

אקדמיה דיאלוגית - הצעה

למידה שהיא חקירה - ידיעה שהיא יצירה - חכמה שהיא תנועה שיתופית

כתיבה: דני לסרי

עריכה ותיקונים: אורנה שפרון ואחרים

תקציר

בהצעה הנוכחית אנו מתארים את העקרונות התיאורטיים והמסגרת המעשית להקמתה של אקדמיה דיאלוגית רב-תחומית. ההצעה מבוססת על פעילותן של שתי מסגרות לימוד: קבוצות הדיאלוג של הפסיקאי דויד בוהם שפעלו בהנחייתו עד לפטירתו, ולימודי החינוך של ה"אקדמיה הדיאלוגית" הפועלים היום בארץ.

לאחר הצגה קצרה של שתי המסגרות אנו בוחנים את משמעותו של העיקרון הדיאלוגי ואת ערכו במציאות המורכבת ורבת הפנים בה אנו חיים. אנו סבורים שהעיקרון הדיאלוגי יכול להיות מצע לפעילותה של חכמה מסוג אחר, הרלוונטית להבראת בעיות אנושיות רבות.

מתוארים האפיונים השונים המייחדים קבוצת דיאלוג על פני קבוצות לימוד ומחקר אחרות, ולבסוף מבואר כיצד ניתן להשתמש בעקרונות אלה לכינונה של אקדמיה דיאלוגית רב-תחומית. אקדמיה דיאלוגית זו תאפשר לימוד מעמיק בתחומים שבהם תעסוק, אולם תהיה שונה מהאקדמיה המוכרת ברוחה ובדרכי פעילותה.

אנו מאמינים שהאקדמיה הדיאלוגית תוכל להיות אלטרנטיבה רבת ערך בצד הקמפוסים האוניברסיטאיים הקיימים, הן לתחומי המחקר והן כמקור משיכה ללומדים רבים שאינם מוצאים מענה לצימאונם במסגרות הקיימות. בד בבד תוכל האקדמיה הדיאלוגית להיות גורם מאתגר לשינוי תרבות-הלימוד באוניברסיטאות.

תוכנית הקמה מעשית בת חמש שנים מוצגת בראשי פרקים.

אנו מציעים שני מסלולים שונים היכולים לפעול בנפרד או במקביל:

1. הרחבת הפעילות לתחומי לימוד נוספים כגון: פילוסופיה, פסיכולוגיה, מתמטיקה.

2. העמקת תחום החינוך למכללה כללית לחינוך.

סיכום מנהלים

כללי

ישנו רעב בקרב אנשים רבים לסוג אחר של לימוד אקדמאי, כזה שמידת הרלוונטיות שלו לחיים תהיה עמוקה יותר מהכשרה מקצועית מכוונת-תעודה.

אבל הצורך בפרדיגמה אקדמאית חדשה חורג מן הרעב האישי ללימוד והתפתחות. אנו חיים בתקופה של תנודות תרבותיות מהירות ורבות עוצמה המעמיקות שסעים חברתיים. הדפוסים הישנים, פעמים רבות, עומדים חסרי אונים בפני שינויים אלה כשהם מנסים לשווא להתאים את החדש לתבניות ישנות. מאמץ זה עצמו מחולל שסעים חדשים.

הצורך להישאר פתוח לחוויה, מבלי שפתיחות זו תהפוך לפריצות כאוטיות, דורש חוכמה ערנית וגמישה שתשתיתה אינו מודלים תיאורטיים קשיחים, אלא ערנות דיאלוגית, חקרנית, שיתופית, המסוגלת לעשות שימוש במודלים תיאורטיים בכדי לפגוש את החדש. חוכמה כזו מסוגלת להינשא מעל הבחנות הישנות של אובייקט וסובייקט, צופה ונצפה, ולהיות חלק מתהליך פורה המתין יחדיו את האדם והעולם לכלל תנועה מבריא ומביאה שלום.

לצורך זה לא די לצייד בידע. אקדמיה יכולה להוות קרקע תומכת ונקודת זינוק לחוכמה דיאלוגית וליכולת של אנשים שונים לחבור אליה באופן אישי ויצירתי. אנו רואים בסוג זה של חוכמה דיאלוגית ובמיומנות לחבור אליה צורך קריטי וחלק מן האחריות החברתית של מרכז לימוד אקדמאי. מרכז מסוג זה יהווה זירת אימון לפתיחות-פורייה-בריא-לממשות.

על הדיאלוג וקבוצות דיאלוג - רקע

הפיסקאי דייוויד בואהם פיתח את קבוצות הדיאלוג על רקע עבודתו בפיסיקה ופרשנותו לתורת הקוונטים. באופן לא תלוי חברנו חמישה אנשי חינוך בעלי ניסיון רב-שנים, והקמנו את "האקדמיה הדיאלוגית - בית מדרש ללימודי חינוך". במהלך שנתנו הראשונה נתקלנו לראשונה בעבודתו של בואהם ומצאנו בה קווים מקבילים ומקור השראה לעבודתנו.

קבוצת הדיאלוג מציעה דרך חדשה ללימוד ומחקר שאינה נשענת על נקודת מינוף חיצונית, אלא על כוחות התפתחותיים המתעוררים בתהליך קבוצתי ייחודי לו קרא בואהם בפשטות "דיאלוג". ה"דיאלוג" מתייחס לאיכות התהליך. הוא קשור ליכולת של האדם להיות גורם ערני בתהליך לימוד משותף, ולקבוצה להפוך למרחב תומך-חכמה. חוכמה בהקשר הזה מאופיינת באיכות דינמית, לפעמים על-אישית, החודרת דרך תבניות סטטיות, וחושפת, מחדשת ומבריא אותן. הגוף העיקרי של ההצעה הנוכחית עוסק בהבהרת תהליך זה.

המסגרת המעשית שמצאנוה תומכת בדיאלוג נסמכת על קבוצה של עשרים עד ארבעים אנשים אשר נפגשים אחת לשבוע לארבע שעות. העוגן של החלק הראשון של המפגש הוא טכסטים בתחום הלימוד. העוגן של החלק השני הוא תיאורי מקרה שמביאים המשתתפים מחייהם שלהם - אירוע, שאלה, עניין, נושא מחקר.

אקדמיה דיאלוגית

אנו מאמינים שדרך זו יכולה להוות מצע לסוג חדש של אקדמיה. אקדמיה זו תפעל במקביל למסגרות האוניברסיטאיות הקיימות, ותהווה אלטרנטיבה עבור קהל יעד שמחפש איכות אחרת של לימוד. בהדרגה היא גם תוכל להפוך לגורם מאתגר המביא את האפשרויות הגלומות בתרבות לימוד ומחקר דיאלוגיים גם למסגרות הקיימות.

האקדמיה הדיאלוגית המוצעת תהווה ריכוז של קבוצות דיאלוג בתחומים שונים, ותתבסס בעיקר על פעילותן של קבוצות אלה. פעילויות נוספות כגון הרצאות, סדנאות, הדרכה אישית, ואחרות תהוונה מעטפת תומכת לקבוצות הדיאלוג.

אמיונים של קבוצת דיאלוג במסגרת האקדמיה הדיאלוגית

לקבוצת דיאלוג מספר מאפיינים ייחודיים. בהקשר האוניברסיטאי היא קרובה לסמינריוני מחקר, בהיותה ממוקדת סביב שאלות ונושאי מפתח המארגנים את הידע באופן **היררכי-אורגאני**. יחד עם זאת יש כאן מספר הבדלים חשובים המאפשרים את האיכות הדיאלוגית. המרכזי שבהם: בקבוצה דיאלוגית שום דבר אינו מחוץ למשחק, ובפרט לא **הצופה** על שלל תהליכי יצירת המשמעות שלו. הכוונה היא לא להפוך את הסובייקט לנושא, אלא **לערנות עצמית** בזמן אמת ותוך כדי תנועה.

במובן הזה הדגש אינו על תוצאות בדמות אוסף החומר הנלמד, אלא על **העמקת ההבנה** הקשורה ל**זיקה** של היחיד לידע זה. זיקה שאינה מתמצה ביחסי בעלות, אלא עוברת על פני כל גווני הנוכחות האנושית, בכלל זה ההתפתחות ההיסטורית, והאחריות המוסרית.

לימוד כזה נשען על **כבוד** עמוק ליחיד. מה הוא לומד, מה הוא חושב, מה הוא בוחר לדעת – זו חירותו. הקבוצה הדיאלוגית במובן זה היא כעין באר אשר כל הצמא יקרב וישתה ממנה. בסופו של דבר, במהלך הדיאלוג גדלות דרגות החופש – פועל יוצא של פריצה מתוך מלכודות מחשבתיות, ותהליכי התחדשות. אבל חירות היא עניין שעל היחיד לחולל. ממילא כל שיטות הדרבון ועירור המוטיבציה המוכרות מן המערכת המצויה לא תקפות כאן. אנו נסמכים לחלוטין על **רצונו** של היחיד ללמוד, ועל **אחריותו** ללימוד זה. בהתאם אין לימוד חובה, מבחנים או מדדי הערכה חיצוניים. בהיעדר מבחנים, ה"תעודה" תכיל רשימה של הקבוצות ומשך ההשתתפות בהן.

במקום הזה הלימוד הוא **שיתופי**. מנחי הקבוצות אינם מקור הסמכות. ידיעתם הרבה בתחום וניסיונם הרב בגדר חומר גלם המצטרף לתהליך הקבוצתי, הם מהווים את נקודת הפתיחה ולא את היעד הסופי שלה. תפקידם כמנחים הוא לשמור על רב כיווניות הקשר, על זרימה קולחת וערנית של המשמעות בתוך הקבוצה, ולא להוות את הנביעה של זרימה זו. על מנת לתמוך בריבוי הפנים הזה, בכל קבוצה ישנם לפחות **שני מנחים**. כל זה נסמך על הבנת חשיבותו של **הלא נודע** במערך הידע ובתהליך הלימוד.

בהצעתנו לאקדמיה דיאלוגית רב-תחומית אנו מכוונים לקבוצות הטרוגניות אשר אליהן יכולים לחבור משתתפים חדשים לפרקי זמן משתנים (חצי שנתי, שנתי, רב שנתי). בקבוצה הפועלת היום המצטרפים החדשים נתרמים מיכולתם לצלול הישר ללב העניינים והוותיקים נתרמים מאיכות השאלות ורעננות אי הידיעה שמביאים עמם החדשים. **פוריות** זו אפשרית בשל **הדיאלוג**. בהיעדרו, ההטרוגניות הופכת לגורם מעכב. בכל מקרה אין זה פוסל קיומן של קבוצות לימוד ברמות עומק שונות.

לקבוצת דיאלוג יש **איכות תרפויטית**. מעבר לתחושת האחוזה והשותפות הגורמת למשתתפים לרצות להמשיך בקבוצה רק מטעם זה, יש מרחבים נוספים לחקירה הדורשים לצלוח את הנוחות ביחסי הקרבה.

תהליך הקמה

בתהליך ההקמה אנו מבקשים לבדוק שני מסלולי התפתחות אפשריים אשר יכולים לעמוד כל אחד בפני עצמו, או כהשלמה זה לזה.

1. הרחבת פעילותה של האקדמיה הדיאלוגית הפועלת היום (בית מדרש ללימודי חינוך) לתחומי לימוד נוספים בנושאים שונים: (פסיכולוגיה, פילוסופיה, מחשבת ישראל, מתמטיקה).

2. העמקת פעילותה של האקדמיה בתחום החינוך והפיכתה למכללה לחינוך המלווה ומכשירה אנשים הפועלים בחינוך. תחום החינוך ייחודי לא רק מכיוון שהוא הראשון שעסקנו בו, אלא גם משום שהוא מרכז בחובו את התיאוריה והמעשה, הסובייקט והאובייקט, באופן שתכניו הם גם דרכיו. לפיכך העיסוק בחינוך בדרך דיאלוגית יכול לעודד שינוי בתרבות ההוראה בכלל.

בכל מקרה, בכל אחת מן האפשרויות, יהיה מרכז מחקר שיעסוק בדיאלוג כנושא.

מכיוון שאנו מדברים על שינוי פרדיגמה, הרבה תלוי באנשים המתאימים שירתמו למאמץ ההקמה ויהוו מקור השראה והנחלה של תרבות לימוד אחרת. בהתאם, אנו מציעים מסלול הקמה בן חמש שנים שעיקרו קשור באיתור האנשים המתאימים ו"הכשרתם" להנחיה של קבוצות דיאלוגיות. ההכשרה תתבסס על השתתפות פעילה במשך שנה בקבוצת דיאלוג, וליווי בשנתיים הבאות במהלך הנחיה של קבוצות דיאלוג.

במשך חמשת שנות ההקמה תגדל האקדמיה הדיאלוגית בהדרגה תוך שהיא נשענת על גרעין החינוך הקיים היום ומרחיבה את פעילותה לקבוצות לימוד נוספות עד שתתייצב על כמותיים תלמידים בגמר השלב הראשון.

כל זה ילווה בהכנת התשתית הכלכלית, הארגונית והשיווקית בהתאם.

תוכן עניינים

2	תקציר מנהלים
2	כללי
5	תוכן עניינים
7	כללי
7	המסגרת
7	קבוצות הדיאלוג של בוהם
7	קבוצות הלימוד של האקדמיה הדיאלוגית
9	האיכות הדיאלוגית
9	מבוא
9	חשיבות התקשורת
10	מגבלות החשיבה הרציונאלית
10	המרחב העצום של החיים
11	מציאות כאוטית
11	נחיצותה של חכמה
12	אפשרותה של חכמה שיתופית
12	הפרדוקס של הצופה
12	מפגש
13	ערנות עצמית בדיאלוג
13	מידות
13	"ערנות עצמית" וחכמה
13	על טבעה של החכמה
14	החכמה כתכונה של שיח
14	החכמה כתהליך מבריא
14	האיכות הדיאלוגית
15	מקום לאדם
15	ה"מה" וה"מי"
15	שער הנראות
15	מאיזה מקום אנחנו פועלים
16	אינטרסים ורצונות
16	מקום לאדם בדיאלוג
17	מורשת היהדות
17	זיקה ואתיקה
17	דיאלוג מול דיאלקטיקה
17	מרדכי רוטנברג ומושג השלחון
19	אפיונים של התהליך הקבוצתי
19	כבוד לאחר
19	השהיית שיפוט
19	הקשבה אקטיבית
20	הכל רלוונטי
20	שום דבר אינו מחוץ למשחק
20	זרימה חופשית של משמעות בין כל המשתתפים
20	ריבוי הפנים
21	להיות חלק מן הפתרון
21	ללא מטרה ידועה מראש

21.....	מרחב של זמן.....
21.....	בזכות השתיקה.....
22.....	הכל קשור.....
22.....	עקרון הרצף.....
22.....	התפתחותה של שפה.....
22.....	כבוד ללא נודע.....
23.....	חווית האחדות.....
23.....	תפקידו של הצוות.....
23.....	תפקידו של הטכסט.....
23.....	הטכסט האישי.....
24	החידוש בקבוצת דיאלוג.....
24	אקדמיה רב תחומית.....
25.....	בעיות האקדמיה המצויה.....
25.....	מסגרת כללית.....
26.....	עקרונות פעולה.....
26.....	לא הכשרה.....
26.....	לימודים ברמה עמוקה.....
26.....	הפדגוגיה של הלא נודע.....
27.....	שכלול השיח.....
27.....	המבנה הפרקטלי של הלמידה.....
27.....	כל למידה היא חקירה.....
27.....	אין מגבלה של זמן.....
28.....	ניתן להצטרף בנקודות צומת.....
28.....	ריבוי רמות.....
28.....	זמן מפגש רחב.....
28.....	ללא תואר.....
28.....	האחריות אצל הלומד.....
28.....	הצופה והנצפה, האדם והעולם.....
29.....	חשיבות השיטוט.....
29.....	מסגרת מעשית ללימוד תחום.....
30	תוכנית פעולה.....
30.....	שני המסלולים.....
30.....	מסגרת.....
30.....	שלבים.....
30.....	שנה ראשונה:.....
30.....	שנה שנייה:.....
30.....	שנה שלישית:.....
31.....	שנה רביעית וחמישית:.....
31.....	מי אנחנו.....
32	מקורות השראה והתייחסות.....
32.....	אנגלית:.....

כללי

בערוב ימיו חקר הפיסיקאי דויד בוהם¹ את מה שלמד לכנות בפשטות "דיאלוג". הוא כיוון לסוג של איכות תקשורתית היכולה לקרות בקונטקסט קבוצתי, אשר גלום בה כוח התמרה והתפתחות רב עוצמה. בוהם ראה בדיאלוג שמתרחש בקבוצות-דיאלוג תקווה לפתרון רבות מבעיותינו האנושיות והזדמנות גדולה להתפתחות היחיד והחברה.

האקדמיה הדיאלוגית הוקמה לפני כארבע שנים על ידי שני צוותים מקבילים והיא מכוונת לאותה איכות תוך הישענות על תנאי מסגרת שונים. במשך שנות פעילותה פגשנו שוב ושוב באיכות הדיאלוגית עליה דיבר בוהם ונוכחנו בעוצמתה. במסמך זה אנו מציעים להקים אקדמיה רבת-תחומים המתבססת על עקרון הדיאלוג. לחילופין, או בנוסף, אנו מציעים להרחיב את פעילות האקדמיה הדיאלוגית בתחום החינוך ולהפכה למכללה לחינוך.

אנו רואים בעבודתנו המשך לעבודתו של בוהם והרחבה שלה.

המסגרת

אף על פי שהחידוש נמצא בהבנת האיכות הדיאלוגית, לצורך הצגת העניין נתחיל דווקא במסגרת כפי שהתרחשה ומתרחשת בפועל:

קבוצות הדיאלוג של בוהם

מדובר במספר קבוצות שבוהם יזם והיה נוכח בהם במשך חייו וכן בקבוצות אחרות שפעלו באופן עצמאי, חלקן ממשיכות עד היום. מספר המשתתפים בקבוצות הללו נע בממוצע בין עשרים לארבעים, והם נפגשים על פי רוב בתדירות של אחת לשבוע. אף שיכול להימצא מנחה בקבוצות אלה, הן יכולות לפעול גם ללא מנחה, ובכל מקרה ההנחיה אינה סמכותית. המנחה הוא משתתף לכל דבר, וכשאר המשתתפים הוא מוסר את עצמו לתהליך שמטרתו אינה ידועה מראש.

ללא הנחיה, ללא מטרה, ללא נושא, הופכות הקבוצות הללו לכר מבעבע וכאוטי במקצת של התרחשויות אשר בהינתן הזמן, הסבלנות וההתכוונות הנכונה מאפשרות לרמה חדשה של סדר עמוק-משמעות להגיח מהן. סדר עמוק משמעות זה, שהוא גם תנועה של חוכמה שיתופית, נושא את הקבוצה והיחיד למחוזות התפתחותיים חדשים – רבים מהם רלוונטיים לבעיות הבערות הגלויות והסמויות של האדם.

קבוצות הלימוד של האקדמיה הדיאלוגית

במהלך השנתיים האחרונות פעלו באקדמיה הדיאלוגית שני צוותים במקביל, צוות אחד כוון למבוגרים והשני לבני נוער. שניהם חתרו לאותה איכות אך מאחר ובהקשר של בני הנוער נוצר קונטקסט המכיל דברים נוספים, נתמקד כאן בקבוצת המבוגרים.

קבוצת המבוגרים מונה כעשרים משתתפים, חמישה מתוכם הם אנשי הצוות שיזמו אותה. גם כאן אנשי הצוות הם משתתפים לכל דבר. הקבוצה נפגשת אחת לשבוע למשך ארבע שעות. בשנה השנייה הצטרפו אנשים נוספים ועזבו אחרים. בשונה מן הקבוצות של בוהם – יש נושא לקבוצה – חינוך. יחד עם זאת כמו בקבוצות עליהם מדבר בוהם, התהליך פתוח ונושא את שאר האפיונים של דיאלוג.

¹ בוהם היה מועמד לפרס נובל בפיסיקה ומוכר בעיקר בשל פרשנותו הייחודית לתורת הקוונטים. הוא מוכר גם בהקשר אחר משיחות שניהל עם קרישנמורטי ממנו גם הושפע רבות.

* היות והמילה דיאלוג משמשת בהקשרים שונים, נשתמש מכאן ואילך בכתב מוטא על מנת לכוון לדיאלוג שבוהם מדבר עליו.

בנוסף לנושא ישנם "עזרים מבניים": אנו מחלקים את זמן המפגש לשניים, בחלק הראשון אנו מתחילים בקריאת טכסט המהווה את נקודת המוצא לתהליך הקבוצתי. בחלק השני אנו מתמקדים בתיאור מקרה שמביא אחד המשתתפים.

למרות הבדלים אלה במסגרת אנו מוצאים שותפות בהתכוונות **לדיאלוג**, ואף סבורים ששינויים אלה יכולים להוסיף להעמקת התהליך. יתר על כן, המבנה הנוכחי מאפשר לו להיות רלוונטי לתחומים מוגדרים אחרים ולהוות מצע, מקביל או מחליף, ללימודים פורמאליים הנקוטים באקדמיה הרגילה. (על כך בהמשך).

אנו נפנים כעת לבחינת אותו עקרון דיאלוגי. בהצגה זו לא נבדיל בין קבוצות הדיאלוג של בוחם לקבוצת הלימוד של האקדמיה הדיאלוגית.

האיכות הדיאלוגית

מבוא

אנו חיים במציאות רבת אינטרסים, רבת כוחות, רבת שינויים. הניסיונות לברר את טבעה של מציאות זו, ואת מקומנו בתוכה מתערבבים לא פעם בשיח הפולמוסי שנועד להשליט עליה מרות, לעיתים במחיר שיעבוד אנושי.

תחת השראה זו אנשים נפגשים, ולמרות רצונם הטוב לחבור יחדיו הם עלולים למצוא את עצמם מבולבלים ומפורדים. באופן זה לא רק שנמנעת מאתנו הברכה של הדיאלוג, אלא שפעמים רבות המפגש עצמו הופך לגורם המוסיף למחלוקת ומגדיל את הבעיות שביקשנו לפתור. הבעיה אינה בזה שאנו מחזיקים בדעות שונות, אלא בחשיבות שאנו מקנים להן ובאופן בו אנו מחזיקים בהן.

על מנת שהדברים לא יישארו מופשטים, דמיינו שני סוגי מפגשים אשר מה שמבדיל ביניהם הוא האווירה. אפשר לחוש את האופן בו אווירה זו פועלת על משתתף חדש:

במקרה אחד הוא ירגיש צורך בהול להציג את עמדתו, להוכיח את צדקתה ולהלחם בדעות יריבות. במקרה השני, משהו באווירה יאפשר לו לזהות בתוך עצמו את כל אותן שאלות, אי-ודאויות, חששות ומלכודות רגשיות הסובבות דעות אלה. יחד עם התוודעותו לכל אלה הוא יחוש נינוח ובטוח לשתף אחרים בגילוייו. במקרה הראשון הוא יצא מן המפגש, נסער, הדוק, מוכר לעצמו בצמצומו. במקרה השני הוא יחוש שמהו חדש נוצר בקרבו. גם אם לא ידע להסבירו, נשימתו הרחבה תכיל ניצנים כמוסים.

חשיבות התקשורת

המעבר משיח פולמוסי ווכחני לשיח דיאלוגי אינו נוגע רק להרגשה הטובה של המשתתפים או להטבת התקשורת הבין אישית. איכות התקשורת האנושית היא גורם מכריע באופן בו מתפתחת הבנתנו את העולם. היא מעצבת את התנהגותנו כפרטים וכתרבות באופן דרמטי ועמוק.

אף שהיינו רוצים להאמין שהתנהגותנו הכלכלית, הפוליטית, החינוכית, הבין-אישית, הטכנולוגית, מונעת על ידי שיקולים הגיוניים וכתוצאה מכך אנו משיגים שליטה עקבית במציאות, בפועל, יש לנו מעט מאוד שליטה על הכיוונים בהם אנו נעים כפרטים וכחברה. איש לא תכנן את המערכת הכספית שאנו משתמשים בה, את המערכת הפוליטית, את האופן בו מקבלים החלטות, את שוק העבודה, את נתיב גורלם של יחיד או משפחה. כל אלה הם תוצאות המגיחות ממציאות מורכבת להפליא והם נעים בנתיבם, סוחפים את האדם בתוכם לטוב ולרע. הרבה פעמים לרע. התניות, דעות קדומות, דפוסי הרגלים, כולם משרתים בתוך תנועה זו כדלק עיוור למגמות עקרוניות.

המציאות שאנו מתפעלים ומגיבים עליה, היא ברובה המכריע תוצר אנושי. ככזו היא כבר רוויה במשמעות. בין אם מדובר במוצר מלאכותי או עניין טבעי, בתוך הקונטקסט האנושי, הוא הופך ל"משמעות". חשבון הבנק שאנו מתמודדים עמו הוא ארטיפקט המעוצב באופן מסוים, אבל בה במידה העץ שאנו שותלים בגינתנו. במונחים של בודה, כל זה הוא חלק מעולם המשמעות - דפוסים של תקשורת. הדברים שאנו מתפעלים הם קודם כל "משמעויות" וקשרם של אלה למציאות הוא עקיף ומורכב.

אפשר לחשוב על הדימוי הבא: האנושות כולה כסוג של רשת הכרתית-תקשורתית הפועלת על המציאות. האדם לא פועל ישירות על המציאות, אלא פועל על משמעויות בתוך הרשת. חילופי המשמעויות ותפעולי המשמעויות של אנשים בכל רחבי הרשת מייצר, כמעט כתופעת לוואי, מופעי התנהגות חיצוניים של הרשת כלפי העולם. האנושות כרשת נדמית למעין אורגן הכרה שלם הפועל על המציאות ומפרש אותה. האופן שבו פועל אורגן עצום זה על המציאות תלוי במידה רבה, באופן בו מתנהלת התקשורת בתוכו כמו במקרה של

המוח האנושי. כך ששינוי אופי התקשורת אינו רק אמצעי לברר את בעיותינו אלא יכול להיות בו זמנית גם הפתרון.

מגבלות החשיבה הרציונאלית

בוהם הרבה לעסוק באופן בו נרקמות משמעויות בחברה. הוא ראה את החברה כולה כים של משמעויות. מה שמלכד אותנו, מגבש אותנו, הופך אותנו לדבר אחד, קשור ברשת המשמעויות שאנו חולקים. כאמור, רשת המשמעויות אינה נוגעת רק לחילופי דיבורים אלא יוצרת את העולם שבו אנו חיים. החדר בו אנו יושבים, השפה שאנו מדברים, גבולות המדינה, מערכות הערכים שלנו, האמיתות שאנו מגלים על העולם, כל אלה הם תוצרים של מה שבוהם מכנה "תהליכי מחשבה".

העניין הוא שבמוקדים רבים "ים-המשמעויות" קפוא, ומאפשר חילופי משמעות – תהליכי מחשבה – רק מסוג מסוים. אנו מבינים שללא הנכונות לחקור תהליכים אלה שמעצבים את המציאות בה אנו חיים, ללא האפשרות להעמיק אל תוך מהותם ולאופן בו הם כובלים אותנו, נהיה מסוגלים לפתרונות מקומיים וחלקיים בלבד, ואנו נידונים לחזור ולחולל את אותם משברים הממלאים את המציאות האנושית.

בוהם התייחס בהקשר הזה ל"וירוסים מחשבה". אלה אותם דפוסי משמעות, דפוסי חשיבה, המשכפלים את עצמם על פני כל הרשת ומאפשרים רק סוג מסוים של פעולה.

אמנם אנו מסוגלים לפתור בעיות באופן רציונאלי (אם כי באופן הרבה פחות טוב ממה שאנו מאמינים – המציאות מאוד טולרנטית לפתרונותינו הלקויים, בין היתר משום שהיא לא מערכת מכאנית), אלא שפתרון בעיות מקומיות בתור הקשר קיים וידוע מראש הוא מרכיב קטן מאוד באפשרות לנווט שינויים עקרוניים. מכיוון שאנחנו לא פועלים ישירות על המציאות, אלא בתוך "ים המשמעויות", הרבה פעמים הניסיונות לנווט את המציאות בתוך ההקשר הרגיל מייצר אשליה של שליטה שרק מרחיקה אותנו מאפשרות הבראת בעיותינו הבערות.

אנחנו מסוגלים לתכנן ולייצר שבב מחשב הפועל במהירות רבה, אבל אין לנו שליטה על עצם עובדת הייצור שתמשיך לנוע בלי קשר לשאלה האם זה טוב או רע לייצר שבב מהיר, או לחליפין לשלוט ביישומים שהוא ייקח בהם חלק. דומה הדבר לנוסע ברכבת המתאמץ לפתור בעיות בניה בלגו. לפתרון העולה מהעברת קוביית לגו אחת ממקום למקום יש מעט מאוד משמעות לנתיב הנסיעה והמהירות שלה. הוא בעיקר מעכב את הנוסע מלהפנות את תשומת לבו לאי-שליטתו, וממילא מונע ממנו את האפשרות לפעול מתוך הבנת אי-השליטה.

תשומת לב פעוטה לתהליכי המחשבה וייצור המשמעות שלנו, עשויה לגלות שחשיבה רציונאלית מורכבת ברובה מתגובות מותנות המוטות על ידי דעות ומחשבות מוקדמות. בהתבוננות מדוקדקת אנו עשויים לגלות שתפיסת המציאות שלנו מורכבת מאוסף של מושגים, זיכרונות ותגובות הצבועים על ידי צרכינו האישיים, פחדינו, תשוקותינו, ומוגבלים בתוך דפוסי שפה והרגלים.

המרחב העצום של החיים

תכונתו היסודית של המרחב העצום של החיים היא להישאר בלתי נודע, ותמיד עצום יותר מכל מה שאנו עשויים לדעת. המחשבה שאנחנו יודעים את כל מה שצריך לדעת היא הרבה פעמים תוצר של אשליה עצמית, תסמין הקופסא הסגורה. התפתות זו נובעת מכך שבאותו כיוון שבו אנו מסתכלים אנו רואים את הקיר האחורי, אך הרי יש עוד אינספור

² במילה "פעולה" אנו מתכוונים למערך של זיקות המכיל בקרבו כבר את התפיסה, הפרשנות, ההתנהגות, והכוונה. פעולה ומשמעות הם במובן רחב שני צדדים של אותה מטבע. משמעות כבולה היא פעולה כבולה.

כיוונים להסתכלות, ומה שנראה כקיר האחורי הוא (גם, למעשה) החלק הקדמי של חלל אחר.

את הרוב אנחנו לא יודעים. בעיקר אנחנו לא יודעים לשאול. כשיש שאלות הן כבר שולחות אותנו בכיוונים יותר מוגדרים, אבל בדרך כלל אנחנו לא יודעים מה ואיך לשאול. החיים ככלל נותרים מעורפלים, מעמיסים בעיות מבעיות שונות, ונראה שהדיספלינות בה במידה שהן מייצרות פתרונות, מייצרות בעיות חדשות. בעצם הגדרתן כדיספלינות הן דוחפות את שאר המרחב אל תוך העיוורון. אנחנו אפילו לא יודעים איך לגשת אל המרחב העצום, והוא נשאר נוכח בחיינו, מפעיל אותנו בבלי מודע, כובש אותנו אל תוך נתיביו, קורא אלינו בשפה שאנחנו לא יודעים לדבר.

אף על פי שהמרחב העצום נותר בלתי ידוע באופן עקרוני, ייתכן שמבחינה מעשית אנחנו יכולים לנווט בו ביתר חכמה ממה שאנו עושים היום. מה שנדרש לשם כך הוא לא פתרונות מוכנים מראש הדוחקים אותנו בדרך כלל לפינות מסוימות של היקום, אלא אומנות רגישה, שתעזור לנו לנווט את מפגשנו עם העולם גם בלי שנדע הכל.

מציאות כאוטית

אנו נעשים ערים לכך שחלקים נרחבים של המציאות אינם לינאריים. עם הזמן אנו נחשפים למרחבים גדלים והולכים של העולם שמחשבתנו הלינארית פסחה עליהם בעבר. אנו מגלים זאת לגבי מערכות פיסקליות, ביולוגיות, חברתיות ואחרות. המורכבות העצומה של החיים נעשית נוכחת ועמה גם ההכרה שאנו כרוכים בתוך מורכבות זו לבלתי הפרד. שוב איננו יכולים להסתפק בחקירה של מערכת גופים הנענית לחוקים פשוטים בתקווה שחוקים אלה יוכלו להיות מוכלים על תופעות מורכבות יותר בבוא הזמן.

בנוסף, איננו יכולים לצפות שאותו ניתוק בין צופה לנצפה שכיוון את חקירותינו הפשוטות יוקק פתרונות לרמת החיים בה אנו הווים ומעורבים בממש. גם אם השגנו לזמן מה את העובדה שאנו נמצאים כבר בתוך החיים והם זורמים ומפעמים מכל עבר, אין טעם להמשיך להמתין – המציאות גואה סביבנו, מכתובה סדר יום שאיננו מבינים, שיחד עם זאת הוא רלוונטי לנו לגמרי. אנחנו כבר נמצאים בתוך החיים על כל מורכבותם, פועלים בהם, נושמים בהם, מתפתחים בהם.

נחיצותה של חכמה

נדרשת, אם כן, חכמה שתהיה מסוגלת להכיר בגדול, לחשוב בגדול, לפגוש באופן יוצר את המורכבות הגדולה של החיים. חכמה שלא רק תבצע הוראות או תפעל בתוך תחום ידוע, על פי סמכות זו או אחרת, אלא בעיקר תדע לנווט בתוך הלא נודע. היא צריכה להיות מסוגלת להמציא את הפרוצדורות של עצמה.

אל נשכח, אף שלמדנו לייצר מטרות, להגדיר קריטריונים, למדוד תוצאות, אף אחד לא נקט באמצעים אלה לגבי האנושות ככלל, וזה לא מנע ממנה להתפתח ולהגיע להישגים רבים. היא התפתחה, לא מכיוון שמישהו הדריך את התפתחותה, וסימן לה לאן היא צריכה להגיע, אלא בשל כוחות פנימיים הטמונים בה עצמה.

הניסיונות לנסח פתרונות גדולים וסופיים, כאלה שיצאו מחוץ לאנושות ויקבעו לה מטרות, ינתחו את בעיותיה, יעמידו לה קריטריונים וינסו לשלוט בה ולכוון אותה – לא יעזרו לנו. ייתכן שעלינו לשחרר פרא סוג של חכמה יותר ניידת, יוצרת, דינמית וערנית. כזו שפועלת מבפנים כעקרון מבריא ומחולל שינויים. עקרון כזה יזרום בעורקי המשמעות, יישר את הקפלים, יניע התארגנויות מסוג חדש, יעודד תפיסות עולם חדשות, ויתגבר על הניתוק בין צופה לנצפה, בין עולם לאדם, שכה אופייני למציאות העכשווית.

אנו מאמינים שהדיאלוג יכול להיות סוג של עקרון כזה.

אפשרותה של חכמה שיתופית

הפרדוקס של הצופה

בוהם כיוון לפרדוקס של הצופה כאשר התייחס למגבלות האינטרוספקציה וטכניקות של שיפור ותיקון עצמי. מודעות עצמית ברמה זו, יותר משהיא מייצרת מודעות לצופה בתור צופה מייצרת אובייקט תצפיתי המנותק מן האדם הממשי. באופן זה, מה שמקובל לכנות בשם מודעות עצמית הופך להיות לאובייקט סיפורי בו נלכד האדם, סיפור שדווקא בגלל חוסר הקשר שלו למציאות גם מתקשה לעבור טרנספורמציה.

וויכוחים פולמוסיים מבליטים עובדה זו - המשתתפים בוויכוחים אלה נעשים מזוהים לחלוטין עם דעותיהם באופן שלא מותיר מרווח. הם סבורים שהם אוטונומיים להחזיק בדעותיהם, אבל פעמים רבות דעות הן חלק ממערך של הנחות והתניות המניעות אותם ומכוונות את התנהגותם ואת פרשנותם למציאות. אף על פי שהם מדווחים שהם מחזיקים בדעותיהם כי "זאת האמת", באופן תמוה אמת זו מתאימה לאופיים, ומכילה פתרונות המהדהדים עם האינטרסים שלהם. שוב, לא מדובר באדם זה או אחר, במידה רבה כולנו נמצאים במקום הזה.

מה שנכון לגבי מודעות עצמית נכון גם לגבי הכוונה עצמית. הניסיונות של אדם לתקן את עצמו על פי מודל ידוע מראש מניח את המודל על כל מרכיביו הסמויים ומחזק אותו. פעמים רבות התוצאה מתבטאת דווקא בהתקשחות עמדות וקושי להשתנות באופן משמעותי. יתר על כן, העיסוק היומיומי בתיקון היבטים מסוימים שנראים לנו זקוקים לתיקון, עלול לדחות את המשך החקירה לגבי מה הוא שבעצם ראוי וזקוק לתיקון. גם כאן אנחנו עסוקים בייצור "האובייקט הנכון/מתוקן" בשעה שייתכן שהבעיה היא עצם הניסיון להתייחס לעצמנו כאובייקט כזה.

מפגש

הפרדוקס של הצופה אינו רק עניין לוגי. באופן הממשי ביותר אנו רואים שאינטרוספקציה שנעשית בתנאים מבודדים יכולה לקחת אדם למחוזות מרוחקים של אשליה עצמית שקשרם למציאות רופף. אבל בתוך מפגש של ממש יכול אדם להתחיל לגלות את איכויותיו. איכויות אלה אינן תכונות סטטית האגורות במחסני תודעתו, אלא תכונות אינטראקטיביות שמקבלות את ממשותן בתנועת **הדיאלוג**.

הדיאלוג, במקום שהוא נעשה ממשי וישר, תובע את נוכחותו המלאה של המשתתף, מצמיד אותו למי שהוא, ועוזר לו לחשוף את איכויותיו בזמן אמת.

אבל אין זה פשוט. בשיחות רבות אנשים נוטים להגן זה על אשלייתו של זה. כעין הסכם שבשתיקה נחתם ביניהם המבטיח שכל אחד ימשיך להגן על נקודות החולשה של האחר ויעקוף אזורים "מסוכנים". באופן זה הדיאלוג שוב אינו **דיאלוג**, אין הא מפגש של ממש, אלא ריטואל חיזוק הדדי, שגם אם יש בו התנצחות ופולמוסיות, בסופו של דבר הוא מותיר את המשתתפים מבודדים בהתניותיהם.

חשבו על זוג מכרים שנפגש באופן תדיר, ונע במעגלי שיח סגורים, מוכרים, ומתוחזקים היטב. אף על פי שהם נפגשים, בעצם לא הם הנפגשים. הם מעבירים ביניהם משמעויות, תגובות והרגלים, המשמשים בסופו של דבר כעין מסך המסתיר אותם זה מזה. לא הם נפגשים, אלא מסכי תדמיותיהם, המבטיחים ששום דבר פורה לא יקרה ביניהם. מפגש של ממש ביניהם היה חושף אותם לעוצמת התמרה פורייה שבו בזמן הייתה עוזרת להם לגלות מי הם. כעין אלכימיה יש כאן, המרכיבה מיסודות ישנים יסודות חדשים לחלוטין. ההכרות העצמית במהלך מפגש של ממש שהולך ומתפתח שונה מן המודעות העצמית ה"נייחת" המושגת בניתוחים מבודדים.

ערנות עצמית בדיאלוג

במקום לדבר על מודעות עצמית אפשר לדבר, אם כן, על **ערנות עצמית**. **ערנות עצמית** מתייחסת לאפשרות של האדם להיות/לזכור מה שהנו באופן ספונטני ובזמן אמת. במקום הזה, דומה, אין מרחק בין צופה לנצפה. הוא אינו מייצר סיפור על עצמו, אלא פועל באופן שלם את עצמו – הוא נעשה מוכל בתהליכי יצירתו.

הדיאלוג הוא בדיוק ההזדמנות **לערנות עצמית**. בשונה מוויכוח פולמוסי שבו אדם נדחף לשרת את דעותיו במרדף אחר אמת המתנה אותו שוב ושוב לאותם דפוסים ידועים מראש, **בדיאלוג** הוא נעשה ער לדפוסים אלה עצמם ולאופן בו הם כובלים אותו. ייתכן שמתוך כך יתעורר לאותה איכות ממשית של מפגשו עם המציאות, איכות המאפשרת לו להיות תהליך יוצר של התהוות ולא רק תוצאה משועבדת של עברו. הוא הדבר שכינינו **ערנות עצמית**.

מידות

ערנות עצמית אינה סוג של טכניקה. היא פועל יוצא של מידה – יושר, אומץ לב. אפשר להיווכח בכך כשאנו פוגשים אנשים פתוחים בעמדותיהם. מה שעושה אותם כאלה זה לא בהכרח כושר חשיבה מבריק, אלא נכונותם להעמיד את עצמם לבדיקה, והכרתם ברשות הגבוהה מתחום ידיעתם.

במקום הזה חשוב להעמיד את היושר לפני האמת. הרבה פעמים כשאנו מציבים את האמת בראש מעינינו אנו נעשים פגיעים לאחיות דפוסי מחשבות כובלים בגלל נטייתנו לאשליה עצמית.

היושר כולל את הנכונות לפגוש אי נוחות רגשית, אינטרסים שלא ממך העניין, נטיות רגשיות, התנגדויות, חוסר דיוק בהצגה עצמית, אי וודאות באמיתות ועוד דברים המתנים אותנו, ולהעמיד אותם לבחינה אמיתית.

בהקשר הזה מדבר בודהה על פרופריוספשיין (proprioception) – תפיסה עצמית, מושג שמשמש בפסיכולוגיה כדי להצביע על האופן בו אנו מודעים לגוף מבפנים – מתח השרירים, מידת כיווצם, תנוחת השלד וכן הלאה. הוא מרחיב את משמעות הביטוי לא רק להקשרים פסיכולוגיים של הכרת הגוף, אלא גם ליכולת שלנו לזהות מחשבות מבפנים על האווירה הרגשית שלהן ומה שהן מחוללות בקרבנו. אנו רואים מושג זה כמקביל למושג **ערנות עצמית**.

הנכונות של אדם לזכור את עצמו, להפנות תשומת לב לתהליכים פנימיים ולמסור את עצמו לבחינה עצמית היא חלק מנקיטת עמדה עקרונית – מידה. דבר מה שהוא פועל יוצא של חירות – בחירה, הכרעה מוסרית. ואף על פי שגורם הבחירה נמצא בסובייקט אנו יודעים שסביבה תומכת יכולה לעזור הרבה בהגשמתה.

"ערנות עצמית" וחכמה

ערנות עצמית בקונטקסט של **דיאלוג**, ועוד יותר בקונטקסט של **דיאלוג** קבוצתי (מסיבות שנבהיר בהמשך) יכולה לשמש "חומר גלם" באבולוציה של רשת המשמעויות שהזכרנו למעלה. בתנאים האלה מתוך ים האינטראקציות הדיאלוגיות יכולה להגיח חכמה מסדר חדש. כזו שיש לה הכוח לחלחל אל תוך סדקי תפיסת עולמנו, לזהות את בעיותינו הבעורות, ולהבריא אותן, והכל בתנופה אחת ובלתי מחולקת.

במקום הזה הלמידה היא חקירה, הידיעה היא יצירה, והחכמה היא שיתופית.

על טבעה של החכמה

כשם שקראנו בשם "פעולה" לאותו מכלול שמקיף את התפיסה, ההתנהגות, הכוונה וההכרה המלווה אותם, כך אנחנו מתייחסים לחכמה כמכלול פעולתי.

כבר אמרנו למעלה - היכולת שלנו לפתור בעיות מוגדרות, לא תמיד עוזרת לנו. חשוב יותר שנדע מה ואיך לשאול. כשאנו נגשים להתמודד עם שאלות אלו או אחרות, כדאי שבתהליך הפתרון לא נייצר את ההפרדה בין צופה ונצפה - הרי ברוב המקרים אנחנו חלק בלתי נפרד מנתוני הבעיה, ופתרון שייצר הפרדה ממילא ייצר בעיה נוספת.

במילים אחרות, חכמה אינה נוסחה, או ידיעה מכאנית קבועה מראש. היא איננה פרוצדורה שמוצאים אותה לפועל על פי סט חוקים ועקרונות, אלא האפשרות להיכנס אל תוך תהליך יוצר, מחולל, מחדש, מנכיח, שתוצאותיו אינן תוצרים דטרמיניסטיים של מציאות קיימת.

האפשרות שמורכבות אינטראקטיבית שאנחנו חלק ממנה תעבור טרנספורמציה לכיוון הבראה היא הדבר שאנו מתכוונים אליו *בחכמה*.

אנו מאמינים שחכמה זו אינה תכונה של יחיד, אלא תכונה של שיח: אפשרותו של השיח לנוע ממצב נעול למצב קולח בו המשמעויות מתארגנות מחדש באופן מבריא.

החכמה כתכונה של שיח

ייתכן שחכמה איננה תכונה של אדם, אלא תכונה של שיח. ייתכן שחכמה אינה סוג של קניין, דבר מה שאפשר להחזיק בו ולסחור בו, אלא היא דבר שקורה כשתנאי שיח מסוימים מבשילים. זה נכון קודם כל ברמה הבין אישית, ולאחר מכן ברמה התוך-אישית.

אפשר לחוש בזה בשיחות בהן האחר שעמנו מקשיב לנו ממש ובאופן עמוק. במקומות האלה דומה שאנו מוצאים בתוכנו פתאום יכולת להבהיר את מחשבותינו, להציג אותן באופן רהוט, ובעיקר באופן יוצר. דומה שהאחר, באיכות הקשבתו, אחראי באופן ישיר, וכמעט פלאי, לזרימת המשמעות אצלנו. כמעט פלאי, כיוון שאין זה רק משום שאנו יודעים שמישהו מקשיב לנו, אלא שלנוכחות הקשבתו יש איכות מילדת עבורנו, הלכה למעשה.

במובן הזה הדעות שלנו, התובנות שלנו, הדיבורים שלנו, הם כולם תוצרי לוואי לתנועתה של חכמה בקרבנו, ואם כי ניתן לזהות את עקבות התנועה בתוכם הם עצמם אינם החכמה. בקראנו אותם, למשל, הם מאפשרים להחיות מחדש את הזרימה היוצרת, אבל אנחנו צריכים להיות נוכחים שם כדי שניתן יהיה לדבר על חכמה.

אם כך, נראה שיותר משעלינו לשקוד על השגת חכמה, עלינו ללמוד את התנאים שמאפשרים את קיומה.

החכמה כתהליך מבריא

כמו במקרים רבים בעולם הכאוס, מרחב גדול של אינטראקציות מקריות לכאורה מצליח לייצר ברמה אחרת סדר מסוג חדש. הסדר הזה על פי רוב אינו תבנית סטטית, אלא *עקרון מארגן*, בעגה המקצועית העיקרון המארגן נקרא "*מושך*", דוגמא לכך אפשר לראות במוקד של מערבולת מים.

כשאנו מגיעים לעולם החי, *העיקרון המארגן* הוא לא רק עקרון תיאורי, אלא יש לו משמעות פנימית של בריאות.

באותו אופן יכולה החכמה *כעקרון מארגן* להגיע במצב בו קבוצה של אנשים חופשייה להחליף משמעויות באופן ספונטאני. לחכמה זו יש הרבה פעמים איכות מבריאה והיא מוחשת בקבוצה כסוג של "חסד" שבא לשכון בנוכחות המשותפת.

האיכות הדיאלוגית

הנה כי כן, הגיע הזמן להגדיר את האיכות הדיאלוגית. איכות זו מתקיימת בכל מקום בו קורה *דיאלוג*, והוא קורה במיוחד באופן ספונטאני פעם אחר פעם בקונטקסט של קבוצה דיאלוגית.

האיכות הדיאלוגית היא כינוי לאקלים שיחי המאפשר לחילופי המשמעות לזרום באופן קולח ויוצר, בצורה כזו המאפשרת לחכמה להגיח כתהליך מבריא. במובן זה, האיכות הדיאלוגית היא כינוי לתהליך חקירה המשלב את הצופה והנצפה בעצם הכוח היוצר של החיים.

חכמה שיתופית זו, שיכולה להיות נוכחת בדיאלוג, היא שעושה את הדיאלוג ליותר מאשר סכום הדיבורים והמשמעויות שמחליפים המשתתפים. מדובר בחכמה שאנו מתוודעים לפעולתה לא על ידי זה שאנו מקיפים אותה כולה או שולטים בה, אלא על ידי זה שאנו לוקחים בה חלק.

במקום הזה נראה שיש השלמה בין האופן בו כל משתתף מצליח לזכור את עצמו (**עצמות** ו**עצמית**) ולתרום באופן זה לאפשרותה של החכמה השיתופית, לבין פעולתה של חכמה זו על מהלך המשמעות שמייצר הפרט. החכמה השיתופית איננה דבר נפרד מעצם הדיאלוג.

מקום לאדם

ה"מה" וה"מי"

אף על פי שמרבית חיינו אנחנו פועלים בתוך מציאות אנושית שנבנתה לכאורה כדי לשרתנו, לא תמיד היא פועלת לטובתנו. למעשה, תחושת הניכור הגוברת, הבדידות, חוסר האונים, האלימות, הם כולם סימנים לכך שיצרנו עולם שלא מתחשב באדם הממשי. רולו מיי, פסיכולוג אקסיטנציאליסט, מצביע על כך שמעולם לא היינו קרובים כל כך כמין להגשמת כל חלומותינו ויחד עם זאת מעולם לא חש היחיד כה נטול עוצמה כמו בזמנים אלה.

זה כך, בין היתר, משום ש"האדם" שאנו שוקדים לשרת הוא שם לזהות קבוצתית, המבליע כליל את "האדם-הפרטי-לחלוטין" הקודם לכל זהות קבוצתית. גם אם עשינו מקום לתלמיד, לצרכן, ללקוח, לחולה, לעני, לאזרח, משמע לכל **מה** שהוא האדם, לא עשינו מקום ל**מי** שהוא האדם. למעשה, עצם הדאגה ל"מה", שהיא בסופו של דבר דאגה לקבוצה בעלת אינטרסים, ייצרה מציאות הדוקה וכוהנית שמיגרה את מקומו של האדם הממשי כ"מי". "מי", שאיכותו המודגשת ביותר היא דווקא יכולתו להיות בן-שיח, משמע שיש לו מציאות עודפת ובלתי תלויה באינטרסים אלה או אחרים.

שער הנראות

דומה שלא רחוק משער הלידה ניצב שער הנראות, הוא השער שיעבור בו הפעוט אל תוך העולם החברתי ויכיר אגב כך שהוא לא רק מעורב בעולם באופן שקוף, אלא שהוא עצמו נראה על ידי אחרים, בחינת אובייקט ככל אובייקט אחר. אנו סבורים שגילוי זה הוא גם משבר עמוק. זה השלב בו הפעוט מתחיל לפחד מזרים ולפתח תחושת אשמה.

ישנן שתי דרכים להתמודד עם משבר הנראות. דרך אחת היא להסתתר, על פי רוב במחסה של "אובייקט/סיפור מוצלח" העמיד בלחץ האשמה. זאת הדרך בה האדם הפרטי עושה לעצמו מקום בעולם על ידי הזדהות עם ה"מה", ונעשה מונע על-ידי אינטרסים.

אבל ישנה גם דרך אחרת, הקשורה להתכוונות תמידית להמס את "זרות האובייקט" באמצעות הפיכת האחר לבן-שיח. הוא אותו אני-אתה שבובר מכוון אליו בהגותו. התכוונות זו דורשת הנכחה מתמידה בתוך מפגש. היא פותחת פתח לכך שהאובייקט של הנראות יתפרק וישמש חומר גלם למי שהוא האדם, (משמע לחירותו, לאהבתו, לחכמתו, לאומץ לבו) ולא ישעבד אותו לנתיבי הכוחות להם נתונים אובייקטים חברתיים.

מאיזה מקום אנחנו פועלים

בעולם מרובה האינטרסים שלנו למדנו לפעול בכוח. אנחנו מניחים שהעולם אינו רוצה בנו, לא כחברה ולא כפרטים, ותחת השראה זו אנו מפלסים את מקומנו בעולם, מחייבים אותו

להכיר בנו, בין היתר על ידי דחיקת אחרים הצידה. הרבה פעמים חילופי המשמעות שלנו נושאים אופי כזה ומכאן גם הקושי להגיע לדיאלוג – רוב הזמן אנו עסוקים בשרידה.

אבל אפשר שמערכת מורכבת תהיה בעלת יכולת שרידה, התפתחות, השתרשות, עמידות, גם כאשר השיח הפנימי שלה עדין. העובדה שאנו פועלים בתוך "ים המשמעות", בתוך מרקם אנושי, תאפשר לנו לשוחח בעדינות גם אם המציאות לכאורה אגרסיבית כלפי האנושות. אולי באופן זה גם נגלה שמלכתחילה המציאות רצתה בנו כמין ומקומנו במציאות היה מובטח.

יתר על כן, אפשרות זו, שחילופי המשמעות יהיו עדינים, היא הכרח גמור כשאנו באים לדבר על התפתחותה של חכמה. התהליכים שאנו מדברים עליהם דורשים הרפיה של מתח ההישרדות. על מנת שנוכל להבחין בכל אותן דקויות, וסדקים שהם הבסיס להבחנות החדשות ולתהליכי חבירת משמעות חדשים, יש צורך להרפות מן המאמץ הכוחני. המאמץ הכוחני, עם כוונותיו החזקות, מטרותיו הברורות ותבניות מסלוליו, מקשה עלינו להבחין בפיצולים שבדרך, וממילא לא נותן דרור לתהליכי יצירה שעם כל עדינותם הם מרובי עוצמה. במילים אחרות, אנו סבורים שעל מנת לפתור את בעיותינו איננו זקוקים לעוד כוח ותוכניות מסודרות אלא דווקא להתכוונות ו"הרפיה דרוכה".

איננו מציעים כאן לסגת לפשרה חמימה בה השלום ממס את כולם אל תוך בינוניות חסרת הבדלים. אדרבא, אנו מדברים על האפשרות להיות מדויקים יותר, לרדת יותר לפרטים, לייצר יותר הבחנות, לזהות הבדלים. אבל כדי שנהיה מסוגלים להיכנס לשיח יוצר אמיתי עלינו ללמוד לפעול מתוך אמונה תמימה שמקומנו מובטח, ולא מתוך הצורך לכבוש לנו מקום בעזרת דעותינו. כך נעשה ברור-האמת שלא על מנת למגר את האחר. האקלים השיחי שמאפשר סוג זה של התייחסות הדדית הוא לכאורה חמקמק וקשה להגדרה, אבל הוא ממשי לחלוטין ומייצר הבדל מוחשי ורב ערך.

אינטרסים ורצונות

אנו רואים, אם כן, **בדיאלוג** אפשרות פעולה מסוג אחר, לא כזו שמתיישבת עם קווי הכוח של החברה, אלא כזו שמסוגלת להמס אינטרסים ולהעמיד במקומם בני אדם.

פוקו הראה בכתביו השונים את מורכבות יחסי הכוח בחברה. לטענתו, הכוח נמצא בכל ובוקע מכל מקום. האנשים בעלי העמדה אינם מקורות הכוח, אלא הכוח שורה בכל, מפוזר על פני כל הרשת החברתית ונובע מהבדלי אינטרסים ושלל אינטראקציות.

אנו מאמינים שבצד תנועה רוחבית זו של כוחות על פני הרשת, קיימת אפשרות לתנועה אנכית המאפשרת מפגש שמבחינות רבות יכול להיות חופשי ממשחק הכוחות.

כאן אנחנו מבחינים בין **אינטרסים לרצונות**. בהבחנה זו אנו קושרים את **האינטרס** למיקומו של האדם בתוך הרשת החברתית-כוחנית. באופן מטפורי **אינטרסים** הם חלק מן החליפה החברתית שלובש האדם. כאמור, אנשים נוטים להזדהות לחלוטין עם **האינטרסים** שלהם עד שהם נדמים **כרצונות** לכל דבר, אבל פעולתו של רצון אישי היא בכל זאת שונה.

רצון הוא עניין גמיש, רגיש להשתנות תנאי הסביבה, חלק מן הדיאלוג בו הוא שרוי. האדם רוצה מתוך **מי** שהוא. לעומת זאת יש לו אינטרסים מתוך **מה** שהוא.

הבחנה זו בין אינטרסים לרצונות מקבילה להבחנה בין מודעות עצמית לערנות עצמית. היא עוזרת לנו להגדיר את **הדיאלוג** כאותו דבר המאפשר לאנשים להביא אל תוך המפגש את רצונותיהם לפני שאלה הפכו לאינטרסים.

מקום לאדם בדיאלוג

דווקא לקבוצה בהקשר הזה יש משמעות רבה. דיאלוג קבוצתי הוא הזדמנות לבחון את דפוסי ההסתרה ואת המנגנון של הזדהות עם אינטרסים. באופן זה יכול האדם להתחיל

להשתרש בתוך המציאות, ולעשותה לבית עבורו, לא כאובייקט חברתי אלא כפרטי לאינסוף, כבעל קול אישי, וייעוד אישי, כמי שמכירים אותו.

אנחנו לא מדברים על האפשרות שקבוצה מסוימת תהיה לבית, אלא על האפשרות שהתהליך בו האדם לומד את הדיאלוג יהיה לדרך עקרונית שתהפוך כל מקום לבית – משמע מקום שיכול לשאת אותו בתוכו בתור מי שהוא.

כאמור, אנו מאמינים שעניין זה אינו מתמצה בתחושת האינטימיות הנעימה שחווים חברי הקבוצה (אם כי ייתכן שהיא לכשעצמה בעלת ערך גדול יותר ממה שנוהגים לתת לה), אלא יש לו השלכות עצומות לגבי אפשרותה של חכמה מאיכות חדשה לפעול בתוך העולם ולקדם את האנושות בנתיבים שייטיבו עם כל אדם.

מורשת היהדות

אנו מוצאים שיש לעקרון הדיאלוג שורשים עמוקים במסורת היהדות.

זיקה ואתיקה

צביונה המעשי המעורב-בעולם של היהדות עזר לה למתן את ההבחנה האריסטוטלית בין אובייקט לסובייקט ולהעמיד תורת-עולם שהיא דיאלוגית ביסודה. אחת הדמויות הבולטות ביותר בהקשר הזה היא בובר אשר רוב הגותו סובבת את מושג הזיקה – התווך שבין אדם לאדם קודם למציאות כל אדם בנפרד. בנתחו את איכותה של זיקה זו הבחין בין יחסי אני-אתה ליחסי אני-לז. יש מובן עמוק שבו זיקת אני-אתה מקבילה לאיכות הדיאלוגית עליה הרחבנו את הדיבור עד כאן, אשר מאפשרת את כינונו של האדם בתור מי.

עצם ההתייחסות לזיקה בתור הרשות הראשונית, הקודמת לרשות האובייקטיבית ולסובייקטיבית, אופיינית ליהדות המעמידה את האתיקה במרכז. אנו רואים זאת במובהק אצל הפילוסוף לוינס אשר על רקע "הפילוסופיה היוונית" מנסה לאפיין את ה"מחשבה היהודית" כתורת חיים שבה הדאגה לאחר קודמת לספקולציה המופשטת. למעשה זו הדרך האנושית "להכיר" אלוהים. זיקה, אתיקה, נעשה ונשמע, הם כולם ביטויים ל"פתרון" דיאלוגי הקושר צופה ונצפה במעורבות בעולם.

דיאלוג מול דיאלקטיקה

על פי מרדכי רוטנברג וכן הוגו ברגמן, בהתייחסם לפילוסופיה הדיאלוגית, יש להבחין בין דיאלוגיה לדיאלקטיקה. האחרונה מבקשת לנסח סינתזה מתוך התזה והאנטיזה, שלמות חדשה שבאה במקום הישנה. זו מציאות של או-או המעמידה זה כנגד זה אובייקטים דעתניים במלחמת הישרדות. כנגדה הדיאלוג מביא מציאות של גם-וגם, לא פשרה בינונית, אלא הקפה המכילה את האפשרויות השונות כחלק משלמותה. דוגמא לכך נמצא בסוגיות התלמודיות המשמרות את דברי החכמים השונים זה לצד זה. לא רק המסקנה והפסיקה ההלכתית חשובות, אלא התהליך כולו על כל מרכיביו הממשיכים לחיות בתוך השלמות, כנדבכים הכרחיים שלה. זהו חלק מעקרון ריבוי הפנים שיתואר בהמשך. המסורת היהודית מלמדת אותנו שאפשריים חיים רעיונאים בצוותא מבלי שצוותא זו תצווה הסכמה בינונית או התנגדות שטוחה, אלא תרבה עומקי דרישה מדויקים, מפורטים, ומלאי חיים.

מרדכי רוטנברג ומושג השלחון

בספרו "קיום בסוד הצמצום" מתאר רוטנברג פרדיגמה מחשבתית שיכולה להוות תשתית לפסיכולוגיה יהודית. בין השאר הוא מצביע על הצמצום האלוהי בבריאת העולם כמודל לצמצום הדדי אנושי. המעבר מתפיסה אינדיבידואליסטית לתפיסה אלטר-צנטרית (האחר במרכז) מאפשרת ריבוי אידיאלים ויצירת מרחב בו יש מקום לכל אדם, מבלי שמידה זו תהיה סימן לטשטוש עמדות אלא גורם לפוריות הדדית. האפשרות הפרדוכסלית הזו

הקושרת יחדיו קצוות סותרים מבלי להשמיד אותם, אלא אדרבא כפתרון ממדרגה גבוהה יותר, גם אופייני להתנהלות של קבוצה דיאלוגית.

הגישה הדיאלוגית גם מסמנת את האפשרות להיחלץ מתפיסת זמן הרמטית, דטרמיניסטית, לינארית, לתפיסת זמן מעגלית בה העבר אינו נמחק כדי לאפשר את החדש, אלא ממשיך לחיות באדם ומפורש מחדש בתהליך שרוטנברג כינה "שלחון" (מלשון לחן). רה-ביוגרפיה זו אינה "מוחלת לחטאים", אלא בלשון החסידות מעלה ניצוצות, הופכת אותם לזכויות ורותמת אותם להתחדשות התשובה. בהשאלה, תהליך הלימוד בקבוצה דיאלוגית אינו נע רק קדימה מן הלא ידוע לידוע, מן העבר אל העתיד אלא משלחן את עצמו ללא הרף.

אפיונים של התהליך הקבוצתי

כבוד לאחר

אולי הדבר החשוב ביותר - שהוא בו זמנית תנאי להיווצרות **דיאלוג**, אבל גם מחוץ במהלך דיאלוג - הוא הכבוד לאחר באשר הוא אחר. כבוד זה אינו רק ערך אמוני או הצהרתי, אלא זיקה ממשית שמתבטאת בשחרור שמשחררים את האחר. אין זה פשוט. פעמים רבות, באופן לא מודע, אנו מנסים לפלוש למחשבותיו ולגרום לו לחשוב את "המחשבות הנכונות", ולעורר אצלו את "הרושם הנכון". כל זה קורה כשאנו משתמשים באחר כהוכחה, כהצדקה, כאישור לנו עצמנו. במקום לראות בו **בן-שיח**, הוא נתפס כקהל שצפייתו ושיפוטו יכריעו דבר על קיומנו שלנו.

הכוח שאנו נותנים לאחר באופן זה גם אחראי לעיסוק הרב בשיפוט והגדרות חיצוניות, שלנו עצמנו. מראש אנו בונים מערך הגנה כנגד כוח שיפוט. תהליכים אלה, לא מודעים ברובם, אחראים לכך שבמקום לפגוש את האחר ממש, אנו פוגשים את תדמיותינו על האחר, והשיח מתנהל ברמת התדמיות. האחר נתפס בשלב הזה כמוגבל, לא צודק, או כנושא ליראה. הוא מהווה בסיס להשוואה מתמידה.

ברגע שאנו מפסיקים להשתמש באחר כקהל, כייצוג, כעמדה, כהוכחה, ומתחילים להתייחס אליו כאל אדם ממשי נפתח הפתח לחירותו שלו ולחירותנו שלנו. בשלב הזה יכולים תהליכי שיח לחבור יחדיו ולייצר שיח יוצר.

במילים אחרות, ראיית האחר כבן-שיח, כאדם שתמיד ראוי לכבוד, לא בשל צד האובייקט הידוע והמוגדר שלו, אלא בשל צד הנוכחות היוצר, העלום והאחר שבו, היא שמאפשרת בסופו של דבר באמת ללמוד מכל אדם. ידיעת אפשרות זו עצמה יכולה לדרבן את האדם להתמסר לשיח שאף שהוא חווה בעיקר את מוגבלותו, הוא מבין שעם מספיק סבלנות הוא עתיד לפתוח בפניו אופקים חדשים.

השהיית שיפוט

הרגלי מחשבתנו יעמידו אותנו שוב ושוב במקום בו אנו שופטים אחרים באופן שמקשה עלינו לראותם ממש. מצד שני ההתנגדות לשיפוט שלנו עצמנו היא גם שיפוט והיא מוסיפה עוד קושי שלא פעם רק מגביר את השיפוטיות כלפי האחר ולא מצמצם אותה. בזה מציע **להשהות** את השיפוט. זאת אומרת, להבחין שהוא קיים, לשהות עמו, להגיד לו שלום, אבל לא לתת לו להפעיל אותנו.

באותו אופן אפשר להשהות תגובות רגשיות, תגובות מחשבתיות וכן הלאה. להשהות, כלומר לא לכלוא, לא להדחיק, לא להתנגד, לא למחוק, ובמצבים רבים אף לתת להם לפעול, תוך התבוננות על האופן בו הם פועלים בנו.

הקשבה אקטיבית

היכולת להשהות את השיפוט קשורה גם ליכולתנו להקשיב באופן אקטיבי. סוג זה של הקשבה הופך אותנו ממכונה שמגיבה לגירויים, למי שמסוגלים להשיב - לבני שיח. קל לנו לזהות דפוסי תגובה אצל אחרים, אנו לומדים להבחין שבמקומות מסוימים האחר מתנהג כמכונה אשר בהילחץ כפתור הפעלה מסוים היא מגיבה באופן צפוי מראש. קשה יותר להכיר בכך שזה המצב גם אצל עצמנו.

משמעותה של הקשבה אקטיבית, אם כן, היא הקשבה הן לאחר והן למה שקורה בתוכנו עצמנו - אנחנו מקשיבים: מאיפה הדברים באים, מדוע עולה הצורך הדוחק להגיד דבר מה, מדוע זה מעורר התנגדות וכן הלאה. הקשבה אקטיבית אינה מסתפקת בהקשבה לתוכן הדברים, אלא מהווה ערנות דרוכה לכל מה שנוכח כאן ועכשיו.

הפסיכולוג אוגדן מביא בספריו תיאורים רבים מתהליכי הטיפול שלו בהם הקשבה מסוג זה לתהליכים שקורים בו עצמו הפכו לנקודות מפתח בתהליך הטיפול.

הכל רלוונטי

בתיאור טיפוליו מספר אוגדן על כל מני תחושות אי נוחות, התנגדות, חוסר הקשבה, שעלו בו עצמו במהלך טיפוליו. התגובה הראשונה הייתה לפזר אותן במהירות כדי לחזור להקשבה ואמפתיה שמן הידוע שהן חיוניות לטיפול. ההנחה שהניעה תגובה אוטמטית זו הייתה שכל אלה קשורים לו עצמו, לטרדותיו שלו, לעולמו הרגשי שלו, והם בגדר הפרעה בטיפול. אבל במשך השנים הוא למד ששום דבר אינו סתמי, כל דבר שעולה אצלו במהלך הסיטואציה הטיפולית בא כדי להגיד לו משהו רלוונטי. אפילו אם הוא מתחיל פתאום לחשוב על בעיות הבנק שלו עצמו, אין זה מקרי ויכול להיות בכך רמז חשוב לגבי כיוון הטיפול – אם מקשיבים.

זה כך משום שהאדם, כמין תחנת ממסר, כמין אגם רחב ושקט קולט אל תוכו "הפרעות" שונות המעלות גלים שהם בעצם פרי הסיטואציה בו הם נמצאים. אף ש"גלים" אלה יכולים להתעוות בצורות שונות, למי שיודע להקשיב בערנות הם יכולים להיות משמעותיים.

עניין זה חשוב אף יותר בהקשבה בתוך מעגל דיאלוגי. אצל כל משתתף עולות שרשראות של אסוציאציות מסוגים שונים. ברגע שהוא לומד להקשיב להן כחלק מן הנוכחות של הקבוצה בתוכו ולא רק כתופעות פרטיות, הוא הופך אותן לרלוונטיות להמשך התפתחות הקבוצה אפילו מבלי לומר דבר.

שום דבר אינו מחוץ למשחק

העיקרון המשלים קובע ששום דבר אינו מחוץ למשחק. אנחנו אנשים שלמים ואף שאנו מתעסקים עכשיו בחינוך או בטכסט מסוים, הוא מהווה רק נקודת מוצא, קרקע פורייה לכל כיוון שיכול לעלות.

שום דבר אינו מחוץ למשחק. בקבוצות רבות יש קירות סמויים המגדירים על מה ניתן לדבר ועל מה לא ניתן לדבר. קבוצה דיאלוגית לא שונה מהן, אבל היא רגישה יותר לקירות אלה ומכוונת לאפשרות להמיס אותם. הדיונים לפיכך אינם רק דיונים תיאורטיים, או אינטלקטואליים, או רגשיים, או מתאימים רק לסוג דיבור אחד ולא אחר. כל מה שעולה ראוי שיעלה, כל מה שמדובר ראוי שידובר.

זרימה חופשית של משמעות בין כל המשתתפים

מה שמאפיין קבוצה דיאלוגית הוא הזרימה החופשית של המשמעות בין כל המשתתפים. זה אומר שהמשמעות יכולה לעבור תהליך של אבולוציה כאשר אנו, כאדמה זו, משמשים כחומר גלם להתפתחותה. אנו, בגמישותנו המחשבתית, אבל גם במודעותנו לכל אותם דפוסי משמעות קשוחים.

הזרימה הקולחת של המשמעויות השונות מאפשרת פרוק של משמעויות ישנות וגיבוש של משמעויות חדשות, ללא הרף. כמו בהרבה מערכות כאוטיות, זרימה חופשית ומקריית לכאורה של אינטראקציות, (והרי אפשר לדמות משמעויות לישויות הנפגשות ללא הרף) יכולה להניב סוג חדש של סדר, רמה חדשה של משמעות. כשמדובר באנשים ובשותפות של הצופה בנצפה, סדר חדש זה הוא סוג של חוכמה רגישה. כמעט סוג של חסד.

ריבוי הפנים

אחת האיכויות המיוחדות שיש בקבוצה דיאלוגית היא ריבוי הפנים, שבמשך הזמן מופנם והופך לדרך התבוננות עקרונית בכל דבר. ריבוי פנים זה הוא שמאפשר לקבוצה להפוך למין אורגן חשיבה רב ממדי שחכמתו עמוקה ורחבה יותר מזו של היחיד.

ריבוי הפנים הוא לא רק ביטוי לעובדה שעל כל נושא יש דעות שונות, ומנוגדות, אלא לכך שישנו מעגל שלם של דרכי הסתכלות שונות שרק בהכלת כל מרכיביו הוא נעשה שלם. העובדה שהיחיד מבין את ייחודה של נקודת המבט שלו לא מתורגמת לתחושת מוגבלותה ולצורך להשיג ולהכיל את נקודות המבט האחרות, אלא אדרבא הוא מבין שמבלי שישמור על נקודת המבט הייחודית, שלו ושל שכנו, המעגל לא יהיה שלם. כלומר, הוא מבין בו זמנית את תרומתו הייחודית ופוגש את הצורך שלו להשתתף, לתרום, להיות חלק מאותו שלם.

ומה שהוא מבין לגבי עצמו הוא מבין לגבי האחר – לכל אחד יש מקום. כל עמדה, גם אם היא כביכול סותרת, היא חלק חיוני מן הפתרון. אנו רואים גישה דומה בתלמוד שם ריבוי הקולות בסוגיות שונות הוא חלק מן הנפח הרב ממדי שיש לכל סוגייה. אף על פי שהפסיקה ההלכתית נוטה בסופו של דבר לכיוון אחד, היא לא תהייה שלמה בלי כל הגוף הרב ממדי, התהליכי, ההיסטורי, שמרכיב אותה.

להיות חלק מן הפתרון

והרי אנו בנויים מאותו חומר שבנויים ממנו החיים בכלל. אנחנו לא יודעים מבחוץ, אבל ייתכן שאנחנו יכולים לדעת מבפנים. אפשרות זו קשורה ליכולתנו להשתתף בתהליך חקירה יוצרת בו אנחנו יודעים מכיוון שאנו מוכנים לא לדעת. לא מכיוון שאנחנו שולטים, אלא מכיוון שאנו חלק מ-. בניסוח אחר: אנחנו יודעים לא מכיוון שאנו עוטפים את המציאות בידיעתנו, אלא מכיוון שאנו מוכנים לשרת כמרכיב בתוך תהליך ידיעת המציאות את עצמה. אנו רותמים את עצמנו, כמורכבות גדולה, אל תוך חכמה שגדולה מאתנו, והופכים להיות חלק מן הפתרון.

דיאלוג מאפשר לנו להיות מודעים לדפוסי התקשורת מיצרי הבעיות שלנו ובו זמנית גם מאפשר להתיר אותם. זה בוודאי נכון לגבי בעיות מסוימות המועלות בקבוצה אבל זה נכון גם במובן רחב יותר שבו הקבוצה, האדם, מהווים מקרוקוסמוס המהדהד עם השלם. "הפתרון" שמושג בתוך התהליך הקבוצתי יכול להדהד עם המציאות החברתית כולה ולחלחל ממוקד זה הלאה כסוג של חכמה מבריא.

ללא מטרה ידועה מראש

זרימה קולחת של משמעות, פירושה בין היתר, תהליך קבוצתי פתוח ולא מונחה מטרות או תוצאות. יש הרבה תהליכים שאנחנו לא מבינים, הרבה גורמים ומרכיבים שלא היינו משתפים בפתרון רגיל של בעיות או בגישה רגילה לתכנון תוכניות. הנושא שלנו הוא אבולוציה אפשרית של ההכרה. דבר מה שאופקו אינם ידועים.

אף שאין מטרה ידועה מראש אין זה אומר שהמטרות הן מחוץ למשחק. אדרבא, מטרות חדשות נוצרות יחד עם הבנת חילופי המשמעות והן משמשות הן כיעדים מקומיים והן כנושא מחקר בפני עצמו.

מרחב של זמן

אנו זקוקים למצב בו איננו נגררים אחרי דפוסי מחשבתנו, אלא יש לנו די זמן להתפנות להסתכל בהם, להבחין בהיווצרותם, לחוש את מקורותיהם ונטיות פעולתם. לשם כך יש צורך בסבלנות רבה, ובעיקר במרחב גדול של זמן. אחד המאפיינים של קבוצה דיאלוגית הוא מרווחים של שתיקה לא מביכה, שהיא התפנות ספונטאנית להתבוננות. אין דחק לדבר.

בזכות השתיקה

בשלבים שונים של קבוצה דיאלוגית החלוקה בין המדברים לא שווה משום הצורך של אחדים להתבטא מחד והחשש של אחרים להתבטא מאידך. ככל שעובר הזמן מתאזנים הדברים ואת הצורך לתפוס מקום והפחד לתפוס מקום מחליפה מציאות בה יש מקום לכל

אחד ובכלל זה יש מקום לשותק. לא חייבים לדבר. אדם יכול להיות מעורב מאוד מתוך שתיקתו הדרושה. הוא לא שותק מכיוון שהוא מפחד לדבר אלא כיוון שזו דרכו. תרומתו לא פחותה בשל כך.

הכל קשור

כמו בהצגה, אשר בה רובה התלוי על קיר במערכה הראשונה עתיד לירות במערכה האחרונה, כך גם בקבוצת דיאלוג מרכיבים שונים ולכאורה לא קשורים מוצאים את מקומם בתוך המערך הכללי במוקדם או במאוחר.

תופעה זו חזרה והופיעה לאורך הפגישות עד כי הפכה כבר לציפייה מובנית. מעין סקרנות לראות כיצד פרט שנראה לכאורה לא קשור עתיד להתקשר לנושא או לתנועת המשמעות של הקבוצה.

עקרון הרצף

מרכיבים שונים מגלים את קשרם, נעשים מחוברים לרשת המשמעות, נותנים להם פן אישי, וברגע מסוים אף יכולים להתגלות כשלב חיוני ברצף התפתחות הלימוד הקבוצתי. זה נכון בתוך המפגש וזה נכון מעבר למפגשים. על אף השיטוט המקרי לכאורה, בהסתכלות לאחור נגלית קוהרנטיות - כעין חוט היסטורי שהלך וגלל את עצמו.

עדות

תהליכים שעובר אדם עם עצמו עשויים לחמוק מהמודעות ולהישכח. הלימוד הדיאלוגי אשר מתרחש במרחב קבוצתי ער, מאפשר לזולת להבחין בתהליך הלמידה שעובר האדם ובכך להגביר את המודעות שלו לשינוי שהוא עצמו עבר. כך משמשת הקבוצה כמגבר להבחנה של היחיד בתהליכי לימוד אישיים והפנמתם. עצם הנראות של תהליך כבר נותנת לו קיום מסוג אחר ומאפשרת תנועה יוצרת של הבראה.

התפתחותה של שפה

אף שהדיאלוג מניב ללא הרף תובנות חדשות, מחשבות חדשות, דרכי הסכלות חדשות וניסוחים חדשים, ערכו אינו בתוצרים אלה אלא דווקא בהתפתחותה של שפה חדשה הכוללת את כל המרכיבים הללו כחלק מתרבות חיה.

הביטוי הישיר לכך הוא התפתחותה של שפה חדשה המשרתת בחילופי המשמעות בתוך הקבוצה, אבל גם באופן טבעי כדבר מה המחלחל בתקשורת הנובעת מאנשי הקבוצה בכל מקום בו הם נמצאים.

כבוד ללא נודע

אחד המאפיינים של קבוצה דיאלוגית הוא הכבוד ההדדי לכל אותם חלקים של המציאות שאינם ניתנים להשגה מודעת בכל רגע נתון. אנחנו לא יודעים. הרבה אנחנו לא יודעים. אין זה רק ציון עובדה אלא עמדה בסיסית המאפשרת לנו לראות בלא נודע מקור לחיוניות והתחדשות ולא אויב שיש להשמיד.

אין זה רק כבוד ללא נודע אלא גם סוג של הרפיה מן הצורך לדעת בכל מחיר, מה שמאפשר לנו להיכנס לדיאלוג ללא חרדה וצורך עיקש בשליטה. פעמים רבות אנחנו מגיעים למפגש של קבוצה עם בעיה או עניין שאין לנו כל מושג כיצד יפתרו או יתפתחו. במקום הזה אנו נמצאים בסוג של דריכות פתוחה. אנחנו לא הופכים את אי-הידיעה למקור של אשמה או מוקד של אינטרס, אלא אדרבא, מאפשרים לעצמנו להיות בתוכה ולעקוב בדריכות סקרנית כיצד יתפתחו הדברים, אף שבצורה זו אחרת אנו עצמנו עתידים להיות חלק מן הפתרון.

חווית האחדות

ההפרדה בין צופה לנצפה היא רק חלק ממערכת סדקים החוצה את מרחב החיים שלנו ומחלקת אותנו פרודות פרודות אל תוך מציאויות מבודדות ובלתי מתקשרות.

יש לכך השלכה ברורה על תחושת הניכור, חוסר התקשורת, חוסר האונים, שרבים חווים בעולם הפוסט מודרני. הניכור והדעתנות הם לא פעם שני צדדים של אותה מטבע ושניהם מנוגדים לטבעה של החכמה היוצרת. לזו האחרונה יש איכות מקרבת לבבות, ובקונטקסט של קבוצה דיאלוגית היא מתבטאת באופן הממשי ביותר בתחושות אחווה ואחדות. אחווה במישור היחסים הבין אישי, ואחדות עמוקה שטעמה מביא עמו חיוניות וסוג של תנועה שוטפת המיישבת את הסתירות מבלי להעלימם.

תפקידו של הצוות

בשונה מההקשר המעשי שמביא בזהם, אבל לא בשונה מרוח גישתו, אנו ממליצים על קיומם של מנחים. באופן פרדוכסלי תפקידם העיקרי, מלבד היותם שותפים לכל דבר, הוא לדאוג לכך שלא יהיו מנחים – שהקבוצה תהייה מעגל של למידה ולא תהליך חד כיווני.

אבל יש גם דבר נוסף. קבוצה במובנים שאנחנו מתכוונים אליה היא ישות חיה שרוקמת במהלך התפתחותה "זהות היסטורית". במובן זה הקבוצה מתחילה כבר עם המפגשים המוקדמים של קבוצת המנחים (חמישה במקרה שלנו), שיכולתם ליצור ביחד את האיכות הדיאלוגית היא גרעין חי להתפשטות איכות זו לקבוצה הרחבה שמצטרפת בהמשך.

בשני המובנים שהועלו למעלה, חשוב שיהיה מדובר במספר מנחים, ולא באחד. הימצאותם של מספר מנחים תומך בריבוי פנים, בחוסר ריכוזיות, ומוריד את עול ההנחיה בלי להפחית מערכה כ"תופסת מקום" ומונעת היווצרות דפוסים ריכוזיים.

תפקידו של הטכסט

כאמור, אחד הדברים שהוספנו למתכונת הקבוצה הדיאלוגית של בזהם היה הטכסט הכתוב. לאורך פעילותנו השתמשנו בסוגים שונים של טכסטים, מטכסטים של שורה אחת ועד למאמרים מורכבים שקריאתם נמשכה מספר מפגשים. תמיד ראינו בטכסטים נקודת מוצא לתהליך, עוגן, גירוי, הגדרת שאלה. חוט המשמעות התחיל מן הטכסט אבל המשיך בכיוונים שנתנו לו המשתתפים.

יחד עם זאת, גילנו שגם אם הדיאלוג לקח אותנו הרחק ממקורו הטכסטואלי, היה משהו ברוח הטכסט, בשפה שלו, שנשאר כגורם השפעה שהדהד עם תהליכים בקבוצה. סוגים שונים של טכסטים, הניבו איכות שונה של דיאלוג, ואפשרו לגוונים שונים לבוא לידי ביטוי.

הטכסט האישי

ב"טכסט אישי" הכוונה לתיאור-מקרה שמביא אדם מחייו הממשיים: זו יכולה להיות בעיה שמטרידה אותו, שאלה שהוא לגבי עניין מסוים, עניין שהוא מביא באופן אישי. בדרך כלל בחלק זה של המפגש שאורך כשעה וחצי אנו מתמקדים באדם אחד.

האדם שנמצא במרכז נתרם באופן טבעי אבל לא פחות ממנו נתרמים האנשים האחרים בקבוצה. פעמים רבות בעיותינו דומות. למרות לבושן האישי הן נובעות מדפוסי משמעות דומים העוברים בתוך ים המשמעות האנושי. לטכסט האישי יש ערך מוסף על פני הטכסט הכתוב הקשור לממשותו הקונקרטית והמאוחדת בדמות של אדם אחד.

החידוש בקבוצת דיאלוג

במשך השנים נוצרו מודלים רבים של עבודה קבוצתית, קבוצות תמיכה, דינמיקה קבוצתית, וכן הלאה. חלק מקבוצות אלה דומות במתכונתן לקבוצות הדיאלוגיות ובכל זאת שונות מהן. חשוב לנו לחדד את ההבדל כדי שהבלבול בין צורות העבודה השונות לא יטשטש את איכותו של העיקרון הדיאלוגי, ויתורגם בשל כך לדבר אחר. זו גם הזדמנות לבחון פעם נוספת את מהותו של הדיאלוג.

בשונה מקבוצות אחרות, בקבוצת דיאלוג:

- אין תורה, דרך או כיוון ידועים מראש. כל תורה, כל שיטה, כל דרך, הן תמיד בגדר חומר גלם להתפתחות של הקבוצה ולא בגדר יעד סופי שלה.
- אין סמכות. גם כשיש מנחים בקבוצה הם לא מקור של סמכות. ידיעתם הרבה יותר בתחום מסוים וניסיונם הרב יותר, הם בגדר חומר גלם המצטרף לתהליך הקבוצתי ולא שולט בו.
- סובלנות רבה לאי-ידיעה ולתהליך. גם כשלכאורה "לא קורה שום דבר" או כאשר עולות שאלות רבות במקביל, רואים בכך חלק בלתי נפרד ממה שצריך לקרות.
- אין מטרה "טיפולית". אף שיש בקבוצה דיאלוגית איכות תרפויטית אין לה מטרה של טיפול ביחיד. הרגשות כמו כל דבר אחר לוקחות חלק חשוב בתהליך, אבל הן לא הנושא הבלעדי. בקבוצה דיאלוגית מתייחסים לכל תהליך יצירת המשמעות על כל רבדיו, כולל רבדיו הפסיכולוגיים, אבל לא רק. אף שנוצרת תחושת אחווה ושותפות הגורמת למשתתפים לרצות להמשיך בקבוצה רק מטעם זה, יש מרחבים נוספים לחקירה שממתינים מעבר לנוחות הנראית ביחסי קירבה.
- פתרון בעיות: קבוצה דיאלוגית היא גם לא סוג של קבוצת סיעור-מוחות. המטרה איננה לנסח פתרונות או הצעות, אלא לגלות את האופן בו פועל כלל תהליך המחשבה.
- כבוד ליחיד. מה היחיד לומד, מה הוא חושב, מה הוא בוחר לדעת או לא לדעת – זה עניין שלו. הקבוצה הדיאלוגית במובן זה היא כעין באר אשר כל הצמא יקרב וישתה ממנה. הכבוד הזה לאחרותו של האחר, אשר מוכן לפגוש אותו בלי לכבוש אותו הוא אולי העניין המרכזי. בסופו של דבר, במהלך הדיאלוג גדלות דרגות החופש – דבר שהוא פועל יוצא מפריצה מתוך מלכודות מחשבתיות, דעות, ואחיות מקובעות. אבל חירות היא עניין שעל היחיד לחולל.
- אין חזקה על תוצאות. הדבר החשוב מבחינת היחיד הוא עצם ההשתתפות בתהליך ולא התוצרים שאותם הוא לוקח ועליהם הוא יכול להכריז – זה שלי. מה שחשוב הוא ההתרחקות בזמן שיש לה היסטוריה – חוט המשמעות שהולך ונוצר ותנופת החכמה שתמשיך בו (שיכולה להמשיך בו). בכל מקרה זה עניין שלו. משתתפים מדווחים שעל אף שהמפגשים משמעותיים להם מאוד הם מתקשים לענות כאשר הם נשאלים "מה למדו היום".
- קבוצת דיאלוג אינה טכניקה. לא טכניקה לפתרון בעיות או יישוב סכסוכים, לא טכניקה לדיון או התפתחות רגשית. היא מסע מחקר אל תוך ים המשמעויות הקושר אותנו יחדיו. אנו יכולים להתחיל את מסע המחקר המשותף באזורים שונים וזה מה שמאפשר להחיל את מסע המחקר על תחומים שונים, כפי שאנו מכוונים בהציענו את האקדמיה דיאלוגית.

אקדמיה רב תחומית

אנו מציעים להקים קמפוס אקדמאי שירחיב ויבסס את פעילותה של האקדמיה הדיאלוגית הנוכחית ויפתח בפני מתעניינים תחומים נוספים של לימוד, ו/או ירחיב את תחום העיסוק

בחינוך למכללה לחינוך. בצורתה זו תפעל האקדמיה הדיאלוגית במקביל לאקדמיה הרגילה, ותהווה בו זמנית הן מוקד להמשך החקר של **הדיאלוג**, והן אלטרנטיבה לימודית יקרת ערך.

הפרוט בהמשך מצייר תמונה של דבר מה שהוא שונה באופן מהותי בגישתו, בתכניו ובצורתו מכל מה שאנו רגילים לראות כ"מסגרת ראויה ללימודים מתקדמים". יחד עם זאת אנו מאמינים שצורה זו, על כל חריגותיה, מהווה מצע ללימודים ברמה גבוהה שהם בו זמנית רלוונטיים לעולם, לתחום ולאדם.

בעיות האקדמיה המצויה

מה שקורה היום במרבית האוניברסיטאות והמכללות, מוכתב פעמים רבות על ידי רשת של אינטרסים מנוגדים, שנוטה להוריד מאיכות הלמידה ומעכב התפתחות ממשית הן של היחיד והן של האדם בכלל.

אין בכוונתנו במסמך זה לערוך ביקורת שיטתית על פעולת האקדמיה הרגילה. גם אם הייתה האקדמיה המצויה כלילת שלמות נראה שאנשים רבים לא מוצאים בה את מקומם, ורק מטעם זה נחוצה אלטרנטיבה. על אחת כמה וכמה כאשר האקדמיה היא מה שהינה – משמע, לעיתים קרובות גורם של הבעיה ולא מרכיב בפתרון.

שלל סיבות הקשורות לאקלים האוניברסיטאי גורמות לכך. בכלל זה אפשר למנות את ה"מרדף אחר התואר" המצמצם את טווח העניין של הסטודנטים ועושה אותם חסכוניים במשאבים שהם מוכנים להקדיש ללמידה רחבת אופקים. אבל גם כאשר הם מבקשים ללמוד מתוך עניין ואהבת הנושא, הם נתקלים על פי רוב בשיטות הוראה מיושנות הנסמכות על תפיסות ארכאיות של למידה. באופן זה, למרות כוונותיה המוצהרות של האקדמיה הרגילה לקדם את החכמה, נראה שבמציאות, מטרות סמויות מניעות את אופן פעולתה בכיוונים אחרים.

ממילא הרבה ממה שנלמד ובאופן שנלמד נוטה להיות חלק מפולחן הידע הריק, פולחן שבצד אגירת מידע נטולת דעת, חותר תחת אפשרותו של היחיד לפתח חוכמה כמידה עקרונית של יושר ואומץ לב.

הסטודנטים נפגעים מכך, אבל ייתכן שלא פחות נפגעים תחומי הלימוד עצמם. לגישתנו לא נרצה להפריד ביניהם. לאדם יש אפשרות להיות חלק מתהליך בו ידיעה היא דבר חי, יצירה בלתי פוסקת, ולא רק לשרת גוף ידע ארכיוני. באופן זה, שאינו מפריד בין צופה לנצפה, בין תהליך למידה לתהליך פעולה, הופך תהליך הלמידה לרלוונטי, מותך אל תוך חיי היחיד, ומהווה פתח לפתרון בעיותיו ובעיות התחום.

במקביל נדמה לפעמים שהתרבות האקדמאית המודרנית דוחפת רחוק מדי את האמירה "קנאת סופרים תרבה חוכמה". זה נכון עד גבול מסוים אשר מעבר לו ההתבצרות הדעתנית, הווכחנות האידאולוגית, ושלילת האחר, שוב אינם משרתים לא את האדם ולא את תחום המחקר. מקום זה לפעמים הוא צר מכדי לאפשר לחוכמה להמריא. כנגד מקום זה אנו רוצים להעמיד תרבות דיאלוגית שכדוגמתה אנו מוצאים בלמידת החברותא הבית-מדרשית. בחברותא הפולמוסיות הסוערת אפשרית חגיגה של הדדיות וחיוב הדדי. כאן כל אחד נלחם על האמת, אבל שמחתו הגדולה היא בצדקת חברו.

בהמשך אנו מציגים את המסגרת ועקרונות הפעולה של אקדמיה דיאלוגית הפועלת על פי תפיסת עולם שלמה לגבי מהותה של הלמידה והחכמה היוצרת.

מסגרת כללית

אנו מאמינים שצורת לימוד זו יכולה להיות רלוונטית לכל תחום שהוא ולאנשים רבים. היא בוודאי רלוונטית ביותר לתחומי הרוח והחברה. אנו מציעים לפיכך להתחיל במספר קבוצות לימוד בתחומים כמו פילוסופיה, פסיכולוגיה, ספרות, מחשבת ישראל. התחומים שיפתחו

תלויים בקיומם של מנחים דיאלוגים בתחומים אלה. מנחה דיאלוגי צריך להיות מומחה ובעל ניסיון בתחומו מצד אחד, ואומן-שיח מצד שני.

רצוי שקבוצת לימוד תפתח עם שלושה מנחים לפחות, מן הסיבות שכבר הוזכרו למעלה, והם גם אלה שיגדירו את כותרתה.

קבוצה כזו תיפגש אחת לשבוע, למשך ארבע שעות. אין מניעה להשתתף במספר קבוצות או להנחות מספר קבוצות. אנו מאמינים באבולוציה טבעית של תהליך הלימוד, ואף שיש נקודות צומת של כניסה ויציאה, ושינוי כותרות, היינו רוצים לראות קבוצות שממשיכות לאורך שנים. לקבוצת לימוד מסוג זה יש זהות היסטורית שהולכת ונבנית, מעין "חיים עצמאיים" שאינם תלויים באנשים או בכותרות, על אף שמדי פעם מצטרפים אנשים חדשים ועוזבים אחרים.

עקרונות פעולה

לא הכשרה

בניגוד לאוניברסיטה, אנו לא רואים בקבוצות לימוד אלה תהליך של הכשרה. על אף אמונתנו שגישה זו ללימוד יכולה להכשיר כל אדם לעסוק בתחום, אין זו מטרתנו העיקרית. אנו רואים קבוצות לימוד המלוות אדם לאורך הדרך בשלבים שונים של חייו. בזה אנו גם מצהירים על אי-הפרדה בין תקופת הכשרה לתקופת "החיים האמיתיים". הלמידה לא צריכה להיות נדבך קודם לחיים, אלא נדבך מקביל לחיים. מן הרגע הראשון אפשר ורצוי לחיות וללמוד ביחד ולהמשיך לעשות כן כל הזמן.

יחד עם זאת, ניתן להגדיר פרק זמן של מספר שנים בו הלימוד יותר אינטנסיבי.

לימודים ברמה עמוקה

לימודים במסגרת של קבוצת דיאלוג יכולים להתפשט מאוד, לנוע באיטיות, ובמובן זה, לפחות על פני השטח, "להקיף מעט חומר לימודי". יחד עם זאת, מבחינה אחרת הם יכולים להיות מקיפים יותר, רלוונטיים יותר, ובעיקר עמוקים יותר. הם מאפשרים דבר שעל פי רוב פוסחים עליו באקדמיה הרגילה – הבנה מעמיקה של התחום לא רק מצד התשובות שהוא נותן, אלא גם מצד שורשי שאלותיו וכיווני צמיחתו.

מסגרת כזו שתלויה בקריאה ולימוד אישי בדרכים שונות, יכולה לתמוך בתהליך לימוד שעשוי להיות עמוק, אפקטיבי וממשי יותר מלימודים מקבילים באוניברסיטה.

הפרדגמה של הלא נודע

התפיסה המקובלת ללמידה רואה אותה בעיקר כתהליך אגירת ידע – מעבר הדרגתי מן הלא ידוע אל הידוע. אך ישנו מובן שבו אנו נעים בשני הכיוונים במקביל – ככל שאנו מעמיקים בידוע אנו מעמיקים בלא ידוע ולהפך. זהו תהליך ספירלי שבו אנו מחדדים את השאלות שאנו מסוגלים לשאול ובמקביל את התשובות שאנו נותנים. תשובות נעשות בעלות משמעות מכיוון שאנו מתחילים לשאול שאלות בעלות משמעות.

יעקב הכט מתאר תהליך זה באמצעות הדימוי של עץ שלם. אנשים שמתבקשים לצייר עץ יציירו אותו כפי שהוא נראה מעל פני האדמה, אולם העץ השלם מכיל מערכת שורשים המכפילה את תבניתו מתחת לפני האדמה. חלק לא ידוע זה הוא חלק בלתי נפרד משלמותו של העץ ובלעדיו יהיה העץ מת, כפי שלא פעם גם נדמה הידע שלנו, כשהוא לא מחובר לשאלות ממשיכות.

שכלול השיח

מכל מקום, ציר הידיעה הוא רק נדבך אחד בתהליך הלמידה ולא הגדרת מהותו. אנו מאמינים שהדרך הטובה ביותר לתאר מה קורה במהלך למידה הוא לדבר על תהליך שכלול השיח.

לא הדעת חשובה לכשעצמה, אלא האופן בו היא משרתת ומתפקדת בתוך מפגשנו עם העולם. מפגש זה לעולם אינו חד סטרי – הוא לא רק מה שאנו מטילים על העולם בתבניות ידיעתנו, אלא השיג והשיח שהוא משיב לנו.

ראייה זו של הלמידה כתהליך שכלול השיח נותנת משנה תוקף למסגרת של קבוצה דיאלוגית. אמנם, במושג "שכלול השיח" אין הכוונה לשיח מילולי דווקא או לשיח עם אנשים אחרים, אבל דומה שתהליכים אלה שקורים ברמה הבין אישית יכולים לתמוך, אם כי לא באופן בלעדי, בתהליך שכלול השיח שמקורו ביחיד.

המבנה הפרקטלי של הלמידה

הרצון לכסות "חומר" רב בונה תפיסת עולם שנוטה להשטיח את תחום הדעת ולאבד אגב כך את מבנהו הרב ממדי וההיררכי. אפשר לכנות מגמה זו בשם "תסמונת קורסי המבוא".

האפשרות לעסוק בבעיה אחת לאורך זמן ולהעמיק בה, יכולה לפתוח גם בפני "טירונים" בתחום את המבנה הרב ממדי שלו. לכאורה נגיעה בבעיה יחידה מותרת הרבה מן "החומר" של התחום "ללא כיסוי", אבל ייתכן שבמקביל זו נגיעה יסודית יותר בשלמותו של התחום. דווקא הרלוונטיות לסוגיה ממשית העומדת במרכזו וההקשר שבו מובאים הדברים, עוזרים לשמור על המבנה האורגאני של התחום ועל הרלוונטיות של מרכיבים בתוך ההקשר השלם.

מבחינה זו כל תחום לימודי נושא בתוכו את הפוטנציאל הפרקטלי – האפשרות שעיסוק משמעותי בחלק קטן בתחום ישקף את התחום כולו. השאלה היא פחות במה עוסקים ויותר איך עוסקים.

יחד עם זאת, מבנה אורגאני היררכי של תחום אינו אומר בהכרח דבר מה על האופן שבו יש ללמד אותו. אנו נוטים להתייחס ללומדים כאל לוח חלק ומדמים שלימוד נכון מתחיל מאבני יסוד שעליהם בונים בהדרגה. תפיסה הנדסית זו מתעלמת מכך שאדם המקבל פיסת מידע חדשה קושר אותה למכלול חייו הנושם ולא משאיר אותה "פתוחה" ובלתי נגועה, עד שתושלם על ידי הקומות העתידות להיבנות עליה. בודאי יש דברים שחשוב ללמוד כדי שאפשר יהיה ללמוד דברים אחרים, אבל ככלל, התניה זו היא הרבה יותר גמישה ורבת ערוצים מאשר סכמות ההוראה הנוקשות המקובלות.

כל למידה היא חקירה

כשם שאיננו מפרידים בין שלב הלמידה לבין החיים, כך איננו מפרידים בין למידה למחקר. כל למידה היא כבר מחקר – מחקר של התחום הנלמד ובו זמנית גם מחקר שלנו עצמנו. כל שלב, אפילו השלב של הטירון שרק מתחיל להתוודע לתחום, הוא חלק בלתי נפרד מתהליך ההתחדשות של התחום עצמו.

אין מגבלה של זמן

בשונה ממסגרת של לימודים פורמאליים המציעים קורסים לינאריים עם התחלה וסוף, קבוצות לימוד דיאלוגיות נמשכות, באופן עקרוני ללא גבול. אפשר לחבור אליהן לשנה או לחלק ממנה ואפשר לחבור אליהן לעשרים שנה.

ניתן להצטרף בנקודות צומת

אפשר לחבור גם באמצע התהליך. להבדיל מן התפיסה הממודרת להוראה הרואה את האדם כלוח חלק ומבקשת ללמד אותו מן ההתחלה, אנו מאמינים שלימוד, כל לימוד, הוא תמיד באמצע. ההצטרפות של "טירון" לקבוצה וותיקה יכולה להעשיר הן את הקבוצה והן את הטירון.

ריבוי רמות

מן הנקודה למעלה נגזר "ריבוי הרמות" בתוך קבוצת למידה אחת. אנו שמים את ריבוי הרמות במרכאות כיוון שאף על פי שאנשים מסוימים יכולים לדעת יותר, ולהיות בעלי ניסיון רב מאחרים, הרי בסופו של דבר כל אחד מביא עמו פן ייחודי שנחוץ לריבוי הפנים ואינו ניתן למיפוי על פני סולם חד ממדי. יתר על כן, גם בהתייחס לידע מסוים, האופן שבו מצטרף חדש לקבוצה לא מבין אותו, או לא יודע לגביו דברים, יכול להיות נקודת מפנה בהבנה של תחום. כאמור, הלא נודע הוא חלק חשוב בתהליך למידה. מצד שני אין דבר שיכול להאיץ ולהעמיק תהליך למידה של אדם חדש בתחום, כמו המעורבות בתוך קבוצה דיאלוגית שבה נוכחים אנשים בעלי ניסיון. יש לקחת בחשבון שקבוצה דיאלוגית עוסקת גם בהתבוננות בכשלי החשיבה שלנו עצמנו, תהליך שיש לו השפעה אדירה על תנופת הלמידה.

זמן מפגש רחב

תהליכים זקוקים לזמן, יצירת משמעות זקוקה לזמן, במיוחד בקבוצה גדולה. לכן חשוב שהמפגש יהיה ארוך מספיק. אנו מציעים מפגש בן כארבע שעות כל פעם, עם הפסקה אחת באמצע.

ללא תואר

אנו מבקשים למוסס עד כמה שניתן אינטרסים זרים לעצם תהליך הלמידה. אינטרסים כאלה יכולים לצפד את גמישות הלמידה. בהתאם לכך הלמידה, כמו בבית המדרש היהודי, נעשית לשמה. ללא תארים, ללא מבחנים, ללא חובת לימוד – רק מתוך תשוקה ללמוד.

אנשים נוטים להוריד מערכה של תשוקה זו וממהרים להניע אותה מבחוץ על ידי שלל התניות מדרבנות. ייתכן שדווקא התניות אלה הן שמסתירות ומדכאות בסופו של דבר את התשוקה האמיתית ללמידה. אנו מאמינים שהיא קיימת, חיה ונושמת בלב רבים, ממתנה להקשר המתאים כדי לבוא לידי ביטוי.

האחריות אצל הלומד

מי שמניע תהליכי למידה זה הלומד, שצריך ללמוד להכיר את שאלותיו ואת נושאי העניין שלו, לאן הוא רוצה להתקדם, כמה הוא רוצה להשקיע וכן הלאה.

אחריות הצוות המנחה היא לדאוג לקיומם של המפגשים ולאי-הפרעתם. בשעת הצורך הם תורמים את עולם המשמעויות שלהם וקשובים להתפתחויות אפשריות כמו כל משתתף אחר.

מה שכל משתתף בקבוצה ייקח מן הדיאלוג, נמצא כולו באחריותו. אנחנו חייבים להניח שלכל משתתף יש פוטנציאל חכמתי שיאפשר לו להניע את תהליך הלמידה באופן מיטיב.

הצופה והנצפה, האדם והעולם

כבר תארנו את הבעייתיות שנוצרת כתוצאה מהפרדת האדם מן העולם, הצופה מן הנצפה. אנחנו מעורבים בתוך העולם. מה שאנו מרגישים כלפיו, איך אנחנו מרגישים בתוכו, האופן שבו אנו תופסים אותו, חושבים עליו, מגלים אותו הוא חלק בלתי נפרד מן האופן בו הוא

נחשף לפנינו. מכאן נגזר שאחד המאפיינים של האקדמיה הדיאלוגית היא התייחסות אל הצופה והנצפה יחדיו.

חשיבות השיטוט

הגישה הלינארית להוראה, בדומה לסיור מאורגן, מסתפקת בהבאת התלמיד בדרכים סלולות היטב אל יעדים מוגדרים מראש. טיול מאורגן כזה יכול לייצר אשליה שאנו מכירים את העיר (תחום) שבה טיילנו, אבל קרוב לוודאי שעד שלא נשוטט ברחובותיה, נלך לאיבוד, נחפש בית קפה המתאים לטעמנו, וכן הלאה, לא נכיר אותה ממש.

על מנת שהלמידה תהיה משמעותית היא חייבת להיות בעלת נדבך יוצר, מפלס דרך. מסגרת של קבוצת למידה דיאלוגית מאפשרת בד בבד את פילוס הדרך הקבוצתי ואת פילוס הדרך של היחיד שנעזר לשם כך בחילופי המשמעות והשתברויותהם בקבוצה.

מסגרת מעשית ללימוד תחום

בשלב ראשון אנו מציעים לשמור על מסגרת העבודה שהתפתחה בקבוצת הלימוד בנושאי חינוך, דהיינו לחלק כל מפגש לשני חלקים.

החלק הראשון ייסוב סביב קריאת טכסט. אנו מציעים להביא טכסטים מקוריים (לא סיכומים או כאלה הלקוחים מספרי מבוא). הם יכולים להיות גם טכסטים מורכבים, מחזית התחום. אפשר להביא טכסט קצר, חלק מטכסט ארוך, או טכסט שנקרא לאורך מספר מפגשים.

החלק השני ייסוב סביב "טכסט אישי" שיכול לנוע משאלה שמעסיקה ומטרידה מישו ועד חיבור מחקרי או כל דבר אחר. הפן האישי כאן חשוב – הוא ממקד את הקבוצה סביב השלמות של אדם מסוים בו הצופה והנצפה הם חלק מתנועת משמעות אחת. אין זו שאלה בעלמא אלא שאלה שיחיד מסוים שואל, מה שמאפשר מעקב אחר מקורותיה מכלי ראשון.

תוכנית פעולה

שני המסלולים

שני מסלולי הקמה אפשריים. בהתאם למשאבים שיעמדו לרשותנו נפעל לממש את אחד הכיוונים או את שניהם במקביל. התיאור בהמשך מתייחס למסלול אחד, זה של אקדמיה דיאלוגית רב-תחומית. הפרטים תקפים באותה המידה גם למסלול הרחבת תחום החינוך.

מסגרת

אנו מציעים תהליך הקמה של חמש שנים שיהיה בו זמנית גם תהליך פיתוח ומחקר.

בסוף התהליך:

- תפעל אקדמיה דיאלוגית רב תחומית בהיקף מצומצם, שיכלול כעשר קבוצות לימוד בתחומים שונים, כמאתיים משתתפים.
- יצא לאור סיכום כתוב של תוצאות המחקר עד כה.
- הגישה של האקדמיה הדיאלוגית תפורסם ברבים ותהווה נושא להמשך דיון ומחקר בפורומים ובהקשרים שונים.

שלבים

לצורך זה אנו מציעים את השלבים הבאים:

שנה ראשונה:

שנה ראשונה תוקדש למציאת מומחים מתחומים שונים שהם גם אומני שיח וגם בעלי רצון לחבור לפעילותה של האקדמיה.

במקביל תמשיך לפעול קבוצת חינוך אחת או מספר קבוצות עם הצוות הנוכחי.

במקביל תיבדקנה דרכים שונות להתארגנות פיסית-כלכלית. בכלל זה מציאת מקום קבע לאקדמיה הדיאלוגית.

שנה שנייה:

במקביל לקבוצות בנושא חינוך תיפתח קבוצה של המנחים לעתיד. הנושא יהיה הדיאלוג.

המשך הפעילות הארגונית.

פרסום לקראת השנה השלישית.

בסיכום כל שנת עבודה יערך סיכום צוות שיהיה הבסיס להמשך המחקר.

שנה שלישית:

תיפתח קבוצת מנחים חדשה.

מתוך קבוצת המנחים הראשונה תפתחנה מספר קבוצות לימוד דיאלוגיות בנושאים שונים.

קבוצת המנחים הוותיקה תמשיך להיפגש בתדירות של אחת לחודש. מפגשים אלה שידונו בעיקר במה שקורה בקבוצות הדיאלוג יהיו גם את התשתית להמשך המחקר.

הקבוצות הוותיקות תמשכנה לפעול.

שנה רביעית וחמישית:

בהדרגה תפתחנה עוד קבוצות, במקביל לקבוצת המנחים שתמשיך לפעול תוך שהיא מצרפת אליה מנחים חדשים.
המשך במות דיון בנושא הדיאלוג.
התבססות ארגונית.

מי אנחנו

האקדמיה הדיאלוגית – מקום ללימודי חינוך הוקמה על ידי חמישה אנשי צוות שלקחו על עצמם ליצר מרחב למידה דיאלוגי. ההתארגנות על בסיס התנדבותי ברובה וקשרים אישיים שהתפתחו במהלך השנים.

ראול וייס: היה מרצה למחשבת החינוך ולפילוסופיה של החינוך. היום מלמד במרכז להכשרת מנהלים בסמינר הקיבוצים ובמכון לחינוך דמוקרטי.

צופי יונאי: מחנכת, חברת צוות במרכז לפעילות הילד באורנים, מדריכה פדגוגית, יועצת למערכות חינוך בגיל הרך.

אורנה שפרון: עורכת כתב העת "באופן טבעי" ומן המובילים את החינוך הביתי בארץ.

אבינועם מימון: מחנך, לומד תורה, יועץ חינוכי וזוגי, מנחה קבוצות בנושאי חינוך ויהדות.

דני לסרי: סופר ומחנך. יזם וניהל את בית ספר מיתר אשר בקיבוץ בית אורן. ניהל את תחום הגיל הרך ומדע יסודי במרכז מורים תל חי, כתב ספרים בנושאי חינוך, פילוסופיה וחינוך מדעי.

היום פועלים ומובילים אותה דני לסרי ואורנה שפרון בתמיכתם של האחרים.

מקורות השראה והתייחסות

עברית:

אוגדן, ת. (2003): *הקצה הפרימיטיבי של החוויה*. תרגום: א. ברגשטיין וח. אהרונז. עם עובד.

ארזי ש., פכלר מ., וכהנא ב. (2004): החיים כמדרש. *עיונים בפסיכולוגיה יהודית* לכבוד פרופסור מרדכי רוטנברג. ידיעות אחרונות.

בובר, מ. (1980): *בסוד ושיח* מוסד ביאליק.

ברגמן, ש. ה. (1984): *הוגי הדור*. (מהדורה מצולמת) מגנס.

ברגמן, ש. ה. (1996): *הפילוסופיה הדיאלוגית מקרקור עד בובר*. מוסד ביאליק.

ברגסון, א. (1974): *ההתפתחות היוצרת*. תרגום יוסף אור. מגנס.

בריס, ג. ופיט, פ. ד. (1999): *חכמת הכאוס*. מאנגלית יעל דרורי. עם עובד.

הכט, י. (2004) *החינוך הדמוקרטי*. הוצאת כתר

וייס, ר. ושות' (2003) *טיפוח תרבות של אכפתיות*. מכון מופת.

טאגור, ר. (1995): *בינת האינסוף*. מאנגלית יחיאל כרמון. הוצאת גל.

טופלר, א. (1992): *מהפך העוצמה*. מאנגלית – אשכול, י. ספריית מעריב.

לוינס, ע. (2004): *אלוהים והפילוסופיה*. תרגום: דניאל אפשטיין ועמית עסיס, רסלינג.

לסרי ד. (1998): *חינוך כביצת הפתעה*. אנסופיה.

לסרי, ד. (1992): *בשיח פעיל – מחקר על המעורבות המשתתפת*. מכון מופ"ת

לסרי, ד. (1995): *מיתר- חינוך ברוח דיאלוגית*. הוצאת מיתר.

לסרי, ד. (1996): *בשיח לומד – על הלמידה האנושית* אורנים.

לסרי, ד. (2004): *מקום לגדול*. באופן טבעי, אנסופיה.

לסרי, ד. (2004): *פינוקיו יורד מן הפסים*. באופן טבעי, אנסופיה.

לסרי, ד. ומשה קליין (1998): *מסע אל הלא נודע*. מכללת תל חי, משרד החינוך.

מיי, ר. (1985): *גילוי ההווה – על הפסיכולוגיה האקזיסטנציאלית*. מאנגלית שרה ספן.

פירסיג, ר. (1993): *ליילה*. מאנגלית: יותם ראובני. ספריית מעריב.

פלדנקרייז, מ. (1992): *הנותר שבגלוי*. מכון פלדנקרייז.

פרום, א. (1992): *מנוס מחופש*. מאנגלית תמר עמית. דביר.

קרישנמורטי ז. ובוהם ד. (2003): *קץ הזמן*. מאנגלית: אביגיל ברג. אסטרונוג.

רוג'רס, ק. (1973): *החופש ללמוד*. מאנגלית: יונה שטרנברג. ספריית פועלים.

רוטנברג, מ. (1990): *קיום בסוד העצמות*. מוסד ביאליק.

אנגלית:

Bohm, D. (1996): on dialog. routledge

Capra, F (1983): The Turning Point - Science, society, and the rising culture

Csikszentmihalyi, M. (1990): Beyond Boredom and Anxiety

- Csikszentmihalyi, M. (1994): *The Evolving Self*
- Dreyfus, E L. (1996): *The Current Relevance of Merleau-Ponty's Phenomenology of Embodiment.*
- Dreyfus, H. L. (1992): *Being-in-The-World.*
- Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979): *The ecological Approach to Visual Perception.*
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): *Metaphor We Live By.*
- Lakoff, G. (1987): *Woman, Fire and Dangerous Things.*
- Levinas, e.(1996): *basic philosophical writings.* Indiana university press
- Maturana, H. R. (1987): *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding.*
- Rogoff, B (1990): *Apprenticeship in Thinking*
- Romanyshyn, R. D. (1982) *Psychological Life.*
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes.*
Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werner, H (1948) *Comperative Psychology of Mental development.*
- Werner, H. & Kaplan, B (1963): *Symbol Formation: An Organismic Devekopment*
- Wittgenstein, L (1953): *Philosophical Investigation*