

הקבוצתי הוא אישי ופוליטי
שילוב למידה מתהליכים קבוצתיים עם למידה על החברה ברוח
הפדגוגיה הביקורתית

דניאל דה-מלאך ואריאלה בארי בן-ישי

התפרסם במקבץ 14 גליון 1 (סתיו 2009)

מאמר זה מתאר ניסיון של עשר שנים לשלב בקורס אקדמי למידה קבוצתית ולמידה על החברה ברוח הפדגוגיה הביקורתית.

לאורך תהליך הלמידה הושם דגש על השילוב בין קוגניציה לרגש, על יחסי הכוחות הא-סימטריים ועל עידוד הלמידה ההדדית של מורים וסטודנטים. הלמידה התרחשה בשתי חטיבות רציפות שונות: האחת הוקדשה להרצאה ולדיון עם המורים, והשנייה ללמידה מונחית מתהליכים קבוצתיים על בסיס הידע וניסיון החיים של הסטודנטים.

המאמר מציג דוגמאות ללמידה של הסטודנטים במהלך הקורס. ניתן ללמוד מהן כיצד המתכונת המוצעת פותחת אפשרות להתגבר על מתחים מקובלים בתהליכי למידה בין דגש על האינטראקציה הבין-אישית לעומת הבין-קבוצתית ובין הקשבה לתלמידים לבין היכולת של המורה להעניק ידע רחב ולהציג עמדה ברורה.

ד"ר דניאל דה-מלאך הוא סוציולוג העומד בראש המחלקה למנהל ומדיניות ציבורית במכללת ספיר.

ד"ר אריאלה בארי בן-ישי היא פסיכולוגית פוליטית ומנחת קבוצות. היא מלמדת במכללת ספיר, בתכנית לפדגוגיה ביקורתית במכללה האקדמית סמינר הקיבוצים, ובתכנית להכשרת מנחי קבוצות בחברה רב-תרבותית במכללה האקדמית בית ברל.

פתיחה

האם לסיפורים אישיים ולרגשות יש מקום בדיון פוליטי על מאבקים בין קבוצות ועל יחסי דיכוי בחברה? האם במפגש קבוצתי הבוהן את זהותם המגדרית, האתנית או הלאומית של משתתפיו יש מקום לניתוח חברתי שיטתי? מאמר זה מציע דרך לנסח תשובה חיובית לשאלות אלה ולשלב בין שני המרכיבים כחלק ממאמץ חינוכי לעורר מוטיבציה למאבק נגד יחסי הדיכוי בחברה.

הקשר ההדדי בין תהליכים אישיים וקבוצתיים למציאות הפוליטית עומד במרכז של ספרות תיאורטית מגוונת, החל מכתביהו האנטי-קולוניאלית של הפסיכואנליטיקאי פרנץ פנון (פנון, 2004), דרך הספרות הפמיניסטית שטענה כי "האישי הוא פוליטי" (Hannisch, 1969), ועד ניתוחים פסיכולוגיים-קבוצתיים (Foulks, 1965; Dalal, 2002). עם זאת, השילוב בין האישי לפוליטי בתהליכי למידה הוא תהליך שמתפתח בהיסוס, והמתנסים בו יודעים כי הוא מעלה קשיים רבים. ניתן להבחין בהקשר הזה בשתי מסורות נפרדות כמעט לגמרי: מסורת אחת, הנשענת על הפסיכולוגיה החברתית והארגונית, משתמשת בקבוצה ובתהליכים הנחשפים בה כבסיס ללמידה על החברה (Schneider, Fisher & Kelman, 2003; Lawrence, 2003, & Weinberg, 2003). במסורת זו אין מקום לניתוח שיטתי של התפתחויות חברתיות רחבות. המסורת השנייה, של הפדגוגיה הביקורתית (פריירה, 1981; Darder, 2003), פועלת כתמונת ראי לקודמתה. היא משתמשת בידע על יחסי הדיכוי בחברה כדי ליצור מומנטום חברתי לשינוי שיחזק את המאבק לשוויון ואת האפשרות לשחרור, אך איננה עוסקת בתהליכים קבוצתיים המתרחשים בקבוצת הלימוד.

מאמר זה מציע דרך להפגיש את שתי המסורות ולשלב למידה מתהליכים קבוצתיים עם למידה חברתית ביקורתית. ההצעה נשענת על ניסיון של עשר שנים בהוראה משותפת של קורס אקדמי במכללת ספיר. במסגרת המאמר נתאר את מבנה הקורס, נדגים את הלמידה המתרחשת בו באמצעות ציטוט דברי המשתתפים, ונדון במשמעות התיאורטית של השילוב המוצע. הטענה המרכזית שננסה לבסס היא שהשילוב בין למידה מתהליכים קבוצתיים לפדגוגיה ביקורתית מאפשר להתמודד בדרך חדשה ופורייה עם דילמות מרכזיות בכל אחד מהתחומים. בהקשר של תהליכים קבוצתיים, שילוב זה מערער על ההנחה שקיים מתח בלתי פתיר בין שימת הדגש על האינטראקציה הבין-אישית לבין התמקדות באינטראקציה הבין-קבוצתית. בהקשר של הפדגוגיה הביקורתית הוא מציב סימן שאלה בנושא המתח ההכרחי בין דיון רציונלי הכולל ביטוי בהיר של עמדת המורה לבין הקשבה עמוקה לתלמידים ולרגשותיהם.

רקע תיאורטי

המטרה שהצבנו לעצמנו היתה להשתמש במפגש בקבוצת הלמידה לחיזוק מודעות אישית ותודעה חברתית, ולעורר מוטיבציה לפעולה נגד יחסי הדיכוי בחברה. על רקע הפיצול הקיים בספרות בין הפגשת

קבוצות בדגש פסיכולוגי-חברתי לבין פדגוגיה ביקורתית, נבחן בנפרד את הפוטנציאל של כל אחת מהמסורות למימוש מטרה זו, ואת מגבלותיהן.

בספרות הפסיכולוגית-חברתית העוסקת בקשרים שבין תהליכים קבוצתיים לתהליכי שינוי חברתיים ניתן להבחין בשני זרמים מרכזיים: האחד מתמקד בתהליכים אישיים ותוך-קבוצתיים, וקושר אותם לתופעות כלל-חברתיות (Lawrence, 2003; DeMendelsohn, 2006; Shaked, 2003), ואילו האחר מעמיד במרכז תהליכים אישיים ובין-קבוצתיים (Fisher & Kelman, 2003; Tajfel and Turner, 1986). הזרם המתמקד בהיבט התוך-קבוצתי איננו מבוסס על שאיפה מוצהרת לקידום שינוי חברתי, ולכן קשה לשלב אותו במאמץ לקדם שינוי כזה. לעומת זאת, הזרם השני, המעניק מקום מרכזי להיבט הבין-קבוצתי, חותר בגלוי לשינוי המציאות, ולפיכך מכיל פוטנציאל משמעותי לטיפוח מוטיבציה לפעולה נגד יחסי הדיכוי בחברה.

בקבוצות העוסקות בלמידה פסיכולוגית-חברתית בנושא יחסים בין-קבוצתיים מתעורר בדרך כלל קושי לשלב בין המפגש האישי והמפגש הקבוצתי בחדר, תופעה שהובילה לפולמוס מתמשך על החשיבות היחסית של כל אחד מהם. התומכים בדגש האישי טוענים שהוא חיוני להגברת את ההבנה ההדדית ולקרב בין הצדדים (Kelman & Fisher, 2003; Miller & Brewer, 1984). לעומת זאת, התומכים בדגש הקבוצתי טוענים כי בלעדיו אי אפשר לפתח מודעות לקונפליקט ולחלק שנוטלים בו המשתתפים (Hewstone & Brown, 1986). מחלוקת זו מקבלת ביטוי רחב גם בישראל, בה עיקר הניסיון בהפגשה מתוכננת של קבוצות נצבר בהקשר היהודי-פלסטיני (בר ובר-גל, 1995; כץ וכהנוב, 1990). * כך למשל, בשנות התשעים התמקד בית הספר לשלום בנווה שלום\וואחת אל-סלאם בהיבט הבין-קבוצתי והקונפליקטואלי (חלבי, 2000). ההתעניינות בפן הבין-אישי, שאפיינה את בית הספר עד אותו זמן, נחווה על-ידי מעצבי המדיניות החדשה כמייצגת את האינטרסים של המשתתפים היהודים בלבד. הגישה החדשה שהם פיתחו התייחסה אל האינטראקציות הבין-אישיות כאל "רעש" המפריע להתמקד במה שקורה בין שתי הקבוצות (חלבי וזוננשיין, 2000). מחקרן של שגיא, שטיינברג ופריחאלדין, שעקב אחר המפגשים שהונחו על פי תפישה זו, הניח כי אין דרך לגשר ביו המפגש האישי למגע הבין-קבוצתי: "האם מטרת האסטרטגיה היא קירוב ופיתוח של קשרים, תובנות מעמיקות ואמפתיה בין אנשים כפרטים, ברמת המאקרו, או שמטרתה היא ניסיון למצוא פתרון לקונפליקט החברתי לאומי ולגבש דרכי התמודדות ברמת המאקרו? כל אחת מהמטרות מכתובה אסטרטגיה שונה של התערבות" (שגיא, שטיינברג ופריחאלדין, 2002, עמ' 551). התרשמותן של החוקרות מהגישה המתמקדת בהיבט הבין-קבוצתי היתה שלילית: "גישה זו גרמה לוויכוח שאופיין בפולמוסים והתנצחויות וסופו בתחושה עמוקה של קיפאון וחוסר מוצא" (שם, עמ' 552). המסקנה שלהן ושל חוקרים אחרים היתה שיש להפנות את תשומת הלב להיבט האישי או לסיפורי החיים האישיים של המשתתפים (שם; Abu Nimer, 1999; בר און, ליטבק-הירש ועותמאן, 2008).

* להלן נתמקד בלקחים מן המפגשים בין יהודים לפלסטינים, כי הם עומדים במרכז הדיון התיאורטי בארץ. עם זאת, העיסוק במתח בין האינטראקציה הבין-אישית והבין-קבוצתית בא לידי ביטוי גם בתחומים נוספים, וביניהם מיגדר (אייל, פרידמן, טל וגופר, 2006).

ביחס לשאלה שעומדת במרכז דיון זה, אם אפשר לשלב למידה מתהליכים קבוצתיים בחינוך נגד יחסי דיכוי, ניתן לסכם ולומר כי הספרות הפסיכולוגית-חברתית העוסקת במפגש בין-קבוצתי מתארת קושי לשלב הקשבה לתהליכים בין-אישיים עם הקשבה לתהליכים בין-קבוצתיים. מכך נובע כי השימוש בקבוצה כחלק מן הניסיון לעורר מוטיבציה לשינוי כרוך פעמים רבות בויתור על אחד המרכיבים. נפנה עתה לבחון את האופן שבו ניסתה הפדגוגיה הביקורתית לפתח מודעות אישית וחברתית ולעורר מוטיבציה לפעולה נגד יחסי דיכוי.

הפדגוגיה הביקורתית היא גישה חינוכית רדיקלית שהחלה להתפתח בשנות השבעים של המאה העשרים במטרה לקדם צדק חברתי. מקורותיה של תורה זו מגוונים, אך את הבסיס השיטתי שלה הניח פאולו פריירה בספרו הקלאסי "פדגוגיה של מדוכאים" (פריירה, 1981). בספר זה טען פריירה כי המטרה העיקרית של המעשה החינוכי היא "תידוע" (*conscientização*) – פיתוח מודעות ליחסי הדיכוי והאפליה בחברה ולאפשרות לשנות אותם – וקרא לעצב תהליך למידה דיאלקטי הנמנע מהפרדה דיכוטומית בין מי שמלמד, "מעניק" או "מקנה תודעה", למי שלומד, "מקבל" או "רוכש תודעה". שני מאפיינים אלה, לצד יסודות משלימים כמו ביקורתיות, קריאה לנקיטת עמדה מצד המחנך ושימת דגש על דיאלוג, הפכו בעשורים האחרונים למכנה המשותף של הפדגוגיה הביקורתית אשר הציבה עצמה כאלטרנטיבה לזרם הליברלי והזרם המסורתי בחינוך (Darder, Baltodano & Torres, 2003). החל מסוף שנות השמונים נתקלו הנחות היסוד של גישת הפדגוגיה הביקורתית בביקורת נוקבת מצד הוגות פמיניסטיות פוסטמודרניסטיות המגדירות עצמן כשותפות למאבק רדיקלי נגד דיכוי. ביקורתן הופנתה כלפי שורה של הנחות יסוד בפדגוגיה הביקורתית. ראשית הן הציבו סימן שאלה לצד מושגים כמו "ביקורתיות" ו"תידוע", בטענה שהם מבטאים העדפה "גברית" של ידע ודיון רציונלי בתהליך החינוכי על פני ביטוי אישי ורגשי (Ellsworth, 1989). שנית הן תקפו את הקריאה למורה להביע עמדה ברורה, והציעו במקומה את ה"גמגום", כדי להימנע מכפייה (Lather, 1998). שלישיית הן ערערו על בלעדיות הדיאלוג כבסיס ללמידה, והציעו ללמוד משתיקות ומדברים שאינם נאמרים (Ellsworth, 1989). מול ביקורת זו טענו ההוגים המרכזיים של הפדגוגיה הביקורתית כי העמדה שמציעות הפמיניסטיות הפוסטמודרניסטיות איננה מאפשרת לחנך נגד דיכוי, ולמעשה משרתת את הסדר החברתי הקיים. בלשונו של מקלרן, "נוכח החשש מאי היכולת לדבר בביטחון ללא ערובה שהעמדה שלהן תהיה נגועה בשליטה כלשהי, מסרבות המחברות הפוסטמודרניסטיות או הפוסט-ביקורתיות לדבר כלל" (McLaren, 1988, עמ' 72).

הפולמוס בין שתי הגישות נמשך כבר עשרים שנה, ולמעשה ניתן לדבר על שני זרמים נפרדים שכל אחד מהם מבטל את תרומתו של האחר (Luke and Gore, 1992; Lather, 1998; Hill et al., 2003; Grande, 2003). ניתן לסכם ולומר כי הפדגוגיה הביקורתית מציעה דרכים מגוונות לחזק תודעה חברתית, אך מתקשה לשלב בין הבעת עמדה מצד המורה ופיתוח דיאלוג רציונלי בכיתה לבין הקשבה עמוקה לתלמידים ולביטוי הרגשי שלהם, במאמץ לפתח מודעות אישית. משום כך, יישומה של הפדגוגיה הביקורתית כרוך לעתים קרובות בויתור על אחד המרכיבים.

כאמור, המטרה שהצבנו לעצמנו היתה לנסות להתגבר על הקשיים שתיארנו, ולקדם מודעות ומוטיבציה לפעולה נגד דיכוי באמצעות למידה אינטגרטיבית שתהיה בין-אישית ובין-קבוצתית בעת ובעונה אחת, ותיתן מקום הן לדיון רציונלי בחומרים ובעמדות שמציג המורה, והן להקשבה עמוקה לרגשות התלמידים ולידע שהם מביאים איתם לכיתה. בהמשך נציג את מבנה הקורס שעיצבנו כדי להשיג מטרה זו.

מבנה הקורס ומטרותיו

הקורס שאנו מלמדים בעשר השנים האחרונות נקרא "מה בין סוציולוגיה ורגשות: יחסים בין קבוצות בחברה הישראלית". הוא נלמד במכללה האקדמית ספיר כקורס בחירה סמסטריאלי בהיקף של ארבע שעות אקדמיות. הסטודנטים המשתתפים בו כולם יהודים.

הקורס מחויב לגישת הפדגוגיה הביקורתית, כלומר למאמץ לקדם תודעה פוליטית בקרב המשתתפים ולחזק את נכונותם לפעול נגד דיכוי. הנחת העבודה שלו היא ש"אנשים עושים את ההיסטוריה אבל לא מתוך חופש גמור, לא בנסיבות אותן הם בחרו מרצונם" (מרקס, 1953, עמ' 112). ככל שנהיה מודעים יותר למציאות החיצונית, להשפעתה עלינו ולחלק שלנו בעיצובה, כך נוכל לפעול ביתר יעילות לצמצום או ביטול יחסי הדיכוי, מהרמה האישית-משפחתית, דרך הרמה הבין-קבוצתית של הקהילה, ועד הרמה הלאומית-פוליטית.

הקורס מתמקד בשלושה מערכי כוחות מרכזיים בחברה הישראלית: יחסי נשים וגברים (מיגדר), יחסי מזרחים ואשכנזים (אתניות), ויחסי ערבים-פלסטינים ויהודים (לאומיות). שלושה צירים אלה מאפשרים לכל משתתף, למעט קומץ של גברים אשכנזים, לפגוש את עצמם פעם כשייכים לקבוצה חזקה, כלכלית ופוליטית, ופעם כשייכים לקבוצה חלשה יותר. חוויה זו מסייעת לסטודנטים לפתח מגוון יכולות: מודעות למנגנוני הדיכוי הפועלים בחברה ולהשפעתם האישית על מנגנונים אלה, אמפתיה כלפי המוחלשים כלכלית ופוליטית, ואחריות להשתמש בכוחם לצורך קידום שינויים שיצמצמו את הדיכוי. מסגרת הלימוד מבוססת על חלוקת כל שיעור לשני פרקים. הפרק הראשון כולל הרצאה ודיון עם המורים בפורום רחב של כחמישים סטודנטים, והשני מורכב מלמידה בשתי קבוצות של כ-25 תלמידים (קבוצה בינונית).

צוות הקורס מורכב משני מורים המשמשים הן כמרצים והן כמנחי קבוצות (כותבי המאמר), ושני עוזרי הוראה המשמשים כמנחים. בצוות יש ייצוג שווה לנשים וגברים, אשכנזים ומזרחים, כך שמשותפי הקבוצה יכולים לשאוב תמיכה ולקבל אתגר מדמויות שונות בעמדת סמכות, ולמצוא חיזוק בעצם השייכות ובתחושות של שותפות גורל. העבודה המשותפת של שני המנחים בקבוצות מאפשרת לבצע "מודלינג" של סימטריה ביחסים, ופיצול לקבוצות זהות כאשר נדרשת עבודה תוך-קבוצתית נפרדת של נשים\גברים ואשכנזים\מזרחים.

נתאר עתה ביתר פירוט את תהליך הלמידה בכל אחד מפרקי השיעור. בפרק הראשון מתנהלת הלמידה בדומה לשיעור "רגיל": הסטודנטים יושבים בשורות, המורים מרצים חלק ניכר מהזמן, והתלמידים מקיימים דיון ממוקד בחומר שהוצג בכיתה. בחלק זה לא מתקיימת למידה שיטתית מתהליכים קבוצתיים. הנחת המוצא בניתוח החברתי שאנו מציעים היא כי את ההבדלים האישיים והתרבותיים בחברה יש להבין בהקשר של יחסי הכוח בחברה. הניתוחים הביקורתיים של סטיוארט הול (Hall, 1996) וג'ין בייקר מילר (מילר, 1978) הם הבסיס לעיון הביקורתי שאנו מציעים בהבחנה הסוציולוגית בין מסורתי למודרני ובין נשי לגברי (Parsons, 1951). העמדה שאנו מציגים בפני הסטודנטים קובעת כי משתנים כמו אוניברסליות מול פרטיקולריות, הישגיות מול שיוכיות, ונטרול רגשות מול רגשנות (affectivity), אכן מייצגים קטבים חשובים בתרבות האנושית, אך אינם מנותקים מ**יחסי הכוח** המתקיימים בחברה. מרכיב מרכזי נוסף בעמדה שאנו מציגים הוא כי הקוטב ה"מודרני" וה"גברי", המאפיין את הקבוצה החזקה יותר כלכלית ופוליטית, איננו עדיף בעינינו על ה"מסורתי" או ה"נשי", וגם איננו נחות ממנו. מטרתנו היא לפתח בכל פרט ובכל קבוצה את **שתי** היכולות, כחלק ממאבק נגד תופעות של דיכוי וניצול. מילר מסבירה בהקשר זה כי המטרה היא להתבונן על המציאות החברתית משני צדי אי-השוויון, כדי לצמצם ניצול לרעה של הא-סימטריה בין הקבוצות (מילר, 1978).

בפרקי הקריאה העוסקים ביחסים בין קבוצות אנו מציגים בפני הסטודנטים מאמרים המייצגים השקפות מגוונות. בכל אחד מן הצירים (נשים וגברים, מזרחים ואשכנזים, ערבים ויהודים) כוללים מאמרי החובה גם עמדות פונקציונליסטיות שמרניות, המייחסות את עיקר ההבדלים והפערים בין קבוצות למסורות תרבותיות שונות, וגם מאמרים המציגים את העמדה הנגדית, לפיה התרבות היא תוצר של מאבקים פוליטיים וכלכליים בין קבוצות. [†] שימת הדגש על מחלוקות בין חוקרים, והכללת מאמרים המנוגדים להשקפותינו, מטרתן לעודד את הסטודנטים לחשיבה ביקורתית ועצמאית. בדיון המשותף על המאמרים אנו מציגים את עמדותינו, אך במקביל משתדלים להציג מתוך עניין ואמפתיה גם את הטענות של מחברים שאיננו מסכימים עם דעתם, ולעודד את הסטודנטים לחלוק על הניתוחים שלנו. במסגרת השיעור הסטודנטים גם לומדים מושגים בסיסיים מתחום הקבוצות והיחסים הבין קבוצתיים מנקודת מבט פסיכולוגית-חברתית. מתקיימת גם נגיעה ראשונית בנושא מנגנוני ההגנה הפסיכולוגיים במטרה לחזק את המודעות של המשתתפים במהלך העבודה הקבוצתית ואת יכולתם להתמודד עם האתגרים שהיא מציבה.

בפרק השני של כל שיעור מתחלקת הכיתה לשתי קבוצות בינוניות, והדגש עובר ללמידה מתהליכים אישיים וקבוצתיים. הסטודנטים יושבים במעגל ומוזמנים להקשיב לעצמם ולאחרים, ולבטא את רגשותיהם ומחשבותיהם בנושאים שעלו במאמרים, בהרצאות, ולעתים גם בקטעי הסרטים שבהם צפו יחדיו. בחלק זה מקבלים הסטודנטים את מרכז הבמה וההשתתפות של המנחים הופכת מינורית.

הסטודנטים מוזמנים לשתף את הקבוצה בתהיות, במחשבות, בעמדות, ברגשות ובשאלות שהתעוררו אצלם, וגם לנסות ל**למוד** מניסיונם האישי ומניסיון אחרים, ולהתאמץ להבין את ההקשר החברתי שבו עוצבה אישיותם.

[†] בחלק מהסוגיות מוצגת גם עמדה שלישית, פוסט-סטרוקטורליסטית, לפיה השיח מעוצב במסגרת יחסי הכוח, ולכן יש לדון בהם במשולב.

כמנחים אנחנו מפנים את תשומת לבם של המשתתפים ליחסי הכוח בקבוצה ולמידת הרלוונטיות שלהם למתרחש בחברה הרחבה. בו בזמן אנו מתאמצים לחזק את יכולתם של המשתתפים להקשיב, להבין את נקודת המבט של הזולת, ולקבל את האחר בהקשר שממנו הגיע. כאשר נראה לנו שמשתתף ממוקד רק בהיבט האידיאולוגי, אנחנו מזמינים אותו להקשיב לקולותיו הפנימיים, למחשבות, לתהיות ולרגשות העולים בעולמו האישי הקרוב. כאשר משתתפת שוקעת בעצמה ובשיח הרגשי, אנחנו מעודדים אותה להתבונן החוצה ולבחון תהליכים מאקרו-חברתיים. יחסי האמון בין המשתתפים הם תנאי למגע, לשיחה, להקשה ולמידה פוריים, ולכן אנו שואפים להשיגם, אך איננו מציבים את תהליך ההתקרבות בין המשתתפים כמטרת-על. בלשונו של פריירה, תפקידנו גם "לפרבלם" (to problematize) ולא רק להקל (to facilitate) על המשתתפים לקיים שיחה נינוחה (פריירה, 1970). אנו מנסים להעלות קולות מושקעים וגם ללמוד מהשתיקות המתהוות בחדר. איננו עומדים על כך שהסטודנטים יבטאו רגשות בלבד, אלא נותנים מקום גם להביע דעות ומחשבות. תפישה זו מנסה לערער על הפיצול בין רגש לשכל והעדפת האחד על פני האחר, ומעודדת לחקור את הקשר בין ביטויים אישיים וקבוצתיים. כאשר משתתף יגיד "אנחנו", נשאל אותו "האם אתה מדבר רק בשם עצמך, או שאתה מרגיש כמי שמייצג גם קבוצה?", ולהפך. כאשר משתתפת תדבר ברמה כללית, נבקש ממנה לנסות לקשור את דבריה לביטויים בהייה האישיים, ולהפך.

בחלק זה אנו מנחים את המפגש, ומשתדלים להכיל כל עמדה שבאה לידי ביטוי בחדר. לעתים, אם עמדה כלשהי מבוססת על חוסר ידע בסיסי בעובדות, נשלים את החסר בהמשך, באחת ההרצאות, אך בקבוצה תפקידנו לשמור על מקום ביטוי משוחרר וכנה, לעודד עימות תומך ומיטיב, ולסייע להתבוננות הקבוצתית ולבדיקה העצמית. גם כשנשמע בקבוצה ביטוי לעמדות שבתנאים רגילים מקוממות אותנו, כמו השאיפה "להעמיס את הערבים על משאיות" או "לשטח את עזה", לא נמחה אלא ננסה לבררה לעומק, על כלל משמעויותיה. לנכונות להכיל עמדות שהן רחוקות משלנו תפקיד מרכזי במודל האלטרנטיבי של הקשבה ותגובה שאנו משתדלים לייצג, ולעתים קרובות מדווחים סטודנטים שנכונות זו נתנה להם את המפתח לבחון מחדש את עמדותיהם.

מטלות הקורס כוללות הגשת דף התבוננות לאחר השיעור הראשון, עבודת ביניים בסיום הלמידה על כל אחד משלושת הנושאים, ועבודה מסכמת.

שיטת העבודה

ההתנסות שעליה מבוסס המאמר לא עוצבה מראש לצורך מחקר אקדמי, אך בשנים האחרונות, בהסכמת המשתתפים, תועדה הלמידה בקורס באמצעות רישום הדברים שנאמרו בקבוצה ושמירת עותקים מן המטלות שהגישו סטודנטים. לאורך שנה אחת אף הוקלטו כל הפגישות לצורך המחקר. החומר שנאסף באמצעים אלה הוא הבסיס לתיאור שיוצג להלן.

התיאור מכוון להשיג שתי מטרות: לתת תמונה כללית על מהלך הקורס והתפתחות הלמידה בקבוצה, ולהדגים למידה אינטגרטיבית החורגת מגבולות המקובל במסגרות של למידה קבוצתית או פדגוגיה

ביקורתית. הקטעים שיוצגו להלן מדברי הסטודנטים והעבודות נבחרו לאור מטרות אלו, ומכוונים, מחד, לפרוש את מגוון הנושאים הנידונים בקורס, ומאידך להציג דוגמאות משמעותיות ללמידה אינטגרטיבית המקשרת בין התבוננות פנימית, למידה מקבוצה וניתוח ביקורתי של תהליכים חברתיים המתרחשים מחוץ לקבוצה. התיאור והניתוח הם איכותניים, ומבוססים על ניתוח פרשני. כל השמות שונו, כמובן, לצורך שמירה על פרטיות.

תיאור מהלך הקורס והדגמה של למידות משמעותיות המתרחשות בו

הקורס נפתח במליאה של כחמישים סטודנטים וסטודנטיות היושבים בשורות בכיתה גדולה. אנו מנסים להפחית את תחושת הזרות הראשונית באמצעות הצגה אישית של כל חבר וחברה בצוות, ותיאור מבנה הקורס ויסודותיו התיאורטיים. אחרי ההפסקה מאורגן החדר לישיבה במעגל גדול ומתקיימת פעילות אינטראקטיבית המאפשרת היכרות, שבירת האנונימיות ונגיעה ראשונית בקבוצות שייכות שבחדר. אחת הסטודנטיות תיארה מפגש זה כך:

1. מלי: לא ידעתי למה לצפות. הייתי בהלם. אמרו לי שזה קורס מיוחד ושכדאי להירשם. שעושים דברים מעניינים, כותבים הרבה עבודות ושזה כמו טיפול. שיש הרבה אקשן ושזו חוויה.... זה הקורס האחרון שלי בתואר. בכל זאת אחרי הפגישה הראשונה חשבתי לברוח. שיחקנו בכל מיני משחקים במעגל ענק והיה מביך לעמוד באמצע. אבל היה גם מרתק וכיף החלטתי להישאר (דף התבוננות).

כשהרשמה מסתיימת (בשבוע השלישי) עובר הקורס למבנה קבוע: פתיחה בהרצאה ודיון, ולאחר מכן למידה התנסותית בשתי קבוצות מונחות. הנושא הראשון שנדון הוא היחסים בין נשים לגברים. רוב הסטודנטיות והסטודנטים צעירים יחסית, וטרם הקימו משפחה. הם שקועים לא מעט בניסיון למצוא חן בעיני נציגי בני המין השני המצויים בחדר, ועובדה זו מפחיתה את נכונותם להעלות קונפליקטים רגעים "מבלבלים" מוזכרים לעתים קרובות בעבודותיהם:

2. דינה: חשבתי שאני מכירה את עצמי, שאני מכירה את החברים שלי. חשבתי לעצמי, "מה כבר נדבר? למדנו כבר על ג'נדר" ... אבל קורה פה משהו אחר, פתאום אני שואלת ונשאלת שאלות, ואני לא כל-כך מבינה את התשובות. אני מנסה להבין איפה אני בכל הסיפור הזה ומה אני מרגישה ביחס לכל זה. אני די מבולבלת ואני מבינה מהקורס שאין צורך לגבש מיד דעה או עמדה (עבודה 1).

בפגישה השנייה העוסקת ביחסי מגדר מתבקשים הסטודנטים להתפצל לשתי קבוצות: נשים וגברים. על חוויית ההתחלקות כותבת סטודנטית:

3. סיגל: הייתי שותפה לרגשות הקבוצתיים בקבוצת הנשים, והבנתי את ההתמודדות בשילוב התפקידים היום בין אשה קרייריסטית לעקרת בית. היתה חסרה לי בקבוצה הבעת עמדה שרוצה להישאר בבית ולהקדיש את חייה לגידול הילדים. ידעתי שרגשות כאלו קיימים אך הם לא נשמעו,

ייתכן והיה חשש בקבוצה להביע רעיונות שאינם מקובלים ומעידים על שיוך לקבוצה החלשה המסורתית, שרוצה לקיים את התפקיד ה"טבעי" של הנשים. ייתכן וכמו שטוענת מילר הקבוצה החלשה נוטה ללכת לפי הנורמות אותן יוצרות הקבוצות השולטות. במקרה זה הגברים תומכים באשה במרוץ אחר מילוי שני התפקידים, כי הדבר משרת את האינטרסים שלהם (עבודה 1).

החזרה לקבוצה המשותפת כוללת לעתים רגעים מפתיעים ואף מאכזבים. משה, פעיל חברתי מזרחי מעיירת פיתוח חש מבוכה כאשר חברת קבוצה מעמתת אותו עם אמירה שנשמעת לה "שוביניסטית":
4. רעות: איך אתה יכול להגיד שאתה רוצה שאשתך תשב בבית כי מי שמרוויח יותר צריך לעבוד? למה אתה לא נאבק על כך שנשים ירוויחו כמוך ויגשימו את עצמן גם? למה זה חשוב לך כמזרחי שנרוויח כמו אשכנזים ואתה שוכח את הערכים שלך כשזה מגיע אלינו כנשים? (מפגש 5).

ברגעים כאלה, של עימות בין-אישי המעורר דיסוננס פנימי וקבוצתי, אפשר לכסות, להתגונן, לתקוף ולהאשים, או לחליפין להתבונן פנימה והחוצה באומץ ובכנות. משה משתף את היושבים במעגל בדיסוננס פנימי שהוא חווה באותו רגע בתהליך הקבוצתי, ומתחיל להתמודד איתו:

5. משה: איך זה קורה לי באמת שכך אני מגיב? אני לא מבין. מצד אחד אני רוצה להיות עם אשה חזקה שמעניין לי איתה, ומצד שני אני רוצה להרוויח טוב ולא לוותר על קריירה, ואני לא רוצה ילדים מתוסבכים. אני רגיל שאימא זה אימא. היא בחיים לא תזניח את הילדים שלה בשביל קריירה או כסף... זה כמו שלמדנו שיעל ישי כותבת שהבעיה היא במשפחה. זה לא רק במשפחה, זה בחברה! בשיעור למדנו שהפמיניזם הליברלי דורש מאשה לעמוד על שלה, כאילו זו בעיה אישית שלה. מה זה יעזור שאני אשטוף יותר כלים, אצא מוקדם מהעבודה להביא את הילדים? אני ארגיש "כל הכבוד לי" אבל ארוויח פחות ובסוף יפטרו אותי! (מפגש 5).

סטודנטית אחרת ביטאה בעבודתה הסופית עמדה מורכבת:

6. גלית: כאשה שגודלה על-ידי אם מזרחית שהשקיעה את כל כולה בתפקיד האם המטפלת, ההבדל נראה לי ביולוגי כי אני רואה אותו טבוע בי בהיותי אשה. כמו כן, יחסי הכוחות בין נשים לגברים גורמים לגברים לשמר מצב זה בגלל שהוא משרת אותם. לפי ג'ין בייקר מילר, זהו אי שוויון קבוע, אך אם נרצה אנחנו יכולים להפוך אותו לזמני (עבודה סופית).

בתום שלושה שבועות מתכוננות הקבוצות למעבר אל השסע הבא: יחסי מזרחים ואשכנזים בישראל. בשיחה לקראת המעבר מתגלים לעתים הבדלים:

7. תמר: רגע! רק התחלנו להיכנס לנושא הזהות המינית שלנו ולהבין כמה זה מורכב. חבל לעבור לנושא הבא. זה אפילו מפחיד אותי. מה יש לדבר על זה? פערי עדות שייכים לעבר, זה לא קיים היום. מה יש לנו להתעסק עם זה? (מפגש 5)

ולעומת זאת:

8. רונן: אני מרגיש שמיצינו. סליחה, אני מיציתי. או אולי **אנחנו** הגברים מיצינו. נראה לי שגם הבנות. אני לא יודע אם זה רק אני או שיש פה חשיבה קבוצתית. כמה אפשר לשמוע על אי-שוויון ועל זה שאתה מקפח? (מפגש 5).

אנו תוהים ביחד עם הקבוצה על משמעותם של הבדלי התגובות ועוברים לנושא הבא. העיסוק ביחסים בין מזרחים לאשכנזים מתחיל בקבוצות קטנות, דרך סיפורים אישיים על הדרך שבה כל משפחה הגיעה לארץ. ההקשבה מעלה הפתעות:

9. שרון: זה **כאילו** שכולנו שווים בכיתה, **כאילו** כולנו אותו דבר. נכון, כולנו צעירים, כולנו סטודנטים. אבל פתאום אנחנו מתחילים להכיר באמת! מדהים לשמוע איך המשפחה שלך הגיעה לדימונה, ואיך חיכו שנים, עד היום את אומרת, שייקחו אותם מהמדבר כמו שהבטיחו נציגי הסוכנות. ואיך המשפחה של הדס הגיעה לפני חמישים שנה מאירופה, ומיד יצאו מהמעברה והשיגו משק במרכז הארץ. מלח הארץ. יושבים טוב... (מפגש 6).

בשיעורים לומדים הסטודנטים מנקודות מבט סוציולוגיות מגוונות על מדיניות ההגירה וההתיישבות בשנות החמישים, על פערים בחינוך, בהשכלה הגבוהה ובהכנסה בין מזרחים ואשכנזים בארץ, ועל אפליה גלויה וסמויה בעבודה ובחברה. ללמידה הזו השפעה מרחיקת לכת על התהליך המתרחש בקבוצות. סטודנטית כותבת:

10. יעל: הרוב הגדול של המשתתפים היו מזרחים והדיון בכיתה היה מאוד סוער וטעון. הנקודה החזקה ביותר הזכורה לי מהדיונים בכיתה נגעה למאמר של שוחט. מרבית חברי הקבוצה הסכימו עם טענותיה. דבר זה הפתיע אותנו כיוון שלא שיערנו שהדור השני עדיין חש את אותו התסכול שחשו הוריו. חלק מחברי הקבוצה הם חברים טובים מתקופת הלימודים ולא היה נראה שתסכול זה קיים בתוכם (עבודה סופית).

בפגישה הבאה שוב מתבקשים הסטודנטים להתפצל לשתי קבוצות – הפעם של מזרחים ואשכנזים. בהתאם לאוכלוסיית האזור, רוב תלמידי הקורס הם ממוצא מזרחי, לצד מיעוט יחסי של אשכנזים, וכמה יוצאי חבר העמים ואתיופיה הבוחנים, לעתים בפעם הראשונה, את שייכותם להגדרות המבניות המרכזיות בחברה הישראלית. חלק מהסטודנטים מבטאים קושי, בלבול ואפילו רתיעה והתנגדות בשלב שבו הם אמורים לבחור לאיזה קבוצה להצטרף: יש משפחות מעורבות, יש הבדלים בתחושת השייכות ושותפות הגורל, ויש כאלה שלא "רואים עליהם" את מוצאם לפי צבע, מבטא או שם משפחה. בסופו של דבר גם המתלבטים בוחרים לאיזה זהות "לצלול" הפעם. בקבוצות, משתפים הסטודנטים זה את זה במרכיבי השייכות לקבוצת "המזרחים" או "האשכנזים" (כולל האמביוולנטיות שלהם בנושא). הברור נמשך גם

בעת החזרה לקבוצה המשותפת. גבר מזרחי שבחלק הקודם עומת עם הפריבילגיה שלו בחברה סקסיסטית מבטא עתה את התחושות של המקום הפריפריאלי:

11. אבי: למדתי בתיכון הכי טוב בנתיבות במגמת פיזיקה. הייתי תלמיד מצטיין והיה לי מעמד טוב. לאבא שלי יש עבודה טובה ולא חסר לנו כלום. ככה גם רוב החברים שלי. פעם לקחו אותנו ל"עיר" הגדולה להכיר מה זה תיאטרון, תרבות והעולם הגדול. הגענו לאיזה בית ספר, נראה לי בצהלה או מקום אחר בתל אביב, אולי רמת השרון... התחברנו איתם קצת אבל אחרי כמה דקות לא היה לנו על מה לדבר. עם כל הכוונות הטובות, היה ברור שהם לא מכירים את המוזיקה שלנו, לא צחקנו מאותן בדיחות, והם לא ידעו אפילו איפה זה נתיבות. פתאום הרגשנו לא קשורים. השיא היה כשהלכנו להתארח בבתים. זה היה מדהים. הבית כמו מוזיאון: כמה קומות ולא היה אף אחד בבית. בכל חדר מחשב וטלוויזיה. אני לא מאשים אותם ובטח לא כולם ככה, אבל עלינו זה השאיר רושם חזק. הרגשנו כאלו קטנים. עד אז לא ידעתי שיש פערים והייתי מבוסס (מפגש 7).

בהמשך, לקראת סיום העיסוק בנושא, מתפתחות לעתים תובנות מורכבות יותר:

12. עדי: אתם אומרים שאתם מקנאים שאצלנו ערב שישי זה ערב שישי, עם כל מה ששמתמע – בית מלא, סלטים, אוכל של אימא. מכל טוב. גם אני אוהבת את זה. אבל אני לא רוצה שתחשבו רק "מזרחי-אוכל טוב-אירוה חם". אני רוצה גם שתראו את המורשת שהגענו ממנה, שתעריכו את התרבות שלי ואת התרומה שלנו לחברה, את הפילוסופיה של אבן גבירול ואבן עזרא. אני לא רוצה להיות תמיד כמו כולם, ולהרגיש שפופה ומבוששת כמו שהרגשתי כשאימא שלי הגיעה לפגישות הורים עם מגשים מלאים בכל טוב. ראיתי את המבט המתנשא של ההורים והמורים האחרים. לי תמיד אמרו דווקא: "את מאשדוד? לא רואים עלייך!" זה כל-כך פוגע. חשבתי תמיד שזה רק אני, אך אני מגלה פה שעוד חברה ככה מרגישים. זה כמו בטבלה הזו של פארסונס: פתאום את רואה שזה קשור למעמד שלך ביחסי הכוח וזה לא שיש לך תרבות פרימיטיבית או שעוד לא התקדמת. אני לא רוצה "להתקדם" על מנת להיחשב. אני שווה ככה, כמו שאני... אז מה? בגלל שאני יותר ענייה או היו לי פחות הזדמנויות אני שווה פחות? אולי בגלל זה אני שווה דווקא יותר. טוב. בסדר. לא יותר. אבל לפחות שווה (מפגש 9).

כשמגיע הזמן לעבור לנושא של יהודים וערבים-פלסטינים, מתפתח שיח שונה. מיטל, שעד כה הגדירה את עצמה כפמיניסטית בעלת תודעה מזרחית, מספרת שהיא "לא יכולה לסבול" דיבורים בערבית כאשר היא נוסעת באוטובוס. משה נדהם, ומעמת אותה בקבוצה עם דברים שאמרה בעבר:

13. משה: איך קודם סיפרת על אבא שלך שהגיע לארץ, שהוא התבייש שהוא שומע פריד אל-עטריש, פיירוז ואום כולתום, כי הוא פחד שיגידו עליו שהוא פרימיטיבי? גם את חושבת שזה פרימיטיבי? כאב לך כשסיפרת שהוא הושפל ושנאלץ לעשות עבודות דחק, ועכשיו את לא יכולה לשמוע את השפה הערבית? את מצדיקה את האפליה נגד ערבים? איך את מסתדרת עם זה וחיה עם עצמך ככה? לא ידעתי שככה את חושבת! (מפגש 9).

מיטל ומשה הם חברים טובים. היא יודעת שהוא מחבב ומעריך אותה, ונראית נבוכה מול הקבוצה, אבל מוכנה גם להתמודד עם הסוגיה ולבדוק את עצמה בכנות:

14. מיטל: אני באמת לא יודעת. אני צריכה לחשוב, אני התבלבלתי לגמרי. זה לא אותו דבר. (שם).

בעזרת הקבוצה מנסים המשתתפים ללמוד על הדמיון וההבדל בין שני המצבים, ולאחר את מקורם. מיטל מתמודדת עם הדיסוננס, ודרכה מתמודדת איתו גם הקבוצה כולה. בפגישה הבאה מוקרן הסרט "הילדים של ארנה" שביים ג'וליאנו מר. בסרט נראית קבוצת ילדים שבתקופת תהליך אוסלו מעלה הצגה בנושא השלום במסגרת חוג לתיאטרון במחנה הפליטים ג'נין. הסרט פוגש את אותם ילדים עשר שנים מאוחר יותר, בתקופת האינתיפאדה השנייה, במלחמתם נגד הכיבוש וצה"ל. בסיום הסרט מתברר שחלק מהילדים נהרגו, ואחד מהם לקח חלק בפיגוע התאבדות. הסרט מעורר מגוון של רגשות, מן הניסיון להבין את מקור השנאה של ילד פלסטיני היושב על הריסות בית משפחתו, דרך הזדהות רגשית עם מצוקות חייהם של מבצעי הפיגועים, ועד זעם ודחף "להרוג אותם כשהם קטנים".

במהלך השיחה שלאחר הסרט פורצת מיטל בבכי. היא מספרת למשתתפים שדודה נפצע בפיגוע בבאר-שבע שנה קודם. עכשיו קל יותר להבין מדוע היא מתקשה ליישם בהקשר היהודי-ערבי את התובנות שהציגה קודם במישורים האחרים. כעת נקרית לה ההזדמנות להפגיש בתוכה זהויות שחיו זו לצד זו שנים רבות, ללא שיח ביניהן. התמודדותה מקרינה על שאר הקבוצה, המנסה להחזיק את מורכבות הזהויות ולהתעמת עם תפישות סותרות הרווחות גם בחברה כולה. בעבודה המסכמת מתבקשים הסטודנטים לבחון את מהלך הקורס ולמצוא את הקשר בין תהליכי הלמידה שעברו בשלושת הנושאים. אחת הסטודנטיות כותבת:

15. רינה: אני מוכרחה להגיד שהמעבר ממזרחים אשכנזים לשסע הנ"ל השפיע על דעתי. כששמעתי על היחס שקיבלו המזרחים, והעמקתי את הידע ואת ההתעניינות שלי בנושא אפליה ודיכוי, זה גרם לי לחשוב על השסע הזה בצורה אחרת, ולא יכולתי להתעלם מהדמיון בין השסעים... היה לי קשה לחשוב שאולי הדיכוי כלפי המזרחים נעשה גם כלפי הערבים, שבתקופות שונות היו בעמדות כוח דומות ואפשרו לבעלי ההשפעה להפלות אותם לרעה (עבודה מסכמת).

דיון וסיכום

בחלקים הקודמים של המאמר תיארונו ניסיון להסתייע בתהליכים קבוצתיים כדי לחזק מודעות אישית ותודעה חברתית ולעורר מוטיבציה לפעולה נגד יחסי דיכוי. במרכז ניסיון זה עמד השילוב בין למידה מתהליכים קבוצתיים לגישה של פדגוגיה ביקורתית. המתכונת שפיתחנו מבוססת על חלוקה של תהליך הלמידה לשתי מסגרות המקיימות ביניהן קשר הדדי. את נקודות הדמיון והשוני בין שתי המסגרות סיכמנו בלוח 1.

לוח 1- הקשר בין למידה מתהליכים קבוצתיים ללמידה על החברה ברוח הפדגוגיה הביקורתית – קווים משותפים והבדלים מרכזיים בין הרצאה ודיון לבין קבוצה מונחית

קווים מנחים המשותפים להרצאה ולדיון ולקבוצה המונחית
<ul style="list-style-type: none">• עניין בתפישות מגוונות ואפילו מנוגדות• שילוב בין קוגניציה לרגש• מודעות ליחסי כוח ודיכוי, ואמונה ביכולתם של אנשים להשפיע על מדיניות מפלה• התייחסות לעבר, להווה ולעתיד כתהליך רציף ומתמשך• עידוד הקשבה רב-ממדית והשתתפות פעילה

דגשים שונים בכל אחת ממסגרות הלמידה	
קבוצה מונחית (שתי קבוצות בינוניות, כ-25 סטודנטים)	הרצאה ודיון (מליאה, כ-50 סטודנטים)
<ul style="list-style-type: none">• דגש על תהליך• דגש על למידה אישית וקבוצתית• עדיפות לדיבור של הסטודנטים ולאינטראקציה ביניהם• המנחים מצניעים עמדות וחוויות אישיות• למידה גם משתיקות ומהתעכבות על אירועים ועל משמעותם	<ul style="list-style-type: none">• דגש על תוכן• דגש על למידה על החברה הרחבה• עדיפות לדיבור של המרצים ולדיון שלהם עם המשתתפים• המרצים מבטאים עמדות ולמידה מחוויות אישיות• דיבור רצוף התקדמות בחומרי הלימוד

בשונה מעבודתו של שמי שבת (שבת, 2007), במאמר זה איננו מבקשים להציג הערכה שיטתית של הישגי הקורס על בסיס קריטריונים כמו שינוי עמדות, אלא מצביעים על האפשרויות החדשות שפותח השילוב בין למידה קבוצתית לפדגוגיה ביקורתית, ומציעים להשתמש בעדויות על הלמידה המורכבת המתרחשת בעקבות שילוב זה כבסיס לבחינה מחדש של דילמות בסיסיות במפגש הבין-קבוצתי המונחה ובפדגוגיה הביקורתית.

מהדוגמאות שהבאנו בתיאור הקורס והלמידה ממנו עולה כי לפחות בחלק מהמקרים הסטודנטים בקורס משיגים גם התבוננות ביקורתית בחברה ורצון לשנות אותה ברמת המאקרו (ראו לדוגמה קטעים 4, 13 ו-15 בתיאור הלמידה בקורס) וגם למידה מתהליכים בין-קבוצתיים המתרחשים בחדר (קטעים 3, 8 ו-10 בתיאור הלמידה בקורס).

בספרות הפסיכולוגית-חברתית על מפגש בין קבוצתי רווחת ההנחה כי יש הכרח לבצע הכרעה ברורה בין התמקדות אישית ובין-אישית לבין התמקדות קבוצתית ובין-קבוצתית. בהתאם לכך בוחרים הוגים שונים בקוטב האחד או האחר (שגיא ואחרות, 2003; חלבי וזוננשיין, 2000). בדוגמאות שהצגנו כאן ניתן לראות כי הסטודנטים בקורס התייחסו בהרחבה גם להיבט הבין-אישי וגם להיבט הבין-קבוצתי. יתר על כן, הם שילבו בין שני ההיבטים בלי לחוות אותם כמנוגדים. שילוב זה בלט בדו-שיח שהתפתח בין משה למיטל, אך גם בהקשרים אחרים (ראו לדוגמה קטעים 3, 4, 5, 13 ו-14 בתיאור הלמידה בקורס). את התפישה המקוטבת הרווחת בספרות הפסיכולוגית-חברתית אנו מציעים להבין על רקע ההנחה המקובלת בספרות זו, לפיה קיימת הקבלה בין התהליכים האישיים והקבוצתיים בחדר לבין תהליכים חברתיים רחבים יותר. אלו שתומכים בדגש בין-אישי טוענים כי לאור הקבלה זו חשוב ליצור בקבוצה תהליך של התקרבות שיקרין על כלל החברה, ואילו התומכים בדגש הבין-קבוצתי טוענים כי חשוב שהקונפליקט ויחסי הדיכוי יקבלו ביטוי בחדר המפגש, כי זו הדרך להימנע מטשטוש קיומן של תופעות אלה בחברה הרחבה. שילוב עקרונות הפדגוגיה הביקורתית בבניית השיעור מאפשר לחרוג מהנחת ההקבלה, ולהבחין בין התהליכים בקבוצה שהם סימטריים יותר לבין התהליכים המתרחשים בחברה הרחבה, המבטאים בדרך כלל דיכוי בולט יותר. בחינת הדיכוי בחברה הרחבה היא שאפשרה לנו להפנות את תשומת הלב של הקבוצה המונחת לתהליכים בין-אישיים בלי להוביל לדה-פוליטיזציה וטשטוש של הקונפליקט.

בהקשר של הפדגוגיה הביקורתית ניתן להצביע על לקח דומה. בספרות המקצועית רווחת ההנחה כי קיים מתח בלתי פתיר בין דיון רציונלי המעוגן בידע שהמורה מביא אל הכיתה תוך חשיפת עמדתו, לבין הקשבה עמוקה למשתתפים ולרגשות שהם מבטאים. על רקע זה בוחרים הדוגלים בפדגוגיה הביקורתית בקוטב אחד, והפמיניסטיות הפוסטמודרניסטיות, למשל, בוחרות באחר (McLaren, 1998; Lather, 1998). הלמידה שהדגמנו בחלק הקודם של המאמר מראה כי הסטודנטים בקורס משיגים גם התבוננות ביקורתית על יחסי הדיכוי בחברה וגם למידה אישית וקבוצתית מהקשבה לתלמידים אחרים. יש גם עדויות לכך שהם משלבים תובנות משני התחומים (ראו לדוגמה קטעים 5, 6, ו-12 בתיאור הלמידה בקורס). גם כאן נראה לנו כי ההבדל נעוץ בכך שהשילוב בין פדגוגיה ביקורתית ללמידה קבוצתית מאפשר לחרוג מהנחות מקובלות. הפדגוגיה הביקורתית מניחה כי המוקד הבלעדי של תהליך הלמידה טמון באינטראקציה בין המורה לתלמידים. אם מקבלים הנחה זו אכן קשה לגשר בין הדיון על העמדות

והשאלות שמציג המורה לבין הקשבה לרגשות התלמידים. לעומת זאת, שילוב של תהליך קבוצתי בתהליך החינוכי מאפשר לחרוג מן היחסים של מורה-תלמיד באמצעות למידה רוחבית **הדדית** בין המשתתפים ב"מעגל השווים" של הקבוצה. למידה כזו מאפשרת לפתח הקשבה לרגשות התלמידים בלי לחייב את המורה לוותר על קולו, שמוצא את מקומו בעיקר בחלק של ההרצאה והדיון. עד כה התמקדנו בפוטנציאל של המתכונת המוצעת. לסיום נזכיר כמה קשיים או מגבלות הכרוכים בה. ראשית, מתכונת זו תובענית ביחס למורים. היא דורשת מהם לפתח מיומנויות מגוונות של הנחיה והרצאה ולהקדיש זמן ניכר לעיבוד רגשי וקוגניטיבי של התכנים והתהליכים העולים בקורס. שנית, העיסוק בשלושה נושאים בפרק זמן מצומצם מגביל את האפשרות להעמיק בכל נושא ומסיט את תשומת הלב מעומק ההבדלים ביניהם. שלישית, נתקלנו בקושי גדול יחסית לקדם למידה משמעותית אצל הגברים האשכנזים, החווים את הקורס כולו מהצד החזק כלכלית ופוליטית. ראוי גם לזכור כי הקורס עסק בשאלות ספציפיות ובאוקלוסיה מוגדרת, ולכן יש להיזהר בהכללת הממצאים. עם זאת, חשוב לנו לסיים בנימה אופטימית. אנו מאמינים כי לשילוב בין למידה מתהליכים קבוצתיים לבין הפדגוגיה הביקורתית במתכונת שהוצעה כאן יש פוטנציאל גדול, ומקווים שהניסיון שלנו יפתח צעד אחד בדרך ארוכה שבה יפסעו רבים.

מקורות

- אייל, ש., א. פרידמן, ל. טל וא. גופר (2006). "נשים וגברים: מפגש בין זהויות". **מקבץ** 11(2), 13-29.
- בר, ח. וד. בר-גל (1995). **לחיות עם הקונפליקט: פעילות הפגשה בקרב בני נוער יהודים ופלסטינים אזרחי ישראל**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- בר און, ד., ט. ליטבק-הירש ור. עותמאן (2007). "שונות תוך-קבוצתית כדרך לדיאלוג בין קבוצתי: מפגש יהודי ערבי ישראלי סביב סיפורי משפחה". **מקבץ** 12(1), 9-26.
- חלבי, ר. ונ. זוננשיין (2000). "תודעה זהות ואתגור המציאות: גישת העבודה בבית הספר לשלום". בתוך ר. חלבי (עורך), **דיאלוג בין זהויות. מפגשי ערבים ויהודים בנווה שלום** (עמ' 16-27). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- חלבי, ר. (2000). **דיאלוג בין זהויות: מפגשי ערבים ויהודים בנווה שלום**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כץ, י. ומ. כהנוב (1990). "סקירת דילמות בהנחיה של קבוצות מפגש בין יהודים לערבים בישראל". **מגמות** ל"ג(1), 29-47.
- מילר, ג'. ב. (1978). **לקראת פסיכולוגיה חדשה של האשה**. תל אביב: ספריית פועלים.
- מרקס, ק. (1953). "השמונה-עשר בברומיר של לווי בונפרט". בתוך מ. דורמן (עורך) **כתבים היסטוריים נבחרים** (עמ' 113-121). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פנון, פ. (2004). **עור שחור, מסכות לבנות**. תל אביב: מעריב.

פריירה, פ. (1970). *פדגוגיה של מדוכאים*. תל אביב: מפרש.

שבת, ש. (2007). *פדגוגיה של מיקומים: תהליכי שינוי בקרב סטודנטים מפוזיציות חברתיות שונות בקורס אקדמי ביקורתי*. עבודת מ.א. באוניברסיטת תל אביב, המחלקה לחינוך והמחלקה לסוציולוגיה.

שגיא, ש., ש. שטיינברג, ומ. פחיראלדין (2002). "האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין-קבוצתי של יהודים וערבים בישראל: דיון בשתי אסטרטגיות התערבות." *מגמות* מא (4), 534-556.

Dalal, F. (2002). *Race, Colour and the Process of Racialization: New Perspectives from Group Analysis, Psychoanalysis, and Sociology*. London: Brunner-Routledge.

Darder, A., M. Baltodano & R. Torres (eds.) (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge Falmer.

DeMendelssohn, F. (2000). "The Aesthetics of the Political in Group Analytic Process: The Wider Scope of Group Analysis." *Group Analysis* 33 (4), 438-458.

Ellsworth, E. (1989). "Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." *Harvard Educational Review* 59(3), 297-324.

Foulkes, S. H. (1964). *Therapeutic Group Analysis*. London: George Allen & Unwin.

Grande, S. (2003). "Whitestream Feminism and the Colonialist Project: A Review of Contemporary Feminist Pedagogy and Praxis." *Educational Theory* 53, 329-346.

Hall, S. (1996). "The West and the Rest: Discourse and power." In S. Hall, D. Held, D. Hubert & K. Thompson (eds.) *Modernity: An Introduction to Modern Societies* (pp. 185-227). Oxford: Blackwell.

Hanisch, C. (2008\1969). "The Personal is Political".
<http://scholar.alexanderstreet.com/pages/viewpage.action?pageId=2259>

Hewstone, M. & R. J. Brown (1986). *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. Oxford: Blackwell.

Hill, M., P. McLaren, M. Cole & G. Rikowski (eds.) (2003). *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. London: Lexington Books.

Kelman, H. C. & R. Fisher (2003). "Conflict Analysis and Resolution". In D. O. Sears, L. Huddy & R. Jervis (eds.), *Oxford Handbook of Political Psychology* (pp. 315-353). Oxford: Oxford University Press.

Lather, P. (1998). "Critical Pedagogy and Its Complicities: A Praxis of Stuck Places." *Educational Theory* 48, 487-497.

Luke, C. & J. Gore (eds.) (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.

- Lawrence, W. G. (2003). *Experiences in Social Dreaming*. London: Karnac.
- McLaren, P. (1988). "Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment." *Journal of Education* 170, 53-83.
- McLaren, P. (1998). "Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education." *Educational Theory* 48(4), 431-462.
- Miller, N. & M. B. Brewer (eds.) (1984). *Groups in Contact: The Psychology of Desegregation*. Orlando Fl.: Academic Press.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Shaked, J. (2003). "The Large Group and Political Process." in S. Schneider & H. Weinberg (eds.), *The Large Group Revisited* (pp. 150-161). London: Blackwell.
- Schneider, S. & H. Weinberg (eds.) (2003). *The Large Group Revisited: The Herd, Primal Horde, Crowds and Masses*. London: Blackwell.

