

למידה מהצלחה וההצלחה שבלמידה: "אקדמיה בכיכר" – מודל לשותפות

אקדמיה-קהילה

יעל סילבר ואילת שביט

מבוא

"אקדמיה בכיכר" היא יוזמה חברתית-התנדבותית שצמחה במאהל המחאה החברתית בקריית שמונה בשנת 2011.¹ "אקדמיה בכיכר" פועלת לקידום אקדמיה מעורבת, החורגת מגבולותיה המסורתיים ומייצרת דיאלוג שוויוני,² משתף וביקורתי סביב ידע, ודרכו מועצמת קהילה אזורית מגוונת. כשהעלנו את הרעיון הסבירו לנו, יוזמות הפרויקט, שאין סיכוי 'למלא' יותר מקורס אחד או שניים של "אקדמיה בכיכר" והזהירו אותנו "שהפרה רוצה להניק יותר משהעגל רוצה לינוק", אך למעשה בארבע שנים התקיימו במסגרת "אקדמיה בכיכר" 37 קורסים בנושאים מגוונים. כל הקורסים היו פתוחים לציבור הרחב, בלי מבחני כניסה או דרישות קבלה; את הקורסים לימדו בהתנדבות מלאה מומחיות ומומחים – מהאקדמיה ומהקהילה – וכל קורס היה מסד לעשייה משמעותית משותפת שנועדה לעודד את המשך יחסי הגומלין העיוניים והמעשיים בין הלומדות והלומדים גם עם תום הקורס. כדי לפתוח קורס נדרשו עשרים משתתפות,³ והמקסימום לסגירת ההרשמה היה 35 משתתפות, כדי לשמור על קבוצה אינטימית שבה לכל משתתפת יהיה מקום להביע את דעתה, לשתף בניסיון חייה ולהוסיף לידע שנצבר בקורס.

פרק זה יבהיר את מושגי היסוד המכוננים את הפרויקט – חופש, ידע ואי-צדק – אך במקום להגדירם הגדרה כללית ומופשטת, בכל מושג נתמקד רק במובנים הרלוונטיים ל"אקדמיה בכיכר". מתוך הפרשנות שלנו את המושגים האלה ננתח את הערכים ואת עקרונות הפעולה שעמדו ביסוד העשייה שהובילה להצלחה בפרויקט "אקדמיה בכיכר" – שיתופיות, מגוון, קהילתיות וחריגה מגבולות האקדמיה המסורתית.

עם תחילת המחאה החברתית בישראל בקיץ 2011 נפתח מאהל מחאה גם בקריית שמונה. את מקימות המאהל ליוותה הסיסמה "למידה משולבת באקטיביזם", מתוך ההבנה שכדי להגיב למציאות החברתית-כלכלית ולסוגיות שעלו במהלך המחאה עלינו לדעת ולהבין הרבה יותר. התחלנו (צוות מהמאהל) להזמין מרצים ומרצות מהמכללה האקדמית תל חי וממקומות אחרים, וקיימנו ערבי למידה ומעגלי שיח. התרגשנו

¹ השותפים והשותפות לפרויקט הם תושבות ותושבים, סטודנטיות וסטודנטים, מרצות ומרצים, מגוון עסקים וארגונים קטנים (חומסיה, בתי קפה, מועדונים ועוד), המכללה האקדמית תל חי, מכון המחקר מיג"ל (מרכז ידע בגליל), עיריית קריית שמונה, המועצה האזורית הגליל העליון, ותומכות בפרויקט גם שותפות ישראל-קנדה והרשות לפיתוח הגליל.

² המושג 'שוויוני' בהקשר זה אינו מביע תמיכה בטשטוש הבדלי הידע בין הלומדות והלומדים למלמדות ולמלמדים, אלא מביע שאיפה שהבדלים אלו לא יבססו מערכת היררכית קבועה, המגדירה אוסף תנאים הכרחיים לבעלות על הידע, ובכך מדירה פרטים מסוימים וקבוצות מסוימות מבעלות עליו.

³ במקרים אחדים בפרק נקטנו לשון נקבה ולשון זכר גם יחד. במקרים אחרים, מטעמי נוחות וקיצור, נקטנו לשון נקבה בלבד. כל הנאמר בפרק נאמר על גברים ועל נשים גם יחד.

לראות כמה נשים הגיעו ערב-ערב להקשיב, וחשוב לא פחות, לשתף במחשבותיהן ובידיעותיהן. הייתה תחושה אופטימית שסוף-סוף נשים מכל האזור מתחברות וחושבות יחד על עתיד האזור. ההיענות הגבוהה המחישה את רצון הנשים לדרוש את זכותן הבסיסית לרכוש ידע ולנהל שיח מעמיק. שוב ושוב עלתה ביקורת על ההתרחקות והניכור של האקדמיה ועל שהידע נמצא בידי מעטות. נזכרנו בשורשים ההיסטוריים של המדע, בסוקרטס הפוסע באגורה ובשוק של אתונה, והצבנו לעצמנו מטרה כמעט אבסורדית – להחזיר את האקדמיה אל כיכר העיר, לציבור הרחב.

קידום 'חופש' או 'חירות' היה יסוד מוסד בפעילות מאהל המחאה בקריית שמונה וכוח מניע רב-עוצמה בממד האישי (בוודאי של אחת מאתנו). במסגרת הפרויקט לא עסקנו כלל ב'חופש' בהיותו חירות הרצון של הפרט, וגם לא התמקדנו בשאלת חופש הבחירה מול דטרמיניזם או מול גורל שנקבע מראש, אלא עסקנו רק ב'חירות אזרחית או חברתית: טבעו וגבולותיו של הכוח שיכולה החברה להפעיל באופן לגיטימי על היחיד" (מיל, 2006 [1859], עמ' 41). ההגות הליברלית, שתחילתה מזוהה עם ג'ון לוק, רואה בזכויות הטבעיות זכויות יסוד הניתנות לאדם מעצם היותו אינדיבידואל בעל תבונה ויכולת לנהל את חייו ולקבל אחריות למעשיו (לוק, 1948 [1668]). אחת הזכויות הטבעיות היא הזכות לחירות, וממנה נגזרים: (א) חופש המחשבה והדעה – חירותו של אדם לגבש את דעתו בעצמו בכל נושא; ו-(ב) חופש המצפון – חירותו של אדם להחזיק בדעותיו בתחום המוסר והערכים, ולפעול או לסרב לפעול על פיהם (UN General Assembly, 1948). חירות האדם היא עקרון יסוד בחשיבה המדינית והפוליטית, ופירושה שאין לראות באדם רק אמצעי שאדם אחר רשאי לכפות עליו את רצונו, אלא ישות אוטונומית.

פיליפ פטי (Pettit, 2011) מתאר את השינויים המרכזיים שעבר המושג 'חופש' בתרבות המערבית ב-300 השנים האחרונות, שבמהלכן הלכו ונוצרו תנאים הכרחיים לקיומו של חופש, מתומס הובס ועד ישעיהו ברלין. ברלין טוען ש'בחירה חופשית' היא מצב שבו כל האפשרויות פתוחות בפני האדם, ללא קשר לשאלה באיזו אפשרות הוא מעוניין. פטי מוסיף את התנאי שלא יהיה לאיש הכוח לחסום אפשרות לזולתו, משמע, שלא יהיה 'שומר סף' שימנע ממישהי או ממישהו להיכנס לדלת כלשהי, או יחייב אותם להיכנס אליה. עם זאת, לעניות דעתנו, יש מצבים שבהם התנאים שהציב פטי לחופש מתקיימים, אך לא ברור שהאדם אכן חופשי. פטי, כרבים לפניו ואחריו, שם דגש על **היכולת** לבחור מתוך חלופות קיימות, אך נוטה להתעלם מהמקרים – הנפוצים, כנראה – שבהם החופש מצטמצם בעקבות חוסר ידע של בני האדם על אפשרויות שהיו יכולות להיות נתונות לבחירתם. "אקדמיה בכיכר" בפרט, ואולי "שותפות אקדמיה-קהילה" בכלל, עוסקות במקרים האלה בדיוק. אם כך, 'חופש' עבורנו יהיה הכרת כל האפשרויות הרלוונטיות הקיימות במציאות שהן 'אפשרויות חיות' בעבור האדם – משמע, כל האפשרויות המפעילות אותו רגשית,

⁴ השימוש במושג 'אפשרות חיה' ייעשה כאן על פי השימוש שעושה בו ויליאם גיימס (James, 1896).

התנהגותית, חברתית ורציונלית, ושהן גם בנות מימוש בטווח זמן סביר – ובחירה באפשרות המתאימה לו ביותר.

מכאן ש'חופש' במובנו המלא כרוך גם ברכישת ידע. לפי אפלטון, 'ידע' (Knowledge) הוא האמנה אמיתית ומוצדקת (Justified True Belief), ועד היום הנורמה הקובעת מהו 'ידע מדעי' מתמקדת רק בהיבטים הקוגניטיביים-רציונליים של עובדות, עדויות והצדקה.⁵ לעומת זאת, אטיין ונגר (Wenger, 1998) טוען שידע הוא בעיקרו עניין קהילתי, ושכל פרקטיקה יכולה להיות 'ידע' עבור קהילת עיסוק (Community of Practice) מסוימת במובן מסוים. לפיכך, לדעתו יש להתמקד במאפייני הקהילה המתווכת את הידע ולא בהגדרת המושג 'ידע': "לא משנה באיזה שיח נגדיר מהו ידע, קהילות הפרקטיקה שלנו הן הקשר של מעורבות הדדית, ובהקשר זה תוכן השיח [על הגדרת הידע] נוגע בניסיון שלנו, וכך מעניק לו חיים חדשים" (שם, עמ' 141).

הלן לונגיניו (Longino, 2002) מציגה אפשרות שלישית. היא מנסה להבין את המושג 'ידע' בלי לבחור בין הידע הרציונלי לידע החברתי, אלא בעזרת פירוק הדיכוטומיה ביניהם: "מטרתי בספר זה היא לפתח דין וחשבון עבור ידע מדעי האחראי לנורמות הרציונליות של השימוש במונח 'ידע' ולתנאים החברתיים שבהם ידע מדעי נוצר" (שם, עמ' 1).

המושג 'ידע' שהחזון של "אקדמיה בכיכר" מכווון אליו מתאים במיוחד לגישה השלישית. הגישה הרציונלית הטהורה אינה קיימת למעשה, ואף אינה מנסה לחול על היום-יום המדעי; הגישה החברתית אינה מבחינה ואינה מעוניינת להבחין בין סוגי ידע, ולכן נתפסת כלא-רלוונטית בעיני מדענים וחוקרים; לעומת זאת, הגישה השלישית משכנת את ההקשר החברתי בתוך העיסוק הרציונלי בהצדקת ידע. "אקדמיה בכיכר" מנסה לחולל שינוי באקדמיה ובקהילה כאחד – למשל, לצמצם את אי-השוויון ביניהן ולהגביר את השיתופיות – ולשם כך עליה להיות **רלוונטית** לשתייהן, ובכך יתרונה של הגישה השלישית.

עד כאן הובהר הקשר בין 'ידע' ל'חופש', אך תנאי מוקדם לשילוב בין ידע לחופש הוא **ההכרה** (recognition) שהפרט או החברה **זכאים** לחופש. זאין ז'אק רוסו היה מן הראשונים שייחסו חשיבות לכבוד שוויוני (equal respect, equal dignity), ואף ראה בו תנאי חיוני לחופש אזרחי. עד היום רבים רואים בדרישה הפוליטית לשוויון זכויות פתרון מספיק לשם השגת כבוד שוויוני, אך צירלס טיילור מבקר את הגישה הזאת. טיילור (2003) טוען כי התבנית השוויונית, הניטרלית לכאורה, התבנית המחייבת עקרונות צדק העיוורים להבדלים בין קהילות, היא למעשה השתקפות של חברה הגמונית אחת. מתברר אפוא שרק

⁵ כך על כל פנים טוענת לונגיניו (Longino, 2002).

המיעוטים או התרבויות המדוכאות מחויבים לאמץ תרבות זרה להם. מכאן שחברה 'אובייקטיבית', 'הוגנת' ו'עיוורת להבדלים', כביכול, אינה רק חברה בלתי-אנושית (משום שהיא מדכאת את הזהויות של קבוצות המיעוט שבתוכה), אלא היא גם חברה שיש בה הפליה שיטתית ובלתי-מודעת.

החזון של "אקדמיה בכיכר" מאמץ בחום את עמדת טיילור, ולכן פועל להפנות את תשומת הלב אל ההכרה בהבדלים בין קבוצות בקהילה, כדי לפתח שיח שיקטין את הפערים ביניהם ויפחית את אי-הצדק. שינוי בתשומת הלב הוא עניין מהותי. לפי גיימס גרייסמר (Griesemer, 2007), לב לבו של מחקר מדעי הוא הפניית תשומת הלב (attention) אל היישויות והתהליכים שאחריהם עוקבים (tracking) באמצעות סימון (marking). במהלך הפרויקט ניסינו להשתמש בתובנותיו של גרייסמר על המחקר המדעי ולבחון אותן בממד החברתי: לומדות ומלמדות שמות לב ומנסות לתעד ידע הקיים בקהילותיהן, בקהילות אחרות, בסביבתן ובאקדמיה ומכאן נוצרים לא פעם גם ידע חדש ופרספקטיבות חדשות הבוחנים את הידע הקיים. התנהלות זו שואפת להשפיע על הסדר החברתי-פוליטי באמצעות הפחתת אי-השוויון ואי-הצדק הכרוכים בהיעדר נגישות לידיע, להכרה ולמודעות לזכויות הנלוות להכרה ולידיע.

מירנדה פריקר (Fricker, 2007) קושרת במפורש בין ידע לצדק. היא ממשיכה את טיעונו המוסרי של טיילור נגד השוויון הפוליטי, ומתמקדת בחוסר צדק אפיסטמי (epistemic injustice), משמע חוסר צדק בעקבות אי-הכרה שחברי קהילה מסוימת הם בעלי ידע: "עוול הנעשה למישהו במיוחד בהקשר ליכולתו לשמש בעל ידע" (שם, עמ' 1). פריקר מתארת שני סוגי אי-צדק, האחד הוא אי-הכרה בעדותה של מישהי משום שהיא אינה נחשבת בעלת ידיעה בנושא שהיא מעידה עליו (testimonial injustice), והשני הוא קדם-ההנחה שפרשנותה של אישה לחוויה החברתית שלה היא חסרת מובן מלא ושלם (hermeneutical injustice). דוגמה לאי-הצדק מהסוג הראשון היא אי-הכרה בידע של תושבים בעניין איכות המים הזורמים ליד ביתם, כיוון שהם חסרי השכלה מדעית פורמלית. דוגמה לאי-הצדק מהסוג השני היא התפיסה שהחוויה החברתית של תושבי עיריית פיתוח בהיותם נפגעי קיפוח מתוכנן ומערכתי היא חוויה חסרת מובן ואין לה מקום בשיח של 'האדם הסביר'.

הקורסים שנתאר נבנו מראש כדי להכיר בידע סמוי הנמצא בקהילה וכדי להדגיש שהוא ידע בעל ערך לתיעוד, ללמידה ולפרסום, ובמובן זה הם מנסים לצמצם את שני סוגי אי-הצדק האפיסטמי שפריקר דנה בהם. אחת ממטרות הקורסים במסגרת הפרויקט היא להאיר, להעיר ולעורר נרטיבים ועובדות שנדחקו מהשיח הציבורי, לתת לידע סמוי הנמצא בקהילה מקום בעולם המחקר ולאפשר למומחים ולמומחיות מתוך הקהילה לקבל הכרה במומחיותם. אם כך, הפרויקט מנסה לשנות מציאות חברתית בעייתית, ולמנוע מצב

שבו תושבי קהילה פריפריאלית הם "רחוקים מן העין ורחוקים מהלב [...] ולא זו בלבד, אין להם גם הזדמנות לתרום לחברה. יש להם שיח ושיח רק עם אנשים כמותם" (רוזנפלד, 1996, עמ' 362).

ידע יכול להפחית אי-צדק לא רק על ידי הכרה בידע הנמצא בקהילה, אלא גם על ידי קידום הלמידה בתוכה. הרפז (2009) מתאר שלושה מודלים של למידה. לפי המודל המסורתי, תכנית הלימודים עומדת במרכז; לפי המודל הפרוגרסיבי, הילד הוא במרכז; ולפי הגישה הקונסטרוקטביסטית-חברתית, למידה אינה תהליך של צד אחד (תלמידה או מורה), אלא שינוי הכרוך בהשתתפות (participation) של שני הצדדים התומכים ומלווים את המאמץ המשותף. "אף צד אינו מחזיק בכל האחריות ואף צד אינו פסיבי" (ציטוט של רונוף, בתוך הרפז, 2009, עמ' 181). על פי הגישה האחרונה, הגישה שאנחנו מנסות ליישם, דיאלוג חברתי הוא המנגנון המרכזי בלמידה, והוא מושתת על עבודה ועל למידה שיתופית. סביבת הלמידה מחייבת את הלומדות לתקשר זו עם זו ולא תגר זו את זו מתוך אמונה שאי-אפשר לממש את הפוטנציאל ההתפתחותי של שלהן בלי יחסי גומלין חברתיים. הבניית ידע מתאפשרת רק כאשר יש אינטראקציה ממשית עם מקור ידע חיצוני, וכאשר יש דיאלוג עם התרבות ועם החברה של הפרט (עשת והמר, 2006). אם כך, 'קהילה' הוא מושג מרכזי ורלוונטי ללמידה ולצמצום אי-צדק, ובמקרה שלנו – קהילה אזורית לומדת.

בשל מגבלות המקום לא נדון כאן בהגדרת המושג 'קהילה', אך נשתמש בספרו של ונגר (Wenger, 1998), העוסק בפרקטיקה של קהילות לומדות, ומאפיין את המרכיבים הנדרשים כדי לפתח קהילה שתעניק זהות ותחושת שייכות ומשמעות לחבריה. לפי ונגר, בקהילה כזאת מתפתחות עם הזמן מערכות יחסים הדדיות, ובמיוחד תחושת מעורבות הדדית, ארגון משותף שסביבו מתנהל כל העת משא ומתן, ועולם תוכן משותף המעניק משמעות לפרקטיקות ולידע של הקהילה. השותפות והשיתוף בין חברי הקהילה אינם מחייבים שהם יהיו זהים, ולעתים המגוון מסייע להרחבת המעורבות של כל השותפים (שם, עמ' 75).

קהילה או קבוצה מגוונת אינה רק צודקת או הוגנת יותר, אלא לעתים קרובות גם מועילה יותר. לא מעט מחקרים אמפיריים עסקו בתועלת הכלכלית שבמגוון (Herring, 2009; Mahadeo, Soobaroyen & Hanuman, 2012), ומודל ממוחשב שפיתחו לו הונג וסקוט פייג' (Hong & Page, 2004) הראה תוצאה מפתיעה: קבוצה מגוונת של מקבלות החלטות שנבחרו באקראי הצליחה יותר מקבוצה שחברותיה נבחרו רק מתוך מקבלות ההחלטות הטובות ביותר. מסקנתם של הונג ופייג' היא שיש לעודד מגוון – משמע לעודד יצירת קבוצות המורכבות מחברות בעלות פרספקטיבות מגוונות כדי לקבל החלטות – ולא להסתפק בשימור המגוון הקיים כבר היום באוכלוסייה.

מגוון החברות אכן חשוב לקהילה לומדת, ותנאי חשוב לא פחות – ובוודאי בולט יותר – הוא השותפות בין חברות הקהילה. שותפות איננה בהכרח שיתוף, שכן אפשר לשתף בידע גם בלי להפוך את השומעות לשותפות

לו. למשל, בעלת עסק המשתפת את הרשות לניירות ערך במצבה העסקי אינה הופכת בכך את קוראות הדו"ח לשותפותיה במניות או בעסק. חשיבות השיתוף בידע הופנמה כבר עם הקמת החברה המלכותית למדעים באנגליה. המזכיר הראשון של החברה, סר הנרי אולדנבורג (Oldenburg), ייסד בשנת 1665 את כתב העת המדעי הראשון *Philosophical Transactions of the Royal Society* וטען לחשיבות הפצת הידע המדעי לא רק לציבור, אלא גם להתפתחות המדע, ולפיו ככל שפיסת מידע מופצת יותר כך מתרחב טווח השימושים האפשריים בה, וערכה עולה. בשנות השבעים של המאה ה-20 מדע **עבור** הציבור היה מטרה 'אקטיביסטית' בולטת. במאה ה-21 גישת ה-Citizen Science תומכת במדע **בעזרת** הציבור (Silvertown, 2009); ואנו מוסיפות שכדאי וראוי שלא להסתפק בכך, אלא לנסות 'לעשות' מדע גם **עם** הציבור. משמע, בכל הקשר מעשי אפשרי, ליצור שותפות שבה הציבור דן ומשפיע על שאלת המחקר, על דרך המחקר ועל השאלות לעתיד בתחום, **יחד ולא בעזרתו**.

כפי שאפשר לראות לכל אורך המבוא, פרויקט "אקדמיה בכיכר" מכוון במהותו **להרחבה** של גבולות האקדמיה, כפי שהם משורטטים כיום, ול**חריגה** מהם. על דרכי החריגה נפרט בהמשך, אך כאן נציין רק כי השינוי ביחסים בין האקדמיה לקהילה אמור להתרחש בהדרגה ומתוך תשומת לב מתמדת לתגובות הסביבה שבתוכה הם מתקיימים. במובן זה מדובר בשינוי אקולוגי-אבולוציוני, כלומר שינוי מתמיד במהלך הפעילות בעקבות משוב מתמיד, ולא בשינוי פרדיגמה בנוסח קון (2011). במילים אחרות, "אקדמיה בכיכר" אינה שואפת להחליף את האקדמיה הקיימת או להתחרות בה, אלא לפתח אקדמיה אחרת לצדה. בניגוד לגישה המסורתית, שלפיה ארגונים הם מוסדות המפעילים אמצעים רציונליים מיטביים שפיתחו מומחים ניטרליים ואובייקטיביים לשם השגת מטרות ללא הקשר מסוים, "אקדמיה בכיכר" –

רואה בשינוי תהליך מתמשך, הכרוך ברמת אי-ודאות גבוהה ומבוסס על למידה שיתופית, שבה דעות מגוונות וביקורת הם מרכיב בסיסי; ושאלות חסרות מענה הם בעיניה מצב נורמלי. תהליך השינוי מתבטא בעצם הלמידה במעגלים חוזרים ונשנים, מתוך יצירת שפה משותפת וחזון משותף. מטרת התהליך אינה לפתור בעיה שהוגדרה מראש, אלא להיות בתהליך חיפוש מתמיד – למה להתמודד עם הנושאים העולים על הפרק וכיצד (Stacey, 1992 [התרגום שלנו]).

אם כך, אפשר לדמות את התהליך העובר על הלומדות והמלמדות ב"אקדמיה בכיכר" ליציאה לטיול, שבו הנוף, האירועים, המחשבות והתחושות המתעוררים במהלך ההליכה הם העיקר; להבדיל ממסע ניווט, הצועד לפעמים על אותו שביל הליכה, שבו המוקד הוא איסוף נקודות ציון שסומנו מראש בשטח. למסע ניווט ולטיול יש יתרונות וחסרונות בהקשרים שונים, אך ההצלחה של "אקדמיה בכיכר" תלויה בהקשרים

שבהם התהליך, הטיול, העיון כאורח חיים, הוא העיקר, ולא נקודות השיא שלו. בהמשך ננסה לעקוב אחרי השביל הזה, שלאורכו אנו מטיילות כבר חמש שנים, ובדיעבד להפנות את תשומת הלב אל מה שעשינו ואל העקרונות שעיצבו את הפעולות המסוימות שתרמו להצלחה (או לאי-הצלחה). לפיכך, הסעיף הבא יחולק לארבעה חלקים, על פי עקרונות הפעולה שהנחו אותנו: מגוון, שיתופיות, חריגה מגבולות האקדמיה ה'רגילה' וקהילתיות.

הפעולות שנעשו למימוש חזון "אקדמיה בכיכר"

עקרון פעולה 1: מגוון

כאמור, הפרויקט צמח במהלך קיץ תשע"א-2011, ושנת תשע"ב הוקדשה לבנייתו ולעיצובו – מתוך חיבור רעיוני ומעשי עם שותפים רבים ושונים לשם גיבוש מסגרת הפעילות. משלבי החשיבה הראשוניים עיצבו את הרעיון נשים רבות, בין היתר, במהלך 'אספות עם' במאהל המחאה בקריית שמונה. באספות האלה, העלו סטודנטיות, תושבות ומרצות מגוון היבטים ביקורתיים שהופנו כלפי האקדמיה הסטנדרטית, ובכלל זה גם כלפי ביתן שלהן: המכללה האקדמית תל חי. אם כך, המוטיבציה הראשונית לפרויקט הייתה ניסיון לייצר מסגרת אקדמית צודקת יותר, ומתוך ביקורת על האקדמיה הסטנדרטית התעצב החזון של "אקדמיה בכיכר", שנועדה לענות על חלק מקשיי המסגרת המקובלת.

מן ההתחלה הובלנו את ארגון הפרויקט יחד. אנחנו מעריכות זו את זו הערכה עמוקה, אך מחזיקות בתפיסות עולם אחרות ובסדרי עדיפויות שונים. לאחת מאתנו חשוב במיוחד ההיבט החברתי, ולשנייה חשובה במיוחד האיכות האקדמית. השיחות הרבות בינינו הבטיחו הקפדה על שני ההיבטים, אך הן דרשו זמן. לעתים, כאשר לחץ האירועים דרש החלטה של אחת מאתנו בלבד, המחיר היה פגיעה באחד ההיבטים. עם זאת, הפעילות התקיימה ונשים וגברים נהנו ממנה והפיקו ממנה תועלת, כי אף שלכל אחת מאתנו היו קווים אדומים מוגדרים היטב, כל אחת הייתה מוכנה לחצות אותם מדי פעם בפעם לטובת הפרויקט.

בשלב הבא פנינו אל שני ארגוני הידע החזקים ביותר באזור – המכללה האקדמית תל חי ומכון המחקר מיג"ל – ולמעשה 'כבלנו' את עצמנו לוועד מלווה חזק, שהורכב בתחילה מההנהלות של הארגונים האלה. רצינו בדיקטטוריון גדול – שמונה חברות וחברים – מגוון – שילוב של ההנהלה האקדמית הבכירה, היחידה למעורבות חברתית וההנהלה המנהלית, ובהמשך צורפו גם נשים וגברים מהקהילה, בדיעה מראש שהדעות בנוגע ליחסי אקדמיה-קהילה יהיו חלוקות. ומול הדירקטוריון הזה עלינו להצדיק את הרציונל ואת התקציב שלנו. כעת פנינו למרצות ומרצים בולטים ובעלי אורנטציה חברתית-ביקורתית (כדי לבנות מאגר מתנדבות ומתנדבים). הצגנו את הפרויקט ב'יום סגל' של המכללה האקדמית תל חי, וקיבלנו יותר הסכמות להתנדבות מכפי שהיינו צריכות. בו בזמן, נפגשנו עם עשרות נשות מפתח באזור: פוליטיקאיות ונשות מנהל

בעיריית קריית שמונה ובמועצות המקומיות האחרות, מנהלות ומורות בבתי ספר, פעילות חברתיות ומנהלות של מגוון מוסדות ועמותות, בעלות עסקים קטנים באזור ונשים וגברים מן היישוב, ודווקא מיישובים ומשכונות מרכזיים פחות. וכך אנו עושות גם היום, לרבות שיחות משוב עם ארגונים ועם נשים שכבר עבדנו אתם, כדי לתקן ולשפר. אם כך, מגוון השותפויות הוא עיקרון מכריע עבורנו.

נוסף על כך, מגוון המקומות שבהם מתקיימים הקורסים חשוב לא פחות. בשנה"ל תשע"ג הקפדנו שכל הקורסים יתקיימו בקריית שמונה, כי דומה שבקיבוצים שמסביב יש היצע נרחב יותר של הרצאות וקורסים. בחרנו את המקומות מתוך תשומת לב למוקדי הכוח בעיר (לדוגמה, בית ספר תיכון). בחרנו מקומות נגישים שאינם מזוהים בדרך כלל עם פעילות אקדמית (כמו בתי ספר יסודי, חומסייה ומרכז צעירים), או מקומות שראוי לדעתנו לחזק (כמו מועדון לפגועי נפש, סניף ויצ"ו או מוזאון מקומי) בכך שיחשפו ליותר אנשים. הפנייה אל מגוון אתרים 'הכניסה' לפרויקט עוד שותפות פעילות ממגוון קהילות. דוגמה לכך היא מיקום הקורס "מדינת רווחה – עבר, הווה, והאם יש עתיד?", בהנחיית ד"ר אילה כהן. הקורס נערך בכיכר צה"ל בקריית שמונה, בתוך "חברותא" – בית קפה חברתי-קואופרטיבי שצמח אף הוא ממאהל המחאה. קיום הקורס במקום שהוא פרי יוזמה אקטיביסטית-אנרכיסטית נתן דוגמה ממשית לפעילות אזרחית המתכתבת עם הסוגיות שעלו במהלך הקורס.

שנה"ל תשע"ג הייתה שנת 'פיילוט', ואף שהסבירו לנו שוב ושוב שאל לנו לקוות למלא יותר משני קורסים, התקיימו שבעה קורסים במגוון נושאים, כולם היו פתוחים לציבור הרחב, ללא מבחני כניסה ותנאי קבלה ובעלות סמלית של 20 שקלים חדשים לקורס בן ארבעה עד שישה מפגשים שאורכם שתיים לפחות. מספר המשתתפים המינימלי לפתיחת קורס היה עשרים משתתפות, והמקסימום – 35, כדי לאפשר קבוצה אינטימית שבה לכל משתתפת יהיה מקום. בעקבות המשובים על הקורסים בתשע"ג, משנה"ל תשע"ד התרחב הפרויקט לעשרה קורסים, לא כולם בקריית שמונה, אלא גם בחצור הגלילית, ביסוד המעלה, במוזאון בקיבוץ מעיין ברוך ועוד. על פי עקרון הגדלת המגוון, מתשע"ד בחלק ניכר מן הקורסים היו יותר ממומחה או מומחית תוכן אחד (או אחת), ואת הקורסים לימדו מומחית תוכן מהקהילה ומומחית מהאקדמיה. אם כך, תואר דוקטור או פרופסור אינו תנאי הכרחי להוראה ולמחקר ב"אקדמיה בכיכר".

מגוון המקומות והנושאים מחייב את הלומדות והלומדים, המלמדות והמלמדים, לחרוג מגבולות הנוחות שלהם, מעשיר את התוכן העולה במפגשים ומאפשר תהליך הצדקה יציב יותר (robust) של התאוריות והמודלים הנבחנים בקורס. בקבוצה רבגונית השונות מרחיבה את מגוון הפתרונות האפשריים (סורוביצקי, 2004), מוסיפה שלל נקודות מבט ומאפשרת להגדיר בעיות בדרכים חדשות ולפתור אותן בדרך טובה יותר מבקבוצה חדגונית (Hong & Page, 2004). הקהילה המגיעה ל"אקדמיה בכיכר" מגוונת מאוד במדדים כמו מעמד סוציו-אקונומי, השכלה, גיל, ניסיון חיים, אמונה ועוד. אם רוב המשתתפות, המגיעות מרקע מגוון

ועם אינטרסים שונים, מצליחות להביא דוגמה מחייהן לתאוריה כלשהי, סימן שהתאוריה מהימנה ויציבה יותר. ואם רובן אינם מצליחות, גם זה נתון חשוב עבור מי שמחזיקים בתאוריה הזאת ועבור מי שטוענים נגדה. לפי ריצ'ארד לוינס (Levins, 1966; 1968), תאוריה היא תאוריה יציבה אם פתרונות של מודלים בעלי הנחות מוצא שונות מתכנסים לתוצאה דומה. יציבות (Robustness) היא קריטריון מרכזי ומוכר לאישוש ידע מדעי, ולכן חשוב לציין שהשמירה על עקרון המגוון ב"אקדמיה בכיכר" מעודד שימוש בקריטריון היציבות לשם הצדקת הידע הנלמד או הנוצר בקורס. המגוון בכיתה גם דורש מהמלמדת לקשור את התוכן הנלמד לחיי יום-יום השונים מחייה. בתגובות משתתפות לשאלה: "מה היה טוב במסגרת המפגשים של 'אקדמיה בכיכר'?" נאמרו דברים רבים על תרומתם של הקבוצה המגוונת ושל מפגש הבין-אישי שנוצרו בה. אחת המשתתפות אמרה כי "החברותא, העובדה שאפשר להתכנס, להשמיע ולשמוע דעות שונות, זה נותן חשק ללמוד ביחד" (23 באפריל 2013). ואילו משתתפת אחרת הוסיפה כי "ההטרונות של קבוצת הלומדים שמה את המלח והפלפל בלמידה" (12 בדצמבר 2012).

עקרון פעולה 2: שותפות ושיתוף

אחד המניעים העיקריים לפרויקט מתחילתו במאהל המחאה הייתה השאיפה לפתח שיח אזורי שיתופי ומשתף בין קבוצות שונות באזור. לשם כך, מיד אחרי שנבנתה התכנית לשנת הלימודים הראשונה, ולצד הפעילות עצמה, בחנו עם שותפינו ושותפותינו הרבים מה כדאי לשנות ואיפה טעינו. בעזרת התהליך הרפלקסיבי הזה ו"פנאי להרהורים תוך כדי עשייה" (Schön, 1983), התעצבו תכנית הלימודים ומסגרת הלמידה בשיתוף הקהילה. למשל, בעקבות תגובות של משתתפות הוספנו מפגש חברתי בסיום מרבית הקורסים; סיורים לימודיים (למעבדת פיזיקה ולחממת פרמקלצ'ר); ערב חגיגי לסיום השנה, ובו הרצאה אקדמית, 'מושב פוסטרים' (הצגת ידע וחוויות מהקורסים על גבי כרזות) ומעגלי שיח, שבהם דנו על השנה שחלפה וחשבנו יחד כיצד אפשר לשפר את הפרויקט בשנה הבאה, וכן טיילנו יחד, כל קהילת הלומדות, וצפינו בזרימות החורף בירדן ההררי, במצד עתרת ובגשר בנות יעקב.

ב"אקדמיה בכיכר" לא רק 'הלומדות' משתפת בידע שרכשה, אלא לכל לומדת ולומד יש הזדמנות לשתף בידע, להעלות השערות, לחזק תאוריה מוצעת או לערער אותה, למשל, דרך דוגמה ממשית מחייה או מחייו. דוגמה לעשייה משמעותית המייצרת שותפות בידע היא העשייה המשותפת שהמשתתפות בוחרות לעשות עם סיום הקורס. ב"אקדמיה בכיכר" במקום מבחן אישי נבנית מסגרת לעשייה משותפת, המובנית בתכנית הקורס, והלומדות והמלמדת עושים אותה יחד. עשייה זו נועדה לחבר בין התאוריה לחיי המשתתפות ולהמשיך את תרבות העיון והחקר גם עם תום הקורס. העשייה המשותפת דורשת שהתוכן הנלמד יהיה איכותי לא רק במובן המופשט אלא גם במובן המעשי, כלומר יהיה רלוונטי לחיי היום-יום, שכן אחד

הדגשים החשובים בפרויקט הוא הרלוונטיות שלו לסביבתו. במהלך השנים התקיימו מגוון מסגרות עשייה משמעותיות: כתיבת יומן אישי, הקמת תחנה מטאורולוגית, ניטור איכות המים בפארק העירוני ותיעוד חומרי ארכיון למוזאון העירוני, ועל כולן החליטו יחד לומדות ומלמדות. לדוגמה, הקורס הראשון שנפתח ב"אקדמיה בכיכר" היה "מהפכות בפיזיקה המודרנית". המלמד, פרופ' גיורא ריטבו, הוא אחד מיוזמי הפרויקט ושותף פעיל ומרכזי מתחילת הדרך. הקורס התקיים ב"קפה מותק", בית קפה חברתי המהווה בין קהילת פגועות נפש (מתמודדות) לשאינן פגועות נפש. בקורס היו חמישה מפגשים מתוכננים וסיור במעבדות הפיזיקה, שהתווסף לבקשת הלומדים. העשייה המשותפת הייתה בדיקת הטיות בשימוש במונחים שנלמדו בקורס – כגון 'אטום', 'פצצה גרעינית', 'אי-ודאות', 'תורת היחסות' ועוד – והעלאת השערות לסיבות ולתוצאות של השיח הזה.

לא רק הלומדות הרוויחו מהשותפות, אלא גם המלמדות. למשל, בערב סיום של שנה"ל תשע"ג סיפרה ד"ר מירב חן, שלימדה קורס על אינטליגנציה רגשית בחינוך, שהיא למדה מהלומדות – כמחציתן נשים מבוגרות ומסורתיות מסניף ויצ"ו בקריית שמונה, שאינו הפרופיל המקובל באקדמיה – שימושים נוספים לתאוריות שלימדה, ושלמעשה הלומדות סייעו לה להרחיב את אפשרויות השימוש בתאוריה למצבים ולתחומי חיים נוספים. השותפות באה לידי ביטוי גם בקבלת אחריות על הקורס. מנהלת סניף ויצ"ו התגייסה למנף את הקורס למגוון פעילויות והקשרים חדשים לארגון שלה. לעומת זאת, מנהלת בית ספר היסודי ראתה בבית ספרה אכסניה בלבד לקורס, ולמרות השיחות המקדימות עמה, עם היועצת ועם מזכירת בית הספר, קיום הקורס בבית הספר היה בעבורן בעיקר טרחה. ולכן, לקורס שנערך בוויצ"ו הגיעו 47 לומדות (אף שנקבע מקסימום של 35), ואילו לקורס שנערך בבית הספר לא הגיע שום הורה מקהילת בית הספר, אלא רק לומדות ממקומות אחרים, יועצת בית הספר לא נכחה במקום, וציוד שהובטח היה חסר.

לפעמים הוביל שיתוף הידע עם הלומדות לשינוי רב-ממדי בתפיסת ההכרה הפוליטית שעמה הגיעו המלמדות והלומדות כאחת. הקורס "כותבים את ההיסטוריה של קריית שמונה" מדגים מקרה כזה. את הקורס הנחו שני מומחי תוכן, האחד היסטוריון מקצועי, והשני בן העיר העוסק בהתחדשות מוזאון קריית שמונה. בחלק הראשון לימד ד"ר אמיר גולדשטיין ידע תאורטי, ובחלק השני הוביל מר ירדן ארליך דיון במתודות לשיתוף הלומדות בנרטיבים המשפחתיים שלהן. צפינו שיגיעו לקורס רק תושבי קריית שמונה, אך הגיעו אליו תושבים מכל האזור, וכך התאפשר שיח רחב יותר על ההיסטוריה של האזור. במפגש התגבשה במהלך הקורס הסכמה רחבה על ההיסטוריה של העיר ושל האזור, ובמקום שיח דיכוטומי של 'מדכאים' מול 'מדוכאים', או של 'חלוצים' מול 'בכיינים', נוצר שיח פתוח מאוד ואישי. השיח הזה אפשר שימוש רחב ומגוון הרבה יותר במושג 'חלוצים', גם ביחס לתושבי קריית שמונה, אף על פי שהמשתתפים באו גם מיישובים אחרים והיו בעלי אינטרסים מוצהרים אחרים. נוסף על כך, בקורס נכחו נבחרי ונבחרות ציבור ודמויות מפתח מהעבר וההווה של העיר. בעקבות המפגש האישי, נערכה גם פגישת עבודה עם מנכ"ל העירייה – שנכח

גם הוא בקורס – ובסיומה הוא כתב מכתב תמיכה בפרויקט והצהיר על תמיכתו ועל נכונות העירייה לסייע ל"אקדמיה בכיכר" בכל צורך שיעלה. בקורס השתתף גם אחד המתמודדים המובילים במערכת הבחירות העירונית, שבקמפיין שלו הציג את עצמו כ"ראש עיר קהילתי, על פי הדגם של אקדמיה בכיכר" (16 ביולי 2013). פרט לשינוי התודעתי והרגשי שעברו המשתתפות בקורס, סייעו התצלומים, היומנים והסיפורים שהן הביאו להתחדשות המוזאון העירוני. תרומת הקורס לאקדמיה הייתה ביצירת עניין בנושא שמעולם לא נחקר ולא פורסם על אודותיו אף לא מאמר אחד, יצירת שיתופי פעולה חדשים בין חוקרים, וגם גילוי ממצאים היסטוריים חדשים. הממצאים האלה הוצגו בכנס מחקרי שבו נידונה ההיסטוריה של קריית שמונה לצד ההיסטוריה של חלסה הפלסטינית, וכבר התקבלו לפרסום שלושה מאמרים אקדמיים על העיר וגלגוליה (גולדשטיין, התקבל לפרסום א ו-ב; גולדשטיין ועבאסי, התקבל לפרסום).

דוגמה נוספת הממחישה את חשיבות עקרון השותפות ב"אקדמיה בכיכר" היא הקורס "הילד הזה הוא אני – מצפן להורים", שעסק בהפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה בקרב ילדות וילדים. על פי העקרונות המנחים של "אקדמיה בכיכר", לפני תחילת הקורס התקיימו פגישות שמטרתן הייתה להתאים את הקורס לקהל היעד – הורים לילדות וילדים המתמודדים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה. מלכתחילה רצתה המרצה בעיקר להעביר את הידע שברשותה ללומדים, אולם במהלך דיאלוג עם מנהלת בית הספר שבו התקיים הקורס ומתוך צורך של בית הספר, עלה הרעיון לצרף לקורס בעלות תפקידים נוספים מבית הספר, וכך השתנתה תכנית הקורס לקורס שישתתפו בו כל הנשים והאנשים הבוגרים המשמעותיים בחיי הילדה או הילד. תכנית זאת הובילה גם ליצירת מודל תאורטי חדש של התמודדות עם-ADHD. המודל החדש מציע מענה למתח פנימי הנוצר בעקבות הפרקטיקה המקובלת, שבה הקשר בין בית הספר לקהילת ההורים מבוסס על מרחק חברתי⁶ ותודעתי⁷ (פרידמן, 2011). פרקטיקת הלמידה המופרדת פועלת נגד המודלים התאורטיים הקיימים, התומכים במעורבות הורים בבית הספר ובחשיבות שיתוף הפעולה בין ההורים לבית הספר. פרויקט "אקדמיה בכיכר", השואף להיות רלוונטי לקהילה שבה הוא פועל, מציע מענה למתח הפנימי הזה.

בזכות הדיאלוג שהתפתח ותחושת השותפות השתתפו בקורס מנהלת בית הספר, היועצת, מורות והורים. פעולת צוות בית הספר העצימה את תהליך בניית הקבוצה. המנהלת שלחה מכתב שהזמין הורים להצטרף לקורס. נוסף על כך, פנה צוות בית הספר להורים לילדים המתמודדים עם הפרעות קשב וריכוז ועם לקויות

⁶ המושג 'מרחק חברתי' מציין את הנכונות של בני קבוצה מסוימת להתמודד עם הצורך לתקשר עם בני קבוצה אחרת. את מידת המרחק החברתי קובעת מידת האהדה שחשים בני קבוצה אחת כלפי בני קבוצה חברתית אחרת, הצבת הגבולות המפרידים בין מי ששייכים לקבוצה למי שאינם שייכים אליה, תדירות יחסי הגומלין בין חברי הקבוצות וההבדלים התרבותיים בין הקבוצות.

⁷ המושג 'מרחק תודעתי' מציין את תפיסת האדם עצמו את המצב. האדם אינו מודע למציאות שמחוץ למציאות הנקלטת בחושו, וחושיו מוגבלים וממושטרים על ידי ההזדהות הרגשית שלו עם מה שקורה לו.

למידה. הקורס הזה הוא גם דוגמה נהדרת ליתרון של קבוצה מגוונת. בקורס נכחו נשים ואנשים בעלי תפקידים ומטענים רגשיים שונים בחיי הילדים, ובזכות הגיוון הזה, נבחנו כל תאוריה מכמה זוויות, מנקודות מבט של בעלי כמה תפיסות עולם ובעלי צרכים אחרים, ואף הדוגמאות שנתנו המשתתפות והמשתתפים היו שונות מאוד זו מזו. כך נוצר ידע אחר, ידע מדויק יותר על צרכי הילדים המקיף את כל הדמויות החשובות בחייהם. התוצאה הייתה היווצרות שפה המעודדת שותפות בין כל הדמויות האלה, וניסיון לענות יחד על השאלות הקשות, במקום שיח מאשים ומפלג, הנפוץ במערכת החינוך כאשר מתעוררת "בעיה עם הילדה".

עקרון פעולה 3: חריגה ממסגרת האקדמיה המקובלת

"אקדמיה בכיכר" שונה מן האקדמיה המסורתית בכמה היבטים. ראשית, באקדמיה המסורתית ההאחדה (סטנדרטיזציה) היא הכרחית – תנאי הקבלה, שכר הלימוד והקריטריונים לקבלת ציון או מלגת מחקר שווים לכל הסטודנטיות. לעומת זאת, ב"אקדמיה בכיכר" אין דרישה להאחדה, להפך, כדי לפתוח קורס נדרש הרכב מגוון של לומדות וככלל, הגמישות והפתיחות הכרחיים. נוסף על כך, הלמידה נעשית בקבוצות קטנות ומאפשרת ללומדות יותר חופש לעצור את דברי המלמדת, לשאול או לשנות את מהלך השיעור. היה אף קורס שבו כמה מהלומדות ביקרו את התפקיד – המרכזי מדי לתחושתן – שנתן להן המלמד, וטענו כי חסרה להן מסגרת מונחית יותר.

ל"אקדמיה בכיכר" אין אחראית אחת, אלא שתיים, ואין היררכיה מוגדרת בתהליך קבלת ההחלטות – למשל, המשוב של תושבת העיר במעגל שיח משפיע על תוכני הקורסים לא פחות מהמשוב שקיבלנו מהוועד המלווה של הפרויקט – ואין היררכיה מוגדרת בין בעלות התפקידים.

ה'חריגות' של "אקדמיה בכיכר" באה לידי ביטוי בכמה מובנים: ראשית, בחריגה הפיזית. הקורסים מתקיימים מחוץ לגבולות הקמפוס, במוסדות קהילתיים וחברתיים בקריית שמונה ובסביבתה. לחריגה הפיזית יש כמה יתרונות: לעתים המיקום רלוונטי לתוכן הקורס. לדוגמה, קורס בנושא "פרהיסטוריה של נהר הירדן: מיליון השנים הראשונות" התקיים במוזאון האדם הקדמון במעיין ברוך. אבני היד והגולגולות המחישו את החומר טוב יותר מכל מצגת בכיתה. כיוון שיש התאמה (או ניסיון להתאמה) בין נושא הקורס לבין האופי של המוסד שהקורס מתקיים בו, קל יותר לקשור קשרים מידיים בין השותפות, קשרים המשלבים יחד את הרצונות והצרכים של הלומדות, המלמדות וסביבתן. לדוגמה, כאשר מנהלת בית הספר חשה שותפה בפרויקט היא הציעה שינויים במסגרת הקורס. היא הציעה מטלה רלוונטית לבית הספר, הגיעה בעצמה לכל המפגשים, נהגה בהם כאחת הלומדות, והציגה את התובנות שעלו מהקורס בכנס אקדמי. יתרון נוסף של החריגה הפיזית הוא שיפור הנגישות לקהילה. הקורסים התקיימו במוסדות מוכרים במרחב, מקומות שחלק מהלומדות מרגישות בהם נוח יותר, גם מבחינת המרחק הפיזי, אך גם בשל תחושת הריחוק

הרגשי או התודעתי מהאקדמיה. במפגש חברתי בסיום אחד הקורסים, בתגובה לשאלה "מה לדעתך עודד אנשים להגיע למפגשים?", ציינה אחת הלומדות כי "העובדה שהקורס יצא ממסגרת האקדמיה ונערך באופן פתוח בתוך הקהילה, הנגישה אותו בקלות ובנעימות".

מובן שני של ה'חריגה' של "אקדמיה בכיכר" מהאקדמיה הרגילה הוא ההבדל בהרכב הלומדים. השאיפה הייתה לנסות לצמצם את החסמים הפסיכולוגיים והממשיים המונעים מנשים מסוימות להגיע לידע העשוי להגדיל את החופש בחייהן. זיהינו גורמים מרכזיים במציאות החברתית החוסמים לפעמים נגישות למסגרת אקדמית, ובהם כסף, השכלה קודמת ושנות לימוד, מקום מגורים ופנאי, וניסינו ליצור מסגרת שתיתן מענה יזום ושיטתי למגבלות האלה.

מובן נוסף של ה'חריגה' מגבולות האקדמיה הוא החריגה בתכנים: נושאי הקורסים, תכניהם והתנהלותם. ב"אקדמיה בכיכר" יש פתיחות ונכונות להכניס לשיח גם נושאים ודעות שאינם נפוצים בשיח האקדמי הרגיל. גם בתחומים הנלמדים באקדמיה הסטנדרטית התכנים של הקורסים ב"אקדמיה בכיכר" חותרים לאתגר שאלות כמו על מה ראוי לדבר? מהי המסגרת הנכונה ליצירת הידע? ו"מיהן בעלות הידע? לדוגמה, נראה שקורסים כגון "כותבים את ההיסטוריה של קריית שמונה" או "בישול עולמי: סדנה מעשית ותאורטית", שבו מתרחש מפגש בין מומחיות בישול מסורתי למומחיות תזונה, לא היו ניתנים באקדמיה הסטנדרטית.

דוגמה נוספת לשיתוף פעולה שאתגר את שאלת הבעלות על הידע הייתה בסיום הקורס "לא משנה מה אני עושה, אני תמיד מרגישה אשמה – אמהות כפיקוח חברתי" שלימדה ד"ר תמר הגר. הקורס נפתח בכוונה להיות מסד לקבוצת תמיכה – ואולי גם קבוצת כתיבה – של נשים על אמהות. שתהיה גם מושא מחקר של הגר ושל שתי חוקרות נוספות. ואכן, בסיום הקורס הביעו המשתתפות רצון להמשיך ולהיפגש, ונוצרה קבוצת נשים, חלקן משתתפות הקורס וחלקן נשים שהצטרפו לקבוצה לאחר סיומו, הנפגשות מאז פעם בחודש כדי ליצור יחד ספר על אמהות. מהמפגש הראשון נאמר למשתתפות כי ייערך מחקר משותף על הקבוצה ועל תוצריה.⁸ לאחר כמה פגישות של קבוצת החוקרות נוצרה הבנה כי בזכות אופי המחקר והעובדה שקבוצת הכתיבה היא קבוצה שוויונית ומשתפת, כדאי לפתוח את קבוצת המחקר לכל מי שהיא חלק מקבוצת הכתיבה, כדי שכל המשתתפות יהיו שותפות בבחירת שאלות המחקר, בבחירת הכלים שבהם הן ייחקרו, בהליך המחקר ובתוצריו, ונוצר מודל מחקרי שיתף את הקהילה שיתוף מלא.

הבדל נוסף בין "אקדמיה בכיכר" לאקדמיה המסורתית הוא שב"אקדמיה בכיכר" אין היקף 'חומר' שצריך להספיק. עובדה זו מאפשרת למלמדות לחרוג מתכנית הלימודים שתכננו מראש. במקום ציון או הערכה

⁸ מחקר משותף הוא המחקר שבו החוקרות הן גם הנחקרות, אין אובייקטים נחקרים אלא כל המשתתפות הן סובייקטים נחקרים. מחקר כזה נבדל מהמחקר המקובל באקדמיה, שבו החוקרות מובחנות ממושא המחקר שלהן ושואפות לשמור על אובייקטיביות.

פורמלית אחרת של המרצות את התלמידות מתקיימת עשייה דינמית סביב הידע שנלמד. מכיוון שהלומדות אינן תלויות בציון שתיתן להן המלמדת קל להן יותר למתוח ביקורת על התוכן הנלמד (ועל מסגרת הלמידה), אם יש להם כזאת. בשיחות שהתקיימו לפני תחילת הקורס, במהלכו ואחריו ציינה אחת המלמדות שמשום שב"אקדמיה בכיכר" אין מבחן בסוף הקורס, אפשר "להיסחף עם הלומדות" בתחומי העניין שיעלו. גם המלמדות נהנות יותר כאשר הן אינם כבולות לתכנית שנקבעה מראש, וגם הן מרוויחות ידע רלוונטי יותר לחייהן ולעבודתן. הגמישות בתוכן והיעדר הצורך להעריך את הלומדות הערכה 'אובייקטיבית', משפיעים מאוד על יחס המלמדות ללומדות – הלומדות אינן אנונימיות, אלא נשים מסוימות שדעתן ורצונן חשובים מספיק בשביל להתאים את תכנית הלימודים לצרכיהן. היחסים עם הלומדות היא מרכז הלמידה ולא התוכן שהוכן מראש.

נוסף על כך, "אקדמיה בכיכר" הוסיפה קריטריונים להערכת ההוראה המקובלת. לדוגמה, במשובים המקובלים לבדיקת איכות ההוראה באקדמיה הסטודנטיות נשאלות עד כמה הסברי המרצה בהירים, עד כמה הקורס מאורגן ועוד. שאלות אלו נבדקות גם בשאלונים וגם בשיחות המשוב של "אקדמיה בכיכר", אולם ב"אקדמיה בכיכר" נוספה להערכת איכות ההוראה האקדמית השאלה: עד כמה הידע שקיבלתי בקורס רלוונטי לחיי? באקדמיה, אם מושג הרלוונטיות מופיע בשאלון, הוא מכונן אל הרלוונטיות של הידע שנרכש בשיעור מסוים לידע שהסטודנטית קיבלה בחוג הראשי בלימודיה. ה'רלוונטיות' הזאת היא כולה פנים-אקדמית, וידע על החיים נחשב 'ידע לא-אקדמי', ידע 'נמוך' או 'טכני'. במכללה האקדמית תל חי אחד מן הקריטריונים להצטיינות בהוראה הוא תרומה לקהילה, ובמובן זה פרויקט כמו "אקדמיה בכיכר" משנה את הקריטריונים הרלוונטיים להצטיינות בהוראה גם בתוך האקדמיה המסורתית.

הרחבת גבולות האקדמיה מתרחשת לא רק בהוראה אלא גם במחקר. הנתונים שהתקבלו מן הקהילה הוסיפו קטגוריות, פרשנויות והכללות בסוגיות שנחקרו, ונוצרו אופנים חדשים להצדקת ההכללות המדעיות שהחוקרים הגיעו אליהן. לדוגמה, שתי חוקרות וחוקר שעבדו עם "אקדמיה בכיכר" השתמשו בידע שנוצר ונצבר בקורס בבקשות שהגישו לקרנות מחקר בארץ ובחו"ל. ארבע הרצאות בכנסי מחקר בארץ ובחו"ל התבססו על ניתוח פרויקט "אקדמיה בכיכר", וגם הפרק שלפניכם לא היה נולד אלמלא השותפות החדשה הזאת בין האקדמיה לקהילה.

ולבסוף, ממד נוסף של חריגה ב"אקדמיה בכיכר" הוא רוח ההתנדבות השורה על הפרויקט כולו מראשיתו. אחד המהלכים החשובים בהיסטוריה של המדע המודרני הוא הפיכת המחקר למקצוע ולא לתחביב או לתעסוקה לשעות הפנאי (Shapin & Schaffer, 1985; Silvertown, 2009). במובן זה, לכאורה, "אקדמיה בכיכר" מחזירה את הגלגל לאחור, משום שהמלמדות מלמדות קורס שלם, ומתחייבות גם להמשך עשייה משותפת ולערב הסיום – לגמרי בהתנדבות. יש לציין, הבקשה להתנדב אינה מופנית אל המלמדות המוכנות

להתנדב, אלא אל המומחיות הבולטות בתחומן; בו בזמן מנהלות הארגונים שבהם הקורסים מתקיימים משקיעות זמן, מאמץ וכסף בהכנת המקום והכיבוד לקראת כל שיעור, בהפצת המידע, וכמובן בשיח וברעיונות לשיפור הקורס לפני השיעור ואחריו. גם הלומדות תורמות לקורס, בהבאת חומרי לימוד רלוונטיים ובהתגייסות לביצוע העשייה המשותפת. כאמור, יש עודף מלמדות, וכמה מלמדות אף התנדבו להגיע מרחוק (למשל, מירושלים ומחיפה), וגם בעתות מחלה וקושי, כמה מהן ביטלו לשם כך פעילויות אחרות – מכניסות כסף – והקפידו להגיע לכל שיעור ושיעור. ביקורת, או שאלה, המופנית לעברנו, מובילות הפרויקט, לעתים קרובות היא: עד מתי תימשך ההתנדבות? מתי יקיץ הקץ על הנתינה בלא תמורה? עצם השאלה נשמעת לנו מוזרה, כי כאמור, למעשה לא מדובר כאן בתרומה בהתנדבות, אלא בשותפות התורמת לכל השותפים בה.

עקרון פעולה 4: קהילתיות

"אקדמיה בכיכר" הוקמה כדי להחזיר את האקדמיה לכיכר העיר, לציבור הרחב, כדי להקים קהילה אזורית פעילה סביב ידע. "אקדמיה בכיכר" צמחה מתוך התארגנות של נשים וארגונים המעצבים יחד שותפות קהילתית הפועלת בגישה קואופרטיבית ולא ניהולית-היררכית, שותפות שבה כל תרומה היא תרומה חשובה.

כאמור, הפרויקט התחיל את צעדיו הראשונים בשנת 2011, וכבר כעת אפשר לראות ניצנים ראשונים של הגשמת המטרה. את חשיבות הקורסים לקהילה, אפילו בלי קשר לידע הנלמד או הנוצר בהם, אפשר להדגים באמצעות קורס שנערך בשנה"ל תשע"ד "פרהיסטוריה של נהר הירדן: מיליון השנים הראשונות" שלימד ד"ר גונן שרון במוזאון האדם הקדמון בקיבוץ מעיין ברוך. ראשית, לעצם קיום הקורס במוזאון שעמד לפני סכנת סגירה היה ערך מוסף. שנית, המטלה המשותפת שבחרה הקבוצה הייתה הקמת קבוצת "ידידי מוזאון האדם הקדמון", ובכך הם נענו לצורך מרכזי של המוזאון. זו דוגמה לעשייה משותפת שבה האחריות להמשך הפעילות עוברת לקהילה, ונוצרות מסגרות להמשך שיח סביב הידע שעלה בקורס ופעולה על פי הרצונות והצרכים של השותפות.

אירוע שהמחיש את הקהילה המתגבשת באזורנו היה הערב המסכם של שנה"ל תשע"ג. האירוע לא תוכנן מראש, אלא עלה מתוך חוסר הסכמה בין שתי מובילות הפרויקט בשאלה אם לחלק ללומדים תעודות, כפי שהובטח להם בתחילת השנה, ואם כן, כיצד. התוצאה הייתה חשיבה מחדש על תכלית התעודה, והוחלט כי יש טעם בחלוקת תעודות רק במסגרת אירוע גדול יותר שבסיומו יקבלו הלומדות תקליטור ובו מאמרים, מצגות ותצלומים מהקורס ומפעילויות אחרות של "אקדמיה בכיכר". ערב כזה אכן נערך, ולהצלחתו תרמו מגוון שותפויות מהאקדמיה ומהקהילה. באירוע היו שלושה חלקים: התכנסות, ובה כיבוד עשיר, כולו תרומת עסקים מקומיים; "מושב פוסטרים" – הלומדות הכינו כרזות והציגו אותן לציבור הרחב; הרצאה

מרכזית: "מה עומד מאחורי מחקר מדעי?" מאת פרופ' גיורא ריטבו, ולבסוף מעגלי שיח שהתמקדו במשוב על השנה שחלפה ובחשיבה משותפת על המשך הפעילות של "אקדמיה בכיכר". חמישה ימים לפני המועד שנקבע נדחה ערב הסיום עקב תאונת דרכים טרגית שאחד הלומדים היה מעורב בה. מכיוון ש'קהילה לומדת' איננה אוסף מופשט של פרטים אנונימיים אלא נשים וגברים מסוימים, עם שמות והיסטוריה, לא יכולנו לקיים את הערב כאשר לנגד עינינו כאב בלתי נסבל של שותפנו. למרות החשש משינוי המועד, הגיעו לערב כ-150 אנשים, והם השתתפו השתתפות פעילה בערב כולו, ובמיוחד במעגלי השיח, שבהם הועלו הרעיונות שבעזרתם עוצבו מסגרת הלמידה ונושאי הקורסים לשנה"ל תשע"ד. האירוע היה הצלחה ברורה, הן ביחס לציפיות, הן ביחס למטרות.

סיכום : מה אפשר ללמוד מההצלחה (וגם מאי-ההצלחה) של "אקדמיה בכיכר"?

עד כה סקרנו את מושגי היסוד 'חירות', 'ידע' ו'אי-צדק', ואת עקרונות הפעולה 'מגוון', 'שיתופיות', 'חריגה' ו'קהילתיות', והדגמנו אותם בעזרת הפעולות שעיצבו את "אקדמיה בכיכר". לסיום ננסה לבחון את הידע הביצועי הרלוונטי (Relevant Operational Knowledge)⁹ שאפשר ללמוד מהפרויקט הזה ולהחילו על פרויקטים אחרים. ראשית, נבהיר כי "אקדמיה בכיכר" היא אכן פרויקט מצליח, או על כל פנים פרויקט המראה סימנים ברורים של הצלחה. שנית, ננתח את הערכים ואת ההקשר הארגוני שהיו אחראיים להצלחת הפרויקט ושסטייה מהם הובילה לאי-הצלחה ("הרהורים על אודות העבודה", Schön, 1983); ושלישית, נטען כי חקר הצלחת הפרויקט "אקדמיה בכיכר" – בקהילה ובאקדמיה כאחד – מוביל למסקנה שיש לנסות וליישם את הפרויקט הזה בכל מקום שמתקיימים בו התנאים הרלוונטיים.

הנתונים המספריים הייבשים מראים שהיו 37 קורסים בארבע שנים (במנעד תחומים רחב מאוד, מפיזיקה, דרך מטאורולוגיה וחקלאות, ועד היסטוריה, חינוך ועבודה סוציאלית), והשתתפו בהם יותר מאלף משתתפות ומשתתפים במגוון של פעילויות. וחשוב הרבה יותר, מהראיונות והשאלונים שמילאו המשתתפות עלו תגובות נרגשות ויוצאות דופן לתכנים הרלוונטיים והאיכותיים שנלמדו בקורסים, להרכב המגוון של הלומדים ולרעיון הקהילה האזורית הלומדת. עד היום כמעט בכל קורס ביקשו המשתתפות להאריך את הקורס; כמעט חצי מהמרצות בשנה הראשונה (שלוש מתוך שבע) היו נחושות ללמד קורס נוסף גם בשנה השנייה והשלישית, ומוסדות שעבדנו אתם מעוניינים מאוד לערוך קורסים נוספים בתחומם. ואולי חשוב מכול, מכל השותפות – מן הקהילה ומן האקדמיה – עולה הדרישה להמשיך ולהרחיב את התכנית. כל העת

⁹ ידע ביצועי רלוונטי הוא המושג שרוזנפלד (1996) ואלנבוגן-פרנקוביץ', שמר ורוזנפלד (2011), משתמשים בו, ופירושו ידע המסייע למטפלות ולמטופלות בשדה סיוע ישיר ומיידי. למרות ההשראה והתועלת הברורה שמעניק המינוח הזה, הוא אינו חופף בדיוק את כוונתנו. אמנם הידע שאנו שואפות לו בפרויקט חייב להיות רלוונטי לחיינו, כלומר להיות בעל השלכה מעשית, אולם מבחינתנו ההשלכה אינה חייבת להיות ישירה או מיידיית כדי להיות בעלת ערך.

ממשיכים להגיע פניות ורעיונות מהקהילה לקורסים חדשים ולמומחי ידע מקומיים, ומרצות חדשות מעוניינות ללמד קורס בתחום התמחותן.

בהיבט הארגוני, המאפיינים החשובים של אקדמיה בכיכר הם במידה רבה מאפיינים אנטי-ממסדיים:¹⁰

- גמישות ופתיחות – "באקדמיה בכיכר" ניכרות גישות ופתיחות בלוח הזמנים, בתוכני הקורסים ובמטלות, מתוך הקפדה על אמות מידה מוגדרות מראש של איכות (ולשותפות בפרויקט יכולות להיות, כמובן, אמות מידה שונות).
- התנגדות להיררכיה ולבירוקרטיה – "באקדמיה בכיכר" אין הגדרות תפקידים ברורות, ואם יש ההיררכיה, היא מורגשת פחות ואינה מוגדרת היטב, ובמקום דרישה למילוי טפסים יש ציפייה לפעילות התנדבותית בלא קשר לדיווח.
- הובלת הארגון על סמך 'אחדות ניגודים' נוסח הרקליטוס (בתוך Robinson, 1987). משמע, במקום מנהלת אחת או ועד מלווה בעל כיוון אחד, הארגון מושתת על ויכוחים פוריים בין מי שמובילות ומובילים אותו.
- ובעיקר, ארגון "אקדמיה בכיכר" מושתת על הקדשת זמן ומשאבים לחשיבה רפלקטיבית-ביקורתית מתמדת תוך כדי פעולה.

מובן שלארגון הבנוי על מאפיינים אלו יש 'מחיר' – קשה לו לפעול בתוך ממסד היררכי כמו האקדמיה המסורתית, וגם לאקדמיה קשה אתו. אם כך, מבחינת "אקדמיה בכיכר", בוודאי שיש יתרון לקיום הפרויקט בפריפריה, משום שבפריפריה מדובר בארגון קטן למדי – אוסף מכללות אקדמיות שבכל אחת מהן כ-4,000-3,000 סטודנטים (ולא אוניברסיטה שבה 30,000 סטודנטים); ארגון כמו "אקדמיה בכיכר" פועל בתוך הקשר סביבתי מצומצם – 50,000 איש באצבע הגליל (כמו בשכונה גדולה אחת בירושלים) – ולכן קל יותר לשמוע בו את הקול של כל אחד ואחת, וקל יותר לחולל שינוי. זאת ועוד, אחת ההצדקות ההיסטוריות להקמת מוסדות אקדמיים באזורי פריפריה היא הרלוונטיות שלהם לקהילה המקומית. לפיכך, גם אם קשה לממסד אקדמי להכיל ארגון לא-מאורגן כמו "אקדמיה בכיכר", מראש יש להנהלת המוסד (במקרה זה, המכללה האקדמית תל-חי) יותר מוטיבציה לנסות ולהכיל פרויקטים שיש להם מוטיבציה חברתית. עם זאת, אוכלוסיות מושתקות יש גם – ואולי בעיקר – במרכז, בערים הגדולות, ונשים ואנשים בעלי רצון ויכולת להשתמש בידע כדי להפחית אי-צדק פועלים בוודאי גם באוניברסיטאות, ולכן אם ייווצרו התנאים הרלוונטיים שפורטו כאן, ארגון כמו "אקדמיה בכיכר" יכול לקום גם בירושלים, בתל אביב או בבאר שבע.

¹⁰ ראו רשימת מאפיינים ארגוניים דומים, אם כי ללא גוון אנטי-ממסדי, על כל פנים לא במפורש, בארגונים חברתיים מצליחים בארצות הברית (רוזנפלד, 1996).

על קו התפר שבין ההיבט הארגוני להיבט הערכי, בולטת החשיבות העצומה שמייחסת "אקדמיה בכיכר" להקדשת זמן, קשב ומאמץ לחשיבה רפלקסיבית. כעת, בעבור ארבע שנים, זכינו בהזדמנות לעצור ולכתוב על עקרונות פעולה שהוזכרו בהרחבה קודם לכן – שיתופיות, מגוון, קהילתיות וחריגה מהמסגרת האקדמית הסטנדרטית, ושמנו לב שעצם הדיון והכתיבה על העקרונות האלה שינה את המובן שלהם בעבורנו, וגם שינה את כיוון הפרויקט בעתיד הנראה לעין.

אקדמיה שאינה מעורבת בקהילה ואינה רלוונטית לקהילה לא תהיה רלוונטית גם לעצמה. הכוונה ב'מעורבות' איננה תרומה לקהילה, שכן בפרויקט הזה אין מי שתורמת ומי נתרמת, אלא מארג של שותפויות המייצר שינוי בשני העולמות – האקדמיה והקהילה – ומחבר אותם זה לזה. הבאנו קודם לכן כמה דוגמאות לידע סמוי שהגיע מן הקהילה וקידם את המחקר. אולם האקדמיה מקבלת לא רק ידע חדש אלא גם זוויות התבוננות חדשות בידע קיים ואמות מידה חדשות להגדרת קובץ הנתונים המתאים למחקר ולהוראה. בזמן, הקהילה המשתפת את החוקרת בנתונים, בפרשנות ובתפיסות עולם משתמשת לא פעם בגישות ובסטנדרטים אקדמיים כדי לומר משהו על עצמה, כדי לראות בעצמה קהילה יודעת וראויה להכרה ולכבוד. נוסף על כך, השימוש בידע ובתפיסת העולם המחקרית-ביקורתית של האקדמיה המסורתית מעודדת שיח ביקורתי בתוך הקהילה; ותוספת הידע והביקורת מלווים בשינוי תודעתי המעצים את הפרט ואת חירותו. ההיבטים הארגוניים והערכיים שהוזכרו לעיל אינם ייחודיים ל"אקדמיה בכיכר", וגם משום כך למידה מן הפרויקט הזה יכולה לסייע להצלחה של שותפויות רבות אחרות של מוסדות אקדמיים וקהילות למיניהן. במובן זה, אף שמדובר בפרויקט קטן (בינתיים), זהו אכן פרויקט חשוב.

מקורות

אלנבוגן-פרנקוביץ', ש', שמר, א' ורוזנפלד, י' (2011). **קידום למידה עם ארגונים: תדריך להיכרות עם הלמידה מהצלחות והלמידה המתמשכת**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

אפלטון (1997). תיאטטוס. מתוך **כתבי אפלטון** ("ג' ליבס, מתרגם): כרך ג (עמ' 71-180). ירושלים: שוקן.

הרפז, י' (2009). המודל השלישי: ניתוח, ניתוח, עיון. **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 20, 177-202.

גולדשטיין, א' (התקבל לפרסום א). איש 'השומר' ומעברת חלסה: מה הביא לסיום תפקידו של אליעזר קרול בקריית שמונה? **עיונים בתקומת ישראל**: כרך 25.

גולדשטיין, א' (התקבל לפרסום ב). הקיבוץ והמעברה: המקרה של קיבוצי הגליל העליון וקריית שמונה. בתוך ד' הכהן וא' שפירא (עורכות), **ספר הוקרה לזאב צחור עם צאתו לגמלאות**.

גולדשטיין א' ועבאסי מ' (התקבל לפרסום). גשר צר מעל ביצות החולה: כאמל חסיין בצבת המאבק הלאומי בימי המנדט. **ישראל: כתב עת לחקר הציונות ומדינת ישראל – היסטוריה, תרבות, חברה**.

טיילור, צ' (2003). הפוליטיקה של ההכרה. בתוך א' נחתומי (עורך), **רב-תרבותיות במבחן הישראליות** (ח') רוזנבלט וא' נחתומי, מתרגמים), (עמ' 21-52). ירושלים: מאגנס.

לוק, ג' (1948 [1668]). **על הממשל המדיני, המסכת השנייה** (מ"י אור, מתרגם). ירושלים: מאגנס.

- מיל, ג'יס (2006 [1859]). *על החירות* (ע' קובר, מתרגם). תל אביב: ספריי עליית גג, ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- סורוביצקי, ג' (2004). *חוכמת ההמונים*. ירושלים: עברית וכתר.
- עשת, י' והמר, ר' (2006). *עקרונות בעיצוב ובניתוח של סביבות למידה מתוקשבות*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. *עיונים במינהל ובארגון החינוך*, 32, 267-237.
- קון, ת'יס (2011). *המבנה של מהפכות מדעיות* (י' מלצר, מתרגם). תל אביב: ספרי עליית הגג.
- רוזנפלד, י"מ (1996). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. *חברה ורווחה*, יז(4), 377-361.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford Univesity Press.
- Gettier, E. L. (1963). Is Justified True Belief Knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123.
- Griesemer, J. (2007). Tracking Organic Processes: Representations and Research Styles in Classical Embryology and Genetics. In J. Maienschein & M. Laubichler (Eds.), *From Embryology to Evo-Devo: A History of Developmental Evolution* (pp. 375-433). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Herring, C. (2009). Does Diversity Pay? Race, Gender, and the Business Case for Diversity. *American Sociological Review*, 74(2), 208-224.
- Hong, L., & Page, S. E. (2004). Groups of Diverse Problem Solvers Can Outperform Groups of High-Ability Problem Solvers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(46), 16385-16389.
- James, W. (1896). The Will to Believe. *A Quarterly Review of Religion Ethics and Theology*, 5, 327-347.
- Levins, R. (1966). The Strategy of Model Building in Population Biology. *American Scientist*, 54(4), 421-431.
- Levins, R. (1968). *Evolution in Changing Environments: Some Theoretical Explorations*: Vol. 2. Princeton: Princeton University Press.
- Longino, H. E. (2002). *The Fate of Knowledge*. Princeton: Princeton University Press.
- Mahadeo, J. D., Soobaroyen, T., & Hanuman, V. O. (2012). Board Composition and Financial Performance: Uncovering the Effects of Diversity in an Emerging Economy. *Journal of Business Ethics*, 105(3), 375-388.
- Pettit, P. (2011). The Instability of Freedom as Noninterference: The Case of Isaiah Berlin. *Ethics*, 121(4), 693-716.
- Robinson, T. M. (1987). *Heraclitus: Fragments*. Toronto: University of Toronto Press.

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shapin, S., & Schaffer, S. (1985). *Leviathan and the Air-Pump*. Princeton: Princeton University Press.
- Silvertown, J. (2009). A New Dawn for Citizen Science. *Trends in Ecology & Evolution*, 24(9), 467-471.
- Stacey, R. (1992). *Managing the Unknowable*. California: Jossey-Bass.
- UN General Assembly (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. 217 A (III). Retrieved from <http://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.