

היסטוריה של דגם המכללה המסורתית ודגם האוניברסיטה הגרמנית בצפון אמריקה

יונתן מזרחי

מאמר זה הוא ראשון בסדרה של שני מאמרים העוסקים בהיסטוריה של מוסדות ההשכלה הגבוהה בארצות-הברית, בדגש מיוחד על המתח שבין חינוך ליברלי-כללי לחינוך דיסציפלינארי מתמחה באוניברסיטאות ובמכללות של צפון אמריקה. בעוד שהמאמר הבא יציע היסטוריה של תוכניות הלימודים עצמן, מאמר זה יתמקד בתיאור ההיבט המבני של מוסדות ההשכלה הגבוהה בארצות הברית מתוך ראייה היסטורית.

ככלל, ניתן לדעתי לראות את ההיסטוריה של תוכני הלימוד בחינוך הגבוה כנעה בתנועה מתמדת (בזמן ובמרחב) על משרעת קוריקולארית-תוכנית המציגה בשתי קצותיה פרוגרמות "אינסטרומנטליות-פראקטיות-התמחותיות" (הרשאתיות, מקצועיות, הסמכתיות, התמחותיות) מחד גיסא, ופרוגרמות המיועדות לספק בראש ובראשונה השכלה כללית-ליברלית, מאידך גיסא. מטבע הדברים, הקצה הראשון נוטה למיקוד, לספציאליזציה, ולהצטמצמות תוכנית, בעוד שהשני שואף למגמה של הרחבה וכלליות. בעוד ששני הדגמים האידיאליים מתוארים בספרות כמעין אבות-טיפוס "ובריאניים" קלאסיים שהתקיימו ממש, (למשל, המכללות היווניות הקלאסיות עבור הדגם המרחיב והאוניברסיטאות הגרמניות של המאה ה-19 והרבע הראשון של המאה ה-20 עבור הדגם הממקד), הרי שבחינה מעמיקה יותר, כפי שעולה ממחקרים חדשים, מגלה שאף לא אחד משני הטיפוסים הללו, בצורתו המובהקת, התקיים אי-פעם. יוצא אם כן, שככל שמדובר באפיון תוכני הלימוד, אנו עוסקים במידת קרבתה של פרוגרמה קוריקולארית נתונה לכל אחד מהטיפוסים האידיאליים שיצרנו אנו לצרכים טיפולוגיים ולצורכי ניתוח היסטורי (בלום, Anderson, 1993; Bell, [1945] 1959; חברי ועדת הרורד, 1963; [1986]; בן דוד, וזלוצ'בר, 1963; Curtis, et al. 1985; Flexner, 1930; Gaff, 1989, 1968; Boyer, 1987; Caronchan, 1993.; 1991; Kimball, 1986; Oakley, 1992; Weaver, 1991.).

החרפת מלחמות הקוריקולום שליוו את ההיסטוריה של ההשכלה הגבוהה מראשיתה, ובמיוחד בשתי המאות האחרונות, מלמדת יותר מכול על אחת מהבעיות העיקריות העומדות כיום בפני המוסדות לחינוך גבוה בעולם. בעידן של התפוצצות מידע המחייב התמחות גוברת והולכת ועומס רב הרבה יותר על הכשרת היסוד בתחום הדיסציפלינארי-מקצועי¹, השאלה עתיקת-היומין של האיזון בין חינוך גבוה המדגיש לימודים התמחותיים-דיסציפלינאריים-מקצועיים לבין חינוך גבוה המדגיש תכנים כלליים יותר עומדת בחריפותה יותר מאי פעם. ביסוד שאלה זו עומדת כמובן סדרה של הנחות ותפישות שונות בקשר לנושאים כגון מטרות ההשכלה הגבוהה, הקשר בין פרוגרמות ההשכלה הגבוהה לבין החברה הסובבת אותה, היחס בין אידיאל ההשכלה לשמה לבין אידיאל המחקר היישומי-משתתף-מעשי-תועלתני, ועוד.

דומה כי בוויכוח המודרני מעטים ביותר הם אלה התומכים עקרונית בעמדה חד-צדדית מובהקת לצד אחת משתי הפרוגרמות הקוריקולאריות הנמצאות בשני צדי הספקטרום. השאלה כיום היא בדרך-כלל של דגשי תוכן, אופן הביצוע הדידקטי וכושר העמידה של תוכניות הלימודים הנבחרות בסופו של דבר בלחצי המגוון הגדל והולך של אוכלוסיות-היעד שלהן, ותחרות השוק והמשאבים. מסיבות ברורות למדי, בתחרות ההדגשים הזו יוצאת האופציה של חינוך כללי-ליברלי בדרך-כלל כאשר ידה של התחנותה. כך בעולם כולו, וכך במיוחד בארץ, שכן האופציה לחינוך כללי-ליברלי מעולם לא עמדה כאפשרות של ממש בישראל.

בשני המאמרים, שהראשון שבהם מוצע כאן, ננסה לעמוד על ניסיונות השילוב של שתי המגמות המתחרות הללו במאות ה-19 וה-20 מתוך בחינה של מקרה-מבחן אחד: התפתחות מערכת ההשכלה הגבוהה בארצות-הברית. יש להדגיש שהמתח בין שתי פרוגרמות הקוריקולום שתיארנו למעלה מתואר בספרות בדרכים רבות ושונות, ופעמים אף מטעות משהו בהקשר לענייננו. התפישות הדיכוטומיות של ס' פ' סנאו ושל בלום, המבדילות בין "שתי התרבויות", ההומניסטית והמדעית, כמו גם האבחנה ההיסטורית שעורך ברובאכר בין המגמות הקוריקולאריות מבית-המדרש ההומניסטי לבין אלה מבית המדרש הנטורליסטי מטשטשות במשהו את דרכי ההתייחסות של מגמת החינוך הכללי/ליברלי אל החינוך המתמחה / דיסציפלינארי / הרשאתי כפי שהן נידונות כאן.² השאלה המעניינת אותי בסדרת מאמרים זו היא התחקות אחר דרכי השילוב ומציאת האיזון בין המגמה המכלילה/אינטגרטיבית מחד גיסא, לבין המגמה המדגישה התמחות צרה ועמוקה / פראגמנטיבית מאידך גיסא. לצורך אבחנה זו אין משמעות רבה לשיוך דיסציפלינה ספציפית לאחד משני המחנות (מדעי הטבע והטכנולוגיה "לעומת" מדעי הרוח והחברה) שכן מגמת התמחות או כלליות יכולה להתקיים בכל אחד מתחומי הדעת. חידוד ההבדלים הללו חשוב, שכן בעבודה זו נרצה לבודד את לימוד המרכיב המשלב כללי-פרטיקולארי בהיסטוריית הקוריקולום מבלי לגלוש לשאלות חשובות אחרות (כגון שאלת המתח בין מדעי הטבע למדעי החברה והרוח - מודל "שתי התרבויות").

כך או כך, לא ניתן לדבר על מודלים קיצוניים חד-משמעיים בשאלת המתח בין המגמה המכלילה / אינטגרטיבית לבין המגמה המדגישה התמחות צרה ועמוקה / פר-אגמנטיבית, והשאלה היא שאלת האיזון בין השתיים. כדוגמה מעולה למתח בין שתי הגישות ולמסורת ניסיונות האיזון בחרתי לבחון את ההיסטוריה של תוכניות הלימודים במערכת ההשכלה הגבוהה בארצות-הברית. החלטתי להתמקד בארצות-הברית משתי סיבות עיקריות: האחת היא העובדה שהנושא נחקר רבות בהקשרים המעניינים אותנו כאן, והשנייה נובעת ממרכזיותה של מערכת ההשכלה הגבוהה האמריקנית ומההשפעה הרבה שיש לה כמודל לחיקוי על המערכות המזרח-אסיאניות והישראליות כיום (כמו גם ההשפעה הגוברת והולכת שלה על המודלים האירופיים). נוסף על כך, הדוגמה האמריקנית מעניינת ביותר בשל ההתפתחות ההיסטורית של מערכת ההשכלה הגבוהה שלה מתוך דגם של מכללה ליברלית קלאסית (שיובאה למושבות האמריקניות מאנגליה), דרך אימוץ המודל האוניברסיטאי הגרמני בנפרד, ועל-גבי מערך המכללות הקולוניאלי. המתח של השילוב בין המכללה הליברלית לאוניברסיטה הגרמנית (במיוחד במוסדות שהוסיפו את המודל הגרמני על מערך של מכללה קיימת) לא מצא עד היום את פתרונו המלא כשההיסטוריה המודרנית (החל מהמאה ה-18) של מערכת ההשכלה הגבוהה האמריקנית היא בעצם היסטוריה של ניסיונות השילוב בין שתי התפישות הקוריקולאריות השונות (אך המשלימות) הללו.

ראשיתה של מערכת ההשכלה הגבוהה בצפון אמריקה במאה ה-17, תקופה בה מרביתה של מזרח ארצות-הברית דהיום הייתה תחת מרותו והשפעתו של השלטון הקולוניאלי האנגלי. תושבי המושבות הראשונות היוו בפועל פריפריה של האימפריה הבריטית, וראו באנגליה את המרכז הכלכלי והרוחני שלהם ומודל לחיקוי. זאת ועוד, לכל פעילות פוליטית וכלכלית משמעותית של המושבות הראשונות נדרש אישור, הסכמה, ובמקרים רבים גם מימון, של ארץ-האם - אנגליה. על רקע זה נקל להבין מדוע המכללות הראשונות שהוקמו בחוף המזרחי של ארצות-הברית היו בסופו של דבר שכפול מדויק ביותר של המודל המכללתי האנגלי. מקימי המכללות הראשונות, כמו גם המורים שלימדו בהן, היו בדרך-כלל בוגרי המכללות האנגליות, והדגם שעמד לפניהם היה אחד: הקולג'ים של אוקספורד וקיימברידג'.³ 'קשה להאמין כיום עד כמה המכללות האמריקניות דמו במדויק למודל המכללתי האנגלי. תנאי הקבלה, דרך הניהול הפנימי, המשמעת הדתית, קורסי הלימוד, דרכי הלימוד והדרישות לקבלת התואר היו העתק מדויק של המכללות האנגליות בנות אותו הזמן. גילם של התלמידים שהתקבלו ללימודים במכללות היה נמוך ביותר⁴, וכחלק מתנאי הקבלה נדרשו התלמידים לצטט במדויק (ובשפת המקור) את קיקרו ולהפגין שליטה בדקדוק של השפות הקלאסיות: לטינית ויוונית. הקוריקולום הורכב בעיקרו משבעת המקצועות הליברליים (במובן הקלאסי של המונח) ונלמד בשפות המקור הלטיניות. בנוסף הושם דגש נכבד על חינוך דתי והקניית ערכי מוסר על בסיס תפישת הרפורמציה הקלוויניסטית. מקצועות הלימוד הבסיסיים כללו דקדוק, רטוריקה וחיבור, ולוגיקה. המקצועות המתקדמים יותר כללו ספרות לטינית, יוונית ועברית, אריתמטיקה, אסטרונומיה, אתיקה (כולל פוליטיקה ומשפט), היסטוריה, בוטניקה, ופיסיקה. המקצועות המרכזיים והיוקרתיים ביותר היו לימוד כתבי הקודש ותיאולוגיה. ב-1642 מעניקה הארווארד את תשעת תוארי הבוגר הראשונים בצפון אמריקה ועד מלחמת האזרחים היו בצפון אמריקה תשע מכללות אשר רובן ככולן היו שייכות לפלגים שונים של הכנסייה הפרוטסטנטית ושלטו בהן ההסדרים והקוריקולום שתיארנו למעלה.

המכללות לפי סדר ייסודן היו: הארווארד (1636), ויליאם ומרי (1693), ייל (1701), פרינסטון (1746), פנסילבניה (1749), קינגס-קולומביה (1754), בראון (1764), רותגרס (1766), ודארטמות (1769). מטבע הדברים, המודל הקוריקולארי בכל אחד מהמוסדות הללו היה שונה במקצת ביחס לשאר. כך למשל, המודל של ויליאם ומרי היה שונה במקצת מהמודל של הארווארד בכך שנבנה על-פי הדגם הסקוטי של השכלה גבוהה תוך דגש רב יותר על לימודי מתמטיקה, היסטוריה ומדע. הגישה של ויליאם ומרי השפיעה מצדה על הארווארד וייל. ב-1728 מקימה הארווארד קתדרה ראשונה למתמטיקה וב-1745 הופך ידע באריתמטיקה לדרישת-קדם בקבלה לייל.

לשינוי האווירה עם תום השלטון הקולוניאלי הבריטי (1766) ומלחמת-האזרחים (1861-1865), ולפרשה הידועה כפרשת מכללת דארטמות (1819), היו השפעות עקיפות על התפתחות הפרוגרמה הקוריקולארית של המכללות הקולוניאליות המסורתיות ושל המכללות שנוסדו במהלך המאה ה-19, בכיוון של העמקת הדמוקרטיזציה והפתיחות הארגונית של מוסדות אלה ובהרחבת נושאי תוכניות הלימודים. אף כי "רוח" המכללות האמריקניות המשיכה לינוק מהדגם המכללתי האנגלי הטיפוסי, ההתנתקות מאנגליה הקטינה באופן ברור את המחויבות הארגונית (ובהדרגה גם התוכנית-מסורתית) של המכללות בצפון אמריקה למודל האנגלי. במקביל, הניתוק ההדרגתי של המכללות מהפיקוח של הכנסיות הקולוניאליות העמיד לראשונה את שאלת הזיקה בין מוסדות ההשכלה הגבוהה לבין המדינות החדשות שאך נוסדו. למעשה עלתה כאן במלוא חריפותה שאלת מידת האוטונומיה האקדמית של מוסדות ההשכלה הגבוהה ביחס לחברה האמריקנית החדשה.⁵

העיקרון בשאלת מידת הפיקוח הציבורי ואופיו על המכללות נקבע בפרשת מכללת דארטמות (ניו-האמפשייר) כאשר שופט בית-המשפט העליון האמריקני מארשל פסק כנגד ארגון המכללה כאיגוד ציבורי הנתון לפיקוח אקדמי וארגוני של המדינה. פסק-דין זה יתואר בהמשך "כאחד הניצחונות הגדולים של החירות האקדמית בארצות-הברית".⁶

התהליכים שתוארו הביאו לשינוי כמותי ואיכותי במערך המכללות של צפון אמריקה. מן הבחינה הכמותית, ראוי לציון הגידול העצום במספר המכללות (מעשרים אחת עד פרשת דארתמות עד למעלה מחמש-מאות לאחר מכן). את הגידול במספר המכללות יש לייחס לתגובתן של המדינות לסירובן של המכללות הקיימות לקבלת מרות ושליטה של המדינה על-ידי הקמת מוסדות להשכלה של המדינה⁷ (state colleges) במקביל, קם מספר גדול והולך של מכללות ביוזמתן של כנסיות מהעדות ומהזרמים השונים בנצרות האמריקנית. חלק ניכר של המוסדות החדשים אשר צצו כפטריות אחר הגשם ביוזמת המדינה והכנסיות גוועו בהמשך (מכל חמש-מאות המכללות החדשות רק מאתיים נותרו פעילות), אך ההשפעה שהייתה להן על הפצת ערך ההשכלה הגבוהה, על העמקת זמינותה למגזרים שונים באוכלוסייה, ועל חיזוק האוטונומיה של מוסדות המכללה הייתה רבה. כמה מהמוסדות הללו אף ביטאו ניסיונות לרפורמה עמוקה במודל המכללה המסורתית האמריקנית לכיוון חילוני פתוח על-פי הדגם הצרפתי (וירג'יניה) ועל-פי הדגם הגרמני (מישיגן) - ועל כך בהמשך, כשנדון ביישום המודל הגרמני בארצות-הברית ביתר פירוט. כך או כך, מן הבחינה הקוריקולארית המכללות החדשות, כמו גם המכללות הקולוניאליות שקדמו להן, עברו בתקופה המדוברת אבולוציה איכותית (ואטית) בתחום תוכניות הלימודים. הקוריקולום של המוסדות החדשים נעשה הרבה יותר רחב ביחס למוסדות הישנים. בנוסף למקצועות המסורתיים ולשפות הקלאסיות שלימדו במכללות, כפי שתיארנו למעלה, לימדו עתה במוסדות החדשים צרפתית אשר נוספה כשפה זרה בנוסף לשפות העתיקות, ודגש רב יותר הושם על מקצועות מתחום המתמטיקה כגון אלגברה, גיאומטריה, וטריגונומטריה, כמו גם על מקצועות מתחום מדעי החברה, בעיקר גיאוגרפיה, פסיכולוגיה, והיסטוריה. יחד עם זאת, למרות כל ההתפתחויות הקוריקולאריות במוסד המכללה הקלאסית הקולוניאלית והפוסט-קולוניאלית, ניתן לטעון שלא היו בכלל אוניברסיטאות במובן המוכר לנו כיום באמריקה לפני המאה ה-19 (ברובאכר, 1966; 564, 563).

לימוד מקצועי במשפטים וברפואה כמו גם לימוד מסמיך באמנויות ובמדעים לא הוצעו כמעט במערכת ההשכלה הגבוהה האמריקנית עד אמצע המאה ה-18. ב-1765 מקימה מכללת פילדלפיה את הקתדרה הראשונה לרפואה בקולוניות של החוף המזרחי, וב-1779 מוקמת הקתדרה הראשונה למשפטים במכללת ויליאם ומרי (Levine, 1988, 501). יחד עם זאת, מרביתו של החינוך ההסמכתי-הרשאתי-מקצועי במקצועות כגון משפטים ורפואה (שלא לדבר על מדעי החברה) נעשה יותר בדרך השוליאיות מאשר בדרך של לימוד סדיר בפקולטות המתאימות.

במחצית הראשונה של המאה ה-19 ניתן להצביע על מספר ניסיונות לרפורמה משמעותית של מבנה המוסדות האוניברסיטאיים ותוכני הלימוד המוצעים בהם.⁸ אולם רק החל מאמצע המאה ה-19 החלה רפורמה של ממש במערכת האמריקנית, עם עליית השפעתן של האוניברסיטאות הגרמניות על מערכת ההשכלה הגבוהה בארצות-הברית. את ראשית ההשפעה הגרמנית יש לקבוע מן הסתם ל-1815, שנה שבה מתחילה תופעת ה"עלייה לרגל" של סטודנטים אמריקנים לאוניברסיטאות בגרמניה. במרוצת המאה הבאה יגיע מספר הסטודנטים האמריקנים שקיבלו חינוך באוניברסיטאות הגרמניות לכעשרת-אלפים - מספר עצום יחסית למספר הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בארצות-הברית בשנים הנדונות. תיאור ההשפעה של הסטודנטים האמריקנים בוגרי החינוך הגבוה הגרמני על מוסדות ההשכלה הגבוהה בארצות-הברית מנוסח יפה אצל טווינג (Thwing, 1906, 321-322; Eby, 1952, 571):

"The men, therefore who went from American colleges to German universities from 1815 to 1885, returning to their native land, profoundly influenced American education. They brought back with them a spirit of freedom in learning and of freedom in teaching, together with a keen and large appreciation of scholarship. The university inspired each of these men to engage in independent research and thought; it quickened the instinct of creation; it aroused a sense of scholarship; it gave an appreciation of the value of scholastic tools, such as libraries and laboratories. Wissenschaft, Lernfreiheit were the rallying cry which inspired American [חופש ההוראה], and Lehrfreiheit [המחקר] students trained in Germany for doing their great work as teachers and as leaders in the native country."

הביקורת שמתחו יוצאי האסכולה הגרמנית על דגם המכללה האמריקני החל משנות ה-20 של המאה ה-19 החלה להגיע למסה קריטית - ולהשפעה ממשית על תכנון המערך האוניברסיטאי - רק החל מהמחצית השנייה של המאה⁹.

בנוסף לאימוץ העקרונות הפילוסופיים הכלליים של רעיון האוניברסיטה הגרמנית, ניתן למנות שני מאפיינים בולטים של הביטוי האמריקני לדגם האוניברסיטה הגרמני: עקרון הבחירה בקורסי הלימודים (The Elective Principle) ועקרון החינוך המשותף לשני המינים (Eby, 1952: 572-575) עקרון הבחירה בקורסי הלימודים הוצג לראשונה באוניברסיטת וירג'יניה כבר ב-1824 אולם מסיבות שונות למודל של וירג'יניה (שהושפע ממודלים צרפתיים ולא גרמניים) לא הייתה השפעה ממשית על שאר מוסדות ההשכלה הגבוהה האמריקניים של המאה ה-19. המודל המוצלח ורב-ההשפעה ביותר לעקרון הבחירה בקורסי הלימודים הוצע בידי נשיאה רב-ההשפעה של הארווארד, צ'ארלס אליוט ב-1856. מספר שנים של לימודים באירופה (בעיקר בגרמניה) עיצבו את תפיסת המודל החדש לאוניברסיטה האמריקנית אצל אליוט, ובמשך ארבעים שנות כהונתו כנשיא, עברה הארווארד רפורמה מרחיקת-לכת במבנה הלימודים שלה, מדגם קוריקולארי קבוע ומוכתב, למערכת גמישה המאפשרת מגוון רחב ביותר של מקצועות בחירה¹⁰. ב-1886, דרישת החובה היחידה בחוגים ללימודי הרוח והחברה הייתה קורס באנגלית בשנת הלימודים הראשונה. המאפיין הבולט השני באוניברסיטאות האמריקניות שקמו על-פי הדגם הגרמני היה פתיחת שיערי ההשכלה הגבוהה בפני נשים - חידוש רדיקאלי בתקופה הנדונה, שכן ב-1783 למשל, דוחה אוניברסיטת ייל מועמדת ללימודים רק בשל מינה (Levine, 1988: 501) עד 1833, כשמכללת אוברלין החלה לקבל נשים על בסיס זהה לזה של גברים, היו בארצות-הברית מכללות לנשים בלבד או מגמות נפרדות לנשים ולגברים (שנבנו, אגב, מרוחקות פיסית זו מזו). תוכניות הלימוד במוסדות ההשכלה הגבוהה לנשים בראשית המאה ה-19 בארצות-הברית העניקו תארים מיוחדים כגון Maid of Arts, Maid of Philosophy, Mistress of Arts, and Mistress of Humanistic Literature תואר בנגינה בפסנתר (Eby, 1952: 575) (Mistress of Piano).

ראשיתה של ההשפעה הגרמנית חלה במוסדות כגון אוניברסיטת מישיגן (Eby, 1952: 406-407) ובפרפורמות של אליוט בהארווארד, אולם המודל הקרוב ביותר לדגם הגרמני נתגלם באוניברסיטת ג'ון הופקינס (בבולטימור ב-1876). אוניברסיטת ג'ון הופקינס הייתה האוניברסיטה המחקרית-גרמנית "האמיתית" הראשונה בצפון אמריקה. בהנהגתו של נשיאה הראשון, דניאל קויט גילמן, אימצה ג'ון הופקינס את המודל האידיאלי הגרמני של מחקר ולימוד יצירתי ונבנתה מלכתחילה כמוסד מחקר אוניברסיטאי גבוה (ללא תואר ראשון אשר נוסף רק אחר-כך). בעוד שתוכניות הכשרה ללימודים מתקדמים הוצעו עוד לפני כן בהארווארד ובייל, תוכניות הלימודים במוסדות הללו היו קשורות בטבורן לקולג'ים הוותיקים אשר פעלו בקמפוס ולא אפשרו פריצת דרך איכותית מהותית בלימודי התארים המתקדמים.

מסלולי הלימודים לתארים גבוהים (Graduate Schools) בהארווארד ובייל היו לפיכך קטנים בהיקפם ובהשפעתם והיו מודל זהה עקרונית לדגמי ההכשרה לתואר בוגר אשר הוצעו במוסדות אלה. ג'ון הופקינס, לעומת אלו, הייתה דגם מוסדי שונה לחלוטין ונטול ההשפעה המעכבת של הקולג' הקולוניאלי. היא נוסדה כדרך שבה נוסדה אוניברסיטת ברלין. במקום להשקיע את הון הייסוד בתשתיות, כינס גילמן תחילה גרעין של פרופסורים בעלי שם ואליהם צירף קבוצה נבחרת של סטודנטים בעלי תואר ראשון. בין התלמידים הבולטים בוגרי המסלולים הראשונים של ג'ון הופקינס ניתן למנות את ג'ון דיואי ווודרו וילסון. סביב גרעין אנושי מעולה זה צמחה מסורת חדשה של השכלה גבוהה בארצות-הברית, אשר התאפיינה בקיום סמינרים למחקר, חופש אקדמי מלא למחקר והוראה, ומספר בולט של פרסומים אקדמיים מחקריים. לימים יתואר ייסודה של ג'ון הופקינס כ "...perhaps the single, most decisive event in the history of learning in the Western Hemisphere" (Shils, 1979: 28) (Kimball, 1986: 161) אצל.

מספר רב של מוסדות הוקמו על-פי הדגם של ג'ון הופקינס, ביניהם ניתן למנות את אוניברסיטת קלארק (1889), סטאנפורד (1891), ושיקאגו (1892). הצלחת מסלולי הלימוד הגבוה שנפתחו באוניברסיטת שיקאגו הייתה מרכיב מרכזי בהמשך הפצת המודל הגרמני של ג'ון הופקינס בארצות-הברית. במקביל, ההשפעה של ג'ון הופקינס החלה ניכרת גם במוסדות ותיקים כמו הארווארד וייל, אשר עיצבו מחדש את מסלולי הלימוד ללימודים גבוהים. בהקשר זה חשוב לציין כי הסיבות לאימוץ המודל הגרמני נבעו לא רק מסיבות הקשורות להצלחה האקדמית והיישומית של מודל זה. כפי שמציינים בן-דויד וזלוצ'ובר (1963:153), האוניברסיטאות הוותיקות בארצות-הברית לא יכלו להישאר מחוץ למרוץ החידושים או למנוע הכנסת חידושים לאוניברסיטאות החדשות ונאלצו ללכת בעקבות המוסדות החדשים ואף להצטיין בביצוע החידושים כדי לשמור על מעמדן¹¹.

נסכם אם כן את המאפיינים הקוריקולאריים והכלליים של המכללה האמריקנית המסורתית לעומת האוניברסיטה כשני מודלים קלאסיים ונעבור לבדוק את ניסיונות החיבור בין שני המודלים מנקודת המבט המבנית תחילה, והקוריקולארית בהמשך. מיקוד ההבדלים בין המכללה האמריקנית הקלאסית של המאה הקודמת לאוניברסיטה בארצות-הברית מוצע אצל אבי: (Eby:1955: 577)

המודל המכללתי המסורתי המודל האוניברסיטאי

*

קוריקולום מקובע ואחיד עבור כל הסטודנטים	עקרון הבחירה החופשית בקוריקולום (Free elective principle)
*דגש על הוראה בשפות קלאסיות ומתמטיקה.	דגש על הוראת שפות מודרניות ומדעים.
*התקדמות על בסיס כיתה קבועה (Step class System Lock)	מערכת המבוססת על קורסים והתקדמות בקצב ובהיקף אישיים.
*השכלה כללית (ליברלית או אחרת)	הכשרה התמחותית ומקצועית- דיסציפלינארית.
*דגש על ספרי מבוא ("קלאסיים" ואחרים) ועל שינון.	מתודות הוראה מבוססות על הרצאה ומעבדה.
*הוראה על-ידי מדריכים (tutors)	הוראה על-ידי פרופסורים-חוקרים.
*מגורים על בסיס מעונות	מגורים על בסיס חופשי.
*מעקב ופיקוח צמוד על נוכחות והישגים.	דגש על אחריות אישית בכל הקשור לנוכחות והישגים לימודיים.
*מגמה דתית מוסדית.	חופש דתי על בסיס וולונטארי.
הפרדה מינית (מכללות לנשים ולגברים)	לימוד משותף.

סיפורה של ההשכלה הגבוהה בארצות-הברית מראשית המאה הוא בעצם סיפור של המתח (שלדעתי לא ממש נפתר עד היום) בין שני המודלים השונים הללו. שני המודלים, זה של המכללה המסורתית וזה של האוניברסיטה המחקרית, מייצגים מצידם בהתאמה את המתח שהוא נושאה של עבודה זו: המודל הכללי-ליברלי מחד גיסא, והמודל ההתמחותי מאידך גיסא. מכאן גם נגזרות שלל השלכות בנושאי הקוריקולום, דרכי ההוראה, ודמות הבוגר האידיאלי של כל אחד מהמוסדות הללו. נעמוד עתה על הטענות המרכזיות בזכות כל אחד משני המודלים, כפי שנוסחו עוד בראשית המאה. הדיון ייערך בהקשר המבני שהוא מעיקר ענייננו כאן ויטופל בהקשרו הקוריקולארי במאמר הבא .

את ההתנגשות בין שני המודלים מדגים היטב הציטוט הבא של חוקר אמריקני שהתחנך באוניברסיטה גרמנית, חזר ללמד במכללת אמרסט (מסצ'וסטס), ונאלץ לעזוב את המכללה בשל אי התאמתו למודל המכללתי המסורתי:

"I confess that I am unable to divine what is to be ultimately the position of the Colleges which cannot become Universities and which will not be Gymnasias. I cannot see what reason they will have to exist" (Kimball 1986: 164)

הציטוט שלמעלה מבטא נאמנה את גישתם של תומכי רעיון אימוץ המודל הגרמני למוסדות ההשכלה הגבוהה בארצות-הברית בסוף המאה הקודמת ובראשית המאה הנוכחית. תומכי הגישה הזו הביטו על המכללות האמריקניות כעולות אך במעט על בתי-ספר תיכוניים טובים. הם ראו בפעילות המחקרית של האוניברסיטאות הגרמניות את האידיאל של ההשכלה הגבוהה וקיוו להזריק את הרוח החדשה למכללות המסורתיות. תומכי אימוץ המודל הגרמני האמינו כי שינוי טוטאלי של מטרות ההשכלה הגבוהה, של מתודות ההוראה במוסדות ההשכלה גבוהה, והעלאה כללית של רמת הלימודים במוסדות הללו הם מעשה מחוייב המציאות. הלימוד המונוטוני של שיעורי חובה חייב לפנות את מקומו לחיפוש נלהב אחר ידע, הנובע מתוך החלטת הסטודנט וסקרנותו האינטלקטואלית. התרגול המייגע של חומרי לימוד קלאסיים (במובן הרחב של המלה) חייב להתחלף בהכשרה לקראת עבודת מחקר .

מנגד עמדו תומכי המודל המכללתי המסורתי. אלה הביטו על החידושים הבאים מעבר לים כמבשרים שינוי חריף ורדיקאלי ביחס לדגם הקיים שכבר הוכיח את עצמו כטוב ביותר. החינוך המקיף והבסיסי שהוצע על-ידי המכללה האמריקנית המסורתית נתפש כהכרחי וכחסר-תחליף, אם אכן ירצו הסטודנטים למצות את אידיאל החירות האקדמית וההתמחות כפי שהוצע על-ידי המודל האוניברסיטאי הגרמני. חשוב להדגיש כי ככלל, ראשי המכללות לא התנגדו לסוג הלימוד האוניברסיטאי הגרמני, אלא טענו שהמודל הזה איננו מתאים למערכת האמריקנית, מכיוון שאין לתלמידים ההכשרה המתאימה ללימודים כאלה וכיוון שהם זקוקים למשטר הלימודים הנוקשה של המכללה האמריקנית המסורתית (Eby 1952: 573) יחד עם זה, לא חסרו גם מתנגדים קיצוניים לרעיון האוניברסיטה הגרמנית. אלה קראו לשימור המודל המסורתי בכל מחיר. כך למשל, נוח פורטר (לימים נשיא מכללת ייל) מציג עמדה קיצונית בנושא, המזכירה בטון הדברים להט דתי:

"The writer holds that it is vitally important to the culture of this country, he would almost say to the existence of the country as a country, that the American college, with its class system, its fixed curriculum, its generous and earnest common life, and its enforced discipline, should be retained and re-enforced."

(Porter, 1870: 325; Eby, 1952: 572) מצוטט אצל:

בראשית המאה הנוכחית, היתה האוניברסיטה האמריקנית יצור-כלאיים שצמח מאיחוד הקולג' האנגלי עם דגם האוניברסיטה הגרמני למוסמכים. באוניברסיטאות ובמכללות אחדות בלט יותר הקו הגרמני, בעוד שבאחרות בלט יותר הקו האנגלי-מסורתי (ברובאכר, 1966: 566) פתרונות-הכלאיים במחצית הראשונה של המאה לבשו שתי צורות עיקריות שעליהן נוצרו מגוון של וריאציות:

*אוניברסיטאות כגון ג'ון הופקינס וקלארק (דגם גרמני) ראו בקולג' (כולל זה שבקמפוסים שלהן) כעין חינוך תיכון משופר, שנועד להכין את הבוגר ללימודים גבוהים. מוסדות אלו לא ראו את הקולג' כמשתנה בהכרח לכיוון המודל הגרמני, שיוחד ללימודים בתארים מתקדמים.

*באוניברסיטאות כגון הארווארד נבנה מודל הפוך: אימוץ הקולג' הישן על-ידי הפקולטה של מסלולי הלימוד הגבוהים ועיצובו מחדש במידה רבה על-פי המודל הגרמני. הפרופסורים המתמחים לימדו את כיתות היסוד של הקולג' באוריינטציה מחקרית יותר והציעו תוך כך תוכני למידה, מתודות למידה, ודרכי הוראה שהתרחקו במידה רבה מהמסורת הקלאסית של הקולג' (באור זה גם ניתן להבין את מהפכת הקוריקולום של הנשיא אליוט שהוזכרה למעלה).

הדגם הראשון היה כמובן לא אטרקטיבי לחלוטין עבור מוסדות מכללה עצמאיים שלא היו קשורים לאוניברסיטה והתנגדו לפיחות המוצע במעמדם. אלה העדיפו לראות את עצמם כשומרי הגחלת של "ההשכלה הליברלית" ובכך ייחודיים ביחס ללימודים לתארים המתקדמים מחד גיסא, וביחס לדגם "התיכון המשופר" של לימודי התואר הראשון מאידך גיסא. מוסדות אוניברסיטאיים אחרים אימצו גישה המשלבת בין שני הפתרונות שהוצגו למעלה. כך למשל, בשיקאגו (הארפר) ובסטאנפורד חולקו לימודי התואר הראשון בקמפוס האוניברסיטאי לשני חלקים משלימים: השנתיים הראשונות היו במתכונת הגימנאסטית (דגם "התיכון המשופר") והשנתיים הנוספות ללימודי התואר הראשון נבנו מתוך אוריינטציה של חינוך אוניברסיטאי. (Kinball, 1986: 164).

המודל של אוניברסיטת שיקאגו, שנבנה על-פי תוכניתו של נשיאה ויליאם הארפר, הוא מעניין במיוחד ולו רק מהסיבה שהוא השפיע על יצירה של דגם מכללתי חדש בצפון אמריקה (ובעיקר במערב ארצות הברית): הג'וניור קולג' (Junior College) 'הנקרא כיום גם המכללה הקהילתית (Community College), או המכללה הדו-שנתית (Two-year College) ברובאכר, 1966: 566-567; Eby, 1952; Boyer, 1987; Oakley, 1992; Levine, 1988; 664 בהצעה המקורית של הארפר הועלה הרעיון לחלק את הלימודים לקראת התואר הראשון לשתי חטיבות עיקריות: מכללה אקדמית ומכללה אוניברסיטאית. מונחים אלה שונו בהמשך ל Junior College-ול Senior College-בהתאמה¹². השמות המקוריים מצביעים טוב יותר על ההתכוונות התוכנית של הארפר, לאמור: השנתיים הראשונות נתפשו כשנות הכשרה כללית הדומות באופיין לחינוך ליברלי והחינוך "התיכוני המשופר". השנתיים הנוספות נתפסו כמקורבות יותר לחינוך מסמיך-מקצועי מתמחה. לתוכניתו של הארפר היו מספר יתרונות, אשר חרגו מעבר לפתרון המבני המקומי של אוניברסיטת שיקאגו. כותב ברובאכר (1966: 567):

"על-ידי הצעת הבחנה כזאת עזר הארפר לאחרים לחזות מראש מספר יתרונות העשויים לצמוח מכאן. סטודנטים בינוניים רבים ימצאו כי נוח להם לסיים את חינוכם האקדמי בתום ה Junior College. דבר זה יאפשר ל Senior College-או האוניברסיטה, להעלות את ערך ההכשרה לקראת בתי-הספר המסמיכים (קרי - מסלולי הלימוד לתארים גבוהים) והמקצועיים של האוניברסיטה. ועוד, ה Junior College-אפשר שימשוך למכללה דו-שנתית רבים שהיו נמנעים מלבקר כלל במכללה ארבע-שנתית מחמת העדר מקורות כלכליים. ושוב, מכללה דו-שנתית אפשר שתעודד בתי-ספר תיכוניים רבים לקבל על עצמם להציע לימוד מדרגת Junior College. היתרון כאן יהיה בהקלת הלחץ מצד רבים על מקומות לימוד באוניברסיטה. ולבסוף, ייתכן שמכללות רבות אשר מקורותיהן אינם מספיקים להקמת קורסים ארבע-שנתיים יעדיפו ליהפך ל Junior College-חזקים, במקום להישאר מכללות ארבע-שנתיות מקובלות וחזקות."

מראשית לידתו של הרעיון ב-1892 ועד 1910 נשאר מודל ה Junior College-כמתכונת מוגבלת בהיקפה לאוניברסיטת שיקאגו. אולם החל מ-1910, עם חקיקת חוק ה Junior College - במדינת קליפורניה תחת הנהגתו של אלקסיס לאנגה, החלה הפריצה הגדולה של מתכונת המכללה החדשה אשר הציעה את כל היתרונות שהוזכרו למעלה והשתלבה היטב בצרכים של האוכלוסייה שגדלה במהירות ובהתפשטות הכרכים.¹³ מכאן התפשט המודל החדש למערב התיכון (במיוחד במדינת מיזורי) ולשאר המדינות (על-אף שבמזרח ארצות-הברית המתכונת כבשה לה מקום של ממש רק בעשורים האחרונים של המאה הנוכחית). קצב הגידול המרשים של המתכונת החדשה - ה - Junior College יש בו כדי ללמד מה יכול שינוי מבני של מתכונת לימודים לעשות למערכת השכלה גבוהה:¹⁴

Junior College לשנה קודמת

שנה	מספר מכללת ה- Junior College	מספר התלמידים	גידול באחוזים ביחס לשנה הקודמת
1900	8	10	
1915	74	2363	
1922	207	16031	
1930	429	67627	24.2
1935	521	107807	4.1
1940	575	196710	26.4
1950	648	465815	-6.9
1951	634	562786	17.2

למרות כל הניסיונות לשינויים מבניים ביחס שבין המכללה המסורתית לאוניברסיטה הגרמנית (החל משני העשורים האחרונים של המאה הקודמת ובעיקר מראשית המאה הנוכחית), הקשיים נותרו בעינם. במאמצייהם לאמץ תכנים ומתודות אוניברסיטאיות לפני שיקלו לעשות זאת באופן יעיל, חשפו המכללות את עצמן לביקורת כי הן נעשו מוסד-כלאיים - חלק מכללה וחלק חיקוי חיוור של אוניברסיטה. מנגד נשארה תלויה ועומדת השאלה מהי הכשרת-היסוד המתאימה ביותר בכדי לאפשר חינוך גבוה על-פי המודל המחקרי המתמחה, כפי שעוצב במסורת האוניברסיטאית הגרמנית. לאור קשיים אלה ניתן להבין את "מלחמות הקוריקולום" או את "מלחמת הספרים החדשה" המלוות את ההשכלה הגבוהה באמריקה החל מסוף המאה הקודמת. מעבר לשינויים המבניים במבנה המוסדות ומעבר לתפישות המשתנות של תפקידי המכללה לסוגיה והאוניברסיטה, שאלת התכנים ותרגומם המעשי הפכה נושא להתחבטות מורכבת. במאמר הבא בסדרה נבקש אם כן לסקור כמה מהאירועים המרכזיים מראשית המאה ועד היום בתחום תוכניות הלימודים ודגמי הלימודים לתואר ראשון באוניברסיטאות ובמכללות האמריקניות.

ביבליוגרפיה

- א' בלום, **דלדולה של הרוח באמריקה**, תל-אביב (1986) 1989, עם עובד.
- י' בן-דוד, א' זלוצ'בר, אוניברסיטאות ומערכות אקדמיות בחברות מודרניות, בתוך: **מגמות**, כרך ט"ז (1963), עמ' 137-163.
- ס' ג' ברובאכר, **בעיות החינוך בהתפתחותן ההיסטורית** (שני כרכים), תל-אביב 1966, יחדיו.
- חברי וועדת הרוורד, **חינוך כללי בחברה חופשית**, חנוך טנן (מתרגם), צבי אדר (עורך) ירושלים (1945) 1959, הוצאת בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.
- א' כהן, **החינוך המודרני**, תל-אביב 1979, יבנה.
- א' טוקוויל, **הדמוקרטיה באמריקה**, ירושלים 1970, מוסד ביאליק.
- א' טופלר, **הלם העתיד**, תל-אביב 1974, עם-עובד.
- א' קציר, **בכור המהפכה המדעית**, תל-אביב 1974, עם עובד.

Almanac (Annual Information Book), **The Chronical of Higher Education**, August, 1991 Vol. XXXVIII, No. 1.

W. C. Anderson, **Prescribing the Life of the Mind: An essay on the Purpose of the University, the Aims of Liberal Education, the Competence of Citizens, and the Cultivation of Practical Reason**. Madison 1993, University of Wisconsin Press.

D. Bell, **The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting**. Garden City, New-York 1968, Anchor Books. Boyer,

W. B. Caronchan, **The Battleground of the Curriculum: Libral Education and American Experience**. Stanford 1993, Stanford University Press.

M. H., Curtis, et al., **Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community** (Association of American Colleges; Washington, D.C., 1985).

F. Eby, **The Development of Modern Education**, (second edition). New-York 1952, Prentice-Hall.

L. Ernest, **College: The Undergraduate experience in America**, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New-York 1968, Harper and Row.

A. Flexner, **Universities: American, English, German**, New-York 1930, Oxford University Press.

J. G. Gaff, **New Life for the College Curriculum**, San Francisco and Oxford 1991, Jossey-Bass Publishers.

G. Graff, **Professing Literature: An Institutional History**, Chicago and London 1989, University of Chicago Press.

D. B. House, **Continuing Liberal Education. Continuing Higher Education Series**, New-York 1991, National University Continuing Education Association, American Council on Education, Maxwell Macmillan Publishing Company.

B. Kimball, **Orators and Philosophers: A History of of the Idea of Liberal Education**. New-York 1991, Teachers College Press, Columbia University.

A. Levine, **Handbook of Undergraduate Curriculum**, San Francisco 1978, Jossey-Bass.

F. Oakley, **Community of Learning**: The American College and the Liberal Arts Tradition. New York and Oxford 1992, Oxford University Press.

N. Porter, **The American College and the American Public**. New Haven 1870, Chatfield.

E. Shils, **The Order of Learning in the United States**: The Ascendancy of the University. In Oleson A. M. and J. Voss (eds.), **The Organization of Knowledge in Modern America**, Baltimore 1979, Johns Hopkins University Press.

C. F. Thwing, **A History of Higher Education in America**. New-York 1906, Appleton.

F. S. Weaver, **Liberal Education: Critical Essays on Professions, Pedagogy, and Structure**, New-York and London 1991, Teachers College Press.

הערות

1. קצב ההתפתחות המדעית בתקופתנו הוא כה מהיר, עד שכמות הידע בעולם גדלה כל עשר שנים פי שניים. דהיינו, לפני עשר שנים ידעה האנושות רק מחצית מכמות השיטות, העובדות והעקרונות הידועים לנו כיום; לפני עשרים שנה - רבע; ולפני שלושים שנה - שמינית. תוך עשר השנים האחרונות יצר המדע כמות ידע, השווה בכמותה לכל הידע שיצרה האנושות במשך מיליון שנים קודם (קציר, 1972:45). כך למשל, מספר כתבי-העת והפרסומים המדעיים היוצאים לאור כיום מוכפל אחת לחמש-עשרה שנים. לנתונים סטטיסטיים נוספים על קצב הגידול ראה אצל טופלר, 1972:32-33.
2. לדיון בפילוסופיה של ברטרנד ראסל באשר לקשר בין חינוך מדעי לחינוך ליברלי ראה כהן, 1979:173-182. ראסל מציע לראות את החינוך המדעי-הנטורליסטי כחינוך ליברלי במובן של הקניית כלי חשיבה וניתוח בעלי חשיבות אוניברסאלית-כללית ולא כמסלולי התמחות פרטיקולריסטיים.
3. בין מאה המייסדים של אוניברסיטת הארווארד למשל, שבעים היו בעבר תלמידים במכללות של קיימברידג' ושלושים היו בוגרי אוקספורד. (Eby, 1952: 240)
4. הגיל הממוצע של כיתת 1681 בהארווארד למשל היה תשע-עשרה וחצי. בשנת 1753 התקבלו עשרים ותשעה סטודנטים ללימודים בהארווארד והגיל הממוצע ירד לחמש-עשרה וחמישה חודשים לפי ההתפלגות הבאה: תלמיד אחד היה בן שתים-עשרה וחצי, שמונה תלמידים היו בני ארבע-עשרה וחמש-עשרה ושניים-עשר תלמידים היו בגילאי חמש-עשרה ושש-עשרה (Eby, 1952: 402)
5. על הרקע החברתי-דתי לתהליכים אלו ראה: אריאלי, 1992. על הרקע המדיני-חברתי לתהליכים אילו ראה ספרו הקלאסי של טוקוויל (1970 [1835]).
6. לדיון מקיף יותר בפרשת מכללת דארטמות ראה ברובאכר, 1967:537-544.
7. המכללה הראשונה במתכונת של state college הוקמה ב-1785 בג'ורג'יה - כיום אוניברסיטת ג'ורג'יה .
8. הכוונה כאן היא בעיקר להקמת אוניברסיטת וירג'יניה (וראה; Eby, 1952: 403; ברובאכר, 1966: 537-544; Levine 1988: 537-544).
9. לפירוט של ספרות רלוונטית על מקורות ההשפעה הגרמנית על ההשכלה הגבוהה בצפון אמריקה ראה Kimball, 1986: footnote 11 page 162.

10. לציטוטים נרחבים של הנאום הקלאסי של אליוט ראה.. Levine, 1988: 561-574: לדיון מרתק ברפורמות של אליוט ראה. Caronchan, 1993: 9-16 :

11. במקביל לאימוץ הדגם הגרמני, חלו תהליכים הקשורים להרחבת החינוך המקצועי המתמחה במערכת ההשכלה הגבוהה האמריקנית כגון ייסוד מכון רנסלר ו MIT-לא כאן המקום לדון בפרוטרוט בשינויים אלה.

12. המונח Junior College קיבל בהמשך שמות נוספים שונים, כאמור למעלה.

13. לפירוט רחב יותר של יתרונות המתכונת החדשה בהקשרים חברתיים-כלכליים רחבים יותר ראה Eby, 1952: 664: וספרות נוספת בנושא: שם, בעמוד 666 הערה מספר 26. לדיונים נוספים בהקשר הזה ראה גם House, 1991: על ה Junior College-מנקודת-המבט של בתי-ספר תיכוניים ראה ברובאכר 1966: 511-13.

14. המקור לנתונים. Eby, 1952: 664: בין ההתפתחויות החשובות בשנים האחרונות בהקשר של ה Junior College-ניתן לציין את פיתוחו כמוסד רב-פנים העוסק בהכשרה מקצועית-טכנית (לימודי תעודה), הכשרה לקראת תואר ראשון, לימודים כלליים שלא לקראת תואר, השכלת מבוגרים כללית. חלק מהמוסדות הללו צמחו והתפתחו למכללות המציעות לימודים במסגרת ארבע-שנתית. להלן מספר נתונים בקשר למוסדות ה Junior College-בארצות-הברית כיום (מתוך ס"כ 643,665,11 סטודנטים לתואר ראשון):

<u>שנה 1990-1</u>	<u>מספר המכללות</u>	<u>מספר התלמידים</u>
מוסדות Junior College ציבוריים דו-שנתיים	595	4820771
מוסדות Junior College פרטיים דו-שנתיים	440	262690
סה"כ	1035	5089461

מקור הנתונים:

The Chronical of Higher Education ALMANC (annual information book), August, 1991

מעובד מנתונים בטבלה בעמוד 3.