

מהות האוניברסיטה ויעודה

נייר עמדה

| נחמיה פרידלנד

מוסד שמואל נאמן
למחקר מדיניות לאומית



השכלה גבוהה | 12/25





מהות האוניברסיטה ויעודה

נייר עמדה

נחמיה פרידלנד

אין לשכפל כל חלק מפרסום זה ללא רשות מראש ובכתב ממוסד שמואל נאמן מלבד לצורך ציטוט של קטעים קצרים במאמרי סקירה ופרסומים דומים תוך ציון מפורש של המקור.
הדעות והמסקנות המובאות בפרסום זה הן על דעת המחבר. ת ואינן משקפות בהכרח את דעת מוסד שמואל נאמן.

www.neaman.org.il

תוכן העניינים

3	מהות האוניברסיטה ויעודה.....
3	ניווט ללא מצפן.....
5	מטרה.....
5	מסע קצר בהיסטוריה של האוניברסיטאות.....
8	היסטוריה של האוניברסיטאות: מה למדנו?.....
8	האוניברסיטה ההיברידית.....
10	היברידיות: האם היא הפתרון?.....
17	רפורמה.....
20	מקורות.....

מהות האוניברסיטה ויעודה

אקדמי – מדעי, מופשט, עיוני, שאין התכלית המעשית לנגד עיניו (אבן שושן)

Academic – abstract, unpractical, theoretical, merely logical
(Oxford Dictionary)

אקדמי – עיוני, תאורטי, לא מעשי (GPT5)

ניווט ללא מצפן

מהי אוניברסיטה? מה ייעודה? מה בינה לבין מכללה, מכון מחקר, אקדמיה גבוהה לאמנות – מוסדות דומים לה, לכאורה? נדמה שהתשובות לשאלות אלו כה נהירות עד שמיותר לעסוק בהן. ואכן, באוניברסיטאות בישראל ובגופים הרגולטוריים המסדירים את פעולתן, אין מוצאים בהן כנראה עניין. יתר-על-כן, התנהלות האוניברסיטאות מעוררת את הרושם שהיא אינה מודרכת על ידי תפיסה מגובשת של מהות ויעוד. ספק אם רעיון אוניברסיטת המחקר עמד מול עיני מי שהחליטו להקים באוניברסיטה מרכזית בישראל תכנית לימודים בעיצוב במה. כך גם לגבי ההחלטה לאפשר באוניברסיטאות לימודי תואר שני לא מחקרי, "ללא תזה". כשלושה-רבעים מהמוסמכים במדעי החברה ובמדעי הרוח קיבלו תואר שני בלא שהתנסו במחקר, וכך כארבעים אחוז מהמוסמכים בהנדסה ובאדריכלות וכמעט כל אלה שהוענק להם תואר שני במשפטים (נתוני למ"ס לשנת תשע"ז). האם נתונים אלה מתיישבים עם הייעוד של אוניברסיטאות מחקר? (השיעור במדעי הטבע ובמדעים המדויקים הוא פחות מעשירית. כנראה שבאלה שלטת השקפה אחרת על תפקיד הלימודים האקדמיים המתקדמים.)

גם המועצה להשכלה גבוהה שעל פיה יישק דבר בכל הנוגע להשכלה הגבוהה בישראל, לא אימצה הגדרה מפורשת וברורה של מהות אוניברסיטה ויעודה. אדישותה לצורך בהגדרה, ניכרת ברבים ממעשיה. אמירתה, "מכללה היא מוסד שאינו אוניברסיטה", מדגימה זאת היטב.

מיותר להכביר מילים על האיוולת שבהגדרת מוסד על דרך השלילה. אך למצער היה על המל"ג להגדיר "אוניברסיטה" ובכך לשרטט את הגבולות שאל למכללות לחצות. מטרידה האפשרות שלא הייתה למל"ג הגדרה כזו, ואני משער שעדיין אין. מטרידה לא פחות העובדה שהיא לא הכירה בחשיבות הגדרה כזו.

אי אפשר להגזים בחשיבות שעל אוניברסיטה ליחס לאמירה מפורשת ומחייבת על מהותה ויעודה. זו מהווה מצפן ערכי שמורה על ה"עשה" ועל ה"אל תעשה" ברבים מתחומי עשייתה. במישור הפיתוח האקדמי, למשל, ראייה ברורה של ייעוד האוניברסיטה יכולה להכריע בשאלה האם מסלול לימודים מסויים ראוי שיתקיים בה, ותמנע פיתוח אופורטוניסטי, ככזה שהדגמתי לעיל. היא גם עשויה לשמש אבן בוחן בהכרעות על דרכי הוראה ועל דרישות ומטרות שמציבים לסטודנטים. קריטריונים לקידום חברי סגל אקדמי עשויים אף הם להיגזר מתפיסה ברורה של תפקיד האוניברסיטה.

בלא עמדה קוהרנטית על תפקידן, נחלשת גם עמידת האוניברסיטאות בפני ביקורת, שתכיפותה ועוצמתה גברו מאוד לאחרונה. זו גורסת שהאוניברסיטאות הופכות לא רלוונטיות: בוגריו אינם מוכשרים היטב להשתלבות בעולם עבודה דינמי, והן עסוקות ביצירת ובהקניית ידע שאין לו כמעט דורש.

כמובן מאליו, אין כל משמעות לדיון בין המקטרגים לבין האוניברסיטאות בלא שתהיה הסכמה בין המתדיינים על ייעוד האחרונות. הביקורת מבטאת בברור את השקפת משמיעיה, שההצדקה לקיום אוניברסיטאות מצויה בתועלת המוחשית, הישירה שהן מביאות למשק. האם גם האוניברסיטאות סבורות כך?

לא ברור אם יש לאוניברסיטאות עמדה. אם יש להן עמדה, אין הן משמיעות אותה בקול רם וברור.

הדיון מתנהל במעמד צד אחד. במקום להתעמת עם הביקורת, הנשמעת לעתים כהתרסה, האוניברסיטאות מגיבות, לא אחת, כאילו מקובלת עליהן עמדת המבקרים על תפקידן: במקום לאתגר את ההשקפה שהן אמורות להרים תרומה כלכלית, הן מנסות להראות שהן דוקא עושות היטב את המצופה מהן. למשל, בתגובה לטענות על חוסר הכדאיות שבעיסוק במדעי הרוח, מנסות אוניברסיטאות להוכיח, לא בהצלחה רבה, את התועלת שבוגרי מדעי הרוח עשויים להביא לתעשייה, או מציגות נתונים על רמות השכר של בעלי תארים במדעי הרוח המעידים, כביכול, על הביקוש שיש להם במשק.

השלמת האוניברסיטה, ללא מאבק, עם העמדה שתרומתה צריכה להימדד במדדים כלכליים, מסוכנת. היא מאלצת אותה, למשל, להשלים עם הרעיון שחשיבותו של תחום דעת מתבטאת במספר המבקשים ללמוד אותו. (שערו בנפשכם הצעה להעריך את ערכה האמנותי והתרבותי של יצירה על-פי מספר המבקרים במוזיאון שעצרו להתבונן בה, ואולי, גם, לשקלל מספר זה במשך הזמן הממוצע שהקדישו להתבוננות), במילים אחרות, אוניברסיטה שאינה קובעת עמדה באשר למהותה וליעודה, ומתעקשת עליה בפומבי, מוסרת החלטות קרדינליות על תחומי עשייתה לידי כוחות השוק.

מדוע נמנעות אוניברסיטאות מהצורך, הכה ברור, להגדיר את עצמן ואת ייעודן? אפשר שהשינויים הגדולים שחלו באוניברסיטאות במאה השנים האחרונות מקשים מאוד על ההגדרה. מאז סיום מלחמת העולם הראשונה חל גידול עצום במספר האוניברסיטאות בעולם, ובהתאמה גדל מאוד מספר הסטודנטים הלומדים בהן. הורחבה נגישותן של האוניברסיטאות לקבוצות רבות יותר ומגוונות יותר באוכלוסייה. מספר ומגוון התחומים, הנושאים והמקצועות שנלמדים בהן גדל מאוד, כמו גם מספר ומגוון תחומי המחקר. כל אלה הגדילו מאוד את השונות בין המוסדות. בנוסף, הקטגוריה "אוניברסיטה" הורחבה מאוד, גבולה נעשה חדיר, והתואר אוניברסיטה מוענק בצורה ליברלית למוסדות על-תיכוניים שאינם אוניברסיטאים במהותם. למשל, בריטניה עשתה ב-1992 רפורמה שהסבה מכונים טכנולוגיים (Polytechnics) לאוניברסיטאות, בלא שרבים מהם שינו את אופיים. אוסטרליה עשתה רפורמה דומה ב-1988. בישראל, מכללת יהודה ושומרון הוכרה כאוניברסיטה ב-2012 והמרכז הבינתחומי בהרצליה ב-2021. המכללה האקדמית תל-חי תשנה תוארה ממכללה לאוניברסיטה בעתיד הקרוב¹.

¹ איני יודע באילו מבחנים רגולטוריים היה על מכללות אלו לעמוד על מנת להפוך לאוניברסיטאות. אולם, בהכירי את המועצה להשכלה גבוהה, אני משער שרובם ככולם היו מבחנים כמותיים: מספר תחומי הלימוד והמחקר, מספר חברי הסגל בדרגות האקדמיות השונות, היקף הפעילות המחקרית כמתבטאת במספר הפרסומים ואיכותם, שאף היא נמדדת במדדים כמותיים וכיוב'. מכאן שעל מנת להפוך לאוניברסיטה, כל שמכללה נדרשת לעשות הוא לגדול בכל המדדים שמניתי. היא לא צריכה להוכיח, למשל, שהיא לוקחת על עצמה תפקיד שונה מזה שמילאה כמכללה. די שתראה שמלכתחילה הייתה "אוניברסיטה קטנה" שעתה הגיעה לפרקה.

השונות הגדולה בין אוניברסיטאות למינהן והיעדים השונים שהן מבקשות לממש, מאתגרים ניסיון להגדרה כוללת. אך הקושי מתעורר אם מבקשים הגדרה דסקריפטיבית, כזו שמתארת בצורה ממצה את המגוון הגדול של מוסדות המתכנים כיום "אוניברסיטה". אך ההגדרה הדרושה אינה כלל מהסוג הזה. האוניברסיטה, בפרט אוניברסיטת המחקר, זקוקה להגדרה פרסקריפטיבית, או נורמטיבית. כזו שקובעת מה אוניברסיטה צריכה להיות ומה התפקיד שעליה לקחת על עצמה.

מטרה

החיבור הנוכחי נועד לעורר דיון ששעתו הגיעה זה מכבר, על מהות אוניברסיטה וייעודה.

הרעיונות והתובנות שאני מציג בו שואבים מניסיוני כמרצה וראש מחלקה באוניברסיטה ישראלית, ממעורבותי בהקמת מכללה אקדמית שלימים נעשיתי נשיאה, מחברותי במל"ג ובות"ת ובוועדות משנה של שני הגופים. מטבע הדברים, מחשבותיי נוגעות לאוניברסיטאות בישראל, כולן אוניברסיטאות מחקר, אך רובן עשוי להיות תקף גם לאוניברסיטאות במקומות אחרים. בנוסף, נעזרתי במקורות שמוצגים בסוף החיבור. ההפניה אליהם מצויינת במספרים שרשומים בסוגריים בגופו.

מסע קצר בהיסטוריה של האוניברסיטאות

השאלה על מהות האוניברסיטה וייעודה אינה חדשה. היא מלווה את האוניברסיטאות מראשיתן, אך חשיבות התשובה עליה גדלה בשנים האחרונות. עיון בהיסטוריה של האוניברסיטאות (2, 4) עשוי להאיר את הקושי שגלום בה.

לאוניברסיטאות היסטוריה ארוכה. היא נמשכת כשמונה-מאות שנה. במהלכן, מסוף המאה ה-12, תחילת המאה ה-13, ועד היום, חלו באוניברסיטאות שינויים מפליגים. לכאורה, אין כל דימיון בין האוניברסיטה המודרנית לזו שהתקיימה בימי הביניים. אך חרף השינויים הגדולים, האוניברסיטאות שמרו לא רק על כינויי תארים (מאסטר, דוקטור לפילוסופיה), תפקידים (דקן, רקטור), טקסים וסמלים (הגלימה האקדמית), אלא גם על השקפות, ערכים ואידאולוגיות ששורשיהם נטועים באוניברסיטאות העתיקות.

האוניברסיטאות הראשונות קמו כהתאגדויות של בעלי עניין משותף, מורים ותלמידים (*Uniuerstas magistrorum et scholarium*), שביקשו לקדם את מטרותיהם, לזכות בזכויות ולהגן עליהן, בדומה להתאגדויות של סוחרים או בעלי מלאכה שרווחו באירופה באותה עת. המונח *uniuerstas* שפירושו "התאגדות של בני אדם" לא היה ייחודי להתארגנות של שוחרי ידע, ומשמעותו שונה מאד מהמובן שיש היום ל"אוניברסיטה" (*university*). אוניברסיטה במשמעותה העכשווית כונתה באותם ימים *studium generale*.

קיום ה-*uniuerstas* חייב הכרה על-ידי השלטונות. לקבלתה, ה"התאגדות" הייתה צריכה להיות יישות משפטית יציבה ש"היא יותר מסכום חברים". לאמור, הזכויות נתנו להתאגדות כקבוצה, ולא לחבריה כפרטים. לצורך ההכרה, ההתאגדות נדרשה להציג את תנאי ההשתייכות אליה, את זכויותיה וזכויות חבריה ואת מטרתה. מכל אלה ראוי להתעכב על המטרה.

מטרת ה-*universitas* הייתה להבטיח את פעילות ה-*studium generale* ובכלל זה פיתוח, שימור, הנחלה והפצה של ידע, לשמו. חברי ההתאגדות התחייבו להקדיש חייהם לטיפול ידע כזה בתחומים שונים, לטובת כלל החברה, גם במחיר ויתור על רווחים חומריים.

ה-*universitas* הייתה מבחינה משפטית התאגדות מקצועית. אך מה היה המקצוע שאת העוסקים בו היא איגדה? בתקופה בה קמו האוניברסיטאות הראשונות היו גם תאגידים של רופאים ועורכי דין, אך אלה לא היו אוניברסיטאות שכן הם לא עסקו ב-*studium*, בלימודים "אקדמיים", אלא בתמיכה בפעילות המקצועית של חבריהם. מטרתם לא הייתה טיפוח הרפואה או המשפט כדיסציפלינות עיוניות אלא הכנת חבריהם לליטיגציה בערכאות, לעריכת חוזים, או לטיפול בחולים. ב-*studium generale*, בניגוד לכך לא התעניינו בפרקטיקה של רפואה (לא לימדו בה, למשל, כירורגיה, שנחשבה "אמנות מעשית") ובעריכת דין, או בדרכים לסעוד נשמות תועות, אלא בתכנים תיאורטיים שישביעו סקרנות אינטלקטואלית ובמתודות לברור תקפותם. שילוב ההוראה והמחקר היה מסימני ההיכר הבולטים של האוניברסיטה, והדבר בא לידי ביטוי בדרכי ההוראה. השיעור לא התמצה בהצגת הטקסטים ובבאורם. הוא כלל שני מרכיבים מרכזיים נוספים: ה-*questio* שעודד ולימד את הסטודנטים להציג שאלות ביקורתיות, ובכך הפכם לשותפים פעילים בתהליך הלמידה וה-*disputado*, דיון מובנה המבוסס על מתודולוגיה סדורה לביור האמת.

ידע המבוקש או המקודם לשמו, ולא כאמצעי לתכלית אקסטרניזית, הינו ידע אוניברסלי שאינו מכיר בגבולות לאומיים. ביטוי מובהק לבינלאומיות האוניברסיטה ניתן למצוא בדיפלומה שהעניקה למי שהשלים בה את לימודיו – *Licentia ubique docendi*, רישיון ללמד בכל אוניברסיטה, יהיה מיקומה אשר יהיה. התואר דוקטור למשפטים, בימי הביניים והיום, לא אפשר עיסוק בעריכת דין. לכך נדרש רישיון מטעם רשות מוסמכת בממלכה או במדינה התקף רק בה. לעומת זאת, הדוקטורט במשפטים מאפשר למחזיקים בו ללמד בכל פקולטה למשפטים בעולם. דוקטור למתמטיקה לא תורשה להורות מתמטיקה בבית ספר בבת ים, אלא אם כן קיבלה רישיון, "תעודת הוראה", לעשות כן. אך היא תוכל ללמד מתמטיקה באוקספורד, אם זו תרצה בה. מתוך כך ניתן לעמוד על עוד מאפיין שמייחד את האוניברסיטה ממערכות אחרות: ההוראה בבית ספר תיכון לא נועדה להכשיר מורות ומורים שיבטיחו את המשך קיום החינוך התיכוני. לעומת זאת, רציפות קיומן של האוניברסיטאות תלוי בדורות חדשים של מדענים-מרצים שיכולים להתחנך רק בהן (2). עובדה זו משפיעה מאד על מבנה תוכניות ההוראה של האוניברסיטאות ועל תכניה.

במאות ה-13 ואילך קמו עוד ועוד אוניברסיטאות בכל רחבי אירופה. המוסדות גדלו ותכנית הלימודים התרחבה. לתוכנית הבסיסית שכללה את שבע האמנויות ה"חופשיות" (*liberal arts* - דקדוק, רטוריקה, לוגיקה, אריתמטיקה, גיאומטריה, מוזיקה, ואסטרונומיה) ואת הלימודים המתקדמים (רפואה, משפט ותיאולוגיה), נוספו "פרופסורות" או "קתדראות", תחילה בשפות, עברית, ערבית ויוונית, שנחשבו חיוניות ללימודי המקרא וחוכמת הקדמונים, ואחר-כך בהיסטוריה, גיאוגרפיה, בוטניקה ועוד. מקצועות שפרחו באותן מאות, כגון ארכיטקטורה (עוד אמנות "מעשית"), לא נכללו בקוריקולום האוניברסיטאי. על אף השינויים, רבים ממאפייני האוניברסיטאות הראשונות נשמרו לאורך זמן, והלטינית המשיכה לשמש שפת האוניברסיטאות עד לסוף ימי הביניים.

המאה ה-19 הביאה לשינויים רדיקליים בהתפתחות האוניברסיטאות. למעשה, השינוי החל כבר בסוף המאה ה-18, עם פרוץ המהפכה הצרפתית. הזיקה ההדוקה בין האוניברסיטאות לכנסייה הייתה לצנינים בעיני המהפכנים שהשביתו אותן. הן שבו ונפתחו רק כעבור כמאה שנה. כיבושי נפוליאון באירופה הביאו לפירוק אוניברסיטאות רבות גם מחוץ לצרפת.

בצרפת הקים נפוליאון מערכת בתי ספר תיכוניים שהזינה בבוגריה מוסדות חדשים להשכלה גבוהה שקיימים עד היום – "בתי ספר גדולים" (*grandes ecoles*). אלה הועמדו תחת מרות אדמיניסטרציה מרכזית שכונתה "האוניברסיטה של צרפת".

המערכת העל-תיכונית החדשה הייתה שונה מאוד באופייה מהאוניברסיטאות שפורקו. היא נועדה לתת מענה לצרכי החברה על ידי הכשרת הסטודנטים למשרות ולתפקידים, בממשל האזרחי ובצבא האימפריה הנפוליאונית. גישת בתי הספר ה"גדולים" הייתה פרגמטית והתמקדה בהכשרת הסטודנטים למקצועות ולתפקידים מוגדרים. אם כך, המהפכה ונפוליאון, בהקימם את האוניברסיטה של צרפת, הגדירו מחדש את ייעוד האוניברסיטה: לא עוד טיפוח ידע כערך לעצמו, אלא הקניית מיומנויות בעלות ערך אקסטרנינזי, אינסטרומנטלי. לשינוי בצרפת הייתה גם השפעה של ממש בארצות אחרות באירופה, בעיקר באלו שנכבשו על ידי נפוליאון.

אולם המהפכה הצרפתית, שלטון נפוליאון וכיבושיו לא היו הכוחות המעצבים היחידים במאה ה-19. המהפכה המדעית והנאורות המשיכו להשפיע ולחזק את העמדה שעל האדם להיות מונע ומוכוון על-ידי תבונה והחוק הטבעי, ולא על-ידי מסורת ודת. חשיבות חוקי הטבע המשיכה להדהד באירופה ובמקומות אחרים ולהתסיס הגות אינטלקטואלית וחשיבה פוליטית. במקביל, ובתגובה להאדרת התבונה, המשיכו לבעבע הרעיונות הרומנטיים שמיוחסים בעיקר לרוסו. אלה גרסו שאינטואיציה ורגש יכולים, אף הם, לסלול נתיבות לאמת. כל אלה, יחד עם רוח הליברליזם שנשבה בעוצמה מאוניברסיטת ינה במדינת תורינגיה, גרמניה, השפיעו השפעה מעצבת על וילהלם פון הומבולדט (Wilhelm von Humboldt). במהלך כהונתו הקצרה כמפקח על מערכת החינוך הפרוסית, הוא יצר מודל אוניברסיטה שהשפעתו על התפתחות האוניברסיטאות במערב הייתה יוצאת דופן ומרחיקת לכת.

אוניברסיטת ברלין, כיום אוניברסיטת הומבולדט, נוסדה ב-1810. התכלית שיעד לה פון הומבולדט לא הייתה אינסטרומנטלית – הקניית ידע שעשוי היה להועיל לכנסייה ולמדינה – אלא אקדמית – קידום ידע שירחיב ויעמיק את הבנת המציאות, תופעותיה ותהליכיה שחלים בה.

להשגת תכלית זו, המחקר וההוראה שולבו באופן שאינו ניתן להפרדה. ההוראה נועדה, בעיקר, להכשיר מחדשי ידע, ומתודיקת ההוראה עוצבה בהתאם. עד להקמת אוניברסיטת ברלין, ההוראה באוניברסיטה נתפסה כהעברה של ידע מהמרצה לסטודנט. פון הומבולדט שלל תפיסה זו ואיתה את השימוש בתכנית לימודים סטנדרטית, מחייבת. לדידו, האוניברסיטה צריכה להעניק לסטודנט תנאים וחופש לבקש ולמצוא את האמת שלו, את התשובות לשאלות שהוא מציג, באמצעות מתודולוגיית מחקר סדורה. כך, ההרצאה הפרונטלית שנחשבה מכשיר ההוראה הראשי עד ברלין של 1810, הוסטה למקום משני. היא הוגבלה להצגת המידע המינימלי שיאפשר לסטודנטים חיפוש עצמאי של תשובות לשאלות שהעסיקו אותם. הבכורה נלקחה מההרצאה הפרונטלית וניתנה לסמינר, ועיקר האחריות ללמידה הועבר מהמרצים לסטודנטים.

מודל האוניברסיטה של פון הומבולדט אומץ בתחילה ברחבי אירופה ובהמשך בארה"ב. הוא גם השפיע מאוד על עיצוב אוניברסיטאות המחקר בישראל (1, 6, 9).

היסטוריה של האוניברסיטאות: מה למדנו?

הימנעות האוניברסיטאות מנקיטת עמדה גלויה ונחרצת לגבי תפקידן אינו נובע מקושי בהגדרתו. ייעוד האוניברסיטה הוגדר כבר על ידי שוחרי הדעת שהתאגדו בימי הביניים ובוודאי על ידי פון הומבולדט, אשר לו מיוחסת השפעה מעצבת על אוניברסיטת המחקר המודרנית. האוניברסיטאות בורחות מהגדרת מהותן וייעודן בשל קונפליקט לא פתור בין התכלית שהן שואפות לממש, לבין ציפיות החברה. האוניברסיטאות מבקשות לטפח ולקדם ידע לשמו, ידע תיאורטי, שירחיב ויעמיק את הבנת פניה ורבידיה השונים של המציאות. זו תכלית אקדמית. החברה ומוסדות המדינה מצפים מהאוניברסיטאות למלא תכלית אינסטרומנטלית, לתת תמורה כלכלית להשקעה בהן, בעיקר על ידי הכשרה נאותה של כוח האדם, שדרוש לחברה ולמשק, וסיוע בפתרון מעשי של בעיות שמעיקות עליהם. יש, אמנם, נקודות השקה בין התכליות, אך בעיקרן הן סותרות.

הקונפליקט הלא פתור בין שאיפת האוניברסיטאות לבין ציפיות החברה, קיים מראשית האוניברסיטאות ועד היום. הוא אף העמיק בעשרות השנים האחרונות. יש לכך מספר גורמים:

1. הלימוד באוניברסיטה היה, בעבר, נחלת אליטות. אלו יכלו להתמסר לביקוש ידע לשמו, כזה שאין בו בהכרח תועלת. יש אף שאמרו שעיסוק בידע שאינו מועיל הינו מסימני ההיכר של אליטה. תמורות שהחלו במאה הקודמת הגדילו מאוד את נגישות האוניברסיטאות והביאו בשעריהן אוכלוסיות גדולות ומגוונות, שונות מהאליטות שלמדו בהן בעבר. רבים מהסטודנטים שפוקדים היום את האוניברסיטאות רואים בלימוד מכשיר להבטחת רווחתם הכלכלית ולניעות חברתית, והם מבקשים לרכוש ידע "מועיל", מבוקש בשוק (2).
2. אינטרסים, בעיקר אלה של איגודים מקצועיים, הביאו ל"אקדמיזציה" של מקצועות שאינם, במהותם, אקדמיים ולהעברת הוראתם לאוניברסיטאות². דוגמא לכך ניתן לראות בהכשרת אחים ואחיות בישראל. זו נעשתה, בעבר, בבתי ספר מקצועיים שהיו מסונפים לבתי חולים, או שכנו בהם. החוק שהפך את מקצוע הסיעוד לאקדמי חייב את הפקדת ההכשרה בידי מוסדות אקדמיים, אוניברסיטאות ומכללות.
3. בארצות רבות בעולם גדלה מאוד תלות האוניברסיטאות, בוודאי הציבוריות, בקופה הציבורית, אך גם אוניברסיטאות פרטיות נהנות, בעקיפין, מכספי ציבור. לכאורה, הדבר נותן למדינה זכות להתערב בנעשה בהן, וכן לצפות לתמורה עבור ההשקעה.

האוניברסיטה ההיברידית

הסתירה בין התכלית האקדמית לתכלית האינסטרומנטלית מוציאה מכלל אפשרות את יישוב הקונפליקט ביניהן – אין דרך ביניים. נדרשת, לפיכך, הכרעה. על האוניברסיטה לבחור בין עיסוק בידע לשמו לבין מתן מענה לצרכים מיידיים של החברה, בעיקר על ידי הכשרת כוח אדם שדרוש להתנהלות התקינה.

בארצות מסוימות, כפי שנראה בהמשך, פתרו את הקושי על ידי יצירת שני סוגי מוסדות – כאלה שייעודם אקדמי וכאלה שנועדו לתת לחברה מענים אינסטרומנטליים. בישראל ובמדינות אחרות בעולם העדיפו

² בישראל, מניע נוסף לאקדמיזציה של מקצועות הנה תוספת שכר שמשולמת בשירות הציבורי בגין תואר אקדמי, גם אם התואר אינו רלוונטי לעיסוק. (לצורך זה, גם סמיכה לרבנות שקולה לתואר אקדמי.)

לעקוף את הקונפליקט על-ידי בריאת אוניברסיטה "היברידית" שתממש את שני היעדים. תחת קורת גג אחת היא מעודדת מחקר בסיסי בדיסציפלינות אקדמיות ומכשירה שוחרי ידע בעלי יכולת ליצור ידע דיסציפלינרי חדש, ובאותה עת היא מכשירה מומחים שיתנו לחברה מענה לצרכיה המעשיים: רופאים, עורכי דין, רואי חשבון, מהנדסים, ארכיטקטים, עובדים סוציאליים, פסיכולוגים קליניים, אחים ואחיות ועוד. לצד ההכשרה הפרופסיונלית, האוניברסיטה ההיברידית תורמת לחברה על ידי מעורבות במחקר יישומי ועל ידי העברת ומסחור ידע.

האם הפתרון ההיברידי עולה יפה? האם אוניברסיטת המחקר מצליחה לקדם שתי מטרות סותרות במקביל? לבירור שאלה זו יש לחדד הבחנה בין דיסציפלינה אקדמית לבין מקצוע (פרופסיה), שמיטשטשת לא אחת. וכן, יש לרענן את השוני בין מחקר בסיסי, "טהור", למחקר יישומי.

דיסציפלינה – פילוסופיה, סוציולוגיה, בלשנות, כלכלה, ביולוגיה, פיזיקה וכדומה – מוגדרת כלמידה והוראה של אחד מענפי הידע. המומחים בדיסציפלינה חוקרים את מושאיה על מנת ליצור ידע חדש, לאצרו ולהנחילו לאחרים. הם פועלים בגבולות פרדיגמה משותפת. זו מנחה להם טרמינולוגיה, תאוריות, תבניות לארגון הידע, שיטות ליצירת ידע חדש ופרספקטיבות על העולם. למשל, הגישה הכלכלית להסבר התנהגות בני אדם נשענת על הנחות שונות מאלו שמנחות את הניתוח הפסיכולוגי של התנהגות. פשר המילה "רציונליות" בכלכלה שונה ממובנה בפסיכולוגיה. מומחים דיסציפלינריים גם מובחנים בהשתייכותם למסגרות מוסדיות – מחלקות ופקולטות במוסדות אקדמיים, איגודים, כנסים וחשיפה לכתבי עת שמהווים במה להצגת החידושים בדיסציפלינה.

רכישת הידע שהצטבר בדיסציפלינה הוא רק חלק מלימודה. הלימוד כולל גם סוציאליזציה לדיסציפלינה, לפרדיגמה שלה, לשפתה, לדרכי התבוננותה על העולם, ובעיקר לשיטות שמשמשות בה למחקר וליצירת ידע חדש. לפיכך, בלב החינוך לדיסציפלינה מצויה התנסות מעשית במחקר, בתחילה מודרך ובהמשך – עצמאי.

התואר "אקדמית", כך נוטים לחשוב, ניתן לדיסציפלינות משום שאלו נלמדות ונחקרות בדרך כלל במוסדות אקדמיים. אולם, "אקדמי" בא לציין, בעיקר, עיסוק בתוכן אבסטרקטי, תיאורטי, נטול משמעות או תכלית מעשית. פרדוקס הביצה והתרנגולת הוא "אקדמי". רוצה לומר, הוא מציב שאלה בלוגיקה שלפתרונה אין כל חשיבות מעשית. כמשתמע מהתואר "אקדמית", העוסקים בדיסציפלינה אינם מבקשים לפתור בעיות מעשיות, אם כי לממצאיהם יימצא, לא אחת, שימוש. אם כך, וכפי שכבר ציינתי, תכלית חשובה של הוראת דיסציפלינות הנה טיפוח דור המשך שימשיך לקיים את ה"מפעל" האקדמי, ולא הכשרת כוח אדם למשק.

מקצוע (פרופסיה) הינו ארגז כלים שמשמשים לפתרון בעיות מעשיות – ריפוי מחלות, חיזוי מזג אוויר, הקלת קשיי התנהגות, פתרון סכסוכים בין אדם לחברו ובין אדם לרשויות, תכנון מבנים, תיקון כלי רכב או כתיבת תוכנה. בשונה ממומחה בדיסציפלינה שיוצר ידע חדש, המומחה בפרופסיה מיישם, בדרך כלל, ידע שיצרו אחרים, או פתרונות לבעיות שניסונו במקצועו לימדו. כמו כן, בשונה מהעיסוק האקדמי, פרופסיה לא תמיד דורשת מהעוסקים בה הבנה מעמיקה של התשתית התיאורטית עליה בנויים הכלים בארגזיהם. אופטומטריסט עשוי לגלות מיומנות רבה גם ללא ידע תיאורטי באופטיקה פיזיקלית. רוב אנשי המקצוע אינם נדרשים לעסוק במחקר וליצור ידע חדש, אם כי בעלי מקצוע עתירי ניסיון עשויים למצוא פתרונות חדשניים לבעיות מעשיות.

מניתוח ההבדל בין דיסציפלינה אקדמית למקצוע (פרופסיה) עולה בברור שהצירוף הרווח, "מקצוע אקדמי", הוא בבחינת תרתי דסתרי. אמנם יש מקצועות שנלמדים במוסדות המוגדרים "אקדמיים" ויש גם מקצועות

המוגדרים "אקדמיים" על פי חוק (מחייבים תואר "אקדמי"; כזה שמוענק על-ידי מוסד אקדמי), אך הכלים של העוסקים בהם משמשים אותם לפתרון בעיות מעשיות ולא למתן מענה לשאלות אקדמיות. (אבוי לחולה שמתופל על ידי אחות "אקדמית", אם כל הכשרתה אקדמית.)

יש לעמוד על עוד הבדל חשוב בין חינוך דיסציפלינרי להכשרה פרופסיונלית. המבקשים להצטרף לדיסציפלינה אינם חייבים להוכיח בקיאות בכל הידע שהצטבר בה. כפי שקבע פון הומבולדט, די שירכשו את הידע שדרוש להם על מנת לחקור את השאלות שמעניינות אותם. הלומד מקצוע, לעומת זאת, חייב ללמוד את כל תכולת ארגז הכלים של המקצוע בו יבקש לעסוק. יתרה מכך, במקרים רבים התעודה או התואר שיקבל עם השלמת לימודי המקצוע אינו מתיר לו לעסוק בו. לשם כך יידרש לעמוד למבחני רישוי או הסמכה שנערכים על ידי רשויות המדינה (משרד הבריאות, למשל) או איגודים מקצועיים (לשכת עורכי הדין, למשל). באלה יידרש להוכיח ידע ומיומנות בשימוש בכלל הכלים המקצועיים שבארגזו.

חשוב גם לעמוד על ההבדל בין מחקר שימושי למחקר בסיסי. מחקר שימושי נעשה על מנת לתת מענה מיידי לצורך מוחשי. למחקר כזה יש, אם כן, נקודת עצירה. הוא מסתיים כאשר הוא מצא מענה מיטבי לבעיה שהניעה את עריכתו. משנמצא הפתרון לבעיה, ספק אם החוקרים יגלו עניין, או אם יותר להם, לעסוק בשאלות משנה כגון, האם הבעיה שנפתרה היא מקרה פרטי של משפחה רחבה יותר של בעיות שחלקן אפילו לא מוכר עדיון, או האם ניתן לפתח את הפתרון לבעיה הספציפית לפתרון כללי יותר? במלים אחרות, המשך העיסוק בבעיה שהניעה את המחקר הוא בבחינת חציית הגבול שמפריד את השימושי מהלא שימושי, את המועיל מהמיותר. המחקר הבסיסי, לעומת זאת, מונע על ידי סקרנות, הרצון להבין מציאות ולהסבירה. אין לו לכן נקודות עצירה מוגדרות. תשובה, לעולם טנטטיבית, שנמצאה לשאלה, תעורר לרוב שאלות חדשות. מכאן, לא זו בלבד שאין למחקר הבסיסי נקודת עצירה או תכלית סופית, גם לא ניתן לקבוע מראש או לתכנן את כיוון התפתחותו ולשלט בו, ואין נקודה שמעבר לה המחקר הופך "מיותר". לא פלא שבקרוב פקידי ממשל ונבחרי ציבור יש לא מעטים שעונים צרה בהקצאת משאבים למחקר שאין הם יכולים להשפיע על כיוונו (2). בפרפרזה, "מה התועלת במחקר אם איננו יכולים לשלוט עליו?"

היברידיות: האם היא הפתרון?

האם יכולה אוניברסיטה היברידית למלא בהצלחה, בעת ובעונה אחת, תפקיד אקדמי ותפקיד אינסטרומנטלי? לכאורה, אין סיבה נראית לעין שתמנע מאוניברסיטה שיש לה המשאבים הדרושים לחתור למימוש שני היעדים בהצלחה. אך לשם כך, מחויבות האוניברסיטה לשני היעדים צריכה להיות שקולה. בפועל, נדמה שהמורשת והאתוס האוניברסיטאיים מקשים על אוניברסיטאות לקיים את התנאי הזה.

הקושי התגלה כבר בתחילת הדרך, באוניברסיטאות הקדומות. לשם דוגמה, קתדרות למשפטים שהן הקימו נועדו להכשיר עורכי דין שיתנו מענה לצרכים שיצרו שינויים בכלכלה ובמבנה המשטרי. אולם הפרופסורים שהופקדו על הקתדרות לא באו על סיפוקם בהוראת לשון החוק. הם החלו לשאול (בעידוד האוניברסיטאות) שאלות יסוד על טבע הסמכות, על ההיסטוריה של רעיונות חברתיים שונים, או על גבולות חופש הביטוי. פרופסורים למשפטים הפכו, בפועל, להיסטוריונים של המשפט, פילוסופים של המשפט, ואפילו למנסחי תאוריות חברתיות. אלה שנשכרו להכשיר עורכי דין, הפכו שותפים מרכזיים לקידום ההגות החברתית במאה ה-19. וכאן מגיע הפיתול בעלילה. תת-הדיסציפלינות שצמחו מעבודתם נוספו, עם הזמן, לסילבי של לימודי המשפטים והפכו אותם ליותר "אקדמיים" ופחות "פרופסיונליים"; פחות מועילים במתן מענים מעשיים,

מידיים לבעיותיהם של בני האדם. תהליך דומה התרחש בפקולטות למדעים שהוקמו בתקווה לתרום למצאות ופיתוחים טכנולוגיים לתעשייה, אך בהדרגה החלו לעסוק בשאלות שעלו מתוך הלוגיקה האינטלקטואלית של הדיסציפלינות המדעיות יותר מאשר מהמחויבות להועיל לקהילה (4). אזכיר שהאוניברסיטה נולדה כאיגוד "מקצועי" של שוחרי ידע המחויבים לרכישת ידע כערך לשמו וליצירתו. מחויבות זו לא התיישבה לגמרי עם ציפיית החברה לקבל מהאוניברסיטה תמורות מעשיות.

הדינמיקה שהטביעה באוניברסיטת ימי הביניים את אופיה שרירה וקיימת כיום, אפילו באוניברסיטאות ההיברידיות. הגם שהן אימצו שני יעדים, אקדמי ואינסטרומנטלי, הן מבכרות את הראשון. יש לכך סימנים למכביר. הם בולטים מאד בקריטריונים לקידום סגל אקדמי, בתכני תוכניות לימוד, בפרופיל המורים המלמדים בהן, במודל התקצוב של אוניברסיטאות שנוהג בישראל ובדרוגי אוניברסיטאות.

ההגדרה המפורשת של הדרישות בהן צריכים לעמוד חברי סגל אקדמי על מנת שיימצאו ראויים לקידום עמומות בדרך כלל. אולם הפרקטיקה של ועדות מינויים באוניברסיטאות מלמדת על המשקל שאלו נותנות לתבחינים שונים.

ניכר מאוד המשקל הנמוך שניתן להישגים בהוראה ולאיוכותה, יחסית לזה שניתן להישגים במחקר. פחות בחשיבות המיוחסת להוראה בוודאי שאינו מקדם את מימוש היעד של הכשרת כח אדם איכותי לחברה ולמשק. באותו הקשר, נדמה שהישגים במחקר בסיסי, מונע-תיאוריה, תורמים יותר לסיכויי קידום מאשר עיסוק במחקר שימושי. בדומה לכך, הצלחה בהשגת מענקי מחקר מקרנות תחרותיות שמשקיעות בדרך כלל במחקר בסיסי, שוקלת יותר מחתימה על חוזי מחקר עם התעשייה, למשל, אשר מטבע הדברים, נועדו לממן מחקר יישומי.

העדפת המחקר הבסיסי על פני היישומי עולה גם מהמודל שמשמש את הות"ת לחישוב נתח התקציב השנתי שניתן לכל אוניברסיטה בישראל. המודל מביא בחשבון את סך כל הכסף שגייסו חברי הסגל של כל אוניברסיטה למימון מחקריהם. אך גם במקרה זה, זכייה במענקים מקרנות תחרותיות שוקלת יותר מאשר חוזי מחקר עם התעשייה או עם מוסדות ציבור.

לבסוף, שלושת הדרגים המשפיעים ביותר של אוניברסיטאות המחקר בעולם נותנים משקל קטן עד אפסי לתרומה הישירה של האוניברסיטאות למשק. סקר QS מבקש אמנם את חוות דעתם של כחמישים-אלף מעסיקים ברחבי העולם על בוגרי אוניברסיטאות שונות, אך זו מקבלת משקל של 10% בלבד בציון הכולל שמוענק לכל אוניברסיטה. סקר טיימס נותן משקל של 2.5% לתרומת האוניברסיטאות לתעשייה, בחידושים, המצאות וייעוץ, לעומת 30% להוראה, 30% להיקף המחקר, 32.5% להשפעת המחקר בהפצת ידע ורעיונות (ציטוטים) ו-5% להצלחת המוסד במשיכת סטודנטים ומרצים זרים. מדד שנחאי מתעלם לחלוטין מתרומת המוסדות למשק ולתעשייה.

איני מכיר מחקר שיטתי על עמדות חברי וחברות סגל ביחס ליעוד האוניברסיטאות. אולם, עדויות אנקדוטליות מצביעות על העדפתם הברורה את העשייה האקדמית, על פני הבאת תועלת משקית. למשל, בוגרי מדעי המחשב טוענים, לא אחת, שחלקים נכבדים בתוכנית הלימודים שלהם, בעיקר קורסים במתמטיקה, לא שימשו אותם כלל בעבודתם בתעשייה. טענות על המיומנויות שהסטודנטים רוכשים בלימודי מדעי המחשב נשמעות גם, לא אחת, מפי מעסיקים. פרופסור למדעי המחשב באוניברסיטת תל אביב (ע.י.), השם שמור אצלי) התייחס לטענה זו ואמר שאין הוא מבקש להכשיר עובדים לתעשייה אלא "לגדל" את אלה שייקדמו, בבוא העת, את מדעי המחשב. פרופסור לכלכלה באוניברסיטה אמריקאית כתב,

"When I train PhD students to become economics professors, there is no magic. They want to do my job, I show them how it is done. But the vast majority of my students won't be professors of economics. They won't be professors of anything. How, then, do my classes make my students more employable? I cannot teach them what I don't know." (3)

שילוב ההכשרה הפרופסיונלית באוניברסיטת מחקר עלול לקפחה בעוד אופן. האוניברסיטה, גם זו ההיברידית, אינה מבחינה די הצורך בין דרישות החינוך הדיסציפלינרי לאלו של ההכשרה המקצועית, ומחילה רבות מאלו שרלוונטיות לראשון על השניה. למשל, המל"ג כמעט שאינה מבחינה בין המאפיינים שצריך שיהיו לסגל ההוראה בתחומים דיסציפלינריים (פילוסופיה, מתמטיקה) לאלה שהיא דורשת ממי שיוור בתכניות שהלומדים בהן מבקשים לרכוש מקצוע (ראיית חשבון, סיעוד ששמו הוסב לאחרונה לאחיות, עם שורוק בוו). בשני ההקשרים צריך הסגל להכיל, ברובו, בעלי תואר דוקטור (PhD), בעלי ניסיון בהוראה אקדמית והישגים במחקר, אשר הוכחו בפרסומים מדעיים. חלק הארי של הוראה צריך להתבצע על ידי סגל בכיר, "מרצים בדרגת פרופסור, מרצה בכיר, וכדומה".

את הקושי שאחידות זו מעוררת אפשר להדגים במספר דוגמאות. ראשונה נוגעת בהכשרה לעריכת דין. קבלת רישיון לעיסוק במקצוע זה מותנית בעמידה במבחן שנערך על ידי לשכת עורכי הדין. הנבחן צריך להוכיח יכולת בניסוח משפטי של למשל עתירה, או חוות דעת ובקאות בדין הדיוני (סדר הדין הפלילי, דיני ראיות וכיוב') ובדין המהותי (נזיקין, חוזים, קניין וכיוב'). דרישות המבחן מלמדות, אם כן, שעריכת דין אינה דורשת התמצאות בהיסטוריה של המשפט, פילוסופיה של המשפט, משפט השוואתי, תיאוריה של המשפט וכיוב' היבטים אקדמיים של הדיסציפלינה המשפטית.

רק מתי מעט מבין הפונים ללימודי משפטים שואפים לקריירה אקדמית. הרוב מבקש קריירה מקצועית בעריכת דין. הם מצפים מהאוניברסיטה שתציידם בארגז הכלים המקצועיים שיסייע להם, ראשית כל, לעמוד במבחן לשכת עורכי הדין ובהמשך להצליח בעיסוק במקצוע. אין הם שואפים להוסיף ידע חדש לעולם המשפט. עיקר מעיניהם נתון לרכישת ידע פרקטי קיים. נדמה, לכן, שהסטודנטים למשפטים היו יכולים להפיק תועלת רבה מהפקדת חלק משמעותי מהכשרתם בידי עורכי דין ותיקים, עתירי ניסיון מעשי ובעלי מוניטין. אולם הרגולציה והנוהג מביאים לכך שחלק הארי של ההוראה מופקד בידי סגל אקדמי בכיר ("מרצים בדרגת פרופסור, מרצה בכיר, וכדומה") שעיקר מעיניהם נתון למחקר. חלקם ואולי רובם לא עסק מעולם בעריכת דין, ויש ביניהם שאפילו אינם מחזיקים ברישיון לעריכת דין. אלה גם יחשפו את הסטודנטים לתכנים שהבקיאות בהם כלל אינה נדרשת לקבלת הרישיון לעריכת דין. האוניברסיטה אינה חייבת להתאים עצמה לדרישות מבחן הלשכה. היא יכולה לטעון שידע במשפט השוואתי או בתאוריה משפטית יעשה את בעליו עורך דין טוב יותר. אך תקפות הטענה אינה יכולה להתקבל על פניה, בדיוק כפי שאין זה מובן מאליו שהעמקה בפילוסופיה או בהיסטוריה של החינוך תהפוך בני אדם למורים טובים יותר. ניסיונם של מורים ותיקים עשוי להיות יותר רלוונטי.

אך גם כאשר אוניברסיטה משלבת בהוראת תחומים פרופסיונליים מרצים מה"שדה", בעלי ניסיון מעשי רלוונטי, היא עושה זאת במשורה ומעסיקה אותם במסלולים נחותים במעמד ("נלווה", "מקביל", "מומחים", או מורים מהחוץ). התנאים והזכויות שמסלולים אלה מעניקים פחותים מאלה שמקנה המסלול ה"רגיל" שמשמש להעסקת הסגל האקדמי הבכיר. שוב, כבמקרים אחרים, האוניברסיטה מסמנת שחשיפת הסטודנטים לפרקטיקה, שעשויה להיות חיונית להכשרתם כבעלי מקצוע, רק נספחת לליבה האקדמית.

והרי דוגמא נוספת: כל המחלקות לפסיכולוגיה בישראל, וכך רוב אחיותיהן בעולם, מציעות לתלמידים לתואר השני התמחויות בענפים מחקריים (פסיכוביולוגיה, פסיכולוגיה קוגניטיבית, פסיכולוגיה חברתית) ובענפים ישומיים (פסיכולוגיה קלינית, פסיכולוגיה חינוכית, פסיכולוגיה שיקומית, פסיכולוגיה רפואית). רוב גדול מהמועמדים ללימודי תואר שני מבקש להתקבל ללימודים הישומיים, בעיקר לתחום הקליני. במלים אחרות, הרוב מבקש לרכוש מקצוע.

מבין אלה שקיבלו את התואר השני בפסיכולוגיה, בין 15 ל-25 אחוז מבקשים ללמוד לשם קבלת Ph.D, בתוך עשר שנים מקבלת ה-MA. אין זה נתון סטטיסטי-אמפירי אלא אומדן המבוסס על מספר מקבלי ה-MA בשנה (450-550) ופוטנציאל האוניברסיטאות בישראל לקלוט תלמידים לתואר השלישי בפסיכולוגיה מדי שנה (60 עד 80). סביר להניח שהאחוז בפועל קטן יותר. יתר-על-כן, שיעור לא מבוטל מאלה מבקש לקבל תואר דוקטור על מנת לשפר מעמד והכנסה. רק מיעוט יבקש קריירה במחקר וישיג מבוקשו. למרות זאת, סטודנטים במגמות היישומיות מחויבים להקדיש מספר ניכר של שעות ללימוד מיומנויות מחקר כעמיתיהם במגמות המחקריות, ואלה גם אלה נדרשים להגיש עבודת תזה מחקרית. (אגב, מניסיוני, רבים מהסטודנטים במגמות היישומיות אינם עורכים את מחקר ה-MA שלהם בתחום התמחותם אלא בתחומים המחקריים. באלה קל יותר למצוא מנחים. כך גם רבים מתלמידי דוקטורט.)

דוגמא אחרונה מאירה יותר מקודמותיה את הבעייתיות שבהוראת פרופסיה באוניברסיטה. אופטומטריה הינה פרופסיה מובהקת. אולם, המחוקק הישראלי הפך את המקצוע לאקדמי (חוק העיסוק באופטומטריה, תשנ"א-1991). לפיכך, ובמצוות החוק, אופטומטריה חייבת להילמד במוסד אקדמי ("כהגדרתו על פי חוק המועצה להשכלה גבוהה"), ומי שסיים את לימודיו כחוק יקבל את התואר B.Sc. באופטומטריה. לשיטתי, אין האופטומטריה צריכה להילמד באוניברסיטת מחקר או במכללה "אקדמית", אלא, למשל, בבית ספר גבוה לאופטומטריה, שהוסמך להעניק דיפלומה של אופטומטריסט (או, בלשון החוק, "אופטומטראי"). הדיפלומה תעיד שבעליה צוייד בארגז כלים המכיל את כל שנדרש למתן מענה מיטבי למי שזקוק לשרותי אופטומטריסט.

יש יאמרו שאין זה מעלה או מוריד אם אדם ילמד אופטומטריה באוניברסיטה או בבית ספר מקצועי גבוה, או אם בתעודה התלויה על קיר ה"אופטיקה" ייכתב, "B.Sc. באופטומטריה" או "אופטומטראי", אך לא היא.

להפקדת הוראת האופטומטריה בידי אוניברסיטה שתי השלכות. אחת, תוכנית הלימודים תכלול, כמעט בוודאות, תכנים שאינם חיוניים בארגז הכלים הפרופסיונלי. אך חשוב מכך, הדינמיקה שמניעה תהליכים באקדמיה עשויה להביא לכך שהמוסד המלמד לתואר B.Sc. באופטומטריה יציע, במוקדם או במאוחר, M.Sc. באופטומטריה. אוניברסיטת בר אילן הייתה הראשונה לפתוח בישראל לימודים לתואר ראשון באופטומטריה. כצפוי, היא הקימה, בהמשך, תכנית לימודים לתואר שני במקצוע. בפרסומי האוניברסיטה נכתב, "העולם המקצועי של רפואת העיניים והאופטומטריה עובר מהפכה מואצת...תוכנית התואר השני הקליני באופטומטריה (MSc) מיועדת לאופטומטריסטים בעלי תואר ראשון ורישיון ישראלי בתוקף, המעוניינים להרחיב את הידע הקליני, להתנסות בטכנולוגיות חדשות ולפתח מיומנויות אבחון וטיפול ברמה הגבוהה ביותר..." מן האמור משתמע שמי שבידיו "רק" B.Sc. באופטומטריה חסר ידע קליני, אינו מכיר טכנולוגיות חדשות, ומיומנויות האבחון והטיפול שלו אינן ברמה הגבוהה ביותר. אילו נהגה האוניברסיטה באחריות (אולי יש לומר "בהגינות"), היא לא היתה מקימה תוכנית לתואר שני, אלא מעדכנת, מעת לעת, את התוכנית לתואר

הראשון, ומתאימה אותה לשינויים ולהתפתחויות במקצוע. במקום זאת היא מזמינה אופטומטריסטים לחזור אל ספסל הלימודים על מנת להתעדכן בידע שגם אותו המהפכה ה"מוצת" תיישן במהרה³.

כאמור, בהיותה מקצוע, אופטומטריה צריכה להילמד בבית ספר (מקצועי) לאופטומטריה, על פי מודלים ונורמות של הוראת מקצוע. הפיקוח על התוכנית אינו צריך להיעשות על ידי המל"ג (פיקוח אשר בפועל נפסק לאחר שתוכנית מקבלת הסמכת "קבע"), אלא על ידי משרד הבריאות שמופקד על רישוי המקצוע. משרד הבריאות צריך לוודא, באמצעות מבחני הרישוי, שהתוכנית מעודכנת. המשרד צריך גם להבטיח, באמצעות קורסים והשתלמויות, שהעוסקים באופטומטריה נשארים מעודכנים במהלך כל הקריירה שלהם⁴.

החלת מתכונת ונורמות החינוך הדיסציפלינרי על ההכשרה הפרופסיונלית עלולה גם להקטין את יכולת האוניברסיטה להתאים את האחרונה לדרישות משתנות בשוק העבודה ולתמורות שחלות בו.

המודל המסורתי, הרווח באוניברסיטאות, מקנה לבן אדם פרופסיה פעם אחת, בקמפוס אחד, בלמידה רצופה במהלך מספר שנים שמשכה יכול להשתנות בהתאם לפרופסיה. ארגז הכלים שרוכש הסטודנט אמור לשמשו במהלך כל הקריירה שלו, אם כי עשויים להידרש בו עדכונים. לתואר הפרופסיונלי שמוענק לסטודנט בתום לימודיו אין תאריך תפוגה. תכניות הלימודים משתנות באיטיות, ורק לאוניברסיטה הסמכות לשנותן.

אפשר שמודל ההכשרה המסורתי ימשיך להתאים לחלק מהפרופסיות, בעיקר אלו המושפעות מעט מהתפתחויות מהפכניות בטכנולוגיה. אך ככלל, המודל לא יתיישב, ככל הנראה, עם עולם העבודה החדש, המשתנה במהירות גדולה סופח טכנולוגיות חדשות שדורשות מהעובדים רכישה תדירה של מיומנויות חדשות. הוירטואלי משתלב בו במעשי, העובד עובד ולומד לסירוגין, רובוטים מייצרים משרות ואחרות נבראות תחתן ואינטליגנציה מלאכותית מחליפה לעתים את האנושית (10). במציאות כזו, ארגז כלים שנרכש פעם אחת ותכולתו פחות או יותר קבועה, לא יגדיר עוד פרופסיה. התואר המעיד על רכישת הארגז עלול לאבד את ערכו. מעסיקים לא יידרשו עוד תארים, אלא יכולת לרכוש במהירות ידע חדש, גמישות בשימוש במיומנויות ויכולת לנטוש במהירות כלים שיעילותם פגה ולאמץ אחרים במקומם. מועמד לעבודה לא ייבחן עוד על מה שלמד, אלא על יכולתו ללמוד. בארה"ב, בה סימני שינוי מקדימים בדרך כלל להופיע, 25 מדינות הפסיקו לאחרונה לדרוש השכלה אקדמית ממועמדים למשרות ציבוריות מסוימות (7). יתר-על-כן, נתוני 2024 מראים ש-52% ממועמדות הדרושים לא הציגו דרישה להשכלה פורמלית כשלהי (ב-2019 – 48%), ואחוז המודעות שדרשו לפחות תואר ראשון, ירד מ-20.4% ב-2018 ל-17.8% ב-2023 (8).

לפיחות במעמד התואר הפרופסיונלי עלולות להיות השלכות מרחיקות לכת על הוראת פרופסיות באוניברסיטאות. כיום, הסמכות להעניק תארים נתונה לאוניברסיטה וכל תואר משויך לאוניברסיטה: "לפלוגות תואר בהנדסת חשמל של אוניברסיטת תל אביב." כל אוניברסיטה גם מתנה קבלת תואר מטעמה

³ ההגיון שבטעון זה, בשינויי נוסח מסוימים, שולל לגמרי את התואר השני הלא מחקרי ("ללא תזה"). תכנית ללימודי MA בהיסטוריה, ללא תזה, מוסיפה ללומד מידע היסטורי לזה שרכש בלימודים ל-BA. אך זו אינה המטרה הראשית של לימודים לתואר שני באוניברסיטה, והלומד מבזבז את כספו ואת זמנו של המרצים שמלמדים לתואר. אם הלימודים לתואר הראשון לא ספקו את סקרנותו של אדם לגבי תקופה מסוימת בהיסטוריה, הוא יכול להשלים את החסר בלימוד עצמאי, בעזרת כלים שרכש בלימודים לתואר הראשון. הלימודים לתואר MA בהיסטוריה אמורים, בעיקר, להקנות ולהעמיק יכולות אנליטיות וכישורי מחקר. לפיכך, הם חייבים להיות "מחקריים" ולכלול התנסות ממשית במחקר, שנרכשת, בעיקר, בעבודת תזה. ככלל, יש להבין שהתארים MA, PhD ו-BA בהיסטוריה לא נועדו להבחין בין רמות שונות של ידע בהיסטוריה (אין זה נכון לומר שמאסטר בהיסטוריה "יודע יותר היסטוריה" מבוגר בתחום), אלא ביכולת בעליהם לתרום למחקר ההיסטוריה, לחדש בו, וכן להנחות חוקרים חדשים.

⁴ רופאים באנגליה נדרשים לחדש רישונם אחת לחמש שנים, אחיות – אחת לשלוש שנים, עובדים פרא-רפואיים כל שנתיים ורוקחים מדי שנה. לשם כך עליהם להוכיח שהמשיכו ללמוד ולהתעדכן (CPD – Continuing Professional Development)

בלימוד חלק הארי של הקורסים הדרושים במסגרתה. במילים אחרות, התואר והתנאים לקבלתו כובלים את הסטודנט לאוניברסיטה מסוימת.

התייתרות התואר, יחד עם התפתחות פלטפורמות למידה חדשות, כגון למידה מקוונת, יבטלו את הזיקה בין תלמיד למוסד לימודים מסוים. הלומד יוכל ללקט את הקורסים הדרושים לו ממקורות שונים. האוניברסיטה תהפוך ממוסד שמקנה פרופסיות ומעניק בהן תארים לספק קורסים או מקבצי קורסים על פי העניין שמגלים הלומדים, או הצרכים שמכתיב להם עיסוקם המקצועי.

איננו יודעים, כמובן, אם התחזית שהצגתי אכן תתגשם. חשוב להבין, עם זאת, שהמהפכה שבדרך, אם תתממש, תהיה ייחודית להכשרה הפרופסיונלית ותשפיע רק בשולי החינוך הדיסציפלינרי, אם בכלל. יש בכך כדי להאיר את ההבדל העמוק בין זו לזה.

האם האוניברסיטה ההיברידית תוכל להמשיך לקיים תחת אותה קורת גג שתי מתכונות הכשרה כה שונות? ועוד, האם ההטיה שניכרת בה לכיוון הערכים והנורמות של העשייה האקדמית, דיסציפלינרית, תאפשר לה להתאים את עצמה לתמורות החזויות? צריך להמתין ולראות. אלא שבינתיים, "האקדמיה ה'אולטרה מודרנית', מיזמים כגון אקדמיית ח'אן, Udacity, או Coursera, מקשיבה כבר לשוק. כאשר מעסיקים מבקשים מעובדים לרכוש ידע מקצועי בתוך שבועות מספר, המוסדות החדשים מגיבים. תארים שלמים מפורקים למודולים, מודולים מפורקים להתמחויות, התמחויות לקורסים, קורסים להרצאות. התוכן החדש הוא סרטון וידיאו בן שש דקות. הקורס החדש נמשך ארבעה שבועות. אלו נקודות האופטימום" (10).

אפשר שהאוניברסיטאות כבר חשות בנשיפות האקדמיה ה"אולטרה מודרנית" בעורפן. יש מהן שהקימו פלטפורמות MOOCs. בישראל אישרה המועצה להשכלה גבוהה לימודי "מיקרו" תואר – "אשכול" קורסים שניתן ללמדו במספר חודשים שלא יזכה את הלומדים בתואר אקדמי, אלא בתעודת גמר. הקורסים יכולים להיות מאותו תחום או מתחומים שונים ויתמקדו בעיקר בנושאים מעשיים שיעשירו את כישוריו של עובד במקום עבודתו או יסייעו להשתלבות בעבודה חדשה. ליאור דטל ציטט במאמר בדה מרקר (12/11/2020) את פרופסור רוזנוקס, נשיא מכללת "אפקה" ובעבר דקאן הפקולטה להנדסה באוניברסיטת תל אביב: "בעולם הישן, רוב המועסקים התמידו בקריירה מקצועית אחת, כיום, אנשים מחליפים מקומות תעסוקה בתדירות גבוהה ומגוונים בתחומי העיסוק שלהם. העובדים נדרשים להתעדכן כל הזמן בחידושים ובפיתוחים המקצועיים השונים בכל תחום...המהפכה הדיגיטלית והמעבר לעולם גלובלי שינו את עולמות התעסוקה. תפקידה של האקדמיה הוא לעשות את ההתאמות הנדרשות." אולם, לעת עתה, ההתפתחויות האלו מופיעות בשולי המסגרות המסורתיות, הקיימות, או לצידן. הן לא נועדו להחליף אותן או חלקים מהן.

Harvard Is Training Us for a World That No Longer Exists. זו כותרתו של מאמר דעה שהתפרסם ב-18 נובמבר, 2025, ב-The Harvard Crimson, עיתון הסטודנטים הוותיק של האוניברסיטה היוקרתית (6).

המאמר קובע בפתיחתו,

Let's face it: We're doomed.

The job market is slowing. Unemployment among the college-educated is rising. Companies – and the United States government – are conducting mass layoffs of their employees.

Even if the apocalypse is not yet upon us, the labor market is clearly undergoing seismic shifts. As the age of artificial intelligence continues to emerge, Harvard must adapt our education to this new reality.

Right now our liberal arts education aims to give students the preparation they need to address complex problems in our ever-changing world. In practice, some concentrations at Harvard focus on the theory, at the expense of the practical skills necessary to win out in the zero-sum game of the job market.”

טענות דומות, מנוסחות במידות שונות של דרמטיות ופאתוס, נטענות למכביר. הן ממחישות היטב שתי מסקנות שעולות מהחיבור הנוכחי: אחת, האוניברסיטאות לא הצליחו לפתור את הקונפליקט שמלווה אותן מאז ומעולם, בין היעד המרכזי שהן מבקשות להגשים, היעד האקדמי, לבין התפקיד שהחברה מייצגת להן – האינסטרומנטלי. שנייה, פתרון הקונפליקט נראה רחוק היום יותר מאי פעם.

האוניברסיטה ההיברידית הציעה פתרון מתבקש. היא לקחה על עצמה מימוש שני רצונות – זה שלה וזה של החברה, ובפרט של הסטודנטים המבקשים, ברובם, תואר וידע שיקל על השתלבותם בעולם העבודה. לעתים, מימוש שני היעדים מבוקש במחלקה אחת. למשל, מחלקות לפסיכולוגיה מציעות מסלולים מחקריים לצד מסלולים "יישומיים". אלא שהפתרון הלכאורה כה פשוט לא עולה יפה. הוא נכשל בעיקר משום שמחויבות האוניברסיטה לקידום ידע, כערך לעצמו, הפצתו, וחינוך שוחרי ידע שימשיכו את המפעל האוניברסיטאי (המהווים דווקא מיעוט קטן מכלל הסטודנטים), גוברת על המחויבות להקנות לסטודנטים את היכולות שרובם מבקשים, לתועלתם ולתועלת החברה והמשק. אין להסיק מכך שהאוניברסיטה מזניחה במודע את ההכשרה הפרופסיונלית. אך היא פוגעת בה על ידי עיצובה בדמותו של החינוך הדיסציפלינרי המטפח התבוננות תיאורטיות ויכולות אנליטיות, במקום ליצור עבודה מתכונת נבדלת וייחודית שתקנה להם את הכישורים הפרקטיים ששוק העבודה ידרוש מהם. מיטיב להדגים זאת סטודנט הרווארד שמדבריו האפוקליפטיים ("We're doomed") הבאתי לעיל:

Computer Science concentrators are required to enroll in algorithm-based classes such as COMPSCI 1200: "Introduction to Algorithms and their Limitations," a course focused on theoretical computer science. While theoretical concepts are important, I wonder whether they should be the focus at a moment when computer science concentrators face such difficult career prospects?... With students worried about their future career prospects and not learning skills that set them up for the future in class, who can blame them for turning to a time-intensive, pre-professional club⁵ to make up for the loss?

⁵ בארה"ב, ארגון סטודנטים שמכין את חבריו להשתלבות במקצוע ספציפי. דוגמאות: Pre-Law Society, Pre-Med Club, Pre-Business Association, Pre-Engineering Club.

רפורמה

הקונפליקט בין המטרות, האקדמית והאינסטרומנטלית, נותר בעינו. הניסיון לעקפו באמצעות אוניברסיטה היברידית לא עלה יפה. בעיקר, מחויבות אוניברסיטת המחקר ליעודה האקדמי גורעת, לא אחת, מיכולת בוגריה לעמוד בדרישות שמציב בפניהם שוק העבודה⁶.

דרושה רפורמה שתישען על האדנים הבאים:

1. לחברה מודרנית צרכים שסיפוקם דורש מערכת חינוך שלישונית (על-תיכונית) מגוונת הכוללת מוסדות מסוגים שונים. המוסדות יחלקו ביניהם את העבודה כך שכל סוג מוסד יתן מענה לצורך שונה.
2. לא כל המוסדות במערכת הזו יהיו אקדמיים.
3. השונות בין המוסדות השונים צריכה להיות מוגדרת היטב ולהישמר בצורה קפדנית ככל הניתן.

יש מדינות שמיישמות את המוצע ברפורמה, לפחות בצורה חלקית. באלו קיימת הפרדה מוסדית בין אוניברסיטאות מחקר שמתמקדות בהוראת הדיסציפלינות האקדמיות ובמחקר בסיסי לבין אוניברסיטאות יישומיות, כגון ה-Fachhochschule בגרמניה, אוסטרית ושווייץ, ה-Hogeschool בהולנד, Haute Ecole בצרפת וה-Scuola Universitaria Professionale באיטליה. בארה"ב פועלים כארבעים מוסדות על תיכוניים – חלקם אוניברסיטאות פוליטכניות (Polytechnic Universities), חלקם אוניברסיטאות טכנולוגיות (Technological Universities), וחלקם מכונים טכנולוגיים (Institutes of Technology) – שממציבים עצמם כחלופה למכללות ולאוניברסיטאות ה"מסורתיות". רובם מתמקד בתחומי הטכנולוגיה, גישתם פרגמטית בדרך כלל, והם מקנים לסטודנטים כישורים ממוקדי-קריירה.

יש מקרים, נדירים למיטב ידיעתי, בהם מתקיימת חלוקת העבודה בתוך אותו מוסד. באוניברסיטת קולומביה בניו יורק פועל בית ספר ללימודים מקצועיים, Columbia University School of Professional Studies - SPS, שהלימודים בו מתקיימים במתכונת שונה מזו המקובלת בפקולטות האקדמיות. עיקר ההוראה נעשית בו על-ידי בעלי מקצוע שהוכיחו הישגים מקצועיים בשטח. ייחוד זה ניכר מאד בבית הספר לעיתונאות של קולומביה, מבתי הספר לעיתונאות הטובים בעולם. תוכנית הלימודים שלו פרגמטית מאד. עיקר ההוראה בו מופקד בידי עיתונאים, עורכים, דוקומנטריסטים ומידענים. דוקטורט אינו תנאי קבלה להוראה בבית הספר והמועמדים להוראה נדרשים להציג, במקום PhD, תיק עבודות. בית הספר לא רק מאפשר לחברי הסגל להמשיך בפעילותם המקצועית תוך כדי עבודתם בבית הספר – הוא דורש זאת. (חלק גדול מהשיעורים בבית הספר מתקיים מוקדם בבוקר או בשעות הערב על מנת לאפשר למרצים להמשיך בעבודתם העיתונאית). הם מועסקים כפרופסורים נלווים, בחוזי העסקה קצרים, לרוב לסמסטר אחד. צורת העסקה זו מותירה בידי בית הספר יכולת להתאים את הרכב סגל ההוראה לשינויים התדירים בעולם העיתונות.

בישראל, השינויים שנעשו במערכת ההשכלה הגבוהה בעשורים האחרונים הפוכים לנדרש ברפורמה. הקמת המכללות אמנם הגדילה את הנגישות להשכלה גבוהה, אך היא לא שכללה די הצורך את המערכת האקדמית. הכישלון בעניין זה נבע מקוצר הראות של המל"ג, שלא השכילה ליצור הבדלה ברורה בין אוניברסיטאות למכללות ולא קבעה לאלו ולאלו יעדים ברורים ומובחנים. במקום זאת היא הסתפקה באמירה הנואלת שאלו

6 דין וחשבון של ה-OECD לשנת 2025 מראה שבוגרי תואר ראשון בישראל ממוקמים במקומות 25-27, מתוך 31, במיומנויות קריטיות לשוק העבודה – אוריינות, מתמטיקה, פתרון בעיות סבוכות. (שחר אילן, כלכליסט, 16/12/2025)

אינן אלו. כתוצאה מכך האוניברסיטאות והמכללות משחקות על אותו מגרש: מכללות מנסות להידמות לאוניברסיטאות, אוניברסיטאות מתנהגות בעניינים מסוימים כמכללות, שתי מכללות הוכרו כאוניברסיטאות ושלישית בדרכה להיות מוכרת ככזו. כל זאת, יחד עם אקדמיזציה של מקצועות מובהקים וכניעת האוניברסיטאות לכוחות שוק, הגדילו מאוד את חלקה של ההכשרה הפרופסיונלית בפעילות האוניברסיטאות.

הרפורמה תדרוש שינוי עמוק באוניברסיטאות. הן תצטרכנה לוותר על ההיברידיות שלהן ולהקדיש עצמן למימוש הייעוד המרכזי שהיה לאוניברסיטאות מחקר מימים ימימה: קידום תיאוריות שתסייענה להבנת המציאות על כל רבדיה, הפצתן, והכשרת דורות חדשים של שוחרי ידע שימשיכו לדחוף ולהרחיב את גבולות הידע. האוניברסיטה צריכה להתמסר לבניית התשתית האינטלקטואלית שדרושה לחברה לשם קיומה והתפתחותה בטווח הארוך.

השלכות השינוי על האוניברסיטאות תהיינה מרחיקות לכת. פרופסיות מובהקות שנלמדות כיום באוניברסיטאות (אופטומטריה, סיעוד, ראיית חשבון, עיצוב במה, עיצוב מוצר וכדומה) תועברנה מאוניברסיטת המחקר לאוניברסיטאות "יישומיות" (אם תוקמנה כאלו), מכללות, בתי ספר מקצועיים גבוהים, או בתי ספר לאמנות.

אך בכך לא די. השינוי אינו רק ארגוני. תדרש גם בחינה מחודשת של תוכניות הלימוד בדיסציפלינות אקדמיות להן יש גם פוטנציאל יישומי ניכר (כלכלה, פסיכולוגיה, מדעי המחשב, משפטים, הנדסה ועוד). ייתכן שצריך יהיה לפצלן למסלולים – אחד לאלה שמבקשים את עתידם במחקר ובהוראה אקדמיים, ואחד למי שמבקש לרכוש מקצוע. הגרסה ה"אקדמית" תילמד באוניברסיטת המחקר וה"שימושית" – באוניברסיטה יישומית או במכללה.

השינוי המתואר יביא לירידה חדה במספר הסטודנטים⁷ באוניברסיטאות המחקר, דבר שיפגע מאוד בתקציבן. לא זו בלבד שההכנסה הישירה משכר הלימוד שמשלמים הסטודנטים תקטן, אלא שבמודל התקצוב של הות"ת יש משקל גדול למספר הסטודנטים במוסד (רכיב ה"הוראה"). תלות האוניברסיטאות בישראל בקופת המדינה תגדל. אם כך, מימוש הרפורמה מותנה, בעיקר, בנכונות המדינה להשקיע באוניברסיטאות מחקר שעיקר תכליתן טיפוח ידע אקדמי, ידע לשמו. זו שאלה אסטרטגית. נלוות אליה שאלות משמעותיות נוספות. למשל, כמה אוניברסיטאות מחקר יכול המשק הישראלי לקיים? האם המדינה תייחס חשיבות שווה לכל הדיסציפלינות שנחקרות ונלמדות באוניברסיטאות המחקר, או תחייב תיעדוף? אמנם, המחקר שמתקיים באוניברסיטאות אינו מודרך על ידי ציפיה לתועלת מעשית, אך יש דיסציפלינות שגלום בהן פוטנציאל גדול יותר להניב פירות מעשיים מאשר באחרות, גם אם רוב המחקרים היו בראשיתם "טהורים".

הרוחות המנשבות כיום במדינה אינן מבשרות טובות בכל הנוגע להשכלה הגבוהה ובאפשרות לחולל בה שינוי⁸. אך חשוב שעתיד ההשכלה הגבוהה יהיה נוכח בסדר היום הציבורי, והאחריות לכך מונחת לפתחם של מוסדות ההשכלה הגבוהה ובמיוחד לזה של האוניברסיטאות. אך לפני כן חובה על האוניברסיטאות לקיים בירור ודיון פנימיים. ההחלטה על ייעודן, על התכלית שהן מבקשות לממש, היא בראש ובראשונה שלהן. אל

⁷ לגירוי החשיבה, ב-5-2024 למדו ב-Cal Tech 2430 סטודנטים (16% מאשר בטכניון), 987 לתואר הראשון (10% בהשוואה לטכניון) ו-1443 לתארים מתקדמים (31%).

⁸ צריך אולי לשעות להמלצתו של הנביא עמוס, "לכן המשכיל בעת ההיא ידום, כי עת רעה היא" (פרק ה, פסוק י"ג)

להן להמשיך לנווט ללא מצפן. אם הן לא תענינה לאתגר, אחרים יחליטו בשבילן. החיבור הנוכחי נועד, כאמור, לעורר את הדיון ולהוות לו מצע.

הרפורמה המוצעת שורטטה בקווים כלליים ביותר. אין מקום או צורך בפירוט גדול יותר במסמך שכל מטרתו לעורר דיון, תחילה פנימי, באוניברסיטאות, ובהמשך עם בעלי עניין אחרים. העמקה ברפורמה ובפרטיה צריכה להיעשות, ממילא, במסגרת הדיון.

יש כנראה רבים שיפקפקו בהיתכנות הרפורמה המוצעת. אכן, ההצעה שאפתנית. ייתכן גם שחלק מהנעשה כבר אין להשיב, שטעויות שנעשו יהיה קשה, עד בלתי אפשרי, לתקן. את אלו צריך יהיה להביא בחשבון, ובוודאי לא לחזור עליהן. למפקקים רק אזכיר שבשנת 2006 הקימה ממשלת ישראל ועדה לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה. בראשה עמד אברהם (בייגה) שוחט. בדין וחשבון שהוועדה הגישה ביולי 2007 נכללו המלצות שמצויות ברפורמה שאני מציע. ביניהן, חלוקת עבודה ברורה בין אוניברסיטאות המחקר למכללות, כולל מנגנונים שיבטיחו שהיא תישמר לאורך זמן, והפקדת כלל המחקר הבסיסי בישראל בידי אוניברסיטאות המחקר. הדו"ח גם הציג, במפורש או במשתמע, חלק מהטעויות שנעשו, עליהן הצבעתי לעיל, כמו גם המלצות שאיש לא שעה אליהן. אחת כזו, בולטת במיוחד, הייתה לא להקים בישראל אוניברסיטאות נוספות.

דו"ח ועדת שוחט נגנז. הוא לא עשה דרכו למגירה המטאפורית משום שנמצא לא מעשי. גם התוספת הניכרת לתקציב ההשכלה הגבוהה שעליה המליץ לא נמצאה מופרכת. הוא נדחה בגלל התנגדות הסטודנטים וחלקים נוספים בציבור להמלצה להעלות את שכר הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה. זו גררה את השביתה הארוכה ביותר בתולדות ההשכלה הגבוהה בישראל (41 ימים). נוספה לכך התנגדות נמרצת של הסגל האקדמי באוניברסיטאות להמלצות לשינוי תנאי העסקתם, ובפרט להנהגת שכר דיפרנציאלי. רפורמה מרחיקת לכת בוודאי תכאיב. קריסה של מערכת ההשכלה הגבוהה תכאיב יותר.

1. Ash, M. G. (2006). Humboldt University: The German university idea in the United States and Israel. In R. Wittman and H. Blum (Eds.) *Der Idee der Universität Geschichte und Gegenwart*. (pp. 235-257). C. H. Beck.
2. Collini, S. (2012). *What are Universities for?* Penguin.
3. Caplan, B. (2018). *The Case Against Education: Why the Education System is a Waste of Time and Money*. Princeton University Press.
4. Moore, J. C. (2019). *A Brief History of Universities*. Palgrave Macmillan.
5. Shapira, A. (2018). *The Hebrew University of Jerusalem: A History*. Oxford University Press.
6. Wyche, M. A. (2025). Harvard is training us for a world that no longer exists. [The crimson.com/article/2025/11/18/Wyche-harvard-ac-education/](https://www.crimson.com/article/2025/11/18/Wyche-harvard-ac-education/)
7. *Tearing the Paper Ceiling: How State Actions Expand Opportunities for STARs*. www.cdn.prod.website-files.com/677c2459.
8. *Educational Requirements Are Gradually Disappearing From Job Postings*. www.hiringlabs.org/2024/02/27/educational-requirements-job-postings/
9. בן אריה, י. (2001). האוניברסיטה העברית בירושלים – ההקמה והראשית, 1918-1933. מגנס.
10. צחור, א. (2017). קץ האוניברסיטה. אלכסון.



neaman.org.il

מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית | קרית הטכניון,
חיפה 3200003 | טל. 04-8292329 | info@neaman.org.il

השכלה גבוהה