
מבית מדרש למורים למכללה לחינוך גופני: ניתוח-שיח של תהליך המכלול (האקדמיזציה)*

נעמי פייגין

במאמר זה מתואר חקר מקרה של האקדמיזציה של הכשרת מורים לחינוך גופני כאירוע רטורי. באמצעות השיטה של **ניתוח-שיח** (discourse), נחשפות במחקר זה הדרכים הרטוריות שבעזרתן היטיבו העוסקים בהכשרת המורים לחינוך גופני להציג הכשרה זו כאקדמית, ובאמצעותה את המקצוע של החינוך הגופני כמקצוע אקדמי, כדי להעלות את מעמדו בעיני הציבור הישראלי. במחקר נותחו האמצעים הלשוניים והגרפיים שבעזרתם מוצגת תכנית ההכשרה בכל חוברות המידע של המוסד - מהראשונה (ללא תאריך), דרך כל החוברות של שנות השבעים והשמונים, ועד ראשית שנות התשעים. ניתוח זה מראה, שבעת המעבר מהכשרת מורים תלת שנתית לא אקדמית לתכנית ארבע-שנתית אקדמית (1984), המינוחים משתנים וללקסיקון של חוברות המידע מוכנסים מושגים הלקוחים מאוצר המילים האוניברסיטאי. מושגים כגון: סמינריון, אקדמי, דיסציפלינה, מתודולוגיה, אמפירי, מדעי, וכן שינוי שם המכללה וההצגה הגרפית של החוברת, כל אלה עוזרים ליצור מערכת סמנטית חדשה המציגה את הכשרת המורים לחינוך גופני ואת המקצוע עצמו כאקדמיים יותר. וכפופסינוליים יותר.

תהליך המכלול (האקדמיזציה)

תהליך המכלול של הכשרת המורים לחינוך הגופני במכללה ע"ש זינמן במכון וינגייט הינו חלק מהפרורמה בהכשרת המורים, המתרחשת בישראל מאז ראשית שנות השמונים. במסגרת רפורמה זו הפכו הסמינרים ובתי המדרש המרכזיים למכללות המעניקות

* נוסח מוקדם של המאמר פורסם ב-International Review for the Sociology of Sport, 1995.

תאריכים: מורים לחינוך גופני; הכשרה-מקצועית; בחירת מקצוע; הכשרת-מורים; ניתוח מקרה; ניתוח-שיח.

תואר אקדמי. את תהליך המכלול אפשר לראות כשלב נוסף במאבק ההיסטורי בין המדינה לבין האליטה האינטלקטואלית שבאוניברסיטאות על הכשרת מורים בישראל (דרור, 1992). מאבק זה יצר מסלול כפול בהכשרת המורים בישראל: **הכשרת המורים לחינוך היסודי** (בעבר כיתות גן-ח' וכיום גן-ו') המתבצעת בסמינרים ובבתי המדרש למורים, ואילו **הכשרת המורים לחינוך העל-יסודי** (בעבר כיתות ט-י"ב וכיום י-י"ב) מתבצעת באוניברסיטאות, שבהן הסטודנטים לומדים לקראת תעודת הוראה רק לאחר סיום לימודי התואר הראשון בדיסציפלינה כלשהי. הכשרת המורים לחטיבות הביניים מתבצעת בשתי המסגרות הללו.

הכשרת המורים לחינוך הגופני לכל הדרגים של מערכת החינוך מתבצעת בבתי המדרש להכשרת מורים. המכללה ע"ש זינמן היא הגדולה שבהם, והיחידה שהתקיים בה תהליך של מכלול. על רקע זה אפשר לראות את החתירה של המכללה להכרה אקדמית כחלק ממדיניות, שתכליתה **קידום המקצוע באמצעות השגת הכרה מקצועית** (פרופסיונלית).

המכלול במכללה לחינוך גופני. האפיונים העיקריים של מקצוע פרופסיונלי הם שליטה על גוף של ידע שיטתי (סיסטמטי), ושיטות חקירה מדעיות (Tabakin & Densmore, 1980; Parsons, 1968; Hoyle, 1986). לכן, כדי לפתח את החינוך הגופני בישראל כמקצוע פרופסיונלי היה צריך לפתח ואף להציג את הכשרת המורים כהכשרה המושתתת על גוף של ידע מדעי, כפי שכבר נעשה בארצות אחרות.

חיתירתם של המופקדים על הכשרת המורים לחינוך הגופני להכרה אקדמית מקבלת משנה תוקף על רקע הסטטוס הנמוך יחסית של המקצוע **והשוליות** שלו בין מקצועות ההוראה האחרים (Kirk, 1992; Evans & Williams, 1989; Hendry, 1976). חוקרים אחדים טוענים ששוליות זו, מקורה, בין השאר, בהעדפה של תרבות המערב את הרוחני על הגופני ואת העבודה על בילויי הפנאי (Saunders, 1982; Hargreaves, 1977). על כן, יש לשער שמתן חשיבות יתרה לאלמנט הרוחני-דיסציפלינרי בהכשרת המורה לחינוך הגופני על חשבון האלמנט הפיסי-משחקי, מכוון לצמצום שוליות זו.

לאור גישה זו אפשר לראות את תהליך המכלול במכללה לא רק כאמצעי לשיפור של הכשרת המורים ושל ההוראה, אלא אף כמנוף לשיפור התדמית של המקצוע והסטטוס החברתי של העוסקים בו. כדי לבנות את המקצוע כפרופסיה, הנסמכת על ידע אקדמי, נדרשו אדריכלי המכלול במכללה לחינוך הגופני, כמו במכללות אחרות, לא רק לשנות

את אופי ההכשרה, אלא אף לשנות את האופן שבו היא נתפסת בציבור, ולהציגה כמכללה אקדמית, המכשירה מקצוענים בעלי **ידע מדעי** בנוסף לידע המעשי. לכן, לבד מן המחקר הבוחן את השינויים שחלו במכללה באופן מהותי, כגון **שינויים בתכניות הלימודים** (כפיר ואחי, 1991), **ברמת הסטודנטים המתקבלים ללימודים** (כפיר ופייגין, 1992) ו**ברמת סגל ההוראה** (כפיר וליבמן, 1993), יש לבחון גם את השינויים שחלו באופן ההצגה של המכללה בציבור.

ניתוח-שיח

את האקדמיזציה **כאירוע רטורי**, כלומר כאירוע המשתקף בכתובים, נוכל לבחון בעזרת **ניתוח-שיח** (discourse analysis). ניתוח-השיח הוצג על ידי סוציולוגים, ככלכלנים ופילוסופים (Postman, 1985; McClosky, 1985; Hall, 1985; Brown, 1987; Wexler, 1987). כניסיון להראות כיצד נעשה שימוש בלשון במטרה לבנות מציאות חברתית. השימוש בטכניקה של **ניתוחי טקסט** (Wittgenstein, 1953; Foucault, 1972), מאפשר להבין כיצד **השיח בונה ידע, המשרת אידיאולוגיה מסוימת**. השיח משרת אידיאולוגיה על ידי הצגת קשרים, שהם, כביכול, מחויבי המציאות ובלתי נמנעים, בין עובדות או בין רעיונות, ויש להם השלכות חברתיות ופוליטיות (Hall, 1985).

הוא הדין בחינוך הגופני. יש ליישם את ניתוח-השיח לחקר החינוך הגופני כדי לגלות את התהליכים הסמויים המתרחשים בהוראת החינוך הגופני בבית הספר, לא רק מבחינת הערכים והנורמות שתהליכים אלה מלמדים בעקיפין, כפי שטוענת ביין (Bain, 1975), אלא אף מבחינת יחסי הכוחות שהם משקפים (Kirk, 1992). ניתוח כזה, יאפשר לנו להבין את התוצאות החברתיות של אופן הוראת החינוך הגופני בבית הספר עבור יחידים ועבור קבוצות חברתיות (**שם**). באורח דומה נעשה שימוש בניתוח-שיח כדי להדגים את הטיעון, שהחינוך הגופני בבית הספר תורם לסוציאליזציה מינית המייחסת תפקידים חברתיים שונים לבנים ולבנות, ומעודדת את ההיווצרות של סטריאוטיפים מיניים (Wright, 1993).

אם כן, ניתוח-השיח משמש גם את הסוציולוגים של הספורט בניסיונם להסביר כיצד תהליכים חברתיים משתקפים בשיח הכתוב או המדובר, וכיצד הם עוזרים ליצור מציאות חברתית או לעודד את המשך קיומה.

מחקר זה מנתח את **המשמעות החברתית** של המכלול בהכשרת המורים לחינוך הגופני באמצעות בחינת השינויים שחלו בשיח המוסדי מאז תקופת בית המדרש, במהלך התקופה שבה חלה הרפורמה, ועד היום.

ניתוח-השיח כמחקר פרשני. ניתוח-השיח הוא סוג של **מחקר פרשני***, אשר בו החוקר מאתר תופעות לשוניות בולטות בשיח הכתוב או המדובר, כגון השימוש במושגים מפתח הלקוחים מעולם תוכן אחר, השימוש במטאפורות ובדימויים, חזרות על מושגים מסוימים במספר מלים נרדפות ועוד. מחקר זה מקובל כיום בתחום מדעי החברה, אף על פי שיש המטילים ספק באובייקטיביות שלו. התוקף של הממצאים נובע בעיקר מיכולת החוקר להציג רעיון באופן עקבי. אם כל התופעות הלשוניות שאותרו מצטרפות לקו רעיוני אחד - הטיעון תקף, ואין להתייחס לשאלה אם לכך התכוון כותב המסמך (צבר בן-יהושע, 1990).

מטרת המחקר

מטרת מחקר זה היא לחשוף את **הדרכים הרטוריות** (דרכי ההצגה הלשונית), שבעזרתן הוצג המכלול במכללה כתהליך שבסופו תוצר שונה (בוגר מכללה בעל תואר ראשון), הדומה יותר לתוצר האוניברסיטאי גם מבחינת הידע שרכש וגם מבחינת האופציות התעסוקתיות הפתוחות בפניו. במחקר נבחנים השינויים שחלו בהצגת תכנית ההכשרה בפני הציבור, כפי שהיא מופיעה בחוברות המידע של המכללה לפני האקדמיזציה ולאחריה.

שיטת המחקר

חקר מקרה

המכללה לחינוך גופני ע"ש זינמן במכון וינגייט מוצגת במחקר זה כמקרה שבו נבחנים השינויים שחלו בשיח **המוסדי** (הכתוב) בתהליך המכלול. לכן, ה"נבדקים" אינם

* על מקום והמחקר הפרשני בחינוך הגופני, ר' ביון, 1992.

אנשים, אלא מסמכים. כדי לאתר שינויים בשיח המוסדי נבדקו כל **חוברות המידע** המוצאות לאור כל שנה: החוברת הראשונה בתקופת בית המדרש, שאין עליה תאריך (כנראה ב-1970), החוברת הראשונה המתוארכת (1974), כל החוברות שבתקופת קדם המכלול (עד 1984), החוברות בתקופת המכלול (5-1984) וחוברת המידע שיצאה לאור בשנת 1991.

ההחלטה לנתח את חוברות המידע נתקבלה לאחר שנבדקו מסמכים רבים שליוו את תהליך המכלול, כגון מסמכים שהוצגו בפני המועצה להשכלה גבוהה לקראת מתן ההיתר ללמד לקראת התואר הראשון, דפי הנחיה לשיעורים שונים, הנחיות למורים ולתלמידים וכיו"ב. אף על פי שכל המסמכים הללו ראויים לבחינה מעמיקה, ובכולם נמצאו עקבות המכלול, הרי שחוברות המידע הן המעניינות ביותר, משום שהן מציגות בצורה מתומצתת את כל ההיבטים המוצגים במסמכים האחרים: מטרות ההכשרה, התארים והתעודות, תכנית הלימודים, תנאי הקבלה וצוות המורים. חוברות אלה מופצות בין מועמדים פוטנציאליים ובמוסדות חינוך, והן, למעשה, **כרטיס הביקור של המוסד**. מכיוון שהן מתפרסמות כל שנה, אפשר לאתר את השינויים הלשוניים שחלו בהן בקלות יחסית.

ניתוח הנתונים

באמצעות ניתוח-השיח יש ניסיון לחשוף את הדרכים הרטוריות, קרי, השימוש במושגי מפתח, השימוש במטאפורות והשימוש בהצגה חזותית, שבעזרתן מוצגים הן המוסד והן היחסים שבין המוסד לבין צרכניו בתקופה שלפני המכלול ובתקופה שלאחריו. ההנחה העומדת ביסוד ניתוח כזה היא שאם אפשר **לאתר שינויים בשימושי הלשון**, למשל בהצהרת המטרות, באופן הצגת המוסד, בתכנית הלימודים, בתואר המוקנה לתלמידים ובדרישות הכניסה, ואם שינויים אלה **קורים בתקופת המעבר** של בית המדרש למכללה אקדמית, אפשר לייחס אותם למאמץ המוסדי להציג את עצמו באופן שיבליט את אופיו החדש ואת יתרונותיו לגבי הצרכנים.

השערת המחקר

השערת המחקר היא שהשינויים בשיח המוסדי, כפי שהם מופיעים בשימושי הלשון

השונים, ישקפו את המאמץ של המוסד להיראות דומה יותר לאוניברסיטה: אינטלקטואלי יותר, מדעי יותר וגופני פחות.

הממצאים

אף על פי שהשינויים במציאות המוסדית ובאופן הצגתה בחוברות המידע הם הדרגתיים, אפשר להבחין בשינוי טקסטואלי ברור בין החוברות שקדמו לשלב האקדמי (עד שנה"ל תשמ"ד) לבין החוברות שלאחר קבלת ההכרה של המכללה כמוסד להשכלה גבוהה בשנה"ל תשמ"ה. עם זאת, לאחר שנה"ל תשמ"ה, בחוברות המידע הבאות נוספים נדבכים רטוריים הבאים להבליט את תיאור המכללה האקדמית.

שם המוסד

שם המוסד הוא בוודאי הפרט החשוב ביותר בכרטיס הביקור שלו, לכן אין זה מפתיע שהוא משתנה סמוך מאד לקבלת ההכרה האקדמית. **בית המדרש למורים לחינוך גופני ע"ש זינמן במכון וינגייט** (אשר היה קודם לכן "בית המדרש הממלכתי...") ושמו החדש ניתן לו עקב שינוי הבעלות), שינה שמו **למכללה לחינוך גופני...** "בתשמ"ג, שנה לפני קבלת ההיתר ללמד לקראת התואר הראשון.

ראוי לשים לב לשני השינויים בשם: ראשית, **בית המדרש הפך למכללה**, שהיא התרגום העברי לקולג' האמריקאי, שבו לומדים לקראת התואר הראשון. החלפת השם עוזרת לקורא לעשות העברה מהתחום המוכר לו ולהסיק מכך שהמוסד הוא מוסד אקדמי. מן השם "מכללה" משתמע שהיא כוללת מספר תחומי לימוד, או מקנה השכלה כללית ללומדים בה, או פועלת על פי כללים של תחומי הדעת שלומדים בה. אף על פי שהקורא אינו נעצר לפענח את פירוש המלה שהשימוש בה כבר נפוץ ושחוק, הרי שכל אחד מהפירושים הללו, וכולם יחד עוזרים **ליצור תמונה של מוסד שבו עוסקים בחקירה מדעית כוללת** ולא באימון מעשי בלבד.

שנית, בשם החדש ויתרו על המלה **מורים**, כלומר אין זה עוד מוסד המיועד רק להכשרת מורים, אלא משהו רחב יותר, הכולל, אולי, יותר תחומי לימוד ויותר אופציות

תעסוקתיות. שם זה דומה יותר ל**בית הספר לחינוך** של האוניברסיטה, שגם הוא כולל מחלקה להכשרת מורים, אך זוהי רק אחת המחלקות שבו. הבלטת ה"חינוך" על חשבון ה"מורים" וההוראה משקפת העדפת המדעי-המחקרי-הכללי על פני המעשי-ההתנסותי-הספציפי.

אף על פי שבמסגרת מחקר זה נבדקו השינויים בחוברות המידע עד 1991, יש לציין שבשנת הלימודים תשנ"ה, שינוי שם המכללה הועלה לדין מחדש. אלה מקצת השמות שהוצעו: "האקדמיה לחינוך גופני ולספורט", "בית הספר הגבוה לחינוך גופני ללימודי פנאי ומדעי הבריאות", "בית הספר הגבוה לחינוך גופני ולספורט". השם החדש שנתקבל הוא: "המכללה לחינוך גופני ולספורט".

במסגרת הדיון בשינוי זה הודגש, שתהליך השינוי של שם מכללה או של מחלקה (במסגרת האוניברסיטה) העוסקת בחינוך גופני, התרחש לאחרונה בכמה אוניברסיטאות ומכללות בארה"ב. במחלקות אלה הוחלף השם ל"מחלקה למדעי הספורט והמאמץ" או "המחלקה לקניסולוגיה". ראשי המחלקה או המכללות מדווחים על כך ששינוי השם משפיע, כנראה, על שינוי התדמית, ובעקבותיו סטודנטים רבים יותר פונים למחלקה, תקציבי המחקר גדלים, והקשר בין המחלקה לבין מחלקות אחרות באוניברסיטה מתחזק (Brassie & Razor, 1989). הדיון בשינוי שם המכללה לחינוך גופני בוינגייט מקביל, אמנם, לשינויים אלה בעולם, אך חשוב לציין שהוא ניצב שוב במרכזו של תהליך לשינוי מהות המכללה, ממכללה המעניקה תואר **בוגר בהוראה** (B.Ed.) למכללה שתעניק תואר **בוגר במדעי החינוך הגופני והספורט**, בדומה ל B.A.

מטרות ואידיאולוגיה

באופן מפתיע, לא נמצא אף באחת מחוברות המידע שלפני המכלול סעיף המציג את המוסד, את ההיסטוריה שלו, את האופי הייחודי או את האידיאולוגיה שלו (למעט מחוברות שנה"ל תשל"ה, המציגה את ההיסטוריה של בית המדרש, ואת השינויים במיקום, בבעלות ובאורך ההכשרה). אין הצהרות באשר לאידיאולוגיה חברתית או באשר לפילוסופיה חינוכית. העדר סעיף כזה בולט מאד בהשוואה לידעון דומה של **המכון לתנועה ולחינוך גופני של סמינר הקיבוצים**, למשל, שבו העמוד הראשון כולו יוחד לתאור התפיסה החינוכית שבמרכז ההנחה ש"דרך התנסות תנועתית רבה רוכשים התלמידים מודעות לגופם, חידוד חושיהם והכרת תכונותיהם כבני אדם כדי

שיוכלו לשכלל את תנועתם ולחיות בשמחה עם גופם, ללא נזק או קשיים" (המכללה לחינוך, סמינר הקיבוצים, 1990).

גם מה שלא נמצא בשיח הוא טעון משמעות כמו מה שנמצא בו. את העדר ההצהרה האידיאולוגית של בית המדרש בוינגייט אפשר לפרש כביטחון עצמי של מוסד שהכל יודעים לשם מה הוא קיים ומה ייחודו. יש לשער שלא היה כדאי למעצבי המדיניות במוסד להכביר מלים על האופי הייחודי שלו, משום שלמעשה, אין לו מתחרים של ממש בדמות מוסדות עצמאיים ייחודיים לתחום הכשרה זה. אם נקבל את ההנחה שתפקידן של אידיאולוגיות לשכנע ציבור מסוים בדרכו של מוסד מסוים (או בדרכה של תנועה או מפלגה), הרי שלבית המדרש לחינוך גופני במכון וינגייט לא היה, כנראה, צורך כזה, אף כי פילוסופיה חינוכית בודאי הייתה.

מחברות המידע של שנה"ל תשמ"ח ואילך (ארבע שנים לאחר ההכרה על ידי המועצה להשכלה גבוהה), מופיע סעיף ראשון המגדיר את המוסד בשני משפטים קצרים ביותר: "המכללה הינה מוסד מוכר להשכלה גבוהה על פי חוק המועצה להשכלה גבוהה. ההכרה ניתנה למוסד ב-1984". במשפט הראשון מופיע פעמיים המלה **גבוהה**, שאף כי היא מטאפורה שחוקה בשימוש יומיומי, עדיין יש לשים לב לכך שהיא לקוחה מתחום **המטאפורות המרחביות**, שעל פי ספרות המחקר (Lakoff & Johnson, 1980), **תפקידן ליצור רושם של כיוון והערכה**, שבהם לגבוה תמיד עדיפות על הנמוך, לרחב על הצר לפתוח על הסגור, לעמוק על השטוח וכו'. במשפט קצר ותכליתי זה מסתפקת המכללה בהצגת עצמה כמוסד להשכלה גבוהה, מבלי לפרט מה סוג המוסד ומה מלמדים בו. תואר זה של מוסד להשכלה גבוהה הוא המייחד אותה ומבדילה מן המתחרים, ואין צורך להוסיף דבר.

הפסקה הראשונה בכל החוברות שלפני המכלול היא: "משך ההכשרה ומטרתה". עד שנה"ל תשמ"ד הייתה מטרה זו **להכשיר מורים לחינוך גופני**, ומשנה"ל תשמ"ה ואילך המטרה היא להכשיר **מחנכים בני סמכא בתחומי החינוך הגופני, הספורט והנופש**. המונח **מחנכים** הוא בעל משמעות רחבה יותר מהמונח **מורים**, והסמכתו למושג **בני סמכא** יוצרת קונוטציה רבנית-מלומדת עקב היותו שאוב מלשון חכמים. הצורך להקדים את המלה **מחנכים**, אשר נמצאת, למעשה, בתוך הצירוף **מורים לחינוך גופני**, ולהציב אותה בראש המשפט, מעיד על הבעייתיות של היחסים בין **החינוך ובין הגופני**. הצבה זו לפני פירוט התחומים של החינוך הגופני, הספורט והנופש, הופכת את

העיסוק בכל אחד מהמקצועות האלה (אשר בחוברות הקודמות הוזכרו כאופציות נוספות, אך לא שוות ערך) - לאקדמי ושווה ערך להוראה. מהצגת הדברים באופן זה משתמע שהמכלול פותח בפני התלמידים דרכים נוספות להשתמש בהון האנושי שרכשו, דרכים אשר כולן יחשבו מעתה **חינוך**.

תארים, תעודות וקשרים אוניברסיטאים

פרט חשוב בכרטיס הביקור של המוסד הוא יכולתו להעניק לבוגריו **תארים ותעודות**. בימים של טרום המכלול העניק המוסד לבוגריו תעודת הוראה ותואר של מורה מוסמך או של מורה מוסמך בכיר. עם זאת, לאחר הצגת "משך הלימודים ומטרתם", בסעיף השני בעמוד הראשון (חוברת שנה"ל תשל"ד) מוזכר "שילוב לימודים באוניברסיטת תל-אביב (ולאחר מכן - בחוברת שנה"ל תשל"ט - גם באוניברסיטת חיפה) לקראת התואר הראשון". הצגת יחסים אלה היא פרט חשוב, כאשר המוסד איננו מסוגל להעניק תואר אקדמי באופן עצמאי, אך היא נדחקת לסעיף שני או שלישי (ולא בהבלטה כסעיף נפרד), כאחת האופציות העומדות בפני התלמידים, כאשר בידי המכללה הכוח להעניק תואר זה בזכות עצמה (מחוברת שנה"ל תשמ"ה).

מה שסלל את הדרך למכלול המהיר של בית המדרש למורים לחינוך גופני בוינגייט הייתה הצגת התפישה, **שלימודי החינוך הגופני במוסד זה הם ברמה של חוג אוניברסיטאי**. בחוברות המידע משתקף דבר זה באופן הצגת ההתקשרות עם אוניברסיטת תל-אביב (תשכ"ט), ואחר כך עם חיפה, בכך שמלכתחילה אופן ההתקשרות נעשה על בסיס של שוויון. על פי הכתוב בסעיף "שילוב לימודים..." אין מדובר בשילוב במובן שמורי האוניברסיטה באים ללמד בוינגייט, או קובעים את תכנית הלימודים, אלא במובן של צירוף דו-חוגי, שבו **הלימודים בוינגייט מקבלים קרדיט של חוג עצמאי, ללא פיקוח אוניברסיטאי**. זוהי, למעשה, הפרדה ולא שילוב. עם זאת כתוב, ש"לימודים בבית המדרש יחשבו להם כחוג שני", אף כי מבחינה כרונולוגית הסטודנט מתחיל ואף אמור לסיים את לימודיו בבית המדרש קודם להשלמת לימודי האוניברסיטה. לקביעה זו אין משמעות בקבלת התואר, שכן לא נהוגה בארץ תעודת B.A. עבור חוג ראשי ומשני. ואולם, יש לה משמעות סמלית. זו הייתה, כנראה, הדרך שבה היה המוסד מוכן להציג מידה מסוימת של כפיפות למוסד

שבידיו הכוח להעניק את התואר האקדמי. ראייה לכך אפשר למצוא בזאת שמרגע שקיבל המוסד סמכות אקדמית (תשמ"ה), האופציה של שילוב לימודים עם האוניברסיטה מוצגת כ"לימודים משולבים בחוג נוסף". כלומר, החוג באוניברסיטה כבר איננו חוג ראשון, אלא חוג שווה במעמדו ל"חוגי" הלימודים בוינגייט, ואולי אפילו משני, משום שזה החוג ה"נוסף". כך משתמש השיח המכללתי בקשרים עם האוניברסיטה כדי לבנות מציאות חברתית, שבה הלימודים במכללה מוצגים קודם כל כשוויים ללימודי האוניברסיטה, ואחר כך כשוויים יותר, עד כדי הפיכתם **להון אקדמי של ממש**.

הניסיון לבנות מציאות חדשה זו של מכללה אקדמית בולט מאד גם באופן הצגת התואר החדש. בשנה הראשונה להכרה האקדמית, התואר מוצג כאופציה שנייה לאחר האופציה המוכרת של המסלול התלת שנתי לקבלת תעודת **מורה מוסמך בכיר**. במקום השני ניצב "המסלול הארבע-שנתי לקבלת התואר האקדמי הראשון **בוגר בהוראה (B.Ed.)**" יש כאן שילוב (בשלושה צירופים), שבהם חוזרים ומדגישים את כל המלים האפשריות המתקשרות לתואר האקדמי ומזכירות תארים אוניברסיטאיים: **תואר ראשון, תואר אקדמי, בוגר**, שהוא תואר אוניברסיטאי, והשילוב שלו עם **הוראה** אמור להפוך גם את ההוראה לאקדמית. זו הייתה במפורש כוונתו של יוצר תואר זה (דן, 1983). בסוגריים נוסף גם **B.Ed.** אפשר לשער שבנושא זה יש אי-בהירות מכוונת, שכן אין הסבר של ההבדל בין תואר זה לבין התואר האוניברסיטאי B.A. או B.Sc., המוצג באופציה הבאה.

ככל שרעיון המכלול של המכללה מתמסד, כך הצורך בתוספות מלים המדגישות את האקדמיות של המוסד פוחת, ובחוברת המידע של שנה"ל תשמ"ח כבר הושמט התואר "**בוגר בהוראה**", ובמקום "**התואר האקדמי הראשון**" (המוצג עתה כאופציה ראשונה) מדובר על "**לימודים אקדמיים לקראת תואר ראשון B.Ed.**", ובחוברת שנה"ל תשמ"ט כבר אין צורך במלה "**אקדמיים**" ונותרו רק שני כינויים: "**לימודים לקראת תואר ראשון B.Ed.**". השמטת שתי המלים האחרות מעידה על מיסוד האקדמיות, מצד אחד, ועל הסוואה מוגברת של העובדה ש-B.Ed. איננו B.A. לשם הבניית מציאות שבה יהיו שני אלה שווי ערך, מן הצד האחר. בהקשר זה יש לציין גם שעל גבי התעודה שהבוגר מקבל רשום **בוגר בהוראה**, ללא האזכור של מקצוע ההוראה. החינוך הגופני איננו מוזכר כלל.

דרישות הכניסה

הבחינה של דרישות הכניסה שעל הסטודנטים לעמוד בהן מורה על צמצום במספר הקריטריונים ועל שימת דגש על הקריטריון המקובל באוניברסיטאות. עד שנה"ל תשמ"ג היו נהוגים שישה קריטריונים: תעודת בגרות (או בדיקה פסיכומטרית), בחינה בעברית, בחינה באנגלית, בחינה בכושר גופני ובידע בתחומי החינוך הגופני, וראיון אישי. בחוברת של שנה"ל תשל"ז, למשל, יש פירוט מאויר, המשתרע על פני חמישה עמודים, של סוגי התרגילים שעליהם ייבחנו התלמידים.

משנה"ל תשמ"ז נעלמה לחלוטין הבחינה בכושר גופני (לאחר שהבחינה העיונית בידע בתחומי החינוך הגופני בוטלה כבר בשנה"ל תשמ"ד, יחד עם הבחינה בעברית), ונתרו שלושה מדדי מיון בלבד: תעודת בגרות, מבחן המיון הארצי (שהוכנס לשימוש כבר בשנה"ל תשמ"ד) וראיון אישי. כמשקל נגד לביטול המבחן המעשי מוצגים יתרונותיו של מבחן המיון הארצי ה"מספק מידע על כישורי המועמדים, ובכך מסייע לבחור מבין המועמדים את בעלי הסיכויים הגבוהים ביותר לסיים את הלימודים בהצלחה". ועוד כתוב: "המבחן נועד להעריך כישורי חשיבה בתחומים שונים: המילולי, הצורני, הכמותי-מספרי, וכן ידע והשכלה כללית". נראה אפוא, שחלק משטח החוברת שיוחד קודם לכן לתיאור **הדרישות הגופניות** שעל הסטודנט לעמוד בהן, הוא מיוחד עתה להדגשת **הכושר השכלי** הנדרש כדי להתקבל למכללה ולהצליח בלימודים. מבחינת הכושר הגופני כבר אין צורך לאתר את "בעלי הסיכויים הגבוהים ביותר..." מכאן אפשר להסיק שחל שינוי באידיאולוגיה או בפילוסופיה החינוכית הלא מוצהרת: או שהלימודים העיוניים כיום חשובים יותר, משום שההכשרה אינה מיועדת למורים בלבד, אלא אף לבעלי תפקידים אחרים, מעשיים פחות ואינטלקטואליים יותר; או שקיימת הנחה סמויה שאת החלק המעשי אפשר ללמד כמעט לכל מועמד ואין צורך במיון על פי כושר, משום שלא מדובר באימון ספורטאים תחרותיים, אלא בהכשרת מורים. ראוי לשים לב גם לכך שהשימוש הרב במושג **מועמדים**, לא רק בתוך הטקסט, אלא אף בעמוד השער (משנה"ל תשמ"ז), מגביר את הרושם שזה מוסד רציני, בוחן וממייין, שלא כל אחד יכול להשתלב בו.

מאוחר יותר, הותר לתלמידים לבחור בין מבחן המיון הארצי, המיועד למועמדים למוסדות להכשרת מורים, לבין המבחן הפסיכומטרי הבין-אוניברסיטאי. עם זאת, המוסד מעודד את המועמדים להעדיף את המבחן הבין-אוניברסיטאי, ומשנה"ל תשנ"ב

מתיר להם אופציה זו בלבד. כך הולך המוסד ונעשה דומה לאוניברסיטאות גם בדרישות הכניסה שלו, רק הריאיון האישי מבדיל את המכללה מן האוניברסיטה ומקרב אותה למוסדות אחרים להכשרת מורים.

תכנית הלימודים

כדי לזכות בהכרה אקדמית נדרשו המוסדות להכשרת מורים לבצע שינויים בתכניות הלימודים שלהם. שינויים אלה, על פי המלצות **הדגם המנחה** (ועדת הקבע, 1983), התמקדו בעיקר בהרחבה של הלימודים **במדעי החינוך** (פילוסופיה, פסיכולוגיה וסוציולוגיה של החינוך), בהרחבת הבסיס המדעי של **הדיסציפלינות**, בשילוב קורסים בסיסיים **בסטטיסטיקה ובשיטות מחקר** ובהתנסות התלמידים **בעבודת מחקר** וכתובה של **שני סמינריונים**. הניתוח שלהלן אינו עוסק בשאלת היישום של השינויים האלה, אלא באופן הצגתם מבחינה רטורית.

השיח המכללתי, העוסק בהצגת תכנית הלימודים, משקף את הבעיה הכפולה של מוסד זה. מצד אחד, יש כאן רמזים לבעיה המשותפת למכללה זו ולמוסדות אחרים להכשרת מורים: כיצד יש להציג את ההכשרה להוראה כאקדמית יותר, אך שונה מזו שבאוניברסיטאות, כפי שהמליץ דן (דן, 1983)? ומן הצד האחר, יש ניסיון להתגבר על הבעיה של הצגת הלימודים בחינוך הגופני כאקדמיים-אינטלקטואליים וכמבוססים על ידע מדעי, כאשר הציבור הבלתי מקצועי רואה אותם כמעשיים-גופניים בעיקרם. הבעיה נפתרת בעזרת קישור שני מושגים מהלקסיקון האוניברסיטאי לשני התחומים הבעייתיים הללו: **פדגוגיה וחינוך גופני**.

בחוברת של שנה"ל תשמ"ה נכתב: "הלימודים כוללים הכשרה אקדמית-פדגוגית של המורה והתמחות בדיסציפלינה של החינוך הגופני". הקישור בין **פדגוגיה** שהייתה מאז ומעולם מעוזם של הסמינרים להכשרת מורים, לבין **אקדמית** יוצר תפישה חדשה, המשמרת את הייחודיות של הסמינר מחד גיסא, ומוסיפה את המדעיות של החקירה האוניברסיטאית מאידך גיסא. הקישור בין "**החינוך הגופני**" ו"**דיסציפלינה**" מציג את תחום הלימודים הזה כתחום דעת מדעי, אף על פי שכמו החינוך הכללי, הוא איננו תחום דעת עצמאי, אלא שואב ממספר תחומי דעת. נראה, שגם ניסוח זה משקף מאמץ להרחיק את הקורא מהגופני ולקרבו אל האינטלקטואלי.

בתיאור תכנית הלימודים (שנה"ל תש"ן) מוכנסים מספר מושגי מפתח הלקוחים מהלקסיקון האוניברסיטאי, שלא הופיעו בשיח הטרומ-אקדמי, כגון **"החינוך כדיסציפלינה מדעית"** **"שיטות מחקר"**, ומושגים אחדים מחליפים מושגים הנשמעים מיושנים, כגון **"מיומנויות"** במקום **"מקצועות"** בחינוך הגופני (מעשי), ו**"הכשרה מעשית"** במקום **"הדרכה פדגוגית"**. כל המושגים עוזרים בבניית **מערך סמנטי חדש**, התומך בהצגתו של המוסד כמכללה אקדמית.

עיצוב גראפי

השיח כולל לא רק מלים, אלא אף הצגה חזותית. השינויים בעיצוב הגראפי של חוברות המידע משקפים אף הם את הניסיון להרחיק את הקורא מן הגופני. בחוברות מתקופת בית המדרש, מוצגות על גבי עמוד השער ילדות רצות על מדשאות המכון, ועל גבי הכריכה האחורית נערות מתעמלות על רקע המגדל של וינגייט. מספר שנים אחרי המכלול (שנה"ל תשמ"ח), במקום התמונות של מתעמלות, מוצגות ארבע תמונות קטנות יותר, המשקפות אספקטים שונים מחיי הסטודנטים במכללה: ריקוד, כדורעף, מבחן כושר במעבדה, סטודנט וסטודנטית במעבדה הפסיכומטרית. כאן כבר יש ניסיון ליצור איזון כלשהו בין הפעילות הגופנית לבין הפעילות האקדמית.

מאוחר יותר (שנה"ל תש"ן) כל התמונות נעלמות ואת מקומן על הכריכה הקדמית והאחורית תופס עיצוב מופשט, החוזר על הלוגו של המכללה. חוברת זו משדרת: **המופשט תפס את מקומו של הגשמי.**

סיכום ודיון

מחקר זה מנתח את האופן שבו מוצג תהליך המכלול של המכללה לחינוך גופני ע"ש זינמן במכון וינגייט מבחינה רטורית. ניתוח השיח, כפי שהוצג בחוברות המידע של המכללה, מעלה שילוב מושגים השאובים מהלקסיקון האוניברסיטאי, כגון **"אקדמי"**, **"דיסציפלינה"**, **"סמינר"**, **"מתודולוגיה"**, **"אמפירי"**, **"מדעי החינוך"**, יצירת תואר חדש (בוגר בהוראה), שם חדש למכללה, מטרות שונות, תכנית לימודים שונה ודרישות כניסה שונות.

ניסוחים אלה יוצרים **שדה סמנטי חדש**, המשקף את החתירה של המכללה להכרה אקדמית בעיני הציבור, שמטרתה היא להעלות את יקרת המוסד מחד גיסא, ואת יקרת הפרופסיה של החינוך הגופני מאידך גיסא. יצירה סמנטית זו עוזרת לבנות מציאות חדשה, שבה ייתפסו העוסקים במקצוע זה כפרופסיונלים, הנסמכים על גוף של ידע אקדמי ומחזקים את הקשר שבין המעשה ובין המחקר.

מבחינה זו אפשר לראות את תהליך המכלול של הכשרת המורים לא רק כצורך פונקציונלי לשפר את ההכשרה ולייצר מורים טובים יותר, אלא אף **כמהלך חברתי** שנועד לשפר את מעמדם של העוסקים במקצוע על ידי הענקת תעודות ששוות יותר בשוק התעסוקה של **חברת התעודות** (the credential society), (Collins, 1979). בחברה זו, לא כל כך חשוב מה יודע העובד לעשות, אלא אילו תעודות יש לו, וככל שמתרחב ההיצע של בעלי תעודה מסוימת, כך פוחת ערכה, ויש צורך בהשגת תעודות גבוהות יותר (**שם**). כך גם בישראל מהרגע שהתרחב מאגר הצעירים בעלי תעודות הבגרות, איבדו אלה מחשיבותן, וצעירים רבים מחפשים אפיקים להשגת תעודות גבוהות יותר. כיון שהאוניברסיטאות לא התרחבו בקצב מספק, המאפשר לקלוט מאגר זה של צעירים שוחרי השכלה ותעודות גבוהות, מילאו המכללות האקדמיות את החלל שנוצר.

כך גם באשר להכשרת מורים לחינוך הגופני: השאלה אם תכנית הלימודים האקדמית מייצרת מורים טובים יותר כמעט איננה רלבנטית, שכן הגורם המכריע מבחינה חברתית הוא מי יבחר במקצוע זה מתוך מאגר בוגרי התיכון, והתשובה לכך קשורה ישירות ל**הון האנושי** (human capital), (Coleman, 1988) שהמכללה תציע למועמדים אלה בצורת התעודות, שעמן יצאו לשוק העבודה. ככל שתוכל המכללה להבטיח תעודות ברמה גבוהה יותר, כך היא תוכל לבחור תלמידים בעלי כישורים טובים יותר. עם זאת, ככל שהתואר הראשון הופך אוניברסלי יותר, כך פוחת גם ערכו, וחלה דרישה לרכישת תארים נוספים, דרישה אשר המכללה כבר נערכה לספקה בפתחת תכנית ללימודים לקראת התואר השני.

רשימת המקורות

- ביין, ל. (1992). המחקר בפדגוגיה של הספורט. **בתנועה**, 4: 30-54.
- גוטליב, א., שימרון, ד. פייגין, נ. (1994). קווים לאקדמיזציה של ההכשרה להוראה. **דרכים להוראה**, 2: 55-78.
- דן, י. (1983). תהליך המכלול של בתי המדרש למורים. **מהלכים**. תל-אביב: סמינר לוינסקי.
- דרור, י. (1992). בין "אקדמיזציה" ל"הומאניזציה" בהכשרת מורים בישראל מראשית המאה ועד סוף שנת השמונים. **דרכים להוראה**, 1: 11-38.
- ועדת הקבע למסלולים אקדמיים במוסדות להכשרת עובדי הוראה. (1981). **דגם מנחה לתכנית לימודים לתואר "בוגר בהוראה" (B.Ed.)**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- זיק, א., הורוביץ, ת. (1985). **בית הספר הוא גם עולמו של המורה**. תל אביב: רמות.
- כפיר, ד., אריאב, ת., פייגין, נ. ועמנואל, ד. (1991). ניתוח תכניות הלימודים במכללות האקדמיות. דו"ח מס' 1 של מחקר האקדמיזציה של המוסדות להכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה. בית ברל: מכללת בית ברל.
- כפיר, ד. וליבמן, צ. (1993). סגל ההוראה במוסדות להכשרה להוראה והאקדמיזציה של ההכשרה להוראה. דו"ח מס' 8 של מחקר האקדמיזציה של המוסדות להכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה.
- כפיר, ד. ופייגין, נ. (1992). התלמידים במוסדות להכשרה להוראה והאקדמיזציה של ההכשרה. דו"ח מס' 4 של מחקר האקדמיזציה של המוסדות להכשרה להוראה ושל מקצוע ההוראה.
- המכללה לחינוך, סמינר הקיבוצים. (1990). **חוברת מידע להרשמה**. תל אביב: סמינר הקיבוצים.
- צבר בן-יהושע, נ. (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל-אביב: מסדה.

- Bain, L. (1975). The hidden curriculum in physical education. *Quest*, 24, 92-101.
- Brassie, P.S. & Razor, J.E. (1989). HPERD unit names in higher education: A view towards the future. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 17, 33-40.
- Brown, R.H. (1987). *Society as text: Essays on rhetoric, reason and reality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Suppl.) 177-20.
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic press.
- Evans, J. & Williams, T. (1989). Moving up and getting out: The classed and gendered career opportunities of physical education teachers. In: T. Templin & P. Schempp (Eds.). *Socialization into physical education: learning to teach*. Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Foucault, M. (1972). *Archeology of knowledge and the discourse of language*. New York: Pantheon Books.
- Hall, S. (1985). Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates. *Critical Studies in Mass Communication*, 2(2), 91-114.
- Hargreaves, J. (1977). Sport and physical education: Autonomy or domination? *Bulletin of Physical Education*, 13, 19-29.
- Hendry, L.B. (1976). Survival in a marginal role: The professional identity of the physical education teacher. In: N.J. Whitehead & L.B. Hendry (Eds.). *Teaching Physical Education in England-Description and Analysis*. London: Lepus.
- Hoyle, E. (1980). Professional development of teachers. In: E. Hoyle & J. Megarry (Eds.). *World Yearbook of Education* (pp. 42-54). London: Kegan Paul.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Kirk, D. (1992). Physical education discourse and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44(1), 35-56.
- Lakoff, G. & Johnson, L. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- McCloskey, N.D. (1985). *The rhetoric of economics*. Madison: University of Wisconsin Press.

-
- Parsons, T. (1968). Professions. **International Encyclopedia of the Social Sciences** (Vol. II, pp. 347-356). New York.
- Postman, N. (1985). **Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business**. Harmondsworth, England: Penguin.
- Saunders, E. (1982). Sport, culture and physical education. **Physical Education Review**, 5, 4-15.
- Tabakin, G. & Densmore, K. (1986). Teacher professionalization and gender analysis. **Teacher College Record**, 88, 257-279.
- Wexler, P. (1987). **Social analysis of education after the new sociology**. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Wittgenstein, L. (1953). **Philosophical investigations**. Translated by G.E.M. Anscombe, Basil Blackwell: Oxford.
- Wright, J. (1993). The construction of gendered subjectivity in physical education: A study of discourse and discourses. **A paper presented at the AERA 1993 annual meeting**. Atlanta, GA.