

סייג לחוכמה שתיקה

אפרת ציגנלאוב

המאמר מציג כוחות אנטי־קבוצתיים ופרו־קבוצתיים, וקורא אותם כמהלך דיאלקטי של היטמעות לעומת התבדלות בקונטקסט של חברה חרדית. כוחות אלו מתוארים במאמר באמצעות המתח שבין דיבור ושתיקה, הבא לידי ביטוי בתופעות קבוצתיות כמו פיצול לשתי תת־קבוצות, והקצאת התפקיד החברתי של "הנזהר". המאמר דן בסגנונות הנחיה המאפשרים תנועה זורמת בין הכוחות הללו, ותהליך סוציאליזציה אותנטי למקצוע העבודה הסוציאלית.

מילות מפתח: חרדים, היטמעות, התבדלות, שתיקה, אנטי־קבוצה ופרו־קבוצה

אפרת ציגנלאוב היא פסיכולוגית ארגונית מומחית ומנחת קבוצות; מלמדת הנחיית קבוצות בבית הספר לעבודה סוציאלית של אוניברסיטת חיפה (שלוחת בני ברק), בתכנית הדו־שנתית להנחיית קבוצות של אוניברסיטת תל אביב ובמכללת נתניה לחברה ואמנויות; יועצת ומנחת קבוצות בארגונים ציבוריים ועסקיים.

בעשר השנים האחרונות אני מלמדת במכללה חרדית, המהווה שלוחה של אחת האוניברסיטאות בארץ, קורס ששמו "עבודה סוציאלית קבוצתית". בקורס לומדות סטודנטיות חרדיות בשנה השנייה ללימודי העבודה הסוציאלית. זהו קורס שנתי, שחלקו הראשון נלמד במסגרת של קבוצת יחסים בין־אישיים.

באחת הקבוצות, לפני מספר שנים, התפתח בין שתי משתתפות דיון על שני מקורות הלכתיים שלכאורה סותרים זה את זה. מקור אחד היה המשנה הידועה ממסכת אבות: "סייג לחוכמה שתיקה" (אבות ג, י"ג), שמשמעותה היא שהחכם הוא זה השולט בדיבורו. המקור השני הוא פסוק מספר משלי המיוחס לשלמה המלך: "דאגה בלב איש ישיחנה" (משלי י"ב, כ"ה), שלפיו שיחה עם אדם אחר יכולה להקל על דאגות אישיות. הסטודנטיות התווכחו בלהט בשאלה איזה משני המקורות צריך להוות דרך חיים, והאם שניהם יכולים לדור בכפיפה אחת. דיון זה ביטא קונפליקט שמתקיים בכל קבוצה: המאבק בין דיבור ושתיקה. במאמר זה אבקש לטעון כי אחד ממקורות הקונפליקט בין דיבור ושתיקה הוא המתח שבין

היטמענות בקבוצה, הכרוכה בחשיפה אישית, לבין חשש ממחירה של ההיטמענות, הבא לידי ביטוי בנפרדות ובהתבדלות, וכי מתח זה בא לידי ביטוי בדיאלקטיקה שבין הכוחות האנטי-קבוצתיים והכוחות הפרו-קבוצתיים.

בקבוצות החרדיות שאני מנחה באקדמיה מחריף קונפליקט זה. אני סבורה כי הוא מחריף משום שהוא נוכח בהן לא רק ברמה האישית, אלא גם ברמה התרבותית. פוקס, אבי האנליזה הקבוצתית, תיאר את הקבוצה כמטריצה סבוכה המורכבת מכמה רמות, אישיות ותרבותיות גם יחד, וטען כי הרמה האישית והרמה התרבותית שזורות זו בזו, וכי לא ניתן להפריד את האדם מן התרבות שממנה הגיע (Foulkes, 1948). המאמר הנוכחי יעסוק בקונפליקט זה.

כוחות אנטי-קבוצתיים וכוחות פרו-קבוצתיים

המטרה של הקבוצה, כמו גם של הטיפול האישי, היא לחולל שינוי. בין אם מדובר בקבוצה טיפולית, קבוצה פסיכו-חינוכית, קבוצת יחסים בינאישיים או כל קבוצה אחרת, מטרת ההתנסות הקבוצתית היא להביא ללמידה עצמית שתחולל שינוי. בין אם הדבר נעשה בתרפיה אישית או קבוצתית, הדרך להשיג מודעות ולבחון מערכות יחסים עם הזולת עוברת דרך חשיפה עצמית, הכוללת שיתוף האחר בעולמו של הפרט (רוטאן וסטון, 2004).

ההשתתפות בקבוצה מעניקה לפרט הזדמנות גדולה לצמיחה. יאלום מתאר את הקבוצה כמיקרוקוסמוס המאפשר למשתתפים ללמוד על עצמם בהקשרים חברתיים ולשנות דפוסים והתנהגויות בולמים או מעכבים ('יאלום ולשץ', 2006). כוח תרפויטי משמעותי נוסף הטמון בקבוצה הוא האפשרות שהיא מעניקה לשחזור מתקן של המשפחה הראשונית. בהקשר של הקבוצה החרדית מדובר בכוח רב עוצמה, כיוון שגודלה של הקבוצה מקביל פעמים רבות לגודלה של המשפחה המקורית, מה שמאפשר לפרט לחזור לחוויה של היות חלק מקבוצה גדולה, ולחקור את הדינמיקה המשפחתית לצורך תיקון. בקבוצה כזאת הוא יכול לשאול את עצמו אם הוא נבלע בקבוצה; האם רואים אותו; מה עליו לעשות כדי לתפוס מקום; אילו תפקידים הוא לוקח; האם הוא שב, למשל, לגונן על אחיו הקטנים; האם הוא יכול להיות עצמאי, ומה המחירים שהוא משלם על עצמאותו. שאלות אלו ואחרות עולות גם בקבוצות שאני מנחה. בנוסף, הקבוצה היא מקום המייצר לכידות קבוצתית המספקת לפרט, לעתים לראשונה בחייו, מקום שבו הוא יכול להרגיש שייך. היא גם מעניקה לו הזדמנות לפתח תחושה של אוניברסליות מנרמלת, כמאמר הפתגם "צרת רבים חצי נחמה". לבסוף, כמובן, יש ערך רב לעצות שחברי הקבוצה משיאים זה לזה, ולעצם הנתינה לאחר בקבוצה ('יאלום ולשץ', 2006).

יחד עם זאת, לצד יתרונותיה הכולטים של הקבוצה, וההזדמנויות הטמונות בה, היא עצמה עלולה גם לעורר חרדה רבה. עדות לעוצמתה של חרדה זו אפשר למצוא בעובדה שבעבר, כאשר הייתי מנהלת מרכזי הערכה למועמדים למשרות ניהול, נתקלתי בתופעה מעניינת: מועמדים רבים שהיו שומעים כי הקבלה לתפקיד מותנית בראיון קבוצתי, ולא רק בראיון אישי, היו מסירים מראש את מועמדותם לתפקיד.

בין טוען שכאשר נוצרת קבוצה שמטרתה למידה התנסותית שמשמעותה שינוי, נוצרת "חרדה קטסטרופלית", וכי נגד חרדה זו מייצרת הקבוצה הגנות שתפקידן למנוע את התפרקותה (Bion, 1960). על "כאב ההשתנות" של הקבוצה, ועל "השנאה של הקבוצה לתהליך ההתפתחות", כותב ביון: "קיימת שנאה לעצם הצורך ללמוד מן הניסיון, ואי אמן דבר ערכו של לימוד מסוג זה" (ביון, 1992, עמ' 70). רוטאן וסטון מתארים את הקושי שנוצר כתוצאה מהצורך להגיע לחשיפה עצמית ולגילוי סודות העלולים לגרום לפרט ללכת לאיבוד בתוך הקבוצה:

כאשר המטלה שהוטלה עליהם כוללת התחלקות בפרטים האינטימיים ביותר (וסודות!) לגבי חייהם, הסיכונים גבוהים מאוד. חשיפת מידע זה מרמזת על התרופפות הגבולות האישיים של היחיד מתוך אמונה שניתן לחזור ולקבוע אותם שנית. אך לעתים קרובות עולים חששות כי הגבולות, האוטונומיה או ה"עצמי" יאבדו בתוך הקבוצה. הצטרפות לקבוצה מעוררת בכל אדם קונפליקט פנימי בין הרצון להשתייך והוויתור המרומז על יסודות כלשהם של אישיותו, לבין הרצון להמשיך ולשמור על שליטה עצמית מוחלטת שטומנת בחובה תחושת בידוד וברידות (רוטאן וסטון, 2004, עמ' 49).

ניטסון משתמש במושגים של אנטי-קבוצה ופרו-קבוצה לתיאור מתח דומה (Nitsun, 2015). שני כוחות או קטבים חווייתיים אלה מתוארים אצלו כתהליכים הרסניים המאיימים על תפקוד הקבוצה. בתיאורו הם יכולים לקבל ביטוי גלוי וישיר, או לפעול באופן סמוי ועקיף, ברמת היחיד, תת הקבוצה או הקבוצה כשלם. הם באים לידי ביטוי במספר דרכים, וברמות שונות של עוצמה, וכוללים, למשל, איחורים, היעדרויות, התקפות מילוליות על מנחה הקבוצה או החברים, ואפילו אלימות פיזית. במקרים קיצוניים הם יכולים להביא לפירוקה של הקבוצה.

במשחק בין שני הכוחות נכנסת הקבוצה לתנועה מתמדת בין שני קטבים. בקצה אחד יכולה האנטי-קבוצה להביא להתמוטטות הדיאלקטיקה לכיוון של תהליכים הרסניים שמפרקים את הקבוצה עד אובדנה. בקוטב השני יכול הכוח הפועל למען הקבוצה להביא להתמוטטות

הדיאלקטיקה לכיוון של תהליכים הרמוניים ומלוכדים יתר על המידה. במצב כזה נוצר מחסור בכוחות מתנגדים ויוצרי שונות, כך שהזהות האישית והייחודית של המשתתפים השונים הולכת לאיבוד. בהיבטיהם החיוביים מגיעים שני הכוחות לאיזון מתאים (המנחם והלוי בר טנדלר, 2002).

אם כן, בכל קבוצה מתקיימים, זה לצד זה, ההזדמנות והאיום, הרצון להשתייך והפחד להיבלע. אלו באים לידי ביטוי באמצעות כוחות בונים וכוחות הרסניים, המקיימים ביניהם את הדיאלקטיקה של ההיטמעות בקבוצה במחיר של אובדן חלקים מהזהות האישית, מול הצורך להתבדל ולשמר את הזהות האישית.

היטמעות מול התבדלות בקרב סטודנטיות חרדיות

אצל הסטודנטיות החרדיות, הדיאלקטיקה של היטמעות לעומת התבדלות שתוארה לעיל מתקיימת בעוצמה רבה. מחד גיסא, השתייכותן לקהילה חרדית כרוכה באורח חיים המוותר על ייחודיות וזהות אישית אינדיבידואלית לטובת הקבוצה הקולקטיבית. סגנון חיים זה בא לידי ביטוי בהיטמעות בחברה, המכתיבה את כללי ההתנהגות בכל תחומי החיים, על סמך סמכותם הבלתי מעורערת של הרבנים (פרידמן, 1991; סיון, אלמונד ואפלבי, 2004). מאידך גיסא, בשל הדרישה הבלתי מתפשרת של החברה לציית מוחלט לחוקים ולמנהגים, והמחיר שנדרשים חבריה לשלם על חריגה מהם, מתעצם בה הצורך בשמירה על העצמי ובקיום "איים של נפרדות" בתוך הבית. צרכים אלה מקבלים ביטוי בערכים המעודדים את צנעת הפרט והסודיות, כמאמר הגמרא: "אין הברכה שורה אלא בדבר הסמוי מן העין" (בבא מציעא מ"ב, ע"א). מכאן שהדיאלקטיקה של היטמעות לעומת התבדלות טבועה בסטודנטיות באופן אינהרנטי מעצם השתייכותן לקהילה החרדית. מורכבותו של מתח זה גוברת בעת המפגש עם החברה הכללית, למשל בלימודים לתואר בעבודה סוציאלית, המזמינים להכריע בין היטמעות בחברה הכללית לבין התבדלות חרדית.

החברה החרדית חורטת על דגלה את המחויבות לתורה ולמסורת, המתבטאת בקיום קפדני של ההלכה (פרידמן, 1991; אלאור, 1992; קפלן, 2003), ובקבלת הסמכות הרבנית בכל תחומי החיים (פרידמן, 1991; סיון ואחרים, 2004). אחת הדרכים לשמור על אורח חיים זה היא התבדלות והסתגרות בפני המודרנה (ליאון, 2009), ואכן החינוך החרדי מתמקד בהדגשה מתמדת ומוחלטת של האוטנטיות והנצחיות של המסורת (Rosenak, 1993). החרדים מקבלים על עצמם את תפקיד נושאי הדגל של החיים היהודיים המסורתיים, ולפיכך שואפים לשמש כחומת מגן מפני כל דבר שנראה להם כהשלכות ההרסניות של המודרנה (קיי, 2012).

לימודי התואר בעבודה סוציאלית מפגישים את הסטודנטיות החרדיות עם ערכים חדשים, המתקיימים בכמה רמות; החל בעצם היציאה לעבודה, דרך המפגש עם הערכים ושיטת הלימוד האקדמיים, וכלה בסוציאליזציה לעולם הטיפולי, והמפגש עם עולם הקבוצות. בקבוצות שבהן משתתפות רק נשים, החיות בתוך חברה פטריארכלית, חלק מהסוגיות הללו מועצמות בשל הפער בין מקומן של הנשים בחברה החרדית לבין מקומן בחברה הכללית. מאמר העוסק בשתיקה יידרש כמובן לקולן השקט של נשים אלו בחברה שלהן, ולמעבר שלהן למציאות הדורשת מהן להשמיע את קולן הייחודי. בספר הקלאסי בקול שונה, העוסק בקולן של נשים, מתארת גילגן באופן מרתק את המשמעות של הקול ברמה הפיזיולוגית, וגם ברמה הפסיכולוגית:

להיות בעל קול, זה להיות אנושי. להיות מי שיש לו מה להגיד זה להיות בן אדם. קול הוא כלי פסיכולוגי רב עוצמה וערוץ תקשורת, המחבר עולמות פנימיים וחיצוניים. דיבור והאזנה הם צורה של נשימה נפשית (גילגן, 1995).

השמעת הקול הנשי היתה אפוא אחד האתגרים שניצבו בפני הסטודנטיות שהשתתפו בקבוצות המתוארות כאן.

בחינת הערכים הראשונה של הסטודנטיות במפגשן עם המודרנה התחוללה כבר בצורת ההתייחסות שלהן לעצם היציאה מהבית וללימודי המקצוע. במפגשי הקבוצות התקיים בין המשתתפות דיאלוג בשאלה אם הן תופסות את הלימודים כתחילתה של קריירה או כתחילתו של מהלך שמטרתו "פרנסה". רובן המכריע התייחסו ללימודים כאל נתיב ל"פרנסה" שתאפשר לבני זוגן להמשיך ללמוד תורה, ולא כאל "קריירה" שתעמוד בסתירה לצו ההלכתי "כל כבודה בת מלך פנימה". צורת התייחסות זו תואמת את הגישה המקובלת בקרב רבנים ליציאתן של נשים חרדיות לעבודה: הם רואים בעבודת הנשים גורם חשוב בשיקום החיים התורניים בקהילה ומיסודם (פרידמן, 1988).

נקודת החיכוך השנייה של אותן נשים עם מוסד הלימודים נגעה לערכים ולשיטות הלימוד של העולם האקדמי. אלאור בחנה במחקרה את ההיבטים האורייניים בהשכלה של נשים חרדיות, ותיארה כיצד מערך החינוך הזה מכוון את הנשים לעבר ה"תכלס" – תחומי דעת העוסקים בפרקטיקות יישומיות, כמו לימוד דינים, הלכות וידע העוסקים ביישומים יום-יומיים (אלאור, 1992). הלימודים האקדמיים שונים במהותם, ומדגישים ידע כללי נרחב שאינו בהכרח פרקטי ויישומי, וכמובן חשיפה לתחומי דעת "חילוניים", העומדים בסתירה לאורח החיים החרדי ולשמירת המסורת.

נקודת המפגש השלישית התרחשה במגע של העולם החרדי עם העולם הטיפולי, המדגיש ערכים הומניסטיים ואינדיבידואליים, כמו חופש ועצמאות, הכלה של השונה וקבלתו. ערכים אלו מתנגשים לא פעם עם הערכים הדתיים השמרניים שעליהם התחנכו הסטודנטיות החרדיות. הציטוט הבא, הלקוח מספרו של הררי, ההיסטוריה של המחר, מתאר בנימה משעשעת את ההבדל בין העולמות הללו, ויש בכוחו להעביר את היחס שהסטודנטיות שלי מפגינות לא פעם כלפי הערכים החדשים שהצעתי בקבוצות:

שוב ושוב מורה לנו ההומניזם: תתחברו לעצמכם. תקשיבו ללב שלכם, תעשו מה שבראש שלכם. אם אתם מרגישים עם זה טוב, אז זה טוב. תעשו את זה [...] בעוד שהכמרים בימי הביניים היו מחוברים למקור סמכות חיצוני לאדם, וידעו לקבוע עבורנו מה טוב ומה רע, הפסיכולוגים המודרניים יודעים רק לעזור לנו להתחבר לרגשות שלנו - שהם מקור הסמכות העליון - ולהקשיב לקול שבתוכנו (הררי, 2015, עמ' 247).

מפגש הערכים בקבוצת היחסים הבין-אישיים

המפגש בין הערכים הדתיים לבין הערכים של עולם הטיפול הקבוצתי עורר מספר אתגרים. ראשית, הסטיג של הקבוצה היה עמום, פתוח וחופשי, ואפשר לדבר "על מה שרוצים". סטיג כזה שייך למצב קיומי של "היות" (being), העומד בניגוד לתרבות המשימתית של "עשייה" (doing). ויניקוט מתאר את ה"עשייה" כביטוי של היסוד הזכרי בעולם, הקיים בכל אחד משני המינים, ואת ה"היות" כיסוד הנקבי (ויניקוט, 1971, עמ' 102). אצל המשתתפות החרדיות, המגיעות מחברה שבה סדר היום בנוי ממשימות ברורות, וההלכה, על נציגיה הרבנים, מכתיבה את כל ענייני החיים, עצם המצב של "היות" התקבל כחדש ולא ברור, והעלה שאלות כמו לשם מה הוא נועד וכיצד מתפקדים בו.

שנית, היחסים עם הסמכות בקבוצה עמדו בסתירה מוחלטת ליחסי הסמכות המוכרים למשתתפות החרדיות. לא די שאפשרתי להן לקרוא עלי תיגר, בשלבים מסוימים אף עודדתי אותן לעשות זאת, גם כדי שיבטאו בדרך זו את קולן האוטנטי, וגם על מנת "למשוך אש" אלי, בניסיון למנוע תופעות כמו "שעיר לעזאזל" (וולס, 1980). כיוון שיחסים אלו עמדו בסתירה ממשית לסוג הקשר הצייתי שהמשתתפות היו רגילות לקיים עם סמכות מוכרת - של רבנים והורים - הן התקשו להיענות להזמנה. זאת ועוד, המרחב שהקבוצה אפשרה להשמיע בו את הקול הנשי ולהשליט סמכות נשית היה חדש וזר להן, ויצר בלבול וחוסר ודאות. אל אחד המפגשים הגיעה אחת המשתתפות נסערת, וסיפרה

על אירוע שקרה יום קודם, בשבת: אצבעה של פתה התינוקת הכחילה, וכמעט שנגרם לה נמק. המשתתפת ובעלה המתנינו בדריכות לאישורו של הרב שיורה להם אם האירוע נחשב ל"פיקוח נפש", ומצדיק נסיעה לבית החולים. לפיכך היא התבלבלה מעט כאשר למחרת, יום אחרי חוויה תלוית כזו, היא מצאה עצמה מוזמנת לעצב כרצונה את הזמן ואת המרחב.

אתגר נוסף היה כרוך ביחסים בין חברות הקבוצה. הציפייה שלי מהמשתתפות, שיקיימו ביניהן דיבור פתוח וכן, הכולל מתן משוב, ויחשפו את הרגשות שלהן זו כלפי זו, עמדה בניגוד מוחלט ליחסים המקובלים בציבור החרדי. הקושי לחשוף רגשות לא היה קשור רק לרגשות טעונים שלילית, כמו קנאה ותחרות, אלא גם לביטויים של אינטימיות וקרבה. רגשות כמו "את יקרה לי", או "התגעעתי אלייך", קיבלו ביטוי התנהגותי, כמו שמירת מקום בקבוצה, אך לא נאמרו בקול. בסדרת הטלוויזיה "שטיסל", שהביאה אל האקרנים את מערכות היחסים בציבור החרדי, בלטה ההחלפה של לשון היחיד בלשון הרבים ("מה שלומכם?" במקום "מה שלומך?"), המבטאת את המבוכה הכרוכה בדיבור ישיר.

מרכיב מרכזי של הקושי לקיים דיבור ישיר בקבוצה היה החשש מקונפליקטים, אשר נתפסו כסותרים את המצוות "שבין אדם לחברו". חשש זה לווה בציטוטים רבים ממסכת "אבות", שאותה משננים כל ילד וילדה חרדיים, כמו: "אל תהי נוח לכעוס" (אבות ב', י'), "הוי דן את כל האדם לכף זכות" (אבות א', ו'), "הוי מתלמידיו של אהרון, אוהב שלום ורודף שלום" (אבות א', י"ב). חשש מרכזי נוסף שריחף בחדר היה כרוך באיסור ההלכתי החמור על "לשון הרע" – האיסור לדבר באופן לא חיובי על אדם או על קבוצת אנשים. באחת הקבוצות הביעה אחת הסטודנטיות חשש שמא כתיבת רפלקציה על התהליך הקבוצתי בעבודת הסיום תיחשב ל"לשון הרע", כיוון שהיא תידרש להדגים את טענותיה על משתתפות הקבוצה. היא סירבה לכתוב את העבודה לפני שתשאל "שאלת רב", כיצר עליה לנהוג בדילמה שבין הציווי הדתי והחובה האקדמית.

ניתן אפוא לסכם ולומר כי קבוצת היחסים הבינאישיים הפגישה את הסטודנטיות בצורה מרוכזת עם הערכים החדשים של העולם שאליו נחשפו בסביבת לימודיהן: ערכי העולם האקדמי, ערכי של עולם הטיפוּל, וערכי עולם הקבוצות.

מפגש זה, כפי שאראה בהמשך, דרש מהן הכרעה בין היטמעות בקבוצה ופתיחות לערכים החדשים לבין התבדלות ושמירה על הערכים הישנים, וייצר כוחות מנוגדים: כוחות אנטי־קבוצתיים וכוחות פרו־קבוצתיים, שאחד הביטויים המרכזיים שלהם היה המתח שבין דיבור ושתיקה.

המתח בין דיבור ושתיקה

המתח בין דיבור ושתיקה קיבל בקבוצה ביטויים רבים. אחד מהם היה הפיצול של הקבוצה לשתי תת קבוצות - הקבוצה המדברת והקבוצה השותקת. תופעה אחרת היתה המתח בין דיבור ושתיקה שהתגבש בתוך כל פרט, ונשא על גבו את האמביוולנטיות הקבוצתית.

פיצול

להלן דוגמא למשתתפת כזו:

בקבוצה שמנתה 11 משתתפות, רובן בשנות העשרים לחייהן, ומקצתן בשנות השלושים, לשלוש מהמשתתפות היתה התנסות קודמת עם עולם הטיפול, ולשאר היתה זו ההתנסות הקבוצתית הראשונה. בעלות הניסיון הגיעו לקבוצה עם סקרנות ומוטיבציה "לעבור תהליך משמעותי", אך המשתתפות חסרות הניסיון הופתעו מהסטינג העמום וממשימת העבודה הלא ברורה. הקבוצה צלחה במהירות יחסית את השלב הראשוני, והחלה להתלכד. לקראת המפגש הרביעי החל להתרחש בה פיצול לשתי קבוצות - תת קבוצה אחת כללה את שלוש המשתתפות "המנוסות" ומשתתפת נוספת שהצטרפה אליהן. אלו החלו להיפתח ולספר סיפורים אישיים על חייהן, וציפו ששאר המשתתפות ינהגו כמותן. בתת קבוצה השנייה, שכללה את שאר המשתתפות, חלקן שתקו, וחלקן הטו את השיחה לנושאים קלילים, ונמנעו מלשתף אחרות בפרטים אישיים מחייהן. כשחברותיהן מהתת קבוצה הראשונה ביקשו מהן לשתף את הקבוצה בסיפוריהן האישיים, הן טענו שלא ברור להן לשם מה עליהן לעשות זאת, וביקשו "שיהיה פה פשוט נעים".

במהלך המפגשים הלך וגבר הקול שבחר להימנע מ"קפיצה אל המים", ונציגות המגמה האחרת החלו להביע תסכול וייאוש, ואף להשתתק בעצמן.

אני כמנחה שיקפתי לקבוצה מספר פעמים כי בחדר פועלים שני כוחות - האחד מושך לכיוון של היטמעות והתלכדות, והאחר חושש מכך, ומושך לכיוון של שמירה על הזהות האינדיבידואלית.

בעקבות התערבויותי סדקה אחת המשתתפות את שתיקתה, ושיתפה את הקבוצה בצורך שלה "לשמור על המקום הזה סטרילי" ולא לנבור בנכבי הנפש, משום שהמשתתפות לומדות ביחד כל היום ו"מסוכן שיתפתחו פה קונפליקטים". היתה זו אמירה כנה, שפתחה את הדרך לשיחה על חסמי הדיבור שנכחו בקבוצה: החשש מפני קונפליקטים ומפגיעה באחר, הפחד שחשיפה של סודות תגבה מחיר גבוה, וכן היחס החברתי-תרבותי אל

החשיפה כפסולה. לחלל האוויר נזרקו בין השאר המילים: "זה דוחה שאנשים מספרים על כל מה שקורה להם בבית בלי לשלוט בעצמם".

במשך זמן מה דיברה הקבוצה בגוף שלישי על "מה שקורה לאנשים כשנותנים להם משוב". בעקבות הדיון פנתה פנינה, שחפצה בחשיפה ולמידה עצמית, אל שרה, שחששה מכך, ואמרה: "אני פה. אני לא 'אנשים' באופן כללי. דברי אלי. תגידי מה את חושבת עלי, ולמה את כועסת עלי. אני לא אתפרק מזה". הדרך שבה פנתה פנינה נגעה בשרה, ובתשובה היא נתנה לה משוב אמיץ על היחסים שהיא מייצרת.

במפגש הבא הודתה פנינה לשרה על המשוב שנתנה לה, וסיפרה שהוא עזר לה גם ביחסים מחוץ לקבוצה. אירוע זה הדגים לחברות הקבוצה את התועלת שיכולה לצמוח מלמידה וממודעות עצמית, והיווה נקודת מפנה אשר הצליחה להדביק זה לזה את שני חלקי הקבוצה המפוצלים.

כמעט בכל אחת מן הקבוצות שהנחיתי במסגרת הקורס המתואר התרחש פיצול של הקבוצה לשתי תת קבוצות - "המדברת" ו"השותקת". "הקבוצה המדברת" הפגינה עניין בתהליך, וכללה חברות שהיו נכונות "לקפוץ למים" - להיפתח ולחשוף, ברוח הפסוק "דאגה בלב איש ישיחנה"; ואילו "הקבוצה השותקת" גילתה התנגדות לתהליך, וכללה חברות ששתקו או היטו את השיחה לנושאים קלילים יותר, ואף נזפו בחברותיהן על שיתוף פעולה עם מטרות הקבוצה, שנראו להן כמנוגדות להלכה ולפסוק הקובע כי "סייג לחוכמה שתיקה".

מלאני קליין מתארת את מנגנון ההגנה של הפיצול (split), המחלק את העולם ל"אובייקטים טובים" ו"אובייקטים רעים". מנגנון זה נוצר כתוצאה מהקושי של התינוק להתמודד עם התחושות הקונפליקטואליות ביחס לאותו אובייקט, שבעת ובעונה אחת הוא גם "טוב" וגם "רע", מתוך חשש שהחלק ה"רע" יהרוס את ה"טוב" (Klein, 1946). ביון מעתיק את יחסי האובייקט בין האם לתינוק ליחסי המשתתף עם הקבוצה, וטוען כי גם החברים בקבוצה מפתחים כלפיה תחושות קונפליקטואליות, ומשתמשים באותם מנגנוני הגנה פרימיטיביים, הכוללים את הפיצול (Bion, 1961). הפיצול בקבוצה בא לידי ביטוי בחלוקה של חברי הקבוצה ל"טובים" ו"רעים", ובמקרה של הנחיה בקו יש חלוקה ל"מנחה טוב" ו"מנחה רע" (וולס, 1980). בירן משווה את שלבי ההתפתחות של הקבוצה לשלבי ההתפתחות של התינוק על פי קליין, ומתארת את מנגנון הפיצול כמאפיין את השלב הסכיוזו-פרנואידי. בשלב זה, שהוא השלב השני בהתפתחות הקבוצה, מפתחת הקבוצה חרדה פרנואידית כלפי ה"אובייקט", שהוא המנחה או הקבוצה עצמה, וחשה כי הוא מאיים עליה, מאשים אותה, ואף שואף לחסל אותה. התנהגות הקבוצה בשלב זה מתאפיינת בחוסר

סבלנות כלפי עמימות, כעס על העדר הנחיות, דחף לעזוב את הקבוצה, תפיסת המנחה כעוין, ופיצול של הקבוצה לחברים "טובים" ו"רעים" (בירן, 1997).

רוב הקבוצות שהנחיתי במסגרת הקורס המתואר הצליחו להתגבר בסופו של דבר על הפיצול. הכוחות הפרו-קבוצתיים שפעלו בקבוצה גברו על הכוחות המנוגדים להם, והניבו דיאלוגים מלכדים כמו אלה שהודגמו לעיל. עם זאת, באחת הקבוצות הפיצול היה חזק כל כך, שעד סוף המפגשים לא היה בכוחה להתגבר עליו. לכאורה היה לפיצול בקבוצה זו רקע גיאוגרפי, שחילק את הקבוצה לשתי קבוצות, "בני ברקיות" ו"ירושלמיות", אך למעשה מקור הפיצול היה הציפיות השונות מהתהליך. שתי תתי הקבוצות פיתחו עם הזמן דפוס של שתי קבוצות נפרדות, שהגיעו לקבוצה בשעות שונות, ועברו רק בהיעדר הקבוצה השנייה. את הקבוצה הנחו בקו שתי מנחות, וצורת הנחיה זו הציבה בפני הקבוצה אתגר ייחודי: הפיצול הושלך על יחידת ההנחיה, והקבוצה חילקה אותנו ל"מנחה טובה" ו"מנחה רעה". אחד מביטויי השיא של הפיצול היה הבקשה של אחת המשתתפות לחלק את הקבוצה לשתי קבוצות, שכל אחת תונחה על ידי מנחה אחרת.

כוח אנטי-קבוצתי נוסף שפעל בקבוצות אלה היה זה של "התפקיד החברתי". "תפקיד חברתי" מוגדר כמקבץ של התנהגויות בעלות חשיבות פונקציונאלית למערכת הקבוצתית, המופיע אצל חברי קבוצה מסוימים בשכיחות גבוהה יותר מאחרים. אחד התפקידים שתוארו כבר בספרות הוא זה של "המשתתף הנזהר", המתאפיין בהתנהגות הגנתית וזהירה שמטרתה להדגיש את חשיבות הפרט ואת הצורך שלו באוטונומיה (לייבסלי ומקנזי, 1983). תפקיד זה בא לידי ביטוי בהיסוס ובהשיפה של תחושות או רעיונות חשוכים, בפרט אם פתיחות זו יכולה לגרום לביקורת קבוצתית ולדחייה. משתתפים שזה תפקידם עשויים להיראות מרוחקים ולא מעורבים, אך למעשה הם קשובים לאירועים הקבוצתיים. בהתחלה הם ממעטים לדבר, ובהמשך מבטאים בדרך ישירה יותר את הימנעותם ואת ספקנותם ביחס לתועלות הפוטנציאליות של הקבוצה. להלן דוגמא למשתתפת כזו:

רינה הביעה אמביוולנטיות רבה מאוד לאורך כל התהליך, וניתן לומר כי היא ניקזה אליה את האמביוולנטיות של הקבוצה כולה. באופייה היתה רינה פתוחה וסקרנית, וכבר במפגשים הראשונים ניכר שיש לה צמא להיחשף לתהליך ולחווות אותו. עם זאת, הפתיחות שלה עמדה בניגוד לערכים השמרניים שבהם דבקה כאשר חרדית, והיא הלקתה את עצמה

על כל מילה מיותרת שהוציאה מפיה. היא שפעה ציטוטים הלכתיים, אותם היתה שולפת בכל פעם שהרגישה כי השיח של הקבוצה נוגד את צו ההלכה. על קונפליקט מילולי או אפילו משוב ישיר בין משתתפי הקבוצה היתה מגיבה בפסוק: "כל המלכין פני חברו ברבים כאילו שופך דמים". כאשר דיברה על הצורך שלה להציב לעצמה גבולות בדיבור, היא נדרשה לפסוק מתהילים: "גבול שמת כל יעבורון". בעיצומו של התהליך גזרה רינה על עצמה "תענית שתיקה", שאותה גיבתה בביטויים כמו: "סייג לחוכמה שתיקה", או "אף אחד עוד לא התחרט על מילה שהוא לא אמר". במשך מספר מפגשים הבקה רינה בתענית השתיקה ולא הוציאה מילה מפיה. את התענית שלה "שברה" חברתה רחל, שהתעקשה להחזיר אותה לתהליך, ונקטה לצורך זה מגוון דרכים, עד שלבסוף הצליחה, בעזרת האמירה המרגשת הבאה: "זכור לי אירוע שבו הרגשתי משהו מאוד חזק ולא אמרתי אותו, וקול של מישהי שאמרה את הדברים במקומי איפשר לי להגיד מה אני הרגשתי. אז תדברי. אולי הקול הזה יהיה שלך?" אמירה זו הדגימה לרינה ולקבוצה כולה את התועלת שיכולה לצמוח מהחשיפה בקבוצה, והכריעה את הכף לטובת דיבור ופתיחות.

התנהגות דומה לזו של רינה התגלתה בעוצמות שונות ובאופנים שונים בכל אחת מהקבוצות, וכתפקיד חברתי היא השמיעה "קול קבוצתי" שביטא את הזהירות והאמביוולנטיות של הקבוצה כולה ביחס לתהליך הקבוצתי (Bion, 1961). ההגדרה של תפקיד הנזהר דומה להגדרת התפקיד של "שומר הסף", הלוקח על עצמו לבטא את האמביוולנטיות של הקבוצה כולה דרך השמירה על השער שדרכו צריכה הקבוצה לעבור בדרכה למקומות העמוקים והכואבים שלה (Shulman, 1999).

סוגיית הנחיה

בהנחיית הקבוצות במכללה החרדית ביצעתי שתי תנועות עיקריות: מעבר לסגנון הנחיה נוקשה פחות, ומסע אישי משתיקה לדיבור.

מעבר לסגנון הנחיה נוקשה פחות

ה"רב" שעל תורתו התחנכתי הוא ביון, שטבע את מושג "הקבוצה כשלם", הרואה בקבוצה ישות עצמאית שקיומה חורג מסך האינדיבידואלים המרכיבים אותה (Bion, 1961). סגנון ההתערבות של ביון, הפונה בעיקר אל אותה "קבוצה כשלם", מתייחס לתלות של הקבוצה במנחה כאל פנטזיה המהווה אחת משלוש צורות הגנה שהקבוצה נוקטת כדי להתמודד עם החרדה. בהתאם לתפיסה זו אין ביון מאמין בסיפוק התלות, אלא סבור כי יש לשקפה

באופן שיאפשר לקבוצה לגדול בעצמה (Bion, 1960). את ההתערבויות האישיות רואה ביון כ"כניעה" ללחצי הקבוצה: "כשנכנעתי לדחף להשמיע פירושים אינדיבידואליים, היתה מנהיגותי בקבוצה ביטוי למצוקה יותר מאשר זריית אור על מציאות חיצונית הנתפסת כבהירות" (ביון, 1992, עמ' 90). סגנון ההנחיה של ביון נחוה פעמים רבות כקר, מרוחק ושכלתני, ומייצר רגרסיה וחרדה רבות בקרב הקבוצה, בעיקר בשלביה הראשונים.

ברוח גישה זו, גם ההתערבויות שלי פנו יותר לרמת "הקבוצה כשלם" ופחות למשתתפים עצמם. הרגרסיה נראתה לי כשלב חשוב בתהליך, ואפשרתי לקבוצה לבצע אותה. עם זאת, במשך הזמן נוכחתי לדעת כי סגנון ההנחיה ה"ביוניאני" מייצר בקבוצה, בעיקר בשלביה הראשונים, רמת חרדה גבוהה כל כך, שלא תמיד היא מצליחה להתאושש ממנה. גם ניטסון מתאר מקרים שבהם סגנון ההנחיה העמום, במיוחד בשלבים הראשונים של הקבוצה, שבהם המשתתפים פגיעים ורגישים, מייצר רמת חרדה גבוהה הנחוות לעתים כ"טראומה ראשונית", ומעוררת כוחות אנטי-קבוצתיים חזקים, שמלווים את הקבוצה עד סופה (Nitsun, 2015). חרדה זו כפולה ומכופלת בקבוצות החרדיות, בשל המעבר החד מתרבות תלותית, המכתיבה בפרטי פרטים את ההתנהלות בכל מישורי החיים, אל תרבות פתוחה ועמומה לחלוטין. דוגמאות למעבר זה אפשר למצוא במאמר בתיאור המשתתפת שביקשה לשאול את הרב אם מותר לה לכתוב את עבודת הסיכום, והמשתתפת שחיכתה בשבת לאישור מהרב להסיע את בתה התינוקת לבית החולים, ולמחרת ישבה בקבוצה במרחב חופשי לחלוטין, ליד מנחה שותקת.

במהלך השנים שאלתי את עצמי אם סגנון הנחיה הרואה בעמדה התלותית פנטזיה בלבד מתאים לתרבות תלותית כל-כך. בהתאם, חיפשתי דרכים להקל על החרדה של המשתתפות, ולהקים מרחב בטוח שיאפשר עבודה. שאלות אלה שלחו אותי לחפש לי "רבנים" נוספים, שסגנונם נוקשה פחות. בעקבות החיפוש אימצתי עם הזמן גישת הנחיה אקלקטית יותר, שניזונה מתורות נוספות, כמו גישת האנליזה הקבוצתית של פוקס (Foulkes, 1975), וגישתו של יאלום (2006).

על פי הגישה הפוקסיאנית, המנחה מעורב בקבוצה באופן פעיל, ואינו דמות סמכותית המוצבת על גבול הקבוצה וצופה עליה מהצד. האנליזה הקבוצתית היא פסיכותרפיה של הקבוצה, לרבות מנחה הקבוצה, המתבצעת על ידי הקבוצה (Foulkes, 1975). העבודה בגישה זו מתבצעת ברמת הקבוצה כשלם וברמת היחיד גם יחד. פוקס רואה בתלות צורך התפתחותי טבעי של הקבוצה, ולפיכך מאמין כי המנחה הוא דמות הורית המלווה את הקבוצה עד שזו נגמלת מהתלות בו. סגנון ההנחיה הפוקסיאני נתפס כחמים, קרוב ורגשי יותר.

גם גישת ההנחיה של יאלום זמינה יותר ומרוחקת פחות. יאלום מדגיש את תפקידו של

מנחה הקבוצה בהצגת מודל של כנות בין-אישית, ספונטניות, ומידה לא מבוטלת של פתיחות ומעורבות אישית (יאלום, 2006). באמצעות מודל זה מייצר יאלום את הלכידות הקבוצתית, שבעיניו היא כוח תרפויטי ראשון במעלה, והינה רלוונטית ביותר לדיון שלנו על היטמעות לעומת התבדלות.

לצד ההגמשה של סגנון ההנחיה, מדי פעם, בצמתים שבהם חשתי שיש צורך לחלץ את הקבוצה, העזתי "לכפור בעיקר" ולשלב כלים מעולם ההבעה והיצירה. מצאתי ששילוב של כלים אמנותיים, כמו קלפים השלכתיים, יכול להוות קרש הצלה למשתתפות השותקות, ולאפשר להן לבטא את הרגשות הכמוסים שאינן מסוגלות למסור בדיבור חופשי. כלים אלו שימשו בעיני כ"אובייקט מעבר", תחום ביניים הממוקם בין המציאות הפנימית לחיצונית, ומאפשר לגשר בין העולם שבתוך הקבוצה לעולם שמחוץ לה (ויניקוט, 1971). מחקרים נוספים מראים כי כלים מובנים ומכוונים כאלה יכולים לעזור בהתמודדות עם תופעות של אנטי-קבוצה (המנחם והלוי בר טנדלר, 2002).

תהליך זה שאני עוברת מקביל בעיני למסע שעוברות הסטודנטיות מהכללים הנוקשים של הדת אל עבר עמדה גמישה יותר, ש"אוספת" מרכיבים חדשים, מהעולם האקדמי והטיפול, ומשלבת אותם בזהות הקיימת. אני מרגישה שההתגמשות שלי על הכללים ה"ביוניאניים" שהיוו עבורי סוג של דת, נותנת לסטודנטיות מודלינג להתגמשות.

מסע אישי משתיקה לדיבור

המתח בין דיבור ושתיקה, שהיטיב לקבל ביטוי בשני המקורות "סייג לחוכמה שתיקה" לעומת "דאגה בלב איש שיחנה" עבר אלי בתהליך של הזדהות השלכתית (Klein, 1946; וולס, 1980). פעמים רבות מצאתי את עצמי חוששת שההתערבויות שלי יהיו ישירות מדי, וחשש זה יצר מעגל קסמים שבו הרגשות החזקים שנכחו בחדר, כמו רגשות של קנאה ותחרות, לא קיבלו ביטוי, ומצאו מענה בכיטויים של אנאקטמנט (enactment), כלומר בהתנהגויות שבאו כתחליף למילים (Grossmark, 2007), ובסימפטומים של אנטי-קבוצה. ניטסון סבור כי רגש הקנאה הוא גורם רב עוצמה המועד לעורר בקבוצה תגובות שליליות, וכי כאשר נמנעים מלבטא את הקנאה היא מקבלת בקבוצה נוכחות חזקה, שיכולה להיות מתורגמת גם להרס הקבוצה עצמה (Nitsun, 2015).

סיפור העגלה

ברוב הקבוצות, כמחצית מהסטודנטיות היו נשים צעירות נשואות, בשלבי בניית המשפחה, וכמחציתן היו רווקות. בכל רגע נתון היתה בקבוצה לפחות משתתפת אחת בהריון, ואחת אחרי

לידה. בשל חופשת הלידה הקצרה הנהוגה במכללה, אפשרתי למשתתפות להכניס לקבוצה תינוקות יונקים בני חודש-חודשיים, עד שהמשתתפות ימצאו סידור שיאפשר להן להשתתף במפגשים בלעדיהם.

הנוכחות של עגלת תינוק או בטן המצמיחה חיים חדשים היא דרמטית, ומעוררת מנעד רחב של רגשות. מאחר שחלק גדול מהמשתתפות נמצאו עדיין בשלב של חיפוש בן זוג, חתונה, או ניסיון להיכנס להריון, לא היה ספק כי נוכחות זאת מציפה רגשות רבים כמו ציפייה, חשש, מבוכה, התרגשות, וכנראה גם מידה לא מבוטלת של קנאה. אך כיוון שלעתים קרובות רגשות אלו לא קיבלו ביטוי מילולי, התגובה השכיחה היתה התעלמות מהעגלה. בקבוצות הראשונות נדבקתי גם אני בהתעלמות זו, כי חששתי שמא השערה שתעסוק בקנאה תיראה תלושה ומוזרה, ותעורר תגובות של לעג וגיחוך. להפתעתי, משעה שאזרתי אומץ להעלות את ההשערות הללו, השתחרר בקבוצות מעין מעצור, והתאפשר החיבור לתחושות של בדירות, ולחששות הקשורים לזוגיות ולבניית המשפחה. שחרור זה הצליח להרגיע ביטויים של אנטי-קבוצה, וכך העניק גם הוא משקל להשערה כי הכלל של "דאגה בלב קבוצה - ישיחנה" צריך לגבור על הנטייה אל השתיקה, אם כי מדובר כמובן בשיחה שיש לנהלה ברגישות, באופן המותאם לרמת הבשלות של הקבוצה, וליכולתה להכיל את ההתערבויות.

האם למתח בין הכוחות השונים יש גם פן חיובי?

בדיונו בכוחות הפרו-קבוצתיים והאנטי-קבוצתיים שואל ניטסון מהגל את מושגי התזה והאנטי-תזה; ואת הרעיון שהם מובילים בסופו של דבר לסינתזה חדשה ולשינוי. ברוח זו הוא מציע לראות באנטי-קבוצה מעין "אובייקט מעבר" בדרך אל השינוי, ומראה כיצד הכוחות המתנגדים של האנטי-קבוצה יכולים לעצב את זהות הקבוצה, לפתח בה אוטונומיה, ולחזק ולהעמיק את פוטנציאל השינוי הטמון בה (Nitsun, 2015). כך הוא מאפשר לקבוצה מרחב נשימה בדרך המפותלת לבגרות.

גם ל"תפקיד הנזרה" מייחסים לייבסלי ומקנזי פונקציה דומה. לטענתם, המשתתפים הנזהרים פועלים במערכת הקבוצתית ככלם המונע התפתחות מהירה מדי של הקונצנזוס הקבוצתי, ובכך מקטינים את הפחד של חברי הקבוצה מפני היבלעות, ומשמים כמודל להכלה עצמית ולאחריות של כל משתתף לעצמו (לייבסלי ומקנזי, 1983).

במקביל, דומה כי המתח בין הכוחות האנטי-קבוצתיים והכוחות הפרו-קבוצתיים, ובין הדיבור לשתיקה, הוא כוח פונקציונלי בעל פוטנציאל לשינוי היכול לשמש כמעין "אובייקט מעבר" מהעולם החרדי לעולם הטיפולי. מתח זה מייצג את הדיאלקטיקה של היטמעות

והתבדלות שבה נתונות הסטודנטיות במעבר זה. האפשרות לקיים את הדיאלקטיקה מאפשרת לסטודנטיות לבצע תהליך סוציאליזציה מקצועי אותנטי, הכולל השתהות ובחירה אמתית בערכים החדשים שהן מאמצות.

הדיאלקטיקה של כתיבת המאמר

כתיבת מאמר זה היתה עבורי מסע מטלטל בין דיבור ושתיקה. תוכנו של המאמר חלחל לתהליך הכתיבה, ומצאתי את עצמי נעה בין כתיבה קדחתנית, המונעת מן הדחף להיראות, להישמע, לפרוק ולהתחלק, ובין מחיקה קדחתנית לא פחות, מתוך חשש להיחשף ולחשוף את קבוצתי. בשלב מסוים אפילו גזרתי על עצמי "תענית שתיקה" והחלטתי לגנוז את המאמר. עמדתי בהחלטה זו זמן מה, אך גם הפעם כוח הדיבור גבר לבסוף על כוחה של השתיקה.

מקורות

- אלאור, ת. (1992). משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות. תל-אביב: עם עובד.
- בירן, ו. ר. (1992). התנסויות בקבוצות ומאמרים נוספים. תל-אביב: דביר.
- בירן, ח. (1997). ניתוח יחסי מנחה-קבוצה ומהלך התפתחות הקבוצה לפי מודלים תיאורטיים של יחסי אובייקט. בתוך נ. רוזנוסר, ול. נתן (עורכים), הנחיית קבוצות: מקראה (עמ' 201-219). ירושלים: מרכז ציפורי.
- גילגן, ק. (1995). בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האשה. תל-אביב: ספריית פועלים.
- המנחם, א. והלוי בר טנדלר, ג. (2002). הרסנות בקבוצות: היבטים תיאורטיים והתמודדות. בתוך ל. קסן ור. לב-ויזל (עורכות), עבודה קבוצתית בחברה רב תרבותית (עמ' 199-221). תל אביב: צ'ריקובר.
- הררי, י. נ. (2015). ההיסטוריה של המחר. אור יהודה: דביר.
- וולס, ל. ג. (1980). הקבוצה כשלם: פרספקטיבה סוציו-אנליטית על יחסים בין-אישיים וקבוצתיים. בתוך נ. רוזנוסר ול. נתן (עורכים), הנחיית קבוצות: מקראה (עמ' 75-99). ירושלים: מרכז ציפורי.
- ויניקוט, ד. ו. (1971). משחק ומציאות. תל-אביב: עם עובד.
- יאלום, א. ולשץ, מ. (2006). טיפול קבוצתי: תיאוריה ומעשה. ירושלים: כינרת.
- ליאון, נ. (2009). חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית. ירושלים: יד יצחק בן צבי.

- לייבסלי, ו. ג. ומקנזי, ר. ק. (1983). תפקידים חברתיים בקבוצות פסיכותרפיה. בתוך נ. רוזנווסר, ול. נתן (עורכים), הנחיית קבוצות: מקראה (עמ' 221-237). ירושלים: מרכז ציפורי.
- סיון, ע., אלמונד, א. ואפלבי, ר. (2004). קנאות דתית מודרנית: יהדות, נצרות, איסלאם, הינדרואיזם. תל-אביב: מרכז חיים הרצוג לחקר המזרח התיכון והדיפלומטיה, ידיעות אחרונות. פרידמן, מ. (1988). האשה החרדית. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- (1991). החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- קיי, א. (2012). הנטיות והציפיות התעסוקתיות בקרב גברים חרדים ישראלים. בתוך ק. קפלן ונ. שטרלר (עורכים), מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר.
- קפלן, ק. (2003). חקר החברה החרדית בישראל: מאפיינים, הישגים ואתגרים. בתוך ע. סיון וק. קפלן (עורכים), חרדים ישראלים: השתלבות בלא טמיעה (עמ' 224-278). ירושלים: מכון ון-ליר, הקיבוץ המאוחד.
- רוטאן, ג. ס. וסטון ו. נ. (2004). פסיכותרפיה קבוצתית: גישה פסיכודינמית. קרית ביאליק: אה.
- Bion, W. R. (1960). *Experiences in groups*. New York: Basic Books.
- (1961). *Experiences in groups and other papers*. New York: Basic Books.
- Foulkes, S. H. (1948). *Introduction to group analysis psychotherapy*. London: Heinemann.
- (1975). *Group analytic psychotherapy: Methods and principles*. London: Gordon & Brench.
- Grossmark, R. (2007). From familiar chaos to coherence: Unformulated experience and enactment in group psychotherapy. *Relational Psychoanalysis*, 3, 193-208.
- Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 99-110.
- Nitsun, M. (2015). *The anti-group: Destructive forces in the group and their creative potential*. London: Routledge.
- Rosenak, M. (1993). Jewish fundamentalism in Israeli education. In M. E. Martuy & R. S. Appleby (Eds.), *Fundamentalisms and society: Reclaiming the sciences* (pp. 374-414). Chicago: University of Chicago press.
- Shulman, L. (1999). *The skills of helping individuals, families, groups, and communities* (4th ed.). Itasca, Illinois: Peacock Publishers.