

אחריות חברתית באוניברסיטאות: כוחו ותפקידו של הידע

עירית קינן*

בתוך: לזרוביץ-הרץ רחל, ואופלקטה יזהר (עורכים). מגדר ואתניות בהשכלה הגבוהה, חיפה: פרדס, 2009. פרק 12.

*האדם אחראי לחברה אולם החברה אחראית גם לאדם, לבל יחיה בעולם רק
כיצור ביולוגי או פיסי, לבל יתרגם את העולם לשפת המישורים
האלמנטאריים של קיומו.*

נתן רוטנשטרייך, 1964

מבוא

בעשור האחרון מתגברת תחושה של חוסר ודאות ביחס לעתידן של האוניברסיטאות ומעמדן. בעוד הפרשנויות על הגורמים לתהליך רבות ומגוונות, בולטת הסכמה בדבר עצם קיומו של משבר זה ובדבר הנסיגה במעמדן של האוניברסיטאות ברוב ארצות המערב. בארצות הברית בוטאה תחושה זו כבר ב-1995 על ידי גרהארד קספר, אז נשיא אוניברסיטת סטנפורד, אשר צפה כי במילניום השלישי יצטרכו האוניברסיטאות להגן על עבודתן ונחיצותן מפני מגמות חדשות שיציעו תחליפים לקיומן (Caspar, 1996). בשנים האחרונות מתקיים שיח רב-תחומי נרחב, ובו מושמעת ביקורת נוקבת על אובדן הכיוון של אוניברסיטאות המחקר ועל היותן מנוכרות ובלתי נגישות, וכן דרישה למשא ומתן מחודש על תפקידן בחברה (Benson & Checkoway, 2001; Readings, 1996; Harkavy, 2000). באירופה ניכרת אווירה של מבוכה וחרדה בקהילה האקדמית לנוכח היחלשות ההגמוניה של האוניברסיטאות בתחום ההוראה ואף בתחום המחקר, ולנוכח התגברות החשש שמרכז הכובד האינטלקטואלי ייצא אל מחוצה להן (Lock & Lorenz, 2007). בישראל, הנושא אינו יורד מסדר היום זה זמן רב, והוא מלווה בתהליך של קיצוץ משאבים חמור ושל "בריחת מוחות" למרות האופי השונה שלובש המשבר במדינות שונות, זוהי תופעה בולטת במערב כולו.

בו בזמן, ואולי כתוצאה מהתפתחויות אלו, מתרחש באוניברסיטאות תהליך בחינה עצמית של עצם מהותן ותפקידן הציבורי. דיון זה מקבל משנה חשיבות לנוכח הדרישה הגוברת המופנית אל האוניברסיטאות להגיב על מציאות חברתית-כלכלית של פערים ההולכים ומתרחבים, כחלק מן השיח הציבורי שמבקש לבחון על מי מוטלת האחריות לצמצום (קינן, 2005).

מאמר זה ייבחן את סוגיית האחריות החברתית של האוניברסיטאות, ויטען שאחריות זו היא חלק חיוני ובלתי נפרד מתפקידן הציבורי, וכי התנערותן ממנו קשורה קשר הדוק למשבר שבו הן נתונות. עוד ייטען, שצמצום פעילותן של האוניברסיטאות למובנה הצר ביותר של המסורת ההומבולדטיאנית (רי' להלן, ב. התפקיד הציבורי של האוניברסיטאות), תוך התמקדות מופרזת בכתיבה ופרסום במעגלים של החוקרים עצמם, מוביל להתנערות האקדמיה מכוחה להשפיע על החברה, ובכך היא נעשית במידת מה שותפה בתהליך הגדלת הפערים, ואף הופכת למשמרת הסדר החברתי הקיים. זאת, בדרך של שיעתוק דרכי חשיבה מקובלות אל הפקידות הבכירה במשרדי הממשלה ואל בעלי תפקידים בכירים אחרים, שהרי משרות אלה מאוישות על ידי בוגרי אוניברסיטה; ועל ידי הימנעות מאתגורן של דרכי החשיבה המקובלות בהתמודדות אקדמית, ביקורתית.

בעשורים האחרונים משמעו של שימור הסדר הקיים, בישראל כמו גם במקומות אחרים, הוא בין השאר התגברות התפיסה הכלכלית-ניהולית, אשר משליכה קריטריונים של יעילות כלכלית ומצוינות, במובנה התאגידי, על נושאים חברתיים וציבוריים, ואף מעודדת תהליכי הפרטה שלהם.

החדרת תפיסות אלה לאקדמיה וחיזוקן על ידה, תרמו, באופן פרדוקסלי, למשבר שבו נתונות האוניברסיטאות כיום (גוטווין, 2008).

א. אחריות חברתית מהי?

אף שהעיסוק באחריות חברתית הולך וגובר, עדיין לא קיימת הגדרה מוסכמת למונח. ההגדרות שישנן מעורפלות ומדברות בעיקר על אחריותם של האזרחים לקיימות (sustainability) ולהמשכיות של המרחב האזרחי המשותף שלהם (המרחב שבו מתקיימות יחד זהויות ושייכויות שונות של האזרחים), ועל מחויבותם ליצירת סדר חברתי צודק (Mathews, 2000). עיקר הדיון באחריות חברתית מתמקד באחריותם של עסקים, ומתקשר לניהול עסקי שמתאפיין באתיקה, שמירה על הסביבה, ותרומה לקהילה, כספית והתנדבותית. גם ארגוני המגזר השלישי טרם גיבשו הגדרה מוסכמת של אחריות חברתית, אף שרבים מהם עוסקים בה, אם בהספקת שירותים של רווחה ובריאות, ואם בפעילות של סינגור (advocacy) ושינוי חברתי. סוגיית האחריות החברתית של המדינה נמצאת בוויכוח עמוק ונוקב, שהולך ומחריף ככל שגוברות מגמות ההפרטה וככל שמתעצם הוויכוח בין תפיסות של שוק חופשי וניאו-ליברליזם לבין תפיסות של מדינת רווחה וסוציאל-דמוקרטיה (גוטווין, 2000; חנין, 2000; קינן, 2006). באוניברסיטאות בישראל מדברים לרוב על "מעורבות חברתית", בעיקר בהקשר שירות של הסטודנטים בקהילה. גם בארצות הברית גדל והולך העיסוק בסוגיית האחריות החברתית בקמפוסים, והוא כולל קריאה המופנית לאוניברסיטאות לחזור אל "תפקידן האזרחי", שנוגח לדעת החוקרים (Checkoway, 2001). תשומת לב מועטה ניתנת להמשגה ולבחינה אקדמית של המונח "אחריות חברתית", ולתפקיד שעל האקדמיה למלא בהקשר זה (Geary-Shneider, 2000). בהיעדר הגדרה מוסכמת, אציע שתי נקודות מוצא ועיקרון מנחה לתפיסת האחריות החברתית שתוצג במאמר זה.

הנחת מוצא א': בני האדם נוצרו שווים, אך נולדו למציאויות ולהזדמנויות שאינן שוות.

הנחת מוצא ב': חברה דמוקרטית מחויבת, בין השאר, לשמירה על זכויות המיעוט, על זכויות האדם והאזרח, ועל יכולת ההשפעה של כלל האזרחים בלא תלות במוצא, מעמד חברתי, מין, גזע, דת וכיו"ב.

עקרון מנחה: האדם אחראי לחברה, אך גם החברה אחראית לאדם (רוטנשטרייך, 1964).

מתוך הנחות המוצא והעיקרון שלעיל עולה תפיסה המטילה אחריות לאופיה של החברה על כל אדם ועל כל ארגון (פרטי, ציבורי או ממשלתי) בה, כאשר האחריות מכוונת לא רק כלפי אנשים אחרים, אלא גם כלפי המרחב האזרחי המשותף. בנוסף, זוהי תפיסה שמחייבת הימנעות ופעילות גם יחד: הימנעות מפעולות שעלולות לפגוע באחת מן ההנחות שלעיל, ופעולה פרו-אקטיבית לתיקון מצבים חברתיים שאינם עולים בקנה אחד איתן. מכאן מובן, שאחריות חברתית מחייבת גם אתגור הסדר החברתי הקיים, בכל פעם שהוא נוגד את העקרונות האמורים. **אחריות חברתית, אם כן, היא חתימה אקטיבית ליצירתה של חברה דמוקרטית, שוויונית, מכלילה (inclusive) ומגוונת (diverse), שפועלת להחלת עקרונות אלה על כלל חבריה.**

ב. התפקיד הציבורי של האוניברסיטאות

את הדיון על האחריות החברתית של האוניברסיטאות יש למקם בתוך השאלה הכללית של תפקידן הציבורי. רוב האוניברסיטאות בעולם, ובהן גם האוניברסיטאות בישראל, בנויות על פי המסורת של המודל הגרמני של האוניברסיטה המודרנית, שעוצב על ידי וילהלם פון הומבולדט, שייסד את אוניברסיטת ברלין בראשית המאה ה-19 (גורי-רוזנבליט, 2005). על פי התפיסה ההומבולדטיאנית, ייעודה של האוניברסיטה הוא "חירות המחקר וההוראה ואחדותם", כלומר, המחקר וההוראה באוניברסיטה מפרים זה את זה, ומזינים את איכותן של החברה והמדינה (צימרמן, 2005). הפרשנות למודל זה יכולה להיות מצמצמת, לפיה תפקידן של האוניברסיטאות "לפרש את העולם ולא לשנות אותו", כלומר להתמקד במחקר והוראה במנותק מן "הדאגות

הפוליטיות, חברתיות וכלכליות אשר עומדות בבסיס המבנים והפרקטיקות של החברה" (Fish, 2004). בה במידה הפרשנות יכולה להיות מרחיבה ולראות בחיפוש אחר האמת את אחד מעוגניה המרכזיים של האקדמיה, במובן שמחייב אותה למעורבות פעילה בסוגיות חברתיות ואף פוליטיות (צימרמן, 2005), תוך "חינוך לחיי מאבק על משמעות, צדק וידע" (גור-זאב, 1997).

הדיון על אידיאל האקדמיה ועל כל משמעויותיו של המודל ההומבולדטיאני חורג ממאמר זה. אולם, לענייננו חשוב לציין, שמאז הקמתה של האוניברסיטה המודרנית היא נתפסה הן על ידי מקימיה והן על ידי עצמה, כבעלת תפקיד ציבורי. תפקיד זה השתנה ממקום למקום ומתקופה לתקופה, אך הוא התקיים מאז ייעד פון הומבולדט לאוניברסיטה של ברלין תפקיד של חיזוק התרבות הלאומית של פרוסיה על רקע התבוסות מול צבא נפוליון. זו הייתה ראשית היווצרותן של אוניברסיטאות במסגרת מדינות הלאום, כאשר בצד תפקידיהן הקלאסיים ביצירת ידע והעברתו, ציפו מהן גם לתרום לגיבוש התרבות הלאומית ולקידום אינטרסים מדיניים וכלכליים של המדינה. ייתכן שהיה זה ראשית המלכוד שבו שרויות האוניברסיטאות היום; מלכוד של קונפורמיות מול מדינת הלאום, שבעטיו משמרות האוניברסיטאות את הסדר הקיים.

בארצות הברית, אוניברסיטאות מחקר רבות הוקמו במטרה חברתית-אזרחית להכשיר את הדור הצעיר להשתתפות פעילה בחברה דמוקרטית, ולפתח ידע לשיפור הקהילה (Checkoway, 2001). במהלך השנים הן התרחקו מתפקיד זה, ולעומת זאת נרתמו לאינטרסים המדיניים והכלכליים של המדינה. בייחוד התעצם תהליך זה לאחר מלחמת העולם השנייה, עם יישומה של מדיניות "החזית האינוסופית של המחקר". בהתבסס על דו"ח שכתב ד"ר ונואר בוש, יועצו המדעי של הנשיא רוזוולט (Bush, 1945), גוייסו האוניברסיטאות האמריקאיות לשירות צורכי המלחמה הקרה ולשמירה על כושר התחרות של ארצות הברית בכלכלה הגלובלית. כיום, מתחזקת שם קריאה ל"מהפכה שלישית", שתחזיר את האוניברסיטאות לתפקידן האזרחי המקורי (Checkoway, 2001).

באירופה, מתרחש בשנים האחרון תהליך דרמטי, בייחוד סביב "אסטרטגיית ליסבון", שנוסחה על ידי מנהיגי האיחוד האירופי בשנת 2000. אסטרטגיה זו קוראת להשקעה משמעותית במחקר מדעי כדי להבטיח את מעמדה של אירופה בעולם הגלובלי והתחרותי של כלכלת הידע (Simons, 2007). Haverhals & Biesta, 2007). האוניברסיטאות באירופה, שתחילה כמעט ולא נזכרו במסמכי ליסבון, נאבקות כעת על הכללתן בתהליך תוך הדגשת תפקידן וחשיבותן ביצירת ידע ובהפצתו (שם). בעוד שבאמנת בולוניה (1988), ציינו האוניברסיטאות את ה"שירות לחברה" באופן כללי, כחלק מתפקידן (גורי-רוזנבליט, 2005), הרי בתגובתן לאסטרטגיית ליסבון הן נאבקות על הכללתן בשירות הצרכים הכלכליים והמדיניים של האיחוד האירופי. עובדה זו מצביעה לא רק על תפיסתן את עצמן כבעלות תפקיד ציבורי, אלא בעיקר על חששן מן ההשלכות של "השארותן מחוץ למשחק", כחלק מההתדרדרות במעמדן וכן מהשפעת כלכלת השוק החופשי.

בישראל, בעשורים הראשונים למדינה, ראו האוניברסיטאות את עצמן חלק מהממסד, וכבעלות תפקיד בעיצוב התרבות הלאומית ובביסוסה (רם, 1993). גם כיום הן מצהירות על תפקיד ציבורי בהיבטים שונים: במחקר בסיסי שיאפשר לתעשייה לפתח מוצרים בני תחרות, בשמירת אוצרות התרבות הלאומיים, ואף בנושאים חברתיים, המנוסחים באופן כללי כ"צמצום הפערים החברתיים" ו"צמצום הפערים בין המרכז לפרפריה" (דו"ח שוחט, 2007).

נראה אם כן, שהשאלה אינה עצם קיומו של תפקיד ציבורי-חברתי, אלא מהות התוכן שהאוניברסיטאות יוצקות לתוכו. תוכן זה משתנה כאמור במקומות ובזמנים שונים, ומושפע ממגוון של גורמים. הגורם הבעייתי ביותר הוא ההיענות, או הכניעה, לכוחות השוק, שבעטיה נרתמות האוניברסיטאות לתוכניות שונות משיקולים תקציביים, שלא פעם עומדים בסתירה לשיקולים אקדמיים. מכיוון שהיעדים החברתיים אינם תואמים את כללי השוק, האוניברסיטאות מתרחקות מהם, ובכך אינן ממלאות את תפקידן באתגור הסדר הקיים, ואף משתפות עמו פעולה.

ג. אחריות חברתית באוניברסיטאות

טענתי המרכזית היא כי אחריות חברתית, במובנה שצוין לעיל, היא תוכן שתואם את אופיה ומהותה של האוניברסיטה, ויש לצקת אותו לתפקידן הציבורי של האוניברסיטאות ולטפחו כחלק אינטגרלי מן העבודה האקדמית של הסגל ושל הסטודנטים. יתרה מכך, מתוקף היותה עלית חברתית ואינטלקטואלית, מוטלת על האוניברסיטה אחריות מיוחדת לקידום העקרונות של אחריות חברתית. להלן אציג את התחומים העיקריים, שבהם משתלבת האחריות החברתית בייעודה של עשייה האקדמית.

1. הרחבת הנגישות

לסוגיית הנגישות יש שלושה היבטים בהקשר של נושא המאמר: **ייצוגיות בקרב הסטודנטים**, **ייצוגיות בסגל האקדמי**, **ייצוגיות במחקר**. הנתונים מראים שלמרות התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה, לא הצטמצמו הפערים בייצוגיות של הקבוצות השונות, והם אף התרחבו (בולוטין ואחרים, 2002). באוניברסיטאות המחקר נעצר תהליך הגידול בשיעור הסטודנטים המזרחים. למרות עליות וירידות בתקופות שונות, שיעורם לא השתנה משמעותית מאז שנות השבעים, וייצוגם באוניברסיטאות נמוך בהרבה ממשקלם באוכלוסייה הכללית (שביט ואחרים, 2000; (Yogev, 2000). כך גם שיעורם של הסטודנטים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה: הגם שניכרת עלייה לאורך השנים, נותרו עדיין פערים גדולים מאוד, ושיעור הסטודנטים הערבים נמוך משמעותית משיעורם של הערבים באוכלוסייה. תופעה זו לצדה של התעצמות כלכלת הידע בישראל, אשר מחלישה את יכולת ההשתכרות של מי שאינם בעלי השכלה גבוהה (בן-דוד, 2003), הופכת את אי הנגישות לאוניברסיטאות לגורם משמעותי בהרחבת הפערים החברתיים-כלכליים בישראל, ואלה הולכים ומתעצמים זה שלושה עשורים (שם).

פערי הנגישות בקרב חברי הסגל האקדמי גדולים בהרבה. בשנת 2005 נמצא כי יהודים ממוצא אשכנזי מהווים 90.12% מכלל חברי הסגל בישראל. מתוכם ניכר רוב גברי ברור שעומד על 72.98%. שיעור הגברים המזרחים עומד על 7.23%, ואילו נשים מזרחיות כמעט לא מיוצגות כלל (1.7%, בלכמן, 2006). חברי סגל ממוצא ערבי מהווים פחות מאחוז אחד מכלל חברי הסגל האקדמי בישראל (ישובי, 1999). טענות שמבקשות להסביר את התופעה בהיעדרם לכאורה של הבלתי מיוצגים בקרב תלמידים לתארים מתקדמים, הן טאוטולוגיות לנוכח הפערים בנגישות לסטודנטים, והן אף מופרכות בקלות כאשר בוחנים זאת למשל ביחס לנשים: על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בשנת תשס"ה היוו הנשים 52.1% מכלל הלומדים לתואר שלישי, ואילו שיעורן בקרב הסגל האקדמי עמד על כ- 19% בלבד.

המשמעות של פערי הנגישות לסגל האקדמי, שאופייניים לא רק לישראל, מתרחבת אל מעבר להיותה של האקדמיה מעין "מועדון סגור". השיח האקדמי, שנשלט על ידי קבוצת העלית ההומוגנית, עלול לדחוק לשוליים סוגיות שהקבוצה ההגמונית נוטה להתכחש לקיומן, כמו למשל הדרה, אתניות וגזענות. יתרה מכך, מחקרים בנושאים אלה שמבוצעים על ידי חברי סגל מן הקבוצות המודרות, עלולים להיתפס על ידי הרוב ההגמוני כמוטים, בשל "עניינם האישי" כביכול של הראשונים (Van Dijk, 1995). ייצוגיות נמוכה של קבוצות מודרות בסגל האקדמי מנציחה את היחסים הבלתי שוויוניים בין הקבוצות. היעדרם של חוקרים מן הקבוצות המודרות משכפל דפוסים של יחסי כוח בלתי שוויוניים, שעל פיהם הקבוצות המודרות אינן אלא סובייקט במחקריהן של הקבוצות המדירות, ואילו קולן כחלק מיוצרי הידע, אינו נשמע. יחסים אלה משועתקים מן המציאות החברתית אל מרחב הדיונים האקדמי, וממנו שבים ומועתקים אל החברה הכללית, זאת באמצעות מעמדו הסמכותי של הידע האקדמי בשיח הציבורי, ובאמצעות תפקידה של האקדמיה בהכשרתן של אליטות אחרות (שהרי שער הכניסה למשרות בעלות סטטוס חברתי גבוה עובר דרך תואר אקדמי).

אם כן, סוגיית הנגישות טומנת בחובה אי צדק חלוקתי, שכרוך ביכולת השתכרות עתידית של הסטודנטים ובחלוקה בלתי הוגנת של ההון האקדמי; ואי צדק הכרתי, שכרוך בהנצחת תדמיות קבוצתיות מבוזות ושיח בלתי שוויוני. כתוצאה מכך, לא רק שהאוניברסיטאות אינן מצמצמות

את הפערים החברתיים בישראל, אלא הן אף תורמות בעקיפין להרחבתם. התרחבות מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, שהחלה בשנות ה-90, הביאה אמנם לגידול משמעותי במספר הסטודנטים, אך היא לא הגדילה את השוויון בנגישות להשכלה גבוהה. הקמת המכללות הציבוריות והפרטיות אמנם צמצמה במידה מסוימת את הסינון התרבותי, על ידי הקטנת חסמים אקדמיים בקבלה ללימודים, אך יצרה מבנה בלתי שוויוני מסוג אחר. כפי שמראה דו"ח מרכז אדווה בנושא הזכות להשכלה גבוהה (דגן-בוזגלו, 2007), נוצר מבנה של פירמידה, שבראשה ניצבות אוניברסיטאות המחקר (שהן היחידות שנהנות מתקציבי מחקר ציבוריים, והיחידות שרשאיות להעניק את כל מגוון התארים האקדמיים, כולל תואר שלישי, בתוכניות מגוונות הכוללות מגוון רב של מסלולי התמחות); בתווך נמצאות המכללות הפרטיות (שמציעות תוכניות במקצועות יוקרתיים ומבוקשים, כגון מנהל עסקים, פסיכולוגיה ומשפטים); ובתחתית נמצאות המכללות הציבוריות (שמציעות תואר ראשון במקצועות היוקרתיים פחות, שההשתכרות בהם נמוכה יחסית, כגון מדעי הרוח והחברה, הכשרת מורים, ומקצועות טכנולוגיים). יתרה מכך, התקציבים של המכללות נמוכים לעומת אלה של האוניברסיטאות. כך למשל, ב-2005 למדו במכללות 22% מהסטודנטים, אך חלקן בתקציב הרגיל (לא כולל תקציבי פיתוח והכנסות משכר לימוד ומתרומות) עמד על 14% בלבד (שם). בנוסף, התעצמה מאוד הזיקה בין יכולת כלכלית לבין נגישות להשכלה גבוהה, וזאת בעיקר באמצעות המכללות הפרטיות, שבהן רף הקבלה האקדמי נמוך מזה של האוניברסיטאות, אך הן מציעות מסלולי התמחות יוקרתיים בשכר לימוד גבוה (תמיר, 2002). כך, נתונים של שנת הלימודים 2003-2004 מראים, כי 55.5% מהלומדים במכללות הציבוריות באו מיישובים בעלי דירוג כלכלי-חברתי נמוך, לעומת 26.5% בלבד מהלומדים במכללות הפרטיות (הלמ"ס, 2006).

אין הכוונה לטעון, שהאוניברסיטאות אחראיות לבדן לתיקונה של מציאות זו. הרחבת הנגישות להשכלה הגבוהה צריכה להיות מטופלת בשיתוף פעולה בין מערכת החינוך הקדם-אקדמית, האוניברסיטאות והמדינה. אולם בהקשר מאמר זה, חיוני לזכור שתוכניות להרחבת הנגישות נתקלות לא פעם בהתנגדויות של חברי הסגל האקדמי, בין היתר לנוכח המתח בינו לבין תפיסת האוניברסיטאות את עצמן כ"אריסטוקרטיה רוחנית" וחששן מפני פגיעה במה שמוגדר "מצוינות אקדמית". בהקשר זה חיוני לציין, שאין הכוונה להורדת הרמה האקדמית הנדרשת מן הנרשמים לאוניברסיטאות, אלא לקיומן של תוכניות להרחבת הנגישות בשילוב מערכי סיוע, אשר יאפשרו כניסה לתלמידים שבסופו של דבר משיגים הישגים ראויים, ואף מעל לממוצע, כפי שהוכח בתוכניות ניסיוניות שנעשו באוניברסיטאות שונות (בעניין זה ר' דגן-בוזגלו, 2007).

הרחבת הנגישות, על כל היבטיה, מתיישבת היטב עם ההגדרה של אחריות חברתית כתיקון להיעדר שוויון הזדמנויות. בו בזמן, היא תביא תועלת לאוניברסיטאות בשל פתיחתן להשפעות שירחיבו את אופקי המחקר, ובכך שתגביר את הלגיטימיות שלהן בקרב הציבור הרחב.

2ג. הסגל האקדמי והחיפוש אחר האמת

מרבית אנשי האקדמיה מאמינים שאחריות חברתית אינה חלק מתפקידם באוניברסיטה (זיו, 1990; Fish, 2004; Checkoway, 2001; Tsui, 2000; זילברשייד, 2004). הם רואים את עצמם בראש ובראשונה כחוקרים ורק אחר כך כמורים, ומחויבותם לדיסציפלינות האקדמיות שלהם לרוב אינה מתורגמת לקבלת אחריות בתחום החברתי. הם אף תופסים את המעורבות בנושאים קהילתיים כמסכנת את קידומם, תופעה טבעית לנוכח התרבות הארגונית האקדמית, שממקדת את חברי הסגל במחקר, פרסום והוראה, ואינה מתגמלת על מעורבות בקהילה. שיטת הקידום וההערכה של העבודה האקדמית, שבנויה בעיקר על מספר הפרסומים בכתבי עת מדעיים ויוקרתיים, שמיועדים לקהילה המצומצמת של חוקרים עמיתים, מעצימה את הניתוק של האקדמיה מן החברה הכללית ומן הסוגיות שמעסיקות אותה (Rice & Sorcinelli, 2002). היא אף מעודדת יצירת "ידע למען ידע" (Checkoway, 2001), ובכך מגבילה את משמעותו. אמות המידה הכמותיות והאינסטרומנטליות להערכת הישגים, דוחקות את חברי הסגל למירוץ אחר הפרסום, ואינן מותירות להם משאבים של זמן ותשומת לב לפעילות אחרת. לכן, גם במוסדות

שרואים את עצמם מחויבים לאחריות חברתית נמצאים חברי הסגל במלכוד שמנתב את האחריות החברתית לתחומים מוגבלים, ובעיקר לסטודנטים. עובדה זו, שהיא מצערת מבחינה חברתית, פוגעת באוניברסיטאות גם בראייה תועלתנית, נוכח תהליכים נוגדים אך משלימים מבחינת השפעתם על האוניברסיטאות: התגברות תהליכי ההפרטה שמחלישים את הסגל האקדמי מצד אחד, וציפייה מצד הציבור הרחב שהאקדמיה תציע פתרונות לפערים החברתיים ההולכים וגדלים, מצד אחר.

לדעת חוקרים שונים, הסתגרותם של חברי הסגל האקדמי במסלול הצר של פרסומיהם מגבילה גם את איכותם של הפרסומים (Nowotny, Scott & Gibbons ; Rice & Sorcinelli, 2002; 2005; רם, 2005). מחקר שמופרה על ידי ניסיון שנרכש מחוץ למעגלים האקדמיים המקצועיים, הוא מחקר פורה הרבה יותר, בין היתר משום שהוא מביא אל שולחן החוקר "כיסאות נוספים, ומכיר בלגיטימציה של הידע שנוצר מתוך הלמידה המשותפת" (Nyden & others, 1997). המפגש עם הניסיון שמחוץ ל"מעבדה" פותח את המחקר לסוגיות ולנקודות ראות רחבות ומגוונות, שמאתגרות את החשיבה המדעית. התוצאה היא ידע עשיר יותר, מוטה פחות, ושאינו עקר, במובן זה שאין הוא מתקיים למען עצמו בלבד. המשמעות של מחקר כזה לתפיסת האחריות החברתית מובנת מאליה: הוא מאפשר לאקדמיה לתרום את חלקה ליצירת פתרונות לנושאים שהחברה מתמודדת איתם, ואף למלא תפקיד חברתי ייחודי על ידי בחינתו של הסדר החברתי הקיים ואתגורו, כפי שיוסבר להלן. בה בעת, כאמור, יציאת החוקרים אל הקהילה אינה מנוגדת לתפקידם האקדמי, ואף תיטיב עם עבודתם המדעית. יציאתם של החוקרים אל מחוץ לגבולות הקמפוס והיכרותם עם הקהילה ועם התהליכים בתוכה, מעמתות את ההנחות והפרדיגמות הקיימות עם אופציות ודילמות נוספות, ובכך מעשירות את המחקר. לא כל החוקרים יסכימו עם גישה זו, והדיון על כך קשור בוויכוח שבין הגישות הפוזיטיביסטיות השמרניות שמנתקות בין המחקר המדעי (האובייקטיבי) לבין הקשרו החברתי (הסובייקטיבי), למול גישות אחרות, ובעיקר הרלטיביסטיות הביקורתיות, הכופרות בעצם קיומה של אובייקטיביות מדעית. מבלי להיכנס לעומקו של הוויכוח, החורג מעניינו של מאמר זה, אציין, בעקבות אורי רם (2005), שגם על פי גישת הביניים של המודרניות הביקורתית, לא ניתן עוד להפריד בין ה"פנים" המדעי ל"חוץ" החברתי במעין בועה של אובייקטיביות, בין היתר משום שהמדע מושפע מכותבו, שחיים ומושפעים מאותו "חוץ" חברתי. רם מציע, בעקבות ברונו לאטור, גישה שמטשטשת את הדיכוטומיה שבין סובייקט ואובייקט, באופן שהאמפירי איננו מנותק מההוויה החברתית-תרבותית, ואיננו נגזר ממנה, אלא שזור בה. גישה זו מחליפה את האידיאל האפיסטמולוגי של נקודת ראות אחת, ניטראלית כביכול, בתפיסה של נקודות ראות רבות, שאינן ניטראליות, ולכן גם תהליך המחקר משתנה ולובש צורה של דיאלוג מתמיד בין החוקר לבין ה"סובייקטים" של המחקר, ששוב אינם רק סובייקטים אלא משתתפים פעילים בתהליך המחקר (Nowotny & others, 2005).

מעורבותם של אנשי אקדמיה בנושאים חברתיים קשורה גם בתפקידם באיתגור הסדר הקיים. הדיון על כך ממוקם לרוב בשדה הפוליטי, כתמיכה או התנגדות למעשיהם ומדיניותם של גורמים פוליטיים-מפלגתיים. ככזה, הוא מעורר התנגדות שמבוססת על טיעונים כגון אלה של ז'ולין בנדה, שכבר בשנות העשרים של המאה שעברה טען כנגד אינטלקטואלים, שעיסוקם הפוליטי הוא בגידה כלפי מחויבותם להקדיש את חייהם למחשבה ומחקר ללא מעורבות רגשית ופוליטית ובמנותק מתועלת לאומית או מדינית (Benda & Kimball, 2006), או של מקס ובר, שהתנגד לפעילות פוליטית בקמפוס, וטען שמחוץ לאוניברסיטה יכולים הפרופסורים לשמש כנביאים, אך לא בתוך האוניברסיטה, שבה הסטודנטים "שבויים בידיהם" ללא אפשרות ויכוח. מנגד, טוענים התומכים, ש"במצבים מסוימים אין לאינטלקטואל פריבילגיה לשתוק בשאלות מוסריות ופוליטיות" (שנהב, 2002), וכי הסתייגות מופרזת מפוליטיקה, מייצרת תמיכה שבשתיקה במעשיו ובמדיניותו של השלטון, ודוחקת לשוליים את מחויבותו של האוניברסיטאות לדמוקרטיה.

מיקום הדיון בשדה האקדמי מאפשר בירור שונה. על פי המסורת של הומבולדט, החיפוש אחר האמת הוא מאבני היסוד של העבודה האקדמית. הכוונה היא לחיפוש מתמיד אחר ידע בתהליך מדעי, שדורש בצד חופש הפעולה המקסימלי, גם דיאלוג עם הסטודנטים ועם חוקרים אחרים,

תוך כדי גילום הידע הנלמד לעקרונות אוניברסליים. המוכוונות כלפי האמת האוניברסלית מאפשרת חינוך עצמי מוסרי (edification), והתעלות (transcending) של המחקר אל עקרונות שצופים אל מעבר למציאות של סדר חברתי ספציפי (קיים). זהו "פוטנציאל ההארה" הטמון בהשכלה באמצעות מחקר, ואין הכוונה לניתוק מן הסוגיות שמטרידות את החברה והמדינה, שכן אז יתקיימו העקרונות האוניברסליים בחלל ריק. פוטנציאל ההארה, שפון הומבולדט דיבר עליו, מתייחס לאנושות כולה - ליחיד, לחברה ולמדינה (Biesta, 2007). החיפוש אחר האמת במובן זה, תוך הרחבתו מן המעגל של הסטודנטים והחוקרים גם אל הקהילה שמחוץ לאקדמיה, מוביל באופן טבעי לאתגור הסדר הקיים, שכן הוא מעמת את הידע והאמת האוניברסאליים עם המציאות החברתית הקיימת.

בין ידע לבין סדר חברתי ופוליטי מתקיים קשר דו-צדדי שאין להתעלם ממנו. התפתחות המדע איננה חופשית מחשיבה ועשייה פוליטית, ועשייה פוליטית וחברתית איננה חופשית מהשפעת המדע על האופן שבו החברה מפרשת את המבנים הפוליטיים (Jasanoff, 2004). אי התערבות בנושאים חברתיים היא בחירה סלקטיבית של הזירה שבה המדע איננו מעורב, ומחזקת התנהגות קונפורמית של המוסדות האקדמיים מול הכוח השלטוני. דוגמה מעשית נוגעת ללימודי הכלכלה בישראל. רוב החוגים לכלכלה מלמדים תיאוריות שמרניות, ולרוב הם נמנעים מעיסוק בתיאוריות של צדק חברתי ומהפריית דרכי החשיבה של החוקרים באמצעות דיאלוג עם הקהילה. התוצאה היא המשך פיתוח של תיאוריות שמרניות, ומחסור בידע כלכלי-חברתי ביקורתי שעשוי לתרום לצמצום הפערים הכלכליים-חברתיים בישראל. מכיוון שהאוניברסיטאות מכשירות את עובדי משרד האוצר העתידיים, הן מנציחות למעשה את השיטה הכלכלית הרווחת. בכך, הן מהוות זרוע של הסדר הקיים.

אתגור הסדר הקיים תוך כדי דיאלוג עם הכוחות שמחוץ לאקדמיה, יעניק לאוניברסיטאות כוח דיאלקטי של עלית אינטלקטואלית הבוחנת את הסדר החברתי שהיא חלק ממנו. אין זו סתירה פנימית; דווקא מחויבותה של האקדמיה לבחינתו המתמדת של הסדר הקיים, היא שתחזק את הלגיטימציה שלה, ובכלל זה את הלגיטימציה לחופש האקדמי ולקיום חופשי מן הפרקטיקות הפוליטיות, החברתיות והכלכליות החיצוניות. חשיבה ביקורתית ואתגור הסדר הקיים תוך בירור של הראוי לשימור והראוי לשינוי, קשורים זה בזה באופן טבעי, כחלק מהתהליך המדעי של החיפוש אחר הידע והאמת.

ג. הסטודנטים

האוניברסיטאות בישראל מעודדות יציאה של הסטודנטים לשירות בקהילה. מאז שנת תשס"ו זוכה שירות זה לעידוד ות"ת, שאף מתגמלת את האוניברסיטאות על הפעילות, אם כי בסכום נמוך. בשנים האחרונות, ובעידוד ות"ת, החל להתפתח נדבך נוסף אשר מייצר זיקה בין פעילותם הקהילתית של הסטודנטים לבין קורסים אקדמיים. זוהי התפתחות חשובה, שמקשרת את השירות בקהילה לתוכן האקדמי, ומטמיעה בקרב הסטודנטים את העקרונות של מחקר ולמידה מעורבים, שעליהם דובר לעיל. זהו גם סוג של אקדמיזציה, שיסייע לייסוף הערך של האחריות החברתית ולהעברתה מן השוליים אל מרכז העשייה בקמפוס (Ostrander, 2004), שכן, החסם המרכזי בהטמעתה של האחריות החברתית בקרב הסטודנטים הוא היותה פעילות אלקטיבית וחוץ-קוריקולרית, שאיננה נכללת בערכי המצוינות המקובלים באוניברסיטה (ציונים גבוהים במטלות שמקנות ניקוד אקדמי גבוה). כמו בקרב חברי הסגל, כך גם בקרב הסטודנטים, טרם הוטמעה התועלת האקדמית של האחריות החברתית, הגם שמחקרים מצביעים על ערך לימודי גבוה לקורסים המשולבים בעשייה חברתית, שבהם ניתנת לסטודנטים הזדמנות לשיח ביקורתי שנובע מניסיונם בקהילה (Checkoway, 2001). ייתכן שזו הסיבה לכך שלמרות עלייה במספר הסטודנטים הפעילים בתוכניות שונות שהאוניברסיטאות מפעילות בקהילה, מדווחים חוקרים בארצות הברית על ירידה חדה במעורבות הסטודנטים מיד עם תום לימודיהם (Thornton & Jaeger, 2006). אם ייערך מחקר כזה בישראל, התוצאות ככל הנראה לא תהיינה שונות. החוקרים האמריקאים מקשרים את התופעה לתרבות הכללית של הקמפוס, שמבהירה

לסטודנטים, גם אם במרומז, מהם סדרי העדיפויות בקריירה שלהם. זהו שיח שמוטמע היטב בתרבות האקדמית, והוא משמעותי במיוחד דווקא באוניברסיטאות המחקר, בשל השפעתם העתידית של הסטודנטים הלומדים בהן. כך משכפלת הקונפורמיות של האוניברסיטאות את עצמה. הסטודנטים, שמחונכים חינוך שמרני, משמרים את הערכים השמרניים והקונפורמיים שספגו, מעבירים אותם הלאה, וחוזר חלילה.

החינוך הקונפורמי של הסטודנט בישראל מקבל חיזוק נוסף מן המגבלות שהאוניברסיטאות שמות על מה שקרוי "פעילות ציבורית".^{vi} מגבלות אלה התרחבו מאוד בשנים האחרונות, עד כדי כך שהן עומדות ברקע הצעת חוק חופש ההתאגדות והביטוי במוסדות להשכלה גבוהה, התשס"ו - 2006 (וורגן, 2008). נראה, שבעוד שפיתוח חשיבה ביקורתית בקרב הסטודנטים נחשב על ידי האוניברסיטאות לרכיב חשוב ביותר בהכנתם לעבודה אקדמית, הוא מתמצה לרוב בעבודה על טקסטים ולא בפעילות מחוץ לכיתה. זאת, למרות שמחקר על השפעת תרבות הקמפוס על התפתחות החשיבה הביקורתית, מצא כי המודעות החברתית-פוליטית שהמוסד האקדמי מעורר, היא אחד הגורמים המשפיעים ביותר על פיתוח החשיבה הביקורתית של סטודנטים (Tsui, 2000). תחת הכותרת "פיתוח מודעות חברתית-פוליטית", מציין המחקר תוכניות קוריקולריות שבהן נבחנות דילמות פוליטיות וחברתיות אקטואליות בכיתה, בצד עידוד אקטיביזם חברתי ופוליטי של הסטודנטים בקמפוס, כולל הפגנות ופעולות מחאה בנושאים פוליטיים וחברתיים. אלא, שרוב האוניברסיטאות מעדיפות להציב מחיצה כבדה בין קריאה ביקורתית של טקסטים לבין פעילות מחאה, שמוגבלת מאוד בקמפוסים במטרה "לשמור על שקט". התוצאה היא שהקריאה המופנית לסטודנטים למעורבות בסוגיות חברתיות שמעבר לשכר הלימוד, מתרוקנת מתוכן נוכח הסתירה הפנימית הבולטת שבהעברת מסר של קונפורמיות.

יתר על כן, בכוחן של האוניברסיטאות בישראל להפוך לדוגמה מובילה למבנה חברתי מגוון (diversity), המצטיין בקבלה הדדית והכללה (inclusion) של בני הקבוצות האתניות השונות. זאת, לאור העובדה שהאוניברסיטאות הן מקום המפגש החינוכי הראשון והיחיד של קבוצות אתניות שונות בישראל, והן אמורות להעניק יחס שוויוני (Oplatka & Hertz-Lazarowitz, 2006). אך האוניברסיטאות אינן משקיעות מאמץ די הצורך בתהליכים אלה.^{vii} ייתכן שההסבר לכך הוא חשש מהתפרצות קונפליקטים בין בני הקבוצות השונות, והעדפת ה"שמירה על השקט". הסבר אפשרי אחר הוא שהאוניברסיטאות נטועות היטב בתרבות המצוינות, שממוקדת בהישגים אקדמיים ומותירה עניינים אחרים בשוליים, ולכן נושא זה נותר עניינם של אותם חברי סגל שרואים בכך מחויבות אישית.

ד. סיכום

המשבר הפוקד את האוניברסיטאות בישראל משקף משבר חברתי כללי, הקשור ישירות בתהליכים גלובליים של השלטת נורמות תאגידיות על תחומים ציבוריים-חברתיים. למרות ריבוי הגורמים שהובילו למצב זה, לאוניברסיטאות יש אחריות תורמת, והיא נובעת מהתייחסות שגויה לכוחו של הידע ולמשמעותו. האוניברסיטאות צמצמו את החיפוש אחר האמת ואת ייצור הידע להקשר הצר ביותר, והתרחקו מתפקידן באתגור הסדר הקיים.

במישרין ובעקיפין הפכו האוניברסיטאות לשותפות בתהליכי הדרתן של קבוצות רחבות מן ההשכלה הגבוהה, והן דחקו לשוליים סוגיות חברתיות-כלכליות; הן מספקות חינוך שמרני לבוגריהן, ואלה מיישמים את התפיסות שרכשו בעמדות השפעה, ופוגעים בכך, בין היתר, גם באוניברסיטאות עצמן. האוניברסיטאות אימצו לעצמן תרבות של מצוינות אקדמית בעלת מאפיינים אינסטרומנטאליים גרדא, חברי הסגל האקדמי מסתגרים לרוב בקרב מעגלי העמיתים ונמנעים מהפריית החשיבה באמצעות ידע וניסיון שנוצרים מחוץ למעגלים אלה; הם אף משתפים פעולה עם תהליכים של יצירת היררכיה מלאכותית בין דיסציפלינות (בנימין, 2008), תוך כדי יצירת תוכניות שממסחרות את הידע וממירות את החיפוש אחר האמת בהכשרה מקצועית.

המשבר באוניברסיטאות היום כה עמוק, עד שהוא מסכן את פוטנציאל ההארה שלהן, ואף את עצם קיומן. בכך, הוא מסכן את החברה כולה.

על מנת להחזיר את האוניברסיטאות אל ייעודן חברתי כמוקד של נאורות, יש לשנות את שיטת התגמול והקידום באוניברסיטאות וכן את תפיסתה של האקדמיה את עצמה, תפקידיה ומשמעות הידע הנצבר בה. תרומה חשובה לתהליך ההטמעה של האחריות חברתית באקדמיה עשויה להיות הקמה של דיסציפלינה אקדמית רב-תחומית, שתבטא גם בתחומי המבנה והמנהל, ותשתלב בתרבות הארגונית והאקדמית את כל השותפים לקמפוס: הסגל, הסטודנטים, וההנהלה.

- אלחאגי, מ' (1999). *השכלה גבוהה בקרב ערבים בישראל: מצב, צרכים והמלצות*, נייר עמדה, הוגש למועצה להשכלה גבוהה.
- בולוטין, ס', שביט י', איילון ח' (2002). התרחבות ההשכלה הגבוהה והשלכותיה הריבודיות בישראל: 1980-1996. *סוציולוגיה ישראלית*, ד' (2): 317-345.
- בלכמן, י' (2006). *מזרחים בסגל האקדמי של אוניברסיטאות המחקר הישראליות*. עבודת גמר לתואר מוסמך למדעי החברה והרוח במגמה סוציולוגיה של החינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- בן-דוד, ד' (2008). בריחת מוחות אקדמאיים מישראל, http://www.tau.ac.il/~danib/index_EconRanks.html
- בן-דוד, ד' (2003). התוואים הכלכליים-חברתיים של מדינת ישראל. *רבעון לכלכלה*, 50 (1): 29-46. <http://www.calcala.tau.ac.il/asp/rivon103/full/bendavidfull1.pdf>
- בנימין, א' (2008). הדרה, נישול וחסימת נתיבים במערכת השכלה הגבוהה. *אתר הפורום להגנת ההשכלה הציבורית*, www.publiceducation.org.il
- <http://www.academy.ac.il/data/egeret/87/egeretarticles/Shochat-Report-all.pdf>
- גוטוויץ, ד' (2000). הדיאלקטיקה של כשל השוויון, השמאל הישראלי בין ניאו-ליברליזם לסוציאל דמוקרטיה. *מקרום* 3, 30-57.
- גוטוויץ, ד' (2008). המאבק המופרט: על העימות הכוזב בין ארגוני הסגל האקדמי הבכיר לבין האוצר. עתיד לראות אור ב: *המרחב הציבורי* 2. נקרא באתר הפורום להגנת ההשכלה הציבורית, www.publiceducation.org.il
- גור-זאב, א' (1997). חינוך אקדמי במדינה ציונית. *מפנה*, דצמבר: 27-31.
- גור-זאב, א' (עורך) (2005). *קץ האקדמיה בישראל? אוניברסיטת חיפה*.
- גורי-רוזנבליט, ש' (2005). אוניברסיטה: מקורותיה האידיאיים והתגלמויותיה המגוונות. בתוך, גור-זאב, א' (עורך). *קץ האקדמיה בישראל? אוניברסיטת חיפה*.
- דגן-בוזגלו, נ' (2007). הזכות להשכלה גבוהה בישראל, מבט משפטי ותקציבי. *דו"ח מרכז אדווה*, www.adva.org
- דו"ח שוחט (2007). *דו"ח הוועדה לבחינת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל*. ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2006). *מכללות אקדמיות תשס"ד. הודעה לעיתונות 95/2006*. ירושלים.
- וורגן, י' (2008). *יישום חוק זכויות הסטודנט – חופש הביטוי וחופש ההתארגנות*. מרכז המידע *המחקר של הכנסת*, הוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט.
- זיו, י' (1990). בית היוצר לידע. *אקדמיה* 6: 4-7.
- זילברשייד, א' (2004). *דרושה מהפיכה באקדמיה. חברה עכשיו, פורטל לשוויון זכויות ולצדק* חברתי, www.bsh.co.il

חנין, ד' (2000). חופש מרווחה : הגמוניה והתנגדות בשלהי המאה העשרים. בתוך מאוטנר, א. (עורך), *צדק חלוקתי בישראל*, עמ' 69-76.

ישובי, נ' (1999). איפה ואיפה – מאזן השוויון בישראל. *דו"ח האגודה לזכויות האזרח בישראל*. צימרמן, מ' (2005). רעיון האוניברסיטה, המדע והמדינה בפרספקטיבה היסטורית. בתוך, גור-זאב א' (עורך). *קץ האקדמיה בישראל? אוניברסיטת חיפה, חיפה*.

קינן, ע' (2005). אקדמיה ואחריות חברתית. כתב יד שלא פורסם, הוצג בכנס *אקדמיה, עסקים וקהילה*, ביה"ס לניהול, אוניברסיטת חיפה.

קינן, ע' (2006). של מי האחריות הזאת? אחריות חברתית בין המגזרים במשק הישראלי, בתוך, *אחריות חברתית, חזון ומציאות*, כנס המרכז לחקר הארגונים וניהול המשאב האנושי, אוניברסיטת חיפה, http://organizations.haifa.ac.il/html/html_eng/conferences.htm

רוטנשטרייך, נ' (1964). *סוגיות בחינוך*. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית רם, א' (1993). החברה ומדע החברה: סוציולוגיה ממסדית וסוציולוגיה ביקורתית בישראל. בתוך רם א' (עורך), *החברה הישראלית היבטים ביקורתיים* (עמ' 7-38). תל אביב: ברירות.

רם, א' (2005). מעמד הידע באקדמיה הישראלית, ישעיהו לייבוביץ, עמותת "בשער" והאתגר הפוסט-מודרני. בתוך, א' גור-זאב (עורך), *קץ האקדמיה בישראל? (עמ' 252-274)*. אוניברסיטת חיפה: חיפה.

שביט, י', כהן, י', שטייר, ח', בולוטין, ס' (2000). אי שוויון עדתי בהשכלה אוניברסיטאית בישראל. בתוך, מ' מאוטנר (עורך). *צדק חלוקתי בישראל*. (עמ' 391-410). תל אביב: רמות.

שנהב, י' (2002). בגידת האינטלקטואלים. אתר הקשת הדמוקרטית המזרחית, [http://www.ha-](http://www.ha-keshet.org.il) [/keshet.org.il](http://www.ha-keshet.org.il)

תמיר, ע' (2002). *מערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית בשנות התשעים: בין התרחבות דמוגרפית ומוסדית להתפתחות ריבוד בין מוסדי ודיספלינארי*. עבודת גמר לתואר מוסמך למדעי החברה והרוח, המחלקה לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה אוניברסיטת תל אביב.

אתר עמותת סיכוי, <http://www.sikkuy.org.il/yeda/hashvaa.html>

אתר הקשת הדמוקרטית המזרחית, <http://www.ha-keshet.org.il/articles/education/tluna.htm>

Biesta, G. 2007. Towards the knowledge democracy? Knowledge production and the civic role of the university. *Studies in Philosophy and Education*, 26: 467-479, published online: 7 July 2007.

Benda, J. & Kimball, R. (2006). *The Treason of the Intellectuals*, Transaction Publishers.

Benson, L. & Harkavy, I. (2000). Higher Education Third Revolution: The Emergence of the Democratic Cosmopolitan Civic University. *A Journal of Policy Development and Research*, Volume 5, Number 1, 47-57

Bush, V. (1945). Science: The Endless Frontier. *Transactions of the Kansas Academy of Science*, 48 (3), 231-264.

Casper, G. (1996). Come the Millennium, Where the University? *Minerva*, 34, 69-83.

Checkoway, B. (2001). Renewing the Civic Mission of American Research University. *The social role of higher education, special issue of The Journal of Higher Education*. 147-125.

Fish, S. (21 May 2004). Why we built the Ivory Tower. *New York Times*.

Geary-Shneider, C. (2000). Educational missions and civic responsibility: towards engaged academy. In T, Ehrlich (ed.), *Civic Responsibility and Higher Education*. (pp. 98–123) Oryx Press.

Hertz-Lazarowitz, R. (2006). Acceptance and rejection as a source of youth conflict. In: Daiute, C., Zeynep F. B., Higson-Smith, C., Nucci, L. (eds.), *International perspectives on youth conflict and developments*. Oxford University Press US.

Jasanoff, S. (ed.), (2004). *States of knowledge: the Co-Production of Science and Social Order*. London: Routledge

Keynan, I. Collective Memory and Intergroup Leadership, Israel as a Case Study, in, T.L. Pittinsky (ed.). (forthcoming). *Crossing the divide, intergroup leadership in a world of difference*, Harvard business press.

Lock, G., & Lorenz, C. (2007). Revisiting the university front. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 405 – 418.

Mathews, D. (2000). How concepts of politics control concepts of civic responsibility? In, T, Ehrlich (ed.). *Civic Responsibility and Higher Education*. Oryx Press.

Nyden, P., Firgrt, A., Shibely M., & Burrows, D. (1997). *Building Community: Social science in action*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Nowotny H., Scott P., & Gibbons M. (2005). Re-Thinking Science, Mode 2 in Societal Context. In, E, G, Carayannis , D, Campbell (eds.) *Knowledge creation and use in innovation networks and knowledge clusters*. Greenwood Publishing group. 39-51.

Oplatka, I., & Hertz-Lazarowitz, R. (2006). Introduction, in, I, Oplatka, R, Hertz-Lazarowitz (eds.). *Women Principals in a Multicultural Society: New Insights into Feminist Educational Leadership*. (pp. 3-13) Rotterdam: Sense Publishers.

Ostrander, S. A. (2004). Democracy, civic participation, and the University: a comparative study of civic engagement on five campuses. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(1) 74-93.

Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press

Rice,R.E., Sorcinelli, M.D. (2002) Can tenure process be improved? In, R. P, Chait (ed.). *The question of tenure*. (pp. 101-124). Harvard University Press.

Simons, M., Haverhals, B., Biesta, G. (2007). Introduction: University Revisited. *Studies in Philosophy and Education*, an Internet Journal, published online August 3, 2007. Site Visited on June 12, 2008.

Yogev, A. (2000). The stratification of Israeli universities: Implications for higher education policy. *Higher Education* 40, 183–201.

Van Dijk, T. A. (1995). Elite Discourse and the Reproduction of Racism. In, R. K. Slayden, & D. Slayden (Eds.). *Hate Speech*. (pp. 1-27). Newbury Park: Sage.

Thornton, C. H., & Jaeger, A. J. (2006). Institutional Culture and Civic Responsibility: An Ethnographic Study. *Journal of College Student Development*. 47(1), 52-68.

Tsui, L. (2000). Effects of Campus Culture on Students' Critical Thinking. *The Review of Higher Education* 23(4), 421-441.

* אני מבקשת להודות ליאלי השש על חשיבה משותפת ומאתגרת, ועל עזרתה באיסוף החומרים.

i בין השנים 2001-2007 קוצצו כ-20% מהתקציב לסטודנט (דו"ח ועדת שוחט, 2007); לנתונים מספריים על בריחת המוחות ראו: בן-דוד, 2008.

ii ארגון "מעלה", שהוא הארגון המוביל בישראל לפיתוח אחריות חברתית של עסקים, מגדיר את האחריות החברתית כ"השגת הצלחות עסקיות בדרכים השומרות על הערכים המוסריים, והמכבדות בני אדם, קהילות ואת הסביבה הטבעית". <http://www.maala.org.il/heb/tools/code/03/default.asp?ContentID=52>

iii שיעור הלומדים לתואר ראשון עלה מ-7.9% בשנת 1985 ל-9.8% בשנת 2002, ושיעור הלומדים לתואר שני עלה מ-3.2% ל-5%, בהתאמה, אתר עמותת סיכוי, <http://www.sikkuy.org.il/yeda/hashvaa.html>. ראו גם: אלחאג', 1999.

iv בעניין זה ראו תלונה למבקר המדינה שהוגשה על ידי "אחותי - למען נשים בישראל", "הקשת הדמוקרטית המזרחית" ו"מוסווא", שבה הביעו ארגונים אלה את מחאתם על כך שהקבוצות המודרות בישראל מהוות מושא מחקר אך נשללת מהן הכניסה לאוניברסיטאות המחקר החוקרות אותן. <http://www.ha-keshet.org.il/articles/education/tluna.htm>

v צימרמן טוען שהתנגדותו של ובר לשיח הפוליטי בקמפוס נבעה מסיבה מבנית (הסטודנטים "שבויים" בידי המרצה ואינם יכולים לענות) ולא מסיבה עקרונית, וכי היה משנה את דעתו בעניין זה, לו הייתה אפשרות לסטודנטים לשמוע ולהשמיע קולות מגוונים (צימרמן, 2005)

vi הכוונה לפעילות מאורגנת של הסטודנטים שאיננה חלק מתכנית הלימודים. המגבלות מיושמות בעיקר כאשר מדובר בפעילות בעלת אופי מחאתי/או פוליטי.

vii על הנעשה בתחום זה באוניברסיטת חיפה ועל הצורך לעשות הרבה יותר, ראו: Hertz-Lazarowitz, 2006; על כוחן של אליטות והנהגות להשפיע על התפתחות קונפליקטים ראו: Keynan, forthcoming.