

## **ממודעות אישית לתודעה חברתית ולפעולה: שינוי תודעתי בקרב סטודנטים בעקבות השתתפות בקורס אקדמי**

אריאלה בארי-בן ישי ומוטי גיגי<sup>1</sup>

הקורס מתקן אצלי במעט את הרושם שיש לי על האקדמיה הישראלית הנבובה, האנטישמית, ה'מצטטת', המחסלת את המחשבה החדשנית, השמה את השנאה העצמית כחוק, הלא-ייחודית ולא מיוחדת, האוניברסלית על חשבון הייחודי והמיוחד. (מתוך כרטיסיית סיכום קורס של שאול, סטודנט דתי, תושב גוש קטיף לשעבר)<sup>2</sup>

### **רקע**

חוקרים רבים בתחום מדעי החברה עוסקים במהלך השנים בשאלות הקשורות לשינוי, כמו השאלה איך מניעים שינוי תודעתי אצל הפרט ומחזקים את רצונו לפעול לשינוי חברתי. בפרק זה אנו מבקשים לבחון איך שלושת הממדים האלה - מודעות זהותית, תודעה חברתית ורצון לשינוי - באים לידי ביטוי במסגרת קורס אקדמי שנתי. הקורס הנחקר התנהל בחוג למנהל ומדיניות ציבורית במכללה האקדמית ספיר במשך עשר שנים עד 2013, במסגרת "שותפות אקדמיה-קהילה", והשתתפו בו סטודנטיות וסטודנטים יהודים וערבים. כל ההסטודנטים היהודים היו ישראלים, רובם תושבי הדרום, וכל ההסטודנטים הערבים היו פלסטינים בעלי אזרחות ישראלית, בדואים מערים ומכפרים בלתי מוכרים בדרום הארץ. הקורס חולק לשני קורסים סמסטריאליים: הקורס "תאוריות של שונות ואחרות בחברה ובצוותי עבודה", והקורס "מנהיגות ושינוי: ניצוח על משאבים אנושיים". אף שכל

- 1 אנו מבקשים להודות ל"שותפות אקדמיה-קהילה", ובמיוחד לפרופ' דפנה גולן-עגנון, על המימון החלקי של הקורסים במשך ארבע השנים, על האמון, על האמונה ועל הסבלנות. אנחנו מודים גם לשני עוזרי המחקר שלנו, מר משה אוהיון ומר גיא שני, שבלעדיהם לא יכולנו להגיע למוצר הסופי, ולד"ר דניאל דה מלאך על קריאת הגרסאות הקודמות של המאמר. האחריות לתוכן המאמר היא שלנו בלבד.
- 2 שמות המרואיינים שונו כדי לשמור על פרטיותם.

קורס עמד בפני עצמו, והקורס הראשון לא היה תנאי הכרחי לקורס השני, לא מעט סטודנטים למדו את שניהם. במהלך השנים למדו בקורסים האלה כ-300 סטודנטים, חלקם הגיעו בהמלצת חברים, אך רובם נרשמו על בסיס הסילבוס שבאתר המכללה בלבד. את הקורס לימדו והנחו יחד שני מרצים יהודים (אישה וגבר), בעלי זהויות חברתיות שונות (מזרחי שנולד וגדל בשדרות וגר היום במרכז הארץ, ואשכנזייה ילידת מקסיקו הגרה בכפר היהודי-ערבי ואחת אל-סלאם/נווה שלום).

הרעיון שבבסיס הקורס היה שילוב בין תוכני הקורס לתהליך בין-אישי וקבוצתי המתפתח בין הסטודנטים והסטודנטיות. כל שיעור בקורס חולק לשני חלקים: חלק אחד - הרצאה פרונטלית ודיון אקדמי, והחלק שני - קבוצה תהליכית מונחית. מטרת השילוב הזה הייתה ליצור קשר בין התאוריה לחוויות של הפרט ושל הקבוצה דרך פיתוח מודעות אישית בקרב הסטודנטיות והסטודנטים. שילוב כזה מקדם היכרות מעמיקה של הזהויות החברתיות המרכיבות את הזהות האישית של הלומדים בקורס, ואת הבנת משמעותן בהקשר החברתי של הקהילות שהם שייכים אליהן (למשל, מקום עבודה, שכונה, קהילה רחבה, כפר או עירייה). נקודת המוצא היא אינדוקטיבית, ולפיה היכרות מעמיקה של הזהויות האישיות מעלה את המודעות לקשר שבין החוויה האישית של הסטודנטים למעמדם החברתי, ומודעות זו מקדמת את הבנתם את האופן שבו המבנים החברתיים במסגרות משמעותיות בחייהם מקנים להם זכויות יתר (פריבילגיות) או מדכאים אותם.

המהלך התאורטי בפרק זה יעבור דרך עיסוק בשלוש פרדיגמות תאורטיות: ההיבט הפסיכולוגי בדגש על פסיכולוגיה חברתית-פוליטית ויחסי קבוצות; ההיבט הסוציולוגי בדגש על שאלות מיקרו-סוציולוגיות הבוחנות את התנועה של הסובייקט (הפרט) בתוך מבנים חברתיים; וההיבט החינוכי בדגש על פדגוגיה ביקורתית (critical pedagogy) ופדגוגיה מעורבת (engaged pedagogy). הרעיון הבסיסי שמאחורי הקורס והמחקר שנערך עליו הוא המפגש של התכנים העיוניים של הקורס עם הזהויות האישיות והחברתיות של המשתתפים בו, הקשר של הזהויות האלה לחיזוק האמונה בסיכוי לצמצם דיכוי חברתי, והרצון לפעול בכיוון זה בתוך קהילות השייכות הטבעיות של הסטודנטיות והסטודנטים.

## מסגרת מושגית - רפלקציה אישית ותודעה ביקורתית

### שיח ועיבוד רציונלי בשילוב לימוד חוויתי רגשי

אנשי אסכולת הפדגוגיה הביקורתית סוברים כי התבוננות ביקורתית ושיח רציונלי הם הכלים שבאמצעותם אפשר לפתח תודעה ביקורתית אמתית, שתוביל לתהליך של העצמה אישית, לתפיסה ביקורתית של הסדר הקיים ולרצון לפעול לצמצום הפערים ומנגנוני הדיכוי שבו (Giroux, 2003; Taylor & Fransman, 2004, p. 12). גישה זו מאפיינת גם זרמים בעלי אוריינטציה פסיכולוגית, אם כי זרמים אלו אינם דנים מספיק בהקשר הפוליטי-חברתי, שהוא סוגיה מרכזית בפדגוגיה הביקורתית (שור ופריירה, 1990; Mezirow, 1992; Cunningham, 1996; Nagda, Gurin, & Lopez, 2003; Taylor & Fransman, 2004). גישה נוספת הרלוונטית לענייננו היא הביקורת הפמיניסטית.

במרכז הביקורת הפמיניסטית ניצב השיח הרציונלי, מכיוון שמאחורי מושג הרציונליות עומדת חשיבה גברית לבנה ואירופוצנטרית, ומכאן שדגש זה מבטל קולות אחרים ואת הידע החוויתי-רגשי היום-יומי של אנשים, במיוחד של נשים, של בני מעמדות נמוכים, של מיעוטים אתניים ועוד (Ellsworth, 1989; Lather, 2001; Weiler, 2001). חוקרות פמיניסטיות אינן מבטלות את ערכו של השיח הביקורתי הרציונלי, אלא מצביעות על כך שידע רציונלי, כמו כל סוגי הידע, הוא ידע חלקי, הוא שייך לקבוצות מסוימות בחברה והשפעתו על היום-יום ועל שינוי השיח מוגבלת מאוד. ההנחה היא ששיתוף של חוויות אישיות בקבוצה תורם לא רק להעצמה אלא גם לפוליטיזציה של החוויות האלה, כחלק מתהליך של יצירת מודעות ביקורתית.

מכיוון שהקורפוס האקדמי בתחום הפדגוגיה הביקורתית עיוור להיבטים של דינמיקה קבוצתית, מן ההכרח לקיים דיון קצר בעבודתו של קורט לוין. לוין (1989) עסק במחקריו בשינוי המתרחש ברמת הקבוצה ובמתודה של דינמיקה קבוצתית לשם יצירת שינוי חברתי דרך שינוי בתפיסותיהם של המשתתפים. נקודת המוצא שלו היא שקיבוע של דפוסי חשיבה ופעילות ברמת הפרט הם תוצאה של "שיווי משקל למחצה" ברמת הקבוצה החברתית. על כן, כדי "להפשיר" תפיסות והתנהגויות מקובעות אצל הפרט יש לערער את שיווי המשקל ברמת הקבוצה (Lewin, 1948). נוסף על כך, לוין (1989), ומאוחר יותר זיגמונד פוקס, נורברט אליאס ופרהאד דלאל, כתבו רבות על הקשר בין תהליכי שינוי בעבודה קבוצתית להשפעתם על החברה הרחבה (Dalal, 1998; Elias, 1994; Foulkes, 1975), ומעבודותיהם עולה שדיונים אינטראקטיביים בקבוצה וקבלת החלטות

קבוצתיות יעילים יותר ללמידה משמעותית ממתודה של הרצאה (Lewin, 1951). מכאן נובעת הבחירה שלנו לשלב בין הרצאה פרונטלית המעבירה ידע תאורטי, לבין דיון קבוצתי ותהליך בין-אישי המאפשרים עיבוד אינטלקטואלי ורגשי של הידע הזה.

לאחר שהסברנו את תפיסתנו את המתודה ברצוננו לדון בשתי נקודות העולות בבירור מהדיון בשאלת השינוי - מקום המרצים, הידע שלהם וסמכותם, ויחסם למציאות החברתית בכיתה.

### **מעמד של הידע התאורטי ושל המרצה ותפקידם ביצירת תודעה ביקורתית**

הפדגוגיה הביקורתית הקלסית קראה להימנע מההפרדה הדיכוטומית שבין המרצה לסטודנטים והציעה במקומה גישה דיאלקטית, שבה ניתן מקום חשוב לא פחות לעולמות הידע של הסטודנטים עצמם (Darder & Torres, 2003). פאולו פריירה (Freire, 1981) כתב על 'דיאלוג' שבו גם הסטודנטים וגם המרצה מביעים עמדה, וכך נערך תהליך שקוף של 'תידוע' (conscientization) הדדי, כלומר תהליך שמתפתח בו מודעות כלפי יחסי הכוח וצורות אי-השוויון בחברה והאפשרות לשנותם.

לעומת זאת, מבקרות פמיניסטיות (Ellsworth, 1989; Lather, 1998; 2001) אתגרו את ההנחה שיכול להתקיים דיאלוג שוויוני בין המרצה לסטודנטים. אליזבת אלסוורת' מדגישה כי למרות הקריאה לדיאלוג ולהעדפה של עולמות הידע של הסטודנטיות והסטודנטים, למרצה ולידע המופשט שהוא מביא עמו לכיתה יש הסמכות לפרש את הידע של הסטודנטים ולהעניק לו משמעות פוליטית. מעבר לכך, אל מול הסמכות של ידע המרצה הן מבקשות ללמוד גם מגמגום ומשתיקות, שכן אלו מדגישים את חוסר יכולתנו לדעת 'הכול באמת' על העולם החברתי (Ellsworth, 1989; Jones, 1999). אף שאנו מקבלים את עיקרה של הביקורת הפמיניסטית, חשוב לשים לב שבביקורתן על הפדגוגיה הביקורתית הכותבות מניחות שיש משהו מנותק, ואף משתק, בידע תאורטי מופשט על אודות אי-שוויון חברתי. עם זאת, לסלי ברטלט (Bartlett, 2005) מציינת שהידע התאורטי על המציאות החברתית פותח בפני הסטודנטים את האפשרות ליישם אותו מחוץ למסגרת הכיתה.

שלא כמו הוויכוח המוכר המאלץ לבחור בין ידע תאורטי לידע יום-יומי, אנו מציעים לעשות שימוש בכיתה בשני סוגי הידע, כדי לבחון את יישומם ב'תהליך מסגור מחדש' (re-framing process). ראשיתו של המושג 'תהליך

מסגור מחדש' בעבודתו של ארווינג גופמן, שטען כי סכמות של פרשנות מאפשרות לפרטים "למקם, לתפוס, לזהות ולתייג תופעות בחייהם האישיים ובמרחב החברתי" (Goffman, 1986, p. 21). עבודה זו הובילה למחשבה שידע תאורטי יכול לשמש מקור לסכמות חדשות של פרשנות - הסטודנטים לומדים ידע תאורטי, מבקרים אותו ומפרשים אותו מחדש. הספרות העוסקת בתנועות חברתיות הראתה כי תנועות מקומיות, וגם פרטים, יכולים להשתמש בסוגי שיח מופשטים ואוניברסליים, כגון שיח זכויות אדם, כדי לפרש מחדש חוויות, פגיעות ותביעות פוליטיות (Benford & Snow, 2000; Merry, 2006; Snow, 2008). אנו מציעים את הזירה החברתית של הכיתה כאתר שאפשר לעודד בו תהליך כזה.

#### **מהי הכיתה וניצד יש להתייחס ליחסי הכוח ולזהויות החברתיות שבה?**

מחקרים רבים עוסקים במפגשים בין-קבוצתיים, בדרך כלל במפגשים בין קבוצות שיש ביניהן סכסוך. גם כאן אפשר לסמן ציר שבקצהו האחד החוקרים הדוגלים בהדגשת פנים אישיים בתוך הקבוצות, בכדי לייצר 'האנשה' (personalization) ו'קירוב לבבות' שיאפשרו להתגבר על המחלוקות ועל ההבדלים בין הקבוצות, ובקצהו השני מי שקוראים להדגשת ההבדלים, הקונפליקטים והבדלי האינטרסים, בעיקר מתוך רצון להעצים את חברי הקבוצה המוחלשת ולאגור את יחסי הכוח שבין הקבוצות (בר ובר גל, 1995; דה מלאך ובארי-בן ישי, 2009; חלבי, 2000; Bekerman, 2007 ועוד רבים). שלא כמו קבוצות הנפגשות כדי לשנות את עמדות חברי הקבוצות (זוננשיין, 2008; חלבי, 2000), הקורס האקדמי המוצג בפרק זה הוא 'מרחב טבעי' (Valentine, 2008) של מפגש בין סטודנטיות וסטודנטים השייכים לכמה קבוצות חברתיות ולאומיות. במסגרות אקדמיות כאלה מופיעים לרוב מנגנוני ההפרדה, הכוח וההדרה הקיימים בחברה, לצד המנגנונים המשתיקים את קיומם. מטרת הקורס היא לשלב בין שתי הגישות, מתוך עניין ללמוד אילו תהליכים חלופיים יכולה הגישה המשולבת הזאת לקדם בקרב הסטודנטים.

למרות הבדלים עמוקים בין זרמים תאורטיים למיניהם, רוב המחקר בתחום רואה ביחסי הכוח בכיתה בעיה שיש להתגבר עליה. הפדגוגיה הביקורתית הקלסית, על שורשיה המרקסיסטיים, מנסה בעיקר ליצור 'אחוזה של מדוכאים' בתוך הכיתה (Freire, 1981). גם עבודות מאוחרות יותר, העונות לביקורות פמיניסטיות ופוסט-מודרניות, קוראות להביא בחשבון את חוויות החיים ואת הדיכוי הייחודיים לקבוצות מגדריות, אתניות, גזעיות, גופניות וכדומה, אך אלו

עדיין נתפסים כתוצאות של המערכת הקפיטליסטית האי-שוויונית (Cole, 2003; McLaren, 1998). לעומת גישה זו, כותבות מהזרם הפמיניסטי והפוסט-מודרני (Ellsworth, 1989; Jones, 1999) מציעות להעמיד במרכז הדיון והעשייה את הזהויות החברתיות המסוימות והמצטלבות של הסטודנטיות והסטודנטים בכיתה. גישה זו מקורה בפוליטיקה של הזהויות, והיא קוראת להבליט את השוני בחוויות החיים של חברי קטגוריות חברתיות שונות וליצור 'קבוצות הקשר' של שיתוף פעולה על סמך חברות בקטגוריות האלה (שם ושם). שיטה זו אמורה לייצר סביבה מאפשרת, במיוחד בשביל חברי קבוצות שוליים, שבה הם יוכלו לבטא את חוויות החיים הייחודיות להם ולא יצטרכו להכפיפה לאינטרסים אוניברסליים, המשקפים בדרך כלל אינטרסים של הגבר האירופי הלבן. כלומר, שתי הגישות מניחות שיש לחקור את יחסי הכוח בכיתה ולהתגבר עליהם, אם בעזרת טשטוש ההבדלים החברתיים, אם על ידי הבלטתם לשם מטרה משותפת - התגברות על יחסי הכוח החיצוניים המשועתקים אל תוך הכיתה.

עם זאת, אפשר למצוא גם מקרים שבהם נעשה ניסיון להשתמש ביחסי הכוח ובשונות שבכיתה כדי ליצור חוויות לימוד טרנספורמטיביות. למשל, בירן נגדה ופטריסיה גורין פיתחו דגם שהם מכנים 'דיאלוג תוך-קבוצתי ביקורתי' (Nagda & Gurin, 2007). כמו בגישה שלנו, דגם זה מבקש להשתמש בשונות ובהיררכיות החברתיות בכיתה כדי לעורר מודעות לזהויות החברתיות של הסטודנטים, כדי ללמוד על חוויות החיים של מגוון קבוצות חברתיות וכדי להתבונן ביחסי הכוח ובהויות הבאים לידי ביטוי בכיתה. כך דניאלה אריאלי, ויקטור פרידמן ויבנגייה קנייצב השתמשו שימוש מודע בשונות החברתית בכיתה של סטודנטיות לסיעוד, שבה כמחצית מהסטודנטים היו ישראלים יהודים וכמחציתם פלסטינים אזרחי ישראל, כדי לשקף לסטודנטים את המסגרות האידאולוגיות, הפוליטיות והכלכליות המאפשרות להם שלא לראות את השוני בין הקבוצות בתוך הכיתה, ובו בזמן לקיים התנהגויות מפרידות ולהחזיק בעמדות מפלות (Arieli, Friedman & Knyazev, 2013).

בהקשר לוויכוחים התאורטיים ולניסיונות המעשיים האלה, ברצוננו לאמץ נקודת מבט פרגמטית הרואה בשלל האפשרויות האלה אפשרויות לא ודאיות ותלויות הקשר. כפי שמראים מחקרים מהשנים האחרונות, לעתים, במערך כוחות חברתיים מסוים, טשטוש של זהויות יכול להיות חוויה מעצימה בעבור חברי קבוצות מוחלשות, ובהקשרים אחרים האסטרטגיה ההפוכה היא המובילה להעצמה ולשחרור (Lamont & Mizrachi, 2012; Mizrachi & Herzog).

2011). מטרתנו בקורס הייתה לאפשר מגוון אינטראקציות והתייחסות הדדיות לזהות ולריבוי זהויות, אגב אתגור רפלקסיבי של דרכי ההתמודדות והפעולה שסטודנטים בוחרים בהן.

### מהי זירת השינוי? בין תודעה אישית לפעולה

בהמשך למה שנאמר עד כה, חשוב להעלות סוגיה נוספת ולשאול מהו השינוי הרצוי ומהו שינוי בכלל - האם שינוי אישי ללא פעולה משותפת או פעולה במרחב הציבורי יכול להיחשב שינוי בכלל ושינוי חברתי בפרט? בנקודה זו אפשר להצביע על שתי קצוות במחקר: בצד האחד, גישות פדגוגיות בעלות אוריינטציה פסיכולוגית, המעדיפות לרוב להדגיש שינוי תודעתי אישי (קוגניטיבי או אישיותי). גישות אלו אינן מתעלמות מרעיון הפעולה החברתית, אך הן אינן מקדישות תשומת לב רבה להקשר החברתי-פוליטי ואינן מאפשרות ללמוד על הקשרים חברתיים מבניים (דה מלאך ובארי-בן ישי, 2009). למשל, ג'ק מזירו מכיר בחשיבותה של פעולה קולקטיבית, אך טוען שהיא אינה הכרחית, ואף משנית, לשינוי התודעתי האישי (Mezirow, 1996; Taylor & Fransman, 2004, p. 12). בצד השני, הפדגוגיה הביקורתית רואה בתהליך הפדגוגי כולו חלק מהבנה של המבנה הקפיטליסטי הדכאני, ולשיטתה, מטרתו של התהליך היא לעורר לא רק מודעות אלא גם פעולה (קולקטיבית) שנועדה להביא לשינוי יסודי במבנה זה (Darder & Torres, 2003; Freire, 1981; Giroux, 2003; McLaren, 1998). חשוב לראות שגם אם יש הסכמה כלשהי בין הפדגוגיה הביקורתית לגישות פמיניסטיות ופוסט-מודרניות בעניין זה, מטרת-העל של כותבות מזרמים אלו היא להביא למהפכה רדיקלית ועמוקה במבנה החברתי הפטריארכלי, ולכלל הפחות לערער את המבנה הקיים, והן מדגישות במאמריהן פעולות של סטודנטיות וסטודנטים הנעשות בתחום הציבורי והפוליטי (Ellsworth, 1989; Lather, 2001; Weiler, 1991). חשוב לנו להדגיש שהביקורת מופנית בעיקר כלפי החברה החילונית המערבית. נשים מחברות מסורתיות או דתיות, ונשים שאינן לבנות ואינן חילוניות, משלמות לעתים מחיר כבד הרבה יותר על המצב הקיים, מעצם היותן נשים ממעמד נמוך או מקבוצה אתנית או לאומית מודרת. כאמור, הפדגוגיה הביקורתית שמה מול עיניה דגמים קבועים מראש של פעולה חברתית, של 'המהפכה' הרצויה, ולעומתה, כותבות המייצגות גישות פמיניסטיות אנתרופולוגיות טוענות שלפעולה ציבורית או פוליטית יכולות להיות פנים רבות, ולעתים קרובות פעולות הנחשבות מוגבלות לתחום האישי

הן למעשה פעולות בעלות אופי פוליטי מובהק. למשל, נעמי וינר-לוי (Weiner, 2006) במחקרה על נשים דרוזיות שרכשו השכלה גבוהה, מראה כיצד בדרכים סמויות ושקטות נשים פועלות בתוך משפחתן ויוצרות דגמים חדשים של פעולה. אמנם דגמים אלו אינם משנים את מבנה הקהילה שינוי מהותי, אך הם מאפשרים לנשים נתיבי פעולה חדשים המקרינים על החברה הסובבת. בהמשך לכך, חנה הרצוג (Herzog, 2009) טוענת כי בעידן הנאו-ליברלי, המקדש את זכות הבחירה, בחירות אישיות של נשים הן מעשה פוליטי, שכן הן יוצאות מתוך ההנחה שלאישה יש זכות (ואולי חובה) לבחור את בחירותיה. הרצוג מבקרת את הרעיון שפעילות פוליטית מוגבלת למרחב הציבורי וקוראת לחשוב על מגוון של פעילויות בחיי היום-יום כעל 'פוליטיקה של היום-יום' (מוצפי-הלר, 2004). במידה רבה כתיבה זו עולה בקנה אחד עם רעיונותיו של קורט לוי (1989), שראה בקהילה אתר שיכול לאפשר (ולדכא) שינוי בתפיסות ובדפוסי התנהגות פרטיים, וטען שסוכני שינוי כאלה מאפשרים את תחילת השינוי ברמה הקהילתית והחברתית. גם אנו איננו סבורים שפעילות חברתית כזאת מוגבלת לפעילות קולקטיבית או לפעילות במרחב הציבורי-פוליטי. הקורס המוצג בפרק זה לא לווה בהתנדבות או בפעילות חברתית מאורגנת. מטרת הקורס הייתה לעורר מודעות אישית למצבי אי-שוויון ודיכוי בחברה, לעזור לסטודנטים למקם את זהותם האישית בהקשר זה ולראות בעצמם סוכנים המסוגלים להוביל לצמצום מצבי דיכוי בקהילות שלהם, הלכה למעשה. כאמור, שינוי זה אינו מוגבל למרחב הציבורי ולפעילות ציבורית מאורגנת בלבד, אלא יכול להתרחש במסגרות 'הטבעיות' של הסטודנטים בחיי היום-יום שלהם - במקום העבודה, בשכונה, בכפר, במכללה שהם לומדים בה וכדומה. אם כך, שאלת המחקר שעמדה לנגד עינינו היא: כיצד באים לידי ביטוי בכיתה ממדים של מודעות אישית, של תודעה חברתית ושל רצון לפעול לשינוי? טענתנו בפרק זה היא שאפשר לראות בכיתה מיקרוקוסמוס של החברה, ובעזרת עבודה קבוצתית - עבודה המשלבת למידה תאורטית עם תהליך חוויתי, למידה קוגניטיבית, למידה רגשית, רפלקציה אישית ולמידה חברתית ופוליטית - אפשר ליצור בכיתה חוויה לימודית טרנספורמטיבית (Mezirow, 1996) עבור הפרט. ההנחה היא שיעילות הלמידה והפנמתה קשורים בשילוב בין מה שנלמד (התכנים התאורטיים בקורס), לדרך הלמידה (הפדגוגיה והקשר שנוצר עם המרצים ובין המשתתפים) ולתהליך הבלתי-צפוי והייחודי המתפתח בקבוצת הלמידה. לטענתנו, לשילוב זה פוטנציאל ליצור תהליך של שינוי ברמה האישית, שינוי המקרין על התודעה ברמה החברתית,



ולעתים אף מעורר רצון לקדם שינוי ביחסי הכוח ולפעול למען צדק בסביבה הקרובה ובקהילה.

### מתודולוגיה

כדי להבין את משמעותו של המידע העולה ממגוון הנתונים ומריבוי המקורות, עבדנו בשיטות מחקר איכותניות. הממצאים שפרק זה מבוסס עליהם משלבים מידע אתנוגרפי (צפייה של המרצים ושל עוזר מחקר בשיעורים), ידע פנומנולוגי (קריאה פרשנית של עבודות הסטודנטים, דפי המשוב והתרגילים הכתובים שלהם) וניתוח ראיונות עומק רטרוספקטיביים מתומללים של הסטודנטים על חווית קורס ועל השפעתו מנקודת מבטם. כל הציטוטים המופיעים בסעיף הממצאים נסמכים על ראיונות העומק, ומידע זה מקבל תוקף וחיזוק מכל המקורות האחרים שנזכרו.

על בסיס התצפיות והמטלות גובש במהלך הקורס דגם של תנועה אינטלקטואלית וחוויתית ממודעות אישית לתודעה חברתית, והתבררה תמונה של השינויים שניסו משתתפי הקורס לקדם במקומות העבודה שלהם, כחלק מהמטלה הסופית בקורס. עם זאת, עם סיום הקורס עוד לא יכולנו לדעת איזה שינוי חולל הקורס בחיי הסטודנטים ובפעילותם לאחר סיומו (אם בכלל). לשם כך, שנה או יותר אחרי סיום הקורס ערך עוזר מחקר חיצוני לקורס ראיונות עומק עם סטודנטים, ואלו העניקו לנו גישה מעמיקה לשאלת השינוי, במבט לאחר ובלי קשר לתגובות המרצים. המרואיינים סיפרו על ידע שלמדו בקורס, על תהליכים אישיים וחברתיים שחוו ועל השפעתם בתחומים מגוונים בחייהם. הממצאים נותחו והוצגו, ועיקרם מובא להלן.

במחקר זה נערכו עשרה ראיונות עומק עם עשרה סטודנטים. שניים מהראיונות לא היו ברורים מספיק כדי לצטט מהם, אבל הם שימשו להצלבת ממצאים ולאישוש מסקנות. כאמור, הראיונות נערכו שנה או יותר לאחר סיום הקורס. הסטודנטים שרואינו מייצגים את מגוון הסטודנטים שלמדו בקורס בארבע השנים האחרונות. בחרנו סטודנטים שהתמידו בקורס, ובבחירה הבאנו בחשבון היבטים של מגדר, אתניות, לאום, גזע, מקום מגורים (מרכז/פריפריה) ופיזור על פני השנים שהקורס נלמד בהן, כדי לקבל תמונה מגוונת ומייצגת כמה שיותר של חווית הלמידה של הקבוצה. כל זאת גם כדי לאפשר לנו להצליב מידע רב ככל האפשר ולשקף הבדלים ודמיון בנתונים הנאספים מנקודות מבט שונות (Lincoln & Denzin, 1994). הבחירה בראיונות עומק אפשרה לנו להתמקד

במשמעותן של תפיסות, של התנהגויות ושל תופעות אחרות המעסיקות את הנחקרים ואת החוקרים כאחד, להעמיק בהן ולהעשיר את הידע ואת הניתוח בהתבוננות בתהליך במבט לאחור, שנה ויותר לאחר סיום הקורס.

דרך ניתוח הנתונים נשענה על ניתוח פרשני-תמטי של הטקסטים ושל הראיונות (צבר-בן יהושע, 2001; שקדי, 2011). בתחילה קראנו, כל אחד ממנחי הקורס ועוזר המחקר, את המטלות ואת תמלולי הראיונות כל אחד לבדו, ואיתרנו סוגיות מנחות למחקר, וכן תמות שחזרו על עצמן אצל כמה מרואיינים וכאלה שאפיינו מרואיינים מקבוצות חברתיות מובחנות. לאחר מכן, במהלך פגישות משותפות, ערכנו סינתזה של הפרשנויות השונות והמשותפות שלנו. מהלך זה של עבודה אישית ועבודה משותפת הפגיש מגוון נקודות מבט וחיזק את המהימנות של המחקר (נקודת ביקורת מרכזית על המתודה הפרשנית). על סמך סינתזה זו חזרנו לחומרים כדי לאשש את התמות הפרשנויות ואת התהליכים המשותפים ולזכך אותן.

לסיכום, הממצאים המובאים להלן הם תוצר של פרשנות משותפת של המרצים, של התצפיות של עוזר המחקר בקורס, של הקריאה במטלות הסטודנטים ובשאלוני שניתנו לסטודנטים באמצע הקורס ובסופו, ושל הנושאים שעלו בראיונות העומק. כל אלו יצרו את המהלך פרשני של כותבי הפרק. ואולם, על פי המסורת הפרשנית האיכותנית (צבר-בן יהושע, 2001), החלק האמפירי בממצאים נותן תמונה של התבוננות החשובות שנלמדו למעשה, כפי שהן סופרו מפי הסטודנטים אחרי פרק זמן מסוים, עם השתלבותם בחזרה בקהילות השייכות המשמעותיות שלהם. עניין אותנו במיוחד למצוא דוגמאות של למידה אינטגרטיבית המקשרת בין התבוננות פנימית, למידה של הסטודנטים זה מזה ומהקבוצה וניתוח ביקורתי של החברה הרחבה ושל עצמם כחלק ממנה.

### **ממודעות אישית לתודעה חברתית ולרצון לפעול לקידום שינוי**

כאמור, מטרת המחקר הייתה למצוא בעדויות של בוגרי הקורס השנתי ביטויים של מודעות אישית ושל תודעה חברתית, ולגלות אם יש קשר ביניהם לבין הרצון שלהם לפעול לקידום שינוי במצבי אי-שיווין או דיכוי בקהילה הקרובה להם. במילים אחרות, רצינו לבדוק אם התהליך האישי מזהה את הרצף שבין זכויות יתר (פריבילגיות) לבין ממדים של דיכוי (מודע או בלתי-מודע) של הסטודנטיות והסטודנטים בתוך החברה, ולבחון את ההסברים שלהם לפריבילגיות ולמצבי הדיכוי בחיים שלהם: עד כמה ההסברים הם פסיכולוגיים אישיים (אישיות אינדיבידואלית ומשפחה), ועד כמה הם נשענים על תובנות חברתיות ומבנים

סוציולוגיים. ההנחה שלנו הייתה שהמודעות האישית, המודעות למבנה החברתי וההבנה שחלק מזהותו של האדם נובע ממיקומו החברתי, יעזרו לסטודנטיות ולסטודנטים להבין את תפקידם כחלק מהחברה ואת הצורך בשינוי ברמה החברתית, ואלו יגבירו את רצונם לפעול לקידום שינוי כלשהו בסביבתם הטבעית. נפתח בגילויים של מודעות אישית, נמשיך בהצגת הממצאים בנושא תודעה חברתית, ונסיים במוטיב השינוי בעדויות הבוגרים. בניתוח נעשה מאמץ להבין את הגילויים האלה על רקע חווית הלמידה ועל רקע הזהויות האישיות של הסטודנטים.

### מודעות אישית

לימור, כמו הרבה מהסטודנטים במחלקה, היא סטודנטית מזרחית. היא נולדה וגדלה באשקלון ומתגוררת בשדרות יותר מ-15 שנים. לימור מנהלת תחום משאבי אנוש בעירייה. כשהיא מתבקשת להיזכר בקורס היא מספרת על 'פקיחת עיניים' כחלק מתהליך גיבוש המודעות העצמית שחוותה במהלכו, עם גילוי ביטויים של הדיכוי שלה בחברה, שלא הייתה מודעת להם כאישה ובמיוחד כמזרחית, לצד גילוי זכויות היתר שהיא נהנית מהן בהיותה בהירת עור:

אנחנו יודעים שאנחנו שונים אחד מהשני, ואנחנו גם יודעים שיש מדיניות שקיימת שהיא כביכול מפלה. זה רחוק ממך, עד הקורס הזה. ואז אתה קורא את פגי מקינטוש על היתרון של הלובן, שיש איזה מזוודה בלתי-נראית שנותנת יתרונות לחלק מהאנשים בחברה. אתה מגלה שאתה אחד האנשים האלו שמקבלים את הפריבילגיה. איך לא להרגיש אשם וגם לא לנצל את היתרון הלובן לרעה? חשבתי על עצמי, מתי זה קורה, ומה אני עושה כשאני לא מודעת? פתאום שמתי לב לצבע עור ולאופן שבו אני ואנשים מתעלמים, או בצורה לא מודעת, מפלים. נפתחו לי העיניים.

לדבריה, המודעות העצמית שלה התגבשה בשילוב בין המפגש עם המאמרים לבין התהליך שהתרחש בתוך הקבוצה, שעורר שאלות בדבר הזהויות המורכבות שלה בהיותה מזרחית תושבת הפריפריה הגאוגרפית, האתנית והכלכלית. עם זאת, למרות כל ממדי הדיכוי שהיא כפופה להם, היא נעשתה מודעת לממד צבע העור ולפריבילגיות שהוא מקנה לה, שלא הייתה מודעת להן קודם. לימור טוענת שבקורס "נפתחו לי העיניים", ועם המודעות לפריבילגיית הלובן, היא מגלה פריבילגיות נוספות שלא הייתה מודעת להן, כגון היותה שומעת. היא מספרת שהעיסוק בקורס בנושא החירות, עולם החירשים וזכויות החירשים עורר בה

"סקרנות, שיש לי זהות של 'שומעת', ומשבוע לשבוע את מגלה זהויות חדשות שלך וזה מעורר התלהבות וסקרנות [...] בקורס גיליתי נושאים וכלים שעזרו לי להתמודד ולראות את עצמי דרך עיניים אחרות. זה הולך אִתִּי לכל מקום". לימור מספרת שהראייה המורכבת מחזקת את המודעות שלה לזהויות חדשות ולזכויות יתר, לצד מודעותה להיבטים בחייה המפלים ומדכאים אותה ואנשים כמוה. מדבריה אפשר להבין את ממדי המודעות המשולבים שגילוי המורכבות בזהויותיה הוסיף לה.

מזווית קצת אחרת, רחל, סטודנטית ממוצא אתיופי מבאר שבע, מספרת גם היא על תהליך התעוררות המודעות העצמית שעברה במסגרת הקורס, על תהליך הקבלה העצמית שלה: "גיליתי מי אני, חיזק לי את התחושה שאני בסדר כמו שאני [...] אני לא רוצה לשנות את עצמי. אני לא רוצה להיות הקורבן יותר". רחל מדברת על הקשיים הנובעים משלוש זהויות מרכזיות בחייה: היותה אתיופית, אישה ואימא. בריאיון היא מספרת על המבנים החברתיים ועל סדרת המחסומים החברתיים הניצבים בדרכה: "אז [את מגלה שיש] עוד מחסום, אז כל המחסומים האלה. מחסומים. מחסומים. מחסומים". תהליך פיתוח המודעות האישית שרחל מדברת עליו נבע מהמודעות שלה לעוולות ולגזענות של החברה כלפי יוצאי אתיופיה, לצד זהויות נוספות שהיא צריכה להתמודד אתן, כגון הזהות המגדרית שלה ועצם היותה אם. מצד אחד היא נתקלת במחסומים הנקרים בדרכה, ומצד אחר היא עוברת תהליך של קבלה עצמית ומפתחת רצון שלא להיות קורבן. אפשר לומר שהיא חווה סוג של קבלה עצמית שהופך להעצמה. לקראת סוף הקורס היא מספרת בתדהמה שביקשו ממנה לדבר בפאנל מסכם ב"כנס שדרות לחברה ופוליטיקה אחרת". בריאיון היא מספרת שוב, באותה התרגשות, את מה שסיפרה בשיעור האחרון בקורס שנה קודם לכן: "לא ידעתי שאני מסוגלת ככה לדבר לפני כולם. רק אחרי שכולם אמרו לי בקורס שאני יודעת לדבר ולעמוד על שלי, אזרתי אומץ והסכמתי להיות בפאנל. ראיתי שיש לי כוח ושנשים הולכים אתי. רעדו לי הברכיים, אבל המשכתי הלאה. זה היה גדול ממני". במקרה של רחל, דרך התהליך הקבוצתי בקורס היא חיזקה את הביטחון העצמי שלה וגילתה בעצמה רובד של בהירות ואומץ שלא הכירה.

לעומת רחל, התהליך שעבר שגיא, סטודנט אשכנזי דתי מאחת ההתנחלויות ביהודה ושומרון, במהלך הקורס היה אחר לגמרי. על פי ההגדרות היבשות, שגיא הוא בעל הפריבילגיות בחברה - הוא גבר, אשכנזי, בן המעמד הבינוני-גבוה ובן להורים אקדמאים. שגיא מתאר זאת כך:

אני לא הרגשתי שבקורס יש קיפוח. הרגשתי שווה בין שווים. אבל במכללה כן, בדרום כן. אני חייתי במרכז, ואני חי בדרום היום. אני רואה צדק מסוים, יש אמת במה שאומרים, יש פה קיפוח: אין מקומות תרבות, עבודה, תנאים מחפירים ועוני, יש פה קיפוח. אבל לא עושים שום דבר. בסוף יקרה משהו שם ואז יתעוררו, אבל גם אם לוקחים את זה מעבר למשפחה, אבא ואימא וסבא וסבתא, אני היום רוצה להשתלב, ויש לי את כל הכלים להשתלב, ואני מצליח יחסית. אבל לא כולם קיבלו כלים ולא כולם מצליחים.

בקורס נחשף שגיא לזכויות היתר שלו מעצם היותו אשכנזי מהמרכז, ולקיפוח שתושבי הדרום חווים, ובעיקר המזרחים שבהם. לצד הביקורת שהוא מטיח על ההזנחה של הדרום ועל דיכוי המזרחים, הוא מוחה על כך שבדרום יכול להיווצר מצב שאשכנזי דתי מההתנחלויות ממרכז הארץ שאין לו יכולת כלכלית יופלה לרעה. הוא מציג את זה כך:

לפעמים הרגשתי שאני ה'שחור' שם [במכללה]. אני האשכנזי, אני לא קיבלתי שום מלגה, ההורים שלי לא שייכים לשום קבוצה מקופחת, לכאורה, אני משלם לעצמי. הוריי רצו לשלם, אבל אני לא הסכמתי כי אני אוהב להיות עצמאי, נכון שאם הייתי צריך אז יש לי את הגב מהבית. אבל אם חס וחלילה לא היה לי? [אם הייתי] אשכנזי [ש]גר ביישוב שנחשב סוג של איכות שבכלל לא קשור אליי, לא הייתי מקבל שום דבר. מספיק שהוא רשם בוזגלו, הוא היה מקבל, זה קיפוח!

שגיא מבין היום שהוא נמצא במקום פריבילגי בחברה הכללית, אך במסגרת הלימודים במכללה ובמעבר לאזור הדרום הוא מרגיש שהוא חווה תחושה של קבוצת מיעוט. המודעות להיותו מיעוט עוררה אצלו התנגדות אישית לסדר החברתי בחברה ולפריבילגיות שהוא ואחרים כמוהו זוכים להן במהלך החיים. במילותיו של שגיא ניכרת התודעה שהפנים במהלך הקורס. לצד הכעס או חוסר ההסכמה שנלוו להכרה בהפליה, ולצד ההישג המרשים של שגיא והתובנה שלו שמזרחים ותושבי הדרום מופלים לרעה, אין בדבריו הבנה של מנגנוני הפליה וקיפוח בחברה מעבר לחוויה האישית, שכן הוא מסביר שבסופו של דבר, המכללה מקפחת אותו. בדבריו של שגיא ניכר ממד דיאלקטי - הוא נעשה מודע להפליה של מזרחים ומתנגד לה, אך אינו מקבל את משמעותו של התיקון, ולמעשה דוחה את ההעדפה המתקנת במכללה, שבמילותיו שלו ועל פי תחושותיו, מקפחת אותו. מהממצאים עולה שהלמידה בסגנון המשולב הייתה משמעותית במיוחד לסטודנטים הערבים הפלסטינים בקורס. חשוב לציין שכל הסטודנטים הערבים

שלמדו בקורס הם סטודנטים בדואים מהדרום, ומבחינת המבנה החברתי בישראל, הם שייכים לקבוצה המדוכאת והמוחלשת ביותר מבין אזרחי ישראל, ועל אחת כמה וכמה הנשים בחברה הזאת. לדבריהם, בקורסים אחרים במכללה, קורסים שעניינם העיקרי מסירה של מידע בדרך פרונטלית, הם ישבו שלוש שנים ליד אנשים שלא הכירו אותם ואפילו לא ידעו את שמם, וכך גם המרצים. התמודדות עם שאלות אתיות והשותפות שנוצרה בכיתה בקורס הזה אפשרו להם להכיר, להתקרב ולפתוח סוגיות כואבות שלא הייתה להם אפשרות לפתוח במקומות אחרים, גם בקבוצות השייכות שלהם, ולחשוב יחד. עמאד, סטודנט שהגדיר את עצמו "פלסטיני, ערבי בדואי, אזרח ישראלי", סיפר בריאיון על החוויה האישית החזקה והמשמעותית שלו בקורס:

הקורס עזר לי להבין את האנשים, פיתחתי מודעות להבין שיש שוני בין אדם לאדם [...] בקורס מצאתי שותפים שהבינו אותי ועזרו לי לחשוב, לצאת מהבידוד [...] יכולתי לשתף ולהיות מודע יותר לחלק שלי, לקחת עליו אחריות [ויכולתי] לשקול את הצעדים הבאים.

החוויה האישית של עמאד אפשרה לו להבין את עצמו ואת האחרים אחרת, להבין את השוני בין האנשים, במיוחד בין היהודים, שקודם לכן היו פחות מוכרים לו אישית או מובחנים, לצאת מהבידוד שהוא היה בו, ולהיות מודע לאופן שבו הוא נתפס בהיותו חבר בכיתה וסטודנט ערבי בדואי במכללה. קבלת אחריות לחלק שלו משמעה להיות מודע יותר לעצמו ולהשפעתו על הסביבה, להסתכל בפחות חוסר אונים על פעולתם של אחרים; ולהבין טוב יותר כיצד הוא פועל, איך הוא משפיע על חייו ועל הסביבתו, ואיך הוא יכול יותר לבחור להשפיע על חייו ועל הסובבים אותו משני העמים.

אמל, סטודנטית ערבייה בדואית מאזור הדרום, מספרת בריאיון את הדרך המשמעותית שעברה באמצעות הקשר שנוצר בין החוויה האישית שלה בקורס לבין פיתוח התודעה העצמית שלה. מדבריה ומדברי חבריה נראה שקבוצת המיעוט מוצאת את השיוך שלה לכיתה ולחברה הישראלית דרך השונות ודרך השותפות בין חברי הקבוצה, המתבררות ונוצרות באינטראקציה ובשיתוף בין הסטודנטים סביב הקשר בין החומרים הנלמדים לחוויות האישיות מחייהם. המודעות עולה, השייכות והביטחון בקבוצה מתחזקים, ואתם נפתחת הנכונות לדבר על אי-שביעות הרצון מאי-השוויון ומהדיכוי. נראה שבשביל אמל ההבנה שלמרות תחושת האחריות של כל פרט, לא הכול בידי הפרט, ומודעות למדיניות ולמנגנונים החברתיים המשפיעים עליה, 'הרגיעו' אותה, שחררו אותה ממועקה

ומתחושת אשם וחיזקו אותה בהתמודדות. כמו עמאד, אמל מסבירה איך קשרים האישיים בין ערבים ליהודים שהתפתחו בקורס הזה היו שונים מהקשרים הנוצרים במכללה בדרך כלל, וכשהיה מתח בהעלאת נושאים 'רגישי זהות', עזרו הקשרים האישיים לרכך את הפגיעה ולאפשר התמודדות עניינית והדדית:

היו הרבה פעמים שביקשתי מסטודנטים יהודים סיכום הרצאות ונתנו לי בלי בעיות [...] אבל לפעמים שעלו נושאים שלכל אחד דעה שונה והייתה אי-הסכמה. מעניין שלא הרגשתי אישית שנפגעת. היה בסיס של קשר והבנה שלכל אחד העמדה משלו. אני מכבדת את העמדה של האחר כל עוד זה לא פוגע בי. אבל היו פעמים שהרגיזו אותי, כשדיברנו על היחסים בין ערבים ויהודים והיו אנשים עם עמדות שונות, חלקן אני לא יכולה להסכים אתם. אני יכולה לכבד את האדם או את העמדה, אבל עדיין לי יש גם את העמדה שלי. ממשיכים לדבר ולחפש דרך להבין, גם אם לא מסכימים.

ולבסוף, שני, מנהלת בכירה באחת מקופות החולים, סטודנטית מזרחית תושבת באר שבע, מדברת על תהליך של פיתוח תודעה, כפי שהיא חוותה אותו במסגרת הקורס: "[אני] רואה שתמיד העולם בנוי שהחזקים הם חזקים בגלל שהם נשענים על החלשים, אין מה לעשות. איך אפשר לשנות את זה?" ההנחה שליוותה את שני בתחילת הקורס הייתה שכך העולם בנוי, מחזקים ומחלשים, ושהמבנה הזה אינו הפיך, כמעט חוק טבע. בהמשך הריאיון היא מדברת על התהליך שעברה במהלך הקורס:

בקורס הבנתי שגם אם יש מציאות לא שוויונית שקיימת, ואני לא יכולה לשנות את כל העולם, יש לי את החלק הקטן שלי שבו אני גם אחראית על כך שזה ישתמר או זה ישתנה, אפילו בקצת. זה מתחיל בי ובפרשנות שאני נותנת לזה, וזה ממשיך בכל מעגלי החיים שלי [...] המשפחה, בשכונה, בעבודה. בעבודה דווקא יש לי הרבה כוח יחסית כמנהלת. אני יכולה להשפיע וגם לשנות את היחס שלי, וזה משנה את המציאות של כולם. שני מדברת על ההשתנות הפנימית ועל הפרשנות שהיא נותנת לאי-השוויון, ואומרת שמה שנראה בתחילת הקורס כסוג של חוק טבע, בסוף הקורס כבר נראה יותר גמיש, מציאות שניתן להשפיע עליה מהמקום שלה.

לימור, רחל, שגיא, עמאד, אמל ושני, וסטודנטיות והסטודנטים האחרים בשני הקורסים, גילו והפנימו את יכולתם להשפיע דרך רגעים משמעותיים שהתרחשו במהלך העבודה בכיתה ובקבוצה, ותוך כדי משוב פיתחו מודעות לעצמם וראו את עצמם שותפים בתהליך. לצד פיתוח מודעות זו, אפשר לראות אצל הסטודנטים

קבלת אחריות לבחירות שלהם ולתוצאותיהן במסגרת הקבוצה, וגם גילוי של 'בורות', מקומות שבהם הפרט 'נופל' ונכשל ברצונו להשפיע ולקדם שינוי. לצד הממד האישי, מתעוררות גם שאלות על המקורות של המחשבות והתחושות האלה, לא רק בביוגרפיה האישית של כל אחת ואחד, אלא גם במצבי האי-שוויון המבניים בחברה. הסטודנטים נעשו מודעים יותר למבנה החברתי, למנגנוני ההפליה והדיכוי בחברה הישראלית, וקיבלו חיזוק לחשיבות שיש למודעות האישית וליוזמה להעלות את הנושאים האלה לסדר היום, למרות המסר בחברה ובמכללה, הנוטה שלא לראות בשיח על אי-שוויון ודיכוי שיח לגיטימי או מקדם שותפות בין קהילות חברתיות שונות. מדברי הסטודנטים אנחנו לומדים איך פיתוח המודעות העצמית חיזק אותם ואפשר להם לראות 'איפה הדיכוי החברתי פוגש אותם', הן בהיותם סובלים מדיכוי, הן בהיותם בעלי כוח המסוגלים לדכא; וכיצד גרמה להם המודעות העצמית לחשוב מה הם יכולים לעשות כדי להיות חזקים ומודעים יותר ולהימנע הימנעות אקטיבית מהנצחת מצבי הדיכוי האלה. פיתוח המודעות העצמית והיכולת לשתף בדילמות, בתחושות ובבעיות שכל אחד מהם חווה, חיזקו אותם, יצרו אמון וקשר טוב יותר ביניהם ונתנו להם לגיטימציה לדבר על החוויות האישיות במרחב הציבורי האקדמי, גם למי שסובלים מדיכוי, מרגישים מודרים או מופלים, וגם לבעלי הפריבילגיות שאולי הפלו ודיכאו בדרך לא מודעת. תהליך פיתוח המודעות האישית והלגיטימציה לדבר עליו יצר קשר קוגניטיבי ורגשי טוב יותר בין החוויה האישית לבין המבנה החברתי, ועל כך נרחיב בחלק הבא.

### **ממודעות אישית לתודעה חברתית**

המודעות לדיכוי חברתי אינה מאפשרת בהכרח דיון עליו במרחב הציבורי. לצד המודעות האישית שהתפתחה לדברי הסטודנטים במהלך הקורס, נוצר תהליך קבוצתי שאפשר לסטודנטים לדבר בפתיחות על הקשר בין החוויה האישית שלהם, לרקע החברתי שבאו ממנו ולמבנה ההזדמנויות שנקרה בדרכם. הסטודנטית שני מדברת על המעבר בין ראייתה הקודמת - שהעולם בנוי מעשירים ומעניים, מחזקים ומחלשים - לבין גילוי ההיבט החברתי והבנת הקשר בין המקום האישי שלה לממד החברתי. האם כוונתה היא שהיא החלה להבין שהעמדה האישית קשורה למרחב הפוליטי ונגזרת ממנו? בריאיון עמה שני משרטטת את התהליך שעברה בין המודעות האישית לבין המודעות לפער החברתי שעיצב את זהותה, את גורלה ואת הבחירות בחייה, וממשיך לעצב אותם, והיא תוהה מה היה עולה בגורלה אלמלא זהותה האתנית והפריפריאלית:



ההורים שלי נולדו במרוקו ועלו לארץ מאוד קטנים, אני מחשיבה אותם כצברים. המשפחה התפצלה, חלק נשאר במרוקו, חלק עברו לצרפת, חלקם נשארו בצפון וחלקם הגיעו לבאר שבע. לפני הקורס חשבתי שמהו בי לא בסדר, או משהו בהורים שלי פגום, והתביישתי. אני התחלתי להבין שחלק מהסיפור הוא במצב שנוצר. למשל, אם לדוגמה, אבא שלי, שהוא מאוד כישרוני וחכם, אבל לא הצליח להתפתח פה בדרום, אני מאמינה, לא רק מאמינה, אני בטוחה, שאם הוא היה מתחיל את החיים שלו באזור המרכז, יכול להיות שהיינו היום במצב אחר, ויכול להיות שהיינו חיים אחרת לגמרי, מכל הבחינות, גם מבחינת חינוך, גם מבחינה כלכלית, גם מבחינה תרבותית, הכול. המצב החברתי מאוד משפיע ברמה האישית. אבל כשמדברים על זה, את נתפסת כ'מתבכיינת', וכאילו את לא אחראית. היום אני לא מסכימה עם האמירה הזו. זה לא הכול תלוי בפרט.

בקטע הזה אפשר לראות איך במהלך הקורס שני רוקמת את הסיפור האישי שלה לתוך הסיפור החברתי. כלומר, בלי לחפש אשמים במצב, הסטודנטים ממקמים את האחריות למצבי האי-שוויון והדיכוי ב'מקום הנכון', אגב מודעות לכך שלקבוצות מסוימות בחברה אין לגיטימציה לדבר על מעמדן החברתי (קבוצות 'מתבכיינות'), לעומת קבוצות אחרות, שיש להן לגיטימציה להתלונן על הפליות מבניות. אין ספק ששני מדברת על מזרחיות ואתניות מבלי להשתמש במילים האלה ממש, ואין ספק שאפשר להבין מדבריה שהיא נעשתה מודעת לחוסר ההזדמנויות של הוריה, שקיבע אותם היכן שהם. מדברי שני אפשר לראות בבירור את המעבר שלה מהתפיסה המריטוקרטית שעליה התחנכה (תפיסה שעל פיה כל מי שרוצה מצליח), ליכולתה לנתח את ההיסטוריה המשפחתית שלה ולהבין שההיסטוריה הזאת לא הייתה תלויה רק ביכולותיהם האישיות של בני המשפחה, אלא גם במבנה חברתי דכאני מבחינה אתנית וגאוגרפית.

עם המודעות באים גם הקונפליקטים וההתלבטויות: איך להעלות את נושא ההפליה והקיפוח בלי ליפול למלכודת של 'קורבן' ו'מקרבן'? בריאיון עמה רחל מנתחת שיחה שהייתה לה עם שגיא, שיחה שהיא איננה שוכחת ושינתה משהו עמוק בראייה החברתית שלה: "שגיא פנה אליי ואמר: 'מעניין, מה את 'בוכה' על קיפוח כל הזמן? קומי ותעשי למען עצמך'". רחל מספרת על התהליך שעברה במסגרת הקבוצה כמיקרוקוסמוס של החברה, כשהאשימו אותה בפסיביות של בני העדה [האתיופית] והטיחו בפניה את אי-הלגיטימציה להביע את מחאתה החברתית. רחל שיתפה את הקבוצה בהערות של שגיא:

התעכבנו על משמעויות של מילים [...] אבל אתה רואה את משמעות המילים בשיח. למשל, אם אומרים לך שאתה 'מתבכיין', הכוונה שזה לא לגיטימי, שאתה מתלונן על קיפוח וזה לא מוצדק [...] אתה מתאבל על כל מה שיכל להיות ולא יהיה, ועדיין לא מעכל את התוצאות. אדם מסרב לקבל ולחיות עם הפערים, עם הקיפוח. זה נשמע לגמרי אחרת. נתתי לעצמי לחשוב, להרגיש, להביע את אשר בנפשי וגיליתי שאני לא לבד. זאת הייתה תפנית בשבילי. לגלות שאני לא אשמה, ושאיני לא לבד. שיש עוד כמוני ושבמאבק משותף יש לי סיכוי [...] אף אחד לא רוצה להיות 'מסכן'. כל אחד רוצה לקבל את מה שמגיע לו, ומגיע לי כמו שמגיע לאחרים. גם לך מגיע!

במהלך הקורס דיבר שגיאה בהתנשאות על הדרום, על מזרחים, על נשים ועל ערבים, מהמקום הפריבילגי שלו בהיותו יהודי אשכנזי, בן למשפחה דתית משכילה. אך בריאיון עמו הוא מתאר ברטרופסקטיבה לאחור את החוויה שלו מפיתוח התפיסות החברתיות שלו בקורס:

המפגש עם הרכב הכיתה משנה אותך: אנשים [...] שהם מכל המגזרים, משנה בחוויה, עצם לפגוש אנשים אחרים. מישהו שמרקע שורשי מרוקאי כבד, לא מאותם אנשים שאתה מכיר, לא מהצבא, לא מהבית ולא מהחברים [...] זה גרם לי לקבל אותם, גם אם לא נראה לי שאהיה חבר שלהם. זה גרם לי להכיר אותם, אפילו בכיף. היום חשוב לי לדעת מי הם, מאיפה הם באו, מה עובר עליהם ולמה. בכיתה היו כולם: מזרחים, ערבים, נשים, חילונים, שמאלנים, ימנים, צעירים מבוגרים. כולם. לפני הקורס הייתי יכול למחוק מישהו, פשוט למחוק מי שלא חושב כמוני, לא לשמוע אותו, להתעלם. להתייחס אליו כמו אוויר. אני לא יכול לעשות את זה היום. אני מקבל.

במהלך המפגשים עבר שגיאה שינוי משמעותי מעמדה פריבילגית, שבה הוא יכול להתעלם ממי שחושבים אחרת ממנו, גדלו בסביבה אחרת, טובה פחות מבחינתו, לעמדה שבה הוא רואה אותם, מנסה להבין אותם ומקבל אותם כחלק מחייו, למרות ההתנשאות שלו כלפי קבוצות מוחלשות. היכולות של שגיאה לראות את 'החברתי' ולהבין את זכויות היתר שלו, לצד המצבים שבהם הוא מרגיש מדוכא מעצם היותו ציוני, דתי ומתנחל.

מעבר לקשר בין הממד האישי לממד החברתי, הכולל בתוכו את הממד האתני, הגזעי והגאוגרפי, אפשר לראות איך ממדים של זהות ומעמד קיבלו ביטוי

במסגרת הקורס. אמל מדברת על הממד הפמיניסטי החוצה את הממד הלאומי, ועל קשר חברתי על בסיס מגדר. בריאיון היא מספרת:

אני מתייחסת לכל אדם כבן אדם, בלי שום קשר לכל הזהויות האלו, אבל בסוף אנחנו גם שייכים. אני אישה בדואית. יותר מזה אני לא יכולה להגיד לך. אני מזדהה עם הבדואים ומזדהה עם היהודים, אולי יותר עם הנשים קצת. לפעמים היו רגעים שהרגשתי קשר חזק בינינו כנשים. אני זוכרת שפעם אחת מהסטודנטיות אמרה שהיא גם אימא, והיא עובדת, ושםפריע לה שהבעל רק עובד ולא יכול להיות שאישה בבית תגדל לבד את הילד [...] אז היה באמת תענוג כזה לדבר על זה, ולהרגיש יחד ממקום אחר.

מציאת המשותף בלי להתעלם מהשונויות אינה משימה פשוטה, אך אנשים החיים בחברה הטרוגנית יכולים לפתח מסוגלות למלא אותה. המורכבות שאמל מביאה ממחישה את ה'גם וגם' המתבקש בקורס, היא מאתגרת את הסטודנטים ומחייבת אותם להימנע מפשטנות ולחיות במצב של מורכבות חמקמקה, אך פתוחה וגמישה, מבלי לטשטש את ההבדלים. הם נדרשים לנוע בין הממד האישי לממד הקבוצתי והחברתי ולאתגר את המובן מאליו. אלו כמה מהתהליכים שהתרחשו בקורס. בחלק הבא נעסוק כיצד הוביל תהליך פיתוח המודעות האישית והמחויבות חברתית לאמונה שלכל סטודנט במסגרת הקורס יש סיכוי, יכולת ואחריות לקדם שינוי.

### **שינוי ורצון לשנות: אמונה בסיכוי וביכולת של הפרט לקדם שינוי בקהילה**

מה השתנה בי, ואיך זה קרה? מה השתנה בתפיסה שלי את החברה? מה אני יכול לעשות כדי לחולל שינוי, ומהו שינוי? אלו מקצת השאלות שנעסוק בהן עתה, וכן בקשר שבין השינויים המדווחים למקום שממנו באים הסטודנטים, ואולי גם למקום שאליו הם רוצים להגיע. לדברי הסטודנטים והסטודנטיות, מדובר פחות בשינוי עמדות (לפי הרגשתם, שינוי כזה נדרש מהם בהרבה קורסים במכללה, במיוחד שינוי בעמדות פוליטיות מסוימות), ויותר בשינוי נקודת המבט האישית בעקבות פיתוח מודעות חדשה ובזיהוי של מצבי הדירה, הפליה ודיכוי בסביבה החברתית הקרובה. כאמור, רוב הסטודנטים מתארים חוויה של 'פקיחת עיניים' למציאות קיימת, אך מעבר לכך, הם מדווחים על פיתוח מיומנויות ניתוח וראייה ביקורתית, על תעוזה לשאול שאלות קשות ועל הפנמת כלים להתמודדות בחיי היום-יום שלהם. המרתק בממצאים הוא השינויים שחלו בתודעה בהתאם למיקום הגאוגרפי, המגדרי, המעמדי, האתני, הגזעי והלאומי. כלי מרכזי שציינו

כולם הוא האמונה שלהם בסיכוי לשנות והתובנה שלהם שיש בידיהם הכוח לעשות זאת. בסעיף זה נדווח על השינויים שהסטודנטים מספרים עליהם - איך לדעתם קורה השינוי, ואיך הוא בא לידי ביטוי בחייהם.

חגית היא סטודנטית בעלת זהות מעורבת (אשכנזית ומזרחית) בשנות השלושים לחייה. חגית היא ממפוני גוש קטיף, היא עברה את ההתנתקות ביישובה, וכיום היא גרה ביישוב קהילתי באזור עוטף עזה. חגית מספרת:

אני לא באתי במטרה לעשות סוג של שינוי או ללמוד ריכוז קהילתי. באתי מטעם מאוד אישי. במהלך הקורס גיליתי מחדש את הלהט לעשות שינוי בתוך הקהילה שבה אני חיה, וזו הסיבה שאני, יחד עם עובדת סוציאלית קהילתית ומנחה קבוצתית, מנסים כן להביא את השינוי הזה, של הפנמת המציאות במעבר ליישוב קבע.

כמו חגית גם שגיא לא הגיע לקורס בכוונה להשתנות שינוי אישי או להפוך לפעיל חברתי, וגם בסיום הקורס הוא אינו כזה. ואולם, גם כשהוא מדבר מעמדה פריבילגית ונוטה 'להאשים את הקורבן' (Ryan, 2000), ניכר מדבריו שהיחס שלו למי שיש לו פחות הזדמנויות ממנו השתנה שינוי משמעותי. בראייה אישית מהולה בתודעה חברתית ומעשית, שגיא מספר על מקרה אחד שבו הוא יישם תובנות מהקורס בחייו המקצועיים:

היה אִתִּי בחור בעבודה שהיה מוגבל בצורה מסוימת. קיימנו סדנאות כדי להבין מה עובר עליו, ואיך אתה צריך לשנות את הגישה כלפיו. איך אנחנו מתאימים את עצמנו אליו, ואיך הוא יכול לשנות את היחס. זה הדדי. יש דרך לשנות וצורך לשנות, נהייתי פחות תובעני ויותר מבין שלא כל אחד למד להיאבק [כמוני]. למדתי בקורס שיש אנשים שלא יודעים להתמודד עם זה, והיום אני מתייחס אליהם בלי לזלזל. התייחסות שלי היום היא שונה לגמרי.

לעומת שגיא, הרואה את עצמו מיישם את מה שלמד בקנה מידה קטן, וחגית שרואה את השינוי שלה ברמה הקהילתית, שני רואה את המציאות בכללותה, מחפשת תשובות לעשייה בעלת משמעות. היא מוצאת את עצמה כמעט מיואשת, אך מתנחמת כמו שגיא וחגית בעשייה ברמת המיקרו, אולי כדי שלא להתייאש לגמרי. בעקבות הקורס שני משתוקקת לקדם שינויים גדולים ולשנות מדיניות. היא מתעקשת למצוא תשובות שיספקו אותה:

מה שמייאש אותי בגדול, ברמה הכללית, שבסדר, עכשיו שמדברים על זה ויודעים, מה עושים? לא מספיק לדבר על זה, צריך לפעול, לעשות משהו, כי אם רק נדבר על זה אז סתם למדנו, אם לא נעשה משהו, לא עשינו

כלום, צריך ליישם. אם רוצים שינוי, צריך לפעול, כמו שהמרצים שלנו אומרים, אבל הם לא רק אומרים, הם גם עושים: פעילים בקידום השוויון, בבית ובציבור, פעילים בוועד המרצים בספיר, לוקחים סיכונים. יש הרבה עבודה, הרבה מה לשנות. ללמוד קורס של מנהל ומדיניות ציבורית בלי ליישם - לא שווה. [אצלי השינוי] מתבטא ביחס שלי למי שחי אתי, וגם מי שחי בשכונה. אני לא יכולה היום להגיד, זה לא שייך אליי. הכול שייך אליי. אני מרגישה שאני צריכה לעשות יותר.

מעניין שאמל, הסטודנטית הפלסטינית הבדואית בשנה השלישית שלה במכללה, הצליחה לדבר בקורס על הפליה ועל קיפוח שהיא חווה יום-יום בהיותה ערבייה-מוסלמית בחברה היהודית, ועל עשייה קהילתית שהפכה משמעותית בחייה היום. אמל מספרת שבמהלך קריאת החומר התאורטי בקורס היא גילתה את מצבן של נשים בחברה שלה, נשים הסובלות דיכוי כפול, מעצם היותן נשים ובשל היותן ערביות. היא 'קיבלה פרופורציות' בנוגע למצבה האישי והיותה חלק מהחברה והתחילה להתנדב בעמותה של נשים שקשה להן יותר ממנה. אמל, כמו לימור, גילתה שיש בחברה שלה נשים בעלות פחות פריבילגיות משיש לה, ושיש ביכולתה לעזור להן:

אחרי הקורס התנדבתי בעמותת "ידיד" ברהט, שרוב הקהילה שלה זה נשים שלא למדו ושהם צריכות עזרה [...] התנדבתי כעשרה חודשים בזמן הלימודים ואמרתי לעצמי: כל הכבוד שהיא באה וחיפשה את העזרה, מצד שני את אומרת: תראי, אני בעצמי שייכת לקבוצת החלשים, לקבוצה שסובלת מאי-שוויון. אני רוצה לשנות, אבל אני יודעת שאי אפשר. קשה מאוד לשנות את זה וזה ייקח המון שנים, אם בכלל, כי צריך כוח חזק. אבל אני חייבת להאמין שאפשר לצמצם את הנזקים, את העוולות.

אמל יודעת שהיא אינה יכולה לשנות הכול, אך אומרת: "היום אני לא אשתוק, אם מדובר בדברים גדולים בפוליטיקה, [לפחות] שתהיה לך אמירה, ועד הדברים הקטנים של היום-יום, כמו לא לשתוק כשמזלזלים בך. אני פשוט לא אשתף עם זה פעולה. וזה השינוי שקרה לי בקורס, שנשאר אצלי". אמל גם יצאה נגד הקמת עמותות מיוחדות ל'טיפול' בבעיה, בטענה שהעמותות פוטרות את החברה הרחבה מלקבל אחריות לצמצום דיכוי הנשים בחברה - מי שאינה פונה לעמותה נשארת להתמודד לבד.

גם רחל, האם מהקהילה האתיופית שחזרה ללימודים אחרי הפסקה ארוכה, יוצאת נגד הנטייה של החברה לעזור באמצעות הקמת עמותות: אז הנה, כשנכנסתי לעומק, לעובי הקורה של הנושא הזה של הזהות

האתיופית שלי ושל הישראליות שלי, המחוּספסות, כל הדברים שמסביב, גיליתי שיש עמותה שנקראת "עולים ביחד". למה זה צריך להיות? אם המדינה דואגת לקליטה הנכונה, למה צריכה לקום עמותה? אני למדתי במדינת ישראל, באתי, עשיתי עלייה כמו הרוסים, עשיתי עלייה כמו המזרחי ההוא, כמו האשכנזי ההוא. אני משתלבת ומביאה את עצמי כמו שאני, עושה את השינוי בכל דבר שאני עושה. החברה צריכה גם להשתנות. למה צריך עמותות? אני היום לא מוכנה לעבור על סדר היום. לא מוכנה. אני מדברת!

רחל טוענת שהעמותה מחליפה את מקום המדינה בתיקון העוול הגדול שנגרם לה בהיותה חלק מהקהילה האתיופית. המודעות לתהליכים המבניים ולקשר בין כל ממדי הדיכוי בחברה בא לידי ביטוי גם באמירה של שני, הסטודנטית המזרחית מבאר שבע:

כך [...] זה בכל דבר, כמו באיכות הסביבה, באהבת האדם, בשאלות של זכויות אדם, בכל דבר בחיים [...] התובנה הזו פותחת נתיבים לדעות פוליטיות, למשל, ביחסים עם הפלשתינאים והמזרחים וכל העדיות. זה מכניס אותך לפוקוס ולהבנה שכולם חלק, הכול קשור והשינוי מתחיל מהיחס שלך.

הסטודנטים מדגישים את תחושת השייכות לקבוצה הלומדת בכיתה, ואחרי סיום הקורס תחושה זו מקרינה על תחושת השייכות שלהם לקהילה ולחברה הרחבה וסוחפת אותם להיות מעורבים יותר. חגית, הסטודנטית מגוש קטיף, ממשיכה ומסבירה איך תחושת השייכות בכיתה גרמה לה לחדש את המעורבות שלה בקהילה, אחרי משבר ההתנתקות ש'זרק' אותה רחוק מהחברה וגרם לה להתכנס בעצמה ובמשפחה:

תחושת השייכות [בכיתה] והחשיבות שנתנו לכל דבר, לנוכחות של כל אחד אישית, הקשבה לכל אחד ואחת, גרם לי להרגיש שדחוף לי פתאום לצאת ולעשות את העבודה של שוויון. מתוך התחושה של משבר, של סוג של כאוס ראיתי בבירות את הקהילה ואת העשייה, למען עצמי ולמען הקהילה, ולמען המשפחה שלי.

מתוך ההתנתקות הפוליטית והחברתית שגרמה לחגית להתנתקות אישית ופנימית, מצאה חגית את עצמה, כמעט בעל כורחה, חלק מקהילת הכיתה וקיבלה כוחות. היא באה לקורס כדי 'לנוח מעשייה' אך מצאה את עצמה מעורבת, מתחזקת וחוזרת לעשייה בקהילה שלה.

גם עמאד הגיע מותש ומיואש מהסיכוי לקדם שינוי בקהילה שלו, במשפחה המורחבת ובכפר שלו, אך במהלך הקורס החל להרשות לעצמו לשוב להאמין שלשינוי יש סיכוי, ושהוא יכול להיות חלק מהפעילות למען שינויים שהוא מאמין בהם. בתחילת הקורס סיפר עמאד לקבוצה שהוא ואחיו מנודים מהחברה שלהם משום שתמכו בנישואים של אחותו למרות התנגדות המשפחה והחמולה. עמאד מספר: "עברתי תקופה איומה שאני והאחים שלי נהיינו לא קשורים למשפחה. כשהייתה בעיה עם משפחה אחרת לא התערבנו. היינו כמו זרים, עברנו נידוי. זה אחד הדברים שהביאו אותי לקורס". במהלך הריאיון הוא מספר על השינוי שחוה: היום בקטע של שינוי אני כן מדבר אתם, אני עם המשפחה המורחבת בתהליכים של השלמה. בהתחלה לא קיבלתי אף אחד ולא רציתי לראות אף אחד [...] בסערת הרגשות שהייתה. היום [אחרי הקורס] אני חושב שאני מבין את האנשים, מקבל אותם [...] לפגוש אותם בגובה עיניים ולא לוותר על השיח המשותף, גם כשזה קשה.

גם לימור, ב'חלקת האלוהים הקטנה' שלה, נוקטת היום עמדה ופועלת כדי לשנות סדרי עולם חברתיים, גם כמנהלת אגף משאבי אנוש, גם כאישה וגם כמזרחית. כשמדובר בבנה הצעיר, העיקרון המוביל אותה - שהחזקים ילמדו לרסן את כוחם, והמוחלשים ילמדו להתחזק ולעמוד על שלהם - מניע אותה לפעול לשינוי:

מבחינתי, הסביבה מגיבה אליי ומקבלת אותי בחיבוק, בהערכה, בידיעה שאני שם לא כדי לפגוע. אני נמצאת כדי להטיב. זה מלמד אותי שהסביבה וכולם מכוונים אותנו מבלי לשים לב! לימדתי את הבן שלי שהרבה פעמים מרוב שהוא סוג של ג'נטלמן מופנם ואדיב שותק ושותק ובאיזה שהוא שלב מתפוצץ, הוא לא מבין למה זה שעומד מולו מגיב בצורה כל כך קיצונית. דווקא בעקבות הקורס שעשינו הבנתי שאני צריכה לחזק אותו לקחת יוזמה, אחרת העולם יעבור לידו, ואני עושה את זה.

נראה שלימור אינה מקבלת את המציאות בכניעה כמו בעבר. מדבריה ברור שהיא רואה קשר בין העשייה מול בנה להתנהגותה בעבודה או בכל מקום אחר: היא מודעת לכוח שלה, במילים ובמעשים, לעצב התנהגות, וגם ליכולתו של בנה להשפיע על היחס שיקבל מאחרים. בהיותה חזקה ממנו ו'מי שהעולם מחייך אליו', היא מרגישה אחריות וגם כוח להשפיע על התחזקותו, בהיותו מופנם ושקט יותר.

אפשר לשמוע כאן, ובעדויות של בוגרי הקורס האחרים (במיוחד בעדויותיהם של מי שלמדו בו שני סמסטרים), הבנה וסינתזה של מושגים שנלמדו וביטוי

ליישומם בחיים המקצועיים, האזרחיים והאישיים: קבלה ומודעות עצמית, קבלת השונות של האחרים ויכולת לקיים שיח מעורב שכל הקולות משתתפים בו גם כשאין הסכמה. ניכרת הבנה שהשיח עצמו הוא עשייה משמעותית היכולה לקדם, ואכן מקדמת, שינוי. מדברי הסטודנטים נראה שלמידה אינטגרטיבית זו היא תוצאה של השילוב בין למידה עיונית ואישית, לבין דיונים אינטראקטיביים ופרזנטציות בכיתה. לעתים התובנות באות מאוחר יותר. כמו במקרה של עמאד, שסיפר על מחירים ששילם על עשייתו לשינוי. השינוי, על פי דברי הסטודנטים, בא לידי ביטוי בהתמודדות טובה יותר עם שונות ובתעוזה להביע עמדה נגד מצבי דיכוי ולפעול.

### דיון וסיכום

הקורסים שלימדנו במסגרת "שותפות אקדמיה-קהילה" במהלך ארבע שנים, ושש שנים לאחר מכן בחסות המכללה, עוררו אצלנו, הן בהיותנו חוקרים, הן בהיותנו מרצים ומחנכים, שאלות רבות, ובהן: מהו שינוי? ואיך ניתן לקדם שינוי? לצד שאלת השינוי, העסיקה אותנו המחשבה איך אפשר ללמד סטודנטים לקבל אחריות בקהילה, ואם אפשר לפתח תהליכים המעלים מודעות ומקדמים שינוי בקרב סטודנטיות וסטודנטים הלומדים במסגרת אקדמית. בלב תשומת הלב שלנו עמד הקשר המפרה בין האקדמיה לקהילה. בהסתכלות על המרחב הציבורי אין לנו אשליה שהמצב החברתי-פוליטי בארץ השתנה לטובה או שמצבי הדיכוי ואי-השיוון בחברה צומצמו צמצום של ממש, ויש שיגידו שהם אף החמירו. יחד עם זה ביקשנו לראות מה קורה ברמת המיקרו של הסטודנטים. לשם כך יצאנו לחקור את הקורסים שלנו ששילבו תוכן תאורטי עם תהליך קבוצתי ועשייה חברתית, לאו דווקא דרך ארגונים חברתיים, אלא דרך שינויים שהסטודנטיות והסטודנטים ביקשו לשנות בסביבת העבודה, במקום המגורים, או במשפחה ובקהילה שהם משתייכים אליהן.

אין ספק שהמצאים מראים שעל פי תפיסת הסטודנטיות והסטודנטים הקורסים שלימדנו קידמו אצלם מודעות עצמית, תודעה חברתית ושינוי בעל משמעות ברמה האישית וברמה החברתית. בניגוד לחוקרים רבים לפנינו, מצאנו שההיכרות האישית לא יצרה דה-פוליטיזציה של היחסים ושל ההקשר; לדברי הנחקרים, היא דווקא חיזקה את הביטחון שלהם לדבר בפתחות על המחלוקות ולהעז לומר את אשר על לבם מנקודת מבטם המגדרית, המעמדית, העדתית והלאומית. לדבריהם, הם הבינו לעומק את הקשר בין הרמה האישית להקשר החברתי, ואף שכמה מהם הכירו את הקשר הזה ברמה התאורטית עוד קודם לכן,



חלקם חיזקו את תחושת האחרייות והמסוגלות העצמית שלהם ומצאו בקורס את האפיק המעשי של ההיבטים אלו. דרך הראיונות גילינו תובנות משמעותיות מפי הבוגרים, ומצאנו קשר בין זהויות המשיבים לבין מה שהפיקו מהקורס. למשל, קשר זה בא לידי ביטוי בעדותם של חלק מהסטודנטים שבאו מקבוצות מוחלשות בחברה, שהם אינם רוצים להיות קורבן או להיתפס כ'בכיינים', ובדבריהם של בעלי מעמד חזק יותר, שהבינו שהם אינם יכולים לזקוף את כל ההישגים שלהם רק לזכות היכולות האישיות שלהם. בממצאים ניכרת הכרה בשילוב שבין המרכיבים האישיים-זהותיים להקשרים החברתיים והסביבתיים של הלומדות והלומדים. אף שיש דוגמאות רבות לכך שהסגנון המשולב של הקורס היה חשוב לכל המשיבים, נראה שהוא היה משמעותי במיוחד לסטודנטים הערבים הפלסטינים בקורס. ייתכן שלהם יש פחות הזדמנויות לאינטראקציה אינטימית ומונחית עם עמיתיהם (היהודים והערבים גם יחד), ובהיעדרן הם נמצאים לרוב בנתק יחסי מכלל הסטודנטים.

בעניין השינוי החברתי, הממצאים מורכבים. רוב הסטודנטיות והסטודנטים עסקו פחות בשינוי העמדות הפוליטיות שלהם (וכך גם אנחנו, המרצים). כלומר, הקורס לא ניסה להעביר סטודנטים מעמדה פוליטית אחת לאחרת, ובהקשר הישראלי, למשל, מהליכוד למפלגות שמאל או להפך. עם זאת, אף שבדרך כלל לא היה שינוי בעמדה הפוליטית-מפלגתית המוצהרת, בראיונות עם הסטודנטים ניכר מאוד השינוי בנקודת המבט האישית שלהם, ביכולתם לראות את עצמם ראייה מורכבת, לראות את עצמם ואחרים ואחרות בראייה עמוקה יותר, ולהתמודד בתוך מציאות דכאנית המפלה קבוצות מסוימות על בסיס אתני, מגדרי, גזעי-לאומי, פריפריאלי ועוד.

העסיקו אותנו במיוחד היכולות של הסטודנטים להיות פוליטיים וביקורתיים בראייתם את המציאות החברתית, ולאו דווקא בהיבטים של פוליטיקה מפלגתית גרידא. לדוגמה, רחל אומרת שמנגנונים של מגזר שלישי נועדו לשרת את המדינה, ובעצם משרתים את העוולות שהמדינה יוצרת. לימור ואמל אומרות שלמרות הדיכוי שהן שריות בו על בסיס אתני, לאומי ומגדרי, הן יכולות לראות גם את הפריבילגיות שלהן - סטודנטיות לתואר ראשון, בהירת עור ועוד. השינויים הקטנים שהסטודנטים מדווחים עליהם מייצגים שינוי ביכולת שלהם לעמוד אל מול הכוחות המדכאים, לא לפחד להביע את הדיכוי החברתי ולהעז לדרוש תיקון.

נראה שהשינוי שהסטודנטיות והסטודנטים מדווחים עליו אינו שינוי ברמה החברתית, אלא הפנמה של הכלים שקיבלו בקורס ושימוש רלוונטי

בהם בהתמודדות היום-יומית שלהם בהיותם חלק מהקהילה המציאותית או המדומיית שלהם. שינוי קטן יכול לשנות מאוד את נקודת המבט או את כיוון המחשבה של הפרט, אך מוקדם לדעת לאן ייקחו סטודנטיות וסטודנטים אלו את מה שלמדו. ואולם, האמונה בסיכוי לשינוי וההבנה שיש בידם כוח להשפיע על מנגנוני הדיכוי וההפליה המגבילים את האדם ברמה החברתית, וההסתכלות על אפשרויות העומדות לפניהם ובסיכויים של כל אחת ואחד מהם להצליח, הן לדידנו שינויים חברתיים לכל דבר ועניין. האם שינויים אלו ישנו משהו ברמת המבנה? היינו שמחים להשיב בחיוב, אך מובן שאין לנו דרך לדעת ואנחנו מציאותיים למדי. התהליך שהתרחש בקורס הזה הוא תהליך נקודתי בקרב קבוצת אנשים שאין בידיה לשנות את המבנה כולו, אך השינוי בהסתכלות האישית של כל אחת ואחד בקורס מקרין על ההתנהגות המודעת ומשפיע על הסביבה החברתית הסובבת, על פי מידת השפעתו של כל סטודנט ולפי מיקומו בהיררכיה החברתית והפוליטית. אין לדעת לאן יגיעו כל בוגר ובוגרת, ואפשר להניח שלפחות חלקם ימשיכו לעלות בהיררכיה המוסדית ולהרחיב את השפעתם.

ממצאי המחקר מאתגרים את התפיסה שהממד האישי גורם לדה-פוליטיזציה של הממד החברתי. אנו מציעים כי החיבור בין הממד האישי-רגשי לממד החברתי מאפשר לסטודנטים בכלל, ולסטודנטים מקבוצות מוחלשות בפרט, תהליך למידה משמעותי הנתפס בעיניהם כתהליך ייחודי באקדמיה. עניין זה קשור מאוד לציטוט מדבריו של שאול, שבהם בחרנו לפתוח את המאמר - שאול טוען שהמערכת האקדמית מעוררת רק שיח רציונלי וחד-צדדי, ובכך יוצרת קושי רב לסטודנטים רבים, ולעתים אף מעוררת ניכור, ואפילו בוז, של הסטודנטים כלפי תהליך הלמידה באקדמיה.

מעניין שאף על פי שהתפיסות החברתיות והפוליטיות שלנו, המרצים, בנוגע לסוגיה המזרחית, הפלסטינית והפמיניסטית, היו ידועות לסטודנטים באופן כללי, אלו לא עוררו התנגדות מצדם, כפי שקורה, לדבריהם, בקורסים רבים אחרים במכללה. סטודנטים המחזיקים דעות שונות משלנו התבטאו בחופשיות ולא פיתחו אנטגוניזם כלפינו כמרצים וכלפי עמדותינו. ייתכן שהסיבות לכך היו שהדיאלוג עם המרצים התנהל באופן שוטף ומכבד, 'בגובה העיניים', ונוצר אמון שהמרצים אינם מטיפים או מנסים לשנות את דעתם, כפי שקורה, לטענתם, בקורסים אחרים. אין ספק שנקודה זו מעלה שאלות מעניינות למחקר המשך. הסטודנטים ציינו בראיונות שהחווייה של הוראה משותפת הייתה מרתקת. הבדלי הגישה בין המרצים העשירו אותם, וההסתכלות הרב-ממדית בהובלה יחד

של תהליך הלמידה לימדה אותם הרבה. ייתכן שגם למרכיבים אלו הייתה השפעה על המודעות האישית-חברתית של הסטודנטים ועל רצונם לפעול לשינוי. רחל ציינה בריאיון שלה עד כמה חיזק אותה המפגש עם מורי הקורס, אך במחקר הזה אין לנו מידע מספיק בשאלות אלו, ומומלץ לקדם מחקרים נוספים בתחום ההוראה המשולבת באקדמיה.

## מקורות

- בר, ח', ובר גל, ד' (1995). לחיות עם הקונפליקט. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.  
דה מלאך, ד' ובארי-בן ישי, א' (2009). הקבוצתי הוא אישי ופוליטי: שילוב למידה מתהליכים קבוצתיים עם למידה על החברה ברוח הפדגוגיה הביקורתית. *מקבץ*, 14, 66-49.
- זוננשיין, נ' (2008). *מפגש מאתגר זהות: יהודים מתמודדים עם זהותם במפגש עם פלסטינים*. חיפה: פרדס.
- חלבי, ר' (2000). *דיאלוג בין זהויות*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לוי, ק' (1989). *יישוב קונפליקטים*. ירושלים: כתר.
- מוצפי-הלר, פ' (2004). דתיות, מגדר ומעמד בעיירה מדברית. בתוך י' יונה וי' גודמן (עורכים), *מערבולת הזהויות: דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל*. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- צבר-בן יהושע, נ. (2001). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני*. תל אביב: דביר.
- שור, א' ופריירה, פ' (1990). *פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך* (נ' גובר, מתרגם). ירושלים: מפרש.
- שקדי, א' (2011). *המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיה במחקר איכותני - הלכה למעשה*. תל אביב: רמות ואוניברסיטת תל אביב.
- Arieli, D., Friedman, V., & Knyazev, E. G. (2013). Fostering Cooperation While Engaging Conflict: An Inter-Communal Case Study. In J. Rothman (Ed.), *From Identity-Based Conflict to Identity-Based Cooperation* (pp. 135-156). New York: Springer.
- Bartlett, L. (2005). Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364.
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking Intergroup Encounters: Rescuing Praxis from Theory, Activity from Education, and Peace/Co-existence from Identity and Culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21-37.
- Benford, R. D., & Snow, A. D. (2000). Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-639.

- Cole, M. (2003). Might It Be in the Practice That It Fails to Succeed? A Marxist Critique of Claims for Postmodernism and Poststructuralism as Forces for Social Change and Social Justice. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 487-500.
- Cunningham, P. M. (1992). From Freire to Feminism: The North American Experience with Critical Pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 180-191.
- Dalal, F. (1998). *Taking Groups Seriously: Towards a Post-Foulkesian Group Analytic Theory*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Darder, A., & Torres R. D. (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge.
- Elias, N. (1994). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325.
- Foulkes, S. H. (1975). *Problems of the Large Group*. London: Constable.
- Freire, P. (1981). *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (2003). Critical Theory and Educational Practice, in A. Darder, M., Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 27-56). New York: RoutledgeFalmer.
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Herzog, H. (2009). Choice as Everyday Politics: Female Palestinian Citizens of Israel in Mixed Cities. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 22(1), 5-21.
- Jones, A. (1999). The Limits of Cross Cultural Dialogue: Pedagogy, Desire, and Absolution in the Classroom. *Educational Theory*, 49(3), 299-316.
- Lamont, M., & Mizrachi, N. (2012). Ordinary People Doing Extraordinary Things: Responses to Stigmatization in Comparative Perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 35(3), 365-381.
- Lather, P. (1998). Critical Pedagogy and Its Complicities: A Praxis of Stuck Places. *Educational Theory*, 48(4), 487-497.
- Lather, P. (2001). Ten Years Later, Yet Again: Critical Pedagogy and Its Complicities. In K. Weiler (Ed.), *Feminist Engagements: Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies* (pp. 183-196). New York: Routledge.

- Lewin, K. (1948) *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (G. Weiss Lewin, Ed.). New York: Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers* (D. Cartwright, Ed.). New York: Harper & Row.
- Lincoln, Y. S. & Denzin N. K. (1994). The Fifth Moment, In *Handbook of Qualitative Research* (pp. 575-586). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Berkeley, CA: Crossing.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education. *Educational Theory*, 48(4), 431-462.
- Merry, S. E. (2006). Trans-National Human Rights and Local Activism: Mapping the Middle. *American Anthropologist*, 108(1), 38-51.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172.
- Mizrachi, N., & Herzog, H. (2011). Participatory De-stigmatization Strategies Among Palestinian Citizens, Ethiopian Jews and Mizrahi Jews in Israel. *Ethnic and Racial Studies*, 35(3), 418-435.
- Nagda, B. A., & Gurin, P. (2007). Intergroup Dialogue: A Critical-Dialogic Approach to Learning about Difference, Inequality, and Social Justice. *New Directions for Teaching and Learning*, 111, 35-45.
- Nagda, B. A., Gurin, P., & Lopez E. G. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6(2), 165-191.
- Ryan, W. (2000). Blaming the Victim. In P. S. Rothenberg, N. Schafhausen & C. Schneider (Eds.), *Race, Class and Gender in the United States*. New York: Worth.
- Snow, D. A. (2008). Framing Processes, Ideology, and Discursive Fields. In D. A. Snow, S. A. Soule & H. Kriesi (Eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 380-412). Malden, MA: Blackwell Pub John Wiley & Sons.
- Taylor, P., & Fransman J. (2004). *Learning and Teaching Participation: Exploring the Role of Higher Learning Institutions as Agents of Development and Social Change*. Sussex: Institute of Development Studies.
- Valentine, G. (2008). Living with Difference: Reflections on Geographies of Encounter. *Progress in Human Geography*, 32(3), 323-337.

- Weiler, K. (1991). Freire and a Feminist Pedagogy of Difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-475.
- Weiler, K. (2001). *Feminist Engagements: Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies*. New York & London: Routledge.
- Weiner-Levy, N. (2006). The Flagbearers: Israeli Druze Women Challenge Traditional Gender Roles. *Anthropology and Education Quarterly*, 37(3), 217-235.