

חינוך וביטחון – ניגודי אינטרסים?

צה"ל סובל ממצוקת כוח אדם במקצועות הטכנולוגיים, וקצינים בכירים תוקפים את מערכת החינוך על שאינה מעמידה יותר בוגרים בתחומים אלה. להתקפות האלה אין מקום: למערכת החינוך יש משימות רבות וסבוכות, אך הכשרת כוח אדם לצבא אינה אחת מהן. את הבעיה הזאת צריך צה"ל לפתור בכוחות עצמו

תא"ל (מיל') מנחם שמיר

– כל אחד בתחומו – באשר למצב בחיל שלהם. אחדים מהם נקטו לשון בוטה באומרים כי "מערכת החינוך אינה מספקת לצה"ל את הסחורה".

הגדיל לעשות אחד הקצינים בדרגת אל"ם – מפקד בה"ד של אחד החילות המקצועיים – שתיאר בצורה קודרת מאוד את העתיד לקרות בצה"ל בתחום כוח האדם הטכנולוגי. לדעתו, מדובר בפגיעה ממשית בביטחון המדינה ובכושר העמידה של צה"ל. כל זה נובע, לדבריו, בגלל תכנון לקוי של משרד החינוך "ובזבח כספים על תלמידים הלומדים במגמות שצה"ל אינו זקוק להן".

כשקיבלתי את רשות הדיבור, ביקשתי מכל קצין שנכח בכנס, שירים את ידו, אם יש לו בן או בת הלומדים במגמות טכנולוגיות בבתי הספר. איש מהם לא הרים את ידו.

הבעתי את דעתי שלמשרד החינוך אין כל מחויבות "לספק סחורה" כלשהי למערכת הביטחון, שכן אין זה תפקידו. לדעתי, ההפך הוא הנכון: על צה"ל מוטלת החובה להשלים את חינוכם של המתגייסים.

המסקנה שהסקתי מהכנס הייתה כי קיימת בורות גדולה בקרב חלק מקציני צה"ל בכל הקשור לתפקידה ולייעודה של מערכת החינוך ועל הזיקה (אם בכלל ישנה כזו) הקיימת בין מערכת החינוך לבין מערכת הביטחון. מאמר זה מיועד להציג את עמדתי ביחס לסוגיה חשובה זו.

מערכת החינוך מתמודדת כיום עם קשיים תקציביים חמורים ביותר – עד כדי חוסר אפשרות לתפקד ביום-יום. המצב התקציבי רק יילך ויחמיר.

בתחילת פברואר 2000 התכנס במלון רמת-אביב בתל-אביב פורום צה"ל והמינהל למדע ולטכנולוגיה בהשתתפות נציגי משרד החינוך, נציגי צה"ל ונציגי רשתות החינוך הטכנולוגיות. מטרת הכנס הייתה החלפת דעות בנוגע למצב החינוך הטכנולוגי.

את משרד החינוך ייצגה ראש המנהל למדע ולטכנולוגיה, יפה ויגודסקי, ולצידה היו ראשי מחלקות וצוותים במשרד החינוך. בראש נציגות צה"ל עמד תא"ל אבינועם ל', רח"ט באכ"א, ויחד עימו באו ראשי ענפים ומדורים וקציני כוח אדם בחילות המקצועיים בצה"ל (חיל החימוש, חיל הים, חיל האוויר וחיל הקשר).

אני ייצגתי את אחת מרשתות החינוך הטכנולוגי.

פתחו את הכנס נציגי משרד החינוך בעדכון ארוך ומפורט על תוכניות הלימודים, במיוחד בערוץ הטכנולוגי, על מגמות הלימוד השונות, על מבנה המבחנים, על לימודי ההמשך (טכנאים והנדסאים) ועוד.

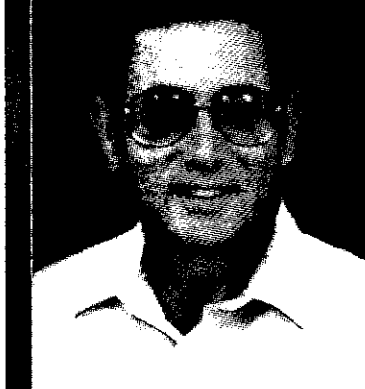
נציגי צה"ל עידכנו את הפורום

על מצב כוח האדם בחילות המקצועיים. כל הדוברים הדגישו את

המצב הקשה שבו שרוי צה"ל בתחום של כוח האדם הטכנולוגי. לדבריהם, צפויה לצה"ל בעיה קשה ביותר, אם לא יעמדו לרשותו בשנים הקרובות הרבה יותר מתגייסים בעלי רקע טכנולוגי. קציני כוח אדם של החילות עידכנו

צפויה לצה"ל בעיה קשה ביותר, אם לא יעמדו לרשותו בשנים הקרובות הרבה יותר מתגייסים בעלי רקע טכנולוגי

איש חינוך בעבר וכיום מנהל חברה





תפקידה של מערכת החינוך הוא להעניק לתלמידים חינוך, ידע וערכים ולהביא לכך שיותר ילדים יהיו זכאים לתעודת בגרות בכל מסלול ומגמה אפשריים, המתאימים לתלמיד, ללא כל זיקה לצרכים של מערכת הביטחון או של המדינה (שכיום איש אינו יודע מהם). יש לזכור כי במדינה חופשית ודמוקרטית אין הממשלה יכולה להכתיב לנוער באילו מגמות לבחור. השירות הצבאי מסתיים לאחר תקופת זמן מוגבלת, ולכן אי-אפשר לעצב את עתיד התלמידים על בסיס צורך רגעי של מערכת הביטחון. על כל תלמיד לבחור במגמה המתאימה לו והרצויה לו, ואשר עשויה לתרום לעתידו בצורה המיטבית.

מטרות החינוך

פילוסופים, אנשי חינוך וחוקרים רבים כתבו על מטרות החינוך. להלן התייחסויות אחדות לסוגיה כבדה זו. "מטרותיו של החינוך הן לקדם, ככל הניתן, את כישוריו של היחיד, תוך אינטגרציה בינם, כדי להבטיח את הווייתו התקינה... מטרותיו של החינוך מכוונות תמיד ליחיד, למען יהיה חכם ככל שהוא יכול להיות, פתוח לעולם במידה מרבית, בעל רגשות פעילים ופונים לתחומי הוויה רבים, טעון רגישות לערכים בתחומי חיים רבים, בעל רצון שהוא שולט בו וכו'. (הוויה תקינה קשורה לבגרות אינטלקטואלית ומוסרית, לרציונליות ולמודעות ביקורתית לעצמו ולסובב אותו)" (צבי לם, 1976).

"לחנך משמע להניע בני-אדם אל מדרגה גבוהה יותר של מודעות ורגישות ולהביאם לכך שיהיו אכפתיים כלפי מה שחשוב ובעל ערך: זהו הניסיון לציידם ביכולת ללמוד ולהרחיב את ידיעותיהם, להשתמש בשכלם ובדמיונם כדי לתת פשר ומשמעות להתנסויותיהם במציאות חייהם כיצורים בעלי מודעות, רגישות ואחריות חברתית" (גרין, 1995).

"החינוך הוא מין עשייה מכוונת, המתרחשת בין היחיד לבין סביבתו לשם גדילתו הרצויה" (ס' יזהר, 1982).

"החינוך הוא ניפוי של העולם

הפועל (מתוך כלל ההתנסויות הנתונות) מתוך כוונה לחשוף ולכנס את הכוחות הבונים שבחיים" (מרטין בובר, 1959). "התהליך שבמהלכו נעשה האדם למה שהוא מסוגל וצריך להיות" (רוזנוב, 1986).

"מטרת החינוך היא להקנות לצעירים ולחבב עליהם את הערכים, את העמדות ואת דפוסי ההתנהגות, אשר מן הראוי שיאפיינו אותם כאנשים מבוגרים" (אפלטון).

"החינוך הוא הקניית האמנות של השימוש בדעת" (א"נ וייטהד, 1958).

קיימת בורות גדולה בקרב חלק מקציני צה"ל בכל הקשור לתפקידה ולייעודה של מערכת החינוך ועל הזיקה (אם בכלל ישנה כזו) הקיימת בין מערכת החינוך לבין מערכת הביטחון

"חינוך הומניסטי ניכר בטיפוח כללי ורב צדדי של בני-אדם תוך הקפדה על פתיחות דעת ועל כבוד הלומדים, במטרה שיגיעו למיטבם בשלושה היבטים מהותיים של הקיום האנושי: כיחידים המממשים את הפוטנציאל הגלום בהם, כאזרחים מעורבים ומועילים בחברה וכבני אנוש המרחיבים את אנושיותם ומעצבים את דמותם מתוך זיקה להישגי התרבות האנושית (בהגות, במדע, במוסר, באמנות, במשטר המדיני וכדומה)" (נמרוד אלוני, 1994).

המוטיב המרכזי, העובר כחוט השני בכל ההגדרות הנ"ל, הוא העמדת הפרט, התלמיד הבודד, במרכז. על-פי ההגדרות שהובאו לעיל מטרת החינוך היא לעצב ולחנך את הפרט כדי להביאו להישגים מרביים – כל אחד בהתאם ליכולתו האישית.

בשנת תשי"ג (1953) חוקקה הכנסת את חוק החינוך הממלכתי. בסעיף 2 לחוק – מטרת החינוך – נכתב: "מטרת החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך במדינת ישראל על ערכי תרבות ישראל והישגי המדע, על אהבת המולדת ונאמנות למדינה ולעם ישראל, על תודעת זיכרון השואה

והגבורה, על אימון בעבודה, חקלאות, שוויון, סובלנות, עזרה הדדית ואהבת הבריות".

בפברואר 2000 קיבלה הכנסת בקריאה שנייה ושלישית את התיקון מספר 5 לחוק החינוך הממלכתי ובו, בין השאר, החלפת סעיף 2 לחוק – מטרות החינוך הממלכתי. וזה לשונו של הסעיף החדש:

"מטרות החינוך הממלכתי הן:

1. "לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו וארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו.

2. "להנחיל את

העקרונות שבהכרזה על הקמת מדינת ישראל ואת ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ולפתח יחס של כבוד לזכויות האדם, לחירויות היסוד, לערכים דמוקרטיים, לשמירת החוק, לתרבותו והשקפותיו של הזולת וכן לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני-האדם ובין העמים. 3. "ללמד את

תולדות ארץ-ישראל ומדינת ישראל.

4. "ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה ולחנך לכבדם.

5. "לפתח את אישיות הילד, את יצירתיותו ואת כשרונותיו השונים למיצוי מלוא יכולתו כאדם החי חיים של איכות ושל משמעות.

6. "לבסס את ידיעותיו של הילד בתחומי הדעת והמדע השונים, ביצירה האנושית לסוגיה ולדורותיה ובמיומנויות היסוד, שיידרשו לו בחייו כאדם בוגר בחברה חופשית, ולעודד פעילות גופנית ותרבות פנאי.

7. "לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים.

8. "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר לו להתפתח על-פי דרכו וליצור אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו.

9. "לטפח מעורבות בחיי החברה הישראלית, נכונות

לקבל תפקידים ולמלאם מתוך מסירות ואחריות, רצון לעזרה הדדית, תרומה לקהילה, התנדבות וחתימה לצדק חברתי במדינת ישראל.

10. "לפתח יחס של כבוד ואחריות לסביבה הטבעית וזיקה לארץ, לנופיה, לחי ולצומח.

11. "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, להכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל".

התיקון הנ"ל התקבל בפברואר 2000, 47 שנים לאחר חקיקת החוק הראשון, שבמהלכן עברנו מלחמות, פעולות גמול, טרור ואינתיפאדה,

ולמרות זאת אין ביטחון המדינה מוזכר במטרות החינוך. חזקה על המחוקק שבעיות הביטחון של המדינה נהירות לו, אך למרות זאת הוא אימץ במלואן את הגדרות החינוך, כפי שנוסחו על-ידי הפילוסופים ואנשי החינוך.

ניתן להקשות ולומר שסעיף 2 קובע כי יש להנחיל לתלמידים את "ערכיה של מדינת ישראל", וכי אחד הערכים האלה הוא עצם



קיומה של המדינה והחובה לשמור על ביטחונה.

רבים, ובהם פרופ' ישעיהו ליבוביץ' ופרופ' אסא כשר, דוחים את הקביעה שהמדינה היא ערך בפני עצמו.

פרופ' ליבוביץ': "ביחס לאינסטיטוציה הנקראת מדינה – הן מבחינת סולם הערכים הדתי והן מבחינת סולם הערכים ההומניסטי, אין למדינה משמעות ערכית. מבחינת שניהם המדינה היא כלי, מכשיר, אמצעי, הדרוש למען דברים מסוימים, שהם-הם המוחזקים ערכיים... משמעותה של מדינה אינה אלא בזה, שהיא יוצרת את הקרקע ומהווה את המסגרת המאפשרת לבני-אדם לחתור לערכים מסוימים" (ישעיהו ליבוביץ', 1989).

ובמקום אחר כותב ליבוביץ': "אין למדינה כשלעצמה, וממילא גם לצבאה, משמעות ערכית כלל, אלא משמעות אינסטרומנטלית בלבד – לשמש רקע או מסגרת לקיום אנושי, שמשמעותו נקבעת על-ידי ערכיו והמאמץ להגשימם ולא על-ידי מידת העוצמה של מנגנוני השלטון" (ישעיהו ליבוביץ', 1990).

פרופ' אסא כשר: "האם ביטחון הוא ערך? אני מניח

"תלמידים לנצח". דבר זה דורש הקניית מיומנויות-על, הרלוונטיות לקשת רחבה של מקצועות, ולא הכשרה צרה למקצוע אחד.

2. הידע יתרבה ויתחלף בקצב מואץ. למציאות זו שלוש השלכות: א. לידע כיצד למצוא ידע תהיה חשיבות עליונה; ב. ככל שגדל הידע עולה חשיבותה של עבודת הצוות; ג. כמויות המידע העצומות יחייבו מיומנות רבה בתחום הסינון והמיון.

3. בעולם הפוסט-מודרני תקטין מהפכת התקשורת את הצורך של האדם להגיע בזמן מוגדר למקום מוגדר כדי לקנות, לעבוד ולצרוך תרבות. חלק גדול מפעילויות אלה יעשה האדם באמצעות תקשורת המחשבים ובאמצעות הטלוויזיה מביתו בזמן הנוח לו. מהפכת התקשורת תשנה את המבנה של בית-הספר, המושתת כיום על הבאת התלמידים למקום מסוים, בשעה מסוימת, כדי שילמדו נושא מסוים. בעתיד יתבצע רוב הלימוד באמצעות תקשורת מחשבים, והוא לא יהיה מוגבל רק לתחום בית-הספר.

4. מרכזיותם של כלי-התקשורת תגדל – מה שיחייב את מערכת החינוך להכשיר את התלמידים לצרכנות נבונה וביקורתית של כלי-התקשורת.

5. יהיו יותר שעות פנאי – מה שיחייב שינוי היחס ללימודים.

6. הציפיות בתחום תפקידי המינים משתנות וישתנו עוד יותר בעתיד – מה שיחייב התמודדות עם תמורות בתפקידי המינים.

7. אנו עוברים עתה תהליך פוליטי מרחיק לכת לקראת עידן של שלום. שינויים אלה ישפיעו על ההדגשים שבתכני הלימודים.

נוכח התמורות הצפויות בחברה מתלבטים אנשי החינוך בשאלה איזה "תוצר" צריכה מערכת החינוך העתידית להוציא מתוכה, כך שהוא יוכל להתמודד עם שינויים ועם תמורות אלה (דוד גורדון, 1995).

יש הגורסים כי חייבים לקבוע "מפרט" של כל הידע החיוני, שיהיה על הבוגר לדעת. אך הבעיה היא שקשה מאוד לקבוע את הרכבו של "מפרט" זה, שכן רשימת התכנים הדרושים היא ארוכה מאוד, ואם נרצה ללמד את כולם, נקבל תוכנית לימודים עמוסה, שכל נושא בה יילמד ברדיונות ובשטחיות.

לפיכך מציע פרופ' גורדון לקבוע כי "הבוגר הרצוי" של מערכת החינוך יהיה אוטונומי ובעל סקרנות אינטלקטואלית. המונח "אוטונומי" כולל את האפיונים הבאים:

1. האדם האוטונומי עוסק בתחום העניין האמיתי שלו, על-פי בחירתו (תכונה זו מכונה לעיתים "האוטנטיות" של

שהנטייה הרווחת היא להשיב על שאלה זו בחיוב – בוודאי, הביטחון הוא ערך, אפילו ערך נכבד. משני טעמים שונים אינני שותף לנטייה זו... זהו איפוא טיבה של הסכנה: בכניסה אל המדרון אתה שומע 'ביטחון לשם ביטחון'; בתחתיתו – "הביטחון מעל הכול". אם בראש המדרון ניצב יריב ערכי אפשרי, בתחתיתו כבר אורב אויב הכרחי, והמדרון עצמו חלקלק: נגזר על המחליקים בו להפוך את עצמם לאויביה של החברה הדמוקרטית" (אסא כשר, 1988).

החינוך בעולם המחר

כל תכנון של מערכת חינוך וקביעת מדיניות צריכים להביא בחשבון את התמורות החברתיות הצפויות בעתיד ואת השפעתן על מערכת החינוך.

החברה בעשורים הקרובים תאופיין בשינויים מהירים ודרמטיים בתחומי הפוליטיקה, הכלכלה, החברה, האמנות והידע. את ניצני התהליך אפשר לראות כבר עתה. לשינויים האלה שלוש פנים:

■ השינוי מתחיל להיות מטרה בפני עצמה, בניגוד ליציבות ולקביעות, הנחשבים כקפיאה על השמרים.

■ השינוי התכוף יוצר מציאות חדשה, הדורשת הסתגלות בלתי פוסקת.

■ מהירות השינויים מחייבת מעורבות צמודה של הפרט, הנדרש ליזום חידושים (סולומון ואלמוג, 1994).

במקביל, החברה בעידן הפוסט-מודרני מאופיינת בפלורליזם רעיוני וערכי ובתהליך התפרקות הדרגתי מערכים מוחלטים, תוך התגברות הספק באשר לקני מידה ולקריטריונים מוסכמים. פלורליזם זה חל על שאלות ערכיות, על שיפוט של פתרונות לבעיות חברתיות ומדעיות, על בחירת ערכים ועל קביעת מטרות ויעדים. קיימת גם פרימת טבואים והסרת

מעטה הקדושה מערכים, כמו גם הגברת הסובלנות כלפי גילויים שונים של חריגות מהנורמה המקובלת (סולומון ואלמוג, 1994).

למרות הקושי הכרוך בהגדרת עולם המחר מציע פרופ' גורדון (דוד גורדון, 1995) שבע תחזיות "בטוחות" כדלהלן:

1. במבנה התעסוקתי העתידי יחליפו בני-אדם את משלח ידם פעמים מספר במרוצת החיים (Smart, 1992). חלק משמעותי ממשלחי יד אלה טרם הומצא. בכל עשור משתנים כ-20% מהמקצועות, ובעתיד ייעלמו או ישתנו רוב המקצועות שאנו מכירים היום (ניסים דואק, 1997). המשמעות המיידית היא, שאין חשיבות רבה להכשרה המקצועית בבתי-הספר, שכן שוק העבודה יחייב הכשרה מתמשכת ועדכון תמידי, כלומר אנחנו נהיה במצב של

כל תכנון של מערכת חינוך וקביעת מדיניות צריכים להביא בחשבון את התמורות החברתיות הצפויות בעתיד ואת השפעתן על מערכת החינוך

האדם האוטונומי).

2. האדם האוטונומי עיצב לעצמו השקפת עולם ערכית, שאותה גיבש תוך כדי הכרעות ערכיות אישיות.

3. האדם האוטונומי בוחר בתחומי העניין שלו ומעצב השקפה ערכית באופן מודע. המודעות העצמית (המכונה לעיתים "רפלקטיביות") היא מרכיב מרכזי באישיות האוטונומית.

4. האדם האוטונומי יכול לאתר בכוחות עצמו את המידע ואת הכלים האחרים הנחוצים לו כדי להכריע הכרעות אוטונומיות בדרך מודעת וביקורתית.

מדברים אלה עולה כי תפקידה המרכזי של מערכת החינוך הוא להקנות לתלמידים "מיומנויות על", הרלוונטיות לקשת רחבה של מקצועות. עליה איפוא להשקיע בפיתוח "ההון השכלי" של התלמידים ולהשקיע פחות בהכשרה מקצועית צרה.

אם כך אכן ייעשה, הרי שבעתיד יעסוק החינוך הפורמלי בעיקר בעיצוב "רב-צדדיותו" של התלמיד. ובמילים אחרות: משימת החינוך תהיה לפתח אצל התלמיד – באופן מאוזן יותר מכפי שנעשה היום –

את מסדי הידע, את המיומנויות, את ההיבטים הערכיים וההתנהגותיים וכן את אישיותו הייחודית (סולומון ואלמוג 1994).

הבוגר המבוקש יהיה בעל קשת רחבה של מיומנויות קוגניטיביות, שיאפשרו לו להסתגל לשינויים המהירים והחרפים המתרחשים בחברה, לשפוט ולקבל הכרעות במצבים מורכבים ובלתי מוגדרים, לתקשר כהלכה עם שותפים ללמידה ולעבודה, להתגונן בפני

שיטפון המידע שמקורו בכלי-התקשורת ולדעת לברור את העיקר מהתפל. מעל הכול: הוא יוכל לשלוט במיומנויות כלליות, שיאפשרו לו להמשיך ללמוד בתחומי דעת ועיסוק שונים. הלמידה תוסב מרכישת מיומנויות בסיסיות לטיפול מיומנויות חשיבה, מלמידה דיסציפלינרית ללמידה בין-תחומית ורב-תחומית (תמר לוין, 1995).

הידע שהבוגר יצויד בו לא יאופיין רק בהיותו רחב, אלא גם בהיותו פעיל, דהיינו ידע הנרכש בקשר של פתרון בעיות ושל חשיבה, בניגוד לידע הנרכש תוך כדי תרגול ושינון. למידה פעילה מביאה לכך שלא נוצר פער בין רכישת הידע לבין השימוש בו (Gardner, 1991).

השינוי החשוב ביותר בעיצוב דמותו הרצויה של הבוגר

בעשורים הקרובים הוא בהסתתו של מרכז הכובד מהקניית שליטה במיומנויות תלויות ידע להקניית שליטה במיומנויות כלליות של למידה ושל חשיבה, הניתנות ליישום ולהתאמה גמישה לתכנים ולמצבים שונים ומגוונים (Perkins & Salomon, 1989).

חינוך מקצועי וחינוך כללי

לידתה של ההבחנה בין חינוך כללי לחינוך מקצועי נעוצה במשטר הכלכלי, הפוליטי-מדיני והחברתי-תרבותי ששרר ביוון העתיקה. מורשת היסטורית זו היא גם מקורם של טשטוש התחומים ושל בלבול המושגים שליוו את המחשבה הפדגוגית ואת המעשה החינוכי במשך מאות שנים. ביוון העתיקה נהוגה הייתה הפרדה בין שני סוגים נבדלים ומקבילים של החינוך: הסוג הראשון יועד למעמד האזרחים בני החורין, והסוג השני ניתן לבני מעמד העבדים-הפועלים. ביוון העתיקה ובמשטרים שחיקו אותה קיבל מעמד בני החורין חינוך, שבדורות מאוחרים יותר נתלווה לו הכינוי "ליברלי" (או "קלסי") – כלומר חינוך היאה לאזרח חופשי, ושנועד לפתח את נטיותיו, את כוחותיו הרוחניים ואת מלוא כישוריו האינטלקטואליים, המוסריים והאסתטיים.

בלשון ימינו היינו אומרים, כי מדובר בחינוך אשר ראה בפיתוח האישיות השלמה וההרמונית את עיקרו של המעשה החינוכי. סוג זה של חינוך היה אחת מזכויות היתר שהוענקו לבני המעמד המועדף. במרכז החינוך הזה עמדה המטרה של פיתוח האדם החושב, והוא כרוך היה בהשקעת מאמצים אינט-לקטואליים רבים.

הסוג השני של החינוך, שניתן למעמד העבדים-

הפועלים, התמקד למעשה במתן הכשרה מעשית לחיים וכלל מידה רבה של אימון, של תרגול ולעיתים אף של אילוף ממש. הוא נועד לאפשר למעמד זה הן לשרוד והן לפרנס את בני המעמד שמעליו. זהו הבסיס להבחנה בין מקצועות "מכובדים" ו"חופשיים" לבין משלחי יד "בזויים" ו"ולגריים" (כרמי ש', 1985).

מערכת החינוך כמסגרת להכשרה מקצועית-טכנולוגית

החינוך הטכנולוגי היה אחת מספינות הדגל של מערכת החינוך בישראל ביובל הראשון לקיומה. הוא זכה לעדיפות לאומית במדיניות החינוך מטעמים שונים:

הבוגר המבוקש יהיה בעל קשת רחבה של מיומנויות קוגניטיביות, שיאפשרו לו להסתגל לשינויים המהירים והחרפים המתרחשים בחברה, לשפוט ולקבל הכרעות במצבים מורכבים ובלתי מוגדרים, לתקשר כהלכה עם שותפים ללמידה ולעבודה, להתגונן בפני שיטפון המידע שמקורו בכלי-התקשורת ולדעת לברור את העיקר מהתפל

וכי את ההכשרות המעשיות עדיף לדחות עד לאחר הקניית הידע הזה.

לדעת הוועדה, נדרשת גישה חדשה לתוכנית הלימודים, שלפיה את הידע של התלמידים יש לבנות בצורה היררכית – מהיסוד המתימטי דרך מקצועות המדע הבסיסי לעבר המקצועות היישומיים. הדו"ח מציין עוד שמהעדויות שהוצגו בפני הוועדה היא התרשמה כי קיימת היום העדפה של לימודים לקראת תעודת בגרות הן מצד שוק העבודה והן מצד התלמידים ומשפחותיהם. הוועדה גם ציינה כי מרבית הדוברים מטעמן של התעשיות, שהופיעו בפני הוועדה, טענו כי עניינם בבוגרים חסרי תעודת בגרות הוא מועט – תהא הכשרתם המעשית אשר תהא. כמו כן העלו נציגי התעשיות



את הדרישה שההכשרות המעשיות ישתלבו יותר בצרכים התעשייתיים והעסקיים.

הוועדה הטילה ספק בטעם להמשיך לקיים לאורך זמן את השיטה הקיימת של מגמות ההכשרה המעשיות לתלמידים המתקשים בלימודים עיוניים, שכן פתרון זה כבר אינו מספק את צרכיו של שוק העבודה ואת דרישותיהם של הורי התלמידים. לכן המלצות הוועדה היו שיש להרחיב את הלימודים העיוניים ברמות הנמוכות של החינוך המקצועי כדי "לקרב את התלמידים לבגרות", ושלמטרה זו יוקצו חלקים ניכרים מהמשאבים העומדים היום לרשותן של המגמות לצורכי ההכשרה המעשית (הררי, 1992; פלד אלעד, 1996).

מעבר לאמור לעיל, הרי בשני העשורים האחרונים עברה החברה הישראלית שינויים עמוקים ביחס לשירות הצבאי. לפי קשתי ורימון, "אתוס הביטחון – לפחות על-פי התגלותו בבתי-הספר – כונן על קרקע לא יציבה, וכי קו שבר עמוק ומרכזי מפצל את משמעויותיו... בנוסף, הולך ונוצר קו שבר חדש, המפריד בין מערכת החינוך, בה עומד אתוס הביטחון ברקע הפעילות, ובין החברה הישראלית, בה נודד האתוס אל מרכז הבמה המדוברת, אל הדיון הציבורי המעמיד אותו

■ חברתי – מתן נתיב חלופי לתלמידים רבים, שלא הצליחו בלימודים העיוניים.

■ כלכלי – יצירת מכשיר להכשרה מקצועית. זו הייתה תרומתה של מערכת החינוך לצמיחה הכלכלית.

■ אידיאולוגי – במסגרת תפיסת העולם, שראתה באדם העמל יסוד חשוב בתרבות החברה ובטיפול אישיותו של היחיד (פלד אלעד, 1996).

הסוגיה של מתן הכשרה מקצועית לשוק העבודה באמצעות בתי-הספר התיכוניים של מערכת החינוך נתונה בוויכוח במדינות רבות, ובהן ישראל. הטענה שעל בתי-הספר התיכוניים להכשיר את בוגריהם לשוק העבודה ספגה ביקורת נוקבת מצד כלכלנים, מומחים לטכנולוגיה, אנשי מנהל, תעשיינים, אנשי חינוך, פעילים חברתיים ופוליטיקאים. המתנגדים טוענים שגישה זאת מפלה מבחינה חברתית, מוטעית מבחינה פדגוגית, בלתי יעילה כדרך להכשרה מקצועית ובזבזנית.

■ הביקורת החברתית-אידיאולוגית גורסת שהחינוך הטכנולוגי הוא מכשיר להנצחת הריבוד החברתי הקיים, לתיגו שלילי ולדיכוי השכבות החלשות (סבירסקי, 1995).

■ הביקורת התוכנית-פדגוגית טוענת כי עבר זמנה של ההפרדה בין החינוך הטכנולוגי לחינוך העיוני-מדעי. עצם הבסיס המקצועי של העובד ושל הטכנאי הוא ההבנה המדעית שלו. ההתמחות המקצועית באה רק לאחר מכן. השינוי התכוף ביישומים הטכנולוגיים והצורך בלמידה מחודשת לאורך שנות עבודה רבות מחייבים כיום קישוריות אל המדע והסרת מחיצות שעבר זמנן (באשי, 1991; הררי, 1992; גורדון, 1995).

■ הביקורת הכלכלית-טכנולוגית קובעת שהחינוך הטכנולוגי הוא בלתי יעיל כהכשרה מקצועית, בזבזני ובלתי מספק בתכניו כחינוך תיכוני כללי (אמיר, 1997).

מאז שנות ה-50 ירד חלקו היחסי של החינוך הטכנולוגי-מקצועי בחינוך העל-יסודי הפורמלי במדינות רבות בעולם, ופחתה חשיבותו כמקור להכשרת עובדים מקצועיים לשוק העבודה.

בסוף 1990 מינה שר החינוך והתרבות את "הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי" בראשות פרופ' הררי ממכון ויצמן. הוועדה התבקשה לבחון את מצבה של מערכת החינוך בישראל בתחומי המדע והטכנולוגיה והגישה דו"ח ביניים באפריל 1992. המלצות הדו"ח התמקדו בהיקף, ברמה ובשיטות ההוראות של לימודי המתימטיקה, המדע והטכנולוגיה ביחידות השונות של מערכת החינוך. באשר לחינוך המקצועי-טכנולוגי במערכת החינוך הדגישו המסקנות, כי התנאים החדשים, הנוצרים בשוק העבודה, מחייבים להעביר את מוקד ההכשרה הקדם-תעסוקתי מהכשרות ספציפיות-מעשיות אל תוכניות לימודים, שימוקדו בהקניית ידע רחב והבנה של עקרונות טכנולוגיים,

בסימן שאלה" (קשתי ורימון, 1998).

על-פי תמרי, "נעלמת והולכת תחושת המצור ותחושת הסכנה הקיומית, שהייתה אופיינית לציבור הישראלי בעבר. מצד שני, כתוצאה ממלחמת יום הכיפורים, מלחמת לבנון והאינתיפאדה התערערה תחושת עליונות הכוח. השקלול של שני תהליכים אלו יצר בחברה הישראלית תודעה של 'חולשה שאפשר לקבלה'. הסכמי השלום עם מדינות ערב השכנות והשלמת העולם הערבי עם ישראל הקטינו בקרב הציבור בישראל את החשש הקבוע ממלחמה, ולכן התמעטה מרכזיותו של צה"ל בהווה הישראלית" (תמרי, 1998).

נוסף על כך ידוע כי שיעור גבוה מכלל שנתון הגיוס אינו מגויס לצה"ל בגלל סיבות רבות ומגוונות, ולכן אלה המתגייסים מרגישים עצמם "פראירים", דבר שאינו מגביר את המוטיבציה שלהם.

מערכת החינוך בארץ הופכת להיות יותר פלורליסטית – מערכת שבה יש לתלמידים ולהורים יכולת להשפיע רבות על תוכניות הלימודים, על מגמות, על מטרות ועל ייעודים. מערכת החינוך גם מאפשרת זרמים חדשים – כגון הזרם ההומניסטי ועוד.

ברור כי באווירה זו, שבה מצד אחד מעמידה מערכת החינוך את התלמיד במרכז – ובצדק – ומאפשרת לו לבחור את דרכו על-פי רצונו, על-פי יכולתו ועל-פי שאיפותיו ומצד אחר יורד קרנם של החינוך המקצועי-טכנולוגי ושל "הביטחון" בקרב החברה בכלל ובקרב בני הנוער בפרט, מתקשה צה"ל לעמוד במשימותיו הטכנולוגיות.

אני מאמין שהצגת העניינים, כפי שנעשתה באותו כנס, נבעה ממצוקה אמיתית שבה שרויים הקצינים, העומדים בפני שוקת שבורה הנובעת מהצורך לעמוד במשימות האחזקה ללא די כוח אדם מקצועי ומיומן. אולם מכאן ועד

להפניית אצבע מאשימה כלפי משרד החינוך הדרך ארוכה, וברור שאין לכך שום הצדקה.

מדברים אלה אין, כמובן, להסיק שמערכת החינוך נקייה לחלוטין מפגמים. כלל ועיקר לא. מדובר במערכת ארכאית, שמרנית ומסורבלת, המתקשה מאוד לעמוד ביעדיה עקב אילוצים ארגוניים ופרסונליים, אילוצי תקציב, רמה נמוכה של המורים וארגוני מורים מיליטנטיים. יש בהחלט מקום לרענונה ולניעורה של המערכת. די אם אצטט את ברוך רז, המתייחס לאחד הגורמים האלה – רמת המורים:

"אנחנו חיים בעולם שבו המדע שולט בכיפה, והוא משפיע בצורה מאוד אינטימית על חיינו. מול מציאות זו אנו עומדים חסרי אונים למדי, לא מעט משום שהחינוך שלנו

אינו מביא זאת בחשבון, ובעיקר, וסליחה על הבוטות, מחמת בורות המחנכים" (רז, 1997).

אין ספק שצה"ל ניצב מול בעיה קשה מאוד, אך אל לו לגלגל את הבעיה לפתחה של מערכת החינוך, אלא קודם כול עליו להתמודד עימה בכוחו שלו.

אם אכן המצב כה חמור, מדוע אין צה"ל מכריז על מתן עדיפות לאנשי הטכנולוגיה ומגייס את כל הבוגרים של בתי-הספר המקצועיים לחילות המקצועיים (כפי שהיה בעבר)? מדוע עדיין נמשכת העדפת הגיוס לחילות הקרביים?

צה"ל גם יכול לעודד התנדבות לחילות המקצועיים על-ידי מתן הטבות שונות, כגון: מתן מענקים, משכורות גבוהות יותר ושחרור מוקדם, מימון בחינות פסיכומטריות, רשיונות נהיגה, לימודים אקדמיים וכו'.

אולי יש צורך לחשוב על מהפכה בתחום האחזקה, למשל שבמערך המקצועי בשדה ישרתו אזרחים לצד אנשי קבע.

אני סבור כי יש לבצע מהפכה מחשבתית בכל הקשור לגיוס. יש לבחון את האפשרות לתת לכל נער ונערה ללמוד כל מקצוע שיחפצו בו באוניברסיטה או במכללה. מובן ששירותם של הלומדים יידחה, אך בתמורה הם יקדישו את חופשותיהם לשירות צבאי, שבמהלכו יוכשרו במקצועות טכנולוגיים הנחוצים לצה"ל. עם תום לימודיהם יגויסו לשירות צבאי מלא.

היתרונות הגלומים בתוכנית זו הם:

■ חייל משכיל (ואין זה משנה באיזה תחום) הוא תמיד חייל טוב יותר.

■ לימודים ברצף יעודדו בני נוער רבים יותר ללכת לתוכנית זו, שתפטור אותם מדאגות פרנסה לאחר השירות הצבאי.

■ צה"ל יקבל חייל למשך שירות מלא, כאשר הוא משכיל יותר וכבר הוכשר למקצוע נדרש.

■ צה"ל יוכל לעשות שימוש בידע ובהשכלה שרכשו

המתגייסים בכל תחומי עיסוקיהם, בלי שיצטרך להכשיר בעלי מקצוע מיוחדים במקצועות נדרשים, כגון: מדעי החברה והרוח, מחשבים, משפטים, הנדסה ועוד.

■ תוכנית זו תקהה במקצת את חוסר השוויון בין אלה הלומדים בשיבות לבין הנערים המתגייסים לפחות בכך שתינתן למתגייסים האפשרות ללמוד ברצף.

החיסרון בתוכנית כזאת נעוץ בכך שהיא אינה יכולה לתת מענה לכל אוכלוסיית המתגייסים, אלא רק לאלה שיתקבלו למוסדות הלימוד.

תוכנית זו אינה זהה לתוכנית "העתודה האקדמאית" בכך שהיא פתוחה לכול – גם למי שרוצים ללמוד מקצועות, שצה"ל אינו מאפשר כיום ללמוד במסגרת העתודה. הבדל

לדעת הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי, נדרשת גישה חדשה לתוכנית הלימודים, שלפיה את הידע של התלמידים יש לבנות בצורה היררכית – מהיסוד המתימטי דרך מקצועות המדע הבסיסי לעבר המקצועות היישומיים

לקראת המאה עשרים ואחת, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' ליבוביץ' ישעיהו, 1989, "האדם הלוחם ומדינתו", עמ' 169, מתוך גבול הציות בעריכת ישי ודינה מנוחין, הוצאת "יש גבול", ספרי סימן קריאה

פרופ' ליבוביץ' ישעיהו, 1990, "חוק וערך", עמ' 21, מתוך על דמוקרטיה וציות בעריכת ישי מנוחין, הוצאת "יש גבול", ספרי סימן קריאה

לם צבי, 1976, מלחמה לחינוך, עמ' 69, עם עובד, תרבות וחינוך

סבירסקי שלמה, 1995, זרעים של אי-שוויון, תל-אביב, ברירות

סולומון גבריאל ואלמוג תמר, 1994, עמ' 346, "הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך", מתוך תכנון מדיניות החינוך, ניירות עמדה, תשנ"ד, הוצאת משרד החינוך והתרבות

סמילנסקי יזהר, 1982, על החינוך ועל חינוך לערכים, עם עובד, תרבות וחינוך, תל-אביב

פלד אלעד, 1996, ישראל 2000, תוכנית אב לישראל בשנות האלפיים, מדיניות תכנון נושאת – מערכת החינוך, משרד החינוך והתרבות

אקשתי יצחק ורימון-אור ענת, 1998, "מודעות הביטחון והשתקפותה בחינוך", מפנה – במה לענייני חברה, יד יערי/יד טבנקין, 21-20

ורזנוב אליהו, 1986, יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

רז ברוך, 1997, "ההומניסטיקה אינה מדע, אבל המדע תורם תרומה אדירה להומניסטיקה", מתוך החינוך במבחן הזמן, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 221

אתמרי דב, 1998, "יחסי חברה-צבא בישראל לקראת שנות 2000", מפנה – במה לענייני חברה, יד יערי/יד טבנקין, עמ' 21-20

Perkins D.N. & G. Salomon, 1989, "Are Cognitive Skills Context-bound?" Educational Researcher, 18 (1), 16-25

Gardner H, 1991, The Unschooled Mind, NY, Basic Books

Smart B., 1992, Modern Condition, Postmodern Controversies, NY, Routledge Press.



נוסף הוא שבתוכנית שלי לא נדרש הלומד להתחייב לשירות קבע, אלא לשירות חובה בלבד, והמתגייסים אינם חייבים להיות בעלי פוטנציאל לקצונה.

האופן שבו הציגו הקצינים את הבעיה באותו כנס, שהוזכר בראשית מאמר זה, מצביע על ניסיון של צה"ל "להילחם את מלחמות העתיד באמצעים של העבר". על צה"ל להתמודד עם הבעיה בכלים מודרניים תוך הצגת פתרונות יצירתיים, מקוריים ומעניינים ולא להניח את האשמה לפתחה של מערכת החינוך.

מקורות

ד"ר אלוני נמרוד, 1994, מתוך תכנון מדיניות החינוך, ניירות עמדה תשנ"ד, לקראת דגם משולב בחינוך ההומניסטי – תרבות, אוטונומיה, אותנטיות, עמ' 130. הוצאת משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית

אמיר שמואל, 1996, "מערכת החינוך כמסגרת של הכשרה מקצועית – לקחים מניסיון העבר והערכות לגבי העתיד",

מתוך ישראל 2000, תוכנית אב לישראל בשנות האלפיים, קובץ מאמרים בעריכת אלעד פלד, הוצאת משרד החינוך והתרבות.

אפלטון – מתוך "פרוטגורוס" שבכרכים א' ו-ד' של כתבי אפלטון. תרגום: יוסף ג'ליבס, ירושלים, הוצאת שוקן, 1979

פרופ' בובר מרסין, 1959, על המעשה החינוכי, מוסד ביאליק, ירושלים באשי י', 1991, הצעה לקווי יסוד של מדיניות החינוך בעשור הקרוב, משרד החינוך והתרבות, לשכת המדען הראשי, ירושלים

פרופ' גורדון דוד, 1995, כולם ביחד וכל אחד לחוד, קווים לדמותה של מערכת חינוך "אחרת", משרד החינוך והתרבות – המזכירות הפדגוגית גרין דונלד רוס, 1995, פסיכולוגיה חינוכית, תל-אביב, גומא, תשכ"ו

הררי ח', 1992, "מחר 98 – דו"ח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים (דו"ח הררי)

דואק ניסים, 1997, "כשאגדל אהיה ננו-טכנולוג", מגזין ממון של ידיעות אחרונות, 28 בפברואר 1997, עמ' 5

ווייטהד נ"ד, 1958, מטרות החינוך ומאמרים אחרים בשאלות החינוך, ביה"ס לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות. הוצאת ספרים מ' ניומן בע"מ, ירושלים

כרמי ש', 1985, "חינוך מקצועי וחינוך כללי", החינוך המשותף, 8 (דצמבר), ע"מ 87281

פרופ' כשר אסא, 1988, "ביטחון, ערכים וחינוך", מערכות, 312-313 (נספח 2-4)

לוי תמר, 1995, "תוכנית לימודים בעידן הטכנולוגי", מתוך: החינוך