

על המוסד החברתי ששמו אקדמיה

במאמר קודם דנתי בשורשי העוינות הציבורית לאקדמיה (ראו ראשי פרקים בנספח). בהנחה שהתגברנו על העוינות הזאת, אני מבקש לדון במהותה של האקדמיה, מטרותיה ואופן תפקודה. העיקרים האלו הם רקע חיוני לדיון בחשיבות של האוטונומיה של האקדמיה לתפקודה, וכן לדיון על המכשולים הפנימיים והחיצוניים העומדים בדרכה של האקדמיה.

לפני שאתחיל ממש, אני מבקש להגדיש שאני מתייחס למהות של האקדמיה כאידאה מנחה, שלעולם אינה מושגת במציאות, אבל מסמנת את החזון שלאורו האקדמיה מנסה וצריכה להתנהל. הפער בין החזון הזה והמציאות הנוכחית של האקדמיה – בפרט הישראלית – הוא בעיה חמורה, בלשון המעטה: זו הבעיה בהא הידיעה של האקדמיה בעת הנוכחית. כל הכשלים ותחלואים החמורים של האקדמיה הישראלית נובעים מן הפער הזה, או במילים אחרות מחוסר הנאמנות ולעיתים בגידה של האקדמיה במהותה. הפער הזה נוצר בעיקר על ידי לחצים חיצוניים על האקדמיה, לחצים שמקורה באינטרסים של המעמדות השליטים בחברה. שיתוף הפעולה של האקדמיה, שאינו חף מחולשת חוט השדרה של חלקים בה, הוא בעיקרו כניעה ללחצים חיצוניים.

המטרה שלי במאמר זה היא לדון במהות האקדמיה ולהבהיר שאקדמיה אשר מחויבת למהותה היא אינטרס חשוב של הציבור הרחב, ולא רק אינטרס של העובדים בה. הטענה שלי היא שבמידה שהאקדמיה בוגדת במהותה, הפתרון אינו להתקיף אותה – ובכך לסייע אובייקטיבית לכוחות החיצוניים אשר גורמים לה בדוג במהותה – אלא לחזק אותה ובפרט לחזק את יכולה להתנגד ללחצים החיצוניים הנ"ל. במילים אחרות, אני טוען שיש מתאם גבוה בין חוזקה של האקדמיה לבין נאמנותה למהותה.

באקדמיה הישראלית משתקפות, ולא נוצרות, בעיות יסודיות של החברה הישראלית. בפרט, משתקף בה המבנה המאוד היררכי של החברה אשר מבוסס על שיח של פריבילגיות – אשר מוענקות למשרתי השלטון ולמקורביו – ולא על זכויות אדם אשר מקורם בעצם הקיום החברתי. טיפול יסודי בכעיות החברה הישראלית לא יקודם על ידי החלשת האקדמיה, אלא על ידי חיזוקה ובפרט חיזוק יכולתה לעמוד כנגד השלטון והאינטרסים של המעמדות השליטים.

מהות האקדמיה ומטרותיה

נקודת המוצא היא ההגדרה של **האקדמיה כמוסד חברתי שתפקידו קידום הידע וההבנה האנושית**, כאשר הכוונה היא גם לפיתוח ידע והבנה וגם להנחלת ידע והבנה מתקדמים לחלקים נרחבים בחברה במטרה לתרום להם כיחידים ולחברה כקבוצה. הגדרה זאת מחייבת כמה הבהרות.

ראשית, הצירוף "פיתוח ידע והבנה" רומז לכך שלפעמים מדובר בגילוי של דברים שלא היו ידועים קודם (או בהמצאה של דברים חדשים) ולפעמים מדובר בגילוי (או המצאה) של מסגרת מושגית או פרשנית אשר שופכת אור חדש על דברים ידועים. בדרך כלל, שתי התופעות כרוכות זאת בזו: מסגרת מושגית חדשה מובילה כמעט תמיד לגילוי של דברים חדשים, וגילוי של דברים חדשים מערער לעיתים מסגרות מושגיות קיימות ומוביל לפיתוחן או להחלפתן באחרות. באופן כללי ידע והבנה כרוכים זה בזו, ולשם פשטות בהמשך המאמר אכנה את השילוב שלהם בשם ידע.

שנית, מדובר בידע מתקדם, כזה הנמצא בחזית ההבנה האנושית ושואף להרחיב את גבולותיה. הכיוון של ההרחבה הזאת לא קבוע מראש ולא ממוקד. מחקר ופיתוח ממוקדים שמכוונים ליישומים מסוימים יכולים להתבצע גם במוסדות אחרים, כדוגמת מחקר ופיתוח תעשייתי ומחקר ופיתוח ממשלתי. בניגוד לכך, האקדמיה עוסקת במחקר ממוקד הרבה פחות שמטרתו לגלות כיוונים שלא ניתן לצפות אותם מראש, ולפתח אותם עד לרמה שבהם ניתן להגדיר מטרות ממוקדות מן הסוג היישומי הנ"ל. באופן דומה, ההוראה האקדמית אינה ממוקדת בהכשרה מקצועית לפעילות אשר מוגדרת מראש, אלא להבנה רחבה יותר של תחום הידע אשר רלוונטי לסוג כללי ורחב יותר של פעילות. הבנה רחבה כזאת משפרת את איכות הפעילות המקצועית ומפחיתה בהרבה את הניכור בין האדם לבין עבודתו.

שלישית, המושגים של פיתוח ידע והנחלת ידע מתייחסים לפעילויות המחקר וההוראה. כריכתם יחדיו במושג האקדמיה מבטאת את האמונה ששתי הפעילויות הללו כרוכות יחד באופן מהותי כך שניסיון להפריד ביניהן פוגם בשתייהן. הבסיס לאמונה הזו היא העובדה שכאשר מדובר בידע מתקדם הגבול בין מחקר ולמידה מטשטש: כל מי שמבצע מחקר למעשה לומד, וכל לימוד מתקדם יש לו אופי של מחקר. בפרט, רעיונות העולים בפעילות המחקרית משפיעים על הוראה, ורעיונות העולים במהלך הוראה מתקדמת משפיעים על המחקר. כמו כן, הוראה טובה של ידע מחייבת פרספקטיבה שמעבר לידע המועבר, ובמקרה של הוראה של ידע מתקדם מתחייבת פרספקטיבה של חוקר בתחום.

ההגדרה של האקדמיה כמוסד חברתי שתפקידו קידום הידע וההבנה האנושית היא ההגדרה אשר עומדת בבסיס המודל של האקדמיה במאתיים השנה האחרונות. השילוב בין מחקר והוראה הינה אספקט מהותי של המודל הזה, אספקט שמבדיל אותו ממודלים אחרים. הבחירה במודל הזה היא בחירה פוליטית (ז"א בחירה על אופן ארגון החברה), אשר משקפת אמונה בקידמה (ז"א באפשרות ובסבירות של התקדמות אנושית), ואמונה בתרומה של הידע וההבנה לחברה האנושית בכללותה ולכל אחד מפרטיה. הבחירה הזו הינה הומניסטית: היא רואה את תוכן חייהם (החולפים) של בני האדם כמטרה ולא כאמצעי במלחמת קיום (נצחית), ולפיכך היא שוללת את הצמצום של פעילות האקדמיה לתרומתה הישירה לכלכלה. מיותר לציין כי, מנקודת ראות כלכלית, התרומה הישירה והעקיפה של האקדמיה לעלייה ברמת החיים החומריים במאתיים השנה האחרונות היא עצומה.

על הבחירה הזאת (ז"א על המודל הזה), ובפרט על השילוב של מחקר והוראה האקדמיים, קמו מערערים והם דומיננטיים במיוחד החל משנות השבעים של המאה העשרים. הערעורים הללו נובעים מהאידאולוגיה הניאו-ליברלית (ז"א הריאקציה לאידאולוגיה הסוציאל-דמוקרטית), ומקור כוחם והשפעתם אינו באקדמיה אלא מחוץ לה: בהקשר של האקדמיה מדובר ברצון להזיל את עלות המחקר וההוראה האקדמיים על ידי הפרדתם זה מזו, תוך אספקה של הוראה באיכות נמוכה יותר לרוב הלומדים. לשם הצדקת המהלך הזה טוענים המצדדים בו שלרוב הלומדים אין צורך בהוראה באיכות אקדמית ממש אלא די להם בהכשרה מקצועית. זו טענה פוליטית שמבוססת על השקפת עולם מסוימת – השקפה אשר מצמצמת את בני האדם לעובדים "פרודוקטיביים" – ומשרתת אינטרסים מסוימים, בעיקר של ההון הגדול. אבל הנאמר כאן מקדים את המאוחר. אני מבקש לדון תחילה במוסד האקדמיה כמוסד אשר משלב את פיתוח הידע והקנייתו (ז"א משלב מחקר והוראה), תוך ציון העובדה שהשילוב הזה עדיין מתקיים ב"אוניברסיטאות", הקרויות לפעמים "אוניברסיטאות מחקר". הקמת מערכת המכללות האקדמיות בישראל בשנות התשעים ומשמעותה תידון בשלב מאוחר יותר.

באופן כללי, רוב הדיון יתייחס לאקדמיה כרעיון ולא לאקדמיה כפי שהיא במציאות, מתוך הכרה שתמיד קיים פער בין רעיון למימושו ומתוך אמונה שהפער בין רעיון האקדמיה לבין מימושו הנוכחי אינו עושה את הדיון ברעיון לבלתי רלוונטי למציאות הנוכחית. בפרט, הרעיון משמש אופק להתכוננות ולחתימה. כמו כן אציין שכמעט כל חברי האקדמיה שאני מכיר חושבים עליה במונחים של המודל הנ"ל ופועלים בדרך כלל בהתאם לכך.

מטרות ותפקוד

תפקוד האקדמיה מתמצה בפעילות המחקר, ההוראה והלימוד אשר מתבצעות בה. נזכיר שמטרת הפעולות הללו אינה אופרטיבית (ז"א היא אינה מכוונת לתכליות מיידיות וספציפיות) אלא מכוונת למטרות המופשטות והכלליות שנסקרו לעיל (ז"א פיתוח והקניית ידע והבנה מתקדמים). ככל שמדובר בהוראה, המטרות אינן הכשרת "כוח אדם" לשימוש הכלכלה, אלא פיתוח הכישורים הרציונליים והביקורתיים של בני האדם והעשרת עולמם בידע כללי יחסית, דבר שמשמש גם את הכלכלה. אכן, האקדמיה במהותה דוחה את התפישה שבני האדם צריכים לשרת את הכלכלה ודוגלת בתפיסה שהכלכלה צריכה לשרת את בני האדם.

פעילויות המחקר, ההוראה והלימוד הן בדרך כלל אינטראקציות בין אישיות. בפרט, ההוראה והלימוד הן אינטראקציות בין העובדים הקבועים של האקדמיה, אשר יקראו חברי סגל (אקדמי), לבין הסטודנטים שהם בני האדם הנהנים באופן ישיר אך זמני ממה שהאקדמיה מציעה. המרכזיות של האינטראקציה הזו היא ייחודית למוסדות חינוך והשכלה, וההתבססות של האינטראקציה על ההבנה האינדיבידואלית של חברי הסגל הינה ייחודית לאקדמיה. שורש הייחוד הזה

הוא בעובדה שהתכנים הנלמדים הינם בחזית הידע האנושי, **וחברי הסגל המלמדים את התכנים בפועל הם המחזיקים במומחיות הגבוהה ביותר לגבי תכנים אלו (ולא ההיררכיה הניהולית שמעליהם)**. האידיאל האקדמי הוא של מרצים שהינם המומחים המובהקים ביותר – לפחות במוסדם – לתחום הידע אותו הם מלמדים, ואידאל זה מתקיים בדרך כלל בכל מוסד אקדמי ראוי לשמו. לפיכך, השדרה הניהולית של מוסד אקדמי אינה מתערבת בדרך כלל בקביעת התכנים הנלמדים: היא אינה יכולה להתערב בתכנים אלו באופן מושכל, משום שהמומחיות שלה נופלת בדרך כלל מזו של המרצים בפועל. דברים אלו תקפים, קל וחומר, לגבי פעילות המחקר.

למוסד האקדמי אין ברירה אלא להפקיד את קביעת תכני המחקר וההוראה בידי חברי הסגל האקדמי. בפרט, פירוש הדבר הוא שהקביעה הזו היא מבוצרת (ז"א כל חוקר ומרצה קובע את תוכן המחקר וההוראה שלו) ולא ממורכזת, למעט תיאום בין המרצים לגבי תוכנית לימודים משותפת, תיאום אשר מתבצע ברמה נמוכה של המבנה הניהולי. מכאן **שניהול של מוסד אקדמי שונה מהותית מניהול של כל מוסד אחר, משום שהוא אינו מעורב (ואינו יכול להיות מעורב) בליבה של הפעילות הנעשית בפועל במוסד.**

עניין מרכזי נוסף שיש לתת עליו את הדעת הוא שמחקר והוראה אקדמיים הן פעילויות המכוונות לעתיד הרחוק. המטרות של מחקר אקדמי תמיד נמצאות בטווח אשר נמדד בשנים, שנים ספורות או רבות – תלוי במקרה. ההדרכה של תלמידי מחקר נושאת פרי רק לאחר שנים, והתועלת של הוראה לתואר ראשון באה לידי ביטוי במשך כל החיים של הסטודנטים לשעבר בין אם הם מודעים לכך ובין אם לא.

אכן, התועלת העיקרית של השכלה גבוהה אינה מתמצה במיומנויות הטכניות-יישומיות הנרכשות אלא בלמידה והפנמה של דרכי חשיבה וניתוח ובהעשרת העולם הפנימי של האדם. העושר התרבותי של האדם הוא (לכל הפחות) מטרה ראויה כשלעצמה, וכן כלי רב עוצמה, למרות שקשה לזהות את תרומתו משום שהוא פועל תמיד בשילוב עם כלים אחרים.

אוטונומיה (או "חופש אקדמי")

ההפקדה של קביעת תכני המחקר וההוראה בידי חברי הסגל האקדמי משרתת את חירות המחקר וההוראה אשר **קשורות באופן הדוק לקידום הידע וההבנה**, משום שקידום הידע וההבנה מסתמכות על עידוד סקרנות, ביקורתיות וסקפנות. כל זאת נאמר כבר לגבי היחס שבין חברי הסגל לבין שדרת הניהול של המוסד בו הם עובדים, אבל דברים אלו תקפים, קל וחומר, לגבי היחס שבין האקדמיה לבין המוסדות שמחוץ לה (ובפרט, המערכת הפוליטית והעסקית). החופש משירות השלטון ו/או משירות האינטרסים של עולם העסקים ("כלכלה") חיוני למטרות והתפקוד האקדמי, משום שמטרות האקדמיה מכוונות הרבה מעבר למטרות האופרטיביות אשר מכוונות את השלטון והכלכלה. רתימת האקדמיה לשירות מטרות אופרטיביות תבטל את הייחוד שלה כמוסד החברתי אשר מופקד על החקירה וההנחלה של מה שמעבר ליישום המיידי.

ההתבססות המהותית של האקדמיה על חקירה חופשית וביקורתית מנוגדת לקבלת כל סמכות של אחרים, וחירות החקירה כפופה רק לעקרונות הרציונאליות. הכפיפות לעקרונות הרציונאליות פירושה שאין החופש האקדמי כולל את ה"חופש" ממחויבות למתודה המקצועית הרלוונטית ולעקרונות הרציונאליות. כלומר, חוסר הכפיפות לסמכות חיצונית (ז"א חיצונית לחוקרים או למוסד) אין פירושה העדר כל מחויבות, אלא למעשה מחויבות עילאית (מכסימלית) לעקרונות הרציונאליות ולנגזרותיו המקצועיות. מפתה לחשוב שמחויבות זאת (לעקרונות הרציונאליות) מצדיקה הקמת גופי ביקורת מוסדיים שיפקחו על מימוש מחויבות זאת, אלא שהעדיפות המקצועית של החוקרים בנושאי התמחותם והחשש מהתערבות לא מקצועית מכריעים כנגד רעיון זה. יצוין גם כי המקרים המובהקים של שימוש לרעה בחופש האקדמי המקצועי הם נדירים יחסית, ואילו הפיתוי להתערב בשיקול דעת לגיטימי של חוקר בודד הוא גדול בהרבה, וגורר הפרה מהותית של תכלית האקדמיה (שהיא לאפשר חקירה ולמידה בלתי תלויה של הידע האנושי).

יתר על כך, תפקוד האקדמיה כמעוז חירות החקירה מאזן את הצמצום של החירות הזאת במוסדות חברתיים אחרים (לדוגמא בצבא או בשירות הממשלתי), בעוד שאיזון כזה מתחייב מתוך אופי החברה הליברלית אשר בנויה על איזונים

בין ערכים מנוגדים כך שאם קיימים מוסדות אשר מתרכזים בערכי הביטחון והיציבות החברתית תוך צמצום ערך החירות, הרי שחייבים להיות מוסדות נגדיים אשר מופקדים על ערך החירות.

האוטונומיה של האקדמיה אינה מובילה לתלישות מן ההוויה החברתית, משום שחברי הסגל והסטודנטים שקועים בתוך ההוויה הזאת. בפרט, ההוויה הזאת מעניינת אותם ועניין זה בא לידי ביטוי בנושאי המחקר והלימוד שלהם. לכן אין לחשוש מחוסר קשר בין האקדמיה לבין המציאות החברתית ("ז"א "עודף חירות"), אלא מעודף קשר שמשמעו הכפפת האקדמיה לאינטרסים המיידים של כוחות חברתיים ("ז"א "אובדן החירות"). אמנם, בשום חברה אנושית לא תהא לאקדמיה אוטונומיה גמורה וחופש מושלם, אבל הגדלת האוטונומיה והחופש קשורה ישירות לשיפור איכות האקדמיה.

מכשולים פנימיים וחיצוניים

המכשולים הפנימיים מקורם בשימוש לרעה באוטונומיה האקדמית, כאשר שימוש לרעה משמעותו פעילות (או אי-פעילות) שלא בהתאם למטרות האקדמיה, ולא פעילות/אי-פעילות שלא בהתאם למטרות של מוסד חברתי אחר. מקרה מובהק ביותר הוא של חברי סגל אשר מקדישים רק חלק קטן יחסית של זמנם לפעילות אקדמית (במחקר והוראה) תוך קבלה של שכר מלא ושימוש לרעה בעובדה שלא ניתן לפקח על ביצוע פעילות מחקרית.

(חישוב השכר של חברי הסגל האקדמי מבוסס על ההנחה שהם מקדישים את כל זמנם למחקר והוראה, אלא שלא ניתן לבדוק (ללא בילוש חודרני) האם ההנחה הזאת מתקיימת במקרה של אקדמאי מסוים. ניתן אולי לאמוד בקירוב את **ההשקעה בפועל בהוראה** ע"י הכפלת הזמן של ההוראה הפרונטאלית במקדם המייצג אומדן של ההשקעה הנדרשת לשם הכנה, אבל לא ניתן לאמוד את **ההשקעה בפועל במחקר**. בפרט, כמות הפרסומים המדעיים לא מהווה מדד טוב לכמות הזמן שהוקדשה למחקר: ריבוי פרסומים לא מצביע על השקעת זמן רבה למחקר (ביחוד כאשר יש מחברים נוספים), והעדר פרסומים לא מצביע על חוסר הקדשת זמן למחקר משום שיתכן שהמחקר לא נשא פירות למרות כל ההשקעה. חוסר ההשקעה במחקר יכול לנבוע מבחירה, למשל בחירה להשקיע את הזמן בעסקים פרטיים, או מחוסר ברירה ("ז"א "התייבשות" של הדחף המחקרי). משונה בעיני שהזעם הציבורי מופנה דווקא לאחרונים אשר מכונים "פרופסורים גמורים" או "דד-ווד", אשר לדעתי ראויים לאמפטיה.

בכל מקרה, השימוש לרעה הנ"ל הינו מזיק (כלכלית וחברתית), אך הוא בלתי נמנע אלא אם כן רוצים לחסל את האקדמיה על מנת לחסל את השימוש לרעה הזה. אבל, בניגוד ל"אגדות האורבניות" אשר מקודמות ע"י התעמולה הניאו-ליברלית, מדובר בתופעה בעלת היקף מצומצם יחסית.

המכשולים החיצוניים הנפוצים ביותר כיום מקורם בלחצים חיצוניים למסחור האקדמיה וניהול עסקי שלה. אלו פגיעתם רעה הרבה יותר משאר המכשולים הפנימיים, משום שהפגיעה כאן הינה מערכתית (מוסדית) וכללית ולא נקודתית. עניין זה הוא נושא ראוי למאמר נפרד אבל פטור בלא כלום אין.

העידן הנוכחי נשלט על ידי "**המחשבה האחידה**" הניאו-ליברלית אשר מציגה כל רעיון ("ז"א אידיאה או עקרון) חברתי כחסר שחר. הניאו-ליברליזם טוען למעשה שהמציאות האנושית ניתנת להבנה ועיצוב על ידי ניתוח טכני של מאזנים חשבוניים, תוך התעלמות מן התופעות האנושיות הניצבות מאחורי החשבונות הנ"ל: הגורל של פעילות מסוימת נקבע על סמך "מאזן הרווח-הפסד" שלה לתקופה החשבונאית האחרונה ואילו התוכן הממשי של הפעילות הוא דבר משני שההתייחסות אליו דומה להתייחסות לגרפיקה המלווה את המאזן החשבונאי. קל וחומר שרעיונות מופשטים לגבי הארגון הראוי של החברה ומוסדותיה נתפסים כבלתי רלוונטיים.

התיאור הנ"ל הוא מופשט, כוללני ופשטני. בפרט, המחשבה האחידה עדיין לא הגיעה לשליטה מוחלטת במציאות האנושית ובשיח לגביה, אבל היא מתקדמת לכיוון זה, ולמרות שהסיוט הנ"ל רחוק ממימוש מלא הרי שמימושו החלקי כבר גרם סבל אנושי רב. האיום על הקיום הבסיסי של רוב האנושות והנסיגה בביטחון הקיומי של רוב אוכלוסיית המדינה מקשים לדבר על מצב **התרבות וההשכלה הגבוהה**, ובכל זאת אלו דברים שיש לתת עליהם את הדעת.

למותר לציין שהמחשבה האחידה מתייחסת להשכלה הגבוהה כאל כל פעילות אנושית אחרת: גם אותה היא רואה אך ורק דרך השורה התחתונה של המאזן החשבונאי. אולם גם ניהול עסק מתוך התמקדות בשורה החשבונאית האחרונה מביא לניוונו בטווח הארוך, בשל העדר השקעה לטווח ארוך; קל וחומר לגבי ניהול מערכת שכל מהותה הינה התכוונות לטווח הארוך (ראו לעיל).

בנוסף לכך, בעוד שהמחשבה האחידה הניאו-ליבראלית מתייחסת להשכלה הגבוהה כמכשיר להקניית מיומנויות טכניות ויישומיות, הרי שהאקדמיה מכוונת ללמידה והפנמה של דרכי חשיבה וניתוח ולהעשרת העולם הפנימי של האדם. החזון הרעיוני של האקדמיה מתייחס אל האדם כמטרה בפני עצמה ולא כאמצעי לשירות מטרות אחרות (ובפרט שיפור המאזן החשבונאי של תאגיד זה או אחר). בגלל סיבות אלו נמצאת האקדמיה, כל עוד היא נאמנה לעקרונותיה, בעימות מבני עם המחשבה האחידה הניאו-ליברלית. לכן, היא מהווה מטרה למתקפה של מקדמי האג'נדה הניאו-ליברלית אשר שואפים לחסל את אופייה העקרוני ולשמר רק את קליפתה המוסדית תוך הכפפת פעילותה לעקרונות הניהול העסקי.

המכללות בישראל: פתרון בזק ובכיה לדורות

המודל של אקדמיה אשר משלבת מחקר והוראה נמצא תחת מתקפה בעשורים האחרונים. דווקא עליית החשיבות של ההשכלה הגבוהה לחברה המודרנית הביאה לניסיונות לדלדול תוכנה. העולם העסקי זקוק למיומנויות שנרכשות באקדמיה וזקוק לכך בהיקף רחב יותר מאשר בעבר, אבל הוא מנסה לצמצם את ה"רכישה" לאותו מינימום הדרוש לו וכן להפריד את "תהליך היצור של המיומנויות" הללו ("ז"א את תהליך ההוראה) מן המחקר ובעיקר מן המחקר שאין לו יישומיים עסקיים בטווח הנראה לעין. תכלית הצמצום וההפרדה האלו היא הורדת עלויות, משום שהעלויות הללו מממונות בדרך כלל ע"י השקעה ציבורית אשר ממומנת ע"י מיסים.

(בדרך כלל נאמר שלא מדובר בהורדת עלויות לשם הגדלת רווחי הון, אלא בהורדת עלויות משום שאי-אפשר לעמוד בעלויות הרגילות. אותה טענה נשמעת בכל עימות בין פגיעה בשירותים ציבוריים למימונם על ידי מיסים, ובכל עימות בין זכויות עובדים לרווחי מעסיקים (ובפרט ההון הגדול). אני מסרב להתייחס אליה ברצינות, כי היא לא רצינית. טענה נוספת שמושמעת בהקשר של האקדמיה היא שלרוב האוכלוסייה אין עניין בהשכלה אקדמית בלתי-מדוללת. טענה זאת דומה להפליא לטענה שלרוב הציבור יש עניין רק בבידור זול.)

מכיוון שגם ל"קברניטי המשק" (קרי: בעלי ההון הגדול) ברורה התועלת הכלכלית של המודל המקורי של האקדמיה אשר משלב מחקר והוראה, הם אינם מנסים לחסלו אלא ליצור מסלול מקביל אשר יתמקד בחינוך מקצועי-יישומי לרוב האוכלוסייה. מדובר במערכת דו-מסלולית: מסלול עיוני של לימודים אקדמיים ראויים לשמם באוניברסיטאות, אשר ממתגות את עצמן כ"אוניברסיטאות המחקר", ומסלול מקצועי של חינוך ממוקד-מטרה במכללות, אשר בישראל שואפות למתג את עצמן כ"מכללות אקדמיות". אכן, המערכת הדו-מסלולית הזאת מזכירה בהרבה אספקטים את המערכת הדו-מסלולית בחינוך התיכוני בישראל בשנות הששים והשבעים, ובפרט בעניין שימור ההיררכיות החברתיות על ידי הסללה.

(אגב, בארה"ב התקיימו עוד לפני העידן הנוכחי מכללות עילית שהקנו השכלה כללית איכותית במדעי הרוח, ללא שילוב של מחקר והוראה, אלא שמודל זה מיועד לשכבה צרה של האוכלוסייה האמידה ואינו מתייחס כלל לשאלת ההשכלה הגבוהה של רוב האוכלוסייה.)

חשוב להדגיש שהקמת המערכת הדו-מסלולית בישראל היא החלטה פוליטית. התהליך החל עוד בשנות השבעים והבשיל בראשית שנות התשעים. המטרה המוצהרת של המערכת הדו-מסלולית הייתה והינה הוזלת עלויות, ומקבלי ההחלטות היו מודעים לחלוטין לכך שהורדת העלות באה על חשבון הורדת האיכות, ולמותר לציין שלא יתכן אחרת אלא אם מסתייעים בניסים. המסלול המקביל של מכללות אקדמיות הוקם בחופזה על בסיס של מוסדות קיימים ובהשקעה מינימלית, בעיקר על ידי שדרוג של שלוחות אוניברסיטאיות ובתי ספר מקצועיים גבוהים ל"מכללות אקדמיות". השדרוג התבטא במתן שם חדש ובאוטונומיה מוגדלת של המוסדות "החדשים" אך לא בהקצאה משמעותית

של משאבים. [לפרטים ראו בעיקר פרק 4 בספרו של עמי וולנסקי "אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל 1952-2004", מוסד נאמן, 2005].

לשם הדיוק יש לציין שהמכללות האקדמיות בישראל לא הוגדרו כמוסדות של הוראה אקדמית בלבד, אלא כמוסדות שעיקר ייעודם הוא ההוראה האקדמית. היחס של המערכת למחקר במכללות רווי בסתירות ברמה ההצהרתית, ומסתכם במס שפתיים למעשה. הפער בין הצהרות למעשים בא לידי ביטוי גם ביחס להוראה, כפי שנרמז לעיל: ראו הפער בין הצהרות על "שדרוג" לבין אי-הקצאת משאבים מספיקים לצורך מימוש ראוי לשמו של שדרוג בפועל. החמור מכל הוא שהותר למכללות – "באופן זמני" (שאינו תחום בזמן) – להתבסס על הוראה שלא על ידי סגל קבוע, עד שיעור של 80% של "מורים מן החוץ".

נושא "המורים מן החוץ" הוא הבעיה הקונקרטית החמורה ביותר של מערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית, ולא שחסרות לה בעיות חמורות אחרות ששורשן גם הוא בניסיון להוזיל עלויות. אינני מתייחס כאן לפגיעה במורים מן החוץ עצמם אשר מועסקים בתנאים פוגעניים [ראו הספר "העסקה פוגענית: הדרה וניצול שיטתיים בשוק העבודה", עורכים דניאל מישורי וענת מאור, המכללה החברתית כלכלית והוצאת אחוה, 2012], אלא לטיב ההוראה שהם "מייצרים". הבעיה אינה נעוצה באיכות האישית של המורים הללו, אלא בסיטואציה המבנית בה הם מצויים: נודדים ממכללה למכללה, מקושרים חלקי משרות, נמצאים בחוסר בטחון תמידי לגבי תעסוקתם, ומודרים מתנאים המאפשרים מחקר והוראה אקדמיים. אבל, על הנייר, הם "מייצרים" הוראה ועל סמך זה ניתן להעניק תעודות ולגבות דמי לימוד, כך שמבחינת "קברניטי המשק" המצב שפיר.

כל זה הוא כמובן בכיה לדורות: מכיוון שמבחינת קברניטי המשק נפתרה הבעיה של השכלה גבוהה לכלל הציבור, ונראה לי שלא ניתן יהיה להחליף את הפתרון הרע הזה (של מערכת דו-מסלולית) בפתרון טוב (אך יקר) ממנו ללא שינוי רדיקאלי במשטר החברתי בכללותו.

נספח: תתי-פרקים של מאמר על שורשי העוינות הציבורית לאקדמיה

- האופי דכאני של כל מערכת השכלה/חינוך: להנחלת ידע וערכים (כולל ערכיים רציונליים) יש אספקט דכאני, אשר מעורר עוינות, אלא שבחשבון אחרון האספקט האמנציפטורי מכריע.
- התפקוד החברתי של מערכת השכלה/חינוך (ובפרט זה הגבוה) בשחזור ולגיטימציה של הסדר המעמדי הקיים: ההשכלה משמשת מסווה לתהליך של שחזור המבנה המעמדי, אלא שתהליך זה אינו "אשמת" האקדמיה אלא אשמת המשטר המעמדי בו היא מצויה ולפיכך יש לנתב הביקורת כלפי המשטר (ולא כלפי האקדמיה שגם היא מנוצלת על ידי המשטר).
- עוינות כלפי כל מוסד חברתי (למשל מערכת החינוך כולה או מערכת הבריאות כולה). העוינות הזאת היא פרי תעמולה אינטנסיבית של הכוחות הניאו-ליברלים, וצריך להתנגד לכל מופעיה.
- העוינות (המוצדקת) של אידאולוגיות אנטי-הומניסטיות לאקדמיה.

עודד גולדרייך הוא פרופסור למדעי המחשב במכון וייצמן למדע וחבר הפורום להגנת ההשכלה הציבורית.