקופה ה"סמינרית" של שני העשורים הראשונים למדינה (1948-1968) - בתקופה זו נמשכה המסורת של הכשרת המורים מימי היישוב, וגם לאחר קבלת חוק החינוך הממלכתי (1953) נותרה בפועל החלוקה לזרמים. כך אפשר להבחין בין בתי המדרש ה"כלליים" למורים (הסמינרים הוותיקים ע"ש לוינסקי בתל-אביב וע"ש דוד ילין בירושלים), הסמינרים של תנועת העבודה (בתל-אביב, באורנים ובכית ברל) והסמינרים הקשורים לחינוך הממלכתי-דתי מיסוד תנועת "המזרחי".
 2. תקופת טרום-האקדמיזציה משלהי שנות השישים ועד ראשית שנות התשעים - בה בתי המדרש למורים הפכו בהדרגה למכללות אקדמיות לחינוך. עיקר תהליך האקדמיזציה החל לאחר ועדת עצינוני (1978) שביקשה לשפר את מעמד המורים בישראל באמצעות התואר האקדמי. תקופה זו מצטיינת בריבוי ועדות מטעם משרד החינוך, שעסקו בהיבטים התוכניים והארגוניים של תהליך האקדמיזציה.
 3. תקופת האקדמיזציה שנמשכת מאז אמצע שנות התשעים ועד היום - עיקרה הוא מצד אחד העמקה של האקדמיזציה בהכשרת מורים (בין השאר באמצעות פתיחת מכללות חדשות רבות), אך מצד אחר דווקא ירידה במעמדן של המכללות האקדמיות לחינוך עקב התחרות העזה שלהן בתחום ההשכלה הגבוהה עם המכללות הכלליות והפרטיות, שהחלו לקום בעת הזו. תקופה זו מצטיינת אף היא בכמה ועדות שעסקו בהכשרת המורים, שהבולטות ביניהן הן ועדת בן פרץ (1998) וועדת דוברת (2005).
- במחקר זה לא נעסוק כלל בתקופה הראשונה, למרות חשיבותה בעיצוב פני הכשרת המורים במדינת ישראל בראשיתה.³ במהלך התקופה, ובעיקר בראשיתה, נעשו כמה ניסיונות לאקדמיזציה

במערכת הכשרת המורים, שהובלו על ידי פרופ' בן-ציון דינור (שהיה מנהלו של בית המדרש למורים ע"ש ילין בירושלים, ואחר כך שר החינוך), אולם הם לא עלו יפה. סוגיות הכשרת המורים ומעמד מקצוע ההוראה באופן כללי עלו במלוא חריפותן בשנות השבעים, כאשר רפורמת האינטגרציה הביאה להצבת האקדמיזציה של ההכשרה להוראה כיעד ברור של מערכת החינוך. לשם כך כונן משרד החינוך שורה של ועדות, שהמליצו בזו אחר זו על דרכים להשגת היעד הזה. להלן נבחן את העיקריות שבהן.

ועדת יפה (1971)

עמנואל יפה, מנהל האגף להכשרת מורים במשרד החינוך ולאחר מכן יו"ר המזכירות הפדגוגית (עד מותו ב-1978), היה דמות מפתח ואדריכל האקדמיזציה של הכשרת המורים בישראל.⁴ לכן מן הראוי להתעכב על נקודת המבט של יפה בשאלות אלה הן בפרסומיו והן בדבריו האחרים. הוועדה בראשות עמנואל יפה (1971), שמונתה לשם בדיקת הבעיות הפדגוגיות שבניהול ובהפעלה של מוסדות ההכשרה, התוותה יעד ברור - אקדמיזציה של הסמינרים ושרדוגם למעמד של מכללות לחינוך, שבהן לומדים שלוש שנים, מוסיפים שנת עבודה מודרכת (סטאז') ומקבלים את התואר "בוגר בחינוך" (או "בוגר בהוראה"), שיאפשר המשך ללימודים מתקדמים באוניברסיטאות. במרכז דוח ועדת יפה עמדו תכנית לימודים בין-תחומית, המשלבת לימודי התמחות ובחירה, מכינה ולימודי עזר, וכן הקפדה על תנאי הקבלה של התלמידים ועל המבנה הארגוני והמינהלי של המוסדות, שהותאמו כולם לרמה האקדמית הנדרשת. הודגש ההכרח של מורי המורים בניסיון חינוכי קודם, וצוין שעל מנהל מוסד ההכשרה להיות לפחות בעל תואר שלישי, המורה יחזיק לפחות בתואר שני, והמדריך הפדגוגי - לפחות בתואר ראשון. מעבר להחלטות פורמליות אלה זכור יפה בעיקר כמחבר תזכיר שכותרתו "אקדמיזציה" ו'הומניזציה' בהכשרת מורים" (יפה, 1974, בתוך אורמיאן, 1979, עמ' 90-94; דרור, 1991). התזכיר שהוגש הן למשרד החינוך והן למועצה להשכלה גבוהה, קבע במידה רבה את מושגי הדיון על הכשרת המורים ואת כיווני התפתחותה לשנים רבות. השאלה המרכזית מנקודת המבט של יפה הייתה אם הכשרת המורים לחטיבות הביניים צריכה להיעשות על ידי האוניברסיטאות, או לחלופין אם להעביר את הסמינרים תהליך של אקדמיזציה (מכלול) באופן שישמור על האופי הייחודי שלהם כמוסדות להכשרת מורים ולא יהפוך אותם לאוניברסיטה מדרגה נחותה. יפה היטיב לבטא את ה"אני מאמין" החינוכי שלו בנוגע לדמות המורה הראוי ולאופן הכשרתו: "חינוך המחנך צריך להיות קודם כל חינוכו של האדם, היהודי, הישראלי ורק כתוספת לזה תבוא הכשרתו של איש המקצוע; ובמידה שנספר את חינוכו של האדם תשתפר הכשרת המחנך. צריך להביא לידי איזון בין ה'אקדמיזציה' של ההשכלה וההכשרה שתינתן למחנך ובין ה'הומניזציה' של חינוך האדם המחנך" (יפה, בתוך שיינין, 1996, עמ' 178).

החשיבות הרבה שייחס יפה למציאת איזון בין מגמות שהוא כינה "אקדמיזציה" ו"הומניזציה" בלטה בכל חיבוריו. הוא ניבא כבר באמצע שנות השבעים, שברכות הימים תקיף האקדמיזציה את כל הכשרת עובדי החינוך וההוראה לסוגיהם. עם זאת הוא טען, שהכשרה זו צריכה לשאת אופי שונה מלימודי התואר הראשון באוניברסיטאות. לדבריו, האוניברסיטאות מדגישות את "הדיסציפלינה המדעית" ואת "ההתמחות המקצועית", ואינן מתכוונות לחנך אדם רחב אופקים או להכשיר מחנך. במכללה העתידית, לעומת זאת, רמת ההשכלה צריכה להיות מקבילה ללימודי התואר הראשון באוניברסיטה, אך תוכנה צריך להיות שונה ולהדגיש, בנוסף ללימודי הדיסציפלינות, את ההיבטים הערכיים והיישומיים של העיסוק בחינוך ובהוראה (שיינז, 1996, עמ' 279).

עמנואל יפה הסתייג מאקדמיזציה מוגזמת עד כדי "אוניברסיטיזציה". בסקירה בפני ועדת החינוך של הכנסת על מעמדו של המורה, הכשרתו והשתלמותו, טען יפה (1970, עמ' 91), שצריך למצוא צביון ייחודי לאקדמיזציה של המורים. בדבריו הדגיש כי כשם שאת הרופאים מכשירים כ"רופאי חולים" ולא כ"רופאי מחלות", צריך ללמד את המורה המשכיל מדעים שונים ולכוונם אל ההוראה, שכן "דרושים לנו מחנכי אנשים, ולא מלמדי מדעים בלבד". באותה שנה העיר בכינוס של מורי מורים, שאחוז גדול מהמורים מתעניין במקצוע האקדמי ולא בהוראתו, ולפיכך "הרי הגענו לאקדמיזציה מוגזמת גם ב'סמינרים', וראוי להיסוג קצת ממנה" (שם, עמ' 36). וכן בדבריו משנת 1973:

אסור שתהליך האקדמיזציה של בתי-המדרש להכשרת מורים ישכיח את היתרונות הקיימים במוסדות אלה כמקום הכשרתם של עובדי הוראה: [...] קשר אורגאני בין לימודי ההשכלה לבין ההכשרה להוראתם; [...] קשר מרכי בין ההלכה הפדגוגית לבין המעשה; [...] ראיית החינוך וההוראה כתהליך אחד; אווירה חינוכית [...]. ומאמצים לטפח את אישיות המחנך; קשרים אישיים בין המורים לתלמידים.

(יפה, 1973, עמ' 351)

בשנת 1974 הגדיר יפה בפני המועצה להשכלה גבוהה ומשרד החינוך את "תוכנה של האקדמיזציה": "השכלה ברמה מקבילה לזו הניתנת בלימודי התואר הראשון באוניברסיטה, אך בהרכב אחר של לימודי דיסציפלינות, תוך שמירה על "ערכי הסמינר הטוב" בשונה מ"ערכי האוניברסיטה". הוא שוב המליץ על אינטגרציה רבה יותר בין הלימודים העיוניים להכשרה המעשית, בין ההוראה והחינוך ובין המורים לתלמידים. (יפה, 1974, בתוך אורמיאן, 1979, עמ' 91). בשנת 1977 הוא חזר והדגיש את ההשלמה הנחוצה בין היסוד האקדמי לבין היסוד ההומניסטי בהכשרת מורים:

אין דיכטומיה בין 'אקדמיזציה' ל'הומניזציה'. [...] מה שאני מתנגד לו הוא ה'אוניברסיטיזציה' [...] [ש]כבר מסתמנת בתחומים שונים של תפיסת העבודה בסמינר: מתחילים למדע את הלימודים [...] הולכים ומכשירים [את המורה בעתיד] להיות טכנאי מקצועי שאיננו דווקא מחנך.

(אורמיאן, 1979, עמ' 97)⁵

ועדת עציוני (1979)

בראשית שנת 1979 הקים שר החינוך זבולון המר את "הוועדה הממלכתית לכדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה", שנודעה בשם "ועדת עציוני" (ע"ש היו"ר שלה, השופט ד"ר משה עציוני). דוח הוועדה פורסם לקראת סוף אותה שנה, וכלל כמה פרקים על הכשרת מורים והשתלמותם, שמהם אפשר ללמוד על דמות המורה הראוי בעיני הוועדה. ברוח זה, בעיקר בפרקי המבוא, אפשר למצוא שבחים רבים למורים ודברי תהילה למקצוע ההוראה. בין השאר כתב יו"ר הוועדה בדברי המבוא לרוח, כי תפקיד הוועדה "לחזק" ו"להעלות" את מעמדם של המורים כדי "שהעם יוכל להתמודד עם האתגרים העומדים בפניו". הוועדה סבורה, הדגיש, כי "המפתח ליצירה בחברה הוא בידי המחנכים", ועל אף שחיקת החזון הציוני, אין ספק שהמורים הם "עתיד האומה". לפיכך יש ליצור עבורם תנאים שיעניקו להם סיפוק מעבודתם ואתגר רוחני, עד כדי "החזרת האמונה בכוחו של החזון לצמוח במציאות". לשם כך, סיכם עציוני, "צריך שהמורה יוכל להתפנות מדאגות ולהתמסר לייעודו" (משרד החינוך, 1979, עמ' 3-4).

דברים נמלצים מסוג זה אופייניים לדוחות ציבוריים רבים על מורים ועל מקצוע ההוראה בארץ ובעולם, ועוד נפגוש בהם בעת הדיון ברוח ועדת בן פרץ וברוח ועדת דוברת. אולם לאחר ששולם מס השפתיים למורים, ברוב הדוחות נמצא מעט מאוד עיסוק בהיבטים הרוחניים הנעלים של מקצועם, ובעיקר מפרט של דרכי הכשרתם, השתלמותם והשתכרותם, באופן שמלמד בדרך כלל שהמדינה לא ממש סומכת על המורים שיבצעו את מלאכתם כראוי, ובוודאי אינה גורמת לכך שיוכלו "להתפנות מדאגות" ולהתמסר לייעוד הרוחני שלהם כמחנכים. אם נשתמש במושגים המכוננים של עמנואל יפה, אפשר לומר כי ועדת עציוני פטרה את עצמה מחובת ההומניזציה במשפט כללי למדי:

הוועדה מאמצת את הדעה, שבד בבד עם 'אקדמיזציה' יש לשקוד על 'הומניזציה' בהכשרת המורים: על-ידי 'חינוך אדם רחב אופקים והכשרת מחנך' (עמנואל יפה) מצד אחד, ועל ידי ליבון ההיבטים החינוכיים בתפקיד המורה והמשמעויות הערכיות של נושאי ההוראה מצד שני ברוח מטרות החינוך, כפי שהן מפורטות בסעיף 2 לחוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953.

(עמ' 14)

שני הפרקים ברוח שהוקדשו ל"תהליך רצוף של הכשרה והשתלמות" התמקדו באקדמיזציה, דהיינו בשדרוג של ממש בהשכלתם של מורים חדשים ובהשלמת השכלתם של הוותיקים. בין השאר ציין הרוח את הצורך במיון קפדני של התלמידים המתקבלים ללימודים (רק בעלי תעודת בגרות מלאה יתקבלו), ובקביעת "קריטריונים אקדמיים חד-משמעיים" בנוגע לסגל של המוסדות להכשרת מורים, וכן קליטה של "כוחות הוראה בעלי גישה פדגוגית ועניין פדגוגי מן העולם האקדמי" (עמ' 12-13). הודגש כי יש להנהיג רמת הכשרה פדגוגית אחידה לכל שכבות הגיל מבחינת רמת ההוראה, רמת הדרישות, משך הלימודים ותנאי ההסמכה להוראה. בהמשך צוין גם הצורך "לאפשר למורים חסרי תואר אקדמי להגיע להשכלה אקדמאית מלאה" ו"לשאוף לאקדמיזציה של מסלולי השתלמות" למורים (עמ' 30-31).

חשוב לציין גם שדוח ועדת עציוני כולל (כנספח) "הצעת עקרונות אתיקה מקצועית לעובדי הוראה בישראל" (עמ' 48-57). זהו אכן צעד חשוב ביותר לקראת הפרופסיונליזציה של מקצוע ההוראה, שהעוסקים בו מקבלים על עצמם כללי התנהגות, חובות יסוד (כלפי תלמידיהם, עמיתיהם והורי תלמידיהם), ומכוננים מוסדות לענייני אתיקה מקצועית ושיפוט משמעתית. עם זאת, דומה שמסמך העקרונות הזה לא אומץ בסופו של דבר על ידי המורים וארגוניהם. דוח ועדת עציוני היווה ללא ספק פריצת דרך בהגדרת מקצוע ההוראה כתחום החייב לעמוד בדרישות אקדמיות. באופן זה הוא היה אחד הכוחות המניעים את תהליך האקדמיזציה של ההוראה. ואכן, זמן קצר לאחר פרסומו (1981) פרסמה אף המועצה להשכלה גבוהה את הדגם המנחה להכשרה האקדמית של מורים - המסמך המכונן, שעל פיו קמו המכללות האקדמיות לחינוך המוכרות לנו כיום.

ועדת בן פרץ (2001)

הוועדה בראשות פרופסור מרים בן פרץ מונתה על ידי השר יוסי שריד במאי 2000, אך הגישה את מסקנותיה לשרת החינוך לימור לבנת בדצמבר 2001, ברוח קצרצר (כעשרים עמודי טקסט), שנשא את הכותרת: "הכשרת המורים בישראל בתמורות הזמן". ועדה זו מנתה לא פחות מ-31 חברים, ביניהם 12 אנשי משרד החינוך, ובהם שישה מהאגף להכשרת מורים (לשם השוואה, בוועדת עציוני ישבו שבעה חברים בלבד, אף לא אחד מהם ממשרד החינוך). הוועדה עסקה בעיקר בהיבטים מבניים, מוסדיים וארציים של מערכת ההכשרה, פריסתה ברחבי המדינה, התשתיות הפיזיות והמשאבים האנושיים העומדים לרשותה, וכן ביחסים שעשויים להיות בינה לבין מכללות אקדמיות אחרות, שאינן ייעודיות להכשרת מורים, שצצו חדשות לבקרים במחצית השנייה של שנות התשעים.

ההרכב הגדול של הוועדה, אשר למעלה משליש מחבריה היו אנשי משרד החינוך, וכיניהם רבים העוסקים ישירות בהכשרת מורים, התקשה להגיע לאמירה מקורית או מהפכנית בנוגע



להכשרת מורים. יתר על כן, לנוכח תביעתן של חלק מהמכללות החדשות לקיים תכניות להכשרת עובדי הוראה - תביעה שלוותה באיום כי יפנו לבית המשפט על מנת להשיג היתר לעסוק בכך - אחת מהמטרות של אנשי משרד החינוך בעת כינוס הוועדה הייתה דווקא לשמר את המצב הקיים, שבו הכשרתם של מורים הותרה אך ורק במכללות הייעודיות לחינוך או באוניברסיטאות הוותיקות.

שאלת ה"אקדמיזציה" לעומת "הומניזציה" לא עולה כלל בדוח ועדת בן פרץ. דומה שמקבלים את האקדמיזציה כמוכנת מאליה, וכמעט אין משתמשים יותר במונח זה או ב"הומניזציה", משלימו. לקראת סוף הדוח, תחת הכותרת "נושאים כלליים", מוזכר הצורך במורה בעל "אוטונומיה פרופסיונלית", בעל "תשתית תרבותית מקיפה", "מומחיות בתחום הדעת", "מורה בעל ידע במורשת על מכלול גווניה ומגמותיה", "מחויבות לערכי הדמוקרטיה", ולבסוף - "אישיות מחנכת", דהיינו "חינוך לאהבת אדם, רגישות וכבוד לזולת, מיומנויות של תקשורת רגשית ודוגמה אישית למידות טובות". דברים מסוג זה, כפי שראינו, נמצאים גם בדוח עציוני, ולמעשה הם קיימים בכל הדוחות על מורים והכשרתם, ואין לראות בהם אמירה מיוחדת של הוועדה הזו (משרד החינוך, 2001, עמ' 21).

בדוח ועדת בן פרץ אין אמירה מקורית על דמות המורה, אך יש בו התייחסות נרחבת לרמת המורים, בוגרי המכללות. מהדוח מתברר שיעד מרכזי של תהליך האקדמיזציה - העלאת רמתם של הפונים למקצוע ההוראה ושל העוסקים בו - לא הושג; להפך, חלה הידרדרות. דוח בן פרץ, ממש כמו דוח ועדת עציוני למעלה מעשרים שנים לפניו, מציין כי קיימת "ירידה מתמשכת ומחריפה" במעמד מקצוע ההוראה (עמ' 11). כדי להתמודד עם שאלת רמתם של המורים הציעה הוועדה להעלות את סף הדרישות לקבלה למסגרות הכשרת מורים, ולקיים "בחינת רישוי ממלכתית ראויה", שתינתן לאחר תום הלימודים (עמ' 14-15).⁶ כמו כן גם במהלך הלימודים יש לברוק "ביתר יסודיות" את התאמתם של הסטודנטים למלא תפקידי הוראה (עמ' 18).

הדיון שהתקיים בוועדת החינוך של הכנסת על דוח ועדת בן פרץ (10 ביוני, 2002) מרחיב מעט את ההתייחסות של חלק מחברי הוועדה לבעיות שעל הפרק. בדיון זה הצהירה פרופ' בן פרץ, כי מה שהטריד במיוחד את חברי הוועדה הוא שיש "אי שביעות רצון מהרמה של הסטודנטים הנכנסים להכשרת המורים, וגם מהרמה של הסטודנטים המסיימים את הכשרת המורים ונקלטים במערכת החינוך". בן פרץ הדגישה שוב שהפתרון לעניין זה הוא העלאה ניכרת של סף הקבלה, ואף ראתה בכך יתרון: "ככל שיהיה קשה יותר להתקבל, האטרקציה והגאווה לומר כי התקבלתי ללימודי הוראה תהיה גדולה יותר". תגובת מנכ"לית משרד החינוך לעניין זה הייתה: "אני השנה ביקשתי להעלות את סף הקבלה מציון של 450 בפסיכומטרי לציון של 500 בפסיכומטרי". לדבריה, ראשי מכללות הביעו התנגדות לכך, והיא איימה עליהם בקיצוץ תקציבי. "אנו נחושים

בדעתנו, הוסיפה, "כי יש מקום להעלות את סף הקבלה כחלק מהרצון שלנו להשביח את כוח האדם שמגיע להוראה" (הכנסת, 2002).

באותו דיון אמרו כמה מהנוכחים, שהפתרון הטוב ביותר לשיפור תדמית המורה ולשדרוג מקצוע ההוראה הוא הסדרת מעמדה האקדמי של תעודת ההוראה. לפי פרופסור נחמיה לבציון, שהיה באותה עת יו"ר ות"ת (הוועדה לתכנון ותקצוב), "צריך להפקיד את העניין של תעודת ההוראה בידי המועצה להשכלה גבוהה, ושדינה יהיה כמו תואר. לא יוכל מוסד להעניק תעודת הוראה, אלא אם הוסמך לכך על ידי המועצה להשכלה גבוהה". עם זאת, לבציון הדגיש כי הקריטריונים למתן תעודת הוראה ייקבעו בשותפות עם משרד החינוך. הסדר מסוג זה הושג רק בעקבות דוח ועדת אריאב משנת 2006 (כמוצג בהמשך).

בהקשר זה הועלה גם הנושא של מעבר המכללות האקדמיות לחינוך לאחריות מלאה של המל"ג, דהיינו לתקצובן באמצעות ות"ת ולא באמצעות משרד החינוך. משרד החינוך מתנגד בעקביות למהלך מעין זה בטענה שהפיקוח הישיר שלו על מערכת ההכשרה חיוני לאספקת מורים למערכת החינוך, כפי שדורש חוק חינוך ממלכתי. מעבר לכך, ברור להנהלת משרד החינוך שהעברת המכללות לתקצוב ות"ת משמעו אובדן השליטה בהן. על כך העירה באותו דיון ד"ר שרה זיו, מנהלת האגף להכשרת מורים, כי אין לה ספק שתהליך האקדמיזציה של המכללות לחינוך - שנעשה בשותפות המל"ג ומשרד החינוך - דווקא הביא לעלייה ברמת הפונים למקצוע ההוראה. הצהרה זו מנוגדת בתכלית למסקנות ועדת בן פרץ, שמלינות על ההידרדרות ברמת המורים. היא מנוגדת אף לרוח הדברים בוועדת החינוך בכנסת: "מקצוע ההוראה אינו מושך דיו", אמרה באותו דיון ח"כ יהודית נאות. "חשבתי", הוסיפה, "כי חלק מן הסיפור המעמד [של מורים] יכול לקבל דחיפה על ידי המעבר לפיקוחה של המועצה להשכלה גבוהה, מבחינת הרמה והתוכן". במילים אחרות, יש לראות במעבר למל"ג חלק מתהליך של שדרוג מעמדו (או אף תדמיתו) של המורה, וזה יביא לגידול בשכרם של המורים וכך ישפר את כוח המשיכה של מקצוע ההוראה. נאות הוסיפה:

*אני סברתי תמיד כי צריך להינתן רישיון להוראה. כמו שפרקליט ורופא נבחנים, כך גם מורה צריך להיבחן. אני חושבת שצריך לבחון האם יש **מוזג הוראתי**. לא כל מי שיודע טבע, יודע להורות טבע. במבחן לרישיון ההוראה הייתי מציעה **לבחון יותר את המוזג מאשר את הידע**. צריך לבחון האם בן אדם מסוגל להיות מנהיג ולחנך לערכים.*

(הכנסת, 2002. ההדגשות נוספו.)

ועדת דוברת (2005)

ועדת דוברת (או בשמה הרשמי: "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל") היא האחרונה בסדרת הוועדות הגדולות שהקים משרד החינוך. משימתה הייתה ללא ספק שאפתנית הרבה יותר מאלה של קודמותיה. תחת הכותרת "התכנית הלאומית לחינוך" נדרשה הוועדה "לבחון ולברוק את מערכת החינוך במדינת ישראל ולהמליץ על תכנית כוללת - מבנית, ארגונית ופדגוגית - וכן על התוויית דרך ליישומה בזמן סביר". בתוך כך נתבקשה הוועדה גם "לבחון את המסגרות של הכשרת המורים והתפתחותם המקצועית" (כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005, עמ' 279). במילים אחרות, ועדת דוברת נדרשה להציע רפורמה כוללת במערכת החינוך הממלכתית על כל היבטיה - משימה כבירה, שלמעשה לא נוסתה אף פעם במדינת ישראל. הוועדה מנתה עשרים חברים קבועים, אך ביניהם לא היה אף מורה, אף נציג של משרד החינוך וגם לא של ארגוני המורים או של המכללות להכשרת מורים. מצב זה תורץ בכך שהוועדה ביקשה להיות בלתי תלויה בגורמים אינטרסנטיים. עם זאת, היו בצוות הקבוע לא מעט פרופסורים לחינוך וכן אנשים מהמגזר הכלכלי והעסקי. בצוותי העבודה שהקימה הוועדה היו חברים גם אנשי משרד החינוך, כמה מנהלי בתי ספר, קצת אנשי מכללות ומומחים שונים. לאחר פרסום דוח הוועדה היה ניסיון לגמד את חלקם של אנשי העסקים בוועדה. לכאורה, פרט לשלמה דוברת עצמו (יו"ר הוועדה) אכן היו בה רק מעט אנשים מהמגזר העסקי, אך למעשה רוחו של העולם העסקי שרתה עליה, והרוח הסופי מושפע מאוד מהלכי רוח של התייעלות והפרטה ששלטו (ועדיין שולטים) בחברה הישראלית. מן הראוי לציין ש"כוח המשימה הלאומי" נדרש להציע רפורמה ללא תוספת תקציב. במצב זה מעמדם של אנשי כלכלה וכספים הוא מרכזי.

בפרק המוקדש למקצוע ההוראה ולמעמד המורה, לאחר כמה מליצות הכרחיות בדוחות מסוג זה (למשל בעמ' 16, 123), מעלה "כוח המשימה הלאומי" דמות חדשה לגמרי של מורה. ההוראה לפי דוח דוברת היא סוג של עבודה כמו כל עבודה אחרת, ואילו המורה הראוי הוא מעין פועל בקו ייצור שיש לו "תשומות" ו"תפוקות", ואשר כל פעולותיו ניתנות לתכנון מראש ולמדידה מדויקת.⁷ כך, נאמר בדוח, "כשם שלכל העובדים במשק הציבורי יש יום עבודה ושבו עבודה מוגדרים היטב, כך יש להגדיר את משרת הגננת והמורה [...]. אנו ממליצים לדרוש מהמורים ומהגננות ימי עבודה מלאים, וביצוע מרב התפקידים המוטלים עליהם במסגרת הגן ובית הספר ובשעות העבודה [...]. (עמ' 123). וכן: "כל העובדים בבית הספר, כולל המנהל, יחתימו שעון נוכחות בכניסה לבית הספר וביציאה ממנו" (עמ' 128). אפשר, קובע דוח דוברת, "לכוון ולנהל את התהליך החינוכי כך שיכוון להשגת יעדים מוגדרים. [...] יש להגדיר מראש מטרות ויעדים מפורטים... [ו]לגבי כל יעד יש לקבוע, גם זאת מראש, כיצד תימדד מידת ההצלחה בהשגתו" (עמ' 17). כל אלו הם ביטויים של "תיעוש ההוראה", כאילו בית הספר אינו אלא מפעל שבו הפועלים הם המורים.⁸

אין ספק שניסוחי דוח דוברת מבטאים היטב את המהפך שחל בחברה הישראלית בין שנות השבעים של המאה ה-20 לבין ראשית המאה ה-21, מחברה מגויסת למען אידאל משותף לחברה המדגישה אינדיבידואליזם קיצוני ("כי לכל ילד מגיע יותר" - סיסמת ועדת דוברת, ההדגשה שלנו). בתפיסה האינדיבידואליסטית החדשה, שדוח דוברת מבטא כאמור, ההוראה אינה שליחות כי אם פרופסיה. השאלה היא אפוא איך אפשר "לייצר" מורה יעיל, שיקנה ידע אינסטרומנטלי לדור הבא (לצורך קידומו האישי והמקצועי), וכיצד אפשר למדוד את התשומות ואת התפוקות של המערכת ולקבל נתונים מוסמכים על ביצועיה. התפיסה הרומנטית של דמות המורה, כאדם הנושא ערכים מדור לדור, כהומניסט בעל השכלה רחבה אשר מבקש לגעת בנפשם של תלמידיו, נעלמה לחלוטין מהשיח החינוכי הרשמי. מעתה ואילך מנגנון של מבחנים בין-לאומיים, מבחני מיצ"ב ("מדרי יעילות וצמיחה בית ספרית") ואמות מידה אחרות של יעילות יקבעו את דמותה של מערכת החינוך.

ואכן, לנוכח דרישה חד-משמעית להתמקצעות אקדמית של המורים, הרוח ממעט לדבר על דמות המורה הראוי, או המורה הטוב, שמערכת הכשרת המורים החדשה עשויה לטפח. המורה הטוב, על פי כוח המשימה הלאומי, הוא קודם כול אדם בעל השכלה אקדמית. ישנה הסתמכות מוחלטת על התואר הראשון האוניברסיטאי (B.A., B.Sc.) כמשקף את הידע הנדרש להוראה. הדוח גם מזכיר רכיבים של השכלה כללית, אך למעשה מוזכרת רק "השכלה כללית במורשת". כן מדובר על "גישה מחנכת" בהכשרה, "השואפת להשיג שינוי כוללני בכל הפעילות הבית ספרית, ובכלל זה היבטים ערכיים וחברתיים", ואף פיתוח של "מיומנויות רגשיות ואישיות הדרושות לקשר בין-אישיו", אך אין פירוט של ממש מה רכיבים אלה עשויים לכלול. הדוח גם מדגיש מאוד את תהליך הרישוי ההדרגתי של מורים ואת הצורך שלהם בהתערכנות מתמדת, ובעיקר את הצורך בהמשך לימודים לתארים אקדמיים גבוהים, שהופכים להיות תנאי לקידום מורים בסולם בן שבע דרגות (עמ' 134-135, 144-148).

בהתייחסות להכשרת המורים - ולדמות המורה העולה ממנה - דברי "כוח המשימה הלאומי"

קצרים ותמציתיים:

אנו ממליצים על רפורמה כוללת כתכניות להכשרת מורים וגננות. יש להעניק למורים ולגננות הכשרה אקדמית דיסציפלינארית מלאה (B.A. או B.Sc. ותעודת הוראה) שתכלול הכשרה פדגוגית נרחבת וגם הכשרה אקדמית מלאה בתחומי הדעת שאותם ילמדו. ההכשרה תוכל להתבצע במכללות שישודרגו למכללות אקדמיות לכל דבר, ובאוניברסיטאות שיידרשו לשדרג את מסלולי ההכשרה להוראה.

(עמ' 123)

וכן בהמשך:

יועלה סף הקבלה למוסדות האקדמיים המכשירים להוראה (מכללות ואוניברסיטאות). בכלל זה יצטרפו המבקשים להתקבל למסלול ההכשרה להוראה להוכיח רמה גבוהה של ידיעה בשפת ההוראה. אצל המבקשים להתקבל להכשרה יוערכו גם פרמטרים התנהגותיים בנוסף לפרמטרים קוגניטיביים.

(עמ' 143)

בדוח זה אין אפוא שריר לביטויים של הומניזציה בהכשרת מורים, ואף האקדמיזציה מקבלת תפנית חדה, לכיוון שעמנואל יפה ובני דורו היו מכנים "אוניברסיטיזציה". למעשה, "כוח המשימה הלאומי" פסל כמעט כל מה שנעשה במסגרת תהליך האקדמיזציה של ההכשרה להוראה במשך עשרים שנים, ורמז שהמכללות לחינוך אינן אקדמיות ממש, והתואר B.Ed. שהן מעניקות אינו תואר אקדמי מלא, שהרי לו היה כזה, מדוע הוא צריך "שדרוג" ל-B.A.? בהמשך מתברר כי מחברי הדוח ממליצים לסגור חלק ניכר מן המכללות לחינוך, ורואים בחיסכון שיושג באמצעות פעולה זו את אחד המקורות התקציביים החשובים לביצוע הרפורמה שהם מציעים בכל מערכת החינוך (עמ' 144).

בדיון על דוח דוברת, שהתקיים בוועדת החינוך של הכנסת, לא עלתה כלל שאלת המורה הטוב וההוראה הטובה. הדיון נסב בעיקר על ההיבטים התקציביים של ביצוע הרפורמה, והייתה רק התייחסות מעטה למכללות לחינוך – בעיקר בדרישה לסגירת חלק גדול מהן (עמדה שגונתה על ידי נציגי הציבור הדתי) ולהפיתן למעין אוניברסיטאות. דוברת ציין כי הוועדה שבראשותו מצאה "נתונים מאוד מדאיגים על איכות האוכלוסייה שמגיעה למכללות, סף מאוד נמוך", אך הודה כי "אי אפשר לשפר את ההכשרה למורים כי אם שכר המורים לא עולה, קשה למשוך כוח-אדם איכותי. אז תעלו את הסף למכללות ותחזקו את המכללות, אבל כשמורה במדינת ישראל מתחיל לקבל שכר מינימום ומטה, איך אפשר לצפות שאנשים איכותיים יגיעו ללמוד?" למרות זאת אמר דוברת כי העלאת סף הקבלה ללימודי הוראה ו"אקדמיזציה מלאה" של המכללות הן מהמרכיבים המרכזיים של תכניתו. "המכללות יהיו כמו האוניברסיטאות לצורך זה", סיכם יו"ר ועדת החינוך של הכנסת, איתן שלגי (הכנסת, 2004).

דרישת שרת החינוך, לימור לבנת, הייתה לבצע את הרפורמה בבת אחת וכמקשה אחת, ללא ויתור על שום רכיב מהתכנית הכוללת. עמדה תקיפה ובלתי מתפשרת זו גרמה להתנגדות עזה של גורמים רבים במערכת החינוך ומחוץ לה. בין המתנגדים הבולטים היו ארגוני המורים, שהרפורמה דרשה מהם לשתף פעולה בפיטורים של אלפי מורים שנחשבו, על פי הנהלת משרד החינוך, "בלתי יעילים למערכת". כל הגורמים הללו הכשילו בסופו של דבר את ביצוע הרפורמה.

עם זאת, ההדים שיצר רוח דוברת טרם שכחו. למעשה, חלק מעקרונותיו מתבטאים בהסכמים הקיבוציים שנחתמו באוגוסט 2007 בין הממשלה לבין הסתדרות המורים. אשר למכללות לחינוך, הללו נפגעו ישירות מעצם הצעת הרפורמה, אף שזו לא בוצעה. הקיצוץ התקציבי במכללות (שדרשה ועדת דוברת) דווקא כן יושם בעקביות, ועדיין מדברים על הצורך הרחוף לצמצם את מספרן. לפיכך המכללות היו כמעט הגורם היחיד בשדה החינוך ששילם מחיר מידי וגבוה על הניסיון לרפורמה כוללת במערכת החינוך בישראל.

לסיכום, במסמכי ועדות משרד החינוך אפשר לראות את הדילמה היסודית של מערך ההכשרה להוראה סביב העיון ב"דמות המורה". מצד אחד, משלהי שנות השישים ברור לכל אנשי המשרד (ולקשורים בהם), שיש להפוך את המורה לאקדמאי ואת ההוראה לפרופסיה אקדמית, שחייבת להתקיים במוסדות להשכלה גבוהה, ומכאן שיש להפוך את הסמינרים למכללות אקדמיות. מצד אחר, אין למשרד החינוך שום נכונות "ללכת עד הסוף" עם העיקרון הזה ולהפוך את המכללות להכשרת מורים למוסדות אקדמיים מלאים, כלומר למוסדות בעלי אוטונומיה אקדמית הפועלים באחריות אקדמית ותקציבית של מל"ג-ות"ת. מדיניות משרד החינוך הייתה אפוא לאפשר אקדמיזציה - אך בגבולות ידועים, גבולות שישמרו את שליטת המשרד במכללות. מתוך גישה זו נובע האופי השמרני של הדיון ב"דמות המורה", שמתקיים זה שנות דור במושגים של "אקדמיזציה" לעומת "הומניזציה". בשיח הממסד החינוכי מושגים אלה כביכול מוציאים זה את זה, כאילו מדובר ביסודות שיש ביניהם סתירה. ואכן, ועדות משרד החינוך (למעט ועדת דוברת, שמתעלמת מהם) מציגות אותם כמעין ניגודים. הצגת הניגוד הזה משרתת את מטרת המשרד, שכן רק כך הוא יכול לטעון, שהכשרת מורים אינה דומה להכשרה לפרופסיה "רגילה" (כמו רפואה, למשל), אלא היא "משהו אחר" ומיוחד בהיבטים ההומניסטיים שלה, ורק בידול המכללות משאר מערכת ההשכלה הגבוהה עשוי לספק את ההיבטים המיוחדים הללו. במילים אחרות, מטרת משרד החינוך היא ללא ספק לקדם את המוסדות להכשרת מורים לקראת אקדמיזציה, אך לא לאבד אותם. כוונה זו מוסווית בשיח "הומניסטי", כביכול, כאילו הלימוד (אפילו של החינוך!) באוניברסיטאות אינו כזה. לפיכך אנו מצויים ב"תהליך אקדמיזציה" ארוך ומייגע, הנמשך כמעט שלושים שנה, תהליך שאכזב מאוד כאשר בוחנים את אשר קרה במהלכו ל"דמות המורה".

מנקודת מבט זו יש לשאול: האם השכלה אוניברסיטאית במדעי הרוח והחברה היא פחות הומניסטית מהשכלה מקבילה במכללות האקדמיות לחינוך? האם מורה המתכשר להוראה באוניברסיטה נמצא במצב של עודף "אוניברסיטיזציה" (תהא אשר תהא משמעותו של מושג זה) וחוסר "הומניזציה"? במילים אחרות, האם באמת יש ניגוד בין "אקדמיזציה" לבין "הומניזציה", או שאלה מושגים שנועדו לשמר מצב קיים, למנוע שדרוג ממשי של המכללות לחינוך, ולסכל הופעה אפשרית של "דמות מורה" חדשה ועדכנית? לפיכך כדי לאפשר דיון חופשי ומשוחרר

יותר במעמד ההוראה כמקצוע אקדמי ובדמותם של מורים כשרה האינטלקטואלית המרכזית של החברה (באשר יש להם השכלה אקדמית רחבה), ייתכן שמן הראוי להפסיק להשתמש בצמד אקדמיזציה/ הומניזציה, ולהציע שורת מושגים עדכניים יותר, כגון "פרופסיונליזציה" (מקצועיות/מקצוענות), "מנהיגות חינוכית" (של מורים ושל מנהלים) ועוד.

בהקשר זה של תפיסת דמות המורה והשפעתה על הכשרת המורים, אפשר עתה לבחון את ההתייחסות של המועצה להשכלה גבוהה לדמות המורה ולמקצוע ההוראה. כפי שנראה להלן, במסמכים הרשמיים של המועצה להשכלה גבוהה, אשר הגדירו את הדרישות האקדמיות הפורמליות בתחום הכשרת המורים והניעו את תהליך האקדמיזציה, עולם המושגים שונה לחלוטין מזה של משרד החינוך וועדותיו.

דמות המורה במסמכי המועצה להשכלה גבוהה

הדגם המנחה (1981)

בהתחשב בעובדה שעל המועצה להשכלה גבוהה (המל"ג) הוטל להכין תכנית לאקדמיזציה של ההכשרה להוראה, מפתיע לגלות כי למוסד זה אין אמירה רשמית בנוגע לדמות המורה הרצוי, ואף לא נמצא במסמכיה (למעט לאחרונה בדוח אריאב, ראו להלן) ביטוי מגובש בדבר דמות המורה כאדם בעל השכלה אקדמית (להבדיל ממורה שאין לו השכלה גבוהה). חוק המל"ג עצמו מתייחס בזהירות, בלשון המעטה, אל המוסדות להכשרת מורים. תיקון מיוחד לחוק (סעיף 27) קובע כי כמה סעיפים מרכזיים שלו, המבטיחים אוטונומיה אקדמית וניהולית למוסדות להשכלה גבוהה, "לא יחולו על מוסד להכשרת עובדי חינוך" שהמדינה מקיימת (המועצה להשכלה גבוהה, 1982, עמ' 6). ניסוח זה מעיד על כך שלפחות בעת חקיקת הסעיף הזה (1972) תחום ההוראה לא נחשב אקדמי ממש, ומכאן שדמות המורה כאיש בעל השכלה אקדמית הייתה מוטלת בספק. אם בשנת 1972 טרם דובר באריכות על מהלך אקדמיזציה של כל מערכת הכשרת המורים (אם כי רעיונות בכיוון זה וסיכומים של ועדות שונות הופיעו כבר בשנות החמישים), הרי החל משלהי שנות השבעים הפך נושא זה לתחום עיסוק מרכזי של המל"ג. עם זאת, גם במסמך המכונן של האקדמיזציה של ההכשרה להוראה - הדגם המנחה (1981) - אין התייחסות ישירה לשאלת דמות המורה. מסמך זה מסכם את עבודת "ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה", שהקימה המל"ג בעקבות המלצות ועדת עציוני (1979). המסמך מוגדר כ"מנחה" וכמיועד "להתוות קווי יסוד" (המועצה להשכלה גבוהה, 1981: סעיף 1-א, ב), אך כמעט מיד עם פרסומו הפך ל"דגם מחייב" (או אף "דגם מכונן"), וכל מוסד שביקש לעבור את תהליך האקדמיזציה נדרש על ידי המל"ג (ואף על ידי משרד החינוך) להראות שתכניותיו עולות בקנה אחד עם הדגם הזה.

על פי מסמך הדגם המנחה, המל"ג מעוניינת במתן "הכשרה טובה ככל האפשר" למועמדים למקצוע ההוראה (סעיף 2א), אך כאמור אין כלל דיון מקדים או הצהרה כלשהי העונים על השאלה מהו המורה הטוב (או הרצוי) שעשוי להיות בוגר של הסמינרים למורים בגלגולם כמוסדות להשכלה גבוהה. מה שמעניין את המל"ג בעיקר הוא עמידה בסטנדרטים המצדיקים הענקת תואר אקדמי. מסמך הדגם המנחה אינו אלא רשימה של תחומים ואף דוגמאות של קורסים שמן הראוי לכלול אותם בתכניות ההכשרה להוראה.

מקריאת הדגם המנחה מתברר כי דרישות המל"ג להענקת תואר אקדמי בהוראה הן הרבה יותר גבוהות (או למצער בהיקף רחב הרבה יותר) ממה שנדרש להשגת תואר ראשון בתחום כלשהו באוניברסיטאות בישראל: 108 שעות שנתיות (ש"ש) ל"בוגר בהוראה" - B.Ed., לעומת כ-60 ש"ש ל"בוגר אוניברסיטה" - B.A. או B.Sc.⁹ מכאן שהמל"ג התייחסה בחשדנות מסוימת לא רק לאופי הלימודים בבתי המדרש למורים, שאמורים היו לעבור תהליך אקדמיזציה בחסותה, אלא גם למקצוע ההוראה עצמו, שאינו דומה במובנים רבים לתחומי הלימוד באוניברסיטה, אף לא לתחומים היישומיים השונים הנלמדים באופן מסורתי במסגרות אקדמיות. ליחס חשדני זה יכולות להיות סיבות שונות (שכמובן אינן מוזכרות כלל במסמכי המל"ג). בין השאר כדאי להדגיש שבאוניברסיטאות תחום החינוך בכלל נחשב לנחות יחסית, ובמסגרתו תחום הכשרת המורים נתפס כנמוך בדרגתו אף יותר. הנה כי כן, אף כי האוניברסיטאות הראשונות שנוסדו בימי הביניים קמו על בסיס הכשרה פרופסיונלית ברפואה ובמשפטים, הפרופסיות הקלסיות הללו של העולם האקדמי לא נלקחו בחשבון כקנה מידה להערכת החינוך וההוראה כתחומי הכשרה פרופסיונלית לכל דבר.

בכל זאת אפשר לדלות ממסמך הדגם המנחה כמה היגדים הנוגעים לדמותם של מורים:

- העוסקים בהוראה צריכים להיות אקדמאים, וככאלה עליהם לשלוט בידע עיוני בתחומי ההוראה ובתחום החינוך ולעמוד בדרישות אקדמיות רגילות, כגון כתיבת עבודות סמינריונית או הגעה לרמת פטור באנגלית, וכן בדרישות הנוגעות להיקף הכולל של לימוד מקצועות ההוראה (סעיפים 1, 2, ובעיקר סעיף 2.2, וכן 2.1.3, 2.2.1.1).
- העוסקים בהוראה צריכים לדעת ליישם ידע עיוני בתחום החינוך וההוראה (סעיף 2.1 א-ב).
- העוסקים בהוראה צריכים להיות מיומנים בדרכי הוראה שונות ולהיות מוכנים לשנות את דרכי הוראתם בהתאם לנסיבות (סעיף 2.1.2).
- המורה אמור להיות "צרכן ביקורתי של חידושי המחקר" (סעיף 2.1.4).
- המורה (הבוגר) אמור להיות בעל "ידע מקיף ויכולת לימוד עצמי" בתחום הדעת בהוראה (סעיף 2.2.2).

שיקולי הדעת של ועדת הקבע של המל"ג לעניין ההכשרה להוראה, אשר ניסחה את הדגם המנחה, אינם נמצאים אפוא בגוף המסמך. במקום זאת אפשר להסתמך על מאמר מאת פרופ' יוסף דן, שהיה יו"ר הוועדה, אשר ניסח בקצרה כמה הנחות יסוד בדבר מקצוע ההוראה כתחום דעת אקדמי - הנחות שמהן ניתן להסיק מהי דמות המורה שראתה המל"ג לנגד עיניה (דן, 1983, עמ' 22-32). דן מעלה שתי שאלות יסוד הנוגעות לדמות המורה:

1. על מה מקבל המורה תואר אקדמי, על לימודים דיסציפלינריים או על ידע פרופסיונלי בהוראה? במושגים של המחקר הנוכחי נוכל לנסח שאלה זו כך: מהי דמות המורה האקדמי - האם הוא בראש ובראשונה איש דיסציפלינה המתמחה בתחום דעת מסוים שאותו הוא מלמד, או שהוא קודם כול מחנך, מומחה לפדגוגיה, שמקבל הכשרה אקדמית בפרופסיה של ההוראה עצמה, בלי קשר לתחום הדעת שילמד או לקבוצת הגיל שיתמחה בה?
2. מהי השכלה אקדמית - האם מדובר בהיקף לימודים מסוים או בלימודים בעלי אופי מסוים? שוב, במושגים של המחקר הנוכחי, אפשר לנסח שאלה זו כך: האם הכשרה אקדמית של מורים נבדלת מהכשרה לא אקדמית רק בהיקף הלימודים או גם באופיים?

הוועדה לא ענתה באופן החלטי על שתי שאלות אלה (הראשונה שבהן אינה אלא ניסוח אחר של הפער בין "אקדמיזציה" ל"הומניזציה" ברוח עמנואל יפה). בנוגע לדמות המורה כאקדמי, הרושם הוא שבכל הנוגע לגיל הרך ולחינוך מיוחד למל"ג הייתה נטייה לקבל את התפיסה הפרופסיונלית של ההוראה. בנוגע להוראה בבית הספר, ובעיקר בעל-יסודי, הנטייה היא לקבל את תפיסת המורה בראש ובראשונה כאיש דיסציפלינה (דן, 1983, עמ' 22-24). אשר למהותה של ההכשרה האקדמית הסתפקה הוועדה בהגדרה פורמלית-מעשית: השכלה אקדמית (לתואר ראשון) היא רמת השכלה המאפשרת למצטיינים המשך לימודים לתואר שני (עמ' 25). מכאן שבעיני הוועדה, דמות המורה הראוי הייתה בוגר מכללה שיכול להמשיך את לימודיו לתואר שני באוניברסיטה, ואין שום דיון ערכי בשאלת דמותו של המורה הראוי.

מדברים אלה ברור שאנשי המל"ג התקשו להיחלץ מתפיסותיהם האקדמיות המסורתיות בכל הנוגע להגדרת מקצוע ההוראה (ובעקבות כך בהגדרת דמות הבוגר הרצוי). דן אכן מדבר על "סתירה מהותית" הקיימת בין תפיסת בתי המדרש למורים, המבקשים "להכשיר בוגר שיהיה מורה מצליח, בעל ידע ובעל כישורים ושעבודה בכיתה יום יום תהיה ברמה גבוהה, בצירוף מידה של מנהיגות בתחומו", לבין הדרישות האקדמיות לקבלה ללימודי תואר שני. ישנה אפוא ניגודיות מובנית בין דמות המורה כאדם בעל השכלה אקדמית לבין דמותו כאיש מקצוע בהוראה. מכל מקום דן - ומן הסתם המל"ג - רואה בתהליך האקדמיזציה גורם שעשוי לפרוץ עבור מורים מסלול קידום אקדמי. דומה ששאלת דמות המורה מבחינה מקצועית נותרת בשוליים מנקודת המבט של המל"ג.

גישה אקדמית מובהקת זו בולטת אף בחלקו האחרון של מאמרו של דן, שבו השווה בין הכשרת מורים באוניברסיטאות לבין הכשרתם במכללות. המחבר מדגיש שבשום אופן אין למנוע מהאוניברסיטאות לעסוק בהכשרת מורים, והעובדה שהן מגבילות את עצמן להכשרה רק לבית הספר העל-יסודי אין בה כדי לגרוע מזכותן להכשיר מורים גם לגיל הרך ולבית הספר היסודי. הוא אמנם ער ליתרונות היחסיים של בתי המדרש למורים בגלל האופי הייעודי של הלימודים המתקיימים בהם והמסגרת האינטימית שהם מציעים ללומדים, אך עם זאת עומד על כך ש"המקום הטבעי והראשון להקניית השכלה אקדמית היה ויישאר - האוניברסיטה" (עמ' 27). אין בדבריו התייחסות ישירה לדמות המורה ולסוג הידע שעשוי לשרת אותו, אך אפשר להבין היטב שלדעת המל"ג, בסופו של דבר תהליך האקדמיזציה של בתי המדרש למורים הוא בעל אופק מוגבל, ואף יש להיזהר מהרחבתו: "תכנית המכלול", מסכם דן,

מביאה, בלי ספק, להחדרת יסודות אוניברסיטאיים למסגרתו של בית המדרש למורים. עצם הדרישה ללמד לימודי חינוך בהיקף דומה לזה של תואר ראשון בחינוך באוניברסיטה, ולימודים דיסציפלינריים בהיקף שאינו נופל מכך במידה רבה, עשויה לעורר נטייה להידמות לאוניברסיטאות ככל דבר. תהיה זו החטאה גמורה של מטרת התכנית אם אמנם תתפתח מגמה כזו.

(עמ' 30)

דומה שאין כמילים אלה כדי לשקף את האמביוולנטיות של המל"ג בהתייחסותה להכשרת מורים בעת כתיבת הדגם המנחה.

בשנים שלאחר פרסום מסמך הדגם המנחה הקימה המל"ג ועדת קבע נוספת לטפל בכך - ועדת קידר (1992, ע"ש היר"ר שלה, פרופ' בנימין קידר), אך ועדה זו סיימה את עבודתה תוך זמן קצר. מסקנותיה סוכם ברוח קצר שעסק אך ורק בהוראת כמה דיסציפלינות בכמה מכללות, ללא שום בדיקה שיטתית של הלימודים הפדגוגיים או ההתנסות בהוראה. מעבר לכך לא היה שום דיון עקרוני במל"ג על המכללות לחינוך, למעט טיפול בתכניות לימודים רבות של מכללות קיימות ומתן היתרים לפתיחת מסלולים אקדמיים למכללות חדשות לחינוך, שמספרן הלך וגדל במהלך שנות התשעים. שתיקת המל"ג בנושא הכשרת המורים אפשרה למשרד החינוך לפתח מדיניות כמעט עצמאית בנושא זה, מדיניות שטשטשה את ההיבטים האקדמיים-ארגוניים של המכללות כמוסדות להשכלה גבוהה. כך, באמצעות שליטה בתקציב המכללות השפיעה הנהלת האגף להכשרת מורים גם על התכנים האקדמיים של תכניות הלימודים. למעשה, המל"ג הפכה במידת מה גורם משני באישור תכניות לימודים, לאחר שאלה עברו הליך של אישור תקציבי, שהיה למעשה גם הליך של דיון אקדמי על תוכני התכניות, אצל הנהלת האגף להכשרת מורים טרם הגשתן למל"ג.

ועדת אריאב (2006)

דוח ועדת אריאב (ע"ש פרופ' תמר אריאב, יו"ר הוועדה) הוא יוצא דופן יחסית לדוחות הקודמים של המל"ג שעסקו במערכת הכשרת המורים. משימתה של ועדת אריאב הייתה מקיפה ומורכבת ביותר, שכן היא נדרשה, למעשה, להחליף את הדגם המנחה שהסדיר את הכשרת המורים מאז ראשית האקדמיזציה בשנת 1981 (המועצה להשכלה גבוהה, 2006, עמ' 5).¹⁰

המניעים להקמת ועדה זו היו רבים. בין השאר מציין הדוח את "התמורות המפליגות שחלו בחברה, בעולם ההשכלה הגבוהה ובמקצוע ההוראה", שחייבו בדיקה מחודשת של מערך ההכשרה להוראה בישראל. הוועדה מציינת בעיקר את הגידול הדרמטי במספר המוסדות להשכלה גבוהה, שנגסו את נתח הסטודנטים שבעבר נהגו ללמוד במכללות האקדמיות לחינוך; את ההידרדרות המדאיגה במעמד מקצוע ההוראה, שכבר לא מושך אליו סטודנטים עם נתוני פתיחה גבוהים (יחסית) כמו בעבר; את השינוי בתפיסת הלמידה של מורים, שמכירים בכך שהכשרה להוראה אינה מעשה חד-פעמי, אלא תהליך הנמשך לאורך כל הקריירה המקצועית שלהם; ולבסוף, את המשבר הכלכלי במכללות לחינוך, שתקציבן קוצץ מאוד בשנים האחרונות, ולפיכך אין הן יכולות לתמוך בתכניות מקיפות כפי שהיה בעבר (עמ' 4).¹¹

אולם מעבר למניעים אלה, שהדוח עצמו מציג, הרושם הוא שהמניע הנוסף לכינון ועדת אריאב היה התעניינות גוברת של המל"ג במכללות להכשרת מורים. כאמור, על פי ההסדר שהיה קיים מאז ראשית תהליך האקדמיזציה אמנם המכללות היו בפיקוח אקדמי של המל"ג, אך הן התקיימו בתקצוב משרד החינוך. הגידול הלא-מבוקר של המכללות האקדמיות לחינוך בשנות התשעים יצר אנומליה בתחום ההשכלה הגבוהה, שכן גוף גדול מאוד של מכללות אקדמיות (27 במספר) נמצא מחוץ לתכנון התקציבי של הוועדה לתכנון ותקצוב (ות"ת) של המל"ג.¹² המל"ג נדרשה לאשר תכניות לימודים בתחום הכשרת המורים מבלי שהיה לה מה לומר על פיתוח המערכת הזו בכללותה. יתר על כן, ועדת דוברת ביקשה, כזכור, להציע רפורמה כוללת במערכת החינוך, גם בתחום הכשרת המורים. לפעילותה של ועדה זו נלווה סיקור תקשורתי נרחב, שהעלה על סדר היום הציבורי את תהליך הכשרת המורים במדינה. דומה שהקמת ועדת אריאב באה לומר לציבור שבכל הנוגע למוסדות האקדמיים להכשרת מורים, מי שקובע היא המל"ג ולא ועדת דוברת או משרד החינוך שכונן אותה. מנקודת מבט זו יש לראות בכינון ועדת אריאב מעין "שבירת שתיקה" של המל"ג או אף "כיבוש מחדש", מטעם המל"ג, של המכללות האקדמיות לחינוך והכפפתן לשיקולים האקדמיים (וייתכן שגם התקציביים) שלה.

להבדיל ממסמך הדגם המנחה, שנמנע מהגדרת דמות המורה, דוח אריאב דווקא עוסק בכך ישירות. עם זאת, הוא אינו עוסק כלל במורה ה"טוב" המופשט, האידאלי, או במורה ה"ראוי" או ה"רצוי", אלא במורה ה"פרופסיונלי". מורה כזה, לפי דוח אריאב (עמ' 6, סעיף 1):

פועל על בסיס ידע דיסציפלינארי ופדגוגי-דידקטי באופן שיטתי ומבוסס ראיות לגבי ההוראה של עצמו והלמידה של תלמידיו. הוא מפעיל שיקולי דעת המבוססים על הבנת תהליכי הלמידה, תכניות הלימודים והצרכים של תלמידיו. הוא בעל מיומנויות וכישורים הנדרשים בסביבות הוראה-למידה עדכניות ויודע להשתמש באופן מושכל במגוון דרכי הוראה-למידה. הפן הערכי-חברתי והפן היצירתי בהוראה מהווים מימדים חשובים בתפיסה פרופסיונאלית זו.

דומה שהגדרה מורכבת זו מעידה על ניסיון ראשון של ועדה רשמית מטעם המל"ג להכיר בהוראה כפרופסיה אקדמית של ממש, דהיינו כמקצוע מורכב, שרכישתו נעשית בהדרגה ולמעשה לאורך כל הקריירה המקצועית של העוסקים בו (סעיף 3). מורה מקצועי, לפי מסמך זה, משלב ידע דיסציפלינרי במקצועות ההוראה עם ידע פדגוגי. שילוב זה לא מושג מתוך אינטואיציה או כישרון מולד, ולא מתוך יישום של "מתכונים" מוכנים מראש (כגון שוליה הלומד מבעל מלאכה בכיר את סודות המקצוע). הידע הנדרש להוראה מושג אפוא "באופן שיטתי", כלומר תוך ביסוסו על ידע תאורטי-מחקרי מצטבר. מנקודת מבט זו הוראה טובה תהיה מבוססת על אינטגרציה טובה של כל מרכיבי הידע של המורה - ההיבט התאורטי וההיבט היישומי.

בנוסף לכך דוח אריאב מדגיש ש"מורה הוא קודם כל מורה-מחנך ואחר כך מורה למקצוע מסוים". במילים אחרות, "קיימת ליבת לימודים משותפת [...] החוצה מסלולי גיל ומקצועות הוראה". ליבה זו מהווה תשתית מקצועית משותפת לעוסקים בהוראה, בדומה לתשתית המקצועית הקיימת בפרופסיות אחרות, כגון רפואה או משפטים. ההתמחות בקבוצת גיל או בהוראת תחום דעת מסוים היא נדבך נוסף על גבי התשתית המשותפת (סעיף 5).

דוח אריאב מדגיש מאוד את ההיבט האקדמי של ההכשרה להוראה. לא רק שהיא מתקיימת (בהכרח) במוסדות אקדמיים, אלא שכל תכנית הכשרה להוראה חייבת להיות מוגשת למל"ג ותיבדק על ידיה כתכנית אקדמית לכל דבר. "מתוך כך", מדגיש הדוח, "יוקנה בזאת ללימודי תעודת ההוראה תוקף של לימודים אקדמיים", ואף ניתן יהיה להכיר בהם כחלק מלימודי תואר שני בחינוך ובהוראה (עמ' 8-9, סעיף 1-1 וסעיף 2). קיימת דרישה שבכל תכנית הכשרה להוראה, בכל מסלול גיל, יהיו חברי סגל בעלי תואר שלישי, ושהמוסד העוסק בהכשרת מורים יעמוד בהנחיות מל"ג מבחינת התקנון האקדמי שלו ודרכי ניהולו (עמ' 9-10, סעיפים 1-ח, 3-ב).

על פי המתווים שהדוח מציג, מרכיב תעודת ההוראה כשלעצמו (כלומר לימודים בחינוך, פדגוגיה ודידקטיקה) מהווה רק שלישי מכלל לימודי התואר B.Ed. (המקובל במכללות האקדמיות לחינוך) או מלימודים לקראת תואר B.A. או B.Sc. ותעודת הוראה אחרים (כבאוניברסיטאות). בשני סוגי המוסדות רוב הזמן מוקדש ללימודים דיסציפלינריים בהיקפים שונים בהתאם למסלולי הלימודים ולתחומי ההתמחות. מנקודת מבט זו הדוח משווה לחלוטין בין המכללות לבין

האוניברסיטאות הן מבחינת היקף הלימודים הדיסציפלינריים הנדרשים לתואר ראשון, והן בכך שהוא מחיל מתווה זהה (המכונה "מתווה בסיס") להכשרה להוראה על כל המוסדות העוסקים בכך בלי יוצא מן הכלל.

חידוש משמעותי נוסף של דוח אריאב הוא פיתוח תואר אקדמי חדש - תואר שני בהוראה (M.Teach.), שהוא מעין שדרוג של תכניות להכשרת אקדמאים להוראה הקיימות היום. לתכנית מעין זו יוכלו להיכנס סטודנטים שסיימו תואר ראשון מוכר, וללמוד לקראת תואר שני, הכולל בתוכו לימודים לתעודת הוראה בתחום הדעת, כולל ההתנסות הנדרשת לשם כך.

המלצות דוח אריאב מקדמות את תהליך האקדמיזציה של ההוראה מכמה וכמה בחינות. ראשית, תעודת ההוראה מוכרת כתעודה אקדמית לכל דבר. שנית, המוסדות המכשירים להוראה והסגל שלהם חייבים לעמוד בקריטריונים המקובלים למוסדות להשכלה גבוהה. לבסוף, ניתנת דחיפה של ממש לפיתוח תכניות לתואר שני בהוראה, שעשויות למשוך יותר אקדמאים לתחום זה. אימוצן של המלצות אלה פותח למעשה עידן חדש בהכשרה להוראה, שמקרב אותה בצעדים נמרצים לזרם המרכזי של ההשכלה הגבוהה במדינה.

מנקודת המבט של דמות המורה, דוח אריאב אינו עוסק כלל באידאלים מופשטים של "המורה הטוב", אלא מחזק את ההיבט הפרופסיונלי של ההוראה. על פי דוח זה, ההוראה היא פרופסיה מובהקת שיש לה ליבה מקצועית החוצה תחומי התמחות של המורים. עיקר הכשרתו של מורה היא דווקא בתחום הלימודים הדיסציפלינריים של מקצועות ההוראה. לימודי החינוך, הפדגוגיה ולימודי היסוד וההעשרה, שהיו חלק חשוב בהכשרה להוראה לפי הדגם המנחה של 1981, נדחקו לשוליים.¹³

לסיכום, כפי שניתן לראות, עולם המושגים של המל"ג שונה לחלוטין מזה של משרד החינוך. אפשר לומר שעמדת המל"ג היא הרבה פחות אידאליסטית מזו של משרד החינוך. למעשה אין עיסוק ישיר ב"מורה ראוי/ רצוי/ אידאלי" כלשהו, אלא רק בקריטריונים אקדמיים למתן תואר ותעודת הוראה. מושגי המל"ג מורכבים אפוא בראש ובראשונה מדרשה לידע בתחומי דעת שונים (כולל חינוך, פדגוגיה ודידקטיקה), ושיפוט המכללות נעשה לפי אמות מידה ברורות הרבה יותר (ואולי אף פשוטות יותר) - קודם הדגם המנחה משנת 1981, ומעתה ואילך המתווים להכשרה להוראה המפורטים בדוח אריאב משנת 2006.

אם נתמקד בשאלת "דמות המורה", הרי במסמכי המל"ג אין שום רמז לניגוד שעלול להיות בין האקדמיזציה של ההכשרה להוראה לבין היבטים הומניסטיים או אפקטיביים (רגשיים) של עבודת המורה (היבטים המכונים "הומניזציה" בדוחות משרד החינוך). עם זאת, דווקא ההיסוסים של המל"ג להגיע להכרה שלימודי תעודת ההוראה הם לימודים אקדמיים לכל דבר מלמדים, שגם שם אין ההוראה נתפסת כגוף ידע אקדמי בלבד, אלא כתחום שיש לו יסודות ערכיים מובהקים,

שקשה לנסחם במסמכים רשמיים. בכל מקרה, במסמכי המל"ג "דמות המורה" השתנתה מהמורה האקדמאי במובן הפשוט של הביטוי הזה (כלומר אדם שרכש תואר אקדמי) למורה הפרופסיונלי, שבנוסף לתואר יש ברשותו גם תעודה מקצועית, שהיא כשלעצמה מהווה חלק מהמטען האקדמי שלו. עם החלטתה האחרונה של המל"ג לאמץ את דוח אריאב (נובמבר, 2006) אפשר לומר, שמנקודת המבט של המל"ג תהליך האקדמיזציה של ההכשרה להוראה מתקרב לסימומו, ונותר רק לדרון במעמדן של המכללות במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל.

בהקשר זה מן הראוי להציג כמה דוגמאות של תפיסת דמות המורה והזיקה בינה לבין אופי ההכשרה במכללות מסוימות, תוך בחינת השינויים שחלו בהן במהלך שנות האקדמיזציה. אין לראות בסיפורן של המכללות המוצגות בסעיפים הבאים רק הדגמה לדרך ביצוע ההנחיות של קובעי המדיניות בתחום הכשרת המורים, אלא ביטוי למציאות ההיסטורית הממשית שבתוכה פעלו המוסדות ופירשו את הכללים ואת ההנחיות על פי דרכם. יתר על כן, כפי שנראה מיד, דרך זו הייתה ייחודית לכל מכללה, והיא נקבעה במידה רבה שנים רבות לפני שהחל תהליך האקדמיזציה. מנקודת מבט זו תהליך האקדמיזציה בכל מכללה לא היה אימוץ פסיבי של עקרונות וכללים אלא מהלך התאמה ביקורתית שלהם לאידאולוגיה של המכללות, שגובשה בעת ייסודן. בחרנו לעסוק בשלוש מכללות המייצגות טיפוסים שונים של מוסדות: הראשונה – המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, מוותיקי המוסדות בארץ להכשרת מורים, מייצגת את התפיסה ההומניסטית המסורתית של דמות המורה. השנייה – המכללה האקדמית בית ברל, מייצגת תפיסה אקדמית מובהקת בהכשרת המורים, אשר משמעותה התרחקות מדמות המורה הכולל המסורתי והדגשת דמות המורה הדיסציפלינרי המקצועי. המכללה השלישית – מכללה ירושלים לבנות – מייצגת את התפיסה הדתית-תורנית בהכשרה להוראה, שתכליתה לשלב בין לימודים אקדמיים גבוהים לבין שמירה קפדנית על ערכי היהדות על פי תפיסת מייסדיה וראשיה.

ניתוח תפיסת דמות המורה ותהליך האקדמיזציה בשלוש מכללות אלה הוא דוגמה בלבד לכמה מגמות בולטות בתחום זה, אך כמובן ששלוש המכללות הנדונות כאן אינן ממצות את כל הקשת הרחבה של טיפוסים מכללות אקדמיות לחינוך המתקיימות כיום במדינת ישראל. אין מחקרנו מטפל במכללות מן הזרם הממלכתי-דתי (מכללה ירושלים לבנות אינה שייכת לזרם זה), אין אנו עוסקים כאן בהכשרת מורים ערבים, ואיננו מנתחים את הפערים המהותיים בין המכללות הגדולות לבין המכללות הקטנות בתחום ההכשרה להוראה. תחומים אלה ואחרים יזכו בוודאי לטיפול במחקרים עתידיים על מנת לקבל מבט פנורמי על תולדותיה של הכשרת המורים בישראל.

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין: המורה כמחנך

בתולדות המכללה ע"ש דוד ילין, מוותיקי המוסדות להכשרת מורים בישראל (נוסד ב-1914), בולט הפער בין חזון המכללה לבין דרישות האקדמיזציה על פי הדגמים והמתווים של המל"ג, זאת אף על פי שמוסד זה עשה ניסיון עצמאי, כבר בראשית שנות החמישים, לעבור תהליך אקדמיזציה ולהפוך למעין בית ספר להכשרת מורים של האוניברסיטה העברית. חילוקי דעות בדבר היחס בין הרכיב האקדמי-דיסציפלינרי לבין הרכיב ההומניסטי-פדגוגי בתהליך ההכשרה הביאו בסופו של דבר לכישלון המהלך הזה. אכן, כפי שנראה להלן, כל ניסיונות האקדמיזציה - לרבות זה המוצלח של שנות השמונים והתשעים - עמדו בצל הוויכוח בין שני רכיבים מהותיים אלה בהכשרת מורים.

ד"ר ניסן שיינין, מנהל בית המדרש למורים ע"ש דוד ילין בשנים 1968-1988, היה הכוח המניע שהפך את הסמינר הוותיק למכללה אקדמית המוכרת על ידי המל"ג. היה זה תהליך ארוך ומייגע, אשר לווה במשברים ובתסכולים, שנועד, לדברי שיינין, ליצור "מודל חדש" של מכללה, אשר יהיה בו "שילוב טוב ומשמעותי בין הישגינו הרבים בעבר כבית מדרש (סמינר) למורים לבין הדרישות וההישגים של המוסד האקדמי האוניברסיטאי. בהגשמת שאיפותינו", הוסיף, "אנו מעוניינים גם לשמור על ייחודנו ההיסטורי והמעשי ולקדם ולפתח את הייעוד הזה" (שיינין, 1977א, עמ' 2).

המודל שעיצב שיינין מניח שהמכללה "מכשירה מחנכים ולא רק מורי מקצועות במוכן הצר והמצומצם של המושג". לפיכך עליה "לכלול גם את המורה הכולל יחד עם מורי הדיסציפלינות בהכשרת מורים אקדמיים, דהיינו, להשלים את סולם האקדמיזציה של מערכת החינוך ולהכשיר גננת ומורה כולל לחינוך יסודי בתכנית האקדמית לתואר ראשון בהוראה ואפילו להתמקד במסלולים האלה". לפיכך, העיר שיינין, "עלינו להציע תכנית אקדמית חדשה המתייחסת גם ל'כולליות' של תפקיד המחנך לחטיבות גיל אלה" (שיינין, 1977ב, עמ' 1). המכללה קבעה אפוא תכנית הכשרה שכללה השכלה כללית ויהודית ("לימודי יסוד ולימודי חובה בסיסיים"), שהיא תשתית הכרחית להתמחות בתחום עיוני כלשהו; התמחות במקצועות עיוניים (דיסציפלינות הוראה): הומניסטיקה, יהדות, מדעי הטבע, מתמטיקה, אנגלית; ולבסוף לימודי חינוך תאורטיים (פדגוגיה עיונית, פסיכולוגיה ודידקטיקה) ועבודה מעשית (אימוני הוראה בבתי ספר ובגנים הקשורים ללימודי החינוך וללימודי הדיסציפלינות כאחד). כמו כן שיינין הדגיש את הצורך בפיתוח אינדיבידואלי של כל אחד מפרחי ההוראה באמצעות למידה עצמית, חקירה וגילוי עצמי.

סגנית מנהלת המכללה לשעבר, תלמה מרגלית, הדגישה בריאיון עמה (27 ביולי, 2006), כי שיינין זיהה את המונח "אקדמי" עם העלאת הרמה של תכניות הלימודים, של המורים ושל

התלמידים. משום כך הוא התרכז בביצוע שינויים מבניים הן במובן הפיזי והן במובן התוכני. הוא עסק בהרחבת הספרייה, בבניית כיתות לימוד מרווחות ובהקמת מעבדות וסדנאות. כמו כן ערך שינויים בתנאי הקבלה של התלמידים, בתכניות הלימודים ובסגל ההוראה. אוחדו הקריטריונים לקבלת תלמידים למכללה בכל המסלולים, והם כללו תעודת בגרות מלאה, בחינות כניסה והמלצות של ועדת קבלה הבודקת את התאמת המועמד לתפקיד מחנך בעתיד.

כדי לפתח את הלמידה העצמית הפחיתה הנהלת המכללה את מספר השעות הפרונטליות, הגדילה את אפשרויות בחירת הקורסים, פיתחה שיטה של צבירת נקודות זכות, ועברה מתכנית לימודים שנתית לתכנית סמסטריאלית. הרחבת אפשרויות הבחירה של קורסים חייבה הקמת חוגים דיסציפלינריים המציעים מגוון של לימודי חובה ובחירה במתכונת הרומה לאוניברסיטה. מבחינת סגל ההוראה, הנהלת מכללת ילין הציעה לחוקרים בעלי שם מהאוניברסיטה לשמש כראשי חוגים במכללה (כדוגמת הפרופסורים אביעזר רביצקי, גרשון שקד, דן פגיס ועוד). כמו כן בהתאם לדרישות המל"ג, נעשה מאמץ לקבל להוראה עיונית רק מורים בעלי תואר שלישי או בעלי תואר שני, המאשרים על ידי ועדות אקדמיות מחוץ למוסד ובתוכו. יתר על כן מורים בעלי תואר ראשון, אשר לימדו בפועל באותן שנים במכללה, נדרשו להתחיל בהקדם את לימודיהם לתואר השני (שיינין, 1977, עמ' 3-4).

אם כן, ניתן לטעון כי ד"ר שיינין הניח את התשתית הפורמלית למכלול של "בית המדרש למורים העברי", ויצר את הקשר בין העלאת הרמה האקדמית-דיסציפלינרית לבין עריכת שינויים מהותיים במבנה הפיזי ובמבנה ובארגון של הלימודים. הוא שאף בכל מאודו לקבל בהקדם האפשרי את אישור המל"ג להענקת "בוגר בהוראה" בכל המסלולים ולא רק במסלול העל-יסודי. הדבר הסתייע בידו בשנת 1987 לאחר דרך רצופה מהמורות, עליות ומורדות.

תכנית הלימודים של מכללת ילין אמנם התבססה עקרונית על הדגם המנחה, אך סטתה ממנו בכמה וכמה מובנים. ראשית, מספר השעות בלימודים הדיסציפלינריים הופחת. שנית, נוספו שעות להעשרה של "המורה הכולל" באמצעות "לימודי יסוד" בהיקף נרחב (17 ש"ש!). שלישית, המכללה הוסיפה שעות התנסות בשדה. הפערים הללו בין דרישות המל"ג לבין תפיסות המכללה גרמו לוויכוחים נוקבים בין הנהלת המכללה והסגל שלה לבין חברי הוועדה המלווה (ועדת גרינוולד), שהעמידה המל"ג לשם פיקוח על התקדמות תהליך האקדמיזציה של מכללת ילין. למעשה, כל הוויכוחים הללו אינם אלא ויכוחים על דמות המורה הראוי. ואכן, בהתכתבויות הנוגעות לתכניות הלימודים של החוגים השונים במכללה בולטים דברי הביקורת של מומחים מהאוניברסיטאות, אשר בדקו את הסילבוסים של הקורסים הדיסציפלינריים, ותשובות הנגר של ראשי החוגים במכללה, שמהן ניתן ללמוד רבות על הפערים הגדולים בין שני הצדדים בנוגע להכשרת המורים הראויה. כך, למשל, הבוחנים של תכניות הלימודים במקרא, בלשון ובספרות עברית העירו שרבים ממורי החוגים הללו לא פרסמו מחקרים מדעיים ואין להם השכלה אקדמית

דרושה (תואר שלישי). ראשי החוגים ענו לביקורת על "המוניטין האקדמי" של מורי המכללה, כי מוריהם אינם מתיימרים לעסוק במחקר אקדמי אלא בתחום ההוראה. אם רוצים שמורים במכללה יחקרו ויפרסמו, אזי ראוי לשנות במקביל את תנאי עבודתם.

אשר לתוכני הקורסים, אנשי האקדמיה הצביעו על היעדרם של קורסים העוסקים בשיטות מחקר ושל קורסים העוסקים ברבדים השונים של הלשון והספרות העברית לדורותיה. בנוסף לכך קבלו על כך שבביליוגרפיות כלולים פריטים פופולריים ושטחיים, שלא ראוי להפנות אליהם תלמידים במוסדות להשכלה גבוהה. במכתבי התשובה של ראשי החוגים ברוד ילין מודגש שתכנית החוגים אינה מתיימרת להיות זהה לתכניות החוגים באוניברסיטה. המטרה היא להכשיר מורים להוראת מקרא, לשון וספרות עברית. מורים אלה, הדגישו אנשי מכללת ילין, מקבלים תואר בחינוך ולא בדיסציפלינות השונות הנלמדות במכללה, ועל מנת שיעשו את מלאכתם נאמנה, על הסטודנטים להיחשף במיוחד לנושאי הלימוד שילמדו בבתי הספר. הרשימות הביבליוגרפיות, טענו ראשי החוגים של המכללה, אינן מורכבות בהתאם לרמה האקדמית של המפרסם או לכמת הפרסום אלא לפי התאמתן לצורכי המורה או הגננת לעתיד. ראשי החוגים ומורי המכללה הבחינו - תוך שימוש בטרמינולוגיה שכבר פגשנו בה - בין העמקת הלימוד הדיסציפלינרי למורי היסודי ולגננות לבין "אוניברסיטיוזציה" של החוגים ואובדן הייחוד ה"סמינרי" של המכללה. בפריסה של החומר, כפי שהדגישה אחת מראשי החוגים במכללה, "אינן בהכרח שטחיות אלא הברדלי הדגשה הנובעים מן הצרכים הייחודיים שבהכשרת מורים וגננות לגיל הצעיר" (המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין, ארכיון, תיק 10/32).

בשנות התשעים, בתקופה שבה ניהל את המכללה ד"ר איתי זמרון (1989-2002), הייתה פריחה והתרחבות הדרגתית של המוסד וטיפוח מחשבה שיטתית יותר על אודות דמות המורה הראוי. במסמך שכותרתו "המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין: תכנית פעולה ותכנית רעיונית", עסק זמרון בדמות המורה, באופיו של מקצוע ההוראה וביעדיה של ההכשרה. "הכשרתם של סטודנטים להיות מורים ומנהיגים של קבוצות תלמידים בעתיד", קבע זמרון, "אינה יכולה להסתפק בהכשרה מתודית ובהקניית ידע ספציפי. חובתנו היא לגרום לכך שהם יתפתחו לבני אדם עצמאיים, אחראים ומעורבים בחיי הסביבה שלהם". לדברי זמרון, המעורבות בחיי הסביבה קשורה גם לחינוך פוליטי ש"אינו מכווון להטפה של דעות ואמונות אלא לטיפוח כשריו של הסטודנט וחינוכו לקראת חשיבה עצמאית באמצעות תכנים פוליטיים". בנוסף לכך, "המורים לעתיד חייבים להתחנך ולהיות בני אדם רחבי אופקים, מעודנים בגישתם האסתטית ופתוחים לקליטה של תרבויות שונות. באישיותם יובילו את תלמידיהם ויחנכו אותם להיות צרכני תרבות ופתוחים לתרבות בעלת איכויות - מזרחית ומערבית" (זמרון, 1991, עמ' 3-5).

אשר למקצוע ההוראה, הוא מציין

[ש]ההוראה מטבעה הינה מקצוע אינטגרטיבי: משולבים בה גופי ידע מתחומים שונים, ביניהם כאלה שפותחים אשנב להכרת התלמיד כאדם, הכרת גבולותיו

השכליים והרגשיים בעת גדילתו, הבנת היחיד ועולמו (בעיות למידה, בעיות אישיות, מחוננות) ולהכרת הכיתה כמבנה חברתי. כמו כן, בשנים האחרונות פותחו דרכים חדשות להוראה, בעיקר במגוון הרחב של הוראה שיתופית, הוראה יצירתית, שימוש בתכנים לבעיות חוץ לימודיות, אישיותיות ועיבודם.

אם כן, לפי זמרון, לא די שהמורה הראוי יהיה בעל ידע דיסציפלינרי, פדגוגי ודידקטי, עליו להיות גם בעל מודעות חברתית ופוליטית, בעל השכלה כללית רחבה בתחומי המדעים, התרבות והאמנות, בעל יכולת למידה עצמאית והשתלמות אישית ופתוח לגישות חינוכיות והוראתיות חדשניות, הקשובות לצרכים המיוחדים של כל תלמיד ותלמיד (שם, עמ' 1).

לדברי זמרון (ריאיון, 18 בפברואר, 2006), במכללת דוד ילין ניסו גם להרחיב ולבסס את האקדמיזציה וגם להמשיך ולפתח את הגישה ההומניסטית-הוליסטית. ניסיונות הגישור והאיזון בין שתי הגישות המנוגדות עוררו, מטבע הדברים, ויכוחים ערים, כאשר הרכזו האקדמי וראשי החוגים נטו בדרך כלל לחזק את ההכשרה הדיסציפלינרית-אקדמית של פרחי ההוראה, ואילו ראשי המסלולים, האחראים לתחום הפדגוגי-דידקטי ולהכשרה המעשית, תמכו לרוב בגישה ההומניסטית-הוליסטית. ראש המכללה ניסה ללכת בשביל הזהב; כלשונו, "לא נתן לסמינר להשתלט, אך גם לא רצה להפוך את המכללה לאוניברסיטה"¹⁴.

הגשמת ה"אני מאמין" החינוכי של מכללת ילין בשנות התשעים, כלומר העמקה וביסוס של האקדמיזציה בד בבד עם פיתוח החינוך ההומניסטי-הוליסטי, התאפשרה הודות לרווחה התקציבית ולהתרחבות המכללות בעת ההיא. עקב כך למדו הסטודנטים מספר שעות רב יותר מהנדרש על פי הדגם המנחה של המל"ג, בעיקר בתחום ההתנסות והלימודים הכלליים השונים. כמו כן קידמה המכללה את רעיון הלימודים הבין-תחומיים, שכללו לא רק שותפות בין דיסציפלינות שונות אלא גם בין הלימודים הדיסציפלינריים לבין הלימודים הדידקטיים והפדגוגיים (המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין, ארכיון, תיק 10/29: 6).

בהקשר זה ברור שהמלצותיהן המרכזיות של ועדת דוברת (מטעם משרד החינוך) וועדת אריאב (מטעם המל"ג) עומדות במידה רבה בניגוד לרוח מכללת ילין, כפי שגובשה בלמעלה מתשעים שנות קיומה. שתי ועדות אלה – על אף המוטיבציה השונה להקמתן והאופי השונה לחלוטין של הדוחות שהגישו – מבשרות על צמצום רדיקלי בשעות המוקדשות ללימודים פדגוגיים וללימודי העשרה שונים (ובעיקר בלימודי היסוד ביהדות), ומקרבות מאוד, מבחינת הדרישות האקדמיות, בין המכללות לבין האוניברסיטאות.

במצב זה המכללה ע"ש דוד ילין עומדת כיום בפני דילמות לא פשוטות. הצורך לשרוד הביא את הנהלת המכללה לדרוש מראשי החוגים להכין תוך זמן קצר תכניות לימודים חדשות שיבטאו

את החוזק האקדמי של המוסד, והוקמה "ועדת חמישה" (בראשות ראש המכללה והרכז האקדמי) שבדקה בקפידה את התכניות הללו כמו גם את רמתן האקדמית של סגל ההוראה בחוגים. ראשי החוגים התבקשו לשלוח מורים בעלי תואר שני ללימודי תואר שלישי ולערוך בחינה מחדש של תכניות הלימודים שלהם מתוך הרגשת הצורך להציע דרכי בקרה ומדידה שיבחנו את ה"תפוקות", כלומר אם אכן מומשו והושגו מטרת הלימודים בחוג. בנוסף לכך הוקמה "ועדת המורה הטוב", שהתקיימה במהלך תשס"ו (אף היא בראשות המנהלת הנוכחית של המכללה, ד"ר אנה רוסר). ועדה זו ביקשה לקבוע קריטריונים מדידים להגדרת "המורה הראוי", אך למרות דיונים לא מעטים שהוקדשו לנושא, לא הצליחו חבריה להגיע להסכמה בשאלה זו. אכן, "המורה הטוב" הוא דמות מסתורית למדי גם במכללה בעלת מסורת פדגוגית ארוכה, כמו מכללת דוד ילין.

המכללה האקדמית בית ברל: המורה כאיש אקדמי

מבין המכללות האקדמיות לחינוך, מכללת בית ברל בולטת בזוהותה המפוצלת - מצד אחד, "קיבועה" ההיסטורי כמוסד להכשרת מורים, ומצד אחר, שאיפתה המתמדת (אך לעולם לא ממומשת) להפוך למוסד אוניברסיטאי להשכלה גבוהה. משום כך מעניין לעקוב אחרי תפיסת דמות המורה ומקצוע ההוראה, כפי שראו אותה "האבות המייסדים" של המכללה בגלגוליה השונים.

המהות של בית ברל כמוסד חינוכי עוצבה עם כינונו בשלהי שנות הארבעים של המאה הקודמת כגוף שנועד לטפח הן את מערכת החינוך התנועתית-פועלית והן את הצרכים של החינוך הכללי של החברה הישראלית על כל רבדיה. בכתביו של ברל כצנלסון, שאישיותו העניקה השראה להקמת המוסד, אפשר למצוא תיאור של המורה-המחנך האידאלי מנקודת מבטו: "המורה שאינו אזרח בעמו", העיר ברל, "אינו חי את חיי עמו בדורו - יכול ללמד מקצוע מסוים או לשון זרה, אך אינו יכול ללמד לשון עמו וספרות עמו, אינו יכול לחנך את ילדי עמו" (טביביאן, 2005, עמ' 48). על פי תפיסה זו, ידע דיסציפלינרי בלבד, ואף השכלה כללית רחבה, אולי מספיקים כדי לעסוק **בהוראה**, אך אין בהם די כדי לעסוק **בחינוך**. מהמחנך נדרשת מעורבות חברתית בחיי העם, שכן ייעודו, כפי שהוסיף ברל וכתב, "להכשיר את בן הדור שירצה ויוכל לעמוד במערכת החיים של זמננו כיהודי חפץ חיים, בלתי נטמע ובלתי נכנע". בולטים פה הן ההיבט הלאומי בתפקודו של המורה והן תפיסת המורה כאדם פעיל בחברה.

ברוח תפיסה זו הרגישו גם מתכנני "בית המדרש" ע"ש ברל כצנלסון, שיש חשיבות רבה לאיכות התלמידים הבאים בשערי המוסד: "כשם שהתלם הראשון קובע את דמות השדה החרוש כולו כן יקבע המחזור הראשון את דמות המוסד לאורך ימים" (שם, עמ' 127), אמרו ודרשו לדאוג לתלמידים ברמה גבוהה. אולם זה לא קרה. למעשה, המוסד היה מוטרד מראשיתו מהיכולת

הלימודית הנמוכה של תלמידיו, ומאמצי ההנהלה להתמודד עם בעיה זו לא נחלו הצלחה בדרך כלל (שם, עמ' 184 ואילך).

בשנת 1956, בעת הקמת "המדרשה לחינוך משותף" במסגרת בית המדרש ע"ש ברל כצנלסון, הגדירו מייסדיה את תפקידה המרכזי בהכשרת מחנכים, שערכיהם מבוססים על ידיעת המורשת היהודית, על קרבה לטבע, על לימודי חינוך עיוניים ועל פיתוח טעם אמנותי כבסיס לחינוך יצירתי. כל התחומים הללו באו לבטא את היות המורה "בונה אומה", שמעצב את דמותם של חניכיו לא רק באמצעות תכנית הלימודים הפורמלית אלא גם בפיתוחם הערכי. ההוראה נתפסה כשליחות לאומית ולא כמקצוע (שם, 2005, עמ' 231, 237).

יש הרואים בהכנסת לימודי החינוך העיוניים את ראשית מגמת האקדמיזציה של המוסד כמכשיר מורים (שם, עמ' 201, הערה 15). בראשית דרכו של המוסד חלק ניכר מהסגל היו פרופסורים מהאוניברסיטה העברית, שלימדו תחומים שונים במדעי הרוח והחברה. הגישה מלכתחילה הייתה אקדמית מובהקת: תחום החינוך - ובוודאי תחום הכשרת המורים - מעולם לא נחשב כעומד בפני עצמו, אלא כתחום הקשור להשכלה אקדמית רחבה. זאת הייתה עמדת אנשי בית ברל עוד שנים רבות לפני תהליך האקדמיזציה של בתי המדרש למורים. ואכן, כבר בשנים הראשונות לקיומה של המדרשה לחינוך בלט בקרב הסגל פער בין שתי גישות שונות בדבר ייעוד המוסד, ומכאן - בין שתי תפיסות של מקצוע ההוראה ושל דמות המורה הנגזרת מהן. האחת סברה שבית ברל צריך להיות בראש ובראשונה מוסד להכשרת מורים, שיפעל גם למען טיפוח מערכת החינוך התנועתית. התפיסה האחרת סברה שבית ברל צריך לצמוח למעין אוניברסיטה (יש אומרים "אוניברסיטה של פועלים"), ולפיכך טיפחה את הגישה הרואה במורה איש מקצוע, שיש לו ידע פרופסיונלי במקצועות ההוראה ובמדעי החינוך. ניגוד זה, שאינו אלא ניסוח אחר של הפער בין חסידי ה"הומניזציה" לבין חסידי ה"אקדמיזציה" בהכשרת מורים, מלווה את המכללה עד עצם היום הזה.

בשנות השישים של המאה הקודמת, עקב ההתרחקות שחלה עם השנים בין המוסד החינוכי לבין מוסדות תנועת העבודה, עלה הרעיון לממש את החזון האקדמי של המוסד ולהקים אוניברסיטה שתשרת את צורכי תנועת העבודה. מנהל קרן ברל כצנלסון באותם ימים, נחום שמיר, ראה בכך את משימתו העיקרית. כדי להשיג מטרה זו הוקמה מועצה אקדמית ומונה דיקן לימודים - שני תפקידים שמילאו פרופסורים מן החוג להיסטוריה באוניברסיטת תל-אביב. נוצר אף קשר ממוסד בין בית ברל לבין אוניברסיטה זו, ולפיו האוניברסיטה תכיר בכל קורס שנלמד בבית ברל כנקודות זכות להשלמת לימודי התואר הראשון באוניברסיטה (דורון ובן עמי, 1981, עמ' 45).

אמנם הקשר עם אוניברסיטת תל-אביב לא התפתח מעבר לכך, אך התפיסה האוניברסיטאית היא שאומצה בסופו של דבר על ידי מייסדיה של מכללת בית ברל בראשית שנות השבעים.

במשא ומתן הארוך שהתקיים בין מוסדות המכללה לבין המל"ג, לא הסתפקה המכללה בהצעת המל"ג לאפשר לה להעניק תואר "בוגר בהוראה" (B.Ed.), וטענה כי תואר זה אינו מתאים לחינוך הבלתי פורמלי, שאינו מכשיר מורים, וכן לא לתחומים אחרים שביקשה לפתח מבחינה אקדמית. כמו כן סירבה המכללה לבצע שינוי במבנה הארגוני שלה ש"הוכיח את עצמו", לדברי ראשיה, ואף הטעימה - ביהירות מסוימת - שאין להחיל על מכללת בית ברל סעיפים מהחלטות מל"ג הדורשים שינויים בתחום זה (מכתב לשר אהרן ידלין, 23 במארס, 1975, בתוך: המכללה האקדמית בית ברל, תיק מל"ג). בפועל, למרות תכניותיה המורכבות לא קיבלה המכללה היתר (עד עצם היום הזה!) לקיים לימודים גבוהים במסלולים שאינם בתחום החינוך והכשרת המורים. בבדיקה המסכמת של המל"ג את המכללה (הוועדה בראשות פרופ' רינה שפירא) נאמר במפורש: "על המכללה להתמקד בשלב זה בארגון ובטיפוח של המסלולים הקיימים ואל לה להרחיב את פעילותה האקדמית אל מעבר לזה" (המכללה האקדמית בית ברל, תיק מל"ג: דוח ועדת שפירא, עמ' 9). כך למעשה הפכה המכללה, במידה רבה בעל כורחה, למכללה לחינוך. יתר על כן, באותה עת בערך החליטה המכללה - בעיקר בגלל מצוקה כספית - לעבור לאחריות תקציבית של משרד החינוך (במקום ות"ת, שתקצה אותה עד אז). כך עזבה מכללת בית ברל את הסביבה האקדמית של המל"ג, ועברה להיות מכללה לחינוך תחת פיקוח משרד החינוך - מהלך גורלי, שרוב חברי ההנהלה הנוכחית של המכללה מצטערים עליו (וכן מרבית חברי הסגל האקדמי הבכיר), משום שסתם את הגולל על האפשרות שהמכללה תהפוך למוסד רב-תחומי להשכלה גבוהה.¹⁵ מנקודת מבט זו ההיסטוריה של המכללה, בעיקר מראשית שנות התשעים כאשר ד"ר אהרן זיידנברג מונה לראשה, אינה אלא היסטוריה טרגית של הניסיון להחזיר את הגלגל לאחור ולחליץ את מכללת בית ברל מהסיווג שלה כמכללה אקדמית לחינוך שמעניקה תואר B.Ed. (והיום גם M.Ed.) בלבד. עם זאת, המבנה האקדמי שלה ומעמדם החזק במיוחד של המרצים בדיסציפלינות (שהם בעלי תפקידי המפתח במוסד) מיצב אותה כמכללה שונה משאר המכללות לחינוך, שבהן התקיים מבנה בית ספרי, וההובלה הייתה בראש ובראשונה בידי אנשי החינוך והפדגוגיה.

מיצובה המיוחד של מכללת בית ברל היווה קרקע פורייה לוויכוחים נוקבים בין הנהלת המכללה לבין הנהלת האגף להכשרת מורים במשרד החינוך. דוגמה למחלוקת מסוג זה הייתה בנושא מסמך שהפיצה הנהלת האגף להכשרת מורים בשנת 1997 - "המכללות לחינוך בסוף שנות התשעים" (משרד החינוך, 1997). מדובר בנייר עמדה של מועצת הפיקוח של גף הכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, המבוסס על ניירות עבודה של פורום ראשי מסלולים על-יסודיים שהתקיים במכון מופ"ת בשנת 1995, כלומר בשנת השיא של התפתחות המכללות האקדמיות לחינוך, וטרם המשבר הגדול שפקד אותן החל משלהי שנות התשעים. דומה שהגף להכשרת מורים אימץ באופן יוצא דופן את קווי הדיון של פורום זה.

הנייר מציג למשרד החינוך עמדה טיפוסית בנוגע למעמדן של המכללות לחינוך (ובעקיפין בנוגע לתפיסת דמות הבוגר/ המורה שהן מכשירות). הנחת היסוד של המסמך היא שתהליך האקדמיזציה "הפר את היחס הרצוי" או את ה"איזון" שהיה צריך להתקיים בין ההכשרה העיונית לבין ההכשרה המעשית במכללות, ולפיכך יש לדאוג להחזיר את המערכת למצב "מאוזן" ("ליצור הטיה נגדית", לדברי המסמך), שתהיה בו קדימות להכשרה המעשית על פני ההכשרה העיונית. מנקודת מבטו של המסמך, תהליך האקדמיזציה אמנם רצוי, אך בגבולות ידועים, שלא יטו חלילה את הכף לטובת "אוניברסיטיזציה" של המכללות להכשרת מורים. על פי המסמך, מגמת ה"אוניברסיטיזציה" כבר הרחיקה לכת, ולכן יש לחזור ולהבטיח את מעמדה של המכללות כבתי ספר מקצועיים ("פרופסיונליים") למורים ולגננות.

עמדה זו מנוגדת לחלוטין לתפיסת מכללת בית ברל את דמות המורה ואת מקצוע ההוראה. במכתב שנשלח לאגף להכשרת מורים על ידי ועדת ההוראה של בית הספר לחינוך (יוני, 1998), עת הופץ נייר עמדה זה במכללות לחינוך, הודגש כי "המסמך נוקט בתפיסה, שבמידה רבה אינה מכירה בהתפתחויות שחלו בעשור האחרון במכללות, ואף מבקשת להחזירן לאחור, למצב של סמינרים למורים, בפיקוח ובשליטה הדוקים של משרד החינוך". ועדת ההוראה המשיכה וטענה כי "לא ייתכן לדרוש חיזוק של הלימודים המעשיים על חשבון הלימודים העיוניים". הוועדה הטעימה כי "התפתחות הלימודים הדיסציפלינאריים במכללות היא מגמה ברוכה, שכתוצאה ממנה הפכו המכללות למוסדות אקדמיים של ממש [...]". ועדת ההוראה שבה והדגישה את היות המכללה מוסד להשכלה גבוהה, ואת הדמיון שהיא רואה בינה לבין האוניברסיטאות. ועדת ההוראה ציינה כי המסמך של מכוון מופ"ת אמנם טוען כי "יש לראות בחיוב את התהליך הרצוי של הרחבת מעגל האקדמיזציה של המכללות לחינוך [...] כביטוי לשאיפה להשגת נורמליזציה מלאה שלהן כמוסדות להשכלה גבוהה", אך למעשה "הצהרה זו עומדת בסתירה לרוח המסמך כולו, שעניינו לברל עד כמה שאפשר את המכללות להכשרת מורים ממערכת ההשכלה הגבוהה הכללית". ועדת ההוראה של מכללת בית ברל, "נאמר בסיכום, "מעדיפה דגם אחר של מכללה להכשרת מורים, שהיא גם מכללה רב-תחומית ומוסד להשכלה גבוהה בעל זכויות מלאות".

מעניין לציין שהתפיסה הזו של דמות המורה כאיש דיסציפלינרי חלחלה גם לבוגרי המכללה. במחקר רחב היקף על בוגרי המכללה בשנים 1990-2001 נמצא כי הבוגרים "מעריכים את הפן העיוני של שיעורי ההתמחות אף יותר מאשר את לימודי החינוך ואת ההכשרה המעשית". תוצאה זו, לדברי החוקרות, מעידה על הברל מובהק בין מכללת בית ברל לבין שאר המכללות האקדמיות לחינוך, אשר בהן דירגו את ההתנסות במקום הגבוה ביותר. בבית ברל, כאמור, "לימודי ההתמחות זכו להערכה הגבוהה ביותר. ההתנסות המעשית נתפסת על ידי הבוגרים כחשובה ומוערכת, אך במידה פחותה מלימודי ההתמחות. רמת ההערכה של הקורסים במדעי החינוך דומה לזו של ההתנסות המעשית" (ארנון, פלאוט ושרוני, 2004, עמ' 26).

למעשה, מה שנתפס בבית ברל ככישלון, ולו חלקי, של תהליך האקדמיזציה של ההכשרה להוראה מהווה זה שנים את מוקד הדיון בנושא דמות המורה הראוי במכללה זו (אדלר, אריאב, דר וכפיר, 2001; אריאב, 1999; הופמן, 1998; זיידנברג, 1998; כפיר וזיידנברג, 2000). בכירי המכללה מעמידים את השאלה במלוא חריפותה: "מדוע לא הצליח תהליך האקדמיזציה של מקצוע ההוראה להעלות את יוקרתו של המקצוע ולמשוך אל ההוראה את הכוחות המוכשרים ביותר בחברה?" תשובתם, שהיא טיפוסית לתפיסת דמות המורה השלטת במכללת בית ברל, היא שהאקדמיזציה לא הצליחה מכיוון שמעולם לא הסתיימה, ולכן תדמית המורים לא שונתה. ראשית, בידלו את המוסדות להכשרה להוראה מבחינה משפטית (בחוק המל"ג, כמוסבר לעיל). שנית, העניקו למורים תואר ראשון ייחודי (B.Ed.) שבידל אותם מתארים ראשונים "סטנדרטיים" (B.A. ו-B.Sc.). כך, אף שלמכללות לחינוך הייתה קדימות של שנים רבות בפתחת מסלולים אקדמיים מחוץ לאוניברסיטאות, תדמית המורה ומקצוע ההוראה לא שוננו:

לא חל כל שינוי במעמדם של המורים, [...] העיסוק בהוראה לא הפך לעיסוק מושך יותר מכפי שהיה בעבר - אולי להפך. המקצוע, כמקצוע נשי מובהק, מאבד בשנים האחרונות גם את הנשים המצטיינות, שנפתחו להן אופציות חדשות ומועדפות. מוסד שמציע רק תואר אקדמי בהוראה וזאת לאחר ארבע שנות לימוד, נמצא בעמדה נחותה בתחרות על סטודנטים בכלל, ועל סטודנטים טובים [...]. בפרט.

(כפיר וזיידנברג, 2000, עמ' 9)

במצב זה חלה הרעה באוכלוסיית הפונים למכללות האקדמיות לחינוך, והן מושכות את הקבוצה בעלת נתוני הפתיחה הנמוכים ביותר בעולם ההשכלה הגבוהה בישראל. מנקודת מבט זו המסקנה ברורה: כדי לשנות את תדמית המורים לא די להוסיף לשכרם ולשפר את תנאי עבודתם, אלא יש לשנות מן היסוד את מעמד המוסדות המכשירים אותם, ולשלבם בצורה הדוקה יותר בזרם המרכזי של ההשכלה הגבוהה בישראל (הופמן, 1998; זיידנברג, 1998).

כדי להשיג זאת, טוענים במכללת בית ברל, דרושה שותפות של כמה גורמים מרכזיים, שישנו לחלוטין את מדיניותם: המל"ג צריכה לקבל על עצמה אחריות ישירה (כולל אחריות תקציבית) למוסדות להכשרת מורים; משרד החינוך צריך לוותר על שליטתו במכללות ולהגביל את עיסוקו לרישוי מורים חדשים ולבקרה ולפיקוח על מורים ותיקים; הסתדרות המורים צריכה לסגת מתביעתה לייצג את מורי המכללות (מה שיוצר למוסדות תדמית לא אקדמית בעליל); משרד האוצר צריך להפסיק להעמיד מחסומים בפני כל השקעה נוספת בתחום החינוך ובעיקר בשכרם של מורים; הכנסת צריכה לבטל את סעיף 27 בחוק המל"ג ולהפסיק להתייחס אל המכללות

לחינוך כאילו הן משהו שונה משאר המוסדות להשכלה גבוהה. הנה אפוא תשובה טיפוסית של בית ברל למשבר דמות המורה: אם רוצים אקדמיזציה, אזי יש להתמיד בתפיסה הזו ולבטל לחלוטין את הבידול בין המורים לבין שאר האקדמאים שמערכת ההשכלה הגבוהה מכשירה. האם אפשר לומר שוועדת דוברת אימצה את העקרונות הללו שהוצגו בבית ברל? מקריאה בדוח דוברת דומה שאומץ כמעט כלשונו עיקרון מרכזי שמכללת בית ברל קידמה – העיקרון שהשכלה אקדמית פירושה בראש ובראשונה השכלה דיסציפלינרית בתחום הדעת, ואילו ההכשרה הפדגוגית להוראה צריכה לבוא לאחר מכן. אך כאן אפשר לראות את לעג ההיסטוריה: המסקנה הלא-צפויה של עמדה אקדמית מובהקת זו לא הובילה לקידום המכללות האקדמיות לחינוך, אלא דווקא הטילה ספק בעצם קיומן, שכן כדי להעניק השכלה אקדמית דיסציפלינרית די באוניברסיטאות ובמכללות הכלליות, ואין שום צורך במכללות ייעודיות להכשרת מורים. בהקשר מדויק זה, ולאור הדרישה לקיצוץ מידי בתקציבן של המכללות לחינוך והקריאה העיקשת לצמצום מספרן, שאלת דמות המורה נתפסת באור שונה לחלוטין, ומחייבת אף מכללות בעלות אוריינטציה דיסציפלינרית מובהקת, כמו בית ברל, לבחון מחדש את השקפותיהן על מנת להצדיק את ייחודן בעולם האקדמי ולהבטיח בכך את קיומן.

מכללה ירושלים לבנות: המורה כמופת אמוני-ערכי

מכללה ירושלים לבנות נוסדה בשנת תשכ"ה (1964) על ידי הרב ד"ר יהודה קופרמן, בוגר ישיבת גייטסהד באנגליה וישיבת חברון בירושלים. הרב נושא בתואר אקדמי במקרא ובמשפט ובתואר דוקטור מיישיבה קולג' בשיקגו. הקמת המכללה חוללה מהפך בתחום לימודי היהדות וההשכלה הגבוהה לבנות במגזר הדתי והחרדי, בכך שהתנ"ך הועמד כמקצוע ראשי בחינוך הבת. במקביל ללימודי תנ"ך ויהדות מעמיקים נפתחו במהלך השנים ארבעה-עשר חוגים במקצועות במדעי הטבע, במדעים מדויקים ובמדעי הרוח, אשר זכו כולם להכרה מאת המועצה להשכלה גבוהה. למעשה, מכללה ירושלים לבנות היא הראשונה בארץ שקיבלה הכרה מהמל"ג להענקת תואר B.Ed. כבר בשנת 1979.

לדברי הרב קופרמן (ריאיון, 11 במאי, 2006), המכללה הוקמה כריאקציה הן לחינוך הממלכתי-דתי והן לחינוך החרדי. לדבריו, החינוך הממלכתי-דתי לא היה אלא מעין "וריאציה" של החינוך הממלכתי, כלומר לימודים כלליים (כולל לימודי תנ"ך ויהדות) במסגרת דתית. בקצה השני של מערכת החינוך הדתית עמדה הכשרת המורות בסמינרים החרדיים של "בית יעקב". לדברי קופרמן, בסמינרים החרדיים לא למדו תורה שבעל פה ולא הייתה דרישה ללימוד מעמיק, ברמה אקדמית. אף התלמידות, בחלקן, לא התאימו ללימודים אקדמיים, משום שחלקן לא עמדו בדרישות של בחינות הבגרות.

המכללה ירושלים לבנות הוקמה מלכתחילה כמוסד להשכלה גבוהה המבוסס על גישה אקדמית-דיסציפלינרית מובהקת. חזונו של הרב קופרמן היה לשרת את מגוון הזרמים של החינוך הדתי-תורני, להעמיד דור של מורות בעלות אישיות חינוכית ערכית ובעלות ידע אקדמי רחב בתחום הדעת. בדרך זו ביקש לאפשר לבנות דתיות וחרדיות להגיע ללימודים גבוהים מבלי להזדקק לאוניברסיטאות, כלומר מבלי להתחכך בסכיבה החילונית. לפיכך המכללה ירושלים לבנות נשאה מלכתחילה אופי ייחודי. היא לא השתייכה לזרם הממלכתי-דתי או לזרם החינוך החרדי. למכללה לא הייתה השתייכות פוליטית, עובדה שאפשרה לבנות ממגזרים דתיים שונים ללמוד זו לצד זו, וכמו כן אפשרה גם למורים ממגזרים דתיים מגוונים ללמד במסגרתה. בתשובה לשאלות בדבר אופייה של המכללה - אם היא ציונית, אם היא חרדית - תשובת הרב הייתה: זוהי מכללה יהודית. לחזונו של הרב קופרמן בדבר דמותו של המורה הראוי הייתה השפעה מכרעת על מבנה המכללה ועל מדיניותה האקדמית. למעשה, הסגל האקדמי המוביל אימץ את עקרונותיו ומקיים אותם עד היום.

בהתאם למדיניותו של קופרמן, התקבלו למכללה רק בנות שהגיעו להישגים גבוהים בבחינות הבגרות. אשר לבחירת מקצועות הלימוד, בראשית דרכה של המכללה הושם הדגש בהעמקת הידע במקצועות היהדות, בתנ"ך ובתורה שבעל פה. במהלך השנים נוספו מקצועות כלליים שהיה להם ביקוש מצד התלמידות, כמו מתמטיקה, ביולוגיה, אנגלית, לשון, ספרות, חינוך מיוחד, ייעוץ, מחשבים, משאבי למידה ומוזיקה. כל מקצועות הלימוד הכלליים נלמדו ברמה האקדמית המקובלת במוסדות להשכלה גבוהה. ואכן, בוגרות המכללה יכלו להמשיך את לימודיהן לתואר שני במקצועות כמו מתמטיקה, לשון וביולוגיה כמעט ללא דרישה להשלמות, ויש מהן שהמשיכו אף לתואר שלישי. הרב קופרמן מדגיש שאין הבדל בין לימודי המתמטיקה באוניברסיטה כלשהי לבין לימודי המתמטיקה במוסד אקדמי דתי, ולכן התואר צריך להיות זהה (לא תואר "אקוויולנטי", כלומר תואר בשם אחר מהמקובל באוניברסיטאות). בלימודי הקודש, לעומת זאת, ישנו הבדל מהותי בין שני סוגי המוסדות. במכללה דתית הלימוד בהם הנו על טהרת הקודש. לימודי התנ"ך במכללה אינם מתבססים על נקודת המבט הספרותית או זו של ביקורת המקרא אלא נתפסים כדיסציפלינה בפני עצמה, הנלמדת מתוך מקורות היהדות על בסיס שרשרת המסירה מדור לדור של הפרשנות הקאנונית (קופרמן, 2006).

למרות הפריסה הנרחבת של המקצועות, כל תלמידה נדרשה לבחור שני חוגים, כאשר לפחות אחד מהם הוא מתחום לימודי הקודש. דרישה זו נבעה מההשקפה שכל מורה, גם המורה המקצועי, חייב להיות חיי תורה ולהיות בעל ידיעות מעמיקות בתחום לימודי היהדות. במילים אחרות, השפעתו הדתית-ערכית של המורה למתמטיקה או לביולוגיה על חינוכו של התלמיד בבית הספר אינה פחותה משל המורה למקצועות קודש. כל מורה, בכל תחום, הנו מחנך לערכים

בכלל, ולערכי אמונה בפרט. היהדות וידיעתה אינה נחלתם של המורים למקצועות קודש בלבד, אלא היא חובתו של המורה הדתי. במסגרת אותה תפיסה, שלפיה המורה הדתי חייב להיות בעל ידע נרחב ביהדות, התקיימו במכללה מבחני בקיאות בתנ"ך ובהלכה כחלק מדרישות החובה של הלימודים ללא קשר לתחום ההתמחות.

במהלך השנים חלו שינויים במבנה הלימודים. כיום ניתן ללמוד במסלול חד-חוגי, דהיינו רק מקצוע אחד, אף שאינו מקצוע קודש, או אפילו במסלול דו-חוגי המורכב משני מקצועות כלליים. עם זאת, גם תלמידה הבוחרת במסלול כזה חייבת במספר שעות של לימודי קודש כלימודי יסוד. שינוי זה הוא תוצאה של אילוצים: העומס על התלמידות בלימודי הקודש היה רב מאוד, ובנוסף לכך קמו מכללות אחרות במגזר הדתי, שהיו בהן דרישות מקלות. לפיכך היה צורך לוותר על העיקרון של לימודי קודש בהיקף של חוג מלא לכל התלמידות.

התרחבות נוספת שחלה במהלך השנים, אף היא תוצאה של דרישת התלמידות, הייתה הקמת המגמה להכשרת מורות לגיל הרך. הרב קופרמן מדגיש את השקפת עולמו בהכשרת המורה, שגם מורה בגיל הרך חייב להיות מומחה בתחום הדיסציפלינה שהוא מלמד. המורה חייב ללמוד לעומק את הפרק בתנ"ך שהוא מלמד, בין שהשיעור ניתן לילדים בגיל הרך ובין שהוא ניתן לתלמידים בוגרים. עליו להכיר לא רק את יחידת הלימוד שהוא מלמד, אלא את כל הספר על מקבילותיו ומפרשיו. מנקודת מבט זו, השוני בין ההוראה בגיל הרך ובין ההוראה לקבוצות גיל בוגרות יותר הוא רק בדידקטיקה: "מורה טוב", טוען קופרמן בריאיון עמו, "הוא מורה מומחה במקצוע. שליטה בחומר היא 90% של הדידקטיקה". גישה אקדמית מובהקת זו גרמה לכך שהמכללה השקיעה הרבה בפיתוח לימודי הדיסציפלינות השונות. כן השקיעה בגיוס סגל אקדמי: סגל ההוראה במקצועות החול היה חייב להיות בעל תואר אקדמי ממוסד אוניברסיטאי מוכר, אך תנאי הכרחי היה קיום אורח חיים דתי מובהק, שוב מתוך ההשקפה שהמורה מחנך ומשפיע ללא קשר לדיסציפלינה שהוא מלמד. המרצים ללימודי קודש נבחרו ללא הבדל השקפת עולם ובלבד שיהיה להם "חידוש" (כדברי הרב קופרמן), דהיינו גישה ייחודית אישית בהוראת התנ"ך או התורה שבעל פה.

בשנים הראשונות להקמת המכללה הובלטו לימודי הדיסציפלינה ולא יוחסה חשיבות רבה ללימודי הפדגוגיה והדידקטיקה. עמדה זו הייתה מבוססת על הנחת היסוד שמורה מומחה בתוכן גם ידע איך ללמד. עם השנים הצליחה המחלקה לחינוך להוסיף עוד שעות להכשרה המעשית, מתוך הבנה שאין די בלימודים הדיסציפלינריים כשלעצמם. היום לכל חוג יש הכשרה מעשית משלו, דהיינו התלמידה חייבת להשתתף בסמינר דידיקטי במקצוע שהיא לומדת.

בכל הדרכים הללו המכללה ירושלים לבנות מטפחת את דמות המורה הראוי - המורה שהוא מקור סמכות בתחום הידע ומופת אישי בתחום הערכים והמידות ברוח התפיסה היהודית המסורתית של מייסדה.

סיכום

הלוח שלהלן מסכם את התפיסות השונות של קובעי המדיניות (משרד החינוך והמל"ג) ושל המכללות השונות בדבר דמות המורה.

דמות המורה - סיכום

מכללה ירושלים לבנות	מכללת בית ברל	מכללת דוד ילין	המל"ג	משרד החינוך	
מורה-מחנך בעל ידע אקדמי דיסציפלינרי, המשמש גם כמופת אמוני- ערכי.	אקדמי- דיסציפלינרי גם במקצועות ההוראה וגם בחינוך ובפדגוגיה.	מורה-מחנך ששולט גם בדיסציפלינה. איוון בין ידע דיסציפלינרי לערכי "הסמינר הטוב".	אקדמי- דיסציפלינרי, בעל מודעות מוגבלת להיבטים פדגוגיים- ערכיים.	מורה-מחנך ששולט גם בדיסציפלינה. פער בין אקדמיזציה לבין הומניזציה.	דמות המורה
בעבר: חשיבות משנית. כיום: חשובה יותר.	חשובה מאוד, אך בהיקף שאינו חורג מהנדרש.	חשובה ביותר, בהיקף נרחב.	בעלת חשיבות משנית.	חשובה מאוד.	התנסות מודרכת
בעלי חשיבות משנית.	חשובים אך חייבים להיות במעמד אקדמי מלא.	חשובים ביותר.	בעלי חשיבות משנית.	חשובים.	לימודי חינוך ופדגוגיה
משניים.	משניים.	חשובים ביותר.	משניים.	חשובים.	לימודי העשרה
חשובים ביותר אם כי אופיים שונה בלימודי הקודש לעומת לימודי החול.	חשובים ביותר.	חשובים בעיקר במסלול העל- יסודי.	חשובים ביותר.	חשובים.	לימודי המקצוע - הדיסציפלינה

תהליך האקדמיזציה שליווה את הכשרת המורים בדור האחרון טרם הסתיים, והוויכוח על מעמדן של המכללות לחינוך טרם הוכרע. כל המכללות (בעיקר אלה של המגזר הממלכתי) סובלות בשנים האחרונות מירידה דרמטית בקליטת תלמידים חדשים, ולפיכך רעיונות נוסח ועדת דוברת

בדבר סגירת מכללות, או אף טענות שאין צורך במכללות לחינוך, נשמעים חדשות לבקרים. כל זה מלמד ש"דמות המורה" - בין אם ה"אידאלי" או ה"ראוי" ובין אם הפרופסיונלי - הנו מושג חמקני, שאין אפשרות להגדירו חד-משמעית, ולא ברור לכל הנוגעים בדבר - משרד החינוך, המל"ג והמכללות עצמן - כיצד להשיג את היעד הזה. כפי שכתב עמנואל יפה כבר בשנת 1970: "נכשלו הניסיונות לקבוע 'איזהו האדם שיהיה מורה טוב' או 'אילו תכונות באדם מבטיחות שיהיה מורה טוב'". יפה טען כי ייתכנו מורים מצטיינים בעלי תכונות מנוגדות, ולכן למרות הניסיונות הנמשכים להגדיר מהי "התנהגות הוראתית" רצויה, בשלב זה יש להבין שיגיעו להוראה "סתם בני אדם מן השורה" (יפה, 1970, עמ' 12).

בחינוך החרדי, ובמידה רבה גם בחינוך הממלכתי-דתי, המורה הטוב משמש מודל בתחום הערכי-אמוני. דוחות הוועדות השונות שנסקרו כאן מתעלמים מהיבט חיוני זה המתקיים בפועל במוסדות ההכשרה החרדיים והדתיים (כפי שראינו בדיון על עמדותיהם של ראשי המכללה ירושלים לבנות). החברה הדתית כיום מתחבטת בהתמדה בשאלות חינוכיות ערכיות ובזיקתן לתחומי הרעת הנלמדים בבתי הספר. סוגיות כגון מידת הרלוונטיות של לימוד הגמרא ושל לימוד התנ"ך, דרכי ההוראה של מקצועות אלה בצד שאלת ה"התחברות" לקיום המצוות, נידונו על בימות שונות בהשתתפות מחנכים ואנשי רוח. תהליך האצת האקדמיזציה העובר על כל המכללות לחינוך בשנים האחרונות מחדד עוד יותר את המתח בין ההיבט החינוכי-ערכי לבין ההיבט האקדמי-דיסציפלינרי בהכשרת המורים, ובמיוחד במערכת החינוך דתית. מן הראוי אפוא להקדיש מחקר מיוחד למערכת הכשרת המורים החרדית (לבנות) ולהבחין בינה לבין המסגרות להכשרת מורים ומורות בחינוך הדתי. במחקר זה ראוי לבחון את השתנות דמות המורה לאור התמורות שחברות אלו עוברות בדור האחרון (ראו הערה 1).

הרעיון של "המורה הפרופסיונלי", ברוח ההגדרה שהעניקה לו ועדת אריאב, הוא הגישה השלטת כיום בישראל, ואכן היא עשויה לקדם את העוסקים בהוראה להגדרה בהירה יותר של מקצועם ושליחותם, ליצירת סטנדרטים יציבים יותר של הערכת ההוראה ה"ראויה". עם זאת, צריך להיזהר מהקצנת העיקרון של המורה ה"מקצוען", כדי לא להפוך אותו ל"עובד הוראה" נוסח ועדת דוברת.

בהקשר זה מן הראוי לשים לב היטב לאזהרתו של פרופסור אליעזר שבייד, שהתבטא לפני זמן לא רב נגד ועדת דוברת, "שמגבירה את מגמת ההפרטה והאקדמיזציה של מערכת החינוך", מגמה שלדעתו הביאה חורבן על מערכת זו. לדברי שבייד, עד שנות השמונים היה לבית הספר תפקיד של סוציאליזציה תרבותית, והיו לו מטרות ערכיות. הלימודים היו אמורים להכין את התלמיד לחיים במובן הרחב של המילה - להשתלבות במשפחה, בקהילה, בחברה ובחיי התרבות. כיום, טוען שבייד, העשייה החינוכית צומצמה לרכישת מקצוע מכניס ולהכשרת התלמיד ללימודים

באוניברסיטה. בעבר, הוא מדגיש, לימדו את המורים בסמינרים שהוראה וחינוך הנם שליחות, ואילו כיום - שההוראה היא מקצוע ככל מקצוע אחר. מנקודת מבט זו, מורה טוב צריך להיות בראש ובראשונה בן אדם. עדיף, מבחינתו, מורה שאינו משכיל אך הוא "מחנך בנשמתו". אדם כזה יכול להצליח בהוראה הרבה יותר מאדם משכיל. "היו לי מורים שגרמו לי ללמוד דברים שהם לא ידעו", מסכם שבייד, "אבל בזכותם למדתי את הדברים בעצמי" (שבייד, 2005, עמ' 16-18).

הערות

1. בשלב השני של המחקר, שלא מדרווח כאן, נוספו נקודות המבט של ארגוני המורים (הסדרות המורים וארגון המורים העל-יסודיים) וכן של המסלול הערכי במכללת ילין ושל מכללת ליפשיץ. בשלב השלישי נבחנה הכשרת המורים בסמינרים של בית יעקב.
2. רשת המחקר שבמסגרתה נעשה מחקר זה התמקדה בתהליך האקדמיזציה של ההכשרה להוראה שהתרחש בעיקרו בשנות השמונים והתשעים של המאה הקודמת. על כן הדיון שלנו מתחיל רק לקראת סוף שנות השישים, בתקופה שהיא מעין הכנה לאקדמיזציה.
3. ראו הערה 2 לעיל. התקופה הראשונה הזו היא אכן חשובה להבנת המבנה של הכשרת המורים במדינה ישראל, אך היא חורגת מן המסגרת הכרונולוגית שקבעה רשת המחקר שעבדנו במסגרתה. בעתיד ברצוננו להוסיף מחקר על התקופה המעצבת הזו.
4. יפה לא היה הראשון שטיפל בנושא זה במשרד החינוך. קדמה לו ועדה בראשות פרופ' שלמה פוקס (שפעלה בשנים 1969-1971), שהייתה למעשה ועדת משנה של הוועדה לביצוע רפורמת האינטגרציה בחינוך - רפורמה שיצרה את חטיבות הביניים, שבהן נדרשו המורים להיות בעלי תואר אקדמי.
5. לשוני המהותי בין "אקדמיזציה" לבין "הומניזציה" היו מודעים בעת ההיא גם כמה אנשי אקדמיה בכירים. למשל, בתזכיר ששלח בשנת 1979 הפרופסור נחמיה לבציון, אז דיקן הפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטה העברית, לרקטור האוניברסיטה, ישנו דיון במעמד מכללת דוד ילין ביחס לאוניברסיטה העברית לנוכח תהליך האקדמיזציה. הדיקן הציע להעניק למכללת ילין את הסמכות להעניק תואר "בוגר בהוראה". בנימוקיו ציין שמטרת הלימודים במכללה היא "להגיע לשילוב מוצלח של השכלה כללית, מידה של התמחות עיונית והכשרה פדגוגית". לבציון הדגיש כי "יש הטוענים שהשוואה עם ההוראה בחוגים השונים באוניברסיטה תפגע ביעדים אלה, שכן זו (האוניברסיטה) מושכת לכיוון של יתר התמחות בתחום העיוני ולערעור האיזון בין מרכיבי התכנית במכללה" (המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין, ארכיון, תיק 10/15. בנושא ה"אוניברסיטיזציה" ראו גם ורכלי, 1983, עמ' 33-34).

6. למעשה, על בחינת הרישוי לא הייתה הסכמה בין חברי הוועדה, כמו גם על נושאים מרכזיים אחרים.
7. הביטוי "עובד הוראה", השגור בקרב אנשי הכספים במשרד החינוך ובמשרד האוצר, מתאים לדמות זו של מורה.
8. לא ברור על פי דימוי זה מה הם הילדים בתוך בית הספר (אולי הם "חומרי גלם" בפס הייצור?), ומהו ה"מוצר" שבית הספר מפיק.
9. יש לציין עוד שמשרד החינוך אף הוסיף שעות מטעמו, מעבר ל-108 ש"ש שהמל"ג דרשה. כן נאמר במסמך הדגם המנחה (סעיף 2.2.1 ג) כי "מוסד רשאי לכלול בתכניתו לימודים המשקפים את אופיו המיוחד". המכללות לחינוך הוסיפו אפוא שעות הוראה, העשרה ופעילות אחרת של ביטוי אידאולוגי, דתי או חינוכי. התוצאה הייתה שהיקף הלימודים לתואר B.Ed. היה עד סוף שנות התשעים לפחות פי שניים מזה הנדרש לתואר B.A. או B.Sc. למרות זאת ל-B.Ed. נודעה יוקרה נמוכה.
10. חשוב להדגיש שוועדת אריאב הייתה ועדה של המל"ג, אף שהיו חברים בה גם נציגים של האגף להכשרת מורים במשרד החינוך. יש לציין שבשנת 2003 הקים האגף להכשרת מורים את "ועדת בק" (שבראשה עמד פרופ' שלמה בק, ראש המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי), שבחנה אפשרויות שונות של צמצום הדגם המנחה לנוכח הקיצוצים התקציביים הבלתי פוסקים שהוטלו על מערכת הכשרת המורים. הוועדה הגישה דוח שאפשר לראות בו תשתית לחלק מהמלצותיה של ועדת אריאב: צמצום היקף השעות הנדרש להכשרה להוראה ומיזוג (בדרכים שונות) של לימודי החינוך העיוניים והיישומיים. כמו כן קדמו לוועדת אריאב שתי ועדות אשר פעלו ליישם את המלצות דוח דוברת במערכת הכשרת המורים: "ועדת כץ-אריאב" (בראשות פרופ' יעקב כץ, אז יו"ר המזכירות הפדגוגית - משרד החינוך, ופרופ' תמר אריאב מן המל"ג), שטיפלה בניהול האקדמי של המכללות לחינוך ובדרכים לשיפור איכות ההכשרה להוראה, ו"ועדת תומר" (בראשה עמד ד"ר יצחק תומר, סמנכ"ל ומנהל מינהל הכשרה, השתלמות והדרכה של עובדי הוראה במשרד החינוך), שעסקה במיפוי מחדש של המכללות לחינוך במטרה להביא לצמצומן באמצעות סגירת חלק מהן או על ידי איחוד של כמה מהן לגוף אקדמי אחד.
11. החל משלהי שנות התשעים היה תהליך של ירידה מואצת במספר הסטודנטים הלומדים במכללות לחינוך, בעיקר במגזר הממלכתי. בתחומים מסוימים (למשל הכשרת מורים לבית הספר היסודי) יש מחסור חריף מאוד בסטודנטים, שמשפיע כבר עתה על השדה. נוסף על כך מן הראוי לציין, כי היה קיצוץ תקציבי בהיקף של 40% במערכת הכשרת המורים בשנים 2002-2005. דוח אריאב מבטא במידה רבה את הקיצוץ הזה בכך שהוא מצמצם את מספר השעות הנדרשות להכשרה להוראה מ-108 לכ-90 שעות בלבד.



12. הגידול במספר המכללות האקדמיות לחינוך נבע בעיקרו מלחצים סקטוריאליים שונים, שביקשו שמערכת הכשרת המורים תשקף את המגזרים החינוכיים של החברה הישראלית. מצב זה יצר פערים ניכרים בין מכללות גדולות בנות אלפי סטודנטים לבין מכללות קטנות, שבהן למדו כמה מאות תלמידים בלבד, ובכל זאת זכו להכרה כמוסדות להשכלה גבוהה לכל דבר, כולל תקצוב בהתאם.
13. עדיין מוקדם מדי לבחון בביקורתיות את השפעותיו של דוח אריאב על מערכת הכשרת המורים. בעת כתיבת דברים אלה (דצמבר 2007) המכללות עסוקות בהתאמת תכניות הלימודים שלהן לדרישות "מתווה הבסיס" של דוח אריאב. רק לאחר היישום, משנת הלימודים תשס"ט ואילך, אפשר יהיה להעריך אם המתווים להכשרה להוראה אכן השיגו את מטרתה המוצהרת שלהם, דהיינו לבסס את המעמד האקדמי של תכניות ההכשרה, של המכללות עצמן ובסופו של דבר את מעמדם של המורים, בוגרי המכללות.
14. דוגמה הממחישה יותר מכול את הסינתזה הזו קשורה לוויכוח על תאריך תחילת הלימודים במכללה: האם להצמידו לראשית הלימודים בבית הספר או להצמידו לפתיחת שנת הלימודים האקדמית? בסופו של דבר נקבע שההכשרה הפדגוגית והעבודה המעשית של פרחי ההוראה בשנות הלימודים ב'–ד' יתחילו ב-1 בספטמבר, ואילו הלימודים הדיסציפלינריים בחוגים יחלו במקביל לשנת הלימודים האקדמית באוניברסיטאות, אחרי החגים.
15. הסגל האקדמי הבכיר של מכללת בית ברל מצטיין בריבוי בעלי תואר שלישי, יחסית למכללות אחרות להכשרת מורים, וכן במשקל גדול מאוד של חברי סגל בהוראת הדיסציפלינות יחסית למורים העוסקים בלימודי חינוך ובהדרכה פדגוגית. עמדת הסגל, כקבוצה, היא שיש להשוות בין תנאי העבודה שלו לאלה המקובלים במכללות הכלליות. בשלהי שנות התשעים, בעת שנעשה ניסיון (שנכשל) להקים ארגון סגל במכללות האקדמיות להכשרת מורים, ארגון אשר חרט על דגלו את האקדמיזציה המלאה של המכללות לחינוך, למעלה מ-70% מהמצטרפים לארגון היו חברי הסגל של מכללת בית ברל. נתון זה יש בו כדי להעיד על הנטייה האקדמית המובהקת של אנשי בית ברל, יחסית למכללות אחרות.

רשימת מקורות

- אדלר, חיים, אריאב, תמר, דר, חזי וכפיר, דרורה (2001). חינוך טוב פירושו מורים טובים - כתב עמדה על שיפור כוח האדם בהוראה. בתוך: הקצאת משאבים לשרותים חברתיים 2001 (עמ' 281-304). ירושלים: המרכז לחקר המדיניות החברתית בישראל.

אורמיאן, ח' (עורך). (1979). עמנואל יפה - במעגלי החינוך. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

אריאב, תמר (1999). המועצה להשכלה גבוהה, משרד החינוך, התרבות והספורט והאיגוד המקצועי: מחסומים קיימים ופוטנציאל עתידי לקידום האקדמיזציה של פרופסיית ההוראה בישראל. בתוך: דרורה כפיר (עורכת), הכשרה להוראה כהכשרה לפרופסיה אקדמית: קובץ ניירות עמדה (עמ' 138-155). ירושלים: מכון ון ליר.

ארנון, רחל, פלאוט, אביבה ושרוני, ורדה (2004). מעקב אחר בוגרי המכללה האקדמית בית ברל בשנים 1990-2001: הערכת תכנית ההכשרה להוראה. מכללת בית ברל.

הארץ (דצמבר, 2005). מוסף "דה מרקר".

דורון, א' ובן עמי, ש' (1981). בית ברל: תולדות ובעיות. מכללת בית ברל.

דן, יוסף (1983). תהליך המכלול של בתי-המדרש למורים. מהלכים בחינוך, בהוראה ובהכשרת מורים, 22-32.

דרור, יובל (1991). בין "אקדמיזציה" ל"הומניזציה" בהכשרת מורים בישראל: מראשית המאה עד סוף שנות השמונים. דרכים להוראה, 1, 11-38.

הופמן, עמוס (18 בנובמבר, 1998). סיפורה של אקדמיזציה חלקית. הארץ - מוסף ספרים.

זיידנברג, אהרן (1998). הרחבת המכללות להכשרת מורים למכללות רב-תחומיות. נייר עמדה. מכללת בית ברל.

זמרן, איתי (1991). המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין: תכנית פעולה ותכנית רעיונית. ארכיון מכללת דוד ילין 10/29.

טביביאן, קציעה (2005). ברל ובית ברל - מפלגה וחינוך. הרעיון והגשמתו, 1944-1972. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

יפה, עמנואל (1970). על מעמדו של המורה, הכשרתו והשתלמותו. סקירה בפני ועדת החינוך והתרבות של הכנסת. ירושלים: משרד החינוך.

יפה, עמנואל (1973). הכשרתו והשתלמותו של המורה בישראל. בתוך: ח' אורמיאן (עורך), החינוך בישראל (עמ' 345-352). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

יפה, עמנואל (1974). "אקדמיזציה" ו"הומניזציה" בהכשרת מורים. תזכיר. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והמועצה להשכלה גבוהה.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (2005). התכנית הלאומית לחינוך - כי לכל ילד מגיע יותר (דוח דוברת). ירושלים.

הכנסת (10 ביוני, 2002). פרוטוקול מספר 475 מוועדת החינוך של הכנסת. אוחר ב-2 בינואר, 2007, מתוך: <http://www.knesset.gov.il/protocols/data/html/chinuch/2002-06-10-01.html>

הכנסת (17 במאי, 2004). פרוטוקול מספר 229 מוועדת החינוך של הכנסת. אוחר ב-4 בינואר, 2007, מתוך: <http://www.knesset.gov.il/protocols/data/html/chinuch/2004-05-17.html>

- כפיר, דרורה וזיידנברג, אהרן (2000). הכשרת מורים בעידן התרחבות ההשכלה הגבוהה בישראל וגיוונה. נייר עמדה. מכללת בית ברל.
- המועצה להשכלה גבוהה (1981). דגם מנחה לתכנית לימודים לתואר "בוגר בהוראה". ירושלים.
- המועצה להשכלה גבוהה (1982). חוק המועצה להשכלה גבוהה. ירושלים.
- המועצה להשכלה גבוהה (2006). דוח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. ירושלים.
- המכללה האקדמית בית ברל. המזכירות האקדמית. תיק מל"ג (מסמכים 1972-1992).
- המכללה האקדמית ע"ש דוד ילין. ארכיון, חטיבה 10, תיקים 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24 (א, ב), 25, 29, 32, 34.
- משרד החינוך (1979). דין וחשבון הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה (ועדת עציוני). ירושלים.
- משרד החינוך (1997). המכללות לחינוך בסוף שנות התשעים: הצעת קווי מסגרת לדין. הגף להכשרת עובדי הוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- משרד החינוך (2001). הכשרת המורים בישראל בתמורות הזמן. דין וחשבון הוועדה לבדיקת הכשרת המורים בישראל (ועדת בן פריץ). ירושלים.
- קופרמן, יהודה (2006). זכור ימות עולם. מבט למכללה, 11, 1-3.
- קרמר, ליה והופמן, יוחנן (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה. עיונים בחינוך, 31, 99-108.
- רוכלי, אברהם (1983). המכללה בעידן האקדמיזציה. מהלכים בחינוך, בהוראה ובהכשרת מורים, 33-38.
- שבייד, אליעזר (2005). ריאיון עם אנשל פפר. ארץ אחרת, 25, 16-18.
- שיינין, ניסן (1977א). המבנה החדש - לאן? ארכיון מכללת ילין, תיק 10/14.
- שיינין, ניסן (1977ב). תזכיר: מכלול מוסדות להכשרת מורים על כל ענפיהם. ארכיון מכללת ילין, תיק 10/15.
- שיינין, ניסן (1996). התהליך האקדמי של הכשרת מורים בישראל: פרקים בתולדות המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. ירושלים: מאגנס.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- Beijaard, D. & De Vries, Y. (1997). Building expertise: A prospective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), 243-255.

- Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. In: W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education* (vol. 25, pp. 99-126). Washington DC: AERA.
- Nias, J. (1989). Teaching and the Self. In: M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teachers' professional development* (pp. 155-172). London: Falmer Press.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourse, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In: R. P. Lipka & T. M. Brinthupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). New York: State University of New York Press.
- Vonk, J. H. C. (1995). *Conceptualizing novice teachers professional development: A base for supervisory interventions*. Paper presented at the Annual meeting of the AERA, San Francisco.

