

דרכים מצטלבות
דרכי התבוננות פסיכולוגית-חברתית על החברה
הישראלית בעקבות דן בראון

בעריכת טל ליטבק-הירש וג'וליה צ'ייטין

דרכים מצטלבות

דרכי התבוננות פסיכולוגית-חברתית על
החברה הישראלית בעקבות דן בר-און

בעריכת

טל ליטבק-הירש וג'וליה צ'ייטין



הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

*Intersecting Paths – In Dan Bar-On's Footsteps:
Psycho-social Ways of Reflecting on Israeli Society*

edited by
Tal Litvak Hirsch and Julia Chaitin

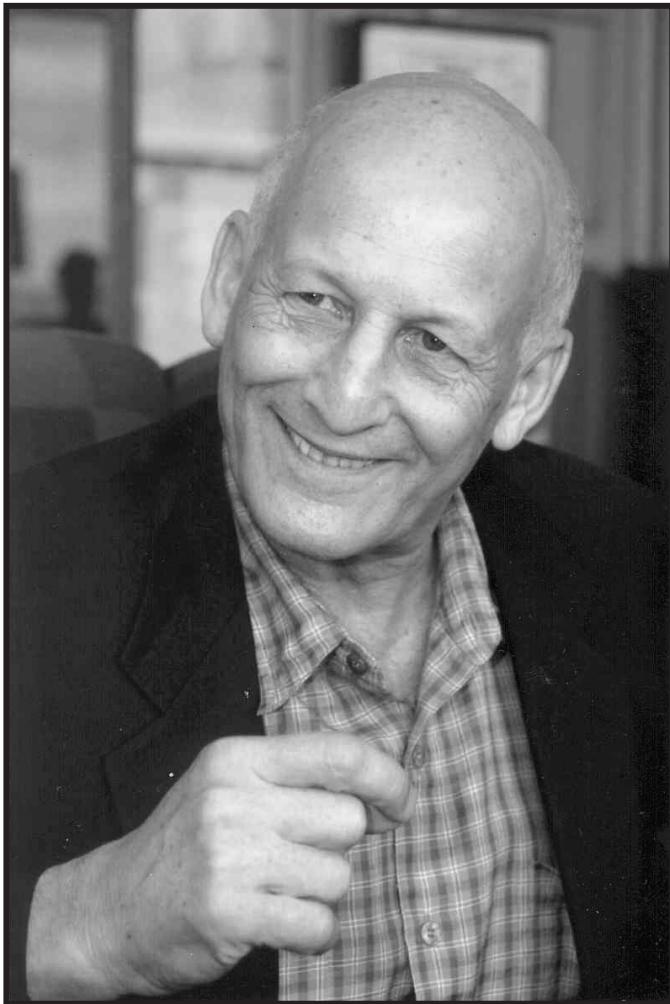
תודתנו נתונה למשפחת בר־און על העניין והתמיכה האישית והכספית בספר

הפקה והפצה: מוסד ביאליק
ת"ד 92 ירושלים

מסת"ב 978-965-536-049-3

©

כל הזכויות שמורות
להוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
באר־שבע תשע"א



פרופ' דן בר־און
4.9.2008 - 3.10.1938

תוכן עניינים

	דברי הקדמה
9	עמיה ליבליך
	מבוא
13	טל ליטבק-הירש וג'וליה צ'ייטין
	שער ראשון: השואה והשלכותיה על החברה הישראלית
	הידברות עם 'אחר' אידיאולוגי: זיכרון השואה בין הפרטיקולרי
	לאוניברסלי
21	גליה גלזנר חלד
	לקחים מהעבר ומבט אל העתיד
35	אלון לזר
	מפגש בין האני האישי והאני הקולקטיבי: כמה הערות אישיות לאחר
	מפגש TRT בהמבורג
45	שפרה שגיא
	שער שני: התמודדות עם דילמות מקצועיות שונות הכרוכות
	בעשייה הקשורה בקונפליקט הישראלי-פלשתיני
	מחקר אפוליטי? סוגיות מחקר בחקר הסכסוך הישראלי-פלשתיני
59	ג'וליה צ'ייטין
	בין "מומחה לנפש" לבין "חובה אתית": פסיכולוגים קליניים בדילמה
	מקצועית-ערכית
73	ניסים אבישר
	שיתוף פעולה על אף המחסומים
91	שושנה שטיינברג
	התמודדות בני נוער יהודים ישראלים עם שני נרטיבים היסטוריים
	של 1948
103	נגה עיני-אלחדף
	בין תקווה לייאוש
119	ניבין עיד

**שער שלישי: הפנים השונות של הבניית זהות ותפיסת
האחר דרך סיפורי חיים**

137	להסתכל מעבר להרי החושך טל ליטבק-הירש
157	להתבונן בפניו של ה'אחר' חיים מאור
165	"אין אצלי בלקסיקון פחד" מול "אתה לא נורמלי אם אתה לא תפחד": השיח האישי והחברתי של נהגי אוטובוס ישראלים שחוו פיגועי טרור אליסון סטרן פרץ ושפרה שגיא
177	"על הגובה": מחשבות על שיח, כוח ונמיכות קומה לצד משנתו של פרופסור ברי-און מיכל שיינברג-טז
201	אפילוג
203	רשימת הכותבים

כמה מילים על דן זכרו לברכה

עמיה ליבליך'

הלכתי עם דן כברת דרך ארוכה בחייו, בחיי, וברור כי לא הכל אני זוכרת היום. אעלה כאן רק נקודות אחדות – אמת נרטיבית, כפי שקוראים לזה במקצוענו. דן הגיע ללימודי מוסמך במחלקה לפסיכולוגיה בירושלים בשנות השבעים, ונראה לי כי נקלט בתקופה שבה הייתי בלימודי הפוסט-דוקטורט שלי בחו"ל. בשווי קיבלתי משרת הוראה, והנה בכיתתי, בשיעור המלווה את חוויות הפרקטיקום של תלמידי המגמה הקלינית, יושב אדם בולט ושונה – מבוגר מיתר התלמידים, קרח ובעל עיניים עמוקות כים. הוא כמעט לא דיבר בשבועות הראשונים, אם כי נראה קשוב וליווה את המתרחש במבט חוקרני וחודר. אחרי כמה פגישות התחיל גם הוא להתבטא בקולו העמוק. דיבר לאט ובשום שכל. היה סובלני וספקן בעת ובעונה אחת, והציע זוויות ראייה מקוריות משלו. בשיחותינו אחרי המפגש הכיתתי נעלם מיד החיץ שבין מורה ותלמיד, במיוחד לאחר שגילינו שאנו כמעט בני אותו גיל. "לקח לי זמן ארוך להגיע לאקדמיה", אמר, ואני, שהבנתי משהו בדינאמיקה של קיבוצים הבינתי לנפשו. דן היה אז מזכיר הקיבוץ רביבים, ובעל ניסיון ארגוני ומקצועי משלו. שמחתי לקבל אותו לקבוצת גשטאלט שהנחיתי במסגרת ההכשרה הקלינית, והוא התחבב שם על כל יתר המשתתפים. מהר מאוד השתלב בעבודת הנחיה קבוצתית וייעוץ ארגוני בקיבוצים, מיישם את מה שלמד מחד גיסא, ותורם לכיתות שבהן השתתף מניסיונו העשיר מאידך גיסא. גם מורים אחרים במחלקתנו הפכו מהר לידידיו, ועם אחדים מהם נפגש גם כמפקדם בשירות מילואים. במפגש של הנחיה קבוצתית על עבודות גמר שקיימתי בביתי ברחביה בירושלים, היה דן משתתף קבוע. עד שהייתי עורכת את שולחן הקפה, סיפר לי על בית הוריו בחיפה, על אהבתו למוסיקה ועל קשייו בקיבוץ. הוא שיתף אותי גם ביחסו האמביוולנטי לשפה הגרמנית, שהכיר מבית הוריו, שפה ששב אליה בסופו של דבר, והיא הפכה לגשר בדרכו הבינלאומית. בעצם נוכחותו איין דן את ההיררכיות המקובלות, חידד את המסר כי מורה ותלמיד הם תארים נעים ומתהפכים, ואם נרצה בכך – כולנו חברים למסע אינטלקטואלי וחברתי. בסוף שנות השבעים, כשהוצע לי לכתוב ספר היסטוריה המסופרת על קיבוץ אחד, פניתי מיד לדן לבקש את עזרתו בבחירת הקיבוץ המתאים.

1 בקשנו מפרופסור עמיה ליבליך, מורה ולאחר מכן קולגה של דן בראון (ז"ל), לפתוח את ספרנו בהקדמה אישית. מכיוון שדן לא היה רק חוקר, מורה וקולגה, אלא גם ידיד וחבר שידע לחבר בין הדורות השונים של חוקרים, ראינו לנכון לפתוח את ספרינו עם המילים האישיות של עמיה, שגם משקפות את מה שדן היה עבור כולנו.

דן פסל את הרעיון שינדב לי את הקיבוץ "שלו", ובמקום זה הציג לי את ידידתו, שורי מיינרט, מבית השיטה, וכך נולד לבסוף הספר "קיבוץ מקום". דן היה שושבינו של הספר והמלווה הנאמן למעשי ולהתלבטויותיי. תמיד ידע להאזין בחוכמה, ולומר דברי טעם מניסיונו הרב, אך מעולם לא התערב בשיקולי. גם דן החל אז לכתוב בתחום המקצועי, ועבודתנו נעשתה שוויונית, קראנו זה את הטיוטות של זה, והשווינו את רשמיו. שלושה מוקדים קרבו אותנו – מלחמה ושלום, הקיבוץ והדינמיקה הקבוצתית. שמחתי שדן בחר בזאב קליין למשמש מדריכו לעבודת הדוקטורט, כי ידעתי שיקבל ממנו הדרכה מעולה ואנושית. בהיותו של זאב שכני למשרד, הייתי רואה את דן בבואו ובצאתו, ועקבתי מקרוב אחרי התקדמותו. לא פעם התייעצנו והתלבטנו במה שהיה אז מחקר כמותי-השוואף-לכיוון-איכותני, עד כמה שרק התאפשר בשנים המוקדמות הללו. כשדן החל בעבודתו על השפעות השואה משני צדי המתרס, בחיי הדורות הבאים של הקרבנות ושל המחוללים, היה כבר ברור כי ישתמש בראיונות בלתי-מובנים שאימץ לו כדרך המחקר הנבחרת. ליוויתי את רעיונותיו בהשתאות. ממחקריו בתחומים אלה למדתי רבות.

כשעזב דן את ירושלים והחל את עבודתו באוניברסיטת בן-גוריון, התרחקנו מעט, אך תמיד שמחנו להיפגש, העברנו זה לזה ספרים שקראנו או כתבנו ומאמרים שמצאנו. אהבנו להופיע זה אצל תלמידיו של זה. החיים לא חסכו מאתנו מכות, איש-איש במשפחתו, ואלה נתנו גֶּן טרגי אך מנחם לרבות מפגשותינו.

בשנים האחרונות, כשעבודתו של דן התרחבה והוא פרש את כנפיו בין יבשות ועמים, התרשמתי כי דן חווה שני תהליכים – האחד, הוא נעשה בעל סמכות גדולה בתחומי עבודתו, וצבר סביבו קבוצות של תלמידות ותלמידים, חסידים ומאמינים, עמיתים לדרך בארץ ובחו"ל, וגם בקרב שכנינו הפלשתינאים, שנתנו לו סיפוק עצום. והשני, דן נעשה אדם מר וביקורתי. הוא לא יכול היה להשלים עם התרחקות חזון השלום, הוא שנא את הכיבוש וראה נכוחה את השפעותיו ההרסניות על כולנו. הוא כאב את אובדן רעיון הקיבוץ על ערכיו המקוריים. הוא גם סבל משינוי התדמית של הפסיכולוגיה באקדמיה, שדחתה בצורות שונות את הדגם ההומני שבו דגל. היו ימים שדבריו הזכירו לי את נביאי הזעם, ורק החלפת הנושא לילדיו או לנכדיו החזירה את האור שוב לעיניו.

אם כי בשנים האחרונות מיעטנו להיפגש, היינו בני ברית, שותפים לדרך המחקר ולראיית האדם השלם בהקשרו הטבעי כמושא עבודתנו. דן הרחיק ממני במסע זה, והיטיב לראות את האדם גם במערך החברתי, הפוליטי והבינלאומי. הוא לא היסס להביע את דעותיו ולתרום בכל המעגלים האלה.

ביקרתי אותו כמה פעמים במחלתו, ופעם, כאשר כבר לא יכול היה לנהוג, נסענו יחד ברכבת לבאר שבע. ביושרו ובאומץ לבו מול סוף החיים הפך הוא לי למורה.

כמה מילים על דן זכרו לברכה

וכמה מילות הקדמה מהעורכות: ספר זה בא להציג את עבודותיהם של תלמידיו של דן. הוא בא לחבר בין ההיבט אישי להיבט מחקרי שאפיין את העשייה של דן, וגם את העשייה שלנו, כדור המשך. הוא נכתב על ידי תלמידיו ותלמידותיו, שגם אנחנו הפכנו להיות הקולגות שלו.

מבוא

טל ליטבק-הירש וג'וליה צ'ייטין

הייתי מוכן לקחת סיכון ולוותר על הדרך
הסלולה לטובת עשייה עצמאית שנראתה לי
כבעלת חשיבות
(ספר את חיידך, בראון, 2006, עמ' 27)

הספר שלפנינו עוסק בהתבוננות על החברה הישראלית מבעד למשקפיים פסיכולוגיים-חברתיים במחקר ובשדה. מתווה הדרך של הספר הוא פרופ' דן בראון (ז"ל) שהיה אחד מאנשי החקר והמעש החשובים ביותר בתחום הפסיכולוגיה החברתית באקדמיה הישראלית בשלושת העשורים האחרונים. דן, שלא כמו אנשי אקדמיה רבים אחרים, בחר ללכת בדרך לא-סלולה, דרך שפרץ בעצמו, לעתים תוך כדי קושי ומחירים בלתי מבוטלים. דרכו המקצועית של דן הולידה חדשנות הן ברמה התכנית והן במישור המתודולוגי, ואפשרה לרבים להתבונן דרך עבודותיו על החברה הישראלית בעיניים המאתגרות את הנורמות המקובלות, ומתוך תפיסה רבת פנים.

בספר זה מוצגת מורשתו המקצועית של דן בראון באמצעות כתיבה של דור ההמשך, עמיתים וסטודנטים לשעבר שצעדו עם דן בדרכו הלא-סלולה כברת דרך, ופרסו כנפיים לדרכם שלהם. ספר זה מציג את פניה של החברה הישראלית, או לפחות חלקים ממנה, כפי שניתן לראותן בקליידוסקופ: מגוונת, מאתגרת, מסקרנת, לעתים מתסכלת, אך רבת צבעים וצורות.

מי היה דן בראון?

דן נולד בחיפה בשנת 1938 להורים ילידי גרמניה שהיגרו לישראל עם עליית היטלר לשלטון ב-1933. כנער בחר למרוד במוסכמות התרבותיות שהתוו הוריו, למד בבית הספר החקלאי כדורי, שירת כנחלאי – צנחן וסייר – והצטרף לקיבוץ רביבים בנגב, ובו חי כעשרים וחמש שנה.

בשנים הראשונות בקיבוץ עבד כחקלאי ושימש מזכיר הקיבוץ וחבר בוועדות שונות. בשנות ה-70 החל ללמוד מדעי ההתנהגות, המשיך את לימודיו לתואר שני בפסיכולוגיה, ובסיומם התחיל התמחות קלינית בתחנה לטיפול בילד ובמשפחה של התנועה הקיבוצית. במקביל יזם והפעיל פרויקטים מערכתיים-קהילתיים הן בקיבוצו והן בקיבוצי האזור. בשנות השמונים המוקדמות של המאה העשרים סיים את עבודת הדוקטורט שלו, שעסקה בדרכי התמודדות עם משברים בקרב גברים צעירים שעברו התקפי לב ושבחרו שלא להסתייע בעזרה מקצועית.

בהמשך, עזב דן את הקיבוץ והצטרף כחבר סגל במחלקה למדעי ההתנהגות באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. עד לשנות ה-90 עסק דן בבחינת השפעות מאוחרות של השואה, וראיין את צאצאיהם של מחוללים נאציים בגרמניה, כמו גם צאצאים של ניצולי שואה בישראל. בתקופה זו פיתח גם את הפן המתודולוגי של עולמו המקצועי, ואפיין את עצמו כחוקר איכותני, שעיקר מלאכתו ריאיון וניתוח של ראיונות עומק, לרוב סיפורי חיים של אנשים שונים. כפועל נלווה למחקר על השפעות השואה בגרמניה ובישראל צמחה קבוצת ה-TRT (To Reflect and Trust) ("לשקף ולבטוח"), שכללה גרמנים ויהודים, צאצאי ניצולים ומחוללים. היא נפגשה כקבוצת דיאלוג המבוססת על שיתוף בסיפורי חיים של המשתתפים בה. הקבוצה המקורית נפגשה במהלך שש שנים, ומסוף שנות ה-90 הצטרפו אליה גם פלשתינים ויהודים-ישראלים, קתולים ופרוטסטנטים מצפון אירלנד ושחורים ולבנים מדרום אפריקה.

במסגרת התפתחות דרכו המקצועית פנה דן בעשור האחרון לחייו לעיסוק מחקרי ויישומי נוסף – בחינת הקונפליקט הישראלי-פלשתיני בראייה פסיכולוגית-חברתית. הוא בחן את הקשיים ביצירת דיאלוג בין קבוצות רוב ומיעוט בתוך החברה הישראלית, כמו כן בנה תיאוריה על התפתחות הזהות היהודית-ישראלית מאז קום המדינה ועד ימינו. כדרכו, שילב דן בין מחקר ומעשה ופיתח גישה לעבודה עם קבוצות בקונפליקט, תוך שהוא משתמש בסיפורי חיים כאמצעי הידברות בין יהודים-ישראלים ופלשתינים. גישה זו יושמה ונחקרה על ידי דן ועמיתים בשנות ה-2000 ביחס לכמה קבוצות סטודנטים יהודים-ישראלים ופלשתינים באוניברסיטת בן-גוריון. במקביל, הקים דן, יחד עם פרופ' סמי אדוואן מאוניברסיטת בית לחם, מכון למחקר פלשתיני ישראלי – PRIME (Peace Research Institute in the Middle East). במסגרת PRIME בוצעו שלושה מחקרים גדולים, ובשנים האחרונות צוות מורים פלשתינים וישראלים פיתח בהנחיית דן וסמי תהליך מורכב של שיתוף פעולה, שתוצאתו ספר לימוד היסטוריה שבו מוצגים שני הנרטיבים ההיסטוריים של שני העמים, היהודי והפלשתיני, זה לצד זה. הספר תורגם לשפות רבות ומשמש מודל חינוכי ללימוד היסטוריה בהקשר של קונפליקט במקומות שונים בעולם.

בשנים האחרונות לחייו המשיך דן להיות פעיל ב-PRIME, והנחיל את הגישה המבוססת על סיפורי חיים לעבודה בקבוצות בקונפליקט לאנשי מקצוע ואקדמיה מכל העולם, במסגרת סמינר תלת שנתי בהמבורג. בשנים אלו גם פיתח יחד עם אלון לזר את הקורס המתקדם "פסיכולוגיה של השואה" המועבר במסגרות אקדמיות שונות. כך הנחיל מידיעותיו ומראייתו המיוחדת לדורות הבאים של סטודנטים המתעניינים בתחום. במקביל, המשיך דן ללמד באוניברסיטה, להנחות עשרות סטודנטים לתארים מתקדמים ולכתוב מאמרים רבים ומגוונים, ספרים והרצאות שהתפרסמו ברחבי העולם. דן זכה להכרה ולהערכה אקדמית ומקצועית רבה בעולם על פעלו הן בתחום חקר השואה והן בהקשר לקונפליקט. הוא זכה בפרסים בינלאומיים רבים, אות לתרומתו האקדמית והחברתית.

פרופסור דן בראון חלה במחלת הסרטן, ונפטר ב־4 בספטמבר 2008, כשהוא משאיר אחריו משפחה ענפה ומאות קולגות ותלמידים, שהיו עמו לאורך השנים בקשרים מקצועיים שונים וחשו כלפיו הערכה, כבוד וחיבה. יהי זכרו ברוך.

מהי מורשתו המקצועית של דן?

היות שהספר מציג עבודות של חוקרים ואנשי שדה שהושפעו ממורשתו המקצועית של דן לאורך השנים, ברצוננו לתאר מה אפיין את סביבת עבודתו וסגנונה ואת מורשתו. חדר קטן, חלון גדול, אינספור מדפי ספרים, ואיש אחד, עסוק תמיד. נפגש עם סטודנטים, מנהל תכתובות או דיונים רעיוניים בנושאים שונים עם עמיתים, מרצה ברחבי העולם, כותב, מוחק ושוב כותב. כזה היה דן במרחב האישי והבינאישי, בין המעשי להגותי ובין האקדמיה לשדה. איש ללא פשרות.

עבודתו, אף שהוגדרה על ידיו כפסיכולוגית-חברתית, נשקה לתחומי ידע שונים: פסיכולוגיה של השלום, היסטוריה, סוציולוגיה, ניהול סכסוכים, פילוסופיה וחינוך. כך לדוגמה, טען, שלא ניתן ללמוד את ההשלכות של השואה ללא הבנה היסטורית של אירועי העבר, ולא ניתן לחקור קונפליקטים ויחסי מיעוט-רוב מבלי להבין הייררכיות של כוח בחברות שונות.

דן הכיר תאוריות שונות ושילב אותן, והכיר את הספרות המקצועית על בוריה, אך במקביל תמיד התעניין לדעת מה קורה בשדה, והיה קשוב מאד לעשייה חברתית וחינוכית.

בעבודתו של דן, עיסוק בנושא מסוים גרר אחריו עיסוק בנושא אחר שהשתלב, אך גם התפתח ויצא מתוכו לכיוונים אחרים. לדוגמה, העבודה הקלינית בעבודה עם משפחות יצרה אצלו עניין בהשלכות השואה על צאצאיהם והובילה אותו למחקר רבי־דורי של השלכות השואה בישראל ובגרמניה. התפיסה שהנחתה אותו הייתה לחפש נושא למחקר, לחקור אותו לעומק ואז להתפתח ממנו הלאה, תוך שהוא משתמש בידע ובניסיון הנצבר בדרך. אפיון נוסף שבלט מאד בדרך חשיבתו ובשיח שלו עם עמיתים וסטודנטים היה איתגור המובן מאליו החברתי. תפיסת העולם המחקרית של דן יושמה גם בשדה והתייחסה אל העולם החברתי כאל עולם מורכב, כזה שאין בו שחור או לבן, מקובל או בלתי מקובל, אלא שיש בו מקום לשיח רבי־גוני, למחקר ולעשייה גם בתחומים שנתפסו שנים רבות כטאבו בחברה הישראלית. כך לדוגמה, כשהתחיל בשנות ה־80 לראיין צאצאי מחוללי הנאציזם, פרץ דן טאבו חברתי שבמרכזו עמדה הטענה שאין מקום לשיח עם הגרמנים, ולבטח לא לחקור אותם. גם עבודתו בתחום הקונפליקט הישראלי-פלשתיני עוררה לעתים ביקורת נוקבת הן מצד יהודים והן מצד הפלשתינים, שטענו שבמהלך מלחמה אין אפשרות ואין טעם לנהל דיאלוג. יחד עם זאת, גם ברגעים הקשים ביותר, מול אש (הן אש חיה בזמן מלחמות ופיגועים והן באש הביקורת החברתית) לא פסק דן משיתוף פעולה עם פלשתינים בתוך גבולות הקו הירוק ומחוצה להם, בעשייה מחקרית וחינוכית. דן האמין כי חשוב להביט קדימה

למחוזות עתידיים שבהם קיים הפוטנציאל לדו־קיום בשלום, וכי עלינו, אנשי האקדמיה והחינוך, מוטלת האחריות לחנך את הדורות הבאים לאפשרות זו לשלום.

החדשנות ופריצת הדרך באה לידי ביטוי לא רק בעולם התכנים שבהם עסק דן, אלא גם במתודולוגיה שבה בחר להתמקד במחקריו. כנגד הזרם האקדמי הפסיכולוגי המקובל, שמעריך מחקר ניסיוני וכמותי כחיקוי למדעי הטבע, טען דן כי מצבי חיים אמיתיים ומורכבים של בני אדם צריכים להיחקר במסגרת אחרת, פתוחה יותר, כזו הנותנת ביטוי לקול של הנחקר. בחירתו במתודה האיכותנית-נרטיבית כמתודה מרכזית (אם כי לא יחידה) במחקריו נשאה בחובה מחירים כבדים, ודן מצא את עצמו לא פעם במאבקים, לעתים קרובות מתסכלים, בגישה המחקרית המקובלת באקדמיה המערבית. למרות זאת, הוא כתב ופרסם מאות מאמרים המציגים מחקרים בהם עשה שימוש במתודה האיכותנית, והעמיד דור של סטודנטים, כיום אנשי מחקר בפני עצמם, המפתחים את המחקר האיכותני באהבה ומתוך הכרה בחשיבות המחקרית והחברתית שלו.

ולבסוף, חשוב לציין כי עבודתו של דן נשאה אופי של שיתופי פעולה כקו מנחה. מי שהכיר את דן ואת תפוצת התכתובות שלו, נדהם לגלות עם כמה אנשים עמד בקשר, בישראל ובעולם כולו. דן האמין בשיתופי פעולה מקצועיים, ולא פחות מכך הנהה להיות בחברת אנשים, לדון עמם ולשתפם ברעיונותיו, לעתים להתווכח על עמדתו, אך תמיד מתוך אוזן כרויה לביקורת בונה ולהתבוננות נוספת. חיבתו לאנשים ולעבודת צוות הובילו אותו למחקר ולעשייה משותפים עם עמיתים רבים שעוסקים בתחומים מגוונים, כגון: קלינאים, אנשי חינוך, אנשי שלום ואנשי אקדמיה מדיסציפלינות שונות. יחד עם זאת, דן נותר לאורך כל השנים נאמן למורשת הפסיכולוגית-חברתית, שבה בחר כעוגן לעבודתו וכתפיסה תאורטית מקצועית שהנחיל לתלמידיו.

על רקע אפיון זה של עבודתו, כאיש של שיתוף פעולה, נוצר ונבנה הספר הזה. בפרקי הספר נציג נושאים שונים שבהם עסק דן בעבודתו המקצועית לאורך השנים, כפי שהתפתחו מתוך עבודה משותפת עמו, לדרך מקצועית אישית של כל אחד ואחד מאתנו הכותבים, אנשי מחקר ועשייה, בתחומי הפסיכולוגיה החברתית, הפסיכולוגיה החינוכית והאומנות. כל פרק מספר סיפור שמשלב את העולם המקצועי של כותבו – מחקר, כתיבה, עבודה בשדה, יחד עם התייחסות אישית רפלקטיבית לעבודה המשותפת עם דן ולצמיחה המקצועית ממנה.

השער הראשון של הספר עוסק בשואה ובהשלכותיה על החברה הישראלית. גליה גלזנר חלד עוסקת ביריבות האידיאולוגית שהתפתחה במחקר האקדמי סביב זיכרון השואה הישראלי, בין האתוס הפוסט-ציוני המעוניין בכינון זיכרון שואה אוניברסלי, לזה הציוני, הרואה חשיבות בטיפוח זיכרון שואה פרטיקולרי. שני עיקרים למאמר: הראשון, זיהוי הדיאלוג בין הנצים כמבוי סתום. לדעת הכותבת, הוויכוח לא רק שאינו מוביל לאינטגרציה יצירתית בין הגישות, הוא גם בא על חשבון טיפוח תוכני ורעיוני של כל אחת מהגישות בפני עצמה. עיקר האנרגיות מופנות לשלילת דרכו של היריב האידיאולוגי. עיקרו השני של המאמר הוא ניסיון טנטטיבי להציע דרך חשיבה חלופית.

לאחר מכן סוקר אלון לזר את הדרך המקצועית המשותפת שעשה עם דן בניסיון לעמוד על אופני הפרשנות של צעירים ישראלים את לקחי השואה, כמו גם את תגובותיהם לאחר השתתפותם בקורס "פסיכולוגיה של השואה". לבסוף, מתארת שפרה שגיאת את חוויותיה, כפי שהתעצבו נוכח מפגש עם פלשתינים ועם גרמנים, ואת השאלות בנוגע לזהותה האישית, המקצועית והלאומית, שעמה התמודדה כמשתתפת בקבוצת ה-TRT באחד המפגשים שבהם הזמינה קבוצת המקור, שבה היו שותפים גרמנים ויהודים, למפגש משותף חברים חדשים: פלשתינים, ישראלים, קתולים ופרוטסטנטים מצפון אירלנד ושחורים ולבנים מדרום אפריקה.

השער השני של הספר עוסק בהתמודדות עם דילמות מקצועיות שונות הכרוכות בעשייה הקשורה בקונפליקט הישראלי-פלשתיני ובפרויקטים יישומיים חינוכיים-חברתיים בהקשר לקונפליקט. ג'וליה צ'ייטין, כמו דן, עובדת במחקר ובשדה עם קולגות פלשתיניים ומתמודדת במסגרת עבודה משותפת זו עם דילמות לא פשוטות. היא מתארת כיצד היא מתמודדת עמן כחוקרת וכאישה יהודיה-ישראלית. ניסים אבישר מציג דילמות מקצועיות ואתיות בעולם הטיפולי בתוך ההקשר החברתי פוליטי של הקונפליקט. הוא בוחן את המתח בין תפיסת המטפלים כמומחים לענייני בריאות הנפש בלבד לבין מחויבות מוסרית חברתית על רקע מצב ביטחוני פוליטי מעורער. בעבודה זו מהדהדת החשיבה של דן כאיש טיפול וכחוקר את המתח בין האישי לחברתי, הפוליטי והקליני על רקע המציאות המתוחה בישראל. שושנה שטיינברג בוחנת את הקשיים והאתגרים, כמו גם היתרונות, של עבודה משותפת של קבוצת מורים, יהודים-ישראלים ופלשתינים, אשר כתבה במסגרת מפגשים שנערכו במהלך שבע שנים בחסות PRIME ספר היסטוריה המציג את שני הנרטיבים ההיסטוריים, הישראלי והפלשתיני, זה לצד זה. נגה עייני וניבין עיד מתארות כל אחת את מחקרן, אשר כללו ניסיון ראשוני לבחון בבתי ספר את השלכות השימוש בספר היסטוריה המשותף שנכתב במסגרת PRIME, כמו גם את התהליכים שעברו ברמה האישית במהלך המחקר.

השער השלישי של הספר מתמקד בפנים השונות של הבניית זהות ותפיסת האחר דרך סיפורי חיים. הוא משקף כמה נושאים שבהם עסק דן כחוקר וכמנחה בשנים האחרונות של חייו, עת התמקד בזהות ובסיפורי חיים.

טל ליטבק-הירש בוחנת בפרק התשיעי את שאלת הבניית זהות, וכיצד מתפתחת מורכבות בזהות ביחס לאחר ולעצמי, כתוצאה מהמפגש עם האחר ועם סיפור חייו. את זאת היא עושה באמצעות ניתוח ראיונות שבוצעו עם שתי סטודנטיות, יהודיה ופלשתינית, שהשתתפו בסדנת סיפורי חיים שהנחה דן יחד עם פטמה קאסם. כמו כן, נידונה החשיבות של יישום הגישה של סיפורי חיים בעבודה עם קבוצות בקונפליקט מתוך הסתכלות אל העתיד, הנושא בחובו תקווה לדו-קיום. האומן והחוקר חיים מאור מציג נקודת מבט שונה להתבוננות על זהות ואחר, באמצעות תיאור תערוכה משותפת עם אומן פלשתיני אזרחי ישראל, הקרויה "המשפחה" – חיים מאור והאדר ושאה בדיאלוג בין תרבויות". דרכה הוא מאיר את היכולת להתבונן ב'אחר' שמולנו ובתוכנו. הפרק

מראה כיצד האומנות יכולה להוות ראי לאישי ולקולקטיבי, בתפיסת הזהות היהודית-ישראלית והפלשתינית בהקשר של הקונפליקט, ומציע את היצירה המשותפת כאמצעי לדיאלוג. אליסון סטרן פריץ ושפרה שגיא עוסקות בפן ייחודי של השלכות הקונפליקט הישראלי-פלשתינאי, וזאת באמצעות בחינתם של סיפורי החיים של נהגי אוטובוסים שהתמודדו עם פיגועי טרור. באמצעות ניתוח של סיפור חיים אחד מדגימות אליסון ושפרה את הדינמיקה האישית והקולקטיבית המלווה את החברה הישראלית בהתמודדות עם טרור. ולבסוף, מיכל שונברג-טז מציגה את סיפור חייו של נמוך קומה אחד כאמצעי לבחון את השאלות של זהות וכוח בחברה הישראלית.

באפילוג של ספר זה אנחנו מתבוננים על הדיאלוג, בין אם גלוי ובין אם סמוי, בין הכותבים, וזאת מעצם התעצבותן של נקודות מבט משותפות, גם אם לא בהכרח חופפות, על רקע עבודתם המשותפת עם דן.

ספר זה התחיל כמחווה לזכרו של דן – מוֹרְנוּ היקר שהלך לעולמו והשאיר אותנו כאן להמשך עבודה אקדמית ומעשית בעלת משמעות לחברה הישראלית. תקוותנו היא, שהספר לא רק יהווה מחווה ראויה לזכרו, אלא גם ישפוך אור על נושאים חשובים שמעסיקים לא רק את האקדמאים והקלינאים העוסקים בנושאים אלו בחברה הישראלית, אלא גם את כל מי שמתבונן על נושאים אלו ועובד לקראת עולם חברתי צודק וחכם יותר.

שער ראשון

השואה והשלכותיה על החברה
הישראלית

הידברות עם 'אחר' אידאולוגי: זיכרון השואה בין הפרטיקולרי לאוניברסלי

גליה גלזנר חלד

הקדמה – דן וה'אחר' האידאולוגי

חששתי להיחפז ל'מר שואה', לאחר שהייתי שקוע במשך שנים בתחום מחקרי זה. רציתי גם לעבור מהתחום הזה, העוסק רק בעבר, אל תחום יותר עכשווי. אולם לא ביקשתי לנתק את עצמי לחלוטין ממחקרי הקשור בסכסוך היהודי-גרמני ... אלא להשתמש בידע ובניסיון שצברתי שם, וליישם בהקשר לנושאים חברתיים ופסיכולוגיים עכשוויים בחברה הישראלית, ואשר קשורים בתהליך השלום (2006, עמ' 83).

מצאתי עצמי שוב בשולי המאבקים האידאולוגיים. העדפתי מצב ביניים יותר מורכב מאשר להשתייך לאחד מזרמים מונולטיים אלה (2006, עמ' 30).

דן מספר על דרכו, אך בתוך כך מתווה דרך. שני הקטעים הקצרים שצוטטו כאן מנחילים מורשת ומציבים אתגר יקר: יצירת גשר בין זיכרון השואה ובין ההווה הישראלית העכשווית שלא דרך אימוץ מלא של אידאולוגיה או השקפה פוליטית אלא תוך שמירה על פתיחות, הקשבה ל'אחר' וגמישות זהותית.

בפרק זה 'ארים את הכפפה' ואנסה להתמודד עם האתגרים שהציב דן, בדרך משלי. הפרק יעסוק ביריבות האידאולוגית שהתפתחה במחקר האקדמי סביב זיכרון השואה הישראלי, בין האתוס הפוסט-ציוני המעוניין בכינון זיכרון שואה אוניברסלי, לזה הציוני, הרואה חשיבות בטיפוח זיכרון שואה פרטיקולרי. שני עיקרים לפרק. עיקרו הראשון – זיהוי הדיאלוג בין הנצים כמבוי סתום. הוויכוח לא רק שאינו מוביל לאינטגרציה יצירתית בין הגישות, הוא גם בא על חשבון טיפוח תוכני ורעיוני של כל אחת מהגישות בפני עצמה. עיקר האנרגיות מופנות לשלילת דרכו של היריב האידאולוגי. עיקרו השני – ניסיון טנטטיבי להציע דרך חשיבה חלופית.

הפרק מציג את המחלוקת הפרטיקולרית-אוניברסלית כזירה מרכזית במאבק הניטש על עיצוב זיכרון השואה בישראל. על אף חשיבותו הרבה של הנושא הנידון, קרב ההתשה בין שני האתוסים הגיע למבוי סתום. היריבות שצמחה טרפדה את מאמציהם של כל אחד מן הפלגים להתוות סדר יום חינוכי משלהם לזיכרון שואה ישראלי, ודאי צמצמה את הסיכויים לרקום זיכרון קולקטיבי המשלב בין סדר היום האוניברסלי לזה הפרטיקולרי. אטען כי השהייה, ולו זמנית, של מאבק פוליטי זה תאפשר מרחב לצמיחה של זיכרון שואה מכיל בחברה הישראלית-יהודית, המשלב בין האוניברסלי לפרטיקולרי מבלי להתפשר על הסטנדרט המוסרי.

בנימה אישית יותר ברצוני להרהר, בכמה מלים, במשנתו של דן. את אחד ממקורות סגולתו כחוקר הייתי ממקמת באומץ שלו להשתנות. דן קרא היטב את המפה הפוליטית האקדמית. הוא עצמו היה איש שמאל מובהק, ולא היסס לזהות את עצמו ככזה. הוא פעל יותר מרבים אחרים לקידום הדיאלוג בין יהודים וערבים, והיה חלוץ אמתי ביוזמותיו אלה. ובכל זאת, בחר שלא 'לרוץ' תחת כובע פוליטי ולהימנע מהגדרות ומתארים. בחירה זו נטועה עמוק באישיותו, בחוסר הנוחות הבסיסית שלו "להשתייך" באופן גורף, להוט ומתחייב, במקרה זה – למחנה אידאולוגי. אך מקורה גם בהכרה עמוקה בערכן של פתיחות ושל הקשבה "נקייה". כישרונו של דן בתחום זה מבורך ונדיר. כשהקשיב לקולותיהם של אחרים ידע לא פעם לצאת ממסגרת חשיבה אחת ולהבין את הצורך באחרת. הוא הצליח לנצל את הקשב הזה כדי להבין ולא כדי לשפוט. כאקדמאי וכחוקר, העובדה שלא נפל בפח של נאמנות יתר לאידאולוגיה, לתיאוריה או אפילו למתודולוגיה היא שאיפשרה לו לראות את המציאות נכוחה דרך שלל הקולות שאליהם היה פתוח ולהשתנות יחד אִתָּה. בכך נרתם דן לקריאתו של הפילוסוף עמנואל לוינאס, עליו הרבה לדבר, להיאבק בכליות, שהיא ההכפפה האלימה של האחרות והזרות לקטגוריות מוכרות, ולהמירם במפגש פנים אל פנים עם האחר כסובייקט חד-פעמי, יחידאי, ולא כנציג של קטגוריה, מפגש שלמרות תובענותו, משחרר את היחיד מן השיטה המכלילה ובורא אותו מחדש (בן פזי, 2006; שיינפלד, 2007).

את הפתיחות הזאת אל ה'אחר', ולאמנות אחרות, ניתן לכנות פלורליזם. "המשמשים בימינו במושג 'פלורליזם תרבותי' במשמעות חיובית שייכים, ללא יוצא מן הכלל, לקבוצת בני-אדם, שגילוויי שנאת זרים, לאומנות, אתנוצנטריות וקסנופוביה מחרידים אותם", כותב לם (1996, עמ' 204).

הפתיחות ל'אחר' האתני, הלאומי, במיוחד אם הוא מנושל מעמדות כוח, טבעית לרבים מאתנו, הרואים עצמם פלורליסטים. אך הפלורליזם כלפי ה'אחר' האידאולוגי מהווה נקודת מבחן, "חור בדלי" המכונה פלורליזם. מדוע שארצה להיות פלורליסטי/ת או סובלני/ת כלפי מי שדרכו פסולה בעיניי? לם, עם זאת, לא רואה הבדל בין אחרות על רקע אידאולוגי לאחרות אתנית או תרבותית. "האתנוצנטריות", הוא כותב, "היא מיסודותיה של כל תרבות ומיסודותיה של כל אידאולוגיה. כל הזדהות אתנית של יחיד, כמו כל הזדהות עם תרבות וכמו כל הזדהות עם אידאולוגיה, מסגירה את תודעתו, ולמעשה את מלוא אישיותו לשנאת זרים. כל אלה כוללים בתוכם עיקרון של אויב, שהרי אין אידאולוגיה בלי אויב" (1996, עמ' 209).

הקושי האמתי עבור דן לא התעורר למשמע פלשתינים כואבים או לוחמניים. עבורו הייתה התמודדות המבחן טמונה, כך ניתן היה לחוש, בעמידתו אל מול יהודים-ציונים המבטאים עמדות לאומיות.

כמי שעומדת באותו הצומת ממש ומנסה למצוא את דרך המלך להכרה בזכות קיומו של ה'אחר' האידאולוגי שאינה כרוכה בפשרה על האידאולוגיה שלי – ההתחקות אחר הכרעותיו של דן מועילה ומאירת עיניים.

דן מספר על ראשית דרכו במעבר מחקר השואה לתחום שהוא מכנה 'בניית מאמצי שלום תחת אש':

הייתי באמצע כתיבת ספרי 'מורשת השתיקה' כאשר פרצה האינתיפאדה, בדצמבר 1987. הקשר האבסורדי, המסויט, בין הראיונות עם בני הנאצים לבין החיילים הישראליים הרצים אחרי ילדים בסמטאות עזה וחברון, פשוט לא נתן לי מנוח. כאשר החלו להגיע התמונות הראשונות של מה שכונה 'שבירת הנורמות' (והעצמות....) לא יכולתי עוד לשבת בשקט ... וכבר היה מי שאמר, שהכובש מאבד את צלמו האנושי לפחות באותו קצב שבו הנכבש מאבד את נכסיו ואת אנשיו (2005, 76-77).

עמדת הפתיחה האידאולוגית-מוסרית של דן היא אפוא ברורה. אך כאמור, מיומנות של ניהול דיאלוגים מחייבת הכלה גם של עמדות יהודיות-ישראליות פרטיקולריות באופן שאינו שיפוטי.

העיסוק המקצועי, הנחיית קבוצות ומחקר, שימש אצל דן גשר אל ה'אחר' האישי שלו. הוא כותב:

הייתי מוכן להנחות קבוצה של יהודים ופולשתינים, אשר חלקם הביעו עמדות ורגשות רחוקים מאד משלי, וזאת משום שהשתוקקתי ללמוד אילו מכשולים מכבידים על היווצרות הדיאלוג במצב סבוך מעין זה ... האם, למשל, הייתי מסוגל לראיין מתנחל יהודי מהגדה המערבית, או יהודי דתי-לאומני ולקדם בכך דיאלוג בין חלקים שונים בחברה הישראלית יהודית? אני מניח שזה יהיה לי קשה יותר, ואני יכול לראות כיצד גבולותיי יעמדו למבחן אם אתנסה בסוג כזה של מחקר או תכנית התערבות. אולם אני מאמין כי במידה שאהיה מספיק סקרן לגבי שאלות של הבניית זהות ושינויים המתפתחים באוכלוסיות הללו, אהיה מסוגל לבצע גם מחקר מסוג זה (2006, עמ' 192-193).

אותה זכות קדימה שמעניק דן להכרת המציאות על פני הדבקות באידאולוגיה ובמחנה פוליטי, היא המאפשרת לו, לפי הבנתי, להיות פלורליסט אמתי. בשבילי, זוהי הדגמה נקודתית לאופן העמוק שבו היית עבורי, דן, למורה דרך.

המחלוקת האוניברסלית-פרטיקולרית והשואה

אורי רם (2007) ממפה את פניה של ההיסטוריוגרפיה הישראלית כ"מחלוקת משולשת: לאומית, פוסט-לאומית וניאו-לאומית" (עמ' 203). מתוך מרכיבים אלה, שניים הם אנטגוניסטים, א-הדדי: האתוס האוניברסלי פוסט-לאומי והאתוס הפרטיקולרי ניאו-ציוני, על תפיסותיהם בנוגע לזיכרון השואה. על פי רם, טענת האתוס האוניברסלי הפוסט-ציוני היא כי "זיכרון השואה הולאם בישראל והוא משמש למטרות פוליטיות, תוך התעלמות מלקחים אוניברסליים של השואה" (עמ' 211), בעוד האתוס הניאו-ציוני סובר כי חולשתה המובנית של הלאומיות הישראלית טמונה בניכור שלה מן המקורות ומן

התרבות היהודיים (2007, עמ' 214). יעקב יאדגאר (2002) מזהה גם הוא את הדיכוטומיה המאפיינת את שיח הזיכרון. הוא מבחין בין ה"נרטיב היהודי" הפרטיקולרי ובין "נרטיב השלום" האוניברסלי. הראשון הוא בעיקרו "סיפור של בידוד יהודי בעולם עוין. דימויו של 'העולם' (כלומר, אומות העולם הלא-יהודיות), עמדתו 'כלפינו' (היהודים) וכלפי המקום 'שלנו' בעולם כולם עומדים בגרעין הפרשנות של המציאות על פי נרטיב זה" (עמ' 62). השואה היא הביטוי האולטימטיבי לשנאת העולם כלפי היהודים. "לפיכך, 'עלינו' לקבל את המציאות הקשה הזו כעובדה, להתאחד, לצבור כוח פנימי, ולהתכונן להגן על רווחת אומתנו. כיהודים, מספר לנו הנרטיב, נידונו להילחם על עצם קיומנו לנצח" (עמ' 62).

הנרטיב השני, 'נרטיב השלום' האוניברסלי, על ערכיו ההומניסטיים, רואה את הקיום היהודי כמובטח ו"מבטא משאלה להתעלות מעל השקפת העולם הצרה (על פי תפיסתו) אותה כופה הפרספקטיבה הלאומית הפרטיקולרית. הדאגה לאיכות החיים הלאומיים (ולא רק להישרדות) פירושה העלאתם של ערכים אוניברסליים לקדימות העליונה של הפרט ושל הלאום". על פי נרטיב זה, "אנחנו צריכים להיות הומאניים, פתוחים אל העולם, להאמיר מעל לקווים האתניים-לאומיים התוחמים את זהותנו, ולאמץ השקפת עולם אוניברסלית" (עמ' 63).

המחלוקת האוניברסלית-פרטיקולרית מרכזית למאבק על זיכרון השואה בישראל, ובעוד האתוס הפרטיקולרי שולט בכיפה, זוכה הוא לביקורות ולגינוי בשלושה העשורים האחרונים. מניה ובניה, ספגה גם ביקורת זו גינויים שמנגד.

האתוס האוניברסלי הפוסט-ציוני

נבחן עתה את טענותיו של האתוס האוניברסלי הפוסט-ציוני, כפי שזה מוצג בטענותיהם של שלושה הוגים שונים. אחד המבקרים הנוקבים של זיכרון השואה הפרטיקולרי הוא הפילוסוף עדי אופיר. עברו האוניברסליזציה של השואה היא מהלך מחויב המציאות לתודעה היהודית ומהווה תנאי הכרחי לקיום יהודי מוסרי. מדוע? אופיר מזהה נטייה חזקה לעבר מיתפיקציה של השואה בקרב החברה היהודית-ישראלית (אופיר, 2001). אופיר שואל "מדוע מסוכן מיתוס השואה שלנו?" ועונה:

...מפני שהוא מטשטש את אנושיותה של השואה; מפני שהוא מוחק דרגות וקווי רצף ומציב במקומם מרחק אינסופי בין זוועה מסוג אחד ובין כל שאר מיני הזוועות האנושיים; מפני שהוא מטפח את הזיכרון כעילה לעוד ריטואל אחד מלכד-עם ולא כמכשיר להבנה היסטורית; מפני שהוא מקשה על הבנת השואה כתוצר של מערכת אנושית, חומרית ואידאית, מורכבת לאין שיעור אבל כזאת שאחדים מרכיביה ניתנים לזיהוי ברור, לא רק באותה 'פלנטה אחרת', אלא גם אצלנו, כאן ועכשיו ... מפני שהוא מכוון כמעט כולו לעבר, להנצחת מעוות, שלא יוכל לתקון, במקום להתכוון בעיקרו לעתיד, למניעת שואה – כזו שהייתה,

או אחרת, פחותה ממנה או נוראה ממנה – שהיא אפשרית היום יותר מאי־פעם אבל עדיין היא בבחינת מעוות שעוד יוכל לתקון (עמ' 17-18).

תפיסה דומה עולה מתוך דברים שכתב יצחק לאור במסגרת הפולמוס שעורר ספרו של ג'ונתן ליטל 'נוטות החסד'.¹

האנטגוניזם הרב כלפי הספר בשיח הישראלי מקומם אותו: "האם יכול היה 'החטא ועונשו' להיכתב מנקודת הראות של הקורבן?", הוא שואל, ומרמז לאקסקלוסיביות שמקבלת נקודת הראות של הקורבן בשיח הישראלי.

המאפיין הכי בולט של תרבות השואה בישראל הוא הפיכת הקורבנות מ"הם" (או "אתם", במקרה נאצל יותר, של בנים ובנות שהקשיבו להוריהם), ל"אנחנו־כולנו", והמעבר האוטומטי מ"אנחנו־כולנו" ל"אני". לכן לא לומדים את השואה כמושא של ידע, אלא "חווים" אותה כ"התנסות של האני" במסעות אידיויטיים. השלכות התרבות הזאת גרועות ממה שלעיתים נדמה, והן קשורות לא רק באדישות לזוועות סביבנו, אלא לעצם הגדרתה של ה"ישראליות". ישראלי היה פעם – לטוב ולרע – "מה שאני (לא) עושה". היא נהפכה, אט־אט, ל"מה שעשו לי".

ישנה דאגה כי הנרטיב הפרטיקולרי משתלט על חינוך השואה הישראלי. פלדמן (2001) אשר חקר את מסעות בני הנוער לפולין, מציע לראותם לא כטיולים אלא כמסעות צלייניים:

המסעות לפולין הם עלייה לרגל של הדת האזרחית, ובנויים כחזרה פולחנית של מעשה ההישרדות. התלמידים עוזבים את ארץ החיים המובנת מאליה כדי לנסוע לפולין, ארץ השואה. עקב מגעם עם עולם המוות והפגנת סמלי הלאום בפולין, הם לומדים להעריך את מדינת ישראל כמקור חיים, כיעד לעלייה, כמחוז חפץ... המסע בונה נרטיב המציג את השואה כביטוי של חוסר האונים והפגיעות של העם היהודי בתפוצות מול העוינות הנצחית של האנטישמים בעולם. כוח ישראלי מוצג כאנטיתזה, כמענה לשואה (עמ' 101).

'לקחי' השואה והקיום היהודי בגלות, שיכלו (באמצעות הזדהות עם המיעוט המדוכא, עם הקורבן, או עם המציל) לקדם סוגיות של הגנה על הדמוקרטיה, שימוש לרעה בכוח, דמוניזציה של האחר ודיכוי מיעוטים (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, תשנ"ד), אינם זוכים לדובר סמכותני שייצג אותם, והופכים לשוליים... חוסר היכולת לתת הסבר הולם לשואה הוא שמעלה את חוסר הנחת, המעווד שאלות אתיות ואקזיסטנציאליות. אני מסופק אם שאלות אלה, הקוראות (לרפלקציה, כך בגרסה האנגלית, עמ' 55, ג"ח), להתמודדות ולהתבלטות

1 ספרו עב הכרס ועטור השבחים והביקורת של ג'ונתן ליטל אשר התפרסם ב־2006 ומתאר את השואה דרך עיניו של התלויין, דמות בדיונית של קצין נאצי רוצח המוניים.

מוסרית אישית, יכולות לעלות באווירה המשאירה מקום וזמן כה מועט ליחיד (עמ' 99-100).

סתירה מובנית?

הגרסה האוניברסלית הפוסט־ציונית לזיכרון השואה מעוררת מספר דאגות בעלות משקל. הדימוי של זיכרון שואה מנותק ומיתי, שאינו מכיר ברלוונטיות של מורשת השואה להקשרים פוליטיים עכשוויים, הוא מטריד. כך גם הטענה כי יוזמות חינוכיות קיימות נטות לסגירות ולהגבלה של שאילת שאלות מוסריות וקיומיות.

אך האם זהו אכן המצב? האם זיכרון השואה הישראלי כיום הוא לאומי באופן בלעדי? והאם זיכרונות פרטיקולריים וזיכרונות אוניברסליים של השואה בהכרח עומדים בסתירה ומתנגשים?

תשובתו של משה צוקרמן (2001) לשאלה זו היא חיובית: רק הציווי הקטגורי האוניברסלי למניעת הישנותה של אושוויץ יכול לקדם זכירה של השבר הזה בסיביליזציה שנקרא שואה.

"כלום לא בגד ה'לקח' הפרטיקולרי, שביקשה ישראל להפיק מן הזוועה, במשמעות האוניברסלית של ממדיה ומהותה? האם לא בגד 'הקורבן' בקורבנות?" (צוקרמן, 2001, עמ' 80). מכאן שלפי צוקרמן, הסתירה בין זיכרון השואה האוניברסלי לזה הפרטיקולרי היא אינהרנטית, מובנית. הגרסה הלאומית או הפרטיקולרית מוציאה את הגרסה האוניברסלית והראויה לזיכרון השואה. אך האם באפשרותנו לקבל את הטיעון שמדובר בגרסאות מוציאות? בפרק זה ארצה לטעון כי אינן כאלה, וכי ניתן לאמץ השקפה אחרת על הנושא.

"צוקרמן", כותב אלחנן יקירה (2007), "אינו מוכן לקבל את העובדה שיש נקודת מבט יהודית ייחודית (פרטיקולריסטית, כזכור), שהיהודים נידונים – יותר משהם בוחרים – להתבונן ממנה בשואה. אי אפשר להם לעקוף אותה, אלא במחיר של אלימות, שהיא לעתים קרובות, כמו במקרה של צוקרמן, אלימות שיהודים מפעילים על יהודים אחרים" (עמ' 111).

ההיסטוריון דניאל גוטוין (1998) מצטט את גרשום שולם כתגובה לטענתו של צוקרמן. "בניגוד לצוקרמן ואלקנה המעמידים את האנושי כנגד הלאומי, טוען שלום, כי בהקשר של זיכרון השואה, הלאומי והאנושי אינם מנוגדים בהכרח, אלא עשויים הם להשלים זה את זה ... לאור הצעתו של שלום, נראית טענתו של צוקרמן, שזיכרון השואה יכול להיות או בלתי מוסרי או אוניברסלי, כהצגה של חלופות כוזבות" (עמ' 18). גוטוין מפרט את טענתו כלפי צוקרמן ואלקנה: "שניהם שוללים את

2 פרופסור יהודה אלקנה, חוקר שהוא גם ניצול שואה, פרסם בימי האינתיפאדה הראשונה (1988) מאמר בשם "בזכות השכחה" ובו הוא קורא לשרש את זיכרון השואה כגורם אידאולוגי ופוליטי בישראל.

האפשרות לשימוש בזיכרון השואה כמרכיב בכינון זהות קיבוצית ישראלית חיובית, בין אם על-ידי תיאור התודעה שמכונן זיכרון זה כדכאנית, ובין אם על-ידי תיאור תכניה של הזהות הישראלית כנוגדים את המוסר האוניברסלי. השכחת לקח שואה, כמו האוניברסליזציה שלו, משמשים ליצירת ניכור מן הגורל היהודי הספציפי, המאבד באופן זה את משמעותו כרכיב בהבניית זהות קיבוצית ישראלית שאינה דכאנית" (עמ' 17).

אני מסכימה עם הטענות הללו: הזיכרונות האוניברסלי והלאומי-פרטיקולרי לא בהכרח עומדים בסתירה זה לזה. עם זאת, יקירה וגוטוויין שניהם ממשיכים אל מעבר לסוגיה רבת ערך זו בניסיון לבסס כתב אישום פוליטי נגד ההוגים האוניברסליים הפוסט-ציוניים המייחס להם סדר יום חבו. זאת תוך הזנחה של המאמץ הבונה לכינון, בלשונו של גוטוויין, של "זהות קיבוצית ישראלית שאינה דכאנית".

ביקורת פרטיקולרית ציונית לאתוס האוניברסלי הפוסט-ציוני³

הטיעון האוניברסלי הפוסט-ציוני, שלפיו השואה הפכה להיות קלף פוליטי, נושא בחובו איכויות של 'חרב פיפיות'. יקירה (2007) עושה בו שימוש, הפעם במהופך. הוא מסיק כי אסכולה אינטלקטואלית זו, המזוהה עם השמאל הפוליטי, אשמה בעצמה בניצול אינסטרומנטלי של השואה, מפוקפקת מבחינה מוסרית הרבה יותר מזו שיצאה לבקר מלכתחילה (עמ' 113). היינו, אם הציונות מואשמת בהיאחזות בקורבנות במטרה להצדיק ולכסות על הפיכתה את הפלשתינים לקורבנות, יקירה מאשים את הפוסט-ציוניים בדה-לגיטימציה אגרסיבית של הציונות ושל עצם קיומה של מדינת לאום יהודית. על פי יקירה, הטיפוח כביכול של נזירות השואה בישראל הוא למעשה תגובה פסיכולוגית בלתי נמנעת ולא מזיקה כפי שנטען. הקביעות כי זיכרון השואה אחראי במידה רבה לעיצוב תרבות ישראלית של כוחנות וכיבוש (עמ' 4-113) נותרות בלתי מוכחות, בעוד האינסטרומנטליזציה האנטי-ציונית של השואה היא גם רבת השפעה ברחבי העולם כולו, וגם בלתי מוסרית. מעל ומעבר לכך, יקירה מבקרת את ההשתקה של זיכרון השואה הפרטיקולריסטי שמיתרגם להרס הזהות הקולקטיבית היהודית-ישראלית. יקירה מנתח את הטקסטים של עדי אופיר כמקרה בוחן, ומשווה אותם לטקסטים מכחישי השואה מבית הוצאת הספרים השמאלי 'החפרפרת הזקנה'. שניהם, כך יקירה, מתארים את השואה ואת ייצוגיה כטיעון המרכזי של הציונות להצדקת קיומה של מדינה יהודית, שניהם מציגים את הניצול של הקורבנות כמקור טבעה הקרימינלי של ישראל, כסיבה הפסיכו-חברתית-פוליטית לכישרונה הייחודי לייצר רוע, לגרום סבל ולהתכחש לסבלם של קורבנותיה (יקירה, עמ' 78).

3 אתייחס כאן להוגים המזוהים עם האתוס הציוני ולא עם האתוס הניאו-ציוני. "יש להדגיש" כותב רם, בהסתמך על טענתו של בני מוריס, "שלא כמו שני הראשונים (ציוניים ופוסט-ציוניים, גג"ח), הנרטיב הניאו-ציוני טרם הבשיל לכדי עמדה אקדמית מגובשת ובאופן כללי הוא בא לידי ביטוי במאמרים אידאולוגיים ובפרסומים" (רם, 2007, עמ' 208).

גוטויין (1998) מאשים אף הוא את ההוגים האוניברסליים הפוסט-ציוניים באינסטרומנטליזציה של השואה, לפי הבנתו, לקידום סדר חברתי חדש בישראל – הפרטה:

ההקשר הפוליטי והתרבותי בו יש להבין את הפולמוס הפוסט-ציוני, הוא המאבק המתנהל לעשיית אתוס ההפרטה לאתוס ההגמוני בישראל, והרחבת תהליך ההפרטה מן התחום הכלכלי אל תחומי הפוליטיקה, החברה, החינוך, התרבות, הביטחון והמשפט. המכשול המרכזי העומד בפני ההגמוניה של אתוס ההפרטה הוא הזיכרון הקיבוצי הישראלי, בו שולטים עדיין ערכים של סולידריות ולכידות לאומית וחברתית, או האטוויזם שלהם, שיש עדיין בכוחם להציב מכשולים אידיאולוגיים על דרך המשך הרחבתו של תהליך ההפרטה. העמדת הפרטתו של זיכרון השואה, כאחד המוקדים של הביקורת הפוסט-ציונית, אינה מקרית. זיכרון השואה הוא הברית התיכון של הזהות הקיבוצית הישראלית ... תיאור הממסד הציוני כבוגדני וכציוני, נוכח האיום הקיומי והסבל האנושי, הוא בגדר ניסיון לפרוץ את הברית התיכון הזה, בכדי לקדם את מגמת ההפרטה של החברה הישראלית (עמ' 39).

מבוי סתום פוליטי

בישראל, המחלוקת האוניברסלית-פרטיקולרית סביב זיכרון השואה 'חיה ובוועטת', כשמשני צדי המתרס מבטאים דאגות מהותיות עם השלכות פוליטיות מרחיקות לכת. לעניות דעתי, מחלוקת זו, אולי יותר מכל נושא אחר, מהווה הזדמנות של ממש לעבד ולעצב את פניה האתיים והמוסריים של החברה היהודית בישראל. אל לנו לתת יד להשתקה של מחלוקת זו. המכשלה, עם זאת, טמונה בכך שהוויכוח אינו מסוגל להמריא ולהתעלות מעבר לשלב הקונפליקטואלי שתואר כאן ולהתגבר על המבוי הסתום הפוליטי. גוטויין ויקירה אכן מתנגדים לרעיון שיש סתירה מובנית בין הפרטיקולרי לאוניברסלי, ובכך עושים צעד ראשוני חשוב לעבר ייסוד זיכרון קולקטיבי שבו משולבים אלמנטים משני האתוסים. אך כמו אופיר, פלדמן ולאור, גם הם עסוקים יותר בלהוכיח את טעותו של היריב, של ה'אחר' האידאולוגי, מאשר לטעון חיובית את זיכרון השואה בתוכן. בעוד הראשונים שוללים את זיכרון השואה הפרטיקולרי ומאמינים כי עליו לפנות את מקומו כדי שזיכרון אוניברסלי יוכל להגיה, כך השניים טרודים בפסילה ובדה-לגיטימציה של ההוגים האוניברסליים הפוסט-ציוניים במקום להתמודד עם הליבה של טענותיהם בדבר ההזנחה היחסית של אלמנטים אוניברסליים בזיכרון השואה המקומי. הטקסט הבא מדגים נקודה זו וממחיש אותה. מדובר בקטעים מתוך מכתב אשר פורסם בקבוצת הדיון המקוונת התוססת של מדריכי משלחות הנוער לפולין,⁴ המנוהלת

4 מבין כ־30 קבוצות הדיון המקוונות אשר מציע מנהל נוער וחברה במשרד החינוך לעובדיו ולחניכיו, פורום מדריכי משלחות הנוער לפולין היא ללא ספק הפעילה והתוססת שבהן (למעלה

על ידי מנהל נוער וחברה במשרד החינוך. לפי הבנתי, מכתב זה, אשר פורסם ב-16 לאפריל 2007 על ידי אחד ממדריכי המשלחות, ואשר מגיב בציניות לסדרת מאמרים שהתפרסמו בעיתון הארץ לפני יום השואה שנת 2007, מדגים היטב כיצד למחלוקת האקדמית על זיכרון השואה, כפי שזו מוצגת בתקשורת, יש אפקט מעכב.

לאחרונה יש מתקפה על מסעות בני נוער לפולין, וקריאת תגר על עצם קיומם ... נטען כי המסעות לפולין גוררים את התלמידים ללאומנות קיצונית. שמטרתה רחמנא ליצלן, לגרום לאהבת המדינה והארץ. עיתון 'הארץ', בחר ביום השואה להביע את דעתו בנושא, במספר כתבות ותגובות השופכות אור שלילי על מסעות בני נוער, הנתפסות כמפעל מיותר שיש לו חלופות חינוכיות עדיפות. אבירמה גולן הציעה ברוב ידענותה בכתבה 'מכה לא לומדים היסטוריה' כי "רצוי להישאר בבית, לסגור את הקופה של המסעות לפולין, ולהתחיל ללמוד היסטוריה מהתחלה ... חיזוק לטענות ערכיות 'פסולות' מובע בכתבה אחרת 'למה נסענו לפולין', שכותרתה 'המוטו של מסעות הנוער לפולין לפיו הלאומיות היא התשובה לשואה – מקומם'. הכתבה נכתבה על ידי תלמידי י"ב, דנה רובין ודניאל דה-שליט ... הם מזהירים אותנו מהגישה הלאומית, ועורכים השוואה העלולה להביא אותנו למחוזות שאליהם הגיעו הנאצים הגרמנים. 'אסור לנו להיגרר יתר על המידה למקומות רגשיים ולאומניים ... השייכות העוצמה והכוח חיוניים לחיינו, אך מאידך גיסא הם פוטנציאל מסוכן'.

ולאחר שהציג את עיקרי הביקורת שפגש בעיתון 'הארץ', מסכם מדריך המשלחות את מסקנותיו:

לתשומת לב המדריכים, אסור להביא רגשות יתר על המידה במסעות וחייבים לדאוג לאיפוק רגשי מרבי. אסור להזכיר את מדינת ישראל ומוטב להחרים את דגלה בזמן המסע. לא להתייחס לעם היהודי בהיבט הלאומי והס מלהזכיר את הצינונות ... עיקרון האוניברסליות חייב להישמר במקרה זה. לכל עם מגיע לעסוק וליצור זהות לאומית, אבל אנו כיהודים וכישראלים חייבים לדכא רגש מסוכן זה, העלול להוציא מאתנו את הרוע ולהפוך אותנו לעם בדמותם של הנאצים ומעשיהם.

מדריך משלחות זה קורא את טענת האתוס האוניברסלי, קודם כול, כשלילה של הזהות הלאומית היהודית-ישראלית. אנו עדים אפוא לכישלוננו של השיח האוניברסלי למנף שינוי או לעורר רפלקציה רצינית ביחס לטיעונים הביקורתיים שלו (הצורך ללמוד את הקשר בין רוע וכוח, לחקור את הפוטנציאל האפל הגלום בלאומיות, לעסוק גם

מ-20 אלף תגובות לאורך 7 שנות פעילות, בהשוואה ל-14 אלף תגובות בפורום מועצת תלמידים ונוער ארצית, ל-13 אלף תגובות בפורום המש"ם של מחוז חיפה, ולפעילות דלילה הרבה יותר בשאר הפורומים). http://noar.education.gov.il/htbin/bbsnunit/noar/bbs.cgi?forum=polin_madrachim&task=show_msg&msg=5585

בתוקפים ולא רק בקורבנות, לפתח הבנה ולא רק רגש). המדריך חוזר על הטיעונים האוניברסליים בפירוט, אך במקום להתווכח אתם או להפריך אותם, הוא מתמקד בדרישה לוותר על הזיכרון הלאומי, דרישה שהיא בעיניו מגוחכת ובלתי ראלית. אין שום אינדיקציה במכתב לכך שמחברו מתנגד לפרקטיקה האוניברסלית כשלעצמה! כמו במקרים אחרים, המבוי הסתום הדיכוטומי מוביל להתנצחות עם ה'אחר' האיידאולוגי, ואת האתגר האוניברסלי הוא 'מפקיר לאנחות'.⁵

מאמצים בונים לבניית זיכרון

על פי שני האתוסים, האוניברסלי הפוסט-ציוני והפרטיקולרי-הציוני, איך צריך להיראות זיכרון השואה ומה עליו לכלול? תשובתי היא שיש מחסור בכתיבה אקדמית קונסטרוקטיבית על הנושא. יתרה מכך, אין בידינו ולו חזון על נוסחה לזיכרון שואה לאומי המשלב אלמנטים אוניברסליים ופרטיקולריים גם יחד. לפי הבנתי, הוספה של אלמנטים אוניברסליים לזיכרון השואה העכשווי בישראל היא חיונית והכרחית לכינון של חברה בריאה, אך שאיפה זו היא בת השגה רק תוך ניסיון למזג אלמנטים אלה אל תוך הזיכרון הפרטיקולרי, ולא דרך מאבק בו ודה-לגיטימציה שלו. בעוד אנשי חינוך וגופי חינוך שונים הרימו את הכפפה ולקחו על עצמם את היוזמה החשובה הזאת,⁶ קורפוס של כתיבה תיאורטית חינוכית אשר חוקר את הנושא עוד צריך להיכתב.

זהו, כמובן, אתגר לא פשוט שכן הדיכוטומיה האוניברסלית-פרטיקולרית, קטגוריה פוליטית גלובלית יסודית, מעצבת באופן עמוק את ההמשגות שלנו ביחס לזיכרון השואה. אך למעשה, אם היינו ממקמים את הפרטיקולרי ואת האוניברסלי על קו רצף, להבדיל משני קטבים, היינו מגלים כי החלוקה בין 'אנחנו' ל'הם', בין 'עצמי' ל'אחר', הן פחות חד-משמעיות ודיכוטומיות מכפי שנהוג לחשוב (בר-און, 2005). עתה אנסה להגדיר עקרונות נורמטיביים של העמקה במורשת השואה אשר עשויים להתקבל על דעת המחזיקים בעמדה הפרטיקולרית, כמו גם האוניברסלית, כרצויים מבחינה מוסרית וחינוכית.

תקוותי היא לקדם זיכרון שואה מכיל, כזה אשר ישם במרכז את איכויותיו המוסריות של הזיכרון, אך יכיל בתוכו התייחסות לטווח של שאלות וזירות התמודדות במגמה להקנות תוכן מוסרי לזיכרון המשותף. כך נעסוק בבנייה אקטיבית של זיכרון, נגבש תכנים ופרקטיקות שיעמדו במרכזו, ונמנע מלהישאב אל הדרך הקלה של הגדרה צרה של הזיכרון על דרך השלילה, סביב אבני המחלוקת.

5 דובר זה לא מייצג איש פרט לעצמו. קבוצת הדיון המקוונת של מדריכי המשלחות היא פלטפורמה תוססת המציגה מגוון רחב של דעות ושל חשיבה ביקורתית. מוצגות שם עמדות בעלות אוריינטציה פרטיקולרית, אוניברסלית ואחרות.

6 שתי דוגמאות בולטות הן המרכז לחינוך הומניסטי אשר במוזיאון בית לוחמי הגטאות, ובית ספר גרוסמן, המרכז הבינלאומי להוראת השואה במשואה, המכון ללימודי השואה בקיבוץ תל יצחק.

מתוך בחינה של דבריהם של שלושה מנציגי האתוס האוניברסלי הפוסט-ציוני שהוצגו קודם (לאור, פלדמן ואופיר) אציע שלושה עקרונות טנטטיביים, או נורמות מנחות לתהליך בניית זיכרון שניתן ליישם כשאנו ניגשים לדילמות מוסריות העולות לדיון בין אם בהקשרים אוניברסליים ובין אם בפרטיקולריים.

1. *אקטיביזם מוסרי* – לאור (2008) קובל על כך ש"ישראלי היה פעם – לטוב ולרע – מה שאני (לא) עושה. היא נהפכה, אט-אט, למה שעשוי לי". ניתן לזקק מתוך דבריו אלה של לאור את הקריאה לאקטיביזם מוסרי. אך למעשה, עיקרון זה אינו אוניברסלי בלעדי. ההתנגדות לזיכרון פסיבי וגיננוי כמנוון או אף כבלתי מוסרי עשויה להוות מכנה משותף לנקודת הראות האוניברסלית ולזו הפרטיקולרית, ולהנחות תהליך של בניית זיכרון מאחד. כישראלים עלינו להתייחס לזיכרון השואה כפרקטיקה תובענית, המצריכה דאגה, אכפתיות, מחויבות ונכונות להיות מעורבים, כחברה וכפרטים. עיקרון זה ישים לסוגיות מוסריות בעלות אופי אוניברסלי, כגון זכויות האדם של הפלשתינים או הגירתם של פליטי דארפור לישראל, והוא ישים גם לסוגיות יהודיות-פרטיקולריות, כגון הדאגה לרווחתם של ניצולי השואה או מקומו של פרק העלייה ההרואי-טראומטי של הקהילה האתיופית בזיכרון הקולקטיבי הישראלי.

2. *רפלקציה* – פלדמן (2001) כתב: "חוסר היכולת לתת הסבר הולם לשואה הוא שמעלה את חוסר הנחת, המעודד שאלות אתיות ואקזיסטנציאליות. אני מסופק אם שאלות אלה, הקוראות (לרפלקציה, כך בגרסה האנגלית, פלדמן 2001, עמ' 55, ג"ח), להתמודדות ולהתבלטות מוסרית אישית, יכולות לעלות באווירה המשאירה מקום וזמן כה מועט ליחיד" (פלדמן, 1998, עמ' 99-100).

בין שורותיו של פלדמן אני מזהה את הטענה כי כדי להיות מוסרי זיכרון צריך לתרגל רפלקטיביות. רפלקציה מניעה תהליך גמיש ומתמשך של חקירה כתחליף להסתפקות בתשובות מן המוכן. היא מעודדת סקרנות ורגישות בניסיון לפענח את השואה ולשאת את זכרה הן כאירוע היסטורי והן כנטל חווייתי-רגשי. ככזו, חשיבה רפלקטיבית מהווה בסיס לדילמות מוסריות פרטיקולריות ואוניברסליות כאחד.

במסגרת החשיבה הרפלקטיבית נשאף לפתח מודעות לעמדת המוצא שלנו ביחסנו לאירוע ולעבד את הסיכונים הרגשיים הכרוכים בה (LaCapra, 1998). זיכרון רפלקטיבי מקדם ביקורת עצמית ומודעות למציאויות מטרידות מבחינה מוסרית (אשר מזוהות באופן טיפוסי עם אוניברסליזם), אך לצד זאת רפלקציה מאפשרת גם לזיכרון קולקטיבי מתגמל, חיובי ובונה לצמוח (אשר מזוהה באופן טיפוסי עם פרטיקולריזם). בקוטב הפרטיקולרי, עבודת זיכרון רפלקטיבית מתגמלת פירושה: ללמוד מן הגבורה ומביוטי האנושיות בקרב קורבנות השואה היהודיים במלחמתם הבלתי אפשרית לשרוד; לזהות את מרכיבי ההצלחה בקליטת ניצולי השואה בישראל, ולחוש גאווה בהישגיהם של הניצולים.

זיכרון רפלקטיבי מתגמל בקוטב האוניברסלי פירושו לספוג השראה מאומץ ליבם

ומגבורתם של חסידי אומות העולם הלא יהודיים אשר סיכנו את חייהם להציל יהודים; להתגאות במדיניות ההומניטארית של ישראל, כגון החלטתו של מנחם בגין לקלוט פליטים וייטנאמיים בישראל, פרויקטים ישראלים של שיתוף בידע/טכנולוגיה עם ארצות מתפתחות,⁷ ועוד.

3. *השוואתיות* – אופיר (2001) מוקיע זיכרון מיתי, "מפני שהוא מוחק דרגות וקווי רצף ומציב במקומם מרחק אינסופי בין זוועה מסוג אחד ובין כל שאר מיני הזוועות האנושיים" (עמ' 17).

אופיר רואה את השוואת השואה להקשרים פוליטיים מקבילים, כגון רצח העם ברואנדה או הג'נוסייד הארמני, או להקשרים פוליטיים אקטואליים, כגון אירועים מזירת הסכסוך הישראלי הפלשתיני, כמורשת המוסרית העיקרית שלה. לטענתו, תפיסה זו מתנגשת עם ניסיונות להוכיח את ייחודיותה של השואה:⁸ או השוואה או ייחודיות. מסתבר כי הקריאה ללמוד את השואה ואת משמעותה באופן השוואתי מתייחסת למנעד רחב הרבה יותר של מקרים, ואינה מוגבלת לסדר יום אוניברסלי. בקוטב האוניברסלי עיקרון השוואתיות פירושו ליישם לקחים מן השואה לאתגרים המוסריים של הקונפליקט הישראלי-פלשתיני. אך עיקרון השוואתיות יכול לשרת אותנו גם בבואנו לבסס זיכרון קולקטיבי של השואה אשר יכול בתוכו זיכרונות של אסירי מחנות המוות, מחד, וזיכרונות של לוחמי הגטאות, מאידך – הקשר המזוהה כפרטיקולרי לחלוטין; עיקרון השוואתיות ישמש אותנו גם לבחינת מוסריותם של בעלי פונקציה יהודיים – לדוגמא, אלו ששימשו קאפואים ואלו שהיו חברים ביודנראטים, בהשוואה לזו של בעלי תפקידים נאציים; הוא יאפשר לנו להשוות בין חינוך שואה מכוון-חוויה, לחינוך שואה המכוון לגיבוש תודעה היסטורית, ועוד. אם כן, קריאה רחבה של מושג השוואתיות מולידה פתיחות וצורך בשימור נורמה של סובלנות ופלורליזם ביחס למסקנות ולקווי מחשבה שונים במסגרת זיכרון השואה, כשאלה יכולים להיות היסטוריים אך גם מיתיים, אוניברסליים אך גם לאומיים, פרקטיים מבחינה מוסרית אך גם סנטימנטליים.

זיכרון שואה מכיל כזה שתואר כאן אינו חייב אפוא להיות אוניברסלי. זיכרון קולקטיבי בריא, שהינו חזק מספיק להכיל ביקורת עצמית ומחויבות מוסרית לפעולה למען קורבנות אחרים, ראוי שיעסוק בטווח של אתגרים נושאים המשתרעים לאורך שלושה רצפים, אותם ניתן לזהות מתוך הדברים שהוצגו עד כה, כדי להגיע למיזוג של האוניברסלי והפרטיקולרי:

א. **עצמי ואחר** (אוניברסלי או פרטיקולרי, לאומי או בינלאומי). זיכרון שואה מכיל יתייחס וגם יגיב לסוגיות ב'תחום השיפוט' של הלאום, כמו גם מחוצה לו.

ב. **עבר ועתיד.** זיכרון מכיל שומה עליו לייצר זיקה, רגישות ודאגה לעבר כבסיס

7 <http://mashav.mfa.gov.il/>

8 דוגמה בולטת לניסיונות מסוג זה היא כתיבתו של ההיסטוריון Katz (1994) המתמקדת בהוכחת ייחודיותה של השואה.

לזהות קולקטיבית, מחד. מאידך, עליו לחבר עבר להווה ועתיד תוך רגישות לסוג ולמידת הרלוונטיות ומתוך גיוס של מחויבות מוסרית.
ג. זיכרון מתגמל ומטריד. זיכרון צריך להיות מתגמל, מרגיע ומנחם, אך עם זאת גם בלתי שלם, מטריד, תובעני ומעורר.

הרעיון של Martha Mino, כי אנו זקוקים למטפורות אשר מטשטשות את הגבולות והתיחומים הקיימים כדי לטפח מחויבויות וערכים משותפים (מצוטט אצל Woodward, 2002, p.244), משתקף היטב בניסיונו לערוך דה־קונסטרוקציה לדיכטומיה האוניברסלית-פרטיקולרית ולאחריה רה־קונסטרוקציה של מרכיביה לאורך קוים (מטאפורות?) חדשים. כמובן, הדיכטומיה האוניברסלית-פרטיקולרית לא תיעלם בעקבות פירוקה והבנייתה מחדש, וטוב שכך. כאמור, מחלוקת זו מהווה הזדמנות של ממש לעבד ולעצב את פניה האתיים והמוסריים של החברה היהודית בישראל. אך דרך הטיפוח של זיכרון מכיל מעין זה חברה יכולה לחצות קוים, למזג אלמנטים אוניברסליים ופרטיקולריים במסגרת זיכרון השואה הישראלית, ולחלץ את עצמה מן המבוי הסתום הבלתי בונה אליו נותבה. הקריאה לזיכרון מכיל מייחסת חשיבות לדאגה, למחויבות לפעולה ולרגישות מוסרית כמרכיבים חיוניים במורשת השואה שאליהם חובתנו לשאוף בתוך ומחוצה לגבולות העצמי והקולקטיבי. זיכרון מכיל מעמיד תביעות ודרישות, אך גם מתגמל ומשלב חשיבה ביקורתית במאמצים חיוביים של בניית זהות.

שאלנו מדוע ארצה להיות פלורליסטי/ת או סובלני/ת כלפי מי שדרכו פסולה בעינינו. אנו למדים כי הידברות זו שכרה בצידה. בשורתה של ההמשה התיאורטית הניסיונית שהוצגה כאן היא בייצור, גם אם מוגבל, של שפה משותפת. ראשית, היא מאפשרת לי להשתחרר מן העיסוק בשלילת ה'אחר' האידאולוגי, שהינה תובענית ולא מרפה. שנית, אנו למדים להכיר בכך שלצד היריבות, קיימים גם בסיס ערכי ומטרות חינוכיות משותפים (Eck, 2007). ולבסוף, השפה המשותפת 'מרעננת' ומדגישה היבטים חדשים במערך האידאולוגי שלי עצמי של כל צד לכשעצמו.

רשימת מקורות

- אופיר, ע' (2001). **עבודת ההווה: מסות על תרבות ישראלית בעת הזאת**. ישראל: סדרת הכבשה השחורה, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- בן פזי, ח' (2006). הברית: אמנה שיש בה סולידריות חברתית. עיון, נה, 417-435.
- בר־און, ד' (2006). **ספר את חייך**. באר־שבע: אוניברסיטת בן־גוריון.
- בר־און, ד' (2005). **על ה'אחרים' בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית חברתית**. באר שבע: אוניברסיטת בן־גוריון בנגב.
- גוטוין, ד' (1998). הפרטת השואה: פוליטיקה, זיכרון והיסטוריוגרפיה. **דפים לחקר תקופת השואה**, טו, 7-52.
- יקירה, א' (2006). **פוסט־ציונות פוסט־שואה: שלושה פרקים על הכחשה, השכחה ושליחת ישראל**. תל־אביב: עם עובד.

- לאור, י' (2008, 11 לספטמבר). מי ישחזר את הפשע. הארץ.
לם, צ' (1996). פלורליזם תרבותי כאידאולוגיה. צ' לם (עורך), עיצוב ופיתוח.
ירושלים: הוצאת מאגנס (עמ' 204-211).
- פלדמן, ג' (1998). מעל בורות המוות ומתחת לדגל ישראל המונף ברמה: משלחות
הנוער הישראליות לפולין בעקבות השואה ומשמעותן. ילקוט מורשת, סו,
104-81.
- צוקרמן, מ' (2001). חרושת הישראליות: מיתוסים ואידאולוגיה בחברה מסוכסכת.
תל-אביב: הוצאת רסלינג.
- שיינפלד, א' (2007). פלא הסובייקטיביות: עיון בפילוסופיה של עמנואל לוינס.
תל-אביב: הוצאת רסלינג.
- Eck D.L (2007). Prospects for pluralism: Voice and vision in the study of
religion. *Journal of the American Academy of Religion*, 75, 743-776.
- Feldman, J. (2001). In the footsteps of the Israeli Holocaust survivor: Israeli
youth pilgrimage to Poland, Shoah memory, and national identity". In:
P. Daly, K. Filser, A. Goldschlager & N. Kramer (Eds). *Building history:
The Shoah in art, memory, and myth*. New York: Peter Lang (pp. 35-63).
- Katz, S.T. (1994). *The Holocaust in historical context* (Vol. 1): *The Holocaust
and mass death before the modern age*. New York: Oxford University
Press.
- LaCapra, D. (1998). *History and memory after Auschwitz*. Ithaca: Cornell
University Press.
- Ram, U. (2007). The future of the past in Israel: A sociology of knowledge
approach. In B. Morris (Ed.), *Making Israel* (pp. 202-230). The University
of Michigan Press.
- Yadgar, Y. (2002). From the particularistic to the universalistic: National
narratives in Israel's mainstream press, 1967-1997. *Nations and
Nationalism*, 8, 55-72.
- Woodward, K. (2002). Calculating compassion. *Indiana Law Journal*, 77,
223-245.

לקחים מהעבר ומבט אל העתיד

אלון לזר

כעשרים שנים קודם לכתובת המובא כאן, פרסמו דן בר־און ואורון סלע (בר־און וסלע, 1990) חוברת דקה שכותרתה הייתה "מעגל הקסמים בין ההתייחסות למציאות וההתייחסות לשואה בקרב צעירים ישראלים", ואשר הביאה את ממצאיו של מחקר פורץ דרך. קודם למחקר זה, הספרות הענפה שעסקה בהשפעות ארוכות הטווח של השואה, הייתה רובה ככולה, ספרות שבחנה היבטים קליניים באופני התגובה של בני הדור הראשון ובני הדור השני לשואה. מעטים קודם לכן, דוגמת אורון (1985) והרמן (1980), עסקו במקצת הסוגיות שבחנה עבודתם של דן ואורון, וזאת מנקודת מבט שהסתמכה על רעיונות ומושגים שמקורם בפסיכולוגיה החברתית. המייחד את עבודתם של דן ואורון, היה השילוב שבין מושגים קליניים, תאוריות ומושגים שמקורם בפסיכולוגיה החברתית, ובחינה ביקורתית שלהם נוכח ההקשרים ההיסטוריים, הפוליטיים והתרבותיים של ההשפעות של השואה, כפי שהם באו לידי ביטוי בעמדות ובתפיסות של החברה הישראלית, ובעיקר של בני הדור הצעיר.

ממצאים אלו, שנאספו ממאות משיבים, תלמידי תיכון וסטודנטים, ואשר עיקריהם, ראו אור גם במקומות נוספים (בר־און וסלע, 1991; Bar-On, Hare, Brustein, & Beiner, 1993), היו אלו שהתוו במידה רבה, הן מבחינה רעיונית והן מבחינה אמפירית, את המחקר שעסק בהשפעות הפסיכוכיברתיות של השואה על בני הדור השלישי בישראל, כמו גם על בני דורם שאינם משתייכים למשפחות ניצולי שואה. הממצא הבולט במחקר זה, כפי שכותרתו מעידה, הייתה העדות לקיומו של "מעגל קסמים". מעגל זה משמעו כי קיים קשר חיובי ומובהק בין העמדות ביחס לערבים (כמדד לעמדות ביחס למציאות העכשווית בישראל) לבין העמדות ביחס לשואה (כמדד לעמדות ביחס לעבר), וזאת מעבר להיות המשיב בן למשפחה של ניצולי שואה. זיהויו של מעגל זה התאפשר לאחר פיתוח של שאלון נרחב שכלל מגוון מדדים שהתייחסו להיבטים הבאים: ידע לגבי השואה, ובעיקר ידע לגבי העבר המשפחתי; הבנה מדוע התרחשו אירועים מסוימים בשואה; רגשות הקשורים לשואה; עמדות ביחס למה שקרה בשואה, ובאשר להשלכותיה על ההווה ועל העתיד; נקיטה של דפוסי התנהגות מובחנים הקשורים להשלכות השואה. שאלון זה, אם־כן, ביקש לבחון את ההשפעה הנתפסת של השואה על החברה הישראלית ועל יחסם של חבריה הצעירים אל בני קבוצות אחרות (גרמנים וערבים). השאלון שפיתחו דן ואורון, אם במלואו או בחלקו, בגרסתו המקורית או בהתאמות, שימש לאורך השנים בעבודות שונות, שחלקן גם ראה אור (רומי ולב, 2000; Chaitin, 2003).

כאן אתמקד באותו חלק של השאלון שבו עסקה עבודתי לאורך השנים, במסגרת שיתופי פעולה עם דן ועם אחרים שנחשפו למסגרת החשיבה של דן.

התוודעתי לשאלון של דן ואורון במהלך כתיבת התזה לתואר השני שלי, שנכתבה בהדרכתו של דן. במחקר שסיכם כמה מהממצאים העיקריים של עבודה זו (לזר, בר-און ואמיר, 1998) שבתי אל חלק מהמשיבים שהשתתפו במחקרם של דן ואורון, ובחנתי אם חל שינוי בעמדותיהם לאחר חמש שנים.

בפרק זמן זה החל תהליך אוסלו, והמטרה הייתה לבחון האם בנקודת זמן זו, חלו שינויים בכמה מדדים אשר בעיני דן ובעיני היו מרכזיים להבנת ההשפעות האפשריות של תהליך זה על צעירים ישראלים. באשר לתפיסת האקטואליה, דהיינו עמדות ביחס למציאות הישראלית באותה עת, נבדקו עמדות ביחס לתפיסת החברה הישראלית וסמליה, יחס לערבים. באשר לתפיסת העבר, דהיינו, ההשפעות המתמשכות של השואה, נבדקו עמדות באשר למשמעות האישית הנתפסת של השואה, תפיסת השלכות השואה על החברה הישראלית, יחס לקרבנות וניצולי השואה, יחס לגרמנים, ושלושה לקחים שאותם ניתן לגזור מן השואה.

במידה רבה, הממצאים הצביעו על המשך קיומו של מעגל הקסמים, בקרב מרבית המשיבים, אם כי במקביל, בדומה לממצאיהם של דן ואורון, הייתה קבוצה קטנה, אשר בקרבה זוהה יחס מורכב ורב ממדי לסוגיות שנבדקו. גם בעבודת הדוקטורט בחנתי כמה מסוגיות אלו, והפעם במסגרת שיתוף פעולה עם תמר גרוס שכתבה באותה עת את עבודת התזה שלה (גרוס, 2000). גם כאן שימש השאלון שפיתחו דן ואורון, לאחר התאמות הנדרשות, לצרכי המחקר שביקש לבחון האם חלו שינויים בעמדות בקרב תלמידי תיכון שהשתתפו בתכנית לימודים על השואה ואשר כללה את האפשרות להשתתף במסעות לפולין. שני מאמרים ראו אור בעקבות עבודת הדוקטורט. האחד, שהיה מחקר כמותי (Lazar, Chaitin, Gross, & Bar-On, 2004a), בחן את הקשרים שבין לקחים מהשואה וזהות יהודית-לאומית, כפי שנוסחו על-ידי דן ואורון.

אך לפני פירוט ממצאים אלו ראוי להבהיר מהו לקח. פירר (1989, עמ' 149) הגדירה לקח כ"הסקת מסקנות מהתנסות בעבר, במטרה להיעזר בהן בהווה ובעתיד". עם זאת, לא ניתן להצביע על לקח יחיד שאותו ניתן לגזור מהשואה, כמו גם סביר כי קיימת אי-הסכמה לגבי אילו מהלקחים יש לקבל כלקחים מרכזיים, כפי שהבהיר זאת אורון (1993). דן ואורון לא הבחינו בין הלקחים שאותם בחנו, אך בעקבות אורון (1993) שדן בשלושה לקחים מהשואה (האוניברסלי, הציוני והיהודי), אימצנו הבחנה זו במחקרים הבאים.

דן ואורון ניסחו את הלקחים הבאים:

א. שלושה לקחים אוניברסליים (אני חושב שכמעט כל אחד מאתנו יכול להשתתף ברצח עם בתנאים דומים לאלו שהיו בשואה; אני חושב שלאור מה שקרה בשואה יש לדאוג למיעוטים באשר הם; ולקח אפשרי מן השואה הוא, שאין עוד מקום לרגשות לאומיים חזקים באשר הם).

ב. לקח ציוני (הלקח העיקרי מהשואה הוא שהמקום היחיד ליהודים הינו מדינת ישראל).

ג. שני לקחים יהודיים (מהשואה למדתי כי היהודים צריכים להיות חזקים ולסמוך על עצמם בלבד; גם עמים אחרים שעמדו מנגד ולא עשו דבר, אחראים למה שקרה בשואה).

מחקר זה הצביע כי תלמידי תיכון, נכדים וגם אלו שאינם נכדים לניצולי שואה, אלו שלקחו חלק במסע לפולין, וגם אלו מעמיתיהם שלא השתתפו בו, הביעו תמיכה רבה בלקח האוניברסלי מהשואה. על-פיו יש לדאוג למיעוטים באשר הם, בלקח הציוני ובלקחים היהודיים, ותמיכה מועטה בשני הלקחים האוניברסליים הנוספים. הקשרים שבין לקחים אלו לבין הזהות היהודית-ישראלית הצביעו על דפוס מורכב שמקורו באינטראקציות שבין הרקע המשפחתי של המשיב והשתתפותו בתכנית הלימודים על השואה. ראוי לבחון כמה מקשרים אלו, כמשקפים את מורכבות הסוגיות הכרוכות בניסיון לעמוד על ההשפעות ארוכות הטווח של השואה. התברר כי קודם למסע, מרבית התלמידים שהשתתפו במחקר הגדירו עצמם כבעלי זהות ישראלית-יהודית חזקה וכי הם דחו את האפשרות כי אדם יכול לקחת חלק ברצח עם (לקח אוניברסלי), ולאחר המסע, מרביתם החזיקו בלקח היהודי לפיו על היהודים להיות חזקים.

במקביל, התבררה גם מסגרת התייחסות מורכבת יותר. וכך, בין השאר, משיבים שאינם בני דור שלישי ושלא השתתפו במסע, הביעו זהות ישראלית-יהודית חזקה ובורזמנית החזיקו גם בלקח הציוני לפיו 'ישראל הנה המקום היחיד ליהודים', ובלקח האוניברסלי המדגיש דאגה למיעוטים.

במחקר השני (Lazar, Chaitin, Gross, & Bar-On, 2004b), ביקשנו מהמשיבים לכתוב על מחשבותיהם, רגשותיהם ועמדותיהם, ביחס לשואה, קודם ולאחר המסע. כאן התברר לנו כי רבים מהמשיבים, גם אם לא השתמשו במושג 'לקח' באופן מפורש, התייחסו להיבטים שונים שהשואה מלמדת (לקחים) עליהם. וכך הציגו הכותבים את הצורך ללמוד על הגורמים שהביאו לשואה, ובעיקר דנו במה שניתן ללמוד ממנה.

את תגובות התלמידים באשר למה שלמדו מן השואה אפשר לסווג כמצביעים על קיומם של לקחים פרטיקולריים, שבהם נכללים לקחים ציוניים (הנוגעים לישראל) ולקחים יהודיים (הנוגעים לעם היהודי כמכלול), והיבטים אוניברסליים (הנוגעים לבני אדם ולאומות העולם, באשר הם). באשר ללקחים הפרטיקולריים היו מהם שהצביעו על היותה של השואה גורם מכריע בהקמתה של ישראל (לקח ציוני), ועל היותה של ישראל המקום היחיד הבטוח ליהודים (לקח יהודי). אחרים הביעו זעזוע מכך שלמרות השנים שעברו מאז השואה, מדינות העולם ממשיכות לעמוד מן הצד בעת התרחשות של מקרים של רצח עם והשמדה, והצביעו כי יש צורך להיאבק בכל צורה של דיכוי וגזענות (לקח אוניברסלי).

לאחר פרסום מאמרים אלו נערכו מחקרים נוספים, מרביתם של סטודנטים שהודרכו על-ידי, שבחנו היבטים שונים שנגזרו מממצאים אלו. ובעיקר, במהלך שנת חייו

האחרונה של דן, הצטבר גוף ידע חדש, שחלקו הגדול התפרסם לאחר מותו של דן, המאפשר להרחיב את הבנתנו לגבי הלקחים הנתפסים של השואה בקרב בני הדור הצעיר בישראל.

במחקר אחד (Lazar, Litvak-Hirsch & Chaitin, 2008) התבקשו סטודנטים, בני דור שלישי ועמיתיהם בני גילם שאינם מגיעים ממשפחות קרבנות וניצולי שואה, לדון במילותיהם בהשפעות השואה על החברה והתרבות בישראל, ועל עצמם ועל משפחותיהם. כאן התברר הדגש, וזאת מעבר למוצא משפחתי, המושם על תפיסת ישראל כבית הלאומי ליהודים (לקח ציוני) ועל הצורך בסולידריות יהודית (לקח יהודי). באופן יחסי מעטים הצביעו כי לדעתם הן בישראל והן במדינות אחרות בעולם, זכויות האדם אינן בגדר סוגיה הזוכה למקומה הראוי (לקח אוניברסלי). באשר להשפעה הנתפסת של השואה ברמה האישית וברמה המשפחתית היו מי שציינו גם כאן כי ישראל הנה המקום היחיד הבטוח ליהודים, וזאת בדומה למענה שהתקבל בשאלה על השפעת השואה על החברה והתרבות בישראל.

במחקר אחר (לזר, וליטבקה-הירש, 2009), שימש השאלון שבו נכללו הלקחים שניסחו דן ואורון, כאשר הפעם נכלל גם לקח דתי שאותו ניתן לגזור מהשואה. לקח מעין זה לא נבדק עד למחקר זה, אף כי אורון (1993) הצביע על הצורך לבחון אותו. הממצאים הצביעו על עקביות בתגובות של ישראלים-צעירים מעבר למוצאם המשפחתי, באשר ללקחי השואה שנבדקו במחקרים קודמים. עוד התברר כי הלקח הדתי ("מבחינתי, מה שקרה בשואה מחזק את החשיבות שיש בהמשכיות של האמונה במסורת ובדת היהודית"), קיבל תמיכה בינונית בעוצמתה.

תרומה נוספת של מחקר זה נובעת מהכללת פריטים שאפשרו לבחון את הקשרים שבין הלקחים לבין היחס לאחר. כאן נכללו פריטים ביחס לשני אחרים קונקרטיים שזיכרון השואה משפיע על העמדות כלפיהם (גרמנים ופלשתינים-ישראליים), ופריטים שבחנו את הנכונות ללמוד על הסבל של אחרים שנפלו קרבן למקרים אחרים של רצח עם במאה העשרים ולהכיר בו. במקרה של הלקחים האוניברסליים, התברר כי מי שמצדד בלקח לפיו "אין עוד מקום לרגשות לאומיים חזקים באשר הם" מחזיק בדעה כי תפיסת הסבל של היהודים מאפשרת הזדהות עם סבלם של אחרים. לעומת זאת, מי שאינו מקבל לקח זה אינו מכיר בצורך ללמד על מקרים אחרים של רצח עם ומגלה יחס שלילי כלפי פלשתינים-ישראליים. עוד עלה כי מי שמצדד בצורך לדאוג למיעוטים מביע גם יחס חיובי כלפי פלשתינים-ישראליים, וכי ההכרה בכך שכל אחד יכול להשתתף ברצח עם בתנאים דומים לאלו שהיו בשואה, קשורה לדמיון הנתפס בין צעירים ישראלים וצעירים גרמנים. במקרה של הלקחים היהודיים, ראיית עמי אירופה כעומדים מן הצד במהלך השואה קשורה גם לראיית הסבל של היהודים כמאפשר הזדהות עם סבלם של אחרים. אך התברר כי מתן דגש על התפיסה לפיה על היהודים להיות חזקים והחזקה בלקח הדתי, משמעם גם ביטוי יחס שלילי כלפי פלשתינים-ישראליים.

המחקר האחרון (Lazar, Litvak-Hirsch, Bar-On, & Beyth-Marom, 2009) בחן את תגובותיהם של סטודנטים שלמדו את הקורס 'פסיכולוגיה של השואה' באוניברסיטת בן-גוריון, ובמידה רבה הוא מהווה מעין סיכום של השלבים השונים במחקר על השפעות השואה שבוצע יחד עם דן ובעקבותיו. הכנתו והבאתו לידי מימוש של קורס זה, הראשון מסוגו בעולם במבנהו הייחודי, בהיקפו ובתכניו, הייתה תובענית לכל מי שהיה מעורב בו, ובעיקר לדן ולי, שהיינו השניים שפיתחו אותו והביאו אותו לידי גמר בפועל. אין זה אלא מצער, שזמן קצר לאחר סיום הכנת הקורס, ובמהלך ההכנות לשנת הלימודים שבו הוא היה אמור להיות מועבר בצורתו המלאה לראשונה,¹ דן חלה.

בנוסף להצגתם של מושגים ומחקרים פסיכולוגיים שלהם תרומה להסבר האירועים שהתרחשו בין השנים 1933-1945, הציג דן בהרצאותיו בחלק של הקורס, שתיאר את התקופה שבין 1945-1989, את עיקרי עבודתו על ההשלכות ארוכות הטווח של השואה על בני הדור השני והשלישי בישראל ובגרמניה, וסיכם בתובנות שונות על המתרחש בתקופתנו זו, בלשונו, 'הדור שלאחר העדויות'.

הקורס החל בעת שדן עבר את סדרת הטיפולים הראשונה. ואף כי ניכר בו לעתים המאמץ הגדול שהדבר דרש ממנו, דן נכח במרבית המפגשים שנערכו עם הסטודנטים, בשל החשיבות הרבה שהוא ראה בדיון הפתוח שהתקיים עמם על תוכני הקורס. הוא ציין לא פעם עד כמה הוא חש נתרם ממפגשים אלו.

כפי שמציעים ממצאי המחקרים שהוצגו עד עתה, את האופנים שעמם מתמודדים בני הדור הצעיר בישראל עם לקחי השואה, אפשר להציג על פני מעין רצף שבקצהו אחד מצויה הפרשנות האוניברסלית של השואה, זו שממנה לגזור לגבי ההתנהגות והערכים המצופים מכל אדם, מדינה, חברה, ותקופה. בקצהו השני של הרצף מצויה הפרשנות הפרטיקולארית, זו שמכוונת לעולם היהודי בכלל, ולחברה הישראלית-יהודית, בפרט. היסטוריונים, אנשי חינוך, תיאולוגים ואנשי מוסר, דנו בסוגיות הקשורות להבחנות שבין פרשנויות אלו, אך מעטים בחנו אותן מבחינה אמפירית, ודאי אלו מבין העוסקים בפסיכולוגיה החברתית.

תגובות המשתתפים בקורס הצביעו על הקושי שהיה כרוך בהבנה כי לסיטואציה כוח ניכר בעיצוב התנהגותם של בני אדם, וכי זו יכולה להביא גם אדם שומר חוק ומוסרי לקחת חלק ברצח עם. הסטודנטים דנו בתהליכים שהביאו אותם לפתח גישה מורכבת יותר לשואה מזו שנחשפו אליה במסגרת מערכות החינוך הישראלית, בהבנה כי לשואה, יחד עם מקרים אחרים של רצח עם והשמדה, לקחים אוניברסליים ופוליטיים, כמו גם ביכולתם להזדהות עם בניהם של מחוללי שואה, במקביל לרצונם לשמור על זיכרון השואה ועל הבנה עמוקה יותר של השפעות השואה על בני משפחתם ועל עצמם.

1 גרסה מצומצמת של הקורס נלמדה לראשונה בשנת 2006 בסמסטר ב באוניברסיטת בן-גוריון, וזאת בשל נסיבות שונות, ובהן מלחמת לבנון השנייה, שלא אפשרו לסיים את העריכה הסופית שלו.

תגובות אלו הצביעו יותר מכל על כך שהקורס הביא אותם לגבש עמדה ייחודית ביחס לשואה.

כזו המצביעה על קבלה של ההיבטים האוניברסליים שלה, וזאת מבלי לוותר על העמדה הפרטיקולארית לגביה (וראו גם גלזר חלד בספר זה). גישה זו, אשר מבקשת להגיע לשילוב של שתי הפרשנויות לשואה (גורני, 1998), ואשר אותה כינו בשם 'דרך הביניים' (לזר וליטבק-הירש, 2009), הנה גישה שנדרש מאמץ קוגניטיבי ורגשי ניכר בכדי להגיע אליה. סביר גם, שהיא אינה תוצר של תהליך חד-פעמי, אלא היא בגדר מאמץ מתמשך, רב מתחים וסתירות, אשר יכול להשתנות נוכח הסיטואציות השונות שהאדם חווה. בגישה זו מהדהדת הרב-קוליות ביחס לשואה (בר-און, 2005), שמשמעה היכולת להכיל בו-זמנית את מגוון המסרים והפרשנויות של השואה, ולהתמודד עם המתחים הפנימיים הכרוכים בכך (לזר וליטבק-הירש, 2009). כך, הבנו דן ואני, חוו הסטודנטים את הקורס ואת המפגשים, שחלקם היו טעונים מאוד, ואשר במהלך כמה מהם, היו גם מי שפרצו בדמעות.

אולי העדות הטובה ביותר להשפעה של הקורס ולנוכחותו של דן בו, גם אם היא מאז לכתו, מתקיימת אך ורק על המסך המרצד של המחשב, אינה מגיעה דווקא מהנכתב במאמרים מלומדים המגיעים לקהל מצומצם, אלא דווקא מהזירה המרכזית שבה מביעים ישראלים את דעתם בתקופה זו, דהיינו באינטרנט. כל קורא יכול לפרש את המובא כאן על-פי הבנתו, ואסתפק בכך שאציון, שבדברי הכותבים מהדהים תוכני הקורס והלבטים שעמם התמודדו המשתתפים בו במהלכו.

כחלק מדיון שהתנהל באחד מהפורומים של עיתון 'הארץ' בעקבות ביקורת שמתח עיתונאי על החלטתו של מאמן הכדורגל אברהם גרנט לענוד סרט שחור שבו שולב הטלאי הצהוב במהלך משחק כדורגל קודם להשתתפותו ב-'מצעד החיים', כתבה מי שהזדהתה כסטודנטית שלמדה את הקורס "פסיכולוגיה של השואה", את הדברים הבאים.²

לכל אדם יש השואה הפרטית שלו. לניצול אושוויץ, למי שברח לערבות רוסיה, למי שברח לישראל וכל משפחתו נספתה, לבן דור שני, לבן דור שלישי, אפילו למי שמשפחתו מעיראק, אך עלה לארץ שבניה היו שבורים ורצוצים. לכל מי שחי במדינה הזו ונושא על גבו את הזיכרון, גם לארי שמאי יש שואה משלו וכן, גם לאברהם גרנט. ואם אברהם מרגיש שניצחונו הפרטי באנגליה הוא גם הניצחון על היטלר – כן הוא. יישר כוח אברהם!³

אך אולי העדות החזקה יותר להפנמה של הסוגיות שביקש הקורס להעלות ניכרת בדברים הבאים:

2 דבריהם של הכותבים מובאים כלשונם, בלא תיקוני ניסוח או קיצורים.

3 פורום הארץ, 2.5.2008, תגובה מספר 100, <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/980040.html>

היום בשיעור פסיכולוגיה של השואה שיחרר המרצה שני הוגים להתגוששות מטאפורית, גולדהגן ובראונינג. מצד אחד גולדהגן טוען שהשואה היא פרי תכנון מתגלגל שקדם למאורעות עצמם, האנטישמיות הנוצרית והאיבה להצלחה היהודית היו ביסוד התפתחות תהליך ההשמדה, תהליך שתחילתו וסופו היו ידועים. לעומת זאת בראונינג מציג גישה שלטעמי לפחות בהתחלה נשמעה קשה לעיכול. אצלו הסיטואציה היא הקובעת, כלומר היהודים הם שעיר לעזאזל מקרי שנמצא במקום הלא נכון בזמן הלא נכון. ההשמדה על פי בראונינג היא מערכת מתגלגלת ללא תכנון מראש אשר לאט לאט מאבדת את הבלמים ומתדרדרת. לנו כישרלים ויהודים הגישה הזאת קשה מכיוון שהיא מוציאה את הייחודיות של השואה מ"דינו" והופכת אותה לתלוית סיטואציה בלבד ... מצד אחד אני חש תחושת הקלה מסוימת מכיוון שאם אנחנו לא היינו שם השואה הייתה מתרחשת כנראה. מצד שני התיאוריה הזו של אובדן הבלמים המוסריים מדליקה אצלי אור אדום בוהק ומהבהב מגג הסופה הקולקטיבית שלנו ... ואז התחלתי להריץ סיטואציות בראש ... נניח אני נקרא למילואים ונניח אני נכנס לעזה ונניח אני נדרש לפתוח בירי על אוכלוסייה אזרחית ... האם זה לא בדיוק מה שבראונינג מתכוון אליו.⁴

סיכום, אך לא נקודה סופית

במבוא למהדורה העברית של 'מורשת השתיקה', דן כתב:

אני ישראלי ואני חי בתרבות של ניצולים...בתרבות ניצולים זו, מחוללי השואה הם עדיין שם נרדף לרשע. רבים מאמינים שאין לראות בהם בני אדם ככל האדם בגלל 'מה שהם עשו לנו'. כרבים מבני דורי ירשתי גם אני את ראיית העולם הזאת 'בשחור-לבן' ... הפעילה עלינו התרבות הזאת לחץ בלתי פוסק 'ללמוד מן השואה': עלינו להיות חזקים שכדי שאיש לא יוכל לעשות לנו זאת; לתבוע צדק ולהעניש את המרצחים; עלינו להזכיר לעולם מה קרה ולחנך את בני עמנו כדי שלא ישכחו; עלינו לעמוד על המשמר (1997, עמ' 4).

הסקירה הזו מהווה מעין מסע אישי המשקף צמתים מרכזיים שבהם הדרכים של דן ושלי הצטלבו, ואשר מצאו להן ביטוי בעשייה אקדמית. היו גם תחנות אחרות שבהן נפגשנו, שלא נסקרו כאן, ולו רק משום שהיו ארעיות יותר. אם אסכם, אך לא באופן סופי, בשונה ממרבית גוף הידע שמקורו במחקר המסורתי בפסיכולוגיה החברתית, אשר עיקרו ניסיון לבצע מחקרים הבוחנים היבטים שונים הקשורים בתופעות שקל באופן יחסי לנסח במודלים ובתאוריות, המחקר של דן, לפחות כפי שאני הבנתי אותו וכפי שהמשכתי אותו בדרכי, התאפיין בראש וראשונה בהיותו מחקר משקף ומגיב

למציאות החברתית הסבוכה והמורכבת של ישראל, ולא פחות חשוב, כזה המבקש גם לעצב אותה. דהיינו, מחקר המבקש לעמוד על הלכי הרוחות של מי שחווים תופעות מורכבות ורבות פנים, אשר אינן זוכות לתשומת לב רבה במסגרת המחקר המסורתי יותר.

אם אחזור למה שדן כתב על אותה למידה שמפעילה התרבות, על אותה ראייה בשחור-לבן, ניתן לראות במובא כאן מעין סיכום של מסע שגם עברו בני הדור הצעיר בישראל במהלך שני העשורים שעברו מאז פרסומה של אותה חוברת דקה שדנה ב-'מעגל הקסמים'. אם מהמחקר שנידון בחוברת זו עלה כי מרבית בני הדור הצעיר של אותה תקופה קיבלו את הריייה התרבותית של השחור והלבן הכרוכים בשואה והיו מעטים שבכוחות עצמם גיבשו ראייה מורכבת יותר, הקורס "פסיכולוגיה של השואה", שלמדו צעירים אחרים כעשרים שנה לאחר מכן, מציע כי ניתן להביא לידי תהליך לימודי ואישי היכול לסייע בגיבושה של תפיסה מורכבת זו.

באילו צורות ימשיך זיכרון השואה לעצב את התפיסות וההתנהגות של הדורות הבאים בישראל? על-כך עדיין לא ניתן לספק תשובה מסכמת. אין אלא להיות בטוחים כי כל ניסיון לענות על כך יהיה משולב בבחינה חוזרת ובהרחבה של המורשת שהותיר דן במחקריו שעסקו בהשלכות ארוכות הטווח של השואה.

רשימת מקורות

- אורון, י' (1985). יחס הנוער היהודי בצרפת לשואה ולאנטישמיות. יהדות זמננו, ב, 235-209.
- בר-און, ד' (2005). על 'האחרים' בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב (מהדורה שנייה).
- בר-און ד' (1997). מורשת השתיקה באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בר-און, ד' וסלע, א' (1990). "מעגל הקסמים" בין ההתייחסות למציאות וההתייחסות לשואה בקרב צעירים ישראלים. המחלקה למדעי ההתנהגות, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בר-און, ד' וסלע, א' (1991). "מעגל הקסמים" בין ההתייחסות למציאות וההתייחסות לשואה בקרב צעירים ישראלים. פסיכולוגיה, 2, 162-138.
- גורני, י' (1998). בין אושוויץ לירושלים. תל-אביב: עם עובד.
- גרוס, ת' (2000). השפעת תהליך המסע לפולין במסגרת משרד החינוך על עיבוד השואה. עבודת מ.א., אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- הרמן, נ"ש (1980). זהות יהודית: מבט פסיכולוגי-חברתי. ירושלים: הספרייה הציונית.
- לזר, א', בר-און, ד' ואמיר, מ' (1998). מדידה של שינוי ומדידה של שינוי. פסיכולוגיה, 7, 111-104.
- לזר, א' וליטבק-הירש, ט' (2009). למצוא את דרך הביניים: על הקשרים שבין לקחי השואה והיחס לאחרים. סוגיות חברתיות בישראל, 7, 84-66.

רומי, ש' ולב, מ' (2003). ידע, עמדות ורגשות של בני נוער ישראליים כלפי השואה: שינויים בעקבות המסע לפולין. *מגמות*, מב, 239-219.

Bar-On, D., Hare, A. P., Brusten, M., & Beiner, F. (1993). "Working Through" the Holocaust? Comparing the questionnaire results of German and Israeli students. *Holocaust and Genocide Studies*, 7, 230-246.

Chaitin, J. (2000). Facing the Holocaust in generations of families of survivors: The case of Partial Relevance and interpersonal values. *Contemporary Family Therapy*, 22, 289-313.

Lazar, A., Chaitin, J., Gross, T. & Bar-On, D. (2004a). Jewish Israeli teenagers, national identity, and the lessons of the Holocaust. *Holocaust and Genocide Studies*, 18, 188-204.

Lazar, A., Chaitin, J., Gross, T. & Bar-On, D. (2004b). A journey to the Holocaust: Modes of understanding among Israeli adolescents who visited Poland. *Educational Review*, 56, 13-31.

Lazar, A., Litvak-Hirsch, T., Bar-On, D. & Beyth-Marom, R. (2009). Through psychological lenses: University students' reflections following "Psychology of Holocaust" course. *Educational Review*, 61, 101-114.

Lazar, A., Litvak-Hirsch, T., & Chaitin, J. (2008). Between culture and family: Jewish-Israeli young adults' relation to the Holocaust as a cultural trauma. *Traumatology*, 14, 110-119.

מפגש בין האני האישי והאני הקולקטיבי: כמה הערות אישיות לאחר מפגש TRT בהמבורג

שפרה שגיא

הרשימה המובאת בפרק הנה ביטוי של רשמים ותחושות אישיים, שכתבתי לאחר מפגש של קבוצת ה-TRT (To Reflect and Trust) בהמבורג, גרמניה (אוגוסט, 1998). ראשיתה של קבוצה זו במפגש בין בנים לניצולי שואה עם צאצאים של מחוללי השואה, שיזם וליווה דן בר-און החל מ-1992 (Bar-On, 1995). במפגשים ייחודיים אלו, אשר התקיימו אחת לשנה, פיתחו דן והקבוצה שאָתו את הגישה של הסיפור האישי כדרך לקדם תהליכים בקבוצה קטנה בהקשרים חברתיים ותרבותיים של קונפליקט. בשנת 1998 החליטה הקבוצה להזמין למפגש השנתי שלה אנשי מקצוע העוסקים בפתרון סכסוכים עכשוויים מדרום אפריקה (שחורים ולבנים), צפון אירלנד (פרוטסטנטים וקתולים) ופלשתינים ויהודים-ישראלים. ההחלטה הזו נבעה מהצורך של חברי הקבוצה המקורית לבחון את האפשרות של יישום הניסיון המצטבר שלהם במפגש בין-תרבותי, בעיקר דרך העבודה בעזרת הסיפור אישי, בתהליכים חברתיים בקונפליקטים עכשוויים. למפגש זה הוזמנתי יחד עם כמה חברים פלשתיניים. את הרשימה בפרק כתבתי מיד לאחר המפגש, מתוך צורך לבטא תחושות רגשיות-אישיות שליוו אותי במפגש ולנסות ללמוד מהתהליך שעברתי שם לגבי חיי ועבודתי בתוך הקונפליקט העיקש הממשיך להתקיים כאן ועכשיו.

חזרנו מהמבורג לשדה התעופה בלוד ביום שישי אחר הצהריים. במטוס היינו עדיין חבורה בעלת כובע קבוצתי משותף. קבוצה עם הרגשה של משהו מיוחד רק לה – החוויות שעברנו יחד בשבוע בבית ריסן ליד המבורג. היו הרבה בדיחות (ד"ר איזלדין, אבו לייש¹), סיפורי רכילות, זיכרונות של טווח קצר. הנחיתה בשדה התעופה החזירה אותנו מיד למציאות כאן ולזהויות הקבוצתיות המוכרות לנו כליכך: ישראלים-פלשתינים, יהודים-ערבים, כובשים-נכבשים, בודקים-נבדקים, אנחנו ואתם. תוך כדי שגרת הנחיתה המוכרת (דרכונים, מזוודות, דחיפות, ויכוחים בתור וכיו"ב) עלה שוב המצב המביך, המוכר לי כבר מנסיעות משותפות קודמות שנסעתי עם פלשתינים: אנשי הביטחון, העיכובים הארוכים, החרדות, השאלות, הבדיקות, הנוקשות. ניסיתי, כמו בפעמים הקודמות, את כוחי "להילחם" בשגרת הבדיקות הזו, תוך כדי התרוצצות בין אנשי הביטחון: "אנחנו קבוצה, נסענו יחד, היינו יחד, חוזרים יחד, אין צורך לבדוק יותר

1 רופא נשים מג'בליה, ליד עזה. התמחה בבית החולים סורוקה.

מדי, אין צורך". לאחר משא ומתן מייגע השתחררה פטמה (מעזה) מהבדיקה הגופנית שציפתה לה. הרגשתי הקלה רבה, אך גם מבוכה קשה כלפיה. מבוכה מהמעמד שנוצר שם, מהייצוג החברתי שנכפה עליי, מהצורך שלי להתערב במצב שהעמיד אותי בעמדה של "פטרונית", מהמלכוד הבלתי האפשרי הזה. ברגעים אלו נשכחו כמעט לגמרי החוויות, הרגשות, התחושות שהיו לי בתוך הקבוצה שבילתה במשך שבוע שלם אי-שם "בפלנטה האחרת".

בדרך לעזה, כשנוסעי המוכנית שלנו – פטמה ופטמה, איזלדין ואני – מנסים קצת לשתף את אלכס, אישי, בחוויות הקבוצתיות, התחלתי לזהות עד כמה החוויות האלו הן אכן משמעותיות. עד כמה אוכל לקשר אותן למציאות החיים שלנו כאן. האם כל מה שקרה שייך לשם ולאז, לא לכאן ולעכשיו. האם ניתן לקשר בין החוויות הרגשיות והקוגניטיביות – חזקות ככל שהיו – לבין העולם האמיתי שבו אני חיה? האם ניתן ללמוד ממפגש "מנותק" כזה? האם ניתן ליישם משהו ממנו? האם אפשר לעשות העברה, למידה? השאלה הזו מעסיקה אותי מאז שהתחלתי במסע המוזר לתוך מפגשים אישיים וקבוצתיים עם פלשתינים. המפגשים שבהם השתתפתי עד היום היו שונים במבנה, בתוכן (כנס מדעי, מפגש אישי, פגישה פוליטית), בוודאי במטרות המוצהרות שלהם. מעבר להבדלים, דומים המפגשים האלו בקו אחד מוביל – ניסיון של אנשים משני הצדדים למפגש אמיתי. וכן, ניסיון להבין טוב יותר את מהות הקונפליקט הקשה בינינו, כמו גם את מהות הקשר בינינו. השאלה של מהות המפגש המרתק, המרגש, המעורר למחשבה, אך גם המנותק, הרחוק מהמציאות, עולה בי כל פעם מחדש. זו לא השאלה היחידה, ואולי גם לא הקשה ביותר, שמלווה אותי במפגשים האלו. אנסה להעלות כאן חלק מהשאלות. חלקן האחר – עדיין קשה לי לנסח, להבהיר.

השאלות של העורך מתעקשות על הפן המקצועי: מהו הניסיון שלי בעבודה עם קונפליקטים? הניסיון שלי נובע בעיקר מעשרים שנות עבודתי בתחנת הקיבוצים כפסיכולוגית. התחלתי כתרפיסטית של ילדים, נהנית מהמפגש של אחד לאחד עם ילד או ילדה, מהבנת עולמו או עולמה. אולם במשך השנים גיבשתי השקפת עולם מקצועית של עבודה טיפולית שמתייחסת יותר לקונטקסט, למערכת שבה חי הפרט, כיחידה שבה יש להתערב ואותה יש להבין. ומכאן הגעתי לטיפול משפחתי ולהתערבויות ברמות רחבות יותר כמו הקיבוץ (משפחה מורחבת?) בית הספר, הקהילה וכדומה.

העיסוק שלי בקונפליקט הערבי-יהודי היה במשך שנים ארוכות במישור הבלתי מקצועי. הייתי מעורבת מאוד בפעילויות פוליטיות שונות, מפלגתיות ובלתי מפלגתיות (מפלגת מר"צ, האגודה לזכויות האזרח, שלום עכשיו, אנשי בריאות הנפש למען שלום וכדומה). רק בשנים האחרונות התחלתי לשלב בין שני המישורים במסגרת העבודה האקדמית: מחקרים על השקפות פוליטיות של בני נוער, מחקר משותף עם פלשתינים על מודעות היסטורית של בני נוער, סדנאות משותפות לסטודנטים יהודים וערבים באוניברסיטה (בשיתוף דן בריאון). התחושה שמלווה אותי בפעילות האקדמית הזו היא של התחלה.

אלו ניסיונות ראשוניים להבין תהליכים, ניסיונות להבין את מרכיבי הקונפליקט, ניסיונות לחשיבה על אפשרויות לקידום פתרון כלשהו. זהו סוג העבודה האקדמית שסוחף אותי כולי אותי ולכן קשה להגדיר אותה כאקדמית – המעורבות האישית כאן היא גבוהה.

למה הגעתי להמבורג?

הכרתי את ה-TRT מהסיפורים שסיפר לי דן (לא הרבה). אתו אני עובדת כבר כמה שנים, ובעיקר מהסרט של ה-BBC על הקבוצה. ראיתי את הסרט לראשונה באנסי, ליד ג'נבה, במפגש שבו השתתפתי שכלל ישראלים (יהודים וערבים) ופולשתינים, ואורגן על ידי אוניברסיטת ג'נבה. הקרנת הסרט עוררה תגובות מעורבות מצד הפולשתינים: אצל חלקם ניכרה השתתפות, הבנה, אפילו אמפתיה עם הכאב שלנו. אצל אחרים עורר הסרט כעס רב (שלא אצל כולם בוטא ישירות) על הצגת השואה במפגש המשותף הזה, על חוסר הרגישות שבעצם החיבור הזה. ידעתי כי בהמבורג המפגש המורכב והבלתי אפשרי הזה – כאבי השואה שלנו במפגש עם כאבי הפולשתינים – יעלה במלוא עוצמתו. פחדתי מכך, אך גם הרגשתי שאינני יכולה שלא להתמודד עם זה. במיוחד הרגשתי את הדחיפות לחיות את המפגש הזה בעצמתו לאחר יום השואה. ליום הזה היה ביטוי קשה בקבוצת הסטודנטים היהודים והערבים שאנו מפעילים באוניברסיטה. רוב המפגש – בן שלוש השעות – הקבוצה כולה שתקה. בשתיקה הארוכה הזו הרגשתי (כצופה) באו לידי ביטוי פחד, מבוכה, אין אונים, וגם כעס גדול של המשתתפים משתי הקבוצות. אך בעיקר, הייתה שם בריחה מהתמודדות – גם של היהודים וגם של הערבים – מהמורכבות ומהקושי של המפגש האמיתי עם הכאב שמלווה את האנשים בשתי הקבוצות; עם השאלה של הכאב בהיותי הקרבן והכאב בהיותי "המקרבן"; עם השאלה של יכולת "המקרבן" להרגיש את הכאב של הקרבן; ועם השאלה – הקשה אולי מכולן – של יכולת הקרבן לחוש בכאבו של "המקרבן". השאלה של היכולת לתפוס ולחוש זה את זה בזהות האותנטית מורכבת יותר מהדיכוטומיה הקשה הזו. האם ניתן לעשות זאת במסגרת של דיאלוג בין קבוצות? האם השתתפות הקבוצה הגרמנית במפגש היהודי-ערבי תפתח אותנו או תאטום אותנו עוד יותר? האם ניתן ללמוד על תהליכים כאלו מקבוצות במקומות אחרים (דרום אפריקה, צפון אירלנד)?

למעשה, נסעתי להמבורג בלי ידע רב על תכנית המפגש שם. לא היו ברורות לי כלל כוונות המפגש, המטרות, המבנה, שיטת העבודה הצפויה. משום מה, ואולי לא במקרה, גם לא שאלתי על כך. היה נדמה לי, שגם בקבוצה המארחת אותנו (ה-TRT) לא מוגדרים הדברים בהירות. חוסר המובנות ואי-הבהירות תרמו – לפחות אצלי – לאיזו תחושה נוחה. יותר קשה לי להתמודד עם הגדרות ברורות וחד-משמעויות בהקשרים כלי-כך סבוכים ומורכבים. במפגש הבלתי-ברור הרגשתי שניתנת לי האפשרות לחוות, לנסות, לראות, להקשיב, לקבל, אך גם, אם ארצה בכך, לוותר. בחוסר הבהירות בהגדרת המפגש נפתחה לי גם, כך הרגשתי, האפשרות לחוות אותו עם "הכובע"

שאבחר לחבוש: זה המקצועי, אך אולי הקולקטיבי-לאומי, או עם הכובע המאוד אישי-פרטי שלי.

נחזור לתחילת הסיפור. בינואר 1998 באו לבאר-שבע לראיין אותנו ארבעה משתתפים בקבוצת ה-TRT. ישבנו יחד, קבוצה מוזרה בחדר הקטן שלי באוניברסיטת בן-גוריון: המראיינים: חני וניתאי ישראלים-יהודים, ג'וזף – יהודי אמריקאי, בן לניצולי שואה, דירק – גרמני, ש"הכרתי" מספר הראיונות של דן, שהיה נשוי לישראלית. שותפי המראיינים היו מוכרים לי יותר. איזלדין – רופא מיילד (איזה מקצוע נפלא), שנולד וגדל בג'בליה, עזה; למד רפואה במצריים ובלונדון, מתמחה עכשיו בסרוקה. הכרתי אותו כמה חודשים קודם לריאיון, כשחיפשתי איש קשר בבית החולים סרוקה שיסייע לארגון טיפול רפואי לידיד פלשתינאי אחר מעזה. את פטמה, ערבייה-ישראלית, אני מכירה כבר הרבה שנים, מאז השתתפנו יחד בסדנת נשים ערביות ויהודיות בבאר-שבע. היא הייתה אז אחרי לידת בנה השלישי, ואני לפני הגיוס לצה"ל של בני הבכור. מאז – במידה זו או אחרת – היינו בקשר. היום אנחנו משתתפות יחד בפרויקט מחקרי על מודעות היסטורית של בני נוער ישראלים (ערבים ויהודים) ופלשתינים. פטמה נולדה בכפר בגליל אך מזה הרבה שנים חיה עם בעלה וילדיה בבאר-שבע, מסיימת תואר שני ומלמדת היסטוריה בעיירה בדואית. ואני – יהודיה, ילידת ישראל, ביתם של שני חלוצים שהגיעו לארץ בשנות העשרים עם הרעיון הציוני של הקמת מדינת ישראל, ושחיהם שלהם (ושלי) השתנו כשנודע להם כי לא נותר איש מבני משפחותיהם הענפות והגדולות בפולין. אני חיה בישראל בנושאת צוואה, מקימה משפחה (בעלי – אף הוא בן לניצולי שואה) ומתעקשת שילדי יישאו שמות משלהם, לא של המתים. המפגש היה אמור להיות ריאיון עברנו, אשר יתייחס לשאלה האם אנחנו – פטמה, איזלדין ואני – "מתאימים" להשתתף במפגש שיערך בקיץ, כחלק מקבוצת פלשתינים-ישראלים (סמי, איליה, ופטמה סובח רואיינו בבית לחם; אחרים בנווה שלום). כבר סיטואציית הריאיון הייתה מעורפלת עבורי. לא היה ברור לי מה נדרש ממני כדי "להצליח" בריאיון. פטמה ואיזלדין, בימים שלפני הריאיון שאלו אותי, בדרך זו או אחרת, על כך ועניתי – אינני יודעת. האם למראיינים שלנו היה ברור מה הם חיפשו? האם היינו אמורים "להצליח" להיות המייצגים האותנטיים (עם ובלי מירכאות) של הקבוצה הלאומית שלנו?

איזלדין – פלשתינאי מעזה, פטמה – פלשתינאית ישראלית ואני – יהודיה ישראלית ילידת הארץ, בת למשפחת ניצולי שואה. האם היינו אמורים לעבור את הריאיון הזה כאנשים פרטיים, כשהאישיות האינדיבידואלית שלנו היא הנבחנת בריאיון? או, אולי, אנחנו אמורים להציג בריאיון את החלק המקצועי, את מידת המעורבות המקצועי שלנו בנושא הקונפליקט היהודי-ערבי-גרמני?

הקונטקסט שבו נערך הריאיון – החדר באוניברסיטה שבה אני עובדת – השפיע עלי בתחילה. היה לי ברור שחשוב לי להציג את הניסיונות (הפתטיים) והידע (הלא רב) שהצטבר אצלי בתחום המקצועי של חקירת הקונפליקט (מחקר, סדנאות סטודנטים,

וכו'). הכובע המקצועי בדרך-כלל מגן עליו בסיטואציות מביכות כמו אלו. אלא, וגם זה קורה בדרך-כלל, שאינני יכולה להישאר אֶתוּ זמן רב. אני יותר מדי מודעת למגבלות שלו ולחלק הפסאדי (façade) שבו, במיוחד בתחום הרגיש כל כך של הקונפליקט. גם עם הכובע הייצוגי – זה הלאומי היהודי-ישראלי – לא היה לי נוח במיוחד. לאחר שנים ארוכות שבהן גדלתי מתוך הזדהות עם הקולקטיב הלאומי שלי, מתוך תחושת קולקטיביות כמעט טוטלית (שאפיינה את היישוב היהודי כולו) חל בי שבר. כיום יש בי יותר תחושות מעורבות קשות. תחושת הזהות הקולקטיבית הברורה התחלפה בהדרגה לתחושה שמעורבים בה גם רגשי ניכור כלפי החברה הישראלית בהיבטה הפוליטי-חברתי העכשווי. קשה לי כיום למהר ולחבוש את הכובע הקולקטיבי הלאומי. יחד עם זה, במגע עם קבוצות לאומיות אחרות, ובעיקר מחוץ לגבולות הארץ, זה עדיין חוזר ומופיע. מעבר לכך, יש בי קנאה באירופאים (האקדמאים, עלי להודות) שעמם אני נפגשת, המפתחים לעצמם, ללא רגשי אשם, את הזהות האוניברסלית, הפוסט-מודרנית שלהם ונפטרים, בקלות יחסית, מרגשות לאומניים ואתנוצנטריים. האם גם אני יכולה לפתח זהות אוניברסלית כזו? זהות כזו משמעותה לבחור בכל רגע נתון את הקבוצה שאליה אני משתייכת (נשים, פסיכולוגים, בני הדור שלי). האם יש בי היכולת האוטונומית הזו?

נחזור לריאיון. מכיוון שמטרות הריאיון לא היו ברורות לי, וכשהכובע המקצועי והלאומי מלווים בספקות, הגלישה למישור האישי הייתה בעבורי (ונדמה לי גם לאחרים) טבעית. הכובע הזה לפחות הוא תמיד אמתי, אותנטי. ואכן, ישבנו בחדר, מראיינים ומראיינים, שבעה אנשים, שבעה עולמות שונים כל-כך, מעורבים בקונפליקטים לאומיים סבוכים. ובכל זאת, נוצר שם מגע שנראה לי אמתי ביותר בינינו. הדמעה שזלגה מעינו של ג'ו כשאיזלדין סיפר על אחיו שנעלם. זו הייתה דמעה של כולנו. עדיין נותרו בי שאלות מהריאיון המוזר הזה – האם יכול להיות בינינו קשר כזה ברמה האישית לאורך זמן? האם יש למפגש האישי בינינו משמעות מעבר לכך, ברמת הקולקטיב? האם איננו כולנו רק תוצרים של האני הקולקטיבי שלנו, ללא יכולת בחירה בכובע המתאים לנו? עם השאלה הפתוחה הזו הגעתי להמבורג.

המפגש הראשון עם הקבוצות האחרות היה בלילה שבו הגענו – האירים החייכנים קיבלו את פנינו. הפנים החדשות מולנו שיקפו לי את הסגירות שאנחנו נתונים בה. אני כל-כך עסוקה בקונפליקט הקשה אצלנו. האם זה באמת מעניין אותי מה קורה שם, באירלנד? האם אני פנויה לכך? אבל, גם-כן, זה מסקרן. האם שם תהליך השלום באמת עשוי להתממש? ואם כן, האם אנחנו יכולים ללמוד מכך? האם יהיו לי ידידים אישיים מהקבוצה החדשה הזו? כל השאלות התערבבו זו בזו. אבל העייפות ניצחה. מחר יהיה יום חדש.

את בוקרו של היום החש בילינו יחד בטיול יער, כל קבוצת ה-P-I. אנחנו יחד בחו"ל, רחוק מהקונפליקט הדו-לאומי. כאן כל-כך יפה וירוק וכחול (לעומת הצהוב שלנו). אפשר, צריך, רצו ליהנות. לשאוף הרבה אוויר. נראה היה שידידות אישית

מאוד נקשרת בין האנשים (חלקם לא הכירו זה את זה). אין קבוצות, אין תת-קבוצות (לפחות בתחושות שזרמו בי ואליי).

ההרגשה הזו משתנה מאוד בערב המפגש הראשון. זו הייתה הפעם הראשונה שקלטתי את מורכבותו של המפגש שהגעתי אליו. הרבה אנשים חדשים, זרים, היגויים שונים, למרות השפה האחידה (אנגלית). באופן מוזר, ואולי לא, הרגשתי קרבה גדולה עם חברי הקבוצה הקטנה שבאתי אֶתה מהארץ, שברובה, כזכור, הייתה מורכבת מפלשתינים.

ההצגה העצמית השונה כל-כך של כל אחד מהמשתתפים רמזה, יותר מכל, על המורכבות וחוסר בהירות של המפגש שעתיד להתחולל פה. השאלה של הכובע הדומיננטי בהצגה הזו שוב עולה אצלי. אחד-אחד קמו אנשים ואמרו כמה מילים. והמילים היו שונות לא רק משום שתיארו תוכן סיפור שנה, אלא משום שאופן הצגת הסיפור הייתה שונה כל-כך. היו שאמרו דברים אישיים מהעבר, היו שאמרו דברים אישיים מהווה. היו שהתייחסו לעתיד. היו שהתעלמו מהאישי, דיברו בשפה פוליטית, הצהירו הצהרות. היו שנעזרו בשפה מקצועית. הנטיות האישיות, כך נראה לי, הציפיות והפרשנות שכל אחד מאתנו נתון למפגש המוזר הזה יצרו את השונות הזו.

ועבורי, המפגש האישי שלי עם השואה, עם "הקרבות", חזר אלי בהינף ובעצמה, לאחר שהרבה זמן אני "מצליחה" כל-כך יפה להתעלם ממנו. כבר מזמן הרי איני מציגה את עצמי כבת של... מדוע בחרתי דווקא כאן להתייחס למשפחות של הוריי שנכחדו לגמרי בשואה? לא יכולתי שלא לסיים את המילים המועטות שאמרתי בתחושת הפחד שעוברת בי לקראת הימים הקרובים.

המפגש הראשון הזה של כלל המפגשים היה אכן ייחודי, מרגש, מדגיש את הפנים הרבות של האפשרויות במפגש בן השבוע הצפוי לנו. אך, למעשה, חוויית המבורג בשבילי הייתה המפגש של הקבוצה של והיהודים יחד עם נציגים מה-TRT, בני נאצים ובני ניצולים. כל השאר נשאר מאוד ברקע, לא מספיק רלבנטי, לא מספיק שייך. לפחות לא שם, בארבעת הימים שבהם סיפרנו את הסיפור האישי שלנו בקבוצה הקטנה הזו. משום כך, עיקר ההתייחסות שלי כיום, בניסיון "לסכם", היא לחוויה שעברתי שם בקבוצה שלנו, לא במפגש הרחב.

באותו ערב, במפגש הקבוצתי הראשון, כשהבטתי סביב על האנשים שעמם אני מהווה "קבוצה", הרגשתי כי "ההרכב המוזר הזה הוא יותר מדי עבורי" – גרמנים, בני נאצים, פלשתינים, יהודים, בני ניצולים, שלושה ישראלים. נעלמו התחושות האישיות מטיוול הבוקר, מההכרות הקודמת. כאן, בקונטקסט הקבוצתי שכותרתו "מזרח תיכון" פתאום קיבלה בולטות זהות יחידה אחת – הזהות הלאומית. נדמה לי שזה קרה לכולנו (הדיון התחיל בטענה על ההכללה של מזרח תיכון ולא אזכור השם הלאומי של שתי הקבוצות). התסריט שרץ אצלי דָּמָה לזה שקורה במפגשים של קבוצת הסטודנטים שלנו – קבוצה מול קבוצה, לאום מול לאום. שוב תעלינה השאלות: מי קרבן יותר? מי סובל יותר? מה זכותנו? מה זכותכם? וכו'. לא אהבתי את התסריט הזה.

אינני מרגישה בנוח גם בצפייה בקבוצת הסטודנטים ובדיונים מסוג זה: דיונים ברמה הפוליטית, הבין-קבוצתית, רמת המקרו של הקונפליקט הבינ-לאומי. אני שבעה מדיונים מסוג זה, מכירה בחוסר התוחלת שלהם. עייפה מהחזרה הבלתי-משתנה שלהם, מהתקיעות. כפי שכתבתי כבר, הכובע הלאומי איננו מתאים לי, לא כיום. קיוויתי שזה ישתנה, שנוכל ללבוש כובעים אחרים – אולי מקצועי? ואולי – כך העדפתי – אישי? ג'וזף הביא את ההצעה של דרך הסיפור האישי, שאליה הגיעה קבוצת ה-TRT במהלך המפגשים שלהם. זה באמת הפתיע אותי ביותר, עמד בניגוד מוחלט לציפיות (הלא ברורות אמנם...) שהיו לי מסדנה כזו. ואולי גם זה הפחיד. איך אוכל לספר את הסיפור שלי כאן? מי יקשיב? מי יבין? מי ירצה להבין? האם אוכל להבין סיפורים של אחרים (חשבתי בעיקר על בני הנאצים. על סיפור החיים של בורמן...), האם אהיה פתוחה להקשיב להם? אבל, זה גם התאים לי מאוד באותו זמן.

הקשבתי לשני סיפורים באותו ערב. סיפורי חיים של יהודים אמריקנים, בני לניצולי שואה. סיפורים עצובים, מלכודים של ילדים שעבור חוויות חיים בלתי אפשריות. סיפורים ידועים, כאילו שמעתי אותם כבר. אבל כאן, זה היה אישי face to face. מה מרגישים הפלשתינים, כשהם שומעים סיפור כזה? מה המשמעות עבורם? מה מרגישים הגרמנים?

בימים שבאו אחר כך שמענו סיפורים אחרים, כואבים מאוד, של הפלשתינים בקבוצה. כל סיפור והכאב שלו, האישי כל-כך. כאב של בן, של אם, של אב. אך הסיפור האישי הוא גם חלק מהכאב הקולקטיבי.

וכשכאב הקולקטיבי הוא של הפלשתינים, אני מרגישה בושה, אשמה. אשמה קולקטיבית תחת הכובע הלאומי, שהופכת אצלי גם לאשמה אישית, לבושה אישית. הרגשות האלו מעוררים בי גם התנגדות. האם אני מייצגת את "העם" כולו? את דרכו הפוליטית? האם יש בי אני "קולקטיבי" מוגדר כל-כך. שוב הרגשתי שהאני הקולקטיבי הזה – האמור להיות כל-כך ברור – איננו ברור לי כלל. הרגשתי שהייצוג שלי את "הישראלים" (הן בפאנל הכללי של כל הקבוצות והן במסיבת העיתונאים) היה כמעט כפוי עלי, מונע ממני את האוטונומיה שלי לבחור. ולידי ראיתי את הפלשתינים שבחבורה מתווכחים ביניהם בלהט כדי לבחור את המיצג הקולקטיבי שלהם. כנראה, קל יותר להזדהות עם אני קולקטיבי המרגיש קרוב, זועק, נלחם, תובע את זכותו. הימים שבהם שמענו סיפורים היו ארוכים מאוד עבורי. הרבה כאב עלה שם בחדר. הסיפור הפלשתינאי עוקב לזה היהודי, בן לניצולים שהיגרו לארה"ב, עוקב לזה של יהודייה-ישראלית, בת לניצולים שניסו להשתרש בישראל, ושוב לסיפור פלשתינאי של אם שנמנעה ממנה האפשרות להתאחד עם ילדיה. מהצד הפלשתינאי נשמעו הערות כואבות. "האם באמת קרתה השואה?" או "give me a break of Holocaust stories". האם זה ביטוי לחוסר היכולת לקלוט את כל סיפורי הכאב האלו? במיוחד כשהם מסופרים בגוף ראשון? אני, אימא שלי, הילד שלי? האם גם לי מותר לבטא את חוסר היכולת שלי להכיל את כל הכאב שעולה שם בחדר? באופן מוזר, דווקא הפחד שלוה

אותי בתחילת המפגש מול בני העם הגרמני, דווקא הפחד הזה הופך לתחושת הקלה. הסיפור של בן הנאצי בא, למרבה ההפתעה, כמעין ניסיון לגשר בינינו לבין הפלשתינים, בין שני ביטויי הכאב שכמעט ולא יכלו להסתופף בחדר אחד. כן, אני מסוגלת להבין את הכאב שלו ואפילו לחוש אותו.

אינני זוכרת באיזה שלב הגיע תורי לספר. אינני זוכרת גם מה סיפרתי ומה לא סיפרתי מתוך סיפור החיים שלי. אני כן זוכרת שהרגשתי שזה סיפור אישי – לא מייצג קולקטיבי, לא מייצג קבוצה לאומית, לא מייצג קוהורט. רק אני, אימא שלי, האיש שלי, הילדים שלי. אבל ... כל הנקודות בסיפור האישי משיקות בעצם בזיכרון הקולקטיבי. עד כמה זה משמעותי?

אחד מהקטעים הקשים בסיפור האישי שלי היה על הבן שלי כחייל טירון שנשלח לשמור בקציעות. אנחנו ביקרנו אותו שם כהורים, עם אוכל וסיגריות. המבט הכבוי בעיניים שלו באותה תקופה. ההרגשה שלי שאינני יכולה "להציל" אותו מהמשימה האיומה הזו. ומול זה – הסיפור של סמי שהיה שם כלוא מספר חודשים, כנראה באותו הזמן. וילדו שנולד זמן קצר לפני כן. ביררנו יחד את התאריכים ואפילו צחקנו. צחוק עצוב, מביך. כשסיימתי, החיבוק הראשון שקיבלתי היה חיבוק של סמי. חיבוק אמיתי של אדם, של חבר אישי. לא יכולתי אז לחבוש שום כובע אחר. כך הרגשתי כלפיו. נדמה לי שגם הוא כלפי. והחיבוק הזה מלווה אותי עד היום כחוויה החזרה יותר שלי שם. ועדיין נשארתי עם השאלה – האם הקשר האישי הזה שנוצר, ההבנה, האמפתיה בין האנשים, בין פרטים בודדים, יכול לפתור במשהו את הקונפליקט שבין שני העמים שלנו? הייתי רוצה להאמין שכן. ואם כן – איך?

אינני יכולה, בכל זאת, לסיים בלי כמה הערות בעלות גוון מקצועי. הסיפור האישי הועלה בסמינר כהצעה לדרך עבודה מקצועית במצבי קונפליקט. מכיוון שהעלאת סיפור אישי ב"מרתון" מרוכז כזה הוא בעצם "עבודה" פסיכולוגית, הייתה לי חסרה מאוד במפגש הזה הנחיה מקצועית שמתייחסת לפן הפסיכולוגי-אישי במצב הרגיש כל-כך. לדוגמה, באחד המפגשים האחרונים העליתי את הכאב האישי שלי מול הערה של אחת המשתתפות הפלשתינאיות: "give me a break of Holocaust stories".

הבקשה שלי לבירור בקבוצה נענתה בתגובה חוסמת של המנחים ובהערה כי "אין סימטריה" בינינו, הישראלים והפלשתינים. הערה כזו מתייחסת למצב בין שני העמים בקונפליקט, אך לא לרמה האישית, הבין-אישית ששררה בקבוצה, לאחר שהשמענו בה את הסיפורים האישיים שלנו. היה משהו פרדוקסלי, סותר, ובעיקר לא רגיש, בשיטת ההנחיה המכוונת לקונפליקטים ברמת המקרו, כשהתכנים שעלו היו בעיקרם ברמת הפרט. נראה לי שיש מקום לחשיבה מעמיקה איך ניתן לשלב את הסיפור האישי במפגש העוסק בקונפליקט הבינלאומיים, תוך הגנה ותמיכה מרבית, מקצועית ואמינה לפרט המוכן לספר ולחשוף את סיפורו האישי בקונטקסט הזה. במפגש בהמבורג המעבר בין האישי לקבוצתי ולהפך לא היה ברור, לא מגובש ומשום כך, במידה

מסוימת, גם מסוכן. למרות הספקות והשאלות שנותרתי אֶתן לאחר המפגש בהמבורג, החוויה הרגשית החזקה שעברתי השפיעה עלי מאוד. זה בא לידי במפגש אחר, אותו תכננתי מיד לאחר שחזרנו משם.

זו הייתה נסיעה משותפת של קבוצת סטודנטים יהודים וערבים, אשר השתתפו בסדנאות שערכנו באוניברסיטה, לפרנקפורט שבגרמניה. הנסיעה המשותפת הייתה בהזמנת פרופ' אפי'ץ' סוציולוגית מאוניברסיטת פרנקפורט, לאחר שביקרה אצלנו באותה שנה עם קבוצת סטודנטים שלה.

ההשפעה של חווית המבורג על תכנון המפגש של הסטודנטים הייתה בשני מישורים. המישור הראשון הוא דרך החשיבה שלי על עצם המפגש עם גרמנים (על אדמה גרמנית) בקונטקסט של הקונפליקט היהודי-ערבי. והשני – מקומו של הסיפור האישי במפגשים.

אתחיל במישור הראשון. שותפי בתכנון הנסיעה – מנחים מנווה שלום (ערבי ויהודייה ישראלים) – נטו, או העדיפו, לראות את גרמניה והגרמנים יותר כגורם המזמין, כמקום "ניטראלי" להגיע אליו, פחות כגורם משמעותי בתוך המפגש היהודי-ערבי שיערך שם. מתוך חשש לחוסר הסימטריה ניסו להמעיט, ככל האפשר, במקומו של הצד הגרמני-יהודי במפגש. הויכוח הנוקב ביותר בינינו, למשל, היה סביב השאלה האם נבקש במחנה ריכוז ביחד, כשאנחנו שם: האם הביקור יהיה חלק מהתוכנית שלנו, או רק רשות נתונה למשתתפים. לדעתם, לא היה מקום לביקור משותף של שתי הקבוצות הלאומיות במחנה ריכוז, המבליט את "הקרבנות" של הצד היהודי.

לי, לעומת זאת, היה ברור שכשאנחנו נמצאים על אדמת גרמניה, הכאב המתלווה אצלנו למקום הזה הוא רלבנטי גם לנו וגם לפלשתינים. אי אפשר למחוק אותו, גם אם לא נבקר במחנה ריכוז. ואי הביקור פירושו מסר ברור לניסיון כזה. על הביקור עצמו, ומה שקרה שם ולאחריו, כתבתי במקום אחר ולא אפרט כאן. התחושה שעברה בי שם – ואצל חלק גדול מהסטודנטים בשתי הקבוצות – הייתה של איזו שותפות גורל אוניברסלית מול הרגש, מול הרוע האוניברסלי שנגלה שם. הלכנו בכוכנוולד יחד, רמזי² (סטודנט לפסיכולוגיה, תואר שני) ואני, והרגשנו, לא כיהודייה וערבי, כמרצה וכסטודנט, אלא כשני אנשים, פרטים, נפחדים מול אימת המקום הנורא הזה. "אני משתנה כאן", הוא אמר לי, "מוריד הרבה מסכות". גם לי זה קרה. במפגש הביין-קבוצתי אחרי הביקור אמר רמזי: "מה שבולט עכשיו זה שאתם פונים אלינו עכשיו "כאתם" ולי קרו דברים כאדם פרטי ... הביקור אתמול עשה לי משהו אחר. ראיתי את זה כשואה של האנושות ולכן גם ראיתי את עצמי בפנים, אני בתוך זה, וזאת גם השואה שלי ... זה גם בתוכי". אבל היו גם, כמובן, תחושות אחרות, של חידוד הכובע הלאומי אצל אחדים מאתנו, הן יהודים והן ערבים. המישור השני, אשר למפגש בהמבורג הייתה בו השפעה עמוקה עלי, היה בגיבוש דעתי ביחס למקומו של הסיפור האישי במפגש המשותף בין

קבוצות המצויות בקונפליקט. אחת השאלות המרכזיות החוזרות בהערכות של קבוצות מפגש של יהודים וערבים נוגעת למתח שבין ההיבט הפוליטי-קבוצתי (רמת המקרו) לבין המרכיב האישי והבינ-אישי (רמת המיקרו). המתח שבין שתי הרמות בקבוצה כזו מתקשר, כמובן, למטרות המוצהרות והסמויות שמייחסים משתתפיה, כמו גם יזמיה, לעצם המפגש (כץ וכהנוב, 1990; Amir & Ben-Ari, 1987). השאלה בדרך כלל מוצגת כדיכוטומיה בין האני הפסיכולוגי-פרטני לבין האני הפוליטי-חברתי. בספרות של הפסיכולוגיה החברתית, כמו גם בפילוסופיה הפוליטית, תיאורטיקנים התייחסו לויכוח הזה והתמודדו עם השאלה של תפיסת העצמי כמושג חברתית לעומת מושג פרטני. היחס בין ה-self לחברה, בין הדטרמיניזם של המיקרו והמקרו, בין המושגים של אינדיבידואליזם לעומת קומוניטריות. כמו ברבות מהדילמות המעסיקות אותנו, הצגת השאלה חשובה לעתים יותר מהתשובה.

בסקירות בספרות המקצועית העוסקת במפגשים מתוארת בדרך כלל הנטייה של המשתתפים הערבים לדגש פוליטי-קבוצתי, ותפיסתם את המודל הפסיכולוגי-אישי כמניפולציה. חוקרים אחדים בתחום ניסו להבין ולהסביר את המתח הזה בסדנאות של יהודים וערבים במונחים של יחסי כוח מין קבוצת מיעוט לקבוצת הרוב, כשקבוצת המיעוט הערבית מפעילה את השפעתה הלא-פורמלית בכיוון של התמקדות המפגש באספקטים פוליטיים של יחסי שתי הקבוצות (Rouhana & Korper, 1997). מעבר לכך, ניתן לראות בדרישה לראייה פוליטי-חברתית במפגש את "זכות הצעקה" שמבקשת לעצמה קבוצת המיעוט בסדנא.

המפגש בהמבורג נתן לי תובנות לראייה אחרת של המתח הזה. אפשרות אחת נעוצה ברקע התרבותי של שתי הקבוצות הנפגשות. במפגש בהמבורג אמרה אחת המשתתפות הפלשתינאיות: "אצלנו לא מקובל לספר את הסיפור האישי, לשתף ברגשות שלי אנשים שאינני מכירה. אפילו לא תמיד עם אנשים שאני מכירה. לנו יש תרבות אחרת... רגשות משאירים בפנים... אבל, אם זה חשוב לכם גם אני אשתף..."

האמירה הזו חיזקה בי איזו תחושה שאנו כופים את התרבות המערבית (אולי, נכון יותר, האמריקאית) של החשיפה האישית בקונטקסט קבוצתי על מי שזו אינה תרבותו. אם אנסה להתעלם, או לחמוק, מהרקע התרבותי השונה, המפגש בהמבורג חיזק בי מאוד את התפיסה כי במפגשים של קבוצות בקונפליקט, השיח האישי הוא המשמעותי יותר בסיכוייו לתרום לשינוי תפיסות, עמדות ורגשות. המצדדים בגישה האישית-פסיכולוגית יוצאים, בדרך-כלל ראייה ספקנית של תוצאותיו של הויכוח הפוליטי בתוך הסדנה, שכן הויכוח הזה חותר להכרעה מוסרית או כוחנית. הסובייקטיביות של כל אחד מהצדדים נתפסת אובייקטיבית יותר מזו של זולתו. הויכוח הפוליטי – המתרחש באותה עת גם במציאות החיצונית לסדנה – משתק, בסופו של דבר, את האפשרות לתובנות מעמיקות יותר של הקונפליקט. הויכוח הזה, יותר מכל, מעמת את המשתתפים עם חוסר האונים שלהם לשנות באופן מהותי את המתרחש במציאות החיצונית ברמת המקרו. המתח בין שתי הרמות קשור, כאמור, למטרות המפגש: האם

המטרה היא קירוב, פיתוח קשרים ותובנות מעמיקות יותר בין אנשים כפרטים, ברמת המיקרו, או ניסיון למצוא פתרונות לקונפליקט החברתי-לאומי ולגבש דרכי התמודדות ברמת המקרו. Azar (1979) מגדיר מצב זה כמצב של קורבנות מבנית (structural victimization). האם זו מטרת המפגשים?

המתח בין שתי הרמות קשור, כאמור, למטרות המפגש: האם המטרה היא קירוב, פיתוח קשרים ותובנות מעמיקות יותר בין אנשים כפרטים, ברמת המיקרו, או ניסיון למצוא פתרונות לקונפליקט החברתי-לאומי ולגבש דרכי התמודדות ברמת המקרו. במפגש בהמבורג, כמו גם במפגשי הסטודנטים באוניברסיטה, התשובה לכך איננה ברורה וחד-משמעית. תשובה חדה הייתה מובילה אותנו, אולי, לדרך אחת ברורה יותר. אך אין בידנו תשובה כזו – לא למארגני הסדנאות, לא למנחים, ובודאי לא למשתתפים. התשובה לגבי המטרות מבטאת בדרך-כלל את נטיותיה האישיות של המשיב(ה), את ניסיונותיו(ה) המקצועי, ובעיקר – את מקומו(ה) או את תפיסתו(ה) באני הקולקטיבי שלו או שלה.

מכיוון והתשובה האישית שלי כיום לשאלה של מטרות המפגשים נוטה מאוד לצד של הבנה ותובנה אישית, תוך פיתוח קשרים ביני לבין אחרים כאינדיבידואל, אופי המפגש בהמבורג התאים לי מאוד. זה היה מפגש קשה. ההקשבה לסיפורים האישיים ששמעתי שם, הסיפור האישי שהשמעתי שם, היו קשים רגשית, יותר מכל ויכוח פוליטי-חברתי. אך השיח האישי הזה תרם לי לתובנות עמוקות יותר של מהות הקונפליקטים בהם אנו שרויים. הוא תרם גם לקשר רגשי עמוק ביני לבין אחדים מהמשתתפים, ובכך די לי. ההבהרה של התחושה הזו אצלי תרמה לי רבות בבניית מפגש הסטודנטים בפרנקפורט, הן בצד הפורמלי של הכנת השבוע המשותף, והן – ואולי בעיקר – במסרים הלא פורמליים שהעברתי למשתתפים בו.

המקום במעגל החיים בו אני מצויה כיום – אולי זה הגיל, או הניסיון המקצועי, או הראייה השונה של המציאות המתחלפת של מעגל החיים של הקולקטיב לו אני משתייכת או כל אלו במשולב – מביאים לחיפוש אחר דברים אחרים מבעבר. לפני עשר, עשרים ושלושים שנה השתתפתי בכל מאוד בויכוח הפוליטי. "רצתי" בין הפגנה פוליטית אחת למשניה, השתתפתי בפעילות מפלגתית, ניסיתי לשנות דברים ברמת המקרו וחשבת, בתמימות, שיש בי הכוח לעשות זאת. כיום אני מודעת מאוד למגבלותיי, צברתי תסכולים ופיתחתי ספקות. יש לי הרבה פחות סימני קריאה בתוכי. הרבה יותר שאלות. אז מה אני מחפשת כיום? אולי את רמת המיקרו, את המעגל האישי, את הגילוי של הזהות האישית שלי (ושל אחרים) המצויים בסבך הפוליטי של האני הקולקטיבי שלהם. את הקשר האישי ביני ובינך, את יכולת ההקשבה לסיפור האישי שלך, בלי להתעלם מהקונטקסט הקולקטיבי, אך גם מבלי שהקונטקסט הזה יהיה גורם דטרמיניסטי, בלעדי, ביחסים בינינו. המפגש בהמבורג תרם לי הרבה בזיהוי הצורך הזה בעצמי.

רשימת מקורות

- אמיר, י' ובן-ארי, ר' (1987). מפגשים בין בני נוער יהודים וערבים בישראל: מציאות ופוטנציאל. *מגמות*, ל, 315-305.
- כץ, י' וכהנוב, מ' (1990). סקירת דילמות בהנחיה של קבוצות מפגש בין יהודים לערבים בישראל. *מגמות*, לג, 47-24.
- Amir, Y. & Ben-Ari, R. (1987). Enhancing intergroup relations in Israel: A different approach. In: D. Bar-Tal, C. Grovmann, A. Kinglavoski & W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions* (pp. 243-257). New York: Springer.
- Azar, E. E. (1979). Peace amidst development: A conceptual agenda for conflict and peace research. *International Interactions*, 6, 123-143.
- Bar-On, D. (1995). Encounters between descendants of Nazi perpetrators and descendants of Holocaust survivors. *Psychiatry*, 58, 225-245.
- Rouhana, N. N. & Korper, S. H. (1997). Power asymmetry and goals of unofficial third party intervention in protracted intergroup conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 3, 1-17.

שער שני

התמודדות עם דילמות מקצועיות
שונות הכרוכות בעשייה הקשורה
בקונפליקט הישראלי-פלשתיני

מחקר אפוליטי? סוגיות מחקר בחקר הסכסוך הישראלי-פלשתיני

ג'וליה צ'ייטין

פרופסור דן בראון, המנחה והמורה הרוחני שלי, שילב מחקר אקדמי עם עשיית שלום בשטח. במשך שנים רבות, כחלוץ בתחום, הוא לא רק חקר אספקטים פסיכולוגיים-חברתיים של הסכסוך הישראלי-פלשתיני, שהתמקדו בזהות קולקטיבית של יהודים-ישראלים ובהשפעת הנרטיב ההיסטורי על תפיסת ישראלים לגבי מקומנו כאן בארץ, אלא גם ניסה להשפיע על היחסים בין פלשתינים וישראלים, הקשים והסבוכים כל כך. בדרכים שונות, ועם מחויבות אין סופית, הוא עשה כל מה שיכול היה לעזור בסלילת הדרך לעתיד סוער ומסוכסך פחות בין העמים. שילוב זה, של מחקר ופרקטיקה, הגו אחד מסימני ההיכר של הדיסציפלינה פתרון סכסוכים (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006). אנשי מקצוע רבים בתחום של פתרון קונפליקטים ובניית שלום (peace-building) מדגישים את החשיבות של חוקרים – אנשי שטח (scholar-practitioners) – כי הם מאמינים, שכדי להיות תיאורטיקן טוב בדיסציפלינה זאת, חשוב להיות גם קשור וקשוב למה שמתרחש "בשטח". וכדי להצליח בעבודה מעשית ולחולל שינוי צריך להכיר לעומק את התיאוריות והמושגים המרכזיים של בניית שלום, ולעבוד על המשגת המקרים והתופעות שפוגשים בשדה הקונפליקטואלי. כממשיכת דרכו של פרופסור בראון וכאישה המחלקת את זמנה בין האקדמיה לעבודה בעמותות ובקבוצות העוסקות בשלום וצדק חברתי, אני נחשפת לאתגרים מחקרניים ששילוב זה מוליד. אני מתלבטת רבות באשר לסוגיות, כגון: האם באמת יש מחקר אפוליטי? האם ישראלי, שחוקר את הסכסוך הישראלי-פלשתיני יכול לבצע מחקרים "נקיים" מדעות הפוליטיות ומתפיסת עולמו? ויתר על כן, האם אדם שדוגל בשלום ובצדק חברתי צריך לשאוף לעשיית מחקר 'נטרלי' כזה? כלומר, מה צריך להנחות את החוקר-איש השדה: האם הוא צריך לחבוש את הכובע של "איש השלום" או את הכובע של "איש האקדמיה"? מה קודם למה – הרצון לשנות את פני החברה או הרצון לקדם את הידע בנושא מסובך כל כך?

כדי לתת תשובות (חלקיות) לשאלות אלו פרק זה יתייחס לסוגיות הבאות: (1) מהם הקשיים הכרוכים בביצוע מחקר כזה, וכיצד ניתן (חלקית) להתגבר עליהם? (2) האם אפשרי ו/או רצוי להפריד בין פוליטיקה ומחקר, בשדה מחקר זה?

כדי להמחיש את הקשיים המתלווים לעבודה מחקרית משותפת בין ישראלים לפלשתינים, אתחיל בהצגת שתי חוויות שהיו לי כשבצעתי מחקרים עם פרטנרים פלשתינים.

ב-2000, כחלק של עבודתי ב-PRIME, עבדנו על מחקר שעסק בארגונים לא ממשלתיים-אקולוגיים ישראלים ופלשתיניים. דן ואנוכי היינו החוקרים הישראליים, וסמי אדוואן ופידה אובדאי היו החוקרים הפלשתיניים. הפרויקט התחיל באפריל 2000, עוד "בימי אוסלו", והוא הסתיים בצורה פתאומית ב-29 בספטמבר, כאשר האינתיפאדה השנייה פרצה. היינו באמצע איסוף הנתונים כאשר המלחמה תפסה אותנו, ולכן לא יכולנו לסיים חלק חשוב זה של המחקר.

נדרש לנו – הצוות הישראלי והצוות הפלשתיני – זמן להתאושש מהמלחמה ולהתארגן מחדש. כעבור חודשיים, חזרנו להיפגש פנים אל פנים. לפני המלחמה נפגשו פעם בשבועיים במשרדים של PRIME בבית ג'אלה. אחרי שהמלחמה החלה, לא יכולנו להגיע לשם, בעיקר כי פחדתי לנסוע על כבישי הגדה. לא רציתי לסכן את חיי בגלל מחקר. כדי למצוא מקום בטוח לכולנו, החלטנו להיפגש במלון נוטרה דאם בירושלים. כשחזרנו להיפגש פנים אל פנים, היו לנו דיונים רבים, אך גם כמה ויכוחים לא פשוטים. ויכוח אחד התעורר באשר למקרה הבא: בכל המחקרים שלי, לאחר שאני מראינת מישו, אני מתמללת את הריאיון, מילה במילה. בשלב זה, אינני משנה מילים, איני מתקנת דקדוק ואיני משנה אף מילה – גם מילים גסות. כפי שלמדנו בקורסים בסיסיים במחקר, אין "משפצים" חומרי גלם. פעם אחת, הבאתי תמלול של ריאיון לחבריי הפלשתינים, שבו המראיין קילל את הנביא מוחמד ודיבר על האסלאם בצורה מעליבה ומזלזלת. התגובה של עמיתיי הייתה קשה. הם דרשו שאוציא את המשפטים שהוא אמר מהתמלול הגולמי. עמיתיי הפלשתינים לא היו מוכנים שהתבטאויות כאלו יופיעו במקום כלשהו במחקרינו – אפילו לא בתמלול של ריאיון, שאף אחד אחר, חוץ מחוקרי הצוות, יכול היה לראות.

היה לי קשה מאוד לקבל את הדרישה הזאת מחבריי. ניסיתי להסביר להם, שאלו היו המילים שלו, לא שלי, וככה הוא חושב. ניסיתי להסביר, שחשוב שנבין אותו כדי שיהיה אפשר לנתח את הטקסט בצורה טובה ומעמיקה. הסבריי לא שכנעו. לבסוף, הבנתי שאם אני רוצה להמשיך לעבוד במחקר הזה, אני חייבת להוציא את המשפטים הבעייתיים, וכך עשיתי. זאת הייתה הפעם הראשונה והיחידה (בינתיים) ששיניתי מלל בחומר גולמי, ואני עדיין לא מרגישה שלמה עם המעשה הזה מבחינת מחקרית.

בנוסף לויכוח הזה, היו לנו גם לא מעט ויכוחים על איך כותבים ומה כותבים בספר שרצינו להוציא. אני חשבת, שלעתים החוקרים הפלשתינים כתבו תעמולה. במקום ניתוחים הם רשמו דעות פלשתיניות שלא קיבלו תמיכה בראיונות וגם לא במקורות אקדמיים אחרים. דרשתי שהם ישנו את הניסוחים האלו, או שלפחות יביאו סימוכין לטענותיהם. בסוף כל ויכוח, הגענו להסכמה, ובתוך שנתיים, לאחר עבודה קשה, ולעתים מייגעת מאוד, פרסמנו שני מאמרים ודוח מקיף על המחקר.

החוויה השנייה קשורה במחקר שעשינו ב-PRIME על "פליטים". הנחקרים שלנו היו פליטים פלשתיניים משנת 1948, שעדיין מתגוררים במחנה באזור בית לחם, ואזרחי ישראל שהגיעו לארץ בסוף שנות הארבעים ובתחילת שנות ה-50 כפליטים

מהשואה או מצפון אפריקה. במחקר זה הייתי אחראית לצד הישראלי. אני והצוות ראינו יהודים-ישראלים שהקימו מושבים וקיבוצים במקומות שפעם היו כפרים ערבים. מטרת המחקר הייתה ללמוד את סיפורי החיים שלהם, ולהבין מהם כיצד הם רואים את הסכסוך הפלשתיני-ישראלי, ולשמוע את דעותיהם לגבי "בעיית הפליטים הפלשתינים". התקשיתי מאוד לגייס למחקר משתתפים יהודיים ישראלים. במשך שבועות ניסיתי לקבל הסכמות ממרואיינים פוטנציאליים רבים, וטלפנתי לאנשים מקיבוצים וממושבים רבים באזור הנגב ולכיש. נתקלתי בסירובים רבים. לא הבנתי מדוע, משום שקודם לכן לא נתקלתי בקושי לגייס מרואיינים. אחרי מאמצים רבים הגעתי לאישה, ניצולת שואה מפולין, שהסכימה להתראיין. לאחר הריאיון, שהתקיים אצלה בבית במושב, היא אמרה לי: "אולי תרצי לראיין את הבן שלי? הוא גר כאן לידי, והוא מאוד אוהב את הנושא של השואה והשורשים של המשפחה". אמרתי: "בשמחה", כי רצינו ללמוד גם על ההיבט הבינדורי. המרואיינת אמרה לי שבנה אינו עובד בימי שישי, וכדאי שאטלפן אליו אז. ביום שישי צלצלתי אליו, והצגתי את עצמי: "שלום, אני ג'וליה; ראינתי את אימא שלך למחקר שלנו ב-PRIME". הוא אמר: "כן, היא סיפרה לי. את רוצה לראיין גם אותי?", אמרתי לו שאשמח לבוא אליו ולראיין אותו. התחלתי לספר לו שהמחקר הנו מחקר משותף, ישראל-פלשתיני, אך לצערי, לא היה לי יותר זמן לדבר. האיש הפסיק אותי באמצע ההסבר, והתחיל לצעוק עלי ולקלל אותי: "את חושבת שאני אשתף אתך פעולה?! שאני אשתף במחקר שהוא משותף פלשתיני-ישראלי? את בוגדת! הם רוצים להרוג אותנו, ואת משתפת אתם פעולה! את בטח שמאלנית ושייכת לבצלם, נכון?". ניסיתי להגיד לו, שרצינו לשמוע דעות שונות: "אני אתן לך לדבר; אתן לך להגיד כל מה שאתה רוצה. אני לא אעצור אותך. חשוב שגם נשמע את הקול שלך". מילותיי לא נשמעו. הוא טרק את הטלפון, ולא היה מוכן להמשיך את הקשר איתי.

נצרכת לזמן רב כדי "להשתחרר" מהשיחה הקשה הזאת. הניסיון הכושל שלי לגייס אותו למחקר המחיש לי בצורה ברורה מאוד עד כמה הרעיון של עשיית מחקר ישראל-פלשתיני משותף יכול לאיים על ישראלים. הבנתי עד כמה אנשים רבים אינם מעוניינים להיות בשיתוף פעולה עם "האויב".

שתי החוויות האלו קשורות לעריכת מחקרים משותפים הבוחנים את ההשלכות של הקונפליקט על חיינו. החוויה הראשונה קשורה ליחסים בין חוקרים משני צדי המתרס, ואילו החוויה השנייה קשורה ליחסים בין חוקרים למשתתפים. בספרות המקצועית על הפרדיגמה של המחקר האיכותני יש התייחסות רבה לסוגיה השנייה (לדוגמה, Fine, 2003; Gergen & Gergen, 2003; Weis, Wessen & Wong, 2003) בעוד שלסוגיה הראשונה, כמעט שאין מתייחסים (Markowitz, 2002).

נושאים אלו מובילים להתמודדות עם ארבע סוגיות מתודיות חשובות. מכיוון שאני ישראלית, ההתייחסות שלי לסוגיות אלו תהיה מהמבט הזה. אין ביכולתי להציג את הפרספקטיבות הפלשתיניות, ואף שאומר כמה דברים, לא אנסה להביע את העמדות וההבנות של עמיתי מעבר לגבול.

הסוגיה הראשונה: כיצד הסכסוך הפלשתיני-ישראלי משפיע על טיבם של היחסים בין חוקרים ישראלים וחוקרים פלשתינים העובדים יחדיו?

אין לי ספק, שלכל חוקר שעובד עם עמית פלשתיני, ולא משנה מאיזה תחום, עניין רב בעבודה משותפת עם פלשתינים. אף סבורה אני, שכל ישראלי שחפץ בשותף פלשתיני, עושה זאת מתוך אידאולוגיה פוליטית כלשהי, ומבין את הצורך ביצירת קשרי עבודה בין העמים, אם לא יותר מזה.

אין זה קל למצוא פרטנר פלשתיני לעבודה, מכיוון שבין הצדדים שוררת חשדנות רבה. לכן תהליך מחקרי מתמשך חייב להיות מלווה בהבניית יחסי אמון בין השותפים – תהליך שאינו מובן מאליו ודורש זמן רב. אך גם בתנאים של עניין רב בשותפות וקיומו של אמון בין הצדדים, העבודה המשותפת אינה קלה. מהצד הישראלי נדרשת מידה גבוהה של רגישות ויכולת הכלה של הכאב והתסכולים של הצד הפלשתיני כדי לשמור על יחסים בין אישיים תקינים ושלווים, שיאפשרו את המשך המחקר.

יתר על כן, ככל שעובדים יחד, לעתים קרובות, מגלה החוקר הישראלי שישנם חילוקי דעות, לפעמים מהותיים, בינו לבין עמיתו הפלשתיני לגבי נושאים פוליטיים שונים. במחקר משותף בין שני יהודים-ישראלים, יש להניח שברוב המכריע של המקרים, חילוקי דעות כאלו לא יפריעו למחקר. אך אין זה נכון באשר למקרה שלנו. כלומר, חילוקי דעות על נושאים מרכזיים לסכסוך (לדוגמה, האם המצור על עזה מוצדק במציאות של היום, אם לאו) עלולים לסמן את סיומה של העבודה המחקרית המשותפת.

במחקר ישראלי-פלשתיני משותף, הפוליטיקה והמחקר אינם דברים נפרדים או שוליים. חוויה אישית מהמחקר על הארגונים האקולוגיים יכולה להמחיש את הנקודה. בפרוץ האינתיפאדה השנייה כעסתי מאוד על הפלשתינים, ולא הבנתי למה הם שוב נלחמים, כאשר היינו כה קרובים להשגת הסכם שלום אמתי ומקיף. אף שדאגתי מאוד לעמיתיי הפלשתינים, טלפנתי אליהם וכתבתי להם אי-מיילים רבים, כעסתי על בני עמם, שהחליטו לצאת שוב למלחמה במקום לבחור בשלום. אני זוכרת את הימים הראשונים האלו, כשלא יכולתי להתרכז בעבודה ולא יכולתי להתקדם בשום מטלה. ביליתי שעות רבות בגינתי; ניכשתי עשבים וקלטרתי את האדמה כדי להירגע מהלחץ הרב שחשתי עם המלחמה החדשה והמפחידה כל כך.

השתמשתי אף בטכניקה אחרת להתמודד עם הלחץ הבלתי נסבל: כתבתי מכתב/חיבור שביטא את הרגשות הקשים שלי. שלחתי אותו בדוא"ל לאנשים רבים, ובכללם חברים ועמיתים פלשתיניים. לא ציפיתי לקבל מהם תגובות. אחד מעמיתיי רתח מכעס: כיצד אני (הישראלית) יכולה לכתוב על כאב והרס, כאשר אני עובדת בגינה? הרי לפלשתינים מצויים במצור, אין מים, אין חשמל, והם מופגזים יום ולילה על ידי חיל האוויר הישראלי. ואני עוד מתלוננת ומשקה את הגינה? השותף כתב לי, שבמקום לרחם על עצמי – מבחינתו הרחמים לא היו במקום – עלי להצטרף למאבק ולבוא להפגין נגד צה"ל ונגד הממשלה הישראלית.

בימים ההם לא הבנתי את נקודת מבטם, ואף נעלבתי במקצת. לא האמנתי שהם באמת מצפים ממני לצאת נגד הצבא שלי ונגד הממשלה שלי, כאשר הפלשתינים היו האשמים בסיבוב זה של האלימות, לא...? נדרשו לי כמה חודשים כדי לראות את המלחמה מפרספקטיבה רחבה ומורכבת יותר. התחלתי להבין שהשינויים שאנחנו, הישראלים, הרגשנו בתקופת תהליך השלום, כמעט שלא הורגשו בצד האחר. התחלתי להבין את העלבון העמוק שהצד האחר הרגיש בעת המשא ומתן, שמבחינתם השאיר אותם כמעט ללא כלום. התחלתי אף להבין שעבור עמיתי הפלשתינים, מחקר משותף הוא רק חלק מעשייה משותפת גדולה יותר. הם ציפו באמת ובתמים מהשותפים האמתיים שלהם להשמיע קול תקיף נגד הכיבוש ונגד האלימות של החיילים בזמן המלחמה. הם רצו לראות אותי מפגינה לצדם, במקום לשבת בביתי הבטוח והמוקף בגינה מטופחת.

לא יצאתי להפגין נגד החיילים ונגד הממשלה בזמן האינתיפאדה השנייה, אך כן הקשבתי טוב יותר לקולותיהם של עמיתי, ונעלבתי הרבה פחות. התחלתי ללמוד לעומק מה קורה לפלשתינים מעבר לקו הירוק. התחלתי להבין טוב יותר כיצד הם חווים את המציאות, ואת תסכוליהם העמוקים והכואבים שמלווים אותם כל הזמן. הבנתי שבקונפליקט הזה, בין הצד החזק יותר והצד הנכבש, עליי, "כנציגה" של הצד הכובש, להיות מוכנה להכיל יותר מהכאב ומהסבל שלהם, ולא לדרוש, או אפילו לצפות, שהם יגיבו בצורה הדדית. הבנתי שתהליך זה אינו מנותק מהמחקר האקדמי המשותף שלנו, ובלי מחווה זאת מצדי לא יהיה המשך לעבודה זאת. אף ששותפים, באשר הם, צריכים לדאוג ליחסי עבודה תקינים, במקרה של עבודה ישראלית-פלשתינית משותפת, נקודה זאת מקבלת עוצמות גדולות יותר ומשמעותיות יותר.

בעבודה שלי עם חוקרים יהודים-ישראלים (או עם חוקרים ממקומות אחרים בעולם) אנחנו יכולים להתווכח על נושאים פוליטיים, מבלי לפחד שוויכוחים אלו יביאו לסיום של העבודה המשותפת שלנו. יתר על כן, במחקרינו כמעט שאיננו מערבים עניינים פוליטיים. אך זה מצב שונה לחלוטין מהמצב של עבודה משותפת עם פלשתינים. אחד מסימני ההיכר של עבודה משותפת בהקשר הישראלי-פלשתיני הוא שתמיד תהיינה הפרעות חיצוניות, כגון: מבצעים צבאיים, מלחמות, פעולות איבה ושיגור קסאמים ורקטות. אירועים אלו מקשים על שיתוף הפעולה ועל היחסים בין החוקרים. למרות העבודה הרבה שמושקעת בכתיבת הצעת מחקר, גיוס כספים ועבודה מחקרית משותפת בשטח, כאשר אחת ההפרעות החיצוניות האלו מתרחשת, החוקרים הישראליים והפלשתיניים אינם יכולים להתעלם מהאירועים ולהמשיך את "העסקים כרגיל". במצב של התדרדרות בין הצדדים, השותפים במחקר צריכים להגיב ולהתארגן למצב החדש. במקרים מסוימים מספקת שיחה פתוחה בין השותפים.

אך לעתים, לצערי, השותפים צריכים לקחת פסק זמן מהעבודה המשותפת, בשל המצב הרגיש. לא ניתן לחזות כמה זמן תאריך ההפסקה ומה עתידו של מחקרם המשותף. החוקר הישראלי שניתקל בסיטואציה כזאת יכול למצוא את עצמו לפתע ללא

שותף המוכן להמשיך לעבוד אִתו, או גרוע יותר, בלי ידיד ותיק. נדיר הוא שהיחסים הבינ־אישיים הטובים מתפרקים לחלוטין והופכים ליחסים בין אויבים. אך יחד עם זאת, בגלל הקושי להמשיך להיות בקשר שוטף ובגלל המעשים הישראלים שנתפסים בעיני הפלשתינים נוראיים ובלתי הומניים, אין ספק שהיחסים הבינ־אישיים הטובים עלולים להיפגע.

בנוסף לנקודות שצוינו עד כה, הרעת המצב הפוליטי והביטחוני אינה מותירה את החוקר הישראלי במקום התודעתי שבו היה קודם לכן. לאחר כל נסיגה כזאת ביחסים בין העמים, החוקר הישראלי צריך להתמודד עם היחסים הבינ־אישיים בינו לבין השותף הפלשתיני וגם לאגור כוחות חדשים כדי להתמודד עם השאלות "איפה אני בתוך כל זה מבחינת פסיכולוגית, פוליטית ומחקרית?", ו"האם נצליח להמשיך לעבוד יחד, או חלילה, זה יהיה הקש ששבר את גב הגמל?"

אני סבורה שהתבוננות (כמעט) אין־סופית זו מהווה סיבה חשובה ביותר לכך שחוקרים רבים אינם ששים, בדרך כלל, לעבוד עם חוקרים פלשתינים. ממילא ישנם קשיים רבים המתגלים בעשיית מחקר עם שותפים אחרים, ואם כך מדוע לחפש קשיים נוספים?

לעתים, היחסים בין החוקרים הפלשתיניים והחוקרים הישראליים מסתבכים גם בגלל חוויות אישיות ומשפחתיות שהם עוברים. לדוגמה, אם לחוקרת ישראלית בן המשרת בצה"ל, אין ספק שעובדה זו תשפיע בצורה כלשהי על היחסים בינה ובין החוקר הפלשתיני. לפלשתינים ולישראלים הסתכלות והערכה שונות מאוד באשר לגיוס ולשירות בצבא הישראלי. מבחינתנו זוהי הנורמה, מעשה חיוני וחשוב, ומעטים מאתנו מעלים את השאלה: האם כדאי או רצוי להתגייס? מבחינת הפלשתינים, החיילים מנציחים את הכיבוש ומשפילים את עמם.

בתנאים כאלו (או במצב שהחוקר משרת במילואים) חשוב שהחוקרים משני צדי המתרס יוכלו לשתף זה את זה במחשבות וברגשות הקשורים לקונפליקט. ניתן "לנצל" מצב כזה להזדמנות נוספת ללמוד על האחר, אך החוקר הישראלי אינו יכול לצפות שהשירות הצבאי של קרוב משפחתו יתקבל בהבנה. במידה מסוימת צריך להתכונן לאפשרות שהמחקר המשותף יתקל בקשיים עקיפים בשל עובדה זו.

לסיכום, הקונפליקט משפיע על היחסים הבינ־אישיים בין החוקרים שבחרו לעבוד יחד. לכן יש לצפות שתידרש התמודדות מתמדת עם הסוגיות והקשיים העולים כל עוד הסכסוך והכיבוש נמשכים. העולם המחקרי אינו מחוסן מפני האלימות שמתרחשת "בחוק", ועל החוקר הישראלי להיות מודע ורגיש לתסכולים, לכאבים ולכעסים של עמיתיו בגלל היותם פלשתינים, אנשים שחיים תחת כיבוש. לא כל חוקר ישראלי מוכן, רוצה ו/או יכול להתמודד עם קשיים אלו. לכן קודם שנכנסים לשותפות מחקרית, רצוי שהחוקר הישראלי יחשוב על הסוגיות האלו ויקבל החלטה, לפחות תיאורטית, אם הוא רוצה ומוכן להתמודדות הקשה שמחכה לו.

הסוגיה השנייה: מהן הסוגיות המחקריות שמאתגרות עבודה משותפת בין חוקרים ישראלים ופלשתינים?

כפי שהוזכר לעיל, אירועים חיצוניים עלולים לפגוע במהלך התקין של המחקר המשותף, ובמיוחד ביחסי העבודה וביחסים הבין-אישיים שבין החוקרים משני צדי המתרס. הסוגיה השנייה בוחנת מקרוב את המחקר עצמו ועוסקת באיתור הסוגיות העולות להוות בעיה משמעותית בעבודה המשותפת, במיוחד בתקופה של הסלמה באלמות בין הצדדים.

בין שותפים למחקר – באשר הם – חייב להיות כבוד הדדי. זהו אחד מעמודי התווך החשובים למחקר משותף מוצלח, משום שבלעדיו החוקרים יחבלו במאמץ המחקרי. כל מי שאי-פעם החליט לעבוד עם שותף, בחר שותף שהוא מכבד מבחינת מקצועיות ומחקרית. במחקרים ישראליים ופלשתיניים ענייני הכבוד ההדדי והאמון חשובים במיוחד. כפי שהוזכר לעיל, בעיית האמון והכבוד ההדדי בין הצדדים הנה עניין רגיש ומסובך. כבוד ואמון נבנים לאט ונהרסים בקלות, משום שהחוקרים עובדים נגד כל הסיכויים ובלא תמיכה חברתית מהעמים שלהם. ליתר דיוק, לרוב, החוקרים עובדים בסביבה עוינת, שאינה מעוניינת בשיתופי פעולה ומשדרת שעבודה זו חשודה, אם לא גובלת בבוגדנות מסוימת. בנוסף, לא מדובר באמון ובכבוד הדדי בין שוויים, אלא ביחסי כבוד בין חוקר השייך לקבוצת הרוב החזקה, לבין חוקר השייך לעם מושפל ונכבש. אי-שוויון זה עלול להוות גורם מפריע בכל השלבים של המחקר: תכנון המחקר, בחירת הכלים לאיסוף הנתונים, איסוף הנתונים, ניתוחים האיכותניים של החומרים וכתובת הדוח הסופי, הספר ו/או המאמרים.

לכל חוקר סדרי עדיפות משלו בנוגע לתכנון המחקר והדרכים לאיסוף נתונים. ישנם חוקרים איכותניים וחוקרים כמותיים, ישנם חוקרים המתמחים בסיפורי חיים, ואחרים המתמקדים בשאלונים סגורים. זאת דרכו של העולם המחקרי. כאשר חוקרים מחליטים לעבוד יחד, הם מכירים, ולו גם באופן כללי, את סוגי המחקר שהשותף הפוטנציאלי מבצע, והם מוכנים לקבל את שיטות המחקר שלו עם שינויים כאלו או אחרים. בדרך כלל, שיחה על התכנון ו/או על הדרכים לאסוף את הנתונים אינה הופכת לריב או לבעיה בין החוקרים השותפים. הוויכוחים האקדמיים אינם נתפסים כוויכוחים מסוכנים, אלא כחלק מבניית מחקר משותף.

במחקר פלשתיני-ישראלי משותף תכנון המחקר ובחירת שיטות המחקר אינן פשוטות כל כך. ההחלטות שיתקבלו חייבות להתקבל בין שוויים, בין חוקרים בעלי רמה דומה/זהה של מקצועיות וניסיון. אך כפי שניתן לצפות, קשה יותר לשוחח על ההבדלים הקשורים לעשיית מחקר, כאשר ברקע מתמשך סכסוך גדול והרסני הצובע כל שיחה וכל ויכוח אקדמי בריא. במילים אחרות, בניסיון לשמור על השותפות ולעבוד בדרכי נועם, החוקר הישראלי יכול להיזהר מנקיטת עמדה מקצועית-אקדמית, שלא היה מוכן לוותר עליה בשותפויות אחרות. במקרה כזה, העבודה המשותפת תהיה חשובה יותר מאשר המקצועיות המחקרית.

אני יכולה להתוודות, שהיו כמה פעמים שוויתרתי על הדרכים המחקריות שהאמנתי בהן כי לא רציתי להיתפס כישראלית שנותנת הוראות מלמעלה. פחדתי שהתעקשות על נקודה מחקרית עלולה להזכיר לעמיתיי את היחסים הלא-שוויוניים והלא-צודקים של כובש-נכבש שהם חווים ביום-יום. אינני בטוחה שזאת ההחלטה הנכונה. אני מעלה אותה כאן כי היא קרתה לי, ואין לי ספק שהיא עולה בסיטואציות מחקריות אחרות בין חוקרים ישראלים ופלשתינים. לכן חשוב לזהות אותה ולהתחיל לחשוב על פתרונות אפשריים, הטובים גם מבחינת מחקר וגם מבחינת שיתופי פעולה.

סוגיה מחקרית אחרת, חשובה למקרה שבו אנו דנים, קשורה לחופש אקדמי ולחופש תנועה. לחוקרים ישראלים יש חופש פעולה. לרוב, הם יכולים להחליט מה לחקור, כיצד לחקור, את מי לחקור וכמה פעמים לחקור את האנשים שהם בחרו למדגם. יש לחוקרים ישראלים חופש תנועה, והם יכולים לנוע בכל הארץ (ובחוץ לארץ, אם יש להם תקציב לכך) כדי להיפגש עם אנשים לצורך המחקר. באשר לחוקרים פלשתינים המצב שונה בהרבה. הם נתונים, לעתים, בסגר, ונתקלים תמיד במחסומים בדרכים, היכולים להשתנות מיום ליום. פלשתינים מהגדה המערבית אינם יכולים לנסוע לעזה, ולהפך. לכן איסוף הנתונים חייב להתבצע באזור קרוב, שלא דורש תכנונים רבים ומסובכים. במידה רבה, המצב הביטחוני מכתוב את הליך המחקר על כל מרכיביו.

אי-היכולת לנוע בחופשיות מפריעה להליך המחקרי גם בגלל סיבה נוספת. לעתים קרובות, החוקרים הפלשתינים והישראלים אינם יכולים להיפגש פנים אל פנים כדי לעבוד על מחקרם. כדי לשבת יחד במפגש עבודה, החוקר הישראלי צריך להסדיר אישור כניסה לעמיתו הפלשתיני. מצב זה לא רק מעמיס עבודה טכנית נוספת על החוקר הישראלי (הלוואי שזאת הייתה הבעיה העיקרית), אלא ממחיש בצורה חדה וכואבת את השוני בסטטוס בין החוקרים. הקושי הרב הוא בעומס הרגשי והמוסרי. המצב הביטחוני, בעצם, הופך את החוקר הפלשתיני לאדם תלוי בשותפיו לעבודה ולאדם חסר עצמאות. החוקר הישראלי הופך לכוחני, גם אם לא רצה בכך או ביקש זאת. מצב זה מעמיד את שני הצדדים בעמדה לא קלה ובמבוכה גדולה.

כשעבדתי במחקרים שנערכו ב-PRIME, היו פעמים שבהן הייתי צריכה להסדיר אישורים לעמיתנו הפלשתינים. בפעם הראשונה שפרופסור בר-און ביקש ממני לטפל בנושא זה, הרגשתי כאילו קיבלתי אגרוף בבטן. המחשבה שאני צריכה לדאוג לאישורים עשתה לי תחושה רעה ביותר. שאלתי את עצמי: מי אני שאקבע, במידה מסוימת, אם עמיתיי ייכנסו או לא ייכנסו לישראל? אם לא אעשה את מה שצריך, החוקרים לא ייכנסו? אם אטעה, לא רק שאפגע בהליך המחקרי, אלא גרוע יותר, אולי אשפיל ואכעיס את עמיתי למחקר. כיצד אסתכל עליו מבלי להתבייש? שנאתי את העובדה שחופש התנועה של השותפים הפלשתינים שלנו מוטל בידי. לא ביקשתי ולא רציתי את האחריות הזו. הבנתי, שכמה שננסה להיות שווים בעבודה המחקרית שלנו, 'השוויון' הזה הוא שקרי, ובמובן מסוים, הופך את המחקר לשקרי ולא אתי.

אף שאין לי עדיין פתרונות להציע, יש תשובה אחת מרכזית העשויה לעזור לחוקר הישראלי להתמודד עם אתגרים ומכשולים אלו. ראשית, הוא יכול להתייחס למכשולים כמכשולים מחקריים ולחפש שיטות מחקריות חדשות, יצירתיות ונועזות לסוגיות אלו. כצעד חשוב ראשון, ניתן לפנות לשיטה מקובלת ומומלצת במחקר האיכותני שהיא כתיבת יומן חוקר (Emerson, Fretz & Shaw, 1995). כתיבה זאת עשויה לעזור לחוקר, לפחות, לעבד את מה שהוא עובר ולעזור לו להגיע לרמה גבוהה יותר של אחראיות חברתית (Denzin & Lincoln, 2003). כתיבת היומן גם מספקת הזדמנות לחוקר להיות רפלקטיבי, ורפלקטיביות זאת יכולה לסייע לו בהמשגת סוגיות מחקריות העולות מהשותפות שלו עם החוקר הפלשתיני. בנוסף, ככל שהחוקר יחשוב על מה שהוא עובר ועל הקשרים השונים הקיימים בין המצב הביטחוני לעריכת מחקר משותף, הוא יוכל לחשוב על פרדיגמת מחקר אלטרנטיבית, אשר מצד אחד, נשארת נאמנה לסטנדרטים מחקריים, ומצד שני, סוללת דרך חדשה לחשיבה מחקרית.

אין ספק שהמציאות שבה אנחנו חיים דורשת מתודולוגיה אחרת, שאינה מתעלמת מהסכסוך ומההשלכות שלו. אף שפסקי הזמן הלא-וולונטריים, שנכפים עלינו מדי פעם, יכולים לאיים על המשך העבודה המחקרית המשותפת, הפסקות אלו אף יכולות לסייע לנו בשלבי הניתוח. כלומר, מכיוון ששלב הפרשנות הנו שלב קריטי, הדורש זמן ומרחק מהשלב של איסוף הנתונים, ניתן לנצל פסקי זמן אלו לחשיבה מחודשת על הטקסטים, התצפיות ועל הראיונות שנאספו (Alvesson & Skoldberg, 2000).

חשוב לי לציין שהמלצות אלו אינן באות להצדיק את המציאות הכואבת הקיימת. הן באות להציע דרכים חלופיות, העשויות לעזור לחוקר הישראלי לתפקד ולא להתנסות בתסכולים ובכעסים, שלא יקדמו את השלום ואת המחקר.

הסוגיה השלישית: מה טיבם של היחסים בין החוקר הישראלי, העובד עם שותפים פלשתיניים לבין המשתתפים הישראליים במחקר?

בתחילת הדברים הצגתי חוויה שבה התנסיתי עם בן של מרואיינת, שסירב להשתתף במחקר משותף וראה בי בוגדת בעם. ציינתי גם את הקושי הרב שהיה לי בגיוס נחקרים למחקר על הפליטים. אף שהיו בידי רשימות ארוכות של משתתפים פוטנציאליים, פעם אחרי פעם, אנשים אמרו לי: "אני לא מעוניין", "בשביל מה להסתבך?", או פשוט – "לא רוצה". סירוב מסיבי זה היה לי חדש.

אם אנסה לפענח את הסירובים הרבים שקיבלתי, אגיע להבנה שבקרב הציבור הישראלי יש חוסר-אמון וחשדנות כלפי חוקרים ישראלים העובדים עם חוקרים פלשתיניים וגם חשדנות לגבי מה שעלול לקרות לראיונות שלהם. יותר מפעם אחת שמעתי את השאלה: "מה את הולכת לעשות עם התוצאות של המחקר? איך את יכולה להבטיח שהפלשתינים לא ינצלו את זה לתעמולה שלהם? איך את יכולה להבטיח לי שזה לא יתגלגל למקום שאני לא רוצה שזה יתגלגל?". למען האמת, לא יכולתי להבטיח שהתוצאות לא יגיעו לאנשים "הלא נכונים". לא יכולתי להבטיח שהצד השני

לא יעשה שימוש תעמולתי בנתוני המחקר ובתוצאותיו. אף שיכולתי להבטיח שאין בכוונתי לעוות את הדברים או לתת "נשק" לגורמים עוינים, לא יכולתי להבטיח כיצד אחרים – הן בצד השני והן במקומות אחרים בעולם – יבינו ויפרשו את מה שפרסמנו. הפחד הזה, שהוא מובן בהחלט במציאות העוינות שבה אנחנו חיים, ודאי הפחית את כמות האנשים שבסופו של דבר הסכימו להתראיין למחקר זה.

היבט אחר הקשור לסוגיה השלישית הוא הקושי להתמודד עם דעות פוליטיות-חברתיות של המשתתפים, שהן שונות מדעות החוקר. אני יודעת שקושי זה קיים אצלי. אף שאני יודעת שאסור לי לשפוט את המרואיינים שלי, אם אני רוצה לערוך מחקר אתי (Christians, 2003), אינני תמיד עומדת בהצלחה באתגר. במהלך המחקרים שלי אני שומעת דעות שונות, ולעתים, מנוגדות לדעות שלי. אני משתדלת להיות סובלנית ופתוחה די הצורך להקשיב לדעות השונות, המעצבנות ומכעיסות אותי. אני מניחה שזהו אתגר שחוקרים-אנשי שדה ישראליים אחרים נתקלים בו, כאשר הם עובדים על מחקר או פרויקט משותף עם פלשתינים.

מה ניתן לעשות כדי לאפשר יחסי חוקר-משתתף בריאים יותר?

ראשית, יש לאפשר למשתתף במחקר, עד כמה שניתן, להוביל את המחקר. כלומר, החוקר יכול להרפות ולאפשר למרואיין לדבר על מה שהוא רוצה בהקשר לנושאי המחקר. בצעד מחקרי כזה ישנם סיכונים, שהרי ייתכן שהמשתתף יחליט לא לענות כלל על שאלות החוקר ולדבר אך ורק על מה שהוא רוצה. הניסיון שלי מלמד אותי שזה לא קורה. אמנם נשאלות שאינן מקבלות תשובות, אך הידע שנצבר כאשר המרואיין מרגיש חופשי לחלוטין לדבר על מה רלוונטי בשבילו, פותח חלונות חדשים להבנת הנושא.

יתר על כן, מתן האפשרות למרואיין להתבטא באופן חופשי מאפשר לחוקר לנסח מחדש את שאלות המחקר, להסתכל אחרת על הנושא, לחשוב על אוכלוסיות אחרות שכדאי לו לחקור, ולהרחיב את הידע בתחומים שעוד לא נחקרו דיים.

ערך מוסף להליך כזה הוא ההשפעה שיש לו על החוקר עצמו. כאשר אני צריכה להתמודד עם דעות שאינן "מתאימות" לי, אני נדרשת לבחון מקרוב את דעותיי, ולראות מדוע דעותיו של המרואיין כל כך מפריעות לי. בנוסף, לעתים המשתתף מעלה סוגיה או פרספקטיבה שלא חשבתי עליה קודם לכן. זאת הזדמנות פז עבורי לבדוק את עצמי, את הידע שיש לי, את הדעות הקדומות שלי, להחליט עם מה אני רוצה להישאר ומה לשנות אצלי, ואולי להגיע לחשיבה עמוקה ומורכבת יותר. הדעות שלי, כמו הדעות של המשתתפים במחקר וכמו הדעות של עמיתיי הפלשתיניים, אינן סטטיות, אף שאנו נוטים לחשוב שהן כאלו. ככל שאנחנו נפגשים עם העולם ומתמודדים עם בעיות קשות, כמו אלו שהקונפליקט מעמיד בפנינו, אין ספק שמשהו "זו" אצלנו, לעתים במידה קטנה, לא מורגשת מיד, ולעתים בצורה חזקה ומודעת יותר. ההיכרות עם התזווה אינה קלה, אך הכרחית בשדה מחקר זה.

הסוגיה הרביעית: כיצד הקונפליקט משפיע על איכות המחקר?

במילים אחרות, האם הסטנדרטים המקובלים בזמנים 'נורמליים' רלוונטיים גם למחקר משותף כזה, או עלינו ליצור נורמות חדשות?

בשל כל הבעיות שנמנו עד כה, אין זה מפתיע, שלעתים יהיה קשה ביותר לחוקרים משני צדי המתרס העובדים יחדיו, ליצור מחקר העומד בקני המידה המקובלים במחקר חברתי (כמותני ואיכותני). הקושי להיפגש, ההבדלים בסטוס, אי-הוודאות לגבי המשך המחקר בזמנים קשים, הקושי לגייס משתתפים, והקושי לקבל תמיכה אקדמית ו/או כלכלית מהסביבה – כל אלו יכולים לנבא כישלון מחקרי (או לפחות קושי רב). לכן נשאלת השאלה, האם הסטנדרטים המקובלים בעולם, שנבנו ללא התייחסות לעשיית מחקר באזורי קונפליקט, אינם ישימים (לפחות לא ברמה מספקת)? האם צריך לוותר על עשיית מחקר משותף או שמא יש לקבוע סטנדרטים או להבנות דרכים חלופיים למחקרים, שנוצרים בתנאים קשים אלו? תשובתי היא, שיש ליצור קנה מידה חדשים, רלוונטיים יותר, לעולם שבו אנו חיים ואותו חוקרים.

לפני כמה חודשים הרציתי בפני קהל אקדמי על הסוגיה של עבודה משותפת בין חוקרים ישראליים ופלשתיניים. כשסיימתי את ההרצאה, אחד המשתתפים בקהל שאל אותי: "אם הכול כל כך מסובך, למה להתעקש לעבוד יחד על מחקר? למה לא להניח עשייה זאת עד שהמצב הפוליטי יהיה מתאים יותר?" עניתי, שמחקר הנו חלק מהחיים, וניתן לשאול את השאלה הזאת לגבי כל דבר. למה להיפגש ולא לחכות עד שהתנאים בשלים יותר? למה ליצור עסק משותף, כשאנחנו בסכסוך ולא לחכות עד שהדברים יירגעו? וכי אם נמתין דבר לא ישתנה. ואף שאנו עובדים נגד כל הסיכויים, ולעתים עשייה משותפת זו נראית בלתי אפשרית, אין זה נכון להרים ידיים ולוותר מראש. ההפך הוא נכון. בנסיבות שנוצרות חוקרים-אנשי שדה צריכים להיות פורצי דרך ולהתעקש על עבודה מחקרית משותפת, דווקא כשכל הסימנים לשיתופי פעולה נראים רחוקים ובעייתיים. חשיבה זו מתקשרת למטרת המחקר המדעי. כולנו בוודאי נסכים, שהמטרה העיקרית של כל מחקר היא קידום הידע (Delanty & Strydom, 2003), אך זו לא המטרה היחידה. התיאורטיקנים והחוקרים, הדוגלים בפרספקטיבה ביקורתית-פמיניסטית (Haraway, 2003) או אלו דוגמת (Kemmis & McTaggart, 2003) המבצעים מחקרי פעולה משתפים (participatory action research) טוענים, שמטרה נוספת, ולא פחות חשובה, היא לחולל שינוי במציאות לא-שוויונית, גזענית, שוביניסטית, ואתנוצנטרית, המאפיינת יחסים חברתיים ופוליטיים רבים (כמו בסכסוך הפלשתיני-ישראלי). זאת גם עמדת. לכן השאלה היא לא האם לבצע מחקר, כשהאיכות שלו אולי מוטלת בספק, אלא כיצד ניתן לתכנן ולבצע מחקר איכותי במציאות של קונפליקט 'בלתי נשלט'?

נראה שהמקום הטוב ביותר להתחיל הוא ברצון העז של השותפים למחקר ליצור מחקר משותף ומציאות חדשה, שאינה נכנעת לאלימות ששוררת בין העמים. חשיבה נועזת זו של הליכה יחד יכולה להביא לרעיונות מחקריים חדשים ויצירתיים. כידוע,

פתרונות יצירתיים ותובנות, נוצרים לעתים קרובות כאשר האדם (או החוקר) מוצא את עצמו "תקוע", ומגלה דרך אחרת לחלוטין לפתרון בעיה שמטרידה אותו (Kohler, 1976).

כאשר עובדים יחד על מחקר, החוקרים הפלשטיניים וישראלים צריכים להיות מסוגלים להמשיך בעבודתם, גם כאשר הם אינם יכולים לעבוד בשיתוף אלא בצורה מקבילה (כלומר, כל אחד עובד בצדו של המתרס, והם 'נפגשים' [בטלפון, בדוא"ל] להתייעצויות או לדיווחים על מה שהצליחו לעשות בינתיים). לדוגמה, במחקר הפליטיים של PRIME הצוות הישראלי והצוות הפלשטיני ראינו בצורות שונות. בצד הישראלי השתמשנו במסורת ובטכניקה של סיפורי חיים (בריאון, 1994; 2006), ואילו עמיתנו השתמשו בראיונות פתוחים וחצי-מובנים (Creswell, 1998). הסיבה לשוני נבעה הן מהסתכלות שונה על ריאיון, משוני תרבותי וממיומנויות שונות של החוקרים. מכיוון שלא התאפשר לנו לשבת יחד וליצור מדריך ריאיון מוסכם ומתאים לשתי האוכלוסיות, הסתפקנו ביצירת כמה שאלות על חוויות המראיינים וכיצד הם רואים את הקונפליקט. אין אני באה להגיד שזאת הייתה אופציה אופטימלית – זו הייתה האופציה הבלעדית באותם הימים, משום שהאינתיפאדה השנייה הייתה בעיצומה.

לכן עבודה מקבילה, במקום עבודה משותפת מלאה, יכולה להוביל לשוני בשיטות לאיסוף נתונים, ובהכרח גם לשיטות שונות לניתוח ופרשנויות של הנתונים. הרי כל כלי וגישה מחקריים מביאים גם לשיטות ניתוח שונות (Creswell, 1998). השוני אינו מסתיים בכך. לעתים קרובות, ישנם סגנונות כתיבה שונים ביותר בשל השכלה וניסיון שונים ובשל התרבויות השונות. כתיבה רב־קולית אינה תופעה המייחדת חוקרים השייכים לעמים בקונפליקט. כאשר חברי צוות יושבים לכתוב יחד, יישמעו קולות שונים בכתיבה. אך כאשר החוקרים 'אויבים', הבאים מרקע ותרבות כל כך שונים, יש לצפות ששונות זאת אף תגדל ותיצור אתגרים נוספים בהליך המחקר. התוצאה של כלל תופעות אלו היא, שאין לצפות לאחידות גבוהה בסוג זה של מחקר, וכשאינן אחידות גובר הסיכון כי איכות המחקר תפחת.

כאן לא אציע פתרונות לבעיה זו, שהיא אתגר הדורש חשיבה רבה, ויהיה הצעד הבא שלי בתחום זה. אך ניתן לומר, כי אתגר זה דורש הבנה מצד עורכים של כתבי עת ומוציאים לאור. אם הם אינם מוכנים לקבל מאמרים וספרים לא קונבנציונאליים, המחקר המשותף לא יתקדם. אך אם הם יהיו פתוחים לסוגים שונים של מחקר, ישנו סיכוי לכך שהעבודה המחקרית תצליח – לפחות בהיבט זה של העבודה.

כמה מילים לסיכום

פרופסור דן בריאון היה חלוץ הן במחקר והן בתחום עשיית שלום. הוא השאיר אחריו מורשת ובקשה שלא נוותר, אפילו בימים הקשים ביותר. כמישהי שרואה את עצמה ממשיכה את דרכו, אני מרימה את הכפפה.

אין ספק שאנחנו חיים בתקופה קשה. נראה שהשלום המיוחל מתרחק עוד ועוד. אנחנו, חוקרים־אנשי שדה העובדים בתחום קשה זה, למרות הרצון העז שלנו לחולל שינוי, לא הצלחנו עד כה ליצור שותפויות ישראליות־פלשתיניות, המשנות את פני המציאות האלימה. יותר ויותר הבנו, שהמשימה שלנו היא, כנראה, לא לשנות את פני החברה, אלא ליצור בסיס, שבבוא היום, יכול להוות תשתית טובה לתהליכי אנשים אל אנשים (people-to-people) נרחבים נוספים, החיוניים לכל הסכם שלום שיחתם בין מנהיגי העמים. לכן עד שהשלום המיוחל יגיע, אנו צריכים להמשיך לסלול את הדרך המחקרית־המעשית המאתגרת ומפותלת זו, גם אם בשלב זה אנחנו מעטים בדרך זו.

רשימת מקורות

בר־און, ד' (2006). ספר את חייך: יצירת דיאלוג בין יהודים וגרמנים, ישראלים ופלשתינים. באר־שבע: אוניברסיטת בן־גוריון בנגב.
בר־און, ד' (1994). בין פחד לתקווה: סיפורי חיים של חמש משפחות ניצולי שואה תל־אביב: בית לוחמי הגטאות.

- Alvesson, M. & Kaj Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Christians, C. G. (2003). Ethics and politics in qualitative research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 208-244). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Delanty, G. & Strydom, P. (Eds.) (2003). *Philosophies of social science: The classic and contemporary readings*. Maidenhead, England: Open University Press.
- N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deutsch, M., Coleman, P.T. & Marcus, E.C. (Eds.) (2006). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (Second Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Emerson, R. M., Fretz, R. L. & Shaw, L.L. (1995). *Writing ethnographic field notes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fine, M., Weiss, L., Weseen, S. & Wong, L. (2003). For whom? Qualitative research, representations and social responsibilities. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 167-207). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Gergen, M. M. & Gergen, K. J. (2003). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 575-610). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Haraway, D. (2003). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In: G. Delanty. & P. Strydom, P. (Eds.) *Philosophies of social science: The classic and contemporary readings* (pp. 410-415). Maidenhead, England: Open University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2003). Participatory action research. In: N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Strategies of qualitative inquiry* (Second Edition) (pp. 336-396). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kohler, W. (1976). *The mentality of apes*. (E. Winter, translation). Oxford, UK: Liveright.
- Markowitz, F. (2002). Creating coalitions and causing conflicts: Confronting race and gender through partnered ethnography. *Ethos*, 67, 201-222.

בין "מומחה לנפש" לבין "חובה אתית": פסיכולוגים קליניים בדילמה מקצועית-ערכית

ניסים אבישר

הקדמה

לעבודה עם פרופסור דן בר־און הגעתי במקרה, אחרי שנדחיתי על ידי מנחים פוטנציאליים אחרים. את שמו ועבודתו לא הכרתי קודם לכן. את עבודת הדוקטורט שלי כתבתי במסגרת התכנית לפרשנות ותרבות באוניברסיטת בר־אילן, וכיוון שמנחים מתאימים לא היו בנמצא, נאלצתי למצוא מנחה מן החוץ. בשלב שבו הגעתי לפגישה עמו באוניברסיטת בן־גוריון, כבר היה לי רעיון מגובש פחות או יותר, הייתי אחרי תהליך איסוף חומר לא קצר והרגשתי שאני מוכן לעבור לשלב הביצוע והכתיבה. כל שהייתי צריך היה חסות אקדמית ממנחה שיאפשר לי לעבוד ולא יפריע. לא היה לי מושג עד כמה רחוק היה דן מלהתאים לתפקיד שייעדתי לו ולא תיארתי לי עד כמה תהיה תרומתו רבה. למרבה המזל, דן לקח את הרעיון הבוסרי והמצומצם למחוזות נוספים, חשובים ומרתקים, האיר מורכבויות ותבע שאעמיק עוד. רוחב אופקיו, חשיבתו המקורית והליווי הבלתי מתפשר שלו הפכו את תהליך העבודה לחוויית למידה מעצבת עבורי. העבודה שכותרתה "פסיכולוגיה, אחריות חברתית ומעורבות פוליטית: האינתיפאדה הראשונה והפסיכולוגים בישראל" (אבישר, 2008) בחנה את יחסי הגומלין המורכבים בין הפוליטיקה (במובנה הרחב) ובין הפסיכולוגיה בישראל. היא כללה שני מוקדים מחקריים מרכזיים – היסטורי ועכשווי. מטרת הבדיקה הראשונה הייתה לברר את אשר התרחש במסגרות פסיכולוגיות שונות בזמן האינתיפאדה הראשונה. לצורך כך נתקיימו ראיונות עם פסיכולוגים שפעלו בזמן האינתיפאדה בשדה האזרחי ובמיוחד במסגרת ארגון 'אימות' – אנשי בריאות הנפש למען השלום, באקדמיה ובמסגרות בריאות הנפש בצבא. בהקשר זה היה פרופסור בר־און חלק בלתי נפרד ממושא המחקר, שכן מעורבותו אז הייתה מהאירועים הבולטים בהקשר הנחקר. בספרו "על האחרים בתוכנו" (2005) כותב בר־און:

הייתי באמצע כתיבת ספרי 'מורשת השתיקה' כאשר פרצה האינתיפאדה, בדצמבר 1987. הקשר האבסורדי, המסויט, בין הראיונות עם בני הנאצים לבין החיילים הישראליים הרצים אחרי ילדים בסמטאות עזה וחברון, פשוט לא נתן לי מנוח. כאשר החלו להגיע התמונות הראשונות של מה שכונה 'שבירת הנורמות' (והעצמות...) לא יכולתי עוד לשבת בשקט.

מצד אחד הייתה לי נורמה מקצועית כפסיכולוג שתפקידו לעזור לארגון (לצה"ל) לתפקד טוב יותר, במיוחד שהארגון נמצא בתקופת חירום. מצד שני הייתה לי גם נורמה אנושית והיו קווים אדומים שנחצו" (76-77).

בראון אמנם לא ישב בשקט. הוא היה אחד משני מחברי "דוח הפסיכולוגים" (יחד עם פרופסור צ'רלי גרינבאום). הכוונה כאן לדוח חסוי שהוזמן על ידי המטכ"ל וכלל סקר בין חיילים בגדה המערבית וברצועת עזה והתייחסות לתפקוד החיילים ולהשלכות הפסיכולוגיות של הלחימה בשטחים. משראו השניים כי לא נעשה כל שימוש בדוח יצאו עם רשמיהם לתקשורת ועוררו סערה ציבורית ואת אחת המחלוקות הטעונות ביותר בפסיכולוגיה הצבאית. אני סבור כי חדות ההבחנה והאומץ לנקוט פעולות לא שגרתיות, תוך נכונות לשלם מחיר אישי משמעותי, שבלטו בפעולתו זו כפסיכולוג מערכת צבאית אז, אפיינו גם את עבודתו האקדמית.

המקד השני בחן מגוון זיקות וקשרים בין הפרקטיקה הפסיכותרפויטית לבין המרחב החברתי-פוליטי. באמצעות בדיקה זו ביקשתי לשרטט תמונת מצב עכשווית באשר ליחסה של הפסיכולוגיה הקלינית הישראלית לתופעות פוליטיות שונות ולברר אלו עמדות פוליטיות רחבות מובלעת בפרקטיקה הטיפולית. לצורך כך נערך סקר בין פסיכולוגים קליניים, באמצעות שאלונים, שכללו שאלות פתוחות הנוגעות במגוון סוגיות רלבנטיות, כגון: התייחסות לתכנים פוליטיים העולים בטיפול ולאופני התמודדות עם, לתהליך ההכשרה, למעורבות פוליטית של פסיכולוגים כאזרחים וכאנשי מקצוע ועוד. חלק זה התבסס על מחקרו של סאמואלס (Samuels, 1993).

לצד השאלות הפתוחות הוצגו בשאלון ארבע דילמות מקצועיות-פוליטיות שהמשיבים נתבקשו להתמודד עמן, ובהן אני מבקש להתמקד בפרק זה. הבחירה להתמקד בדילמות המקצועיות בספר זה המוקדש לפועלו של פרופסור בראון נראית לי מתאימה מכמה טעמים. ראשית, היה זה הרעיון שלו לנסח דילמות ולבדוק כיצד בוחרים אנשי המקצוע להתמודד עמן. הוא סבר כי בדיקה כזו עשויה להניב ממצאים מעניינים ושונים מאלו המקבלים ביטוי בתשובה כללית לשאלה עקרונית. נדמה לי כי הממצאים שיובאו בהמשך מראים שההשקעה הייתה מוצדקת. שנית, כשהבאתי אל פרופסור בראון את תיאורי המצב (כלומר את הדילמות) הוא הגיב בהתלהבות. הוא סבר שניתן ליצור מסיפורי המקרה הללו כלי שישמש בתהליכי הכשרה.¹ לבסוף, היה זה דן שבחר את הדילמות שבסופו של דבר נבדקו (ויוצגו להלן) מבין אלו שהצעת.

תיאור המחקר

כאמור, השאלונים כללו ארבע דילמות מקצועיות, הקשורות בעבודת הפסיכולוגים במסגרות ובהקשרים שונים, שבכל אחת מהן היו מעורבים כוחות ושיקולים פוליטיים

1 ואמנם, בשנה האחרונה התחלתי לשלב את הדילמות בקורס בהנחייתי (במרכז הבינתחומי – הרצליה) העוסק ב"פסיכולוגיה, אחריות חברתית ומעורבות פוליטית", ככלי לפיתוח מודעות להיבטים פוליטיים שונים של העבודה הפסיכולוגית.

רחבים. כמו במרבית השאלות שקדמו להן, גם בפרק הדילמות נוסחו השאלות באופן פתוח, כך שלמשיבים ניתנה הזדמנות להשיב ללא כל הכוונה או מגבלה. בכל אחד מהמקרים הוצג סיפור-מעשה שלאחריו נתבקשו הנבדקים לפרט: א. האם הם מזהים בו דילמות; ב. מהן הדילמות; ג. כיצד היו מתמודדים עמן בפועל בעבודתם כפסיכולוגים. סעיף אחרון זה קודד וכלל מגוון רחב של קטגוריות המסמנות אפשרויות התמודדות שונות, אשר הועלו על ידי המשיבים. בהמשך הוצבו האפשרויות השונות על פני ציר אופקי המסמן רצף הגיוני כלשהו. למעשה, ברמת הניתוח הסטטיסטי-כמותני המספרים שעובדו מציינים את מיקום התשובה על הרצף. ללא ספק, בחירת הרצף כמו ארגון התשובות עליו משקפים עמדה ערכית-פוליטית וכזו יש בהם מרכיב סובייקטיבי. משום כך, שני שופטים מיקמו בנפרד את הקטגוריות על הרצף ואי-הסכמות יושבו בדיון, עד להסכמה. בנוסף, בכל המקרים מוקמו התשובות לא על בסיס תוכן האינדולוגי, אלא לפי אופי התגובה והמידה בה היא מבטאת אחריות אישית ביחס לאותן עמדות להן המשיב מחויב. כתוצאה מכך, תשובות המשקפות עמדות פוליטיות צרות מנוגדות (למשל, שמאל-ימין) בדפוס תגובה דומה הוצבו במיקום זהה על הרצף. התגובות שנתקבלו נותחו בשתי שיטות: כמותנית-סטטיסטית ואיכותנית (ניתוח תוכן). עם זאת, עיקר הניתוח הוא איכותני ויש בו משום ניסיון ראשוני להכיר את פני השטח ולגבש השערות ראשוניות. חשוב להדגיש כי מדובר במחקר ראשון מסוגו בישראל ועל כן ניתן להתייחס אליו כאל מחקר גישוש.

המדגם כלל 110 שאלונים שהוחזרו מלאים (מתוך 600 שחולקו). ביחס לכל השאלות והדילמות הושוו תגובותיהם של משיבים מקבוצות שונות במשתנים הבלתי תלויים הבאים: מגדר, גיל, דתיות, נטייה פוליטית, סטאטוס מקצועי, שנות ניסיון בפסיכותרפיה וגישה טיפולית.

מקרב המשיבים, כולם יהודים, הרוב המוחלט (97.2%) הנם פסיכולוגים קליניים, אשר היו בעת המחקר פסיכולוגים מתמחים (48.6%), פסיכולוגים מומחים (47.7%), והיתר סטודנטים לתואר שני בפסיכולוגיה (3.7%). בממוצע המשיבים הינם בעלי 10.6 שנות ניסיון בתחומם (שנת ניסיון אחת ועד 35 שנות ניסיון). מבין המשיבים 80.4% נשים והיתר גברים, גילם נע בין 25 ל-60 (ממוצע הגיל 40), ומרביתם (8% 0.4) מגדירים עצמם חילוניים, והיתר מגדירים את עצמם כמסורתיים או דתיים (19.6% כ"א). 67% מהמשיבים הינם בעלי עמדות פוליטיות שמאליות והשאר (33%) הינם בעלי עמדות פוליטיות מרכזיות או ימניות. בכדי לבדוק האם משתנה בלתי-תלוי כלשהו מנבא את אופי התגובה (המשתנה הבלתי-תלוי) בוצעו משוואות רגרסיה, שלא העלו כל ממצא מובהק.²

2 על מנת לנבא את פתרון הדילמות בוצעו משוואות רגרסיה ליניארית (דילמות 1, 3, 4) ולוגיסטית (דילמה 2). נמצא כי לא ניתן לנבא את פתרון הדילמה הראשונה ($F_{(6,83)}=1.69$, NS), השנייה ($\chi^2=4.35$, $df=8$, NS), השלישית ($F_{(6,62)}=2$, NS) או הרביעית ($F_{(6,75)}=1.94$, NS) באמצעות המנבאים.

ניתוח הדילמות

בחלק זה יוצגו עיקרי הממצאים של ניתוח הדילמות. בכל אחת מארבע הדילמות יובא תחילה תיאור המקרה המלא, כפי שהוצג בשאלון. לאחר מכן יוצגו וידונו תגובות המשיבים ברמת ניתוח התוכן, תוך שימוש נרחב בציטוטים ישירים מחומר השאלונים. תודגש ההבחנה בין רמות שונות של אחריות אישית ויבחנו השלכות אפשריות של דפוסי תגובה שונים.

דילמה ראשונה

בתפקידך כקב"ן מגיע אליך חייל מיחידה מובחרת המעלה תחושות קשות אל מול פעילות ביטחונית שהיחידה שלו מבצעת במחנה פליטים, ממנו סבורים כי יצאו פיגועים רבים. בתוך כך החייל מתאר מצבים שנשמע לך שהם חורגים מהנורמות המקובלות ומתעורר בכך ספק באשר לחוקיותם. למשל, שימוש באזרחים כמגנים אנושיים ("אפילו בילדים"), הכאה וטלטולים של חשודים ("עינויים נוראיים, כולל בעיטות לפני המכוסות") ופגיעה ברכוש של אזרחים כאמצעי להפעלת לחץ ("ונדליזם מטורף, בלי סיבה" כלשונו). החייל התנדב לשרות ביחידה וכבר הספיק לעבור את מסלול ההכשרה הממושך והקשה. עם זאת, הוא מבטא קושי לטול חלק בפעילות זו ומתלבט אם הוא יכול להמשיך. כיוון שאת/ה מלווה את היחידה מזה זמן את/ה מודעת/ת הן לעומס הנפשי שפעילות ממין זה יוצרת אצל החיילים והן למצוקת כוח האדם הקיימת ביחידה. ההנחיה שאת/ה מקבלת ממפקדיך היא להימנע ככל שניתן משחרורים ("אלא במצבים של חיים ומוות"), שכן חשיבותה של הפעילות לביטחון המדינה רבה מאד.

דילמה זו מציפה את "קונפליקט הנאמנות", שפסיכולוגים צבאיים עשויים לחוות בעוצמה. לפער בין הדגש הפסיכולוגי על רמת הפרט לבין הדרישות והאילווצים של המערכת הצבאית נוסף מתח ערכי חריף, בין ערכי הפסיכולוגיה לבין אלו המנחים את פעילות הצבא. לפיכך, הקב"ן המתואר בסיפור המעשה מצוי לכאורה בין הפטיש לסדן ונחשף אל מידע משמעותי וטעון. עם זאת, הדילמה חושפת עמדות שהן רלבנטיות גם לעבודתם של פסיכולוגים קליניים, כולל אלו העובדים בקליניקות פרטיות. ניתן לראות בקונפליקט שבין התפיסה הפסיכולוגית-פרטנית לבין נקודת המבט הפסיכולוגית-חברתית כמקבילה לדילמת הנאמנות המערכתית.

רוב המשיבים (62%) התמקדו ביחיד והראו על שלושה דפוסי תגובה שונים. העדפה זו שרירה גם כאשר ההקשר הנתון הוא של חייל במסגרת צבאית, שהפסיכולוג פועל בתוכה. עדיין, כפי שכותבת משיבה אחת "הפרט בראש שיקול הדעת". לתפיסה זו (כמו לכל תפיסה אחרת) יש מחיר – היא מוציאה מכלל אפשרות שינוי רחב יותר, שישפיע על פרטים רבים, ולמעשה מותירה את המרחב המערכתית-חברתי מחוץ לתחום

העניין והפעולה. עמדה זו מאפשרת למציאות להימשך, גם כאשר קיימת אפשרות שנעשים פשעים קשים (במקרה זה פשעי מלחמה). וכך, פסיכולוגים רבים היו ממשיכים בשגרת פעילותם, כאילו ראו לקוח בקליניקה פרטית או במרפאה ציבורית, כמו היה מדובר באדם שטרוד על ידי קונפליקט פנימי. לדוגמה, כותבת אחת המשיבות "הייתי מבקשת ממנו לחזור אלי למעקב כל שבוע ובודקת את מצבו". אחרת מוסיפה: "הייתי מזמנת את החייל לשיחות קבועות לשם 'ונטילציה' ואם מצבו הנפשי מדרדר, הייתי ממליצה לשחררו מהיחידה". שטיין (2003) רואה בהלם קרב ישות פוליטית. הוא מדגיש את המסר שהמצב הנפשי מעביר למול המציאות הבלתי נסבלת. אין סיבה להניח כי החייל המתואר סובל מתגובת קרב כלשהי, אלא שהוא נתון בקונפליקט מציאותי לגביו הוא מתלבט. אבל, גם התלבטות זו של חייל המתואר כערכי וחדור מוטיבציה, יש בה כדי להעביר מסר.

האם אוזניהם של פסיכולוגים כרויות להקשיב למסרים אלו? במקרים רבים, עיקר ההתמודדות כלל פעולה "טכנית", שתעלים את הסימפטום: "אם יש סכנה ממשית לנזק למטופל (גם אם זה לא 'חיים ומוות') אפעל להעברתו מהיחידה". תגובה ממין זה אינה לוקחת בחשבון את הנזק הפוטנציאלי שעלול להיגרם לחיילים אחרים כתוצאה ממנה – הן משום המשך החשיפה למצב הנחשד כמזיק והן משום צמצום כוח האדם והגדלת הנטל על החיילים הנותרים. נשאלת השאלה כיצד קורה שאנשים ערכיים, אכפתיים ורגישים מתקנים אל מול מציאות פוגענית כל כך הנחשפת למולם, בהקשרים מסוימים. מספר תגובות מעלות השערה שמדובר בסוג של "חוסר אוניס נרכש". ייאוש ותחושות חוסר מסוגלות עולים מספר פעמים. למשל: "קודם כל מנסה לשחרר את החייל מפעילות זו. הייתי רוצה להשפיע על התנהגות הצבא כלפי פלשתינים, אך לא נראה לי שאני יכולה". פסיכולוגית אחרת מחדדת עוד את הדברים וכותבת "לא בטוח עד כמה היו לי הכוח והרצון והיכולת לשנות את מה שקורה במציאות הנוראה הזו". "בסופו של דבר", היא כותבת, "הייתי מנסה לחלץ אותו משם". לא כוח, לא רצון ולא יכולת, ואולי גם היעדר של התכוונות ותפיסה שלפיה זהו בדיוק תפקידנו כפסיכולוגים, במערכת ובחברה.

יתר המשיבים (38%) היו ערים להשלכות הרחבות יותר ולהכרח לפעול במישור המערכתי (היחידתי, הצה"לי או הציבורי). כפי שמציינת אחת המשיבות "זוהי תלונה שהנה מעבר לרמתו של החייל הבודד". גם כאן, המנעד הוא רחב. החל מביטויים מהוססים כמו "אני מקווה שהייתי משוחחת על כך עם מפקד היחידה ואם יש צורך גם מדווחת הלאה, אבל אני לא בטוחה שהיה לי אומץ לכך". אבל אומץ אינו (רק) עניין אישי, הוא כרוך באופן הדוק בתחושת הגיבוי, השייכות, וביכולת למצוא הצדקה למעשה זה או אחר. לתחושת הפסיכולוגיה הישראלית כיום אינה מספקת את התנאים הבסיסיים לנקיטת פעולות "אמיצות". ועדיין, פעולות כאלו ישנן גם ישנן. למשל: "מנסה לעשות פעילות מערכתית מול הפיקוד. מעודדת את החייל לקחת אחריות אישית בהתאם לשיקוליו המוסריים". תגובה דומה הייתה: "טיפול קבוצתי או פרטני לחיילים

ביחידה שלהם קשיים דומים. עבודה מול הארגון, הגברת המודעות לנזק הנפשי לחיילים, ניסיונות לקבוע כללי אתיקה ברורים יותר בפעילות המבצעים, מה חורג וחריג בפעילות מבצעית. קביעת קווים אדומים. פעילויות אלו עשויות למנוע סבל קיים או עתידי ולהשפיע הן על רווחת החיילים, הן על הפגיעה הבלתי הכרחית ובלתי לגיטימית בצד שכנגד והן על עוצמתו המוסרית של הצבא.

פסיכולוגית אחת כותבת "ממליצה למפקדים לפתוח שיח ביחידה בעניין הנ"ל. כקבוצה הם יכולים להגיע לפתרון של שימוש מינימאלי באלימות כדי להשיג מטרה של הגנה על אזרחי המדינה ולחסום או לפחות לצמצם בצורה משמעותית התנהגויות פתולוגיות שאין להן שום הכרח. דיון כזה ייתן גם לחיילים הרגשה שמה שהם עושים בסופו של דבר הוא הכרחי". אחרת מוסיפה כי התערבות מסוג זה תוכל "להשיב לחייל (ולי) תחושה של שליטה ומוסריות". ככזו היא תוכל לאפשר את חזרתו ליחידה ואת תפקודן היעיל יותר של מערכות הצבא. רוצה לומר, אין לראות בעמדה זו כביטוי לרכרוכיות או להתחייפויות מוסרניות. כפי שמציינים מספר משיבים יש לה גם הצדקה פרגמטית התואמת (בדרך כלל) את מטרות הצבא.

לבסוף, אצטט כמה תגובות יוצאות דופן, שיש בהן ביטוי להסתייגותם של פסיכולוגים ממסגרות צבאיות (ואולי לא רק מהן) וליכולתם לפעול במישור הציבורי. אני סבור כי עמדה שיש בה סייג חריף, שמובילה פסיכולוג/ית להחלטה "לא לעבוד עבור משרד הביטחון" ואינה מלווה בפעילות נלווית, יש בה משום עמידה מן הצד. אני מתייחס כאן לתגובות בהן הייתה התייחסות שלילית לתפקיד הקב"ן (כ 17% מכלל המדגם) ושהוצאו מן הניתוח הכמותני. זאת משום שעמדה זו יכולה להתפרש לשני פנים – מחד כאחריות אישית ומאידך כעצימת עין (מה שאיני נתקל בו אינו קיים). נראה לי כי עמדה כגון: "הייתי מתפטר מתפקידי או לחליפין לא ישנה בלילות ומפתחת חולי פסיכוסומטי", אין בה די. את המצוקה או הזעם יש לתרגם לכוח פוליטי, מקומי או נרחב, אחרת החולי והחולשה יגברו. אחת המשיבות מביעה באופן גראפי את הזעם ואת הבלבול, אך מציגה אגב כך כיוון אפשרי לפעולה: "????!!" מתפטר! מדליפה לכרמלה מנשה? אין לי מושג".

משיב אחר חד ונחרץ הרבה יותר: "משחרר החייל, עוזב המערכת, פועל נגד המערכת". נדמה לי כי תגובה זו מסמנת מקום שקרוב לקצה הסקאלה. גם לה כמובן יש מחיר ובפרט הויתור על האפשרות להשפיע מבפנים ועל העמדה המועדפת ממנה קיימת גישה נוחה יותר למוקדי הכוח. כידוע, יש פריבילגיות השמורות לאלו המשתייכים למערכת. ניתן לטעון כי אלו המתפטרים או אלו שלא יגיעו לשרת במסגרות ממין זה (צבאיות או אחרות) עושים זאת ממניעים אנוכיים. אני שותף לעמדה זו כל עוד לרגישות המוסרית המביאה אותם להימנע ממגע עם מסגרת פוגענית לא נמצא ערוץ ביטוי חלופי. מי שמוותר את המרחב הפוליטי להשפעתם הבלעדית של אחרים מהווה שותף פסיבי לקיומה של מציאות פוגענית ושקול למי שנוטל בה חלק פעיל, מכוח האינרציה או מפאת קהות חושיו.

דילמה שנייה

אפרת, בת 25 ואם לשניים, הגיעה אליך בעקבות המלצה של חברה. במפגש הראשון מתברר שהיא ממפונות גוש־קטיף וכי "טראומת הגירוש", כדבריה, מביאה אותה לטיפול. כבר בתחילת המפגש היא מבקשת לדעת את השקפתך הפוליטית או לכל הפחות את עמדתך ביחס ל"גירוש" ובתגובה לשאלתך היא מבהירה כי חשוב לה לדעת כיוון שתוכל להיעזר רק באדם שמבין את משמעות הדבר ושולל מכל וכל את "העקירה הנפשית".

מדובר בדילמה אקטואלית־פוליטית ובמצב מציאותי, שדומים לו התרחשו בפועל.³ מצב זה מאתגר את עקרונות הניטרליות והאנונימיות של מטפלים רבים ומשום כך הוא מהווה דילמה. משיבה אחת כותבת "בעיני הצורך הזה לא שונה מהצורך 'לדעת עלי' דברים אחרים, כמו 'בת כמה אני', 'כמה ילדים יש לי' וכדומה". אני סבור כי הדברים אינם שקולים. ההבדל נעוץ בהקשר המסוים מאד שמוביל את אפרת, ה"מטופלת", לטיפול ובמסגרתו נשאלת השאלה. אפשר שבהקשר זה הבירור המוקדם שהיא עורכת הוא ממין העניין. יש לזכור כי מדובר במפגש ראשון, בו עדיין לא התגבשה ברית טיפולית ולא סוכם על המשך מפגשים. כיוון שכך, יתכן שמדובר בבירור לגיטימי של פונה, מטופלת פוטנציאלית, שראוי לתגובה ברורה ברמת המציאות, בדומה לשאלות הנוגעות בגישה הטיפולית או בסטוס המקצועי של המטפל/ת. כיוון שתקופת העברת השאלונים הייתה סמוכה לפינוי היישובים בעזה, התגובות מהוות מדד מעניין לרגישותם של מטפלים לצרכים מיוחדים כמו זה שמוצג, למידת התייחסותם להקשר הפוליטי ובכלל שבו נאמרים דברי המטופל, ולמידת יכולתם להתגמש.

במקרה זה, תגובות המשיבים קובצו לשתי קטגוריות בלבד, כדי ליצור ציר דיכוטומי, שקוטבו האחד מציין התייחסות למצב כ"תוך טיפולי" ומבטא עמדה אינטרה־פסיכית ועמומה וקוטבו השני מציין התייחסות למצב כ"חוץ טיפולי" ומבטא תפיסה מציאותית, ברורה וקונקרטי יותר.

אם היה ביטוי כלשהו להתמודדות מהסוג השני וגם אם הופיעו בה מרכיבים מהסוג הראשון (בירור של מניעים וכדומה), היא שויכה לקטגוריה השנייה, שכן מתבקש שתגובה ממין זה של המטפל/ת לא תהיה צרה ומיידית, אלא תכלול ניסיון לדיאלוג ולהבנת הבקשה. יחד עם זאת, אם בסופו של תהליך הייתה היענות לבקשתה המפורשת של המטופלת, כי אז ברור שאין הסתפקות בראייה תוך־טיפולית או תוך־נפשית ושניתן ביטוי לעמדה מציאותית ולתגובה טיפולית ברורה.

3 דוגמה אחת מובאת על ידי אחת המשיבות: "הגיע אלי לטיפול בעיצומו של תהליך ההתנתקות מעזה (לפני כשנה) בחור מאוד מעורב פוליטית ושמאלני. הוא דרש (כמו בדוגמה) שאגיד לו מהן דעותיי בעניין ההתנתקות משום שלטענתו בלי לחוש שאנו חולקים את אותו צד פוליטי הוא לא יחוש בטוח ויסמוך עלי אם לא ידע את עמדותיי בנושא שבו הוא כ"כ עסוק. לאחר התלבטות שיתפתי אותו בעמדותיי (שדומה לשלו) וזה אפשר לנוע לכיוונים טיפוליים אחרים כשהברית הטיפולית התחזקה אך לא היה עיסוק מעבר לכך בעמדותיי הפוליטיות".

חשוב לציין כי גם כאן, תוכן התגובה (משיב/לא־משיב) לא היה גורם בעל משקל במיון הקטגוריות, אלא קיומם או היעדרם של ביטויי קשב והיענות כלשהי להעדפותיה של המטופלת. כך, תגובות שויכו לקטגוריה השנייה גם אם צוין בהן שיאמר למטופלת באופן ברור שלא תיחשף העמדה ושהבחירה תישאר בידיה.

אי ההיענות לבקשה לחשוף את השקפת המטפל/ת במקרה זה היא מפורשת ויש בה משום תגובה ברורה ומכבדת לבקשת המטופלת, שתידרש לקבל החלטה במצב הנתון. מבין 93 התשובות התקפות, 39.8% הצביעו על התייחסות לבקשת הפונה כנובעת ממציאות פנימית מסוימת ומייצגת עמדה נפשית שיש לנסות ולהבינה, ויתר ה־ 60.2% הצביעו על התייחסות לבקשתה של המטופלת גם באופן קונקרטי־מציאותי, בין אם היו בוחרים לחשוף או לא לחשוף את דעתם.

תוכן התגובות חושף את עוצמת הרגשות, כמו גם את מנגנוני ההגנה שדילמה זו מעוררת בפסיכולוגים ישראלים. אחת מהן ציינה כי מדובר במצב בלתי מציאותי בעליל. אחרת מציינת כי הדילמה היא בין "לתת למטופל את מה שרוצה לבין מה שצריך". אולם נשאלת השאלה מהם הצרכים והרצונות של כל אחד מהשותפים למפגש הטיפולי ואת מי באה העמדה הטיפולית לשרת. אני מבקש להציע שתגובותיהם של אלו שהתייחסו לבקשתה של המטופלת באופן עמום ואינטר־פסיכי נובעות, לפחות במידת מה, ממניעים אישיים־רגשיים.

בכמה תגובות ניתן למצוא רמיזות לכעס שדרישת הפונה מעוררת. משיבה אחת מתייחסת לבקשה כאל "פח" של הזדהות השלכתית (המשגה כזו מניחה שהרגשות השליליים מקורם במטופלת) ובצמוד נותנת ביטוי להעברה הנגדית שמתעוררת בה: "התחושה שהיא מחייבת אותי לענות לה, שחייבים לפעול כפי שמישהו מכותיב לך". המצב מעורר כעס שמצמצם את מידת החופש ומגייס אולי "הזדהות השלכתית" דווקא מצד המטופלת. כמה משיבים מגייסים דימויים והקבלות מעולם הרפואה: "אם היא רוצה לשפוך את הלב ולזכות בהזדהות ובתמיכה, לשם כך יש לה את חבריה וחברותיה. הכלים הייחודיים שלי קשורים ברגשות ובמצוקה, להם היא מבקשת עזרה וכנראה יודעת שעבורם לא מספיקה תמיכה מצד אלה שמרגישים כמוה פוליטית. עבור רגשות אלה דרוש 'מומחה לנפש' – וכמו רופא שיניים, זה לא משנה מהן עמדותיו הפוליטיות". משיבה אחרת מציינת שהייתה "מזכירה שרופא נשים, לדוגמה, לא חווה לידה, אך עדיין מטפל בנשים". האם הדברים שקולים? האם זה מקרי שדווקא כאן מגויס המודל הרפואי? בהערת סוגריים מציינת אחת המשיבות: "במה זה שונה מדברים אחרים כמו – לטפל במישהי שנאנסה, התגרשה, חלתה בסרטן וכדומה". משיבה אחרת כותבת: "אין הבדל עקרוני בעיני בין טראומה זו לטראומות אחרות". האם עברה המטופלת טראומה? ואם כן, איזה סוג טראומה ומהן השלכותיה? שאלות אלו, העולות מתוך מצב טיפולי פרטני, הן שאלות פוליטיות. לתשובות עליהן יש השלכות ברורות, גם במישור הטיפולי. בעוד המשיבה השנייה עושה שימוש בהקבלה כדי לתת לגיטימציה לשאלת הפונה, המשיבה הראשונה משתמשת בה כטיעון לאי־ההצדקה שבחזירה

הקורבנית-מקרבנת כלשונוה שבשאלתה. ניתן לחשוב כי אם הפונה עברה טראומה, שקשורה ביכולתה לתת אמון באנשים עמם היא מקיימת קשר קרוב, כי אז יש הצדקה לתת מענה קונקרטי לחששה (ואם להשתמש בהקבלה שכבר הוצעה, כמו במקרים של טיפול בנאנסת). אבל גם ללא המשגה של המצב כפוסט-טראומטי, ניתן להבין את הסתייגותה של הפונה "כמו שהומוסקסואל לא ילך לפסיכולוג שעמדתו שמרנית בנושא". מכאן ניתן לטעון טענה כללית לפיה בשונה מהרופא, שיכול ביתר קלות להתייחס לבעיה הגופנית של החולה במנותק מתכונותיו וערכיו של האדם שפונה אליו לעזרה, הפסיכולוג אינו יכול לנתק בין ה"בעיה" לבין הקשרה, כולל עולם הערכים של הפונה ושל הגורם המסייע. משיבה נוספת מציעה, בין היתר, לשקף לה את "החשש שאבקר, אשפוט ויותר מכך לא תהיה מוגנת על ידי אם תגלה שאנו חושבים אחרת". לא מן הנמנע כי חששות אלו, אם קיימים, אינם נחלתה הבלעדית של הפונה. הייתכן, למשל, כי גם המטפלת/ חושש/ת מביקורת, מתחושת אי-הגנה וחשיפה, אולי מכך שהפונה תחליט לעזוב.

לצד תגובות כאלו, ניתן היה למצוא תגובות רבות (כאמור למעלה ממחצית המדגם) בהן הגורם הטיפולי מתייחס באופן מציאותי לבקשת הפונה ונותן "לגיטימציה לזכותה לבחור מטפל". אצל חלקם ניכרים הביטחון והנינוחות. למשל: "אם המטופלת הנ"ל מעוררת בך נוגדנים שלך – יש לך בעיה לטפל בה. שאלתה לגיטימית אך אם באמת לא מהווה בעיה עבור המטפל – אין בעיה". מתגובה זו עולה כי הקושי, אם הוא מתעורר במצב כזה, מקורו בגורם הטיפולי וברגישותו, שאינה מחויבת המציאות. משיבה אחרת כותבת "עבור פסיכולוג שחושב שחייבים לשמור על 'דף חלק' זו תהיה פריצה של התבנית המקובלת. אני אישית לא הייתי שותפה לדילמה כזו והייתי אומרת את דעתי". כך בפשטות. בחלקה השני של תשובתה מוסיפה המשיבה כי "לגבי אין שאלה כי הצמיד הכתום בולט מספיק. ייתכן אבל שאצלי יופיע אדם התומך בעקירה הזו ואז תהיה שאלה האם עלי להעלות את נושא הפער בעמדות הפוליטיות, למרות שהכתום שלי בולט (כמו שמטפלת מעלה את נושא ההיריון שלה אם מטופל מתעלם מכך גם כשההיריון בולט)". מיעוט קטן של המשיבים מתייחס להשלכות החיוביות האפשריות של דיבור גלוי על ההבדלים בעמדות ועל הרגשות שהבדלים אלו מעוררים. אחת מהם כותבת "הייתי מציעה לה לעבוד איתי – דווקא בשל הפער... דווקא המוכנות שלי להיות אמפאית אליה תהייה בשבילה אתגר קונסטרוקטיבי (דבר זה ידוע לי מאחר וישבתי ב'אוהל שלום' בזמן פינוי גוש קטיף, אוהל שנועד להידברות בין הצדדים)".

נדמה כי נושאים פוליטיים, כזה שהועלה בדילמה הנוכחית, המובאים לטיפול עשויים לעורר מעין "פוליטיקה פנימית" או דינאמיקה של יחסי כוח, שבה כל צד מבקש לשמור על עצמו ולהימנע מפגיעה אפשרית. החשש מפגיעה עלול לעורר הימנעות מנושאים אלה, שמעבירה מסר של חוסר ביטחון, צמצום ונוקשות. לא תמיד יש לברר באופן פתוח תכנים פוליטיים העולים בטיפול, השיקולים הם מגוונים. אולם אם האפשרות לברר חסומה, אם המטפלת/ נמנעת/ באורח קבע מלגעת בנושאים

טעונים פוליטיים ומהתייחסות מפורשת למה שקורה סביבם, הטיפול יהיה מוגבל. במקרים מסוימים מגבלה זו עלולה להיות קריטית, כך שהטיפול יהפוך לבלתי רלבנטי ואף לעיתים למזיק.

דילמה שלישית

במהלך הטיפול באורנה, מטופלת ותיקה בת 45, מתגלה אצלה גידול סרטני בשד. בפגישות שאחרי גילוי הגידול עולים בפגישות תסכול וזעם המכוונים כלפי המדינה, שאינה מממנת את תרופת ה"הרצפטין" לטיפול בבעיה. ככל שחולף הזמן מתגברים הרגשות הללו, עד כדי כך שהם ממלאים את המרחב הטיפולי ואינם מאפשרים לדון בכל נושא אחר. מהיכרותך הארוכה עם אורנה ידוע לך כי רגשות ממין זה אינם מאפיינים אותה או את דפוס היחסים שלה עם סביבתה ובטיפול בכלל זה.

הדילמה המוצגת היא במידה מסוימת דילמה נשית. נשים רבות עשויות להבין לליבה של המטופלת מתוך חששן האישי ואף להזדהות עם מצבה (משיבה אחת ציינה בפני כי זה היה מצבה לפני מספר שנים כשהתמודדה עם סרטן השד). לפיכך, יש לצפות לפער מגדרי באופני התגובה לדילמה זו. ואמנם, נמצא הבדל מובהק בין נשים וגברים באופן התגובה לדילמה זו. באופן התגובה למטופלת, כך שנשים נטו להכיר יותר בגורמים המציאותיים למצבה הנפשי של המטופלת ועל כן לזוּם פעולה במישור המציאותי, ביחס לגברים. בנוסף, הדילמה עוסקת בחולי ובנכות, אשר נותנים אותותיהם על חיי הנפש של המטופלת ועל נוכחותה בטיפול. כיוון שכך, היא עשויה לשמש כמדד למידת הסובלנות של פסיכולוגים, למידת התחשבותם בנסיבות ובהקשר כמו גם למידת נכונותם לשאת תסכול או לקדם פעולה לטובת שינוי מציאות שהיא בלתי נסבלת.

כפי שמציינת אחת המשיבות "יתכן שניתן לראות זאת כדילמה בין טיפול 'פסיכואנליטי מעמיק' – המטפל ביחסי אובייקט, באובייקטים מופנמים... לבין התייחסות למציאות החיצונית, התייחסות כאל שעת משבר". במקרה זה, המשבר קשור במצב מציאותי, שצפוי שיעורר חרדות ותחושות אי-אונים נוספות בעוצמה כלשהי. כאן, העוצמה אינה מאפשרת לתהליך הטיפולי להימשך כבעבר ושוב עלולה ליצור מצוקה ואין אונים במטפלים דווקא. לכן, ניתן להתייחס לדילמה המוצגת גם באופן הבא: "בין עמדות הטיפוליות והרצון להמשיך לעבוד אינטרה-פסיכית לבין כעס על המדינה שמאפשרת מצב כזה". החופש של המטפלים מצטמצם ולעיתים הזעם עשוי להיות מופנה דווקא אל המטופלת, שממילא נמצאת במצוקה. כמו בדילמה הקודמת, גם במקרה זה מתעוררת השאלה בצורך של מי מטפלים והאם יש מקום להבין את תלונותיה וזעמה של המטופלת בהקשר הנתון, גם כקריאה קונקרטיית לעזרה. גם כאן, המנעד רחב מאד ואני מבקש לפרוס אותו דרך דוגמאות לעמדות שונות, החל מתפיסות אינטרה-פסיכיות, סימבוליות ועמומות וכלה בגישה קונקרטיית, מציאותית ומכוונת פעולה.

ההנחה שמנחה את הפסיכולוגים האינטרה-פסיכיים ה"אדוקים" היא כי תחת כל ביטוי גלוי מסתתרת משמעות לא מודעת וסמויה, אותה י/תבקש המטפל/ת לחשוף. עמדה דומה מודגמת בדבריו של אחד המשיבים שכתב: "מחפש מה בכל זאת חבוי בהאשמת המדינה כך שאין מרחב לשום דבר אחר. למשל, המדינה כמטפורה לטיפול שלא סיפק את המרפא, אלא הזיק" או במילים אחרות אולי "הכעס מופנה כלפי על שאכזבתי אותה באיזשהו אופן". ואולי, ההיפך הוא הנכון וההתייחסות הטיפולית היא שמשחזרת את העמדה הקרה, הלא אישית, בדומה למדינה הנחוית על ידי המטופלת כמי שרואה אותה גוססת ולא עושה דבר. ייתכן, מציעה פסיכולוגית אחרת, כי "הזעם על המדינה קשור להיסטוריה האישית שלה, לדמויות סמכות, לתחושות אחרות של חוסר מיטיבות? או שיש פה כעס ממוקד. האם זה התקה של כעס על הגורל?". אולי מציעה אחרת, "הכעס מבטא קנאה בי ובאחרים על כך שאנחנו לא חולים". אפשרויות רבות, כולן אינטליגנטיות ומעניינות, אך בה בעת משקפות בחירה להתעלם מההקשר הייחודי בו מופיעה התגובה. בגישה זו אין פסול, כל עוד אין היא משמשת כעמדה בלעדית. אחרת עלול הקשר הטיפולי להפוך למוקד מצוקה, המצריך התמודדות נוספת אל מול גורם הנחוה כמאשים ועוין.

במקרה הנדון, לצד בירור המשמעויות הפנימיות של הרגשות המתעוררים המטופלת למול מצבה, יש מקום להותיר ערוץ קשב פתוח גם למסרים קונקרטיים יותר, ולחשיבת "שכל-ישר" אנושית. יתרה מזו, לא מן הנמנע כי זהו מצב שלמולו נדרש המטפל להפגין סולידריות ו"נון-ניטרליות אתית" (Hollander, 2006) כדי להיות מסוגל לסייע. אם לא כן, המטופלת עשויה למצוא עצמה מול מטפל או מטפלת שרואים בה אחראית ל"תקיעות הרפטיבית" או ל"תקיעות הטיפול",⁴ שדורשים ממנה לבחור כיצד להתמודד עם "העיסוק האובססיבי" שלה או בוחרים להפנותה לפסיכיאטר עקב התנהגותה הבלתי סבירה. בכל הביטויים השיפוטיים הללו ניכרת התעלמות מההקשר שעשוי להסביר מצב זה, או לכל הפחות לאפשר התייחסות אליו "כ'אי', תקופה, שבה יש צרכים שונים. יותר כאל שעת משבר ולעיתים צורך בעזרה בחשיבה קונקרטית יותר, מעשית וביטוי לכעסים".

ואמנם, מטפלים רבים מדגישים את הצורך להותיר מרחב פתוח ואמפאתי לביטוי הכעס עד כמה שיש בכך צורך. אצל חלקם ניתן ביטוי מפורש להזדהות שהם חשים. כותב אחד מהם "הייתי מזדהה לחלוטין עם כעסה ומנסה לכוון אותה כיצד אפשר לתעל אותה לפעולה". פסיכולוגית אחרת כותבת "הייתי מזדהה עם הכעס שלה ותומכת בכל מאבק שלה לקבלת התרופות". בשתי הדוגמאות הללו לא הסתפקו המשיבים בעמדה

4 יש לציין כי המושג "תקיעות טיפולית" אינו מונח תיאורי, או לפחות אינו רק תיאורי. הוא משקף הבנה מסוימת, בדרך כלל בלתי אמפאתית, ביחס למצב טיפולי מסוים. ההתייחסות למצב טיפולי כ"תקוע", למעשה מבנה ויוצרת אותו ככזה. סטטיות בטיפול עשויה להיות מומשגת או מומשגת-מחדש במונחים ניטראליים או אף חיוביים, שאין בהם מסר סמוי של שיפוטיות וביקורת על המטופל.

רגשית של הזדהות, אלא הוסיפו מרכיב של אחריות אישית ועשייה למען שינוי. לכן, החשש המוצדק של אחד המשיבים מפני "הזדהות יתר עם המטופלת, מה שיכול לחסום הסתכלות דרך זוויות ראייה נוספות", נדמה לי שאינו תקף לגביהן. כמו בדילמה הראשונה, כך גם כאן עולים ביטויים של ויתור מראש ושל חוסר אונים. "זה מקרה נוסף שבו מטופל מתאר מציאות קשה שמעוררת בו הרבה כעס – אך אני חווה את עצמי כמי שלא יכולה לשנות מציאות עגומה זו, וזו נקודת המוצא". תגובה אחרת הייתה: "לא נראה לי שאני יכולתי לסייע במאבק על התרופה". יתכן שהצדק עמן, שמאבק מציאותי לא היה בכוחו להשיג את התרופה, אך נדמה לי כי יוסכם על פסיכולוגים רבים שקיימות דרכים רבות לספק צרכים שונים. גם אם הצורך הפיזי בתרופה לא יכול היה להיות מסופק, הניסיון לסייע במאבק, ההתגייסות, האכפתיות, ההקשבה המכבדת שאינה מסתפקת בהנהון או בהמהום ובמקרים מסוימים מיתרגמת למעשים – כל אלו מעבירים מסר טיפולי של מאבק והעצמה ושל התמדה גם כאשר הסיכויים אינם מעודדים. אלו עשויים לחזק את הברית הטיפולית ולהקטין את תחושת הבדידות וחוסר המובנות של המטופלת ולשמש כמודל להתמודדות שלה. מדברי המשיבים עולה כי האפשרויות לפעולה ממשית מצד המטפל רבות ומגוונות, וכוללות כתיבת מכתבים למקבלי ההחלטות, עריכת בירורים, סיוע כלכלי או שהיית התשלום ועוד. חלקם יסתפקו בעידוד או בתמיכה במאבק של המטופלת, הבדלים אלו זניחים בעיני. לעומת זאת, התייחסות פרשנית בלעדית במקרים אלו, שאינה מותירה מקום לשיח קונקרטי-ממשי, עלולה להסיט גם את המטפל האכפתי והרגיש מהתייחסות אנושית ומסיוע משמעותי לאדם קרוב שנקלע לצרה. עמדה אינטר-פסיכית דוגמטית שקולה במצבים ממין זה לשלילת הטראומה על ידי המטפל ואף לרה-טראומטיזציה בטיפול.

דילמה רביעית

בקבוצת עמיתים הובא מקרה להתייעצות. נמרוד, מטופל בן 20, הגיע לטיפול במרפאה הציבורית. במהלך הפגישות התברר כי מזה כארבע שנים ברור לו כי הוא הומוסקסואל אבל הוא טרם מצא את העוז לצאת מהארון, מטרה אותה הוא מבקש מהמטפלת שלו (פסיכולוגית מתמחה) לסייע לו להשיגה. במהלך המפגשים התברר גם כי נמרוד משתמש בסמים שונים, כי הוא לא גויס לצבא עקב "אי-התאמה" וכי בעבר גנב סכומי כסף קטנים מהוריו וממקום עבודתו. המטפלת חשה אי-נחת והביאה את המקרה להדרכה אישית, שבה אמר המדריך כי "נראה שבהיעדר דמות אב לא הגיע התסביך האדיפאלי לכלל פתרון מספק וכך נתקבעה זהות מינית לא בשלה לצד סופר אגו בלתי מפותח. אם יועלו הקונפליקטים האדיפליים אל המודעות ייתכן שנמרוד יוכל להתמודד באופן מוצלח יותר עם המציאות, כולל היבטיה המוסריים והמיניים". העמיתה

אומרת כי היא אינה מזדהה עם עמדת המדריך ושואלת כיצד עליה להתייחס להמלצתו.

דילמה זו קשורה בסמכות ובהתמודדות עמה, כאשר זאת נתפסת כדוגמטית או אף כפוגענית. מוקד הדילמה, אליו מתייחסים מרבית המשיבים הוא ביחסי ההדרכה ובאיי-ההסכמה בין המודרכת למדריך. לצד עניין זה, הדילמה עוררה ביטוי נרחב ומפורש של עמדות של מטפלים, בין אם בזכות הבחירה המינית ההומוסקסואלית או בגנות השימוש בסמים והגניבות. ביטויים אלו חושפים את הפוליטיקה הפנימית של כל מטפל ומטפלת, שבאופן בלתי נמנע מונעים גם מתוך ערכיהם. תוכן התשובות מגלה טווח עמדות רחב מאד, שנראה כי קשה או לא ניתן לגזור מהן גישה דומיננטית (לבד אולי מהדגש על פתיחת אי-ההסכמה במסגרת ההדרכה). תגובות של פסיכולוגים למצבים ממין זה עשויות לנוע בין קבלת מרות מוחלטת וויתור על שיקול דעת לבין מרדנות עיקשת. מרביתן המוחלטת של התגובות ניצבות בתווך ונגזרות ככל הנראה במידה רבה מן המאפיינים האישיותיים של כל פסיכולוגית ופסיכולוג.

לא רבים הביעו עמדה שיש בה מן הכניעות, אבל בין אלו שעשו כן עלתה התייחסות לצורך לבחינה עצמית של המודרכת, בניסיון למצוא מניעים שאינם לגמרי מודעים להסתייגותה מעמדת המדריך – "לנסות לבדוק האם סירובי להמלצה נובע ממקומות קאונטר-טראנספריאליים".

נדמה לי כי אין מי שימצא פסול בבדיקה ממין זה, אלא אם זו משמשת כתגובה בלעדית אשר מונעת בחינה של מאפייני המצב החיצוני-מציאותי, כפי שעלה במקצת התשובות. אצל אחרים קבלת המרות קיבלה ביטוי ישיר ומטריד יותר. למשל, כותבת פסיכולוגית מתמחה: "כמודרכת – פועלת לפי עצתו של המדריך". מתמחה אחרת מציעה ניסוח מעודן יותר, אך עמדתה דומה: "הייתי מנסה את הקו שהציע המדריך ורואה לאן מתקדם הטיפול. אם אין שינוי או יש חרפה, הייתי עוברת לקבלת הנטייה המינית ועידוד המטופל לקבל את עצמו". המטופל במקרה זה עלול למצוא עצמו מול מטפל שגישתו משתנה ועמדתו (הטיפולית, אך גם למול נושאים של הומוסקסואליות, סמים, גניבות וכדומה) אינה ברורה. יש להדגיש, כי לא רק שכמעט כל עמדה עשויה היות בעלת ערך טיפולי בהקשר מסוים (בהנחה שהמטפל מכיר בה כעמדתו ולוקח עליה אחריות), אלא שגם אי בהירות אינה בהכרח בעלת פוטנציאל מזיק. אם אי בהירות תדובר ו"תושם על השולחן" כמצב עניינים נתון בהקשר טיפולי ייחודי, יכולתה לגרום נזק תצטמצם משמעותית. לעומת זאת, אם תשתנה עמדתו של המטפל, המוצהרת או המרומזת, כדי להעביר מסרים סותרים, כי אז הסבירות שהמטופל יגיב בכלבול ובספקות עצמיים שיובילו להחלשתו, תגבר.

כפי שצוין, התגובה השכיחה לדילמה הייתה לפתוח את הנושא במסגרת ההדרכה. זה ודאי צעד מתבקש, לכל הפחות כצעד ראשון, אשר עשוי להועיל. אבל, ממספר תגובות משתמע כי אין מדובר בצעד פשוט. אביא שתי דוגמאות. "נראה לי שהייתי משתפת את המדריך בהשגותיי, ומבקשת חוות דעת/הדרכה נוספת. אני רוצה להאמין

שהייתי מעזה... כך או כך, לפעול לפי המלצותיו בלי שאני מסכימה עמן, לא יישא ברכה". התגובה הבאה דומה, אם כי היא מעט "נועזת" יותר: "אין לי ספק שלא הייתי משתמשת ב'עצותיו' של המדריך בטיפול. ואילו הייתי מרגישה שיש בדבר משום סכנה לקריירה שלי הייתי מנסה להעלות את הנושא בישיבת צוות על מנת לאפשר קונפונטציה כללית עם דעותיו של המדריך (את זאת הייתי עושה רק לאחר ניסיון לדבר עם המדריך, לוודא שהבנתי אותו נכון ולבטא את דעתי אודות השפעתה לרעה של השקפתו על מטופליו)". בשתי התשובות שהובאו ניכר כי קיימת מחד עמדה ערכית ברורה של ביקורת והיעדר הזדהות עם פרשנותו של המדריך ומאידך קיימת פתיחות ללמידה ולהיוועצות עם גורמים נוספים כמו גם נכונות לפעול במישור המציאותי.

כמו כן, בשתי התשובות בולט מרכיב הסכנה, שאומץ נדרש כדי להתגבר עליה. בשתייהן ברור לפסיכולוגיות כי הן עלולות להינזק עקב הסתייגותן ביחס לעצת המדריך וכי על התנהלותן כאן להיות זהירה. התגובות הללו כמו אחרות שלא צוטטו מהוות ביטוי קונקרטי לפוליטיקה של המקצוע, שהיא ידועה ומדוברת, אך לרוב לא בגלוי בנושא לגיטימי לבחינה וללימוד. לעיתים גוררים יחסי כוח אלו תגובות מרדניות, ספק אימפולסיביות כמו: "מחליף מדריך", "לא להקשיב למדריך, להסביר לו שעמדתו נבערת ולדאוג לרווחת המטופל", "לא מערבבים מוסריות עם מין, זה לא כסף!". אלו משדרות מחד עמדה ערכית ברורה ובוטחת, אך מאידך יש בהן הסיכון להתעלמות מתפיסות או מאפשרויות פעולה חלופיות.

עמדה ערכית ברורה בכיוון אחר ניתן למצוא בתגובות שהדגישו את עבירות הסמים ואת הגניבות. משקלן של אלו היה אפסי אצל מרבית המשיבים ומרכזי אצל אחרים, כמו בדוגמאות הבאות. "הייתי מתמקדת בהתנהגויות האנטי-סוציאליות, בתקווה שהמטופל עצמו רואה בהן גורמי מצוקה ורוצה לטפל גם בהן" או "בסיטואציה כזו השאלה המרכזית אינה מה גרם להתנהגותו של המטופל, אלא כיצד ניתן להביא להתנהגות נורמטיבית מבחינת השימוש בסמים וגניבת הכספים" וכן: "המטופל עובר על החוק (סמים, גניבות) וישנה שאלה איפה הגבול כי בעצם אתה מחויב להפר את האתיקה ולדווח, ואם לא – עד כמה אתה משתף פעולה עם עבירות אלה. ההתייחסות האנליטית לא מספקת כאן". אני מבקש להתעכב על הדוגמה האחרונה, משום שהמסר שעולה ממנה דומה למסרים העולים ממאמר זה. הכותבת מוטרדת מהתופעות המדוברות ואינה נותרת אדישה. היא אינה רוצה להפוך שותפה פסיבית לדפוס זה שלפחות בחלקו כרוך בפגיעה באחרים. ברור לה כי ההתייחסות האנליטית אינה מספקת, אבל נדמה כי לא ברור מה עשוי לסייע. הדוגמאות הראשונות מבטאות במידה מסוימת עמדה פטרונית שעשויה להוביל לשימוש בכוח, כדי להביא את המטופל לכלל "התנהגות נורמטיבית" מתוך תקווה כי גם הוא רואה בשימוש בסמים או בגניבות הקטנות מהוריו וממקום עבודתו "גורמי מצוקה". אבל, קיימת אפשרות כי לא כך הוא. אפשר כי התנהגויות אלו משמשות כמפלט, כקריאה לעזרה או שבמציאות הייחודית שלו הן הרע במיעוטו.

עמדה מוסרנית-נוקשה כאן עלולה לחסום ערוצי בירור נוספים ולהחיות כהאשמה בלתי מוצדקת. השאלה היא אם כן, כיצד ניתן לסייע למטופל להשיג את מטרותיו ולהתפתח מבלי לדכא אותו או את רצונותיו וכיצד ניתן לסייע לו, מבלי להוביל לפגיעה בסביבתו או בקהילה תוך כדי כך. לבסוף, ניתן לשאול האם העמדה הטיפולית מייצגת את האינטרס הפרטי (המשאלה לצאת מהארון) או את הסדר החברתי הקיים (התנהגות נורמטיבית) וכן האם הערכים המובלעים בה קבועים או משתנים. תהליך בירורן של שאלות אלו עשוי לקדם מודעות ואינטגרציה, בין הדיבור והמעשה ובין הטיפולי והפוליטי.

דיון מסכם

פרסנו אם כן את תגובות המשיבים לארבע הדילמות שהוצגו בפניהם. התגובות חושפות טפח מהעולם הערכי המאפיין את הפסיכולוגים בישראל ומאפשרות לאפיין את העמדות הפוליטיות המובלעות בפרקטיקה הטיפולית המקובלת ולהעלות השערות באשר להשלכותיהן במישור האישי והחברתי-פוליטי.

הממצאים מורכבים וכוללים למעשה מספר נטיות מובחנות ומקבילות. אם בדילמה הראשונה בלטה הדומיננטיות של הגישות האינטר-פסיכיות הצרות (קטגוריות 1 ו-2, סה"כ 47.9% מכלל המדגם, בחרו להתעלם מההקשר), כי אז בדילמה השנייה נדמה כי הקערה התהפכה על פיה והדומיננטיות עברה לעמדות שמכירות גם בהיבטיו המציאותיים של המפגש הטיפולי ומגלות פתיחות רבה יותר ונכונות של פסיכולוגים לקחת סיכון ולהיחשף. נשאלת השאלה מה מקורו של הפער בדפוס התגובה לשתי השאלות. אני סבור כי מקור ההבדל טמון בטבעו של המצב או ההקשר הפוליטי המתואר בסיפור המעשה. במקרה הראשון מצב שאפיין את פעילות צה"ל בערים הפלשתיניות באינתיפאדה. פעילויות מסוג זה היו ועודן שנויות במחלוקת בציבוריות הישראלית והיחס אליהן מנוגד בשני קצוות הקשת הפוליטית. לעומת זאת, בכל הקשור להצדקת מהלך ההתנתקות וקל וחומר בנוגע לסבלם האישי של מפוני גוש קטיף הייתה מידה רבה של הסכמה ציבורית בחברה הישראלית. ניתן לשער כי למיקומו של המצב, בתוך או מחוץ לקונצנזוס, השפעה על נכונותם של הפסיכולוגים לנקוט עמדה ולקחת סיכון. אגב, גורם זה יש בו כדי להסביר את הפער הזועק שבין שתיקתה הרועמת של הפסיכולוגיה הישראלית בכל הקשור לאינתיפאדה ולקונפליקט עם הפלשתינים לבין נוכחותם המסיבית של פסיכולוגים באמצעי התקשורת ונכונותם להתגייס ולפעול ללא כל תמורה במלחמת המפרץ שהתחוללה באותן שנים ממש (או לחלופין בזמן ההתנתקות או בתקופת מלחמת לבנון השנייה).

בהמשך, אופני התגובה לדילמה השלישית והרביעית מלמדים עוד על טיבו של הזרם המרכזי בפסיכולוגיה הישראלית ועל אופייה של הקונבנציה הטיפולית המקומית. במקרה של דילמה מספר 3 הדרוג השכיח והממוצע (קטגוריה מס' 3) מצביע על עמדה מכילה, תומכת ומכוונת להקלה רגשית. עמדה זו עולה בקנה אחד עם התפיסה והפרקטיקה

המקובלות של הטיפול ההומניסטי, שיבחנו מיד. במקרה של דילמה מספר 4 הדרוג השכיח והממוצע (קטגוריה מס' 3) מצביע על עמדה מופנמת, שפועלת באחריות בתוך המרחב הטיפולי, אך ממעטת לחרוג ממנו, כדי להשפיע גם על הסביבה הקרובה או החברה (בדומה לממצא בדילמה הראשונה). בשני המקרים מדובר בקטגוריית האמצע, שיתר התגובות מתפלגות בין שני הקטבים, כך שיתרון של התפיסות האינטרה-פסיכיות והניטרליות נשמר, אך הוא מצומצם. מכאן (כמו מממצאים נוספים ממחקר זה) ניתן להסיק כי מוקד הכוח וההשפעה המרכזי, בישראל של היום, נמצא עדיין בגישות פסיכודינמיות שמרניות. מנגד נתח גדול מכלל המשיבים (אף כי עדיין מיעוט) מגלה רגישות להיבטים הרחבים של הסבל (גורמים והשלכות חברתיים) כמו גם נכונות לנקוט עמדה ערכית ברורה ולפעול בהתאם.

בעצם, מדובר בשאלה יסודית של זהות מקצועית, שלגביה הדעות בקהילה הטיפולית המקומית חלוקות. טוטון (Totton, 2005) מבחין בין שתי עמדות מרכזיות בטיפול, שלכל אחת מהן אג'נדה סמויה ביחס לעתיד, של הטיפול הנפשי ושל החברה. לאחת הוא קורא "טיפול כמערכת של מומחיות" ואת השנייה הוא מכנה "טיפול כביקורת חברתית". ביטויים של פילוג בין שתי גישות יריבות אלו ניתן היה למצוא גם בשאלונים. הקוטב האחד מסמן תפיסה פרופסיונאלית אפוליתית, "מומחה לנפש" אשר יודע לעשות שימוש מועיל בכליו המקצועיים באופן בלתי-תלוי בסובייקטיביות שלו, בערכיו ובעמדותיו. מבחינת אלה, הפוליטיקה הנה בלתי-רלבנטית ונתפסת כהפרעה מיותרת לפרקטיקה המקצועית. מנגד, ניתן להגדיר קוטב "פוליטי", כלומר כזה הרואה בפרקטיקה הטיפולית כביטוי לעמדה מוסרית ערכית מוגדרת, שבאופן בלתי נמנע משפיעה על אופי הכלים ועל טבעם של היעדים בטיפול. מטפלים המזוהים עם קוטב זה יטו להביא בחשבון את ההקשר החברתי-תרבותי בהבנת הפרט וסבלו ויראו במעורבות חברתית-פוליטית (כערוץ למזעור סבל אנושי ולקידום ביטחון ורווחה) כ"חובה אתית". לפי גישה זו, פסיכולוגים יכולים לשמש כפה לאלו שקולם אינו נשמע: "בתחום בריאות הנפש יש מקום לאדווקציה למען פגועי נפש. חובה אתית" כפרטים או אף באופן מאורגן כך שניתן יהיה לקדם שינוי רצוי, בהתאם לערכי הפסיכולוגיה: "בדרך זו יהיה אפשר להשפיע. זו בעצם חובה אתית. האתיקה דורשת זאת, אך ההיענות משום מה נמוכה" (מתוך תגובות המשיבים).

נראה כי לכך התכוון בראון במאמרו "שתיקת הפסיכולוגים: או – למה אין פסיכולוגיה ישראלית 'חדשה'?" (1999). במאמר זה מצר בראון על כך כי טרם נוצרה בישראל תרבות מקצועית-פסיכולוגית ביקורתית, מודעת פוליטית ואחראית כלפי החברה בה היא פועלת. במקום זה, לטענתו "הפסיכולוגים הם פשוט חלק מן הסטאטוס-קוו החברתי ואין להם המעוף האינטלקטואלי או האומץ האזרחי לצאת לפני המחנה, תוך סיכון מציאת עצמם מחוץ לסטאטוס קוו" (עמ' 173). לטענתי, עמדה זו הנה נגזרת של תפיסה מקצועית הרואה בפסיכולוגיה כמערכת של מומחיות, שחפה מכל מטען ערכי-פוליטי. זהו ה"פרופסיונאלי" המנותק מה"פוליטי", או הפרקטיקה ה"אפוליתית".

להוציא את הפוליטי מהפסיכולוגי משמעו לקחת חלק בשיח מקצועי מהותני, סגור ודוגמטי, שאין בו מידה של שיקול דעת, גם למול מגבלות ואילווצים. להתכחש לפוליטי אומר להותירו בידיהם של אחרים שמונעים לא פעם מכוח אינטרסים שונים לאלו של בריאות הנפש. להזניח מרחב זה משמעו להפקירו ולהביע הסכמה שבשתיקה עם קיומם של "שטחי ההפקר" בחברה הישראלית שבהם "אין נורמה"⁵. בתחום מדעי החברה ובמקצועות הסיוע בפרט, עמדה פרופסיונאלית צרה ו"אפוליטית" כזו אינה אלא עיקור המקצוע מכוחו. מנגד, החלופה המסתמנת לעמדה זו או הפסיכולוגיה הישראלית החדשה מתאפיינת במודעות להיבטים הפוליטיים של החיים בכלל ושל הפרקטיקה המקצועית בפרט, בראיית פרטים בתוך הקשר חיים רחב, ברגישות למקורות החברתיים-פוליטיים של הסבל האנושי, ובמידה רבה יותר של חשיפה ומעורבות, במרחב הטיפולי ובזה הציבורי.

דגשים אלה מהווים בסיס גם לטיפולים רגישים פוליטי, המנסים לקדם צדק חברתי (Aldarondo, 2007; Layton et al., 2006; Proctor et al., 2006). ברבים מהם, אם לא בכלם, מושם דגש על ההקשר החברתי-תרבותי שבתוכו יש להבין את חוויית המטופל. זוהי נקודת מבט מסוימת, אך באותה מידה פעולה טיפולית-פוליטית. שכן, חיוק הקשר בין האדם ובין סביבתו עשוי לתמוך בתחושת שייכות ובסולידריות ובניית קהילות ורשתות תמיכה חברתיות. זאת בניגוד לאינדיבידואליזם ולניכור הבין אישי שמקודמים בלא דעת על ידי המודלים האינטרה-פסיכיים המסורתיים.

בנוסף, עמדה המביאה בחשבון את ההקשר החברתי-פוליטי תסייע למטופל לפתח מודעות לגורמים חברתיים-תרבותיים לסבלו ובכך תסייע להקטין תחושות של פגיונות ואשמה, שיובילו להחלשתו. זאת במקום עמדה המניחה שמקור סבלו של האדם הנו פנימי ועל כן היא טווה את סיפור חייו כנרטיב של חריגות ושל פגיונות ובעקיפין מאשימה ומציבה אותו בעמדה של קורבן. ההכרה בגורמים חברתיים-תרבותיים לסבל האישי מסייעת לתהליך של המשגה-מחדש להתרחש – מנרטיב של קורבנות וחוסר אונים לנרטיב של התגברות ושל גבורה. שלישית, עמדה מסוג זה יש בה כדי להעצים את המטופל ולעודדו לפעולה ממשית כדי ליצור סביבה טובה יותר שבה סבלו יצטמצם. בכך עשויות התערבויות הקשורות להקשר לעודד מטפל ומטופל לפעול למען שינוי מציאותי. אלו יהוו תרומה חברתית שעשויה להיות משמעותית לקהילה, אך בה בעת מקור לסיפוק ולערך עצמי הנגזר מפעולת הנתינה ומהתחושה כי בתוך המציאות המדכאת האדם מצליח לחיות חיי משמעות.

5 אני מתייחס כאן לשתי כותרות של כתבות, הראשונה ("שטח ההפקר") של אורי פינס ומנחם ברינקר בעיתון דבר (27/11/1970, 4/12/1970) התייחסה למצבם של חולי הנפש בחברה הישראלית, והשנייה ("ללא נורמה") של רונית מטלון ב'הארץ' (19.2.1988) התייחסה למצבם של הלוחמים באינתיפאדה.

רשימת מקורות

- אבישר נ' (2008). פסיכולוגיה, אחריות חברתית ומעורבות פוליטית: האינתיפאדה הראשונה והפסיכולוגים בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
- בר-און ד' (2005). **על האחרים בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית** (מהדורה שנייה). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- בר-און ד' (1999). שתיקת הפסיכולוגים: או – למה אין פסיכולוגיה ישראלית 'חדשה'. **שיחות**, יג, 172-175.
- שטיין י' (2003). **החלילן מוינה: על פרויד ועל אחריות אישית**. ירושלים: הוצאת כתר.
- Aldarondo, E. (2007). *Advancing social justice through clinical practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hollander N. (2006). Psychoanalysis and the problem of bystander in times of terror. In Layton L., Hollander N. C. & Gutwill S. (Eds.), *Psychoanalysis, class and politics: Encounters in the clinical setting* (pp. 154-165). New York, NY: Routledge.
- Layton L., Hollander N. C. & Gutwill S. (Eds.) (2006). *Psychoanalysis, class and politics: Encounters in the clinical setting*. New York, NY: Routledge.
- Proctor G., Copper M. & Sanders P. (2006). *Politicizing the person-centered approach*. Ross on Wye, UK: PCCS Books.
- Samuels A. (1993). *The political psyche*. New York, NY: Routledge.
- Totton N. (2005). Can psychotherapy help make a better future? *Psychotherapy and Politics International*, 3, 83-95.

שיתוף פעולה על אף המחסומים

שושנה שטיינברג

הקדמה

כשדן הציע לי להצטרף לפרויקט הישראלי-פלשתיני המשותף, הוא אמר בהתלהבות האופיינית לו: "יהיה לך מאוד מעניין!". ואכן, היה מעניין מאוד, וגם קשה ומאתגר. בישראל השתוללו פגועי טרור כמעט יומיומיים, ובמקביל, הענישה הקולקטיבית של הפלשתינים החמירה את תנאי חייהם הקשים בלאו הכי תחת הכיבוש הישראלי. צוות של מורים ישראליים ופלשתיניים התחיל את עבודתו בעיצומו של הקונפליקט האלים ב־2002 ועבד ביחד עד ל־2009, עת השלים את המשימה של כתיבת ספר היסטוריה.

תפקידי כצופה וכמעריכה של התהליך הציב אותי בעמדה של חוקרת, שלמרות המעורבות הרגשית, מנסה להשתמש בידע התיאורטי והמחקרי כדי לתאר ולהעריך את התהליך הקבוצתי ללא משוא פנים, עד כמה שניתן. למרות מאמציי לא תמיד הצלחתי להיות ניטרלית. אני יותר מבינה ויותר מזדהה עם הקבוצה הישראלית. היו מצבים שבהם דן אתגר את הנחות היסוד שעליהן התבססה הפרשנות שלי. המשוב שלו והדיונים שניהלנו היו תמיד מאירי עיניים. למדתי להסתכל על המציאות גם מנקודת מבט של הצד השני. למדתי מדין להסתכל קדימה ולהאמין בחשיבות השקעת אנרגיה למען פיוס שיגיע אולי רק בדור הבא.

בפרק הזה אתאר את פרויקט ספר הלימוד, שפיתחו מורים ישראליים ופלשתיניים בתקופה שהייתה אחת האלימות ביותר בקונפליקט בין שני הצדדים. למרות המציאות הקשה בחוץ, אשר חדרה למפגשים והשפיעה על התהליך, הקבוצה המשיכה בעבודתה המשותפת והשיגה את המטרה: כתיבת ספר היסטוריה המציג זה לצד זה את הנרטיבים של שתי הקבוצות בקשר לאירועים בהיסטוריה המשותפת במאה השנים האחרונות. אציג את האתגרים שאיתם התמודד צוות המורים במהלך כתיבת הטקסטים ובזמן הוראתם בכיתות, ואתמקד בשאלה מה סייע לקבוצה להתמודד עם מחסומים פנימיים וחיצוניים (מוחשיים – כמו מחסומים בדרכים וסגרים, ופסיכולוגיים – כמו דעות קדומות, סטריאוטיפים שליליים, חוסר אמון ופחד), כמו גם עם תחושה של חוסר תמיכה מהסביבה ואף איומים בסנקציות ובחרם.

פרויקט כתיבת ספר הלימוד היה יוזמה של דן ושל וסמי אדוואן במסגרת PRIME, והוא תוכנן כתכנית לבניית שלום בעקבות הסכם אוסלו, אשר יצר הזדמנות פוליטית ותקווה לתאם בין תהליכים מלמעלה-למטה ומלמטה-למעלה בקונפליקט הישראלי-פלשתיני.

תקווה זו התנפצה עם ההתפרצות המחודשת של האלימות באוקטובר 2000, לאחר כישלון שיחות קמפ־דיוויד. למרות השינוי במציאות הפוליטית, יוזמי הפרויקט החליטו לממש את התכנית, מתוך הנחה שחשוב לשמור על אינטראקציות חיוביות משותפות, באמצעות פרויקטים קטנים שלהם פוטנציאל להתרחב כאשר תהליך השלום יתחדש, ומתוך תקווה שלספר יהיה שימוש נרחב בבתי ספר כאשר יושג הסכם שלום. חינוך הדור הצעיר לתרבות של שלום נראה להוגי הרעיון תחום בעל חשיבות ראשונה במעלה.

הרציונל של פרויקט ההיסטוריה הדו־נרטיבית

ילדים הגדלים בזמן מלחמה וקונפליקט מכירים בדרך כלל את הנרטיב של העם שלהם בלבד, וספרי ההיסטוריה מציגים רק את הצד שלהם של הסיפור, הנחשב לסיפור הנכון. לאורך השנים המטרה של ספרי היסטוריה הייתה לפתח אצל ילדים תחושת גאווה בזהות הקולקטיבית שלהם, כדי להכין אותם להזדהות עם עמם מול כל אויב (Naveh, 2007). ספרים אלה בדרך כלל מתמקדים בקונפליקט, מדגישים את הסבל והאבדן של קבוצתם, ומאשימים את הצד השני בגרימתם. אם הנרטיב של האויב מוצג בכלל, הוא בדרך כלל מוצג כנחות מוסרית ולא רציונלי. האויב מוצג בדרך כלל כחסר פנים ומניפולטיבי. תיאורים כאלה מפתחים הבנות צרות, דעות קדומות, ועמדות שליליות כלפי האחר (Bar-On, 1999).

מחקרים אשר בחנו את ספרי הלימוד הישראליים והפלשתיניים הראו שהם משקפים תרבות של עוינות (בר־טל, 1995; Adwan & Firer, 1997). לדוגמה, בספרים הישראליים המהגרים הראשונים לפלשתינה מכונים "חלוצים", בעוד שבספרים הפלשתיניים הם מכונים "כנופיות" ו-"טרוריסטים". בספרים ישראליים הצד השני מואשם בהתפרצות ובהימשכות הקונפליקט, ופעולות אלימות נגד פלשתינים מוצגות כפעולות של הגנה עצמית. בניחוח של הצגת סוגיית הפליטים הפלשתיניים מ־1948 בספרי לימוד ישראליים ופלשתיניים נמצא ששני הצדדים אינם מציגים את המורכבות. הספרים הישראליים מטילים את מרבית האשמה בסבל הפליטים על הפלשתינים והערבים, בעוד שהספרים הפלשתיניים מאשימים בעיקר את הישראלים והבריטים (IPCR, 2003). מרבית המפות בספרים מתעלמות מהערים והיישובים של הצד השני. הטקסטים משקפים דה־לגיטימציה של הזכויות, ההיסטוריה והתרבות של הצד השני.

התפיסות הסטריאוטיפיות השליליות של האחר והדימויים החיוביים של קבוצת הפנים, מאפשרים את התנאים הפסיכולוגיים העוזרים לאנשים להתמודד עם הלחץ והסבל הכרוכים בקונפליקטים ארוכים ואלימים. בה בעת, דימויים וסטריאוטיפים אלה יוצרים מעגל קסמים התורם להמשך הקונפליקט. מעגל זה חייב להישבר על מנת לאפשר היווצרות תרבות של שלום (בר־טל, 1995).

הפרויקט הנוכחי מהווה ניסיון לשבור מעגל זה על ידי שינוי תכנית הלימודים והגישה להוראת ההיסטוריה (Steinberg & Bar-On, 2009). הגישה הדו־נרטיבית

מכירה שבעיצומו של קונפליקט אלים בלתי־פתור, אין אפשרות לכתוב נרטיב אחד מפויס. במקום זאת, התכנית הזאת נתנה למורים משתי הקבוצות את האחריות ליצור יחדיו ספר המציג כיצד ההיסטוריה נראית משתי נקודות המבט, ולהשתמש בו בכיתותיהם. המטרה היא שעצם המעורבות בתהליך כזה תחליש את רמת העוינות בין המשתתפים ותתרום לקבלה והכרה הדדית. בעוד שכל צד כתב את סיפורו, הצד השני יכול היה לפחות להכיר את הסיפור בתקווה, שעצם ההכרה בכך שלצד השני יש נרטיב היסטורי, תסלול את הדרך להכרה הדדית. ההיגיון של הגישה הדו־נרטיבית מבוסס על ההנחה שהכרה קודמת לפיוס (Naveh, 2007).

המשתתפים

המייסדים של PRIME, יחד עם היסטוריון מאוניברסיטת תל־אביב והיסטוריון מאוניברסיטת בית לחם, בחרו את צוות המורים על פי היכרות אישית והמלצות של עמיתים. מורים אלה נחשבו מקצועיים, מסוגלים ומעוניינים להשתתף בפרויקט משותף עם הצד השני. הצוות כלל מספר שווה של מורים ומורות להיסטוריה (שישה פלשתינים בני 28-67, ושישה ישראלים־יהודים בני 34-65), וצופה ומעריכה יהודייה־ישראלית. המורים היו בעלי ניסיון בהוראה (בין שבע לשלושים וחמש שנים). המורים הפלשתינים, אשר הגיעו מחברון, בית לחם ומזרח ירושלים, לא השתתפו קודם לקבוצה במפגשי דיאלוג עם ישראלים, בעוד שכמה מהמורים הישראליים, אשר לימדו בבתי ספר יטכונים במרכז ובצפון הארץ, השתתפו בעבר במפגשים עם פלשתינים.

תהליך פיתוח שני הנרטיבים

המורים התחילו בכתיבת חוברת אשר כללה שלושה תאריכים חשובים בהיסטוריה הישראלית־פלשתינית. הם הציגו את שני הנרטיבים לתלמידים ישראלים ופלשתיניים, והשתמשו בניסיון זה כדי לשפר את החוברת ואת השיטות להוראת הטקסטים. מאוחר יותר המורים בחרו תאריכים נוספים, פיתחו ספר לימוד העוסק בתקופה שבין 1900-2000, והכשירו ארבעה־עשר מורים נוספים (שבעה ישראלים ושבעה פלשתינים) לכתיבה והוראה של הנרטיבים. כמו כן, התחילו לפתח מדריך למורה.

הסדנאות התקיימו אחת לחודשיים, בסופי שבוע במלון במזרח ירושלים או בבית ג'אלה, ליד בית לחם. בסדנאות עבדו המורים בשלושה הרכבים: בשלוש קבוצות דו־לאומיות קטנות (שני מורים ישראלים ושני מורים פלשתיניים), בשתי קבוצות חד־לאומיות, ובקבוצה אחת שבה השתתפו כל המורים.

כל קבוצה קטנה כתבה את הנרטיב של אירוע היסטורי חשוב. בשלב ראשון המורים בחרו לכתוב על הצהרת בלפור, מלחמת 1948, והאינתיפאדה הפלשתינית הראשונה בשנת 1987. התוצרים הסופיים היו תוצאה של כמה צעדים. ראשית, כל קבוצה חד־לאומית כתבה את הנרטיב שלה. שני הנרטיבים האלה תורגמו לערבית ולעברית וניתנו לצד השני לקבלת משוב. לאחר שהמורים קראו את הנרטיבים של

האחר, הם נפגשו ודנו בחלקים שנתפסו בעיניהם כתעמולה או כמידע מוטעה, או שגרמו להם שלא להרגיש בנוח או לכעוס. שני הצדדים ניהלו משא-ומתן כדי להגיע לגרסה שתהיה מקובלת על שניהם. כדי להמחיש את ניהול המשא ומתן, אשר כלל לעתים קרובות עימותים קשים, חשוב להציג את המציאות שבה התקיימו המפגשים של שתי הקבוצות הלאומיות.

המצב הפוליטי

המפגש הראשון התקיים בשיאה של האינתיפאדה השנייה. עבור המורים הישראליים, הכניסה לירושלים העתיקה הייתה מלווה בתחושה של סכנה. המורים ציינו שזה היה ביקורם הראשון לאחר זמן רב שנמנעו מלהגיע למקום. בשיחת ההיכרות, המשתתפים הישראליים והפלשתינאים התבקשו להציג התנסויות אישיות שקשורות בקונפליקט. הפלשתינים דיברו על סגרים, מעצרים, והרג שכנים וחברים על ידי הצבא הישראלי, בעוד שהישראלים דיברו על הפחד מפגיעים שהשתוללו בארץ. האווירה הייתה קשה. במשוב ציינו הישראלים את הצינה בחוץ ובפנים – מזג האוויר הירושלמי הקר, הקירות העבים והתקררות הגבוהות של בית המלון, ורגשות של לחץ, פחד וכעס.

פיגועי התאבדות, חיסולים ממוקדים, בניית חומת ההפרדה ומבצעים צבאיים בהיקף רחב כמו מבצע "חומת מגן", מלחמת לבנון השנייה ו"עופרת יצוקה", היו רק חלק מהאירועים שהיוו את הרקע למפגשים. כל ההתרחשויות האלה נתפשו בצורה שונה מאוד על ידי הישראלים ועל ידי הפלשתינים. כדי למנוע ויכוחים שבמרבית המקרים הובילו למבוי סתום, הוסכם להימנע מוויכוחים פוליטיים, ובמקומם, כל סדנה החלה בסיפורים אישיים על ההתנסויות האישיות שחווה כל משתתף בין המפגשים. סיפורים אלה אפשרו לכל צד ללמוד על המציאות של הצד השני. הפלשתינים תיארו מציאות שבה הכיבוש בא לידי ביטוי בחיי היום-יום בצורה של הגבלות על חופש התנועה, סגרים, עיכובים והשפלות במחסומים. הישראלים תיארו מציאות של פחד מפגיעי התאבדות, מנסיעה בתחבורה ציבורית, הימנעות ממקומות בילוי, מסעדות, התקהלויות. כנציגי הצד חזק וכמי שאחראי למציאות הקשה של הפלשתינים, המורים הישראליים הרגישו אשמה ובושה והביעו רגשות אלה כתגובה לסיפורי הפלשתינים. עם זאת, חוסר האמפתיה של הפלשתינים והתעלמותם מהסבל והפחד של הישראלים, עוררו אכזבה ותסכול, אותם הביעו הישראלים בעיקר במפגשים החד-לאומיים.

המצב הפוליטי השפיע על כל היבט בעבודת הקבוצה. החל מהאפשרות לקיים מפגש משותף, אופי השיח בין הצדדים, מאפייני הטקסטים שנכתבו, וכלה ביישום הנרטיבים בבתי הספר הישראליים והפלשתינאים. שיתוף פעולה בעצומו של קונפליקט אלים דרש התמודדות עם מחסומים מוחשיים ופסיכולוגיים רבים. להלן מספר דוגמאות הממחישות אותם.

מחסומים מוחשיים

לעתים קרובות לא היה ברור למורים הפלשתיניים אם יקבלו אישורי כניסה לירושלים. כאשר האישורים היו מוכנים, לחלק מהמורים היה קשה להגיע לקבל אותם. מתנדבת יהודיה-ישראלית, לינדה, נהגה לאסוף את האישורים מהמשרד שבו הונפקו, להגיע לבתי המורים ולהסיע את המורים ברכבה הפרטי למלון במזרח ירושלים, שבו התקיימו המפגשים בסופי שבוע. עזרתה של לינדה הייתה משמעותית במיוחד משום שהיא הצליחה לעבור במחסומים במהירות וכך לחסוך לחלק מהמורים הפלשתיניים עיכובים ובדיקות, לפעמים משפילות.

בשלב מסוים, עם החמרת המצב הביטחוני לא אושר לפלשתינים ללון בירושלים, ולכן היה צורך לסיים את המפגשים בשעה מוקדמת יותר כדי שיתאפשר להם להגיע למחסום מוקדם יותר. וכך היה עליהם להגיע לבית המלון למחרת. חלק מהמפגשים התקיימו בבית ג'אלה, וזאת כדי להימנע מהקשיים שהיו כרוכים בהשגת אישורי כניסה. פתרון זה, אשר הקל על הפלשתינים, יצר קושי בצד הישראלי. בני הזוג של חלק מהם התנגדו לכניסתם לאזורים בשליטת הרשות הפלשתינית, שבתקשורת הישראלית הוגדרו כמסוכנים ושהיו אסורים לכניסת ישראלים. במהלך התקופה היו מקרים שבהם התקיימה הסדנה בריזמנית במזרח ירושלים שבה נפגשו המורים הפלשתיניים תושבי המקום, שלא נדרשו מהם אישורי כניסה ועמיתיהם הישראליים, ובבית ג'אלה שבה נפגשו המורים הפלשתיניים שלא קיבלו אישור להיכנס לירושלים, יחד עם מורים ישראליים שלא חששו להגיע לשם.

כמעט כל מפגש נפתח בסיפורים הקשורים למחסומי הדרכים ולסגרים. הפלשתינים סיפרו לעמיתיהם הישראלים שהגעה לעבודה – מרחק של 15 דקות נסיעה מהבית – נמשכה שעה או יותר בגלל הצורך לעמוד בתור ארוך ולעבור בדיקות של חיילים ישראליים, שעוררו תחושות של כעס וחוסר אונים. סיפור שסיפר אחד המורים באחד ממפגשי הסדנה משקף את השלכות המציאות שבה הוא חי על השתתפותו במפגשים. "אני גר בכפר עידנא ומלמד ברמאללה. במשך השבוע אני גר בדירה שאני שוכר יחד עם חמישה מורים אחרים, המלמדים מקצועות שונים. בגלל הסגר אני לא יכול לחזור הביתה. החברים שלי היו מופתעים שמפגשים כאלה מתקיימים בזמן שיש אינתיפאדה, ואנשים נהרגים. התקופה שבה אנחנו עובדים, היא קשה מאוד עבורנו. השאלות ששואלים אותי הן: למה אתם עושים את זה כאשר אנשים רבים מקריבים את עצמם? זאת חוויה מייסרת. אנחנו כאן נהנים ביחד אך כשאנחנו הולכים הביתה, אנו שומעים שמהו קרה. יש סתירה בין להיפגש ולבנות קצת אמון, לבין המצב בחוץ, שבהחלט אינו עוזר. אני צריך לעבור כל יום חוויות משפילות. אני מרגיש שיש לי פיצול אישיות. אני חי חיים כפולים".

המחסומים הפסיכולוגיים התגלו במפגש הראשון, עם הצגת המטלה הראשונה שדרשה הגעה לידי הסכמה בין הצדדים. המורים התבקשו לבחור שלושה אירועים היסטוריים שעליהם יכתבו. לאחר שכל קבוצה לאומית החליטה מהם אירועי המפתח שחשוב

לכלול בספר, המורים נפגשו בשלוש קבוצות קטנות דו־לאומיות והציגו את בחירותיהם. המורים הישראליים הופתעו לשמוע שהאירועים שהפלשתינים בחרו, היו כולם מעשי טבח שהיהודים חוללו בערבים: דיר יאסין, הנכבה, כפר קאסם, סאברה ושתילה, מערת המכפלה, ועוד. הישראלים הבינו שמבחינת הפלשתינים תולדות הסכסוך הם רשימה של מעשי טבח. במפגש החד־לאומי הישראלי נאמרו דברים כמו: "אצלם הכל פשוט. יש רוצחים ויש קורבנות. שחור ולבן". הבחירה של המורים הישראליים באירועים כמו הצהרת בלפור, גלי העלייה לארץ, תכנית החלוקה, ומלחמת השחרור שיקפה את הפערים העמוקים בין הנרטיבים. בשתי הקבוצות עלו שאלות בקשר לסיכוי להגיע להבנה כלשהי. מפגש זה חשף את הדעות הקדומות, הסטריאוטיפים, והרגשות שעמם היה צורך להתמודד כדי להצליח לנהל דיאלוג ולשתף פעולה. הדבר מתברר מדבריו של מורה ישראלי שאמר: "במפגש עם ר' שנראתה נערה מוסלמית צנועה (אולי אף כנועה) התגלתה לי שוב עוצמתו של הכעס, הזעם ולעיתים גם השנאה. כל האירועים שבחירה היא ושותפתה התחילו במילה טבח או רצח".

אותו מורה סיכם את התנסותו בקבוצה לאחר ארבע שנים של עבודה משותפת:

המפגש הראשון תפס אותי יממה אחרי חודש מילואים בשטחים. המעבר החד בו כל פלשתיני עד לפני שתי יממות היה בחזקת מחבל בפוטנציה, ולכן יש להקפיד לכוון את הנשק אליו, כדור בקנה ורשות כללית לפתוח באש. ופתאום במרחק של זמן מועט ומרחק גיאוגרפי קצר מפגש הפוך. מפגש אשר בו נפגשים בני אדם האוחזים באותו מקצוע ולמען מטרה משותפת. אולם המרחק הקרוב־רחוק זה יתעתע בי לאורך כל המפגשים, חומת הזרות נפלה אבל הריחוק בין הפגישות הגדיר כל פעם מחדש את המרחקים בינינו.

המורים דיווחו על חוסר תמיכה מצד הסביבה. הישראלים נשאלו שאלות כמו: יש עם מי לדבר? מה הם אומרים בקשר לטרור? הייתה ציפייה לגינוי של המחבלים המתאבדים (גם המורים ציפו לכך). היעדר גינוי נתפס כהסכמה ועידוד ויצר חוסר אמון בקשר לכוונתם לחנך לשלום. אותו חוסר אמון לגבי הכוונות של הצד האחר בא לידי ביטוי באמירות של מורים פלשתיניים שחזרו על עצמם מספר פעמים: "אתם מחנכים את הילדים שלכם להרוג פלשתינים", ועוררו כעס והתגוננות מצד הישראלים.

היעדר התמיכה מצד הסביבה הקשה על המשתתפים להתמודד עם הקשיים ולישב את הסתירות בין האמונות שלהם אשר הוזנו על ידי האירועים האלימים בהווה, לבין התנסויותיהם החיוביות ולמידת המורכבות במפגש עם הצד השני. התוצאה הייתה תחלופה גבוהה בקבוצה הפלשתינית, ורק שנים מהם נותרו מתחילתו עד סיומו של הפרויקט. תחלופה זו הקשתה על עבודת הקבוצה בהקשר החד־לאומי.

כתיבת הטקסטים

כתיבת הנרטיבים והדיאלוג שדן בהם שיקפו הבדלים בתפיסה ובפרשנות של המציאות. בשלבים הראשונים של העבודה בלטה במיוחד התופעה שרוס ווורד (Ross & Ward,

1996) מגדירים כ"ריאליזם נאיבי": התחושה של כל צד שהוא רואה ומפרש את המציאות כפי שהיא באמת. אם האחר אינו מסכים אתו, סימן שלאחר אין מספיק מידע, או שיש לו מידע מוטעה, או שהוא טיפש, או שהאידיאולוגיה שלו מעוותת אותו. לכן, המורים ניסו לשכנע את הצד השני שהפרשנות שלהם היא ההגיונית יותר. ניסיונות אלה בדרך-כלל לא הצליחו ועוררו בעיקר אכזבה, תסכול וכעס. אולם עם הזמן, המורים הפנימו את הרעיון של נרטיבים שונים, ופיתחו את היכולת להקשיב ולנסות להבין כיצד המציאות נראית מנקודת מבט אחרת (Steinberg & Bar-On, 2002). במהלך הזמן נראו סימנים של למידה על האחר ועל העצמי, כפי שניתן להבין מדברי אחת המורות הישראליות שהתייחסה לדיונים עם הפלשתינים ולתובנות שאליהן הגיעה כאשר עבדה על הצהרת בלפור:

נתקלתי לראשונה באישים ומסמכים היסטוריים שהופיעו בנרטיב הפלשתיני ולא מוכרים בנרטיב הציוני, ומטרתם להוכיח את השאיפות האימפריאליסטיות של המערב מאז ומעולם. מיד התעורר אצלי חשד בדבר אמינותם, אבל הבנתי שגם הנרטיב שלנו מוטע וחלקי. לא התעוררו ויכוחים סביב נושא זה, אולי מפני שהוא קדום יחסית, וגם מפני שעסק בתקופה בה עוד לא הייתה כמעט אינטראקציה ישירה בין היהודים לערבים בארץ.

אופי הדיונים בין הצדדים השתנה במהלך הזמן. אותה מורה סיפרה:

הדיאלוג סביב הנרטיב על שנות השבעים היה רציני ונוקב, אולי מפני שצברנו ביטחון בקשר בינינו, החברים בצוות, ואולי מפני שהאירועים ההיסטוריים נעשו קרובים ומוחשיים. בפרק זה כל צד הבליט את האלימות שהוא ספג באותן שנים והמעיט בתיאור האלימות שנקט. לאחר שנים של עבודה משותפת, פער זה היה ברור והתקבל בהבנה על ידי שני הצדדים.

ויכוחים קשים התעוררו בנוגע למושגים שנראו מובנים מאליהם לצד אחד, בלי שהיו מודעים לכך שהצד השני פירש אותם כפוגעים והתקומם על השימוש בהם. הפלשתינים כתבו בנרטיב שלהם על ההתנחלות קריית שמונה. הישראלים ניסו להסביר להם את ההבדל בין ישוב להתנחלות, והופתעו לשמוע שמבחינת הפלשתינים כל ריכוז אוכלוסין בישראל הוא התנחלות מאחר שנבנה על חורבות בתייהם מ-1948. באותה מידה הפלשתינים הביעו להתנגדות לשימוש של הישראלים בביטוי "ארץ ישראל" כאשר הדיון עסק בישובים שלפני קום המדינה, משום שהם ראו בכך התעלמות מקיומם.

הקבוצה עברה מצבי משבר שאיימו על המשך הפרויקט. דוגמה לכך מהווה המקרה של הסדנה שהתקיימה בקיץ 2003 בטורקיה. הנרטיב הפלשתיני שאותו כתבו המורים הפלשתיניים הציג את מלחמת 1967 כ"מלחמת התוקפנות" שמטרתה הייתה לכבוש עוד שטחים מפלסטין, והתוכן והמינוח עוררו במורים ישראלים תחושה של אכזבה וכעס, והם תפסו נרטיב זה כטעון בהסתה ובדה-לגיטימציה של מדינת ישראל. אחת המורות הישראליות אמרה לעמיתיה הפלשתינים:

אני רוצה להביע הרגשה כללית על הפרויקט ... אני יודעת שקשה לכם ללמד את הנרטיב הישראלי. השאלה היא האם לקחנו בחשבון את כל המרכיבים של הפרויקט. אנחנו אומרים שאנחנו רוצים להציג את האחר כיותר אנושי, אך כשאני קוראת את הנרטיב הפלשתיני, אני רואה שאנחנו לא שמים לב לשפה שמשמשים בה. אנחנו צריכים לשים לב. האם אי-אפשר לכתוב את אותו הדבר בשפה שונה? יש לנו תפקיד להשפיע על הילדים שלנו. אנחנו רוצים לקדם שלום, אך כאשר אנו כותבים בשפה המתארת את האחר כמפלצת, מה אנו מרוויחים? למשל: אם נושא מלחמת 1967 מתחיל בפסקה ארוכה המסבירה מה היא המשמעות של אלימות, מה זה משרת? למה התלמידים צריכים להתחיל את הסיפור עם זה? קשה לי מאד לקרוא את זה.

לאחר ויכוח ארוך הפלשתינים ויתרו על ההקדמה ועל השימוש במונח "היהודים החמדנים", שנראה להם מובן מאליו. התחושה הייתה שהבעת הרגשות הכנה והישירה של המורים משני הצדדים, אשר תיארו כיצד האירוע ההיסטורי נחוה על ידי כל אחד מהצדדים, תרמה להבנה רבה יותר של הצד השני. בנוסף לכך, סדנה זאת שהתקיימה במשך שבוע בחו"ל במקום מוגן, רחוק מהמציאות היומיומית הקשה, אפשרה למשתתפים להכיר זה את זה על בסיס אישי. הייתה תחושה שהתפתחה מידה מסוימת של אמון הדדי ויכולת לנהל דיאלוג תוך הקשבה לאחר וניסיון להבין את נקודת מבטו.

המשא ומתן בין המורים לא הביא תמיד לשינוי בנוסח הנרטיב, אך העלה למודעות את הקשיים שהוא מעורר בצד האחר. את המקרים שבו התרחש שינוי ניתן לראות כהישג וכהוכחה ליכולת לקיים דיאלוג ולהגיע להבנות. היו מקרים שבהם לא היה ניתן להגיע להסכמה על תוכנו של הנרטיב, ובכל זאת נעשו שינויים, בעיקר במינוח, שמטרתם הייתה להפחית את ההתנגדות בצד השני, דבר שהעיד על הבנה ועל התחשבות הדדית ותפיסת אחריות משותפת של שני הצדדים.

עם זאת, נותרו כמה הבדלים בסיסיים. למשל, המורים הישראליים תיארו את התנועה הציונית כתנועה לאומית אשר קמה מתוך צורך להפסיק את סבל היהודים בגלות וכתבו על הצהרת בלפור ש"זאת הפעם הראשונה שמדינה כלשהי ביטאה תמיכה בציונות ... היא ביטאה את תמיכת ממשלת בריטניה בהקמת בית לאומי לעם היהודי בארץ ישראל" (PRIME, 2003, עמ' 7). לעומתם, הפלשתינים תיארו את התנועה הציונית כצורה של קולוניאליזם אירופאי, וכתבו על הצהרת בלפור: "בריטניה העניקה אדמה שאינה שלה (פלסטין) לקבוצה שאיננה זכאית לה (הציונים) על חשבון בעליה ומי שזכאי לה (העם הערבי הפלשתיני)" (PRIME, 2003, עמ' 9). כל צד טען שתפקידו לייצג את הנרטיב של קבוצתם, וקוו שהמורים שיילמדו את הנרטיבים בכיתותיהם ידעו להסביר לתלמידים את העיקרון של שתי נקודות מבט, בלי לנסות להכריע איזו מהן היא "האמת".

יישום שני הנרטיבים בכיתות

המורים דווחו על התעניינות מצד התלמידים וסקרנות, יחד עם תגובות שליליות. תגובות התלמידים הפלשתיניים הושפעו מהמציאות היומיומית הקשה שלהם, וברוב המקרים הובעה דה-לגיטימציה של הנרטיב הישראלי: "הנרטיב שלנו מציג עובדות, הנרטיב שלהם הוא תעמולה"; "אין להם זכות היסטורית לפלסטיין"; "הם הגיעו מרחוק, והם התוקפנים". התלמידים הישראליים הפגינו פתיחות רבה יותר, והתגובות היו יותר מגוונות. חלקם אמרו שהם מאמינים בנרטיב הציוני והמפגש עם הנרטיב הפלשתיני לא שינה את עמדתם, היו שדיווחו על תחושת אשמה, וחלקם ציינו שהרגישו יותר אמפתיה כלפי הפלשתינים ושהדברים נראים להם יותר מורכבים מאשר קודם. משרד החינוך הישראלי לא אישר לכלול את שני הנרטיבים בתכנית הלימודים בבתי הספר, והמורים שהשתתפו בפרויקט קיבלו הוראה מפורשת שלא לעשות זאת. אולם, ארגונים לא-ממשלתיים הביעו עניין בגישת שני הנרטיבים, ובקורסים אוניברסיטאיים העוסקים בפתרון קונפליקטים נעשה שימוש בטקסטים. המורים הפלשתיניים נתקלו בקשיים חמורים יותר. שני מורים הזמינו קבוצות קטנות של תלמידים לבתיהם לאחר שעות הלימודים. שני מורים הציגו את החוברת בבית ספר תיכון ולאחר שנחשפו לאיומים בחרם מצד הורי תלמידים הם הפסיקו ללמד את הנרטיב הישראלי, אך הביעו תקווה שהמצב ישתנה בעתיד.

מה הניע את המורים לשתף פעולה למרות הקשיים?

מעדויות המורים ניתן ללמוד דבר מה על המניעים שלהם. לדוגמה, מורה פלשתינית סיפרה שהייתה פעילה פוליטית בתיכון ובאוניברסיטה, אך מעולם לא רצתה להיפגש ולדבר עם ישראלים. כאשר הוצע לה להצטרף לפרויקט היא אמרה לעצמה: "גם אם אתעלם מהם, הם לא ייעלמו". לכן היא הסכימה להשתתף בפרויקט. המורה אמרה שהעבודה של הכנת הטקסטים כל כך "שאבה" אותה, אפשרה לה זמנית להתעלם מהמצב בחוץ, ולהמשיך במשימה. היא הרגישה שהכתיבה והמשא-ומתן בנוגע לטקסטים יצרו הזדמנות להשמיע את הקול הפלשתיני ולגרום לצד השני להקשיב ולהכיר אותם. מורה פלשתינית אחרת אמרה: "אנו צריכים לחשוב על דרכים אחרות לפתור את הקונפליקט והפרויקט הוא דוגמה של דרך כזאת". מורה יהודי אמר:

העבודה בפרויקט הייתה בשבילי מקור תקווה יחיד בשנה הנוכחית בגלל המצב המיידאש". מורה ישראלית העידה על עצמה: "אני בן אדם שהולך מעט להפגנות ... וכאן הייתה הזדמנות לעשות שינוי דרך החינוך שאני כל כך מאמינה בו ובאמצעות האינטראקציה שלי עם התלמידים.

המורים משני הצדדים הדגישו שנקודת המוצא לעבודתם המשותפת הייתה ההכרה בזכות של כל אחד להשמיע את קולו. כפי שאמר מורה פלשתיני: "כאן לכל אחד יש

קול. אף פעם לא הטלנו ספק בקשר לזכותו של הצד השני לדבר בעד עצמו". הנחת היסוד הזאת אפשרה הבעה חופשית של עמדות ורגשות ובמהלך הזמן להכיר באחרות ובמורכבות של האחר.

חשוב להדגיש את תרומתו הייחודית של דן למערכת היחסים בין המורים משני הצדדים. המאפיין המרכזי של מערכת היחסים במהלך שבע שנות העבודה המשותפת, היה שוויון בין שתי הקבוצות לעומת המציאות האסימטרית בחוץ. דן השקיע מאמצים רבים כדי ליצור שוויון בסטאטוס של שתי הקבוצות. ההקפדה על פרטים, גם קטנים ביותר, נראתה בעיני המורים הישראליים בתחילה מוגזמת. כל ההחלטות לגבי סדר היום של הפגישות השוטפות במהלך השנה, וארגון השבועות המרוכזים בחו"ל בכל קיץ, התקבלו ביחד על ידי המורים הישראליים והפלשתינאים. המורים תכננו, תוך שיתוף פעולה מלא, את העבודה על כתיבת הטקסטים, ואת הפעילויות הלימודיות והחברתיות. דן הקפיד להעלות למודעות של המשתתפים היהודיים את הרגישויות של הפלשתינאים, כדי למנוע מצבים שעלולים להתפרש כניסיון להשתלט על הדיון, להכתיב להם או לכפות עליהם החלטות. לדוגמה, במפגש אשר התקיים בטורקיה בקיץ 2003 ואשר תואר קודם לכן, טענו המורים הישראליים כי הנרטיב הפלשתיני העוסק במלחמת 1967 אשר שלל בעיניהם את הלגיטימיות של מדינת ישראל ואת זכות קיומה, מהווה הפרה של ההסכם בנוגע למטרת הפרויקט, משום שראו בטקסט כמי שמסית למלחמה ולא מקדם שלום. מורה ישראלית אמרה בהתרגשות: "אני נואשת ... כתבתם "ישראל" במרכאות, אתם מכנים אותנו "האויב החמדן", "כתבתם שישה-שבעה עמודים על מעשי הרצח שחיילים ישראליים ביצעו כביכול בסני ... אם אתם רואים אותנו כרוצחים בלבד, אין לנו על מה לדבר. זאת תפיסתכם הבסיסית לגבינו, לא רק עניין של לשנות פרטים אלה או אחרים. אני רוצה לברר את זה. אני רוצה שנדבר על זה עכשיו!"

דרישתה לקיים את הדיון מייד ובמליאה, כלומר לשנות את סדר היום, שעל פי התכנית אמור היה להתחיל במפגשים בקבוצות קטנות, התפרשה על ידי הפלשתינאים כניסיון לכפות עליהם את רצונותיה, והם אמרו: "אלה התנאים שלך. זה איום ... זה אומר שאת רוצה את זה ככה, ואנחנו צריכים לציית". האירוע העלה למודעות של הישראלים את יחסי הכוח האסימטריים בחוץ, והשלכותיהם לגבי השיח בין הקבוצות. המורה הישראלית התנצלה שלא רצתה לכפות את רצונה, והסדנה נמשכה כפי שתוכננה מראש. בדיון שהתנהל אחר כך בקבוצה החד-לאומית הישראלית, המורים דנו בנקודות המבט השונות, בפרשנויות השונות לגבי הכוונות של הצד האחר, ודן הדגיש את הצורך לנהוג ברגישות כדי לא ליצור אפילו מראית עין של כפייה והשתלטות.

בנוסף להקפדה על סטטוס שווה, במפגשים החד-לאומיים דן העלה למודעות של המשתתפים הישראליים שאין לצפות להדדיות מהצד הפלשתיני, וזאת בשל ההבדל בין שתי הקבוצות באשר לשלב של הבניית זהות לאומית שבו כל אחת מהן נמצאת. הפלשתינאים נמצאים בשלב הראשון, המונוליתי (בריאון, 1999), מציגים חזית מאוחדת

מול האחרים, ומרכיב מרכזי בזהותם הוא תחושת קרבת ואמונה חזקה בצדקת הדרך. הישראלים עברו את השלב המונוליתי, ומציגים מחלוקות פנימיות ועמדות ודעות שונות ובוחנים בצורה ביקורתית את ההווה והעבר. בדיונים שהתנהלו בקבוצות דו־לאומיות, הישראלים שאלו:

לא נראה לכם שחלק מהסיבות שהובילו למצב שלכם בהווה הן הטעויות שעשו המנהיגים שלכם? אתם מאשימים תמיד את האחרים, היהודים, הבריטים, ואינכם לוקחים אחריות על מה שקרה וקורה, בעוד שאנחנו מותחים ביקורת על המנהיגים שלנו ולומדים מהטעויות.

במהלך הזמן הישראלים למדו ששאלות אלו אינן מקדמות את ההבנה בין הצדדים. הישראלים התקשו לקבל את חוסר ההדדיות כאשר התחלקו עם עמיתיהם בחוויות אישיות הקשורות לקונפליקט. אחד המפגשים הוקדש לסיפורי גברים פלשתיניים על חוויותיהם כאסירים בבתי כלא ישראליים. סיפורי האסירים כללו חוויות של השפלה, כאב, סבל, יחד עם גילויי חברות, שיתוף פעולה, עצמה והתמודדות. הישראלים הקשיבו בריכוז, שאלו שאלות כדי לקבל מידע נוסף ולהבין, וביטאו אמפתיה וכבוד. הישראלים ציפו להדדיות ולגילויי אמפתיה והבנה כאשר סיפרו על שירותם באינתיפאדה ובמילואים בשטחים הכבושים. הגברים הישראליים דיברו על הפחד, הסכנות והדילמות המוסריות שאתם התמודדו. במפגשים החד־לאומיים, הם הביעו אכזבה מתגובות הפלשתינים, אשר העידו על חוסר רצון או חוסר יכולת להבין איך המצב נראה מנקודת מבט ישראלית. התיווך של דן עזר להם להתמודד עם הקושי ולפתח רגישות כלפי הצד השני. יכולתו של דן להכיל את אחרות הקבוצה הפלשתינית, ההקפדה על שוויון ללא ציפייה להדדיות, הוו מודל עבור הקבוצה הישראלית, ותרמו במידה רבה למוטיבציה וליכולת להמשיך בעבודה המשותפת.

הלמידה המשמעותית שלי מדן על יחסים שוויוניים בלי לצפות להדדיות מהצד הפלשתיני עמדה למבחן במפגש שהתקיים חודשיים לאחר מבצע עופרת יצוקה. המשתתפים הישראליים הביעו תחושות מורכבות של פחד ואיום קיומי נוכח התקפות הטילים, יחד עם כעס, תסכול ובושה בגלל השימוש בכוח הרב מצד הצבא, ואמפתיה כלפי תושבי עזה. הפלשתינים הגיבו בכעס לדברי הישראליים. תחושתם הייתה שזאת הייתה התקפה חד־צדדית על הצד החלש מתוך כוונה להשמיד אותו. באשר לטיעון שלמבצע קדמו שמונה שנים של התקפות קסמים על שדרות, ענו הפלשתינים: "אלה היו צינורות עם עשן שלא גרמו שום נזק, זיקוקי די־נור"; "זאת הייתה אלימות מצד הישראלים אפילו יותר חמורה מהנכבה"; "רבים נרצחו בדם קר, מעשי הטבח שנעשו בעזה ידרשו שנים רבות של ריפוי"; "ראיתי שהחיילים היו שמחים כאשר עזבו את עזה".

אף שהיה לי קשה לשמוע תגובות אלה, הבנתי את ההבדלים בנקודות המבט, את הכאב ותחושת חוסר האונים שלהם. המשתתפים הישראליים הקשיבו בלי להתווכח. לאחר שהביעו את רגשותיהם חזרו המורים הפלשתיניים לעסוק בתכנון העבודה המשותפת בקבוצות קטנות דו־לאומיות שמטרתה הייתה ביצוע תיקונים אחרונים לפני הדפסת

ספר ההיסטוריה, ותכנון הכנס המקוון. נפרדנו בלחיצות ידיים ובחיבוקים. הרגשתי שדן היה גאה אילו היה נוכח בפגישה זאת.

רשימת מקורות

בר־און, ד' (1999). *על האחרים בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית חברתית*. באר־שבע: אוניברסיטת בן־גוריון.
בר־טל, ד' (1995). *מכשולים בדרך אל השלום, אמונות חברתיות של סכסוך בלתי נשלט, המקרה הישראלי*. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

Adwan, S., & Firer, R. (1999). *The narrative of the 1967 war in the Israeli and Palestinian history and civics textbooks and curricula statement*. Braunschweig: Eckert Institute.

Adwan, S., & Firer, R. (1997). *The narrative of Palestinian refugees during the war of 1948 in Israeli and Palestinian history and civic education textbooks*. Paris: UNESCO.

IPCRI Report (2003, March). *Analysis and evaluation of the new Palestinian curriculum*. Report submitted to the USA Public Affairs Office, U.S. Consulate General, Jerusalem.

Naveh, E. (2007). Recognition as preamble to reconciliation: A two narratives approach in a Palestinian-Israeli history textbook. *Horizons Universitaires*, 3, 173-188.

PRIME (2003). *Learning the other's historical narrative: Palestinians and Israelis*. Beit Jallah, PNA: PRIME Publication.

Ross, L. & Ward, A. (1996). Naive realism in everyday life: Implications for social conflict and misunderstanding. In T. Brown, E. Reed & E. Turiel (Eds.). *Values and knowledge* (pp.103-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Steinberg, S. & Bar-On, D. (2002). An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 199-214.

Steinberg, S. & Bar-On, D. (2009). The other side of the story: Israeli and Palestinian teachers write a history textbook together. *Harvard Educational Review*, 79, 104-112.

התמודדות בני נוער יהודים ישראלים עם שני נרטיבים היסטוריים של 1948

נגה עיני-אלחדף

הקדמה

במהלך החשיבה שעשיתי על כתיבה שתתאים לספר הזה, כזו המחברת בין הרמה האישית של העבודה עם דן והרמה המחקרית של הסוגיה החברתית שבחנו, הבנתי שהיה קשר הדוק בין דרך הנחייתו ותפיסתו המחקרית על "אחרים" בחברה לבין הערכים האישיים שהובילו אותו בתפיסתו את ה"אחר" באשר הוא. קשר זה מקורו בהבעת עניין כן בדברי האחר, הערכה וכבוד לנקודת המבט של זולתו, היכולת להכיל מורכבות של טקסטים ושל אנשים, התייחסות ליוצא הדופן וניסיון ללמוד ממנו, רצינות ורוך בדיאלוג והגינות ומוסר כמתווים דרך. ערכים אלה הפכו את העבודה עם דן לנעימה ואף למכוננת עבורי, ולמעשה היוו את המסגרת לניסיון המחקרי שלי להבין את ה"אחר" הפלשתיני, ובאופן ספציפי יותר, הניסיון להבין את יכולת ההתמודדות של בני נוער יהודים ישראלים עם נרטיב שונה משהכירו.

שני החלקים המשלימים הללו – האישי והמחקרי – יבואו לידי ביטוי בפרק הנוכחי. בחלקו הראשון אתאר את הדרך שעברתי בעבודתי עם דן, ובחלקו השני אתאר חלקים מממצאי המחקר שערכתי בהנחייתו. מטרת החלק השני היא להציג ממצאים מתוך מחקר חלוצי זה, ולדון בהם בתוך קונטקסט פסיכולוגי חברתי על נרטיבים בסכסוך. אדון בשאלות הבאות: כיצד נוצרים נרטיבים בעת של קונפליקט, מה הם משרתים, מדוע קשה לנו לגשר ביניהם, מהו תפקידה של מערכת החינוך בהטמעתם והאם חינוך לשלום באמצעות נרטיבים יכול להתקבל בקרב בני נוער ולקדם חשיבה מורכבת על הסכסוך?

ההיכרות שלי עם ריבוי נרטיבים בקונפליקט

הייתי סטודנטית שנה ב במדעי ההתנהגות באוניברסיטת בן-גוריון, ישבתי בהרצאה של גליה גלזנר בקורס פסיכולוגיה חברתית, סרט של ה-BBC מוקרן באודיטוריום, ובו פרופסור יוצא דופן, כובש באישיותו האצילית, מנחה קבוצה של בני דור שני לשואה ודור שני למחוללים הנאצים. זה היה המפגש הראשון שלי עם דן. במבט לאחור, אני מבינה שזה היה רגע מכונן עבורי כסטודנטית צעירה בכל הנוגע להחלטות להמשיך הלימודים האקדמיים שלי.

העולם המחקרי של הפסיכולוגיה החברתית, כפי שנחשף בפניי, היה מרתק, פורץ דרך במובן של סוג השיח עם ה"אחר" והכרה בטראומה שלו, וזאת בשונה משאר

תחומי המחקר שהכרתי עד אז. בשלב זה ידעתי שברצוני להמשיך להעמיק במחקר בפסיכולוגיה חברתית.

בשנה שלאחר מכן כבר נרשמתי לסדנת "דו־קיום דרך סיפורי חיים" בהנחייתם של דן ושל רפיקה עות'מאן. בסדנה השתתפו סטודנטים ערביים ויהודים ישראליים, ומטרתה הייתה ליצור דיאלוג בין הסטודנטים, דרך העמקה בסיפורי החיים של משפחותיהם. אני ראייתי שני דורות מבוגרים ממני במשפחתי על סיפור חייהם, כפי שעשו שאר המשפחות, חוויה מרתקת כשלעצמה, שנתנה הזדמנות להעלות זיכרונות, ומבחינתי, להתחבר להיסטוריה המשפחתית. השיתוף של הקבוצה הדו־לאומית בסיפורים, והחיבור שהתגלה בין המימד האישי לבין המימד הלאומי הולידו שיח מעניין וקשה, שאט־אט חשף בפני את המורכבות של הקונפליקט ואת נקודות המבט השונות. מה שנראה לי, למשל, כמובן מאליו בסיפור הציוני של המשפחה שלי, העלה אצל האחר תהיות לגבי השאלה האם אותו מובן מאליו היה חלק מהטרגדיה של משפחתו, והאם סיפור אחד בא על חשבוננו של סיפור אחר. ועל אף זאת, הייתה תחושה שאפשר להתחבר אל הסיפורים, ושהם מעוררים כבוד והערכה. מבחינתי, זה היה ציון דרך משמעותי בהתייחסות שלי אל הקונפליקט כאל מרובה נרטיבים, שעד אז כאילו לא היה חלק פעיל בחיי. הסדנה גם עיצבה מימד חשוב בקשר שלי עם דן, שכלל שילוב בין חיבור אישי לבין התהוות שיח מקצועי משותף ומכבד.

כידוע, חקר הקונפליקט הישראלי-פלשתיני היה מרכזי בעבודתו של דן שנים רבות, במיוחד במסגרת PRIME. דן היה גאה מאוד בפרויקט הנרטיבים ההיסטוריים של PRIME, והאמין שהנרטיבים המוצגים זה לצד זה, יאפשרו לבני נוער להכיל את ההיסטוריה ואת הקונפליקט בצורה מורכבת יותר, ובכך לקדם היכרות כנה עם ה"אחר" ועם עצמנו בדרך לפיוס. אמונתו זו והתמדתו בעשייה חברתית חינוכית היו חלק משמעותי בלמידה שלי ובעיצוב תפיסתי המחקרית.

ההיכרות שלי עם הפרויקט החלה בשנת 2005, כאשר דן הציע לי לבצע את מחקר התזה שלי על שאלת ההתמודדות של בני נוער יהודים ישראליים עם שני נרטיבים היסטוריים, במקביל לניבין עיד שבחנה זאת בקרב בני נוער ערבים בישראל. דן נתן לי את החוברת הראשונה של PRIME,¹ וביקש שאעניין בה ואראה אם אני מוצאת בה עניין.²

1 עד כה, החוברות הקיימות תורגמו לכמה שפות (מעבר לעברית ולערבית), ביניהן אנגלית, גרמנית, ספרדית וצרפתית, וכמו כן בעקבות הפרויקט, פותחה חוברת דומה במקדוניה, המתייחסת להיסטוריה מנקודת מבט אלבנית ומנקודת מבט מקדונית. ניתן לראות דוגמה נוספת בעולם למגמה דומה, למשל – הספר Si je me souviens/As I Recall, שפורסם על ידי המכון לחקר מדיניות ציבורית לאחר התוצאות הצמודות במשאל העם בקוויבק ב-1995, ותיעד 34 אירועים מאז הגעתם של הבריטים לקנדה ב-1795 ועד למשאל העם – מנקודת המבט של דוברי האנגלית וגם של דוברי הצרפתית. מטרת הספר הייתה לגשר על הפער בין התפיסות השונות של ההיסטוריה, וזאת על ידי הדגשת נקודת המבט של כל צד (הרצוג, גלוב אנד מייל, 2005).

2 ב-2010 יצא לאור בעברית ובערבית הספר השלם "ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר" המאגד את שלוש החוברות, ועד כה אומץ ללימוד בתוכנית שנתית בבית-הספר שער הנגב.

אני זוכרת שהוקסמתי מרעיון שני הנרטיבים, והחלטתי להקדיש את המחקר שלי לבחינת ההתמודדות של בני נוער. וכך, כמו הסרט שהוקרן בשיעור בפסיכולוגיה חברתית על קבוצות דור שני לשואה ולמחוללים, וכמו סדנת דר-קיום דרך סיפורי חיים, הפרויקט של PRIME בתורו אפשר לי להכיר את מורכבותם של קונפליקטים, ולימד אותי על החשיבות שיש למתן לגיטימציה לפרספקטיבות שונות בסכסוך ולרבדים שונים של שיח, בין אם הוא בינאישי ובין אם הוא לאומי.

מה שייחד את פרויקט הנרטיבים של PRIME היה החיבור החזק בין המחקר האקדמי לבין העשייה החברתית בשטח, חיבור שאפיין רבות מעבודותיו של דן, וללא ספק עיצב את תפיסתי המחקרית כסטודנטית שלו. המחקר שאציג מהווה מחקר חלוץ בבחינת הנרטיבים של PRIME בשטח החינוכי בקרב בני-נוער. שאלת המחקר המרכזית הייתה האם בני-נוער יכולים להכיל שתי נקודות מבט על 1948 – מלחמת העצמאות והנכבה – וכיצד הם מתמודדים עם ערעור הנרטיב המוכר להם.

ראשית, אציג רקע תיאורטי קצר לגבי שלושה נושאים מרכזיים. החלק הראשון יעסוק בהטיות וסטריאוטיפים בעת של קונפליקט, שבו נבין את הרקע הבסיסי לקיומם של נרטיבים שונים ולקושי בהתמודדות עמם. החלק השני יתאר בקצרה את תפקידה של מערכת החינוך, ובפרט של לימודי ההיסטוריה, בבניית הנרטיבים ובהדרת הנרטיב של האחר. החלק השלישי יציג את תפקיד הכלי הנרטיבי במסגרת חינוך לשלום.

רקע תיאורטי

השתייכות לקבוצות, הטיות וסטריאוטיפים בעת של קונפליקט

קיים גוף ידע נרחב בפסיכולוגיה החברתית העוסק בהטיות שיפוטיות המאפיינות בני אדם באופן כללי, ובהטיות וסטריאוטיפים המתייחסים לקונפליקטים בין קבוצות באופן ספציפי (Doosje, Branscombe, Speard & Manstead, 2004; Pronin, Gilovich, & Ross, 2002; Ross, 2004; Pronin, Lin & Ross, 2002). חשיבות הדיון בנושאים אלו היא בהבנת השפעת הטיות וסטריאוטיפים אלו על המקור הפסיכולוגי-חברתי של התייחסות קבוצות לאומיות זו לזו, וכך גם לנרטיבים הקולקטיביים/לאומיים שלהן.

ההטיות השונות, שעל פיהן אנו תופסים את עצמנו כצודקים וכאובייקטיביים, הסטריאוטיפים השליליים שאנו רוכשים מגיל צעיר על ה"אחר", האינטרסים המנוגדים והעוינות שמתהווים בין קבוצות – כל אלה מובילים להרחקתנו מהבנת ה"אחר" ומהענקת לגיטימציה לנרטיב שלו, ומהווים הסבר וחזוק לקיומם של כמה נרטיבים בעת של קונפליקט.

יחסי הכוחות שבאים לידי ביטוי ביחסי קבוצות בקונפליקט משתקפים ביצירת ההיררכיה בין הנרטיבים של קבוצות אלו, כך שכל צד רואה את הנרטיב שלו כאובייקטיבי

וכמייצג את ה"אמת" ואת הנרטיב של ה"אחר" כנחות ומוטה (Bar-On & Adwan, 2004) יצירת ההיררכיה מקורה הן בהטיות קוגניטיביות וסטריאוטיפים, והן בהטיות מוטיבציונאליות. ניסויים מראים כי אנשים תופסים את ההערכה שהם נותנים לגבי עצמם כאובייקטיבית ומדויקת, ואילו את הערכת האחר לגבי עצמו כמושפעת מהטיות, כמו זו של האדרה עצמית (Pronin et al., 2002). לא זו בלבד שיש לנו נטייה להאמין כי נקודת המבט שלנו על העולם מהווה שיקוף אמין של המציאות האובייקטיבית, אלא אנו נוטים לחשוב שכולם צריכים להיות שותפים לנקודת מבט זו (Pronin et al., 2004), מה שמרחיק אותנו מהיכולת להבין את ה"אחר", כמו גם מרחיק אותנו מהיכרות עם נקודות מבט נוספות, בוודאי עם כאלו המערערות את הנרטיב שלנו.

מגיל צעיר אנו רוכשים סטריאוטיפים שליליים על ה"אחר" שהופעתם בגיל מאוחר יותר היא אוטומטית ומהירה יחסית לתובנות החדשות שאנו רוכשים עם השנים, וזאת בין אם אנו בעלי דעות קדומות ובין אם לא (Devine, 1989). הפעלת הסטריאוטיפים הופכת להיות משמעותית יותר כאשר מדובר בקונפליקט בין קבוצות, בו יש אינטרסים מנוגדים לצדדים, וכל צד מקיים תהליכי סוציאליזציה מגיל צעיר, הכוללים דימויים שליליים של ה"אחר" (ברטל, 2007).

מחקרם של Brewer & Campbell (1976) (בתוך Brewer, 2001), שנערך במזרח אפריקה חשף סדרת סטריאוטיפים אוניברסאליים, המאפיינים הבדלים בין קבוצת פנים לחוץ. על סמך המחקר, נמצא ש"אנחנו" נתפסים ככנים, שלווים, מוסריים, נאמנים ואמינים, ואילו "הם" נתפסים כשבטיים ובוגדניים (וכחניים, לא ישרים ואכזריים).

ברונין ואחרים (Pronin et al., 2004) מציינים כי במצב של קונפליקט כל קבוצה מתאפיינת ב'ריאליזם נאיבי'. כלומר, כל קבוצה מאשימה את ה"אחר" כאשר הבלעדי ומנקה את עצמה מכל אשמה לסכסוך.

כך מובנית אמונה לפיה לקבוצת הפנים מונופול על האובייקטיביות, והצד האחר הוא היחיד המסרב לראות את העבר או ההווה כפי שהם "באמת". תהליך זה יכול להוביל לתפיסת הקבוצה הנגדית כלא-רציונאלית, ואף מוטה מידי מכדי שיהיה ניתן לבוא עמה בשיח – שכן אם אותה קבוצה באמת מאמינה במה שהיא טוענת אז כל מגע עמה לא יהיה פורה. הטיות שיפוטיות ותפיסיות אלה מובילות להחרפת ולהנצחת קונפליקטים בין קבוצות ועמים בעולם (Pronin et al., 2004). בנוסף להטיות המשפיעות על תפיסתנו את הנרטיב של ה"אחר" כסובייקטיבי, גם לרמת ההזדהות הלאומית שלנו עם קבוצת הפנים שלנו השפעה.

לפי Doosje et al. ואחרים (2004) ככל שההזדהות עם הקבוצה הלאומית חזקה יותר כך קיימת מוכנות פחותה יותר להתמודד עם ההיבטים השליליים של ההיסטוריה הקבוצתית, גורל הקבוצה הופך להיות קשור לרווחת העצמי (Brewer, 1991), וכך מתהווה מצב של עוינות כלפי קבוצה שאינה משויכת לקטגוריות החברתיות המאפיינות את הקבוצה שלי. משהאדם נקשר לקבוצה מובחנת, צרכים נוספים עולים, כמו הערכה חיובית, שימור ההכלה הבטוחה בקבוצה, והגנה על גבולות הקבוצה. בשלב זה, קבוצות

החוץ הופכות להיות רלוונטיות לשימור או האדרת הזהות הקבוצתית של קבוצת הפנים, ונוצר מצב בו רווח של קבוצה אחת בא על חשבון האחרת (Brewer, 2001). במצב של חוסר אמון בין הצדדים, סביר שייווצרו שני נרטיבים קולקטיביים מנוגדים לגבי אופן היווצרות הסכסוך ביניהם, ולגבי מוקד הקונפליקט, כך שהכרה בחלקים מסוימים בנרטיב של ה"אחר" יכולה להתפרש כפגיעה בנרטיב של קבוצת הפנים. ברור (Brewer, 2001) טוענת כי משהתפתח חוסר אמון בסיסי בין הקבוצות, קיומה של זהות משותפת יכולה להיות איום. לפיה, דרך אחת להפחתת הקונפליקט במצב זה צריכה לכלול בראש ובראשונה הגנה על הגבולות הבין קבוצתיים ועל זהויות מובחנות. כמו כן, קיימת חשיבות לביסוס כבוד הדדי לזהויות הלאומיות של שני הצדדים בקונפליקט.

כאשר מתייחסים לסכסוך הפלשתיני-ישראלי, המאבק על זהות לאומית בין הצדדים מביא לתפיסת הקונפליקט במונחים של "סכום אפס". כלומר צד אחד יכול לנצח רק בתנאי שהצד השני יפסיד, הן ביחס למשאבים ושטח, והן ביחס לזהות לאומית ולקיום לאומי (Kelman, 2001). ולכן, במצב של קונפליקט מתמשך, בו קיים חוסר אמון בין הצדדים, למרות ההתנגדות של כל צד לנרטיב של ה"אחר" קיום של שני נרטיבים זה לצד זה הוא הכרחי, ויש בו בכדי לסייע להתמודד עם הקונפליקט, שכן הוא מאפשר את המובחנות של כל צד, ומעניק לגיטימציה לשייכות לקבוצת הפנים השונות. עם זאת, יש לקחת בחשבון שבעת קונפליקט, נרטיבים מספקים הסבר למקורותיו של הקונפליקט ולהמשכיותו, הם יוצרים מובחנות ועליונות של קבוצת הפנים, והם מאפשרים לכל צד להצדיק את מעשיו כלפי הצד ה"אחר" ובכך למנוע רגשות אשם (Bar-Tal & Salomon, 2006).

פתרון ארוך טווח של קונפליקטים, כמו הקונפליקט הישראלי-פלשתיני, מחייב שינוי בזהות הלאומית של כל צד – הגדרה מחדש של הזהות הקבוצתית, כך שאישור הזהות של צד אחד כבר לא יהיה מבוסס על שלילת זהותו של האחר (Kelman, 2001). הטיות וסטריאוטיפים בעת של קונפליקט מהווים בסיס להיווצרותם של נרטיבים לאומיים שונים, כאשר כל אחד מהם מדיר את האחר וטוען לבעלות על הצדק והאמת. הנרטיבים השונים שומרים על גבולות הקבוצות, ומאפשרים חיזוק השייכות לקבוצת הפנים של כל צד. באזורי קונפליקט מתמשך, כדוגמת הקונפליקט הישראלי-פלשתיני, נרטיבים אלה מהווים חלק ניכר בעיצוב הסכסוך בין העמים, כאשר כל צד מנחיל לדור הצעיר את נקודת מבטו, שנלמדת כהיסטוריה היחידה.

לימודי ההיסטוריה בהקשר של קונפליקט

חוקרים רבים מתייחסים לתפקידן של מערכת החינוך ושל תוכנית הלימודים בהקניית ערכים ובעיצוב עמדותיהם הפוליטיות והחברתיות של התלמידים בבתי הספר (בנימין, 1987; פירר, 1985; פרס ויובל-דיוויס, 1970; Hess & Torney, 1990; Apple, 1990). באופן ספציפי יותר, ניכרת השפעה משמעותית לספר לימוד ההיסטוריה,

שנחשב לסוכן חברות מרכזי (בנימין, 1987; פירר, 1985), וכגורם המעצב את הזיכרון הקולקטיבי של התלמידים (יוגב ונווה, 2000, 2002; פודה, 2002; קיזל, 2003). נשאלת השאלה האם תפקיד לימוד ההיסטוריה במוסדות חינוכיים בישראל הוא לשמר מיתוסים לאומיים העוסקים באידאולוגיה הציונית, ובכך להצדיק את אחיזתו של העם היהודי במדינת ישראל, או שמא תפקידו הוא לחנך את התלמידים לחשיבה ביקורתית, ולחנכם להכיר בסבלו של האחר במקביל לסבלו של העם היהודי (הופמן, 2002).

היעדרו של ויכוח היסטוריוגרפי מלימודי ההיסטוריה בולט במיוחד בתקופות של מלחמה וקונפליקט, שבהן כל חברה או אומה נוטה לפתח נרטיב, שמנקודת מבטה מקבל בעלות על האמת ועליונות מוסרית, תוך שלילת זכותו של הצד האחר לנרטיב משלו (Bar-On & Adwan, 2004). מצב זה מקבע ודאיות אצל התלמידים, שאינם חשופים לגישות שונות בחקר אירועים היסטוריים או לפרספקטיבה של מספר הסיפור ההיסטורי (קיזל, 2003). וגם במקרה בו מוצג הנרטיב של האחר, הוא מוצג כנחות מבחינה מוסרית וכמניפולטיבי (Bar-On & Adwan, 2004). כיצד, אם כן, ניתן לקדם דו־קיום באמצעות חינוך בעת של קונפליקט?

חינוך לשלום בעת של קונפליקט

בספרות המחקרית קיימת יותר מהגדרה אחת לחינוך לשלום, ושכיחה ההבחנה בין חינוך לשלום באזורים של קונפליקט מתמשך, לבין אזורים רגועים יותר. על פי סלומון (Salomon, 2002), חינוך לשלום באזורים של קונפליקט מתמשך, רלוונטי לישראל. מטרתו להביא לשינוי בתפיסה של אחר הולקטיבי, וכלפי הנרטיב שלו, כמו גם כלפי האחריות שיש לקבוצת הפנים (in-group) לסבל של האחר. נראה כי במצב של קונפליקט אלים ומתמשך על משאבים, המלווה בנרטיבים קולקטיביים לאומיים, המציגים את קבוצת הפנים בצורה חיובית ואת קבוצת החוץ בצורה שלילית, חינוך לשלום אמור לעודד התייחסות לאחר הקולקטיבי שמתאפיינת בהפחתת השנאה ובמתן אמון רב יותר. מטרת אלה קשות להשגה מכמה סיבות. הקונפליקט מבוסס על איבה קולקטיבית המהולה בזיכרונות כואבים ובתפיסה סטריאוטיפית בסיסית של ה"אחר", הוא גורר עמו אי־שוויון (Salomon, 2002), והוא מתמשך ומתקיים יום־יום במציאות שמייצרת ומשמרת אלימות, פחד ושנאה.

הכרה הדדית בנרטיבים, רגישות הדדית, ומתן לגיטימציה לנרטיבים השונים יכולים להוות דרך להתגבר על הקונפליקט (Bar-On & Adwan, 2006; Salomon, 2004). לכן תהליכים אלו צריכים להוות את המטרה העיקרית בחינוך לדו־קיום, ולעמוד בבסיס חינוך לדו־קיום במקרה הישראלי־פלשתיני, שראוי שיכלול התייחסות לקונפליקט בין שני הנרטיבים הקולקטיביים שצמחו בו (Salomon, 2004).

על רקע זה מנסים ארגונים חברתיים וחוקרים לפענח כיצד ניתן לשפר את מערכת היחסים בין העמים, ובייחוד כיצד ניתן להקנות לבני נוער כלים להתמודדות עם

הקונפליקט, בכדי לאפשר חיים שמתבססים על שוויון, מוסר, אמון ופתרון קונפליקטים בדרכים לא אלימות. אחד הכלים הוא הגישה הדו-נרטיבית, שמתבססת על ההכרה בחשיבות הבנת נקודות המבט בקונפליקט, ובחשיבות מתן לגיטימציה לנרטיב של ה"אחר".

האם כלי הנרטיבים יכול לקדם פיוס בין העמים? האם הוא מתאים לעבודה חינוכית עם בני נוער, וזאת למרות ההטיות השיפוטיות המאפיינות קבוצות בקונפליקט ביחס ל"אחר"? כיצד יגיבו בני נוער יהודים ישראלים לנקודת מבט פלשתינית, שטרם למדו עליה במסגרת מערכת החינוך? המחקר והממצאים הבאים מספקים מענה, ולו חלקי, לשאלות הללו.

תיאור המחקר

המחקר נערך סמוך לבחירות של שנת 2006, והשתתפו בו 83 תלמידי תיכון יהודים ישראלים בכיתות י-יב מבית-ספר בתל-אביב שלקחו חלק בתשע קבוצות דיון.³ מרבית המשתתפים ילידי ישראל וחילונים (87% ו-77%, בהתאמה), בנים (59%), והם הביעו מגוון של עמדות פוליטיות.

חלק מהקבוצות קראו את הנרטיבים של 1948 מהחוברת של PRIME, והשאר בטרם קראו את הנרטיבים, התבקשו ליצור בעצמם את שני הנרטיבים כחלק ממשחק תפקידים. מחצית ייצגו את הנרטיב היהודי-ישראלי והיתר את הנרטיב הפלשתיני. מנחי הקבוצות ניהלו עם התלמידים דיון שעסק ברעיון הנרטיבים ובסוגיה הספציפית של 1948 בהיבט זה. המחקר שילב שיטות מחקר איכותניות וכמותניות, וכלל ניתוח של הדיונים הקבוצתיים ושל השאלונים שחולקו לתלמידים.

ממצאים

התייחסות התלמידים לרעיון של שני נרטיבים היסטוריים

בכל הדיונים, כאשר נשאלו התלמידים לגבי דעתם בנוגע לקיומם של שני נרטיבים לאותו אירוע, הייתה הסכמה כללית לגבי הסובייקטיביות של כל צד. התלמידים ציינו שבהחלט יכולות להיות שתי נקודות מבט שונות על אותו אירוע, שכן כל צד חווה את האירוע בצורה שונה, ומעוניין להדגיש חלקים מסוימים, ולהצניע חלקים אחרים. כך למשל:

מנחה: מה המשמעות של זה שיש שני נרטיבים לאותו מאורע?

תלמידה: כל אחד מציג את העמדה שלו.

תלמיד: זה הכל עניין של נקודת מבט.

3 הפיילוט נערך בבית ספר תיכון בבאר-שבע. המשתתפים במחקר אינם מהווים מדגם מייצג, וזאת בגלל מספרם הקטן של בתי-הספר שהסכימו לתרום שעות לימוד לשם השתתפות במחקר.

תלמידה: "זה תלוי בנקודת ראות. כל אחד אומר את הצד שלו, איך הוא רואה את הדברים.

תלמיד: אין אמת אחת מוחלטת, אין משהו אחד ספציפי.

כאשר התבקשו להסביר ולפרט בנושא, בדיונים מסוימים התלמידים השתמשו באנאלוגיות מחיי היומיום בכדי להסביר את הרעיון של שתי נקודות מבט. ההשוואה למקרים כאלה, בהם קיומם של שני נרטיבים הוא ברור מאליו, מעידה על יכולת התמודדות עם דואליות מסוג זה, ועם ראייה מורכבת יותר של המציאות, לעיתים מורכבת יותר מזו שהביעו במהלך הדיון על 1948. למשל:

אנחנו מסתכלים על אותו אירוע מנקודות מבט שונות. בדיוק כמו שאם אני אתן לשני אנשים אפילו להסתכל על נוף מסוים, שני ציירים, כל אחד יצייר אותו בדרך שונה לחלוטין, אז אותו דבר, יש לנו שתי שיטות לספר אותו אירוע.

כמו למשל ששני אנשים רבים ... אחד בא למורה ואומר – הוא דחף אותי, ועוד אחד הוא דחף אותי, הוא התחיל, הוא התחיל – גם בויכוחים גדולים תמיד, יש אה.. שתי נקודות ראות.

עם זאת, ניתן להבחין באמביוולנטיות ביחס של התלמידים לסוגיה זו – התלמידים הביעו הבנה לרעיון של שתי פרספקטיבות שונות, אך כאשר התייחסו באופן ספציפי לנרטיבים של 1948, המגמה לא הייתה אחידה.

עלו קולות של התנגדות לנרטיב הפלשתיני, לצד קולות המגלים הבנה ושמים עצמם במקומו של ה"אחר". העיסוק בנרטיבים אלה מביא להכללת גורמים נוספים למשוואה, כמו רגשות, תחושות טבעיות של הגנה, וסביר שגם עמדות פוליטיות. וכך, לעיתים ניתן היה להבחין בהסתייגות, לפיה, למרות הלגיטימציה לקיומה של יותר מפרספקטיבה אחת, הנרטיב הפלשתיני עדיין נתפס כפחות הוגן ופחות מבוסס מאשר הנרטיב הישראלי. דוגמה לתגובות הקיצוניות ביותר היו של שלילת הנרטיב הפלשתיני בדברים הבאים:

ברגע שאין לך בעצם עובדות ... אתה צריך להצדיק בעצם סוג של מסכנות בשביל לזכות באהדה, הם עם די מסכן, והם צריכים להצדיק את זה איכשהו. אתה לא יכול ללכת להיגיון – זה דרך שתיכשל כיוון שההיגיון בזה שהם תקפו אותנו, והתנגדו לתוכנית החלוקה מראש – לא קיים ... ללכת להיגיון יביא אותם לעצם זה שהם הביאו על עצמם את אותו חורבן כביכול, אז הדרך היחידה שנותרה זה להביא את זה בסוג של דמגוגיה ושכנוע על ידי סיפורים כביכול מעוררי מסכנות.

היו גם תגובות מתלבטות יותר:

מנחה: מה אתם אומרים בעצם על זה שיש שתי נקודות מבט על אותו אירוע?

תלמיד: לדעתי מה שיכול להיות זה רק דברים שנתונים לפרשנות אישית, כמו השלכות ודברים כאלה, אבל לסיפור עצמו, לשלד, יש גרסא אחת, כי בכל זאת זה אירוע שקרה, ושני הצדדים, אני חושב, גורמים לי להתעלם מפרטים מסוימים, ולהדגיש פרטים אחרים. אבל הפלשתינים לא מציגים את העובדה שבעצם הם תקפו את היישוב היהודי, שהיה חסר הגנה, והשלטון הבריטי בכלל לא דיכא אותם.

בדוגמה שלעיל נראה כי התלמיד מכיר באינטרסים השונים המעורבים בתיאור היסטורי, ובכל זאת מדגיש את הפגמים שהוא מוצא בנרטיב הפלשתיני. הדברים הבאים מדגימים תגובות של תלמידים שהביעו הבנה זו גם לגבי הנרטיבים הספציפיים של 1948:

”בן אדם שגירשו אותו די יתרכז בזה שגירשו אותו”;
”אנחנו הבנו את זה כעצמאות והם הבינו את זה ככיבוש וכגירוש”;
”הם הציגו את זה שאנחנו התקפנו אותם ושאנחנו אשמים, ואנחנו הצגנו את זה שהם התקיפו אותנו, כל אחד הציג את הצד השני כמתקיף וכזה שהתחיל”;
”לדעתי, נקודת המבט של הישראלים, היא שאנחנו עשינו את זה וכל הכבוד ל... כאילו גאווה. ומהכיוון הפלשתיני הם מרגישים כאילו פגעו בהם, שזה דבר נכון, שבעצם המלחמה הזאת פגעה בהם”;
”אין איזשהו גורם ניטראלי שמסתכל על זה מהצד, ולא מערב רגשות... כי אין ארץ אחת ניטראלית באמת בסכסוך הזה”;
”כל אחד מגזים בדברים שעשו לו, ובדברים שהוא עשה הוא מקטין, אף אחד לא מציג את הדברים הרעים שהוא עשה ואומר – אני לא בסדר – באמת”.

התייחסות התלמידים ללימוד שני הנרטיבים בבתי הספר

השאלה הבאה שבחנתי הייתה עמדות התלמידים לגבי לימוד שני הנרטיבים של הסכסוך בבתי-ספר. שאלה זו נבחנה באמצעות שאלונים ובאמצעות דיונים פתוחים בקבוצות. על-פי הממצאים נראה כי הרוב הגדול של התלמידים תמכו בלימוד מסוג זה. באשר לשאלה האם צריך ללמד את התוכנית בבתי הספר, 83% ענו בחיוב, 12.5% ענו בשלילה, והיתר הביעו אמביוולנטיות. בקרב אלו שהשיבו בחיוב, הנימוק הרווח ביותר היה הרצון להכיר את הנרטיב של האחר מתוך חשיבות היכרות עם נקודת מבט נוספת (72%), ולאחריו בפער ניכר התרומה שיש ללימוד זה לפתרון הקונפליקט והצורך בהיכרות עם האויב ובהצדקת הנרטיב הישראלי על פני הפלשתיני (13% ו-11%, בהתאמה). בקרב אלו שסברו כי אין ללמוד את הנרטיב האחר הועלה הטיעון כי אדם צריך ללמוד רק את הנרטיב של העם שלו. תמיכה בלימוד שני הנרטיבים התבררה גם מניתוח הדיונים הקבוצתיים. התלמידים הביעו עניין בסוג לימוד זה, ובהיכרות עם הנרטיב הפלשתיני, בין אם, לטענתם, בכדי לבנות קרקע פורייה יותר לפתרון עתידי

לסכסוך על ידי הבנת נקודת מבטו של האחר, ובין אם בכדי להכיר בביקורת שיש על הנרטיב הישראלי, ולהתמודד עמה. לטענתם, קיימת חשיבות בכך שכל צד יכיר את הנרטיב של האחר, וזאת במיוחד במצב של סכסוך מתמשך שעד כה לא נמצא לו פתרון. ("זה הנרטיב שאתה יודע... ואחרי שאתה יודע את העובדות, ברגע שיש לך נרטיב רק של הצד שלך אז אתה מקובע על זה שאתה צודק, אתה לא פתוח לצד השני").

בנוסף, חלקם טענו שלימוד מסוג זה יכול להעלות את המודעות שלהם למה שקורה בארץ. אחת התגובות שיקפה את תחושת הגילוי של אחת התלמידות אל מול מה שלמדה בבית הספר:

ידעתי שהיה איזה הרגשה של... גירוש, אבל לא ממש ידעתי שזה היה עד כדי כך ... אף פעם ... בבתי ספר יהודיים, אף פעם לא חשבו להציג בכלל את הצד הערבי, כל הזמן רק את הצד היהודי, כאילו עד כמה היה לנו קשה במהלך המלחמות וזה, וכמה הרוגים היו, אבל בתכל'ס לא לימדו אותנו שום דבר על מה שקרה לצד הערבי בכל הסיפור של המלחמה. ואני, אני אף פעם גם לא ידעתי באמת כאילו מה היה, מה היה הרגשות של הערבים לאחר.

בקרב אלו שהביעו התנגדות, הטיעון היה כי כל צד צריך ללמוד רק את הנרטיב של העם שלו ("כי אנחנו ישראלים ואנחנו צריכים ללמד את נקודת המבט שלנו"), ואם לומדים את הנרטיב הפלשתיני, יש לנצל זאת לחיזוק צדקתו של הנרטיב הישראלי, ולפסילתו של הנרטיב הפלשתיני. הקולות שהתנגדו ללימוד מסוג זה התייחסו לנרטיב הישראלי כנרטיב הנכון, ולא הביעו עניין בהיכרות עם כמה נקודות מבט.

ייתכן ובני נוער אלה חוששים מערעור הנרטיב ההיסטורי שלהם, שמבחינתם יכול להתפרש כפגיעה בלגיטימציה שלהם לחיות פה באופן שבו התרגלו עד כה. מעניין להבחין שעל אף שהיינו מצפים שאלה הן תהיינה התגובות הרווחות, בכל זאת מתגלה כי מרבית בני הנוער במחקר הביעו תמיכה בלימוד היסטוריה בצורה זו נרטיבית בבית-הספר.

התמודדות קשה

נראה, אם כן, כי תגובותיהם של התלמידים לשני הנרטיבים היו מגוונות ובמקביל הצביעו על יכולת חשיבה דואלית, דהיינו, היכולת להכיר בנרטיב שונה, אך להתנגד לו, היכולת לייצג נרטיב שונה, אך לסגת ממנו. סוג חשיבה זה מאופיין כחשיבה דיאלקטית, ומשמעותו היכולת להכיל סתירה, ולהבין שבכל נרטיב יש אמת כלשהי (Peng & Nisbett, 1999). לצד הבנה זו, עלו גם קשיים בהתמודדות עם הנרטיב החדש אליו נחשפו, קשיים שבאו לידי ביטוי בהתנגדויות לנרטיב הפלשתיני ובהגדרתו כסובייקטיבי. כמו כן, ניתן היה להבחין בקשיים הללו דרך הדינאמיקה הכיתתית, שבה היה מקום לנרטיב הפלשתיני כחלק ממשחק התפקידים, אך גם קושי רגשי להכילו, כפי שבא לידי ביטוי בדוגמה הבאה.

באחת הקבוצות, אחת התלמידות הפגינה יכולת יוצאת דופן למלא את תפקידו של האחר הפלשתיני. היא הייתה עקבית בטיעונה לאורך הויכוח, ודיברה בלהט בשם הפלשתינים (בסוגיות כמו, מי היה פה קודם, וצידוד הבריטים בצד היהודי). כאשר תלמיד מהקבוצה הישראלית הפך את הויכוח לאישי וצעק עליה, היא החליטה לעצור את הדיון. ניכר היה שאותו תלמיד חש פגיעה גדולה מדי בנרטיב המוכר, כמו גם בלכידות הלאומית בכיתה. במקביל, בלט הקושי של התלמידה להתמודד עם הלחץ שהופעל עליה החשש שלה להיות מזוהה עם הנרטיב הפלשתיני, ולכן היא החליטה לעצור את משחק התפקידים.

לאחר מכן חזרה להגן על הצד הפלשתיני, וגם בתום משחק התפקידים דאגה לציין שהיא ממש מבינה את הצד השני ושלא היה לה קשה כל כך לייצג אותו.

"תירגע! אני רק מציגה את הצד הפלשתיני, אני לא כאילו".

"אבל זה מעצבן איך שאת מדברת! ... תזכרי שאת עדיין יהודייה".

"רגע, אפשר להבהיר משהו, רגע, שנייה, אני רוצה קודם להבהיר משהו ואז אנחנו נדבר. אני מציגה כאן צד של פלשתינים, זה לא אומר שאני מסכימה עם כל דבר שאני אומרת".

"אני לא יכול להיות פלשתיני כי אני לא יכול (להגן) על משהו שאני לא מאמין בו!"

נראה כי יכולת החשיבה הדואלית באה לידי ביטוי גם במהלך משחק התפקידים, בו חלק מהתלמידים ייצגו את הנרטיב הפלשתיני. התלמידים שהתבקשו ליצור את הנרטיבים אמנם הצליחו לעשות כן, ונראה שהכירו את הטיעונים הבסיסיים בנרטיב הפלשתיני, אך יחד עם זאת, שיקף משחק התפקידים לעיתים גם תפיסות סטריאוטיפיות קיימות בנוגע ל"אחר", ותמונת מצב של יחסי כוחות היררכיים בין העמים בסכסוך.

נראה, כי לאורך השנים, התהוו תפיסות מקובעות של התלמידים בישראל בנוגע להיסטוריה בכלל ובנוגע למה שארע ב-1948 בפרט. תפיסות מקובעות אלה, על פי בר־טל (1998) כוללות את הצורך בביטחון ואת תפיסת הקורבנות העצמית, והן מניחות את צדקתו של העם היהודי כאמת אבסולוטית, תוך שימוש בסטריאוטיפים שליליים על דמות הערבי (Bar-Tal, 1998). ניתוח של הנרטיבים והדיונים סביבם מראה כי במרבית המקרים ייצוג הצד הפלשתיני נעשה מתוך תפיסה בסיסית של עליונות הצד הישראלי ונחיתות הצד הפלשתיני וחשוב יהיה לקחת זאת בחשבון בעת הכנה ללימוד נרטיבי בעתיד. (עינייאלחדף ובר־און, 2010).

סיכום

ממצאי המחקר שהצגתי כאן מעידים על יכולת של בני נוער יהודים ישראלים להכיר בקיומן של שתי נקודות מבט שונות על הסכסוך. יחד עם זאת, באופן חלקי, הממצאים מעידים על קושי בהענקת לגיטימציה לנרטיב הפלשתיני כשווה ערך במעמדו לנרטיב

הישראלי המוכר להם. יצירת הנרטיבים השונים מעידה על היכרות כלשהי, אם כי שטחית, עם העמדות המרכזיות המאפיינות כל נרטיב, ועל תפיסה סטריאוטיפית, לעיתים צינית, של העמדה הפלשתינית. ממצאים אלו מתיישבים עם הדיון בהטיות וסטריאוטיפים בעת של קונפליקט המטיל ספק בניסיון להכיר את ה"אחר" הפלשתיני, ובמקביל מחדשים ומצביעים על יכולתם של בני הנוער לקיים דיון ער בנקודות המבט השונות, ולמרות הקשיים שחוו לגבי ערעור הנרטיב המוכר, להביע רצון ברור ללמוד את שני הנרטיבים בבית הספר. יתרה מכך, הממצאים מעלים את ההשערה כי תלמידים בגיל זה נמצאים בשלב של מוכנות להיחשף לחשיבה ביקורתית

מאתגרת ומחדשת באשר לשיח המוכר להם. נראה שהם מעוניינים לקבל מהמורים את מגוון הידע הקיים, ומצפים לקבל הזדמנות אמיתית לדון בו, לחשוב על החומר, ולאורו לבחון את תפיסותיהם. לאור חשיפתם הגבוהה לאירועי היומיום ולתהליכים פוליטיים כבר מגיל צעיר, ודווקא בשל הדימויים השליליים המתפתחים אצלם על ה"אחר", יש חשיבות בחשיפת בני נוער לשיח מורכב על המציאות שבה חיים, שיכלול גם את ההיסטוריה שהובילה למציאות זו. ראוי שבני נוער ילמדו להתייחס לנקודת המבט של ה"אחר" בחברה ובסכסוך, ובעיני, הם מוכנים ושואפים לכך.

ממצאי המחקר הנוכחי מאפשרים חשיבה בכיוון זה. לאור זאת, חשוב לעשות צעד נוסף, ולהתחיל להבין כיצד לימוד היסטוריה הקשורה להקמת המדינה בבית הספר יוכל להיעשות בצורה שתאפשר הסתכלות ביקורתית מורכבת זו.

Nevo & Brem (2002) שסקרו את התוכניות שעסקו בנושא חינוך לשלום בין השנים 1981-2000 מצאו כי מרביתן התמקדו בהיבטים הקוגניטיביים, ורק מעטות מהן בהיבטים הרגשיים.

כך גם לימודי ההיסטוריה, שעד כה לא כוונו להתמודדות רגשית של התלמידים עם הסיפור ההיסטורי ועם השלכותיו על המציאות כיום. כמו כן, לימודי ההיסטוריה בישראל מבוססים ברובם על נקודת המבט הישראלית על הסכסוך.

בבואנו לתת מענה למצב זה, חשוב להבין שהשאלה איזה נרטיב יש ללמד, או האם חשוב ללמד את שני הנרטיבים במסגרת מערכת החינוך, אינה מנותקת מהשאלה כיצד ללמד. לימוד נרטיבי הוא מורכב מעצם הגדרתו, והוא מנוגד לגישה שמאפיינת את מערכת הלימודים אליה התלמידים התרגלו. מצב זה, במקרה הישראלי-יהודי, מציב אתגר בפני הלימוד הנרטיבי, שכן לימוד זה חושף את התלמידים לא רק לנרטיב שונה ואף מנוגד לזה שהכירו, אלא גם לנרטיב שבנוי בצורה שונה, והוא סיפורי יותר ומאפשר ביטוי רגשי, וככזה גם נתפס כפחות אובייקטיבי (עיני-אלחדף ובר-און, 2010). בכדי שלא לשמר את ההיררכיה הזו בין שני הנרטיבים, יש להציג לתלמידים את הנרטיב הפלשתיני כשווה וכלגיטימי כמו הנרטיב הישראלי. תוכנית שתצליח לעשות כן, ותכלול מרכיבים המתייחסים לחסמים הבסיסיים בהתייחסות לנרטיבים, תוכל לתת מענה לאתגרים האמיתיים שעומדים בפני התלמידים.

אם כן, יש לתת את הדעת לכך שהתלמידים נאלצים להתגבר לא רק על תוכן חדש ומנוגד למה שהכירו, אלא גם על תבניות מחשבה להן התרגלו בהתייחסות למשמעות המונח "היסטוריה". תפיסת הנרטיבים בהיררכיה היא האתגר הגדול העומד בפני הוראת הנרטיבים בכיתות הלימוד. לכן, חשוב לעורר את המודעות של התלמידים לנטייה לתפוס באופן היררכי את הנרטיבים הלאומיים (תוכנם ואופן ניסוחם), וללמד על היררכיה זו גם מתוך עולמות תוכן שונים.

כאן חשוב לציין ששילוב תוכנית הלימוד הנרטיבית במערכת החינוך מתייחס לא רק להוראה בכיתות הלימוד, ובקורה בין המורה לתלמידים בהתמודדות עם החסמים השונים, אלא שילוב זה ראוי לראותו בפריזמה רחבה יותר. ניתן לראות בשילוב תוכנית נרטיבית כחלק מתהליך הקניית ערכים של חשיבה ביקורתית והבנת ה"אחר" באשר הוא. מערכת החינוך תצטרך לאפשר בתוכה לגיטימציה לקיומן של עמדות שונות, הן בקרב אנשי החינוך שבתוכה והן מבחינת התכנים עצמם, שיהיו מורכבים יותר ופחות חד-ממדיים. שילוב תוכנית דו-נרטיבית במערכת החינוך משמעה גם הכרה כללית בחשיבות של ביקורת עצמית לצמיחה של תלמידים חושבים ולבניית בסיס לפתרון הקונפליקט – הן ביקורת של המערכת על אופן הלימוד שבה, והן ביקורת עצמית של כל אחד מהתלמידים על הנרטיב הלאומי שלו.

היתרון בכלי הנרטיבי בהקשר זה הוא היכולת שלו לאפשר היכרות בטוחה ויחסית פתוחה עם נקודת מבט שונה על הסכסוך, וזאת משום שהנרטיב הלאומי של העם שלי מוצג בצורה בהירה וברורה.

אני סבורה שחקר הנרטיבים עוד יפותח ויורחב, ויש לגישה זו פוטנציאל גדול להשתלב בשיח החינוכי על הסכסוך. חשוב להבין את השוני בין הנרטיבים, ולהמשיך ולהתמיד בניסיון ההבנה של מקור ההבדלים, שכן התמדה זו היא בבסיסה הכבוד שאנו נותנים לנו ול"אחר", והיא כנראה הכרחית למניעת הידרדרות ביחסים בין שני העמים. עבודתי עם דן לימדה אותי מהם המסירות ואורח הנפש הנדרשים מהתמדה כזו, ואת חשיבותה הן ברמה המחקרית והן ברמה הבינאישית.

ניסיונות ההבנה בין הצדדים יכולים להיות משולים לעבודת התרגום, כפי שתיאר זאת הפילוסוף ריקר (2006). ריקר דן באינסופיות של עבודת המתרגם, וטוען לעולם לא יהיה תרגום מושלם, אלא מדובר בתהליך מתמשך של ניסיון להבין את ה"אחר", את תרבותו, שפתו, חוויותיו, מעמדו וערכיו השונים. ניסיונות התרגום של נרטיב שונה משלנו ל"שפה" המובנת לנו, הם ניסיונות שלא יגיעו לעולם לשלמות, מעצם היותנו שונים. עם זאת, ריקר מדגיש את החשיבות בהבנת האינסופיות שבעבודה מסוג זה, ואת חשיבותה הגדולה של עבודה זו, שכן למעשה היא זו שמאפשרת לנו ללמוד על ה"אחר", ולנסות להבינו מנקודת מבטו. במקרה של הנרטיבים בסכסוך הישראלי-פלשתיני מדובר לא רק בלמידה על ה"אחר", אלא ביכולת שלנו לשנות משהו בהבנת הסיפור שלנו בעקבות הלמידה הזו. לטענתו של ריקר, הבנת האחרות תורמת לפיתוח העצמיות, שכן במיוחד בקונפליקט המדובר בעבודה זו, ה"אחר" הוא חלק בלתי נפרד מאתנו.

לאור זאת, ובמיוחד כאשר מדובר בנרטיבים כה שונים ומנוגדים, מובן מדוע ניסיונות ההסבר וההבנה בין הצדדים צריכים להיות מתמשכים ותמידיים, ומדוע לא ניתן בקלות "לתרגם" את הנרטיבים ל"שפה" אחת משותפת. נראה שמדובר בתהליך "תרגום" מתמשך שאולי אין לו סוף, ואולי הוא כשלעצמו מהווה את הדרך לשיפור פני הקונפליקט.

רשימת מקורות

- בנימין, ה' (1987). הצגת יחסי יהודים-ערבים בספרי ההיסטוריה בהקשר לקונפליקט הישראלי-ערבי. עבודת גמר לקראת תואר מ.א. אוניברסיטת תל-אביב.
- בר-טל, ד' (2007). לחיות עם הסכסוך – ניתוח פסיכולוגי-חברתי של החברה היהודית בישראל. ירושלים: הוצאת כרמל.
- הופמן, ע' (2002). בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בהיסטוריה תשט"ו-תשנ"ה. בתוך הופמן, ע' ושנל, י' (עורכים), ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל (עמ' 131-162). תל-אביב: רכס.
- נווה, א' ויוגב, א' (2002). היסטוריות – לקראת דיאלוג עם האתמול. תל-אביב: בבל.
- יוגב, א' ונווה, א' (2000). למידה דיאלוגית במציאות של זהות לאומית מתהווה: הפולמוס סביב ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה. זמנים, 17, 4-19.
- עיני, נ' (2007). ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של ה"אחר" – תגובותיהם של תלמידי תיכון ישראלים יהודים לשני הנרטיבים של 1948 – הישראלי והפלשתיני – כפי שהם מופיעים בחוברת היסטוריה בהוצאת PRIME. עבודת גמר לקראת תואר מ.א. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- עיני-אלחדף, נ' ובר-און, ד' (2010). הבדלים בתפיסת הנרטיב הישראלי והנרטיב הפלשתיני של 1948 בקרב בני נוער יהודים ישראלים – התמודדות עם לימוד היסטוריה דו נרטיבי. עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך, 3, 37-74.
- פודה, א' (2002). היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-ערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל, 1948-2000. בתוך בן עמוס, א' (עורך), היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי (עמ' 69-95). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- פירר, ר' (1985). סוכנים של החינוך הציוני. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד וספריית הפועלים.
- פרס, י', ארליך, א' ויובל-דיוויס, נ' (1972). חינוך לאומי של נוער בישראל: השוואת תוכניות לימודים. מגמות, יח, 26-36.
- קזל, א' (2003). היסטוריה כללית משועבדת. פנים, 23, 61-70.
- קרש, א' (1999). פברוק ההיסטוריה הישראלית: "ההיסטוריונים החדשים". תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ריקר, פ. (2006). על התרגום. תל-אביב: רסלינג.

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York and London: Routledge..
- Bar-On, D. & Adwan S. (2006). The psychology of better dialogue between two separate but interdependent narratives. In R. I. Rotberg (Ed.), *Israeli and Palestinian narratives of conflict – History's double helix* (pp. 205-224). Bloomington: Indiana University Press.
- Bar-On, D. & Adwan S. (2004). Shared history project: A Prime example of peace building under fire. *International Journal of Politics Culture and Society*, 17, 513-521.
- Bar-Tal, D. & Salomon, G. (2006). Israeli-Jewish narratives of the Israeli-Palestinian conflict: Evolution, contents, functions, and consequences. In: R. I. Rotberg (Ed.), *Israeli and Palestinian narratives of conflict – History's double helix* (pp. 19-46). Bloomington: Indiana University Press.
- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.
- Brewer, M. B. (2001). Ingroup identification and intergroup conflict: When does ingroup love become outgroup hate? In: R. D. Ashmore, L. Jussim & D. Wilder (Eds.), *Social identity: Intergroup conflict and conflict reduction* (pp. 17-41). Oxford: Oxford University Press.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Doosje, B., Branscombe, N. R., Speard, R., & Manstead, A. S. R. (2004). Consequences of national ingroup identification for responses to immoral historical events. In: N. R. Branscombe & B. Doosje (Eds.), *Collective guilt- International perspectives* (pp. 95-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hess R. D. & Torney, H. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Adline Publishing.
- Kelman, H. C. (2001). The role of national identity in conflict resolution: Experiences from Israeli-Palestinian problem-solving workshops. In: R. D. Ashmore, L. Jussim & D. Wilder (Eds.), *Social identity: Intergroup conflict and conflict reduction* (pp. 187-212). Oxford: Oxford University Press.
- Nevo, B. & Brem, I. (2002). Peace education programs and the evaluation of their effectiveness. In: G. Salomon & B. Nevo (Eds.) *Peace education:*

The concept, principles, and practices around the world (pp. 271-282).
London: LEA Publishers.

- Peng, K., Nisbett, R. E. (1999). Culture, dialecticism, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, 54, 741-754.
- Pronin, E., Gilovich, T. & Ross, L. (2004). Objectivity in the eye of the beholder: Divergent perceptions of bias in self versus others. *Psychological Review*, 111, 781-799.
- Pronin, E.; Lin, D, Y. & Ross, L. (2002). The bias blind spot: Perceptions of bias in self versus others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 369-381.
- Salomon, G. (2002). The nature of peace education – not all programs are created equal. In: G. Salomon & B. Nevo (Eds.) *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 3-13). London: LEA Publishers.
- Salomon, G. (2004). A narrative-based view of coexistence education. *Journal of Social Issues*, 60, 273-287.

בין תקווה לייאוש

ניבין עיד

פרק זה הנו ייחודי עבורי, משום שכאן אני מציגה את המחקר שערכתי בהנחיית דן בראון ז"ל, מחקר שתיארתי והצגתי במאמרים אחרים, אך כאן אני מציגה את המחקר כמשולב עם התהליכים האישיים שעברתי ושהובילו אותי להתעניין ולרצות לחקור תחום זה. כסטודנטית לתואר ראשון, נרשמתי לסמינר באוניברסיטת בן-גוריון "דוקיום דרך סיפורי חיים" בהנחייתו של פרופ' דן בראון, שנשמע לי מאוד מעניין והתחבר לנושאים שהעסיקו אותי מאז ומתמיד. בסמינר זה החל המסע שלי, שהתברר כמורכב מאוד, לגילוי שורשיי, להתעמקות בנרטיבים ולהיכרות עם דן. לא תיארתי לעצמי עד כמה הסמינר הזה ישפיע על המשך דרכי וינתב חלק מעשייתי, וזאת משום שהוא היווה פתיח לעולם הסיפורים האישיים והנרטיבים. מבחינתי, הסמינר היה בגדר מקבילה ל-"עבודת השורשים" שמבצעים תלמידים יהודים בבתי ספר, ואשר לי לא התאפשר לבצע, משום שבבית הספר בו למדתי ובבתי ספר ערבים אחרים, עבודת שורשים מעין זו לא נכללת בתוכנית הלימודים הפורמאלית או הלא פורמאלית. בתוכנית הלימודים לבתי ספר הערבים בישראל, נשללת מהאוכלוסייה הפלשתינית הזכות ללמוד אודות הנרטיב של עמם הפלשתיני, ובמקום לומדים על הנרטיב של העם היהודי, כאילו שזה היה שלהם. גם ברמה הלא פורמאלית, מרבית המורים הפלשתינים בישראל נצמדים לתוכנית הלימודים, ולא חושפים את תלמידיהם לנרטיב הפלשתיני ולתכנים לא רצויים על ידי המסד. הדבר נובע, ככל הנראה, מחשש מהרשויות אשר מספקות את המשאבים ואחריות על המינויים.

ההשתתפות בסמינר אפשרה לי לגלות את הקולות המשותקים במשפחתי ולהכיר את סיפורה בצורה מסודרת ושיטתית, ולא כחצאי סיפורים או כמשפטים ששמעתי כילדה מדי פעם בארוחות ואסיפות משפחתיות. דן ואני שוחחנו רבות על הסמינר ועל תחושותיי במהלך הסמינר ועמדותיי.

עניין אותי להמשיך ולשמוע סיפורי חיים על תקופת 1948 ועל אלנקבה ממקור ראשון. חזרתי לעיר הולדתי וראיינתי כמה מזקני העיר שמשפחתי הכירה לי, ואשר הם הדור הראשון לנקבה. לאחר כל ריאיון הרגשתי צורך לחזור לחזרו של דן, ולחלוק עמו את הרשמים והתחושות ובעיקר את תחושת הכאב על כך שהמרוויינים האלה, שיצרתי עמם קשר נפלא, עלולים להיפרד מעולמנו בקרוב. במובן מסוים, ובראייה לאחור, דן עזר לי לעבד את תחושת האובדן בעקבות סיפורי אלנקבה ואת החשש מאובדנם של אותם אנשים יקרים שראיינתי.

הסמינר העלה בי בנוסף, צורך לשמוע סיפורים אישיים של יהודים-ישראלים, סיפורים ששונים מאלה ששמעתי בסדנה, ושעסקו בשואה ובעלייה ממדינות ערב. עניין

אותי לשמוע את סיפוריהם של היהודים ששהו בארץ זו קודם להקמת המדינה, שנלחמו כנגד הפלשתינים והיו שותפים לכיבוש הערים והכפרים הפלשתינים ב-1948. דן סייע לי לאתר מרואיין, גבר יהודי בתחילת שנות ה-70 לחייו, שלחם בפלמ"ח ב-1948, ובין היתר גם ברמלה, עיר הולדתי. בקשתי לשמוע כיצד אדם כזה חווה אותה תקופה מהצד השני של המתרס, כיצד הרגיש ומה היו מחשבותיו בזמן שהשתתף בגירוש אנשים מבתיהם. היה זה ריאיון מאוד מרגש, מכאיב ומלמד כאחד.

כאשר התקיים הסמינר השני של דן בנושא "דור־קיום דרך סיפורי חיים", לקחתי גם בו חלק. במהלך סמינר זה ניהלנו דן ואני שיחות על המתרחש בסדנה זו בהשוואה לסדנה הקודמת; על יחסי הכוחות, על הסיפורים השונים והאופי השונה של הקבוצות, על התפקיד שאני לוקחת בקבוצה, והתהליכים האישיים שאני עוברת. באותה תקופה התפרסמה החוברת הראשונה של PRIME, "ללמוד את הנרטיב ההיסטורי של האחר". עיינתי בחוברת וחשתי תקווה נאיבית משום מה. קיוויתי שהחוברת תיכלל בתוכנית הלימודים בבתי הספר בארץ, ובכך תסייע לכל צד להכיר את השני, ובעיקר לצד הישראלי-יהודי להכיר את הצד הפלשתיני, "סוף סוף יכירו את הסיפור שלנו", "וסוף סוף ילמדו את זה בבתי-ספר", חשבתי לעצמי. ובמקביל, חשתי תחושה מוזרה, שלילית למדי, בתור פלשתינית אזרחית ישראל. חזרתי רגעים אחדים בדמיוני לספסל הלימודים, וחשבתי לעצמי "מה פתאום שאלמד על הנרטיב של האחר? הרי אני מכירה אותו על בוריו, אני רוצה ללמוד את הנרטיב שלי". "הייתכן שחוברת זו לא מתאימה לתלמידה כמוני?" תהיתי: "איפה אני בכל הסיפור הזה?"

היה לי ברור שחוברת זו תתאים לשתי האוכלוסיות הקוטביות, היהודים הישראלים והפלשתינים ברשות הפלשתינית. שתי אוכלוסיות אלה לומדות באופן פורמאלי כל אחת את הנרטיב הקולקטיבי שלה, אך לא של האחר. מבחינה זו שתיהן עשויות לגשת לחוברת מנקודה דומה. חששותיי נגעו לאוכלוסייה הפלשתינית בישראל, שבאופן פורמאלי לומדת את הנרטיב של האחר, הישראלי, כאילו שזה היה שלה, ולא לומדת את הנרטיב שלה, הפלשתיני.

חשתי כי שוב מפלים את התלמיד הפלשתיני בישראל, וכי הלימוד של חוברת זו במסגרת ניסיון גישור חינוכי זה, המיועד להפוך לפורמאלי, עדיין יבדיל וירחיק את התלמיד הפלשתיני הן מהחברה הישראלית והן מהקולקטיב הפלשתיני שלו. וכך שוב התלמיד היהודי-ישראלי יתחיל מנקודת מוצא עדיפה משום שהוא חש ביטחון בנרטיב שלו ומכיר אותו היטב, לעומת התלמיד הפלשתיני-ישראלי שלא בהכרח מכיר את הנרטיב שלו, ובמקום מכיר את זה של האחר וחש חוסר לגיטימציה לנרטיב שלו.

שיתפתי את דן בתחושות ובמחשבות אלו. חשתי כי זו אחריותי להעלות את הבעייתיות הזו על פני השטח ולחשוב על דרכים לפתרון והחלטתי לחקור את הנושא במסגרת עבודת תיזה (עיד, 2006). בתחילה, התכוונתי להשוות את התגובות של תלמידים יהודים לתגובות של תלמידים ערבים פלשתינים בישראל לנרטיבים של 1948 המוצגים בחוברת. לבסוף, התמקדתי באוכלוסייה הפלשתינית, כיוון שהשוואה

הייתה הופכת את המחקר לבעל היקף נרחב יותר מהנדרש לעבודה לתואר שני. הבחירה להתמקד בתקופת 1948 נבעה משתי סיבות עיקריות: האחת, מתייחסת לקיומן של שתי היסטוריוגרפיות שונות על מה שאירע באותה תקופה, האחת דומיננטית (מלחמת העצמאות) והשנייה מושקת (אלנקבה), אשר השפיעו לדורות על עיצוב והבניית הזהות של שני העמים, הפלשתיני והישראלי כאחד. השנייה, קשורה לחשיפה שלי לסיפור משפחתי על תקופת 1948, תקופה שנחווה כטראומה וציינה לעולם נקודת משבר, שקטעה את הרצף ההיסטורי של משפחתי ושינתה את המהלך הטבעי של חייה.

רקע תיאורטי

הוראת ההיסטוריה בישראל, ולאזרחים הפלשתינים כמיעוט

חוקרים רבים מצביעים על חשיבות מערכת החינוך ותוכניות הלימודים בהקניית ערכים ועיצוב עמדותיהם הפוליטיות והחברתיות של תלמידים (בנימין, 1987; פרס, ארליך ויובל-דיוויס, 1972; Hess & Torney, 1967), ועל ההשפעה הגדולה של ספרי לימוד היסטוריה, הנחשבים לסוכני חברות מרכזיים (בנימין, 1987) ולמעצבי הזיכרון הקולקטיבי של התלמידים (יוגב ונווה, 2000, 2002; פודה, 2002; קיזל, 2003).

הופמן (2002) טוען כי קיים קשר הדוק בין היסטוריה כתחום דעת לבין החינוך. בעידן המודרני החינוך הפך לעניינה של החברה כולה וההיסטוריה הפכה לכלי עיקרי להשגת מטרותיו הערכיות של החינוך. בדומה לכך, פודה (2002) טוען כי השימוש בהיסטוריה ככלי לעיצוב הזיכרון הקולקטיבי הנו חלק בלתי נפרד מתהליך בנייתן של אומות ומדינות, וזאת משום שספרי הלימוד בהיסטוריה כוללים לא רק עובדות שנבחרו על ידי המחבר, אלא גם הסברים סובייקטיביים לתהליכים ולאירועים היסטוריים, וכן, משמשים כלי בידי המשטר להנחלת ערכים מסוימים ולהענקת לגיטימציה לסדר הפוליטי והחברתי הקיים.

אלחאג' (2002) סבור כי דרך ההיסטוריה באים לידי ביטוי המטענים התרבותיים והאידיאולוגיים וכן הנרטיבים המועברים לתלמידים. לפי עדואן ובר-און (Adwan & Bar-On, 2004) ספרי לימוד מהווים אחד מהיצוגים הפורמאליים של האידיאולוגיה החברתית, והם מקנים את הערכים, המטרות, והמיתוסים שהחברה מעוניינת להחדיר לדורות הצעירים. עדואן ובר-און (Adwan & Bar-On, 2004) מציינים כי תלמידים הגדלים בזמנים של מלחמה וקונפליקט מכירים רק את הנרטיב של הקבוצה הלאומית עליה הם נמנים. נרטיב זה מטרתו לשכנע אותם הן באופן גלוי והן באופן סמוי בצורך לעשות דה-הומניזציה לאויב. כמו כן, נרטיב זה בדרך כלל מאופיין בהצדקה של השימוש בכוח כנגד האויב. הדבר מביא להתפתחות גישות וערכים שליליים כלפי האחר (בר-און, 2005).

על פי אלחאג' (2002), הפרדה בישראל הקיימת במגורים וברשתות החברתיות

בין האוכלוסייה היהודית לבין האוכלוסייה הערבית פלשתינית קיימת גם במערכת החינוך. לצד ההפרדה קיימת גם שליטה יהודית בניהול, במינויים, במשאבים, ובתכנים של מערכת החינוך לאוכלוסייה הערבית, שדרכה מועברים האידאולוגיה והנרטיב של הרוב היהודי הדומיננטי (אלחאג', 2002; אמארה ומרעי, 1999). לפי קימרלינג (2004) תוכנית הלימודים בבתי הספר הערביים בישראל נכתבה במטרה ליצור זהות עדתית חדשה של ערבים ישראלים ולהביא לדה-פלשתיניזציה שלהם. כך שההיסטוריה שלהם מוגשת כהיסטוריה ערבית כללית, אשר מוצגת כמתלכדת עם זו של מדינת ישראל, וכן מלמדים אותם קוראן (למוסלמים), הברית החדשה (לנוצרים), אך גם תנ"ך וספרות עברית.

באשר להוראת ההיסטוריה, תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר ערביים ויהודים עברה שלבים שונים מאז קום המדינה (אלחאג', 2002). בתחילת שנות החמישים של המאה הקודמת, הושם דגש על תוכן לאומי יהודי בתוכנית לבתי הספר היהודים ועל הקניית הכרה לאומית יהודית, בלא מקבילה בתוכנית לבתי הספר הערביים, שבה הייתה התעלמות מהתוכן הערבי לאומי (אלחאג', 2002; פרס, ארליך ויובל-דיוויס, 1972). באמצע שנות השבעים, התווסף לתוכנית לבתי ספר הערבים יעד, והוא ציון ההזדהות עם האומה הערבית, אשר מוזכרת באופן כללי ללא התייחסות לעם הפלשתיני, כמו גם דגש על השאיפה לשלום ולדו-קיום, בעוד שלא היה אזכור לדגש זה בתוכנית הלימודים לבתי הספר היהודים (אלחאג', 2002). באמצע שנות התשעים, נכללה בתוכנית לבתי ספר הערבים הצהרה על טיפוח תחושת שייכות לעם הפלשתיני ולאומה הערבית, וזאת במקביל לטיפוח תחושת השייכות למדינת ישראל ולאזרחיה היהודים. מבחינת בתי הספר היהודים גרסה זו מהווה המשך של התוכניות הקודמות בשל הדגש על התוכן הלאומי ללא אזכור לעקרונות רב-תרבותיים. לטענת אלחאג' (2002), מצב זה משקף מערכת דואלית שבמסגרתה קבוצת הרוב אינה חשופה לתפיסה רב-תרבותית, בעוד קבוצת המיעוט נדרשת להפנים את הערכים של "רב-תרבותיות" ו"דו-קיום" תוך הכרה בעליונותה של הקבוצה הדומיננטית והפנמת הגדרתו של הרוב ביחס לאופי המדינה ולמערכת היחסים בתוכה.

הפלשתינים אזרחי ישראל מהווים כ-20% מכלל האוכלוסייה בישראל, ומעמדם האזרחי נגזר מהעובדה כי מדינת ישראל, מכוח הגדרתה העצמית, איננה מדינתם של כל אזרחיה, אלא מדינת העם היהודי. על כן, האפשרויות העומדות בפני אזרחי המדינה הפלשתינים לנוכח עובדה זו הן מוגבלות ביותר (פלד, 2000). עד ל-1966 הפלשתינים אזרחי ישראל היו נתונים לכיבוש צבאי, אשר ניתק אותם הן מהפזורה הפלשתינית שמחוץ לגבולות ישראל, והן מהחברה והכלכלה הישראלית (מנאע, 2000). החל משנות השבעים חל שיפור במצבם הכלכלי של הפלשתינים בישראל, והתחזק ביטחונם העצמי כאזרחים המסוגלים להיאבק על זכויותיהם, כמו גם התאפשר המפגש עם האוכלוסייה הפלשתינית בגדה המערבית וברצועת עזה, אשר העניק פרספקטיבה חדשה לפלשתינים בישראל וחייד את הדיון בשאלת זהותם הלאומית (מנאע, 2000). עבורם המציאות

במדינה הנה מפלה, המביאה אותם להתפתח כמיעוט במצוקה, ומונעת מהם לעבור התפתחות נורמלית (Ghanem, 1998; Rouhana & Ghanem, 1998). במציאות זו היחסים בין הפלשתינים בישראל לבין המדינה אינם יחסי פיקוח ושליטה גרידא, אלא הם יחסים מורכבים יותר (בשארה, 1999). לטענת גאנם ואוסצקי-לזר (2001), השילוב של המרכיב הדמוקרטי המוגבל והמרכיב האתני בהכוננת המדיניות כלפי המיעוט הפלשתיני, מכביד עליו, יוצר תחושה מדומה של התקדמות ושילוב בחיי המדינה ותחושה מוטעית של התפתחות נורמלית. לטענתם, מצב מבלבל זה גורם להתפוררות המבנה הפנימי הקיים ועלול לגרום להסלמה ומשבר (גאנם ואוסצקי-לזר, 2001). עם הזמן, פיתחו הפלשתינים בישראל זהות "פלשתינית-ישראלית" מיוחדת, הכוללת בו בזמן שני מרכיבים מרכזיים: המרכיב האזרחי, הנובע מעצם הסטאטוס של הפלשתינים כאזרחי המדינה, והמרכיב הלאומי שהוא פועל יוצא של שיוכם הלאומי של הפלשתינים בישראל לעולם הערבי ולעם הפלשתיני (אלחאג', 2000). בשארה (1996) מדגיש כי המיעוט הפלשתיני בישראל נקרע בין שני עולמות. מצד אחד, הוא מזדהה עם העם הפלשתיני שמתגורר מחוץ לגבולות ישראל, אך הוא אינו בטוח אם הוא נתפס כחלק מהעם הפלשתיני על ידי הפלשתינים מחוץ לישראל, מחמת אזרחותו הישראלית. מצד שני, הפלשתינים בישראל הם חלק מהחברה הישראלית, אשר מושפעים מהתרבות, מהחינוך ומהכלכלה שלה, על אף שאינם מקבלים יחס כאזרחים שווים. אלחאג' (2000) מכנה מצב זה בו נתונה האוכלוסייה הפלשתינית בישראל כ"פריפריה כפולה": גם בשולי החברה הישראלית וגם בשולי העם הפלשתיני.

תיאור המחקר

במחקר השתתפו 84 תלמידי תיכון פלשתינים אזרחי ישראל, מכיתות י-יא, משלושה בתי ספר שונים בערים שונות. התלמידים חולקו לשש קבוצות מיקוד, ובכל קבוצה השתתפו עד לחמישה עשר תלמידים.

במחקר נעשה שימוש בכלים שלובים, איכותניים (קבוצת מיקוד) וכמותיים (שאלונים). שאלון אחד כלל שאלות סגורות לבחינת הידע, הרגשות והעמדות של התלמידים בנוגע לתקופת 1948 ואת מידת חשיפתם לשני הנרטיבים, הפלשתיני והישראלי. שאלון שני כלל שבע שאלות פתוחות המתייחסות לנרטיבים שהוצגו ולפעילות שנעשתה בכיתה. בכל אחד מתנאי המחקר הועבר השאלון הסגור לפני תחילת הסדנה ובסופה. השאלון הקצר עם השאלות הפתוחות הועבר רק בסוף הסדנה.

המחקר כלל ארבעה תנאים. בתנאי הראשון, נחשפו התלמידים לנרטיב הפלשתיני בלבד, כפי שזה מוצג בחוברת של PRIME, ולאחר מכן, התקיים דיון בו. בתנאי השני, נחשפו התלמידים לשני הנרטיבים, הפלשתיני והישראלי, כפי שאלה מוצגים בחוברת. תחילה קראו התלמידים יחדיו את הנרטיב הפלשתיני והתקיים דיון בו, לאחר מכן, קראו יחדיו את הנרטיב הישראלי והתקיים דיון בו. בתנאי השלישי, נחשפו התלמידים לשני הנרטיבים, הפלשתיני והישראלי, לאחר פעילות מקדימה של יצירת הנרטיבים.

בפעילות זו חולקו התלמידים לשתי קבוצות, קבוצה שייצגה את הפלשתינים וקבוצה שייצגה את הישראלים. הקבוצה שייצגה את הפלשתינים התבקשה לכתוב את הנרטיב הפלשתיני ולהציגו בפני חברי הקבוצה שמייצגת את הישראלים, והקבוצה שייצגה את הישראלים התבקשה לכתוב את הנרטיב הישראלי ולהציגו בפני חברי הקבוצה שמייצגת את הפלשתינים. לאחר הצגות שני הנרטיבים במשחק התפקידים התפתח דיון קצר. בשלב הבא, התלמידים קראו את הנרטיבים כפי שאלה מוצגים בחוברת. תחילה קראו את הנרטיב הפלשתיני ודנו בו ולאחר מכן קראו את הנרטיב הישראלי והתקיים דיון שכלל גם דיון מסכם של מהלך כל הסדנה. בתנאי הרביעי, בוצעה פעילות של יצירת הנרטיבים ללא חשיפה לנרטיבים מהחוברת. גם בתנאי זה התלמידים חולקו לשתי קבוצות: קבוצה שייצגה את הפלשתינים וקבוצה שייצגה את הישראלים, והתבקשו לכתוב את הנרטיבים ולהציגם. תחילה הקבוצה "הפלשתינית" הציגה את הנרטיב הפלשתיני שיצרה וכתבה, ובעקבות ההצגה התקיים דיון. לאחר מכן, הקבוצה "הישראלית" הציגה את הנרטיב הישראלי שיצרה וכתבה, והתקיים דיון.

מספר השערות הנחו את המחקר. לפי הראשונה הייתה סבירות גבוהה כי התלמידים ידחו את הנרטיב הישראלי ויקבלו את הפלשתיני, וסבירות נמוכה כי הם ידחו את הפלשתיני ויקבלו את הישראלי, וזאת בשל המודעות הלאומית ההולכת וגוברת בקרב המיעוט הפלשתיני בישראל בשנים האחרונות ובעיקר לאחר האינתיפאדה השנייה שתחילתה באוקטובר 2000. הייתה גם סבירות נמוכה כי התלמידים יקבלו את שני הנרטיבים, וזאת משום שהמיעוט הפלשתיני בישראל חווה טרגדיה מתמשכת, וסובל מיחס מפלה, קיפוח וחוסר שוויון, דבר אשר מקשה עליו להכיל את האחר הפוגע והמפלה. כמו כן, הייתה סבירות נמוכה עוד יותר כי התלמידים ידחו את שני הנרטיבים ויפתחו נרטיב שלישי, שכן עד 1948, לא סביר שהפלשתינים בישראל יפתחו נרטיב שונה מהנרטיב הפלשתיני הקולקטיבי, כיוון שעד לאותה תקופה כל הפלשתינים חוו אותם מאורעות היסטוריים בדרך זו או אחרת, ובעיקר בתקופה שבין 1947-1948 המכונה אלנקבה. אפשרות זו קיימת בנוגע לתקופות אחרות בקונפליקט לאחר 1948, כגון 1967, שנות ה-80 והעבר הקרוב (Eid, 2010).

השערת המחקר השנייה עסקה בדרך של למידת הנרטיבים, ולפיה תלמידים אשר עברו פעילות של יצירת הנרטיבים בעצמם לפני חשיפתם לנרטיבים שבחוברת יטו יותר לקבל את הנרטיב של האחר הישראלי, ולהזדהות עמו, זאת בהשוואה לתלמידים שלא עברו פעילות כזו.

ההשערה השלישית גרסה כי חשיפת התלמידים לנרטיבים, הדיון בהם, ופעילות יצירת הנרטיבים, תתרום לידע רב יותר על תקופת 1948, ובעיקר אודות הנרטיב הפלשתיני בתקופה זו. השערה זו מתבססת על העובדה כי התלמידים הפלשתינים אזרחי ישראל לומדים את הנרטיב הישראלי בבית ספרם באופן מסודר ושיטתי באמצעות ספרי היסטוריה (היסטוריה כתובה) ואת הנרטיב הפלשתיני הם לומדים באמצעות סיפורים או חצאי סיפורים העוברים מפה לאוזן בעיקר במשפחה (היסטוריה בעל פה).

ממצאים

ההשערה הראשונה אוששה, ונמצא כי הרוב המכריע של התלמידים קיבלו את הנרטיב הפלשתיני ודחו את הישראלי, ולכך היו ביטויים בממצאים הכמותיים והאיכותניים, שהצביעו על רגשות של אהדה והזדהות כלפי הנרטיב הפלשתיני המתאר את אירועי 1948 כנקבה, ורגשות של כעס כלפי הנרטיב הישראלי המתאר אירועים אלו במונחים של הישרדות ועצמאות. מהממצאים האיכותניים התברר גם כי מרבית התלמידים ציינו כי לא הכירו את הנרטיב הפלשתיני וכי לא ידעו עובדות אודותיו, ומכאן שההשתתפות בסדנאות סייעה לתלמידים להכיר את הנרטיב שלהם, הרבה יותר מאשר הנרטיב של האחר, הישראלי. ההשערה השנייה לא אוששה, ונמצא כי פעילות יצירת הנרטיבים לא עודדה את קבלת הנרטיב של האחר הישראלי או הביאה ליותר רגשות חיוביים כלפיו. ההבדלים המובהקים האחדים שנמצאו בין הקבוצות שעברו פעילות יצירת הנרטיבים לבין הקבוצות שלא עברו פעילות כזו הראו כי הקבוצות שעברו פעילות יצירה הביעו תחושות חיוביות יותר כלפי הנרטיב הפלשתיני; גאווה רבה יותר בו ופחות אשמה כלפיו, ורגשות שליליים יותר כלפי הנרטיב הישראלי; יותר כעס כלפיו ופחות כבוד אליו. באשר להשערה השלישית, הידע חולק לשני סוגים לצורך הניתוח: ידע נתפס וידע עובדתי. השערה זו אוששה חלקית. כך שנמצאה עלייה בידע העובדתי והספציפי של התלמידים אודות הנרטיב הפלשתיני לעומת ירידה בידע הנתפס שלהם אודותיו.

דיון ומסקנות

הצגת הנרטיבים והדיון בהם, בסדנה בת כשעתיים, היוו בגדר תחילתו של תהליך מאוד חשוב ומשמעותי עבור התלמידים, כיוון שהצגה כזו בין אם נעשתה עם פעילות יצירה או בלעדיה הביאה להעלאת הנושא למודעות של התלמידים ועוררה את עניינם ורגשותיהם. את הקבלה של הנרטיב הפלשתיני והדחייה של הנרטיב הישראלי אפשר להסביר באמצעות התאוריה של הלמס (Helms, 1993) העוסקת בתפיסות השונות שעשויים חברי קבוצת המיעוט לפתח לגבי קבוצת הרוב.

נראה כי מרבית התלמידים שלקחו חלק במחקר גיבשו לעצמם זהות לאומית מגובשת או שהם מצויים בתהליך של גיבוש זהות זו, המבוססת על קבלת תפיסת העולם של קבוצתם, תחושת שייכות לקבוצתם, ודחיית תפיסת העולם הסטריאוטיפית והיחס המפלה של הרוב כלפיהם כמיעוט. תהליך זה מתרחש על רקע הסכסוך הישראלי-פלשתיני, ובצל האירועים שקרו בשנים האחרונות מאז אינתיפאדת אוקטובר 2000, אשר בעקבותיה הנוער הפלשתיני בישראל עבר ועדיין עובר מעין התעוררות לאומית. רבינוביץ' ואבו בקר (2002) מכנים את בני דור זה "הדור הזקוף", וטוענים כי דור זה מצביע על השינוי המהותי שהתרחש באוכלוסייה הפלשתינית בישראל, המתבטא בהבהרה וחיידוד המאבק של האזרחים הפלשתינים להשגת זכויותיהם, ולהכרה במעמדם וזהותם הן במדינת ישראל שבה הם חיים כאזרחים והן בעם הפלשתיני שאליו הם

משתייכים. הסבר נוסף לממצא זה ייתכן ומצוי בתהליך שעברו התלמידים בעקבות החשיפה לנרטיב הפלשתיני באופן מסודר, על ידי טקסט כתוב, בפעם הראשונה בבית ספרם. נראה כי חשיפה זו הפתיעה את מרבית התלמידים, הוסיפה להם ידע ועובדות אודות הנרטיב שלהם, גרמה להם להכיר אותו יותר, ולעמוד על ההבחנות שבינו לבין הנרטיב של האחר הישראלי, שכן, ככל הנראה, חלקם חווה בלבול מסוים בין שני הנרטיבים הללו לפני הפעילות בסדנאות. כלומר, עד כה התלמידים הפלשתינים בישראל הכירו את הנרטיב של האחר ונחשפו אליו באופן מסודר, דבר אשר הוסיף נדבך בייצוגים החברתיים שלהם ביחס לאחר. אך כעת, בעקבות החשיפה לשני הנרטיבים ובעיקר החשיפה המסודרת לראשונה לנרטיב שלהם, הם מסוגלים יותר להבחין בין הנרטיב שלהם לבין הנרטיב של האחר, ובמילים אחרות, להבחין בין הייצוגים החברתיים שלהם לבין אלה של האחר. דבר זה, לפי מוגני ופרז (Mugny & Perez, 1991) מחזק את המיעוט ומקנה לו יתרון בייצוגים החברתיים על פני הרוב.

גם מעוז (Maoz, 2000) מתייחסת ליתרון של המיעוט על פני הרוב, וטוענת שהשפעתו רבה וארוכת טווח לעומת השפעת הרוב. לפיה, המיעוט הפלשתיני בישראל גיבש זהות לאומית פלשתינית איתנה ומציג אלטרנטיבה לעמדת הרוב ומצליח לערער אותה.

את הרגשות השלייליים כלפי הנרטיב הישראלי והרגשות החיוביים כלפי הנרטיב הפלשתיני, שהתעוררו יותר בעקבות פעילות יצירת הנרטיבים, אפשר להסביר על בסיס טיעוניהם של לזרוס ולזרוס (2001). לפיהם, רגשות שונים מתעוררים כתוצאה מחיזוק או לחילופין פגיעה ב"אני" האישי או הקולקטיבי. תחושת גאווה מתעוררת כאשר חווים אירוע אשר מחזק ומאשר את ה"אני" ואת תחושת הערך העצמי שלנו, או כאשר מזכירים אירוע כזה מעברנו או חושבים עליו, אירוע המוסיף למעמדנו האישי והחברתי. נראה, כי פעילות היצירה שעברו התלמידים עוררה בקרבם תחושה של אישור וחיזוק הערך העצמי וה"אני" האישי והקולקטיבי. פעילות שלווה ככל הנראה בתחושת שליטה והפגנת ידע ובתחושת שייכות והזדהות עם אותם אנשים שחוו זאת בעבר. כך שתחושת הגאווה נזקפת לאותו עם ולאותם אנשים, להישרדותם ולהתמודדותם מול הכאב והאובדן. תחושת הבושה הנה תחושה שמתעוררת בעקבות כשלוני אישי, כאשר האדם חש כי לא הגשים את האידאל האישי או את אידאל ה"אני" שלו. לעומת אשמה, שהוא רגש שמתעורר כאשר אנשים חשים כי חרגו מקוד מוסרי שקיבלו על עצמם כחלק ממערכת הערכים שלהם. האשמה נתפסת בעיני החברה כרגש יותר חיובי מהבושה, על אף ששניהם מלווים בתחושת כאב. מידת הפגיעה ב"אני" ובערך העצמי היא יותר גדולה מבחינה חברתית בבושה מאשר באשמה. באשמה אנו מבקשים לכפר על חטאינו בפומבי, אך את רגש הבושה אנו מסתירים בפני זולתנו (לזרוס ולזרוס, 2001). ישנו סוג נוסף של פגיעה ב"אני" הגורם ע"פ לזרוס ולזרוס (2001) לתגובה של השבת מלחמה ותחושת נקמה על הפגיעה, במטרה לשקם את ה"אני" הפגוע. זהו למעשה רגש הכעס שמתעורר כאשר האדם חווה פגיעה משפילה בו או בקרוביו, וגם

כשנתקל בחוסר צדק לאנשים שמכיר ואף לאנשים שאיננו מכיר. המחויבות לצדק ולהגינות הנה חלק חשוב מן הזהות שלנו, מעין הרחבות של ה"אני". במקרים כאלה ייתכן כי מדובר בפגיעה ב"אני" הקולקטיבי. נראה כי פעילות היצירה של הנרטיב הישראלי לא הפחיתה את הפגיעה ב"אני" האישי והקולקטיבי ואולי אף הגבירה אותה, ובכך הגבירה את תחושת הכעס בקרב התלמידים, והפחיתה את תחושת הכבוד שלהם כלפי הנרטיב הישראלי.

באשר לממצאים בנוגע לידע, שלכאורה סותרים ומצביעים על עלייה בידע העובדתי של התלמידים אודות הנרטיב הפלשתיני, לעומת ירידה בידע הנתפס שלהם, ניתן להסביר באמצעות מושג "ההתמרה" (לזר, 2002). מושג זה מציין כי אופני הקטגוריזציה השגרתית שבהם אדם משתמש כדי לתפוס את המציאות מתגלים כבעייתיים ולא תקפים, ועל-כן, הוא מתנסה במודע או שלא במודע בהערכה ובחינה מחדש של האופן בו הוא מבנה את תפיסותיו ביחס לאובייקטים שונים. מושג "ההתמרה" נוגע הן לשינוי במרכיב הקוגניטיבי של העמדה (שינוי בהבנה), והן לשינוי במרכיבים הרגשיים וההתנהגותיים של העמדה. לפי מושג זה תפיסת אובייקט העמדה אינה בהכרח דיכוטומית, כך שהמשיב יכול להראות לא רק יחס חיובי או שלילי לאובייקט העמדה, אלא שהוא יכול להתנסות במצב ביניים של חוסר בהירות או ניסיון לגבש תפיסה חדשה ורב-ממדית של אובייקט העמדה הכוללת בו-זמנית צירוף של היבטים ומרכיבים שונים: חיוביים, שליליים ו/או ניטראליים של האובייקט. לפי לזר (2002), ניתן לזהות "התמרה" באם המשיב ציין ערכים גבוהים או נמוכים יותר במדידה השנייה בהשוואה למדידה הראשונה, והעריך כי שינה עמדתו בכיוון ההפוך בדירוג כיום בהשוואה למדידה הקודמת. ההנחה היא כי דירוגים חריגים אלו מצביעים על מצב שבו ההבנה השגרתית נראית כלא מתאימה לתאר את המתרחש. תהליך התמרה מעין זה ככל הנראה התרחש בידע הנתפס של התלמידים. שכן, הלכה למעשה הידע הממשי והספציפי של התלמידים על הנרטיב הפלשתיני ועל עובדות אודותיו התרחב במדידה השנייה לעומת הראשונה, וכן עלתה רמת הביטחון בידע זה. אך ככל הנראה, חשיפת התלמידים לנרטיב הפלשתיני בצורה מסודרת וחשיפתם לעובדות שלא ידעו קודם לכן, גרמה להם לפקפק בתפיסתם והערכתם את הידע שלהם, ולחוש פחות בטוחים בו, ובכך לשנות את הבנתם לשאלה המתייחסת לידע הנתפס. דבר שגרם לירידה בידע הנתפס ובביטחון בו במדידה השנייה. על כן, זוהי סתירה לכאורה, מאחר ואחד המדדים של הידע (הידע הנתפס) עבר כנראה המשגה והבנה מחדש במדידה השנייה.

אני מבקשת לטעון כי התהליכים שתוארו כאן, המתרחשים בעת הצגת שני הנרטיבים והדיון בהם במטרה להכיר את הנרטיב של האחר ולקבלו, דומים מאוד לתהליכים המתרחשים בעת הפגשת שני הצדדים פנים אל מול פנים בסדנה העוסקת בקונפליקט. מקובל לראות במפגשים בין-קבוצתיים תהליך התפתחותי, כאשר התפתחות בהקשר זה מוגדרת על ידי שטיינברג ובר-און (Steinberg & Bar-On, 2002) כשינויים באיכות השיח, התקדמות על פני סקאלה שרמתה הנמוכה ביותר הנה "שיח אתנוצנטרי" – שיח

המאופיין בתפיסות סטריאוטיפיות, ובחוסר הקשבה לאחר, ורמתה הגבוהה ביותר הנה "רגע דיאלוגי" – המאופיין ביחסי שוויון, הקשבה, וניסיון להבין את המציאות מנקודת מבטו של האחר. שינוי באיכות השיח הנו סימן של שינוי קוגניטיבי ורגשי באופן שבו הפרט תופס את ה"אחר", ה"עצמי", ו"האמת", המאפשר לצדדים לנהל דיאלוג ולהגיע להבנה (Steinberg, 2002; Steinberg & Bar-On, 2002). לפי בובר (Buber, 1958, b) ובחטין (Bakhtin, 1981, 1986) אין אמת אובייקטיבית, אלא שקיימת "אמת דיאלוגית" הנמצאת בין ה"אני" וה"אתה", והמשמעות עולה מתוך המפגש ביניהם. העצמי נתפס כתהליך המתפתח ללא הרף דרך היחסים עם אחרים ודרך אינטראקציה דיאלוגית. רגע דיאלוגי הנו רגע של מפגש אמיתי של ה"עצמי" עם האחר, בו ישנה השתתפות בחווייתו של האחר בלי לאבד את ה"עצמי" (Rogers, 1959; Buber, 1967). בובר (Buber, 1965a, b), מדגיש כי מפגש אמיתי מתאפשר במצב בו מתקיימים יחסים שוויוניים. אני סבורה כי כפי שרגעים דיאלוגיים מתרחשים בעקבות תהליכים ארוכי טווח בקבוצות דו־לאומיות, כך גם בהצגת הנרטיב של האחר לקבוצה חד־לאומית מתרחשים תהליכים דומים, כשהרגעים המיוחלים בתהליך הנם הרגעים הדיאלוגיים, רגעים של הבנת וקבלת נקודת המבט של האחר והנרטיב שלו. אך כאמור, נדרש זמן ותהליך ארוך טווח על מנת להגיע לרגעים כאלה, בנוסף לנכונות בסיסית של התלמידים הדרושה גם היא לכך. נכונות שהייתה נמוכה מאוד במקרה הזה כיוון שהתלמידים לא היו פנויים כלל להקשיב לנרטיב של האחר, אלא שהיו עסוקים בנרטיב שלהם, בלהכיר אותו, לדון בו ולעבד אותו. העיסוק בנרטיב של ה"אני" בבית הספר, הכרתו היטב ועיבודו הנו דבר מאוד חשוב המספק לתלמידים תחושה של יחסים שוויוניים שהנם תנאי בסיסי והכרחי למפגש אמיתי עם הנרטיב של האחר.

המסקנה העיקרית העולה מן המחקר הנוכחי היא, שלא ניתן לצפות מהתלמידים הפלשתינים אזרחי ישראל לקבל את הנרטיב של האחר, שהם כאמור לומדים בבית ספרם, ולהגיע לרגעים דיאלוגיים עמו, כל עוד הם לא מכירים ולא לומדים את הנרטיב שלהם, הפלשתיני. תחילה יש ללמד את התלמידים את הנרטיב שלהם, לאפשר שאלות ותהיות לגביו ולאפשר עיבוד שלו ועיבוד של הרגשות העולים נוכח הדיון בו. רק לאחר סדרה של מפגשים כאלה שבהם יכירו התלמידים את הנרטיב שלהם, ידונו בו ויעבדו אותו יהיה ניתן להקדיש סדרה נוספת של מפגשים לדיון בנרטיב של האחר וברגשות העולים סביבו. במפגשים נוספים ניתן יהיה לעמת אותם ולכוון אותם לראות את הדברים דרך משקפי האחר ולהיכנס לנעליו. כך אט־אט ניתן להגיע לרגעים דיאלוגיים עם הנרטיב של האחר ולהניח תשתית טובה לקבלתו.

בפרספקטיבה של זמן

כיום, כחמש שנים לאחר ביצוע המחקר, הנני מנסה להבין ולבדוק עם עצמי מה השתנה בנקודת זמן זו בהתייחסותי אל המחקר. היום, ללא צל של ספק, אינני אותה אישה נאיבית שהאמינה כי מחקר זה או כל מחקר אחר בתחום יאיר את עיניהם של רבים

ויביא את מקבלי ההחלטות לקבל החלטות מושכלות לטובת חיים הוגנים יותר ושלווים. כיום, לצערי, תקוותי לגבי היכולת של החוברת של PRIME להביא לידי שינוי במערכת החינוך בכלל ובהוראת היסטוריה בפרט פוחתת. כפסיכולוגית חינוכית המצויה במגע יומיומי עם מערכת החינוך, אני עדה למידה שבה המערכת מתקשה להכיר ב"אחר", ובמיוחד כשהדבר נוגע לאחר הפלשתיני. תפקידי כפסיכולוגית חינוכית, המביא אותי למגע עם מגוון אוכלוסיות, יהודיות כערביות, הראה לי כי ילדים ובני נוער מושפעים מאוד מההעברה הבין-דורית של נרטיבים היסטוריים משפחתיים, בין אם הם לאומיים-קולקטיביים או אישיים גרידא. נרטיבים אלו הנושאים מטענים של כאב וטראומה, עוברים מדור לדור, ולעתים סופחים אליהם מטענים רגשיים נוספים, שיכולים להתבטא במצוקה רגשית גדולה בקרב אחד או אחרים מבני המשפחה, אשר מקורה לא תמיד ברור לנושאייה.

בלומדנו להכיר את הנרטיב שלנו, לעבדו היטב ולהכיר את הנרטיב של האחר וכיצד הוא משיק, נוגע או משפיע על הנרטיב שלנו, אנו עשויים לחסוך לדורות הבאים כאבים מורשים ומצוקות הכרוכות בנרטיבים משפחתיים לאומיים סביב הקונפליקט. לכן, בעיניי לימוד הנרטיבים, הישראלי והפלשתיני, בבתי הספר הערבים והיהודים כאחד, והתייחסות לקונפליקט העכשווי המעצב במידה כה רבה את חיינו, מהווים ערך חינוכי עליון ומשימה חינוכית חשובה מאין כמוה, הטומנת בחובה השלכות חינוכיות ארוכות טווח. השלכות שיולידו דורות בריאים וחסונים יותר בנפשם, סובלניים ומתחשבים יותר ב"אחר".

סוף פסוק!

כתיבת פרק זה לא הייתה פשוטה עבורי, נאלצתי להתמודד שוב עם הכאב על הפרידה מן, איש יקר, ומורה וחבר טוב, ולהתמודד עם הכאב על מצבנו כיום, ועם המאבק הפנימי בין תקווה לייאוש. במהלך כתיבת הפרק נכפה עליי לחוות חוויות משפיליות ביותר בשדה התעופה בארץ בדרכי להשתתף בכנסים בחו"ל, עברתי זאת פעמיים תוך שבועות ספורים. שעות ארוכות של בדיקות חודרניות ומשפילות, מחשש שחלילה אני מחביאה בחפצי ובגדיי פצצה מתקתקת. במשך השעות הארוכות של החיפוש עוברים בראשי המון מחשבות ובקרבי מתחוללת תערובת של רגשות, ואני מוצאת את עצמי חושבת על דן, ועל תגובתו לכך. סביר להניח שדן היה מסכים אתי שהיחס הזה לפלשתינים אזרחי ישראל הוא בעצמו פצצה מתקתקת, ולא מה שהאזרחים האלה נושאים במזוודותיהם.

תקוותי שאתבדה, אך לדאבוני אני חוששת שעד כמה שנתקדם במחקרים בתחום, עדיין פלשתינים אזרחי ישראל יתקבלו בשדה התעופה כטרוריסטים פוטנציאלים, ואנוכי אשאר לעד בעיני הסלקטורים בשדה התעופה אותה ערבייה חשודה, שמתייחסים אליה כטרוריסטית פוטנציאלית כל פעם שהיא נוסעת הן למטרות אקדמאיות והן למטרות אישיות. עם זאת, אינני מוותרת על תקוותי. הקשר שלי עם דן לימד אותי

שהשינויים הכי משמעותיים הם כאלה שמתרחשים כתוצאה מתהליכים של מלמטה-למעלה (bottom-up), דבר שגרם לדן לדבוק בעשייה החינוכית והמחקרית. עודני מאמינה בעשייה זו ואמשיך להתמיד בה, על אף החוויות והתחושות הקשות, כי הרי להפסיק את העשייה פירושו לאבד את התקווה.

בין תקווה לייאוש, זהו מצבי הרגשי והמנטאלי מזה שנים בנוגע לקונפליקט, וגם במהלך כתיבת פרק זה. לעתים התקווה והייאוש חיים זה לצד זה בתוכי, ולעתים המאבק ביניהם מכריע לטובת אחד מהם. במהלך הכתיבה היו רגעים שנזרקתי לייאוש, בעיקר בעקבות ההשפלות והיחס המחפיר בשדה התעופה. בתקופות אלה הפסקתי לכתוב, הרגשתי שמאמצי נעשים לשווא ושאיף דבר לא ישנה את המציאות העגומה והמעוותת שלנו. אך חזרתי והמשכתי לכתוב לזכרו של דן ולזכר הדיאלוג המורכב והפורה שהיה לנו יחד. דיאלוג שדומני כי יימשך לעד בינינו.

רשימת מקורות

אלחאג', מ' (2000). זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה. בתוך ר' גביון וד' הקר (עורכים), **השסע היהודי-ערבי בישראל** (עמ' 13-33). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אלחאג', מ' (2002). תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי ספר עבריים ולבתי ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב-תרבותיות נשלטת. בתוך א' בן עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי** (עמ' 133-157). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

אמארה, מ' ומרעי, ע' (1999). **סוגיות במדיניות החינוך הלשוני בבתי הספר הערביים בישראל**. המכון לחקר השלום – גבעת חביבה, סקירות על ערבים בישראל, 25. בנימין, ה' (1987). הצגת יחסי יהודים-ערבים בספרי ההיסטוריה בהקשר לקונפליקט הישראלי-ערבי. עבודת גמר לקראת תואר מ.א. אוניברסיטת תל-אביב.

בר-און, ד' (2005). **על האחרים בתוכנו. תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית** (מהדורה שנייה). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. בשארה, ע' (1999). **בין האני לאנחנו – הבניית זהויות וזהות ישראלית**. ירושלים: מכון ון-ליר.

בשארה, ע' (1996). על לאומיות ואוניברסאליות. **זמנים**, 55, עמ' 102. גאנם, א' ואוסצקי-לזר, ש' (2001). **אינתיפאדת אלי-אקצא בקרב האזרחים הפלשתינים בישראל: סיבות ותוצאות**. המכון לחקר השלום – גבעת חביבה, סקירות על ערבים בישראל, 27.

גאנם, א' ואוסצקי-לזר, ש' (2001). **שנה לאירועי אוקטובר, מה השתנה? המכון לחקר השלום – גבעת חביבה, סקירות על ערבים בישראל**, 28. הופמן, י' (2002). בין היסטוריה לאומית להיסטוריה כללית: ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בהיסטוריה תשטו-תשנה. בתוך הופמן, ע. ושבל, י. (עורך), **ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל** (עמ' 131-162). תל-אביב: רכס.

- הרץ-לזרוביץ', ר'; רוחאנא, נ'; הופמן, י'; בית-הלחמי, ב' (1978). השפעת מקצועות הלימוד על עיצוב זהות של תלמידים יהודים וערבים בישראל. **עיונים בחינוך**, 19, 153-168.
- יוגב, א', ונוה, א' (2000). למידה דיאלוגית במציאות של זהות לאומית מתהווה: הפולמוס סביב ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה. **זמנים**, 17, 4-19.
- לזר, א' (2002). התמרה: מדידה של שינוי ושינוי של מדידה. עבודת גמר לקראת תואר דוקטור. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- לזרוס, ר', ולזרוס, ב' (2001). רגש והיגיון: להבין את הרגשות שלנו. תל-אביב: זמורה ביתן.
- מנאע, ע' (2000). זהות במשבר: הערבים בישראל נוכח הסכם ישראל-אש"ף. בתוך גביון, ר' והקר, ד' (עורכים), **השסע היהודי-ערבי בישראל** (עמ' 125-132). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- נוה, א', ויוגב, א' (2002). **היסטוריות – לקראת דיאלוג עם האתמול**. תל-אביב: בבל.
- עיד, נ' (2006). ללמוד את הנרטיב ההיסטורי שלך ושל האחר: תגובות תלמידים פלשתינים אזרחי ישראל לשני הנרטיבים, הפלשתיני והישראלי סביב תקופת 48. עבודת גמר לקראת תואר מ.א. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פודה, א. (2002). היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-הערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל, 1948-2000. בתוך א' בן עמוס (עורך), **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי** (עמ' 69-95). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- פלד, י' (2000). זרים באוטופיה: מעמד של האזרחים הפלשתינים בישראל. בתוך גביון, ר' והקר, ד' (עורכים), **השסע היהודי-ערבי בישראל** (עמ' 213-244). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פרס, י', ארליך, א' ויובל-דיוויס, נ' (1972). חינוך לאומי של נוער בישראל: השוואת תוכניות לימודים. **מגמות**, יח, עמ' 26-36.
- פרס, י' ויובל-דיוויס, נ' (1970). עמדותיהם של תלמידים ערביים כלפי יהודים כפרטים וכלפי ישראל כמדינה. **מגמות**, יז, 254-261.
- קיזל, א' (2003). היסטוריה כללית משועבדת. **פנים**, 23, 61-70.
- קימרינג ב' (2004). מהגרים מתיישבים, ילידים, המדינה והחברה בישראל – בין ריבוי תרבויות למלחמות תרבות. תל-אביב: עם עובד.
- רבינוביץ', ד., ואבו בקר ח. (2002). **הדור הזקוף**. ירושלים: כתר.
- Adwan S. & Bar-On, D. (2004). Shared history project: A Prime example of peace building under fire. *International Journal of Politics Culture and Society*, 17, 513-521.

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. Routledge, New York and London.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Buber, M. (1967). Replies to my critics. In P.A. Schilpp & M. Friedman (Eds.), *The philosophy of Martin Buber* (pp. 689-744). LaSalle, IL: Open Court.
- Buber, M. (1965a/1947). *Between man and man*. New York: Macmillan.
- Buber, M. (1965b). *The knowledge of man: A philosophy of the interhuman*.
- Buber, M. (1958/1923). *I and thou*. (2nd ed.). New York: Scribner.
- Eid, N. (2010). The inner conflict: How Palestinian students in Israel react to the dual narrative approach concerning the events of 1948. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2, 55-77.
- Helms, J. (1993). *Black and white racial identity*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Hess R. D. & Torney, H. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Adline Pub. Co., Chicago.
- Ghanem, A. (1998). State and minority in Israel: The case of ethnic state and the predicament of its minority. *Ethnic and Racial Studies*, 21, 428-448.
- Maoz, I. (2000). Power relations in intergroup encounters: A case study of Jewish-Arab encounters in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 259-277.
- Mugny, G. & Perez, J.A. (1991). *The social psychology of minority influence*. London: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1959). *The essence of psychotherapy: A client-centered view*. *Annals of Psychotherapy*, 1, 51-57.
- Rouhana, N. & Ghamen, A. (1998). The crisis of minorities in ethnic state: The case of Palestinian citizens in Israel. *IJMES*, 30, 321-346.
- Sagy, S., Adwan, S. & Kaplan, A (2002). Interpretations of the past and expectations for the future in two conflicted societies: The case of Israeli and Palestinian youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 26-38.
- Steinberg, S. (2002). A discourse classification typology in encounters between conflict groups. In L. Kasan, & R. Lev-Wiesel (Eds.), *Group work in a multi-cultural society* (pp. 65-74). Tel-Aviv: Zrikover Press.

Steinberg, S. & Bar-On, D. (2002). An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 199-214.

שער שלישי

הפנים השונות של הבניית זהות
ותפיסת האחר דרך סיפורי חיים

להסתכל מעבר להרי החושך

טל ליטבק-הירש

הקדמה אישית (ינואר, 2009)

פרק זה נכתב ברגעים של משבר, בדרום הארץ מתחוללת מלחמה. מהצד האחד, פצצות נופלות על בתי אזרחים בשדרות, בנתיבות, באשקלון ובבאר-שבע, זורעות הרס ואימה בלב האזרחים; ומהצד השני, מפגיז צה"ל את עזה וגורם להרס ואובדן חיי אדם. אין מלחמה צודקת, אמרו חכמים ממני, אך אולי החוכמה היא לנסות להתבונן מעבר לקו האש, אל הרגע שאחרי, אל הפוטנציאל לרגיעה ולשקט בשני הצדדים. עבודתו של דן בכלל, ועבודתו המשותפת בעשר השנים האחרונות בפרט, המחישו בפניי את המשמעות והחשיבות של משימה זו במיוחד בזמן של משבר.

בפרק הזה אתאר חלקים מעבודתנו המשותפת במחקר ובשדה. אפתח בתיאור מחקר שערכתי בהנחייתו של דן במסגרת עבודת הדוקטורט שלי, בשנים 1999-2003, ואציג את תיאור מקרה מתוכו. המחקר עסק בדילמות של זהות ביחס לתפיסת ה'אחר' אצל צעירים יהודים ופלשתינים אזרחי ישראל. בחלק השני אתאר בקיצור סמינר בינלאומי שבו עבדתי עם דן בשלוש השנים האחרונות לחייו. בסמינר התנסו ולמדו אנשי מקצוע לעשות שימוש בגישת סיפורי חיים כאמצעי לפיתוח דיאלוג בקבוצות בקונפליקט. עבודה משותפת זו שהתקיימה אחרי סיום הדוקטורט שלי, ייצגה פן אחר ביחסינו כשותפים וכעמיתים. שני הפרויקטים מדגימים את משנתו ואת אמונתו של דן כאיש של עשייה מחקרית וחינוכית וכאיש חזון. ככזה, הוא חסר לנו מאוד ברגעי משבר דוגמת התקופה הנוכחית.

הקדמה

כשהגעתי למשרדו של דן בפעם הראשונה, הייתי בשלהי שנות ה-20 לחיי. אישה צעירה, חדורת מוטיבציה עצומה ורצון לחקור ולהבין את העולם החברתי שבו אנו חיים. מקריאת עבודות קודמות של דן ידעתי שהוא עוסק בעיקר בהשלכות השואה על הדור השני והשלישי, אך גם ידעתי שבשנים האחרונות הוא חוקר את הסכסוך הישראלי-פלשתיני.

כבת לניצול שואה, הייתי אמביוולנטית מאוד ביחס למחקר בנושא השואה, והצהרתי כי ברצוני לחקור דברים עכשוויים יותר, להבין את הזהות הישראלית ואת ההשלכות שלה על הקונפליקט. בנאיביות סברתי כי ניתן למצוא דרכים לפתרון, לפחות ברמה של מלמטה-למעלה, באמצעות עשייה חברתית וחינוכית.

הדוקטורט עצמו צמח בהשראת הספר על ה"אחרים בתוכנו" (בר-און, 1999), שדן כתב בשנה שבה נפגשנו. בספר הציג דן תאוריה על תהליכי הבניית הזהות הישראלית, כשבמוקד שלה עומד הדיאלוג עם ה'אחר', הפנימי (אחר גלותי, אחר עדתי ואחר דתי) והחיצוני (אחר גרמני ואחר ערבי). במחקר ניסיתי לתת ביטוי לתאוריה ולבחון את השלבים השונים בהבניית הזהות הישראלית ביחס לאחר באמצעות ראיונות עומק שבוצעו עם 40 צעירים, יהודים וערבים, שהשתתפו בסדנה משותפת שהתקיימה בשנים 2000-2001 באוניברסיטת בן-גוריון, והבססה על סיפורי חיים (בר-און, ליטבק-הירש ועומאן, 2007).

הסדנה הונחתה על ידי דן בר-און ופטמה קאסם. באמצעות ניתוח הראיונות שערכתי עם הסטודנטים לפני הסדנה ועם סיומה, וכן ארבע שנים לאחריה, ניסיתי לעקוב אחרי תהליכים של התפתחות ושינוי בתפיסת ה'אחר' שלהם, כמרכיב בהבניית זהותם הקולקטיבית (ליטבק-הירש ובר-און, 2008). במהלך הראיונות הצגתי למרואיינים שורה של דילמות, שכל אחת מהן מתייחסת ל'אחר' שונה, (הפלשתיני, הגרמני, העדתי והדתי). המלאכה הייתה ארוכה ומורכבת. היו רגעים של צמיחה ופריצת דרך בניחות ובכתיבה, והיו רגעים של תסכול וייאוש. אחד מרגעי התסכול הניב את החלק מתוך העבודה שברצוני להציג כאן. בשלב מסוים, לאחר תקופה ארוכה של עיסוק בניחות הראיונות, הגעתי לנקודת משבר, לרגע שבו לא הייתי בטוחה יותר לאן פניי מועדות במחקר ובכתיבה. גם המצב הביטחוני-מדיני באותה תקופה היה רחוק מלהיות מזהיר, וחשתי שאני עוסקת בפנטזיה על דיאלוג ושלוש בין יהודים וערבים, פנטזיה הרחוקה מרחק שנות אור מהמציאות סביבי.

דן שליווה אותי בצורה מאוד צמודה לאורך התהליך ראה ביגוני ניסה לנחם אותי מעט, אך חשתי שגם הוא אינו בטוח בדרך העתידית של העבודה, כמו גם של המצב בחוץ. באחד המפגשים בחדרו הקטן ועמוס הספרים, אמר לי דן:

יש לי רעיון, לכי הביתה ובחרי שתי מרואיינות שאת הראיונות עמן אהבת במיוחד, ונסי לנתח את הראיונות שערכת לפני הסדנה ובסיומה בצורה חופשית. תכתבי סיפור, טל, הרי סיפרת לי שבילדותך כתבת סיפורים. שכחי מהמחקר ותנסי לכתוב סיפור.

חזרתי לביתי, התחלתי לקרוא, ומאוחר יותר לנתח בצורה נרטיבית את הראיונות עם שרית (משתתפת יהודית בסדנה) ונור (משתתפת ערבייה בסדנה). אלו היו שני ראיונות שמצאו חן בעיני מהרגע הראשון בשל העומק והמורכבות הטמונה בהם. את האביב ואת הקיץ שלאחריו הקדשתי לניתוח ראיונות אלו, אשר כחקר מקרה, מהווים את הפרק המרכזי של הדוקטורט שלי. מאז סיום הדוקטורט, ובמהלך השנים שבהן ביצעתי עם דן כמה מחקרים נוספים ופרסמנו מאמרים משותפים רבים, תמיד נותר בי הרצון לפרסם את הפרק הזה לקהל הישראלי בעברית, השפה שבה חשבתי ובה כתבתי אותו במקור.

הכתיבה על נור ושרית לימדה אותי הרבה על עצמי, וחידדה בעיניי את מורכבות הדיאלוג בין המנתח/כותב (אני) לבין הדמויות (נור ושרית). הכתיבה גם לימדה אותי על הקשר ביני ובין דן, ועל חשיבותה של ביקורת בונה, שעם כל הכאב והתסכול מובילה לצמיחה ולהתפתחות. ברמה מתודולוגית ניתן לומר כי היכולת שלי ללמוד שפה חדשה של ניתוח נרטיבי ולתת ביטוי לקולותיהם של המרואיינים, כאשר ברקע נמצאת ההבנה התאורטית, היא סוג של התפתחות שנרכשה מתוך אותם רגשי משבר. יתרה מזאת, נראה שדווקא המשבר ותחושת חוסר האונים שלי אז, חיברו אותי ממקום פנימי לתמות שעלו בראיונות, ולמורכבות שצמחה מתוכם.

צמיחה והתפתחות בהקשר לתאוריה ולמשמע ממנה לא היו רק נחלתי האישית. במהלך השנים שבהן כתבתי את הדוקטורט גיבש דן חשיבה מחודשת על התאוריה שלו, וכך ב־2005 הוציא גרסה מחודשת של הספר "על האחרים בתוכנו". אני רוצה להאמין שחלק מהחשיבה המחודשת שלו הייתה תוצר של הדיאלוגים הרבים שהיו בינינו באותן שנים סביב המחקר והתאוריה.

החזרה אל הטקסטים של נור ושרית והעבודה עליהם לצורך כתיבת הפרק הנוכחי המחישו לי שוב את המצב החברתי והפוליטי הבלתי נסבל שבו אנו חיים. נראה שגם כיום, כמעט שש שנים לאחר כתיבת הפרק המקורי על נור ושרית, הנושאים, כמו גם הקונפליקטים והרגשות שעולים מהשיח של המרואיינות, רלוונטיים ביותר למציאות שבה אנו חיים.

למי שייך הבית הזה? דילמות של הבניית זהות בהקשר הישראלי-פלשתיני 2003-1999 – רקע תאורטי

זהות (identity) מהווה מושג מפתח בחברה בת ימינו, הן בשיח הציבורי, והן בשיח האקדמי. בפסיכולוגיה החברתית הזהות היא מוקד מרכזי בתאוריה ובמחקר (Tajfel, 1981), ונתפסת כדיאלוג של הפרט עם עצמו ועם סביבתו (Bakhtin, 1981), ומכורה זה היא דורשת הכרה חברתית (Norton, 1988). המחקר יצא מתוך שתי הנחות בסיסיות שמקורן בתאוריית הזהות החברתית (social identity theory) של Tajfel (1981). ההנחה הראשונה היא כי זהותו של אדם מורכבת מזהות אישית (Personal identity), וזהות חברתית (Social identity), המצויות באינטראקציה מתמדת זו עם זו. ההבניה של זהות אישית וקולקטיבית היא תהליך דינמי שמתפתח ומשתנה במהלך חייו של היחיד.

הזהות נתפסת כאמצעי המקשר בין מציאות ודמיון, בין קונקרטי לסימבולי, בתפיסת האדם את עולמו האישי והחברתי (Bhabha, 1990). גישה זו מציעה כי הזהות נבנית גם בתוך שפה, וכי אנו תמיד מזהים את עצמנו בתוך ייצוגים שונים (Sarup, 1996). בתהליך יצירת הזהות האישית והקולקטיבית ישנו תפקיד מרכזי לייצוגי ה'אחר' וה'עצמי', והשינויים החלים בהם לאורך זמן. על פי התאוריה ניתן לתפוס את ה'אחרים' כשייכים ל'קבוצת החוץ' (Out-group) הנתפסת כשונה, ובשל כך כדחוייה, ואת הקבוצה שאליה

ממשיך היחיד כקבוצת הפנים (In-group) הנתפסת כחיובית. תפיסת השוני בין הקבוצות הוא אחד המרכיבים המבנים את זהותה הקולקטיבית של קבוצת הפנים מול קבוצת החוץ, זאת על רקע ההקשר החברתי (Tajfel, 1981). ה'אחר' יכול להיתפס בתהליך כעובר שינויים, ממש כמו ה'עצמי' המשתנה לאורך חייו האישיים והקולקטיביים. היות ואנו נפגשים במהלך חיינו ב'אחרים' משמעותיים שונים אשר משפיעים עלינו, וגם מושפעים מאתנו, אנו חייבים לתפוס את זהותנו כנבנית בעזרת 'אחרים' אלו. בעת שאנו בונים את תפיסתנו ביחס ל'אחרים', ה'עצמי' נתפס כדיאלוג רב-מימדי בין ישויות שונות, גבולות ה'עצמי' אינם קבועים, אלא בעלי איכויות זורמות (fluid) ומשתנות בהתאם לנסיבות ולזמן (Gergen, 1991).

כיצד ניתן לחבר את התאוריה על זהות לקונפליקט הישראלי-פלשתיני?

ניתן להבין קונפליקטים על רקע תחרות על כוח ומשאבים, כגון אדמה, מים ועוד (Levine & Campbell, 1972). שאלת הזכות על האדמה הנה אחד הבסיסים המרכזיים של הקונפליקט הישראלי-פלשתיני. היהודים רואים בארץ ישראל כארץ אבותיהם, שאליה הגיעו והפריחו אותה משמונה (גורביץ וארן, 1991), בעוד הפלשתינים תופסים את האדמה שייכת להם מימים ימימה, ונגזלה מהם על ידי הכובש הציוני (סמוחה, 1996). הסכסוך הישראלי פלשתיני זכה בעקבות הסכם אוסלו (1993) לרגיעה יחסית ולתקווה לפתרון מדיני (בשנים 1994-1996). אולם לאחר כישלון ועידת קמפ-דויד ביולי 2000, פרצה אינתפאדת אל-אקצה, שבאה לידי ביטוי בסכסוך אלים וגלוי. ניסיון להגיע להסכמים ופשרות הוביל לתהליך ההתנתקות ב-2007, אלא שזה לא יצר רגיעה, ובשנים האחרונות אנו עדים להסלמה בסכסוך, על רקע עליית חמאס לשלטון בעזה, וירי קסאמים לעבר הנגב המערבי. האוכלוסייה הפלשתינית מצדה סובלת קשות ממחסור כלכלי, כמו גם היא חשופה לפעולות צה"ל שתובעות מחירים קשים מהאזרחים. עשרות אזרחים משני הצדדים נהרגו בשנים האחרונות, והסכם שלום לא נראה באופק.

קונפליקט מחודש זה מהווה גורם המשפיע הן על הבניית הזהות היהודית-ישראלית והן על הבניית הזהות הפלשתינית-ישראלית (בשארה, 1998). לפי בראון (2005), במהלך השנים עברה הזהות היהודית-ישראלית שינויים ותמורות. בשלבים הראשונים של הבניית הזהות, אופיינה זו בראיה מונוליטית, חד-ממדית של ה'אחרים' השונים. אחרים אלו כללו 'אחרים' פנימיים, דוגמת ה'אחר' הגלותי, העדתי והדתי, ו'אחרים' חיצוניים דוגמת ה'אחר' הערבי-פלשתיני והנאצי. כאן אתמקד ב'אחר' החיצוני הפלשתיני. על פי גישתו של בראון נתפס ה'אחר' הערבי והפלשתיני בשלב ה'מונוליטי' כסכנה מוחשית לקיומה של המדינה, ולפיכך כאויב. עם חלוף השנים ניתן להצביע על תהליך של "התפוררות" (disintegration) המונוליטיות, המאפשרת תפיסה מורכבת יותר של ה'אחר' הפלשתיני, והתייחסות אליו כאל שותף פוטנציאלי לדיאלוג ולדו-קיום משותף. בעקבות המצב הביטחוני הקשה בשנים האחרונות, נראה שפועלים על הזהות הישראלית

כיום שני כוחות סותרים. האחד, הקול הניאו־מונוליטי, החוזר לתפיסה של 'שחור' מול 'לבן', 'רע' מול 'טוב', ומחזק את תפיסת ה'אחר' הפלשתיני כאויב, שיש להלחם בו. הקול השני, מיוצג על ידי קולות הדורשים למצוא לקונפליקט פתרון בדרך של דיאלוג עם ה'אחר' הפלשתיני. כוחות אילו יוצרים קונפליקט וחוסר קוהרנטיות בשיח החברתי בישראל. הגישה של בר־און (2005) מתמקדת בתהליכים של הבניית זהות יהודית־ישראלית. ניתן להניח כי במקביל לתהליכים שעוברים על הקולקטיב היהודי־ישראלי, עוברת הזהות הפלשתינית תהליכים דומים. בניסיון להביא לפתרון הסכסוך הישראלי־פלשתיני פועלים תהליכים שונים, חלקם מדיניים ופוליטיים (Top-down) וחלקם חברתיים (Bottom-up). אחת הדוגמאות לעשייה חברתית היא הפעלתן של קבוצות מפגש בין יהודים לפלשתינים. אלו מבוססות על מודלים שונים, כמו תאוריית המגע (Allport, 1954) ומודל העימות (חלבי, 2000; Maoz, 2000). הגישה העומדת בבסיס קבוצות מפגש אלו היא הניסיון ללמוד ברמת המיקרו תהליכים המתרחשים במקרו אצל עמים שנמצאים בקונפליקט או במעבר מקונפליקט לשלום, במטרה ליישמן ברמת המקרו (Kelman, 1998). בעשור האחרון לחייו פיתח דן מודל חדש, שבמרכזו קבוצות מפגש שמטרתן להביא להגברת דו־קיום בין יהודים ופלשתינים בישראל, וזאת באמצעות הצגת סיפורי חיים משפחתיים על ידי המשתתפים (בר־און, ליטבק־הירש ועותמאן, 2007).

המשתתפים עורכים ראיונות עם בני משפחותיהם, ואחר כך מציגים סיפורים משפחתיים אלו בפני יתר חברי הקבוצה. ההנחה היא שבאמצעות הקשבה לסיפורי חיים של ה'אחר' ובהצגת סיפורי החיים שלהם יכולים משתתפים משני צדי המתרחם לפתח אמפתיה ביחס ל'אחרים', כמו גם להכיר במורכבות של תהליכים בין־אישיים וקבוצתיים, בהקשר להבניית זהות קולקטיבית על רקע הקונפליקט.

אחת הציפיות מסדנה מסוג זה היא התפתחות הדדית של היכולת להכיל את הנרטיב של ה'אחר' במקביל לנרטיב של ה'עצמי', בעיקר אצל הצד הדומיננטי, היהודי, הנוטה לראות בנרטיב שלו עובדה מוגמרת ובלתי מעורערת (Bar-On & Kassem, 2004). נראה כי הקונפליקט שהתחדש באזור בשנים האחרונות מקשה מאוד על התפתחות תהליך זה, משום שהנטייה בשעת משבר היא לדחוק החוצה את הנרטיב של ה'אחר' ולאחוז ביתר שאת בנרטיב הקולקטיבי.

הכנת ריאיון חצי מובנה המבוסס על דילמות

לצורך המחקר פיתחתי ריאיון חצי־מובנה שמטרתו לבחון כיצד אנשים צעירים מגיבים לדילמות הבחנות את תפיסת ה'אחר' (הפלשתיני/היהודי) כמרכיב בהבניית זהותם הקולקטיבית. הדילמות נבנו בהשראת שתי הנחות תאורטיות. הראשונה של Kohlberg (1963), שחקר דילמות מוסריות והדגיש את חשיבות ההנמקות על פני התשובות, בהתייחס לדילמות המוסריות שפיתח; והשנייה של Billing (1987), שהציע כי חשיבה בצורה של דילמות משקפת חשיבה אנושית המהווה בסיס לדיאלוג פנימי וחיצוני.

הדילמות מבוססות על אירועים משמעותיים, שמעוררים קונפליקט בשיח החברתי והפוליטי בישראל. דילמת הבית זכתה לתגובות העשירות והמורכבות ביותר, ולכן היא משמשת כאן להדגמת התהליכים שעברו על המרואיינות.

הרקע ההיסטורי לדילמה

הדילמה מתארת את סיפורו של בית ומתקשרת לאירועים היסטוריים שהתרחשו ב־1948, כאשר אלפי פלשתינים שחיו בישראל ברחו או גורשו מבתיהם. רובם חיים עד היום במחנות פליטים בשטח הרשות הפלשתינית, ירדן, לבנון וסוריה. אחרי מלחמת 1948 הוכרזו הבתים שבהם חיו בעבר כ'רכוש נטוש'. חלקם נמסר לידיהם של רבבות עולים חדשים יהודיים שהגיעו לארץ מאירופה אחרי השואה, ו/או לעולים ממדינות ערב שעלו לארץ בשנות ה־50. לאור המציאות ההיסטורית רבים מהיהודים שקיבלו את ה'בתים הנטושים' היו בעצמם פליטים אשר נגזלו מהם בתיהם ורכושם במדינות שמהן הגיעו. במקביל, משקפת הדילמה סיפור חיים של פלשתינים רבים. נושא 'השיבה' מהווה כיום אחד מנושאי המחלוקת המרכזיים והרגישים ביותר בדיאלוג הישראלי-פלשתיני.

הדילמה נוסחה באופן הבא. בתכנית טלוויזיה הפגישו המנחים שתי משפחות, שכל אחת מהן הציגה את הסיפור שלה. האחת, משפחת חוסיין, היא משפחה של פלשתינים המתגוררים כיום ברמאללה במחנה פליטים, ועד שנת 1948 התגוררה בבית פרטי בעיר רמלה. השנייה, משפחת וייסמן, יהודים שעלו לארץ מהונגריה ב־1948, אחרי שעברו את השואה. הם חיים כיום בבית פרטי בעיר רמלה, שהיה נטוש, ואליו נכנסו מיד כשהגיעו ארצה. משיחה בין המשפחות התברר כי הבית שבו מתגוררת משפחת וייסמן בחמישים השנה האחרונות הוא הבית שנבנה על ידי מחמוד חוסיין ב־1930, ובו התגוררה משפחתו עד לפרוץ המלחמה ב־1948. משפחת חוסיין אף הביאה תמונות של הבית והוכחות כי לפי החוק העותומני הבית שייך לה. השאלות שנשאלו על ידי מנחי תכנית הטלוויזיה היו כדלקמן:

- א. מהן האסוציאציות, המחשבות והרגשות שמעוררת כך הסיטואציה?
- ב. כיצד היית מגיב/ה אם היה דופק על דלת ביתך אדם ומוכיח לך, כי הבית בו את/ה גר/ה שייך מימים ימימה למשפחתו?
- ג. כיצד היית מרגיש/ה?
- ד. האם הסיטואציה מעוררת בך זיכרון, אירוע או סיפור אישי או משפחתי מחייך?

הסיפורים של שרית ונור

שרית ונור, קראו את הדילמה והתייחסו אליה במהלך הראיונות. שרית הייתה בעת המחקר בתחילת שנות העשרים שלה. היא נולדה בעיר גדולה במרכז הארץ, וכשהייתה בת שנתיים עברה משפחתה להתגורר בקיבוץ ברמת הגולן. משפחת אביה של שרית

הגיעה מבולגריה והתיישבה ברמלה ב־1949, ומשפחת אָמה הגיעה מלוב, שם עברה פרעות ונגזל ממנה ביתה ורכושה. שרית שירתה בצבא כקצינה בתפקיד קרבי. לסדנה הגיעה מתוך בחירה ורצון "להכיר את ה'אחר' ולנהל עמו דיאלוג". נור, גם היא בשנות העשרים לחייה, נולדה ברמלה למשפחה ערבית־נוצרית, וב־1947 מרבית בני המשפחה עזבו את העיר או גורשו ממנה, והתגוררו בעת המחקר ברמאללה ובירדן. יתר בני המשפחה, ובהם אביה ואָמה של נור שהיו אז ילדים, נשארו ברמלה, ובהם חיים עד היום. נור למדה בבית ספר ערבי ברמלה והייתה פעילה בהדרכת קבוצות נוער של יהודים וערבים בעיר. לסדנה הגיעה מבחירה כדי "לשמוע וגם להשמיע".

שרית: תהליכים בהבניית זהות

מניתוח הריאיון הראשון שנערך שבועות ספורים לאחר תחילת הסדנה, נראה כי שרית הגיעה לסדנה עם הבניה התופסת את ה'אחר' הפלשתיני־ישראלי כשותף לדיאלוג ולדורקיום. שרית האמינה ביכולתה להגיע לשלום תוך ויתורים הדדיים, הכוללים אפילו את הויתור האישי שלה על ביתה שברמת הגולן.

ביטוי לכך אפשר למצוא בדברים לפיהם: "אני רואה את השלום כמטרה עילאית ... אני אפנה אותו, את הבית, אני אפנה אותו". יחד עם זאת, בעקבות אירועים חיצוניים קשים שקרו בסמוך לריאיון (דוגמת הלינץ' ברמאללה)¹ והמפגשים הראשונים בסדנה שהעלו על פני השטח את סיפורי החיים הקשים של משתתפי הסדנה הערבים, התערערה תפיסת העולם ההרמונית של שרית, והתווספו אליה מרכיבים של אמביוולנטיות וכעס כלפי ה'אחר' ("היום הרגשות שלי מעורבים לחלוטין, אני בעד שלום אבל אני רוצה רגע זמן לחשוב ובאמת לראות שיש עם מי להידבר ... לא רוצה אותם יותר, שייקחו אותם מפה").

נראה כי החשיפה לדילמת הבית העלתה על פני השטח קונפליקט פנימי ששרית כנראה לא חשה בעבר – תחושת אשם ביחס לפלשתינים לאור האירועים ההיסטוריים הקשים שהתרחשו ב־1948, מול הצורך שלה לשמור על הדימוי העצמי החיובי שלה כחלק מהקולקטיב היהודי־ישראלי, ולהגן עליו. "זה קודם כל מציף אותי, כי מצד אחד קודם כל יש אותנו והסיטואציה של השואה, שאנחנו כאילו אמורים להזדהות עם האנשים הללו (הפלשתינים), ובעצם להגיד נכון בעצם צריך להחזיר לכם את הבית, ומצד שני המציאות אומרת אחרת, והבית היה נטוש".

ברמה הרגשית, נראה כי שרית חוותה תחושות קשות מאוד בריאיון הראשון, מהן ניסתה להתרחק, לעתים באמצעות שימוש בסגנון דיבור שכלתני, כמו חזרה על הביטוי "אני חושבת" שלוש־עשרה פעמים, שאפשר לה ריחוק מסוים מהדילמה ומעצמה. במקביל, נראה שהשייכות הקולקטיבית חשובה לה מאוד, והיא הרבתה להשתמש בגוף

1 הלינץ' בשני חיילים ישראליים בידי המון פלשתיני זועם, התרחש ברמאללה, באוקטובר 2000.

שלישי רבים, וכך חזרה על המילה 'אנחנו' שמונה-עשרה פעמים בריאיון הראשון, אולי בניסיון לחזק את עצמה כחלק מהקולקטיב היהודי, כהגנה מפני הקונפליקט שעוררה בה הדילמה. בריאיון השני שנערך לאחר הסדנה, נראה ששרית עברה תהליך של בחינה מחדש של אמתות שבהן האמינה קודם לכן. מהריאיון נראה כי שרית פיתחה את היכולת לגבש ולהציג גישה ביקורתית גם כלפי אביה, שחי כילד עם משפחתו בבית ערבי נטוש ברמלה, וגם כלפי הקולקטיב היהודי, ביחס לדילמה.

"לא מקבלת את זה שפשוט הכניסו אנשים לבתים של משהו שגר שם ... עצרתי אותו (את אביה) באיזה שלב ושאלתי אותו, לא עצרת לשאול זה בית של משהו אחר". אופן ההתנסחות השתנה, מדגש שהושם בעבר על שימוש בגוף שלישי רבים (אנחנו), ואל דגש על ביטוי דעותיה ועמדותיה האישיות, שאינן בהכרח עולות בקנה אחד עם עמדת הקולקטיב שלה, וביטוי לכך אפשר למצוא בדבריה אלו: "אני לא מסכימה עם מה שעשו".

אלא שזוהת היא הבניה רבת פנים (Sarup, 1996), ואפשר להצביע על התרחשות של שני תהליכים שונים ששרית חוותה במהלך השנה שבה התקיימה הסדנה. במקביל לתהליך של התחזקות ה'אני' ביחס לקולקטיב הפנימי, ניתן להצביע גם על תהליך של התערעורת הזהות ביחס לתפיסת ה'אחר' הפלשתיני בכלל, ומשתתפי הסדנה הפלשתינים בפרט. וכך, בעוד ששרית פיתחה יחסים של היכרות ואמון עם חברי הסדנה הפלשתינים, הביעה עניין ואמפתיה בסיפוריהם, ובעיקר ביחס לסיפור של נור, אשר שיקפה לשרית פנים דומות ושונות בסיפורי החיים שלהן, היא גם חוותה ברמה אישית גם פגיעה והתנכרות מצד חברי הסדנה הפלשתינים, כאשר סירבה לבקשתם לעמוד עמם דקת דומייה ביום אל-נקבה. הדבר מתברר מדבריה בריאיון השני לפיהם: "היום הרבה יותר קשה לי להתמודד עם נור שיכול להיות שבית על יד זה הבית שלה ... הם שמו עלי איקס אחד גדול". לכך, גם התלוו תחושות קשות של חרדה נוכח המצב הביטחוני הקשה בארץ. אחד מביטוייו של תהליך זה בריאיון משתקף בהצהרותיה החוזרות ונשנות של שרית בריאיון השני שהיא חשה ערעור ביחס לזהותה ("משהו קצת התערער, עברתי איזה שהוא תהליך"). ממקום זה ניתן לשער כי מגוון התחושות המחשבות והחוויות שתארה שרית בריאיון השני ביחס ל'אחר', מבטאות את המורכבות והעושר בתהליך הבניית זהותה המתפתחת לאורך השנה שחלפה בין שני הראיונות. נראה כי קשה לשרית להכיל את הסיפורים של ה'אחר' הפלשתיני, ובמקביל לשמור על הנרטיבים המשמעותיים לקבוצת הפנים שלה, בתוך זהותה המתפתחת.

נור: תהליכים בהבניית זהות

בריאיון הראשון, התייחסה נור לתכניה של הדילמה, כמציגים מציאות שמבחינתה היא דבר שבשגרה, ומתוך איפוק רגשי, ואמרה: זה סיפור רגיל מהסיפורים שאני שומעת כל יום". אלא שנראה שאמירה זו נועדה יותר מכל לאפשר לנוור להגן על עצמה, וכי

למעשה היא הסתירה כאב וכעס עצום, שהפך גלוי עם התקדמות הריאיון. וכך היא אמרה: "כעס מהול עם כאב מהול עם עצב, ואת לא יכולה לפרוק אותו על אנשים. בריאיון השני נור תיארה את התהליך שעברה במהלך השנה שבה התקיימה הסדנה, וזאת בעקבות התודעות לסיפורים המשפחתיים האישיים שלה, כמו גם לסיפורים הקולקטיביים הקשורים למקום ממנו באה: "זה פחות או יותר מה שקרה למשפחה שלי, הם גורשו ב-48 ... הגטו הערבי ברמלה". נראה כי מבחינתה של נור הסדנה הייתה מעין זרו לחיפוש אחרי שורשיה, אמצעי לפתח ולחזק את זהותה הקולקטיבית, ואפיק פעולה שיאפשר לה לשתף 'אחרים' פנימיים וחינוניים בחוויותיה וברגשותיה. בעיקר, נתפסו משתתפי הסדנה, יהודים וערבים, כשותפים משמעותיים להעברת הסיפורים המשפחתיים והקולקטיביים, וזאת נוכח הקושי להתמודד עם המטען הכבד שהיא נושאת, וכמשקל נגד להתנגדותו של אביה השולל את העברת הסיפורים הקולקטיביים הלאה, בשל החשש מפני ההשלכות של מעשה זה. "חשוב לדעת את ההיסטוריה שלך, במיוחד את סיפור החיים שלך והמ... כי זה, כי זה מה שבצעם מבנה את הזהות האמיתית שלך ... אני רוצה שאנשים ידעו, בעיקר בסדנה ... זה נורא מעיק עלי שאני סוחבת את זה לבד ... אבא שלי ככה חוסם אותי מהקטע הזה".

במובן זה נראה כי נור פיתחה במהלך הסדנה את הצורך לממש את עצמה באמצעות התפקיד שלקחה לה כנר זיכרון (ורדי, 1990).² תפקיד זה מלווה את נור לאורך הסדנה, ומעניק לה משמעות וחישיבות מצד אחד, אך גם מקשה עליה מאוד מהצד השני.

ביטויים רגשיים ודרכי התמודדות עמם בראיונות של נור ושרית

בראיונות עולים ביטויים בעלי עצמה רבה של רגשות, לרוב רגשות קשים שהנשים הצעירות מנסות להתמודד עמן. הרגש העיקרי העולה מהראיונות של נור הוא זה של כאב וזאת בשל הפגיעה במשפחה ובקולקטיב הפלשתיני.

רגש זה חובר לכעס המופנה ל'אחר' היהודי הפוגע, ולתסכול בשל חוסר היכולת שלה לשנות את המצב כיום. אצל שרית בולטים רגשות האשמה יחד עם הכעס על הקולקטיב היהודי שאליו היא משתייכת, שאליו מצטרפים כעסים על משתתפי הסדנה הפלשתינים, כמו גם תחושות של איום וחרדה מפני האירועים הביטחוניים הקשים שאפיינו את השנה שבה התקיימה הסדנה.

תחושה בולטת נוספת היא של אמביוולנטיות, הבאה לידי ביטוי בחזרה של שרית ונור על הביטוי "מצד אחד ומצד שני" בשני הראיונות, ובריבוי של ביטויי ספק, שביטאה שרית בצורה הבאה, ובעיקר בריאיון הראשון עמה: "האמת היא שאני נוטה קצת להזדהות דווקא עם הצד הפלשתיני".

בריאיון הראשון, שרית הביעה אמביוולנטיות ביחס לשאלת הבעלות הלגיטימית על הבית, כמו גם ביחס ל'אחר' הערבי. "מצד אחד אני אומרת הוא היה נטוש ואנחנו

2 מושג 'נר זיכרון' הוצג לראשונה על ידי ורדי (1990) והוא מצביע על נטייתו של בן משפחה אחד לייצג את הכאב והאבל של המשפחה בעקבות השואה.

נכנסנו לשם, מצד שני אני אומרת הוא היה של משפחה פעם ... אם תשאל אותי היום זה משהו אחד ואם תשאל אותי מחר זה משהו אחר". לעומתה, מביעה נור עמדה חד-משמעית ביחס לדילמה. לה ברור למי שייך הבית, מיהו הפוגע ומיהו הנפגע, אך היא מביעה אמביוולנטיות בדבר יכולתה להביא לידי שינוי משמעותי: "זה פשוט סיפור רגיל מהסיפורים שאני שומעת כל יום ... הייתי מנסה אולי לדבר עם הרשויות, לרוץ פה ושם, אני יודעת מה, אבל, טוב, אולי אני פסימית, אבל לאור מה שאנחנו רואים ברור שאני אהיה פסימית". בסיום הסדנה, בריאיון השני, ניכר כי עמדותיה של שרית מגובשות יותר ביחס לדילמה, והיא מביעה ביקורת גלויה כלפי הקולקטיב שלה, אך במקביל, גוברת האמביוולנטיות שלה ביחס ל'אחר' הפלשתיני בכלל ולמשתתפי הסדנה בפרט. "אני לא מקבלת את זה שפשוט הכניסו אנשים לבתים של מישהו שגר שם ... אני חשבתי בהתחלה ... עם הפלשתינים פה (אזרחי מדינת ישראל) זה משהו אחר לגמרי הם אוהדים אותנו... אנחנו נפתח פה דו-קיום, גם המצב בחוץ וגם סיפורי החיים שלהם אתה מבין פתאום שאנחנו חיים בספרה אחרת ... אני מבינה שהם מאוד-מאוד נפגעו... אבל אני גם מאוד-מאוד כועסת על התגובה שלהם".

בריאיון השני תחושת האמביוולנטיות של נור מקורה ברצון, מחד, להעביר לאחרים את הסיפורים המשפחתיים והקולקטיביים, ומאידך, בפחד ובחשש מפני ההשלכות שיהיו לסיפורים אלו.

לבסוף, היא אינה מצליחה להתמודד באופן מלא עם משימה זו, ונשארת עם תחושה של אכזבה. "מצד אחד הפחד הזה כל הזמן הקול של אבא שלי... מצד שני חשוב לי לדבר על זה ... לא הגעתי לשלב של לספר את כל הסיפור בסדנה". לכן, הריאיון השני משמש לה דרך להקל על העומס הרגשי ולספר למראיינת חלקים נרחבים מהסיפור המשפחתי שלה.

על רקע הרגשות הלא פשוטים, שנור ושרית מביעות בראיונות, בולטת אצל שתיהן דרך התמודדות עם הרגש בצורה של עשייה פעילה (doing). בראיונות עם שתיהן בולט הדגש שהן שמו על היות העשייה והפעילות מרכיב מרכזי בזהות שלהן ודרך להתמודד עם קונפליקטים פנימיים. אצל שרית זוהי קישור זה שמונה-עשרה פעמים, ואצל נור עשרים פעמים. וכך ציינה שרית: "אם הייתי יכולה איכשהו לבנות עוד בית ליד וליצור שתי קבוצות כמו שעשו ביפו שם". נור אמרה: "הייתי מנסה כן לעשות הרבה דברים". ייתכן שקיים הבדל בתפקיד שמשמשת העשייה אצל כל אחת מהן.

אצל שרית האקטיבציה היא דרך לפורקן של אשמה על העוול שגרם הקולקטיב שלה לבני הקולקטיב ה'אחר', כמו גם דרך להתמודד עם הקונפליקטים הפנימיים שלה. עשייה בצורה של דיאלוג ופעילות אינטנסיבית עם משתתפי הסדנה הפלשתיניים כקבוצה וכיחידים ("הייתה לנו שיחה רצינית על זה ... הבאתי איזה שהוא שיר בפגישה אחרי"). אצל נור העשייה משרתת צורך קיומי של 'להיות', עשייה כדרך להבטיח את הקיום שלה כמיעוט בתוך קבוצת הרוב. בריאיון הראשון של נור נראה כי החיבור לדילמה אינו עצמתי דיו כדי להניע אותה לידי פעולה ("הייתי כן מנסה לעשות הרבה

דברים, אבל אני בטוחה שהייתי לא מצליחה". בריאיון השני החיבור אל הסיפור המשפחתי שלה מעורר את הצורך הפנימי לקום ולעשות מעשה, גם כשלא ודאי מהן ההשלכות שלו. זהו לא רק צורך ממקום של שייכות לקולקטיב אלא ממקום של הבניית האני האישי כחלק מהקולקטיב ("הרגשתי שזה הולך לעשות לי טוב, מבחינה נפשית מבפנים לספר ולדבר על זה").

הסיפורים מתחברים – התקשורת הישירה בין נור ושרית

שרית ונור מוזכרות זו בריאיון של זו, ונראה כי המפגש שהתקיים ביניהן במסגרת הסדנה היה בעל משמעות מבחינתן. מבחינת שרית, נור הראתה כי הדימוי שבו החזיקה לגבי חיים הרמוניים המתקיימים בין יהודים וערבים המתגוררים ביישובים מעורבים אינו תואם את המציאות. נראה כי שרית אמביוולנטית ביחס לנור. מצד אחד, שרית אולי כועסת על נור על כך שעימתה אותה עם המציאות ("היא הביאה את הנקודה הקשה הזאת של להיכנס לבית כביכול שהיה פעם של פלשתיני"), אך מצד שני, פתחה נור לשרית ערוץ לדיאלוג ולאינטראקציה אישית, כמו גם אפשרה לה לשתף אותה בקונפליקטים הקשים שעמם התמודדה במהלך השנה, וזאת אולי בשל החיבור ההיסטורי בין סיפורי המשפחה שלהן ("אני חושבת שהיום הרבה יותר קשה לי להתמודד עם נור שיכול להיות בית על יד זה הבית שלה, ככה הייתה לנו שיחה רצינית על זה").

נור מתארת בריאיון את האינטראקציה עם שרית, שתחילתה בחוסר אמון של שרית לסיפורה ("היא כמעט לא האמינה שקראו לזה ככה" – הכוונה לגטו הערבי ברמלה), וסופה בתחושה של הזדהות בין השתיים. נראה כי נור הכירה בכך שתהליכים דומים עברו גם על שרית, מבחינת גילוי האמת ההיסטורית, ובהשפעה שיש לאמת זו על הבניית הזהות שלהן. נור נדהמה לגלות את קיומו ההיסטורי של הגטו הערבי ברמלה והייתה צריכה לחזור ולאמת את הסיפור מול הוריה ("כשאנחנו יושבים בבית עם ההורים ... אז תמיד כשמדברים על הגטו וכשהיו גרים בגטו והכול, הכול פתאום מתחיל להתקשר ששמה לא בסדר"). שרית התקשתה לקבל את העובדה כי אכן היה 'גטו' ערבי ברמלה וכי הצד היהודי התייחס לגטו הערבי ברמלה כ"מובן מאליו", כפי ששמעה מאביה שחי ברמלה באותה תקופה כילד. הביקורת על קיומו של הגטו הערבי ברמלה הפכה להיות נקודת חיבור בין שרית ונור, למרות היותן מייצגות את שני הצדדים, הנפגע והפוגע (שרית): "פתאום מה שלך הגטו הערבי זה משהו שגרו בו ערבים, מבחינת הערבים יש לזה קונוטציות מאוד-מאוד שלילית".

הנקודות המשותפות בסיפור החיים של שתיהן, כמו גם הדיאלוג ביניהן, אפשרו לכל אחת מהן לראות את עצמה בראי דרך הדיאלוג עם האחרת, כך שאין טוב או רע מחולל או קרפון, אלא חיבור בין חלקי האני' השונים שלהן על בסיס משותף, סביב אירוע היסטורי קשה, שהוצג בדילמה ובסיפורים המשפחתיים שלהן, ועורר הדים וביקורת אצל שתיהן.

שרית הוסיפה נדבך נוסף למשמעות הקשר עם נור עבורה, כאשר התייחסה בריאיון השני לתהליך שעבר עליה בהבניית זהותה לאורך השנה. בעיניה שלה, שרית ראתה את נור כמי שהצליחה לגבש את זהותה בעקבות הסדנה, בעוד שהיא עצמה התנסתה בערעור של זהותה הקולקטיבית. יש כאן אולי ביטוי של קנאה וחיפוש אחר איזון פנימי ותשובות ("כמו שאחת החברות בקבוצה הפלשתינית אמרה שהיא גיבשה זהות מסוימת בסדנה, אז אני מרגישה עכשיו שהזהות שלי קצת, משהו קצת התערער"). מהריאיון השני של נור, נראה שאף שהיא הפגינה ביטחון רב יותר בעמדותיה, היא חשה תחושות דומות לאילו של שרית, וגם היא הייתה עסוקה בחיפוש אחרי תשובות לשאלות בדבר זהותה ("לדעת איך אתה ממשיך הלאה מפה?"). במובן זה, העובדה שגור ושרית מאזכרות זו את זו בדבריהן, מאפשרת לבחון את הדומה והשונה ביניהן על בסיס סיפורי החיים שלהן, וכיצד אלו מעוצבים במסגרת אותו מרחב גיאוגרפי-סטורי.

דיון ומסקנות בהקשר לזהות ול'אחר'

הצגתי את תיאור המקרה של נור ושרית כאבן בוחן לתהליכים שחלים בזהות הישראלית והפלשתינית ביחס לתפיסת ה'אחר'. כעת אדון בהיבטים הפסיכולוגיים והחברתיים-קולקטיביים המשתקפים מהמקרה של שרית ונור מתוך מודעות לזהירות המתחייבת בהכללות מעין אלו.

ניתוח הראיונות עם נור ושרית העלה כי במקרה של נור התרחשו תהליכים אישיים וקולקטיביים שעיצבו את הבניית זהותה, ובהם ה'אחר' היהודי היווה רקע לתהליכים פנימיים משמעותיים אלו. כלומר, נור עסוקה מאוד בתהליך הבניית זהותה והרבה פחות ב'אחר' היהודי. לעומת זאת, אצל שרית היווה ה'אחר' הפלשתיני מרכיב פעיל יותר בתהליך הבניית זהותה, כלומר היא עסוקה בתפיסה וביחס שלה אל ה'אחר' ובאופן שבו תפיסה זו מבנה ומעצבת את זהותה.

ייתכן כי הסבר אחד להבדל ביניהן נעוץ בנקודת המוצא שעמה הגיעה כל אחת מהן לסדנה. שרית הגיעה במטרה להכיר את ה'אחר' הפלשתיני, ולכן מיקמה אותו ואת האינטראקציה עמו במוקד החוויה שלה. נור, לעומת זאת, הגיעה מתוך רצון "לשמוע ולהשמיע", ולכן המוקד הוא בחוויה האישית והקולקטיבית שלה, ופחות ב'אחר' היהודי עצמו ובדינאמיקה עמו.

ניתן להעלות השערה נוספת להסבר להבדל זה. ייתכן כי אחד ההסברים לתהליכים השונים שעברו מצוי בהשתייכותן של שרית ונור לשתי קבוצות בעלות מאפיינים שונים בחברה הישראלית.

ייתכן ששרית, כבת לקבוצת רוב בעלת כוח וביטחון קיומי יחסי (יהודייה-ישראלית), יכולה לאפשר לעצמה לבחון את זהותה מול ה'אחרים' השונים ולפתח מורכבות ועושר ביחס אליהם. בנוסף לכך, לשרית יש היכולת האישית לעשות שיקוף ביחס לאספקטים הקונפליקטואליים בזהותה. ניתן להניח כי תחושת הערעור שהיא חשה בזהותה משקפת את יכולתה להתחבט בשאלות אישיות, חברתיות ויסטוריות המעוררות קונפליקט

בתפיסת העצמי וה'אחר', ממקום של ביטחון יחסי בזהותה האישית והקולקטיבית. נור, המשתייכת לקבוצת מיעוט בישראל (פלשתינית אזרחית ישראל), עסקה במהלך השנה בהבניית הזהות הקולקטיבית שלה ובחזיונה, מתוך תחושה של צורך לפעול למען הקולקטיב שלה, להשמיע את קולו ולחזק אותו. ממקום זה, הדיאלוג של נור עם חברי הסדנה בכלל ועם שרית היהודייה בפרט, מחזק את תחושת ההשתייכות הקולקטיבית שלה, כמו גם מדגיש את האפשרות שלה לתרום לחיזוק הקולקטיב דרך הצגת האמת ההיסטורית של עמה (הסיפורים), תוך ניסיון להשפיע על דעת הרוב. תהליכים אלו ביחסי רוב ומיעוט נתמכים על ידי מחקרים נוספים העוסקים בנושא זה, כמחקרה של Maoz (2000).

ייתכן שבחיבור בין האישי לחברתי מייצגת נור, כפלשתינית אזרחית מדינת ישראל, את הצורך של המיעוט להיות אקטיבי על מנת להתקיים, בהיותו מוקף בקבוצת הרוב המאיימת על זהותו. נור, כמי שחיה בתוך חברה ישראלית-יהודית, סופגת לתוכה את הנורמות, הערכים והתנהגויות המאפיינות את הרוב. לפיכך, על מנת להבנות את זהותה הפלשתינית ולחזק אותה היא חייבת להיות אקטיבית ולהדגיש את ההיסטוריה, התרבות והמאפיינים של עמה, להבדיל משרית שהזהות שלה כבת לקבוצת רוב מובנית ויציבה יותר, גם ללא שתפעל לחיזוקה באופן מתמיד.

מנקודת מבט של יחסי רוב ומיעוט, ניתן לומר שהראיונות מצביעים על תחושה דואלית של חוזק וחולשה של קבוצת המיעוט ביחס לקבוצת הרוב. מצד אחד, נור, כמו גם מרואיינים פלשתינים רבים הביעו תחושות של חוסר אונים וחוסר יכולת לשנות את המצב, ולשפר את מעמדם כקבוצת מיעוט בישראל. מצד שני, הם הציגו את סיפורי החיים שלהם בצורה דומיננטית יותר מהאופן בו הציגו היהודים את סיפורי החיים שלהם, תוך הדגשת הסבל והכאב שנגרם לבני משפחותיהם ב-1948.

Mugney & Perez (1991) הצביעו על הדואליות שביחסי רוב ומיעוט בקונפליקט. למיעוט לעיתים יש יותר כוח מאשר לרוב בשל יכולתו של המיעוט להגדיר את עצמו, צרכיו ודרישותיו בצורה ברורה יותר מקבוצת הרוב. מצב זה בא לידי ביטוי בעיקר במצבים שבהם חברי קבוצת הרוב נמצאים בשלב של בחינת הזהות הקולקטיבית שלהם, תוך העלאת שאלות ודילמות, כמו במקרה של משתתפי הסדנה היהודים. ניתוח הריאיון עם שרית נוטה לחזק השערה זו, היות ששרית, כמו גם מרואיינים יהודים רבים, העלו שאלות רבות והציגו תחושות של חוסר קוהרנטיות ביחס לזהותם הקולקטיבית. בעוד מרואיינים היהודים הציגו חוסר קוהרנטיות ביחס לזהותם, העלו המרואיינים הפלשתינים תחושות שונות ביחס לזהותם הקולקטיבית. הממצאים ביחס אליהם משקפים את תחושת "הזהות הכפולה", המאפיינת אולי חלקים גדולים מהחברה הפלשתינית בישראל, העוברת בעשורים האחרונים תהליכים מקבילים של 'ישראליות' מצד אחד, יחד עם חיזוק הזהות הפלשתינית, מצד השני (בשארה, 1998; גאנב, 2006).

מנקודת מבט של זהות חברתית, ניתן לראות את הסדנה כדוגמה לתהליך של אינטראקציה שנע על פני רצף שבצדו האחד דינאמיקה בין זהויות אישיות, ובצדו השני

דינמיקה המבוססת על זהויות חברתיות, כגון השתייכות קבוצתית וזהות קולקטיבית (Stephan & Stephan, 1996). מהניתוח נראה כי במישור האישי, תפיסת ה'אחר' של הפלשתינים והיהודים, כפי שעולה מתוך הדוגמה של נור ושרית כאבן בוחן למצב הקבוצתי, הפכה להיות חיובית יותר כתוצאה מהסדנה. במישור הקולקטיבי, לעומת זאת, התמונה מורכבת יותר. תפיסת המשתתפים היהודים ביחס לקולקטיב הפלשתיני נעה מחוסר קבלה וחוסר אמון ביחס ל'אחר' הפלשתיני בעיקר על רקע של פיגועי טרור, לגישה אמפטית ומקבלת ביחס ל'אחר' הפלשתיני, לרוב על רקע התייחסות לסיפורי החיים והסבל שחוו ב-1948, תוך לקיחת אחריות קולקטיבית לעוול שנעשה להם. תפיסת המשתתפים הפלשתינים ביחס לקולקטיב היהודי הייתה לרוב שוללת מיסודה, בעיקר על רקע האירועים ההיסטוריים, כמו גם המציאות העכשווית שלטענתם מפלה אותם לרעה בתוך גבולות המדינה, ופוגעת בפלשתינים מחוץ לגבולות המדינה. נראה כי קשה להציב את הגבול בין המישור האישי לקולקטיבי בזהות, וכי שניהם מבנים את הזהות בישראל. קושי זה יוצר לעיתים תחושות של בלבול וחוסר ודאות ביחס לעצמי ול'אחר'. עדות לכך אפשר למצוא בעובדה שאזרחי המדינה הפלשתיניים מצאו את עצמם מגנים ומותחים ביקורת ביחס להתקפות צה"ל בעזה ופגיעה באזרחים פלשתיניים חפים מפשע, לבין התחושה שגם הם עצמם לא מוגנים בתוך המדינה בשל פעולות החמאס (הארץ, דצמבר, 2008).

על פי גישתו של בריאון (2005), זהות קולקטיבית חייבת להתחיל בשלב של הבניה מונוליתית על מנת שתוכל להתפתח לשלב של "התפוררות" המאופיינת ביכולת להציג סימני שאלה ואמביוולנטיות ביחס למרכיבי השונים. ניתן להקיש ממצאי המחקר הנוכחי ולהניח כי הזהות היהודית-ישראלית נמצאת בשלב של הבניה מחדש המאופיין בריבוי של קולות וגיונים, אלא שברגעים של משבר ביטחוני, חוזרת הזהות לשלב מונוליתי השולל טוטאלית את האחר, בעוד שיתכן שהזהות הפלשתינית של ערביי ישראל נמצאת בשלב ראשון בהבנייתה שלב המאופיין בעיקר בהשמעת קול אחד דומיננטי אשר לרוב שולל את ה'אחר' היהודי. נראה כי על רקע המצב הביטחוני הקשה באזור כיום, מתעצמת הדיכוטומיה בין ובתוך שתי הזהויות. בחברה היהודית ישראלית נשמעים קולות השוללים את ה'אחר' הפלשתיני באשר הוא, ותופסים אותו כאויב, ומולם קולות הקוראים להפסקת האלימות ומציאת פתרון של דיאלוג עם ה'אחר' הפלשתיני מחוץ לגבולות המדינה, ודו-קיום עם הפלשתינים אזרחי ישראל. בחברה הפלשתינית-ישראלית נשמעים קולות התומכים במאבקם של הפלשתינים מחוץ לגבולות המדינה, יחד עם סימני שאלה לגבי זהותם ושייכותם של הפלשתינים החיים בישראל, נוכח המציאות הביטחונית כיום, ובעתיד, אם וכשתוקם מדינה פלשתינית עצמאית (גאנס, 2006).

נראה כי חקר המקרה של נור ושרית ותגובותיהן לדילמות הבית משקף היבטים שונים בזהויות הקולקטיביות בישראל. אני סבורה כי הדילמה הניבה תגובות בעלות עוצמה, משום שהיא גרמה למשתתפי הסדנה להתייחס לזיכרונות אישיים, משפחתיים

והיסטוריים המקושרים לטראומה הקולקטיבית של כל עם. עבור נור, הדילמה מייצגת את הטראומה הקולקטיבית של הפלשתינים ב־1948. עבור שרית, הטראומה הקולקטיבית התרחשה מספר שנים לפני כן בשואה, אך השלכותיה ניתבו במידה מסוימת את תפיסתה את מהלך ההיסטוריה והמלחמה ב־1948 שהביאה לכינונה של מדינת ישראל. לפני החשיפה לדילמה ולסדנה שרית הייתה מודעת רק לאירועים ההיסטוריים הקשורים לשואת העם היהודי ולהקמת המדינה היהודית שקמה בעקבותיה. החשיפה לצד הפלשתיני, הביא למודעותה גם את סבלו של הצד השני שנפגע בעקבות הקמת המדינה היהודית. החשיפה לדילמת הבית יצרה את החיבור בין הפן האישי לקולקטיבי אצל שרית ונור, כמו גם אצל שאר המרואינים. הבית, מייצג לא רק את הסיפורים האישיים של כל אחד מהמרואינים, אלא גם את הסיפורים הקולקטיביים של כל אחד מהעמים. ה"בית הלאומי" של האחד (העם היהודי) נתפס כנוצר על חשבון הבית של ה'אחר', הפלשתיני.

כפי שהזכרתי קודם, הבניית זהות נתפסת כנקודת חיבור בין המציאות לדמיון, בין הסימבולי לקונקרטי (Bhabha, 1990). במקרה שלנו הבית משקף את שתי הרמות. מנקודת מבט קולקטיבית הבית מסמל ביטחון, וזיכרון לאירועים כואבים של יציאה לגלות ופליטות בהבניית שתי הזהויות, היהודית והפלשתינית. ההיסטוריון מירון בנבנישתי משקף נאמנה את הטרגדיה של שני הלאומים, היהודי והפלשתיני:.

לא ניתן לתאר במילים את הערך הסימבולי של הבית, ליחיד שהמורשת התרבותית שלו מעוגנת בנדודים, הרחק מאדמתו, עבור היחיד שהמיתוס הלאומי שלו מבוסס על הטרגדיה של השרשתו מארץ מולדת גנובה (Benvenisti, 1996).

ניתן לראות את נור ושרית כמשקפות את בני הדור שלהן, דור שלישי לשואה היהודית, ולאל נקבה הפלשתינית. התהליכים שעוברת נור משקפים תהליכים שכנראה עוברים גם על פלשתינים צעירים נוספים החיים בישראל. מחקרים קודמים הצביעו על כך שצעירים פלשתינים כיום מציגים את קולם ביתר עצמה וביטחון מהדורות הקודמים (רבינוביץ ואבו בקר, 2002). הפלשתינים חשים צורך להביע את כאבם על אירועי העבר, ואת חששם מפני הישנות הטראומה הקולקטיבית בעתיד.

שרית משקפת אולי את ההתמודדות של בני הדור השלישי לשואה עם הצורך הכפול: להנציח ולהבטיח ששואה זו לא תחזור על עצמה, באמצעות קיומה של מדינת ישראל חזקה, יחד עם התמודדות עם "התבגרות פסיכולוגית", שמאפשרת לה הכרה בקונפליקטואליות הטמונה בעצם כינונה של מדינת ישראל, והעוול שנעשה תוך כדי כך לעם הפלשתיני. שרית, להבדיל אולי מדור ההורים והסבים שלה (ליטבק־הירש ובר־און, 2008; Bar-On, 2005), מסוגלת להתמודד עם הקונפליקטים המוסריים הקשים ועם ההכרה, שאין להם פתרונות פשוטים. כך לדוגמה ניתן לציין את סיפור "הגטו הערבי ברמלה" העולה בשני הראיונות, של נור ושרית, כסיפור מרכזי וסימבולי עבור שתיהן. נראה כי עצם הביטוי 'גטו' כבר מציין את הסימבוליקה הכפולה שלו: הוא הועתק

מהקשר יהודי כמיעוט נרדף באירופה אל הקשר כובש ומדכא במציאות הישראלית לאחר מלחמת 1948.

עבור נור, עצם כינונו של הגטו הערבי ברמלה מנציח את היות הטראומה הקולקטיבית הפלשתינית והקבלתה לשואת העם היהודי. עבור שרית, השימוש במושג הטעון גטו לתיאור אירועים היסטוריים שהתרחשו בישראל, מדגישים את חומרת המעשים ואת הקושי למצוא להם הצדקה, היסטורית ואנושית.

מתוך הבנת תיאור המקרה המוצג כאן וההיקשים הפסיכולוגיים-חברתיים שנובעים ממנו, ניתן להציע דרך נוספת להבנת הקונפליקט הישראלי פלשתיני, לא רק כקונפליקט שבבסיסו שאלת הבעלות על האדמה, אלא כתוצאה מהכחשת הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים של כל עם, לביטחון, זהות והכרה הדדית של כל אחד מהצדדים (Azar, 1986). בקונפליקטים המערבים צרכים פסיכולוגיים אין בהכרח מנצח או מפסיד, הפחתת עוינות יכולה להגביר את תחושת הביטחון אצל שני הצדדים, והבניית זהות קולקטיבית יכולה להיות מלווה בתהליך של הכרה הדדית אצל שני הצדדים בקונפליקט (Stephan & Stephan, 1996). בבחינת המצב הנוכחי באזורנו נראה כי שני הצדדים אינם מסוגלים להכיר זה בצרכיו של זה, ולהכיל את האחר. עוד נראה כי גם היהודים וגם הפלשתינים מעדיפים לתפוס את עצמם כקורבנות, ולהתבצר בעמדה קורבנית שאינה מאפשרת גמישות ודיאלוג. בהקשר זה ניתן לשאול: האם נור ושרית הן בבחינת דוגמאות חריגות בחברה הישראלית? האם המורכבות הפנימית והחיצונית שהתפתחה בתהליך הבניית זהותן היא בבחינת אוטופיה בלתי אפשרית?

מחקרים שערכתי בשנים האחרונות יחד עם שותפים מתלמידי של דן מצביעים על מגמות מעורבות. וכך התברר כי מרביתם של המרואיינים, צעירים משכילים, בני דור שלישי לשואה, הצביעו על מורכבות תפיסתית ביחס ל'אחר' כמו גם על ההכרה בכך שבד בבד עם הגנה על המדינה וגבולותיה יש מקום להכיר בסבלם של הפלשתינים ולנסות למצוא דרך להידברות (Litvak-Hirsch & Chaitin, 2010). ממצאים אלו, גם אם הם משקפים רק פלח מסוים בחברה הישראלית, מעוררים את התקווה לעתיד טוב יותר, על רקע המציאות העכשווית העגומה.

מעבר להרי החושך: סמינר סיפורי חיים בהמבורג גרמניה, 2006-2008 ופרולוג אישי

העבודה המשותפת השנייה עם דן שברצוני לתאר כאן בקצרה היא סמינר תלת-שנתי שהתקיים בין השנים 2006-2008 בהמבורג, גרמניה. סמינר זה ראשיתו בסדנאות על פי הגישה של סיפורי חיים, שהתקיימו באוניברסיטת בן-גוריון, שהנחה דן בין השנים 2000-2006 יחד עם פטמה קאסם, רפיקה עותמאן ונזיר מגאלי. נור ושרית השתתפו בסדנה הראשונה. התהליכים שהתרחשו בסדנאות אלו הפיקו כמה פרסומים וסרט דוקומנטרי בשם "דוקיום דרך סיפורי חיים" (בריאון וליטבק-הירש, 2005).

דן הוזמן כמה פעמים להציג בחו"ל את גישת סיפורי החיים, ואז עלתה השאלה האם הגישה ישימה גם למקרים נוספים של קונפליקטים. בשיתוף קרן קורבר הגרמנית פיתחנו ויישמנו סמינר תלת-שנתי שנתן מקום לחוויה אישית, כמו גם ללימוד הגישה המבוססת על סיפורי חיים. וכך, במהלך שלוש שנים, פעמיים בכל שנה, במשך שבוע, פעלה קבוצה בינלאומית שבה נטלו חלק תרפיסטים, אנשי אקדמיה ופעילי שלום. חברי הקבוצה יישמו את הגישה כל אחד בארצו, תוך התאמתה להקשר המיוחד לה. פרויקט זה הדגים בראש וראשונה את הקבלה וההערכה העצומה שקיימת בעולם לדין ולמשנתו, התיאורטית והמעשית, וכתוצאה מכך את יישומה בבוסניה, קרואטיה, ישראל, ניו זילנד, גרמניה, אנגליה וארצות הברית. דן עצמו היה גאה מאוד בפרויקט הזה, וחש שהצליח להרחיב את מעגל הפעילות שלו באמצעות הכשרת אנשי מקצוע בתחום. ההתכנסויות של המשתתפים והצוות המנחה פעמיים בשנה למשך שבוע הניבו מערכות יחסים אישיות ודינאמיקה קבוצתית מפרה, כמו גם רשת של עשייה פעילה בתחום פיתרון קונפליקטים ברמה בינלאומית. במישור האישי, חשתי שנפלה בידי הזכות להיות שותפה לדין בפרויקט זה, כתלמידה לשעבר וכעמיתה מנחה ומתעדת בקבוצה. ראשית, החשיפה לאנשים ולפרויקטים שונים ברחבי העולם, הדגישה בפני ביתר שאת את המורכבות של המצב בו אנו חיים בישראל, וחיזקה את ההזדהות עם הקושי והמורכבות שחוו נור ושרית בסדנה ומחוצה לה. במפגשים ובשיחות שניהלתי עם משתתפי הקבוצה מצאתי את עצמי לא פעם נעה בין הכובע המקצועי, כמתעדת וכמנחה, לבין הכובע האישי כישראלית וכיהודייה, וכמי שחיה בתוך קונפליקט. השיחות הרבות שניהלנו בצוות, שכלל את דן, פרופסור לנה מילונקובסקי ואלכסנדרה סטנף, עזרו לי מאוד להתמודד עם רגעים קשים בתוך הקבוצה, וברמה אישית.

שנית, בפרויקט זה ליווה אותי סיפורן של נור ושרית והמחיש לי כמה נקודות. ראשית, כישראלית העסוקה מאוד במה שמתרחש באזורנו, האינטראקציה עם אנשים שבאים ממקומות קונפליקט שונים בעולם חיזקה אצלי את החשיבות של השפעה הדדית בין אנשים שונים, והדגישה בפני את האפשרות ללמוד זה מניסיונו ומחוויותיו של זה, ברמה אישית וקולקטיבית. כך, דרך אינטראקציה אישית שלי עם אחרים, הבנתי טוב יותר את ההשפעה ההדדית של שרית ונור זו על זו. במהלך אחד המפגשים דן ואני, חזרנו ודיברנו על נור ושרית, על הדרך שהן עברו בסדנה, ביחד ולחוד, על הקושי שחוו יחד עם התפתחות המורכבות בתפיסה שלהן את עצמן ואת האחר והאפשרות לדיאלוג ביניהן. במקביל שוחחנו על הדרך שאנו עברנו ביחד מאז כתיבת הפרק עליהן. אין לי ספק שדרך כתיבת הסיפור של נור ושרית, בהנחייתו של דן, ומאוחר יותר דרך העבודה עם הקבוצה הבינלאומית בהמבורג, למדתי פרק חשוב בחיים על היכולת לפתח מורכבות מחשבתית ורגשית, בתוך עולם שנראה לעיתים כבנוי משחור ולבן בלבד.

בשנה השנייה של הסמינר התגלתה מחלת הסרטן של דן. גילוי המחלה, כמו גם הניתוח שעבר, העיבו מאוד על האווירה בקבוצה. יחד עם זאת, דן התאושש מהניתוח

וחזר לתפקד ולהנחות בעזרתנו את הסמינר, גם במחצית הראשונה של השנה השלישית לפרויקט. בתקופה זו דן התמודד עם המחלה בצורה מעוררת השתאות ולא ויתר לעצמו, לא בגוף ולא בנפש. הוא המשיך להיות שותף מלא בסמינר בהמבורג, ומילא את ליבות המשתתפים, כמו גם הצוות, בגאווה ובהערכה. אך במחצית השנייה של שנה זו, הלך והידרדר מצבו הפיזי של דן, והיה עלינו להכיר בכך שזה יהיה הפרויקט האחרון שבו ייקח חלק בחייו. כאבנו את מחלתו של דן ברמה אישית, ולא פחות מכך את תחושת האובדן על כך שהוא לא יהיה עמנו הלאה, להמשיך ולהפיץ את הגישה וליישמה בפועל. אך בד בבד עם הכאב, וכפועל יוצא של ההכרה בדבר חשיבות המשך העשייה בתחום, קמה מתוכנו קבוצה שעסוקה בימים אלו בהקמת מרכז דיאלוג בינלאומי שייקרא על שמו של דן, ומטרתו להמשיך ולעבוד על סיפורי חיים ונושאים נוספים בהם עסק דן, איש-איש לפי דרכו.

ברצוני לסיים את הפרק בתחושות מעורבת. אני נמצאת היום, כמו רבים בחברה הישראלית, עם סימני שאלה וחרדות לגבי העתיד, יחד עם זאת המפגש עם דן והעבודה המשותפת עימו לאורך השנים לימדו אותי על חשיבות ההתבוננות אל הרגע שאחרי, אל מעבר לייאוש מתוך תקווה. מי ייתן ואוכל להמשיך ולפתח את משנתו של דן, מעבר להרי החושך, בכוחי ובדרכי שלי.

רשימת מקורות

- בשארה, ע' (עורך). (1998). **בין האני לאנחנו: הבניית זהויות וזהות ישראלית**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בר-און, ד' (2005). **על ה"אחרים" בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית חברתית**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- בר-און, ד'; ליטבק-הירש, ט' ועותמאן, ר' (2007). שונות תוך קבוצתית כדרך לדיאלוג בין-קבוצתי: מפגש יהודי-ערבי ישראלי סביב סיפורי משפחה. **מקבץ**, 12, 5-34.
- גאנם, א' (2006). **ישראליות של ערביי ישראל – אין דבר כזה. דו-עט**, 10, 10-16.
- ורדי, ד. (1992). **נושאי החותם – דיאלוג עם בני הדור השני לשואה**. ירושלים: כתר.
- חלבי, ר. (עורך). (2000). **דיאלוג בין זהויות: מפגשי ערבים ויהודים בנווה שלום**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ליטבק-הירש, ט' ובר-און, ד' (2008). מפגשים בראי הזמן: תרומתה של סדנה העושה שימוש בסיפורי חיים לתהליכי שינוי בתפיסת ה"אחר" כמרכיב בהבניית זהות אצל צעירים יהודים וערבים בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 27, 57-81.
- סמוחה, ס' (1995). **יחסי יהודים ערבים בעידן של שלום**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- רבינוביץ, ד' ואבו בקר, ק' (2002). **הדור הזקוף: האזרחים הפלסטינים של ישראל**. כיום. ירושלים: כתר.

- Azar, E. E. (1986). Protracted international conflicts. In: E. E. Azar & R. W. Burton (Eds.), *International conflict resolutions: Theory and practice* (pp. 28-39). Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bar-On, D. (1995). *Fear and hope*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bar-On, D. & Kassem, F. (2004). Storytelling as a way to work through intractable conflicts: The TRT German-Jewish experience and its relevance to the Palestinian context. *Journal of Social Issues*, 44, 12-36.
- Benvensisti, M. (1996). *City of stone*. Tel Aviv: Dvir Publishing House.
- Bhabha, H. K. (1990). Introduction: Narrating the nation. In H.K. Bhabha (Ed.), *Nation and narration*. London: Routledge.
- Billing, M. (1987). Discursive, rhetorical and ideological messages. In C. McGarty & A. Haslam (Eds.), *The message of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Kelman, H. C. (1998). Social-psychological contributions to peacemaking and peacebuilding. *Applied Psychology*, 47, 5-29.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. In: H. Stevenson (Ed.), *Child Psychology*. 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.
- Levine, R. & Campbell, D. (1972). *Ethnocentrism: Theories of conflict, attitudes and group behavior*. New York: Wiley.
- Litvak-Hirsch, T. & Chaitin, J. (2010). The Shoah runs through our veins: The relevance of the Holocaust for Jewish-Israeli young adults. *IDEA – A Journal of Social Issues*, 14. <http://www.ideajournal.com/articles.php?id=49>
- Maoz, I. (2000). Power relations in inter-group encounters: A case study of Jewish Arab encounters in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 259-277.
- Mugny, G. & Perez, J. A. (1991). *The social psychology of minority influence*. London: Cambridge University Press.
- Sarup, M. (1996). *Identity, culture and the postmodern world*. Athens, GA: University of Georgia Press.

- Stephan, W. & Stephan, C. (1996). *Intergroup relations*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

להתבונן בפניו של ה'אחר'

חיים מאור

יש משהו לא שגרתי בכך שפרק זה בוחן את הנושא שבכותרתו מתוך כמה זוויות ראייה – זו של החוקר מן האקדמיה; זו של אוצר התערוכה המשפחה: חיים מאור וחאדר ושאח בדיאלוג בין תרבויות, וזו של האמן – אחד מתוך שניים שמציגים בה. ואולי, דווקא המעבר מ'כובע' אחד למשנהו ומכתיבה אקדמית אובייקטיבית לכתיבה אמוציונאלית-סובייקטיבית הנה דרך מעניינת להאיר את הנושא עצמו – את היכולת להתבונן ב'אחר' שמולנו ובתוכנו. את המודעות הזו ואת היכולת להתבונן ב'אחר', לשקף אותו, להשתקף בתוכו, לבטוח בו ולכבדו, אני חב לפרופסור דן בריאון ז"ל.

עלי לציין, חברותי בקבוצת TRT, שדן גיבש כקבוצת המחקר שלו, הייתה עבורי אירוע מכונן ששינה את חיי ואת אופן ההתבוננות שלי הן במציאות שבה אני חי והן באמנות שאני יוצר. בעקבות המפגשים הללו הבנתי כי כל חיי האישיים והאמנותיים הייתי עסוק בפענוח 'החור השחור' שנקרא שואה, בניסיון להבין את התנהגות הוריי ולהגדיר את זהותי כיהודי-ישראלי, בן להורים ניצולי שואה. בעקבות המפגשים הללו הבנתי כי 'הכתם העיוור' שבעיניי הוא הפלשתינים שלצדי. לא שלא ידעתי על קיומם או לא חוויתי את מוראות ומראות הסכסוך המתמשך. כמו רובנו, פיתחתי מנגנונים מתוחכמים של "ללכת עם ולהרגיש בלי".

המפגש עם חאדר ושאח לפני שלוש שנים "שיבש" את שגרת החיים הזו וחייב אותי להתבונן בפניו של האחר. בזכות המפגש הזה התאפשר לשנינו – שני אנשים בעלי חזות, דת, תרבות ומצב חברתי-כלכלי שונים בחברה הישראלית – ליצור פרויקט אמנותי משותף: כל אחד מאתנו מצייר את בני המשפחה של זולתו. התהליך האמנותי הזה, שהחל בהתבוננות בפניו של ה'אחר', הוביל לקשר אנושי חם: שתי המשפחות השונות הפכו ל"משפחה" מורחבת אחת.

מה פירוש הדבר להתבונן בפניו של ה'אחר' כדי לציירו, לצלמו או לפסלו? תיאור דיוקן הוא אחת מן הסוגות הבסיסיות בתולדות האמנות. ייצוג הדיוקן נע במגוון שבין תיאור פיגורטיבי-ריאליסטי לבין תיאור סכמטי-מושגי באמצעות מספר מצומצם של קוים שמתירים לדמיונו של הצופה להשלים פערים.

בין המדיומים השונים של האמנות, הרישום הסכמטי הוא, כמובן, אמין פחות אמין ותואם פחות את פניו של האדם המצויר. ציור ריאליסטי נתפש מציאותי יותר, 'דומה' למצויר. אבל תצלום פספורט דהוי ומטושטש ייחשב ל'אמיתי יותר' מן הציור הריאליסטי ביותר, מכיוון שאנו מאמינים כי ה'מצלמה איננה משקרת' ואיננה מייפה ומשפרת, כפי שעושה מכתולו של הצייר. בניסוחו של רולאן בארת' (1988), זה נשמע כך: "מה שאני רואה היה כאן ... זה היה קיים ונוכח בהחלט, בלא פקפוק ... שום דיוקן מצויר, בהנחה

שהוא נראה לי 'אמיתי', לא יוכל לאלצני להאמין שנושאו קיים באמת" (עמ' 80). ועוד הוסיף בארת: "כל תצלום הוא תעודת נוכחות" (עמ' 89). לו בארת' היה חי היום והיה מתבונן בתצלומים דיגיטליים שעובדו בתוכנת פוטושופ, הוא היה משנה את דעתו על תצלום כתעודת נוכחות. מכל מקום, עדיין פנינו בתעודת הזהות מחייכות מתוך תצלום ולא מתוך ציור או רישום. היכולת לשפץ את פני המצויר ולהעניק לו תדמית רצויה – גם אם היא בדויה משהו – מאפשרת, למשל, לצייר החצר הנס הולביין לצייר את הנרי השמיני, כפי שהיום משווקים נשיאים וראשי ממשלה לפני בחירות: לשון הגוף, הבעת הפנים, צבע הרקע, הלבוש, אביזרים נלווים, המבט, תנוחת הידיים, כל אלה ועוד משרתים דיוקן אידיאליסטי, ייצוגי.

חוכמת הפרצוף, תאוריות מדעיות ופסבדו-מדעיות הקושרות בין פני אדם ופני חיה והרצון להשליך מתכונותיהם של אלה על אלה מעוררות את האמנים ליצור פורטרטים אקספרסיביים, שחושפים את האופי ולא רק את המעטפת, באמצעות קישור חזותי בין פני אדם ופני חיה, זה על זה או זה לצד זה. לעתים, דיוקנאות מצוירים או מצולמים מופיעים כסדרה. הפרטים שבה מצטרפים או מייצגים תת-קבוצה כלשהי בחברה (דיוקנאות של צעירים, חיילים, בעלי הון, נשים, עובדים זרים, עבריינים, בני משפחה וכדומה). ישנם פורטרטים שניכר בהם שיוצריהם הושפעו או אימצו מאפיינים סגנוניים-עיצוביים או אחרים מתרבות אחרת. למשל, בכמה מן הדיוקנאות העצמיים של פבלו פיקאסו ניתן לזהות את ההשפעה האפריקנית עליו. המסכה האפריקנית הפכה למסכת פניו, על כל המשתמע מזה. פני האדם יכולים לשמש כמצע לאינפורמציה חזותית או מילולית. האדם איננו רק תבנית נוף מולדתו, לפעמים נוף מולדתו או מפת מולדתו נצרבים בפניו ומעידים על מוצאו, תרבותו, אמונותיו וכדומה. כך "מפת הדרכים", נתיבות חייו של האמן או נוף ילדותו מצוירים, מקועקעים או נצרבים על דיוקנו. ישנם אמנים שכותבים על פניהם טקסטים משמעותיים או רושמים את עץ המשפחה. מורשת המשפחה כמו צרובה או מקועקעת בעור. שימוש דומה מופיע בציוריו של האדר ושאה. שירים של משוררים פלשתינים נכתבים על גבי פני המצוירים בסדרת 'המשפחה'.

אני חוזר אל כותרת הפרק: להתבונן בפניו של ה'אחר'. כדי לברר את משמעות המשפט כדאי לפרקו למרכיביו: מהי התבוננות? האם זו הסתכלות 'רגילה' או שזו ראייה מיוחדת, ממוקדת, שמערבת את הפינה, שמולידה הבנה עמוקה של מיהו ומהו אותו אחר שאתה מתבונן בפניו?

מה הם פְּנִים? האם הם רק המעטפת, האריזה, הקליפה החיצונית של דיוקן האדם או הם גם הפְּנִים, תוכו של האדם, אופיו וסך כל מרכיבי תודעתו? מה פירוש להתבונן בפנים? האם פירושו רק להישיר מבט אל מראהו החיצוני של אדם בשעה שהוא יושב או עומד ניח ונינוח מולך? או שמא להתבונן בפנים זה גם לעצום מבט מולו (או שלא בנוכחותו) ולדמיינו מתנועע, מדבר, מחייך, מהרהר, נזכר וכדומה? מיהו אותו 'אחר'? והאם ה'אחרות' היא רק חד-צדדית/חד-סטריית או שהיא דו-צדדית/דו-סטריית?

איך חושב ופועל הצייר בשעה שהוא מתבונן באחר? בתחילתו של מעשה הציור אתה רואה את פניו של ה'אחר' היושב ומדגמן עבורך. בשלב זה אתה עדיין שבוי בראייה, דהיינו בגילוי העובדות החזותיות על תווי פניו כדי להציגו כפי שהוא. רק בהמשך אתה מחפש את הידיעה, את הגילוי והחשיפה של אופיו של המצויר ואת האינטראקציה בין המצויר לבין המצייר. מרגע זה המעשה הציורי נעשה רגשי יותר או שכלי-מושגי יותר. שאלת הדמיון החיצוני החד-ממדי של המצויר אינה מטרידה אותך יותר. אתה מעדיף את החדירה אל העולם הרב-ממדי של הפנימיות שלך ו/או הפנימיות של המודל. זה הופך לעיקר היצירה. ההחלטות הללו משקפות את האמן לא פחות ואולי יותר מאשר את המודל, האחר שמולו. השקפת העולם של האמן היא זו שמוחצנת ומקרנת מן היצירה.

במקרה הספציפי של חאדר ושאה ושלי, הדיוקנאות של שתי המשפחות מצביעות כי שנינו בחרנו לא להתעלם מן השונות שקיימת בינינו. נקודת המוצא של העבודות בתערוכה היא המודעות להיותם של המצוירים יהודים ומוסלמים; בני מוצא אשכנזי ובניהם של ילידי המזרח התיכון; בני מוצא פלשתיני ובני מוצא אחרים; בעלי זיכרון משפחתי אחד או שני הצרוב בתוך הדי-אן-איי שלהם ומניע את מהלך חייהם בזיקה לתגובות הפוסט-טראומטיות של הוריהם, סביהם, הורי סביהם, או שלהם עצמם.

בתהליך שנמשך למעלה משלוש שנים התחלנו להבין כי "להתבונן בפניו של האחר" פירושו להגיע להבנה אמיתית, כי שונה אינו משונה וכי כל אחד הוא יחיד ומיוחד. הבנו כי בדיאלוג אמיתי בין האמן לבין המודל יש להתבונן בפניו של האחר בחיבה ולא באיבה; בקבלה מלאה של הנוכחות שלו ולא בצפייה בו כאילו הוא אובייקט 'שקוף' או חפץ (כמו שמציירים, למשל, טבע דומם); בהתחשבות ובכבוד לתרבותו של האחר ולא בהתעלמות או בהתנשאות מולו.

בניסיון להבין לעומק את משמעות העשייה שלי/שלנו, הגעתי אל ספרו של ד"ר חגי כנען, *פנימדיבור: לראות אחרת בעקבות עמנואל לוינס (2008)*. הספר חשף בפניי כמה תובנות ביחס להתבוננות בפניו של האחר. בעקבות לוינס, ד"ר כנען טוען כי "הפנים הם עדות לאחרות המוחלטת של האחר" (עמ' 60).

מדוע בוחר לוינס דווקא בפנים כביטוי לאחרות המוחלטת של האחר? ... האם הפנים אינם מה שבהכרח תמיד מופיע לתודעה של מתבונן כלשהו? ... התשובה היא קודם כל "כן"; הפנים של הזולת אכן מופיעים תמיד בתוך הקשר חברתי-תרבותי-פוליטי, בתוך קונוונציות, בתוך מערכות של מיון וסיווג, שתמיד קשורות בסופו של דבר לדפוסים של כוח וכוחניות, אפליה ואי-צדק. אבל, בדיוק מכאן ... צומחת הביקורת של לוינס כנגד ההרגל שהפך לעובדה. לפי לוינס, האפשרות לפגוש באחרות של האחר ... מחייבת שינוי רדיקלי בהרגלים הבסיסיים של האני, ובפרט, שינוי בצורת ההסתכלות או ההקשבה הרגילה שלנו. לוינס כותב כי "פירושה של נוכחות זו [של פני הזולת] ניתן בבואה לקראתנו, בכניסתה". כנען מציע לחשוב על הפנים של לוינס כעל סוג של

אירוע או התרחשות, שניתן לגזור [מן] המילה: פנים – פונים, פונות ... לפנות. כלומר, נוכחותם הייחודית של הפנים אינה נובעת מתכונותיהם החזותיות אלא מעצם הפנייה שלהם. מהות הפנים, לפי לוינס, היא הפנייה-אל. אל מי? אלי, אל ה-אני (כנען, 2009).

תוך כדי העבודה על התערוכה, חאדר ואני הבנו שהפנים שלנו ושל בני משפחותינו הם הדרך שלנו לפנות אחד אל השני, להתפנות להתבוננות מעמיקה ואחרת ב'אחר'. ועדיין אנחנו "תקועים" עם המילה 'אחר' ונדרשים לברר אותה ולדלות מתוך ים הפרסומים המציף את התיאוריה הפוסט-מודרנית אודותיה: מקור המושג 'אחר' בכתביו של הגל (Hegel). בתחומי דעת רבים הוא הוגדר באופנים ובהקשרים שונים בכתביהם של פרויד, לאקאן, סרטור, סימון דה בובאר, דרידה ואדוארד סעיד (אם לציין אחדים מהם). בהקשר לתערוכה 'המשפחה' חשוב להזכיר את דבריו של אדוארד סעיד, החוקר ממוצא פלשטיני, אשר טען בספרו *אוריינטליזם*, כי "האחר מציין השלכה תרבותית מסוימת של מושגים: האוריינטליזם התיימר לרכוש ידע על האדם ה'אוריינטלי', אולם, בעצם, כונן אותו בתור האחר של עצמו, של האדם האירופי, המערבי. ה'אחר' היה ניגודו של המערבי, בבואה הפוכה של הדימוי העצמי של המערבי כרציונלי, מאופק, תרבותי וכדומה" (סדג'וויק, 1999, עמ' 35).

"אחד המניעים המרכזיים בחיפוש ה'אחר' הוא החיפוש אחר אקזוטיקה", כותב ברקן, ולפיו, "אנו נוסעים לארץ אחרת [או במקרה שלי לעיר סמוכה אחרת] במטרה להכיר תרבות אחרת ולעתים להשתחרר ממגבלות החברה שלנו" (ברקן, 2001, עמ' 147-148). המילה הזו, אקזוטיקה, היא מילת מפתח בהבנת האחר. אקזו היא תחילית בשפה היוונית שפירושה 'בחוץ' או 'מחוץ ל-' או 'חיצוני'. המילה אקזוטי נקשרת ליחסי הכוחות בין המדינות בעולם. האחר נתפס כאותו חלק שנמצא מחוץ לתרבות הדומיננטית (לצורך העניין – המערבית). מי שנמצא מחוץ לתרבות הדומיננטית הוא בהכרח שונה ואחר (בדרך כלל פחות טוב, עוין, מאיים, פראי, פרימיטיבי, וכדומה). שוני זה של מי שאומרים לו 'תשב בחוץ' מגדיר, בין השאר, את הזהות של קבוצת השווים או התרבות השלטת. אבל זהו "מלכוד 22"! מי שחושב שזולתו הוא האחר האולטימטיבי, האקזוטי, שנמצא מעבר להרי החושך הממשיים או המטפוריים, עלול לגלות שזהו מצב דו-סטרי: קשה לנו להבין שגם אנחנו בעצם 'אחרים' של ה'אחר'. בשנת 1994 בקרתי בכפר קטן במערב אפריקה, וכל מה שנתגלה לי היה 'אחר' בכל מובן עבורי. עד שברגע מסוים הבנתי שאני ה'אחר' שלהם, כיוון שהייתי האדם הלבן היחידי בכל האזור. כלומר, עבורם, אני הייתי החיזור, ה'אחר'.

במדורו "מהנעשה בעירנו" כתב עלי מוהר ב-2002:

בעיית האחר אינה נעוצה בגזעו, דתו או לאומיותו, כי אם בעצם אחרותו: אם אך יסכים להיפרד ממנה ולהיות ממש כמונו לא תהייה עוד שום בעיה איתו! הצרה היא שדווקא עניין זה כרוך בקושי גדול [...] הוא מתעקש משום מה לדבוק בכל מנהגיו.

מעניין להתבונן בתצלומים אנתרופולוגיים אשר צולמו על ידי גברים לבנים שתיעדו חברה אחרת, חברה שתרבותה נרמסה על ידי בני תרבותם של הצלמים. כאשר אנחנו מתבוננים בהבעת פניהם של המצולמים או המצולמות ובמיוחד בברק עיניהם, ניתן לשחזר את סיטואציית הצילום ואת הטקסט הסמוי של הצילומים.

כאשר צלם כמו אדוארד ס' קורטיס (Edward S. Curtis) מצלם דיוקנאות של ראשי שבטים אינדיאניים, של נשותיהם ושל ילדיהם, בשנים 1907-1922, המבט המוחזר מן המצולם אל הצלם (וממרחק הזמן גם אלינו) הוא מבט טעון, מבט מגיב: יש בו צינה או טינה, בוז, אדישות מופגנת או מחאה כבושה.

סוזן זונטג (Sontag) (2005) מדגישה כי "האחר, גם אם אינו אויב, נתפש כמישהו שניתן לראותו, לא כמישהו (בדומה לנו) שגם רואה" (עמ' 63-64). בהמשך, היא מעירה הערה מעניינת. היא כותבת: "תצלומים הופכים דברים לאובייקטים: הם הופכים אירוע או אדם לדבר-מה שאפשר לקנות עליו בעלות" (עמ' 70).

אם מתבוננים בתצלומים של נשים מתרבויות שבטיות שבהן האישה אינה חושפת אפילו את פניה לעינו של זר – הבעות פניהן של המצולמות מעידות כי חשיפתן לעיני המצלמה של הגבר הלבן, לרוב הכובש, היא סוג של אונס. דוגמה מובהקת להיבט זה ניתן למצוא בתצלומיו של הצלם מארק גאראנז'ה.

במאמר בשם "הרעלה שהוסרה: נשים אלג'יריות 1960", מנתחת חוקרת הצילום קרול נג'אר (Naggat) את תצלומיו של מארק גאראנז'ה (Marc Garanger). בשנת 1960, בהיותו בן 25, חייל צרפתי מגויס במלחמת אלג'יר (1954-1962), גאראנז'ה, אז צלם צבאי, קיבל פקודה ממפקדו לצלם את תושבי הכפרים במחוז פיקודו כדי להנפיק להן תעודות זיהוי. "במשך עשרה ימים צילמתי אלפיים דיוקנאות, מאתיים בכל יום, מרביתם של נשים ... לא הייתה להן ברירה. את מחאתן הן יכלו לבטא אך ורק במבטן". מיותר לציין שהנשים צולמו לראשונה בחייהן ללא רעלות. נג'אר מציינת כי "הדיוקנאות היו מעין אונס ... האונס הראשון היה בעצם הסרת הרעלה ... ההשפלה הכרוכה בגילוי הפנים קשה לאשה אלג'ירית כמו העירום שנכפה על אסיר במחנה ריכוז ... יש עוד אונס בעימות הזה, והוא הצילום. האסלאם אוסר עשיית תמונות ... אבל לפני מצלמתו של גאראנז'ה נהרס הטאבו באחת ... בחושפה אותן למבטיו של כל דכפין ... הן מזוהות, כדי שאפשר יהיה לשלוט בהן, לפקח עליהן, לרדות בהן ... אם כך, מדוע הנשים האלג'יריות אינן נראות קורבנות למרות שהיו כאלה? ... במבטן אנו קוראים סירוב. באומרן לא, נראה שהן הוסיפו: "אפילו אם צילמתם אותנו, לשלוט בנו לא תוכלו" ...

מבטן הזועם הוא 'עין הרע' שהן נותנות באויביהן כדי להגן על עצמן" (עמ' 34-36). את ההשפלה הנוראה ביותר ביצעו הצלמים והציירים הנאצים, כאשר השוו בין הפורטרטים של היהודים לבין הפורטרטים [המושלמים, כמובן] של הארים.

בתגובה ל'אסתטיקת הרשע' הזו העמדתי בעבודותיי משנות השמונים והתשעים את דמותי שלי ביחס לדמותה של סוזאנה, גרמנייה ששני סביה היו נאצים פעילים. יחסי ה'אחרות' שלנו זכו לייצוגים שונים ברבות השנים, ככל שהבנתי טוב יותר את טיב

הקשרים הגלויים והסמויים שבין שני צדי המתרס: בתחילה, צלו של האחד מוצמד לדיוקנו של האחר אבל גם יוצר מן חור שחור בתוכו (בציור משנת 1990). בהמשך, בציור שנקרא *השלמ-ה*, 1994, נוצר דימוי של אחדות הניגודים, מעין יין-יאנג שמתגלה כלא מושלם. יש להשלים עם העובדה הזו.

בעבודה משנת 1997, שני האחרים מתלכדים לישות שלישית חדשה, מין אנדרוגינוס. לא ניתן לדעת מיהו מי, ואיזה חלק מפניו של האחד הפך למרכיב בפניו של האחר. האחד תלוי בשני, מכיל את השני. העבודות הללו, בחומריהן, בסגנוןן ובמקורות ההשראה שלהן היו עבורי תקדים לפרויקט *'המשפחה'*.

ברצוני להתמקד עתה בכמה עבודות של חאדר ושאה ושל פרויקט *'המשפחה'*, 2007-2009. אני מאמין כי בשלב זה של קריאת הפרק אתם בוודאי מודעים לכך שהאמן העכשווי אינו מסתפק בתפקיד *'הרואה הנאמן'* שמנסה להעביר ב'עין אובייקטיבית' איזו *'מציאות ניטראלית'*. במקום זאת, הוא מעדיף להיות *'מתבונן פעלתן ודעתן'* שקולט מציאות מסוימת ומפרשה בהתאם ל'חומרי התודעה' הספציפיים שלו.

בקופסאות העץ שיצרתי, המכילות את דיוקנאות ילדיו של חאדר, כל ילד זכה לקופסה כפולה: באחת דיוקן שלו, בשנייה אלמנט כלשהו הקשור לאופיו ואישיותו, מין אטריבוט אישי. שמות הילדים כתובים בעברית ובערבית.

בקופסה המוקדשת לחדגי'ה ניתן להבחין במעשה הטלאים המצויר שמגדיר את זהותה כסינתזה, כפאזל שמורכב מרקמת השמלה הבדואית-מסורתית של אמה; משמה המאיות באותיות עבריות ומן המילה *'פוקס'* הקושרת אותה למותגים גלובליים. דיוקנו הכפול של אחמד, יליד עזה, מזכיר צילומי מבוקשים ועבריינים. בתודעה הישראלית המילה *'אחמד'* מסמנת אותו, והוא נידון להיות *'הערבי'* ו'האויב'.

כמו *'אחמד'* גם השם *'יאסין'*, כמו גם צבעי בגדו של הילד, שולחים את המתבונן לעבר אסוציאציות פוליטיות טעונות: השייך יאסין, דיר יאסין ודגל פלסטין. הדיוקן של הילד התמים הופך בעל כורחו ל'דיוקן מסומן'.

כאשר חאדר ושאה בוחר להציג בעבודותיו את זהותו ואת תודעתו, הוא מציג לראווה את המרכיבים החזותיים של דתו המוסלמית. הוא מצייר על יריעות עור כבשים המתקשרות אצלו הן לתרבות הנוודים הבדואית והן לכתובת פסוקי הקוראן על עור בראשית האסלאם. ושאה מציג לראווה את השפה הערבית שהוא דובר אותה ואוהב לכתוב בה. למושג *'כתב ידו של האמן'* משמעות כפולה ומכופלת הן במובן האמנותי-סגנוני והן במובן הגרפולוגי והקליגרפי. עבור, הטקסטים שהוא בוחר לכתוב הם אבני היסוד של תרבות השירה הפלשתינית, שהוא מכיר, מעריך ומזדהה עמה.

בספרה, *זרים לעצמנו*, ז'וליה קריסטבה (1988), מגדולי ההוגים בצרפת בת זמננו, דנה בכך שאין *'להטמיע'* את הזר [קרי: ה'אחר'] אלא לכבד את תשוקתו לחיות כשונה, תשוקה החוברת לזכות שלנו לייחודיות – התוצר הנעלה ביותר של זכויות האדם וחובותיו.

בסדרה נוספת שלי, בסופר-אימפוזיציה, דהיינו ב'חשיפה כפולה', רישומי עפרון וארטליין, מופיעים בני משפחתו של חאדר, כאשר דימוי או טקסט מוצמדים לפניהם

ב'חשיפה כפולה', שכבה של דימוי אחד על דימוי שני. המלה 'פת"ח' המקועקעת על זרועו של חאדר הופכת לשפם מוזר. דימוי של יונה שהופיעה על גבי ברזנט של רכב בדואי היווה בסיס למוטיב זה על פניה של ג'והאר, אשתו. מוטיבים אחרים, חלקם דומים למוטיבים אתניים אירופים מופיעים בעבודות אחרות. שמות בני המשפחה כתובים בערבית על מצחם או פניהם, מגדירים את זהותם.

רישומיו של ושאח, באמצעות כימיקלים על נייר צילום או בצבעי שמן על צלחות חרס, הם רישומים תמציתיים שקולטים את מהות הדמות המצוירת. באופיים, הקו של הרישומים הללו הוא קו בעל מאפיינים אירופיים. זו איננה מלכודת הבאה להטעות את הצופה לגבי זהות האמן. זוהי תוצאה טבעית של היותו אמן שרכש את השכלתו האמנותית אצל מורים ממוצא אירופי.

שיבוש או טשטוש צבע עורו הטבעי של המצויר מקשה על הצופה להגדיר לעצמו במבט ראשון מיהו המצויר – מזרחי או מערבי. זהו אמצעי ציורי לערער על ראייה סטריאוטיפית של גוון עור כהה – מזרחי, או בהיר – מערבי. זה נעשה על ידי שימוש בצבעו ובמרקמו של, למשל, עץ אורן בהיר לדיוקנאות של כהי עור, או על ידי רישום הדיוקן בקו מתאר בלבד.

בסדרת עבודותיי על עץ אורן ניתן להבחין במאפיין זה. בעבודות הללו ניתן להבחין כי הן "קורצות" לעבר מקורות השראה אירופים (רנסנס איטלקי), מקורות השראה בדואים, אמריקאים, סינים וכדומה.

המקורות הספציפיים לדימויים הללו נלקחו על ידי מתוך ההדפסים שעל חולצות הילדים, הדפסים שמפיצה/מנכסת התרבות הגלובלית. כרזה של מפת הישובים הערביים בשנת 1948 משמשת לושאח מצע לרישום קווי של דיוקנאות בני משפחתו ובני משפחתי. קווי הדיוקן מתמזגים עם קווי הקרטוגרפיה. חותמת גדולה מסמנת את המצויר כתושב המקום. מספר תעודת הזהות של חאדר מוצמד לכל אחד מן המצוירים. האם אתם מוכנים להתחלף איתו ולאמץ את זהותו, על כל המשתמע מכך?

סדרת תיבות האור שיצרתי מציגה מין תיאטרון צלליות של בני משפחת ושאח. השימוש במרקם הקלף, ברקמה ובחיתוכים בקלף יוצר תיבות קסם, שכמו מקרינות את הדימוי השטוח והשחור או הלבן של הדמויות. גם בסדרה זו ישנם אטריבוטים הקושרים כל דמות למוטיבים אתניים בדואים ופולנים כאחד, לשלטי חוצות, לציטוטים מתולדות האמנות ולציטוטים מתוך עבודות מוקדמות שלי. בפני יאנוס, שנוצרים בדיוקנו הכפול של אחמד, אני רומז על כך שהוא נולד בעזה, וראשו המופנה לאחור כמו מתבונן על הרצועה.

העבודה החותמת את התערוכה מורכבת מקו בודד המסתלסל ומתפתל כמבוך ויוצר את הדיוקן שלי ואת הדיוקן של חאדר המתבוננים זה אל זה. חוט אריאדנה הוא חוט ההצלה מן המבוך. הוא החבל הדק המחבר את הטבור המשותף של התאומים, תאומי סיאם.

כאשר אני חושב על מרכיבי התערוכה 'המשפחה', אני רואה כיצד הם מצטרפים לפרויקט שסך כל חלקיו גדול יותר ועשיר יותר משני שותפיו. מתוך מודעות זו אני מבין כי להתבונן בפניו של האחר פירושו שאף אחד משני האמנים אינו משתלט על חברו, אלא בוחר להשתלב בתוך הרקמה האמנותית המשותפת, כמו שתי וערב, ערב ומערב.

רשימת מקורות

- בארת, ר' (1988). **מחשבות על הצילום**. ירושלים: כתר.
- ברקן, א' (2001). **פרימיטיביזם: אידיאולוגיה ותשוקה בתרבות המודרנית**. תל-אביב: משרד הביטחון וספריית אוניברסיטה משודרת.
- זונטג, ס' (2005). **להתבונן בסבלם של אחרים**. מושב בן שמן: הוצאת מודן.
- כנען, ח' (2009). Kol Klone. **מארב**, 4 באוגוסט 2009.
- כנען, ח' (2008). **פנימדיבור: לראות אחרת בעקבות עמנואל לוינס**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מוהר, ע' (2002). מהנעשה בעירנו. **העיר**, 15.5.2002. עמ' 13.
- נג'אר, ק' (1991). הרעלה שהוסרה: נשים אלג'יריות 1960. **סטודיו**, 4, 21-22, 34-36.
- סדג'וויק, פ' (1999). אחר. בתוך: א' אדגר ופ' סדג'וויק (עורכים), **לקסיקון לתיאוריה של התרבות** (עמ' 36). תל-אביב: רסלינג.
- קריסטבה, ז'. (1988). **זרים לעצמנו**. תל-אביב: רסלינג.

“אין אצלי בלקסיקון פחד” מול “אתה לא נורמלי אם אתה לא תפחד”: השיח האישי והחברתי של נהגי אוטובוס ישראלים שחוו התקפת טרור¹

אליסון סטרן פרץ ושפרה שגיא²

המובא כאן מבוסס על המחקר שערכתי במסגרת המסלול הישיר לדוקטורט באוניברסיטת בן-גוריון בנגב בהדרכתו של פרופסור דן בראון ז"ל. מעבודותיו של דן הושפעתי אף קודם למפגש עמו.

כסטודנטית לתואר ראשון באוניברסיטת בראון שבארה"ב כתבתי עבודת גמר שבה ראייתי עשרים ניצולי שואה, ובמסגרתה בחנתי את האופנים שבאמצעותם הם הקנו משמעות לחווייתיהם. חלק ניכר מהתשתית התאורטית והמושגית של עבודה זו נשען על מחקריו של דן. התרשמותי מעבודותיו של דן ומהדברים שקראתי עליו כאדם, הביאו אותי להחלטה לפגוש אותו פנים אל פנים. כאשר הגעתי לישראל בפברואר 2003 לצורכי טיול, שנועד לבדוק את האפשרות לעלות ארצה, שלחתי אליו דוא"ל שבו ביקשתי להיפגש עמו. דן ענה לי באורח מסביר פנים ובמהירות, וציין כי הוא נמצא באותה עת בניו-ג'רזי. קבענו להיפגש, ואכן עשינו זאת ביולי של אותה שנה, עת שהה בבוסטון. הבאתי עמי לפגישה עותק של עבודתי על ניצולי השואה, ולאחר שבועיים דן כתב לי דוא"ל מלא שבחים ותובנות על עבודה זו של סטודנטית שזה עתה סיימה את התואר הראשון. הייתי כה מופתעת, ומאז נקבעה דרכי. לאחר שלושה חודשים עליתי ארצה. לצד נטייתי הציונית ורצוני להבין את החוסן (resilience) של הישראלים, לדן הייתה השפעה רבה מאוד על החלטתי לעלות ועל הקליטה שלי בישראל (כמו במקרה שבו הפנה אותי לחברתו, מתווכת דירות, שסייעה לי למצוא את הדירה הראשונה שלי), מדינה הממשיכה במידה רבה להיות מבחינתי, מדינה זרה ומפתיעה. דן, מבחינתי, היה לא רק פרופסור ומודל מעורר השראה ויועץ, אלא חלק מרשת התמיכה שלי. אני זוכרת את הקורסים שלימד שבהם השתתפתי. דן אפשר לסטודנטים לבטא את רעיונותיהם, תוך שהוא מעודד אותם לבחון חלופות מושגיות

1 המובא כאן הנו מבוסס על תרגום של פרק באנגלית. Perez, A.S., Tobin, Y., & Sagy, S. (2010). "There is no fear in my lexicon" vs. "You are not normal if you won't be scared": A qualitative semiotic analysis of the 'broken' discourse of Israeli bus drivers who experienced terror attacks. In: M. Hyvärinen; L-C. Hyden; M. Saarenheimo & M. Tamboukou (Eds.), *Beyond narrative coherence: Studies in narrative* (pp. 121-146). Amsterdam: John Benjamins

2 המאמר נכתב על ידי אליסון סטרן פרץ בהנחייתה של פרופ' שפרה שגיא.

ולהרחיבן. חשתי כי ניתן לי כבוד רב עת הוזמנתי לארוחה בביתו, ועד עתה לא מרפה ממני תחושת הפליאה וההערכה שחשתי, כאשר דן שוחח על נושאי מחקרו. התקיימו בינינו פגישות מרובות וארוכות שבהן דנו על כיוון המחקר העתידי שאליו אפנה. וכאשר עלתה, בין השאר, האפשרות של עריכת מחקר נוסף על ניצולי שואה, היה זה דן שאמר: "די עם השואה – בואי ונחקור את הנושא של נהגי האוטובוס". מחלתו של דן ומותו היו מכה קשה לי, לסטודנטים שלו, לחבריו, לעמיתיו, ולבני משפחתו. אני חשה את היעדרו בכל יום, ובמיוחד עתה, כאשר אני מצויה בשלבי הסיום של הדוקטורט. תחושת האובדן בולטת במיוחד באותם חלקים של המחקר העוסק בניתוח הפסיכוכיברתי האיכותני, שבו תרומתו של דן הייתה כה מכרעת, וחסרונו כה מורגש. כאשר אני חשה "תקועה" בעת הניתוח, אני מדמיינת לעצמי כי אני מצויה בפגישה עם דן, שבה אנו מנתחים יחד את הטקסט, ומנסה לחושב מה הוא היה אומר. אף כי מרבית המובא כאן נכתב לאחר מותו של דן, אני מאמינה כי הוא היה מאשר אותו. מורשתו שזורה בכל מילה, וכולי תקווה כי הדברים הבאים היו ממלאים אותו גאוה.

מבוא

נהגי אוטובוסים בישראל נחשפו בעשורים האחרונים, ובמיוחד מאז האינתיפאדה הראשונה, למידה רבה של לחץ בעבודתם, בעיקר בשל התקפות טרור. על פי נתוני משרד החוץ הישראלי, 58 מבין 165 התקפות טרור (35% מהמקרים) בוצעו כלפי אוטובוסים, וזאת בהשוואה ל-21 מקרים (13%) של התקפות טרור שכוונו אל מסעדות ובתי קפה.³

הניתוח המוצג כאן הוא של ריאיון אחד מייצג מבין שמונה ראיונות שבוצעו עם נהגי אוטובוסים בין השנים 2005-2007, שנים אשר התאפיינו בשקט יחסי באשר להתקפות טרור. הנחת המחקר הנה כי הנרטיב ואסטרטגיות התקשורת שבהן משתמש המרואיין מייצגות את ההתנסויות האישיות שלו, במיוחד כפי שהן משתקפות בכינויי הגוף שבהם הוא משתמש.

המבנה והמשמעויות של כינויי הגוף בעברית המודרנית

כאשר בוחנים טקסט הכתוב בעברית מודרנית יש לשים לב לכינויי הגוף המשמשים את הדוברים, וכאן בעקבות דה סוסר (de Saussure, 1983 [1916]), מבחינים בין המקודד (גוף ראשון), המפענח (גוף שני) והאחר (גוף שלישי). בעוד שכינויי הגוף הראשון הנם

3 From "Suicide and other bombing attacks in Israel since the Declaration of Principles (Sept 1993)" [Electronic version]. Retrieved May 2007 from <http://www.mfa.gov.il/MFA/Terrorism-%20Obstacle%20to%20Peace/Palestinian%20terror%20since%202000/Suicide%20and%20Other%20Bombing%20Attacks%20in%20Israel%20Since>

נטרליים מבחינת מין ומספר (אני, אנחנו), אין זה המקרה באשר לכינויי הגוף השני והשלישי.

כינויי הגוף הזכריים הנם, במרבית המקרים, כינויי יסוד שבאמצעותם אפשר להתייחס למגוון ישויות, הזכריות או הנקביות, בעוד שכינויי הגוף הנקביים מחייבים סיומות נוספות. Tobin (2001) הצביע כי בעברית המודרנית בולטת המרכזיות של ההתייחסות על בסיס מין, ולכן חיוני להתייחס למבנה ולטבעם של כינויי הגוף שבהם נעשה שימוש בשיח ספונטני, ובמיוחד אם אלו מצויים בצורות ייחודיות או בלתי שגרתיות, עקביות או בלתי עקביות או מונעות מבחינה רגשית. כינוי הגוף הראשון יחיד ('אני') מסמן את הדובר/כותב (בדרך כלל המקודד) ואת היות הדובר המצוי בנקודת זמן מובחנת וכבעל זהות ברורה.

כינוי גוף זה משמש לדון בהתנסויות ייחודיות של היחיד המובחן. כינוי הגוף הזכרי השני ('אתה') מצביע על הקהל/מאזין/קורא (בדרך כלל המפענח), ולו שני שימושים: האחד, פנייה אל מפענח זכרי מובחן. השני, פנייה כללית, בלא התייחסות על בסיס מין אשר אינה אישית, ומקבילה במידה רבה ל-you באנגלית.

ישנם מקרים שבהם כינוי הגוף 'אתה' מופיע גם בהקשרים בעלי גֵּוֹן שאינו שגרתי, כמו בעת שיח בין שתי נשים "כשאתה בהריון" (Tobin, personal communication). שימוש זה ב-'אתה' מצביע על התייחסות אוניברסלית לכל אדם. כינוי הגוף השני לנקבה ('את') מצביע על המין, וגם לו שני שימושים: הראשון, התייחסות למפענחת מובחנת, והשני, התייחסות כללית או ייחודית למפענחת או לסיטואציות הייחודיות לנשים ("כשאת בהריון"). מכאן שהעברית המודרנית, והדגש שבה על מין ומספר, מחייבת את המקודד לבחור את אופני ההתייחסות שלו אל המפענח, ובחירות אלו אינן מקריות. וכך, המשמעויות והזיקות שבין כינויי גוף אלו, היכולים להיות סותרים זה את זה או בלתי עקביים, משמשים אמצעי ניתוח של השיח החברתי המתייחס ליחיד או לסיטואציה.

המבנה והמשמעויות

הניתוח משלב בין הגישה הלשונית-סמיוטית של דה סוסר (de Saussure, 1983) ל[[1916]] לבין גישות של ניתוח שיח, ובמיוחד זו של Rosenthal (1993) הממקדת את תשומת הלב בשאלות הבאות: האם דובר יוצר נרטיב בצורה מתוכננת או 'זורם' עמו ככל שהוא מתקדם? מדוע הדובר משתמש בסוג מובחן של טקסט כדי להציג את ההתנסות או התמה? באמצעות אלו פרטים ההתנסות או התמה מוצגות ומדוע? הניתוח, אם כן, מתמקד בדיכוטומיה שבין תוכן וצורה. כלומר, במה שאומר המרואיין לעומת האופן שבו הוא אומר זאת.

השאלות הבאות עמדו במוקד בחינת התוכן של המרואינים:

1. כיצד הם מספרים על התקפת הטרור?

2. כיצד הם מתארים את דרכי ההתמודדות שלהם עם הפחד היום-יומי והלחץ הנלווה למצב בו התנסו?
 3. כיצד, מתי ומדוע נושאים חברתיים מסוימים עולים בריאיון ומה משמעותם. באשר לתוכן, אלו השאלות שעמדו במוקד.
 1. כיצד מובנה הנרטיב של התקפת הטרור (מה נאמר ומה לא נאמר; האם הנרטיב מוצג בצורה כרונולוגית או תמטית; מה מתואר בפירוט ומה מושמט)?
 2. אלו דפוסים דקדוקיים או דיסקורסיביים חוזרים בריאיון ומה משמעותם?
 3. כיצד מבוטאים נושאים/תמות מרכזיים (האם בצורה גלויה או סמויה)?
- הניתוח, אם כן, עסק בחמש שאלות:
1. מדוע מילה או ביטוי מובחן שימש במקום מסוים בריאיון ולא באחר?
 2. מהי המשמעות במסגרת משפט מובחן ובנרטיב הכללי הנקשרים לשימוש במילה או בביטוי?
 3. כיצד היה ניתן לנסח אחרת משפט וכיצד הייתה משתנה משמעותו בעקבות זאת?
 4. האם ישנם דפוסים חוזרים של אופני שימוש במלים או בביטויים?
 5. מה ניתן ללמוד מטכניקות שיה אלו על היחד ועל החברה שבה הוא חי?

המרואיין וניתוח הריאיון

בעת הריאיון דני (שם בדוי), יליד ישראל, היה רווק בן 29. דני שירת במשמר הגבול, ובמהלך שש השנים כנהג אוטובוס, החמיץ שני ימי עבודה בלבד, (עובדה שבה התגאה מאוד). הוא חווה שלוש התקפות טרור: באחת מהן נכנס מחבל לאוטובוס שדני נהג בו, ירה אש אוטומטית בנוסעים ופצע כמה מהם; בשנייה, אוטובוס שנסע לפני האוטובוס שנהג בו דני, התפוצץ; ובשלישית, חדר כדור בודד לאוטובוס שבו דני נהג. דני היה מעורב בתאונת דרכים, שתיאר כטראומטית יותר מאשר התקפות הטרור שבהן התנסה. הריאיון עם דני נמשך כשעתיים ובוצע בשני חלקים בהבדל של חודש.

דה־פרסונליזציה ואוניברסליזם

כלל המרואינים נטו לדה־פרסונליזציה, הכללות, אוניברסליזם ו/או לנטרל את דבריהם מעת לעת, וזאת באמצעות השימוש בגוף השני יחיד ('אתה'). דני נטה להצהרות כוללניות במיוחד שטשטשו את החוויות הייחודיות שלו, כמו במקרה הבא שבו התבקש להשוות בין התקפות הטרור שלהן היה עד בין תאונת הדרכים שבה היה מעורב.

"כי זה [תאונת הדרכים] דבר שאמת, שזה תלוי בך. פה [בהתקפות טרור], זה לא תלוי בך. את מבינה? אם אתה יכול למנוע את זה, אז בטח שאתה, יהיה לך קצת משהו בנפש. הבנת? כל עוד זה לא תלוי בך, אז בסדר, מה? מה אני אעשה? זה הגורל. אני לא הרגתי את האנשים באוטובוס שלי. זה המחבל הרג אותם, לא אני".

השיח האישי והחברתי של נהגי אוטובוס ישראלים שחוו התקפת טרור

במקום להקנות להצהרה ייחוד אישי (למשל, "אם אני הייתי יכול למנוע זאת, כך שברור אני הייתי חש אשמה"), דני השתמש ב'אתה', ובכך הקנה לדבריו משמעות קולקטיבית המצביעה על ההתנסות המשותפת הכרוכה בהתמודדות עם טרור, כמו גם להכיר את הסיטואציה של התקפת הטרור לקהל באמצעות הפיכתה לאוניברסלית. עם זאת, הוא עבר לגוף ראשון ('אני'), ובכך הצביע על בעלותו על החוויה. בשונה מיתר דבריו, כאן ניתן לראות כי במקרה של התקפת הטרור היה לדני קל יותר להצביע על חוסר יכולתו לפעול לעומת המקרה של תאונת הדרכים. כאשר דני חש את תחושת הפחד הנלווית להתקפת הטרור גברה הנטייה לעבור מגוף ראשון לגוף שני, כפי שמראה הדוגמה הבאה:

"פחדתי. פחדתי. אבל כשזה נגמר, אתה כאילו אומר 'יאללה, איזה', כאילו, אם היה אפשרות, הייתי רוצה לחזור ולעשות את הדברים יותר טוב, אולי להרוג אותו גם. את מבינה? פחדתי, ולא אומר שלא פחדתי, רעדתי. אין, אין אצלי, מה זה? בנאד... מחבל יורה עליך מארבע מטר, לא תפחד? אתה לא נורמאלי אם אתה לא תפחד. צעקתי 'אימא' והכול".

שיח זה חושף תחושה של בלבול ומעבר בין הרמה האישית ("אני פחדתי") לזו הכללית ("אתה כאילו אומר"). מכאן הוא דן במה היה מעדיף לעשות – שיטה שחזרה לאורך הריאיון – לאחר שהבהיר מה לא עשה. כמו כן, דני הפחית את מספרם של ביטויי תחושת הפחד באמצעות התייחסות לחוויה הכללית של טרור באמצעות התייחסות ל'אתה'. מכאן ניתן להציע כמה היפותזות ביחס לאופני היצירה של משמעות אוניברסלית או אל-אישית. האחת, נוגעת לשימוש בצורה הזכרית של כינוי הגוף 'אתה' כטכניקה למתן משמעות קולקטיבית, ובכך לעודד, לסייע או לבקש מהמאזין לחוש קרבה אל הסיטואציה. השנייה, האופן שבו דני מסביר את עמדותיו והתנהגותיו משקף ניסיון ליצור נורמליזציה ולגיטימציה. כלומר, לאשש כי מעשיו נורמליים ומקובלים בחברה שבה הוא חי. השלישית, כינויי הגוף הלא מסומנים משמשים דרך לדחות את ההצהרות העוסקות ב'אני' כדי להרחיק את המשמעות, ואולי את ההתנסות עצמה, מן הדובר.

להכניס את המראיינת אל הדברים

אחת הנטיות הבולטות של המראיינים הייתה השימוש בגוף שני נקבה 'את'. צורה זו נשמעת בעת פנייה ישירה למפענחת ו/או כאשר מוצעת הצהרה כללית בהקשר שבו שתי נשים משוחחות זו עם זו. בהקשר זה יש להצביע כי מרבית המראיינים – גברים, מרביתם מעל גיל 40, אשר לא הציגו את עצמם כפמיניסטים – השתמשו בכינוי הגוף 'את' כדי לבטא את חוויותיהם האישיות.

בראיונות בא הדבר לידי ביטוי בחמישה היבטים. כאשר דני דיבר על נוסעים שנפצעו באוטובוס שנהג בו הוא אמר:

"כי איזה אחד חטף איזה שני קליעים לרגל, וכמה דם, אלוהים ישמור, את רואה את הדם, את מכירה את המדרגות של האוטובוס, זולג טק טק טק, כמו איזה, נחל, של מים, של דם".

כאשר התייחס למקרה שבו האוטובוס שלפניו התפוצץ, אמר: "אחרי שנייה את רואה את הגג שלו מתרומם לאוויר כבום, כזה שבחיים שלך לא שמעת".
כאשר דני תיאר את מה שקרה כאשר לקח את תיקו שאוחסן בתחנת אגד בעת ששהה בבית החולים, הוא אמר:

"את רואה את האוטובוס, אחרי שהלכתי לסניף, כי התיק שלי נשאר שמה, הכול, לקחו לי ת'תיק. אחרי שבועיים, אני, סתם, עושה סדר, אני רואה מלא זכוכיות בתוך התיק. מלא זכוכיות. בסוף, ואת רואה את האוטובוס, אלוהים ישמור, כולו חורים, אני אומר לך, אלוהים, אני, באמת, אני חי, חייב לאלוהים ת'חיים שלי. הבנת? נס גדול, בואי נגיד ככה. נס גדול היה פה, במקרה שלי, שלא נפגעת. יש כאלה שאת יודעת, נהרגו".

כאן מופיע צירוף המלים 'את רואה' באותו ניסוח. דני השתמש ב'אני' כדי לציין כי ראה את שברי הזכוכית בתיקו, וכי הוא, ולא אדם אחר, חב תודה לאל על חייו. אך ייתכן שהדבר מכאיב מדי מבחינתו לומר את המלים המתארות את החוויה של מראה האוטובוס הפגוע. קיים הבדל איכותי בין המשפטים "את רואה את האוטובוס" ו-"אני רואה/ראיתי את האוטובוס". במהלך הראיונות אני הרגשתי כי מי שהשתמשו בטכניקה לשונית זו, ניסו למשוך אותי אל סיפורם באמצעות כל אמצעי שיהפוך אותו לאישי מבחינתי, ובכך, גם להתחבר אליו. ייתכן שטכניקה זו גם מייצגת את ניסיונו של הדובר ללמד אותי (הקהל) על ההתנסות ו/או לחלוק אותה עמי, כדי לתקשר עמי או כדי לסייע לי להבין טוב יותר או להזדהות עמו. הבחירה ב'את' המקנה גֵּוֹן אישי לי כמראינת בולטת בהקשר זה. ניתן לשער כי שימוש זה הנו הרחקה מסדר שני בין המקודד למפענח. כמו כן, ייתכן ששימוש זה קשור לתפקיד או לפעולה של המראיינים באירועים שחוו. הם התקשו לדון בהתנסויות שבהן היו פסיביים (לראות, לפחד, לשמוע, להרגיש). כפי הנראה יש כאן ניסיון ברמה הלא-מודעת להעביר משמעות מיוחדת לקהל או ביחס להתנסות עצמה. היפותזה זו תיבחן לעומק באמצעות השוואת חלק מהצהרות אלו עם אלו שכללו התייחסות ל'אני'.

בעלות על התפקיד הפעיל כגיבור

בראיונות בלטה הנטייה להציג את האני כגיבור או כפעיל, וכאן רק לעתים נדירות הופיעה התייחסות ל'אתה' או ל'את', דבר היכול להצביע על מסר המעוגן בשיח החברתי הישראלי. אצל דני נטייה זו בלטה מאוד הן מבחינת הצורה והן מבחינת התוכן, וזאת כאשר תיאר את מעורבותו באירועי הטרור ובתאונת הדרכים. המובאה הבאה עוסקת במקרה שבו מחבל נכנס לאוטובוס שדני נהג בו:

"אני נוסע, קו עשרים ושבע, היה חורף, ינואר, גשם. מתקרב לתחנה, קולט ת'נוסעים, קולט, את יודעת, כרטיסיות, כסף, money. פתאום אני רואה מישהו נעמד מול האוטובוס. אני עושה לו 'תעבור'. כי אני רוצה לתת וינקר ולצאת מהתחנה. ואז הוא קורץ, קורץ לי בעין, עושה לי ככה, אני עושה לו 'מה?', מוציא ריץ-ריץ', מעיל, מוציא רובה ובררררר. ואני, אני חולם? I dream? {מה? מה?} ישר, כמו שכאילו לימדו אותי בצבא, התכופתי מתחת להגה, אני קטן. הכדורים עברו לי מעל הראש, הוא ירה בצרור, באוטומט, לא בבודד, one one, בצרור. ירדתי למטה, עם ההגה, והתחלתי לנהוג. רציתי לדרוס אותו, אבל הוא ברח. עכשיו אני מסתכל, אני רואה אותו תופר ת'אנשים שהיו בתחנה. מה עשיתי, ברחתי, נכנסתי ימינה לכיוון ביקור חולים, היה שם בית חולים ליד, סטימי מהמסלול, נפצעו לי אנשים, מלא דם באוטובוס. אמרתי 'אני חייב להוציא ת'אוטובוס, אחרת הוא קורע אותנו לגזרים', הבנת? "

באשר לצורה, הנרטיב כולו מובא באופן בלבדי באמצעות ה'אני', ודני הוא הדמות המרכזית, שאותה הוא מעצב כפעיל (מתכופף, מסתכל, וכדומה) וכבעל יכולות. באשר לתוכן, דני מתגלה כמי שחושב מהר, ובכך הוא מציל את חייו ומונע פגיעה בנוסעים נוספים. דני מעצב לעצמו דימוי של גיבור ושל מציל של אלו שהיו נתונים לאחרייתו. קיים רק רמז דק לתחושה של חרטה לגבי מה שרצה לעשות, וגם כאן הדבר מבוטא באמצעות התייחסות ל'אני'.

שילוב שלוש צורות השיח שנידונו כאן מתברר, אם בוחנים מחדש את הנרטיב העוסק בהתקפת הטרור שבו נכללו שתי המובאות שהוצגו קודם לכן:

"אני עוד פעם אומר לך, מזל. הוא, עבר את הרמזור שהוא נהיה כתום, שמאלה, כאילו עבר את הצומת, ואני, אלוהים אמר לי, 'תעמוד. לא צריך לקחת על זה. בשביל מה? אז עוד שתי דקות, מה קרה?' אחרי שנייה את רואה את הגג שלו מתרומם לאוויר כבוב, כזה שבחיים שלך לא שמעת. ישר הבנתי שזה פיגוע, עשיתי פרסה, ברחתי מהמקום. ברחתי. את יודעת איזה ריח? אלוהים ישמור. מהגג יצא לו עשן. הגג של המפרקית ממש התפרק לשניים. אז את אומרת מזל? אני מאמין במזל, אני מאמין במזל, אני מ-, אין. מזל זה חלק נפרד ממני. אתה אומר שאם הייתי נדבק אליו, גם אני הייתי הולך. כי הפיגוע הזה כיסח לו את המפרקית, את האוטובוס הגדול הזה."

כאן דני מחליף בין ה'את' ל'אני', כאשר הפעולה והפועל המתוארים עוברים מההיבט הפסיבי אל האקטיבי. הדבר מציע כי השימוש ב'אני' מציין את התביעה של הדובר את הפעולה כשלו, כמו גם קבלה של המסר ההגמוני הישראלי, שלפיו אין זה מקובל להיות מושפע מהאירוע, אלא על מי שמעורב בו להיות פעיל, ועל כך הוא זכאי לחוש גאווה.

חזרה אל הטקסט כדי לבחון את המסרים הכפולים בצורה ובתוכן

הניתוח הקודם עלה מתוך הטקסט עצמו נוכח הבולטות של אופני השיח. לעומת זאת, הזיהוי של הזיקות ביניהם ושל המסרים העולים מהם הצריך עבודה ניכרת. כדי לעמוד על זיקות אלו יש לבחון את החלק הבא בריאיון כמכלול (אף כי חלק ממנו הוצג קודם לכן). המובא כאן מתחיל כשדני מתאר כמה חוויות (בלשונו מסוכנות) משירותו הצבאי, ואחר כך שאלתי אותו כיצד הוא מתייחס לתקופה זו:

דני: בסדר, מאתגר. אתגר. אני אוהב ת'סיכונים. אני אוהב. את יודעת. אומרים את זה, מזוכיסט כזה, מזוכיזם, את יודעת? אני כזה. אוהב להסתכן, אני... לא יודע. בפיגוע שהיה לי, טוב אנחנו נחזור לפיגוע, אני מאמין, אז, אהה, אני כבר אספר לך. אם היה לי אקדח, הייתי יורה בו. ורציתי לרדת, רציתי, כאילו, עוד מתי שהוצאתי ת'אוטובוס מהירי, מהיריות, מהסכנה, רציתי לחזור ל... לאותו מקום, כי הוא המשיך לירות.

א: אז...

דני: הבנתי, ולא פחדתי.

א: או.קיי. ספר לי על הראשון, תספר לי מהתחלה.

דני: אי... מאיזה פיגוע? מהפיגוע של הירי, בוואי נגיד כך. אני נוסע, קו עשרים ושבע, היה חורף, ינואר, גשם. מתקרב לתחנה, קולט ת'נוסעים, קולט, את יודעת, כרטיסיות, כסף, money. פתאום אני רואה מישהו נעמד מול האוטובוס, אני עושה לו 'תעבור'. כי אני רוצה לתת בלינקר ולצאת מהתחנה. ואז הוא קורץ, קורץ לי בעין, עושה לי ככה, אני עושה לו 'מה?', מוציא ריץ-ריץ', מעיל, מוציא רובה ובררררר. ואני, אני חולם? I dream? {מה? מה?} ישר, כמו שכאילו לימדו אותי בצבא, התכופפתי מתחת להגה, אני קטן. הכדורים עברו לי מעל הראש, הוא ירה בצרור, באוטומט, לא בבודד, one one, בצרור. ירדתי למטה, עם ההגה, והתחלתי לנהוג. רציתי לדרוס אותו, אבל הוא ברח. עכשיו אני מסתכל, אני רואה אותו תופר ת'... ת'... אנשים שהיו בתחנה. מה עשיתי, ברחתי, נכנסתי ימינה לכיוון... היה שם בית חולים ליד, סטיתי מהמסלול, נפצעו לי אנשים, מלא דם באוטובוס. אמרתי 'אני חייב להוציא ת'אוטובוס, אחרת הוא קורע אותנו לגזרים', הבנת? ואז, לסיפור, רציתי לחזור, כאילו, זהו, הצלתי ת'אוטובוס, עכשיו אני רוצה לחזור למקום הזה, כאילו, איך אומרים? לראות מה המצב של המחבל, לראות אם הרגו אותי, לא הרגו אותי, מה הוא עושה, אולי אפשר להשתלט עליו. את מבינה? אין אצלי פחד, אני לא מפחד. לא נכנסתי להלם, לא כלום. את יכולה לשאול את... באו, אולי שלושים עיתונאים, אומרת לי 'אתה מסוגל לדבר?', אמרתי לה 'כן'. ואחרי יומיים חזרתי לעבודה. אין אצלי פחד, אין אצלי בלקסיקון פחד, אין לי.

השיח האישי והחברתי של נהגי אוטובוס ישראלים שחוו התקפת טרור

א: אוקיי.

דני: אני לא מפחד, אני לא יודע למה, אולי אני לא נורמאלי.

א: ממש, ב... בתוך ה...

דני: פחדתי. פחדתי. אבל כשזה נגמר, אתה כאילו אומר 'אללה, איזה', כאילו, אם היה אפשרות, הייתי רוצה לחזור ולעשות את הדברים יותר טוב, אולי להרוג אותו גם. את מבינה? פחדתי, ולא אומר שלא פחדתי, רעדתי. אין, אין אצלי, מה זה? בנאד... מחבל יורה עליך מארבע מטר, לא תפחד? אתה לא נורמאלי אם אתה לא תפחד. צעקתי 'אימא' והכל. אבל, זהו, אין אומרים? אלוהים מנסה אותנו.

דני התחיל בהתייחסות להנאה שחש למרות הסכנות והאתגרים שנכרכו בשירותו הצבאי. ארבע פעמים הוא הבהיר כי לא חש פחד. בתחילה, דבריו שיקפו תחושה של גאווה במה שבעיניו הנו הישג ראוי לציון (לא התנסה בטרואמה בעקבות התקפת הטרור, וכי הדבר נתמך בעדויות נוספות). אך בהמשך חזות זו מתערערת מעט, וכאשר נשאל מדוע לא חש פחד, אז הוא ציין כי ייתכן ואין זה נורמלי. ומיד לאחר מכן, הוא הודה בפחד שחש. אולם דבריו הבאים של דני מעידים על התרחקות מהודאה זו, ונעו בין מה שרצה לעשות לבין תחושותיו ותגובותיו הפיזיות. מעניין לציין כי הוא ניסה לחזור ולומר כי הוא אינו חש פחד אך לא היה יכול לסיים את המשפט, ואז השתמש בצורה האוניברסאלית של 'אתה', וסיים באמירה לגבי מידת הנורמאליות של התגובה. מתברר כאן 'משחק' טעון משמעויות ורגשות ומאוד אמביוולנטי, במיוחד, בעת הדיון בפחד ובנורמאליות. אך עם זאת, קיים היגיון פנימי בהצהרות אלו, המתבטא בניסיונות של דני להקנות משמעות לאמביוולנטיות שהוא חש. זוהי עדות לתהליך בהתהוות של קבלה של הפחד, והביטוי לכך הנו הטכניקה של אוניברסליזם. הדבר מתגלה בניגוד החד שבין ההצהרות התחיליות לאלו הסופיות. הוא מתחיל בהצהרה שלפיה אם הנסיבות היו שונות (זמינות של כלי נשק) הוא היה 'מטפל' במצב, וחוזר על כך חמש פעמים. אנו מציעות כי משפט זה מצביע על המהות הגלומה בנרטיב של דני ביחס לאירוע זה, והמיקום של אירוע זה בנרטיב מצביע על הדרך שבה דני מבקש להבהיר את חשיבותו בעיניו במסגרת הסיפור שלו. נראה כי דני הוא זה המתקשה לקבל או להשלים עם פעולותיו, וזאת משום, שלדעתו, לא עמד בציפיות החברתיות.

בכל הראיונות הצהרות מעין אלו הופיעו, כשהמצביעות על תחושות של ספק עצמי, חרטה, אשמה ואחריות ("הייתי צריך ל..."; "רציתי ל..."; "הלוואי ו..."), ומציעות כי המרואיינים חשו צורך להתנצל על כך שלא הפגינו גבורה מספקת, ומכך שלא היו "גברים ישראלים אמיתיים", וכי לא מילאו את תפקידם ומימשו את האחריות שהופקדה בידם לביטחון הנוסעים שלהם.

דיון

המחקר דן באופני השיח של נהגי אוטובוס ביחס להתנהגותם, כמו גם באופן שבו אופני שיח אלו הושפעו מהשיח החברתי. התברר כי הבחירות הדיסקורסיביות של דני, אשר באו לידי ביטוי בצורה, יותר מאשר בתוכן הגלוי, ביטאו את תחושותיו לגבי עצמו, האוטובוס שלו ועבודתו, החברה הישראלית, ותחושת האחריות שלו באשר למקרי הטרור שלהם היה עד. כלומר, בחירות אלו אינן מקריות או חסרות משמעות, והן נועדו לשרת את האופן שבו נידונות החוויות שלו.

הדפוסים שהתבררו מהראיונות למעט כמה יוצאים מן הכלל היו:

1. כינוי גוף שני יחיד זכרי ('אתה') הנו במרבית המקרים הנושא של המשפט כאשר: (א) ההתנסות המתוארת עוברת הרחקה רגשית על ידי הדובר או כאשר הדובר מנסה להרחיקה ממנו; או (ב) כאשר הדובר מתאר התנסות שבה היה פסיבי ו/או היה נתון להשפעה הפעילה של אחר (בעיקר כאשר מדובר במחבל). בחירה זו מטרתה ליצור אוניברסליזציה ונורמליזציה של ההתנסות האישית.
2. כינוי גוף שני יחיד נקבי, המפענחת ('את') הנו במרבית המקרים הנושא של המשפט כאשר: (א) הדובר מתאר התנסויות קשות/מלחיצות (כמו ההשפעות של התקפת טרור); ו/או (ב) הדובר מתאר דבר שבעיניו חשוב שהמראיין תדע, תבין ו/או תתנסה בו. מטרתה של בחירה זו נועדה לקרב את המראיין לחוויה האישית, כדי ליצור קשר עם המראיין, או להרחיק ו/או להשליך את ההתנסות מהעצמי.
3. כינוי גוף ראשון למקודד ('אני') הנו במרבית המקרים הנושא של המשפט, כאשר הדובר מתאר התנסות שבה תפקד בצורה פעילה או כ'גיבור'. בחירה זו מצביעה כי המראיין חש בנוח או אף גאה לגבי חלק מההתנסות ו/או בטוח כי החברה תקבל את דבריו ומעשיו.

על מה, אם כן, מצביעים דפוסים אלו העולים מכלל הראיונות? ספקטור-מרזל (2010) זיהתה דפוס זה כמצביע על 'תעודת זהות נרטיבית' (narrative identity card). דהיינו, זוהי גרסה אידאלית ומוחצנת של הדובר, העונה על נורמות חברתיות מקובלות ומצביעה על השתייכותו לחברה, כמו גם על רגישותו התרבותית לשיח ההגמוני. נושאים ותמות מקובלים ואופני הדיון בהם הנם מרכיבים מרכזיים בתעודת הזהות הנרטיבית, בעוד שאלו שאינם כאלה, בולטים בהיעדרם ובהשתקה שלהם. סוג נרטיב זה מיצג לפי ספקטור-מרזל (2010) את 'העלילה התרבותית המרכזית', וניתוח של נרטיב זה מצביע על מאפייני התרבות שבמסגרתם מוצג הנרטיב.

במובן זה, הנרטיב של דני המאופיין באמביוולנטיות ובסתירות מציג את עמדותיו ותחושותיו כלפי השיח התרבותי ההגמוני (במיוחד כלפי התמודדות, גבורה וחוסן). הדבר מתבטא באופני השימוש בכינויי גוף. דני הסכים, בקושי רב, לדון בקשיים הרגשיים שנלוו להתקפות הטרור, וניסה להכחיש את קיומן. השימוש שלו ב'את' מצומצם, משום שלא היה לו צורך או הזדמנות לקרב אותי כמראיין אל תחושותיו

הרגשיות (כביכול אלו לא קיימות). ההצהרות שבהן הופיע 'אני' מצביעות על תגובותיו בעקבות פעולת הטרור, ובכך, אולי, מנע פגיעות קשות יותר בנפש, ובמקביל, הצהיר כי אם היה מתאפשר היה נוקט בפעולות נוספות. הבולטות של השימוש ב'אתה' מצביע על רצונו של דני להתאים את עצמו לחברה, להפוך את האישי לאוניברסלי, להציג את עצמו כמי שאינו שונה מכל אדם אחר שלא היה 'נורמלי אם לא היה מפחד'.
האמביוולנטיות מתגלה ברצון להציג את עצמו כטוב יותר מאחרים. דני ציפה מעצמו לנהוג ביתר גבורה ולא לפחד. מדבריו מתבררת תמונתו של "הגבר הישראלי האידיאלי", וניסיונותיו להתאים את עצמו אליה:

"גבר ישראלי? זה בנאדם שמתמודד. בנאדם שחווה דברים, וצריך לתת, צריך להתמודד איתם, דברים לא נעימים, דברים, דברים קשים, בואי נגיד צבא, וזה, אהה, אנשים לא יודעים. גבר שצריך להתמודד עם סכנות וצריך לתת להם פתרונות, בואי נגיד ככה. תמיד צריך להיות דרוך".

דני הרחיב עוד בנושא כאשר התייחס לציפיות החברתיות:

"צריך להיות גברי ב... בארץ הזאת, לפי דעתי. כי זו ארץ, זה ארץ, איך אני אסביר לך את זה? זה ארץ כזאת ש... בפנים ב... אל תפגע, אני, גברים, אומץ, אנשים שלא מפחדים, אנשים שבנויים, שהלב שלהם חזק, בואי נגיד ככה. כי אם לא, אז קשה להיות בארץ הזאת, עם כל מה שקורה".

כאשר שאלתי אותו כיצד מתייחסת החברה הישראלית אל מי שאינו תואם אמות מידה אלו, הוא אמר: "החברה מרחמת עליו, לפי דעתי". כאן מתבררת הדילמה של דני. הוא מנסה להודות כי לא פחד, אך הוא מודה כי אכן פחד, והוא מנסה להצדיק פחד זה על ידי הטענה כי כל אחד אחר במצבו היה מביע פחד. אך אמנתו הבסיסית סותרת זאת. גבר ישראלי אמיתי מוצא את הדרך להתמודד עם הקשיים הכרוכים בחיים בישראל וזאת ע"י הפגנת אומץ וגבריות. כל מי שנוהג אחרת ראוי לרחמים. ניתן לשער עי אם דני היה הורג את המחבל הוא היה מביע בעלות באמצעות השימוש בכינוי הגוף 'אני' על מכלול החוויות במהלך ולאחר התקפת הטרור. גם אם הושפע ממנה רגשית, ייתכן והיה מוכן להודות בכך, משום שהוא כבר ביסס עצמו כראוי להערכה חברתית.

מסקנות

המחקר הנוכחי הציג את המפגש המשולש המתקיים בין היחיד, ההתנסות שחווה והחברה, וכיצד אלו משפיעים על החוסן בהקשר זה. נוכח זאת עולה השאלה: האם החברה הישראלית מספקת תמיכה ליחיד שהתנסה במצב של לחץ וכיצד הציפיות והתביעות החברתיות מעצבות את תגובת היחיד למצבי לחץ?

השיח ההגמוני הישראלי מעודד גבורה ופוסל כל התנהגות אחרת, ובמקרה הגרוע אף משתיק אותה. ייתכן שכאן טמון ההסבר לצורך של המרואיינים להפגין, כי עשו די והותר, וכי הם ראויים להערכה על כך. מתברר כאן, כי מעבר לרמה האישית של

הפגנת חוסן, המרואיינים, לטוב ולרע, חשים כי זוהי חובתם החברתית להפגין חוסן בשם הקולקטיב. מצב זה מביא לעמדה האמביוולנטית. הם חשים כי ראוי כי הם יפגינו בעלות על ההתנסות אם נהגו בגבורה, ומרחיקים עצמם או משליכים על אחרים הצהרות המעידות על פסיביות, פחד והשלכות שליליות של הלחץ שחוו. ניתן לשער כי בהקשר חברתי זה החוסן נתפס כחוסן קולקטיבי. וכך, החוויה הטראומתית אינה נותרת ברמת היחיד שחווה אותה, אלא יש לקשור אותה לאדם אחר או לקולקטיב. הביטוי לכך הוא ההישענות על תיאור החוויות באופן אוניברסאלי. ייתכן, וההתנסות באירוע טרור הנה חוויה חזקה היוצרת תחושת בדידות חזקה יותר מאשר אירועים אחרים (כמו מלחמה או תאונת דרכים). ואכן רבים מהמרואיינים הביעו תחושה זו באמצעות הצהרות כגון: "אינך יכולה לדמיין לעצמך איך זה היה", ו"קשה לתאר זאת". ומכאן, בדידות זו היא הדוחפת אל תיאור החוויה כאוניברסלית. ייתכן כי הממשק המתקיים בין היחיד, ההתנסות והשיח החברתי הוא זה המעצב את סוג העמדות, וההתמודדות עם הפחד, הלחץ והכאב הן בקרב יחידים בישראל והן מבחינת החברה הישראלית כולה.

רשימת מקורות

ספקטור-מרזל, ג' (2010). מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית. בתוך: ל' קאסן, ומ' קרומר-נבו (עורכות). *ניתוח נתונים במחקר איכותני* (עמ' 63-96). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

de Saussure, F. (1916/1983). *Course in general linguistics* (C. Bally, & A. Sechehaye with A. Riedlinger (Eds.), annotated and trans R. Harris). London: Duckworth.

Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In: R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives*, Vol. 1 (pp. 59-91). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Tobin, Y. (2001). Gender switch in modern Hebrew. In: M. Hellinger & H. Bubmann (Eds.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men* (Vol. I) (Published as Vol. 9 of the series *Impact: Studies in Language and Society*) (pp. 176-198). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

“על הגובה”: מחשבות על שיח, כוח ונמיכות קומה לצד משנתו של פרופסור בר־און

מיכל שיינברג־טז

פתח דבר

למפגש עם פרופסור בר־און, ולימים למפגש עם דן האדם, תפקיד מרכזי בהבניית סיפור חיי. לעולם לא אשכח את המפגש הראשוני שלי אִתו כסטודנטית מתחילה, מלאת חששות ויראה. פניתי אליו לגבי אפשרות של עריכת מחקר מודרך בהנחייתו. התבקשתי לנתח עדויות של ניצולי שואה אשר היו ילדים בעת המלחמה ולחפש דפוסים הנוגעים לקשר הורה-ילד. הפרשנות שאני נתתי למטלה זו הייתה שעלי ללכת וללמוד תיאוריות שהתמקדו ביחסי הורה-ילד ולנסות לנתח לאורן את הטקסט וכך עשיתי. כשחזרתי עם פרי עבודתי אני זוכרת שנמתח חיוך דק בארשת פניו החתומה והוא רק אמר: “ועכשיו אני רוצה את הניתוח שלך”. אני זוכרת את התדהמה שחשתי לנוכח התביעה שלו לשמוע את קולי. את הטלטול המרגש של מפגש עם חוקר רב ניסיון, אשר באמת ובתמים מניח לא רק שיש לי קול, אלא שהוא עשוי לחדש לו ולהיות מרכזי לתהליך החקירה האקדמית. טלטלה זו תחזור שוב ושוב, בכל פעם שאחוש אותו מתרגש עד דמעות מקול חדש שעולה מהטקסט, ממחשבה ייחודית הטורפת את הקלפים, מהתשווקה שלו לגלות כמה הוא אינו יודע וללמוד מכל פיסת חוויה הנקרית בדרכו.

בצדק או בשוגג, עד המפגש עמו הבנתי את הפעילות המחקרית כתהליך שבו עלי להעלות השערות המאוששות או מפריכות מהלכים מחקריים קודמים. בוודאי לא ראיתי את עצמי כחלק מאותה שרשרת שיכולה להביא לגילויים או לתובנות חדשות. זה היה תחילתו של מסע מרתק, מעצים ומצמיח. בסבלנות ובפתיחות אין קץ הוא אפשר לי לשחק, ליצור, להתלכלך ולגלות את עולם העשייה האקדמית בפסיכולוגיה באופן מלא ריגוש וחדווה. עבורי, אותה פנטזיה ילדותית של מדע כמרחב יצירה מלא בלהט של מגלי ארצות, הפכה למציאות. כמה זכיתי.

הקדמה

עבודתו של פרופסור בר־און מזוהה, על פי רוב, עם מחקר העוסק בתהליכי קונפליקט חברתי בשני עולמות תוכן מרכזיים – השואה והסכסוך הישראלי-פלשתיני. כתלמידתו לאורך שנים רבות, נושאים אלה מעולם לא היוו את חלק הארי של עבודתי המחקרית. אני התעניינתי וחקרתי דרכים שבהן השיח החברתי מבנה יחסי כוח בלתי שוויונים בין המינים. יש אף שיאמרו שהייתי עוף מוזר בנוף תלמידיו, אולם במאמר זה אני מבקשת לשרטט דווקא את תוואי חוטי השתייכותי. אתחיל בתיאור נקודת המוצא התיאורטית

ואסיים בהתבוננות בהבניית זהות של גבר נמוך קומה, כדוגמה למרחב המזמין מחשבה על דרכי פעולתו של שיח דכאני ועל דרכי ההתנהלות של הפרט בהקשר חברתי תרבותי שכזה.

כוח זהות ונרטיב

אם נתרחק מעט מהכותר של עולמות תוכן, פועלו של פרופסור בר-און עוסק בתהליכי קונפליקט במובנם הרחב ביותר, ללא המחיצות המקובלות שבין תרבות, קבוצת שייכות וזהות עצמית. במילים אחרות, משנתו מכוונת לנתח קונפליקט כמאורע רב-שכבתי, אשר כוחו טמון בחלחול ובפעפוע התמידי שלו בין רמת הכלל לרמת הפרט, בין הנרטיב ההגמוני לאישי, בין הנגלה והנאמר לנסתר ולמושתק.

נחשוב, כדוגמה, על ההנחה העומדת מאחורי הבחירה החוזרת ונשנית של פרופסור בר-און לחקור תופעות על פני ציר של כמה דורות. ההנחה היא כמובן שקונפליקט חברתי לעולם אינו נעצר בגבולות החיים של אלו שנכחו בו, אלא מחלחל ומבנה גם את חיי צאצאיהם. בספרו "בין פחד לתקווה" (1994) מראה בר-און כיצד השואה היוותה כוח מכונן אפילו אצל נכדים, שהסבים והסבות שלהם בחרו וקיוו לשתוק ולהשתיק את שאירע. הכוח האלים וההרסני של הנאציזם המשיך להוות סוכן סמוי, אך פעיל בנרטיב מכונן הזהות של בני דור שני ושלישי לניצולי שואה. שנים רבות לאחר שהכוח הגלוי של מכונת ההשמדה הנאצית נדם, הוא עדיין נמצא נוכח ופעיל בציר העלילתי המבנה את סיפורי חייהם של בני הדורות הבאים.

במובן זה, משנתו של דן היוותה עבורי בראש וראשונה השראה למחקר מעשי ובהיר בדרכי פעולתו של כוח במובנו הפוסט-מודרני. קריאה בסיפורי חיים יכולה ללמד על תהליכים שבהם מכוננת זהות חברתית אחת כעליונה על פני האחרת, שבהם נרטיב הגמוני מבנה אני מסוים כנורמה, ואחר כסוטה ממנה. דוגמה לתהליך כגון זה אפשר היה למצוא בספר "על האחרים בתוכנו" (2005), שבו נאספו ונותחו סיפורי חיים לאור הנרטיב ההגמוני של הצבר.

מתוך עניין בסוגיה זו, בחרתי בעבודת הדוקטורט שכתבתי בהנחייתו לחקור במרחב סימבולי שבו הגוף משמש מצע לחלוקה הבלתי שוויונית של כוח (שיינברג-טז, 2008). עולם התוכן הנבחר היה השיח הבלתי שוויוני הנקשר לגוף הגברי הגבוה, לעומת הגוף הגברי הנמוך בתרבות המערבית. גברים נמוכי קומה בחברה המערבית חיים בשיח המקנה באופן מובהק עליונות לגובה ונחיתות לקומה נמוכה. עולם הדימויים הנקשר לגובה הוא של משהו גדול, יותר מכולם, עליון, בולט, שווה וחזק, בעוד עולם הדימויים הנקשר עם נמיכות קומה הוא של משהו קטן, מופחת, מונמך, לא שווה וחלש (Clopper et al., 1994). בנוסף, במחקרים שונים נמצא משתנה הגובה במתאם חיובי עם משתנים תעסוקתיים, כגון גובה שכר (Deck, 1968; Dannenmaier & Thumin, 1964; Hensley & Cooper 1987; Judge & Cable 2004; Lester & Sheehan 1980; Eisenberg et al., 1968), ובמתאם שלילי עם תכונות אישיות שליליות (Wilson, 1968).

1984; Jackson & Ervin 1992; Malter & Biller 1987; Rubenstein & Wissman (1998).

לפנינו מחד, מקרה טיפוסי של שיח המבנה יחסי כוח חברתיים באופן בלתי שוויוני, אולם מאידך, הוא בעל מאפיינים ייחודיים: הוא נקי יחסית מרעשים סוציו-כלכליים ופוליטיים. זאת בשונה מיחסי כוח בלתי שוויוניים המעוגנים גם הם בגוף, אך להם מטען היסטורי ופוליטי מורכב ומסועף פי כמה כשל יחסי גברים ונשים או יחסי לבנים ושחורים בארצות הברית. במחקר שלי (שיינברג-טז, 2008) ביקשתי לבחון את האופנים שבהם פועל שיח זה הלכה למעשה בתהליכי הבניית זהות, אך גם על ידי חיפוש דרכי ההתמודדות השונות של הפרט במרחב זה. סיפורי חיים של גברים נמוכי קומה בישראל נותחו לאור מודל תאורטי, שפותח מנקודת מבט הבניית-שפתית (Saussure, 1974). מודל זה רואה את הייחוס השלילי הניתן לקומה נמוכה בחברה המערבית כמופעל ופועל, בין היתר, על ידי הבניה בינארית-הייררכית של המונח 'גבוה' לעומת 'נמוך'. מודל זה מנתח גובה כסימן, המבנה יחסי כוח בלתי שוויוניים באמצעות תהליך של ייחוס סימן (markedness). באופן זה, ה'גבוה' מובנה כלא-מסומן (unmarked), הנתפס באמצעות המסומנים שלו כראשוני, טבעי, נורמלי, עליון ומרכזי. לעומתו, ה'נמוך' מובנה כמסומן (marked), הנתפס כנעדר מסומנים אלה, כלומר, כשלילה של המסמן 'גבוה', כמשני, כיוצא דופן, כנחות וכשולי.

אם תרצו, ניתן להכליל ולומר כי באמצעות השפה מובנית מציאות שבה 'גבוה' הופך לאמת, לנורמה, למובן מאליו הרצוי, ואילו 'נמוך' הופך ליוצא מן הכלל, לסוטה מן הנורמה, ועל כן גם לבולט לשלילה.

מתוך כך, נשאל במחקר האם בא לידי ביטוי הממד הבינארי-הייררכי של 'גבוה' לעומת 'נמוך' בסיפור החיים האישי? ואם כן, כיצד? בנוסף, הועלתה שאלה על טקטיקות ההתמודדות של גברים נמוכי קומה המבנים את זהותם בהקשר שיח שכזה. את הדיון בשאלות אלה, בחרתי להציג כאן דווקא באמצעות סיפור חיים בודד – סיפורו של דותן. הרבה מהתמות העולות מסיפורו מופיעות אמנם גם בסיפורי החיים האחרים, אולם אחד הדברים המרכזיים, שדן חזר והדגיש במשנתו, היה מתן מקום וחשיבות לחקר השונות. במקום לחפש את המכנה המשותף בתופעה אנושית נתונה, להאיר את גוני השונות שבה.

על כן, אבקש לדון ביחסי הגומלין שבין שיח בלתי שוויוני לבין עצמי באמצעות הטקסט של דותן.

דותן – סיפורו של גבר נמוך החי בשיח המאדיר גובה

דותן הנו גבר נאה, שופע חוש הומור וכריזמה, אשר בחר באופן מודע ומפורש להצהיר ולעסוק בקומתו הנמוכה ככוח דומיננטי ומגדיר בחייו. בחירה זו מזמינה לנתח ברוח זו את סיפור חייו, כלומר רק לאור המודל ההבנייתי (של חוויית המסומנות וההקשר הבינארי-הייררכי של 'גבוה' ו'נמוך'). חשוב מאוד להבהיר כי קן ניתוחי זה אינו בא

להציג את עצמו כאמת היחידה, ויש להניח כי ניתוחים אחרים, כדוגמת פרשנויות דינמיות, יכלו להלום לא פחות כמסגרת פרשנית. עם זאת, מטרתו של דיון זה היא לערוך מעיין תרגיל המזמין את הקורא למשחק מחשבתי על דרכים שבהם יכול היה לפעול הלכה למעשה ככוח בתהליכי הבניית הזהות.

ביטוייה של ההבניה החברתית של גובה בסיפור החיים

רשמיו של השיח הבינארי-הייררכי של 'גבוה' לעומת 'נמוך' ניכרו היטב בסיפור חייו של דותן. המבנה הבינארי פעפע מהטקסט באופן המקנה לו קונטקסט ברור. סיפורו היה שזור בתיאורים ספונטאניים של חוויית המסומנות (Markedness) הכרוכה בלהיות בעל גוף נמוך קומה. ניתן היה להבחין כיצד המלים 'גבוה' ו'נמוך' פורצות מן הממד הפיזי ונטענות במשמעות כמו מטפיזית, משמעות עודפת שמלווה אותן כהילה או כשדה כוח.

לדוגמה, הערך המסמן העודף של נמיכות קומה מקבל ביטוי מובהק, כאשר דותן בוחר לתארו במונח 'מותג'. במטפורה מעולם הפרסום, מבהיר דותן כי כינויי הגוף ואומדניו מבצעים פעולה של מיתוג, כלומר מניפולציה של עיצוב תודעתי שהאפקט שלה חורג מן הקיום הפיזי-אובייקטיבי של המוצר. לאורכו של הראיון, הוא מתאר כיצד החוויה מיתגה אותו כ'נמוך' לא רק בגוף אלא גם (ואולי בעיקר) בנפש:

"הילדות שלי, אני חושב שהמותג החזק שהיה שייך לי כילד וכנער מתבגר זה להיות נמוך, הכי נמוך בכיתה בהתחלה ... אין לי כל כך הרבה זיכרונות מהילדות המוקדמת אבל אני חושב שזה היה באזור א' ב' כזה. קטנצ'ק זה היה המילים וצפלוני אני חושב, ותינוקי כל מיני כאלה דברים ... בגיל קצת יותר מאוחר לקראת סוף היסודי מותגתי גם כחמוד שזה הופך להיות המיתוג של כל ילד נמוך שהוא לא שמנמן מדי או ש... הוא חמוד".

בהמשך חותר דותן להבהיר כי 'נמוך' אינו מותג תמים, חמוד ובלתי מזיק, אלא מותג שלילי מובהק, מותג אשר הותיר בו טראומה איומה:

"סיפור החצי, זה מצחיק אני כבר התחלתי שבכיתה ז' שלא הכרתי את הילדים הוזמנתי לערב כיתה, שמו שם תקליט, הילדים ישבו בשורה, בנים מול בנות כזה קבוצה של בנים, קבוצה של בנות ואמרו יאללה בואו נרקוד סלאו. התחילו לספור את הבנים מול הבנות כדי לראות כמה יש וכשהגיעו לסוף ספרו אותי בתור חצי. אני זוכר רק כמה צחקו כולם. חצי חצי, עכשיו אני זוכר את הבחור שאמר את זה, שמו אופק והוא היה נורא גבוה. גם אי אפשר לשכוח ... אני זוכר שזה היה, איך זה היה טראומה איומה".

המונח 'חצי' כמו מתמצת בסמליות את ההמשגה התיאורטית הרואה בגובה כ-א-מסומן, וב'נמוך' כ-מסומן. בסיטואציה המתוארת בולט עד כמה הגבוה הוא המובן מאליו, הנורמה השגרתית שאינה מעוררת עניין. לעומתו, נמיכות הקומה מצוינת ומסמנת מופע

של חציו ומסומנת כחוסר, כהיעדר. כמו השפה הילדית נטולת המעצורים מגלה את מה שמוסכם בפי כול: נמוך ב'חצי' ממה שראוי להיות, מנקודת האפס. אולם האם ניתן לקשור הבניה בינארית זו של ייצוגי 'גבוה' ו'נמוך' לחלוקה הייררכית של כוח, להבניה דכאנית של סיפור החיים?

סיפורו של דותן אמנם מאושש ממצאי מחקרים שלפיהם קומה נמוכה הנה מבנה פיזי ושפתי בעל ערכיות שלילית בחברה (Eisenberg et al., 1984; Jackson & Ervin 1987; Rubenstein & Wissman 1998; Malter & Biller 1987; 1992). אך האם וכיצד ניתן לקשור בין שיח חברתי מסוג זה לבין דיכוי?

מהטקסט של דותן מסתמן כי אחת מדרכי הפעולה של השיח ככוח דכאני הוא בכינון מצב בו העצמי מנהל משא ומתן תמידי עם ברירת מחדל של נחיתות. כלומר, נחיתות האדם בעל המבנה הפיזי הנמוך מובנית כאמת, כברירת מחדל, אשר האדם הנמוך נידון לעסוק בשאלת אמיתותה לאורך כל חייו. הוא הסוטה מהנורמה, וחובת ההוכחה היא עליו.

בנרטיב של דותן הדבר בא לידי ביטוי בהפניית קשב תמידית, מודעת ובלתי מודעת, לסוגיית הגובה. לסירוגין ישנה התמזגות עם האמת שבשיח, לסירוגין התקפה וניסיון להוכיח ולהבנות אמת חלופית, אך לעולם מתקיים דו-שיח מתיש עמה. נביט על מספר דוגמאות.

דותן מתאר חוויות שונות של התמזגות עם האמת שמבנה השיח, חוויות המרמזות כי הנחיתות מוצאת את דרכה אל תוך העצמי ומקבלת חיים משל עצמה, ללא קשר לאומדן הגובה הפיזי: "יותר מאוחר זה גם כשלא הייתי הכי נמוך בכיתה הרגשתי עדיין הכי נמוך בכיתה". כנבואה המגשימה את עצמה, העצמי מכונן עצמו מעדויות תומכות לנחיתותו על ידי שימוש בקומה הנמוכה כעקרון מסביר בלעדי לאירועים והתנסויות:

"איכשהו לא שכננו וביום שחגגנו שנה זה היה באוטו שלי ואני בדיוק, אני באתי להגיד לה טוב נו מה כאילו בואי כבר נעשה את ה... איך שאני בא כאילו להגיד את זה אז היא אומרת כדאי שניפרד. אני לא זוכר למה היא רצתה שניפרד, אני חושב שהיא הפסיקה לאהוב אותי מן הסתם. מיד, יומיים, שלושה אחרי זה יומיים שלושה אחרי זה היה לה כבר מישוהו אחר שהיה, אני ייחסתי את זה לזה שהוא היה הרבה יותר גבוה ממני אבל דווקא לא כי אחרי זה היו לה נמוכים".

נמיכות הקומה הופכת כאן לעדשה מרכזית שדרכה מסוננת העולם. כך, מתגבש דפוס שבו שברי האירועים בחייו של דותן משתלשלים מתוך נקודת מוקד נעלמה המארגנת את תמונת חייו ומעניקה לה את הדבק המלכד. ההיבט המטפיזי של ליקוי הגובה הופך להיות בעיניו ההסבר הסמוי, רחש מעמקים, הכוח הנעלם המניע את חייו. בדרך זו, תפיסת העצמי ניזונה מהבנייה בינארית-היררכית הקושרת בין אומדן פיזי לבין שלל ייחוסים אישיותיים שליליים. ההכרה בגלעין בסיסי של פגימות מודגמת בהצהרה הבאה על קשר חברתי עז, שכוחו טמון היה בחיבת לוזריות, באחוות הנחיתות:

"רני הוא, את יודעת, בתחנות התרבות של חיי הוא ב-TOP FIVE של האנשים שהשפיעו עלי אה... אני לא בטוח שהייתי בדיוק באותו מקום כאן אמ... אילולא ההיכרות שלי עם רני. התחלנו, היינו שנינו שני ילדים עם רקע נורא דומה למרות שהמשפחות שלנו הכי שונות בעולם. המשפחות שלנו הכי שונות בעולם אבל שנינו הרגשנו חיבת לוזרית אחד לשני. אני הייתי הנמוך של התיכון אבל החמוד, הוא היה כזה, נורא מחוצ'קן, עד היום רואים קצת.. ממש סבל מזה".

תחושת הפגימות הפרטית מתורגמת כאן למסכת חברתית רחבה יותר, שמשרטטת את גבולות הניידות וההתקשרות של דותן. הפגימות האישיות כמו נמתחת ומתפשטת לשדה רחב יותר, אשר מתווה לדותן את מרחב התנועה החברתית שלו. המרחב הזה נרקם כנגזרת ישירה של הליקוי הפרטי, כלומר הוא מוטבע בחותם של פגימות. כבחברה של ריבוד מעמדי או בחלוקה לקסטות, ההתקשרות החברתית הראויה, הטבעית, הנינוחה ביותר היא בין שווים. לכאורה ניתן לראות בכך תהליך טבעי, תהליך של בחירה חופשית כמעט מתבקשת: התחברות חברתית שכיחה על רקע של מצוקה דומה ושל הדרה חברתית.

אולם השכיחות של יצירת זיקה חברתית מעין זו, שלעתים העין הבוחנת מדלגת מעליה מהר מדי, מסתירה את הלולאה האינסופית שבתוכה נגזר על דותן לשחזר שוב ושוב את הקיום שלו בתוך קטגוריות נתונות. הקטגוריות של: פגימות, לוזריות, חולשה, היעדר מתגבשות מהטקסט למעין רשת טוטלית, מונופולית, שאין ממנה מפלט. רשת שמשעתקת את עצמה מן המרחב הפרטי אל החברתי ומשרטטת תמיד את גבולות הגזרה של הקיום. גם אם דותן מגייס רפלקטיביות כדי לזהות את גבולות הגזרה של דפוס ההתקשרות שלו, רפלקטיביות שיש בה גם לא מעט הומור עצמי, עדיין מדובר בגבולות קשיחים שבתוכם הוא לכוד. גבולות שהומור מושחזר, יותר משהוא מהווה עדות לפריצתם, משמש דווקא כמנגנון משכך, ביטוי למכניזם משוכלל להשלמה ולפיוס עם הזרועות הנעלמות של הכוח המתפשט באמצעות השפה. הדיכוי והצמצום של החופש מתגלם בכך ששוב (כבדוגמת חברתו הראשונה) דותן מבנה, מכונן ומגדיר קשר בין אישי מבעד לקטגוריות של הפגימות הגופניות.

בנקודה זו, בטרם נרחיב בדיון, חשוב להקדים ולשרטט את קווי המתאר של דרכי הפעולה של הכוח העולים מהטקסט הנוכחי ולבאר מעט יותר את הטענה, כי הכוח הדכאני גלום כבר בעצם ההכרח לקיים דו-שיח סיוזיפי עם האמת בדבר נחיתות הקומה הנמוכה.

ברקע של טעון זה מתחרים שני מודלים הגמוניים של כוח: ליברלי ופוקויאני. בעוד שבהקשר הנוכחי ניתן לדמות את המודל הליברלי למסלול מרוצים או למסע שבו הכוח מהווה משקולות מכבידות על גבם של המתחרים, המודל הפוקויאני יבקש לתאר את הכוח כעצמה המפעפעת מן הממדים הפיזיים אל המרחבים התודעתיים נפשיים. בעוד שבמודל הליברלי, המטפורה של המרוץ מניחה אופק תחרותי משותף והגבלה חיצונית

על ביצועים ומימוש יכולת, המודל הפוקויאני ישרטט את החלחול של המשקולות כמשקע פנים נפשי, באופן שיעקר את האופק המשותף. מתחרים מסוימים יפנימו את מגבלותיהם ופשוט לא יופיעו לתחרות. השיח, שאותו מנגנון לא שוויוני של חלוקת משקלים, מדיר מתוכו באופן מבני קבוצות אוכלוסייה, מוחק להן את האופק המשותף. במובן זה, השיח פותח מסלולי ריצה בפני כול, אולם מקצה מסלולים נבדלים על פי מפתח נסתר של ליבה ופריפריה. מי שהיטיב לתאר כיצד מובנה ומשתמר מפתח נסתר זה הוא בורדיה (Bourdieu, 2001) בנייתו את הטיפול החברתי-תרבותי בגוף האדם בורדיה מתאר כיצד הגוף האנושי, הנבדל ממשנהו במאפיינים פיזיים כגון: צבע, גובה ואברי רבייה, משמש קרקע דשנה לחלוקה בלתי שוויונית של כוח חברתי לאור הבדלים אלה. תופעה זו מכונה על ידו אלימות סימבולית (Symbolic violence) ומתייחסת למצב שבו סכמות מחשבתיות שבהן משתמש אדם על מנת לתפוס ולהעריך את עצמו או אחר דומיננטי (גבוה/נמוך, גבר/אישה, לבן/שחור ועוד), הם תוצר של האחזה אל הגוף (Embodiment), של תהליך נטורליזציה של אותם סיווגים שהוא תוצרם כיצור חברתי. העלאת זהות אחת על פני האחרת מתרחשת באמצעות כינון יחסים חברתיים סומטיים (Somatized social relationship), שבהם דכאנות בין קטגוריות חברתיות מגלמת את עצמה באמצעות הטבעתה בגוף הפיזי עצמו (Bourdieu, 2001). הווייה של נחיתות היא המובן מאליו המאוחד אל הגוף הגברי הנמוך וכך הכוח בסיפור חייו של דותן מתגלה כטמון כמאמר פוקו (1983) בגבולות השיח, גבולות המתירות מרחב למשחק רק במידת ההשפעה שתהא לנמיכות הקומה על תוואי חייד, אך לעולם לא לבטלה מהיסוד. קשה עד כאב פשוט להיות (Being) נמוך קומה. מועיל יותר להבנות זהות העורכת בדרך זו או אחרת ממשא ומתן עם האמת שבהבניה הבינארית-הייררכית של 'גבוה' לעומת 'נמוך'.

כדרכו של משא ומתן, זהו תהליך מעיף, מתיש וגוזל משאבים, המותיר את הלוקח בו חלק בנקודת פתיחה מעט מוחלשת לעומת האחר שלא נדרש לתהליך שכזה כחלק בלתי נפרד מהוויית חייו.

עם זאת, הטוטליות של השיח אינה מתבטאת בסגירה הרמטית של מרחב אפשרויות חלופי, אלא דווקא בחלחול התמידי של הקטגוריות אל כל מסגרות הקיום. הכוח מתגלם כאן כמרכז כובד, כמפת סיכויים, יותר מאשר ככלוב אטום. כפי ששחקן כדורסל נמוך יכול לקחת ריבאונד וגבוה לצלוף ממרחק, כך גם בפני דותן דומה כי פתוחים היו נתיבים שאינם לכודים בסד הפגימות. השפה כאן רק מקיפה אותו כשדה כבידה שנוקב במידת האנרגיה, בכמות הדלק שיש להשקיע כדי להיחלץ ממנו. נראה כי מלכודות השיח שלופות את דותן בהחלט אינן חתומות, הן רק מנתבות אותו, כברירת מחדל, אל נמל בית מוגן שממנו יש לאזור כוח ותעוזה על מנת לצאת למסעות הפלגה. כפי שנראה בהמשך, במידה רבה התוצאה היא כמעט הפוכה. פעולת הכוח טומנת בחובה ומזמינה גם פעילות חתרנית, טקטיקות של התחכמות, הערמה ועקיפת מכשולים. כאותו סוס במשחק השחמט, השפה נוקבת את צורת ההתקדמות, אולם היא אינה מונעת

ממנו את מהלך ההכרעה. הכוח מצטייר כאן כמעין בעיטת פתיחה של משחק באופן שמפתה לעתים את העצמי להבנות אמיתות חלופיות. במובן זה, כל אדם, מבנה את דרכו בצורה הייחודית לו.

מהי הדרך שבה בחר דותן להבנות את סיפורו? מהטקסט של דותן עולה ניסיונו לאמץ אסטרטגיה חתרנית ביחס לנתוני הפתיחה. דותן שתויג בשל קומתו כחמוד, מתוק, משעשע, משתמש בחומרים אלה כמקור כוח ומכונן את עצמו כמצחיקן. הוא לוקח את כל התארים שהושלכו עליו באופן פסיבי ומקנה להם תוקף אקטיבי. הילד, שהיה מופע מצחיק לסביבתו בעצם קיומו הנמוך, מפצה את עצמו ולומד להתגונן כבשיטת לחימה מזרחית על ידי שימוש בכוח של היריב, על מנת להדפו ממנו בחזרה אליו.

כך החמוד מתעצב למצחיק התופס גובה והופך לשחקן המתמחה בבידור:

"יש פה סיפור. הילד הקטן הזה שכולם גבוהים ממנו בראש שפתאום בא ומצחיק אותה ככה וחזק ורואים שזה העניין שלו. אז זהו".

כפי שמדגים המשפט שלפנינו, כושר ההצחקה נשאב גם הוא על ידי דותן אל תוך המסכת המורכבת שנמיכות הקומה משמשת כאבן הבריח שלה. דותן מבנה את חייו כדרמה ("יש פה סיפור"), שקומתו היא הדינמו המניע את העלילה. היכולת להצחיק איננה רק כשרון בעלמא, אלא כושר שנתפס ככלי הישרדותי, מכשיר שמקנה לו כושר תגובה, פיצוי הולם בעולם של גבוהים. הילד שבגידת הגוף הותירה אותו חשוף אל מול כוח גדול ממנו, רכש מנגנון הגנה חלופי. כאילו רצה לומר: "אז זהו" ... מי יתעסק איתי עכשיו?

אם כן, אחת מדרכי ההתמודדות שמצא דותן היא המרת הבולטות החברתית השלילית בבולטות חברתית חיובית. אולם האם יש בכך כדי לחלצו מגבולות המשחק של השיח הנתון?

קריאה כוללת של הראיון עמו מעלה שהתשובה לשאלה זו היא מורכבת. על פניו, סיפורו הוא הצלחה של אדם בעל חיי משפחה וחברה עשירים, שהגיע להישגים מקצועיים מרשימים. הצלחתו היא כה מובהקת, עד שעולה התהייה כיצד ניתן והאם יש בכלל מקום לקשור בין תוואי חיים זה לבין קיום דכאני. אולם עצם הבלבול והטלת הספק הניזונים מהישגיו התפקודיים מרמזים, לטעמי, על דרכו החמקמקה והמתעתעת שבה פועל כוח במובנו הפוסט מודרני.

אחת מדרכי הפעולה של הכוח, כך אבקש להראות, טמון בהטלת ספק באשר לטעם לחקור סיפור החיים של פרט המתפקד כה 'גבוה'. קריאה ביקורתית בסיפור של דותן מגלה כי סגנון תפקודו ה'גבוה' הוא עצמו חלק מהשלכותיו הדכאניות של השיח הבינארי-היררכי הנתון, ואילו חשיפת דרך פעולתו של הכוח בהקשר זה תהא בחשיפת אשליית החופש הטמונה בהתבוננות רק במישור התפקודי. באופן גס ניתן להכליל ולומר, כי דותן כלא בגבולות השפה המאדירה 'גבוה' על פני 'נמוך'. אולם כיצד בא הדבר לידי ביטוי? למשל, במוטיבים שפתיים עלומים של הנמכה, כגון דפוס של אומדן.

דפוס האומדן

כילד נמוך קומה, המונחים 'אומדן', 'להימדד', 'מדידה' מהווים חלק בלתי נפרד משפת היום-יום. בנרטיב של דותן נראה כי שפת אומדן והשוואה של הגובה הפיזי הכלילה והרחיבה את עצמה גם למישור המנטלי. דותן נוטה לאמוד בכל רגע נתון את עצמו אל מול העולם האחר הסובב אותו. בעוד הגדרת העצמי אל מול אחר דומיננטי היא לעולם בסיס טבעי להבניית זהות, דומה כי בסיפור החיים של דותן תהליך ההשוואה אינו רק כלי להגדרה עצמית אלא עקרון מגדיר ומארגן של כל חוויה באשר היא. בלשון ציורית דותן מביט על העולם מבעד למשקפיים בינאריים ונוטה להציג דמויות משמעותיות בחייו בשפת האומדן, כלומר מבעד לשאלה עד כמה הם שונים או דומים לו. כך, למשל, הוא מספר לנו על אשתו:

"טוב, מיקה מאוד מאוד (מדגיש) שונה ממני באופי. יש אנשים שכן הזוג האידאלי בשבילם הוא משהו שהוא נורא נורא כמוהם והם אוהבים את אותם דברים, וואו אני בדיוק כזה אז מיקה האסכולה השנייה של, אני חושב שביחד ... ואנחנו אנשים נורא שונים שזה אומר שעות שונות, מיקה אוהבת לישון מוקדם, אני אוהב ללכת לישון מאוחר שזה אומר מיקה מאוד אנליטית, מסודרת אני מבולגן, אני לא יסודי. מיקה מאוד מאוד ... חרוץ מיקה הכי חשוב היא טיפוס של מסגרות. נגיד מיקה, הבחירה האולטימטיבית היא לא יכולה להיות עצמאית, לפתוח לבד משרד, היא חייבת שיגידו לה, יתנו לה מטלות. אני מי שייתן לי מטלה שילך מפה, כלומר אני בוס של עצמי וזה מימי בית ספר."

נטייה אינטנסיבית מסוג זה להשוואה מתמדת מקשה על האפשרות שלא להפוך שיפוטי, אם כלפי עצמי ואם כלפי הזולת. על כן, דותן נדחק תכופות לפרשנות החד-מדדית של הערכת יתר (אידאליזציה) והערכת חסר (דה-ואלוואציה), כפי שבא לידי ביטוי בתיאורו את משפחת המוצא שלו:

"בכלל כל המשפחה שלי הם אנשים אקדמאים. אחותי במחקר רפואי, מאוד מוכשרת, חוקרת עכשיו גנים וקיבלה ככה 100 בביווגיה כל הזמן, תחומים אני לא הייתי טוב בהם אף פעם. אבא שלי מהנדס בניין, אימא שלי פרופסור. 'אצווירס' כאלה, משפחה ... ואילו אני בחרתי בתחום האומנות ותעודת בגרות יש לי ממש כזאת שעשיתי טובה בכלל שאני מסכים לגמור את הבגרות וכמובן שלימודים גבוהים זה כבר משהו מחוץ ל... בכלל לא היה על מה לדבר על זה."

אמנם השוואות מסוג זה הן לחם חוקו של כל אדם. מכניזם הכינון של העצמי תלוי באפקט מראות של מבטים משווים ומדידה הדדית. עם זאת, דומה כי אצל דותן חוויית היסוד של המבט המשווה נושאת עמה מטענים נפיצים מעט יותר. מדובר בהבדל איכותי ולא רק הבדל של דרגה, משך או אינטנסיביות. אצל דותן, לא רק שהשוואה הבין אישית טעונה מן הרגיל, תכופה ומתוחה יותר, אלא היא כמו צבועה אפרירי, צמודה לסוגיות הגדילה המאיימות המלוות את חייו.

לאורך כל סיפור חייו, דותן עסוק בלאמוד עד כמה הוא גדל ומתפתח ואת היחס שבין גילו הכרונולוגי (הפיזי) לבין הישגיו (המנטאליים). תהליך שאותו נכנה להלן 'אומדן גדילה'. בשונה מתחרויות והישגיות המונעת מרצון לנכס כוח, יוקרה ועוד, נראה כי אצל דותן לצד מניעים אלה קיים גם מניע מרכזי נוסף והוא חרדה עמוקה מעצירה, המותרה אי שקט ואי נחת אינהרנטיים. כעננה שחורה המרחפת מעליו מתקיים דותן בצלה של החרדה מעצירה בגדילה, מאותו 'איחור בגדילה' (מונח מקצועי שבו מרבים להשתמש במעקבים רפואיים של קומה נמוכה), איחור אשר יותיר אותו קטן, נמוך ונחות, מאחור. כבגדי המלך החדשים החרדה היא כי הוא עתיד להתגלות במערומיו, לשוב ולהיחשף בממדיו האמתיים. דותן מתקיים בחסות האיום כי אם לא יהיה אקטיבי מאוד ויפעל, תתגלה ברירת המחדל בדבר האמת של נחיתותו, ייחשף אותו ילד חמוד המתחזה לבוגר משגשג:

"אמ... (משתהה חמש שניות) זה (מתייחס לחוויית האיחור של הדקדוק הפנימי, ספר של דויד גרוסמן על חוויית האיחור בגדילה של ילד נמוך קומה) לפעמים תוקף ... הרבה בעניין המקצועי, אני כאילו, אני, זה בטח הרבה אנשים עושים אבל אני היום בן 33 וחצי. אז אני מציב לעצמי איזה שהוא כמה דברים שאני רוצה לעשות עד גיל 36, 37 או עד גיל 40 אפילו, נעשה את זה עגול. ועשיתי את זה תמיד. מגיל 22, אני מאוד 'אצוויר' כזה ומאוד ... וזה מעצבן אותי שאני לא עומד בדברים האלה כי זה ... בדברים האלה אני כאילו מרגיש שאני לא עומד בתחנות שאני מציב לעצמי. אמ... (משתהה ארבע שניות) אבל התחושה של הילד אמ... זה גרם לי להרגיש עוד פעם של כאילו, זה העולם זה הדקדוק הפנימי (הספר של גרוסמן), זה כאילו מה קורה פה? שיש פה כולם מתקדמים ועוברים את התחנות שצריך לעבור ואני נשאר פה כאילו אני עדיין אי שם מתי זה יבוא, יקרה לי".

הציטוט האחרון משקף ביתר בהירות את הזיקה האדוקה המתקיימת אצל דותן בין המוטיבים של האומדן והגדילה לבין קיום והתנהלות בכפוף להווייה של נחיתות. פעולת האומדן הופכת לדרישה תובענית שאין ממנה מפלט. דרישה מתישה בעצם הצורך להשקיע בכפייתיות משאבים נפשיים בתהליך אינסופי, אשר האחר נעדר הדקדוק הפנימי של סוגיית הגובה – האחר הגבוה או הפשוט (כפי שדותן יכנה אותו בהמשך) – כלל לא נדרש לו. המוטיב של האומדן הבינאישי, כפי שדותן ניסח זאת, הופך לדקדוק פנימי, לתחביר, לעקרונות פואטי שבכפוף אליו נכתב הטקסט של חייו.

התבנית המובהקת ביותר שבה מתגלמת עננת המועקה הבסיסית של האיחור היא הזמן. הזמן הוא מסגרת העל בתוכו מתקיים האיחור. הוא המרחב המאפשר את האיחור, את התחנות שבהן הרכבת כבר נטשה את הרציף. על כן הזמן הוא גם המרחב בו מתקיים התיקון, או הניסיון התמידי לפצות על אותם איחורי ילדות. הזמן משמש גם כמשאב הנדיר ביותר, זה שתמיד נמצא במחסור, שתמיד אוזל, הנהר המאיים שיש לחתור בתוכו בעצמה כנגד הזרם כדי להגיע ליעד בזמן.

במסגרת הזמן שדה הפיצוי הקונקרטי שבו מתרחשת חוויית התיקון הוא השדה המקצועי. דומה שבאמצעות ההישגים, ההתמודדות, ההצלחה והעמידה בזמנים במרחב המקצועי מתקיים מעין תהליך של תחזוקה פנימית. השדה המקצועי משמש כמרחב הסימבולי המסמן לדותן, יותר מכל מרחב אחר, עמידה או אי עמידה בלוח הזמנים, בקצב הגדילה של חייו.

נעצור לדון בהסתייגות. בעולם המערבי שאפתנות ותחרותיות הן תופעות רווחות שמלוות לא אחת בביטויים שכיחים של לחץ, מצוקת זמן, התמסרות יתר וחוסר סיפוק תמידי מביצועים בעבודה. על כן, מן הראוי לשאול: האם אין לפנינו דוגמה לתחלואה נפוצה של החברה ההישגית של ימינו? הקריאה בסיפור חייו מלמדת, לדעתי, כי אי הנחת של דותן, הטקטוניקה הבלתי פוסקת, הדחף התמידי לנוע, להגיע, להספיק, טבוע בחותם נפשי עמוק יותר. הוא יונק לא רק מנורמות החברה ההישגיות, אלא גם מתבנית הזמן האישית שלו. כפי שראינו לעיל, הוא עצמו קושר תבנית זו לדקדוק הפנימי של גבר שהיה בעבר ילד נמוך קומה. בניגוד אולי לזמן הדוחק הרגיל בחברה קפיטליסטית, דוחק הזמן של דותן הוא אינטנסיבי יותר, דחוס ומאיים. לגביו איחור או כישלון אינם רק החמצה אישית נקודתית, החטאה של הישג, אלא גלגול עכשווי, טיפולוגיה של אותו כאב קמאי. כישלון משמעו דגל אדום, הוכחה חיה, גיחה מחודשת של חולשתו המטפיזית. מפתה לדמות זאת לתהליך הגירה שבו בוחר אדם לנסות את מזלו בארץ גדולה ומבטיחה יותר משלו. תכופות, בדומה לדותן, גם המהגר מפצה או מגן על עצמו מפני מסומנות זרותו באמצעות ניכוס סמלי כוח חברתיים חלופיים, כגון כסף או מימנות מקצועית יוקרתית. אולם בשונה מיליד אותה הארץ (גבה הקומה), שגם הוא ברוח התקופה חדור דחף עז של הישגיות ופרפקציוניזם, המהגר אינו נהנה מאשליית החופש (גם אם הוא פנימי בלבד ומעולם לא מנוצל) של להפסיק, או לעצור להפסקת התרעננות בבית. בעוד בן המקום בוחר לעשות על מנת למקסם רווחיו, הרי שהמהגר בוחר לעשות על מנת למלא את קרקעית ההיעדר. בתנועה של המהגר יש גֵּוֹן הישרדותי: עבורו ברירת המחדל היא נחיתות ולא רק הווייה של בינוניות.

תָּמָה המחזקת את הקריאה האחרונה של הטקסט היא קנאתו של דותן באנשים הפשוטים, החיים את חייהם בנינוחות יחסית. זהו מוטיב מרכזי החוזר על עצמו לאורך כל סיפור חייו ומשתלב אף הוא בתבנית הזמן הדחוק. דותן מעיד שהוא מקנא באותם אנשים שלא צריכים להיות באותו תהליך מתיש ואין סופי של חיפוש, דיאלוג פנימי ועשייה. דותן מתאר בשפתו את החווייה שבה הוא נדרש להיות בעשייה מתמדת (Doing) ואינו יכול פשוט להיות (Being). "מתיש להיות אני":

"אני לא בנאדם פשוט, לפעמים אני מקנא באנשים הפשוטים שכאילו הם לא מחפשים יותר מדי ... נראה לי שהם פחות מתייחסים לשאלות ממני הם כאילו יותר מקבלים את זה שזה ... את יודעת, אני לא ישן בלילות, הילה מתעוררת בזמן האחרון אנחנו עובדים לתוכנית מערכונים עכשיו לערוץ x. המוח עובד

כל הזמן. זה קצת מתיש. זה טיפה מתיש להיות אני, להיות בנאדם יוצר ויוצר פול טיים".

את מוטיב המותשות והקנאה בחיים פשוטים ניתן להגדיר כחלק מהוויה כוחנית רחבה יותר של העדר בחירה. העשייה משמשת כמצוף שחייבים לאחוז בו ושוב נכנס מימד הזמן – ההכרח ליצור פול טיים, גם כשזה מתיש. במובן המטפורי, הוא לא יכול להרשות לעצמו כאדם פשוט, פשוט לישון בלילות, או למלא תפקיד פסיבי בעלילה/קריאה של הטקסטים בחייו:

"אני חייב לעצב לעצמי את החיים זה סוג של חופש מסוים כי אני הכי לא באופי זה להיות שחקן כזה שרק מקריא טקסטים שהרבה פעמים אני מקנא בהם כי יש לי חיים לא פשוטים".

הקנאה היא בין היתר אולי במי שחיינו פשוטים ונעדרים אולי את אותה חרדה קמאית מפני קיום נחות חרדה מפני מצב בו האמת ההגמונית של השיח תהפוך אולי לאמת היחידה. דותן בוחר לציין כי הצורך שלו להיות חייב לשלוט ולפעול לעיצוב חייו לעצמו (הרי על האחרים, על השיח, אסור אולי כל כך לסמוך) הוא רק "סוג של חופש מסוים". התבוננות פרטנית במשפט זה מצביעה על הדיאלוג שדותן מקיים עם מי שיראו בנטייתו זו חופש מוחלט, והצורך שלו להבהיר כי הוא אינו חש כך. הוא מבהיר כי מדובר רק בסוג של חופש, וחופש מסוים. ייתכן אף שברמיזה זו בדבר הפער בין התפיסה של היצירתיות, המעוף והעשייה המגוונת שלו כחופש לבין החוויה הפנימית שלו של תנועה ממקום של הכרח, ישנה למעשה אמירה על אשליית חופש הטמונה עבורו במרחב השיח הקיים. בהמשך סיפור חייו, ניתן לראות כיצד תמה זו מקבלת תיקוף בצורת קושי להתמודד עם מסגרות. מסגרות באשר הן מהוות איום:

"אני אוטודידקט לגמרי אני אוהב לעשות את הדברים בדרך שלי וזה נורא שונה ממיקה שנורא צריכה את המסגרות. אני מסגרות מאיימות עלי אמ... הייתי צריך לעשות אקסטרני כי אהבתי ללמוד לבד אהבתי לעשות דברים בדרכי שלי זה לא מפליא אותי שלמרות שהיה לי ברור נורא שאני אלך ללמוד בבן צבי או בניסן נתיב זה לא מפליא אותי שבסופו של דבר לא הלכתי לשם גם אם לא במודע אני לא קל לי מסגרות והחיים שלי עכשיו הם סוג של מסגרת אגב, בכלל לא קל לי מסגרות כלומר אמ.. רוב הדברים שלי שאני עושה, שעשיתי במקצוע שלי אני תמיד הייתי היוזם, הבוס של עצמי וכשאני עושה לא יודע משהו כמו נגיד (שם של סדרת טלוויזיה) שעוד מעט נצא לעוד עונה ואני בסך הכול נורא נהנה שם לפעמים לא קל עם זה שכאילו קובעים בשבילי מתי להיות".

מסגרות הן מבנה המאופיין על פי רוב בסדר החג סביב אמת מרכזית אחת ובגבול ברור התוחם ומבחין בין מי שבתוך המסגרת ומי שמחוץ לה. קשה שלא להרהר בזיקה בין מסגרת ההבניה של הגוף הנמוך המכתיבה הוויית קיום דומיננטית אחת, לבין הבחירה

"על הגובה"

של דותן בהיגד "מתי להיות". דותן אינו מדבר על קושי רגיל לקבל מרות, שם קובעים עבורו "מה לעשות", או אפילו "איך להיות" הוא מתאר חוויה שבה קובעים עבורו "מתי להיות". השימוש במונח להיות מרמז על גֵּוֹן הישרדותי של הוויה ולא רק על מִמַד צר של התנהגות. אך יותר מכך, השימוש במונח 'מתי' מרמז על הוויה מעוגנת בזמן המהדהדת אל הילד בעל הגוף הנמוך אשר הווייתו הפנימית לעולם לכודה בזמן פיזיולוגי בלתי מותאם, מאחר.

הכוח, חשוב לחדד, מתגלם פה ראשית בעובדה כי במידה רבה מסגרות הן אמצעי קל ונגיש לצבירת כוח בחברה וכי הצלחה מחוצה להן דורשת ותובעת מאמץ ייחודי (כדוגמת היתרון של ללכת לבית ספר מקובל ונחשק למשחק). שנית, דותן מעיד כי עלילת חיים בה הוא מצוי במסגרת, במצב בו אין לו שליטה מלאה וחופש (או לכל הפחות אשליה שכזו), אינה אפשרית מבחינתו. נראה כי גם בשעה שהוא חפץ בכך, הוא אינו יכול לבחור להיות תחת כבליה של מסגרת כחלק פשוט מסיפור חייו. לדבריו, העדר בחירה זה הוא שמקשה עליו עד היום במסגרת נישואיו ("אני עם משכנתא, אני עם אישה, אני עם ילדה. נורא קשה לי עם זה לפעמים. שגרה נורא מאיימת עלי"), והוא שאולי אף תרם להתרופפות של קשר חברי ומקצועי יקר ערך עבורו:

"עם הזמן הוא (חבר נפש) נהיה יותר ויותר אדוק לתורה שלו. אמ... ו... באיזה שהוא שלב הייתי נורא נבוך לספר לרני שהוא היה מין קדוש כזה ואני תמיד הרגשתי טמא לידו אמ... הייתי נורא נבוך לספר לו ש: אתה רואה את הבחורה הזאת? לרגע, לשניה חשבתי איך היא נראית בעירום. לא יכולתי לספר לו דברים כאלו. יש התנשאות... הוא שם אותי במקום לא נעים. את מכירה את זה שתחושה שלך יכולה להשתנות אם את נמצאת ליד מישהו, את לא יודעת להגדיר מה ואת מרגישה.. לא נוח לי אֶתו. אני מרגיש קצת אני מרגיש שאני בודק את עצמי כל הזמן אז אמ... זהו".

בהקשר זה, מסתמן שוב מוטיב האומדן והשלכותיו הדכאניות, המותירים את דותן בתחושה שהוא טמא לעומת האחר הקדוש. אך הכוח גלום כאמור גם בהדרה. נראה כי דותן נאלץ לוותר על חברות נפש אמיצה ומפרה, בין היתר, היות ולא היה מסוגל להתמודד עם מסגרת נוקשה של אמת אותה הוא צריך להדוף. בשונה מאדם אחר אשר יתכן ויכול היה להביט בתהליך דטרמיניסטי של האחר החוזר בתשובה בחצי קריצה אירונית ולהציב גבול יותר איתן בין האמת שלו לאמת של האחר הדומיננטי, הרי שדותן חש איום כבד ומצוקה עמוקה מאותו אחר המשייך עצמו לעולם גבוה של קדושה. יתכן ורני החזיר את דותן למקום לא נעים של סביבת ילדותו שבה יש תורה סדורה ואדיקות כלפיה, אמת בינארית-הייררכית שלטת אל מולה הוא חש חסר אונים. דותן שב להרגיש כמי ש"בודק את עצמי כל הזמן", ולהיות במצב שבו נרטיב העושה לו הערכת חסר, מצליח שוב לחלחל לתוכו בעצמות חזקות, והוא אינו מצליח להודפו בנרטיביים חלופיים:

"את מכירה את זה שתחושה שלך יכולה להשתנות אם את נמצאת ליד מישהו, את לא יודעת להגדיר מה ואת מרגישה... לא נוח לי אֶתו".

במובן זה עולה התהייה האם היה דותן מסוגל לבחור בלהחזיק קשר חשוב זה בחייו, לו היה פחות מותש מהתהליך המתמיד של הדיפת האמת הבינארית-הייררכית של 'גבוה' לעומת 'נמוך'. ומעבר לכך, אולי היה יכול להחזיק ביתר קלות בחברות אמיצה זו גם בשעה שזו התרחקה יותר ויותר מנקודת החיבור הראשונית שלה, חיבת הלזרים. מוטיב החופש חסר הגבולות בסיפור חייו של דותן, מתגלה אם כן אט אט כחרב פיפיות. מחד הוא מעניק לו דרור באמצעותו הוא גדל ומתפתח בדרכו ומאידך הוא מעיד על קושי ממשי פשוט להיות ולחיות בגבולות הנורמה, במסגרת נתונה.

לסיכום, גם אם אדם כדותן אינו מאמץ את המשוואה הבינארית-הייררכית של 'גבוה' לעומת 'נמוך' כאמת בלעדית, הרי שהבנייה, שימור ותחזוק של אמיתות חלופיות לה היא מלאכה קשה ותובענית הדומה במידה רבה לחוויה של טראומה עיקשת (Insidious trauma). מונח זה, לפי Root (1992), מציין טראומה שמקורה בשגרת חיים בה המציאות הטראומטית היא הנורמה כפועל יוצא של הקשר חברתי תרבותי נתון (גזענות, יחס דכאני לנשים, הומופוביה וכדומה). במצב הזה האדם נושם מציאות זו כמובן מאליו ומצוי בהוויה מתמשכת וחזרתית של חשיפה, פגיעה ובתקווה גם ניסיונות פרטניים של התמודדות והדיפה. באופן דומה, ניתן לראות כיצד הגוף הנמוך של דותן מחייב אותו לכל הפחות לקיים דיאלוג פנימי מתיש וחזרתי עם שאלות אם תרצו אמיתות, שהן תולדה ישירה של השיח הדכאני הקיים כדוגמת סוגיות האומדן, הזמן, הגדילה והמסגרות שתוארו לעיל. הקריאה בסיפור חייו במובן זה מטיבה גם להנכיח משמעותה ונתיבי פעולתה האפשריים של שליטה סימבולית (Bourdieu, 2001).

היא כרוכה בדיאלוג פנימי מתיש עם שאלות שהן תולדה בין היתר של השיח הקיים כדוגמת סוגיות האומדן, הזמן, הגדילה והמסגרות. חישוב וקריאה ביקורתית באומדני השיח הקיים כדוגמת תפקוד חברתי גבוה, מגלה את החמקמקות והעדר השקיפות של הכוח בהקשר זה ואת הדרכים בהם יכולה להשתמר תודעת נחיתות דווקא באמצעות כינון אשליה של חופש.

נסיים במטפורה מעט טריוויאלית שדווקא בפשטותה יש כדי לחדד את הדרך הגלויה-סמויה בה פועל הכוח בהקשר הנוכחי. נתבונן בגופו של כל אדם הנע במרחב השיח הקיים כמכוניתו. מכונית היכולה לנוע בכל עת ובכל תוואי היא זו הנעה על אנרגיה סולרית. היא מתמלאת רק מעצם החשיפה לשמש ואין צורך כלל להפנות מחשבה או תכנון ליכולת התנועה שלה. יכולת התנועה מובנת מאליה. זוהי התנהלות יציבה ובטוחה הנשענת על הוודאות כי השמש זורחת בכל בוקר מחדש, התנהלות של אנשים פשוטים שקמים בבוקר, מתניעים ונוסעים בחופשיות בדרכי החיים. כזו היא ההתנהלות של מכונית הגוף הנורמטיבי בגובהו. לעומתה, מכונית הגוף הנמוך היא זהה למעט העובדה הטכנית שהיא צורכת דלק. על פניו זהו הבדל זעיר, טכנולוגי, פרוצדוראלי.

“על הגובה”

החיסרון היחיד של בעל מכונית זו שהוא אינו יכול פשוט לנוע בכבישים, הוא רק נדרש לכלכל את מהלכיו מראש. אז מה בכך?
נראה כי חסרון המתחפש היטב לשולי ומינורי מסתיר בתוכו את הכוח לשמור על בעלי רכבים מסוג זה בהתנהלות שולית. בעל מכונית הצורכת דלק נע רק במסלולים בהם פזורות תחנות, ובתחנות בהם קיים סוג הדלק הדרוש לו.
הוא לעולם נדרש לעצור את התנהלותו הספונטאנית ולתכנן את מהלכיו בקפידה. הוא חייב להפנות זמן ומשאבים לתדלוק המנוע המניע אותו, לתדלוק העצמי וכך מוצא עצמו מבלי משים מגיע חסר ומותש יותר לזירת יחסי הכוח החברתית.

דרכי התמודדות

מסיפור החיים של דותן עולים דפוסים מגוונים בהם עשוי הפרט להתמודד במרחב השיח הקיים. דומה כי חלקם מוכרים ונפוצים וחלקם ייחודיים יותר לדותן. אחד מדפוסים ההתמודדות הנפוצים יותר הוא הפיכת הבולטות הפיזית השלילית לבולטות חיובית. כלומר הנטייה לפתח מצוינות וייחוד בעל סטאטוס חברתי חיובי אשר יבלוט ויאפיל על הייחוד השלילי הנלווה לקומה הנמוכה. כפי שצוטט לעיל, דותן בחר לנוע מלהיות מצחיק באופן פסיבי בעצם הופעתו להיות מצחיק אקטיבי, למי שלוקח שליטה על הצחוק שהוא מעורר בזולתו על ידי יוזמה והפקה שלו. בנוסף, העמידה על הבמה כשחקן, היא אמצעי לבלוט ולתפוס מקום אך מעמדה של כוח ובחירה. כמו ישנה החלטה פנימית כי אם הכרח הוא לבלוט בהופעה, אזי לכל הפחות יהיה הוא הבמאי והשחקן הראשי בה. בהקשר זה סיפר דותן כי הוא כה התרגל לכך שמביטים בו ברחוב בגין קומתו, עד שגם כיום כשמביטים בו ברחוב בגין היותו אישיות מפורסמת, הוא תכופות שוכח זאת ומשוכנע שלוטשים עיניים בהופעתו הנמוכה.

לעומת דפוס הבניית הבולטות משלילית לחיובית, אשר אינו מהווה חידוש על הידע הקיים בתחום, מסיפור החיים של דותן ניתן ללמוד על דפוסים עדינים וייחודיים יותר של טקטיקות התמודדות.

דה סרטו (Ahearne, 1995; Ward 2000) ממשיג במשנתו טקטיקות כ"אופני-עשייה יצירתיים", "מזעריים", "המהתלים במנגנוני-המשמעת בהיותם משקל-הנגד מצד הצרכנים, או הנשלטים". בחלק זה אנסה לדון באותן טקטיקות, באותם חורים, חרכים במטריקס, באותן פעולות אשר באופן מודע ובלתי מודע יכולות להיתפס כחותרות תחת האמת ההגמונית של 'גבוה' ו'נמוך' וכמכוננות כמאמר דה סרטו "אזורים זמניים וחלקיים של אוטונומיה ומפלט". אני אדון בטקטיקות אלה מבעד לחלוקה הבאה:

- א. טקטיקות בתוך המרחב הסימבולי ההגמוני – פיצוי והרחקה.
- ב. טקטיקות המאתגרות את המרחב הסימבולי ההגמוני – קריאת תיגר על אמיתות שגרתיות ביום יום; מודעות ומחוות זעירות של דקונסטרוקציה.

א. טקטיקות התמודדות בתוך המרחב הסימבולי ההגמוני

טקטיקות בתוך המרחב הסימבולי ההגמוני, מתיחסות לפעולות התמודדות והתעצמות העושות שימוש במשאבים הקיימים בתוך הסדר הקיים ומבלי שבמודע או שלא במודע פעולות אלה חותרות לערעור.

פיצוי

טקטיקות של פיצוי מכוונות לחזק את הדימוי של העצמי כגבר חלש. בסיפור חייו מתאר דותן חוויות נחיתות גברית הקשורה בקומתו הנמוכה:

"אמ... (משתהה 10 שניות) הלכתי עם אחותי ... ומשהו מהכיתה שלי בא, הוא חבר כזה, הוא היה בסדר, הלך לאחותי ואמר דותן, תגיד דותן אתה הכי חלש בכיתה? והייתי כל כך מפודח שהיא שמעה את זה אז נזכרתי בזה פתאום. אז את יודעת, אבל זה קצת, אבל זה טוב, זה אנטי גבריות זה כאילו, זה הבעיות שלי עם הגבריות אבל עולים לי עוד דברים מהיום".

בהמשך, מסביר דותן כיצד קשה היה לו לממש קשר מיני בשל קומתו הנמוכה. הוא הוגדר על ידי נערות בנות גילו כאחד מהן:

"והיו לי הרבה ידידות שם כבר נורא, שם זה כבר התחיל להיות הקטע הזה של גם אם רמזתי למישהי שאולי אנחנו זה, אתה כמו אח שלי".

הוא מותג כחמוד, כקטן, ורצה להוכיח עצמו כגבר: "נורא ברור לי שרציתי להיות גבר להראות להם כי אני תמיד הייתי חמוד וקטן וזה".

בהקשר חיים של אנטי גבריות, דותן מנסה לפצות ולנכס לעצמו סממני גבריות טיפוסיים. לדוגמה, הוא מזהה את הפוטנציאל הטמון בספורט הגלשנים (אשר בשונה מענפי ספורט אחרים הקומה הנמוכה אינה מהווה בו חסרון) או בעישון כהתנהגות הקשורה בהעצמת הגבריות:

"אני זוכר רגע ספציפי שמישהו זרק מאוטו בדל סיגריה ראיתי את זה לקחתי את זה ועישנתי. אמ... הייתי תלמיד נורא גרוע נורא רציתי להיות כמו החבר'ה האלה ואני חושב, אני, נורא ברור לי שרציתי להיות גבר להראות להם כי אני תמיד הייתי חמוד וקטן וזה אבל רציתי להיות ... הם היו אלה שגם מתחילים קצת עם בנות ורציתי להיות כמוהם".

ניתן לראות כי דותן משתוקק למצוא את הדרכים להיות גבר, אולם דרכים מסוג זה, אשר מכוונות לניכוס של סממני גבריות ארכיטיפים מובהקים לא הפכו לאמצעי ההתמודדות המרכזי בו בחר דותן. כמעט נהפוך הוא. דותן בוחר לפצות במרחבי מחיה בלתי טיפוסיים בהם ערוצי הביטוי של הגבריות הם פחות ארכיטיפיים.

על ערוץ בלתי טיפוסי שכזה ניתן ללמוד מהאופן בו מתאר דותן דמות גברית נערצת בעיניו:

"על הגובה"

"חזרתי לחוג דרמה לא זוכר איך, לא זוכר מה היה הטריגר אבל חזרתי לזה והיה שם בחור, היום הוא גם שחקן קוראים לו יואב ... והוא היה הגורו שלנו הוא לקח קבוצה של כמה פלצנים ועשינו מחזות וממש התייחסנו לזה בשיא הרצינות ... וכולנו הערצנו את יואב, איך לא ראינו אז שהוא כזה פייגלה, הוא כזה הומו, הוא תמיד היה נשי אבל הערצנו אותו ולא שמנו לב, מין תמימות כזאת. זו הייתה תקופה נורא נורא כיפית".

דומה כי באמצעות אותו חוג דרמה מצא לעצמו דותן מרחב מחייה שבו מודל הגבריות הוא פחות מונוליטי, מודל של גבריות עם קווים נשיים. בחסות התמימות, המודל הנבחר אינו מותקף כנשי או כהומו, וכך מתאפשרת חוויה מרגיעה ולא מקטינה של הזדהות מתבקשת בגיל ההתבגרות עם אחר גברי, חוויה שנחקקה כמוכּן כ"נורא נורא כיפית" עבורו. זאת אל מול דמות אב (בעל קומה גבוה) המתואר לאורך סיפור חייו כדמות גברית שכלתנית בעלת "ידי זהב" אשר אינו מרגיש גברי דיו לעומתה. בהמשך סיפור חייו, קושר דותן ישירות בין הבחירה שלו במרחב המחייה של התיאטרון לבין ניכוס מאפיינים ארכיטיפים של גבריות כגון בטחון ואומץ:

"גבריות זה אמ.. גבריות זה גם את יודעת, נגיד לעמוד על במה בלי לדעת מה אתה עושה אבל להיות בטוח בזה שזה טוב ואתה אמיץ וזה גם אני מרגיש שזה סוג של גבריות זה כאילו, בגרות לא גבריות אבל זה לא סתם, זה דומה. אבל זה גם לא בגרות, זה כאילו את יודעת בקלישאה זה מה אתה פוחד תעלה על הבמה תהיה גבר, זה אני. מה עוד?"

הרחקה

תמת ההרחקה נוגעת יותר לתקופת הילדות ולפרקטיקת התמודדות עם היותך ילד נמוך קומה בחברה המאדירה גובה. בעוד אסטרטגיות הפיצוי דנו בדרכים לנכס כוח, הרי שפרקטיקת ההרחקה ייעודה יותר להשיג נחמה, הקלה ומפלט זמני:

"והיה לי אובססיה לכוכבים, לאסטרונומיקה, ל... אמ... (שתיקה של 2 שניות) ... ידעתי במדויק מיד, לזרוק מה הגודל של כוכבי הלכת מי הגדול צדק ושבטאי, מי הקטן, ישר מה המרחקים ביניהם, כמה ירחים יש לכל אחד אהבתי את זה נורא זה הקסים אותי".

ניתן לשער כי האובססיה של דותן היא הן כלפי היכולת לזהור ולבלוט באופן חיובי כמו הכוכבים והן כלפי ההזדמנות לעבד נושא כאוב כגון גודל בתוך הקשר מרוחק ובטוח יותר. הרחקה זו מנטרלת את מונח הגודל ומפרקת אותו מכל לווייניו המייסרים. המרחב השמימי כמו מאפס את נקודת הכיול של הגודל האנושי, כמו מבנה מרחב מוגן שאל מולו כולנו הופכים קטנים באותה המידה.

דומה כי דותן מוצא לעצמו מרחבי שיח שבהם הוא יכול לעסוק באומדן מבלי להרגיש מוקטן. כך למשל הוא מתאר את שהותו כנער כמה בניו-יורק:

"ועד היום ב־33 שנותיי אני חושב שהתקופה הכי כיפית זה היה ניו־יורק, הייתה תקופה מופלאה הייתי נורא בודד, הייתי מאוד לבד, לא התחברתי עד הסוף עם כל התלמידים שם אבל קודם כל גיליתי את האורבניות שבי כי x היא אמנם עיר גדולה מאוד בארץ אבל אי אפשר להגיד שהיא בדיוק, אם כבר תל אביב, מרכז תל־אביב. זה היה מדהים, הייתי הולך ברגל שעות ומסתכל רק מסתכל על חנויות, על טיפוסים, על אנשים, על סרטים".

נראה כי דותן מבנה לעצמו סביבות קיום בהם יכולת ההכשה של לשונות השפה הבינארית־הייררכית פחותה בעוצמתה. דותן כמו מזהה מרחבים, מסגרות, בעלי רמת גמישות גבוהה. בציטוט לעיל ניתן היה לראות כיצד ניו־יורק, העיר אשר סמלה המסחרי הוא הרב גוניות, הייתה מסגרת מופלאה עבורו. באורבניות הגדולה הזו, יכול היה דותן אולי לראשונה בחייו להיטמע. להיות הוא בעמדת הכוח של המתבונן באחר, להיות זה אשר פשוט יכול "ללכת ברגל שעות" ולהיות בעמדת ה"מסתכל" "על טיפוסים". ייתכן אף שדווקא בניו־יורק, העיר החריגה בממדי הענק של גופה, העיר בה כל אחד מוקטן אל מול הגובה והגודל של בניניה, הרגיש דותן ככל האדם. דומה כי התנסות חיובית מסוג זה הבליטה את ההכרה בדבר האפשרות לכונן לעצמי מסגרות מחייה אשר יהיו נוחות יותר לממדי הגוף ה'נמוך' ורחוקות ככל האפשר מההבניה הבינארית.

דוגמאות מסוג זה של רגישות וזיהוי מרחבים נוחים יותר ופחות למחייה עבורו, אינן באות לידי ביטוי אצל דותן רק בזיהוי פסיבי של מרחבים פיזיים הרחוקים מזה הנוכחי, כגון ניו־יורק והחלל. הוא מפגין לא רק רגישות מפותחת לעיסוק במידה שבה גוף וחלל הוא נוח או בלתי נוח לשוכנים בתוכו, אלא גם לדרך שבה ניתן להפוך את גוף המרחב באופן אקטיבי ליותר נוח ומתאים. במובן זה, הוא מפתח מיומנות לדרך ולאפשרות לכונן את המרחב והחלל בצורה אחרת. למשל, הוא מתאר כיצד הפסיק ללכת עם בחורות על המדרכה אלא גרם להן לצעוד על הכביש בשעה שהוא הלך על המדרכה. דוגמה מרתקת נוספת היא סיפורו על הנדסת הבניין בו למד. הוא מביא דוגמה זו כמו להראות כיצד ניתן להבנות גוף אשר יהיה נוח לשוכנים בתוכו. כיצד אפשר להבנות חלל שהוא נכון:

"ואני זוכר כבר כשאתה רואה את ההנדסה את הבניין אתה מבין למה הוא בית ספר כבר יותר טוב כי הוא אפשר לראות אחד את השני ממרפסות ובניגוד לעירוני ה' שהיה מסדרונות מאוד מאוד גדולים יש בזה משהו קצת מנוכר הוא היה מרובע ... הוא נותן תחושה נורא טובה כי דווקא החלל הזה הוא נכון. אני חושב שזה היה טוב".

הרגישות הזו לחלל, לאומדן, למרחקים ולהשפעתם על הרווחה הנפשית של החיים בתוכם, מהדהדת במעט אל תיאוריו של פוקו את הפנה־אופטיקון. הדמיון טמון בזיהוי כי מבנה תמים יכול לעצור בתוכו פרקטיקות עלומות של כוח. כפי שגופו הנמוך כולא אותו במארג של ייחוסים חברתיים ואישיותיים דכאניים, כך כינון נכון של מסגרות גוף אחרות בחייו, יכולות אולי לתרום להווייה של שחרור וחופש.

“על הגובה”

באופן דומה, דותן מגלה ערוצים נוספים המאפשרים לו לעצב את מרחב המחיה שלו כך שיהיה פחות רודפני. הוא מוצא דרכים באמצעותם לא חייבים להגיע עד נייורק או לחלל, על מנת לחיות יותר טוב במרחב השיח הקיים:

“זאת הייתה שנה חשובה אה וכמובן וזאת הייתה השנה בה גיליתי כמה אני משוגע על מוזיקה, מעריץ מוזיקה. מוזיקה זה משהו, אני לא יכול לחיות בלי מוזיקה אני קונה דיסקים כפייתי ומתעניין.. מוזיקה הצילה את החיים שלי אני חושב מהבחינה הזאת שנעזרתי, ששיר טוב היה יכול להציל אותי, שיר גורם לך פתאום להבין שיש בשביל מה לחיות ושוב לא הייתי התאבדותי אבל רגעים קשים ושירים עשו לי את זה”.

ציטוט אחרון זה מחדד את המחנק הפנימי העצום שחש דותן במרחב בו הוא חי. הוא בוחר להשתמש בדימויים חזקים של הצלה, חיים ומוות אך מסייג כי אינו מכוון אל המובן הקונקרטי של התאבדות, אלא רק למובן המטאפיזי. אולם במובן המטאפיזי הסבל הוא כה נורא, שהוא זקוק להצלה. הוא זקוק למרחב ששיר טוב יכול להעניק לו כאוויר לנשימה. המשאלה העזה של דותן לאיים של מנוחה פשוטה שבה ועולה בעוצמה אדירה. דותן מעיד על צורך קיומי, הישרדותי במרחב בלתי תלוי באחרים שלמהלכו הוא יכול להתמסר ללא חשש. הוא גילה אותו במוסיקה. היכולת של מוסיקה לעטוף ולהוביל, לצקת תוכן רענן ומחודש לקיום אפרורי, אינה משמשת כהנאה צרופה בלבד, כתבלין נהדר לתוואי החיים או אפילו כאתגרת מעודדת. עבור דותן היא מענה כפייתי לצורך בקרש הצלה, באמצעי להשקט קולות אחרים המשכיחים לעיתים “שיש בשביל מה לחיות”.

מסיפור חייו של דותן עולה נטייה להרחיק למרחבים של מפלט זמני, מרחבים בהם מונחי גודל וזמן הופכים הרבה פחות רודפניים ואולי מתגמשים לכדי הבנייה מחודשת.

ב. טקטיקות המתאגרות את המרחב הסימבולי ההגמוני

בטקטיקות המתאגרות את המרחב הסימבולי, הכוונה היא לפעולות שיש בהן, על פי רוב שלא במודע, לקרוא תיגר ולערער על הסדר הקיים ועל גבולות המרחב הסימבולי כאמת שאין עליה עוררין.

קריאת תיגר על אמיתות שגרתיות ביום יום

קושי עם מסגרות וצורך גבוה בחופש התנהלות הנה תמה אשר הוצגה לעיל ואשר עלתה בבהירות גם בסיפורי החיים האחרים. בעבודת המחקר שלי, מרבית המרואיינים תארו אף הם יחס אמביוולנטי כלפי הליכה בנתיב מקובל ושגרתו ונטייה מסוימת לנון קונפורמיות בהבניית התנהלותם היום יומית. אף כי יש להניח כי המקור לכך הוא מורכב, אבקש שוב לשם התרגיל, להציע פרשנות מבעד להקשר של הקומה הנמוכה בלבד. ברצוני להציע כי עצם ההתנסות בחוויות נון קונפורמיות מסוג אלה בילדות,

תהא הסיבה לכך אשר תהא, מעלה הזדמנויות להכלילן כאסטרטגיות התנגדות לשיח ההגמוני. כלומר, שאימוץ עמדה מורדת כלפי נורמות התנהגות מקובלות כבר בילדות, מכשירה את הקרקע לפיתוח עמדה יותר ביקורתית ומתנגדת כלפי אמת חברתית באשר היא. בכלל זה גם האמת אודות נחיתותה של קומה נמוכה. כך, כמו מוכשרת קרקע לעמדה יותר ביקורתית ורפלקטיבית כלפי השיח ההגמוני, המולידה לעתים גם פעולות חתרניות. פוקו תיאר תהליכים כגון אלה, אל מול הקשר של שיח דכאני:

"ההתנגדות היא שמביאה את הסובייקטיבית – לא זו של אנשים גדולים אלא של כל אדם באשר הוא לתחום ההיסטוריה ונותנת לה נשמת-חיים. נער עברייני שם את נפשו בכפו לנוכח עונשים אבסורדיים, חולה-רוח אינו יכול עוד להסכים עם אשפוזו ועם הפרת זכויותיו, אומה מתנגדת לשלטון של דיכוי" (Foucault, 1981).

מודעות

לפי Prillettensky & Nelson (2002) התהליך של שחרור הוא אנלוגי לתהליך של תודעתיות לצדק לפיו אוכלוסיות שוליים מתחילות לצבור מודעות לכוחות המדכאים בחייהן וליכולת שלהן לשנותן.

כך מספר לנו דותן על התגלית ששינתה את חייו: מודעותו לכך שסרטים, כמו הסרט אי.טי., יכולים לשנות אמונות ודעות קדומות:

"כשראיתי את הסרט (אי.טי.) כמובן שזה.. אני חושב שזה שינה את חיי לגמרי. הוא הלך איתי בלי סוף ובכלל בתולדות הקולנוע זה אולי הסרט הראשון המשמעותי שבו החוצנים הם טובים ולא רעים ... הלא ידוע מפחיד אותנו אז החוצן הזה הוא היה נורא מגעיל מפחיד בהתחלה וכולנו צרחנו שהוא הופיע מולנו ומה זה הראש הזה אבל התאהבנו בו ואין זה בדיוק הסרטים בשבילי".

נראה כי עוצמת החוויה טמונה הייתה כאן בגילוי האפשרות לשינוי. באפשרות כי יכולה להתרחש טרנספורמציה של היבט בשיח החברתי, מבלי שחל שינוי ממשי בחוץ של החוצן, אם בהופעתו החיצונית ואם בשיח התרבותי חברתי השליט.

מדובר בהכרה לא רק באפשרות להיות נאהב על ידי האחר הצופה בכך גם בשעה שהנך חריג ושונה ממנו. זו ההכרה, אולי עוד לא לגמרי מודעת, בכוח העצום של המדיה הקולנועית לחולל שינוי בשיח הקיים אודות תופעה מסוימת: "כי תמיד עשו את החוצנים" רק כרעים, כרוחות רפאים. והנה באו ואפשרו תהליך אשר כונן אותם אחרת בעיני החברה. אין פלא שהנרטיב הזה, מעיד דותן, "הלך איתי בלי סוף". נרטיב זה אולי הלך עמו אפילו עד לנקודה בה החליט בבגרותו לביים סרט דוקומנטרי על קומה נמוכה. דותן בחר להפיק ולביים סרט בו איגד גברים נמוכי קומה מצליחים, על מנת שידברו באופן גלוי על חוויות הנחיתות הנגזרות מהיותם נמוכים. בסרטו, ניתן לראות חלק מתהליך החותר לייצר מודעות כלפי הכוחות הדכאניים הפועלים דרך ובשימוש

"על הגובה"

הגוף הנמוך. מחקרים בתחום של העצמה מצביעים כי פרטים אינם לוקחים חלק בפעולות שחרור עד אשר הם צוברים מספיק מודעות להיותם מדוכאים (Prillettensky & Nelson, 2002).

דוֹתן לא רק הופך מודע לכך שנחיתות גופו ניזונה מנורמות חברתיות שליליות, אלא רואה בה בעיה חברתית שיש לפעול למגרה. פעולת ההתנגדות שלו מפסיקה להיות אישית ולהחיות כמערכה המתחוללת בעולמו הפנימי אל מול העולם שבחוץ. הוא בוחר לעשות פעולת התנגדות פוליטית שניצניה בהגדירו את עצמו וגברים נמוכים נוספים כקבוצת שוליים.

מחוות זעירות של דקונסטרוקציה

הטקטיקה האחרונה שברצוני להעלות נוגעת לנטייה להאיר משמעויות מושתקות בשיח הסימבולי ההגמוני, או לפחות לשחרר מעט יותר את משחק המשמעויות הגלום בו. דוֹתן מספר כיצד נקט בטקטיקה הלשונית הבאה כאשר בנות תייגו אותו במונחים אפלטוניים א־ארוטיים:

"והיו לי הרבה ידידות שם כבר נורא, שם זה כבר התחיל להיות הקטע הזה של גם אם רמזתי למישהי שאולי אנחנו זה, אתה כמו אח שלי אז מצאתי את המשפט אולי נעשה אמבטיה ביחד או משהו כזה (צוחק)".

במשפט אחד קצר של "אולי נעשה אמבטיה ביחד", דוֹתן מעורר מחדש את המשמעות המוקפאת של היותו גבר בעל יצרים ותשוקה. בכך הוא למעשה מפרק את המשמעות הבלעדית שלו כאח, כילד תמים וחמוד ומפעיל מחדש משמעויות מושתקות של היותו גבר פעיל בעל דחפים ואון. בהבאת המשמעות של אחוות אחים לאבסורדיות, הוא למעשה חשף את המרכיבים הארוטיים שהיו מודממים. עוצמתה של טקטיקה זו טמון אם כן, בדרך בה היא עושה שימוש בכוח ההיגיון הלינגוויסטי של ההבניה אותה היא מבקשת לערער.

לסיום, דומה כי הדרך הטובה ביותר לסכם את דרכי ההתמודדות שנידונו היא באמצעות דבריו של דוֹתן עצמו:

"יש את האוסקר ביום ראשון, x בטח יזכה בתסריט. זה סרט, אני חושב שאנשי פסיכולוגיה נורא יאהבו אותו גם כן. יש לו, הסוף שלו פתוח, אני מת על זה. הדקדוק הפנימי".

דוֹתן מתמודד באמצעות חיפוש הדרך לשנות את הדקדוק הפנימי של השפה במובנה הרחב. הוא מחפש באופן אקטיבי דרכים לעצב את מרחב המחיה החיצוני והפנימי שלו באופן המרוחק ככל הניתן מזה המוכתב על ידי המשוואה הבינארית-הייררכית של 'גבוה' לעומת 'נמוך'. על כן הוא מצוי בעשייה מתמדת בניסיון לכונן את תסריט חייו באופן מרוחק מזה המוכתב על ידי הז'אנר השליט. הוא רוצה להבנות את "הסוף שלו פתוח".

גם במשנתו של דן ניכרת באופן סמלי לטעמי המשאלה לאפשר מרחב בו הסוף עשוי להיות פתוח יותר, מרחב בו נרטיבים סותרים יוכלו לחיות זה לצד זה ואפשרויות הוויה מורכבות יותר יקבלו תצורה וזכות קיום.

סוף דבר אישי

בתחילת עבודתי, הרבה דן להתעניין במניעים שהובילו אותי לחקור בזהותם של גברים נמוכי קומה. תשובתי הייתה שבהיותי אישה אני מונעת מהרצון לחקור את אותה שפה בינארית-היררכית הדנה אותנו הנשים לנחיתות. רציתי להראות כיצד שפה זו אכן פועלת ככוח וכיצד היא אינה עוצרת בדלת המרחב הגברי, אלא חודרת במבנה פרקטי ומשעתקת עצמה גם בתוכו. כדרכו של דן חיפשתי כמובן לא רק לזהות ולפרק אך גם להאיר נתיבים של שיקום ותקווה.

עם זאת, תמיד חשתי כי פרשנות זו אינה מספקת, אינה מדייקת דיו. הנושא נחוה על ידי כהרבה יותר רגשי וקיומי מכפי שיכולתי להסביר. רק בשלהי העבודה עלתה בי לפתע השערה נוספת אשר הפתיעה אותי בעוצמתה. כאישה יהודייה, נצר למשפחה של ניצולי שואה, אני למעשה חוקרת בתופעה של נרדפות על רקע אחד המאפיינים הבולטים של הגוף היהודי הגלותי: נמיכות הקומה. אני מתעניינת בתנאי אפשרות, במסלולים אפשריים להתנגדות לו ובכלל זה מבקשת לתת קול במחקר למה שמושקט: נרדפותו של הגוף באופן כללי ונרדפותו של הגוף הנמוך בפרט, במרחב שאמור להיות מוגן: ארץ היהודים. לפתע התבהר מדוע המחקר שלי שייך אולי יותר מהנדמה למשנתו על חיים "בין פחד לתקווה".

רשימת מקורות

בר-און, ד' (2005). על ה"אחרים" בתוכנו: תמורות בזהות הישראלית מנקודת ראות פסיכולוגית-חברתית. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

בר-און, ד' (1994). בין פחד לתקווה: שלוש דורות במשפחות של ניצולי שואה. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.

גרוסמן, ד' (1991). ספר הדקדוק הפנימי. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
שיינברג-טז, מ' (2008). "בין גבוה לנמוך", חקר הבניית הזהות של גברים נמוכי קומה – קו התפר שבין הפיזי להבניה החברתית. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון שבנגב.

Ahearne, J. (1995). *Michel De Certeau, interpretation and its other*. California: Stanford University Press.

Beigel, H. G. (1954). Body height in mate selection. *Journal of Social Psychology*, 39, 257-258.

Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Cambridge: Polity Press.

- Clopper, R. R., Mazur, T., & Ellis, A. M. (1994). Height and children's stereotypes. In: Stabler, B, Underwood LE, (Eds.), *Growth, stature, and adaptation* (pp. 7-18). Chapel Hill: NC.
- Dannenmaier, W. D., & Thumin, F. J. (1964). Authority status as a factor in perceptual distortion of size. *Journal of Social psychology*, 63, 361-365.
- Deck, L. P. (1968). Buying brains by inch. *Journal of the College and University Personnel Association*, 19, 33-37.
- Eisenberg, N., Roth, K., Bryniarski, K. A. & Murray. E. (1984). Sex differences in the relationship of height to children's actual and attributed social and cognitive competencies. *Sex Roles*, 11, 719-734.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. In: H. Dreyfus and P.Rabinow (Eds), *Michel Foucault Beyond Structuralism Hermeneutics*. London: Harvester, Wheatsheaf .
- Foucault, M. (1981). Is it useless to revolt? *Philosophy & Social Criticism*, 8, 5-9.
- Graziano, W., Brothen T., & Berscheid, E. (1978). Height and attraction: do men and women see eye to eye? *Journal of Personality*, 46, 128-145.
- Hensley, W. E. & Cooper R. (1987). Height and occupational success: A review and critique. *Psychological Reports*, 60, 843-849.
- Jackson, L. A. & Ervin, K. S. (1992). Height stereotypes of women and men: The liabilities of shortness for both sexes. *Journal of Social Psychology*, 132, 433-445.
- Judge, T. A. & Cable, D. M. (2004). The effect of physical height on workplace success and income: Preliminary test of a theoretical model. *Journal of Applied Psychology*, 89, 428-441.
- Lester, D. & Sheehan, D. (1980) Attitudes of supervisors towards short police officers. *Psychological Reports*, 47, 462.
- Martel, L.F. & Biller, H. (1987). *Stature and stigma: The biopsychosocial development of short male*. Lexington, MA.
- Root, M.P. (1992). Reconstructing the impact of trauma on personality. In S. Brown & M. Ballou (Eds.), *Personality and psychopathology* (pp 229-265). New York: Guilford.
- Rubenstein, M. & Wissman, M. (1998). *Don't want no short man: The study of height, power and mate-selection*. Available at: <http://jrscience.wcp.muohio.edu/research/humannatureprog/articles>.
- Saussure, F.D. (1974). *Course in general linguistics*. Glasgow: Fontana.

- Shepperd, A. J. & Strathman, J. A. (1989). Attractive and height: The role of stature in dating preference, frequency of dating, and perceptions of attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *15*, 617-627.
- Ward, G. (2000). *The Certeau reader*. Oxford: Blackwell Publication.
- Wilson, P. R. (1968). Perceptual distortion of height as a function of ascribed academic status. *Journal of Social Psychology*, *74*, 97-102.

אפילוג

בחרנו לסיים את הספר במילותיו של דן, מתוך ספרו "ספר את חייך" (בר־און, 2006), שבו הוא מספר על חייו האישיים והמקצועיים. לתחושתנו מילים אלו מחברות בין הפרקים ותוכניהם השונים ופותחות צוהר להתבוננות עתידית בהקשר לעבודתו של דן ולעבודותינו שלנו.

ייתכן שמשמעותה של תקווה היא ויתור על החלומות (הרומנטיים או המוגנליטיים) שהאדירו את העבר והעדיפו אותו על פני הבנה מורכבת יותר של העולם ושל עצמנו כישויות לא מושלמות, הבנה שיכולה ליצור אפשרויות חדשות לדיאלוג עם העצמי ועם האחר (עמ' 216).

טל ליטבק־הירש וג'וליה צ'ייטין
פברואר, 2010.

רשימת הכותבים

ד"ר ניסים אבישר – פסיכולוג קליני, מרצה בביה"ס לפסיכולוגיה במרכז הבינתחומי ובמסגרות אקדמיות נוספות, ממקימי קבוצת "פסיכואקטיב" של מטפלים למען זכויות אדם, דיאלוג ושלום. ד"ר אבישר חוקר את יחסי הגומלין בין הפסיכולוגיה (והפסיכותרפיה בפרט) ובין הפוליטיקה במובנה הרחב.

ד"ר גליה גלזנר חלד – מרצה במכון שכטר למדעי היהדות, עוסקת בנושאים של זיכרון, זהות ופולורליזם בחברה הישראלית.

פרופסור עמיה ליבליך – פרופסור אמריטה במחלקה לפסיכולוגיה באוניברסיטה העברית, ופרופסור במכללה האקדמית תל-אביב-יפו. היא ממחדשי המחקר האיכותני בארץ. ספריה עוסקים בהיבטים פסיכולוגיים של החברה הישראלית.

ד"ר אלון לזר – עוסק בהשפעות ארוכות הטווח של השואה, והוא איש סגל במחלקה לחינוך ופסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה.

ד"ר טל ליטבק-הירש – פסיכולוגית חברתית, מרצה וחוקרת באוניברסיטת בן-גוריון, קמפוס אילת. תחומי המחקר שלה הם זהות ו"אחרות" והשלכות של טראומה על החברה הישראלית. בנוסף לעבודתה האקדמית, ד"ר ליטבק-הירש היא פסיכולוגית קלינית העוסקת בטיפול פרטני.

פרופסור חיים מאור – אמן, אוצר וחוקר אמנות ישראלית עכשווית, חבר סגל המחלקה לאמנויות באוניברסיטת בן-גוריון, באר-שבע. היה ממייסדי כתב העת לאמנות "סטודיו" ועורכו הראשון בשנים 1989-1993. היה חבר קבוצת TRT בשנים 1995-2008. השתתף בתערוכות קבוצתיות והציג תערוכות יחיד רבות בארץ ובחו"ל, בין היתר במוזיאון ישראל, ירושלים (פני הגזע ופני הזיכרון, 1988) ובמוזיאון הלאומי-היהודי בווינגטון (סוזנה – שושנת יעקב, 1995). זכה בפרסים שונים על פעילותו האמנותית, בין היתר, "פרס שרת התרבות והספורט" (2010).

ניבין עיד – פסיכולוגית חינוכית, עובדת בשירות הפסיכולוגיה-חינוכי בחיפה. מרכזת ומובילה את ההטמעה של תכנית ארצית בחיפה לצמצום פערים בגיל הרך והעצמת הצוותים החינוכיים בגנים. בנוסף, היא מנחה ומרצה בתחום הערכה פנימית והטמעת תהליכי הערכה פנימיים בארגונים חינוכיים בכלל ובבתי ספר בפרט, במסגרת רשת הערכה.

נגה עיני-אלחדף – בעלת תואר מוסמך בפסיכולוגיה חברתית מאוניברסיטת בן-גוריון, ומגשרת מוסמכת. מחקרה בחן התמודדות עם לימוד היסטוריה בשני נרטיבים. היא ניהלה את מחקר הערכה הישראלי של PRIME. כיום, עובדת כראש תחום חינוך נוער וצעירים באגודה לזכויות האזרח וכמנחה באוניברסיטה הפתוחה.

אליסון סטרן פריץ – תלמידה לתואר שלישי בפסיכולוגיה חברתית באוניברסיטת בן-גוריון. מחקרה עוסק בטראומה, בהתמודדות וחוסן, בניתוח איכותני לשוני-סמיוטי, ובהדדיות המתקיימת בין השיח האישי והשיח החברתי. המחקר בוצע במימון של הגופים הבאים, ועל כך שלוחה להם התודה: קרן קרייטמן באוניברסיטת בן-גוריון, המרכז למחקר והכשרה לחוסן והתמודדות עם טראומה במכללת ספיר, והקואליציה הישראלית לטראומה. אליסון נשואה למיכאל, והנה אמה של בתה עמית.

ד"ר ג'וליה צ'ייטין – פסיכולוגית חברתית בעלת מומחיות בבניית שלום. מחקרה מתמקדים בהשפעות ארוכות הטווח של השואה ושל הסכסוך הפלסטיני-ישראלי על הקורבנות, צאצאיהם ותושבי האזור. היא פרסמה עשרות מאמרים וכמה ספרים בנושאים אלו. ד"ר צ'ייטין מרצה בכירה במחלקה לעבודה סוציאלית במכללת ספיר וחברה ב"קול אחר" – יוזמה אזרחית מאזור שדרות והגבול עם עזה – הקורא לסיום לא אלים לקונפליקט הפוקד את האזור.

פרופסור שפרה שגיא – ראש התכנית לניהול ויישוב סכסוכים וראש התכנית לפסיכולוגיה חינוכית באוניברסיטת בן-גוריון. מחקרה עוסק ביחסים בין קבוצות רוב ומיעוט, תפיסת הנרטיב של ה'אחר' בקרב בני נוער יהודיים ופלסטיניים והתמודדות עם לחץ בגישה סלוטוגנית.

ד"ר שושנה שטיינברג – מרצה בכירה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ובתכנית לניהול ויישוב סכסוכים באוניברסיטת בן-גוריון. תחומי עניין: דיאלוג בין קבוצות בקונפליקט, בניית שלום וחינוך לשלום, רב-תרבותיות ופתרון קונפליקטים.

ד"ר מיכל שיינברג-טז – פסיכולוגית העובדת בקליניקה פרטית ומרצה בחוג למגדר באוניברסיטת בן-גוריון. היא סיימה בהצטיינות עבודת דוקטורט בנושא הבניית הזהות של גברים נמוכי קומה בהנחייתו של פרופסור בראון ז"ל. מרחב העניין המחקרי שלה הוא יחסי כוח חברתיים, ובפרט הדרכים שבהם שיח נתון מבנה ומשמר זהויות באופן בלתי שוויוני.